

Didaktisch-methodische Terminologie und Faktorenkomplexion im Fremdsprachenunterricht

Matthias Grünewald

Der institutionelle Deutschunterricht in Japan ist in der Krise. Dieser Tatbestand ist jedem, der in diesem Bereich tätig ist, seit langem bekannt. Da Deutsch nur an etwa 90 Oberschulen als Fremdsprache unterrichtet wird – davon an circa 10 Oberschulen als 1. Fremdsprache – und auch im privaten Sprachkursanbieterbereich nur eine begrenzte und insbesondere schwer zu beeinflussende Rolle spielt, betrifft diese Situation vor allem den universitären Bereich. Dort ist der Anteil der Studenten und Studentinnen, die Deutsch als 2. Fremdsprache wählen, aber traditionell sehr hoch. Weil ihre genaue Zahl nicht zentral erfasst wird und die Zahl auch erheblichen Schwankungen zu unterliegen scheint, ist eine genaue Angabe über die Entwicklung und aktuelle Anzahl der Deutschstudenten nicht möglich. Bauer (1989 : 201) sprach 1989 in einer vagen Schätzung von 350.000–400.000. Jedoch sprechen einige Erfahrungsberichte deutlich davon, dass Deutsch sowohl absolut als auch im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen an Boden zu verlieren scheint (z. B. Shigeru 1996).

Im wesentlichen dürften drei Ursachen für diese Situation verantwortlich sein: Erstens hat Deutsch spätestens seit dem 2. Weltkrieg seine traditionell starke Stellung in Japan gegenüber Englisch eingebüßt.¹⁾ Aoki (1989 : 68) konstatierte diese auch inhaltlich-funktionale Veränderung in

1) über die Hintergründe informiert Hirataka 1994

seinem Aufsatz „Wozu lernt man Deutsch?“ mit dem Untertitel „—weder praxisorientiert noch bildungsorientiert—“. Bereits 1987 war von Kutsuwada/Mishima/Ueda in einem aufsehenerregenden Artikel die Ineffizienz und Orientierungslosigkeit des Deutschunterrichts in Japan beklagt worden. Ihre Feststellung, dass „rein praxis- bzw. kommunikationsorientierter Deutschunterricht ohne Bildungselement blind, rein bildungsorientierter Unterricht dagegen ohne praktische Anwendungsorientierung leer bleibt“ (Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987 : 80), verbanden sie mit der Forderung, „unbefriedigende und nicht mehr legitimierbare Zustände“ durch ein „Gesundshrumpfen des Riesenbetriebs“ radikal zu verändern.

Eine ihrer Forderungen, die Aufhebung des Pflichtcharakters des Deutschunterrichts an Universitäten, wurde dann tatsächlich 1991 mit der Änderung des Hochschulgenehmigungsstandards in die Tat umgesetzt. Die Aufhebung des bis dahin geltenden Standards eines 2-jährigen allgemeinbildenden Unterrichts mit verpflichtender Fremdsprachenausbildung in zwei Sprachen kann als zweite gravierende Situationsveränderung bezeichnet werden. Inwieweit es zur Veränderung des Status des Deutschunterrichts an den einzelnen Universitäten gekommen ist, lässt sich landesweit nur schwer feststellen. Shimokawa hatte zwar noch 1994 davon gesprochen, dass es „bisher bei den Hochschulen nur vereinzelte Reaktionen“ gegeben habe, prognostizierte aber „zweifelloso eine tiefgreifende Wirkung“ (Shimokawa 1994 : 270). In einer aufgrund der geringen Anzahl nicht unbedingt repräsentativen Erhebung des DAAD hatten 1993 von 82 befragten Universitäten erst 36 Veränderungen im organisatorischen Aufbau vorgenommen, 1995 waren dies bereits 60. Die Untersuchung fasst zusammen :

„Der Umbau der Universitäten ist wie erwartet vorangeschritten. Er

ist vielerorts noch nicht abgeschlossen.[...] Die kyoyobu sind weitgehend abgeschafft worden.“ (Gad 1996 : 216)

Die Veränderungen reichten von der generellen Abschaffung des 2-jährigen Allgemeinunterrichts über die Auflösung alter Fakultäten bis zur Schaffung neuer Abteilungen mit sehr unterschiedlicher Ausrichtung und Namensgebung.

Als verschärfenden Grund führte Shimokawa (1994) auch die demographisch bedingt geringere Zahl potentieller Hochschulbesucher an. Insbesondere private Universitäten geraten so unter einen erhöhten Konkurrenzdruck, der sich wiederum negativ für die Fremdsprachen insgesamt und damit auch für Deutsch auswirken kann, soweit an manchen Hochschulen das Angebot an Fremdsprachen reduziert wird.

Doch auch das Gegenteil lässt sich beobachten. So ist an einigen Universitäten eine Ausweitung des Fremdsprachenangebots festzustellen, insbesondere was die Integration von asiatischen Sprachen wie Koreanisch, Chinesisch oder Indonesisch betrifft (Gad 1996 : 213). So verständlich und positiv diese Öffnung des Wahlangebots als dritte Strukturveränderung auch ist, für Deutsch bedeutet sie faktisch eine neue Konkurrenzsituation, mit der es sich in dieser Form bisher nie hat auseinandersetzen müssen.

Aus diesen Gründen ist es für das Fach Deutsch in Japan unbedingt notwendig, didaktische und methodische Konzepte zu entwickeln, die perspektivisch die Attraktivität des Deutschen sichern und erhöhen.

Kutsuwada/Mishima/Ueda hatten bereits 1987 konkrete Vorschläge für Reformschritte gemacht. So sollte es durch die notwendige Gesund-schrumpfung der Studentenzahlen bei gleichbleibender Planstellenzahl der Lehrkräfte zu kleineren und effektiveren Klassen kommen. Zudem

schlugen sie eine Differenzierung des Lehrangebots unter besonderer Berücksichtigung fachbezogener Erfordernisse vor. Und schließlich hielten sie eine „Reform der Ausbildung von Deutschlehrern“ für „unerlässlich“, wobei diese ihrer Meinung nach drei Komponenten enthalten sollte: „erstens Sprachkompetenz, zweitens landeskundliche Kenntnis, drittens Wissen um angrenzende Fächer“ (Kutsuwada/Mishima/Ueda 1987: 81).

Diesen Vorschlägen insbesondere im Bereich der Ausbildung ist fraglos zuzustimmen, allerdings ist m. E. unbedingt eine Ergänzung um erwerbs-theoretische und lehr-/lernwissenschaftliche Anteile sowie Literaturdidaktik erforderlich. Gerade in didaktisch-methodischer Hinsicht scheint mir aus europäischer Sicht erheblicher Nachholbedarf zu bestehen. Auch heute noch fehlt eine fundierte lehrerspezifische Ausbildung, obwohl die als Germanisten ausgebildeten und angestellten Professoren den überwiegenden Teil ihrer Zeit als Sprachlehrer tätig sind. Die Aneignung didaktischer und vor allem methodischer Kenntnisse wird so dem Belieben und Interesse der jeweiligen Professoren überlassen.

Wie wichtig und vielfältig vermittlungsspezifische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts sind, hat jedoch die lerntheoretische Forschung ebenso nachhaltig gezeigt wie die spracherwerbtheoretische²⁾. An deren Ergebnissen und Hypothesen kann auch die einer anderen Lehr-, Lern- und Denktradition verpflichtete japanische Germanistik nicht vorübergehen. Diese Erkenntnisse scheinen sich auch in Japan zu verbreiten (siehe z. B. die Aktivitäten der Aoyama-Universität), finden jedoch noch eine zu geringe Umsetzung im Bereich der Lehrerausbildung.

Der vorliegende Artikel sieht seine Aufgabe aus diesem Grund darin,

2) Überblicke bieten Ellis 1991, Edmondson/House 1993, Wode 1993

zunächst einmal die Begriffe Methode, Didaktik und Methodik zu klären und ihre jeweilige Abgrenzung zu verdeutlichen. Darüber hinaus soll anhand der Faktorenkomplexion im Fremdsprachenunterricht veranschaulicht werden, welche Vielzahl von Faktoren interdependent auf den Erwerb einer Fremdsprache einwirken (können).

Methode-Didaktik-Methodik

Die Meinungen, was genau unter einer Methode zu verstehen ist, wie sie sich von Konzept, Modell etc. einerseits, Didaktik sowie Methodik andererseits abgrenzen lässt und wie ihr Bedeutungsumfang und ihre Reichweite festzulegen sind, sind in der Fremdsprachendidaktik sehr unterschiedlich (vgl. Kron 1993, Henrici 1994). Im allgemeinen kann man eine enge und eine weite Begriffsbestimmung unterscheiden. In engeren Fassungen ist der Methodenbegriff auf die Auswahl, Menge, Anordnung und stufenweise Vermittlung von Lehrgegenständen zur Erreichung bestimmter Ziele, Fähigkeiten oder Fertigkeiten (vgl. Mackey 1967), die Vermittlungswege, Mittel, Medien und Sozialformen (vgl. Kron 1993), die auswählende Gliederung und Vermittlung bestimmter Lernstoffe (vgl. Neuner 1991) oder sogar nur auf planmäßiges und folgerichtiges Vorgehen und Handeln (vgl. Heyd 1990) begrenzt. Eine Abgrenzung zum Begriff der Methodik ist hier nicht deutlich erkennbar³⁾. Demgegenüber werden im weiteren Verständnis auch unterrichtsbegründende und -bestimmende Faktoren wie „pädagogische Konzepte, körperliche und kognitive Entwicklungsprozesse,

3) Z. T. ist die Begriffsverwirrung zwischen Methode und Methodik wohl auch einfach auf die Tatsache zurückzuführen, dass beide das gemeinsame Adjektiv 'methodisch' haben, so dass häufig nicht klar ist, welcher Begriff gemeint ist.

psychologische Dispositionen, soziologische Voraussetzungen, durch den Staat verordnete Richtlinien, in denen allgemeine und fachliche Lernziele, Inhalte usw. fixiert sind“, integriert (Henrici 1994: 507).

Wie unklar die Begriffe sind, lässt sich auch daran sehen, dass im Bereich Deutsch Uneinigkeit über die Frage besteht, ob in Deutschland ein enger (vgl. Neuner 1991) oder ein weiter (vgl. Henrici 1994) Methodenbegriff vorherrscht. Betont wird aber übereinstimmend die sozial- und kulturhistorische Prägung von Unterrichtsmethoden (vgl. Heuer 1991), die nach dem Zweiten Weltkrieg zu häufigen „Tendenzwenden“ und „unergiebigem Pendelbewegungen“ (Heyd 1990: 12) führte. Heyd (1990: 9) betont auch, dass in der fremdsprachenmethodischen Diskussion Methode „oft im Sinne eines Prinzips“ verstanden wird (vgl. Henrici 1994).

Ähnlich unklar definiert wie der Begriff Methode sind auch die Begriffe Didaktik und Methodik, die ebenso wie Methode und Methodik häufig nicht präzise voneinander getrennt werden. Ihre Differenzierung erfolgte erst Anfang des 20. Jahrhunderts, während vorher nur von Methodik gesprochen wurde (vgl. Christ/Hüllen 1991).

„Gemäß der traditionellen Definition beschäftigt sich die Didaktik mit den Lehrinhalten ('Was?'), die Methodik dagegen mit den Lernverfahren ('Wie?')“⁴⁾. (Neuner 1991: 145; vgl. Strauss 1984, Henrici 1994)

In diesem Sinne ist die Methodik der Didaktik untergeordnet. Vielau (1985: 10) versteht demnach auf der Makroebene unter Didaktik, „wenn es um Theorie und Ideologie des Fremdsprachenunterrichts, die gesellschaftli-

4) Hier müsste meiner Meinung nach jedoch eher von Lehrverfahren gesprochen werden.

chen Funktionen, das fachlich/übergreifende Ideengerüst, die Ziele usw. geht“, während er auf der Mesoebene von Methodik spricht, „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktorenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens und Lernens entwickelt wird.“ Hier ist ein inhaltlicher Verweisungszusammenhang zwischen Didaktik und Methodik zu erkennen. Die Methodik ist nach Vielau insbesondere für die Input-Organisation, die Intake-Steuerung und die Output-Kontrolle verantwortlich.

Kron (1993) führt neben diesem Verständnis ein weiteres an, in dem Methodik als Teildisziplin der Didaktik gesehen wird. Demnach widmet sich die Didaktik mehr den allgemeinen, die Methodik mehr den speziellen Fragestellungen. Beide stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Auch Heyd betont :

„Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenmethodik sind eine untrennbare Einheit“. (Heyd 1990 : 9)

Auf einer unmittelbar unterrichtspraktischen Ebene ist schließlich das angesiedelt, was Vielau (1985 : 10) auf der Mikroebene als ‘Unterrichtstechnik’ bezeichnet, d. h. „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer und methodischer Prämissen konkrete Unterrichtsprozesse und Lehr-/Lernstrategien [...] thematisiert werden.“ Gegenüber diesem sehr starren und mechanisch-maschinelle Assoziationen weckenden Wort ‘Technik’ ist jedoch ein Begriff vorzuziehen, der den prozeduralen Charakter der Planung und Durchführung des Unterrichts betont. Ganz in diesem Sinne nennen Richards/Rodgers (1986) diesen Schritt ‘procedure’:

„Nach Richards/Rodgers (1986) sind Sprachlehrmethoden auf drei

Ebenen zu beschreiben: auf der Ebene ihres sprach- und lerntheoretischen Ansatzes (approach), ihres didaktisch-methodischen Konzepts (design) und ihrer unterrichtspraktischen Vorgehensweise (procedure). Der Ansatz liefert die sprach- und lerntheoretischen Grundlagen der Methode, wobei der sprachtheoretische Teil sich auf die Beschreibung dessen konzentriert, was gelernt werden soll, und der lerntheoretische Teil darauf, wie sich dieses 'Was' lernen läßt. Das didaktisch-methodische Konzept bestimmt auf der Basis der sprach- und lerntheoretischen Grundlagen die Lerninhalte (Didaktik) und die Lehr- und Lernverfahren (Methodik) und trifft damit Entscheidungen zu Lernzielen, Stoffauswahl und- gliederung, Lehr- und Lerntechniken und den Rollen, die Lehrer, Lerner und Unterrichtsmaterialien zufallen. Die Vorgehensweise schließlich erfaßt die Unterrichtspraxis, also wie das didaktisch-methodische Konzept in die Tat umgesetzt wird, wie neue Inhalte eingeführt werden und ihre Aneignung überprüft wird.“ (Tschirner 1995: 3)

Richards/Rodgers (1986) sind der Meinung, dass es insbesondere beim unterrichtlichen Vorgehen auf der Basis eines bestimmten sprach- und lerntheoretischen Verständnisses zu situations- und zielgruppenabhängigen Modifikationen kommen kann, ja kommen muss. Gleiches gilt aber auch für die Didaktik und Methodik (vgl. Vielau 1985), wie auch für die Methodenwahl als solche (vgl. Heuer 1991). Henrici (1994) betont, dass es bisher kaum zuverlässige, empirisch abgesicherte und übertragbare Erkenntnisse darüber gibt, welches didaktisch-methodische Vorgehen in einzelnen Bereichen des Unterrichts mehr oder weniger zu empfehlen ist, und auch Christ/Hüllen (1991) bezweifeln die Übertragbarkeit von einer bestimmten Lernsituation auf eine andere (vgl. Kron 1993). Insbesondere die Anwendung geschlossener Methodenkonzepte wird als gescheitert angesehen (vgl. Zimmermann 1987, Henrici 1994), da sie den „Implikationszusammenhang der Unterrichtsfaktoren“ (Zimmermann 1987), d. h. die

wechselseitige Abhängigkeit von Zielen, Eigenschaften der Lernenden und der Lehrenden, Unterrichtsinhalten, Methoden, Medien usw. verkennen.

Zimmermann (1987) schlägt daher als Alternativen zwei Richtungen vor: Einerseits die Konzentration auf Mikromethoden für kurze Sequenzen, in denen die Faktorenkomplexion überschaubarer und eine wesentlich präzisere Angabe von Lehrverfahren möglich ist, andererseits die Akzentverschiebung auf das interaktive Geschehen derjenigen, die am Unterricht teilnehmen.

Die Tatsache, dass „keine Methode >die beste< ist“ (Heyd 1990: 7), veranlasst viele FremdsprachenwissenschaftlerInnen auch, ganz bewusst einen eklektischen Umgang mit verschiedenen Methoden zu fordern, da die „Vielseitigkeit der beste Schutz gegen vergeblichen Streit um ‘richtige Methoden’ [ist]“ (Heuer 1991: 413; vgl. Heyd 1990). Auch die Überbetonung einzelner Faktoren in den verschiedenen Methoden kann so ausgeglichen werden (vgl. Neuner 1991). Sauer (1986) betont, dass in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts ohnehin eher Kompromissmethoden, sogenannte integrative Methoden, die Regel seien. Gerade dies wird jedoch von Zimmermann (1987) kritisiert, der das mangelnde theoretische Auswahlprinzip anführt und statt dessen differenzierende Methoden fordert, die sich vornehmlich an den unterschiedlichen Lernereigenschaften orientieren sollen. Es stellt sich aber die Frage, ob nicht gerade ein reflektiertes eklektisches Vorgehen, dass die methodischen Schritte von den Lernenden, Lernzielen, Lernorten usw. abhängig macht, eine Differenzierung sehr fördern würde.

Riemer (1997) hat in einer umfangreichen Longitudinalstudie die Wechselwirksamkeit von ausgewählten affektiven und sozialen Faktoren untersucht und kann als Ergebnis lediglich eine „Einzelgänger-Hypothese“

verifizieren. Auch Henrici betont die Individualität des Lernprozesses (vgl. Heyd 1990, Rösler 1994) und sieht einen möglichen Weg in der Orientierung an Prinzipien für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht, die wegen ihres hohen Allgemeinheitsgrades eine Anpassung an spezifische Lernsituationen ermöglichen.

„Lernerorientiert ist Fremdsprachenunterricht, wenn zum Ausgangspunkt seiner Planung und Durchführung eine Orientierung an der Lernergruppe und dem individuellen Lernenden gesucht wird. Aus dieser Bestimmung ergibt sich als erste und übergreifende Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht die Notwendigkeit zur Differenzierung des Lernangebots. Lernerorientierter Fremdsprachenunterricht läßt sich im einzelnen als erfahrungs-, bedürfnis-, realitäts-, handlungs- und reflektionsorientiert kennzeichnen.“ (Henrici 1994 : 520)

Henrici (1986) bezeichnet diese Prinzipien an anderer Stelle mit Verweis auf Vielau (1985 : 11) im Gegensatz zu einer 'stofforientierten Methodik' als eine „kommunikative Methodik“, die teilnehmer- und prozessorientiert ist. Die Ausgestaltung der Orientierungen hängt aber ebenfalls stark von der Lehrerpersönlichkeit ab, in deren Verantwortung realistischweise die strukturierende Auswahl und Anordnung des Materials sowie helfende Interventionen fallen (vgl. Königs 1983, Heuer 1991).

Die Lehrenden und die Lernenden stehen dabei in einem ständigen dynamischen Prozess der wechselseitigen Beeinflussung, dessen affektive und soziale Faktoren erhebliche Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen haben. Interaktive Aushandlungsprozesse sollten daher auch offen das methodische Vorgehen einbeziehen (vgl. Zimmermann 1987), soweit dies möglich ist. An japanischen Hochschulen wird eine solche Mitverantwortung der Studierenden sicher auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen. Den-

noch sollte im Kleinen versucht werden, den Studenten Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen, um so die übliche Hierarchisierung aufzubrechen und die Lehrenden immer deutlicher nur in die Rolle von Studienunterstützern und Lernorganisatoren zu bringen. Ihre Idealrolle und wesentliche Aufgabe würde dann lediglich darin bestehen, aus der Analyse der Faktorenkomplexion prinzipienorientierte bzw. didaktisch-methodische Vorschläge und Angebote zu machen (vgl. Strauss 1984).

Heuer betont abschließend, dass eine gewünschte Dialektik zwischen Theorie und Praxis eine reflektierte Beschreibung des praktizierten methodischen Vorgehens erforderlich mache :

„Methodensouveränität entwickelt sich zwischen explizit gemachten theoretischen Annahmen und kritisch reflektierter Erfahrung.“ (Heuer 1991 : 413)

Eine Optimierung sei nur zu erreichen durch die „ständige Anpassung an die Lernenden und ihre Bedürfnisse, an die Unterrichtsziele und ihre Gegenstände, an die vorhandenen Materialien, Medien und Technologien“ (ebd.). Neuner (1991 : 146) hat auf der Basis eines traditionellen Fachdidaktikbegriffes das folgende gesellschaftliche und wissenschaftliche Bedingungsgefüge entworfen :

Ebenen :	Bereiche :	Bezugswissenschaften :
Bildungs- theorie	Gesellschaft/Kultur soziokulturelle Faktoren	Systematische und vergleichende • Sozialwissenschaften • Kulturwissenschaften • Anthropologie
Pädagogische Theorie	Schule institutionelle Faktoren	• Allgemeine Didaktik • Erziehungswissenschaften • Schulpädagogik • Lerntheorie
Theorie des Schulfaches	Fach Fachdidaktik : • Lernzielbestimmung • Stoffauswahl -graduierung -aufbereitung	• Fachwissenschaften : —Linguistik —Landeswissenschaften —Literaturwissenschaft • Fremdsprachenlerntheorie —Sprach-und Entwicklungs- psychologie
Theorie des Fachunter- richts	Fachunterricht Fachmethodik : Verfahrensvorschläge und Prinzipien betreffend : • Unterrichtsgliederung -formen -medien -organisation	• Interpretation soziokultureller institutioneller fachwissenschaftlicher Faktoren im Hinblick auf zielgruppenspezifische/ individuelle Befunde

Das Problem der Faktorenkomplexion

Die Frage, auf welche Art und Weise und in welchem Umfang die Vielzahl endogener und exogener Faktoren und Variablen den Fremdsprachenlernprozess beeinflusst, stellt einen alten Streitpunkt in der deutschen Fremdsprachenerwerbsforschung dar (z. B. Bausch/Königs 1986, Henrici 1986). Die oben beschriebene Bedeutungsrelativierung geschlossener Methodenkonzeptionen hat jedoch insgesamt zu der Einsicht geführt, dass

Fremdsprachenunterricht „ein durch eine Vielzahl interdependenter Faktoren konstituierter mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich (Merkmal der Faktorenkomplexion)“ ist (Grotjahn 1991 : 383).

„Das unterrichtliche Lernen von Fremdsprachen [ist] das Ergebnis des Zusammenwirkens zahlreicher Faktoren, die sich sowohl auf die Lehr- und Lernbedingungen im Klassenzimmer als auch auf psychologische und soziale Komponenten außerhalb des Klassenzimmers beziehen.“
(Bausch/Krumm 1991 : 9)

Die bisher umfangreichste und gründlichste Untersuchung über die Faktorenkomplexion hat Königs 1983 vorgelegt. Grundgedanke ist bei ihm „die vollständige Erfassung aller den Fremdsprachenunterricht erfassenden Faktoren“ (Königs 1983 : 31). Ausgangspunkt seiner Untersuchung sind dabei die vier Elemente ‘Lerner, Lernziele, Sprache, Lehrer’. Sie stellen die grundlegenden Faktorenkomplexe dar, denen sich zahlreiche Variablen zuordnen, die interdependent sind mit anderen Variablen aus dem gleichen, aber auch aus anderen Faktorenkomplexen. Königs (ebd.) betont, dass jede Faktorenkomplexion „von vornherein unvollständig“ bleiben muss, und tatsächlich würde allein eine ausführliche Auflistung der von ihm untersuchten Faktoren den Rahmen dieses Artikels sprengen. Ich möchte mich daher begrenzen auf die Aufstellung einiger wesentlicher Variablen in den Faktorenkomplexen ‘Lerner’ und ‘Lehrer’ :

LERNER

Außerunterrichtliche Lernerfaktoren und Normen

Sozioökonomischer Hintergrund ; Gruppensozialisation ; Bezugspersonen ; Kulturelle Distanz ; Alter ; Einstellung ; Geschlecht

Unterrichtliche Rahmenbedingungen und Normen

Institutionelle Bedingungen; Sozialisation in der Lerngruppe; Lernklima; Allgemeine Lernerfahrungen

Fremdsprachenunterrichtlich-spezifische Lernerfaktoren und Normen

Motivation; Intendierte Fremdsprachenanwendung; Sprachbegabung; Vorkenntnisse; Fremdsprachenunterrichtliche Lernerfahrungen; Erstsprachliche Einflüsse; Einstellung zur Sprache

LEHRER

Allgemeine Persönlichkeitsfaktoren des Lehrers

Fremdsprachenbezogene Lehrerfaktoren

Sprachkompetenz; Einstellung zur Institution; Sozialisation in der Lehrergruppe

Lernergerichtete Prämissen und Normen

Kenntnis über fremdsprachenunterrichtlich-spezifische Lernermerkmale; Kenntnis außersprachlich bedingter Spezifika der Lerngruppe; Lehrklima

Methodische Prämissen und Normen

Einstellung zur Rolle von und Kenntnis über Lehrwerke und Materialien; Methodenkompetenz; Medienkompetenz; Unterrichtsstil; Erfahrungen; Institutionelle Vorgaben

Die sonstige Forschungsliteratur konzentriert sich vor allem auf Lernerfaktoren und soziokulturelle Aspekte und nennt insbesondere folgende :

LERNER

Intelligenz; Gedächtnis; Angst; Introversion/Extraversion; Kohäsion; Risikobereitschaft; Empathie; Anomie; Lerngewohnheiten; Lernstrategien; Kommunikationsstrategien; Lernertyp; Lerntraditionen; Kontakte; Soziale Dominanz; Integrationsmuster; Aufenthaltsdauer; Konkurrenzdruck.

Henrici (1995) unterteilt in neurophysiologische, biologische, kognitive und affektive Lernervariablen sowie sozioökonomische, politische, sozio-kulturelle und andere Umgebungsfaktoren. Er betont, dass sie zu großen Teilen zwar untersucht seien⁵⁾, die seiner Meinung nach größtenteils unangemessenen Erhebungsverfahren und die begrenzte Reichweite der Ergebnisse jedoch keine begründeten Bewertungen und Schlussfolgerungen zuließen.

Wichtig scheint auch, dass die genannten Faktoren und Variablen nicht auf den gleichen Abhängigkeitsstufen und in äquivalenten Reziprozitätsverhältnissen anzusiedeln sind (vgl. Königs 1983, Skehan 1991) sowie, dass es

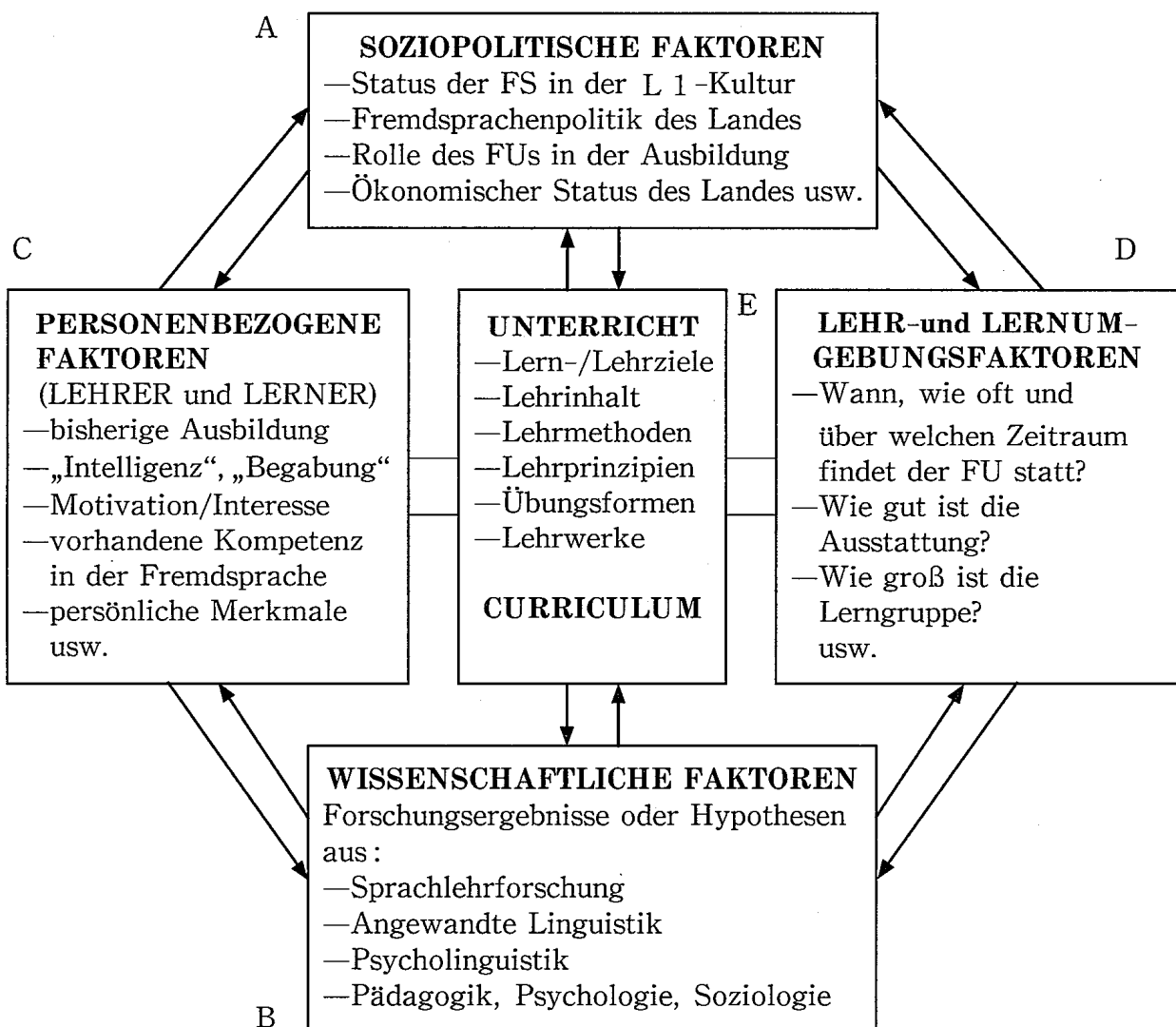
„problematisch [ist], eindeutige Kausalbeziehungen zwischen bestimmten Lernerfaktoren und lernersprachlichem Verhalten herzustellen.“ (Kasper 1991 : 393)

Auch Knapp-Potthoff/Knapp (1982 : 116) halten zwar den Einfluss der genannten Faktoren für „unbestreitbar“, verweisen aber auf die Schwierigkeit einer präzisen Abschätzung ihrer jeweiligen Bedeutung. Zu Recht weist Kron (1993 : 138) zudem auf die offensichtliche und nachvollziehbare Tatsache hin, dass „die Faktorenkomplexion in der Praxis des aktuellen Unterrichts vom Lehrer bzw. der Lehrerin nicht zu durchschauen [ist]“. Um so wichtiger ist es, sollte man daraus schlussfolgern, dass die Lehrenden grundsätzlich eine reflektierte „Sensibilität für Lehrverhalten“ (Claude 1985 : 1) und unterrichtskonstituierende Faktoren entwickeln. So könnten u. a. absehbare und konstante Faktoren einer Lehrsituation und ihr Einfluss auf den Lehrprozess vorausgesehen werden, um so im Idealfall eine Kom-

5) Einen Überblick bieten etwa Skehan 1989, Edmondson/House 1993

plexitätsreduktion zu erreichen. Diese ermöglicht es den Lehrkräften dann, sich auf die verbale, para- und nonverbale unterrichtliche Interaktion und ihre Optimierung zu konzentrieren.

Edmondson/House (1993 : 24) stellen eine graphische Darstellung der Abhängigkeiten und Einflussbeziehungen innerhalb der fremdsprachenunterrichtlichen Faktorenkomplexion vor :



Abschließend ist Vielau zuzustimmen, wenn er resümiert :

„Es gibt keine Patentlösung der Methodenfrage und keine per se richtige Methodik. Wichtig scheint die Bereitschaft des Unterrichtenden, die methodischen Einzelprobleme umfassend und in der Faktorenkomplexion des Unterrichts zu sehen, um auf dieser Grundlage die Aufgabenstellung an die Methodik präziser formulieren zu können.“

(Vielau 1985 : 30)

Schlussfolgerungen

Auch in der obigen Graphik wie in vielen Visualisierungen dieser Art fehlt bedauerlicherweise eine Gewichtung der jeweiligen Interdependenzen. Diese genauer zu untersuchen stellt daher die wesentliche Aufgabe auch der zukünftigen Fremdsprachenerwerbsforschung dar. Als sehr junge Wissenschaft hat sie in der kurzen Zeit ihres Bestehens bereits sehr fruchtbare und praxisrelevante Diskussionen und Einzelergebnisse hervorgebracht (etwa in Erwerbssequenzuntersuchungen, der Interlanguage-Forschung, der Fehleranalyse oder in Faktoruntersuchungen zu Motivation, Einstellung, Aufmerksamkeit usw.), die sich jedoch bisher noch nicht zu einem Gesamtbild zusammenfügen.

Für den Bereich Deutsch stellt sich die Aufgabe, ein zukunftsstragendes Gesamtkonzept der möglichen Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan zu entwickeln. Entscheidend dürfte dabei eine Umorientierung von der Quantität zur Qualität sein. Bereits 1989 schrieb Bauer :

„Die Neuorientierung für das Fach DaF in Japan muß auf Qualität und nicht zunächst auf Quantität zielen. Deutsch kann kein Massenfach bleiben bzw. werden.“ (Bauer 1989 : 219)

Dies betrifft sowohl die inhaltlichen Aspekte als auch die angewandten

methodischen Konzepte. Entwicklungen der Fremdsprachenerwerbsforschung müssen dabei ebenso eine zentrale Rolle spielen wie die Curriculumentwicklung und interkulturelle und landeskundliche Fragestellungen (so gibt es auf der halbjährlich stattfindenden Japanischen Germanistentagung bis heute noch keinen Themenschwerpunkt 'Landskunde'). Zudem sollte die Einbeziehung der thematischen Interessen der Studenten und Studentinnen ein weitaus größeres Gewicht bekommen, um ihnen so deutlich zu machen, dass Bildung kein Selbstzweck ist, sondern mit ihrem Leben in Verbindung steht. Traditionelle Bildungselemente des Deutschunterrichts wie das Literaturstudium haben weiterhin einen Platz, bedürfen jedoch erstens einer adressatenorientierten Auswahl und zweitens stets einer didaktischen Aufbereitung. Eine solche interessen geleitete Orientierung sollte zudem durch die vorsichtige Integration von Themen ergänzt werden, die vielleicht nicht zu den unmittelbaren Interessensgebieten der Studenten zählen. Hier ist zum Beispiel an gesellschaftspolitische und kulturreflexive Themen zu denken. Insgesamt ist also mehr „Diversifikation und Flexibilität im universitären Unterrichtsangebot“ (ebd.) notwendig. Die lange Tradition des Deutschunterrichts in Japan bietet für diese überfälligen Veränderungen eine gute Ausgangsbasis, wenn sie genutzt wird und nicht an verkrusteten Strukturen scheitert. Begonnen werden muss hierbei von unten, d. h. im Bereich der Lehrerausbildung. Eine Akzentverschiebung von der traditionellen germanistischen hin zu einer stärker didaktisch-methodischen Ausbildung scheint dabei unvermeidlich. Betont werden muss, dass die Veränderung des Lehransatzes nicht bedeuten sollte, kritiklos westliche Lehrtraditionen zu übernehmen, sondern vielmehr um ihre kluge Adaption und Kombination mit japanischen Formen des Unterrichtens. Nur so kann es meines Erachtens gelingen, verlorenes Prestige

zurückzugewinnen, eine neue Identität zu entwickeln und die Attraktivität der Sprache Deutsch in Japan zu erhöhen.

Bibliographie

- Aoki, T. (1989): Wozu lernt man Deutsch? —weder praxisorientiert noch bildungsorientiert—. In: Bauer, H. L. (Hrsg.), 68-74.
- Ammon, U. (Hrsg.) (1994): Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium. München.
- Bauer, H. L. (Hrsg.) (1989): deutsch als zweite fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen gesellschaft. München.
- Bauer, H. L. (1989): Eine Marktforschungsstudie zu Deutsch als Fremdsprache in Japan. In: Bauer, H. L. (Hrsg.), 201-219.
- Bausch, K. R. /Christ, H. /Hüllen, Krumm, H. -J. (Hrsg.) (1986): Lehrperspektive, Methodik und Methoden. Tübingen.
- Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.) (1991): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Bausch, K. -R. /Königs, F. G. (Hrsg.) (1986): Sprachlehrforschung in der Diskussion. Tübingen.
- Bausch, K. -R. /Krumm, H. -J. (1991): Sprachlehrforschung. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 7-12.
- Christ, H. /Hüllen, W. (1991): Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 1-7.
- Claude, A. (1985): Sensibilierung für Lehrverhalten. Reinheim.
- Edmondson, W. /House, J. (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel.
- Ellis, R. (1991): Instructed second language acquisition. Learning in the classroom. Oxford/Cambridge.
- Grotjahn, R. (1991): Empirische Forschungsmethoden. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 383-387.
- Gad, G. (Hrsg.) (1996): Deutsch als Fremdsprache. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. (Reihe Germanistik), DAAD. Bonn.
- Gad, G. (1996): Auswertung der Lektorenfrage zur Stellung des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten 1995. In: ders. (Hrsg.), 211-216.

- Henrici, G. (1986): Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen. In: Bausch, K. -R. /Königs, F. G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung in der Diskussion. Tübingen.
- Henrici, G. (1994): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethoden. In: Henrici, G. /Riemer, C. (Hrsg.), 506-522.
- Henrici, G. (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler.
- Henrici, G. /Riemer, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2, Baltmannsweiler.
- Heuer, H. (1991): Unterrichtsmethoden. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 410-414.
- Heyd, G. (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.
- Hirota, F. (1994): Die Hintergründe der Verdrängung von Deutsch und Französisch durch Englisch aus japanischen Schulen nach 1945. In: Ammon, U. (Hrsg.), 195-205.
- Kasper, G. (1991): Der Fremdsprachenlerner. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 392-395.
- Knapp-Potthoff, A. /Knapp, K. (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Fremdsprachendidaktik vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart.
- Königs, F. G. (1983): Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Kron, F. W. (1993): Grundwissen Didaktik. München.
- Kutsuwada, O. /Mishima, K. /Ueda, K. (1987): Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Sturm, D. (Hrsg.), 75-82.
- Mackey, W. (1967): Language and Teaching Analysis. Bloomington.
- Neuner, G. (1991): Methodik und Methoden. In: Bausch, K. -R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H. -J. (Hrsg.), 145-153.
- Richards, J. C. /Rodgers, T. (1986): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge.
- Richards, J. C. /Rodgers, T. (1986): The nature of approaches and methods in language teaching. In: dies, 14-30.
- Riemer, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Baltmannsweiler.
- Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar.
- Sauer, H. (1986): Das unterrichtliche Bedingungs- und das Praxisverhalten der

- Sprachlehrer. In: Bausch, K.-R. /Christ, H. /Hüllen, W. /Krumm, H.-J. (Hrsg.), 141-146.
- Shigeru, Y. (1996): Zur Stellung der deutschen Sprache bzw. des Deutschunterrichts in Japan. In: Gad, G. (Hrsg.), 43-52.
- Shimokawa, Y. (1994): Die japanische Hochschulpolitik in jüngerer Zeit und ihre Auswirkungen auf das Fremdsprachenstudium in Japan. In: Ammon, U. (Hrsg.), 259-274.
- Skehan, B. (1989): Individual differences in second language learning. London
- Skehan, B. (1991): Individual differences in second language learning. In: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 13, Nr. 2, 275-298.
- Strauss, D. (1994): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München.
- Sturm, D. (Hrsg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München.
- Tschirner, E. (1995): Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. In: Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, 3-10.
- Vielau, A. (1985): Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik. Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: Englisch-Amerikanische Studien 7. 1, 9-30.
- Wode, H. (1993): Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning.
- Zimmermann, G. (1987): Lehrmethoden und Interaktion im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: Zielsprache Englisch, Heft 3, 1-7.