# Kommentare zu den einzelnen Modulen des Aus- und Fortbildungskurses „DaF Japan“ — Einführungskurs —

## Modul 1：Bestandsaufnahme/Übersicht über die Aufgaben des Deutschunterrichts

### Modul 1, Aufgabe 1

Beschreiben Sie das Curriculum für Deutsch in Ihrer Universität bzw. Schule und analysieren Sie seine Position im Gesamtcurriculum, insbesondere im Vergleich zu anderen Fremdsprachen wie Englisch sowie zu den allgemeinen Studien und Fachstudien!

Das Erziehungssystem und das Curriculum stellen schwer durchschaubare Gegenstände selbst für die Lehrenden der betreffenden Institution dar. Hinzu kommt, dass die meisten Lehrenden nur wenig Zeit haben, um sich über ihren Unterricht hinaus mit curricularen Fragen zu beschäftigen.

Aber das Currculum einer Universität, einer Fakultät oder aber einer Schule zeigt schon ein ungefähres Bild der jeweiligen Einstellungen zur Deutschausbildung, deren Ziele und deren Bedingungen. Im Zusammenhang mit Aufgabe 4 kann man es als eine Forderung seitens der Universität verstehen. Der Stundenplan, die Einrichtungen im Unterrichtszimmer, die Klassenstärke sollten auch in Betracht gezogen werden. Hierbei muss man natürlich akzeptieren, dass diese je nach Universität oder Fakultät eine unterschiedliche Gestalt annimmt. Gleichzeitig muss man auch von unterschiedlichen Einstellungen der Lernenden ausgehen.

Auf der anderen Seite müssen sich die Lehrenden Gedanken darüber machen, wie sie unter den jeweils gegebenen Bedingungen ihren Unterricht gestalten, wie sie den gegebenen Bedingungen entgegenkommen können. Darüber hinaus müssen sie sich aktiv damit beschäftigen, den eigenen Unterricht ihrem Idealbild möglichst nah zu bringen.

Daher darf man die Deutschausbildung nicht isoliert betrachten. Folgende Aspekte stellen eine erweiterte Perspektive für die Analyse des Zusammenhangs zwischen

Deutschausbildung und Curriculum dar:

1. Der Sinn und die Funktion der universitären Erziehung
2. Die Position der Fremdsprachenerziehung innerhalb des universitären bzw. schulischen Curriculums
3. Die Posistion der deutschen Sprache innerhalb des universitären bzw. schulischen Curriculums
4. Die Organisation und das System der Fremdsprachenerziehung
5. Die Träger der Fremdsprachenerziehung
6. Das Image, die Erwartungen und die Ideale der Gesellschaft zur Fremdsprachenerziehung

Im Workshop wurden daher zu den von den KTN vorgeschlagenen Kategorien einige weitere Fragestellungen hinzugefügt.

A. Bedeutung der Universität: Wichtiger als die philosophische Frage, was die universitäre Erziehung ausmachen sollte, ist ein Verständnis des Wandels der Funktion und der Rolle der Universität.
   Wer ist der Adressat der universitären Erziehung: Nation tragende Eliten?
   Wozu ist sie da? Für die Entwicklung der Nation?
   Warum sollten an der Universität Fremdsprachen unterrichtet werden? (Vergleich mit Deutschland, wo die Fremdsprachen keine Kernfächer darstellen!
B. Unterschiedliche Gewichtung der Fremdsprache: Zwischen den human-wissenschaftlichen und den naturwissenschaftlichen Universitäten sind große Differenzen festzustellen. Auch die technisch-orientierten Universitäten (Hochschulen) sehen die Fremdsprachenerziehung sicherlich anders.
C. Gesetzliche Bedingungen zur Fremdspachenerziehung: Differenzen sind auch zwischen den staatlichen und privaten Universitäten feststellbar. Vor der „大綱化“ [1] regelte das Kultusministerium den Umfang (Minimum) der Fremdsprachenerziehung gesetzlich. An den staatlichen Universitäten war es unmöglich, der Fremdspracheerziehung einen großen Raum einzuräumen. Um mehr anzubieten, als gesetzlich bestimmt, sollte die betreffende Universität sich andere Finanzquellen schaffen.
   Als noch vor der 大綱化 die zweite neue Regelung vom Kultusministerium verab- schieden wurde und auf die Fremsprachenerziehung nicht mehr so viel Wert zu legen war, gab es zwei entgegengesetzte Maßnahmen der einzelnen Universitäten. Einige wollten die alte Regelung beibehalten und machten weiterhin die zweite Fremdsprache obligatorisch (das war auch erlaubt, und

[1] Ein Schwer zuübersetzender Begriff: Diese neue Regelungen geben nur Grundsätze an.

das funktioniert manchmal bloß als Statussymbol der Universität), während die anderen hingegen die zweite Fremdsprache zum freien Wahlfach machten.

D. Rolle der Fremdsprachenerziehung für den Uni-Betrieb: In Zukunft wird die Fremdsprachenerziehung, vor allem das Fach Englisch, weiter eine wichtige Rolle spielen, um die Studenten zu gewinnen. Dabei ist es eine strategische Frage, ob die zweite Fremsprache obligatorisch ist oder nicht, bzw. was an ihrer Stelle alternativ angeboten wird.

E. So müssen wir auch genau verfolgen, in welche Richtung unsere Universität, wo man lehrt oder studiert, gehen will. Und wir sollten dann unter den gebgebenen Bedingung die beste Strategie entwickeln.

F. Lehrbeauftragte: Heute gibt es wohl keine Universitäten, wo die Fremdsprachen- erziehung allein von den fest angestellten Lehrkräften getragen wird. Austausch der Lehrkräfte (und Taschengeld für Lehrbeauftragten, falls sie sonst eine feste Stelle haben) sind vielleicht die gute Seite dieser Regelung. Was jedoch die Realisierung der currcularen Idee betrifft, ist es ein großes Problem. Obwohl die Lehrbeauftragten eigentlich nur dann akzeptiert werden sollten, wenn an der betreffenden Universitäten keine kompetente Lehrkraft fürs betreffende Fach zu finden ist, erscheint es heute zu einer bloßen betrieblich-finaziellen Frage geworden zu sein, um Geld zu sparen.

G. Kooperation: Die Einstellung der betreffenden Institution und der zuständigen Lehrkräfte zur Fremsprachenerziehung kann man daran sehen, wie sie miteinander kooperieren. „Die Freiheit der Forschung und des Lehrens der Universität“ dient nicht zur effektiven Fremdsprachenerziehung. Es scheint vor allem darum zu gehen, ein bestimmtes Verhältnis zwischen festangestellten und lehrbeauftragten Lehrern zu finden.

H. Neue Bestrebungen: Jetzt ist aber eine Veränderung in dieser Hinsicht festzustellen, an erste Stelle kommt die Keio-Universität Fujisawa. Da gibt es noch offene Fragen, was unter grundlegende Fremdsprachenkenntnis zu verstehen ist, wie man den divergenten Anliegen der Lernenden entgegenkommen kann.

I. Verantwortung für die Fremdsprachenerziehung: Im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Problem stellt sich noch eine weitere ideelle und organisatorische Frage: Wer ist eigentlich für die Fremdsprachenerziehung verantwortlich? Die Universität, eine bestimmte Fakultät oder aber einzelne Fachinstitute? Auch ein Sprachzentrum kommt in diesen Zusammenhang in Frage.

J. Bildung oder praktische Anwendung: Als eine klassische Auseinandersetzung im Bereich Fremdsprachenerziehung ist die Kontroverse um „Bildung“ und „praktische Anwendung“ bekannt. Diese Diskussion macht die besondere Position der japanischen Fremdsprachenerziehung sichtbar. Beides stellt

eigentlich gar nicht eine exklusive Relation dar. Es ist keine Frage von „entweder oder“. Jedensfalls sollte man sich gründlich darüber Gedanken machen, was das Wesen der Bildung und der praktischen Anwendung ausmacht.

Bei den Referaten für dieses Modul wurden große Unterschiede bei der Interpretation der Begriffe „Stundenzahl“ und „Unterrichtseinheit“ festgestellt. Um das System richtig zu verstehen, erscheint es aber gerade wichtig, diese Begriff einheitlich zu definieren Im alten System ergibt eine Unterrichteinheit von 90 Minuten für ein Semester einen Kreditpunkt, also für ein Jahr (zwei Semester) 2 Kreditpunkte. Im neuen System ergibt eine Unterrichteinheit von 90 Minuten für ein Semester zwei Kreditpunkte, für ein Jahr (zwei Semester) also 4. Dieselbe Kreditpunktzahlen im neuen und im alten System haben einen anderen Wert: Sie werden betrachtet und gewertet wie die anderen Vorlesungen für Allgemeine Bildung.

Der Besuch eines Kurses zweimal pro Woche vier Semester lang (das ist der übliche Fall des Deutschunterrichts für Anfänger), für den man im alten System acht Kreditpunkte bekam, wird im neuen System so berechnet wie der Besuch von acht verschiedenen Kursen, für die man 16 Kreditpunkte bekommt. Hier fragt sich, ob der Sprachunterricht im Vergleich zum alten System somit doppelt so hoch bewertet wird oder ob man vom Sprachunterricht zweimal soviel Leistung erwartet wie früher, ohne der Fremdsprachenerziehung einen anderen Charakter bzw. andere Aufgaben zuzuweisen als anderen Fächern *).

Mit dieser Problematik wird nicht nur die Position (Kreditpunktzahl) des Deutschunterrichts innerhalb der Fremdsprachenerziehung angesprochen, sondern auch die Gewichtung im Gesamtcurriculum.

*) Die Zahl der Kreditpunkte wird nach der vermutlichen oder zu erwartenden Arbeit für eine Unterrichts- bzw. Vorlesungseinheit vergeben. Beim Sprachunterricht wie bei anderen Übungen oder Experimenten wird von den Teilnehmern nur die (aktive) Beteiligung in der Klasse vorausgesetzt. Bei anderen Vorlesungen wird hingegen vermutet, dass die Teilnehmer eine Stunde Vorbereitungszeit und genauso viel Nachbereitungszeit benötigen. In Wirklichkeit werden für den Sprachunterricht viel mehr Vorbereitungen verlangt, beispielsweise Übersetzungsarbeiten, vor allem im Fall der Grammatik- Übersetzungsmethode. Bei den kommunikativen Ansätzen wird nicht mehr so viel Zeit für die Vorbereitung oder Nachbereitung verlangt. Wegen der traditionellen Lerngewohnheit wissen die Lernenden (auch die Lehrenden) nicht, wie wichtig die Nachbereitung sind.

## Modul 1, Aufgabe 2

Führen Sie eine Umfrage oder Interviews mit den Schülern oder Studenten an Ihrer Arbeitsstelle in Bezug auf deren Einstellungen und Motivationen zum Deutschlernen durch!

Es scheint, dass die meisten KTN wenig Erfahrung mit Umfragen haben, obwohl sie sicher einige Male selbst Umfragen beantwortet haben. Daher wollen wir die von den KTN durchgeführten Umfragen vorerst als Pilot-Untersuchungen verstehen und als eine Übung bzw. Vorbereitung auf eine „richtige" Umfrage in Zukunft.
Von der Analyse haben wir eigentlich noch mehr erwartet. Kreuzerhebung (cross correlation) wäre auch machbar gewesen. Die Formulierung der Fragen und die darin versteckte Frageintention sollten vor dem Hintergrund der Antworten der Lernenden analysiert werden, um auch die Relation zwischen den offiziellen Antworten und die wirklich Gemeintem überprüfen zu können.

Umfragen sind nach dem Zweck in zwei Typen zu klassifizieren: eine Variante ist von großem Format und für umfassende, Untersuchungen[2]* bestimmt. Eine andere Variante ist von kleinerem Fromat und wird durchgeführt in einer Klasse, für die man zuständig ist, oder innerhalb einer Fakultät in Zusammenarbeit mit den Kollegen. Je nach dem Zweck variieren dabei die Fragen. So ist es wichtig, die Umfragen zweckmäßig und in einem richtigen Moment durchzuführen. Die Umfrage kann allerdings gleichzeitig eine weitere Funktion erfüllen, worauf auch im Workshop hingewiesen wurde: Sie kann die Lernenden auf bestimmte Sachverhalte aufmerksam machen, die im Fragebogen auftauchen.

Hier einige allgemeine Tipps für die Erstellung von Umfragen:

1. Um eine Umfrage von großem Format durchzuführen, braucht man eigentlich vorher eine Pilot-Untersuchung. Noch vor dieser Pilot-Arbeit sollte man genau die mögliche Adressaten beobachten und ein Forschungskonzept entwickeln.
2. Auch nach der durchgeführten Umfrage sollte man mit einigen der Adressaten Interviews führen, um die Daten adäquat interpretieren zu können.
3. Bei der Herstellung des Fragebogens sollte man in einer Einleitung den Zweck und die Anwendung der Umfrage verdeutlichen und die Adressaten dazu motvieren, ihre *wahren* Meinungen *direkt* zum Ausdruck zu bringen. abgesehen vom Fall, wo man dies in eigener vertrauten Klasse tut.

---

[2] Es gibt auch einen anderen Typ von Untersuchung, der longitudinal genannt wird. Dieser beschäftigt sich meistens mit einer kleineren, überschaubaren Gruppe für eine längere Zeit, manchmal jahrelang und verfolgt dabei die Veränderungen oder die Entwicklung bestimmter Aspekte in der Gruppe.

Die ersten Fragen sollten meistens dazu dienen, die Basisinformationen der Adressaten zu gewinnen, die bei der Auslegungen der Daten als wichtige Parameter nüzlich sein können. Zu solchen Fragen gehört auch die nach dem Alter. Die haben aber keinen großen Sinn, wenn man z.B. in der Universität die Studenten vom gleichen Jahrgang befragen will. Der Parameter „männlich oder weiblich“, eine Frage, die heute manchmal problematisch angesehen wird, hilft doch vielleicht, wenn die Adressaten die beiden Geschlechter genügend vertreten.

4. Die eigentlichen Fragen sollten so formuliert werden, dass die Befragten sie eindeutig verstehen können. Um geeignete Formulierungen zu finden, kann eine Pilot-Untersuchung dienen.
5. Die Zahl der Fragen darf nicht übermäßig hoch sein, um den Verdruss der Adressaten vorzubeugen. Zu diesem Zweck sollte der Fragebogen auch ein ansprechendes, übersichtliches Layout haben.
6. In unserem Fall ist es zu empfehlen, nicht allein Deutsch ins Auge zu fassen, sondern gemeinsam mit den Kollegen für andere Fremdsprachen zu arbeiten. Dadurch gewinnen wir viel plausiblere Ergebnisse.
7. Für die Erhebung und Analyse kann man heute den Computer einsetzen, z.B. EXCEL in der Kombination mit Adin-Soft. Dabei sind die folgenden Schlüsselbegriffe wichtig:
    - Prozentsatz der erhaltenen Antworten (erhaltene Antworten pro verteilter Fragebogen,
    - Durchführungsform
    - Genaue Zahl und Prozentsatz der Daten
    - Kreuzerhebung (cross correlation) und korrelationelle Effizienz (correlational efficience) (wenn zwei Parameter kalibierbar sind), signifikante Differenzen, um zu wissen, ob der Unterschied von Bedeutung ist.

Die Umfragen bezwecken, die (unbewusste) Haltung der Adressaten herauszuarbeiten. Es gibt Themen, nach denen man direkt fragen kann. Aber es gibt auch solche Fragen, auf die die Adressaten nicht ohne weiteres eingehen können. Im letzteren Fall ist es besser, nicht zu versuchen, durch alleinige direkte Befragung die Antwort zu bekommen, sondern durch Kombination mehrerer Fragen. Dadurch kann auch eventuell die Gesamtzahl der Fragen reduziert werden.

9. Jede Umfrage hat ihre Intention. Manchmal haben die Ergebnisse der Analysen nicht unbedingt vorteilhafte Wirkung auf bestimmte Gruppen. Die Umfrage kann somit auch einen sehr politischen Charakter haben, auch in der wissenschaftlichen Welt. Dessen muss man sich bewusst sein, und vorsichtig aber gefasst an die Arbeit gehen, um die gewünschten Informationen gewinnen zu können.
10. Wenn man selbst eine Umfrage durchgeführt hat, sieht man die Adressaten

möglicherweise mit anderen Augen als zuvor. Dabei lernt man hoffentlich die Haltung, die angegebenen Zahlen kritisch zu sehen.

## Modul 1, Aufgabe 3

Was halten Sie selbst von Deutsch? Und wie ist die Einstellung Ihrer Kollegen zu Deutsch? Beziehen Sie sich dabei auch auf andere Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Chinesich oder aber auf Globalenglisch! Welche Ziele haben die Deutschlehrer an Universitäten oder Schulen! (Was sollen die Lernenden sich aneignen? Zu welchem Sprachstand sollen sie gebracht werden? Vgl. CEF Kapitel 2 bis 3)

Anm.1：Beispiele für solch eine Umfrage finden Sie im『ドイツ語教育の現状と Aufgabe』日本独文学会ドイツ語教育部会報告書

Dieses Thema hat zwei Aspekte: zum einen die Sichtweise einer Privatperson auf die deutsche Sprache und zum anderen die Stellung der Sprache innerhalb einer Gesellschaft.

Die Fragen zum ersten Aspekt können die Funktion erfüllen, die oben behandelte Umfrage zu ergänzen und eventuell auch die Nachinterviews zu ersetzen. Durch eine Umfrage kann man zwar ein ungefähres Bild der Sichtweise einer Person auf die deutsche Sprache gewinnen, aber nur schwer den Hintergrund oder die Ursachen für bestimmte Ab- oder Zuneigungen erfassen.

Um die Ergebnisse, die man durch Interviews gewonnen hat, anzuwenden und die Verbesserung der Fremdsprachenerziehung und ihrer Position in der Praxis in Verbindung zu setzen, ist es notwendig, Gespräche mit Leuten unterschiedlicher Meinungen zu führen. In dieser Hinsicht vermissen wir in den Umfragen der KTN den Kontakt mit denjenigen, die sich gegenüber der deutschsn Sprache negativ bis passiv verhalten. Denn aus den durchgeführten Umfragen ist die Tendenz, zur Passivität bei der Wahl der Sprache ersichtlich. Es überwiegen bei der entsprechenden Frage Antworten wie „kein besonderer Grund“, „weil es obligatorisch ist“, oder aber „weil es die anderen auch nehmen“. Wenn ein Student so passiv in der Klasse sitzt, kann man von ihm nicht viel erwarten. Er könnte sogar die Motivierteren stören. Es geht dann soweit, den Sinn der Fremdsprachenerziehung an der Universität in Frage zu stellen. Zumal es Fächer gibt, die ihre konkrete Brauchbarkeit und Notwendigkeit einsichtiger nachweisen können.

Der zweite Aspekt hat mit der Problematik des globalen Englisch zu tun.

Es gibt zwar seit einiger Zeit den Begriff „Globalenglisch“, aber seine inhaltliche Füllung ist unklar. Es fragt sich sogar, ob dieses globale Englisch überhaupt eine konkrete Form oder eine Standardvariante haben kann. Einen ähnlichen Begriff stellt „Lingua Franca“ dar. Die beiden werden oft im gleichen Sinne verwendet. Die

eigentliche Lingua Franca war eine kommerzielle Verkehrssprache im Mittelmeerraum des Mittelalters. Die hatte sprachlich nur begrenzte Kapazität. Wenn daher von einer Lingua Franca nur noch das Niveau A1 (CEF) erwartet wird, dann sollte ein Globalenglisch mindestens das Niveau B1 erreichen.
Globales Englisch hat dann die Funktion einer Gemein- oder Verkehrssprache der Welt. Wenn man im Globalenglisch darüber hinaus auch die Fuktion einer Standardsprache sehen will, ergibt sich die große Gefahr, es als Ausdruck eines sprachlichen Imperialismus zu sehen.
Wenn man sich aber mit der Sprachgeschichte allgemein beschäftigt, wird deutlich, dass die Standarsprache in einem engen Zusammenhang mit dem Nationalismus steht. In der heutigen Zeit, wo man diesen Imperialismus zu überwinden sucht, ist diese Betrachtungsweise als zu engsichtig abzuweisen.
In Japan, wo in der Neuzeit die zentralistische Neigung sehr stark vertreten war, fühlt man sich verführt, hinter einer Gemeinsprache eine Standardsprache zu sehen. Aber bei genauerer Betrachtung findet man auch Hinweise darauf, dass man diese nicht ohne weiteres als ein Ergebnis der Zusammenarbeit der zentralistischen Macht mit der Standardsprache sehen kann.
Was man zu einem globalen Englisch mit Sicherheit sagen kann, ist, dass es einen ähnlichen Weg nehmen wird, den die deutsche Standardsprache genommen hat: Also den Weg zu einer Ausgleichssprache. Dazu kommt jedoch ein Punkt, der es von der deutschen Standardsprache unterscheidet: das Fehlen der gemeinsamen Kultur im Hintergrund. (In Deutschland wird oft der diverse Charakter der deutschen Kultur betont, wobei man nicht übersehen darf, dass die Sprache Deutsch dazu diente, diese Divergenz theoretisch und ideell zu überwinden, wie man es am Beispiel Grimm erkennen kann.) Was man von einem globalen Englisch als solch eine Verkehrssprache erwartet, ist die Fertigkeit vom Niveau B1 nach dem Maßstab von CEF (Zertifikat Deutsch), das die Alltagsbedürfnisse befriedigt, um in einem fremden Land leben zu können. Hier kann man kaum die Forderung aufstellen, sich auf der Ebene der Pragmatik oder Performanz (die zur Kultur gehört) anzupassen. Man wird auf diesem Niveau sicherlich oft Transfer von der Muttersprache (Substrat) stoßen. Und dieser Transfer wird weitgehend akzeptiert, womit ein starker normativer Standard fehlt. (Diese Tendenz kann man vor allem in der Phonetik sehen. Es werden viele Allophone anerkannt. Heißt aber das dann zum Beispiel, dass man /r/ und /l/ nicht mehr zu unterscheiden können braucht?!) Didaktisch betrachtet wird der Unterricht so aussehen wie in China oder in Korea, wo im Englischunterricht kaum fremdkulturelle Spuren wahrgenommen werden können. Unter diesen Bedingungen fehlt also der interkulturelle Aspekt, und wenn es so weit geht, muss man nur die Didaktik der eigenen Muttersprache in eine Fremdsprache umzusetzen. Dann aber muss die interkulturelle Erziehung einen anderen Status erhalten, sie muss beispielsweise getrennt von der Sprache praktiziert werden. Die kulturellen Perspektiven in einer

Sprache kommen dann nur für die Fachleute wie Anglisten bzw. Amerikanisten in Frage. Das im CEF betonte Konzept unterscheidet sich von dieser Praxis und plädiert für den Unterricht einer zweiten und dritten Fremdsprache, wodurch man sich erst die interkulturelle Kompetenz erwerben könne.

Im Unterricht des Deutschen (als zweite Fremdsprache) sollte auch im oben genannten Sinne der kulturelle Aspekt weiterhin eine große Rolle spielen. Dieser Aspekt macht die Attraktivität der Sprachen aus, die eng mit ihrer Kultur verwachsen sind, was sie von globalisierten Sprachen unterscheidet. Bei einer Globalsprache kann man nur bedingt nach der Verbindung mit einer bestimmten Kultur fragen. Die hat ja ihre Reason d'être dort, wo sich die Universalität über die einzelnen kulturellen Unterschiede behauptet. In diesem Sinne ist ein globales Englisch keine eigentliche Fremdsprache.
Die EU betrachtet das Englische (Britisch Englisch) nicht als ein globales Englisch im oben genannten Sinn. Es ist wie Französich oder Dänisch eine Sprache, die von der Kultur getragen wird. Und der Englischunterricht fasst beide Aspekte ins Auge, die Spracherziehung und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, ebenso wie die anderen human- und sozial- wissenschaftlichen Fächer, was wohl den Unterschied der Spracherziehung in der EU und anderen Gebieten der Welt ausmacht.
Unter diesen Umständen sollten wir Deutschlehrer der Forderung entgegenkommen, praktische Fertigkeiten im Deutschen zu fördern,. und darüber hinaus sollten wir uns nicht nur damit zufrieden geben, „die Funktion als Übersetzer und Vermittler der deutschen und europäsichen Kultur zu erfüllen, sondern uns eher fragend damit beschäftigen, was wir mit unseren Detuschkenntnissen und deutschen Kulturkompetenz leisten können", wie eine Passase aus dem Referat von einer KTN lautet. Als eine der wichtigsten unter den möglichen Antworten auf unsere Frage, sollten wir auf diese Perspektive besonderen Wert legen.

## Modul 1, Aufgabe 4

Welche Ziele haben die Deutschlehrer an Universitäten oder Schulen! (Was sollen die Lernenden sich aneignen? Zu welchem Sprachstand sollen sie gebracht werden? Vgl. CEF Kapitel 2 bis 3.

> Anm.1：Beispiele für solch eine Umfrage finden Sie im『ドイツ語教育の現状と Aufgabe』日本独文学会ドイツ語教育部会報告書
> Anm.2：Die Umfrage können Sie zusammen mit anderen Kursteilnehmern durchführen. Es würde ausreichen, wenn Sie 50 bis 100 Lernende befragen könnten.

Es galt lange Zeit in Japan allgemein als Ziel und Obligation des Deutschunterrichts, zuerst eine Anfängergrammatik zu lehren und dann ein oder zwei leichtere Texte zu

lesen. Jetz, nachdem die Einstellungen der Lernenden sich weitgehend geändert haben, wird auch dieses Verfahren immer mehr hinterfragt. Dazu kommt, dass neuere Lehransätze wie etwa „der kommunikative Ansatz“ im Laufe der Internationalisierung als eine Möglichkeit der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden. So entsteht der Eindruck, dass „die alte Tradition mit den neuen Versuchen wetteifern“ ,wie eine der KTN es formuliert.

Das universitäre System räumt dem Lernen der fremden Sprachen nicht viel Zeit ein. Außerdem wird eine Klasse oft von mehreren Dozenten ohne gemeinsame Koordination betreut. Ihre Lehrmethoden und Ziele sind meistens nicht homogen. Unter diesen Umständen ist das oben genannten „Wetteifern“ eher eine natürliche Erscheinung. Um fehlende Effektivität im Unterricht zu überwinden, ist, wie man es gleich bemerkt, eine didaktische Vereinbarung und Koordination unbedingt notwendig. In dieser Hinsicht stellt das System der Keio-Universität auf dem Fujisawa-Campus einen idealen Fall dar, denn es zielt auf ein gemeinsames Arbeiten der beteiligten Lehrenden.

„Lernerorientiertheit“ und „Lehrerorientiertheit“, die beide als Schlüsselworte im Workshop behandelt wurden, verlangen im Unterricht nach einer Ausbalancierung. Einseitige Lerner- oder auch Lehrerorientiertheit ist undenkbar. Zwar wird dieser Begriff vorwiegend in der Didaktik gebraucht, aber er ist ein wichtiger Grundgedanke auch für das Erziehungssystem und für das Curriculum allgemein.

In den Aufgaben 2 und 3 wurde der grundlegende Gedanke der Lernerorientiertheit behandelt. Die meisten Lerner aber wissen nur wenig über die Zielsprache und -kultur. Daher muss die Entscheidung, was und wie weit sie lernen sollen, von Seiten der Lehrer getroffen werden.

Als mögliche Ziele für Deutsch sind zuerst das Niveau A1 bis B2 des CEF denkbar. Das sollten einzelne Universität je nach ihren Bedingungen bestimmen. Die Lernenden haben aber ihrerseits eigene und zugleich verschiedene Ziele.
Daher sind die Bemühungen seitens der Lehrenden wichtig, die Motivation der Lernenden zu erkennen und zu fördern. Aber auf der anderen Seite sind die Bemühungen auch nicht zu vernachlässigen, die Lernenden „durch das Deutschlernen — und zwar durch einen lernerorientierten Unterricht — zu einer klaren bewussten Zielsetzung zu verhelfen. Dadurch werden „die Lernenden zur spontanen Meinungsäußerung ermutigt“, wie eine der KTN vorschlägt.

Zur Seite der Lehrer zählen wir auch das Erziehungssystem die Institutionen als Organisatoren und die Bildungspolitik. Dieser Aspekt lässt sich also nicht auf die

professionellen Sprachlehrer beschränken.

In Japan, wo man sich noch mit keinen dringenden Forderungen konfrontiert sieht, meinen viele, die Fremdsprachenerziehung sei eine Sache für bestimmte Gruppen. Zumindest fühlen einzelne Bürger die Notwendigkeit der Fremdsprachen kaum. Insofern ist es verständlich, wenn das Bewusstsein der Sprachlehrer nicht darüber hinaus geht, den Unterricht als ein Mittel zu betrachten, um ihre Lebenskosten zu verdienen. Man kann hier allerdings von einem fehlenden *Berufs*bewusstsein sprechen.

Dazu kommt noch, dass die Fremdspracherziehung traditionell von den Absolventen der literarischen Fakultäten getragen wird. Das gilt auch für Japanisch. Die meisten Japanischlehrer haben japanische Literatur studiert. Sie werden sich erst im Klassenzimmer der Notwendigkeit einer Sprachdidaktik bewusst. Sie können aber keine Anhaltspunkte finden, nur schwer mit Kollegen kooperieren oder nötige Informationen bekommen. Dasselbe gilt mehr oder weniger auch für uns Deutschlehrer. Sonst hätten wir keine Notwendigkeit, diesen DaF-Kurs zu organisieren. (Hier kann man weiter auf das Problem des japanischen Erziehungssystems hinweisen. Die meissten absolvieren mit einem Diplom für ein Fach, was in Deutschland undenkbar ist. Und sie werden daher nur Ein-Fach-Lehrer.)

Wie weit der Referenzrahmen des Europarats CEF allgemeine Gültigkeit behaupten kann, sei zuerst dahin gestellt. Aber wir haben damit wenigstens einen Anhaltspunkt. Wir sollten ihn also überprüfen. Er gibt uns einen Analss, uns darüber Gedanken zu machen, wie weit wir die Lernenden in Bezug auf die Kompetenzen in der Zielsprache bringen wollen und können. Unter Kompetenzen verstehen wir jene, wie sie auch der CEF klar beschreibt: Unter der Kategorie „Domain (Lebensbereich)“ findet dort man auch „Literatur“. Die Fähigkeit der Lehrer, literarische Texte zu behandeln, kommt also in Frage, denn die Literatur stellt einen Teil der Kultur und des Lebens der meisten Menschen dar, was nicht einfach ignoriert werden kann.

Die Literatur wurde im Zuge der Etablierung des kommunikativen Ansatzes als Stiefkind behandelt, vor allem im Deutschunterricht. Jetzt wird sie auf Grund der kritischen Rückbesinnung als Gegenstand der Spracherziehung rehabilitert. Aber es darf nicht so weit gehen, dass sie die gesamte Spracherziehung vertritt.

Solange man sich bewusst ist, dass die Sprache vielschichtig ist, kann die Sprachdidaktik auch bewusst vielschichtig sein und auf viele Aspekte Rüchsicht nehmen. Wir sehen uns mit der Gefahr konfrontiert, uns einfach mit einer flachen Behandlung vieler Aspekte zufrieden zu geben, ohne den kreativen und kritischen Geist der Lernenden zu fördern. Um dieser Gefahr vorzubeugen, ist es wünschenswert, sich mindestens in einem anderen Fach als Didaktik auszukennen, einschließlich der Forschungsmethoden. Kenntnisse über die Methoden und über ihre Probleme bereiten uns den Weg, den Gegenständen mit Abstand und mit Verantwortung gegenüber zu

stehen. So betrachtet hat auch die Literaturwissenschaft in der Spracherziehung wieder einen wichtigen Platz. Dasselbe gilt natürlich auch für andere human- oder sozialwissenschaftliche Disziplinen. Die Linguistik, die sich einst als eine Naturwissenschaft verstanden wissen wollte, als eine strenge „Science“, ist in den letzten Jahren aus ihrer Engsichtigkeit herausgetreten und hat ihren eigentlichen humanen Charakter wieder gewonnen.

# Modul 2：Geschichte der Deutschunterrichts in Japan

## Modul 2, Aufgabe 1

Beschreiben Sie die Curricula für Fremdsprachen von der Meiji-Ära bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Analysieren Sie die Zusammenhänge mit dem jeweils herrschenden Geist und dem Sozialstand der Zeit! (in 1600 jap. Zeichen)

## Modul 2, Aufgabe 2

Welche Besonderheiten zeigen die alten Curricula im Vergleich zu denen der heutigen Universitäten? (in 800 Jap. Zeichen)

Zu den Aufgaben 1 und 2 sind folgende Hauptthemen zu nennen:

Die Probleme, mit denen wir uns jetzt konfrontiert sehen, in ihrer historischen Einbindung zu erkennen.

Wie die derzeitigen Probleme gelöst werden sollten, um in naher Zukunft Deutschunterricht in Japan idealnah gestalten zu können?

Diese Themen wurden formuliert, um am Anfang zu verdeutlichen, wie weit die realen Bedingungen des japanischen Deutschunterrichts sowohl von jenen entfernt ist, die das Fach Deutsch als Fremdsprache als Voraussetzung einer wissenschaftlichen Behandlung annimmt, als auch von jenen des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts in Deutschland bzw. in Europa.

Um die Fragen zu beantworten, wer sich in welcher Form und zu welcher Zeit sowie von welchem Standpunkt aus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt hat, muss man sich konkret mit zugänglichen Dokumenten beschäftigen. Zum Beispiel kann man am Wandel der Curricula für die Oberschulen von der Meiji-Ära bis Ende des Weltkriegs sehen, dass in der anfänglichen Meiji-Ära auf Englisch großes Gewicht gelegt wurde und erst seit der mittleren Meiji-Ära Deutsch an Bedeutung gewann. Wenn man den zeitlichen Verlauf weiter betrachtet, dann erkennt man, dass seit der mittleren Taisho-Ära die Sprachpolitik ausschließlich auf die Förderung der Kompetenzen von Oberschülern und Mittelschülern im Englischen Gewicht legte. Interessant ist auch, Folgendes nebenbei anzumerken (obwohl es nicht aus den gegebenen Dokumenten ersichtlich ist): Es waren nicht die zuständigen Politiker sondern eher die Lernenden, die praktische Sprachkompetenzen weniger

achteten. Auch ist es zu bemerken, dass es Intellektuellen waren, die sich in der Taisho-Ära für die Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts aussprachen.

Die KTN haben bei der Beschäftigung mit diesem Thema erkannt, dass die Auseinandersetzung zwischen zwei Richtungen des Fremdsprachenunterrichts von „Bildungs-“ und „Praxisorientiertheit“ seit der Meiji-Ära bereits eine lange Geschichte hinter sich hat. Man kann Parallelen ziehen zur Geschichte der Debatte in Europa um den Reform des Fremdsprachenunterrichts seit Anfangs des 20. Jahrhunderts, wo die harte Kritik an der Grammatik-Übersetzungs-Methode in den 70er Jahren in die sogenannte „kommunikativer Wende“ mündete. Auf den ersten Blick scheint es in dieser Entwicklung zwar sehr viele Gemeinsamkeiten mit dem in Japan disuktierten Gegensatz von „Bildung“ und „praktischer Anwendung“ zu geben, aber man muss überprüfen, in wie weit sich dieser Zwist innerhalb Japans mit dem europäischen Diskurs vergleichen lässt.

Durch das Arbeiten an diesem Thema wurde klar, dass sich die Positionen zur Erziehung allgemein und zu den Sprachen im Konkreten in Japan seit der Neuzeit in einem anderen Kontext als in Europa befinden. Wenn die Beschäftigung mit den Themen dieses Moduls die KTN dazu motivieren konnte, aus einer historischen Sicht zu diskutieren, warum der kommunikative Ansatz heute zwar als Standardlehrmethode weitgehend in der Welt anerkannt ist, sich aber in Japan nicht durchsetzen konnte, fühlen wir uns unserer Arbeit belohnt.

Unter den Referaten der KTN wollen wir vor allem diejenigen lobend erwähnen, die Dokumente selbstständig ausfindig gemacht und sich aus eigener Perspektive mit ihnen auseinandergesetzt haben, sowie diejenigen, die den sprachpolitischen Wandel im Zusammenhang mit dem politischen und gesellschaftlichen Wandel gesehen und ihre eigene Interpretation vorgestellt haben. Bei solch einer Arbeit reicht es nicht aus, wenn man nur die dokumentierten Informationen aus Chroniken ordnet. Ohne ein grundsätzliches Verständniss des politischen und gesellschaftlichen Hintergrundes der Zeit und ohne geschichtliche Perspektiven klingen alle Interpretationen und Auslegungen nur eitel. Leider fanden wir unter den Referaten welche, die dieser Forderungen nicht ganz gewachsen waren.

## Modul 2, Aufgabe 3

Beschreiben Sie zusammenfassend die Situation der Fremdsprachenerziehung (ins besondere die von Englisch) oder die staatliche Sprachpolitik seit 1945 anhand von

Dokumenten wie etwa den Richtlinien vom Kultusministerium oder den Empfehlungen vom Zentralen Komitee für Erziehungswesen Japans! (in 800 bis 1000 jap. Zeichen)

## Modul 2, Aufgabe 4

Untersuchen Sie die Aussagen von Personen, die sich seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs mit dem Deutschunterricht auseinandergesetzt haben, und nehmen Sie zu diesen Aussagen Stellung! (800 bis 1000 jap. Zeichen)

Die folgenden Referenzdokumente sind per Internet vom HP des Kurses herunterzuladen
Für Aufgabe1-2: Erläuterungen vom Dozenten für dieses Modul
Für Aufgabe 3/4: Auszüge aus eingen Abhandlungen
Für Aufgabe 3/4: Empfehlungen vom Zentralen Komitee für Erziehungswesen Japans. 4. 1969
Für Aufgabe 3/4: dito.12.1999
Für Aufgabe 3/4: Empfehlungen vom Komitee für universitäres Wesen Japans. 11. 2000
Für Aufgabe 3/4: Beratungsrunde für die Verbesserung der Englischerziehung. 7. 2002
Für Aufgabe 3/4: Liste der Literatur bezüglich der Deutsch-Erziehung auf der Homepage des JDV

Nachdem sie bei den Aufgaben 1 und 2 die Fremdsprachenerziehung, vor allem die Position des Englischen nach 1945, betrachtet haben, wurde hier von den KTN erwartet, die Haltungen von Deutschlehrenden-zu untersuchen, die Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichten und zu diesen besonderen Bedingungen ihre Meinungen äußern.

Die Aufgabe 3 verlangt, die Sprachenpolitik anhand der Richtlinien für Fremdsprachenerziehung und der Empfehlungen verschiedener Komitees kritisch zu analysieren.

Hierbei sollte man sich vor voreiligen Schlüssen hüten, die sich bloß auf eigene Lernerfahrungen stützen, sondern versuchen, diese mit Abstand zu betrachten.

Zum Beispiel die Vorstellung, dass „Englisch in der Mittelschule immer die obligatorische Fremdsprache seit der Reform des Schulsystems 1947 sei“, könnte zu einer falschen Interpretation der Richtlinien oder Empfehlungen führen. Englisch wurde erst 2002 als obligatorische Fremdsprache offiziell anerkannt, obwohl es schon zuvor praktisch obligatorisch war. Es wäre daher eine falsche Interpretation, wenn man meinen würde, dass es auch durch das Schulgesetz garantiert sei, wenn das de facto obligatorische Englisch die anderen Fremdsprachen bei der Aufnahmeprüfung für Ober- und Hochschulen verdrängt und sich als unveränderlich obligatorische Fremd- sprache behauptet,.

Es darf auch nicht übersehen werden, dass in den Empfehlungen der Komitees vorsichtig solche Formulierungen vermieden werden, die den Eindruck erwecken können, als ob die anderen Sprachen auszuschließen wären. Denn sonst versteht man nicht ganz klar das folgende Faktum: Die alten Richtlinien begnügten sich betreffs anderer Fremdsprachen mit dem Hinweis auf Englisch, wobei sie allerdings einen bestimmten Umfang von möglichen Lehrmaterialien und von Unterrichtszielen erwähnten. Hingegen fehlen in den neuen Richtlinien Hinweise auf den Unterrichts-inhalt und auf die Materialien für andere Fremdsprachen völlig, wobei sie zugleich behaupten, man sei bei den „Fremdsprachen als Wahlfach ... um Verbesserung bemüht, indem das vielfältige Lernen je nach der Anlage der einzelnen Schüler und der Schule durch Projekt-, Ergänzungsunterricht, oder im weiterführenden Lernen möglich gemacht“ werden sollte.

In Zusammenhang mit Aufgabe 1 ist auf Folgendes hinzuweisen: Während des Zweiten Weltkriegs wurde Englisch als Sprache der Feinde verbannt, sodass es in der Nachkriegszeit an ausgebildeten Englischlehrern mangelte, was zur Uneffektivität des Englischunterrichts führte, obwohl Englisch faktisch in der Mittelschule obligatorisch war.

Bei Aufgabe 4 scheinen die KTN Schwierigkeiten bei der Suche nach Dokumenten gehabt zu haben. Nur zwei KTN haben sich mit den Aussagen von Leuten beschäftigt, die mit dem Deutschunterricht zu tun hatten.

Unter „Aussagen“ verstehen wir Kritiken oder kritisch-konstruktive Vorschläge. Die Informationen darüber kann man am besten in den Berichten des Japanischen Deutschlehrerverbandes (gegründet 1970) finden. Insbesondere erwähnenswert ist für unsere Überlegung die Sonderschrift vom Berichtband Nr. 30 des JVD.[1] Diese wurde zunächst in deutscher Sprache veröffentlicht, und hat wohl daher bei vielen Interesse geweckt. (Leider hat keiner der KTN sich darauf bezogen.) Unter den vielen deutschen DaF-Büchern findet man auch lesenswerte Beiträge von Japanern.

Die Aufgabe 4 stellt einen wichtigen Themenbereich dar, der eine Überprüfung der eigenen Haltung herausfordert, wenn man beruflich für ein Curriculum in der Deutschausbildung verantwortlich ist und sich somit aktiv mit diesen Problemen beschäftigen sollte.

Allgemein herrscht die Auffassung, dass aus der Kritik gegen den alten konzeptuellen Rahmen von „Bildung vs. praktische Anwendung“ der *sender-produkt-orientierte*

[1] Kutsuwada, Osamu/Mishima, Kenichi/Ueda, Kouji. (1987): Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Deutsch als Fremdsprache weltweit. Hueber, München. S. 75-82.

Ansatz sich entwickelt hat. Dazu bleibt anzumerken, dass der Sender natürlich etwas haben muss, um Informationen senden zu können. Diese Informationen dürfen aber nicht auf bloße Reisekonversation beschränken. Sie sollen sich vielmehr auf die Kultur, die Politik und die Wirtschaft im Lebensbereich der Lernenden beziehen. Die Kenntnisse und kritische Reflexion darüber sollten eigentliche Gegenstände der Erziehung sein. Aber diese Basisfertikeiten, die sehr von Resourcen der einzelnen Lernenden abhängt, müsste überwiegend woanders gefördert werden, als im Deutschunterricht. Denn dort sollen in erster Linie die sprachlichen Fertigkeiten als Instrument entwickelt werden.

# Modul 3　Lehrwerkanalyse 1: Grammtik-Übersetzungs-Methode/Direkte Methode/ Audiolinguale Methode

Im Modul 3 wollen wir uns weiter mit der Entwicklung vom DaF auseinandersetzen,. Natürlich sind Analysen vom heutigen Standpunkt aus zweifellos wichtig. Aber gleichzeitig ist es genauso wichtig, bei der Einschätzung verschiedener Lehrmethoden den Hintergrund ihres Entstehens und die Einflüsse seitens der Nachbarwissenschaften zu berücksichtigen. Sonst besteht die Gefahr, die Methoden inadäquat einzuordnen oder ungerecht zu kritisieren Der kritische Geist selbst ist allerdings bei aller Überlegung grundlegend.

## Modul 3, Aufgabe 1

Fassen Sie die Charakteristika der oben angeführten Lehrmethoden zusammen! In welcher Relation stehen sie zu den Lehrmethoden die Lehrwerke, die Sie momentan benutzen oder bisher benutzt haben?

In der Geschichte von DaF in Japan findet man nicht viele nennenswerte Entwicklungen, wie bereits im Modul 2 dargestellt wurde. Die Beschäftigung mit der deutschen DaF-Geschichte gibt uns hingegen die Gelegenheit, über das Verhältnis im Bereich des Deutschunterrichts beider Länder Gedanken zu machen. Wenn wir die Erkenntnisse aus Modul 2 in die Betrachtung mit einbeziehen, können wir, wie wir hoffen, die Situation von DaF in Japan besser verstehen.

Die ersten beiden Aufgaben des Moduls 3 verlangen, das Lehrwerk, das man derzeit in der Klasse verwendet, in Bezug zu den Lehrmethoden GÜM, DM, ALM/VM, VM zu analysieren. Diese Arbeit soll uns dahin führen, dass wir erkennen, in welchem Verhältniss wir zu den alten Methoden stehen und wo wir uns jetzt befinden.

Die Lehrwerke in Japan werden bewusst oder unbewusst von verschiedenen Lehrmethoden aus dem deutschsprachigen (oder dem englischsprachigen) Raum beeinflusst. Einem Lehrwerk liegt nur selten eine einzige Methode zu Grunde. Wir wollen aber sehen, wie weit und wie bewusst verschiedene Lehrmethoden im jeweiligen Lehrwerk aufgenommen sind.

Lehrmethoden wie GÜM, DM, ALM/VM bieten in vielen Ländern die Basis für die Fremdsprachenerziehung. Die Methoden in der formalen Erziehung hängen eng damit zusammen, wie die Gesellschaft des betreffenden Landes den Zielsprachen gegenüber steht. Dieses Problem wollen wir im Modul 6 „Geschichte der Lehrmethoden“ wieder

aufgreifen. Die Überlegungen, die wir dort anstellen wollen, können hoffentlich eine theoretische Basis anbieten, wenn die KTN in Zukunft in der Schule oder in der Universität mit Kollegen, einschließlich diejenigen von anderen Fächern, eine curriculare Diskussion führen sollten.

## Modul 3, Aufgabe 2

Nehmen Sie eine Lektion aus den Lehrwerken, die in der Fernstudieneinheit 4 vorgestellt werden, didaktisieren Sie diese und verfassen Sie einen Unterrichtsplan für eine oder zwei Unterrichtseinheiten! (Vgl. 『ドイツ語教授法』[8.1.1.授業計画表の作り方])

Die Aufgabe 2 ist eine Fortsetzung der Aufgabe 1. Es geht um die Didaktisierung desselben Lehrmaterials aus alten Lehrwerken mit den oben genannten Lehrmethoden durch die KTN. Durch diese Arbeit sehen wir konkret und deutlich, mit welchem Problem wir dabei konfrontiert werden.
Im Vorgängerkurs dieses DaF-Kurses haben wir versucht, einen Unterrichtsplan mit diesen alten Materialien für unsere gegenwärtigen Lernenden zu entwerfen. Damals war aber niemand imstande, sie im eigentlichen Sinne der Methode zu didaktisieren. Auf Grund dieser Erfahrung werden jetzt den KTN diese freieren Aufgaben gestellt.
Wenn man nach neuen Methoden oder Ansätzen ein Unterrichtsmaterial oder einen Text aus einem alten Lehrwerk didaktisieren will, muss man diese notwendigerweise verändern. Die KTN müssen sich also die Frage stellen, was davon noch brauchbar ist und wie weit eine Veränderung notwendig ist. Durch diese Arbeit können wir die Schwächen und Stärken der jeweiligen Methoden erkennen. Bei einer Kritik von alten Lehrwerken und Methoden muss man allerdings auch den Faktor „Zielsetzung“ berücksichtigen.

## Modul 3, Aufgabe 3

Wie können die verschiedenen Aspekte der Sprache wie Laute (Aussprache, Prosodie), Wortschatz, Grammatik (Syntax), Pragmatik etc. (vgl. CEF Kapitel 5) im Gesamtcurriculum für Deutsch integriert werden? Wenn Sie die Aufgabe 2 des Moduls genommen haben, können Sie Bezüge auf die oben genannten Aspekte der Sprache referieren.

Die Aufgabe 3 geht vielleicht über die Grenze des Moduls hinaus. Sie kann eventuell als Vorbereitung auf das nächste Modul verstanden werden. In diesem Sinne wollen wir hier zuerst konkret feststellen, was den jeweiligen Methoden fehlt bzw. worauf sie

ihr Schwergewicht legen. „Phonetik (Aussprache, Prosodie), Wortschatz, Grammatik (Syntax), Pragmatik sind klassische Kategorien der Linguistik. Nur die Prosodie und die Pragmatik können als neu genannt werden. Auch unter dem Begriff „Grammatik“ hat man einst nur die Morphologie verstanden. Syntax ist also ein relativ neuer linguistischer Begriff, der erst im 20. Jahrhundert auftauchte. So gesehen, werden wohl in Zukunft weitere Kategorien hinzukommen. Schon CEF nennt einige neue Begriffe (Vgl. CEF Kapitel 5).
Aus der Geschichte von DaF im deutschsprachigen Raum kann man den Eindruck erhalten , dass man sich in ständigen Pendelbewegungen befand. In Bezug auf GÜM behauptete man z.B. einst (vielleicht einige noch immer), dass die Grammatik unnötig sei. Es war auch zum Teil verständlich. Denn um sich mit einer Reform durchsetzen zu können, muss man ja notwendigerweise seine Behauptung überspitzt formulieren, um auch gegen hartnäckigen Widerspruch bestehen zu können. Wenn aber jeder bereit ist, den neuen Vorschlägen zuzuhören, wenn sie auch nicht sehr laut gesprochen werden, wenn jeder über diese Offenheit verfügt und wenn jeder reflexionsfähig ist, werden die Komponenten einer Sprache im Unterricht und im Lehrwerken ihren richtigen Platz bekommen. Überhaupt stellt die Frage, wie man das Wesen der Sprache verstehen soll, ein grundlegendes Problem in der Geschichte der Linguistik und der Spracherziehung dar.

Was die Grammatik betrifft, kann man zweierlei Ansätze unterscheiden: die auf die Wortarten orientierte GÜM und die auf Satzmuster orientierte ALM. Diese Differenzierung hilft uns zu einem genaueren Verständnis des didaktischen Orts der Grammatik. Eine weitere Frage lautet, ob man bei der Grammatik deduktiv oder induktiv arbeiten sollte. Für diese Frage gibt es sicherlich wieder keine einheitliche Lösung, wie dies auch für Lehrmethoden gilt. In den Referaten der KTN vermissten wir übrigens die Visualisierung von Grammatik mit Hilfe von Zeichnungen oder von Farben, die das Verständnis grammatischer Strukturen erleichtern.

## Modul 3, Aufgabe 4

Welche Rolle soll die „Übersetzung“ im Fremdsprachenlernen spielen? Vgl CEF 2.1.3 ; 4.4.4

Wir wollten eigentlich nicht die Tätigkeit *Übersetzung* selbst und ihre Funktion in Frage stellen. Die KTN, die sich mit Aufgabe 4 befasst haben, entwickelten vor allem eine übersetzungstheoretische Diskussion. Die Übersetzung hat eine lange Geschichte. Und wir sind jetzt nach hundert Jahren noch nicht in der letzten Phase der Diskussion.

Was uns daher konkret interessiert, ist eher die Frage nach den Rollen von Übersetzungsübungen im Klassenzimmer, die ohne Bezug auf die theoretischen Diskussionen zur Übersetzung im Sprachunterricht praktiziert werden. Wir sollten uns Gedanken machen, wieweit und wofür die Übersetzung effektiv bzw. uneffektiv ist. Oder ob man durch einen anderen Weg zum gleichen Erfolg gelangen kann.
Unten wird ein einfaches Modell gezeigt, das die Beschäftigung mit „Übersetzung“ erleichtert. (Aus dem 4.Kapitel vom CEF (Deutsche Version. Seite 101:))

4.1. In Abbildung 4.1 empfängt der Sprachverwendende/Lernende einen Text von einem nicht anwesenden Sprecher oder Hörer in der einen Sprache oder dem einen Code und produziert darauf hin eine Paralleltext in einer anderen Sprache oder einem anderen Code, der von einer anderen Person als Hörer oder Leser in einiger Entfernung empfangen werden soll.

4.1 | Partner(Lx) → Text (Lx) → Sprachverwender→ Text(Ly) → Partner (Ly)

Das ist ein sehr vereinfachtes Bild. Das steht aber gegen einen üblichen Fehler, dem wir oft bei Behandlung der Übersetzung begegnen, nämlich gegen die Täuschung, dass ein Text direkt in einen anderen übersetzt werden könne.

Ein einfaches Kommunikationsmodell zeigt:

| Sprecher(Lx) | | | Hörer (Ly) |
|---|---|---|---|
| X → Versprachlichung (Formulierung) | → | Schallwelle/ Schriftzeichen → | (Textwahrnehmung) → Interpretation → X‘ |

Durch dieses Modell wollen wir das erste Bild verbessern.

| Schreiber(Lx) | | Übersetzer (Ly) | | Leser(Lz) |
|---|---|---|---|---|
| X→ Versprachlichung | → Schriftzeichen → | Textwahrnehmung/Interpretation → X‘ → Versprachlichung | → Schriftzeichen → | Textwahrnehmung/Interpretation →X” |

Hier wird mit X die „Bedeutung“ oder „Referenz“ gezeichnet. Es ist bekannt, dass diese *Bedeutung* mehrere Dimensionen hat. Bei der Übersetzung muss man daher den Gedanken aufgeben, dass diese X、X’、X” auf dasselbe referieren. Denn es ist praktisch unmöglich, alle Dimensionen gleichzeitig in einer anderen Sprache wiederzugeben. Was man in den Wörterbüchern als Bedeutungsäquivalenzen findet, sind übrigens nichts anderes als Übersetzung. Wörterbuchschreiber übernehmen also die Rolle der Übersetzer.

So werden die KTN jetzt hoffentlich die Wörterbücher anders als früher sehen. Dazu kommt noch, dass *Lexikologie* und *Lexikographie* zu unterscheiden sind.

Hier sei zum Dolmetschen eine Passage aus CEF (Deutsche Version. Seite 101:) zitiert.

In Abbildung 4.2 reagiert der Sprachverwendende/Lerner als Mittler in einer direkten (face to face) Interaktion zwischen zwei Gesprächspartnern, die nicht die gleiche Sprache oder einen gleichen Code sprechen; Er empfängt also den Text in einer Sprache und produziert einen korrespondierenden Text in einer anderen.

| Partner(Lx) → | Diskurs(Lx) → | Sprachverwender→ | Diskurs(Ly) → | Partner(Ly) |
|---|---|---|---|---|
| Partner(Lx) → | Text(Lx1) → | Sprachverwender → | Text(Ly1) → | Partner(Ly) |
| Partner(Lx) ← | Text(Lx2) ← | Sprachverwender ← | Text(Ly2) ← | Partner(Ly) |
| Partner(Lx) → | Text(Lx3) → | Sprachverwender → | Text(Ly3) → | Partner(Ly) |
| Partner(Lx) ← | Text(Lx4) ← | Sprachverwender ← | Text(Ly4) ← | Partner(Ly) |

Über die oben definierten interaktiven und sprachmittelnden Aktivitäten hinaus gibt es noch viele weitere Aktivitäten, in denen Sprachverwendende/Lerner auf einen Textstimulus mit einem Text antworten müssen. Dieser Stimulustext kann eine mündliche Frage sein, eine Reihe geschriebener Anweisungen (z.B. eine Arbeitsanweisung in einer Prüfung), ein diskursiver Text, authentisch oder erstellt, oder eine Kombination aus beidem. Die erforderliche Antwort kann alles Mögliche sein, von einem einzelnen Wort bis hin zu einem Dreistunden-Essay. Sowohl der Eingabe- als auch der Ausgangstext können in der L1 oder der L2 gesprochen oder geschrieben sein. Die Beziehung zwischen den beiden Texten kann bedeutungserhaltend sein, muss es aber nicht. Dementsprechend kann man 24 Aktivitäten unterscheiden (selbst wenn man die Rolle außer Acht lässt, die solche Aktivitäten beim Lehren und Lernen moderner Sprachen spielen, in denen der Lernende einen Text in der L1 als Antwort auf einen Text in der L2 produziert, was häufig in Zusammenhang mit sozio-kulturellen Aspekten der Fall sein kann). Beispiele sind etwa die folgenden Fälle, in denen Eingabe und Ausgabe jeweils in der Zielsprache erfolgen:

Tabelle 6 (CEF: Deutsche Version S.102)

Aktivitäten von 'Text zu Text'

| Input-Text | | Output-Text | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Medium*** | Sprache | Medium | Sprache | Bedeutungs-erhaltend | Aktivitätstyp(Beispiele) |
| gesprochen | L2 | gesprochen | L2 | ja | Wiederholung |
| gesprochen | L2 | geschrieben | L2 | ja | Diktat |
| gesprochen | L2 | gesprochen | L2 | nein | mündliche Frage/Antwort |
| gesprochen | L2 | geschrieben | L2 | nein | schriftliche Antwort auf mündliche L2-Fragen |
| geschrieben | L2 | gesprochen | L2 | ja | laut Lesen |
| geschrieben | L2 | geschrieben | L2 | ja | Kopieren, Transkribieren |
| geschrieben | L2 | gesprochen | L2 | nein | mündliche Antwort auf schriftliche L2-Anweisung |
| geschrieben | L2 | geschrieben | L2 | nein | geschriebenes als Antwort auf schriftliche L2-Anweisung |

# Modul 4: Lehrwerkanalyse 2:
# Kommunikative Ansätze / Interkulturelle Ansätze

## Modul 4, Aufgabe 1

Auf welchen Voraussetzungen beruht der kommunikative Ansatz? Fassen Sie linguistische, spracherwerbstheoretische und soziale Annahmen dieses Ansatzes zusammen! (Vgl. Fernstudieneinheit 4)

Die historische Lokalisierung des kommunikativen Ansatzes ist nicht einfach. In den 70er Jahren kam es sowohl in der Linguistik als auch in der Soziologie zu neuen Entwicklungen. Die Linguistik wurde von Searls Sprechakttheorie stark beeinflusst, wodurch die Beschäftigung mit diesem Ansatz zu einem Modethema wurde. Auch die vom Institut für deutsche Sprache herausgegebene Grammatik behandelt jetzt dieses Thema, allerdings viel vorsichtiger. Aber dieser Aspekt hat feste Wurzeln in der Linguistik geschlagen. Und die Begrifflichkeiten, wie beispielsweise Textsorte und Textintention, gaben der Spracherziehung einschließlich Fremdsprachenerziehung nachhaltige Anregungen . In der Textlinguistik analysiert man in der folge dieser Entwicklung spezifische Intentionen je nach der Textsorte und die Spracherziehung konnte auf Grund der neuen Erkenntnisse eine veränderte Didaktik für die Textbehandlung entwickeln.

Verwissenschaftlichung des Sprachunterrichts:
Es ist ratsam, vorsichtig mit den Einflüssen der Bezugswissenschaften umzugehen. Um nur ein bekanntes unglückliches Beispiel in Deutschland zu nennen: Der Sprachunterricht wurde für eine kurze Zeit auf der Basis der Generativen Grammatik konzipiert. Und das Ergebnis war die so genannte Verwissenschaftlichung des Sprachunterrichts, wobei es eher um ein theoretisches Verständnis der Sprache ging als um sprachliche Kompetenzen.

## Modul 4, Aufgabe 2

Was veranlasst Ihrer Auffassung nach den Übergang vom kommunikativen Ansatz zum interkulturellen! (Vgl. Fernstudieneinheit 4)

Die Entwicklung vom kommunikativen Ansatz zum interkulturellen hat sich im deutschen Sprachraum sehr ausgeprägt vollzogen, aber als sicher gilt, dass sie nicht überall zu finden ist. Das japanische Kultus- und Wissenschaftsministerium schlägt aber interessanterweise deutlich diesen Weg vor. Aber die Praktiker in der Mittel- und

Oberschule haben momentan keine Orientierung, wenn es um eine konkrete Definition dieses Konzepts und eine entsprechende Methodik geht. Unter den Lehrwerken für Schulen findet man welche, die angeben, diesen interkulturellen Weg einzuschlagen. Sie erfassen aber bei genauerem Ansehen das Konzept nur oberflächlich und sind der eigentlichen Idee dieses Ansatzes nicht gewachsen. Der Plan, auch den Grundschülern die Gelegenheit zu bieten, mit einer Fremdsprache (Englisch) in Berührung zu kommen, ist bereits da. Aber wegen der ungenauen Vorgaben des Ministeriums, das von einem mangelnden Verständnis des Wesens der Sprache herrührt, und wegen der fehlenden Ausbildung der Lehrer hat niemand eine klare Zukunftsvorstellung. Was das Ministerium vorschlägt, lässt sich am ehesten mit der so genannten „Begegnungsprache“ in der EU (Deutschland) vergleichen. Eine Idee, die aber schon als überholt gilt. Statt dessen will man jetzt die Fremdsprache als solche beibringen und darauf die interkulturellen Kompetenz aufbauen.
In Korea wurde auf Initiative des Präsidenten im ganzen Land der Englischunterricht ab der dritten Klasse eingeführt. Die Methode und die Inhalte sind stark kommunikativ ausgerichtet, jedoch kaum interkulturell geprägt. Da aber diese Einführung des Englischunterrichts die Kinder zu einer offenen Haltung gegenüber Ausländern verholfen haben soll, ist es vielleicht nur die Frage der Zeit, bis sich als nächster Schritt der Interkulturelle Ansatz durchsetzen wird.
Beim Konzept des „*Global Englisch*“ sollte man wohl die Sprache von der Kultur getrennt behandeln. Interkulturalität besteht dann in der sprachlichen Fertigkeit, über die fremden Kulturen sprechen und einander verstehen zu können. Zum Beispiel spricht man in Wales fast überall Englisch. Für Waliser sind es allerdings zweierlei Dinge, Englisch zu sprechen und Waliser zu sein.
In Genf wird die Fremdsprachenerziehung nach der Idee EOLE schon in den Kindergärten mit dem Ziel eingeführt ,das interkulturelle Verständnis zu fördern, wobei man die Sprache in enger Verbindung sehen will. Sehr aufschlussreich und anregend ist hierbei das kohärente Curriculum für alle Schularten vom Kindergarten bis zur Oberschule.

Kommunikativer und interkultureller Ansatz schließen sich eigentlich nicht aus. Es geht eher darum, woher man Unterrichtsmaterialien holt und wie man sie behandelt. Wir fassen ihn am besten als eine zusätzliche Aufgabe für die Fremdsprachenerziehung mit einem weiteren Aspekt bzw. Kriterium bei der Erstellung von Curricula auf, also als einen zusätzlichen Beschäftigungsbereich:

## Modul 4, Aufgabe 3

Der interkulturelle Ansatz zielt auf eine integrale Behandlung der Sprachaneignung und des Kulturstudiums. Wie werden diese beiden Seiten in den japanischen Lehrwerken behandelt, die Sie jetzt benutzen?

## Aufgabe 4

Konzipieren Sie ein Lehrwerk mit interkulturellem Ansatz, das sprachliche und kulturelle Seiten integriert behandeln will. Entwerfen Sie dafür einen Syllabus und erläutern Sie, welche sprachlichen Fertigkeiten mit welchen kulturellen Phänomenen verbunden werden sollen! (Vgl. 『ドイツ語教授法』6.6)

Wir müssten uns mit den Lehrwerken, die in Deutschland veröffentlicht wurden, und denjenigen aus japanischer Produktion getrennt und anhand anderer Kriterien auseinandersetzen. Denn ein “interkulturelles Verständnis“ befindet sich in Japan noch in der oben ausgeführten Lage. Folgendes ist dabei in Betracht zu ziehen:

Es ist gar nicht schwer, kulturelle Erscheinungen im Zielland in die Unterrichtstexte einzubauen. Sie bieten eine gewisse Attraktivität und Motivation zum Lernen einer Fremdsprache. (Ausnahmen gibt es auch: In China und Korea scheinen die Leute es bewusst zu vermeiden, eine Zielkultur zu behandeln.)

Eine bloße Behandlung der fremden kulturellen Erscheinungen unterscheidet sich vom interkulturellen Ansatz. Auf Landeskunde orienteirte Lehrwerke nahmen einst gleiche Themen auf. Aber damals hat man eher an Anpassung gedacht. Der interkulturelle Ansatz zielt hingegen auf Integration. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen führen notwendigerweise zu unterschiedlichen Übungen und Aufgaben.

Daher kann man nicht ohne weiteres sagen, dass ein bestimmtes Lehrwerk auf dem interkulturellen Ansatz beruhe, wenn es auch die Zielkultur behandeln sollte. Man muss es genauer und eingehender analysieren.
In den 70er Jahren wurde verstärkt für die Landeskunde plädiert. Der DAAD hat diese Entwicklung mitgetragen und viel investiert. Das Problem dabei war aber, dass man die Grenze der Landeskunde innerhalb der Fremdsprachenerziehung nicht definieren konnte. So endete der Ansatz mit einer Überforderung von Lernenden und auch Lehrenden.
Der interkulturelle Ansatz steht auch vor dieser Gefahr. Die Idee des Ansatzes kann man akzeptieren. Aber wenn man die angebotenen Materialien nicht umsetzen kann, liegt ein Scheitern nahe. Eine Behandlung Schritt für Schritt, die der geistigen Anlage und dem Wissensstand der Lernenden gerechte wird, ist nur zu empfehnen. Noch wichtiger ist die Zusammenarbeit mit Kollegen von anderen Fachbereichen. Ohne

diese wird dem interkulturellen Ansatz kein großer Erfolg beschieden sein.
Für die Auswahl der Materialien und Texte ist der Begriff „Universalität“ eine der wichtigen Kriterien. Dieser theoretische Ansatz kann aber in der Wirklichkeit scheitern, denn die meisten Begriffe haben ihre Konnotation. Ein Begriff bzw. Themenbereich, der für alle Kulturen neutral und zugleich unbedingt zu behandeln ist, ist kaum vorstellbar. Daher kann man vorschlagen, ein interkulturelles Lehrwerk am besten für zwei konkrete Kulturen zu schaffen, indem die Vertreter und Zuständigen von beiden Ländern dabei zusammen arbeiten.
Einen Syllabus auf der Grundlage des interkulturellen Ansatzes zu konzipieren, stellt also keine leichte Aufgabe dar, wie wir bei der Beschäftigung mit diesem Thema gesehen haben. Dennoch wollen wir versuchen, einen Unterrichtsplan für ein Thema zu entwerfen. Sonst verstehen wir diesen Ansatz nicht ganz richtig. Dazu kommt noch, dass dieser Ansatz die einst viel diskutierte Position „Bildung“ als Ziel der Fremdsprachenerziehung (vgl. Modul 2) im heutigen Sinne und zwar konkret in die Tat umsetzen kann. Wo gibt es dann die Möglichkeit, sich zu bilden, ohne sich mit den Fremden auseinanderzusetzen?

# Modul 5: Unterrichtsanalyse

## Modul 5, Aufgabe 1

Was ist ein „guter“ Unterricht? Erläutern Sie diese Frage sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch aus der der Lehrenden! Auf welche Punkte oder Bedingungen achten Sie dabei, und warum?

Hier seien zwei Beispiele für die Referate der KTN kommentiert. Es geht dabei um die Bedingungen für einen „guten“ Unterricht.

| A | B |
|---|---|
| ① Klare Lernziele und -gegenstände<br>② Sprechanteile der Lehrenden im Vergleich zu denen der Lernenden.<br>③ Abwechselung der Tätigkeiten: Ob der Lehrer/Lehrerin die Klasse geschickt kontrolliert<br>④ adäquate Bewertung der Schüler-tätigkeiten und -leistungen | 1) Umgebung des Klassenzimmers<br>2) Heitere und entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer<br>3) Interessant, nicht langweilig, und ein richtiges Tempo<br>4) neue Informationen<br>5) verständliche Erklärungen<br>6) Zielbewusstsein<br>7) Bewusstsein der Schüler, dass sie wirklich am Unterricht teilnehmen; guter Unterrichtsplan |

Zu 4)

„Neue Informationen“ ist eine interessante Formulierung. Sie sollte in der Art verstanden werden, dass sich die Lernenden Kenntnisse und Informationen zu einem bestimmten Zweck im Sprachunterricht aneignen. Das eigentliche Ziel im heutigen Sprachunterricht lautet ja Aneignung von praktischen Fertigkeiten (savoir-faire). Die Formulierung „Gewinnen neuer Informationen und Fertigkeiten“ wäre passender gewesen. Wichtig ist hierbei das Gefühl, dass man jetzt wirklich etwas Neues in der Zielsprache machen kann. Das nennt sich „Leistungsgefühl/Erfolgsgefühl“. Es wäre ideal, wenn man dieses Gefühl nicht nur nach dem Semester gewinnt, sondern auch in jeder Unterrichtsstunde.

## Modul 5, Aufgabe 2

Zur Unterrichtsanalyse sind seit dem Ende der 60er Jahren verschiedene Methoden wie Interaktions- und Diskursanalyse, ethnomethodologische und lernstrategieorientierte Analyse, aber auch die Aktions- bzw. Handlungsforschung (Action Research) entwickelt worden. Wählen Sie eine dieser Methoden und beschreiben Sie kurz deren Ziele und methodischen sowie methodologischen Besonderheiten! (Vgl. Johnson & Johnson)

Bei der Aufgabe 2 geht es um die Methoden, die für die Unterrichtsanalyse enwickelt worden sind. Vier KTN haben sich mit „Action Research“ beschäftigt, wohingegen niemand Interaktions- oder Diskursanalyse behandelt. Vielleicht kommt es daher, dass die Literatur zu „Action Research“ relativ leicht zugänglich sind.

Repräsentative Interaktionsanalyse ist FIAC (Flanders' Interaction Analysis Categories), die Flanders in den 70er Jahren entwickelte. Die dokumentiert die Aussagen der Lehrenden und der Lernenden für alle drei Sekunden und sortiert sie und analysiert sie. Das ist eine Methode, um den Unterricht von außen zu betrachten und zu analysieren.

Die Diskursanalyse setzt sich mit Besonderheiten des Diskurses im Klassenzimmer auseinander, wobei es wieder eher um die Betrachtung durch die dritte Person als Teilnehmer am Unterricht geht.

Hingegen zeichnet sich die Aktionsforschung (es gibt verschiedene Definitionen dafür) dadurch aus, dass der oder die Lehrende, die am Unterricht teilnehmen, die Analyse selber durchführen. Sie analysieren anhand von Interviews oder Umfragen mit der Schülern, mit Lernertagebüchern und Lehrertagebüchern oder anhand von Videomitschnitten systematisch den eigenen Unterricht, was das Problembewusstsein der Lehrenden fördert.

„Unterrichtsberichte“ oder „Erfahrungsberichte“, die über die Unterrichtspraxis referieren, haben eine lange Tradition. Die Aktionsforschung setzt sich jedoch zum Ziel, durch eine systematische und methodisch kontrollierte Untersuchung einen wissenschaftlichen Zugang zum Praxisfeld zu schaffen, der über selektive Wahrnehmung hinausgeht. Da es hier aber um einzelne Fälle geht, ist die Verallgemeinerung der Resultate der Analyse nicht ohne weiteres möglich. Das systematische Verfahren ermöglicht jedoch den Transfer der Resultate auf einen anderen Unterrichtstyp. Da die Lehrenden die Untersuchung selber durchführen, wird es meistens mit dem Bereich angefangen, der dem Untersuchenden nahe steht. Das ist auch ein Vorteil, die Ergebnisse gleich für die Verbesserung des eignen Unterrichts praktizieren zu können. Diese Methode kann als ein Teil der Lehrerausbildung effektiv sein, wenn die Forschung zum Beispiel als Aufgabe beim Praktikum gegeben wird.

Dabei muss man sich bewusst sein, dass die Lehrenden zusätzlich neben den Vorbereitungen auf den täglichen Unterricht auch noch viel Zeit und Mühe aufwenden müssen. Dennoch ist es lohnenswert, solche Studien für die Verbesserung und für die kritische Beobachtung des eigenen Unterrichts einzusetzen.

Nach der Aussage von Prof. Sano, einer der Autoren und Wortführer der Aktionsforschung (einige KTN haben ihn zitiert), stammt diese Methode nicht aus der pädagogischen Welt. Den Anfang findet man in der Betriebswelt, die auf die besseren Leistungen und Gewinn zielen.
Hinter der Aktionsforschung steckt die Aufforderung, wissenschaftliche Mängel einzelner Fallstudien zu überwinden. Als gesellschaftlicher Faktor ist die Kritik und Missvertrauen gegenüber der gegenwärtigen schulischen Erziehung zu nennen. Das ist wohl der gleiche Grund dafür, warum heute in Japan die Forderung nach einer Bewertung von außen und von innen an Schulen und Universitäten gerichtet werden. Natürlich dürfen diese Selbstbewertungen nicht als strategische Gegenmaßnahme gegen den Druck von außen enden. Die Untersuchung bedarf einer durchdachten Methodologie, um effektiv zu sein. Eine Möglichkeit sehen wir z.B. in einer Gruppenarbeit der Lehrenden. Prof. Sano wird diese Untersuchung zum Englischunterricht in der Grundschule führen.
Für Untersuchungen gibt es im Allgemeinen zwei Ansätze, einen longitudinalen (langfristige) und einen latitudinalen (Querschnitt). Daneben gibt es auch die Teilung in quantitative und qualitative Verfahren. Die Aktionsforschung wird normalerweise longitudinal durchgeführt. Aber die Träger dieser Methode betonen ihren qualitativen Charakter. Wenn die beiden Methoden und Analyse so kombiniert werden können, wird die Arbeit viel effektiver und erfolgreicher.
Einer der KTN beschäftigte sich mit Lernstrategien (Es gibt auch den theoretischen Ansatz, Lernstrategien und Lernerstrategien zu unterscheiden.) Wenn man schon vorher etwas über die Lernstrategien der betreffenden Lernenden informiert ist, kann man den Unterricht darauf hin beobachten und analysieren. Hierbei geht es dann darum, ob die Lehrmethode den Strategien der Lernenden angemessen ist.
Man kann auch eine typologische Analyse unternehmen, aber es wäre sehr schwierig, die Strategien einzelner Lernenden vor Ort im Klassenzimmer genau zu identifizieren oder festzustellen. (Man kann sich allerdings zurückblickend darüber Gedanken machen) Wenn man aber festgestellt hat, dass ein lernschwächerer Schüler mit einer uneffektiven Strategie arbeitet, kann man ihm eine andere effektivere vorschlagen. Viele japanische Schüler und Studenten lernen nach unserer Beobachtung strategisch uneffektiv.
Seit den 90er Jahren werden diese Lernstrategien bewusst in einige deutsche Lehrwerke als Übung aufgenommen (Lernen lernen/Savoire apprendre) Die Rollen solcher Übungen sollten auch in Erwägung kommen.

## Modul 5, Aufgabe 3

Stellen Sie eine Checkliste für eine Unterrichtsbeobachtung auf, wobei Sie die Liste im Buch „Didaktik für Deutsch ドイツ語教授法“ oder die oben für die Aufgabe 2 genannten Methoden heranziehen. Sie sollten aber dabei begründen, worauf Sie den Schwerpunkt setzen.

Vier KTN stellten die Liste für die Unterrichtsanalyse auf. Einer gab sogar Bewertungsskalen von A bis C.

Solche Listen sind sehr theoretisch. Die sollten sich durch die wirkliche Verwendung in der Klasse auf ihre Nützlichkeit überprüfen lassen. Wenn wir sie für die Videoaufnahme anwenden, die die KTN für dieses Modul erhalten haben, können wir das klar erkennen.

Es ist allerdings unmöglich, alle denkbaren Punkte zu überprüfen. Man muss daher eine theoretisch begründete Auswahl treffen. Man darf ja nicht verlangen, was in Wirklichkeit nicht existiert.

Eigentlich sollte man eine solche Liste ausgehend von einem Verständnis des jeweiligen Unterrichtsplans aufstellen, wobei man sich auch des Untersuchungszwecks klar bewusst sein muss.

Der Untersuchungszweck bestimmt die Methode der Datensammlung, -erhebung und -analyse, also die gesamte Anlage der Untersuchung.

## Modul 5, Aufgabe 4

Nehmen Sie eine der Videoaufnahmen und analysieren Sie den Unterricht dort aus der in den Aufgaben 1 bis 3 behandelten Sicht!


Referenzbücher:

Edmondson, Willis/House, Juliane (2000), Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.（insbesondere Kap.13）

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994), Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. 2 Bd. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.（insbesondere Kap. 4）

K・ジョンソン・H・ジョンソン（編）(1999),『外国語教育学大辞典』 大修館書店.（ins besondere "classroom observation"）

金田道和（編著）(1986)『英語の授業分析』 大修館書店.

佐野正之（編著）(2000)『アクション・リサーチのすすめー新しい英語授業研究』 大修館書店


Für die Aufgabe 1 ist ein subjektives emotionales Herangehen erlaubt. Die Aufgabe 2 verlangt intensive theoretische Überlegungen. Hingegen achten die Aufgaben 3 und 4 auf die Praxis im Klassenzimmer.

Nur zwei haben sich mit der Aufgabe 3 beschäftigt und einen Unterricht analysiert. Der dritte fasste die Analyse als Pilotarbeit auf, um den Plan für ein Aktionsforschungsprojekt zu entwerfen. Es ist zwar nicht unmöglich, die Ergebnisse der Analyse als eine Vorstufe einer eigenen Forschung zu verstehen. Aber da der Aktionsforschungsansatz davon ausgeht, dass der/die Lehrende der Klasse selber die Untersuchung durchführt, ist die Analyse der Videoaufnahme eines Unterrichts von einem anderen Lehrenden insofern problematisch.

Eine der beiden abgelieferten Videoaufnahmen war eine von drei Aufnahmen je mit verschiedenen Videokameras. Eigentlich reicht die Analyse einer einzigen Aufnahme nicht für eine präzise Analyse aus. Man sollte die drei Aufnahmen analysiert haben. (Es hängt aber vom Ziel der Untersuchung ab, wie viele Kamaras man einsetzt. Ein Untersuchungsplan ist also vorausgesetzt. Das gilt auch für den Fall, dass einer allein einen Unterricht untersucht.

Die Aufnahmeperspektiven lassen sich auch durch die Ziele bestimmen. Man muss dabei davon ausgehen, dass man nicht immer eine Aufnahme machen kann, wie man es will. Man hat ja mit den Beteiligten des Unterrichts zu tun. In Deutschland, Frankreich und in der Schweiz ist es im Allgemeinen unmöglich, offiziell ein Aufnahmeerlaubnis zu bekommen. Ein Antrag an einen Direktor oder an die Zuständigen der Erziehungsbehörde wird mit Sicherheit negativ beantwortet. Denn es ist wirklich schwer, von allen Beteiligten einschließlich der Elternschaft eine Zusage zu gewinnen. Auch für den Fall, dass man glücklicherweise eine Aufnahmeerlaubnis hat, sollte man sehr vorsichtig bei der Veröffentlichung der Analysenergebnisse sein, damit die Anonymität der Beteiligten gewahrt bleibt.

# Modul 6: Geschichte der Sprachlehrmethoden /Theorien des Spracherwerbs

## Modul 6, Aufgabe 1

Als repräsentative Lehrmethode gelten die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolinguale Methode und der kommunikative Ansatz. ①Welche Spracherwerb- bzw. Sprachlerntheorie sind explizit bzw. implizit mit ihnen verbunden? ② Welche Besonderheiten weisen sie jeweils beim Training der Sprachfertigkeiten und bei der Vermittlung der sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Wissen auf? ③ Welche Besonderheiten zeigen ihre Übungsaufgaben?

Referenzbücher:

Neuner,G./Hunfeld,H.(1993), Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4, Berlin, München: Langenscheidt.

Neuner, G., Krüger,M., Grewer,U. (1981), Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.（Herunterzuladen vomＨＰdes Kurses）

吉島茂／境一三(2003) 『ドイツ語教授法』 三修社

Bei der Aufgabe 1 sollte man sich mit der Geschichte der drei repräsentativen Methoden der DaF-Didaktik, der Grammatik-Übersetzungsmethode, der Audiolingualen Methode und dem Kommunikativen Ansatz beschäftigen, und zwar erstens im Hinblick auf implizit und explizit vorausgesetzte Annahmen zum Spracherwerb bzw. -lernen, zweitens auf ihren spezifischen Umgang mit sprachlichen Fertigkeiten und den soziokulturellen Komponenten, drittens auf ihre Übungstypen. Wie bereits mehrfach erwähnt, wollen wir hier nicht über die Richtigkeit einer bestimmten Methode diskutieren, sondern eher einen Vergleich der charakteristischen Merkmale der verschiedenen Methoden anstreben. Die drei gewählten Ansätze stehen stellvertretend für die offizielle Fremdsprachenerziehung in den Schulen oder auf den Universitäten, zählen jedoch nicht zu den sogenannten „Alternativen Methoden“.

Die KTN haben die Charakteristiken mit Bezug auf verschiedene Quellen („Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Fernstudieneinheit 4)“, „Einführung in die Didaktik des Deutschen“ von Yoshijima/Sakai(『日本語教授法』), „How Languages are Learned”, aber auch Literatur aus der Didaktik für Japanisch als Fremdsprache (『日本語教授法』)) geschickt zusammengefasst. Hier seien nur drei Punkte ergänzt

1) Die Sprachhandlung als Lernziel wird in ② als „Verbales Verhalten“ und in ③ als „Sprachliches Handeln“ bezeichnet. ② liegt die Behavioristische Lerntheorie zugrunde und ③ die linguistische Pragmatik, die für die Fremdsprachendidaktik einen wichtigen Teil der Sprachtheorie ausmacht.
2) Der Kommunikative Ansatz im deutschen Kontext setzt sich die Förderung der Kommunikationsfähigkeit als sozialer Handlung sowie metakommunikative Fähigkeiten und Diskursfähigkeit zum Ziel (vgl. Fernstudieneinheit 4, S.85ff.

『ドイツ語教授法』124f.). Darin kann man eine spezifische Charakteristik des deutschen Ansatzes erkennen, die u.a. von der Kommunikationstheorie Habermas', der Kritischen Theorie und der sozialpsychologischen Identitätstheorie beeinflusst ist. Für die Entwicklung der individuellen Identität, die Erweiterung und Vertiefung der eigenkulturellen Sinnerfahrungen kann, so die Annahme, die Begegnung mit der Fremdheit in unterschiedlicher Weise beitragen. An diesem Punkt lässt sich ein Unterschied zum „Communcative Approach" feststellen, der in den englischsprachigen Ländern seinen Ursprung hat und im Bereich der Englisch-Didaktik in Japan vorwiegend auf den Aufbau der im Zielsprachenland adäquaten Sprachhandlung zielt. Die aus unserer Sicht in Deutschland spezifische theoretische Erweiterung widerspiegelt theoretische wie praktische gesellschaftliche Entfaltungen in der Bundesrepublik in den 70er Jahren, vor allem die Diskussionen um Sozialreformen, Bildungsreformen, schulische Curricula und nicht zuletzt auch darum, welche Bildungsziele sich die muttersprachliche Ausbildung setzen sollte.

3) Was Übungen als Mittel zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit betrifft, kann man bei ② die Tendenz sehen, durch die Patterndrills die Festigung des Sprachwissens zu erzielen, während bei ③ stufenweise vom Verstehen, über die Festigungsphase und die Reproduktionsübung zu freieren Anwendungsübungen übergegangen wird. Diese kann man konkret auf der HP unseres Kurses „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" einsehen.

## Modul 6, Aufgabe 2

Im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht muss man auch auf die Vielfältigkeit und die lange Geschichte der landeskundlichen Praxis und Theorien im Vergleich zur Erziehung in anderer Sprachen wie z.B. des Englischen hinweisen. In dieser Geschichte hat der Begriff Landeskunde aber auch Veränderungen erlebt. Erläutern Sie nun die unterschiedliche Behandlung der Landeskunde beim kommunikativen Ansatz und beim interkulturellen Ansatz!

Referenzbücher:

Biechele, M./Padrós, A.(2003), Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin, München: Langenscheidt.

Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (Modern Languages Division), 吉島茂 他訳 (2003), Common European Fremework of References for Languages. Strasbourg.（特に第 2 章、第 5 章、講座ＨＰからダウンロード可能）

Neuner, G., Krüger,M., Grewer,U. (1981), Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.（講座ＨＰから一部ダウンロード可能）

吉島茂／境一三(2003) 『ドイツ語教授法』 三修社

Der vage und zugleich umfangreiche Begriff „Landeskunde“ hat vielleicht dazu geführt, dass nur zwei KTN sich mit der Aufgabe 2 beschäftigten. Hier ging es darum, mögliche Wege zur „Integration von Sprache und Kultur“ im Rahmen der Landeskunde zu finden.

Es wird zwar oft darauf hingewiesen, dass das Lernen der Fremdsprache gleichzeitig das Lernen der Fremdkultur und Interkulturelles Lernen sein kann. Darunter aber versteht man unterschiedliches. So kann z.B. jeder Dialog, der auf Englisch stattfindet, als eine „interkulturelle Sprechhandlung“ bezeichnet werden, weil er in einer Fremdsprache stattfindet. Was wir bei dieser Aufgabe als Thema darstellen, versucht jedoch etwas anderes. Hier kann man von langjährigen theoretischen wie praktischen Erfahrungen der „Landeskunde“ im Bereich DaF viel lernen.

Im Deutschunterricht hat die Bezeichnung „Landeskunde“ vornehmlich in den 70er Jahren die Aufmerksamkeiten (wieder) auf sich gezogen und es wurden verschiedene Methoden vorgeschlagen. Hier wollen wir uns aber auf den Kommunikativen Ansatz und den Interkulturellen Ansatz beschränken. Zwei KTN haben sich mit dieser Aufgabe auseinandergesetzt und Referenzmaterialien eingehend studiert. Ferner haben sie mögliche Anwendungen im japanischen Kontext erwogen und vorgeschlagen. Sie haben darauf hingewiesen, dass man im Kommunikativen Ansatz, der in Deutschland vertreten ist, potentielle Möglichkeit zum Interkulturellen Ansatz erkennen kann, wie wir oben zu Aufgabe 2) kommentiert haben. Dies macht interessanterweise im Fachbegriff „Kommunikativer Ansatz“ einen Unterschied zur Englisch-Didaktik im japanischen Kontext. Die lernerorientierte Fremdprachenausbildung der 70er bis 80er Jahre versuchte, die muttersprachliche Sozialisation bzw. Akulturation des Lernenden bewusst zu machen und in ein Interkulturelles Lernen bei der Fremdsprachenausbildung zu integrieren.

Der Kommunikative Ansatz im Bereich DaF entwickelte sich nämlich in zwei Phasen: Anfangs lag der Schwerpunkt auf der Pragmalinguisitik, wie auch in der Didaktik des Englischen, dann aber verlagerte er sich auf kulturreflexive Aspekte (Vgl. „Studieneinheit 4“, S.87). Dabei erfuhr der Begriff „Kultur“ selbst einen Wandel von „Culture“ zur „culture“. Die „Kultur“ wird seitdem mehr unter dem Aspekt des Alltagslebens und Handelns betrachtet und zunehmend aus dem Bereich der Kulturanthropologie definiert (Vgl. die Liste in „Studieneinheit 4“, S.92f.).

Etwas verallgemeinernd kann man hier von einem „Perspektivenwandel“ der Landeskunde sprechen, der weiter zum Interkulturellen Ansatz führte.

Für den Fremdsprachenunterricht werden umfangreiche wie komplexe Lebensbereiche der Zielkultur aus der Perspektive des Lernenden in abgrenzbar-überschaubare Handlungsdomänen eingeteilt. Die Liste der „Themen und Sprechhandlungen im Alltag“ (Vgl. S.92f) wurde für Englisch (Threshold Level), für Deutsch (Kontaktschwelle) und für weitere Sprachen vom Europarat entwickelt. Sie zielt darauf ab, die Fremdsprachenausbildung in den europäischen Ländern

miteinander vergleichbar zu machen, damit man eine gemeinsame Orientierung für den Aufbau der Kommunikativen Kompetenz sicher stellen kann.

Aus der Auflistung von erforderlichen Sprechakte sowie den Themenbereichen ausgewählter Lebensdomänen folgern sprachliche Materialien, Strukturen sowie Notionen (allgemeine Begriffe). M.a.W. stellt diese durchgehend funktionale Beschreibung der Sprache und Begriffe die Stärke wie die Schwäche dieser Methodik dar. Als Domänen werden für das Anfängerniveau u.a. privates Leben, Mobilität bzw. Reisen, Einkaufen, Arbeit, Schule, Berufe, Politik, Sozialdienst, Gesundheitswesen, Hygiene, Urlaub, Medien, gesellschaftliches Leben bis zu aktuellen Themen genannt. Der Themenkreis beginnt beim privaten Leben der Lernenden und weitet sich auf die sozialen Lebensbereichen aus.
Diese Kategorisierung der Lebensbereiche hat mit dem Interkulturellen Ansatz einiges gemeinsam. Beim letzteren treten anthropologische Aspekte stärker in den Vordergrund, und greifen solche Themen wie „Wahrnehumung", „Erkennung", „Zeit- und Raumauffassung", „Farbensymbole" auf. Hierfür repräsentativ könnte man solche Lehrwerke wie *„Sprachbrücke"* und *„Sichtwechsel"* nennen.
Der Unterschied der beiden Ansätze liegt in ihren Perspektiven: wenn im Kommunikativen Ansatz z.B. das Thema „Essen" behandelt wird, so wird es oft am Beispiel, das in der Zielkultur „repräsentativen" Verhalten thematisiert und didaktisch aufbereitet.
Demgegenüber wird beim Interkulturellen Ansatz das Verhalten der „Muttersprachler" oft eine Realisierungsart eines mehr oder minder „universalen" Lebensbereichs dargestellt und dann die Realisierungsart der Lernenden bzw. der Kultur der Lernenden einbezogen. Über die kulturkontrastive Vorgehensweise hinaus wird oft aus der individuellen Sicht auf Möglichkeiten hingewiesen, eine „Drittkultur" zu bilden.
Ferner wird eine „kulturkontrastive Methodik" eingesetzt, um durch die Bildung einer fiktiven Kultur bestimmte, typische Charakteristika eines realen Kulturraums zu verdeutlichen. Unterrichtsmaterialien müssen nicht immer „authentisch" sein. Es werden auch literarische Kleintexte, Konkrete Poesie, Zeichnungen, Bilder, Kunstgemälde usf. einbezogen.
Durch solche Arbeiten sollen sich Lernende der Sprache sowohl auf fremd- wie auf eigenkulturelle Sichtweise bewusst werden (cultural awareness) und möglicherweise die Bereitschaft entwickeln, die eigene Sichtweise zu relativieren.

Die Meinungen darüber, ob man in einer begrenzten Stundenzahl „über den Sprachkode hinaus auch Kultur" behandeln soll, gehen auseinander. Selbst wenn man zustimmt, stellt sich die Frage „was" und „wie" dies geschehen soll. Ferner sollte man nach der Möglichkeit der Regionalisierung fragen, um die Kultur der Lernenden

gebührend zu berücksichtigen.
Auf der anderen Seite wäre es gut, wenn jeder Deutschlehrende sich dieser Möglichkeit bewusst wird und ein eigenes Konzept hierzu entwickeln kann, weil Deutsch-in Abregrenzung zu der als *lingua franca* unterrichteten Fremdsprache Englisch – auf diese Weise seine sozio-kulturelle Bezugnahme verdeutlichen kann.

## Modul 6, Aufgabe 3

Vergleichen Sie den Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb!

Refernzbücher:
Edmondson, Willis / House, Juliane (2000), Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.（特に Kap.9）
Klein, Wolfgang (1992), Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/M.:Athenaum
小池生夫（編集主幹）（2003） 『応用言語学事典』 研究社（特に II.）

Es wurde einst behauptet, dass es keinen Unterschied im Erwerb von diesen unterschiedlichen Sprachtypen gibt. Als repräsentative Forschungsergebnisse in diesem Bereich sind jene zu den Erwerbssequenzen im Englischen (z.B. Pluralendung *„-s“* oder *„-ing“*) zu nennen. Ähnliche Prinzipien sollten auf den Spracherwerb im Allgemeinen übertragen werden.
Angeregt durch diese Hypothese von Dulay & Burt wurden auch in Japan in dieser Richtung Forschungen getrieben. Aber man begegnet heutzutage kaum noch der Behauptung, dass kleine Sprachelementen wie Morpheme oder japanische Kasuspostpositionen chronologisch von allen auf dem gleichen Weg gelernt werden, und dies gilt für die Erst- und Zweitsprache.
Unterschiede beim Erwerb der Erst- und Zweitsprache werden in Edmondson & House (1993) S.140 zusammenfassend dargestellt. Die Aneignung der Zweitsprache setzt im Unterschied zur Erstsprache meistens den gelungenen Erwerb der Muttersprache voraus. Darüber hinaus haben die Zweitsprachenlerner bereits verschiedene Konzepte und Funktionen erworben. Die Erwachsenen können sich außerdem beim Lernen einer neuen Sprache auf ihre schon erworbenen Kenntnisse stützen.
Übrigens meinte ein KTN, dass die Erstsprache perfekt angeeignet wird. Hier sollte man aber sehr vorsichtig mit dem Begriff „vollkommen“ umgehen.

## Modul 6, Aufgabe 4

Wie sollte man nach Ihrer Auffassung die Kompetenz- und die Performanzfehler der Lernenden verstehen? Berufen Sie sich dabei auf ① Kontrastive Analyse, ② Fehleranalyse, ③ die Interlanguage-Hypothese! Sie können dabei „Fehler“ allgemein in Betracht ziehen oder aber konkret die Fehler der Lernenden in Ihrem Unterricht zum Gegenstand machen.

Referenzbücher:

Edmondson, Willis / House, Juliane (2000), Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.（Besonders Kap.12）

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. UTB.（Bedsonders 5.と 6.）

ロッド・エリス／牧野高吉訳（2003） 『第２言語習得のメカニズム』 ちくま学芸文庫

青木直子／尾崎明人／土岐哲編（2001） 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社（特に第 II 部第６章）

Wie die Fehler von Lernenden verstanden werden sollen, war hier die Frage. Im Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung ist die „Interlanguage-Hypothese“ bekannt. Vor diesen Thesen spielten Kontrastive Sprachanalyse und Fehleranalyse für die Behandlung von Fehlern eine große Rolle. Die KTN haben mit Recht auf die kreative Seite des Spracherwerbs hingewiesen. Die „Fehler” seien auch als ein Zeichen der Kreativität zu betrachten und in ihnen auch produktive Faktoren zu erkennen. Darüber sind sich jetzt die meisten Forscher einig. Die Frage ist nur, wie man sie im Unterricht behandeln soll. Man könnte sich eventuell nur damit zufrieden geben, wenn diese Produktivität zur gelungenen Kommunikation führte. Es wird jetzt aber auch die Position stark vertreten, man müsste eher auf die sprachlichen Formen achten als auf die Bedeutung oder Funktionen (Focus on Form). Hier handelt es sich wohl um ein Problem, mit dem sich der Sprachunterricht ewig auseinandersetzen muss.

# Modul 7　Fertigkeiten: Hören und Sprechen

## Aufgabe 1

Wie sind die Fertigkeiten Hören und Sprechen in der Fremdsprachenerziehung bzw. Deutschunterricht behandelt worden? Ordnen Sie sie chronologisch und lehrmethodisch!

## Aufgabe 2

Wie sollten sich japanische Lernende die auditiven Seiten (Hören und Vorlesen) der deutschen Sprache aneignen? Erläutern Sie die Schwierigkeiten für Japaner und geben Sie konkrete Vorschläge zur Methodik und zum Training. Beachten Sie dabei auch die Problematik der Wiedergabe der deutschen Laute durch japanische Kana-Zeichen.

## Aufgabe 3

Entwickeln Sie einen Unterrichtsplan mit der Methode „Drei-Stufen-HV-Training“! Erläutern Sie dabei Vor- und Nachteile der „bottom up“- und „top down“-Methode!

## Aufgabe 4

Vergleichen Sie die japanischen und die deutschen Lautsysteme auf der segmentalen Ebene (Phoneme, Silbenstruktur) und auf der suprasegmentalen Ebene (Wort-, Satzakzent, Satzmelodie) in Hinblick auf mögliche Interferenz!


Referenzbücher:
窪園晴夫、本間猛(2002): 「音節とモーラ」 英語モノグラフフィーシリーズ１５、研究社
G.Dieling, U.Hirschfeld(2000): "Phonetik lehren und lernen", Fernstudieneinheit 21, Langenscheidt.
B,Dahlhaus(1994): "Fertigkeit Hören" Fernstudieneinheit 5, Langenscheidt.
Helbig,G., Götze,L., Krumm, Henrici, G.H.-J.(2003): "Deutsch als Fremdsprache 2. Halbband", Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 19, de Gruyter.
小池生夫(編集主幹)(2003): 「応用言語学事典」、研究社


Aufgabe 3

Die Aufgabe 3 ist es, einen Unterrichtsplan nach dem „Drei-Stufen-Modell“ zu entwerfen. Das „Drei-Stufen-Modell“ ist ein Übungsmodell, das vom „globalen Verstehen“ zum „genaueren Verstehen“ und dann schließlich zum „detaillierten Verstehen“ stufenweise vorgeht, damit man den Inhalt des Hörtexts nach und nach ohne große Mühe effektiv bis in die Einzelheiten verstehen kann.

Dabei sind zwei Modelle zu nennen, die auch in drei Stufen aufgeteilt sind. Das eine konzentriert sich nicht direkt auf das Verstehen des Hörtexts. Als Vorentlastung für das Hören wird man hier vor der eigentlichen Behandlung des Hörtextes mit Wortschatz und Themen beschäftigt ,um dann „beim Hören“ den Inhalt des Textes leichter verstehen zu können. Nach dem Hören kommt man dann zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Inhalt oder mit dem Thema. Die Aufgaben „vor“,

„bei“ und „nach“ dem Hören sollen den Lernenden zu einem besseren Verstehen des Hörtexts verhelfen.
Das andere Modell behandelt das gleiche bzw. ähnliche Thema, das auf drei verschiedene Texte verteilt wird. Die drei Texte werden jeweils in drei Unterrichtseinheiten behandelt, so dass der Prozess insgesamt neun Mal mit dem gleichen Thema vollzogen wird („Verteiltes Lernen“ in Didaktik Deutsch ドイツ語教授法.　p. 169).
Es gibt auch eine weitere Variante, den Unterricht so aufzuteilen, dass dort nicht drei verschiedene, sondern nur ein Hörtext in drei Unterrichtseinheiten behandelt wird. Dieses Verfahren wäre für Anfänger und angehende Mittelstufler wohl geeigneter. Denn sie können sich nur begrenzte Zeit auf das Hören konzentrieren, und längere Hörarbeit stellt eine Belastung für die Lernenden dar.
Beim Hören werden grundsätzlich beide Strategien, die Bottom-up-Strategie und Top-down-Strategie benutzt. Bei der ersteren sollen die Lernenden gleichzeitig phonologische, lexikalische und syntaktische Elemente hören. Für die Anfänger und für die angehenden Mittelstufler sollte man die Hörelemente nicht auf einmal heraushören lassen, sondern sie im Einzelnen getrennt befragen, indem man die Aufgaben untergliedert in: „Zahlen erkennen“, „Schlüsselwort erkennen“ oder „Verb erkennen“ usw. Das mit Satzakzent gekennzeichnete Wort ist im Vergleich zu den anderen Worten im Satz deutlicher zu hören, und da es auch die wichtigen Informationen trägt, ist es wünschenswert, die Aufgaben für Anfänger so zu gestalten, dass sie sich zuerst auf die mit Satzakzent gekennzeichneten Wörter zu konzentrieren und erst dann langsam die Wörter berücksichtigen, die für das Globalverständnis nicht so wichtig, aber satzgliedkonstruierend wichtig sind: wie z.B. Hilfsverben oder Artikel.
Die Top-down-Strategie werden hauptsächlich zum globalen Verstehen und somit für das schnelle Verstehen des Textes eingesetzt. Da sie sich auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden über die Textsorten und über die verschiedenen Themenbereiche stützt, sollten Einübungen in diese Lernbereiche vorangestellt sein. Das könnte zum Teil die Übungen mit den muttersprachlichen Texten ersetzen, aber wenn es um unterschiedliche Textgestaltung je nach der Sprache geht, müsste eine Einführung in irgendeiner Form gegeben werden.
Auch bei der Top-down-Strategie soll beim Hören immer überprüft werden, ob die gestellte Hypothese mit einzelnen konkreten Elementen in Einklang steht. Bei Widersprüchen in der Antizipation muss man schnell eine neue Hypothese aufstellen und blitzschnell das bis dahin Verstandene uminterpretieren.

Aufgabe 4

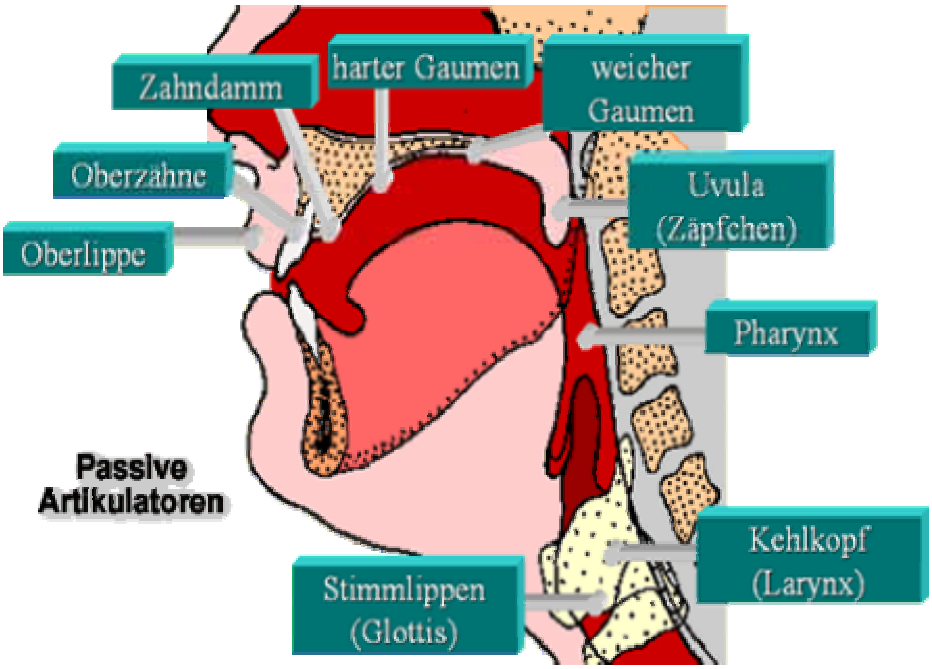
Die Aufgabe 4 ist es, einen Vergleich zwischen dem japanischen und dem deutschen Phonologie-System, wie dem Phonemsystem, Akzenten, Lautstrukturen und

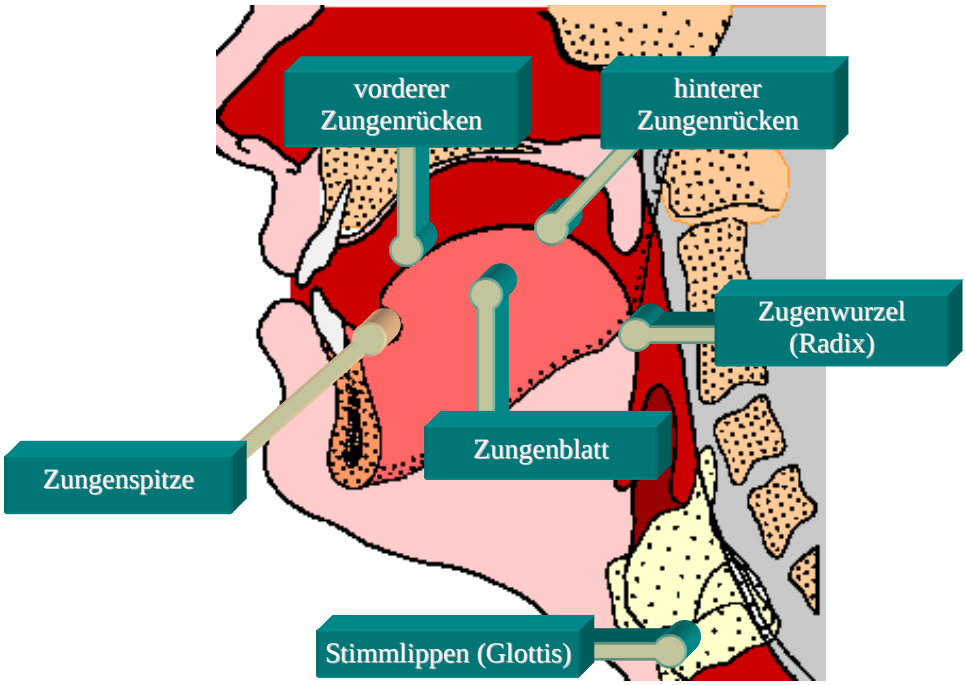
Melodieverläufen anzustellen. Denn wo es Schwierigkeiten in der Aussprache gibt, handelt es sich oft um Übertragungen von muttersprachlichen Lauteigenschaften, d.h. Transfer.

Die Ausspracheschulung hat in Japan meistens kein großes Gewicht, obwohl ihre Bedeutung in der Didaktik seit langem betont wird. Einer der Gründe dafür ist, dass für diejenigen Lernenden, die die kritische Periode überschritten haben, die muttersprachlernahe Aussprache nur noch mit Mühe oder überhaupt nicht angeeignet werden kann. Der Transfer ist bei ihnen so tief verwurzelt, dass es kaum gelingt, nach einem bestimmten Alter eine neue Aussprache zu erwerben. Die Untersuchungen zeigen auch, dass die Wahrscheinlichkeit, ein hohes Aussprachenniveau zu erreichen, desto höher ist, je jünger man ist, wobei allerdings die individuelle sprachliche Begabung berücksichtigt werden muss. Im Allgemeinen ist die Aussprache der Lernenden nach der kritischen Periode vom Transfer stark geprägt.

Der Transfer ist aber schwierig zu klären. Dazu müssen sich die Lehrenden in seinen Mechanismen auskennen, und zwar auf Grunde der Kenntnisse der Phonetik und Phonologie. Es sollen hier deshalb zuerst Unterschiede der phonologischen Struktur und Physiologie zwischen der deutschen und der japanischen Sprachen beschrieben werden.

1. Die physiologische Darstellung der Artikulationsorgane, die bei der Lautproduktion verwendet werden.






(http: // www. fb10. uni-bremen.de/lingistik/khwagner)

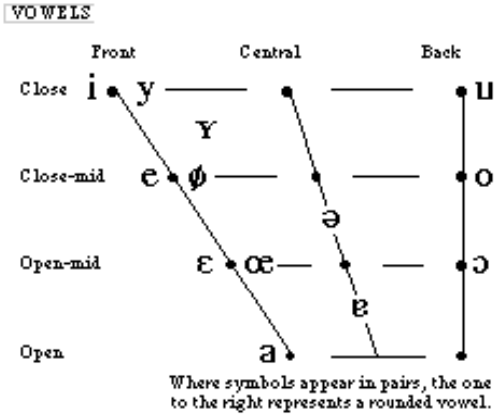
Hier sind die deutschen und japanischen Konsonanten auf IPA gekennzeichnet. Alle Phoneme, die nicht mit Klammern umrahmt sind, sind in beiden Sprachen vorhanden. Mit Viereck umrahmte Phoneme kommen nur im Deutschen vor, in Klammern verzeichneten Phoneme nur im Japanischen.

**KONSONANTEN**

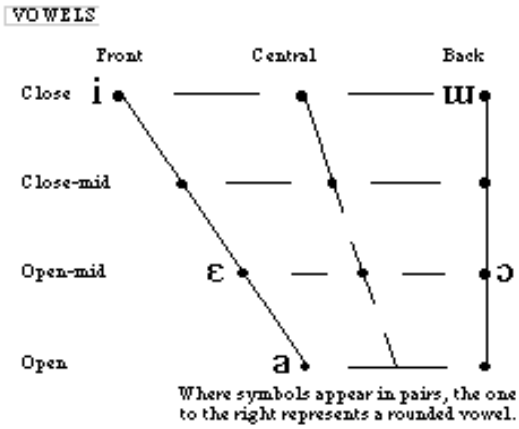
| | 両唇 | 唇歯 | 歯茎 | 後部歯茎 | 硬口蓋 | 軟口蓋 | 口蓋垂 | 声門 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 破裂音 | p<br>b | | t<br>d | | | k<br>g | | ʔ |
| 摩擦音 | (ɸ) | f<br>v | s<br>z | ʃ<br>□ | Ç | x | [□] | h |
| 鼻音 | m | | n | | | ŋ | | |
| 側音 | | | l | | | | | |
| 弾音 | | | [ r ] | (r) | | | [R] | |
| 半母音 | | | | | J | (w) | | |

VOKALE

Deutsch




Japanisch




| Artikulatoren | 調音器官 | Lautbezeichnung | 調音 |
|---|---|---|---|
| Oberlippe-Unterlippe | 上唇—下唇 | bilabial | 両唇音 |
| Oberzähne-Unterlippe | 上歯—下唇 | labiodental | 歯唇音 |
| Oberzähne-Zunge | 上歯－舌 | dental | 歯音 |
| Zahndamm-Zunge | 歯茎－舌 | alveolar | 歯茎音 |
| vorderer Teil des Zahndamms | 後部歯茎-舌 | postalveolar | 後部歯茎音 |
| harter Gaumen-Zunge | 硬口蓋－舌 | palatal | 硬口蓋音 |
| weicher Gaumen-Zunge | 軟口蓋－舌 | velar | 軟口蓋音 |
| Zäpfchen-Zunge | 口蓋垂－舌 | uvular | 口蓋垂音 |
| Stimmlippen | 声帯 | glottal | 声門音 |

Tabellarische Darstellung der phonologischen Unterschiede beider Sprachen:

| | **Japanisch** (Tokioter Akzent) | **Deutsch** (Hochlautung) |
|---|---|---|
| 1. Phonem: | Vokale: 5, Konsonanten:19 | Vokale: 16, Konsonanten 22 |
| 2. Silbenstruktur | hauptsächlich offene Silbe | hauptsächlich geschlossene Silbe |
| 3. Wortakzent | Tonhöhenakzent | Druckakzent |
| 4. Satzakzent | Beibehaltung der Wortakzent- stelle | • von Satzstruktur und Kontext abhängig<br>• ein Akzent auf einem Satz |
| 5. Satzmelodie | • vom Satztyp und -akzent unabhängig<br>• bei steigender Melodie extra Steigerung auf der letzten Silbe | vom Satztyp und –akzent abhängig |
| 7. Rhythmus | morenzählend | akzentzählend |

**MÖGLICHER TRANSFER des Japanischen aufs Deutsche:**

1. Phonem: Transfer der Lautmerkmale
2. Silbenstruktur: Transfer der Silbenstruktur → Einschub der Vokale zwischen die Konsonanten: CVCV(C)
3. Wortakzent: Beibehaltung des Tonhöhenakzentes
4. Satzakzent: Beibehaltung der Akzentform, unabhängig vom Satztyp und Kontext
5. Satzmelodie: abrupte Tonhöhenänderung von hoch zu tief od. umgekehrt.
   Bei Fragesätzen lediglich extra Tonsteigerung auf der letzten Silbe
6. Rhythmus: gleiche Silbenlänge, um Moreneinheit beizubehalten

# Modul 8 Fertigkeiten: Lesen und Schreiben

## Modul 8, Aufgabe 1

Welche Position nimmt die Fertigkeit *Schreiben* in der Fremdsprachenerziehung ein? Welche Übungen in welcher Lernphase sind für Anfänger denkbar? Entwickeln Sie einen Unterrichtsentwurf für das Schreiben!

In den Lehrwerken finden wir verschiedene Übungsformen für das Schreiben wie z.B. Übungen mit Orthographie, Wortschatz, Grammatik, Diktate, oder Wiedergaben von Gesprächen. Hier meinen wir aber mit „Schreiben“ die Tätigkeit, bei der Lernende selbständig einen Text produzieren.

Beim Kommunikativen Ansatz, der auf den Alltagsgebrauch der Sprache durch Ausländer zielt, ist die Tendenz festzustellen, die Fertigkeiten Hören und Sprechen in den Vordergrund zu stellen, und die Fertigkeiten Lesen und Schreiben nur nebenbei zu behandeln. In *Themen 1* von 1983 wurde die Notwendigkeit der Fertigkeit Schreiben nur für eine bestimmte Gruppe der Lernenden vorgesehen und weitgehend im Arbeitsbuch platziert. In *Themen neu 1* gewann diese Fertigkeit mehr Gewicht und man fand da Übungen mit Paralleltext, den man nach dem Modell zu schreiben hat, oder Übungen für die Textstruktur. In *Passwort Deutsch I* (1990) wurde das Diktat wieder aufgenommen. Das Auftreten des Internets oder der E-Mail war wohl ein Anlass dazu.

Die Referate für dieses Modul (das waren nicht viele) waren alle gelungen. Die Autoren scheinen zu der Generation von *Themen neu 1* zu gehören und vertreten die Position, dass das Schreiben nicht als Fertigkeit von geringem Belang angesehen, sondern schon vom Anfang an durch ihrem Sprachstand entsprechende Übungen trainiert werden soll. Als solche wurden Selbstvorstellung, Berichte über die Ferien oder Briefe vorgeschlagen, die die Lernenden mit angelernten Sprachfertigkeiten selbständig anfertigen können, wobei allerdings fehlender Wortschatz von den Lehrenden ergänzt wird.

Die Lernenden schreiben eigentlich gerne über sich selbst. Langer Erfahrung nach sind jene Übungen erfolgreich, bei denen die Lernenden über ihren Wohnort oder eine deutsche Stadt, über das eigene Alltagsleben, oder aber über ihre Familiengeschichte ihrer Großeltern bis zu sich selbst schreiben, bei welcher Arbeit sie auch Bilder und Fotos einsetzten und längere, charakter- und eindrucksvolle Texte vollbringen.

Die Aufgabe für die Lehrenden besteht nun in der Entscheidung, wann und welche Ausdrücke und Wörter ihnen gegeben werden sollen. Darüber hinaus geht es darum, ob und wie die Formulierungen, die zwar verständlich aber im Deutschen ungewöhnlich sind, zu verbessern sind. Eine strenge Haltung der Lehrenden könnte die Motivation und die Spontaneität der Lernenden einschüchtern. Aber auf der

anderen Seite wäre es sicherlich problematisch, worauf ein KTN in seinem Referat aufmerksam machte, wenn die Lehrenden den Gebrauch der zufällig im Wörterbuch gefundenen ungewöhnlichen Ausdrücke in ihrem Aufsatz einfach zulassen würden, da sie ihre richtige Anwendung nicht kennen, wobei oft ein Transfer aus der japanischen Sprache zu erkennen ist. Wir hätten gerne ab und zu die Gelegenheit, um typische Beispiele für dieses vom Japanischen geprägte Deutsch mit dem zu vergleichen, das nach dem deutschen Denkmuster verbessert wurde. Das ist eine Übung zu einem japansich-deutschen Umdenken.
Das gilt nicht nur für Wortschatz und -gebrauch. Hier muss man die Lernenden auf den strukturellen Unterschied zwischen japansichen Essays und deutschen Aufsätzen aufmerksam machen. Private und offizielle Briefe, Zeitungsberichte, Abhandlungen haben ihre eigenen Prinzipien/Maximen betreffs ihrer Konstruktion und Ausführung. Sich anzupassen ist eine wichtige Aufgabe bei Schreibübungen. Hierfür können Leseübungen eine Basis liefern. Wenn man bewusst einen Text aus der Perspektive des Schreibers liest, entdeckt man sicherlich viel mehr als bei bloßem unbewusstem Lesen.

## Modul 8, Aufgabe 2

①Vorausgesetzt, Lernende sollen frei ihren Gedanken schreiben, welche Prozedur sollten sie durchlaufen? Wie kann man ihnen diese Prozedur beibringen?
② Welche Kriterien sollte man für die Korrektur und Bewertung der freien schriftlichen Produkte anwenden?

Im Workshop wurde vorgeschlagen, Texte ohne praktischen Zweck schreiben zu lassen, also als eine Art spielerische Tätigkeit. Dazu gehören:

Erster Schritt: Gruppenarbeit mit der Aufgabe der Fertigung eines Assoziogramms zu einem Bild oder Foto, oder aber zu einem Spruch.
Zweiter Schritt: die gefundenen Relationen zwischen den assozierten Sachen kurz mit einem kurzen Satz formulieren lassen.
Dritter Schritt: die gefundenen Relationen zwischen diesen Kurzsätzen zu einer Satzgruppe bündeln.
Vierter Schritt: diese Satzgruppen zu einem kohärenten Text ordnen.

Bernd Kast schlägt in seiner Arbeit *"Fertigkeiten Schreiben"* (Fernstudien einheit 12. Langenscheidt, 1999. S.125ff) ein kreatives und freies Schreiben vor, womit auch wir gerne experimentieren wollen.
Kast spricht in Anlehnung an Kleists berühmten Wort von der „langsamen Gestaltung der Gedanken beim Schreiben". Es ist eine wichtige Aufgabe für die Fremdsprachen-

erziehung, den jungen Generationen, die sich selbst nicht mehr adäquat zum Ausdruck bringen können, die Fertigkeit durch die Schreibübungen beizubringen, damit sie die eigenen Gedanken verständlich formulieren können.
Es liegt ein langer Weg bis zur vollkommenen Schreibfertigkeit. Zuerst sollte man sich mit Hörtexten vertraut machen, und dann visuell mit dem Geschriebenen, um sich das natürliche deutsche Sprachgefühl und ein Stilbewusstsein zu erwerben. Das bedeutet aber nicht, dass das Schreiben den letzten Platz bei den vier Fertigkeiten einnehmen sollte. Beim Schreiben spricht man auch oft im Innern für sich laut. Die Wendungen, die man beim Schreiben gelernt hat, kann man auch beim Sprechen benutzen, was schließlich zur Bereicherung der Kommunikation insgesamt führt.

## Modul 8, Aufgabe 3

Welche Position nimmt das Lesen von deutschen Texten im Deutschunterricht ein? Sollte diese Fertigkeit konkret im Unterricht entwickelt werden? Geben Sie Unterrichtsvorschläge aufgrund der Bedingungen Ihrer Praxis!

Da nur wenige KTN ein Referat zu dieser Aufgabe geschrieben haben, ist es ratsam, sich hier allgemein über die Förderung der Fertigkeit Lesen Gedanken zu machen.
Auch heute, wo die audio-visuelle Materialien öfter im Unterricht eingesetzt werden, haben die schriftlichen Materialien (wie z.B. Lehrwerke) ihre Rolle überhaupt nicht verloren. Stellt man sich eine Situationen vor, wo die Lernende deutschsprachigen Materialien begegnen, stellt sich heraus, dass audio-visuelle und schriftliche Texte ihre Eigenartigkeiten aufweisen. Es ist daher von Belang, die beiden Textsorten effektiv zu kombinieren.
Mit dem Lesen ist im alltäglichen Leben nicht gemeint, deutsche Texte mit grammatischen Erklärungen auf ihre Struktur hin zu analysieren. Lesen bedeutet das Gewinnen bestimmter Informationen aus Texten, um sie dann zu irgendeinem Zweck zu benutzen, oder sie zum Anlass zu einer Überlegung zu machen. Manchmal bewegt einen das Lesen zu einer Aktion. Diese im Lesen vorhandenen kommunikativen Elemente sollten in den Unterricht in adäquater Form eingebaut werden. Erst wenn diese Faktoren genügend in Übungen und Aufgaben berücksichtigt werden, gewinnt der Lerner die Fähigkeit, Deutsch immer selbständiger anzuwenden, wobei gleichzeitig Kenntnisse wie Grammatik oder Wortschatz als aktive Kompetenzen gefestigt werden.
Eine Leseübung selbst ist nichts anders als einen geschriebenen Text zu lesen und ihn zu verstehen, wie eine KTN schreibt. Es fragt sich aber, welche Art von Text hier gemeint ist. Es gibt verschiedene Definitionen zum „Text“. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht kann die Definition von Solmecke einen Anhaltspunkt geben: nach ihm ist ein Text „eine zusammenhängende mündliche oder schriftliche,

monologische oder dialogische Äußerung, die gewöhnlich mehr als nur einen Satz umfasst.“ Hier ist bemerkenswert, wenn er unter Texten nicht nur geschriebene sondern auch auditive versteht. Noch wichtiger ist aber der Hinweis, dass die Textkonstituenten thematisch zusammenhängen und eine semantische Einheit bilden. Solmecke schließt in diesem Sinne die „Mustersätze für Grammatik oder Lexik ohne kontextuelle Zusammenhänge“ im Lehrwerk als Text aus.
Aus der Lesetätigkeit der muttersprachlichen Texte im Alltagsleben ist es klar, dass in einem Text normalerweise eine gewisse Intentionalität festzustellen ist, die das Vorhandensein der Empfänger der Texte voraussetzt. Die Texte befinden sich in komplexen Umgebungen, was als Situativität bezeichnet wird. Dieses beide konstituiert die Relation zwischen dem Text und dem Leser. Dieses kann zwar sicherlich dem authentischen Text gelten, es fragt sich aber, ob die im Unterricht benutzten Texte auch diese Eigenschaften aufweisen. Seit neuem wird in didaktischen Diskussionen die Wichtigkeit der Authentizität betont. Alleinige Authentizität reicht aber, wenn man die oben angeführten Definition der Texte akzeptiert, nicht aus, um von einem Text sprechen zu können. Nehmen wir zum Beispiel einen Zeitungsbericht, der sicherlich insofern als authentisch zu bezeichnen ist, als er aus einer realen deutschen Zeitung stammt. Aber er hat für die japanische Lernenden der deutschen Sprache nicht immer die Intentionalität oder die Situativität. Für sie kann die Wirkung fehlen, die eine zusammenhängende kommunikative Aktion mit Mitteilungskraft einer Bedeutung immer hat. An diesem Punkt entscheidet sich, ob das Lesen im Unterricht wirklich als Aktion des Textverstehens fungiert, oder ob es bloß im Übersetzen, eine Art Codewechsel endet.

## Modul 8, Aufgabe 4

Wie soll die Fertigkeit Lesen in die anderen Fertigkeiten wie Hören, Schreiben, Sprechen integriert werden? Nennen Sie bitte die Bedingungen, die ein Lehrmaterial dazu haben soll! Und entwickeln Sie einen Unterrichtsplan dafür!

Da sich zu dieser Aufgabe niemand gemeldet hat, seien hier einige Tipps für den Unterricht zum Lesen allgemein gegeben. Es richtet sich also nach den didaktischen Diskussionen und Fragen, ob es möglich ist, die oben ausgeführten Aspekte im Unterricht an der Ober- oder Hochschule in die Tat umzusetzen.

1) Angemessenheit der Texte/ Schwierigkeitsgrad

Es ist sehr schwer, einen lesenswerten, einen attraktiven, angemessen langen Text zu finden, den auch ein Anfänger mit seinen Sprachkenntnissen bewältigen kann. Dies ist aber eine sehr wichtige Aufgabe für Lehrende. Ein Deutschlehrer soll nämlich über eigene Textsammlungen, eine Art Archiv verfügen. Die Unterrichtstexterforschung

stellt weiter einen wichtigen Tätigkeitsbereich der Lehrenden dar, der sich mit Unterrichtszielen auf die Textsorten hin, mit der methodologische Analyse der Unterrichtstexte beschäftigt.

2) Relation zwischen dem Unterrichtstext und der Sprachkenntnissen der Lernenden.

Es erscheint ein solider Weg, nach der Beherrschung der Grammatik zum Lesen zu übergehen. Aber Grammatik und Wortschatkenntnisse reichen nicht aus, um einen Text im oben ausgeführten Sinne zu lesen. Wenn man den Lernenden den Umgang mit Texten beibringen will, sollte man dies eher vom anderen Ende betrachten, indem man sich fragt, welche Grammatik- und Wortschatzkenntnisse für das Verstehen eines Textes vorauszusetzen sind. In der Tat spiegelt die übliche Reihenfolge der Grammatiktheorien nicht unbedingt die Erscheinungsfrequenz der für das wirkliche Textverständnis relevanten Kenntnissen wider. Daher ist es eine weitere Aufgabe für die Lehrenden, die Diskrepanz zwischen den Lernerkenntnissen und denjenigen vom Zieltext verlangten Kenntnissen zu überbrücken, bzw. zu regulieren.

3) Aufgabenform

Ein KTN weist in seinem Referat mit Recht darauf hin, dass japanische Lerner darauf hin trainiert werden sollen, ausfindig zu machen, worauf der Textschwerpunkt liegt, oder was die Textintention, der Sinn des Textes ist, ohne dabei einen umfangreichen Text „hundertprozentig“ ausgelegt zu haben oder aber ohne einzelne Wörter in die Ausgangssprache zu übersetzen. Denn viele Japaner sind an Wort-für-Wort-Übersetzung angewöhnt. Darin steckt eigentlich das wesentliche Problem der Leseübungen! Das ist auf der konkreten Ebene die Frage der Aufgabenformen. Die Formen der Aufgaben verraten übrigens das Talent der einzelnen Lehrenden. Es gibt nun verschiedene Niveaus des „Verstehens“. Dementsprechend gibt es unterschiedliche Methoden der Überprüfung des Textverstehens und von Übungen. Man soll Aufgaben entwickeln, die dem Lernziel gerecht sind. Im Workshop haben wir es anhand „*Themen*“ und „*Sprachbrücke*“ versucht,.

4) Schwierigkeiten für die Lernenden

Die Lehrenden neigen dazu, bei der Wahl der Lesetexte nur die Schwierigkeiten in Grammatik und Vokabular zu berücksichtigen. Die Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden kämpfen müssen, sind aber heterogen und komplex. Eine Lesehilfe kann dabei die oben erwähnte Situativität anbieten, wenn man die Aufmerksamkeit der Lernenden darauf leiten kann. Dazu dient auch die durchlaufende kohärente Thematik, die das Bewusstsein der Lernenden für die Situativität verstärkt. Der Einsatz von außersprachlichen Mitteln wie Fotos, Illustrationen, Graphiken, Videos usw. kann hier unterstützend wirken.

Darüber hinaus können internationale Begriffe, Eigennamen, Ortsnamen, Zahlen

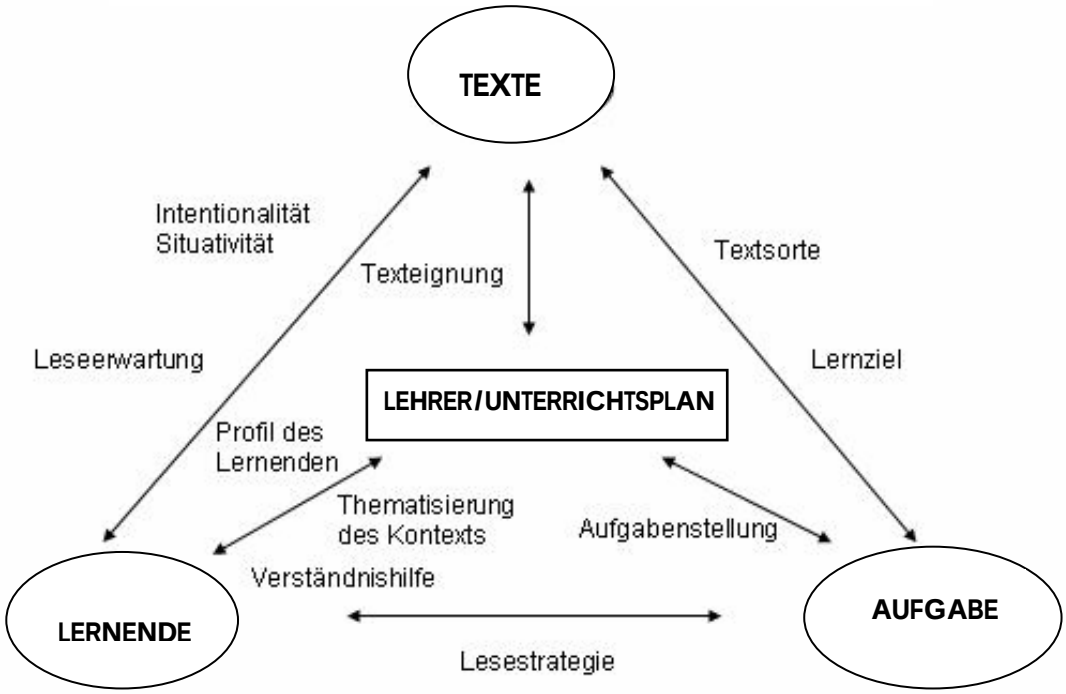
Daten oder aber sich wiederholende Wörter als Lesehilfe fungieren, wenn die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden.

5) Erfassung der Zusammenhänge

Um textuelle Zusammenhänge zu erfassen, wird oft der Tipp gegeben, auf Fragewörter oder Konnektoren wie „*aber, denn, auch, trotzdem, deshalb, also ....*“ zu achten. Sie werden in Lehrwerken leider nicht so sehr eingehend behandelt. Ihre bewusstere Behandlung in Schreibübungen z.B. kann sicherlich das Lesen erleichtern und die Lesefertigkeit. fördern

Man könnte den Eindruck gewonnen haben, es bei diesem Thema mit anspruchsvollen Herausforderungen zu tun zu haben, aber es gibt doch mögliche Wege auch für die Anfänger, wenn man sich etwas um die Unterrichtsmethodik bemüht. Umgekehrt kann man sich auch fragen, was für einen Sinn der Unterricht haben kann, der nicht auf ein Textverständniss im oben genannten Sinne zielt. Die Aufgabe der Lehrenden besteht daher darin, den Lernenden zu einem richtigen Verständiss zu verhelfen, indem sie den Unterricht darauf hin konzipieren.

**UNTERRICHTSMODELL mit LERNZIEL „LESEN“**



# Modul 9: Einsatz der Medien im Unterricht für Anfänger

Zu Modul 9 haben insgesamt 8 KTN ihre Referate abgegeben. Zwei von ihnen haben sich nur mit einer Aufgabe beschäftigt.

Bei Modul 9 geht es um den Einsatz der Medien, wobei dieser Begriff recht Unterschiedliches umfasst: Visuell sind die Medien mit stehenden Bildern, von einfachen Zeichnungen bis hin zu Plakaten oder Dias. Zu beweglichen Bildern zählen z.B. „Blättern Kartoon“, private 8mm-Filme/Videofilme oder aber komplexe Dokumentar- und Spielfilme. Auditive Medien sind Tonaufnahmen, die mit verschiedenen Aufnahmetechniken gewonnen werden. (wie Schallplatten, Solid state Aufnahme usw. Heute lassen sich Tonmaterialien visuell mit Schriften kombinieren und zu anderen, integrierten Medien verarbeiten, die mit Hilfe von Computern verändert und versendet werden können. Dieses alles bildet einen wichtigen Teil der Kommunikationsmittel und steht somit auch in einer engen Beziehung zum Sprachunterricht. Hier im Modul 9 wollen wir über die Möglichkeiten und ihre Bedeutungen ihres Einsatzes Gedanken machen. Die Aufgaben 1 und 2 haben die visuellen Materialien zum Gegenstand und Aufgaben 3 und 4 den Sprachunterricht mit Computer.

### Modul 9, Aufgabe 1

Wie weit können visuelle Materialien wie Fotos, Bilder, Videos für den Deutschunterricht effektiv sein? Wie schätzen Sie diese Effekte nach Ihren Erfahrungen als Lehrende und als Lernende ein? Geben Sie dabei bitte möglichst konkrete Beispiele und analysieren Sie diese in Bezug auf die Lehrziele, den Sprachstand der Lernenden oder auf die Reaktion der Lernenden!

Alle KTN haben darauf hingewiesen, dass Bildmaterialien die Lernenden interessieren oder ihre Neugierde wecken, aber auch problematisch werden können, wenn die Lernenden sie bloß ansehen. Und sie haben ein genaues Verständnis dafür gezeigt, dass diese visuelle Medien mit dem gesamten Lernziel und mit den Einsatzzwecken für einzelne Unterrichtsphasen zusammenhängen. Eigentlich hätte man aber darüber hinaus auch erwägen sollen, welche Aufgaben und Übungen dazu gehören, wie die Vorentlastungen gestaltet werden, um die Lernenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Materialien zu motivieren. Was aber den OHP oder den Einsatz von Flipcharts anbelangt, waren manche KTN zu stark auf diese Geräte/Hilfsmittel angewiesen. Es ist sehr wichtig, von Fall zu Fall prüfend zu sehen, ob und wie sie wirklich dem Unterrichtszweck dienen. Ein Tafelbild hat ja auch seine

eigene Funktion.

## Modul 9, Aufgabe 2

Nennen sie bitte vergleichend die Vor- und Nachteile stehender Bilder und der beweglichen Videobilder! Entwickeln Sie dann einen Unterrichtsplan mit einem der visuellen Materialien oder mit den beiden für eine oder zwei Unterrichtseinheiten!

Die KTN sind sich der Eigenschaften die stehenden und der beweglichen Bilder bewusst, kennen ihre Vor- und Nachteile und wissen, worauf man bei ihrem Einsatz achten soll. Mit Blick auf die abgegebenen Unterrichtsplänen sind folgende Punkte noch zu erwähnen:

1) Wenn die Bilder einen Sprechanlass darstellen, sollten gleichzeitig den Lernenden entsprechende Redemittel gegeben werden.
2) Partielles Zeigen der Bildmaterialien (wie z.B. nur Bilder zeigen, nur Ton hören lassen, Unterbrechen, oder aber nur einen Teil des Bildes zeigen) kann weitere neue Übungsformen anbahnen.
3) Die Lernenden sollten noch klarere Anweisungen geliefert bekommen, z.B. ob sie sich zuerst mit dem Begleitmaterial beschäftigen und dann Bilder ansehen sollen oder umgekehrt.
4) Die Vorentlastung und -übungen sollten noch genauer geplant werden, etwa die Frage, wie weit die Vorbereitungsmaterialien decken sollen. Besonders wichtig ist die Zeitverteilung, denn die Arbeit mit Medien nimmt oft mehr Zeit in Anspruch als gedacht.
5) Von den Bildern gewinnt man nicht nur landeskundliche Informationen, sondern auch die über die Zusammenhänge zwischen Sprechinhalt und -situation, und ihre Beziehung zum nonverbalen Verhalten. Diese Aspekte können in die Übungen eingebaut werden.
6) Arbeitsformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit sollten Überlegungen zu ihren Funktionen und ihrem Sinn vorausgeschickt werden.

Diese Punkte können bei der Verfassung eines Unterrichtsplans schwer vorhersehbar sein. Wenn man aber wirklich einmal mit beweglichen Bildern gearbeitet hat, stellt man die Wichtigkeit dieser Punkte fest.

Erwünschenswert ist natürlich der geschickte Umgang mit Medien und Geräten, aber die Vorbereitung/Einstellung auf technische Pannen sollte man nicht vergessen.
Es ist übrigens vielleicht ratsam, zuerst diese Bildmaterialien nur in eine Teilphase des Unterrichts einzusetzen und dabei Erfahrungen zu sammeln. So entgeht man der Gefahr, alles bloß zum Tischplan enden zu lassen.

## Modul 9, Aufgabe 3

Stellen Sie die Geschichte von CALL seit 1960 zusammenfassend in Hinblick auf die üblichen Lehrmethoden der Zeit dar!

Referenzbücher:

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31, 57-71. (http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html)

Levy, M. (1997). Computer-Assisted Language Learning, Oxford: Clarendon

Unsere Arbeitsanweisungen waren nicht klar genug, sodass einige auf Grund der alten Referenzliteraturen auf der HP ihre Arbeit geschrieben haben. (Wir haben dadurch auch gelernt, dass die HP anders benutzt werden kann, als wir uns vorgestellt haben). Aber wir bitten die KTN, sich über die Vorteile der HP klar zu sein: Sie kann zu jeder Zeit um und neu geschrieben werden und bietet somit immer die neuesten Informationen. d.h. ein regelmäßiger Zugang zur HP ist notwendig.

Die abgegebenen Referate haben geschickt die Geschichte vom CALL zusammengefasst. Leider vermissten wir dabei ein wenig eingehendere Analysen der Zusammenhänge mit der Didaktikgeschichte. Denn wir wünschten eigentlich, dass die KTN sich darüber klar würden, dass es sich bei der Geschichte vom CALL nicht bloß um die der Technik und um Widerspiegelung der Fremdsprachenerziehung handelt, sondern sie eben einen Teil dieser Geschichte darstellt. Wir können aber hoffen, dass diese Aufgabe bei den KTN Interesse an der Möglichkeit des Computereinsatzes im Deutschunterricht geweckt und sie zur weiteren Beschäftigung mit dieser Frage motiviert hat.

## Modul 9, Aufgabe 4

Planen Sie einen Projektsunterricht mit einer Informationssuche per Internet für einen Monat! Dabei sollten Sie auch auf die Lerngeschichte der KTN Acht geben. Besonders hilfsreich dafür ist WebQuest.

**Wichtige URL: http://webquest.sdsu.edu/**

Alle KTN haben gut gearbeitet und die Projektspläne waren sehr interessant. Da die KTN wohl keine Erfahrungen mit solchen Projekten hatten, war es für sie sicherlich nicht einfach, mögliche Schwierigkeiten vorauszusehen. Manche Pläne verlangten daher zu viel von den Lernenden oder waren zu wenig detailliert. Diese Mängel konnten aber, wie wir meinen, überwunden werden, durch ihre ideenreichen interessanten Vorschläge. Eine Arbeit zeichnete sich dabei dadurch aus, dass sie die Evaluation des Projekts, — Evalutation gehört ja eigentlich zum wichtigen Teil des

Projekts – auf Grund der Kriterienliste schon einkalkuliert hatte.

Bei solch einem Projekt gibt die Methode von WebQuest (http://webquest.sdsu.edu/) viele Aufschlüsse. Sie strukturiert das Projekt von „Introduction“ bis „Evaluation“, damit man nicht im Meer der Informationen ertrinkt und die einzelnen Arbeiten in Zusammenhang bleiben.
Es wäre schön, wenn wir diese Projektspläne der KTN zusammenbringen und über ihre Ergebnisse diskutieren könnten. Dadurch könnten auch die Lehrenden handlungsorientiert lernen.

# Modul 10 : Bewertung und Tests

Bei diesem Modul geht es um „Beurteilung und Prüfen“. Bei den Aufgaben 1 und 2 wurde die Auseinandersetzung mit den Prüfungen verlangt, die die KTN in ihren alltäglichen Tätigkeiten durchführen und mit ihren Typen. Im Allgemeinen hat man seltener die Gelegenheiten, sich über die Prüfungen Gedanken zu machen als über den Unterricht selbst. Für die meisten Lehrenden sind die Prüfungen nur dazu da, um die Noten zu geben. Das trifft vor allem auf die Semesterprüfungen zu. Es fragt sich aber, ob die Prüfungen nur diesen Zweck haben? Wenn es diese Bedürfnisse nicht gibt, braucht man dann keine Tests durchzuführen? Hier wollen wir auch diese Frage behandeln.

Bei den Aufgaben 3 und 4 ging es um die „Fehler“. Das ist ja ein Thema, mit dem sich die Lehrenden täglich konfrontiert sehen. Man muss sich dabei darüber Gedanken machen, was eigentlich „Fehler“ sind, ob und welche Kriterien es für „Fehler“ gibt. Als Denkanlass zu dieser Frage werden die Texte von Knapp-Potthoff (1987) angeboten. In ihnen begegnen wir aber eher abstrakten Theorien, als konkreten unterrichtlichen Maßnahmen, sodass manche KTN sich dadurch irritiert gefühlt haben.

## Modul 10, Aufgabe 1

Welche Prüfungsaufgaben geben Sie als Lehrer Ihren Studierenden? Wenn Sie noch keine Unterrichtserfahrungen haben, berichten Sie bitte, wie die Prüfungsaufgaben aussahen, die Sie gestellt bekommen haben. Und analysieren Sie darüber hinaus, in welchem Zusammenhang die Aufgaben mit den Zielen, Methoden und Übungen im täglichen Unterricht stehen.

Vier von fünf KTN haben sich mit dieser Aufgabe beschäftigt. Das kam wohl daher, dass es sich um ein praxisnahes und gerade deswegen um ein sehr aktuelles Problem handelte.

Wir halten es für sehr wichtig, diese Frage von der praktischen Ebene aus zu betrachten. Wir konnten in diesem Sinne in den abgegebenen Protokoll gut sehen, wie viel Mühe sich die KTN bei den Prüfungen geben und mit welchen Problematiken sie sich konfrontiert sehen. Für die abgelieferten Informationen sind wir sehr dankbar.

Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass sie als Lehrende ihre Unterrichtssituation gut beobachten und sich dementsprechend verhalten. Aber wir haben doch etwas vermisst, dass sie sich weniger Gedanken über die Bedeutung der Prüfungen bzw. Tests für das Lernen gemacht haben.

Man hätte aus der Sicht des täglichen Unterrichts diskutieren können, warum

Kleintests oder Semesterprüfungen gemacht werden. Wir sind nämlich der Meinung, dass das Testen nicht nur darin seine Funktion hat, die Lernenden zu benoten, sondern eher darin, um das Lernen der Lernenden zu fördern. So liegt es klar auf der Hand, dass bei Prüfungen der Schwerpunkt je nach den im Unterricht gehandelten Fertigkeiten und Themen gesetzt werden sollte.
Denn die Prüfungen sollten dazu dienen, die Ziele des alltäglichen Unterrichts zu unterstützen oder weiterzubringen. Wenn man z.B. im alltäglichen Unterricht auf das Sprechen einen Schwerpunkt legt, aber nur schriftlich prüft, werden die Lernenden den alltäglichen Unterricht wohl nicht ernst nehmen.
Wir haben daher in den Kommentaren zu den einzelnen Protokollen darauf aufmerksam gemacht, dass Tests eine Form von Kommunikation der Lehrenden mit den Lernenden darstellen. Ist es nicht fantastisch, wenn durch dieses Mittel die Lernenden dazu veranlasst werden, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren? Die Funktion der Prüfungen als Lernmotivation bzw. -anlass sollte noch eingehender analysiert werden.

## Modul 10, Aufgabe 2

In welchem Zusammenhang stehen Prüfungen wie „Einstufungstests“, Feedbacktests als Lernförderer, Sprachstandstest u.a. mit der absoluten bzw. relativen Beurteilung? Welche Typen von Prüfungstypen wollen Sie in ihrer Klasse einsetzen?


Referenzen für Aufgaben 1 und 2
Albers H.-G./ Bolton S. (1995). Testen und Prüfen in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 7, Berlin, München: Langenscheidt.
Bolton S. (1996). Probleme der Leistungsmessung. Fernstudieneinheit 10, Berlin, München: Langenscheidt.
静哲人(2002)『英語テスト作成の達人マニュアル』大修館書店
中村洋一(2002)『テストで言語能力は測れるか』桐原書


Ein KTN hat sich mit dieser Aufgabe beschäftigt.
Wenn es um Tests und Beurteilung geht, denkt man in Japan gleich an den Gegensatz von *absoluter* und *relativer Beurteilung*. Und diese Begriffe hat sich als Fachterminologie auch unter normalen Leuten durchgesetzt, nachdem sie oft in der Presse aufgegriffen worden sind. Auch der Umstieg von der relativen zur absoluten Beurteilung im schulischen Bereich gehört für den KTN nicht zu den alten Nachrichten. Und im universitären Bereich wird seit neuem von „Grade Point Average (GPA)“ diskutiert, wobei es darum geht, ob diese Methode mit der absoluten Beurteilung im Einklang stehen kann oder nicht.
Wir haben mit dieser Aufgabe intendiert, dass sich die KTN ausgehend von der

Analyse dieser Termini und auf Grund ihrer alltäglichen Praxis über die Relation zwischen den Art und Weise des Prüfens, und darüber hinaus auch über die Relation zwischen dem Unterricht und dem Testen Gedanken machen. Wir sind nämlich davon überzeugt, dass jedes Prüfen seinem eigenen Zweck dienen sollte und entsprechende Formen annehmen muss. Prüfen ohne gründliche Überlegungen über diese Relation wirken gegen ihre Effektivität, ihre Validität und ihre Reliabilität, und darüber hinaus können sie die Lernenden sogar psychisch negativ beeinflussen und so zu Lernhindernissen werden.
Das abgegebene Protokoll war in dem genannten Sinne eine durchdachte Arbeit, die auf der Praxis und den Erfahrungen der KTN basiert. Was aber noch zu wünschen übrig bleibt, sind vertiefende Überlegungen über die Funktion des Prüfens als Lernförderer.

## Modul 10, Aufgabe 3

Welche Kriterien bzw. Gedanken stehen im Hintergrund der 10 Fehlerdefinitionen in den Materialien 1?

Die Frage, was man unter einem “Fehler“ versteht, hat eine lange Geschichte im Bereich des Fremdsprachendidaktik. (Man vergleiche auch Modul 5[1] Spracherwerb). Es lässt sich dabei ein Wandel beobachten: von der Auffassung vom Fehler als ein Übel, das unbedingt zu beseitigen ist, zu der Position, dass er unvermeidlich auf dem Lernprozess auftaucht, indem der Lerner eine Hypothese über seine Zielsprache aufstellt und sie bei ihrer Anwendung überprüft. Fehler präsentieren somit misslungene Versuche, die auf dem Niveau zwischen dem schon erreichten und dem noch zu schaffenden Sprachstand gemacht werden. Zu diesem Wandel der Auffassung trugen die Arbeiten von Corder (1967) und von Selinker (1972) bei. Die beiden Schriften werden in fast allen Einführungen in die Didaktik erwähnt. Die interessierten KTN sollten sich aber auch mit ihnen im Original auseinandersetzen.
Kleppin (1998, 19-20), die wir den KTN als Basislektüre vorgeschlagen haben, bietet 10 Kriterien von A bis J zum Begriff „Fehler“ an. Die Aufgabe 3 erwartet von den KTN die Analyse dieser Definitionen in Bezug auf den Gedanken, der dahinter steht. Und darüber hinaus Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Unterrichtszielen, -methoden und den Übungen.
Die 10 Definitionen beziehen sich auf verschiedene Bereiche und Ebenen: Bei den Definitionen A und B geht es um die sprachnormbezogene Richtigkeit, bei C um die Angemessenheit im Hinblick auf die Benutzergruppe der Sprache, bei D und E um die

[1] Bei Einführungskurs zweiter Runde:Modul 8

Verständlichkeit der Aussagen, bei H um kontextbezogene Angemessenheiten, bei E und H um die Kriterien aus der Sicht der Muttersprachler, bei F,G, I um die Kriterien seitens der Lehrenden, und bei J darum, ihn auf die Relation zwischen dem Unterricht und der Lernergruppe hin zu bestimmen.

Bei Aufgabe 3 wollten wir eigentlich nicht diskutieren, ob eine der Definitonen „richtig“ oder „falsch“ ist, sondern eher deren Dimensionen und Aspekte herausarbeiten. Die Definitionen D, E, G, H, I, z.B. sind wohl für den Fall gültig, wo ein muttersprachlicher Lehrender im Unterricht den Schwerpunkt auf den Meinungsaustausch unter den Lernenden setzt. Und wir Lehrenden ziehen bei der Beurteilung von „richtig“ oder „falsch“ eine von diesen 10 Kriterien heran, egal ob bewusst oder unbewusst, egal ob man es will oder nicht. Wenn die Kriterien der Fehler so relativ sind, worauf auch Definition J hinweist, müssen wir uns im Unterricht stets bewusst sein, auf welche Kriterien wir uns stützen.

## Modul 10, Aufgabe 4

Vergleichen Sie den Text von Knapp-Potthoff mit den Materialien 2 und fassen Sie die Grundgedanken von Knapp-Potthoff zusammen! Welche Bedeutungen können diese für die Praxis der Fremdsprachenerziehung haben? Dabei können Sie Ihre Erfahrungen als Lehrende oder Lernende einbeziehen.

Materialien 1（Fehlerdefinition）;
Materialien 2（Fehlerklassifikation）Knapp-Potthoff (1987)
Refernzbücher für Aufgaben 3, und 4:

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners's Erros. IRAL 5, 161-170.
Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2000). Einfuehrung in die Sprachlehrforschung. 2., ueberarb. Auflage. Tuebingen; Basel: Francke, insbesondere Kap. 12.
Kleppin, Karin (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin; Muenchen: Langenscheidt.
Knapp-Potthoff, Annelie (1987). Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. Englisch Amerikanische Studien 1987/2, 205-220.

Hier ging es um die Klassifikation der Fehler. Die KTN sollten diskutieren, welcher Aspekte hinter der Klassifikation von Knapp-Potthoff (1987) stecken, indem sie dabei auch die Basisliteratur 2 zum Vergleich heranziehen. Darüber hinaus wurde verlangt, ihre Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht zu prüfen, und zwar auf Grund der Erfahrungen der KTN als Lernende und als Lehrende.

Im Vergleich zur Klassifikation in Basisliteratur 2 ist die von Knapp-Potthoff keineswegs von gewöhnlicher Natur. Deutschsprachige Arbeiten werden zwar selten in der englischsprachigen Litertur erwähnt. In der deutschsprachigen Literatur wie in Edmondson/House (2002) oder Kleppin (1998) wird sie aber als “Typen von Fehlern; ein ungewöhnlicher Klassifikationsversuch“(215ff.) vorgestellt. Manche der KTN

haben wohl diese 10 Definitionen schon mal gesehen. Dabei handelt es sich allerdings um eine über 20 Jahre alte Arbeit, und es kann jetzt, wo die Forschung im Bereich des Fremdsprachenerwerbs schon gewisse Fortschritte erzielt hat, verschiedene Gegenmeinungen oder Kritiken geben. Totz dieses Vorbehalts gilt diese Arbeit immer noch als diejenige, die eine wichtige Perspektive zeigt, indem sie die „Fehler“ in Berücksichtigung ihrer Quellen betrachten will.
Die abgegebenen Protokolle zeigen, dass sich die KTN vornehmlich mit den Zusammenfassungen dieser Arbeit Mühe gegeben haben, aber sich mit ihrem Inhalt leider etwas zu unkritisch auseinandergesetzt haben. Hier tut uns leid, falls dies auf unsere unklaren Formulierungen der Aufgaben zurückzuführen sein sollte.

Kleppin (1998, 41-44) teilt die Fehler in drei Gruppen ein:
1. Ob der Lernende sich die Struktur der Zielsprache als Wissen angeeignet hat, oder ob er sie falsch verstanden hat.
2. Ob der Fehler die Kommunikation behindert oder nicht.
3. Auf welchen Bereich (Phonetik, Syntax, Lexik, Anwendung oder aber Aussagen-inhalt) der Fehler sich bezieht.

Die Gruppen 2 und 3 haben etwas Gemeinsames mit den Fehlerdefinition in der Aufgabe 3. Hingegen kommen bei der Gruppe 1 die Lernende in Frage, die in den 10 Definitionen weitgehend nicht berücksichtigt werden. Eine einzige Ausnahme bildet vielleicht die Definition J, wobei allerdings die Lernenden nicht im Mittelpunkt stehen. Die Gruppe 1 setzt die Sprachnormen, die in der Aufgabe 3 behandelt wurde, als Grundlage voraus. Hier steht aber ihre Relation zum Lernprozess im Vordergrund und es fragt sich, ob diese Normen schon erworben worden sind.
Knapp-Potthoff (1987) hingegen teilt die Fehler ganz anders ein: Einige KTN kritisierten ihre Kriterien als unklar, als eine Vermischung von verschiedenen Ebenen oder als bloße Umformulierungen der Vorgängerarbeiten.
Das versteht sich als eine normale Reaktion, wenn man sie mit den normbasierten Definitionen vergleicht. Wir möchten den KTN doch vorschlagen, sie noch einmal zu analysieren, indem man vorläufig vom Kriterien „Norm“ absieht.
Bei den Basislektüren 1 und 2 werden die Kriterien von Fehlern außerhalb der Lernenden gesucht, egal ob sie als Element berücksichtig werden, während Knapp-Potthoff die Lernenden in den Mittelpunkt der Überlegung stellt.
Sie hat sich aus der Perspektive der Lernenden Gedanken darüber gemacht, was hinter möglichen Fehlern steckt, die die Lehrende als solchen aufgreifen oder eventuell nicht wahrgenehmen.
Die Definition 2., 3. und 4. behandeln diejenigen „Fehler“, die in den Aussagen der Lernenden nicht explizit zum Vorschein kommen, also die Aussagen, die scheinbar als

richtig zu beurteilen sind.

Hier tritt die Problematik klar hervor, wenn wir Lehrende im alltäglichen Unterricht Äußerungen der Lernenden bloß als „richtig“ oder „falsch“ etikettieren, wobei wir nur explizite Aussagen der Lernenden in Betgracht ziehen und den Hintergrund der Aussagen bloß außer Acht lassen.. Sie gibt uns einen wichtigen Hinweis im Sinne Corders (1967), wenn wir die Bedeutung der Fehler der Lernenden auf den Zusammenhang zwischen der Unterrichtspraxis, den Lerner- tätigkeiten und der Dynamik der Lernersprache hin analysieren wollen.

Um die Beurteilung und Prüfung kommt man bei einer normalen Lehrertätigkeiten nicht umhin. Dabei sehen wir uns mit den unterschiedlichsten Anforderungen konfrontiert: Wie definiert man die Fehler und wie kann man sich ihnen gegenüber verhalten? Wie beurteilt man sie und wie kann man diejenigen Fehler, die nicht explizit wahrzunehmen sind, berücksichtigen? In den Auseinandersetzungen mit dieser kaum lösbaren Diskrepanz und mit der Frage, welche Lerntätigkeiten zu welchen Testformen führen, wie deren Beurteilung dann aussehen sollte oder welche Tätigkeiten prüfbar sind oder nicht, bestehen unsere weiteren Aufgaben.

## Literatur


Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2., überarb. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, insbesondere Kap. 12.

Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin; München: Langenscheidt.

Knapp-Potthoff, Annelie (1987). Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *Englisch Amerikanische Studien* 1987/2, 205-220.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.