

Zielgruppenorientierter Unterricht an japanischen Universitäten: Praktische Anwendung von Tangram 1 A an der Frauenuniversität Nara

Heike Pinnau-Sato
Nara Women's University
Stefan Buchenberger
Nara Women's University

Reference Data:

Pinnau-Sato, H., & Buchenberger, S. (2005). Zielgruppenorientierter Unterricht an japanischen Universitäten: Praktische Anwendung von Tangram 1 A an der Frauenuniversität Nara. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

For a more effective use for both students and teachers who use Tangram 1A or similar textbooks for German as a foreign language published in German speaking countries, a target group oriented concept has to be developed. The homogeneity of the target group suggests a need for an adaptation of the textbook according to their age and cultural specifics.

We present a conclusive concept on which parts of the textbook can be used without adaptation, and which ones are being omitted or have to be augmented. In this manner we try to tighten up Tangram 1A within the limits of the available time of class, adapt it to the needs of the target group and thus increase their learning success.

ドイツ語圏で出版されている「外国語としてのドイツ語」(DaF)教材やTangram 1Aが日本のドイツ語授業において教師・学習者に効果的に使用され、学習されるためには、学習者に適切なコンセプトの構築が必要である。日本の大学では、学習者グループの同質性により、年齢や日本人という文化的特性を考慮しながら、教材の内容を取捨選択し、適用していくことが求められる。

我々はこの取捨選択に関わるコンセプトの確立を、また限られた時間内において、いかに学習者のニーズに適い、学習成果を最大限に引き出すことができるかを模索・検討した。

Zur effektiven Verwendung für Lehrende und Lernende von Tangram 1A oder vergleichbaren DaF-Lehrwerken aus dem deutschsprachigen Raum muss ein zielgruppengerechtes Konzept erarbeitet werden. Aus der Homogenität der Zielgruppe ergibt sich die Notwendigkeit einer alters- und kulturspezifischen Adaption des Lehrwerks.

Wir stellen ein schlüssiges Konzept vor, welche Teile des Lehrwerks unverändert vermittelt werden können, welche weggelassen werden oder ergänzt werden müssen. Auf diese Weise versuchen wir Tangram 1A im Rahmen des zur Verfügung stehenden Unterrichtszeitraumes zu straffen, es den Bedürfnissen der Zielgruppe anzupassen und die Lernerfolge derselben zu steigern.

Einleitung

In diesem Aufsatz soll aufgezeigt werden, was zielgruppenorientiertes Lehren und Lernen für den DaF-Unterricht an japanischen Hochschulen bedeutet und wie es mit der Adaption von einsprachigen Lehrwerken realisiert werden kann. Anhand von praxisorientierten Beispielen erläutern wir, wie wir in unserem Unterricht das Lehrwerk Tangram 1 A in adaptierter Form an der Frauenuniversität Nara für Studentinnen der philologischen Fakultät seit ca. zwei Jahren verwenden.

Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung gehören zu den Problembereichen des Fremdsprachenunterrichts, da gerade dort die Zielgruppen äußerst heterogen sind, wie z.B. im Sprachunterricht der Medien oder in Volkshochschulkursen. An

der Universität dagegen ist man mit einer homogenen Zielgruppe konfrontiert. In letzter Zeit nimmt die Anzahl von Studierenden zu, die aus dem Berufsleben stammen.

Daher sollte besonders in der Unterrichtsplanung und -gestaltung diese Homogenität der Zielgruppe, ihr Alter, ihre Lernbiografie und ihre damit verbundenen kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt werden. Die Fähigkeit zum systematischen Lernen und die bisher erworbenen Lernerfahrungen können den Lernprozess erleichtern. Deutsch ist für die Studierenden nicht die erste, sondern in der Regel nach Englisch die zweite Fremdsprache.

Studierende sollten weder wie Erwachsene im mittleren bzw. höheren Alter, bei denen man je nach schulischer Vorbildung auf jegliche grammatikalische Termini verzichten muss, noch wie Kinder, die holistisch und unbewusst Sprachen erwerben, unterrichtet werden, denn eine Unterforderung des Intellekts könnte zu einer Frustration führen. Für eine effektive Unterrichtsgestaltung und Semesterplanung ergibt sich folglich die Notwendigkeit, zielgruppenorientierte Ergänzungen vorzunehmen bzw. im Lehrwerk zielgruppen-desorientierte Lerninhalte wegzulassen. Eine entsprechende Adaption und die Anwendung von mehrkanaligen Unterrichtstechniken ermöglicht es uns, das Lehrwerk in einem Studienjahr bis zum Ende zu behandeln. Mit der Problematik, wie den Studierenden zielgruppenrelevante Lerninhalte vermittelt werden sollten und in wie weit dadurch der Lernprozess unterstützt werden könnte, wollen wir uns im Folgenden auseinander setzen.

Die Zielgruppe

Unsere Zielgruppe setzt sich zum größten Teil aus Studentinnen im Alter zwischen 18 und 19 Jahren zusammen, die alle in der philologischen Fakultät im ersten Studienjahr Deutsch als Wahlfach in der Auswahl von Chinesisch, Französisch usw. an der Frauenuniversität Nara lernen. Durchschnittlich umfasst eine Klasse 25 bis 35 Studentinnen.

Der Unterrichtsumfang beträgt acht Doppelstunden pro Woche. Davon haben die Studentinnen jeweils zweimal pro Woche 90 Minuten bei einem japanischen Lehrenden und jeweils einmal 90 Minuten bei zwei deutschen Muttersprachlern Unterricht. Das bedeutet, dass jeweils zwei deutsche Muttersprachler mit einem japanischen Lehrenden gemeinsam eine Klasse unterrichten. Die japanischen Lehrenden benutzen in ihrem Unterricht unterschiedliche Lehrbücher, wir als Muttersprachler, arbeiten beide mit Tangram 1 A.

Die Homogenität der Zielgruppe

Wie man der Beschreibung der Zielgruppe bereits entnehmen kann, ist sie in folgenden Aspekten homogen: Sozialer Status (Studierende), Geschlecht (weiblich), Nationalität und Muttersprache (Japanisch), Fremdsprachenlernbiografie (Englisch als erste Fremdsprache ab dem 7. Schuljahr) Interessengebiet (Philologie) und Alter (18 bzw. 19 Jahre) sind identisch. Studierende anderer Nationalität oder bilinguale Studierende sowie Studierende mit anderen Fremdsprachenlernbiografien, anderen Alters oder die oben bereits erwähnten Studierenden, die aus dem Berufsleben

stammen, bilden an der Frauenuniversität Nara eine Ausnahme und werden hier daher nicht behandelt.

Um eine Übertragung auf Lehr- bzw. Lernkontexte an anderen Universitäten zu ermöglichen, legen wir in diesem Aufsatz den Schwerpunkt auf die Faktoren Alter, sozialer Status und Muttersprache.

Der Faktor Alter

In der Fremdsprachenerziehung muss man unbedingt altersbedingt differenzieren und den Faktor Alter berücksichtigen. 18- bis 19-jährige Erwachsene wie im Fall unserer Zielgruppe haben bereits die postpubertäre Phase erreicht und verfügen deshalb über entsprechende kognitive Fähigkeiten. Ihr Lernverhalten ist anders als bei Kindern, die assoziativ lernen (vgl. Quetz 1995: 452 ff). Sie wenden kognitiv-analytische Lernstrategien an, wollen Lehr- und Lernprozesse verstehen und die Lerninhalte systematisch erfassen können. Unverständnis führt zu Unzufriedenheit und Unsicherheit. Aus diesen Gründen legen wir in unserem Unterricht besonderen Wert auf Lerntechniken, die Bewusstmachung der Grammatik, die Gewährleistung des Verständnisses durch die Anwendung der “Sandwichmethode”, der Verwendung authentischen Materials und der Auseinandersetzung mit der Interkulturalität.

Darüber hinaus prägen Lernerfahrungen aus der ersten Fremdsprache das Lernen, die wir positiv für den DaF-Unterricht z.B. bei Lerntechniken zu nutzen versuchen sollten.

Der Faktor Studierende

Zwar erscheinen in Japan jährlich viele Lehrbücher für Studierende, die aber für japanische Lehrende verfasst worden sind. Unter diesen Lehrbüchern gibt es nur wenige, die deutschsprachige Muttersprachler in ihrem Unterricht verwenden können, obwohl sie vielfach in der Mitarbeit von deutschsprachigen Koautoren entstanden sind. Daher wählen viele deutschsprachige Muttersprachler für ihren Unterricht Lehrwerke aus, die im deutschsprachigen Raum für Jugendliche und Erwachsene erstellt worden sind und im DaF-Unterricht im deutschsprachigen Raum verwendet werden. Nun müssen wir uns aber fragen, was DaF für Studierende, deren Lernkontext vorwiegend durch den Sprachunterricht gesteuert wird, bedeutet. Sind die Lehr- und Lerninhalte dieser DaF-Lehrwerke für Studierende geeignet? Was wir für unseren Unterricht an japanischen Universitäten brauchen, ist DaF für Studierende, so dass wir die Lehrwerke unter der Fragestellung welche Lexik, welche Grammatik oder kulturellen Informationen Studierende in welchem Lernstadium benötigen, adaptieren sollten.

Wie viele andere Lehrwerke aus dem deutschsprachigen Raum gehört auch Tangram zu denjenigen, die sich DaF-Lehrwerk nennen, aber wenn wir es mit unserer Zielgruppe, den Studierenden, benutzen wollen, zielgruppenspezifische Inhalte enthält. Zum Beispiel bieten sowohl Themen neu 1 als auch Tangram 1 A in den Anfangslektionen (Themen neu 1 in Lektion 2 und Tangram 1 A in Lektion 3) Möbel und Möbelkauf. Dabei müssen wir uns die Frage stellen, ob Möbel überhaupt ein Lerngegenstand für Studierende in Japan sein können. Von der Wichtigkeit der Vokabeln im sozialen Umfeld aus betrachtet, müssen wir

das verneinen. Aber wenn wir Sprache unterrichten, können wir nicht nur ihre funktionale Seite, d. h. die Sprachstruktur usw., vermitteln, sondern müssen auch die mit ihr verbundene Kultur vermitteln. Dabei können Möbel zu einem produktiven Lerngegenstand werden. Deutsche Möbel sind nicht kongruent mit japanischen Möbeln. Die Höhe von Schränken, die Breite von Sofas oder die Länge von Betten oder die Ausmaße von Teppichen und auch die Preise weisen kulturbedingte Unterschiede auf.

Indem wir “Möbel” nicht nur als Vokabular einführen oder Verkaufsdialoge üben lassen, sondern aus der kulturellen Perspektive unterrichten, versuchen wir es dem intellektuellen Niveau von Studierenden anzupassen. Da dieser Kulturunterschied anhand der zu kleinen Aufnahmen der Möbel im Lehrwerk nicht allein zu erklären ist und die Lernenden nicht wie Lernende, die im Land der Zielsprache leben und in ihrer Lernumgebung von solchen Möbeln umgeben sind, sind Zusatzmaterial wie eingerichtete Wohnungen in Deutschland auf Videokassetten oder Möbelprospekte nützlich. Auf die Thematik der Authentizität möchten wir in einem gesonderten Kapitel eingehen.

Der Faktor Muttersprache

Es stellt sich die Frage, ob Zielgruppen mit einer gemeinsamen Muttersprache genau wie heterogene Zielgruppen, in denen die einzig mögliche Unterrichts- bzw. Arbeitssprache die Zielsprache sein muss, strikt einsprachig unterrichtet werden sollten. In homogenen Zielgruppen kann die Ausgangssprache bzw. Muttersprache als unterstützende Funktion im Lernprozess fungieren. Dabei sollte sich ihr Einsatz zu einer raschen und zuverlässigen Hinführung zu

einer inhaltsreichen Kommunikation in der Fremdsprache sowohl auf die Semantisierung als auch auf Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik und Kommunikation beziehen (vgl. Butzkamm 1995: 190). Deshalb integrieren wir als Lehrende die Muttersprache unserer Lernenden in den o.a. Bereichen und bei der Vermittlung von Lerntechniken in unseren Unterricht und möchten im Folgenden erläutern, mit welchen Unterrichtstechniken wir arbeiten und wie die Studierenden auf dieses Vorgehen reagieren.

Um trotz der Verwendung der Muttersprache viel Input in der Zielsprache zu geben und - ohne die Lernenden zu verunsichern - das Verständnis zu gewährleisten, wenden wir die sogenannte “Sandwichmethode” an. Äußerungen werden zunächst auf Deutsch, dann leise auf Japanisch, und zum Schluss nochmals auf Deutsch wiederholt (zur “Sandwichmethode” s. Pinnau 2004: 90). Diese Technik kann neben der Vermittlung von Lerninhalten auch bei Arbeitsanweisungen zu einer zeitökonomischen Organisation der Sozialformen im Unterricht, wie beim Übergang von der Einzel- zur Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit praktiziert werden.

In einer unterrichtsspezifischen Umfrage bewerten 95,1% der Studentinnen den Einsatz der Sandwichmethode mit „sehr gut“ und 4,9% mit „gut“. Für „sehr effektiv“ beim Lernen halten sie 78% und für „effektiv“ 22%. (vgl. Anhang 3, 1-a und 1-b)

Zwar werden Lernende oft mit dem Lernstoff und den Lernproblemen allein gelassen (vgl. Sperber 1989: 269), aber besonders in den ersten Stunden der Begegnung mit einer neuen Fremdsprache, die sich von der bisher erlernten ersten Fremdsprache, dem Englischen, bis auf Ähnlichkeiten

im Wortschatz und einiger grammatikalischer Phänomene, wesentlich unterscheidet, sollte man die Lernenden durch Lehren von Lerntechniken im Lernprozess unterstützen. Selbstverständlich sollten dabei die Lernenden ermutigt werden, ihnen bereits bekannte Lerntechniken auf das Deutsche zu übertragen bzw. für neue Lernprobleme Mnemotechniken u.a. zu finden, die im Unterricht ausgetauscht werden.

Beherrscht der muttersprachliche Lehrende die Ausgangssprache der Lernenden, so kann auch er in diesem Fall japanischspezifische Mnemotechniken selbst entwickeln und vorstellen, wie z.B. einprägsame Wortspiele zum leichteren Behalten von Dativ und Akkusativ in Symbolform (vgl. Pinnau 2004:85ff.). Sankaku 三格 (Dativ/dritter Fall) und Sankaku 三角 (Dreieck) unterscheiden sich zwar in der Schreibung, aber sie sind homophon. Yon in Yonkaku 四格 (Akkusativ/vierter Fall) und shi in Shikaku 四角 (Viereck) bedeuten beide (vier) und sind homograph. Kaku von 格 (Fall) und 角 (Ecke) sind homophon. Präpositionen oder Verben, die mit dem Dativ bzw. Akkusativ stehen, können somit auf dreieckigen Flashcards bzw. viereckigen Flashcards präsentiert werden. Verstärken kann man den Einsatz der Flashcards durch den Einsatz der Tafel. Bei der Einführung der Präpositionen tragen wir die Dativpräpositionen in ein großes Dreieck bzw. die Akkusativpräpositionen in ein großes Viereck ein und bei ihrem Vorkommen in Sätzen kennzeichnen wir sie mit dem jeweiligen Symbol im Tafelbild.

Nach einer unterrichtsspezifischen Umfrage, die wir selbst in zwei Klassen durchgeführt haben, wird der Einsatz dieser Flashcards zur Kasusunterscheidung von 75,6%

der Studentinnen mit „sehr gut“ und von 19,5% mit „gut“ bewertet. Auf die Frage nach der Effektivität im Lernprozess antworteten 36,6% mit „effektiv“ und 58,5% mit „sehr effektiv“. (vgl. Anhang 3, 3-a und 3-b).

Unterrichtspraxis

Im zweiten Teil unserer Abhandlung stellen wir an einigen praxisorientierten Beispielen vor, wie wir das Lehrwerk zielgruppenorientiert unterrichten.

Adaption des Lehrwerks

Die Lerninhalte sollten für die Zielgruppe stringent ausgesucht werden. Einerseits sollten Übungen, die ausschließlich für Lernende bestimmt sind, die in heterogenen Kursen lernen, je nachdem entweder weggelassen oder adaptiert werden, andererseits müssen Unterrichtsinhalte ergänzt werden. DaF-Lehrwerke aus dem deutschsprachigen Raum werden weltweit zu jeder beliebigen Zeit im Jahr begonnen, d. h., dass sie nicht wie japanische Universitäten im April anfangen und meistens im Januar enden. Deshalb erhalten sie im ersten Band zum größten Teil keine kulturellen Informationen in kalenderchronologischer Reihenfolge.

Das Lehrwerk Tangram besteht aus mehreren Bänden. Die uns zur Verfügung stehende Zeit ermöglicht nur die Bearbeitung des ersten Bandes. Aus diesem Grund müssen wir spätere kulturell wichtige Informationen vorziehen. Deutsche Feste und Bräuche, sowohl religiös motivierte wie Ostern oder Weihnachten, als auch nicht religiös motivierte wie das Oktoberfest, Weinfeste, usw., gehören

zur Kulturvermittlung im Anfängerunterricht und werden jahreszeitgemäß in den Unterricht integriert (s. Kapitel Identifikation), denn wenn man im Hochsommer über Weihnachten spricht, können sich die Studierenden weniger damit identifizieren als zu einer Zeit, wenn auch in Japan Kaufhäuser usw. weihnachtlich dekoriert sind.

In Japan sind Jahreszeiten und die damit verbundenen Feste und Bräuche ein fester Bestandteil des Alltags, so dass sich die Studierenden sehr dafür interessieren und mit den Lerninhalten identifizieren können.

Dass Interesse für diese Thematik besteht, verdeutlichen die Kommentare der Studentinnen in der turnusmäßigen Unterrichtsevaluation im Juli 2004 der Frauenuniversität Nara. In dem Bereich, in welchem Maße dadurch eine Identifikation mit den Lerninhalten erfolgt, bedarf es in den kommenden Semestern eigener intensiver empirischer Erforschung.

Die Aufgabe aus Lektion 2 B5, bei dem das Ausfüllen eines Anmeldeformulars für das Einwohnermeldeamt geübt werden soll, lassen wir weg. Für Lernende, die in Deutschland leben wollen, ist das lebensnotwendig, die erste Hürde für ihr neues Leben in Deutschland, für unsere Studentinnen in ihrer jetzigen Situation weniger relevant.

Die Übung, in der alle Lernenden ihr Land vorstellen sollen (Lektion 3 A4) erscheint uns in einer heterogenen Zielgruppe sehr produktiv. Wenn aber über 20 Studentinnen darüber berichten, dass Japans Hauptstadt Tokio ist, wirkt die Übung demotivierend. Daher adaptieren wir sie so, dass wir jede Lernende über ihre Präfektur erzählen lassen, was gleichzeitig bedeutet, in der Fremdsprache etwas über die eigene Kultur zu lernen.

Auf Grund der Homogenität unserer Gruppe lassen wir auch z.B. die Übung (Lektion 3 C1, 2), in der verglichen werden soll, welche Haushaltsgeräte in welchem Land prozentual vorhanden sind, weg.

Authentizität im Unterricht

Bei der Präsentation neuen Vokabulars sind Realien wie z.B. in Lektion 4 A1, 2 von deutschen Süßigkeiten, deutschen Fernsehzeitschriften usw. impaktvoll. Diese Annahme bestätigt sich in positiven Kommentaren der o.e. turnusmäßigen universitätsinternen Unterrichtsevaluation. In japanischen Großstädten ist man in der günstigen Lage, deutsche Zeitschriften, deutsche Zeitungen in Bibliotheken auszuleihen bzw. Lebensmittel, wie Brot, Süßigkeiten usw. zu kaufen. Die Begegnung mit authentischem Unterrichtsmaterial in Form von Realien ist eine wichtige Erfahrung und könnte hilfreich sein, der Fremdsprache einen Teil ihrer Fremdheit zu nehmen und sie im wahrsten Sinne des Wortes zum Greifen nahe zu bringen. An Universitäten mit guter technischer Ausstattung, etwa CALL-Räumen usw., können Lehrende mit den Lernenden im Internet surfen und eine virtuelle Authentizität herstellen. Diese Möglichkeit besteht allerdings nicht überall. Werbeprospektmaterial aus Zeitungen oder von Supermärkten ist in Deutschland verfügbar und ist aktueller als ähnliche Abbildungen im Lehrwerk.

Wir zeigen zu den Lehrwerkthemen auch Videos, deren Wirkung wieder eine andere ist, wobei die Unaktualität der Videos manchmal von den Lernenden kritisiert wird.

Bei einer regelmäßigen Präsentation authentischen Materials im Unterricht, ist das Problem entstanden, dass die Studentinnen bei Nichtpräsentation desselben danach verlangen, was uns darin bestärkt zukünftig noch mehr authentisches Material zu verwenden.

Zu der von uns intendierten Wirkung von „Authentizität“ planen wir unterrichtsspezifische Umfragen und Interviews.

An der Stelle des „Spielzeugautos“ (Lektion 4 A1) kann anderes Spielzeug, z.B. Tiere vom Bauernhof, vorgeführt werden und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu japanischem Spielzeug mit den Lernenden diskutiert werden. Die detail- und naturgetreuen Spielfiguren lösen bei den Studierenden einen Aha-Effekt aus. Die reale Darstellung versetzt sie in Erstaunen oder sogar in Erschrecken. Wenn man nach dem Unterricht Einzelne nach dem Grund ihrer Reaktion fragt, erhält man häufig die Antwort, dass so etwas eher in den Biologieunterricht gehöre und das japanische Spielzeug niedlich sein solle und der Realität nicht zu nahe sein solle. Die Tendenz in Deutschland, Kinder durch naturgetreue Spielfiguren die Vielfalt der realen Tierwelt erleben zu lassen, ist für die Lernenden, deren Reaktion uns diesen Eindruck vermittelt, ein interessanter Kulturunterschied.

Identifikation mit den Lerninhalten

Wir versuchen eine Lernumgebung zu schaffen, in der ein hohes Maß an Identifikation mit der deutschen Sprache und ihren Lerninhalten gegeben ist. Um diesen Effekt zu erhöhen, versuchen wir von Anfang an die Lernenden zu motivieren, Deutsch in ihren Alltag zu integrieren.

In der ersten Unterrichtsstunde erhalten die Studentinnen als Zusatzmaterial einen aktuellen deutschen Kalender, so dass sie gemeinsam mit uns die deutschen Jahreszeiten mit ihren Festen und Bräuchen durchleben können. Am Ostermontag sprechen wir über Ostern und seine Bräuche z.B. das Ostereiersuchen usw. oder in der Adventszeit bringen wir einen Adventskranz und einen Adventskalender in den Unterricht mit, lassen Weihnachtskarten auf Deutsch schreiben und vor dem 6. Dezember, dem Nikolaustag, singen wir „Lasst uns froh und munter sein“ und andere Weihnachtslieder.

Übungen, in denen es um die Selbstvorstellung der Lernenden geht, ergänzen wir durch adäquates Vokabular aus dem Universitätsalltag. Tangram 1A enthält in den ersten Lektionen kein entsprechendes Vokabular.

Eine weitere Übung, (Lektion 2 B7), in der sich die Lernenden über ihren jeweiligen Familienstand und die Anzahl ihrer Kinder austauschen sollen, adaptieren wir, da unsere Studierenden in der Regel weder verheiratet sind noch Kinder haben. Wir führen diese Übung durch, indem wir die Lernenden sich gegenseitig nach der Anzahl ihrer Geschwister fragen lassen. Dabei heben wir den ausgangskulturspezifischen Aspekt der besonderen Ausdrücke für ältere bzw. jüngere Geschwister hervor, der sich auf die Wortbildung auswirkt.

Grammatikbewusstmachung durch Flashcards

Von Nativespeakern wird in Japan nicht verlangt, Grammatik zu unterrichten und auch an der Frauuniversität Nara sind die japanischen Lehrenden mit dieser Aufgabe betraut.

Wir als deutschsprachige Muttersprachler sind vorwiegend für die Vermittlung der kommunikativen Kompetenz verantwortlich. Aufgrund der kognitiven Fähigkeiten bei erwachsenen Lernenden könnte sprachliche Kompetenz leichter durch gezielte Grammatikkenntnisse erreichbar sein. Wir gehen davon aus, dass man kommunikative Lernprozesse durch grammatische Bewusstmachung effektiv unterstützen kann.

Deshalb haben wir für unseren Unterricht Grammatikflashcards entwickelt. Mithilfe dieser Flashcards machen wir grammatikalische Strukturen den Lernenden ständig bewusst. Diese Flashcards visualisieren z.B. bei der Konjugation von Verben den Vokalwechsel von e zu ie in „sehen“ oder bei der Steigerung von Adjektiven den Vokalwechsel a zu ä in „alt“.

Laut der o.e. Umfrage finden die Flashcards hohe Zustimmung, 80,5% der Studentinnen finden sie „sehr gut“. Was ihre Effektivität betrifft, so werden sie von 73,2% als „sehr effektiv“ empfunden. (vgl. Anhang 3, 2-a u. 2-b)

Mit diesen Flashcards können bereits bekannte grammatikalische Elemente wiederholt bzw. neue eingeführt werden. Diese Flashcards ermöglichen uns die Grammatikteile aus Tangram 1A auszulassen.

Im Lehrwerk gibt es einige allgemeine Lerntipps zur Grammatik, die wir zielgruppenorientiert modifizieren. Der Lerntipp, Nomen mit dem bestimmten Artikel, zu lernen, ist für Studierende mit einer genus- und artikellosen Muttersprache nicht einprägsam genug, so dass wir durch eine Farbunterscheidung mit festgelegter Farbe für maskuline, feminine und neutrale Nomen bei Flashcardnomen die abstrakte Genusunterscheidung verdeutlichen, um den

Lernenden dieses Lernproblem zu erleichtern und langfristig die Behaltungsleistung zu erhöhen.

In einer weiteren von uns durchgeführten Umfrage in zwei Klassen zum Feed-back haben sich in der Beurteilung zur Farbunterscheidung 82,9% der Studentinnen für „sehr gut“ und 12,2% für „gut“ entschieden. (vgl. Anhang 2, 1-a) In wie weit diese Technik den Lernerfolg bei der Genusunterscheidung fördern kann, wollen wir zukünftig in regelmäßigen Tests, auch bei Studentinnen in höheren Semestern zur Überprüfung des langfristigen Behaltens prüfen.

Bei Nomen existiert im Japanischen in der Regel keine oberflächenstrukturelle feminine Form, wie im Deutschen. „Kare wa gakusei desu.“ ist „Kanojo wa gakusei desu.“ Das Deutsche besitzt und verlangt nach einer solchen femininen Form „Er ist Student.“ zu „Sie ist Studentin.“ Flashcardnomen mit der maskulinen Form in Blau, bei denen durch Klappen das Suffix -in zur Verdeutlichung der femininen Form in roter Farbe erscheint, sollten in einer geschlechtlich homogenen Gruppe wie an der Frauenuniversität in Nara besonders wirkungsvoll sein. Diese Flashcards können genauso effektiv in geschlechtlich heterogenen Gruppen eingesetzt werden. Beide Annahmen gilt es weiterhin durch Umfragen und eventuelle Interviews zu verifizieren bzw. zu falsifizieren.

Schlussbemerkung

Jeder Adaption von Lehrwerken sind Grenzen gesetzt. Bei den Lernenden bleibt Unzufriedenheit, wenn Teile des Lehrwerks ausgelassen werden, obwohl sie das umfangreiche und schwere Lehrwerk zum Unterricht

mitgebracht haben. Deswegen wäre es notwendig, japanspezifische DaF-Lehrwerke für Studierende zu entwickeln, die von Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum benutzt werden könnten.

Unter Berücksichtigung der Zielgruppenfaktoren wie Alter, Studierende und Muttersprache haben wir, um die Lernerfolge zu verbessern und den Lernprozess zu erleichtern, in den Unterricht mehrkanalige Unterrichtstechniken, die nicht nur das kognitiv-analytische Lernverhalten ansprechen, integriert.

Laut Aussagen der Studierenden ist zur Steigerung der Motivation und der Vertiefung des Interesses authentisches Unterrichtsmaterial sehr wichtig. Zwar ist die Präsentation von neuesten Realien mit viel Vorbereitung verbunden, aber sie erweist sich als sehr produktiv.

Zum Schluss möchten wir bemerken, dass uns die positiven Umfrageergebnisse zu den Unterrichtstechniken motiviert haben, diese weiterhin auszubauen. Unsere zukünftige Aufgabe sehen wir darin, Verfahren zu einer qualitativen Leistungsmessung und regelmäßigen Lernerfolgsüberprüfungen zu entwickeln, um die Lernergebnisse empirisch zu erforschen.

Literatur

- Aufderstraße, H. et al. (1997). *Themen neu I Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Butzkamm, W. (1995). Unterrichtsmethodische Problembereiche. In K.-H. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (pp. 188-194). Tübingen und Basel: Francke.
- Dallapiazza, R.-M., Jan von J., Schönherr, T. (2002). *Tangram Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Arbeitsbuch 1A*. Ismaning: Hueber.
- Henrici, G. (1986). *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schoeningh.
- Menzel, B. / Tamaoka, K. (1995). Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1, 12-21.
- Pinnau, H. (2004). Optimierung des DaF-Unterrichts durch den Einsatz von Elementen aus alternativen Unterrichtsmethoden. *Germanistik Kyoto*, 5, 77-94
- Pürschel, H. (1995). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In K.-H. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (pp. 528-532). Tübingen und Basel. Francke.
- Rampillon, U./ Zimmermann, G. (eds. 1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Raasch, A. (1995). Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In K.-H. Bausch/ H. Christ/ H.-J.

Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (pp. 124-129). Tübingen und Basel: Francke.

Sperber, H. G. (1989). *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb*. München: iudicum.

Quetz, J. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In K. H. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (pp. 451-456). Tübingen und Basel: Francke.

Anhang 1

Im Unterricht verwendete bzw. adaptierte Teile aus Tangram 1 A

Lektion 1

Kursbuch :A1-A3, B1-B4, C1, C3, C8, D1-D5, F1
Arbeitsbuch: B4, B5
Adaptiert: C2 (Herkunft), C7 (Berufe)

Lektion 2

Kursbuch: A1-A3, A6, C1-C3, E1, E2, F1, F2, F4, I
Adaptiert: B7 (Kinder ersetzt durch Geschwister)

Lektion 3

Kursbuch: A1-A4, B1-B9, C3, D1-D6, E (mit kulturbedingten Schwierigkeiten durch das deutsche Reimschema)
Adaptiert: A 4 (Heimatpräfektur) C3 (Vokabular, Ergänzung durch Kopie aus dem Lehrerbuch)
Arbeitsbuch: A1-A4

Lektion 4

Kursbuch: A1, A3, A6, C1-C6, I
Arbeitsbuch: A2, A3, D5

Lektion 5

Kursbuch: A1-A5, B1-B6, C1-C5, D1, D2, E1-E3, H
Arbeitsbuch: C2, D2, E3

Anhang 2

unterrichtsspezifische Umfrage, von den Autoren durchgeführt am 23.06.2003 in zwei Klassen (41 Studierende / 41 Antworten) an der Frauenuniversität Nara

1-a Wie finden Sie die farbliche Genusunterscheidung der Substantive?

	sehr gut	gut	es geht	nicht so gut	gar nicht gut
41	34	5	2	0	0
%	82.9%	12.2%	4,9%	0%	0%

1-b Finden Sie diese farbliche Unterscheidung beim Lernen effektiv?

	sehr	ja	ich weiß nicht	nicht so sehr	gar nicht
41	20	15	5	1	0
%	48.8%	36.6%	12.2%	2.4%	0%

Anhang 3

unterrichtsspezifische Umfrage, von den Autoren durchgeführt am 26.01.2004 in zwei Klassen (43 Studierende / 41 Antworten) an der Frauenuniversität Nara

1-a Wie finden Sie die Sandwichmethode?

	sehr gut	gut	es geht	nicht so gut	gar nicht gut
41	39	2	0	0	0
%	95,1%	4,9%	0%	0%	0%

1-b Finden Sie die Sandwichmethode beim Lernen effektiv?

	sehr	ja	ich weiß nicht	nicht so sehr	gar nicht
41	32	9	0	0	0
%	78,0%	22,0%	0%	0%	0%

2-a Wie finden Sie die Verbflashcards?

	sehr gut	gut	es geht	nicht so gut	gar nicht gut
41	33	8	0	0	0
%	80,5%	19,5%	0%	0%	0%

2-b Finden Sie die Verbflashcards beim Lernen effektiv?

	sehr	ja	ich weiß nicht	nicht so sehr	gar nicht
41	30	11	0	0	0
%	73,2%	26,8%	0%	0%	0%

3-a Wie finden Sie die Kasusflashcards (△) und (□)?

	sehr gut	gut	es geht	nicht so gut	gar nicht gut
41	31	8	2	0	0
%	75,6%	19,5%	4,9%	0%	0%

3-b Finden Sie die Kasusflashcards beim Lernen effektiv?

	sehr	ja	ich weiß nicht	nicht so sehr	gar nicht
41	24	15	2	0	0
%	58,5%	36,6%	4,9%	0%	0%