

# Studentische Evaluation der kommunikativen Konzeption eines japanischen DaF-Lehrwerks und mögliche Einflussgrößen

Mieko Fujiwara

## ► Zusammenfassung

Wie werden Konzepte eines kommunikativ orientierten DaF-Lehrwerks von japanischen Studierenden eingeschätzt, und welche Faktoren beeinflussen diese Einschätzung? Eine quantitative Untersuchung mit 648 Studierenden zu diesen Forschungsfragen ergab, dass die Lernenden praxisorientierte Konzepte begrüßen, der induktiven Vermittlung von Grammatik und dem Erschließen des Wortschatzes gegenüber allerdings weniger offen sind. Es zeigte sich auch, dass die Bewertung der Lehrwerkskonzeption u. a. von den folgenden Faktoren beeinflusst wird: wie stark zwischenmenschliche Kommunikation als Lerninhalt gewünscht wird; für wie wichtig Grammatik und authentische Materialien gehalten werden; und wie die Lernumgebung in Hinblick auf *Autonomie, eigene Kompetenz* und *soziale Eingebundenheit* nach der *Self-Determination Theory* wahrgenommen wird.

## 1. Einleitung

Bei dieser Studie handelt es sich um eine quantitative, explorative Untersuchung darüber, wie ein kommunikativ orientiertes Lehrwerk von japanischen Studierenden auf Anfängerniveau bewertet wird und welche Faktoren dabei relevant sind. In einem lehrwerkbasierten Unterricht, in dem die Lektionen schrittweise abgearbeitet werden, kann das Lehrwerk den Lehrenden die Ziele des Unterrichts vorschreiben und die Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs bestimmen, so dass es stärker als andere Faktoren festlegt, was im Fremdsprachenunterricht geschieht (Edmondson/House 2000: 116; Neuner 1994: 8; Rösler 2012: 47). Die Bedeutung des Lehrwerks ist auch am zeitlichen Anteil des lehrwerkbasierten Un-

terrichts am Gesamt des Unterrichts deutlich zu erkennen: In einer empirischen Untersuchung des Englischunterrichts in der Erwachsenenbildung wurde aufgezeigt, dass zwei Drittel (bis zu 82 %) der Unterrichtszeit mit dem Lehrwerk bestritten werden (Krumm 1994: 24). Dieses Ergebnis bestätigt auch die Lernerwahrnehmung: In einer Umfrage unter japanischen Studierenden gaben 83,5 % an, dass die Arbeit mit dem Lehrwerk mehr als 85 % der Unterrichtszeit einnimmt (Slivensky 1996: 156). Die Lehrwerke sind also nicht nur für die Unterrichtenden, sondern auch für die Lernenden im Unterricht ein großer Einflussfaktor.

Was die DaF-Lehrwerke im japanischen universitären Kontext betrifft, ist die Grammatik-Übersetzungsorientierung nicht mehr allein vorherrschend. Vermehrt werden von japanischen Verlagen auch Lehrwerke publiziert, die kommunikative Kompetenz mitberücksichtigen, wie in 2.2 dargestellt wird. Diese Tendenz wurde u. a. durch die neue Zielsetzung des Englischunterrichts in der japanischen Fremdsprachenpolitik eingeleitet, die, infolge der fortschreitenden Internationalisierung der Gesellschaft, der Förderung kommunikativer Kompetenz immer größere Bedeutung beimisst. Angesichts dieser gegenwärtigen Entwicklung erscheint es wichtig zu untersuchen, wie diese in Europa entstandene, fremdsprachendidaktische Konzeption von japanischen Studierenden aufgenommen wird, die immer noch weitgehend durch traditionelle Unterrichtsformen geprägt sind. Es gibt bereits einige empirische, hauptsächlich qualitative Studien über Deutschunterricht als zweite Fremdsprache in Japan, der kommunikativ orientiert ist oder in dem kommunikative Lehrwerke zum Einsatz kommen. Diese Untersuchungen zeigen, dass kommunikativer Unterricht auch an japanischen Universitäten gut umgesetzt werden kann (Boeckmann 2006; Waychert 2016). Boeckmann spricht allerdings von »reservierter Befürwortung« (Boeckmann 2006: 207–211). Andere Studien zeigen, dass ein kommunikatives oder ungewohntes Lehrwerk bei Lernenden zwar mehr Interesse weckt, seine ungewohnte Form, vor allem das Fehlen systematischer Erklärungen der Grammatik auf Japanisch, aber gleichzeitig Unsicherheitsgefühle auslöst (Terada/Holzer-Terada 2002: 91; Schart 2005: 14).

In Anbetracht des Fremdsprachenlernens als Faktorenkomplex (Neuner/Hunfeld 1993: 8–13; Edmondson/House 2000: 26–29; Boeckmann 2006: 44–46; Rösler 2012: 5–14) ist es nicht möglich, von einer universell besten Methode oder einem universell gültigen Lehrwerk zu sprechen. Es muss deshalb genau überlegt werden, »was das angemessene Vorgehen für welche Personen mit welchen Lernzielen und in welchen Kontexten ist« (Rösler 2012: 14). Man braucht also noch deutlich mehr empirische Studien darüber, wie japanische Studierende die Konzeption kommunikativ ausgerichteter Lehrwerke einschätzen und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen.

## 2. Forschungsfeld Deutsch als Fremdsprache in Japan und die jüngste Entwicklung der japanischen DaF-Lehrwerke

### 2.1 Deutschunterricht an japanischen Universitäten im Wandel

Der Fremdsprachenunterricht verändert sich, wenn auch nur sehr langsam. Und es stellt sich die Frage, was diesen Prozess vorantreibt. Fremdsprachenunterricht wird von mehreren interagierenden Faktoren beeinflusst und sollte daher als Faktorenkomplex betrachtet werden. Zu den größten, direkten Einflussfaktoren zählen auch im japanischen universitären Kontext bildungspolitische Entscheidungen wie die Revision des Universitätsgründungsgesetzes von 1991, durch die die Fremdsprachenausbildung ihre Funktion als obligatorischer Teil der universitären Allgemeinbildung verlor und die Bildungsinstitutionen selbstständig über deren Struktur entscheiden können. Laut einer Untersuchung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) war 2012 nur noch an 52,4 % der befragten Institutionen im universitären Bereich das Belegen mehrerer Fremdsprachen Voraussetzung für den Abschluss (JGG 2013: 22), so dass nun fast die Hälfte der Studierenden nur noch eine Fremdsprache erlernen muss. In vielen Fällen ist dies Englisch, das bereits als erste Fremdsprache mindestens sechs Jahre in der Schule gelernt wird. Es kommt auch vor, dass überhaupt kein Fremdsprachenunterricht belegt werden muss, um einen Abschluss zu machen. Eine zweite Fremdsprache lernt man im japanischen Erziehungssystem in der Regel erst im ersten oder zweiten Studienjahr an der Hochschule; die angebotenen Sprachen sind, nach Häufigkeit, Chinesisch, Deutsch, Französisch und Koreanisch (JGG 2013: 25). Trotz dieser bildungspolitischen Änderung wird Deutsch immer noch von ca. 220 000 Studierenden an 520 Universitäten gelernt (JGG 2013: 5–6, 64), auch wenn die Zahl zurückgegangen ist, weil das Fachstudium und Englisch als globale Lingua franca im Verhältnis zur zweiten Fremdsprache als wichtiger bewertet werden und Chinesisch als zukunftssträchtige sowie Koreanisch als für Japaner leichter zu erlernende Sprache an Beliebtheit gewonnen haben.

Gezielte bildungspolitische Maßnahmen wie der »Aktionsplan zur Ausbildung der kommunikativen Kompetenz von Japanern im Englischen« des Kultusministeriums (MEXT 2003) und die darauf folgende Lehrplanreform für Englisch an Oberschulen im Jahr 2009 mit starker Orientierung hin zu anwendungsbezogener Kompetenz, der auch für andere Fremdsprachen gelten soll, haben indirekt die Lehr- und Lernziele des universitären Fremdsprachenunterrichts beeinflusst. Wie dieser Unterricht von den Studierenden aufgenommen wird, hängt aber u. a. von der Didaktik der Lehrperson und der individuellen Lernbiografie der Lernenden (vgl. Grein 2013) und somit auch von deren Einstellungen zum Fremdsprachenlernen ab. Im japanischen Kontext spielt dabei oft eine Rolle, welche Erfahrungen mit dem Englischunterricht an den Schulen gemacht wurden. Wenn künftig die

Mehrheit der Schüler verstärkt mit pragmatischen Zielen und neuer pädagogischer Orientierung – z. B. vom fremd- zum selbstbestimmten Lernen – Englisch gelernt hat, können sie eines Tages auch die Lehrenden im universitären Deutschunterricht einfacher mit offenem Kommunikationsverhalten und damit einhergehenden Lernzielen konfrontieren (Boeckmann 2006: 46). Mit Blick auf die Schwerfälligkeit der Bildungsinstitutionen und der Lehrerschaft bei der Anpassung des Englischunterrichts an neue bildungspolitische Anforderungen befinden wir uns allerdings gegenwärtig noch in einer Übergangszeit von einer herkömmlichen zu einer neuen Orientierung, die vermutlich noch einige Zeit andauern wird.

## 2.2 Die jüngste Entwicklung der japanischen DaF-Lehrwerke

Zwei landesweit durchgeführte Studien gingen der Frage nach, mit welchen Lehrwerken japanische Studierende Deutsch lernen wollen. In einer Umfrage des japanischen Deutschlehrerverbandes (JDV) von 1998 wünschten sich die befragten Lernenden am häufigsten (40 %) (Mehrfachantwort möglich, auch bei den folgenden Angaben) Lehrmaterialien, die Kommunikationsfähigkeiten beim Reisen oder in alltäglichen Situationen vermitteln. Der Wunsch nach Lehrmaterialien, die die elementare Grammatik erklären, um Texte lesen zu können, folgt mit 29 % auf Platz 2. Die Unterrichtsrealität stellte sich damals aber anders dar. Bei Befragung der Lehrenden zeigte sich, dass 86 % der Befragten Lehrwerke mit Schwerpunkt auf Grammatik-Leseverständnis verwenden, während nur 37 % mit Lehrmaterialien, die praktische Fertigkeiten berücksichtigen, arbeiteten (JDV 2001: 95, 105). Nach der bereits oben erwähnten Untersuchung der JGG aus dem Jahr 2014 wollen ca. 58 % der Lernenden mit einem Lehrwerk arbeiten, das auf die Kommunikation beim Reisen vorbereitet; etwas geringer, aber dennoch stark, ist auch der Wunsch nach Lehrwerken mit Schwerpunkt auf Grammatik und Leseverständnis (ca. 54 %). Auf die Frage nach Aspekten, die die Lehrenden in den untersuchten Klassen als wichtig empfinden, antworteten fast zwei Drittel (64,3 %), dass sie auf die Vermittlung grammatischen Wissens Wert legen, gefolgt von dem Lernziel Alltagsgespräche, das die Hälfte der Lehrerschaft (50,6 %) gewählt hatte (JGG 2015: 19–20). Aus diesen zwei repräsentativen Untersuchungen, die im Abstand von 16 Jahren durchgeführt wurden, kann man schließen, dass das Interesse der Lernenden an Lehrwerken mit Kommunikationsausrichtung gleich stark geblieben ist und die Lehrenden heute etwas mehr Gewicht auf die Förderung der mündlichen Fertigkeiten legen.

Welche Art von DaF-Lehrwerken wurden und werden von den japanischen Verlagen bevorzugt publiziert? Diese Frage ist von Relevanz, weil nach der Untersuchung der JGG von 2014 die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen (91 %) ein im Handel erhältliches Lehrwerk, zumeist ein in Japan publiziertes, verwendet (JGG 2015: 20). Laut den Katalogen der fünf einschlägigen japanischen Verlage für

DaF-Lehrwerke<sup>1</sup> sind in den Jahren von 2008 bis 2010 einschließlich der revidierten Auflagen insgesamt 73 und in den Jahren von 2013 bis 2015 insgesamt 57 neue DaF-Lehrwerke für Anfänger ohne Vorkenntnisse erschienen. In den Verlagskatalogen ist oft eine Einteilung der Lehrwerke in die folgenden Kategorien zu finden: Grammatikbuch (*bunpōsho*), der früheren, traditionellen Aufteilung des Deutschunterrichts in Grammatik- und Leseunden entsprechend, Lesebuch mit Grammatikteil (*bunpō dokuhon*), und sogenannte integrative Lehrwerke (*sōgō kyōzai*), bei denen als Schlüsselwort *Kommunikation* genannt wird, so dass sie im weitesten Sinne mit »kommunikative Lehrwerke« übersetzt werden könnten (Slivensky 1996: 38).

Der Vergleich der herausgegebenen Lehrwerke in den beiden Zeitblöcken (Tabelle 1) veranschaulicht die Verlagerung der Schwerpunkte der japanischen DaF-Lehrwerke.

Tabelle 1: Lehrwerke der fünf einschlägigen Verlage nach Kategorien in den zwei Zeitblöcken

Erscheinungsdatum	Grammatik	Grammatik und Lesen	integrativ	Landeskunde	insgesamt
2008–2010	25 (34,2 %)	26 (35,6 %)	21 (28,8 %)	1 (1,4 %)	73 (100 %)
2013–2015	18 (31,6 %)	14 (24,6 %)	25 (43,8 %)	0	57 (100 %)

Trotz der stark reduzierten Gesamtzahl der herausgegebenen Lehrwerke im zweiten Zeitblock stieg die Zahl der integrativen Lehrwerke, während wesentlich weniger Lehrwerke mit herkömmlicher Orientierung im Vergleich zum ersten Zeitblock herausgegeben wurden. Diese jüngste Tendenz der japanischen DaF-Publikationen zeigt, dass sich die Lehrwerke, bei denen die kommunikative Komponente eine relevante Rolle spielen soll, auch in der japanischen DaF-Landschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Wie allerdings der Begriff *kommunikativ* in den integrativen Lehrwerken tatsächlich realisiert wird oder ob er lediglich »als reine Beschwörung positiv konnotierter Innovation verwendet wird« (Boeckmann 2006: 23), muss jeweils nach geeigneten Kriterien u. a. in Bezug auf Texte, Grammatik, Übungen, Lektionsaufbau und Lernprogression analysiert werden (Neuner/Hunfeld 1993: 16–18). Von Bedeutung ist zudem die Frage, ob in diesen Lehrwerken die Sprache als linguistisches System oder als Mittel zur Kommunikation verstanden wird. Aus der Untersuchung von japanischen DaF-Lehrbüchern bis 1993 folgerte Slivensky, dass es wesentliche Unterschiede zwischen japanischen kommunikativen Lehrwerken und deutschen kommunikativen Lehrwerken gibt (Slivensky 1996: 38, 129). Fujiwara (2016) stellt aber aufgrund der Analyse von drei kommunikativ ausgerichteten Lehrwerken, die zwischen 1990

<sup>1</sup> Asahi-Verlag, Dōgakusha, Hakusuisha, Ikubundō und Sanshūsha. Es gibt auch andere kleinere Verlage wie Daisanshobō, Tōyōshuppan.

und 2009 erschienen sind, fest, dass die in den 1980er Jahren in Europa entstandene kommunikative Wende in der Zwischenzeit auf japanische DaF-Lehrwerke einen spürbaren Einfluss ausgeübt hat.

In Anbetracht der oben dargelegten Entwicklung der japanischen DaF-Lehrwerke einerseits und andererseits der Tatsache, dass auch auf der Lernerseite der Wunsch nach Lehrwerken mit Schwerpunkt auf Grammatik und Leseverstehen immer noch deutlich vorhanden ist (JGG 2015: 58), ist die Frage, wie kommunikativ ausgerichtete Lehrwerke von den Lernenden aufgenommen werden, durchaus berechtigt. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Studie mit den folgenden zwei Fragen:

1. Wie evaluieren Lernende die Konzepte eines kommunikativ orientierten japanischen DaF-Lehrwerks?
2. Welche Faktoren spielen bei der Evaluation dieses Lehrwerks eine relevante Rolle?

### **3. Untersuchung zur studentischen Evaluation eines kommunikativ orientierten japanischen DaF-Lehrwerks und mögliche Einflussgrößen**


#### **3.1 Untersuchungsgegenstand: das Lehrwerk**


Die Zielgruppe der Analyse in dieser Studie sind studentische Lernende, die mit dem japanischen DaF-Lehrwerk *Start frei! (Neu)* (Fujiwara et al. 2009, 2015) Deutsch lernen. Dieses Lehrwerk zählt laut Verlag seit Jahren zu den breit verwendeten japanischen DaF-Lehrwerken mit kommunikativer Ausrichtung, wie auch die häufigen Nachdrucke zeigen. Das Lehrwerk für Anfänger ohne Vorkenntnisse zielt darauf ab, mit ca. 100 Unterrichtsstunden (zweimal pro Woche à 90 Minuten) Lernende in zwei Semestern dazu zu befähigen, auf elementarem Niveau (A1 im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) in realen Situationen sprachlich handeln zu können.

Im Vorwort des Autorenteam und dem Aufbau der Lektion im Inhaltsverzeichnis spiegelt sich der Grundgedanke wider, dass Sprachen durch Verwenden gelernt werden können bzw. sollen. Sprachhandlungen, die jeweils bestimmte Sprechabsichten beinhalten, bilden den Kern jeder Lektion und berücksichtigen alle Fertigkeiten – Hören, Lesen, monologisches sowie interaktives Sprechen und Schreiben. Ein Beispiel ist Lektion 5 zum Thema Wohnen (siehe Abb. 1 auf S. 523). Dem Inhaltsverzeichnis nach sind kommunikative Lernziele in dieser Lektion u. a., dass Lernende am Ende dieser Lektion ihre Wohnung, Zimmer und Küche beschreiben können; verschiedene Meinungen über Wohnungen verstehen und selbst ihre Meinungen dazu äußern können. Grammatische Teillernziele dafür sind das Verstehen und Anwenden der Possessivartikel *mein* und *unser* im Nominativ und Akkusativ. Jede Lektion beginnt mit der Titelseite zur Einführung in das Thema meistens mit vielen Illustrationen bzw. Fotos (Abb. 1) und endet mit der Zusammenstellung

## Lektion 5 Wohnen


**Lesen Sie und ordnen Sie zu.**


**1**  **Zimmer im Studentenwohnheim**



**a** Jan Umland (52) und Anke Umland (50)


Wir wohnen in einem Fachwerkhaus. Das Haus ist sehr alt. Unsere Fenster sind alle sehr klein, und es ist dunkel im Haus. Aber unser Haus ist sehr gemütlich. ( )


**2**  **Einfamilienhaus**



**b** Elke Richter (23)


Ich wohne in einem Studentenwohnheim. Mein Zimmer ist sehr klein. Es hat nur 12 qm. Und mein Nachbar spielt manchmal laut Gitarre. Ich kann oft nicht schlafen. Aber mein Zimmer ist billig. Nur 200 Euro im Monat. ( )


**3**  **Fachwerkhaus**



**c** Jonas Palmer (42) und Katrin Palmer (39)


Wir wohnen auf dem Land in einem Bauernhaus. Unser Haus hat viel Platz und liegt sehr ruhig. Aber unsere Kinder möchten in der Stadt wohnen. ( )


**4**  **Altbau**



**d** Lukas Müller (37) und Nora Müller (33)

Wir wohnen in einem Einfamilienhaus mit einem Garten. Unser Garten ist sehr groß. Unsere Kinder können im Garten Fußball spielen. Und im Sommer grillen wir dort auch oft. ( )

**5**  **Bauernhaus**



**e** Sven Hoffmann (29)

Ich wohne in einer Altbauwohnung. Meine Wohnung ist groß und hell, und sie liegt zentral. Meine Freunde wohnen auch alle in der Stadt. Wir treffen uns oft und trinken ein Bier oder so. ( )

qm: Quadratmeter (m<sup>2</sup>)

Kontext: fünfzig • 55

Abbildung 1

### 1 Lesen Sie noch einmal Seite 49 und verbinden Sie.

alt	•	•	tenor
klein	•	•	ruhig
hell	•	•	ungemütlich
laut	•	•	groß
billig	•	•	neu
gemütlich	•	•	dunkel

**Übung 1** Possessivartikel mein / unser im Nominativ: 所属代名詞 mein, unser

Lesen Sie noch einmal Seite 49 und ergänzen Sie.

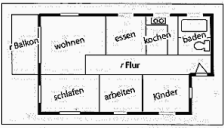
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
mein ( ich )	mein Nachbar	Zimmer	Wohnung	Freunde
unser ( wir )	Garten	Haus	Wohnung	Kinder

\* Nachbar 隣人 • Zimmer 部屋 • Wohnung 住居

### 2 Hier wohnt Familie Müller.

a) Wie heißen die Zimmer? Ordnen Sie zu.

Kinder -	_____
kochen -	_____
wohnen -	_____
schlafen -	_____
essen -	_____
arbeiten -	_____
baden -	_____




\* Arbeitszimmer • Esszimmer • Wohnzimmer  
 \* Schlafzimmer • Badezimmer • Kinderzimmer • Küche

b) Beschreiben Sie die Wohnung von Familie Müller.  
 Die Wohnung hat ein Wohnzimmer, einen Flur ....

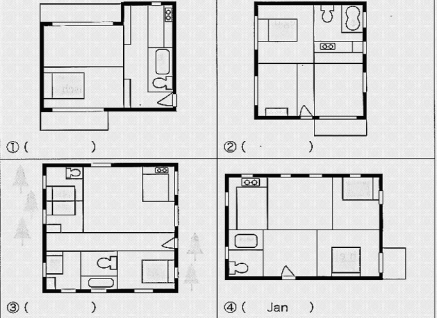
c) Wie ist Ihre Wohnung? Sprechen Sie mit Ihrem Partner.

Meine Wohnung hat ....




Abbildung 2

71-78  
 **6 Wer wohnt wo?**

**a) Hören Sie und schreiben Sie die Namen: Jan, Doris, Nora und Sven**



① ( )      ② ( )  
 ③ ( )      ④ ( Jan )

 Bett   
  Bad   
  Tisch

**b) Wie finden die Leute ihre Wohnungen? Hören Sie noch einmal und ordnen Sie z**

① ( ) Ich finde meine Balkone fantastisch.  
 ② ( ) Ich finde unseren Garten super.  
 ③ ( ) Wir finden unsere Küche zu klein.  
 ④ ( J ) Wir finden unsere Fenster zu klein.  
 ⑤ ( ) Ich finde mein Schlafzimmer sehr schön.  
 ⑥ ( ) Wir finden unser Bad sehr modern.  
 ⑦ ( ) Ich finde meinen Flur sehr praktisch.

J	Jan
D	Doris
N	Nora
S	Sven

finden ~と選ぶ

58 ● achtundfünfzig

Abbildung 3

der in der Lektion induktiv gelernter Grammatik mit Hilfe knapper japanischer Erklärungen. Durch diesen Aufbau von Grammatik und Wortschatz (Abb. 2), der eine dem Hauptlernziel dienende Rolle spielt, versucht das Lehrwerk den Lernenden zu ermöglichen, sprachliche Strukturen und Wortschatz erschließend zu lernen. Hör- und Lesetexte sind in der diesem elementaren Niveau entsprechenden Komplexität inhaltlich und sprachlich authentisch.

Von Lernenden wird erwartet, dass sie nicht alles verstehen wollen, sondern den Hör- und Lesetexten nur das Wichtigste entnehmen. In dem Beispiel für eine Hörübung (Abb. 3) geht es darum zu verstehen, wer in welcher Wohnung bzw. welchem Haus wohnt und wie die Leute ihre Wohnung bzw. welches Haus finden. Oder in den kurzen Lesetexten zum Thema »Wie Studenten in Deutschland wohnen« soll man aus den Texten zum Thema Wohnen relevante Informationen wie Wohnungstypen, Größen und Preise entnehmen, und mit landeskundlichen Informationen wird ein Blick in das Leben in Deutschland vermittelt. Wie in realen Kommunikationssituationen werden die Übungen/Aufgaben oft in interaktiven Sozialformen bearbeitet.



### 3.2 Untersuchungsinstrument: Fragebogen

Um auf die in 2.2 genannten Forschungsfragen eine Antwort zu geben, wurden in der Zeit von Juni bis Juli 2015 mit einem Fragebogen Daten erhoben. Die Wahrnehmung der Konzeption eines Lehrwerks kann bei Lernenden von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Um diesem Sachverhalt möglichst gerecht zu werden, beinhaltet der Fragebogen Aspekte, die meines Erachtens für die Erkenntnisinteressen relevant sind: 1. allgemeine Wünsche zum Lerninhalt im Deutschunterricht, 2. Einstellungen zum Grammatiklernen sowie zum Textlesen und 3. Wahrnehmung der Lernumgebung. Diese Skalen einschließlich Evaluation der Konzeption im Fragebogen wurden hauptsächlich in den verschiedenen vorangegangenen Studien von der Autorin eingesetzt. Die Variablen in den Skalen wurden im Laufe der Forschungen hinsichtlich Reliabilität und theoretischer Konsistenz immer wieder nachgebessert. Zur Evaluation der Lehrwerkskonzepte hat der Fragebogen neun Variablen, die bereits in den Jahren 2010 und 2013 für die Untersuchung an einer Universität verwendet wurden. Zur Untersuchung über die Wünsche zum Lerninhalt allgemein im Deutschunterricht gibt es zwölf Variablen, die u. a. bei einer groß angelegten Untersuchung 2009 verwendet wurden. Bei den Fragen zu den Einstellungen geht es darum, zu ermitteln, wie stark die Grammatik-Übersetzungsausrichtung unter den japanischen Lernenden noch vorhanden ist. Die neun Variablen zur Grammatik wurden basierend auf der Untersuchung von Kutka et al. (2010) zusammengestellt. Der Teil zum Leseverständnis beinhaltet sechs Variablen, bei denen es sich um die Einstellung zum Übersetzen ins Japanische und zur Authentizität der Texte im Lehrwerk handelt. Beim Themenbereich »Wahrnehmung der Lernumgebung« wurden die Variablen basierend auf der *Self-Determination Theory* (SDT) von Deci und Ryan zusammengestellt (Deci/Ryan 1985; Ryan/Deci 2002) und in den Studien von 2010 und 2013 eingesetzt. Die wichtigste Aussage dieser Theorie ist, dass bei menschlichen Aktivitäten die drei angeborenen, grundsätzlichen psychologischen Bedürfnisse, nämlich das Bedürfnis nach *Autonomie*, nach *Kompetenz* und nach *sozialer Eingebundenheit*, relevant sind. Je stärker eine Person empfindet, dass der soziale Kontext diese psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt, desto stärker werden ihr Engagement und ihre Leistung gefördert (Ryan/Deci 2002: 8–9). Dass diese psychologische Theorie auch auf die Untersuchung zum Deutschlernen im universitären Bereich übertragen werden kann, wurde schon von früheren Untersuchungen bestätigt (u. a. Fujiwara 2013).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Einzelne Variablen im Fragebogen sind unter folgender Adresse einsehbar: <http://www.konan-u.ac.jp/kilc/modules/info/htm/kyouin/fujiwara.htm>

Alle Variablen wurden von den Befragten auf einer fünfstelligen Likert-Skala (1 = *ich stimme nicht zu* bis 5 = *ich stimme zu*) beantwortet, so dass die Fragen mit einem Mittelwert größer als 3 prinzipiell als positiv bewertet, aber Werte unter 4 als nicht sehr aussagekräftig betrachtet werden können.

### 3.3 Untersuchungsteilnehmer

An dem Forschungsprojekt zum Thema »Kommunikativ orientierte Lehrwerke«<sup>1</sup> haben insgesamt 1535 studentische Lernende teilgenommen. Für die vorliegende Studie wird die Gruppe mit dem oben genannten Lehrwerk analysiert, die aus 648 Studierenden an fünf Universitäten besteht. Sie lernen Deutsch insgesamt bei 17 japanischen Deutschlehrenden meistens als Wahlpflichtfach. 440 sind männlich und 207 weiblich (eine Person ohne Angabe dazu). Sie sind fast alle (617: 95,2 %) im ersten Studienjahr. Die Teilnehmer lernen Deutsch in unterschiedlichen Klassengrößen: Mit 39,2 % (254) lernen die meisten Teilnehmer in der Größe von 20–29 Personen, gefolgt von einer Größe von 10–19 (208: 32,1 %); 14,4 % (93) lernen in der Klassenstärke von 30–39. 13,4 % (87) lernen Deutsch in Klassen, die aus 40–49 Lernenden bestehen, während nur 0,9 % (6) in einer Klasse mit weniger als 10 Kommilitonen sind. Diese Daten entsprechen insofern dem Ergebnis der Untersuchung der JGG, als die Klassen am häufigsten (34,4 %) aus 20–29 Lernenden bestehen (JGG 2015: 15). In Bezug auf die Fachrichtung studieren 43,1 % (279) in einer sozialwissenschaftlichen Fachrichtung, 25 % (162) in einer geisteswissenschaftlichen, 22,5 % (146) in einer naturwissenschaftlichen, 2,3 % (15) in einer fremdsprachlichen und 6,8 % (44) haben eine andere Fachrichtung.

### 3.4 Ergebnisse der Untersuchung

#### 3.4.1 Evaluation der Lehrwerkskonzepte

Es geht zunächst um die Evaluation der Lehrwerkskonzeption mit den Fragen: a) die Rolle der Titelseite zur Einführung in das Thema jeder Lektion, b) induktives Grammatiklernen, c) erschließende Wortschatzvermittlung, d) Lesestrategien, e) praxisorientierte Schreibaufgaben, f) Hörstrategien, g) interaktive Sozialformen, h) handlungsorientierte Übungen/Aufgaben und i) Themen aus dem Alltag. Die Variablen finden sich im Anhang. Tabelle 2 (s. S. 526) stellt die Mittelwerte ( $M$ ) und die Standardabweichungen ( $SD$ ) sowie Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizient dar. Die explorative Faktorenanalyse (Promax, Maximum-Likelihood-Methode: MLM) ergab, dass es hier nur einen Faktor gibt, den man »Evaluation zur kommunikativen

<sup>1</sup> Dieses Projekt ist vom Japanischen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie im Rahmen von »MEXT KAKENHI« Grant Number 26370646 gefördert worden und die vorliegende Arbeit zeigt die Ergebnisse der bisherigen Untersuchung.

Tabelle 2: Studentische Evaluation der Lehrwerkskonzeption ( $n: 648$ )

<i>Start frei! (Neu): <math>\alpha = ,869</math></i>		
Variablen	<i>M</i>	<i>SD</i>
a) Titelseite als Einführung ins Thema	3,83	,962
b) Grammatiklernen (induktiv)	3,34	1,070
c) Wortschatzvermittlung (erschließend)	3,36	1,107
d) Lesen (selektiv, global)	3,70	,958
e) Schreibaufgaben (praxisorientiert)	3,89	,908
f) Hören (selektiv, global)	3,70	,951
g) Sozialformen (PA, GA)	3,94	,953
h) Handlungsorientierung	3,96	,905
i) Themen im Alltag	3,77	,985

ven Konzeption« bezeichnen kann. Der Reliabilitätskoeffizient ist mit ,869 sehr hoch. Aus der Tatsache, dass die Ergebnisse aller Fragen für das Lehrwerk über 3, aber unter 4 liegen, lässt sich schließen, dass die Konzeption des Lehrwerks von der Lernerseite im Prinzip zwar positiv, aber eben nicht deutlich positiv bewertet wurde. Induktives Grammatiklernen wurde mit einem Durchschnittswert von 3,34 am wenigsten geschätzt. Genau so niedrig war die Bewertung für erschließende Wortschatzvermittlung (3,36). Die Lese- und Hörstrategien, aus den Texten nur das Wichtigste zu entnehmen, wurden auch nicht als besonders kompetenzfördernd wahrgenommen (für beide Variablen 3,70). Auf der anderen Seite wurden die Handlungsorientierung (3,96), die interaktiven Sozialformen (3,94) und die praxisorientierten Schreibaufgaben relativ positiv bewertet (3,89). Allerdings sind die Standardabweichungen bei allen Variablen nicht gering, insbesondere bei denen mit den niedrigsten Bewertungen: induktives und erschließendes Grammatik- bzw. Wortschatzlernen, so dass der Meinungsunterschied bei der Evaluation unter den Befragten recht groß ist. Mögliche Gründe dafür werden in Kapitel 4 diskutiert.

### 3.4.2 Erwartungen an den Lerninhalt im Deutschunterricht

Für die Frage, was die Lernenden allgemein im Deutschunterricht lernen wollen, gab es zwölf Variablen. Die explorative Faktorenanalyse (Promax, MLM) ergab drei interpretierbare Faktoren, nämlich Interesse an: 1. Schriftsprache und Grammatik, 2. mündliche Interaktion und 3. landeskundliches Wissen. Tabelle 3 zeigt, dass der 2. Faktor »mündliche Interaktion« mit einem Mittelwert von 3,91 am stärksten favorisiert wurde, auch wenn die anderen zwei Faktoren ebenfalls Werte über 3,5 aufwiesen.

Tabelle 3: Erwartungen zum Lerninhalt ( $n$ : 648)

<b>1. Schriftsprache und Grammatik: <math>\alpha = ,871</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Globales Verstehen von Texten	3,62	,828
Lernmethoden für Fremdsprachen einschl. Deutsch		
deutsche Grammatik		
Wortschatz und gebräuchliche Ausdrücke		
Schreiben auf Deutsch		
Texte lesen, indem sie ins Japanische übersetzt werden		
<b>2. mündliche Interaktion: <math>\alpha = ,857</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Hörverstehen	3,91	,864
eigene Meinungen auf Deutsch sagen		
Kommunikation auf Deutsch (Konversation, E-Mail-Austausch)		
<b>3. landeskundliches Wissen: <math>\alpha = ,736</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alltagsleben der Deutschen	3,73	,975
Kultur und Gesellschaft in deutschsprachigen Ländern		

### 3.4.3 Einstellungen zum Grammatiklernen sowie zum Textlesen

Der Fragebogen untersuchte die Einstellungen zur Wichtigkeit und zur Schwierigkeit der Grammatik und zur Notwendigkeit der expliziten Erklärung der Grammatik. Ebenfalls bezüglich japanischer Lernkultur wurden auch die Einstellungen zum Übersetzen beim Textlesen und zur Authentizität der Texte als Merkmal für kommunikative Lernmaterialien recherchiert.

Tabelle 4: Einstellung zur Grammatik ( $n$ : 648)

<b>1. Wichtigkeit der Grammatik beim Fremdsprachenlernen: <math>\alpha = ,873</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grammatische Regeln im Unterricht zu lernen ist für das FS-Lernen nützlich.	4,05	,824
Grammatiklernen ist eine Säule für das Fremdsprachenlernen.		
Grammatik ist wichtig, um Fremdsprachen benutzen zu können.		
<b>2. Schwierigkeit des Grammatiklernens: <math>\alpha = ,907</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grammatik ist meine Schwäche.	3,92	1,048
Grammatik ist schwer zu lernen.		
<b>3. Notwendigkeit der expliziten Erklärung der Grammatik: <math>\alpha = ,784</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Grammatik erklärt zu bekommen ist erforderlich zum Lesen und Schreiben.	4,12	,776
Grammatik erklärt zu bekommen ist erforderlich zum Hören und Sprechen.		
Grammatik möchte ich vom Lehrer ausführlich erklärt bekommen.		

Die Analyse zeigt, dass die Grammatik bei den Lernenden einen hohen Stellenwert hat und gleichzeitig als schwierig betrachtet wird. Wie bereits in der Studie von Kutka et al. (2010) aufgewiesen, wollen die Lernenden die Grammatik explizit er-

klärt bekommen (4,12). Dieser Faktor weist zu den beiden anderen Faktoren eine signifikante Korrelation auf; wesentlich höher ist diese zur Wichtigkeit der Grammatik ( $r = ,519$ ;  $p < ,01$ ) als zur Schwierigkeit der Grammatik ( $r = ,267$ ;  $p < ,01$ ). Allerdings ist die Standardabweichung bei der Variable für Schwierigkeit recht groß.

Tabelle 5: Einstellung zum Textlesen ( $n$ : 648)

<b>1. Präferenz für Übersetzen ins Japanische beim Lesen: <math>\alpha = ,810</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Texte sollten komplett ins Japanische übersetzt werden.	3,35	,962
Texte sollten Satz für Satz, seine Struktur beachtend, ins Jap. übersetzt werden.		
Texte sollten Satz für Satz, Wörter nachschlagend, ins Jap. übersetzt werden.		
<b>2. Präferenz für die Authentizität der Texte: <math>\alpha = ,849</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Natürliche, lebensnahe Texte sind besser als unnatürliche Lehrbuchtexte.	3,36	,933
Lebensnahe Texte sind besser, trotz der ungelernen Grammatikregeln.		
Lebensnahe Texte sind besser, trotz ungelerner Wörter/Ausdrücke.		

In dieser Befragung war die Präferenz weder für das Übersetzen ins Japanische beim Textlesen mit 3,35 noch für authentische Texte mit 3,36 klar erkennbar.

### 3.4.4 Wahrnehmung der Lernumgebung nach der Self-Determination Theory

Wie die Befragten die Lernumgebung empfinden, wurde mit der Skala auf Basis der SDT bewertet. Wie in 3.2 dargestellt, besagt die SDT, dass die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse eine Voraussetzung für die aktive Beteiligung am Lernprozess darstellt.

Tabelle 6: Wahrnehmung der Lernumgebung nach der SDT ( $n$ : 648)

<b>1. Autonomie: <math>\alpha = ,813</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Der Lehrer fragt uns nach unseren Meinungen in Bezug auf den Unterricht.	3,17	,785
Ich habe das Gefühl, dass im Unterricht selbständiges Lernen gefördert wird.		
Ich habe das Gefühl, mir langsam eigene Lernmethoden angeeignet zu haben.		
Im Unterricht habe ich Gelegenheit zu äußern, was ich lernen will.		
Der Lehrer gibt uns verschiedene Ratschläge und Anregungen.		
<b>2. Kompetenz: <math>\alpha = ,808</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Im Unterricht werde ich gelegentlich vom Lehrer oder von Kommilitonen gelobt.	2,99	,855
Ich habe das Gefühl, dass auf meine Meinungen Wert gelegt wird.		
Im Unterricht habe ich das Gefühl, etwas erreicht zu haben.		
Ich glaube, ich kann im Deutschunterricht eine gute Note bekommen.		
<b>3. soziale Eingebundenheit: <math>\alpha = ,870</math></b>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich glaube, ich habe mit den Kommilitonen in der Klasse eine gute Beziehung.	3,69	,907
Ich glaube, ich kann im Unterricht mit den Kommilitonen kooperativ arbeiten.		
Im Unterricht herrscht eine Atmosphäre des gemeinschaftlichen Lernens.		

Tabelle 6 zeigt, dass es keine aussagekräftigen Faktoren mit einem Wert über 4 gibt, aber die soziale Eingebundenheit mit 3,69 positiver ausfiel. Das Kompetenzgefühl ist mit 2,99 gar nicht erkennbar. Außerdem wurde der Unterricht mit 3,17 nicht als besonders autonomiefördernd wahrgenommen.

### 3.4.5 Welche Faktoren können die Lehrwerksevaluation beeinflussen?

Zuerst wurde mithilfe einer multiplen Regressionsanalyse geprüft, welche von den oben analysierten Faktoren die Evaluation der Konzeption beeinflussen können (Tabelle 7), und dann, ob andere mögliche Kategorien, nämlich Fachrichtung (Tabelle 8, 9), Klassengröße (Tabelle 10, 11) und Geschlecht (Tabelle 12) der Befragten, dabei auch signifikante Unterschiede zeigen.

Tabelle 7: Einflussfaktoren auf die Lehrwerksevaluation

Faktoren		Beta*	Sig.
Erwartungen zum	Lerninhalt: Schriftsprache und Grammatik	-,009	,855
	Lerninhalt: zwischenmenschliche Kommunikation	,201	,000
	Lerninhalt: Landeskunde	,070	,065
Einstellungen zum	Grammatiklernen: Relevanz der Grammatik	,151	,000
	Grammatiklernen: Schwierigkeit der Grammatik	,057	,076
	Grammatiklernen: Relevanz der expliziten Erklärung	,007	,859
	Lesen der Texte: Präferenz für Übersetzung ins Japanische	-,011	,737
	Lesen der Texte: Präferenz für Authentizität der Texte	,173	,000
Wahrnehmung der Lernumgebung	autonomiefördernd	,145	,004
	kompetenzfördernd	,117	,014
	soziale Eingebundenheit fördernd	,170	,000

\* Standardisierte Koeffizienten

$R^2$ : ,474

Tabelle 7 zeigt, dass ein Faktor aus dem Bereich Lernerwünsche *zwischenmenschliche Kommunikation*, zwei Faktoren aus dem Bereich Einstellungen *Relevanz der Grammatik* und *Präferenz für die Authentizität der Texte* und alle drei Faktoren aus dem Bereich Wahrnehmung der Lernumgebung die Lehrwerksevaluation geprägt haben. Es ist dabei besonders anzumerken, dass die Wahrnehmungen der Lernumgebung, vor allem die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*, besonders relevant sind.

In Bezug auf dieses Ergebnis wurde recherchiert, ob und wie weit die Lehrperson für die studentische Wahrnehmung der Lernumgebung bedeutsam ist. Es hat sich herausgestellt, dass die Wahrnehmungen innerhalb einer Klassengröße von 20–29, zu der die meisten Befragten gehören, je nach den sieben Lehrenden unterschiedlich ausfielen: Für die Autonomie eine Breite von 2,79 ( $SD$  ,605) bis 3,36 ( $SD$  ,856); für Kompetenzgefühl von 2,68 ( $SD$  ,814) bis 3,14 ( $SD$  ,848), für soziale Eingebundenheit von 2,68 ( $SD$  ,814) bis 3,14 ( $SD$  ,848).

bundenheit von 3,15 (*SD* ,944) bis 3,94 (*SD* ,847). Genauso bei der zweitgrößten Gruppe von der Klassengröße von 10–19, waren die Werte unterschiedlich bei acht Lehrenden; für Autonomie von 2,99 (*SD* ,516) bis 4,18 (*SD* ,508); für Kompetenzgefühl von 2,75 (*SD* ,804) bis 3,75 (*SD* ,731), für soziale Eingebundenheit von 3,35 (*SD* ,839) bis 4,28 (*SD* ,814).

Bei der Überprüfung, ob sich die Evaluation der kommunikativen Konzeption signifikant bezüglich der Fachrichtung der Befragten unterscheidet, ergaben die Varianzanalyse (Games-Howell) und Multiple Comparisons, dass zwar die fremdsprachliche Fachrichtung zu allen anderen Fachrichtungen signifikante Unterschiede aufweist, aber die Unterschiede unter den anderen Fachrichtungen alle nicht signifikant waren (Tabellen 8, 9).

Tabelle 8: Varianzanalyse für Fachrichtungen

	Sozialw. ( <i>n</i> = 276)	Geistesw. ( <i>n</i> = 161)	Naturw. ( <i>n</i> = 145)	Fremdsprachl. ( <i>n</i> = 15)	Sonstige ( <i>n</i> = 42)	Varianz
MW	3,76	3,77	3,62	4,27	3,53	$F(4,634)=4,49$
SD	,664	,660	,755	,557	,567	$p < ,01$

Tabelle 9: Multiple Comparisons, nur signifikante Paare aufgeführt

fremdsprachl. Fachrichtung zu:	Sozialw.	Geistesw.	Naturw.	Sonstige
Unterschiede in MW	,510	,500	,651	,732
Sig.	,025	,031	,004	,002

Um nachzuweisen, ob die Unterschiede der Werte in den Klassengrößen signifikant sind, ergaben die Varianzanalyse (Games-Howell) und Multiple Comparisons, dass die Klassengröße von 10–19 zu den Größen von 20–29 und von 30–39 signifikante Unterschiede zeigt (Tabelle 10, 11).

Tabelle 10: Varianzanalyse für Klassengrößen

	1–9 ( <i>n</i> = 6)	10–19 ( <i>n</i> = 205)	20–29 ( <i>n</i> = 251)	30–39 ( <i>n</i> = 92)	40–49 ( <i>n</i> = 87)	Varianz
MW	4,31	3,86	3,68	3,60	3,62	$F(4,636)=4,57$
SD	,479	,641	,687	,656	,751	$p < ,01$

Tabelle 11: Multiple Comparisons, nur signifikante Paare aufgeführt

Klassengröße von 10–19 zu:	Klassengröße von 20–29	Klassengröße von 30–39
Unterschiede in MW	,174	,251
Sig.	,043	,020

Schließlich wurde mittels *t*-Test überprüft, ob sich die Evaluation der kommunikativen Konzeption signifikant bezüglich des Geschlechts unterscheidet. Der Test zeigte, dass der Unterschied nicht signifikant ist:  $t(453,97) = ,737, p = ,462$ .

Tabelle 12: Gruppenstatistiken für Geschlecht

Geschlecht	MD	SD
männlich ( $n = 436$ )	3,71	,713
weiblich ( $n = 204$ )	3,75	,616

### 3.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung mit Fragebogen

Hinsichtlich der Evaluation der Konzepte eines kommunikativ orientierten japanischen DaF-Lehrwerks ergab die Analyse, dass die Handlungsorientierung, die interaktiven Sozialformen und die praxisorientierten Schreibaufgaben von den Lernenden positiver evaluiert wurden, während die induktive, erschließende Vermittlungsmethode von Grammatik und Wortschatz am wenigsten und Strategien zum Lesen und Hören auch weniger geschätzt wurden. Daraus lässt sich schließen, dass Lernende die anwendungsbezogene Konzeption begrüßen, die innovativen Konzepte dagegen weniger.

In Bezug auf die zweite Frage nach Faktoren, die die Lehrwerksevaluation beeinflussen können, wurden zunächst drei Komponenten analysiert. Anschließend wurde der kausative Zusammenhang dieser Komponenten zur Lehrwerksevaluation ermittelt. Bezüglich der Erwartungen an den Lerninhalt im Deutschunterricht stellte sich heraus, dass Lernende vor allem Fertigkeiten für die *zwischenmenschliche Kommunikation* erwerben wollen. Die Analyse der Einstellungen ergab, dass der Grammatik ein hoher Stellenwert beigemessen wird, aber gleichzeitig als schwierig betrachtet wird. Der Wunsch nach expliziter Erklärung der Grammatik ist unverkennbar groß. Dieser Faktor weist insbesondere zu dem Faktor *Relevanz der Grammatik* eine relativ hohe Korrelation auf.

Bezüglich der Lesetexte ist weder eine klare *Präferenz für Übersetzung ins Japanische* beim Lesen der Texte, noch eine deutliche *Präferenz für Authentizität der Texte* erkennbar. Die Analyse der Wahrnehmung der Lernumgebung zeigte, dass *die soziale Eingebundenheit* positiver bewertet wurde, während Lernende ihre Lernumgebung weder für *kompetenzfördernd* noch *autoniefördernd* hielten, allerdings fielen die Werte der Wahrnehmung der Lernumgebung je nach den Lehrpersonen innerhalb der gleichen Klassengrößen ziemlich unterschiedlich aus.

Die multiple Regressionsanalyse ergab, dass der Wunsch nach Lerninhalten im Bereich für *zwischenmenschliche Kommunikation* und die Einstellungen zur *Relevanz der Grammatik* und zur *Präferenz für die Authentizität der Texte* und alle drei Faktoren aus dem Bereich Wahrnehmung der Lernumgebung die Bewertung der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks prägten. Die Fachrichtungen der befragten Studierenden waren bei der Bewertung nicht relevant bis auf die fremdsprachliche, die für diese Studie nur eine ganz kleine Gruppe bildete. Geschlechtsbedingte Unterschiede waren ebenfalls nicht signifikant. Bezüglich



der Klassenstärken wurde festgestellt, dass in den drei Klassengrößen von 10 bis 39 die kleinste Gruppe (10–19) im Vergleich zu den zwei größeren Gruppenstärken bei der Bewertung der Konzeption signifikant besser ausfiel, allerdings waren die  $p$ -Werte nur leicht signifikant.

#### 4. Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Die Entwicklungstendenz auf dem japanischen Lehrbuchmarkt von der Grammatik-Übersetzungsorientierung zur sogenannten kommunikativen ist für unsere Zielgruppe angesichts ihrer Wünsche bezüglich für mündliche Fertigkeiten relevanter Lerninhalte sicher begrüßenswert. In dieser Studie zeigte sich auch, dass diese Lernerwartung die Bewertung der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks prägt. Aus dem Ergebnis, dass die Sprachhandlungen und die interaktiven Sozialformen sowie praxisorientierte Schreibaufgaben relativ besser bewertet wurden, könnte man schlussfolgern, dass der Kerngedanke der kommunikativen Orientierung, Sprache als Kommunikationsmittel zu betrachten, von japanischen studentischen Deutschlernenden akzeptiert wird. Die in der neuen Fachdiskussion entstandenen, innovativen didaktischen Konzepte, insbesondere induktives Grammatiklernen sowie erschließende Wortschatzvermittlung, sind sie dagegen nicht gewohnt. Dass aber die Mittelwerte aller Variablen in der Befragung über die Konzeption relativ hohe Standardabweichungen aufwiesen, könnte man unter anderem so interpretieren, dass sich studentische Lernende aufgrund der Konfrontation traditioneller, gewohnter Lehr- und Lernhaltung mit den jüngsten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Erwartungen und ihren individuellen Lernzielen im Übergangsprozess vom herkömmlichen zum kommunikativen Sprachlernen befinden. Wie in vielen qualitativen Studien (Terada/Holzer-Terada 2002; Schart 2005; Boeckmann 2006) aufgezeigt, wünschten sich auch die Befragten in dieser Studie deutlich eine explizite Erklärung der Grammatik. In der Analyse zeigte sich auch, dass die Einstellung *zur Relevanz der Grammatik* die Bewertung der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks prägen kann. Das kann vielleicht bedeuten: Um den Unterricht gewissermaßen zur eigenen Angelegenheit zu machen, ist es essenziell, die Grammatik als bedeutsam für Fremdsprachenlernen zu betrachten. In einer empirischen Studie zum Thema Grammatikerwerb für indische Lernende zeigt Chaudhuri z. B., dass es für Lernende wichtig ist, neu eingeführte grammatische Einheiten zu *legitimieren*, und dass sie die Grammatik dann *legitim* finden, wenn sie sie u. a. für sinnvoll halten, d. h. darin die kommunikative Funktion sehen (Chaudhuri 2009: 213). Wenn das so ist, wird dann erneut die Frage gestellt, wie man in einem kommunikativ orientierten Unterricht Grammatik vermitteln soll bzw. kann, ob es keinen anderen Weg

gäbe, als sie systematisch auf Japanisch zu erklären (Gunske von Kölln 2010). Die spoon-fed-Haltung (Oxford 1990: 10), alles sorgfältig vorbereitet bekommen zu wollen, ist nicht mehr kompatibel mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Eine für Grammatik-Übersetzungsmethode typische Lernhaltung, Textlesen mit Übersetzen gleichzusetzen, war in dieser Studie nicht deutlich zu sehen. Allerdings war auch eine *Präferenz für Authentizität der Texte* nicht deutlich spürbar, die in dieser Studie die Bewertung der Lehrwerkskonzeption prägte. Zum Erreichen des Hauptlernziels, in realen Situationen sprachlich handeln zu können, sollte man mit ausreichend authentischen Texten in Bezug auf Sprache und Textsorten konfrontiert werden. Vielleicht liegt der Schlüssel für die kommunikative Verwendung der Grammatik darin, im von der Struktur des Lehrwerks befreiten Unterricht mit authentischen Materialien den Lernenden Anlässe zur Äußerung zu ihrer eigenen Erfahrungswelt zu bieten (Waychert et al. 2010).

Die Wahrnehmung der Lernumgebung war in allen drei psychologischen Bedürfnissen für die Bewertung der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks relevant. Methodische Entwicklungen in der Sprachdidaktik vom fremdbestimmten zum selbstbestimmten Lernen (Boeckmann 2006: 22), deutliche Kompetenz- bzw. Erfolgsorientierung, Interaktionsorientierung u. a. m., die der Gestaltung von kommunikativen Aufgaben und Übungen zugrunde liegende Prinzipien sind (Funk et al. 2014: 17), finden auch in dieser Motivationstheorie ihre Rechtfertigung. Das bedeutet, dass die erfolgreiche Umsetzung des kommunikativen Unterrichts – und auch die Akzeptanz der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks – eine dementsprechende Lernumgebung im Unterricht voraussetzt, in der sich Lernende in Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gefördert fühlen. Um eine plausible Antwort auf die Frage zu geben, warum die studentische Wahrnehmung innerhalb der gleichen Klassengrößen je nach Unterrichtenden ziemlich unterschiedlich ausfiel, braucht man longitudinale Untersuchungen und insbesondere qualitative Herangehensweisen wie Unterrichtsbeobachtungen und Interviews, nicht nur bei Lernenden, sondern auch bei Lehrenden, weil die ersten Schritte von der herkömmlichen zur neuen Orientierung bei ihnen gemacht werden sollen. ›Lehrer im Deutschunterricht im japanischen Kontext‹ ist ein Gebiet, das bis jetzt nur von wenigen Wissenschaftlern intensiv erforscht wurde (u. a. Morita 2011).

In der vorliegenden Studie wurden Studierende am Anfang ihres Lernprozesses an ausgewählten Universitäten, an denen ein bestimmtes japanisches DaF-Lehrwerk verwendet wird, befragt, so dass die hier gewonnenen Befunde keineswegs für die DaF-Landschaft in Japan verallgemeinert werden können. In Anbetracht der Relevanz des Themas ›Akzeptanz bzw. Spannungen beim Einsatz kommunikativer Lehrwerke bei japanischen Deutschlernenden‹ braucht man noch viel mehr methodisch abgesicherte, sowohl quantitative als auch qualitative Studien,

die sich nicht nur auf die Lernenden beziehen, sondern auch auf die Lehrenden, da Unterricht immer in einer Wechselwirkung zwischen Lehrerschaft und Lerner-schaft stattfindet. Lehrwerke sind dabei ein Medium, das die beiden Seiten nicht voneinander trennen, sondern effektiv verbinden soll.

## Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur: Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: Studienverlag.
- Chaudhuri, Tushar (2009): *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb: Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen, 4).
- Fujiwara, Mieko (2013): »Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich: Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci and Ryan«. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 12, 1, 33–52.
- Fujiwara, Mieko (2016): »Entwicklung japanischer DaF-Lehrwerke mit kommunikativer Orientierung von 1999 bis zur Gegenwart: Analyse von drei kommunikativen Lehrwerken«. In: *Sprache und Kultur* 20, 21–38.
- Fujiwara, Mieko; Katsuragi, Shinobu; Motokawa, Yuko; Poller, Anja; Sachse-Toussaint, Rita; Yanagihara, Hatsuki (2009): *Start frei!*. Tokyo: Sanshusha (Verbesserte Auflage *Start frei! Neu* 2015).
- Grein, Marion (2013): »Lernbiografie als Einflussgröße für Lernmethoden: die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute«. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 5–13.
- Gunske von Kölln, Martina (2010): »Grammatik auf Japanisch unterrichten? Erkenntnisse über Vermittlungsansätze mit Hilfe von Aktionsforschung«. In: Hoshii, Makiko; Kimura, Goro Christoph; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan: Empirische Zugänge*. München: iudicium, 156–168.
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) (2013): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 1. Die Bildungsinstitutionen*. Online: <http://www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=116> (abgerufen zuletzt 04.11.2016).
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden – Die Lernenden*. Online: <http://www.jgg.jp/modules/downloads/index.php?page=visit&cid=1&lid=90> (abgerufen zuletzt 04.11.2016).
- Japanischer Deutschlehrerverband (JDV) (2001): *Gegenwärtige Lage und zukünftige Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan – Bericht über die Umfrage*.

- Krumm, Hans-Jürgen (1994): »Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin: Langenscheidt, 23–29.
- Kutka, Sabine; Takaoka, Yusuke; Ishitsuka, Izumi; Oizumi, Dai; Hoshii, Makiko (2010): »Was denken die japanischen Deutschlerner über Grammatik und Grammatiklernen? Eine Untersuchung an der Waseda-Universität in Tokyo«. In: Hoshii, Makiko; Kimura, Goro Christoph; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan: Empirische Zugänge*. München: iudicium, 69–87.
- MEXT (2003): *Eigo ga tsukaeru nihonjin no ikusei koudo keikaku* (Aktionsplan zur Ausbildung der kommunikativen Kompetenz von Japanern im Englischen). Online: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm) (abgerufen zuletzt 17.11.2016)
- Morita, Masami (2011): »kyoshi no shukantekina rironkaramita bunpōgakashū – »Start frei!« wo shiyōshita doitsugojyūni tsuiteno kikitōrichōsawo chūshinni (Grammatiklernen aus der subjektiven Perspektive der Lehrenden – anhand von Interviews über Deutschunterricht mit dem Lehrwerk *Start frei!*)«. In: *Konan daigaku sōgō kenkyūjo sōsho* 106, 99–119.
- Neuner, Gerhard (1994): »Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin: Langenscheidt, 8–22.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 4).
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2002): »Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective«. In: Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (eds.): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 3–33.
- Schart, Michael (2005): »Die Suche – ein Nachruf. Das ›andere Lehrwerk‹ aus der Sicht japanischer Studierender«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10, 2. 23 S. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/434/410> (abgerufen zuletzt 06.11.2016).
- Slivensky, Susanna (1996): *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München: iudicium.
- Terada, Tetsuo; Holzer-Terada, Sigrid (2002): »Der Einfluss des Lehrwerks auf die Interaktion im Unterricht«. In: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako (Hrsg.) (2002): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: Studien Verlag, 69–93.
- Waychert, Carsten (2016): »Stimmen aus dem kommunikativen Deutschunterricht: Alltags-theorien von Deutschlernenden im ersten Studienjahr«. In: *Deutschunterricht in Japan* 20, 32–53.
- Waychert, Carsten; Meyer, Andreas; Schart, Michael; Kimura, Goro Christoph; Schütterle, Holger (2010): »Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht«. In: Hoshii, Makiko; Kimura, Goro Christoph; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan: Empirische Zugänge*. München: iudicium, 132–155.

## Anhang

### Variablen zur Evaluation der Lehrwerkskonzepte für *Start frei! (Neu)* (deutsche Übersetzung)

a)	Bilder und Fotos auf der Titelseite in jeder Lektion sollen der Einführung in das Thema dienen. Ist die Seite hilfreich zum Verstehen des Themas?
b)	Die Grammatik wird nicht am Anfang erklärt, sondern soll selbstentdeckend und selbst zusammenfassend gelernt werden. Glauben Sie, dass diese Methode zum Erlernen der Grammatik führen kann?
c)	Neuer Wortschatz ist nur beschränkt auf das Notwendigste mit der japanischen Übersetzung versehen und soll erschließend verstanden werden. Glauben Sie, dass diese Methode zur Entwicklung der Lesekompetenz fremdsprachlicher Texte führen kann?
d)	Beim Lesen sollen die längeren Texte nicht ins Japanische übersetzt werden, sondern nur das inhaltlich Wichtigste entnommen werden. Glauben Sie, dass diese Methode zur Entwicklung der Lesekompetenz fremdsprachlicher Texte führen kann?
e)	Bei Schreibaufgaben geht es hauptsächlich um praxisorientierte Übungen/Aufgaben wie »E-Mails schreiben«, »ein Formular ausfüllen«, »Notizen für den wöchentlichen Terminkalender machen«. Glauben Sie, dass diese Methode zur Entwicklung der Schreibkompetenz führen kann?
f)	Für die Hörübungen wird beabsichtigt, in der normalen Geschwindigkeit trotz ungelesener Wörter oder Ausdrücke das Wichtigste herauszuhören. Glauben Sie, dass diese Methode zur Entwicklung des Hörverstehens führen kann?
g)	Im Lehrwerk sind viele Übungen/Aufgaben, die in PA/GA gelöst werden sollen. Glauben Sie, dass diese Sozialformen für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nützlich sind?
h)	Im Lehrwerk geht es hauptsächlich um handlungsorientierte Übungen/Aufgaben wie »sich und andere vorstellen«, »Mitteilen der Adresse und Telefonnummer«. Glauben Sie, dass diese Methode für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nützlich ist?
i)	Im Lehrwerk geht es um Geschichten aus dem Alltag. Steigern diese Themen das Lerninteresse?

- *Mieko Fujiwara*  
Dr., Professorin am Institut für Sprache und Kultur, Konan Universität, Japan. Forschungsbereich: Deutsch als Fremdsprache, Schwerpunkt Motivation zum Fremdsprachenlernen.