Allgemeiner Beitrag

Holger Schütterle* und Hidemi Hamano*

Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung

Über die Mühen bei der Umsetzung des aufgabenbasierten Unterrichts in einem Deutschprogramm an einer japanischen Universität

Implementing task-based language teaching in a German program at a Japanese University

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0091>

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt den Prozess der Umstellung eines Deutschprogramms an einer japanischen Universität auf ein konsequent aufgabenbasiertes Curriculum. Es werden die Erfahrungen, Probleme und Ergebnisse dieser Veränderungen aus der Sicht der beteiligten Lehrenden dargestellt. Im Anschluss an einen kurzen Überblick zur Situation des Deutschunterrichts in Japan werden zunächst die Gründe für die Entwicklung des neuen Programmes aufgezeigt sowie die theoretischen Überlegungen, die ihnen zugrunde lagen. Im Zentrum des Beitrags stehen die im Verlauf von vier Jahren zutage getretenen und zu bewältigenden Konflikte sowie das gemeinsame Ringen der Lehrenden um Lösungen. Die Darstellung schließt mit einem Blick auf bisher erreichte Ergebnisse.

Stichwörter: Aufgabenorientierter Unterricht, Lehreridentität, Lehrerforschung, Curriculumentwicklung, professionelle Entwicklung

Abstract: In this paper we describe the implementation of a strictly task-based curriculum in a German language program at a Japanese university, illustrating the experiences, challenges and results from the point of view of the teachers involved. After a brief overview of the situation of teaching German at Japanese universities in general we explain the reasons leading to the development of the new program as well as the underlying theoretical considerations. The focus of

*Kontaktpersonen: Holger Schütterle, E-Mail: hschutte@reitaku-u.ac.jp
Hidemi Hamano, E-Mail: hamano@keio.jp

this article is on the conflicts, which emerged over the course of the four years since the implementation of the task-based curriculum, and the combined efforts of the teaching staff to find solutions. Finally, we present an overview of the achievements to date.

Keywords: Task-based language teaching, reflective practice, curriculum, professional development, teacher research

1 Einleitung

In unserem Beitrag möchten wir die Entwicklung einer Konzeption für ein Sprachprogramm im Bereich Deutschlandstudien an einer japanischen Universität beschreiben. Es handelt sich um ein Programm, das über vier Semester läuft und fünf Unterrichtseinheiten je 90 Minuten pro Woche umfasst. Im Zentrum steht dabei die stufenweise Einführung von aufgabenbasiertem Unterricht, dem ein inhalts- und kompetenzorientiertes Curriculum zugrunde liegt. Es geht uns darum, die Hintergründe der Umstellung vom lehrwerkgestützten Unterricht zu einem Programm deutlich zu machen, in dem ausschließlich Materialien zum Einsatz kommen, die von den beteiligten Lehrenden entwickelt werden. Wir beschreiben die Überlegungen, die zu diesem Wechsel führten, und gehen darauf ein, welche Veränderungen im Denken und Handeln der Lehrenden notwendig wurden sowie welche Schwierigkeiten zu bewältigen waren und sind. In diesem Beitrag sollen unsere Erfahrungen über den Verlauf des Sprachprogramms reflektiert werden, beginnend mit den ersten Überlegungen zur Änderung des bis dahin bestehenden Konzeptes bis zum Ende des Studienjahres 2016 (März 2017). Im Sinne einer „reflection-on-action“ (vgl. Schön 1983: 26) begeben wir uns nachträglich auf die Suche nach den Ursachen für die anfänglichen und teilweise noch bis heute bestehenden Schwierigkeiten, die sich mit der Einführung des neuen Sprachprogramms ergaben und dessen erfolgreichen Anlauf behinderten.

Unsere Darstellung beruht auf einem autoethnografischen Ansatz von Lehrerforschung, der persönlich erinnerte Momente ins Zentrum der Analyse stellt (vgl. Autrey 2003; Ellis/Adams/Bochner 2011; Marecal 2010). Indem wir uns im Prozess des Schreibens vergegenwärtigen, welche Faktoren die Veränderungen der letzten Jahre in unserem Arbeitsumfeld beeinflussten, versuchen wir zum einen, ein gemeinsames Verständnis der Ereignisse zu entwickeln, und zum anderen, die Grundlage für künftige Entscheidungen im Zusammenhang mit dem hier thematisierten Sprachprogramm zu schaffen.

Wir gehen zunächst auf die Situation unseres Arbeitsumfeldes ein – den Deutschunterricht in Japan. Nach der Beschreibung des Sprachprogramms vor

der Umstellung zeichnen wir den Weg nach, wie es zu den Überlegungen zum Wechsel sowie zum Wechsel selbst kam. Im nächsten Abschnitt stellen wir überblicksartig die Idee des aufgabenbasierten Unterrichts vor, wobei wir hauptsächlich die Aspekte berücksichtigen, die für unsere Entscheidung ausschlaggebend waren, aufgabenbasiert zu unterrichten.

Im Anschluss daran stellen wir unsere neue Konzeption vor. Welche Probleme sich mit der Umstellung ergaben, erläutern wir im letzten Abschnitt. Die Lehrenden, die in dem Sprachprogramm unterrichten und die mehr oder weniger an der Konzeption beteiligt waren und sind, werden wir im Folgenden als Lehrerteam bezeichnen. Aussagen, die zum Beispiel die Schwierigkeiten eines bestimmten Lehrenden bei der Umsetzung der Konzeption betreffen, aber für das Verständnis nötig sind, beziehen wir auf das ganze Team.

2 Die Situation in Japan

Schulischer Fremdsprachenunterricht beginnt in Japan ab Klassenstufe sieben. Als erste Pflichtfremdsprache wird meist Englisch angeboten. Studierende, die sich entscheiden, an der Universität eine Fremdsprache zu lernen oder eine Fremdsprachenphilologie zu studieren, können so kaum auf Fremdsprachenlernerfahrung zurückblicken. In ihrer 2015 erschienenen Studie *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan* verzeichnet die Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) 520 Universitäten, 70 Kurzzeit-Universitäten, 55 Fachhochschulen und 129 Oberschulen, an denen Deutsch gelernt bzw. Germanistik studiert werden kann. Hinsichtlich der Dauer der Programme, der Größe der Klassen, der Unterrichtseinheiten pro Woche usw. gibt es die unterschiedlichsten Varianten (vgl. JGG 2015). Die meisten der an Universitäten angestellten Lehrenden, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, verstehen sich nicht als Fremdsprachenlehrer, sondern in erster Linie als Experten ihres Faches bzw. Forschungsbereiches (vgl. den Beitrag von Schart/Ohta in diesem Band). Voraussetzung für eine Anstellung ist aber neben der Durchführung von Fachveranstaltungen auch das Unterrichten der Sprache. Während es schwer vorstellbar ist, dass ein Universitätsprofessor, zum Beispiel an einer deutschen Universität, Sprachkurse gibt, stellt das in Japan den Normalfall dar. Auf die Frage nach ihrem Fach- bzw. Forschungsgebiet geben knapp über die Hälfte der 154 von der JGG befragten Lehrenden Literaturwissenschaft an, etwa ein Viertel germanistische Linguistik und immerhin ein Viertel der befragten Lehrenden Deutsch als Fremdsprache. Befragt nach dem Typ der Lehrveranstaltung (womit wohl der Titel der Veranstaltung gemeint ist) bzw. des Unterrichtsgegenstandes, der die unterrichtete Lehrveranstaltung am ehesten beschreibt, wird am häufigsten allgemeiner Sprach-

unterricht und Grammatik genannt. Laut der Studie legen die Lehrenden in ihrer Klasse den größten Wert auf Grammatik – und zwar über 60 %. Danach folgen mit 50 % Alltagsgespräche (was allerdings nicht genauer definiert wird). Lehrwerke sind als Lehrmaterial bzw. Medium unter 91 % der Befragten am meisten verbreitet, wobei 80 % der Befragten angeben, das Lehrmaterial selbst auswählen zu dürfen.

Die in diesem Abschnitt geschilderte Situation des Deutschunterrichts an Universitäten in Japan spiegelt sich im Großen und Ganzen in dem betreffenden Sprachprogramm an unserer Universität vor dessen Umgestaltung wider, auf das wir nun eingehen möchten.

3 Das Sprachprogramm vor der Umgestaltung

Das in diesem Beitrag untersuchte Programm ist für Studierende im Rahmen eines vierjährigen Bachelorstudiums zum Thema „Deutsche Sprache und Kultur“ als Einführungskurs in die deutsche Sprache konzipiert. Es läuft über zwei Jahre und umfasst sechs Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten pro Woche. Die Teilnahme ist für alle Studierenden eines Jahrgangs obligatorisch. Es existieren zwei Klassen, in denen maximal je 20 Studierende lernen. Beteiligt sind sieben bis acht Lehrende. Nach drei Semestern erhalten die Studierenden die Möglichkeit, für ein Jahr ein Austauschstudium an einer deutschen oder österreichischen Universität zu absolvieren, was die meisten der Studierenden auch wahrnehmen. Insgesamt stehen etwa 40 Austauschplätze zur Verfügung. Damit nimmt unsere Universität unseres Wissens eine Sonderstellung unter allen japanischen Universitäten ein, die Deutschprogramme anbieten. Neben der Möglichkeit des einjährigen Austauschstudiums gibt es noch einige Angebote für drei- bzw. vierwöchige Sprach- und Kulturkurse in Deutschland bzw. Österreich. Studierende, die sich dafür interessieren, werden bei der Vor- und Nachbereitung von der Universität unterstützt. Dabei bemüht sich die Universität darum, möglichst vielen Studierenden einen Platz in einem Langzeit- oder Kurzzeitprogramm im Ausland zu bieten (außer Deutschland und Österreich existieren Partnerschaften mit je mehreren Universitäten in Großbritannien, den USA, Korea, Taiwan, China und Thailand).

Der Unterricht folgte bis zur Einführung unseres neuen Konzeptes einem formorientierten Syllabus. Die Vermittlung von grammatischen Strukturen stand im Vordergrund. Die japanischen Lehrenden verwendeten dafür zumeist selbst erstellte Lehrbücher mit einer sehr steilen Progression. Das Ziel des Fremdsprachenlernens war fast ausschließlich die Sprache als Lerngegenstand. Ergänzt wurde dieser grammatische Syllabus durch Dialog- und Sprechübungen, die in den Verantwortungsbereich der muttersprachlichen Lehrer fielen. Diese setzten

bis zum Zeitpunkt der ersten Anzeichen eines Wandels (siehe Abschnitt 5) für den Unterricht bei den Studierenden im ersten Studienjahr das Lehrbuch *Lernziel Deutsch* (Hieber 1983), sowie *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (Griesbach/Schulz 1977) für die Studierenden im zweiten Studienjahr ein. Verwendung fand Sprache im Unterricht lediglich durch das Vortragen der in diesen Lehrwerken präsentierten Dialoge, gefolgt von Übungen mit Fokus auf grammatische Korrektheit. Die Lernenden erlebten so einen lehrerzentrierten Unterricht, den sie aus dem Englischunterricht der Mittel- bzw. Oberschule gewohnt waren und in dem der Lehrer grammatisches Wissen anwenden konnte. Als sichtbares Ziel wurde das Erreichen des Diploms Deutsch angesehen, einer in Japan weit verbreiteten Deutschprüfung, in der das Bewältigen von Grammatikaufgaben im Mittelpunkt steht (vgl. Niikura 2015).

4 Aufgabenbasierter Unterricht

Wie schon in der Einleitung erwähnt, orientiert sich das neue Konzept am aufgabenbasierten Unterricht. Welche Aspekte dabei für die Gestaltung unseres Programms von Bedeutung sind, möchten wir deshalb an dieser Stelle erläutern. Zur Theorie des aufgabenbasierten Unterrichts finden sich, vor allem aus dem englischsprachigen Raum, ausführliche Überblicksdarstellungen bei Ellis (2003), Long (2016), Nunan (2004), Willis/Willis (2007), Samuda/Bygate (2008) und aus dem deutschsprachigen Raum bei Eckerth (2003) und Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (2011).

Bei dem Konzept des aufgabenbasierten Unterrichts stehen Inhalte und Themen im Vordergrund. Im Gegensatz zu einer von Wilkins (1976) „synthetischer Ansatz“ genannten Herangehensweise, die Fremdsprache in kleinere Einheiten, zum Beispiel grammatische Phänomene, zu zerlegen, diese isoliert einzuüben und danach wieder zusammenzusetzen, wodurch sich den Lernenden die Struktur der Sprache erschließen soll, wird den Lernenden im aufgabenbasierten Unterricht die Sprache in möglichst komplexer Form präsentiert und mit Inhalten verknüpft (vgl. Nunan 2002: 27). Von den Lernenden wird auf diese Weise gefordert, die Inhalte, die mit der Sprache ausgedrückt werden sollen, zu analysieren und deren Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Gefragt ist hier nicht das Einüben einzelner sprachlicher Elemente, sondern Aktivitäten, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind, wie zum Beispiel Informations- und Meinungsaustausch, Problemlösefähigkeit und Entscheidungsfähigkeit. Grammatische bzw. strukturelle Phänomene dienen als Mittel des Verstehens und Produzierens der fremdsprachlichen Äußerungen. Sie werden nicht thematisiert, bevor die Lernenden sie selbst entdeckt haben bzw. für die Lösung der inhaltlichen Aufgabe benötigen.

Mithilfe der Aufgaben soll den Lernenden die neue Sprache so präsentiert werden, dass sie sinnvoll unter Berücksichtigung der Funktionen von Sprache als Mittel der Kommunikation sowie Informationsentnahme und -übertragung angewendet werden kann.

Eine bedeutende Rolle kommt im aufgabenbasierten Unterricht den Lehrmaterialien zu: Hauptsächlich authentische Texte, die thematisch interessant und ansprechend sind, sprachlich die Realität außerhalb des Klassenzimmers widerspiegeln (vgl. Ellis 2003: 6) und die den Lernbedürfnissen der Lernenden entsprechen (vgl. Long 2016), sollen den Lernenden die Möglichkeit bieten, mit der Sprache zu experimentieren und deren Gesetzmäßigkeiten zu erforschen. Ausgewählt werden Texte nach inhaltlichen Gesichtspunkten, die relevant, interessant und motivierend für die Lernenden sein müssen sowie auch effektiv-emotionale Komponenten enthalten sollen (vgl. Eckerth 2003: 42), die geeignet sind, die Lernenden zu kreativer und sinnvoller Verwendung der Sprache anzuregen. Für Ellis (2003: 218) sind die Prinzipien bei der Auswahl geeigneter Themen „... (1) topic familiarity and (2) intrinsic interest. Some appeal may also be made to (3) topic relevancy by predicting the general situations that learners may later find themselves in.“

Vorschläge für die Auswahl von Themenbereichen eines aufgabenbasierten Unterrichts stellen Estaire und Zanón (1994: 21) mit ihrem *theme generator* vor, der teilweise für unsere Überlegungen zur Wahl der Inhalte Modell stand: Am Anfang stehen Themen, die unmittelbar die Person der Lernenden betreffen und erweitert werden, zum Beispiel um Familie und Freunde, also das gesellschaftliche Umfeld der Lernenden. Die Auswahl endet im *theme generator* mit Themen, die sich weiter von der Person der Lernenden entfernen, wie „the world around us“ (vgl. Ellis 2003: 219).

5 Gründe und Gelegenheit zur Umgestaltung des Sprachprogramms

Die Änderung des grammatikzentrierten Curriculums wurde im Wesentlichen durch drei Ereignisse initiiert, die wir im Folgenden ansprechen: Stagnation, Irrwege und Impulse von außen.

5.1 Stagnation

Die ersten Überlegungen begannen im Zusammenhang mit dem inneren Konflikt einer der Lehrenden des Lehrerteams, die ihr Studium an der Abteilung für Deutsche Sprache und Kultur absolvierte und nach einigen Jahren als Lehrende an die Universität zurückkehrte. Jetzt selbst als Lehrende im Sprachprogramm involviert, musste sie feststellen, dass sich seit der Zeit ihrer eigenen Teilnahme bezüglich des Unterrichts kaum etwas geändert hatte. So wurde zum Beispiel immer noch das gleiche Material verwendet wie jenes, mit dem sie selbst gelernt hatte und das für sie kaum motivierend war oder zum eigenständigen Beschäftigen mit der Sprache angeregt hatte. Der Unterricht war immer noch lehrer- und grammatikzentriert, was die Lernenden in eine passive Haltung zwang. Fähigkeiten, wie zum Beispiel sich angstfrei in der fremden Sprache verständigen zu können, standen weiterhin nicht im Mittelpunkt. Die Erfahrungen, die diese Lehrende selbst als Austauschstudierende in Deutschland gemacht hatte, waren ein weiterer Grund, kritisch über die bestehende Unterrichtspraxis nachzudenken – nach drei Semestern intensivem Deutschunterricht war sie nicht dazu fähig, angemessen im Land der Zielsprache zu kommunizieren und zu handeln. Dieser Mangel an Kommunikationsfähigkeit bzw. die unzureichende Fähigkeit, selbstständig Probleme im Austauschstudium lösen sowie eigenständig und reflexiv denken und handeln zu können, wurden außerdem regelmäßig von den Partneruniversitäten in Deutschland bescheinigt. Nachdem ihr bewusst geworden war, dass sich etwas am Unterricht bzw. am Unterrichtskonzept ändern müsse, fand die Lehrende anfangs keine Lösung, die Situation zu verbessern und den Lernenden einen Unterricht zu bieten, der sie zur sinnvollen Anwendung der Fremdsprache Deutsch befähigte.

In diesem Zusammenhang stellte sich uns die Frage, ob „Fremdsprachen lernen“ allein als Bildungsziel einer Universität ausreicht. Zwar haben die Studierenden an unserer Universität die Gelegenheit, im Anschluss an das Sprachprogramm und im Rahmen ihres Studiums zahlreiche Veranstaltungen zu deutscher und europäischer Kultur und Geschichte, Übersetzungskurse usw. zu besuchen. In den meisten Fällen sind diese Veranstaltungen aber eher informativ konzipiert, d.h. die Studierenden müssen sich nicht mit den präsentierten Inhalten kritisch auseinandersetzen. Ob sie ihr Wissen über die deutsche Sprache und Kultur später überhaupt nutzen können, spielte in den bisherigen Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung kaum eine Rolle. Das mag auch daran liegen, dass es für Absolventinnen und Absolventen mit Hauptfach Deutschlandstudien im späteren Berufsleben kaum Möglichkeiten gibt, die Kenntnisse aus dem Studium anzuwenden. Unserer Überzeugung nach wurde es deshalb nötig, darüber nachzudenken, wie die Studierenden durch das Lernen einer Fremdsprache, wie in unserem Fall

Deutsch, Fähigkeiten entwickeln können, die über das reine Lernen und Beherrschen dieser Sprache hinausgehen und nützlich für ihre berufliche Zukunft sind.

5.2 Irrwege

Die Möglichkeit zu einem ersten Schritt auf dem Weg zur Umgestaltung des Programms von einem synthetischen hin zu einem analytischen Syllabus ergab sich während der Anwesenheit einer Lehrerin, die im Rahmen eines Dozenten-austauschs an die Universität kam und Änderungsbedarf sah, zumindest was die Aktualität der verwendeten Lehrmaterialien betraf. Sie konnte alle beteiligten Lehrenden überzeugen, ein einheitliches, im deutschsprachigen Raum erschiene-nes Lehrwerk zu verwenden – allerdings unter der Voraussetzung eines gut zu unterscheidenden Grammatikteils und eines Arbeitsbuches mit ausreichend Übungsaufgaben für die Lehrenden, die einen eher grammatikzentrierten Unterricht bevorzugten. Es handelte sich dabei um *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (Aufderstrasse u.a.: 2001). Jedoch änderte sich durch den Einsatz dieses Lehrwerks kaum etwas am Konzept: Themen und Inhalte sowie die gram-matische Progression wurden vom Lehrwerk vorgegeben. Verwendete Texte wa-ren zwar abwechslungsreicher und aktueller, dienten aber trotzdem meist ledig-lich der Einführung grammatischer Phänomene oder landeskundlicher Fakten. Die Funktion der japanischen Lehrenden bestand weiterhin in der Vermittlung von Grammatik, die muttersprachlichen Lehrenden waren für mündliche Pro-duktion, Aussprache und das Üben von Alltagssprachlichen Situationen verant-wortlich. Auch erneute Wechsel der Lehrwerke – nach *Delfin* das Lehrwerk *Lagune* (Aufderstrasse u.a. 2006) und zuletzt *Begegnungen Deutsch als Fremd-sprache* (Buscha/Szita 2008) – lösten diese Probleme nicht, zumal zusätzlich immer noch die selbst erstellten Grammatikbücher zum Einsatz kamen, da die im Lehrwerk enthaltene Grammatik als nicht ausreichend empfunden wurde. Aus-schnitte aus schriftlichen Absprachen zu den behandelten Lehrbuchteilen (*Be-gegnungen*) zeigen, dass sich vor allem die japanischen Lehrenden auf die Ver-mittlung der im Lehrwerk präsentierten Grammatik konzentrierten:

Tab. 1: Vermerke der Lehrenden über ihre Unterrichtsgestaltung

<p>15. Okt. 1. Stunde</p> <ul style="list-style-type: none"> – S. 137–138 Die Wiederholung gemacht. – Passivsätze (Präsens, Präteritum, Perfekt) mit den Vokabeln auf Seite 137 gebildet. – Deklination von „Herr“ – Zeitangaben im Akkusativ geübt 	<p>12. Nov. (Frei.) 1. Stunde</p> <ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsblatt 9a u. 9b – Wiederholung (Imperativform/ Adjektive) – Kapitel 7, A1 gelesen u. ins Japanische übersetzt – Kapitel 7, C1, C2, C3

Im Grunde genommen sahen die meisten der Lehrenden, die zu dieser Zeit mit dem Sprachunterricht betraut waren, keinen Anlass, über eine Veränderung nachzudenken. Deutsch zu unterrichten bzw. die Anwesenheit einer ausreichenden Anzahl von Studierenden, die am Institut für Germanistik eingeschrieben waren, wurde als eine Selbstverständlichkeit angesehen, sodass es keinen Grund gab, die tradierten Abläufe in Frage zu stellen oder gar zu ändern. Vorschläge, den lehrwerkgestützten Unterricht mit etwas abwechslungsreicheren Aufgaben zu ergänzen, stießen daher auf Widerstand. Da keine konkreten Zielvorgaben existierten und kaum das Bewusstsein vorhanden war bzw. die Notwendigkeit gesehen wurde, konkrete Ziele festzulegen, die die Studierenden erreichen sollten, blieb die Durcharbeitung des Lehrwerks das einzige und wichtigste Ziel.

5.3 Impulse von außen

Die konkrete Gelegenheit, eine Änderung des Unterrichtskonzeptes langfristig zu überdenken, ergab sich aufgrund eines weiteren Personalwechsels. Nachdem einige der Lehrenden, die das überwiegend traditionelle Konzept von Unterricht prägten und maßgeblichen Einfluss auf Entscheidungen im Kollegium hatten, altersbedingt ausgeschieden waren, ergab sich die Möglichkeit, die frei gewordenen Unterrichtseinheiten mit Lehrenden zu besetzen, die bereit für ein Umdenken hinsichtlich des Unterrichtskonzeptes waren. Im Zuge dieser Umsetzung erhielten auch wir, die Autoren, etwas mehr Mitspracherecht bei der künftigen Gestaltung des Sprachprogramms. Eine wichtige Rolle bei den Überlegungen, wie man das Konzept verbessern könnte, spielte und spielt das Intensivprogramm für Deutsch-

landstudien an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität (im Folgenden Keio-Intensivprogramm), in dem wir selbst positive Lehrerfahrungen mit aufgabenorientiertem Unterricht sammeln konnten. Es handelt sich dabei um ein Deutschprogramm, in dem schon auf Anfängerniveau dem Lernen mit inhaltsorientierten Aufgaben der Vorzug gegeben wird (vgl. Schart 2013b). Entgegen den Warnungen vor Konflikten mit lokalen Lehr- und Lerntraditionen bei den Versuchen, gewohnte Unterrichtsabläufe zu ändern (vgl. Schart u. a. 2010), wie im vorliegenden Fall von einem eher formorientierten zu einem inhaltsorientierten Syllabus, konnten wir uns im Intensivkurs von einer erfolgreichen Umsetzung aufgabenorientierten Unterrichts überzeugen. Die Entwicklung des Programms an der Reitaku-Universität wurde und wird maßgeblich vom Konzept des Keio-Intensivprogramms beeinflusst, nicht zuletzt begünstigt durch die personellen Beziehungen.

6 Stufenweise Einführung der neuen Konzeption

Die Frage nach einem Unterricht, in dem die oben angesprochenen Kompetenzen entwickelt werden könnten und der den Lernenden eine sinnvolle und abwechslungsreiche Beschäftigung mit der Fremdsprache Deutsch böte, führte zu aufgabenbasiertem Unterricht. Zwar orientierte sich der Unterrichtsplan in der Anfangsphase noch am Lehrwerk; jedoch war der Widerstand gegen alternative Ideen der Unterrichtsgestaltung nun etwas geringer. Zunächst entschieden wir uns, den lehrwerkgestützten Unterricht um Aufgaben zu ergänzen. Die Lehrenden, die dem neuen Konzept skeptisch gegenüberstanden, unterrichteten weiter mit dem Lehrwerk, akzeptierten aber den parallelen Einsatz von selbst erstelltem Material. Nach zwei Semestern Probezeit, in der stufenweise der Umfang der eingesetzten Aufgaben erhöht wurde, fiel die Entscheidung unter Zustimmung der nachrückenden Lehrenden, zu 100 % aufgabenbasiert zu unterrichten. Diese Entwicklung ergab sich nicht zuletzt aufgrund von umfangreichen Gesprächen über Vorteile und Nachteile des aufgabenbasierten Unterrichts in unserem Kontext. Unsicherheit bestand zunächst vor allem darüber, ob die Lernenden einen inhaltsorientierten Unterricht akzeptieren würden, in dem die Beschäftigung mit der Grammatik eine deutlich geringere Rolle spielt und dadurch völlig anders konzipiert ist als der, den sie bisher gewohnt waren.

Das Team bestand nun aus zwei Lehrenden, die Erfahrungen im aufgabenbasierten Unterricht mit Anfängern vorweisen konnten, sowie aus drei Lehrenden ohne diese konkrete Erfahrung, die aber bereit waren, den Unterricht anders als bisher gewohnt zu gestalten. Wie das neue Konzept aussehen sollte, war theoretisch klar: ein inhaltsorientiertes Curriculum, der Einsatz von Aufgaben sowie die Erstellung eigener Materialien. Im Gegensatz zu einem von Lehrwerken ge-

steuerten Unterrichtsablauf mit festgelegten Themen, Aufgaben und Übungen war es nötig – und nun auch möglich, im Rahmen der gemeinsam festgelegten Themen den eigenen Unterricht selbstständig zu gestalten und nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden interessantes Material zu verwenden sowie kreativer und freier zu unterrichten.

Wie sich der Anteil der aufgabenbasierten Unterrichtseinheiten, gemessen an der Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten, die für beide Klassen pro Studienjahr und Woche zur Verfügung stehen, im Laufe der letzten Jahre verschoben hat, zeigt folgendes Diagramm.

Abb. 1: Veränderung im Verhältnis von lehrwerkgestützten und aufgabenbasierten Unterrichtseinheiten

7 Die derzeitige Situation

Die institutionellen Faktoren des Sprachprogramms haben sich im Prinzip nicht geändert. Von den ursprünglich sechs zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten sind jetzt fünf für aufgabenbasierten Unterricht vorgesehen, davon drei für muttersprachliche Lehrende und zwei für japanische Lehrende. Idealerweise werden diese Einheiten mit je einer Lehrkraft besetzt. Aus organisatorischen Gründen ist dies nicht immer möglich, weshalb in einer Klasse bisher oft drei bis vier Lehrende unterrichteten.

Die Kurs- und Unterrichtsplanung orientiert sich nun an einem inhalts- und kompetenzorientierten Curriculum. Dem liegt das Modell eines modular aufgebauten, aufgabenorientierten Curriculums von Ellis (2003: 237) zugrunde, in dem er vorschlägt, schon auf Anfängerniveau verstärkt mit inhaltsorientierten Aufgaben zu arbeiten und den Anteil formorientierter Aufgaben zu reduzieren. Das erforderliche Lehrmaterial erstellen die beteiligten Lehrenden selbst. Verwendet wird ausschließlich authentisches Material (Texte aus Zeitungen, Zeitschriften oder dem Internet, Fotos, literarische Texte, Liedtexte usw.). Das Material orientiert sich inhaltlich an den vorgegebenen Themen und ist an die jeweilige Lerngruppe bzw. die jeweilige Lernsituation angepasst. Bei der Auswahl ist uns wichtig, dass das Lehrerteam die Texte selbst interessant und im Rahmen des Themas sowie in Bezug auf die Voraussetzungen der Lerngruppe verwendbar findet. Erst indem sich das Lehrerteam selbst mit den Texten bzw. deren Inhalten identifiziert, kommt es im Unterricht zum Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden über das Material bzw. die Inhalte. Für uns ist das besonders wichtig, da die Lernenden über die Entwicklung von Kompetenzen in den sprachlichen Fertigkeiten hinaus vor allem folgende Kompetenzen entwickeln sollen:

- Kommunikationskompetenz (Fähigkeit, Wille und Bereitschaft, sich situationsangemessen, verständlich, themenangemessen und empfängerorientiert ausdrücken zu können)
- Sozialkompetenz (Teamfähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit)
- Selbstkompetenz (Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Kreativität)

Gerade im Hinblick auf die Möglichkeit, einen Teil des Studiums im Ausland absolvieren zu können, halten wir es für notwendig, die Kompetenzen zu stärken, die für einen Aufenthalt im Zielsprachenland nötig sind.

An die Auswahl der Themen wird dabei die Anforderung gestellt, durch „... ein hohes Mass an Inhaltsorientierung (focus on meaning) und an Involviertheit bzw. Identifikation des Lernenden mit der kommunikativen Aktivität (personal involvement)“ (Zydatiss 2006: 256) die Lernenden zu motivieren und Interesse am selbstständigen Verwenden der Sprache zu wecken. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen, angelehnt an den *theme generator* von Estaire und Zanón im ersten Studienjahr auf der Person der Lernenden (Identität, Gegenstände und Identität, Vorlieben, Familie und Freunde, Zeitverwendung). Im zweiten Studienjahr beschäftigen sich die Lernenden mit Themen wie Erwachsenwerden, Liebe und Partnerschaft, Zusammenleben. Alle am Unterricht einer Klasse beteiligten Lehrenden arbeiten parallel zum gleichen Thema mit ihren selbst erstellten Materialien. Um einen Unterricht zu gewährleisten, in dem sich die Aufgaben der betei-

ligten Lehrenden zu einem Thema ergänzen bzw. aufeinander aufbauen, ist eine enge Abstimmung zwischen diesen notwendig. Die japanischen und die muttersprachlichen Lehrenden sind in ihren Rollen gleichberechtigt, den japanischen Lehrenden fällt also zum Beispiel nicht, wie in dem Unterricht vor der Umgestaltung, die Funktion als Grammatikvermittler zu.

Eine Aufgabe zum Thema „Wer ich bin“, mit der sich die Studierenden im Unterricht der japanischen Lehrenden zu Beginn des Studiums ab ca. der achten Unterrichtseinheit beschäftigen, besteht zum Beispiel darin, in Form eines selbst erstellten Bilderbuches (Auszug siehe Abb. 2) über die eigene Person zu sprechen, indem sie zuerst in der Kleingruppe und danach vor der ganzen Klasse ihre Texte präsentieren, sich den Fragen und Kommentaren der anderen Studierenden zu stellen sowie gegebenenfalls die Bedeutung der Texte mit Hilfe von Umschreibungen oder Beispielen zu erläutern. Als Vorlage dient das Kinderbuch *Ich* von Philip Waechter (Abb. 2), in dem sich ein Bär mit einfachen Texten und dazu passenden Bildern vorstellt.

Abb. 2: Originaler Text als Grundlage der Aufgabe

Abb. 3: Beispiel für eine Seite aus dem Buch einer Studentin

Wie eine der Studierenden einen dieser Texte (Abb. 3) präsentiert, zeigt die folgende Transkription.¹ Dieser kurze Ausschnitt aus einer unterrichtlichen Interaktion verdeutlicht, wie die Lernenden die Freiräume nutzen, die ihnen durch den aufgabenbasierten Ansatz geboten werden. Bereits in den ersten Lernwochen

¹ Mit S1 bis S5 bezeichnen wir die beteiligten Studierenden der Kleingruppe, S1 ist die präsentierende Studierende. „Mmm“ steht für Nachdenken, „Ahh“ bedeutet Verstehen. Kommentare der Autoren stehen in Klammern. Die folgende Sequenz kommt aus einem Unterricht in der 5. Lernwoche.

übernehmen sie eine aktive Rolle im Plenumsgespräch und tauschen sich zu einem bestimmten Thema mit einfachen sprachlichen Mitteln aus.

S1 Ich bin Landmann weil aus der Stadt aufgewachten (aufgewachsen) bin.

S2 Was ist was bedeutet Landmann?

S1 Landmann ist mmm.

S3 Name.

S1 Ja, Name.

Alle Ahh.

S1 Land ist mmm nicht Stadt.

Alle Ah ja alles klar.

S4 Stadt was bedeutet das.

S1 Stadt ist Tokyo zum Beispiel Tokyo.

S3 City.

S4 (Spricht japanisch) City tte nani? (Was bedeutet City?)

S1 Stadt.

S4 Stadt.

S1 Nicht Stadt ist Aomori aber Stadt ist Tokyo.

S4 Ahh.

S1 Alles klar?

Alle Ja!

S5 Was bedeutet gewachten?

S1 Gewachten ist ich gewachten in Aomori Asuka gewachten ist Asuka gewachten in Ibaraki.

Alle Ahh. Alles klar!

S1 Weiter?

Alle Weiter!

Dem japanischen Lehrenden kommt unserer Auffassung nach die besondere Aufgabe zu, die Fragen und Unsicherheiten der Lernenden bezüglich des aufgabenbasierten Unterrichts aufzufangen und gegebenenfalls zu erläutern, weshalb wir aufgaben- und inhaltsorientiert arbeiten. Denn genauso wie für das Lehrerteam war und ist aufgabenorientierter Unterricht auch für die Lernenden neu, deren Sprachlernerfahrungen, wie oben schon erwähnt, sich fast nur auf den schulischen Englischunterricht beziehen, in dem die Lernenden dem Lehrervortrag zuhören bzw. sich mit Grammatik beschäftigen müssen.

In Befragungen, in denen wir zu Beginn des Semesters die Studierenden bitten, einen für sie idealen Unterricht zu beschreiben, kommen Antworten wie „sich äußern, fragen können“, „mit Begeisterung lernen“, „aktiv“ sein. Im Gegensatz dazu stehen Aussagen über ihren bisherigen Englischunterricht: „mit Lehrbuch lernen“, „Grammatik lernen“, „(vor-)lesen“. Wie ein Unterricht aussehen muss, der Raum zur Äußerung gibt, bzw. wie weit sich die Lernenden selbst in den Unterricht einbringen müssen, damit für alle Beteiligten ein Lernerfolg möglich wird, ist für die meisten der Lernenden allerdings nicht klar. Die Gelegenheit, die Lernenden an

unserer Universität auf das für sie neue Unterrichtskonzept vorzubereiten und ihnen die Gründe für diese Arbeitsweise ansatzweise bewusst zu machen, gibt es auf einem dreitägigen Einführungsseminar vor dem Studienbeginn. Neben einer kurzen theoretischen Einführung zu einem Unterricht, der sich von dem bisher gewohnten unterscheidet, bearbeiten die Lernenden hier ein Thema mit Hilfe von Aufgaben, wozu es unter anderem nötig ist, Informationen auszutauschen, die eigene Meinung auszudrücken, sich aktiv am Lösungsprozess zu beteiligen. Die Lernenden erhalten hier die Möglichkeit, über die Aufgabe zu reflektieren und auch Ängste und Befürchtungen bezüglich des Unterrichts zu äußern

8 Probleme

Wurde zunächst im Lehrerteam angenommen, dass das neue Konzept erfolgreich anlief, stellten sich bald die ersten Schwierigkeiten ein. Auf diejenigen, die den Fortlauf unseres Konzeptes am meisten beeinflussten und in deren Bewältigung wir die meiste Zeit und Energie investieren mussten und teilweise noch müssen, soll im Folgenden eingegangen werden.

8.1 Das Unterrichtsmaterial

Obwohl das Lehrerteam mit großem Interesse und hoch motiviert das neue Konzept durchzusetzen versuchte, scheiterte es bald daran, eigenständig geeignetes Material zu erstellen. Schwierigkeiten und Unsicherheiten ergaben sich sowohl bei der Auswahl authentischer Texte als auch bei der Erstellung der konkreten Aufgaben. Das führte schließlich zur Verwendung von Materialien, die von anderen Teammitgliedern erstellt wurden, ohne sich vorher untereinander denen abgesprochen zu haben. Ohne Kenntnis der zugrunde liegenden Intentionen bei der Erstellung dieser Materialien war es jedoch kaum möglich, diese erfolgreich im Unterricht einzusetzen. Die Diskrepanz zwischen den Anweisungen der Lehrenden und den Aufgaben bzw. der konkreten Verwendung des Materials verwirrte die Lernenden. Die Lehrenden hingegen begannen, an ihren eigenen pädagogischen Fähigkeiten zu zweifeln und teilweise ihr Selbstbewusstsein zu verlieren. Da sich jeder der beteiligten Lehrenden anfangs auf seinen eigenen Unterricht konzentrierte, blieb das angesprochene Problem lange unbemerkt. Die Ursache dafür schien zunächst lediglich in der mangelnden Fähigkeit zu bestehen, authentische Materialien zu finden, auszuwählen und angemessen zu didaktisieren.

Zur Lösung des Problems wurden Workshops veranstaltet mit dem Ziel, gemeinsam Material zu erstellen, das alle Merkmale einer Aufgabe enthält. Wider

Erwarten schienen diese Workshops kaum Wirkung zu zeigen. Zusätzlich anberaumte Meetings, in denen intensiver als vorher über die Theorie inhaltsorientierten Unterrichts sowie über das konkret geplante Konzept gesprochen wurde, zeigten keinen Erfolg bzw. waren keine Hilfe bei der künftigen Erstellung der Materialien durch die betreffenden Lehrenden.

Trotz des Willens zur Änderung des eigenen Unterrichts, der Einsicht, das bisherige Konzept ändern zu müssen, sowie der Zustimmung, dies mit aufgabenorientiertem Unterricht zu tun, gelang es nicht, das Konzept umzusetzen und die gemeinsam ausgehandelten Lernziele zu erreichen. Es stellte sich heraus, dass es aufgrund der teilweise starken Lehreridentität einzelner Lehrender, die sich bisher als Vermittler sprachlichen Wissens sahen, nicht möglich war, die neue Rolle zu akzeptieren, in der die Lehrenden eher die Funktion von Lerngestaltern bzw. Mediatoren haben. Während der lehrwerkgestützte Unterricht strukturiert war und genau vorgab, was man als Lehrer zu tun hatte, musste man nun mit Hinblick auf die Ziele die Aufgaben selbst erstellen.

Die Notwendigkeit, Lernziele zu akzeptieren, erwies sich als ein weiterer Punkt, über den es im Lehrerteam keine einheitliche Auffassung gab. Man verständigte sich zwar theoretisch über die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit, Kompetenzen, selbstständigem Denken usw. als zu erreichende Ziele, aber in der Praxis war es für die Lehrenden offensichtlich schwierig, den Unterricht im Hinblick auf diese Ziele zu gestalten. Das unserer Meinung nach schwach ausgeprägte Bewusstsein, über den Sinn des Deutschunterrichts nachzudenken, der bisher als eine Selbstverständlichkeit angesehen wurde, einhergehend mit der bisherigen Vorgabe des Unterrichtsablaufs, der Themen und Texte durch die Lehrwerke, schien es unmöglich zu machen, die für den aufgabenbasierten Unterricht notwendige neue Lehrerrolle zu akzeptieren. Meetings oder Workshops zu aufgabenbasiertem Unterricht oder zur Entwicklung von Lehrmaterialien reichten hier zur Lösung der Probleme nicht aus. Nicht berücksichtigt wurden bei den Gesprächen die im Laufe der beruflichen Erfahrung herausgebildeten Theorien über Unterricht, die laut Dann (1994: 174) nur schwer zu verändern, aber modifizierbar sind, wozu „... eine gründliche Explizierung des subjektiv-theoretischen Wissens der Lehrkraft ebenso eine Voraussetzung [ist] wie eine nachhaltige Konfrontation des Lehrenden mit neuen Theoriebeständen zu der jeweiligen Thematik bzw. Problematik ...“ (Witte 2010: 1330). Das neue Wissen, in unserem Fall die Einführung aufgabenbasierten Unterrichts, muss sich für die Problemlösung (Änderung des eigenen Unterrichts im Rahmen der Änderung des Unterrichtskonzeptes) als geeigneter erweisen als die bisherigen Unterrichtstheorien. Die Bereitschaft zur Änderung der eigenen Lehrprinzipien war erst möglich, nachdem uns bewusst geworden war, dass die gegenseitige Akzeptanz der individuellen Unterrichtstheorien bzw. Lehrphilosophien unumgänglich ist.

Diese gegenseitige Annäherung erfolgte eher in informellen Gesprächen als in offiziell organisierten Workshops, in denen nur deutlich wurde, dass aufgrund fehlender bzw. unzureichender Fremdsprachenlehrausbildung und (somit) fehlenden Bewusstseins bezüglich der Prozesse des Lehrens und Lernens auf keine gemeinsame Ausgangsbasis zurückgegriffen werden konnte. Der Berücksichtigung persönlicher Faktoren und Voraussetzungen, wie zum Beispiel der subjektiven Unterrichtstheorien als Ausgangsbasis für eine Veränderung der Lehrprinzipien, kam hier zunächst eine weit größere Bedeutung zu als dem Versuch, sich mit Theorien zu beschäftigen. Erst die Akzeptanz der jeweils unterschiedlichen Unterrichtstheorien ermöglichte die Bereitschaft der betreffenden Lehrenden im Team, ihren eigenen Unterricht zu hinterfragen bzw. zu reflektieren. So wurde zum Beispiel die Aufnahme einzelner Unterrichtseinheiten auf Video ermöglicht, durch deren gemeinsame Analyse und Reflexion zusammen mit den betreffenden Lehrenden die Ursachen der Unsicherheit bzw. der Ängste erkannt und einer Lösung angenähert werden konnten.

Das in Abbildung 2 erwähnte Material mit dem Ausgangstext *Ich* (Waechter 2004) lässt sich gleichermaßen als Beispiel für die Schwierigkeiten bei der Erstellung eigener Materialien wie auch für die subjektiven Unterrichtstheorien anführen. Eine Teilaufgabe ist hier die Zuordnung der Texte zu den Bildern des Buches. Theoretisch sind mehrere Varianten möglich, die bei überzeugender Begründung durch die Studierenden auch durchaus nachvollziehbar und im Sinne der kreativitätsfördernden Idee des aufgabenbasierten Unterrichts gewollt sind. Diese Abweichung vom Original aber war für die betreffenden Lehrenden nicht akzeptabel und deshalb als Antwortmöglichkeit falsch. An diesem Beispiel wird auch deutlich, welche grundsätzlichen Veränderungen des didaktischen Denkens der Wechsel zum aufgabenbasierten Unterricht erfordert.

8.2 Die Lernergruppe

Wie wir bereits weiter oben erwähnten, hatten das Konzept des Keio-Intensivprogramms sowie die persönlichen Verbindungen dorthin einen großen Einfluss auf die Gestaltung unseres Programms in Bezug auf aufgaben- und inhaltsorientierten Unterricht. Dass wir auch im Keio-Intensivprogramm unterrichteten und dafür die Erstellung eigener Lehrmaterialien erforderlich war, schien ein großer Vorteil bei der Umsetzung aufgabenbasierten Unterrichts an unserer Universität zu sein. Allerdings erwiesen sich diese konkreten Erfahrungen als ein weiteres Hemmnis bei der Umsetzung unseres Programms. So versuchten wir, anfangs genau so zu unterrichten wie im Keio-Intensivprogramm sowie auch das Lehrmaterial eng an jenes anzulehnen, das wir dabei verwendeten. Obwohl der Unterricht dort gut

funktionierte, war es in unserem Programm zunächst nicht möglich, ähnlich erfolgreich zu unterrichten. Das Lehrmaterial war für unsere Studierenden sowohl sprachlich als auch inhaltlich teilweise zu anspruchsvoll, die Erwartungen an die Studierenden in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgaben zu hoch. Der Grund dafür lag eigentlich auf der Hand. Inhalte und Lehrmaterialien waren im Unterricht mit unseren Studierenden nicht einsetzbar, da zum einen die persönlichen Voraussetzungen, wie zum Beispiel das Vorwissen der Studierenden, auf das wir bei der Auswahl von Inhalten zurückgreifen konnten, teilweise unterschiedlich waren. Die Ursachen dafür lassen sich höchstwahrscheinlich mit der Sozialisierung der Studierenden bzw. mit deren (Sprach-)Lernerfahrungen begründen. Zum anderen strebt der Unterricht im Keio-Intensivprogramm grundsätzlich eine enge Verknüpfung von Sprachenlernen und fachlichem Lernen an, was von Beginn an einen Fokus der Inhalte auf Themen aus den Bereichen Gesellschaft, Politik und Jura bedeutet (vgl. Schart u. a. 2010). Im Gegensatz dazu fehlte in unserem Sprachkursprogramm eine konkrete fachliche oder thematische Ausrichtung, an der wir uns bei der Auswahl der Inhalte und Themen orientieren konnten. Hatte das Lehrerteam zwar einzelne Kompetenzen, wie zum Beispiel die Entwicklung von Kommunikationskompetenz, festgelegt, fehlten Anhaltspunkte, wie genau und mit welchen konkreten Inhalten das erreicht werden sollte. Im Gegensatz zum Sprachprogramm des Keio-Intensivprogramms existierte bei uns kein Curriculum, in dem beschrieben ist, wie sich die einzelnen Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung eines bestimmten Zieles zu einem kohärenten Ganzen fügen, welche Schritte der Planung, Implementierung und Evaluation dazu nötig sind (vgl. Graves 2008: 149) sowie welche Bildungsziele unter Berücksichtigung der lokalen Voraussetzungen angestrebt werden (vgl. Schart 2013a). Das Fehlen eines solchen Curriculums als Leitfaden, an den man sich bei der Planung der Unterrichtseinheiten, bei der Art und Weise der Zusammenarbeit und Abstimmung im Lehrerteam, bei der Klasseneinteilung und der Leistungsbewertung halten kann, erschwerte es vor allem in der Anfangsphase, gemeinsam auf das kohärente Ganze hinzuarbeiten bzw. dieses erst einmal zu benennen. Die Erarbeitung eines Curriculums als ein Dokument, in dem unser Programm umfassend beschrieben wird und in dem durch regelmäßige Evaluation Informationen zu dessen Wirkung gewonnen werden können, ist deshalb eine der größten Aufgaben, die noch vor uns liegen.

9 Fazit

Unser Sprachprogramm steht nach nunmehr ca. vier Jahren seit seiner Einführung immer noch am Anfang der Entwicklung. Wir haben in dieser Zeit viele der Schwierigkeiten durchlebt, die auch von anderen Studien zur Umsetzung auf-

gabenbasierten Lernens im asiatischen Raum beschrieben werden (z.B. Burrows 2008; Todd 2005). Trotz der anfänglichen und teilweise noch bestehenden Probleme hat sich im Verlauf der ersten Schritte gezeigt, welche Möglichkeiten der aufgabenbasierte Unterricht den Lernenden und Lehrenden in unserem Kontext bietet. Vor allem der Fokus auf Inhalte, deren Auswahl flexibel an die jeweilige Lernsituation angepasst werden kann, hat unserem Eindruck nach eine lernfördernde Wirkung auf die Lernenden.

Positive Rückmeldungen von Seiten der Studierenden gab es bisher vor allem von denen, die sich nach einem Semester für die Teilnahme an einem einmonatigen Sprachkurs in Deutschland oder Österreich entschieden hatten. Im Vergleich zu den Teilnehmenden aus anderen Ländern war es ihnen nach eigenen Angaben besser gelungen, sich innerhalb sowie auch außerhalb des Sprachkurses mit einfachen Worten auf Deutsch zu verständigen.

Wir sind überzeugt davon, dass sich besonders die Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht erhöht sowie die Interaktion zwischen allen Teilnehmenden im Vergleich zum früheren konventionellen, lehrwerkgestützten Unterricht verbessert hat. Die Lehrenden im Team können den Unterricht gestalten, ohne durch vorgegebenes Lehrmaterial oder einen Lehrplan eingeengt zu werden, der nicht oder nur zum Teil den Bedürfnissen der Lernenden entspricht. Kreativität und Nachdenken über das eigene Handeln werden dabei nicht nur bei den Lernenden entwickelt und gefordert, sondern auch bei uns Lehrenden. Während des Prozesses der Umstellung unseres Programms ist einmal mehr deutlich geworden, wie wichtig die Professionalisierung der Lehrenden ist, von denen letztlich die erfolgreiche Gestaltung eines Unterrichts unter lokalen Bedingungen abhängt, der zum selbstständigen Lernen und zum kreativen Gebrauch der Fremdsprache anregt.

Empirisch abgesicherte Aussagen über die Wirksamkeit aufgabenorientierten Unterrichts in unserem Kontext bzw. darüber, wie sich eine Änderung des Unterrichtskonzeptes auf Lehr- und Lernprozesse auswirkt, existieren bisher leider nicht. Auch dieser Mangel ist uns während des Ringens mit den Veränderungen in den letzten Jahren immer wieder deutlich geworden (vgl. auch Calvert/Sheen 2015).

Für die erfolgreiche Weiterentwicklung unseres Programms ist es somit zwingend notwendig, die Wirkung und Qualität unseres alltäglichen Handelns als Lehrende evidenzbasiert zu analysieren und zu beschreiben – auch mit Blick auf die gegenwärtige Situation in der japanischen Germanistik, in der wissenschaftlich belastbare Aussagen über Lehr- und Lernprozesse gegenwärtig kaum eine Rolle spielen.

Literatur

- Autrey, Pamela Kay (2003): *The Trouble with Girls: Autoethnography and the Classroom*. Louisiana State University (Dissertation). Online: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4926&context=gradschool_dissertations (2.1.2018).
- Burrows, Christian (2008): „An Evaluation of Task-Based Learning (TBL) in the Japanese Classroom“. In: *English Today* 96 (24), 11–16.
- Calvert, Megan; Sheen, Younghee (2015): „Task-Based Language Learning and Teaching: An Action-Research Study“. In: *Language Teaching Research* 19 (2), 226–244.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989): „Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (36), 81–90.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994): „Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften“. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 163–182.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ellis, Carolyn; Adams, Tony; Bochner, Arthur P. (2011): „Autoethnography: An Overview“. In: *Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research* 36 (4), 273–290.
- Ellis, Rod (2003): *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, Sheila; Zanón, Javier (1994): *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Melbourne: Macmillan Education.
- Graves, Kathleen (2008): „The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective“. In: *Language Teaching* 41 (2), 147–181.
- Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther; Wolff, Dieter (2012): *Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel Mille feuilles*. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-1/Baby2012_1grossenbacher_et.al.pdf (2.1.2018).
- JGG – Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2: Die Lehrenden – die Lernenden*. Tokio: Japanische Gesellschaft für Germanistik.
- Long, Michael (2016): „In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 5–33.
- Marecal, Garance (2010): „Autoethnography“. In: Mills, Albert J.; Durepos, Gabrielle; Wiebe, Elden (Hrsg.): *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 43–45.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Niikura, Mayako (2015): *Das Diplom Deutsch in Japan*. Online: http://www.kgdaf.or.kr/chtml/board.php?template=bizdemo15315&com_board_basic=file_download&com_board_id=10&com_board_idx=407&com_board_file_seq=0 (7.1.2018).
- Nunan, David (2002): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portmann-Tselikas, Paul (2010): „Aufgabenorientierung“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1116–1171.

- Samuda, Virginia; Bygate, Martin (2008): *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Schart, Michael (2013a): „Programmevaluation – eine vernachlässigte Dimension der DaF-Forschung in Japan“. In: *Neuere Beiträge zur Germanistik* 12 (1), 132–149.
- Schart, Michael (2013b): „Strassenstars 2050 – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger“. In: Schart, Michael; Hoshii, Makiko; Raindl, Marco (Hrsg.): *Lernprozesse verstehen - empirische Forschungen zum Deutschunterricht an Japanischen Universitäten*. München: iudicium, 187–218.
- Schart, Michael (2014): „Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen“. In: *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 43 (1), 36–50.
- Schart, Michael; Hamano, Hidemi; Schütterle, Holger; Meyer, Andreas (2010): „Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Antworten aus dem Deutschunterricht für japanische Studierende“. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karen (Hrsg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Hohengehren: Schneider, 231–242 (Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung [DGFF] Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009).
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Todd, Watson R. (2005): „Continuing Change after the Innovation“. In: *System* 34 (1), 1–14.
- Van den Branden, Kris (2016): „The Role of Teachers in Task-Based Language Education“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 164–181.
- Wilkins, David (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Dave; Willis, Jane (2007): *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, Arndt; Harde, Theo (2010): „Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1324–1340.
- Zydatiss, Wolfgang (2006): „Stehen wir vor einem melt-down der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern und Überprüfungsaufgaben für diesen Bereich entwickelt werden!“. In: Bausch, KarlRichard; BurwitzMelzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 256–263.

Lehrwerke

- Aufderstrasse, Hartmut; Koch, Jutta; Storz, Thomas (2001): *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Zweibändige Ausgabe, Lehrbuch, Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Aufderstrasse, Hartmut; Koch, Jutta; Storz, Thomas (2006): *Lagune*. Band 1 und 2. Ismaning: Hueber.
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2008): *Begegnungen Deutsch als Fremdsprache A1+*. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Leipzig: Schubert.
- Griesbach, Heinz; Schulz, Dora (1977): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Grundstufe in einem Band. Ismaning: Hueber.

Hieber, Wolfgang (1983): *Lernziel Deutsch: Deutsch als Fremdsprache*. Grundstufe 1. Ismaning: Hueber.

Waechter, Philip (2004): *Ich*. Weinheim: Beltz.

Biographische Angaben

Holger Schütterle

hat Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation studiert. Er unterrichtet an der Reitaku University in Kashiwa (Japan). Seine wissenschaftlichen Interessen liegen im Bereich aufgabenorientierten Unterrichts und interkultureller Kommunikation.

Hidemi Hamano

hat Germanistik studiert. Er unterrichtet an der Keio University und weiteren Hochschulen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprachlehrforschung und Lehrerfortbildung. Besonders interessiert er sich für die Wirkung von Lern- und Lehrprozessen aus der Sicht der kognitiven Psychologie.