

Wortschatzerklärungen im DaF-Unterricht in Japan Ergebnisse einer videobasierten Unterrichtsanalyse

Oliver MAYER* und Timon HÜTHER**

**Department of Foreign Languages, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

***Faculty of Philosophy, Heinrich-Heine-University, 40225 Düsseldorf, Germany*

1. Einführung

Vom 6. bis 9. Februar 2009 fand das 8. DAAD-Fachseminar für deutschsprachige Hochschullehrer und -lehrerinnen an japanischen Universitäten mit dem Titel „Wortschatzarbeit als zentraler Bestandteil des Lehrens und Lernens“ in Fukushima statt. Ziel dieses Seminars war es u. a., in fünf Arbeitsgruppen Strategien herauszuarbeiten, mit denen die Lernprozesse der Studierenden im Bereich Wortschatz unterstützt werden können. Die Autoren des vorliegenden Artikels haben an diesem Seminar in der Arbeitsgruppe 4 „Unterrichtskommunikation & Wortschatzarbeit“ teilgenommen. Die Teilnehmer dieser AG haben dafür im Herbst 2008 ihren eigenen Unterricht auf Video aufgenommen¹ und transkribiert, diese Transkriptionen bildeten die Grundlage für die Analyse, die unter folgenden Fragestellungen stand:

- Welche Muster haben wir beim Erklären unbekannter Wörter?
- Wann sind wir dabei erfolgreich, wann nicht?
- Welche Missverständnisse entstehen bei der Wortschatzarbeit?
- Wann wird bei Wortschatzerklärungen Englisch/Japanisch benutzt? Warum?
- Wie benutzen die Studierenden unsere Angebote zur Erweiterung des Wortschatzes, z.B. Listen mit Redemitteln?²

Ziel war, eine Typologie verschiedener Handlungsmuster und Strategien zu erstellen. Die Ergebnisse dieser Analyse sind im vorliegenden Aufsatz in Kapitel 3 und 4 dargestellt. Die Autoren danken den Teilnehmern der AG für die konstruktive Arbeit in Fukushima und besonders Gabriela Schmidt und Michael Schart für die Erlaubnis, die Transkripte ihres Unterrichts für diesen Aufsatz zu verwenden.

2. Videoanalyse von Unterricht und Wortschatzarbeit

Die videogestützte Analyse von Unterricht ist in Deutschland in den 1980er Jahren erstmals eingesetzt worden. Sie dient dazu, eine Unterrichtsstunde oder Sequenz in Bild und Ton festzuhalten und später zu analysieren, dazu wird in den meisten Fällen ein Transkript des Videos erstellt, das die Auswertung vereinfacht. Nach Helmke (2009:346) hat der Einsatz von Video in der Lehrerbildung u.a. folgende Vorteile:

- Unterricht kann dauerhaft gesichert, gesammelt, aufbereitet und kommentiert werden;
- es wird ein fremder Blick auf den eigenen Unterricht ermöglicht;
- eine Analyse aus verschiedenen (didaktischen) Perspektiven ist möglich;
- forschendes Lernen wird unterstützt;
- Kooperationen zwischen Lehrenden und Institutionen (Schulen, Universitäten) sind möglich.

Als Vorbereitung für das Fachseminar wurden im Vorfeld fünf Videos aus dem Unterricht der beteiligten Lehrkräfte erstellt: zwei von Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi, Studiengang Internationale Kultur, 4. und 6. Semester, November 2008), zwei von Michael Schart (Keiō-Universität, Juristische Fakultät, 1. und 2. Semester, Juni und Dezember 2008) und eins von Gabriela Schmidt (Universität Tsukuba, Deutsch als zweite Fremdsprache, 2. Semester, Oktober 2008). Die Videos wurden transkribiert und die Transkripte bereits vor Beginn des Seminars unter den Teilnehmern versandt, so dass ein intensiver Austausch auf dem Seminar stattfinden konnte.

Insgesamt standen etwa sieben Stunden Video zur Verfügung, die o.g. Transkripte umfassen jedoch nur etwa die Hälfte dieser Zeit; zum Seminar lagen Transkripte im Umfang von 37 Seiten vor. Bereits vor dem Seminar wurde deutlich, dass mit diesen Transkripten gut zu arbeiten war, da sie viele verschiedene Aspekte der untersuchten Unterrichte abdecken. Auf die komplette

Transkription aller Videos wurde daher verzichtet, wäre das gemacht worden, hätten die Transkripte etwa 70 Seiten umfasst.

Der Wortschatzarbeit wird im Fremdsprachenunterricht wie der Fremdsprachendidaktik oft nicht die notwendige Aufmerksamkeit zuteil, obwohl „die Kenntnis von Wörtern die Voraussetzung von fremdsprachlicher Verständigung überhaupt ist“ (Huneke/Steinig 2002:146). Dies gilt ganz besonders für den Deutschunterricht in Japan, der traditionell sehr grammatikzentriert ist. So weisen die in Japan hergestellten Lehrbücher meist keine Übungen zum Wortschatz auf (vgl. Bayerlein 1997:184, Mayer 2007:50). Auch wenn in keinem der hier analysierten Unterrichte ein solches Lehrwerk verwendet wurde, so war die Arbeit auf dem DAAD-Fachseminar dennoch sehr wichtig, um einerseits Muster zur Erklärung von Wortschatz im Unterricht herauszuarbeiten, und den eigenen Unterricht von Kolleginnen und Kollegen kritisch betrachten zu lassen.

3. Ergebnisse

In diesem Kapitel wird anhand von 16 Beispielen aus den o.g. fünf Videos gezeigt, welche Erklärungsmuster es gibt. In Kapitel 4 wird anhand dieser Muster ein Modell vorgestellt. Die Nummerierung der Beispiele folgt den jeweiligen Lehrkräften mit Beispielgruppe 1 für L1, Beispielgruppe 2 für L2 usw.

Wie im folgenden zu sehen ist, variieren Unterrichtsstil, Unterrichtssprache, Unterrichtsinhalte und daher auch die Erklärungsmuster unbekannter Wörter erheblich zwischen den einzelnen Lehrenden. Dies liegt z.T. an persönlichen Vorlieben, aber auch an curricularen Vorgaben (z.B. wenn ein bestimmtes Lehrbuch verwendet oder ein bestimmter Stoff in einem begrenzten Zeitraum durchgenommen werden muss), Motivation der Studierenden und Größe der Klassen. Die Beispiele sind aus drei verschiedenen Kursen entnommen: einem intensiven Sprachkurs mit vier Doppelstunden pro Woche (L1), einem Pflichtsprachkurs mit relativ vielen Studierenden einmal pro Woche (L2), und einem zweimal wöchentlich stattfindenden Wahlpflichtkurs in einer Kleingruppe (L3).

Zu den Abkürzungen: L=Lehrer/in, S=Student/in (jeweils mit Nummer, falls einer bestimmten Person zuzuordnen ist), Ss=mehrere Student/innen, R=Reaktion. Der zu erklärende Begriff ist unterstrichen; japanische Begriffe stehen kursiv und werden am Ende eines Satzes übersetzt, die Übersetzung steht in eckigen Klammern.

Beispiel 1-A:

S4: Die Menschen denken, sie sterben nie an keinem Frühstück.

S1: Was ist sterben?

S4: Sterben ist nicht leben. Wie Tod.

Beispiel 1-B:

S3: Tofu! Was ist Gemüse?

S2: Gemüse ist zum Beispiel Kartoffel.

S3: Tomate, Kohl, Zitrone. (R: Obst?)

Die Beispiele 1-A und 1-B sind typisch für L1, denn L1 möchte nach eigenen Angaben „unsichtbar“ sein und gibt Fragen zu Begriffen, die aus dem Plenum kommen, erst einmal an die Ss zurück (kann ein anderer S den Begriff erklären?) bzw. die Ss haben sich schon so an diese Unterrichtsmethode von L1 gewöhnt, dass ohne Zutun von L1 ein Gespräch unter Ss entsteht. Dabei erklären die Ss naturgemäß nicht unbedingt grammatisch korrekt, aber so, dass die anderen Ss es verstehen und eine Erklärung des L oft überflüssig ist.

Beispiel 1-C:

S4: Ich denke, er ist Geschäftsmann.

S2: Noch einmal bitte.

S4: Er ist Geschäftsmann.

S1: Geschäft?

S4: *Sarariman*. [Angestellter in einer Firma]

S1, S2: Ah, nein!

S1: Er hat kein (L steht auf und schreibt „Geschäftsmann“ an die Tafel, L1 unterbricht)

L: Geschäftsmann. Geschäft ist *mise*.

In dieser Unterrichtssituation halten die Ss in kleinen Gruppen jeweils eine Präsentation. Dafür haben sie sich eine Person ausgedacht, welche bestimmte Gegenstände benutzt. Anhand der gezeigten Gegenstände diskutieren die Zuschauer der Präsentation, wie die Identität dieser Person aussieht. Daher taucht der Begriff *Geschäftsmann* auf. S4 erklärt S1 und S2 den Begriff auf Japanisch, L1 greift erst hinterher ergänzend ein, um deutlich zu machen, dass ein Geschäftsmann nicht unbedingt etwas mit einem Geschäft zu tun hat.

Beispiel 1-D:

L: Das ist Gemüse- und Tofuaufstrich.

S2: Aufstrich, zum Beispiel, Butter (Gestik für Aufstreichen von Butter), *sōsu, jamu* [Soße, Marmelade].

L: (schreibt an die Tafel) Hier ist das Wort „streichen“. Streichen bedeutet das (Gestik). Oder auch die Wand. Wenn Sie an die Wand Farbe machen, ist das streichen.

Der Begriff Aufstrich wird zunächst von S2 in einer Präsentation³ in den Unterricht eingebracht, L1 erläutert genauer. S2 erklärt den Begriff dann mit Hilfe von Gestik sowie über die Bedeutung, L1 ergänzt die Aussagen noch um Hinweise zu Bildung und Gebrauch des Begriffs. L1 verwendet häufig Gestiken.

Beispiel 1-E:

L: (Tafelanscrib: „persönliche und kulturelle Bedeutung von Dingen“; zeigt auf das Wort „persönliche“ und sich selbst)

S: *Kojinteki*. [persönlich]

L: *Kojinteki nane*. Personally. Und kulturelle? OK?

S: Was ist das?

L: (deckt mit der Hand „Ile“ ab, so dass man nur „kulture“ sieht)

Ss: Aa, culture.

In diesem Beispiel spricht L1 fast nicht, sondern lässt die Ss die Bedeutung der Wörter über das Englische erschließen. Bei dem zweiten Begriff wird jedoch zusätzlich noch eine Hilfestellung über die Bildung des Wortes notwendig, bis die Ss die Bedeutung erfassen.

Beispiel 1-F:

L: Die Idee heute ist, die Gruppen haben die Regie. Regie. (Pause) Was ist Regie? Keine Idee? Zum Beispiel: Stephen Spielberg ist Regisseur. Regisseur. (R: Aaaa!) Diese Gruppe hat die Regie für Frage?

Im sprachlichen Bereich legt L1 besonderen Wert auf die Vermeidung von Japanisch: L1 setzt – verglichen mit den anderen Lehrern der o.g. Arbeitsgruppe – auch bei Anfängerklassen früh auf Deutsch als Unterrichtssprache, daher wird die Semantik eines unbekanntes Wortes nach Möglichkeit auf Deutsch erläutert. Das Erklären ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auch Konversationsübung; 1-D und 1-F stehen beispielhaft hierfür.

Beispiel 1-G:

Ss: Irgendwie...

S1: Irgendwo...

L: Irgendwo gibt es auch. Was ist irgendwo?

S1: Dokoka.

L: Irgendwer?

S1: Dareka.

Es gibt im Unterricht aber auch Situationen, wo ein Begriff vom Deutschen ins Japanische übersetzt wird, um den Unter-

richtsfluss nicht zu stören, hier lässt L1 deutsche Begriffe von S1 übersetzen.

Die Kurssprache bei L2 besteht aus einer Mischung aus Deutsch und Japanisch: Aufforderungen werden zweisprachig ausgedrückt, damit die Ss die Arbeitsanweisungen klar verstehen („Fragen Sie bitte – *Shitsumon shite kudasai*“), bzw. nur auf Japanisch. L2 beginnt den Unterricht mit einer Dialogsequenz, die mit Ss durchgespielt wird. Anschließend behandelt L2 eine Vokabelliste, die Teil der Semesterabschlussprüfung ist. L2 liest diese Liste laut vor und geht auf einige Begriffe näher ein, indem L2 auf den entsprechenden Gegenstand zeigt.

Beispiel 2-A:

L: Tür. (L2 geht zur Tür und klopft daran)

L: Fenster. (geht zum Fenster und schiebt es auf und zu)

Beispiel 2-B:

L: Haus, da müssen Sie schon aufpassen. *Tatemono dake desu*. [Es ist nur (die Bezeichnung für) das Gebäude]⁴

L: Bad, *ofuro, bāsurūmu*.

Bei anderen Begriffen der Vokabelliste, die innerhalb des Klassenraums nicht gezeigt werden können, verwendet L2 Japanisch, entweder zur Erläuterung von Besonderheiten oder direkt zur Übersetzung.

Beispiel 2-C:

L: Neruheya (Pause) *neru*.

S: Schlafen.

L: Schlafzimmer.

Die meisten Vokabeln auf Deutsch werden zwar von L2 vorgesagt und z.T. sprechen Ss die Begriffe im Chor nach, aber wie in 2-C gezeigt, bindet L2 die Ss auch bei der Suche nach dem deutschen Begriff ein: Bei der Frage nach dem Wort Schlafzimmer gibt L2 nicht das übliche japanische Wort *shinshitsu* vor, sondern das Kunstwort *neruheya*, aus *neru* (schlafen) und *heya* (Zimmer) zusammengesetzt. Nachdem jedoch keine Reaktion von den Ss kommt, engt L2 auf *neru* ein, worauf die korrekte Antwort (schlafen) kommt, L2 dann das gesuchte Wort von der Vokabelliste abliest.

Beispiel 2-D:

L: Wand. *Kabe ha doitsugo de fukuzatsu no kotoba*, [Wand ist auf Deutsch ein kompliziertes Wort]⁵ die Berliner Mauer. (Schreibt den Begriff sowie das englische Pendant „wall“ an die Tafel und zeigt eine Zeichnung der Insel Ishigaki⁶).

Während der Erklärungen schreibt L2 den Begriff zur Visualisierung an die Tafel und verdeutlicht die Aussagen zudem mit einer Zeichnung. Bei der Auswertung der Videoaufnahmen wird auch deutlich, dass L2 verhältnismäßig oft die Tafel verwendet, um die Schreibweise deutscher Vokabeln deutlich zu machen, aber auch um mit Zeichnungen Wörter zu erklären, ohne Japanisch zu verwenden.

Im hier untersuchten Unterricht von L3 sollten die Ss als Vorbereitung einen Text lesen, bei dem es um eine Wohngemeinschaft geht. L3 schreibt den Begriff an die Tafel und lässt S anschließend den Begriff auf Deutsch erklären.

Beispiel 3-A:

L: Was ist eine Wohngemeinschaft? (Tafelanschrieb)

S4: Schaft. Wissenschaft.

L: Schaft. Wissenschaft. Was ist eine Wohngemeinschaft?

S2: Gruppe. Nicht Familie.

Beispiel 3-B:

L: Nicht Familie, eine Gruppe. Genau. Zum Beispiel was für eine Gruppe?

S2: Studentenheim.

L: Im Studentenheim zum Beispiel. In Japan oder in Deutschland?

S2: (unverständliche Antwort)

L: In Japan auch? Gibt es auch eine Wohngemeinschaft? Verstehen Sie Wohngemeinschaft? [...]

S3/S4: Share. Room share. [...]

Nachdem in 3-A bereits eine gute Antwort (nicht-familiäre Gruppe) gegeben wurde, wird in 3-B weiter gefragt, was die Besonderheiten einer Wohngemeinschaft sind. Die Ss weichen schließlich aufs Englische aus, weil sie Wörter wie „teilen“ noch nicht beherrschen.

Beispiel 3-C:

L: Wenn sie den Text gelesen haben, wie viele Leute wohnen zusammen?

S4: Drei.

L: Drei Leute wohnen in der Wohngemeinschaft. Genau. Männer oder Frauen?

Ss: Frauen.

L: Frauen, drei Frauen. Und, wie ist es, was machen sie, was ist das Besondere an einer Wohngemeinschaft? (Pause) *Tokuchō ha nan desu ka?* Wohngemeinschaft *no tokuchō?* *Da kara, ano apāto ni,* Wohnung *ni sunde iru deshō?* *Da kara, kore de, donna yō ni, bunbetsu suru to, dō desu ka, heya no tsukaikata?* [Was ist das Besondere an einer Wohngemeinschaft? Sie leben in dieser Wohnung, nicht wahr? Deshalb, wie wird sie aufgeteilt, wie ist das, die Benutzung der Zimmer?]

S4: *Kitchin to Toilette to Bad ha kyōdō.* [Küche, Toilette und Bad werden gemeinsam benutzt]

Da auf die deutsche Frage nach der Besonderheit einer Wohngemeinschaft keine Antwort kommt, fragt L3 nun auf Japanisch, um den Begriff weiter einzuengen. S4 antwortet wahrscheinlich genau deshalb in der Muttersprache, wobei die beiden deutschen Begriffe Toilette und Bad eingestreut werden. Dieses Muster, dass L3 bei Ausbleiben einer Antwort die Frage auf Japanisch wiederholt, findet sich an vielen Stellen der Videotranskription. Ebenso ist zu erkennen, dass die Ss auf japanische Fragen nur sehr selten auf Deutsch antworten, so dass in solchen Situationen das Japanische als Unterrichtssprache für einen gewissen Zeitraum dominiert.

Beispiel 3-D:

L: Es gibt im Deutschen das Wort zusammen, kennen Sie? (Tafelanschrieb) Und es gibt das Wort gemeinsam. *Imi ha?* [Was bedeutet das?]

S4: Zusammen *ha issho*.

L: Zusammen *ha issho*. Gemeinsam?

S1: *Kyōdō*.

L: *Kyōdō, issho, sōsō*. Hier sehen Sie (unterstreicht „gemein“ von Wohngemeinschaft).

Um den „zusammen leben“-Aspekt einer Wohngemeinschaft und den Wortteil „gemein“ zu erklären, wiederholt L3 zunächst den bekannten Begriff „zusammen“, wobei S4 – auf die japanische Frage von L3 – Japanisch benutzt. Anschließend wird mit Hilfe des Wortes „gemeinsam“, das S1 kennt, auf „gemein“ hingewiesen.

Beispiel 3-E:

L: *Shōnin?* [Kaufmann]

Ss: *Shōnin? Shōnin?*

L: *Kau otoko*. [kaufen Mann]

S3: Kaufenmann.

L: Kaufenmann *ja nai*. [das ist es nicht]

S3: Kaufmann!

L: Kaufmann. *Naze* [warum] Kaufen-mann *ja nai?* Kaufen-mann *ja nakute*. [das ist es nicht] (Tafelanschrieb)

S3: *Gokan dake nokoshite*. [Nur der Wortstamm bleibt übrig]

L: *Sō desu. Ie no naka no shinshitsu?* [So ist es. Das Schlafzimmer im Haus?]

S6: Schlafzimmer?

L: Schlafzimmer, gut.

In dieser Unterrichtssequenz gibt L3 ein japanisches Nomen vor, das die Ss ins Deutsche übersetzen sollen. Die Ss wissen aber zunächst die Antwort nicht, so dass L3 das gesuchte Wort in seine beiden Bestandteile „kaufen“ und „Mann“ trennt und diese übersetzt, wie es ähnlich L2 in Beispiel 2-C (siehe oben) gemacht hat. S3 antwortet dann mit einer nicht ganz richtigen Antwort, korrigiert sich aber selbst. Anschließend wiederholt L3 die hier vorliegende Wortbildung (Verb plus Nomen) an einem anderen Beispiel (Schlafzimmer), das den Ss bereits bekannt ist.

4. Modell zu Wortschatzerklärungen

Bei der Analyse der Transkriptionen der videografierten Unterrichte, die auszugsweise in Kapitel 3 dargestellt ist, sowie bei der daran anschließenden Diskussion haben die Teilnehmer der Arbeitsgruppe auf dem DAAD-Fachseminar drei Kategorien mit jeweils mehreren Merkmalen herausgearbeitet, mit denen die Erklärungen zum Wortschatz systematisiert werden können.

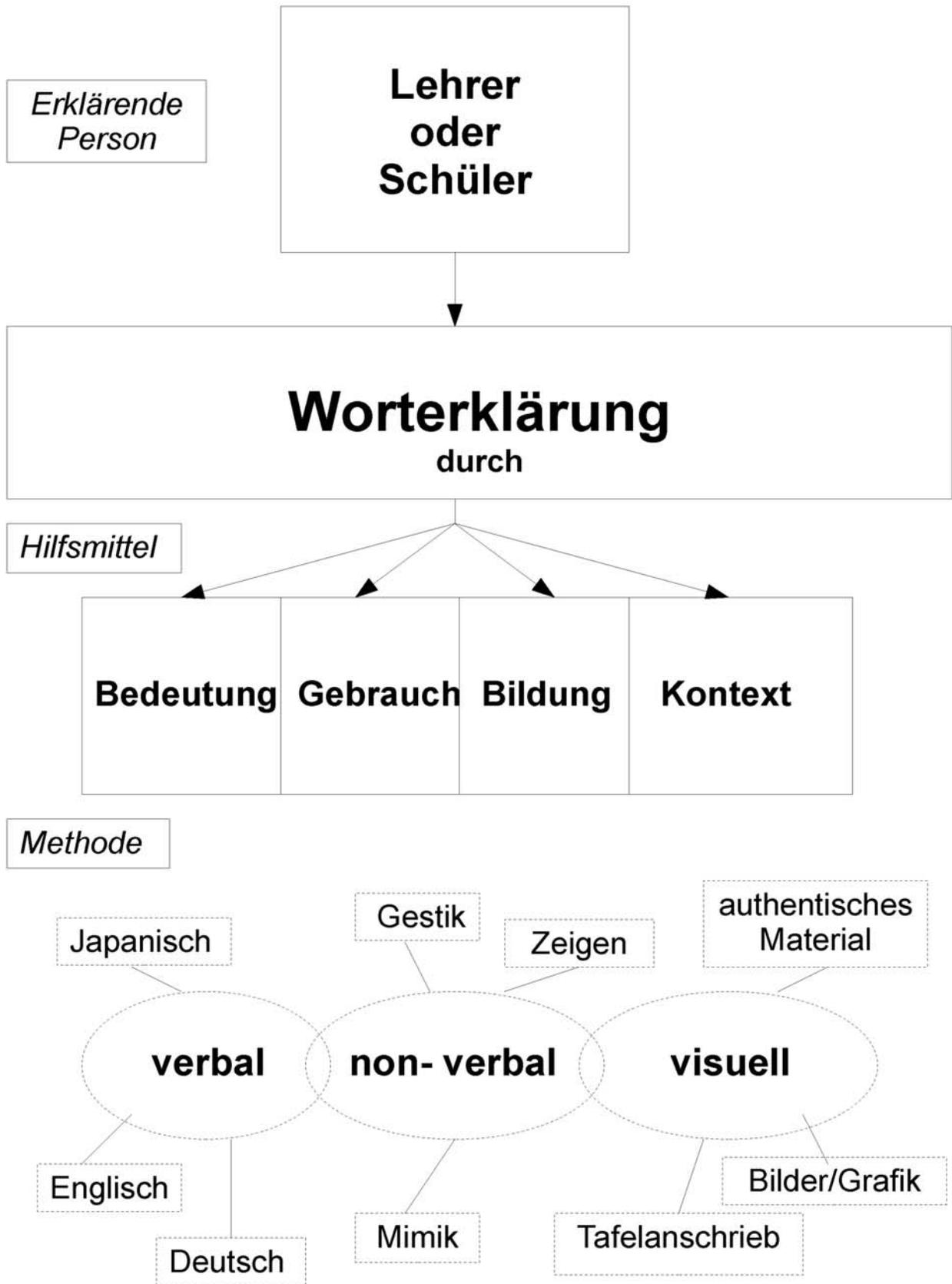
Die erste Kategorie gibt Auskunft über die *erklärende Person*: Erklärt die Lehrkraft oder die Studierenden selber? In den meisten Fällen ist dies sicherlich L, aber Beispiele 1-A und 1-B zeigen, dass auch Ss untereinander Erklärungen geben können, und sogar auf Deutsch.

Die zweite Kategorie ist das *Hilfsmittel*, wovon es vier gibt: *Bedeutung*, *Gebrauch*, *Bildung*, *Kontext*. *Bedeutung* heißt, dass das Wort übersetzt oder ein Synonym genannt wird; *Gebrauch*, dass es über den Kontext oder über ein Beispiel erklärt wird; *Bildung*, dass es z.B. über die Markierung des Wortstammes an der Tafel erklärt wird. Die eigene Kategorie *Kontext* ist in engem Zusammenhang zum Gebrauch zu sehen und soll die Verwendungen umfassen, bei denen der Kontext für das Verständnis besonders wichtig ist. Bei der Analyse zeigte sich, dass über die Hälfte aller Wortschatzerklärungen in die Kategorie *Bedeutung* fällt und jeweils knapp ein Viertel in *Bildung* und *Gebrauch/Kontext*. Wegen der relativ geringen Anzahl der Fälle wurde hier auf eine weitere Diskussion über eine Trennung oder Zusammenfassung der Kategorien *Gebrauch* und *Kontext* verzichtet.

Die dritte Kategorie ist die *Methode* mit den Unterkategorien *verbal* (in welcher Sprache werden die Erläuterungen gemacht, auf *Japanisch*, *Deutsch* oder *Englisch*?), *non-verbal* bzw. *Körpersprache* (*Gestik*, *Mimik*, *Zeigen*), sowie zusätzlichen *visuellen Unterrichtsobjekten*: *authentischem Material*, *Bilder/Grafik* oder *Tafelanschrieb*. Aus den Transkripten geht hervor, dass Deutsch die am häufigsten verwendete Unterrichtssprache ist, gefolgt von Japanisch.⁷ Bei der Körpersprache gibt es große Unterschiede zwischen den Lehrenden, was vermutlich von der jeweiligen Persönlichkeit sowie der Unterrichtssituation abhängt. In den Transkripten liegt kein Beispiel für *Mimik* vor, während der Diskussionen auf dem Fachseminar wurde jedoch deutlich, dass viele Lehrende auch *Mimik* einsetzen. Bei der Visualisierung wird der *Tafelanschrieb* am häufigsten verwendet, gefolgt von Bildern und Grafik. Ebenso wie für *Mimik* liegt kein Beispiel für *authentisches Material* vor, aber auch hier haben viele Lehrende berichtet, dass sie gelegentlich solches Material im Unterricht einsetzen. Dabei kann es sich z.B. um Prospekte von deutschen Supermärkten, deutsche Landkarten oder Weihnachtsschmuck handeln.

5. Fazit

Das Fachseminar und besonders die Arbeitsgruppe 4 hat bei allen Teilnehmern dazu geführt, den eigenen Unterricht kritischer zu sehen, zu reflektieren und sich Gedanken über Verbesserungen zu machen (vgl. Helmke 2009:342). Dem Titel „Unterrichtskommunikation & Wortschatzarbeit“ der Arbeitsgruppe entsprechend ging es einerseits darum, sich mit der im Unterricht verwendeten Sprache („Ich muss mehr Deutsch sprechen“ gegen „Mit Japanisch komme ich schneller voran“) sowie dem (meist zu hohen) Redeanteil der Lehrenden kritisch auseinanderzusetzen. Bei der Wortschatzarbeit besteht weitgehend Konsens darüber, dass Vokabeln nicht isoliert, sondern besser in einem Sinnzusammenhang gelernt werden (vgl. auch Bayerlein 1988: 208, Imig 2002:274). Zu den Methoden muss differenziert werden, dass je nach Unterrichtssituation eine angemessene Methode verwendet werden sollte. Ferner ist zur Wortschatzerklärung zu beachten, dass nicht alle Vokabeln für den Unterricht die gleiche Bedeutung haben. Für zentrale Begriffe nimmt sich ein Lehrer mehr Zeit als für Begriffe, die nicht so wichtig sind. Die



Vorlieben der Lehrenden sowie die äußeren Bedingungen sind bereits oben angesprochen worden, sollen hier jedoch noch einmal zusammengefasst werden:

Im Unterricht von L1 stehen die Studenten im Mittelpunkt, die Präsentationen halten (was einen großen Teil der Unterrichtszeit einnimmt). L1 legt großen Wert darauf, dass die Unterrichtssprache Deutsch ist und hat im Intensivkurs auch ausreichend Zeit, die Grundlagen der deutschen Sprache so einzüben, dass tatsächlich Deutsch als Unterrichtssprache verwendet werden kann. L1 arbeitet ergänzend mit der Tafel und setzt viel Gestik ein. L2 dagegen muss eine bestimmte Anzahl Vokabeln innerhalb eines Jahres durchnehmen, hat aber nur relativ wenig Zeit zur Verfügung. L2 benutzt gerne Deutsch und Japanisch im Unterricht, erklärt selber, und zeigt Bilder sowie schreibt viel an die Tafel. L3 hat mit einer Kleingruppe gute Voraussetzungen für einen kommunikativen Unterricht, gleitet bei langsamer Reaktion der Studierenden jedoch immer wieder ins Japanische ab, woraufhin die Studenten auch überwiegend Japanisch sprechen.

Es gibt allerdings auch gemeinsame Erklärungsmuster. So waren sich alle Teilnehmer am Fachseminar einig, dass Gegenstände, die im Klassenraum vorhanden sind, normalerweise nicht beschrieben, sondern gezeigt werden. Ebenso herrschte Einigkeit darüber, dass der Einsatz von Bildern und Grafiken sowie authentischen Materials (sofern es bei großen Klassen möglich ist) gegenüber einer japanisch- oder englischsprachigen Erklärung vorzuziehen sei.

6. Literatur

- Bayerlein, Oliver (1988): Anmerkungen zur Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht; in: 高知大学学術研究報告 第37巻 人文科学編 [Forschungsberichte der Universität Kōchi, Nr. 37, Band Humanwissenschaften], S. 207-215.
- Bayerlein, Oliver (1997): Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen. München: iudicium.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Huncke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Imig, Alexander (2002): Wortschatz- und Begriffsbildung: Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht (1a). Teil A: Wortschatz- und Spracherwerb; in: The Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University, Language and Literature 愛知県立大学外国語学部紀要 言語・文学編, Nr. 34, S. 263-290.
- Mayer, Oliver (2007): Wenig Neues auf dem Lehrbuchmarkt. Analyse aktueller Lehrbücher für den Deutschunterricht an Hochschulen in Japan; in: Liberal Arts and Education 教養と教育 (Aichi University of Education), Nr. 7, S. 43-55.

- 1 Teilnehmer der AG waren Timon Hüther (Düsseldorf/Keiō), Katsumi Iwasaki (Hiroshima), Oliver Mayer (Aichi), Tatsuya Ohta (Keiō), Michael Schart (Keiō) und Gabriela Schmidt (Tsukuba), Videoanalysen lagen jedoch nur von Mayer, Schart und Schmidt vor (vgl. Kapitel 3).
- 2 <http://ik-deutsch.net/lfs/index.php> (Zugriff am 4. 3. 2009)
- 3 Der genaue Wortlaut der Aussagen von S2 geht aus der Videoaufnahme wegen schlechter Tonqualität an dieser Stelle leider nicht hervor.
- 4 L2 spielt drauf an, dass das japanische Wort *ie* nicht nur Haus, sondern auch Familie bedeutet.
- 5 L2 meint damit die Begriffe „Mauer“ und „Wand“, die im Japanischen beide mit *kabe* wiedergegeben werden.
- 6 Ishigaki ist nicht nur der Name einer Insel der Präfektur Okinawa, sondern bedeutet direkt übersetzt „Steinmauer“
- 7 Es wäre in einer umfangreicheren Studie zu untersuchen, ob es sich bei den hier auf Video aufgenommenen Unterrichten um „normalen“ Unterricht handelt oder ob die Lehrenden – in Hinblick auf die Verwendung des Videos im Fachseminar und die dort zu erwartende Kritik von Kollegen – sich bewusst bemüht haben, mehr Deutsch als normalerweise zu sprechen. Helmke erwähnt in diesem Zusammenhang die *lesson studies* in Japan, die als „inszenierter, didaktisierter, nachgestellter, gespielter Demonstrationsunterricht“ (Helmke 2009:347) im Gegensatz zum alltäglichen Unterricht stehen.

(Received September 17, 2009)