

---

### Editorial

---

Tokyo, den 26.3.2025

Liebe Leserinnen und Leser,

pünktlich zum Beginn des neuen Studienjahrs erscheint mit der Nummer 61 des LeRuBri erneut eine allgemeine Ausgabe in dem Wunsch, sowohl mit theoretischen als auch praktischen Beispielen Impulse für die Planung des bevorstehenden Semesters zu liefern. Dabei will es der Zufall, dass sämtliche Beiträge die Perspektive über die Grenzen Japans hinaus erweitern und insbesondere unsere direkte Nachbarschaft zu Südkorea mit in den Fokus nehmen. Eine vorsichtige Annäherung im DaF-Bereich zwischen Japan und Südkorea ist seit dem Corona-bedingten Online-Boost zu beobachten und soll in der Zukunft nach Möglichkeit weiter ausgebaut werden. Es freut uns deshalb sehr, Ihnen und euch mit der aktuellen Ausgabe des LeRuBri vier Beiträge vorstellen zu können, in denen sich die Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen auf dem ostasiatischen Festland bereits auf die eine oder andere Weise spiegelt.

Die ersten beiden Artikel widmen sich der Unterrichtspraxis. Gleich der erste Beitrag kommt direkt aus Seoul: Die Autorin Aylin Can lehrt dort an der Hankuk University of Foreign Studies. In ihrem Artikel zu theaterpädagogischen Ansätzen im DaF-Unterricht erörtert sie die Bedeutung der szenischen Arbeit in der Sprachlehre zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen. Der Aufsatz streift die theoretische Verflechtung von Drama- und Sprachpädagogik und präsentiert anschließend einen Unterrichtsentwurf für die Niveaustufen B1/B2 mit dem Ziel, den Mehrwert des Sprachenlernens im Hinblick auf eine Überwindung kultureller Trennlinien über das szenische Spiel erfahrbar zu machen.

Anschließend berichtet die seit 2022 aktive DAAD-AG zum „Handlungsorientierten Unterricht“ von ihrem zweiten interaktiven Workshop am 6. Oktober 2024. Im Mittelpunkt stehen in der Praxis erprobte Unterrichtsentwürfe rund um das Thema Essen für die Niveaustufen A0 bis B1+. Kultureller Austausch wird hier gleich mehrfach thematisiert: Sowohl inneruniversitär zwischen japanischen und deutschen (Austausch-)Studierenden (Beitrag Martina Gunske von Kölln) als auch in Form von Videokonferenzen im Austausch mit koreanischen Deutsch-Studierenden, die ebenfalls an der Hankuk University lernen (Beitrag Nina Kanematsu).

Der dritte Beitrag schlägt den Bogen zur hybriden Vernetzung der DaF-Lehrenden inner- und außerhalb Japans. Hier berichtet Olga Czyzak vom Virtuellen Forschungskolloquium DaF in Japan, das seit 2020 besteht und mit der zehnten Veranstaltung im Februar dieses Jahres ein erstes Jubiläum feiern konnte. Mittlerweile eine eigene virtuelle Institution, kann auch dieses Forum trotz seines Fokus auf die DaF-Lehre in Japan auf eine Beteiligung von Kolleg:innen unter anderem aus Deutschland und Südkorea zurückblicken.

Im letzten Beitrag wird die Vernetzung mit Südkorea physisch greifbar: Im Februar 2025 waren drei Ortslektor:innen aus Japan zum DAAD-Workshop *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht* an die Hongik-Universität in Seoul eingeladen. Mit meinem Bericht über diesen Workshop möchte ich als einer der Teilnehmenden zum einen auf die

Bedeutung authentischer Mündlichkeit für den DaF-Unterricht hinweisen, die uns die Referentin Juliane Schopf (Universität Münster) sehr anschaulich vermittelt hat. Zugleich bot der Workshop Gelegenheit zum direkten Austausch mit den Kolleg:innen in Südkorea, dem hoffentlich weitere Formate gegenseitiger Vernetzung folgen werden.

Über aktuelle Veranstaltungen können Sie sich wie immer auf der Homepage der IDL informieren:

(<https://idl-japan.org/veranstaltungen>).

Die folgende Nummer 62 des LeRuBri widmet sich dem Sonderthema *Künstliche Intelligenz im Lernumfeld japanischer Hochschulen* und bietet eine Rückschau auf das erste DAAD-Regionaltreffen in Japan vom 1.–4. November in Nagoya (Einsendeschluss war Ende März). Die Nummer 63 wird wieder eine allgemeine Ausgabe ohne thematische Bindung sein. Als voraussichtlicher Einsendeschluss ist der 30. November 2025 geplant, genauere Informationen werden zeitnah bekanntgegeben. Für die Ausgabe 63 sind wie immer auch Buch- und Filmtipps sowie Rezensionen sehr willkommen. Zur Gestaltung bitten wir um Beachtung unserer Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende des Heftes.

Einen guten Start ins Semester wünscht im Namen der gesamten Redaktion

Ruben Kuklinski

*Impressum*

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

*Layout: Wieland Eins*

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

*ISSN 2758-2620*

---

# Inhalt

---

<b>Editorial</b>	<b>1</b>
<b>Inhalt</b>	<b>3</b>
<b>Beiträge</b>	
Inter- und transkulturelle theaterpädagogische Ideen für den DaF-Unterricht auf B1-B2-Niveau Aylin Can ( <i>Hankuk University of Foreign Studies, Seoul</i> )	<b>4</b>
Zweiter interaktiver Workshop zum handlungsorientierten Unterricht: Praxisnaher DaF-Unterricht zum Thema Essen – Workshopbericht mit Fallbeispielen Nina Kanematsu ( <i>Universität Tsukuba</i> ), Martina Gunske von Kölln ( <i>Universität Fukushima</i> ), Mai Muramoto ( <i>Universität Nagoya</i> ), Gabriela Schmidt ( <i>Nihon-Universität</i> ), Christian Steger ( <i>Dokkyō-Universität</i> ), Bertlinde Vögel ( <i>Universität Ōsaka</i> ), Christoph Hendricks ( <i>Tokyo University of Foreign Studies</i> )	<b>9</b>
Das Virtuelle Forschungskolloquium DaF in Japan Olga Czyzak ( <i>Chūō-Universität</i> )	<b>17</b>
Workshop-Bericht aus Korea: Interaktionskompetenz in DaF mit Juliane Schopf Ruben Kuklinski ( <i>Universität Tōkyō</i> )	<b>19</b>
<b>Hinweise für Autorinnen und Autoren</b>	<b>22</b>

---

# Beiträge

---

## Inter- und transkulturelle theaterpädagogische Ideen für den DaF-Unterricht auf B1-B2-Niveau

Aylin Can (*Hankuk University of Foreign Studies, Seoul*)

### 1. Einleitung

Die Bedeutung inter- und transkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht nimmt angesichts globalisierter Kommunikationsprozesse stetig zu. Während der Fokus im traditionellen Sprachunterricht oft auf der Vermittlung von grammatischen Strukturen und lexikalischem Wissen liegt – was natürlich unverzichtbar ist –, bietet die Theaterpädagogik darüber hinaus die Möglichkeit, Lernende durch kreative und interaktive Methoden auf reale kulturelle Herausforderungen vorzubereiten. Dieser Artikel beleuchtet theaterpädagogische Konzepte im DaF-Unterricht, die speziell die Förderung inter- und transkultureller Kompetenzen fokussieren. Ziel ist es, eine praxisorientierte Doppelstunde für die Niveaustufen B1-B2 vorzustellen, in der Lernende sowohl sprachlich als auch kulturell gefordert und gefördert werden.

Es wird daher davon ausgegangen, dass die Zielgruppe dieser Unterrichtseinheit bereits über grundlegende Erfahrungen in der sprachlichen und kulturellen Interaktion verfügt und in der Lage ist, Gesprächssituationen des täglichen Lebens zu bewältigen. Erste Kenntnisse über kulturelle Vielfalt und Kommunikationsweisen sollen durch die Einheit erweitert und vertieft werden, indem die Lernenden komplexere Fragestellungen theaterpraktisch bearbeiten und ihre Sprachkenntnisse in Reflexionsgesprächen anwenden.

### 2. Theoretischer Hintergrund

Theaterpädagogisches Arbeiten zeichnet sich durch die Verbindung von Kreativität, Bewegung und Reflexion aus. Es bietet den Deutschlernenden die Möglichkeit, sprachliche Strukturen in authentischen Kontexten zu erproben und dabei nonverbale und verbale Kommunikationsstrategien zu trainieren. Die zentrale Bedeutung von Bewegung im Lernprozess und ihrer Integration in den Fremdsprachenunterricht wird durch die Erkenntnis unterstrichen, dass „etwa ein Drittel des Gehirns mit der Planung, Koordination und Ausführung von Bewegungen befasst [ist]“ (Arndt/Sambanis 2017: 145). Bewegung kann und sollte daher – als natürlicher Bestandteil kognitiver Prozesse – in den Spracherwerb integriert

werden. Theater schafft durch seine bewegungsintensiven Szenarien eine Umgebung, in der Sprache nicht isoliert, sondern eingebettet in reale Handlungskontexte erlebt wird. Indem Lernende sprachliche Strukturen mit konkreten Handlungen verknüpfen, verstärkt sich der Lerneffekt, da das Gehirn motorische, emotionale und sprachliche Prozesse gleichzeitig verarbeitet. Im inter- und transkulturellen Kontext ist diese Methode besonders relevant, da sie Perspektivwechsel und Empathie fördert – zentrale Elemente beider Konzepte, die im Folgenden genauer beleuchtet werden sollen, um anschließend auf ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht einzugehen.

#### 2.1 Inter- und Transkulturalität

Interkulturalität und Transkulturalität stellen wesentliche Konzepte dar, die die Dynamik gesellschaftlicher Vielfalt und deren Auswirkungen auf die Interaktion von Kulturen beschreiben. Sie beleuchten unterschiedliche Ansätze zur Analyse und Gestaltung vielschichtiger Begegnungen, um den Ansprüchen einer sich zunehmend vernetzenden und globalisierten Lebensrealität gerecht zu werden.

Der Begriff Interkulturalität beschreibt das Zusammenspiel zwischen kulturellen Gruppen, wobei der Schwerpunkt auf der Kommunikation, Zusammenarbeit und dem Austausch von Perspektiven liegt. Ziel ist es, ein tiefgreifendes Verständnis und eine respektvolle Interaktion zu fördern, die über reine Toleranz hinausgehen (Langenohl 2017). Praktisch zeigt sich dies in Situationen, in denen Individuen oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinandertreffen und durch ihre Interaktion voneinander lernen (Altmaier 2021). Im DaF-Unterricht kann dies beispielsweise durch die Schaffung von Lernsituationen geschehen, die kulturellen Austausch und Dialog ermöglichen, etwa durch die Arbeit mit authentischen Texten oder kulturell vielfältigen Szenarien.

Der Ansatz der Transkulturalität hingegen lenkt den Blick auf die fluiden und hybriden Aspekte kultureller Identi-

tät. Anders als Interkulturalität beschreibt Transkulturalität kulturelle Praktiken und Identitäten als dynamische und wechselseitige Durchdringungen (Welsch 2024). Dieses Konzept legt den Fokus darauf, wie kulturelle Vermischung und Transformation neue Identitäten und Ausdrucksformen hervorbringen. Im Kontext des Theater- und DaF-Unterrichts zeigt sich Transkulturalität beispielsweise durch die Erarbeitung und Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bestimmter Kulturen, um Barrieren zu überwinden und hybride Perspektiven zu eröffnen.

Beide Ansätze – Interkulturalität und Transkulturalität – ergänzen sich im DaF-Unterricht, da sie unterschiedliche, aber miteinander verbundene Dimensionen kultureller Begegnungen beleuchten. Während Interkulturalität vor allem die zwischenmenschliche Ebene der Begegnung und des Dialogs in den Vordergrund stellt, betont Transkulturalität die Verschmelzungsprozesse, die durch kulturellen Austausch entstehen. In einer idealen Unterrichtskonzeption werden diese Konzepte nicht isoliert behandelt, sondern in Synergie genutzt, um sowohl interkulturelle Sensibilität als auch transkulturelle Offenheit zu fördern.

## **2.2 Inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**

Der DaF-Unterricht nimmt im Kontext des interkulturellen Lernens eine zentrale Rolle ein, da er ermöglicht, bekannte und unbekannte kulturelle Muster neu zu betrachten und zu hinterfragen (Kessler 2008). Durch die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache können Lernende nicht nur sprachliche Fähigkeiten erwerben, sondern auch tiefere Einsichten in die Mechanismen gewinnen, die ihr Verhalten und ihre Wahrnehmung prägen. Wie Bredella (1999: 87) betont, fördert das Lernen einer neuen Sprache ein Verständnis für die Gemeinsamkeiten, die Kulturen verbinden, und trägt dazu bei, kulturelle Differenzen bewusst zu reflektieren.

Sprache und Kultur stehen in einer untrennbaren Beziehung zueinander, da Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Träger kultureller Bedeutungen fungiert (ebd.). Kramsch (1998: 3) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Sprache und kulturelle Realität eng miteinander verflochten sind, was bedeutet, dass jede sprachliche Äußerung immer auch eine kulturelle Dimension mit sich bringt.

Ein besonderer Aspekt des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht liegt in der Arbeit mit literarischen Texten. Solche Texte ermöglichen es, nicht nur kognitive Fähigkeiten anzusprechen, sondern auch emotionale Reaktionen hervorzurufen und lebensweltliche Zusammenhänge zu beleuchten. Donnerstags (1999: 244) Ana-

lyse unterstreicht, dass Erzähltexte durch ihre Darstellung von Emotionen und Handlungen einen Dialog zwischen Rezipierenden und der dargestellten Welt eröffnen. Dieser Dialog fordert die Lesenden dazu auf, eigene Erfahrungen und Emotionen einzubringen und diese kritisch zu reflektieren.

Wie Hermes (1999: 443) erläutert, wirken sich individuelle Lebensrealitäten, Erlebnisse und kulturelle Kenntnisse auf den Aufnahmeprozess aus, was die Wahrnehmung eines Textes beeinflusst. Dieser Prozess geht über eine reine intellektuelle Auseinandersetzung hinaus und erfordert eine aktive Reflexion über die eigenen Werte und Überzeugungen. Das Lesen und Produzieren von Texten im DaF-Unterricht eröffnet somit nicht nur einen Raum für sprachliches Lernen, sondern auch für interkulturelle und persönliche Entwicklung. Es schafft Gelegenheiten, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu entdecken, und trägt dazu bei, die Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität auf eine ganzheitliche Weise zu verstehen.

Der Doppelstundenentwurf, der in diesem Beitrag vorgestellt wird, zielt darauf ab, Studierende zur Erarbeitung eigener szenischer Dialoge zu motivieren. In sich anschließenden Unterrichtseinheiten können und sollten Lehrkräfte sich weiterer literarischer Texte bedienen, die als Grundlage für szenische Arbeiten genutzt werden können (s. für konkrete textbasierte Unterrichtsvorschläge im theaterpädagogischen DaF-Unterricht: Oelschläger 2020).

## **2.3 Theaterpädagogische Ansätze**

Die theaterpädagogische Arbeit im DaF-Unterricht bietet eine einzigartige Möglichkeit, die oben genannten Konzepte auf einer praxisorientierten Ebene zu verbinden, denn

Sprachenlernen kann nur erfolgreich sein, wenn es vielfältige Möglichkeiten gibt, die erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Zum einen können diese handlungsorientierten Anwendungssituationen durch den unmittelbaren Austausch der Lernenden miteinander erreicht werden, zum anderen kann hier Theater als Mittel genutzt werden, um die Lernenden in unterschiedlichen quasi-authentischen Situationen sprachlich handeln zu lassen (ebd.: 19).

Durch das Lernen mit Bewegungen, kombiniert mit Rollenspielen, Improvisationen oder dem szenischen Arbeiten mit Texten können Studierende nicht nur kulturelle Unterschiede reflektieren, sondern auch hybride Identitäten und Perspektiven kreativ erkunden. Der Einsatz solcher Methoden – mit Fokus auf körperlicher Betätigung – unterstützt die Lernenden dabei, kulturelle Vielfalt als Ressource wahrzunehmen und gleichzeitig ihre

sprachliche Kompetenz in realitätsnahen Kontexten auszubauen.

Sambanis/Walter (2020: 13) betonen in diesem Zusammenhang:

Die Zuordnung einer Bewegung zu einem Lerninhalt (z. B. in Fällen, in denen es nicht gelingen will, eine neue Vokabel zu lernen) oder das Sichtbarmachen von Personenkonstellationen und Handlungsabläufen durch Standbilder bei der Arbeit mit literarischen Texten sind nur zwei Beispiele, wie *Embodied Learning* umgesetzt werden kann.

*Embodied Learning* manifestiert sich hierbei im theaterpädagogischen DaF-Unterricht „in Form von bewegtem Lernen“ (ebd.: 12).

In der folgenden für den B1-B2-Konversationsunterricht konzipierten Doppelstunde soll zunächst mit Standbildern gearbeitet werden, die von den Studierenden mimesch und gestisch, ohne miteinander zu sprechen, zu erarbeiten sind. Diese Vorgehensweise stützt sich auf Surkamps (2016: 27) These, dass „ein nicht unerheblicher Teil von Kommunikation nonverbal abläuft, [weil] sich kommunikative Kompetenz [...] nicht allein auf die korrekte Rezeption und die Verwendung verbalsprachlicher Mittel beziehen [kann].“

Nachdem mit Standbildern erste Szenen festgehalten wurden, sollen die von den Lernenden erarbeiteten Ergebnisse anschließend mit der Methode des szenischen Spiels sprachpraktisch zum Ausdruck gebracht und weiterentwickelt werden. Nach Reich (2003: 1) handelt es sich beim szenischen Spiel um eine Methode, bei der Szenen durch spielerische Darstellung performt werden. Dabei steht nicht nur die Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen und Konfliktsituationen im Mittelpunkt, sondern auch das empathische Nachvollziehen der Erfahrungen anderer. Ziel ist es, komplexe oder zunächst fremd erscheinende Themen durch die persönliche Auseinandersetzung so zu verinnerlichen, dass sie nicht länger abstrakt oder distanziert bleiben. Laut Reich (ebd.) fördert diese Herangehensweise das erfahrungsorientierte Lernen der Studierenden.

### **3. Praxisbeispiel: Eine Doppelstunde mit inter- und transkulturellem Fokus**

Im folgenden Unterrichtsentwurf wird eine theaterpädagogische Doppelstunde vorgestellt, die inter- und transkulturelle Lernprozesse in den Mittelpunkt stellt. Das Praxisbeispiel kombiniert verbale und non-verbale Ausdrucksformen – durch kreative Methoden wie Standbilder und szenische Spiele werden Studierende dazu angeregt, kulturelle Perspektiven zu hinterfragen, Missverständnisse zu reflektieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Zunächst werden konkrete Lernziele

dargelegt, bevor anschließend der Ablauf der Doppelstunde im Detail beschrieben wird.

#### **3.1 Lernziele**

**Minimalziel:** Die Studierenden erlernen praktische Grundlagen der Theaterpädagogik und wenden diese an, um einfache interkulturelle Konflikte szenisch zu beschreiben und non-verbale Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

**Maximalziel:** Die Studierenden entwickeln Dialoge, die unterschiedliche kulturelle Perspektiven integrieren, und reflektieren kritisch über eigene und fremde kulturelle Annahmen.

#### **3.2 Ablauf der Doppelstunde**

1. Einstieg (ca. 10 Minuten):

**Ziel:** Einstieg in die Thematik durch Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt

**Übung:** Kulturelle Begrüßungsrituale – Grüßen ohne Worte

Die Lehrkraft zeigt Videos oder Comics, die humorvoll globale Missverständnisse bei Begrüßungsritualen darstellen. Danach tauschen sich die Studierenden aus: Wie würden sie sich in solchen Situationen verhalten? Im Anschluss verteilen sie sich im Kursraum und führen eine kurze Übung durch, in der sie non-verbale Begrüßungen aus verschiedenen Ländern, die sie in der vorherigen Arbeitsphase beobachtet haben, imitieren. Währenddessen versuchen die Studierenden, die jeweilige kulturelle Herkunft zu erraten.

2. Erarbeitungsphase I (30-40 Minuten):

**Ziel:** Perspektivwechsel und kreative Problemanalyse durch Bewegung

**Übung:** Standbilder im Dialog

Die Studierenden arbeiten in Gruppen und entwickeln Standbilder, die typische interkulturelle Missverständnisse darstellen, etwa Höflichkeitsformen, Geschenkübergaben oder Mahlzeiten. Benötigte Materialien in Form von Videos, Fotos oder Kurztexten werden den Studierenden frei zur Verfügung gestellt und dienen als Werkzeugkasten. Jede Gruppe präsentiert anschließend ihr Standbild, jedoch werden die Szenen in dieser Phase nicht mündlich kommentiert und bleiben auch nicht statisch: Andere Gruppen treten nämlich non-verbal durch *Standbild-Antworten* mit ihnen in einen Dialog und bringen alternative Sichtweisen oder Konfliktlösungen ein. Beispielsweise entwickelt eine Gruppe ein Standbild, das einen Begrüßungskonflikt darstellt, worauf eine andere Gruppe diese Problematik mit einem weiteren Standbild ausweitet, und eine dritte Gruppe schließt sich mit einer

alternativen Perspektive oder Lösung zu dem dargestellten Missverständnis an – zum Beispiel durch eine andere Art der Begrüßung. Die Gruppen wechseln sich folglich ab und bringen ihre eigenen Interpretationen oder Lösungsvorschläge non-verbal in den Dialog ein.

Am Ende der ersten Phase halten die Gruppen ihre Erkenntnisse auf einer digitalen Mind-Map auf Deutsch fest. Dabei notieren sie nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch positive Aspekte und mögliche Synergien, die durch die Interaktion entstanden sind.

### 3. Erarbeitungsphase II (30-40 Minuten):

Ziel: Förderung von Sprachfluss und authentischer Kommunikation durch szenische Spiele

Übung: Szenische Spiele

Basierend auf den zuvor dargestellten Standbildern entwickeln die Gruppen kurze Dialoge, in denen die Konflikte durch kreative Lösungsansätze überwunden werden. Diese sollen die transkulturelle Perspektive betonen, etwa durch das Verschmelzen kultureller Gepflogenheiten oder das Finden von universellen Werten. Die Präsentationen werden von einem interaktiven Feedbackkreis begleitet, bei dem von der Lehrkraft und den Studierenden sprachliches sowie kulturelles Feedback eingebracht wird.

### 4. Reflexion (20 Minuten):

Ziel: Förderung von Reflexionsfähigkeit und kultureller Sensibilität

Übung: Erkenntnisse aufdecken

Die Studierenden diskutieren, welche kulturellen Normen, Werte und Missverständnisse in den Übungen sichtbar wurden. Folgende Punkte dienen dabei als Leitfragen:

Was verbindet Kulturen, und wo entstehen Missverständnisse? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland, weiteren dargestellten Ländern und der eigenen Kultur wurden deutlich?

Zum Abschluss notieren die Lernenden eine kurze Reflexion (ein bis zwei Sätze) auf ein digitales Whiteboard, um zentrale Erkenntnisse der Stunde sowie persönliche Eindrücke festzuhalten.

### 4. Fazit und Reflexion

Die beschriebenen Übungen haben sich in der Praxis als effektiv erwiesen, um Lernende zu motivieren, sprachlich und kulturell anspruchsvolle Situationen zu erkennen und um Alternativen zum Umgang mit diesen zu bieten. Theaterpädagogische Ansätze ermöglichen es den Lernenden, durch ihre aktive Beteiligung sprachliche

Hemmungen abzubauen, kulturelle Konflikte aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und den Blick für verbindende Gemeinsamkeiten zu schärfen.

Zu den inhaltlichen Herausforderungen zählt die Gefahr, Stereotype ungewollt zu reproduzieren, was eine sensible Themenauswahl und Leitung durch die Lehrperson erfordert. Ein weiterer Aspekt ist die Balance zwischen sprachlichem und inhaltlichem Anspruch, die je nach Lerngruppe variieren kann. Es darf zudem nicht unterschätzt werden, dass alle Teilnehmenden individuelle Lernerfahrungen mitbringen und zurückhaltende Studierende zwar besonders von theaterpraktischen Methoden im DaF-Unterricht profitieren können, sich diesen aber zu öffnen zunächst ein schwieriger Prozess sein kann. Aufgabe der Lehrkraft ist es, im Allgemeinen eine warme und vertrauenswürdige Atmosphäre im Kurs zu schaffen, die Lernenden eine Grundlage bietet, um sich auf theaterpädagogische Übungen überhaupt erst einlassen zu können. Dies kann durch den gezielten Einsatz von kürzeren Theaterübungen als Warm-ups (vgl. Sambanis/Walter 2020; Oelschläger 2020) in vorherigen Stunden erfolgen, um Studierende mit grundlegenden Methoden vertraut zu machen und die Angst vor dem Performen in Kleingruppen zu nehmen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass inter- und transkulturelle theaterpädagogische Konzepte im DaF-Unterricht einen kreativen und praxisnahen Zugang zur Förderung von Sprach- und Handlungskompetenz bieten. Sie bieten Lernenden die Möglichkeit, kulturelle Unterschiede nicht nur zu erkennen, sondern aktiv und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Für die Zukunft eröffnen sich weitere Forschungsfragen, insbesondere zur Konkretisierung und Anpassung dieser Ansätze an unterschiedliche GER-Niveaustufen und kulturelle Hintergründe. Indem die Komplexität der Themen und die sprachlichen Anforderungen modifiziert werden, können auch bei den Niveaustufen A1-A2 inter- und transkulturelle Themen durch theaterpädagogische Methoden behandelt werden. Insbesondere durch die Integration von performativen Ansätzen und non-verbalen Ausdrucksformen können Lernende, unabhängig von ihrem Sprachlevel, in die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten eintauchen.

### Literatur

Altmayer, Claus (2021): „Interkulturalität“. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Heidelberg: Metzler, 376–393.

Arndt, Petra; Sambanis, Michaela (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften. Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (1999): „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85–120.

Donnerstag, Jürgen (1999): „Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz“. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 240–260.

Hermes, Liesel (1999): „Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories“. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 439–458.

Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Langenohl, Andreas (2017): „Inter- und Transkulturalität“. In: Leggewie, Claus; Meyer, Erik (Hrsg.): *Global Pop*. Stuttgart: J.B. Metzler, 54–59.

Oelschläger, Birgit (2020): *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache* (2). Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Reich, Kersten (2003): *Methodenpool*. <http://methodenpool.uni-koeln.de> (29.11.2024).

Sambanis, Michaela; Walter, Maik (2020): *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen* (2). Berlin: Cornelsen.

Surkamp, Carola (2016): „Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht“. In: Betz, Anica et al. (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren, 23–43.

Welsch, Wolfgang (2024): *Wir sind schon immer transkulturell gewesen: Das Beispiel der Künste*. Basel: Schwabe.

**Zweiter interaktiver Workshop zum handlungsorientierten Unterricht:  
Praxisnaher DaF-Unterricht zum Thema Essen – Workshopbericht mit Fallbeispielen**

**Nina Kanematsu (Universität Tsukuba), Martina Gunske von Kölln (Universität Fukushima), Mai Muramoto (Universität Nagoya), Gabriela Schmidt (Nihon-Universität), Christian Steger (Dokkyō-Universität), Bertlinde Vögel (Universität Ōsaka), Christoph Hendricks (Tokyo University of Foreign Studies)**

### 1. Einleitung (Christoph Hendricks)

Am 6. Oktober 2024 fand der zweite Workshop zu handlungs- und aufgabenorientiertem Unterricht am Shinjuku-Campus der Reitaku-Universität in Tokyo statt, organisiert von der DAAD-Lektor:innen-AG „Handlungs- und aufgabenorientierter Unterricht“. Ziel war es, praxisnahe Einblicke in diesen didaktischen Ansatz zu vermitteln und die Teilnehmenden in die Entwicklung entsprechender Unterrichtskonzepte einzubeziehen.

Im Vorfeld erhielten die Teilnehmenden durch eine Videopräsentation von Akira Kusamoto (Reitaku-Universität) einen Überblick über die methodischen Grundlagen, wodurch während des Workshops mehr Zeit für die Erarbeitung eigener Konzepte blieb.

Dieser Beitrag gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 beschreibt den Workshop-Ablauf, Abschnitt 3 stellt sechs Praxisbeispiele zum Thema „Essen“ vor. Martina Gunske von Kölln berichtet über den Austausch zu Frühstücksgewohnheiten zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Austauschstudierenden sowie über die Erstellung eines Blogs mit Restaurantempfehlungen (3.1). Mai Muramoto legt den Fokus auf Anfänger:innenunterricht, in dem Speisen und Esskulturen im Heimat- und Zielland thematisiert werden (3.2). Christian Steger präsentiert handlungsorientierte Aufgaben als Ergänzung zu A2-Lektionen aus dem Lehrbuch „Landeskunde aktiv“ (3.3). Bertlinde Vögel berichtet darüber, wie sie audiovisuelle Medien und *Sustainable Development Goals* in ihren Unterricht für Technik-Studierende integriert hat (3.4). Nina Kanematsu stellt ein trilaterales Projekt vor, das auch die kulinarische Kultur Südkoreas und Videokonferenzen einbezieht (3.5). Gabriela Schmidt verbindet schließlich Theorie und Praxis beim Thema „Lieblingsrezepte“, indem die Studierenden die Rezepte auch tatsächlich zubereiten sollen (3.6). Abschnitt 4 fasst die Ergebnisse einer Feedback-Umfrage zum Workshop zusammen. Abschnitt 5 zieht ein vorläufiges Fazit und gibt einen Ausblick auf künftige Workshops.

### 2. Ablauf des Workshops (Christoph Hendricks)

Der Workshop begann mit einer kurzen Einführung und Vorstellungsrunde, gefolgt von einer Kleingruppenphase, in der die Teilnehmenden ihre bisherigen Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht reflektierten. Im

Anschluss präsentierten die Vortragenden ihre Unterrichtserfahrungen, die im Rahmen handlungsorientierter Didaktisierungen zum Thema „Essen“ gesammelt wurden.

In den darauffolgenden Wirbelgruppen hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, die sechs präsentierten Unterrichtseinheiten eingehend zu diskutieren und Rückfragen zur Umsetzung des Konzepts der Handlungs- und Aufgabenorientierung zu stellen.

Der Nachmittag war einer Praxisphase gewidmet: Die Teilnehmenden entwickelten in themenbasierten Kleingruppen eigene handlungsorientierte Unterrichtskonzepte, die anschließend im Plenum vorgestellt und gemeinsam reflektiert wurden.

Der Workshop wurde hybrid durchgeführt. Insgesamt nahmen zwölf Personen teil, davon neun in Präsenz und drei online.

Zeit	Programmpunkt
10:00	Begrüßung und Kennenlernen
10:15	Einstieg ins Thema: Austausch in Kleingruppen zu eigenen Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht
10:45	Kurzpräsentation von sechs Unterrichtsbeispielen zum Thema „Essen“
11:45	Kaffeepause
12:00	Wirbelgruppen: Diskussion der vorgestellten Unterrichtseinheiten
13:15	Mittagspause
14:15	Praxisphase: Ideensammlung und Ausarbeitung eines eigenen handlungsorientierten Unterrichtskonzepts in Kleingruppen
16:00	Kaffeepause
16:15	Ergebnisvorstellung der erarbeiteten Konzepte und Feedback
17:30	Abschlussdiskussion und Ausklang
18:00	Ende des Workshops

Abb. 1: Programm des Workshops

### 3. Beispiele aus der Praxis: Handlungsorientierte Ansätze in unterschiedlichen Kontexten

Im Rahmen des Workshops wurden sechs Beiträge vorgestellt, die über die Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte in verschiedenen Kontexten auf den Niveaustufen A0 bis B1+ berichteten. Im Folgenden geben die Autor:innen einen Einblick in ihre Projekte und erläutern deren praktische Umsetzung.

#### 3.1 Handlungs- und produktorientierte Lerneinheiten für Nullanfänger:innen (Martina Gunske von Kölln)

Ich präsentierte ein handlungsorientiertes Unterrichtsprojekt, das den kulturellen Austausch zwischen deutschen und japanischen Studierenden fördert. Das Projekt, das im ersten Semester des Deutschkurses an der Universität Fukushima durchgeführt wurde, richtete sich an Studierende aller Fakultäten, die Deutsch als Wahlpflichtfach belegen. Ziel war es, den Deutschlernenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich über japanische und deutsche Frühstücksgewohnheiten auszutauschen sowie Empfehlungen für Restaurants in einem Blog zu formulieren. Die Lernenden wurden mit unterschiedlichen Esskulturen und Frühstücksgewohnheiten in Japan und Deutschland vertraut gemacht und lernten, ihre Meinung und Kommentare dazu zu äußern.

Das übergeordnete Lernziel bzw. Hauptthema des ersten Semesters bestand darin, die Universität und ihre neue Umgebung kennenzulernen, Einsamkeit zu überwinden, Freundschaften an der Universität zu knüpfen und ein sich gegenseitig unterstützendes Lernumfeld zu schaffen. Während der ersten beiden Monate lernten sich die Studierenden im Kurs besser kennen, bevor in den darauffolgenden zwei Monaten auch deutsche Austauschstudierende, die ihr Auslandsjahr in Fukushima verbrachten, in das Projekt integriert wurden. Der Austausch mit den deutschen Studierenden erfolgte sowohl synchron als auch asynchron. Die deutschen Studierenden hospitierten gelegentlich im Unterricht und hatten die Möglichkeit, sich mit den Deutschlernenden über verschiedene Aspekte des aktuellen Unterrichtsthemas auszutauschen. Der Schwerpunkt lag jedoch auf der asynchronen Kommunikation: Die deutschen Studierenden verfassten kurze Texte über ihre Frühstücksgewohnheiten in Deutschland und darüber, wie sich diese während ihres Aufenthalts in Fukushima verändert hatten. Diese authentischen Beiträge ermöglichten den Lernenden einen Einblick in die realen Lebensgewohnheiten ihrer Altersgenoss:innen. Die beigefügten Fotos der Autor:innen schufen eine persönliche Verbindung mit der Möglichkeit, bei Begegnungen auf dem Campus miteinander in Kontakt zu treten. Die authentischen Beiträge boten außerdem eine Alternative zu den oft stereotypischen Darstellungen in Lehrbüchern. Im Unterricht reflektierten

die Teilnehmenden anschließend ihre eigene Esskultur, diskutierten über unterschiedliche Frühstücksgewohnheiten und äußerten ihre eigene Meinung dazu. In einem weiteren Schritt lernten sie, über Aussehen und Geschmack von Essen zu sprechen. Mithilfe von Blogs, einem Podcast aus dem Lehrbuchmaterial und weiteren Materialien wurde der nötige Wortschatz erarbeitet. Daraufhin erstellten die Lernenden eigene Blogs mit Restaurant-, Kneipen- und Caféempfehlungen für die deutschen Studierenden. Insgesamt entstanden ca. 60 Empfehlungsblogs. In Vierergruppen bewerteten die Studierenden jeweils vier Blogs und wählten den besten aus. So wurden schlussendlich 15 Empfehlungsblogs als Posts auf einer digitalen Pinnwand für die deutschen Studierenden zusammengestellt.

Am Ende des Semesters griffen wir das Thema Esskultur erneut auf, indem die japanischen Studierenden Empfehlungen für Sommeraktivitäten und regionale Spezialitäten in Fukushima und Tōhoku aussprachen. Diese Vorschläge wurden auf einer digitalen Pinnwand thematisch geordnet präsentiert, um den deutschen Studierenden, die ihren ersten Sommer in Japan verbrachten, Orientierung und Inspiration zu bieten.

Dieser Kurs orientierte sich an den Prinzipien eines handlungs- und inhaltsorientierten Unterrichts, wie sie von Dave und Jane Willis (2007) vertreten werden. Besonders wichtig war mir, dass jede Einheit in einem realen, authentischen Produkt mündete, das sowohl die deutschen als auch die japanischen Studierenden als „greifbares Ergebnis“ mitnehmen konnten. Auch Willis und Willis betonen die Bedeutung eines solchen „outcome“ (ebd.: 12).

Die Studierenden wurden durch natürliche Gesprächs- und Schreibangebote dazu angeregt, auf Deutsch authentische Handlungen durchzuführen, wie etwa Empfehlungen zu geben oder Informationen sowie Meinungen auszutauschen.

Die Grammatikvermittlung spielte eine untergeordnete Rolle und wurde meistens nur auf Nachfrage der Lernenden thematisiert. Stattdessen arbeiteten wir intensiv mit Chunks und Modelltexten, denn das Gelingen der Kommunikation stand im Vordergrund. Sprachliche Fehler wurden toleriert, solange sie die Verständigung nicht beeinträchtigten.

In meinem Workshopbeitrag habe ich anhand des o. g. Beispiels skizziert, wie man einen handlungsorientierten Unterricht bereits auf A1-Niveau umsetzen kann. Ziel war es u. a., eine Diskussion und kritische Reflexion über die Einsatzmöglichkeiten dieser Methode mit Lernenden ohne Vorkenntnisse anzuregen.

### 3.2 Handlungsorientierte Unterrichtseinheiten für Anfänger:innen (Mai Muramoto)

In meinem Workshop-Beitrag stellte ich handlungsorientierte Unterrichtseinheiten zum Thema Essen vor, die im Anfängerkurs (A1) an der Meijō-Universität durchgeführt wurden. Der Kurs richtete sich an Studierende im dritten Semester, die im ersten und zweiten Semester grammatikorientierten Deutschunterricht besucht hatten. Obwohl die Studierenden demselben Studiengang angehörten und sich regelmäßig in anderen Lehrveranstaltungen trafen, kannten sie sich zu Beginn des dritten Semesters kaum. Dies führte dazu, dass sie zunächst Hemmungen hatten, im Deutschunterricht im Team oder als Paar zusammenzuarbeiten. Viele zeigten Angst davor, ihre Meinung zu äußern oder aufzufallen, da sie befürchteten, von anderen negativ beurteilt zu werden. Durch verschiedene Lernaktivitäten gewöhnten sie sich jedoch allmählich an den handlungsorientierten Unterricht. Im Laufe des Semesters entwickelten sie zunehmend Vertrauen zueinander und hatten am Ende kaum noch Schwierigkeiten, mit anderen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten.

Die Gruppe umfasste 35 Studierende. Ziel des Kurses war es, die Studierenden zu motivieren, auf ihnen fremde Kulturen und Menschen zuzugehen; ein Wunsch, den die Studierenden zu Beginn des dritten Semesters selbst als Grund für ihr Fremdsprachenlernen angegeben hatten. Die Einheiten umfassten jeweils eine 90-minütige Unterrichtsstunde, eine Hausaufgabe sowie die Abschlussarbeit am Semesterende. Der Kurs beinhaltete Phasen zur Wortschatzaktivierung, Austauschaufgaben zu den eigenen Essgewohnheiten und Leseverständnisaufgaben, Interviews, schriftliche Berichte sowie eine mündliche Abschlussaufgabe im Paarformat.

In der Phase der Wortschatzaktivierung arbeiteten die Studierenden mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen, betrachteten eine deutsche Speisekarte und versuchten, mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse und visueller Hinweise die Gerichte und Getränke zu entschlüsseln. Unklare Begriffe recherchierten sie mit ihren Smartphones oder fragten direkt die Lehrkraft. Anschließend lasen sie kurze Texte, die drei verschiedene Personen und deren Essgewohnheiten vorstellten. In einem darauffolgenden Interview verglichen die Studierenden ihre Essgewohnheiten und tauschten sich mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner aus.

Zusätzlich wurde im Unterricht mit der Plattform Slack gearbeitet. Die Lehrkraft stellte dort regelmäßig Fragen

zum Thema, beispielsweise „Was isst du zum Frühstück?“. Die Studierenden beantworteten diese und hatten außerdem die Möglichkeit, miteinander zu chatten und auf die Beiträge ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu antworten. Dadurch lernten die Studierenden die Essgewohnheiten der gesamten Gruppe kennen und erweiterten gleichzeitig durch diese Übungen ihren Wortschatz.

Als Hausaufgabe erstellten die Studierenden einen Artikel auf Telegraph (Tool, um Texte, Videos und Bilder zu posten: <https://telegra.ph/>), in dem sie die Essgewohnheiten ihres Partners oder ihrer Partnerin beschrieben. Die Beiträge wurden durch Fotos ergänzt und über einen Link in Slack geteilt. Die anderen Studierenden lasen diese Texte und reagierten mit Emojis, wodurch die digitale Plattform zusätzlich zur Interaktion und zum Austausch beitrug.

Zum Semesterabschluss entwickelten und präsentierten die Studierenden ein kurzes Theaterstück in Paaren. Ziel der abschließenden Theaterarbeit war es, sich gegenseitig besser kennenzulernen und die eigene Kultur den Kommilitoninnen und Kommilitonen vorzustellen. Ihre Partnerin/ihren Partner konnten sie dabei selbst wählen. Viele Stücke stellten die Heimatstädte der Studierenden, regionale Spezialitäten oder andere Besonderheiten vor, die zuvor im Semester thematisiert worden waren. Hierbei verknüpften sie verschiedene Gesprächsthemen und Ausdrücke aus dem Unterricht und brachten ihre Stücke auf kreative Weise zu einem originellen Abschluss<sup>1</sup>. Die Theaterstücke wurden auf Padlet hochgeladen, von den Mitstudierenden kommentiert und bewertet. Durch die vielfältigen Gesprächs- und Schreibansätze im Laufe des Semesters führten die Studierenden authentische Handlungen in der Zielsprache durch: Sie tauschten Informationen aus, stellten Fragen, beantworteten diese und lernten gleichzeitig, autonom und kreativ zu arbeiten. Dabei stand immer eine erfolgreiche Kommunikation im Vordergrund, nicht die Grammatik, die nur auf Wunsch der Lernenden behandelt wurde. Der Fokus lag stets auf der Freude am Austausch sowie auf der intrinsischen Motivation, andere Menschen, Kulturen und Gewohnheiten kennenzulernen.

### 3.3 Handlungsorientierter Unterricht für Studierende mit Vorkenntnissen (A2) (Christian Steger)

In einem einmal wöchentlich stattfindenden Sprachunterricht, der die Studierenden unter anderem auf einen möglichen Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land vorbereiten soll, habe ich neben weiteren Lehr-

<sup>1</sup> Theaterstück einer Gruppe zu sehen unter folgendem Link: [https://drive.google.com/file/d/1AegXVTgOdyQlWB0p-ja5r\\_aMEeuHXduK/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1AegXVTgOdyQlWB0p-ja5r_aMEeuHXduK/view?usp=sharing) (Freigabe des Videos mit Einverständnis der Studierenden).

materialien das Lehrwerk „Landeskunde aktiv“ (Bayerlein 2015) eingesetzt. Der Kurs umfasste ca. fünf bis zehn Teilnehmende auf dem A2-Sprachniveau.

Im Rahmen unserer DAAD-Lektor:innen-AG zur Förderung des handlungsorientierten Unterrichts konzentrierte ich mich auf die fünfte Einheit des Lehrwerks, „Essen & Trinken“, und ergänzte die dortigen Inhalte durch weitere Aufgabenformate nach Unterrichtsprinzipien zur Förderung eines handlungsorientierten Unterrichts. Für die Behandlung des Themas sah ich drei Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten vor. Weitere Tools wie Peer-Feedback-Bögen, ein Unterrichtstagebuch sowie im Voraus von den Studierenden festgelegte Themen wurden Schritt für Schritt implementiert. Inhaltliche Schwerpunkte des Unterrichts umfassten Themen wie bspw. „Mein Lieblingsessen“, „Kochen und Essen“, „Essen in D-A-CH vs. Essen in meinem Land“, „Essverhalten in Japan und D-A-CH“, „Speisekarten verstehen und etwas bestellen“, „Klischees über deutsches und japanisches Essen“ sowie „Essen auf der Arbeit“.

Ein zentraler Aspekt der Unterrichtsgestaltung war die aktive und eigenständige Mitarbeit der Studierenden. Ziel war es, die Lernenden dazu zu befähigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in allen Unterrichtsphasen – Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsphasen und Präsentationen – auf Deutsch auszudrücken. Ein besonderer Fokus lag darauf, dass die Studierenden eigenständig etwas miteinander in der Zielsprache aushandelten, beispielsweise bei Problemlösungen oder der Erstellung von Präsentationen, und dabei möglichst auf ihre Muttersprache verzichteten. Darüber hinaus sollten sie lernen, ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen auf Deutsch konstruktives Feedback zu geben und dabei einfache sprachliche Mittel sicher einzusetzen.

Das Projekt begann in der fünften Unterrichtsstunde des Semesters mit einer Einführung in den Peer-Feedback-Bogen. Die Studierenden entwickelten in Gruppenarbeit eigenständig Kriterien für das Peer-Feedback, beispielsweise zur Beurteilung von Präsentationen, und einigten sich anschließend im Plenum darauf, zu welchen Punkten sie den anderen Studierenden im Kurs eine Bewertung abgeben möchten. Bewertungspunkte waren z. B. die Aussprache, der Wortschatz, die Verständlichkeit oder auch die Gestaltung der Präsentation. Während der Kurzpräsentationen, welche in Partnerarbeit durchgeführt wurden und eine Länge von ca. vier Minuten in Anspruch nahmen, machten sich die Studierenden Notizen zu den jeweiligen Vorträgen. Nach den Präsentationen besprachen die Lernenden zu zweit ihre Notizen und formulierten ein kurzes Feedback für die anderen Gruppen,

welches später im Plenum mündlich mit allen gemeinsam besprochen wurde. Ich habe mir während der Vorträge ebenfalls Notizen zu den Kurzpräsentationen gemacht und diese später mit dem Feedback der Studierenden verglichen.

Als Kommunikationstool zwischen Lehrkraft und Studierenden diente ein Unterrichtstagebuch, das die Lernenden nutzten, um darin ihre Gedanken und Eindrücke zur Unterrichtsstunde festzuhalten. Hierbei gab es keine konkreten Vorgaben und die Studierenden konnten frei entscheiden, was sie in das Tagebuch schreiben wollten und welche Sprache sie dabei verwendeten. Dieses Tagebuch habe ich in den letzten vier Minuten im Unterricht schreiben lassen oder auch als Hausaufgabe aufgegeben und vor Beginn des nächsten Unterrichts eingesammelt, gelesen und ggf. kurze Kommentare und Antworten auf Fragen gegeben, bevor ich es wieder zurückgegeben habe. Es war eine gute Möglichkeit, um die unterschiedlichen Lernenden besser kennenzulernen. So hat es mir z. B. dabei geholfen, die persönlichen Lernmotivationen und mögliche Probleme beim Erlernen der Zielsprache auf Studierendenseite besser zu verstehen oder auch ihre Lernfortschritte im Unterricht besser nachvollziehen zu können.

In den darauffolgenden drei Unterrichtseinheiten arbeiteten die Studierenden in Partner- und Gruppenarbeit sowie Plenumsphasen an verschiedenen Projekten und kommunikativen Aufgabenformaten rund um das Thema „Essen und Trinken in D-A-CH-Ländern“. Die Unterrichtssprache war konsequent und in allen Sozialformen Deutsch, sowohl zwischen den Studierenden als auch zwischen Lehrkraft und Lernenden. Zur Förderung des handlungsorientierten Unterrichts kamen bewährte Aufgabenformate zum Einsatz. Dazu gehörten Fragerunden, etwa zu Fragen wie „Was ist dein Lieblingsessen?“, die Erstellung von Collagen zu D-A-CH-Gerichten mithilfe von Tools wie Google Docs, Kurzpräsentationen u. a. zu „Lieblingsgerichten“ und „Ess- und Trinkgewohnheiten“, Diskussionsaufgaben zur Förderung des Meinungsaustauschs – beispielsweise anhand der Episode „*Typisch! Episode 4: Mahlzeit!*“ – sowie die Einführung und Durchführung von Peer-Feedback-Gesprächen.

Die Reflexion des Unterrichts auf Basis der Unterrichtstagebücher zeigte, dass die Studierenden oft in der Lage waren, unbekanntes Vokabular und neue Grammatikstrukturen selbstständig zu erschließen. Dieser Aspekt trug zu einem kommunikativen Unterricht bei, der nicht durch reine Grammatikerklärungen dominiert wurde. Als herausfordernd erachteten einige der Lernenden den spontanen und nicht regelgeleiteten Sprachgebrauch z. B. in Fragerunden, beim Meinungsaustausch und Aufgaben zur Recherche auf Deutsch.

Hervorzuheben ist, dass die Einführung von Peer-Feedback und die Förderung des regelmäßigen Meinungsaustauschs zu einer motivierenden und positiven Klassenatmosphäre beitragen. Besonders die kollaborativen Arbeitsphasen sowie das eigenständige Durchführen und Präsentieren von Projektergebnissen wurden von den Studierenden als Motivation empfunden, sich in der Zielsprache auszudrücken.

### **3.4 Neue Perspektiven im Unterricht für Lernende im zweiten Jahr** (Bertlinde Vögel)

Im Sommersemester 2024 unterrichtete ich zwei Gruppen (43 und 41 Lernende) im zweiten Jahr ihres Studiums. Alle Studierenden waren in technischen Fächern eingeschrieben. Es war das dritte und letzte Semester des Deutschkurses, und die Motivation war nur teilweise gegeben. Mein Unterricht beruhte auf einem handlungsorientierten Ansatz, bei dem die Lernenden auf aktuelle gesellschaftliche Probleme aufmerksam gemacht werden sollten. Ich wollte vor allem die Themen behandeln, die in der High School zu kurz gekommen sind.

In diesem Semester hatte ich insbesondere zwei Lernziele: Einerseits wollte ich den Stoff des Niveaus A2.1 insbesondere in den Bereichen Sprechen, Schreiben, Grammatik und Wortschatz vermitteln. Andererseits stand das Thema „Essen“ im Fokus, das von der AG zum Handlungsorientierten Unterricht (HoU) für dieses Semester gewählt worden war. Ich arbeitete mit Videos aus dem Film „We feed the world“ (2005) von Erwin Wagenhofer, speziell mit den Themen „Brot“ und „Tomaten“. Zudem verwendete ich einen aktuellen Bericht der Berliner Verkehrsbetriebe über den Versuch, ihre Kantine auf vegetarische, regionale und frisch zubereitete Speisen umzustellen. Ein Problem bei der Durchführung war, dass der Film von Wagenhofer nur englische Untertitel hatte, die Sendung aus dem deutschen Fernsehen wiederum wies nur automatisch generierte deutsche Untertitel auf. Das machte die Videos für die Lernenden schwer verständlich. Trotz einer offenen Herangehensweise an die Videobeiträge seitens der Lernenden schlich sich im Verlauf von drei Unterrichtsstunden Langeweile ein.

Daraufhin entschloss ich mich, noch zwei weitere Themen anzusprechen, von denen Technikstudierende im weiteren Verlauf des Studiums wohl eher nicht hören würden: die deutsche Kriegskinderforschung und Edward Snowden sowie seine Enthüllungen zur Datensicherheit. Besonders das Thema Snowden war für die Lernenden studienrelevant, da auch Informatikstudierende in den Gruppen waren. Laut einer Umfrage am Ende des Semesters stießen diese beiden letzten Themen auf großes Interesse. Traumatisierungen, ein wesentliches Thema der Kriegskinderforschung, sind auch in Ländern mit

schweren Erdbeben von Bedeutung, und für die Informatikstudierenden war es aufschlussreich, mehr über Edward Snowden zu erfahren – ein Thema, das ihnen zuvor unbekannt war. Da nur wenig Unterrichtszeit blieb, musste ich viele Erklärungen auf Japanisch geben. Dennoch gelang es mir, die Studierenden für globale Themen zu sensibilisieren, die in ihrer bisherigen schulischen und universitären Ausbildung vermutlich nicht behandelt worden waren. Allerdings geriet die Sprachvermittlung durch diese Vorgehensweise ins Hintertreffen.

Die Erfahrung aus diesem Unterricht zeigt, dass schon bei der Konzeption des Unterrichts im Vorlesungsverzeichnis eine Entscheidung getroffen werden muss. Wenn es darum geht, die Lernenden nach dem GeR auf das Niveau A2.1 zu bringen, dann müssen sich die Konversationsthemen an den Vokabellisten nach *Profile deutsch* (Glaboniat 2005) orientieren. Wenn gesellschaftliche Probleme als Lerninhalt im Mittelpunkt stehen sollen, dann muss der komplexe Input auf eine so einfache lexikalische und grammatische Form gebracht werden, dass er für Lernende auf A1-Niveau verstanden werden kann. Beides lässt sich schlecht in einem Kurs von einem Semester mit wöchentlich 90 Minuten unterbringen.

### **3.5 Handlungsorientierte Lerneinheiten in einem Konversationskurs für Fortgeschrittene** (Nina Kanematsu)

In einem Konversationskurs an der Universität Tsukuba wurden handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten rund um das Thema Essen eingesetzt, um den Studierenden praxisnahe Kommunikationsanlässe zu bieten. Der Kurs richtete sich an eine heterogene Gruppe von vier bis elf Lernenden mit Sprachkenntnissen zwischen A1+ und B1+. Diese Vielfalt stellte besondere Anforderungen an die Flexibilität der Kursplanung. Das Hauptziel des Kurses war es, die Lernenden zu einem praxisorientierten Sprachgebrauch zu motivieren und ihnen Deutsch als Werkzeug für Kommunikation (vgl. Bach/Timm 2013: 13f.) näherzubringen. Wesentlich war auch die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Studierenden. So wurden Grammatik und Wortschatz im Sinne des von Long (1991) beschriebenen Ansatzes nur auf Nachfrage vermittelt, meist durch die fortgeschritteneren Studierenden in der Gruppe, die eine unterstützende Funktion übernahmen.

Die Unterrichtseinheiten kombinierten Vokabelarbeit, interkulturelle Reflexion und praktische Aufgaben, um die sprachliche und kulturelle Kompetenz der Studierenden zu fördern. Zu Beginn wurde der thematische Wortschatz mithilfe von Mindmaps und Gesprächen zu landestypischen Gerichten eingeführt. Anschließend bereiteten sich die Studierenden auf eine Videokonferenz mit Lernenden der Hankuk University of Foreign Studies in

Seoul vor. In Kleingruppen tauschten sie sich dort über Lieblingsgerichte und Essgewohnheiten in Japan und Südkorea aus. Diese internationale Begegnung sollte den Blick auf kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede schärfen. Im Anschluss an die Videokonferenz stellten die Studierenden der Uni Tsukuba im Klassenverband deutsche und koreanische Restaurants oder Cafés in der Umgebung von Tsukuba vor. Dabei erhielten sie sowohl mündliches als auch schriftliches Peer-Feedback, das durch eine größere Diskussionsrunde ergänzt wurde.

Den Abschluss bildete die Organisation einer gemeinsamen Motto-Tee-Party, die die Studierenden eigenverantwortlich in deutscher Sprache planten und durchführten. Die Planung beinhaltete die Wahl eines Mottos, die Organisation von Verpflegung und Dekoration, die Aufgabenverteilung sowie die Moderation.

Bei der Durchführung der Party übernahmen die Studierenden verschiedene kommunikative Aufgaben in der Zielsprache. Dazu gehörten unter anderem die Vorstellung des Mottos („Deutsche Kleidung“) und die Durchführung eines thematisch passenden Kostümwettbewerbs, die Einladung zur Teilnahme an Spielen sowie deren Erklärung – alles auf Deutsch.

Diese Aufgabe bot den Studierenden eine authentische Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse in einem sozialen Kontext anzuwenden und Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung zu übernehmen.

Die Aktivitäten im Kurs zielten darauf ab, Handlungssituationen als „kleinste, bewusst gestaltete Interaktionseinheiten, die sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern mit Sinn und Bedeutung versehen werden“ (Meyer 1987, Bd.1: 116), zu gestalten und den Lernprozess praxisnah und interaktiv zu machen. Eine abschließende Evaluation des Kurses ergab, dass die Studierenden das Konzept überwiegend positiv bewerteten. Insbesondere die Wortschatzaktivierung und die Tee-Party wurden als motivierende und bereichernde Elemente empfunden. Auch die Umfrage zur Videokonferenz zeigte, dass die internationale Begegnung für die Teilnehmenden eine wertvolle Erfahrung darstellte.

Gleichzeitig offenbarte der Kurs jedoch auch Herausforderungen: Die Heterogenität der Gruppe erforderte viel Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, die unregelmäßige Teilnahme erschwerte die Kontinuität, und in den Kleingruppen dominierten häufig die sprachlich stärkeren Teilnehmenden. Die Organisation der Videokonferenz stellte die größte Herausforderung dar, da ihre Durchführung nicht reibungslos verlief. So nahm beispielsweise nur ein Teil der Studierenden daran teil, wodurch insbesondere die Nachbereitung erschwert wurde. Trotz dieser Schwierigkeiten erwies sich der handlungsorientierte

Ansatz als effektiver Weg, Sprachkompetenz und interkulturelle Sensibilität zu fördern. Die Erfahrungen zeigen, dass handlungsorientierter Unterricht auch in heterogenen Gruppen und unter erschwerten Bedingungen erfolgreich umgesetzt werden kann. Eine verbesserte strukturelle Unterstützung, etwa durch stabilere Gruppenzusammensetzungen, könnte jedoch den Lernprozess noch weiter optimieren und allen Teilnehmenden mehr Raum für sprachliche Entwicklung bieten.

### **3.6 Landeskunde interaktiv für das Niveau B1 (Gabriela Schmidt)**

Dieser Beitrag stellt eine Unterrichtseinheit aus einem Landeskunde-Kurs vor, der an der Chūō-Universität angeboten wurde. Der Kurs verfolgte das Ziel, den Studierenden nicht nur Kenntnisse über deutschsprachige Länder zu vermitteln, sondern auch interkulturelles Bewusstsein zu fördern, indem die Studierenden lernen, ihre eigene Kultur in der Zielsprache Deutsch zu präsentieren und zu reflektieren. Dazu wählten die Lernenden aus vorgegebenen Themenbereichen ihre bevorzugten Themen und bestimmten deren Reihenfolge selbst, wodurch sie den Kursablauf aktiv mitgestalteten und für mehr Dynamik sorgten. Jedes von den Lernenden gewählte Thema wurde im Verlauf des Unterrichts zweimal aufgegriffen: einmal aus der Perspektive des deutschsprachigen (deutsch-europäischen) Raums und einmal aus der japanischen (japanisch-asiatischen) Perspektive. Die Unterrichtssprache war in der Regel Deutsch. Gelegentlich nahmen auch internationale Studierende am Kurs teil, deren länderspezifische Perspektiven entsprechend einbezogen wurden.

„Essen“ gehört zu den häufig gewählten Themen. Um Stereotypisierungen wie zum Beispiel ‚Deutsche essen Kartoffeln und trinken Bier‘ oder ‚japanisches Essen ist gesund‘ zu vermeiden, variiert die Lehrperson die Herangehensweise, etwa mit Fragen wie: „Was ist gesundes Essen in ...?“, „Welche regionalen Unterschiede gibt es?“, „Wie verändert sich das Essverhalten über Generationen?“ oder „Können Sie Ihr Lieblingsrezept vorstellen?“.

In der im Folgenden beschriebenen Unterrichtseinheit wählten die Studierenden das Thema „Lieblingsrezepte“, das im Rahmen des Kurskonzepts zuerst aus der deutschsprachigen und dann aus der japanischen Perspektive betrachtet wurde. Die Lehrperson führte mit einem Familienrezept aus dem deutschsprachigen Raum – Bratkartoffeln und Wurstsalat – in die Thematik ein, stellte die Textsorte „Rezept“ vor und erläuterte relevante sprachliche Mittel. Die Lernenden wurden ermutigt, das Rezept nachzukochen und in der nächsten Unterrichtseinheit ihre eigenen Lieblingsrezepte auf Deutsch zu präsentieren sowie Tipps beim Kochen zu geben. Die Präsentationen erfolgten in Form eines offenen Austauschs,

bei dem die Studierenden nicht nur ihre Rezepte erklärten, sondern auch Fragen der Mitlernenden beantworteten und sich gegenseitig Tipps gaben. Es wurden Fotos, Kochbücher und andere Materialien eingebracht, um die Beiträge anschaulich zu gestalten. Das rege Interesse der Gruppe führte dazu, dass der Austausch auf zwei Unterrichtseinheiten ausgeweitet wurde. Einige Teilnehmende kochten die Rezepte nach und berichteten später über ihre Erfahrungen. Der Austausch war sehr lebendig, und die deutsche Sprache wurde dabei ganz selbstverständlich als Kommunikationsmedium genutzt – was nicht immer der Fall war.

Der Lehrperson wurde in der Reflexion nach Abschluss der Unterrichtseinheit durch das Lesen der Unterrichtstagebücher bewusst, dass eine zusätzliche schriftlich-multimediale Ebene – etwa das Hochladen von Rezepten, Fotos oder kurzen Videos auf einer Plattform wie Padlet oder Google Docs – den Unterricht nachhaltig bereichert und auch den Austausch unter den Studierenden um eine Dimension erweitert hätte.

Die handlungsorientierte Ausrichtung der Unterrichtseinheit zeigte sich in mehreren Aspekten:

- (1) Die Studierenden stimmten über Themen ab und beeinflussten den Kursverlauf aktiv. Die Inhalte waren relevant für sie.
- (2) Sie wählten ihre Präsentationsthemen eigenständig aus, bereiteten diese vor und trugen sie vor.
- (3) Während der Präsentationen wurde diskutiert, es wurden Fragen gestellt und Meinungen ausgetauscht (kollaboratives Lernen).
- (4) Deutsch wurde in authentischen Kommunikationssituationen genutzt, bei Bedarf ergänzt durch Sprachmittlung. Die Mitlernenden dienten dabei als nahe Vorbilder (Sprachmittlung, Mediation, Plurilingualismus).
- (5) Die Studierenden verhandelten Bedeutung und gelangten so zu einem besseren Verständnis. Sie konstruierten Wissen gemeinsam.
- (6) Der Austausch machte den Studierenden Spaß und förderte so den affektiven Lernprozess (affektiver Faktor).
- (7) Die Lernenden brachten eigene Interessen und Ziele in den Unterricht ein, was die Relevanz des Themas erhöhte.

Die durchgeführte Unterrichtseinheit hat gezeigt, dass durch das interaktive und partizipative Vorgehen nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen gefördert werden konnten.

#### **4. Feedback-Umfrage zum Workshop: Die Stimmen der Teilnehmenden** (Martina Gunske von Kölln)

An der im Anschluss an die Veranstaltung durchgeführten Online-Umfrage im Google-Forms-Format nahmen zehn Teilnehmende (= TN) teil.

Von diesen sind 60% fest angestellt und 40% Lehrbeauftragte. 50% der TN verfügen über mehr als 20 Jahre Lehrererfahrung, während 30% lediglich bis zu 10 Jahre Erfahrung angaben. 20% der Befragten verfügen über Lehrererfahrung von 10-20 Jahren.

Im Verhältnis umgekehrt sieht es bei der Lehrererfahrung mit „Handlungsorientiertem Unterrichten“ (= HoU) aus. Hier verfügen nur 10% der TN über mehr als vier Jahre Erfahrung. Im Gegensatz dazu gaben 40% der Befragten an, keine oder nur geringe Erfahrungen mit HoU zu haben. Auffallend ist der hohe Anteil (50%) von Personen, die Erfahrungen von zwei bis vier Jahren angaben. Hier fällt der Zusammenhang mit der Corona-Pandemie auf, die auch explizit von einem oder einer TN erwähnt wurde.

Die Antworten zu den Bewertungsfragen erfolgten auf einer Skala von 1 bis 6, wobei 1 „sehr zufrieden“ und 6 „sehr unzufrieden“ bedeutet.

Die Bewertung des Workshops fällt durchweg positiv aus: 70% der TN sind „sehr zufrieden“, während sich die restlichen 30% auf die zwei folgenden Plätze verteilen. Noch besser fällt die Bewertung der Vorträge aus: Hier sind 70% „sehr zufrieden“ und 30% „zufrieden“. Bei den Wirbelgruppen-Diskussionen zeigt sich ein etwas anderes Bild: Nur 50% sind „sehr zufrieden“, während die übrigen 50% sich auf die folgenden Kategorien verteilen. Der positive Gesamteindruck wird durch die hohe Zufriedenheit mit dem Praxisteil weiter verstärkt: 20% der TN sind „zufrieden“ und 80% sogar „sehr zufrieden“. Die Abschlussdiskussion wurde von 60% der TN mit „sehr zufrieden“ bewertet, 30% waren „zufrieden“ und 10% „eingermaßen zufrieden“.

Ein eindeutiges Ergebnis zeigt sich bei der Frage nach der Länge des Workshops: 100% der TN bewerteten sie als „genau richtig“. Das hybride Format wurde von 80% als „gut“ empfunden, während 20% eine Teilnahme vor Ort bevorzugten. Einige Teilnehmende gaben an, dass das hybride Format mehr Flexibilität ermögliche und dadurch mehr Personen an Diskussionen teilnehmen könnten. 100% der TN gaben an, dass sie aus dem Workshop etwas für sich und ihren eigenen Unterricht mitnehmen konnten. Hier wurden vor allem der „Austausch unter den Kolleg:innen“ oder „theoretische Erkenntnisse“ genannt. Von 80% wurden außerdem „Unterrichtsideen“, „Impulse für den Unterricht“ und „Anregungen“ erwähnt.

Ebenfalls 100% der TN wünschen sich weitere Workshops zum Thema HoU. Als mögliche Themenvorschläge wurden „Lesekreis zur Theorie“ und „Professionalisierung der Lehrkraft“ genannt.

In den weiteren Kommentaren bedankten sich die Teilnehmenden bei den Organisator:innen und lobten das hybride Format. Gleichzeitig wurde der Wunsch nach einem längeren Praxisteil sowie einem strengeren Zeitmanagement geäußert.

Für die Mitarbeiter:innen der HoU-AG sind die Umfrageergebnisse sehr erfreulich. Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Angaben zur Lehrerfahrung mit HoU zeigen, dass weitere Workshops nicht nur erwünscht, sondern auch dringend erforderlich sind.

### 5. Fazit (Nina Kanematsu)

Der zweite Workshop der AG Handlungsorientierter Unterricht (HoU) brachte wertvolle Impulse zur praktischen Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes, diesmal zum Thema „Essen“. Im Verlauf des Workshops wurden nicht nur neue Ideen und Unterrichtsmaterialien vorgestellt, sondern auch Herausforderungen bei der Umsetzung und mögliche Lösungen offen diskutiert. Diese intensive Auseinandersetzung förderte die Diskussion, die den Teilnehmenden praxisnahe Anregungen und konkrete Handlungsempfehlungen lieferte. Ein besonderer Fokus lag darauf, dass die TN während des Workshops die Möglichkeit hatten, ein eigenes Unterrichtskonzept zu entwickeln und dieses auf ihren Unterricht abzustimmen. Diese Konzepte wurden anschließend in der Gruppe besprochen, um wertvolles Feedback für die Praxis zu erhalten.

Trotz des intensiven Austauschs war die Teilnehmendenzahl geringer als erwartet. Die AG sieht dies jedoch als Ansporn, die Relevanz und den Nutzen der Workshop-Reihe künftig noch stärker hervorzuheben und neue Interessierte zu gewinnen. Für das kommende Jahr hoffen wir auf eine Fortsetzung der Workshops mit einem neuen, praxisorientierten Thema, das die Arbeit im handlungsorientierten DaF-Unterricht weiter bereichert und inspirierende Möglichkeiten zur Gestaltung lebendiger Lerneinheiten bietet.

### 6. Literatur

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

Bayerlein, Oliver (2015): *Landeskunde aktiv: Praktische Orientierungen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.

Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch*. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Goethe-Institut (2024): *Typisch!?* <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/inf/tde/mah.html> (15.12.2024).

Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinzel, Sebastian (2020): *Der Krieg in mir. Welche Spuren haben die Erfahrungen der Kriegsgeneration in uns hinterlassen?* Bielefeld: Kamphausen Media.

Long, Michael (1991): „Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology“. In: De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B.; Kramsch, Claire (Hrsg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden*. Bd. 1: Theorieband, Bd. 2: Praxisband. Frankfurt/M.: Scriptor.

Wagenhofer, Erwin; Max, Annas (2006): *We feed the world. Was uns das Essen wirklich kostet*. Freiburg: orange-press.

Willis, Dave; Willis, Jane (2007): *Doing Task-based Teaching*. New York: Oxford University Press.

### 7. Filme

Heinzel, Sebastian (2020): *Der Krieg in mir*. Heinfilm.

Naokiman (Jan. 2023): Edward Snowden und der Datenschutz. Japanisches Video, <https://www.youtube.com/watch?v=HcBsYAekF4Q> (15.3.2025)

Wagenhofer, Erwin (2005): *We feed the world*. Allegro Film.

ZDF – plan b (2024): „Kantine neu gedacht – Wie wir mittags besser essen“. Sendung vom 13. April 2024, <https://www.zdf.de/gesellschaft/plan-b/plan-b-kantine-neu-gedacht-100.html> (15.3.2025)

## Das Virtuelle Forschungskolloquium DaF in Japan

Olga Czyzak (*Chūō-Universität*)

Am 8. Februar 2025 fand das Virtuelle Forschungskolloquium DaF in Japan bereits zum zehnten Mal statt und feiert somit ein kleines Jubiläum. Das ist insofern bemerkenswert, da die Idee dazu aus einer beiläufigen Bemerkung in einem der zahlreichen damals noch aufregend neuen Online-Treffen im Frühling 2020 entstanden ist und eher als eine improvisierte Notlösung für all die im Zuge der Pandemie abgesagten Tagungen konzeptioniert wurde. In den nun bald fünf Jahren wurden 40 Vorträge von über 30 Forschenden gehalten. Die meisten Vortragenden und Zuhörenden haben ihren Lebens-, Arbeits- und Forschungsmittelpunkt zwar in Japan, doch es haben sich auch Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Korea oder Neuseeland dazugeschaltet. Unter den Vortragenden finden sich auch zahlreiche „Wiederholungs-täter“ – darunter eine Person mit ganzen fünf (!!)-Vorträgen –, so dass sich eine kleine, aber feine Gemeinschaft herausbilden konnte, die sich in regelmäßigen Abständen zu vielfältigen Fragestellungen der DaF-Forschung mit Fokus auf den japanischen Kontext austauscht und gegenseitig unterstützt.

### Idee und Motivation

Wie so viele digitale Formate hat auch das virtuelle Forschungskolloquium seinen Ursprung der Corona-Pandemie zu verdanken. 2020 sollten eigentlich neben der alljährlichen FaDaF-Tagung (Fachverband Deutsch als Fremdsprache e. V.), diesmal in Marburg, auch die Tagungen der TBLT Asia (Task-Based Language Teaching in Asia) in Kyoto und der IVG (Internationale Vereinigung für Germanistik) in Palermo stattfinden. Insbesondere auf letztere hatte ich mich bereits seit Jahren gefreut; zum einen, weil die Anmeldung schon lange im Voraus erforderlich war, zum anderen aber auch natürlich wegen des Tagungsortes. Spätestens im März wurde so allmählich klar, dass vieles nicht wie geplant stattfinden können würde. Nach einer gewissen Phase der Ratlosigkeit, wie denn nun der Alltag bewältigt werden könnte, begann die Zeit der Wiederentdeckung von *Skype* und der *Zoom*-Erkundung. In diese Phase fällt dann auch die Initialzündung zum Forschungskolloquium. Ich hatte Manuela Sato-Prinz (damals DAAD-Lektorin in Tokyo) mein Leid geklagt, dass gleich drei Konferenzen, an denen ich teilnehmen wollte, ausfallen und somit wichtiges Feed-

back zu meinem Forschungsprojekt sowie Austauschmöglichkeiten mit Kolleginnen und Kollegen ausbleiben würden. Es vergingen weitere Wochen, in denen sich die Welt so langsam in der neuen Normalität einzurichten versuchte und sich allmählich herauskristallisierte, dass sich vieles im Zusammenhang mit Austausch, Lehre und Forschung „einfach“ in den digitalen Raum verlagern ließ. Pionierarbeit leistete hierbei unter anderem die DaF AG der Universität Marburg unter der Leitung von Prof. Dr. Kathrin Siebold und der FaDaF, die kurzerhand unter dem Motto „Von 0 auf 100 digital?!“ die ursprünglich für Ende März geplante Präsenzkonferenz in ein Online-Format umwandelten und Mitte bis Ende April durchführten. Dort wurde auch das Konzept der asynchronen Sichtung von Vortragsvideos im Vorfeld und einer synchronen Diskussion über ein Online-Konferenztool erfolgreich erprobt. In einem weiteren Online-Treffen mit Manuela Anfang Mai wurden mögliche Termine, Abläufe und technische Details besprochen und das Konzept zum Forschungskolloquium, wie es dann auch durchgeführt wurde und immer noch wird, ausgearbeitet.<sup>1</sup>

### Konzept und Ziele

Jeweils im Mai und im November wird ein Aufruf zur Einreichung von Beiträgen über die einschlägigen Kanäle<sup>2</sup> mit allen nötigen Informationen für interessierte Vortragende versendet. Die Anmeldung erfolgt über ein Google-Formular, in dem Name, Institution, Titel und Abstract abgefragt werden. Nach Ablauf der Anmeldefrist werden die Vortragenden mit weiteren Details zur Erstellung des Vortragsvideos und Einreichungsfristen kontaktiert und bei Bedarf um Überarbeitung des Abstracts gebeten. In der Regel liegen zwischen Informationsmail und Einreichungstermin etwa sechs Wochen. Liegen die Abstracts in ihrer endgültigen Form vor, wird ein Programm erstellt und eine Einladung zur „passiven“ Teilnahme am Kolloquium verschickt. „Passiv“ bedeutet hier allerdings nur, dass kein eigener Vortrag gehalten wird, man jedoch gemeinsam mit den Vortragenden durchaus sehr aktiv über die Beiträge diskutiert. Die eingereichten Vortragsvideos werden allen angemeldeten passiven und aktiven Teilnehmenden über die Moodle-Plattform des DaF-Seminars der JGG in einem separaten zugangsbeschränkten Raum zur Ansicht ge-

<sup>1</sup> Vortragsvideos sind sicherlich schon in anderen Zusammenhängen zum Einsatz gekommen, doch waren die positiven Erfahrungen damit auf der genannten Tagung entscheidend, sie für das Kolloquium zu nutzen.

<sup>2</sup> JGG-Forum (Japanische Gesellschaft für Germanistik), VDJ-Homepage (Verband der Deutschlehrenden in Japan), IDL-Seite (Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan)

stellt und können dort bereits eine Woche vor dem virtuellen Konferenztreffen in Foren besprochen werden. Am Tag der synchronen Online-Sitzung treffen sich die Teilnehmenden für etwa zwei bis maximal drei Stunden und tauschen sich zu den Vortragsvideos aus. Auch nach Abschluss des Treffens kann die Diskussion über Moodle fortgesetzt werden. Es können zusätzliche Informationen, Links, Literaturtipps etc. hinterlegt oder Kontaktdaten ausgetauscht werden.

Der Grundgedanke, der hinter dem Forschungskolloquium steht, ist, einen Raum für wissenschaftlichen Austausch zum Thema DaF in Japan zu schaffen, in dem ohne den Druck einer großen Tagung, beeindruckende Ergebnisse oder Forschungsdesigns vorstellen zu müssen, in angenehmer Atmosphäre eigene Forschungsideen präsentiert, ausgearbeitet und weiterentwickelt werden können. Deshalb ist der folgende Ausschnitt aus dem Call for Presentations zentral:

*Ziel ist es, kollegiales und konstruktives Feedback zu erhalten, das dabei helfen soll, das Forschungsprojekt voranzubringen. Entsprechend sind Beiträge über Forschungsideen, laufende (oder auch gerade stagnierende) sowie abgeschlossene Projekte herzlich willkommen. Auch Teilaspekte eines größeren Forschungsvorhabens (gerne auch an konkretem Datenmaterial) dürfen zur Diskussion gestellt werden.*

DaF-Forschung in Japan hat sich in den vergangenen Jahren zwar zunehmend etabliert und ihre eigene Nische zwischen den „großen“ germanistischen Disziplinen gefunden (vgl. u. a. Ohta et al. 2023: 8), doch sind Möglichkeiten für den wissenschaftlichen Austausch untereinander weiterhin rar. Dieser ist jedoch besonders wichtig, da sich zum einen nach wie vor viele Deutschlehrende aus Quereinsteigenden rekrutieren und somit aus äußerst verschiedenen Forschungstraditionen kommen, zum anderen aber auch die Lehr- und Forschungssituationen sehr unterschiedlich sind. Die Diversität der DaF-Welt in Japan stellt eine Chance dar, die erst in einem aktiven Austausch ihre Potentiale entfalten kann.

### **Themen und Forschungsansätze**

Die beschriebene Vielfalt spiegelt sich in den Themen und Forschungsansätzen der bisherigen Vorträge deutlich wider. So wurden Überlegungen und Untersuchungen zur gezielten Förderung von Fertigkeiten und deren Einzelaspekten wie dem Lesen, Schreiben oder Sprechen, zum Einsatz von und Umgang mit maschinellen Übersetzungen im Unterricht oder zu den Herausforderungen und Potentialen von virtuellen Austauschformaten für

den Kompetenzausbau vorgestellt. Die Lehrbarkeit und Wahrnehmung von Genderformen und bestimmten Phänomenen der Aussprache wurden ebenso diskutiert wie der Einsatz von Meditationstechniken zur Verbesserung der Lernatmosphäre oder die Gestaltung von digitalen Grammatiklernspielen. Als Datengrundlage dienten Lehrmaterialien, Produkte Lernender wie etwa Texte oder Portfolios, videographierte Unterrichtsmitschnitte, Tagebücher von Lehrenden oder Lernenden, Befragungsdaten oder Testergebnisse aus experimentellen Forschungsdesigns, die quantitativ, qualitativ oder mit Mixed-Methods-Ansätzen ausgewertet wurden. Vereinzelt fanden sich auch forschungsmethodologische Beiträge, die solchen Fragen nachgingen, wie bestimmte Arten von Daten ausgewertet werden können bzw. sollten.

### **Fazit & Ausblick**

Seit dem ersten Kolloquium am 18. Juli 2020 wurden zweimal jährlich drei bis sechs Beiträge diskutiert, zusammengefasst und mit einem Forum zum freien Austausch abgeschlossen. Dass sich trotz der Hektik, die das Semesterende mit sich bringt, immer genügend Interessierte finden, die sich die Zeit nehmen mitzuwirken, macht den Bedarf nach so einem Format offensichtlich. Dank dieses Interesses konnte sich das Virtuelle Forschungskolloquium DaF in Japan als ein solcher Ort für den kollegialen Austausch etablieren und hoffentlich dem einen oder anderen Projekt wichtige Impulse zur Weiterentwicklung geben. Bislang waren Beiträge auf Japanisch sowie Vorträge von japanischen Kolleginnen und Kollegen eher selten vertreten, auch wenn jedes Mal explizit darauf hingewiesen wird, dass diese ebenso herzlich eingeladen sind. Die Gründe hierfür können vielfältig sein, doch spielt sicherlich auch eine gewisse Rolle, dass die Forschung im DaF-Bereich vor allem auf Deutsch erfolgt. Nach dem Wegfall der DAAD-Stelle in Japan führen seit 2023 Akira Kusamoto (Reitaku-Universität) und ich das Kolloquium gemeinsam weiter. Unsere Hoffnung ist, dass dieser Austausch auch in Zukunft regelmäßig stattfinden wird und sich zunehmend DaF-Forschende mit japanischem Bildungshintergrund und vor allem der Nachwuchs dazugesellen und somit die Perspektive auf das Thema DaF-Forschung in Japan erweitern und ausbauen helfen.

Ohta, Tatsuya; Czyzak, Olga & Lipsky, Angela (2023): Einleitung in das Sonderthema „Sprachenlernen in Zeiten des Wandels – neue Perspektiven der DaF-Forschung in Japan“, Neue Beiträge zur Germanistik 167, 7-11. DOI: <https://doi.org/10.11282/jgg.167.0.7>.

## Workshop-Bericht aus Korea: Interaktionskompetenz in DaF mit Juliane Schopf

Ruben Kuklinski (*Universität Tōkyō*)

Am 14. und 15. Februar 2025 veranstalteten die *Lektorenvereinigung Korea* (LVK) und die *Koreanische Gesellschaft für DaF* (KGDaF) an der Hongik-Universität in Seoul einen Workshop für Lehrende und Forschende zum Thema *Interaktionskompetenz fördern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Der Workshop mit dem Untertitel „Grundlagen, Ziele und Verfahren der Vermittlung von Interaktionskompetenz im DaF-Unterricht, insbesondere auch im Anfängerbereich (A1/A2)“ wurde vom DAAD unterstützt, als Referentin war Dr. Juliane Schopf von der Universität Münster eingeladen. Eine Besonderheit war, dass auch aus Japan drei Ortslektor:innen mit Förderung durch den DAAD teilnehmen konnten: Neben mir reisten Nina Kanematsu von der Universität Tsukuba und Thomas Schwarz von der Nihon-Universität nach Seoul.

Der Workshop war ursprünglich für Ende 2024 geplant, musste damals aber aufgrund einer Erkrankung der Referentin abgesagt werden. Dass er im Februar 2025 schließlich doch noch stattfinden konnte, ist vor allem der Flexibilität des LVK-Organisationsteams, in erster Linie Iris Brose (Hongik-Universität Seoul) und Marcus Stein (Prof. em. der Chung-Ang-Universität Seoul), sowie Arpe Caspary vom DAAD-Ortslektor:innenprogramm zu verdanken. In Korea beginnt das Sommersemester im März; der Februar ist für die dortigen Kolleg:innen Hauptreisezeit, und so war es für die Organisator:innen zunächst nicht leicht gewesen, für den neuen Termin genug Teilnehmende zu finden. Die Gruppe, die sich am 14. Februar um 9:30 Uhr in dem kleinen Hörsaal der Hongik-Universität einfand, war annähernd handverlesen, dafür aber umso diverser: Eine bunte Mischung aus deutschsprachigen und koreanischen Teilnehmenden, angereicht aus Münster, Japan und Korea, aus den Metropolen und der Provinz, von Universitäten und Schulen, aktive, bereits emeritierte und auch ganz junge Lehrende, ergänzt durch einige Studierende, die noch in der DaF/DaZ-Ausbildung stehen, und auch das Goethe-Institut war mit einer deutschen Praktikantin vertreten. Mit etwa 20 Personen war es eine gut überschaubare Gruppe, in der sich in den nächsten zwei Tagen eine von intensivem fachlichem Austausch geprägte freundschaftliche Atmosphäre entwickeln sollte.

Wie funktioniert gesprochenes Deutsch? Das war die Ausgangsfrage, der wir uns im Laufe des Workshops sowohl von der theoretischen als auch der unterrichtspraktischen Seite her näherten. Was sind die Besonderheiten von authentischem dialogischem Sprechen, im

Unterschied zu *verschriftlichten* Dialogen, die von Lehrbuchautor:innen am Schreibtisch entwickelt werden? Welche formalen Merkmale müssen vorhanden sein, damit wir das Gefühl bekommen, wir haben es tatsächlich mit einer *mündlichen* Interaktion zu tun? Juliane Schopf, die ihren Hintergrund in der Interaktionalen Linguistik und Gesprächsanalyse hat, begann mit einem Überblick über die prototypischen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, wie sie von Christa Dürscheid (2016) beschrieben wurden. Dazu zählen typische Dichotomien wie (Reihenfolge jeweils: gesprochen/geschrieben): flüchtig bzw. dauerhaft, synchron bzw. asynchron, dialogisch bzw. monologisch, körper- bzw. werkzeuggebunden, zeitliche bzw. räumliche Ausdehnung und Mehr- bzw. Eindimensionalität der Kommunikationsmodalitäten. Es handelt sich dabei nicht um starre Gegensätze; in der Realität findet meist eine Vermischung mündlich-schriftlicher Stilmerkmale statt: Ein mündlicher Vortrag zum Beispiel besitzt ähnlich hohe formelle Ansprüche wie ein schriftlicher Bericht, während Schreibnachrichten in sozialen Netzwerken sich oft kaum von gesprochenen Dialogen unterscheiden. Um das Medium (Sprache – Schrift) von der Modalität der Äußerungen zu trennen, bietet sich statt „mündlich – schriftlich“ das Begriffspaar „nähesprachlich – distanzsprachlich“ an, das Koch/Oesterreicher (1985) bereits vor Jahrzehnten vorgeschlagen haben. Bei aller Durchlässigkeit der Grenzen zwischen mündlichen und schriftlichen Stilmerkmalen lässt sich aber festhalten, dass gesprochene Sprache im Besonderen durch ihre Temporalität und Prozesshaftigkeit gekennzeichnet ist; dies gilt es bei Gesprächsanalysen zu berücksichtigen.

Was aber ist der Sinn von Gesprächsanalysen für den DaF-Unterricht? Das Problem erschließt sich bei einem Blick auf typische Lehrbuchdialoge, die nicht selten von erstaunlicher Unnatürlichkeit sind, sowohl was Inhalt, Redemittel und Strukturen angeht als auch die Art und Weise der Interaktion, die sich am wechselseitigen Vorlesen abgeschlossener schriftlicher Statements orientiert. Die Referentin demonstrierte das Problem mit zwei Beispielen aus deutschen Lehrwerken: Der eine, eine Wohnungsbesichtigung auf A2-Niveau, endete nach nur zwei, drei kurzen Interaktionen mit dem – soziokulturell völlig unangemessenen – Rausschmiss der Bewerberin und setzte das Verständnis der intendierten Ironie voraus; der andere, immerhin aus einem B2-Lehrwerk, besaß mit Sätzen wie „Wie wär’s, wenn wir nach Rom führen“ oder „Sei nicht böse, wenn ich dich nochmal unter-

breche“ beinahe schon Lorient-Niveau. Bei den Workshop-Teilnehmenden lösten beide Dialoge das Gefühl des Fremdschämens aus, das wohl die meisten von uns beim Einsatz einschlägiger DaF-Lehrwerke schon erlebt haben dürften.

Als Grund für die schriftsprachliche Steifheit von Lehrbuchdialogen vermutet die Gesprächsanalyse prinzipielle Vorbehalte gegenüber dem Gebrauch authentischer Mündlichkeit: Laut der Referentin gilt gesprochene Sprache traditionell als unberechenbar und regellos, was auf Seiten der Sprachlehre zu einer großen Verunsicherung im Hinblick auf die Kontrolle über den Lernfortschritt führe. Wie Schopf im Verlauf des Workshops demonstrierte, handelt es sich bei diesem Vorbehalt jedoch um einen Trugschluss, dem sie folgendes Zitat Reinhard Fiehlers (2008: 84) gegenüberstellte: „Gesprochene Sprache ist weder chaotisch noch regellos. Sie ist wohlgeordnet, folgt aber über weite Strecken anderen Regeln. Aus mancherlei Gründen waren wir bisher lediglich nicht in der Lage, dies zu erkennen.“

Im ersten Teil des Workshops machte uns die Referentin mit den besonderen Gestaltungsregeln mündlicher Kommunikation vertraut. Dazu gehören neben phonetischen (z. B. Elision/Assimilation von Lauten) und prosodischen (Akzente, Tonhöhe, etc.) auch besondere syntaktische Merkmale sowie die sequenzielle Organisation sprachlicher Handlungen. Typische syntaktische Organisationsprinzipien gesprochener Sprache sind etwa die V2-Stellung bei den Konjunktionen *weil* und *obwohl*, der *am*-Progressiv (*Ich bin grad am Kochen*) oder Verdopplungen (*Das war Kaffee war das*) bzw. Auslassungen (*Kann ich mal die Butter?*) einzelner Satzglieder. Während sich die phonetischen, prosodischen und syntaktischen Phänomene des Mündlichen mit etwas Nachdenken noch von selbst erschließen, waren die Strukturmerkmale der sequenziellen Organisation gesprochener Sprache für die Allermeisten von uns neu. Dabei sind gerade sie von großem Interesse, denn sie zeigen, dass der Ablauf mündlicher Dialoge tatsächlich alles andere als willkürlich ist, sondern sich über weite Strecken sehr vorhersehbar gestaltet. Als zentrale Begriffe wurden im Workshop hervorgehoben:

- Paarsequenzen: Äußerungen, die eine entsprechende Gegenäußerung erforderlich machen (Beispiel: Gruß – Gegengruß; Einladung – Zu-/Absage); erfolgt die erwartete Reaktion nicht, entsteht eine Unstimmigkeit in der Konversation, die wiederum Reparaturen (s. u.) erforderlich macht;
- Präferenzorganisation: auf jede Äußerung folgt eine tendenziell eher präferierte/unpräferierte Reaktion; unpräferierte Reaktionen erfordern einen höheren

sprachlichen Aufwand (Beispiel: auf einen Terminvorschlag genügt als präferierte Reaktion eine knappe Zusage, während eine Absage (= unpräferierte Reaktion) eine Begründung verlangt);

- Sprecher:innenwechsel: spezifische Prinzipien regeln, wie sich die Aussagen beim Sprecher:innenwechsel aufeinander beziehen müssen;
- Reparaturen: Korrekturen im Sprechvorgang, die immer dann erforderlich sind, wenn es zu Fehlern, Ungenauigkeiten, Missverständnissen oder auch Unstimmigkeiten in der Organisation der Konversation kommt.

Besonders wichtig sind die in mündlicher Kommunikation permanent stattfindenden Reparaturen; auch sie laufen nach bestimmten Regeln ab, die viel mit dem sozialen Kontext der Sprechsituation zu tun haben. Wichtig ist zum Beispiel die Hierarchie unter den Sprechenden, also die Frage, wer wen wie und wann korrigieren darf, ohne dass es zu Missverhältnissen in der Beziehung kommt. Auch die Art der Reparaturen ist von Bedeutung; hier lassen sich vier Grundtypen unterscheiden, die anhand zweier Dichotomien beschrieben werden: selbstinitiiert versus fremdinitiiert sowie selbst durchgeführt versus fremd durchgeführt. Die präferierte Form ist die selbstinitiierte Selbstkorrektur (*Ich war um zehn, äh, halb zehn zu Hause*), den Gegenpol bildet die fremdinitiierte Fremdreparatur (*Ich war um zehn zu Hause. – Halb zehn!*), die, je nach Kontext der Sprechsituation und Beziehung zwischen den Sprechenden, akzeptabel oder auch inakzeptabel sein kann.

Zentrales Element des Workshops war die Vorstellung von Sprachkorpora, die Live-Mitschnitte von Gesprächen und deren Transkriptionen zur Verfügung stellen. Im Workshop arbeiteten wir mit den folgenden zwei Datenbanken, die speziell für die Verwendung im DaF/DaZ-Unterricht konzipiert worden sind und an deren Erstellung die Referentin beteiligt war bzw. ist:

- Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (DAAD/Universität Münster)
- Plattform Gesprochenes Deutsch (Universität Münster)

Regelmäßig Teilnehmende des DaF-Seminars der JGG werden sich erinnern, dass die erstere dieser Datenbanken dort bereits 2018 Thema war: Sie wurde mitinitiiert von dem damaligen Gastdozenten Wolfgang Imo, der wie Schopf seine wissenschaftliche Ausbildung bei Susanne Günthner an der Universität Münster begonnen hat. Einer der Nachteile dieser Datenbank liegt in ihrer Zugangsbeschränkung, die auf die Förderung durch den DAAD zurückzuführen ist; sie darf, wie der Name sagt, nur in der Auslandsgermanistik verwendet werden – ein

Faktor, der für den DaF-Unterricht in Ostasien allerdings wenig Relevanz besitzt. Das Nachfolgemodell der Universität Münster, die „Plattform Gesprochenes Deutsch“, gleicht diesen Nachteil nun auch für die innerdeutsche Germanistik aus und bietet darüber hinaus verschiedene Neuerungen gegenüber ihrem Vorläufermodell: Neben Audios gibt es dort auch Videoaufnahmen, sämtliche Aufnahmen sind außerdem nach gesprächsanalytischen Maßstäben transkribiert, außerdem ist das Material zum Teil didaktisch aufbereitet, und zwar speziell für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht.

Etwa die Hälfte des Workshops bestand aus der konkreten Auseinandersetzung mit diesen Sprachkorpora, wobei sich Phasen der Praxisarbeit in wechselnden Gruppen und Plenumsphasen gegenseitig ergänzten. Bei allem Spaß, den die Arbeit mit den authentischen Gesprächsaufnahmen und deren Transkriptionen bereitet, muss gesagt werden, dass sich beide Datenbanken und auch die dort zum Teil vorgestellten Unterrichtsmaterialien nicht eins zu eins in der Unterrichtspraxis einsetzen lassen. So sind die nach gesprächsanalytischen Standards angefertigten Transkriptionen für Lai:innen, noch dazu für DaF-Lernende, nur schwer zu entziffern. Auch das didaktische Material bietet zwar einige interessante Anregungen, würde nach einhelliger Meinung der Workshop-Teilnehmenden den Praxistest aber nicht bestehen; es wurde (und wird weiterhin) von DaF/DaZ-Studierenden ohne größere Unterrichtserfahrung entwickelt und zielt insofern eher auf die Ausbildung des didaktischen Nachwuchses ab als auf den unmittelbaren Einsatz in der Praxis.

Der große Gewinn des Workshops für die Unterrichtspraxis liegt vielmehr darin, die Teilnehmenden für die spezifischen interaktionalen Phänomene authentischer gesprochener Sprache sensibilisiert zu haben; Fragen der Art, warum bestimmte Lehrbuchdialoge so unauthentisch wirken oder welche Materialien zum Erlernen dialogischer Strukturen geeignet sind, dürften von den Teilnehmenden in der Zukunft leichter zu beantworten sein. Auch das Vertrauen in die mündliche Interaktion an sich wurde gefördert: Wer das Regelsystem hinter gesprochener Kommunikation durchschaut, wird verstehen, warum grammatische Prinzipien, die aus der Schriftsprache stammen, in diesem Regelsystem wenig Bedeutung haben und insofern auch nicht starr zu befolgen sind. Der Workshop war in diesem Sinne ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit in der Fremdsprachendidaktik; eine Forderung, die angesichts der immer stärker werdenden Vermischung von gesprochener Sprache und Schrift gerade in den sozialen Medien und in der Kommunikation junger Leute hochaktuell ist.

Jenseits seiner thematischen Orientierung besaß der Workshop jedoch auch noch einen besonderen Wert für die Vernetzung innerhalb der DaF-Lehre Ostasiens. Es sind immer besondere Momente, wenn man in Japan und Korea über die eigenen Grenzen hinausschauen und Verbindungen zu Partnerorganisationen in den ostasiatischen Nachbarländern aufnehmen kann, und ich denke, ich bin nicht der einzige Gast aus Japan, der sagen kann, dass der Workshop auch in dieser Hinsicht ein voller Erfolg war. Die Parallelen in Bezug auf die Arbeitsumstände, die Lehrtraditionen und vor allem auch die Unterrichtspraxis in Korea und Japan sind ebenso groß wie die Gemeinsamkeiten in Sprache und Kultur beider Länder. Die Gastfreundschaft und herzliche Kollegialität, mit der wir aufgenommen wurden, war ohnegleichen. Ebenso gelungen war die perfekte Rundumversorgung; zusammen mit der zentralen Lage des Veranstaltungsortes trug dies alles zum geselligen Austausch auch außerhalb des Seminarraums bei. Ein großer Dank gilt an dieser Stelle noch einmal der Beharrlichkeit und dem unermüdlichen Engagement des Organisationsteams vor Ort sowie des DAAD in Bonn. Es wäre schön, wenn sich aus dieser viel zu kurzen Begegnung zwischen Japan und Korea weitere Vernetzungen für die Zukunft ergäben; ohne an dieser Stelle zu viel zu versprechen, darf hinzugefügt werden, dass im Verlaufe des Workshops eine mögliche Zusammenarbeit auf redaktioneller Ebene zwischen den Zeitschriften *LeRuBri* (Japan) und *DaF-Szene Korea*, die von der LVK herausgegeben wird, angedacht wurde.

### Quellen

Dürscheid, Christa (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fiehler, Reinhard (2008): „Gesprochene Sprache – chaotisch und regellos?“ In: Denkler, Markus et al. (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, 81-101.

Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik (DAAD/Universität Münster), <https://daad-gda.sprache-interaktion.de> (11.3.2025).

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.“ In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.

Plattform Gesprochenes Deutsch (Universität Münster), <https://dafdaz.sprache-interaktion.de> (11.3.2025).

---

# 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. 62:

Themenheft zum DAAD Regionaltreffen Japan 2024 in Nagoya (Einsendefrist für thematische Beiträge verstrichen, für Lektüre- und Filmtipps am 10. Mai 2025, Erscheinungsdatum August 2025)

Nr. 63:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2025, Erscheinungsdatum Ende Februar 2026; Änderungen möglich)

---

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen LeRuBri**

**bis spätestens 30. November 2025**

**als Word-Dokument an [lerubri\(at\)idl-japan.org](mailto:lerubri(at)idl-japan.org)**

---