
Editorial

Tokyo, den 22.02.2021

Liebe Leserinnen und Leser,

nun liegt bereits ein ganzes Studienjahr hinter uns, in dem wir alle neue Unterrichtsformen suchen mussten, bei denen die Studierenden und wir möglichst gar nicht oder nur mit großem Abstand persönlich zusammentreffen würden und mit denen wir dennoch unsere Lehrziele ebenso effektiv erreichen sollten wie im gewohnten Präsenzunterricht. Meine persönliche erste Reaktion darauf – die man wohl getrost als „verstockt und dickköpfig“ bezeichnen dürfte – war „geht-nich-kannichnich-machichnich!“ Aber auf diese Position konnte sich natürlich niemand, auch ich nicht, zurückziehen, und so sind im Laufe des vergangenen Jahres von uns allen viele neue Unterrichtstechniken und -ideen ausprobiert und umgesetzt worden. Davon berichtet diese Ausgabe Nr. 53 des LeRuBri.

Mir persönlich hat das Lesen der eingegangenen Beiträge im wahrsten Sinne der Worte „gutgetan“, denn selbstverständlich hatte auch ich mich bald auf Videochat und Lernplattformen einlassen müssen. Die Artikel der Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass andere mit den gleichen Problemen gekämpft haben, sie haben einerseits viele meiner Urteile über erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Online-Unterrichtsformen bestätigt und mich andererseits in meiner Suche nach neuen Möglichkeiten bestärkt. Vor allem aber bieten sie weitere Anregungen zum kreativen Einsatz computer- bzw. internetgestützter Kommunikationsmittel für den Unterricht. Ich gehe besser ausgerüstet und zuversichtlich ins nächste Studienjahr und hoffe, es geht Ihnen genauso.

Neben den Beiträgen zum eigentlichen Online-Unterricht findet sich in diesem LeRuBri auch der Bericht über ein seit Langem erfolgreiches Videokonferenzprojekt, „Deutsch als Brücke“, das weit vor Coronazeiten begonnen hat und Deutschlernende aus verschiedenen Ländern zusammenbringt, deren gemeinsame Lingua franca Deutsch ist. Außerdem enthält er einen Blick auf die Rezeptionsgeschichte des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* in Japan verbunden mit der Frage nach der ausstehenden japanischen Übersetzung des 2018 erschienenen Begleitbandes (*Companion Volume*). Und natürlich haben wir wieder spannende und ansprechende Lektüre- und Filmtipps sowie eine interessante Filmdidaktisierung.

Zum Schluss möchte ich Sie noch auf die kommende Ausgabe Nr. 54 des LeRuBri aufmerksam machen, die sich noch einmal intensiv mit einem Aspekt des Themas Online-Unterrichten beschäftigen wird. Sie erscheint im August 2021 als Sondernummer zum DAAD-Fachseminar für Ortslektor*innen vom Oktober 2020 zum Thema „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“.

Der Einsendeschluss für Beiträge zur nächsten allgemeinen Ausgabe Nr. 55 des LeRuBri, die im Februar 2022 erscheinen wird, ist der 30.11.2021. Lektüre- und Filmtipps nehmen wir gerne auch für die kommende Ausgabe Nr. 54 entgegen, der Einsendeschluss dafür ist der 31.3.2021.

Im Namen des gesamten Redaktionsteams grüße ich Sie alle herzlich
Anette Schilling

Impressum

Redaktion: Oliver Mayer, Manuela Sato-Prinz, Anette Schilling, Carsten Waychert

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

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

ISSN 2434-5369

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
Unterrichten mit DUO – Deutsch Uni Online: Ein Erfahrungsbericht aus dem WS 2020/21 <i>Ruben Kuklinski (Universität Tokyo)</i>	4
Alles fast wie immer – Deutschunterricht in der Corona-Krise <i>Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)</i>	9
Erfahrungen mit dem Online-Unterricht <i>Jens Ostwald (Waseda-Universität)</i>	10
Studentische Selbstorganisation im Sprachunterricht: Das „Deutsch als Brücke“-Projekt <i>Andreas Riessland (Nanzan-Universität)</i>	14
Japanische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Video-konferenzen im DaF-Unterricht <i>Christian Horn (Hankuk University of Foreign Studies) & Nina Kanematsu (Sophia University)</i>	20
Online-Unterricht mit Hilfe von Chats interaktiv gestalten <i>Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)</i>	24
Die japanische Übersetzung des Begleitbandes des GeR. Mit einem Exkurs zur Wirkungsgeschichte des GeR in Japan <i>Maria Gabriela Schmidt (Nihon-Universität)</i>	28
Didaktisierungen und Praxistipps	32
Der Kurzfilm „Flucht nach vorn“ (2012) im Unterricht <i>Monika Sugimoto (Kyoto University of Foreign Studies)</i>	32
Lektüre- und Filmtipps	37
<i>The Testaments – Die Zeuginnen</i> von Margaret Atwood <i>Stefan Buchenberger (Kanagawa-Universität)</i>	37
<i>Die Dichterin und die Masken</i> (onna-men) von Enchi Fumiko <i>Sven Holst (Fukuoka Women’s University)</i>	38
Wenn nichts mehr funktioniert: <i>Blackout</i> von Marc Elsberg <i>Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)</i>	39
<i>Wie Kinder Sprachen lernen</i> von Rosemarie Tracy <i>Jan Gerrit Strala (Kinjogakuin-Universität)</i>	40
„Tafelkreide ist wie Koks – und ich bin auf Entzug.“ Ein TV-Tipp für Zeiten ohne Präsenzunterricht <i>Till Weber (Ryukyu-Universität)</i>	41
Die nächsten Veranstaltungen	43
Hinweise für Autorinnen und Autoren	45

Beiträge

Unterrichten mit DUO – Deutsch Uni Online: Ein Erfahrungsbericht aus dem WS 2020/21

Ruben Kuklinski (Universität Tokyo¹)

Im Wintersemester 2020/21 habe ich in zwei Kursen an zwei Universitäten (Todai, Waseda-Universität²) die Lernplattform DUO (Deutsch Uni Online) von der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.) eingesetzt, die uns in diesem Semester, vermittelt durch den DAAD, freundlicherweise kostenlos zur Verfügung gestellt wurde. Hauptgrund für diese Entscheidung war die Suche nach geeignetem Lehrmaterial in Form einer themen- und niveauübergreifenden Materialsammlung, die sich problemlos im Online-Unterricht einsetzen lässt und den Studierenden keine zusätzlichen Kosten bereitet.

1. Beschreibung der Kurse

Beide Kurse wurden mit Hilfe von Zoom in Echtzeit unterrichtet. Die Zusammensetzung der Kurse, der ursprüngliche Anlass für die Verwendung von DUO und auch die Art und Weise, in der die Lernplattform eingesetzt wurde, waren jedoch sehr verschieden. Deshalb zunächst ein Überblick über die beiden Kurse.

1.1 Intensivkurs Deutsch Mittelstufe (Todai / Faculty of Liberal Arts)

Der Intensivkurs richtet sich an Studierende aller Fachrichtungen im ersten und zweiten Studienjahr, die über Vorkenntnisse etwa auf A1.2/A2.1-Niveau verfügen; es sollen alle vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) gleichermaßen gefördert werden. Im WS 2020 fand der Kurs zweimal wöchentlich à 90 Minuten statt. Da sich im Grunde alle Interessierten einschreiben können, kann über das genaue Niveau und Lehrmaterial erst entschieden werden, wenn das Semester begonnen hat; das macht eine Vorauswahl sehr schwierig. In diesem WS nahmen sieben Studierende teil; fünf von ihnen hatten im SS 2020 bereits den Intensivkurs der Anfängerstufe bei mir absolviert. Da wir im Anfängerkurs mit dem Lehrwerk *studio [express]: A1³* nicht ganz fertig geworden waren, haben wir im WS zunächst mit den letzten drei Einheiten aus *studio* begonnen; Ziel war es, im Anschluss daran mit dem DUO-Kurs: *Basis-Deutsch*

A2.1 weiterzumachen. Der ursprüngliche Impuls zum Einsatz von DUO war also die Notwendigkeit, ein flexibles Lehrwerk zu haben, das in Bezug auf Themen und Niveau möglichst offen ist und sich technisch für den Einsatz im kommunikativen Online-Unterricht eignet.

1.2 Konversationskurs Mittelstufe II (Waseda / Faculty of Law)

Die Idee, DUO in diesem Kurs einzusetzen, ist aus der Not geboren. Der Kurs war eine Fortsetzung aus dem SS 2020; dieser Kurs hatte sich aus mehreren Gründen als „ununterrichtbar“ erwiesen. Er war die Quadratur des Kreises: Gut 20 Teilnehmende, von denen etwa die Hälfte freiwillig eingeschrieben war und eine recht hohe Motivation mitbrachte. Leider ist der Kurs jedoch für die andere Hälfte eingerichtet worden: Studierende im 2. Studienjahr, die bereits in der Oberschule Deutsch gelernt haben und den Kurs als Pflichtfach belegen. Diese Gruppe war im Vergleich zu den Vorjahren nicht nur besonders groß, sondern auch besonders demotiviert; das Durchschnittsniveau lag etwa bei A1.2, die Teilnahmebereitschaft tendierte gen Null. Niveau und Lehrwerk des Kurses sind jedoch festgelegt: *studio [express] B1* – selbst für die bessere Hälfte und unter Präsenz-Bedingungen eine Herausforderung. Damit nicht genug, unterrichtete ich den Kurs nicht allein: Er findet abwechselnd mit einem japanischen Kollegen insgesamt zweimal wöchentlich statt, wobei allerdings an beiden Klassen auch Studierende teilnehmen, die den jeweils anderen Kurs *nicht* belegen. Trotzdem bauen die Stunden aufeinander auf, und auch die Hausaufgaben werden wechselseitig gegeben.

Das SS war entsprechend quälend verlaufen. Schon nach kurzer Zeit hatte auch die bessere Hälfte begonnen, die Lust zu verlieren, niemand schaltete die Kamera ein, Hausaufgaben wurden selten gemacht, der Fortschritt im Lehrbuch blieb marginal, selbst in den Breakout-Rooms wurde wenig gesprochen, von den Pflichtstudierenden waren viele offensichtlich höchstens technisch eingeloggt oder kamen erst gar nicht zum Unterricht. Da

¹ Im Folgenden abgekürzt: Todai.

² Im Folgenden abgekürzt: Waseda.

³ Im Folgenden abgekürzt: *studio*.

auf diese Weise niemand etwas von dem Kurs hatte, entschloss ich mich, die Klasse im WS in eine A2- und eine B1-Gruppe zu teilen und beide wechselseitig zu unterrichten; wie das konkret verlaufen sollte, sollte sich aber erst im Laufe des Semesters ergeben. Als kleine Schwierigkeit im Vorfeld ergab sich schon einmal, dass mein Kollege nicht bereit war, die Teilung mitzumachen.

2. Vorbedingung: Teilnahme an der DUO-Schulung

Da ich also auf der Suche nach geeignetem Online-Lehrmaterial war, habe ich das DUO-Angebot des DAAD sehr begrüßt und ab Mitte September an einer Online-Schulung im Umfang von ca. zehn Stunden teilgenommen. Dies war die kürzeste Variante; es gab auch Schulungen für 20 bzw. 40 Stunden. Die Bedingung, an einer solchen Schulung teilzunehmen, und mehr noch deren Umfang, fand ich allerdings abschreckend; ich habe etwa zeitgleich begonnen, mit dem Online-Lehrwerk *Deutschfuchs* zu arbeiten, das alles in allem selbsterklärend ist; Rahmenbedingungen, die ich von einem guten Online-Lehrwerk eigentlich erwarte. Aber einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.

Auch die Schulung selbst hat nicht dazu beigetragen, den Zugang zum Material zu erleichtern, im Gegenteil. Allein für die technischen Voraussetzungen musste ich einen neuen Browser installieren, gefühlt zehn neue Passwörter auf immer neuen Webseiten anlegen und wusste schon nach kurzer Zeit nicht mehr, wann ich wo und vor allem warum war. Um es vorab zu sagen: Für den tatsächlichen Einsatz im Unterricht ist der Großteil davon nicht erforderlich. Erforderlich ist allerdings ein neuer Browser, wenn man wie ich sonst nur mit Safari arbeitet, da Safari DUO nicht unterstützt.

Meiner Erfahrung nach richtet sich die Schulung in Form von Moodle-Informationen, -Übungen und (im Fall der zehnstündigen Variante) zwei Online-Sessions an eine ganz andere Klientel als uns Ortslektor*innen. Im Prinzip wurde DUO für Lernende entwickelt, die zeit- und ortsungebunden selbständig von zu Hause Deutsch lernen möchten. Deshalb heißen die Lehrenden dort auch „Tutor*innen“, da sie die Lernenden meist nur aus der Ferne überwachen und anleiten. Der Kontakt erfolgt über E-Mails und die Korrektur schriftlicher (gelegentlich auch mündlicher) so genannter Einsendeaufgaben. Wichtig für diesen Fern-Unterricht sind Tools wie Chat und Forum, in denen sich die Lernenden innerhalb eines Kurses schriftlich miteinander austauschen können, wobei sie von den Lehrenden „tutoriert“ werden, um in der DUO-Terminologie zu bleiben. Echtzeitkontakte in Form von Online-Sessions sind möglich, aber wohl eher selten und werden auch im Lehrmaterial nicht eingeplant; theoretisch können die Lernenden in einem Kurs über die

ganze Welt verteilt sein, sodass man hier auch das Zeit-zonenproblem zu berücksichtigen hat.

Nach Anmeldung zur Schulung bekam ich den Probekurs *Uni-Deutsch B1.1*, um mich auf der Plattform zu orientieren. Ganz ehrlich: Diese Art der Selbstorientierung hat für die spätere Arbeit mit DUO völlig ausgereicht. Was in der anschließenden Schulung noch geübt bzw. erklärt wurde, hat mich im Grunde nur verwirrt und hatte auch meist keinen Bezug zum Einsatz der Plattform im Unterricht. Die Online-Sessions etwa haben sich hauptsächlich um die DUO-eigenen Schreib-Tools Chat, Forum und Korrekturfunktion gedreht. Leider sind diese Tools ebenso kompliziert wie (design-)technisch veraltet. Sie sind bei einem Uni-Kurs auch gar nicht nötig, da die Studierenden über Zoom, E-Mail, das jeweilige LMS-System der Uni oder auch offene Formate wie Line oder WhatsApp viel einfacher und zeitsparender kontaktiert werden können. Auch die Moodle-Rallye, mit der die namentliche Bezeichnung einzelner Aufgaben-Segmente geübt werden sollte, war für meinen Unterricht überflüssig, denn auf Zoom brauche ich die Segmente gar nicht zu benennen, da ich sie direkt zeigen kann.

Leider scheinen diese Hürden im Zugang zur Arbeit mit DUO tatsächlich viele Kolleg*innen abgeschreckt zu haben; so zumindest mein Eindruck vom DAAD-Ortslektor*innen-Treffen am 17. Oktober 2020, auf dem außer mir niemand bereit (oder verzweifelt genug) war, die Plattform im Unterricht auszuprobieren. Hier wurde auch auf ein inhaltliches Problem mit dem DUO-Material hingewiesen: So richtet sich der Probekurs B1.1 sehr einseitig an Lernende, die sich direkt auf ein Auslandsstudium in Deutschland vorbereiten wollen, und hat insofern wenig Anknüpfungspunkte an die Lernwirklichkeit der meisten Studierenden in Japan. Diese inhaltliche Limitierung dürfte dem Auftrag der g.a.s.t. geschuldet sein, deren Zielsetzung die Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland ist. Wie ich später feststellen konnte, betrifft diese Limitierung jedoch weder die Kurse auf dem A2-Niveau noch den Kurs *Uni-Deutsch Sprachkurs B1/B2*, sodass es zumindest unglücklich zu nennen ist, dass uns ausgerechnet der B1.1-Kurs als Probezugang zur Verfügung gestellt wurde.

Trotz aller Schwierigkeiten im Prozess des Kennenlernens hat zu meiner Entscheidung für das Lehrmaterial letztlich der breite technische Zugang beigetragen, der uns ermöglicht wurde: Ich konnte so viele Kurse beantragen, wie ich wollte und mit bis zu 50 Teilnehmenden pro Kurs, ohne zu wissen, ob und in welchem Umfang ich die Kurse überhaupt einsetzen würde; tatsächlich habe ich die meisten der Lizenz-Zugänge, die ich später erhalten habe, nie an Studierende weitergeleitet. Auch konnten wir uns das Material der einzelnen Kurse zunächst

probeweise selbst ansehen, was ich mit den Kursen *Basis-Deutsch A2.1* und *Basis-Deutsch A2.2* auch gemacht habe. Diese beiden Kurse decken das gesamte Themenspektrum eines normalen A2-Lehrwerks ab; integriert ist, wie in allen DUO-Kursen, ein Grammatik-Trainer, der die grammatischen Strukturen der entsprechenden Niveaustufe erläutert und Übungen dazu bietet. Der Grammatik-Trainer ist assoziativ mit den Themen verlinkt; beide Bereiche lassen sich auch getrennt voneinander einsetzen. Auf diese Weise ist eine individuelle Auswahl des Lehrmaterials, angepasst an die eigenen Bedürfnisse, sehr gut möglich. Auch die Art des Lehrmaterials mit seinen zahlreichen interaktiven Übungen mit integrierter Lösungsfunktion schien sich für den Unterricht, der mir vorschwebte, zu eignen. Neben den beiden Kursen der A2-Stufe habe ich schließlich noch den o. g. kombinierten B1/B2-Kurs beantragt, alle drei im Umfang von je 30 Teilnehmenden; den B1/B2-Kurs hatte ich mir vorher allerdings nicht angesehen. Entgegen der Ankündigung, dass die Bereitstellung der Kurse bis zu zwei Wochen dauern könne, habe ich die Zugänge in der Regel sofort nach Antrag problemlos erhalten.

3. Tatsächlicher Einsatz der DUO-Lernplattform im Unterricht

In den beiden Klassen, in denen ich mit DUO arbeiten wollte, kam im Endeffekt zum größten Teil derselbe Kurs zum Einsatz: *Basis-Deutsch A2.1*. Da der Umgang mit dem Material in beiden Klassen völlig unterschiedlich war, sollen sie auch hier einzeln besprochen werden.

3.1 DUO an der Todai

Den sieben Studierenden des Intensivkurses wurde zu Semesterbeginn erklärt, dass wir im Anschluss an das Lehrbuch mit DUO arbeiten würden, und alle erhielten einen Zugang, zunächst nur zum DUO-Kurs A2.1. Die Studierenden mussten sich dazu selbst auf der DUO-Plattform registrieren, was nur auf Deutsch möglich ist; mit der Registrierung hat in meinen beiden Kursen niemand größere Probleme gehabt, die wenigen Probleme konnten durch Screensharing im Unterricht geklärt werden. Eine Kollegin, die einen höheren DUO-Kurs an der Todai einsetzen wollte, hat dieses Vorhaben wegen Schwierigkeiten der Studierenden mit der Registrierung jedoch wieder aufgegeben.

Der anfängliche Plan, DUO im Kurs erst nach Abschluss des Kursbuchs einzusetzen, wurde schnell revidiert, da sich die Themen der verbliebenen drei *studio*-Einheiten mit einzelnen DUO-Kapiteln überschneiden. Stattdessen haben wir jeweils im Anschluss an eine *studio*-Einheit das Thema direkt mit dem entsprechenden DUO-Material vertieft, wobei gleichzeitig der Wortschatz erweitert und neue grammatische Strukturen eingeführt

werden konnten. Aus dem DUO-Material haben sich dann wiederum oft sehr schöne Anlässe zu kleinen Einzel- oder Gruppen-Präsentationen ergeben, die in diesem Kurs zentral für die Leistungsbewertung waren.

Diese Vorgehensweise hat zu einer Reihe sehr gelungener Unterrichtseinheiten geführt. So konnten wir an eine Statistik der deutschen Junk-Food-Vorlieben (*studio*, Einheit 10) nahtlos mit einem Beitrag zur deutschen Döner-Kultur (DUO A2.1/*Guten Appetit*, Aufgabe 3) anschließen; zu diesem Segment gehörten u. a. Wortschatzübungen, Textarbeit und ein Döner-Lied. Da bei der Textarbeit auch ein Grund benannt werden musste, haben wir uns zwischendurch im Grammatik-Bereich die Erläuterungen zum Kausalsatz angesehen und interaktive Übungen dazu gemacht. Der Text stellte u. a. verschiedene Döner-Varianten aus europäischen Ländern vor; hieraus hat sich quasi spontan eine Kurzpräsentation ergeben: In drei Gruppen haben die Studierenden im Unterricht eine typisch japanische Dönervariante entwickelt, wobei sie den Wortschatz zum Thema Essen wiederholen und mit Kausalsätzen begründen sollten, was an ihrer Dönervariante typisch japanisch sei. Da wir zwischendurch noch andere Dinge gemacht hatten, hat sich die gesamte Sequenz auf etwa vier Doppelstunden erstreckt; ohne die zwischengeschobenen Elemente wären es einschließlich Präsentationen ca. zweieinhalb Doppelstunden gewesen.

Auch die Einheiten 11 und 12 aus *studio* boten inhaltlich gute Anknüpfungspunkte zu weiterführenden Unterrichtssegmenten auf DUO; allerdings reichte dafür der A2.1-Kurs thematisch nicht mehr aus, sodass die Studierenden nun auch einen Zugang zum Kurs *Basis Deutsch A2.2* bekamen. Zum Thema Wetter, das in *studio* nur sehr kurz (Einheit 11) behandelt wird, haben wir z. B. anschließend aus dem Kapitel *Freizeit* (A2.2) die Aufgabe „Bei schlechtem Wetter“ gemacht. Das passte besonders gut, weil hier u. a. Kleidung und Farben thematisiert werden, die den eigentlichen Wortschatzschwerpunkt von Einheit 11 in *studio* bilden; die Studierenden konnten sowohl den Wortschatz aus dem Kursbuch als auch die im vorigen Themenbereich eingeführten Kausalsätze in einer Kurzpräsentation zum Thema „Schlechtes Wetter“ wiederholen. Diese Kurzpräsentation war wiederum die Umformung einer entsprechenden Chat-Aufgabe aus DUO, die im Zoom-Unterricht nun auch mündlich bearbeitet werden konnte. Das Thema „Wetter“ haben wir anschließend noch mit einer Sequenz zum Wetterbericht aus dem Kapitel *Unterwegs* (A2.2) vertieft, aus der wir eine Hörübung, eine Text- und Bildarbeit mit Wetterkarten sowie weitere Wortschatzübungen gemacht haben.

Auf diese Art und Weise lässt sich aus den DUO-Kapiteln eine große Menge an interessanten und methodisch abwechslungsreichen Aufgabensequenzen aus dem gesamten A2-Themenspektrum zusammenstellen. Meiner Erfahrung nach bietet es sich an, hier nicht linear, sondern assoziativ zu arbeiten, je nach thematischem Bedarf oder Vorlieben; auch die Verlinkung mit dem Grammatiktrainer (der nicht in A2.1 und A2.2 trennt, d. h. beide Kursteile sind immer mit dem kompletten A2-Trainer verlinkt) ist ein gutes Mittel zur Strukturierung. Ein assoziatives Vorgehen hat auch den Vorteil, dass Themen nicht unnötig breitgetreten werden und man sich quasi die Rosinen aus dem Kuchen picken kann – denn nicht alle Aufgabensequenzen in DUO sind tatsächlich auch gelungen oder methodisch interessant. Häufig genug wird in den Übungen schlicht auf eigene Recherche im Internet verwiesen, deren Ergebnisse dann mittels Chat, Forum oder Einsendeaufgaben verschriftlicht werden sollen. Auf solche Aufgaben habe ich in der Regel verzichtet, da sie mir für das Niveau der Studierenden zu wenig angeleitet schienen oder auch schlichtweg einfallslos waren. Auch die externen Links, mit denen die Plattform sehr viel arbeitet, sind nicht immer aktuell und gelegentlich schon gar nicht mehr vorhanden.

Mein Fazit der DUO-Arbeit mit diesem Kurs ist dennoch insgesamt positiv; speziell die Verknüpfung mit einem anderen Lehrwerk hat sich als wirkungsvoll erwiesen. Der Arbeitsaufwand zur Vorbereitung der Stunden blieb alles in allem überschaubar, da das Material an sich nicht groß aufbereitet werden muss. Durch die Lösungsfunktion lassen sich die interaktiven Aufgaben auch problemlos als Hausaufgaben geben, die nicht bis ins Detail hinein durch die Lehrkraft überprüft werden müssen.

3.2 DUO an der Waseda

An der Waseda stand der Einsatz von DUO aufgrund der Besonderheiten des Kurses von vorneherein unter einem weit ungünstigeren Stern. Zu Beginn des Sommersemesters bekamen alle Studierenden von mir zunächst einen Zugang, entweder zum Kurs A2.1 oder B1/B2. Ursprünglich hatte mir vorgeschwebt, nach Kontrolle der Hausaufgaben aus der Partnerstunde den Kurs jeweils auf zwei Breakout-Rooms zu verteilen, beiden Gruppen ihre Aufgaben auf DUO zuzuordnen und selbst zwischen den Gruppen hin- und herzuwechseln; das hat sich schnell als utopisch erwiesen. Vor allem rächte sich nun, dass ich mir den B1/B2-Kurs im Vorfeld nicht angesehen hatte, denn dieser erwies sich als viel zu schwierig für das Niveau der Studierenden. Insofern machte es wenig Sinn, das Kursbuch gegen ein neu einzuführendes technisches Format zu tauschen, zumal ich gleichzeitig noch eine andere Gruppe zu betreuen hatte.

Im Endeffekt ergab sich aus pragmatischen Gründen folgende Arbeitsteilung: Nach Besprechung der Hausaufgaben zu Beginn jeder Stunde wurden die Kursteilnehmer*innen manuell in einen A2- und einen B1-Raum eingeteilt (Verhältnis 10:10); die B1-Gruppe hatte im Vorfeld eine Aufgabe aus dem Kursbuch zur individuellen Bearbeitung erhalten. Dann habe ich im A2-Raum den Studierenden ihre DUO-Aufgaben für die Woche erklärt, die als Hausaufgaben erledigt werden sollten. Nachdem es zu Semesterbeginn zu Verwechslungen gekommen war, habe ich die Pfade zu den einzelnen DUO-Aufgaben mit Hilfe von Screenshots in PPT-Folien anschaulich gemacht. Die fertigen Aufgaben sollten dann bis zur nächsten Stunde wiederum per Screenshots an mich geschickt werden – ein Kontrollmechanismus, der leider sein musste, sonst hätte niemand die Hausaufgaben gemacht. Nach der Erklärung der Hausaufgaben wurde die A2-Gruppe dann aus dem Unterricht entlassen. Den Rest der Stunde habe ich mit den Studierenden aus der B1-Gruppe Segmente aus dem Kursbuch bearbeitet, die für die andere Gruppe eindeutig überfordernd gewesen wären.

Den Kurs auf diese Weise über ein Semester durchzuziehen, war eine organisatorische Herausforderung und hat unglaublich viel Vorbereitungszeit gekostet, und ich habe mich oft gefragt, warum ich das eigentlich mache. In der B1-Gruppe war jedoch schnell spürbar, dass die Motivation wieder stieg. In der A2-Gruppe fiel sie anfänglich noch einmal steil ab, um dann aber langsam auf ein mittleres Niveau zu steigen; die Anwesenheit wurde regelmäßig, die Hausaufgaben kamen wöchentlich, verpasste Aufgaben wurden nachgereicht – alles in allem ein enormer Erfolg in dieser Gruppe. Anders als in dem Todai-Kurs, wo mündliche Interaktion im Vordergrund stand, spielte im Waseda-Kurs gerade die Konzeption von DUO für den Fernunterricht die entscheidende Rolle: Da die A2-Gruppe mit dem DUO-Material zu Hause selbstständig arbeiten konnte, war es überhaupt möglich, die Klasse zu teilen. Im Gegensatz zum Todai-Kurs haben die Waseda-Studierenden auch nur den Zugang zum A2.1-Kurs erhalten. Da sie kaum über Wortschatz verfügten und in der Vergangenheit hauptsächlich Grammatik (nicht) gelernt hatten, eignete sich für diese Gruppe besonders der Grammatik-Trainer, der auch im Teilkurs A2.1 komplett zur Verfügung steht. Im Laufe des Semesters haben wir so die Grundstrukturen des Perfekts, der Modalverben im Präteritum, von Satzverbindungen, Adjektivendungen, Präpositionen und weiteren, für das Niveau A2 erforderlichen grammatischen Strukturen „wiederholt“. Besonders kam den Studierenden entgegen, dass sie viel weniger am Echtzeit-Unterricht teilnehmen mussten, der für sie ein unglaublicher Druck mit permanenter Versagensangst gewesen zu sein scheint. Alles in allem hat das DUO-Material es

mir in diesem Kurs ermöglicht, auch online eine gewisse Binnendifferenzierung vorzunehmen und eine Gruppe extrem lernfrustrierter Studierender, die in der Vergangenheit kaum ansprechbar gewesen waren, doch noch zu einem erfolgreichen Kursabschluss zu führen.

4. Fazit

Als Fazit kann ich festhalten, dass der Einsatz von DUO im Online-Unterricht lohnenswert ist. Wer es geschafft hat, sich einen DUO-Kurs bei g.a.s.t. zu sichern und noch auf der Suche nach breit gefächertem Material ist, das sich relativ problemlos einsetzen lässt, sollte sich durchaus auf DUO einlassen. Vor allem in Kombination mit anderen Lehrwerken und Materialien ist der Einsatz, wie oben dargestellt, sehr ergiebig. Unbedingt erwähnt werden sollte noch, dass DUO die gesamte Bandbreite an Themen und Strukturen abdeckt, die für die verschiedenen Testverfahren einer Niveaustufe nötig sind; das Material ist inhaltlich vielfältig und sprachlich sehr komplex, fordert aber auch eine große Selbstständigkeit der Lernenden, wenn man nicht alle Schritte einzeln im Unterricht besprechen möchte. Ich selbst habe die Absicht, die Zugänge, die ich noch nicht vergeben habe, im Sommersemester 2021 noch zu verwenden, und hoffe vor allem, dass ich diesmal Gelegenheit finde, auch den B1/B2-Kurs einzusetzen.

Trotzdem möchte ich zum Schluss noch auf einen Punkt verweisen, der mir durchweg negativ in Erinnerung geblieben ist. DUO gibt es nicht erst seit gestern, und das merkt man der Plattform deutlich an. Technisch und auch konzeptionell ist sie einfach nicht mehr auf der Höhe der Zeit. Das fängt bei der mangelnden Unterstützung durch Safari an, setzt sich bei den Komplikationen der Registrierung fort und wird besonders deutlich in Art

und Aufbau der Plattform selbst. Schon das technische Design erinnert ein bisschen an Vorgestern und wirkt nicht gerade einladend; vollends abschreckend sind die oben bereits erwähnten Formate Forum, Chat und Korrekturfunktion, die in Design und Anwendbarkeit mitunter geradezu vorsintflutlich anmuten. Gravierender ist jedoch das veraltete Konzept an sich, das an Übungs- und Darstellungsformen gebunden ist, die durchweg noch aus dem gedruckten Lehrwerk stammen; gerade im Vergleich mit wirklich neuen Lern-Apps wie *Deutschfuchs*, dessen Trainingsbereich etwa die technischen Möglichkeiten des Online-Lernens – Touchscreen, Smartphone-App etc. – mit Motivationsstrategien aus Computerspielen – aufsteigende Level, Belohnungs-Pop-ups, Ranking etc. – verknüpfen, fehlen völlig. Auch gibt es bei aller Bandbreite an Themen letzten Endes doch nur eine überschaubare Auswahl an gewinnbringenden interaktiven Übungen zu den einzelnen Themen; allzu schnell wird immer auf die Standardformel: „Recherchieren Sie im Internet und beschreiben Sie Ihre Ergebnisse in einer Einsendeaufgabe“ zurückgegriffen. Dies könnte daran liegen, dass modernere interaktive Formate, die sich ohne großen Arbeitsaufwand erstellen ließen, bei der Konzeption von DUO noch nicht zur Verfügung standen. Das ist schade, denn meinem Eindruck nach verfügt die Plattform trotz des veralteten Konzepts und gelegentlich mangelnder Aktualisierung über eine sehr umfangreiche Materialsammlung und einen komplexeren, stärker auf ein akademisches Niveau zielenden Umgang mit Sprache als z. B. *Deutschfuchs*. Das Spektrum an Unterthemen ist so breit, dass man sich sehr gut die interessantesten Elemente herausuchen kann. Will man allerdings linear vorgehen oder alle Kapitel abarbeiten, stößt man schnell an die Grenzen der Aufgabenformate. Es wäre wünschenswert, wenn es hier in Zukunft zu einer Überarbeitung käme.

Alles fast wie immer – Deutschunterricht in der Corona-Krise

Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)

Von Mitte Mai bis Mitte November musste ich meinen Deutschunterricht komplett virtuell gestalten, da die Studierenden den Campus nicht betreten durften. Der virtuelle Unterricht mit Zoom hat sich inhaltlich nicht sonderlich vom Präsenzunterricht unterschieden. Die Lehrbücher wurden den Studierenden von der Universitätsverwaltung zugeschickt, so dass alle ihre Arbeitsmaterialien vorliegen hatten. Dialogübungen habe ich in Kleingruppen in den Breakout-Rooms durchführen lassen. Anstatt wie im Klassenzimmer von Tisch zu Tisch zu gehen, habe ich mich nacheinander in die einzelnen Breakout-Rooms eingeloggt. Ohne störende Hintergrundgeräusche von anderen Gruppen, wie sie im Präsenzunterricht üblich sind, konnten die Studierenden hier konzentriert lernen. Zur Erklärung der Grammatik habe ich Beispielsätze in die Chatbox geschrieben. Da die Studierenden die Texte in der Chatbox leicht kopieren und abspeichern konnten, gingen keine Inhalte verloren.

Als Hausaufgabe habe ich regelmäßig drei bis fünf Sätze zu unterschiedlichen Themen schreiben lassen. Nacheinander hat jeweils ein Studierender die vorbereiteten Sätze vorgetragen und in die Chatbox kopiert. Diese habe ich direkt verbessert. Das funktionierte reibungsloser als das Schreiben an die Tafel. Ein Thema war zum Beispiel, einen nützlichen Alltagsgegenstand vorzustellen. Diesen konnten die Studierenden vor der Kamera zeigen. Für den Präsenzunterricht hätten die Studierenden wahrscheinlich manche Gegenstände nicht mitgebracht. Eine Studentin hat zum Beispiel einen Leseständer vorgestellt: „Das ist mein Leseständer. Er hält meine Bücher geöffnet. So kann ich gleichzeitig lesen und schreiben.“ Eine andere Studentin fand ihr Buttermesser besonders praktisch: „Das ist mein Buttermesser. Es ist aus Aluminium. Damit kann man leicht Butter abstreichen.“ Eine Studentin, die ihren freundlich in die Kamera bellenden Hund auf dem Schoß sitzen hatte, stellte mit folgenden Worten einen automatischen Futterspender

vor: „Es ist manchmal lästig, meinen Hund zu füttern. Deswegen habe ich einen automatischen Futterspender gekauft. Ich glaube, mein Hund ist darüber auch glücklich.“

Für Tests habe ich Google Forms benutzt. Das Erstellen der virtuellen Tests hat zwar etwas Zeit gekostet, aber dafür habe ich durch die automatisierte Punktevergabe auch viel Zeit gespart. Über Zoom habe ich mehrmals Muttersprachler in den Unterricht eingeladen. Mein Bruder hat sich aus Berlin zugeschaltet. Die Studierenden haben ihm auf Deutsch Fragen über das Leben in Deutschland gestellt. Ein anderes Mal hat ein deutscher Student unserer Partneruniversität Duisburg-Essen über Zoom Fragen zum Studentenleben in Duisburg beantwortet. Ein Nachteil des virtuellen Unterrichts war lediglich, dass ich keine Brettspiele einsetzen konnte. Ansonsten war alles fast wie immer.

Während an den meisten Universitäten virtueller oder Präsenzunterricht stattfand, ist die Kobe City University of Foreign Studies ab Ende November 2020 einen anderen Weg gegangen. Wir sollten nun Präsenzunterricht machen und gleichzeitig den Studierenden, die nicht zur Uni kommen wollten, die Möglichkeit geben, von zu Hause aus mit Zoom daran teilzunehmen. Dafür stellte man uns bewegliche Kameras mit eingebautem Mikrofon zur Verfügung, die mit dem PC verbunden wurden. Der schwenkbare Kamerakopf ließ sich nach Belieben auf den Klassenraum oder die Tafel richten. Die Studierenden, die mit Zoom am Unterricht teilnahmen, wurden auf die Leinwand projiziert. Sie konnten über die Lautsprecher mit den Anwesenden im Klassenraum kommunizieren. Für das Angebot der Universität, den Studierenden die freie Wahl zu geben, waren diese sehr dankbar. Die ersten Wochen mit dieser ungewöhnlichen Unterrichtsform zeigten, dass während der Pandemie etwa die Hälfte lieber zu Hause blieb und die andere Hälfte den Präsenzunterricht bevorzugte.

Erfahrungen mit dem Online-Unterricht¹

Jens Ostwald (Waseda-Universität)

Die Umstellung auf Online-Unterricht dürfte die wenigsten gefreut haben. Für alle Beteiligten war und ist es eine große Herausforderung.

Viele Online-Unterrichts-Varianten sind möglich: Erklärungen und Arbeitsblätter werden als PDFs, PowerPoint-Präsentationen mit oder ohne Ton oder in Form von zuvor aufgenommenen Videos bereitgestellt; Unterricht kann in Echtzeit mit Video oder nur mit Audio, auch als einseitige Variante, erfolgen. Oft gibt es ergänzend z. B. die Möglichkeit, sich per E-Mail oder über ein Kontaktformular an den Lehrer zu richten. Manchmal werden sogar soziale Netzwerke wie Facebook genutzt.

Eine ausführliche Übersicht über die vielen Unterrichtsmöglichkeiten sowie eine Erörterung der zahlreichen Vor- und Nachteile bzw. Schwierigkeiten wäre sicher wertvoll, kann hier aber nicht erfolgen. Der Autor hat sich für den Unterricht mit Echtzeitvideo (mittels Zoom) entschieden – natürlich ergänzt durch Unterrichtsmaterialien in Form eines Lehrbuchs einerseits und Dateien andererseits, außerdem kombiniert mit der Nutzung der Lernplattformen der jeweiligen Universitäten. Im vorliegenden Text geht es nur um die Erfahrungen mit dieser Art von Unterricht. Ihm liegen etwa 300 Unterrichtseinheiten an vier Universitäten, alle im Wahlpflichtfach Deutsch als zweite Fremdsprache, jeweils über die ganzen 90 bzw. 100 Minuten mit Video auf Lehrer- und Studentenseite unterrichtet, zugrunde.

Was sind die Vorteile dieser Unterrichtsmethode gegenüber anderen? Welche Nachteile, welche Probleme ergeben sich?

Der entscheidendste Vorteil ist, dass fast so unterrichtet werden kann wie im Kursraum – besonders die beliebteste, oder eher verbreitetste, Software Zoom bietet hierzu entsprechende Möglichkeiten:

Lehrer und Studenten können sich gegenseitig sehen, man kann normal vortragen oder auch mit Studenten sprechen; außerdem gibt es ein Whiteboard, das vom Lehrer und von den Studenten genutzt werden kann. (Dabei kann man sich zwar auf die Texteingabe per Tastatur beschränken oder versuchen mit der Maus zu schreiben; will man das Whiteboard aber wie im Präsenzunterricht nutzen, muss man investieren: Ein Tablet oder ein Notebook mit Touchscreen wären die teuren Möglichkeiten, ein schlichtes Pentablet für wenige tausend Yen die günstige, völlig ausreichende und einfachste Variante). Eine weitere, wenigstens für Sprachunterricht und Seminare unverzichtbare Funktion ist die, Teilgruppen (*breakout rooms*) bilden zu können: Der

Lehrer kann seine Studenten in Gruppen beliebiger Größe einteilen und in getrennte „Räume“ schicken, zwischen denen sich der Lehrer frei bewegen kann. Partner- und Gruppenarbeit ist so problemlos möglich. Schließlich gibt es eine Chatfunktion. Durch sie können Arbeitsanweisungen oder Erklärungen usw. einfach übermittelt oder Aufgabenblätter oder andere Materialien versendet werden. Studenten wiederum können, für alle oder nur für den Lehrer lesbar, bspw. auf Fragen antworten – dies ermöglicht auch Tests –, etwas kommentieren oder eine Frage stellen. Besonders letzteres ist eine wichtige Möglichkeit, da es vielen schwerfällt, im Plenum zu sprechen (oder dem Lehrer eine E-Mail zu schreiben). Je nach Einstellung können Studenten per Chat auch untereinander kommunizieren.

Die Technik bietet sogar Vorteile gegenüber einem Präsenzunterricht:

Zunächst gibt es die allgemeinen Vorteile von Online-Unterricht: Der Zeitaufwand für die Fahrt zur Uni, auch der Stress durch überfüllte Züge entfallen, Studenten haben kaum noch eine Ausrede für ein Zuspätkommen oder ein Fehlen (tatsächlich war auch die Zahl der abwesenden Studenten deutlich geringer als sonst); für einige mag der Präsenzunterricht auch psychisch schwieriger sein.

Kombiniert man den Unterricht per Video mit der Nutzung der Lernplattform der Universität, ergeben sich weitere Vorteile: Hausaufgaben oder Testankündigungen können dort online gestellt und auch mit Fristen und automatischen Benachrichtigungen versehen werden. „Vergessen“ gibt es nicht mehr, die Abgabequote war erfreulich hoch. Auch das Kopieren und Austeilen von Materialien ist digital natürlich einfacher – verursacht vielen Studenten aber eher mehr Stress, wenn sie beispielsweise nicht über einen Drucker verfügen.

Videokonferenzsoftware bietet weitere Vorteile. Melden sich die Studenten mit ihrem echten Namen an, hat man nicht nur eine automatisch erstellte Teilnehmerliste, sondern auch keine Probleme mit der Zuordnung von Namen und Gesicht, was bei großen Klassen sehr angenehm ist.

Die Software ermöglicht es außerdem, anderen Teilnehmern den eigenen Bildschirm zu zeigen: Seien dies Internetseiten, eigene Texte wie Arbeitsblätter, Fotos oder einen Test. Auch das zuvor gescannte Lehrbuch kann so, während etwas erklärt wird, gezeigt werden (Copyright-

¹ Der Artikel ist die stark erweiterte Fassung eines auf Englisch in der Waseda-Review (電子版) erschienenen.

Probleme müssen hier natürlich beachtet werden!). Das Teilen ist weit einfacher als im Präsenzunterricht. Dazu gibt es noch die Funktion, Kommentare „in“ das Gezeigte hineinzuschreiben: Genauer gesagt schreibt man wie auf eine durchsichtige Folie, die über dem Gezeigten liegt.

Einen weiteren für die Kommunikation interessanten Vorteil gibt es bei der Gruppenbildung: Während sich im Klassenzimmer meist sehr schnell feste Sitznachbarn und Kleingruppen bilden, erfolgt die Einteilung bei der Software mit wenigen Klicks auf Wunsch per Zufall. Man kann die Studenten also jedes Mal mit anderen Partnern arbeiten lassen. Das bedeutet, dass auch unterschiedlichste Studenten irgendwie miteinander kommunizieren müssen. Für viele ist das zweifellos eine Herausforderung, und gerade am Anfang gibt es oft schweigende Gruppen, insgesamt ist es aber auch als Chance zu sehen.

Mittlerweile ist die Teilgruppenfunktion noch erweitert worden: Der Lehrer kann die Studenten selbst ihre Gruppe aussuchen lassen – auch ein Wechseln zwischen den Gruppen ist, sofern der Lehrer es erlaubt, möglich. Die Studenten können sich also „bewegen“ und so, ähnlich wie im Kursraum, ihre Gesprächs-/Übungspartner wechseln.

Unterricht per Videokonferenzsoftware bietet auch entscheidende Vorteile gegenüber anderen Online-Unterrichts-Varianten: Die Gelegenheiten, andere Menschen zu treffen, sind, gerade für Studenten, seit März sehr viel eingeschränkter als üblich, sei es im Unterricht, auf dem Campus, bei Clubaktivitäten oder beim Jobben. Der überwiegende Teil des Uni-Unterrichts findet, bei großen Unterschieden zwischen den einzelnen Universitäten und auch einzelnen Studenten, zudem per Arbeitsblätter, PowerPoint-Präsentationen, Video-on-Demand, einseitigen Vorlesungen (nur der Lehrer ist zu hören und/oder zu sehen) statt. In solch einer Situation ist ein Kontakt innerhalb des Echtzeitvideo-Unterrichts sicher besser als nichts. Gerade die Teilgruppen bieten eine gute Möglichkeit zu direkter Kommunikation.

Auch ist es überlegenswert, die Videokonferenz zum Ende der Veranstaltung nicht sofort zu beenden, sondern die Studenten zu bitten sich abzumelden; diejenigen, die noch mit dem Lehrer sprechen wollen, können dann einfach länger in der Zoomsitzung bleiben.

Zu Beginn gab es natürlich auch einige Schwierigkeiten bei der Umsetzung des beschriebenen Online-Unterrichts:

Zunächst einmal musste man sich als Lehrer einarbeiten, seinen Unterricht auf die neue Methode umstellen, eventuell auch für die notwendige Hard- und Software sorgen usw.

Auch die Studenten hatten es nicht einfach gehabt:

Einige, eher wenige, Studenten hatten eine zu schlechte Internetverbindung oder keinen Zugriff auf einen Computer – solche Probleme konnten jedoch in überraschend kurzer Zeit gelöst werden.

Die Teilnahme am Unterricht mit eingeschalteter Kamera ist teilweise auf Widerstand gestoßen, aber die klare und sehr bestimmte Bitte darum, zusammen mit der Option, notfalls (aus technischen oder psychischen Gründen) und nur nach Rücksprache auch ohne Video teilnehmen zu dürfen, führte zu dem Ergebnis, dass nahezu alle Studenten, wenn auch teils wohl etwas widerwillig, ihre Kameras einschalteten.

Diese Bitte hat sich als wichtig erwiesen. Online-Unterricht kann nicht an einen Präsenzunterricht in der Universität herankommen, dank Video aber sind die Studenten eben doch präsent, jedenfalls viel „realer“ als bei einer bloßen Audio-Teilnahme; die Atmosphäre ändert sich entscheidend. (Bei kleineren Klassen ist sogar die Empfehlung, die Mikrofone nicht auszuschalten, überlegenswert: Kleine Störgeräusche, ein Niesen, ein Rascheln usw. machen den Unterricht weit menschlicher.)

Überraschend war das fehlende technische Know-how auf Seiten vieler Studenten, besonders bei Erstsemestern. Was für 20- bis 80-Jährige heute normal ist, ist für viele Studenten Neuland. Die mit Smartphone aufgewachsene, gerne Digital Natives genannte Generation ist, anders als erwartet, keine digital versierte: eher im Gegenteil. Computer scheinen für viele fremd zu sein; selbst einfachste Dinge, wie z. B. die Funktion der Umstelltaste, sind etlichen Studenten nicht bekannt. Den Speicherort von empfangenen PDF-Dateien wiederzufinden, eine Internetseite mit einem Lesezeichen zu versehen, etwas zu kopieren und einzufügen, natürlich auch das Tippen von Umlauten und dem Eszett oder die Funktionsweise von Zoom bleiben vielen lange unklar. Die Bitte, Hausaufgaben handschriftlich zu verfertigen und dann als PDF abzugeben, ist für einige unlösbar (jedes Smartphone kann mit einer simplen und kostenlosen App sofort PDFs erstellen), Materialien, z. B. Arbeitsblätter, auszudrucken scheitert am Nichtvorhandensein eines Druckers, und dass man im Conbini sehr einfach und bequem ausdrucken kann, weiß kaum jemand. Vieles macht vielen große Schwierigkeiten. Das wäre nicht weiter schlimm – hinzu kommt allerdings ein Mangel an Wille oder an Fähigkeit, sich mit den Problemen auseinanderzusetzen: Vor Vorlesungsbeginn die Software einfach mal auszuprobieren, im Internet nach Anleitungen zu suchen – tippt man bei Google oder Youtube die passenden Stichworte ein, lassen sich sofort sehr gute, leicht verständliche Videos mit Erklärungen zu allen möglichen Problemen finden –, kurz: sich selbstständig in die offenbar unbekanntere Welt einzuarbeiten, wäre sehr wünschenswert gewesen.

Ein Problem ganz anderer Art ist natürlich das des Datenschutzes bzw. der Sicherheit. Hier erlaubt die Software aber einige Einstellungen, wie das Setzen eines Kennwortes und die Nutzung eines Warteraums, außerdem ist eine Teilnahme ohne eine persönliche E-Mail-Adresse oder Matrikelnummer empfehlenswert und möglich. Verglichen mit der Datensammlung durch täglich verwendete Soziale Netzwerke dürften die Risiken bei Videokonferenzen eher gering sein.

Nicht nur die Studenten und Lehrer haben mit Schwierigkeiten zu kämpfen (und verursachen auch welche): Gleiches gilt für die Universitäten selbst. Es ist unbestreitbar, dass die Fakultäten, die Verwaltung, die IT sehr viel geleistet und die Grundlagen für ein zumindest nicht schlechtes Online-Jahr geschaffen haben: Für die Vorbereitung zu Beginn der Covid-19-Krise und dann auch für den Unterricht besonders unangenehm waren aber unklare Regeln in Bezug auf die Rechte und Pflichten der Lehrer und Studenten einerseits und andererseits die Ungewissheit, wie lange online unterrichtet werden wird.

Hier haben die frühe Entscheidung der Waseda, das komplette Frühlingsemester online zu belassen, und der späte Vorlesungsbeginn sehr geholfen: Nicht provisorisch, nur zwei oder drei Wochen, sondern ein ganzes Semester online unterrichten zu müssen, also in einer Lehrern und Studenten bis dahin meist unbekanntem Weise, bedeutet nämlich, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Thema unumgänglich ist. Es lohnt sich daher, z. B. in Hardware zu investieren, vor allem aber auch in das Sich-Aneignen der Computer-/Softwarekenntnisse und neuer Unterrichtsmethoden, allgemein in die Vorbereitung des Online-Unterrichts. Andere Universitäten waren hier sehr zögerlich, die Entscheidung, wie lange online unterrichtet werden müsse, wurde immer wieder verschoben, aus dem anfänglichen Provisorium wurde schließlich eine Dauerlösung. (Im Nachhinein lässt sich dies natürlich leicht kritisieren; dass die Entscheidungen rund um den Online-Unterricht für die Universitäten sehr schwierig waren und damit auch Vieles länger gedauert hat oder auch Unsicherheiten bis jetzt geblieben sind, ist ja leicht zu verstehen.)

Alles in allem scheint dem Autor, wenigstens für viele Unterrichtsinhalte, die Arbeit mit einer Videokonferenzsoftware unter Nutzung der Teilgruppenfunktion, des Whiteboards, der Chatfunktion, des Bildschirmteilens und der Kommentarfunktion, das alles mit eingeschalteter Kamera auf Lehrer- und Studentenseite, ergänzt durch die zusätzliche Bereitstellung von Arbeitsblättern usw. auf der Lernplattform der Universität, einen unerwartet guten Unterricht bei sehr vertretbarem Zeitaufwand zu ermöglichen.

Abgesehen davon, dass das Kennenlernen der verschiedenen Funktionen, das Sich-Eingewöhnen etwas Zeit in Anspruch nimmt, bietet Zoom dem Lehrer die Chance, fast so zu unterrichten, wie im Klassenzimmer. Insbesondere entfällt dadurch ein mühsames und sehr zeitaufwändiges Erstellen von PowerPoint-Präsentationen oder schriftlichen Grammatikerläuterungen, On-Demand-Videos usw. Zeit für die Studenten (oder die eigene Forschung oder die Familie ...) bleibt.

Dass man auch mit anderen Methoden zu guten Ergebnissen kommen kann, soll natürlich nicht bestritten werden. In Anbetracht des Kommunikationsmangels zwischen den Studenten und auch zwischen Studenten und Lehrern wäre aber gerade im Frühlingsemester eine intensivere Nutzung von Videokonferenzsoftware erwägenswert gewesen.

Nachbemerkung:

Nicht alle Videokonferenzprogramme bieten die oben genannten Möglichkeiten, insbesondere die der Teilgruppenbildung. Gerade diese aber macht den entscheidenden Unterschied aus. Trotz mancher Sicherheitsbedenken spricht daher einiges für Zoom: Nicht nur die Funktionalität, sondern auch dass Zoom so weit verbreitet ist, dass fast alle Studenten und auch Lehrer sie kennen und somit kein neues Lernen notwendig wird. Gerade für Lehrer, die an verschiedenen Universitäten arbeiten, ist schon die Gewöhnung an verschiedene Lernplattformen eine zusätzliche Belastung – auf verschiedene Videokonferenzprogramme lässt sich da gut verzichten.

Mit Zoom lässt sich zwar sehr viel machen, die kombinierte Nutzung mit der Lernplattform der Universität dürfte aber selbstverständlich sein. Bei der Unterrichtsgestaltung sehr geholfen haben außerdem folgende Programme bzw. Internetseiten – alle mit der Gemeinsamkeit, dass sie kostenlos und sehr einfach zu bedienen sind (und zwar für Lehrer und Studenten). Außerdem sind sie unabhängig von der Videokonferenzsoftware und der Lernplattform verwendbar. Je nach Zweck bieten sich kompliziertere, evtl. kostenpflichtige Ergänzungen an.

Google Forms eignet sich nicht nur für Umfragen, sondern auch als Kontaktformular oder für kleine Tests;

mit *Etherpads* kann man hervorragend gemeinsam arbeiten: Aufgaben lassen sich ins Internet stellen, die Studenten bearbeiten sie online, das Getippte ist sofort für alle sichtbar; anders als z. B. beim Zoom-Whiteboard funktioniert das auch, wenn die Studenten in Teilgruppen arbeiten;

Gleiches geht mit kollaborativen Whiteboards, z. B. dem *whiteboardfox.com*;

scrumblr.ca ist eine sehr einfache Pinnwand – und gerade deswegen praktisch (es geht auch mit größerem Funktionsumfang: *pinup.com*, *linoit.com*, *padlet.com*);

bei *learningapps.org* kann man schnell und einfach recht simple, aber bei den Studenten durchaus beliebte Übungen erstellen.

Andreas Riessland (Nanzan-Universität)

Vierzig Jahre ist es her, dass Henri Holec den Begriff des autonomen Lernens in die Fremdsprachendidaktik eintrug und dem Methodendiskurs damit Impulse verlieh, die bis heute nachwirken. Holec hatte sich in seinen Arbeiten zwar primär auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogen (Holec 1981), doch seine Überlegungen zur Bedeutung von Lernerautonomie im Prozess der Wissensaneignung und Wissensvertiefung zeigten weit über diesen Bereich hinaus Wirkung. In praktisch allen Arbeitsbereichen der Schul- und Hochschulpädagogik wurden seitdem Modelle zur Förderung autonomen Lernens erarbeitet. Auch im asiatischen Bildungswesen haben diese Ideen ihre Tragkraft entwickelt, was an der wachsenden Zahl regionaler Initiativen zur Förderung autonomer Lern- und Arbeitsformen ebenso sichtbar wird wie am anhaltenden Diskurs um die Anwendbarkeit solcher Konzepte autonomen Lernens im asiatischen Kontext (Ho/Crookall 1995, Littlewood 1999, Schmenk 2005, Aliponga et al. 2013, Shi/Witte 2017).

Eine dieser regionalen Initiativen ist das „Deutsch als Brücke“-Projekt, ein deutschsprachiges universitäres Netzwerk in Ost- und Südostasien.¹ Über dieses Netzwerk kommen Studierende verschiedener asiatischer Universitäten mehrmals pro Semester in Videokonferenzen zusammen, bei denen sie sich zwanglos mit ihren Kommilitonen aus den Nachbarländern austauschen. Organisation und Durchführung dieser Veranstaltungen liegen hierbei weitgehend in studentischer Hand, während die betreuenden Lehrkräfte sich auf eine beratende und beobachtende Rolle beschränken. Verkehrssprache bei diesen Veranstaltungen ist Deutsch, die gemeinsame Zielsprache aller Beteiligten. Zurzeit umfasst das Netzwerk sechs Partnerinstitutionen aus fünf Ländern Asiens, ein weiterer Ausbau des Netzwerks ist vorgesehen.

Hinter den Videokonferenzen im „Deutsch als Brücke“-Projekt stehen mehrere didaktische Überlegungen: Zum einen soll den Sprachlernern dabei ein kommunikatives Umfeld geboten werden, das frei ist vom ständigen Erleben eines Gefälles in der Sprachbeherrschung, wie es der Austausch mit Muttersprachlern mit sich bringt.

Zum anderen wird den Studierenden die Chance gegeben, die Gesellschaften und Kulturen ihrer Nachbarländer in der direkten Begegnung zu erfahren und auf diesem Weg zu entdecken, wie viel sie mit den jungen Menschen dort gemein haben. Ein weiteres Hauptziel besteht in der Förderung selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lern- und Arbeitsverhaltens unter den Studierenden.

Zur Entstehung des Projekts

Die Idee zu dieser Initiative mit Fokus auf die Länder Asiens war aus den Erfahrungen mit einem Vorgängerprojekt der Deutschen Abteilung an der Nanzan-Universität und der Japaninstitute an den Universitäten Düsseldorf und Leipzig heraus entstanden. Von 2009 an führten die Studierenden dieser Institutionen über mehrere Jahre hinweg regelmäßig gemeinsame Videokonferenzen durch. Diese Veranstaltungen fanden je zur Hälfte auf Deutsch und auf Japanisch statt, doch vom sprachlichen Aspekt abgesehen waren sie in ihrem Ablauf weitgehend mit den innerasiatischen Programmen der späteren Jahre identisch (siehe unten). Für die teilnehmenden Institutionen war diese Art des transkulturellen Kontakts damals ein Novum, das auf studentischer Seite auf ein ausnehmend positives Echo stieß (siehe dazu Riessland 2015). Doch auch wenn die nutzbringenden Aspekte des Programms deutlich überwogen, so machten sich mit der Zeit auch Umstände bemerkbar, die den Ablauf und die Gestaltung der Videokonferenzen erschwerten. Teils waren dies organisatorische Faktoren wie die sieben bzw. acht Stunden Zeitunterschied, wodurch für die Durchführung der Konferenzen nur ein sehr enges Zeitfenster zur Verfügung stand. Aber auch auffällige Unterschiede in den Gesprächskulturen, den persönlichen Lebenshintergründen und den Interessenslagen der Beteiligten sorgten dafür, dass die Videokonferenzen streckenweise nicht zur vollen Zufriedenheit aller verliefen.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen stellte sich damit auf japanischer Seite die Frage, ob der Einsatz von Videokonferenzen nicht in anderer Form weiter optimiert werden könnte, in einem Projektrahmen, der die Fähigkeiten und Erwartungen der eigenen Studierenden

¹ Mit den coronabedingten Umstellungen im akademischen Lehrbetrieb hat sich auch die Arbeit im „Deutsch-als-Brücke“-Projekt grundlegend gewandelt: Statt der bis dahin üblichen Arbeit in Kleingruppen auf dem Campus laufen die Veranstaltungen seit dem Frühjahr 2020 über eine Peer-to-peer-Konferenzschaltung, bei der sich die Mitglieder individuell von zuhause zuschalten. Mit der für 2021 vorgesehenen Rückkehr des akademischen Lehrbetriebs in

den Kursraum ist aber beabsichtigt, zum Arbeitsmodell mit Kleingruppen zurückzukehren. Im vorliegenden Beitrag sind die Veranstaltungen des Jahres 2020 nicht berücksichtigt, sie werden Gegenstand einer späteren Veröffentlichung sein.

stärker berücksichtigt als dies im japanisch-deutschen Austausch der Fall war. Die Antwort auf diese Frage fand sich in der Neuausrichtung des Programms auf die Länder Asiens. Im Anschluss an die Asienkonferenz der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2012 in Ulaanbaatar wurde daraufhin das erste Projekt dieser Reihe innerhalb Asiens entwickelt, das Videokonferenzprogramm der Deutschen Abteilungen an der Nanzan-Universität in Nagoya und an der Staatlichen Pädagogischen Hochschule der Mongolei in Ulaanbaatar. Im Jahr 2015 wuchs die Kooperation um einen weiteren Partner, die Chinese Culture University in Taiwan, und im Jahr 2018 kamen mit der University of the Philippines, der Seoul National University in Südkorea und der Tokai-Universität in Japan weitere Partnerinstitutionen hinzu. Personelle Veränderungen sowie die Auswirkungen der anhaltenden Corona-Pandemie sorgten im letzten Jahr dann für weitere Veränderungen: Mit dem Frühjahr 2020 übernahm die Fu Jen University die Stelle des bisherigen Kooperationspartners in Taiwan, der Chinese Culture University. Der Austausch mit den Philippinen und der Mongolei ruht derzeit aufgrund der Situation in den beiden Ländern, er soll nach der Normalisierung der Arbeitsverhältnisse vor Ort wieder aufgenommen werden.

Beschreibung der Programme

Im Aufbau unterscheidet sich der innerasiatische Austausch kaum von seinen japanisch-deutschen Vorläufern: Die Programme sind jeweils auf ein Semester angelegt, wobei die Konferenzen selbst aufgrund unterschiedlicher Semesterlaufzeiten im Grunde nur während der Monate April und Mai sowie von Mitte September bis in den November hinein stattfinden können. Primäre Zielgruppe sind Studierende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen (GER B1 und darüber), doch auch leistungsschwächeren Studierenden steht die Teilnahme offen. Im japanisch-mongolischen Austausch brachten die Mitglieder bis dato fast alle ein Minimum von sechs Monaten Auslandserfahrung im deutschsprachigen Raum mit, was bei den anderen Partnerinstitutionen so nicht der Fall ist. Die Studierenden der beteiligten Institutionen gehören weitgehend zur gleichen Altersgruppe, womit der altersbedingte Interessensunterschied, der im japanisch-deutschen Austausch oftmals zu Tage trat, hier keine Rolle spielt. Sie teilen viele ihrer persönlichen Interessen und Vorlieben, was die Kontaktaufnahme vereinfacht. Andererseits sind die Unterschiede in ihren Kulturen und ihrem Alltagsleben zum Teil sehr groß, was wiederum das Interesse am Leben der Gegenseite befeuert.

Damit auch die nonverbalen Anteile der Kommunikation auf dem Monitor ausreichend wahrnehmbar bleiben,

sind die Gesprächsgruppen bei den Konferenzen vergleichsweise klein gehalten: Zwei bis acht Mitglieder teilen sich gemeinsam den Platz vor der Kamera, ihnen gegenüber auf dem Monitor eine Partnergruppe von ähnlicher Größe. Bei fast allen beteiligten Institutionen ist die Teilnahme an den Konferenzen freiwillig und dient nicht zum Erwerb von Credits. Ausnahme war das 2020 ausgelaufene Programm der Chinese Culture University: Hier waren die Videokonferenzen Teil des offiziellen Kursangebots und konnten somit als Studienleistung anerkannt werden. Dementsprechend hoch fiel dort die Zahl der Kursmitglieder aus. Für die Konferenzen wurde der Kurs in Kleingruppen unterteilt, so dass die Parität auf beiden Seiten weitgehend gewahrt blieb. (Zu den Details der Programme mit dieser Universität siehe Schick 2019.)

Der Ablauf der verschiedenen Konferenzreihen folgt weitgehend demselben Muster: Eine Konferenzreihe besteht aus drei bis vier Videokonferenzen, die im Abstand von etwa drei Wochen stattfinden. Die gewöhnliche Laufzeit einer Konferenz beträgt neunzig Minuten, in einigen wenigen Fällen ist sie auf sechzig Minuten reduziert. Am Anfang der Reihe steht jeweils eine Konferenz zum Kennenlernen, bei der die Mitglieder sich vorstellen und anschließend gemeinsam die Gesprächsthemen für die folgenden zwei bzw. drei themenorientierten Konferenzen festlegen. Der Austausch zwischen den beiden Seiten beginnt schon vor der ersten Videokonferenz über eine geschlossene Gruppe in einem der gängigen sozialen Netzwerke oder über andere Kommunikationskanäle im Internet. In kurzen Texten und mit Bildern stellen die Beteiligten sich selbst, ihr Umfeld und ihre Interessen vor. Erste Fragen an die Gegenseite werden verfasst und verschickt, womit eine Grundlage gemeinsamen Vorwissens geschaffen wird. Die Wochen zwischen den Konferenzen dienen der Nacharbeit sowie der Vorbereitung der nächsten Konferenz – Wortlisten und Fragenkataloge zum Diskussionsthema werden erstellt und online mit der Gegenseite geteilt, die Fragen der Gegenseite werden schriftlich beantwortet und auf der Grundlage dieser Korrespondenz weitere, tiefergehende Fragen entwickelt, so dass die eigentliche Videokonferenz aus einer sprachlich und inhaltlich vorinformierten Ausgangssituation heraus beginnen kann, was die Diskussion gerade zu Anfang sehr entlastet.

Wie eingangs erwähnt ist die Förderung autonomen studentischen Arbeitens ein zentrales Anliegen des Projekts. Auf dieses Ziel hin ist auch die planerische Gestaltung der Videokonferenzen ausgerichtet: Die Gruppenmitglieder organisieren sich in Eigenregie und arrangieren die Veranstaltung in all ihren Schritten selbständig, von der Vorauswahl der Themen über die Ausarbeitung eines Zeitplans, die Aufgabenverteilung innerhalb der

Gruppe und die Gestaltung der Korrespondenz mit der Gegenseite bis hin zur Gesprächsregie während der Veranstaltung selbst.

Die betreuenden Lehrkräfte halten sich währenddessen bewusst im Hintergrund. In der Vorbereitungsphase stehen sie als Berater zur Verfügung, soweit dies von studentischer Seite gewünscht ist. Während der Veranstaltung beschränken sie ihre Präsenz vor der Kamera auf ein kurzes Grußwort zu Beginn und zum Ende der Videokonferenz, nehmen sich aber ansonsten für die Dauer der Veranstaltung gezielt aus dem Geschehen, um den studentischen Mitgliedern die größtmögliche Freiheit in der Durchführung zu gewähren. Aktive Eingriffe sind von ihrer Seite nur in Ausnahmefällen vorgesehen, z. B. bei Problemen mit der Technik oder für den (erfreulicherweise extrem seltenen) Fall, dass sich Konfliktsituationen abzeichnen, die die Gruppen von sich aus nicht bewältigen können, oder auf den ausdrücklichen Wunsch der Studierenden hin.

Damit liegt die Gestaltung des Geschehens praktisch komplett in studentischer Hand. Besonderes Gewicht kommt dabei den Mitgliedern zu, die bereits im vorangehenden Semester oder Studienjahr an den Konferenzen beteiligt gewesen waren. Ihr Vorwissen zur Vorbereitung und Durchführung solcher Konferenzen ist für den erfolgreichen Ablauf ausschlaggebend, und damit ist es nahezu unvermeidlich, dass sie sich zumindest in den Frühphasen des Programms schnell in informellen Führungspositionen wiederfinden. Dies heißt jedoch nicht, dass sie auch inhaltlich die maßgeblichen Entscheidungsträger sind und die Veranstaltungen nach ihren persönlichen Vorlieben gestalten können. Die bisherige Erfahrung hat gezeigt, dass hier gruppeninterne Kontrollprozesse wirksam werden und dass bei den Entscheidungen zu Inhalt und Ausgestaltung der Konferenzen der Konsens der gesamten Gruppe im Vordergrund steht. Die Führungsrolle der erfahreneren Mitglieder kommt eher darin zum Tragen, dass sie diejenigen in der Gruppe sind, die Verantwortung für die Einhaltung des gemeinsam festgelegten Arbeitsplans übernehmen und darauf achten, dass die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder frist- und anspruchsgerecht angefertigt werden. Doch auch hier konnten zum Teil schon im frühen Arbeitsstadium Verschiebungen im gruppeninternen Gefüge beobachtet werden, wenn sich unter den Neumitgliedern Individuen hervortaten, die aufgrund ihrer Persönlichkeit und/oder ihrer fortgeschrittenen Sprachkenntnisse für Führungsrollen prädestiniert waren. Dabei lässt sich festhalten, dass diese Verschiebungen in der Gruppendynamik sich zumindest in allen bisherigen Beispielen spannungsfrei vollzogen, was wohl in

erster Linie der kleinen Gruppengröße und dem gemeinsamen freundschaftlichen Verhältnis der Gruppenmitglieder untereinander geschuldet ist.

Am Abschluss einer jeden Veranstaltung steht eine Nachbearbeitungsphase, gewöhnlich als etwa halbstündige Gruppendiskussion direkt nach Konferenzende. Hier bringt sich auch die Lehrkraft wieder vermehrt in das Geschehen ein. Sie erläutert ihre Beobachtungen zu den Vorgängen während der Konferenz, regt die Gruppenmitglieder mit gezielten Fragen zur Reflexion über den Ablauf der Veranstaltung an und fasst abschließend die Ergebnisse der Diskussion zusammen. Auch in dieser Projektphase gilt die Maxime, dass die Initiative weitestmöglich den Studierenden überlassen bleiben sollte. Dennoch sind Eingriffe von Seiten der Lehrkraft hier gelegentlich angeraten, um zum Beispiel der unter den Studierenden auffallend starken Tendenz zu übermäßiger Selbstkritik zu begegnen und in den eigenen Ausführungen ihren Blick auch deutlich auf die positiven Aspekte ihrer Leistungen zu lenken. Das Maß der Dinge ist aber auch hier wichtig, die Einlassungen von Seiten der Lehrkraft sollten nicht präskriptiv ausfallen, und die Initiative sollte weiterhin von den Studierenden ausgehen.

Beobachtungen zu den Programmen

Gegenwärtig befindet sich das „Deutsch als Brücke“-Projekt im neunten Jahr seines Bestehens. Mit den Mitschnitten der Programme aus den vergangenen Jahren liegt inzwischen ein umfangreiches Korpus an Daten vor, das fundierte Beobachtungen zu der Frage erlaubt, wo die Arbeit mit dem Medium Videokonferenz im innerasiatischen Austausch sich als gewinnbringend für die teilnehmenden Gruppen erwiesen hat. In der Auswertung werden aber auch die Herausforderungen sichtbar, die diese Art des Arbeitens an die Gruppenmitglieder stellt, ebenso wie die Strategien, die von ihnen als Antwort auf diese Herausforderungen entwickelt wurden. Leider besteht im Rahmen dieses Beitrags nicht die Möglichkeit, auf alle relevanten Faktoren detailliert einzugehen, daher beschränkt sich das Folgende auf einen kurzen Abriss der markantesten Punkte der Auswertung:

Die wohl größte Herausforderung liegt in den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, die die Mitglieder mitbringen (siehe dazu auch Schick 2019: 245/46). Bei ungünstigen Gruppenkonstellationen besteht hier das Risiko, dass sprachlich weniger versierte Mitglieder ungewollt aus der Kommunikation gedrängt werden. Es zeigt sich aber, dass die Gruppen dieses Problem generell sehr frühzeitig wahrnehmen und in Eigenregie Maßnahmen ergreifen, so dass alle Mitglieder entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit in die Veranstaltungen eingebunden werden können. Für

gewöhnlich wird dieses Problem schon während der Vorbereitungsphase der Konferenzen angegangen, indem den sprachlich schwächeren Mitgliedern die Teile der Veranstaltung anvertraut werden, in denen schwerpunktmäßig mit vorformulierten Texten gearbeitet wird, während Mitglieder mit größerem Vertrauen auf das eigene Sprechvermögen sich vorwiegend auf die freien Diskussionen konzentrieren.

Eine weitere Schwierigkeit, ebenfalls im sprachlichen Bereich, betrifft die Aussprache und damit die Verständlichkeit in der Kommunikation: Bei fast allen Beteiligten zeigt sich der markante Einfluss der Muttersprache auf die Artikulation im Deutschen. Mitunter ist dieses Phänomen derart stark ausgebildet, dass die Äußerungen für das untrainierte und mit den jeweiligen Spracheigenheiten nicht vertraute Ohr nur schwer zu erschließen sind. Kommen dann weitere Herausforderungen wie leises Sprechen und schlechte Tonqualität hinzu, kann das Verständnis schnell stark beeinträchtigt sein.

Effizient begegnen lässt sich diesem Missstand im Grunde nur durch vermehrte Nachfragen und gegebenenfalls durch Bitten um lauterer und/oder langsamerer Sprechen. Besonders den japanischen Mitgliedern aber stellt sich an diesem Punkt ein weiteres, diesmal eher kulturspezifisches Hindernis in den Weg: Im Gegensatz zum informellen Gespräch unter Freunden, wo es auch bei ihnen wenig Zurückhaltung gibt, gilt es in halbformalen oder formalen Sprechsituationen – und die Videokonferenzen werden zumindest die ersten Male so wahrgenommen – als unangebracht, das Gegenüber öffentlich bloßzustellen, und sei es nur durch die Andeutung, das von ihm Gesagte sei unverständlich. Statt direkt nachzufragen wird daher vorwiegend darauf ausgewichen, in der eigenen Gruppe *sotto voce* zu eruiieren, ob vielleicht jemand das Gesagte verstehen konnte. Doch mit der wachsenden gegenseitigen Vertrautheit schwindet in der Praxis auch die Bedeutung dieser Herausforderung. Mit dem Fortlauf der Veranstaltungen besteht zunehmend weniger Scheu, um die Wiederholung des Gesagten zu bitten oder das Gehörte zur Verständnissicherung selbst noch einmal zu wiederholen. Hilfreich ist dabei auch das Verhalten der Partnergruppen: Bislang zeigten sie in diesem Punkt deutlich weniger Zurückhaltung als die japanische Seite und regten damit auch die japanischen Mitglieder zu größerer Unbefangenheit an.

Auf der anderen Seite stehen diesen Herausforderungen zahlreiche Faktoren gegenüber, die sich in der Kommunikation über die Länder- und Kulturgrenzen hinweg als vorteilhaft erwiesen haben:

Als erstes wäre hierbei der Umstand zu nennen, dass der Austausch in der Regel zwischen zwei Sprachlerngruppen stattfindet, die von ihrem Sprechvermögen her nicht allzu weit auseinanderliegen. Die Anforderungen, die die Konversation an die Beteiligten stellt, fallen damit für beide Seiten in etwa gleich aus. Mit der Einsicht, dass die Gegenseite mit ähnlichen sprachlichen Herausforderungen zu kämpfen hat wie die eigene Gruppe, entsteht auf beiden Seiten eine auffallend große Bereitschaft, auch die Mitglieder der Gegenseite bei sprachlichen Problemen spontan zu unterstützen. Diese Atmosphäre der beiderseitigen spontanen Hilfe im Sprachlichen war bislang in allen Konferenzreihen zu beobachten. Im japanisch-deutschen Austausch hingegen war dies weitaus seltener der Fall.

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass der Austausch sich auf einer sprachlichen Ebene vollzieht, die den Fähigkeiten der Mitglieder auf beiden Seiten gerecht wird. In den Beiträgen für die Konferenzen fällt die Sprache situativ deutlich angemessener aus als z. B. in der studentischen Textproduktion für den regulären Unterricht, bei der die Präsenz der Lehrkraft als Bewertungs- und Kontrollinstanz im Bewusstsein der Studierenden verankert ist. Mit dem Wörterbuch als Formulierungshilfe entstehen dort Texte, die häufig auf einem hoch spezialisierten Wortschatz und einer äußerst anspruchsvollen Grammatik aufbauen, mit der die Autoren selbst genauso wie ihre Zuhörerschaft oftmals heillos überfordert sind. In der Textproduktion für die Videokonferenzen hingegen besteht die Kontrollinstanz aus den übrigen Mitgliedern der eigenen Arbeitsgruppe. Von ihnen kommt schon während der Produktionsphase ausführliches Feedback dazu, wie verständlich der Text sich aus ihrer Perspektive darstellt. Fachausdrücke werden dabei möglichst getilgt und durch Begriffe aus dem Alltagswortschatz ersetzt, und für den Einsatz übermäßig anspruchsvoller (und in ihrer Kompliziertheit damit fehleranfälliger) grammatischer Konstruktionen gibt es keinen Anlass.

In den Videokonferenzen selbst setzt sich dieser vergleichsweise entspannte Zugang zur gemeinsamen Zielsprache nahtlos fort. In der Interaktion ist selten etwas zu spüren von der Furcht vor dem Fehlermachen, die die kommunikativen Ansätze im regulären Unterricht oftmals sehr schwerfällig werden lässt. Den Beteiligten geht es sichtlich mehr um die erfolgreiche Vermittlung von Inhalten als um die korrekte Anwendung der dabei zum Einsatz gebrachten Redemittel, und zwischen den Gruppen entsteht das, was Schick mit dem trefflichen Ausdruck der „Kommunikation mit allen Mitteln“ bezeichnet hat (2019: 239). Zur Sicherung der Verständigung wird dabei in großem Maß auf multimodale kommunikative Strategien zugegriffen: Gesten kommen in

großer Bandbreite zum Einsatz, teils in allgemein geläufigen, teils in spontan entwickelten Varianten, Inhalte werden vor der Kamera szenisch umgesetzt, Interjektionen, Onomatopoetika, sogar Melodien werden zur Verdeutlichung herangezogen, Bilder werden während des Gesprächs online aufgerufen und der Gegenseite zugeschickt, oder das Smartphone mit Bild wird dazu einfach vor die Kamera gehalten – in den Mitteln, die die Beteiligten zur Verständigung heranziehen, kommt eine beeindruckende Kreativität zum Ausdruck. Begleitet werden diese Verständigungsversuche jenseits der Sprache oftmals von Gelächter auf beiden Seiten und von Erfolgsbekundungen, sobald die Gegenseite ihr Verstehen signalisiert hat.

Die unverkrampfte Arbeitsatmosphäre lässt ihre Wirkung auf die Beteiligten aber nicht nur im Zugang zur Zielsprache erkennen. In den muttersprachlichen Arbeitsphasen zur Vor- und Nachbereitung ist der Umgang der Mitglieder miteinander und mit ihren Aufgaben ähnlich entspannt kooperativ wie in den Veranstaltungen selbst. Hilfreich ist hier zweifellos die kleine Gruppengröße, die für intensive Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe sorgt und somit einerseits die Entwicklung von persönlichen Beziehungen unter den Beteiligten begünstigt, andererseits aber auch erfordert, dass jedes Gruppenmitglied sich konstruktiv in die Arbeit einbringt, womit auch niemand an den Rand gedrängt wird.

Hinzu kommt die Beziehung der Gruppen zueinander. In mehrerer Hinsicht sind die Gruppenmitglieder sich über die Landes- und Kulturgrenzen hinweg ähnlich: Sie sind weitgehend im selben Alter, und bei ihren privaten Interessen und Vorlieben, bei Themen wie Populärkultur, Mode, Kosmetik oder Beziehungen, gibt es zwischen ihnen zahlreiche Gemeinsamkeiten. Damit liegen Sprechansätze vor, bei denen sich schnell und unkompliziert ein gemeinsamer Nenner in den persönlichen Einstellungen finden lässt, was gerade in den Frühphasen des Austauschs hilfreich ist, um die Mitglieder einander näherzubringen.

Demgegenüber steht die Begegnung mit einem in vielen Bereichen völlig anderen Lebens- und Kulturkreis. Die Lebensumstände der Studierenden in Japan, der Mongolei, in Taiwan, Südkorea und den Philippinen sind in Vielem unterschiedlich, womit es für die Beteiligten viel Ungewohntes, Eigenartiges und auch Unverständliches im Leben und Denken der Partnergruppen zu entdecken gibt. Details aus dem eigenen Wissen zur Kultur und Gesellschaft der anderen werden dazu reproduziert und die Gegenseite wird um Erläuterung oder Richtigstellung gebeten. Zu Beginn der Konferenzreihe dominieren dabei noch Themen eher allgemeiner und unverfänglicher Natur (landestypisches Essen, Sehenswürdigkeiten),

doch im Fortlauf werden die Diskussionsthemen zunehmend auf die konkrete Erlebenswelt beider Seiten zugeschnitten. Familiäre Hintergründe und persönliche Zukunftsentwürfe werden vorgestellt und erörtert, Besonderheiten im Leben der Partnergruppen, die die eigene Vorstellungskraft an ihre Grenzen bringen, so z. B. die Wehrpflicht der Studenten in Südkorea oder die Vereinbarkeit von Schwangerschaft und Studium in der Mongolei (in Japan unvorstellbar), werden beeindruckt zur Kenntnis genommen und lebhaft diskutiert. Das Fremdartige und Besondere der Nachbarländer, bislang fast ausschließlich über die mediale Berichterstattung im eigenen Land wahrgenommen, erhält im direkten Austausch mit den jungen Menschen aus diesen Ländern eine anschauliche, fassbare, menschliche Note.

Mit der Mischung aus Familiarität in den geteilten Interessen und Vorlieben einerseits und Interesse an den Eigentümlichkeiten im Leben der Partnergruppen andererseits eröffnen sich den Beteiligten in den Konferenzen Einblicke in eine Welt, die ihnen trotz der geographischen Nähe zum eigenen Heimatland bislang weniger vertraut war als das um vieles weiter entfernte Deutschland. Möglich wird diese Annäherung an das Fremde vor der eigenen Tür über das gemeinschaftlich geteilte Medium, die deutsche Sprache.

Mit der Teilnahme am „Deutsch als Brücke“-Projekt haben die beteiligten Institutionen sich damit eine neue Perspektive im Deutschunterricht eröffnet. Die deutsche Sprache ist hier aus der im universitären Sprachunterricht üblichen exklusiven Ausrichtung auf den deutschen Sprachraum herausgelöst. Die beteiligten Studierenden haben ihr einen spürbar anderen Charakter gegeben, als Verkehrssprache, die sie eigenständig nutzen, um sich damit Räume in ihrem Umfeld zu eröffnen, die ihnen bislang weitgehend unbekannt gewesen waren. Die Rolle der Lehrkraft reduziert sich in diesem Prozess tatsächlich wie vorgesehen auf die Beobachtung des Geschehens und die Betreuung der Übertragungstechnik. Von der aus dem Unterricht gewohnten Leitposition hingegen ist hier nichts geblieben, und die studentischen Mitglieder sind sich ihrer Eigenverantwortlichkeit deutlich bewusst – auf den Punkt gebracht im Kommentar einer Teilnehmerin während der Vorbereitung, zur Lehrkraft gewandt: „Aber wir brauchen Sie hier doch gar nicht.“

Literatur

Holec, Henri (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Aliponga, Jonathan; Johnston, Christopher; Koshiyama, Yasuko; Ries, Tina; Rush, Thomas (2013), *Learner autonomy in*

East Asian university contexts. In: *Journal of Educational and Social Research* 3/7, 83–89.

Ho, Judy; Crookall, David (1995), *Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching*. In: *System* 23/2, 235–243.

Littlewood, William (1999), *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. In: *Applied Linguistics* 20/1, 71–94.

Riessland, Andreas (2015), *Die internetgestützte Videokonferenz als didaktisches Werkzeug zur Förderung autonomen Lern- und Arbeitsverhaltens*. In: *Doitsugo Kyōiku/Deutschunterricht in Japan* 19, 100–109.

Schick, Susanne (2019), „Konfuzius ist nicht schuld“: Interkulturelle Kommunikation und Lernverhalten von DaF-Studierenden in Taiwan am Beispiel von Telekonferenzen zwischen Taiwan, Japan und der Mongolei. Taipei: Sunny Publishing CO.

Schmenk, Barbara (2005), *Globalizing learner autonomy*. In: *TESOL Quarterly* 39/1, 107–118

Shi, Hong; Witte, Maria M. (2017), *Self-directed language learning, Asian cultural influences, and the teacher's role*. In: Frank G. Giuseffi (Hg.) *Emerging Self-Directed Learning Strategies in the Digital Age*. Hershey PA: IPI Global, 109–140.

Japanische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht

Christian Horn (Hankuk University of Foreign Studies) & Nina Kanematsu (Sophia University)

1. Motivation und Ziele des Projekts

Dieser Beitrag beschreibt die Planung, Durchführung und Reflexion eines kleinen Videokonferenzprojekts, das im Wintersemester 2020/21 zwischen einem Kurs mit japanischen Studierenden in Tokyo und einem Kurs mit koreanischen Studierenden in Seoul über zwei Sitzungen auf Deutsch durchgeführt wurde. Dabei wurde die Videokonferenzsoftware Zoom eingesetzt, über die die Studierenden in Kleingruppen für jeweils etwa eine Stunde miteinander interagieren konnten. Das Projekt verfolgte im Wesentlichen drei Ziele: Erstens sollten die Studierenden die Gelegenheit erhalten, sich in einer authentischen Situation auf Deutsch auszutauschen und dabei ihre Sprachkenntnisse aktiv einzusetzen. So sollten sie einen echten Mehrwert in ihren Deutschkenntnissen erkennen, die ihnen die Kommunikation mit Deutschlernenden auch außerhalb der DACH-Länder erlauben. Zweitens sollte der direkte, persönliche Kontakt mit den Studierenden aus dem jeweils anderen Land es ihnen ermöglichen, neue Kontakte und Freundschaften mit anderen Deutschlernenden zu knüpfen. Drittens zielte das Projekt auch darauf ab, dass die Studierenden etwas mehr über das jeweils andere Land erfahren, und zwar nicht über Meldungen in der Presse, sondern über den unmittelbaren zwischenmenschlichen Austausch.

Der folgende Abschnitt beschreibt die Planung und Durchführung der Online-Sitzungen. In Abschnitt 3 werden Eindrücke der Mitwirkenden vorgestellt und die Befunde kurz reflektiert. In Abschnitt 4 werden dann Schlussfolgerungen für die Durchführung ähnlicher Projekte gezogen, gefolgt von einem Fazit in Abschnitt 5.

2. Ausgangsbedingungen, Planung und Durchführung der Sitzungen

Das Videokonferenzprojekt wurde auf koreanischer Seite im Konversationskurs für fortgeschrittene Deutschlernende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, und auf japanischer Seite im Fortgeschrittenen-Kurs des Center for Language Education and Research der Sophia University in Tokyo durchgeführt. Die neun mitwirkenden Studierenden (sechs koreanische und drei japanische) bewegten sich auf Sprachniveaus zwischen A2 und B2 (GER), wobei diese Bandbreite sich in beiden Kursen zeigte. In der Videokonferenz kamen so Studierende mit guten Basiskompetenzen, aber recht unterschiedlichen

Kompetenzstufen zusammen. Da der Unterricht in Südkorea und in Japan im Sommersemester 2020 wegen der Covid-19-Pandemie online durchgeführt worden war, hatten beide Studierendengruppen bereits Erfahrung mit dem Format und der Software gesammelt, sodass für den technischen Teil keine Einarbeitung erforderlich war.

Die beiden Videokonferenzen waren von koreanischer Seite aus Teil eines komplexeren Projekts, im Rahmen dessen die Studierenden als Teil ihres Unterrichts Videokonferenzen mit Studierenden aus mehreren Ländern durchführten. In Japan fanden beide Videokonferenzen hingegen außerhalb der Unterrichtszeit zusätzlich zum regulären Unterricht und ohne weitere Folgeveranstaltungen statt. Die Teilnahme an beiden Veranstaltungen war für die japanischen Studierenden allerdings verpflichtend und floss mit zehn Prozent in die Gesamtnote ein.

Im Rahmen der Vorbereitung vereinbarten die beteiligten Lehrkräfte den generellen Ablauf der Sitzungen, die Art und Weise, wie die Studierenden sich im Rahmen der Kurse auf die Treffen vorbereiten sollten, das Thema der ersten Sitzung (ein möglichst ungesteuertes Kennenlernen) sowie die Vorgehensweise zur Festlegung von zwei weiteren Themen, die in der zweiten Sitzung diskutiert werden sollten. Zur Themenfindung wurde dabei vereinbart, dass jede der beiden Studierendengruppen drei Themen vorschlägt, aus denen der andere Kurs dann jeweils eines auswählt.

Zur Vorbereitung der beiden Videokonferenzen erstellten die Studierenden auf beiden Seiten im Voraus Selbstvorstellungen, durch die alle Beteiligten schon vor dem Treffen etwas übereinander erfahren konnten. Die koreanischen Studierenden verfassten dazu kleine Texte, die japanischen Studierenden produzierten kurze Videos mithilfe der Video-Response-Plattform Flipgrid. Als Vorbereitung auf die erste Sitzung formulierten alle Studierenden außerdem Fragen an die Studierenden aus dem jeweils anderen Land, die einerseits der Auseinandersetzung mit dem Partnerland vor dem ersten Treffen dienten, andererseits aber auch bereitstehen sollten, falls einem der Studierenden in der Gesprächssituation keine Frage einfallen sollte.

Die erste Zoom-Sitzung fand am 15.10. ab 17.30 Uhr statt und dauerte etwa 75 Minuten. Nach der Begrüßung

im Plenum, einem schnellen Soundcheck und einigen allgemeinen Hinweisen, darunter die Bitte zu Sensibilität vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede, wurden die Studierenden in drei Kleingruppen à drei Personen (mit jeweils zwei koreanischen und einem japanischen Studierenden) eingeteilt, die sich dann in Breakout-Sessions kennenlernen konnten. Die Studierenden organisierten sich in den Kleingruppen autonom; die Lehrkräfte griffen nicht in die Breakout-Sessions ein. Zehn Minuten vor Ende der gemeinsamen Veranstaltung wurden die Studierenden ins Plenum zurückgeholt und sowohl erste emotionale Eindrücke zu dem Austausch eingeholt als auch zusammengefasst, worüber in den Kleingruppen gesprochen worden war. Dann erfolgte die Verabschiedung mit der Aussicht auf das nächste Treffen. Direkt im Anschluss an die gemeinsame Videokonferenz trafen sich beide Gruppen noch einmal separat in ihren jeweiligen virtuellen Kursräumen und führten Besprechungen durch, bei denen die Videokonferenz gemeinsam reflektiert wurde.

Die zweite Zoom-Sitzung fand eine Woche später, am 22.10., um die gleiche Uhrzeit und mit gleicher Dauer statt. Ähnlich wie in der ersten Sitzung wurden die Teilnehmenden nach ein paar einleitenden Worten wieder in Kleingruppen von drei bis fünf Personen aufgeteilt. Die Fünfergruppe kam dadurch zustande, dass eine koreanische Studentin an dieser Sitzung nicht teilnehmen konnte und die verbleibenden Gruppenmitglieder dann einer anderen Gruppe zugeordnet wurden. Innerhalb der Kleingruppen interagierten die Studierenden wie beim ersten Treffen wieder autonom. In den Breakout-Sessions führten die Teilnehmenden Gespräche zu den zwei im Voraus selbst gewählten Themen: zum Thema „Universität und Arbeit in Japan und Korea“ sowie zu der Frage „Was liebe ich an meinem Land und was liebe ich nicht?“ Wie bei der ersten Videokonferenz wurde auch diesmal die Kleingruppenarbeit zehn Minuten vor dem Ende beendet und im Plenum über die Eindrücke aus den Gesprächen berichtet. Anschließend erfolgten wiederum separate Reflexionsrunden in den einzelnen Kursen.

Im Anschluss an die beiden Videokonferenzen verfassten die Teilnehmenden auf koreanischer und japanischer Seite schriftliche Reflexionsberichte zu dem Austausch und gaben Feedback, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

3. Reflexion: Feedback der Studierenden und Eindrücke der Lehrenden

3.1 Feedback der Studierenden

In den Reflexionen im Anschluss an die beiden Kurssitzungen, die mündlich wie auch schriftlich im Rahmen einer Hausaufgabe erfolgten, zeigten sich die Studierenden in beiden Kursen begeistert von dem Austausch. Besonders wurde der Spaß betont, der bei diesem Austausch im Vordergrund stand: Die Studierenden konnten sich ungezwungen kennenlernen und über Themen von persönlichem Interesse sprechen. Eine koreanische Studentin nannte es eine „ungewöhnliche[,] aber wunderbare Erfahrung, dass (...) Asiaten auf Deutsch sprechen und kommunizieren.“ Von Seiten der japanischen Studierenden wurde positiv angemerkt, dass die Lehrkräfte nicht in die Gruppenkommunikation eingegriffen haben und man somit die Interaktion in den Kleingruppen nicht als Unterricht wahrgenommen habe. So konnten Hemmungen beim Sprechen abgebaut werden, weil die Studierenden sich nicht beobachtet fühlten. Die koreanischen Studierenden hoben hervor, dass sie eine große kulturelle Nähe gespürt hätten, die den Austausch vereinfacht habe. Ein Student hatte im vorangegangenen Semester bereits an einer Videokonferenz mit deutschen Studierenden teilgenommen und äußerte nun, dass er das Gespräch mit den japanischen Studierenden als deutlich stressfreier wahrgenommen habe. Als Gründe dafür gab er neben der größeren kulturellen Nähe an, dass die japanischen Studierenden auch Deutschlernende seien und er daher nicht das Gefühl habe, perfekt Deutsch sprechen zu müssen. Eine andere koreanische Studentin berichtete von großer Nervosität vor dem Gespräch, die sich dann aber schnell gelegt habe, weil sie so neugierig auf die japanischen Studierenden gewesen sei. Bei allen japanischen Studierenden wurde im Zuge des Austauschs das Interesse geweckt, Südkorea zu besuchen und dabei vielleicht auch die koreanischen Studierenden vor Ort zu treffen. Ein koreanischer Student nahm darüber hinaus Bezug zu der politisch und historisch belasteten Situation zwischen den beiden Ländern und formulierte (das Zitat ist zur besseren Verständlichkeit sprachlich teilweise korrigiert): „Ich habe das während der Konferenz nicht angesprochen, aber derzeit haben Japan und Korea kein gutes politisches Verhältnis. Aber vielleicht das ist nur Politik. Die Menschen in beiden Ländern könnten gute Freunde sein.“

Daneben reflektierten die japanischen Studierenden das Deutschlernen auf der metakognitiven Ebene. Die authentische Kommunikation auf Deutsch bewerteten sie als sehr aufschlussreich, weil man die Sprechfertigkeit fördern könne und gleichzeitig die Motivation zum

Deutschlernen gesteigert werde. Für einige übernahmen die koreanischen Studierenden eine Vorbildfunktion beim Deutschlernen: Ein Studierender schrieb etwa, dass ihn interessiere, wie und warum die koreanischen Studierenden Deutsch lernten.

Es wurden aber auch einige Kritikpunkte geäußert. Erstens sprachen sich alle Studierenden für eine Begrenzung der Gruppengröße bei Kleingruppenarbeit auf maximal vier Teilnehmende aus. Größere Gruppen hätten Schwierigkeiten beim Sprecherwechsel verursacht, was u. a. zu größeren Pausen geführt habe. Kleinere Gruppen würden dagegen die Gefahr bergen, dass schwächere Studierende zu wenig Unterstützung erhielten. Ein japanischer Studierender betonte, dass er froh gewesen sei, mit einer ihm gut bekannten japanischen Studentin in einer Gruppe zu sein, weil er sich sonst nicht zugetraut hätte, auf Deutsch zu sprechen. Zweitens fanden es alle Studierenden sinnvoller, die Zusammensetzung der Kleingruppen nicht zu verändern, damit man nicht jedes Mal bei der Selbstvorstellung beginnen müsse, sondern an die bestehenden Kontakte anknüpfen könne. Schließlich wurde von den japanischen Studierenden noch angemerkt, dass es entlastend gewesen wäre, schon vor der ersten Videokonferenz Kontaktdaten über LINE oder andere Social-Media-Dienste auszutauschen, weil man dann vorher bereits erste Hemmungen abbauen, die Kennenlernphase verkürzen und über interessantere Themen hätte diskutieren können.

3.2 Eindrücke der Lehrenden

Die Schilderungen der Studierenden aus beiden Ländern unterstützten auch den Eindruck der Lehrenden, dass die beiden Videokonferenzen technisch und inhaltlich gut geklappt hatten. In kurzen Besuchen in den Kleingruppen, die vornehmlich der Frage galten, ob alles funktionierte oder etwa technische Hilfe erforderlich war, wurde ersichtlich, dass alle Mitwirkenden sehr interessiert und engagiert kommunizierten und sich dabei gegenseitig unterstützten.

Es zeigte sich darüber hinaus, dass sich die beiden Sitzungen problemlos mit dem regulären Unterricht verbinden ließen. Mit tendenziell niedrigem Arbeitsaufwand auf der Seite der Lehrenden und vergleichsweise wenig Belastung der Studierenden bei der Vor- und Nachbereitung konnte man zwei für alle Beteiligten fruchtbare Veranstaltungen durchführen, bei denen die Studierenden auf verschiedenen Ebenen sowohl die deutsche Sprache als auch die Kultur des jeweils anderen und des eigenen Landes (kennen)lernen und eine einzigartige interkulturelle Erfahrung machen konnten.

Hinsichtlich der beobachteten Kritikpunkte decken sich die Einschätzungen der Lehrenden mit denen der Studierenden (maximale Gruppengröße bei Kleingruppen, Kleingruppen konstant halten, im Vorfeld Kontaktmöglichkeiten schaffen). Auf japanischer Seite kam noch die besondere Einbindung in den Kurs hinzu: Die Tatsache, dass die beiden Videokonferenzen in Japan außerhalb des Unterrichts stattfanden, die Teilnahme am Austausch zehn Prozent der Gesamtnote ausmachte und die Projektankündigung in der ersten Unterrichtsstunde führten dazu, dass einige Studierende anscheinend abgeschreckt wurden und an dem Projekt bzw. an dem Kurs nicht mehr teilnahmen. Die Termine passten zeitlich auch nicht allen Studierenden, sodass sich die Zahl der Teilnehmenden auf japanischer Seite auf drei Personen beschränkte. Die verbliebenen Teilnehmenden waren aber motiviert und freuten sich auf den Austausch mit den koreanischen Studierenden.

4. Schlussfolgerungen für die Durchführung von internationalen Videokonferenzen

Für die Durchführung von ähnlichen internationalen Videokonferenz-Projekten können folgende Punkte festgehalten werden:

- Die gemeinsamen Veranstaltungen bieten den beteiligten Studierenden eine großartige Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse in authentischen Situationen mit Lernenden aus anderen Ländern in einem relativ unkomplizierten Format einzusetzen und dabei etwas über diese Länder und Kulturen zu erfahren. Das positive Feedback der Studierenden zeigt, dass die Potenziale solcher Projekte auch von den Studierenden wahrgenommen werden.
- Die Steuerung der Interaktion bei den Videokonferenzen hat große Effekte auf die Art der entstehenden Interaktion. Um eine möglichst lockere, Sprechhemmungen abbauende Atmosphäre zu schaffen, sollte die Lehrkraft insgesamt eine moderierende Funktion einnehmen und die Lernenden sich in den Kleingruppen möglichst autonom austauschen lassen.
- Für die Kleingruppenarbeit empfehlen sich Gruppengrößen von maximal vier Personen, um die Gruppendynamik zu fördern.
- Die Gruppenzusammensetzung sollte über die verschiedenen Sitzungen konstant gehalten werden, damit die Studierenden sich aneinander gewöhnen können und die Zeit für ein erneutes Kennenlernen wegfällt.
- Sollen die Studierenden über das Videokonferenzprojekt hinaus miteinander vernetzt werden, bietet es sich an, schon während der Vor-

bereitung einen gemeinsamen Kanal zum Austausch der Studierenden beider Länder bereitzustellen. Das könnte z. B. ein LINE-Chat sein. Persönlicher Kontakt bereits vor dem ersten Treffen würde eine erste Vertrauensbasis schaffen.

- Ferner bietet der Austausch per Videokonferenz auch die Möglichkeit, die inhaltliche Planung des Projekts gemeinsam mit den Studierenden vorzunehmen, beispielsweise in Bezug auf die Festlegung der Gesprächsthemen, damit die Studierenden einerseits die Verantwortung für den Austausch und ihren Lernfortschritt übernehmen und andererseits lernen, wie man so ein Projekt gestaltet.
- Prinzipiell ist zu empfehlen, die Videokonferenzen im Rahmen des regulären Unterrichts durchzuführen. Wenn das aber nicht möglich ist, ist es wichtig, den Studierenden andere Anreizepunkte zu bieten, die die Motivation für den Austausch fördern. Es ist dann abzuwägen, ob man die Videokonferenzen verpflichtend für den Unterricht macht oder das Projekt auf freiwilliger Basis laufen lässt. Es muss in diesen Fällen bedacht werden, dass eventuell nicht alle Studierenden an allen Terminen teilnehmen können, daher ist es sinnvoll, die Termine im Vorfeld möglichst gemeinsam festzulegen. Ent-

sprechend sollten alternative Aufgaben überlegt werden. Führt man die Videokonferenzen wiederum freiwillig durch, besteht die Gefahr, dass sich zu wenige Studierende melden und man das Projekt nicht umsetzen kann.

5. Fazit

Mit den mittlerweile sehr einfach und niedrigschwellig nutzbaren Videokonferenzsystemen sind Projekte wie das hier vorgestellte sehr leicht umsetzbar geworden. Das referierte Videokonferenzprojekt zwischen einem japanischen und einem koreanischen Konversationskurs diente, wie in der Einleitung erläutert, drei Zielen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle drei Ziele erreicht wurden: Erstens haben die Studierenden ihre Deutschkenntnisse beim Austausch mit den Lernenden aus dem anderen Land aktiv und mit Spaß eingesetzt und dabei einen konkreten Nutzen ihrer Kenntnisse erlebt. Sie haben zweitens neue Kontakte mit anderen Deutschlernenden knüpfen können, auch wenn diese, nach Kenntnis der Autoren, nicht fortgeführt worden sind. Drittens haben die Studierenden einen zwischenmenschlichen Zugang zum jeweils anderen Land erhalten, der die politischen Konflikte in den Hintergrund rückte. In dieser Hinsicht weisen internationale Videokonferenzprojekte Potenziale auf, die weit über die rein sprachlichen hinausgehen. Lehrkräfte, die derlei Projekte umsetzen, sollten auch diese Möglichkeiten in den Blick nehmen und nutzen.

Online-Unterricht mit Hilfe von Chats interaktiv gestalten

Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)

Im Sommersemester 2020 habe ich alle meine Kurse als Videokonferenz online unterrichtet. Technisch gab es keine Probleme, aber inhaltlich war der Unterricht teilweise wenig zufriedenstellend, denn die Studierenden haben sich viel passiver verhalten als im Präsenzunterricht. Als beste Möglichkeit, den Online-Unterricht interaktiv zu gestalten, hat sich für mich die Chat-Funktion in der Videokonferenz-Software „Microsoft Teams“ herausgestellt. Am Beispiel von einfacher Textproduktion will ich hier zeigen, wie das gelungen ist.

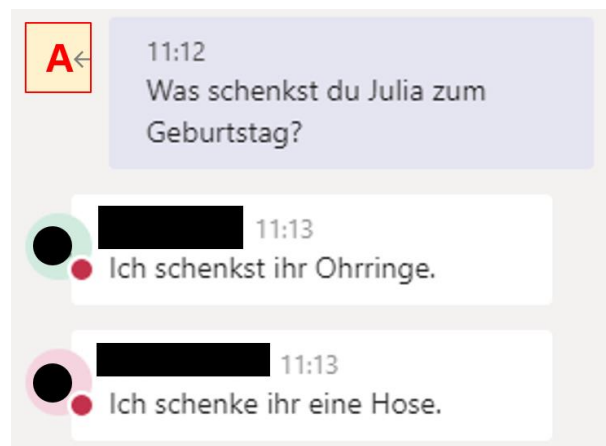
Bei der schriftlichen Textproduktion muss man auf viele Dinge achten: Zuerst muss man alle benötigten Vokabeln auf Deutsch kennen, dann muss man die Wörter in die richtige Reihenfolge bringen, schließlich die Verben konjugieren und die Nomen deklinieren, und bei alledem sollte man keine Rechtschreibfehler machen. Im Präsenzunterricht mache ich solche Textproduktion gerne mit einigen Studierenden zusammen an der Tafel, so dass die ganze Klasse die notwendigen Schritte erkennen kann, die zum Erstellen eines korrekten deutschen Satzes notwendig sind. Bei den Studierenden an der Tafel handelt es sich dabei entweder um Freiwillige oder um Studierende, die schon relativ sicher im Deutschen sind und die ich dann nach vorne an die Tafel bitte.

In meinem Online-Unterricht gab es natürlich keine Tafel (interaktive Whiteboards, auf die alle Mitglieder einer Videokonferenz etwas schreiben können, standen mir nicht zur Verfügung), aber als Alternative kann man in Videokonferenzen auch Chats verwenden, wo alle Teilnehmenden eine kurze Nachricht posten können, die dann alle anderen sofort lesen können. An meiner Hochschule haben die meisten Kurse mit „Teams“ von Microsoft stattgefunden, was (z. B. gegenüber „Zoom“) den Vorteil hat, dass man die eigenen Chats auch bearbeiten kann, nachdem sie gepostet wurden. Durch diese Korrekturen, die im Präsenzunterricht an der Tafel im Klassenraum gemacht werden, lassen sich aber auch im Online-Unterricht die Schritte zum Erstellen eines vollständigen und korrekten deutschen Satzes nachvollziehen. In diesem Artikel zeige ich an einigen Beispielen, wie die Studierenden ihre Sätze schrittweise korrigiert haben. Dabei war das Vorgehen immer gleich: Ich habe eine Frage gestellt, und zwar mündlich in der Videokonferenz und meistens zusätzlich schriftlich im Chat. Meine Fragen habe ich entweder direkt aus dem Lehrbuch übernommen (siehe Beispiel 1), oder sie folgten den grammatischen Strukturen aus dem Lehrbuch, waren jedoch inhaltlich abgewandelt. Ich habe dann von den Studierenden erwartet, dass sie nicht die Antworten aus dem

Lehrbuch übernehmen, sondern sich eigene Antworten ausdenken oder auf eine Situation antworten, die ich darstelle (siehe Beispiel 2). Inhaltlich und grammatisch ging es bei den Fragen um Verben mit Dativ- und Akkusativobjekt (Beispiel 1), Wechselpräpositionen mit Dativ (2), Wetter (3), reflexive Verben (4) und Nebensätze mit „weil“ (5).

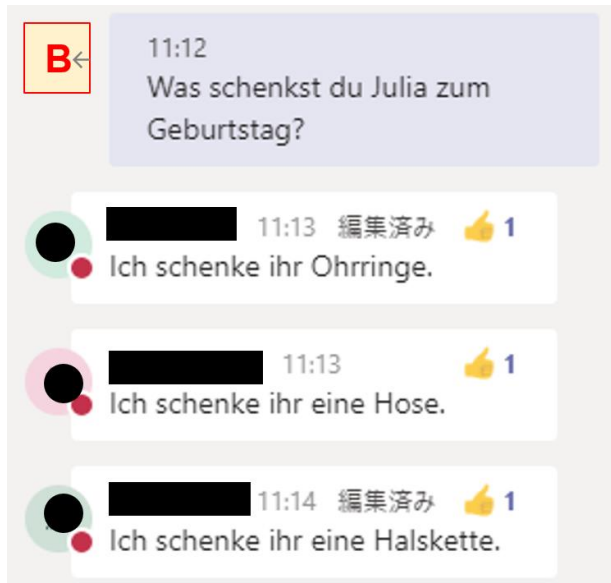
Diese Beispiele von gelungener Chat-Kommunikation stammen von mehreren Terminen eines Anfänger-Deutschkurses, bei dem zu diesem Zeitpunkt 24 bis 28 Unterrichtseinheiten (à 90 Minuten) absolviert waren. Das Lehrbuch war „Genau! Kommunikatives Deutsch“ aus dem Verlag Daisan-Shobo. Die Abbildungen A bis K sind Screenshots der Chats meines Unterrichts in „Teams“, die Namen der Studierenden sind geschwärzt.

Beispiel 1: Die Studierenden sollten die Frage „Was schenkst du Julia zum Geburtstag?“ beantworten. Das Ziel dieser Aufgabe war, einen Satz mit Dativ- und Akkusativobjekt zu bilden.

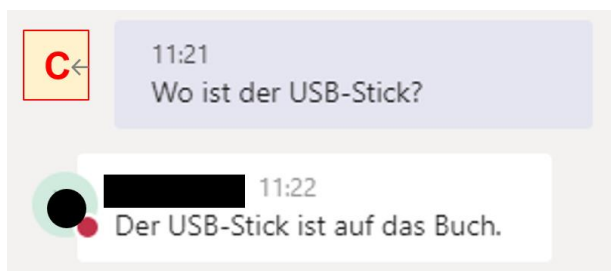


Zwei Studierende haben schon nach einer Minute geantwortet (siehe Screenshot A). Bei der ersten Antwort waren die beiden Objekte (ihr, Ohrringe) korrekt, aber das Verb „schenkst“ hatte die falsche Endung. Ich habe in der Videokonferenz die Studentin, die diesen Satz im Chat geschrieben hat, gebeten, die Verbendung zu korrigieren. Sie hat ihren Satz dann korrigiert (siehe Screenshot B), was man an der Notiz編集済み (henshūzumi = bearbeitet) im Chat (rechts neben der Uhrzeit) erkennen kann. Die zweite Antwort (eine Hose als Geschenk) war korrekt und konnte so bleiben, und inzwischen hatte eine dritte Studentin einen Satz mit Halskette als Geschenk geschrieben und auch schon einmal korrigiert. Nun hatten wir drei Antworten auf die Frage „Was schenkst du Julia zum Geburtstag?“, alle drei Sätze

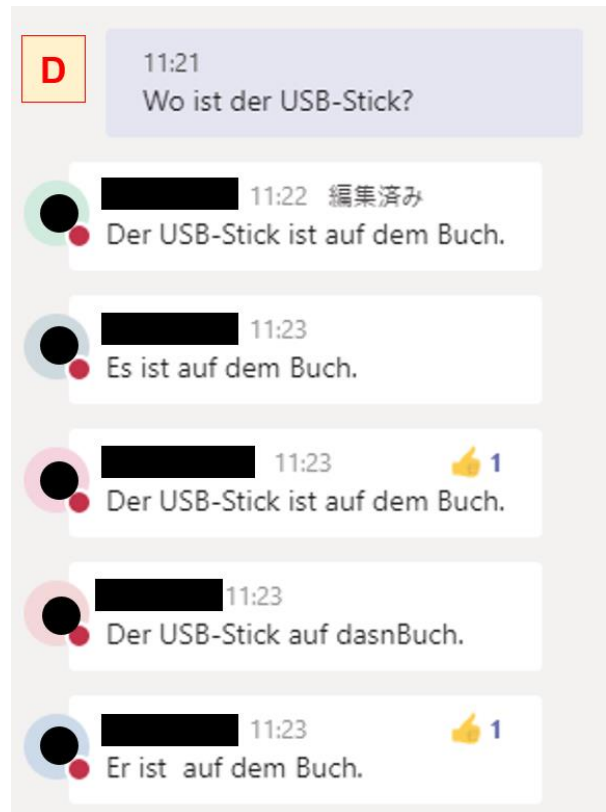
waren korrekt und haben von mir ein „Daumen-hoch“-Emoji bekommen (siehe Screenshot B).



Beispiel 2: Bei der Frage „Wo ist der USB-Stick?“ geht es um die Wechselpräpositionen, und hier sollte der Dativ verwendet werden. Ich habe dazu ein Buch in der Hand gehalten, auf dem ein USB-Stick lag, und habe das in die Kamera gehalten, so dass es alle Studierenden sehen konnten.



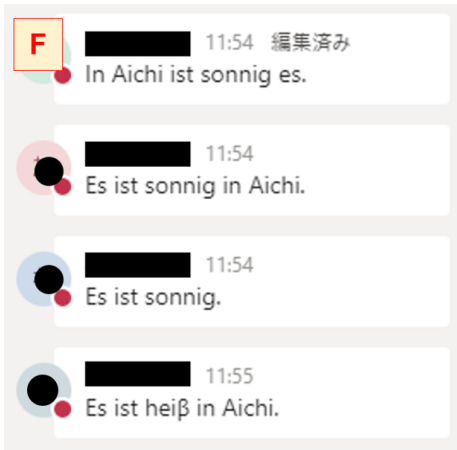
Sehr schnell wurde die erste Antwort im Chat gepostet (Screenshot C), aber der Kasus war falsch. Ich habe darauf aufmerksam gemacht, dass hier der Dativ notwendig ist, und um Korrektur gebeten. Die wurde dann auch rasch vorgenommen, und in der Zwischenzeit waren schon vier weitere Antworten gepostet worden (Screenshot D). Zwei davon waren korrekt und bekamen sofort den „Daumen hoch“, bei den anderen beiden habe ich auf die Fehler hingewiesen („Es“ statt „Er“ und „dasn“).



Wenige Augenblicke später waren diese beiden Fehler korrigiert, und alle fünf Antworten wurden mit dem „Daumen hoch“ markiert (Screenshot E).



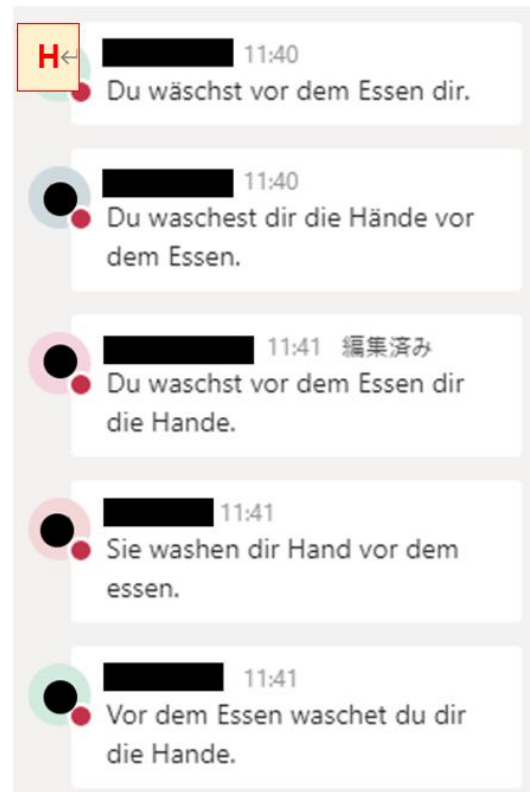
Beispiel 3: Die nächste Frage „Wie ist das Wetter heute in Aichi?“ habe ich mündlich gestellt, und schnell wurden vier Antworten gepostet. Die erste Antwort enthielt zwei Fehler; der Screenshot F entstand, als der erste Fehler schon behoben war, der zweite (Stellung von „es“) noch nicht.



Kurz danach war die erste Antwort vollständig korrekt, und alle vier Beiträge haben den „Daumen hoch“ bekommen (siehe Screenshot G). Erfreulich war, dass alle vier Antworten unterschiedlich waren: Der erste und zweite Satz enthalten zwar die gleichen Wörter, aber die Stellung von „in Aichi“ ist anders, im dritten Satz fehlt der Ort, und im vierten Satz wird „heiß“ statt „sonnig“ verwendet. Das zeigt mir, dass die Studierenden sich mit verschiedenen Varianten auseinandergesetzt haben und Deutsch flexibel verwenden können.



Beispiel 4: Hier musste das reflexive Verb „waschen“ mit im Lehrbuch vorgegebenen Wörtern zu einem Satz zusammengesetzt und flektiert werden. Diese Aufgabe war für die Studierenden nicht einfach, so dass alle fünf Versuche Fehler enthielten (Screenshot H): Der Umlaut im Verb fehlte meistens (waschst statt wäschst), auch die Verbendung oder die Stellung des Reflexivpronomens war oft falsch.



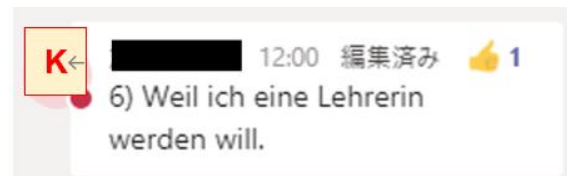
Nach Hinweisen von mir sind alle fünf Sätze einmal korrigiert worden (Screenshot I). Allerdings haben bisher nur die ersten drei Sätze den „Daumen hoch“ bekommen. Die Wortstellung beim dritten Satz kann man noch weiter verbessern, aber mir genügte das zu diesem Zeitpunkt, da die letzten beiden Sätze noch Fehler zeigten, die unbedingt korrigiert werden mussten. (Einen Screenshot, bei dem alle fünf Sätze korrekt sind, habe ich nicht mehr gemacht.)



Das fünfte und letzte Beispiel zeigt Sätze, die mit „weil“ beginnen. Hier sollten Nebensätze mit der Verbstellung am Satzende geübt werden. Dazu hatte ich ein Arbeitsblatt mit acht Warum-Fragen verteilt, und im Screenshot J sind die ersten sechs Antworten zu sehen. Dies sind Antworten auf die Fragen Nummer 5 („Warum lernst du Deutsch?“), 6 („Warum studierst du an der Pädagogischen Hochschule Aichi?“) und 8 („Warum spielst du Klavier?“) des Arbeitsblatts; die Nummern der Fragen sind in den Chats zu sehen. Bei dieser Übung war es mir wichtig, dass die Studierenden sich verschiedene Fragen auswählen konnten, damit im Unterricht eine große inhaltliche Vielfalt von Antworten zu sehen war, was bei vielen anderen hier gezeigten Beispielen (z. B. nach der Frage „Wo ist der USB-Stick?“) nicht möglich war. Erfreulich war hier, dass vier Antworten schon beim ersten Versuch richtig waren und keiner Korrektur bedurften. Die zweite Antwort war schon einmal korrigiert worden, wies aber immer noch einen Tippfehler auf und wurde deshalb von mir mit einem „Achtung-Emoji“ markiert. Damit wollte ich den Studenten darauf aufmerksam machen, dass die Antwort im Prinzip richtig war, er jedoch seinen Satz noch einmal genau prüfen sollte. Die letzte Antwort habe ich dann aber mit einem roten „Ärger-Emoji“ markiert, denn ich war ein bisschen ärgerlich, dass die Studentin die Stellung der Verben, die wir schon länger geübt hatten und die in den anderen Chats richtig war, hier falsch gemacht hatte.



Und nach einem Hinweis von mir wurde auch diese Antwort korrigiert (Screenshot K) und bekam den „Daumen hoch“. Aber warum haben zwei Studentinnen geschrieben, dass sie Deutsch lernen, weil sie Lehrerin werden möchten bzw. wollen (Screenshot J)? Ich arbeite an einer Pädagogischen Hochschule, wo die meisten Studierenden in einem Lehramtsstudiengang eingeschrieben sind, und da gehören zwei Kurse in einer zweiten Fremdsprache zu den Wahlpflichtkursen. Nur wenn man diese Kurse erfolgreich abgeschlossen hat, kann man Lehrer(in) werden.



Insgesamt war ich mit der Chat-Funktion in „Teams“ sehr zufrieden, weil sie es mir ermöglicht hat, ein aus dem Präsenzunterricht bewährtes Format, nämlich die schrittweise Darstellung der schriftlichen Textproduktion im Dialog mit den Studierenden, auch im Online-Unterricht einzusetzen. Die Korrekturfunktion der Chats finde ich sehr gut, denn damit können die Studierenden ihre Sätze selber korrigieren. Durch die Emojis kann ich schnell Rückmeldungen geben, und die Chats sind für alle Studierenden sichtbar.

Auch wenn ich mit den hier gezeigten Chats sehr zufrieden war, so war der Online-Unterricht doch kein vollwertiger Ersatz zum Präsenzunterricht. An dem hier vorgestellten Kurs haben 40 Studierende teilgenommen, aber an den Chats haben sich insgesamt nur etwa zehn Studierende beteiligt, die anderen 30 nicht. Daher bin ich froh, dass ich im Wintersemester 2020/21 wieder weitgehend zum Präsenzunterricht zurückkehren konnte. Mir persönlich gelingt es im Präsenzunterricht viel besser als im Online-Unterricht, auch passive und stille Studierende zur Mitarbeit im Unterricht zu ermuntern.

Die japanische Übersetzung des Begleitbandes des GeR. Mit einem Exkurs zur Wirkungsgeschichte des GeR in Japan

Maria Gabriela Schmidt (Nihon-Universität)

Im Jahre 2004 ist die japanische Übersetzung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR, CEFR) unter Mitwirkung des Goethe-Instituts beim Asahi-Verlag in Tokyo erschienen. Die Übersetzung wurde von Shigeru Yoshijima und Rie Ôhashi von der englischen Fassung angefertigt (¹2004, ²2014).

Der Begleitband des GeR, der auf Englisch *Companion Volume* heißt, wurde im Februar 2020 publiziert, nachdem eine vorläufige Fassung schon im Februar 2018 erschienen war. Die deutsche Übersetzung von Jürgen Quetz und Rudi Camerer ist im April 2020 erschienen. Eine Suche im April 2020 nach der japanischen Übersetzung im Internet führte zu keinem Ergebnis. Wie ich im Sommer 2018 gehört hatte, wurde damals schon eine japanische Übersetzung von Shigeru Yoshijima vorbereitet. Aber dann wurden die Übersetzungen zurückgehalten, weil die Originalfassung noch einer Nachbesserung bedurfte. Diese ist wohl inzwischen erfolgt. Nun schreiben wir das Jahr 2021 und es gibt immer noch keine japanische Übersetzung des Begleitbands.

Sucht man nach einer japanischen Übersetzung des Titels, so sind zwei oder mehr Übersetzungen des Ausdrucks *Companion Volume* (Deutsch: Begleitband) zu finden: 補足版 (ho-soku-ban) und 補遺版 (ho-i-ban). Deshalb wandte ich mich an verschiedene japanische Kollegen des Deutschen, Englischen, Französischen und Japanischen und fragte nach dem Stand der japanischen Übersetzung. Von allen kam immer der Hinweis, dass die Übersetzung unter der Federführung des Goethe-Instituts stehe und man nichts Genaueres dazu wisse. So auch die Auskunft von Masashi Negishi, dem Leiter des CEFR-J-Projektes, am 26. Oktober 2020 auf einem Symposium.

Der GeR-Begleitband (*CEFR Companion Volume*) enthält einige Neuerungen, die in der Fremdsprachenvermittlung auf große Resonanz gestoßen sind, z. B. die Mediation (Sprachmittlung). Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht sind deshalb für die nächsten Jahre, wenn nicht Jahrzehnte, zu erwarten. Schon die Wirkungsgeschichte und der Wirkungsbereich des ursprünglichen GeR (2001) haben die Verfasser selbst sehr überrascht (Byram & Parmenter 2010), denn sie hatten ursprünglich insbesondere nur an den europäischen Raum gedacht (North 2020: 9).

Während der GeR wesentlich von der kommunikativen Wende beeinflusst war und auf diese aufbaute, so hebt der Begleitband nun solche Konzepte als Kernbereich hervor, die zwar im GeR selbst schon enthalten waren, aber noch nicht zum Tragen gekommen sind. Dies umfasst handlungsorientiertes Lernen (*action oriented learning*), Mediation (Sprachmittlung), gemeinsames Aushandeln von Bedeutung (*co-constructing meaning*) und mehr. Das hat m. E. einen deutlichen Neuerungsschub in der Fremdsprachenvermittlung ausgelöst, weil sich daran auch die Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften anschließen lassen (GeR Begleitband 2020: 36).

Die Dringlichkeit und der Bedarf für die Publikation der japanischen Übersetzung des Begleitbandes sind wirklich sehr groß, weil es einen großen Rezipientenkreis in Japan und Asien gibt (vgl. Byram & Parmenter 2010). Dies ergibt sich aus der Wirkungsgeschichte des GeR in Japan (vgl. Schmidt et al. 2017), die in sich sehr vielschichtig und spannend ist.

Die Verzögerung bei der Publikation der japanischen Übersetzung bringt schon jetzt eine Reihe von parallelen japanischen Terminologien hervor. Dies ist nicht im Sinne des Referenzpunktes, den der GeR anbieten möchte. Japanisch ist als zentrale und bedeutende Sprache eine wichtige Bezugsgröße für andere Sprachen in Asien. Die Übersetzungen anderer asiatischer Länder orientieren sich nach meinem Wissen oft an der japanischen. Eine Verzögerung der Übersetzung kann die Wahrnehmung der involvierten Akteure und Institutionen sowohl innerhalb als auch außerhalb Japans beeinflussen.

Es sind nicht nur einige wenige, die die japanische Übersetzung des GeR konsultierten und die auch den Begleitband verwenden werden, sondern es ist eine ganze Wissenschaftslandschaft einschließlich der Vermittlung von Fremdsprachen wie Englisch, Deutsch, Spanisch, Französisch, Russisch, Chinesisch, Koreanisch, Japanisch als Fremdsprache und vieler anderer Sprachen, die sich auf diese Übersetzung beziehen möchte, betroffen. Das sind hunderte von Lehrwerken, hunderte von Lehrplänen, hunderte oder sogar tausende von Forschungsprojekten (Kaken und andere) und zehntausende von Lehrenden. Damit ist auch eine große Zahl von Institutionen und Projektgruppen zur Forschung in Japan verbunden, wie z. B. der CEFR-J und die Japan Foundation (JF Standard). Das Goethe-Institut hat zusammen mit dem DAAD am 31. Oktober und 1. November 2020 ein Symposium zur

Mehrsprachigkeit organisiert (zu Deutsch, Chinesisch, Französisch, Koreanisch und Spanisch), das sehr beeindruckend war. Dies wäre eine wunderbare Gelegenheit gewesen, genau eben diese japanische Übersetzung vorzulegen, denn ein zentrales Thema des GeR und des Begleitbandes ist die Mehrsprachigkeit.

Das Engagement des Goethe-Instituts mit der Fremdsprachenvermittlung in Japan ist ein wichtiger Pfeiler der Zusammenarbeit (Jakob & Takahashi 2010). Sie geht über die deutsche Sprache und Kultur hinaus auf eine internationale Ebene. Viele warten ungeduldig auf die japanische Übersetzung des Begleitbandes, die in den Händen des Goethe-Instituts liegt. Wie nun Ende Januar 2021 zu erfahren war, soll die japanische Übersetzung im Laufe des Jahres 2021 erscheinen. Es wäre jedoch interessant, auch etwas über den Hintergrund dieser besonderen Konstellation, dass ein deutsches Kulturinstitut für die japanische Übersetzung zuständig ist, zu erfahren, obwohl das englische Original des GeR und des Begleitbandes jeweils als Vorlage für die deutsche wie für die japanische Übersetzung diente.

Exkurs: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in Japan – Abriss seiner Wirkungsgeschichte

Falls Sie sich für die Wirkungsgeschichte des GeR in Japan interessieren, kann ich das Kapitel *The past, present and future of the CEFR in Japan* (Schmidt et al. 2017) empfehlen, das auf die Rezeption des GeR in Japan (Schmidt), die Wahrnehmung unter Lehrenden (Runnels) und den Bezug zu den Institutionen (Nagai) eingeht. Der Sammelband enthält darüber hinaus Beispiele für Implementierungen des GeR im Unterricht und in Lehrplänen. Im Folgenden werden Hintergrundinformationen gegeben, die von allgemeinem Interesse insbesondere für Deutschlehrende sein könnten.

Egal, wie man zum GeR steht, die Wirkungsgeschichte spricht für sich selbst. Der im „Jahr der Sprachen“ 2001 publizierte Referenzrahmen erscheint wie ein Brennglas, das viele Impulse aus der Fremdsprachenvermittlung und Fremdsprachenforschung seit den 1960er Jahren zusammenbringt und weit in das 21. Jahrhundert hineinprojiziert. Dies haben sich die vielen Elternteile des GeR so nicht vorstellen können.

Natürlich war das japanische Kultusministerium (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, MEXT) von Anfang an dabei und informiert, weil Japan ein ständiges Mitglied des Europarates mit Status eines Beobachterlandes ist. (Der Europarat ist nicht mit der EU zu verwechseln!)

Gleich von Anfang an begann die Rezeption des GeR in Japan, genau schon zu jener Zeit rund um das Jahr 2001, als die Lehrenden für Japanisch als Fremdsprache in Europa auf den Zug der Mehrsprachigkeit aufsprangen. Dies sagten mir Junko Majima (Universität Osaka) und andere in persönlichen Gesprächen und Interviews (vgl. Majima 2010). Die Rezeption des GeR durch Japanisch als Fremdsprache kann man auf der Internetseite der Japan Foundation einsehen, die 2012 angelegt wurde. Dort sind zahlreiche Materialien auf Japanisch zum GeR in sehr schönen visuellen Darstellungen und Materialien umsonst zugänglich, die im Grunde für Japanisch-Lehrende und Lernende gedacht sind, aber auch unseren Studierenden helfen können (Erklärungen des GeR, Kannbeschreibungen, Lernertagebuch). Im Augenblick arbeitet eine Arbeitsgruppe der Japan Foundation an einer Reihe von Japanisch-Lehrwerken, die *Marugoto* heißt, sich an den Niveaus A1 bis C2 des GeR orientiert und die vier Fertigkeiten umfasst. Diese Lehrwerke zielen vor allem auf Japanisch-Lernende im asiatischen Raum (vgl. dazu Yokoyama 2017).

Eine zweite Schiene der Rezeption führte über eine Forschergruppe an der Waseda-Universität um Hisatake Jimbo, Shien Sakai u. a., die sich insbesondere in der Lehrerfortbildung engagierten. Sie adaptierten das EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*), das von David Newby und dem Europäischen Zentrum für Moderne Sprachen in Graz entwickelt wurde. Sie erarbeiteten eine japanische Form, das sogenannte J-POSTL (*Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages*). Diese Gruppe ist auch in der Vereinigung *Japan Association of College English Teachers* (JACET) aktiv.

Das Goethe-Institut Tokyo hatte im März 2003 Jürgen Quetz, den Übersetzer des GeR vom Englischen ins Deutsche, für eine Schulung eingeladen, an der auch Deutschlehrende teilnehmen konnten. Quetz versuchte in dem Workshop vor allem die kritischen Punkte, die Abgrenzung der Niveaustufen in den Kannbeschreibungen, hervorzuheben. Dies entsprach der kritischen Haltung vieler europäischer Gelehrter dem GeR gegenüber im Bereich Deutsch als Fremdsprache, anderer Fremdsprachen und angrenzender Gebiete (z. B. Krumm 2004, Quetz 2008, North 2020). Für mich war diese Begegnung mit dem GeR im Jahre 2003 wegweisend. Im Jahre 2004, wie bereits zu Anfang erwähnt, erschien dann die japanische Übersetzung des GeR (Yoshijima / Ōshima).

Die wohl wirkungsreichste Rezeption ist das sogenannte CEFR-J-Projekt, zu deren Gründern im Jahre 2004 maßgeblich Ikuo Koike gehörte und das derzeit von Masashi Negishi und Yukio Tono (beide Tokyo University of Foreign Studies) geleitet wird. Das Projekt hat als Ziel, eine

japanische Adaptierung des GeR mit besonderem Augenmerk auf die Zielgruppe der Mittel- und Oberschüler, die Englisch lernen, zu entwickeln. Das CEFR-J-Projekt hat die Kritik am Referenzrahmen, die insbesondere in den ersten zehn Jahren nach Erscheinen aufkam, sehr ernst genommen und eine Reihe von Studien zu dessen Validität durchgeführt. Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten des CEFR-J-Projektes sind in den Begleitband des GeR (2018 und 2020, vgl. CoE 2018: 11) eingeflossen, z. B. die Einführung Pre-A1-Stufe und die anderen Zwischenstufen. Das CEFR-J-Projekt hat für den Zeitraum 2020 bis 2025 erneut umfangreiche Fördermittel erhalten. Hierbei geht es um die Erneuerung des Englischunterrichts im Hinblick auf die Globalisierung, die Internationalisierung des Landes und der Universitäten. Das bedeutet, dass das CEFR-J-Projekt eine durchgehende Förderung über mehr als 20 Jahre erhalten hat.

Neben diesen großen Gruppierungen gab es zahlreiche Forschungsprojekte anderer Träger (z. B. Kensaku Yoshida von der Sophia-Universität) und Adaptionen an Universitäten (z. B. Kazumi Sakai von der Keio-Universität). An einigen Universitäten wurden auch mehrsprachige Lehrpläne entwickelt (z. B. Universität Osaka oder Oberlin-Universität).

Zu erwähnen wäre an dieser Stelle noch das JACTFL (*Japan Council on the Teaching of Foreign Languages*), das 2012 ins Leben gerufen wurde und insbesondere die Mehrsprachigkeit ins Auge fasst. Es orientiert sich ebenfalls am Referenzrahmen.

Im Jahr 2015 gab es 136 Kaken-Forschungsprojekte der JSPS (*Japan Society for the Promotion of Science*; so etwas wie DFG-Projekte) zum GeR mit mehr als 1.500 Forschenden (Schmidt 2017), im Mai 2020 waren es schon über 300 Forschungsprojekte (vgl. Kaken database). Lange Zeit war der GeR in Japan kaum sichtbar, obwohl an vielen Stellen umfangreiche Forschungen und zahlreiche Studien dazu durchgeführt wurden. Das änderte sich durch die Entscheidung des japanischen Kultusministeriums (MEXT) im September 2016, die Englischprüfungen für die Allgemeine Prüfung zum Universitätszugang zu reformieren und sich dabei am GeR zu orientieren. Das hatte eine große öffentliche Diskussion ausgelöst, so dass die geplante Einführung der produktiven Prüfungselemente Sprechen und Schreiben als Teil der Englischprüfung verschoben wurde.

Als im Februar 2018 die vorläufige englischsprachige Fassung des GeR-Begleitbandes publiziert wurde, setzte unmittelbar ihre Rezeption in Europa wie auch in Japan ein. Die Entwicklungen des GeR werden in Japan durch die verschiedenen, oben beschriebenen, Gruppen ge-

nau verfolgt, und es findet ein fortlaufender, reger Austausch statt (vgl. Saito 2020, Nagai et al. 2020). Das heißt, dass auch ohne die japanische Übersetzung die Rezeption des Begleitbandes bereits eingesetzt hat. Das ist eine ähnliche Konstellation wie beim GeR 2001. Jedoch wird die japanische Übersetzung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, den GeR-Begleitband und seine Inhalte einem breiteren Rezipientenkreis im Bereich der Vermittlung von Fremdsprachen einen Zugang zu ermöglichen. Die japanische Übersetzung des GeR-Begleitbandes liegt nun in den Händen eines deutschen Kulturinstituts.

Nachtrag:

Information des Goethe-Instituts Tokyo zum Stand der japanischen Übersetzung des Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Die Übersetzung des Companion Volume wird, offiziell angemeldet über das Goethe-Institut Tokyo, von dem sehr kompetenten Übersetzerteam durchgeführt, das bereits viele Jahre zuvor mit der japanischen Version des GER betraut war. Die bereits fast fertiggestellte Übersetzung des Companion war bis Frühjahr 2020 durch Änderungen an der englischen Originalausgabe, welche wesentlich die Zeichensprache betrafen, angehalten. Bedingt durch die COVID-19-Pandemie konnte die Anpassung der Übersetzung nicht gleich erfolgen, ist aber im Stadium der Finalisierung und wird voraussichtlich im Sommer im Internet veröffentlicht. Daneben ist auch eine Print-Ausgabe angedacht, welche die für Japan besonders interessanten Bestandteile aus dem GER und dem Companion Volume zusammenbringt. Bei weiteren Fragen zur Veröffentlichung des Companion Volume in japanischer Sprache können Sie sich gerne an Frau Tomoko Maruyama (tomoko.maruyama@goethe.de) am Goethe-Institut Tokyo wenden.

Literatur

Byram, Michael & Parmenter, Lynne (Hg., 2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (zugegriffen am 15. Feb. 2021).

Council of Europe (2018). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (zugegriffen am 15. Feb. 2021).

Council of Europe (2020). The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

Europarat (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzt von Jürgen Quetz. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Europarat (2020). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Übersetzt von Jürgen Quetz und Rudi Camerer. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Jacob, Bernd & Takahashi, Fumiko (2010). ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と Profile deutsch) (*The CEFR and the Profile deutsch*). In: O'Dwyer, Fergus; Hunke, Morten; Imig, Alexander; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki & Schmidt, Maria Gabriela (Hg.). Critical, Constructive Assessment of CEFR-informed Language Teaching in Japan and Beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 66–69.

Krumm, Hans-Jürgen (2004). Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 30, 163–182.

Majima, Junko 真嶋潤子 (2010): 日本の言語教育におけるヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と「能力記述」 (can do statement) の影響 – 応用可能性に関する一考察. In: Schmidt, Maria Gabriela; Naganuma, Naoyuki; O'Dwyer, Fergus; Imig, Alexander & Sakai, Kazumi (Hg.). Can do statements in language education in Japan and beyond – Applications of the CEFR – / Kannbeschreibungen im Sprachunterricht in Japan – Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) in der Praxis –. Tokyo: Asahi Verlag, 49–65.

Nagai, Noriko; Birch, Gregory; Bower, Jack & Schmidt, Maria Gabriela (2020). CEFR-informed Learning, Teaching and Assessment. A Practical Guide. Singapore: Springer.

North, Brian (2020). Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR. CEFR Journal – Research and Practice, 2, 8–24. <https://cefrjapan.net/journal> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Quetz, Jürgen (2008). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in Deutschland – eine nicht ganz unproblematische Erfolgsgeschichte. Deutschunterricht in Japan, 13, 4–16.

Saito, Yukie (2020). Developing an e-portfolio reflecting the concept of mediation for university students. CEFR Journal – Research and Practice, 3, 104–115. <https://cefrjapan.net/journal> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Schmidt, Maria Gabriela; Nagai, Noriko & Runnels, Judith (2017). The past, present and future of the CEFR in Japan. In: O'Dwyer, Fergus; Hunke, Morten Imig; Alexander; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki & Schmidt, Maria Gabriela (Hg.). Critical, Constructive Assessment of CEFR-informed Language Teaching in Japan and Beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 18–48.

Yokoyama, Noriko (2017). Marugoto: Japanese Language and Culture – the series of coursebooks based on the JF Standard for Japanese Language Education. In: O'Dwyer, Fergus; Hunke, Morten Imig; Alexander; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki & Schmidt, Maria Gabriela (Hg.). Critical, Constructive Assessment of CEFR-informed Language Teaching in Japan and Beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 67–76.

Yoshijima, Shigeru 吉島 茂 & Ôhashi, Rie 大橋 理枝 (¹2004, ²2014). 外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (日本語). Tokyo: Asahi Verlag (Japanische Übersetzung des GeR).

Internetquellen

CEFR-J <http://www.cefr-j.org/index.html> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

JALT CEFR & LP SIG Japan Association for Language Teaching CEFR & Language Portfolio Special Interest Group <https://cefrjapan.net> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

EPOSTL-Projekt am Zentrum für Moderne Sprachen, Graz (ECML) <https://www.ecml.at/Resources/ECML-resources/tabid/277/ID/51/language/en-GB/Default.aspx> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Europarat www.coe.int/lang-cefr (zugegriffen 15. Feb. 2021): Zentrale Webseite für Materialien zum GeR.

Europarat Deskriptoren <https://rm.coe.int/cefr-descriptors-2020-/16809ed2c7> (Zugegriffen 15. Feb. 2021). Diese Excel-Datei des Europarates enthält Kannbeschreibungen bezogen auf den GeR Begleitband (CEFR Companion Volume 2020) auf Englisch, Deutsch und Französisch.

JACET Japan Association of College English Teachers <https://www.jacet.org/> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

JACET English Language Education SIG <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

JACTFL Japan Council on the Teaching of Foreign Languages <https://www.jactfl.or.jp/> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Japan Foundation (JF) Standard for Japanese Language Education 日本語教育スタンダード <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=62B10921B4F44F297F00926567ED82F4> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

J-POSTL Japan Portfolio for Student Teacher of Languages <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/JPOSTL.htm> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Kaken database 科学研究費助成事業データベース <https://kaken.nii.ac.jp/> (zugegriffen 15. Feb. 2021).

Didaktisierungen und Praxistipps

Der Kurzfilm „Flucht nach vorn“ (2012) im Unterricht

Monika Sugimoto (Kyoto University of Foreign Studies)

Die Didaktisierung des Kurzfilms „Flucht nach vorn“ (2012) eignet sich für Deutschlernende auf dem Niveau A2–B1. Es handelt sich um eine nur neunminütige Komödie, die in einem Gefängnis spielt – nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Dokumentarfilm der Caritas, der als Erstes auftaucht, wenn man den Titel in die Suchmaske bei Youtube eingibt.

Der Inhalt des Films von Florian Dietrich ist schnell erzählt: Der Kleinkriminelle Wolf besucht seine Freundin Vicky im Gefängnis. Sie will jedoch nichts mehr von ihm wissen und es kommt zum Streit. Um Vicky seine Liebe zu beweisen, schmuggelt er den gemeinsamen Hund, die Mopsdame Gerdy, zu Vicky ins Gefängnis. Obwohl er schließlich von den Vollzugsbeamten geschnappt wird, gelingt es ihm, Gerdy zu Vicky zu bringen. Als Vicky ihr gemeinsames „Baby“ am Fenster ihrer Zelle erblickt, legt ihr Gesichtsausdruck nahe, dass sie Wolf für dieses Geschenk all seine Missetaten verzeiht.

Eine gute Quelle für interessante Kurzfilme ist die arte-Sendung „Kurzschluss“, die mich auf diesen Kurzfilm aufmerksam gemacht hat, wie auch auf viele weitere, die ich seit einigen Jahren in unserem sogenannten „Debate“-Unterricht verwende. Diese Veranstaltung wird

von Studierenden aus dem dritten und vierten Studienjahr besucht, von denen einige bereits ein oder zwei Auslandssemester in Deutschland verbracht haben und für interessante Sprechansätze dankbar sind. Viele deutsche Filmproduktionen sind eher „schwere Kost“ mit langen und bedeutungsvollen Schweigepausen, die sich für den Einsatz im Unterricht nur bedingt eignen. Ein besonderer Vorteil dieses Kurzfilms ist, dass es sich zwar um eine temporeiche Komödie handelt, man aber die Chance erhält, quasi „durch die Hintertür“ auch knifflige Themen wie die Situation in japanischen Gefängnissen oder die Todesstrafe anzusprechen.

Die vorliegende Didaktisierung habe ich im WiSe 2020/21 zum ersten Mal eingesetzt. Sie hat es bei einer Online-Befragung der TN auf Anhieb auf Rang 4 (von 14) geschafft. Falls jemand Gelegenheit hat, das Material demnächst selbst einmal im Unterricht auszuprobieren, freue ich mich sehr über Feedback, gern per E-Mail an: msugimoto@kufs.ac.jp

Link zum Video:

https://www.amazon.de/Flucht-nach-vorn-Gerdy-Zint/dp/B075KWZC7L/ref=sr_1_3?__mk_de_DE=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=FLUCHT+NACH+VORN&qid=1605595852&sr=8-3

Kurzfilm: „Flucht nach vorn“

Niveau: A2–B1

Didaktisierung: Monika Sugimoto, KUF5



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

Deutschland, 2012
Länge: 9 Minuten
Regie: Florian Dietrich
Darsteller:
Henrike von Kuick (Vicky)
Gerdy Zint (Wolf)
Ulrike Lodwig (Ulrike)

I. Vor dem Sehen Wissensquiz zum Thema „Gefängnis in Deutschland“

1. Wie viele Gefangene gibt es momentan (2019) im Gefängnis in Deutschland?

- a) ca. 300 b) ca. 2.000 c) ca. 50.000

2. Wie viel Prozent der Gefangenen sind Frauen?

- a) ca. 6 % b) ca. 20 % c) ca. 40 %

3. Gefängnisse brauchen Polizisten, Strom, Wasser, Gas etc. Wie viel kostet ein Häftling (囚人) in Deutschland pro Jahr?

- a) ca. 5.000 € b) ca. 10.000 € c) ca. 35.000 €

4. Alltag im Gefängnis: Was machen die Häftlinge um wie viel Uhr? Sprechen Sie mit dem Partner.

Beispiel: Ich glaube, dass die Häftlinge um 6 Uhr aufstehen und frühstücken.

6 Uhr	zur Arbeit gehen
7 Uhr	zu Mittag essen und wieder arbeiten
12 Uhr	schlafen gehen
16 Uhr	aufstehen und frühstücken
18 Uhr	zu Abend essen
21 Uhr	Freizeit haben

Was finden Sie überraschend? Sprechen Sie mit dem Partner.

Beispiel: Ich wusste nicht, dass die Häftlinge so viel arbeiten müssen.

II. Beim Sehen

Szene 1: Im Besucherzimmer

Frage 1: Warum ist Vicky sauer auf ihren Freund Wolf?

- a) Wolf hat kein Geld mehr.
b) Wolf hat Vicky lange nicht besucht.
c) Wolf hat sich nicht um ihren Hund gekümmert.

Wolf und Vicky streiten. Lesen Sie zu zweit:

Wolf: 8 Anträge! 8 Anträge haben sie einfach abgelehnt. Wegen diesem Verfahren.

Vicky: Was für ein Verfahren?

Wolf: Angeblich wegen Diebstahl, aber ...

Vicky: Raus.

Wolf: Moment mal, wieso redest du so mit mir?

Vicky: Wir sind fertig.

Wolf: Bitte, was ist denn los?

Vicky: Du hattest es versprochen, dass Schluss ist. Dass wir zusammen sind, wenn ich draußen bin.

Wolf: Sind wir doch auch.

Vicky: Nee, sind wir nicht.

Wolf: Bitte, Gerdy vermisst dich komplett, ich vermiss dich komplett, wir beide vermissen dich! Wir können nicht ohne dich leben!

Vicky: Jetzt komm' mir doch nicht so! Du weißt ganz genau, dass ich Gerdy voll liebe. Ich kann nicht mehr!

Wolf: Bitte warte. Bitte hör auf. Ich hab' dir was mitgebracht. Überleg' es dir nochmal, bitte! Denk' doch mal drüber nach!



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

r Antrag 申請 ablehnen 断る s Verfahren 訴訟手続 r Diebstahl 窃盗犯 versprechen 約束する
vermissen 恋しがる

Frage 2: Wer ist Gerdy?

- a) Vickys Hund.
- b) Vickys Kind.
- c) Vickys Oma.

Frage 3: Warum möchte Vicky nicht mehr mit Wolf zusammen sein?

- a) Er hat seine Arbeit verloren.
- b) Er hat eine andere Frau.
- c) Er hat wieder Probleme mit der Polizei.

Szene 2: Vor dem Gefängnis

Wolf sieht, wie ein großes Auto in das Gefängnis fährt. Was denken Sie: Welche Idee hat er in diesem Moment?



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

- a) Er möchte das Auto stehlen.
- b) Er möchte versuchen, in dem Auto zu Vicky ins Gefängnis zu kommen.
- c) Er möchte nach Hause gehen und schlafen.

Szene 3: Am Gefängnistor

Wo hat Wolf sich versteckt?

- a) Auf dem Auto.
- b) In dem Auto.
- c) Unter dem Auto.

Szene 4: Auf dem Gefängnishof

Eine Frau hilft Wolf. Sie sagt, Vicky ist ...

- a) ... im Zimmer links neben ihr.
- b) ... im Zimmer rechts neben ihr.
- c) ... in dem Zimmer, wo die Musik laut ist.



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

Szene 5: Mit den Polizisten

Die Polizisten denken, Wolf hat unter seiner Jacke ...

- a) ... ein Baby.
- b) ... einen Hund.
- c) ... eine Bombe.

Szene 6: Gerdy kommt zu Vicky

Was, glauben Sie, denkt Vicky, als sie den Hund sieht?

- a) Wolf liebt mich wirklich.
- b) Wolf ist wirklich ein Idiot.
- c) Gerdy hat sicher Hunger.



© Luciano Cervio / Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

III. Nach dem Sehen

1. Gruppenarbeit: Sprechen Sie in der Gruppe über folgende Fragen.

1. Sie sind Häftling im Gefängnis. Was könnte Ihr Freund / Ihre Freundin für Sie tun, um seine / ihre Liebe zu beweisen?
2. Haben Sie schon einmal etwas gestohlen? Was, wann und wo?
3. Kennen Sie ein Buch (einen Comic, einen Film, eine Serie) mit dem Thema Gefängnis? Was passiert darin?
4. Warum gibt es Gefängnisse? Um die Häftlinge zu bestrafen, zu resozialisieren oder die Gesellschaft vor ihnen zu beschützen? Was denken Sie?
5. In der EU gibt es keine Todesstrafe, aber in Japan finden viele Leute die Todesstrafe richtig. Was denken Sie?

2. Gruppenarbeit: Fassen Sie den Inhalt des Films zusammen. Sie können dabei Vokabeln aus der Liste benutzen.

e Haftgefangene (Vicky)
r Kleinkriminelle (Wolf)
s Besuchszimmer
s Gefängnis
streiten
kriminell werden

rausgeworfen werden
s Gefängnistor
r Hund (Gerdy)
r Lastwagen
heimlich
entdecken

jagen
e Bombe
fangen
schicken
s Fenster
verzeihen

Didaktische Hinweise

Niveau: A2–B1

Dauer der Unterrichtseinheit: 90 Minuten

Informationen zum Kurzfilm „FLUCHT NACH VORN“

(erhältlich bei Amazon prime etc.)

Link zum Video: https://www.amazon.de/Flucht-nach-vorn-Gerdy-Zint/dp/B075KWZC7L/ref=sr_1_3?_mk_de_DE=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=FLUCHT+NACH+VORN&qid=1605595852&sr=8-3

Darsteller: Henrike von Kuick (Vicky), Gerdy Zint (Wolf), Ulrike Lodwig (Ulrike)

Regie: Florian Dietrich (Deutschland, 2012)

Produktion: Deutsche Film- und Fernsehakademie Berlin

Länge: 9 Minuten

Genre: Komödie

Inhalt: „Flucht nach vorn“ erzählt die Geschichte des Kleinkriminellen Wolf, der seine Freundin Vicky im Gefängnis besucht. Sie will jedoch nichts mehr von ihm wissen und es kommt zum Streit. Um Vicky seine Liebe zu beweisen, schmuggelt er den gemeinsamen Hund, die Mopsdame Gerdy, zu Vicky ins Gefängnis.

Zu den Aufgaben I. Vor dem Sehen

Um die Teilnehmer*innen (TN) auf das Thema einzustimmen und Vorwissen zu aktivieren, steht zu Anfang der Aufgaben ein Wissensquiz zum Thema Gefängnisse.

Lösungen: 1c, 2a, 3c

Zu den Aufgaben II. Beim Sehen Szenen 1–6

Hier wird der Film jeweils angehalten, um den TN Zeit zum Besprechen der Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit zu geben.

Szene 1/1:	00:49	Szene 3:	03:25	Szene 6:	07:15
Szene 1/2+3:	01:50	Szene 4:	04:35		
Szene 2:	02:50	Szene 5:	06:20		

Zu den Aufgaben III. Nach dem Sehen 1 und 2

Die Fragen in Aufgabe 1 können in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden. Das Niveau ist recht anspruchsvoll und schwierige Ausdrücke sollten vorab erklärt werden. Zu Frage 1 kann die Kursleitung (KL) vorab Beispiele nennen, falls den TN spontan nichts einfällt. Auch zu Frage 3 kann KL den TN durch Beispiele auf die Sprünge helfen (The Green Mile, Prison Break, Orange Is The New Black ...).

Die Vokabelliste in Aufgabe 2 kann zwischen den TN in der Gruppe aufgeteilt werden, um das Nachschlagen der Vokabeln zu erleichtern. Bei der mündlichen Zusammenfassung in der Gruppe sollte darauf geachtet werden, dass entsprechend des Klassenniveaus nicht nur einfache Hauptsätze verwendet werden, sondern auch der Gebrauch von Konjunktionen und Nebensätzen geübt wird. Die Zusammenfassung kann auch schriftlich als Hausaufgabe eingesetzt werden.

Lektüre- und Filmtipps

The Testaments – Die Zeuginnen von Margaret Atwood

Stefan Buchenberger (Kanagawa-Universität)

Den Nobelpreis für Literatur sollte man/frau eigentlich schon jahrelang eher misstrauisch beäugen – man/frau denke nur an die zahlreichen Skandale, die zur Nichtverleihung des Preises 2018 geführt haben, oder an manch literarisch oder politisch zweifelhafte Entscheidung der Juror*innen –, sodass der Preis nur bedingt als Entscheidungshilfe bei der Lektüreauswahl zu gebrauchen ist.

Ein meiner Ansicht nach wesentlich zuverlässigerer Gradmesser für literarische Qualität ist der Booker Prize, der seit 1969 für den besten Roman aus dem britischen Commonwealth und seit 2014 für den besten englischsprachigen Roman verliehen wird. Aus der Fülle der nominierten und preisgekrönten Romane einen besonders zu empfehlen, ist eigentlich ein Ding der Unmöglichkeit, sodass ich mir einfach erlaube, einen der beiden siegreichen Romane von 2019 – der andere war der ebenfalls hervorragende Roman *Girl, Woman, Other – Frau, Mädchen etc.* von Bernadine Evaristo – zu empfehlen: *The Testaments – Die Zeugnisse* der kanadischen Autorin Margaret Atwood, die nebenbei bemerkt schon längst den Nobelpreis verdient hätte.

The Testaments ist die Fortsetzung von Atwoods Roman *The Handmaid's Tale – Der Report der Magd* von 1985, der seinerseits auch für den Booker Prize nominiert war, 1990 von Volker Schlöndorff verfilmt wurde, 2000 von Poul Ruders als Oper inszeniert wurde und seit 2017 auch als mehrfach preisgekrönte Fernsehserie zu sehen ist. Die Zeit war also reif für eine Fortsetzung.

Wie sein Vorgänger politisch hochbrisant, schildert *The Testaments* den fiktiven dystopischen christo-faschistischen Staat Gilead, der sich über die Neuenglandstaaten der USA erstreckt. In Gilead haben Frauen keinerlei Rechte und werden im schlimmsten Fall, wie in *The Handmaid's Tale* geschildert, dazu missbraucht, die Kinder der regierenden Elite auszutragen, analog zum biblischen Jakob, dessen unfruchtbare Frau Rahel ihm ihre Magd Bilhah als Ersatzmutter anbot.

The Testaments wird aus drei Perspektiven erzählt:

Tante Lydia: Die Tanten sind ein zentraler Pfeiler im Herrschaftssystem Gileads. Ein quasireligiöser Orden, der Frauen auf ihre Rollen als Mägde oder zukünftige Tanten vorbereitet. Lydia, eine ehemalige Richterin, beschreibt den brutalen Umsturz, der zur Gründung von Gilead führte, und ihre eigenen Versuche, diesen Staat zu unterwandern und zum Einsturz zu bringen. Ihr geheimes Manuskript versteckt sie, kurz bevor sie verhaftet wird.

Agnes Jemima: Tochter einer Dienerin, die von einer herrschenden Familie adoptiert wurde und auf ihre Rolle als Leiterin eines Haushalts vorbereitet wird. Um dem zu entgehen, beschließt sie, selbst eine Tante zu werden.

Nicole: Halbschwester von Agnes, wie sich später herausstellt. Sie wurde als Baby aus Gilead heraus ins freie Kanada geschmuggelt. Nicole infiltriert Gilead und flieht zusammen mit Agnes, wobei sie geheime Informationen mit sich führt, die letztendlich zum Untergang Gileads führen.

Der Roman endet mit einem metafiktionalem Epilog, in dem die Geschichten der drei Protagonistinnen als Teil eines Kongresses für Gilead-Studien vorgestellt wurden. Die genauen Ursachen des Untergangs von Gilead bleiben unklar, aber vielleicht erweitert Atwood ihr fiktionales Universum ja noch zu einer Trilogie.

Atwood ist mit *The Testaments* eine ausgezeichnete, brillant erzählte, spannende und vor allen Dingen hochaktuelle Fortsetzung ihres ersten großen literarischen Erfolges gelungen. Bleibt nur zu hoffen, dass die von ihr geschilderte Dystopie nicht eines Tages doch noch Realität wird.

Margaret Atwood: The Testaments. New York: Random House 2019. Deutsche Übersetzung von Monika Baark, erschienen als: Die Zeuginnen. Berlin: Berlin Verlag 2019.

Die Dichterin und die Masken (onna-men) von Enchi Fumiko

Sven Holst (Fukuoka Women's University)

Diesen Roman hatte ich schon vor Jahrzehnten gelesen und fand ihn interessant. Auch als ich ihn nach einigen Jahren nochmals las, empfand ich ihn nicht als langweilig und er gab mir einige neue Anregungen.

Zwei ehemalige Studienfreunde lieben dieselbe Frau, eine junge Witwe, die bei ihrer Schwiegermutter, der titelgebenden Dichterin, wohnt. Die Dichterin hatte aus Rache Zwillinge, einen Jungen und ein Mädchen, von einem Dichterfreund geboren, nachdem sie von Beginn ihrer Ehe an von ihrem Ehemann und seiner Geliebten schikaniert worden war. Ihr Sohn, der Ehemann der jungen Witwe, kam bei einem Lawinenunglück ums Leben. Die Dichterin ist nun davon besessen, einen Enkel zu bekommen, wofür sie ihre Schwiegertochter und die anfangs genannten zwei Männer manipuliert und die geistig behinderte Zwillingstochter opfert. Die Männer und die Witwe, die die Arbeit ihres Mannes fortführt, beschäftigen sich mit Besessenheit in der japanischen Volksreligion, und so geraten sie in eine Welt des Zweifels darüber, wer von wem Besitz ergriffen hat und was Wahrheit und Trugbilder sind. Die einzige Person, die mit beiden Beinen im gegenwärtigen Leben steht, ist die Frau von einem der beiden Männer.

In einem viele Jahre zuvor geschriebenen Essay hatte die Dichterin sich mit den Frauenfiguren in der „Geschichte des Prinzen Genji“ auseinandergesetzt. Diese Geschichte wurde zu Beginn des 11. Jahrhunderts von einer Hofdame verfasst. In dem darauf basierenden Nō-Spiel „Aoi no Ue“ wird ein Teil des Geistes der Dame Rokujō zu einem Dämon, der ihre Rivalin in Liebes- und Rangfragen, die Dame Aoi, zu Tode quält. In ihrem Essay stellte die Dichterin die Dame Rokujō in den Mittelpunkt und schrieb ihr schamanistische Qualitäten zu. So offenbart sich, dass die Dichterin schon lange vor den aktuellen Ereignissen im Roman, bei denen sie im Hintergrund zu

stehen scheint, reges Interesse an dem Thema Besessenheit hatte und es auch mehr oder weniger unbewusst auf sich bezog.

Der ganze Roman scheint in einer Art exotischer Traumwelt zu spielen, die fast nichts mit dem Japan zur Entstehungszeit (1958), viel weniger noch mit dem heutigen Japan zu tun hat. Die 1905 geborene Autorin hatte aber noch zu Genüge die patriarchalische Weltordnung des alten Japans erfahren können, in der nicht nur die Männer die Potenziale der Frauen unterdrückten (der männliche Zwilling verursachte im Mutterleib die Behinderung des weiblichen Zwillings), sondern auch Frauen sich gegenseitig ausnutzten und unterdrückten. Aber anstatt des Zerbröckelns dieser Ordnung in der Nachkriegszeit zu schildern, beschreibt Enchi die archaische Art und Weise der unterdrückten Frauen, ihre Ziele zu erreichen, indem sie mit fast spiritueller Macht ihre Umwelt manipulieren. Nō-Masken dienen in diesem Roman weniger dazu, etwas zu verbergen, als dazu, das Wesen von Frauen zu offenbaren. Ebenso wird durch den Rekurs auf „Die Geschichte des Prinzen Genji“ die Psychologie der Frauen um den Prinzen Genji diskutiert. Die menschliche Psychologie ändert sich aber nicht so sehr, so dass der Roman sich nicht nur der Traditionen zur Verdeutlichung der verborgenen Seelenzustände bedient, sondern auch auf die Aussagekraft der Traditionen für die heutige Zeit hinweist. Insofern bietet der Roman auch einen Einstieg in die Welt des Nō-Spiels und des Prinzen Genji und ist so jedem zu empfehlen, der an der traditionellen Kultur interessiert ist.

Enchi Fumiko: Die Dichterin und die Masken, übersetzt von Irmela Hijiya-Kirschnereit. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1984.

Wenn nichts mehr funktioniert: *Blackout* von Marc Elsberg

Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)

Ich lese gerne Krimis und Thriller und freue mich immer über spannende Geschichten. Allerdings kann ich mich manchmal schon einige Tage nach der Lektüre nicht mehr genau an die Handlung erinnern, denn Serienmorde oder Figuren wie ein abgewrackter Privatdetektiv kommen in vielen Büchern vor. Bei „Blackout“ von Marc Elsberg war es aber anders. Ich hatte diesen Roman 2013 oder 2014 das erste Mal gelesen, und auch Jahre später erinnere ich mich gut an den Inhalt. Für diesen Buchtipps habe ich ihn nochmal zur Hand genommen und bin auch jetzt noch begeistert davon.

An einem Freitag im Februar ist Piero Manzano, italienischer Informatiker und Hauptfigur des Romans, in Mailand mit dem Auto unterwegs. Plötzlich fällt der Strom aus, Ampeln funktionieren nicht mehr, und Manzano wird bei einem Verkehrsunfall verletzt. Zunächst scheint nur Norditalien von dem Stromausfall betroffen zu sein, aber innerhalb einer Dreiviertelstunde kommt es in fast allen Ländern Europas zu großflächigen Stromausfällen. Die Geschichte springt von Italien über Österreich, Deutschland, Belgien und die Niederlande nach Frankreich und wieder zurück. Neben Manzano sind eine amerikanische Journalistin, eine EU-Beamtin, ein Ermittler von Europol und ein deutscher Kriminalbeamter die Protagonisten. Manzano findet schnell heraus, dass neu installierte digitale Stromzähler manipuliert worden sind, was zu den Stromausfällen führte, jedoch kann er zu-

nächst niemanden von seinen Beobachtungen überzeugen. Währenddessen versinkt Europa im Chaos: Ohne Strom können die Tankstellen kein Benzin in Autos pumpen; die Kassen in Supermärkten funktionieren nicht, die Kassiererinnen müssen die Preise per Hand zusammenrechnen und nehmen nur Bargeld an; ohne Strom funktionieren aber die Geldautomaten nicht und man bekommt kein Bargeld; nach einigen Tagen haben die Krankenhäuser keinen Diesel mehr, um ihre Notstromaggregate zu betreiben; und ohne eine stabile Stromversorgung ist die Sicherheit von Atomkraftwerken nicht mehr gegeben.

Ich fand diese Situationen, die beschreiben, was passiert, wenn mehr als eine Woche lang der Strom ausfällt, sehr interessant. Darüber hinaus ist der Roman wie ein Thriller aufgebaut, und Manzano wird überwacht, angeschossen, verhaftet und ins Gefängnis gesteckt; die Hauptfigur ist also ständig verschiedenen Bedrohungen ausgesetzt und die Spannung wird konstant hochgehalten. Diese Mischung aus ungewöhnlichen (aber gut nachvollziehbaren) Entwicklungen rund um den Stromausfall und dem bis zum Ende andauernden Spannungsbogen ist sehr fesselnd, und daher kann ich diesen Roman uneingeschränkt empfehlen.

Marc Elsberg: Blackout. Morgen ist es zu spät. Roman, Blanvalet, 2012.

Wie Kinder Sprachen lernen von Rosemarie Tracy

Jan Gerrit Strala (Kinjogakuin-Universität)

Zwar unterrichten die meisten Leser und Leserinnen des LeRuBri keine Kinder im Vorschul- oder Grundschulalter, sondern Jugendliche und junge Erwachsene an höheren Bildungseinrichtungen und Universitäten, aber die meisten dürften mit mir darin übereinstimmen, dass eine Untersuchung zum frühen Spracherwerb einer oder auch zweier Muttersprachen für die universitäre Ausbildung von Bedeutung ist. Kinder sind beim Erwerb zum Beispiel ihrer ersten Sprache erstaunlich kreativ und zielgerichtet und bleiben allen Hürden und Missverständnissen zum Trotz auf diesem Weg unnachgiebig und gehen sehr strategisch vor. Das vorliegende Buch „Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können“ gibt wertvolle Einblicke in diesen Lernprozess und seine unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Die Autorin richtet ihr Interesse dabei nicht nur auf den Spracherwerb der jungen Lernenden, sondern versetzt sich auch immer in die Lage der sie unterstützenden Erwachsenen, seien es die eigenen Eltern oder eine professionelle Lehrkraft.

Ich unterrichte jetzt seit sechs Jahren in Japan Deutsch als Fremdsprache und habe mir nicht selten von meinen Studierenden eine Prise mehr kindliche Spontaneität, Experimentierfreudigkeit und Kreativität beim Ausprobieren und Erlernen der deutschen Sprache gewünscht. Von mir als Lehrkraft hingegen forderte ich mehr Wissen um die grundsätzlichen spracherwerbstheoretischen Grundlagen, um angemessen auf Sprachdefizite reagieren zu können. Der vorliegende Band schließt mit seinen zehn Kapiteln einen Teil der theoretischen Lücke. Er ermutigt dazu, Parallelen und Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb und der für uns alltäglichen Tertiärsprachaneignung im Jugend- und Erwachsenenalter zu entdecken und in der Gestaltung des eigenen Unterrichts anzuwenden. Auch für Lehrkräfte an Japans Universitäten vermittelt Rosemarie Tracy ein oft überraschendes und anwendbares, theoretisches wie auch praktisches Wissen und entlässt Leser und Leserinnen nach der Lektüre bereichert und mit mehr Selbstsicherheit in den pädagogischen Alltag. Auf praktische, aus dem Alltag verschiedenster Bildungseinrichtungen

gewonnene und immer sehr lesenswerte Beispiele folgen eingehende sprachwissenschaftliche Analysen.

Das Buch befasst sich vor allem mit dem Erstspracherwerb, also den Erwerbsstrategien von Kleinkindern beim Erlernen der eigenen Muttersprache. Im dritten Kapitel behandelt es aber auch die Mehrsprachigkeit und widmet sich in Kapitel fünf auf 23 Seiten dem gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen. Diese zwei Kapitel sind eine lohnende Lektüre für alle Lektoren, die bei ihren eigenen Kindern hier in Japan die Mehrsprachigkeit gezielter fördern wollen oder in Bildungseinrichtungen mit mehrsprachig aufwachsenden Lernern arbeiten.

Im zehnten Kapitel gibt es eine konkrete und theoretisch wie auch praktisch fundierte Entscheidungshilfe für eine differenzierte Sprachförderung, gefolgt von einem Auswertungsbogen, mit dem man das Erreichen der vier grundlegenden Meilensteine auf dem Weg der Sprachentwicklung eines Kindes evaluieren kann. Ich habe diese Entscheidungshilfe auf meine drei und fünf Jahre alten, zweisprachig aufwachsenden Söhne angewandt und versucht, ihre deutsche Sprachkompetenz sowie Defizite einzuschätzen und halte den Auswertungsbogen für sehr kurz, aber gut gelungen und die dahinter liegende pädagogische Idee für sehr gut durchdacht.

Fazit: Dieses Buch ist auch für Lektoren gewinnbringend, die für ihren Unterricht nach einem pädagogischen Leitfaden suchen, der das spätere Erlernen einer zweiten Fremdsprache oder einer neuen dritten Fremdsprache in den Fokus nimmt, da die darin vermittelten sprachwissenschaftlichen Grundlagen oft allgemeine Gültigkeit haben und in jedem Fall bei der Lehrkraft ein besseres Verständnis der Sprachsituation auch von Studierenden fördert. Sehr empfehlenswert ist es aber für Lektoren, die hier in Japan sowohl Deutsch als Fremdsprache unterrichten als auch eigene Kinder zweisprachig erziehen. Ihnen kann ich dieses Buch uneingeschränkt empfehlen.

Rosemarie Tracy: Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag, 2. Auflage 2008.

„Tafelkreide ist wie Koks – und ich bin auf Entzug.“ Ein TV-Tipp für Zeiten ohne Präsenzunterricht

Till Weber (Ryukyu-Universität)

Als die LeRuBri-Redaktion mich nach einem Filmtipp für die weiter anstehenden sozial reduzierten Monate fragte, dachte ich sofort an die gute alte Flimmerkiste bzw. ihre digitalen Ableger. Vor Corona wäre mir das wohl kaum passiert, aber das inhaltliche Angebot an aktuellen Produktionen fürs Kino ist fast so bescheiden wie unser Mut, uns in ein Lichtspielhaus zu wagen. Streamingdienste? Ja, aber als Abonnent in Japan bekommt man dann den ganzen unsäglichen Wust an Kitschdramen, Baseballschnulzen und Ultramännern mit aufs Auge gedrückt. Dann gäbe es noch die Möglichkeit, sich Glotz-Stoff auf DVD von Amazon.de und Co. schicken zu lassen – aber die Portokosten nach Japan sind so steil nach oben geschossen, dass man sich das doch lieber noch einmal überlegen möchte.

Zum Glück aber haben wir ja die Mediatheken der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten Deutschlands. Im Bereich gefilmte Unterhaltung sitzen Sie da bei ARD und ZDF in der ersten Reihe, zumindest bei den Eigenproduktionen, und so ist mein heutiger Tipp eine kleine Comedy-Sitcom-Serie für alle, die den Klassenzimmer- oder Hörsaalblues verspüren bzw. eben darunter leiden, dass sie aktuell nicht mehr wie einst Lehrer Lämpel an einer großen Tafel vor großem Publikum auftreten dürfen.

„Lehrerin auf Entzug“ ist mit gerade einmal acht bis neun Minuten für jede der sechs Episoden eine sehr kurze Serie, schon optimiert für unsere nach langen Zoom-Tagen nachlassende Bildschirmtoleranz. Gedreht in den ersten Coronamonaten unter besonderen Bedingungen, kommen auf dem Bildschirm in keiner Szene mehr als zwei Menschen zusammen. Die Öffnung zur Welt geschieht durch den Laptop und eingblendete Smartphone-Korrespondenzen der Grundschullehrerin Tina Färber (stets am Rande des totalen Scheiterns hinreißend gespielt von der bayerischen Schauspielerin und Komikerin Christine Eixenberger), die verzweifelt versucht, ihrer Schülerschleife (und deren nervigen Eltern) eine Art von Unterricht zu geben, während sie gleichzeitig mit massiven privaten Chaosfaktoren fertig werden muss. Und ja – nervige Eltern, von frech bis ignorant! Eine weitere Verschärfung der Herausforderung Online-Unterricht, die an uns Hochschullehrer*innen glücklicherweise vorbeigeht. Das ultimative Leiden entsteht aber, weil Tina Färber direkt unter der Fuchtel des bayerischen Kultusministeriums steht, wo man keine Skrupel kennt, wenn es um die Durchsetzung eigener Interessen geht.

Personifiziert wird die pädagogische Abteilung der Staatsgewalt durch ihren alten Professor, der inzwischen zum Staatssekretär aufgestiegen ist. Auch wenn in seinem holzgetäfelten Büro ein Foto der Rauten-Kanzlerin statt des heiligen Franz-Josef zwischen den Hirschgeweihen hängt, ist es hochgradig manipulativ, wie er seine ehemalige Musterstudentin überredet, auf den Re-Start im Klassenzimmer zu verzichten und sich stattdessen auf ein E-Learning-Pilotprojekt von zuhause aus einzulassen („Du bist nichts weniger als der Neil Armstrong der Grundschulpädagogik.“ – „Ich sitze aber bereits seit Monaten in meiner Apollokapsel...“).

Noch in Episode 1 geht der Online-Projektunterricht los, wobei zunächst unklar bleibt, was hier eigentlich das Pioniermäßige ist, denn Unterstützung vom Ministerium ist keine in Sicht – Auflösung erst in der letzten Episode. Also, es geht einfach weiter mit dem Durchwursteln. Als Probleme tauchen auf: Bedienfehler, technische Abstürze, Stress mit dem eigenen Kind zu Hause und auch ganz neuartige Varianten der Unterrichtsstörung: „Kann ich mal auf Klo gehen?“ – „Nein, du bleibst jetzt mal am Rechner.“ – „Ich kann den Rechner mitnehmen!“ Ob viele zwangsweise digitalisierte Lehrkräfte allerdings versäumen, das Nacktfoto von sich selbst vor Unterrichtsbeginn aus dem Kamerabereich zu räumen, muss dahingestellt bleiben – genau wie die Frage, wie viele Lehrer*innen eigentlich Nacktfotos von sich in der eigenen Wohnung aufstellen. Immerhin, Tinas Aussprache von „Are those your tits in the background?“ ist astrein britisch.

Da der innere Pädagoge auch in mir nie zur Ruhe kommt, kam mir beim *binge watching* die Idee, man könnte ja aus den Unterrichtsszenen eine lustige kleine Sequenz zusammenschneiden und sie beim Unterrichten von Studierenden, Praktikant*innen oder Referendar*innen als eine Art „How not to teach online“ einsetzen.

„Lehrerin auf Entzug“ wurde in deutschen Zeitungen ausgiebig besprochen, u. a. in der Frankfurter Allgemeinen, der Frankfurter Rundschau und der Süddeutschen. Dabei gab es manchmal den Vorbehalt, der Humor der Serie wäre additiv – ein Gag würde linear an den nächsten gereiht, während der ganz große dramaturgische Wurf ausbliebe. Das stimmt genau – man muss es eben so mögen. Autor und Hauptdarstellerin kommen nicht aus dem Bereich Fernsehserie, sondern von der Stand-up-Comedy. Und in vielen Momenten ist Christine Eixenberger einfach brillant, wenn sie etwa in Episode 3 die mangels Corona-Regeln als Schauspieler*innen nicht an-

wesenden Eltern einfach alle selbst spielt – in verschiedenen Posen und Dialekten, köstlich! Überkandidelt und voller Energie trägt sie die Serie. Mir hat „Lehrerin auf Entzug“ viel Spaß gemacht und mich öfters in schallendes Lachen ausbrechen lassen. Und klammheimlich dem Herrgott danken lassen, dass ich Hoch- und nicht Grundschullehrer sein darf.

Lehrerin auf Entzug, mit Christine Eixenberger. Regie: Sinan Akkus, Buch: Tobias Öller. Sechs Episoden zu je 8–9 Minuten, Premiere im Juli 2020. In der ZDF-Mediathek und bei ZDFneo abrufbar bis 03.12.2021: <https://www.zdf.de/serien/lehrerin-auf-entzug>

Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion)

Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldestermine für internationale Konferenzen.

Veranstaltungen 2021

25. Februar 2021

Multilingual Café (OLE SIG) (online)

Weitere Informationen: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/>

3.–6. März 2021

DaF-WebKon (online)

Weitere Informationen: <https://dafwebkon.com/>

10.–13. März 2021

JGG-DaF-Seminar (online)

14. März 2021

JACTFL-Konferenz (online)

Weitere Informationen: https://www.jactfl.or.jp/?page_id=106

14.–16. März 2021

JGG-Kultur-Seminar (online)

27.–28. März 2021

Digitaler Workshop: *Exotismen in der Kritik*, Nihon University (online)

Weitere Informationen: <https://exotismus.wordpress.com/exotismen-in-der-kritik-workshop/>

31. März 2021

Multilingual Café (OLE SIG) (online)

Weitere Informationen demnächst unter: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/>

15.–16. Mai 2021

JALT PanSIG: *Local and Global Perspectives: Plurilingualism and Multilingualism* (hybrid)

Weitere Informationen: <https://pansig.org>

26. Mai 2021

Multilingual Café (OLE SIG) (online)

Weitere Informationen demnächst unter: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/>

3.–5. Juni 2021

FaDaF-Jahrestagung in Kassel und Freiburg (digital-hybrid)

Weitere Informationen: <https://www.fadaf.de/de/jahrestagung/>

5.–6. Juni 2021

Frühlingstagung der JGG, University of Tokyo (online)

Weitere Informationen: <http://www.jgg.jp>

26.–31. Juli 2021

Internationale Vereinigung für Germanistik, Palermo: *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven* (hybrid)

Weitere Informationen: <http://ivg2020.unipa.it/>

15.–20. August 2021

19th AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) World Congress, Groningen NL (hybrid)

Weitere Informationen: <http://www.aila2020.nl>

28.-29. August 2021

JACET-Konferenz (online), Call for Papers bis 28. Februar 2021

Weitere Informationen: <https://jacet.org/jacet60th/requirements/cfp/>

22.–24. September 2021

Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Essen

2.–3. Oktober 2021

Herbsttagung der JGG an der Tohoku University (Sendai), voraussichtlich mit Treffen der DAAD-Ortslektor*innen am Samstag

Weitere Informationen: <http://www.jgg.jp>

12. –15. November 2021

JALT-Jahrestagung in Shizuoka, Call for Papers bis 14. März 2021

Weitere Informationen: <https://jalt.org/conference/jalt2021>

19. Dezember 2021

OLE ZOOM Conference

Weitere Informationen: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/ole-zoom-conference>

Veranstaltungen 2022

15.–20. August 2022, Call for Papers bis 15. September 2021

IDT Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Wien

Weitere Informationen: <http://www.idt-2022.at/>

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Wir freuen uns auf Artikel aus dem Themenspektrum Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik, Linguistik oder Literatur- und Kulturwissenschaften, insbesondere mit einem Bezug zu Japan oder Ostasien. Auch Wissenswertes rund um den Uni-Alltag ist willkommen.

Im Verlauf der Beitragserstellung bitten wir, die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- Einreichung 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 Zeitschrift *InfoDaF*: <https://www.degruyter.com/journal/key/INFODAF/html> → Hinweise für Autorinnen und Autoren
- Bei Rezensionen: Bitte Abbildung des Buchcovers (samt Genehmigung zum Abdruck) sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.
- Adresse für Einsendungen: **lerubri(at)gmail.com**

Die kommenden Ausgaben des LeRuBri:

Nr. 54:

Themenheft zum Fachseminar „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“ (Redaktionsschluss für Rezensionen und Lektüre- und Filmtipps am 31. März 2021, Erscheinungsdatum August 2021)

Nr. 55:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2021, Erscheinungsdatum Ende Februar 2022)

Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen Lektorenrundbrief

bis spätestens 30. November 2021

als Word-Dokument an [lerubri\(at\)gmail.com](mailto:lerubri(at)gmail.com).
