

# **Mündliche Kommunikation im Deutschunterricht in Japan. Ein didaktischer Ansatz basierend auf konstruktivistischer Lerntheorie und Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft.**

Oliver ARICH\* und Oliver MAYER\*\*

*\*Department of Education, Justus Liebig University Giessen, 35390 Giessen, Germany*

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

## **Abstract**

For students of a foreign language, it is a rewarding experience if one is able to communicate in that language. Successful opportunities to do so can be included in a communication-oriented foreign language classroom, if the research results of neuroscience and the constructivistic learning theory are taken into account when designing classes and teaching materials. This article gives an overview of these subjects and demonstrates what can be done with a lower-intermediate German language course in Japan.

## **1. Einleitung**

Im Fremdsprachenunterricht sollten alle vier Fertigkeiten vermittelt werden, also Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Ob in einem bestimmten Kurs alle vier Fertigkeiten gleichmäßig unterrichtet werden oder ob eine oder mehrere Fertigkeiten als Schwerpunkte behandelt werden, wird jeder Fremdsprachenlehrer je nach Lehr- und Lernziel unterschiedlich beurteilen. In einem Kurs, der sich auf die Vermittlung der rezeptiven Fertigkeiten (Lesen, Hören) beschränkt, brauchen die beiden produktiven Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen) nicht unterrichtet zu werden. Umgekehrt ist dies nicht möglich, denn bevor die Kursteilnehmer ihre ersten Versuche im Schreiben der Fremdsprache unternehmen, müssen sie in der Lage sein, sie auch lesen zu können; für Hören und Sprechen gilt dies entsprechend. In diesem Artikel wird ein Deutschkurs (Details siehe Abschnitt 5) beschrieben, in dem alle vier Fertigkeiten unterrichtet wurden, der Schwerpunkt jedoch auf der mündlichen Kommunikation lag – beeinflusst u.a. von Stöver-Blahak, die empirisch nachgewiesen hat, dass der Einsatz von Sprecherziehung und mündlicher Kommunikation das Erlernen einer Fremdsprache positiv beeinflusst (Stöver-Blahak 2012, S. 309). In diesem Artikel wird zudem herausgearbeitet, welche Einstellungen die Teilnehmer zum Kurs hatten, sowie welche Zusammenhänge zu neueren Lerntheorien hergestellt werden können.

## **2. Neurowissenschaftliche Sicht auf das Lernen**

### **2.1. Übersicht über das Gehirn**

Aus der Sicht der Neurowissenschaft bedeutet das Lernen den Aufbau von neuen neuronalen Verbindungen in sogenannten „Neuropopulationen“ im Gehirn (Cortex). Beim neugeborenen Kind befinden sich ca. 100 Milliarden Neuronen in seinem Cortex, jedoch mit wenigen Verbindungen untereinander. Im Laufe des Erwachsenwerdens steigt diese Zahl an, und viele neue Verbindungen zwischen den einzelnen Neuronen weisen dabei eine höhere Stabilität und Festigkeit auf (vgl. Grein 2013, S. 8). Das menschliche Gehirn wird grob in zwei Hälften, Hemisphären, aufgeteilt. Frühere Untersuchungen wiesen darauf hin, dass im menschlichen Gehirn je nach Aufgaben eine der beiden Gehirnhälften zuständig ist. Die linke Hemisphäre ist zuständig für das analytische Denken: Logik, Sprache, Zahlen, Listen, Folge, Analyse etc., und die rechte Hemisphäre für das bildhafte Denken: Bilder, Rhythmus, Phantasie, Wachträumerei, Dimension, Farbe und die Raumwahrnehmung. Dieses Wissen wurde dennoch von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Teil überholt. Aus den Forschungen in der Medizin wurde erkannt, dass die Aufgaben auch durch andere Teile des Gehirns übernommen werden können, obwohl diese dafür „normalerweise“ nicht zuständig sind (vgl. Spitzer 2003, S. 15). Die beiden Hemisphären sind mit „mehr als 300 Milliarden Nervenfasern“ (Grein 2013, S. 9) miteinander verbunden. Dabei herrscht ein intensiver Austausch von Informationen. „Insgesamt werden im Cortex (also in beiden Hemisphären) jeweils vier verschiedene große Lappen unterschieden: der Frontal- oder Stirnlappen, der Parietal- oder

Scheitellappen, der Okzipital- oder Hinterhauptslappen und der Temporal- oder Schläfenlappen.“ (Grein 2013, S. 9).

Für den Gebrauch der Sprache und auch das Sprachenlernen sind alle Bereiche des Gehirns im Einsatz (vgl. Grein 2013, S. 9). Dennoch gibt es Bereiche, die sich auf gezielte Aufgaben „spezialisieren“. Dabei entwickelten sich die sogenannten Sprachzentren, zwei wichtige sind das Broca-Areal und das Wernicke-Areal (vgl. ebd. S. 9 f.). Das Broca-Areal befindet sich im Großhirn, im präfrontalen Cortex und ist zuständig für die motorische Erzeugung der Sprache (vgl. Kirschbaum 2008, S. 42). Das Wernicke-Areal befindet sich im Temporallappen, „im mittleren und hinteren Teil des Gyrus temporalis superior der linken Hemisphäre [...]. [Es] ist Teil des auditiven Assoziationskortexes und ist für das Erkennen und Verstehen von Worten von großer Bedeutung“ (Kirschbaum 2008, S. 296).

## 2.2. Das limbische System

Im Zentrum des Gehirns befindet sich das limbische System. Dieses System ist zuständig für die Beurteilung von eingehenden Reizen und Informationen. Außerdem ist es „an emotionalen und motivationalen Aspekten vielfältiger Verhaltensfunktionen (wie z.B. Lernen und Gedächtnis) beteiligt“ (Kirschbaum 2008, S. 270). Die ankommenden Informationen und Reize werden vom limbischen System nach speziellen Kriterien bewertet, wie z.B. „bekannt vs. unbekannt, wichtig vs. unwichtig, angenehm vs. unangenehm“ (Grein 2013, S. 11). Nach der Auswertung werden die bedeutendsten Informationen weitergeleitet und unwichtige ausgefiltert. Je nach Bedeutung bzw. Sinnhaftigkeit können die Informationen nach dem Durchlassen mit dem vorhandenen Wissen verknüpft und im Gedächtnis abgespeichert werden. Somit wird auch verständlich, warum irrelevantes bzw. als sinnlos eingestuftes Wissen so schwer zu erlernen ist. Andererseits wird auch deutlich, dass Wissen, das eine offensichtliche Relevanz für den Lernenden hat und vom limbischen System als sinnvoll eingestuft wurde, eine viel höhere Wahrscheinlichkeit hat, später im Gedächtnis verankert zu werden (vgl. Grein 2013, S. 11).

## 2.3. Die Nervenzellen

Wie bereits angedeutet, teilt das Gehirn die Aufgaben nicht strikt auf Zentren auf, sondern arbeitet als eine gemeinsam vernetzte Struktur. Das Denken besteht dabei aus dem Zusammenspiel dieser Zentren, die miteinander in regem Austausch stehen. Während des aktiven Lernens besteht ein Austausch von Informationen zwischen den Neuronen im neuronalen Netz des Gehirns, wobei sich währenddessen dazwischen die Verbindungen ändern (vgl. Grein 2013, S. 13). An sich sind die Neuronen „elementare [...] Bausteine des Nervensystems“ (Rösler 2011, S. 17). Sie agieren als Signalwandler und kennen nur zwei Zustände: Entweder ein Neuron feuert oder ein Neuron feuert nicht (vgl. ebd.). Neurone sind durch Synapsen und Axone miteinander vernetzt (vgl. Grein 2013, S. 14). Während des Lernprozesses feuern die Neuronen und senden die Informationen durch den neuronalen Kanal weiter. Dort sind verschiedene Botenstoffe, die sogenannten Neurotransmitter, beim Übertragen von Signalen aktiv. Die Neurotransmitter sind chemische Stoffe, die von Synapse zu Synapse während des Informationsaustausches weitergegeben werden und bei der elektrochemischen Signalübertragung eine wichtige Rolle spielen (vgl. Grein 2013, S. 14; Kirschbaum 2008, S. 201).

Fängt man beim Lernen mit einem neuen Thema an, so dauert es üblicherweise, bis das Behalten funktioniert, das liegt daran, dass der Axon noch nicht oft genug benutzt wurde und nicht gut genug ausgebaut ist. Wiederholt man das einmal Gelernte, folgt schließlich die Meisterung, es entsteht eine „stabile Verbindung“ (vgl. Grein 2013, S. 14). Der Axon wird durch das Wiederholen stärker beansprucht und entwickelt sich wie ein Muskel weiter. Des Weiteren wird die Verbindung mit einer Myelinscheide überzogen, dies steigert die Übertragungsrate von Informationen (vgl. Stangl). Die erfolgreiche Weiterentwicklung und gar die Myelinisierung von Axonen ist nicht nur auf stures Wiederholen geknüpft, viel mehr reagiert das Gehirn auf das Wiederholen teilweise abweisend, wenn es keinen Sinn macht und nicht durch das limbische System durchgelassen wird. Macht das Lernen überhaupt keine Freude, so wird man es sehr schwer haben erfolgreich zu lernen. Wenn andererseits das Thema viel Spaß bereitet und mit Interesse verbunden ist, so lernt man mit der Unterstützung von limbischem System und Belohnungssystem viel schneller und effektiver. Lernen erfolgt außerdem über das Verknüpfen von Informationen miteinander, währenddessen eine Veränderung in der Neuronenpopulation entsteht und das neue Wissen an das bereits existierende Wissen andockt (vgl. Grein 2013, S. 14). Bezogen auf das Erlernen einer Fremdsprache würde das neu erworbene Sprachwissen an das bereits vorhandene Wissen anknüpfen.

### 3. Konstruktivistische Ansicht der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Eine der bedeutendsten Lerntheorien unserer Zeit ist der Konstruktivismus. Die konstruktivistische Lerntheorie geht davon aus, dass unsere Realität von uns mit erschaffen wird. Dabei ist die „Weltwahrnehmung immer auf engste mit den Wahrnehmenden verbunden, sie ist deren Konstruktion“ (Decke-Cornill & Küster 2014, S. 33). Die Existenz der Außenwelt wird zwar nicht ignoriert, sie spielt aber keine übergeordnete Rolle (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014, S. 33). In der Wahrnehmung der Realität bleibt immer eine subjektive Konstante. Auch in einer Kommunikation werden die Informationen vom Kommunikationspartner mitkonstruiert (vgl. ebd). Eine von der subjektiven Beurteilung unabhängige Information zu vermitteln, ist nach der konstruktivistischen Lerntheorie nicht ohne weiteres möglich, denn es wird immer konstruiert. In Bezug auf den Wissenserwerb wird das Wissen nicht von der Außenwelt als ein unabhängiges Paket vermittelt, sondern immer von Lernenden mitbeurteilt und dabei zum Teil unbewusst beeinflusst. Wie bei der Beschreibung von Lernprozessen aus der Neurowissenschaft geht die konstruktivistische Lerntheorie davon aus, dass das Wissen beim Lernen an das vorhandene Wissen anknüpft. Dieser Prozess der Wissenskonstruktion ist dabei immer vom bereits vorhandenen Wissen abhängig und als subjektiv bzw. individuell zu betrachten (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014, S. 33).

Die konstruktivistische Lerntheorie sieht vor, „dass kleinschrittiger Unterricht mit einem einzigen Leitmedium wie es z.B. das Lehrbuch oft darstellt, wegen seiner Einseitigkeit und Engführung nicht Erfolg versprechend sei. Lernen in Gruppen benötige vielmehr eine reiche, vielfältige, offene und herausfordernde Lernumgebung, damit der Unterschiedlichkeit der kognitiven Strukturiertheiten, des Vorwissen und der Sinnkonstruktions- und Bedeutungsaushandlungsprozesse der Lernenden Rechnung getragen werden könne“ (Decke-Cornill & Küster 2014, S. 33). Somit verweist die konstruktivistische Lerntheorie direkt auf einen wichtigen Gegenstand, nämlich auf die „Sinnkonstruktion“. Betrachtet man das Wort Sinnkonstruktion, so erkennt man, dass es sich dabei um zwei Begriffe handelt: Sinn und Konstruktion. Sinn ist dabei als eigene individuelle Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit des Gelernten zu verstehen. Konstruktion zielt auf das Erschaffen der Wissensrealität durch Verknüpfen von Informationen.

Somit öffnet sich eine Perspektive für guten Unterricht, bei der eine Umgebung zu erstreben wäre, wo Lernende nicht nur das Lernen an sich als bedeutsam betrachten, sondern das gelernte Thema mit Sinn füllen. Wenn dabei noch der Faktor „Spaß und Begeisterung“ hinzukommt, steht dem sogenannten „Flow Zustand“ – ein Zustand des „gänzliche[n] Aufgehen[s] in einer glatt laufenden Tätigkeit“ (Rheinberg 2006, S. 345) – nichts mehr im Wege. Diese psychologische Erkenntnis kann man durch die Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft stützen. So werden bei einer mit Sinn und Begeisterung gefüllten Tätigkeit spezielle Neurotransmitter aktiviert, die das Lernen positiv beeinflussen (vgl. Grein 2013, S.23). Unterstützend bei der Konstruktion der neuen Wissensrealität kann auch eine Erhöhung der Verarbeitungstiefe mit emotionaler Beteiligung sein. Das kann durch direktes „Anwend[en], [...] Diskutieren, Umsetzen und [...] Steigerung der subjektiven Bedeutsamkeit“ (Bensberg & Messer 2014, S. 139) erreicht werden. Das führt zu einer Lernverarbeitungsgeschwindigkeit und Effizienz, die auf Dauer nicht nur den Lernprozess signifikant verbessert, sondern auch zur Potentialentfaltung des Lernenden beitragen kann.

Basierend auf den erwähnten Aussagen wäre die Voraussetzung für einen gut funktionierenden Fremdsprachenunterricht: Die Erschaffung von sinnvollen kommunikativen Situationen, bei denen Lernende das Wissen durch den direkten Einsatz der Sprache mit Freude konstruieren. Die Sprache an sich sollte dabei nicht als eine abstrakte Konstruktion ohne einen Realitätsbezug betrachtet werden (vgl. Boeckmann 2006, S. 29), sondern als ein Kommunikationsmittel, das während des Unterrichts zum Teil des Menschen wird. Eine der größten Herausforderungen dabei ist die Sinngebung der Kommunikation während der Lernsituation. Die Lernenden können in so einer Lernumgebung das Wissen direkt in einem Kommunikationsprozess miteinander anwenden und die Sprache aktiv nutzen. Die Kommunikation in der Fremdsprache füllt diese mit Sinn und Bedeutung und macht sie dadurch lebendig, was wiederum den Lernerfolg unterstützt.

### 4. Lerntraditionen im Fremdsprachenunterricht in Japan

Im Fremdsprachenunterricht dominierte viele Jahrhunderte lang die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Dabei stand die grammatische Analyse und anschließende Übersetzung eines fremdsprachlichen Textes im Mittelpunkt, wobei in Deutschland die Sprachen Latein und Altgriechisch unterrichtet wurden. Ziel des Unterrichts war vor allem die Auseinandersetzung mit der

fremden (Hoch)Kultur und das Lesen literarischer Texte. Kommunikationsfähigkeit spielte in diesem Unterricht keine Rolle. Im 19. Jahrhundert wuchs jedoch die Bedeutung der lebenden Fremdsprachen (in Deutschland vor allem Englisch und Französisch), und der Fremdsprachenunterricht wurde um neuere Methoden erweitert – die audiolinguale, audiovisuelle, vermittelnde, kommunikative und interkulturelle Didaktik sind in diesem Zusammenhang die wichtigsten Schlagwörter (vgl. Neuner 2003). Während die GÜM in gewissen Bereichen auch heute noch ihre Daseinsberechtigung hat, so kann man mit Sicherheit sagen, dass beim Lehren moderner Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum die GÜM im Prinzip nicht mehr zum Einsatz kommt.

In Japan waren die Ziele des Fremdsprachenunterrichts viele Jahrhunderte denen in Deutschland sehr ähnlich, auch hier ging es meist darum, die Texte einer (Hoch)Kultur zu lesen und außerdem darum, Informationen aus dem Ausland zu bekommen. Dies betraf vor allem Chinesisch, und während der Edo-Zeit (1603–1868) außerdem Holländisch. Takayama-Wichter führt dazu aus:

„Der Kontakt mit der Fremdsprache war ein Kontakt mit den Texten, nicht den Sprechern dieser Sprache. Gelernt wurde eine Fremdsprache, damit man ausländische Schriften übersetzen konnte, sie wurde nicht gelernt, damit man im Stande wäre, in ihr ein Gespräch zu führen. Diese Grundeinstellung übt ihre starken Einflüsse bis in die Gegenwart aus.“ (Takayama-Wichter 1990, S. 31–32)

Nun sind die Aussagen von Takayama-Wichter schon vor gut 25 Jahren gemacht worden, allerdings kann man davon ausgehen, dass der Einfluss der GÜM in Japan immer noch deutlich stärker ist als in Deutschland. Zwar hat sich vor allem im Englischunterricht an Mittelschulen auch in Japan der kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht etabliert, dennoch werden große Bereiche des Fremdsprachenunterrichts in Japan weiterhin von der GÜM dominiert. Dies sind vor allem der Unterricht in der Oberstufe und in Nachhilfeschoolen, der zur Vorbereitung auf die meist schriftlichen Aufnahmeprüfungen der Universitäten dient. Auch im universitären Fremdsprachenunterricht, und damit einem großen Teil des Deutschunterrichts in Japan, spielt die GÜM auch heute noch eine wichtige Rolle. Dies ist einerseits unverständlich, denn der Fremdsprachenunterricht an der Universität hat praktisch keine curricularen Vorgaben oder anschließende Prüfungen zu beachten, andererseits verständlich, wenn man die Rahmenbedingungen (große Klassen, Wahlpflichtkurse mit geringer Motivation der Teilnehmer, fehlende didaktische Ausbildung der Lehrenden) und die Sozialisation im japanischen Schulwesen betrachtet. Auch wenn sich viele Studenten im universitären Deutschunterricht Kommunikation oder die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen wünschen (vgl. Grünewald 2005, S. 107), so darf nicht unterschätzt werden, dass große Bereiche des japanischen Schulsystems spontane Äußerungen eher unterdrücken und Apathie, Anpasstheit und Schweigen (auch unbewusst) fördern, was sich vor allem auf einen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht sehr negativ auswirkt. Da diese Aspekte ausführlich beschrieben worden sind (vgl. z.B. Grünewald 2005, S. 72–111 oder Tomoda 2000), sei hier nur darauf hingewiesen, dass ein auf mündliche Kommunikation ausgerichteter Fremdsprachenunterricht an einer japanischen Universität keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist.

## 5. Der Sprachkurs und seine Teilnehmer

Der hier untersuchte Kurs „Deutsch Kommunikation“ findet im Rahmen der Sektion Europäisch-Amerikanische Kultur innerhalb des Studiengangs Internationale Kultur der Pädagogischen Hochschule Aichi statt und ist ein über vier Semester laufendes Wahlmodul, das jedoch nicht komplett belegt werden muss. Konkret sieht es so aus, dass „Deutsch Kommunikation“ vom dritten bis sechsten Semester des acht Semester umfassenden Bachelor-Studiums belegt werden kann, wobei der Kurs grundsätzlich im dritten Semester beginnt und zweimal pro Woche mit 90 Minuten durchgeführt wird. In den vier Semestern wurden in den letzten Jahren stets die Bände 1 bis 3 des Lehrwerks „Schritte“ (Hueber Verlag) durchgearbeitet, so dass die Teilnehmer bei Ende des Kurses ein solides Wissen auf Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens haben. Zu Beginn des Kurses im dritten Semester liegen die Teilnehmerzahlen meistens bei 10 bis 14 Studenten und sinken im Laufe der Zeit auf 6 bis 10 Studenten ab; neue Teilnehmer steigen während des laufenden Kurses nur sehr selten ein und nur dann, wenn sie die notwendigen Deutschkenntnisse an anderer Stelle erworben haben.

Der hier vorliegende Artikel behandelt den Kurs „Deutsch Kommunikation“ im fünften Semester, der im Sommersemester 2014 von 12 Studenten belegt wurde. 11 dieser 12 Studenten hatten in den ersten vier Semestern bereits Deutschkurse im Rahmen des Studium Generale abgeschlossen, zusammen mit den Kursen „Deutsch Kommunikation“ im dritten und vierten Semester hatten sie so zu Beginn des fünften Semesters Deutschkurse im Umfang von etwa 90 Stunden absolviert. Eine Studentin hatte im Studium Generale eine andere Fremdsprache gewählt und daher mit dem Deutschunterricht erst im dritten Semester begonnen; sie

hatte zu Beginn des fünften Semesters daher Deutschkurse im Umfang von nur etwa 60 Stunden absolviert, hatte die fehlenden Deutschkenntnisse aber im Selbststudium weitgehend nachgeholt.

Der Kurs „Deutsch Kommunikation“ fand zweimal pro Woche statt, und beide Autoren haben den Kurs gemeinsam unterrichtet. Kurstragendes Lehrwerk waren die Bände 2 und 3 von „Schritte“ (Bovermann et al. 2004; Hilpert et al. 2004), die durch das Arbeitsbuch „Vorgang“ (Niers/Mayer 2013) und selbst erstellte Materialien ergänzt wurden. Dem Titel des Kurses entsprechend lag der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation, wobei jedoch auch Grammatik behandelt wurde, und es gab nach jeder Sitzung schriftliche Hausaufgaben.

Aus dieser Kursbeschreibung wird deutlich, dass sich dieser Kurs in wichtigen Punkten von den allermeisten Deutschkursen an japanischen Hochschulen unterscheidet, und zwar in Bezug auf die Motivation (alle Studenten nehmen freiwillig teil), auf die Teilnehmerzahl (weniger als ein Viertel im Vergleich zu vielen anderen Kursen an der gleichen Institution), auf die Häufigkeit und Dauer (zweimal wöchentlich, länger als ein Jahr) und auf das Lehrwerk (in Deutschland verlegt).

## 6. Interviews mit Studierenden und Ergebnisse

Basierend auf der konstruktivistischen Lerntheorie und den Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft kann man folgende Aussage treffen: Ein Unterricht, der durch emotional-positive Kommunikation mit Sinn und Bedeutung geprägt ist, kann zu besonders guten Ergebnissen beim Sprachenlernen führen. Um diese Aussage zu überprüfen, wurde während des Sommersemesters 2014 der Fokus auf sinnvolle kommunikative Situationen, bei denen Mündlichkeit im Fokus steht, gelegt. Am Ende des Semesters wurden Leitfaden-Interviews mit den Teilnehmern durchgeführt, wobei Englisch verwendet wurde. Insgesamt wurden sieben Personen befragt; die Befragungen dauerten durchschnittlich 10 Minuten und wurden aufgezeichnet. Die Interviews wurden mit folgenden sechs Fragen strukturiert:

1. Was hat Ihnen während des Unterrichts besonders Spaß gemacht?
2. Was war anders als in anderen Fremdsprachkursen, was ist Ihnen besonders aufgefallen?
3. In diesem Semester wurde die mündliche Kommunikation sehr stark gefördert. Finden Sie, dass die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht wichtig ist?  
→ Ja: Warum?  
→ Nein: Warum nicht?
4. Wie hat sich Ihr Deutsch in diesem Semester verbessert? Was können Sie nun besser?
5. Warum sollten Japaner gezielt ihre mündliche Kommunikationsfähigkeit in Fremdsprachen trainieren?
6. Was denken Sie, warum kann sich durch gezielte Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache auch die Kommunikation auf Japanisch verändern? Kann man „offener werden“?

Bei der Beantwortung der ersten Frage wurden von den Teilnehmern folgende Aspekte als interessant bzw. positiv empfunden: Kultur und Kommunikation. Bei dem kulturellen Aspekt fanden die Teilnehmer es besonders interessant, die Unterschiede zwischen der deutschen und der japanischen Kultur kennen zu lernen. Bei der Kommunikation hat den Teilnehmern die Möglichkeit, selbst auf Deutsch zu sprechen, am meisten gefallen. Im Gegensatz zum Sprechen fanden manche Teilnehmer das Lernen der Grammatik als langweilig und schwer. „I don't like grammar, German grammar is very difficult. It's hard to memorize and boring“ (Aussage einer Teilnehmerin). Bei der Frage über den Unterricht in anderen Klassen empfanden alle Teilnehmer (bis auf eine) den Unterricht mehr sprechzentrierter als in anderen Kursen. Diese sind laut Aussagen von vier Teilnehmern sehr auf Grammatik und Schreiben orientiert, was als eher negativ empfunden wurde. „First year [...] class was focused on grammar and reading ability, so it was just boring for me“ (Aussage einer Teilnehmerin). Außerdem wurde die kleinere Größe der Klasse sehr gelobt, diese Umgebung bot eine Möglichkeit, sich direkter auszutauschen. „Number of students, it's good to get a chance to communicate. It was good for German class“ (Aussage eines Teilnehmers). Bei der Frage nach der Wichtigkeit von mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht waren alle sieben Befragten der Meinung, dass es sehr wichtig sei, während des Unterrichts mündlich zu kommunizieren. Als einer der Gründe wurde der Wille mit Ausländern zu sprechen genannt. „I really would like to talk with foreigners but I can't explain what I would like to say“ (Aussage eines Teilnehmers). Außerdem wurde das Erlernen der Kultur mit der Kommunikation in Verbindung gebracht, es sei motivierend, mehr über die fremde Kultur durch das

Sprechen zu erfahren. Auch wurde der Sinn von Lernen einer Fremdsprache in der Kommunikation gesehen. „I think the main point of learning language is communication with other people” (Aussage einer Teilnehmerin).

Die Deutschkenntnisse haben sich laut Aussagen nach selbstreflexiver Einschätzung bei den meisten Studenten verbessert, vor allem die kommunikative Fähigkeit. Dieser Aspekt wirkte auf die Teilnehmer motivationssteigernd und stärkte sogar das eigene Selbstwertgefühl. „When I speak German or English to you or other teachers and they understand my English or German, I can feel self-confident, so it encourages me to study harder and speak more” (Aussage einer Teilnehmerin). Auf die Frage über das gezielte Training der mündlichen Kommunikationsfähigkeit bei Japanern waren sechs Teilnehmer der Meinung, dass Japaner allgemein in Fremdsprachen nicht gut mündlich kommunizieren können. Diese Überzeugung wurde auch von den meisten unreflektiert ausgesagt. Einige haben dennoch dazu erklärt, dass die schlechte Ausbildung in der Schule der Grund dafür sei. Diese sei nur auf das Bestehen der Aufnahmeprüfung ausgerichtet, und das Lernen einer Fremdsprache diene nur diesem Zweck. „In Japanese education especially in high school, English is study for entrance examination for the university. So many didn't study about conversation and communication, only about grammar and reading. So Japanese people's English ability has a lack of conversation and communication” (Aussage einer Teilnehmerin).

Bei der Beantwortung der sechsten Frage waren die meisten Teilnehmer sich sicher, dass das Erlernen einer Fremdsprache einen Effekt auf die eigene Muttersprache haben würde. Dieser hängt aber nicht nur von der Sprache allein ab, sondern kann auch durch das Erlernen der Kultur stark stimuliert werden. So antworteten einige Teilnehmer, dass man durch das Erlernen von Fremdsprachen selbstbewusster wird. „The ability to speak foreign language can increase the self confidence in Japanese language“ (Aussage eines Teilnehmers). Die Erfahrung der fremden Kultur, zum Beispiel durch einen Auslandsaufenthalt, würde zusätzlich einen großen Beitrag bei der Veränderung des Charakters leisten, z.B. offener zu werden. „Who went to study abroad change their personality. They became more open and talk a lot“ (Aussage einer Teilnehmerin).

## 7. Fazit

Sowohl in der eigenen Einschätzung der Studenten (im Interview geäußert) wie in der Bewertung der Lehrenden wurde deutlich, dass die meisten Teilnehmer nach dem Semester in ihrer kommunikativen Fähigkeit gestärkt waren. Der Unterricht war stets mit Freude verbunden und durch die vielen kommunikativen Situationen auch als sinnvoll angesehen. Das Ergebnis sind motivierte junge Studenten, die mehr Bedeutung im Deutschlernen sehen und durch die Kommunikation aktiver, offener und selbstbewusster im Unterricht geworden sind.

Durch die Ergebnisse aus dem auf mündliche Kommunikation fokussierten Unterricht während des Semesters und der anschließenden Befragung konnte das theoretische Model des Konstruktivismus bestätigt werden. Auch die Erklärungen und Standpunkte aus der Neurowissenschaft erscheinen greifbarer und plausibler zu sein. Sobald der Unterricht mit Sinn, Bedeutung und positiven Emotionen verknüpft wurde, steigerten sich die Motivation der Teilnehmer und dadurch letzten Endes auch der persönliche Lernerfolg im Unterricht.

## 8. Literatur

- Bensberg, Gabriele und Jürgen Messer (2014): *Survivalguide Bachelor*. Springer Medizin, Berlin und Heidelberg. 2. Auflage
- Bovermann, Monika, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht und Daniela Wagner (2004): *Schritte 2. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch + Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Studienverlag, Innsbruck.
- Decke-Cornill, Helene und Lutz Küster (2014): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto, Tübingen, 2. Auflage.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber, Ismaning.
- Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlerner*. Iudicium, München.
- Hilpert, Silke, Franz Specht, Daniela Wagner, Monika Reimann und Andreas Tomaszewski (2004): *Schritte 3. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch + Arbeitsbuch. Hueber, Ismaning.
- Kirschbaum, Clemens (2008): *Biopsychologie von A bis Z*. Springer, Heidelberg.
- Neuner, Gerhard (2003): *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*; in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen und Basel, 4. Auflage, S. 225–234.

- Niers, Martin Wilhelm und Oliver Mayer (2013): Vorgang. Arbeitsbuch für Deutsch. Pädagogische Hochschule Aichi, Kariya.
- Rheinberg, Falko (2006): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben; in: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln. Springer, Heidelberg, 3. Auflage, S. 331–354.
- Rösler, Frank (2011). Psychophysiologie der Kognition. Eine Einführung in die kognitive Neurowissenschaft. Spektrum, Heidelberg.
- Spitzer, Manfred (2003). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum, Heidelberg und Berlin.
- Stangl, Werner (Internet): Myelin; in: Lexikon Online für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/1735/myelin/> (letzter Zugriff am 20.9.2014).
- Stöver-Blahak, Anke (2012): Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten. Peter Lang, Frankfurt.
- Takayama-Wichter, Taeko (1990): Japanische Lerner und ihre Lernersprache im gesprochenen Deutsch. Teil 1: Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik. Peter Lang, Frankfurt.
- Tomoda, Shunzo (2000): Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation; in: Albrecht Rösler, Klaus-Börge Boeckmann und Susanna Slivensky (Hrsg.): An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch. Iudicium, München, S. 130–152.

(Received September 24, 2014)