

Stundenprotokollgestützter Konversationsunterricht

Elke HAYASHI-MÄHNER

I. Vorwort

Beim Unterrichten an verschiedenen japanischen Universitäten stieß die Autorin stets auf dasselbe Phänomen: die Studentinnen und Studenten der Fremdsprache (FS) Deutsch, mit der sie an der Universität zum ersten Mal in ihrem Leben konfrontiert wurden, sind sich häufig über ihre Motivation zum FSerwerb nicht im klaren und besitzen kein allzu großes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten, Kommunikationskompetenz in einer fremden Sprache erwerben zu können. Eine systematische Analyse dieses Phänomens sah sie als Grundlage für den Erfolg ihres Unterrichts an, da sie als Muttersprachlerin mit sogenanntem Konversationsunterricht betraut ist. Das heißt, von ihr wird das Vermitteln der gesprochenen deutschen Gegenwartssprache erwartet.

Oben erwähnten Mangel an Zielgerichtetheit beim FSerwerb kann zu einem großen Teil mit dem hiesigen Ausbildungssystem erklärt werden, das in den meisten Bereichen keinerlei fachspezifisches Wissen von Berufsanfängern erwartet, sowie als mangelndes Wissen über Lerntechniken in Bezug auf kommunikativen FSerwerb. Auffällig war auch das unsystematische Zergliedern der Sätze in einzelne Wörter, manchmal sogar einzelne Silben, ohne Rücksicht auf Sinnbezüge. Selbst Artikel und Bezugsnomina wurden häufig auseinandergerissen. Hinzu kam die für japanische Lernanfänger typische „Katakana-Aussprache“, so daß das Ergebnis teils unverständliches Deutsch war.

Dem entgegenzuwirken beschloß die Autorin, die Gehörschulung zum obersten Unterrichtsziel zu erklären und alles Schriftliche, so weit es irgend vertretbar schien,

aus dem Konversationsunterricht zu verbannen. Eine Weiterführung dieser Idee war das Stundenprotokoll: Zu Beginn der Stunde wurden zwei Studentinnen mit dem Protokollieren des Stundeninhalts betraut und den übrigen wurde konsequentes Zuhören statt Mitschreiben ans Herz gelegt. Selbstverständlich wurde zu Beginn mehrfach auf Sinn und Zweck dieser Methode hingewiesen. Am Ende des Semesters ließ die Autorin alle drei Klassen, in denen sie diese Methode angewandt hatte, anonym ihre Meinung sowohl zum Unterricht allgemein als auch konkret zum Stundenprotokoll schriftlich darlegen. Da die Resonanz zur Überraschung der Autorin, die anfangs den nicht unerheblichen Widerstand auf studentischer Seite deutlich gespürt hatte, überwältigend positiv ausfiel, entschloß sie sich, diese Methode publik zu machen. Soweit der Autorin bekannt, wurde sie weltweit zum ersten Mal im FSunterricht eingesetzt. Es versteht sich von selbst, daß diese Methode nur für den Erwachsenenunterricht und dabei für größere Klassen geeignet ist.

Da FS in vielen Teilen der Welt schon lange vor unserer heutigen Zeitrechnung erlernt wurden, ist auch die Forderung nach Vermittlung der kommunikativen Kompetenz keine Erfindung der Moderne. Deshalb sollen zunächst einige für ihre jeweilige Zeit typische Lehrmethoden im FSunterricht dargestellt werden, bevor der stundenprotokollgestützte FSunterricht am Beispiel des Konversationsunterrichts Deutsch vorgestellt wird. Abschließend sollen einige Studentinnen selbst zu Wort kommen.

II. Lehrmethoden im historischen Fremdsprachenunterricht

Im Mittelalter, als Latein noch nicht zu den „toten“ Sprachen zählte, wurde der Lateinunterricht eingeschränkt einsprachig unterrichtet. Das heißt, Ausnahmen von dem Prinzip der Einsprachigkeit, die FS solle in jedem Fall Lehrgegenstand als auch Lehrmittel sein, waren zulässig. Zu Beginn lernten die Schüler Latein zu lesen, d.h. die Aussprache, ohne daß inhaltliches Verstehen erwartet wurde. Zur Bedeutungserklärung wurde die Muttersprache der Lerner herangezogen. Zu Anfang des Lektüreunterrichts wurden Wort-für-Wort-Übersetzungen angefertigt und der lateinische Text auswendig gelernt. Lateinisch-deutsche Vokabellisten waren ebenfalls üblich. Es wurde jedoch erwartet, daß die Schüler auch untereinander ausschließlich Latein verwendeten. Mit fortschreitender Kenntnis des Lateinischen wurden die muttersprachlichen Erklärungen durch lateinische ersetzt.⁽¹⁾ Als das Lateinische immer mehr zur Lingua franca der Gelehrten wurde, ging man dazu über, andere FS

nicht in der Muttersprache, sondern in Latein, später über andere Drittsprachen, zu unterrichten. So war als Hilfsmittel zum Erlernen der -damals noch wesentlich weiter verbreiteten- arabischen Sprache im 16. Jh. nur eine einzige Grammatik verfaßt worden, die sich nicht des Lateinischen, sondern der Muttersprache der Lerner bediente.⁽²⁾ Auch das Deutsche nahm regional eine dem Lateinischen vergleichbare Stellung ein. So löste in Dänemark erst 1775 die dänische Sprache die deutsche als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht ab.⁽³⁾

Im Humanismus bediente man sich in der Anfangsphase des FSunterrichts ebenfalls muttersprachlicher Erklärungen, um zum Verständnis der FS zu gelangen.⁽⁴⁾ Die Sprachmeister im 18. Jahrhundert gewöhnten ihre Schüler zunächst durch Nachsprechen von Dialogtexten an die Aussprache. Konnten die einzelnen Texte fließend gesprochen und übersetzt werden, setzte die Stufe des Lesens ein. Zum Schluß mußten die Schüler jede beliebige Stelle der deutschen Übersetzung auf Französisch bzw. Latein aufsagen können. Grammatikerklärungen hielt man für den Anfängerunterricht für nicht geeignet.⁽⁵⁾ Jedoch bestand die Tendenz, der Grammatik allmählich wieder mehr Gewicht als der Konversation beizumessen.⁽⁶⁾ Zur selben Zeit wurde eine besondere und als sehr extrem anzusehende Form des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland populär, der Einsatz von Gouvernanten. Ihr Unterricht stützte sich auf keinerlei lerntechnische Überlegungen zu Grammatik, Didaktik etc. Von wohlhabenden Familien eingestellt, war es die Aufgabe dieser fremdsprachigen Angestellten, mit den Kindern der Familie in ihrer eigenen Muttersprache, in der Regel Französisch, Konversation zu betreiben. So sollten die Kinder mit der Zeit die Struktur der Sprache verinnerlichen.⁽⁷⁾

Ende des 19. Jahrhunderts gewannen die Befürworter der Einsprachigkeit immer mehr Anhänger, diesmal unter diversen Bezeichnungen: neue, direkte, imitative, induktive, analytische oder natürliche und Reformmethode. Darunter verstand man die „direkte Assoziation der fremdsprachlichen Zeichen mit dem Denken und den Vorstellungsinhalten.“⁽⁸⁾ Nach 1900 erfolgte unter dem Begriff <vermittelnde Richtung> erneut eine Verdrängung der Muttersprache aus dem FSunterricht. Wiederum herrschte keine Einigkeit bezüglich der Rolle von Übersetzungen im elementaren FSunterricht.⁽⁹⁾ Einschränkend muß jedoch gesagt werden, daß Einsprachigkeit im Literaturunterricht an den weiterführenden Schulen kritisch betrachtet und für den Grammatikunterricht sogar im Mai 1901 in den preußischen „Lehrplänen und

Lehraufgaben“, gestützt auf den Allerhöchsten Erlaß Kaiser Wilhelm II. vom 26. November 1900, gänzlich untersagt wurde.⁽¹⁰⁾

Für Europa gilt, „»Einsprachigkeit« wird nach dem Zweiten Weltkrieg wieder zu einem zentralen Begriff der FD (Anm. der Autorin: Fremdsprachendidaktik)“.⁽¹¹⁾ Während die alte <direkte Methode> grammatische Regeln und Sprachwissen weniger fordert, gesteht man diesen Aspekten unter der neuen Begrifflichkeit <Prinzip der Einsprachigkeit> durchaus eine Berechtigung zu.⁽¹²⁾ Bornemann und Leisinger hingegen, beides Vertreter der Zweisprachigkeit im FU, propagieren Mitte des 20. Jahrhunderts das Unterrichtsziel der mündlichen Kommunikationsfähigkeit als durch Übersetzungen erreichbar. Bornemann spricht sich jedoch gegen Wort-für-Wort-Übersetzungen aus und verlangt statt dessen sinngemäße Hinübersetzung. Mit der fertigen schriftlichen Übersetzung betrachtet er den Text keineswegs als abgehandelt. Mit Hilfe der ersten Übersetzung, die das Textverständnis sichert, sind in den folgenden Unterrichtsstunden wiederholt mündliche ad hoc Übersetzungen anzufertigen, so lange, bis der Sprachgebrauch sich dem Lerner vollständig eingeprägt hat.⁽¹³⁾ Bei dieser Übersetzungsmethode sind die Wiederholungen hervorzuheben, da sie auf die mündliche Ausdrucksfähigkeit abzielen. Das sei hier deshalb betont, weil diese Form des Übersetzungsunterrichts sich dadurch strikt von solchen unterscheidet, bei denen als Hausaufgabe angefertigte wörterbuchgestützte Übersetzungen im Unterricht einmal kontrolliert als gelernt zu den Akten gelegt werden. Bei Bornemanns Methode wird durch die Redeübungen gleichzeitig die Satzmelodie vermittelt, was sich letztendlich positiv auf die natürliche Aussprache auswirkt. Buchstabengetreues Lesen wird dadurch von Anfang an unterbunden.

1960 fordert Brooks für den neuzeitlichen FSunterricht „Lese- und Schreibfähigkeiten werden einige Wochen oder sogar Monate nach den Hör- und Sprechfertigkeiten eingeführt. Sie bleiben stets beträchtlich hinter den Fortschritten in den Hör- und Sprechfertigkeiten zurück, [...]“.⁽¹⁴⁾ Gleichzeitig spricht er sich strikt gegen Übersetzungen im FU aus. Erst auf hohem Leistungsniveau seien sie akzeptabel.⁽¹⁵⁾ Neuere Forschungsergebnisse bestätigen Brooks Theorie, daß vor allem die Hörkompetenz von Bedeutung ist für den Erwerb weiterer Kompetenzen wie Lese- und Schreibfähigkeit (vgl. S. 7)

Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nur ein sehr kurzer Abriß möglich ist, so dürfte dennoch deutlich geworden sein, daß diverse Methoden im kommunikationsori-

entierten FU angewandt wurden, keine jedoch als unumstritten gelten kann. Guthrie formuliert dies wie folgt: Der FSunterricht hat „so viele Methoden, wie es Muttersprachen gibt“.⁽¹⁶⁾ Besonders umstritten waren zu jeder Zeit der Einsatz der Muttersprache sowie Übersetzungen zur Erreichung kommunikativer Kompetenzen in der FS.

III. Hörverständnisprägung und Fremdsprachenvermittlung

Noch zu Beginn der 1990er Jahre wurde im universitären FSunterricht in Japan überwiegend die Grammatik-Übersetzungsmethode angewandt.⁽¹⁷⁾ Die konkrete Anwendung dieser traditionellen Lehrmethode beschreibt Ogawa Mitte der 80er sehr anschaulich. „Ich lehrte nämlich meine Studenten zuerst die deutsche Grammatik und gab ihnen dann deutsche Lesebücher. In der Klasse ließ ich sie ins Japanische übersetzen, dann erklärte ich ihnen die Texte grammatisch und übersetzte sie selbst.“⁽¹⁸⁾ Diese Lehrmethode kann natürlich mangels aktiver Kommunikationsübungen nicht zu Kommunikationskompetenz in der FS führen. Doch das darf sicherlich auch nicht als Unterrichtsziel unterstellt werden. Erreicht werden kann hingegen Übersetzerkompetenz, und das durchaus auf hohem Niveau. Wie wenig diese jedoch Kommunikationskompetenz bedingt, ist leicht an der Tatsache abzulesen, daß immer wieder Übersetzerpreise an Übersetzer verliehen werden, deren Übersetzerfähigkeiten hervorragend sind, die jedoch über keine oder nur mangelhafte Kommunikationskompetenz in der FS verfügen. So wurden z.B. 1999 der Lessing-Übersetzerpreis sowie die Max-Dauthendey-Feder einem japanischen Übersetzer und einer japanischen Übersetzerin verliehen, auf die dies zutrifft. Daß reine Lesefähigkeit des Deutschen auch unter japanischen Wissenschaftlern bis in die 1990er Jahre nichts Besonderes war, fanden Ammon/Michels im Wintersemester 1991/92 in einer Stichprobe unter Wissenschaftlern der Dokkyo-Universität in Soka bestätigt. „Auffällig ist auch, daß bei Englisch in vielen Fällen gute Schreibkenntnisse angegeben werden, während sich bei Deutsch und Französisch die Kenntnisse eher auf das Lesen beschränken.“⁽¹⁹⁾

Dieses ausschließlich übersetzungsausgerichtete FSlernen bzw. -lehren findet auch in Japan immer mehr Kritiker, da die dadurch erworbenen Fähigkeiten sehr spezielle sind und sich nicht für den direkten Kontakt mit anderen Kulturen eignen. So distanzierte sich auch Ogawa selbst nach langjährigem Deutschlandaufenthalt von

seiner o.g. Methode. „Es ist zwar nicht überflüssig, [...], sondern nötig, die Grammatik zu lernen, aber japanische Studenten lernen sie bisher fast ausschließlich mit den Augen, ohne wesentliche Beteiligung von Ohren und Mund. An diesem Punkt sollte ein Umdenkungsprozeß in Gang kommen. Die grammatische Übung soll sich nicht nur durch die Augen sondern vielmehr durch Ohren und Mund vollziehen.⁽²⁰⁾“ Für mündliche Übungen empfiehlt er das Sprachlabor. So könne die Lehrkraft die Aussprache und Ausdrucksfähigkeit jedes einzelnen Schülers kontrollieren.⁽²¹⁾ Obwohl dies für die damalige Zeit sicherlich sehr moderne und innovative Forderungen waren, vermißt man aus heutiger Sicht ein näheres Eingehen auf die Möglichkeit des Dialoges der Studenten untereinander in der FS. So formuliert Ogawa explizit nur das Unterrichtsziel, die Studenten sollen den Lehrer und das Tonband verstehen können. Der Dialog der Studenten in der FS, der das aktive Zuhören der Studenten untereinander impliziert, scheint -übrigens bis in die Gegenwart- im allgemeinen eine nicht so häufig angewandte Technik im universitären FSunterricht zu sein. Daß Kommunikationskompetenz durch die Lerntechnik beeinflußt wird, soll folgendes Beispiel veranschaulichen.

Eine konkrete Technik für den kommunikativen FU, die von ihm selbst in einem 20 Unterrichtsstunden währenden Projekt in Japan auf ihre Effizienz hin erprobt wurde, stellt Yukio Takefuta vor.⁽²²⁾ Bei den Probanden handelte es sich um 42 Ober- schulklassen mit 1.484 Schülern. Ziel des Projekts war das Hörverstehen, vermittelt in drei gestaffelten Lernphasen (3ラウンド ヒアリング指導システム). Lernziel der ersten Phase war das grobe Verstehen, das der zweiten das genaue und richtige Verstehen der verbal formulierten Sprecherintention, und das der dritten das korrekte Verstehen der Sprecherintention unter Einbeziehung aller Kommunikationsformen. Letzteres schließt auch alle nonverbalen Komponenten mit ein. Zunächst wurde nach traditionellen, nicht genauer bezeichneten, Unterrichtstechniken unterrichtet. Dabei erreichten die Schüler eine durchschnittliche Punktzahl von 47 Punkten. Nach Vermittlung des Lehrstoffes mit o.g. Technik schnellte der Durchschnittswert auf 92 Punkte hoch. Um auszuschließen, daß es sich nur um eine Verbesserung des Kurzzeitgedächtnisses handelt, wurde das Wissen nach 50-70 Tagen noch einmal ohne Vorankündigung überprüft. Im Durchschnitt fiel das Ergebnis nur 2 bis 3 Punkte schlechter aus. Obwohl während der drei Phasen das Lesen nicht explizit gelehrt worden war, testete man nach Abschluß der dritten Phase auch die Lesekompetenz. Diese lag zwar

wesentlich unter der des Hörverstehens, erreichte dennoch mit 63 von 100 zu erreichenden Punkten ein erstaunlich gutes Ergebnis. Dies läßt den Schluß zu, daß ein gutes Hörverständnis ein gutes Leseverständnis bedingt, während oben beschriebene schriftliche Lerntechniken dies nicht gewährleisten. Gestützt auf diverse Studien faßt Takefuta die Wechselwirkungen bei Sprachlernprozessen zusammen⁽²³⁾, was in der folgenden Tabelle dargestellt werden soll:

Zur Erläuterung der Tabelle: – bzw. + steht für die Unmöglichkeit bzw. die Möglichkeit durch die Kompetenz X die Kompetenz Y in der FS zu erlangen.

	Ausgangs- und Zielkompetenz	Studie nach
–	Lese-k. → Hörk.	Müller 1980; Anderson & Lynch 1988
–	Sprechk. → Hörk.	Belasco, Pimsleur & Quinn 1971; Chastain 1987
–	Schreibk. → Hörk.	Wada 1992
+	Hörk. → Lese-k.	NORD 1975, 1981; Anderson et al. 1984; Lund 1991
+	Hörk. → Sprechk.	Asher 1972; Anderson & Lynch 1988
+	Hörk. → Schreibk.	Wada 1992; Takefuta et al. 1993

Dies läßt die Aussage zu: Einzig die Kompetenz des Hörverstehens in der FS kann den Lerner zu anderen Kompetenzen befähigen. Der Umkehrschluß, über andere Kompetenzen könnten solche des Hörverstehens erworben werden, ist damit als nicht zulässig anzusehen. Für den FSunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz, dass das Hörverständnis stärker zu fördern ist, da damit indirekt auch die übrigen Kompetenzen positiv beeinflußt werden.

Wie intensiv auch im Falle der Muttersprache zunächst die Hörkompetenz trainiert wird und wie intensiv diese -selbstverständlich unbewußt- geübt wird, sollen folgende Zahlen verdeutlichen. Ein Kind, dessen Muttersprache Amerikanisch ist, hört bis zu seinem sechsten Lebensjahr 17.520, bis zu seinem 18. schätzungsweise 50.000 Stunden authentische gesprochene Sprache. Dabei wird es mit einem Wortschatz von ebenfalls etwa 50.000 Wörtern konfrontiert. Demgegenüber hört ein in Japan Englisch Lernender bis zu seiner Immatrikulation an einer Uni maximal 1000 Stunden authentisches Englisch.⁽²⁴⁾ Unter letzter Zahl werden großzügig alle englischen Mundarten gefaßt. Trotzdem beträgt sie lediglich ein Fünfzigstel der Stunden, die einem amerikanisch Muttersprachler zur Schulung seiner Hörkompetenz zur Verfügung stehen. Für die deutsche Sprache, die in der Sprachpraxis in Japan hinter der englischen weit zurückbleibt, dürfte diese Zahl bei FSlernern in Japan vor der Immatrikulation nahezu gegen Null tendieren. Um das Ziel eines möglichst vielseitigen

gen Sprachverstehens zu realisieren, ist somit die Forderung nach kommunikativem FSunterricht als Grundlage eines alle Kompetenzen vermittelnden FSunterrichts naheliegend.

Leider steht die Lehrkraft in der Praxis im Kommunikationsunterricht vor einem Hindernis, das für Kleinkinder bei ihren ersten Sprechversuchen in der Muttersprache nicht existiert. Studenten können in ihrer MS selbstverständlich Lesen und Schreiben. Und weil sie das können, sehen sie Notizen in ihrer MS als selbstverständlich an. Schließlich reflektieren sie nicht darüber, daß sie als Kinder zunächst über die Hörkompetenz die übrigen Kompetenzen in der MS erworben haben, sondern für sie stellt die zuletzt erworbene Kompetenz, nämlich das Schreiben, die Grundvoraussetzung für den Erwerb jeglicher FS dar. Die Fähigkeit zur intensiven intuitiven Aufnahme des Gesprochenen haben sie verdrängt. Um diese Fähigkeit erneut zu aktivieren - zumindest in gewissem Rahmen - bedarf es einer Analyse, was diesen Drang, im FSunterricht alles schriftlich zu fixieren, bedingt.

IV. Das „Mitschreib-Syndrom“ im Fremdsprachenunterricht

„Konversation“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet [geselliges, leichtes] Gespräch, Plauderei⁽²⁵⁾. „Konversation“ impliziert demnach einen Dialog, geführt zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern. Dem steht die Erwartungshaltung der Studentinnen und Studenten im FS - Konversationsunterricht gegenüber, die von der Lehrkraft einen Monolog erwarten, auch wenn die Vorlesungsverzeichnisse als Unterrichtsziel Kommunikationskompetenz in der deutschen Sprache deklarieren. Diese Erwartungshaltung wird keineswegs schriftlich formuliert, sondern ist an ihrem nonverbalen Verhalten abzulesen. Statt der zum Sprechen erforderlichen Muskeln aktivieren sie unermüdlich die zum Schreiben benötigten. Eine Analyse, wann die Studenten mitschreiben, und wann der Stift ruht, ergab, daß immer, wenn die Autorin zur Kreide griff, um etwas an die Tafel zu schreiben, automatisch alle Hände zu den Stiften griffen. Doch auch Formulierungen, die mündlich dargeboten wurden, versuchten die Studentinnen und Studenten mitzuschreiben, und zwar völlig unabhängig davon, ob diese bereits im Lehrbuch in schriftlicher Form vorlagen, was darauf schließen läßt, daß der Sinn des Gesagten nicht erfaßt wurde. Auch wenn Dialoge in Partnerarbeit eingeübt werden sollten, wurde jedes Wort, das man zu sagen beabsichtigte, zunächst niedergeschrieben, so daß letztendlich der Sinn der Konver-

sationsübung ad absurdum geführt wurde.

Wie läßt sich dieser Schreibdrang erklären? Einerseits als Ersatzhandlung, Ersatz für aktive Beteiligung am Unterricht. Wer fleißig mitschreibt, hat das subjektive Empfinden, aktiv zu sein. Andererseits als Gewohnheitshandlung; man hat in der Schule gelernt, alles mitzuschreiben, also macht man es auch an der Uni so. Warum in der Schule der Unterricht so stark auf die schriftliche Sprache fixiert ist, erklärt NAKAMURA mit der „überdurchschnittlichen Abhängigkeit von der optischen Vorstellungskraft“, denn in der Schule benötigt man „normalerweise sehr viel Zeit und Mühe zum Erlernen der (sinojapanischen-J.S.) Schriftzeichen. Vielleicht ... neigt man ... oft dazu, meistens ohne sich dessen bewußt zu sein, Sprache als Schrift wahrnehmen zu wollen und nicht als Laut, was sich beim Sprachunterricht sehr hinderlich auswirken kann.“²⁶⁾ Mit der Erwähnung der Schule, also in Japan Grund-, Mittel- und Oberschule, wird erstens die gesellschaftliche Norm, wie Schule zu sein hat, angesprochen und zweitens auf die Zeit abgestellt, die auf das Lernen von Schriftzeichen verwandt wird, bzw. werden muß. Je intensiver man sich mit einer Sache beschäftigt, desto mehr verinnerlicht man auch deren Prinzipien. Verbringen die Schüler nun im muttersprachlichen Unterricht überdurchschnittlich viel Zeit mit Schreibübungen, darf davon ausgegangen werden, daß sie auch FU in erster Linie mit schriftlichen Übungen assoziieren. Wer in Japan Grund-, Mittel- und Oberschule durchlaufen hat, dem wurde zehn Jahre lang die Bedeutung von Zeichen -im wahrsten Sinne des Wortes- vor Augen geführt. Die große Anzahl der Kanji macht es auch dem besten Gedächtnis unmöglich, sich ihm in vollständiger Zahl einzuprägen. Hingegen beträgt die Anzahl der lateinischen Buchstaben z. B. im Deutschen 26. Trennt man in Klein- und Großbuchstaben sowie Druck- und Schreibschrift, erhöht sich die Zahl auf 106, die zehn arabischen Zahlzeichen hinzugezählt, auf 116. Somit ist klar, daß das Erlernen der Zeichen in Sprachen mit lateinischer oder einer anderen Schrift mit stark begrenzter Zeichenanzahl nur einen Bruchteil der Zeit und Aufmerksamkeit erfordert, die ihnen in Sprachen wie der Japanischen mit einem hochdifferenzierten Schriftsystem zugestanden werden muß. In Zahlen ausgedrückt: Während man in Japan sechs Jahre benötigt, um den Grundzeichenschatz von etwa 2000 Zeichen zu erlernen, sind es in Deutschland ungefähr acht Monate, also noch nicht einmal ein ganzes Schuljahr. Natürlich kommt in europäischen Sprachen das Rechtschreibproblem hinzu, so daß die Grundschüler auch in Deutschland besonders in den ersten

vier Jahren sehr viel Schreib- und Rechtschreibübungen absolvieren. Trotzdem ergibt sich ein Verhältnis sechs Jahre zu vier Jahren, also 3:2.

Wie sehr in Japan Schreiben im Unterricht zur gesellschaftlichen Norm gehört, soll exemplarisch an einer Schul-Werbung auf einem U-Bahn Plakat in Tokyo im Herbst 2000 dargestellt werden. Während private Sprachschulen in der Regel mit Konversation werben und dies bildlich durch ausländische Sprecher unterstreichen, die sich oft sogar mit Japanern in der FS unterhalten, warb diese traditionelle Schule nicht mit Konversations-, sondern mit „Schreibunterricht“. Ein Quadrat mit neun Fotos bildete den Mittelpunkt des Werbeplakates, wobei die obersten drei den Lehrer zeigten, wie er an der Tafel stand und dozierte bzw. etwas schriftlich darstellte, die mittleren drei Schulbücher und Schreibutensilien, und die untersten drei rechts und links zeigten eifrig zuhörende Schüler und Schülerinnen, die ein Foto einrahmten, auf dem eine schweigende Schülerin, die Arme auf dem Tisch liegend, dem Lehrer zuhört. Da diese Werbung Eltern animieren soll, ihre Kinder dieser Schule anzuvertrauen, soll damit versucht werden, deren Erwartungen zu entsprechen. Dies läßt den Schluß zu, daß derzeit in Japan passives Verhalten der Schüler im Unterricht allgemein als normgerechtes Verhalten gilt. Dies korreliert hundertprozentig mit der Erfahrung der Autorin bezüglich des studentischen Verhaltens im universitären FU.

Zuvor beschriebener Lern- und Zeitaufwand für Schriftzeichen prägt. Trotzdem sind Lerner mit dieser Prägung keineswegs zu unflexibel, sich eine andere Form des Lernens, insbesondere wenn es sich um andere Lerninhalte als Schriftzeichen handelt, anzueignen. Oder im Umkehrschluß, Lerner in Deutschland etc. sehen aufgrund ihrer wesentlich geringeren Prägung auf Schriftzeichen kommunikativen Sprachunterricht durchaus nicht als selbstverständlich an. Bezüglich folgender Aussage „[...] Sehr schockierend ist für mich immer wieder, daß viele Studenten, u.a. bedingt durch das hierarchische Ausbildungssystem, ein sehr geschädigtes (Fremdsprachen-) Selbstkonzept haben ...“⁽²¹⁾ ist die Autorin ebenfalls der Auffassung, daß gewiß jedes Ausbildungssystem prägend wirkt, jedoch nicht so endgültig, daß es jegliche Flexibilität auf studentischer Seite ersticken könnte. In ihrer Einschätzung fühlt sich die Autorin auch durch folgende Äußerung einer Studentin im Rahmen der Umfrage zum Stundenprotokoll bestätigt: „Bisher war ich im Fremdsprachenunterricht von der Mittel- bis zur Oberschule immer passiv und schrieb eifrig die vom Lehrer vorgegebenen Übersetzungen in mein Heft. (...) Weil ich bisher nie statt in den Text genau auf die

Mundbewegungen der Lehrerin geschaut, ihrer Stimme genau zugehört und was sie sagte, nachgesprochen hatte, glaube ich, daß ich, obwohl es anfangs ungewohnt war, jetzt echtes Deutsch gesprochen habe.“²⁸⁾

Überzeugt, daß eine Abkehr vom Schreiben zum freien Gebrauch der FS und somit zu Kommunikationskompetenz führe, beobachtete die Autorin das studentische Verhalten weiter und stellte fest, daß in der Zeit des aktiven Schreibens das Hörverstehen vollständig blockiert ist. Selbst mit Namen Angesprochene schrieben ohne Aufzuschauen weiter und reagierten erst nach wiederholter Aufforderung. An der Überraschung, mit der sie wahrnahmen, daß sie aufgerufen worden waren, und dem Eifer, mit dem sie dann nach wiederholter Fragestellung versuchten, den Sinn des Gesagten zu erfassen, konnte man zwei Dinge sehr deutlich ablesen: Erstens, daß es sich keineswegs um einen Versuch zur Leistungsverweigerung handelte. Und zweitens, daß die FS in dem Moment lediglich als Schreibobjekt, nicht jedoch als aktiv in den Denkprozeß während des Unterrichts einzubeziehender Gegenstand angesehen wurde. Dieses Ergebnis sollte nicht überraschen, denn in einer FS gleichzeitig zuhören und Notizen anfertigen ist eine Kunst, die vom FSlerner ein sehr fortgeschrittenes Niveau erfordert, auf Hochschul-Niveau in der zweiten FS jedoch als unrealistisch angesehen werden muß.

Somit mußte eine Lösung gefunden werden, die es den Studentinnen und Studenten ermöglichte, zuzuhören, OHNE gleichzeitig mitschreiben zu müssen. Dazu muß man ihnen ein Gefühl der Sicherheit bezüglich einer für die Nachbereitung zur Verfügung stehenden Gedächtnisstütze geben, so daß sie EINSEHEN, daß ihre Notizen nicht notwendig sind, und die Zeit, die sie zum Notieren brauchen, verlorene ist, die sie besser nutzen sollten, um ihr Hörverständnis und ihre Sprechfähigkeit zu trainieren. Und eine diesbezügliche Lösung stellt das Hinzuziehen von Stundenprotokollen dar. Damit sollen keineswegs andere effektive Lösungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden, doch soll hier die des Stundenprotokolls vorgestellt werden, nachdem diese in einer Umfrage unter 86 Studentinnen zum Ende des Semesters mit nur vier Stimmen, die sich strikt dagegen ausgesprochen haben, auf außerordentlich große Zustimmung auf der Lernerseite gestoßen ist.

V. Stundenprotokollgestützter Konversationsunterricht in der Fremdsprache

Zunächst soll allgemein der Begriff des Stundenprotokolls sowie Zweck der An-

wendung erläutert werden, bevor konkret auf den Einsatz im universitären Konversationsunterricht eingegangen wird. Abschließend sollen die Lerner selbst zu Wort kommen.

Ein Stundenprotokoll wird dann vergeben, wenn ein allgemeines Interesse am Aufzeichnen des Inhalts einer Konferenz etc. besteht. Zu Beginn wird ein Protokollant ernannt, der aufgrund seiner Protokollantentätigkeit in der Regel vom aktiven Geschehen in dieser Sitzung weitgehend ausgenommen wird. Seine Aufgabe besteht darin, alles Gesagte und alle optischen Informationen z. B. Tafelbilder etc. so genau wie möglich zu protokollieren. Anschließend wird dieses Protokoll -oft nach erfolgter Reinschrift- allen Teilnehmern zugänglich gemacht. Damit soll allen die aktive Teilnahme an der Sitzung ermöglicht werden, denn, wer seine Konzentration dem Mitschreiben widmet, ist häufig zu abgelenkt, um aktiv mitdenken und fruchtbare Beiträge liefern zu können. Das Protokoll trägt somit dazu bei, den Teilnehmern die Konzentration auf das Wesentliche zu ermöglichen statt auf das individuelle Mitschreiben.

Die Autorin hatte mehrere Jahre vergeblich versucht, gegen das zuvor beschriebene „Mitschreib-Syndrom“ anzukämpfen, indem sie z. B. die Studentinnen und Studenten aufforderte, alles bereits Notierte kein zweites Mal zu notieren und ihnen zudem nach jedem fertiggestellten Tafelbild Zeit zum Abschreiben zugestand. Dennoch wollte keine rechte Konversationsatmosphäre aufkommen, obwohl die meisten Lerner sich an die Anweisungen zu halten versuchten und auch ein wenig konzentrierter schienen als zuvor. Der Wechsel vom Mündlichen zum Schriftlichen und umgekehrt verursachte offenbar eine mentale Blockade, der allein mit Erklärungen nicht beizukommen war. Bereits die Nonverbalik der Lerner wies eindeutig in diese Richtung. Selbst wenn sie „frei“ sprachen, blieben die Blicke auf die Notizen gesenkt. Obwohl die Autorin jede Vokabel und jeden Ausdruck bei Einführung mehrfach erst langsam und dann in normalem Sprechtempo unter Berücksichtigung sowohl des Wortakzentes als auch der Satzmelodie, vorzusprechen pflegt, wurde ihre Aussprache überhaupt nicht wahrgenommen. Somit wurde auf studentischer Seite auch nicht realisiert, daß die eigene Aussprache in der Regel nicht der von der Autorin vorgeprochenen entsprach. Es zählten allein die Notizen, das war die Stütze sowohl des Gedächtnisses als auch der Aussprache.

Es mußte eine Lösung gefunden werden, die einerseits das Sicherheitsbedürfnis

der Lerner in Bezug auf das Vorhandensein ausreichender Notizen befriedigte, andererseits ihnen den erforderlichen Konzentrationsfreiraum bot, sich ausschließlich mit der Konversation zu befassen, so daß die Auswahl der passenden Vokabeln sowie der Satzbau unter Berücksichtigung diverser Ausspracheregeln und der Satzmelodie zuhönergerecht dargeboten werden konnten. Suggestiert die Satzmelodie eine Frage, die Sprecherintention ist hingegen eine normale Aussage, führt dies zu Verständigungsschwierigkeiten. Die diversen Kommunikationsvoraussetzungen zu berücksichtigen erfordert anfangs überdurchschnittlich viel Zeit. In dieser Zeit muß dem Lerner die Möglichkeit zu voller Konzentration zugestanden werden, sonst kann er in der ihm noch nicht sehr vertrauten FS keine verständliche Aussage formulieren. Jedes Nachblättern, Nachschlagen in Notizen oder Wörterbüchern sowie Mitschreiben führt zu einem hundertprozentigen Aussetzen der Konzentration auf die gesprochene Sprache für diese Zeit. Dies beeinträchtigt zum einen den Lernerfolg des einzelnen wesentlich, zum anderen den Unterrichtsfluß und damit den Lernerfolg der ganzen Klasse in äußerst negativer Weise. Letztendlich erstickt derartiges Abdriften der Konzentration aller Lerner die aktive Mitarbeit im Unterricht.

Aber auch wenn die Lerner der Lehrkraft zuzuhören versuchen, verhalten sie sich gegenüber Kommilitonen passiv. Das heißt, Kommunikation wird im FSunterricht mit einem Frage-und-Antwort-Gespräch zwischen Lehrkraft und Aufgerufenem gleichgesetzt. Ein „Multilog“, an dem sich alle beteiligen dürfen, ist den Lernern fremd. Dabei ist dieser für das Prägen des Hörverständnisses ausgesprochen wichtig. Denn nicht nur aus den eigenen Fehlern, sondern auch aus denen der Kommilitonen, kann sehr viel gelernt werden. Darüberhinaus wird das Gehör offener für die noch nicht so vertraute Aussprache, je mehr Stimmen in der FS bewußt wahrgenommen werden. Hinzu kommt, daß sich bei einem „Multilog“ jeder angesprochen fühlen muß. Das heißt, jeder ist auch berechtigt, auf das Gesagte zu reagieren. Dies ist letztendlich eine wichtige Voraussetzung zum Denken in der FS. Bezogen auf die Kommunikationskompetenz läßt sich formulieren: Nur FSler, die in der Lage sind, das Gesagte zu verstehen und dazu passend mit eigenen Worten in der FS eine Aussage oder eine Frage zu dem Gesagten zu formulieren, haben die Kompetenz erworben, in der FS zu kommunizieren.

Aus dem Bestreben, alle oben genannten Störfaktoren gleichzeitig zu eliminieren, entwickelte sich die Idee, die Mitschrift in Richtung Stundenprotokoll zu steuern.

Außer den beiden Protokollantinnen hatten alle anderen Studentinnen die ausschließliche Aufgabe zuzuhören und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die fertigen Protokolle sah die Dozentin auf Fehler durch und korrigierte sie gegebenenfalls. Damit war gleichzeitig das Problem des falschen Verstehens sowie des häufigen falschen Abschreibens mit ausgeschaltet. Abwesende Studentinnen hatten die Pflicht, sich anhand des Stundenprotokolls eigenverantwortlich über den Inhalt der jeweiligen Stunde zu informieren und sich selbigen einzuprägen, damit in der nächsten Stunde die entstandenen Vokabel und Grammatiklücken nicht zu Kommunikationsblockaden führten. Die ideale Idee schien geboren. Nun mußte ein Platz gefunden werden, an dem die Protokolle für alle Studentinnen zugänglich ausgelegt werden konnten. An dieser Stelle sei der Sekretärin im Lehrerzimmer für Honorarprofessoren, wo die Mappen ausgelegt werden durften, Dank für ihre freundliche Kooperationsbereitschaft.

Bereits kurze Zeit nach Einführung des Stundenprotokolls änderte sich das Verhalten der Studentinnen während des Unterrichts zusehends. Manche meldeten sich aktiv zu Wort, und auch die, die sich dazu noch nicht überwinden konnten, waren voll bei der Sache und hatten eine Antwort parat, sobald sie aufgerufen wurden. Bemerkenswert positiv wirkte sich die gute Konzentration auf die Aussprache aus. Die meisten Studentinnen waren am Ende des Semesters in der Lage, allein aufgrund der Intonation zwischen Frage und Aussagesatz zu unterscheiden und sich dies beim aktiven Sprechen zunutze zu machen. Außerdem wurde von vielen Studentinnen nicht mehr in einzelnen Sätzen oder gar Ein-Wort-Sätzen gesprochen, vielmehr wurde versucht, mit mehreren Sätzen einen Sachverhalt darzustellen. Des weiteren wurde beim aktiven Sprechen zwischen Präsens und Perfekt klar unterschieden und die im Unterricht gelernten Partizip Perfekt-Formen weitestgehend korrekt angewandt. Auch das theoretische Wissen, daß Verben der Bewegung das Perfekt mit „sein“ bilden, wurde aktiv umgesetzt. Und schließlich wurde bei Nichtverstehen auffallend häufiger nachgefragt. Außerdem wurden die Blicke nicht mehr vom Unterrichtsgeschehen ab-, sondern ihm zugewendet. Vielfach wurde sogar versucht, Augenkontakt mit der Sprecherin -Dozentin sowie Kommilitoninnen- aufzunehmen. Und auch bei Partner-Dialogübungen wurde zunehmend weniger vorgeschrieben, bis schließlich ganz darauf verzichtet wurde. Automatisch führte dies dazu, daß die Studentinnen die visuellen nonverbalen Erklärungen mit in die Summe der ihnen zum Entschlüsseln des

Gesagten zur Verfügung stehenden Informationen mit einbezogen. Dies machte in vielen Fällen den Gebrauch der japanischen Sprache überflüssig. Insbesondere für eine starke Klasse mit 45 Studentinnen erwies sich das Stundenprotokoll als große Hilfe, da es in einer Klasse dieser Stärke mit herkömmlichen Unterrichtstechniken nicht immer leicht ist, die Konzentration der Teilnehmer aufrechtzuerhalten. Dadurch jedoch, daß ständiges aufmerksames Zuhören gefordert war, und die Studentinnen auch stets auf die Fragen ihrer Kommilitoninnen antworten mußten, „liefen die Köpfe auf Hochtouren“ wie es eine Studentin ausdrückte. Auch die Leistungsbewertung bezüglich der Beteiligung am Unterricht fiel aufgrund der regeren Beteiligung und erhöhten Aufmerksamkeit der Studentinnen positiver aus. Dies ist für Studentinnen mit starker Prüfungsangst von Vorteil, da sie eventuelle Punktabzüge während der Prüfung im Semester durch aktive Beteiligung am Unterricht wettmachen können.

Zum Ende des Semesters ließ die Autorin die Studentinnen aller drei Klassen, in denen das Stundenprotokoll herangezogen worden war, ihre Meinung zum Unterricht im allgemeinen und zum Stundenprotokoll im besonderen schriftlich äußern. An dieser Befragung nahmen 86 Studentinnen teil, wovon sich 65 direkt zu dem Einsatz des Stundenprotokolls äußerten. Diese Umfrage wurde anonym durchgeführt, um jedwede psychologische Beeinflussung bei der Meinungsäußerung auszuschalten. Es wurden keine Antworten vorgegeben, sondern die Studentinnen waren frei in ihrer Formulierung, welche Vor- und Nachteile aus ihrer Sicht der Einsatz des Stundenprotokolls hat, und ob sie es für sinnvoll erachteten, es in Zukunft beizubehalten. Diese Art der Befragung hatte einerseits den Vorteil, daß die Befragten den Sachverhalt so darstellten, wie es ihrer persönlichen Meinung entsprach, führte jedoch leider andererseits dazu, daß einige ihre Meinung zum Stundenprotokoll nicht explizit äußerten. Da die Ansicht dieser Studentinnen zum Unterricht insgesamt jedoch positiv ausfiel, darf unterstellt werden, daß sie auch dem Stundenprotokoll gegenüber zumindest nicht negativ eingestellt sind. Andere nannten sowohl positive als auch negative Aspekte parallel. Nachfolgende Tabelle 1 gibt die diversen Aspekte wider, die die Studentinnen zum Stundenprotokoll äußerten, wobei lediglich die Äußerungen berücksichtigt wurden, die sich explizit auf das Stundenprotokoll beziehen. Tabelle 2 spiegelt die abschließende Meinung der Befragten zum stundenprotokollgestützten Unterricht wider.

Tabelle 1

	Ansichten der Studentinnen zum stundenprotokollgestützten Deutschunterricht	Nennung
+	Gute Hilfe zur Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen	(31x)
+	Unbedingt beibehalten	(10x)
+	Hatte ohne Stundenprotokoll immer Schwierigkeiten, gleichzeitig zuzuhören und mitzuschreiben	(5x)
+	Wenn man einmal anfängt zu schreiben, hört man nicht mehr auf. Dieser Zustand kommt mit Stundenprotokoll gar nicht erst auf.	(5x)
+	Ermöglicht Konzentration auf die Aussprache	(2x)
+	Nachbereitung anhand des Stundenprotokolls ist zwar Mehrarbeit, jedoch enormer Lerneffekt	(2x)
+	Statt auf das Blatt schaut man der Dozentin auf den Mund, was sowohl eine Verständnishilfe als auch eine Aussprachehilfe darstellt	(2x)
+	Gut verfaßte SP sind gute Lernhilfe	(2x)
+	Bereits während des Unterrichts setzt Lernprozeß ein	(1x)
+	Ermutigt zu Beteiligung am Unterrichtsgeschehen	(1x)
+	Der Unterricht rauscht nicht mehr nur an einem vorbei	(1x)
+	Große Hilfe bei dem Versuch, selbst in der Fremdsprache zu sprechen	(1x)
+	Hätte selbst nie gedacht, daß mein Hörverständnis innerhalb eines Semesters solche Fortschritte macht, daß ich das meiste im Unterricht Gesagte verstehe	(1x)
+	Habe selbst schlechte Notizentechnik, deshalb SP große Hilfe	(2x)
+	Ich selbst bin immer zu langsam im Mitschreiben, deshalb SP große Hilfe	(1x)
+	Nimmt den Druck von einem, wenn man einmal gefehlt hat	(1x)
	Kritische Anmerkungen	
-	In gewissem Rahmen möchte man doch eigene Notizen machen	(15x)
-	Manchmal notiert die Protokollantin nicht so ausführlich, wie ich es gern hätte	(4x)
-	Eigene Notizen sind eine bessere Gedächtnisstütze	(1x)
-	Habe mich vom SP verleiten lassen zu glauben, anhand der Notizen könnte ich schnell vor der Prüfung alles lernen	(1x)

Auf den ersten Blick fällt auf, daß weit mehr positive Aspekte genannt wurden als negative. 16 positiven Aspekten, die für den Einsatz des Stundenprotokolls im FS genannt wurden, stehen lediglich vier negative gegenüber. Allein 31 Studentinnen - also fast die Hälfte derer, die sich explizit zum Stundenprotokoll geäußert hatten - gaben an, diese Lerntechnik hätten sie als gute Hilfe zur Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen erfahren. Zehn sprachen sich explizit für die Beibehaltung dieser Lerntechnik aus. Bemerkenswert ist sicherlich auch, daß dreimal das Stundenprotokoll als Hilfe zum Ausschalten der eigenen Schwäche in der Notizentechnik angesehen wurde. Eine Schwierigkeit im FSunterricht, die sicherlich häufig unterschätzt wird. Wie stark dieses Phänomen verbreitet ist, darüber läßt sich zu diesem Zeitpunkt leider keine konkrete Aussage machen, doch darf sicherlich unterstellt werden, daß insbesondere im FSunterricht das Notieren außerordentlicher Konzentration

und schneller Auffassungsgabe bedarf. Das bedeutet, das Stundenprotokoll ermöglicht es folglich auch Studentinnen und Studenten, die zwar normale Lernfähigkeit besitzen, jedoch mit dem Mitschreiben Schwierigkeiten haben, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen und somit ihren Lernerfolg deutlich zu steigern. Auch die Aussagen <bereits während des Unterrichts setzt Lernprozeß ein>, <ermutigt zu Beteiligung am Unterrichtsgeschehen>, <der Unterricht rauscht nicht mehr nur an einem vorbei> weisen auf weitere Vorteile dieser Lerntechnik hin. Auch wenn diese Aspekte in der Umfrage nur jeweils einmal explizit erwähnt wurden, pflichteten auch andere Studentinnen, als sie nach der Auswertung mündlich danach gefragt wurden, diesen ohne zu zögern bei. Insgesamt deckten sich die Äußerungen der Studentinnen zum Stundenprotokoll mit den Beobachtungen der Autorin während des Unterrichts.

Die abschließenden Meinungen der Studentinnen spiegelt Tabelle 2 wider. Leider haben nicht alle Studentinnen ihre Meinung so klar geäußert, daß man sie zweifelsfrei unter pro oder contra eingruppiert. Bei nicht eindeutigen Aussagen gaben deshalb die Argumente den Ausschlag, die überwogen; waren dies die pro-Argumente, wurden sie unter „positive Aspekte überwiegen“, waren dies die negativen, unter „negative Aspekte überwiegen“ tabellarisch erfaßt.

Tabelle 2

Einstellung der Studentinnen zum Stundenprotokoll	
Pro Stundenprotokoll	38
Positive Aspekte überwiegen	10
Positive und negative Aspekte in der Waage	7
Negative Aspekte überwiegen	6
Kontra Stundenprotokoll	4
Insgesamt	65

Somit stehen insgesamt 48 Studentinnen, die sich für den stundenprotokollgestützten Deutschunterricht aussprachen 10 Studentinnen gegenüber, deren negative Aussagen überwogen. Sieben Studentinnen nannten sowohl Argumente für als auch gegen das Stundenprotokoll, ohne daß ihre Aussagen eher als positiv oder negativ gewertet werden konnten.

VI. Schlußbemerkung

Damit darf abschließend festgehalten werden, daß der Versuch des stundenprotokollgestützten Unterrichts auf außerordentlich große Zustimmung auf studentischer

Seite gestoßen ist. Zustimmung von studentischer Seite bedeutet ein Plus an Motivation, was für positiven Lernerfolg unablässig ist. Aus dem Verhalten der Studentinnen während des Unterrichts ist zudem abzulesen, daß sie wesentlich vertrauter mit der deutschen Sprache umgingen als zu Beginn des Semesters und die selbständige Benutzung als selbstverständlich ansahen. Dies spiegelt sich ebenfalls in ihren Äußerungen wider. Das Stundenprotokoll hat sich somit als hilfreiche Stütze zum Erreichen des Unterrichtsziels „Erwerben von Kommunikationskompetenz in der FS Deutsch,“ erwiesen.

VII. Anhang

Ansichten der Studentinnen zum stundenprotokollgestützten Fremdsprachenunterricht

Leider können aus Platzgründen nur einige Aussagen exemplarisch wiedergegeben werden.

1) „Zuerst fand ich es unbefriedigend, nicht selbst mitzuschreiben. Das liegt jedoch daran, daß der Unterricht, auch FSunterricht, an dem ich bisher teilgenommen hatte, stets auf das Mitschreiben konzentriert war, weshalb das nicht Mitschreiben Unsicherheit ausgelöst hat. Nachdem ich mich jedoch allmählich daran gewöhnt hatte, habe ich erkannt, wie sehr man sich mit Ihrer Methode konzentrieren kann. Hinzu kommt, daß ich, obwohl ich letztes Jahr noch dachte, ich hätte überhaupt kein Hörverständnis, mich über mich selbst wundern mußte, daß ich innerhalb eines halben Jahres soweit gekommen bin, daß ich das meiste Deutsch im Unterricht verstehen konnte. Außerdem habe ich den Eindruck, daß ich nach diesem halben Jahr gern in den Deutschunterricht gehe. Ich glaube, dies nehme ich zum Anlaß, wenn der Unterricht hier zu Ende ist, selbst weiter Deutsch zu lernen.“

「最初はノートをとれない事に対して不満だった。それは、今まで自分が受けてきた授業が、語学の時でさえも、書き取り中心のものだったから、書き留めていけない事が不安だったから。でもだんだんそれにもなれてくると、先生のやり方がどれだけ集中できるものかと分かった。そして去年は全く聞き取れなかったはずなのに、半年で、授業中のドイツ語の大半を理解してくる自分におどろいた。そして、半年間でドイツ語の授業がどんどん好きになった気がする。私はこれを期にこの授業が終わったあとも、自分で勉強して、というにかものにしてやろうと考えている。」

2) „Zu den Notizen. Anfangs war ich geschockt <Dem menschlichen Gedächtnis sind

doch wohl Grenzen gesetzt; es gibt wichtige und unwichtige Dinge, und was wozu gehört, ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Deshalb sollte wohl klar sein, daß Notizen ihre Berechtigung haben, weil man sie selbst anfertigt. > Doch wenn man sich daran gewöhnt, geht es irgendwie, und es ist sicherlich richtig, daß Hören wichtig ist, weshalb auch solcher Unterricht seine Berechtigung hat.“

「ノートのことですが、人の記憶には限りがありますし、大事なこと、そうでないことっていうのは、人によって違うと思うのです。なので、ノートは、自分で書くから、意味あるものになるのでは…? と最初は、すこぐとまどいました。でも慣れれば、何とかやってけるし、確かに聞くことも大事なので、そういう授業もありかと思いました。」

3) „Es ist zwar hart, in keiner Stunde mitzuschreiben, aber dafür liefen Ohren und Kopf auf Hochtouren, und es war sehr bereichernd.“

「毎回、ノー口を書けないのは辛かったけれども、その分、耳と頭がフル回転だったので充実していたと思います。」

4) „Wenn ich während des Unterrichts mitgeschrieben habe, ist das, was die Lehrkraft gesagt hat, nicht in meine Ohren gedrungen, und wenn ich etwas gefragt wurde, wußte ich oft die Antwort nicht. Doch dank der Mitschrift der Protokollantinnen konnte ich mich auf den Unterricht konzentrieren und habe auch verstanden, was Sie gesagt haben. Ich persönlich bin der Ansicht, diese Form sollte man durchgängig beibehalten.“

「授業の時、毎回ノートを書いているとやっぱり先生の話が耳に入らず、質問されても全然わからないということが多かったけど、代表者の人がノートを書くことによって授業に集中でき、先生の話も理解できるようになった。私的には、このような形式をずっと続けた方がいいと思う。」

5) „Dank des Stundenprotokolls war es ein auf das Hörverstehen ausgerichteter Unterricht, so daß man sich darauf konzentrieren konnte. Weil man sich im Unterricht ohne Stundenprotokoll ausschließlich auf das Schreiben konzentriert, glaube ich, durch den Unterricht mit Stundenprotokoll habe ich ein wenig die Fähigkeit zum Hörverstehen erlangt. Ich wundere mich selbst ziemlich darüber, daß ich, die ich bislang Deutsch nicht so gern gemacht habe, jetzt Deutsch mag und sogar noch weiter Deutsch lernen möchte.“

「Stundenprotokollがいたおかげで、聞き取り中心の授業ができて、集中できた。Stundenprotokollがいなかった時の授業は、書くことに集中してしまいがちになるので、これがはじまってから、前より少し聞き取りの力がついたと思う。今までかなり苦手だったドイツ語がこの

授業を受けてから、ドイツ語が好きになったし、もっとドイツ語を勉強したいと思うようになったことが自分にとってかなり驚きの事実だと思った。」

6) „Ich halte den Einsatz des Stundenprotokolls für sehr rationell. Ich selbst bin eher langsam im Abschreiben von der Tafel, und auch in anderem Unterricht habe ich immer Schwierigkeiten mitzukommen, sobald es etwas schneller vorangeht. Dank des Stundenprotokolls konnte ich problemlos dem Unterricht folgen.“

「Stundenprotokollという方法を使ったのは、とても合理的だったと思います。私は、どちらかというと板書の書き取りが遅く、他の授業などでも進むスピードが早かったりすると、展開について行くのが大変だったのですが、Stundenprotokollのおかげで、無理なく授業に臨むことができました。」

7) „Stundenprotokoll: Es war eine gute Gelegenheit zu erkennen, wie wichtig es ist, nach vorne auf Ihre Augen zu schauen. Es ist ein sehr gutes System.“

「Stundenprotokoll:前を向き先生の目を見ることの大切さを知るキッカケになったと思います。大変良い制度ですね。」

8) „Um dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, halte ich das Stundenprotokoll für sehr wichtig. Wie Sie gesagt haben, es ist tatsächlich so, daß es schwierig ist, während man schreibt, der Lehrkraft zuzuhören. Es war jedesmal wieder interessant zu sehen, wie die anderen die Mitschrift gestalten. Ich finde, man sollte das beibehalten.“

「授業についていくためには、Stundenprotokollは、大切だと思う。先生が言うように事実、ノートを書きながら先生の話を聞きとることはむずかしいし、みんながどんなふうに工夫してノートを書いているのかということも毎回楽しみだった。これからも続けたらいいと思う。」

9) „Zum Stundenprotokoll meine ich, da ich lerne, indem ich selbst in mein Heft notiere, daß es vielleicht doch besser ist, selbst mitzuschreiben.“

「Stundenprotokollについては私は、自分自身でノートに書きながら覚えたり理解したりしているので、自分のノートに書いた方がいいかなと思った。」

VIII. 概要

会話クラスにおけるノートテーカー指名方式

大学で外国語を学習する場合、文法や翻訳等、書くことによって言葉を習うという方法が長く行われている。学生は教師が言った事を授業中に書き、家に帰り復習し、覚えるということがほとんどである。こうした場合、学生は授業中メモを取ることに集中するため、聞き取り、発音等

への注意が削れがちとなる。言語を習う目的が翻訳することであれば、こうした方法が適切であるかもしれないが、会話を目的とする授業の場合はもっと効果的な方法があるのではないか。

竹蓋幸生氏によると、アメリカ人の子供は18歳になるまでに5万時間ぐらいアメリカ英語を聞き、これによって単語を5万個ぐらい覚える。それに対して、日本で育つ日本人の子供が18歳になるまでに生の英語（アメリカン、ブリティッシュなどを含めた英語）を聞く時間は、最高1000時間であるという（竹蓋幸生, 1997, 2）。日本におけるドイツ語の実情を考えてみた場合、18歳までにドイツ語を聞く時間はゼロに等しいであろう。また、同氏によれば、読めるから聞き取りもでき、話すこと・書くことができるから、聞き取りができるとはいえない。しかし、聞き取りができると読むこともできるし、話すことも書くこともできるという。大学の授業においても、聞き取りを中心に据えれば、ある程度他の能力も身に付くようになるのではないだろうか。

母国語が耳を通して習得されることは、周知の事実である。ところが、大学における外国語の授業においては、学生が書くことに集中し、聞き取りが散漫になってしまうという不合理な状況がある。そこで、筆者は、「会話クラスにおけるノートテーカー指名方式」という、大学における会話＝聞き取り中心の新しい授業のやり方を試みた。それは、授業中2人の学生だけがメモを取り、他の学生にはメモをとることを禁止し、聞くことに集中させる方法である。2人の学生だけが、授業中の説明、新しい単語・言い方等を丁寧に書いておき、後に教師がそれを訂正してから、コピーを配付する。この方式導入の理由は、聞き取りと同時にメモをとることは大変困難なことであり、ドイツ語能力が相当なレベルでないかぎり不可能だと考えたからである。一方、メモをとる2人の負担は、授業の途中に小グループ練習なども含まれているため、過大となることはないと考えたのである。

この方式は、学生にとっては初めてのことであり、当初抵抗感を持つ者もあった。しかし、学期末に行なった自由回答方式のアンケートの結果、^{ノートテーカー}指名方式による会話の授業について直接に意見を出した65人の学生のうち31人は、「^{ノートテーカー}指名方式があったおかげで授業に集中できた」と回答し、10人は「続けたほうがいい」と述べた。「今まで、メモ取りと先生の話聞くことを、同時にすることはなかなかできなかった。」「書き出すとなかなか止められない。」といった学生はそれぞれ5人いて、積極的な評価が多く見られ、この方式に慣れてくると、学生にとってもこの方式が有効であるとの認識が生じた。また、3人の学生からは、「自分はメモを取ることがへたで、他人のメモの方が分かりやすい。」「自分が書くのは遅いので、いつも苦勞する。」という当初予想をしていなかった回答が得られた。

また、「会話クラスにおけるノートテーカー指名方式」により、学生の学習に対するモチベーションが向上するとともに、授業が効果的に行われたということが次のことで明らかとなった。ドイツ語での質問に対し、正しく答える人数が増えるとともに、疑問文・肯定文のイントネーション、アクセント、文のメロディ等全体的にドイツ語らしい発音となった。質問に対し、

一つの単語で答えるのではなく、学生の多くは文章を作り答えるようになった。さらに、人称変化、格変化、前置詞の用法、時称の変化等文法項目を意識しながら、初級レベルの学生同士の間でも、会話を行なえるようになったのである。

「会話クラスにおけるノートテーカー指名方式」によって、学生は授業中話し言葉に集中し、ある程度の会話能力を身につけたのである。言いかえると会話の授業の目的は実現できたといえる。

Literaturverzeichnis

Sowohl bei den Anmerkungen als auch im Literaturverzeichnis werden die Nachnamen der Autoren mit Kleinbuchstaben, die der Autorinnen mit Großbuchstaben angegeben. Dies soll es auch dem nicht deutsch-muttersprachlichen Leser sowie Neueinsteigern in die Thematik ermöglichen, das Geschlecht der Zitierten korrekt einzuordnen. Für deutsch-schreibende Autorinnen und Autoren ist dies nicht zuletzt aus Gründen der grammatischen Korrektheit geboten.

Ammon, Ulrich u. Michels, Stefan: Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Die deutsche Sprache in Japan-Verwendung und Studium. München, 1994

Bibliographisches Institut (Hg.): Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 21, Mannheim, Wien, Zürich, 1977

Bobzin, Harmut: Über einige gedruckte und ungedruckte Grammatiken des Arabischen im frühen 16. Jahrhundert und ihre Verfasser. In: Schröder, Konrad (Hg.). Wiesbaden, 1992

Bornemann, Richard: Der englische Unterricht, I, II. Hannover, 1954.

Brooks, Nelson: Language and Language Learning. Theory and Practice. New York, 1960. Zitiert nach der deutschen Übersetzung: Sprache und Spracherwerb. Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Berlin, 1973

Breymann, H.: Die neusprachliche Reformliteratur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht, I: 1876-1893. Leipzig, 1895.

Butzkamm, Wolfgang: Aufgeklärte Einsprachigkeit- Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg, 1973

DUDEN Das Fremdwörterbuch, Mannheim, 1997

Dokkyo-Gakuen (1979). In Naka, Naoichi: Die Anfänge der Germanistik in Japan. In: Ammon, Ulrich (Hg.). München, 1994

Guthrie, Kenneth Sylvan: Die Muttersprachmethode. Gedanken und Vorschläge zu einem nationalen, der Muttersprache und Heimatkunde angepaßten Lehrgang für fremde Sprachen. Meerane u. Leipzig, 1914.

Haarstrup, Niels: Dänisch, Deutsch und Französisch in Dänemark 1750-1800. In: Schröder, Konrad (Hg.). Wiesbaden, 1992

Lattmann, Julius: Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Göttingen, 1896.

Macht, Konrad: Englischmethodik an der Schwelle zum 19. Jahrhundert zwischen Spätaufklärung und Neuhumanismus. In: Schröder, Konrad (Hg.). Wiesbaden, 1992

NAKAMURA, Uneme: Der Fremdsprachenunterricht in Japan und der DaF-Unterricht an der Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät der Waseda-Universität. In: Info DaF 1, 43-54. In: Schröder, Jochen. München, Berlin, 1997

Ogawa, Osamu: Deutschunterricht in Japan-Versuch eines Lehrmodells. In: Jissen eibun gakkai (Hg.): Jissen eibun gakkaiho Nr. 27, Tokyo, 1985

OGURO, Bettina: Selbstkonzeptförderndes Lehrerverhalten-ein Weg zur Verbesserung des Lernklimas. In: Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 1994. In: Schröder,

Jochen. München, Berlin, 1997

Schröder, Jochen: Deutsch als Fremdsprache und „japanisches Deutschlernen“. In: Herder-Institut (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. München, Berlin, 1997, Heft 3

Schröder, Konrad (Hg.): Fremdsprachenunterricht 1500-1800. Reihe: Wolfenbütteler Forschungen Band 52. Wiesbaden, 1992

Specht, Franz Anton: Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart, 1885.

Takefuta, Yukio: 3. regelmäßige Tagung der Gesellschaft für Spracherziehung (Vortrag vom 28.11.1997 Konferenzzimmer der Abteilung Sprachkultur der Universität Hokkaido), Publikation zum Vortrag: Wissenschaft der Fremdsprachenerziehung. In: Kawai, Yasushi (Hg.): Reihe: Aspects of Language Instruction 4. Universität Hokkaido, 1997

竹蓋幸生「言語教育研究会第3回例会報告(平成8年11月29日 北海道大学言語文化部会議室)講演会報告 外国語教育の科学」。河合靖(編)「言語教育研究会報告資料集(Aspects of Language Instruction)」4。北海道大学, 1997年

Yamaji, Asahiko: Das Studium von Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen. In: Ammon, Ulrich (Hg.), München, 1994

Zapp, Franz Josef; Schröder, Konrad: Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900 - 1970. Augsburgener I-& I- Schriften Band 22, Finkenstaedt, Thomas u. Schröder, Konrad (Hg.). Universität Augsburg, 1983

Notes

- (1) Specht, Franz Anton. S. 102. In: Butzkamm, Wolfgang. S. 11
- (2) Bobzin, Harmut. In: Schröder, Konrad (Hg.), S. 3.
- (3) Haarstrup, Niels. In: Schröder, Konrad (Hg.), S.88
- (4) Lattmann, Julius. S. 13ff. In: Butzkamm, Wolfgang. S. 11f
- (5) Macht, Konrad. In: Schröder, Konrad (Hg.). S.113f

Stundenprotokollgestützter Konversationsunterricht

- (6) ebd. S.113
- (7) ebd. S.112f
- (8) Butzkamm, Wolfgang. S. 12
- (9) ebd. S. 14
- (10) Zapp, Franz.Josef u. Schröder, Konrad. S. 3f
- (11) Butzkamm, Wolfgang. S. 14f
- (12) ebd. S. 15
- (13) Bornemann, Richard. In: Butzkamm, Wolfgang. S. 92f
- (14) Brooks, Nelson: Berlin. S. 56
- (15) ebd. S. 107
- (16) Guthrie, Kenneth Sylvan. S. 25. In: Butzkamm, Wolfgang. S. 18
- (17) Yamaji, Asahiko. In: Ammon, Ulrich (Hg.). S. 232.
- (18) Ogawa, Osamu. In: Jissen eibun gakkai (Hg.). S. 78
- (18) Ammon, Ulrich u. Michels, Stefan. In: Ammon, Ulrich (Hg.). S. 26
- (20) Ogawa. S. 76
- (21) ebd. S. 76
- (22) Takefuta, Yukio. In: Kawai, Yasushi (Hg.). S. 6
- (23) ebd. S. 4
- (24) Zahlenangaben ebd. S. 2
- (25) DUDEN Das Fremdwörterbuch
- (26) NAKAMURA, Uneme. In: Info DaF 1, 1997, S. 169
- (27) OGURO, Bettina. S. 127-141. In: Schröder, Jochen. S. 167
- (28) Zitat einer Studentin im Rahmen der Befragung zum Einsatz des Stundenprotokolls, Juli 2000, Atomi Women`s College: 「今まで中学校から高校まで語学で、しかも授業中はほとんど受け身の立場で、先生の言った訳を一生懸命にノートに書いたりしていました。[...] テキストを見ずに先生の口のかたちや声をじっくり見、聞いて発音することは今までなかったので、はじめはとまどってしまいましたが、本格的なドイツ語をしゃべっているような気がしました。」