
Editorial

Tokyo, den 28.02.2022

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir freuen uns, Ihnen zu den Winterferien die Ausgabe 55 präsentieren zu können.

Auch das vergangene Jahr war stark durch die Pandemie geprägt, weshalb die bereits während des Sommersemesters 2020 durchgeführte Studie zu den coronabedingten Auswirkungen auf unsere Lehre (vgl. Zeilhofer et al. in LeRuBri 54) nichts an Aktualität eingebüßt hat. Wir eröffnen daher unsere Zeitschrift mit einem Forschungsartikel, in dem Jan Auer und Kolleginnen anhand dieser Studie verschiedene Aspekte beim Unterrichtseinsatz digitaler Medien zu verschiedenen Zeitpunkten statistisch untersuchen. In unserem zweiten Beitrag beschreibt Oliver Mayer am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Aichi einen Jahrzehnte andauernden Prozess institutioneller Neu- und Umstrukturierungen. Anschließend stellt Monika Sugimoto in ihrem Didaktisierungsvorschlag den Einsatz des Kurzfilms „Kleingeld“ im A2/B1-Unterricht vor, bevor Anette Schilling in ihrer Rezension den Band „Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Hille/Schiedermair (2021) bespricht, der das Potenzial zu einem Standardwerk hat. Zwei Veranstaltungsberichte (Thomas Schwarz über den 14. IVG-Kongress in Palermo und Edgar Franz über den Haikuwettbewerb an der Frauenuniversität Kyoto), drei Lektüretipps – darunter Till Webers Sachbuchtipps über einen aus Afrika stammenden Samurai – sowie eine Filmempfehlung runden unser redaktionelles Angebot ab, das hoffentlich auch dieses Mal auf Ihr Interesse stößt.

Unserem gewohnten Turnus gemäß wird die nächste Ausgabe wieder ein Themenheft sein: In LeRuBri 56 dokumentieren wir den DAAD-Fachtag „E-Learning offline und online“ vom 9. Oktober 2021 und werden Ihnen dazu anregende Beiträge aus dem internationalen Kreis der Teilnehmenden dieser Veranstaltung bieten können. Natürlich sind auch für diese Ausgabe Lese- und Filmempfehlungen wieder willkommen, die wir bis zum 10. Mai an die Redaktion erbitten.

Für den nächsten allgemeinen LeRuBri Nr. 57 laden wir Sie dann alle wieder herzlich zu Beiträgen ein. Beachten Sie bitte dazu den Redaktionsschluss am 30. November sowie die Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende dieser Ausgabe.

Mit besten Grüßen und im Namen des Redaktionsteams
Carsten Waychert

Impressum

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

Layout: Manuela Sato-Prinz / Webauftritt: Alexander Imig

<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief-lerubri30003000.php>

ISSN 2434-5369

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
Der Corona-Knick: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht in Japan <i>Jan Auracher (National University of Singapore), Manuela Sato-Prinz (Keio University & DAAD Tokyo) & Luisa Zeilhofer (Kyoto University)</i>	4
Nach dreißig Jahren: „Sayonara, Kokusai Bunka!“ Die Geschichte eines internationalen Studiengangs an einer japanischen Hochschule <i>Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)</i>	15
Didaktisierungen und Praxistipps	20
Der Kurzfilm „Kleingeld“ (1998) im Unterricht <i>Monika Sugimoto (Kyoto University of Foreign Studies)</i>	20
Rezensionen	27
Almut Hille und Simone Schiedermaier: Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht <i>Anette Schilling (Okayama University)</i>	27
Veranstaltungsberichte	31
Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive – Tagungsbericht zum XIV. IVG-Kongress in Palermo/ Italien (26.–31. Juli 2021) <i>Thomas Schwarz (Nihon University)</i>	31
Bericht zur Preisverleihung des 10. Deutschen Haikuwettbewerbs der Frauenuniversität Kyoto 2021 <i>(Edgar Franz, Kobe City University of Foreign Studies)</i>	33
Lektüre- und Filmtipps	34
Wehret den Anfängen! Antonio Scurati: <i>M. Der Sohn des Jahrhunderts</i> <i>Stefan Buchenberger (Kanagawa-Universität)</i>	34
Als jüdischer Kriminalkommissar im nationalsozialistischen Berlin: <i>Germania</i> von Harald Gilbers <i>Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)</i>	35
Yasuke – Big in Japan <i>Till Weber (Ryukyu-Universität)</i>	36
Filmtipp: <i>The Grand Budapest Hotel</i> <i>Sven Holst (Fukuoka Women’s University)</i>	39
Die nächsten Veranstaltungen	40
Hinweise für Autorinnen und Autoren	43

Beiträge

Der Corona-Knick: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht in Japan

*Jan Auracher** (National University of Singapore), *Manuela Sato-Prinz*** (Keio University & DAAD Tokyo) & *Luisa Zeilhofer**** (Kyoto University)

1. Einleitung

Nachdem zu Beginn des Jahres 2020 klar wurde, dass mit COVID-19 die Gefahr einer weltweiten Pandemie droht, wurden in Japan im Rahmen von Präventivmaßnahmen die meisten Bildungseinrichtungen geschlossen. Als Folge dieser Schließungen sahen sich Fremdsprachendozentinnen und -dozenten gezwungen, den Unterricht aus dem Klassenzimmer ins Internet zu verlagern. Für viele Lehrende war dies die erste Berührung mit Technologien wie Videokonferenzen oder Learning-Management-Systemen (LMS). Die Corona-Krise stellte daher auch eine Chance dar, zwang sie doch die Dozentinnen und Dozenten, die bisher kaum oder gar keine digitalen Medien im Unterricht einsetzten, sich mit dem Potenzial dieser Technologien auseinanderzusetzen. Ziel der vorliegenden Studie ist es, Folgen der Umstellungen im Rahmen der Corona-Krise auf den Einsatz von und das Interesse an digitalen Medien unter den Lehrenden zu beleuchten.

Durch die engen Verbindungen zwischen Deutschland (bzw. zunächst Preußen) und Japan seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ist Deutsch an Japans Hochschulen traditionell immer noch weit verbreitet, berücksichtigt man die geographische Distanz zwischen den beiden Ländern (Schöningh 2015). Laut einer Statistik des Auswärtigen Amtes lernten in Japan im Jahr 2020 rund 242.000 Menschen Deutsch (Auswärtiges Amt 2020). Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung des Landes gab es damit in Japan fast dreimal so viele Deutschlerner*innen wie in Korea (34.000) und gut 19-mal so viele wie in China (145.000). Ein Löwenanteil von knapp 93 % lernte dabei Deutsch an einer Universität. In den meisten Fällen wird Deutsch im Rahmen eines Wahlpflichtfachs für ein oder zwei Jahre unterrichtet, was auch dazu führt, dass eine große Mehrheit der Studierenden nicht über das Anfängerniveau (A1/A2) hinauskommt (Schart 2020).

Eine Studie, die einen aktuellen Überblick über die Verbreitung digitaler Medien im Deutschunterricht in Japan gibt, ist uns nicht bekannt. Daten aus älteren Studien sowie persönliche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen legen jedoch nahe, dass digitale Medien nach wie vor eine Randerscheinung im DaF-Unterricht sind. Aus einer Umfrage, die 2013 im Auftrag der *Japanischen Gesellschaft für Germanistik* (JGG) und in Kooperation mit dem *Goethe-Institut Tokyo* durchgeführt worden ist, ergibt sich zwar, dass zur Zeit der Umfrage an 90 % der befragten Universitäten ein DVD-Spieler im Unterricht zur Verfügung stand, aber nur in etwas mehr als einem Drittel der Fälle verfügte die Universität auch über WLAN, nur in 17 % der Fälle stellten die Universitäten den Lehrenden LMS wie Moodle zur Verfügung und nur 2 % der Befragten gaben an, dass die Studierenden Zugriff auf Tablet-Computer haben (JGG 2013). Laut den Ergebnissen einer Folgestudie, die im Jahr 2015 veröffentlicht wurde, verwendeten nur ein Fünftel der Lehrenden (21,4 %) und nur knapp 4 % der Lernenden in den Klassen Computer. Das Internet kam sogar nur in 10 % der Klassen zum Einsatz (JGG 2015).

Auch wenn es dazu keine belastbaren Zahlen gibt, scheint sich jedoch, gerade was die Digitalisierung des Deutschunterrichts betrifft, in den letzten fünf Jahren viel getan zu haben. Zweifellos haben aber die Ereignisse rund um die COVID-19-Pandemie die Situation radikal verändert. Bedingt durch die Schließung der Universitäten blieb Online-Unterricht als letzte und einzige Option, sodass sich Dozentinnen und Dozenten mit den vorhandenen Technologien auseinandersetzen mussten. Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu untersuchen, wie sich die Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht in Japan im Zuge der Pandemie verändert hat und welche Auswirkung die Erfahrungen der Dozentinnen und Dozenten auf deren Bereitschaft, digitale Medien auch nach dem Ende der Krise einzusetzen, hatten.

* Kontaktadresse: auracher(at)nus.edu.sg

** Kontaktadresse: sato-prinz(at)daadjp.com

*** Kontaktadresse: zeilhofer.luisa.8e(at)kyoto-u.ac.jp

2. Methode

Im Folgenden werden zunächst die Teilnehmenden der Studie, das Datenerhebungsinstrument und die angewandten Analyseverfahren skizziert.

2.1. Teilnehmende

Zur Durchführung der Umfrage wurden die Ortslektorinnen und Ortslektoren des DAAD in Japan um Teilnahme an der Studie gebeten. Die Rücklaufquote lag bei über 59 % (96 von 161), wobei jedoch wegen fehlender Antworten nur 89 Befragte in die Auswertung einbezogen werden konnten. Zudem schwankte die Zahl der Antworten pro Frage erheblich (siehe Tabellen im Anhang). Unter den 89 ausgewerteten Befragten waren 35 weiblich, 48 männlich, zwei gaben „divers“ an und vier gaben keine Antwort. Das Durchschnittsalter lag bei 51 Jahren (zwischen 29 und 70 Jahren mit einer Standardabweichung von $SD = 9$). Erwartungsgemäß bestand die Gruppe der Teilnehmenden mit rund 97 % mehrheitlich aus muttersprachlich deutschen Hochschuldozentinnen und -dozenten, von denen über 86 % angaben, die Landessprache (Japanisch) auf Ober- oder Mittelstufenniveau (B-/C-Niveau) zu sprechen. In mehr als Dreiviertel der Fälle (78 %) bezogen sich die Antworten auf Anfängerklassen (Niveau A1/A2) und nur 7 % der Teilnehmenden unterrichteten auch auf Mittelstufenniveau (B1/B2). Alle anderen gaben an, Klassen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu betreuen. Knapp die Hälfte der Lehrenden (48 %) unterrichtete Klassen mit einer Klassenstärke zwischen zehn und 20 Lernenden. Kleinere Klassen wurden von 12 % der Lehrenden unterrichtet und 36 % gaben eine Klassenstärke von über 20 bis zu maximal 40 Lernenden an. Nur 4 % der Dozentinnen und Dozenten hatten noch größere Klassen.

2.2. Aufbau des Fragebogens

Die Umfrage wurde mithilfe des frei verfügbaren Online-Befragungstools SoSci (www.soscisurvey.de) im Zeitraum zwischen Mitte August und Ende Oktober 2020 durchgeführt. Da in Japan das akademische Jahr im April beginnt und bis Ende März des darauffolgenden Jahres andauert, geben die Antworten einen Lagebericht zur Halbzeit des akademischen Jahres 2020/2021.

Der Fragebogen bestand aus vier Blöcken, die mit jeweils unterschiedlichen Fragestellungen die Folgen der Pandemie auf den Deutsch-Sprachunterricht in Japan beleuchteten. In Zeilhofer et al. (2021) werden das Ausmaß und die Gründe für die Arbeitsbelastung der Dozentinnen und Dozenten und in Sato-Prinz et al. (*im Druck*) die Folgen auf die Zufriedenheit der Lehrenden thematisiert. Zudem wird in Auracher et al. (*im Druck*) untersucht, ob die Erfahrungen während der Pandemie die

allgemeine Akzeptanz digitaler Medien von Institutionen, Lehrenden und Lernenden aus Sicht der Lehrkräfte beeinflusst haben. Im vorliegenden Artikel sollen Daten aus zwei Blöcken mit je vier Fragen analysiert werden. Die Blickrichtung des ersten Blocks lag auf dem Vergleich zwischen der Zeit *während* des ersten Corona-Semesters mit der Zeit *vor* dem Frühjahr 2020. Im zweiten Block wurden dieselben Fragen noch einmal hinsichtlich der Wünsche und Idealvorstellungen für die Zeit *nach* der Pandemie gestellt. In dem zweiten Block wurden die Befragten explizit darum gebeten, bei ihren Antworten Vorgaben ihres Arbeitgebers, fehlende Infrastruktur oder andere institutionelle Einschränkungen außen vor zu lassen. Entsprechend wurden alle Fragen mit einem Zusatz wie: „Wenn Sie die freie Wahl hätten, ...“, oder ähnlichen Formulierungen eingeleitet. In diesem zweiten Block wurde also speziell nach den Präferenzen der Teilnehmenden gefragt. Den beiden Blöcken vorangestellt war eine kurze Einleitung mit Informationen über den Hintergrund, die Ziele und den Verlauf der Studie sowie ein Abschnitt mit Fragen zur Person (Alter, Geschlecht, Japanisch-Kenntnisse etc.) und zum Unterricht (Bildungsinstitution, Niveau und Anzahl der Lernenden etc.).

Die genauen Formulierungen der Fragen finden sich im Anhang (Tabelle 6). In Frage 1 wurde nach der Unterrichtsform, also dem Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht, gefragt. Die Fragen 2 und 3 bezogen sich auf die Art bzw. die Quelle der Unterrichtsmaterialien, die beim Einsatz digitaler Medien verwendet werden. Mit Frage 4 wurden die Ziele und Zwecke, für die digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, erfasst.

Bei den Fragen 1 bis 3 wurden die zugehörigen Items mithilfe von Schiebereglern beantwortet. Für jedes Item gab es eine Skala mit je zwei Schiebereglern: einen blauen für die Zeit *vor* Corona und einen roten für die Zeit *während* Corona. Die Fragen bezogen sich dabei auf Prozentangaben, zum Beispiel wie viel Prozent des Unterrichts (*während* bzw. *vor* Corona) als Präsenzunterricht durchgeführt wurde. Frage 4 wurde dagegen über eine fünfstufige Likert-Skala mit den Werten „nie oder sehr selten“, „selten“, „hin und wieder“, „häufig“ und „sehr häufig“ beantwortet. Bei allen vier Fragen wurde explizit darauf hingewiesen, dass die Antworten ausschließlich hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den Items einerseits und den abgefragten Zeiträumen pro Item andererseits ausgewertet werden würden, die genauen Werte in der Auswertung dagegen keine Berücksichtigung fänden.

Jede Frage umfasste einen geschlossenen und einen offenen Teil. Die offenen Fragen dienten den Teilnehmenden vor allem für Ergänzungen oder Anmerkungen, insbesondere wenn unter den Items der geschlossenen Fragen eine für sie wichtige Option fehlte. Die in der Regel vergleichsweise niedrige Zahl an Antworten bei den offenen Fragen kann daher auch als Indiz dafür gewertet werden, dass die Items der geschlossenen Fragen die Antwortmöglichkeiten aus Sicht der Teilnehmenden abgedeckt hatten. Wegen des geringen Rücklaufs bei den offenen Fragen und der Heterogenität der Antworten wird von einer detaillierten Analyse der qualitativ erhobenen Daten abgesehen.

2.3. Auswertung der Daten

Für inferenzstatistische Vergleiche zwischen den drei erfassten Zeiträumen (*vor*, *während* und *nach* der Pandemie) wurden Varianzanalysen durchgeführt. Bei Varianzanalysen werden die relativen Unterschiede – also die Unterschiede zwischen Gruppen (hier Zeiträume) im Verhältnis zu den Unterschieden innerhalb einer Gruppe – verglichen. Varianzanalysen wurden sowohl für die relativen Unterschiede zwischen jeweils zwei Zeiträumen (Tabelle 1 bis 4 im Anhang) als auch zwischen allen drei Zeiträumen (Tabelle 5 im Anhang) durchgeführt. Die relativen Unterschiede zwischen den Zeiträumen werden dabei durch die Messstatistik (t-Wert für Vergleiche zwischen je zwei Zeiträumen und F-Wert für die Vergleiche zwischen allen drei Zeiträumen) angegeben. Anhand des p-Wertes wird angegeben, wie hoch die statistische Wahrscheinlichkeit ist, dass es sich bei den gemessenen Unterschieden zwischen den Zeiträumen um Zufallsergebnisse handelt (p für Probabilität). Traditionell spricht man bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 5% ($p < 0,05$) von einem *signifikanten* und bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1% von einem *hoch signifikanten* Ergebnis. Da sich bei wiederholten Messungen die Wahrscheinlichkeit von Zufallsergebnissen erhöht, wird der p-Wert korrigiert (hier nach der Methode von Holm). Zur Sicherheit wurden alle Ergebnisse noch mit einer weiteren Methode – den sogenannten nicht-parametrischen Tests – überprüft (Friedman-Test und Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test). Die Ergebnisse der nicht-parametrischen Tests werden im Folgenden bei starken (d. h. signifikanten) Abweichungen angemerkt, was aber nur in wenigen Ausnahmen der Fall war. Dabei ist zu beachten, dass anders als bei den Varianzanalysen die p-Werte der nicht-parametrischen Tests nicht korrigiert sind, sodass der Grenzwert, ab dem p-Werte als signifikant angesehen werden können (Alpha-Wert), für diese Tests abgesenkt werden musste (nach Šidák auf $\alpha = 0,02$).

3. Ergebnisse

3.1. Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht

In der Auswertung der Daten wurden zunächst pro Item die Werte für die Zeiträume *vor*, *während* und *nach* der Pandemie miteinander verglichen. Bei mehreren Items zeigt sich eine deutliche Abweichung im Antwortverhalten für den Zeitraum *während* im Vergleich zu den Zeiträumen *vor* und *nach* der Pandemie. Bildet man die Werte in chronologischer Anordnung ab, erhält man daher eine charakteristische V-Form (bzw. die Form eines umgekehrten Vs). Wie bereits erwähnt wurde in den Instruktionen explizit darauf hingewiesen, dass die Fragen für die Zeit *nach* der Pandemie auf die Wünsche der Teilnehmenden abzielen, wohingegen mögliche Einschränkungen, Restriktionen oder Vorgaben der Institutionen, an denen unterrichtet wird, außer Acht gelassen werden sollten. Kurven mit einer V-Form legen daher nahe, dass sich der Einsatz digitaler Medien *während* des Frühjahrssemesters 2020 deutlich von der Situation *vor* Corona unterscheidet und dass sich die Teilnehmenden für die Zeit *nach* der Pandemie eine Rückkehr zu den gewohnten Verhältnissen wünschen.

Nicht überraschend findet sich dieses Antwortverhalten am stärksten ausgeprägt bei der Frage danach, wie viel Prozent des Unterrichts im *Präsenzunterricht* im Vergleich zum Unterricht über *synchrone* oder *asynchrone Internetkommunikation* durchgeführt wurde (bzw. werden sollte) (Abb. 1). Entsprechend waren die Unterschiede zwischen den abgefragten Zeiträumen hoch signifikant (Tab. 1 im Anhang).

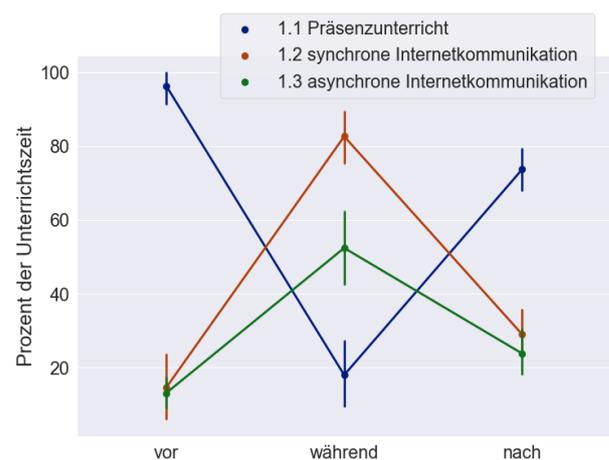


Abbildung 1: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für Frage 1: Wie war bei Ihnen das Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht VOR und WÄHREND Corona? [... wie würde bei Ihnen das Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht in der Zeit NACH DER PANDEMIE aussehen?]

Das gleiche Muster spiegelt sich auch in den Kommentaren der Dozentinnen und Dozenten wider. Insgesamt gaben zwar 31 Teilnehmende einen Kommentar zu Frage 1

ab, darunter bezogen sich aber nur etwa die Hälfte der Kommentare (16) auch auf die Frage, ob der Unterricht als Präsenzunterricht oder über Internet stattfand. Von diesen gaben wiederum 13 an, dass der Unterricht vor Corona überwiegend bis ausschließlich als Präsenzunterricht stattfand. Fünf davon hatten schon vor Corona auch LMS parallel zum Präsenzunterricht eingesetzt. Das genaue Gegenteil findet sich in den Kommentaren für die Zeit *während* Corona: Von 20 Lehrenden, die eine Antwort gaben, unterrichteten 17 online, elf davon über Videokonferenz (Zoom, Skype etc.), was in fünf Fällen mit LMS kombiniert wurde.

3.2. Art der Materialien, die mit digitalen Medien präsentiert wurden

Frage 2 bezog sich auf die Art der im Unterricht mit digitalen Medien eingesetzten Materialien und umfasste drei Items:

- Item 2.1: *statische Materialien* (z. B. Word- oder PDF-Dateien)
- Item 2.2: *multimediale Materialien* (z. B. Videos oder Audiodateien)
- Item 2.3: *interaktive Materialien* (z. B. digitale Übungen mit Feedback wie Quiz-Apps)

Ein Antwortverhalten, das der V-Form der drei Items von Frage 1 vergleichbar ist, findet sich bei Frage 2 nur für das Item 2.1: *statische Materialien* (Abb. 2).

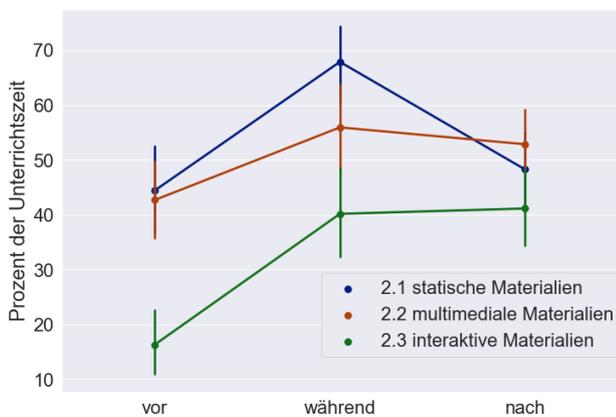


Abbildung 2: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für Frage 2: Wenn Sie VOR / WÄHREND Corona digitale Medien im Unterricht eingesetzt haben, welche Art von Materialien haben Sie dann zu welchem Anteil verwendet? [... würden Sie dann gerne in der Zeit NACH DER PANDEMIE im Unterricht mit digitalen Medien einsetzen?]

Entsprechend unterscheiden sich bei diesem Item die Werte für den Zeitraum *während* wieder signifikant von denen für die Zeiträume *vor* und *nach*, wohingegen die beiden letzteren keinen signifikanten Unterschied aufweisen (Tab. 2 im Anhang). Bei den beiden anderen Items unterscheiden sich dagegen die Werte für die Zeit

nach der Pandemie kaum (und nicht signifikant) von denen für die Zeit *während* der Pandemie, liegen aber signifikant über denen des Zeitraums *vor* der Pandemie. Anders als bei Item 2.1 sollen also, geht es nach dem Wunsch der Dozentinnen und Dozenten, *multimediale* und *interaktive* Materialien auch nach der Corona-Krise verstärkt zum Einsatz kommen.

Ebenso findet sich in den Kommentaren zur offenen Frage 2 eine Mischung aus dem Wunsch, zu den Verhältnissen vor der Pandemie zurückzukehren, und der Absicht, auch in Zukunft von den Vorteilen digitaler Medien zu profitieren. Grob lassen sich die 30 abgegebenen Kommentare in drei Kategorien unterteilen: Neben sechs Kommentaren, nach denen sich der Unterricht während der Krise im Vergleich zu der Zeit vor Corona kaum geändert hat, und zehn Kommentaren, die vor allem auf die notwendigen Änderungen eingehen (z. B. Audiodateien statt CD, Internetkommunikation statt Präsenzunterricht), wird in knapp einem Drittel (neun) der Kommentare auf Produkte eingegangen, die durch die Umstellung auf Online-Unterricht neu zum Einsatz kamen. Davon gehen wiederum zwei Drittel der Kommentare (sechs) auf Angebote ein, die kooperative Arbeitsformen zwischen den Lernenden über Internet ermöglichen, wie Quizlet, Wikis, Flipgrid, oder einfach das Teilen von Dokumenten (z. B. über Google Drive).

3.3. Quellen, aus denen Materialien bezogen wurden

Ein ganz ähnliches Muster wie bei Frage 2 findet sich auch bei Frage 3, die nach den Quellen fragte, aus denen Materialien für den Unterricht mit digitalen Medien bezogen wurden. Wieder gibt es ein Item (Item 3.1: *selbst erstellte Materialien*), das sich durch die V-Form seiner Kurve von allen anderen Items unterscheidet (Abb. 3).

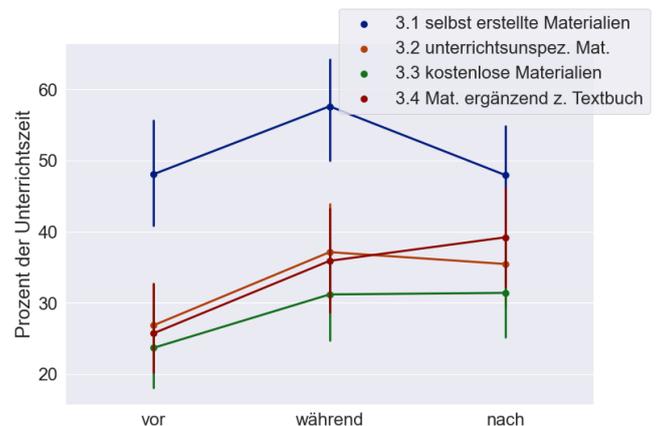


Abbildung 3: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für Frage 3: Wenn Sie in der Zeit VOR / WÄHREND Corona digitale Medien im Unterricht eingesetzt haben, woher stammten dann zu welchem Anteil die verwendeten Materialien? [... woher würden Sie dann in der Zeit NACH DER PANDEMIE Materialien für den Unterricht mit digitalen Medien beziehen?]

Der hohe Durchschnittswert für die Zeit vor Corona lässt zudem vermuten, dass *selbst erstellte Materialien* schon immer einen wichtigen Stellenwert im Deutschunterricht in Japan hatten, dass dieser aber *während* des Corona-Semesters noch einmal deutlich zugenommen hat, wobei jedoch für Item 3.1 die Unterschiede zwischen dem Zeitraum *während* im Vergleich zu den Zeiträumen *vor* und *nach* geringer ausfallen und daher nur eine Tendenz zur Signifikanz erreicht wird (Tab. 3 im Anhang).

Bei allen anderen Items liegt der Wert für die Zeit *nach* Corona dagegen wieder deutlich – und meist auch signifikant – über dem Wert für die Zeit *vor* Corona. Der Wunsch, in der Zeit *nach* der Pandemie nicht wieder zu den Verhältnissen *vor* der Pandemie zurückzukehren, zeigt sich bei den Items *unterrichtsunspezifische Materialien* (Item 3.2), also z. B. Online-Shoppingportale oder Fahrplanauskünfte, *kostenlose Materialien* (Item 3.3), also Materialsammlungen, wie sie bei der Deutschen Welle, beim Goethe-Institut oder bei mehreren Lehrbuchverlagen kostenlos zur Verfügung gestellt werden, oder bei Materialien, die *ergänzend zum Textbuch* angeboten werden (Item 3.5), worunter z. B. auch die digitalisierte Version des Textbuchs fällt.

Kommentare zu den Quellen, aus denen Materialien bezogen wurden, waren eher die Ausnahme. Zusammenfassend fällt bei diesen Kommentaren eine Vorliebe für authentische Materialien auf. Während die Kommentare insgesamt sehr heterogen sind und vor allem auf die spezifischen Unterrichtssituationen der Teilnehmenden eingehen, werden in acht der zwölf Kommentare, die weitere Materialien auflisten, vorwiegend authentische Materialien wie Zeitungsartikel, Video-Dokumentationen, Nachrichtensendungen oder auch Fachliteratur (passend zum Hauptfach der Lernenden) genannt. Auch für die Zeit nach Corona gibt es leider nur wenige Kommentare (zehn), wovon wiederum nur zwei auf Materialien zum Selbststudium eingehen (Duolingo und Hörbücher), während drei auf Angebote eingehen, die die Interaktionen der Lernenden untereinander oder mit Personen außerhalb des Unterrichts (z. B. muttersprachliche Personen) fördern können (Flipgrid, Pinterest und Skype). In den übrigen Kommentaren wird spekuliert, dass es nach der Pandemie keine nennenswerten Veränderungen zu der Zeit vor der Pandemie geben wird.

3.4. Ziele und Zwecke, für die digitale Medien eingesetzt wurden

In der Frage 4 wurden die Dozentinnen und Dozenten nach dem Zweck oder den Zielen, mit denen digitale Medien im oder außerhalb des Unterrichts eingesetzt wur-

den, gefragt. Als geschlossene Items standen den Teilnehmenden vier Antworten zur Verfügung: Einsatz digitaler Medien...

1. ... zur *Präsentation von Materialien* (Item 4.1)
2. ... für den Einsatz von *Online-Unterrichts-Ressourcen* (Item 4.2)
3. ... für den Einsatz *authentischer Materialien* aus dem Internet (Item 4.3)
4. ... für den *Austausch von Aufgaben* zwischen Lehrenden und Lernenden (Item 4.4)

Wie schon in Frage 2 und 3 zeigt sich auch bei dieser Frage eine Zweiteilung der Items (Abb. 4). Während bei Item 4.1 (*Präsentation von Materialien*) und – noch stärker ausgeprägt – bei Item 4.4 (*Austausch von Aufgaben*) wieder die Werte für den Zeiträumen *während* signifikant höher liegen als bei den anderen beiden Zeiträumen (*vor* und *nach*), liegt der Hauptunterschied für die Items 4.2 (*Online-Unterrichts-Ressourcen*) und 4.3 (*Einsatz authentischer Materialien*) zwischen der Zeit *vor* und der Zeit *während* bzw. *nach* der Pandemie (Tab. 4 im Anhang). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie tendierten also dazu, den Einsatz digitaler Medien zur *Präsentation von Materialien* oder zum *Austausch von Aufgaben* nach der Corona-Krise wieder deutlich zurückzufahren. Dagegen zeigt sich eine erhöhte Bereitschaft, auch in Zukunft *Online-Unterrichts-Ressourcen* und *authentische Materialien* aus dem Internet zu nutzen.

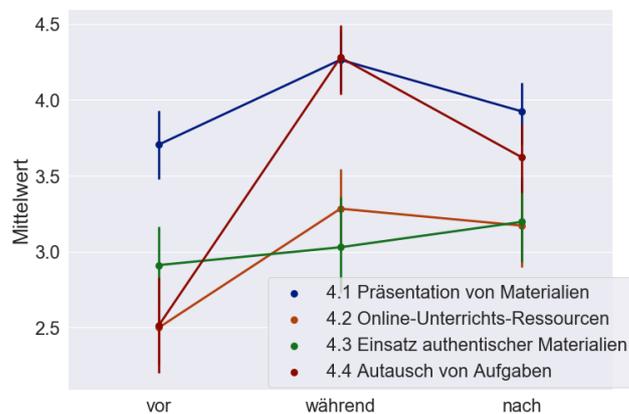


Abbildung 4: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für Frage 4: Wie häufig haben Sie in der Zeit VOR / WÄHREND Corona digitale Medien für die folgenden Zwecke eingesetzt? [... würden Sie in der Zeit NACH der Pandemie [digitale Medien] für die folgenden Zwecke einsetzen?]

In den wenigen Kommentaren (13 für die Zeit während und acht für die Zeit nach Corona) geht es vorwiegend darum, welche Programme für den Online-Unterricht eingesetzt wurden, wobei am häufigsten LMS wie Moodle oder institutsspezifische Plattformen (fünfmal)

und Zoom (viermal) erwähnt werden. Ansonsten werden in einzelnen Kommentaren auch Quizlet, Duolingo und Moodle für selbstständiges Üben mit automatischem Feedback im und außerhalb des Unterrichts erwähnt. Verwendungszwecke digitaler Medien, die durch die vorgegebenen Items der geschlossenen Frage nicht abgedeckt waren, finden sich dagegen keine.

3.5. Vergleiche zwischen den Items pro Frage

Neben dem Vergleich unterschiedlicher Zeiträume pro Item wurden auch die Werte der Items pro Zeitraum untereinander verglichen (Tab. 5 im Anhang). Das heißt, es wurde untersucht, ob es zwischen den Items einer Frage signifikante Unterschiede gab. Auf diese Weise konnte untersucht werden, wie groß der Zuspruch für bestimmte Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien pro untersuchtem Zeitraum war. Für die Fragen 2 bis 4 zeigt sich, dass die Items, die sich bereits durch ihre charakteristischen V-Formen von den anderen Items unterscheiden, auch durch ihre signifikant höheren Werte für die Zeit *während* der Pandemie herausstechen (2.1: *statische Materialien*, 3.1: *selbst erstellte Materialien*, 4.1: *Präsentation von Materialien*, 4.4: *Austausch von Materialien*). Abgesehen von Item 4.4 geht die V-Form bei Items auch mit einem relativ hohen Wert für die Zeit *vor* Corona einher. Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die Items, bei denen *nach* der Pandemie der größte Rückgang im Verhältnis zu den Werten *während* der Pandemie zu beobachten ist, auch auf einem vergleichsweise hohen Niveau beginnen und *während* der Pandemie deutlich die höchsten Werte verzeichnen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend lassen sich aus den Daten drei Tendenzen ableiten: Zum einen gibt es unter den DaF-Dozentinnen und -Dozenten Japans offensichtlich den Wunsch, zu der Zeit vor der Pandemie zurückzukehren. Dies betrifft insbesondere die Präferenz für den Unterricht im Klassenzimmer gegenüber Online-Unterricht. Auch der Einsatz von digitalen Arbeitsblättern (wie Word- oder PDF-Dateien) und von selbst erstellten (digitalen) Materialien soll – nach Wunsch der Befragten – nach der Pandemie wieder deutlich zurückgehen. Zudem möchten die befragten Dozentinnen und Dozenten in Zukunft digitale Medien nicht mehr so häufig zum Austausch und zur Präsentation von Materialien verwenden.

Gleichzeitig findet sich aber auch eine zweite, dieser ersten Beobachtung teilweise entgegengesetzte Tendenz. Der Einsatz von multimedialen und interaktiven Materialien oder von Unterrichts-Ressourcen, die frei im Internet verfügbar sind, hat während des Corona-Semesters signifikant zugenommen und wird, geht es nach dem

Wunsch der Dozentinnen und Dozenten, nach der Pandemie auch nicht mehr abnehmen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass dieses Muster tatsächlich auf die Entwicklung der großen Mehrheit der Items zutrifft. Bis auf wenige Ausnahmen sind bei dem Vergleich zwischen den Werten für die Zeit vor der Pandemie und den Werten für die Zeit nach der Pandemie letztere immer signifikant höher. Das spricht dafür, dass viele Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien, die bisher kaum genutzt wurden, nach den Erfahrungen während der Corona-Krise vermehrt im Unterricht Verwendung finden werden.

Eine dritte Beobachtung lässt sich vielleicht am ehesten mit dem hohen Zeitdruck, unter dem viele Dozenten und Dozentinnen den Online-Unterricht vorbereiten mussten, erklären. Items, deren Werte für die Zeit nach der Pandemie signifikant abfallen, haben während der Pandemie deutlich höhere Werte als andere Items. Zudem haben diese Items, bis auf eine Ausnahme (Item 4.4: *Austausch von Aufgaben*) relativ hohe Ausgangswerte. Das bedeutet, dass während der Pandemie vor allem auf Materialien und Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien zurückgegriffen wurde, die schon vor der Pandemie weit verbreitet waren, die aber—dies legt zumindest der starke Abfall der Werte für die Zeit nach der Pandemie nahe—bei den Dozentinnen und Dozenten nicht besonders beliebt waren.

Dagegen wird in vielen Fällen der erhebliche Anstieg der Arbeitsbelastung im Rahmen der Umstellung auf Online-Unterricht, den viele DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan beklagten (Zeilhofer et al. 2021), verhindert haben, dass auch neue Möglichkeiten digitaler Medien im Unterricht ausprobiert wurden. Gerade dieses bisher eher ungenutzte Potenzial digitaler Medien scheint aber das Interesse vieler Befragter dieser Studie geweckt zu haben. Dies wird deutlich, betrachtet man die Werte der Items, die ein relativ niedriges Ausgangsniveau haben, die also vor der Pandemie kaum genutzt wurden. Die Werte dieser Items steigen während des ersten Corona-Semesters meist signifikant an, ändern sich aber für die Zeit nach der Pandemie nur marginal, was nahelegt, dass die Befragten auch in Zukunft auf diese Möglichkeiten zurückgreifen möchten. Dazu passen auch die Beobachtungen von Sato-Prinz et al. (*im Druck*), nach denen DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan großes Interesse zeigten, fehlende Vorerfahrung mit digitalen Medien durch Weiterbildung auszugleichen.

Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass in der Studie Entwicklungen, die im Verlauf des Frühlingsemesters abliefen, nicht berücksichtigt wurden, da in der Untersuchung der Zeitraum *während der Pandemie* nicht weiter unterteilt wurde. Auch in den Kommentaren der

Befragten finden sich keine Anhaltspunkte, ob bestimmte Arten digitaler Medien eher zu Beginn oder erst während des Verlaufs des Frühlingsemesters im Unterricht eingesetzt wurden. Es ist daher wichtig zu beachten, dass die Studie nur Daten für drei Zeitspannen gesammelt hat, die zudem auch sehr unterschiedliche Charakteristika hatten. Zum einen ist der Zeitraum *vor Corona* recht unspezifisch und verweist auf eine längere Periode unbestimmter Ausdehnung. Im Gegensatz dazu war durch den Zeitpunkt der Umfrage der Zeitraum *während Corona* klar definiert. Beide Zeiträume unterschieden sich darüber hinaus von dem Zeitraum *nach Corona*, der zu der Zeit der Umfrage noch in einer unbekannteren Zukunft lag, dadurch, dass sie retrospektiv beantwortet werden mussten.

Trotz dieser Einschränkung geben die Daten ein deutliches Bild von der Wirkung der Corona-Krise auf den Deutschunterricht in Japan. In allen Bereichen hat der Einsatz digitaler Medien im Frühjahr 2020 stark (meist auch signifikant) zugenommen. Die Beobachtung, dass in vielen Fällen die Änderungen für die Zeit nach der Pandemie beibehalten werden sollen, bestätigt die Ergebnisse von Auracher et al. (*im Druck*), dass die Erfahrungen während des ersten Corona-Semesters die Einstellung gegenüber digitalen Medien im Unterricht positiv beeinflusst hat. Lehrende im Bereich DaF in Japan sind demnach durchaus dazu bereit und interessiert, digitale Medien auch zukünftig im Unterricht einzusetzen. Wie weit sich jedoch die während der Corona-Krise gemachten Erfahrungen nachhaltig auf den Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht auswirken, werden weitere Studien erst noch zeigen müssen.

Literatur

Auracher, Jan; Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa (im Druck). Auswirkungen der Coronapandemie auf die Einstellung von Dozentinnen und Dozenten zu digitalen Medien im Deutschunterricht in Japan. In: *Deutschunterricht in Japan* 26, 86–106.

Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (23.11.2021).

JGG-Komitee (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2013). *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 1*. Online: https://www.jgg.jp/plugin-file.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_dt_1.PDF.pdf (01.12.2021).

JGG-Komitee (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2015). *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2*. Online: https://www.jgg.jp/plugin-file.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_dt_2.pdf?time=1609651520623 (01.12.2021).

Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa; Auracher, Jan (im Druck). Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent*innen in Japan. In: *German as a Foreign Language* 1 (22).

Schart, Michael (2020). Japan: Unterricht, Ausbildung, Forschung: Zur Situation von DaF in Japan. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 896–900. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1048/1045> (21.11.2021).

Schöningh, Ingo (2015). Deutsch in Japan. Geschichte, Gegenwart und Konsequenzen für eine zukünftige Bildungskooperation Deutsch. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42 (6), 537–557. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2015-0603/pdf> (24.11.2021).

Zeilhofer, Luisa; Auracher, Jan; Sato-Prinz, Manuela (2021). Arbeitsbelastung von DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan während der Covid-19-Pandemie. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri* 54, 47–54. http://japanlektorinnen.com/media/Lektorenrundbriefe/LeRuBri54_final.pdf (30.11.2021).

Anhang

Tabelle 1 (Frage 1: *Unterrichtsform*): Werte für alle drei abgefragten Zeiträume pro Item mit paarweisen Vergleichen zwischen den Zeiträumen. (MP: Messpunkt; N: Anzahl der Teilnehmenden, die zu allen drei Zeiträumen Angaben gemacht haben; M: Mittelwerte; SD: Standardabweichung; t-Wert: Verhältnis zwischen der mittleren Differenz der Zeiträume und dem Standardfehler; p-Wert: Signifikanzniveau korrigiert nach Holm).

Item	MP	N	M	SD	Vergleich	t-Wert	p-Wert
1.1: <i>Präsenzunterricht</i>	vor	46	96,11	20,32	vor-während	13,45	< ,001
	während	46	11,07	26,54	während-nach	-12,20	< ,001
	nach	46	74,48	21,30	nach-vor	-5,40	< ,001
1.2: <i>synchrone Internetkommunikation</i>	vor	43	11,40	29,17	vor-während	-7,90	< ,001
	während	43	81,05	31,95	während-nach	8,02	< ,001
	nach	43	27,23	25,91	nach-vor	3,18	< ,01
1.3: <i>asynchrone Internetkommunikation</i>	vor	47	12,04	15,56	vor-während	-7,48	< ,001
	während	47	54,79	38,52	während-nach	5,18	< ,001
	nach	47	23,55	22,49	nach-vor	3,29	< ,01

Tabelle 2 (Frage 2: *Art der Unterrichtsmaterialien*): Werte für alle drei abgefragten Zeiträume pro Item mit paarweisen Vergleichen zwischen den Zeiträumen. (MP: Messpunkt; N: Anzahl der Teilnehmenden, die zu allen drei Zeiträumen Angaben gemacht haben; M: Mittelwerte; SD: Standardabweichung; t-Wert: Verhältnis zwischen der mittleren Differenz der Zeiträume und dem Standardfehler; p-Wert: Signifikanzniveau korrigiert nach Holm).

Item	MP	N	M	SD	Vergleich	t-Wert	p-Wert
2.1: <i>statische Materialien</i>	vor	58	42,50	33,07	vor-während	-4,81	< ,001
	während	58	66,28	29,61	während-nach	4,62	< ,001
	nach	58	46,69	26,53	nach-vor	0,94	> ,1
2.2: <i>multimediale Materialien</i>	vor	59	44,86	30,66	vor-während	-3,42	< ,01
	während	59	56,61	31,15	während-nach	0,90	> ,1
	nach	59	53,46	25,98	nach-vor	2,18	> ,05
2.3: <i>interaktive Materialien</i>	vor	50	16,74	24,13	vor-während	-5,60	< ,001
	während	50	40,94	30,91	während-nach	-0,14	> ,1
	nach	50	41,54	27,54	nach-vor	5,71	< ,001

Tabelle 3 (Frage 3: *Quelle der Unterrichtsmaterialien*): Werte für alle drei abgefragten Zeiträume pro Item mit paarweisen Vergleichen zwischen den Zeiträumen. (MP: Messpunkt; N: Anzahl der Teilnehmenden, die zu allen drei Zeiträumen Angaben gemacht haben; M: Mittelwerte; SD: Standardabweichung; t-Wert: Verhältnis zwischen der mittleren Differenz der Zeiträume und dem Standardfehler; p-Wert: Signifikanzniveau korrigiert nach Holm).

Item	MP	N	M	SD	Vergleich	t-Wert	p-Wert
3.1: <i>selbst erstellte Materialien</i>	vor	58	48,14	30,56	vor-während	-2,11	> ,05
	während	58	56,28	30,50	während-nach	2,32	> ,05
	nach	58	47,81	28,20	nach-vor	-0,09	> ,1
3.2: <i>unterrichtsunspezifische Materialien</i>	vor	54	28,02	23,43	vor-während	-3,34	< ,01
	während	54	38,31	27,37	während-nach	0,38	> ,1
	nach	54	37,04	26,68	nach-vor	2,94	< ,01
3.3: <i>kostenlose Materialien</i>	vor	54	24,26	23,03	vor-während	-2,21	> ,05 ^a
	während	54	31,98	27,61	während-nach	-0,30	> ,1
	nach	54	33,00	26,57	nach-vor	2,16	> ,05
3.4: <i>Materialien ergänzend zum Textbuch</i>	vor	54	27,94	27,16	vor-während	-3,20	< ,01
	während	54	37,28	29,68	während-nach	-0,28	> ,1
	nach	54	38,17	29,30	nach-vor	3,33	< ,01

^a Abweichungen zwischen t-test und Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test: $z = 356$, $p < 0,01$

Tabelle 4 (Frage 4: *Zweck digitaler Medien im Unterricht*): Werte für alle drei abgefragten Zeiträume pro Item mit paarweisen Vergleichen zwischen den Zeiträumen. (MP: Messpunkt; N: Anzahl der Teilnehmenden, die zu allen drei Zeiträumen Angaben gemacht haben; M: Mittelwerte; SD: Standardabweichung; t-Wert: Verhältnis zwischen der mittleren Differenz der Zeiträume und dem Standardfehler; p-Wert: Signifikanzniveau korrigiert nach Holm).

Item	MP	N	M	SD	Vergleich	t-Wert	p-Wert
4.1: <i>Präsentation von Materialien</i>	vor	66	3.74	0.95	vor-während	-4,71	< ,001
	während	66	4.27	0.83	während-nach	3,14	< ,01
	nach	66	3.92	0.86	nach-vor	1,84	> ,05
4.2: <i>Online-Unterrichts-Ressourcen</i>	vor	63	2.51	1.05	vor-während	-6,50	< ,001
	während	63	3.33	1.06	während-nach	1,24	> ,1
	nach	63	3.19	1.01	nach-vor	5,43	< ,001
4.3: <i>authentische Materialien</i>	vor	66	2.92	1.10	vor-während	-1,20	> ,1
	während	66	3.06	1.25	während-nach	-1,35	> ,1
	nach	66	3.20	1.13	nach-vor	2,93	< ,05
4.4: <i>Austausch von Aufgaben</i>	vor	66	2.47	1.28	vor-während	-9,14	< ,001
	während	66	4.29	0.87	während-nach	4,99	< ,001
	nach	66	3.62	0.96	nach-vor	7,93	< ,001

Tabelle 5 (Fragen 1 bis 4): Paarweise Vergleiche zwischen Items pro Messzeitraum und Frage (t-Test für verbundene Stichproben mit korrigiertem p-Wert für wiederholte Messungen nach Holm).

Item 1	Item 2	t-Werte mit Signifikanzniveau ¹		
		vor	während	nach
1.1: Präsenzunterricht	1.2: synchrone Internetkommunikation	12,60 ^{***}	-9,31 ^{***}	7.21 ^{***}
1.1: Präsenzunterricht	1.3: asynchrone Internetkommunikation	21,35 ^{***}	-5,17 ^{***}	9.09 ^{***}
1.2: synchrone Internetkommunikation	1.3: asynchrone Internetkommunikation	0,68 ^{ns}	3,48 ^{**}	1.02 ^{ns}
2.1: statische Materialien	2.2.: multimediale Materialien	0.12 ^{ns}	2.12 [*]	-1.61 ^{ns}
2.1: statische Materialien	2.3: interaktive Materialien	5.03 ^{***}	5.68 ^{***}	1.41 ^{ns}
2.2.: multimediale Materialien	2.3: interaktive Materialien	5.68 ^{***}	4.13 ^{***}	3.36 ^{**}
3.1: selbst erstellte Materialien	3.2: unterrichtunspezifische Materialien	4.46 ^{***}	3.12 [*]	2.93 [*]
3.1: selbst erstellte Materialien	3.3: kostenlose Materialien	4.82 ^{***}	3.97 ^{**}	2.90 [*]
3.1: selbst erstellte Materialien	3.4: ergänzend zum Textbuch	3.58 ^{**}	2.82 [*]	1.48 ^{ns}
3.2: unterrichtunspezifische Materialien	3.3: kostenlose Materialien	1.14 ^{ns}	1.75 ^{ns}	0.35 ^{ns}
3.2: unterrichtunspezifische Materialien	3.4: Materialien ergänzend zum Textbuch	0.35 ^{ns}	0.31 ^{ns}	-1.31 ^{ns}
3.3: kostenlose Materialien	3.4: Materialien ergänzend zum Textbuch	-0.58 ^{ns}	-1.29 ^{ns}	-2.25 ^{ns}
4.1: Präsentation von Materialien	4.2: Online-Unterrichts-Ressourcen	8.82 ^{***}	7.13 ^{***}	5.61 ^{***}
4.1: Präsentation von Materialien	4.3: Einsatz authentischer Materialien	5.50 ^{***}	6.68 ^{***}	5.26 ^{***}
4.1: Präsentation von Materialien	4.4: Austausch von Aufgaben	6.19 ^{***}	0.11 ^{ns}	2.18 [*]
4.2: Online-Unterrichts-Ressourcen	4.3: Einsatz authentischer Materialien	-2.92 [*]	2.01 ^{ns}	-0.12 ^{ns}
4.2: Online-Unterrichts-Ressourcen	4.4: Austausch von Aufgaben	-0.09 ^{ns}	-6.22 ^{***}	-2.74 [*]
4.3: Einsatz authentischer Materialien	4.4: Austausch von Aufgaben	2.20 ⁺	-7.65 ^{***}	-2.72 [*]

¹Signifikanzniveau wird durch Sternchen angezeigt, wobei für den p-Wert gilt: ^{ns} > 0,1; ⁺ < 0,1; ^{*} < 0,05; ^{**} < 0,01; ^{***} < 0,001

Tabelle 6: Übersicht über die Fragen

#	Stichwort	Frage vor / während	Frage nach
1	Unterrichtsform	Wie war bei Ihnen das Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht VOR und WÄHREND Corona?	Wenn Sie die freie Wahl hätten, den Unterricht nach Ihren Vorstellungen zu gestalten, wie würde bei Ihnen das Verhältnis zwischen Präsenzunterricht und virtuellem Unterricht in der Zeit NACH DER PANDEMIE aussehen?
2	Art der Unterrichtsmaterialien	Wenn Sie VOR / WÄHREND Corona digitale Medien im Unterricht eingesetzt haben, welche Art von Materialien haben Sie dann zu welchem Anteil verwendet?	Wenn Sie die freie Wahl hätten, den Unterricht nach Ihren Vorstellungen zu gestalten, welche Art von Materialien würden Sie dann gerne in der Zeit NACH DER PANDEMIE im Unterricht mit digitalen Medien einsetzen?
3	Quelle der Unterrichtsmaterialien	Wenn Sie in der Zeit VOR / WÄHREND Corona digitale Medien im Unterricht eingesetzt haben, woher stammten dann zu welchem Anteil die verwendeten Materialien?	Wenn Sie frei wählen könnten, aus welchen Quellen würden Sie dann in der Zeit NACH DER PANDEMIE Materialien für den Unterricht mit digitalen Medien beziehen?
4	Zweck digitaler Medien im Unterricht	Wie häufig haben Sie in der Zeit VOR / WÄHREND Corona digitale Medien für die folgenden Zwecke eingesetzt?	Wenn Sie die freie Wahl hätten, den Unterricht nach Ihren Vorstellungen zu gestalten, wie häufig würden Sie dann in der Zeit NACH DER PANDEMIE digitale Medien für die folgenden Zwecke einsetzen?

Tabelle 7: Inferenzstatistische Analyse pro Frage und Item (F-Wert: Verhältnis der Varianzen; df: Freiheitsgrade; p-Wert: Signifikanzniveau).

Frage	Items	F-Wert	df	p-Wert
#1: Unterrichtsform	1.1: <i>Präsenzunterricht</i>	141,2	2 / 90	< ,001
	1.2: <i>synchrone Internetkommunikation</i>	54,2	2 / 84	< ,001
	1.3: <i>asynchrone Internetkommunikation</i>	36,2	2 / 92	< ,001
#2: Art der Unterrichtsmaterialien	2.1: <i>statische Materialien</i> (z. B. Texte und Bilder über Word oder PDF)	15,5	2 / 114	< ,001
	2.2: <i>multimediale Materialien</i> (z. B. Videos oder Audiodateien)	5,6	2 / 116	< ,01
	2.3: <i>interaktive Materialien</i> (z. B. digitale Übungen mit Feedback wie Quiz-Apps)	21,4	2 / 98	< ,001
#3: Quelle der Unterrichtsmaterialien	3.1: <i>selbst erstellte Materialien</i>	3,2	2 / 114	< ,05
	3.2: <i>unterrichtsunspezifische Materialien</i> (YouTube, Einkaufsportale, Wikipedia, ...)	6,3	2 / 106	< ,01
	3.3: <i>kostenlose Übungs- und Materialsammlungen</i>	3,4	2 / 106	< ,05 ^a
	3.5: <i>Online-Materialien ergänzend zum Textbuch</i> des Kurses	6,9	2 / 106	< ,01
#4: Zweck digitaler Medien	4a.1: <i>zur Präsentation von Materialien</i>	12,5	2 / 130	< ,001
	4a.2: <i>für den Einsatz von Online-Unterrichts-Ressourcen</i>	25,9	2 / 124	< ,001
	4a.3: <i>Einsatz authentischer Materialien</i> aus dem Internet	3,5	2 / 130	< ,05 ^b
	4b.4: <i>Austausch von Aufgaben</i> zwischen Dozent*in und Teilnehmer*innen	64,6	2 / 130	< ,001

^a Abweichungen zwischen ANOVA und Friedmann Test: $\chi^2(2) = 5.06$, $p = ,080$

^b Abweichungen zwischen ANOVA und Friedmann Test: $\chi^2(2) = 5,88$, $p = ,053$

Nach dreißig Jahren: „Sayonara, Kokusai Bunka!“ Die Geschichte eines internationalen Studiengangs an einer japanischen Hochschule

Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)*

Die Pädagogische Hochschule Aichi

Die Pädagogische Hochschule Aichi (PH Aichi) ist eine staatliche Hochschule, die 1873 als Lehrerseminar gegründet wurde und heute eine der größten und ältesten Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Japan ist. In der Präfektur Aichi ist sie sehr bekannt, weil der Großteil der Lehrenden an Grund- und Mittelschulen an der PH Aichi studiert hat. Die PH Aichi hat nur Lehramtsstudiengänge angeboten, und fast alle ihre Absolventinnen und Absolventen haben nach dem Studium als Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet.

Dies änderte sich jedoch, als man in den 1980er Jahren gemerkt hat, dass der Geburtenrückgang, der in Japan Mitte der 1970er Jahre eingesetzt hatte, kein vorübergehendes Phänomen sein würde: Zu Beginn der 1970er Jahre wurden in Japan mehr als zwei Millionen Kinder pro Jahr geboren, 1978 aber nur 1,7 Millionen und 1983 nur noch 1,5 Millionen. Weniger Kinder bedeuten auch weniger Lehrerinnen und Lehrer, und so drohte den pädagogischen Hochschulen und den pädagogischen Fakultäten der Universitäten in Japan, dass nicht mehr alle ihrer Absolventinnen und Absolventen als Lehrkräfte an Schulen arbeiten können; es musste also die Zahl der Plätze der Lehramtsstudiengänge an die schrumpfende Zahl der Arbeitsplätze an den Schulen angepasst werden. Dafür wurden aber in der Summe keine Studienplätze gestrichen, sondern es wurden Ende der 1980er Jahre an fast allen pädagogischen Hochschulen und Fakultäten ein Teil der Lehramtsstudienplätze in neue Studiengänge verlagert.

1987/88: Neue Studiengänge

An der PH Aichi wurden 1987/88 sechs solche neuen Studiengänge eingerichtet:

- Internationale Kultur (国際文化コース Kokusai Bunka Course)
- Japanisch als Fremdsprache (日本語教育コース Nihongo Kyōiku Course)
- Gesellschaft (人間社会コース Ningen Shakai Course)
- Informatik (情報科学コース Jōhō Kagaku Course)
- Naturwissenschaften (総合理学コース Sōgō Rigaku Course)
- Künstlerische Gestaltung (総合造形コース Sōgō Zōkei Course)

Diese sechs Studiengänge wurden als „Integrated Arts and Sciences“ (総合科学課程 Sōgō Kagaku Katei) zusammengefasst und unterschieden sich von den bisherigen Lehramtsstudiengängen (教員養成課程 Kyōin Yōsei Katei) darin, dass die Studierenden keine Lehrlizenz erwerben konnten, eine Berufstätigkeit an der Schule war damit nicht mehr möglich. Die neuen Studiengänge wurden daher auch als „Zero-Men Katei“ (ゼロ免課程, Null-Lehrlizenz-Studiengang) bezeichnet. Von den 1.000 Studienplätzen der PH Aichi wurden 400 für die sechs neuen Studiengänge reserviert, 600 verblieben bei den Lehramtsstudiengängen.

Der Studiengang „Kokusai Bunka“

Etwas näher möchte ich hier auf den Studiengang „Internationale Kultur“ (im Folgenden: Kokusai Bunka) eingehen. Kokusai Bunka war in vier Sektionen aufgeteilt: japanische Kultur (日本文化 Nihon Bunka), asiatische Kultur (アジア文化 Ajia Bunka), europäische Kultur (ヨーロッパ文化 Yōroppa Bunka) und britische/amerikanische Kultur (英米文化 Eibei Bunka). Die Sektionsnamen klingen so, als ob dort umfassende Regionalstudien betrieben worden wären, tatsächlich waren in der Sektion für asiatische Kultur aber nur Lehrende für Chinesisch tätig und in der Sektion für europäische Kultur nur Lehrende für Deutsch und Französisch. Grund dafür war, dass die Abteilungen für das Studium Generale an den meisten Universitäten Mitte/Ende der 1980er Jahre aufgelöst bzw. verkleinert wurden und für die dort tätigen Lehrenden dann neue Arbeitsfelder gefunden werden mussten. Da bot es sich an, mit den für Fremdsprachen zuständigen Lehrenden den Studiengang Kokusai Bunka aufzubauen. Nur sehr wenige Lehrende konnten extra für die neuen Studiengänge neu eingestellt werden (z. B. für den Studiengang Informatik), im Prinzip mussten bisher schon an der PH Aichi tätige Lehrende in die neuen Studiengänge wechseln.

Die Sektion für europäische Kultur innerhalb von Kokusai Bunka bestand zunächst aus acht Lehrenden, jeweils vier für Deutsch und Französisch. 1991 wurde eine neue Stelle für eine muttersprachliche deutsche Lehrkraft geschaffen, 1994 eine neue Stelle für eine muttersprachliche französische Lehrkraft, und so waren von 1994 bis 1999 zehn Lehrende in der Sektion für europäische Kultur tätig. Von 1989 bis 2000 gab die Sektion sogar eine eigene Zeitschrift namens „Yōroppa“ (Europa)

* Kontaktadresse: omayer(at)auecc.aichi-edu.ac.jp

heraus, in der die Sektionsmitglieder ihre Forschungsergebnisse veröffentlichen konnten. Neben sprach- und literaturwissenschaftlichen Themen wurde auch zu Geschichte, Gesellschaft, Philosophie und Kunst Deutschlands und Frankreichs geforscht und gelehrt.



Abbildung 1: Ausschnitt des deutsch-französischen Titelblatts der ersten Ausgabe von „Yōroppa“ 1989.

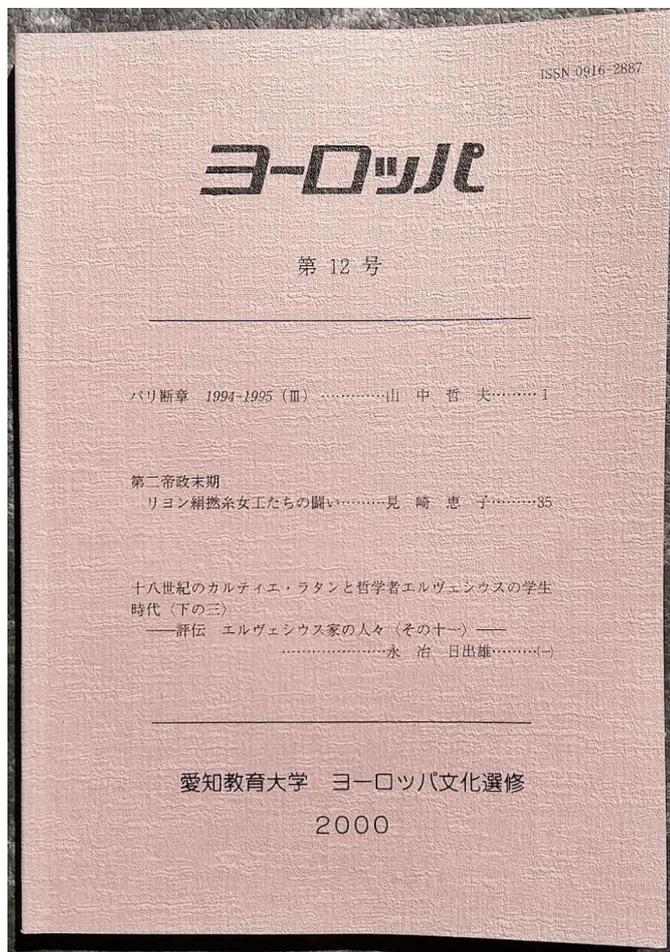


Abbildung 2: Japanisches Titelblatt der letzten Ausgabe von „Yōroppa“ 2000.

2000: Die erste Umstrukturierung

1999 ging der Professor für französische Philosophie in den Ruhestand, 2000 ein Professor für deutsche Literatur, und beide Stellen wurden nicht wiederbesetzt. Hier machte sich der wachsende finanzielle Druck auf die

staatlichen Universitäten bemerkbar, denn seit Mitte der 1990er Jahre konnten nicht mehr alle der gut 300 Stellen an der PH Aichi besetzt werden. So kam es 2000 zu einer Umstrukturierung, aus den sechs neuen Studiengängen wurden vier, die als „Four Interdisciplinary Programs“ (学芸 4 課程 Gakugei Yon-Katei) zusammengefasst wurden:

- Internationale Verständigung (国際理解教育課程 Kokusai Rikai Kyōiku Katei)
- Lebenslanges Lernen (生涯教育課程 Shōgai Kyōiku Katei)
- Informatik (情報教育課程 Jōhō Kyōiku Katei)
- Umweltbildung (環境教育課程 Kankyō Kyōiku Katei)

Kokusai Bunka wurde Teil des neuen Studiengangs „Internationale Verständigung“, und die Sektionen für europäische Kultur und britische/amerikanische Kultur wurden zur neuen Sektion für europäische/amerikanische Kultur (欧米文化 Ōbei Bunka) zusammengelegt. In dieser Sektion waren zu Anfang der 2000er Jahre 15 Lehrende tätig, davon je vier für Deutsch und Französisch und sieben für Englisch. Vier der 15 waren muttersprachliche Lehrkräfte, je eine/r aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den USA. Ich bin 2001 an die PH Aichi gekommen und habe die muttersprachliche Stelle für Deutsch übernommen.

Die 2000 durchgeführte Reform hatte noch einen weiteren Hintergrund: Als die neuen Studiengänge Ende der 1980er Jahre gegründet wurden, boomte Japans Wirtschaft und die Absolventinnen und Absolventen fanden problemlos gute Arbeitsstellen, am Ende der 1990er Jahre sah es aber nicht mehr so rosig aus. So erhielten die neuen Studiengänge nun doch eine Ausrichtung auf Pädagogik (was man am Begriff „Kyōiku“ erkennen kann, dem japanischen Wort für Pädagogik, der in den Namen aller Studiengänge enthalten ist), und die Studierenden konnten nun auch die Lehrlizenz für ausgewählte Fächer erwerben. Kokusai Bunka-Studierende konnten die Lehrlizenz für Englisch oder Geschichte/Geographie an Mittel- und Oberschulen erwerben. Mit diesen Maßnahmen sollte eine stärkere Profilierung der Studierenden sowie der PH Aichi erreicht werden.

2007: Die zweite Umstrukturierung

Schon 2007 gab es eine erneute Umstrukturierung, aus den vier Studiengängen wurden wieder sechs, diesmal als „Programs in Liberal Arts and Sciences“ (現代学芸課程 Gendai Gakugei Katei) bezeichnet:

- Internationale Kultur (国際文化コース Kokusai Bunka Course)

- Japanisch als Fremdsprache (日本語教育コース Nihongo Kyōiku Course)
- Künstlerische Gestaltung (造形文化コース Zōkei Bunka Course)
- Informatik (情報科学コース Jōhō Kagaku Course)
- Klinische Psychologie und Wohlfahrt (臨床福祉コース Rinshō Fukushi Course)
- Naturwissenschaften (自然科学コース Shizen Kagaku Course)

Diese Umstrukturierung wurde notwendig, weil absehbar war, dass die Einstellungschancen für die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge wieder deutlich besser wurden, denn an den Schulen begann eine große Pensionierungswelle. Die Lehrerinnen und Lehrer, die in den 1970er und 1980er Jahren eingestellt worden waren, erreichten nun das Rentenalter, und so entschied man sich, einen Teil der Studienplätze von den neuen Studiengängen wieder zurück an die Lehramtsstudiengänge umzuschichten. Die Aufnahmekapazität der neuen Studiengänge sank daher von 400 auf 260, die Möglichkeit zur Erlangung der Lehrlizenz blieb erhalten.

Im Studiengang Kokusai Bunka änderte sich wenig. Die Sektion für europäische/amerikanische Kultur blieb unverändert bestehen, jedoch nahm die Anzahl der Lehrenden ab. Ein Professor für deutsche Literatur ging 2004 in den Ruhestand, die Stelle konnte mit einer Kollegin wiederbesetzt werden, die die PH Aichi jedoch schon 2007 wieder verließ. Daraufhin wurde die Stelle nicht mehr besetzt, ebenso wie die Stelle der Professorin für französische Literatur und Kunst, die 2008 in den Ruhestand ging. Damit gab es noch je drei Lehrende für Deutsch und Französisch, aber die nächsten Pensionierungen kamen kurz danach: Der Professor für deutsche Philosophie ging 2009 in den Ruhestand, der Professor für deutsche Literatur und Geschichte 2012, und die Professorin für französische Geschichte ebenfalls 2012. Damit blieben nur meine Stelle für Deutsch und zwei für Französisch übrig. Von den sieben für Englisch zuständigen Lehrenden der Sektion für europäische/amerikanische Kultur sind im gleichen Zeitraum vier Lehrende in den Ruhestand gegangen oder haben die Universität gewechselt, diese Stellen konnten jedoch alle wiederbesetzt werden. Erwähnt werden muss auch, dass 2010 eine Kollegin für Portugiesisch neu eingestellt wurde, die der Sektion für europäische/amerikanische Kultur zugeordnet wurde. So war diese Sektion, 2000 mit 15 Lehrenden gegründet, 2012 auf 11 Lehrende geschrumpft.

Die Schrumpfung betraf aber nicht nur Kokusai Bunka, sondern die ganze Hochschule. Mitte der 1990er Jahre arbeiteten noch 300 Lehrende in Vollzeit an der PH Aichi,

20 Jahre später nur noch etwa 240. Alle staatlichen Hochschulen in Japan hatten (und haben bis heute) mit diesem Problem zu kämpfen, da das Kultusministerium die Zuschüsse an die Hochschulen stetig reduziert. Diese aber können die gesunkenen Zuschüsse nicht durch höhere Einnahmen an anderer Stelle kompensieren und sind daher gezwungen, den größten Kostenblock, nämlich die Personalkosten, zu reduzieren. Die Anzahl der Studierenden ist übrigens in der ganzen Zeit gleichgeblieben.

Zu den negativen Entwicklungen rund um die nicht wiederbesetzten Stellen gesellten sich zu Beginn der 2010er Jahre auch immer häufiger Gerüchte, dass landesweit alle „Zero-Men“-Studiengänge (ohne Lehrlizenz) an den pädagogischen Hochschulen und Fakultäten ersatzlos gestrichen werden sollten. An der PH Aichi ging man zunächst davon aus, dass Kokusai Bunka von diesen Plänen nicht betroffen sei, denn die Studierenden konnten ja die Lehrlizenz erwerben. Auch war Kokusai Bunka bei den Studierenden sehr beliebt, was man an der Anzahl der Bewerbungen sehen konnte, die stets höher war als die Zahl der Bewerbungen auf unsere Lehramtsstudiengänge.

Aber etwa 2014 wurde klar, dass Kokusai Bunka nicht in der bisherigen Form als interdisziplinärer und multikultureller Studiengang weiter bestehen konnte. Wir Lehrende haben dann verschiedene Vorschläge gemacht, wie die internationale Kompetenz von Kokusai Bunka in die Lehramtsstudiengänge an der PH Aichi integriert werden kann. Die beste Möglichkeit wäre gewesen, die Sektion für europäische/amerikanische Kultur mit dem Institut für die Pädagogik des Englischen (ein Institut innerhalb der Lehramtsstudiengänge) zusammenzulegen und damit die rein angloamerikanische Ausrichtung des Lehramtsstudiengangs Englisch um eine globale Sichtweise zu erweitern. Diese Idee konnte aber nicht verwirklicht werden, da das Institut für die Pädagogik des Englischen auf den neu eingerichteten Studiengang „Englisch für die Grundschule“ fixiert war und kein Interesse an einer globaleren Ausrichtung hatte. Hinzu kam von vielen Seiten das Argument, dass es für unsere Studierenden sehr wichtig sei, während des Studiums die Englischkenntnisse zu verbessern; Unterricht in anderen Sprachen und Kulturen sei zwar schön, aber für die Karriere der Studierenden nicht förderlich.

2016: Die letzten Erstsemester von Kokusai Bunka

Währenddessen schrumpfte der Bereich für deutsche und französische Studien weiter. 2015 ging der Professor für französische Literatur in Pension, so dass nur noch zwei Muttersprachler, der Kollege für Französisch und ich, übrigblieben. Dieser Kollege ging 2018 in den

Ruhestand, und so bin ich heute der Einzige, der diesen Bereich noch vertritt. Die letzten Studierenden des Studiengangs Kokusai Bunka nahmen im April 2016 ihr Studium auf und fast alle haben es im März 2020 abgeschlossen. Einige Studierende, die ein Jahr im Ausland waren, haben dann im März 2021 den Abschluss gemacht, und die letzten zwei Studentinnen, die aus verschiedenen Gründen ihr Studium länger unterbrochen hatten, machen ihren Abschluss im März 2022. Damit verschwindet Kokusai Bunka fast zeitgleich mit dem Erscheinen dieses LeRuBri.

Es ist eigentlich absurd, dass ein Studiengang wie Kokusai Bunka im 21. Jahrhundert eingestellt wird, wo Globalisierung, Migration und Internationalisierung Themen sind, die uns auch in den kommenden Jahrzehnten beschäftigen werden. Aber mit den reduzierten Finanzmitteln können solche Studiengänge nicht weitergeführt werden: Heute sind an der PH Aichi noch etwa 210 Vollzeitstellen von ursprünglich 300 übrig, was dazu führt, dass sich die PH auf ihre Kernkompetenzen konzentrieren muss. Und das sind die Lehramtsstudiengänge.

Kritisch anmerken muss man aber auch, dass Kokusai Bunka innerhalb der Universitätsstruktur immer ein Fremdkörper geblieben war. So waren die Lehrenden offiziell nicht Kokusai Bunka zugeordnet, sondern den Abteilungen für Fremdsprachen, Japanisch, Sozialwissenschaften und Regionalstudien. Diesen Abteilungen waren aber auch die Lehrenden aus den Lehramtsstudiengängen zugeordnet, die dabei meist in der Mehrheit waren. Da diese Abteilungen die Entscheidungen zu Personal und Budget getroffen haben, machte sich die fehlende institutionelle Verankerung von Kokusai Bunka z. B. bei den Versuchen zur Wiederbesetzung der Stellen für Deutsch und Französisch bemerkbar, denn die Lehrenden für das Lehramt Englisch waren immer in der Mehrheit (in diesem Fall in der Abteilung für Fremdsprachen). Da es für Kokusai Bunka kein gemeinsames Budget gab, wurde in 30 Jahren kein gemeinsames Forschungsprojekt angestoßen, das Kokusai Bunka insgesamt abgebildet und sich auch an externe Forscherinnen und Forscher sowie an die interessierte Öffentlichkeit gewendet hätte. Ebenso gab es keine gemeinsame Zeitschrift, in der sich Kokusai Bunka hätte präsentieren können. Auch räumlich waren die Lehrenden getrennt, da die Büros in drei verschiedenen Gebäuden waren, was eine schnelle Kontaktaufnahme sehr erschwerte. Schließlich muss erwähnt werden, dass Kokusai Bunka nur ein Bachelorstudiengang war, einen Master-Aufbaustudiengang gab es nicht.

2017: Ein Neubeginn mit „Governance“

Was wurde nun aus den Lehrenden des Studiengangs Kokusai Bunka? 1987/88 kamen sie von den Lehramtsstudiengängen in die neuen Studiengänge, und 2017 gingen viele wieder dorthin zurück: Sieben Kolleginnen und Kollegen wechselten zu den Lehramtsstudiengängen Sozialwissenschaften, Englisch und Japanisch und eine Kollegin zu den Erziehungswissenschaften. Ich bin mit sieben anderen in den Studiengang für „Schulverwaltung und Governance“ (教育ガバナンスコース Kyōiku Governance Course) gewechselt. Dieser Studiengang wurde 2017 neu gegründet und bildet vor allem Studierende aus, die später als Beamte in der Schulverwaltung (z. B. in Rathäusern oder der Präfekturverwaltung) oder in Schulsekretariaten arbeiten sollen. Der Governance-Studiengang hat vier Sektionen, für Pädagogik, Jura/Wirtschaft, Informatik und Globales, wobei die Lehrenden aus den eingestellten Studiengängen für Informatik und Kokusai Bunka sowie aus dem Institut für Erziehungswissenschaften kommen. Wir haben es so geschafft, einen neuen interdisziplinären Studiengang zu kreieren, der zwar nicht so international ausgerichtet ist, wie es Kokusai Bunka war, in dem wir aber den Studierenden trotzdem internationale Themen vermitteln können.

Übrigens ist der Studiengang für Schulverwaltung und Governance ein „Zero-Men“-Studiengang, d. h. die Studierenden können keine Lehrlizenz erwerben. Obwohl diese Studiengänge eigentlich alle abgeschafft werden sollten, wurde mit Governance solch ein Studiengang neu gegründet. Dahinter steht das neue Ziel, dass alle Absolventinnen und Absolventen der PH Aichi an Schulen arbeiten sollen, wenn auch nicht unbedingt als Lehrerinnen und Lehrer. Daher bieten wir neben dem Governance-Studiengang auch noch die Studiengänge „Psychologie“ (zur Ausbildung von Schulpsychologen und -psychologinnen) und „Wohlfahrt/Sozialarbeit“ (zur Ausbildung von Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen) an, bei denen man ebenfalls keine Lehrlizenz erwerben kann.

Bisher bin ich mit dem neuen Studiengang für Schulverwaltung und Governance sehr zufrieden. Die strukturellen Probleme von Kokusai Bunka, nämlich die fehlende räumliche Nähe der Lehrenden sowie die Konkurrenzsituation mit den Lehramtsstudiengängen, sind behoben worden: Alle haben ihre Büros im gleichen Gebäude, es gibt einen gemeinsamen Konferenzraum, der regelmäßig genutzt wird, der Informationsfluss ist wesentlich besser, über unser Budget und Personalfragen entscheiden wir ohne Einfluss von Lehrenden aus anderen Studiengängen oder Abteilungen, und Forschungsergebnisse

können in unserem 2018 gegründeten „Journal of Educational Administration and Governance“ veröffentlicht werden. 2021 wurden schließlich die ersten Studierenden im Governance-Masterkurs zugelassen. So bleibt zu

hoffen, dass der Governance-Studiengang mindestens so lange wie Kokusai Bunka erhalten bleibt.

(Beide Fotos © Oliver Mayer, mit freundlicher Genehmigung der PH Aichi.)

Didaktisierungen und Praxistipps

Der Kurzfilm „Kleingeld“ (1998) im Unterricht

Monika Sugimoto (Kyoto University of Foreign Studies)*

Die Didaktisierung des Kurzfilms „Kleingeld“ eignet sich für Deutschlernende auf dem Niveau A2–B1. Es handelt sich um eine 15-minütige Produktion des Regisseurs Marc Andreas Bochert, bei der es im weitesten Sinne um die Ungleichverteilung finanziellen Wohlstands geht.

Der Film erzählt von der Begegnung eines Geschäftsmanns und eines Obdachlosen. Auf seinem Weg vom Büro zum Parkplatz kommt der Geschäftsmann tagtäglich an dem Obdachlosen vorbei, dem er stets ein paar Münzen in seinen Pappbecher wirft. Als dieser jedoch beginnt, im Gegenzug das Auto des Geschäftsmanns zu waschen, gerät für den Geschäftsmann das Verhältnis der beiden in eine unangenehme Schiefelage. Nachdem er den Obdachlosen kurze Zeit später aus Versehen mit dem Auto anfährt, wechselt dieser seinen Standort. Der Geschäftsmann sucht und findet ihn schließlich in einer anderen Straße der Stadt, doch als er ihm einen größeren Schein geben will, um sein Gewissen zu beruhigen, lehnt der Obdachlose das Geld ab und geht.

Ich verwende diesen Kurzfilm in einer Unterrichtsveranstaltung namens „Debate“, die von Studierenden aus dem dritten und vierten Studienjahr unserer Hochschule besucht wird, die vor allem gerne auf Deutsch sprechen und im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten auch diskutieren möchten. Über die Länge eines Semesters zeige ich jede Woche einen Kurzfilm, sodass im Laufe der Jahre eine schöne Sammlung entstanden ist. Sie bietet Anlass zu vielen Gesprächen über Themen, die in den gängigen Lehrbüchern kaum zu finden sind, wie etwa die

Themen *Gefängnis und Todesstrafe* (siehe meinen Beitrag im *Lerubri* Nr. 53), *Amokläufe an Schulen*, *Probleme mit Behörden*, *Anonymität in der Großstadt* etc. Generell bevorzugen die Studierenden Komödien, sind aber auch ernsteren Themen gegenüber aufgeschlossen. Da man nicht erwarten kann, dass die Studierenden einen Film einfach nur sehen und dann losdiskutieren, erstelle ich diese Art der Didaktisierungen, die nicht nur eine Wortschatzentlastung bieten, sondern auch sprachlich auf die Gespräche vorbereiten sollen. Mit der Zusammenfassung im Übungsteil soll das Formulieren längerer Sätze trainiert werden, weil es meiner Meinung nach im Konversationsunterricht stets zu kurz kommt.

Die Version der Didaktisierung, die ich im Unterricht verwende, enthält viele Standfotos, welche die Arbeitsblätter optisch etwas auflockern und es der Lehrkraft einfacher machen, den Film für den Fragenteil II an den richtigen Stellen anzuhalten. Leider war es bis Redaktionsschluss trotz mehrerer Versuche nicht möglich, die Rechte für den Abdruck der Szenenfotos zu erhalten.

Es ist nicht einfach, geeignete Filme für den Einsatz im Unterricht zu finden. Meine üblichen Quellen sind die Kurzfilmsammlungen des Goethe-Instituts und die Kurzfilmsendung „Kurzschluss“ des Fernsehsenders *arte*. Falls jemand Gelegenheit hat, die vorliegende Didaktisierung demnächst selbst einmal im Unterricht auszuprobieren, oder sich über eigene Filmprojekte im Unterricht austauschen möchte, freue ich mich sehr über Feedback, gern per E-Mail an: [msugimoto\(at\)kufs.ac.jp](mailto:msugimoto@kufs.ac.jp)

* Kontaktadresse: [msugimoto\(at\)kufs.ac.jp](mailto:msugimoto@kufs.ac.jp)

Kurzfilm „Kleingeld“

Didaktisierung: Monika Sugimoto, KUFS



Kurzfilm
Deutschland 1998
15 Minuten

© Filmuniversität Babelsberg / M.-A. Bochert 1999

I Vor dem Sehen

Quiz zum Thema Obdachlosigkeit

1. Wie viele Obdachlose gibt es momentan (2020) etwa in Deutschland?
a) 5.000 b) 20.000 c) 45.000
2. Etwa wie viele davon sind Frauen?
a) 5% b) 10% c) 30%
3. Wie viele Straßenkinder gibt es ungefähr?
a) 500 b) 3.000 c) 7.000

II Beim Sehen

Szene 1: Der Geschäftsmann arbeitet ...

- a) in einer großen Firma.
- b) in einem kleinen Geschäft.
- c) zu Hause.

Szene 2: Der Geschäftsmann gibt dem Obdachlosen ...

- a) ein Bonbon.
- b) ein bisschen Geld.
- c) viel Geld.

Szene 3: Von seinem Fenster aus kann der Geschäftsmann ...

- a) den Bahnhof sehen.
- b) den Parkplatz sehen.
- c) ein Kaufhaus sehen.

Szene 4: Der Obdachlose wäscht das Auto des Geschäftsmanns, weil ...

- a) er denkt, dass er so mehr Geld bekommen kann.
- b) er sich für die tägliche Spende bedanken möchte.
- c) es ihm Spaß macht, Autos zu waschen.

Szene 5: Wie findet es der Geschäftsmann, dass der Obdachlose sein Auto wäscht?

- a) Er findet das gut.
- b) Er findet das nicht gut.
- c) Es ist ihm egal.

Szene 6: Der Geschäftsmann macht sein Auto absichtlich schmutzig, ...

- a) weil ihm das Spaß macht.
- b) weil es dann mehr zu putzen gibt.
- c) damit der Obdachlose das Putzen aufgibt.

Szene 7: An diesem Tag gibt der Geschäftsmann dem Obdachlosen keine Spende, ...

- a) weil er nicht genug Geld dabei hat.
- b) weil er sauer ist.
- c) weil er kein Kleingeld dabei hat.

Szene 8: Nachdem der Geschäftsmann den Obdachlosen angefahren hat, hilft er ihm nicht, weil ...

- a) es ihm peinlich ist.
- b) es ihm egal ist.
- c) er Angst hat, dass er für diesen Unfall viel Geld bezahlen muss.

Szene 9: Der Geschäftsmann fährt mit dem Auto durch die Stadt, weil ...

- a) er den Obdachlosen sucht.
- b) er einen neuen Parkplatz sucht.
- c) er in der Stadt etwas kaufen möchte.

Szene 10: Diesmal möchte der Geschäftsmann dem Obdachlosen viel Geld geben, weil ...

- a) er sich für den Unfall entschuldigen möchte.
- b) er ein Ende machen möchte.
- c) er ihm leid tut.

Szene 11: Der Obdachlose nimmt das Geld nicht, weil ...

- a) er es nicht braucht.
- b) er auch seinen Stolz hat.
- c) er diese Entschuldigung nicht akzeptieren möchte.

III Nach dem Sehen

1. Szenenpuzzle. Bringen Sie die Sätze 1-9 in die richtige Reihenfolge.

	Am nächsten Tag ist der Obdachlose nicht da und der Geschäftsmann sucht ihn in der Stadt.
	Aus Versehen fährt der Geschäftsmann den Obdachlosen mit dem Auto an.
	Eines Tages hat der Geschäftsmann kein Kleingeld, sondern nur einen großen Schein.
1	Ein Geschäftsmann gibt einem Obdachlosen jeden Tag ein bisschen Geld.
	Als der Geschäftsmann dem Obdachlosen einen großen Schein geben will, lehnt dieser das Geld ab und geht weg.
	Der Obdachlose, der seine Spende vermisst, folgt dem Geschäftsmann zum Parkplatz.
	Eines Tages beginnt der Obdachlose, das Auto des Geschäftsmanns zu waschen.
	Der Geschäftsmann findet es nicht gut, dass sein Auto angefasst wird.
	Nach dem Unfall fährt der Geschäftsmann schnell weg, ohne zu helfen.

2. Partnerarbeit / Gruppenarbeit

1. Haben Sie in der Stadt schon einmal eine obdachlose Person gesehen? Wann und wo? Wie sah die Person aus (Kleidung, Schuhe, Haare etc.)?
2. Haben Sie schon einmal Geld gegeben oder etwas gespendet? Wem oder wofür?
3. Was könnten die Ursachen von Obdachlosigkeit sein (z. B. Probleme mit der Arbeit, mit der Gesundheit, mit der Familie ...)?
4. Kennen Sie Organisationen, die sich um Obdachlose kümmern? Was machen diese Organisationen zum Beispiel?
5. Haben Sie schon einmal ehrenamtlich gearbeitet? Warum (nicht)? Was für eine ehrenamtliche Arbeit wäre für Sie denkbar?
6. Haben Sie immer Kleingeld dabei oder bezahlen Sie bargeldlos?
7. Wie finden Sie die Idee, das Bargeld abzuschaffen? Welche Vorteile/Nachteile gibt es?

3. Zusammenfassung

Fassen Sie den Inhalt des Films mit Hilfe der Vokabeln in der Liste mündlich zusammen. Benutzen Sie dabei möglichst viele Konjunkturen (z. B. als, sobald, weil ...).

r Obdachlose	waschen	verschwunden
r Geschäftsmann	gefallen	suchen
s Büro	s Kleingeld	der große Schein
s Auto	r Geldschein	ablehnen
s Fenster	jm. ³ folgen	weggehen
r Parkplatz	jn. ⁴ anfahren	
e Spende	r nächste Tag	

So können Sie beginnen: *In diesem Film geht es um einen Geschäftsmann, der ...*

4. Lückentext

r Obdachlose anfahen	r Geschäftsmann ablehnen	e Spende	s Kleingeld
-------------------------	-----------------------------	----------	-------------

1. Marie wollte dem Obdachlosen eine Spende geben, aber sie hatte kein _____ dabei.
2. Im Supermarkt werden manchmal _____ für die Opfer von Naturkatastrophen gesammelt.
3. Mein Bruder arbeitet bei einer großen Firma und verdient viel Geld. Er ist glücklich mit seinem Leben als _____.
4. In großen Städten sieht man viele _____. Manche leben in Kartons auf der Straße.
5. Die Eltern wollten dem Sohn ein teures Geschenk machen, aber er hat es _____.
6. Peter wurde von einem Auto _____, als er mit dem Fahrrad nach Hause fuhr.

IV Didaktische Hinweise / Lösungen

Niveau: A2–B1

Dauer der Unterrichtseinheit: 90 Minuten

Informationen zum Kurzfilm „Kleingeld“

Darsteller: Frank Lienert-Mondanelli, Rolf Fahrenkrog-Petersen

Regie: Marc Andreas Bochert (Deutschland, 1998)

Produktion: Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“

Länge: 15 Minuten

Inhalt: Der Geschäftsmann Hoffmann macht es sich zur Gewohnheit, auf seinem täglichen Weg ins Büro einem Obdachlosen Geld zu geben. Als dieser im Gegenzug anfängt, Hoffmanns Auto zu waschen, ist Hoffmann die ungewollte Dienstleistung unangenehm. Doch der Obdachlose lässt sich nicht davon abbringen, was im Lauf der Zeit zu einer bizarren Abhängigkeitsbeziehung zwischen den beiden Männern führt. (filmportal.de)

Erhältlich ist der Kurzfilm als Teil der DVD „Kurz & Gut macht Schule“ des Goethe-Instituts und kann dort ausgeliehen werden. Die DVD kann ebenso für Unterrichtszwecke bei den Goethe-Instituten gegen eine Schutzgebühr und Unkostenpauschale käuflich erworben werden.

Auch bei Youtube ist der Kurzfilm zu finden. Die Version des kompletten Films ist dort zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Nov. 2021) nicht von überragender Qualität, deshalb möchte ich hier auf eine in zwei Teile geteilte Version verweisen, die von besserer Qualität ist.

Links zum Video (1+2) bei YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=hC4E2Gw9ZMU>
<https://www.youtube.com/watch?v=TArDnOVHljQ>

Zum Kurzfilm existiert auch noch eine ältere Didaktisierung des Goethe-Instituts, die unter folgendem Link einsehbar ist:

<https://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/kur/klg/deindex.htm>

Die Didaktisierung des Goethe-Instituts enthält unter anderem ein komplettes Transkript zum Herunterladen.

Weitere Informationen zu diesem Kurzfilm, der mehrere Auszeichnungen und eine Oscar-Nominierung erhielt, gibt es in einem Eintrag bei Wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kleingeld_\(Film\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kleingeld_(Film))

Zu den Aufgaben I Vor dem Sehen

Um auf das Thema Obdachlosigkeit einzustimmen und Vorwissen zu aktivieren, steht zu Anfang der Aufgaben ein kleines Wissensquiz (Quelle: Wikipedia und Süddeutsche Zeitung).

Lösungen: 1c, 2c, 3c

Zu den Aufgaben II Beim Sehen (Szenen 1–11)

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

Szene 1:	01:35	Szene 6:	06:55	Szene 10:	13:23
Szene 2:	02:15	Szene 7:	08:50	Szene 11:	13:33
Szenen 3+4:	03:26	Szene 8:	10:13		
Szene 5:	04:10	Szene 9:	12:39		

Zu den Aufgaben III Nach dem Sehen

Szenenpuzzle **Aufgabe 1** Lösung: 8, 6, 4, 1, 9, 5, 2, 3, 7.

Die Fragen in **Aufgabe 2** können in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden. Das Niveau ist recht anspruchsvoll und schwierige Ausdrücke sollten vorab erklärt werden.

Die Vokabelliste in **Aufgabe 3** kann zwischen den TN in der Gruppe aufgeteilt werden, um das Nachschlagen der Wörter zu erleichtern. Ich selbst gestalte die Wortschatzentlastung oft als Quiz, indem ich die Vokabeln querbeet auf Japanisch nenne und die TN dann nach der deutschen Entsprechung suchen lasse. So geht es zumindest am schnellsten, wenn man sich nicht mit dem Suchen im Wörterbuch oder der Wortschatz-App aufhalten möchte.

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 Konjunkturen und Nebensätzen geübt wird. Die Zusammenfassung kann auch schriftlich als Hausaufgabe bearbeitet werden, ebenso wie der Lückentext in **Aufgabe 4**. Hier sollen die wichtigsten Begriffe des neuen Wortschatzes durch den Gebrauch in einfachen Beispielsätzen gefestigt werden.

Lösung:

1. Kleingeld
2. Spenden
3. Geschäftsmann
4. Obdachlose
5. abgelehnt
6. angefahren

Viel Spaß beim Unterrichtseinsatz dieses „Klassikers“ der deutschen Kurzfilmproduktion!

Rezensionen

Almut Hille und Simone Schiedermaier: *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*

Anette Schilling (Okayama University)



eigene Arbeiten erlaubt. Der Schwerpunkt und die besondere Leistung der Einführung liegt in der umfassenden Zusammenstellung aktueller Konzepte und Positionen, verbunden mit konkreten Hinweisen zu ihrer Umsetzung und anregenden Praxisbeispielen.

Der Band umfasst vier Hauptteile, wovon die ersten drei der Theorie und der vierte der Praxis gewidmet sind. Der erste Teil, „Theoretische Perspektiven“, behandelt in den Kapiteln 1 bis 4 grundlegende Themen der Literaturdidaktik und stellt sich in Kapitel 1 zunächst der Frage „Was ist Literatur?“ Hier sprechen sich die Autorinnen für einen weitgefassten Literaturbegriff aus und führen als mögliche Charakteristika, durch die Literatur sich auszeichnet, Poetizität und Verfremdung, Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten, Fiktionalität sowie Diskursivität an (vgl. 16). Diskursivität mag als Charakteristikum literarischer Texte zunächst verwundern, stellt sich aber als zentrale Kategorie aktueller literaturdidaktischer Konzepte dar und wird in Kapitel 10 weiter ausgeführt. Literatur kann auch unter dem Blickwinkel ihrer unterschiedlichen Funktionen betrachtet werden, so können literarische Texte als Mittel der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung (Beobachtungsfunktion) wie auch der Orientierung in der Welt (Orientierungsfunktion) aufgefasst werden, sie können andere mögliche Welten und das Handeln in ihnen simulieren (Simulationsfunktion) oder zukünftige Welten inszenieren (Utopiefunktion). Weiterhin ist in ihnen individuelles wie auch kollektives Wissen ihrer Zeit abgelegt (Speicherfunktion) und nicht zuletzt übernehmen sie Bildungs- oder Unterhaltungsfunktion (vgl. 19–21). Auch aus narratologischer Perspektive ist eine Annäherung an den Literaturbegriff möglich, aus der literarische Texte als „prominentes Medium des Erzählens“ (23), das individuellen wie kollektiven Selbstverständigungsprozessen dient, verstanden werden (vgl. ebd.). Die Varianz der charakteristischen und funktionalen Eigenschaften von Literatur führt zu einer entsprechenden Vielfalt von möglichen Ansätzen und Fragestellungen bei ihrem Einsatz im Unterricht, wie die Hauptteile II und III zeigen werden. Mit diesem breiten Literaturverständnis geht ein weiter Textbegriff einher, der u. a. Hörspiele, Filme

Der von Almut Hille und Simone Schiedermaier 2021 veröffentlichte Einführungsband in die Literaturdidaktik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist sowohl als Handbuch wie auch als Studienbuch konzipiert und richtet sich an Studierende und Lehrkräfte gleichermaßen. Als Handbuch informiert er über Konzepte der Literaturdidaktik und stellt jeweils entsprechende praktische Ansätze und Unterrichtsideen vor. Als Studienbuch vertieft und diskutiert er die theoretischen Hintergründe und Bezugsrahmen der vorgestellten Konzepte und zeichnet die Entwicklung der Diskussion um die Rolle und Funktion von Literatur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht seit ihrem Beginn in den 1970er Jahren nach. Für die Lesenden ergibt sich damit ein fundierter Überblick, der ihnen die Beurteilung der Vorzüge oder der Eignung bestimmter Ansätze für das

oder Videoclips sowie neue Textformate wie Texte aus Poetry Slams oder der Netzliteratur einbezieht (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird im ersten Hauptteil die für das Selbstverständnis des Faches wichtige Diskussion über das Verhältnis der Literaturdidaktik zur Literaturwissenschaft wiedergegeben (Kap. 2). Dazu positionieren sich die Autorinnen wie folgt:

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik werden [...] als zwei eng miteinander verbundene Wissenschaften verstanden, die Fragestellungen und Analyseketegorien zum Gegenstand Literatur teilen. (30)

Und weiter:

Diese Einführung verfolgt nicht das Anliegen, eine 'eigenständige' Literaturwissenschaft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wohl aber eine fachspezifische Literaturdidaktik zu etablieren. (ebd.)

Der zweite Hauptteil trägt die Überschrift „Etablierte Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Die einzelnen Kapitel führen Ansätze und theoretische Zugänge auf, die seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren – und bis heute – vielfach beim Einsatz von Literatur zum Tragen kommen. Kennzeichnend für viele in diesem Teil diskutierte Konzepte ist die Inanspruchnahme literarischer Texte zur Förderung kommunikativer Fertigkeiten (vgl. dazu Kap. 5) oder zur Vermittlung landeskundlichen (Kap. 7) bzw. interkulturellen (Kap. 8) Wissens. In dieser „Funktionalisierung [...] [literarischer Texte] für das sprachliche oder kulturelle Lernen“ (7) manifestiert sich ein grundsätzlicher Unterschied vieler früherer Konzepte zu neueren, denen „die literarischen Texte an sich [...] als Ausgangspunkt dienen“ (ebd.), die also ihre didaktische Aufmerksamkeit auf literarische Texte und ihre Deutungsangebote richten. Dieser Gegensatz wird besonders an Beispielen des Kapitels „Sprachliches Lernen“ (Kapitel 6) deutlich. Darin werden Ansätze vorgestellt, die sprachliche bzw. grammatische (Einzel-)Phänomene literarischer Texte in den Blick nehmen. Während in einem fertigkeiten- oder grammatikorientierten Unterricht solche sprachlichen Einheiten herausgegriffen und in weiteren Übungen trainiert werden – besonders ergiebig erweisen sich dafür u. a. Texte der Konkreten Poesie –, sind literaturorientierte Ansätze

auf die **Auseinandersetzung mit der Funktion und mit möglichen Wirkungen der verwendeten sprachlichen Mittel** ausgerichtet [...] und [zielen] auf **Sensibilisierungen für Bedeutungsbildungsprozesse**. (82, Hervorheb. i. O., A.S.)

Sie behandeln sprachliche Mittel also immer im Hinblick auf ihre Wirkungsfunktion für den konkret vorliegenden Text. Für das damit umrissene Lehr-/Lernziel hat die amerikanische Germanistin Claire Kramersch den Begriff „symbolische Kompetenz“ (Kramersch 2011) geprägt, auch das Konzept einer Didaktik der „Literarizität“ (Dobstadt/Riedner 2011) verfolgt dieses Ziel. Eine derart verstandene Spracharbeit spielt in neueren Konzepten der Literaturdidaktik eine zentrale Rolle und wird darum im dritten Hauptteil in den Kapiteln 9 und 10 nochmals aufgegriffen und weiter ausgeführt.

Ein weiteres Thema, das seit den Anfängen des Faches Deutsch als Fremdsprache im Zusammenhang mit Literaturvermittlung intensiv diskutiert wird, ist das des interkulturellen Lernens (Kap. 8). Die Autorinnen stellen hier neben grundlegenden Überlegungen und Werken wie denen zur „Interkulturellen Hermeneutik“ (Wierlacher 1985) oder „Hermeneutik der Fremde“ (Krusche/Wierlacher 1990; Krusche 1993/1985) auch neuere Konzepte (u. a. Hofmann 2006, Lescovek 2009, Esselborn 2010, Hofmann/Patrut 2015) sowie kritische Diskussionsstandpunkte (Riedner 2010) zur Literaturdidaktik aus interkultureller Perspektive vor. Als häufigsten Einwand führen die Autorinnen den vereinnahmenden Umgang der Interkulturellen Hermeneutik mit dem Begriff der Fremde an (vgl. 109). Weitere Kritikpunkte an interkulturellen Ansätzen sind u. a. „das Fehlen einer Adaption für die Unterrichtspraxis“, die „weitgehende Gleichsetzung von 'Textwelten' und 'Lebenswelten'“ und „das dem Ansatz inhärente/implizite Beharren auf homogenen Kulturräumen, was einen 'unreflektierten, objektivistischen, letztlich national definierten Kultur- und Literaturbegriff' perpetuiert“ (109, die Autorinnen zitieren hier Riedner 2010: 1547).

Am Ende von Kapitel 8 halten sie fest,

dass Begriffe wie Interkulturalität, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelles Lernen umstritten sind [...]; gleichzeitig [...] die Begriffe auf immer noch zentrale fachwissenschaftliche Kategorien (119)

verweisen. Ihre eigene Position zum Thema Interkulturalität lässt sich an dem folgenden Zitat aus dem Jahr 2011 ablesen, mit dem sie auf die Überwindung dieses Konzeptes seit den 2010er-Jahren hinweisen:

So werden vielfältige Möglichkeiten zu einer Neukonkurierung der Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache entworfen, die auf Kategorien wie Fremdheit und Deautomatisierung, Heterogenität und Ambivalenz, form as meaning und Medialität, diskursive Vernetzung und mental mapping beruhen. (Ewert/Riedner/Schiedermaier 2011: 8; zit. n. Hille/Schiedermaier: 107)

Die im Zitat bereits erkennbare kulturwissenschaftliche Ausrichtung der neueren Konzepte in der Literaturdidaktik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommt in den Kapitelüberschriften des dritten Hauptteils, „Neue Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, deutlich zum Ausdruck: Literarizität (Kap. 9), Diskursivität (Kap.10), Medialität (Kap. 11), Performativität (Kap. 12), Mehrsprachigkeit (Kap. 13), Wissen (Kap. 14), Postkolonialität (Kap. 15) und Gender (Kap. 16). Vor allem „Diskursivität“ ist als übergeordneter Leitbegriff der neueren Fachdiskussion anzusehen (vgl. 137, 142). Er beschreibt einen Ansatz, dessen Fragestellungen nicht nur die inhaltlichen Aspekte eines Textes – welche historischen und/oder gesellschaftlichen Diskurse werden *im* Text angesprochen bzw. verhandelt? – in den Blick nehmen. Vielmehr werden Texte selbst in theoretischer, auf Foucaults engeren Diskursbegriff (vgl. 133) bezogener Sicht als Beiträge zu (auch transnationalen) gesellschaftlichen Diskursen begriffen und auf ihre außertextlichen Bezugnahmen hin befragt. Das damit verfolgte Lehr-/Lernziel ist die Förderung der „fremdsprachige[n] Diskursfähigkeit“ (140) der Lernenden, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur Diskurse und unterschiedliche Diskurspositionen erkennen und zu einer selbstständigen Partizipation an fremdsprachigen Diskursen befähigt werden sollen (vgl. ebd., die Autorinnen beziehen sich auf Hallet 2006 und 2007). Dafür schlagen die Autorinnen an mehreren Stellen (Kap. 10, 17 und 18) die Arbeit mit einer Zusammenstellung von Texten oder Textausschnitten zu einem bestimmten Diskursthema, sogenannten Textnetz(werk)en (vgl. 137) oder Textensembles (vgl. 138), vor.

Die Menge der sprachlichen Äußerungen, die in einem [...] Redezusammenhang stehen können, ist prinzipiell unendlich. Ein Diskurs ist nicht begrenzt. Im Unterricht kann er daher nur als Diskursausschnitt zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen werden, als ein thematisch organisiertes Textnetz [...], in dem verschiedene sprachliche Äußerungen bzw. Texte angeordnet sind, die sich auf verschiedene Weisen aufeinander beziehen (lassen) und sich so wechselseitig Bedeutungen zuweisen, während ihnen gleichzeitig auch von den Leser*innen (verschiedene) Bedeutungen zugewiesen werden. (225)

Der auf die eigene Praxis ausgerichtete vierte Hauptteil, „Didaktische und methodische Perspektiven“, schließt vor allem an die vorgestellten neueren Konzepte an und liefert in seinen fünf Kapiteln – zur Textauswahl (Kap. 17), zu Arbeitsphasen bei der Behandlung literarischer Texte im Unterricht (Kap. 18), zu Methoden und Aufgabenformaten (Kap. 19), zu kreativen, performativen oder textanalytischen Verfahren zur Bearbeitung von Texten (Kap. 20) und zu möglichen Projektarbeiten (Kap. 21) – das nötige Rüstzeug, um auf der Grundlage der

dargelegten theoretischen Konzepte das eigene Arbeiten mit Literatur reflektieren und selbstständig Unterrichtseinheiten planen zu können. Einen weiteren Zugriff auf praktische Vorschläge für den eigenen Unterricht bieten die zahlreichen direkt im Anschluss an vorgestellte Konzepte wiedergegebenen „Unterrichtsideen“, die direkt übernommen bzw. für den eigenen Unterricht adaptiert werden können.

Hilfreich für das eigene Arbeiten ist auch die Arbeitsbibliografie einschlägiger „[f]achbezogene[r] Handbücher, Lexika, Schriftenreihen, Bibliografien und Zeitschriften“ im Anschluss an den vierten Hauptteil des Buches. Diese Zusammenstellung erleichtert die Literatursuche besonders auch dadurch, dass Fachzeitschriften nicht nur mit ihrem Titel genannt sind, sondern Themen- und Sonderhefte zum Thema Literaturvermittlung jeweils einzeln aufgeführt werden.

Zusätzlich zum umfangreichen Verzeichnis der Referenzliteratur (das literarische Texte, Lehrwerke und wissenschaftliche Texte getrennt ausweist) finden sich in den einzelnen Kapiteln durchgehend Hinweise auf weiterführende Literatur zur Vertiefung einzelner Themen. Ein Wunsch für eine kommende Auflage ist allerdings ein Schlagwortverzeichnis, das vor allem auch für das (Wieder-)Auffinden der Unterrichtsideen hilfreich wäre.

Das Werk bietet einen vertieften und dennoch gut verständlichen Überblick über länger bestehende und aktuelle Konzepte sowie eine durchweg konstruktive Diskussion ihrer wichtigsten – auch kontroversen – Standpunkte und Argumente und lässt bei der Vorstellung praktischer Unterrichtsideen vielen unterschiedlichen Ansätzen Raum. Mit dem vorliegenden Band ist den Autorinnen ihr Anliegen, eine „konsistente Darstellung literaturdidaktischer Konzeptualisierungen auf der Grundlage neuerer wissenschaftlicher Orientierungen“ (8) zu geben, bestens gelungen.

(Abbildung des Covers mit freundlicher Genehmigung des Narr Francke Attempo Verlags.)

Hille, Almut/Schiedermaier, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 342 Seiten.

Literatur

Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 99–115.

Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: iudicium.

Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hg.) (2011): Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Dies. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 7–11.

Hallet, Wolfgang (2006): *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 72–83.

Hallet, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 31–47.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Fink.

Hofmann, Michael/Patrut, Iulia-Karin (2015): *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.

Krusche, Dietrich (1993/1985): *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. 2. Aufl. München: iudicium.

Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium.

Leskovec, Andrea (2009): *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin: LIT.

Riedner, Renate (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1544–1554.

Wierlacher, Alois (1985): Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Ders. (Hg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 3–28.

Veranstaltungsberichte

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive – Tagungsbericht zum XIV. IVG-Kongress in Palermo/Italien (26.–31. Juli 2021)

Thomas Schwarz (Nihon University)

Der 14. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) musste wegen des Ausbruchs der Corona-Pandemie von 2020 auf das Jahr 2021 verschoben werden. Er fand in hybrider Form auf Sizilien an der Universität von Palermo statt, organisiert von einem Team unter der Leitung der IVG-Präsidentin Laura Auteri. Es nahmen etwa 1.500 Personen teil, von denen ein Drittel angereist war.

In seinem Eröffnungsvortrag, der sich live auch auf YouTube mitverfolgen ließ, rief der Mediävist und ehemalige Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) Peter Strohschneider die internationale Germanistik zu theoretischer Neugierde auf Alterität auf. Er beklagte, dass die Wissenschaftsfreiheit global unter Druck geraten sei. Die Freiheit sei einer Reihe von Gefährdungen ausgesetzt, die aus seiner Sicht unter anderem von einem marktorientierten Utilitarismus in der Exekutive ausgehen, aber auch von politischem Aktivismus, der sich für die Beseitigung sozialer Ungleichheit und für Gerechtigkeit engagiert. Insbesondere im Bereich der Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit monierte er eine moralisierende Rückabwicklung unter Berufung auf den Opferstatus. Er verwahrte sich dagegen, heutige Maßstäbe an die Vergangenheit anzulegen. Das war offensichtlich gegen die postkoloniale Kritik gerichtet, eine in der internationalen Germanistik nicht unerhebliche Strömung, die zwar an provinzielle Ablehnung gewohnt ist, aber auf einem solchen Kongress eine differenziertere Auseinandersetzung mit ihren Thesen verdient hätte. Strohschneider kritisierte auch eine Reihe von Ländern, in denen die Wahrheit reduziert werde auf Wissen, das den Machthabern passt – neben Brasilien und Indien nannte er auch Japan. Strohschneider wies darauf hin, dass Wissenschaftsfreiheit von Staaten einerseits gewährt wird, dass die Freiheit der Wissenschaft aber andererseits auch immer wieder neu erstritten werden müsse. An diesem Punkt wäre ihm sicher uneingeschränkt zuzustimmen. Auch in Deutschland muss die Wissenschaftsfreiheit verteidigt werden gegen eine Auffassung, die darunter lediglich die Freiheit eines Netzwerks von Ordinarien versteht, nach Gusto zu schalten und zu walten.

Auch Goethe war einst mit dem Schiff von Neapel nach Palermo gereist, um dort während eines dreitägigen Aufenthalts nach der Urpflanze zu suchen. Aus diesem Grund war es nur folgerichtig, auf einer Tagung in Palermo ein hochkarätig besetztes Panel zu „Goethes Zukunftsprojekt für eine multikulturelle Welt“ zu organisieren. Zunächst sprach hier der Heidegger-Experte Harald Seubert (Basel/Gießen) über die Aktualität Goethes aus philosophischer Sicht. Der Philosoph Reinhardt Knodt (Berlin) beleuchtete ausgehend von den „Wahlverwandtschaften“ Goethes Konzept einer korrespondierenden transkulturellen Zusammenarbeit. Der Schriftsteller Hans Christoph Buch (Berlin) rühmte Goethe in diesem Panel als feministischen Ökopazifisten.

Teilgenommen habe ich an der Sektion B8, „Internationale Germanistik und Digital Humanities: Neue Corpora und Forschungsprojekte“, geleitet von Paulo Soethe (Curitiba, Brasilien), Gerhard Lauer (Basel, jetzt Mainz) und Vera Hildenbrandt (Marbach). Letztere führte in die Ausstellung zum 250. Geburtstag Hölderlins im Deutschen Literaturarchiv ein, die sich auch virtuell besichtigen lässt (www.literatursehen.com). Tobias Kraft (Berlin) stellte die an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften angesiedelte „edition humboldt digital“ vor, die Alexander von Humboldts Reisetexte komplett digital und in Auswahl im Print-Format beim Stuttgarter Verlagshaus J. B. Metzler zugänglich machen möchte (<https://edition-humboldt.de/>). Roland Kamzelak (Marbach) präsentierte das Datenzentrum „Nachhaltiger Datenlebenszyklus Literatur“ im Deutschen Literaturarchiv, das auch Netzliteratur dokumentieren und für die Forschung aufbereiten möchte. Wiebke Röben de Alencar Xavier (Natal, Brasilien) untersuchte die Rekurrenz deutschsprachiger Autoren und Werke in brasilianischen Zeitschriften des ‚langen‘ 19. Jahrhunderts. Mário Gomes (Concepción, Chile) referierte vor Ort im Hörsaal über „Expanded Literature“, die auch digitale Literatur oder literarische Experimente auf YouTube umfasst. Tinghui Duan (Jena) stellte das Volltext-Korpus des Rezensionsorgans Allgemeine Literatur-Zeitung (1785–1849) vor. Jan Hess (Marbach) und Nicolas Schenk (Trier)

untersuchten mit spezieller Software textuelle Wiederverwendungen in autobiographischen Texten Klaus Manns und Emil Ludwigs. Silvia Ulrich (Turin) wies anhand ihres Editionsprojekts zu Texten von Walter Serner auf die Möglichkeiten kollaborativer Annotierung literarischer Werke hin. Nana Pang (Shandong) zeigte anhand von etwa 500 Forschungsbeiträgen zu Bertolt Brecht zwischen 1915 und 2020, wie das Interesse an Brecht in China in diesem Zeitraum kontinuierlich gewachsen ist, bis im Jahr 2017 ein Rückgang einsetzte. Ihr Fazit war, dass Brecht in China weniger als Schriftsteller, sondern eher als Dramatiker rezipiert wird. So war beispielsweise der „Verfremdungseffekt“ ab 2004 zu einem sogenannten „Burst-Wort“ geworden, mit dem man einen plötzlichen Anstieg der Zitierhäufigkeit bezeichnet. Gerold Schneider (Zürich) und J. Berenike Herrmann (Basel) widmeten sich in ihrem Vortrag einem Vergleich von fiktionalen und faktualen Texten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Untersuchungszeitraum dieses Projekts reicht von 1850 bis 1930. Die Kollaboration zwischen Computerlinguistik, Korpuslinguistik und digitaler Literaturwissenschaft führt hier zu einer „datengetriebenen deutschsprachigen Komparatistik“ mit dem Ziel, transnational Verbindendes einerseits und natio-

nalliterarische Unterschiede andererseits herauszuarbeiten, die sich thematisch und stilistisch als deutsch, schweizerisch oder österreichisch klassifizieren lassen. Gerhard Lauer, der die Sektion in Präsenz vor lichten Reihen leitete und sich auch von technischen Störungen nicht aus der Fassung bringen ließ, betonte, dass die Digitalisierung den disziplinären Zusammenhalt in der Germanistik stärke, weil die verschiedenen Unterdisziplinen den methodischen Zugriff auf neue Textkorpora teilen.

Auf dem Kongress verlieh der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) auch den Jacob- und Wilhelm-Grimm-Preis für die Jahre 2020 und 2021. Der Hauptpreis 2020 ging an die schottische Germanistin Nicola McLelland (Nottingham), für das Jahr 2021 wurde die israelische Historikerin Fania Oz-Salzberger (Haifa) ausgezeichnet. Hier machte sich das Fehlen eines festlichen Rahmens, den wohl nur die physische Anwesenheit der Geehrten und eines Publikums bieten kann, besonders schmerzlich bemerkbar. Der XV. Kongress der IVG mit dem Generalthema „Sprache und Literatur in Krisenzeiten – Herausforderungen, Aufgaben und Chancen der internationalen Germanistik“ findet vom 20. bis 27. Juli 2025 hoffentlich als Präsenzveranstaltung in Graz statt.

Bericht zur Preisverleihung des 10. Deutschen Haikuwettbewerbs der Frauenuniversität Kyoto 2021

(Edgar Franz, Kobe City University of Foreign Studies)

Am 18. Dezember 2021 fand die Preisverleihung des jährlichen Haikuwettbewerbs an der Frauenuniversität Kyoto statt. Die zweistündige Veranstaltung wurde wegen der angespannten Corona-Lage im Internet über Zoom abgehalten. Anders als in vorangegangenen Jahren war die Teilnahme am Haikuwettbewerb diesmal nicht nur an Studierende japanischer Universitäten und Oberschulen gerichtet. So haben auch 15 Studierende der National University of Singapore Haikus eingeschickt. Unter den eingesandten 240 Haikus zum Thema „Reisen im Frühling“ waren die Werke Studierender von 24 Universitäten sowie Schülerinnen und Schüler von vier Oberschulen.

Sieben Teilnehmer wurden mit Preisen bedacht. Ausgewählt wurden diese von sechs Juroren, die allesamt Spezialisten auf dem Gebiet des Haiku bzw. der Dichtung sind. Weitere 23 Teilnehmer haben besondere Belobigungen erhalten.

Wie schon 2019 hat auch 2021 wieder eine meiner Studentinnen den Präsidentenpreis gewonnen. Das Haiku von Präsidentenpreisträgerin Saki Ueda ist besonders schön:

Funkeln im Windhauch
Ein Kirschblütenblatt landet
auf meinem Rucksack

Juror Prof. em. Eduard Klopfenstein schreibt zu Frau Ueda das Haiku:

Dieses Haiku überzeugt durch seine innere Dynamik. Zunächst überrascht ein plötzliches Glitzern in der Luft, das erst durch den zweiten Vers den im Wind tanzenden Blüten zugeordnet wird – ein indirekter Anklang an das klassische Kigo ‚Hanafubuki‘ (Blütengestöber). Dann legt sich ein Blütenblatt auf den Rucksack, was anzeigt, dass da jemand unterwegs ist auf einer Wanderung durch die Frühlingslandschaft. Das einzelne Blütenblatt wird, nicht ohne Humor, als persönlicher Gruß oder gar als Auszeichnung empfunden. Überzeugend ist auch die sprachliche Gestaltung. ‚Funkeln im Windhauch‘ empfinde ich als eine Trouvaille, die nichts Konventionelles an sich hat. Und der zweite Vers sug-

geriert, dass vielleicht auch der Träger (oder die Trägerin) des Rucksacks bald an einem unvorhergesehenen Ort ‚landen‘ wird. Das Ganze atmet eine heitere Beschwingtheit und Freude. Es haucht dem unendlich abgewandelten Kirschblütenmotiv neues Leben ein.

Die Preisverleihung online durchzuführen hat viele Vorteile mit sich gebracht. So konnten über Zoom Ehrengäste aus Deutschland und anderen Teilen Japans sprechen, die vielleicht nicht extra nach Kyoto gekommen wären.

Martin Eberts, Generalkonsul des Generalkonsulats Osaka-Kobe, meldete sich mit einer Videobotschaft vor einem weihnachtlich geschmückten Tannenbaum zu Wort. Er wies darauf hin, dass die japanische Kultur der Welt mit dem Haiku eine kurze, aber äußerst aussagestarke Kunstform geschenkt habe. Es sei ein Akt großer Kreativität, in wenigen Silben nicht nur eine prägnante Aussage zu treffen, sondern auch eine Stimmung zu evokieren. Zudem betonte Herr Eberts, wie sehr die Form dieses Kurzgedichtes auch zur deutschen Sprache passe. Obwohl Japanisch und Deutsch nach Lexik und Struktur kaum unterschiedlicher sein könnten, würden sich beide fast gleich gut zum Schreiben und Rezitieren von Haikus eignen.

Mario Vielgrader, Leiter des Österreichischen Kulturforums Tokio, stellte in seiner Videobotschaft zum Wettbewerbsthema „Reisen im Frühling“ heraus, dass es angesichts der coronabedingt eingeschränkten physischen Reisemöglichkeiten für die Teilnehmer umso schöner und erfreulicher war, Reisen im Kopf vornehmen zu können.

Auch Preisträgern, die an diesem Tag nicht online teilnehmen konnten, war es möglich, ihre Danksagungen über im Voraus aufgezeichnete Videobotschaften zu übermitteln. Selbst wenn nach Ende der Corona-Krise die Preisverleihung wieder als Präsenzveranstaltung stattfindet, wäre es schön, wenn auch in Zukunft diejenigen, die nicht vor Ort sein können, die Möglichkeit hätten, über Zoom daran teilzunehmen.

Lektüre- und Filmtipps

Wehret den Anfängen! Antonio Scurati: *M. Der Sohn des Jahrhunderts*

Stefan Buchenberger* (Kanagawa-Universität)



Auf über 800 Seiten, bei deren Lektüre nie Langeweile aufkommt, schildert Scurati, Dozent an der Universität Mailand, die ersten sechs Jahre nach dem Ende des Ersten Weltkrieges bis 1925. Er bedient sich dabei einer an John Dos Passos erinnernden Collagetechnik, indem er den Verlauf der Ereignisse in kurzen Episoden aus der Sicht einer Vielzahl verschiedener historischer Figuren zeigt. Am Ende des Romans gibt es zum Glück eine Auflistung der wichtigsten Personen, denn sonst würde man/frau den Überblick verlieren. Zwischen diesen auf historischen Begebenheiten fußenden Schlaglichtern flicht der Autor historische Texte wie Telegramme, Zitate aus Zeitungen, Reden etc. ein, was den Roman noch anschaulicher werden lässt und aus dem Ganzen ein kaleidoskopartiges, polithistorisches Abenteuer- und Schurkenstück macht. Im Mittelpunkt des Romans steht natürlich Benito Mussolini und sein Weg vom Sohn eines Dorfschmiedes aus der Emilia zum faschistischen Diktator von ganz Italien und wie er mit einer Mischung aus Geschick, Brutalität und der Verzagtheit, aber auch der Unterstützung des sonstigen politischen Italiens reüssiert. In ganz ähnlicher Form wird sich dies dann zehn Jahre später in Deutschland wiederholen mit all seinen schrecklichen Folgen. Die politische Aktualität und die darin enthaltene Warnung vor den Feinden der Demokratie – ich schreibe dies am ersten Jahrestag der Erstürmung des Kapitols in Washington – machen *M. Der Sohn des Jahrhunderts* zu einem großartigen Leseerlebnis. Bleibt mir nur zu sagen: Lesen bildet! Ich freue mich schon auf den zweiten Band: *M. Der Mann der Vorsehung*.

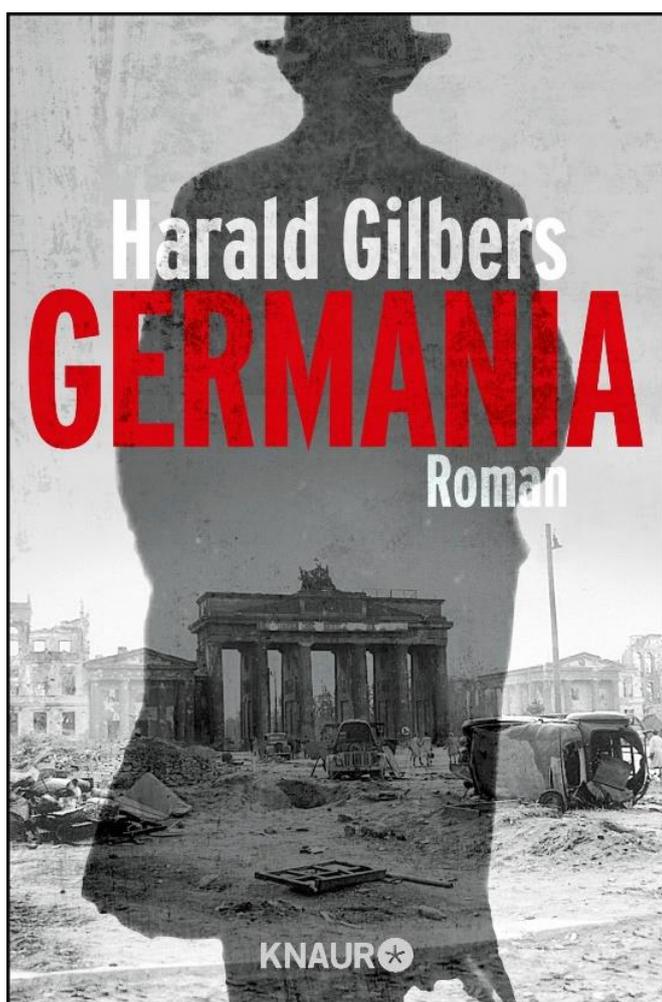
(Abdruck des Covers mit Genehmigung des Klett-Cotta-Verlags.)

Antonio Scurati: M. Der Sohn des Jahrhunderts. Aus dem Italienischen von Verena von Koskull. Stuttgart: Klett-Cotta, 2020, 830 Seiten.

Nachdem mittlerweile alle 100-jährigen Gedenktage in Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg vorüber sind, sind es die Jahrestage der Zwischenkriegszeit, die verstärkt ins Bewusstsein rücken. Eines dieser historischen Ereignisse, die sich dieses Jahr zum 100sten Mal jähren: der Marsch auf Rom und die damit verbundene Machtübernahme durch Benito Mussolinis faschistische Partei. Dieses Ereignis steht im Mittelpunkt von Antonio Scuratis *M. Der Sohn des Jahrhunderts*, dem ersten Band einer breit angelegten Romantrilogie über den italienischen *Duce*, der mit dem wichtigen italienischen Literaturpreis *Premio Strega* ausgezeichnet wurde.

* Kontaktadresse: ft101819sc(at)kanagawa-u.ac.jp

Oliver Mayer* (Pädagogische Hochschule Aichi)



SS-Hauptsturmführer Vogler ist beauftragt worden, den Mörder zu finden, kommt aber nicht weiter und hat deshalb die ungewöhnliche Idee, gemeinsam mit Oppenheimer zu ermitteln. Zwischen Vogler und Oppenheimer entwickelt sich langsam ein Vertrauensverhältnis, und es stellt sich heraus, dass dieser Mord Teil einer länger anhaltenden Mordserie ist.

In diesem Roman gibt es nicht nur eine spannende Kriminalgeschichte, sondern auch realistische Stimmungsbilder aus dem von Bombenangriffen bereits schwer getroffenen Berlin. Dabei kommen auch reale Ereignisse, Personen und Organisationen im Roman vor: Goebbels tritt einmal auf (und ordnet an, Oppenheimer bis zum Ende der Ermittlungen als Arier zu behandeln), Konkurrenz und Kompetenzgerangel zwischen SS (Schutzstaffel), SA (Sturmabteilung), SD (Sicherheitsdienst) und Partei sind ein Thema, und zur Beschreibung der Erlebnisse der Bevölkerung hat der Autor auf Primärquellen wie Tagebücher zurückgegriffen. Insgesamt ist es ein stilistisch wie inhaltlich hervorragend geschriebener Kriminalroman. Übrigens sind die ersten drei Bände der Oppenheimer-Romane ins Japanische übersetzt worden.

(Abdruck des Covers mit Genehmigung der Verlagsgruppe Droemer Knaur.)

Harald Gilbers: Germania. München: Knaur Taschenbuch, 2013. In japanischer Übersetzung als 「ゲルマニア」 2015 erschienen.

Harald Gilbers: Odins Söhne. München: Knaur Taschenbuch, 2015. In japanischer Übersetzung als 「オーディンの末裔」 2016 erschienen.

Harald Gilbers: Endzeit. München: Knaur Taschenbuch, 2017. In japanischer Übersetzung als 「終焉」 2018 erschienen.

Harald Gilbers: Totenliste. München: Knaur Taschenbuch, 2018.

Harald Gilbers: Hungerwinter. München: Knaur Taschenbuch, 2020.

Harald Gilbers: Luftbrücke. München: Knaur Taschenbuch, 2021.

Germania ist das erste Buch einer Serie von bisher sechs Kriminalromanen um Kommissar Richard Oppenheimer, die zwischen 1944 und 1948 in Berlin spielen. Oppenheimer ist Jude und war ein erfolgreicher Kriminalpolizist, musste nach 1933 jedoch seinen Beruf aufgeben und arbeitet im Sommer 1944 als Maschinenputzer. Zusammen mit seiner Frau wohnt er in einem Judenhaus im Zentrum Berlins und hat sich schon damit abgefunden, dass er wohl bald in ein Konzentrationslager verschleppt wird. Der triste Alltag wird nur durch sonntägliche Besuche bei einer Bekannten, der im Widerstand aktiven Ärztin Hilde, aufgelockert.

Eines Morgens wird Oppenheimer von der SS abgeholt und zu einem weiblichen Leichnam gebracht, dessen Geschlechtsteile verstümmelt wurden.

* Kontaktadresse: omayer(a)auecc.aichi-edu.ac.jp

Ich gebe zu, ich bin ein begeisterter Leser historischer Romane. Und ich lese historische Sachbücher und wissenschaftliche Abhandlungen. Ich kann mich aber kaum an ein Buch erinnern, das sich derart gekonnt zwischen den Genres platziert hat wie *African Samurai. The True Story of Yasuke, a Legendary Black Warrior in Feudal Japan* von Thomas Lockley und Geoffrey Girard. Große literarische Unterhaltung unter Einhaltung fachlicher Standards – „Yasuke“ war ein Lese-genuss.

Im Mittelpunkt steht ein im 16. Jahrhundert in Afrika geborener Mann, über den wir eigentlich sehr wenig wissen. Er hinterließ keine schriftlichen Zeugnisse, Gegenstände oder klar zuzuordnende zeitgenössische Bilder von sich. Auch ist Yasuke nur der Name, den Japaner ihm gaben, seinen afrikanischen Geburtsnamen und einen unter den Portugiesen gebräuchlichen christlichen Taufnamen kennen wir nicht. Matsudaira Iesada schrieb 1582, dass Yasuke 6 shaku und 2 sun (1,88 m) groß wäre, mit kohlschwarzer Haut. Auch der Name „Yasuke“ (弥介) wird an dieser Stelle erst- und einmalig erwähnt.

Der Junge wurde aus seinem afrikanischen Dorf geraubt und von Sklavenhändlern ins Indien der Mogul-Herrscher verkauft, wo er wie zahlreiche andere afrikanische Sklavensoldaten an heftigen Auseinandersetzungen teilnahm. Der erwachsene Yasuke erregte schließlich die Aufmerksamkeit der Portugiesen, die von Goa aus ihre ostasiatischen Interessen wahrnahmen.

Im späten 16. und frühen 17. Jahrhundert erfreute sich in Japan das Genre der Namban byōbu-Malerei höchster Beliebtheit. Gemalt wurde auf großen Raumteilern mit meistens sechs Paneelen. Das zentrale Motiv waren die exotischen Fremden aus Portugal und ihre Entourage. Man sieht Schiffe, jesuitische Missionare und Kaufleute und viele Schwarze. Die meisten von ihnen bedienen Takelage, tragen Käfige mit exotischen Tieren wie Tigern oder folgen ihren hellhäutigen Meistern mit faltbaren Sonnenschirmen. Allerdings gibt es auch einige wenige, die direkt hinter Hauptfiguren stehen und eine große Lanze halten – die persönlichen Leibwächter der wichtigsten Nambanjin, die diese auch bitter nötig hatten angesichts der tumultartigen Zustände in Japan am Ende der Muromachi-Zeit. Yasuke wurde ein solcher Leibwächter für den obersten der jesuitischen Missionare, Alessandro Valignano. Beide trafen 1579 in der Nähe von Nagasaki in Kyushu ein. Ein erster Höhepunkt des

Buches ist die unsentimentale Schilderung der jesuitischen Mission in Kyushu, die in einem Haifischbecken voll konkurrierender Kleinfürsten vor sich ging. Wir lernen, dass skrupellose Machtausübung und opferbereiter, heißer Glaube sich nicht gegenseitig ausschlossen. Da wir genau wissen, wann Valignano wohin ging, was er tat und wen er traf, wissen wir auch, was Yasuke erlebt haben muss – erneut ein völlig fremdes Land mit vielen Gefahren und einer Sprache, die er sich aneignete. Die Autoren entwerfen wunderbare Panoramen wichtiger Orte und Ereignisse. Wir lernen, ohne uns je belehrt zu fühlen.

1581 zieht Valignano mit seiner Entourage nach Kyoto, um den starken Mann des Landes, Oda Nobunaga, zu treffen. Die Schilderung ihres Weges durch die gerade etwas verwilderte Kaiserstadt voll angereicherter wie einheimischer Menschen durch Lockley/Girard ist ein kleines Meisterwerk und vermittelt unendlich viel von der Dramatik und Vielfalt dieser aufregenden Zeit. Wenn man Namban byōbu-Bilder, die oft Kyoto zeigen, parallel zur Textlektüre betrachtet, ist es, als ob die wimmelnden Figuren auf den Straßen zum Leben erweckt werden und von ihren Stationen im Leben erzählen. Yasuke löste fast eine Massenpanik in Kyoto aus, weil alle die Sensation – einen gigantisch großen Menschen mit schwarzer Haut! – sehen wollten. Später haben dann die Maler der Namban byōbu diese Sehnsucht befriedigt.



Abbildung 1: Portugiesische Kaufleute mit ihrer farbigen Dienerschaft, gemalt von Kanō Naizen um 1600 als Teil eines Namban byōbu. Die Kanō-Malerdynastie war die führende ihrer Zeit.

Oda Nobunaga ist bekannt dafür, dass er alles „Exotische“ liebte und sammelte – und den riesigen, waffengeübten Afrikaner, der auch noch Japanisch sprach, muss er hinreißend gefunden haben. So kam es, dass Vater Valignano Yasuke an Nobunaga verschenkte. Was

* Kontaktadresse: weber(at)grs.u-ryukyu.ac.jp

wie übelste Sklaverei anmutet (derer die Jesuiten durchaus auch schuldig waren), erwies sich als großer Karriere-schritt für den Leibwächter Yasuke. Nobunaga nahm ihn in sein Knappenkorps auf, eine Gruppe einiger Dutzend junger Männer aus guten Familien, die nah am Herrscher Dienst taten und sich ihre Sporen erwarben – eine ausgezeichnete Position in einer Feudalgesellschaft. Japanische Quellen sagen, dass Yasuke ein eigenes Haus sowie ein Schwert bekam – damit wurde der afrikanische Sklavenjunge Mitglied der Kriegerklasse, der Samurai. Yasuke – big in Japan!



Abbildung 2: Japanischer Sumoringer im Kampf gegen einen dunkelhäutigen. Vom sog. Sumō Yurakuzu Byōbu, datiert 1605. Neben Yasuke gab es in diesen Jahrzehnten 200–300 Afrikaner in Japan, von denen die meisten ihre Schiffe bzw. die Hafenkneipen aber wohl nie verließen.

Wir wissen weiterhin, dass Yasuke sehr erfolgreich an Sumo-Ringkämpfen teilnahm, die Nobunaga gern abhielt, und als Waffenträger seines Herrn 1582 am letzten Feldzug gegen die Takeda teilnahm. Wiederum gilt: Die Nähe von Yasuke zu seinem Meister bedeutet, dass wir sehr genau wissen, was der afrikanische Samurai tat, wohin er ging und wen er traf. Wir erleben die schillernde Persönlichkeit von Nobunaga ganz aus der Nähe, wobei der Text für meinen Geschmack etwas zu leger über die selbst für die Sengoku-Zeit radikale Grausamkeit dieses Fürsten hinweggeht. Immerhin, in einer kritischen Szene ordnet Nobunaga an, dass ein Dutzend Zofen geköpft werden müssen, nur weil sie bei seiner unplanmäßigen Rückkehr in die Burg Azuchi abwesend gewesen waren. Der Vorfall ist quellenmäßig belegt, aber wir wissen nicht, ob Yasuke auch zu den zum tödlichen Schlag ausholenden jungen Samurai gehörte. Die Autoren lösen das sehr elegant – sie schreiben, dass Yasuke

vermutlich keine Bedenken gehabt hätte, den grausamen Befehl seines Herren auszuführen. Es waren harte Zeiten in Japan!

Oda Nobunagas letztes Stündchen schlug ihm einige Monate danach, im Juni 1582. Sein General Akechi Mitsuhide, den er beleidigt hatte, schlug zu, als Nobunaga nur mit seinem engsten Gefolge nichtsahnend im Tempel Honnō-ji in Kyoto Quartier genommen hatte. Yasuke gehörte zu diesem Gefolge. Während der Leichnam seines Herrn in Flammen aufging, verliert sich Yasukes Spur. Es ist denkbar, dass er überlebte, sich zu Nobunagas Sohn Nobutada durchschlug und schließlich von Akechi Mitsuhide ins Jesuitenseminar in Kyoto zurückgeschickt wurde. Dies sind die letzten halbwegs sicheren Informationen, die wir über Yasuke haben. Allerdings war Yasuke wohl kaum älter als 30 Jahre, kräftig, sprachlich gewandt und selbstbewusst. Wenn sein Leben nicht im Honnō-ji geendet hatte, was machte er noch aus ihm? Lockley und Girard lassen uns Leser hier nicht allein, sondern entwerfen mehrere plastisch ausgeführte Szenarien, wie es mit Yasuke hätte weitergehen können, wobei sie auch anmerken, wie sie selbst die jeweilige Plausibilität einschätzen. So kommen wir zu einem offenen Ende mit mehreren Varianten und legen das Buch, das auch noch mit einem Glossar, ausführlichen Anmerkungen und Nachwort aufwartet, hochzufrieden aus der Hand.



Abbildung 3: Es gibt Indizien, dass Yasuke nach dem Ende seines Herrn Oda Nobunaga 1582 weiterhin ein gutes Leben in Japan gehabt haben könnte. Diese Arbeit im Rinpa-Stil stammt von einer Tusche-stein-Schachtel, die um 1590 datiert wird. Man sieht einen afrikanischen Mann sowie einen weißen Kaufmann aus Portugal, dazu zwei schwarze Jungen. Der afrikanische Mann steht in keinerlei Unterordnungsverhältnis zum Weißen, er unterhält sich angeregt mit ihm (Handgestus). Er ist in reichhaltige Gewänder gekleidet, trägt einen Degen und strahlt Selbstbewusstsein aus – könnte das ein Bild von unserem Yasuke sein?

Autoren wie auch Maler historischer Bilder haben immer das Problem, dass die belegten Informationen meistens nicht ausreichen. Anders als in einer wissenschaftlichen Arbeit müssen die entstehenden weißen Flächen aber ausgefüllt werden. Und hier liegt die Kunst – wie plausibel sind die künstlerischen Ideen und wie überzeugend werden sie umgesetzt? Lockley und Girard kommen dabei ohne unkontrollierte Erfindungen aus. Sie sagen einfach, was, ausgehend vom belegten Kern, jeweils die ihrer Ansicht nach wahrscheinlichere Variante wäre und regen uns dadurch zum Mitdenken an. Sie verzichten wohlthuenderweise auch auf ausgedachte Dialoge. In dem Buch gibt es einige Schwarzweiß-Abbildungen, die aber von Größe und Druckqualität her ziemlich unnütz

sind. Stattdessen malen die Autoren gekonnt mit Worten und lassen ein gewaltiges Panorama einer Zeit entstehen, die so anders war als unsere – gefährlich, dunkel, aber auch schimmernd schön und hochdramatisch. Japan, als noch nicht alle Trümpfe vorab verteilt und Lebensläufe ab Geburt vorplanbar waren – als ein begabter junger Afrikaner zum Samurai im Brennpunkt der Geschichte werden konnte.

(Alle Abbildungen: Wikipedia – Public Domain.)

Thomas Lockley / Geoffrey Girard: African Samurai. The True Story of Yasuke, a Legendary Black Warrior in Feudal Japan. Toronto: Hanover Square Press, 2019, 472 Seiten.

Filmtipp: *The Grand Budapest Hotel*

Sven Holst* (*Fukuoka Women's University*)

Es ist wahrscheinlich so, wie die sprichwörtlichen Eulen nach Athen zu tragen, wenn in diesem Filmtipp der Film „The Grand Budapest Hotel“ empfohlen werden soll. Schließlich wird er als „one of the greatest films of the twenty-first century“¹ gepriesen, und in Deutschland war er ein Kassenschlager. Ich möchte ihn trotzdem vorstellen, da es sicher noch viele Personen gibt, die in Japan noch keine Gelegenheit hatten, ihn anzusehen. Auch möchte ich jedem empfehlen, den Film in den eigenen Handapparat an der Universität aufzunehmen, ihn unter mehreren Fragestellungen anzuschauen und, wann immer möglich, den Studierenden die Möglichkeit zum Ansehen zu geben.

Der Film ist zuerst einmal ein filmisches Kunstwerk, in dem sich die verschiedensten Techniken, z. B. die Farbgebung, entdecken lassen. Die dreifache Rahmenhandlung (I. eine Frau liest das Buch des „Autors“ in einem Park vor dessen Büste, II. der Autor erzählt von seinem Aufenthalt im heruntergekommenen „The Grand Budapest Hotel“ in den sechziger Jahren, III. der Besitzer des Hotels erzählt von seiner Jugend im Hotel in den dreißiger Jahren, als er von dem legendären Concierge Monsieur Gustave in das Hotelgewerbe eingewiesen wurde und mit ihm verschiedene Abenteuer erlebte) verweist auch auf eine literarische Technik. In meinen Seminaren befasste ich mich hauptsächlich mit der Kultur- und Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts und lege dabei auch einen Schwerpunkt auf Tourismus. Das erklärt natürlich zum Teil meine Empfehlung.

Der Film wurde in Deutschland gedreht und von verschiedenen deutschen Filmförderungsfonds und -gesellschaften unterstützt. Er spiegelt die Stefan Zweig'sche Stimmung des Untergangs des bürgerlichen Europas im

Faschismus wider und spielt in den 30er Jahren in einem fiktiven Staat, der Österreich ähnelt.

Ein Teil des Films ist eine Verfolgungsjagd mit einem Killer auf der Suche nach einem Zeugen und der Abschrift eines Testaments, die an die James-Bond-Filme der Roger-Moore-Jahrgänge erinnert. Das kann man als Nostalgie bezeichnen oder aber als Parodie, so wie die damaligen James-Bond-Filme schon eine Parodie ihres eigenen Genres waren. Auch sind Abschnitte wie die Flucht aus dem Gefängnis oder der Mord im Museum alles Szenen, die sich auf verschiedene frühere Filme beziehen. Das vermittelt ganz nette Déjà-vu-Erlebnisse. Dieser Teil des Films spricht aber sicher eher den Wunsch nach Unterhaltung der Studierenden an, die den Film zum ersten Mal sehen.

Mich faszinierten an dem Film, neben den filmtechnischen Details und der Darstellung der Zeitabläufe, auch anhand des Hotels, besonders zwei Punkte, die das Ende betreffen. Einmal ist die Entscheidung, den Helden, dessen erfolgreichen Kampf man miterlebt hat, sterben zu lassen, ein von den historischen Zeitabläufen her folgerichtiger Bruch, der den Film aus der konventionellen Helden-Schiene herausbefördert. Das gilt ebenso für die lakonische Mitteilung vom späteren Tod der Heldin. Zweitens hat mich die Antwort des Hotelbesitzers auf die Frage des Autors, ob er die Zeit des Concierge Monsieur Gustave konservieren wolle, berührt. Der Hotelbesitzer antwortet darauf, dass diese Zeit schon zu Lebzeiten Monsieur Gustaves vergangen war, dieser aber noch die Fiktion aufrechterhalten konnte.

The Grand Budapest Hotel, 2014. Regie: Wes Anderson. 100 Minuten.

* Kontaktadresse: holst(at)fwu.ac.jp

¹BBC (23.8.2016): <https://www.bbc.com/culture/article/20160819-the-21st-century-s-100-greatest-films> (abgerufen am 1.2.2022)

Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion mit freundlicher Unterstützung von Gabriela Schmidt)

Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldetermine für internationale Konferenzen.

Veranstaltungen 2022

2.–4. März 2022

32. AKS-Arbeitstagung zum Thema Mehrsprachigkeit (online)

Weitere Informationen:

https://www.spz.tu-darmstadt.de/spz_tagungen/spz_aks_2022/spz_willkommen/index.de.jsp

6. März 2022

Language Education Expo 2022 (言語教育エキスポ) (hybrid)

Weitere Informationen: <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/>

Anmeldung: <https://forms.gle/SdkpPQyBdAYUA6AK8>

9.–12. März 2022

DaFWEBKON zum Thema „Deutsch: Sprachen? Gesprochen. Ausgesprochen!“ (online)

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

13. März 2022

JACTFL-Tagung zum Thema nachhaltige Fremdsprachenausbildung (外国語教育の未来を拓く: 持続可能な未来を創るための外国語教育) (online)

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

13.–15. März 2022

JGG-Kulturseminar (online)

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

19.–21. März 2022

JGG-DaF-Seminar

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

30. März 2022

JALT OLE SIG Multilingual Café: Zeichensprache, danach Breakouträume mit verschiedenen Sprachen (online)

Weitere Informationen: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/>, Kontakt: Gabriela Schmidt

23. April 2022

ICLHE East Asia Regional Group 2022 Symposium: Towards Positive Outcomes in ICLHE, geplant in Nagoya

CfP bis 28. Februar 2022

Weitere Informationen: <https://iclhe-eastasia.mystrikingly.com/>

28.–29. April 2022

5th International Symposium on Language for International Communication (LINCS)

Linking Interdisciplinary Perspectives: Language for Specific Purposes in the Era of Multilingualism and Technologies, University of Latvia in Riga (online)

Weitere Informationen: <https://conferences.lu.lv/event/2/>

6. Mai 2022

Treffen der DAAD-Ortslektor*innen in Tokyo (geplant)

7.–8. Mai 2022

JGG-Frühlingstagung in Tokyo, Rikkyo-Universität

Anmeldefrist: 31. März 2022

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

25. Mai 2022

JALT OLE SIG Multilingual Café – Persisch und Englisch, danach Breakouträume mit verschiedenen Sprachen (online)

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

3.–5. Juni 2022

Exotismus in der Kritik, Sophia-Universität

Weitere Informationen: <https://exotismus.wordpress.com/programm-2/>

17.–19. Juni 2022

JALT CALL 2022, Thema: PLAYFULL CALL (hybrid)

Weitere Informationen: <https://jaltcall2022.edzil.la/>

7.–8. Juli 2022

World CLIL conference, The Hague

Weitere Informationen: <https://www.worldclil.com/>

25.–28. Juli 2022

IAIR Weltkongress, Rapperswil (Schweiz)

Weitere Informationen: <https://www.intercultural-academy.net/conferences/iair2022.html>

27. Juli 2022

JALT OLE SIG Multilingual Café: Fremdsprachenvermittlung für Lernende mit Höreinschränkungen (hier für DaF), danach Breakouträume mit verschiedenen Sprachen (online)

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

15.–20. August 2022

XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Wien

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

24.–26. August 2022

61. JACET International Convention (online)

CfP bis 28. Februar 2022

Weitere Informationen: <https://www.jacet.org/convention/2022-2/>

1.–4. September 2022

49. FaDaF-Jahrestagung, Kassel – MittendrIn in DaF und DaZ

Weitere Informationen: <https://www.daf-daz-jahrestagung.de/>

15.–17. September 2022

CercleS, Porto: Die Zukunft von Spracherziehung in einer zunehmend digitalen Welt: Ja zum Wandel

Weitere Informationen: <https://paol.iscap.ipp.pt/recles/index.php/cercles2022call>

8.–9. Oktober 2022

JGG-Herbsttagung

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

11.–14. November 2022

JALT-Konferenz 2022 in Fukuoka

Call for Papers für den German Workshop von OLE SIG (an Bertlinde Vögel) bis Ende März

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

17.–21. Juli 2023

AILA Weltkongress, Lyon (hybrid)

Call for Symposia bis 8. März 2022, CfP bis September 2022

Weitere Informationen: <https://aila2023.fr/>

20.–27. Juli 2025

XV. Kongress der IVG (Internationale Vereinigung der Germanistik) in Graz

Weitere Informationen: <https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/>

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 und Lektüretipps: 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. 56:

Themenheft zum DAAD-Fachtag 2021 (Redaktionsschluss für Lektüre- und Filmtipps am 10. Mai 2022, Erscheinungsdatum August 2022)

Nr. 57:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2022, Erscheinungsdatum Ende Februar 2023)

Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen Lektorenrundbrief

bis spätestens 30. November 2022

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