

Enhancing the German FL2 Classroom

Susanna SLIVENSKY
Klaus-Börge BOECKMANN
Gabi CHRIST-KAGOSHIMA
Andreas KASJAN
Ippei MORITA
Rudolf REINELT
Simone SCHIEDERMAIR

Keywords: JALT 1998, German FL2 Classroom, Classroom-based Research

Abstract (Rudolf Reinelt)

In November 1998, JALT, the Japanese Association for Language Teaching, held its 24th Annual Conference in Omiya. Founded as KALT (Kansai Association for Language Teaching) by a group of Japanese and English language teachers in the Kansai Area, this organisation has since grown to 4000 members and into one of the biggest Language Teacher Associations in Asia, now consisting of 25 regional chapters and 14 nationwide special interest groups (SIG). In 1991, OLE (Other Language Educators), the Special Interest Group (SIG) for teachers (and students) of languages other than English and Japanese, was initiated, and presently it caters to about 100 interested members. Since its inception, it has regularly held symposia for various languages and specialised symposia focusing on specific foreign languages such as the French and German workshops. The

Doshisha Studies in Language and Culture, 2(2), 1999: 279 – 290.

Doshisha Society for the Study of Language and Culture,

© Susanna SLIVENSKY

paper included is a summary of contributions to the German workshop at JALT 1998.

Introduction: Background and overview (Rudolf Reinelt)

The goal of this workshop was to show a variety of approaches to enliven German as a second foreign language (FL2) classrooms by demonstrating various activity types and thus enable an exchange of inspiring ideas for this teaching environment. The approaches offered should also be interesting for teachers transferring them to their yet other FL2 classrooms.

According to Chaudron, the goal of classroom research is to “identify those characteristics of classrooms that lead to efficient learning of the instructional content” (1988, p. 1). To put the research results into practice and to account for the increasing interest in the German classroom (Sugitani 1997), the contributors present topics ranging from general trends to very specific aspects of classroom activities, covering the following topics: reflections on institutional changes and classroom-based research (Boeckmann/Slivensky), the introduction of music in accordance to various teaching situations (Christ-Kagoshima), introducing literary texts at early stages of FL2 learning (Schiedermaier), information-based FL2 activities (Kasjan) and teaching pronunciation in the classroom (Morita).

Deutsch als zweite Fremdsprache an japanischen Universitäten - Resignation oder Innovation?

(Klaus-Börge Boeckmann, Susanna Slivensky)

Die meisten Diskussionen und Publikationen zum Thema Deutsch an japanischen Hochschulen konzentrieren sich auf die Analyse von Problemen, von Mißständen und Unwägbarkeiten (Gad, Hrsg, 1996). Der fatalistischen Versuchung, negative Aspekte (sinkende Studierendenzahlen, geringe Lernmotivation, keine Lehrerausbildung, etc.) vorrangig zu betrachten und einer düsteren Gegenwart ein düsteres Zukunftsbild

hinzuzufügen, sollte einmal nicht nachgegeben werden. So lag der Schwerpunkt in diesem Beitrag in der Darstellung innovativer Tendenzen, die für Diskussionen um den zukünftigen Stellenwert, die Funktion und um die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Faches Deutsch als Fremdsprache in Japan bedeutsam sind. Aus Gründen der Überschaubarkeit und der systematischen Zuordnung unterscheiden wir zwischen unterrichtsexternen (fachwissenschaftlichen, institutionellen und im weitesten Sinne gesellschaftlichen) und unterrichtsinternen (also unmittelbar im Sprachunterricht auftretenden) Faktoren, die jeweils nachhaltigen Einfluß auf die Fachentwicklung zu haben scheinen. Daß es sich dabei um eine theoretische Unterscheidung handelt, muß betont werden, da beide Bereiche miteinander intragieren und voneinander abhängig sind.

Für den Bereich der unterrichtsextrinsischen Faktoren werden drei Entwicklungen herausgegriffen: Erstens die Tendenz zur (langsamen) Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in Japan als eigenständiger Bereich mit wissenschaftlichem Anspruch - neben den beiden etablierten Bereichen der Literaturwissenschaft und Linguistik. Zweitens die institutionellen Veränderungen im Hochschulsektor aufgrund eines nachhaltigen Reformdrucks, der die Effektivität und die Popularität traditioneller Lehrformen, -inhalte und -ziele in Zweifel zieht. Und schließlich der gesellschaftliche Wandel, der mit neuen Formen beispielsweise der Kommunikation, Individualität oder von Wertehaltungen auch auf den Deutschunterricht verändernd wirkt. So scheinen junge Japaner generell ein aktiveres, zugleich stärker individuell geprägtes und doch für internationale Kontakte offeneres Kommunikationsverhalten zu entwickeln, dem der traditionelle Fremdsprachenunterricht nicht mehr entspricht.

Zu den unterrichtsinternen Faktoren zählt die Diversifizierung des bisher üblichen Einheitsunterrichts (z.B. die Etablierung von Intensivkursen), die

Zunahme an außerunterrichtlichen Sprachkontakten (z.B. die Zunahme an touristischen Reisen oder die Verfügbarkeit von Sprachkontakten via Internet) und eine zunehmende Orientierung an kommunikativen Lernerinteressen (beispielsweise durch Einführung kommunikativer Curricula).

Insgesamt läßt sich feststellen, daß der intrinsische Wandel eher langsam von statten geht. Als Ursache dafür mag man u.a. anführen, daß Universitäten bzw. Bildungseinrichtungen im allgemeinen als Hort der Traditionen und Bewahrer und Vermittler des kulturellen Erbes funktionieren. Daher kann die folgende Prognose aufgestellt werden: Wirtschaftliche, gesellschaftliche und demographische Entwicklungen als extrinsische Faktoren verändern die Basis der universitären Institutionen nachhaltig und letztlich damit auch diejenige des Faches Deutsch als Fremdsprache.

Lieder und Musik im Deutschunterricht (Gabriele Christ-Kagoshima)

Lieder und Musik sprechen das Unbewußte im Menschen an. Sie rufen Assoziationen hervor, die als Sprechansätze genutzt werden können. Die entspannende Wirkung von Musik wirkt sich positiv auf das Langzeitgedächtnis aus. Die Kombination von Musik und Fremdsprachenlernen hilft daher, das Gelernte besser im Gedächtnis zu behalten (Blell/Hellwig, Hrsg., 1996; Griffée 1992). Lieder unterstützen das emotionale und rhythmusorientierte Lernen von Aussprache und Intonation, z.B. mit "Heho, spann den Wagen an!" (Kröther 1989).

Es gibt viele geeignete Lieder zum Grammatiklernen, z.B. "Das Lied vom Suchen" (= Präpositionen) (Wagner/Zeigler n.d.), "Der Malocher" (= Perfekt + Bildergeschichte). Lieder sind eine sinnvolle Ergänzung zur Erarbeitung von Wortschatz und bieten gleichzeitig Sprechansätze (z.B. "Marzipan", "Was soll ich ihr schenken?"). Viele Lieder enthalten auch landeskundliche Informationen mit entsprechendem Wortschatz (z.B. "Der

Theodor im Fußballtor“). Schlager als Ergänzung zu Literatur können der Erhellung und Illustration des historischen Hintergrundes dienen (z.B. “Das kurze Leben der Sophie Scholl”; “Veronika, der Lenz ist da”). Aktuelle Hits eignen sich als Zusatzmaterial und Sprechanaß zu Sachtexten, z.B. zum Thema “Mobbing” das Lied “Meine kleine Schwester”.

Instrumentalmusik als Geräuschkulisse bei Dialogübungen löst Sprechhemmungen. Körperliche Bewegung kann dabei zusätzlich entspannend und stimulierend wirken (z.B. die Inszenierung einer Partyatmosphäre), etwa mit der Musik “Isotonic Sound: Sea”. Lieder können bei Ermüdungserscheinungen beleben (“Bier her, Bier her...”, Goethe-Institut 1995; von Knorr 1991). Schließlich kann Instrumentalmusik zu kreativem Sprechen und Schreiben eingesetzt werden durch Hören (=je 5 Min.), dabei oder danach Assoziationen zeichnen und schließlich darüber sprechen bzw. schreiben (Kitaro > Mozart > Oldfield).

Literarische Texte im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache
(Simone Schiedermaier)

Als kurze Texte mit Wortschatz aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bieten sich die Kurzprosastücke von Franz Kafka für den Anfängerunterricht an. In der Forschung gelten sie jedoch als “Musterbeispiele für vieldeutige Texte” (Andinga 1994, p. 12). Als Sprachmaterial scheinen sich die Texte also zu eignen, ihrer speziellen Charakteristik nach allerdings nicht. Als Beispiel könnte man den zwölf Zeilen langen Text ‘Gib’s auf!’ nehmen. Wirft man einen Blick auf die Sekundärliteratur dazu, so kristallisieren sich bestimmte Schwerpunkte heraus, wie die bleibende Hilflosigkeit des Helden (Sauer 1975, p. 134-140) oder das Paradoxe als zentrale Botschaft der Parabel (Politzer 1962) . Wie kann man aber diese Typik mit Studierenden besprechen, die auf dem Niveau der Grundstufe sind?

Die theoretische Voraussetzung, von der ich in der folgenden

Unterrichtseinheit ausgehe, ist die literaturtheoretische Präsupposition vom literarischen Kunstwerk als Zusammenspiel zwischen Text und Leser. Der Text wird als offenes Gebilde verstanden, das seine Ergänzung im Lesen fordert, erst die Rekonstruierung des im Text angelegten "Erlebens-Potentials" durch den Leser verhilft "dem literarischen Erzählen zu seiner Realität" (Ehlich 1982, p. 122). Text und Leser bilden zwei unterschiedlich zu charakterisierende Pole, deren Interaktion das literarische Werk entstehen läßt. Der künstlerische Pol ist der vom Autor geschaffene Text und stellt somit eine Konstante dar. Der ästhetische Pol ist die vom Leser geleistete Konkretisation. Diese variiert abhängig von den jeweiligen Dispositionen des Lesers (Iser 1990, p. 38.). Ein Arbeiten mit einem literarischen Text, das in ein Lesergespräch führen will, muß auf der einen Seite die Konstanten des Textes herausarbeiten und auf der anderen Seite die Pluralität auf dieser Basis zulassen.

Die StudentInnen bekamen zunächst den Text ohne die letzten drei Sätze ausgeteilt, erhielten dazu folgende Hausaufgabe: "Lesen Sie die Geschichte! Schreiben Sie die Geschichte bitte zu Ende!" An den Vorschlägen wurde deutlich, auf welche Wirkstrukturen des Textes sie reagiert haben, welche vorgegebenen Textelemente sie als komplettierungsbedürftig empfanden bzw. als lösungsrelevant. In der darauffolgenden Stunde bekamen die StudentInnen nun den gesamten Text ausgeteilt. Die neue Hausaufgabe war, den Text zu Ende zu lesen und eine Frage zu formulieren, die sie dazu an Kafka gerne stellen würden.

Das Lesen des von Kafka geschriebenen Endes nach der eigenen Formulierung eines Textendes verdeutlicht eine spezifische Machart dieser literarischen Texte: Der Text gibt verschiedene Vorgaben, von denen her ein plausibles Ende denkbar wäre - was die StudentInnen in ihrer ersten Hausaufgabe realisiert haben.

Kafka wählt für seinen Text jedoch keine dieser angelegten Lösungen. Mit dem Formulieren von Fragen nach dem Lesen des Gesamttextes wird

nun diese Besonderheit Kafkascher Texte deutlich: Anstelle den Text zu schließen, eröffnet der letzte Satz einen neuen Erwartungshorizont, provoziert neue Fragen. Durch die zweimalige “Horizontformulierung” verstehen die Studentinnen, daß die Offenheit des Textes nicht aus ihrem Nicht-Verstehen resultiert, sondern eine Wirkstruktur des Textes ist. Dieser Einsatz eines literarischen Textes bietet die Möglichkeit, ihn in seiner Spezifik zu verwenden. Es ist eine Option, literarische Texte aus dem üblichen Oszillieren zwischen Fremdzwecken wie Abwechslung, Vermittlung landeskundlichen Wissens, Präsentation, Illustration oder Nacharbeit eines grammatischen Phänomens zu lösen und ihnen einen eigenen Bereich im Unterricht zuzugestehen.

Mitteilungsbezogene und sprachbezogene Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Andreas Kasjan)

Während außerhalb des Klassenzimmers neue sprachliche Redemittel in einem sinnvollen Lebenszusammenhang erlernt und verwendet werden, dominiert im Klassenzimmer meist sprachbezogene Kommunikation, bei der jede Äußerung ausschließlich dem Zweck dient, neue sprachliche Redemittel einzuführen. Viel Zeit wird oft damit verbracht, diese neuen Redemittel einsprachig einzuführen. Sobald es jedoch darum geht, Anweisungen zu geben, Mitteilungen zu machen u.s.w., kurz gesagt, sobald wir mitteilungsbezogen kommunizieren, verfallen wir meist ins Japanische oder ins Englische. Erst die mitteilungsbezogene Kommunikation zeigt jedoch, ob und inwieweit die Lerner neue sprachliche Redemittel verstanden haben und kreativ anwenden können. Daher stellt sich die Frage, wie diese Form der Kommunikation im Unterricht etabliert werden könnte. In meinem Unterricht wird daher alles Organisatorische grundsätzlich auf deutsch abgehandelt. Denn unterrichtsbezogene Anweisungen, Fragen, oder Mitteilungen an die Studierenden sind mitteilungsbezogene Kommunikation par excellence. Sprachbezogene Erklärungen erfolgen jedoch ausnahmslos

unter gezielter Zuhilfenahme des Japanischen. Grundlage des Unterrichts bilden Basisdialoge von ca. 60 Wörtern Länge, die als Vorlage für Rollenspiele dienen. Mit Hilfe von Rollenspielen kann nämlich ein sinnvoller Lebenszusammenhang künstlich geschaffen werden, der für das Unterbewußte der Lerner ebenso hilfreich sein kann wie tatsächlich Erlebtes.

Die Dialoge werden so intensiv geübt, daß die Studierenden sie frei vorspielen können. Zur Phonetisierung und Semantisierung wird jeder Satz zuerst einmal auf deutsch vorgesprochen, dann übersetzt und noch einmal auf deutsch vorgesprochen. Beim Übersetzen wird nicht der Wortlaut übertragen, sondern der Sinn einer Äußerung. Die wörtliche Übersetzung erfolgt zusätzlich und wird dort eingesetzt, wo die fremdartige Struktur durchsichtig gemacht werden soll.

Nachdem die Basisdialoge vorgespielt wurden, werden die Satzmuster des Basistextes durch bi- und monolinguale Übungen variiert und in das schon vorhandene sprachliche Repertoire der Studierenden eingebunden. Dabei wird auch das Vokabular früherer Lektionen wiederholt. Bei bilingualen mündlichen Variationsübungen wird ein japanischer Satz vorgegeben, die Studierenden nennen den entsprechenden deutschen Satz. Bei monolingualen mündlichen Übungen reagieren die Studierenden auf einen deutschen Satz. Dies können inhaltliche Fragen zu den behandelten Texten sein, Fragen an die Studierenden, oder andere Formen der Gesprächsaufnahme wie "Sie sprechen gut Deutsch". Nach dieser Übungsphase schreiben die Studierenden eigene Rollenspiele und spielen diese vor.

Durch die Zuhilfenahme des Japanischen wird es möglich, von einem sehr frühen Zeitpunkt an, Unterrichtsorganisatorisches auf Deutsch abzuhandeln und interessantere Lehrtexte als gewöhnlich zu verwenden. Die Studierenden werden durch die Zuhilfenahme des Japanischen schrittweise zur mitteilungsbezogenen Anwendung des Deutschen

hingeführt. Daß sich dabei Situationen, in denen sich die Studierenden spontan mitteilungsbezogen äußern, oft auf kurze Phrasen wie “danke” beschränken, soll hier nicht verheimlicht werden. Dennoch scheint mir diese Methode der richtige Weg, selbst wenn einzelne Details noch zu verbessern sind.

Falsche Aussprache, woher kommt sie, und wie kann sie effektiv korrigiert werden? (Ipeei Morita)

Bei der mündlichen Prüfung begegne ich jedes Jahr verschiedenen Abweichungen der Aussprache. Das Lernziel des Faches Deutsch als Fremdsprache an der Medizinische Hochschule Shiga ist in erster Linie der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit. Daher ist es äußerst wichtig, festzustellen, was für Fehler die Lernenden machen, was diese Fehler verursacht und was darauf Einfluß ausübt. Aus den gesammelten Daten und deren Analyse sind folgende Ursachen zu nennen:

- 1) Einfluß aus anderen Sprachen, in erster Linie aus dem Englischen
- 2) Unterschiede in der Silbenkonstruktion zwischen dem Japanischen und Deutschen
- 3) das Fehlen einiger Phoneme im Japanischen
- 4) Die Laut-Buchstaben-Korrelation des Deutschen
- 5) Silbentrennung insbesondere bei Komposita

Ferner ist darauf hinzuweisen, daß die japanischen Studierenden den Akzent im allgemeinen auf der hinteren Silbe und bei Komposita auf dem zweiten Bestandteil setzen. Es ist allerdings nicht immer problemlos zu beurteilen, ob eine Aussprache wirklich ‘falsch’ ist. Denn selbst im deutschsprachigen Raum gibt es ziemlich große regionale Unterschiede der lautlichen Realisierung der einzelnen Phoneme. Selbst, wenn es sich um Standardsprache handelt, gibt es mindestens 3 Varianten, nämlich die von

Deutschland, von Österreich und von der Schweiz.

Wenn diese Frage geklärt ist, kann der Fehler korrigiert werden. Dabei kann der Fehler den Lernenden einerseits theoretisch erklärt werden. Andererseits ist es auch wichtig und sinnvoll, ihn auch visuell sichtbar zu machen. Oft wird dabei übersehen, daß der Spiegel ein sehr gutes Mittel ist, um die Aussprache zu veranschaulichen und sie den Lernenden bewußt zu machen. Um die Lernenden für die Aussprache zu sensibilisieren, ist neben den gängigen Hörübungen die Ausspracheübung mit Hand- und Körperbewegung, mit Rhythmus und Emotion sehr effektiv. Schließlich sollen Prüfungen nicht nur, wie es in Japan meist üblich ist, schriftlich, sondern auch mündlich durchgeführt werden, wenn das Lern-/Lehrziel der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten ist.

Wozu dient nun der Phonetikunterricht? Diese Frage ist berechtigt, zumal die Ausspracheübung viel mehr Zeit verlangt als der Grammatik-Übersetzungsunterricht. Es ist klar, daß die richtige Aussprache eine Grundlage für die reibungslose mündliche Kommunikation ist. Aber nicht nur dafür ist die Phonetik wichtig, sondern auch beim Lesen spielt phonetisches Können eine große Rolle. Denn wer mit richtiger Betonung und mit richtiger Satzintonation einen Text vorliest, versteht meistens auch dessen Struktur.

Schlußwort

Die Beiträge zu diesem Workshop zeigen eine große Bandbreite an Ansätzen zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts. Das Postulat von 'teachers as researchers' wird in einzelnen Beiträgen systematischer umgesetzt als in anderen. Die weitere Systematisierung der Erforschung und Verbesserung des eigenen Unterrichts und vor allem die Vernetzung der bis jetzt weitgehend unkoordinierten Aktivitäten sollten Thema künftiger JALT-Veranstaltungen sein.

Literatur und Quellen

- Ammon, U. (Hrsg.) (1994): *Die deutsche Sprache in Japan* [The German Language in Japan]. München: Iudicium.
- Andinga, E. (1994): *Wandel der Interpretation. Kafkas 'Vor dem Gesetz' im Spiegel der Literaturwissenschaft* [Change in Interpretation. Kafka's 'Vor dem Gesetz' Reflected by Literary Criticism]. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Blell, G./Hellwig, K. (Hrsg.) (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht* [The Arts and Music in Foreign Language Teaching]. Frankfurt/M.: Lang-Verlag.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, K. (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen [Deictic and Phoric Procedures in Literary Story-telling]. In: Eberhard Lämmert (Hrsg.): *Erzählforschung*. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler.
- Gad, G. (Hrsg.) (1996): *Deutsch in Japan* [German in Japan]. Bonn: DAAD.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (1995): *Rock und Deutsch* [Rock and German]. München.
- Griffiee, D. T. (1992): *Songs in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Iser, W. (1990): *Der Akt des Lesens* [The Act of Reading]. München: Fink.
- von Knorr, E.-L. (Hrsg.) (1991): *Deutsche Volkslieder* [German Songs]. Stuttgart: Reclam.
- Kröther, O. (Hrsg.) (1989): *Liederreise - 77 deutsche Lieder* [Lied-journey - 77 German Songs]. München: Klett Verlag.
- Politzer, H. (1962): *Franz Kafka. Parable and Paradox*. Ithaca, New York: Cornell Univ. Press.
- Rösler, A./Boeckmann, K.-B./Slivensky, S. (Hrsg.) (im Druck): *An japanischen Hochschulen lehren* [Teaching in Japanese Universities]. Bonn: DAAD.
- Sauer, R. (1975): Eichendorff und Kafka [Eichendorff and Kafka]. In: *Aurora* (Jahrbuch der Eichendorff Gesellschaft, Würzburg) 37.
- Sokel, W. (1980): Kafkas 'Verwandlung': Auflehnung und Bestrafung [Kafka's 'Verwandlung': Resistance and Punishment]. In: Heinz Politzer (Hrsg.): *Franz*

- Kafka* (Wege der Forschung, Bd. CCCXXII) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sugitani, M. (1997): *Interaktionsanalyse für den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache in Japan* [Interaction Analysis for German FL2 Teaching in Japan]. Vortrag auf der Frühjahrskonferenz der Japanischen Gesellschaft für Germanistik am 7.6. 1997, Tokyo.
- Wagner, D./Zeigler, P. (n.d.): *Mit Liedern lernen* [Learning with Songs]. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Klaus-Börge Boeckmann, Kwansei Gakuin University
Gabi Christ-Kagoshima, Chuo University
Andreas Kasjan, Kyushu University
Ippei Morita, Shiga Medical University
Rudolf Reinelt, Ehime University
Simone Schiedermaier, Aichi University
Susanna Slivensky, Doshisha University