
Editorial

Okayama, den 6.4.2024

Wir begrüßen Sie, liebe Leserinnen und Leser,

zur 59. Nummer des LeRuBri und hoffen, Sie alle haben erholsame oder auch anregende und ergebnisreiche Semesterferien verbracht.

Trotz der thematischen Offenheit unserer Frühlingsausgabe wenden sich drei ihrer vier Fachbeiträge dem Einsatz technischer Hilfsmittel im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zu und demonstrieren so die zunehmende Wichtigkeit dieses Themas.

Zunächst beschreibt Christian Horn die Durchführung eines Video-Austauschprojekts zwischen Deutschlernenden auf A1-Niveau in Korea und DaFZ-Lernenden in Deutschland. Sein Beitrag enthält viele anregende und nützliche Informationen für alle, die ähnliche Projekte für ihren Unterricht planen. Daran anschließend stellen Miho Isobe, Mariko Shirai und Tomoe Entani Einsatzmöglichkeiten maschineller Übersetzungstools im DaF-Unterricht vor und zeigen dabei auch Schwierigkeiten und Probleme auf. Mit einem ähnlichen Thema beschäftigt sich auch Maxie Pickert, die über die KI-gestützte Bearbeitung von Aufgaben durch ihre Studierenden im DaF-Unterricht auf A1-Niveau berichtet.

Der vierte Beitrag widmet sich einem anderen Thema, nämlich der Planung und Durchführung handlungsorientierten Unterrichts, zu dem am 30. September 2023 ein Workshop in Tokyo stattgefunden hat. In ihrem Gemeinschaftsartikel berichtet das Autor:innenteam um Nina Kanematsu über diesen Workshop und beschreibt ausführlich die vier Praxisbeispiele, die Gegenstand der Workshopdiskussion waren.

Ein Eindruck vom Informationsraum „DaF-Café“ während der JGG-Herbsttagung 2023 in Kyoto von Anette Schilling sowie ein Bericht von Edgar Franz über die Preisverleihung des 12. Deutschen Haikuwettbewerbs der Kyoto Frauen-Universität am 16. Dezember 2023 runden den inhaltlichen Teil dieser Ausgabe ab.

Im Anschluss daran finden Sie die Grußworte zur Gründung der Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL), die uns von der Außenstelle Tokyo des DAAD, vom Goethe-Institut Tokyo, vom Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) und von der Lektorenvereinigung Korea (LVK) erreicht haben.

Über aktuelle Veranstaltungen können Sie sich ab sofort auf der Homepage der IDL informieren:

idl-japan.org → [Veranstaltungen](#).

Die folgende Ausgabe Nr. 60 des LeRuBri erscheint im August 2024 und wird sich dem Thema „Förderung rezeptiver Fertigkeiten im DaF-Unterricht“ widmen. Wir freuen uns auf Ihre Einsendungen dazu bis zum 31.5.2024. Wie immer sind auch Buch- und Filmtipps sehr willkommen. Zur Gestaltung beachten Sie bitte unsere Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende des Heftes.

Mit den besten Wünschen zum Start ins neue Semester
im Namen der gesamten Redaktion

Anette Schilling

Impressum

Redaktion: Elvira Bachmaier, Cezar Constantinescu, Ruben Kuklinski, Anette Schilling

Layout: Carsten Waychert / Webauftritt: Cezar Constantinescu

<https://lerubri.idl-japan.org>

ISSN 2758-2620

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
Virtueller Austausch per Videokonferenz zwischen Deutschlernenden auf A1-Niveau und deutschen DaFZ-Studierenden – eine explorative Studie zu Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen von südkoreanischen Studierenden im ersten Hochschuljahr	4
<i>Christian Horn (Hankuk University of Foreign Studies, Seoul)</i>	
Maschinelle Übersetzungstools im Deutschunterricht – Ein Praxisbeispiel	11
<i>Miho Isobe (Shinshu-Universität), Mariko Shirai (Shinshu-Universität) & Tomoe Entani (Universität von Hyogo)</i>	
ChatGPT als Hilfsmittel zum Erlernen einer Fremdsprache am Beispiel des universitären DaF-Unterrichts in Japan	16
<i>Maxie Pickert (Technische Universität Murooran)</i>	
Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht in der Erprobung – Workshopbericht mit Fallbeispielen	23
<i>Nina Kanematsu (Universität Tsukuba), Akira Kusamoto (Reitaku-Universität), Christian Steger (Dokkyo-Universität), Gabriela Schmidt (Nihon-Universität), Bertlinda Vögel (Universität Osaka), Mai Muramoto (Nagoya-Universität) & Christoph Hendricks (Tokyo University of Foreign Studies)</i>	
Viele Infos rund um Deutsch als Fremdsprache – das <i>DaF-Café</i> während der JGG-Herbsttagung 2023 in Kyoto	34
<i>Anette Schilling (Universität Okayama)</i>	
Bericht zur Preisverleihung des 12. Deutschen Haikuwettbewerbs der Kyoto Frauen-Universität 2023	35
<i>Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)</i>	
Grußworte	37
Grußwort der DAAD-Außenstelle Tokyo	37
<i>Axel Karpenstein (Außenstellenleiter)</i>	
Grußwort des Goethe-Instituts Tokyo	39
<i>Oliver Phan-Müller (Stellvertretender Institutsleiter)</i>	
Grußwort des Verbands der Deutschlehrenden in Japan (VDJ)	40
<i>Akira Kusamoto (Verbandspräsidentin)</i>	
Grußwort der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)	41
Hinweise für Autorinnen und Autoren	42

Beiträge

Virtueller Austausch per Videokonferenz zwischen Deutschlernenden auf A1-Niveau und deutschen DaFZ-Studierenden – eine explorative Studie zu Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen von südkoreanischen Studierenden im ersten Hochschuljahr

Christian Horn (Hankuk University of Foreign Studies, Seoul)

1. Einleitung

Zu den verschiedenen Varianten von „Telekollaboration“ bzw. „Virtual Exchange“ kann die gemeinsame Videokonferenz gezählt werden (vgl. O’Dowd 2018). Internationale Videokonferenzprojekte zwischen Lerngruppen mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden und deutschen Studierenden sind in der Literatur bereits zahlreich beschrieben und analysiert worden (vgl. etwa Grasmück 2004, Horn 2022, Hoshii & Schumacher 2010, 2021, Meyer & Waragai 2021, Mitschian 2011, Raindl 2017, Schlickau 2000, 2005). Bei solchen Videokonferenzen interagieren die Beteiligten computervermittelt synchron, was „die größte medial vermittelbare Direktheit“ (Schlickau 2000: 3) und so, insbesondere bei muttersprachlichen Gegenübern, einen „kommunikativen Ernstfall“ (Schlickau 2000: 1) für die Deutschlernenden mit sich bringt.

Videokonferenzprojekte lassen sich nach verschiedenen Kriterien unterscheiden, etwa hinsichtlich der Konfiguration der Mitwirkenden im Plenum (vgl. Grasmück 2004, Hoshii & Schumacher 2010, 2021, Meyer & Waragai 2021, Mitschian 2011, Schlickau 2000, 2001, 2005) oder in jüngerer Zeit auch in Kleingruppen (vgl. Horn & Kanematsu 2021, Horn 2022, Horn & Hendricks 2023, Raindl 2017), die bei Videokonferenzprogrammen wie zum Beispiel *Zoom* in Breakout-Sessions umgesetzt werden können.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist die Frage, ob internationale Videokonferenzen zwischen Deutschlernenden und MuttersprachlerInnen in DaFZ-Ausbildung (Raindl [2021: 13] spricht bei diesem Format vom Modell „Tutorium“) in Kleingruppenkonfiguration insbesondere aus der Perspektive der Lernenden auch schon auf A1-Niveau sinnvoll sind oder eher zu Frustrationserlebnissen führen. Fühlen sich die Lernenden auf diesem Sprachniveau im selbstgesteuerten Gespräch mit muttersprachlichen Gegenübern überfordert? Löst der Mangel an zur Verfügung stehenden sprachlichen

Ausdrucksmöglichkeiten negative Emotionen aus? Würden die Lernenden lieber erst ihre Sprachkompetenzen weiter ausbauen, bevor sie sich dem Austausch mit MuttersprachlerInnen stellen?

Um diesen Fragen nachzugehen, führte der Autor im Herbstsemester 2023 an der Abteilung für Deutschlehrausbildung der *Hankuk University of Foreign Studies* in Seoul, Südkorea, mit einem A1-Konversationskurs im Rahmen einer kleinen Unterrichtssequenz eine gemeinsame Videokonferenz mit angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften der *Universität Potsdam* durch, im Rahmen derer sich die Mitwirkenden in Kleingruppengesprächen autonom und ohne Unterstützung der Lehrkräfte austauschten. Im Anschluss wurden die Einschätzungen der koreanischen Lernenden zu dem virtuellen Treffen auf drei Ebenen elizitiert, um ihre Sicht auf die Herausforderung möglichst breit zu erfassen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, diese Studie und die sehr eindeutigen Befunde vorzustellen und weitere Lehrkräfte dazu einzuladen, sich auf das Experiment einzulassen.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: In Abschnitt 2 wird die Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtssequenz erläutert. Abschnitt 3 befasst sich ausführlich mit der Auswertung der Rückmeldungen der südkoreanischen Studierenden. In Abschnitt 4 werden die wichtigsten Befunde der Studie zusammengefasst und Schlussfolgerungen für den Einsatz im DaF-Unterricht gezogen.

2. Die Unterrichtssequenz

Dieser Abschnitt erläutert die Unterrichtssequenz, im Rahmen derer der internationale Austausch durchgeführt wurde, insbesondere das Setting, die Lehrziele, die Vorbereitung der gemeinsamen Videokonferenz sowie die Durchführung des Treffens.

2.1 Setting

Von koreanischer Seite nahm ein A1-Konversationskurs für Studierende im zweiten Semester der Abteilung für

Deutschlehrerausbildung der *Hankuk University of Foreign Studies* in Seoul an dem Austausch teil. Von den 14 Studierenden des Kurses waren 12 bei dem Austausch anwesend, eine Person war zeitlich verhindert, eine krank. Neun der mitwirkenden Studierenden hatten erst im vergangenen Semester mit dem Deutschlernen begonnen, eine Person lernte schon seit zwei Jahren, eine andere seit drei und eine weitere bereits seit vier Jahren Deutsch. Für alle Beteiligten war es der erste internationale Austausch dieser Art.

Von deutscher Seite, die der Kollege Torsten Andreas koordinierte, nahmen Master-Studierende des Fachbereichs DaF/DaZ der *Universität Potsdam* an dem Austausch teil. Für die Potsdamer Studierenden war die Veranstaltung nicht an einen Kurs gebunden, sondern stellte ein zusätzliches Angebot zum regulären Lehrbetrieb dar. Sie sollten so die Gelegenheit erhalten, ihre praktischen Kompetenzen darin zu schulen, Begegnungen mit DaF-Lernenden aus anderen Kulturen lernfördernd zu gestalten (vgl. dazu auch Hoshii & Schumacher 2010).

Da die Fragestellung der vorliegenden Studie sich ausschließlich mit der Wahrnehmung der koreanischen Lernenden beschäftigt, wurden für diesen Beitrag keine Rückmeldungen der Potsdamer Studierenden eingeholt, die aber natürlich für andere Fragestellungen relevant sein können.

2.2 Lehrziele

Im Rahmen der Unterrichtssequenz sollte nur eine gemeinsame Videokonferenz durchgeführt werden, um den Austausch mit den Lernenden zunächst auszuprobieren. Folgende Lehrziele wurden für die koreanischen Studierenden festgelegt:

- (1) Sie erleben einen realen Austausch mit deutschen MuttersprachlerInnen auf Deutsch und erfahren so den Nutzen von Deutsch als Kommunikationsmittel.
- (2) Sie setzen ihre bereits vorhandenen Sprachkenntnisse in einer authentischen Begegnung ein und stellen dabei fest, dass sie schon zu grundlegender Kommunikation auf Deutsch in der Lage sind; gleichzeitig stellen sie ihre noch bestehenden Defizite fest und entwickeln den Wunsch, diese durch Ausbau ihrer Kenntnisse zu beheben.
- (3) Sie entwickeln durch den Austausch (natürlich in beschränktem Maße) ihre Deutschkenntnisse weiter, etwa durch das Lernen umgangssprachlicher Ausdrücke oder Interjektionen.

- (4) Sie finden durch das authentische Gespräch mit menschlichen Gegenübern auch einen ersten emotionalen Zugang zum Deutschen.
- (5) Sie erleben durch den Austausch erste interkulturelle Erfahrungen mit Menschen aus Deutschland.
- (6) Insgesamt tragen die Erfahrungen dazu bei, die Motivation der koreanischen Lernenden zum Deutschlernen und zur weiteren Beschäftigung mit Deutschland zu steigern.
- (7) Darüber hinaus soll die Sequenz den Lernenden im günstigsten Falle auch vermitteln, dass sie einem Austausch mit MuttersprachlerInnen nicht ängstlich begegnen müssen, weder bei gemeinsamen Videokonferenzen (wie sie im weiteren Studium vorgesehen sind), noch beim persönlichen Gespräch, zum Beispiel bei einem Besuch in Deutschland.

Eine Verbesserung der interaktionalen Kompetenz wäre darüber hinaus ebenfalls wünschenswert, schien jedoch vor dem Hintergrund der sehr beschränkten Zeit zum Austausch zu anspruchsvoll.

2.3 Vorbereitung des virtuellen Austauschs

Hinsichtlich der Vorbereitung der koreanischen Lernenden auf den Austausch wurden, neben der im Kurs erfolgten sprachlichen Vorentlastung, insbesondere drei Aspekte adressiert. Erstens sollte ihnen ein erstes Gefühl von Vertrautheit mit den PotsdamerInnen vermittelt werden, da Gespräche mit muttersprachlichen Gegenübern für Lernende, gerade auf Anfängerniveau, verunsichernd wirken können. Auch bei dem hier betrachteten Kurs herrschte diese Unsicherheit, gepaart mit Neugier, bei vielen Studierenden vor. So wurde ein Besuch des Kollegen von der *Universität Potsdam* in Südkorea für ein Kennenlernen im Kurs genutzt. Gemeinsame Gespräche in Kleingruppen über Hobbys, Essen und andere dem Sprachniveau angemessene Themen führten schnell zu einer lockeren und für alle Beteiligten entspannten Atmosphäre.

Zweitens sollte die Unsicherheit der Lernenden weiter dadurch reduziert werden, dass sie während des Austauschs mit den deutschen Studierenden nicht allein in einer Kleingruppe mit den deutschen Gegenübern waren, sondern jeweils zu zweit an dem Gespräch teilnahmen. So fühlten sie sich nicht allein und konnten sich bei Schwierigkeiten gegenseitig aushelfen. Um möglichst harmonische Paarungen zu bestimmen, konnten die koreanischen Studierenden ihre Gruppen vor dem Treffen selbst festlegen und dem Autor mitteilen.

Drittens sollte auch sichergestellt werden, dass die Lernenden mit der Videokonferenzsoftware sicher umgehen können. Daher führte der Autor mit dem koreanischen Kurs eine Übungssitzung bei Zoom durch, bei der alle relevanten technischen Aspekte besprochen und geübt wurden.

2.4 Durchführung

Die gemeinsame Videokonferenz fand an einem Montag im November 2023 wegen des Zeitunterschieds von acht Stunden in den koreanischen Abendstunden statt. Zunächst traf sich der koreanische Kurs für eine Viertelstunde in einem eigenen Zoom-Raum. Dort wurden noch einmal kurze, einfache Themen angesprochen („Wie geht es Ihnen?“, „Wie war Ihr Tag?“, „Was haben Sie zu Abend gegessen?“), um das Deutsche zu aktivieren und die Studierenden auf das Treffen einzustimmen. Im Anschluss wechselte die Gruppe in den vereinbarten Zoom-Raum mit den Potsdamer Gegenüber. Dort erfolgte zu Beginn eine kurze Begrüßung aller Beteiligten im Hauptraum, wobei einige leichte Fragen an ausgewählte Studierende gestellt wurden, um so das Eis ein bisschen zu brechen. Daran schlossen sich die Kleingruppengespräche mit einer Dauer von 25 Minuten und den vorher festgelegten koreanischen Paaren in den Break-out-Sessions an. Nach Ablauf dieser Zeit folgte eine kurze Reflexions- und Verabschiedungssequenz im Plenum; dabei wurden auch alle Studierenden dazu eingeladen, ihre Kontaktdaten mit ihren GesprächspartnerInnen zu teilen, um den Austausch nach der Videokonferenz fortführen zu können. Im Anschluss an die internationale Begegnung traf sich der koreanische Kurs noch einmal in einem separaten Raum, um dort die ersten Eindrücke und Emotionen zu erfassen.

3. Auswertung der Rückmeldungen der koreanischen Studierenden

3.1 Elizitation der Eindrücke der koreanischen Lernenden

Zur systematischen und möglichst umfassenden Erfassung der Eindrücke, Erfahrungen und Rückmeldungen der koreanischen Lernenden wurde Feedback auf drei Ebenen eingeholt: Erstens erfolgte direkt im Anschluss an den Austausch ein gemeinsames Gespräch im Plenum, bei dem die Studierenden spontan ihre ersten Wahrnehmungen und Emotionen äußerten. Zweitens erhielten die Studierenden in der auf das Treffen folgenden Unterrichtssitzung die Gelegenheit, ihre Gedanken zu dem Austausch schriftlich auf Deutsch, Koreanisch oder Englisch in einen vorbereiteten, strukturierten Fragebogen einzutragen. Drittens wurde im Anschluss an die schriftliche Erhebung auch mündlich um Feedback gebeten, um so ggf. weiterführende Rückmeldungen zu

erhalten. Die Reaktionen der Studierenden werden im Folgenden vorgestellt.

3.2 Spontane Rückmeldungen nach dem Treffen

Unmittelbar nach dem Austausch zeigten sich die meisten Lernenden erschöpft. Sie berichteten von guten Erfahrungen, die ihnen Spaß gemacht hätten, insbesondere das Hörverstehen sei aber sehr anstrengend gewesen. Obwohl die deutschen Studierenden sich viel Mühe gegeben hätten, langsam gesprochen und unbekannte Wörter zum Beispiel in den Chat geschrieben hätten, sei es eine schwierige Aufgabe gewesen, die Gespräche zu bewältigen. Trotz dieser eher problematisch klingenden Äußerungen bekundeten die Studierenden jedoch, dass es eine großartige und interessante Erfahrung gewesen sei, und dass sie nun wüssten, wie wichtig es ist, im Kurs viel zu sprechen und viele Wörter zu lernen. Mit diesen ersten Erkenntnissen wurde der spontane Austausch beendet.

3.3 Schriftliche Rückmeldungen in der strukturierten Umfrage

Für ihre schriftlichen Rückmeldungen erhielten die Studierenden einen Fragebogen mit sechs geschlossenen und zwei offenen thematischen Fragen. Der Fragebogen wurde bei *Google Formulare* als Umfrage implementiert und konnte daher im Kurs von allen Studierenden individuell am Handy ausgefüllt werden.

3.3.1 Zufriedenheit mit dem Treffen

Die erste Frage zielte auf die globale Erfassung des unmittelbaren Gesamteindrucks und der Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung.

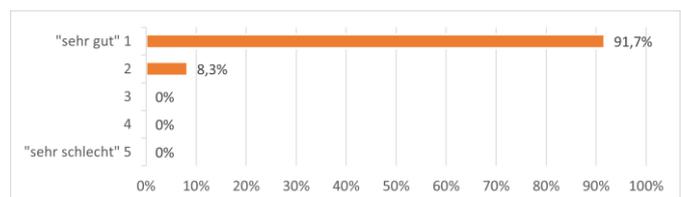


Abb. 1: Antworten zur Frage „Wie hat Ihnen das Treffen mit den Studierenden aus Potsdam gefallen?“

Zur Frage „Wie hat Ihnen das Treffen mit den deutschen Studierenden aus Potsdam gefallen?“ waren Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („sehr schlecht“) möglich. 91,7% der Antworten entfallen dabei auf „1“, 8,3% auf „2“. Somit zeigen die Antworten eine äußerst hohe Zufriedenheit mit dem Austausch.

3.3.2 Emotionales Erleben des Treffens

Gerade für Lernende auf Anfängerniveau könnte der Austausch mit muttersprachlichen Gegenübern zu Unsicherheit, Stress oder gar Angst führen. Eine wichtige

Frage ist daher, wie die koreanischen Studierenden sich während des Gesprächs gefühlt haben.

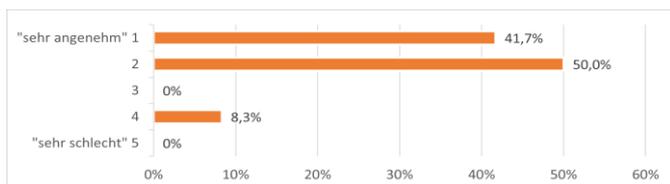


Abb. 2: Antworten zur Frage „Wie haben Sie sich bei dem Gespräch mit den Studierenden gefühlt?“

Zur Frage „Wie haben Sie sich bei dem Gespräch mit den Studierenden gefühlt?“ wurden Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („sehr angenehm“) bis 5 („sehr schlecht“) angeboten. 41,7% der Antworten ordnen sich „1“, 50% „2“ zu. Lediglich eine Person gab mit einer „4“ ein eher unangenehmes Gefühl an; interessanterweise hatte dieselbe Person jedoch bei der vorangegangenen Frage angegeben, dass ihr der Austausch „sehr gut“ gefallen habe. Insgesamt haben 91,7% der Studierenden die Situation als mindestens angenehm empfunden.

3.3.3 Angemessenheit der Dauer der Kleingruppengespräche

Bei der Dauer der Kleingruppengespräche ist das jeweilige Sprachniveau und die Erfahrung in der praktischen Anwendung der Zielsprache zu berücksichtigen, da es sich bei der Situation um eine kognitiv und affektiv anspruchsvolle Herausforderung handelt. Die Lernenden sollen zwar ausreichend Gelegenheit für den Austausch auf Deutsch erhalten, aber auch vor Überforderung geschützt werden. Eine wichtige Frage ist daher, ob die gewählte Gesprächsdauer von 25 Minuten aus Sicht der Lernenden angemessen war.

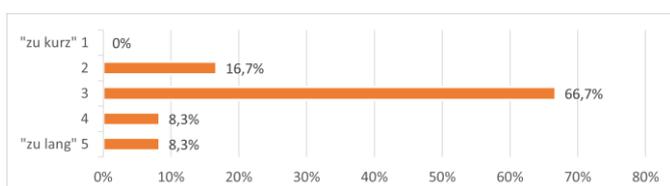


Abb. 3: Antworten zur Frage „Sie haben 25 Minuten mit den deutschen Studierenden gesprochen. Was ist Ihre Meinung zu dieser Zeitdauer?“

Zur Frage „Sie haben 25 Minuten mit den deutschen Studierenden gesprochen. Was ist Ihre Meinung zu dieser Zeitdauer?“ wurden Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („zu kurz“) bis 5 („zu lang“) angeboten. 66,7% und ausschließlich Studierende, die Deutsch im ersten Jahr lernten, gaben mit „3“ die Dauer als optimal an. Die beiden Studierenden (16,7%), die Deutsch bereits im

dritten bzw. vierten Jahr lernten, gaben eine „2“ und empfanden die Dauer daher als etwas zu kurz. Als etwas zu lang bewertete die Person (8,3%), die Deutsch im zweiten Jahr lernte, die Begegnung und wählte entsprechend eine „4“; als zu lang empfand eine Person (8,3%) im ersten Lernjahr das Treffen. Insgesamt kann die gewählte Dauer für die Lerngruppe damit als angemessen angesehen werden; die Antworten deuten jedoch auch darauf hin, dass für jede Lerngruppe individuell entschieden werden muss, welche Dauer das Verhältnis zwischen Herausforderung und Überforderung nicht aus der Balance bringt.

3.3.4 Emotionales Erleben nach dem Gespräch mit den Potsdamer Studierenden

Um detaillierter zu erfassen, wie die Studierenden sich im Anschluss an den Austausch mit den Studierenden aus Deutschland gefühlt und das Treffen emotional erlebt haben, wurde Ihnen folgende offene Frage gestellt: „Wie haben Sie sich nach dem Gespräch mit den Studierenden gefühlt?“ Die Antworten konzentrierten sich insbesondere auf drei Bereiche: (1) Freude über das Erlebnis und die Möglichkeit zur Anwendung der erworbenen Deutschkenntnisse wurde von fünf Lernenden ausgedrückt. Eine Person schrieb: „Ich habe mich sehr gefreut, dass ich mich mit Deutschen unterhalten konnte und das, was ich im Deutschkurs gelernt habe, benutzen konnte. Das war eine gute Erfahrung.“¹ (2) Ausdruck der Entspannung nach einer herausfordernden Situation wurde von drei Personen geäußert; eine antwortete: „Ich war etwas gestresst, weil die deutschen Studenten zu schnell sprachen und manchmal schwierige Konstruktionen verwendeten, sodass es schwer zu verstehen war. Außerdem verstehe ich nicht, wer die Initiative ergreifen und das Gespräch leiten sollte“. Die Frage nach der Gesprächssteuerung deutet darauf hin, dass dazu weitere Erläuterungen in der Vorbereitungsphase hilfreich wären. (3) Die Erkenntnis, dass weiteres Deutschlernen für gelingende Kommunikation erforderlich ist, äußerten fünf Studierende. Eine Person schrieb: „Das war sehr interessant. Aber mein Deutsch ist nicht sehr gut. Deshalb denke ich, ich muss mehr Deutsch lernen.“ Eine andere Person antwortete: „Ich denke, dass ich fleißig studieren muss. Denn ich kann nur Wörter verstehen, aber nicht alles verstehen.“ Zwei Studierende gingen explizit auf die Herausforderung des Hörverstehens ein, so schrieb eine Person etwa: „Sprechen ist gut, aber Hören ist sehr schwer.“

¹ Zur leichteren Lesbarkeit wurden die studentischen Rückmeldungen zum Teil übersetzt bzw. hinsichtlich erfolgter Grammatik- und Rechtschreibfehler korrigiert.

3.3.5 Geäußerte Lerneffekte

Im Rahmen der Umfrage sollten ebenfalls einige konkrete Lerneffekte aus dem Austausch ermittelt werden, daher wurde den Studierenden folgende offene Frage gestellt: „Was haben Sie aus dem Gespräch mit den deutschen Studierenden gelernt?“ Die Antworten wiederholten einerseits bereits in der vorherigen Frage genannte Rückmeldungen („Ich muss mehr Sprechen und Hören üben“, „Hören ist schwer“, „Ich muss mehr Deutsch lernen“), sprachen andererseits aber auch einige andere Punkte konkret an. So äußerten zwei Studierende, dass sie gern mehr Alltagssprache lernen würden, die sie von den deutschen Gegenübern gehört hatten, zum Beispiel „etwas für die Uni machen“. Eine andere Person schrieb, dass sie etwas über die deutsche Kultur lernen konnte, eine weitere gab an, dass sie nun die „Haltung“ entwickelt habe, auf Deutsch sprechen zu wollen.

3.3.6 Einschätzung zum Nutzen von virtuellem Austausch mit MuttersprachlerInnen für das Deutschlernen

Ein Lernziel des virtuellen Austauschs bestand auch in der (natürlich sehr begrenzten) Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Eine wichtige Frage ist also, ob die koreanischen Lernenden den Eindruck hatten, dass sie sich sprachlich durch den Austausch verbessern konnten und dieser daher für sie auch in dieser Hinsicht sinnvoll war.

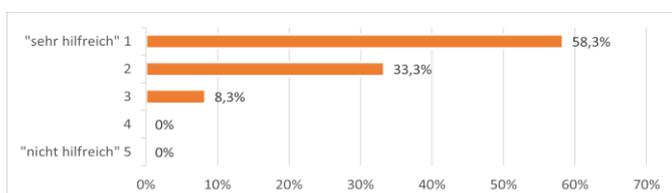


Abb. 4: Antworten zur Frage „Wie hilfreich sind solche Treffen für das Deutschlernen?“

Zur Frage „Was ist Ihre Meinung: Wie hilfreich sind solche Treffen für das Deutschlernen?“ wurden Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („sehr hilfreich“) bis 5 („nicht hilfreich“) angeboten. 58,3% empfanden den Austausch mit einer „1“ als „sehr hilfreich“, 33,3% mit einer „2“ als hilfreich. Eine Person äußerte mit einer „3“ eher Unentschiedenheit hinsichtlich des sprachlichen Nutzens. Auffälligkeiten hinsichtlich der bisherigen Lerndauer von Deutsch zeigten sich dabei in den Daten nicht. Insgesamt schätzten 91,7% der Befragten derlei Treffen als mindestens hilfreich für das Deutschlernen ein.

3.3.7 Wahrgenommene Effekte des virtuellen Austauschs auf die Motivation zum Deutschlernen

Anzunehmen ist, dass ein virtuelles Treffen mit muttersprachlichen Gegenübern für Lernende Auswirkungen auf deren Motivation zum Lernen der Zielsprache mit

sich bringt. Diese Auswirkungen sollten daher ebenfalls erfasst werden.

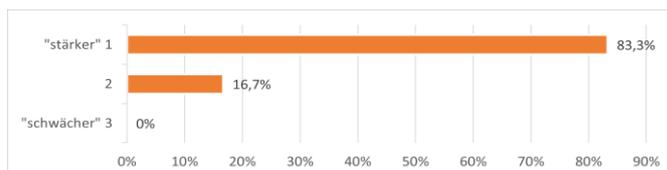


Abb. 5: Antworten auf die Frage „Wie hat sich Ihre Motivation, Deutsch zu lernen, durch das Treffen verändert?“

Zur Frage „Wie hat sich Ihre Motivation, Deutsch zu lernen, durch das Treffen verändert?“ wurden drei Antworten angeboten: „Meine Motivation ist stärker geworden“ (1), „Meine Motivation ist gleich“ (2) und „Meine Motivation ist schwächer geworden“ (3). 83,3% der Lernenden gaben an, dass sich ihre Motivation zum Deutschlernen verstärkt habe, dazu zählten interessanterweise auch alle Studierenden, die Deutsch bereits seit zwei Jahren oder länger lernten. 16,7% nahmen keine Veränderung ihrer Motivation wahr, wobei unklar ist, wie hoch diese bereits vor dem Treffen war; bei künftigen Studien wäre es daher methodisch sinnvoll, die Motivation sowohl vor der Durchführung der Videokonferenz als auch im Anschluss daran abzufragen, um den Status und die Veränderungen genauer ermitteln zu können. Insgesamt zeigte der virtuelle Austausch starke Motivationseffekte für den allergrößten Teil der Lerngruppe.

3.3.8 Einschätzung zur Eignung von virtuellem Austausch mit MuttersprachlerInnen auf Anfängerniveau

Insgesamt stellt sich die Frage, ob die Lernenden der Ansicht sind, dass der durchgeführte virtuelle Austausch als Gesamtpaket aus ihrer Sicht so sinnvoll ist, dass sie ihn für andere A1-Kurse empfehlen würden.

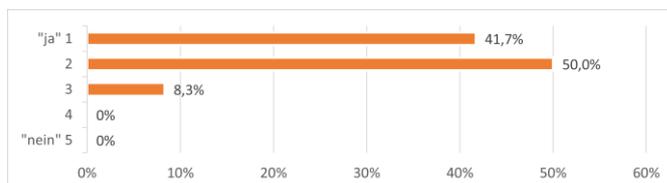


Abb. 6: Antworten auf die Frage „Empfehlen Sie solche Online-Meetings mit deutschen Studierenden für Anfängerkurse?“

Zur Frage „Empfehlen Sie solche Online-Meetings mit deutschen Studierenden für Anfängerkurse?“ wurden Antworten auf einer Likert-Skala von 1 („ja“) bis 5 („nein“) angeboten. 41,7% und ausschließlich Personen, die Deutsch im ersten Jahr lernten, wählten „1“ und gaben damit eine volle Empfehlung. Weitere 50%, wozu auch die fortgeschritteneren Deutschlernenden gehörten, entschieden sich für „2“. Eine Person, die Deutsch im ersten Jahr lernt, wählte mit „3“ eine unentschiedene Position. Somit äußerten 91,7% Zustimmung zu der gestellten Frage. Die Lerngruppe spricht insgesamt also

eine sehr deutliche Empfehlung für virtuellen Austausch mit muttersprachlichen Studierenden in der durchgeführten Form aus.

3.4 Mündliche Rückmeldungen nach der schriftlichen Umfrage

In ihren mündlichen Rückmeldungen nach der schriftlichen Umfrage äußerten die Lernenden erneut die bereits angesprochenen Punkte, etwa, dass das Hörverstehen sehr schwierig war oder dass manche der Deutschen für sie zu schnell gesprochen hatten. Ergänzend wurde aber erwähnt, dass es sehr interessant gewesen sei, etwas über kulturelle Unterschiede zu erfahren. So hatten die Studierenden sich in ihren Kleingruppen etwa über die unterschiedlichen Studienbedingungen unterhalten, bemerkt, dass es auch deutlich ältere Studierende unter den Deutschen gab und andere Gewohnheiten beim Essen festgestellt. Auch Paarbeziehungen waren in einer Gruppe ein Thema; eine koreanische Studentin berichtete sehr überrascht davon, dass eine deutsche Studentin bereits vier Jahre in einer Beziehung mit ihrem Freund lebte. Diese kulturellen Unterschiede waren für viele Lernende der koreanischen Lerngruppe äußerst interessant.

3.5 Effekte außerhalb des Kurses

Ein interessanter Effekt der Veranstaltung zeigte sich am folgenden Tag in einem Schreibkurs für A2-Lernende. Die Lernenden hatten von der beschriebenen internationalen Videokonferenz erfahren und baten darum, unbedingt ebenfalls so ein Treffen mit Deutschen zu veranstalten. Diese Reaktion war für den Autor durchaus überraschend: Seit dem Frühlingsemester 2020 bietet er regelmäßig internationalen Austausch (mit deutschen Studierenden, aber auch mit Deutschlernenden aus anderen Ländern und sowohl als Teil von Lehrveranstaltungen, aber auch außerhalb des Unterrichts) in Fortgeschrittenenkursen an, allerdings äußerten die Studierenden nahezu jedes Mal Unsicherheit oder gar Angst vor der Begegnung, sodass jeweils ein sehr vorsichtiges Vorgehen, gar ein „Herantasten“ an die Treffen erforderlich war. Dass die Lernenden nun selbst den Wunsch nach so einer Veranstaltung äußerten, dazu auf einem niedrigeren Sprachniveau, deutet aber, unabhängig von den Ergebnissen der am Austausch beteiligten Lerngruppe, darauf hin, dass solche Begegnungen tatsächlich deutlich früher in den DaF-Unterricht integriert werden könnten. Anzumerken ist, dass die spezifische Gestaltung des Schreibkurses in diesem Semester bedauerlicherweise keine Begegnung mit Studierenden aus Deutschland zuließ; die Studierenden wurden jedoch zur Teilnahme am „Internationalen Deutsch-Café“ (www.deutsch-cafe.de, vgl. Horn & Hendricks 2023), das einmal im Monat kostenlos

Deutschlernende aus aller Welt in Kleingruppen miteinander ins Gespräch bringt, eingeladen.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse der Studie festhalten: 91,7% der befragten Lernenden gaben an, dass sie den Austausch mit den deutschen Studierenden als mindestens hilfreich und angenehm empfanden sowie mit dem Gespräch zufrieden waren. Ein ebenso hoher Anteil sprach eine Empfehlung des Formats auch für andere A1-Konversationskurse aus. Darüber hinaus antworteten 83,3% der Lernenden, dass sich ihre Motivation zum Deutschlernen durch das Treffen erhöht habe. Einige Studierende äußerten konkrete Lerneffekte als Resultate der Begegnung.

Über diese Resultate hinaus lässt sich feststellen, dass die definierten Lehrziele für die Unterrichtssequenz in dem Umfang, den man bei einem Treffen dieser Art erwarten kann, erreicht wurden. Ebenso waren Ausstrahlungseffekte der Veranstaltung in einen anderen Kurs zu beobachten, der aus eigener Initiative um die Durchführung eines ebensolchen Treffens mit Studierenden aus Potsdam bat.

Die zu Anfang gestellte Frage, ob ein virtueller Austausch zwischen koreanischen Lernenden auf A1-Niveau mit muttersprachlichen Studierenden in Form von Kleingruppengesprächen in einer gemeinsamen Videokonferenz sinnvoll ist und von den koreanischen Studierenden angenommen wird, kann nach den vorliegenden, äußerst positiven Befunden eindeutig bejaht werden. Das Format, das quasi-authentischen, internationalen Austausch zwischen Gleichaltrigen, die in diesem Fall rund 10.000 km voneinander entfernt waren, ermöglicht, hat sich als transkulturell verbindend und stark motivationsfördernd gezeigt. Es lässt sich damit folgern, dass das Verfahren auch in anderen Anfängerkursen ausprobiert werden sollte, um Lernenden in dieser frühen Phase des Lernprozesses schon reale Begegnungen und ein erstes Anwenden ihrer Kenntnisse zu ermöglichen. Ob sich die hier vorgestellten positiven Befunde dabei auch in der Breite bestätigen, wird sich in weiteren Studien zeigen.

Literatur

Grasmück, Markus (2004): Videokonferenzen im DaF-Unterricht – ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio-Universität. *Deutschunterricht in Japan* 9, 93–102.

Horn, Christian (2022): Internationale Videokonferenzen mit verschiedenen Partnerländern systematisch in

den DaF-Unterricht integrieren. In: *German as a Foreign Language* 3/2022, 118-142.

Horn, Christian; Hendricks, Christoph (2023): Das „Internationale Deutsch-Café“ – Konzeption, Pilotierung und Reflexion eines offenen Online-Angebots für Deutschlernende. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri* 57, 4-13.

Horn, Christian; Kanematsu, Nina (2021): Japanische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri* 53, 20-23.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. In: *German as a Foreign Language* 1/2010, 71-91.

Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. In: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaF/Z (ZIAF)* 1/1, 13-33.

Meyer, Andreas; Waragai, Ikumi (2021): Kommunikationsverhalten und Lernstrategien von Lernenden am Beispiel von deutsch-japanischen Telekollaborationsprojekten. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri* 54, 18-24.

Mitschian, Haymo (2011): Lernwerkzeug Videokonferenz. Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. In: *German as a Foreign Language* 2/2011, 84-125.

O’Dowd, Robert (2018): From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the art and the role of UNICollaboration in moving forward. In: *Journal of Virtual Exchange* 1, 1-23.

Raindl, Marco (2017): Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. In: *Germanistische Forschungsbeiträge – Dokkyo Universität* 73, 57-78.

Raindl, Marco (2021): Telekollaborationen / Virtual Exchange im DaF-Unterricht in Japan. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri* 54, 11-17.

Schlickau, Stephan (2000): Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/2, 1-11.

Schlickau, Stephan (2005): Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/5, 328-335.

1. Einleitung

In den letzten Jahren wurde vermehrt über den effektiven Einsatz maschineller Übersetzungstools (engl. *machine translation tools*, hier abgekürzt: MTT) im Deutschunterricht diskutiert (vgl. z. B. Ogasawara 2022; Waychert 2022; Vögel 2022; Koizumi/Waychert 2023). In diesem thematischen Zusammenhang stellt der vorliegende Beitrag¹ ein Praxisbeispiel für den Einsatz von MTT im Deutschunterricht an einer Universität in Nagano vor. Unter Studierenden wurde eine Umfrage durchgeführt, deren Ergebnisse sozialpsychologisch analysiert wurden, um die folgende Frage zu beantworten: Wie können Lehrende durch den Einsatz von MTT zur Verbesserung der Schreibkompetenz von Deutschlernenden beitragen?

Diese Forschungsarbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Ergebnisse einer Umfrage zur Nutzung von MTT und den damit verbundenen Emotionen der Lernenden vorgestellt. Im zweiten Teil wird versucht, durch die Analyse von Texten, die Deutschlernende geschrieben haben, didaktische Aufgaben zu identifizieren. Abschließend werden zukünftige Aufgaben für Deutschlehrende bei der praktischen Anwendung von Übersetzungstools diskutiert.

2. Fragestellung

In früheren Untersuchungen haben wir uns bereits mit dem Thema Korrekturlesen befasst (siehe dazu auch Isobe 2015 und 2017). Wenn man in einer Fremdsprache schreibt, ist es unerlässlich, den Text korrigieren zu lassen. Um die Schreibkompetenz zu verbessern, empfiehlt es sich auch, regelmäßig Schreibübungen durchzuführen und diese von einer anderen Person überprüfen zu lassen. Dies wird im Sprachunterricht üblicherweise von der Lehrkraft übernommen. Das Überarbeiten von Texten erfordert jedoch viel Arbeit, und der Endtext unterscheidet sich oft sehr vom Originaltext der Lernenden, so dass diese damit nicht immer zufrieden sind. In der Studie von Isobe et al. (2021) wurden individuelle Unterschiede beim Korrekturlesen beobachtet, die davon abhängig sind, wer den Text korrigiert hat. Diese Unterschiede

reflektieren persönliche Einstellungen. Eine Lehrperson hat sich beispielsweise lediglich auf einen grammatikalischen Fehlertyp konzentriert, der für sie aus ihrem Sprachgefühl heraus besonders auffällig war. Eine andere hat die meisten Sätze umgeschrieben, wenn ihr die Lernenden sympathisch waren. Es könnte von kognitivem Verhalten, der Beziehung zu den Lernenden oder physischen Umständen beim Korrekturlesen abhängig sein, wie ein Originaltext korrigiert wird.

Diese individuellen Unterschiede könnten jedoch mithilfe der Technologie der Künstlichen Intelligenz (kurz: KI) verringert werden, die mit Big Data trainiert ist, einer Datenmenge, die so groß ist, dass Präferenzen beim Feedback-Geben vernachlässigbar werden. Das ermöglicht es den Lernenden, das Schreiben in einer Fremdsprache selbst zu erlernen. Es stellt sich dann aber die Frage, was die Lehrenden zum Erwerb der Schreibfertigkeit beitragen können oder sollen. Außerdem ist zu berücksichtigen, auf welche Aspekte die Lernenden bei der Verwendung von MTT achten sollten, da diese je nach Sprachniveau unterschiedlich sein können.

Um diese didaktischen Ansätze zu untersuchen, führten wir für die vorliegende Arbeit eine Untersuchung aus sozialpsychologischer sowie didaktischer Sicht durch.

3. Untersuchung

Für die Untersuchung ließen wir Deutschlernende einer Anfänger:innenklasse, die erst seit drei Monaten² Deutsch lernten, einen Text über ihren Montag auf Deutsch schreiben und selbst korrigieren. Dabei verwendeten die Studierenden MTT und beantworteten eine Umfrage.

3.1 Umfrage

Es gibt bereits sozialpsychologische Untersuchungen zu Emotionen der Lernenden in Bezug auf MTT. Als Beispiel ist hier die Studie von Jolley und Maimone (2015) zu nennen. Laut ihren Ergebnissen bewerteten mehr als die Hälfte (55,4%) von 139 befragten amerikanischen Studierenden, die Spanisch lernten, die Verwendung von MTT positiv. Sie gaben an, die Tools aktiv beim Erlernen

Write (<https://www.deepl.com/write>) schriftlich korrigiert. Wir bedanken uns ganz herzlich bei Frau Heike Ortner, Frau Corinna Verena Goto und Frau Sabine Martha Maria Randhage für ihre redaktionelle Unterstützung.

² Die Aufgabe wurde im Juni 2023 gestellt.

¹ Dieser Beitrag basiert auf dem Vortrag „Computer-Assisted Support Strategies for Second Foreign Language Learners in Japanese Universities: A Case Study of German Learners“ auf der X. AZCALL-Konferenz an der Universität von Arizona am 11. November 2023 und wird von JPJS KAKENHI Grant Number 23K00672 unterstützt. Er wurde mit Hilfe von DeepL

der Sprache zu nutzen. In einer anderen Studie (Murtisari et al. 2019) mit 200 Studierenden in Indonesien, die Englisch lernten, äußerten 80% keine Vorliebe oder Abneigung gegenüber MTT. 14% der Befragten gaben jedoch an, sich beim Englischlernen vollständig auf MTT zu verlassen.

Basierend auf diesen Studien wurde für unsere Untersuchung ein Fragebogen zur Nutzung von MTT erstellt. Der Fragebogen umfasste zunächst folgende Aspekte: 1) Erfahrung mit MTT, 2) Zweck und Häufigkeit der Nutzung, 3) Gründe für die Nutzung von MTT. Anschließend wurde eine Analyse unter Einbeziehung von Emotionen durchgeführt. 22 von 29 Studierenden aus der Klasse für Deutschanfänger:innen beantworteten die Fragen des Fragebogens.

1) Erfahrung mit MTT

Bereits im ersten Semester hatten 20 der Befragten (91%) Erfahrung mit MTT. Welche Tools sie verwendet haben, zeigt die Tabelle 1:

Tools	Anzahl	%
Google Translate	18	90
DeepL	13	65
Sonstige (ChatGPT etc.)	3	15
Google Translate + DeepL	12	60
Google Translate + Sonstige	2	10

Tabelle 1: Erfahrung mit MTT

Die beiden Befragten, die keine Erfahrung mit MTT hatten, gaben folgende Gründe an:

- Eine:r hatte keinen positiven Eindruck von der Nutzung solcher Tools.
- Ein:e andere:r erwartete keine spracherwerbsfördernde Wirkung von MTT.

2) Zweck und Häufigkeit

Die Nutzung von MTT erfolgte in den fünf Zweckkategorien: allgemeine Aufgaben im Studium, Lesen bzw. Schreiben im Fremdsprachenunterricht, außerhalb des Studiums, Sonstiges. Für jede Kategorie gaben die Befragten die Häufigkeit der Nutzung an (1: nie, 2: selten, 3: manchmal, 4: oft, 5: immer).

	1	2	3	4	5
allgemeine Aufgaben	10 %	25 %	50 %	15 %	0 %
Lesen	15 %	0 %	75 %	10 %	0 %
Schreiben	5 %	10 %	40 %	40 %	5 %
außerhalb des Studiums	20 %	5 %	45 %	30 %	0 %
Sonstiges	20 %	10 %	55 %	15 %	0 %

Tabelle 2: Zweck und Häufigkeit der Nutzung digitaler Übersetzungstools

Beim Lesen bzw. Schreiben im Fremdsprachenunterricht nutzten 85% der Befragten „manchmal“, „oft“ oder „immer“ MTT. Auch außerhalb des Studiums wurden MTT von 75% der Befragten genutzt. Die Verwendung von MTT scheint somit bereits zu den alltäglichen Aktivitäten der Studierenden zu gehören. Daraus lässt sich schließen, dass der Einsatz von MTT für das Sprachenlernen für viele zur alltäglichen Praxis geworden ist.

3) Gründe für die Nutzung von MTT

Folgende Gründe für die Nutzung von MTT wurden von den Befragten angegeben:

	Anzahl	%
Zeitersparnis	7	35
Übersetzung schwieriger Phrasen, Sätze oder Ausdrücke	15	75
Hinweise zum Schreiben	11	55
fehlendes Selbstvertrauen in die eigene Schreibkompetenz	12	60
fehlendes Selbstvertrauen in die eigene Lesekompetenz	4	20
Sonstiges	5	25

Tabelle 3: Gründe für die Nutzung digitaler Übersetzungstools

75% der befragten Studierenden nutzen MTT, um schwierige Phrasen, Sätze oder Ausdrücke zu übersetzen. Mehr als die Hälfte der Befragten (55% und 60%) nannte als Grund Schwierigkeiten beim Schreiben in einer Fremdsprache. Diese Ergebnisse legen nahe, dass Lernende beim Schreiben in einer Fremdsprache mehr Unterstützung benötigen als beim Lesen.

In diesem Zusammenhang betrachteten wir auch die Rolle von Emotionen bei der Nutzung von MTT. Analog zu Murtisari et al. (2019) in ihrer Studie haben auch wir in unserem Fragebogen fünf Kategorien erstellt: Abhängigkeit, Bequemlichkeit, Scham, Selbstvertrauen und Schuld. Die Teilnehmenden haben diese Kategorien im Anschluss an die Praxisübung auf einer Likert-Skala in den Stufen von 1 („überhaupt nicht empfunden“) bis 5 („sehr stark empfunden“) bewertet.

Laut unserer Analyse wurde „Abhängigkeit“ am stärksten empfunden, was den Ergebnissen der Studie von Murtisari et al. entspricht. Anschließend folgten in unserer Analyse die Emotionen „Schuld“ und „Scham“.

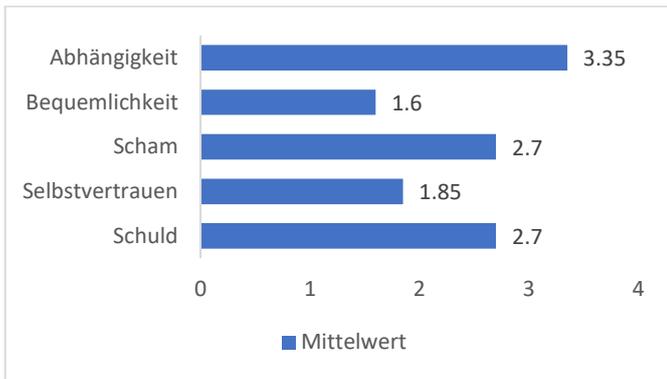


Abbildung 1: Emotionen bei der Nutzung von MTT

Analog zu Jolley und Maimone (2015) haben wir außerdem als weitere Kategorie das Gefühl der „Zuverlässigkeit“ abgefragt, um die persönlichen Eindrücke der Studierenden gegenüber den maschinell erstellten Übersetzungen zu erfassen. Folgende Frage wurde zu diesem Zweck formuliert: „Wie zuverlässig sind Ihrer Meinung nach die Übersetzungen, die von MTT erstellt werden?“ Hier ergab unsere Analyse einen niedrigeren Grad an Zuverlässigkeit, als Jolley und Maimone in ihrer Studie festgestellt hatten. Siehe dazu Tabelle 4:

Grad der Zuverlässigkeit	Anzahl	%
überhaupt nicht zuverlässig	0	0
eher unzuverlässig	7	35
weder – noch	4	20
eher zuverlässig	8	40
zuverlässig	1	5
(insgesamt)	20	100

Tabelle 4: Bewertung der Zuverlässigkeit der mit MTT erstellten Übersetzung

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass insgesamt 45% der Befragten MTT als „zuverlässig“ oder „eher zuverlässig“ einstufen. 35% der Befragten hingegen bewerten die Übersetzung mit MTT als „eher unzuverlässig“. Wenn man diese 35% mit den 20% zusammenzählt, die „weder - noch“ gewählt haben, dann ergibt sich, dass die Mehrheit von 55% Übersetzungen mit MTT nicht als zuverlässig bewertet.

Die Gründe für dieses Ergebnis in puncto Zuverlässigkeit sind ausschließlich mit der vorliegenden Studie schwer zu erklären und sollten weiter untersucht werden. Eine mögliche Hypothese wäre, dass die befragten Studierenden alle dem Fachbereich der Geisteswissenschaften angehören. Sie könnten deshalb mit MTT und deren technologischen Prozessen weniger vertraut sein, da ihnen eventuell das Wissen um aktuelle Fachdiskurse zur Zuverlässigkeit einzelner Tools fehlt. Die effektive

Verwendung von MTT trifft jedoch allmählich sowohl in der Gesellschaft als auch in der Wissenschaft auf breite Anerkennung. Einige wissenschaftliche Zeitschriften³ erlauben die Verwendung von sogenannten großen Sprachmodellen (*Large Language Models*⁴), um Ausdrücke klarer zu formulieren oder zu verbessern. Gemäß den Richtlinien dieser Zeitschriften sollten Autor:innen jedoch auf die Nutzung von Tools hinweisen. Diese sozialen und wissenschaftlichen Umstände der MTT sind vermutlich weit entfernt von der Realität des Sprachunterrichts im Klassenzimmer. Wegen der immer schneller fortschreitenden technologischen Entwicklung sollten sich auch die Lehrpersonen dauerhaft im Umgang mit KI fortbilden, damit sie in der Lage sind, für das Sprachenlernen geeignete technische Tools in den Unterricht zu integrieren.

3.2 Textanalyse

In diesem Abschnitt werden Sätze aus den von den Lernenden verfassten Texten zitiert, um das didaktische Potenzial von MTT festzuhalten. Im Unterricht schrieben die Lernenden zunächst einen Text auf Japanisch und übersetzten ihn probeweise mit MTT ins Deutsche. Sie lasen dann ihren deutschen Text, um zu überprüfen, ob es unbekannte Wörter oder Ausdrücke gab, die ihnen auffielen oder die sie noch nicht gelernt hatten. Anschließend versuchten sie, den Text ihren eigenen Deutschkenntnissen entsprechend selbst neu zu korrigieren.

Insgesamt 29 Studierende haben ihre Texte eingereicht. 25 davon wählten DeepL, drei Google Translate und nur eine Person verwendete ChatGPT.

1) Selbstlernen

Ein didaktisches Potenzial von MTT ist das Selbstlernen, insbesondere dann, wenn nach dem Übersetzen eine Selbstkorrektur des Textes durch die Lernenden erfolgt. Aus den Überarbeitungen ihrer eigenen Texte, die die Studierenden angefertigt haben, sowie aus ihren Kommentaren lässt sich schließen, dass das Korrekturlesen für sie schwierig war. Eine:r der Lernenden konnte laut Kommentar nicht herausfinden, was korrigiert werden sollte, und reichte den mittels MTT übersetzten Text unverändert ein. Einige änderten lediglich die Zeitangabe, z. B. von *6.30 Uhr* auf *halb sieben*. Andere wiederum nutzten ihre Sprachkenntnisse, die sie in den drei Monaten erworben hatten, um eine eigene Formulierung zu finden. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Überarbeitung. Satz 1a ist der durch MTT übersetzte Satz und Satz 1b die anschließende Korrektur durch den:die Lernende:n.

³ Beispielsweise kann man die Richtlinien von *APA Journals*, *Springer*, *Nature* oder *Elsevier* heranziehen.

⁴ Vgl. https://en.wikipedia.org/wiki/Large_language_model (27.12.2023)

- (1) a. Als nächstes werde ich um 9 Uhr zur Universität gehen.
 b. Ich gehe um 9 Uhr zur Universität.

Im ersten Semester wird das Hilfsverb *werden* noch nicht eingeführt. Auch die Phrase *als nächstes* dürfte den Anfänger:innen noch unbekannt sein. Der Satz 1b ist im Vergleich zu 1a einfacher, aber durchaus korrekt. Er entspricht dem Sprachniveau der Lernenden. Was die meisten Lehrenden im Sprachunterricht enttäuscht, ist das Korrekturlesen von Texten, die mit MTT verfasst und ohne weitere eigene Bearbeitung und auch ohne Hinweis auf die Anwendung von MTT eingereicht wurden. Im Text finden sich dann Ausdrücke, die die Lernenden noch nicht im Unterricht gelernt haben, wie *als nächstes* oder *werden [...] gehen* (siehe Beispiel 1a). Daher ist es wichtig, dass die Lernenden im übersetzten Text notieren oder überprüfen, was sie bereits gelernt haben und was noch nicht. So können sie selbst das Schreiben üben, und auch die Lehrperson kann sie dabei unterstützen. Ein Beispiel dafür sind die folgenden Sätze 2a und 2b.

- (2) a. Um 21.00 Uhr komme ich nach Hause und esse zu Abend.
 b. Ich komme um 9 nach Hause und esse zu Abend.

Im Satz 2a ist nichts zu korrigieren. Der:die Lernende hat jedoch die Zeitangabe von *um 21.00 Uhr* in *um 9* sowie die Wortstellung am Satzanfang geändert. Für diese Korrektur können die Lehrenden ohne große Mühe Hinweise und Erklärungen geben wie: „Die Zeitangabe kann auch in das Vorfeld des Satzes gesetzt werden. In deutschen Sätzen steht oft eine adverbiale Wortgruppe am Satzanfang.“ Solche praktischen Hinweise aus der aktuellen Übung heraus können den Lernenden neue Einsichten in die deutsche Sprache vermitteln, was mit Lehrbüchern nicht immer möglich ist.

Die Selbstkorrektur dient außerdem dem Wortschatzerwerb. Nur mit Lehrbüchern ist die Zahl der Lexeme, die die Lernenden beherrschen, begrenzt, wie das folgende Beispiel 3 zeigt. Die unterstrichenen Wörter wurden von einer:m Lernenden als unbekannt markiert.

- (3) [...] und nach der fünften Stunde habe ich Clubaktivitäten. Die Clubaktivitäten enden normalerweise um 21:00 Uhr, aber ich bleibe und übe noch bis 23:00 Uhr.

Bei den unterstrichenen Wörtern handelt es sich sowohl um komplexe Wörter (*Clubaktivitäten*, *normalerweise*) als auch einfache Wörter, die in Lehrbüchern für Anfänger:innen vorkommen (*bleiben*, *üben*). Für

Anfänger:innen ist es jedoch schwierig, sich komplexe Wörter wie in Beispiel 3 anzueignen, aber genau solche Wörter wollen die Lernenden in der Praxis verwenden. MTT funktioniert dabei wie ein Wörterbuch. Es ermöglicht den Lernenden, neue Wörter selbst zu lernen, wenn sie dazu aufgefordert werden, und auf diese Weise das, was sie wirklich sagen möchten, in ihrem eigenen Deutsch auszudrücken. Lehrbücher oder Wörterbücher sind nicht immer in der Lage, diesen Bedarf nach Lexemen zu einem bestimmten Kontext zu erfüllen. Es ist jedoch wichtig, dass die Lernenden die neuen Wörter durch eigene Initiative finden.

2) Ermittlung der Übersetzungsschwierigkeiten

Durch die Nutzung von MTT können Lernende gewünschte Ausdrücke ins Deutsche übersetzen und somit ihren Wortschatz erweitern. Es ist wichtig für Lehrpersonen zu ermitteln, was Lernende in einer Fremdsprache schriftlich ausdrücken möchten und mit welchen Schwierigkeiten sie dabei konfrontiert werden.

Bei der Praxisübung erhielt eine:r der Lernenden beispielsweise zwei Übersetzungsergebnisse für einen japanischen Ausdruck: *Ich habe ein Online-Match* und *Ich spiele ein Online-Match*. Die Lehrperson hätte hier kaum Schwierigkeiten zu erklären, welcher der beiden Sätze in dem spezifischen Kontext besser passt. Bei der Verwendung von MTT ist es aber wichtig, dass Lernende ihre Ausdrücke in der Originalsprache möglichst exakt formulieren. Im obigen Beispiel verwendete der:die Studierende das japanische Verb *yaru* für *spielen*, welches semantisch für allgemeine Tätigkeiten wie *machen* verwendet werden kann. Aus diesem Grund kam es zu den verschiedenen Übersetzungsergebnissen mit „ein Match haben“ bzw. „ein Match spielen“. Ein weiteres Beispiel: Ein:e Lernende:r beschrieb Schwierigkeiten bei der Übersetzung des Terminus *sayu*, der im Japanischen ein warmes Getränk bezeichnet und wortwörtlich als *weißes, heißes Wasser* ins Deutsche übersetzt werden kann. Die Bezeichnung *sayu* bezieht sich jedoch eng auf die japanische bzw. chinesische Trinkkultur. Solche kulturspezifischen Bezeichnungen sind schwer in eine Fremdsprache zu übersetzen, da ihre Bedeutungen nur mit viel Erfahrung und Sorgfalt vermittelt werden können und in der Regel umschrieben oder erklärt werden müssen. Für solche Übersetzungsvorgänge, die größere Erklärungen bzw. Umschreibungen erfordern, eignen sich MTT nicht so gut. Hier wäre tatsächlich Hilfestellung durch die Lehrperson erforderlich.

Die Wortwahl in der eigenen Sprache beeinflusst auch den in einer Fremdsprache verfassten Text, unabhängig davon, ob man MTT nutzt oder nicht. Weitere Praxisübungen mit MTT könnten verdeutlichen, welche Ausdrücke oder Bezeichnungen Lernende bevorzugen.

Die spezifische Wortwahl hängt jedoch selbstverständlich vom Alter, Sprachniveau der Lernenden und den Textsorten ab, die verfasst werden sollen.

4. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat ein Beispiel für eine Praxisübung vorgestellt, die mit einer kleinen Gruppe von Deutschlernenden durchgeführt wurde. Laut der hier durchgeführten Umfrage hatten mehr als 90% der befragten Studierenden im ersten Semester bereits Erfahrungen mit MTT. Im Vergleich zu früheren Studierenden sind heutige Studierende vertrauter mit digitalen Werkzeugen und Internet-Tools, da sie ihre Schulzeit während der Corona-Pandemie verbracht und meist Online-Unterricht erhalten haben. Zukünftige Studierende könnten verstärkt von einer besseren Vertrautheit mit der digitalen Welt profitieren. MTT in den Sprachunterricht zu integrieren und den Lernenden ihre Verwendung zu vermitteln, ist heute ein wichtiger Bestandteil der Lehre. Es ist nicht sinnvoll, die Nutzung von MTT für sogenannte *digital natives* zu untersagen. Es sollte auch nicht erwartet werden, dass die Lernenden Hausaufgaben ohne MTT einreichen. Allerdings haben Untersuchungen gezeigt, dass Studierende auch mit MTT noch nicht automatisch zuverlässig schreiben können, obwohl die Fähigkeiten von MTT sowohl gesellschaftlich als auch wissenschaftlich zunehmend anerkannt werden.

Um die Schreibkompetenz von Deutschlernenden mithilfe von MTT zu verbessern, ist es wichtig zu wissen, wie MTT didaktisch effektiv genutzt werden können und welche Aspekte des Sprachenlernens nicht ausreichend von MTT unterstützt werden. Für diese Aufgabe sind weitere Untersuchungen aus interdisziplinärer Sicht in verschiedenen Fachbereichen erforderlich, z. B. in der Sprachdidaktik, Sprachwissenschaft, Sozialpsychologie und Informatik. Dabei sollten das Sprachniveau, das Alter und das Lernziel der Deutschlernenden berücksichtigt werden.

Literatur

Isobe, Miho (2015): „Ein Schritt zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. Eine Fallstudie: Verfassen eines Leserbriefs“. In: *NU-Idea* 4 (2), 93–100.

Isobe, Miho (2017): „Wie tolerant muss das Korrekturlesen sein? Zur systematischen Korrektur im deutschen Sprachunterricht“. In: *NU-Idea* 6, 45–51.

Isobe, Miho; Kraus, Manuel-Phillip; Entani, Tomoe (2021): „Similarities and Differences in Correction Operations. Quantitative and Qualitative Analyses based on a Learner Corpus“. In: *Shinshu Studies in Humanities* 8 (2), 81–99.

Jolley, Jason R.; Maimone, Luciane (2015): „Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors“. In: Moeller, Aleidine J. (Hg.): *Learn languages, explore cultures, transform lives. Selected papers from the 2015 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 181–200.

Koizumi-Reithofer, Eva; Waychert, Carsten (2023): „Maschinelle Übersetzung im DaF-Unterricht – Ein Unterrichts- und Forschungsprojekt an einer japanischen Universität“. In: *ドイツ文学 (= Neue Beiträge zur Germanistik)* 167, 78–99.

Murtisari, Elisabet T.; Widiningrum, Rindang; Branata, Joshua; Susanto, Riana D. (2019): „Google Translate in language learning: Indonesian EFL students' attitudes“. In: *Journal of Asia TEFL* 16 (3), 978–986.

Nawata, Yuji (2022): „Computerunterstützte kollaborative Übersetzungen aus dem Unterricht. Vorschlag für ein elektronisches Archiv“. In: *ドイツ語教育 (= Deutschunterricht in Japan)* 26, 42–43.

Ogasawara, Fujiko (2022): 「多言語間の機械翻訳によって見えてくるもの」(Wie uns multilinguale maschinelle Übersetzungen unterstützen können). In: *ドイツ語教育 (= Deutschunterricht in Japan)* 26, 30–32.

Steger, Christian (2022): „DeepL und Co. – Potenzial von Übersetzungstools für den DaF-Unterricht“. In: *ドイツ語教育 (= Deutschunterricht in Japan)* 26, S. 39–41.

Vögel, Bertlinde (2022): „Einsatz von Übersetzungstools bei Lernenden auf dem A-Niveau – Welchen Einfluss könnten sie auf die Unterrichtsinhalte haben?“. In: *ドイツ語教育 (= Deutschunterricht in Japan)* 26, 36–38.

Waychert, Carsten (2022): „Sanktionieren, ignorieren oder integrieren? Überlegungen zu maschinellen Übersetzungen im Deutschunterricht“. In: *ドイツ語教育 (= Deutschunterricht in Japan)* 26, 33–35.

Maxie Pickert (Technische Universität Murooran)

Resümee:

In diesem Artikel wird die Nutzung von ChatGPT als Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache untersucht. Konkret wird untersucht, wie man ChatGPT in den DaF-Unterricht an einer Universität in Japan integrieren kann. Im Rahmen der Studie wurde die App ChatGPT im Unterricht als zusätzliches Material verwendet. Danach füllten die Studierenden einen Fragebogen zum Einsatz von ChatGPT im Unterricht aus. Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein positives Feedback zur Nutzung von KI-Technologie. Die Studierenden waren in der Lage, mit Hilfe von ChatGPT Verben zu konjugieren, Vokabellisten zu erstellen und Zahlen zu lernen. Die Studie kommt zu dem Fazit, dass die KI-Technologie im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Schlüsselwörter: ChatGPT, DaF, Künstliche Intelligenz, Sprachenlernen

ChatGPT as a Second Language Learning Tool for German language classes in Japan

Abstract: This paper examines the prospects of ChatGPT as a resource for learning German. In particular, the author will examine how ChatGPT could be integrated into the German classroom. To obtain data, ChatGPT was used in class as an additional teaching material. Afterwards, the students filled out a questionnaire about the use of ChatGPT in the classroom. The results show that there was positive feedback regarding the use of AI technology. With the help of ChatGPT, the students were able to conjugate verbs, create vocabulary lists and learn numbers. Therefore, the author concludes that ChatGPT technology can be a useful additional tool in language classes.

Keywords: ChatGPT, German as a Foreign Language, Artificial Intelligence, Language Learning

1. Einleitung und Überblick

Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie man ChatGPT in den Deutschunterricht in Japan integrieren kann. Es gibt viele Möglichkeiten, neue Technologien in den Fremdsprachenunterricht zu implementieren. Jedoch schildert Kahn (2011: 36-38), dass die Nutzung von

neuen Technologien normalerweise von vielen Lehrenden anfangs kritisch beobachtet wird. In der Psychologie wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Erwartung und Realität auf die natürliche Tendenz des Menschen zurückgeführt, sich das Unbekannte als Feind vorzustellen (Karin 2013: 217-218). Aus diesem Grund haben Universitäten Bedenken bezüglich der Nutzung von KI-Technologien und es dauert, bis diese Veränderungen weitgehend akzeptiert werden. In der Forschung wird dieses Paradox auch als *innovator's dilemma* bezeichnet (Christensen 1997: 224-225).

Unter dem Begriff „Künstliche Intelligenz“ (KI) versteht man die Entwicklung von Algorithmen und Computersystemen, die menschenähnliche Intelligenzfunktionen ausführen können wie etwa Lernen, Problemlösung und Sprachverarbeitung. Das amerikanische Unternehmen OpenAI forscht in diesem Bereich und konzentriert sich auf die Entwicklung von KI-Technologien. Unter anderem wurde das KI-Modell ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) entwickelt, das innerhalb der ersten zwei Monate seit seiner Veröffentlichung im November 2022 bereits 100 Millionen Nutzer:innen hatte (NapSaga 2023). ChatGPT ist in der Lage, an komplexen Aufgaben wie Textgenerierung, Übersetzung, Zusammenfassung und Grammatikkorrektur zu arbeiten. Besonders der neuartige Ansatz von Chatbots, in direkte Konversation mit menschlicher Ansprache zu treten¹, hat es zu einem innovativen Lernwerkzeug gemacht und damit das Interesse der Forschung geweckt.

Unter anderem untersuchten Jiao et. al. (2023: 4-7) die Möglichkeit, ChatGPT als Übersetzungstool zu verwenden. Sie fanden heraus, dass ChatGPT bei Übersetzungen ins Englische gute Ergebnisse erzielt, bei weniger bekannten Sprachen jedoch noch Probleme hat. Zhai (2022: 9-10) zeigt, dass ChatGPT überzeugende akademische Texte mit geringem Überarbeitungsbedarf generieren kann.

Dies ist einer der größten Kritikpunkte an ChatGPT. Viele Forschende befürchten, dass Studierende ab jetzt Texte nicht mehr selbst formulieren, sondern durch eine KI

¹ „Particularly with the availability of large datasets, researchers have developed Chatbots and conversational AI systems, such as ChatGPT, offering a new approach to providing conversational responses to human prompts“ (Zhai 2022: 1). Laut OpenAI ist ChatGPT durch die Dialog-Struktur in der

Lage „to answer followup questions, admit its mistakes, challenge incorrect premises, and reject inappropriate requests“ (OpenAI 2023).

schreiben lassen, und dass sich die technische Entwicklung insofern negativ auf das kritische Denken der Studierenden auswirken wird (Reuters 2023; Chinonso et al. 2023: 38-40).

2. Ethische Bedenken hinsichtlich der Nutzung von KI im Unterricht

In einer Studie über den Umgang mit ChatGPT im Unterricht beauftragt Zhai die KI, einen Aufsatz mit dem Thema „Artificial Intelligence for Education“ zu schreiben (Zhai 2022). Ironischerweise spricht ChatGPT in diesem Aufsatz dann selbst von ethischen Bedenken und Problemen mit der Datensicherheit, wenn der Chatbot eingesetzt würde. So verweist ChatGPT selbst darauf, dass Daten durch die Nutzung von KI-Systemen verzerrt werden könnten. Laut ChatGPT würden bei KI-Systemen demnach häufig große Mengen an Studierendendaten erfasst und verarbeitet. Dies könne Probleme hinsichtlich der Privatsphäre der Studierenden und der Sicherheit ihrer Daten aufwerfen. Die Umsetzung strenger Datenschutz- und Sicherheitsmaßnahmen sei deshalb notwendig (Zhai 2022: 7). Auch wenn die Aussagen von ChatGPT natürlich immer kritisch betrachtet werden müssen, wurde aus Datenschutzgründen in der hier vorgestellten Unterrichtsreihe bei der Arbeit mit ChatGPT ein VPN (*Virtual Private Network*) eingesetzt, das die IP-Adressen der Nutzer:innen verbirgt. Insgesamt ist es wichtig, die ethischen Probleme beim Einsatz von KI in der Bildung sorgfältig abzuwägen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um entsprechende Bedenken auszuräumen. Laut Zhai schlägt ChatGPT selbst etwa die Entwicklung von ethischen Richtlinien als Lösung für den Einsatz von KI in der Bildung vor (Zhai 2022: 7; Baskara / Mukarto 2023: 348).

Auch gibt es ethische Bedenken, dass mit ChatGPT sexistische, rassistische oder beleidigende Texte erzeugt werden können. ChatGPT selbst erwähnt die Möglichkeit, dass die Quelldaten z. B. Vorurteile oder Stereotypen umfassen, welche bestimmte Gruppen diskriminieren (Zhai 2022: 7; vgl. dazu auch Baskara / Mukarto 2023: 348-349). Wenn nun die App mit einer großen Menge solcher Daten trainiert wird, kann dies dazu führen, dass sexistische, rassistische oder beleidigende Texte generiert werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die App mit vielen verschiedenen Quellen trainiert wird (Baskara / Mukarto 2023: 348-349).

3. Ziele und Aufbau der Forschung

Die vorliegende Studie fand an der Technischen Universität Murooran in Hokkaido statt. Es haben 124 Studierende an der Umfrage teilgenommen, 81,25% waren männlich und 18,75% weiblich. 22,2% der

Studienteilnehmenden waren 18 Jahre alt, 76,6% 19 Jahre und 1,1% älter als 20 Jahre. Die Studienteilnehmenden hatten keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Das Sprachniveau der Studierenden lag unter der Niveaustufe A1. 94,12% der Studierenden gaben Japanisch als Muttersprache an, 2,94% Chinesisch und ebenfalls 2,94 % eine andere Muttersprache. Von den zwei Studierenden mit einer „anderen Muttersprache“ hat eine Person sowohl Englisch als auch Bengali angegeben und eine weitere Russisch.

Im Deutschunterricht wurde die App ChatGPT an verschiedenen Stellen zusätzlich zum Lehrbuch eingesetzt. Zuerst wurden die Studierenden gebeten, die App kostenlos auf das Smartphone (iPhone: App Store; Android: Google Play; siehe Abb. 1 und 2) herunterzuladen. Aus Datenschutzgründen wurde dabei die Verwendung eines VPNs empfohlen. Ein VPN schützt seine Benutzer:innen, indem es ihre Daten verschlüsselt und ihre IP-Adresse maskiert, sodass Suchverlauf und Standort der Nutzer:innen nicht zurückverfolgt werden können. Die Nutzung des VPN-Dienstes wurde sowohl beim Downloaden der App als auch bei der Nutzung von ChatGPT empfohlen. Der VPN-Dienst wurde nach den Richtlinien der technischen Universität Murooran ausgewählt. Die technische Abteilung (*Center for ICT Education*) der Universität stellt den VPN *AnyConnect* zur Verfügung. Wenn man von außerhalb der Universität auf Daten zugreifen möchte, funktioniert dies nur, wenn man sich zuerst bei *AnyConnect* und danach mit den universitätsinternen Benutzerdaten anmeldet. Die Verwendung des VPNs wurde allerdings im Unterricht nicht überprüft, sondern lediglich den Richtlinien der Universität entsprechend empfohlen.

Die Nutzung von ChatGPT über die offizielle App war zum Zeitpunkt des Einsatzes im Unterricht nur mit Registrierung/Login möglich. Im Unterricht wurden die Studierenden gebeten, mit Hilfe der App einige einfache Aufgaben zu lösen. Im Anschluss wurde ein Fragebogen zur Nutzung von ChatGPT verteilt. Die Teilnahme war auf freiwilliger Basis und anonym.



Abb. 1: Arbeitsanweisungen zum Download von ChatGPT aus dem App-Store

1. Öffnen Sie den App-Store beim iPhone.

- Suchen Sie die App „ChatGPT“.
- Klicken Sie auf „Herunterladen“.

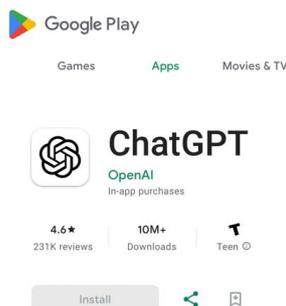


Abb. 2: Arbeitsanweisungen zum Download von ChatGPT aus dem Google-Play Store

- Öffnen Sie den Google Play-Store bei Android-Smartphones.
- Suchen Sie die App „ChatGPT“.
- Klicken Sie auf „Herunterladen“.

Im Folgenden wird der Aufbau des Fragebogens beschrieben. Der Titel der Umfrage lautete: „Im Unterricht verwendete elektronische Geräte“. Auf einer vierstufigen Skala sollten die Studierenden zu verschiedenen Statements angeben, inwieweit sie der Sache zustimmen. Es gab jeweils die Antwortmöglichkeiten „Stimme voll und ganz zu“ (+ +), „Stimme zu“ (+), „Stimme nicht zu“ (–), „Stimme überhaupt nicht zu“ (– –) und „Enthalte mich“.

Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Integration von Technik in den Fremdsprachenunterricht. Es wurde untersucht, wie sich die Motivation der Studierenden durch die Nutzung von ChatGPT im Unterricht verändert hat. Des Weiteren wurde die Anwendungsfreundlichkeit der Technik hinterfragt. Konkret wurde gefragt, a) ob es für die Studierenden schwierig gewesen sei, die App zu benutzen, sowie b) ob die Studierenden die Anwendung von ChatGPT im Deutschunterricht verstehen konnten.

Im zweiten Teil des Fragebogens ging es um die Möglichkeiten, wie man ChatGPT in den Deutschunterricht integrieren kann. Im Unterricht sollten die Studierenden zuerst das Verb „sein“ mit Hilfe von ChatGPT konjugieren. Passend dazu gab es im Lehrbuch die Aufgabe, die Verben „heißen“, „sein“, „schreiben“ und „buchstabieren“ zu konjugieren. Danach erstellten die Studierenden eine Vokabelliste zu dem Thema „Wochentage“ und „Tage“. Mit Hilfe von ChatGPT wurde diese anschließend direkt ins Japanische oder ins Englische übersetzt. Als dritte Aufgabe wurden die Anwendungsmöglichkeiten

von ChatGPT beim Erlernen der deutschen Zahlen ausprobiert. Die Studierenden sollten sich dazu von der App deutsche Zahlen ausschreiben und übersetzen lassen. Auch komplexe Rechnungen sind mit der App möglich (siehe S. 13, Abb. 12). ChatGPT bietet die Möglichkeit, zu den Zahlen auch noch die japanische Katakana-Lesung mit anzugeben. Bei komplexen Zahlen ermöglicht es die App, die Zahlen so zu notieren, dass man die Lesung spontan nachvollziehen kann.

4. Ergebnisse und Diskussion

Von 124 Studierenden haben 103 Studierende an der Umfrage teilgenommen.²

Zur Frage der Integration von Technik in den Fremdsprachenunterricht ergab sich folgendes Bild (siehe Abb. 3): Mit 67,64 % war das iPhone das am meisten verwendete Smartphone der Studierenden. Danach folgten mit 29,41% Android-Geräte. Nur eine Minderheit von 0,98% der Studierenden benutzte im Unterricht einen Computer (Windows). Ein:e Studierende:r enthielt sich der Antwort, ein:e weitere:r antwortete, dass er:sie keine Technik im Unterricht benutze.

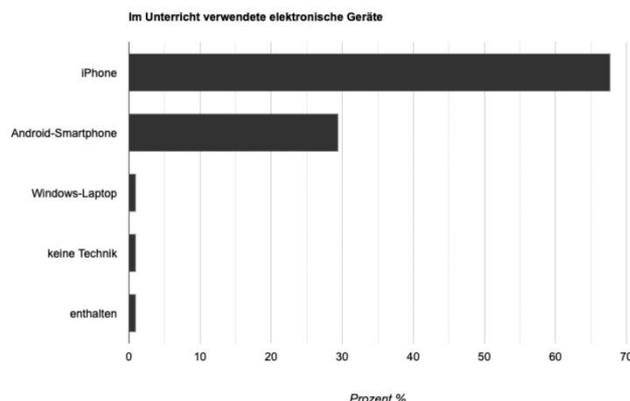


Abb. 3: Im Unterricht verwendete elektronische Geräte
 iPhone: 67,65%; Android-Smartphone: 29,41%; Windows-Laptop: 0,98%; keine Technik: 0,98%; enthalten: 0,98%

Die Umfrage zeigt, dass es bei der Nutzung von elektronischen Geräten im Unterricht eine starke Präferenz für Smartphones gegenüber dem Computer gibt. Die Smartphone-nutzer:innen finden Smartphones leichter und einfacher zu transportieren, sodass diese für den täglichen Gebrauch praktischer sind. Der:die einzige Computernutzer:in im Unterricht gab an, dass Computer gerade für technische Fächer und zum Programmieren praktisch seien.

Zur Motivation der Studierenden bezüglich der Nutzung von ChatGPT im Unterricht gab es folgende Ergebnisse

Grund sind die Prozentzahlen, die einer Person entsprechen, zu verschiedenen Fragen unterschiedlich.

² Die Umfrage war auf freiwilliger Basis. Bei manchen Fragen haben einzelne Personen nichts angekreuzt; aus diesem

(siehe Abb. 4): Mit 56,31% („Stimme zu“) sowie 19,42% („Stimme vollkommen zu“) haben die meisten Studierenden der Frage zugestimmt, ob sie sich motivierter fühlten, wenn die Lehrkraft ChatGPT im Unterricht eingesetzt habe. 18,45% enthielten sich der Antwort. Nur eine Minderheit von 4,85% („Stimme nicht zu“) sowie 0,97% („Stimme überhaupt nicht zu“) äußerten sich negativ. Man sieht, dass der Großteil der Studierenden der Integration der neuen Technik in den Unterricht positiv gegenübersteht und dass sich dies motivierend auf ihre Einstellung zum Unterricht auswirkt.

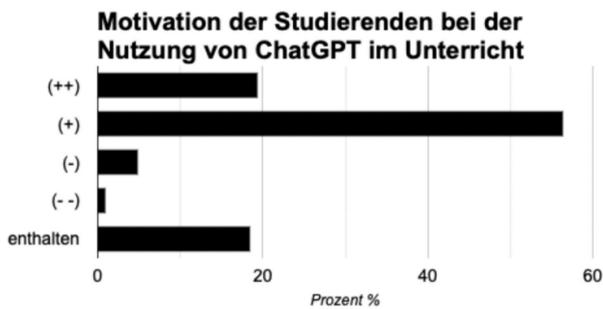


Abb. 4: Fragestellung: „Fühlen Sie sich motivierter, wenn die Lehrkraft ChatGPT im Unterricht einsetzt?“
vollkommen zustimmen (++) : 19,42%; zustimmen: 56,31% (+); nicht zustimmen (-) : 4,85%; überhaupt nicht zustimmen (- -) : 0,97%; enthalten: 18,45%

Auf die Frage, ob die Studierenden die Arbeitsanweisungen der Lehrkraft verstehen konnten, um mit Hilfe von ChatGPT Verben zu konjugieren, Vokabellisten zu erstellen und Zahlen zu lernen (siehe Abb. 5), äußerten 83,34% ihre Zustimmung (63,73% einfach, 19,61% voll). Nur 0,98% hatten die Anweisungen nicht verstanden. 15,69% enthielten sich einer Antwort. Es hat sich also gezeigt, dass das Downloaden der App und die Arbeitsanweisungen durch die Lehrkraft einfach zu verstehen waren.

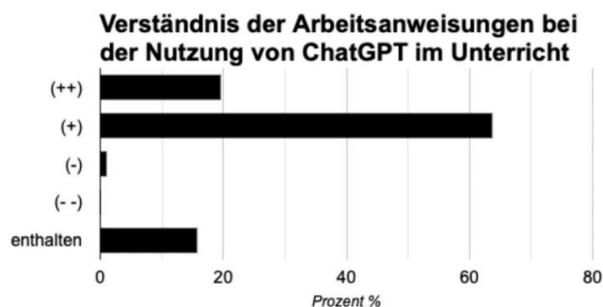


Abb. 5: Fragestellung: „Verstehen Sie die Arbeitsanweisungen der Lehrkraft bei der Nutzung von ChatGPT im Unterricht?“
vollkommen zustimmen: 19,61%; zustimmen: 63,72%; nicht zustimmen: 0,98%; überhaupt nicht zustimmen: 0%; enthalten: 15,69%

Zur Frage nach dem Schwierigkeitsgrad bei der Verwendung von ChatGPT (siehe Abb. 6) äußerten mit 67,96% die meisten Studierenden, dass es nicht schwierig sei, die App zu verwenden (47,57%: nicht,

20,39%: überhaupt nicht). 13,59% fanden den Umgang mit der App jedoch schwierig, 6,8% sogar sehr schwierig. 11,65% der Studierenden enthielten sich einer Antwort. Es lässt sich also festhalten, dass durchaus einige Studierende Probleme bei der Anwendung von ChatGPT hatten. Einige dieser Probleme werden sich möglicherweise durch das neue Update auf die Version 4.0 beheben lassen.



Abb. 6: Fragestellung: „Finden Sie die App ChatGPT im Unterricht schwierig zu verwenden?“
vollkommen zustimmen: 6,8%; zustimmen: 13,59%; nicht zustimmen: 47,57%; überhaupt nicht zustimmen: 20,39%; enthalten: 11,65%

Nun zu den Ergebnissen des zweiten Teils des Fragebogens. Im Unterricht hatten die Studierenden das Verb „sein“ mit Hilfe von ChatGPT konjugiert. Auf die Frage, ob ChatGPT bei der Konjugation von Verben helfe (siehe Abb. 7), äußerten sich die meisten Studierenden positiv (58,82% einfach, 27,45% vollkommen). 3,92% (nicht) bzw. 1,96% (überhaupt nicht) äußerten sich negativ. 7,84% enthielten sich einer Antwort. Im Lehrbuch gab es verschiedene Aufgaben zu Verben. Nachdem im Unterricht ChatGPT beispielhaft zur Konjugation von „sein“ eingesetzt worden war, gab es immer wieder Studierende, welche mit Hilfe von ChatGPT auch andere Verben aus dem Lehrbuch konjugierten. Im Vergleich zu Wörterbüchern oder Google erhält man bei ChatGPT wesentlich schneller eine konkrete Antwort auf die Frage nach der Konjugation eines bestimmten Verbs. Im Unterricht haben die Studierenden erfahren, dass die App innerhalb weniger Sekundenbruchteile das Verb „sein“ konjugiert. Die entsprechenden Anweisungen dazu versteht die App außerdem sowohl auf Deutsch als auch auf Japanisch (siehe Abb. 8).

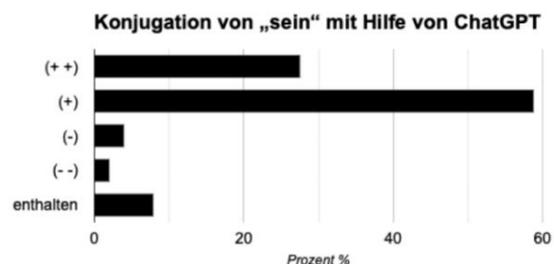


Abb. 7: Fragestellung: „Finden Sie, dass ChatGPT bei der Konjugation von Verben hilft?“
vollkommen zustimmen: 27,45%; zustimmen: 58,83%; nicht zustimmen: 3,92%; überhaupt nicht zustimmen: 1,96%; enthalten: 7,84%



Abb. 8: Konjugation von „sein“ mit Hilfe von ChatGPT

Im Unterricht wurden die Studierenden als nächstes gebeten, mit Hilfe von ChatGPT Vokabellisten zu erstellen. Anschließend wurden sie gefragt, ob sie die Erstellung der Vokabellisten einfach fanden (siehe Abb. 9). Die meisten Studierenden stimmten der Aussage zu (50,51%) oder vollkommen zu (35,35%). 1,01% stimmten nicht, weitere 4,04% überhaupt nicht zu. 9,09% enthielten sich einer Antwort. Zwar antwortet ChatGPT sehr schnell auf gezielte Fragen, jedoch braucht es etwas Übung zu wissen, welche Arbeitsanweisungen zum Erstellen von Vokabellisten am geeignetsten sind (siehe Abb. 10). Die App kann in Sekundenbruchteilen Vokabellisten zu verschiedenen Themen zusammenstellen. Zusätzlich können die Studierenden sich die Vokabeln ins Japanische, Chinesische oder Englische übersetzen lassen. Die Vokabellisten-Funktion ist also auch praktisch für Studierende, bei denen Japanisch nicht die Muttersprache ist.

ChatGPT bei der Erstellung von Vokabellisten

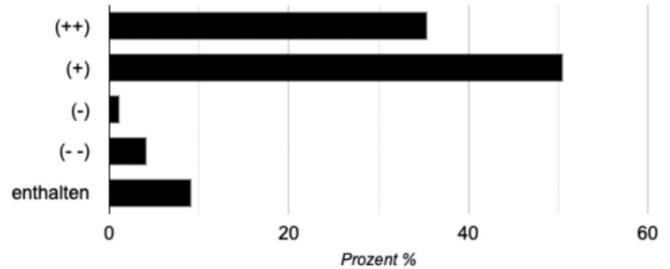


Abb. 9: Fragestellung: „Finden Sie, dass ChatGPT bei der Erstellung von Vokabellisten hilft?“
vollkommen zustimmen: 35,35%; zustimmen: 50,51%; nicht zustimmen: 1,01%; überhaupt nicht zustimmen: 4,04%; enthalten: 9,09%



Abb. 10: Von ChatGPT erstellte Vokabelliste

Die letzte Frage bezog sich auf das Erlernen der deutschen Zahlen (siehe Abb. 11). Mit 51,46% („Stimme zu“) bzw. 30,1% („Stimme vollkommen zu“) war der Großteil der Studierenden der Meinung, dass das Erlernen von Zahlen mittels ChatGPT einfach sei. 4,85% stimmten der Frage nicht, weitere 1,94% überhaupt nicht zu; 11,65% enthielten sich einer Antwort. Tatsächlich kann die App in kürzester Zeit Zahlen in ihrem Wortlaut ausschreiben und übersetzen. Auch komplexe Rechnungen sind möglich (siehe Abb. 12). Sehr praktisch ist, dass ChatGPT den deutschen Zahlwörtern auch noch die japanische Katakana-Lesung hinzufügen kann. Komplexe Zahlen kann die App so darstellen, dass es einfach ist nachzuvollziehen, wie die Zahlen gelesen werden.

ChatGPT beim Erlernen der deutschen Zahlen

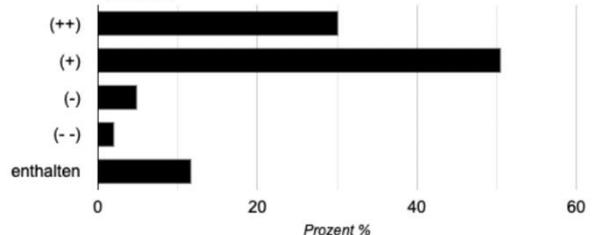


Abb. 11: Fragestellung: „Finden Sie, dass ChatGPT beim Erlernen der deutschen Zahlen hilft?“
vollkommen zustimmen: 30,1%; zustimmen: 51,46%; nicht zustimmen: 4,85%; überhaupt nicht zustimmen: 1,94%; enthalten: 11,65%

<p>Maxie ドイツ語の数字と日本語の翻訳と読み方を書いて</p> <p>ChatGPT もちろんです。以下は1から10までのドイツ語の数字とその日本語訳、読み方です：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eins (アインス) 2. zwei (ツヴァイ) 3. drei (ドライ) 4. vier (フィア) 5. fünf (フィュンフ) 6. sechs (ゼックス) 7. sieben (ジーベン) 8. acht (アハト) 9. neun (ノイン) 10. zehn (ツェーン) 	<p>Maxie 4567-23+4=</p> <p>答えと ドイツ語の読み方を書いて</p> <p>ChatGPT 4567 - 23 + 4 = 4548</p> <p>これをドイツ語で読むと： "Viertausendfünfhundertsiebenundsechzig minus dreiundzwanzig plus vier"</p>
<p>Maxie ドイツ語で大きい数字のリスト 日本語の読み方も</p> <p>ChatGPT ここにいくつかの大きな数字を示します。各数字には日本語の読み方も添えています：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 10,000 - zehntausend (ツェントアウゼント) 2. 100,000 - hunderttausend (フンデルトタウゼント) 3. 1,000,000 - eine Million (アイネ・ミリオン) 4. 10,000,000 - zehn Millionen (ツェーン・ミリオーネン) 5. 100,000,000 - hundert Millionen (フンデルト・ミリオン) 6. 1.000.000.000 - eine Milliarde (アイ 	<p>Maxie 563835474848 ドイツ語の読み方 わかりやすく教えて リストを数字が読みやすいように書いて</p> <p>ChatGPT 563,835,474,848のドイツ語での読み方を、各桁ごとに区切ってわかりやすく書いてみます：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 563 Milliarden (Fünfhundertdreiundsechzig Milliarden) • 835 Millionen (achthundertfünfundreißig Millionen) • 474 Tausend (vierhundertvierundsiebzigttausend) • 848 (achthundertachtundvierzig) <p>これにより、数字が読みやすくなります。</p>

Abb. 12: Beispiele für Zahlenlisten mit ChatGPT

5. Fazit und weitere Forschung

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass ChatGPT für Studierende ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache Möglichkeiten bietet, den Fremdsprachenunterricht zu unterstützen. Mit Hilfe der App konnten die Studierenden Verben konjugieren, Vokabellisten erstellen und das Lesen von Zahlen lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung von KI im Unterricht allgemein positiv bewertet wird. Jedoch sollten ethische Richtlinien bei der Verwendung von KI erstellt werden, um einen Datenmissbrauch zu verhindern. Die Nutzung eines VPNs kann einen gewissen Datenschutz gewähren, da es den Datenverkehr verschlüsselt und die IP-Adresse der Nutzer:innen maskiert. In Prüfungen kann die Verwendung von ChatGPT jedoch dazu führen, dass die Studierenden Ergebnisse als ihre eigenen präsentieren, die tatsächlich von der App stammen. Die KI-Technologie sollte im Unterricht nur kontrolliert und als zusätzliches Werkzeug eingesetzt werden.

Es wäre interessant zu untersuchen, welche Möglichkeiten der Einsatz von ChatGPT im DaF-Unterricht für höhere Niveau-Stufen bietet. So könnte man die Studierenden z. B. auf A2-Niveau üben lassen, einfache Gespräche mit der App zu führen. Ab Niveaustufe B1

lässt sich auch eine eigenständige Korrektur von Texten mittels ChatGPT durch die Lernenden vorstellen. Solche und weitere Fragestellungen sollen in der Zukunft untersucht werden.

Literatur

Baskara, Risang; Mukarto, M. (2023): Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. In: *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7 (2), 343-358. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1391490.pdf> (11.3.2024).

Chinonso, Opara Emmanuel; Theresa, Adalikwu Mfon-Ette; Aduke, Tolorunleke Caroline (2023): ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges. In: *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences* 5 (2), 33-40. https://gajrc.com/media/articles/GAJHSS_52_33-40.pdf (11.3.2024).

Christensen, Clayton M. (1997): *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston/Mass.: Harvard Business Review Press.

Jiao, Wenxiang; Wang, Wenxuan; Huang, Jen-Tse; Wang, Xin; Shi, Shuming; Tu, Zhaopeng (2023): „Is ChatGPT a Good Translator? A Preliminary Study.“ *Cornell University: arXiv e-prints*. <https://arxiv.org/pdf/2301.08745v1.pdf> (11.3.2024).

Kahn, Peter H. (2011): *Technological Nature: Adaptation and the Future of Human Life*. Cambridge, MA: MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7983.001.0001> (11.3.2024).

Karlin, Beth (2013): „Technology and Psychology – Natural Enemies or Just Plain Natural?“ In: *Ecopsychology* 5 (4), 217-218. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1089/eco.2013.0081> (11.3.2024).

NapSaga (2023): ChatGPT: Achieving 100 Million Users in Just 2 Months – A Deep Analysis. In: *Medium*. <https://ai.plainenglish.io/chat-gpt-achieving-100-million-users-in-just-2-month-a-deep-analysis-a453e6f85acf> (11.2.2024).

OpenAI (2023): Blog „Introducing ChatGPT“ <https://openai.com/blog/chatgpt> (11.2.2024).

Reuters (2023): „Top French university bans use of ChatGPT to prevent plagiarism.“ <https://www.reuters.com/technology/top-french-university-bans-use-chatgpt-prevent-plagiarism-2023-01-27/> (11.2.2024).

Zhai, Xiaoming (2022): „ChatGPT User Experience: Implications for Education.” In: *SSRN Electronic Journal*,

4312418. <https://ssrn.com/abstract=4312418> (11.3.2024).

Nina Kanematsu (Universität Tsukuba), Akira Kusamoto (Reitaku-Universität), Christian Steger (Dokkyo-Universität), Gabriela Schmidt (Nihon-Universität), Bertlinde Vögel (Universität Osaka), Mai Muramoto (Nagoya-Universität) & Christoph Hendricks (Tokyo University of Foreign Studies)

1. Einleitung

Am 30. September 2023 fand von 13:00 bis 18:00 Uhr am Shinjuku-Campus der Reitaku-Universität in Tokyo ein Workshop zu handlungs- und aufgabenorientiertem Unterricht statt, der von der seit 2022 bestehenden DAAD-LektorInnen-AG „Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht“¹ geplant und durchgeführt wurde. Der vorliegende Bericht dokumentiert diesen Workshop und gibt Einblicke in die praktische Umsetzung sowie die Überlegungen zu diesem didaktischen Ansatz.

Der Beitrag wird zunächst die Ziele des Workshops sowie dessen Ablauf erläutern (Abschnitte 1.1 und 1.2), bevor Akira Kusamoto in die Merkmale eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts und die veränderte Rolle der Lehrkraft sowie der Lernenden einführt (Abschnitt 1.3). Im zweiten Kapitel werden vier Praxisbeispiele zur Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichtskonzepts im Themenbereich „Familie und alternative Lebensformen“ vorgestellt, die im Rahmen des Workshops präsentiert wurden. Nina Kanematsu erläutert im ersten Beitrag die erstmalige Implementierung eines handlungs- und aufgabenorientierten Unterrichtskonzepts über die Dauer eines gesamten Semesters in einem Kurs auf A1-Niveau. Dabei werden sowohl positive Aspekte als auch aufgetretene Schwierigkeiten beleuchtet (Abschnitt 2.1). Christian Steger beschäftigt sich in seinem Kurzbericht mit der Einbettung eines auf Handlungsorientierung ausgerichteten Unterrichtskonzeptes in einem A2-Kurs, der die Vermittlung von Landeskunde der sogenannten DACH-Länder (Deutschland (D), Österreich (A) und Schweiz (CH)) zum Hauptziel hat. Mögliche Aufgabenformate zur Durchführung eines aufgaben- und handlungsorientierten Lehransatzes, auch in Ergänzung zu dem im Unterricht genutzten Lehrwerk „Landeskunde aktiv“, werden vorgestellt und besprochen (Abschnitt 2.2). Gabriela Schmidt beschreibt in ihrem Beitrag den Versuch, aufgaben- und handlungsorientierte Arbeitsformen in den Themenbereich eines bereits etablierten Kurskonzepts zweier Klassen zu integrieren und teilt ihre Erfahrungen dazu mit (Abschnitt 2.3). Im letzten Kurzbericht geht Bertlinde Vögel auf ihren Unterricht ein, den sie teils nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) gestaltete und

teils in Anlehnung an Prinzipien der Handlungsorientierung plante, um die Interessen der Lernenden stärker in den Fokus zu rücken (Abschnitt 2.4).

Im abschließenden Fazit wird erörtert, welchen Beitrag der Workshop zum Diskurs über Handlungsorientierung geleistet hat (Kapitel 3). Schließlich erfolgt noch ein Ausblick auf die künftige Arbeit der AG (Kapitel 4).

1.1 Ziele des Workshops

Das Hauptziel des Workshops zum handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht bestand darin, die im Rahmen der Arbeit der LektorInnen-AG durchgeführte Implementierung handlungs- und aufgabenorientierter Unterrichtskonzepte einem breiteren Fachpublikum vorzustellen und sich mit diesem darüber auszutauschen, wobei ein Fokus darauf lag, sowohl erfolgreiche als auch weniger erfolgreiche Umsetzungen in diesen Diskurs einzubeziehen.

Der Workshop richtete sich einerseits an bereits mit solchen Konzepten vertraute und erfahrene DaF-Lehrende mit dem Ziel, gemeinsam Schwierigkeiten zu diskutieren, Verbesserungstipps zu erhalten und neue Ziele für die Weiterführung der AG zu formulieren. Andererseits wollten wir aber auch DaF-Lehrende ansprechen, die bisher wenig Erfahrung mit handlungs- und aufgabenorientiertem Unterricht hatten, um ihnen die Prinzipien dieses Konzepts nahezubringen und gleichzeitig konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht aufzuzeigen. Auf diese Weise wollten wir zur Verbreitung handlungs- und aufgabenorientiert arbeitenden Unterrichts beitragen.

Schließlich verfolgte der Workshop als weiteres Ziel, den allgemeinen kollegialen Austausch zu stärken, indem er die Gelegenheit bot, Herausforderungen der eigenen Unterrichtspraxis sowie institutionelle Rahmenbedingungen zu besprechen und Erfahrungen zu diskutieren.

1.2 Ablauf des Workshops

Im Rahmen des Workshops wurde zunächst anhand eines Impulsvortrags eine kurze Einführung in das Konzept des handlungs- und aufgabenorientierten Unterrichts gegeben. Darauf folgten Präsentationen zu den Praxiserfahrungen, die im Rahmen der durchgeführten

¹ Ein Bericht von Gabriela Schmidt zu den Ergebnissen dieser Arbeitsgruppe ist abgedruckt in: *Lerubri – Zeitschrift für Lehrende in Japan* Nr. 58, S. 37-39.

Didaktisierungen zum Thema „Familie und alternative Lebensformen“ gesammelt worden waren. Anschließend hatten die Teilnehmenden des Workshops im Rahmen von Inselgruppen die Möglichkeit, sich vertiefend mit den vier vorgestellten Unterrichtseinheiten auseinanderzusetzen, Fragen an die UnterrichtsleiterInnen zu stellen, das Konzept der Handlungs- und Aufgabenorientierung in Bezug auf ihren eigenen Unterricht zu reflektieren und zu überlegen, ob eine handlungsorientierte Aufgabenstellung für ihren eigenen Kurs sinnvoll und realisierbar erscheint.

Das Programm des hybrid durchgeführten Workshops sah wie folgt aus:

Programm

Nach der Öffnung des Raums und der Begrüßung

13:05 - 14:15 Impulsvortrag sowie Vorträge der Beispiele aus dem Unterricht

14:15 - 15:15 Diskussion in Inselgruppen (Teil I)

Kaffeepause

15:30 - 16:45 Diskussion in Inselgruppen (Teil II)

16:45 - 17:30 Abschlussdiskussion und Ausblick

18:00 Ende

An dem Workshop nahmen insgesamt 14 Personen teil, 11 davon in Präsenz und drei online, unter denen auch ein Ortslektor aus Südkorea war.

1.3 Handlungsorientierter Sprachunterricht – Was ist das? (Akira Kusamoto)

Als im Jahr 2012 das Curriculum für die Deutsch-Abteilung an der Reitaku-Universität auf Handlungsorientierung umgestellt wurde, hatte ich viele Fragen. Ich wusste nicht, was die Ziele von Handlungsorientierung sind, an welchen Prinzipien ich mich orientieren und wie ich mich als Lehrperson verhalten sollte. Seitdem habe ich viele Erfahrungen mit Handlungsorientierung im DaF-Unterricht sammeln können, deren Erkenntnisse ich gern als Grundlage für die Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts anbieten würde. Anhand der Definition von Biebighäuser (2021) und aus den eigenen Erfahrungen der letzten 10 Jahre möchte ich hier die Rahmenbedingungen für einen handlungsorientierten Deutschunterricht darstellen.

Im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden“ definiert Katrin Biebighäuser den Begriff „Handlungsorientierung“ wie folgt:

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass Lernende in der Lage sind, in der Fremdsprache zu handeln. Gemäß dem Prinzip der Handlungsorientierung soll Fremdsprachenunterricht die Lernenden handlungsfähig machen. Hierfür werden sowohl die rezeptive

als auch die produktive Sprachverwendung berücksichtigt, die Lernenden sollen *vom Verstehen zum eigenständigen Äußern* [Hervorhebung d. Verf.] angeleitet werden. (Biebighäuser 2021: 246)

Dies bedeutet, dass schon der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Gelegenheit zum fremdsprachlichen Handeln darstellt, in der die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig werden sollen. Was bedeutet das aber konkret? Wie soll der Unterricht aufgebaut werden?

Wie schon oben genannt, ist das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts, die Lernenden in der Zielsprache handlungsfähig zu machen. Das bedeutet, dass sie beispielsweise im Unterricht Fragen auf Deutsch stellen können („Was bedeutet das?“ etc.) oder dass sie auf Deutsch signalisieren können, falls sie Anweisungen nicht verstanden haben („Noch einmal, bitte!“ etc.). Handlungsfähig zu sein kann auch bedeuten, dass die Lernenden bei der Gruppenarbeit auf Deutsch interagieren oder dass sie versuchen, unbekannte Begriffe in einfachere Ausdrücke umzuformulieren. Sie können auch bei der Präsentation ihrer Ergebnisse Redemittel auf Deutsch benutzen („Das sind unsere Ergebnisse“, „Alles klar?“, „Haben Sie Fragen oder Kommentare?“ etc.). Solche Handlungen auf Deutsch scheinen auf den ersten Blick erst bei höheren Niveaustufen möglich zu sein. Doch auch Lernende mit wenig deutschen Sprachkenntnissen können gut solche Redemittel verwenden, wenn sie sie zum richtigen Zeitpunkt (d. h. gerade, wenn sie diese brauchen) zur Verfügung gestellt bekommen.

Um eine solche Interaktion zu ermöglichen, ist es wichtig, die Unterrichtsaufgaben so zu konzipieren, dass die Lernenden zusammenarbeiten *müssen*. Die Lehrkraft kann z. B. Wissenslücken schaffen, indem sie jeder Gruppe einen anderen Text zur Bearbeitung gibt und später die Zusammensetzung der Gruppen ändert. Weiterhin kann innerhalb der Gruppe jeder Person eine andere Rolle zugeteilt werden, wie Moderation, Dokumentation, Zeitmanagement oder Präsentation. Für die Lernenden ist es auch leichter sich zu äußern, wenn es sich um alltagsbezogene Aufgaben handelt, die ihnen thematisch vertraut sind. (Studierende auf A1-Niveau haben zu den Themen „Freizeitaktivitäten“ oder „Essgewohnheiten“ sicherlich mehr zu sagen als z. B. zu „Berufsleben“.) Am besten sollten die Themen und Fragen der Aufgaben offen sein, damit die Lernenden ihre eigenen Gedanken bzw. Gefühle ausdrücken können. So entsteht eine authentische Kommunikation zwischen den Lernenden als sozial Handelnden, was auch ein Ziel der Handlungsorientierung ist.

Von der Lehrperson wird erwartet, dass sie im Unterricht die Lernenden unterstützt und sie zur Interaktion anregt. Als Grundlage für einen regen Austausch ist es wichtig, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Bei der Gruppenarbeit sollte die Lehrperson beobachten, ob alle Lernenden beteiligt sind und sich aktiv einbringen, und ihnen Tipps und Hinweise geben, falls sie ins Stocken geraten. Sie sollte die Lernenden davon überzeugen, dass Fehler willkommen sind, da sie zur Verbesserung der Sprachkompetenz führen. Insgesamt sollte sie die Kontrolle über die einzelnen Lernenden loslassen, denn jede Person lernt anders und in ihrem eigenen Tempo.

Wenn ein handlungsorientierter Unterricht gut funktioniert, arbeiten die Lernenden selbstständig in Gruppen, sie stellen sich gegenseitig Fragen auf Deutsch, sie wissen, wie man mit Problemen umgeht und wie sie sich gegenseitig helfen können.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein organisches Zusammenwirken von den Lernenden untereinander, er fördert das autonome Lernen und eine authentische Kommunikation, und er trainiert die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit in der Klasse. Für die Lehrperson ist es eine kreative Arbeit, da die Aufgaben an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden müssen. Nicht zuletzt macht handlungsorientierter Unterricht eine Menge Spaß, da die Lernenden oft überraschende Ergebnisse erbringen, die man gar nicht erwartet hat.

2. Beiträge zur Umsetzung von handlungsorientierten Unterrichtseinheiten

Im Folgenden werden die vier Praxisberichte handlungsorientierter Unterrichte, die auch im Workshop vorgestellt wurden, wiedergegeben.

2.1 Handlungsorientierung auf A1-Sprachniveau – wie funktioniert das? (Nina Kanematsu)

Diese Frage stellte ich mir im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit dem Thema und entschied mich, ein auf Handlungs- und Aufgabenorientierung basierendes Unterrichtskonzept für einen A1-Kurs zu entwickeln und umzusetzen, um sie zu beantworten. Der Deutschkurs an der Tokyo Metropolitan Universität, in dem ich das handlungsorientierte Unterrichtskonzept durchführte, umfasste 20 Studierende ohne Deutsch-Vorkenntnisse. Er fand das ganze Jahr über zweimal wöchentlich statt, einmal unter der Leitung eines/einer japanischen Kollegen/Kollegin mit Schwerpunkt auf Grammatik und einmal unter meiner Anleitung mit Fokus auf Kommunikation.

Mit meinem Unterrichtskonzept verfolgte ich mehrere Ziele. Erstens sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, sich bereits auf niedrigem Sprachniveau mit komplexen, gesellschaftlich relevanten Themen auseinanderzusetzen. Dabei spielte Grammatik eine untergeordnete Rolle und wurde nicht explizit vermittelt, sondern von den Studierenden induktiv erschlossen und nur auf Nachfrage erklärt. Zweitens wollte ich die Studierenden dazu befähigen, sich schon mit geringen sprachlichen Mitteln auf Deutsch verständigen zu können, um ihr Selbstvertrauen zu stärken und Sprechhemmungen abzubauen. Schließlich wollte ich den Studierenden den Spaß am entdeckenden Lernen anhand von (Hör-)Texten in Interaktion miteinander vermitteln und Erfolgserlebnisse in ihrem Lernprozess verschaffen, die sie zum Deutschlernen motivieren.

Mein Plan für das erste Semester dieses Kurses war in drei Teile gegliedert: eine einführende Phase mit vier Sitzungen zur Selbstvorstellung, eine Hauptphase mit acht Sitzungen, die verschiedene Aspekte des gemeinsamen Themas „Familie und alternative Lebensformen“ behandelte, und eine Endphase von drei Sitzungen, die als Zeitpuffer und Überleitung zum Herbstsemester diente und das Thema Essen und Essgewohnheiten umfasste.

Der Hauptteil zu Familie und alternativen Lebensformen begann mit dem Aufbau des Basiswortschatzes zum Themenbereich Familie und der Einführung von Redemitteln, um einfache Gespräche über die eigene Familie führen zu können. Gleichzeitig erarbeiteten die Studierenden in Gruppen verschiedene Abschnitte eines vereinfachten sowie später des Originaltextes und eines Videos auf A2-Niveau zum Thema „Familie“. Die dabei gewonnenen Informationen präsentierten sie sich anschließend in Expertengruppen, zunächst noch meist auf Japanisch. Der Anteil der deutschen Sprache in den Gruppengesprächen sollte allmählich erhöht werden, wozu ich den Studierenden entsprechende Redemittel zur Verfügung stellte, mit Hilfe derer sie sich gegenseitig Fragen stellen und beantworten konnten. Dieser vorbereitende Teil umfasste etwa drei Unterrichtseinheiten.

Nach einer Überleitung ging es in der nächsten Unterrichtsstunde mit dem Thema Familien und alternative Lebensformen weiter. Die Studierenden lasen erneut in Gruppen einen Text, der verschiedene Familien- und alternative Lebensformen beschrieb, und stellten in neu gemischten Gruppen je zwei alternative Lebensformen auf Japanisch und (soweit möglich) Deutsch vor. Im Anschluss daran stellten sie sich gegenseitig Fragen, die sie auf Deutsch formulierten. Die Antworten bestanden zwar nur aus Satzbrocken, doch erkannte man erste Versuche, auf Deutsch Gespräche zu führen.

Anschließend begann das erste studentische Projekt, das in etwa drei Unterrichtssitzungen umgesetzt wurde – Gruppenpräsentationen zum Thema Leben in Familien und alternativen Lebensformen. Jede Gruppe von zwei bis drei Personen sollte sich jeweils zwei Lebensformen aussuchen und dazu Recherchen betreiben. In den Präsentationen, die benotet wurden, sollten Fragen wie „Was sind die Besonderheiten dieser Familien- bzw. alternativen Lebensform?“, „Wie lebt man in so einer Familie?“ und „Mit welchen Problemen ist man eventuell konfrontiert?“ behandelt werden. Die Studierenden hatten dabei im Unterricht die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit mir an ihren Texten und ihrer Aussprache zu arbeiten. Ich stellte ihnen auch Redemittel zum Halten von Präsentationen sowie zum Stellen von Fragen zur Verfügung, die sie in ihren Präsentationen nutzen konnten. So entstand am Ende jeder Präsentation eine kleine Fragerunde, an der sich die Studierenden, trotz des niedrigen Sprachniveaus, auf Deutsch beteiligen konnten.

Auf diese Präsentationen aufbauend folgte ein weiteres studentisches Projekt, das als Abschlussleistung diente und zu großen Teilen aus dem Unterricht ausgelagert wurde. Es handelte sich um einen gemeinsamen Videoaustausch mit der Universität Fukushima, bei dem die Studierenden beider Universitäten auf Familie und alternative Lebensformen in ihrer Region eingingen und kurze Videos (ca. 3-5 Minuten) auf der Plattform Flip (<https://info.flip.com>) hochluden. Diese wurden von den Studierenden gegenseitig kommentiert. Auf diese Weise erhielten sie die Gelegenheit, über die Region, in der sie leben, zu reflektieren und über den Klassenverband hinaus auf Deutsch zu kommunizieren sowie neue Perspektiven zu entwickeln. Für dieses Projekt hatten die Studierenden etwa vier Unterrichtseinheiten Zeit.

In meinem Unterricht strebte ich an, die handlungsorientierten Prinzipien gemäß der von Bach & Timm (2013: 13f.) vorgeschlagenen Vorgehensweise zu implementieren. Hierbei habe ich einerseits (möglichst) natürliche Situationen geschaffen, in denen von den Studierenden ein sprachliches Handeln auf Deutsch gefordert war. Ein exemplarisches Vorgehen bestand in der gemeinsamen Erschließung unbekannter Textabschnitte in Gruppen, gefolgt von einer Fragerunde, in der die Studierenden nach unbekanntem Begriffen und Strukturen fragten und entsprechende Antworten gaben. Durch derartige Aktivitäten und weiterführende Aufgaben wie den Videoaustausch mit der Fukushima-Universität sollten die Studierenden die fremde Sprache gemäß den von Bach & Timm (2013: 14) beschriebenen Prinzipien möglichst häufig als Mittel sprachlichen Handelns erleben. Des Weiteren habe ich die Studierenden dazu ermutigt,

im Anschluss an ihre intensive individuelle Auseinandersetzung mit den (Hör-)Texten in Interaktion mit Gruppenmitgliedern Vermutungen anzustellen und Lernstrategien, wie beispielsweise Bezüge zum Englischen herzustellen, anzuwenden. Hierdurch wurde ihre Lernautonomie gefördert. Zu Beginn dominierte die Verwendung der japanischen Sprache stark, und die Gespräche auf Deutsch verliefen sehr zäh. Mit der Zeit konnte jedoch der Anteil der deutschen Sprache allmählich gesteigert werden, obwohl die Präsenz der japanischen Sprache bis zum Abschluss des Kurses überwog.

Während der Durchführung des handlungsorientierten Konzepts hielt ich meine Beobachtungen in einem Lehrtagebuch fest. Außerdem interessierte mich die Meinung der Studierenden zur Konzeption und Durchführung des handlungs- und aufgabenorientierten Lehrplans sowie zu spezifischen Charakteristika von handlungsorientiertem Unterricht. Daher führte ich am Ende des Semesters eine Umfrage unter den Studierenden durch, deren Ergebnisse an anderer Stelle veröffentlicht werden.

Zusammenfassend lässt sich nach der Umsetzung festhalten, dass sowohl ich als Lehrkraft als auch die Studierenden gut mit dem handlungsorientierten Ansatz zurechtkamen und insbesondere die regelmäßige (Hör-)Texterschließung in Gruppen die Ängste vor unbekanntem sprachlichen Strukturen reduzierte und förderlich auf die Entwicklung der Lernautonomie wirkte. Dagegen zeigten die Studierenden nur wenige Fortschritte in Bezug auf die Verwendung von grammatischen Strukturen oder Wortschatz und konnten dementsprechend nur grammatisch inkorrekte Äußerungen mit vielen Wortschatzlücken produzieren. Im Rahmen des Workshops erörterten wir Lösungsansätze für dieses Problem und kamen zu dem Schluss, dass die meisten Studierenden während ihrer intensiven Auseinandersetzung mit den (Hör-)Texten Grammatik und Wortschatz eigentlich weitgehend eigenständig mithilfe ihres Weltwissens, ihrer Englischvorkenntnisse und des im Grammatikkurs behandelten Unterrichtsinhalts erschließen können. Diese Autonomie manifestierte sich unter anderem darin, dass bei eigenen Äußerungen sprachliche Strukturen aus den behandelten Texten übernommen wurden, teilweise in adaptierter Form. Sollten die Studierenden allerdings Schwierigkeiten beim Verständnis bestimmter sprachlicher Strukturen haben oder um Unterstützung bei Formulierungen bitten, dann sollte die Lehrperson stärker eingreifen, mehr Hilfestellungen leisten sowie zusätzliche Materialien zur Vorentlastung bereitstellen.

Weitere Themen, die im Workshop mit den Teilnehmenden intensiv diskutiert wurden, waren der hohe Zeitaufwand bei der Planung sowie die Bewertungsmethoden. Diese können entweder produktorientiert (z. B. Projekte, Präsentationen) oder prozessorientiert (z. B. Gruppenarbeiten, Portfolio) gestaltet werden.

Dies sind Herausforderungen, mit denen wir uns in einer neuen AG bei der Überarbeitung der Unterrichtskonzepte sowie bei der Erstellung neuer konzeptioneller Ansätze auseinandersetzen werden.

2.2 Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht auf A2-Niveau – Ein Unterrichtsbeispiel zum Thema „Familie und alternative Lebensformen“ (Christian Steger)

In meinem Unterricht, in dessen Fokus die Förderung von landeskundlichem Wissen über den deutschsprachigen Raum steht, ist mir vor allem die Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten auf Seiten der Studierenden sehr wichtig. Als Lehrwerk benutzen wir „Landeskunde aktiv. Praktische Orientierungen für Deutschland, Österreich und die Schweiz“ (Bayerlein 2013), welches den Deutschlernenden auf A2-Niveau in insgesamt 12 Themenblöcken landeskundliche Informationen zu den sogenannten DACH-Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz anschaulich vermittelt. Diese Themenblöcke bauen nicht aufeinander auf, was der Gestaltung des Unterrichts einen größeren Spielraum einräumt. Die Themen sowie deren Abfolge können ebenfalls mit den Studierenden abgestimmt und ausgehandelt werden. Die Anlegung der unterschiedlichen Themenblöcke wie auch der darin eingearbeiteten Aufgaben empfinde ich bereits als sehr geeignet für einen handlungsorientierten Unterrichtsansatz, da beispielsweise in den unterschiedlichen Einheiten keine Grammatikstrukturen vorgestellt werden. Die Aufgabentypen können häufig in Partner- oder auch Gruppenarbeit erledigt werden und Ansätze zur Förderung von unterschiedlichen Projektarbeiten sind ebenfalls vorhanden. Die im Lehrwerk verwendeten (Hör-)Texte sind authentisch und orientieren sich an Inhalten, bei denen die Lernenden gemeinsam über etwas reflektieren bzw. etwas Neues entdecken sollen, und selbst die geschlossenen Aufgaben bergen ein großes Diskussionspotenzial, um den Lernenden weitere Redeanlässe zu bieten und die kommunikative Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen Problematik in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken.

Gemäß dem Modell der Instruktion (Exposition) vs. Konstruktion (Exploration), welches Michael Schart auf seinem Eröffnungsvortrag zum DAAD-Fachseminar im Herbst 2022 nannte, sind eine projektbasierte und inhaltlich ein Thema vertiefende Unterrichtsgestaltung

bei der Planung eines aufgaben- und handlungsorientierten Unterrichts zu bevorzugen. Ich habe in einer der von mir betreuten Unterrichtsklassen im Herbstsemester 2023 versucht, einen Teil der Aufgaben aus Einheit 7 zum Thema Familie, die von ihrer Konzeptionalisierung her noch einen instruktiven Charakter haben, zu modifizieren und in konstruktive und handlungsorientierte Aufgabenformate umzuformen. Diese habe ich dann in insgesamt fünf Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten mit einer kleinen Gruppe von Studierenden auf A2-Niveau durchgeführt. Über mein Vorgehen im Unterricht, die eingesetzten Instrumente zur Förderung des selbstbestimmten Lernens und den Eindruck der Studierenden werde ich im Weiteren kurz berichten.

Es erschien mir in der ersten Stunde zunächst sehr wichtig, die Studierenden dazu aufzufordern, zur Unterrichtskonzeption und Durchführung einen großen Teil selbst beizutragen und weitgehend in unterschiedlichen Sozialformen selbstverantwortlich zu lernen. Natürlich hatten die Studierenden bei auftretenden Problemen auch weiterhin die Option, mich um Hilfe zu bitten, aber in erster Linie sollten sie über die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten (u. a. andere LernpartnerInnen befragen, Lehrmaterialien genau lesen, Recherche im Internet usw.) mögliche Probleme selbstständig lösen. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Planung des Unterrichts war die Unterrichtssprache. Während ausgewählter Aktivitäten war Deutsch die zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation zu verwendende Unterrichtssprache. Mit den Studierenden wurde außerdem gemeinsam ein Peer-Feedbackfragebogen erstellt, den die Lernenden z. B. bei der Bewertung von Kurzpräsentationen benutzten, um anderen ein unmittelbares Feedback über ihre jeweilige Leistung in Bezug auf unterschiedliche Kriterienpunkte nach einem Punktesystem, auch unter Angabe von Gründen, zu geben. Ich denke, dass ein Peer-Feedback nicht nur eine gute Möglichkeit zur gegenseitigen Rückmeldung und für konstruktive Kritik bietet, sondern darüber hinaus auch die Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson für die Studierenden nachvollziehbarer wird und diese damit auch Feedback- bzw. Evaluierungsverfahren im Unterricht präziser trainieren können. Die Lehrperson kann darüber hinaus mithilfe eines Peer-Feedbacks die eigenen Leistungsbewertungen mit den Beurteilungen der Studierenden abgleichen und, sofern die Notwendigkeit besteht, diese ebenfalls bei der Bildung einer Endnote berücksichtigen.

Ein weiteres Instrumentarium, welches wöchentlich nach jedem Unterricht gebraucht wurde, war ein Lerntagebuch. Hierin haben die Studierenden ihre Ideen zur jeweiligen Unterrichtsstunde und den darin behandelten Themen auf Deutsch festgehalten. Ein Lerntagebuch

bietet den Studierenden zum einen die Möglichkeit, ihren eigenen Lernfortschritt zu betrachten. Zum anderen gibt ein solches Instrument auch den Lehrenden einen tieferen Einblick in den Lernfortschritt der Lernenden. Ob und inwiefern ein solches Lerntagebuch aber bei der Notenbildung eine Rolle spielt, sollte in jedem Fall im Vorfeld mit den Studierenden besprochen werden.

Schließlich haben wir ein digitales Glossar für den Unterricht angelegt, in dem die Studierenden ihnen unbekannte oder auch wichtige Begriffe mit einem Beispielsatz festgehalten und dessen Bedeutung auf Japanisch kurz erklärt haben. Vor allem die beiden letzten erwähnten Instrumente (Lerntagebuch und Glossar) haben die Studierenden auch nach Abschluss der fünften Unterrichtsstunde zum Thema Familie und alternative Lebensformen selbstständig fortgeführt, woraus ich schließe, dass sie den Umgang mit solchen Instrumenten im Unterricht als positiv bewerten.

Die behandelten Themen und hierzu durchgeführte handlungs- und aufgabenorientierte Aktivitäten vollständig vorzustellen würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen. Inhaltlich haben wir uns beim Thema Familie größtenteils an den Themen im Lehrwerk orientiert und zunächst die ambivalenten Begriffe „Familie“ und „Rollenbilder“ innerhalb einer japanischen Familie versucht zu definieren. Im Anschluss haben wir über die Alltagsorganisation von Familie und typische Familienfeste gesprochen. Die Bearbeitung der Rubrik „Alternative Lebensformen“ haben wir im Kurs, gerade auch im Hinblick auf ihre Aktualität, mit zeitnahen Inhalten wie Regenbogenflagge (Regenbogenfamilie), LGBTQIA+, Christopher Street Day in Deutschland und Japan, „Ehe für Alle“, Patchworkfamilie usw. ergänzt und hierzu u. a. auch auf aktuelle Artikel von *ZDF logo! Kindernachrichten* oder der *Deutschen Welle* zurückgegriffen. Die Studierenden haben selbstständig Lerninhalte im Plenum recherchiert und für andere zusammengefasst, miteinander weitgehend auf Deutsch Problemfälle besprochen und mögliche Lösungen miteinander gesucht, Ergebnisse in Präsentationen vorgetragen und Fragen bzw. Feedback zu Präsentationsinhalten gegeben. Aufgrund mehrerer Aussagen von Seiten der Studierenden hatte ich persönlich den Eindruck, dass sie die Auseinandersetzung mit Themen wie ‚Neue oder alternative Familienmodelle‘ im deutschsprachigen Raum und in Japan als sehr interessant empfanden.

Bezugnehmend auf den handlungsorientierten Lehransatz erschien es mir vor allem als wichtig, den Studierenden während der Arbeitsphasen (auch bei geschlossenen Aufgabentypen) keine Lösungen nach dem

Muster „richtig“ oder „falsch“ oder eine direkte Rückmeldung zu geben, um sie nachträglich dazu anzuhalten, selbstständig über eine mögliche Lösung zu sprechen und die Exploration des jeweiligen Lerngegenstands in den Fokus des Unterrichtsgeschehens zu rücken. Die Studierenden haben geäußert, dass sie zwar Schwierigkeiten mit dem Vokabular hatten und nicht immer alles genau verstehen konnten, ihnen aber der Diskurs und ein vermehrter Meinungs austausch mit anderen Kurs teilnehmerInnen auf Deutsch gefielen.

Während des Workshops habe ich positives Feedback zu den im Unterricht verwendeten Instrumentarien und Verfahrensweisen erhalten. Gleichzeitig gaben mir die KollegInnen aufschlussreiche Einblicke in ihre (eigenen) bisherigen Unterrichtseinsätze solcher Instrumente bzw. die Etablierung einer von den Studierenden getragenen Feedbackkultur im Unterricht, aber auch Informationen zu ihrem Erfahrungsstand mit zum Teil tabuisierten oder auch schwierigen Themen wie traditionelle und alternative Familienmodelle (in Japan und in deutschsprachigen Ländern). Dieses Wissen wird mir bei der weiteren Unterrichtsplanung mit handlungs- und aufgabenbasierten Lernkonzepten zur Förderung aktiver Unterrichtsgespräche sowie autonomem, handlungs- und projektbasiertem Lernen sicherlich eine große Hilfe sein.

2.3 Das Thema „Familie und alternative Lebensformen“ handlungsorientiert im 1. und 2. Studienjahr unterrichten (Gabriela Schmidt)

Im Sommersemester 2023 habe ich jeweils in einer Klasse des 1. und des 2. Studienjahres versucht, das Thema Familie aufgaben- und handlungsorientiert zu gestalten. Zur Umsetzung wurden in beiden Klassen zwei Unterrichtseinheiten eingeplant. Die erste war eine allgemeine Einheit zum Thema Familie, die einerseits dazu diente, grundlegende Ausdrücke einzuführen (1. Studienjahr) und andererseits, dieselben zu wiederholen (2. Studienjahr). Die zweite, spezifisch handlungsorientierte Einheit hatte als Ziel, das Thema Familie über die Selbstauskunft hinaus auf verschiedene Familienformen auszuweiten und den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich das Thema nach eigenem Interesse zu erarbeiten und darüber mit den Mitstudierenden auszutauschen.

Mein Unterricht ist nach thematischen Einheiten und durch Aufgaben gegliedert, d. h. dass in der Regel die thematischen Einheiten durch zwei oder drei (offene) Aufgaben pro Semester, die produktorientiert und/oder interaktionell ausgerichtet sind, zusammengeführt werden. Die Aufgaben dienen als Lernaufgabe und zur Leistungsbewertung. Das dahinterliegende Konzept lehnt sich an die Kompetenzskalen des Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmens (GER) an, denen eine grundsätzliche Handlungsorientierung (*learner as a social agent, action-oriented approach*) eingeschrieben ist. Bisher hatte ich insbesondere auf die Aufgabenorientierung des Lehr- und Lernprozesses geachtet sowie auf deren Reflexion (Unterrichtstagebücher, Selbstevaluation). Deshalb schien der Schritt zur Handlungsorientierung sinnvoll und konsequent zu sein. Ich war mir aber nicht sicher, ob meine Zielgruppen diesen Schritt mitgehen (könnten).

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen sowie die konkrete Umsetzung in den beiden Kursen vorgestellt werden:

Kursbeispiel 1: Es handelt sich um Studierende im ersten Semester, die Germanistik als Hauptfach studieren, und der Kurs ist ein Pflichtfach. Der Unterricht dauert 90 Minuten. 28 Studierende sind für den Kurs eingeschrieben. Der Raum hat schwere Tische, die sich nur mit Mühe umstellen lassen.

Die Unterrichtseinheit in der Woche 8 hat das Thema Familie mit einfachen Modelldialogen, die dazu dienen, den dazugehörigen Wortschatz einzuführen, zu kontextualisieren und zu üben, um über die eigene Familiensituation Auskunft geben zu können. Die dieser Unterrichtseinheit zugrundeliegende Kannbeschreibung wird wie folgt formuliert: Kann über sich selbst und die Familie in einfachen Ausdrücken Auskunft geben (sprechen, schreiben) und entsprechende Angaben verstehen sowie mehrere Familienmitglieder vorstellen (A1). Der erste Schritt im Unterricht ist das Hören und Lesen von Textbeispielen und Modelldialogen. Danach sollen die Lernenden die Beispiele für ihren Kontext anpassen und in Kleingruppen üben, um das Gelernte anzuwenden und zu festigen. In den praktischen Übungen können die Studierenden ihr eigenes familiäres Umfeld vorstellen. Es werden keine Vorgaben gemacht, d. h. die Studierenden wählen selbst aus, worüber sie aus ihrem familiären Umfeld berichten möchten, und ihnen werden die benötigten sprachlichen Mittel zur Verfügung gestellt. Zwar steht hier noch der Sprachunterricht im Vordergrund. Der Handlungsaspekt liegt jedoch darin, die Studierenden selbst entscheiden und wählen zu lassen, was sie über ihr familiäres Umfeld mitteilen wollen (*learner agency* und Wahrung der Privatsphäre). Dies dient der Anwendung der gelernten Sprachstrukturen und des Wortschatzes und sie werden angehalten, sowohl sich selbst schriftlich und mündlich auszudrücken als auch ihre Mitlernenden anzuhören und zu verstehen. Zusätzlich wird eine schriftliche (Haus-)aufgabe gestellt, bei der sie ebenfalls selbst die Personen, die sie vorstellen möchten, wählen können.

Die nachfolgende Unterrichtseinheit in der Woche 9 hat das Ziel, den erworbenen Wortschatz zu wiederholen und einzelne Angaben zum Familienstand in verschiedenen Ländern (international, Land nach Wahl) zu sammeln und den Mitlernenden mitzuteilen. Für die Unterrichtseinheit 9 wurde die Kannbeschreibung wie folgt formuliert: Kann einfache, einzelne Angaben zum Familienstand (z. B. verheiratet, geschieden, Kinder) zu verschiedenen Ländern sammeln und in einer Peergruppe weitergeben (A1). Gegenüber der vorausgehenden Unterrichtseinheit ist die Handlungsorientierung hier offensichtlicher durch die Elemente Informationen sammeln und weitergeben enthalten.

Im Unterricht wurden die folgenden Lernschritte umgesetzt: Zunächst erfolgte eine Übung zur Wortschatzaktivierung zum Thema Familie als Anknüpfung an die vorausgehende Lerneinheit. Daraufhin erhielten die Studierenden ein Arbeitsblatt mit Begriffen zu Familienformen (verheiratet, ledig, geschieden, ...). Daraus sollten sie drei Begriffe zu Lebensformen selbst auswählen und Informationen aus einem Land ihrer Wahl recherchieren. Daran anschließend tauschten sie in wechselnden Zweiergruppen jeweils ihre Ergebnisse aus. Dabei notierten sie, was sie von den anderen Lernenden verstanden hatten, auf ihrem Arbeitsblatt. Am Unterrichtsende reflektierten die Studierenden ihre Eindrücke von der Aktivität in ihrem Lerntagebuch.

Rückblickend auf die Einheit zu den alternativen Lebensformen ist festzuhalten, dass die Studierenden zunächst zwar eigenständige Recherchen zu drei ausgewählten Ländern durchführten, bevor sie ihre Ergebnisse anschließend in Paarbeit austauschten, dabei jedoch ein Großteil der Studierenden die Frage in ihrer eigenen Lesart verstanden hatte und andere Informationen suchte, als es von mir intendiert war (z. B. das Bruttosozialprodukt statt die Anzahl der Alleinerziehenden). Einige der Studierenden konnten jedoch gut mit dem Thema umgehen. Als Selbstkritik muss ich zugeben, dass die Planung der Didaktisierung bezüglich Wortschatz, Arbeitsblatt und Anweisungen nicht ausreichend klar, d. h. nicht kleinschrittig und eindeutig genug war. Deshalb war der Austausch unter den Studierenden in diesem Fall nur teilweise zielführend und erfolgte nur vereinzelt in der Zielsprache.

Kursbeispiel 2: Es handelt sich um Studierende im dritten Semester, die Germanistik als Hauptfach studieren, und der Kurs ist ein Pflichtfach. Der Unterricht dauert 90 Minuten. 26 Studierende sind für den Kurs eingeschrieben. Der Raum hat schwere Tische, die sich nur mit Mühe umstellen lassen.

Die Unterrichtseinheit behandelt mit einfachen Modell-dialogen das Thema Familie. Die Dialogtexte enthalten die geeigneten Redemittel, um über die eigene Familiensituation (mündlich, schriftlich) Auskunft geben und die Äußerungen der anderen Lernenden (lesend, hörend) verstehen zu können. Insgesamt soll anhand der Dialoge der entsprechende Wortschatz aktiviert, wiederholt und gesichert werden.

Die der Unterrichtseinheit 8 zugrundeliegende Kannbeschreibung lautet: Kann über sich selbst und die Familie mit verschiedenen Ausdrücken Auskunft geben und entsprechende Angaben verstehen (lesen, hören, sprechen, schreiben; A1+ - A2). Im Unterricht wird dies durch Textbeispiele und Modelldialoge sowie durch Übungen zur Vorstellung der eigenen Familie (schriftlich und mündlich) initiiert. Zusätzlich wird eine schriftliche (Haus-)Aufgabe gestellt, um das erworbene Wissen weiter zu festigen.

Die Unterrichtseinheit in Woche 9 hat das Ziel, Informationen zu Familien in ausgewählten Ländern zu sammeln und sowohl in der eigenen Gruppe als auch in einer anderen Wirbelgruppe vorzustellen. Die der Unterrichtseinheit 9 zugrundeliegende Kannbeschreibung lautet: Kann ausgewählte Angaben zum Familienstand (z. B. verheiratet, geschieden, Kinder) in verschiedenen Ländern recherchieren, verstehen und in einer Peergruppe weitergeben (A1+ - A2).

In der Unterrichtseinheit im 2. Studienjahr wurden das Arbeitsblatt nochmals angepasst und die Arbeitsschritte klarer und detaillierter strukturiert sowie die Gruppeneinteilung eindeutig festgelegt. Die Umsetzung im Unterricht erfolgte in folgenden Arbeitsschritten: In der ersten Phase wurde an den Wortschatz zum Thema Familie der vorausgehenden Unterrichtseinheit angeknüpft. Das zur Verfügung gestellte Arbeitsblatt hatte einen Abschnitt mit Ausdrücken zu Familienformen. Die Aufgabe war, dass die Studierenden in Vierergruppen zu Japan, Deutschland und einem Land ihrer Wahl (es standen sechs Länder zur Wahl) zu drei bis fünf Familienformen Informationen suchen und Notizen machen sollten. In der zweiten Phase wurden die Studierenden in ExpertInnengruppen (zu jedem der sechs Länder je eine Person aus einer Gruppe) eingeteilt, in denen die jeweiligen ExpertInnen über die ausgesuchten Familienformen berichteten. Danach kehrten die Studierenden in ihre ursprünglichen Gruppen zurück und tauschten sich dort über die gesammelten Informationen erneut aus. Am Ende des Unterrichts hielten sie im Lerntagebuch ihre Eindrücke fest.

Die Studierenden im zweiten Studienjahr nahmen diese Übung gern an und auch der Gebrauch der Zielsprache

war höher als im ersten Studienjahr. Die Akzeptanz der Übung sowie die Verwendung der Zielsprache waren insgesamt im zweiten Studienjahr höher als im ersten Studienjahr.

Für die folgende abschließende Reflexion handlungsorientierten Unterrichtens wurden die Auswertung der Unterrichtsergebnisse, die Einträge in den Unterrichtstagebüchern der Lernenden sowie die Unterrichtsbeobachtungen der Lehrperson einbezogen. Ich konnte dabei beobachten, dass die erste Teilaufgabe, selbstständig Informationen zum Bereich Familie und zu Familienformen zu sammeln, insgesamt von den Studierenden gut angenommen wurde. Sie sammelten jedoch teilweise Informationen, die nicht von der Aufgabe her intendiert oder verlangt wurden, wahrscheinlich aber im Interessenfeld der Lernenden lagen. Durch die vorausgehende Erfahrung mit dem ersten Studienjahr konnte ich im zweiten Studienjahr korrigierend helfen, deshalb waren die Gruppenarbeit und der Austausch in der Zielsprache unter den Studierenden im zweiten Studienjahr etwas besser. Die Umsetzung des Unterrichtskonzepts hatte deshalb gut funktioniert, weil auch das Arbeitsblatt überarbeitet und angepasst worden war, die Gruppeneinteilung klarer strukturiert war und die Studierenden gut mitgearbeitet haben. Als Kritik muss ich jedoch anführen, dass der Anteil der Zielsprachenverwendung nicht so hoch wie gewünscht war. Einige Faktoren liegen in den Rahmenbedingungen des Unterrichts, z. B. haben viele Lernende, weil sie zu spät zum Unterricht kamen, die jeweiligen Aufgaben nicht verstanden.

Das Konzept der Rückwärtsplanung (*backward design*, Kompetenzorientierung) war im Großen und Ganzen zielführend am Lernen und an den Lernenden ausgerichtet. Nach der Umsetzung wurde mir jedoch bewusst, dass handlungsorientierter Unterricht neben der sorgfältigen Planung auch Übung und Erfahrung braucht. Die nächsten Schritte sind, auf der Grundlage der Erfahrungen aus diesem ersten Pilotversuch das Konzept für den handlungsorientierten Ansatz für das kommende Studienjahr noch einmal zu überarbeiten und es erneut einzusetzen.

2.4 Handlungsorientiert unterrichten bei Studierenden der Geistes- und Humanwissenschaften im zweiten Studienjahr (Bertlinda Vögel)

Das DAAD-Fachseminar „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht – sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ vom Herbst 2022 inspirierte mich, etwa die Hälfte der Unterrichtszeit eines Kurses handlungsorientierter zu gestalten. Die andere Hälfte der Zeit wurde dem Grammatikerwerb sowie Konversationsübungen

nach den Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens für das Niveau A2.1 gewidmet. Die Lernenden waren Studierende der Geistes- und Humanwissenschaften im zweiten Lernjahr, die im ersten Jahr jeweils zwei bis drei Unterrichtseinheiten pro Woche (= UE; eine UE entspricht 90 Minuten) Deutsch gelernt hatten. Im Allgemeinen sind diese Lernenden motiviert.

Die Planung im Überblick:

UE 1 - 3: Einführung

UE 4 - 6: Familie

UE 6 - 12: Referate der Studierenden (Themen: Essen, Kinder, Gesellschaft, Literatur, Filme, Musik)

UE 13 - 14: Einführung in den Film „Good Bye, Lenin!“, Film ansehen, Nachbesprechung

UE 15: Grammatikprüfung, mündliche Prüfungen

Die Unterrichtsinhalte:

UE 1: In der ersten Unterrichtsstunde stand die Wiederholung des ersten Lernjahres im Fokus. Im Anschluss daran erfolgte die Selbstvorstellung der Lernenden innerhalb ihrer Gruppen. Weiterhin habe ich den Lernenden Kursthemen für das Semester vorgeschlagen.

UE 2: Inspiriert von einem englischen Lehrbuch (Shaules u. a. 2004), das interkulturelle Themenbereiche vorstellt, wurden der Begriff „Identität“ sowie Wertvorstellungen thematisiert. Darauf folgten die Einführung der Vokabeln zu Charaktereigenschaften und der Versuch, das Leben eines durchschnittlichen Japaners/einer durchschnittlichen Japanerin zu beschreiben und gleichzeitig zu reflektieren, dass es sich hierbei auch um Klischees handeln könnte.

UE 3: Das Ziel dieser Stunde war es, weiter über Werthaltungen zu sprechen und unkonventionelle Biographien von JapanerInnen genauer zu betrachten. Parallel dazu wählten die Lernenden die Themen, zu denen sie ein Referat vorbereiten wollten.

UE 4: In der vierten Unterrichtsstunde stand das Kennenlernen verschiedener Familienmodelle im Fokus. Dafür habe ich den Studierenden Seiten aus dem Buch „Familie – Das sind wir“ (Brooks 2020) zur Verfügung gestellt. Dieses Kinderbuch stellt in Zeichnungen viele Familienmodelle vor, wodurch das Klischee der „Vater-Mutter-Kind“-Familie aufgebrochen wird. Die Lernenden haben einige Familien genauer beschrieben und Vokabeln zum Themenbereich erarbeitet.

UE 5: In dieser Unterrichtsstunde stand die Zusammenfassung einer Diskussion aus dem Radio (Österreich 1, Salzburger Nachtstudio vom 10. Mai 2023 zum Thema „Familiendebatte“) im Mittelpunkt. Die Radiosendung erwies sich als sprachlich zu anspruchsvoll für Lernende auf dem Niveau A2.1. Daher habe ich eine Zusammenfassung erstellt und dabei auch auf familienrechtliche Aspekte hingewiesen. Dies verdeutlichte insgesamt, wie wandelbar das Konzept von „Familie“ ist und welche rechtlichen Rahmenbedingungen darauf einwirken.

UE 6: Hier wurden Redemittel für die Präsentationen vorgestellt und die Studierenden haben sich mit Erklärungen zu toxischen Beziehungen und dysfunktionalen Familien auseinandergesetzt und darüber diskutiert.

UE 7 - 12: In diesen Stunden hielten die Lernenden ihre Referate, die ich in der folgenden Stunde inhaltlich etwas ergänzte. Das Einlesen in neue Themenbereiche für diese Ergänzungen kann sehr aufwendig werden. Ich hatte angenommen, dass Themen der SDGs (Sustainable Development Goals, deutsch: Ziele für nachhaltige Entwicklung) von Interesse seien, aber die Lernenden interessierten sich mehr für die Alltagskultur und das soziale Miteinander in deutschsprachigen Ländern, für die Kultur des 18. und 19. Jahrhunderts (Literatur und Musik) und für die neuesten deutschen Filme.

UE 13 - 14: Es stellte sich heraus, dass die Lernenden nicht viel über die deutsche Geschichte zwischen 1945 - 1989 (Fall der Mauer) wussten. Für die letzten beiden Stunden konnten die Studierenden darum einen Film mit japanischen Untertiteln auswählen, der wesentliche Vorkommnisse der einzelnen Jahrzehnte (50er - 90er Jahre) thematisierte. Die Studierenden wählten schließlich „Good Bye, Lenin!“ aus, den wir uns in den zwei letzten Unterrichtsstunden ansahen. Da auch ein paar erklärende Worte zum Film und zu den geschichtlichen Ereignissen notwendig waren, hielt ich diesen Zeitrahmen für angemessen.

2.4.1 Vorläufiges Fazit dieser ersten Erfahrungen mit dem handlungsorientierten Unterricht

Meiner Wahrnehmung nach war die Stimmung gut und die Motivation relativ hoch, denn das Auflösen von Klischees zur Familie schien gut anzukommen und mit der Wahl der Referatsthemen und des Films, mit dem gearbeitet wurde, hatten die Lernenden Gestaltungsräume, die sie gerne nutzten. Interessant fand ich, dass globale Probleme aus meinen Themenvorschlägen oder auch tendenziell traurige Themen vermieden wurden. Die Lernenden suchten das Positive, die Ästhetik und die Komik.

2.4.2 Die Kritik: Was war an diesem Unterricht nun handlungsorientiert?

Hier stellt sich die Frage, wie das didaktisch-methodische Prinzip „Handlungsorientierung“ zu verstehen ist. Wie Biebighäuser (2021: 246) festhält, sollen die Lernenden „vom Verstehen zum eigenständigen Äußern“ angeleitet werden. Das fand eigentlich im Teilbereich „Konversations- und Grammatikunterricht“ statt.

Gudjons schreibt zum handlungsorientierten Unterricht:

Handlungsorientierter Unterricht [...] ist *keine didaktische Theorie* [Hervorh. i. Orig.], auch

kein Modell. Handlungsorientiertes Lernen [...] entstand [...] an der „Basis“, als Impuls von unten, eher im Ausprobieren denn als Anwendung theoretischer Vorgaben. Es ist daher nachvollziehbar, wenn der Begriff „handlungsorientierter Unterricht“ zunächst einmal als eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet wurde und wird. [...] Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes. (Gudjons 2014: 7-8)

Durch die Referate gab es eine „eigentätige“ und „aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“. Handlungsorientierung zeigte sich auch im aktiven Auswählen der bearbeiteten Themen. Oder im Vertiefen der von den Studierenden aufgegriffenen Themen. Positiv war auch, dass ein kurz getakteter Unterricht mit vielen unterschiedlichen Sozialformen und Medien entstand.

Aber es fehlte der Austausch auf Deutsch untereinander. Die Lernenden stellten nur sehr vereinzelt Fragen zu den Referaten. Die Gründe waren wahrscheinlich, dass die Referate trotz der passenden Bilder schwer zu verstehen waren, da mit Übersetzungssoftware gearbeitet wurde.

Bei dem hier beschriebenen Unterricht handelte es sich nicht um die Umsetzung eines ausgearbeiteten handlungsorientierten Unterrichtskonzeptes. Aber es war ein Sondieren des Umfeldes: Wo stehen eigentlich die Studierenden? Welche Anleitungen brauchen sie? Welche Themen interessieren sie? Als Lehrerin habe ich gelernt, wo ich eingreifen muss, damit die Lernenden aktiver voneinander lernen. Ein erster Schritt für eine Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip der Handlungsorientierung wäre damit gesetzt.

3. Fazit zum Workshop

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Workshop einen Beitrag zur Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts in der Region Japan geleistet hat. Dies ist von Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Schwerpunkt im DaF-Unterricht hier häufig noch stark auf der Vermittlung von Grammatikregeln liegt und Studierende nicht auf reale, authentische Kommunikationssituationen vorbereitet werden.

Im Workshop wurde erwähnt, dass handlungsorientierter Unterricht ein nachhaltiger Unterricht sein kann. Grammatikregeln oder Wortschatz vergisst man mit der Zeit vielleicht. Aber Handlungswissen und die Fertigkeit

des autonomen Lernens verliert man nicht mehr. Das bleibt lebenslang als eine eigenständige Fähigkeit erhalten und kann die berufliche sowie persönliche Weiterentwicklung unterstützen. Dies setzt aber voraus, dass die Lernenden die Verantwortung für sich selbst und für ihre Umgebung sowie ihre Mitlernenden übernehmen. Die Lernenden treffen eigenständig Entscheidungen, helfen sich gegenseitig und lernen autonom. Es geht zum einen um die Unabhängigkeit, zum anderen aber auch um die Zusammenarbeit mit den Mitlernenden.

Insgesamt betrachtet hat der Workshop nicht nur zur Sensibilisierung für handlungs- und aufgabenorientierte Unterrichtsansätze beigetragen, sondern auch den Raum für einen nachhaltigen kollegialen Austausch geschaffen. Die Teilnehmenden konnten wertvolle Einblicke gewinnen, ihre Unterrichtspraxis reflektieren und neue Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Lehrmethoden mitnehmen. Der Workshop stärkte das Bewusstsein für handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht und stellte somit einen Schritt in Richtung einer qualitativ hochwertigen DaF-Lehre in Japan dar.

4. Ausblick auf die Arbeit der AG

In unserer AG „Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht“ arbeiten wir gemeinsam an der Entwicklung handlungs- und aufgabenorientierter Unterrichtskonzepte und tauschen uns intensiv zur Unterrichtspraxis aus. Wir planen, unsere Zusammenarbeit in der AG auch 2024 fortzuführen.

Unser Ziel besteht einerseits darin, die bereits erstellten Unterrichtskonzepte zu überarbeiten. Die im Workshop angesprochenen Herausforderungen bei der Planung, Durchführung und Bewertung erfordern weiterführende Überlegungen und eine weitergehende fachliche Auseinandersetzung, um eine erfolgreiche Implementierung im Unterricht zu gewährleisten. Andererseits wollen wir neue handlungs- und aufgabenorientierte Unterrichtskonzepte zu Themenbereichen wie zum Beispiel Essen auf unterschiedlichen Sprachniveaus erarbeiten, erproben und evaluieren. Wie bereits in diesem Jahr planen wir unsere Ergebnisse im Anschluss daran in Form eines Workshops und ggf. einer Veröffentlichung zur Verfügung zu stellen.

Wir sind sehr froh darüber, dass die AG durch den Workshop gewachsen ist. Sollten auch Sie Interesse daran haben, in unserer AG mitzuarbeiten, können Sie sich gerne mit uns in Verbindung setzen (Ansprechperson: Nina Kanematsu: nina.kurganova@gmail.com).

Durch unsere Kooperation und den regen Austausch in der Arbeitsgruppe „Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht“ bemühen wir uns, eine kontinuierliche Förderung der Unterrichtsentwicklung im ostasiatischen Raum zu erreichen. Gleichzeitig setzen wir uns dafür ein, den kollegialen Austausch in Japan und auch darüber hinaus zu intensivieren.

Literatur

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2013): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 5. akt. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Bayerlein, Oliver (2013): *Landeskunde aktiv. Praktische Orientierungen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. 2. Aufl. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher e.K.

Biebighäuser, Katrin (2021): Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie &

Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler, 233–252.

Brooks, Felicity (2020): *Familie - Das sind wir*. 2. Aufl. London: Usborne Publishing.

Good Bye, Lenin! [Film] BR Deutschland 2003, Regie: Wolfgang Becker. X Verleih.

Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. 8. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Shaules, Joseph; Tsujioka, Hiroko & Iida, Miyuki (2004): *Identity*. New York: Oxford University Press.

ZDF: <https://www.zdf.de/kinder/logo> (04.12.2023).

Deutsche Welle: <https://www.dw.com/de/themen/s-9077> (04.12.2023).

Viele Infos rund um Deutsch als Fremdsprache – das *DaF-Café* während der JGG-Herbsttagung 2023 in Kyoto

Anette Schilling (Universität Okayama)

Im Rahmen der zweitägigen Herbsttagung der *Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG)* am 14. und 15. Oktober 2023 in Kyoto konnten sich interessierte Besucherinnen und Besucher zum ersten Mal im *DaF-Café*, einem exklusiven Veranstaltungsraum für Institutionen und Vereinigungen aus dem Forschungs- und Arbeitsfeld Deutsch als Fremdsprache, bei Kuchen und Getränken über Aktivitäten rund ums Thema informieren.

Das *DaF-Café* war von der Präsidentin des *Verbands der Deutschlehrenden in Japan (VDJ)*, Akira Kusamoto, initiiert und organisiert worden. Ihr Vorschlag, während der JGG-Tagung einen *DaF*-bezogenen Informationsraum einzurichten, war bei den Vertreterinnen und Vertretern entsprechender Organisationen sofort auf großes Interesse gestoßen, und so waren schon bei dieser Auftaktveranstaltung neben dem *VDJ* selbst das *Goethe-Institut*, die *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)* mit ihrer Zeitschrift *LeRuBri – Zeitschrift für Deutschlehrende in Japan*, die Organisationskomitees des alljährlich stattfindenden *DaF-Seminars* sowie des Lehreraus- und Fortbildungskurses der JGG, die *PASCH-Initiative* und das Online-Angebot *Virtuelles Forschungskolloquium DaF in Japan* durch Kolleginnen und Kollegen oder durch Infotische und Materialauslagen vertreten.

Der Raum des *DaF-Cafés* hatte während der gesamten Tagung geöffnet und diente selbst als Forum für Vorträge und Präsentationen. So eröffnete Akira Kusamoto gemeinsam mit Tomoaki Seino, Vorstandsmitglied des *VDJ* und vormaliger Präsident der JGG, die Veranstaltungen mit einem Vortrag zum Thema Künstlicher Intelligenz (KI) und ihrem Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Dabei luden sie das Publikum zur Diskussion grundsätzlicher Fragen zum Thema wie „Wie verändert KI das Verständnis der Wissenschaft vom Sprachenlernen?“, „Wie lässt sich KI sinnvoll in den Unterricht integrieren?“ oder „Wie lassen sich in Zeiten von KI angemessene Prüfungsformen entwickeln?“ ein. Ohne mögliche negative Aspekte oder Entwicklungen, z. B. den unerlaubten Einsatz von Übersetzungsprogrammen bei der Rezeption oder Anfertigung von Texten seitens der Studierenden, auszublenzen, eröffneten die

Vortragenden selbst eine positiv-konstruktive Perspektive auf die mögliche Zukunft des Fremdsprachenunterrichts, in dem der Gebrauch von KI nicht ignoriert oder gar verboten wird, sondern den Lernenden gewinnbringende Angebote KI-gesteuerter Lerntools und der verantwortungsbewusste Umgang mit ihnen vermittelt werden sollte. Im Hinblick auf die Lehrendenausbildung, dem eigentlichen Aufgabengebiet des *VDJ*, plädierten sie darum für die Etablierung von Fortbildungsveranstaltungen zum Gebrauch von KI im Deutschunterricht sowie die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, bei denen die Kursteilnehmenden KI selbst nutzen und mit ihr kommunizieren.

In einem weiteren Vortrag präsentierte Oliver Phan-Müller, Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts Tokyo, die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage unter Absolventinnen und Absolventen zur Ausbildung von Deutschlehrkräften am Goethe-Institut in Japan. Interessante Ergebnisse im Hinblick auf das *DaF-Café* waren, dass unter den Teilnehmenden an der Umfrage, von denen fast alle (93%) als Deutschlehrende tätig sind, ein großes Interesse an einer Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen (84%) und an der Teilnahme an Fachveranstaltungen wie Workshops und Seminaren (83%) oder Webinaren (50%) besteht – beides sind wichtige Bereiche, für die das *DaF-Café* in Zukunft eine zentrale Anlauf- und Informationsstelle sein will.

Das Anliegen des *DaF-Cafés* ist, auf der wichtigsten deutschbezogenen akademischen Veranstaltung in Japan auch der Theorie, der Forschung und der Praxis von Deutsch als Fremdsprache einen eigenständigen Repräsentationsraum zu bieten und so zur Schaffung eines *DaF*-Netzwerkes beizutragen. Die positive Resonanz aller Beteiligten auf das *DaF-Café* hat gezeigt, dass es mit diesem Angebot eine wichtige Bedarfslücke füllt. Es verdient darum, bei zukünftigen JGG-Tagungen noch zentraler als bei der Auftaktveranstaltung im Herbst 2023 platziert zu werden, um mit Materialien und Präsentationen und in persönlichen Gesprächen auf Forschungstätigkeiten, Veranstaltungen und Austauschmöglichkeiten rund um Deutsch als Fremdsprache aufmerksam machen zu können.

Bericht zur Preisverleihung des 12. Deutschen Haikuwettbewerbs der Kyoto Frauen-Universität 2023

Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)

Am 16. Dezember 2023 fand an der Kyoto Frauen-Universität zum 12. Mal die Preisverleihung des jährlichen Deutschen Haikuwettbewerbs statt. Insgesamt wurden 290 Haikus von Deutschlernenden an 26 japanischen Universitäten und sieben Oberschulen eingereicht.

Melanie Saxinger, Generalkonsulin der Bundesrepublik Deutschland in Osaka-Kobe, adressierte die Preisträger:innen in ihrer als Video gezeigten Rede mit „Liebe Dichterinnen und Dichter“ und brachte ihre Bewunderung dafür zum Ausdruck, dass in Japan die dichterische Form des Haiku „so hoch und am Leben gehalten“ werde. Sie betonte, dass das Thema des Wettbewerbs *Aufkeimen im Frühling* ein besonders schönes Signal dafür sei, dass angesichts der sinkenden Temperaturen die Haikus der Studierenden zu einem warmen Gefühl beitragen.

Arno Mitterdorfer, der im Herbst 2023 die Leitung des Österreichischen Kulturforums in Tokyo übernommen hat, wies darauf hin, dass das Wettbewerbsthema einen vielfältigen Interpretationsspielraum eröffne, der sinnbildlich für unsere Zeit gedeutet werden könne. Im ersten Jahr nach der Aufhebung der wegen der Corona-Pandemie erfolgten Einschränkungen könne man „ein Wiederaufkeimen wertvoller Gepflogenheiten“ beobachten. Gleichzeitig könne man das Thema als „hoffnungsvolles Motiv im Lichte unserer herausfordernden Gegenwart“ betrachten. Man werde daran erinnert, dass „selbst auf den entbehrensreichsten und härtesten Winter immer noch das Leben und die Blüte folgten.“

Felix Moesner, Generalkonsul des Schweizerischen Generalkonsulats in Osaka, gratulierte allen Teilnehmenden zu ihrer Leistung und äußerte seine Hoffnung, dass sie durch den Haikuwettbewerb in ihrem Studium der deutschen Sprache bestärkt würden. Neben deutschen Sprachkenntnissen und allgemeinem Interesse an der deutschsprachigen Kultur sei vor allem Kreativität erforderlich, um sich als japanische Studierende in deutscher Sprache mit Lyrik und speziell mit dem Haiku auseinanderzusetzen.

Enzio Wetzel, Institutsleiter des Goethe-Instituts Villa Kamogawa in Kyoto, der leicht verspätet zur Preisverleihung erschien, entschuldigte sich dafür mit einem spontan im Taxi verfassten Haiku:

Die Handyscheibe
Zerbrochen auf der Stufe
Ein Entschuldigung

Markus Rüschi, Dozent an der Kyoto Frauen-Universität, stellte die Auswahlkriterien für die Preisvergabe vor. Demnach habe das „Haiku-Team“ der Kyoto Frauen-Universität eine Vorauswahl vorgenommen, bei der alle Haikus mit der Silbenzahl 5-7-5, einem Frühlingswort und dem Thema *Aufkeimen im Frühling* berücksichtigt worden seien. Anschließend seien die so ausgewählten Haikus den Juroren und Jurorinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zugeschickt worden, die Spezialist:innen auf dem Gebiet des Haiku bzw. der Dichtung seien.

Insgesamt wurden 17 Haikus mit Preisen ausgezeichnet. Sechs weitere Haikus erhielten besondere Belobigungen. In einem Handout, das an alle Besucher:innen verteilt wurde, waren sämtliche ausgezeichneten Haikus mit den Begründungen der Juroren und Jurorinnen aufgeführt. Der Preis der Präsidentin der Kyoto Frauen-Universität ging an Haruna Konaka, Studentin der Keio-Universität, für folgendes Haiku:

Ihr fünfter Frühling
Unter großem Baum greifen
Hände nach Knospen

In seiner Begründung für die Auszeichnung schreibt Juror Prof. em. Dr. Eduard Klopfenstein wie folgt:

Hier ist im ersten Vers von einem fünfjährigen Mädchen die Rede – eine Szene zur Zeit der beginnenden Frühlingsblüte. Indirekt wird auf den Gegensatz des kleinen Menschenkinds und des großen Baumes hingewiesen. Man stellt sich am ehesten einen mächtig ausladenden Kirschbaum vor. Und der Griff der kleinen Hände nach den Knospen an einem herabhängenden Ast ist gleichzeitig konkrete Beschreibung wie starker symbolischer Ausdruck: Entschlossenes Zugreifen, Mut und Hoffnung auf das, was das Leben bringen wird – vielleicht sogar etwas Übermut und Verwegenheit.

Besonders lebhaft finde ich das Haiku von Ayuka Tada, eine von drei Studentinnen der Kobe City University of Foreign Studies, die mit Preisen bedacht wurden:

Großes Gezwitscher
Vögel verlassen das Nest
Beginn des Lebens

In ihrer schriftlichen Begründung für die Auszeichnung bezeichnet Jurorin Gisela Doi dieses Haiku als „eine wunderbare Metapher für junge Menschen, die das elterliche Nest verlassen, um ihr eigenes Leben zu beginnen.“

Auf der Homepage des Wettbewerbs (<https://deutschehaikukyoto.com>) sind alle Preisträger:innen aufgelistet. Dort kann man auch für den Einsatz im Deutschunterricht eine Vokabelliste zu den

Jahreszeiten und ein Arbeitsblatt zum Thema „Haiku“ downloaden. Der Haikuwettbewerb der Kyoto Frauen-Universität bietet in meinem Deutschunterricht jedes Jahr aufs Neue einen hervorragenden Ansporn, die deutsche Sprache kreativ zum Einsatz zu bringen. Ich möchte daher allen Deutschlehrenden ans Herz legen, ihre Studierenden auf diesen wunderbaren Wettbewerb aufmerksam zu machen.

Grußworte

Grußwort der DAAD-Außenstelle Tokyo

Axel Karpenstein (Außenstellenleiter)

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit Freude und Optimismus blicke ich auf das Jahr 2024, ein Jahr, das im Zeichen des Drachens steht – ein Symbol für Stärke, Wachstum und Erfolg. In der Feineinteilung des sino-japanischen Kalenders entspricht dieses Jahr dem 甲辰 (*kinoe-tatsu*), was als besonders günstig für Neuanfänge und das Erreichen von Zielen gilt. Nachdem Vieles im Jahr 2023 im Umbruch war – in Japan, in der DAAD-Außenstelle Tokyo, im Netzwerk Ortslektorinnen und -lektoren –, kann man sich ein solch positives Vorzeichen für die weitere Entwicklung nur wünschen!

Nach einer dreijährigen, *sakoku*-ähnlichen Phase der Abschottung während der Corona-Pandemie haben wir in Japan im vergangenen Jahr einen bemerkenswerten Aufbruch erlebt. Mit starkem Engagement und erheblichen Investitionen strebt das Land danach, sich international stärker zu positionieren. Neue Förderprogramme für internationale Mobilität, wissenschaftliche Zusammenarbeit und die Förderung des akademischen Nachwuchses sind ein klares Zeichen dieses neuen Geistes.

Getrieben von gemeinsamen geopolitischen, sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen, haben Japan und Deutschland ihre Beziehungen intensiviert. Als Wertepartner engagieren sich beide Länder für die Freiheit der Forschung und setzen sich für offene, multilaterale Strukturen in der Wissenschaft ein. Im Rahmen der Neuausrichtung der deutschen Asienpolitik hat sich Japan zum zentralen Partner Deutschlands in Asien entwickelt. Diese Entwicklung wird durch zahlreiche Besuche hochrangiger deutscher Politikerinnen und Politiker sowie von Delegationen aus Wirtschaft und Wissenschaft unterstrichen. Die DAAD-Außenstelle Tokyo empfing seit der Wiederöffnung der japanischen Grenzen im Oktober 2022 bis Jahresende 2023 Vertreterinnen und Vertreter von 26 deutschen Hochschulen.

Der DAAD Japan möchte im kommenden Jahr dieses positive Momentum ausnutzen, um den Austausch und die

wissenschaftlichen Kooperationen zwischen Deutschland und Japan zu stärken und auszubauen. Neben den bewährten Stipendienprogrammen für japanische Studierende und Forschende sollen in Kooperation mit deutschen und japanischen Partner:innen aus Industrie und öffentlicher Verwaltung neue Möglichkeiten für Praktika in Deutschland geschaffen werden. Im Marketing soll neben der *European Higher Education Fair* (EHEF), der jährlichen Messe für Hochschulen aus Deutschland und Europa, ein neues Online-Format zur Bewerbung des Forschungsstandorts Deutschland verstetigt werden – die *German Research Fair* (GRF), die im April 2023 erstmalig durchgeführt worden ist. Gleichzeitig soll das Informationsangebot für japanische und deutsche Hochschulen zu den Möglichkeiten im akademischen Austausch und der wissenschaftlichen Kooperation gestärkt werden. Kooperationen zwischen japanischen und deutschen Hochschulen stellen den Motor für Austausch von Studierenden und Forschenden sowie für die wissenschaftliche Zusammenarbeit dar. Die Aktivitäten des Deutschen Wissenschafts- und Innovationshauses (DWIH) Tokyo werden sich bei der Vernetzung in Wissenschaft und Innovation besonders auf die Bereiche Künstliche Intelligenz, Nachhaltigkeit (in all ihren Facetten – von erneuerbaren Energien über Kreislaufwirtschaft bis hin zum nachhaltigen Bauen) sowie Technologietransfer konzentrieren.

Die Förderung der Germanistik und Deutschlandstudien in Japan bleibt weiterhin ein Hauptanliegen, da diese Fachbereiche entscheidend zur langfristigen Stärkung der bilateralen Beziehungen beitragen. Sie sind wesentliche Motoren für ein beständiges Interesse an Deutschland und leisten einen maßgeblichen Beitrag zur Heranbildung von Deutschlandexpertinnen und -experten. Das Netzwerk der Ortslektorinnen und -lektoren spielt dabei eine doppelte Rolle: Es fördert nicht nur talentierte Studierende aus verschiedenen Regionen, sondern kann auch Türen für deutsche Universitäten öffnen, die an Kooperationen mit Japan interessiert sind. Ziel des DAAD Japan wird für 2024 die Sicherung der persönlichen Betreuung des Netzwerks sein.

Die Gründung der *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan* (IDL) im Juni 2023 ist ein wichtiger Schritt zur Stärkung des Netzwerks. Ich freue mich auf den weiteren Austausch im kommenden Jahr und die Zusammenarbeit, über die wir die Herausforderungen für die Germanistik und Deutschlandstudien in Japan in der Zukunft gemeinsam meistern können.

Zum Jahreswechsel wünsche ich Ihnen allen Gesundheit, Glück und Erfolg für das Jahr 2024!

Mit herzlichen Grüßen

Axel Karpenstein
Leiter, DAAD Tokyo / Direktor, DWIH Tokyo

Grußwort des Goethe-Instituts Tokyo

Oliver Phan-Müller (Stellvertretender Institutsleiter)

Liebe Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL),

ich gratuliere Ihnen herzlich zu Ihrer Gründung! Ihre Initiative, eine Vereinigung für Lektor*innen ins Leben zu rufen, die in Japan Fächer mit Bezug zur deutschen Sprache unterrichten, ist ein bedeutender Schritt für die Förderung der deutschen Sprache und Kultur in Japan, und ich bin überzeugt, dass die IDL eine wichtige Rolle bei der nachhaltigen Stärkung des DaF-Netzwerks spielen wird.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist in der globalisierten Welt von unschätzbarem Wert. Durch das Engagement der IDL, die durch Fachtreffen, Veranstaltungen und Fortbildungen eine Plattform für deutschsprachige Lehrende in Japan schaffen möchte, leistet sie einen bedeutenden Beitrag zur Bildung eines Netzwerks in Japan zur Förderung des Wissensaustauschs. Hierbei führt auch die Zusammenarbeit mit anderen Fachvereinen und Kulturinstitutionen zu neuen Synergien, deren Entfaltung das Goethe-Institut gerne unterstützt.

Als Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland fördert das Goethe-Institut Kulturaustausch, Bildung und gesellschaftliche Diskurse im internationalen Kontext und unterstützt das Lehren und Lernen der deutschen Sprache. Auch vor dem Hintergrund erheblicher Veränderungen geopolitischer und finanzieller Rahmenbedingungen, die umfangreiche Transformationsprozesse zur Folge haben, wird sich das Goethe-Institut in

Japan weiterhin für die Förderung der Deutschen Sprache engagieren.

Der Fokus wird hierbei nicht nur auf der Erweiterung digitaler Angebote liegen, sondern auch bestehende Sprach- und Prüfungsmöglichkeiten sowie Fortbildungsangebote für Deutschlehrende ausbauen. In vertrauensvoller Kooperation mit seinen Partnern in Japan wird das Goethe-Institut sich weiterhin für den Aufbau eines nachhaltigen Netzwerks für Deutsch als Fremdsprache (DaF) einsetzen und durch innovative Projekte junge Deutschlernende, wie zum Beispiel an den vom Goethe-Institut betreuten PASCH-Schulen in Japan, für die deutsche Sprache und Kultur begeistern.

Daher freue ich mich, gemeinsam mit der IDL nicht nur einen regen Austausch von Ideen zu pflegen, sondern auch die Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Projekten und Initiativen, die die Bildungslandschaft und das Netzwerk in Japan nachhaltig prägen können, zu diskutieren. Hier kann das Goethe-Institut als Mittler dienen, um internationale Kooperationen und Netzwerke zu stärken und zu fördern.

Mit den besten Grüßen

Oliver Phan-Müller

オリバー・ファン＝ミュラー

Leiter der Spracharbeit 語学部長

Stellvertretender Institutsleiter 所長代理

Grußwort des Verbands der Deutschlehrenden in Japan (VDJ)

Akira Kusamoto (Verbandspräsidentin)

Herzlichen Glückwunsch zur Gründung der Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan!

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

als Präsidentin des Verbands der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) ist es mir eine große Ehre und Freude, Ihnen/Euch im Namen unseres gesamten Verbandes zur Gründung der Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan herzlich zu gratulieren.

Auch wenn die Schaffung dieser Gemeinschaft als eine Notlösung in der aktuellen Situation der deutschsprachigen Lehrenden in Japan entstanden ist, möchten wir diese als eine große Chance betrachten, die Zusammenarbeit und den Austausch unter den Deutschlehrenden in Japan noch mehr und besser zu fördern. Wir sind überzeugt, dass der Austausch von bewährten Methoden, Ressourcen und die Schaffung eines Netzwerks für

Lehrkräfte dazu beitragen werden, die Qualität des Deutschunterrichts weiter zu steigern.

Als Nachbarorganisation freuen wir uns vor allem darauf, eng mit Ihnen/Euch zusammenzuarbeiten. Die gegenseitige Anerkennung und Respekt werden dazu führen, uns gemeinsam zu stärken, uns im Beruf weiterzuentwickeln und die DaF-Forschung in Japan voranzubringen.

Wir wünschen Ihnen/Euch viel Erfolg und alles Gute bei Ihren/Euren zukünftigen Aktivitäten. Möge diese Interessengemeinschaft eine Quelle der Inspiration und des gemeinsamen Wachstums für alle Deutschlehrenden in Japan sein!

Herzliche Glückwünsche und beste Grüße

Akira Kusamoto, Präsidentin des VDJ

Grußwort der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)

Liebe Mitglieder der Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan,

mit großem Interesse haben wir die Entstehung eines vom DAAD unabhängigen, organisierten Netzwerks der deutschsprachigen Lehrenden in Japan verfolgt und freuen uns, dass wir mit unserer Organisationsstruktur als Vorbild ein wenig dazu beitragen konnten. Sicherlich liegt das nicht zuletzt auch an zahlreichen personellen Kontakten und Überschneidungen, vor allem namentlich der IDL-Vorsitzenden Gabriela Schmidt, die nun Gründungsmitglied unserer beider Vereinigungen ist und neben dem IDL-Vorsitz weiterhin die LVK-Mitgliedschaft besitzt.

Gern erinnern wir uns an gemeinsame Projekte oder Veranstaltungen, bei denen wir mit KollegInnen aus Japan zusammengearbeitet haben, angefangen mit dem Symposium „DaF in Korea – Tendenzen und Perspektiven“ im Jahr 1996, und weitere regelmäßige Seminare mit japanischer Beteiligung, wie unsere Veranstaltung

zur „Erinnerungskultur“ im Jahr 2009. Auch für die zahlreichen Beiträge aus Japan für unsere Zeitschrift *DaF-Szene Korea* sind wir sehr dankbar. Einige unserer AutorInnen haben ja auch mehrmals im *LeRuBri* veröffentlicht. Sehr gern würden wir uns untereinander besser vernetzen und zukünftig noch öfter austauschen, z.B. bei gemeinsamen Projekten einzelner Unis in Japan und Korea oder länderübergreifenden Seminaren, oder auch bei unseren beiden Zeitschriften.

Wir möchten die Gelegenheit ergreifen, euch/Ihnen zur Gründung der IDL zu gratulieren und die besten Wünsche für eine erfolgreiche Zukunft auszusprechen. Insbesondere, insofern wir daran beteiligt sein dürfen.

Herzliche Grüße aus Südkorea –

한국에서도 화이팅 – 韓国からよろしく

LVK, Seoul

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, und achten Sie auf gute Lesbarkeit
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der Zeitschrift *InfoDaF*:
<https://www.degruyter.com/journal/key/INFODAF/html> → Einreichen → 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)idl-japan.org**

Die kommenden Ausgaben des LeRuBri:

Nr. 60:

Themenheft „Förderung rezeptiver Fertigkeiten im DaF-Unterricht“ (Einsendeschluss am 31. Mai 2024, Erscheinungsdatum August 2024)

Nr. 61:

Allgemeines Heft (Einsendeschluss am 30. November 2024, Erscheinungsdatum Ende Februar 2025)

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für das Themenheft
bis spätestens 31. Mai 2024
als Word-Dokument an: lerubri(at)idl-japan.org**
