

---

### Editorial

---

Okayama, den 20.08.2019

Liebe LeRuBri-Leserinnen und Leser,

in dieser 49. Ausgabe des LeRuBri geht es um jede Menge Veranstaltungen: Im Juni hatten wir ein anregendes Lektorentreffen mit vielen Möglichkeiten zum fachlichen Austausch über die neue DaF-Lernplattform Dhoch3 und Fragen der Ausbildung von Deutschlehrenden in Japan, Korea, der VR China und Taiwan. Und rund um die anschließende JGG-Frühlingstagung gab es weitere Workshops zu Dhoch3, von denen wir ebenfalls berichten können. Darüber hinaus versammelt der LeRuBri Beiträge zu Lektorentreffen in Taiwan und Korea sowie zu einem Video-Wettbewerb, der uns nun endlich naturwissenschaftlich-biologisch begründete Vorteile des Deutschlernens liefern kann ;-). Auch auf literarische Veranstaltungen können wir zurückblicken, nämlich auf das 24. Sorak-Symposium, das die Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Korea ausrichtet, und auf das jährlich in Nozawa Onsen in Nagano stattfindende „Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur“. Die Rezension zu Adolf Muschgs „Fukushima“-Roman dürfte ebenfalls für viele Kolleginnen und Kollegen von Interesse sein. Und vielleicht regt sie ja auch den einen oder anderen an, selbst einen Beitrag über eine literarische Neuerscheinung (oder Übersetzung) für uns zu verfassen – sicher nutzen viele von uns die Sommerpause zum Stöbern in den Buchläden und zum Schmökern. Schließen wollen wir diese Ausgabe mit einem Beitrag in der Kategorie „Rechtliche Tipps“, in dem auf das Beförderungssystem an japanischen Universitäten eingegangen wird.

Die nächsten beiden Ausgaben des LeRuBri werden Sonderausgaben sein anlässlich des Jubiläums des LeRubi und des DAAD-LektorInnenfachseminars 2018 zum Thema Studienreisen. Für die nächste allgemeine Ausgabe freuen wir uns auf Ihre Beitragsvorschläge bis 31. März 2020.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine erholsame Sommerpause!

Im Namen des Redaktionsteams  
Anette Schilling

#### *Impressum*

*Redaktion: André Reichart, Manuela Sato-Prinz, Anette Schilling, Gabriela Schmidt, Carsten Waychert*

*Layout: Manuela Sato-Prinz / Online-Ausgabe: Alexander Imig*

*<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief.php>*

*ISSN 2434-5369*

---

# Inhalt

---

Editorial	1
Inhalt	2
Dhoch3 in Japan und Ostasien: Frühjahrstreffen der DAAD-Ortslektorinnen und -lektoren in Tokyo	3
Globale Methoden, lokale Lerntraditionen – Plenarvortrag auf der Frühjahrstagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 2019 (Dietmar Rösler, Justus-Liebig-Universität Gießen)	3
Bericht: Ortslektorentreffen Frühling 2019 (Stefanie Eschenlohr, National Taiwan University of Science & Technology)	4
Die Ausbildung von Deutschlehrenden in Südkorea (Frank Grünert, Sungkyunkwan University)	5
China und westliche Pädagogik (Andreas Wistoff, Renmin University of China)	8
Ein Wochenende im Fokus der Ausbildung der Deutschlehrenden: Dhoch3 in Tokyo (Manuela Sato-Prinz, DAAD-Außenstelle Tokyo & Keio-Universität)	10
Veranstaltungsberichte	12
Leistungsschau der koreanischen Germanistik: Ein Symposium diskutiert über interkulturelle und postkoloniale Studien (Thomas Schwarz, Universität Tokyo)	12
Österreichisches Literaturseminar in Nozawa Onsen (Nagano) mit Ann Cotten (Anette Schilling, Universität Okayama)	15
Deutschunterricht in Taiwan (Carsten Waychert, Kyoto-Sangyo-Universität)	17
Lektorentreffen der LVK Korea mit jeder Menge Impulsen, Ideen und Interaktion (Anja Scherpinski, Hankuk University of Foreign Studies)	22
DAAD-Video-Wettbewerb 2019: <i>Dakara Doitsu-go Yattemasu</i> (Edgar Franz, Kobe City University of Foreign Studies)	24
Rezensionen	25
3,0 Millisievert pro Stunde: Ein Roman von Adolf Muschg vermisst Fukushima mit dem Geigerzähler (Friedrich Strahl, Macau Institute of Island Research)	25
Rechtliche Tipps	27
Beförderungen an japanischen Hochschulen (Oliver Mayer, Pädagogische Hochschule Aichi)	27
Die nächsten Veranstaltungen	30
Hinweise für Autorinnen und Autoren	32

---

# Dhoch3 in Japan und Ostasien: Frühjahrstreffen der DAAD-Ortslektorinnen und -lektoren in Tokyo

---

Globale Methoden, lokale Lerntraditionen – Plenarvortrag auf der Frühjahrstagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik 2019

*(Dietmar Rösler, Justus-Liebig-Universität Gießen)*

In meinem Vortrag „Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie lieber Ihren lokalen Didaktiker – globale Methoden und Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung und die Vielfalt des Lehrens und Lernens vor Ort“ beschäftigte ich mich am 8. Juni 2019 auf der Frühlingstagung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik in Tokyo mit der Frage, wie sich als universal verstehende Konzepte des Fremdsprachenlernens und Lerntraditionen konkreter Regionen in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften in einen produktiven Dialog gebracht werden können.

Bei der Lektüre zusammenfassender Darstellungen der globalen Methoden des Fremdsprachenlernens kommt manchmal der Eindruck auf, es gäbe eine Art Zeitstrahl, auf dem eingetragen werden kann, wann eine Methode von einer anderen „überwunden“ wurde. Angenommen wird dabei, dass es sich bei diesen „Überwindungen“ immer um einen didaktischen Fortschritt handelt. Besonders gern wird dabei seit über 100 Jahren die so genannte Grammatik-Übersetzungsmethode „überwunden“, weil sie angeblich mit ihrem Fokus auf Form und Hochkultur ein angemessenes Kommunizieren in der Fremdsprache verhindert.

Diese einfache Erzählung übersieht, dass es eine Ungleichheit der Entwicklung in verschiedenen institutionellen und regionalen Kontexten gibt, dass Aussagen über methodisches Vorgehen einen Bezug zu konkreten Lernenden, Lerngegenständen usw. benötigen, wenn sie sinnvoll sein wollen, und dass spätestens seit Mitte der 1970er Jahre, nachdem größere empirische Untersuchungen zum Methodenvergleich unternommen worden waren, klar war, dass die generelle Frage, welche globale Methode besser ist, nicht sinnvoll beantwortet werden kann. Warum bleibt diese Erzählung dann trotzdem in Einführungen, in Seminaren und in den Köpfen vieler Lehrkräfte dominant?

In dem Vortrag wurden einige der Gründe dafür diskutiert: der Methodenexport aus dem englisch- und

deutschsprachigen Raum, die verführerische Einfachheit des Konzepts „globale Methode“ oder das Fehlen eines ernsthaften Eingehens auf die Spezifika der unterschiedlichen Lehrenden, Lernenden, Lernziele und Lernorte. Nach diesem kritischen Blick auf die Diskussion globaler Methoden der Fremdsprachenvermittlung stand vor allem die Frage im Vordergrund, welche Auswirkungen die zunehmende Medialisierung des Alltags der Lernenden auf deren Lernverhalten, auf Konzepte der Fremdsprachenvermittlung und auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften hat und haben wird. An Beispielen aus Modul 1 des vom DAAD entwickelten Angebots *Dhoch3* wurde gefragt, ob, und falls ja, wie weitgehend es im Kontext der Digitalisierung möglich ist, mit im deutschsprachigen Raum entwickelten, einsprachigen Ausbildungsmaterialien einen regionenspezifischen Umgang mit methodischen Fragen zu ermöglichen.

## Bericht: Ortslektorentreffen Frühling 2019

*(Stefanie Eschenlohr, National Taiwan University of Science & Technology)*

„Welche Einsatzmöglichkeiten gibt es für Dhoch3 in Ländern ohne standardisierte Ausbildung der Deutschlehrenden wie Japan?“ Um diese Fragestellung drehte sich das Frühlingstreffen der japanischen Ortslektoren, zu dem der DAAD diesmal an die Gakushuin University in Tokyo eingeladen hatte. Dhoch3 ist eine neue, vom DAAD initiierte interaktive Lernplattform für angehende Deutschlehrer und Hochschulmitarbeiter, an deren Entwicklung Fachleute von acht deutschen Universitäten mitgewirkt haben.

Beleuchtet wurde jedoch nicht nur die Situation in Japan, sondern auch die Lage in den Nachbarländern China, Korea und Taiwan, die bei allen Unterschieden in Größe und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen wichtige Gemeinsamkeiten haben – nicht zuletzt die (konfuzianisch geprägten) Lern- und Lehrtraditionen.

Das Treffen begann mit einer Einführung in Dhoch3 durch Julia Weber, die an der Tongji-Universität in Shanghai als DAAD-Lektorin speziell für Lehrerausbildung zuständig ist und bereits mehrere Workshops zu Dhoch3 in der ostasiatischen Region durchgeführt hat. Danach folgten Kurzpräsentationen zum Status quo der Deutschlehrerausbildung in Japan (Tatsuya Ohta), China (Andreas Wistoff), Taiwan (Stefanie Eschenlohr) und Korea (Frank Grünert), die in die Frage mündeten: Inwieweit kann Dhoch3 in bestehende Curricula integriert werden? Die Einschätzung fiel recht verhalten, um nicht zu sagen, skeptisch aus. Wenn überhaupt, könne Dhoch3 nur sehr selektiv eingesetzt werden. Die sprachliche und inhaltliche Komplexität des Materials, Dozenten ohne DaF-Ausbildung, die wenig Interesse für Didaktik aufbringen, aber auch kulturelle Vorbehalte und (hochschul-)politische Hindernisse wurden als Gründe genannt.

In der anschließenden Podiumsdiskussion, in der neben den vier Referenten auch Akira Kusamoto, Michael Schart und Dietmar Rösler, einer der Modulentwickler von Dhoch3, am Tisch saßen, wurden einige dieser Punkte aufgegriffen. Zum Beispiel das sensible Thema, dass Fortbildungsveranstaltungen zu moderner Deutschdidaktik oft Minderwertigkeitsgefühle bei den lokalen Kollegen auslösen, weil sie ihren eigenen Unterricht als inadäquat erscheinen lassen. „Wenn Teilnehmer mit einem Gefühl der Insuffizienz aus einer Fortbildung gehen, dann läuft etwas gründlich falsch“, fasste Dietmar Rösler als Fazit zusammen. Auf der anderen Seite steht aber auch das selbstbewusste Auftreten von Vertretern „asiatischer“ Lehrmethoden, vor allem in

China, die auf die nachweisbaren Erfolge prüfungsorientierter Unterrichtskonzepte hinweisen. Hier eine Balance zu finden, wird für Dhoch3 – wie für jedes andere Fortbildungsprogramm – eine Herausforderung darstellen.

Eine weitere Aufgabe wird sein, den Lehrenden Hilfestellungen bei der Adaptation und Aufbereitung des umfangreichen und anspruchsvollen Dhoch3-Materials zu bieten. Anders als im DLL-Programm des Goethe-Instituts sieht Dhoch3 bisher kein Tutorensystem vor, was von Hermann Funk, ein weiterer Modulentwickler von Dhoch3, der bei diesem Treffen als Gast zugegen war, kritisch angemerkt wurde. Ein Vorschlag für die Ausbauphase von Dhoch3 könnte sein, ein Betreuungssystem durch Tutoren zu implementieren.

Hermann Funk, der sowohl an der Entwicklung von Dhoch3 als auch von DLL beteiligt war, stellte in seinem Beitrag „Dhoch3 und DLL im Vergleich: zwei Programme, ein Ziel. Über Synergien und Kombinationsmöglichkeiten“ die beiden Fortbildungsangebote gegenüber, und machte auf einige weit verbreitete Missverständnisse aufmerksam. Insbesondere zeigte er anhand von vier ganz unterschiedlich konzipierten Kooperationen zwischen der Universität Jena und ausländischen Deutschabteilungen, dass DLL auch in die universitäre Lehrerausbildung erfolgreich integriert werden kann.

Der letzte Teil des von Manuela Sato-Prinz perfekt organisierten Treffens bot einen Einblick in die engagierte Arbeit der japanischen Ortslektoren. Besonders beeindruckend und inspirierend aus meiner Sicht war ein Bericht über eine kombinierte Veranstaltung, das DAAD-Fachseminar "Studienreisen" und das Kulturfestival "Rheinbilder", die im Juli 2018 mit großem Enthusiasmus und Einsatz von zwei an der Ryūkyū-Universität unterrichtenden Lektoren (Claus Franke, Till Weber) organisiert wurde.

Die Ankündigungen und Pläne für das nächste Jahr, u. a. ein von DAAD und Goethe-Institut gemeinsam organisiertes Symposium zur Mehrsprachigkeit, klingen vielversprechend, und es bleibt zu hoffen, dass sich auch im nächsten Jahr für Ortslektoren aus den Nachbarländern wieder die Möglichkeit ergeben wird, an Veranstaltungen in Japan teilzunehmen.

## Die Ausbildung von Deutschlehrenden in Südkorea

(Frank Grünert, Sungkyunkwan University)

Für das vom DAAD veranstaltete Treffen der deutschen Lektoren und Lektorinnen in Japan am 7. Juni 2019, zu dem ich als Gast aus Korea eingeladen war, wurden wir von der Organisatorin gebeten, zu unserem Impulsvortrag ein Bild auszuwählen, welches die Situation der Deutschlehrenden (DL) in unserem Land symbolisch darstellt.

Bei mir war es ein leeres Klassenzimmer mit der klassischen Sitzordnung für Frontalunterricht, eine Zeitungs-  
karikatur mit einem deprimierten koreanischen Deutschlehrer und das Bild einer geöffneten Schere.

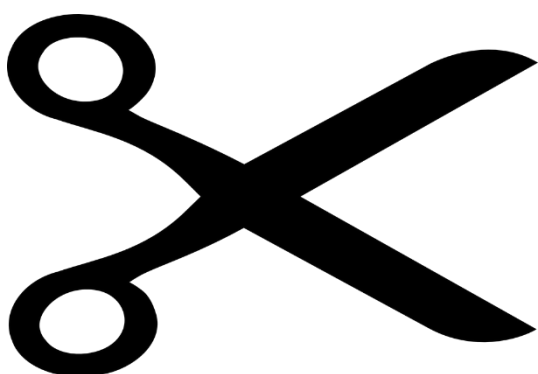


Abbildung 1: Symbolbild für die Ausbildung der Deutschlehrenden in Südkorea (aus Copyrightgründen hier nur die Schere)

Sie steht für zwei entgegengesetzte Tendenzen, einerseits für die stetig abnehmende Zahl von Deutschlehrenden und -lernenden in Schulen und Universitäten, von Anmeldungen für Deutsch-Abiturprüfungen, von Germanistikabteilungen, andererseits aber auch für eine zunehmende Qualität der Ausbildung und des Sprachniveaus.

In diesem Text möchte ich auf drei der vom DAAD vorgegebenen Leitfragen antworten.

1. Wie erfolgt die Ausbildung der Deutschlehrenden in Ihrem Land?
2. Welche Vor-/Nachteile erkennen Sie am jetzigen Modell?
3. Wie sollte die Ausbildung der Deutschlehrenden sein, und was könnte Dhoch3 dazu beitragen?

### 1. Wie erfolgt die Ausbildung der Deutschlehrenden in Ihrem Land?

Deutsch wird in Südkorea im Präsenzunterricht 1. an Schulen, 2. an Universitäten und 3. an Sprachinstituten unterrichtet.

1. Obwohl koreanische Schülerinnen und Schüler seit einigen Jahren bereits in der Mittelschule eine zweite Fremdsprache lernen und auch ein von der Schulbehörde zugelassenes Deutschlehrwerk speziell für diese Schulform entwickelt worden ist, wird Deutsch meines Wissens an keiner Mittelschule unterrichtet. An Oberschulen, insbesondere Fremdsprachen-Oberschulen, ist das Fach jedoch weiterhin vertreten. Die DL haben eine standardisierte Hochschulausbildung durchlaufen. Die Korea National University of Education (bei Cheongju) und die jeweiligen Colleges of Education der Seoul National University (SNU, Seoul), der Chosun University (Gwangju), der Jeonbuk National University (Jeonju), der Hankuk University of Foreign Studies (HUFS, Seoul), der Kyungpook National University (Daegu) und der Pusan National University (Busan) bieten den Studiengang Deutsch für das Lehramt an. Das B.A.-Studium dauert vier Jahre. Zwei Drittel der Credits müssen im Fachstudium (deutsche Sprachkurse, DaF, Methodik, Didaktik, Landeskunde, Linguistik, Literaturwissenschaft), ein Drittel der Credits in Veranstaltungen der pädagogischen Abteilungen erworben werden. Die gesetzten Schwerpunkte hängen von den einzelnen Deutschabteilungen und deren Professoren ab. Es wurden früher beispielsweise Bücher aus der Reihe „Fernstudieneinheit“ übersetzt und an der SNU damit gelehrt. An der HUFS wird mit DLL (Deutsch lehren lernen) unterrichtet. Es gibt innerhalb des Studiums noch ein vierwöchiges obligatorisches Praktikum an Partnerschulen.

Eine wichtige Aufgabe der DL an Schulen ist die Vorbereitung auf „Suneung“, das koreanische Abitur. Die logische Konsequenz davon ist ein stark prüfungszentrierter Fremdsprachenunterricht und eine entsprechende Ausbildung. „Suneung“ besteht aus geschlossenen Fragen, überwiegend ist es ein Multiple-Choice-Test.

Die Einstellungschancen für angehende DL sind schlecht. Das hängt nicht nur mit dem Geburtenrückgang, sondern hauptsächlich mit diversen Bildungsreformen zusammen. Nur vereinzelt werden noch befristete Stellen an Oberschulen, namentlich an Fremdsprachen-Oberschulen oder an den von deutscher Seite besonders unterstützten PASCH-Schulen, besetzt. Das dort erreichte Sprachniveau der Schüler und Schülerinnen ist teilweise beachtlich. An diesen Schulen unterrichten in Deutschland oder durch das Goethe-Institut aus- bzw. fortgebildete Lehrkräfte, darunter muttersprachige. Es gibt also durchaus gut qualifizierte DL, es werden jedoch seit Jahren keine neuen fest angestellt. Der Anteil an PASCH-Schulen in Korea ist bezogen auf die Einwohnerzahl und im Vergleich mit den Nachbarländern hoch. Auf eine

PASCH-Schule kommen in Korea 3,1 Millionen, in Taiwan 3,3, in China 10,8 und in Japan 21,2 Millionen Einwohner.

PASCH-Schulen in Ostasien (inkl. Deutscher Auslandsschulen):

China 127

Korea 16

Taiwan 7

Japan 6

Stand: März 2019

2. Deutschunterricht findet in Universitäten an den acht Colleges of Education, den 59 germanistischen Abteilungen der Colleges of Humanities und angegliederten Sprachinstituten der Universitäten statt. Die DL sind Lektoren und Lektorinnen (mit Studienabschlüssen aus dem DaF-Bereich, der Germanistik oder anderen Geisteswissenschaften), festangestellte koreanische Professorinnen oder Professoren und „Shigangkangsas“ (Lehrbeauftragte). Die koreanischen Kollegen und Kolleginnen wurden meist in Deutschland zu einem germanistischen Thema promoviert und haben nur selten eine Ausbildung im DaF-Bereich. Sie verstehen sich in der Regel nicht in erster Linie als Deutschlehrende, sondern als Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler oder Linguistinnen und Linguisten. Es gibt jedoch auch Tagungen und Fachzeitschriften für DaF sowie Fortbildungen, die von der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF), der Lektorenvereinigung Korea (LVK) oder anderen Gesellschaften durchgeführt und oft vom DAAD oder dem Goethe-Institut unterstützt werden. Darüber hinaus finden Veranstaltungen von deutschen Verlagen, Workshops und Vorstellungen von Lehrwerken statt.

3. Der Deutschunterricht an Sprachinstituten, den sogenannten „Hakwons“, und die Ausbildung der Lehrenden dort sind nicht einheitlich geregelt. Während die Zahl der Deutschlernenden an koreanischen Oberschulen und Universitäten zurückgegangen ist, scheint sie an den Hakwons zugenommen zu haben. Auch das Goethe-Institut hat mittlerweile neben der Zentrale in Seoul Nebenstellen in anderen Großstädten eingerichtet. In den Sprachinstituten erfolgt in erster Linie prüfungszentrierter Unterricht, der auf die am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientierten Prüfungen des Goethe-Instituts, der TELC gGmbH oder des Test-DaF-Instituts sowie auf standardisierte koreanische Deutschprüfungen vorbereitet. Das Goethe-Institut bietet in Seoul „Das Grüne Diplom“, ein kostenpflichtiges Ausbildungsprogramm für Sprachlehrer und -lehrerinnen, an. Dabei ging oder geht es wohl zunächst darum, den Eigenbedarf zu decken.

## 2. Welche Vor-/Nachteile erkennen Sie am jetzigen Modell?

Die Deutschlehrausbildung wie die Germanistik in Korea stehen seit Jahren gegenüber der Öffentlichkeit unter einem Rechtfertigungsdruck und sind wie die Universitäts- und Bildungspolitik in ständiger Veränderung. Einerseits gibt es – wie eingangs bereits erwähnt – quantitative Einbußen auf vielen Ebenen: weniger Deutschunterricht an den Schulen, weniger DL, aufgelöste Germanistikabteilungen, sinkende Studierendenzahlen. Andererseits gibt es aber auch qualitative Verbesserungen: ein wachsendes Angebot an Fortbildungsveranstaltungen, einen hohen Anteil an PASCH-Schulen. Das Sprachniveau der Studierenden ist gestiegen. Es gibt immer mehr Austauschprogramme, Sprachcamps usw. Das Bewusstsein einer Krise hat punktuell auch zu Verbesserungen bei koreanischen Lehrwerken und im Curriculum geführt. Es gibt daher im Grunde nicht ein, sondern (mindestens) zwei Modelle des Fremdsprachenunterrichts in Korea und somit auch der Deutschlehrenden-Ausbildung. Beide sind, allerdings in unterschiedlichem Maße, prüfungszentriert.

### Das koreanisch-amerikanische (oder ostasiatische?) Modell mit Prüfungen wie „Suneung“ (Multiple-Choice-Verfahren, geschlossene Fragen)

Vorteile:

Die DL-Ausbildung sowie der Fremdsprachenunterricht allgemein bereiten auf diese Art von Prüfungen vor. Geschlossene Fragen ermöglichen eine eindeutige, annähernd objektive Beurteilung. Das Abfragen von Besonderheiten der Grammatik und Phonetik sowie die Konzentration auf Details ermöglichen ein eindeutiges Notenranking. Es gibt eine lange Tradition solcher Prüfungen und sie sind allgemein akzeptiert. Bereits die Prüfungen in der Grundschule sind entsprechend strukturiert.

Nachteile:

Mündlicher Ausdruck und schriftlicher Ausdruck werden wenig bis gar nicht berücksichtigt und bei „Suneung“ wird in der zweiten Fremdsprache auch kein Hörverstehen geprüft. Es gibt auch keine längeren Lesetexte, keine tiefergehenden, komplexeren Sachtexte, keine Literatur. Die Verantwortlichen scheinen sich der Mängel teilweise bewusst zu sein und darauf zu reagieren. Das Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) gibt z. B. ein „kompetenzorientiertes Curriculum“ vor. Es hängt aber letztlich von der Schule oder Universität und deren Lehrpersonal ab, wie Fremdsprachen tatsächlich vermittelt werden.

### **Das westliche Modell mit Prüfungen auf der Basis der Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (z. B. Prüfungen des Goethe-Instituts, der TELC gGmbH oder des TestDaF-Instituts)**

Vorteile:

Alle vier Fertigkeiten werden geübt und geprüft. GER-basierte Prüfungen sind international anerkannt.

Nachteile:

Prüfungen werden von staatlichen koreanischen Stellen nur teilweise anerkannt. Schwierigkeiten bei der objektiven Bewertung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Da ein Bewusstsein über die Defizite des Fremdsprachenunterrichts nach Modell 1 in Korea vorhanden ist, läuft Unterricht oft zweigleisig. Schon in der Grundschule gibt es häufig zwei verschiedene Englischstunden (einmal mit einer koreanischen Lehrkraft, einmal mit einem *Native Speaker*). Aber auch nach diesem Modell werden im Allgemeinen selten komplexere Texte in der Zielsprache behandelt. Ein entsprechender Anspruch, wie er etwa im deutschen Abitur auch bei Fremdsprachen vorhanden ist, ist bei „Suneung“ nicht gegeben.

### **3. Wie sollte die Ausbildung der Deutschlehrenden sein, und was könnte Dhoch3 dazu beitragen?**

Die DL-Ausbildung sollte weniger frontal, kompetitiv, kontrollierend sein. Eine aktivere Rolle der Studierenden und die intrinsische Motivation sollten gefördert werden. Das Pflichtpraktikum von vier Wochen halte ich für zu kurz.

Eine von mir durchgeführte kleine Online-Umfrage unter Mitgliedern der Lektorenvereinigung Korea (LVK) zu Dhoch3 und Gespräche mit Kollegen von verschiedenen Universitäten haben mir Folgendes gezeigt: Dhoch3 ist zum einen noch relativ unbekannt, zum anderen schätzen auch die, die die Plattform kennen, ihre Chancen als schlecht ein. Wie genau sie sich Dhoch3 angesehen haben, kann ich nicht beurteilen. Dennoch halte ich es für sinnvoll, koreanische Professorinnen und Professoren, insbesondere an den Colleges of Education, über das Angebot gezielt zu informieren. Auch Nicht-DaFler könnten Bausteine davon in der Lehre einsetzen. Dhoch3 wird aber kaum zum B.A.-Lehramtsstudium beitragen können, sondern eher im Bereich der Masterkurse oder der Fortbildung Anwendung finden. Es gibt jedoch sehr wenige Masterkurse im DaF-Bereich.

Die Handhabung der Dhoch3-Plattform ist für die Nutzer noch relativ aufwändig. Zudem verfügen koreanische Universitäten über eigene Portale und Plattformen. Wenn ein Dozent/eine Dozentin etwa Unterrichtsmaterial hochladen möchte, wird er/sie dies dort tun. Ich vermisse weiter ein Modul zum Thema „Interkulturalität“,

gerade weil der DAAD Dhoch3 weltweit einsetzen möchte.

Kritisch anmerken möchte ich noch, dass die Dhoch3-Plattform Google Analytics nutzt, ein sehr umstrittenes Trackingtool, das Behörden in verschiedenen Bundesländern nicht benutzen dürfen. Es sammelt Daten über Nutzer, die nicht nur der DAAD, sondern auch Google bekommt. Wenn das Ziel eine Verbesserung des Angebots im Dienste der Nutzer ist, dann habe ich einen anderen Vorschlag: Der DAAD sollte mehr auf Mitarbeit, auf Interaktion, auf konstruktive Kritik der Nutzer setzen. Bei Dhoch3 könnten Threads geschaffen werden, z. B. für Hinweise auf Bugs oder fehlerhafte Links. Online-Umfragen, Diskussionsforen und interaktive Webinare dürften bessere Hinweise zur Verbesserung des Angebots geben als die Analyse des Klickverhaltens. Grundsätzlich ist Dhoch3 jedoch eine große Chance und ein Gewinn für die Deutschlehrenden-Ausbildung auch in Korea.

## China und westliche Pädagogik

(Andreas Wistoff, Renmin University of China)

China entwickelt sich rasant in ökonomischer, technologischer und weltpolitischer Hinsicht. Eher im Stillstand verharrt dagegen die Methodik des Unterrichts an vielen Schulen und Hochschulen, denn wie seit Generationen schon wird auch heute meist traditionell, lehrerzentriert und einförmig gearbeitet. Gewiss gibt es besonders an Hochschulen jüngere Lehrer, die im westlichen Ausland studiert, promoviert und gearbeitet haben und die für die westlichen Unterrichtsformen aufgeschlossen sind, und ebenso gibt es Eltern, die sich dafür entscheiden, ihr Kind an eine Schule zu bringen, wo unterrichtet wird wie in Europa oder in den USA – diese Schulen existieren durchaus erfolgreich in Peking für chinesische Landeskinder und sind beliebt bei einer speziellen kleinen Gruppe von Eltern, die die Zukunft ihrer Kinder als Studierende an einer Universität im Ausland sehen. Die Eltern gestehen aber auch ein, dass damit keine Aussicht mehr auf eine erfolgreiche Absolvierung der *Gaokao*, der chinesischen Schulabschlussprüfung, die das Tor zum Studium in China ist, besteht. Diese Prüfung ist gefürchtet wegen ihrer Schwere und Tragweite, denn die erworbenen Punkte sind das Entscheidungskriterium für die Zulassung zu einem Studienfach (das in China nicht gewechselt werden kann) und – viel wichtiger – für die Hochschule. Bei Berufseintritt ist die erste Frage die nach der Hochschule, an der studiert wurde. Erst in zweiter Linie entscheidend sind das Fach und die Abschlussnote. Ziel ist der Erwerb einer möglichst hohen Punktzahl, für die mit einem Fleiß gelernt wird, der geradezu unzumutbar erscheint, und für ein ungestörtes Gelingen der Prüfung werden Straßen gesperrt, lärmende Arbeiten angehalten, traditionelle Feste verschoben: Die Öffentlichkeit hält Mitte Juni im heißen Peking den Atem an.

Die Prüfung ist entscheidend; auf sie zielt alles Lernen hin, das haben die Studierenden schon jahrelang durchlebt, wenn sie das Studium beginnen. Und sie waren schon erfolgreich in der Disziplin „Memorieren und Reproduzieren“, sonst hätten sie es nicht bis an die Universität geschafft. Sie erwarten nun, dass das Lernen sich an der *Da Xue*, der Großen Schule, wie die Universität wörtlich heißt, so ähnlich fortsetzt, und meist werden sie nicht enttäuscht. Der Abschluss als Bachelor, Master oder Doktor garantiert den Arbeitsplatz, wenn ebenso gut gelernt wurde wie in der Schule. Das spezielle Fachwissen kommt schon mit der Zeit in der Berufspraxis.

Da allein die Prüfungsergebnisse zählen, hat der Lehrer primär die Aufgabe, die Schüler zu guten Ergebnissen zu führen, durch ständige Leistungskontrollen zum Stählen der Lerndisziplin und durch Training der Prüfungsverfahren. Dabei ist am effektivsten der direkte Weg: Der Lehrer vermittelt das erforderliche Faktenwissen sowie den Fachwortschatz, die Grammatik, die fachlichen Fertigkeiten frontal mit kleinschrittigen Erfolgsmessungen.

Wenn westliche Pädagogen eine derartige Praxis auch als Bulimie-Lernen verspotten, wenn sie die Methodenvielfalt schätzen und sich pädagogisch moderner und überlegen fühlen, liefern sie sich schnell dem Vorwurf der Arroganz aus, denn in China müssen die fremden Methoden nicht unbedingt genauso geeignet sein, wie sie es im westlichen Ausland sind, und vor allem: Die chinesische Praxis führt schnell und sicher zur bestandenen Abschlussprüfung und zum Erfolg, der individuell wie gesamtwirtschaftlich augenfällig ist: Die Städte sind voller Luxuslimousinen und SUV, die Apartments teurer als in europäischen Metropolen und die Kaufkraft chinesischer Kunden wird in der gesamten Welt bemerkt. Die Teilhabe am Luxusleben der neuen chinesischen Stadt-Eliten ist das Ziel des aufstrebenden Einzelnen, das auch staatlicherseits gern gesehen wird, weil der Status quo nicht hinterfragt wird, solange man mit ganzer Kraft sein eigenes materielles Glück schmiedet.

Werte wie das Übernehmen von Verantwortung, Eigenständigkeit und eine kritische Sicht auf die eigene Lebenssituation und die Gesellschaft stehen nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, dementsprechend sind sie nur einer kleinen Minderheit wichtig und wertvoll. Wissen in der Tiefenstruktur des Faches, statt oberflächlich Verstandenes wiederholen zu können, ist nicht zielführend. Dies ist eine schwierige Ausgangslage für die Gewinnung des Interesses von Lehrenden an westlichen Unterrichtsformen. Insbesondere in der gegenwärtigen Phase einer offiziell geforderten Rückbesinnung auf chinesische Traditionen und Tugenden und einer Abkehr von westlichen Weltansichten, entsprechend den klaren Anweisungen der Staatsführung, die ausländischen Experten und Kulturmittlerinstitutionen das Leben mitunter schmerzlich erschweren.

Vor der unreflektierten Absicht, aktuelle westliche Methoden vorzustellen und einzuführen, muss betrachtet werden, welche Vorteile damit verbunden werden: Methodenvielfalt, um die unterschiedlichen Lernertypen



besser zu fördern; Gruppenarbeit, um gemeinsames Arbeiten zu erlernen; Eigenständigkeit beim Problemlösen zu gewinnen; Spaß bei der fachlichen Arbeit und in der Lernergruppe als zusätzliche Lernmotivation erfahren; Blended Learning, um auch von Online-Angeboten zu profitieren –, all dies führt obendrein womöglich zu einer schwindelerregenden Selbständigkeit.

Abgesehen von staatspolitischen Direktiven stehen drei Probleme dem Wunsch entgegen, westliche Methodik an chinesische Lehrkräfte zu vermitteln:

Erstens besteht kaum Einsicht in die Notwendigkeit sich zu verändern, besonders weil die meisten der westlichen Methoden mehr Zeit kosten und damit zu Lasten des Lernvolumens gehen, denn ein Mit-Erlernen von eigenverantwortlichen Wegen der Wissensaneignung ist kein öffentlich geförderter Wert.

Zweitens existiert kein mächtiger und mutiger Entscheider, der bereit ist, ins unbekannte kalte Wasser zu springen und unterwegs die altbewährten Traditionen aufzugeben. Dafür ist die Gefahr des Misserfolgs und – ebenso bedrohlich – der Weg in eine neuartige Persönlichkeitsbildung allzu riskant.

Drittens ist, sofern methodische Reformen von oben angeordnet werden, ihr Einsatz ohne die persönliche Überzeugung der Lehrenden dazu verdammt, lustlos im Minimaleinsatz zu versanden.

Lösungswege bestehen dennoch. Ein staatlich hoch angesiedeltes Institut in Peking erforscht die Möglichkeiten, westliche pädagogische Prinzipien in China zu implementieren. Einzelne Schulen haben Lernen nach westlichen Methoden als Geschäftsidee entdeckt, Rückkehrer aus dem Ausland tragen die Überzeugung mit ins Land, dass Methodenvielfalt langfristig bessere Ergebnisse erzielt.

Deutsche Lektoren können vorleben, welche Ergebnisse im Unterrichtsalltag möglich sind, wenn ihre Studierenden behutsam an alternative Lern- und Arbeitsformen gewöhnt werden. Chinesische Entscheider an Hochschulen müssen überzeugt werden. Die Institute und Deutschabteilungen, die bereits eine fortschrittliche Lehrerausbildung praktizieren, müssen entdeckt und unterstützt werden. Und nicht zuletzt muss die Fachdidaktik und -methodik als wissenschaftliche Disziplin anerkannt werden, damit Forschen und Publizieren in diesem Bereich ebenso für die Karriere belohnt wird, wie es bei fachwissenschaftlichem Arbeiten in anderen Disziplinen üblich ist.

Viele chinesische Lehrer arbeiten mit dauerhaft hohem Einsatz bei nur mäßigem Gehalt, an Mittel- und Oberschulen ebenso wie an Universitäten. Sie sind überzeugt von der Wichtigkeit ihrer Arbeit und finden Erfüllung in ihrem Unterricht. Gute Qualität zu liefern, ist ohnehin ihr Ziel, jedoch auf anderen Wegen als denen ihrer westlichen Kollegen. Dass Unterricht auch Spaß machen kann, dass Abwechslung, Lachen und Spielen keine Zeitverschwendung sind, bleibt zu vermitteln.

## Ein Wochenende im Fokus der Ausbildung der Deutschlehrenden: Dhoch3 in Tokyo<sup>1</sup>

*(Manuela Sato-Prinz, DAAD-Außenstelle Tokyo & Keio-Universität)*

*Auch der Beginn der Regenzeit konnte zahlreiche deutsche und japanische Kolleg\*innen nicht davon abhalten, sich über ein verlängertes Wochenende hinweg intensiv mit dem DAAD-Projekt Dhoch3 und der Ausbildung von Deutschlehrenden zu beschäftigen. Die DAAD-Veranstaltungen zu diesen Themen fanden im Rahmen der Frühlingstagung 2019 der Japanischen Gesellschaft für Germanistik statt.*

Am 7. Juni 2019 lud der DAAD zum traditionellen Frühjahrstreffen der DAAD-Ortslektor\*innen an der Gakushuin-Universität in Tokyo ein. Im Fokus des diesjährigen Treffens stand, passend zu den Rahmenthemen, die Frage nach der Ausbildung der Deutschlehrenden in Japan und Ostasien. Unter den 37 Teilnehmenden waren mit Dietmar Rösler von der Universität Gießen und Hermann Funk von der Universität Jena auch zwei Modul-Autoren von Dhoch3 vertreten. Außerdem waren Gäste aus den ostasiatischen Nachbarländern zum Treffen angereist (s. auch Beiträge Eschenlohr, Grünert und Wistoff).

Nach einer kurzen Vorstellung des DAAD-Projekts Dhoch3, einer webbasierten Plattform mit Studienmodulen für die akademische Ausbildung von Deutschlehrenden weltweit, gaben die Länderrepräsentant\*innen einen Einblick in die Ausbildung von Deutschlehrenden in Japan, China, Taiwan und Korea. Wie das Programm im ostasiatischen Raum Fuß fassen kann, wo es in den meisten Fällen kein standardisiertes Ausbildungssystem für Deutschlehrende im Hochschulbereich gibt, war die leitende Frage der anschließenden Podiumsdiskussion; eine Frage, die auch für den DAAD selbst perspektivisch von besonderem Interesse ist. Da in den vertretenen Ländern keine reinen DaF-Studiengänge – das eigentliche Haupteinsatzgebiet der Dhoch3-Module – angeboten werden, wurde schnell deutlich, dass die Potenziale von Dhoch3 in seiner modularen Struktur liegen, die einen selektiven Einsatz erlaubt, sowie in den Nutzungsmöglichkeiten zur außercurricularen Aus- und Weiterbildung. Besonders der Schritt von der theoretischen Idee des Einsatzes in die tatsächliche Praxis vor Ort stellte sich in der Diskussion jedoch als Herausforderung dar, für die sich die Diskutant\*innen ein tutoriertes Schulungsangebot wünschten. Eine Tutorierung wäre auch dann sinnvoll, wenn, wie dies ebenfalls zur Sprache kam, den Ortslektor\*innen eine Schlüsselrolle als Vermittler\*innen von Dhoch3 zukommen würde, denn es müsse

bedacht werden, dass nur ein Teil der Ortslektor\*innen selbst eine Ausbildung im Bereich DaF absolviert habe. Weiter teilten die Diskutant\*innen die Einschätzung, dass eine Initiative, die allein von den deutschen Kolleg\*innen ausgehe, ohne Zusammenarbeit mit einheimischen Kolleg\*innen, wenig effektiv und nachhaltig sein werde. Um lokale Kolleg\*innen überhaupt für das Thema der Ausbildung der Deutschlehrenden zu gewinnen, sei es wichtig, durch Dhoch3 Angebote zu schaffen, die als Unterstützung der eigenen Lehre verstanden würden und nicht als dogmatisches Regelwerk für eine vermeintlich bessere Fremdsprachenlehre. Durch seine absichtliche Unabgeschlossenheit und hohe Adaptierbarkeit bietet Dhoch3 interessante Möglichkeiten, auf entsprechende regionale Besonderheiten, wie sie in den vertretenen Ländern etwa mit Blick auf die Prüfungszentriertheit der Lehr- und Lernmethoden durchaus zu finden sind, einzugehen.

Den Themen Dhoch3 und Deutsch als Fremdsprache als Wissenschaft widmete sich auch der Plenarvortrag von Dietmar Rösler (s. Beitrag Rösler) sowie eine Projektpräsentation im Rahmen der JGG-Frühjahrstagung. Weiterhin fanden am 9. und 10. Juni zwei Workshops zu Dhoch3 statt, die die Verfasserin in ihrer Funktion als DAAD-Lektorin z. B. V. gemeinsam mit Makiko Hoshii von der Waseda-Universität organisiert hatte. Julia Weber, DAAD-Lektorin für Lehrerfortbildung an der Tongji-Universität in Shanghai, leitete die Workshops, in denen die Struktur, die Funktionalitäten und die Anwendungsmöglichkeiten der Online-Lehr- und Lernplattform interaktiv vorgestellt wurden. Beim ersten Workshop, der an der Gakushuin-Universität stattfand, bot sich den 25 Teilnehmenden die Möglichkeit, einige Funktionen der Plattform selbst auszuprobieren und sich in kleinen Gruppen über die Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen Module auszutauschen. Zum zweiten Workshop lud die Waseda-Universität insbesondere Nachwuchswissenschaftler\*innen ein, um die Einsatzmöglichkeiten von Dhoch3 an einem konkreten Beispiel zu demonstrieren. In einer kleinen Runde von 13 Personen diskutierten die jungen und angehenden Wissenschaftler\*innen und Dozent\*innen anhand des Dhoch3-Moduls 8 „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“ unter der Moderation von Dietmar Rösler und Julia Weber über ihre eigenen Unterrichtserfahrungen und darüber, wie Forschung rund um Fremdsprachenlehr-

<sup>1</sup> In gekürzter Form erschien dieser Bericht bereits auf der Website der DAAD-Außenstelle Tokyo.

und -lernprozesse dazu beitragen kann, die eigene Lehre zu verbessern.

Selbst ein langes Wochenende reicht natürlich nicht aus, um alle Möglichkeiten vorzustellen, die Dhoch3 bietet. Als Fazit kann festgehalten werden, wie dies über alle Veranstaltungen hinweg deutlich wurde, dass „selektiv“ und „fortbildend“ vermutlich die beiden Schlüsselbegriffe sind, die die Einsatzmöglichkeiten von Dhoch3 im ostasiatischen Kontext, vor allem in Japan, für den Moment am besten zusammenfassen. Es bleibt nun zu verfolgen, was aus den Ideen werden wird, die im Zuge der Veranstaltungen entstanden sind. Ein tutoriertes Schulungssystem, regelmäßige Fortbildungs-Workshops im Zuge der JGG-Tagungen, Fortbildungen im wissenschaftlichen Schreiben (Dhoch3-Modul 6) oder gar die Gründung einer Arbeitsgruppe, die sich weiterhin selbstständig mit Dhoch3 weiterbilden möchte, sind sicher nur einige davon.

---

# Veranstungsberichte

---

## Leistungsschau der koreanischen Germanistik: Ein Symposium diskutiert über interkulturelle und postkoloniale Studien<sup>1</sup>

(Thomas Schwarz, Universität Tokyo)

*Interkulturalität in der deutschsprachigen Literaturgeschichte. 24. internationales Sorak-Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik (KGG), in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Gyeongju, 28.–30.9.2018.*

Das Symposium, das als Leistungsschau der koreanischen Germanistik gilt, war wie immer seit seiner Gründung im Jahr 1991 selbst ein interkulturelles Event, brachte es doch Germanisten aus Korea, Taiwan, China, Japan und Deutschland zusammen. Geleitet wurde es von Michael Hofmann (Universität Paderborn), der sich in seinem Eröffnungsvortrag zunächst gegen die Tendenz wandte, die internationale Germanistik auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch zu reduzieren. Stattdessen unterstrich er die Bedeutung einer Forschung, die interkulturelle Aspekte in den Mittelpunkt rückt und sich mit der ethischen Frage befasst, wie mit Differenzen umzugehen sei. Die Diskussion, ob der Islam zu Deutschland gehöre, kritisierte Hofmann mit Verweis auf die lange Rezeptionsgeschichte dieser Weltreligion in der deutschen Kultur und Literatur als absurd. Seine Paradebeispiele waren Lessings *Nathan* (1779) und vor allem Goethes pantheistische Anverwandlung des Sufismus im *West-östlichen Divan* (1819). Der zweite Vortrag von Hofmann setzte sich im Anschluss an Goethes Wendung gegen die Nationalliteratur mit den postkolonialen Perspektiven der deutschen Gegenwartsliteratur auseinander. Sein erstes Beispiel war Uwe Timm, der mit *Morenka* 1978 einen postkolonialen Roman *avant la lettre* vorlegte. In ihm wendet sich der Tierarzt Gottschalk gegen die genozidale Kampagne, mit der die deutsche Kolonialarmee in Afrika gegen die aufständischen Herero vorgeht. Er erlebt seine Tätigkeit als sinnlos und verlässt Afrika. Iliya Trojanows *Der Weltensammler* (2006) war Hofmanns zweiter Referenztext. Er schildert die Biographie des Offiziers Richard Francis Burton, der in Indien

als Spion für die britische Armee arbeitet, aber zum kulturellen Überläufer wird. Im Vergleich erklärte Hofmann, dass Trojanow anders als Timm beispielsweise mit Naukaraam auch eine Figur aus der Gruppe der kolonisierten Subalternen zu Wort kommen lässt.



Abbildung 1: Prof. Dr. Michael Hofmann (Universität Paderborn) referiert über postkoloniale Perspektiven der deutschen Gegenwartsliteratur. (© Thomas Schwarz)

Zusammengehalten wurde die Veranstaltung durch eine Reihe von Plenarvorträgen. Die japanische Germanistin Miyuki Soejima (Otaru University of Commerce) ging in ihrem Beitrag auf postkoloniale Literatur über koloniale Interventionen Deutschlands in China und im Pazifik ein. Gerhard Seyfrieds *Gelber Wind oder Der Aufstand der Boxer* (2008) und Uwe Timms *Halbschatten* (2008) problematisieren den Boxeraufstand (1900), verzichten aber beide bewusst darauf, aus der Perspektive der Kolonisierten zu schreiben. Soejima stellte auch Jürgen Peteschulls Abenteuerroman *Der letzte Tanz im Paradies* (2009) vor, der das „Baininger Massaker“ von 1904 thematisiert, als einheimische Gemeindemitglieder auf Neubritannien eine größere Gruppe von Missionaren töteten. Zwei literarische Werke setzen sich kritisch mit der Niederschlagung der Sokehs-Rebellion durch die

---

<sup>1</sup> Erstpublikation in DaF-Szene Korea 47/2, 2018, S. 111-115 (<http://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-47.pdf>, leicht gekürzt).

deutsche Kolonialmacht 1910/11 auseinander: Gerhard Grümmers Dokumentarroman *Ponape im Aufstand* (1991) und *Die Missionarin* (1997), ein historischer Roman von Sibylle Knauss. Dessen Protagonistin Lina gelangt ähnlich wie Timms Gottschalk zu der Erkenntnis, dass die Anwesenheit der Missionare auf der mikronesischen Insel überflüssig ist.

Wei Luo (Peking University) referierte über den patriotischen Taumel, in den sich Alfred Döblin und Bertolt Brecht hatten reißen lassen, als sie vom Fall der Kolonie Tsingtau hörten. Die deutschen Truppen dort hatten im November 1914 kapituliert. Luo schlug vor, die Kriegsliteratur zu relativieren mit dem späteren Interesse der beiden an chinesischer Kultur und warb „vom historischen Standpunkt“ aus um Verständnis für sie. So behauptete Luo, dass die „letzten Stunden der Belagerung“ Tsingtaus besonders „dramatisch“ gewesen seien, die Soldaten hätten gegen die japanische Übermacht „hartnäckig Widerstand“ geleistet. Diese Darstellung reproduziert allerdings nur die deutsche Kriegspropaganda, der Brecht und Döblin auf den Leim gegangen waren. Um ein sinnloses Gemetzel im Straßenkampf zu vermeiden, hatte Gouverneur Alfred Meyer-Waldeck die Artilleriemunition verschießen lassen und die Stadt dann ohne Heldenkampf übergeben.

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

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

dinand von Schirachs Stück *Terror* (2015) gegen eine Inszenierung aus, die das Publikum dazu zwingt, sich innerhalb weniger Sekunden eine Meinung zu bilden und abzustimmen.

Erwartungsgemäß spielte auch der interkulturelle Austausch zwischen Deutschland und Korea auf dem Symposium eine Rolle. Youn-Ock Kim (Sungshin University, Seoul) machte in ihrem prominent platzierten Plenarvortrag auf eine Leerstelle in Mirok Lis autobiographischem, auf Deutsch verfassten Roman *Der Yalu fließt. Eine Jugend in Korea* (1946) aufmerksam. Der Autor hatte sich 1919 in der koreanischen Unabhängigkeitsbewegung gegen die japanische Kolonialmacht engagiert und war nach München emigriert. Zurück ließ er eine Frau und zwei Kinder, klammerte aber seine Vaterschaft und alles Geschlechtliche in der literarischen Darstellung vollständig aus. Kim charakterisiert die „Schreibstrategie“ Lis als einen „transkulturellen Prozess“, der „unterschiedliche Kulturen vermischt“, sie in einen interkulturellen Dialog bringt und zugleich voneinander abgrenzt. Kim legt nahe, dass Li die „taoistisch-konfuzianische Harmonie-Lehre“ mit ihren „allumfassenden All-Einheitsgedanken“ in „deutsch-romantischen Konzeptionen der Seele und des Geistes“ wiedererkannt habe. Das „Erotisch-Geschlechtliche“ werde in beiden Kulturen „vergeistigt“, ins „Metaphysische transponiert und damit seiner sinnlich-leibhaftigen Authentizität beraubt“. In einer derart „reinlich-reinigenden Seelen- und Geisteslandschaft“ werde das „explizit Körperlich-Geschlechtliche – wie schon immer in der geistbetonten, konfuzianisch-buddhistischen“, aber auch der „christlich-weltentrückten Geschichte“ – nicht nur „unterminiert“, sondern geradewegs „eliminiert“. Li präferiere stattdessen aufgrund seiner Verwurzelung in der koreanischen Kultur die auf einer „selbstgenügsam-zweckfreien Menschenfreundlichkeit fußende Kulturliebe“. Die Referentin ließ keinen Zweifel daran, dass sie die Philanthropie des Autors schätzt, nicht aber die Ausmerzungen der Erotik in seinem Werk. Sie findet sie jedoch wieder im semiotischen Umgang Lis mit dem Namen seiner studentischen Verehrerin Eva Kraft, der er 1947 privat Kalligraphie-Stunden gab. Li schrieb ihren Namen mit chinesischen Schriftzeichen 愛波 (chinesisch /ài bō/, koreanisch /aepa/), auf Deutsch: Liebeswelle. Es sei „nicht schwer zu erraten, was Mirok Li dabei gedacht haben mag“. Kim beendete ihren Vortrag mit der moralischen Mahnung, dass sich Li „nach seiner Frau und seinem Nachwuchs in der Heimat“ hätte „umsehen können“. Sie vermutet jedoch, Li habe gehaut, dass seinen Landsleuten mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln nicht zu helfen war. Nach dem Zweiten Weltkrieg sprach sich Li für die Unparteilichkeit und Tendenzlosigkeit des Schriftstellers

aus. Das korrespondiert mit der Haltung des totalen Ideologieverdachts, den die westdeutschen Literaten nach 1945 als Reaktion auf die Propaganda des Nazi-Regimes entwickelten. Aber war er wirklich deshalb nicht zurückgekommen, weil er das Publikum seiner koreanischen Heimat nicht anzusprechen vermochte?

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

Kim zitierte in ihrem Vortrag auch ein Bonmot Lis: „Die Koreaner“ seien „die Deutschen Asiens“, während „die Deutschen“ die „Koreaner Europas“ seien. Das ist als Chiasmus einprägsam, aber der rhetorische Schachzug sollte einen nicht zu einer unreflektierten Reproduktion verleiten. Dem Reich der interkulturellen Seelenverwandtschaft nähert man sich besser nicht ohne eine gesunde Ironie. Der Vortrag konzentrierte sich auf das Thema Interkulturalität, die koloniale Situation Koreas wurde in knappen, aber doch auch deutlichen Sätzen angesprochen. Das Land war 1910 „von den japanischen, militaristisch-imperialistischen Machthabern annektiert“ worden. Li nahm neun Jahre später am „Volksaufstand“ gegen die „japanische Besatzung“ teil und musste dann vor der „brutalen Eingriffs- und Verhaftungsmaschinerie über das chinesische Schanghai nach Europa“ flüchten. Darüber, wie sich das Verhalten der japanischen Kolonialmacht im Text Lis niedergeschlagen hat, hätte man aus postkolonialer Perspektive gern noch mehr erfahren.

Hosung Lee (Seoul National University) verglich in seinem einschlägigen Vortrag Berichte über Reisen in die Mandschurei und nach Korea aus den 1920er Jahren. Die Verfasser, Alice Schalek und Richard Goldschmidt, konnten sich vor Ort unter den Augen von Vertretern der japanischen Kolonialherrschaft bewegen. Positiven Wahrnehmungen des kolonialen Projekts durch Schalek

hielt Lee entgegen, dass die japanische „Kulturherrschaft“ einher ging mit der Einführung des „Kapitalismus“, mit „Enteignung, Proletarisierung und Naturausbeutung“. Goldschmidt war damals auch am Tagungsort in Gyeongju und erlebte dort den Beginn der Musealisierung dieser Stadt, die im Jahr 2000 zum Weltkulturerbe avancierte.



Abbildung 2: Fassade des Bulguksa-Tempels bei Gyeongju, September 2018. Im Gefolge der japanischen Invasion seit 1592 von Truppen Hideyoshi Toyotomis niedergebrannt. Rekonstruktion des heutigen Zustands von 1969 bis 1973. (© Thomas Schwarz)

Als Besucher aus Japan war für mich in Gyeongju beeindruckend, wie präsent das problematische Verhältnis zur ehemaligen Kolonialmacht nicht nur im kulturellen Gedächtnis der postkolonialen Germanistik in Korea ist. Unmittelbar neben dem Tagungshotel ließ sich auch der rekonstruierte Bulguksa-Tempel besichtigen, den die von Hideyoshi Toyotomi entsandte Invasionsarmee Ende des 16. Jahrhunderts niedergebrannt hatte. Das Sorak-Symposium ist das Gegenstück zum Tateshina-Kulturseminar der Japanischen Gesellschaft für Germanistik. Beide Veranstaltungen sind auf profilierte Gastdozenten aus Deutschland ausgerichtet. Um deren Dominanz entgegenzuwirken, gibt es Plenarvorträge, für die herausragende Vertreter der gastgebenden Germanistik nominiert werden. Es wäre vielleicht eine Überlegung wert, auch einmal thematisch einschlägig versierte Kollegen aus den D-A-CH-Germanistiken in die Konzeption und Durchführung dieses Veranstaltungstyps einzubeziehen. Als flankierende Maßnahme könnte ich mir vorstellen, nicht nur Referenten aus den jeweiligen ostasiatischen Germanistiken einzuladen, sondern einen erweiterten Begriff von Nachbarschaft mit einer indopazifischen Perspektive zu kultivieren.

## Österreichisches Literaturseminar in Nozawa Onsen mit Ann Cotten

(Anette Schilling, Universität Okayama)

27. Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur in Nozawa Onsen (オーストリア現代文学ゼミナール), 16. bis 18. November 2018, ~~mit~~ ohne Raoul Schrott, mit Ann Cotten.

Vom 16. bis zum 18. November 2018 fand im herbstlichen Bergort Nozawa Onsen in den japanischen Alpen zum 27. Mal das dreitägige *Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur* statt. In diesem Jahr sollte sich alles um den Autor Raoul Schrott und seine Werke drehen, insbesondere seinen Roman „Tristan da Cunha“, seinen umfangreichen Band „Erste Erde Epos“ und den Gedichtband „Die Kunst, an nichts zu glauben“. Und so war es denn auch, – aber doch etwas anders als zunächst geplant, denn Raoul Schrott, der selbst an dem Seminar teilnehmen sollte, hatte sein Kommen kurzfristig mit Verweis auf eine plötzliche andere Verpflichtung abgesagt. Den Schock für das Veranstaltungsteam mag ich mir gar nicht vorstellen, aber ich nehme es gleich vorweg: Die trotzdem durchgeführte Veranstaltung war rundum gelungen, interessant, anregend, lehrreich – einfach ein Erfolg.

Das Programm des Seminars, das am Freitag mit einem gemeinsamen Abendessen begann, war dicht gepackt. Noch am gleichen Abend trug der Autor selbst aus „Die Kunst, an nichts zu glauben“ vor, nun allerdings per Videoaufnahme. Nicht nur durch seine tiefe, etwas kehlige Stimme und melodiose Intonierung, sondern auch dadurch, dass Schrott die für die Lesung ausgewählten Gedichte in einer eigenen Reihenfolge zusammenstellte, die nicht der im Buch gedruckten entsprach, eröffnete seine Lesung neue Zugänge zum Text.

Die folgenden zwei Tage waren bestimmt von weiterführenden und vertiefenden Teilnehmervorträgen zu den Werken Schrotts und einzelnen Aspekten darin. Auch zwei weitere Videoaufzeichnungen mit dem Autor folgten noch: eine Lesung aus „Erste Erde Epos“ und ein Werkstattgespräch, das Claus Telge aus dem Organisationsteam mit Raoul Schrott vor dem Seminar per Skype geführt hatte. Besonders das von Telge sehr souverän und klug geführte „Werkstattgespräch“ habe ich persönlich nicht nur als fachlich interessant und aufschlussreich, sondern auch als sehr unterhaltsam in Erinnerung, denn es hat genau das geschafft, was man sich von der Anwesenheit des Autors versprochen hätte: ihn persönlich zu erleben und spontane Antworten und Reaktionen zu bekommen, mit denen der Autor auch einen Blick auf sich selbst und seinen Schaffensalltag gewährt.

Ein weiteres Highlight, das sich aus der plötzlichen Absage Raoul Schrotts ergab, war die kurzfristige Zusage der höchst interessanten Lyrikerin und Erzählerin Ann Cotten. Sie hat ebenfalls ein Versepos verfasst und zudem mit eigenen Illustrationen versehen. So ist also mit den zwei relativ neu vorliegenden Werken zumindest schon die Frage beantwortet, ob ein Versepos eigentlich noch eine Gattung ist, die sprachlichen Ausdrucksbedürfnissen moderner Autoren und Autorinnen gerecht werden kann – offenbar ja. Texte und Bilder aus ihrem Werk „Verbannt“ stellte Ann Cotten am zweiten Veranstaltungsabend vor. Cottens Text ist derart vielschichtig, dass er mit Worten kaum zu beschreiben ist. Die Illustrationen verleiten auf den ersten Blick möglicherweise dazu, das Werk für Comic und seichte Pöpliteratur zu halten, aber die Zeichnungen sind treffend, detailliert und für das Textverständnis erhellend. Der Text selbst liest sich aufgrund der Versform (verfasst in so genannter Spenser-Strophenform) „verlangsamt“ und schafft dadurch einen besonderen Zugang zur Semantik, die sich nur durch intensives, eben retardiertes Lesen erschließt. Das Kohärenznetz legt sich nicht nur über den Gesamttext, sondern spannt kürzere Bögen über die einzelnen Verse und über die Strophen. Die angesprochenen Themen und thematischen Versatzstücke sind sowohl aktuell wie historisch, politisch-gesellschaftlich wie auch künstlerisch-kulturell, so dass man das Gefühl hat, man dringe in eine Schicht kollektiven Wissens ein wie in einen Waldboden und breite sich darin aus wie ein Pilzgeflecht. Cottens Texte sind im wahrsten Sinne des Wortes ein sinnliches Erlebnis.



Abbildung 1: Ann Cotten diskutiert mit den Teilnehmenden (© Claus Telge)

Ich kann das Literaturseminar in Nozawa Onsen allen Literaturinteressierten und -begeisterten nur empfehlen. Es bietet die ganz außergewöhnliche Chance, Autoren und Autorinnen sehr persönlich kennenzulernen und sich mit ihnen intensiv auszutauschen, ihre Texte gemeinsam zu lesen und mit Kollegen und Kolleginnen fachlich zu diskutieren. Und das alles in einem landschaftlich wunderbar gelegenen Onsen-Ryokan.



Abbildung 2: Onsen-Quelle in Nozawa Onsen (© Claus Telge)

Das 28. Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur wird vom 15. bis zum 17. November 2019 wieder in Nozawa Onsen stattfinden, eingeladen ist in diesem Jahr der Autor Thomas Stangl. Die Anmeldefrist endete leider bereits am 31. Juli 2019, aber es besteht die Möglichkeit, sich auch danach noch für die Warteliste anzumelden und im Fall von Absagen nachzurutschen. Genaueres findet man auf der Website des Seminars: <http://www.onsem.info/anmeldung/>



## Deutschunterricht in Taiwan

(Carsten Waychert, Kyoto-Sangyo-Universität)

Am 18. Mai 2019 hatte ich die Freude, am diesjährigen DAAD-Ortslektorentreffen an der National Taiwan University in Taipeh (Taiwan bzw. Republik China) teilnehmen zu können. Bei der Veranstaltung mit dem Titel *In vier Jahren zur besten Deutschabteilung Taiwans? Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums* waren insgesamt 20 Personen anwesend, die meisten davon natürlich lokale Ortslektoren und Ortslektorinnen sowie je ein Gast aus Südkorea, China und Japan. Bereits an dieser Stelle sei dem Organisations-team (Wolfgang Odendahl, Stefanie Eschenlohr, Josef Goldberger) für die perfekte Vorbereitung und Durchführung des Gesamtprogramms gedankt.



Abbildung 1: Gruppenbild (© DAAD-Informationszentrum Taipeh)

Bevor ich wichtige Ergebnisse des Treffens zusammenfasse, möchte ich zunächst einen kurzen Überblick über das taiwanische Bildungssystem und die aktuelle Situation des Deutschunterrichts geben.

### 1. Bildungssystem

Die Geschichte des taiwanischen Bildungssystems kann in drei Phasen untergliedert werden:

Die erste Phase fällt in die Zeit der japanischen Okkupation (1895 bis 1945). Die japanische Kolonial-Verwaltung führte während der kurzen Phase der Taishō-Demokratie (1912–1925) im Rahmen eines von Tokyo gesteuerten „Assimilationsprozesses“ landesweit die Schulpflicht ein und gründete im Jahr 1928 die erste Universität auf taiwanischem Boden: die Taihoku Imperial University (heute: National Taiwan University) als eine der ursprünglich neun japanischen kaiserlichen Universitäten. Mit der Kapitulation Japans ging die politische Gewalt an die Republik China über, deren nationalistische Kuomintang-Regierung 1949 aufgrund ihrer Niederlage

im chinesischen Bürgerkrieg nach Taiwan floh und dort eine jahrzehntelange Alleinherrschaft installierte. Während des Kalten Krieges entwickelte sich Taiwan zu einem der vier ostasiatischen „Tigerstaaten“, d. h. zu einem Schwellenland, das durch weltmarktorientierte Industrialisierungsstrategien große Wachstumserfolge erzielen konnte. In dieser zweiten Phase wurden die staatlichen sowie privaten höheren Bildungseinrichtungen (*Higher Education Institutions*, HEIs) durch die Zentralregierung hinsichtlich Anzahl, Größe, Studierendenquoten und Curricula reguliert und kontrolliert sowie deren Bildungsziele bis in die erste Hälfte der 90er Jahre hinein auf volkswirtschaftliche Entwicklung und politische Stabilität ausgerichtet. Gab es 1950 im tertiären Bildungsbereich nur sieben HEIs mit insgesamt 6.665 Studierenden, waren Mitte der 80er Jahre 345.736 Studierende an 105 Institutionen eingeschrieben (vgl. Chou 2014: 3), darunter lediglich 16 Universitäten und zwölf vierjährige Colleges. Die große Mehrheit bildeten dagegen die 77 berufsorientierten Junior Colleges<sup>1</sup>, bei denen die Entwicklung von technischen und kaufmännischen Fertigkeiten im Vordergrund stand, also der Erwerb beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen, die bei den Unternehmen in den erfolgreichen und aufstrebenden Industriesektoren auf eine hohe Nachfrage stießen.

Nach Beendigung des Kriegsrechts begann dann 1987 die dritte Phase in Form eines tiefgreifenden Demokratisierungsprozesses (die erste freie Präsidentenwahl fand erst im Jahre 1996 statt), innerhalb dessen auch die Hochschullandschaft reformiert, d. h. liberalisiert und dereguliert wurde. So stieg die Anzahl der HEIs stetig an, bis sie 2007 mit 164 ihren Höhepunkt erreichte.

Wie in Abbildung 2 deutlich zu erkennen ist, dominieren inzwischen die Universitäten, was neben Neugründungen v. a. darauf zurückzuführen ist, dass innerhalb der letzten 20 Jahre die meisten Colleges sowie technische Fachhochschulen auf Universitätsrang hochgestuft wurden. Im Jahr 2017 waren an den 157 HEIs, darunter 127 Universitäten, insgesamt knapp 1.274.000 Studierende eingeschrieben (MoE 2018: 25). Zum Vergleich: Unterstellt man in dem viel bevölkerungsreicheren Japan eine identische Bevölkerungsstruktur, müssten mindestens sechs Millionen im tertiären Bildungssektor eingeschrie-

<sup>1</sup> Es gibt zwei Arten von Junior Colleges: Die zweijährigen Junior Colleges im tertiären Sektor werden von Oberschulabsolventen und Oberschulabsolventinnen besucht, während die fünfjährigen bereits nach der Mittelschule beginnen und in den ersten drei Jahren

ein Ausbildungsprogramm ähnlich wie Berufsschulen (*vocational schools*) aufweisen.

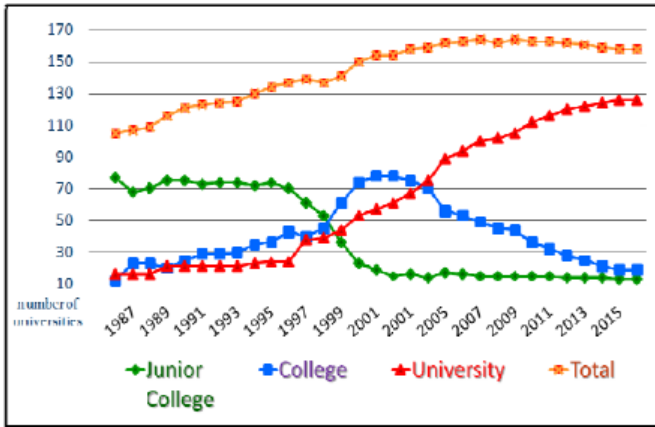


Abbildung 2: The growth of HEIs (Huang et al. 2018: 174)

ben sein, das japanische Bildungsministerium nennt jedoch nur knapp über drei Millionen.<sup>2</sup> Lag die Studierendenquote in Taiwan 1991 noch bei elitären knapp 20%, waren es 2004 ca. 50% und 2013 über 70%. Die Einschreibungsquote der Oberschulabsolventen und -absolventinnen liegt seit 2008 sogar bei 95% (Hsueh 2018: 17).

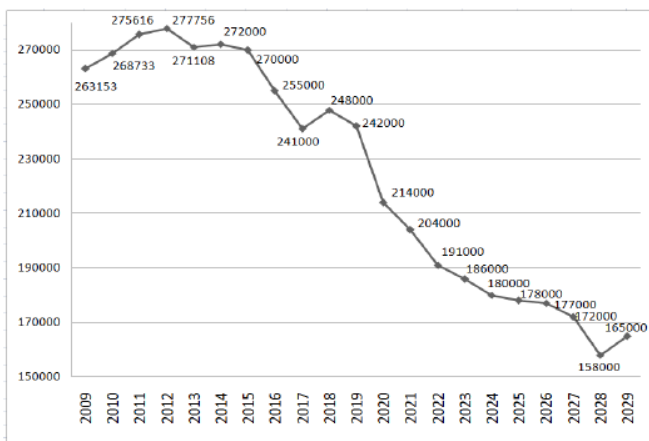


Abbildung 3: Projecting enrolment (Huang et al. 2018: 172)

Infolge der niedrigen Geburtenraten und des Rückgangs der Immatrikulationszahlen (Abbildung 3) gerät das taiwanische Hochschulsystem in den letzten Jahren jedoch durch Fehlallokationen zunehmend unter Druck. Obwohl bereits seit Beginn des Reformprozesses auf den Geburtenrückgang, der in den 80er Jahren eingesetzt hatte, hingewiesen wurde, ist es innerhalb des tertiären Bildungsbereiches zum Aufbau von Überkapazitäten gekommen. Das Bildungsministerium erwartet daher, dass in den kommenden Jahren zwischen acht und zwölf staatliche Universitäten zusammengelegt und 20 bis 40

private Hochschulen geschlossen werden müssen (Huang et al. 2018: 172).

## 2. Deutsche Sprache

Die letzte Datenerhebung durch das Auswärtige Amt von 2015 ergab für Taiwan insgesamt über 16.500 Deutschlernende (AA 2015: 8). Besonders bemerkenswert sind hierbei zwei Aspekte: Einerseits scheint die Zahl der Deutschlernenden in Taiwan gegenüber älteren Erhebungen deutlich gestiegen zu sein (2010: 6.752; 2005: 6.650). Andererseits ist der relativ hohe Anteil von Deutschlernenden im Sekundarbereich auffällig, denn die 5.360 Deutschlernenden an insgesamt 73 Schulen – darunter sieben PASCH-Schulen<sup>3</sup> – stellen gegenüber „nur“ 4.400 Deutschlernenden an den Hochschulen sowie 4.800 Lernenden an den Goethe-Instituten die größte Gruppe dar. Auch wenn die Zahlen, die auf Selbstauskünften basieren und kaum verifiziert werden können, mit einer gewissen Vorsicht zur Kenntnis zu nehmen sind, kommt man nicht umhin festzustellen, dass in den letzten Jahrzehnten erfreulicherweise das Deutschangebot an taiwanischen Schulen kontinuierlich ausgebaut wurde: Die Erhebung von 2010 gab noch 1.200 Deutschlernende an 26 Schulen an, Lay (2009) nannte in seiner Untersuchung 21 Schulen mit 941 Deutschlernenden für das Jahr 2007 sowie 16 Schulen mit 881 Deutschlernenden für 1999.

Aktuell gibt es im tertiären Bildungsbereich wiederum an ca. 80 Hochschulen die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Davon bieten die folgenden sieben Universitäten das Fach Germanistik oder Deutsch als Hauptfach innerhalb der (europäischen) Fremdsprachenabteilung an<sup>4</sup>:

- Soochow University, Taipeh (1962 / 276, inkl. 16 Masterstudierender)
- Tamkang University, Taipeh (1963 / 287)
- Chinese Culture University, Taipeh (1964 / 219)
- Fu Jen Catholic University, Taipeh (1967 / 290, inkl. 16 Masterstudierender)
- National Kaohsiung University of Science and Technology, Kaohsiung (1997 / 287, inkl. 22 Masterstudierender)
- Wenzao Ursuline University of Languages, Kaohsiung (1998 / 905)
- National Chengchi University, Taipeh (2006 / 93)

Stellt man diese aktuelle Summe von 2.357 Germanistikstudierenden der Gesamtzahl der universitären

<sup>2</sup> Der DAAD liefert je nach Quellenlage unterschiedliche Zahlen: Am häufigsten ist in dessen Publikationen die Studierendenzahl von über 3,8 Millionen zu finden, eine Angabe der UNESCO aus dem Jahr 2013. Im neuen „Länderprofil Japan“ von 2019 ist dagegen nur von knapp über drei Millionen die Rede, eine Angabe des japanischen Bildungsministeriums von 2018.

<sup>3</sup> PASCH ist die Kurzform der Initiative "Schulen: Partner der Zukunft", die vom Auswärtigen Amt ins Leben gerufen wurde und weltweit den Deutschunterricht an Partnerschulen fördert.

<sup>4</sup> In Klammern die Gründungsjahre der Deutschabteilungen basierend auf dem Beitrag von Lay (2009), dahinter die Angaben der Deutschlernenden im Bachelor- und ggf. Masterprogramm basierend auf der Kurzpräsentation von Goldberg (2019).

Deutschlernenden von 2015 gegenüber, so scheint es an den über 70 anderen Hochschulen nur wenige tausend (hier konkret: 2.000) Deutschlernende im Studium Generale zu geben.

### 3. Ortslektorentreffen



Abbildung 4: Armin Ibtz referiert über „Für wen bilden wir eigentlich aus?“ (© DAAD-Informationszentrum Taipeh)

Im Mittelpunkt des Treffens – und somit der einzelnen Vorträge sowie der Diskussionen – stand die Frage nach einem modernen Curriculum für die Deutschabteilungen an taiwanischen Universitäten. Welche Bildungsziele sind bei der Gestaltung eines bedarfsgerechten Curriculums zu formulieren und welche Kompetenzen sollen während des Deutschstudiums von den Studierenden erworben werden? Inwieweit kann und sollte das Studium im späteren Beruf von Nutzen sein und welche Bedeutung hat letztendlich die Sprachausbildung, auch wenn nach dem Abschluss keine akademische Laufbahn innerhalb der Germanistik, der Literaturwissenschaft oder der Linguistik angestrebt wird?

Wie bereits angesprochen, ist die universitäre Ausbildung in Taiwan traditionell stärker auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet als in Japan. Jedoch ist im Zeichen der so genannten „Vierten industriellen Revolution“ (Industrie 4.0) damit zu rechnen, dass an der Universität erworbenes Wissen immer schneller veraltet und sich zukünftig berufliche Anforderungsprofile in einer Geschwindigkeit ändern und komplexer werden, die es den Universitäten noch schwieriger machen wird, mit ihren Ausbildungsbemühungen adäquat Schritt zu halten. Konsens war daher vor Ort, dass es auch der Vermittlung weiterführender, fachübergreifender sowie persönlichkeitsbezogener Kompetenzen, Kenntnisse und Strategien bedarf.

Genannt wurden hierbei u. a. kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Empathie und emotionale Intelligenz, also Schlüsselkompetenzen, die auch in absehbarer Zeit nicht von Maschinen bzw. künstlicher Intelligenz substituiert werden können. Und an dieser Stelle komme aus Sicht eines Mitorganisators auch die Sprachausbildung eines Germanistikstudiums ins Spiel, und zwar wenn Studierende lernen, „wie man denkt, wie man kritisch denkt, wie man miteinander spricht, wie man miteinander auf Deutsch spricht und ihnen dabei [gezeigt wird], dass es auch andere Kulturen als die eigene gibt“.

Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussionen war die Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen und die Frage, wie man verbindliche Regeln innerhalb des Kollegiums schaffen könne: Ähnlich wie in Japan fehlen oftmals curriculare Vorgaben zu den konkreten Studieninhalten und den Niveaustufen der einzelnen Kurse. Diese „akademische Freiheit“ ist ein zweischneidiges Schwert, denn einerseits ermöglicht sie den Lehrenden eine relativ freie Gestaltung des Unterrichts, andererseits kann sie sich negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken, wenn es z. B. innerhalb des Kollegenkreises wenig Konsens darüber gibt, wie man *im Sinne der Studierenden* die Kursinhalte niveaustufen- bzw. jahrgangsübergreifend besser verbinden kann.<sup>5</sup> In Taiwan gibt es zumindest bei den „reinen“ Sprachkursen oftmals gemeinsame Absprachen unterschiedlicher Ausprägungen, indem man sich auf kurstragende Lehrwerke einigt oder die Vorgehensweise im Voraus plant und während des Semesters koordiniert. Nach den Erfahrungen einiger Teilnehmender scheinen oftmals die persönlichen Beziehungen untereinander eine große Rolle dafür zu spielen, ob und inwieweit die Abstimmung funktioniert, Absprachen eingehalten und in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Wie kann aber nun letztendlich die „Homogenität der Lehre“ innerhalb einer Deutschabteilung gewährleistet werden? Top-down-Beschlüsse mögen durchaus notwendige Änderungen bzw. Strukturformen anstoßen und dazu anregen, etwas zu verbessern bzw. besser miteinander zu kooperieren. Aber um Regeln verbindlich zu machen, scheinen Anweisungen von oben ebenso wenig erfolgversprechend zu sein wie das alleinige Einberufen von Sitzungen innerhalb der Abteilung. Der Lösungsvorschlag einer Kollegin bestand in der Durchführung von Workshops oder moderierten Gesprächen: „Was ist das Problem? Wo wollen wir hin? Wie kommen wir dahin?“

<sup>5</sup> Der Wunsch nach einem interdisziplinären Austausch – über die deutsche Abteilung oder die Fremdsprachenabteilung hinweg – wurde auch geäußert.

Ein weiterer Diskussionspunkt war, in welcher Form und mit welchen Medien man das Lehrangebot gestalten solle. Inwieweit gehen Lehrbücher und Lehrkräfte auf die technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ein bzw. wie sollte man überhaupt mit (Lehr-)Büchern und Texten konkret umgehen? Sollte man im Unterricht weniger lesen und z. B. mehr mit Videos arbeiten, um Studierenden, die in einer stark visualisierten Welt aufgewachsen sind, entgegenzukommen? Oder sollte man sogar mehr lesen, um die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln, die zunehmend etwas Besonderes darstellen könnten? Ein Teilnehmer wies darauf hin, dass Graduierte der Germanistik, die als „Deutschfachkräfte“ in einer Firma eingestellt werden, durchaus damit rechnen müssten, mit längeren Texten auf Deutsch (z. B. Manuals) konfrontiert zu werden und dann ausgebildete Sprach- und Lesekenntnisse benötigen.

Doch gerade beim Thema Sprachausbildung wurden verschiedene Standpunkte zu den erforderlichen Leistungen der Studierenden kontrovers diskutiert: Wie geht man besonders an den privaten Universitäten mit den ausgeprägt heterogenen Lernendengruppen sowie unterschiedlichen Leistungsniveaus zwischen den verschiedenen Jahrgängen um? Wie soll man professionell reagieren, wenn z. B. die Mehrheit eines Jahrgangs durch die Zwischenprüfung fällt? Wie kann die Unterrichtsqualität soweit gesichert werden, dass wenigstens am Ende des Studiums ein B1-Niveau erreicht wird? Dürfen eigentlich Studierende, die das B1-Niveau nicht erreichen, einen Abschluss in Germanistik machen können? Es scheint in Taiwan die Tendenz zu geben, die verpflichtenden B1-Prüfungen abzuschaffen und dafür Ersatzkurse einzurichten. Sollten also die sprachlichen Anforderungen im Zuge der universitären Massenausbildung (weiter) nach unten angepasst werden? Die Pläne der im Anschluss an das Ortslektorentreffen gebildeten Arbeitsgruppe gehen jedoch eindeutig in die entgegengesetzte Richtung.

#### 4. Bildung einer Arbeitsgruppe

Vor dem Hintergrund, dass viele der Studierenden an den Deutschabteilungen trotz einer hohen Anzahl von Unterrichtsstunden kaum das Mittelstufenniveau erreichen, stellte das Organisationsteam bei seiner Nachbereitung folgende Überlegungen an: Angenommen, dem Studium an den Deutschabteilungen in Taiwan stehen jeweils ca. 20–26 Unterrichtseinheiten (1 UE = 45 Minuten) pro Semester zur Verfügung, die Hälfte davon für

den Deutschunterricht, dann ergibt das in acht Semestern mindestens 1.200 UEs, die für das Sprachenlernen aufgewendet werden. Da das Goethe-Institut für das Erreichen z. B. der Niveaustufe B1 eine Unterrichtszeit von 350–650 UEs oder für das B2-Niveau 600–800 UEs<sup>6</sup> angibt, sei daher – so das Fazit – der existierende Unterricht nicht effektiv.

Als Konsequenz rief das Organisationsteam die Arbeitsgemeinschaft *Deutschunterricht in Taiwan* mit dem „Ziel der Optimierung der Deutschausbildungs-/Germanistik-Curricula an taiwanischen Universitäten“ ins Leben. Engagierte Kolleginnen und Kollegen werden gebeten, Probleme des universitären Deutschunterrichts herauszuarbeiten und Lösungsvorschläge zur Diskussion zu stellen. Ziel ist es, auf der Basis der Arbeitsergebnisse „Curriculums-Modelle [zu] formulieren, an denen sich Lehrplanreformen orientieren könnten“.

Da die Diskussion der Ergebnisse erst für das Wintersemester geplant ist, möchte ich mich an dieser Stelle auf meine persönliche Reflexion beschränken:

Die möglichen Gründe für die Diskrepanz zwischen zur Verfügung stehender Unterrichtszeit und erzielten Ergebnissen, zwischen Anspruch und Wirklichkeit (fehlende linguistische Gemeinsamkeiten zwischen Mutter- und Zielsprache, Methodik und Unterrichtsqualität, Motivation und Fähigkeiten der Lernenden sowie Qualifikation und Identität der Lehrenden usw.) sollen hier nicht tiefergehend diskutiert werden. Jedoch ohne auf gesicherte Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zurückgreifen zu können, geschieht grundsätzlich eine Analyse im Ungewissen und erschwert begründbare Lösungsvorschläge.

Wenn die Studierenden innerhalb eines Bachelor-Studiums effektiv auf ein Niveau B2/C1 geführt werden sollen, dann bedarf es meiner Meinung nach zunächst einmal entsprechend qualifizierter Lehrkräfte. Die unterschiedlichen Qualifikationen von Lehrkräften waren ja ein Problemfeld, das während der Veranstaltung ebenso angesprochen wurde. Doch wie sehen eigentlich „klassische“ Germanistinnen und Germanisten diese Ausbildungsziele und inwieweit würde hier germanistisches Fachwissen weiterhelfen? Die Erarbeitung eines solchen Curriculums betrifft somit nicht nur Aspekte bestehenden Fachwissens und fachdidaktischer Kompetenzen, sondern auch die der persönlichen und professionellen Identität sowie unterschiedlicher Verständnisse gegenüber Unterrichtsinhalten und -zielen. Was unterscheidet denn zudem ein universitäres Curriculum, in dem die

<sup>6</sup> Vgl. beispielsweise für die Niveaustufe B2 <https://www.goethe.de/ins/tw/de/spr/prf/gzb2.html>

Sprachausbildung im Mittelpunkt steht, von den Lehrplänen eines privaten Sprachinstituts wie dem Goethe-Institut (vgl. Schart 2013: 134 und 137)? Welche Bildungsziele sollten darüber hinaus im Curriculum verortet werden? Wie bringt man OrtslektorInnen und lokale Lehrkräfte dazu, an einem gemeinsamen Strang zu ziehen sowie Zeit für und Willen zu den unabdingbaren Fort- und Weiterbildungen – trotz Belastung durch Forschung und administrative Tätigkeiten – aufzubringen?



Abbildung 5: Öffentliches Telefon in Taipeh 2019. Bei Interesse ist die Arbeitsgruppe aber auch auf digitalem Wege zu erreichen. (© Carsten Waychert)

Ein möglicher Lösungsvorschlag soll hier nur kurz skizziert werden: Ohne einen im Curriculum verankerten und obligatorischen Auslandsaufenthalt werden die ehrgeizigen Sprachausbildungsziele nur schwer zu erreichen sein. Daher sollte es ausreichend Partnerschaften mit Universitäten in der D-A-CH-Region geben, die ein einjähriges Austauschprogramm ermöglichen, sowie finanzielle Unterstützung für Studierende, die normalerweise die dafür benötigten Mittel nicht allein aufbringen können. Empfehlenswert wäre wohl, nach dem dritten Semester die A2-Prüfung abzulegen<sup>7</sup> und danach für ein Jahr in ein deutschsprachiges Land zu gehen, so dass nach der Rückkehr genügend Zeit übrig sein sollte, um spätestens im vierten Studienjahr die obligatorische B2-Prüfung zu bewältigen.

## Literatur

Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. [Online: <https://www.auswaerziges-amt.de/blob/201002/b60a04e7861a84b32bee9d84f7d38d86/publstatistik-data.pdf> , abgerufen: 22.7.2019]

Chou, Chuang Prudence (2014): Education in Taiwan: Taiwan's Colleges and Universities. Taiwan-US Quarterly Analysis Volume 15, 11 Seiten. [Online: [http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/publications/C\\_publications/Journals/Chou\\_Taiwan\\_s\\_universities\\_and\\_colleges\\_FINAL.pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/publications/C_publications/Journals/Chou_Taiwan_s_universities_and_colleges_FINAL.pdf) , abgerufen: 22.7.2019]

Goldberger, Andreas (2019). DaF Curriculumsgestaltung – Möglichkeiten und Grenzen eines bedarfsorientierten Curriculums. Kurzvortrag beim Treffen der Ortslektoren in Taiwan, 18.05.2019.

Hsueh, Chia-Ming (2018). Higher Education Crisis in Taiwan. The Boston College Center for International Higher Education Year in Review, 2017–2018, CIHE Perspectives No.9. S.16-18. [Online: [https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/pdf/Perspectives%20No%209%20Year-book\\_Aug%209%2C%202018.pdf](https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/pdf/Perspectives%20No%209%20Year-book_Aug%209%2C%202018.pdf) , abgerufen: 22.7.2019]

Huang, Yu-Lan / Chang, Dian-Fu / Liu, Chiung-Wen (2018). Higher Education in Taiwan: An Analysis of Trends Using the Theory of Punctuated Equilibrium. Journal of Literature and Art Studies, Vol. 8, No. 1. S.169-180. [doi: 10.17265/2159-5836/2018.01.018 , abgerufen: 22.7.2019]

Lay, Tristan (2009). Fremdsprachenlernen in Taiwan. Eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation des institutionellen Deutschunterrichts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14/1. S.23-54. [Online: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/205/198>, abgerufen: 22.7.2019]

Minister of Education (2018). Education in Taiwan 2018/2019. Department of Statistics, Taipei. [Online: [http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_in\\_Taiwan/2018-2019\\_Education\\_in\\_Taiwan.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2018-2019_Education_in_Taiwan.pdf), abgerufen: 22.7.2019]

Schart, Michael (2013): Programmevaluation – eine vernachlässigte Dimensionen der DaF-Forschung in Japan. Neue Beiträge zur Germanistik 147, Band 12, Heft 1. S.132-149.

<sup>7</sup>Zumindest ein Vorteil könnte in Taiwan genutzt werden: Mit dem relativ hohen Anteil an schulischen Deutschlernenden (vgl. Abschnitt 2) bietet sich für universitäre Deutschprogramme – im Gegensatz zu Japan mit seinen Studienanfängern auf A0-Niveau – die

Chance, von Beginn an Deutschkurse für Studierende *mit Vorkenntnissen* anzubieten.

## Lektorentreffen der LVK Korea mit jeder Menge Impulsen, Ideen und Interaktion

*(Anja Scherpinski, Hankuk University of Foreign Studies)*

Am 8. Juni 2019 fand im Goethe-Institut Seoul die halbjährliche Fachveranstaltung der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) mit dem Themenschwerpunkt „Aufgaben- und Inhaltsorientierung im DaF-Unterricht“ statt. Michael Schart, tätig an der juristischen Fakultät der Keio-Universität in Tokyo und Experte für inhalts- und aufgabenbasierten Unterricht, konnte für diese Veranstaltung als Referent und Workshopleiter gewonnen werden. Ausgangspunkt für die Vorbereitung dieser Veranstaltung war der Wunsch, Alternativen zur herkömmlichen lehrwerksgesteuerten Unterrichtsgestaltung kennenzulernen und Impulse für die inhaltsorientierte Arbeit im Anfängerunterricht zu erhalten.

In seinem einleitenden Vortrag mit dem Titel „Impulse, Ideen, Interaktion: Zur Umsetzung inhalts- und aufgabenbasierten Unterrichts“ erläuterte Schart zunächst, auf welche Weise mit Aufgaben in zwei grundlegenden Unterrichtsmodellen – den von ihm betitelten „Mauermodell“ und dem „Puzzlemodell“ – umgegangen werden kann. Im ersten werden meist vom Lehrenden Lernobjekte ausgewählt und Lernende durch strukturierte sprachliche Vorentlastung sukzessive auf die Bewältigung einer Aufgabe vorbereitet. Annahme ist hier, vorerst explizites Wissen aufbauen zu müssen, bevor sich mit inhaltstragenden Texten auseinandergesetzt und zu tatsächlichem, sprachlichem Handeln in der Fremdsprache angeregt werden kann. Einem Mauergefüge gleich basiert sprachliche Handlungsfähigkeit also auf einem Fundament an erlernten Sprachstrukturen, das sich systematisch aufbauen lässt. Demgegenüber finden im Puzzlemodell Lehren, Lernen und Anwenden von Sprache in einem sich gegenseitig beeinflussenden Prozess statt, in dem sich explizites und implizites Wissen gegenseitig bedingen. Komplexe Aufgaben dienen hier als offene Impulse für den kreativen, selbstständigen und zielgerichteten Gebrauch der Fremdsprache. Durch die Beschäftigung mit fremdsprachlichem Input in Form von Texten, Fotos und Grafiken setzen sich Lernende nicht nur mit Inhalten auseinander, sondern erschließen sich dabei je nach Bedarf sprachliche Strukturen, die sie für ihre eigene Sprach- und Textproduktion einsetzen können. Wie ein Puzzle wird die Fremdsprache also hier in ihrer Form und als Kommunikationsmedium von allen Seiten gleichzeitig bearbeitet.

Das Lehrprinzip des klassischen Mauerbaus liegt den meisten Lehrwerkskonzeptionen zugrunde und bietet Vorteile für Lehrende und Lernende: systematisierter,

transparenter Input lässt sich gut im Voraus in einem Syllabus beschreiben, kann progressionsgeleitet im Unterricht bearbeitet werden und Lernenden dementsprechend als Lernvorlage sowie Lehrenden als Prüfungsgrundlage dienen. Demgegenüber scheint das Puzzlemodell in Bezug auf Lerninhalte wesentlich offener und orientiert sich konkret am kommunikativen Bedarf der jeweiligen Unterrichtssituation. Dabei werden eine Reihe von Fragen aufgeworfen, z. B. wie Themen gefunden und aufbereitet werden können, zu denen für Lernende tatsächlich der Bedarf entsteht, sich austauschen zu wollen, und wie ein Angebot von Lernmaterialien zusammengestellt werden kann, das für Lernende sprachlich begreifbar, aber nicht inhaltlich trivial ist.

Für die Gestaltung eines aufgaben- und inhaltsbasierten Unterrichts kann laut Schart die Lehrkraft diese Fragen nicht allein beantworten. Vielmehr müssen Lernende im Vorfeld in den Kursplanungsprozess einbezogen sowie Unterrichtsprämissen wie Offenheit von Lernwegen und möglichen Resultaten, Sprachlernen durch Sprachanwendung in interaktionalen Unterrichtsarrangements und kooperatives Lernen gemeinsam auf einer Metaebene besprochen und vereinbart werden. Schart erläuterte am Ende seines Vortrags, wie er diesen Schritt gestaltet: Vor dem eigentlichen Kursbeginn führt er mit seinen Studierenden Gespräche, in denen sie ihre bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen reflektieren und sich mit der Bedeutung dieser neuen Unterrichtsprämissen auseinandersetzen. Anhand einiger Materialbeispiele aus dem Anfängerunterricht demonstrierte er anschließend, wie er die Lernenden zu Interaktion anleitet und den Sprachlernprozess mit studienrelevanten Inhalten für das Jurastudium, wie die kulturkontrastive Auseinandersetzung mit Identität, Gesellschaft und sozialen Rollen, verbindet. Dabei leitet er seine Lernenden beispielsweise nach der rezeptiven Arbeit an Beispieltexten dazu an, kleinere Texte über sich selbst zu verfassen. Diese studentischen Produkte dienen im nächsten Schritt als Ausgangspunkt, um zu verdeutlichen, wie sich Identität aus verschiedenen Schichten wie Sprache, Herkunft, Geschlecht, Interessen und Vorlieben zusammensetzt und zur Herausbildung von öffentlichen und privaten sozialen Gruppen beiträgt. Anhand von Fotos und politischen Wahlplakaten sollen die Lernenden dann Gruppen, die es in Deutschland gibt, klassifizieren und mit der Situation im Heimatland vergleichen. Diese Auszüge aus den ersten Unterrichtsstunden Deutsch illustrierten, wie durch diese Methodik Lernende und ihre

Identität in den Fokus des Unterrichts gestellt werden können.

Universität sowie den interessanten Fachartikel für unsere Zeitschrift DaF-Szene Korea.

Wie sich für ein bestimmtes Oberthema eine Semesterkonzeption erstellen lässt, sollten die Teilnehmenden der LVK-Veranstaltung in der folgenden Workshop-Phase selbst diskutieren. Im Vorfeld hatte Schart die LVK-Mitglieder zu Themenvorschlägen aufgerufen, die für koreanische Studierende relevant sind und die für eine Seminar- oder Semesterkonzeption aufbereitet werden könnten. Unter den eingegangenen Themenvorschlägen ergab das Thema „Medienkompetenz“ die größte Schnittmenge. Dazu wurden in Kleingruppen Fragestellungen zum inhaltlichen Aufbau von Unterrichtseinheiten erarbeitet, die den Lerner und seine Identität behandeln und das Thema ausgehend von diesen subjektiven Betrachtungen mit vertiefenden Inhalten verzahnen. Von den einzelnen Gruppen wurden dazu Themen diskutiert, die sich u. a. um gesellschaftliche Auswirkungen von sozialen Medien, Cyberkriminalität, Medienmanipulation, Generations- und Kulturunterschiede bei der Nutzung sozialer Medien drehten sowie Videoumfragen, Anweisungen für eine Smartphone-Etikette für die Zukunft und einen „Netknigge“ als mögliche studentische Textprodukte umfassten.

Die abschließenden Diskussionen zeigten, dass auch die in Korea tätigen Lehrkräfte Interesse an Alternativen zu reiner Grammatikprogression haben und einige von ihnen bereits inhaltsbasierte Ansätze in ihrem Unterricht praktizieren. Allerdings wurde in den Wortmeldungen auch deutlich, mit welchen Schwierigkeiten bei der Konzeption offener Unterrichtsformen und beim Einsatz komplexer Materialien in Deutschkursen mit koreanischen Studierenden zu rechnen ist.

Von Seiten der LVK als Plattform für fachwissenschaftlichen Austausch für die hiesigen deutschen Lehrkräfte soll nun weiterführend an einem Plan gearbeitet werden, wie die Erstellung von unterrichtspraktischen Materialien, die dem Interesse koreanischer Studierenden entsprechen, umgesetzt werden kann. Die LVK hofft, zukünftig weitere Begegnungen zwischen in Japan und Korea tätigen Lehrkräften organisieren zu können und somit weitere Möglichkeiten für fachwissenschaftlichen Austausch zu schaffen.

Die Teilnehmenden der Veranstaltung haben nach diesem sehr interaktiven Tag sicherlich viele Ideen und Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung nach Hause mitgenommen. Wir bedanken uns herzlich bei Michael Schart für den fachlichen Input, die motivierende Workshopleitung, die Einblicke in den Lehralltag an der Keio-

## DAAD-Video-Wettbewerb 2019: *Dakara Doitsu-go Yatteramasu*

(*Edgar Franz, Kobe City University of Foreign Studies*)

Im Frühjahr 2019 hat der DAAD Tokyo einen Video-Wettbewerb zum Thema „Dakara Doitsu-go Yatteramasu“ (Darum lerne ich Deutsch) durchgeführt. Die Videos sollten nicht länger als zwei Minuten sein. Teilnehmen konnten nur Studierende, die mindestens im dritten Studienjahr sind. Ein Video sollte von jeweils ein bis drei Studierenden erstellt werden. Als Sprache für das Video konnten sowohl Deutsch als auch Japanisch gewählt oder auch beide Sprachen miteinander kombiniert werden. Der erste Preis war die Übernahme der Teilnahmekosten am Interuni-Jubiläumssseminar in Nikko. Das relativ einfache Thema und die Kürze des zu erstellenden Videos machten es möglich, diese Aufgabe innerhalb von zwei Unterrichtseinheiten zu bewältigen.

Bei einem kurzen Brainstorming im Kurs Deutsch III wurden verschiedene Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache genannt. Besonders interessant war für die Studierenden ein im japanischen Fernsehen gezeigter Bericht, der besagte, dass beim Deutschsprechen die Gesichtsmuskulatur stark beansprucht wird. Da man beim Japanischsprechen nur 20 Prozent der Gesichtsmuskulatur benutze, hätten viele Japaner ein aufgeblähtes Gesicht. Dass dieses Symptom bei Deutschen nicht so häufig auftritt, liege daran, dass man beim Deutschsprechen 80 Prozent der Gesichtsmuskulatur benutze. Diese interessante Erkenntnis haben die Studierenden in einen Dialog eingebettet, der Zeile für Zeile an der Tafel festgehalten und verbessert wurde. Durch diesen kreativen Prozess haben die Studierenden viele neue Vokabeln gelernt. Da sie im Video einen guten Eindruck machen wollten, haben sie sich bemüht, die Vokabeln richtig auszusprechen.

Das Skript handelt von der Studentin Mayumi, die kurz vor einem Date beim Blick in den Spiegel mit Schrecken feststellt, dass ihr Gesicht aufgebläht ist. Da erscheint ganz in Grimm'scher Märchentradition eine Spiegelfee, die ihr rät, Deutsch zu lernen, um ihre Gesichtsmuskulatur zu stärken. Daraufhin nimmt sich Mayumi ein Wörterbuch zur Hand und übt ein paar deutsche Vokabeln. Zu ihrer Freude wird ihr Gesicht wieder normal. Beim Date auf dem Uni-Campus stellt ihr Partner erstaunt fest: „Du siehst irgendwie noch schöner aus als sonst“, woraufhin Mayumi ihm offenbart: „Ja, weil ich seit kurzem Deutsch lerne.“ Der Student reagiert darauf mit einem stirnrunzelnden „Hä?“

Für einige Fragen mussten kreative Lösungen gefunden werden. So wollte eine Studentin nicht gefilmt werden, weil der DAAD die Genehmigung eingefordert hatte, die eingereichten Videos auf YouTube veröffentlichen zu dürfen. Das Problem wurde dadurch gelöst, dass nur die Stimme dieser Studentin aufgenommen und für die Rolle der Spiegelfee eine animierte Zeichnung verwendet wurde. Auch die beiden anderen Studierenden waren zunächst zögerlich, ihre Gesichter auf YouTube zu zeigen, ohne das Video irgendwann löschen zu können. Es wäre sicher weniger problematisch, wenn man die eingereichten Videos nur über die Homepage des DAAD abrufen könnte.

Bei der Veröffentlichung auf YouTube<sup>1</sup> hat der DAAD unter das Video folgenden Text geschrieben:

*Warum lernt ihr Deutsch? „Weil Deutsch schön macht“ lautet die überraschende Antwort von Asuka, Amiri und Ryota. Mit diesem Motto und ihrem lustigen und kreativen Video haben die drei Studierenden der Kobe City University of Foreign Studies die Jury des diesjährigen DAAD-Video-Wettbewerbs だからドイツ語やってます überzeugt und den ersten Platz gemacht. Wir gratulieren den dreien ganz herzlich und danken ihnen für das tolle Video!*

Insgesamt war die Teilnahme am Video-Wettbewerb für die Studierenden eine bereichernde Erfahrung, die ihnen neben dem Lernerfolg auch viel Spaß gebracht hat. Es ist zu hoffen, dass der DAAD auch in Zukunft Wettbewerbe ähnlicher Art organisiert.

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=g3yry3L0MLE>



---

## Rezensionen

---

**3,0 Millisievert pro Stunde: Ein Roman von Adolf Muschg vermisst Fukushima mit dem Geigerzähler<sup>1</sup>**

*(Friedrich Strahl, Macau Institute of Island Research)*

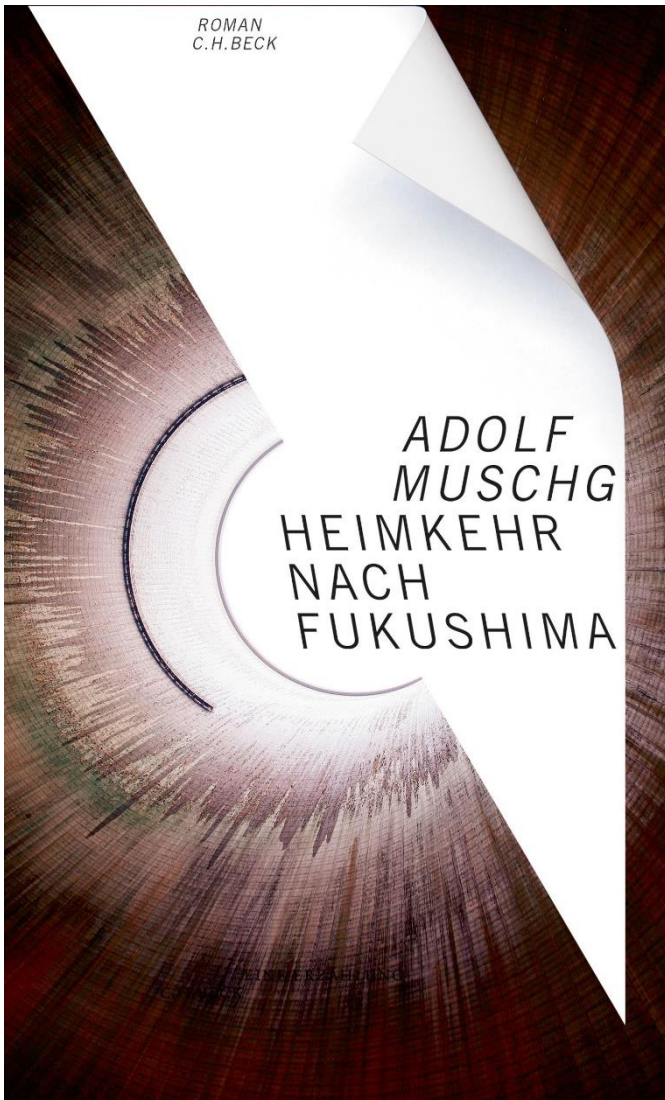


Abbildung 1: Adolf Muschg: Heimkehr nach Fukushima. München: Beck 2018. (© C. H. Beck)

Protagonist des Romans ist der 62-jährige Philosoph Paul Neuhaus, den im Schwarzwald eine Einladung erreicht, zur Kirschblüte nach Japan zu reisen. Am 21.4.2017 besteigt er in Zürich eine Maschine der Swiss Air nach Tokyo, wo er sich im Imperial Hotel einquartiert. Weiter geht es mit dem Shinkansen nach

Fukushima, und von dort ins Dorf Yoneuchi, eine evakuierte Ortschaft, in etwa 30 bis 40 Kilometern Entfernung zum havarierten Atomkraftwerk Dai-Ichi.

Die Mission ist dubios. Pauls Aufenthalt soll der Werbung für die „Ansiedlung einer internationalen Künstlerkolonie in Yoneuchi“ dienen. Dem Bürgermeister des Dorfes, Seizō Irie, schwebt eine Art Monte Verità oder Worpswede auf japanischem Boden vor (10). Er ist der Onkel der 37-jährigen Mitsuko, der zweiten Hauptfigur des Romans. Ihr Ehemann Ken lädt Paul ein, Japan zu besuchen, „so lange es noch steht“ (11). Er erklärt ihm die Lage so:

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

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

Ken präsentiert die Atomkraft als die adäquate Energieversorgung für eine Gesellschaftsform, in der sich alles auf die Reproduktion des Kapitals und oberflächliche

---

<sup>1</sup> Zuerst erschienen in DaF-Szene Korea, Nr. 47, 2018, S. 103–105 (<http://lvk-info.org/daf-szene-korea-nr-47/>); für diesen Beitrag leicht gekürzt.

Sauberkeit konzentriert: „Zum Glück stinkt die Kernmasse so wenig wie das Geld, das man bereits in ihre Entsorgung investiert. Und bis sie ausgestunken hat, kommt es nur darauf an, sie profitabel zu machen“ (53). Kens Vater war als Arzt im Zweiten Weltkrieg in Hiroshima und Nagasaki. Im Alter von 53 Jahren starb er an Leukämie (70). Die Krankheit hat er seinem Sohn vererbt (149, 186). Mitsuko wird Ken pflegen, bis zu seinem Tod. Dabei ist die Beziehung schon so zerrüttet, dass sie ihm bei einer Auseinandersetzung am Telefon mit ihrem Selbstmord droht, sollte er es noch einmal wagen, sie anzurufen (134).

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

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

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

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

Erzählt wird weitgehend aus der Perspektive von Paul, der die Nutzung der Atomenergie in Japan kritisch hinterfragt (vgl. 188). Scharf kritisiert er den Menschen, der seine „Energiesucht zu befriedigen“ sucht, indem er die Kerne von Materie spaltet (109). Den Versuch, die Landschaft zu dekontaminieren, indem man die verstrahlte Erde in Millionen schwarze Säcke verpackt, verwirft er als vergeblich: „Wir stehen vor einem japanischen Kunstwerk der Verzweigung, einem flächendeckenden Tagebau des reinigenden Wahns“ (111). Er speist sich aus der Insellage Japans, die es nicht zulässt, dass die Bewohner dieses Landes auch nur ein Stück Boden preisgeben (188).

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

Was dieses Werk Muschgs zu einer relevanten Lektüre macht, ist der physikalisch informierte und kritische Blick auf Japan. Um Wirkung als Weltliteratur im Kampf gegen die internationale Atomindustrie zu entfalten, muss es übersetzt werden. Eine Übertragung ins Japanische ist bereits in Arbeit.

---

# Rechtliche Tipps

---

## Beförderungen an japanischen Hochschulen

(Oliver Mayer, Pädagogische Hochschule Aichi)

Wer kann in Japan befördert werden, wie geht das und was sind die Auswirkungen? Diese Fragen sollen mit diesem Artikel beantwortet werden.

Die Lehrenden an japanischen Hochschulen lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: Erstens die Lehrbeauftragten (*hijōkin-kōshi* 非常勤講師), die nur einzelne Stunden unterrichten. Zweitens Lehrende mit Vollzeitstellen, die nur wenig Forschung machen und oft ein hohes Lehrdeputat haben. Sie werden meist als Lektoren (*kyōshi* 教師 oder *kōshi* 講師) bezeichnet, normalerweise mit Zusätzen wie Ausländer (*gaikokujin* 外国人) oder Beauftragte (*shokutaku* 嘱託 oder *tokunin* 特任). In der Regel sind diese Stellen befristet. Die dritte Gruppe umfasst die Lehrenden, die Vollzeitstellen mit einer der folgenden Berufsbezeichnungen haben:

1. Assistent (*joshu* 助手), auf Englisch meist *assistant* oder *research assistant*
2. Assistent (*jokyō* 助教), auf Englisch meist *assistant* oder *research associate*
3. Lektor (*kōshi* 講師), auf Englisch meist *lecturer* oder *assistant professor*. Im Japanischen wird dieser Lektor oft mit *sennin-kōshi* (専任講師) bezeichnet, um ihn von den anderen o. g. Lektoren unterscheiden zu können.
4. Außerplanmäßiger oder Associate-Professor (*jun-kyōju* 准教授)
5. Professor (*kyōju* 教授)

Lehrende auf diesen Stellen (*joshu*, *jokyō*, *kōshi* und *jun-kyōju*) können grundsätzlich befördert werden, unabhängig davon, ob sie befristet oder unbefristet angestellt sind. Allerdings werden Angestellte mit einem Zeitvertrag nur selten befördert, weil der Verwaltungsaufwand bei Beförderungen groß ist und weil man an vielen Hochschulen oft erst drei oder vier Jahre nach der Einstellung befördert werden kann, sodass eine Beförderung bei einer kurzen Vertragslaufzeit nicht möglich ist. Wer unsicher ist, ob auf der eigenen Stelle eine Beförderung möglich ist oder nicht, sollte die Kollegen oder die Verwaltung (Personalabteilung) fragen. Als Begriff für

„Beförderung“ wird meistens *shōshin* 昇進 verwendet, manchmal auch *shōkaku* 昇格.

Natürlich stellt sich auch noch die Frage, ob man überhaupt befördert werden will. Beförderungen sind mit Vorteilen verbunden, wie einem höheren Gehalt, höherem Ansehen und sozialem Status sowie mit mehr Entscheidungsbefugnis. Dem stehen Nachteile gegenüber wie eine höhere Verantwortung und mehr Arbeit, denn gewisse Tätigkeiten können auf bestimmte Berufsbezeichnungen beschränkt sein. Dazu gehören z. B. Lehrveranstaltungen im Graduiertenbereich (*daigakuin* 大学院), die normalerweise nur von Associate-Professoren und Professoren gehalten werden dürfen, oder die Leitung einer Abteilung oder einer Kommission, was oft Professoren vorbehalten ist. Allerdings hat diesbezüglich jede Hochschule ihre eigenen Regeln.

Der größte Vorteil bei Beförderungen ist das höhere Gehalt. Die hier vorgestellten Gehaltsstrukturen gelten an den staatlichen Hochschulen (*kokuritsu daigaku* 国立大学) und sind landesweit gleich, zu anderen Hochschulen kann ich mangels Erfahrung nichts sagen. Wer sich selber informieren möchte, sollte seine Personalabteilung nach der Verordnung zur Besoldung der Lehrkräfte (*kyōshoku-in kyūyo-kitei* 教職員給与規定) fragen.

Die Höhe des Grundgehalts (*kyūyo* 給与) wird durch die Besoldungsgruppe (*kyū* 級) und die Dienstaltersstufe (*gōhō* 号俸 oder *gō* 号) bestimmt. An den staatlichen Hochschulen gibt es fünf Besoldungsgruppen, die den o.g. fünf Berufsbezeichnungen entsprechen, und bei jeder Beförderung steigt man in die jeweils nächsthöhere Besoldungsgruppe auf. Die Anzahl der Dienstaltersstufen variiert von 157 bei den Assistenten (*joshu*) bis zu 80 bei den Professoren. In welche Dienstaltersstufe man zu Beginn des Arbeitsverhältnisses eingestuft wird, hängt von der Berufserfahrung und der Qualifikation ab und ist individuell sehr unterschiedlich. Für alle Lehrenden einheitlich ist jedoch, dass man automatisch jedes Jahr um vier Dienstaltersstufen hochgestuft wird.

Nehmen wir als Beispiel einen Lehrenden, der im Alter von 30 Jahren an einer Hochschule angestellt und als Assistent (jokyō) eingestuft wird. Er bekommt ein Grundgehalt von etwa 215.000 Yen pro Monat, das durch die höheren Dienstaltersstufen ansteigt, sodass er in seinem letzten Arbeitsjahr, mit 65 Jahren, monatlich 378.000 Yen erhält, falls er nie befördert wurde. Bemerkenswert dabei ist jedoch, dass die Gehaltssteigerungen durch die höheren Dienstaltersstufen keineswegs linear erfolgen, sondern einer beschränkten (degressiven) Wachstumskurve folgen. Der Assistent aus dem o. g. Beispiel wird mit 40 Jahren etwa 310.000 Yen verdienen und mit 50 Jahren 350.000 Yen, man sieht also, dass mit zunehmendem Alter die Gehaltssteigerungen immer geringer werden. Deutliche Gehaltssteigerungen lassen sich aber durch Beförderungen erzielen, und das maximale Bruttogehalt im letzten Arbeitsjahr vor der Rente beträgt bei einem Lektor (kōshi) 426.000 Yen, bei einem Associate-Professor (jun-kyōju) 458.000 Yen und bei einem Professor (kyōju) 540.000 Yen. Die folgende Grafik zeigt den Anstieg des Grundgehalts, und es ist besonders bemerkenswert, dass ab einem Alter von etwa 50 Jahren nur noch die Berufsgruppe der Professoren in den Genuss eines signifikant steigenden Grundgehältes kommt. Dementsprechend erfolgen Beförderungen in Japan meist mit etwa 30 bis 35 Jahren zum Lektor (kōshi), mit 35 bis 40 Jahren zum Associate-Professor (jun-kyōju) und mit 45 bis 50 Jahren zum Professor (kyōju), wobei es je nach Hochschule unterschiedliche Regeln gibt.

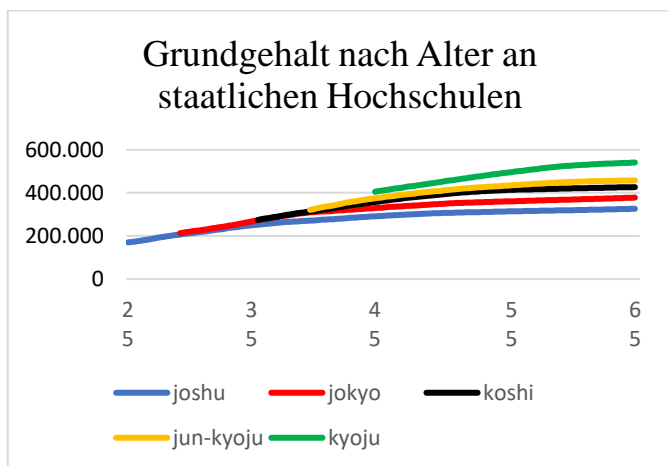


Abbildung 1: Grundgehalt nach Alter an staatlichen Hochschulen

Das Brutto-Grundgehalt ist auch die Berechnungsgrundlage für den monatlichen Ortszuschlag (chiiki-teate 地域手当), für den zweimal jährlich gezahlten Bonus (ボーナス oder shōyo 賞与) und für die Rente. Es wird also deutlich, dass sich Beförderungen auch langfristig sehr positiv auf die finanzielle Situation von Lehrenden auswirken.

Die Voraussetzungen für Beförderungen kann jede Hochschule selber festlegen. Einige Hochschulen befördern ihre Lehrenden sehr schnell, sodass fast der gesamte Lehrkörper aus Professoren besteht; das mag für die Außenwirkung („Seht mal, bei uns arbeiten so viele Professoren, wir sind also eine ganz tolle Uni“) gut sein, führt aber meistens dazu, dass die Anforderungen für eine Beförderung relativ niedrig sind. Andere Hochschulen haben bestimmte Quoten oder Planstellen für jede Berufsgruppe, befördern dann also eher langsamer. Man sollte also unbedingt nachfragen, wie das an der eigenen Hochschule geregelt ist.

Empfehlenswert ist es auch, in einer Kommission mitzuarbeiten, in der über die Beförderung von Kollegen entschieden wird, sodass man die Abläufe selber miterlebt und sich mit der Gewichtung der für eine Beförderung relevanten Kategorien vertraut machen kann. Normalerweise gibt es für jede Besoldungsgruppe ein Mindestalter und eine Wartezeit nach der Einstellung bzw. der letzten Beförderung, außerdem muss eine bestimmte Anzahl von Jahren an Lehrerfahrung vorhanden sein und vor allem müssen bestimmte wissenschaftliche Leistungen erbracht worden sein. Diese Leistungen sind vor allem Publikationen, aber auch Vorträge, eingeworbene Drittmittel, Evaluation der Lehre, Mitarbeit in Kommissionen, Aktivitäten in wissenschaftlichen Verbänden und vieles mehr. Die wichtigsten Regeln für Beförderungen an meiner Hochschule sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

Beförderung zum:	Mindestalter	Wissenschaftliche Leistungen		
		Punkte	Anzahl der Publikationen	Jahre Lehrerfahrung
Lektor	30	50	5	5
Associate-Professor	35	90	10	10
Professor	48	120	20	20

Tabelle 1: Regeln zur Beförderung an der Pädagogischen Hochschule Aichi

Bei unserem Punktesystem gibt es u. a. für wissenschaftliche Artikel zwischen zwei und acht Punkte, für ein Buch bis zu 15 Punkte, für Vorträge ein bis zwei Punkte und für Drittmittelprojekte zwei bis sechs Punkte. Gezählt wird dabei alles, was man in seinem Leben bisher gemacht hat. Damit unterscheidet sich dieses Punktesystem z. B. von der jährlichen Evaluation (kojin-hyōka 個人評価), bei der auch Punkte für wissenschaftliche Leistungen vergeben werden, jedoch nur für einen begrenzten Zeitraum (bei uns für Leistungen der letzten fünf Jahre). Insgesamt gesehen trägt dieses Punktesystem zu

einem transparenten und objektiven Prozess der Beförderungen bei.

Der Ablauf bei Beförderungen ist an meiner Hochschule so, dass die Personalabteilung jedes Jahr im Frühsommer prüft, welche Lehrenden generell für eine Beförderung in Frage kommen (nach den drei Kriterien Mindestalter, Lehrerfahrung, Jahre seit der letzten Beförderung bzw. Einstellung), und den Lehrenden dann die Formulare schickt, in die die eigenen wissenschaftlichen Leistungen eingetragen werden. Die ausgefüllten Formulare gehen dann an die Personalkommission, die grob die Punkte berechnet, die sich aus den wissenschaftlichen Leistungen ergeben. Falls die für eine Beförderung notwendigen Punkte vermutlich erreicht werden, wird für jeden zu befördernden Lehrenden je eine Beförderungskommission eingerichtet. Diese Kommissionen haben fünf Mitglieder und arbeiten genauso wie eine Berufungskommission, was ich im LeRuBri Nr. 41 (November 2013) beschrieben habe. Die Beförderungskommissionen tagen im November, sichten alle Publikationen, berechnen die genaue Punktzahl der wissenschaftlichen Leistungen und empfehlen dann der Personalkommission, die betreffende Person zur Beförderung vorzusehen. Die Personalkommission übernimmt die Ergebnisse der Beförderungskommissionen normalerweise, sodass

die Professorenversammlung (kyōju-kai 教授会) im Januar die Beförderungen endgültig beschließen kann, die dann zum April in Kraft treten.

Insgesamt gesehen empfehle ich, sich um Beförderungen zu bemühen, da die Vorteile überwiegen. Dazu muss man evtl. selber recherchieren und fragen, um etwas über die Voraussetzungen und Abläufe bei Beförderungen herauszufinden. Ansprechpartner dazu sind die Kolleginnen und Kollegen der eigenen Abteilung, die Mitglieder der Personalkommission, die Personalabteilung und die Gewerkschaft.

---

# Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion)

---

**Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldungstermine für internationale Konferenzen.**

## Veranstaltungen 2019

20.–24. August 2019

Interuni-Sommerseminar (japanisch-koreanisches Jubiläums-Gemeinschaftsseminar)

26.–29. August 2019

Asiatische Germanistentagung in Sapporo

27. August 2019

Projekt-Networking für DAAD-OrtslektorInnen im Rahmen der AGT

3.–6. September 2019

JGG-Linguistenseminar in Kyoto

8.–12. September 2019

Interuni Westjapan

16. September 2019

Deadline CFP für AILA 2020 in Groningen

11. September 2019

Kaohsiung (Taiwan), Wenzao Ursuline University of Languages, *Grenzüberschreitung* im Deutschunterricht: ein interkultureller Blick auf Literatur und Sprache, Jahrestagung der GDVT

5. Oktober 2019

JALT OLE SIG – Mini-Konferenz *Zweite Fremdsprachen und mehr*. Konferenz für andere Fremdsprachenlehrende in Kurume (Kyushu): Call for Papers Ende Juli 2019

18.–19. Oktober 2019

JGG-Herbsttagung, Seijo-Universität, Tokyo  
mit DAAD-Luncheon für OrtslektorInnen an einem der beiden Tage

30. Oktober – 3. November 2019

Asian Conference on Education (ACE IAFOR) in Tokyo, Antragsfrist für Vorträge bis 22. August 2019

1.–4. November 2019

JALT Jahrestagung 2019 in Nagoya

Mit mehreren Foren der Arbeitsgruppe *Andere Fremdsprachenlehrende* (Deutsch, Französisch, Mehrsprachigkeit und andere)

3. November 2019

Tokyo-EU-Literaturfest

15.–17. November 2019

Nozawa-Onsen-Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur mit Thomas Stangl

21.–23. November 2019

5. Internationale Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Südostasien in Bangkok

14. Dezember 2019

Weihnachtskonzert des DAAD Tomo no kai und des DAAD in Kyoto

### **Veranstaltungen 2020**

15.–20. März 2020

JGG-Kultur-Seminar in Chino (Nagano)

20.–23. März 2020

JGG-DaF-Seminar in Tama (Tokyo)

30.–31. Mai 2020

JALT PanSIG 2020 in Niigata, Call for Papers voraussichtlich Dezember 2019

Mai/Juni 2020

JGG-Frühjahrstagung, mit DAAD-OrtslektorInnentreffen

26. Juli – 2. August 2020

Internationale Vereinigung für Germanistik IVG, Palermo *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven*, Listen mit Sektionstiteln schon vorhanden, Beiträge an die Sektionsleiter bis Ende 2019!

9.–14. August 2020

AILA Applied Linguistics 2020, Groningen NL

September 2020

CercleS 2020 in Bruen (Slowakien)

Oktober 2020

Internationales Symposium zum Thema *Mehrsprachigkeit* in Tokyo (geplant)  
(initiiert durch Goethe-Institut Tokyo & DAAD Tokyo)

Oktober 2020

DAAD-LektorInnenfachseminar *Virtueller Austausch im DaF-Unterricht* in Nagoya (geplant)

September/Oktober 2020

JGG-Herbsttagung

20.–23. November 2020

JALT Jahrestagung in Tsukuba: Call for Papers Bewerbungsschluss voraussichtlich Ende Januar 2020

### **Veranstaltungen 2021**

Mai 2021

JALT PanSIG in Mishima (Shizuoka), Nihon-Universität

2.–7. August 2021

IDT Internationaler Deutschlehrertag, Wien

---

# Hinweise für Autorinnen und Autoren

---

- Einreichung bitte in einem der folgenden Formate: docx, doc oder rtf
- Angabe der Namen der Autorinnen und Autoren sowie der jeweiligen Universität
- Textformatierungen bitte weitestgehend vermeiden
- Keine Silbentrennung
- Gliederung, sofern nötig, mit arabischen Zahlen
- Abbildungen und Tabellen bitte nummerieren und untertiteln sowie den Urheber oder die Urheberin namentlich angeben; bitte denken Sie auch daran, ggf. das Copyright einzuholen
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der InfoDaF: <https://www.degruyter.com/view/j/infodaf>
- Bei Rezensionen: Bitte Abbildung des Covers des Buches sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.

---

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen Lektorenrundbrief  
bis spätestens 31. März 2020  
als Word-Dokument an [lerubri\(at\)gmail.com](mailto:lerubri(at)gmail.com).**

---