

# Lektoren- August 2013

## Rundbrief Nr. 40

---

---

### Editorial

---

---

Tokyo, den 22. August 2013

#### **Liebe Leserinnen und Leser,**

Diese Ausgabe des Rundbriefs ist eine besondere, nicht nur, weil sie die runde Nummer 40 trägt, sondern auch, weil sie ausschließlich der Zusammenfassung der Ergebnisse des DAAD-Lektorenfachseminars im Frühjahr 2013 gewidmet ist. „Mehr als Sprache – Kompetenzen vermitteln im DaF-Unterricht“ war das Thema, mit dem sich die Teilnehmenden vom 8. bis zum 11. Februar in Kyoto intensiv befassten, und mehr als Sprache ist es auch, was von Lehrenden und Lernenden des Deutschen als Fremdsprache heute erwartet wird, weil sich die Rahmenbedingungen der Fremdsprachennutzung geändert haben: Internet, akademischer Austausch, der globale Arbeitsmarkt und natürlich bessere Reisemöglichkeiten bieten heute vielfältige Chancen zu direkterem Kulturkontakt. Entsprechend sind heute neben Sprachwissen auch die Fähigkeiten, Sprache eigeninitiativ zu erlernen, zu verwenden und interkulturell angemessen zu handeln gefordert. Mit diesen Anforderungen befasste sich das Lektorenfachseminar in vier Plenarveranstaltungen und drei Arbeitsgruppen, in denen folgende Themen behandelt wurden:

1. Vortrag: Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz (Prof. Dr. Peter Baron)
2. Workshop: Grundlagen des Testens und Bewertens (Sonja Zimmermann)
3. Workshop: Interkulturelles Training (Margit Krause-Ono)
4. Vortrag: Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten (Dr. Elke Hayashi).
5. AG1: Vermittlung von Lernstrategien vor dem Hintergrund der japanischen Testkultur (Leitung: Dr. Anette Schilling und Ralph Degen)
6. AG2: Nonverbales Verhalten und Stimmbildung unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte (Dr. Elke Hayashi und Dr. Markus Rude)
7. AG3: Fremdheitserfahrungen im Unterricht, im Alltag und im Studienaustausch (Dr. Maria Gabriela Schmidt und Bertlinda Vögel)

Die hier thematisierten Kompetenzen und deren Vermittlung beschreiben nur einen Ausschnitt derjenigen Faktoren, die über Erfolg und Misserfolg im Kontakt zwischen Deutschen und JapanerInnen entscheiden. Vieles bleibt noch zu untersuchen und zu behandeln - genug Stoff also für weitere Arbeitsgruppen auf kommenden Lektorenfachseminaren. Das vergangene wurde von den Leitern und Leiterinnen der AGs sowie von Dr. Wieland Eins als Vertreter des DAAD organisiert. Die AG-LeiterInnen waren es auch, die die in diesem Rundbrief versammelten Berichte und Refe-

rate zu eigenen AG-Gesamtbeiträgen zusammengefasst haben, was die Arbeit der Redaktion sehr erleichtert hat. Die Leitung der AG 2 strebt eine Publikation an anderer Stelle an, womit dieser Rundbrief nicht alle AG-Inhalte der Veranstaltung im Frühjahr diesen Jahres wiedergibt.

Das nächste LeFaSe wird voraussichtlich vom 18.02. bis zum 21.02.2015 wieder im COOP Inn in Kyoto stattfinden; das neue Organisationsteam, das sich erneut aus AG-LeiterInnen und DAAD-VertreterIn zusammensetzen wird, hat darüber abschließend zu entscheiden. Eine Auswertung der Evaluation des vergangenen Seminars und die Abschlussdiskussion ebenda haben ergeben, dass ein übergeordnetes Rahmenthema verzichtbar ist, wenn der Austausch zwischen den AGs etwa durch Präsentationen von Zwischenergebnissen gewährleistet bleibt. Die Ausschreibung neuer AG-Themenvorschläge läuft bereits; Vorschläge können noch bis zum 4. Oktober 2013 unter [lekt@daadjp.com](mailto:lekt@daadjp.com) abgegeben werden. An einer AG sollten mindestens vier bis fünf Personen teilnehmen, die GesamtteilnehmerInnenzahl des LeFaSe ist auf 35 beschränkt. Das Organisationsteam des LeFaSe 2013 wird aus den eingegangenen Vorschlägen noch eine Auswahl treffen müssen, bei der neben der Zweckbestimmung (gefördert wird, was LektorInnen unmittelbar in ihrer Unterrichtspraxis unterstützt), das Konzept und die Zahl gemeldeter TeilnehmerInnen eine Rolle spielen wird, bevor sich dann das neue Organisationsteam konstituiert.

Bisher gibt es folgende AG-Vorschläge, zu denen inzwischen ausführliche Vorstellungen im E-Forum veröffentlicht wurden.

1. Empirische Erforschung der Fertigkeit „Sprechen“ mit MAXQDA (Ralph Degen, Dr. Michael Schart)
  - Ziel: Systematische Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen unter Nutzung genannter Software zur qualitativen Datenauswertung.
2. Lehrmaterialien für den A1-DaF-Unterricht (Martina Gunske von Koelln, Beate Müller)
  - Ziel: Modifikation von vorhandenem Lehrmaterial (Übungen und Aufgaben aus unseren Lehrbüchern) mit der Zielsetzung adressatInnengerechte handlungs-, inhaltsorientierte Aufgaben zu erstellen und Erstellung von neuen Materialien.
3. Sozialverhalten in japanisch enkulturierten Gruppen (Dr. Elke Hayashi)
  - Ziel: Didaktisierung nonverbalen japanischen Verhaltens, Unterschiede im unterrichtsrelevanten Kommunikationsverhalten, Floskeln.
4. Lesen und Lesefertigkeit im Anfängerunterricht (A1 und A2) (Dr. Anette Schilling)
  - Ziel: Zusammenstellung und Didaktisierung geeigneter Lesetexte im Anfängerbereich zur Aneignung von Lesestrategien und Förderung der Lesefertigkeit.
5. Harassment-freies akademisches Arbeitsumfeld, nur Wunschdenken? (Dr. Elke Hayashi)
  - Ziel: Sensibilisierung und Ideensammlung gegen Harassment und damit für ein stressfreieres Miteinander von DeutschlektorInnen im japanischen Arbeitsumfeld.

In dieser Sonderausgabe des Lektorenrundbriefs blicken wir aber auf das LeFaSe 2013 zurück, danken allen Mitwirkenden und wünschen Ihnen allen viel Spaß beim Lesen.

*Anette, Gabi, Ralph und Wieland*

## Impressum

*Redaktionsteam*

*Anette Schilling, Gabriela Schmidt, Ralph Degen, Wieland Eins*

*Redaktion: Anette Schilling, Gabriela Schmidt, Wieland Eins*

*Layout: Wieland Eins / Online-Ausgabe: Ralph Degen*

**Für die Finanzierung von Druck und Versand hat wiederum die DAAD-Außenstelle in Tokio gesorgt, der wir für die Unterstützung dieses und hoffentlich weiterer Rundbriefe herzlich danken.**

---

# AG 1: Vermittlung von Lernstrategien vor dem Hintergrund der japanischen Testkultur“

---

## **1. Einbindung in das Seminarthema und Fragestellung**

Die AG 1 „Vermittlung von Lernstrategien vor dem Hintergrund der japanischen Testkultur“ hat sich im Bezug auf die Frage nach übergreifenden Kompetenzen unserer Lernenden mit erfolgreichen Strategien selbstständigen Lernens beschäftigt. Ausgehend von persönlichen Eindrücken vieler Lehrender über das Verhalten japanischer Lernender im Unterricht (Teil 1) wurde zunächst eine mögliche Erklärung für einige dieser Arbeitsformen versucht. Dazu stellte Ralph Degen die Forschung zum sog. Washback-Effekt der zentralen japanischen Universitätseintrittsprüfung vor, die einen großen Einfluss auf das Lernerverhalten in Japan hat (Teil 2). Die Berücksichtigung möglicher Ursachen bestimmten Lernerverhaltens - wie kulturelle Lerntraditionen oder die prüfungsbedingte Ausbildung von Lerngewohnheiten - hilft uns, das Verhalten unserer Lerner besser zu verstehen und es so im Hinblick auf unseren aktuellen Unterricht gezielt verändern zu können. Eigentliches Thema der gemeinsamen Arbeitsphasen in der AG sollte die Beschäftigung mit der Frage nach erfolgreichem Fremdsprachenlernen und seinen Strategien sein. Dazu stellte Anette Schilling zunächst in einem kurzen Überblick den Stand der Forschung zum Thema Lernerstrategien vor (Teil 3). In Einzelbeiträgen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden dann im Verlauf der weiteren AG-Arbeit im Unterricht beobachtete oder vermittelte Lernstrategien gezeigt und im Hinblick auf ihren Nutzen für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen bewertet (Teil 4).

### **1.1 Japanisches Lernerverhalten im Deutschunterricht**

Häufig zu beobachtende und von Lehrenden schnell als „typisch japanisch“ bezeichnete Lerneraktivitäten sind beispielsweise das Ausfüllen von Lückentexten, ohne deren Bedeutung zu verstehen, der schnelle Griff zum Wörterbuch beim ersten unbekanntem Wort, das zu leise oder überhaupt nicht Sprechen, das Abarbeiten

von Aufgaben und Übungen im Rekordtempo u.v.m. – die meisten Deutschlehrenden in Japan haben wohl schon solche und ähnliche Erfahrungen gemacht.

Solches Lernerverhalten steht Lernzielen wie z.B. der Bewusstmachung von grammatischen Regelmäßigkeiten oder dem Erkennen und Ausprobieren verschiedener Anwendungsmöglichkeiten eines Ausdrucks entgegen und erschwert die erfolgreiche Durchführung kommunikativer Übungen im Unterricht. Doch nicht nur das Erreichen von kommunikativer Kompetenz wird so verlangsamt. Auch zu einer weiteren Kompetenz, die mit Blick auf einen nachhaltigen Lernerfolg als grundlegend angesehen wird, nämlich der Kompetenz zum autonomen Lernen, stehen solche Verhaltensweisen im Widerspruch.

Die Selbstverständlichkeit, mit der viele japanische Lernende in dieser Form Aufgaben und Übungen im Deutschunterricht bearbeiten, lässt vermuten, dass es sich hierbei durchaus um Lerntechniken handelt, die die Studierenden in dem Glauben anwenden, damit dem aktuellen Sprachunterricht und seinen Anforderungen gerecht zu werden. Möglicherweise greifen die Lernenden hier, wie im folgenden Teil 2 ausgeführt wird, auf Lerngewohnheiten zurück, die von der intensiven Vorbereitung auf den Englischteil der zentralen Universitätseintrittsprüfung herrühren. Der Einfluss auf den Schulunterricht dieser für viele Lerner sehr bedeutenden Prüfung, aber auch auf das weitere Fremdsprachenlernen, wird unter der Bezeichnung „Washback-Effekt“ geführt und seit Ende der 80er Jahre untersucht.

## 2. Washback-Effekt

### 2.1 Was bedeutet der Begriff „Washback“ in unserem Kontext?

Ursprünglich bezeichnet der metaphorische Ausdruck das Phänomen des Rückstaus, wenn z.B. Abwasser durch eine Verstopfung *zurückfließt* und wieder aus dem Abfluss herauskommt. Was hat das mit Testen zu tun? Normalerweise denkt man, dass das Lernziel am Anfang steht, auf das dann Curriculum und Unterricht ausgerichtet sind. Am Ende des Lehr- und Lernprozesses steht ein Test, der überprüft, inwieweit das Lernziel erreicht wurde. Wenn es sich aber um einen sogenannten *high-stakes*-Test handelt, also um eine Prüfung, die über die Zukunft des Testnehmers entscheiden kann, verläuft dieser Prozess, wie beim Rückstau in der Wasserleitung, häufig umgekehrt und Lernen und Lehren orientieren sich an Inhalt und Format des Tests.

Die in dieser Hinsicht einflussstärksten Tests in Japan sind der *sentô shiken* (die japanweite, zentrale Uniaufnahmeprüfung im Januar) und die *niji shiken* (die Aufnahmeprüfungen, die von den Universitäten eigenständig entworfen und durchgeführt werden). Da es im Folgenden um Fremdsprachendidaktik geht, ist für uns nur der Englischteil der Aufnahmeprüfungen wichtig. Wegen der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der *niji shiken* haben wir uns bei der Arbeit der AG auf den *sentô shiken* beschränkt. Die Aufnahmeprüfungen wirken sich nicht nur auf Lernverhalten und Motivation der Lernenden sowie ihr Umfeld, auf die Lehrenden und auf die Schulen aus, sondern haben auch eine mächtige Industrie für Vorbereitungsschulen (*yobikô, juku*) und Lernmaterialien hervorgebracht.

Wenn der *sentô shiken* das Lernziel vorgibt, ist das insofern problematisch, als dass er selbst praktischen und logistischen Einschränkungen unterworfen ist, die sein Format und somit seinen Inhalt maßgeblich bestimmen. Beim Testen geht es darum, die Leistung oder das Wissen eines Testnehmers zu quantifizieren und in Form einer Punktzahl oder einer Note darzustellen. Dabei sollten drei Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) in möglichst hohem Maße erfüllt werden:

Da es sich bei dem *sentô shiken* um einen *high-stakes*-Test handelt, ist es vor allem wichtig, dass Objektivität und Reliabilität gewährleistet sind, um möglichst wenig Angriffsfläche für diejenigen zu bieten, die

mit ihrem Prüfungsergebnis unzufrieden sind. Nun liegt es in der Natur der Sache, dass es viel aufwändiger ist, die Leistungen in den sprachproduktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu quantifizieren, da man hier nicht mit Multiple-Choice-Aufgaben arbeiten kann, die ein hohes Maß an Objektivität und Reliabilität gewährleisten und computerauswertbar sind. Aus diesem Grund finden sich im *sentô shiken* auch keine sprachproduktiven Items, obwohl Sprechen und Schreiben gleichberechtigte Fertigkeiten neben Lesen und Hören im Hinblick auf das allgemein anzunehmende Lernziel „Sprachfähigkeit Englisch“ sein sollten. Wenn nun aufgrund der Testinhalte des *sentô shiken* als Lernziel vor allem Lese- und Hörverstehen im Vordergrund stehen, dann sind diejenigen Lernenden beim Kampf um Studienplätze im Nachteil, die Englisch zum tatsächlichen kommunikativen Gebrauch lernen, da ihnen die Zeit, die sie auf das Üben des Sprechens und Schreibens verwenden (Fertigkeiten, die im Test nicht abgefragt werden), für das Lösen und Wiederholen testrelevanter Aufgaben fehlt. Wenigstens finden sich in vielen *niji shiken* Schreibaufgaben, so dass es auch hierfür Lernmaterialien gibt. In beiden Aufnahmeprüfungen steht allerdings das Leseverstehen stark im Vordergrund.

Es wäre daher interessant, empirisch zu untersuchen, wie der Einfluss des *sentô shiken* (und auch der *niji shiken*) konkret aussieht und welches Lernverhalten sich unsere Studierenden durch das Testlernen angeeignet haben. Daran könnten sich Überlegungen anschließen, wie man dieses Lernverhalten ggf. korrigieren oder nutzen kann, um sie beim Erwerb echter Sprachkompetenz zu unterstützen. Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass hier auch kulturelle Faktoren, Unterrichtstraditionen, Einstellungen der Lehrer an den Schulen usw. relevant sind. An vielen Stellen decken sich allerdings die Anforderungen an den Test und das Lernverhalten unserer Studierenden (Wahl der Materialien, Lernaktivitäten usw.) auffällig - zumal die Studierenden in Umfragen und Interviews selbst sagen, dass sie Englisch in der Oberschulzeit entweder ausschließlich oder in erster Linie für die Aufnahmeprüfungen gelernt haben-, so dass man von einem Einfluss der Prüfung auf das Lernen ausgehen kann.

## 2.3 Wie wird der Einfluss des Tests auf das Lernverhalten vermutlich aussehen?

Führen wir uns kurz das vereinfachte Grundmuster einer allgemeinen Aufgabentypologie vor Augen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- rezeptiv >< produktiv
- verstehen (z.B. Grammatikregeln) >< automatisieren
- geschlossene Aufgaben >< offene Aufgaben
- Drillübungen >< inhaltsorientierte Übungen
- unkommunikative Übungen >< kommunikative Übungen

Zunächst brauchen die Lernenden einen Input, bevor sie beginnen können, fremdsprachliche Redemittel zu benutzen. In der Regel werden neue Redemittel im Unterricht auch durch stärker angeleitete Übungen und Aufgaben eingeführt und geübt, sollten dann aber zum freien Gebrauch, echter Kommunikation und der Verwendung authentischer Materialien hinleiten.

Allerdings führt es nicht zu fremdsprachlicher Kompetenz, wenn im Unterricht, in den Lernmaterialien oder beim privaten Lernen die Übungen auf der rechten Seite des Pfeils vernachlässigt oder ganz ausgelassen werden, da diese keine Entsprechungen in den Items im *sentâ shiken* haben. Deshalb ist zu vermuten, dass sich die Lehrer im Unterricht und die Schüler beim Lernen meistens auf die linke Seite der Pfeile beschränken. Es ist zu vermuten, dass deshalb auch die Lernstrategien für die rechte Seite der Pfeile deutlich schwächer ausgebildet sind als Lernstrategien für die linke Seite.

Aus diesem Grund sind Lernstrategien und ihre Taxonomien ein wichtiges Werkzeug, um das Lernverhalten unserer Studierenden und insbesondere den Einfluss des Testlernens zu erforschen und ihnen dabei zu helfen, effizienter Fremdsprachen zu lernen. Die Lernbiographien der meisten Lernenden sind zwar maßgeblich durch das Englischlernen geprägt, aber es ist anzunehmen, dass sich diese Prägung auch auf das Verhalten beim Lernen anderer Sprachen auswirkt.

## 3. Lernstrategien

Die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und die Kenntnis erfolgreicher Lerntechniken bringen nur wenige Lernende von sich aus mit. Dieses Wissen zu erfassen

und als vermittelbaren Teil des Fremdsprachenunterrichts zur Verfügung zu stellen, ist Aufgabe der Fremdsprachenlehrforschung. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen wird seit den 1970er Jahren untersucht und unter dem Begriff „Lernstrategien“ beschrieben.

## 3.1 Was sind Lernstrategien?

*Kurzer Überblick über die Forschung:*

Bereits 1975 hatte Joan Rubin einen Aufsatz mit dem Titel „What the „Good Language Learner“ Can Teach Us“ veröffentlicht, indem sie auffallende persönliche Eigenschaften (Einstellungen, Überlegungen und Techniken) erfolgreicher Fremdsprachenlerner vorstellte. Seit dem Ende der 80er Jahre wurden immer mehr „Lernstrategien“ beschrieben und kategorisiert - (Wenden/Rubin 1987; O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990) und mit dem Aufkommen kognitivistischer Lerntheorien und – damit verbunden – dem Blick auf die individuellen Dispositionen und Bedürfnisse der Lerner und auf Lerner als Individuen, die ihr Lernen aktiv steuern, fanden Lernstrategien schnell auch Eingang in die didaktische Literatur für Deutsch als Fremdsprache.

Der Begriff „Strategien“ ist nicht klar definiert, die kürzeste Definition ist die folgende (von Westhoff 2001, zitiert von Bimmel, 2010, S. 843):

„Eine Lernstrategie ist ein ‚Plan von (mental) Handlungen, um ein Lernziel zu erreichen.““

Wichtig in dieser kurzen Definition sind zwei Punkte:

- dass es sich um einen „Plan“, also um eine bewusst vom Lerner im Bezug auf ein Ziel gewählte Handlungsmöglichkeit handelt, und
- dass es bei der Strategie nur um einen Handlungsplan, aber noch nicht um dessen Ausführung geht.

Auch Oxford betont als ein wichtiges Merkmal von Lernstrategien, dass es sich hierbei um „bewusst“ gewählte Verhaltensweisen handelt:

„self regulated L2 learning strategies are defined as deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (...). These strategies are broad, teachable actions, that learners choose

from among alternatives and employ for L2 learning purposes.“ (Oxford 2011, 12)

### 3.2 Exkurs: Lernstrategien und Lerntechniken

Die von Lernern tatsächlich ausführbaren „lerntechnischen“ Mittel zum Erreichen von Lernzielen (also z.B. das Lauthersagen neuer Wörter, das Schreiben von Vokabelkärtchen etc.) zählen nicht im eigentlichen Sinn zu den Strategien und werden in der Literatur entsprechend anders bezeichnet: Bei Bimmel (2010) als „strategische Lernhandlungen“ (bei Bimmel/Rampillon 2000 jedoch als „Lernstrategie“, wobei sie „Lernstrategie“ im Glossar als „Plan“ definieren, und „Lerntechnik“ als die Fertigkeit, etwas zu lernen, z.B. im Wörterbuch nachzuschlagen, aber nicht als die ausgeführte Handlung (Lernaktivität?), vgl. S. 196). Oxford verwendet dafür den Ausdruck „tactics“. Häufig liest man für die tatsächlich ausgeführten Handlungen neben Lernaktivität auch „Lerntechnik“ oder „Lernmittel“. Zur Umsetzung eines Plans, also einer Lernstrategie, können verschiedene dieser Techniken, „Lernhandlungen“ oder „tactics“ dienen.

### 3.3 Kategorien der Lernstrategien

Nach Oxford (1990) gibt es drei Gruppen von Lernstrategien: kognitive, affektive und soziokulturell-interaktive Strategien.

Kognitive Strategien beziehen sich direkt auf das Sprachenlernen, sie werden darum auch als **d i r e k t e** Strategien bezeichnet. Dazu gehören:

- Wahrnehmungssinne und das Gedächtnis einsetzen, um Informationen zu verstehen und zu speichern,
- (Vor-)Wissen aktivieren,
- neues Wissen selbstständig strukturieren und verarbeiten („Reasoning“),
- Detail-Überlegungen anstellen: analysieren, vergleichen („Conceptualizing with Details“),
- übergreifende Überlegungen anstellen: Schlüsse ziehen, zusammenfassen („Conceptualizing Broadly“) und
- selbstständig weiterführende Überlegungen anstellen (Transfer): vermuten, voraussagen („Going Beyond the Immediate Data“).

Affektive Strategien und soziokulturell-interaktive Strategien werden zusammengenommen als *indirekte* Strategien bezeichnet. Zu den indirekten Strategien gehört auch eine übergeordnete vierte Gruppe, die „metakognitiven“ Strategien (siehe unten, 3.4 Meta-Strategien).

Affektive Strategien sorgen für eine positive Einstellung der Lernenden zum Lernen und halten ihre Motivation aufrecht: Dazu zählen:

- positive Gefühle, Glauben und Einstellungen aufrufen und
- Motivation aufbringen und aufrecht erhalten.

Soziokulturell-interaktive Strategien helfen Lernenden, interaktiv zu agieren, um zu lernen und zu kommunizieren und um mit der (Fremd-)Kultur zurechtzukommen. Sie umfassen:

- interagieren, um zu lernen und zu kommunizieren,
- sprachliche und kommunikative Wissenslücken überwinden („Kompensationsstrategien“) und
- mit soziokulturellem Umfeld zurecht kommen.

### 3.4 Meta-Strategien

Weiterhin geht man von einer übergeordneten, diese Strategien sozusagen mental „koordinierenden“ Instanz aus, die den Einsatz aller Strategien (kognitiv, affektiv und soziokulturell-interaktiv) plant. Diese mentalen Pläne hat man bisher als „metakognitive Strategien“ bezeichnet. Oxford hat in ihrem „S2R“-Modell den metakognitiven nun auch „meta-affektive“ und „meta-soziokulturell-interaktive“ Strategien zur Seite gestellt, die jeweils für die Steuerung der entsprechenden Bereiche zuständig sind. Metawissen zur Steuerung des Lernprozesses umfasst: die Aufmerksamkeit auf etwas richten, Wissensressourcen kennen und nutzen, planen, Strategieneinsatz organisieren sowie das Lernen und den Einsatz der Strategien kontrollieren und evaluieren.

Fremdsprachenlernstrategien sind auch mit der fortgeschrittenen Kategorisierung mentaler Vorgänge und dem Vorliegen eines Modells noch nicht erschöpfend erforscht, beschrieben und hinsichtlich ihrer tatsächlichen Wirkung beurteilt worden, sie sind weiterhin Gegenstand vor allem empirischer Forschung.

### 3.5 Lehrers Liebling: The „Good Language Learner“ – Welche Strategien sind für welchen Lerner geeignet?

Ziel der Untersuchung erfolgreicher Lernstrategien durch die Fremdsprachenforschung ist ihre Vermittlung an die Lernenden, um ihnen eine individuelle und gezielte Auswahl geeigneter Strategien zu ermöglichen.

Ein beliebtes und häufig zitiertes Orientierungsmodell in Bezug auf die Frage nach dem Nutzen von Lernstrategien ist der seit Rubin (1975) als Phantom in der Fachliteratur existierende ideale „Good Language Learner“. Dieser offenbar allzeit motivierte, stets gut vorbereitete und sein eigenes Lernen autonom steuernde Muster Schüler ist als Zielkategorie realer Lernsituationen jedoch zu ungenau beschrieben, um als Modell zu dienen. Denn wann genau ein Lerner „erfolgreich“ ist und damit die von ihm eingesetzten Strategien, hängt von vielen, sehr unterschiedlichen Faktoren ab wie z.B. dem Ausgangssprachstand des Lerners oder seinen individuellen und gesellschaftlichen Zielen. Hinzu kommen persönliche und fremde Evaluationsmaßstäbe, Lernerpersönlichkeit und Lernertyp, die Unterrichts- bzw. Lernsituation u.v.m.

Festgehalten werden können jedoch die folgenden zwei Punkte:

- Strategisches Lernhandeln steht in Zusammenhang mit besseren Lernerfolgen. Direkte kausale Zusammenhänge sind jedoch noch weitgehend ungeklärt (Bimmel 2010, S. 843), und das bedeutet in der weiteren Konsequenz, dass eine bestimmte Strategie nicht bei allen Lernern zum gleichen Erfolg führt.
- Die lernerstrategische Kompetenz der Lerner kann dennoch durch bestimmte Maßnahmen gefördert werden. (Tönshoff 2007, S. 334)<sup>1</sup>

### 3.6 Literatur

Bimmel, Peter; Rampillon Ute (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Fernstudieneinheit 23). München, Langenscheidt.

Ders. (2010). *Lern(er)strategien und Lerntechniken*. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 841-849.

Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language Learner Strategies: 30 years of Research and Practice*. Oxford University Press, USA.

Gordon, L. (2008). *Writing and good language learners*. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 244–254). Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Dies. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.

Takagi, A. (2010). *A Critical Analysis of English Language Entrance Examinations at Japanese Universities*. University of Exeter.

Tönshoff, Wolfgang (2007). *Lernerstrategien*. In Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 331-335.

### 4. Die Arbeit in der AG - Lernerstrategien und ihre Vermittlung im Unterricht

Nach dieser allgemeinen Einführung in die Ausgangsüberlegungen der AG 1 zu bestehenden Lernproblemen (Washback-Effekt) und möglichen Lösungen (Lernstrategien) ging es während der AG-Arbeitsphasen um verschiedene konkrete Fragen des Unterrichts und Unterrichtens.

---

<sup>1</sup> Bimmel (2010), S. 846, verweist in diesem Zusammenhang auf Studien von Chamot (2004). Cohen u. Macaro (2007) sprechen nur von „lernstrategischer“ Kompetenzförderung.

#### 4.1 Wie haben unsere Studierenden in der Oberschulzeit Englisch gelernt?

(Ralph Degen)

Um herauszufinden, ob die These stimmt, dass japanische Schüler, vor allem in der Oberschule (*senior high school*, also in der 10. – 12. Klasse), bei ihrem Fremdsprachenlernen stark durch die Uni-Aufnahmeprüfungen beeinflusst werden, habe ich eine qualitative Umfrage an drei verschiedenen Universitäten und ein Fokusgruppeninterview durchgeführt. Bei der Präsentation in der AG 1 des Lektorenfachseminars ging es hauptsächlich um die folgenden Fragen:

- Mit welchem Ziel hast du in der Oberstufenzeit Englisch gelernt?
- Wie hast du für die Aufnahmeprüfung(en) Englisch gelernt?
- Was sind die Vor- und Nachteile des Testlernens für den *sentô shiken*. Schreib aus deiner eigenen Erfahrung.
- Was für Englischunterricht hattest du in der Oberschule? (Unterrichtsaktivitäten beschreiben)

Es zeigte sich, dass sich die Schüler und Schülerinnen in der Wahl der Lernmaterialien (und somit auch der Lerninhalte und zu lernenden Fertigkeiten) und der Lernaktivitäten stark an den Anforderungen für den *sentô shiken* orientierten.

#### 4.2 Welche Einstellungen zum Fremdsprachenlernen haben unsere Studierenden – und was bedeutet das für uns?

(Carsten Waychert und Michael Schart)

Empirische Unterrichtsforschung ist für ein besseres Verständnis des eigenen Unterrichtsgeschehens unabdingbar. Vor diesem Hintergrund präsentierten wir in der AG 1 des LeFaSe zwei Einzelvorträge zu dem Thema „Welche Einstellungen zum Fremdsprachenlernen haben unsere Studierenden – und was bedeutet das für uns?“.

Dabei konzentrierten wir uns auf die Frage, mit welchen Vorstellungen von „gutem und schlechtem Fremdsprachenunterricht“ die Studierenden das Deutschlernen an der Ritsumeikan-Universität in Kyoto beginnen, und

stellten die Umfrageergebnisse von 85 Studierenden der Literatur- und Kulturwissenschaften (*bungakubu*) vor.

Anhand der Antworten ließen sich die Kategorien „Sprachliche Kompetenzen“ (K1), „Klasse / Atmosphäre“ (K2) sowie „Lehrende / Methodik“ (K3) ableiten. Aus der qualitativen Auswertung ergab sich ein recht klares Bild: Die große Mehrheit der Antwortenden bewertete einen lehrerzentrierten Unterricht, in dem nur der Lehrer spricht und die Studierenden lediglich zuhören müssen (K3), als schlecht. An zweiter Stelle wurde eine Unterrichtsatmosphäre als schlecht bewertet, bei der die Studierenden entweder schlafen oder Privatgespräche führen (K2).

Dagegen beurteilte knapp die Hälfte der Befragten einen kommunikativen Unterricht, in dem die Studierenden aktiv ihre fremdsprachlichen Kompetenzen (weiter)entwickeln können, als gut (K1). An zweiter Stelle wurde ein Unterricht positiv bewertet, der interessant ist und Spaß macht (K2), und an dritter Stelle folgte eine gute Methodik des Lehrenden (K3).

Nach den konkreten Zielen des Fremdsprachenunterrichts befragt, zeigte die quantitative Auswertung der Antworten auf einer Skala von eins (unwichtig) bis fünf (sehr wichtig) von 176 Studierenden des o.g. Fachbereichs außerdem, dass die Wichtigkeit der drei Fertigkeiten Hören (4,38), Sprechen (4,37) und Lesen (4,32) als besonders hoch sowie relativ gleichrangig angesehen wird. Weitere 53 Studierende der Fakultät Internationale Beziehungen bewerteten das Sprechen mit 4,79 sowie das Hören mit 4,66 außerordentlich hoch. Bei den über die rein sprachlichen Fertigkeiten hinausgehenden Unterrichtszielen wurden eine vertrauensvolle und anregende Atmosphäre (4,5 bzw. 4,74), die Verantwortung für den eigenen Lernprozess (4,07 bzw. 4,45) sowie kooperatives Lernen (4,03 bzw. 4,43) besonders stark positiv gewichtet.

Im zweiten Teil der Präsentation gingen wir anhand eines Unterrichtsprojekts an der Keiô-Universität/Tokyo auf die Frage ein, was passiert, wenn die Studierenden mit eher ungewohnten Aufgabenformaten konfrontiert werden, wenn sie also die oben beschriebenen Vorstel-

lungen eines „guten Unterrichts“ tatsächlich in eigenes Handeln umsetzen sollen.

Zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Lernprozesses (nach 20 Unterrichtseinheiten) sollten die Studierenden dafür eine Aufgabensequenz bearbeiten, die vielfältige Möglichkeiten für inhaltsorientiertes und eigenständiges Lernen schafft. Es handelte sich um ein Interviewprojekt, bei dem nach dem Vorbild der Fernsehserie „Straßenstars“ (Hessischer Rundfunk) innerhalb der Klasse Interviews durchgeführt und später im Plenum vorgestellt und besprochen wurden. Inwieweit die Studierenden dieses Angebot zu einem selbstständigen, kreativen Gebrauch der Fremdsprache nutzten, wurde anhand von Lernertexten und den Kommunikationsprozessen im Klassenraum untersucht. Es zeigte sich, dass während der Plenarphase 57 Prozent aller Äußerungen bereits auf Deutsch in einem inhaltsorientierten Austausch unter den Studierenden stattfanden. An konkreten Daten wurde veranschaulicht, dass die Mehrheit der Studierenden fähig war, kommunikative Prozesse in der Fremdsprache in Gang zu setzen bzw. aufrecht zu erhalten. Zugleich wurde aber auch deutlich, dass sich einige Studierende von der offenen Aufgabenstellung überfordert fühlten und nicht ausreichend Unterstützung erhielten, um sich aktiv beteiligen zu können.

Anschließend wurden die Ergebnisse eines Gruppengesprächs mit einer anderen Klasse vorgestellt, die ein Jahr lang nach einem inhaltsorientierten und aufgabenbasierten Syllabus gearbeitet hatte. Die Studierenden diskutierten während dieses Gesprächs ihre Vorstellungen von effektivem Lernverhalten im Fremdsprachenunterricht. Ihre Einsichten konnten den folgenden Kompetenzen zugeordnet werden (in Klammern die Ideen der Studierenden, aus dem Japanischen übersetzt):

**Diskurskompetenz / Soziolinguistische Kompetenz** (Begrüßung; Augenkontakt, Lächeln; Umgangsformen; angemessene Reaktionen/ Floskeln; Gefühl, gegen den anderen zu bestehen; Plaudern können; Gesprächsthema haben; Stärken des anderen entdecken; ein Gebiet haben, auf dem man sich gut ausdrücken kann; Gestik benutzen; die andere Kultur kennen; die eigene Kultur vermitteln; Gesichtsausdruck des anderen wahrnehmen; wiederholt nachfragen; Nachfragen bei Nichtverstehen; auch wenn man sich nicht ganz sicher ist, klar und deutlich sprechen; wenn der andere nicht versteht,

paraphrasieren; Vermutungen anstellen; Verstehen bestätigen lassen; eigene Gefühle/Aufmerksamkeit zeigen; wenn man etwas nicht versteht, aushalten lernen; „es fließen lassen“; eigene Werte/Sicht dem anderen nicht aufzwingen (flexibel sein))

**Lernstrategische Kompetenz** (Wörter im eigenen Umfeld aktiv/ bewusst aneignen; auch wenn man es auf Japanisch sagen könnte, Deutsch benutzen; Gelegenheit zur Anwendung suchen; sprechen, ohne Japanisch im Hinterkopf zu haben; Gefühl dafür, nach dem Bemerkten von Fehlern lachen zu können; in Maßen Scheitern erleben; keine Angst vor Fehlern haben)

**Linguistische / grammatische / lexikalische Kompetenz** (Mindestwortschatz haben; Hilfsverb “möchten”; Deklination des “Ich” und des „Anderen“ (andere Personalpronomen); Gefühle, Floskeln, Kategorien von Dingen, Zahlen; Verben; Hilfsverben, Zeitformen, Infinitive; grundlegende Fähigkeiten bei der Aussprache, um Missverständnisse zu vermeiden; Fragen können)

**Persönliche Eigenschaften** (Durchhaltevermögen; Widerstandskraft; Selbstbewusstsein; starker Willen, besser zu werden; Motivation; gutes Gedächtnis; Aktivität; Neugier; positive Einstellung; Konzentration; aktives Zuhören, Verstehen wollen)

Es zeigt sich, dass die Studierenden nach einem Jahr des Erlebens von offenen, aktivierenden Unterrichtsformen ein sehr viel differenziertes Bild von den Aufgaben haben, die sie bewältigen müssen, wenn sie die Fremdsprache produktiv erlernen möchten.

Aus den beiden Teilen der Präsentation zogen wir den Schluss, dass wir die Studierenden beim Wort nehmen und sie tatsächlich auch mit jenen Unterrichtsformen konfrontieren können, die sie zu Studienbeginn als ihr Ideal bezeichneten. Dass sich ein Interviewprojekt, wie wir es in Kyoto vorstellten, nicht problemlos in allen Unterrichtskontexten realisieren lässt, ergibt sich aus den unterschiedlichen lokalen Bedingungen wie Klassengröße, Motivation, Curriculum etc. - all diese Faktoren wirken sich auf den Verlauf des Unterrichtsgeschehens aus. Mit unserer Präsentation wollten wir deshalb auch zeigen, wie es uns als Lehrenden gelingen kann, die Möglichkeiten und Begrenzungen unseres Arbeitsumfeldes realistischer einzuschätzen, indem wir die Studierenden zu Wort kommen lassen.

### 4.3 Schreiben – Lernstrategien – Washback-Effekt

(Till Weber)

Mein kurzer Beitrag ging zunächst auf den Stellenwert der Fertigkeit „fremdsprachliches Schreiben“ in der japanischen zentralen Universitätseintrittsprüfung (*sentô shiken*) sowie ihren allgemeinen didaktischen Stellenwert beim FS-Lernen ein. Dieser Stellenwert ist an vielen Stellen nicht sehr hoch; Schreiben übernimmt oft nur eine Hilfsfunktion für andere (Teil-)Fertigkeiten: Anwendung von gelernter Grammatik oder Vokabular sowie zur Vorbereitung von Sprechanlässen. Der Washback-Effekt des *sentô shiken* in Japan ist also in Bezug auf Schreiben ein eher negativer: Da Schreiben nicht wirklich geprüft wird, ist sein Stellenwert im schulischen Unterricht und in den weithin besuchten privaten Lerninstituten (*juku*) geringer.

Die didaktischen Herausforderungen, vor denen Lehrende stehen, lassen sich am ehesten einschätzen und in unterrichtspraktische Konzepte wandeln, wenn bekannt ist, welche Strategien gut schreibende FS-Lernende schon mitbringen. Rebecca Oxford (2011) verwies auf die metakognitiven Fähigkeiten solcher Lerner, die ein Bewusstsein dafür auszeichnen, wer sie als Schreibende wären. Sie verfügten über eine Vorstellung von den Zielen der Schreibaufgabe, über angemessene Schreibstrategien und sie hatten als Ziel „schriftliche Kommunikation“, nicht etwa „Schreiben ohne Grammatikfehler“.

Dagegen skizzierte Louise Gordon (2008) nach einer kleinen Studie mit qualitativen Interviews sieben Bereiche, in denen gut Schreibende weniger gut Schreibenden Lernstrategien voraus haben. Sie stellte fest, dass gut Schreibende gerne lesen, sich aktiv um Vokabular bemühen und Strategien zur Handhabung von Unsicherheiten im Schreibprozess entwickeln. Sie bemühen sich um Bedeutung und lassen nicht zu, dass das Bemühen um grammatische Richtigkeit den Schreibprozess stört. Sie generieren aktiv ihre eigene Schreibmotivation und schaffen auch außerhalb des Klassenzimmers aktiv Schreibenlässe.

#### 4.3.1 Literatur

Gordon, Louise: *Writing and Good Language Learners*.

In: Carol Griffiths (Hg.): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge UP 2008, S. 244-254.

Manchón, R. M., Roca de Larios, J. & Murphy, L.: *A Review of Writing Strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language*. In: A. D. Cohen & E. Macaro (Hg.): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford UP 2007, S. 229-259.

Oxford, Rebecca: *L 2 Writing Strategies*. In: *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. 2011, S. 246-250.

Yamaki, Kimiko, Petra Balmus, Axel Harting und Till Weber: *Schreib doch mal Deutsch! Lehrbuch zur Förderung der Schreibfähigkeit im Deutschunterricht in Japan*. Hg. vom DAAD, Tokyo/Okinawa, November 2004.

### 4.4 Über Englisch hinaus mit Deutsch - im ersten Jahr im allgemeinbildenden Bereich

(Rudolf Reinelt)

In dem gemeinsam mit Alexander Imig organisierten Teil zur Fertigkeit Sprechen habe ich den folgenden Vortrag gehalten. Mein Beitrag ging von am Anfang des Semesters ermittelten Studentenwünschen aus und stellte vor, wie Fremdsprachenlerner nach nur 2x15 Unterrichtsstunden Deutsch im allgemeinbildenden Bereich an einer Nichteliteuniversität in Japan in mündlichen Prüfungen, die ein Gespräch per Internetverbindung mit deutschen Muttersprachlern umfassten, erfolgreich sind.

Die Leitideen meines Unterrichts sind die folgenden (in Stichpunkten):

- eine Unterrichtsstunde (90 Min.) besteht (zur Vermeidung von Langeweile) aus 6 bis 10 Einheiten von höchstens 20 Minuten Länge;
- zwischen den Einheiten besteht möglichst großer Kontrast hinsichtlich der angesprochenen Fertigkeit, Aktivität, usw.;
- sprachliche Elemente werden zunächst ohne Erklärung in einfach verständlichen Situationen mündlich eingeführt und geübt, dann noch einmal erklärt und geübt und erst beim dritten

Mal verschriftlicht (und in einem vierten Durchgang schriftlich geübt) ("spacing-Theorie");

- eine Unterrichtsdatei führen und die Studenten zur Benutzung verpflichten (neue Aufgaben einbauen);
- darauf achten, dass alle Lerner von der ersten Stunde an in das Unterrichtsgeschehen aktiv einbezogen werden;
- Lerner prüfen sich im Unterricht gegenseitig;
- spiralenförmiges Wiederholen und langsames Erweitern (zyklische Progression);
- den Unterricht gelegentlich unterbrechen und den Kursteilnehmern Zeit für Fragen geben;
- Erklärungen zu sprachlichen Funktionen nach minimaler Beherrschung durch die Lerner kurz auf Japanisch geben;
- Grammatikerklärung nach Beherrschung durch die Lerner als Wiederholung einsetzen;
- immer neue Gesprächspartner suchen lassen;
- im Unterricht selbst kein Lehrbuch benutzen (die Inhalte des Unterrichts und des Lehrbuchs stimmen nicht ganz überein);
- andere Fertigkeiten außer Sprechen aus dem Unterricht nach Hause verlagern, aber auch Aufgaben zwischendurch geben;
- vor der Endprüfung alles in einer langen Übung wiederholen, um das Selbstvertrauen der Lerner zu stärken;
- sich als Lehrer vor der Endprüfung zurückziehen und diese nur organisieren: Testpartner sind andere und Beurteiler sind (möglichst) deutsche Muttersprachler.

Nach einer Beschreibung des Kurses und der verwendeten Methoden (Stichpunkte oben) im ersten Teil wurde im zweiten Teil kurz eine longitudinale Studie des Unterrichts über ein Jahr erwähnt. Sie enthält alle innerhalb eines Jahres vermittelten Inhalte (von „Guten Tag“ bis „Was haben Sie am Wochenende denn so alles gemacht?“ und Antworten dazu, usw.) in der Reihenfolge der Behandlung im Unterricht in digitalisierter Form als allen Kursteilnehmern jederzeit verfügbare und von diesen zu benutzende „Unterrichtsdatei“. Im dritten Teil demonstrierte die Fallstudie einer mündlichen Prüfung den erreichten Stand eines Lerners in der Fertigkeit Sprechen. Erfolge von Lernern und Lernerinnen in anderen Bereichen wie Schreiben und Grammatikverwendung wurden kurz in Teil 4 vorgestellt. Teil 5 ging

ansatzweise auf Forschungsaufgaben und didaktische Konsequenzen aus dem vorgestellten Unterricht ein. Kritische Fragen, z.B. zur Natürlichkeit des Sprechens, schlossen den Beitrag ab.

#### **4.5 Weitere Beiträge zum Thema Washback-Effekt und Lernerstrategien (Kurzzusammenfassungen)**

Auch andere Teilnehmer stellten Projekte ihres Unterrichts vor, in denen sie versuchten, Lerngewohnheiten zu ändern oder im Hinblick auf ein erfolgreiches Lernen zu nutzen.

##### **4.5.1 FehlerSelbstkorrektur im Schreibunterricht**

Martina Gunske von Köln ermuntert ihre Studenten und Studentinnen im Schreibunterricht dazu, ihre Fehler selbst zu korrigieren. Viele Untersuchungen zeigen, dass von den Lehrenden korrigierte Fehler nicht wirklich zu einer ständigen Verbesserung bei den Lernenden führen. Martina Gunske von Köln erhofft sich von dem Bewusstmachen der eigenen Fehler, dass dieses zum einen zu ihrer Vermeidung führt, zum anderen die Lernenden dadurch aber auch eine positivere Einstellung ihren eigenen Fehlern gegenüber finden und die Angst davor, Fehler zu machen, abnimmt.

Zu ihrer Hypothese, dass die Beschäftigung mit den eigenen Fehlern zu einer geänderten Einstellung bei den Lernenden führt, hat sie eine Umfrage unter ihren Studierenden durchgeführt und in der AG vorgestellt. Die Ergebnisse deuten tatsächlich auf eine positive Veränderung der Studierenden gegenüber ihren Fehlern und auch der aktiven Beschäftigung mit ihnen hin.

##### **4.5.2 Antworten asiatischer Teilnehmer im Hörverstehensteil des TestDaF**

Sonja Zimmermann vom TestDaF-Institut stellte Lösungen asiatischer Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Hörverstehensteil des Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) vor. Der Prüfungsteil Hörverstehen enthält halboffene Aufgaben, in denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ihre Antworten auf Fragen in Stichworten notieren müssen. Dieser Aufgabentyp unterscheidet sich von vielen gängigen Formaten wie beispielsweise Richtig/Falsch-Aufgaben oder Multiple-Choice-Fragen, die zur Überprüfung des Hörverstehens eingesetzt werden. Im Beitrag wurden Lösungen asiatischer Kandidaten und Kandidatinnen in den halboffenen Aufgaben des TestDaF vorgestellt und dahin-

gehend analysiert, aus welchen Gründen diese als nicht korrekt bewertet werden. Neben sprachlichen Mängeln, die die kommunikative Absicht der Antwort beeinträchtigen, lassen sich auch gezielte Prüfungsstrategien erkennen. Abschließend wurden Konsequenzen für den Unterricht und die Prüfungsvorbereitung zur Diskussion gestellt.

#### **4.5.3 Wortschatz – Washback – Lernstrategien**

Angelika Emde ging in ihrem Beitrag auf die Frage ein, welche Rolle Wortschatzwissen in der zentralen Universitätseintrittsprüfung (*sentô shiken*) einnimmt und ob sich Bezüge zwischen den Anforderungen an diese Prüfung und dem Lernverhalten der Studenten feststellen lassen. Nach der Vorstellung einiger von ihr häufig verwendeter Lernmittel und -techniken zum Verstehen und Memorieren neuer Ausdrücke plädierte sie für eine Form kommunikativen Unterrichts, wie er in Grund- und Mittelschulen durchgeführt wird.

#### **4.5.4 Zur Gesprächsdidaktik mündlicher Kommunikation im DaF-Unterricht in Japan**

Alexander Imig stellte in seinem Beitrag die Internetplattform "gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik" vor (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>). Die vom DAAD finanzierte und vom Centrum Sprache

und Interaktion der Universität Münster eingerichtete Internetplattform hat sich das Ziel gesetzt, authentisches Gesprächsmaterial für die Auslandsgermanistik zum Download anzubieten und Hintergrundmaterial zur Gesprächsforschung zu liefern. Alexander Imig verwies darauf, dass Sprechen in einer Fremdsprache einen erhöhten „Arbeitsaufwand“ bedeutet, der über den Einsatz von fremdsprachlichen Redemitteln hinausgeht und auch den Einsatz interaktiver Grundregeln erfordert, die jedoch nur wenigen Sprachverwendern bewusst sind, da sie in muttersprachlicher Kommunikation in der Regel routiniert verwendet werden. In interkulturellen Kommunikationsszusammenhängen können die Partner jedoch nicht vorbehaltlos auf ihr Routinewissen zurückgreifen und benötigen ein bewusstes sprachliches Wissen über eigene und fremdsprachliche Regeln. Da "Sprechen" in japanischen Tests in der Regel gar nicht vorkommt, ist hier die Unkenntnis der Studierenden jedoch besonders groß. Die von Alexander Imig vorgestellte Datensammlung kann dazu genutzt werden, den Studenten realitätsnahes Gesprächsmaterial zur Anschauung und zur Analyse zur Verfügung zu stellen und anhand enthaltener Kommunikationsaufnahmen solche interaktiven Regeln bewusst zu machen.

---

## AG 3: Fremdheitserfahrungen

---

Die AG 3 „Fremdheitserfahrung“ wurde von Maria Gabriella Schmidt und Bertlinda Vögel vorbereitet, Gastgeberin war Margit Krause-Ono. Bei der AG 3 wirkten in der Vorbereitungsphase, auf dem Lektorenfachseminar selbst und/oder bei der Texterstellung (in alphabetischer Reihenfolge) ebenfalls mit: Gisela Doi, Katharina Muelenz, Katrin Niewalda, Ute Schmidt, Vincenzo Spagnolo und Theresa Specht.

#### **Resümee**

Wenn man im Ausland lebt und arbeitet, wird man früher oder später mit einem Werte- und Denksystem kon-

frontiert, das einem neu ist. Ausgehend von dieser Überlegung wurde in der AG 3 das Thema in dreifacher Weise betrachtet: in der Interaktion im Unterricht, bei der Betreuung von Studierenden (z. B. Auslandsaufenthalt) und in unserer Lebens(um)welt. Um sich diesem Themenbereich anzunähern, wurden Erklärungsansätze aus dem Gebiet der "Interkulturellen Kommunikation" rezipiert. Während der Arbeit in den AGs wurde über mögliche Forschungsvorhaben zu diesem Bereich diskutiert. Manche hatten sich schon konkrete Gedanken dazu gemacht, andere beschäftigten sich noch mit

der Frage, wie sich ein Interessensbereich ausbauen ließe. Nach drei Tagen sah das Ergebnis wie folgt aus: Das hier graphisch wiedergegebene Tafelbild diente am

Ende der Diskussion und Gruppenarbeit als Ergebnissicherung und Protokoll:

AG 3 „Fremdheitserfahrung“		
Unterricht	Alltag an dt. Uni	Betreuung vor Auslandsaufenth. in Dt.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• emp. Daten/ Interviews</li> <li>➤ jap. &amp; dt. Lehre</li> <li>• Fallbeispiel</li> <li>➤ Schweigen</li> <li>• Lösungsstrategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fallbeispiele</li> <li>➤ Du / Sie</li> <li>➤ Gruppenstruktur in J + D</li> <li>◇ KULTUR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interview/ Datenerhebung</li> <li>➤ Gastfamilien, Studenten</li> <li style="text-align: center;">+</li> <li>• jap. Seite</li> <li>➤ Beratung u. Informationsangebot</li> <li>• Bedarfsermittlung</li> <li>➤ Anforderungen an Lehrende</li> </ul>
Foren: Lektorenrundbrief, Homepage, Wiki, E-Forum >> Informationsplattform, Diskussion der Lösungsstrategien		

Das Tafelbild zeigt die Zielsetzungen für die weiteren Forschungspläne. In Bezug auf den Unterricht müssen empirische Daten gesammelt werden. Für den Alltag an der Uni und außerhalb sollen Fallbeispiele dokumentiert werden. Bezüglich der Betreuung von Studierenden, die ins Ausland gehen oder zurückkehren, soll ebenfalls durch qualitative und quantitative Untersuchungen eine solide Datenbasis für die Analyse interkultureller Probleme geschaffen werden. Auf einzelne Aspekte wird unten in den Projektbeschreibungen näher eingegangen.

Das ursprüngliche Vorhaben, selbst als empirisch Forschende aktiv zu werden und die Ergebnisse in einem Ratgeber für neu in Japan ankommende Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen, erwies sich in diesem Rahmen als noch nicht realisierbar, bleibt aber weiterhin Ziel. Die Mehrzahl der Teilnehmenden möchte die Anregungen aus der AG-Arbeit für eigene Forschungen bzw. Anwendungsbereiche weiterhin nutzen. Es wurden auch zwei Forschungsprojekte formuliert.

### 1. „Fremdheitserfahrung“ - das Thema der AG 3

AG 3 beschäftigte sich auf dem Lektorenfachseminar mit dem Thema Fremdheitserfahrung, ein Bereich, mit dem alle, die im Ausland leben und arbeiten, konfrontiert werden. Gerade für Japanneulinge sind gewisse Situationen und Abläufe sowie die damit verbundenen sozia-

len Gewohnheiten und kulturellen Werte fremd und undurchsichtig - vor allem wenn man die Sprache nicht gut beherrscht und nur wenig mit der japanischen Kultur vertraut ist. In den Diskussionen während der Arbeitsphasen konnten alle Teilnehmenden von solchen Erlebnissen berichten. Um die Menschen und das Land, in dem man lebt, verstehen zu können, müssen diese Erfahrungen reflektiert werden, um gut durch Phasen des sogenannten Kulturschocks zu kommen. Doch worin bestehen die jeweiligen Schwierigkeiten genau und wie kann man diesen begegnen? Diesen Fragen wollten wir auch über die AG-Arbeit hinaus nachgehen. In einem interkulturellen Training, welches von Margit Krause-Ono durchgeführt wurde, hatten wir zudem die Möglichkeit, unserem eigenen Kommunikationsstil nachzuspüren – eine unabdingbare Voraussetzung, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln. In der einschlägigen Literatur findet man z. B. bei Erll/Gymnich (2010, S. 11) folgendes Konzept dazu: Da ist zunächst die kognitive Kompetenz zu nennen, wozu beispielsweise landeskundliches Wissen zählt, das zwar wichtig, aber für erfolgreiches interkulturelles Handeln nicht zwingend notwendig ist (2010, S. 12). Als bedeutsamer stufen Erll/Gymnich kulturtheoretisches Wissen ein, d. h. grundlegende Kenntnisse über die Funktionsweise von Kulturen, über die Existenz kultureller Unterschiede und wie sich diese in interkulturellen Begeg-

nungen auswirken können. Eine weitere Facette ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz - einem Teilbereich der affektiven Kompetenz – gesehen wird. Die Ambiguitätstoleranz ermöglicht dem Menschen, Widersprüche zwischen der eigenen und der fremden Kultur auszuhalten. Neben einer gewissen Empathiefähigkeit ist natürlich auch Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Kulturen grundlegend. Die pragmatisch-kommunikative Kompetenz bezieht sich auf Interaktionssituationen. Sie umfasst den Einsatz passender Kommunikations- sowie Konfliktlösungsstrategien. Sprachkenntnisse sind nach Erll/Gymnich nicht ausschlaggebend für erfolgreiche interkulturelle Interaktionen. Allerdings führt das Erlernen einer Fremdsprache auch zur Auseinandersetzung mit der Kultur der Zielsprache. Und je tiefer man in die Sprache eintaucht, desto besser versteht man meistens auch die neue Kultur.

Interkulturelle Kompetenz ist kein statisches Können, sondern ein andauernder Lernprozess, der sich mit jeder Kommunikationssituation weiterentwickelt. Sie wird in konkreten Interaktionen erworben, weniger in Fortbildungsveranstaltungen, die allerdings als interkulturelle Trainings einen wichtigen Platz bei der Reflektion dieser Schlüsselfähigkeit innehaben können. Den besonderen Stellenwert der interkulturellen Kompetenz bzw. deren Entwicklung im Kontext des Unterrichtsgeschehens, betont Deardorff (2009, S. 94):

„First, intercultural competence development, as a means for being more effective and appropriate in the classroom, must be intentional through ongoing reflection, training, cultural research and further analysis and evaluation of intercultural situations. Through intercultural competence development, teachers improve their ability to see from their students' perspectives and worldviews, thus understanding the reasons behind the cultural differences.“

## **2. Workshop mit Gastreferentin Margit Krause-Ono (Muroran Institute of Technology): Interkulturelles Training**

Das Ziel dieses Kurztrainings war, die TN durch verschiedene Übungen, die in interkulturellen Trainings eingesetzt werden, viele neue Erfahrungen im Bereich der Teamarbeit machen zu lassen. Dabei ist die Wahrnehmung der eigenen Reaktionen und Gefühle, die in

dieser und durch diese Interaktion ausgelöst werden, zunächst wichtig. Unsere Empfindungen steuern unbewusst unsere Handlungen, wie man manchmal sagt „aus dem Bauch heraus“, lange bevor wir überhaupt kognitiv das Geschehen reflektieren (können). Die Leitfrage ist: Was und wie nehme ich mich wahr und wie der Gegenüber? Finde ich die Situation lächerlich, belanglos, langweilig, beunruhigend, lustig, interessant, neu ... ?

### **2.1 Übung 1: Zahnstocher'tanz'**

Dabei ‚klemmen‘ zwei Personen einen Zahnstocher zwischen einen ihrer Zeigefinger. Einmal platziert sollen sie sich gemeinsam in flüssigen Schritten durch den Raum bewegen. Der Zahnstocher zwischen ihnen sollte nicht herunterfallen. Die Schwierigkeit dabei ist: Wird zu stark gedrückt, verspürt die Person mit dem Finger am zugespitzten Ende des Zahnstochers Schmerzen. Überlassen beide jeweils der anderen Person die Führung, fällt der Zahnstocher runter. Beim gemeinsamen Bewegen durch den Raum muss die Aufmerksamkeit zweigeteilt werden: einmal auf die Zusammenarbeit mit dem/r Partner/in sowie auf die Bewegungen der anderen Paare, um einen Zusammenstoß zu vermeiden und damit deren ‚Teamarbeit‘ nicht zu stören. Dieses Spiel wird bei Teamtrainings in Institutionen/Unternehmen häufig angewandt, um die Teamfähigkeit der Gruppe zu testen bzw. um dieselbe wieder teamfähiger zu machen. Dabei soll ein Gespür für die richtige Balance und die innere sowie äußere Zusammenarbeit gefunden werden. Das Spiel eignet sich auch zum Aufwärmen mit Studierenden. Man kann dabei zudem einiges über sie (ihre Sozialisation etc.) lernen.

### **2.2 Übung 2: Blaue Plane**

Alle TN stehen auf einer blauen Plane. Diese ist ihr auf hoher See gekentertes Boot, das nun von Haien umschwärmt wird. Um es wieder in Sicherheit zu bringen, gilt es, das Boot wieder aufzurichten, ohne dass eine Person über Bord geht. Die Plane soll dafür umgedreht werden, wobei alle trotzdem immer auf ihr stehen müssen. Die Plane wird so groß ausgelegt, dass es möglich ist, aber nur wenn alle auch etwas zusammenrücken. Was dabei erfahren werden kann: Gibt es Zusammenarbeit? Wer mit wem? Wer ist aktiv/passiv? Wer übernimmt die Führung? Wie teamfähig ist die Gruppe? Wo gibt es welche Probleme? Wie ist die Vorgehensweise? Funktioniert eine schnelle Lösungsfindung in schwieriger Situation? Diese Übung wird ebenfalls in Teambuild-

dungs-Workshops eingesetzt. Meine Studierenden beurteilen diese Übung sehr positiv. Deshalb denke ich, dass sie für Studierende sehr geeignet ist.

### **2.3 Übung 3: Rücken an Rücken**

Zweiergruppen werden gebildet, die mit ihren Stühlen Rücken an Rücken sitzen. In jeder Gruppe behält eine Person ein Blatt mit einer etwas komplexeren geometrischen Figur. Sie muss dem/r Partner/in diese Figur so erklären, dass er/sie sie zeichnen kann. Bedingung: Die erklärende Person darf sprechen, aber keine Rückversicherungsfragen stellen. Die zeichnende Person darf keine Fragen stellen und auch keine sonstigen Äußerungen zur Rückmeldung geben. Umdrehen und Blickkontakt sind selbstverständlich ebenfalls verboten. Da die Kommunikation rein verbal, ohne Blickkontakt und unidirektional verläuft, können die TN direkt erleben, wie wichtig Blickkontakt, Rückmeldung und damit non-verbale Faktoren in der Kommunikation sind. Um dies zu vermitteln, ist diese Übung auch für den Unterricht gut geeignet. Bei japanischen Studierenden ist darauf zu achten, dass die Figur so abstrakt ist, dass sie nicht an ein Schriftzeichen erinnert, was das Beschreiben erleichtern könnte.

### **2.4 Übung 4: Friedemann Schulz von Thun: vier Ohren, vier Schnäbel**

Zunächst wurde das Vier-Seiten-Modell der Kommunikation nach Schulz von Thun an einem Beispiel am Whiteboard dargestellt, wobei die TN die möglichen Botschaften einer Aussage identifizieren konnten. Nach Schulz von Thun können wir alle Aussagen mit vier Schnäbeln mitteilen (d. h. unsere Intention beim Sprechen) und mit vier Ohren hören (d.h. wie wir das Gesagte auffassen): sachbezogen, als Appell, im Hinblick auf die Beziehung oder als Selbstkundgabe. Da in den seltensten Fällen gleichmäßig mit allen Ohren gehört wird und das Gehörte nicht unbedingt identisch mit der intendierten Botschaft ist, kann sich ein Missverstehen ergeben, das häufig unentdeckt bleibt. Um einschätzen zu können, welche Ohren bei sich selbst am ausgeprägtesten sind, wurden Blätter mit zwölf Kommunikationssituationen und jeweils vier möglichen Reaktionen verteilt. Die präferierte Reaktion sollte so schnell wie möglich angekreuzt werden. Am Ende konnte jede/r herausfinden, mit welchem Ohr er/sie vorzugsweise hört, also die Intention des Sprechenden auffasst. Die Ergebnisse der meisten im deutschsprachigen Raum sozialisierten

TN zeigten, dass sie besonders oft mit dem Sachohr hörten. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu Aussagen von Japanern, die an von Margit Krause-Ono gegebenen Workshops über das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun teilnahmen. Die meisten japanischen TN gaben an, hauptsächlich mit dem Appell- sowie mit dem Beziehungsohr zu hören, was sich auch in ihrer Nutzung der vier Schnäbel, ihrer intendierten Botschaft, niederschlägt. Diese beiden Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass es eine eigenkulturelle Prägung geben kann, wie Mitteilungen intendiert oder aufgefasst werden können. Um die interkulturelle Kommunikation zu verbessern, d.h. das gegenseitige Verstehen zu fördern, ist es wichtig, sich darüber klar zu werden, sowohl im Zwischenmenschlichen als auch im Unterricht. Eine Aktivierung aller Ohren und Schnäbel sowie Respekt und Selbstreflexion sind in vielen Fällen erfolgreich. (Zu interkulturellen Trainings siehe auch u. a.: Flechsig (1998), Blohm (2004) oder Podzialowski (2004))

## **3. Die AG-Arbeit**

In den AG-Phasen haben wir uns auf drei Bereiche konzentriert: zum einen den Bereich Unterricht, sodann unsere Lebensumwelt und auf den Komplex Auslandsstudium, womit die Betreuung von Studierenden gemeint ist, die in Deutschland studieren (wollen) oder nach ihrem Aufenthalt wieder nach Japan zurückkehren. Die Teilnehmer der AG entschieden sich im Vorfeld je nach Interesse für einen der Bereiche und entwickelten eine dazu passende Fragestellung. Zum ersten und letzten Bereich wurden konkrete Forschungsprojekte zur Diskussion gestellt.

### **3.1 Unterricht**

In vielen Studien über interkulturelle Kommunikation nähert man sich über Fallstudien, sog. case studies, kritischen interkulturellen Situationen an, indem diese konkreten Situationen unter verschiedenen Aspekten analysiert werden. In der Vorbereitungsphase zum Lektorenfachseminar wurde dazu angeregt, eine selbst erlebte Situation aufzuschreiben und in der Gruppe zur Diskussion zu stellen. Im Folgenden wird nun so eine Situation zitiert, die auch zu einem Forschungsprojekt führte.

Zum Themenbereich Unterricht beschrieb Katrin Nievalda folgende Situation im Deutschunterricht für AnfängerInnen, 1. Jahr, 2. Semester: „Nachdem ich erklärt

hatte, wie die anschließende Partnerarbeit ablaufen würde, taten sich die Studierenden zu zweit zusammen, um die Aufgabe zu bearbeiten. Der Einfachheit halber bildeten jeweils die Sitznachbarn eine Zweiergruppe. Ich ging durch den Raum, um mich zu vergewissern, dass die Studierenden auch verstanden hatten, was sie machen sollten. Dies war anscheinend der Fall, nur bei zwei Studentinnen war ich unsicher. Die anderen waren jeweils in ihre Aufgabe vertieft, die beiden jedoch saßen einfach nur nebeneinander und machten nichts. Ich war mir sicher, dass es zwischen den beiden kein Problem gab, schließlich saßen sie schon das ganze Semester nebeneinander und kannten sich also. Deshalb nahm ich an, dass unklar war, was jetzt gemacht werden sollte. Ich ging also zu den zwei Studentinnen und fragte nach, was das Problem war. Keine Antwort, woraufhin ich noch einmal auf – wenn auch holprigem - Japanisch erklärt habe, worum es ging. Keine Reaktion. Weder zwischen den zwei Studentinnen noch mir gegenüber. Ich fragte also noch einmal explizit nach, auf Japanisch, was sie nicht verstanden hatten. Wieder nichts. Langsam begann ich mich unwohl zu fühlen, weil ich diese Reaktion nicht gewohnt bin. Gerade in einem kleinen Kreis, hier zu dritt, kommt eigentlich immer eine Antwort. Nach einem letzten Versuch gab ich auf. Beide sind sehr still und sagen eigentlich nie etwas vor der Gruppe, außer wenn sie müssen. Aber hier konnte ich auch in einem sehr kleinen Kreis keine Reaktion hervorrufen, außer ein kurzes kaum wahrnehmbares Lächeln, glaube ich ... - denn das kann ja eigentlich nicht sein, dass jemand überhaupt keine Reaktion zeigt, wenn er angesprochen wird, oder?“

Ähnliche Situationen haben schon viele Deutschlehrende in Japan erlebt. Terada/Holzer-Terada (2002) konnten bei ihren Studierenden in Hokkaido häufig vorkommende Interaktionsmuster mittels Videoaufnahmen beobachten: „Der Lehrer stellt Fragen nach der Bedeutung eines zitierten kurzen Abschnitts an die StudentInnen selbst, die aber nur nonverbal reagieren - sie lächeln, sehen weg oder machen ein ratloses Gesicht - und beantwortet sie nach sehr kurzer oder keiner Wartezeit mit mehreren Paraphrasierungen selbst, kommentarlos und ohne auf einer Antwort zu bestehen.“ (2002, S. 77)

Aus der Häufigkeit dieses Interaktionsmusters und der kurzen bzw. nicht vorhandene Wartezeit schlossen Terada/Holzer-Terada, dass der Lehrer von vornherein

keine Antworten erwartete; Rückfragen zur Verständnissicherung wurden zwar oft gestellt, sie implizierten aber oft eine positive Antwort.

Gerade die turn-Zuteilung ist ein gutes Beispiel für einen sog. „critical incident“. Der im Kontext von interkultureller Forschung häufig verwendete Begriff wird für Gesprächssituationen verwendet, die zu Problemen werden können, weil sie in den jeweiligen Kulturen oft unterschiedlich ablaufen (Erl/Gymnich, S. 120). Die Erwartungen der jeweiligen Gesprächspartner, wann und wie in einem Gespräch z. B. eine Rückmeldung gegeben wird, wann man selbst das Wort ergreift, weichen erheblich voneinander ab, was zu Spannungen führen kann, besonders wenn sich die Beteiligten nicht bewusst sind, dass kulturspezifische Scripts dahinterstehen. Terada/Holzer-Terada beobachteten in ihren mit Video aufgezeichneten Kursen, dass die vom Lehrenden ausgehenden Impulse oft ohne Reaktion blieben. Dass Studierende von sich aus versuchten, Fragen zu beantworten oder Probleme zu lösen, kam nicht besonders häufig vor. Lediglich ein- bis dreimal wird dies in einer Unterrichtseinheit beobachtet (2002, S. 87). Die turn-Zuteilung konnte entweder verweigert werden oder verzögert angenommen werden. Hilfreich wäre es zu erfahren, wie Lehrende mit kritischen Unterrichtssituationen umgehen. Natürlich unterhält man sich immer mal wieder mit KollegInnen und hört deren Erfahrungen, es fehlt jedoch noch an wissenschaftlichen Analysen solcher Ereignisse. Mögliche Fragen wären also u. a., wie deutsche Lehrkräfte, die in Japan unterrichten, mit „typisch“ japanischem Verhalten umgehen, z. B. Schlafen im Unterricht. Wird diese Verhaltensweise akzeptiert oder nicht? Warum (nicht)? Wie geht es den deutschen Lehrkräften dabei?

Weitere - nicht unbedingt typisch japanische, jedoch häufig beobachtbare - Verhaltensweisen im Unterricht sind außerdem: Schweigen oder zögerliches Antwortverhalten, wenig Rückmeldungen (oft ist nicht klar, ob/was die Studierenden überhaupt verstanden haben), Distanz zu den Kommilitonen, wenig „Ambiguitätstoleranz“ z. B. in Bezug auf Prüfungen („Welche Fragen stellen Sie genau?“).

Vermutlich wird kaum ein Lektor auf einer Sichtweise beharren, die von Fujiwara als absolute eigenkulturelle Sichtweise kritisiert wird: „Das ist Deutschunterricht. Hier müsst ihr deutsches Verhalten lernen.“ (Fujiwara

2001, S. 73). Es stellt sich allerdings die Frage, wie weit man aufeinander zugehen sollte, da der Fremdsprachenunterricht ja in einigen Fällen auf einen (Studien-)Aufenthalt in Deutschland vorbereitet und sich die Studierenden zumindest bewusst werden sollten, dass Verhaltensweisen, die in Japan akzeptiert werden, z. B. bei einer turn-Zuweisung den Blickkontakt zu vermeiden, in einem Seminar an einer deutschen Universität als nicht passend empfunden werden. Auch dass japanische Studierende im Zweifelsfall erst einmal nichts sagen und ihre Antwort, um ja nichts Falsches zu sagen, vor dem Sprechen im Kopf vollständig ausformulieren wollen, kann in einem interkulturellen Umfeld, beispielsweise im Sprachkurs in Deutschland mit Studierenden aus vielen unterschiedlichen Ländern, problematisch werden. Weiter sollten Aufenthalte in einer Gastfamilie vor- und nachbereitet werden, um Vorkommnisse, die von den Studierenden als verwirrend oder negativ erlebt wurden, klären zu können und damit zu verhindern, dass die Studierenden ihren Auslandsaufenthalt als negative Erfahrung verbuchen (Reinelt, 2002, S. 205).

Zur Fortführung des Forschungsprojektes möchte Katrin Niewalda in qualitativen Interviews eruieren, welche Situationen von Lehrenden überhaupt als problematisch empfunden werden und wie sie mit diesen Situationen umgehen. Die Daten der Stichproben sollten dann möglichst viele Aspekte zeigen.

### **3.2 Lebensumwelt**

Dieser Bereich wurde in der Gruppenarbeit nicht sehr intensiv diskutiert. Das Thema lässt sich auch in Richtung kulturelle Missverständnisse und Unterschiede entwickeln.

### **3.3 Betreuung von Studierenden vor, bei und nach einem Auslandsaufenthalt**

Viele Lektoren sind mit der Vorbereitung von Orientierungsveranstaltungen vor Auslandsaufenthalten betraut und sicher kann jede Lehrperson von zahlreichen Gesprächen mit neugierigen Studierenden, besonders vor dem Auslandsaufenthalt in Deutschland, Österreich und der Schweiz berichten. Muttersprachlern wird eine gewisse Kompetenz bei der Umsetzung dieser Aufgabe unterstellt, und dass sie sich sicherlich redlich darum bemühen, diesen Erwartungen zu entsprechen. Eine umfangreichere empirische Untersuchung der einzelnen Erfahrungen sowohl der Lehrenden als auch der Studie-

renden steht allerdings noch aus. Dies gilt besonders für die Auswertung der Erfahrungen nach dem Auslandsaufenthalt.

Katharina Muelenz und Vincenzo Spagnolo werden diesen Teil der AG in einem Forschungsprojekt weiter vertiefen und auch diskutieren, in welchem Maße uns als Lehrende im Ausland die Verantwortung als Beratungsperson bewusst ist und wie wir damit umgehen. Dabei sollen systematisch folgende Fragen erforscht werden:

- Wo und durch wen wird der Auslandsaufenthalt unterstützt?
- Wie sieht die Betreuung konkret aus?
- In welcher Form wird auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet?
- Wie wird mit Fremdheitserfahrungen (dem sog. Kulturschock) umgegangen?
- Gibt es Hilfsangebote bei Problemen?
- Wie werden die Studierenden nach der Rückkehr betreut?

Dazu wurden einige Daten bereits gesammelt. Katharina Muelenz hat 2009 mittels Umfragen bei deutschen Gastfamilien und japanischen Austauschstudierenden erhoben, wie der Austausch zwischen einer japanischen und einer deutschen Universität erlebt wurde. Außerdem liegen Daten aus dem Dissertationsprojekt von Vincenzo Spagnolo zum Thema „Verstehensprobleme und ihre Bearbeitung in Online-Tandem-Gesprächen“ vor. Für die oben genannten Fragestellungen sind besonders die Gespräche unter japanischen Tandemteilnehmern zur Nachbereitung von zuvor geführten deutsch-japanischen Tandemgesprächen interessant. In diesen Gesprächen haben die Studierenden die Aufgabe, die vorher geführten Tandemgespräche anhand folgender Leitfragen auszuwerten:

- Worüber haben Sie mit Ihren Partnern gesprochen (in den deutschen und japanischen Gesprächen)?
- Welche Probleme gab es und wie haben Sie diese gelöst?
- Was haben Sie Neues gelernt (Wortschatz, Grammatik usw.)?
- Was haben Sie Ihrem Partner erklärt, beigebracht usw.?

Aus diesen Fragen ergeben sich u.a. zahlreiche inhaltliche Aspekte, die für eine Auswertung bezüglich des Themas Fremdheitserfahrung nutzbar gemacht werden können. Dabei könnte in der nachbereitenden Phase der Posttandemgespräche das Studentenleben im Vergleich zu Japan thematisiert werden. Ziel der Datenanalyse wird es sein, besser zu erfassen, was zu den Aufgaben einer „Interkulturellen Beratung für Studierende“ gehören sollte.

#### 4. Zusammenfassend

Die Arbeit in der AG 3 war sehr offen und kooperativ. Es fehlte – laut Evaluation – manchmal an Strukturiertheit, aber andererseits eröffnete sich damit ein Freiraum für neue Kreativität. Es wurde konstruktiv diskutiert. Ob dieses Thema an anderer Stelle weitergeführt werden kann, wird sich zeigen. Einige daran interessierte KollegInnen haben sich bei dieser Gelegenheit gefunden und können sich eine Zusammenarbeit vorstellen.

#### 5. Literaturhinweise in Auswahl

- Barmeyer, Christoph und Jürgen Bolten (Hgg., 2010). *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Berninghausen, J. , C. Gunderson, E. Kammler, U. Kühnen & R. Schönhagen (eds., 2009). *Lost in Transnation. Towards an Intercultural Dimension on Campus*. Bremen: Kellner.
- Blohm, Judith M. und Sandra M. Fowler (2004). *An Analysis of Methods for Intercultural Training*. In: Landis, D. et. al., *Handbook of Intercultural Training*, S. 37-84.
- Bolten, Jürgen (2007). *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (UTB)
- Bolten, Jürgen und Claus Ehrhardt (Hgg., 2003). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Coulmas, Florian (1993). *Das Land der rituellen Harmonie. Japan: Gesellschaft mit beschränkter Haftung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Deardorff, Darla (2009). *Exploring Cultural Differences in the Classroom*. In: Berninghausen, J. et. al., *Lost in Transnation*, S. 85-98.
- Ehrhardt, Claus (2003). *Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation*. In: Bolten, J. u.a., *Interkulturelle Kommunikation*, S. 135-166.
- Erll, Astrid und Marion Gymnich (2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Flechsig, Karl-Heinz (1999). *Methoden interkulturellen Trainings - Ein neues Verständnis von ‚Kultur‘ und ‚interkulturell‘*. In: Gemende, M. u.a., *Zwischen den Kulturen*, S. 209-228.
- Fujiwara, Mieko (2001). *Interkulturelle Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache in Japan: Muttersprachliche Lektoren als ‚institutionalisierter Kulturschock‘?* Kobe: Konan University, Institute for Language and Culture. [Dissertation. Unveröffentlicht]
- Dies. (2008). *Interkulturelle Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht*. 台湾・大葉大学 『欧州語文国際学術研討会』 (Vortrag)
- Gemende, M., W. Schröer und S. Sting (Hgg., 1999). *Zwischen den Kulturen*. Weinheim, München: Juventa.
- Hall, Edward T. (1959, 1990). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Ders. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

- Hinkel, Eli (ed., 1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press, New York.
- Galtung, Johan (1985; 2003). *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. In: Bolten, J. u.a., *Interkulturelle Kommunikation*, S. 167-213.
- Kluge, D., S. McGuire, D. Johnson und R. Johnson, (eds., 1999). *Cooperative Learning*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching (JALT Applied Materials).
- Landis, Dan, Janet M. Benett und Milton J. Benett (eds., 2004). *Handbook of Intercultural Training*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lang, Claudia (2008). *Anpassungsprozesse und Handlungsrichtlinien bei Auslandsaufenthalten von Studierenden*. In: *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol. 16, Heft 1, S. 57-84.
- Marschlich, Claudia (2002). *Pendeln zwischen Kulturen: Auslandserfahrungen von Lektor/innen unter besonderer Berücksichtigung von (inter)kultureller/n Anpassung/en*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. [Marschlich Claudia = Lang Claudia]
- Muelenz, Katharina (2009). *Eine Bestandsaufnahme zur Situation des interkulturellen Austausches der Senshu-Universität mit der Martin-Luther-Universität [Halle], unter Hervorhebung von Möglichkeiten der Verknüpfung des Deutschunterrichts mit dem universitären Austauschprogramm, sowie der Bedeutung kultureller Unterschiede*. In: *Senshu Journal of Foreign Language Education*. No. 37, March 2009.
- Nakagawa, Shinji, Susanna Slivensky und Masako Sugitani (Hgg., 2002). *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Piéch, Sylke (2010). *Interkulturelles Wissensmanagement zur Optimierung des internationalen Personaltransfers*. In: Barmeyer, C. u.a., *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung*, S. 79-90.
- Podzialowski, Astrid (2004). *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren. Mit Übungen und Fallbeispielen*. München: Vahlen.
- Reinelt, Rudolf (1987). *The delayed answer (遅れた答え)*. In: (JALT)) Vol. 11, 1987, S. 4-9.
- Ders. (1994). *Refusals in Japanese Foreign Language Classrooms (日本の外国語教室における拒否反応)*. In: *Intercultural Communication Studies IV*, 1 (1994), S. 121-146.
- Ders. (2002). *Deutschunterricht ist Landeskunde ist Interkulturelles Lernen*. In: Nakagawa, S. u.a., *Pädagogische Interaktion*, S. 192-206.
- Rösler, Albrecht u. a. (Hgg., 2000). *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München: Iudicium.
- Schreinert, Stephanie (2007). *Schweigen, ein Merkmal interkultureller Kommunikation, am Beispiel deutsch-japanischer Kommunikation*. TU Dresden. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]
- Schubert, Volker (1992). *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981, 1989, 1998). *Miteinander reden*. Band 1-3. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Shaules, Joseph (2010). *A Beginner's Guide to the Deep Culture Experience. Beneath the Surface*. Boston, London: Intercultural Press.
- Ders. (2007). *Deep Culture. The Hidden Challenges of Global Living*. Cleveland u. a.: Multilingual Matters.

- Sugie, S. (1999). *Cooperative Learning in Japan: History and Present Situation of Research and Implementation*. In: Kluge, D. et. al., *Cooperative Learning*, S. 38-49.
- Terada, Tetsuo und Sigrid Holzer-Terada (2002). *Der Einfluss des Lehrwerks auf die Interaktion im Unterricht*. In: Nakagawa, S. u. a., *Pädagogische Interaktion*, S. 69-93.
- Tomoda, Shunzo (2000). *Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation*. In: Rösler, A. u. a., *An japanischen Hochschulen lehren*, S. 130-152.

## **6. Ressourcen zu interkultureller Kommunikation**

### *a. Zeitschriften*

European Journal of Cross-Cultural Competence and Management

Journal of Intercultural Communication

Journal of Cross-Cultural Psychology

### *b. Organisationen, Institute für Interkulturelle Kommunikation, Weiterbildung (Deutschland)*

Universität Jena: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

[https://www.uni-jena.de/Studium/Studienangebot/BA\\_Interkulturelle\\_Wirtschaftskommunikation.html](https://www.uni-jena.de/Studium/Studienangebot/BA_Interkulturelle_Wirtschaftskommunikation.html)

Ausbildung: Interkultureller Trainer, Interkultureller Coach, Interkultureller Mediator:

<http://www.interculture.de/home.htm>

Siehe auch die Universitäten Bayreuth (Müller-Jacquier), Passau (Barmeyer), Göttingen (Flechsigt) u. a.

SIETAR Europa <http://www.sietareu.org/>

### *b. Organisationen, Institute für Interkulturelle Kommunikation, Weiterbildung (Japan)*

JII Japan Intercultural Institute [www.japanintercultural.org/](http://www.japanintercultural.org/)

SIETAR Japan <http://www.sietar-japan.org/>

IESJ <http://www.intercultural.jp/>

---

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten regulären Lektorenrundbrief bis spätestens**

**5. Oktober**

**als Word-Dokument an [lerubri@gmail.com](mailto:lerubri@gmail.com)**

---