

# Ein neues Lehrbuch für AnfängerInnen: Gespräche im Unterricht NEU - ein Zwischenbericht

Bertlinda Vögel  
Osaka University  
Anja Hopf  
Niigata University

## Reference Data:

Vögel, B., & Hopf, A. (2005). Ein neues Lehrbuch für AnfängerInnen: *Gespräche im Unterricht NEU - ein Zwischenbericht*. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

JALT 2004 NARA  
Language Learning for Life

In this article, the authors give a summary of their work on a conversation textbook for beginners, the revised edition of "Gespräche im Unterricht" (Vögel/Azra 2002). The textbook is based on ideas from the "Méthode Immédiate" and conceived according to the guidelines set by the Common European Framework of Reference (CEF) (2001) and Profile Deutsch (2002). After one year of using the text, the students should master the necessary vocabulary and speaking skills to pass level A1 of the CEF. The structure of the book reflects the oral requirements of the speaking part of the language exam "Start Deutsch 1". In this language exam, students first have to introduce themselves, then they have to ask and answer questions about various subjects, and finally they have to make a request. The book has four sections, one for each of the above tasks with a final part for vocabulary training.

Die AutorInnen arbeiten gemeinsam an einer Neuauflage des Konversationslehrbuches *Gespräche im Unterricht* (Vögel/Azra 2002). Dieser Aufsatz liefert einen Arbeitsbericht dazu. Das Lehrbuch orientiert sich nach den Ansätzen der Méthode Immédiate sowie an den neuen Richtlinien des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GeR, 2001) und von *Profile deutsch* (2002). Mit dem Lehrbuch *Gespräche im Unterricht NEU* (GiU NEU) sollen die Deutschlernenden in den Bereichen Sprechen und Wortschatz im Laufe eines Jahres das Niveau A1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* erreichen können. Das Buch folgt dem Aufbau einer mündlichen Prüfung der neuen Sprachprüfung Start Deutsch 1. Die Lernenden müssen bei dieser mündlichen Prüfung zunächst sich selbst vorstellen, dann folgen Fragen und Antworten zu verschiedenen Themen und schließlich müssen Bitten geäußert werden. In Teil 1 des Lehrbuches wird deshalb die Selbstvorstellung eingeübt, in Teil 2 folgen Gespräche über verschiedene Themen und in Teil 3 werden die Bitten erarbeitet. Der letzte Teil 4 beschäftigt sich mit Wortschatzerweiterung und Wiederholungsübungen.

本稿は、イミューディアット・アプローチ、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」（2001）」および「Profile deutsch（2002）（プロフィール・ドイツ語）」の基本理念に基づいて作られたドイツ語教科書『Gespräche im Unterricht NEU（新・授業での会話）』の紹介を兼ねた作成の報告である。この教科書は『Gespräche im Unterricht（授業での会話）（Vögel/Azra 2002）』の改訂版であり、到達目標は、「ヨーロッパ共通参照枠」におけるレベルA1の会話と語彙力を養成することである。具体的な構成は、ドイツ文化センターなどで開催される新レベルA1の試験「Start Deutsch 1」の「会話」編を基本にしており、第1部で自己紹介、第2部で色々なトピックについての質問と答え、第3部で依頼の仕方、第4部で語彙増強のタスクとなっている。

Jedes Jahr stellt sich erneut die Frage nach einem geeigneten Lehrbuch für den Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Einerseits sind besonders die muttersprachlichen Lehrenden aufgefordert, den Studenten kommunikative Fähigkeiten in der zweiten Fremdsprache Deutsch beizubringen, andererseits wirken die leider immer noch hohen Teilnehmerzahlen in den Kursen und die wenigen Stunden pro Semester oft kontraproduktiv. Weiter kommt erschwerend hinzu, dass die meisten in Japan erschienenen Lehrbücher einen starken Schwerpunkt auf Grammatik legen und/oder auf die Vorbereitung der nur in Japan anerkannten Prüfung Diplom

Deutsch (jap. 独語検定試験), was oft zu großen Frustrationen gerade bei AnfängerInnen führt. Die für den DaF-Unterricht im deutschen Sprachraum entwickelten Lehrbücher hingegen setzen einen Aufenthalt eben dort voraus, und bleiben daher in ihren kulturell komplexen Inhalten für viele StudentInnen in Japan nur mühsam vorstellbar.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet das auf der „Méthode Immédiate“ (siehe Kapitel 2) basierende Lehrbuch *Gespräche im Unterricht* (Vögel/Azra 1999) von Bertlinde Vögel und Jean-Luc Azra. Da die erste Fassung dieses Konversationslehrbuches teilweise unvollständig bleiben musste, als „überladen“ kritisiert wurde und sich inhaltlich noch nicht auf international anerkannte Standards stützte, lag eine Überarbeitung und Erweiterung nahe.

In diesem Artikel stellen die Autorinnen das Konzept für eine völlig neu überarbeitete Fassung von *Gespräche im Unterricht NEU* vor, die voraussichtlich ab dem Wintersemester 2005/2006 zur Verfügung stehen wird. Es basiert auf Lehrzielen für das Niveau A1, mit Schwerpunkt auf mündliche Sprachhandlungen, die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (siehe Kapitel 3) festgelegt sind. Somit bietet *Gespräche im Unterricht NEU* nicht nur die Möglichkeit in großen Kursen an japanischen Universitäten von der ersten Kurseinheit an die TeilnehmerInnen an das aktive Sprechen zu gewöhnen, sondern ermöglicht ihnen auch gleichzeitig, sich auf international anerkannte Prüfungen vorzubereiten (siehe Kap. 4).

Dieser Artikel stellt zunächst den Ausgangspunkt (Kap. 2. Die „Méthode Immédiate“) und den curricularen Rahmen des Buches (Kap. 3 *Der Gemeinsame Europäische*

*Referenzrahmen* und *Profile deutsch*, Kap. 4. Start Deutsch 1) vor. Darauf folgt ein knapper Überblick zum theoretischen Hintergrund (Kap. 5. Chunks und Sprachbausteine), auf den sich das neue Lehrwerk hauptsächlich stützt. Daran schließt sich eine konkrete Beschreibung des Aufbaus und der Inhalte des Lehrbuches an (Kap. 6. Inhalt von *Gespräche im Unterricht NEU*). Kapitel 7 erläutert, was das Lehrwerk von anderen Lehrwerken unterscheidet, bzw. was es nicht leistet (Kap. 7. Was leistet das Buch nicht und warum?). Im folgenden Kapitel (Kap. 8. Forschungsstand zur „Méthode Immédiate“, existierende Umfragen sowie zukünftige Forschungsvorhaben) wird das bisher Dargestellte durch Umfrageergebnisse verdeutlicht sowie ein zukünftiges, mögliches Forschungsvorhaben skizziert.

### Die „Méthode Immédiate“

Das Lehrbuch orientiert sich an Ansätzen der „Méthode Immédiate“. Die „Méthode Immédiate“ wurde an der Universität Osaka entwickelt, an der die Lernenden gemeinsam mit etwa 50 KommilitonInnen jeweils einmal pro Woche einen Konversationsunterricht und einen Grammatikunterricht besuchen. MuttersprachlerInnen übernehmen dabei meist den Konversationsunterricht. Als Reaktion auf diese ungünstigen Gegebenheiten erarbeitete zunächst Louis Benoit eine neue Präsentationsweise für den Französischunterricht, die sein Kollege Jean-Luc Azra weiterentwickelte (Benoit/Azra 2002, 25).

Die „Méthode Immédiate“ besteht im Wesentlichen darin, dass die Redemittel für einen kurzen dialogischen Austausch in Form von Phrasen zur Verfügung gestellt werden. Dies mögen andere LehrbuchautorInnen oder Lehrende früher

auch schon getan haben. Die „Méthode Immédiate“ geht dabei nur noch weitaus konsequenter vor. Ziel ist es, die Lernenden mit diesen Phrasen sofort zum Sprechen zu bringen und ihnen auch zu zeigen, wie man adäquat mit Teilsätzen auf Äußerungen reagieren kann. Dabei stehen Grammatikerklärungen im Hintergrund, während ein starker Schwerpunkt auf aktivem Sprechen liegt. Die Phrasen werden in kleinen Boxen zusammengefasst und auch so visualisiert. Mehrere Boxen werden zu einem Satz verbunden. Die Subjekt-Verbgruppe ist zusammen dargestellt, Objekt, Konjunktionen, Fragewörter oder Partikel in weiteren Boxen (vgl. Azra/Vannieuwenhuys 1999, 2003, 2004). Die Boxen enthalten auch Redemittel auf paradigmatischer Ebene. Die Wörter werden dabei nicht unbedingt in Einheiten nach phonetischen sondern nach grammatischen Regeln zusammengefasst. Die Grammatikinterpretation ist also implizit vorhanden, wird aber nur soweit erklärt, wie die Lernenden danach verlangen.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der „Méthode Immédiate“ ist die starke Lernerzentrierung des Unterrichtsinhalts. Die gelehrten Satzteile müssen für die Lernenden auf jeden Fall in irgendeiner Form bedeutungsvoll sein. Die Konversationsfragen werden so gestellt, dass sich den Lernenden ein Kommentar dazu geradezu aufdrängt und der Wunsch entsteht, direkt darauf zu reagieren.

Die Lernenden bekommen für die Beurteilung während des Semesters ein „Punkteblatt“, das sie selbstverantwortlich verwalten. In jeder oder fast jeder Stunde werden Konversationstests durchgeführt, bei denen die Studierenden Punkte sammeln können. Aus einer Addition dieser Punkte ergibt sich am Semesterende die

Endnote. Das „Punkteblatt“ ermöglicht Transparenz in der Notengebung: es erlaubt den Studierenden anhand der schon zu Beginn des Semesters eingetragenen Prüfungstermine eine genaue Semesterplanung und dient ihnen als Hilfe zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten.

## Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und Profile deutsch

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)* wurde im Zuge der Fremdsprachenpolitik der EU ab den neunziger Jahren entwickelt. Ein wesentlicher Impuls dazu ging 1991 von einem intergouvernementalen Symposium des Europarates aus, bei dem die Empfehlung verabschiedet wurde, einen allgemeinen Referenzrahmen für das Sprachenlernen in Europa zu schaffen und auf dieser Basis ein Sprachenportfolio zu entwickeln (Schneider/North 2000, 13).

Die englisch- und französischsprachige Fassung des *GeR* erschien 2000. Die deutsche Fassung folgte 2001 (Trim u.a. 2001, 2). Der *GeR* will helfen, „die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen.“ (Trim u. a. 2001, 14).

Dieses Grundlagenwerk definiert sechs verschiedene Sprachniveaus, die bei Bedarf auch noch weiter aufgeschlüsselt werden können. Das unterste Niveau A1 ist für Universitätsstudierende in Japan im Laufe eines Jahres erreichbar. A2 entspricht in Japan etwa dem 2. Lernjahr, B1 dem dritten Lernjahr an Fremdsprachenhochschulen und B2 dem vierten Lernjahr. Das Niveau C1 wird oft als

Sprachnachweis zu Studienbeginn in deutschsprachigen Ländern verlangt, und das Niveau C2 entspricht einem nahezu muttersprachlichen Niveau.

Mit *Gespräche im Unterricht NEU* sollen die Deutschlernenden bei den Fertigkeiten Sprechen und Wortschatz das Niveau A1 erreichen können. Über welche sprachliche Fähigkeiten verfügen nun Lernende auf dem Niveau A1 nach dem *GeR*?

“Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.

Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zur Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.

Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.” (Trim u. a. 2001, 35)

Die Niveaus im *GeR* werden mit Hilfe von so genannten Kann-Beschreibungen definiert. Dabei wurde weitgehend auf negative Äußerungen verzichtet, um die Lernenden zu motivieren (Schneider/North 2000, 22) und ein kontinuierliches Lernen von Fremdsprachen sicherzustellen.

Das hier vorgestellte Lehrbuch stützt sich bezüglich des Wortschatzes auf *Profile deutsch* (Glaboniat u. a. 2002). *Profile deutsch* ist die erste konkrete Umsetzung des *GeR* für eine Einzelsprache (Glaboniat u. a. 2002, 9) und definiert, welche Strukturen und Vokabeln auf den Niveaus A1,

A2, B1 oder B2 für Deutsch als Fremdsprache beherrscht werden sollten. Zahlreiche neuere Lehrwerke, die derzeit in Deutschland produziert werden, orientieren sich bereits an *Profile deutsch* und am *GeR*. Zu nennen wären hier zum Beispiel *Schritte* (2003), *Optimal A1* (2004) oder *Berliner Platz* (2002))

Natürlich wurde beim *GeR* und bei *Profile deutsch* eine Auswahl sprachlicher Mittel getroffen, die auch kritisiert werden kann. Die Autorinnen orientieren sich trotzdem an diesen beiden Grundlagenwerken, um Deutschlernende in ein ihnen noch weitgehend unbekanntes Stück europäischer Sprachpolitik einzuführen und um sie auf international anerkannte DaF-Prüfungen vorbereiten zu können.

## Start Deutsch 1

Seit 2004 bietet das Goethe-Institut die Prüfungen Start Deutsch 1 und Start Deutsch 2 an. Die Start Deutsch-Prüfungen zertifizieren die „Elementare Sprachbeherrschung“ der Niveaus A1 bzw. A2 des *GeR* (Niveau 4 und 3 bei Diplom Deutsch) und sind darüber hinaus Vorstufen zum Zertifikat Deutsch (Niveau B1 nach dem *GeR*, Niveau 2 Diplom Deutsch) (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 7). Die beiden Prüfungen werden mittlerweile von vielen Arbeitgebern und Bildungsinstitutionen international anerkannt. Dies gilt für die oben erwähnte Prüfung Diplom Deutsch nicht, da sie ausschließlich in Japan anerkannt ist. Ab Sommersemester 2005 können die Start Deutsch-Prüfungen auch an den Goethe-Instituten in Japan abgelegt werden, sind also theoretisch für alle Lernenden in Japan zugänglich. Da wir uns in *GiU NEU* auf den Erwerb der Sprechfähigkeit konzentrieren, bot sich an,

das Buch analog zu den Anforderungen im Teil „Sprechen“ der Start Deutsch-Prüfung aufzubauen.

Grundsätzlich besteht die Prüfung aus vier Teilen: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, die jeweils gleichwertig mit 25 Punkten bewertet werden (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 10). Diese Prüfungen überprüfen weniger rezeptiv grammatikalisches oder lexikalisches Wissen, sondern sind vielmehr sprachhandlungsorientiert ausgerichtet und testen die Handlungskompetenz in der Fremdsprache. Sie wendet sich inhaltlich an Erwachsene und greift deren Bedürfnisse auf: privates und berufliches Umfeld, Ausbildung und Bildung, öffentlicher und halböffentlicher Bereich (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 15). Das passt inhaltlich sehr gut zum DaF-Unterricht an japanischen Universitäten.

Der Teil „Hören“ umfasst drei Abschnitte: kurze Alltagsgespräche (dialogisch), öffentliche Lautsprecherdurchsagen (monologisch) sowie private und öffentliche Telefonansagen. Er überprüft die Kompetenz in der Informationsentnahme bzw. das Verständnis von Handlungsanweisungen (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 41). Der Teil „Lesen“ hat ein ähnliches Prüfungsziel, und verwendet die Textsorten Kurznotizen, Kleinanzeigen und Hinweisschilder/Aushänge (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 46). Der Prüfungsteil „Schreiben“ verlangt die Fähigkeit, einfache Informationen zur Person geben zu können (Textsorte: Formular) sowie Informationen erbitten und Handlungsanweisungen geben zu können. Dabei wird eine kurze Mitteilung erstellt, bei der gelenktes Schreiben nach drei vorformulierten Leitpunkten gefordert wird (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 51). Der letzte Teil Sprechen setzt sich aus drei Teilaufgaben zusammen, die

monologisch im Plenum oder interaktiv in kleinen Gruppen mit Hilfe von Karten geprüft werden. Zunächst müssen die PrüfungskandidatInnen einfache Informationen zur eigenen Person geben. Dies entspricht Teil 1 im *GiU NEU*. Darauf folgt die interaktive Aufgabe Informationen zu erfragen und zu geben. Dies wird in *GiU NEU* Teil 2 trainiert. Der letzte Teil des Prüfungsteils Sprechen hat Bitten zum Inhalt, die geäußert werden und auf die zu reagieren sind (Perlmann-Balme/Kiefer 2004, 59). Dies entspricht Teil 3 in *GiU NEU*.

### Chunks und Sprachbausteine

Wer das Lehrbuch aufschlägt, sieht auf einen Blick, dass darin sehr viel mit so genannten *chunks* gearbeitet wird. Dabei handelt es sich um sprachliche Versatzstücke, die nur mittels ihrer Formgebung der Boxen ansatzweise auf ihre Grammatik hin definiert worden sind.

Was sind nun eigentlich *chunks*? Richards/Schmidt (2002) definieren im Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics den Terminus folgendermaßen:

„**chunk**: a unit of language that forms a syntactic or semantic unit but also has internal structure, for example:

1 a unit of text that is longer than a sentence and shorter than a paragraph

2 a unit of language longer than a word but shorter than a sentence and which plays a role in comprehension and production.

[...]

also known as **lexical phrase, routine, gambit**“ (Richards/Schmidt 2002, 71)

Für das Lehrbuch *GiU Neu* ist vor allem die *chunk*-Definition nach Punkt 2 wichtig, da sie die Bedeutung der *chunks* bzw. Puzzleteile für den Prozess des Spracherwerbs verdeutlicht.

Im angelsächsischen Raum beschäftigt sich Nick Ellis schon seit einiger Zeit in seinen Forschungen mit dem Bereich „Chunking“. In dem Aufsatz *Phonological Memory, Chunking and Points of Order* gibt er einen Überblick zum Thema „Sequencing in SLA“:

„This paper provides an overview of sequencing in SLA. It contends that much of language acquisition is in fact sequence learning and that abstract grammatical knowledge comes from analysis of sequence information.“ (Ellis 1996, 91).

Nach Ellis' Ansicht ist das Lernen einer Sprache gleichzusetzen mit „acquisition of memorized sequences of language“ (Ellis 1996, 115). Die memorisierten Sprachbausteine kommen zunächst in das Kurzzeitgedächtnis und erst nach Wiederholungen ins Langzeitgedächtnis.

Diese Erklärungsansätze decken sich mit Ergebnissen eines groß angelegten Forschungsprojektes, das im Deutschunterricht an Genfer Schulen durchgeführt wurde. In den Schuljahren 1995-97 wurde in 30 Schulklassen aller Stufen (4. Grundschuljahr bis 13. Schuljahr) ein Korpus von deutschen Texten von insgesamt 220 französischen SchülerInnen erhoben. Die Testpersonen waren nicht unbedingt zum Deutschlernen motiviert (Diehl/Pistorius/

Dietl 2002, 147). Die ProbandInnen verfassten in diesen zwei Jahren acht frei geschriebene Aufsätze. Bei der wissenschaftlichen Auswertung wurde insbesondere die Verwendung von grammatischen Formen beachtet (Verbal- und Nominalflexion sowie Verbstellung). Diese Formen verglich man mit dem jeweiligen Grammatikstoff, der gerade unterrichtet worden war. Der Korpus von 1800 Texten umfasste jedoch lediglich die schriftliche Produktion und eine Analyse der mündlichen Produktion steht noch aus (Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 146).

Diese Untersuchung kam zu folgenden Ergebnissen: Alle Lernenden schienen auf Erwerbsstrategien zu rekurren, die sie schon beim Mutterspracherwerb eingesetzt hatten. In den Frühphasen wurden floskelhafte Versatzstücke, so genannte *chunks*, aus dem Input ausgefiltert und verwendet. Auch häufige Präpositionalphrasen konnten korrekt erinnert werden, z. B. „mit dem Bus“ oder „für mich“. *Chunks* stehen also nicht nur am Anfang des Spracherwerbs überhaupt, sondern auch am Beginn jeder neuen Struktur (Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 148). Der effektive Erwerb scheint somit erst in der zweiten Phase zu beginnen.

Es sieht so aus, als ob das Auswendiglernen als unökonomisch erkannt würde und sich die Lernenden nach Regeln umsähen, unter die sie die beobachteten Formen subsumieren könnten. Das Genfer Forschungsteam hatte nämlich beobachtet, dass sich die Lernenden zunächst auf das Verb konzentrieren und dass sie erst nach Abschluss des Erwerbs der Konjugation und der Verbstellung versuchen, die Kasusmorpheme normgerecht einzusetzen (Diehl/Christen/Leuenberger/Pelvat/Studer 2000, 364). Das höchste Niveau, das Genfer SchülerInnen in der 13. Klasse erreichen konnten, war

ein Zwei-Kasus-System, d. h. ein Nominativ, der normgerecht eingesetzt wurde und ein weiterer Kasus: Akkusativ und Dativ wurden dabei als freie Varianten behandelt. Erst im Laufe eines Germanistikstudiums kam es zu einer weiteren Differenzierung (Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 150).

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, die gängige Unterrichtspraxis, mit ihrem starken Schwerpunkt auf die Vermittlung grammatikalischer Regeln und Strukturen, zu hinterfragen und zu ändern. Ein effektiver Grammatikunterricht sollte sich viel stärker nach den natürlichen Erwerbssequenzen richten und nicht umgekehrt. Außerdem scheint es weitaus effektiver zu sein, Fehler der Lernenden nicht zu sanktionieren, sondern als Mittel zur Bestimmung des Sprachniveaus zu erkennen (Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 156).

Bemerkenswert für den Kontext des Lehrbuches *GiU NEU* ist nun das Plädoyer für mehr *chunks* im Anfängerunterricht:

„Es mag wie ein Rückfall in eine Pädagogik erscheinen, die wir eigentlich schon längst hinter uns gelassen zu haben glaubten, wenn wir dafür plädieren, den Schüler im Anfangsunterricht gezielt mit solchen auswendig gelernten „Versatzstücken“ auszustatten, um seine beschränkten Ausdrucksmöglichkeiten ein wenig zu erweitern, wobei wir uns der Gefahr der Übergeneralisierung von solchen automatisierten Formen durchaus bewusst sind.“ (Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 162)

Die WissenschaftlerInnen der Genfer Deutsch-Studie weisen darauf hin, dass sich Lernende solche *chunks* vor allem aus authentischen Hör- und Lesetexten herausuchen.

(Diehl/Pistorius/Dietl 2002, 162). Die Forschungsergebnisse dieser Studie wurden bereits in Lehrbücher eingearbeitet, die in Deutschland erschienen sind, beispielsweise bei der Konzeption des Lehrwerkes *geni@l* (Funk u. a., 2002, vgl. dazu auch Pistorius 2004, 44).

In unserem Lehrbuch versuchen wir, AnfängerInnen auf ihrer Suche nach *chunks* nicht ganz allein zu lassen, sondern ihnen für den Bereich Sprechen schon möglichst früh viele Sprachbausteine anzubieten. Wir hoffen damit, den Prozess der „Chunksuche“ und des impliziten Erschließens der Grammatik zu unterstützen und zu beschleunigen. Einschränkend sei hier bemerkt, dass erst zukünftige Untersuchungen klären werden, wie und auf welche Weise das Gehirn so aufbereitete Informationen verarbeiten kann, oder ob ihm eher mit der Bereitstellung von Hör- und Lesetexten gedient ist, anhand derer es sein fremdsprachliches Wissensnetzwerk aufbaut.

## Inhalt von *Gespräche im Unterricht NEU*

Wie bereits erwähnt, orientiert sich das neue Lehrbuch am *GeR* und an *Profile deutsch*.

Dabei liegt ein großer Schwerpunkt auf Sprechen. Um einen sofortigen Beginn der mündlichen Interaktion zu ermöglichen, werden keinerlei oder nur sehr wenig Grammatikerklärungen gegeben. Dies bleibt dem Kursleiter überlassen.

Das Buch ist so gestaltet, dass es auch als Zusatzmaterial und/oder als Kopiervorlage in Kombination mit anderen Lehrmitteln eingesetzt werden kann. Außerdem möchten wir an dieser Stelle darauf hinweisen, dass jede Kurseinheit auch einzeln behandelt werden kann, die vorgegebene

Reihenfolge im Buch also nicht zwingend eingehalten werden muss.

Insgesamt besteht dieses Buch aus vier Teilen, die nach den Anforderungen für den Teil Sprechen in der Prüfung Start Deutsch 1 gegliedert sind:

Teil 1: Selbstvorstellung einschließlich Zahlen und Buchstabieren

(11 Unterrichtseinheiten)

Teil 2: Gespräche zu verschiedenen Themen

(22 Unterrichtseinheiten)

Teil 3: Bitten formulieren und Metasprache

(4 Unterrichtseinheiten)

Teil 4: Wortschatzübungen

Teil 1 besteht aus 11 Kurseinheiten, die als Lehrziel haben, sich selbst und jemanden anderen vorstellen zu können. Eine Kurseinheit nimmt eine Doppelseite ein, die links Modelldialoge in Form von Cartoons und darunter die Struktur der Redemittel in Boxen (*chunks*) darstellen. Auf der gegenüberliegenden Seite steht auf der oberen Hälfte das verwendete Vokabular. Auf der zweiten, rechten Seite finden sich mündliche Partner- und Gruppenübungen, sowie schriftliche Übungen. Die Gesprächsvorlagen sind in der Du-Form gehalten. Erst Kurseinheit 10 und 11 von Teil 1 behandelt die formale Sie-Form, die separat vom Kursleiter geübt werden sollte.

Teil 2 ist nach den Themen und dem Wortschatz des Niveaus A1 von *Profile deutsch* gegliedert. Hier überschneiden sich einige Themen mit Teil 1, so dass der Kursleiter die Möglichkeit hat, thematisch zu kombinieren.

Teil 3 behandelt inhaltlich Bitten, Kursanweisungen, Metasprache und Entschuldigungen. Im Teil 4 werden Teile des Wortschatzes wiederholt und Wortfelder geübt, die in den ersten drei Teilen nicht behandelt wurden. Im Anhang vervollständigt eine komplette Vokabelliste des verwendeten Vokabulars das Buch.

Die Wiederholungslektionen und Wortschatzübungen in Teil 4 sind als Stillbeschäftigung während mündlicher Tests gedacht oder können als Hausübung gegeben werden.

### Was leistet das Buch nicht und warum?

Da die Zielgruppe dieses Buches japanische Universitätsstudenten sind, haben wir auf simulierte Gesprächssituationen, die im deutschen Sprachraum angesiedelt sind, verzichtet. Anstatt sich ein "fiktives" "(Deutschland)Bild" im Unterricht vorstellen zu müssen, wollen wir den Lernenden die Fähigkeiten vermitteln, über ihre eigene Kultur, ihre Vorlieben und Abneigungen in der Fremdsprache mündlich kommunizieren zu können. Die Landeskunde ist nur implizit, in Sprachhandlungen integriert vorhanden.

Da der Schwerpunkt auf dem Erwerb der Fähigkeit Sprechen liegt, fehlen auch Lese- und Hörtexte völlig.

### Forschungsstand und Forschungsvorhaben

Zur „Méthode Immédiate“ existieren bereits einige Forschungsaufsätze zur Didaktik und zu interkulturellen Aspekten (siehe die Literaturhinweise auf folgender Website: <http://www.almalang.com/ressources.html>). Zahlreiche Ideen für die Unterrichtspraxis, Interviews und Umfrageergebnisse



zur Akzeptanz seitens der Lernenden finden sich im vom Alma-Verlag herausgegebenen Newsletter „La lettre de ‘Conversation en classe‘“ (Nr. 1-7).

Eine Umfrage von Bertlinde Vögel bei 98 Studierenden der Universität Osaka ergab im September 2000, dass ein Großteil der Lernenden den Unterricht nach der „Méthode Immédiate“ überaus positiv wahrnahm. Einige Befragte kritisierten allerdings eine gewisse Monotonie in der Unterrichtsstruktur (Vögel 2000, 3). Aus diesem Grund gibt es im *GiU NEU* Anregungen, wie man die Lernenden verstärkt im Unterricht aktiviert und während mündlicher Tests beschäftigt.

Anja Hopf setzte 2003 im Unterricht eine Kombination eines japanischen Deutschlehrwerks (Szenen 1 neu, 2002) und des „Punkteblattes“ nach der Méthode Immédiate ein. In einer Befragung mit offener Antwortmöglichkeit von 93 Deutschstudierenden an der Ritsumeikan Universität in Kyoto 2003 aus drei Studienjahren, beurteilten 91 Studierende den Unterricht positiv, lediglich zwei Deutschlernende standen ihm negativ gegenüber.

Als positiv wurde Folgendes empfunden:

- |  |    |     |
|--|----|-----|
| 1. aktive und fröhliche Arbeitsatmosphäre in der Klasse    | 45 |     |
| 2. Punktesystem bietet die Möglichkeit der Selbstkontrolle | 20 | -"- |
| 3. Punktesystem steigert die Motivation                    | 16 | -"- |
| 4. Tests ermöglichen Wiederholung sowie Selbstkontrolle    | 15 | -"- |
| 5. Praxisbezug (Sinn) des Gelernten                        | 10 | -"- |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 6. "gerechte" und "klar ersichtliche" Bewertung nach Leistung | 9 | -"- |
|---|---|-----|

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 7. Tests wurden als Lernhilfe empfunden | 7 | -"- |
|---|---|-----|

|                          |   |     |
|--------------------------|---|-----|
| 8. gute Verständlichkeit | 5 | -"- |
|--------------------------|---|-----|

Negativ wurde Folgendes bewertet:

hohe Anforderungen, Unruhe im Unterrichtsraum, Druck/ Stress, ungerechte Bewertung

Testgesprächspartner unangenehm, Punkteanteile für Referate zu hoch.

Diese hohe Akzeptanz bestärkte die AutorInnen, sich eingehender mit der „Méthode Immédiate“ auseinanderzusetzen. Es fehlen jedoch bisher vergleichende, langfristig angelegte Untersuchungen, die empirisch nachweisen, ob mit der „Méthode Immédiate“ und dem Lernen mit *chunks* tatsächlich mehr und schneller sprachliches Wissen erworben wird, als mit anderen Methoden.

Aus diesem Grund plant Bertlinde Vögel am Ende des Studienjahres (2005/06) eine vergleichende Untersuchung zum Sprachwissen zweier Gruppen von Anfängerkursen durchzuführen. Dabei wird eine Gruppe mit *Gespräche im Unterricht NEU* unterrichtet, während die andere einem herkömmlichen Lehrwerk folgt (Schritte 1 (2003) und 2 (2004)). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses werden die Sprechfähigkeit und der Wortschatzerwerb stehen. Methodisch wäre für eine solche vergleichende Studie denkbar, den Studierenden einen Übungstest Start Deutsch 1 (Prüfungsteile „Lesen“ und „Sprechen“) vorzulegen. Aus den Ergebnissen ließen sich Rückschlüsse auf die tatsächlich erworbenen Sprachkenntnisse beider Gruppen ziehen. Ergänzend hierzu

werden nach qualitativen Methoden Interviews durchgeführt werden, um festzustellen, ob Studierende Erfolge oder Misserfolge sich selbst, den Lernmaterialien oder der Unterrichtsgestaltung zuschreiben und welcher Zugang zum Sprachenlernen ihnen besser liegt.

### Abschlussbemerkung

Die bisher gemachten überwältigend positiven Erfahrungen mit dem Unterricht nach der „Méthode Immédiate“ und der für Lerner überaus motivierende Ansatz der Kann-Beschreibungen des *GeR* und des *Profile deutsch* werden hoffentlich auch das häufig in Japan herrschende Vorurteil „Deutsch sei schwer, sprich: unerlernbar“ ein Stück abbauen helfen. Die Autorinnen erhoffen sich überdies mit dem Lehrwerk *Gespräche im Unterricht NEU* neben konkret messbaren Ergebnissen in der Fremdsprache Deutsch auch ihren Teil zu einer Veränderung des recht antiquierten *Images* der deutschen Sprache in Japan beitragen zu können.

### Literatur

- Azra, Jean-Luc und Bruno Vannieuwenhuysse (1999). *Conversations dans la classe. Vous connaissez?* Manuel de français. Osaka: Alma.
- Azra, Jean-Luc und Bruno Vannieuwenhuysse u. a. (2003). *Conversations dans la classe. Vous connaissez?* Version basique. Osaka: Alma.
- Azra, Jean-Luc und Bruno Vannieuwenhuysse u. a. (2004). *Conversations dans la classe. Vous connaissez?* Version avancée. Osaka: Alma.

Benoit, Louis und Jean-Luc Azra (2002). Qu'est-ce que la Méthode Immédiate?- In: 外国語教授法としての „Méthode Immédiate“. 言語文化共同研究プロジェクト 2001. 大阪大学言語文化部、大阪大学大学院言語文化研究料. Toyonaka. S. 13-38. (Teil 1: Louis Benoit: L'approche conversationnelle. S. 13-22. Teil 2: Jean-Luc Azra: Le développement de la Méthode Immédiate à l'Université d'Osaka de 1995 à 2002. S. 23-38.)

Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hrsg.) (2002). *Grammatik und Fremdspracherwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Bovermann, Monika, Sylvette Penning und Franz Specht (2003). *Schritte 1. Deutsch als Fremdsprache*. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.

Bovermann, Monika, Sylvette Penning, Franz Specht und Daniela Wagner (2004): *Schritte 2. Deutsch als Fremdsprache*. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.

Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat, Thérèse Studer (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 220).

Diehl, Erika, Hannelore Pistorius, Annie Fayolle Dietl (2002). Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch in sich? In: Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hrsg.) (2002). *Grammatik und Fremdspracherwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr. S. 143-163.

- Ellis, Nick (1996). Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18. Jg., Heft 1, S.91-126.
- Funk, Hermann, Michael König, Ute Koithan, Theo Scherling, in Zusammenarbeit mit Susy Keller und Maruska Mariotta (2002). *genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela u. a. (2002). *Profile deutsch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Lemcke, Christiane, Lutz Rohrmann und Theo Scherling, Anne Köker (2002). *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Lehr- und Arbeitsbuch 1. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Müller, Martin, Paul Rusch, Theo Scherling und Lukas Wertenschlag (2004). *Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, Michaela und Peter Kiefer (2004). *Start Deutsch: Deutschprüfungen für Erwachsene A1 A2Prüfungsziele, Testbeschreibungen*.- Ismaning:Hueber.
- Pistorius, Hannelore (2004). „geni@l“- Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.- In: *Deutsch als Fremdsprache* 41. Jg., Heft 1, S. 44-47.
- Richards, Jack C. and Richard Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3. ed.- London: Pearson Education.
- Sato, Shuko und Yukiko Ito (2002): *Szenen 1 neu*. Tokyo: Sanshusha.
- Schneider, Günther und Brian North (2000). *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Trim, John u. a. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Goethe-Institut Inter Nationes (Hg.).- München, Berlin: Langenscheidt. Siehe auch <http://www.goethe.de/referenzrahmen/>. Eine japanische Übersetzung des GeR zu finden unter: [http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/cef\\_verzeichnis.html](http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/cef_verzeichnis.html)
- Vögel, Bertlinde (2000). *Une enquête réalisée en classe*. In: La lettre de la „Conversation en classe“ Nr. 1.(Hrsg. v. Alma-Verlag)
- Vögel, Bertlinde & Jean-Luc Azra (2002). *Gespräche im Unterricht. Kennen Sie das?* Lehrbuch für den Konversationsunterricht. Osaka: Alma.