

KOMMUNIKATIVER DAF-UNTERRICHT AN EINER JAPANISCHEN HOCHSCHULE: AKTUELLE DIDAKTISCHE HERAUSFORDERUNGEN UND FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

Katharina Muelenz

ABSTRACT:

Die theoretisch-didaktische Auseinandersetzung mit dem Deutschunterricht an japanischen Universitäten ist vielfach Diskussionsthema zwischen japanischen und deutschen Hochschullehrern, nicht zuletzt aufgrund stark rückläufiger Studierendenzahlen. Wenn es darum geht didaktische Konzepte und Modelle zu finden, die den Ansprüchen eines modernen Fremdsprachenunterrichts, der neueren didaktischen Anforderungen der Interkulturalität und Kommunikativität genügt, prallen scheinbar die Kulturen aufeinander. Dies spiegelt sich deutlich am Nebeneinander verschiedener Auffassungen in Online-Foren und Fachdiskussionen wider.

Die Autorin bemüht sich systematisch die Ursachen aufzuzeigen, die zu diesem Nebeneinander führen. Darüber hinaus soll untersucht werden, welchen Einfluss das „Kulturelle Lernen“ (vgl. LOESCHER 2008) auf kommunikative Aspekte im Fremdsprachenunterricht hat (Kap.1). Dazu sollen in Japan entwickelte theoretisch-didaktische Modelle vorgestellt werden, die die kulturell bedingte Herangehensweise bei der Umsetzung von Unterrichtskonzepten berücksichtigt (Kap.3) und somit vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt einen Beitrag zur Überwindung interkultureller Vorurteile leistet, ganz im Sinne eines kooperativen Zusammenarbeitens. Die Bedürfnisse der Studenten stehen dabei im Vordergrund.

(Kap. 2) Folgenden Fragen soll in diesem Zusammenhang nachgegangen werden: Welche spezifisch kulturell bedingten Probleme treten bei der Entwicklung von Konzepten und Modellen für den DaF-Unterricht in Japan auf? Und wie kann man diesen genannten Problemen bei der konkreten Umsetzung didaktischer Konzepte begegnen?

1 DER DEUTSCH-ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT ZWISCHEN „INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION“ UND „KULTURELLEM RAHMEN“

Im folgenden Kapitel sollen zunächst die relevanten Definitionen des Kulturellen Lernens sowie der Interkulturellen Kommunikation abgefragt werden. Um im zweiten Kapitel kulturbedingte Unterschiede auf den Kommunikationsbegriff ableiten zu können, die sowohl die Kommunikation zwischen Lehrern, als auch zwischen Lehrern und Studierenden im Unterricht betreffen.

Man sucht und braucht die interkulturelle Kommunikation zwischen den Kulturen und kann doch häufig am Ende die Gefahr einer erneuten Stereotypisierung nicht vermeiden. Dennoch ist und bleibt interkulturelle Kommunikation in der globalisierten Welt nicht nur nötig, sondern wird dringlich. Mittlerweile gehört sie schon zur Grundausstattung für Berufsfelder und Schlüsselqualifikationen in der Wirtschaft, in den internationalen Beziehungen und im schulischen Alltag (vgl. HERINGER 2004).

Sprache im Allgemeinen und die Fremdsprache im Besonderen hat als Kommunikationsmittel in einer globalisierten Welt einen hohen Stellenwert inne. Im Blick auf interkulturelle Kompetenz spielt nicht nur das Erlernen einer Fremdsprache eine wichtige Rolle, sondern auch die kulturelle Kompetenz, d.h. interkulturelle Kommunikation auf der Grundlage fundierten Wissens über kulturspezifische Umweltfaktoren.

„Jede Sprachhandlung verweist auf bestimmte konventionelle Handlungsmuster,

die im Prozess der Sozialisation erworben wurden und die Lebenserfahrung des Einzelnen in seiner kulturellen Umwelt spiegeln“ (VIELAU 2000:79). Dies bedeutet für das Fremdsprachenlernen im Unterricht, dass „es nicht nur die Kenntnis sprachlicher Bezugssysteme, sondern auch die Kenntnis der entsprechenden Handlungsmuster, damit eine lebenspraktische Erfahrungsgrundlage voraussetzt (ebd.).

Auch wenn der Begriff des Kommunikativen aufgrund seiner ungeheuren Popularisierung in didaktisch-methodischen Diskursen fraglich ist (SCHMENK 2007:131), bleibt doch die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts als Mittler zwischen den Kulturen zweifelsfrei bestehen. Diesem Aufsatz liegt folgende Kommunikationsdefinition zugrunde:

VIELAU (2000:6) betont die Wichtigkeit des Lernprozesses, d.h. die Art und Weise, wie eine Fremdsprache im Unterricht gelernt wird. Der Kommunikative Unterricht soll nicht als (einseitige) Vermittlung, sondern als (wechselseitiger) Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden angelegt werden - als ein Verständigungsakt, in dem die wesentlichen Aspekte des Lernprozesses nach und nach transparent werden. Dabei spielt vor allem auch Mit- und Selbstbestimmung im Lernprozess eine wichtige Rolle. Neben dem Lernprozess verweist VIELAU auf das Ziel von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht: „nicht das Wissen über Sprache, sondern das Sprachkönnen steht im Vordergrund des Lernens - die Fähigkeit des Lernenden, die Fremdsprache in lebenspraktisch- `kommunikativen` Zusammenhängen angemessen gebrauchen zu können“ (ebd.)

1.1 IRRUNGEN UND WIRRUNGEN UM DIE BEGRIFFLICHKEIT DES KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

„Eigentlich ist es doch ganz einfach: Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikative Kompetenz der Lernenden, und Fremdsprachenunterricht sollte kommunikativ sein. Oder?“ fragt SCHMENK (2007:131).

Begriffe wie Kommunikativer Fremdsprachenunterricht, oder auch Kaiwa-Unterricht (jap.: Konversationsunterricht) tauchen an japanischen Universitäten meist dann auf, wenn es um Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht beim Native Speaker geht. Die Undeutlichkeit dieser Begriffe rührt von einer begrifflichen Zerfaserung des Kommunikationsbegriffes in der Fachliteratur, als auch seiner Trivialisierung in der außeruniversitären Umwelt. SCHMENK (2007:131) konstatiert, dass der so genannte Kommunikative Fremdsprachenunterricht kein eindeutig bestimmbarer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht generell gewesen ist; auch verweist der Begriff auf kein homogenes Methodenrepertoire (vgl. HENRICI 2000; NEUNER/HUNFELD 1993 bei SCHMENK 2007:136).

Es ist sicher unbestritten, dass sich im Rahmen der kommunikativen Wende eine Reihe sehr positiver Wandlungen im Fremdsprachenunterricht ergeben haben, sowohl im Bereich der Themen und Inhalte, Übungen und Aufgaben, Integration von Grammatik als auch der bedeutungstragenden Dimension von Sprache u.v.m. Dieser neue Ansatz zielt „darauf ab, den Fremdsprachenunterricht lebendiger, lebensnäher, abwechslungsreicher, insgesamt Lerner orientierter zu gestalten“ (ebd.)

SCHART (2005:3) gibt zu bedenken, dass der Anspruch der Umsetzung der kommunikativen Wende „den Fremdsprachenunterricht in den letzten zwei Jahrzehnten zweifellos verändert hat, wenn auch nicht so radikal, wie es der häufig verwendete Begriff der Kommunikativen Wende suggeriert. Denn in seiner schwachen Version verzichtet der kommunikative Ansatz auf einen Bruch mit einem Unterrichtsdesign, dessen Grundlage grammatische Progressionen bilden. So werden etwa kommunikative Elemente in den Unterricht eingeflochten, um den Lernenden Gelegenheiten zu geben, zuvor gelernte sprachliche Strukturen anzuwenden (vgl. LEGUTKE und SCHOCKER 2003:4ff. bei SCHART 2005:3).

1.2 „KULTURELLES LERNEN“

„Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft

zugehörigen Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung. [...] Zentrale Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems lassen sich als sogenannte Kulturstandards definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur [...] als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (vgl. THOMAS 1996:151 bei WOLF 2001:1179).

Eigenkulturelle Handlungsmuster, die keine direkte zielkulturelle Entsprechung haben, und umgekehrt die zielkulturellen Handlungsmuster, können mangels einer entsprechenden eigenkulturellen Erfahrungsgrundlage nicht oder sehr erschwert gelernt werden (VIELAU 2000:81).

LOESCHER (2008:539) greift den von WYGOTSKI (1971) und BRUNER (1984) entwickelten Begriff des Kulturellen Lernens auf: „Man spricht von Kulturellem Lernen, wenn die Verknüpfung zwischen Außenweltimpuls und der generierten kulturellen *imago*¹ im Zuge der Versprachlichung reflektiert und gegebenenfalls falsifiziert wird“. LOESCHER untersucht Kulturelles Lernen auf kommunikative Aspekte: Dem Scheitern der Unterrichtskommunikation liegen oft unterschiedliche kulturelle Rahmen zugrunde. Unter Rahmen versteht er mentale, vorsprachliche Konzepte, die die Enkodierung in die L2 (und L1) maßgeblich steuern (ebd. 2008:540). LOESCHER postuliert, abweichend von den Forschungspositionen LAKOFFS (1987), FILLMORES und FAUCONNIERS (1994), eine kulturelle Verfasstheit dieser kognitiven Rahmen: „also mentale Repräsentationen von `Dingen` oder `Symbolen`, folgen auch einer kulturellen Linie, nicht nur einer `natürlichen`,

¹ LOESCHER (2000:540) definiert den Begriff der *kulturellen imago* wie folgt: „eine *imago* ist ein vorsprachliches `mentales Konzept`, das im Zug eines `automatischen` Abbildungsprozesses (mapping) von fremdkulturellem `Wissen` generiert wird“.

besonders wenn sie von gesteuerten Außenweltreizen, Symbolen hervorgerufen werden. Denn die mentalen `images`, die auf Außenweltsymbole abgebildet/mapped werden, sind im Zuge eines frühkindlichen Lernprozesses erworben worden“ (ebd.)

Die Bedeutung Kulturellen Lernens für die Unterrichtsdidaktik zeigt sich im Prinzip der Nicht-Versprachlichung von Interferenzwissen, wird dieses beachtet, so (VIELAU 2000:79) gibt es keine Kommunikationsstörungen, die auf unterschiedliche Interpretationen des Handlungsrezeptes zurückzuführen wären.² Darüber hinaus auftretende Verständigungsschwierigkeiten könnten u.a. die folgenden Ursachen haben:

- „Die Gesprächspartner sind Angehörige verschiedener Kulturen; sie gehen von kulturspezifisch unterschiedlichen Rezepten aus und erwarten abweichende Ereignisfolgen.
- Eine inhaltlich angemessene Sprechabsicht kann nicht oder nur unzureichend versprachlicht werden“ (ebd.)

In einem authentischen Text ergänzen sich die verbale und die nichtverbale Information zu einem kohärenten Handlungsablauf. In älteren Lehrbuchtexten wurde häufig gegen das Prinzip der Nicht-Versprachlichung von Bekanntem verstoßen: die Frage der Empfangsdame, ob der Gast genügend Geld besitzt, [...] kommt nur in der Textsorte "Lehrbuchtext" vor (VIELAU 2000:78).

1.3 SPRACH-UND KULTURBEZOGENHEIT

Den Zusammenhang von Kultur und Sprache könnte man mit HERINGER (2004:117) fassen: „Die Sprache ist für uns Menschen wie für den Fisch das Wasser. Wir bewegen uns in ihr ganz selbstverständlich. Wir befolgen ihre Konventionen eher automatisch. [...] Wir sind orientiert auf den Inhalt, auf die Welt. Mehr zählt uns, was wir sagen wollen, als wodurch (wir) es sagen. Der Zusammenhang von

² Die Kommunikation gelingt, weil beide Gesprächspartner vom gleichen Handlungsrezept und vom gleichen Vorverständnis ausgehen; bei der Wortwahl- nicht jedoch im Handlungsinhalt oder der Abfolge der Teilhandlungen- gibt es individuelle Spielräume (lang/kurz; direkt/indirekt; höflich/unhöflich, Gebrauch von Füllwörtern, Aufmerksamkeitssignalen).

Sprache und Kultur geht über Sprachhandlungen hinaus und verweist auf Wissen von der Welt. Dieses Weltwissen prägt das Verstehen des auch kulturell andersartigen, denn wenn wir nur Sprachstrukturen kennen, verstehen wir noch nichts von dem, was Verstehen, Gefühle, Geschichte, Tradition und Lebensweise einschließt“ (ebd.).

BUTZKAMM (2002:147) beschreibt, „das Hauptdefizit gegenwärtiger Unterrichtspraxis liegt [...] im Bereich der mitteilungsbezogenen Kommunikation. Allzu oft gerät Sprache zum bloßen Übungsstoff- lauter Proben ohne Premiere“.

Als Zwischenfazit lassen sich folgende 3 Kriterien ableiten:

1. Es bestehen kulturell bedingt verschiedene Auffassungen nebeneinander, die von beiden Seiten zur Kenntnis genommen und hinterfragt werden sollten.
2. Der kulturelle Rahmen ist auf die Bedeutung für didaktische Konzepte im Sinne eines kommunikativ orientierten Unterrichts zu prüfen (siehe Kap.3).
3. Die Sprach- und Kulturbezogenheit liegt daher im Zentrum der Zusammenarbeit deutscher und japanischer Lehrender im Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. Wakisaka 2000:125).

2 SPEZIFISCHE KULTURELLE EINFLÜSSE IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION ZWISCHEN DEUTSCHEN UND JAPANERN

Zunächst soll anhand der kulturbedingten Lerntraditionen die Lernerseite dargestellt werden, die zur Fragestellung führt: Welche spezifisch kulturell bedingten Probleme treten bei der Entwicklung von Konzepten und Modellen für den DaF-Unterricht in Japan auf? Im Anschluss daran werden Missverständnisse und Verständnisprobleme im Bereich der Lehre des Deutschen als Fremdsprache an japanischen Universitäten beleuchtet, dies soll auf zwei Stufen geschehen: zunächst werden die Rahmenbedingungen kurz erläutert, um im Anschluss die Sichtweisen deutscher und japanischer Hochschullehrender darzulegen, im Sinne eines Beitrags

zum Abbau von Kommunikationsbarrieren und der Förderung des kommunikativen Austausches.

2.1 JAPANISCHE STUDIERENDE

Der Student an einer japanischen Universität sieht sich heute zwischen der an den meisten Universitäten vorherrschenden traditionellen Grammatik-Übersetzungsstunde und - parallel dazu - den kommunikativen und interkulturell orientierten Unterrichtsansätzen. Laut SLIVENSKY/BOECKMANN (2007:163 ff.) stimmt die Haltung der Studierenden gegenüber den Lernzielen des Deutschunterrichts optimistisch: sie knüpfen an die gesellschaftliche Diskussion um Internationalisierung und um ein fach-praxisorientiertes Studium an, das fremdsprachliche Kompetenz an dem Kriterium der aktiven Kommunikationsfertigkeit und interkulturellen Handlungsfähigkeit misst. Folglich spricht SUGITANI (1995:217 bei SLIVENSKY/BOECKMANN 2000:27) von einer „Diskrepanz der Lern- und Lehrziele“. „Rezeptiv vermitteltes Wissen gilt (an japanischen Universitäten) schlicht als ultima ratio, explorative Wissenserschließung hingegen eher als nicht vereinbar mit den tradierten Sozialisierungsprinzipien in Gesellschaft und Schule“ (vgl. auch SCHUBERT in HECKMANN: 2001 bei MARTIN/OEBEL 2007:10). Die sogenannte Lernerorientierung droht ein Schlagwort zu bleiben, dessen Bedeutungen auf der Intuition einzelner Didaktiker und Lehrender basieren (SCHMENK 2007:136).

Das kulturell bedingte Kommunikationsverhalten japanischer Studierender ist neben der Bedeutung des Sprechens bzw. Schweigens sicher gravierend.³

1. Die Studierenden werden in der Schule intellektuell und kommunikativ stets unterfordert und sogar unterdrückt.

³ Dazu gehört die allgemein im Unterricht weniger geförderte Fähigkeit, Stellung zu nehmen, eigene Aussagen zu begründen oder zu argumentieren bzw. zu debattieren. Auch die weniger explizite Versprachlichung von Kontext- oder Begleitumständen bei Erzählungen oder Texten bzw. Unerfahrenheit beim Aufbau von Texten überhaupt bereiten immer wieder Schwierigkeiten (vgl. NOGUCHI 1989:106ff., EHLERS 1987:171 bei SLIVENSKY/BOECKMANN 2000:169).

2. Dass die kommunikative Kompetenz nicht grammatisch richtige Sätze bilden heißt, muss man ihnen zunächst konsequent vermitteln.
3. Moderne Lernstrategien besitzen die meisten Studierenden schlicht keine, (d.h. dass fremdsprachige Texte als Objekte grammatischer Analyse und nicht als eine Sinnquelle, aus der man realitätsbezogene oder relevante Informationen über die eigene und fremde Kultur gewinnen kann) (TOMODA 2000:148).

TOMODA (ebd.) leitet einige vage Notwendigkeiten an den kulturell orientierten DaF-Unterricht ab. Im DaF-Unterricht sollte den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden im Englischunterricht angeeignete kommunikationswidrige Lernstrategien beiseitezulegen und eine Fremdsprache als lebendige Sprache zu lernen. Nach einem langen Schulleben mit mechanischer Datenmemorierung wollen sich die jungen Erwachsenen eigentlich gern nur mit anspruchsvollen Aufgaben beschäftigen.

BAYERLEIN (1997) entwickelt Perspektiven des behutsamen Imports westlicher unterrichtsmethodischer Modelle - im Zentrum steht der Kommunikative Ansatz - in den DaF-Unterricht in Japan unter Berücksichtigung hier anzutreffender abweichender Lerntraditionen (vgl. GERINGHAUSEN/SEEL 1986 bei BARKOWSKI/EBER2001:85).

OEBEL (2007:12) verfolgt im Sinne der kulturellen Einbindung der im Kap. 3 weiter auszuführenden LdL-Methode einen interessanten Ansatz, demnach gibt es bei eingehender Beschäftigung mit ostasiatischer Lehrtradition konfuzianischer Prägung (rezipierende bzw. reproduzierende Lernpräferenzen) verblüffende Analogien mit explorativen Methodik- bzw. Didaktikmodellen, (denen LdL zweifellos als ausgeprägteste Form zuzurechnen ist) (vgl. u.a. CHENG 2000; GUEST 2006; HESS 1999, MITSCHIAN 1999 bei ebd. 2007:12).

„Westliche, in anderen Kulturkreisen als ihren eigenen lehrende

Fremdsprachenlehrer sollten sich also trotz allen gebotenen Respekts gegenüber der Kultur ihres jeweiligen Gastlandes sehr wohl ermutigt fühlen, sich eine gewisse Innovationsaufgeschlossenheit und Experimentierfreude in methodisch-didaktischer Hinsicht zu erhalten. Mit einer solchen positiven Grundhaltung erzeugen sie womöglich eine in diesem Ausmaß zunächst nicht für möglich gehaltene Resonanz bzw. Akzeptanz unter ihren Studierenden, und dies - unabhängig von der jeweiligen Lernprogression“ (vgl. CHEN 2000: 440 ff.; OEBEL 2003: 216ff.; 2005a: 148ff. bei OEBEL 2007:12).

TOMODA (2000:149) leitet für die Unterrichtspraxis folgende methodischen Vorgehensweisen aus den „Lernerbiographien“ der Studierenden (s.o.) ab:

- möglichst viel Partnerarbeit einsetzen,
- konkrete Lernschritte vorbereiten, offene Fragen eher vermeiden, ausführlicher Bogen mit konkreten Fragen über den Textinhalt auch als Methode geeignet für große Lernergruppen,
- nicht allzu früh spontane freie Äußerungen oder gar authentische Interaktionen deutscher Art erzwingen (dies sind die Lerner schlicht nicht gewohnt),
- vorbereitend auf richtige Diskussionen mit gesteuerter Diskussionssimulation inszenieren (Vorbereitung als Hausaufgabe um Druck und Stress freier Wortmeldungen zu reduzieren),
- Artikulation von Vokabular und Redewendungen durch physische Wiederholung (im Sprachlabor oder mit Pattern-drills) und somit Training der Fremdsprache als Lautgebilde.

SLIVENSKY/BOECKMANN (2000:171ff.) führen anhand einiger japanischer Lerntraditionen- und muster aus, wie diese sich positiv auf den Unterricht auswirken können:

Zunächst einmal gehört dazu: „die große Geduld, mit der sich japanische Studierende mit einer Materie auseinandersetzen können und auch die Genauigkeit,

die sie dabei anwenden. Diese Arbeitshaltung erleichtert besonders das formorientierte, auf sprachliche Korrektheit abzielende Arbeiten. Angesichts der Gewöhnung an das Arbeiten mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode gibt es oft auch erstaunlich geringe Zugangsschwierigkeiten gegenüber komplexen Texten, die dann sehr selbständig bearbeitet werden können. Ebenso die Kooperative Arbeitshaltung: diese Gruppenarbeitsphasen lassen sich sowohl zur gemeinsamen Verstehensarbeit als auch zur kooperativen Erarbeitung von sprachlichen Produkten einsetzen. Schließlich wäre auch noch das in der Regel recht große Interesse an der muttersprachlichen Lehrkraft als Person, als Repräsentantin des Fremden zu nennen, das oft weit größer ist, als die von dieser Person präsentierten Sprache: landeskundliche Themen sollten aus ganz persönlicher Perspektive dargeboten werden (SLIVENSKY/BOECKMANN 2000:171ff.).

2.2 DISKREPANZ UND MISSVERSTÄNDNISSE ZWISCHEN AUFFASSUNGEN DEUTSCHER UND JAPANISCHER LEHRKRÄFTE

Die unglückliche Situation an japanischen Hochschulen besteht eigentlich darin, dass eine Diskrepanz zwischen den Lehrzielen der japanischen Kollegen (fundierte Grammatikkenntnisse)⁴ und denen deutschsprachiger Kollegen (Sprechfähigkeit) besteht. SEINO (2009) greift hier Punkte auf, die so in Japan sicher existieren. Indem er weiter in ironischem Ton sagt, dass „die deutschen Lektoren zumeist von ihren japanischen Kollegen glauben, dass diese nur Grammatik unterrichten und die japanischen Lektoren wiederum über ihre deutschen Kollegen denken, dass sie zu langsam machen würden (und fast nie mit einem Lehrwerk enden würden). Zudem

⁴ „An der Uni, an der ich vorher gearbeitet habe, wurde im ersten Jahr die gesamte deutsche Grundgrammatik unterrichtet, mit der Begründung man könne im 2nensei Unterricht was anderes machen. Das Resultat, zum 2nensei Unterricht kamen nicht mehr so viele.“ In: Beitrag im Online-Forum der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (jgg) Subject: [deutsch:0414] am 30. Juni 2009 „Grammatik unbedingt auf Japanisch?“ Der japanische Kollege konstatiert hier in einer Fachöffentlichkeit, dass dieses Modell scheinbar noch an einigen Universitäten existiert.

gäbe es oftmals keine Integration der deutschen Lektoren in die Bestimmungen des Curriculums. Und darüber hinaus sollen die deutschen Kollegen die Studenten amüsieren, mehr würde von ihnen nicht erwartet.“ kritisiert er sozusagen ein altes Bild von deutschsprachigen Lektoren, das jedoch nach wie vor in einigen Köpfen verankert zu sein scheint. Auf beiden Seiten existieren Vorurteile, die vom Selbstverständnis der deutschen und japanischen Lektoren natürlich völlig abweichen.

WAKISAKA beschreibt die Unterrichtslage an japanischen Universitäten 2000 noch sehr hart, als „eine methodisch ungeübte und theoretisch unbewusste“ (2000:121), und spricht davon, dass die Mitarbeit der deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen zur Weiterentwicklung dabei im Zuge einer grundlegenden methodischen Auseinandersetzung sehr wünschenswert wäre. (ebd.) Methodisch scheint es oft eine Art Übersetzungszwang bei Texten (d.h. dass fremdsprachige Texte als Objekte grammatischer Analyse verstanden werden; vgl. TOMODA 2000:148) zu geben, dies bestätigt auch der Erfahrungsbericht eines japanischen Kollegen, nach dem,, der Lehrer mit einem Lehrbuch ohne japanische Erläuterung/Übersetzung im Unterricht [...] all die Sätze erst lange übersetzen (muss), und die Studenten haben danach schon fast keine übrige Zeit mehr zum Antworten in den Übungen.“⁵

Sicher kann man auf beiden Seiten davon ausgehen, dass es eine gewisse Beharrung auf liebgewonnenen Konzepten gibt, in Bezug auf die Übersetzungsmethode gibt es darauf aus dem deutschen Kollegium als Antwort, in dem gleichen Beitrag aus dem Online-Forum: „Ein Deutschbuch eines deutschen Verlages benutzen viele KollegInnen, ohne lange übersetzen zu müssen. Die Lernenden werden von der ersten Stunde an die Unterrichtssprache gewöhnt.“ VÖGEL/HOPF (2005) wiederum lösen dieses Problem, indem sie zu jeder Einheit eine Vokabelliste anbieten, im auf Sprechkommunikation angelegten Unterricht, jedoch vorwiegend Deutsch sprechen. SEINO (2009) hält als Unterrichtssprache ebenso am Deutschen fest, notiert dazu

⁵ Beitrag im Online-Forum der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (jgg) Subject: [deutsch:0414] am 30. Juni 2009 „Grammatik unbedingt auf Japanisch?“

zeitgleich alle Japanischen Entsprechungen an der Tafel.

Nun muss man freilich im Hinblick auf die Entwicklungen und reformatorischen Bemühungen an den Universitäten unbedingt die stetig positive Veränderung der oben beschriebenen Lage im Sinne der Neugestaltung von Curricula und Anwendung methodischer Modelle erwähnen. Allerdings bleiben reformatorische Ansätze noch oft an der Oberfläche haften und dringen nicht ins „Mark“ vor. „Es ist mir also beim Unterricht aus zwei Unterrichtsstunden pro Woche für eine Klasse der ideale Typ, dass die Studenten in der einen Unterrichtsstunde von einem japanischen Lehrer Grammatik lernen und in der anderen Unterrichtsstunde von einem deutschen Lehrer möglichst viel Wortschatz in der Form der gesprochenen Sprache lernen“ (siehe Fußnote 5) Warum dieser Typ ideal sei, wird im Online-Forum leider nicht erläutert.

Festzuhalten ist, dass vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt die Forderung nach Überwindung interkultureller Vorurteile seitens der Lehrerschaft im Sinne eines kooperativen Zusammenarbeitens auf die Bedürfnisse der Studenten in den Vordergrund tritt. Dem Anspruch auf kommunikative Relevanz des Deutschunterrichts steht das Lager mit der Zielsetzung eines bildungsorientierten Fremdsprachenunterrichts gegenüber (SLIVENSKY/BOECKMANN 2000:26).

WAKISAKA betrachtet die Rolle der deutschen Lektoren im Jahr 2000 (ebd:119) im Hinblick auf die Tendenzen der Hochschulentwicklung in Japan seit 1991, 1.) vor dem Hintergrund der Abnahme der Studienbewerberzahl; 2.) der Internationalisierung von Forschung und Lehre; 3.) den Reformbemühungen seit 1991: „Die Diversifikation des Fremdsprachenstudiums und die Veränderung der Legitimationsgrundlage des Deutschen als Studienfach fordern eine Überprüfung der traditionellen Lehr- und Lernmethoden. Das bezieht sich nicht nur auf das Sprachlernen an sich, sondern auch auf die Kenntnisnahme des interkulturellen Weltwissens“ (WAKISAKA 2000:120).

OEBEL (2007:10) beschreibt den Prozess des gesellschafts- und bildungspolitischen

Umdenkens seit den 1990er Jahren (durch fremdsprachendidaktisch ausgebildete und innovativen Unterrichtsmethoden gegenüber aufgeschlossenen nicht-japanischen ebenso wie japanischen Lehrkräften) als Beginn einer moderaten Veränderung der hiesigen Bildungslandschaft, die sich u.a. konstruktivistischen Lehrmethoden zuwendet.

Darüber hinaus führt WAKISAKA (2000:125) an, dass sich den japanischen Universitäten eine neue Tendenz feststellen lässt, über die traditionelle Auffassung der „Germanistik“ hinaus zu einem interkulturellen Studium überzugehen. Dieser Trend, der nicht allein als modische Erscheinung gelten sollte, sondern eher ein realistisches Bild der künftigen Entwicklung andeutet, führt unvermeidlich auch zu einer Neuorientierung der Aufgaben der Lehrkräfte in den betreffenden Fächern. Bedeutend ist daher, die „Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit japanischen und deutschen Kollegen benachbarter Fächer, denn die interdisziplinäre Arbeit setzt eine Kooperation verschiedener Individuen innerhalb und außerhalb der jeweiligen Dienststelle voraus.“ (ebd.)

3 LERNANGEBOTE FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

In diesem abschließenden Kapitel werden didaktische Unterrichtsansätze vorgestellt, die dem Umfeld des Deutschunterrichts an einer japanischen Universität entspringen, diese sind als Weiterentwicklung und Adaption didaktischer Modelle zu verstehen, die aus den kulturspezifischen Bedingungen an japanischen Universitäten Lösungen für den Unterricht definiert haben und ebenso dem Prozess des sprachlichen und kulturellen Wandels und kultureller Differenzierung begegnen zu versuchen. Während es sich bei der *Méthode Immédiate* um eine in Japan entwickelte *Conversation Classroom Management* Technik handelt, geht es im Simulationsmodell ausdrücklich nicht um die Entwicklung einer neuen Methode, „sondern vielmehr um [...] wohlbekannte Prinzipien der Fremdsprachendidaktik, nämlich das Streben nach inhaltlicher Kohärenz einerseits und die Orientierung an der Erfahrungswelt und den Bedürfnissen der Lernenden andererseits, [...] um die

Chance auf ein authentisches Handeln mit der Fremdsprache unter den Bedingungen institutionalen Lehrens und Lernens zu erhöhen“ (vgl. SCHART 2005:9). Die Lernen-durch-Lehren-Methode schließlich versteht sich als die Methode. Dass die Auswahl genau auf diese drei Ansätze fiel, liegt zum einen daran, dass sie im Rahmen des fachlichen Austauschs in Japan am besten kommuniziert sind, als auch an zufälligen Faktoren. Die Méthode Immédiate ist der Autorin eine große Bereicherung in ihrer eigenen Unterrichtspraxis gewesen.

Alle drei Ansätze folgen dem allgemein zu beobachtenden Trend der „gegenwärtig diskutierten didaktischen Konzepte: es handelt sich vornehmlich um „kleinere“ Konzepte für die Gestaltung von Lernangeboten, „aus der Erkenntnis der Begrenztheit `umfassender` didaktischer Modelle abgeleitet. Solche Konzepte sind als Orientierungshilfe für die Praxis gedacht und bieten in der Forschung Ansatzpunkte für gezielte Untersuchungen“ (vgl. „Didaktische Modelle“ bei Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V.).

Allen Ansätzen liegen die im Folgenden zu beschreibenden Ausgangsbedingungen, mit denen sich ein Deutschlehrer an einer japanischen Universität konfrontiert sieht, zugrunde:

1. Die Zielstellung den Studenten kommunikative Fähigkeiten (in mündlicher als auch schriftlicher Form) in der zweiten Fremdsprache zu vermitteln,
2. geringe Sprachkenntnisse und Motivation der Studierenden,
3. das rezeptionslastige Lernverhalten im Klassenraum,
4. das Schweigen und kulturell bedingte Kommunikationsverhalten.

3.1 DIE MÉTHODE IMMÉDIATE UND DAS LEHRWERK GESPRÄCHE IM UNTERRICHT NEU

Aus der (o.g.) Herausforderung, besonders als muttersprachlicher Lehrender, den Studenten kommunikative Fähigkeiten in der zweiten Fremdsprache beibringen

zu müssen (HOPF/VÖGEL 2005:1) hat sich die *Méthode Immédiate* etabliert als: „a simple and powerful conversation classroom management technique that was created in Japan in response to several challenging situations: (1) large classes; (2) low levels of language ability and motivation, and (3) the reticent classroom behavior of Japanese learners. Its primary objective is to have the students learn to speak in two-way, real-time communication; in short, to take part in free flowing conversations“ (VANNIEU 2008:7).

Als großes Verdienst der *Méthode Immédiate* kann die Beteiligung der „stummen Masse“ gesehen werden (ebd. 2008:7). Damit meint der Autor vermeintlich die Beteiligung „aller“ Studenten im Klassenraum. Der Schwerpunkt der Methode liegt auf dem Erwerb der Fähigkeit Sprechen. HOPF/VÖGEL haben diese für den Deutschunterricht an das Niveau A1 der Beschreibungen (zu Sprechen und Wortschatz) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und Profile Deutsch angepasst (HOPF/VÖGEL 2005:10). Um einen sofortigen Beginn der mündlichen Interaktion zu ermöglichen, werden keinerlei oder nur sehr wenig Grammatikerklärungen gegeben. Dies stützt sich auf die Ergebnisse von Studien (DIEHL/PISTORIUS/DIETL 2002:156 bei HOPF/VÖGEL 2005:7), die die Vermittlung grammatikalischer Regeln (besonders den Zeitpunkt) hinterfragen.

Demnach sollte sich ein effektiver Grammatikunterricht „viel stärker nach den natürlichen Erwerbssequenzen richten und nicht umgekehrt. Außerdem scheint es weitaus effektiver, Fehler der Lernenden nicht zu sanktionieren, sondern als Mittel zur Bestimmung des Sprachniveaus zu erkennen. „Bewusst wird in dem aus der *Méthode Immédiate* entstandenen Lehrbuch „Gespräche im Unterricht NEU“ auf simulierte Gesprächssituationen, die im deutschen Sprachraum angesiedelt sind, verzichtet. Stattdessen sollen den Lernenden Fähigkeiten vermittelt werden, über ihre eigene Kultur, ihre Vorlieben und Abneigungen in der Fremdsprache mündlich kommunizieren zu können (HOPF/VÖGEL 2005:8). Mit dem Konzept soll das Vorurteil „Deutsch sei schwer, sprich: unerlernbar“ ein Stück abgebaut werden.

Neben konkret messbaren Ergebnissen in der Fremdsprache Deutsch wollen die Autorinnen ihren Teil zu einer Veränderung des recht antiquierten Images der deutschen Sprache in Japan beitragen (ebd. 2005:7 ff.).

Der erweiterten Méthode Immédiate mit der durch Vögel geleisteten Forschungsarbeit (im Rahmen ihrer Dissertation) und wissenschaftlichen Fundierung zur Förderung von Flüssigkeit beim Sprechen bei Deutschlernenden ermesse ich große Bedeutung für die Weiterentwicklung des Kommunikationsunterrichtes an japanischen Hochschulen bei. Vögel legt dar, dass nach N. C. Ellis Spracherwerb im Grunde das Lernen von Sequenzen bedeutet und dass sich abstraktes Grammatikwissen aus der Analyse dieser Sequenzen ergibt (vgl. N. C. ELLIS 1996:91 bei VÖGEL 2005:5). Darüber hinaus erklärt sie weiterhin angelehnt an ROD ELLIS, dass das frühe Stadium im L2- und L1-Erwerb ungrammatisch sei. Sprachlerner würden mit dem Lernen von Sprachteilen beginnen, mit Wörtern und *Chunks* (vgl. R. ELLIS bei VÖGEL 2005:5). Daraus resultiert der Vorschlag, Grammatik nur bei jenen Lernern zu unterrichten, die schon über genügend Wortschatz verfügen, um bedeutungsvolle Mitteilungen machen zu können (vgl. R. ELLIS 2002:31 bei VÖGEL 2005:5). Besonders zur Hinterfragung des Grammatikerwerbs für den japanischen Kontext, „wo im ersten Lernjahr oft gleichzeitig mit einem Konversationsunterricht und einem Grammatikunterricht begonnen wird“ (VÖGEL 2005:5) leistet diese Methode einen wichtigen Denkanstoß.

3.2 SIMULATIONEN IM UNTERRICHT

Die Arbeitsgruppe „Simulationen im Unterricht an japanischen Universitäten“⁶ hat mit ihrem Beitrag „Lernen in fiktiven Welten - Simulationen als Ergänzung und Alternative zu kurstragenden Lehrwerken im Grundstufenbereich“ ein

⁶ Die einzelnen Projekte in diesem Beitrag wurden zum Teil auf dem 9. und 10. DaF-Seminar vorgestellt und diskutiert.(SCHART 2005:1) Unterrichtsbeispiele sind abrufbar online , siehe Literaturliste

Konzept der Ergänzung von Lehrwerken um Lehr- und Lernarrangements, nämlich hier Simulationen geliefert. Sie tragen damit einem neuen Verständnis von Lehrwerken und ihrer Rolle im Lernprozess Rechnung, die besagt (vgl. FUNK 2001:290 bei SCHAT 2005:1): Sie gelten nicht mehr als das Leitmedium für den Unterricht, sondern werden eher in der Funktion eines „Kern- oder Ankermediums“ gesehen. Gerade unter den Bedingungen eines Fremdsprachenunterrichts, der sich weit entfernt vom zielsprachlichen Raum vollzieht, erscheint diese Möglichkeit einer authentischen Kommunikation als ein äußerst fruchtbarer Ansatz. (SCHAT 2005:54).

Dabei nehmen Simulationen an dem zentralen Dilemma der kommunikativen Fremdsprachendidaktik ihren Ausgang: der Künstlichkeit des Kommunizierens in der unnatürlichen Situation des Klassenraumes. Ihre Besonderheit liegt jedoch darin, dass sie gerade nicht danach streben, die Künstlichkeit zu umgehen, sondern diese sinnvoll zu nutzen: Der Fremdsprachenunterricht wird zu einer Bühne für ein fiktives Geschehen oder zu einem virtuellen Handlungsraum. Die Lernenden gestalten diese simulierten Welten um ihrer selbst Willen - und nicht unter dem Diktat einer strukturellen oder funktional-notionalen Progression. (SCHAT 2005:1) Der Begriff der Simulation steht für eine sehr heterogene Ansammlung von Unterrichtsentwürfen, die sich in Vorgehensweisen und Inszenierungsformen zum Teil sehr erheblich voneinander unterscheiden (ebd. 2005:6). Dabei werden vier konkrete Unterrichtsbeispiele⁷ vorgestellt, die aufzeigen, dass die Simulationen im Unterricht unterschiedlichste

⁷ Die Autorinnen und Autoren arbeiten alle an japanischen Universitäten mit Studierenden im ersten oder zweiten Studienjahr, doch die jeweiligen Lernziele und Vorgehensweisen variieren zum Teil beträchtlich. Im „Atagiin Projekt“ von STEFAN HUG erfinden die Studierenden eine imaginäre Stadt und trainieren dabei ihre Fähigkeiten im kreativen Schreiben. Bei dem Stationen-Spiel, das ARMIN BREITHAUER vorstellt, setzen die Lernenden eine fiktive Reise nach Frankfurt in Szene. Auch in dem Projekt von MARTINA GUNSKÉ VON KÖLLN steht eine virtuelle Reise in die deutschsprachigen Länder im Zentrum des Geschehens, wobei der Schwerpunkt auf der Erarbeitung eines Reiseplans liegt, den die Lernenden in Kleingruppen selbst entwickeln. MICHAEL SCHAT beschreibt eine Simulation, in deren Verlauf die Teilnehmenden selbständig deutsche Texte verfassen. Sie erschaffen ein Abbild ihrer eigenen Lebenswelt und produzieren auf diese Weise ihr eigenes Lehrbuch. (SCHAT 2005:2)

Erscheinungsbilder annehmen können. (SCHART 2005:2) Ebenso weitreichend sind die Definitionen: „ARENDE (vgl. 1997 bei SCHART 2005:7) beispielsweise sieht das Lernziel von Simulationen nicht darin, neue sprachliche Mittel zu erwerben. Nach seinem (engen) Verständnis erfüllen sie vor allem die Funktion, bereits Gelerntes in Aktionen umzusetzen. Bei anderen Formen von Simulationen hingegen wird durchaus das Lernziel betont, dass durch die selbständigen Arbeitsphasen der Lernenden erschlossen werden kann. GROENEWOLD (vgl. 1988 bei SCHART 2005:7), sei hier als ein Vertreter genannt, der diesen Effekt mit Blick auf das interkulturelle Lernen darstellt.“ Die Autoren zeichnen aus den positiven (und auch negativen) Erfahrungen mit Simulationen Kriterien ab, die für individualisierten Lernprozesse und die Entwicklung dafür geeigneter Lehrmaterialien von besonderer Bedeutung sind (vgl. KLEPPIN 2001; 2001 bei SCHART 2005:55):

- Transparenz der Lehrziele, damit die Lernenden in der Lage sind, sie mitzutragen und mit ihren eigenen Zielen in Einklang zu bringen,
- Ermöglichung von autonomen Lernformen durch konkrete Hilfestellung (Arbeit mit Wörterbüchern, Selbstkorrektur, Führen eines Fehlerprotokolls zusätzlich zur Fremdkorrektur der Lehrenden; Aufstellen von Arbeitsplänen; Reflexionsphasen, Einüben von Präsentationsformen usw.),
- Gezielte metakognitive Phasen zur Thematisierung von Lernstrategien (Was mache ich, um...? Komme ich damit zurecht?),
- Aufzeigen von unterschiedlichen möglichen Lernwegen, sowie Hilfestellungen zur Individualisierung des Lernens,
- Stärkung der Handlungssicherheit der Lernenden,
- Stärkung der LernberaterInnenrolle von Lehrenden auch von Seiten der Lehrmaterialien

Dabei eint alle 4 Unterrichtsbeispiele, „dass Überlegungen zum Gebrauch bestimmter grammatikalischer Formen in den Texten allenfalls zweitrangig erscheinen. Denn es ist der unmittelbare Gebrauchswert eines sprachlichen Mittels

für die Ausgestaltung einer fiktiven Welt, der immer das bedeutsamste Kriterium für seine Auswahl darstellt“ (HAHN 2001:233 bei SCHAT et al 2005:8). Die zweite Gemeinsamkeit aller dieser Verfahren liegt darin, dass sie nur dann funktionieren, wenn die Lernenden gewisse Freiräume für ihr Handeln mit der Fremdsprache erhalten und diese nicht als ein fertiges Muster zur Imitation von sprachlichen Handlungen vorgesetzt bekommen.

3.3 DIE "LERNEN DURCH LEHREN" METHODE

WAYCHERT (2007:123ff.) skizziert die theoretischen Grundzüge der LdL Methode, ausgehend von der Bedürfnispyramide MASLOWS (1954), laut derer jeder Mensch verschiedene Bedürfnisse (u.a. soziale Anerkennung, Selbstverwirklichung, Transzendenz) zu befriedigen bestrebt ist. In diesem anthropologischen Modell wird davon ausgegangen, dass die Bedürfnisbefriedigung durch Wissenskonstruktion erreicht wird, wobei weniger die sprachliche Kompetenz selbst im Vordergrund steht, sondern die Fähigkeit, sich gegenseitig Wissen zu vermitteln.

Lernende sollen fächerübergreifend didaktische und soziale Kompetenzen erlangen. Was für den Klassenverband auf Mikro-Ebene gilt, wird durch die Möglichkeiten der digitalisierten Informationsgesellschaft auf eine Makro-Ebene erweitert. Zur Wissenskonstruktion innerhalb des Internets wird die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. (ZUM) sowie die Wikiversity.⁸ vorgestellt. In Maslows Beschreibung sind die menschlichen Grundbedürfnisse kulturunabhängig. Nicht die Bedürfnisse der Menschen sind unterschiedlich, sondern die Art und Weise wie sie in Abhängigkeit des kulturellen Kontextes befriedigt werden. Die zur Bedürfnisbefriedigung eingesetzten Techniken sind nicht in allen Kulturen optimal.

⁸ Bei dem Internet-Angebot der ZUM handelt es sich um eine offene Kommunikationsplattform, auf der Lehrende (und natürlich Lernende) Materialien, Informationen und Ideen zum Thema Unterricht und Schule austauschen können. In der Innerhalb des ZUM-Forums „Lernen durch Lehren“ findet u.a. die aktuelle Diskussion im Anschluss an die zweite DaF-Werkstatt statt. Beiträge und Kritik werden hier i. d. Regel von Martin zügig und persönlich beantwortet. (WAYCHERT 2007:125)

Auch Lernen ist ein Grundbedürfnis, denn es sichert die permanente Adaptation des Menschen an die Erfordernisse der Umwelt. In unterschiedlichen Kulturen gibt es allerdings unterschiedliche Lerntechniken. (vgl. u.a. MARTIN 1994; 2002b bei WAYCHERT 2007).

OEBEL (2007:10) prüft die Vereinbarkeit von LdL auf japanische Lehr- und Lerntraditionen und kommt zu dem Schluss: „dass im Zusammenhang begonnener moderater Veränderung in der japanischen Bildungslandschaft Lernen durch Lehren (LdL) als bestgeeignetes individualisierendes Unterrichtsprinzip ein Höchstmaß an Lernerinvolvierung, d.h. Handlungsorientierung, Lernerautonomie und -zentrierung in sich vereinigt, „stößt gerade bei Lernenden aus dem ostasiatischen Raum auf große Akzeptanz, da LdL ihnen erlaubt, die ihnen eigene Zurückhaltung im Rahmen der Lehrerrolle aufzugeben.“ (PFEIFFER/RUSAM 1992:426 bei MARTIN/OEBEL 2007:10)

Positive Faktoren der LdL Methode im DaF Unterricht sind:

- die Abkehr von behavioristischen Lerneraktivitäten, wie unreflektierter Imitation, Repetition und Reaktion und deren asymmetrische Verteilung.
- was wiederum hauptverantwortlich für die Motivationsdefizite bzw. -verluste unter Fremdsprachenlernern zeichnet. Im Unterricht nach der LdL-Methode ist von einer Zunahme der Redebeiträge um 80 Prozent auszugehen (vgl. Pfeiffer/Rusam 1992: 425 bei Martin/Oebel 2007).
- das sachliche, methodische, soziale und emotionale Zusammenspiel (Es wird unterstellt, dass dies in keinem anderen Unterricht möglich ist).
- durch den traditionell ausgeprägten Gruppendruck wird auch deren Dynamik gefördert, indem sich japanische Lerner „gegenseitig unterstützen, aneinander orientieren, sich disziplinieren und Anerkennung vermitteln“. Damit nehmen japanische Lernergruppen Aufgaben wahr, die „bei uns auf die Lehrer monopolisiert sind“ (vgl. Schubert, zit. in Heckmann: 2001 bei

Martin/Oebel 2007:11). Nicht minder ist dies der Fall in einem konstruktivistischen Lernkontext, wie ihn LdL explizit und nachhaltig generiert, denn dabei orientieren sich die methodischen Herangehensweisen des Lehrers an dem Prinzip der Hilfestellung, und zwar auf der Grundlage eines anthropologisch begründeten Curriculums (vgl. Martin 1994).

Auch wenn viele Autoren strukturelle Hindernisse beim Einsatz der Methode sehen (beispielsweise Probleme bei zu hoher Klassenstärke), so bewerten alle Kollegen, die sich mit LdL befassen, das Konzept als Bereicherung für den Unterricht (MARTIN/OEBEL 2007:5).

4 FAZIT

Sowohl der Anspruch der Umsetzung der kommunikativen Wende als auch die seit 1991 unternommenen reformbedingten Veränderungen an japanischen Universitäten haben den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen und den DaF-Unterricht im besonderen in den letzten zwei Jahrzehnten zweifellos verändert.

Innerhalb dieser Dynamik werden an japanischen Universitäten Überlegungen hinsichtlich der Theorie und Praxis des Faches DaF, sowie der Forschung und Lehre der Interkulturalität angestellt. Dabei beschränkt sich das Interesse „hierbei nicht allein auf didaktische Techniken, sondern trifft die breiteren Zusammenhänge der interkulturellen und interdisziplinären Methodik des Spracherwerbs. In der [...] Phase der universitären Reform und darüber hinaus könnten die deutschsprachigen Lektorinnen und Lektoren zu dieser Diskussion im Rahmen deutsch-deutscher und deutsch-japanischer Kooperationen einen wichtigen Beitrag leisten“ WAKISAKA (2000:127).

Die Intensität dieser Bemühungen deuten besonders für die methodische Arbeit im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache an, dass das Fach im Wandel begriffen ist und die Ansätze der Verortung didaktischer Modelle und kommunikativer Relevanz im Fach Deutsch als Fremdsprache sichtbar werden (vgl. OEBEL 2007).

Die Haltung der Studierenden gegenüber den Lernzielen des Deutschunterrichts stimmt optimistisch, sie knüpfen an die gesellschaftliche Diskussion um Internationalisierung und um ein fach - praxisorientiertes Studium an, das fremdsprachliche Kompetenz an dem Kriterium der aktiven Kommunikationsfertigkeit und interkulturellen Handlungsfähigkeit misst. (SLIVENSKY/BOECKMANN 2000:27).

Es gilt in Japan die Herausforderung der Diskrepanz der Lern- und Lehrziele zu überwinden. Daher fordert TOMOBA (2000:147ff.) alle am Unterricht Beteiligten auf, diese pädagogische Gelegenheit zu nutzen und gemeinsam zu versuchen, den universitären Unterrichtsort als ein Stück Öffentlichkeit zu situieren, die noch relativ frei vom Zwang der konkurrenzorientierenden Leistungsgesellschaft ist und die beteiligten Personen nicht zu Instrumenten reduziert, sondern die neuen Probleme der Inter- und Multikulturalisierung als gemeinsame Herausforderung aufnimmt.

Es wurde dargestellt, dass es kulturell bedingte Spezifika gibt, die das Fremdsprachenlernen in starkem Maße beeinflussen - und was entscheidend ist - im Sinne eines modernen kommunikativen DaF-Unterrichts dynamisiert werden müssen. Dieser kulturelle Rahmen ist von Bedeutung für die Entwicklung und Spezifizierung didaktischer Konzepte. Daher muss die Sprach- und Kulturbezogenheit auch im Zentrum der Zusammenarbeit deutscher und japanischer Lehrender im Fach Deutsch als Fremdsprache liegen (vgl. WAKISAKA 2000:125).

Mithilfe dreier in Japan entwickelter, bzw. adaptierter didaktischer Modelle konnte die Umsetzung der für den DaF-Unterricht wichtigen Zielsetzungen von der Theorie auf die Praxis aufgezeigt werden. Dazu gehören vor allem die situative Einbettung des Sprachgebrauchs zur Befähigung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Unterricht, die Transparenz der Lehrziele, sowie die Lernerzentrierung.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALBER, Heinz, H. (2000). Allgemeines zur japanischen Sprache. In BOECKMANN, Klaus-Börge; RÖSLER, Albrecht; SLIVENSKY, Susanna (2000). An japanischen

- Hochschulen lehren: Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder-ein Handbuch. München: Iudicium.
- BARKOWSKY, Hans; ESSER, Ruth (2001). „Haltet den Dieb...“. Von der Schierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und Lehrens dingfest zu machen. In: FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hg.). Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, S.83-93.
- BOECKMANN, Klaus-Börge; RÖSLER, Albrecht; SLIVENSKY, Susanna (2000). An japanischen Hochschulen lehren: Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - Ein Handbuch. München: Iudicium.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2002). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen/ Basel: A.Francke Verlag.
- BRETHAUER, Armin; GUNSKKE VON KÖLLN, Martina; HUG, Stefan; SCHAT, Michael; VÖGEL, Bertlinde (Hg.) (2004). Lernen in fiktiven und virtuellen Welten - Simulationen als Ergänzung und Alternative zu kurstragenden Lehrwerken im Grundstufenunterricht. Arbeitsgruppe "Simulationen im Deutschunterricht an japanischen Universitäten". In: ... Tokyo, S.1-63.
- FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hg.) (2001). Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.
- GATBONTON, Elisabeth; SEGALOWITZ, Norman (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. The Canadian Modern Language Review 61:3, S.325-353.
- HARDEN, Theo (2001). Empathie, Sympathie und (Interkulturelle) Kommunikation. In: FUNK, Hermann; KOENIG, Michael (Hg.). Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, S.94-105.
- HERINGER, Hans-Jürgen(2004). Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen/ Basel: A. Francke Verlag.

- LOESCHER, Jens (2008). Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell. Informationen Deutsch als Fremdsprache 35:6, S.539-552.
- MARTIN, Jean-Pol (2006). Zur "Tatamisierung" von LdL. In: ZUM Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. Online: 2009-10-14 in <http://www.zum.de/neu/fr-forum.html> .
- MARTIN, Jean-Pol; OEBEL, Guido (2007). Lernen durch Lehren - Paradigmenwechsel in der Didaktik? In: Deutschunterricht in Japan 12, 2007, S.4-21. Online: 2009-10-14 in http://www.ldl.de/material/aufsatz/ldl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf.
- MEGGLE, Georg (Hg.) (1997). Grundbegriffe der Kommunikation. Berlin: de Gruyter Studienbuch.
- OEBEL, Guido (2004). L1- bzw. L2-(Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von "Dornröschen"- Nacherzählungen. Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 4, S.213-219.
- OEBEL, Guido (2002). Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht. DAAD Sammelband, S.1-16.
- OEBEL, Guido (2007). Tertiärsprachenunterricht an japanischen Universitäten - Bestandsaufnahme und Perspektiven: Einführung. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:1, 2007.
- SCHART, Michael; HUG, Stefan; BREITHAUER, Armin; GUNSKEN VON KÖLLN, Martina (2005). Lernen in fiktiven und virtuellen Welten-Simulationen als Ergänzung und Alternative zu kurstragenden Lehrwerken im Grundstufenunterricht. In: Neue Beiträge zur Germanistik, 4 (4) Online: Simulationen im Unterricht detailliert: <http://tiki.gunskevonkoelln.com/narrative> Verfahren
- SCHINSCHKE, Andrea (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. In: Brodella / Christ (Hg.). Didaktik des Fremdverstehens. Narr: Tübingen.
- SCHMENK, Barbara (2007). Kommunikation ist alles. Oder? Wider der Trivialisierung

des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht DaF 2007/02.S. 131-136.

- SEINO, Tomoaki (2009). Warum verstehen wir uns nicht?- Unterschiedlich Einstellungen zur Wortschatzarbeit von deutschen und japanischen Lehrern. Handout zum Vortrag: 8. DAAD-Fachseminar für deutschsprachige Hochschullehrer und -lehrerinnen an japanischen Universitäten, Fukushima, Thema: „Wenn die Studies keine Wörter können, hilft alles nix.“ - Wortschatzarbeit als zentraler Bestandteil des Lehrens und Lernens. Fukushima: 2009.
- TOMODA, Shunzo (2000). Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation. In: BOECKMANN, Klaus-Börge; RÖSLER, Albrecht; SLIVENSKY, Susanna (2000). An japanischen Hochschulen lehren: Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder-ein Handbuch. München: Iudicium.
- THOMAS, Alexander (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: THOMAS, Alexander (Hg.). Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- VANNIEU, Bruno (2008). Conversations in class. Newsletter No.3, S.7-8.
- VIELAU, Axel (2000). Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- VÖGEL, Bertlinde; HOPF, Anja (2005). Ein neues Lehrbuch für AnfängerInnen: Gespräche im Unterricht NEU - ein Zwischenbericht. In: RADFORD-WATTS, K.; IKEGUCHI, C.; SWANSON, M. (Hg.). JALT 2004 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.
- VÖGEL, Bertlinde (2007). Automatisierungsübungen mit japanischen DeutschlerInnen und einige Aspekte aus der Fremdsprachenforschung zu diesem Bereich. In: Deutschunterricht in Japan. Heft 12, 2007. S. 96-104.
- WAKISAKA, Yutaka (2000). Zum Tätigkeitsprofil deutschsprachiger DaF-Lektorate aus japanischer Sicht. In: BOECKMANN, Klaus-Börge; RÖSLER, Albrecht; SLIVENSKY, Susanna (2000). An japanischen Hochschulen lehren: Zur Vermittlung

von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch. München:
Iudicium.

WAYCHERT, Carsten (2007). Den eigenen Unterricht -und damit die Welt- verbessern.
In: Deutschunterricht in Japan 12, 2007, S.123-130. Online: 2009-10-14 in
http://www.ldl.de/material/aufsatz/ldl_in_japan_welt_verbessern.pdf.

WOLF, Gordian (2001). 120. Vergleichende Kultur- und Mentalitätsforschung. In:
HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.).
Deutsch als Fremdsprache Teilband 2. Ein internationales Handbuch. Berlin:
Walter de Gruyter, S. 1179-1193.

ZEUNER, Ulrich (1997). Thesen zur interkulturellen Landeskunde-Diskussionsmaterial
für das Kolloquium zum Thema "Interkulturelle Landeskunde in der Theorie
und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Universitäten und
Hochschulen". Online: 2009-10-14 in [http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/
thesekol.htm](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/thesekol.htm) .

Onlinequellen

<http://wiki.bildungserver.de/index.php/Didaktik> am 2009-09-11 "Didaktik"

http://wiki.zum.de/Methoden_fuer_den_Fremdsprachenunterricht am 2009-09-11
"Methoden für den Fremdsprachenunterricht"

http://wiki.zum.de/Kompetenzorientiert_unterrichten am 2009-09-11 "Kompetenzorientiert
unterrichten"

http://wiki.zum.de/Kommunikative_Methode am 2009-09-11 "Kommunikative
Methode"

<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jgg/kyoiku-bukai/bericht/bericht-top.html> am 2009-09-11
Doitsugo Kyoiku Deutschunterricht in Japan