

Themenheft
Inhalts- und
handlungsorientierter
DaF-Unterricht

Editorial

Tokyo, den 11.09.2023

Liebe Leserinnen und Leser,

mit der vorliegenden Nummer 58 des *LeRuBri* wollen wir das DAAD-Fachseminar zu handlungsorientiertem Unterricht inhaltlich dokumentieren, das im Herbst 2022 in Fukushima stattgefunden hat. Mögliche Themen dafür wurden schon im Winter 2021 über eine Online-Umfrage gesammelt und spiegeln Desiderate wider, die sich z. T. schon in den Diskussionen beim Online-Fachtag im Herbst 2021 (s. *LeRuBri* 56) gezeigt haben. Diese zeitliche Abfolge macht deutlich, wie sehr wir als Lehrende und Forschende von einem institutionellen Gerüst (Fachtag, Fachseminar, Fachzeitschrift) profitieren, das Raum für die Auseinandersetzung mit fachlichen Themen schafft und Möglichkeiten für den kollegialen Austausch bietet.

Im Seminarthema „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ kamen Aspekte zusammen, die viele von uns in unterschiedlichen beruflichen Kontexten beschäftigen. Durch Gastvorträge, Best-Practice-Beispiele und den Austausch in Arbeitsgruppen konnte das Thema theoretisch verortet und facettenreich mit Beispielen aus dem Unterrichtsalltag beleuchtet werden. Diese Bandbreite findet sich in den Texten dieser Ausgabe wieder, von denen einige auch über das Seminar hinausgehende Projekte beschreiben oder bereits erste Ergebnisse präsentieren.

Allen Beitragenden an dieser Stelle vielen Dank für Ihre Einreichungen und die Geduld im Überarbeitungsprozess. Die zahlreichen Antworten auf den Beitragsaufruf haben dazu geführt, dass wir das Fachseminar umfassend abbilden können.

Dass das Seminar von den Teilnehmer:innen sehr positiv evaluiert wurde, ist dem Einsatz vieler Einzelpersonen zu verdanken. Ein besonderer Dank geht an dieser Stelle an Martina Gunske von Kölln, die uns „bei sich zu Hause“ an der Universität Fukushima empfangen und sich vor Ort mit großem Engagement um die Organisation gekümmert hat.

Die eingangs angesprochene institutionelle Struktur für uns Lehrende in Japan hat sich zu Beginn dieses Jahres wesentlich geändert. Die Umstände und die bisherigen Entwicklungen, die sich daraus ergeben haben, können Sie in einem Sonderbeitrag im Anschluss an den Seminarteil nachlesen.

Die nächste Ausgabe des *LeRuBri* (Nr. 59) wird wieder eine allgemeine sein und Ende Februar 2024 erscheinen. Wir freuen uns auf Ihre Beiträge inkl. Literatur- und Filmtipps, die Sie bis zum 30. November 2023 unter der Adresse **lerubri(at)idl-japan.org** einreichen können. Beachten Sie bitte auch die Hinweise für Autor:innen am Ende dieses Hefts.

Mit besten Grüßen im Namen des Redaktionsteams
Cezar Constantinescu

Impressum

Redaktion: Cezar Constantinescu, Ruben Kuklinski, Anette Schilling

Layout: Carsten Waychert / Webauftritt: Cezar Constantinescu

<https://lerubri.idl-japan.org>

ISSN 2758-2620

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
Hochschuldozierende entwerfen gemeinsam Unterrichtskonzepte <i>Julian Witzorky (DAAD Tokyo)</i>	4
Aufgabenorientiert oder aufgabenbasiert? Warum diese Unterscheidung einen Unterschied macht. <i>Michael Schart (Friedrich-Schiller-Universität Jena)</i>	6
Welche Kompetenzen und Fertigkeiten wollen und sollen wir vermitteln? Einblicke in die neuen Studienrichtlinien des MEXT für Schulen <i>Kazumi Sakai (Dokkyō-Universität)</i>	10
Handlungsorientierte Aufgaben auf Anfängerniveau – Ein Beispiel mit Rücksicht (auch) auf Grammatik <i>Akira Kusamoto (Reitaku-Universität)</i>	16
Handlungsorientierter Unterricht: Best-Practice-Beispiele A2 – <i>Think big!</i> <i>Till Weber (Ryūkyū-Universität, Okinawa)</i>	19
Entwicklung studentischer Lernziele durch handlungsorientierten Unterricht <i>Mai Muramoto (Universität Nagoya)</i>	28
Handlungsorientierter Unterricht – was versteht man unter diesem Begriff? <i>Bertlinda Vögel (Universität Osaka)</i>	32
Arbeitsbericht AG 3: „Wissensfokussierter Unterricht ab Niveau B1“ <i>Ruben Kuklinski (Universität Tokyo)</i>	34
Bericht zur Arbeitsgruppe 5: Produktorientiert A1 – Handlungsorientierter Unterricht auf der Niveaustufe A1 <i>Maria Gabriela Schmidt (Nihon-Universität)</i>	37
Handlungsorientierter Unterricht: Bewerbungsgespräche für Auslandsstudienplätze <i>Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies) & Heiko Lang (Rikkyō-Universität)</i>	40
In eigener Sache	46
Zur Gründung der <i>Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)</i> <i>Ruben Kuklinski (Universität Tokyo)</i>	46
Die nächsten Veranstaltungen	48
Hinweise für Autorinnen und Autoren	50

Beiträge

Hochschuldozierende entwerfen gemeinsam Unterrichtskonzepte¹

Julian Witzorky (DAAD Tokyo)



© DAAD Tokyo/J. Witzorky

Am 12. und vom 14.–16. Oktober 2022 organisierte die DAAD-Außenstelle Tokyo ein Fachseminar zum Thema „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“.

Nach einer Online-Auftaktveranstaltung am Abend des 12. Oktobers trafen sich vom 14. bis zum 16. Oktober 22 Teilnehmende an der Universität Fukushima, um ihre bisherige Unterrichtspraxis zu reflektieren, gemeinsam inhalts- und handlungsorientierte Unterrichtskonzepte zu entwickeln und sich darüber auszutauschen, wie relevante Inhalte gemeinsam mit Sprache vermittelt werden können. Beim aufgabenbasierten Unterricht sollen Lernende durch komplexe Materialien zur kollaborativen Wissensproduktion motiviert werden und selbstständig lernen. Das Vertrauen der Lernenden in die eigenen Sprachkompetenzen soll dabei gestärkt werden.

Während des DAAD-Fachseminars tauschten sich die Teilnehmenden in sechs Vorträgen und zwei Gruppen-Workshops intensiv über die Gestaltungsmöglichkeiten des inhalts- und handlungsorientierten Unterrichts aus. Die in „Workshop 1: Relevante Inhalte finden, Kurskonzepte erstellen“ und „Workshop 2: Leistungsbewertung

im handlungsorientierten Unterricht“ erarbeiteten Inhalte wurden in der Schlussveranstaltung präsentiert und diskutiert. Die Unterrichtsentwürfe der fünf verschiedenen Arbeitsgruppen gaben einen Einblick in die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des inhalts- und handlungsorientierten Unterrichts. Die Konzepte erstreckten sich über die Themenbereiche Identität und Sustainable Development Goals, die Vorbereitung von Bewerbungsgesprächen, den Umgang mit Tabuthemen sowie das Thema Familie im Wandel. Der Bezug zur Lebensrealität der Lernenden sowie eigenständiges Arbeiten standen im Vordergrund. Die vorgestellten und erarbeiteten Konzepte für den inhalts- und handlungsorientierten Unterricht waren für viele der Teilnehmenden horizontenerweiternd, und nicht wenige merkten an, sie in ihre eigene Lehre implementieren zu wollen.



© DAAD Tokyo/J. Witzorky

Abgerundet wurde das Fachprogramm durch einen Vortrag zum Thema „Studies of Environmental Activity in Fukushima“ von Professor Kenji Nanba, Leiter des *Institute of Environmental Radioactivity* der Universität Fukushima.

¹ Überarbeitete Version des im Dezember 2022 veröffentlichten Berichts. Original auf:

<https://www.daad.jp/de/2022/12/09/hochschuldozierende-entwerfen-gemeinsam-unterrichtskonzepte/>

Das Fachseminar wurde von der damaligen DAAD-Lektorin z.b.V. in Tokyo, Manuela Sato-Prinz, gemeinschaftlich mit den Hochschuldozierenden Cezar Constantinescu (Meiji-Gakuin-Universität), Martina Gunske von Köln (Universität Fukushima), Maria Gabriela Schmidt (Nihon-Universität) und Nancy

Yanagita (Sophia-Universität) organisiert und durch Julian Witzorky (Praktikant der DAAD-Außenstelle Tokyo und des DWIH Tokyo) unterstützt. Es war Teil des Fortbildungsangebots im DAAD-Ortslektorenprogramm in Japan.

Aufgabenorientiert oder aufgabenbasiert? Warum diese Unterscheidung einen Unterschied macht.¹

Michael Schart (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

In den Diskussionen um die Rolle von Aufgaben im Fremdsprachenunterricht kommt es immer wieder zu Verwirrungen, weil die Begriffe „aufgabenorientiert“ und „aufgabenbasiert“ zum Teil synonym, zum Teil in deutlich voneinander abweichenden Bedeutungen benutzt werden. Ich möchte in diesem Beitrag darlegen, weshalb ich es für wichtig halte, den Unterschied zwischen diesen beiden didaktischen Ideen kenntlich zu machen.

Der aufgabenbasierte Fremdsprachenunterricht ist ein Konzept, dessen Wurzeln bis in die 1970er Jahre zurückreichen. Der Ansatz lässt sich als eine notwendige Konsequenz aus der sogenannten „kommunikativen Wende“ der Fremdsprachendidaktik sehen. Durch sie sollte sich – zumindest der Theorie nach – der Fokus der Unterrichtsgestaltung von der Vermittlung formaler oder funktionaler Phänomene der Fremdsprache hin zu deren selbstbestimmter und kreativer Anwendung durch die Lernenden verschieben. In einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht sollten sie sich als Subjekte ihres Lernens ernst genommen fühlen und sich über möglichst bedeutungsvolle Interaktion als Individuen einbringen können (Piepho 1974; Breen/Candlin 1980). Diese Idee verliert in der Praxis leicht an Glanz, weil sich Lehrende mit einer Reihe widersprüchlicher Anforderungen konfrontiert sehen. Wie können sie den Lernenden derart große Freiräume schaffen, wenn sie zugleich für Struktur und kontinuierlichen Lernfortschritt sorgen sollen? Wie können sie mit der Planungsunsicherheit umgehen, die sich automatisch ergibt, wenn man die Lernwege nicht mehr kleinschrittig vorgibt? Wie verhält sich dieser Ansatz zur Annahme, Fremdsprachenunterricht sollte sich an den Lehrwerken orientieren? Und nicht zuletzt: Wie bringt man Lernende dazu, in einem künstlich geschaffenen Umfeld möglichst authentisch zu kommunizieren?

Solche Dilemmata rücken zwangsläufig die Aufgaben ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Denn wenn man den kommunikativen Idealen folgen möchte, müssen die Impulse der Lehrperson bzw. des Lehrmaterials so konzipiert werden, dass sie sprachliches Lernen fördern, ohne es erzwingen zu wollen. Darüber hinaus muss zugleich auch ihre inhaltliche Ausgestaltung derart ansprechend sein, dass sich die Lernenden engagiert beteiligen möchten. Zu den Pionieren der Umsetzung dieses Gedankens

zählt Prahbu (1987), der mit seinem Bangalore-Projekt als Erster in einem größeren Umfang ein Fremdsprachenprogramm konzipierte, das sich ausschließlich auf solche Aufgaben stützte.

Das Projekt wurde im Englischunterricht an indischen Schulen durchgeführt und war ein Versuch, den Zwängen von strukturalen Progressionen zu entkommen, deren strenge Vorgaben die Lerntexte ebenso verformen und gezwungen wirken lassen wie den Austausch im Klassenraum. Prahbu entwickelte ein didaktisches Konzept, bei dem Lernende der Fremdsprache von Beginn an in komplexer Form begegnen, eingebettet in kommunikative Situationen und verbunden mit konkreten Handlungsabsichten. Die Ergebnisse des Projekts wurden leider unzureichend empirisch untersucht (vgl. Berretta 1992). Dennoch ist Prahbus Arbeit wertvoll, denn sie verdeutlichte, dass man zu einer völlig anderen Art des Unterrichtens kommt, wenn man die „kommunikative Wende“ zu Ende denkt. Dieser Ansatz wird heute als aufgabenbasierter Unterricht bezeichnet – im englischsprachigen Fachdiskurs als TBLT, *task based language teaching* (Ellis et al. 2019).

Der aufgabenbasierte Unterricht beruht auf dem Zweifel daran, dass das Kennen und Einüben isolierter grammatischer Phänomene in der Kompetenz mündet, diese Phänomene in kommunikativen Situationen flexibel zu kombinieren. Das Fremdsprachenlernen wird daher nicht mehr als ein linearer planbarer Prozess betrachtet, bei dem sich diskrete Komponenten von Sprache Schritt für Schritt zu einem vollständigen Ganzen fügen. Verworfen wird damit auch die Idee, sprachliche Elemente ließen sich auf überzeugende Art und Weise in eine lernförderliche Reihenfolge (Progression) bringen. Stattdessen geht man davon aus, dass es in der Verantwortung der Lernenden liegt, sich eigenständig Lernwege zu schaffen, indem sie aus dem komplexen Sprachangebot der Lernmaterialien Phänomene wählen, die ihr bereits vorhandenes Wissen sinnvoll ergänzen. Sie werden dazu angeregt, das Angebot zu analysieren, eigene Verbindungen zu knüpfen und sich – auch im Austausch mit anderen Lernenden und der Lehrkraft – sprachliche Regelmäßigkeiten und Konventionen zu erschließen. Deshalb spricht Nunan (2009: 11) auch von einem „analytischen Ansatz“ der Fremdsprachendidaktik.

¹ Dieser Beitrag versteht sich nicht als wissenschaftlicher Artikel. Es werden in essayistischer Form Überlegungen zusammengestellt, die bereits andernorts publiziert sind.

Übungssequenzen, bei denen einzelne sprachliche Elemente trainiert werden, spielen im aufgabenbasierten Unterricht nur noch eine Nebenrolle oder entfallen vollständig. Sie können beispielsweise in den Phasen nach der Bearbeitung einer Aufgabe zur Anwendung kommen, in denen gemeinsam über neue, interessante oder problematische sprachliche Aspekte reflektiert wird. Long (1991) bezeichnet sie als „focus on form“. Aber als vorbereitende Sequenzen machen solche Übungen wenig Sinn, weil man nicht weiß, welche Ressourcen die Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgabe tatsächlich aktivieren werden. Im Zentrum des Unterrichts stehen tatsächlich die Aufgaben. Sie bilden den Dreh- und Angelpunkt des Geschehens und sollen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bedeutung sprachlicher Äußerungen lenken.

Dass kein einheitlicher Lernprozess aller Teilnehmenden eines Unterrichts intendiert ist, führt unmittelbar zur Frage nach geeigneten Prüfungsformaten. Es liegt auf der Hand, dass die Aufgabenbasierung nicht nur ein spezifisches Verständnis von „Sprache“ oder „Lernen“ voraussetzt, sondern auch von „Evaluation“. Somit wird verständlich, weshalb aufgabenbasierter Unterricht nur dann funktionieren kann, wenn die Rahmenbedingungen es erlauben. Ein Sprachkurs, der zu einer bestimmten Prüfung führen soll, ein Programm, das einem Lehrwerk folgen muss, ein Curriculum, das Kreativität, kritisches Denken und selbstbestimmtes Lernen nicht als Ziele des Fremdsprachenunterrichts betrachtet oder Lehrende und Lernende, die weder Interesse noch Freude an dieser Form des Lehrens und Lernens haben – all das sind gute Gründe, um auf aufgabenbasierten Unterricht zu verzichten. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen muss nicht aufgabenbasiert erfolgen. Es ist auf verschiedene Art und Weise möglich und sinnvoll.

Wer sich jedoch entscheidet, es mit dieser Unterrichtsform zu versuchen, sollte sich bewusst darüber sein, dass das Besondere am aufgabenbasierten Unterricht nicht die Aufgabenformate sind. Diese finden sich auch in anderen didaktischen Ansätzen von Fremdsprachenunterricht. Das Innovative der Aufgabenbasierung ergibt sich nicht aus den Unterrichtstechniken, sondern aus den Prinzipien, nach denen diese arrangiert werden. Sie lassen sich in wenigen Punkten zusammenfassen (vgl. Long 2016: 7; Ellis 2018: 175):

1. Die Triebkraft des Unterrichts bilden Aufgabenstellungen, also offen gestaltete Impulse, die zu einem kreativen, selbstständigen und zielgerichteten Gebrauch der Fremdsprache anregen.

2. Das Unterrichtsgeschehen wird von Lückenaktivitäten (*gap activities*) geprägt. Das sich aus der Heterogenität von Meinungen, Ideen, Argumentationen oder Lösungsansätzen ergebende Potenzial für den Austausch und das Lernen wird planvoll genutzt.

3. Der Unterricht zielt auf die Verknüpfung von Sprachgebrauch und Sprachenlernen. Die „intuitiven Heuristiken“ (Kumaravadivelu 1994: 32) der Lernenden werden aktiviert. Systematische Sprachbetrachtungen erfolgen immer eingebunden in einen inhaltlichen Kontext und sind nachgeordnet (*focus on form*).

4. Die individuellen Lernwege der Lernenden werden respektiert und gefördert. Sie erhalten vielfältige Möglichkeiten, ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln.

5. Zugleich wird das Potenzial kooperativen Lernens intensiv genutzt. Es werden permanent Räume geschaffen, in denen die Lernanlässe von den Lernenden selbst ausgehen und sich Aushandlungsprozesse unter den Beteiligten vollziehen können.

6. Die Materialien zeichnen sich durch reichhaltigen, elaborierten und anspruchsvollen sprachlichen Input aus.

Diese Auflistung wichtiger Prinzipien wirft die Frage auf, wie sich komplette Kurse so organisieren lassen, dass sie konsequent dem aufgabenbasierten Ansatz entsprechen. Gibt man sprachliche Phänomene als strukturierendes Element auf, muss die entstehende Lücke gefüllt werden, sonst besteht die Gefahr einer mehr oder weniger beliebigen Aneinanderreihung von Aufgaben, was van Lier (1996) treffend als „Schrotflinten-Syllabus“ bezeichnet. Der aufgabenbasierte Ansatz erschöpft sich daher nicht in der Erstellung von Aufgabenfolgen. Auch sehr kreativ und anregend wirkende Impulse können zu frustrierenden Aktivitäten führen, wenn sie nicht zugleich von den Lernenden als sinnvoll, herausfordernd, abwechslungsreich oder motivierend empfunden werden. Es kommt beim aufgabenbasierten Unterricht – anders als es die Bezeichnung suggeriert – demnach keineswegs vor allem auf die Aufgabenstellungen an. Ohne eine Verknüpfung mit attraktiven Inhalten kann dieser Ansatz sein Potenzial nicht entfalten. Die Struktur eines Kurses muss sich deshalb aus einer überzeugenden Verknüpfung von Inhalten ergeben. Wie das gelingen kann, lässt sich allerdings nur vor dem Hintergrund eines konkreten Kontextes klären, anhand der Zielsetzungen des betreffenden Programms und der Interessen der beteiligten Lernenden.

Es liegt sicher auch an dieser besonderen Herausforderung, kontextsensitive Lernumgebungen schaffen zu müssen (vgl. Gerlach/Leupold 2019), dass sich der aufgabenbasierte Unterricht im Verlauf der letzten Jahrzehnte nicht durchsetzen konnte. Van den Branden (2006: 1) fragt deshalb zurecht, ob dieser Ansatz vielleicht für Lehrende in Klassenräumen ganz anders funktioniert, als es die Theorie sich vorstellt. Ist diese didaktische Idee vielleicht nur faszinierend und überzeugend, solange sie auf dem Papier bleibt? Insbesondere für die Niveaustufe A, der für den Deutschunterricht in Japan besondere Relevanz zukommt, ist der Mangel an entsprechenden Arbeiten tatsächlich auffällig. Dabei fehlt es keineswegs an Publikationen, die den aufgabenbasierten Unterricht auch im ostasiatischen Raum voranbringen wollen (vgl. z. B. Butler 2011; Thomas/Reinders 2015).

Aber auch wenn sich vereinzelte Beispiele finden lassen – für DaF in Japan etwa die Studien von Schütterle/Hamano (2018) und Schart (2020) –, bleibt festzuhalten, dass der aufgabenbasierte Fremdsprachenunterricht ein Randphänomen geblieben ist. Vielerorts hat er eine Schrumpfung zur Unterrichtstechnik erlebt (Norris 2015). Das bringt den Vorteil mit sich, dass sich zumindest ein Teil des didaktischen Konzepts mit anderen Ansätzen von Unterricht vereinbaren lässt. Man muss rückblickend konstatieren, dass wohl nur durch diese Inkonsistenz bei der Umsetzung der ursprünglichen Idee der rasante Aufstieg der kommunikativen Didaktik zum Standardmodell des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen möglich war. Der im akademischen Betrieb zuerst als Paradigmenwechsel empfundene Übergang zum kommunikativen Unterricht gestaltete sich nämlich in den Klassenräumen eher als ein geschmeidiger und auch langwieriger Veränderungsprozess, bei dem einige der innovativsten Gedanken der 1970er Jahre auf der Strecke blieben, unter anderem die Aufgabenbasierung.

Was uns heute beispielsweise in Form der aktuellen DaF-Lehrwerke von deutschen Verlagen entgegentritt, muss daher eher als Aufgabenorientierung bezeichnet werden. Mit Hilfe der Lehrwerke sollen die Lernenden anhand einer vorab entwickelten strukturalen Progression die fremde Sprache in immer differenzierterer Weise kennen und darauf aufbauend auch verwenden lernen. Das typische Unterrichtsdesign der einzelnen Lektionen enthält deshalb den Dreischritt von der Präsentation (neuer) sprachlicher Elemente über das Einüben dieser Elemente bis hin zu ihrer selbstständigen Anwendung. Aufgaben kommen bei diesem Modell vor allem in der dritten Phase ins Spiel, wenn es darum geht, die Lernenden zum – mehr oder weniger – selbstbestimmten Gebrauch der Fremdsprache zu bewegen. Die negativen

Folgen dieses eher dürftigen Rückgriffs auf das Potenzial, das der kommunikative Ansatz eigentlich bietet, wurden vielfach beschrieben. Sie zeigen sich etwa in der mangelnden Aktivität und Kreativität der Lernenden oder der fehlenden Relevanz der Interaktionen.

Dass viele aktuelle Lehrwerke von sich behaupten, dem Prinzip der „Aufgabenorientierung“ zu folgen, ist dennoch eine erfreuliche Entwicklung. Lehrenden und Lernenden werden dadurch die Möglichkeiten deutlich, die sich eröffnen, wenn man die Engführung des Lernprozesses aufgibt und der Kreativität Räume lässt. Zugleich ist es aber sehr schwierig, mit solchen punktuellen Rückgriffen auf das Potenzial von Aufgaben die ursprüngliche Idee des kommunikativen Unterrichts tatsächlich zum Tragen zu bringen. Denn es braucht für alle Beteiligten eine längere Zeit des konsequenten Arbeitens an und mit Aufgaben, bis man erkennt, dass Fremdsprachenlernen auch ganz anders funktionieren könnte, als es Lehrwerke suggerieren.

Literatur

Beretta, Alan (1992): „What can be learned from the Bangalore evaluation“. In: Alderson, J. Charles; Beretta, Alan (Hrsg.): *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 250–273.

Butler, Yuko Goto (2011): „The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 36–57.

Breen, Michael P.; Candlin, Christopher N. (1980): „The essentials of a communicative curriculum in language teaching“. In: *Applied Linguistics* 1/2, 89–112.

Ellis, Rod (2018): *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Channel View Publications.

Ellis, Rod; Skehan, Peter; Li, Shaofeng; Shintani, Natsuko; Lambert, Craig (Hrsg.) (2019): *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

Gerlach, David; Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kumaravadivelu, B. (1994): „The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching“. In: *TESOL Quarterly* 28 (1), 27–48.

Long, Michael H. (1991): „Focus on form: A design feature in language teaching methodology“. In: Bot, Kees de; Ginsberg, Ralph B.; Kramsch, Claire J. (Hrsg.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39–52.

Long, Michael H. (2016): „In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues“. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 36, 5–33.

Norris, John M. (2015): „Thinking and acting programmatically in task-based language teaching“. In: Bygate, Martin (Hrsg.): *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 27–58.

Nunan, David (2009): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius Verlag.

Prahbu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Schart, Michael (2020): *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. 2. korrigierte Auflage (E-Book), Tübingen: Narr.

Schütterle, Holger; Hamano, Hidemi (2018): „Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45 (6), 771–792.

Thomas, Michael; Reinders, Hayo (Hrsg.) (2015): *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia*. London: Bloomsbury.

van den Branden, Kris (2006): „Introduction: Task-based language teaching in a nutshell“. In: van den Branden, Kris (Hrsg.): *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.

van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Hoboken: Taylor and Francis.

Welche Kompetenzen und Fertigkeiten wollen und sollen wir vermitteln? Einblicke in die neuen Studienrichtlinien des MEXT für Schulen

Kazumi Sakai (Dokkyō-Universität)

1. Einleitung

Die Studienrichtlinien des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT) für Schulen¹ wurden am 30. März 2018 überarbeitet und gelten seit 2022 für die Oberschule. Ab 2024 werden alle Klassenstufen nach diesen Richtlinien unterrichtet, und 2025 werden die ersten Schüler und Schülerinnen (im Folgenden abgekürzt: SuS), die nach diesen neuen Richtlinien gelernt haben, in die Universität eintreten.

Im Vergleich zu den bisherigen Richtlinien ist die neue Richtlinie stark von der in den OECD-Mitgliedsländern diskutierten Kompetenztheorie beeinflusst. Der Schwerpunkt liegt jetzt darauf, welche sozialen Handlungsfähigkeiten die SuS erwerben sollen, um ein besseres Leben in der Gesellschaft zu führen, anstatt nur Wissen anzuhäufeln und die vier sprachlichen Grundfertigkeiten zu trainieren. Darüber hinaus wurde der Lernprozess aus der Perspektive des proaktiven, interaktiven und tiefen Lernens überdacht. Es wird auch Wert darauf gelegt, dass die SuS die Fähigkeit zum Lernen erwerben.

Diese Überarbeitung hat Auswirkungen auf den Englisch-Unterricht und den Unterricht weiterer Fremdsprachen. Während sich der Fremdsprachenunterricht in Japan bisher überwiegend auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten (知識・技能) konzentrierte, sollen die SuS nach den neuen Richtlinien nun ausdrücklich auch ihre Denk-, Urteils- und Ausdrucksfähigkeit (思考力・判断力・表現力) sowie Lernfähigkeiten (学びに向かう力) verbessern.

Dieser Aufsatz gibt einen Überblick über die neuen Richtlinien und erörtert, wie sich die Änderungen auf den Englisch-Unterricht und den Unterricht weiterer Fremdsprachen an der Oberschule auswirken könnten. Außerdem wird diskutiert, welche Veränderungen sie möglicherweise für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten mit sich bringen. Es ist denkbar, dass die neuen Richtlinien das Lernverhalten von Oberschülern und -schülerinnen und ihre Einstellung zu Fremdsprachen verändern werden. Beim universitären Fremdsprachenunterricht wie Deutsch wird das Lernen von den Rahmenbedingungen des Sprachenlernens von der

Grundschule bis zur Oberschule beeinflusst. Daher wird es auch für Lehrkräfte der zweiten Fremdsprachen an den Universitäten für ihren zukünftigen Unterricht unerlässlich sein, die Grundprinzipien und Ideen der neuen Richtlinien zu kennen und die möglichen Veränderungen bei den Lernenden zu berücksichtigen, die sich daraus ergeben können.

2. Fremdsprachenunterricht in Japan

Seit der Meiji-Restauration und bis heute konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht in Japan auf Englisch. In den letzten Jahren wurden in der Grundschule unbenotete fremdsprachliche Aktivitäten eingeführt, die schließlich 2020 für die Klassen 5 und 6 zu einem benoteten Fach ‚Englisch‘ wurden. Im Allgemeinen ist Englisch die einzige Sprache, die im Fremdsprachenunterricht an der Mittelschule und Oberschule unterrichtet wird. Die Zahl der SuS, die andere Fremdsprachen als Englisch (Chinesisch, Französisch, Koreanisch, Spanisch und Deutsch) lernen, lag 2018 bei 43.407, was lediglich 1,3% der Gesamtzahl der SuS der Oberschule entspricht (d. s. 3.235.661 Personen²). Es gibt also einen überwältigenden Englisch-Bias (vgl. Yamazaki 2020: 59).

In den anderen ostasiatischen Ländern liegt der Schwerpunkt ähnlich wie in Japan auf Englisch, aber es gibt nur wenige Beispiele für Länder, in denen es keine anderen Optionen als Englisch gibt. Wie in anderen Ländern wird Englisch in Japan als notwendig für wirtschaftliche und andere soziale Aktivitäten angesehen, und es gibt Druck von Seiten der Wirtschaft, es „besser sprechen zu können“ (vgl. MEXT 2003). Ebenso ist Englisch auch als eines der Hauptfächer in den Aufnahmeprüfungen für Universitäten positioniert, sodass Englisch von den SuS stark als eine Sprache wahrgenommen wird, die man lernen *muss*. Infolgedessen konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule im Allgemeinen auf den Erwerb von Englischkenntnissen und schenkt weiteren Fremdsprachen weniger Aufmerksamkeit. SuS, Lehrkräfte und Eltern halten es für problematisch und nicht vorteilhaft, wenn das Erlernen einer nicht englischen Fremdsprache die Lernzeit für Englisch verkürzt.

¹

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2018/07/09/1405957_003.pdf (20.08.2023).

² Vgl. Statistik des MEXT 文部科学統計要覧 → 7. 高等学校 → 生徒数

https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059.htm (20.08.2023).

Englisch wurde in Japan lange Zeit hauptsächlich nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet. Diese Art von Unterricht beinhaltet das explizite Erlernen grammatikalischer Regeln und das anschließende Lesen englischer Texte und deren Übersetzung ins Japanische, eine Methode, die als „Lesen lernen“ gilt. Darüber hinaus wurden für das ‚Schreiben‘ Übersetzungen aus dem Japanischen ins Englische (normalerweise sehr wenig freies Schreiben auf Englisch) angefertigt, die jedoch weit weniger umfangreich waren als die Übersetzungen aus dem Englischen ins Japanische. Hör- und Sprechübungen spielten in dieser Form von Unterricht nur eine untergeordnete Rolle, was den Erwerb dieser Fertigkeiten erschwerte. Diese Unterrichtsmethode wurde in einer Zeit entwickelt, in der viele, wenn nicht sogar die meisten Japaner und Japanerinnen nur wenig Gelegenheit hatten, in einem realen Kontext Englisch zu hören oder zu sprechen, und diese Fertigkeiten daher nicht brauchten (Terasawa 2015). Ein weiterer Grund für die Ausrichtung des Englischunterrichts auf Übersetzung dürfte die Tatsache sein, dass bei den Hochschulaufnahmeprüfungen, die einen erheblichen Einfluss auf den sozialen Aufstieg haben, Lese- und Schreibaufgaben im Mittelpunkt stehen, während Hörverstehen einen geringeren Anteil an der Gesamtbewertung hat und Aufgaben zum Sprechen gar nicht vorkommen.

In den 2013 eingeführten Richtlinien setzte sich das MEXT das Ziel, „vier Fertigkeiten“ (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) im Englischen umfassend zu entwickeln, und nannte die Subfächer „Communication English“, „English Expression“ und „English Conversation“ (MEXT 2009). Wie bereits erwähnt, ist diese Neuausrichtung eine Reaktion auf die zunehmend lauter gewordenen Stimmen aus der Wirtschaft und anderen Bereichen, die die mangelnde Förderung praktischer Kommunikationsfertigkeiten an japanischen Schulen anprangern. Nach eigenen Beobachtungen scheint es jedoch große Unterschiede zwischen den Schulen (und zum Teil auch zwischen den Lehrenden) in der Reaktion auf dieses Problem zu geben. Darüber hinaus besteht eine große Kluft zwischen SuS, die ihre kommunikativen Fähigkeiten ausreichend entwickelt haben, und solchen, die dies nicht getan haben. In der Realität wurde in manchen Oberschulen das „Communication English“ entgegen der Zielsetzung in reine Grammatikstunden umgewandelt. An diesen Schulen scheint es die starke Überzeugung zu geben, dass explizites Grammatiklernen im Mittelpunkt des Englischunterrichts stehen muss, was eine Fossilisierung der Lehrmethoden bedeutet.

In den aktuellen Richtlinien von 2018 ersetzen zwei neue Subfächer, „English Communication“ und „Logic and Expression“, die bisherigen Fächer „Communication English“, „English Expression“ und „English Conversation“.

In „English Communication“ sollen die fünf Bereiche „Hören“, „Lesen“, „Sprechen (Interaktion)“, „Sprechen (Präsentation)“ und „Schreiben“ umfassend behandelt werden. Die neuen Richtlinien werden allgemein als eine große Weiterentwicklung im Sinne eines fertigkeitenorientierten Unterrichts angesehen, obwohl auch die vorherigen Richtlinien die Entwicklung von Fertigkeiten in allen Kompetenzen zum Ziel hatten. Was hat sich also durch die neuen Richtlinien grundlegend geändert?

3. Neue Richtlinien des MEXT und die Debatte um Kompetenzen

Ein Überblick über die neuen Richtlinien erweckt den Anschein, dass das MEXT bei der Überarbeitung die Trends der internationalen Bildungsdebatten berücksichtigt hat. Im In- und Ausland werden die Fähigkeiten, die Kinder in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts erwerben sollen, viel diskutiert. Die Diskussion der OECD hat die Bildungspolitik vieler Länder maßgeblich beeinflusst, so auch in Japan (Nasu 2017).

Der OECD-Bericht „The future of education and skills: Education 2030“ (OECD 2018) listet die folgenden Fähigkeiten auf, die im 21. Jahrhundert erforderlich sind:

- traditionelle Fähigkeiten (Wissen, Lesefertigkeit, Rechenfertigkeit u. a.)
- zwischenmenschliche Fähigkeiten (Kommunikation, Kooperation, interkulturelle Kompetenz u. a.)
- intrapersonale Fähigkeiten (Verantwortung, Metakognition, Meta-Lernen u. a.)

Alle diese Fähigkeiten zusammen werden als „Kompetenzen“ bezeichnet (vgl. Shirai 2020).

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies, dass nicht nur die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen entwickelt werden sollen, sondern eine breite Palette von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass nicht nur, wie in der Vergangenheit üblich, Regelwissen (z. B. grammatikalisches Wissen), deklaratives Wissen sowie die praktische Fähigkeit, diese zu kombinieren, im Fremdsprachenunterricht gefordert sind, sondern auch eine Vielzahl von darüberhinausgehenden Kompetenzen. Gerade in der heutigen Wissensgesellschaft, in der das Wissen ständig aktualisiert wird und die Menschen immer wieder mit neuen Problemen konfrontiert werden, sind kommunikative Fähigkeiten gefragt, um mit anderen Menschen zusammenarbeiten zu können, sowie autonome Lernfähigkeiten, um in der Lage zu sein, ständig Neues zu lernen. Ein weiterer expliziter Lerngegenstand in diesem Zusammenhang ist das sogenannte

„Lernen zu lernen“.

Zusammenfassend lässt sich die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen umschreiben: „von Wissensvermittlung zur Entwicklung von generischen praktischen Kompetenzen“ (Ohta 2022), eine Entwicklung, die in der modernen Gesellschaft unentbehrlich ist.

4. Die drei Säulen der neuen Richtlinien des MEXT

Die neuen Richtlinien wurden, wie bereits erwähnt, unter dem Einfluss von Kompetenztheorien entwickelt, die seit Jahrzehnten weltweit diskutiert werden. Ihre drei Säulen lauten wie folgt:

1. Wissen und Fertigkeiten
2. Denk-, Urteils- und Ausdrucksvermögen
3. Lernfähigkeit, Persönlichkeit

Bei Punkt 2. geht es darum, selbst zu denken und zu entscheiden und dies mit eigenen Worten in einem konkreten Kontext ausdrücken zu können. Punkt 3. impliziert dagegen das Erlernen des Lernens selbst und die Entfaltung individueller Persönlichkeitsmerkmale. Diese drei Säulen des Lernens gelten prinzipiell für alle Fächer, aber im Kontext des Fremdsprachenlernens lassen sie sich folgendermaßen interpretieren:

1. Wissen und Fertigkeiten: Grammatisches Wissen und vier Fertigkeiten. Wie gut man lesen, schreiben, hören und sprechen kann.

2. Denk-, Urteils- und Ausdrucksvermögen: Inwieweit man in einer realen Situation mit Hilfe der erlernten Fertigkeiten selbst denken, beurteilen und sich ausdrücken kann.

3. Lernfähigkeit, Persönlichkeit: Inwieweit man Lern-techniken entwickelt, also das Lernen selbst lernt, und inwieweit man die eigene Persönlichkeit entfaltet, um besser leben zu können.

Der Schlüssel dazu ist die Beziehung zur realen Welt und zur Gesellschaft. Diese Kompetenzen werden als Kräfte verstanden, die es den Lernenden ermöglichen, in ihrer Lebenswelt ein besseres Leben zu führen. Und als Lernmethode für einen solchen Prozess ist proaktives, interaktives und tiefgreifendes Lernen unverzichtbar.

5. Änderungen bezüglich des Sprachunterrichts in den neuen Richtlinien des MEXT

In den neuen Richtlinien gibt es keinen Abschnitt über

andere Sprachen als Englisch. Bis in die 1980er Jahre waren neben Englisch auch deutsche und französische Unterabteilungen aufgeführt, doch ist dies heute nicht mehr der Fall. Es finden sich nur noch die folgenden Einträge: „Andere fremdsprachliche Fächer werden in Übereinstimmung mit den Zielen und Inhalten der jeweiligen englischsprachigen Fächer unterrichtet.“

Einerseits lässt sich feststellen, dass im Unterricht anderer Sprachen als Englisch ein hohes Maß an Freiheit besteht, da er sich nur „an den Zielen und Inhalten“ des Englischen orientieren muss (MEXT 2018a: 178). Andererseits ist es klar, dass die Ziele und Inhalte im Englischen (MEXT 2018a: 163), das jetzt auch an der Grundschule unterrichtet wird, und in den anderen Fremdsprachen, die erst an der Oberschule erlernt werden, nicht auf die gleiche Weise diskutiert werden können. Vielleicht mit diesem Gedanken im Hinterkopf heißt es in den neuen Richtlinien: „Wenn eine andere Fremdsprache als Englisch zum ersten Mal an der Oberschule unterrichtet wird, sollte unter Berücksichtigung der Lernbelastung der SuS eine angemessene Anleitung gegeben werden.“ Im Kommentar der Richtlinien findet sich der Satz: „Wenn eine andere Fremdsprache als Englisch zum ersten Mal in der Oberschule belegt wird, sollte in geeigneter Weise dafür gesorgt werden, dass grundlegender Sprachstoff abgedeckt wird und dass Sprachaktivitäten dem Kenntnisstand der Lernenden angemessen sind“ (NIER 2021: 119-120). Für uns Lehrende wird die Herausforderung darin bestehen, wie wir uns auf das intellektuelle Niveau der Oberschüler und -schülerinnen einstellen und gleichzeitig auf die Ziele und Inhalte der Grund- und Mittelschule Bezug nehmen können.

Obwohl es also Unterschiede in den Rahmenbedingungen zwischen dem Unterricht des Englischen und dem anderer Fremdsprachen gibt und die Unterrichtspraxis oft unterschiedlich ist, können die in den Richtlinien für Englisch enthaltenen bildungspolitischen Maßnahmen und Grundprinzipien auch von den Zweitfremdsprachen übernommen werden. Das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann als gemeinsames Ziel aller Sprachen angesehen werden. Laut Ohta (2022) handelt es sich um eine Entwicklung „von explizitem Wissen zu prozeduralem Wissen“, was man als Übergang „von Faktenwissen zu für soziales Leben benötigtem Wissen und Können“ bezeichnen könnte.

Wie in Abschnitt 2 erwähnt, wurde mit den Richtlinien, die 2013 in Kraft traten, im Englischunterricht der Oberschule „Communication English“ eingeführt, und die Unterrichtsrichtlinien von 2018 nehmen „English Communication“ wieder auf. Gleichzeitig wurde auch beschlos-

sen, dass der Englischunterricht grundsätzlich in englischer Sprache durchgeführt wird. Ob sich der Englischunterricht wirklich auf einen kommunikationsorientierten Unterricht umstellt oder nicht, hängt sicherlich von der Schule und der Lehrkraft ab. Darüber hinaus haben verschiedene Forscher und Forscherinnen die Idee in Frage gestellt, dass sich die Kommunikationsfähigkeiten der SuS verbessern, wenn das Fach Englisch tatsächlich auf Englisch unterrichtet wird (vgl. Torikai 2017). Es besteht jedoch kein Zweifel, dass sich das MEXT auf die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten im Englischunterricht konzentriert hat. Der Autor hat persönlich den Eindruck, dass die mündliche kommunikative Kompetenz der Studierenden Fortschritte macht. Es ist deshalb zu erwarten, dass sich die Englischaufgaben in den Aufnahmeprüfungen der Universitäten in Zukunft ebenfalls ändern werden.

6. Der universitäre Fremdsprachenunterricht

Viele Deutschlehrende aus Japan glauben aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen aus dem Englisch-Unterricht, dass expliziter Grammatikunterricht die Basis des Fremdsprachenlernens ausmacht und dass er auch eine Voraussetzung für den Deutschunterricht an Universitäten sein sollte (Kajiura 2017: 15). Aber in den aktuellen Richtlinien gibt es im Englischen der Sekundarstufe kein Subfach „Grammatik“ als solches, sondern der explizite Grammatikunterricht wurde durch den Erwerb impliziter grammatischer Kompetenzen ersetzt.

Der Unterricht einer zweiten Fremdsprache an Universitäten basiert auf dem Wissen und den Fertigkeiten, die im Englischunterricht von der Grund- bis zur Oberschule erworben werden. Wie bereits erörtert, hat sich der Englischunterricht an der Oberschule radikaler und schneller verändert, als viele Deutschlehrende denken. In Lehrendenkreisen wird bereits beklagt, dass immer mehr Studierende keine grammatikalischen Begriffe und Konzepte mehr kennen würden, und diese Unkenntnis wird wahrscheinlich noch weiter zunehmen. Der traditionelle Unterrichtsaufbau, sich in der Anfangsphase auf den systematischen Erwerb grammatikalischer Kenntnisse zu konzentrieren, gefolgt von einem Training der vier Fertigkeiten, ist heute nicht mehr die Norm im Englischunterricht. Es wird zunehmend als möglich gesehen, grammatikalisches Wissen implizit im Verlauf verschiedener Sprachaktivitäten zu erwerben. Darüber hinaus zielen die neuen Richtlinien nun auf die Entwicklung der Denk-, Urteils- und Ausdrucksfähigkeit sowie auf den Erwerb der Lernfähigkeit an sich. Um die Fähigkeit zu erwerben, eine Sprache zu lernen, ist es notwendig, Lernbewusstheit und Sprachbewusstheit zu entwickeln, was wiederum bedeutet, dass auch Lernstrategien (ob explizit oder implizit) beim Lernen angesprochen werden

müssen.

Der nicht-englische Fremdsprachenunterricht, einschließlich des deutschen, kommt im Allgemeinen weltweit nach dem Englischunterricht, und Japan bildet da keine Ausnahme. Aus der Perspektive des Prinzips „Deutsch nach Englisch“ sollte auch der Deutschunterricht in Japan die Entwicklungen im Englischunterricht beobachten und aufnehmen. Da sich der Stand des Englischunterrichts in der Sekundarstufe so stark verändert hat, darf der Deutschunterricht an den Universitäten nicht unverändert bleiben. An der Oberschule ist die Grammatik-Übersetzungsmethode nicht mehr selbstverständlich.

In der Sekundarstufe wird auch projektbasiertes Lernen eingeführt. Auch die Bewertung erfolgt nicht mehr unbedingt nur über schriftliche Prüfungen, sondern es wird auch eine mündliche Leistungsbewertung mit Hilfe von Bewertungsrastern eingeführt. In diesem Zusammenhang ändern sich die Basisbedingungen für den Unterricht in der zweiten Fremdsprache an der Universität, und die Voraussetzungen für z. B. handlungsorientierten Deutschunterricht werden erfüllt.

7. Fazit

In diesem Artikel hat sich der Autor mit den neuen Richtlinien des MEXT befasst, die ab 2022 in der Oberschule eingeführt worden sind. Es wurde dargelegt, dass diese Richtlinien auf der Kompetenztheorie beruhen, deren drei Säulen auch die Grundlage des Fremdsprachenunterrichts bilden sollen: „Wissen und Fertigkeiten“, die „Fähigkeit zu denken, zu urteilen und sich auszudrücken“ sowie die „Fähigkeit zu lernen und die Entwicklung der Persönlichkeit“. Ausgehend davon haben wir uns angesehen, wie sich der Englischunterricht gegenwärtig verändert. Bislang wurde der Englischunterricht in Japan dafür kritisiert, dass er sich hauptsächlich auf Lesen und Schreiben konzentrierte, während Hörverständnis und Sprechen vernachlässigt wurden; hieraus resultiert die mangelnde englische Kommunikationsfähigkeit der japanischen Bevölkerung. Doch schon vor der Einführung der neuen Richtlinien lag der Schwerpunkt des Englischunterrichts auf der Entwicklung der (mündlichen) kommunikativen Kompetenz, und die Lehrmethoden haben sich - in Abhängigkeit von Schule und Lehrkraft - entsprechend verändert. Der aktuelle Englischunterricht ist eindeutig auf die Entwicklung „kommunikativer Kompetenz“ ausgerichtet. Der Schwerpunkt liegt nicht nur auf dem Erwerb von Sprachkenntnissen, sondern auch darauf, wie man sie in realen Kontexten anwendet und wie man diese Fähigkeiten aufbaut. Dabei steht auch die Entwicklung der eigenen Sichtweise auf Sprache und Lernfähigkeiten im Vordergrund.

Ob man dem nun positiv oder negativ gegenübersteht: Die Realität verändert sich, und der Unterricht in der zweiten Fremdsprache an den Universitäten müsste auf dieser Grundlage neu gestaltet werden. Das aufgaben- und projektorientierte Lernen bzw. der handlungsorientierte Unterricht, der bisher nur in geringem Maße integriert wurde, entspricht den oben beschriebenen Lernzielen. Die bildungspolitischen Voraussetzungen für eine Einführung solcher Unterrichtsformate an japanischen Universitäten sind also gegeben.

Literatur

Kajiura, Naoko 梶浦直子 (2017): „ドイツ語圏で出版された教科書の使用における「教えやすさ」と「学びづらさ」— 教員を対象とした調査の因子分析結果“(Doitsugo ken de shuppan sareta kyōkasho no shiyō ni okeru ‚oshie yasusa‘ to ‚manabi zurasa‘: Kyōin o taishō to shita chōsa no inshi bunseki kekka (Leichtigkeit des Lehrens‘ und ‚Schwierigkeit des Lernens‘ bei der Verwendung von Schulbüchern aus dem deutschsprachigen Raum – Ergebnisse einer Faktorenanalyse einer Umfrage unter Lehrenden)). In: Fujiwara, Mieko 藤原三枝子 (Hrsg.): *日本の大学におけるコミュニケーションなドイツ語の教科書— 教師・学習者・使用の実践から考える (Nihon no daigaku ni okeru komyunikatibu na doitsugo no kyōkasho: Kyōshi, gakushūsha, shiyō no jissen kara kangaeru (Kommunikativ orientierte DaF-Lehrwerke an japanischen Universitäten: Lehrende, Lernende und Unterricht))*, Tokyo: Japanische Gesellschaft für Germanistik 日本独文学会, 3–17.

MEXT 文部科学省 (2003): „「英語が使える日本人」の育成のための行動計画“(Eigo ga tsukaeru nihonjin no ikusei no tameno kōdō keikaku (Action plan for the development of 'English-speaking Japanese')).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf (20.08.2023).

MEXT 文部科学省 (2009): *高等学校学習指導要領解説— 外国語編・英語編 (Kōtō gakkō gakushū shidōyōryō kai-setsu: gaikokugo/eigo hen (Begleitheft zu den Richtlinien für Englisch an der Oberschule))*.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (20.08.2023).

MEXT 文部科学省 (2018a): *高等学校学習指導要領 (Kōtō gakkō gakushū shidōyōryō (Studienrichtlinien für die Oberschule))*.
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf (20.08.2023).

MEXT 文部科学省 (2018b): *高等学校学習指導要領解説— 外国語編・英語編 (Kōtō gakkō gakushū shidōyōryō kai-setsu: gaikokugo/eigo hen (Begleitheft zu den Richtlinien für Englisch an der Oberschule))*.
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (20.08.2023).

Nasu, Masahiro 奈須正裕 (2017): *「資質・能力」と学びのメカニズム (Shishitsu nōryoku to manabi no mekanizumu (Kompetenztheorien und Lernmechanismus))*. Tokyo: Tōyōkan-Shuppansha 東洋館出版社.

NIER (National Institute for Educational Policy Research) 国立教育政策研究所 (2020): *「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料— 中学校・外国語 (Shidō to hyōka no ittaika' no tameno gakushū ni kansuru sankō shiryō: chūgakkō/gaikokugo (Reference material on learning assessment for 'integration of teaching and assessment': junior high school/foreign languages))*.
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_mid_gaikokg.pdf (20.08.2023).

NIER (National Institute for Educational Policy Research) 国立教育政策研究所 (2021): *「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料— 高等学校・外国語 (Shidō to hyōka no ittaika' no tameno gakushū ni kansuru sankō shiryō: chūgakkō/gaikokugo (Reference material on learning assessment for 'integration of teaching and assessment': high school/foreign languages))*.
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030729_hig_gaikokugo.pdf (20.08.2023).

OECD (2018): *The future of education and skills: Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (20.08.2023).

Ohta, Tatsuya 太田達也 (2022): „Welche Kompetenzen werden von DaF-Lehrenden heute und in Zukunft erwartet?“ Vortrag am Goethe-Institut Tokyo im Rahmen des Symposiums *Perspektive Deutsch! — Die Zukunft von DaF in Japan gemeinsam gestalten*. 24.09.2022. Informationen zum Symposium:
<https://www.goethe.de/ins/jp/de/spr/unt/kum/24428878.html> (20.08.2023).

Sakai, Kazumi 境一三 (2018): „日本の外国語教育の新たな姿を求めて: ヨーロッパの言語教育から学ぶ“(Nihon no gaikokugo kyōiku no aratana sugata o motomete: yōroppa no kyōiku kara manabu (Auf der Suche nach einem neuen Fremdsprachenunterricht in Japan: Lernen vom europäischen Fremdsprachenunterricht)). In: Sensui, Hirota 泉水浩隆 (Hrsg.): *ことばを教える・ことばを学ぶ— 複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育 (Kotoba o oshieru, kotoba o manabu: CEFR to gengo kyōiku (Sprachen lehren, Sprachen lernen: Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, GER und Spracherziehung))*. Tokyo: Kōro 行路社, 149–170.

Shirai, Shun 白井俊 (2020): *OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー、資質・能力とカリキュラム (OECD Education 2030 purojekuto ga egaku kyōiku no mirai: ējenshī, shishitsu/nōryoku to kariyuramu (Die Zukunft der Bildung nach den Vorstellungen des Projekts OECD Education 2030: Handlungsfähigkeit, Kompetenzen und Lehrpläne))*. Tokyo: Minerva ミネルヴァ書房.

Terasawa, Takunori 寺沢拓敬 (2015): *「日本人と英語」の社会学—なぜ英語教育論は誤解だらけなのか (Nihon*

jin to eigo' no shakai gaku: Naze eigo kyōiku ron wa gokai darake nanoka (Die Soziologie von ‚Japanisch und Englisch‘: Warum wird die Bildungstheorie für Englisch als Fremdsprache so missverstanden?)). Tokyo: Kenkyūsha 研究社.

Torikai, Kumiko 鳥飼玖美子 (2017): „「英語の授業は基本的に英語で行う」方針について“ (*Eigo no jugyō wa kihon teki ni eigo de okonau' hōshin ni tsuite (Über das Prinzip ‚Englischunterricht wird grundsätzlich auf Englisch unterrichtet‘*)). In: 学術の動向 (*Gakujutsu no dōkō (Akademische Trends)*) 22 (11), 78–82.

https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/22/11/22_11_78/article/ (20.08.2023).

Yamazaki, Yoshiro 山崎吉朗 (2020): „中等教育における英語以外の外国語教育の現状と展望—大学入試、文科省の政策、東京都の政策“ (*Chūtō kyōiku ni okeru eigo igai no gaikokugo kyōiku no genjō to tenbō: Daigaku nyūshi, monkasho no seisaku, tōkyōto no seisaku (Aktueller Stand und Perspektiven des nicht-englischen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe: Universitäre Aufnahmeprüfungen, die Maßnahmen des MEXT und des Tokyo Metropolitan Government)*). In: *アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮したCEFR能力記述方法の開発研究—中間報告書(2018–2019) (Ajia shogo no gengo ruiki to shakai bunka teki tayōsei o kōryo shita CEFR nōryoku kijutsu hōhō no kaihatsu kenkyū: Chūkan hōkokusho 2018-2019 (Forschung über die Entwicklung von Methoden zur Beschreibung von GER-Kompetenzen, die die linguistische Typologie und die soziale und kulturelle Vielfalt der asiatischen Sprachen berücksichtigen: Zwischenbericht 2018-2019))*, 55–71.

<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/images/kaken2020/Yamazaki.pdf> (20.08.2023).

Handlungsorientierte Aufgaben auf Anfängerniveau

Akira Kusamoto (Reitaku-Universität)

1. Einleitung

„Handlungsorientierung“ ist auch in Japan ein bekannter Begriff unter DaF-Lehrenden. Aber auch wenn viele an handlungsorientiertem Unterricht interessiert sind, ist oft nicht klar, was man unter dem Begriff versteht. Manche denken an kommunikativen Unterricht mit mehr „Handlungen“ (= Aktivitäten?), und manche denken an Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Und dabei scheint es so, dass die meisten denken, handlungsorientierter Unterricht sei mit Anfänger:innen schwer zu realisieren. In Japan, wo die meisten Kurse auf A1/A2-Niveau sind und großer Wert auf Grammatik gelegt wird, ist es wichtig, bei der Einführung eines handlungsorientierten Unterrichts diese beiden Aspekte „Anfängerniveau“ und „Grammatik“ auch mit zu berücksichtigen. In diesem Beitrag definiere ich den Begriff „Handlungsorientierung“ und stelle ein Unterrichtsbeispiel auf Anfängerniveau vor. Gleichzeitig wird dabei ein Blick auf Grammatik geworfen. Handlungsorientierter Unterricht kann auch bei Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen gut funktionieren, aber es gibt einige Faktoren, auf die die Lehrenden achten sollten.

2. Was ist „Handlungsorientierung“ im DaF-Unterricht?

Handlungsorientierter Unterricht wird oft im Zusammenhang mit aufgabenorientiertem Unterricht gesehen. Durch eine Gegenüberstellung der beiden Orientierungen lässt sich das Prinzip von Handlungsorientierung besser verstehen. Hermann Funk (2010: 943-944) unterscheidet die beiden Prinzipien wie folgt:

Handlungsorientierung:

- rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel
- Fertigungsintegration: vom Verstehen zum Äußern

Aufgabenorientierung:

- Aufgaben mit „Sitz im Leben“
- fertigungsorientierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben

Das heißt, im aufgabenorientierten Unterricht fokussiert man sich auf die Aufgaben, und die Lernenden werden darauf vorbereitet, die Aufgaben zu erfüllen. Im handlungsorientierten Unterricht konzentriert man sich eher auf die Sprachverwendung und motiviert die Lernenden, die Zielsprache zu verstehen und sie anzuwenden.

Auf der Grundlage von Funks Beschreibung erklärt Biebighäuser (2021: 246) die Handlungsorientierung ausführlicher:

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass Lernende in der Lage sind, in der Fremdsprache zu handeln. Gemäß dem Prinzip der Handlungsorientierung soll Fremdsprachenunterricht die Lernenden handlungsfähig machen. Hierfür werden sowohl die rezeptive als auch die produktive Sprachverwendung berücksichtigt, die Lernenden sollen vom Verstehen zum eigenständigen Äußern angeleitet werden.

2.1 Gestaltung handlungsorientierter Aufgaben auf Anfängerniveau

Was bedeutet das in der Praxis? Wie kann der Unterricht gestaltet werden, damit die Lernenden mehr Deutsch verwenden, d. h. mehr Deutsch verstehen und sich auf Deutsch äußern?

Man beachte dabei, dass „verwenden“ nicht gleich „nachahmen“ bedeutet. Die Lernenden sollen keinen vorgegebenen Dialog nachsprechen, sondern ihre eigene Meinung bzw. Angaben zur eigenen Person auf Deutsch ausdrücken können.

Die Aussagen der Lernenden sollen authentisch, d. h. real und sinnvoll sein. In diesem Sinne ist es für sie „handlungsorientierter“, gegenseitige Interviews mit den Peers über die eigene Person zu führen, als einen Dialog aus dem Lehrbuch nachzusprechen. Dabei können Fragen wie „Woher kommst du?“ oder „Was machst du gern?“ eine Interaktion anregen, die zum gegenseitigen Kennenlernen führt, was für die Lernenden real ist, also einen unmittelbaren Bezug zu ihrer Lebenswelt hat.

Die Lernenden sollen auch die einzelnen Aufgaben sinnvoll finden. D. h. die Lernenden brauchen bei der Durchführung einer Aufgabe das Gefühl, dass die Interaktion für weitere Schritte notwendig ist, und nicht nur, dass sie interagieren, weil die Aufgabenanweisung so lautet. Wenn z. B. nach einer Umfrage die Erstellung einer Statistik oder eines Posters mit den erarbeiteten Ergebnissen folgt, gibt es einen Zweck für die Lernenden, mit den anderen zu interagieren, nämlich, um bestimmte Informationen zu sammeln. Dadurch wirkt die Aufgabe auf die Lernenden insgesamt sinnvoll, und das regt wiederum zur Verwendung der Zielsprache an.

Als Anfänger:innen haben die Lernenden jedoch zu wenig Wortschatz, um alles auszudrücken, was sie sagen

4. Bei den Mini-Interviews in den Achtergruppen sammelt jede Person die Antwort auf ihre Frage und trägt die Nummer dieser Antwort in die Kästchen auf dem Arbeitsblatt ein. In dieser Phase dürfen die Lernenden kein Japanisch sprechen. Bei der Erklärung der Wörter dürfen sie teilweise Englisch benutzen.

5. Nachdem die Ergebnisse in den ursprünglichen Vierergruppen zusammengerechnet sind, stellt die Lehrperson eine Tabelle ohne Ergebnisse bereit und präsentiert sie so, dass die ganze Klasse sie sieht. Dann fragt die Lehrperson jede Gruppe nach den Ergebnissen. Die Gruppen nennen die Summen der Antworten auf Deutsch, die Lehrperson trägt diese in die Tabelle ein. (Auf der Tabelle sind neun Fragen statt acht zu sehen, da eine Frage als Beispiel genutzt wurde. Dass die Zahlensummen nicht immer mit der Zahl der Kursteilnehmenden übereinstimmen, kommt wahrscheinlich daher, dass manche Gruppen ihre eigenen Antworten nicht mitgerechnet haben.)

2022 Deutsch I-2 „Was machst du gern?“ Statistik

Frage	Antwort 1	Zahlen	Antwort 2	Zahlen	Antwort 3	Zahlen	
A	Wo schläfst du gern?	zu Hause	21	in einem Hotel	5	draußen	2
B	Was sprichst du gern?	Englisch	6	Deutsch	1	Japanisch	21
C	Was isst du gern?	Schokolade	10	Fleisch	6	Reis	12
D	Was liest du gern?	Bücher	8	Comics	13	Wikipedia	6
E	Was fährst du gern?	Auto	7	Rad	19	Motorrad	2
F	Was siehst du gern?	Fußballspiele	3	Filme	16	Netflix	9
G	Wann schläfst du gern?	nachmittags	5	abends	5	nachts	18
H	Wo liest du gern?	in einem Café	11	in der Bibliothek	4	im Bett	13
J	Wo isst du gern?	zu Hause	24	in einem Restaurant	6	bei McDonalds	1

(Abbildung 3: Ergebnisse des Mini-Interviews)

Ein Lernziel dieser Aufgabe war die Anwendung von Grammatikwissen. Da für die Studierenden bald ein Test über die Konjugation der unregelmäßigen Verben anstand, sollten sie sich mit den häufigsten unregelmäßigen Verben vertraut machen und diese üben. Für die Interviewfragen wurden deshalb absichtlich unregelmäßige Verben wie *schlafen*, *sprechen* oder *sehen* ausgewählt. Dass in dem Interview tatsächlich alle Verben unregelmäßig waren, wurde den Lernenden nach der Aufgabe erklärt.

Diese Aufgabe bot den Lernenden genug Anlässe, Deutsch zu verwenden. In den Phasen 2, 3 und 4 gab es viele Gelegenheiten, in den Gruppen zu diskutieren, die Bedeutung der deutschen Ausdrücke zu erörtern und zu üben. In der Phase 3 mussten die Lernenden aus den drei Möglichkeiten selbst etwas auswählen und auf Deutsch antworten. Auch wenn es eine stark gesteuerte Aufgabe ist (die Lernenden können die Fragen nicht ganz frei beantworten), ist der Inhalt doch lernendenbezogen; die Studierenden können jede Frage authentisch

beantworten.

Authentische, d. h. sinnvolle und reale Sprachhandlungen sind der Kern des handlungsorientierten Unterrichts. Ein Student kommentierte den oben vorgestellten Kursverlauf wie folgt: „Heute im Unterricht dachte ich: ‚Wir sind doch alle Japaner‘. Alle sprechen gern Japanisch und alle essen gern Reis. Am Ende habe ich verstanden, dass es regelmäßige und unregelmäßige Verben gibt. Ich bin dafür sehr dankbar. Übrigens, mein Name ist Wxxxx Txxxx. Kann man da auf a oder e oder i einen Umlaut setzen?“ Der Kommentar zeigt, dass der Student an den Ergebnissen des Interviews, d. h. am Inhalt der Aufgabe interessiert war. Gleichzeitig entdeckte er etwas Spezifisches an der Sprache, indem er sich fragte, was eigentlich ein Umlaut sei. Das könnte ihn zum Weiterlernen motivieren. Er hatte nach dem Unterricht das Gefühl, auf Deutsch wirklich kommuniziert zu haben, und das ist das Ziel der Handlungsorientierung.

4. Fazit

Handlungsorientierter Unterricht funktioniert auch auf dem Anfängerniveau. Reale und sinnvolle Interaktionen mit vielen Möglichkeiten für Sprachverwendung sind dabei die wichtigsten Faktoren. Die Lehrenden sollten die Aufgaben im Vorfeld des Unterrichts erstellen, bei der Arbeit im Unterricht aber möglichst viel den Lernenden überlassen und die Korrektur sprachlicher Fehler auf das Nötigste beschränken. Um bei den Lernenden ein Gefühl der Sicherheit zu gewährleisten, ist es empfehlenswert, die Aufgaben auf der Anfängerstufe stärker zu steuern. Grammatikalische Elemente lassen sich dabei ebenfalls gut eingliedern.

Literatur

Biebighäuser, Katrin (2021): „Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts“. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler, 233–252.

Funk, Hermann (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin, New York: de Gruyter, 940–952.

Handlungsorientierter Unterricht: Best-Practice-Beispiele A2 – *Think big!*¹

Till Weber (Ryūkyū-Universität, Okinawa)

„Handlungsorientierter Unterricht“ – was ist das eigentlich?

Selbstverständlich sollte man einen Aufsatz zum Thema „Handlungsorientierung“ besser nicht mit einer die Lesenden in eine passive Rolle zwingenden Belehrung angehen, sondern sollte sie dem Thema gemäß zur eigenen Tätigkeit anregen, also aktivieren.

Versuchen wir es so: Wie übersetzt man eigentlich „Handlungsorientierung“ in die englische Sprache? Mit einer solchen Aufforderung kann man einen Seminarvortrag beginnen, also aus den Zuhörenden Sprechende werden lassen. Für einen niedergeschriebenen Aufsatz ist sie leider weniger geeignet, deshalb sei die gängige englische Übersetzung von „Handlungsorientierung“ gleich genannt: „active learning“. Wikipedia definiert:

There are a wide range of alternatives for the term *active learning*, such as: learning through play, technology-based learning, activity-based learning, group work, project method, etc. The common factors in these are some significant qualities and characteristics of active learning. Active learning is **the opposite of passive learning**; it is **learner-centered, not teacher-centered**, and requires more than just listening; the **active participation of each and every student** is a necessary aspect in active learning. Students must be doing things and simultaneously think about the work done and the purpose behind it so that they can enhance their higher order thinking capabilities. (Wikipedia: *active learning*; Hervorhebungen im Text durch den Autor)

Handlungsorientierung bedeutet also im Kern, Lehrendenzentrierung durch Lernendenzentrierung zu ersetzen. Alle Lernenden sollen **aktiv** am Unterricht teilnehmen und selbst ihr Tun reflektieren. In der Praxis bedeutet das, dass sich Lernende Themen zu eigen machen und die Rolle des Lehrenden eine ganz andere wird: Lehrende werden von dauerredenden Stundenabwicklern/

-innen zu Anregenden, Begleitenden und Lernpartnern/-innen.

Handlungsorientierung als Grundhaltung

Natürlich ist es möglich, bloß einzelne handlungsorientierte Elemente in den Unterricht einzubauen; später folgt ein Beispiel dafür. Universitäten sind oft nach wie vor von Strukturen und einer Lernkultur geprägt, die der „Default“-Einstellung, dem alten Frontalunterricht, in die Hände spielt – selbst an Universitäten wie meiner, der Ryūkyū-Universität in Okinawa, die offiziell „active learning“ als erwünscht in ihre Richtlinien geschrieben hat.² Unter den gegebenen Umständen sind selbst kleine Schritte sehr zu begrüßen.

Handlungsorientierung kann aber viel mehr sein als ein einzelnes methodisch-didaktisches Element. Handlungsorientierung kann auch eine Grundhaltung bezüglich Unterricht beschreiben, zum Beispiel meine eigene. Seit meinem Referendariat an Berliner Gymnasien in den 1990er Jahren habe ich kaum Unterricht ohne wenigstens ein Element von Handlungsorientierung gegeben. Meine Universität fordert Belege für das eigene Engagement für „active learning“ im Rahmen des jährlichen Selbstevaluierungsprozesses ein. Bei mir ist diese Haltung so selbstverständlich im Unterrichtsgeschehen verwurzelt, dass ich mir nicht anders zu helfen wusste, als sämtliche Stundenentwürfe für ein Seminar aus dem Sommer- und Wintersemester zu schicken, auf Deutsch natürlich. Mein weiterführendes Angebot, solche Materialien für sämtliche meiner Lehrveranstaltungen nachzureichen, wurde dankend abgelehnt. Man erkennt die Schwierigkeiten, die methodisch-didaktisch unausgebildete Verwaltende mit einem Korps ebenfalls überwiegend methodisch-didaktisch unausgebildeter Lehrender bei dem Versuch haben, alles in den typischen steifen Excel-Rahmen hineinzuzwängen.

Mein persönlicher Aufbruch in Richtung Handlungsorientierung erfolgte nach einem Fachseminarwechsel im

¹ Dies ist die schriftliche Fassung meines am 14. Oktober 2022 an der Universität Fukushima im Rahmen des DAAD-Lektorenfachseminars „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ gehaltenen Vortrags.

² Richtlinien der Ryūkyū-Universität zum „Active learning“, S. 3–4. Hier wird ganz konkret ein achtschrittiges handlungsorientiertes Verfahren vorgeschlagen, bei dem die Studierenden Materialien als vorbereitende Hausaufgaben lesen und sich dann an Diskussionen in Fünfergruppen beteiligen sollen. Dieser Vorschlag basiert weitgehend auf Yasunaga (2006).

Referendariat in Berlin. Neben einem inspirierenden Seminarleiter und begeisterten Kolleginnen und Kollegen wurde besonders ein zweibändiges Buch zu meiner „Bibel“: Hilbert Meyers „Unterrichtsmethoden“, zuerst erschienen 1987.³

Meyers Buch beschäftigt sich eigentlich mit Unterricht an der Grundschule und kam in der Originalausgabe mit diversen handgezeichneten Materialien daher, die eindeutig grundschultypische Themen betrafen. Nach Überwindung meiner ersten Anwendung von gymnasialem Standesdünkel, intensiven Diskussionen und eigenen Unterrichtsversuchen wurde aber klar, dass Meyers Anspruch, seine „Unterrichtsmethoden“ (die allesamt handlungsorientiert sind) wären universal anwendbar und könnten und sollten für jedweden Unterricht eingesetzt werden, ganz und gar realistisch ist. Ich traute mir immer mehr davon zu und kam so aus einer persönlichen unterrichtlichen Sackgasse heraus. Im Referendariat war überdeutlich geworden, dass in meinen Fächern Geschichte/Politik und Englisch das zuvor an der Uni unhinterfragt praktizierte fragend-entwickelnde Unterrichtsverfahren in eine Sackgasse führte. Später einmal fasste ein japanischer Studierender das Grundproblem dabei unvergleichlich bündig zusammen: „Warum sollen diejenigen, die dafür bezahlt werden, die Antworten zu kennen, laufend diejenigen fragen, die sie nicht kennen?“

Übertragbarkeit auf den Unterricht an japanischen Universitäten

Was für deutsche Grundschüler gut ist, sollte auch für japanische Studierende passen – in die Falle, diese Idee zu Beginn meiner universitären Tätigkeit in Japan lautstark zu verkünden, bin ich zum Glück nicht getappt. Stattdessen begann ich einfach, meine Sprachkurse, Kulturseminare und Vorlesungen zu unterrichten und dabei handlungsorientierte Elemente auszuprobieren. Sicherlich half mir dabei der sogenannte „Gaijin-Bonus“, also Neugier und Toleranz japanischer Lernender gegenüber „exotischen“ Methoden, weil man davon ausgeht, dass nichtjapanische Lehrende sowieso nicht verstehen, wie man die Dinge in Japan handhabt. Im Laufe der Zeit bildeten sich drei Bereiche im Unterrichtsalltag heraus, von denen ich annehme, dass sie so oder ähnlich auch das Geschehen an anderen Universitäten prägen, sodass die folgenden Beispiele hoffentlich anregend und möglichst übertragbar sind:

1. **„Regulärer“ Unterricht im Klassenzimmer.** Gemeint sind meist wöchentliche, oft 90-minütige

Unterrichtseinheiten, die in der Regel ein Semester dauern.

2. **Projektorientierter Unterricht.** Hier ist die übliche zeitliche Begrenzung aufgehoben, und das Endprodukt des Unterrichtsprozesses sollte maßgeblich von den Studierenden konzipiert und realisiert werden. Typische Unterrichtsformen hierfür sind Blockseminare oder *gasshuku*-Veranstaltungen (mehrtägige Blockseminare mit Übernachtung vor Ort), bei denen Lernende und Lehrende mehrere Tage hintereinander mit einem Projekt beschäftigt sein können.
3. **Unterricht unter ungewöhnlichen Bedingungen,** wie an ungewöhnlichen Orten oder in Kooperation mit ungewöhnlichen Partnern/-innen, welche per se Handlungsanreize bilden. Im Rahmen unserer Curricula finden sich solche Situationen zum Beispiel auf Exkursionen und Studienreisen; ich werde ein Beispiel geben, wie man an einem ungewöhnlichen Ort ein ganzes Semester lang einer Pandemie ein Schnippchen schlagen kann.

Handlungsorientierung im „regulären“ Unterricht: Das Beispiel „Hallstatt in China“

Wenn es nicht möglich oder wünschenswert erscheint, einen kompletten Sprachkurs bzw. ein fachlich orientiertes Seminar handlungsorientiert zu gestalten, bietet sich eine Kombination mit anderen Unterrichtsmethoden an; im Wechsel der Unterrichtsformen liegt an sich schon ein positives, weil belebendes Element.

Folgendes Beispiel habe ich mehrfach in meinem Kurs „Deutsche Kommunikation II“ (*Doitsugo Kaiwa II*) für Lernende im 4. Semester unterrichtet. Die meisten Lernenden stehen auf Niveau A2. Da japanische Lernende häufig Schwierigkeiten haben, spontan aus sich herauszugehen, ist es problematisch, ganz ungelenkte oder unvorbereitete Sprechsituationen herzustellen, weil Lernende dann eher in Schweigen verfallen. Dennoch sollen sie sprechen, und zwar bedeutungsvoll und selbstbestimmt. In dieser Situation erweist sich das Rollenspiel als geeignete Unterrichtsform. Wo „echtes“ Handeln nicht möglich ist, kann seine Stelle durch simuliertes, also gespieltes Handeln eingenommen werden, wie schon Hilbert Meyer empfahl. Die Dynamik eines Spiels verstärkt dann den Wunsch der Teilnehmenden, sich einzubringen.

Voraussetzungen für ein gelungenes Rollenspiel sind, dass die Lernenden 1. die Thematik kennen, 2. über die

³ Auch auf Japanisch 1998/2004 erschienen.

nötigen Redemittel verfügen und 3. ihre Rolle verstehen. Die Schaffung dieser Voraussetzungen muss durch entsprechende Vorarbeiten geleistet werden, die auch nicht-handlungsorientierte Methoden umfassen können, damit das Rollenspiel ertragreich verläuft.

Der Unterricht beginnt mit der Präsentation zweier verblüffend ähnlicher Bilder des Dorfplatzes bzw. angeblichen Dorfplatzes von Hallstatt in Österreich, einst von Alexander von Humboldt als „schönster Seort der Welt“ bezeichnet (Abb. 1–2).⁴

Aufgaben:

- Welches Bild zeigt das Original? Welches ist die Fälschung?
- Diskutieren Sie mit Ihrem Partner oder Ihrer Partnerin und sammeln Sie Argumente für Ihre Idee.



Abb. 1⁵



Abb. 2

Schnell fallen kleine Unterschiede auf, und es wird klar, dass Abb. 2 wohl ein Nachbau des echten Hallstatt ist. Wir sind nun mitten in der Erarbeitung der ersten Anforderung, Faktenwissen zum Thema zu sammeln. Dies geschieht unter Zuhilfenahme eines knapp dreiminütigen Ausschnitts⁶ aus einer Fernsehsendung, mit passenden Arbeitsimpulsen:

derung, Faktenwissen zum Thema zu sammeln. Dies geschieht unter Zuhilfenahme eines knapp dreiminütigen Ausschnitts⁶ aus einer Fernsehsendung, mit passenden Arbeitsimpulsen:

Aufgaben:

- Sehen Sie sich den Videoausschnitt an.
- Warum wird Hallstatt dort gebaut? Was ist der Sinn?

Im Unterrichtsgespräch wird herausgearbeitet, dass Hallstatt in Südchina zu weiten Teilen nachgebaut wurde, wo es als attraktiver Kern einer riesigen Wohnsiedlung mit Eigenheimen dient und an einem großen künstlichen See liegt, komplett mit Schwänen (!) und Angestellten im Dirndl. Man ist sehr stolz in China auf die Detailtreue, hatte aber vergessen, vorher in Hallstatt um Erlaubnis zu fragen.⁷

Im Rollenspiel soll eine Delegation aus Hallstatt auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Betreiberfirma „Minmetals Land“ treffen, um das Problem zu erörtern, das eine materielle wie auch eine moralische Ebene hat. Die nötigen Redemittel zum Feld „Verhandeln“ sind schon vorbereitende Hausaufgabe gewesen und werden jetzt kurz mündlich geübt (Abb. 3).

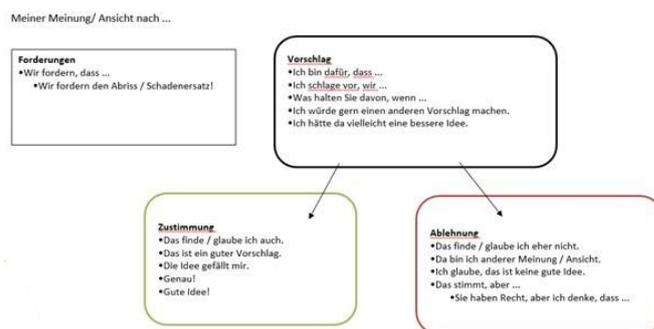


Abb. 3: Redemittel „Verhandeln“

Der dritte und letzte Schritt der Vorbereitung erfolgt in zwei Gruppen: die Studierenden, die die Delegation aus Hallstatt spielen, und ihre chinesischen Verhandlungspartner/-innen. Als letzte steuernde Maßnahme gibt die Lehrperson zwei knapp gefasste Rollenkarten (Abb. 4 und 5) aus. Es geht darum, Argumente für bzw. gegen „Hallstatt in China“ zu sammeln und eine eigene Verhandlungsstrategie zu entwickeln.

⁴ Humboldt über Hallstatt, s. Literaturangaben.

⁵ Alle Fotos aus der Sammlung des Autors.

⁶ Hallstatt in China als Dokumentation, s. Literaturangaben.

⁷ Eine griffige Zusammenfassung des Geschehens bietet die Wikipedia, s. Literaturangaben. Auch die FAZ beschäftigte sich am 28.09.2017 mit dem Projekt, s. Literaturangaben.

Gruppe A: Bürgermeister 村長 von Hallstatt



Sie sind der Bürgermeister und die Gemeindeverordneten 村會議員 von Hallstatt in Österreich. Sie haben zufällig von dem Projekt in China gehört und sind entsetzt. Sie finden die Idee gar nicht gut! Hallstatt (China) soll abgerissen ふつつり切れる werden. Oder gibt es noch andere Lösungen?
Sammeln Sie Argumente gegen die Kopie von Hallstatt in China. |

Abb. 4: Rollenkarte für die Delegation aus Hallstatt

Gruppe B: Betreiberfirma (運営会社) von Hallstatt-China



Sie sind die Betreiberfirma des Projekts in China. Sie finden Ihr Projekt super! Sie haben 900 Millionen Dollar investiert und können noch mehr damit verdienen.
Sammeln Sie Argumente für die Kopie von Hallstatt in China. Wieso ist das Projekt eine gute Idee?

Abb. 5: Rollenkarte für die Delegation der Firma, die „Hallstatt in China“ gebaut hat

Nach der Vorbereitung in den Gruppen nehmen beide Delegationen an einem langen Tisch Platz. Kleine Fähnchen können mit geringem Aufwand etwas Atmosphäre schaffen.

Es wird verhandelt, die Lehrperson greift nicht ein. Wird Hallstatt (China) abgerissen oder kann die chinesische Delegation die österreichische überzeugen? Ist ein Kompromiss möglich?

Natürlich ist ein Kompromiss möglich, und er wurde jedes Mal gefunden. Hierbei spielte immer Geld eine große Rolle, dazu die Einsicht der Menschen aus Hallstatt in den riesigen Werbeeffekt für ihre kleine, vom Tourismus lebende Gemeinde, und schließlich die Bereitschaft der voreiligen Betreiberfirma, sich zu entschuldigen. Übrigens entsprachen viele Elemente der gefundenen Lösungen auch dem Stand, der tatsächlich in den 2010er Jahren erreicht wurde.

Die A2-Lernenden lösen bei dieser Aufgabe gemeinsam ein komplexes Problem ausschließlich unter Verwendung der deutschen Sprache. Österreich und China sind gleich weit von ihnen entfernt, sodass es relativ leicht ist, dem Spielcharakter der Unterrichtsform zu entsprechen. Je nach Temperament bringen sich die Lernenden mit starken Forderungen oder mit Kompromissangeboten ein. Die vorbereitenden Unterrichtsschritte ermöglichen auch schon auf A2-Niveau die Durchführung eines Rollenspiels, das von den selbstbestimmten Handlungen der Lernenden geprägt ist.

Übrigens können auch Lehrende etwas in diesem Unterricht lernen – das moralische Problem, die eigenschöpferische (Bau-)Leistung und Originalität anderer einfach zu kopieren, scheint japanischen Lernenden etwa so fernzuliegen wie der chinesischen Firma. Am Ende ging es in der Diskussion im Unterricht immer um Geld und geldwerte Leistungen.

Zwischenthesen I

Als Zusammenfassung des bisher Vorgestellten lassen sich drei Zwischenthesen bilden:

- Handlungsorientierte Elemente können im Verbund mit methodisch anderen Elementen effektiv sein.
- Auf die deutschsprachigen Länder bezogenes Handeln im japanischen A2-Klassenraum ist sehr oft simuliertes Handeln; es geht um das Eröffnen von Situationen, in denen die gut vorbereiteten Lernenden aktiv handeln können.
- Das Rollenspiel bietet sich auch an, weil das inhärente spielerische Moment Lernende anregt, an ihre Leistungsgrenzen zu gehen.

Handlungsorientierung im projektorientierten Unterricht: Das Beispiel „Theater“

Das folgende Beispiel stammt von dem jährlich im März stattfindenden viertägigen Studienaufenthalt im universitätseigenen Seminarhaus *Oku no Sansō*, der vom Fach Deutsch der Ryūkyū-Universität durchgeführt wird. 2017 lautete das Thema „Theater“. Das Seminar wurde von gut 30 Studierenden der Niveaustufen A1 bis B1 besucht, darunter etliche Lernende auf Niveau A2; dazu kamen einige Austauschstudierende mit Deutsch als Muttersprache. Bei solch heterogenen Gruppen kann die Gruppenarbeit dazu führen, dass auch Anfänger und Anfängerinnen durch die Zusammenarbeit mit weiter Fortgeschrittenen Aufgaben auf A2-Niveau bewältigen können.

Bei unserem Theaterseminar war das Ziel, schauspielerische Studierende im Laufe von wenigen Tagen dahin zu

führen, dass sie eigene kleine Stücke in deutscher Sprache verfassen, einstudieren und aufführen können. Entsprechend den Gepflogenheiten von Projektunterricht waren Inhalte und Inszenierung dieser Stücke von den Teilnehmenden selbst zu wählen und zu gestalten. Die Hinführung erfolgte aber noch in sprachlich heterogenen Dreiergruppen und im Plenum. Die folgenden drei Schritte erstreckten sich über den gesamten Zeitraum des Projekts:

1. Gruppenbildung, Kennenlernen, Fragen: „Gehst du manchmal ins Theater? Hast du schon mal Theater gespielt?“
2. Musikvideo „Theater“ von Katja Ebstein,⁸ dazu Arbeitsblatt mit Liedtext. Aufgabe: „Unterstreichen Sie alle Wörter, die mit Theater zu tun haben!“
3. Wortschatz-Erarbeitung durch Sammeln und Ordnen der Wörter. Es entsteht ein Plakat mit Vokabular zum Themenfeld „Theater“.

Es schloss sich eine Phase an, in der darstellendes Spiel versucht wurde (Schritte 4 und 5).

4. Kooperative Aufgabe: „Stellen Sie „Theater“ als ganze Gruppe in einem Standbild dar!“ Hier werden die Elemente und ihre personelle Besetzung vorgegeben:

e Maske (2 Personen), s Rampenlicht (2),
 r Vorhang (2), e Bühne (4), s Publikum (mehrere),
 r Held (1), e Heldin (1), r Applaus (2),
 r/e Regisseur/in (1), s Orchester (mehrere),
 r/e Dirigent/in (1), r/e Schurke/in (1),
 s Lampenfieber (2), e Kulisse (mehrere),
 s Kostüm (2)

5. Die Studierenden kehren danach in ihre Dreiergruppen zurück. Als nächstes stellen die Gruppen jeweils eine der unten genannten Emotionen oder einen Zustand, die von den anderen Gruppen zu raten sind, als Standbild dar (Abb. 6–8):

Trauer, Eifersucht, Wut, Hass, Freude, betrunken sein, verliebt sein, arm sein, reich sein, Angst, Mut, Überraschung, Langeweile, Hunger haben, Peinlichkeit



Abb. 6: „Eifersucht“



Abb. 7: „verliebt sein“



Abb. 8: „Mut“

6. Erarbeitung eigener Stücke:
 Der Großteil der dreitägigen Projektzeit diente dann der Erarbeitung eigener Stücke in Gruppen von fünf oder

⁸ „Theater“ (Eurovision 1980), s. Literaturangaben.

mehr Teilnehmenden. Am vorletzten Abend wurden die Stücke aufgeführt. Kostüme, Requisiten, Kulissen, Musik und Technikeinsatz stammten ebenfalls von den Studierenden. Das kooperative Element, das typisch ist für handlungsorientierten Unterricht, führte zu sehr attraktiven Produkten. Die Lehrenden traten nur als Beratende in Erscheinung, die deutschen Austauschstudierenden waren voll integrierte Mitglieder der Theatergruppen (Abb. 9–11).



Abb. 9: „Das Leben in einer Höhle“ aus einem in der Vor- und Frühgeschichte angesiedelten Stück



Abb. 10: Die Besetzung einer Märchenaufführung einschließlich Musikerinnen



Abb. 11: Spiegelung des Themas „Deutschunterricht“

Zwischenthesen II

- Löst man ein Spiel mit eng festgelegten Rollen langsam auf, kommen Lernende in die Lage, frei als Gestaltende zu handeln. Sie eignen sich Inhalte, Sprache, Gesten und Mimik in einem selbstgesteuerten, aktiven Prozess an und kommen zu einem eigenen Handlungsprodukt.
- Für solche Prozesse ist das herkömmliche 90-Minuten-Unterrichtsformat oft ungeeignet.
- Die Rolle der Lehrenden reduziert sich auf Impulsgebende und Assistierende.

Handlungsorientierter Unterricht unter ungewöhnlichen Bedingungen: Im Wald und im Parlament

Als drittes Beispiel möchte ich das fakultätsübergreifende Seminar „Wald“ vorstellen, das im Corona-Wintersemester 2020/21 stattfand und 2023/24 eine Neuauflage erfahren soll.

Die Idee zu dem Seminar entwickelte sich aus einem Gespräch zwischen Prof. Bixia Chen (Landwirtschaftliche Fakultät, Fach Forstwissenschaft), Prof. Titus Spree (Pädagogische Fakultät, Fach Kunsterziehung) und mir (Fakultät für Globale und Regionale Studien, Fach Deutsche Sprache und Kultur). Wir suchten einen Weg, die drastischen Coronaaufgaben – kein Unterricht in den Fakultätsgebäuden, was für viele auf ausschließlich Online-Unterricht hinauslief – zu umgehen und in einem möglichst sicheren Umfeld direkte Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen. Und tatsächlich gab es dafür eine Lücke, denn Lehrveranstaltungen unter freiem Himmel waren nicht ausgeschlossen.

Prof. Chen ist die „Hausherrin“ über den kleinsten der drei Forschungswälder, die unsere Universität besitzt, den 2 ha. großen *Uehara kyōiku no mori* ganz in der Nähe unseres Senbaru-Campus. „Wald“ in Okinawa be-

deutet natürlich subtropischer Wald, in dem sich die Natur in unfasslicher Vielfalt kraftvoll entfaltet. Es gab eine Lichtung mit Feuerstelle, die wir gemeinsam ausbauten und zum *gajumaru no shita* („Klassenzimmer unterm Banyan-Baum“) umwandelten, wo mit dem nötigen Abstand coronaregelkonform gearbeitet werden konnte.



Abb. 12: Handlungsorientierung ganz konkret: gemeinsame Arbeit am Aufbau des „Klassenzimmers unterm Banyan-Baum“

Das Thema „Wald“ bietet Zugänge für alle drei Fächer: einen naturwissenschaftlichen, einen künstlerischen (Öko-Art, Kreativität in der Natur) und einen germanistischen bzw. kulturwissenschaftlichen, dessen Bogen sich von Hermann dem Cherusker im Teutoburger Wald über die Welt der Märchen und Räuber bis hin zu Robin Wood spannt.⁹

Hier kommt nun der handlungsorientierte Ansatz ins Spiel, denn die Lernenden aus allen drei Fächern hatten die Aufgabe, die jeweils anderen in ihrem Kompetenzbereich zu unterrichten, also etwa zusammen kleine Kunstwerke im Wald zu erschaffen, von Märchen zu berichten oder die faszinierende Welt der tropischen Pflanzen und Insekten vorzustellen. Etwas problematisch war die ungleichmäßige Anzahl von Teilnehmenden aus den drei Fakultäten. Auch hätten wir auf dem Seminar von Anfang an feste Teams mit gemischten Gruppen bilden sollen, was wir leider nicht getan haben. Im Ergebnis hatten sich dennoch am Ende des Semesters Studierende an eigenen Kunstwerken versucht, die so etwas sonst nie getan hätten, hatten Fachfremde naturwissenschaftliche Einblicke in die Vegetation ihrer Heimat bekommen oder einen lebendigen Eindruck von der deutschen Kultur gewonnen. Bei diesem Seminar waren Handlungsorientierung und gemischte Gruppenarbeit

als Grundprinzip von vornherein alternativlos, weil auch die Lehrenden von jeweils zwei Dritteln der fachlichen Inhalte zunächst wenig bis nichts verstanden.

Das EU-Simulationsspiel

Das vierte und letzte Beispiel kombiniert die der Handlungsorientierung förderlichen Faktoren „ungewöhnlicher Ort“ und „Kooperation mit ungewöhnlichen Partnern/-innen“ mit der in Beispiel 1 vorgestellten, für das Niveau A2 typischen Ausprägung als Rollenspiel. Es geht um ein großes Simulationsspiel zum Thema der Verabschiedung eines Gesetzes im EU-Parlament, das ich im Sommersemester 2018 durchgeführt habe und für 2023 ähnlich plane. Der ungewöhnliche Ort wurde am Campus selbst in der zentralen Bibliothek gefunden, wo es einen offenen, an ein Parlament erinnernden Saal mit Sitzmöglichkeiten im Halbkreis und Rednerpult gibt. Es gab drei ungewöhnliche Kooperationspartner: zwei externe Experten zur Thematik LGBTQI+ sowie einen echten EU-Parlamentarier, Jens Geier aus Essen, der bei den Abläufen beriet und als Sitzungspräsident agierte.

Es ging darum, in einem mehrstündigen Rollenspiel die komplexe Arbeit des EU-Parlaments (bzw. eines demokratischen Parlaments überhaupt) zu simulieren, ein Gesetz zum Schutz der genannten Minderheiten zu formulieren und mit Mehrheit (nicht) zu verabschieden.

Wie bei jedem effektiven Rollenspiel kommt der Vorbereitung große Bedeutung zu. Im regulären 90-Minuten-Betrieb wurden vorab Parteien, Fraktionen, Ideologien und das Funktionieren des Parlaments studiert. Die Studierenden bildeten Fraktionen, deren Stärke die realen Verhältnisse in Brüssel und Straßburg widerspiegelte. Als Teil des Rollenspiels informierten die beiden Fachleute in einer „Anhörung“ über das Thema LGBTQI+ und trugen ihre gegensätzlichen Forderungen vor. Darauf folgten Beratungen in den Fraktionen, Gesetzentwürfe wurden geschrieben und „in erster Lesung“ im Plenum sehr kontrovers debattiert (Abb. 13). Daraufhin fanden Verhandlungen zwischen den Fraktionen statt (Abb. 14), und am Ende des Nachmittags wurde ein gemeinsamer Text mit den Stimmen derselben Fraktionen verabschiedet, die im realen Parlament ebenfalls LGBTQI+-freundlich agieren. Die Studierenden handelten ähnlich wie echte Parlamentarier/-innen, wenn auch in einem stark vereinfachten Prozess, und kamen, nicht ohne Mühe, zu einem gemeinsamen Handlungsprodukt, eben einem „Gesetz“. Genau wie im wirklichen EU-Parlament wurden verschiedene Sprachen parallel verwendet, wenn auch im Plenum mehr Englisch als Deutsch.

⁹ Einen guten Überblick über „Wald“ aus deutscher Sicht bieten diese Titel: Brey Mayer/Ulrich (2011) und Zechner (2016).



Abb. 13: Die Fraktion der Grünen/European Free Alliance bringt ihren Gesetzentwurf zur Lesung



Abb. 14: Verhandlungen zwischen den Fraktionen nach der ersten Lesung. In der Mitte ein Praktikant aus Deutschland

Die „große Form“

Abschließend möchte ich Kolleginnen und Kollegen ermuntern, Handlungsorientierung nicht nur in die alltägliche, „kleine“ Form als Unterrichtsmethode einzufügen, sondern, wo das möglich ist, auch in größeren Dimensionen zu denken - *Think big*, jedenfalls manchmal! Wenn die Universität schon durch den Besuch eines EU-Parlamentariers beehrt wird, dann muss dieser doch nicht wie immer einen frontalen Vortrag alter Schule halten. Vielleicht hat er selbst viel mehr Freude an einem direkten Kontakt mit japanischen Studierenden im Rahmen simulierten Handelns? Fragen kostet zunächst einmal nichts. Mögliche Kooperationspartnerinnen und -partner finden sich auch in den eigenen Reihen, in benachbarten oder weiter entfernten Abteilungen und Fakultäten. Tribales Denken sorgt an japanischen Universitäten für ein geringes Maß an interfakultärer Zusammenarbeit, obwohl z. B. meine Universität sie in ihren

Richtlinien anmahnt. Wenn es aber gelingt, wenige wichtige Leute vom Wert einer solchen Zusammenarbeit zu überzeugen, kommen die Dinge schnell in Bewegung und unsere Möglichkeiten wachsen. Ungewöhnliche Orte finden sich an jedem Campus oder in seiner Nähe. Ein Hauptteil der Arbeit liegt darin, relevante Personen und Stellen von der Machbarkeit und der Sinnhaftigkeit der „großen Form“ zu überzeugen. Hier sollte man sich unbedingt gleichgesinnte Mitstreitende suchen, um die Belastung im Rahmen zu halten.

Zusammenfassende Gedanken zur „großen Form“:

- Große Form bedeutet auch große Arbeit; diese ist nur in kooperativer Form realisierbar.
- Große Formen sollten projektähnlich angegangen werden; sie haben Potenzial als semesterfüllender Inhalt.
- Große Formen können Fach- und Sprachgrenzen überwinden.
- Große Formen erlauben die Öffnung des Unterrichts hin zu außeruniversitären Institutionen und Personen.
- Große Formen vermitteln Unterrichtsinhalte von gesellschaftlicher Relevanz; dies entspricht dem Bildungsauftrag von Universitäten.

Ich wünsche allen Kolleginnen und Kollegen Mut, Fantasie und gegebenenfalls einen langen Atem, um Handlungsorientierung in unterschiedlichen Formen für ihre A2-Lernenden zu realisieren.

Literatur

„Active learning“ in der Wikipedia:

https://en.wikipedia.org/wiki/Active_learning
(27.01.2023).

Alexander von Humboldt über Hallstatt:

<https://www.hallstatt.net/ueber-hallstatt/weltkulturerbe/themenwege-durch-das-welterbe/themenweg-hallstatt/themenweg-hallstatt-zwischen-see-und-salz/> (07.06.2023).

Breymayer, Ursula / Ulrich, Bernd (Hrsg.) (2011): *Unter Bäumen: Die Deutschen und der Wald*. Dresden: Sandstein Kommunikation.

FAZ über Hallstatt in China:

<https://www.faz.net/aktuell/stil/drinnen-draussen/hallstatt-kopie-china-eroeffnet-nachbau-eines-oesterreichischen-dorfs-15205080.html>
(07.06.2023).

Hallstatt in China als Dokumentation:

<https://www.youtube.com/watch?v=0dleCtX5QPQ>
(von 8:24 bis 10:53 min) (07.06.2023).

Hallstatt in China bei der Wikipedia:
[https://de.wikipedia.org/wiki/Hallstatt_\(China\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Hallstatt_(China))
(17.08.2023).

Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband, II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Pädagogik. Zuerst erschienen 1987. Aktuell 20., überarbeitete Auflage 2022.

Richtlinien der Ryukyu-Universität zum „Active learning“: *URGCC FD gaido*, Vol. 4: *Akutibu raaninguhen*.
<https://ged.skr.u-ryukyu.ac.jp/wp-content/uploads/2021/03/2c3b331d7fd55ffa916dff5fd000acee.pdf> (07.06.2023).

„Theater“, gesungen von Katja Ebstein (Eurovision 1980):
<https://www.youtube.com/watch?v=RP21evYWHmo>
(12.06.2023).

Yasunaga, Satoru (2006): *Jissen LTD hanashiai gaku-shūhō (Learning through Discussion)*. Kyoto: Nakaniishiya.

Zechner, Joachim (2016): *Der deutsche Wald: Eine Ideengeschichte zwischen Poesie und Ideologie. 1800-1945*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern / WBG.

Entwicklung studentischer Lernziele durch handlungsorientierten Unterricht

Mai Muramoto (Universität Nagoya)

Einleitung

Beim DAAD-Fachseminar 2022 in Fukushima habe ich zu folgendem Thema referiert: „Sind feste Bewertungskriterien bei inhalts- und handlungsorientierten Aufgaben wirklich notwendig?“ Dabei konnte ich mein eigenes Unterrichtskonzept vorstellen, das keine konkreten Bewertungskriterien zur Beurteilung der Lernenden enthält. In diesem Artikel möchte ich meine Präsentation vom Fachseminar zusammenfassen, das Konzept meines auf zwei Semester angelegten Unterrichts am Praxisbeispiel vorstellen und ergänzen, welche Veränderungen ich bei meinen Studierenden in Bezug auf die Lernmotivation erkannt habe.

1. Die Studierenden und ihre Lernziele

Die meisten meiner Studierenden sind an der technischen Fakultät eingeschrieben. Sie lernen Deutsch als zweite Fremdsprache. Im ersten und zweiten Studiensemester haben sie zumeist einen lehrkraftzentrierten, lehrkraftgesteuerten Deutschunterricht, in dem das Lernen von Grammatik und Wortschatz Hauptlernziele sind.

Soziale Beziehungen folgen in der japanischen Gesellschaft dem Prinzip von *uchi* (innen) und *soto* (außen). Das gilt auch für die Teilnehmer:innen eines Kurses. Eine Unterrichtsklasse besteht aus mehreren „Innen-Gruppen“. Alle Studierenden gehören zu je einer Innen-Gruppe mit ihren spezifischen Freund:innen. Die Studierenden haben die Tendenz, dauerhaft in dieser Gruppe zu bleiben und nicht in andere Gruppen einzutreten. Die Mitlernenden in anderen Gruppen sind fremde Lernende, zu denen „Außen-Beziehungen“ bestehen. Gruppenarbeit ist deshalb für die Studierenden zunächst noch recht schwierig, wenn sie im dritten Semester zu mir in den Kurs kommen. Zu Beginn unseres zweiseimestrigen Deutschkurses zeigen die Studierenden typischerweise folgende Eigenschaften:

1. Die Studierenden sind an Frontalunterricht gewöhnt. Sie erwarten von ihrer Lehrkraft ausführliche Erklärungen und geschlossene Aufgaben, die nur eine einzige Lösung haben oder mit Ja oder Nein zu beantworten sind.
2. Die Studierenden kennen ihre Mitlernenden nicht gut, obwohl sie gemeinsame Lehrveranstaltungen haben, bei denen sie sich regelmäßig sehen.

3. Die Studierenden haben Angst davor, aufzufallen, negativ betrachtet zu werden, Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden.

Jedes Jahr geben meine Studierenden auf die Frage, warum sie Deutsch lernen, folgende drei Gründe an:

1. Sie möchten fremde Kulturen kennenlernen.
2. Sie möchten ihren Horizont erweitern.
3. Sie möchten andere Meinungen als ihre eigenen kennenlernen.

Diese Antworten bestimmen wir im Kurs gemeinsam zu den Zielen des gesamten Deutschunterrichts.

2. Die Feinziele der Studierenden

Um ihre Ziele zu erreichen, ermuntere ich die Studierenden, ihr gewohntes Verhalten zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Dafür sollen sie sich zuerst mit folgenden Feinzielen auseinandersetzen:

- Angst vor Fehlern überwinden und Mut haben, unbekannte Lernende in anderen Gruppen anzusprechen;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter den Kursteilnehmer:innen kennenlernen;
- Freude erfahren am Austausch mit unbekanntem Mitstudierenden;
- sich vom Druck zur (Über-)Korrektheit befreien;
- vom Wörterbuch und von Grammatikregeln unabhängig werden;
- die Fähigkeit erlernen, sich die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu erschließen;
- die Erfahrung machen, mit geringem Wortschatz etwas ausdrücken zu können und verstanden zu werden.

Durch spielerische Lernaktivitäten, auch mit Hilfe von Internetprogrammen, werden die Studierenden bei der Verfolgung dieser Feinziele unterstützt, z. B. wenn sie eine Aufgabe nicht alleine lösen können. Da sie alle unterschiedliche Fähigkeiten haben, können und sollen sie sich dann in der Gruppe gegenseitig helfen. Außerdem ermuntere ich sie durch Nachfragen, sich ihre Lernziele immer wieder in Erinnerung zu rufen.

In meinem Unterricht halten die Studierenden im ersten Kurssemester eine Präsentation über ihre Heimat, in der die Begrüßung auf Deutsch erfolgt, der Inhalt selbst aber auf Japanisch präsentiert wird. Die meisten Studierenden haben bis dahin keine Erfahrung damit, vor einem

Publikum zu stehen und etwas vorzutragen. Nach jeder Präsentation sollen die anderen Studierenden Fragen stellen, die die Klassenatmosphäre entspannen und das Selbstvertrauen des:der Referierenden stärken. Außerdem kommentieren die Studierenden jede Präsentation schriftlich. Diese Kommentare werden zunächst nur von den Referierenden selbst gelesen; in der nächsten Woche werden die Antworten der Referent:innen auf die Kommentare mit allen in der Klasse geteilt. So lernen sich die Studierenden immer besser kennen, die *uchi*- und *soto*-Beziehungen werden gelockert und die Studierenden können ihr Verhalten revidieren. Sie hören aktiver zu. Ihr Feedback über die Lehrkraft und den Unterricht wird freundlicher. Die Studierenden haben die Rolle als Referent:in kennengelernt und dabei erfahren, wie schwierig es ist, die Aufmerksamkeit eines Publikums zu bekommen und aufrecht zu erhalten. Nach dieser Erfahrung sind sie nicht länger passives Publikum, sondern beteiligen sich aktiver am Unterricht. Die Studierenden lernen dabei auch, was eine gute Präsentation ausmacht. So werden sie darauf vorbereitet, eine Gruppenpräsentation zu planen, was ihre letzte Aufgabe in unserem zweiten Kurssemester (ihrem vierten Studiensemester insgesamt) sein wird.

3. Abschlusspräsentation am Ende des Kurses

Am Ende des Kurses halten die Studierenden Gruppenpräsentationen. Das Thema bestimmen sie selbst. In jeder Präsentation soll ein Phänomen aus der deutschen Kultur vorgestellt und mit der japanischen Kultur verglichen werden. Ziel ist, dass sowohl die Präsentierenden als auch das Publikum lernen, die japanische Kultur von außen zu beobachten, die eigene Kultur auf diese Art neu zu entdecken und Kulturen insgesamt besser kennenzulernen. Während die „Heimat-Präsentationen“ im ersten Kurssemester auf Japanisch gehalten worden waren, sollen die Gruppenpräsentationen nun auf Deutsch gehalten werden. Die meisten Studierenden sind auf A1-Niveau und glauben zu diesem Zeitpunkt nicht, dass sie einen Vortrag auf Deutsch halten können. Mit den folgenden Übungen zur Vorbereitung soll ihnen diese Möglichkeit nähergebracht werden:

¹ Gruppenpräsentation von Japanisch-Lernenden (ab Minute 7'50"),
<https://creators.yahoo.co.jp/iwasakiyuu/0200081742>
(07.03.2023).

² Aufgaben für leichtes Japanisch (Webseite der Stadt Nagoya),
<https://www.city.nagoya.jp/kankobunkakoryu/page/0000047499.html> (07.03.2023).

³ Webseite des taiwanesischen Gartens 林本源庭園,
<https://www.linfamily.ntpc.gov.tw/xmdoc/cont?xmsid=OG245356561322447606> (07.03.2023).

1. Pantomimespiel;
2. Anschauen von Online-Präsentationen von Japanisch-Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen;
3. Übungen zum Erstellen von Sätzen in „leichtem Japanisch“;
4. Leseverstehen an einem chinesischen Text üben.

Im Pantomimespiel erfahren die Studierenden, sich auch ohne gesprochene Sprache äußern zu können und verstanden zu werden. Dass dies möglich ist, überrascht die Studierenden jedes Jahr bei diesem Spiel. Durch das Anschauen einer Gruppenpräsentation von Japanisch-Lernenden auf Anfängerniveau im Internet¹ lernen die Studierenden Methoden kennen, sich in der Präsentation auf sprachlich einfache Punkte zu beschränken; diese Methoden können sie auch für ihre eigenen Gruppenpräsentationen verwenden. In einer weiteren Vorbereitungsaufgabe arbeiten die Studierenden mit Übungen zu „einfachem Japanisch“.² Weil ihr Deutsch-Niveau noch niedrig ist, können sie sich auf Deutsch nicht so ausdrücken, wie sie es sich wünschen. Ihre Gedanken sollten auf Deutsch vereinfacht oder verkürzt vorgestellt werden, um verstanden zu werden. Diese Methode lernen sie bei der Auseinandersetzung mit einfachem Japanisch. In einer letzten Übung lesen die Studierenden einen chinesischen Text.³ Die Studierenden können kein Chinesisch; trotzdem sollen sie aus dem Text bestimmte Informationen herauslesen. Sie dürfen weder Wörterbuch noch Smartphone verwenden. Zu ihrer eigenen Überraschung finden sie genau die Informationen, die die Aufgabe verlangt, weil die chinesischen Schriftzeichen den japanischen ähnlich sind. Sie erkennen die geforderten Öffnungszeiten, Eintrittspreise und Verhaltensregeln. So machen sie die Erfahrung, dass sie auch in fremdsprachlichen Texten Bekanntes finden und den Texten so Informationen entnehmen können. Durch diese Übungen nähern sich die Studierenden der Aufgabe, eine Gruppenpräsentation auf Deutsch zu halten, schrittweise an.

Nach der Bestimmung der Themen⁴ bereiten die Studierenden ihre Präsentationen in der folgenden Reihenfolge vor:

⁴ Einige Themen der Präsentationen:

- Deutsche und japanische Autoverkehrssysteme (Schilder, Regeln, Höchstgeschwindigkeiten, Strafen usw.)
- Deutscher und japanischer Kräuterlikör (Jägermeister und Yomeishu), Kräutertee und japanische Teesorten
- Deutscher und japanischer „Krampus“ (*setsubun-oni*)
- Deutsche und japanische Toiletten (mit Washlet, geheizter Klobrille, Toilettenfrau/-mann, „zwitschernder“ Toilette usw.)

1. Sie finden wichtige Punkte und Stichworte im deutschen Text einer deutschen Webseite, indem sie diese mit dem japanischen Text der gleichen oder einer ähnlichen Webseite vergleichen.
2. Der Inhalt wird mit Bildern, Grafiken, Statistiken usw. ergänzt.
3. Redemittel, die alle Gruppen verwenden können, werden von der Lehrkraft vorgegeben (Begrüßung, Vorstellung des Themas und der Gruppenzugehörigen, Redemittel für Themenwechsel usw.). Die vorgegebenen Redemittel werden auch auf der Unterrichtsplattform hochgeladen.

Der erste Punkt ist für die Studierenden am schwierigsten, deshalb wird jede Gruppe während dieser Phase besonders von der Lehrkraft unterstützt.

4. Die Bewertung der Präsentationen

Jede Präsentation wird von den Studierenden und der Lehrkraft bewertet. Die Bewertungskriterien wurden zuvor von den Studierenden wie folgt gesammelt:⁵

- freundliches Lächeln der Referent:innen,
- ausreichende Lautstärke, Mimik und Gestik,
- visuelle und akustische Untermalung mit Bildern, Videos, Musik usw.,
- verständliche Erklärungen mit Beispielen (z. B. mit einem Mini-Theaterspiel),
- gutes Thema (d. h., ob Entdeckungsgeist und Neugier beim Publikum geweckt wurden).

Man könnte hier einwenden, dass die von den Studierenden gesammelten Kriterien sich gar nicht auf Fremdsprachenunterricht an sich beziehen, sondern allgemein auf das Halten von Präsentationen (also auch in anderen Unterrichtsfächern). Für japanische Lernende hängt das Halten einer Präsentation meiner Meinung nach aber in besonderem Maße mit dem Erlernen kommunikativer Fähigkeiten zusammen, und diese werden im Fremdsprachenunterricht besonders gefordert und sollten auch besonders gefördert werden. Japanische Lernende haben aus ihrer Lerntradition heraus häufig die Idee, dass man bei einer Präsentation vorbereitete Worte lediglich vorzulesen habe. Aufgrund der ganz anderen Er-

fahrungen, die sie bisher in Schule und Universität gemacht haben, ist es für sie häufig etwas völlig Neues, das Publikum bei ihrer Präsentation aktiv in die Kommunikation miteinzubeziehen. Im Fremdsprachenunterricht, wo das Publikum die Worte nicht ohne weiteres versteht, ist die Kommunikation mit den Zuhörenden besonders wichtig; die Studierenden müssen lernen, dass sie selbst dafür verantwortlich sind, dass das Publikum ihre Botschaft auch verstehen kann. Für diese Art der Kommunikation sind Elemente wie Augenkontakt, Gestik und Mimik, eine gut verständliche Aussprache, eine offene, zugewandte Haltung und Interesse gegenüber der Aufmerksamkeit der Zuhörenden wesentlich. Es geht dabei um gegenseitigen Respekt, um das Verständnis, dass auch eine Präsentation eine Kommunikationssituation ist und keine einseitige Vermittlung von Worten. Auf diese Weise können die Studierenden im Fremdsprachenunterricht lernen, sich auch für andere Menschen und Kulturen zu interessieren und diese zu verstehen.

Über die beste Gruppenpräsentation wird von den Studierenden in der Klasse abgestimmt, und diese Präsentation wird zusammen mit der Begründung für ihre Wahl mithilfe des Internetprogramms Questant⁶ geteilt.⁷ Als Lehrkraft mache ich bei jeder Präsentation Notizen, wer sich bei der Präsentation wie verhalten hat. Grundlage meiner Bewertung sind zum einen die oben genannten, von den Studierenden gesammelten Kriterien. Zum anderen achte ich darauf, ob der:die Referent:in den Text mit Hilfe von Übersetzungstools erstellt hat oder ob er oder sie dem Publikum, das ebenfalls auf A1-Niveau ist, einen selbstverfassten und dem Niveau der Zuhörenden entsprechenden Vortrag hält. Ob der Text maschinell verfasst wurde, können die Zuhörenden nicht erkennen, das kann nur die Lehrkraft. Anschließend fasse ich die Urteilsbegründungen der Zuhörenden und meine eigenen Notizen zusammen und benote die einzelnen Studierenden.

5. Warum keine festen Kriterien von der Lehrkraft?

Wenn die Lehrkraft keine Bewertungskriterien vorgibt, hat das folgende Vorteile:

⁵ Die Studierenden haben bei den Heimatpräsentationen des ersten Kurssemesters gelernt, welche Punkte für eine gute Präsentation wichtig sind.

Zusammenfassung vom ersten Kurssemester: s. 11. Folie „Wie sieht eine gute Präsentation aus?“, <https://view.genial.ly/5f2bc1ab9185840d979497ef/presentation-unser-sommersemester-in-der-corona-pandemie-2020> (26.07.2023).

⁶ Mit Questant ist es möglich, Feedbacks sofort zu sammeln, anhand von Grafiken zusammenzufassen und zu teilen. Questant: <https://questant.jp/en/> (07.03.2023).

⁷ Studentische Kommentare und Feedbacks nach der Gruppenpräsentation 2021: <https://questant.jp/s/882LREWXXZFQOI2ZI> (26.07.2023).

- Die Studierenden konzentrieren sich nicht auf vorgegebene Standards, Punkte bzw. „Fehler“.
- Die Studierenden denken frei. Sie können einbringen, was sie selbst gut finden oder was sie gut können.
- Die Kreativität der Studierenden wird gefördert. Die Präsentationen werden vielfältiger und lebendiger.
- Alle Studierenden können ihre jeweiligen Stärken erkennen und sich selbst und ihre Mitlernenden so besser verstehen.

Wenn von vorneherein feste Kriterien von der Lehrkraft genannt würden, konzentrieren sich die Studierenden auf diese und versuchen, ihnen zu entsprechen. Das schränkt ihre Kreativität und ihre Autonomie ein. Alle Studierenden sind anders. Ich hoffe, dass den Studierenden ihre Stärken bewusst werden und dass sie mit Hilfe meines Unterrichts lernen, diese Stärken anzuwenden und sie weiterzuentwickeln, auch nach dem Ende des Deutschkurses. Natürlich könnte man hier hinterfragen, ob eine Bewertung ohne feste Kriterien nicht unfair sei. Häufig fragen Studierende auch nach, was sie konkret für eine gute Note tun sollten. Aber auch sie finden schließlich selbst heraus, was sie am besten können und was bei den Zuhörenden gut ankommt.

Fazit

Die Studierenden erzielen durch die Gruppenpräsentationen ohne festgelegte Bewertungskriterien folgende Ergebnisse:

- Die Angst vor fremden Wörtern, Fehlern und „fremden“ Mitlernenden wird abgebaut.
- Die Kompetenz zum Einsatz von Körpersprache, die in jeder Sprache funktioniert, steigt.
- Autonomie und Kreativität werden entwickelt.
- Die Klassenatmosphäre entspannt sich.
- Die zwischenstudentische Kommunikation verbessert sich, unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen werden ausgetauscht.
- Die Studierenden sehen ihre Welt mit neuen Augen, lernen sich besser (und neu) kennen und erweitern ihren Horizont.

Die Studierenden hatten zu Beginn des dritten Studien-

semesters Angst, aufzufallen, Fehler zu machen und Mitlernende, zu denen sie in einer „Außen-Beziehung“ stehen, anzusprechen. Diese Tendenz findet man am Ende des vierten Studienseesters kaum noch. Die Studierenden, die sich schrittweise von ihren „festen“ Gewohnheiten befreit haben, haben die eingangs beschriebenen Lernziele damit erfüllt.

Weiterführende Literatur

Aoki, Kumiko 青木久美子 (2005): „学習スタイルの概念と理論—欧米の研究から学ぶ (Concepts and Theories of Learning Styles: Learning from Past Studies in the U.S. and Europe)“. In: *メディア教育研究 (Journal of Multimedia Aided Education Research)* 2 (1), 197–212.

Ōtani, Sachiko 大谷祥子 (2010): „他者・異質性に出会うことに関する一考察 (A Study on Coming in Contact with Otherness or Heterogeneousness)“. In: *甲南大学学生相談室紀要 (Bulletin of Konan Student Counseling Room)* 18, 39–48.

Yuki, Masaki 結城雅樹 (2005): „文化と集団 (Kultur und Gruppe)“. In: Yuki, Masaki; Kaneko, Satoru 結城雅樹 (Hrsg): *文化行動の社会心理学—文化を生きる人間のところと行動 (シリーズ 21 世紀の社会心理学 3) (Sozialpsychologie des Kulturverhaltens: Der Geist und das Verhalten von Menschen in der Kultur (Serie Sozialpsychologie im 21. Jahrhundert 3)*. Kyoto: 北大路書房 (Kitaōji-shobō), 40–50.

Muramoto, Mai (2020): „Warum brauchen wir spielerische Unterrichtsmethoden?“ In: *DaF-Szene Korea* 50, 3–16.

Muramoto, Mai (2021): „Der virtuelle Unterricht im Corona-Semester 2020“. In: *Deutschunterricht in Japan* 25, 114–122.

Muramoto, Mai (2021): „Studentische Begegnungen im Corona-Semester 2020/2021“. In: *DaF-Szene Korea* 53, 137–146.

Muramoto, Mai 村元麻衣 (2022): „自動翻訳機能からの自立—学習者による気づきを通じて“ (Emanzipation von der Maschinenübersetzung – Studentische Erkenntnisse aus Lernaktivitäten). In: *Deutschunterricht in Japan* 26, 119–125.

Handlungsorientierter Unterricht – was versteht man unter diesem Begriff?

Bertlinde Vögel (Universität Osaka)

Das DAAD-Fachseminar „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ regte dazu an, sich am handlungsorientierten Unterricht zu versuchen. Dafür stellte sich zunächst die Frage: handlungsorientierter Unterricht – was ist das? Zur Beantwortung dieser Frage habe ich mir einige grundlegende Arbeiten zu handlungsorientiertem Unterricht von Bach & Timm (2003), Gudjons (2014) und Wicke (2017) angesehen.

In den achtziger/neunziger Jahren diskutierte man in der Didaktik den handlungsorientierten Unterricht. Gudjons (2014) beschreibt diese Art Unterricht und versteht handlungsorientierten Unterricht in seiner Arbeit weder als didaktische Theorie noch als didaktisches Modell. Beim handlungsorientierten Unterricht gehe es darum, die SchülerInnen zu aktivieren (ebd.: 7). Handlungsorientierter Unterricht wird als Sammelbegriff für unterschiedliche Praktiken verwendet, ähnliche Ansätze sind Freiarbeit, offener Unterricht, entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter Unterricht u. a. m.

Der gemeinsame Kern dieser Verfahrensweisen „ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung des Lerngegenstandes“ (ebd.: 8).

Gudjons verweist auf zahlreiche Arbeiten, die sich um eine Klärung des Begriffs bemühen, und stellt fest, dass bis 2014 noch eine umfassende Begründungstheorie fehlte (ebd.: 8).

„Handlungsorientierter Unterricht“ entpuppt sich also als Begriff für einen „an den Rändern unscharfen Methodenkomplex“ (ebd.: 8).

Für Lehrende ergibt sich damit auch viel Gestaltungsfreiheit. Viele Vorgehensweisen lassen sich unter dem Kürzel „Handlungsorientierter Unterricht“ subsumieren.

Für einen inhaltlich-pädagogisch bestimmten Handlungsbegriff sind nach Gudjons (ebd.: 67) zwei Merkmale wesentlich:

1. Der oder die Handelnde bestimmt selbst über das Thema.
2. Am Anfang steht eine Dissonanz, eine echte Fragestellung, und der Wunsch, dieses Problem zu lösen. Diese Dissonanz setzt kognitive Prozesse in Gang und ist die Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung.

Gudjons Überlegungen betreffen vor allem den Schulunterricht und er gibt selbst zu bedenken, dass handlungsorientierter Unterricht nicht als ausschließliche Unterrichtsform angewendet werden sollte. Für die jüngeren

LernerInnen betont er: „Die neuere empirische Lernforschung hat überzeugend belegt, dass für ein effektives Lernen verschiedene Methoden [...] eingesetzt werden müssen: direkte Instruktion, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit und individualisiertes Lernen“ (ebd.: 149). Aus Sicht der Verfasserin könnte dies allerdings auch auf Lernende an Universitäten zutreffen, die in einem Deutschunterricht mit begrenzter Stundenzahl auch das Orientierungswissen suchen.

Für die Begriffsklärung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts könnte die Publikation von Wicke (2017) hilfreich sein. In einem kleinen Bändchen hat er „20 lernerzentrierte, handlungs- und produktionsorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts“ zusammengefasst. Eine kürzere Fassung der Prinzipien findet sich bei Bach/Timm (2003: 13f).

Schmidt (2021) diskutiert die Anregung zur Handlungsorientierung („action-oriented approach“), wie sie im Referenzrahmen erwähnt wird (s. Webliographie).

Ein Rat von Gudjons (2014: 154) sollte wohl auch all jenen mit auf den Weg gegeben werden, die nach Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts lehren wollen. „Der handlungsorientierte Unterricht lebt davon, wie gut er langfristig vorbereitet wurde, wie geduldig in kleinen Schritten Kompetenzen aufgebaut wurden [...]. Wer gutmeinend auf die volle Handlungsstufe schaltet, wird in der Regel statt handlungsorientiertem Unterricht das Chaos produzieren.“ Bei Erwachsenen an Universitäten entsteht nicht so schnell Chaos wie im deutschen Klassenzimmer bei jungen SchülerInnen, aber die innere Emigration per Handy-Checken gibt es auch.

Wer den Eindruck hat, dass er/sie die Lernenden und ihre Motivation verliert, wenn nur sprachorientiert unterrichtet wird, könnte mit dem Konzept der Handlungsorientierung einen Ansatz finden, der die Interessen der Lernenden wieder neu in den Fokus rückt.

Literatur

Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8. aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius

Klinkhardt.

Legutke, Michael (2003): „Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: Bach; Timm (2003), S. 82–109.

Schmidt, Maria Gabriela (2021): „Handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht für die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit – Ein Bericht“. In: *ドイツ文学論集 (Doitsu bungaku ronshū)* 42 (2021), 日本大学文理学部研究室 (Germanistisches Seminar der Nihon-Universität Tokio), S. 1–19.

Wicke, Rainer E. (2017): *So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts*. München: Hueber.

Webliographie

Council of Europe, Key Concepts of the Common European Framework of Reference:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach> (21.08.2023)

Arbeitsbericht AG 3: „Wissensfokussierter Unterricht ab Niveau B1“

Ruben Kuklinski (Universität Tokyo)

Die AG 3 hatte zum Ziel, das Prinzip der Aufgaben- bzw. Handlungsorientierung in einem Unterrichtsentwurf für das Niveau B1 und höher in die Praxis umzusetzen. Auf dieser Niveaustufe kann man von den Lernenden das Interesse und die Fähigkeiten erwarten, sich auch im Fremdsprachenunterricht zunehmend mit studienrelevanten Inhalten auseinanderzusetzen. Der Zweck der Aufgabenstellungen verschiebt sich bei steigendem Niveau allmählich von der Vermittlung sprachlicher Basiskompetenzen zur Vermittlung relevanter Inhalte, die nun stärker an die Fachrichtungen und Studieninteressen der Lernenden geknüpft werden können. Dieser Tendenz wurde durch die Bezeichnung „Wissensfokussierter Unterricht“ im AG-Titel Ausdruck verliehen.

Unsere AG bestand aus einer eher kleinen Runde: Eva Bilik (Fremdsprachenuniversität Tokyo), Manuela Sato-Prinz (Keio-Universität/DAAD), Julian Witzorky (DAAD) und ich. Als Fünftes kam das Leitthema hinzu, das quasi direkt mit uns den Raum betrat: *Tabus*. Die Idee hatte sich wie von selbst aus Eva Biliks Vortrag über ihre Erfahrungen mit Adolf Muschgs Roman: „Heimkehr nach Fukushima“ im B2-Unterricht ergeben. Der Roman hatte die Studierenden über das Thema Fukushima hinaus mit einer Reihe gesellschaftlicher Phänomene konfrontiert, über die in Japan in der Regel nicht offen gesprochen wird. Es schien daher lohnenswert, das Thema *Tabu* als Entität selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen und Studierenden die Möglichkeit zu geben, im interkulturellen Vergleich dem Zweck, dem Gebrauch und dem Umgang mit gesellschaftlichen Tabus nachzugehen.

Thema „Tabus“: Kursziele und methodisches Vorgehen

Die Kursziele haben wir grob in die Kategorien *persönlich/sozial* und *sprachlich* geteilt, für die jeweils mehrere Kann-Sätze formuliert wurden. Auf der persönlich-sozialen Ebene stand für uns die Sensibilisierung für das Thema sowie ein reflektierter Umgang bei der – häufig spontanen – Konfrontation mit Tabus im Vordergrund: Die Studierenden sollten im Unterricht lernen, Tabus als solche zu erkennen und ihre Verflechtungen mit der eigenen Kultur und Geschichte zu ergründen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Im interkulturellen Vergleich sollten sie in die Lage versetzt werden, einen kulturellen Perspektivwechsel vorzunehmen und angemessen auf wechselseitige Tabubrüche – so genannte *critical in-*

cidents – zu reagieren, die sich aus gegenseitiger Unkenntnis im Umgang mit einer fremden Kultur spontan ergeben. Als sprachliches Ziel haben wir neben dem Erwerb von Redemitteln zur Bezeichnung von Emotionen und mentalen Zuständen vor allem metasprachliche Kompetenzen betont: Idealerweise sollten die Studierenden das so genannte aktive Zuhören lernen, also in der Lage sein, Reaktionen ihrer Gesprächspartner:innen sprachlich zu spiegeln.

Die Thematisierung von Tabus erfordert im Unterricht große Sensibilität. Bei der Formulierung der Kursziele wurden deshalb auch eigens Dinge aufgelistet, die gezielt *nicht* Ziel des Unterrichts sein sollten. Nicht zu den Kurszielen kann es unserer Meinung nach gehören, die Studierenden unreflektiert Tabubrüche auszusetzen oder ihnen einfach faktisches Wissen über vorhandene Tabus vor Augen zu führen. Solche Zielsetzungen wären unweigerlich mit erzwungenen „Outings“ verbunden, mit Situationen also, in denen Individuen über eigene Schamgrenzen hinaus Selbstaussagen treffen müssten und sich ungeschützt fremdem Urteil ausgesetzt sähen. Als Kursziele wurden deshalb folgende Punkte definitiv ausgeschlossen: (1) Akkumulatives Wissen über eigene und fremde Tabus, also die simple Auflistung von Tabus in der eigenen und fremden Kultur; (2) die Fähigkeit, eigene oder fremde Tabuthemen offen zum Gesprächsthema zu machen.

Trotz aller Rücksichtnahme gegenüber Gefühlen der Grenzüberschreitung kommt das Thema *Tabu* im Unterricht natürlich nicht ohne jeden Knalleffekt aus. So begann unsere Arbeit sehr unterhaltsam mit freiem Assoziieren über mögliche Einstiegsthemen, die die Zusammenhänge von Tabus anschaulich und konkret, aber ohne Gefahr persönlicher Bloßstellung erfahrbar machen sollten. Viele Materialien kamen direkt aus dem Bereich von Komik und Satire und führten uns z. T. selbst an unsere Ekel- und Schauergrenzen. Als methodisches Vorgehen hatten wir uns für den „Themengenerator“ nach Rod Ellis¹ entschieden, den Michael Schart in seinem Vortrag vorgestellt hatte. Dabei entwickelt sich die Kompetenz in einer mehrstufigen Erweiterung des Erkenntnishorizontes wie folgt: vom näheren Lebensumfeld (1.) über das weitere (2.) hin zum gesellschaftlichen Horizont (3.) und schließlich zur Stufe der reinen Imagination (4.). Für den anvisierten Sprachstand von B1

¹ Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford, U.K: Oxford University Press.

erschien uns ein Vorgehen bis zur 3. Stufe plausibel, so dass wir für die ersten drei Stufen je eine eigene Unterrichtseinheit entworfen haben, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Unterrichtseinheit 1: Näheres Lebensumfeld

Der Einstieg ins Thema für das nähere Lebensumfeld war schnell gefunden: Nase putzen oder nicht? Da die Konventionen im deutschen und japanischen Kulturraum hier sehr verschieden sind, ein Tabubruch außer kurzzeitigem Ekel aber kaum tiefere Blessuren hinterlassen dürfte, schien uns das Thema geeignet. Viel Spaß bei der Gruppenarbeit hatten wir mit einem Youtube-Video der Techniker-Krankenkasse,² in welchem ein Dr. Johannes Wimmer mit sachlichem Ernst, aber äußerst unterhaltsam darlegt, warum die – typisch japanische – Variante der „inneren Entsorgung“ des Nasenschleims wohl tatsächlich die gesündere Form sei. Leider besitzt das Video keine Untertitel und erschien uns sprachlich insgesamt zu anspruchsvoll. Wir entschieden uns schließlich für einen Video-Ausschnitt der Mister-Bean-Reihe, der weitgehend ohne Worte auskommt: Mister Bean wird während eines Gottesdienstes von einem Niesanfall überrascht und muss das veräußerte Resultat dieser Attacke ohne Taschentuch entsorgen – das dürfte hüben wie drüben für leicht angeekelte Lacheffekte sorgen. Sprachliches Ziel der Einheit ist es, Wortschatz und Redemittel zu Gefühlsausdrücken zu erarbeiten, erweitern und einzuüben; darüber hinaus sollen die Studierenden für das Thema gesellschaftlicher No-Gos und Tabus sowie deren kulturelle Verflechtung sensibilisiert werden.

Unterrichtseinheit 2: Weiteres Umfeld

Beim Entwurf der zweiten Unterrichtseinheit trat eine gewisse kulturelle Schiefelage in unserer stark deutsch geprägten Gruppe zutage: Es fielen uns lange keine Beispiele für typisch deutsche Tabuthemen ein, die zugleich in Japan nicht tabuisiert sind. Umgekehrt war es leichter: Von LGBTQ über familienbezogene Themen wie Partnerschaft und Scheidung bis zur Ausgrenzung diverser Personengruppen (z. B. die Nachkommen der ehemaligen *burakumin* sowie die so genannten *zainichi*-Gruppen oder auch die Opfer von Katastrophen wie in Hiroshima und Fukushima) fielen uns zahlreiche Dinge ein, über die in der japanischen Gesellschaft nicht offen gesprochen wird. Dem konnten wir zunächst nur das Beispiel einer christlichen „Fake-Hochzeit“ gegenüberstellen, also ei-

nem pseudo-christlichen Trauungsritual in einem kommerziellen Hochzeitsinstitut, wie es in Japan heute Standard ist; in christlich geprägten Kulturen wie dem deutschsprachigen Raum dürfen wir erwarten, dass hier bei vielen Menschen Gefühle religiöser Pietät verletzt werden.

Dass uns so wenig „deutsche“ Tabuthemen einfallen wollten, hat uns selbst erstaunt; in der Abschlussdiskussion erhielten wir denn auch Hinweise auf eine Reihe weiterer Themen. So werden praktisch alle Übertretungen der Political Correctness im Deutschen als gesellschaftlicher Tabubruch gewertet, wenn auch je nach Umfeld mit unterschiedlichem Vorzeichen (negativ vs. positiv). Auch unreflektierte Anleihen an die Nazi-Kultur (Stichwort: Prinz Harry in SS-Uniform; aber auch als Devotionalien gehandhabte Gegenstände aus der Nazi-Zeit) verletzen vor allem in Deutschland gesellschaftliche Übereinkünfte hinsichtlich der Bewertung der NS-Zeit. Ein weiterer wertvoller Hinweis bezog sich auf unbedachte Äußerungen von Kindern, die in jeder Kultur gesellschaftliche Konventionen übertreten können; so z. B., wenn sie laut die Hautfarbe anderer Menschen oder den nahenden Tod älterer Mitbürger:innen ansprechen. Einen bildlichen Einstieg fanden wir dann in einer Karikatur, in der ein weißer Kunde in einer Bäckerei angesichts eines schwarzen Kunden Schwierigkeiten hat, seinen Wunsch nach einem Schokokuss zu formulieren: Schließlich bestellt er stotternd einen „Schaumkuss mit Migrationshintergrund“.

Ziel dieser Unterrichtseinheit wäre die Reflexion darüber, dass wir in allen Kulturen im Gespräch mit Familie, Freund:innen, Bekannten und auch Fremden bestimmte Themen vermeiden, da sie mit einem Tabu belegt sind. Idealerweise sollten die Studierenden bereits auf dieser Stufe lernen, geeignete Tabuthemen aus der eigenen Kultur auf ihre Herkunft und ihren Sinn zu hinterfragen, um die gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge zu verstehen, aus denen heraus Tabus entstehen und wirksam sind.

Unterrichtseinheit 3: Gesellschaftlicher Horizont

Die Idee zum Einstieg in die dritte Unterrichtseinheit war bereits ganz zu Anfang unserer Brainstorming-Phase entstanden. Und zwar hat es vor etwa 20 Jahren einen deutsch-japanischen Presseskandal gegeben, als die Magazin-Beilage der *Süddeutschen Zeitung* in Anspielung auf die Kinderlosigkeit des damaligen japanischen

² Ist es ungesund den Rotz hochzuziehen? | Dr. Johannes Wimmer, <https://www.youtube.com/watch?v=R8HoCSb3Py0> (23.07.2023)

Thronfolgerpaares ein Bild der Beiden mit der Aufschrift „Tote Hose“ – noch dazu an höchst verfänglicher Stelle – auf der Titelseite präsentierte. Die Redaktionsleitung des SZ Magazins musste sich öffentlich entschuldigen und wurde auch von deutscher Seite vielfach für diese Geschmacklosigkeit kritisiert. Es gab sowohl innerhalb der AG als auch in der Abschlussdiskussion des Fachseminars einige Bedenken, ob es legitim sei, dieses Beispiel aufgrund seines hohen Assoziativcharakters bei japanischen Studierenden überhaupt zu verwenden. Wir halten es trotzdem für geeignet, da der Tabubruch durch das SZ Magazin auch in deutschen Medien kritisch reflektiert wurde und da wir außerdem davon ausgehen, dass das Thema heute nicht mehr dieselbe Anstößigkeit besitzt wie vor 20 Jahren; auch, weil das jetzige Kaiserpaar längst nicht mehr kinderlos ist. Im Kurs würde das Titelbild in einem entsprechend kritisch aufgearbeiteten Rahmen und zunächst auch ohne den entehrenden Schriftzug präsentiert werden; auch eine freie Internet-suche des Bildes führt automatisch zu kritischen Beiträgen in den deutschen Medien. Ziel der Einheit wäre es, die Reflexionsfähigkeit auf die gesellschaftliche Ebene auszuweiten, um ein fundierteres Verständnis von den soziokulturellen Funktionen von Tabus zu erhalten und sich selbst für das Thema zu sensibilisieren.

Evaluation und Fazit

Die Arbeit in der AG 3 hat uns allen großen Spaß gemacht. Dass es sich um eine so kleine Gruppe gehandelt hat, dürfte an der Tatsache liegen, dass der DaF-Unterricht ab B1-Niveau an japanischen Universitäten nur marginal vorkommt. Leider hatten sich unserer AG keine japanischen Kolleg:innen angeschlossen, was bei diesem sensiblen Thema sicher von Vorteil gewesen wäre; so ließ sich ein tendenziell europäischer Blick (s. UE 2) auf Tabus leider nicht vermeiden. Zum Abschluss der Arbeit haben wir noch diverse Möglichkeiten für eine Evaluation der Unterrichtsreihe durchgespielt; vorgeschlagen wurden hier etwa ein Rollenspiel, eine Peer-Evaluation oder auch ein semesterbegleitendes Portfolio. Im Grunde waren wir uns aber einig, dass der Sinn der Unterrichtsreihe in der Durchführung selbst und nicht in ihrer Bewertung liegt. Der Lerneffekt dürfte neben der sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wesentlich in der neuen Sichtweise auf die eigene und die fremde Kultur liegen; eine abgestufte Benotung eines solchen Prozesses wäre unserer Meinung nach wenig zweckdienlich. Idealerweise muss sie auf dem Niveau B1, auf dem die meisten Kurse wohl keine Pflichtkurse mehr sind, aber auch gar nicht sein.

Maria Gabriela Schmidt (Nihon-Universität)

Teilnehmende der AG (alphabetisch):

Christoph Hendricks, Nina Kanematsu, Akira Kusamoto, Mai Muramoto, Gabriela Schmidt, Christian Steger, Bertlinde Vögel

In der AG 5 *Produktorientiert A1* tauschten sich die Teilnehmenden zunächst über die Zielgruppe A1 und mögliche Kursthemen im Hinblick auf handlungsorientierten Unterricht aus. Ein Konsens konnte in dem grundlegenden Thema „Familie“ gefunden werden, das in seiner Vielfalt im Hinblick auf unterschiedliche Lebensformen mit einer Anpassung an Lernkontexte und Niveaustufen der Lernenden entwickelt werden sollte. Das Thema wurde wie folgt formuliert: „**Familie hier und dort und im Wandel**“.

Als nächsten Schritt haben wir überlegt, wie sich ein handlungsorientierter von einem aufgabenorientierten Unterricht unterscheidet und wie entsprechende Konzepte für unsere Zielgruppen in sinnvoller Weise umgesetzt werden können, ohne in bestehende Strukturen und Übungsformen zurückzufallen. Dazu konnte Akira Kusamoto aus ihrer Unterrichtspraxis anschauliche Beispiele geben. Für die Zusammenfassung unserer Ergebnisse auf der Abschlusspräsentation hielten wir folgende Eckpunkte fest:

Kursziele:

- Die Kursteilnehmenden (KTN) können sich in der Zielsprache über unterschiedliche Lebensformen und Familienstrukturen unterhalten, diese benennen und miteinander vergleichen,
- kennen Familienstrukturen in Japan bzw. im deutschsprachigen Raum (sowie weltweit) und können diese miteinander vergleichen (Familienformen (Typen), Gegenwart, Historizität),
- können Informationen und spezifische Charakteristika unterschiedlicher familiärer Lebensformen recherchieren und diese in der Zielsprache schriftlich/mündlich formulieren,
- können diese Informationen auf einer digitalen Weltkarte einfügen (z. B. Padlet) und diese mit unterschiedlichen digitalen Elementen (Audiotracks, Videos, Bilder etc.) bestücken,
- können über (eigene) familiäre Situationen und mögliche Lebensentwürfe sprechen,

- können einem Hörtext bzw. einem Video bestimmte Informationen entnehmen,
- können Vermutungen über Ursachen und Zusammenhänge für das Entstehen unterschiedlicher familiärer Lebensformen äußern,
- können ihre Eigenleistung evaluieren.

Kompetenzen:

Die KTN können durch die interaktive Unterrichtsform und die Kursinhalte sogenannte Kernkompetenzen (*21st century skills*), z. B. kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration (die sogenannten *4 Ks*) erwerben (vgl. OECD Lernkompass 2023).¹

Das sprachliche Repertoire umfasst A1-Wortschatz zu Themen wie Familienmitglieder, Familienstand, Familienformen etc.

Es soll außerdem kognitives Wissen über Familienformen (zu Stichworten wie Kernfamilie, alleinerziehend, Patchworkfamilie etc.) erworben werden.

Unterrichtsentwurf:

Im Unterricht sollen die KTN in Gruppen Informationen zu Lebensformen und Familienstrukturen zu einem Land (bzw. verschiedenen Ländern) ihrer Wahl recherchieren und ihre Ergebnisse anschließend in einer Interviewaktivität im Rahmen von Wirbelgruppen auf Deutsch weitergeben. Diesem Punkt vorgeschaltet wird eine gemeinsame thematische Vorauswahl im Plenum.

Um die oben beschriebenen Ziele umzusetzen und zu erreichen, wird im Folgenden eine konkrete Umsetzung im Unterricht skizziert.

1. Einstieg in das Thema: Wortfeld Familie

Als erster Schritt wird der bereits gelernte Wortschatz aktiviert und durch Wortschatzarbeit anhand von Texten/Audios/Videos erweitert.

2. Interviewphase

2.1 Vorbereitung der Interviewaktivität

Mehrere Kleingruppen (je 3-5 KTN) untersuchen jeweils Lebensformen und Familienstrukturen zu einem Land ihrer Wahl bzw. zu verschiedenen Ländern, die zuvor im Plenum gemeinsam ausgewählt wurden.

¹ Weiterführende Links:

https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf

sowie OECD

<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (19.08.2023).

Zu verschiedenen Stichwörtern/Rubriken wie z. B. Single-Haushalt, Kernfamilie/Kleinfamilie, Mehrfamilienhaushalt, Geburtenrate, verheiratete/unverheiratete Paare, gleichgeschlechtliche Paare u. a. m. suchen die Gruppen entsprechende Informationen auf Japanisch und notieren diese zusammen auf Deutsch. Sie werden dadurch Expert:innen für ihre Stichwörter und ihre Region. Die Studierenden erstellen außerdem während ihrer selbstständigen Arbeitsphase ein Glossar, in dem unbekannte und wichtige Wörter bzw. Redemittel gesammelt werden.

Mögliche Fragen zu diesen Rubriken am Beispiel Deutschlands könnten sein:²

- Wie viele Single-Haushalte/Mehrfamilienhaushalte etc. gibt es in Deutschland?
- Wie viele verheiratete und unverheiratete Paare leben in Deutschland? Wie viele gleichgeschlechtliche Ehen/Paare gibt es in Deutschland?
- Wie hoch ist die Geburtenrate in Deutschland?
- Wie hoch ist die Scheidungsrate in Deutschland?
- Wie ist das Durchschnittsalter von Paaren bei der Eheschließung in Deutschland?

2.2 Interviewaktivität in Wirbelgruppen

Die Kleingruppen werden in Form von Wirbelgruppen neu gemischt, in denen jeweils ein Mitglied aus einer Kleingruppe als Expert:in vertreten ist, und berichten sich gegenseitig von den Lebensformen und Familienstrukturen in dem Land, zu dem sie recherchiert haben. Im Interviewgespräch klären die Studierenden fremde Begriffe selbst miteinander. Während sie ihre Rechercheergebnisse vorstellen, können die Studierenden sich gegenseitig auf ihren Handys aufnehmen. Die eigenen Sprechanteile können später auf Grundlage der Audioaufnahmen von den Lernenden zu Hause kritisch evaluiert werden. Gleich nach der Aktivität sollte innerhalb der Gruppe gegenseitig kurz positives Feedback, z. B. in Form eines kurzen Satzes, gegeben werden.

3. Bestückung der Padlet-Karte mit Inhalten

Die zuvor auf Deutsch formulierten Informationen werden im Anschluss an die Interview- und Berichtsphase wiederum in Gruppenarbeit auf Padlet (oder ein ähnliches Medium) gestellt.³

4. Vergleich, Diskussion und Reflexion der Ergebnisse durch die KTN

Als Unterstützung der Reflexion zu den eigenen Recherchen sowie zur Ergebnissicherung werden folgende Schritte vorbereitet:

- Einführung von Redemitteln auf Deutsch für Diskussionen in Gruppenarbeit; Zielfragen z. B.: Welche Redemittel kennen die Studierenden für „Zustimmung“, „Ablehnung“?
- zu den Inhalten auf der Padlet-Karte in Gruppenarbeit Vermutungen anstellen und Fragen sammeln,
- Diskussion in Gruppen zu den Inhalten der Padlet-Karte,
- kurze Zusammenfassung der Gruppenergebnisse im Plenum durch ein Mitglied jeder Gruppe zum Schluss der Diskussionsrunde.

5. Vorschläge für Grundlagen und Kriterien zur Evaluation

Die Evaluation der einzelnen Leistungen kann durch die Lehrperson, Selbstevaluation und Peerevaluation anhand von Kriterien durchgeführt werden. Eine passende Kombination und Auswahl sollte im jeweiligen Lehrkontext getroffen werden. Im Folgenden finden sich einige Überlegungen:

- Grad der persönlichen Teilnahme der KTN an der Interview-Aktivität,
- Bearbeitung und Erfüllung der gestellten Aufgaben (Individualarbeit, Gruppenarbeit), z. B. Erstellung der Wortschatzliste oder des Glossars,
- Bewertung des Unterrichtstagebuchs, das am Ende des Unterrichts angefertigt wird,
- Bewertung des Lerntagebuchs, das zu Hause angefertigt wird: die Studierenden evaluieren darin in ausgelagerter Hausarbeit ihre eigenen Sprechanteile auf Grundlage ihrer Audioaufnahmen und unter Hinzunahme eines Reflexionsfragebogens,
- die KTN hören die Audios noch einmal unter folgenden Kriterien:
 - Was können Sie jetzt schon? - Was können Sie noch nicht?
 - Notieren Sie einige Wörter, Ausdrücke, die Sie sich merken möchten.
 - Haben Sie Fragen?
- Wer hat viel mitgemacht? Wie nehme ich es selbst wahr, wie die anderen?

² Weiterführender Link:

<https://www.deutschland.de/de/topic/leben/wie-familien-in-deutschland-leben> (19.08.2023).

³ Die von unserer Arbeitsgruppe auf dem Fachseminar erstellte Padlet-Weltkarte ist hier einsehbar: <https://bit.ly/familie-im-wandel> (19.08.2023).

- Reflexion des Lernprozesses (individuell oder in Kleingruppen),
- Evaluation im Hinblick auf die Kursziele und die Ergebnisse.

6. Ausblick

Im Anschluss an das DAAD-Fachseminar haben sich alle AG-Teilnehmenden entschlossen, die Zusammenarbeit fortzusetzen, und haben erfolgreich einen Antrag auf eine Lektor:innen-AG beim DAAD gestellt. Inzwischen sind noch weitere Kolleg:innen hinzugekommen. Der Plan ist, die erarbeiteten Unterrichtsideen in konkrete Unterrichtskonzepte umzusetzen und untereinander zu diskutieren, zu evaluieren und den Fragenkatalog offen zu halten. Zunächst sollen unter anderem folgende Fragen und Themen erörtert werden:

- Methode: kritische Reflexion zu handlungsorientiertem Unterricht
- Wie können wir unsere Zugangsweisen und Ergebnisse später vergleichen?
- Soll die Lehrperson, sollen Lernende ein Unterrichtstagebuch führen?
- Soll der Unterricht durch einen Fragebogen an die Studierenden befragt werden?

- Leitfragen formulieren und ggf. gegenseitige Hospitation planen
- Lernziel wahrnehmbar machen: Lernen lernen, Kooperation (aufeinander zugehen), selbständig kooperativ lernen, sich selbst Lerninhalte erschließen
- eigenen Unterricht selbst aufnehmen?
- Produkte, produktive Elemente aufnehmen (Video, Audio)
- Lerner-/Lernerinnen-Produkte als Lernziel festlegen (Produktorientierung)
- Was sollen die Studierenden können?
- Mit welchen Tools lassen sich gemeinsam (digital) Texte erstellen (Padlet u. a.)?

Die Zusammenarbeit im Rahmen der AG konnte wie geplant zwischen November 2022 und Juli 2023 durchgeführt werden. Dabei wurden vier Konzepte für handlungsorientierten Unterricht in die Praxis umgesetzt. Die bisherigen Ergebnisse der Lektor:innen-AG werden am 30. September 2023 in einem Workshop an der Reitaku-Universität (Shinjuku-Campus) vorgestellt. Der Workshop bietet allen interessierten Kolleg:innen auch die Möglichkeit, selbst handlungsorientierte Unterrichtsansätze zu entwickeln und sich über das Konzept der Handlungsorientierung im DaF-Unterricht auszutauschen.

Handlungsorientierter Unterricht: Bewerbungsgespräche für Auslandsstudienplätze

Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies) & Heiko Lang (Rikkyō-Universität)

Die Arbeitsgruppe 2, bestehend aus Josefina Diesing, Andreas Riessland, Kazumi Sakai, Till Weber und den Autoren dieses Beitrags, hatte sich zum Ziel gesetzt, auf A2-Niveau eine Lehrskizze für eine handlungsorientierte Unterrichtseinheit zu entwerfen, deren Inhalte für die Studierenden eine lebenspraktische Bedeutung haben. Eine erste Gelegenheit, dass Studierende ihre Sprachfertigkeit außerhalb des Unterrichts, aber noch innerhalb des universitären Umfelds gewinnbringend zum Einsatz bringen können, ist oft eine Bewerbung für ein Auslandsstudium im deutschsprachigen Raum. So kamen wir auf die Idee, einen Unterrichtsentwurf für die Durchführung von fiktiven Bewerbungsgesprächen für Auslandsstudienplätze zu gestalten. Der Entwurf richtete sich an einen Kurs mit etwa 15 Studierenden; für die Unterrichtsdauer wurden drei bis vier Einheiten à 90 Minuten veranschlagt. Die Erarbeitung der Bewerbungsgespräche im Unterricht sollte größtenteils in Gruppenarbeit erfolgen. Die Lehrkraft sollte möglichst wenig eigenen Input geben, damit das autonome Lernhandeln der Studierenden gefördert wird und sie dazu angehalten sind, sich die für die jeweilige Bewerbungssituation nötigen kommunikativen Strategien im Unterricht selbstständig zu erarbeiten und einzuüben.

Als vorbereitende Hausaufgabe sollten die Studierenden eigenständig Quellen mit Informationen zu einem Auslandsstudium suchen und auswerten. Dazu gehören z. B. Blogs, Youtube-Beiträge, das Befragen von Studierenden mit Auslandserfahrung und der Einblick in universitäre Richtlinien. Der eigentliche Unterricht sollte in fünf Phasen eingeteilt werden:

- 1) Die Studierenden erstellen in Gruppenarbeit zwei bis fünf Fragen zu jedem der folgenden Themenblöcke: 1. Studienleistungen und Deutschkenntnisse, 2. Studienort (Stadt und Universität), 3. Mentale Eignung.
- 2) In Gruppenarbeit soll eine realistisch vorstellbare fiktive studentische Persönlichkeit mit Vor- und Familiennamen erschaffen werden. Diese Person wird mit individuellen Schwächen und Stärken in Bezug auf das Auslandsstudium ausgestattet. Außerdem sollen die Reihenfolge der ausformulierten Fragen festgelegt und die dazugehörigen Antworten ausformuliert werden.
- 3) Mit den Studierenden werden Aspekte der Kamera- perspektive, Tonaufnahme, der Kleidung und der Bühnenpräsenz diskutiert.
- 4) Die Auswahlgespräche werden in den Gruppen simuliert und mit Bild und Ton aufgezeichnet.
- 5) Die fertigen Videos werden von allen Teilnehmenden gemeinsam angesehen und mittels Score Cards bewertet.

Anhand der Lehrskizze haben wir anschließend in der AG ein Beispiel-Video gedreht,¹ das in der Abschlussdiskussion allen Teilnehmenden der Fachtagung präsentiert wurde. Dieses Video kann im Unterricht zur Erläuterung der Aufgabenstellung eingesetzt werden. Im Folgenden präsentieren wir unsere Praxisberichte zu dem auf dem Fachseminar erarbeiteten Entwurf.

Praxisbericht von Edgar Franz

1. Einführung in das Thema

Zum Ende des Wintersemesters 2022/23 habe ich an der Kobe City University of Foreign Studies einen vierstündigen Nachholunterricht für ausgefallene Stunden durchgeführt. In diesem Unterricht konnte ich die auf dem Fachseminar erstellte handlungsorientierte Unterrichtseinheit zu Bewerbungsgesprächen ausprobieren. An dem Nachholunterricht haben sieben Studierende im 2. Studienjahr (Niveau A1-A2) teilgenommen. Als Assistenten habe ich einen deutschen Austauschstudenten, Aaron Schwarz, eingeladen, der in München sowohl Japanologie als auch Deutsch als Fremdsprache studiert. Ich habe den Studierenden vom Fachseminar in Fukushima erzählt und die Aufgabe wie folgt vorgestellt: „Überlegen Sie sich ein fiktives Bewerbungsgespräch für ein Sprachstudium als Austauschstudent:in in Deutschland. Schreiben Sie die Fragen der Prüfer:innen und die Antworten der Studierenden auf Deutsch und fügen Sie eine japanische Übersetzung bei. Prägen Sie sich den selbst verfassten Dialog ein und nehmen Sie die Szene als Video auf. Das Video soll etwa fünf Minuten lang sein.“

Dann habe ich die Studierenden gefragt, ob sie das etwa siebenminütige Video, welches wir in unserer Arbeitsgruppe an der Universität Fukushima erstellt hatten, vorab sehen oder ihre Aufgabe lieber ganz unbefangen

¹ Das Video ist abrufbar unter <https://drive.google.com/file/d/12Cnb2JygYRHbWEmMy8xeTDIBFzKaPLTE/view> (28.08.2023).

in Angriff nehmen wollten. Alle wollten das Video sehen, um eine bessere Vorstellung von dem Projekt zu bekommen. Zur Wahl standen eine Version mit und eine ohne japanische Untertitel, wobei sich die Studierenden für die Erste entschieden. Das Fukushima-Video bildete eine wichtige Basis für die nähere Erläuterung der Aufgabenstellung.

Im Unterricht habe ich das Video an mehreren Stellen angehalten und einige inhaltliche und formale Erklärungen dazu gegeben. Unruhige Kameraschwenks, wie man sie im Video aus Fukushima sieht, können z. B. durch mehrmaliges Aufnehmen aus verschiedenen Winkeln vermieden werden. Ich habe den Studierenden geraten, das Interview möglichst dreimal aufzunehmen, jeweils einmal mit der Kamera auf den:die Bewerber:in und den:die Prüfer:in gerichtet (*Full Shot*) und einmal die Totale. Da wie im Fukushima-Video ein Richtmikrofon zum Einsatz kommen sollte, war der Hinweis nützlich, dass nur die Stimme der Person, auf welche die Kamera gerade gerichtet ist, im Film deutlich zu hören sein wird. Zudem habe ich dargelegt, dass man Spiegelungen in Fenstern oder Bildschirmen, wie sie im Fukushima-Video vorkommen, vermeiden sollte. Die Gardinen haben wir also zugezogen. Getränke und Unterlagen, die in dem Fukushima-Video auf den Tischen zu sehen sind, wurden vor dem eigenen Videodreh weggeräumt, um eine angemessene Kulisse für das Bewerbungsgespräch zu schaffen. Inhaltlich bin ich nicht zu sehr ins Detail gegangen, um mehr Freiraum für eigene kreative Gedanken zu lassen, habe aber einige Tipps gegeben. An einer Stelle des Fukushima-Videos fragt ein Prüfer, was die Bewerberin über den Studienort Rostock wisse. Sie antwortet: „Rostock liegt im Süden Deutschlands, in Bayern.“ Der Prüfer fragt nach: „Sind Sie sicher, dass Sie Rostock meinen und nicht München?“ Sie erwidert: „Ich meine Rostock.“ Hier habe ich angeregt, dass man auch Humor in das Interview einfließen lassen kann. So ist es z. B. möglich, durch die Einarbeitung von fehlerhaften Aussagen oder Missverständnissen lustige Situationen zu kreieren. Weiterhin habe ich darauf hingewiesen, dass auch die Bewerber:innen den Prüfer:innen Fragen stellen können, damit auch die Studierenden, die die Rollen der Prüfenden spielen, mehr Redebeiträge bekommen. Im Fukushima-Video gibt es hierfür ein anschauliches Beispiel. Die Bewerberin fragt, mit welchen Kosten sie für das Auslandsstudium rechnen müsse. Ein Prüfer antwortet ausführlich, dass sich mit dem Krieg in der Ukraine und der Corona-Krise die Kosten schnell ändern könnten. So sagt er: „Wir gehen davon aus, dass die Angaben zum Flugpreis, die Sie auf der Homepage finden, vielleicht im nächsten Jahr nicht mehr stimmen werden.“ Gleichzeitig weist er darauf hin, dass sich die Kosten für das Wohnheim an der Universität wohl nicht ver-

ändern werden, da die Bewerberin als Austauschstudentin nach Deutschland gehe. Auch den Wechselkurs zwischen den Währungen spricht er an: „Leider ist der Yen jetzt sehr billig. Damit ist es für japanische Studierende durch den ungünstigen Wechselkurs teurer geworden.“ Die Einführung in das Thema hat insgesamt etwa 30 Minuten in Anspruch genommen. Das Fukushima-Video hat die Studierenden motiviert, das Erstellen fiktiver Bewerbungsgespräche für Auslandsstudienplätze selbst in Angriff zu nehmen.

Für die Recherche über die Partneruniversität, das Verfassen der Fragen und Antworten, die Korrekturen, das Üben der Aussprache und das Einprägen des Textes standen den Studierenden zweieinhalb Stunden zur Verfügung. Für die Aufnahme der Videos habe ich eine Stunde Zeit gegeben.

Die Studierenden wurden in zwei Gruppen aufgeteilt. Herr Schwarz betreute die Dreiergruppe und ich die Vierergruppe. In beiden Gruppen wurden mit dem Spiel *Schere, Stein, Papier* die Rollen der Bewerber:innen und Prüfer:innen bestimmt.

Beide Gruppen haben für ihr fiktives Bewerbungsgespräch für Auslandsstudienplätze die Ludwig-Maximilians-Universität gewählt, die eine unserer deutschen Partneruniversitäten ist. Es könnte sein, dass sich einige Kursteilnehmer:innen tatsächlich im dritten Studienjahr für das Austauschprogramm bewerben.

2. Praktische Umsetzung

Im Folgenden werden einige Ausschnitte aus den Bewerbungsgesprächen abgedruckt; zunächst aus dem Bewerbungsgespräch der Vierergruppe. In beiden Bewerbungsgesprächen haben die Bewerberinnen ihre Klarnamen benutzt, die ich für den vorliegenden Beitrag geändert habe (P = Prüfer:innen, B = Bewerberin):

P1: Stellen Sie sich bitte vor!

B: Ich bin Yuko Miyamoto. Ich bin im zweiten Studienjahr. Ich komme aus Hokkaido. Ich lese gern Bücher.

P2: Sie wollen in Deutschland studieren, richtig?

B: Ja.

P2: Ihr Hauptfach ist Englisch. Warum wollen Sie dann nach Deutschland?

B: Ich interessiere mich für deutsche Literatur.

P3: Wer ist Ihr Lieblingsschriftsteller?

B: Goethe! Ich möchte eine Vorlesung über Goethe besuchen. Ich mag Goethes „Faust“!

P3: Haben Sie sich das Vorlesungsverzeichnis angesehen?

B: Ja.

P3: Welche Vorlesung möchten Sie besuchen?

B: Ich möchte eine Vorlesung über deutsche Literatur besuchen.

P1: Was ist Ihr Traum?

B: Ich möchte die deutsche Literatur in Japan bekannter machen.

P2: Das ist alles. Sie werden dann von uns hören.

B: Danke. Auf Wiedersehen.

Die vollständige Sequenz dauert im Video 2'36" Minuten. In der Mitte des Gesprächs hat die Studentin, die die Bewerberin spielt, einen visuellen Gag eingebaut. In dem Moment, in dem sie „Ich mag Goethes ‚Faust‘!“ sagt, streckt sie ihre geballte Faust in Richtung Kamera. Aufgrund der Kürze des Textes konnte sich die Studentin alles gut einprägen, sodass die einzelnen Takes kaum wiederholt werden mussten.

Es folgt ein Ausschnitt aus dem Bewerbungsgespräch der Dreiergruppe:

P2: Stellen Sie sich bitte vor.

B: O.K.! Ich heiße Akiko Suzuki. Ich komme aus Sapporo. Ich studiere Englisch und japanische Linguistik.

P1: Waren Sie schon einmal in München?

B: Noch nie. Aber München und Sapporo sind Partnerstädte. Daher interessiere ich mich für München.

P1: Was wissen Sie über München?

B: München ist eine sehr schöne Stadt. Und die Studenten in München sind sehr fleißig.

P2: Ich habe eine Frage über Ihr Deutsch. Wie lange und wie lernen Sie?

B: Ich hatte zwei Jahre Deutsch an der Uni. Und ich hatte zwei Klassen pro Woche.

P2: Wie gut können Sie Deutsch sprechen?

B: Ich lerne seit zwei Jahren Deutsch. Und ich kann auf Deutsch einkaufen.

P1: Welche Kurse möchten Sie besuchen?

B: Ich möchte Anglistik-Kurse besuchen.

P1: Warum möchten Sie diese Kurse besuchen?

B: Weil ich mich für englische Linguistik interessiere. Englisch und Deutsch sind verwandt. Und ich möchte etwas über die Ähnlichkeiten lernen.

P1: Sie studieren in Kobe Englisch? Warum also möchten Sie nach Deutschland gehen?

B: Weil ich in Deutschland nicht nur Englisch, sondern auch Deutsch lernen kann.

P2: Was möchten Sie in der Zukunft machen?

B: Ich möchte in der Zukunft den Doktorgrad in Linguistik erwerben. Und ich möchte Linguistik an der Uni lehren.

Der Text der Dreiergruppe ist fast doppelt so lang wie der Text der Vierergruppe und beläuft sich im Video auf gut vier Minuten. Aufgrund der Länge war die Zeit für das Üben der Aussprache und das Einprägen des Textes so kurz, dass mehrere Takes nötig waren.

Am Ende des Unterrichts waren alle Studierenden erschöpft, aber glücklich, ihre Aufgabe bewältigt zu haben.

3. Resonanz

Die im Nachholunterricht erstellten Videos habe ich geschnitten und die Ergebnisse im regulären Deutschunterricht präsentiert. Die Resonanz war insgesamt positiv. Zu demselben positiven Ergebnis kam auch die Auswertung eines Fragebogens zur Evaluation des Nachholunterrichts. Die Antworten wurden anonym auf Japanisch gegeben. In Frage 1 habe ich nach Verbesserungsvorschlägen für das Projekt gefragt. Einige Studierende hätten gern mehr Vorbereitungszeit gehabt, um vor dem Videodreh zu Hause zu üben. Dieser Wunsch entspricht dem ursprünglich in Fukushima erstellten Unterrichtsentswurf, dem ich hier nicht gefolgt bin, da eine Hausaufgabe zu viel Arbeit für den Nachholunterricht gewesen wäre. Ein:e Student:in hätte es gut gefunden, wenn die Anzahl der zu erstellenden Fragen von vornherein festgelegt worden wäre. Auch diese Idee entspricht dem ursprünglichen Unterrichtsentswurf. Hiervon bin ich aber bewusst abgewichen, um den Studierenden mehr schöpferische Freiheit zu geben. So konnten sie selbst entscheiden, ob sie lieber wenige Fragen mit langen Antworten oder viele Fragen mit kurzen Antworten erstellen wollen.

Frage 2 bezog sich auf Verbesserungsvorschläge für den Videodreh und den Videoschnitt. Hier gab es fast ausschließlich positive Resonanz. Es wurde hervorgehoben, dass der Ton gut zu verstehen gewesen sei. Dafür sorgte der Einsatz eines Richtmikrofons. Ein:e Student:in schlug vor, Ansteckmikrofone zu benutzen, um flexibler im Umgang mit der Kamera zu sein. Auch das stabile Bild wurde positiv bewertet. Das gelang mit Hilfe eines Objektivs mit eingebautem Stabilisator.

Am wichtigsten war Frage 3: „Was haben Sie durch dieses Projekt gelernt?“ Die häufigste Antwort war, dass man sich nun vorstellen könne, was für Fragen bei einem Bewerbungsgespräch für ein Auslandsstudium gestellt werden könnten und wie man darauf antworten könne. Ein:e Student:in schrieb: „Für das Verfassen des eigenen Drehbuchs haben wir viele Vokabeln nachgeschlagen, die wir noch nicht kannten, und auch den Lehrer um Rat gefragt. So konnten wir viel lernen.“ Ein:e Student:in ging auf das Üben der Aussprache ein: „Es war eine gute Erfahrung, mich erstmals selbst Deutsch sprechen zu hören. [...] Ich habe gespürt, dass ich deutlicher sprechen

muss. Im Video kann man mich sonst schlecht verstehen.“ (Die Zitate wurden aus dem Japanischen ins Deutsche übersetzt).

4. Fazit

Der in Fukushima ausgearbeitete ursprüngliche Lehrplan bildete eine hervorragende Grundlage für meinen Unterricht. Das einzig nennenswerte Problem stellte die etwas knapp bemessene Bearbeitungszeit dar. Als Lösung bietet es sich an, einen Teil des Projekts als Hausaufgabe vorbereiten zu lassen. Meine Studierenden waren hochmotiviert, hatten viel Spaß, haben neue Vokabeln gelernt und sind nun besser vorbereitet, wenn sie tatsächlich mal in eine Bewerbungssituation kommen sollten. Für den Deutschunterricht kann ich den Einsatz von fiktiven Bewerbungsgesprächen für Auslandsstudienplätze sehr empfehlen.

Praxisbericht von Heiko Lang

1. Kontext und Ziele der Umsetzung der Lehrskizze an der Rikkyō-Universität

Im Folgenden soll die didaktische Umsetzung des in Fukushima erarbeiteten Unterrichtsentwurfs an der Rikkyō-Universität dargestellt werden. Dort hatte ich Gelegenheit, das Konzept in einem Mittelstufen-Kurs zu erproben, der vor allem die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten trainieren sollte. Im Wintersemester 2022/23 wurde der Kurs von zwei Teilnehmerinnen (im Folgenden: TN) besucht, die beide im zweiten Studienjahr Germanistik studierten. Eine TN war auf A2-Niveau, die andere ungefähr auf B1-Niveau.

Die auf dem Fachseminar erarbeitete Lehrskizze habe ich in das Modul „Lebenslauf und Schulsystem“ integriert. Dieses Modul ist für vier Unterrichtseinheiten (im Folgenden: UE) konzipiert und hat zum Ziel, die TN auf ein simuliertes Bewerbungsgespräch für eine Arbeitsstelle vorzubereiten, das den Abschluss dieser UE bildet. Darin sollen die TN über ihren Lebenslauf, ihre Karriere Wünsche und ihre individuellen Stärken und Schwächen sprechen. Diesem abschließenden sprachlich-kommunikativen Produkt sind eine Reihe von Übungssequenzen vorgeschaltet; insbesondere sollen die Lernenden

1. üben, ihren bisherigen Werdegang in einem Lebenslauf auf Deutsch zu schreiben;
2. die Anforderungen an verschiedene Berufe kennenlernen;

3. sich ihrer für die Bewerbung relevanten Fähigkeiten, Stärken und Schwächen bewusst werden;
4. sich relevante Fragen und Antworten für ein fiktives Bewerbungsgespräch für eine selbst ausgewählte Wunsch-Arbeitsstelle erarbeiten.

Im vergangenen Wintersemester habe ich, angeregt durch die Arbeit im Fachseminar, das ursprünglich anvisierte Endprodukt durch eine andere Aufgabenstellung ersetzt: Anstelle der Simulation eines Bewerbungsgespräch für eine zukünftige Arbeitsstelle war es nun das Ziel, sich die inhaltlichen und sprachlichen Werkzeuge zu erarbeiten, um ein Auswahlgespräch für einen Auslandsstudienplatz führen zu können. Weitere Lernziele waren, sich individueller Stärken und Schwächen bewusst zu werden sowie über den Sinn und Nutzen eines Auslandsstudiums zu reflektieren. Die beiden TN waren mit dieser Änderung einverstanden und schienen sehr motiviert.

Bei der Erprobung der Lehrskizze bin ich in folgenden Punkten von dem auf dem Fachseminar erarbeiteten Konzept abgewichen:

1. Im Hinblick auf das Ziel der Personalisierung sollten die TN in dem zu simulierenden Auswahlgespräch von ihren tatsächlichen Interessen und Fähigkeiten ausgehen, anstatt eine fiktive Bewerberpersönlichkeit zu erschaffen.
2. Da der Kurs nur zwei Teilnehmende hatte, wurden sämtliche Arbeitsschritte in Partnerarbeit durchgeführt.
3. Aus demselben Grund wurden nur zwei Interviews erarbeitet. Ebenfalls entfiel die Beurteilung der Produkte mittels Score Cards.
4. Auf Videoaufnahmen wurde verzichtet; dadurch musste keine UE eigens für die technische Vorbereitung eingeplant werden.

2. Konkretes Vorgehen

Da das zu simulierende Auswahlgespräch als Zielaufgabe in das Unterrichtsmodul „Lebenslauf und Schulsystem“ integriert wurde, konnten die TN zu Beginn des Projekts schon auf einige Vorarbeiten zurückgreifen: Sie hatten bereits individuelle Lebensläufe mit inhaltlichem Schwerpunkt auf ihren bisherigen Erfahrungen mit der deutschen Sprache und ihrer Beziehung zu Deutschland² geschrieben. Diese Texte dienten als eine erste inhaltliche Grundlage für die später zu schreibenden Interview-Dialoge.

² Keine der TN bekundete ein besonderes Interesse an anderen Ländern aus dem DACH-Gebiet.

Im ersten Schritt (erste UE) wurden gemeinsam mögliche Themenfelder erarbeitet, die in einem Bewerbungsgespräch für einen Auslandsstudienplatz zu erwarten sind; anschließend wurden in Partnerarbeit mögliche Fragen zu diesen Themenfeldern gesammelt. Danach machten sich die TN Notizen zu ihren individuellen Stärken und Schwächen. Es wurde zuerst den TN in Einzelarbeit überlassen, sich über ihre Eigenschaften, die für den simulierten Auslandsaufenthalt wichtig sein könnten, Gedanken zu machen. Dann erfolgte der Austausch mit der Partnerin.

In einem zweiten Schritt (zweite und dritte UE) wurden die Dialoge für die beiden Interviews in Partnerarbeit geschrieben. Jede TN sollte einmal die Rolle der Bewerberin, das andere Mal die Rolle der Interviewerin übernehmen. Dieses Vorgehen ermöglichte es den TN, sich gut in beide Rollen hineinzusetzen; außerdem wurde so sichergestellt, dass jede TN in der Rolle der Bewerberin die in den Vorarbeiten entwickelten Strategien und Redemittel einmal anwenden konnte.

Im dritten Schritt (vierte UE) wurden die Interviews simuliert. Fragen und Antworten lagen ausformuliert vor; für freiere Gespräche wäre der Leistungsstand der TN nicht ausreichend gewesen. Ich habe die TN zwar aufgefordert, möglichst nicht vom Blatt abzulesen; wichtig für den Lernerfolg des Projekts war allerdings nicht in erster Linie das möglichst freie Sprechen, sondern vor allem das selbstständige Erarbeiten von inhaltlichen und sprachlichen Mitteln für ein Auswahlgespräch, das in den vorgeschalteten Recherche- und Arbeitssequenzen erfolgt war.

Bei der Erprobung der Lehrskizze stellte sich nun heraus, dass mehr Zeit als geplant für das Erarbeiten der Dialoge aufgewendet werden musste: Es war sehr schwierig für die TN, lebendige Dialoge zu schreiben, die über das simple Muster „Frage - Antwort“ hinausgingen. Ich hatte ursprünglich erwartet, dass durch das nur quasi-realistische Setting (keine TN hatte zu Beginn des Projekts konkret vor, sich auf einen Auslandsstudienplatz zu bewerben) sich die Möglichkeit für kreative, spielerische Dialoge eröffnen würde. Allerdings war dies nicht der Fall; im Gegenteil waren die ausformulierten Dialoge etwas steif – beispielsweise kamen sie ohne Nachfragen oder „Nachhaken“ vonseiten der jeweiligen Interviewerin aus.

Da die Textarbeit sehr viel Zeit in Anspruch nahm, wurde ein Großteil der Dialoge als Hausaufgabe in einem gemeinsamen Google-Dokument geschrieben und in der nächsten UE von den TN zusammen überarbeitet, was wiederum sehr lange gedauert hat.

3. Ergebnisse

Beide Dialoge zeigen, dass die TN nicht nur über ihre individuellen Stärken und Schwächen, sondern auch über ihren persönlichen Bezug zu Deutschland und zur deutschen Sprache reflektiert haben. Ich möchte einige Beispiele anführen, an denen dies deutlich wird:

1. Die TN haben sich mit möglichen Herausforderungen bei einem Auslandsaufenthalt beschäftigt:
Interviewerin: Was werden einige Schwierigkeiten sein in Deutschland? Wie werden Sie damit umgehen?
Bewerberin: Ich glaube, ich werde einige Schwierigkeiten haben. Zum Beispiel Heimweh oder Kultur-Unterschiede. Ich werde vielleicht einsam sein. Also ich werde versuchen, mit meiner japanischen Familie und japanischen Freunden oft zu kontaktieren. Und ich möchte neue deutsche Freunde finden in der Universität.
2. Auch thematisieren die TN ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf ihren Umgang mit der deutschen Sprache:
Interviewerin: Was möchten Sie in Deutschland verbessern?
Bewerberin: Ich möchte meine Fähigkeit verbessern, Deutsch zu sprechen und zu schreiben. Ich möchte auch die bessere deutsche Aussprache üben.
3. Darüber hinaus wurde in den Dialogen der Nutzen eines Auslandsaufenthalts behandelt:
Interviewerin: Wieso möchten Sie in Deutschland studieren?
Bewerberin: Ich denke, dass das Studium in Deutschland sehr gut sein wird für mein Studium in Japan. Weil ich dort viele neue Sachen lernen kann, wie zum Beispiel über deutsche Literatur. Und ich werde lernen, Deutsch zu sprechen, und ich werde besser verstehen, wie die Kultur in Deutschland ist. Das wird mir helfen, meine interkulturellen Fähigkeiten zu verbessern.

Aus diesen Textpassagen wird ersichtlich, dass auch die mentalen Lernziele (Reflexion über Stärken und Schwächen sowie über den Sinn und Nutzen eines Auslandsstudiums) bei der Zielaufgabe erreicht wurden.

4. Abschließende Gedanken zur Erprobung der Lehrskizze

Die im Fachseminar erarbeitete Lehrskizze konnte gut in den laufenden Unterricht einer Mittelstufenklasse, die ein Modul zum Thema „Lebenslauf und Schulsystem“ bearbeiten sollte, integriert werden. Die Simula-

tion eines Auswahlgesprächs für einen Auslandsstudienplatz entsprach vielleicht sogar mehr den Interessen und der Lebenswirklichkeit der TN, als es das ursprünglich anvisierte Bewerbungsgespräch für eine Arbeitsstelle getan hätte.

Bei der Umsetzung in meinem Kurs ging es mir nicht in erster Linie um das schauspielerische Training oder die darstellerische Leistung, sondern um die Erarbeitung der sprachlichen, inhaltlichen und strategischen Mittel, um ein Auswahlgespräch für die Bewerbung auf einen Auslandsstudienplatz auf Deutsch führen zu können. Falls das Lernziel aber eine möglichst interessante oder darstellerisch ansprechende Interview-Simulation ist, empfiehlt es sich, genügend Unterrichtszeit für die Ausarbeitung der Dialoge und auch für die Einstudierung des Rollenspiels zu veranschlagen.

Die Lehrskizze ist m. E. auch adaptierbar für Bewerbungsgespräche auf Arbeits- oder Praktikumsstellen, wenn dies von den TN so gewünscht wird. Egal, für welche Art von Interview man die TN vorbereiten möchte: Wichtig ist, dass die grundlegenden Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts beachtet werden, also eine möglichst eigenständige Recherche, eine größtmögliche Personalisierung und das Einüben von an der Lebenswirklichkeit ausgerichteter kommunikativer Handlung.

Die Erprobung an der Rikkyō-Universität hat außerdem gezeigt, dass die Lehrskizze auch in Situationen, in denen

die technischen oder personellen Voraussetzungen für die Produktion von Videos nicht vorliegen, einsetzbar ist. Natürlich kann ein solches Video-Projekt sehr motivierend für die Teilnehmenden sein, wie Edgar Franz' Erfahrungsbericht zeigt. Aber ich habe hoffentlich mit meinem Beispiel verdeutlichen können, dass sich die Lernziele eines handlungsorientierten Unterrichts auch ohne aufwändige Technik erreichen lassen.

Über das Endprodukt hinaus war das Projekt auch eine Gelegenheit für meine Studierenden, sich mit den eigenen Lernzielen im Germanistikstudium und mit der Frage, was sie mit der deutschen Sprache „anfangen“ möchten, auseinanderzusetzen. Indem sie sich auf ein fiktives Auswahlgespräch für ein Auslandsstudium in einer ausgewählten Stadt vorbereitet haben, konnten sie sich durch die Recherche über die dortigen Studienbedingungen auch mit landeskundlichen Aspekten (wie zum Beispiel der Wohnungssituation für Studierende vor Ort) vertraut machen.

Aufgrund dieser positiven Erfahrungen möchte ich auch in Zukunft diese Aufgabe im Unterricht einsetzen. Auch wenn sich vielleicht nur ein kleiner Teil der TN tatsächlich für ein Auslandsstudium bewirbt: Die im handlungsorientierten Unterricht geförderte Reflexion über die individuellen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen sowie die gewonnenen Kenntnisse über den allgemeinen Ablauf von Auswahlgesprächen stellen m. E. einen großen Nutzen für die TN dar, von dem sie über den Deutschunterricht hinaus profitieren können.

In eigener Sache

Zur Gründung der *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)*

Ruben Kuklinski (Universität Tokyo)

Zum 31. Januar 2023 wurde an der DAAD-Außenstelle Tokyo das sogenannte „z.b.V.-Lektorat“ (Lektorat zur besonderen Verfügung) gestrichen. Eine wesentliche Aufgabe dieses Lektorats, das zuletzt Manuela Sato-Prinz innehatte, war die Vernetzung unter den DAAD-Ortslektor:innen in Japan. Mit der Streichung fiel somit eine zentrale Anlaufstelle für uns Deutschlehrende in Japan weg, eine Schnittstelle zwischen DAAD und Ortslektor:innen, über die wir in der Vergangenheit regelmäßig mit wichtigen Informationen, Angeboten zu Fachveranstaltungen und Einladungen zu Austauschtreffen versorgt wurden und Unterstützung bei Förderanträgen erhielten. Um diese Vernetzung auch weiterhin sicherzustellen und den Kreis der angesprochenen Personen nach Möglichkeit noch zu erweitern, wurde seit Dezember 2022 in mehreren offenen Zoom-Treffen über Möglichkeiten einer neuen Organisationsstruktur nachgedacht.

Am 3. Juni 2023, dem Samstag der JGG-Frühlingstagung, fand schließlich an der Sophia-Universität die Gründungsveranstaltung der *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)* statt. Leider konnten aufgrund der Wetterverhältnisse nur wenige Interessierte persönlich vor Ort sein, sodass von den anwesenden acht Gründungsmitgliedern – Online-Teilnehmende konnten aus organisatorischen Gründen nicht votieren – nur die Satzung verabschiedet und ein vorläufiger Not-Vorstand gewählt wurde. Am 8. Juli 2023 wurde dann auf einer online veranstalteten ordentlichen Mitgliederversammlung ein regulärer Vorstand für die nächsten zwei Jahre gewählt, der sich aus sechs Personen zusammensetzt:

- Vorsitz: Gabriela Schmidt, Nihon-Universität
- Schriftführung: Alexander Imig, Chukyo-Universität
- Finanzen: Bertlinde Vögel, Universität Osaka
- Beisitz Programmgestaltung: Anette Schilling, Universität Okayama
- Beisitz Kommunikation/Internetpräsenz: Cezar Constantinescu, Meiji-Gakuin-Universität
- Beisitz *LeRuBri*: Ruben Kuklinski, Universität Tokyo

Die IDL ist als sogenannte *nin'i dantai* 任意団体 organisiert, was in etwa einer deutschen „Vereinigung“ entspricht. Eine *nin'i dantai* ist rechtlich gesehen eine informelle Vereinigung mit weit weniger Verbindlichkeiten als ein offizieller Verein; trotzdem kann sie als Körperschaft in Japan faktisch zahlreiche Vereinsaufgaben wahrnehmen. Mit der Namensgebung *Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan* soll zum Ausdruck gebracht werden, dass eine Vernetzung unter allen deutschsprachigen Lehrenden in Japan angestrebt wird. Bei der Mitgliedschaft wird weder nach nationaler Zugehörigkeit noch nach Erstsprache und/oder fachlicher Ausrichtung differenziert; als Verkehrssprache dient allerdings primär das Deutsche.

Ziele der IDL sind laut Satzung „die Vernetzung der deutschsprachigen aktiven, angehenden oder ehemaligen Lehrenden an Bildungseinrichtungen in Japan, das Vertreten ihrer Anliegen sowie die Förderung ihrer Tätigkeit im Bereich der Kultur- und Sprachvermittlung im wissenschaftlichen, unterrichtlichen und allgemein gesellschaftlichen Rahmen.“ Die IDL soll als Mittlerin für den Austausch zwischen den deutschsprachigen Lehrenden und Organisationen wie beispielsweise dem DAAD, dem Österreichischen Kulturforum Tokio, der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) und dem Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) dienen. Daneben möchte sie bei der Organisation von fachlichen Fortbildungsveranstaltungen wie Vorträgen, Workshops, Seminaren u. a. unterstützend wirken. Sie ist in dieser Form besonders auf die aktive Mitarbeit ihrer Mitglieder angewiesen. Die IDL versteht sich nicht als einseitige Ideen- und Informationsgeberin; vielmehr möchte sie als Schnittstelle dienen, um Ideen zu sammeln, Projekte anzuregen und die für die Ausführung notwendige Vernetzung bereitzustellen.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde als erstes eine Webseite eingerichtet, die unter der Adresse idl-japan.org/ zu finden ist. Auf der Webseite werden künftig alle Informationen zu anstehenden Veranstaltungen gebündelt. Sie soll außerdem zum fachlichen Austausch unter den Mitgliedern dienen und die Planung von Forschungs-

AGs, Workshops und anderen Fortbildungsveranstaltungen unterstützen. Neben allgemeinen Ankündigungen und Veranstaltungshinweisen innerhalb und außerhalb der IDL kann die Webseite zur Dokumentation von Arbeits- und Projektgruppen genutzt werden. Auf der Webseite wird künftig auch die vorliegende Zeitschrift *LeRuBri – Zeitschrift für Lehrende in Japan* veröffentlicht. Die Redaktion der Zeitschrift ist mit einem Beisitz im Vorstand der IDL vertreten, agiert jedoch unabhängig.

Weiterhin plant die IDL, die Tradition der in der Vergangenheit vom DAAD organisierten Lektor:innen-Treffen rund um die JGG-Tagungen beizubehalten. Das erste von der IDL-Japan organisierte Lektor:innen-Treffen wird am Sonntag, den 15. Oktober 2023, 13:15–16:00 Uhr an der

Kyoto Prefectural University stattfinden. Genauere Informationen dazu werden in Kürze auf der Webseite der IDL bekanntgegeben.

Die Arbeit der IDL lebt von und mit Ihnen und euch allen, die unsere gemeinsamen Ziele unterstützen und von einer aktiven Vernetzung profitieren. Nach der erfolgreichen Gründung Anfang Juni sind ihr bereits zahlreiche Kolleginnen und Kollegen (Stand August: 30) aus ganz Japan beigetreten. Die Mitgliedschaft kann online über ein Formular auf der Webseite beantragt werden, der Jahresbeitrag beläuft sich auf 2.000 Yen pro Kalenderjahr. Wir möchten Sie und euch alle dazu einladen, unsere Arbeit mit einer Mitgliedschaft sowie mit der aktiven Gestaltung der durch die IDL bereitgestellten Vernetzungsmöglichkeiten zu unterstützen.

Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion mit freundlicher Unterstützung von Gabriela Schmidt)

Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldetermine für internationale Konferenzen.

 Für Studierende

Veranstaltungen 2023

16. September 2023, 9:30–17:00 Uhr

The 2023 JALT ICLE / GILE SIG Joint Conference: „Intercultural Awareness and Addressing Global Issues: The Role of the Media in Conflict“

Kanda University of International Studies, Gebäude 8

Weitere Informationen: <https://jalt.org/event/intercultural-communication-language-education/23-09-16>

27. September 2023, 19:00–20:30 JST

 Internationales Deutsch-Café (online)

Monatliche Veranstaltung

Weitere Informationen: <https://deutsch-cafe.de>

30. September 2023, 13:00–18:00 Uhr

Workshop: Handlungs- und aufgabenorientierte Unterrichtskonzepte

Reitaku-Universität, Shinjuku-Campus

Weitere Informationen: <https://padlet.com/christophhendricks/handlungs-und-aufgabenorientierte-unterrichtskonzepte-worksh-aqcif8hi0krxoh0b>

1. Oktober 2023, 10:00–13:15 Uhr

Workshop: "Mit Bewegung und Improvisationstechniken deutsche Aussprache und Erzähltechniken trainieren"

Ort: Goethe Institut Osaka (hybrid)

URL: https://www.goethe.de/ins/jp/de/ver.cfm?event_id=24992133

14.–15. Oktober 2023

JGG Herbsttagung

Kyoto Prefectural University, Shimogamo-Campus

Weitere Informationen: <https://www.jgg.jp/>

15. Oktober 2023, 13:15–16:00 Uhr

IDL-Lektor:innen-Treffen (im Anschluss an die JGG-Herbsttagung)

Kyoto Prefectural University, Shimogamo-Campus, Raum 101

28. Oktober 2023, 9:00–18:00 Uhr

Workshop: „Aufgaben und Portfolio – Erstellung, Anpassung, Reflexion“

Sophia-Universität Tokyo, Yotsuya-Campus (hybrid)

Weitere Informationen: <https://dept.sophia.ac.jp/is/ei/lecture/workshop-des-europa-instituts-der-sophia-universitat-aufgaben-und-portfolio-erstellung-anpassung-reflexion/>

28. Oktober 2023, 10:00–17:00 Uhr

32. Seminar zur österreichischen Gegenwartsliteratur in Japan

Sophia-Universität, Gebäude 6, Raum 503

Weitere Informationen: <https://onsem.info>

24.–27. November 2023

JALT 2023 – 49th Annual International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition

Tsukuba International Congress Center (Epochal Tsukuba)

Weitere Informationen: <https://jalt.org/conference>

2. Dezember 2023

 2. Deutscher Präsentationswettbewerb für Studierende in Japan,
Kyoto University of Foreign Studies

Anmeldung bis 30. September 2023 unter: <https://www.kufs.ac.jp/news/detail.html?id=nJM73DvL>

Veranstaltungen 2024 und später

10. März 2024

JACET言語教育エキスポ2024 (Language Education Expo 2024)

Anmeldung: <https://forms.gle/bYtPMm5utduZmyh29>

11.–13. März 2024

28. DaF-Seminar der JGG zum Thema „Professionalisierung von DaF-Lehrenden“

Gastdozentin: Prof. Dr. Claudia Riemer (Universität Bielefeld)

Chiba

Weitere Informationen: <https://www.daf-seminar.jp>

13–17. März 2024

63. Kulturseminar der JGG zum Thema „Formen der Natur – Formen der Kultur. Ihre Bestimmung und Transformation von der Goethezeit bis in die Gegenwart“

Gastdozentin: Prof. Dr. Eva Geulen (Leibniz-Zentrum für Kultur- und Literaturforschung)

Keio-Universität, Hiyoshi-Campus (Yokohama)

Weitere Informationen: <https://www.jgg.jp/>

20.–27. Juli 2025

XV. IVG-Kongress 2025 „Sprache und Literatur in Krisenzeiten – Herausforderungen, Aufgaben und Chancen der internationalen Germanistik“

Karl-Franzens-Universität, Graz

Weitere Informationen: <https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/xv.-ivg-kongress-2025/>

28. Juli–1. August 2025

XVIII. Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

Lübeck

Weitere Informationen: <https://idt-2025.de/>

21.–24. September 2025

28. Deutscher Germanistentag des DGV

Technische Universität Braunschweig

Weitere Informationen <https://deutscher-germanistenverband.de/>

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Wir freuen uns auf Artikel aus dem Themenspektrum Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik, Linguistik oder Literatur- und Kulturwissenschaften, insbesondere mit einem Bezug zu Japan oder Ostasien. Auch Wissenswertes rund um den Uni-Alltag ist willkommen.

Im Verlauf der Beitragserstellung bitten wir, die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- Einreichung in einem der folgenden Formate: docx, doc oder rtf
- Angabe der Namen der Autorinnen und Autoren sowie der jeweiligen Universität
- Textformatierungen bitte weitestgehend vermeiden
- Keine Silbentrennung
- Gliederung, sofern nötig, mit arabischen Zahlen
- Abbildungen und Tabellen bitte nummerieren und untertiteln sowie den Urheber oder die Urheberin namentlich angeben; bitte denken Sie auch daran, ggf. das Copyright einzuholen, und achten Sie auf gute Lesbarkeit
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der Zeitschrift *InfoDaF*:
<https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/html>
→ Einreichen → Hinweise für Autorinnen und Autoren
- Bei Rezensionen und Lektüretipps: Bitte Abbildung des Buchcovers (samt Genehmigung zum Abdruck) sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.
- Adresse für Einsendungen: **lerubri(at)idl-japan.org**

Die kommende Ausgabe des LeRuBri:

Nr. 59:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2023, Erscheinungsdatum Ende Februar 2024)

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen LeRuBri
bis spätestens 30. November 2023
als Word-Dokument an [lerubri\(at\)idl-japan.org](mailto:lerubri(at)idl-japan.org).**
