

Lektoren- Rundbrief

Jan. 2017

Nr. 45

Editorial

Tokyo, den 31. Januar 2017

Liebe Leserinnen und Leser,

die 45. Ausgabe des Lektorenrundbriefes steht ganz im Zeichen des DAAD-Fachseminars „Lehrwerke und Textmaterialien für den universitären Deutschunterricht in Japan – Bestandsaufnahme, Analyse und eigene Gestaltung“, das im Februar 2016 in Fukuoka stattfand.

An dieser Stelle sei zuerst dem DAAD gedankt, ohne dessen finanzielle Hilfe dieses Fachseminar nicht hätte realisiert werden können. Des Weiteren geht der Dank an alle Kolleginnen und Kollegen, die für eine erfolgreiche Umsetzung und Durchführung des Seminars sorgten: Das Organisationskomitee (Oliver Bayerlein, Wieland Eins, Sven Holst, Anette Schilling, Carsten Waychert, Till Weber), dessen über einjährige kontinuierliche und beharrliche Arbeit sich letzten Endes bezahlt gemacht hat; die Referentinnen und Referenten aus Japan und Deutschland, unter denen sich sowohl erfahrene Lehrwerksautorinnen und -autoren als auch Vertreterinnen und Vertreter von Lehrbuchverlagen befanden; die engagierten Teilnehmenden, die für eine produktive, stets kollegiale und in Teilen geradezu enthusiastische Arbeitsatmosphäre vor Ort sorgten (darunter mit Stefanie Eschenlohr (Taiwan) und Katja Weiner (Deutschland) zwei Kolleginnen, die eigens aus dem Ausland angereist waren); und alle, die über die Seminardauer hinaus zu dieser Ausgabe beigetragen haben. Und selbstverständlich würden wir uns sehr freuen, wenn kurze Erfahrungsberichte über beim Seminar entstandene Konzepte, die später im Unterricht umgesetzt bzw. eingesetzt wurden, uns in einer der kommenden Ausgaben näher vorgestellt werden.

Die Ausgabe 46 wird dann im Laufe des Sommersemesters 2017 erscheinen und ist wieder thematisch offen. Beiträge sind wie immer sehr willkommen und bis zum 31. März an die Redaktion zu senden.

Auch wenn die Beiträge dieser Ausgabe natürlich nur Ausschnitte und Teilergebnisse der Seminararbeit widerspiegeln können, wünschen wir nun allen mitlesenden Ortslektorinnen und -lektoren viel Spaß bei der hoffentlich anregenden Lektüre!

Im Namen des gesamten Redaktionsteams mit besten Grüßen

Carsten Waychert

Impressum

Redaktion: Anette Schilling, Gabriela Schmidt, Carsten Waychert, Wieland Eins

Layout: Wieland Eins / Online-Ausgabe: Alexander Imig

Inhalt

Zur Einführung

Stimmungsbericht eines Teilnehmers	03
(Achim Stegmüller)	
Einleitung	03
(Carsten Waychert)	
Noch ein Stimmungsbericht einer Teilnehmerin	06
(Stefanie Eschenlohr)	

Arbeitsgruppen

AG Sprechen	07
(Sven Holst)	
AG Schreiben	11
(Carsten Waychert)	
AG Hören	17
(David Fujisawa)	
AG Lesen	19
(Anette Schilling)	
AG Landeskunde	23
(Katja Weiner)	

Workshops

Einführung in den Workshop Landeskunde: TBLT	27
(Michael Schart)	
WS Landeskunde Wohnen	28
(Autorenteam)	
WS Landeskunde Politik	31
(Achim Stegmüller)	
WS Texte	33
(Anette Schilling)	
WS Digitale Tools	36
(Jan Hillesheim)	
WS Spiele	40
(David Fujisawa)	

Zum Schluss

Wege zur „Goldenen Mitte“ des Deutschunterrichts in Japan	41
(Tomoaki Seino)	
Ein Rückblick	49
(Wieland Eins)	

Zur Einführung

Stimmungsbericht eines Teilnehmers

(Achim Stegmüller)

Ein Programm, seitens der Seminarleitung so abwechslungsreich gestaltet, dass gar keine Langeweile aufkommen kann, weil man immer wieder neu durchmischt wird und sich in der nächsten Arbeits- oder Workshopgruppe mit wieder neuen Leuten findet. So dass ich, sogar ohne selbst besonders aktiv zu sein, dank „höheren Willens“ einen Großteil der Anwesenden „automatisch“ kennenlernte. Das war praktisch und hilfreich. Mir gefiel auch das strenge Einhalten des Zeitplans. Denn wir hatten ja ein ambitioniertes Programm vor uns. Unangespannt und unpräzise alles, ohne deshalb nicht ernsthaft zu sein.

Die meisten Leute hörten sich gegenseitig tatsächlich zu. Da war ein Interesse füreinander da. Offene Fenster und keine Hochnäsigkeit, im Gegenteil, Ehrlichkeit, auch dem eigenen Scheitern und Unvermögen gegenüber.

Kaum der Eindruck, dass es um Fassaden geht, vielmehr um die Materie. Mir wurden mögliche Wege aufgezeigt.

Auch eine gute Ausgewogenheit zwischen erfahrenen Leuten, die schon vieles zusammen auf die Beine gestellt haben, und neuen Gesichtern, von nah und fern, eine belebte Hafenatmosphäre.

Und beim exquisiten Rahmenprogramm auch noch die Möglichkeit, mit den Leuten zu sprechen, die man während der Arbeitsphasen noch nicht kennengelernt hat. Das Seminar hat mich oft genug auf Türme hinauf befördert, von denen sich einiges klarer betrachten lässt, um mich dann wieder ins Wirrwarr der Details hinunterzuwerfen.

Danke!

DAAD-Fachseminar 2016 in Fukuoka: Lehrwerke und Textmaterialien für den universitären Deutschunterricht in Japan - Bestandsaufnahme, Analyse und eigene Gestaltung

(Carsten Waychert)

Ausgangspunkt

Blickt man auf die in Japan durchgeführten DaF-Veranstaltungen des letzten Jahrzehnts zurück, fällt auf, dass das Thema Lehrwerkerstellung in keinem der gängigen Seminarformate (DaF-Seminar der JGG, DAAD-Fachseminar, DaF-Werkstatt Westjapan) explizit behandelt worden ist. Das mag überraschen, da die aktuelle Situation auf dem Lehrbuchmarkt für an japanischen Universitäten Unterrichtende nicht als befriedigend bezeichnet werden kann.

Die Problematik ist allseits bekannt: Einerseits gibt es durchaus eine Vielzahl qualitativ hochwertiger Lehrwerke aus Deutschland, die für den Einsatz in unserem Unterricht zur Verfügung stehen, aber sie passen inhaltlich nur bedingt zu unserer Zielgruppe, zur Lebens- und Erfahrungswelt unserer japanischen Studierenden. Auf der anderen Seite scheint sich die überwiegende Mehrheit der japanischen Produkte weiterhin auf die traditionelle Grammatikarbeit zu konzentrieren, weshalb diese

in der Regel nicht von muttersprachlichen Lehrkräften verwendet werden. Zwar ist in den letzten Jahren etwas mehr Bewegung in den japanischen Lehrbuchmarkt gekommen, und es sind die ersten Lehrbücher erschienen, die auch die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (auf der Niveaustufe A1) zum Ziel haben. Jedoch stößt oftmals deren eher einseitige Ausrichtung auf Alltagssituationen bei nicht wenigen Lehrenden ebenso wenig auf Gegenliebe.

Damit schien die Zeit für ein Fortbildungsseminar zu dieser Thematik reif zu sein: Für ein Fachseminar, das den Teilnehmenden die Gelegenheit bietet, sich bei Vorträgen und in Arbeitsgruppen mit ExpertInnen und KollegInnen zu dieser Thematik auszutauschen; für ein Seminar mit den Zielsetzungen, aktuelle und bewährte Lehrwerke zu analysieren, gemeinsam Kriterien für lernergerichte Lehrwerke zu erarbeiten und die Kompetenz der Teilnehmenden zu stärken, um letztendlich mit dem erworbenen Wissen besser eigenständig Lehrmaterialien gestalten und erstellen zu können.

Entsprechend planten wir, die kostbare Seminarzeit möglichst lösungs- bzw. ergebnisorientiert zu verwenden

Plenumsvorträge:

Deutschlehrbücher – Trends, Konzepte und Evaluierung

1. Tomoaki Seino (Universität Chiba): Konzepte und Qualitätsmerkmale von Lehrwerken für Deutsch in Japan.
2. Mieko Fujiwara (Konan-Universität): Start frei! – Konzeption und studentische Evaluierung.
3. Tatsuya Ohta (Nanzan-Universität): Was können Bearbeitungen für japanische Deutschlernende und -lehrende leisten? Das Beispiel *prima plus*.

den und uns weniger mit Problemdiskussionen aufzuhalten. Diese Konzeption spiegelte sich in der Struktur des Seminars wider: Es setzte sich aus drei Teilen (Bestandsaufnahme, Analyse und eigene Gestaltung) zusammen, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen.

I. Bestandsaufnahme

Diese Phase bestand aus zwei Blöcken mit je drei Vorträgen: Für den ersten Block „Deutschlehrbücher – Trends, Konzepte und Evaluierung“ konnten wir mit Prof. Tomoaki Seino, Prof. Mieko Fujiwara sowie Prof. Tatsuya Ohta drei erfahrene LehrbuchautorInnen aus Japan gewinnen, die uns in ihren Vorträgen didaktische und konzeptionelle Überlegungen zur Produktion von Deutschlehrbüchern im Hinblick auf unsere studentische Zielgruppe vorstellten. Im zweiten Block „DaF-Lehrwerke – die Verlagsperspektive“ berichteten VertreterInnen des Ikubundo-, Cornelsen- sowie des Hueber-Verlages aus ihren jeweiligen Perspektiven über die kommerziellen und didaktischen Rahmenbedingungen, die der Konzeption und Produktion von Deutschlehrwerken zugrunde liegen.



Die Lehrbuchautoren in der Diskussion



Die Verlagsvertreter in der Diskussion

DaF-Lehrwerke – die Verlagsperspektive

1. Kensuke Kashiwakura (Ikubundo-Verlag): Japanische Lehrwerke für den japanischen Markt. Verlag, Autoren und Lerner.
2. Martin Fielko (Cornelsen-Verlag): Kommerzielle Aspekte der Lehrbuchentwicklung in Deutschland.
3. Marion Kerner (Hueber-Verlag): Qualitätskriterien guter Lehrwerke.

II. Analyse

Damit sich die Teilnehmenden einen Überblick über aktuelle, in Deutschland oder in Japan veröffentlichte Deutschlehrwerke verschaffen konnten, wurden im Vorfeld des Seminars fünf Arbeitsgruppen (AGs) für Lehrwerkanalysen zu den Schwerpunkten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen sowie Landeskunde gebildet. Die Analyse existierender Lehrwerke war unabdingbar, um Stärken und Schwächen herauszuarbeiten sowie Entwicklungspotenziale aufzuzeigen. Gleichzeitig bot sie den Teilnehmenden Möglichkeiten, in das Thema einzusteigen und diente zudem während des Seminars als Diskussionsgrundlage.

Jede(r) Teilnehmende hatte zwei Lehrwerke zu analysieren: Während eines aus der eigenen Unterrichtspraxis frei gewählt werden konnte, sollte das zweite aktuell und den jeweiligen Teilnehmenden möglichst unbekannt sein. Die sechs Lehrbücher dieser zweiten Gruppe wurden vom Organisationskomitee für die Analyse festgelegt und auf Anfrage freundlicherweise von den Lehrbuch-Verlagen zur Verfügung gestellt: *Panorama A1* sowie *Studio 21 A1* (Cornelsen), *Menschen A1* (Hueber), *DaF leicht A1* (Klett), *Start frei! neu* (Sanshusha) und *Situationen* (Asahi).

Als Grundlage für die Analyse diente den AGs der Text von Hermann Funk „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“ aus dem Jahr 2004,¹ der von den AG-Leitern im Hinblick auf das jeweilige AG-Thema modifiziert wurde. Somit bereitete jede(r) Teilnehmende die Lehrwerkanalyse als Hausaufgabe (und als Teilnahmevoraussetzung) vor und präsentierte die Ergebnisse zu Seminarbeginn innerhalb der AG. Anschließend fassten die einzelnen AGs ihre Ergebnisse auf Postern zusammen und stellten diese den anderen Seminarteilnehmenden in Wirbelgruppen vor.²

¹ Der Text (letzter Zugriff: 10.12.2016) ist online abrufbar: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf

² Bei dieser bewährten Sozialform werden neue Gruppen mit je einem AG-Mitglied gebildet. Diese neuen Gruppen wandern von Poster zu Poster, wobei jedes Mal der/die TN aus der AG des gerade betrachteten Posters als „Experte“ fungiert und die dargestellten Ergebnisse erläutert.

III. Eigene Gestaltung

Der Schwerpunkt dieser Phase lag auf der Konzeption und der konkreten Erstellung von Lehrmaterialien, wozu sich die Teilnehmenden in neu gebildeten Workshops zusammenfanden. Es gab Workshops (WS) zu den folgenden Themen:

- Erstellen einer aufgabenbasierten Unterrichtssequenz für die Niveaustufe A zum Thema „Wohnen“
- Landeskundliche Unterrichtseinheit zu einem aktuellen politisch-gesellschaftlichen Themenfeld: Senkung des Wahlalters auf 16 bzw. 18 Jahre?
- Texte im Anfängerunterricht
- Digitale Tools – Erweiterung der Lehr-Lernmaterialien durch digitale Tools auf mobilen Geräten im Präsenzunterricht
- Lernspiele³

Die in den WS erarbeiteten Ergebnisse wurden abschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Rahmenprogramm

Das arbeitsintensive Seminar wurde durch das vom Kollegen Sven Holst netterweise zusammengestellte Abendprogramm perfekt ergänzt: Neben den gemeinsamen Besuchen in verschiedenen leckeren Restaurants gab es eine Schifffahrt in der Hakata-Bucht sowie einen Besuch des Tenmangu-Schreins in Dazaifu.



Ikebana-
Ausstellung
im
Tenmangu-
Schrein

Nach einem weiteren Stimmungsbericht werden im Folgenden Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen und Workshops vorgestellt.

³ Ursprünglich war ein WS zum Thema Phonetik geplant, aber leider musste Frau Prof. Hirschfeld ihre Teilnahme absagen. Den Kolleginnen und Kollegen, die sehr kurzfristig diesen Ersatz-Workshop auf die Beine stellen konnten, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Noch ein Stimmungsbericht einer Teilnehmerin

(Stefanie Eschenlohr)

Fortbildungen für einen heterogenen Kreis von Ortslektoren zu planen und zu organisieren, ist keine leichte Sache, und schon gar nicht, wenn das Thema „Lehrwerke und Textmaterialien für den universitären Deutschunterricht“ heißt. Den Kollegen in Japan ist es gelungen, eine anspruchsvolle Veranstaltung zu organisieren, in der konkrete Anregungen für den Unterricht ebenso Platz fanden wie Reflexion über die eigene Tätigkeit und über die Ziele des Unterrichtens.

Ich bin nicht nur mit vielen Unterrichtsideen nach Taiwan zurückgefliegen, sondern auch mit dem Gefühl, dass ein Ausbau der Kooperation zwischen unseren Ortslektoren-Netzwerken eine lohnende Aufgabe ist.

Das 3,5-tägige Seminar war als eine Mischung aus Vorträgen, Arbeitsgruppen, Workshops und Diskussionen im Plenum angelegt und forderte von allen Teilnehmern ein hohes Maß an Konzentration und Partizipation.

Für die Vorträge konnten externe Referenten gewonnen werden – japanische Lehrbuchautoren, Wissenschaftler sowie deutsche und japanische Verlagsvertreter. Vermutlich ist Japan das einzige Land der Welt, in dem auf DaF spezialisierte Lehrbuch-Verlage in jedem Jahr zahlreiche Neuerscheinungen mit relativ kleinen Auflagen auf den Markt (von ca. 220.000 Lernern) bringen können. Dass diesen Lehrwerken gänzlich andere Konzepte zugrunde liegen als den von deutschen Verlagen publizierten, liegt auf der Hand. Wie stark sich jedoch die Herangehensweise – inhaltlich, gestalterisch und geschäftlich – unterscheidet, wurde in den Beiträgen der Vertreter der Verlage Ikubundo, Hueber und Cornelsen klar.

Anders als in Taiwan sind in Japan Lehrende an den Deutsch-Abteilungen oft auch Autoren von Deutsch-Lehrwerken, allerdings ist der Einsatz dieser Lehrwerke häufig auf einen kleinen Kreis von Abnehmern beschränkt. Drei japanische Professoren waren eingeladen, die Konzeptionen ihrer Lehrwerke vorzustellen, die mehr oder weniger ausgeprägt japanische Lerntraditionen und -gewohnheiten berücksichtigen. In der anschließenden Diskussion fiel oft das Stichwort

„der goldenen Mitte“ – gemeint war damit, wie man die japanische Herangehensweise mit den didaktischen Ansätzen deutscher Lehrwerke im Unterrichtsalltag verbinden könnte (vgl. dazu Seino, S. 40ff.).

In fünf Arbeitsgruppen wurden jeweils bis zu zwölf deutsche und japanische Lehrwerke in Hinblick auf die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen sowie Landeskunde analysiert. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen wurden dann im Plenum präsentiert, so dass man sich an einem Vormittag ein recht umfassendes Bild von verschiedenen – meist neueren – Lehrwerken machen konnte. Eine Besonderheit dieses Seminars war der „Luxus“ ganztägiger Workshops, deren Zielsetzung es war, Unterrichtsmaterial bzw. Unterrichtssequenzen zu erarbeiten. In den Gruppen mit jeweils 5-7 Teilnehmern wurde zu folgenden Themen gearbeitet: Aufgabenorientiertes Unterrichten, Landeskunde, Spiele im Unterricht, Texte im Anfängerunterricht sowie digitale Lehr- und Lernmittel. Die Ergebnisse wurden am letzten Vormittag des Seminars vorgestellt.

Im Anschluss daran entspann sich eine interessante und kontroverse Diskussion: Gehen kommunikative und handlungsorientierte didaktische Ansätze mit einer Infantilisierung des universitären Deutschunterrichts einher? Oder kann man eher grammatikorientierten, „traditionellen“ Lehrwerken diesen Vorwurf machen? Welche Ziele will und kann man im Deutschunterricht – über die im GER beschriebenen hinausgehend – erreichen? Auf diese Fragen, die den Fremdsprachenunterricht insgesamt betreffen, gibt es keine einfachen Antworten, aber sie sind interessant und wichtig genug, um sie auf Fortbildungsveranstaltungen und Konferenzen immer wieder zu thematisieren.

Zuletzt sei gesagt, dass das Seminar nicht nur wegen der ausgezeichneten Planung und Organisation ein Erfolg war, sondern auch durch die engagierten und überaus kompetenten Teilnehmer.

Dr. Stefanie Eschenlohr, DAAD Informationszentrum
Taipei & National Chengchi University Taipei

Arbeitsgruppen

AG Sprechen

(Sven Holst)

Eine der für den Fremdsprachenerwerb wichtigen Fertigkeiten ist Sprechen. Dies ist wahrscheinlich die Fertigkeit, die im universitären Fremdsprachenunterricht in Japan oft zu kurz kommt, sei es, weil die schulische Sozialisation freie Meinungsäußerungen im Unterricht nicht sehr befördert hat, sei es, weil das Sprachniveau für inhaltsreiche Gespräche zu niedrig scheint, sei es, weil es wenige Studierende und Lehrende gleichermaßen interessierende Gesprächsthemen zu geben scheint. Ein weiterer Punkt ist die Aussprache, mit der japanische Lerner oft Schwierigkeiten haben und die in einer größeren Klasse oft nur unzureichend eingeübt werden kann. Es gibt sicher noch einige weitere Gründe, die die Ausbildung der Fertigkeit Sprechen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten behindern, wie z.B. strukturelle oder organisatorische Weichenstellungen im universitären Rahmen, die häufig unmöglich zu ändern sind.

Die Fertigkeit Sprechen kommt im universitären Sprachunterricht daher oft zu kurz. Die Grundfrage dieser AG war es also, wie Lehrbücher in der gegebenen Situation weiterhelfen können, z.B. durch die stärkere Verbindung des Sprechens mit anderen Bereichen des Spracherwerbs, mit zum Sprechen anregenden Aufgaben oder Themen, mit kurzweiligen Übungen zur Einübung.

Der Fragenkatalog für die Lehrbuchanalyse bestand aus einem allgemeinen Teil, der in den meisten AGs des Fachseminars ähnliche Fragen enthielt. Diese bezogen sich auf

- 1) Ausstattung und graphische Gestaltung
- 2) Curriculare Ausrichtung
- 3) Übungs- und Aufgabenkonzeption

- 4) Alltags- und kulturbezogene Themen, interkulturelles Bewusstsein
- 5) Grammatik und sprachliches Handeln
- 6) Wortschatz
- 7) Evaluation / Selbstevaluation
- 8) Gesamtbewertung.

Der zweite Teil des Fragenkatalogs bezog sich auf Kriterien, die nur die Fertigkeit Sprechen betrafen. Einige der Kriterien orientierten sich an Funk (2004). Die Kriterien werden im Folgenden aufgeführt:

1. Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“ (Training aktiven Sprachhandelns).

Indikatoren: Übungssätze können in dieser Form auch von den Lernern in für sie relevanten Kontexten verwendet werden. Statt: *XY geht morgens um 7 aus dem Haus. Ich gehe meistens morgens um 7 aus dem Haus.*

2. Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlichen Flüssigkeit.

Indikatoren: Übungen mit hoher Wiederholungsfrequenz gleicher, kommunikativ frequenter Strukturen.

3. Gibt es schlüssige Sprechanelässe?

4. Gibt es genügend Informationen für sinnvolle Dialoge für die Sprecher als nicht „sie selbst“?⁴

⁴ Funk (2004) fordert Authentizität (siehe auch Frage 1 des 2. Teils). In Japan gibt es aber oft relativ homogene Klassen, in denen dann z.B. bei der Frage nach Alter, Studienfach oft die gleiche Antwort kommt. Mit konstruierten Identitäten kann man dann eine größere Variationsbreite herstellen und dazu auch andere Lebensgeschichten oder Familienmodelle transportieren. Daher wird hier in Umkehrung von Funks „Lernende als „sie selbst““ von „Lernenden als nicht „sie selbst““ gesprochen. Bibliographische Angaben vgl. Fußnote 1.

5. Werden bereits eingeübte Vokabeln, Redewendungen oder grammatikalische Formen in späteren Übungen wieder aufgegriffen und wiederholt?
6. Wie ist die Gewichtung von gelenkten Sprechübungen und freien Elementen?
7. Gibt es ein Feedback für den Sprecher?
8. Gibt es ein (zweisprachiges) Verzeichnis nützlicher Redewendungen (z.B. *es gibt; wenn... dann...*)?
9. Wie wird die Aussprache eingeführt (z.B. als eigener Block am Anfang/innerhalb jedes Kapitels)?
10. Wie stehen Ausspracheübungen im Kontext zum Inhalt des Kapitels?

Diese Fragen dienten als Anregung und wurden von den einzelnen Teilnehmern unterschiedlich intensiv für die Bearbeitung herangezogen.

Nach einer Gesamtbewertung berichteten die Teilnehmer, inwieweit sie das Lehrwerk für das Einüben der Fertigkeit Sprechen im Rahmen des universitären Unterrichts in Japan als gelungen ansahen. Es sollten keine Noten vergeben werden, sondern innovative Ansätze vorgestellt werden, die einem bei der Auswahl eines neuen Lehrwerks oder bei der Erstellung von eigenem Lehrmaterial Anregungen geben können.

Zusammenfassend trug die AG verschiedene Ideen aus den verschiedenen Lehrbüchern zusammen.

Hier eine Auswahl:

Ein Termin von ...

Karaoke. Hören Sie und sprechen Sie die 🗨️-Rolle.

🗨️ ...

🗨️ Danke, sehr gut. Und dir?

🗨️ ...

🗨️ Sehr gern. Wie spät ist es denn?

🗨️ ...

🗨️ Was? Oh, dann kann ich leider nicht. Ich habe um 10 Uhr 45 einen Termin.

🗨️ ...

🗨️ Kannst du um 12 Uhr 15? Das Café Wagner ist sehr schön ...

🗨️ ...

🗨️ Ja, klar. Das geht auch.

1. Textkaraoke, Videokaraoke (Beispiele dafür in: *Panorama* und *Studio 21*) zur Automatisierung. Die Lerner werden in dieser Übung unter Druck gesetzt, in dem gegebenen Zeitfenster zu sprechen. Im Rahmen einer Audio- oder Video-Dialogsituation müssen die Lerner die Rolle eines Sprechers übernehmen, dessen Tonwiedergabe stumm bleibt.

Beispiel aus: *Panorama* Übungsbuch, S.77

2. Sprachschatten (Beispiele dazu in: *Panorama*) zur Automatisierung. Die Lerner sollen eine Aussage nicht nur wiederholen, sondern (sie sollen) diese umformen.

So wird der Lerner gefordert, sich rasch mit dem Gesprochenen grammatikalisch auseinanderzusetzen, es minimal anzupassen und auf Aussagen zu reagieren.

- c Sprachschatten: Ihre Wege. Fragen und antworten Sie wie im Beispiel.

Wann gehst du morgens aus dem Haus? Wo arbeitest du?
 Wie kommst du zur Arbeit / zur Uni / zum Deutschkurs?
 Wie lange fährst du zur Arbeit / zur Uni / zum Deutschkurs?
 Wann kommst du von der Arbeit / von der Uni / vom Deutschkurs nach Hause?

Wann kommst du von der Arbeit?

Ich komme um halb 6¹ von der Arbeit.

Um halb 6?

Ja, um halb 6.

Beispiel aus: *Panorama*, S.75

3. Videosequenzen nachspielen (beispielsweise in: *Menschen*) zur Einübung von Gestik, Mimik und Betonung.

(keine Beispiele abgedruckt)

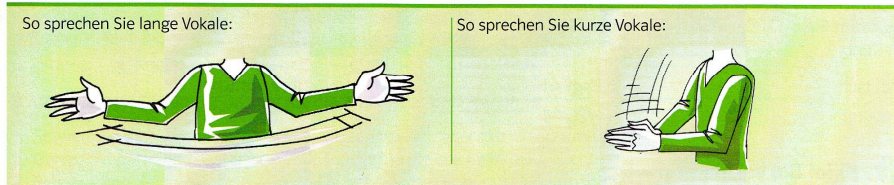
Lange und kurze Vokale

1 Familiennamen

a Hören Sie die Familiennamen und lesen Sie mit.

Herr Dahner - Herr Danner
 Frau Niemer - Frau Nimmer
 Herr Looke - Herr Locke
 Frau Wiepe - Frau Wippe
 Herr Kuhler - Herr Kuller
 Frau Weener - Frau Wenner

b Sprechen Sie die Namen in 1a und machen Sie die Gesten für die langen und die kurzen Vokale.



c Hören Sie die Namen und markieren Sie den Akzentvokal: _ = lang oder . = kurz?

- Dahner - Wippe - Weener - Kuller
 - Niemer - Kuhler - Locke - Wenner

4. Pantomime-Dialoge

(Beispiele hierzu in: *Menschen, DaF kompakt*) zum Einprägen der Aussprache.

Beispiel aus:

DaF kompakt, S.99

5. Klassenspaziergang

(Beispiele hierfür in: *Menschen, Netzwerk, DaF kompakt*)

Beispiel aus:

DaF kompakt A1, S.47

4 Wie wohnst du?

Gehen Sie im Kurs herum. Fragen und antworten Sie.

- Wo wohnst du?
- Wie wohnst du? (z. B. allein, in einer WG, ...)
- Wie ist dein Zimmer?
- Welche Möbel hast du?



5 In der Schweiz leben und arbeiten?

a Lesen Sie die Grafik „Warum möchten Deutsche in der Schweiz leben oder arbeiten?“ und sprechen Sie. ÜB: B 5

68% möchten in der Schweiz leben oder arbeiten, denn die Schweiz ist ein schönes Land.



b In welchem Land möchten Sie gerne leben und warum?

ÜB: B 3

einundsechzig 61

Beispiel aus: *DaF kompakt A1, S.61*

6. Fotos, Statistiken und Grafiken als Sprech Anlass

(Beispiele dazu in: *Menschen, Netzwerk, DaF kompakt, Panorama*)

Die Lerner müssen dabei graphische Informationen verbal umsetzen, d.h. bereits gelernte Formen eigenständig anwenden.

Nach der Vokabelarbeit erfolgt die Arbeitsanweisung „Beschreiben Sie das Bild“. Die Lerner sind gefordert, sich gleich mit dem Gesehenen verbal auseinanderzusetzen.

Beispiel aus:

Panorama Kursbuch, S.88



7. Bildlexikon bzw. -leiste (Beispiele hierzu in: *Menschen, Studio 21, Panorama*). Die Lerner finden auf Anhieb verschiedene, für die Situation wichtige Vokabeln, ohne umständlich über ein Glossar zu gehen. So sind diese Vokabeln viel spontaner einsetzbar.



Beispiel aus: *Menschen, S.34*

Darüber hinaus wurden in der AG aber auch Anforderungen formuliert, die die TN in Bezug auf Sprechtraining an ein Lehrbuch stellen. Als besonders wünschenswert wurden Übungen zur Automatisierung erachtet. Diese sollten nicht nur aus dem Nachsprechen von Beispielsätzen oder Kurzdialogen bestehen. Ein praktisches Lehrmittel wären z.B. Laufzettel für Klasseninterviews. In manchen solcher Übungen müssen die Klassenteilnehmer dann einige Male dieselbe Frage verschiedenen anderen Klassenteilnehmern stellen, bis sie die Lösung bzw. die passende Antwort erhalten.

Weiterhin ist auch ein Klassensatz Rollenkarten sehr nützlich, da es in homogenen Anfängerklassen wenige Abweichungen gibt, die ein Gespräch interessant machen würden. Die Studierenden erhalten Rollenkarten, mit denen sie als jemand anders agieren können. Das können fiktive oder auch reale Personen sein.

Mit der spielerischen Interaktion kann viel wiederholt werden, ohne dass es zu einer langweiligen Paukerei wird. Hier sind zwei Beispiele für kleine „Spiele“, mit denen ohne großen Aufwand wiederholt werden kann.

Suchen Sie sich nun ein Zimmer im Haus von Familie Schneider aus, in dem Yumi ist. Ihr Partner/ Ihre Partnerin erfragt das Zimmer. Wenn er/sie Yumi gefunden hat, wechseln Sie. それでは、シュナイダーさんの家のどの部屋にユミがいるのが当ててみましょう。パートナーが部屋を聞き出すまで質問します。正解したら、役割を交代してください。

Beispiel aus:

Situationen, S.83

Ist Yumi im Wohnzimmer?	Nein, sie ist nicht im Wohnzimmer.	im Zimmer auf dem Balkon auf der Veranda
Ist sie in der Küche?	Nein, sie ist nicht in der Küche.	
Ist sie auf dem Balkon?	Ja, sie ist auf dem Balkon.	

Beispiel aus:

DaF kompakt
A1, S.71

5 Was mögen Sie, was mögen Sie nicht?

Schreiben Sie drei Informationen über sich.

- Nehmen Sie drei Zettel, schreiben Sie die Informationen ohne Ihren Namen und sammeln Sie die Zettel ein.
- Jeder nimmt drei Zettel und fragt. Die Person, die antwortet, bekommt ihren Zettel.
- Wer zuerst alle seine Zettel wieder hat, gewinnt!

*Ich mag keine
langen Mails.*

Wer mag keine langen Mails?



Für das spielerische Lernen wären aber auch abwechslungsreiche Wechselspiele und Würfelspiele sehr hilfreich.

Beispiel aus: *geni@I klick*
Kursbuch A1, S.63

Ein Wunsch, der nicht nur, aber auch mit der Fertigkeit Sprechen im Zusammenhang steht, ist Material zu Prüfungsvorbereitungen. Für die Prüfungen des Goethe-Instituts gibt es Übungsbücher, während es an Material für das ÖSD mangelt. Im Gegensatz zu den grammatikorientierten japanischen Deutsch-Prüfungen müssen die Studierenden in GeR-basierten Prüfungen auch Sprechaufgaben bearbeiten. Obwohl sich die meisten neueren Bücher der deutschen Verlage inzwischen inhaltlich am Referenzrahmen orientieren, bieten sie aus Sicht der AG noch nicht ausreichendes Übungsmaterial innerhalb des Lehrwerks. Hier wären mehr gezielte Hilfestellungen und Prüfungsvorbereitungen durch das Lehrbuch und nicht durch gesonderte Übungsbücher wünschenswert.

Bei der Diskussion innerhalb der AG standen aber hilfreiche Lehrideen im Vordergrund, weniger strukturelle Fragen, wie die Verbindung von Sprechen mit z.B. Schreiben oder dem Grammatikerwerb.

Die Untersuchung von Lehrbüchern hinsichtlich des Erwerbs der Fertigkeit Sprechen zeigte einige Lehrideen auf, die manche AG-Teilnehmer in dieser Form noch nicht kannten. Es fielen auch Modeerscheinungen wie die Bildleiste auf, die seit kurzem in verschiedenen Büchern unterschiedlicher Verlage zu finden sind und auch als hilfreich erachtet wurden. Das perfekte Lehrbuch gibt es natürlich nicht und so blieben auch einige Wünsche offen.

AG Schreiben

(Carsten Waychert)

I. Schreiben und Schreiben

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Schreiben als **Mittlerfertigkeit** und Schreiben als **Zielfertigkeit**: Wenn Lernende beispielsweise einen Text vom Präsens in die Vergangenheitsform umformen oder einen Lückentext ausfüllen, handelt es sich lediglich um eine Mittlerfunktion, die übergeordneten sprachdidaktischen Zielen – v.a. der Anwendung und Festigung von Wortschatz und Grammatik – dient. Ein kommunikativer und handlungsorientierter Deutschunterricht sollte sich hierauf

jedoch nicht beschränken, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung und somit das Schreiben als Zielfertigkeit in den Mittelpunkt stellen und authentische Schreibangebote bieten, mit denen Lernende tatsächliche kommunikative Bedürfnisse schriftlich ausdrücken können. Dieses **mitteilungsorientierte** Schreiben wird durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Niveaustufe A1 wie folgt definiert:

- Kann in kurzen Mitteilungen Informationen aus dem alltäglichen Leben erfragen oder weitergeben,
- kann in Formulare persönliche Daten eintragen,
- kann einfache Sätze und Wendungen über sich selbst und andere schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Dazu können folgende Textsorten bewältigt werden:

- a) Formular, b) kurzer persönlicher Brief, Mail oder Postkarte, c) kurze einfache Notiz oder Mitteilung.

Die Prüfungsanforderungen von Start Deutsch 1 für den Teil *Schreiben* lauten:

Aus einem kurzen Text Informationen entnehmen und in ein Formular übertragen und anhand von vorformulierten Leitpunkten eine kurze Mitteilung schreiben (ca.

30 Wörter), die textsortengerecht sein muss (passende Anrede, Grußformel).

II. Ergebnisse der Analyse

Die meisten in unserer AG untersuchten japanischen Lehrwerke (*Situationen, Modelle, Genial!*) unterstützen die Entwicklung des mitteilungsorientierten Schreibens nicht. Lediglich in *Start frei! neu* gibt es an zwei Stellen ein Formular, die wenigen Kurzmitteilungen (E-Mails) sollen jedoch zumeist ohne Vorbereitung bzw. Modelltext bewältigt werden.

In der folgenden Tabelle sind wichtige Ergebnisse der von uns untersuchten Lehrwerke aus Deutschland zusammengefasst:

Analyseergebnisse zur Zielfertigkeit Schreiben (bearbeitet für den Lektorenrundbrief durch Olga Czyzak, Michaela Manke, Carsten Waychert)			
1. Die Textsorten werden im Inhaltsverzeichnis explizit genannt. (Beispiele für Textsorten: E-Mail, Tagebucheintrag, Internet-Kommentar)			
<i>Panorama</i> : Ja	<i>Studio 21</i> : Ja	<i>Menschen</i> : Ja	<i>DaF leicht</i> : Nein
2. Es existieren Übungen und Aufgaben, die eine schriftliche Kommunikation vorbereiten. (Z.B. Übungen zum Wortschatzaufbau, zum Register (formell/informell) oder zur Orthographie; Diktate)			
<u><i>Panorama</i></u> : Bildwörterbuch in jeder Lektion: die enthaltenden Wörter sollen in Übungen, insbesondere Sprechübungen, auf der jeweiligen Seite angewandt werden. Sprachregister: am Rande thematisiert z.B. <i>du</i> vs. <i>Sie</i> (vgl. S.11). Im Arbeitsbuch: Lückendiktate.	<u><i>Studio 21</i></u> : Wörternetze, Mail und SMS-Vorlagen. Oftmals muss man Einzelsätze schreiben (vgl. 6.), die als Vorbereitung dienen können.	<u><i>Menschen</i></u> : Wortschatzaufbau (über 80 Mal), Diktate (18 Mal).	<u><i>DaF leicht</i></u> : Im Übungsteil gibt es zu jeder Lektion eine A4-Seite Schreibtraining! Wortschatz, Orthografie in jeder Lektion; viele ich-Texte; E-Mail und SMS, aber eher als Lesetext oder als Lückentext-Übungen.
3. Es existieren Übungen und Aufgaben, die eine schriftliche Kommunikation aufbauen. (Z.B. Modelltexte, die inhaltlich und/oder sprachlich variiert werden sollen. Es werden Satzbauregeln sowie Satz- und Textkonnectoren vermittelt und geübt.)			
<u><i>Panorama</i></u> : Schreibübungen mit Modelltext (z.B. in Lektion 11, S.94). Zuerst soll der Text gelesen, Fragen dazu beantwortet, darüber gesprochen oder Textteile benannt und anschließend ein ähnlicher Text verfasst werden. Vereinzelt zusätzliche Redemittel in einem separaten Kasten. Konnectoren oder Satzbauregeln werden im direkten Zusammenhang mit Schreibaufgaben auf dem Niveau nicht thematisiert.	<u><i>Studio 21</i></u> : Es gibt einige Textsorten wie z.B. E-Mails oder Blogbeiträge, die eher dem allgemeinen Sprachtraining dienen, aber auch Modellcharakter haben (könnten), jedoch schließt sich selten eine explizite Schreibaufgabe an. Bei der Antwort auf den Liebesbrief (S.224/225, A3) sind Baukästen vorgegeben. Der Lernende kann dabei zwischen Zuneigung und Abneigung wählen. Zum einzigen(?) Modelltext, dem sich eine Aufgabe zur schriftlichen Produktion anschließt (Eine Postkarte aus Berlin), vgl. 5.	<u><i>Menschen</i></u> : Übungen zu Satzbauregeln (7 Mal), Modellsätze, die variiert werden sollen (10 Mal), Modelltexte, die variiert werden sollen (14 Mal).	<u><i>DaF leicht</i></u> : Z.B. A 1.2, S.63: Einladung schreiben und beantworten, E-Mail, SMS (S.108).

4. Es existieren Übungen und Aufgaben, die eine schriftliche Kommunikation strukturieren.

(Z.B. Übungen zur Erstellung von Textbauplänen (z.B. Textpuzzle), zur Analyse von Textsorten, -funktionen und -strukturen)

<u>Panorama:</u> Vereinzelt sollen Textteile benannt werden, wie etwa bei einer E-Mail (L13, S.109).	<u>Studio 21:</u> Übungen zur Erstellung von Textbauplänen (z.B. Textpuzzle), zur Analyse von Textsorten, -funktionen und -strukturen konnten in dem umfangreichen Lehrwerk nicht gefunden werden.	<u>Menschen:</u> Satzpuzzle (1 Mal).	<u>DaF leicht:</u> Z.B. S.55 Reihenfolge, S.54 Zusammenfassung: Texte, die bereits vorstrukturiert sind, sollen ergänzt werden.
--	--	--------------------------------------	---

5. Schreiben wird als Prozess berücksichtigt und trainiert.

(Hierbei steht weniger das Endprodukt im Mittelpunkt als das Schreiben als Tun, als Schreibprozess, auf dessen Einzelschritte und/oder Komplexität näher eingegangen wird.)

<u>Panorama:</u> Die meisten Übungen dienen zur Festigung der zuvor mündlich geübten Ausdrücke und Strukturen und sind daher bedingt zur Entwicklung von Fähigkeiten in der schriftlichen Textproduktion geeignet.	<u>Studio 21:</u> S.152/153, A2: Die Lernenden lesen zunächst einen Modelltext „Postkarte aus Berlin“. Anschließend: „Lesen Sie die Strategien und schreiben Sie eine Postkarte. Die Informationen finden Sie im Programm.“ 1. Planen: Informationen sammeln und ordnen; Redemittel sammeln. 2. Schreiben: Sätze schreiben und verbinden. 3. Überarbeiten: Kontrollieren, korrigieren, neu formulieren. (Vgl. Best Practice-Beispiele)	<u>Menschen:</u> Das <i>Task environment</i> sowie die Aktivierung bestehender Wissensbestände sind durch vorangehende Lese- oder Hörtexte sowie optische Inputs sehr gut repräsentiert. Hinsichtlich des eigentlichen Schreibprozesses ist der Planungsprozess durch Gespräche oder Erstellen von Notizen/Plakaten meist gegeben. Die Versprachlichungsphase aber wird fast nie berücksichtigt. Der Überprüfungs- oder Revidierungsprozess ist durch Partnerarbeit teilweise gegeben. Vielleicht wird von außerunterrichtlicher Korrektur durch die Lehrenden ausgegangen.	<u>DaF leicht:</u> Im Schreibtrainig gibt es viele kreative Schreibaufgaben, z.B. Elfchen, Märchen, Wortbilder.
--	--	---	---

6. Die Lernenden schreiben von Anfang an als „sie selbst“.

(Aufbau der Fertigkeit, persönliche Texte zu schreiben: Lernende können entweder auf authentische Weise über sich selbst schreiben (z.B. Tagesablauf) oder sie können anderen etwas über sich mitteilen und gleichzeitig etwas über andere, meist Gleichaltrige, erfahren.)

<u>Panorama:</u> Ja, die Lernenden schreiben über sich selbst oder die Situation in ihrem Land in Bezug auf das jeweilige Thema. (Ausnahme S.137: „Schreiben Sie als Herr oder Frau Fürst an Ihr Kind.“)	<u>Studio 21:</u> Ja, die Lernenden sollen zum Beispiel in Lektion 9 über ihren Urlaub schreiben. (S.167, A7); S.175 A16: „Welcher Urlaubstyp sind Sie? Schreiben Sie einen Steckbrief.“; S.199, A18 und S.200, A21: „Was essen Sie (nicht) gern?“ / „Was essen Sie gern zum Frühstück?“ (Einzelsätze schreiben)	<u>Menschen:</u> Anspruch der „Aktionsseiten“ im LW: „Diese Aufgaben ermöglichen echte Kommunikation im Kursraum und bieten authentische Sprech- und Schreibenanlässe.“ (Kursbuch, S.8, Vorwort)	<u>DaF leicht:</u> Ja, die Lernenden sollen zum Beispiel in Lektion 8 über ihre Wohnung und in Lektion 11 über ihre Lieblingsdinge schreiben.
--	--	--	---

7. Abschließende Bewertung des Lehrwerks in Bezug auf die Zielfertigkeit Schreiben.

<p>Panorama: Die mündliche Kommunikation steht im Vordergrund. Die Aufgaben, die schriftlich erledigt werden sollen, beschränken sich häufig auf das Ergänzen von Lücken – einzelne Wörter und auch ganze Sätze – oder die Erstellung kurzer Texte nach Vorbild eines zuvor gelesenen Musters. Für die gezielte Entwicklung der Schreibkompetenz sollten zusätzlich Materialien verwendet werden.</p>	<p>Studio 21: Es ist ein kommunikativ aufgebautes LW; die Zielfertigkeit Schreiben steht jedoch nicht im Mittelpunkt. Es gibt sowohl im Kursbuch als auch im Übungsteil Anregungen, wobei die Schreibaufgaben nur wenig strukturiert sind.</p>	<p>Menschen: Unter den Aufgaben und Übungen, die in regelmäßigen Abständen angeboten werden, findet man auch eine zum kreativen Schreiben (die Gedichtform Elfchen, S.98), doch der Schwerpunkt liegt auf dem mitteilungsorientierten Schreiben, das durch Konzentration auf die Kommunikation unter (jungen) Gleichaltrigen der Authentizität der Lernersituation höchste Priorität einräumt (überwiegend E-Mails).</p>	<p>DaF leicht: Es ist ein kommunikativ aufgebautes LW, das der Zielfertigkeit Schreiben viel Raum bietet, mehr als andere LW, und auch auf die Schreibaufgaben der A1-Prüfungen vorbereitet. Die Schreibübungen sind abwechslungsreich und beinhalten viele kreative Schreibenlässe.</p>
--	---	---	---

III. Best Practice-Beispiele

Im Folgenden sollen einige Aufgabenbeispiele aufgeführt werden, die nach Meinung der AG auf gelungene Art das mitteilungsorientierte Schreiben fördern.

Innerhalb der vorbereitenden Übungen und Aufgaben hebt sich das Schreibtraining von *DaF leicht* positiv hervor, besonders für die Bereiche Orthographie, Wortschatz sowie Wortschatzaufbau gibt es zahlreiche kreative Übungen:

aus: *DaF leicht A1.1*, S.108

33a

Richtig schreiben: Groß oder klein?
Ergänzen Sie.

Ich komme aus der Schweiz. Ich spreche Deutsch, Französisch und Italienisch.
Ich komme aus China. Ich spreche Chinesisch und Englisch und Deutsch.
Ich komme aus Brasilien. Ich spreche Portugiesisch, Spanisch und Deutsch.
Ich komme aus Indonesien. Ich spreche Arabisch und Französisch und Deutsch.

33b

Richtig schreiben: sie oder Sie?

Frau Maier, woher kommen Sie? – Kommen Sie aus Österreich?
Peter und Ursula kommen aus der Schweiz, Sie wohnen in Zürich. Was machen Sie gern? Sie reisen gern!
Wohin? In Österreich sind Sie gern und Sie reisen auch gern nach Australien.

34

Was machen Sie gern? Was mögen Sie?
Gestalten Sie ein „Wordle“.



28

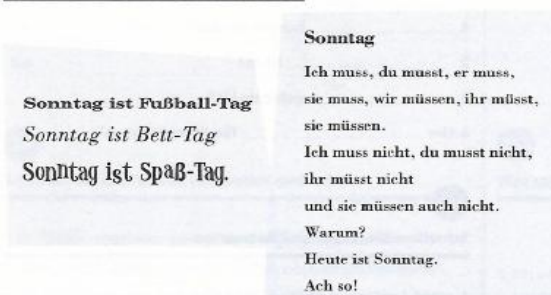
Ergänzen Sie Ihr „Wortbild“.



aus: DaF leicht A1.1, S.118

30

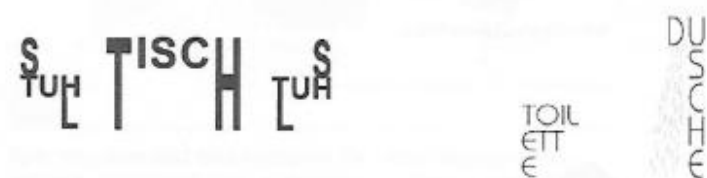
Schreiben Sie ein Sonntagsgedicht.
Fantasiewörter sind erlaubt!



aus: DaF leicht A1.1, S.128

34

Ergänzen Sie Ihr „Wortbild“.



35

Meine Straße. Schreiben Sie einen Text.

MEINE	Schön ist meine Straße	MEINE	S
	Tage, Stunden kann ich hier stehen und alles sehen		T
	Ruhig ist es, nicht laut		R
	Autos gibt es nicht		A
	Sonntags spielen Kinder		S
	Schön ist es		S
	Es ist mein Zuhause		E

aus: DaF leicht A1.2, S.118

Der folgende Modelltext gehört ebenso zu den vorbereitenden Übungen und Aufgaben:

1 Lesen Sie noch einmal die E-Mail an Fred im Kursbuch auf Seite 93.
Sortieren Sie Freds Antwort.

- Leider habe ich vor dem Tanzkurs einen Termin an der Uni.
- vielen Dank für Deine E-Mail.
- Ich lade Dich zum Essen in meiner Wohnung ein.
- Viele Grüße Fred
- Aber nach dem Kurs habe ich Zeit.
- Liebe Petra,
- Hast Du Lust?

aus:
Menschen A1
Arbeitsbuch, S.149

2 Schreiben Sie eine E-Mail.

Eine Freundin hat Sie am Samstag zum Abendessen eingeladen. Sie haben keine Zeit.
Sagen Sie warum und machen Sie einen anderen Vorschlag.

Eine Postkarte aus Berlin

Die folgende prüfungsrelevante Aufgabe ist ein Beispiel für prozessorientiertes Schreiben. Es mag auf der Anfängerstufe jedoch sinnvoll sein, die genannten Strategien in Teil b) in die Muttersprache der Lernenden zu übersetzen.

a) Lesen Sie die Karte und vergleichen Sie mit dem Programm rechts.
Welcher Tag ist das?

Hallo Carla,
Berlin ist cool! Heute wollen wir eine Stadtrundfahrt machen. Dann besuchen wir den Reichstag und besichtigen das Brandenburger Tor. Zum Schluss wollen wir bummeln, und abends im Club 21 feiern.

Liebe Grüße
dein Marcel

Berlin 35

Carla Schmidt
Neugasse 22
07740 Jena

aus: Studio 21 A1, S.152/153

b) Lesen Sie die Strategien und schreiben Sie eine Postkarte. Die Informationen finden Sie im Programm.

1. Planen

- Informationen sammeln und ordnen
- Redemittel sammeln

2. Schreiben

- Sätze schreiben und verbinden

3. Überarbeiten

- kontrollieren, korrigieren, neu formulieren

Beispiel

Stadtrundfahrt, Theater, ...
Heute wollen wir ... / Es war ... /
Wir besuchen auch ...

Gestern ... / heute ... / Zuerst / ...

Liebelr ...,
schöne Grüße aus Berlin. Heute
wollen wir ...

Während in den von uns untersuchten japanischen Lehrwerken nur in einem Fall zumindest die prüfungsrelevante Textsorte Formular explizit geübt wird, gibt es zwar in den Lehrwerken aus Deutschland durchaus eine Vielzahl von Textsorten sowie Schreibübungen und -aufgaben, jedoch dienen diese zumeist spracherwerblichen Zielen und stellen nicht die Entwicklung der Schreibkompetenz in den Mittelpunkt. Lediglich im Lehrwerk *DaF leicht A1* aus dem Klett-Verlag vermag Quantität und Qualität zu überzeugen.

Berlin-Exkursion vom 26. – 29. Juni		Programm
Donnerstag, 26. Juni		
8.30 Uhr	Abfahrt Busbahnhof Jena	
14.00 Uhr	Ankunft Berlin Comfort-Hotel Lichtenberg	
15.30 Uhr	Abfahrt zum Deutschen Theater, Karten kaufen	
bis 19.00 Uhr	frei, Stadtbummel, z.B. Friedrichstraße, Unter den Linden	
19.30 Uhr	Deutsches Theater	
Freitag, 27. Juni		
8.30 Uhr	Frühstück im Hotel	
9.30 Uhr	Stadtrundfahrt: Mitte, Unter den Linden, Brandenburger Tor, Bundeskanzleramt, Museumsinsel, Schloss Bellevue, Reichstag	
14.30 – 15.00 Uhr	Besuch im Reichstag	
16.00 – 13.00 Uhr	Bummeln im Regierungsviertel	
Abends	Freizeit	
Samstag, 28. Juni		
8.30 Uhr	Frühstück im Hotel	
9.30 Uhr	Thematische Stadtführung in Gruppen	
	a) Bertolt Brecht in Berlin	
	b) Jüdische Kultur in Berlin	
	c) Die Berliner Mauer	
14.30 – 18.00 Uhr	Christopher Street Day, Besuch der Parade	
Abends	Freizeit	
Sonntag, 29. Juni		
8.30 Uhr	Frühstück im Hotel	
9.30 Uhr	Museumsbesuch: Museumsinsel	
14.00 Uhr	Rückfahrt	

AG Hören

(David Fujisawa)

Das Hören ist wohl die am häufigsten genutzte Sprachfertigkeit in der alltäglichen Kommunikation. Dementsprechend wichtig ist die Förderung des Hörens bei der Vermittlung des Deutschen. Um zu untersuchen, inwieweit die Schulung der Fertigkeit Hören auch in Lehrwerken Berücksichtigung findet, wurden acht Lehrwerke des Niveaus A1 (*Menschen, Schritte International, Panorama, Netzwerk, Start frei! neu, Aussichten, Daf leicht, Studio 21*) ausgewählt und anhand eines Fragenkataloges ihre Qualität und ihr Nutzen in Bezug auf Hörübungen analysiert. In diesem Zusammenhang wird an dieser Stelle auf nur drei Lehrwerke (*Start frei! neu, Aussichten, Daf leicht*) genauer eingegangen, da an ihnen die Unterschiede von deutschen und japanischen Lehrwerken besonders anschaulich aufgezeigt werden können. Bei der Analyse standen vor allem die sprachliche Authentizität und die didaktische Herangehensweise im Zentrum der Betrachtung. Die Berücksichtigung und Umsetzung von kommunikativen und handlungsorientierten Ansätzen wurden als besonders positiv erachtet und bewertet. Die Einschätzung der gesamten Lehrwerke geschah stets mit dem Blick auf die Zielgruppe der japanischen Deutschlernenden.

Jedes der untersuchten Lehrwerke orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Darauf aufbauend wird eine Progression verfolgt, die innerhalb eines Studienjahres das Erreichen des A1-Niveaus ermöglicht. Das japanische Lehrwerk „*Start frei! neu*“ scheint in dieser Hinsicht das geeignetste Beispiel für diese Feststellung zu sein. Hier ist die Ausrichtung und Beschränkung auf das erste Studienjahr mit Deutsch als zweiter Fremdsprache und dem Erreichen des Niveaus A1 deutlich zu erkennen. Die deutschen Lehrwerke sind jedoch meist für in Deutschland lebende Deutschlernende, mit dem Ziel letztendlich das Niveau B1 zu erreichen, konzipiert. Was die deutschen Lehrwerke aufgrund der Breite der Zielgruppen nicht erfüllen können, sind die Ergänzung japanischer Arbeitsanweisungen und Regelaufschlüsselungen. Diese sind zwar nicht unbedingt notwendig, können aber besonders im

Bereich der Grammatik unterstützend wirken. „*Start frei! neu*“ stellt auch hier ein positives Beispiel dar. Wie auf Abbildung 1 zu erkennen ist, sind die deutschsprachigen Arbeitsanweisungen stets einfach und auf einem niedrigen Niveau verständlich gehalten. Grammatikbezogene Termini werden in der japanischen Sprache aufgeführt (siehe hierzu Abbildung 2).

Was den Aufbau der Lektionen samt Aufgabentypen von „*Start frei! neu*“ betrifft, ist dieser wiederum sehr einseitig gestaltet und wirkt dadurch eher langweilig. Die im Vorwort noch angekündigte mündliche Interaktion findet aufgrund der spärlichen Übungen zur Sprachproduktion nur wenig Berücksichtigung. Dies gilt auch für die Übungen zu den Hörtexten. Meist beschränken sich die Höraufgaben auf selektives Hören mit Multiple-Choice-Aufgaben oder Lückentexten. Trotz der vielen Hörtexte stellen dazugehörige Übungen nur einen Bruchteil der gesamten Übungen dar. Auch die Authentizität und Qualität der Aufnahmen sowie die Auswahl der Sprecher sind zu bemängeln. So wirken die Dialoge gelegentlich emotionslos und unnatürlich gesprochen. Die analysierten deutschen Lehrwerke schneiden hierbei deutlich besser ab. Professionelle Sprecher, authentische Sprechweisen und -situationen, die Berücksichtigung des DACH-Konzepts, vielfältige Aufgabentypen, phonetische Übungen und Strategietrainingsseiten stehen besonders positiv hervor. Die Hörübungen häufen sich mit steigender Progression und bieten eine Vielfalt an Aufgabentypen, die für Abwechslung sorgen. Globales Hören dient meist als Einstieg in eine Thematik. Nach der Sensibilisierung durch Hörübungen folgen darauf aufbauende Übungen, die auf die praktische Anwendung in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zielen. Dialogübungen, Rollenspiele oder Diskussionsübungen bieten hierbei geeignete fertigkeitsübergreifende Aufgabenvarianten. Auffallend ist die vor allem in den Lehrwerken „*Aussichten*“ und „*DaF leicht*“ verfolgte starke phonetische Ausrichtung. Hier werden verschiedene Wortakzenttrainingsaufgaben und rhythmische Übungen passend ergänzt (siehe Abbildung 3 und 4). Zudem

Im Rhythmus: Hören Sie.

A: Er wacht **auf**. Er steht **auf**. Er fährt **los**. Er kommt **an**.
B: Sie wacht **auf**. Sie steht **auf**. Sie fährt **los**. Sie kommt **an**.

Chor: Sie wachen **auf**. Sie fangen **an**. Wir wachen **auf**.
 Wir fangen **an**.

A: Jeden Tag **auf**wachen, **auf**stehen, **los**fahren,
ankommen, **an**fangen, **ar**beiten. **Toll!**

B: **Auf**wachen, **Sport** machen, **lesen** und **fern**sehen,
essen und **nichts** tun. Ach, **wun**dervoll!

Ich wache **auf**, du wachst **auf**, ... mittags um **zwei**.
 Frühstück im **Bett**. Schön! Heute ist **frei!**



Abbildung 4: Aussichten, S.16

Hören Sie noch einmal. Sprechen Sie mit.

Auch Routine ist schön! Schreiben Sie einen Text.

Lernende sammeln zuerst gemeinsam passenden Wortschatz aus der Lektion. Dann schreiben Sie einen Text und präsentieren ihn.



aufwachen	Musik hören	schön / toll / ...
aufstehen	Sport machen	die Sonne scheint
losfahren

Ich wache auf und höre Musik.

Die Sonne scheint. ...

Das ist schön!

Ö- und Ü-Laute

1 Tricks für Ö- und Ü-Laute

Probieren Sie diese Tricks aus.³

! **Ö-Laute** (vom E-Laut zum Ö-Laut): Zuerst runden Sie die Lippen. Dann sprechen Sie:

lesen → Wir hören *lösen*.

! **Ü-Laute** (vom I-Laut zum Ü-Laut): Zuerst runden Sie die Lippen. Dann sprechen Sie:

Tier → Wir hören *Tür*.

Abbildung 5: Aussichten Phonetiktrainer (Online-Zusatzmaterial)

AG Lesen

(Anette Schilling)

I. Wirklich nur „Ich komme aus Deutschland und ich höre gern ...“?⁵ Zur Analyse von schriftlichen Texten in A1-Lehrbüchern

In vielen A1-Lehrbüchern, so war unsere Erwartung, überwiegen dialogisch strukturierte Texte, die alltags-sprachliche Unterhaltungen vorstellen sollen, und sogenannte „Gebrauchstexte“ wie Kleinanzeigen oder Schilder mit Öffnungszeiten; informative Sachtexte oder gar literarische Formen dagegen finden sich nur selten. Doch sind es nicht eigentlich gerade Sachtexte oder Li-

teratur, die landeskundliches oder kulturelles Wissen vermitteln? Und sind nicht darüber hinaus (schriftliche) Texte im Zeitalter des Internets wichtiger Bestandteil unseres alltäglichen kommunikativen Handelns und müssten darum gleichberechtigt im Fremdsprachenunterricht behandelt werden?

Aufgrund dieser Überlegungen ging die Arbeitsgruppe „Lesen“ in ihrer Analyse den folgenden drei Fragen nach: 1. Welche Textsorten kommen in den ausgewählten A1-Lehrbüchern vor? 2. Welche tatsächlichen Funktionen haben die Texte im Lehrbuch? Werden sie im eigentlichen Sinne „kommunikativ“, also zur Übermittlung von Inhalten (von den AutorInnen an die LernerInnen) eingesetzt?

⁵ Von der Autorin erfundener Beispielsatz, der stellvertretend für häufig so oder ähnlich vorkommende Lehrbuchsätze zum Thema „Selbstvorstellung“ stehen soll.

Oder steht eher eine didaktische Funktion (z.B. als sprachlernbezogene Arbeitsgrundlage, als Beispieltext) im Vordergrund? 3. Welche Lehr- und Lernziele (Erweiterung des Weltwissens, Wortschatzarbeit, Übersetzungstraining, Lesestrategievermittlung etc.) werden mit den Texten verfolgt?

Neben den sechs vom Organisationsteam für die Analyse festgelegten Lehrbüchern kamen als frei gewählte in der Lesen-AG noch „*Passwort Deutsch II*“ und „*Netzwerk*“ hinzu.

II. Die Ergebnisse der Analyse: Es gibt mehr als wir dachten

1. Textsorten und -inhalte:

Insgesamt lassen sich die Texte in den Lehrbüchern in drei Gruppen einteilen:

Gruppe a: Personenvorstellungen: Diese Texte sind zum großen Teil monologisch verfasste oder dialogisch strukturierte Texte, die Selbstvorstellungen oder Vorstellungen von Lehrbuch-Personen und ihren persönlichen Alltagsangelegenheiten zum Inhalt haben.

Gruppe b: Gebrauchskurztexte: z.B. Infotafeln, Broschüren, Kleinanzeigen, persönliche Kurzmitteilungen (Email, Chat, SMS...).

Bei beiden Gruppen, a und b, handelt es sich in der Regel nicht um Originaltexte, sondern um vereinfachte, von LehrbuchautorInnen zu Übungszwecken für die Lehrbücher verfasste Textformen.

Gruppe c: Sachtexte und literarische Formen: landeskundliche Informationstexte (für das Lehrbuch verfasst), Lexikonartikel, Grafiken, Kochrezepte (alle vereinfacht). Sehr vereinzelt erscheinen Gedichte (im Original), Liedertexte (originale oder für das Lehrbuch verfasste) sowie literarische Prosatexte (im Original oder für das Lehrbuch verfasst). Diese Gruppe c ist jedoch wesentlich kleiner als die Gruppen a und b.

In der Analyse nicht berücksichtigt wurden die in vielen Lehrbüchern vorkommenden deutschen Arbeitsanweisungen, Hinweise oder Erklärungen.

2. Sprachdidaktisches Ziel oder kommunikative Funktion der Texte in Lehrbüchern:

Grundsätzlich verfolgen natürlich alle in einem Lehrbuch versammelten Texte didaktische Ziele. Dennoch lassen sich von den Texten mit sprachdidaktischer Zielsetzung m.E. solche abgrenzen, die in ihrer eigentlichen kommunikativen Funktion eingesetzt werden. Eher sprachdidaktische Ziele verfolgen solche Texte, die eigens verfasst oder aufgenommen wurden, um sprachliche Formen vorzustellen oder einzuüben. Sie dienen der Erweiterung des Sprachwissens (Wortschatz, Grammatik) der Lernenden und dem sprachlichen Training. Eine tatsächlich „kommunikative“ Funktion haben dagegen solche Texte, deren Inhalt an die Lernenden zum Zweck der Erweiterung ihres (Welt-)Wissens vermittelt werden soll. Wenn in einem Lehrbuch also beispielsweise ein Text über studentisches Wohnen eingesetzt wird, um Adjektive zu sammeln oder Übersetzen zu üben, dann dient er nach der hier getroffenen Unterscheidung „eher sprachdidaktischen“ Zielen. Wenn er jedoch eingesetzt wird, um die Lernenden über Wohnen in Deutschland zu informieren, so dient er einem „eher kommunikativen“ Ziel. Die qualifizierende Beurteilung richtet sich also nicht nach der Textsorte oder dem Textinhalt, sondern nach der aktuellen Funktionalisierung. Das Beispiel zeigt aber auch, dass oft keine ausschließliche, sondern nur eine schwerpunktmäßige Zuordnung möglich ist, daher der Ausdruck „eher kommunikativ“ bzw. „eher didaktisch“.⁶

Der größte Anteil der Texte in den Lehrbüchern, die Texte der Gruppen a und b, dient in erster Linie sprachdidaktischen Zielen. Die Texte werden als sprachliche Beispiele oder als Sprachübungsmaterialien verwendet und haben keine unmittelbaren kommunikativen Funktionen. Die Textinhalte sind für die Lesenden / Lernenden darum oft nur in vermindertem Maße interessant oder wissensrelevant, sie beziehen sich nur in seltenen Fällen auf Personen oder Sachverhalte aus der Wirklichkeit.

⁶ Da der Zweck, zu dem ein Text verfasst wurde, grundlegend seine sprachliche Form bestimmt, scheint mir eine genaue Funktionsbestimmung, vor allem im Hinblick auf die Vermittlung von Textwissen zur Förderung der Lesefertigkeit, unumgänglich.

Nur die Texte der kleinen Gruppe c sind unmittelbar kommunikative Texte, die als wichtig oder interessant erachtete Inhalte an die Lesenden / Lernenden vermitteln wollen. Hierzu zählen in erster Linie landeskundliche, historische oder andere Informationstexte, aber auch z.B. Kochrezepte, die von den Lernenden tatsächlich nachgekocht werden könnten, auch Comic- oder Liedertexte sowie andere literarische Textsorten.

Ein gelungenes Beispiel für den Einsatz eines Lexikonartikels und eines Originalliedertextes ist diese Seite aus *Passwort Deutsch 2*, S. 18.

Wolfgang Amadeus Mozart

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben

W. A. Mozart

a) Ein Lexikonartikel. Was können Sie schon verstehen?



Mozart, Wolfgang Amadeus, *1756 Salzburg, †1791 Wien, österreichischer Komponist. Sein Vater Leopold Mozart, selbst ein Musiker, unterrichtet seinen Sohn musikalisch. Mozart ist ein Wunderkind. Schon mit 6 Jahren macht er mit seinem Vater und mit seiner Schwester Nannerl Konzertreisen durch Europa. 1769 wird Mozart Konzertmeister beim Erzbischof von Salzburg. 1780 zieht er nach Wien um. Er ist dort freier Künstler und hat oft finanzielle Probleme. 1783 heiratet er Constanze Weber, seiner Oper „Don Giovanni“ hat er 1787 einen großen Erfolg und kaiserlicher Komponist. Mozart ist aber oft und immer noch am 35. Jahren stirbt er und unglücklich in Wien hat Opern, Konzerte und viel mehr komponiert ist einer der wichtigsten Komponisten der Welt. Vieles ist heute Mozart benannt. Es gibt sogar eine Mozartkugeln.

b) Bitte ergänzen Sie den Lebenslauf von Mozart.

1. 17 ____ geboren in _____
2. Musiklehrer von Wolfgang Amadeus Mozart: _____
3. Seit 17 ____ Konzertreisen
4. 17 ____ Heirat mit _____
5. 1791 Tod in _____
6. Kompositionen: _____

2 Hören Sprechen Lesen Schreiben

Ein Lied von Mozart (1788)

Singen Sie den Kanon!

Bona nox
Kanon zu 4 Stimmen

Text und Melodie
Wolfgang Amadeus Mozart

1. 2. 3.

4.

Bo - na nox bit a rech - ter Ochs, luo - na see - te, he - he lot - te; bono nit, phi, phi, good night, good

nicht, heu' müs' ma no weis, ge-se Nacht, ge-te Nacht, wirt' hie-de-te Zeit, ge-se Nacht, schlaf sei g'sund und bleib recht is-ge-rund!

3. Lehr- und Lernziele: Didaktische Bearbeitung der Texte – Steigerung der Lesefertigkeit?

Allen Lesetexten sind im Allgemeinen Erschließungshilfen – man könnte auch sagen: lesestrategische Hilfen – beigegeben: Überschriften, Bilder, Hinweise auf

Textstrukturmittel oder verstehenssteuernde Fragen; in Japan hergestellte Lehrbücher drucken oft auch direkt neben dem Text Übersetzungen einzelner Ausdrücke.

Während die Texte der Gruppe a (Inhalt „Personenvorstellung“) die beispielhafte Vorstellung sprachlicher Ausdrücke und Strukturen im Kontext zum Ziel haben, geht es bei den Aufgaben zu den Gebrauchstexten der Gruppe b, wie Schilder oder Kurzmitteilungen, hauptsächlich um die gezielte Wissensentnahme durch selektives Lesen.

Ziel des Einsatzes von Texten der Gruppe c (Sachtexte, literarische Formen etc.) ist dagegen die Rezeption ihres sachinformativen oder literarischen Inhalts sowie – bei literarischen Textsorten – ihrer sprachästhetischen Form. Entsprechend wird es bei diesen Texten häufig um detailliertes Textverstehen gehen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass in den Lehrbüchern eine breitere Vielfalt von Textsorten zum Einsatz kommt als wir erwartet hatten, wenn auch die meisten Texte vereinfachte Formen sind, die vornehmlich sprachdidaktische Ziele verfolgen, und sich nur wenige Texte informativen oder literarischen Gehalts finden.

Die Untersuchung der verfolgten Lehr- und Lernziele zeigte darüber hinaus, dass in den beigelegten Aufgaben unterschiedliche Lesestrategien gefordert werden und verschiedene Lesestile (globales, selektives oder detailliertes Lesen) zum Einsatz kommen.

III. Und doch ... so unser Fazit:

... führen diese überraschend positiven Ergebnisse der Analyse zu zwei grundsätzlichen Kritikpunkten:

1. Zwar hat die Analyse gezeigt, dass in den modernen Lehrwerken ganz unterschiedliche Textsorten vorkommen, doch weil es sich dabei oft um für sprachdidaktische Zwecke verfasste vereinfachte oder auch imitierende Formen dieser Textsorten handelt, steht ihr Lehr- bzw. Übungscharakter im Vordergrund.

Damit handelt es sich also um eine spezielle sprachdidaktische Textsorte mit ganz eigenen spezifischen Merkmalen, die – so kann man vermuten – von denen ihrer zugrundeliegenden Originaltextsorten abweichen. Der folgende als „Zeitungstext“ betitelte Beispieltext, bei dem es sich jedoch eigentlich um einen für die Lernenden verfassten Informationstext über eine bekannte deutsche Fernsehserie handelt, zeigt diese Problematik deutlich.



Aus: *Studio 21*, S. 53

2. Im Rahmen der didaktischen Bearbeitung der Texte wurden zwar unterschiedliche Lesestrategien angewendet, diese aber als solche nicht explizit vorgestellt und ihr Einsatz nicht bewusst trainiert.

Das bedeutet, dass genau das Wissen in Bezug auf Lesen, das Lernende benötigen, um ihre Lesefertigkeit ausbauen und trainieren zu können, nämlich Textsorten- und Lesestrategiewissen, nicht explizit vermittelt wird, obwohl es implizit in den Lehrbuchaufgaben zu den Texten enthalten ist. So gelangen die „lernenden LeserInnen“ zwar jeweils zu einem Verständnis der Einzeltexte, nicht aber zu einer Steigerung ihrer autonomen fremdsprachlichen Lesefähigkeit.

Aus diesem Ergebnis hat die AG-Lesen folgende Forderungen abgeleitet, die während des Fachseminars auf einem Poster präsentiert wurden:

IV. Unsere Forderungen

1. Verschiedene Lesestile und Lesestrategien bewusst machen.

Auch Lesestile, die „nur“ zu einem *globalen* Textverstehen oder *selektiver* Informationsentnahme führen, sollten als legitime Bearbeitungsformen für manche Textsorten explizit vorgestellt werden. Vor allem japanische Lernende neigen dazu, stets ein vollständiges Textverständnis anzustreben.

Lesestrategien wie kognitives Erschließen oder Schlüssel- und Strukturwörteruche sollten bewusst gemacht und trainiert werden, damit die Studierenden zu einem selbstständigen Einsatz solcher Strategien gelangen und somit ihre Lesefertigkeit ausbauen.

2. Nur Gebrauchstexte? Mehr ist möglich

Da der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) für die Stufe A1 in Bezug auf die Fertigkeit Lesen lediglich die selektive Informationsentnahme aus Gebrauchstexten wie Anzeigen und Schildern oder aus kurzen persönlichen Mitteilungen wie Emails fordert, werden in A1-Lehrbüchern vornehmlich diese Textsorten angeboten. Die Lernenden sollten aber von Beginn an an eine breite Vielfalt von (originalen) Texten – also auch Sachtexte und künstlerische Formen – herangeführt werden, um so frühzeitig und systematisch ihr Wissen über Textsorten und deren spezifische Ausdrucksmittel zu erweitern.

3. Die Lernenden als Lesende ernst nehmen

Texte in Lehrbüchern sollten so authentisch wie möglich sein.

Texte dienen in der Realität der Wissensübermittlung oder dem künstlerisch-ästhetischen Genuss. Nur die wenigsten Texte in Lehrbüchern weisen aber diese eigentlichen Zwecke auf, viele sind sprachlich verfremdet und inhaltlich für die Lernenden ohne Bedeutung. So bleiben die Studierenden auf ihre Rolle als Lernende beschränkt.

Mit der vermehrten Aufnahme von Sachtexten, literarischen Formen oder anderen originalen Werken würden sie aber vor allem als interessierte Leser und Leserinnen angesprochen und ernst genommen werden.

Ein Beispiel für den frühen Einsatz eines kurzen literarischen Textes ist diese Bearbeitung eines Ausschnitts aus „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner in

Passwort 2, S. 78

Emil und die Detektive

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben
 „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner (1899–1974)

a) *Wer? Wo? Was? Lesen Sie den Text und antworten Sie.*

1 Die Stadt war so groß. Und Emil war so klein. Und kein Mensch wollte wissen, warum er kein Geld hatte und warum er nicht wusste, wo er aussteigen sollte. Vier Millionen Menschen lebten in Berlin, und keiner interessierte sich für Emil Tischbein. Jeder hat mit seinen eigenen Sorgen und Freuden genug zu tun. Und jeder denkt: Mensch, lass mich bloß in Ruhe!

b) *Was passiert auf dem Bild? Sprechen Sie im Kurs. Lesen Sie danach den Text.*



2 Emil trifft Gustav, einen Berliner Jungen.
 „Nein“, sagte Emil, „ich beobachte einen Dieb.“
 „Was? Dieb?“, meinte der andere Junge. „wen hat er denn beklaut?“
 „Mich!“, sagte Emil. „In der Eisenbahn. Während ich schlief. Hundertvierzig Mark. Die sollte ich meiner Großmutter hier in Berlin geben. Dann ist er in ein anderes Abteil gegangen und am Bahnhof Zoo ausgestiegen. Ich natürlich hinterher. Dann auf die Straßenbahn. Und jetzt sitzt er drüben im Café.“
 „Na, Mensch, das ist ja großartig!“, rief der Junge. „das ist ja wie im Kino! Und was willst du nun?“
 „Weiß ich nicht. Immer hinterher.“
 „Mensch, wenn du nichts dagegen hast, helfe ich dir.“

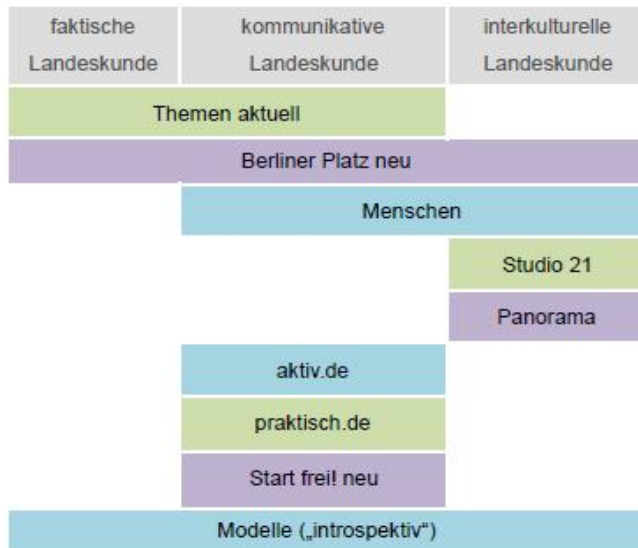
AG Landeskunde

(Katja Weiner)

Die Arbeitsgruppe *Landeskunde* einigte sich vor Beginn des Seminars darauf, dass jeder Teilnehmer ein deutsches sowie ein japanisches A1-Lehrwerk analysiert. Die Auswahl sollte auf der Häufigkeit des Einsatzes im universitären Deutschunterricht an japanischen Hochschulen basieren. Als Resultat haben wir uns in der AG mit den Lehrwerken *Themen aktuell*, *Berliner Platz neu*, *Menschen*, *Studio 21*, *Panorama*, *aktiv.de*, *praktisch.de*, *Start frei! neu* und *Modelle* beschäftigt. Die Grundlage der Analyse war ein speziell für die Landeskunde erarbeiteter Fragebogen, um zu einem späteren Zeitpunkt eine Basis für unsere gemeinsame Untersuchung zu haben. Die gesammelten Informationen und Einschätzungen betrafen u.a. Anteil, Auswahl und Darbietung der landeskundlichen Themen, die Berücksichtigung der vier Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, die Rolle von Wortschatzvermittlung und die Zielgruppenorientierung. Zum Abschluss gab der Fragebogen jedem die Möglichkeit, das Lehrwerk hinsichtlich seiner Tauglichkeit im universitären Deutschunterricht einzuordnen.

Zu Beginn der gemeinsamen Evaluation der Lehrwerke erläuterte jeder AG-Teilnehmer kurz die Gründe für die Auswahl seiner Bücher. Nach dieser Eingangsphase wurde dann entschieden, mehrere Poster nach den landeskundlichen Kategorien in einer von Oliver Bayerlein im Vorfeld entwickelten, sehr gut handhabbaren Übersicht zu erstellen. Diese Übersicht orientiert sich an der Entwicklungslinie der Landeskunde: Zu Beginn steht die faktische Landeskunde, deren Ziel es ist, Fakten zu Politik, Wirtschaft und ähnlichen Bereichen zu vermitteln (z.B. Goethe, Schiller, Deutschland als Land der Dichter und Denker) im Zentrum. Im weiteren Verlauf entwickelt sich die Landeskunde hin zu ihrer kommunikativen Form, deren vorrangiger Zweck die Bewältigung von Alltagssituationen auf sprachlicher Ebene ist. Am anderen Ende des Spektrums finden wir die interkulturelle Landeskunde, deren Hauptziel es ist, dass der Lerner sich mit seiner eigenen Kultur auseinandersetzt und so eine Sensibilisierung für die fremdkulturelle Wahrnehmung stattfindet.

Auf dem ersten Poster (s.u.) sind die drei Kategorien faktische, kommunikative und interkulturelle Landeskunde benannt. Auf dieser Basis ließen sich nun unsere untersuchten Lehrwerke den verschiedenen Feldern zuordnen. In der Grafik kann man deutlich erkennen, dass einigen Lehrwerken mehrere Kategorien zugeordnet werden konnten. *Berliner Platz neu* zum Beispiel deckt alle drei Bereiche ab.



Das ältere Lehrwerk *Themen aktuell* war in unserer Untersuchung eines der wenigen, das sich mit dem oben genannten Bild Deutschlands als Land der Dichter und Denker beschäftigt. *Menschen* wiederum, das dem Modell des „emotionalen Lernens“ folgt, lässt sich hauptsächlich in die kommunikative und interkulturelle Landeskunde einordnen. *Panorama* und *Studio 21*, beide aus dem Hause Cornelsen und relativ neu auf dem Markt, konzentrieren sich auf die interkulturelle Landeskunde. Am Ende dieses Beitrages sind für alle Kategorien je ein Beispiel aufgeführt.

Alle drei japanischen Lehrwerke, *aktiv.de*, *praktisch.de* und *Start frei! neu*, beschränken sich auf die kommunikative Landeskunde.

Diese drei Lehrwerke sind explizit für den kommunikativen Deutschunterricht an japanischen Universitäten konzipiert und somit verwundert es nicht, dass sie in dieser Kategorie verortet werden können.

Modelle haben wir in unserer Untersuchung als einen Spezialfall angesehen. Hier setzt sich der Deutschler nicht mit der deutschen Kultur auseinander, sondern mit der japanischen aus der Sicht eines Deutschen, sprich „introspektiv“. Dieser Ansatz ist für den Lerner noch einmal eine ganz andere und neue Perspektive, die normalerweise in den Lehrwerken nicht berücksichtigt wird. Über die Sinnhaftigkeit „introspektiver“ Landeskunde an sich wurde in unserer AG lebhaft und kontrovers diskutiert. Einerseits ist es aufgrund der bis in die wirtschaftlichen und diplomatischen Bereiche hinein zu beobachtenden Schwierigkeiten der Japaner, sich selbst und ihre Vorstellungen international und in Fremdsprachen effektiv zu kommunizieren, wohl schon eine Überlegung wert, das Erklären der eigenen Kultur in der fremden Sprache zu üben und zu fördern. Andererseits dient der Unterricht in einer Fremdsprache vor allem dem Kennenlernen der Zielkultur(en), was keineswegs aus dem Unterricht ausgeblendet werden sollte. Außerdem kamen während unserer Diskussion Zweifel auf, wie sich diese Art der Landeskunde auf die Motivation der Lernenden auswirken mag. Zugespitzt gefragt: Lassen sich japanische Studierende wohl eher von einem Lehrbuchstück über das Leben junger Leute in Berlin oder von einem Dialog über den Busfahrplan in Shonan-Fujisawa motivieren?

Die zweite Übersicht stellt gebündelt in einem direkten Vergleich die Vorzüge wie auch die Defizite der untersuchten Lehrwerke aus beiden Ländern vor.

Tabelle 2	Deutsche Lehrwerke	Japanische Lehrwerke
„Production Values“, Attraktivität der Grafiken und Illustrationen	O	
Umfang des Pakets	O	
Leichte Nutzbarkeit		O
Vielschichtigkeit der Landeskunde	O	
Klischees		O
Bezug auf japanische Studierende		O

Deutsche Bücher erscheinen uns attraktiver und ansprechender, schlichtweg aufwendiger gestaltet, und das Angebot an Zusatzmaterialien wie z.B. weitere Printmedien (Glossare, Übungs- und Testmaterialien), Audio-, Video- sowie Onlinematerialien ist im Gegensatz zu den Veröffentlichungen japanischer Verlage um einiges umfangreicher. Dem gegenüber steht der einfachere Gebrauch der japanischen Bücher, die unserer Meinung nach weniger Einarbeitungszeit benötigen. Ein negativer Punkt, der sich in den betrachteten japanischen Lehrwerken deutlich feststellen lässt, sind verbreitete Stereotype und Klischees (z.B. ein Deutschland, das nur aus Bayern zu bestehen scheint). Ein klarer Vorteil der japa-

nischen Bücher im universitären Bereich ist aber, dass sie stärker die spezifischen Lernbedürfnisse der japanischen Studenten einbeziehen. Richten sich deutsche Bücher in ihrer aufwendigen und teuren Ausstattung notwendigerweise an ein großes Publikum, also an Deutschlernende aus allen Ländern, Berufs- und Altersgruppen, so sind die japanischen zugeschnitten auf das, was an japanischen Universitäten typischerweise an Inhalten erwartet wird. Hier sind die deutschen Werke zu umfangreich und beschäftigen sich auch mit Themen, die für junge japanische Lernende, die größtenteils nicht beabsichtigen, in Deutschland zu leben, von weniger großem Interesse sein dürften.

Abbildungen:

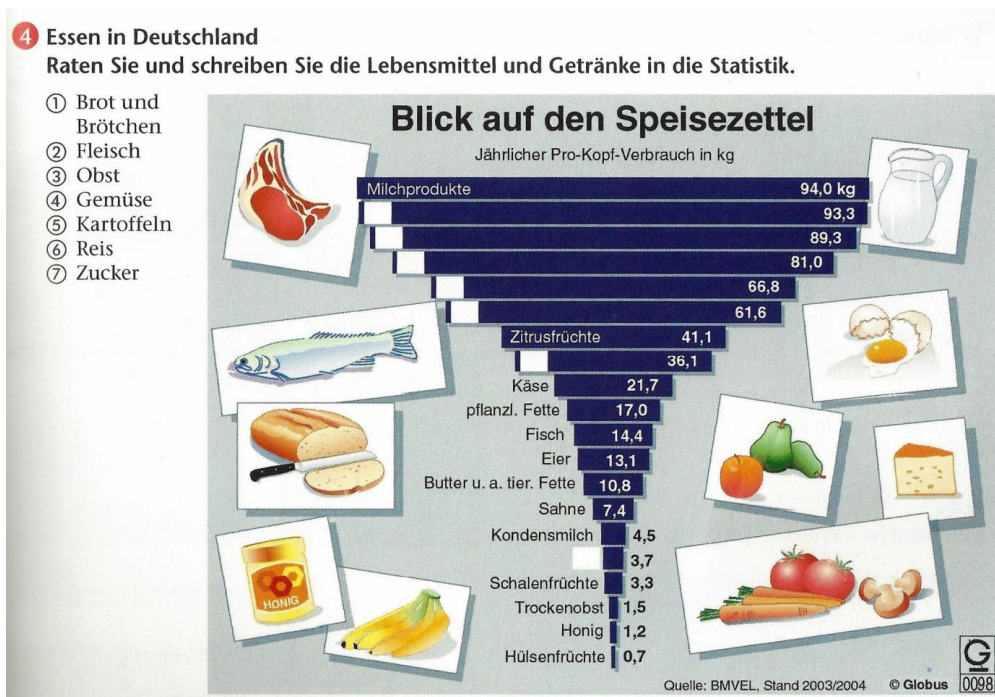


Abbildung 1:

Beispiel für Faktische Landeskunde aus:

Berliner Platz 1 neu.

Langenscheidt 2009. Abschnitt „Raststätte 2“, S.75

Abbildung 2:

Beispiel für „introspektive“ Landeskunde: Schlüsselsätze in Lektion 9 („Eine Tour durch Kamakura“) aus: *Modelle 1*, Sanshusha 2004, S.52

CD ▶ 38

SCHLÜSSELSÄTZE

☐ 3 格をとる動詞

Hilfst du *mir* mal?

...³ helfen ...³の手伝いをする mal ちょっと

☐ 3 格と 4 格をとる動詞

Ich **empfehle** *dir eine Tour* durch Kamakura.

empfehlen 勧める

Du **zeigst** *deinen Freunden den Hase-Tempel*.

Ich **schicke** *dir den Stadtplan* nach Hause.

r Stadtplan 市街図

Gibst du *mir deine Adresse*?

☐ 前置詞の表現 (3 格の場合)

Ihr fahrt **mit** *der Bahn* von Kamakura nach Hase.

Vom *Bahnhof* lauft ihr fünf Minuten **zum** *Tempel*.

laufen 歩く

Beim *Daibutsu* gibt es viele Restaurants.

Nach *dem Essen* nehmt ihr ein Taxi.

☐ 前置詞の表現 (4 格の場合)

Ihr geht **durch** *die Innenstadt* zurück.

e Innenstadt 市の中心部

DJ Ötzi – Entertainer und Musiker



DJ Ötzi (eigentlich Gerhard Friedle) ist Entertainer und Musiker. Er kommt aus Österreich und ist am 7. Januar 1971 in St. Johann in Tirol geboren. Der Schlagersänger wächst bei seiner Großmutter auf und macht zunächst eine Ausbildung als Koch. Mitte der 90er Jahre entdeckt man ihn bei einem Karaoke-Wettbewerb. Danach arbeitet er als Animater, Sänger und DJ in Österreich, auf Mallorca und in der Türkei. 1999 wird DJ Ötzi mit dem Hit „Anton aus Tirol“ im deutschsprachigen Raum bekannt. Der internationale Durchbruch folgt im Jahr 2000 mit dem Coversong „Hey Babe“. Über 16 Millionen CDs hat der Sänger weltweit verkauft. Erkennen kann man DJ Ötzi an seiner weißen Mütze. Nur selten sieht man ihn ohne sie. Inzwischen tragen auch viele Fans weiße Strickmützen. Nicht nur der Erfolg, auch die Familie ist DJ Ötzi wichtig. 2001 heiratet er die Musikmanagerin Sonja Kein und 2002 kommt die gemeinsame Tochter Lisa-Marie zur Welt.

- a DJ Ötzi ist
 - als Koch
 - als Musiker
 - als Urlauber-Animater
 bekannt.
- b Man kennt DJ Ötzi
 - nur in Österreich.
 - nur im deutschsprachigen Raum.
 - auch im Ausland.
- c Man erkennt DJ Ötzi
 - an seinen braunen Augen.
 - an seinem Bart.
 - an seiner weißen Mütze.

Künstlername:	DJ Ötzi
bürgerlicher Name:	Gerhard Friedle
Geburtsdatum:	07.01.1971
Geburtsort:	St. Johann (Tirol / Östen)
Familienstand:	verheiratet, eine Tochter
Körpergröße:	1,83
Haarfarbe:	blond (gefärbt)
Augenfarbe:	braun

Abbildung 3:

Beispiel für kommunikative Landeskunde (Leseverstehen/Schreiben)

aus: *Menschen. Kursbuch A1.* Hueber 2012, S.121

2 Prominente aus den deutschsprachigen Ländern

- a Wählen Sie einen Prominenten aus den deutschsprachigen Ländern. Schreiben Sie ein Porträt wie in 1 und suchen Sie auch ein passendes Foto.

Heike Makatsch ist Schauspielerin. Sie kommt aus Deutschland und ist am 13.08.1971 in Düsseldorf geboren ...

- b Alle Kursteilnehmer hängen ihre Fotos an eine Wand. Präsentieren Sie Ihre Person im Kurs. Können die anderen Kursteilnehmer das richtige Foto finden?

Meine Person ist Schauspielerin. Sie ist ... geboren und ...

Abbildung 4:

Beispiel für interkulturelle Landeskunde aus:

Berliner Platz 1 neu (Zusatzteil: Im Alltag extra), Klett Langenscheidt 2013, S.239

Namen – international

Vorname – Familienname?
Wie ist das in Ihrem Land?

<p>Deutschland: <u>Ursula Schulz-Fischer</u></p> <p>— Vorname</p> <p>— Familienname</p>	<p>Ungarn: <u>Fehér László</u></p> <p>— Vorname</p> <p>— Familienname</p>	<p>Marokko: <u>Rabia El Abdullah</u></p> <p>— Familienname</p> <p>— Vorname</p>	<p>Ihr Land: _____</p>
---	---	---	------------------------

INFO: In Listen schreibt man oft so: El Abdullah, Rabia Fehér, László Schulz-Fischer, Ursula ...

Schreiben Sie eine alphabetische Kursliste für Ihren Kurs.

Workshops

Was ist aufgabenbasierter Unterricht?

(Michael Schart)

Eine ausführliche Version dieses Abschnitts findet sich in: Michael Schart (2013). „Straßenstars 2050“ – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger. In: Schart, M.; Hoshii, M. & Raindl, M. (Hrsg.). Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Iudicium: München.

Das Besondere des aufgabenbasierten Unterrichts zeigt sich bereits an der Planung der Lehr- und Lernprozesse. Im Unterschied zu anderen methodischen Ansätzen nimmt sie ihren Ausgang nicht an grammatischen Phänomenen, lexikalischen Einheiten oder Sprechakten, sondern an den Inhalten, die mithilfe von Sprache vermittelt oder ausgehandelt werden. Der Fremdsprache sollen die Lernenden daher von Beginn an in möglichst komplexer Form begegnen, eingebunden in einen bestimmten kommunikativen Kontext. Da der Unterricht keiner Progression von grammatischen, lexikalischen oder funktionalen Phänomenen folgt, spielen Übungssequenzen, bei denen ausgewählte sprachliche Elemente in isolierter Form trainiert werden, eine untergeordnete Rolle oder sie fehlen gänzlich. Denn es entspricht der Zielsetzung von Aufgaben, dass sie die Aufmerksamkeit der Lernenden vor allem auf die Bedeutung sprachlicher Äußerungen lenken und deren formale Gestaltung erst in einem zweiten Schritt reflektieren. Ein einheitlicher Lernprozess aller Teilnehmenden eines Unterrichts, wie er beispielsweise mit einer grammatischen Progression angestrebt wird, ist somit nicht intendiert.

Aufgabenorientierter Unterricht erkennt die Verschiedenartigkeit der Individuen und ihrer Lernprozesse an. Und er strebt danach, immer wieder Situationen im Klassenraum zu schaffen, in denen diese Heterogenität zum Ausdruck kommen kann. Verschiedenartigkeit

sichtbar zu machen oder sie zu erzeugen, stellt daher das grundlegende Prinzip aufgabenorientierten Unterrichts dar.

Solche Differenzen werden entweder durch die Aufgabenstellung selbst generiert (z.B. indem Lernende oder Gruppen von Lernenden unterschiedliche Informationen bearbeiten und sich dann über ihre Erkenntnisse austauschen) oder die Aufgabenstellung ermöglicht, dass die Lernenden unterschiedliche Meinungen oder Erfahrungen in der Fremdsprache artikulieren.

Für die Konzeption aufgabenorientierten Unterrichts spielt die Frage eine wichtige Rolle, wie eine möglichst aktive fremdsprachliche Interaktion innerhalb der Lerngruppe angeregt werden kann. Denn sollen Lernende die Fähigkeiten entwickeln, in der Fremdsprache schriftlich und mündlich zu kommunizieren, dann muss – so die Annahme – der Unterricht selbst ausreichend Möglichkeiten bieten, dies auch zu praktizieren. Grundlegend für diesen Ansatz ist die Überzeugung, dass das Fremdsprachenlernen nicht allein als ein individueller, kognitiver Prozess betrachtet werden darf, sondern in besonderem Maße auch ein soziales Geschehen darstellt. In den interaktiven Prozessen vollzieht sich also mehr als ein Austausch von Informationen oder Meinungen. Gemeinsam konstruieren die Lernenden die Bedeutung von Begriffen oder Situationen und entwickeln ein besseres Verständnis für die behandelten Inhalte und zugleich auch für die Fremdsprache. Das Lernen vollzieht sich somit in der Interaktion. Diese findet nicht statt, um für eine eventuell später eintretende Verwendungssituation zu üben, sondern der Unterricht selbst stellt den Ernstfall dar.

Gängige Übungsformen, mit denen einzelne sprachliche Phänomene isoliert trainiert werden sollen, erübrigen sich daher weitgehend.

Es wäre dennoch ein Missverständnis, den aufgabenorientierten Unterricht als eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht zu begreifen, denn er setzt auf bekannte und bewährte Vorgehensweisen. Dass die Lernenden beispielsweise angeregt werden, Informationen aus komplexen Zusammenhängen zu extrahieren, in andere Textformen umzuformen oder sie neu anzuordnen, gehört zum traditionellen Inventar von Aufgabenstellungen.

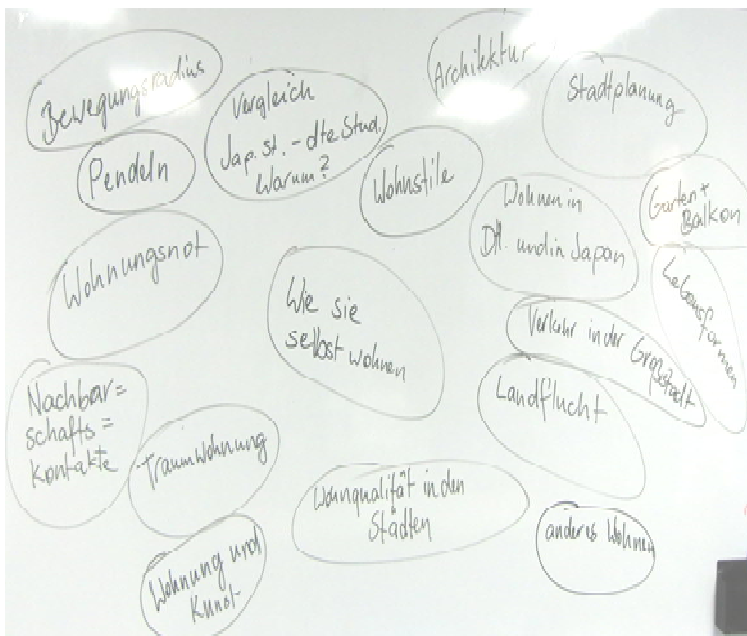
Das Neue oder Innovative der Aufgabenorientierung ergibt sich daher nicht aus den Unterrichtstechniken, sondern aus der Art und Weise, wie diese arrangiert werden. Es sind immer die Inhalte, die den Ausgangspunkt des didaktischen Denkens der Lehrenden bilden. Diese stellen weit mehr als nur ein Mittel dar, um die Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen etwas motivierender zu gestalten. Erst die Auseinandersetzung mit substanziellen Themen und Materialien ermöglicht es den Lernenden, die eigenen sprachlichen Ressourcen zu aktivieren, mit der Fremdsprache zu experimentieren, Neues zu entdecken und nicht zuletzt: sinnvoll zu interagieren.

Workshop: Erstellen einer aufgabenbasierten Unterrichtssequenz für die Niveaustufe A zum Thema Wohnen

(Olga Czyzak, Carsten Waychert, Bertlinde Voegel, Stefanie Eschenlohr, Regine Dieth)

Einleitung

Nachdem sich die beiden Workshops, die das aufgabenbasierte Arbeiten in den Mittelpunkt stellten, für den von Michael Schart gehaltenen Einführungsvortrag – inkl. mehrerer Arbeitsphasen – zusammengefunden hatten, trennten sich nach der Mittagspause wieder die Wege und der Workshop 2 begann die Erstellung der Unterrichtssequenz zum Thema Wohnen mit einem intensiven Brainstorming.



Daraus entwickelten wir eine mehrstündige Unterrichtssequenz für die Niveaustufe A, die im Folgenden vorgestellt werden soll.

Hauptteil: Unterrichtssequenz Wohnen – Ein Didaktisierungsmodell auf der Stufe A

Themenbereiche:

- I. Menschen und Wohnen
- II. Menschen und Wohnqualität
- III. Wohnen und Gesellschaft
- IV. Wohnvisionen

I. Menschen und Wohnen

a) Einstieg:

Fotos bzw. Collagen von Wohnungen/Wohnungstypen werden auf Tischen ausgelegt. Die Lernenden laufen herum und kommentieren („Das gefällt mir / nicht. Das finde ich gut / nicht gut.“)

Die Lernenden wählen ihre Lieblingswohnung aus und begründen die Entscheidung („Ich finde die Wohnung am besten. Sie ist schön und hell.“)

b) Aufgabe:

Arbeiten Sie in 3er-Gruppen. Sie gehen für 2-3 Monate nach Deutschland und besuchen einen Sprachkurs. Wählen Sie eine Wohnung (beispielsweise) von der Internetseite <http://www.zeitwohnagentur-berlin.de> aus und sammeln Sie Informationen zur Wohnung. Benutzen Sie auch Google Maps für die Frage: Was gibt es in der Nähe der Wohnung?

Anschließend präsentieren die Gruppen im Plenum ihre Ergebnisse, zu denen die anderen Lernenden Fragen stellen. Bei Lernergruppen, die diese Arbeitsweise nicht gewohnt sind, kann die Interaktion zum Beispiel durch Fragekarten initiiert werden, d.h. die Lernenden im Plenum stellen den Präsentierenden Fragen mit Hilfe von Karten, auf denen entweder Stichwörter oder ausformulierte Fragen eingetragen sind.

c) Hausaufgabe:

Sie möchten Ihre Wohnung in Japan vermieten. Bitte stellen Sie die eigene Wohnung vor.

Die Lernenden fertigen Fotos und Beschreibungen wie im Modell der Internetseite an und bringen diese in der nächsten Stunde mit. Sollten Lernende nicht bereit sein, ihre eigene Wohnung vorzustellen, können sie natürlich eine beliebige andere Wohnung präsentieren. Die Korrektur der Texte könnte im Voraus über Moodle erfolgen.

II. Menschen und Wohnqualität

a) Einstieg:

Dazu werden die Beschreibungen der Wohnungen genutzt, die die Lernenden als Hausaufgaben angefertigt haben.

Die Lernenden spielen Mieter-Vermieter im Wechsel. Ziel hierbei ist es, dass sich jeder Lernende drei Wohnungen anschaut und sich aufgrund der in der Beschreibung enthaltenen und der zusätzlich beim „Vermieter“ erfragten Informationen für eine Wohnung entscheidet und dies auch begründen kann.

b) Aufgabe 1:

In der vorherigen Sitzung wurde mit *Google Maps* die Wohnumgebung der einzelnen Wohnungen in Deutschland (z.B. Berlin) analysiert. Diese Ergebnisse werden nun nochmals in Erinnerung gerufen und in dieser Unterrichtsphase vertieft. Sie dienen als Ausgangspunkt

für die folgende Aufgabe, bei der die Lernenden in Einzelarbeit ihre individuellen Präferenzen auf einem Strahl notieren:

Was ist für Sie wichtig? Was ist nicht so wichtig?

überhaupt nicht wichtig-----nicht so wichtig-----wichtig-----sehr wichtig

Tipp: Auf abstrakte Begriffe (z.B. Gesundheitsversorgung, Verkehrsanbindungen) möglichst verzichten, dafür besser konkrete Begriffe verwenden (z.B. Krankenhaus, Bahnhof, Geschäfte, Universität, Restaurants).

Die Lernenden gehen in der Klasse umher und fragen sich gegenseitig nach ihren Präferenzen („Was ist wichtig für Sie/dich?“ – „Für mich ist ... sehr wichtig.“ – „Für mich auch!“). Dadurch finden sich Lernende mit ähnlichen Präferenzen zusammen, wodurch am Ende für die gesamte Klasse eine Matrix mit verschiedenen Typengruppen erstellt werden kann. Anschließend bekommen die Lernenden die Aufgabe, mit Hilfe eines Städterankings, z.B. <http://www.städteranking.de>, die beste Stadt für die eigenen Vorlieben in Deutschland zu finden. Je nach Lernergruppe können hier den Lernenden ausgewählte Informationen auf Arbeitsblättern oder einfach nur der Link gegeben werden.

c) Aufgabe 2:

Arbeiten Sie in Gruppen. Was ist in Ihrer Gruppe besonders wichtig? Welche Stadt in Deutschland ist für Sie am besten? Warum? Machen Sie eine Präsentation und stellen Sie die Stadt vor.

Die Präsentation kann je nach Gruppengröße wieder im Plenum oder alternativ in Wirbelgruppen erfolgen. Die zuhörenden Lernenden sollten hier auch wieder ermuntert werden, Fragen zu stellen.

d) Hausaufgabe:

Schreiben Sie einen Text über Ihre Stadt / Ihren Stadtteil. Was gefällt Ihnen? Was gefällt Ihnen nicht? Warum?

Mit Hilfe der Redemittel, die anhand der deutschen Städte im Unterricht erarbeitet wurden, schreiben die Lernenden einen Text über ihren Wohnort / ihren Heimatort; ggf. kann hier wieder eine Moodle-Aktivität angeknüpft werden.

III. Wohnen und Gesellschaft

a) Einstieg:

Die Lernenden sprechen in Gruppen über ihren Wohnort und sagen, was ihnen gut gefällt und was nicht. Anhand eines Textes, z.B. <https://www.tagesschau.de/inland/wohnungsnot-101.html>, wird zum Thema Wohnungsnot in Deutschland gearbeitet. Für die Bearbeitung sollte der Text zuvor gekürzt und etwas vereinfacht werden. Anschließend wird im Plenum gesammelt, wer besonderes Interesse an günstigen Wohnungen haben könnte (Studierende, Rentner, Familien etc.).

b) Aufgabe:

Die Lernenden lesen in Gruppen kurze Texte zu möglichen Lösungen der Wohnungsprobleme, z.B. Alters-WGs, Container-Wohnungen, Generationenhäuser, suchen nach Schlüsselwörtern und erklären diese in einfachen Worten.

1. Arbeiten Sie in Gruppen. Lesen Sie den Text und suchen Sie die 5 wichtigsten Wörter. Was ist das Thema?

2. Arbeiten Sie in neuen Gruppen. Präsentieren Sie die wichtigsten Informationen aus Ihrem Text und machen Sie Notizen zu den anderen Texten.

In Wirbelgruppen berichten sie dann von ihren Texten und machen Notizen zu den Berichten der anderen Lernenden. Als Strukturierungshilfe wird ein Arbeitsblatt mit einem Notizenraster ausgeteilt.

Ergänzend oder alternativ könnte in diesem Abschnitt verstärkt auf die Wohnsituation bzw. Wohnungsnot bei Studierenden mit besonderem Fokus auf WGs und den damit verbundenen möglichen Problemen eingegangen werden und sich daran dann ein Vergleich zwischen Japan und Deutschland anschließen. In einem weiteren Schritt sollten die Lernenden Tipps für ein besseres Zusammenleben in WGs formulieren.

c) Hausaufgabe:

Sammeln Sie Ideen. Wie ist eine perfekte Stadt?

IV. Wohnvisionen

Die TN finden sich in Gruppen zusammen und erarbeiten gemeinsam unter Berücksichtigung der in den vergangenen drei Sitzungen behandelten Aspekte

eine ideale Stadt. Die Präsentation erfolgt anhand von Plakaten in der kommenden Stunde.

Statt eines Fazits

Während der Nachbereitung haben wir besonders über die beiden folgenden Fragen gesprochen:

Frage 1: Sind aufgabenbasierte Lehrbücher ein Widerspruch in sich?

Olga Czyzak: Durch die Präsentationen der Verlagsvertreter haben wir erfahren, dass wirtschaftliche Aspekte, also die Absatzzahlen, bei der Konzeption neuer Lehrwerke besonders wichtig sind. Möchte man mit aktuellen Themen arbeiten, sind Lehrwerke zu kurzlebig und daher nicht wirtschaftlich. Durch Ergänzungen aus dem Internet wäre zwar das Problem der Aktualität lösbar, jedoch haben die Verlage noch keine zufriedenstellende Möglichkeit der Monetarisierung gefunden.

Hinzu kommt, dass viele Lehrende grammatikorientiert unterrichten und auch bei referenzrahmenorientierten Lehrbüchern, die auf sprachliches Handeln ausgerichtet ist, die grammatischen Strukturen im Vordergrund stehen. Bei aufgabenorientiertem Unterricht stehen dagegen Themen und Anwendung der Sprache im Vordergrund. Linguistische Komponenten dienen als Werkzeug und kaum als Inhalt.

Auf die Vermittlung formaler Sprachregeln ausgerichtete Lehrende werden ein Lehrwerk, in dem Grammatik und bestimmte sprachliche Handlungen eine untergeordnete Rolle spielen, als unnützlich wieder weglegen. Folglich wäre die Nachfrage nach solchen Lehrwerken gering, wobei wir wieder beim wirtschaftlichen Aspekt sind. Außerdem kommt eine Lehrkraft, die themen- und handlungsorientiert arbeitet, schnell zu dem Schluss, dass es einfacher ist die Materialien selbst zu erstellen, wenn die Vorschläge aus Lehrwerken ständig für den eigenen Unterricht überarbeitet werden müssen, was ebenso zum Problem mangelnder Nachfrage führt.

Ich selbst arbeite, da wo es mir möglich ist, themen- und aufgabenorientiert, fühle mich mit dem Ansatz sehr wohl und plane, diese Sequenz zum Thema Wohnen im Unterricht für Studierende im ersten Jahr

einzusetzen. Allerdings habe ich die Erfahrung gemacht, dass man bei einem solchen Konzept die Lernenden in entsprechenden Reflexionsphasen verstärkt darauf aufmerksam machen muss, dass auch tatsächlich Grammatik behandelt wurde, wenn man z.B. seine Lernergruppe nach einem Jahr an eine andere Lehrkraft weitergibt, die gezielt nach grammatischen Kenntnissen fragt.

Frage 2: Was habe ich in diesem Workshop lernen können?

Bertlinde Vögel: Wie man einen aufgabenbasierten Unterricht vorbereitet, ihn aufbaut. Es interessierte mich, wie man aktuelle, gesellschaftliche Fragen in den Anfängerunterricht bringen kann. Mit dem gedanklichen Konzipieren einer längeren Sequenz ließ sich auch beobachten, welche Rolle die Grammatik beim aufgabenbasierten Lernen spielt. Grammatik wird nur soweit unterrichtet, wie die Lernenden sie brauchen, um Aufgaben zu erfüllen. Das stellt besondere Herausforderungen an Lehrende. Wenn man ein Curriculum abdecken will, muss man die Aufgaben so stellen, dass bestimmte Formen gebraucht werden. Das Abdecken eines Curriculums mit einem aufgabenbasierten Unterricht erscheint mir sehr anspruchsvoll, besonders für junge Lehrende, die noch nicht so viel Unterrichtspraxis haben. Viele von ihnen werden sich mit einem üblichen Lehrwerk sicherer fühlen.

Stefanie Eschenlohr: Wie Bertlinde. Insbesondere habe ich Einblick in die Technik/Kunst des Aufgabenstellens

gewonnen. Es wurde mir aber auch klar, dass ebendies viel Erfahrung benötigt. Ich merke bei meinen derzeitigen Unterrichtsexperimenten, dass nicht jede Aufgabe, die ich mir ausdenke und oft mit großem Aufwand vorbereite, von meinen Studenten verstanden und angenommen wird.

Regine Dieth: Ich schließe mich Bertlinde und Stefanie an. Es war sehr interessant zu erfahren, dass aufgabenbasierter Unterricht im Anfängerunterricht gelingen kann. Ich habe kürzlich eine B2/C1-Klasse mit dieser Methode unterrichtet und es hat gut funktioniert, weil ich in der Unterrichtsgestaltung völlig frei war und keinen Vorgaben/keinem Curriculum folgen musste. Da ich noch wenig Unterrichtserfahrung habe, traue ich mir diese Art von Unterricht in meinen A-Klassen noch nicht zu.

Carsten Waychert: Ich arbeite mit verschiedenen kommunikativen Lehrbüchern, suche aber dabei stets nach ergänzenden Themen und Inhalten, die meine Studierenden interessieren könnten. Ich empfinde meinen Unterricht immer dann als besonders erfolgreich, wenn die Studierenden am Unterrichtsende überrascht auf ihre Uhren gucken, weil sie bei der inhaltlichen Auseinandersetzung ganz vergessen zu haben scheinen, dass sie sich eigentlich in einem Sprachunterricht befinden. Hinsichtlich der Frage „Wie zäumt man den Unterricht vom Inhalt her auf?“ hat mir dieser Workshop und die Zusammenarbeit mit den engagierten Kolleginnen und Kollegen sehr geholfen.

Workshop: Landeskundliche Unterrichtseinheit zu einem aktuellen politisch-gesellschaftlichen Themenfeld: Senkung des Wahlalters auf 16 bzw. 18 Jahre?

(Achim Stegmüller)

Als Aufgabenstellung wollten wir eine Unterrichtseinheit zu einem aktuell relevanten gesellschaftspolitischen Thema gestalten. Zur Auswahl standen die Themenfelder Geburtenrückgang und Familienpolitik sowie Senkung des Wahlalters auf 16 bzw. 18 Jahre.

Nach kurzer Diskussion einigten wir uns auf das zweite Thema. Zu Beginn sahen wir uns mit einer Reihe grundsätzlicher Probleme konfrontiert, die im Folgenden kurz skizziert sein sollen:

1. Gegenwartspolitik als eventuell uninteressantes Thema, das die Lernenden wenig anspricht;

Dokumentation des Unterrichtsentwurfs

I. Einstieg und Bewusstmachung

Ab welchem Alter darf/ist man

	in Deutschland	in Japan
... rauchen?		
... strafmündig? (責任年齢)		
... wählen? (投票する)		
... heiraten ohne Zustimmung der Eltern?		
... Auto fahren?		
... volljährig? (成年になる)		
... sich selbst wählen lassen?		
... Alkohol trinken?		

Nach Diskussionen und Vermutungen in Kleingruppen folgt die Auflösung im Plenum.

II. Fokussieren auf das Thema „Wahlalter“

Die Politiker Claudia Roth (Grüne) und Norbert Lammert (CDU) vertreten die Positionen pro und contra „Wählen mit 16“ in zwei Videoausschnitten.

Sehen Sie die folgenden Videos. Was meinen die Politiker zum Thema „Wählen ab 16“? Kreuzen Sie an!

<https://www.youtube.com/watch?v=1lpy8JQGVEc>

<https://www.youtube.com/watch?v=KONO7sCdpJQ>

- Claudia Roth will, dass sich junge Menschen für Politik interessieren.
- Claudia Roth sagt, wer mit 16 arbeitet (z.B. im Supermarkt), soll wählen dürfen.
- Claudia Roth findet „Wählen mit 16“ gut.
- Norbert Lammert findet „Wählen mit 16“ nicht gut.
- Norbert Lammert ist müde und möchte gern schlafen.

2. die eventuelle Not der Lernenden beim Finden und Ausformulieren von Argumenten für und wider einen politischen Gegenstand; eine womöglich einseitige Perspektive, die bloß belehrend bei den Studierenden ankommt. Hier sei nur das Stichwort „Überwältigungsverbot“ aus der Politikdidaktik genannt.

Dies lief auf die didaktischen Fragen hinaus „Wie vermitteln wir politische Inhalte?“ und „Was ist das Ziel unserer Unterrichtseinheit?“.

Und bei aller fortgeschrittenen Sprachfertigkeit, die politisches Argumentieren verlangt, wollten wir doch ein Konzept finden, nach dem sich bereits auf dem Sprachniveau B1, möglichst gar A2, unterrichten lässt.

Wir gelangten zu folgenden programmatischen Eckpunkten unseres Unterrichtsentwurfs:

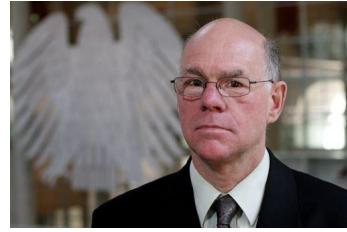
1. Wir wollten eine attraktive, aktivierende und abwechslungsreiche Unterrichtseinheit produzieren.

2. Die zu wählende Sozialform sollte die eigene Meinungsäußerung nicht nur unterstützen, sondern konkret anregen dank einer spielerischen, um nicht zu sagen „sportlichen“ Herangehensweise.

3. Im geschützten Raum „Klassenzimmer“ sollte demokratische Entscheidungsteilnahme simuliert und erfahren werden. Während in Deutschland schon länger über die Senkung des passiven Wahlrechts auf 16 Jahre diskutiert wurde (in einigen Bundesländern bereits umgesetzt), stand in Japan die lange umstrittene Senkung von 20 auf 18 Jahre unmittelbar bevor. Hieraus ergaben sich interkulturelle Ansatzpunkte. Argumente aus beiden Ländern boten Transferpotenzial. Wir wollten ein Klassenzimmer schaffen, das nicht explizit „deutsch“ oder „japanisch“ ist, sondern sozusagen zwischen den Ländern schwebt. Die Teilnehmenden sollten zunächst selbst erkunden und auch überrascht werden, um zu eigenen Perspektiven zu gelangen. Grundsätzlich war unser Credo, die Lernenden arbeiten und produzieren zu lassen, wobei sich die didaktische Kategorie der Handlungsorientierung mit der politischen der Basisdemokratie verband.



Claudia Roth (Grüne 緑の党)
 Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages
 ドイツ連邦議会副議長



Norbert Lammert (CDU キリスト教民主同盟)
 Präsident des Deutschen Bundestags
 ドイツ連邦議会議長

III. Hauptteil

Als Grundform der Unterrichtseinheit entschieden wir uns für eine simulierte „Wahl“. Am Anfang steht eine „Probeabstimmung“. Nach einer schnellen Auswertung folgt eine Reflexions- und Produktionsphase in Gruppenarbeit. Gebildet werden drei Gruppen: „Wahlalter 16“, „18“ und „20 oder höher“. Ziel dieser Gruppenarbeit ist es, eine Präsentation im Sinne eines Wahlkampfauftritts halten zu können.

Um auch hier einen „spielerisch-sportlichen“ Zugang zu unterstützen, sollten alle Studierenden – soweit möglich – an einer „Wahlkampfgruppe“ teilhaben, für die sie bei der „Probeabstimmung“ **nicht** gestimmt haben. Die Produktionszeit bildet den Hauptteil der Unterrichtseinheit, geplant sind 30 Minuten. Jede Gruppe bekommt eine Arbeitsmappe mit Meinungen und Argumenten aus deutschsprachigen Ländern mit auf den Weg.

IV. Abschluss

Den Präsentationen folgt nun die „richtige“ Wahl, für die wir folgenden Stimmzettel verwenden.

Stimmzettel für die Volksabstimmung (国民投票) zur Bestimmung des Wahlalters. Sie haben 1 Stimme

1	Wahlalter 16 Jahre	
2	Wahlalter 18 Jahre	
3	Wahlalter 20 Jahre	

Nach der Auswertung dieser Wahl sollte noch kurze Zeit für eine Nachbetrachtung sein.

V. Gesamtüberlegung zu einem derartigen Unterrichtsplan

Bei der Ausarbeitung des Gesamtkonzepts merkten wir, wie sehr der Teufel doch im Detail steckt. Wir wollten komplexe politische Gegenstände in einfacher Sprache vermitteln und erfahrbar machen. Natürlich musste die Faktenlage stimmen und die Wortwahl exakt sein. Bei der globalen Analyse begegneten wir auch wieder der grundsätzlichen Frage überhaupt, nämlich was eigentlich der Deutschunterricht in Japan bezweckt.

Mit unserem Unterrichtsmodell wollten wir den Fokus auf einen interkulturell angelegten Landeskundeunterricht legen, der eigenständiges politisches Denken und Handeln unterstützt und fördert.

Workshop: Texte im Anfängerunterricht

(Anette Schilling)

I. Inhalt des Workshops „Texte im Anfängerunterricht“

Am Ende des Fachseminars das gewonnene Wissen umzusetzen und eine Unterrichtseinheit zur Bearbeitung eines authentischen Textes zu erstellen war

das Ziel unseres eintägigen Workshops. Dabei sollten auch die aufgestellten Forderungen der AG Lesen vom Vortrag berücksichtigt werden: 1. Lesestile und Lesestra-

tegien bewusst machen. 2. Vermehrt Sachtexte oder Literatur vorstellen. 3. Ausgewählte Texte nicht vorrangig zur Vermittlung grammatischen oder lexikalischen Sprachwissens nutzen, sondern um ihres Informationsgehalts oder literarischen Wertes willen lesen.

II. Ziele der Unterrichtseinheit und Textauswahl

Durch die Vorstellung und Bearbeitung eines authentischen Textes sollte vor allem Interesse am Lesen in der neuen Fremdsprache geweckt und das Kulturwissen (Landeskunde, Literatur) der Lernenden erweitert werden. Dafür wollten wir einen Text finden, dessen Inhalt für die Zielgruppe sowohl anregend als auch sprachlich angemessen ist. Das Vorkommen bereits gelernter sprachlicher Einheiten im Kontext eines „natürlichen“, also nicht eigens für den Sprachunterricht verfassten Texts würde darüber hinaus das vorhandene Sprachwissen der Lernenden aktivieren und festigen und ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit der deutschen Sprache stärken. Als besondere Herausforderung bestimmten wir als Zielgruppe unserer Unterrichtseinheit Lernende im ersten Studienjahr, also auf A1-Niveau.

Unsere Gruppe einigte sich auf einen literarischen Text, das kurze mittelhochdeutsche Gedicht eines unbekannten Verfassers „Du bist mîn, ich bin dîn“ (siehe unten).

Folgende Gründe sprachen dafür: Das Thema Liebe würde, so hofften wir, gerade jugendliche Lernende interessieren. Daneben enthält der Text viele landeskundliche und kulturelle Themen: Ein historisches Zeitalter wird präsentiert, die literarische Textsorte Lyrik vorgestellt und sprachhistorischer Wandel erfahrbar gemacht. Darüber hinaus besteht das Gedicht zum großen Teil – ins Gegenwartsdeutsch übersetzt – aus lexikalischen und grammatischen Einheiten auf A1-Niveau, die von den Lernenden bereits verstanden werden können. Die nur leichte Verfremdung der mittelhochdeutschen Ausdrücke gegenüber dem Gegenwartsdeutschen lädt zur spielerischen Suche der hochdeutschen Entsprechungen ein und bietet den Lernenden somit die Erfahrung der eigenständigen Bedeutungerschließung im Umgang mit der neuen Fremdsprache Deutsch.

Unsere im engen Zeitrahmen dieses Workshops erarbeitete Unterrichtseinheit hatte lediglich die Klärung der sprachlichen Unverständlichkeiten und inhaltlichen Bedeutung des Gedichts zum Ziel. Im Sinne der eingangs zitierten dritten Forderung der AG Lesen, Texte vor allem ihres literarischen oder inhaltlichen Wertes wegen zu lesen, ist sie jedoch nur als Vorarbeit für eine individuelle gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gedicht durch – interessierte – Lernende anzusehen. (Wir verstehen die Vorstellung des Gedichts und seine Bearbeitung also als ein Lektüreangebot.) Darüber hinaus werden für unterrichtliche Anschluss Themen unter Punkt IV einige Vorschläge gemacht.

III. Vorgehen im Unterricht und Arbeitsmaterialien

Erster Abschnitt: **Kulturhistorische Einführung ins Thema mit Bild:**

Die Einführung in das Thema und seine kulturhistorische Einordnung geschieht anhand eines Bildes, zweier A1-Niveau gemäßen Fragen zu Ort und Zeit und einer Antwortauswahl von Zeitangaben, die die historische Einordnung lenken.



Wo ist das?

Wann ist das?

a) Vor 50 Jahren?

b) Vor 200 Jahren?

c) Vor 800 Jahren?

Antizipierte Antworten sind: *in Europa* (ohne Vorgabe) und *vor 800 Jahren*.


Daraufhin kann der zentrale Ausdruck „*Mittelalter*“ als neue Vokabel eingeführt werden, zumal er später bei der Gedichtpräsentation noch einmal vorkommt.

Zur Wissensaktivierung und Wortschatzarbeit bietet sich als nächste Frage „*Was sehen Sie auf dem Bild?*“ an. So können bekannte Vokabeln wiederholt oder neue eingeführt und durch die Bildbetrachtung eine Hinführung zum Thema erreicht werden.

Mit der Aufgabe „Finden Sie einen Titel für das Bild“ sollen die Lernenden selbst versuchen, ein zentrales Thema zu formulieren und damit ihr Wissen zu strukturieren (in Partner- oder Kleingruppenarbeit).

(Mögliche Titel an der Tafel sammeln.)

Erhoffte mögliche Antwort darunter ist: *Liebe*

( an die Tafel malen und als Wort einführen: *das Herz, -en*)

Zweiter Abschnitt: **Gedichtrezeption**

Ein Liebesgedicht aus dem Mittelalter

Du bist mîn, ich bin dîn

des solt du gewis sîn,

du bist beslozen

in mînem herzen,

verlorn ist daz sluzzelîn –

du muost ouch immer dar inne sîn.

(Anonym)⁷

Zeit zum selbstständigen Lesen geben (möglich auch als Partnerarbeit).

Gegebenenfalls Fragen beantworten. „Gedicht“ und „anonym“ müssen u.U. erklärt oder mithilfe des Wörterbuchs übersetzt werden.

Dritter Abschnitt: **Klärung unbekannter sprachlicher Ausdrücke**

An dieser Stelle sollte ein Hinweis erfolgen, dass der folgende Arbeitsauftrag 1 (Bekanntes suchen und bewusst machen) als „Lesestrategie“ auch für andere unbekannte Texte angewendet werden kann.

Auch zur selbstständigen Erschließung unbekannter Ausdrücke (Arbeitsauftrag 2) sollte aktiv ermuntert und dies als eine mögliche „Lesestrategie“ vorgestellt werden.

⁷ Entnommen aus: *Die Lieblingsgedichte der Deutschen*. München, Zürich: Piper (7. Aufl. 2005), S. 77.

1. Welche Wörter kennen Sie? Schreiben Sie sie unter die Gedichtzeilen.

Du bist mîn, ich bin dîn,

_____ du _____

des solt du gewis sîn,

du bist beslozen

in mînem herzen,

verlorn ist daz sluzzelîn –

_____ Schlüsselein _____

(= Schlüsselchen = kleiner Schlüssel)

du muost ouch immer dar inne sîn.

2. Lesen Sie noch einmal. Welche Wörter können Sie erraten? Schreiben Sie sie auch unter die Gedichtwörter.

Die Einführung des Wortes *Schlüsselein* erfolgt hier „versteckt“ als vorgegebenes Beispiel für die geforderte Arbeitsform.

Damit sind die vermutlich unbekannteren Ausdrücke „*Herz*“ und „*Schlüsselein*“, die als Schlüsselwörter für das Verständnis des Gedichts nötig sind, erklärt.

Erhoffte bekannte bzw. leicht erschließbare Wörter sind: *min, din, sin, minem Herzen, daz, immer, inne.*

Mit Hilfestellung zu erschließende Ausdrücke sind: *muost, ouch, verloren sein, du muost dar inne sin.*

Das Wort „*beslozen*“ muss von dem/der Lehrenden ins Hochdeutsche „*eingeschlossen*“ übersetzt werden. Damit kann die textbasierte Wortschatzarbeit beendet werden, bei der es ja nicht um die detaillierte Bearbeitung der vorkommenden grammatischen Phänomene (Modalverben, Genitiv oder Zustandspassiv) gehen soll, sondern um die Absicherung des inhaltlichen Textverständnisses.

Mögliche abschließende Aufgaben:

An dieser Stelle könnte sich als Schreibaufgabe anschließen, das Gedicht noch einmal in standarddeutscher Form zu schreiben und eventuell sprachlich zu glätten. Alternativ könnte die Lehrkraft eine hochdeutsche Fassung zum Vergleich bzw. zur Bestätigung austeilen.

Weiterhin könnten die Studierenden, mündlich oder schriftlich, eine einfache japanische Übersetzung verfassen, um sicher zu stellen, dass der Textinhalt von allen Lernenden verstanden wird.

Vierter Abschnitt: Individuelle literarische Rezeption durch die Lernenden

Während der Unterrichtsarbeit haben die Lernenden bisher eine hochdeutsche Fassung des Gedichts und (evtl.) eine Rückübersetzung ins Japanische erstellt, sprachliche Unverständlichkeiten geklärt und den Inhalt des Gedichts verstanden. Darüber hinaus haben sie die Textsorte Gedicht kennengelernt und etwas über den Sprachwandel seit dem Mittelhochdeutschen erfahren.

Damit sind unsere Lehrziele, die Lernenden zu einem weitgehend selbstständig erarbeiteten Textverständnis zu führen und anhand des Textes das Landeskunde- und Kulturwissen der Lernenden zu erweitern, erreicht.

Die Unterrichtseinheit kann an dieser Stelle abgeschlossen werden – vielleicht nach einem kurzen Austausch im Plenum darüber, wie man das Gedicht findet, ob man das Gefühl des Dichters nachvollziehen kann oder mit ähnlichen Fragen.

Eine vertiefende literarische Bearbeitung des Gedichts ist von unserer Seite **nicht** beabsichtigt. Uns ging es vor allem darum, den Lernenden durch sprachliche Entlastung ein literarisches Lesevergnügen in deutscher Sprache anzubieten. Der letzte Schritt, die eigentliche literarisch-ästhetische Rezeption kann sich individuell vollziehen und in ihrer Intensität selbstverständlich unterschiedlich ausfallen.

IV. Vorschläge zur Weiterarbeit

Das hier vorgestellte Gedicht bietet trotz seiner Kürze viele Anknüpfungspunkte für eine thematische Weiterführung im Unterricht. So wären neben einer eingehenderen literarischen Bearbeitung auch eine Vertiefung der Themen Mittelalter oder Minnesang, die Beschäftigung mit der Textsorte Gedicht oder den sprachlichen Mitteln Rhythmus und Reim wie auch eine Einheit zum Thema Liebe und Partnerschaft denkbar, um hier nur einige Anregungen zu geben.

Workshop: Digitale Tools - Erweiterung der Lehr-Lernmaterialien durch digitale Tools auf mobilen Geräten im Präsenzunterricht

(Jan Hillesheim)

I. Die Ausgangssituation

Ausgangspunkt unseres Workshops war die Beobachtung, dass mobile Geräte und Anwendungen – in Japan schon seit Jahren die bevorzugten Tools zur Medienutzung besonders bei den Jüngeren und Junggebliebenen – im institutionellen Fremdsprachenunterricht zwar angekommen, aber dort noch nicht zu Hause sind.

Während im letzten Jahrhundert Audiokassette, Sprachlabor und Videorecorder, im gegenwärtigen CD, DVD, PC und Beamer und in den letzten Jahren auch YouTube, Verlagswebseiten und Lernplattformen wie

Moodle die Nutzung elektronischer Medien beim Fremdsprachenlernen immer selbstverständlicher machten, sind mobile Geräte und Anwendungen im DaF-Unterricht in Japan größtenteils weiter ein Novum, was der Normalität ihrer alltäglichen Nutzung widerspricht.

II. Chancen und Hürden

Dabei bieten gerade die mobilen Tools dank ihrer ubiquitären, interaktiven und kollaborativen Ausrichtung neues Potential für Lehrszenarien und Lern-

prozesse. Bisher wird das allerdings erst im Bereich des informellen Lernens wirksam, während Institutionen und Lehrende sich vielerorts noch schwertun, die offensichtlichen Vorteile in Präsenzkursen zu nutzen:

- eine stärker handlungsorientierte Ausrichtung der Lernschritte
- eine höhere Verwendung Lerner-generierter Inhalte in allen Unterrichtsphasen
- eine leichtere Einbeziehung aktueller Inhalte
- eine Förderung der Binnendifferenzierung
- eine intensivere Vernetzung des Präsenzlernens mit Lernprozessen bei der Vor- und Nachbereitung.

Faktoren also, die auch das Lernen in Gruppen persönlicher und effizienter gestalten können. Weitere didaktische und methodische Vorteile bieten mobile Geräte und Anwendungen im Fremdsprachenunterricht insbesondere beim Hör- und Sprechtraining.

Wenn das Erfüllen dieser Hoffnungen gehemmt oder blockiert wird, dann in den meisten Fällen durch zwei Probleme:

- Unklarheit bei der Lösung technischer Fragen seitens der Institutionen und
- Skepsis bei den Lehrenden gegenüber dem effektiven Nutzen mobiler Geräte und Anwendungen im Unterricht.

Ziel des Workshops war es, Haltungen und Lösungen zu diskutieren sowie Anwendungen zu erproben, um diese beiden Hürden aus dem Weg zu räumen.

III. Die Ausstattung

Die in diesem Zusammenhang oft genannte Abkürzung 'BYOD' steht für 'Bring Your Own Device' und bedeutet, dass die Lernenden einfach die mobilen Geräte im Unterricht nutzen, die sie ohnehin schon in der (Hosen-)Tasche dabei haben, und den Institutionen die Investitionen in mobile Geräte somit erspart bleiben. BYOD lässt sich auch auf drei Wörter reduzieren: Besser als nichts – es ermöglicht mobiles Lernen im Unterricht, allerdings mit vielen Kompromissen und Einschränkungen.

Zuverlässiger und effizienter ist die Verwendung von Tablets in einem Klassensatz, wobei für die meisten Aktivitäten ein Tablet für je zwei KTN reicht.

Im Klassenraum braucht man ein W-Lan – am besten ein eigenes für jeden Raum, das dann über Apple-TV (oder über eine ähnliche kabellose Anbindung) mit einem Whiteboard, Beamer oder großflächigem Monitor verbunden ist, damit KTN ihre auf dem Tablet selbst erstellten Inhalte drahtlos im Plenum präsentieren können.

Idealerweise bietet die Institution noch eine gesicherte Lernplattform wie Moodle zur Sammlung und Weiterbearbeitung der Inhalte, um nicht auf zweifelhafte Netzwerke wie Facebook angewiesen zu sein.

IV. Die Mutmacher

Bei der Erprobung von Didaktisierungen und Lerneraktivitäten auf mobilen Geräten haben wir uns im Workshop auf Tools und Apps konzentriert, deren Anwendung so einfach ist, dass auch Lehrende, die mobile Geräte eher selten nutzen, damit leicht zurechtkommen.

Unsere Empfehlung ist es, mit möglichst simplen Anwendungen zu beginnen, die von der medialen Komplexität her mit dem Einsatz eines Fotos in einem Buch, einer Kamera oder einer Google-Suche vergleichbar wären. Dabei hilft es, den Einsatz mit Hilfe einer Checkliste kleinschrittig zu planen, sodass die Aktivität glatt in die Lernsequenz eingebettet werden kann und eine Ergebnissicherung erfolgt. Damit sammelt der/die Lehrende erste leichte Erfolge, die Mut machen und weiteres Interesse an mobilen Lernszenarien wecken.

Die Ergebnisse des Workshops sind [hier](https://padlet.com/walk_on_walk_on/Fukuoka) online abrufbar: https://padlet.com/walk_on_walk_on/Fukuoka

Diese virtuelle Pinnwand (erstellt mit der kostenlosen App 'Padlet', die auch als browserbasiertes Tool auf padlet.com genutzt werden kann, ist ein Beispiel für die Sammlung und Bereitstellung von im Kurs erstellten digitalen Inhalten, auf die alle KTN nach dem Unterricht online zugreifen können.

V. Partnerarbeit

Auf der linken Seite der Collage unten finden sich drei konkrete Beispiele für den Einsatz mobiler Tools in Partnerarbeit als Ergänzung des Unterrichts mit einem Lehrwerk an einer Uni auf A-Niveau. Alle drei Aktivitäten dienen dem Sprechtraining, nutzen Lerner-generierte Inhalte und lassen sich in dieser Form zur weiteren Nutzung (z.B. für Hausaufgaben) auf einer Lernplattform (oder einer virtuellen Pinnwand) sammeln.

Durch Anklicken der Fenster auf der Collage lassen sich die Dokumente vergrößern bzw. abspielen (das Video ausgenommen, das nur für die Workshop-Teilnehmer verfügbar ist).

Jeweils neben jedem Beispiel für das Ergebnis der Lerneraktivität findet sich die ausgefüllte Checkliste zur Planung. Durch die Checkliste soll sichergestellt werden, dass die Aktivität dem Lernziel der Lektion entspricht, die technischen Voraussetzungen gegeben, die Arbeitsanweisungen klar formuliert sind und die Ergebnisse gesichert werden.

Audio-Slide-Show, Video und Collage:

The image is a screenshot of a digital collage titled "FaSe2016 in Fukuoka - Workshop digitale Tools" with the subtitle "Erweiterung der Lehr-Lernmaterialien durch digitale Tools auf mobilen Geräten im Präsenzunterricht". The collage features a background of cherry blossoms and includes several overlapping windows and images:

- Audio-Slide-Show:** A window showing a sunset over water with a play button icon. Below it, text reads "Audio-Slideshow Uploaded by BlueThe3rd on 20... youtube".
- Video zu Interjektionen:** A video player showing two people in a hallway.
- Vorschläge sammeln über Tricider:** A screenshot of the Tricider app interface with the question "Wozu wollen wir digitale Tools im Unterricht nutzen?".
- Mindmapping mit Popplet:** A screenshot of the Popplet app showing a mind map.
- Collage:** A window showing a collage of underwater photos with the text "Raimonds Hebbys".
- Live-Umfrage / Evaluation:** A screenshot of a survey or evaluation form.
- Datenbank und App:** A text box on the right with links: <http://digu.goeth>, <http://get-puppe>, <http://pic-collage>, <https://www.tricider>, and <https://pingo.upt>.
- QR Code:** A QR code in the bottom right corner.

At the bottom left, there is a profile for "Blue" dated "19 Feb. 2016, 04:35 AM". At the bottom right, there are icons for adding, sharing, and settings.

VI. Plenum, Gruppenarbeit, Einzelabfrage

Auf der rechten Seite der Collage finden sich drei Anwendungsbeispiele für den Einsatz von Tablets im Plenum, in der Gruppenarbeit und für die Einzelarbeit:

Die Aktivität *Vorschläge sammeln* (hier mit dem freien Online-Tool 'Tricider' ausgeführt) eignet sich z.B. für den Einstieg in ein Thema, wobei jedem KTN die Möglichkeit gegeben ist, eigene Vorschläge zu formulieren und einzubringen und alle Vorschläge der Lerngruppe zu kommentieren und zu priorisieren. Dabei können alle KTN gleichzeitig schreiben und sämtliche Inhalte überblicken, was bei einer analogen Umsetzung in größeren Kursen kaum möglich wäre.

Mindmapping lässt sich im Unterricht natürlich auch analog vielseitig nutzen, z.B. als Gruppenaufgabe an der Tafel, an einer Pinnwand oder auf einem großen Poster.

Doch bietet die digitale Umsetzung (hier mit der kostenlosen Version der App 'Popplet' ausgeführt) die Vorteile der leichteren Weiterbearbeitung, Präsentation, Sicherung und Bereitstellung für anschließende Aufgaben.

Die Aktivität *Live-Umfrage / Evaluation* (hier mit der App 'Pingo' ausgeführt) bietet Kursleitenden z.B. die Möglichkeit, mit einer Umfrage in ein Thema einzusteigen oder am Ende einer Lerneinheit eine Lernkontrolle durchzuführen und die Ergebnisse unmittelbar danach mit den KTN einsehen und besprechen zu können.

VII. Zusammenfassung

Die oft noch als "Neue Medien" klassifizierten Geräte, Plattformen und Anwendungen zur mobilen Nutzung des Internets sind inzwischen gar nicht mehr so neu, sondern zumindest für die Mehrheit unserer Studierenden bzw. Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer so selbstverständliche Werkzeuge des Alltags wie Telefon, Kühlschrank und Lichtschalter.

Kursleitende, die deren Nutzung für Unterrichtszwecke anpacken und ausloten wollen, sollten zunächst mit ganz einfachen digitalen Anwendungen beginnen, die sie möglichst auch schon aus dem eigenen Alltag kennen (Fotos, Podcasts, Videos) und sich nach den damit leicht erreichten Erfolgen auch an den Einsatz speziellerer Apps und browserbasierter Tools wagen.

Dabei helfen:

- eine detaillierte Unterrichtsplanung (Checkliste)
- der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen
- professionell zusammengestellte Datenbanken für Kursleitende (siehe unten)
- gute Argumente gegenüber der Lehrinstitution zur Anschaffung von iPads/Tablets im Klassensatz als Alternative zu veralteten Computerräumen oder der Nutzung privater mobiler Geräte der Studierenden (BYOD)

- eine Lernplattform (wie Moodle), die einen gesicherten Raum bietet, um Lerner-generierte Inhalte zur weiteren Nutzung bereitzustellen.

IX. Hilfreiche Links und Lektüre

Datenbank 'Digitale Unterrichtsgestaltung' :
<http://digu.goethe.de>

Datenbank 'Digitale Fortbildung' :
<http://digfo.goethe.de>

Weitere Links zu einzelnen Anwendungen, die im Workshop erprobt wurden, finden sich auf der Collage:
https://padlet.com/walk_on_walk_on/Fukuoka

Die Ausgabe 53/2015 der Zeitschrift 'Fremdsprache Deutsch' zum Thema 'Unterrichten mit digitalen Medien'

Die Ausgabe 3-2016 der Zeitschrift BEGEGNUNG – Deutsche Schulische Arbeit im Ausland; Fokus: Digitales Lernen

IX. Kontakt

Immer interessiert am Erfahrungsaustausch rund ums Thema mobiles Lernen im DaF-Unterricht:

Jan Hillesheim
Koordination Prüfungen und Neue Medien
Goethe-Institut Tokyo
Akasaka 7-5-56
Minato-ku
107-0052 Tokyo
Tel.: 03-3584-3201
jan.hillesheim@tokyo.goethe.org
www.goethe.de/tokyo

Workshop: Lernspiele – Ergebnisübersicht

(David Fujisawa)

Workshop „Lernspiele“

DAAD Fachseminar 2016

W U S C H ! ▶ B O I N G ! ◀ P E N G ! 🖐️

- mündliche Interaktion in Kombination mit Gestik, Mimik und Emotion
- geeignet zum Einstieg, zur Auflockerung zwischendurch oder als Ausklang
- auch als phonetische Übung einsetzbar (z.B. e-Laute: **Schnell!** ▶ **Nee!** ◀ **Geh weg!** 🖐️
ich- und ach-Laute: **Mach mal!** ▶ **Ich will nicht!** ◀ **Doch, doch!** 🖐️...)



6 - 10 Personen

P R O G R E S S I V E S P I E L E S E Q U E N Z

- lehrwerksübergreifend
- auch bei größeren Gruppen einsetzbar
- abwechslungsreich, motivationssteigernd und automatisierungsfördernd

K a r u t a

- HA = in den Gruppen Wörter verteilen (pro Person ca. 5 Wörter) und Karutakarten erstellen lassen (Bild + Wort)
- WS an Lektionsthema anlehnbar
- Bilder-/ Wortkarten werden auf dem Tisch verteilt
- 1 Karte des Wort-/ Bilderkartenstapels wird vorgelesen
- kann auch als „Lügerkaruta“ oder Memory gespielt werden



Gruppenarbeit
4 - 5 Personen

V o k a b e l - C h a l l e n g e

- WS aus dem Karutaspiel wird in einer Wortliste oder in Sätzen weiterverwendet und ins Japanische übersetzt
- Zeit wird gestoppt (ca. 1 min)
- die einzelnen Wörter/ Sätze werden auf Jap./ Dt. vorgelesen und vom Partner ins Dt./ Jap. übersetzt
- richtige Antwort = 1 Punkt
- Partner kontrolliert
- wer am Ende die meisten Punkte hat, gewinnt



Partnerarbeit

Y a m a n o t e - s e n

- das Spiel funktioniert nach „Yamanote-sen-Spielprinzip“
- statt der Stationen der Yamanote-sen, wird der zuvor behandelte WS eingesetzt
- nach jedem rhythmischen Klatschen wird ein Wort genannt
- „Butter“ - Klatschen - „Brot“ - Klatschen - „Käse“...
- das Spiel endet, wenn ein Wort doppelt genannt wird oder kein neues Wort einfällt



Gruppenarbeit
8 Personen

Zum Schluss

Wege zur „Goldenen Mitte“ des Deutschunterrichts in Japan

(*Tomoaki Seino*)

1. Vorwort

Das DAAD-Fachseminar (FaSe) 2016 befasste sich zum ersten Mal mit dem Thema „Deutschlehrwerke“ und warf durch Vorträge und intensive Gruppen- bzw. Projektarbeiten der Teilnehmenden, aber auch durch konstruktive, für deutsche Teilnehmende wahrscheinlich zum alltäglichen Diskussionsstil gehörende, für japanische Teilnehmende jedoch ungewöhnlich kritische Auseinandersetzungen zwischen überwiegend deutschen Teilnehmenden und minderzahligen (hoffentlich nicht minderwertigen) japanischen Teilnehmenden ein Schlaglicht auf die Wurzel der „Missverständnisse“ zwischen deutschen und japanischen Deutschlehrenden. Dadurch ließ sich ein Hoffnungsschimmer auf bessere Verständigung beider Lager erkennen, der während des Seminars „Goldene Mitte“ genannt wurde.

In diesem Beitrag versuche ich, vor allem muttersprachigen Deutschlehrenden, die in Japan tätig sind, zu erklären, wie die Majorität von japanischen Deutschlehrenden die Situation des Deutschunterrichts in Japan betrachtet und warum sie überwiegend „japanische“ Lehrwerke für Deutsch, d.h. Lehrwerke, die vor allem von japanischen Autoren verfasst werden und bei japanischen Verlagen erscheinen, benutzen. Nach Berücksichtigung der Meinungen und Wünsche von deutschen Kolleginnen und Kollegen plädiere ich dafür, die Goldene Mitte zu nehmen, weil dieser mittlere Weg eine gemeinsame Basis schafft, auf der wahrscheinlich jeder, der sich im gegenwärtigen Unterrichtskontext in Japan ernsthaft mit seiner täglichen Unterrichtspraxis beschäftigt, in Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen effizienter und weniger konfrontativ arbeiten kann.

Es gibt zahlreiche Kriterien für Lehrwerke; zumindest sollte ein gutes Lehrwerk folgende Aspekte berücksichtigen:

- die Zielgruppe(n)
- die Lernziele der Lernenden / die Lehrziele der Lehrenden
- die Lernformen
- die Lernprogression(en)
- die Schriftlichkeit und die Mündlichkeit
- die Authentizität
- die Vielfalt an Materialien

Unter diesen Aspekten betreffen die ersten zwei die Deutschlernenden, für die die Lehrwerke geschrieben, ausgewählt und eingesetzt werden. Dies sind also Faktoren, die außerhalb der Lehrwerke existieren und die Auswahl der Lehrwerke bestimmen sollten, was aber oft nicht der Fall ist, weil die Lehrenden nicht wissen, warum die Studierenden eigentlich Deutsch lernen. Im Folgenden beschreibe ich zuerst die Situation/Motivation der Deutschlernenden und überlege dann, was wir Deutschlehrende für sie machen sollten und könnten.

2. Situation des Deutschunterrichts in Japan

2.1. Gegenwärtige Situation

Es ist schon ein Vierteljahrhundert her, dass 1991 ein neues Hochschulgesetz erlassen wurde, das den einzelnen Universitäten Freiraum gewährt, die zum Examen erforderlichen Leistungsnachweise selbst zu bestimmen und die Trennung zwischen Fachstudium und allgemeinbildendem Studium zu lockern. Damit verlor Deutsch an vielen Universitäten seinen Sonderstatus als

Pflichtfremdsprache und wird heute oft als eine der zweiten Fremdsprachen des Wahlpflichtfachs oder auch als fakultatives Angebot im Bereich der Fremdsprachen gelernt.

2.2. Zahl der Deutschlernenden

Seit der Reform des Hochschulgesetzes und der darauf folgenden Reduzierung des Deutschunterrichts wird heutzutage aus Mündern, vor allem von älteren Deutschlehrern, immer von der „Krise“ gesprochen. Tatsächlich ist die Zahl der Deutschlernenden in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Die Untersuchung der Situation des Deutschunterrichts in ganz Japan, die

1997-98 durch den Deutschlehrerverband bzw. die Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) durchgeführt wurde, nannte die Zahl von etwa 345.000 Studierenden, die Deutsch lernen. Die Untersuchung zur Lage des Deutschunterrichts und der Deutschlernenden in Japan, die die JGG 2012 durchgeführt hat, zeigt, dass es schätzungsweise 220.000 Deutschlernende an japanischen Hochschulen gibt. Die Betrachtung dieser Zahl könnte zwar den Eindruck erwecken, dass der Deutschunterricht vom Aussterben bedroht sei, die Lage ist aber nicht so dramatisch, wenn man die Zahlen im gesamten Kontext der Hochschulausbildung betrachtet, wie die folgende Tabelle aufzeigt:

Tabelle 1

Jahr	Deutschlernende an Universitäten	mal 0.9	Studierende im 1. Studienjahr	18-jährige JapanerInnen	Deutschlernende unter Studierenden im 1. Studienjahr	Deutschlernende unter allen 18-Jährigen
1997	345.000	310.500	586.688	1.680.006	52.9 %	18.5 %
2012	219.274	197.347	605.390	1.188.032	32.6 %	16.6 %
Veränderung	-125.726	-113.153	+18.702	-491.974		

Im Jahr 1997 gab es 586.688 Erstsemester unter den etwa 1,68 Millionen 18-Jährigen. Wenn wir annehmen, dass 90% der Deutschlernenden an Universitäten Studierende im ersten Studienjahr sind, lernten damals 52,9% aller Studierenden im ersten Studienjahr Deutsch. Im Jahre 2012 gab es 605.390 Studierende im ersten Studienjahr, von denen 32,6% Deutsch lernten. Vereinfacht gesagt hat 1997 jeder zweite Studierende Deutsch gelernt und 2012 jeder dritte Studierende. Noch interessanter ist die Prozentzahl der Deutschlernenden im Verhältnis zu den gesamten 18-Jährigen: 1997 lernten 18,5% aller 18-Jährigen Deutsch und 2012 16,6%. Die Prozentzahl ist zwar zurückgegangen, stellt aber keinen so großen Unterschied dar, dass man von der „Krise“, sogar vom „Aussterben“ des Deutschunterrichts sprechen muss, denn immerhin lernt jeder dritte Studierende bzw. jeder sechste 18-Jährige in Japan Deutsch. Da diese Untersuchung der JGG nicht einmal die Deutschlernenden außerhalb akademischer Institutionen erfasst, ist die Zahl der Deutschlernenden insgesamt beträchtlich, wenn man die Zahl von 10.000 Japanischlernenden in Deutschland⁸ zum Vergleich heranzieht. Rein

rechnerisch lernen also mindestens 22-mal mehr Japaner und Japanerinnen Deutsch als Deutsche Japanisch. So gesehen muss man leider die Frage als berechtigt ansehen, ob eigentlich so viel Bedarf am Deutschlernen besteht, zumal Deutsch als internationale Handels- und Wissenschaftssprache zunehmend an Bedeutung verliert. Wenn sich der Deutschunterricht im gegenwärtigen Kontext der Reformwelle an Universitäten behaupten will, muss er sinnstiftend und effizient durchgeführt werden.⁹

2.3. Lernmotivationen

Warum lernen japanische Studierende Deutsch? Mit dieser Frage beschäftigt sich auch die oben genannte Untersuchung der JGG. Hier sehen wir die Ergebnisse:

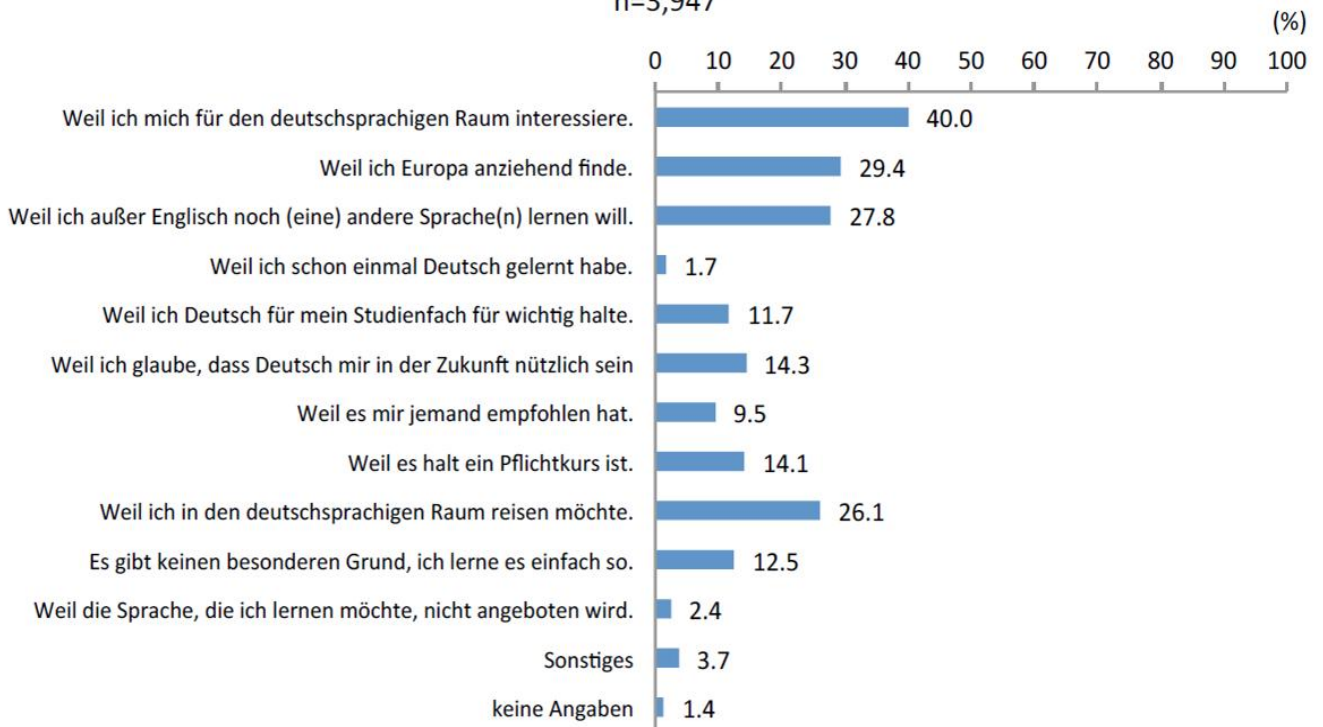
nähernd auf 10.000 Personen angewachsen.“ Aus der Webseite des Japanischen Kulturzentrums (<http://japanisch-kulturzentrum.de/japanischkurse/>): gesehen am 31.8. 2016

⁹ Auf einer Sitzung zur Reform des Fremdsprachenunterrichts an der Universität Chiba 2006 sagte der damalige Vize-Rektor, Deutsch sei „ein rudimentäres Organ des Hochschulsystems“ und die Deutschlehrer sollten sich bewusst sein, dass ihre Existenz zur Last des Managements der Universität gehe.

⁸ „In Deutschland ist die Zahl der Japanisch-Lernenden an-

Abb. II-12: Gründe fürs Deutschlernen

n=3,947



Die in der Abbildung zusammengefassten Gründe lassen sich grob in drei Gruppen unterteilen:

1. Interesse am deutschsprachigen Raum und Europa
2. Neugier für eine andere Fremdsprache außer Englisch
3. Reiselust in den deutschsprachigen Raum

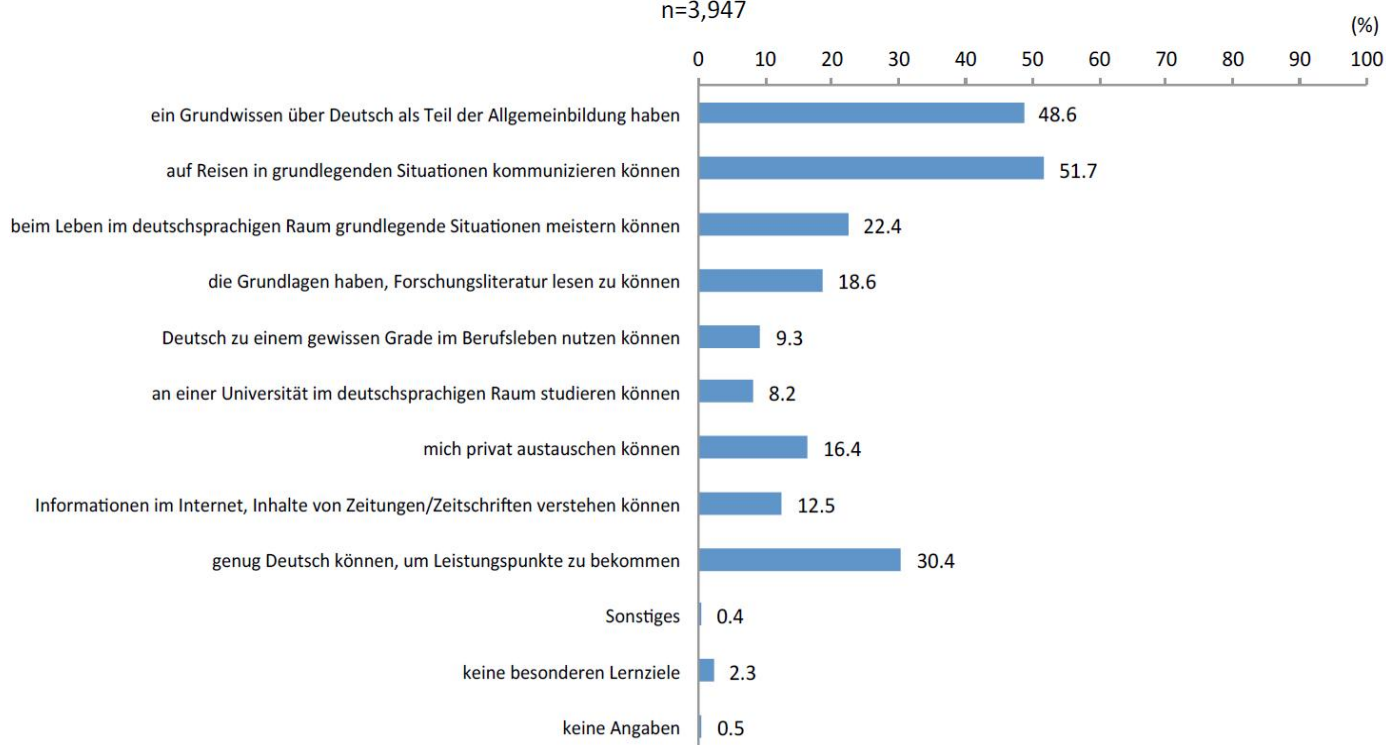
Aus diesen Angaben wird ersichtlich, dass die Studierenden meistens keinen konkreten Grund zum Deutschlernen haben. Sie lernen Deutsch insgesamt aus Neugier: Sie interessieren sich für Deutschland, Österreich und die Schweiz und möchten gerne einmal in diese Länder reisen. Ob aus dem Interesse mehr wird als einmal als Tourist nach Deutschland zu reisen, ist sehr fraglich. Auffallend ist, dass man hier überhaupt keine Angabe zum „Berufsbedarf“ findet.

Das ist aber verständlich, denn kein Japaner geht als Flüchtling nach Deutschland und sehr wenige Japaner möchten in einem deutschsprachigen Land dauerhaft ansässig sein und benötigen dort Deutschkenntnisse für ihren Beruf. Immerhin gibt es auch Stimmen wie „Weil ich Deutsch für mein Studium für wichtig halte“ und „Weil ich glaube, dass Deutsch mir in der Zukunft nützlich sein wird“, wobei man die Formulierungen mit dem japanischen „omou“ (ich glaube, ich halte etwas für etwas) immer mit Vorsicht genießen muss, denn sie machen meistens keine verbindlichen Aussagen. Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden ohne feste Überlegungen und Überzeugungen etwas Nettos zum Deutschlernen angegeben haben.

Da die Gründe fürs Deutschlernen nicht konkret festzustellen sind, ist es gar nicht verwunderlich, wenn auch die Ziele für das Deutschlernen nicht genau zu bestimmen sind.

Abb. II-15: Ziele beim Deutschlernen

n=3,947



Die meisten Studierenden (51,7%) geben an, dass ihr Ziel beim Deutschlernen „auf Reisen in grundlegenden Situationen kommunizieren können“ ist, was sehr verständlich ist, wenn die Studierenden aus Interesse an deutschsprachigen Ländern und Reiselust Deutsch lernen. Die zweithäufigste Antwort („ein Grundwissen über Deutsch als Teil der Allgemeinausbildung haben“ (48,6%)) und die dritthäufigste Antwort („genug Deutsch können, um Leistungspunkte zu bekommen“ (30,4%)) ergeben sich daraus, dass Deutsch im Studium als ein Fach der allgemeinen Ausbildung angeboten bzw. vorgeschrieben wird.

2.4. Zeitaufwand des Deutschlernens

Aus der Untersuchung ergibt sich auch, dass die meisten Studierenden nur begrenzte Zeit fürs Deutschlernen opfern. 59% der Studierenden haben zwei Unterrichtseinheiten (90 Minuten x 2) und 26% der Studierenden nur eine Unterrichtseinheit (90 Minuten x 1) Deutsch pro Woche. Außerhalb des Unterrichts lernen 29% gar nicht, 12% max. 30 Minuten und 42% 30 bis 60 Minuten pro Woche Deutsch. Nehmen wir hier mal an, dass die Studierenden zwei Unterrichtseinheiten Deutschunterricht haben und zu Hause 60 Minuten pro Woche Deutsch lernen, dann haben sie in einem Jahr 60 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten (also 120 UE à 45 Minuten) plus 30 Stunden Selbstlernen zu Hause.

Wenn man bedenkt, dass man zum Erreichen der Kompetenzstufe A1 80 bis 200 UE à 45 Minuten benötigt,¹⁰ erreichen die Studierenden im besten Fall nur noch die A1-Stufe und mehr nicht, weil an vielen Universitäten für Fremdsprachen außer Englisch nur Anfängerklassen für maximal zwei Semester angeboten werden und die Studierenden nach Beenden dieser Klassen im Regelfall keine weiteren Angebote haben.

Nach der bisherigen Darstellung der Situation des Deutschlernens können wir nun zusammenfassend feststellen, dass wir uns in einer Zwickmühle befinden. Die meisten Studierenden lernen Deutsch als erste (und wahrscheinlich letzte) Fremdsprache außer Englisch an der Universität. Sie lernen ein Jahr lang (oft nur ein Se-

¹⁰ Die Erklärung des Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch lautet: „Das Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 setzt Sprachkenntnisse auf der ersten Kompetenzstufe (A1) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) voraus. “Zum Erreichen dieser Stufe benötigen Sie – abhängig von Vorkenntnissen und Lernvoraussetzungen – 80 bis 200 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten“

(<https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd1/inf.html>)

mester) zweimal (oft nur einmal) pro Woche im Unterricht Deutsch. Zu Hause lernen sie sehr wenig. Trotzdem möchten sie „Grundwissen“ über Deutsch als Teil der allgemeinen Ausbildung haben und in deutschsprachigen Ländern als Touristen auf Deutsch kommunizieren können.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben uns leider wenig aussagekräftige Hinweise für die Platzierung des Fachs „Deutsch“ innerhalb des universitären Bildungssystems und für die Gestaltung des Deutschunterrichts in der täglichen Praxis. Kein Fach im Studium wäre gerechtfertigt, wenn es nur dazu diente, die Studierenden auf eine mögliche Auslandsreise vorzubereiten.

Immerhin könnte man im Rahmen der gegebenen Bedingungen die Studierenden zur Niveaustufe A1 bringen. Zu fragen ist, ob die Niveaustufe A1 des Europäischen Referenzrahmens als Zielsetzung des Deutschunterrichts an den japanischen Hochschulen angemessen ist.

3. Lehrwerke für Deutschunterricht in Japan

3.1. Japanische vs. deutschsprachige Lehrwerke

Nun vergleichen wir japanische und deutschsprachige Deutschlehrwerke. Unter „japanischen“ Lehrwerken soll man hier verstehen, dass sie vor allem von japanischen Autoren (meist Hochschuldozenten) zum Einsatz im Deutschunterricht an einer Bildungsinstitution (meist an einer Hochschule) geschrieben und bei einem japanischen Verlag herausgegeben werden. Bei der obengenannten Untersuchung der JGG gaben 91% der Befragten an, dass sie ein im Handel erhältliches Lehrwerk im Unterricht verwenden. Von diesen Lehrpersonen gaben zum Erscheinungsort des Lehrwerks 88,6% „Japan“ an, die verbleibenden 11,4% entfielen auf in den deutschsprachigen Ländern erschienene Lehrwerke. Die Untersuchung beschäftigt sich leider nicht damit, welche Lehrwerke von wem genau verwendet werden, aber da unter den Befragten 85,1% japanische Muttersprachler und 13,6% deutsche Muttersprachler sind, liegt die Vermutung nahe, dass die Mehrzahl von den japanischen Lehrpersonen japanische und die deutschsprachigen Lehrpersonen deutsche Lehrwerke benutzen. Das entspricht auch meinen eigenen Beobachtungen, obwohl ich auch einige japanische Kolleginnen und Kollegen kenne, die aus fester Überzeugung deutsche

Lehrwerke verwenden, und auch einige deutschsprachige Kolleginnen und Kollegen, die wahrscheinlich aus praktischen Gründen, d.h. wegen leichter Erhältlichkeit und auch Verständlichkeit für Studierende, japanische Lehrwerke bevorzugen. Insgesamt kann man sagen, dass japanische Lehrwerke den Markt der Lehrwerke in Japan dominieren und soweit mir bekannt ist, ist Japan das einzige Land außerhalb der deutschsprachigen Länder, in dem „eigene“ Lehrwerke für Deutsch in so großer Anzahl publiziert und verwendet werden.

3.2. Charakteristika der japanischen Lehrwerke

Japanische Lehrwerke sind gekennzeichnet durch eine sehr steile grammatische Progression im Vergleich zu deutschsprachigen Lehrwerken. Zur Veranschaulichung ziehe ich „Studio 21“ Teilband A1.1 (deutsch) und „Auf geht’s nach Berlin“ (japanisch) heran und zeige, welche grammatischen Phänomene auf je 8 bzw. 16 Seiten behandelt werden:

Tabelle 2

	Studio 21	Auf geht’s nach Berlin
8 Seiten	Alphabet, Fragesätze mit <i>wie</i> und <i>wo</i> , Präpositionen <i>in</i> und <i>aus</i>	Alphabet, Aussprache, Zahlen, Begrüßung, Präsens, <i>sein</i> , <i>haben</i> , Personalpronomen
16 Seiten	Präsens, <i>sein</i> , Personalpronomen	Nomen, Artikel, Akkusativ, unregelmäßige Verben, Plural, Dativ, alle Präpositionen, Nebensatz, Personalpronomen im Dativ und Akkusativ, reflexive Verben, Genitiv
16 Seiten	Nomen: Singular und Plural, Artikel, Verneinung durch <i>kein</i> , <i>haben</i>	Artikelwörter (<i>dies-</i> , <i>mein</i>), <i>kein</i> , <i>zu</i> -Infinitiv, trennbare Verben, Modalverben, Futur, Präteritum, Perfekt mit <i>haben</i> und <i>sein</i> , Passiv
16 Seiten	Präteritum von <i>sein</i>	Adjektiv (Deklination), Komparativ, Superlativ, Relativpronomen, Imperativ, Konjunktiv II

In dieser Tabelle sieht man deutlich, wie kompakt die grammatischen Phänomene sind, die bei „Auf geht’s nach Berlin!“ behandelt werden. Wie dieses Lehrwerk sind die meisten japanischen Lehrwerke vom Volumen her nicht so umfangreich wie die meisten deutschen Lehrwerke. Dies hat seinen Grund vor allem darin, dass sie meist für den Einsatz in einem Deutschunterricht, der zweimal wöchentlich stattfindet und in zwei Semestern vollendet wird, konzipiert sind. Die Lehrwerke sollen also in 48 Unterrichtseinheiten vollständig behandelt werden können, da man in der Regel in einem Semester nur 12 bis 13 Wochen für den „normalen“ Unterricht benutzen kann.

Bei der Gestaltung japanischer Lehrwerke wird von der Überzeugung ausgegangen, dass die Lernenden grammatische Phänomene in der Unterrichtssituation erklärt bekommen müssten, um sie verstehen zu können, wogegen der Wortschatz auch im Selbststudium erlernbar sei. Um es kurz zu fassen, kann man sagen, dass japanische Lehrwerke Grammatik als Lehr- und Lerngegenstand im Unterricht behandeln und Wortschatz eher vernachlässigen. Darüber wird später weiter diskutiert werden.

3.3. Charakteristika der deutschsprachigen Lehrwerke

Bei deutschsprachigen Lehrwerken fällt sofort auf, dass sie in der Regel für ausländische Lernende in einem deutschsprachigen Land konzipiert sind. So werden oft in der ersten Lektion die Lernenden dazu aufgefordert, Grußwörter wie „Guten Tag“ in ihren eigenen Muttersprachen zu präsentieren und sie miteinander zu vergleichen. Als Lernende stehen Immigranten, Arbeiter bzw. Arbeitssuchende und ihre Familienmitglieder im Vordergrund. Sie sind also Menschen, die für längere Zeit in einem deutschsprachigen Land, typischerweise in Deutschland, wohnen (wollen), und nicht zum Beispiel für ihre wissenschaftlichen Tätigkeiten Deutschkenntnisse brauchen, ohne dabei nach Deutschland zu gehen. Kurz gesagt lernen sie Deutsch, um in Deutschland zu wohnen, sich an die alltäglichen Situationen dort anzupassen und um sich zu integrieren. Dazu werden authentische, für Lernende relevante Materialien gesucht und zusammengefasst. Für persönliche Angaben wie Name (wie heißen Sie?), Adresse (wo wohnen Sie?) und Herkunft (woher kommen Sie?) werden oft Anmeldeformulare für Sprachkurse und sogar manchmal

Formulare des Einwohnermeldeamts benutzt. Dieser Bezug auf tägliche Situationen erhöht den Wert der Lehrwerke für die eigentliche Zielgruppe, erschwert aber deren Einsatz im Deutschunterricht in Japan, da die meisten japanischen Lernenden keine Absicht haben, Deutschland zu ihrem ständigen Wohnort zu machen. Da scheitert man schon an der ersten Aufgabe, „Guten Tag“ in verschiedene Muttersprachen zu übersetzen, und sieht auch keine Relevanz mit dem Einwohnermeldechein. Dies liegt nicht an irgendeiner Schwäche deutschsprachiger Lehrwerke, sondern zeigt lediglich, dass japanische Lernende nicht ins Profil der Zielgruppe dieser Lehrwerke passen.

4. Lernzielbestimmungen des Deutschunterrichts in Japan

4.1. Pro und kontra Europäischer Referenzrahmen

Während alle deutschsprachigen Lehrwerke sich an dem Europäischen Referenzrahmen (CEFR) orientieren und daraus nur bestimmte Lehrstoffe für die jeweiligen Stufen beinhalten, gibt es für japanische Lehrwerke diese Bestimmungen nicht. Es gibt zwar einige Lehrwerke, die das Kennzeichen „A1“ tragen, aber sie bleiben immer noch in der Minderheit, da viele japanische Lehrkräfte die Einführung des CEFR für nicht nötig oder sogar gefährlich halten. Dem CEFR liegt die sprachpolitische Entscheidung des Europarates zugrunde, die zur Vermeidung von möglichen Konflikten in Europa allen europäischen Bürgern empfiehlt, außer ihrer Muttersprache noch mindestens zwei Sprachen zu lernen. Die Sprachfertigkeiten, die aufgrund des CEFR stufenweise angeeignet werden, sind also unweigerlich Kommunikationsmittel, die zwischen mehreren Personen eine bessere Verständigung schaffen sollen. An diesem Bild des Sprachlernens ist nichts zu bemängeln. Der CEFR ist aber für den Deutschunterricht in Japan ein zweischneidiges Schwert: Einerseits rechtfertigt er den Fremdsprachenunterricht außer Englisch im Zeitalter der Globalisierung, andererseits stellt er die Sinnhaftigkeit des Deutschunterrichts in Japan infrage, denn wenn man der Idee des Europarates genau folgt und sie auf die gegenwärtige Situation Japans anwendet, müsste man außer Englisch Chinesisch und Koreanisch lernen, um eine bessere Verständigung in Asien zu fördern, um mögliche Konflikte zu vermeiden. Die Idee, Deutsch zu lernen, um eventuelle Konflikte zwischen Deutschen

und Japanern zu lösen, würde den Deutschunterricht in Japan nicht rechtfertigen. Außerdem sind viele japanische Lehrende mit dem Inhalt von Lehrwerken auf A1-Niveau unzufrieden, weil sie glauben, die Deutschlernenden könnten mit den mit dem Lehrwerk erworbenen Deutschkenntnissen später nichts anfangen, weil sie die elementare Grammatik des Deutschen gar nicht abdecken. Schauen wir uns noch einmal die Tabelle 1 an. Erfahrungsgemäß braucht man für eine Seite in einem Lehrwerk ebenso eine Stunde Zeit im Unterricht. Deswegen kann man sagen, dass man z. B. mit „Studio 21“ Teilband A1.1 nach zwei Semestern fast nur etwas im Präsens sagen kann und im Präteritum nur Sätze mit „war“. Man lernt also keine Modalverben, kein Perfekt, keine Adjektivdeklination, keine Relativpronomina, keinen Konjunktiv usw. Um Modalverben, Perfekt und Adjektivdeklinationen behandeln zu können, muss man in Japan mindestens doppelt so viele Unterrichtsstunden für Deutsch wie im Durchschnitt haben, wovon die meisten Lehrenden nur träumen können.

4.2. Grammatikorientiert vs. kommunikativ orientiert

Der Unterricht mit steiler Grammatikprogression zielt vor allem – zumindest im Glauben der diese Methode praktizierenden japanischen Lehrkräfte – auf die Förderung von Lesefähigkeit. Ein krasses Beispiel dafür ist der Deutschunterricht an der Universität Tokyo auf dem Komaba-Campus. Die Studierenden im ersten Semester beschäftigen sich mit dem von den Lehrkräften dort selbst verfassten Lehrbuch, das ausschließlich grammatische Erklärungen und Übungen enthält. Nachdem sie die elementare Grammatik vom Alphabet bis zum Konjunktiv II im Unterricht des ersten Semesters, der zweimal pro Woche stattfindet, durchgenommen haben, lesen sie im zweiten Semester anspruchsvolle Texte. Hier sind zwei Texte, die ich tatsächlich einmal mit den Studierenden der Universität Tokyo gelesen habe, als ich dort als Lehrbeauftragter eine Anfängerklasse unterrichtete:

Textbeispiel 1:

Zwillinge

Eineiige Zwillinge gleichen sich wie ein Ei dem anderen – allerdings nur in den ersten Lebensjahren. Dann häufen sich trotz der identischen Gene der Zwillinge Unterschiede im Erbgut an. Sie verändern das Äußere, den

Charakter oder auch die Anfälligkeit für bestimmte Krankheiten.

Die Forscher um den spanischen Wissenschaftler Manel Esteller sind nun der Frage nachgegangen, wie diese Unterschiede zustande kommen. Die Forscher stellen fest, dass im Laufe der Jahre je nach Lebensstil bestimmte Gene an- oder abgeschaltet werden. So können die Ernährung, Alkohol oder das Zigarettenrauchen sowie die sportliche Aktivität das Erbgut immer weiter verändern.

Dies beeinflusst auch Erbkrankheiten, die bei gesunder Lebensweise später oder gar nicht auftreten.

Textbeispiel 2:

Friedrich Nietzsche: *Die fröhliche Wissenschaft*

Im Horizont des Unendlichen. – Wir haben das Land verlassen und sind zu Schiff gegangen! Wir haben die Brücke hinter uns, - mehr noch, wir haben das Land hinter uns abgebrochen! Nun, Schiffelein! sieh´ dich vor! Neben dir liegt der Ozean, es ist wahr, er brüllt nicht immer, und mitunter liegt er da, wie Seide und Gold und Träumerei der Güte. Aber es kommen Stunden, wo du erkennen wirst, dass er unendlich ist und dass es nichts Furchtbareres gibt, als Unendlichkeit.

Das „Lesen“ im Unterricht geschieht dadurch, dass die Studierenden zu Hause diese Texte mit Hilfe eines Wörterbuchs lesen und im Unterricht ins Japanische übersetzen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die Übersetzung zu kontrollieren, die Grammatik und den Wortschatz zu erklären, falls es nötig ist, und mit den Studierenden über die Texte zu diskutieren – selbstverständlich auf Japanisch.

Der Schwierigkeitsgrad der Texte hängt zwar von der jeweiligen Universität ab und die oben zitierten Texte sind wahrscheinlich nur an der Universität Tokyo oder einer anderen Eliteuniversität im Unterricht behandelbar, dennoch halten viele Lehrkräfte und Studierende diese Art von Lesefähigkeit für eine (oder DIE) wichtig(st)e Fertigkeit, die man sich beim Lernen einer Fremdsprache aneignen sollte. Dabei verzichtet man (zumindest im Unterricht mit japanischen Lehrern) auf die Sprechaktivitäten, die im kommunikativen Unterricht im Vordergrund stehen würden.

Diese Art von Lehr- und Lerntätigkeit geschieht wohl unmöglich in einem Unterricht, der sich an dem CEFR orientiert. Die Studierenden befinden sich auf der A1-Stufe und lesen Nietzsche, wobei sie gar nicht mal auf Deutsch sagen können, wie sie heißen. Das gibt es nicht, sagen wohl viele deutschsprachige Kolleginnen und Kollegen. Das gibt es aber!

5. Wege zur „Goldenen Mitte“

Wie ich geschildert habe, sind die Fertigkeiten, die im traditionellen Deutschunterricht gefördert werden, gar nicht ausbalanciert, sondern sehr rezeptiv. Andererseits können die Studierenden nach einem Jahr so viel Deutsch, dass sie mit Hilfe eines Wörterbuchs theoretisch jeden anspruchsvollen Text lesen können. Diese Art von Unterricht passt gar nicht zum Bild der sprachlichen Fähigkeiten, die im Sinne des CEFR gefördert werden sollten. Hier sind also zwei extreme Wege möglich. Entweder man fördert Lernende, damit sie sprachlich aktiv kommunizieren können, wobei diese Tätigkeiten auf Alltagssituationen wie „im Supermarkt“ oder „am Fahrkartenschalter“, wie sie auf dem A1-Niveau verlangt werden, beschränkt bleiben. Diese Personen können zwar etwas einkaufen, aber nicht Zeitung lesen. Oder man fördert Lernende, damit sie nötige Informationen aus dem Internet holen und vielleicht sogar deutsche Literatur genießen können, ohne sich dabei allerdings auf Deutsch verständigen zu können. Vereinfacht gesagt verfolgen die meisten deutsch-muttersprachlichen Lehrkräfte den ersten Weg. Sie versuchen, die Studierenden dazu zu befähigen, in alltäglichen Situationen MÜNDLICH zu kommunizieren und PRODUKTIV zu sein. Japanische Lehrkräfte gehen meistens den zweiten Weg und hoffen, dass die Studierenden durch Deutschlernen selbstständig SCHRIFTLICHE Informationen aus den deutschsprachigen Ländern aufnehmen können.

Lernende des ersten Typs sind für muttersprachliche Lehrkräfte selbstverständlich verständlicher als die des zweiten Typs. Man weiß, was sie wollen, und ihre elementaren Bedürfnisse können befriedigt werden. Menschen des zweiten Typs können Deutsche verstehen und die Kulturgüter der Zielsprachengesellschaft genießen, ohne dabei von Deutschen verstanden zu werden.

Wenn diese beiden Unterrichtsmethoden sich harmonisch kompensierten, würde eine Goldene Mitte entstehen. Leider scheint diese Zeit noch nicht gekommen zu sein. Japanischen Lehrkräften kommt der Unterricht von muttersprachlichen Deutschlehrenden oft als Infantilisierung von Studierenden vor. Man muss zwar nicht unbedingt Nietzsche lesen, aber man sollte schon etwas Vernünftiges lesen und nicht immer Spielchen machen, so das Vorurteil von japanischen Lehrenden. Solange man aber, egal ob man japanische oder deutsche Lehrkraft ist, sich so sehr an den CEFR hält und nur „kommunikative“, hauptsächlich auf mündliche Fähigkeiten beschränkte Lehrmethoden einsetzt, kommt man im gegebenen Rahmen des Deutschunterrichts in Japan nie zu solchen anspruchsvolleren Texten. Dabei sind japanische Deutschlehrende alle Liebhaber der deutsch(sprachigen) Kultur(en), und weil die meisten von uns Germanisten sind und sich darum für deutsch(sprachige) Literatur begeistern, möchten wir japanischen Studierenden die deutsch(sprachigen) Kulturgüter näherbringen, was jedoch leider oft scheitert, teils wegen mangelnder Unterrichtsstunden und teils wegen der oft unbegründeten Überzeugung von japanischen Lehrenden, man müsse erst die Grammatik perfekt beherrschen, um intellektuelle Kulturgüter sprachlich genießen zu können.

Zu verstehen und verstanden zu werden sind selbstverständlich beide unverzichtbare Bestandteile der Kommunikation und daher ist es eigentlich zwecklos, wenn das eine oder das andere bevorzugt wird. Was wir nun machen müssen, ist, den Weg der Goldenen Mitte zu finden. Man muss nicht unbedingt als Einzellehrkraft genau den Mittelweg gehen, sondern kollektiv eine Goldene Mitte, also ausbalancierte Förderung deutscher Sprachkenntnisse erzielen. Dafür müssen wir Lehrenden uns auch noch ein bisschen aufeinander zubewegen. Japanische Lehrende sollten sich transparenter und verständlicher ausdrücken, um von den deutschen Kolleginnen und Kollegen besser verstanden zu werden. Deutsche Lehrende sollten meiner Meinung nach mehr Geduld aufbringen, japanische Kolleginnen und Kollegen zu verstehen.

Ich möchte zum Abschluss dieses Beitrags zwei konkrete Vorschläge machen, um diese Goldene Mitte zu ermöglichen.

1) Immer gemeinsam Lehrwerke schreiben

Japan ist ein Paradies für diejenigen, die deutsche Lehrwerke publizieren wollen. Als Autor braucht man sich nicht wirklich um die Auflagenzahl zu kümmern und kann deshalb einige Experimente machen, solange der Verlag damit einverstanden ist. Bisher haben deutsche Lehrende eher eine Nebenrolle gespielt. Sie werden oft nur zur Korrektur und zur Aufnahme gebeten. Dabei stellt nach meinen Erfahrungen das gemeinsame Verfassen eines Lehrbuchs die beste Gelegenheit dar, mit muttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen über den Lehrstoff und Lehrmethoden zu diskutieren. Wenn die meisten Lehrwerke von einer Autorenschaft geschrieben würden, die aus Japanern und Muttersprachlern gebildet ist, veränderte sich die Situation rasch. Die Rollenverteilung von Lehrkräften, nämlich der, dass Japaner Grammatik erklären und Muttersprachler „Konversation“ machen, würde ihre Relevanz verlieren, wenn wir gemeinsam konzipierte Lehrwerke hätten, die mit ausgewählten Grammatikerklärungen nicht nur alltägliche Situationen, sondern auch anspruchsvolle Texte behandeln.

2) Lehrmaterial-Pool

Die Idee ist alt, aber noch nicht richtig verwirklicht. Da wir täglich viele Lehrmaterialien erstellen, von denen wir gerne einige auch anderen Lehrenden zur Verfügung stellen wollen, sollte eine geeignete Organisation, also VDJ, JGG oder DAAD, ein gemeinnütziges Portal eröffnen, in das man seine Materialien hochladen kann. Diese Materialien sollen zwar urheberrechtlich geschützt sein, aber kostenlos heruntergeladen werden können. Vor allem sind Materialien erwünscht, die zum „Focus on Form“ verwendbar sind, also solche Unterrichtsvorschläge oder konkrete Arbeitsblätter, die ein bestimmtes Ziel des sprachlichen Handelns haben und dabei eine bestimmte grammatische bzw. lexikalische Erscheinung als Lerngegenstand behandeln. Man könnte sich dann über die Lehrmaterialien konstruktiv auseinandersetzen. Dafür muss man aber ausreichend viele japanische Lehrende versammeln (muttersprachliche Interessierte finden sich wahrscheinlich leicht), die bereit sind, mit ihren Materialien zum Deutschunterricht in ganz Japan beizutragen und mit anderen KollegInnen zu kommunizieren.

Diese Vorschläge sind wahrscheinlich nicht so leicht zu verwirklichen, wie gesagt, aber wir müssen nun etwas unternehmen, auch wenn wir hier klein anfangen müssen. Die Verständigung zwischen japanischen und deutschen Lehrpersonen erfolgt viel besser als vor 20 Jahren, aber für eine noch bessere Verständigung sind wahrscheinlich noch mehr kollegial-konstruktive Auseinandersetzungen nötig.

Ein Rückblick

(Wieland Eins)

2012, mein erstes Treffen mit Ortslektorinnen und -lektoren, genauer: Vorbereitungssitzung einer Veranstaltung, die seinerzeit als Lektorenfachseminar firmierte. Beeindruckt von den bis dahin schon bestehenden konzeptionellen Überlegungen zu einer Veranstaltung, von der ich nur wusste, dass sie der Fortbildung deutscher DaF-Lehrkräfte dienen sollte, dröhnte mir schnell der Kopf: Nicht nur Deutsche saßen im Organisationsteam, nicht nur OrtslektorInnen sollten teilnehmen, nicht einmal nur Leute, die unmittelbar mit

DaF zu tun hatten. Würde das funktionieren, würde der Geldgeber mitziehen? Die Antworten kann man in Lektorendrundbrief 40 nachlesen, die Kurzfassung: Ja. Schon damals ging mein Dank nach Ende der Veranstaltung nach Bonn, zu Recht, denke ich, denn selbstverständlich ist es nicht, dass am Ende trotz aller völlig berechtigten Vorgaben zur Verwendung deutscher Steuergelder ein weiteres Kriterium ausschlaggebend ist, das man wohl irgendwo zwischen Verhältnismäßigkeit und Sinnhaftigkeit verorten kann.

