

**Regionale Lehrwerkforschung :**  
**Entwicklungstendenzen japanischer**  
**DaF-Lehrwerke unter besonderer Berücksichtigung**  
**kommunikativ orientierter Lehrwerke**

Mieko FUJIWARA

## 0. Einleitung

### 0. 1. Ziel der Untersuchung

Mit der Veränderung des gesellschaftlichen Lebens durch Internationalisierung und der Revision des Hochschulgesetzes im Jahre 1991 haben sich die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts und die Einstellung dazu geändert. Der traditionelle Deutschunterricht, der auf Regelwissen und Übersetzungsfertigkeiten abzielt, wurde und wird immer schärferer Kritik ausgesetzt. Von Deutschlehrern selbst gibt es Kritik z.B., dass das Unterrichten für nicht wenige Deutschlehrer immer noch heiße, tüchtig Grammatik zu lehren und am Text zu prüfen, ob der Student die grammatischen Regeln und Wörter auswendig gelernt hat.<sup>1)</sup> Die Forderung, statt Regelwissen die Vermittlung kommunikativer Kompetenz — als Voraussetzung „interkulturellen Verstehens“ — als übergeordnetes Lernziel anzuerkennen, findet großen Zuspruch. Wir wissen aber noch nicht genau, inwieweit man dieser neuen Aufgabe im universitären Deutschunterricht bereits nachgeht.

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, anhand in Japan verfasster regionaler Lehrwerke die Tendenzen aufzuspüren, die einen Hinweis auf die gegenwärtige Lage und zukünftige Entwicklung des Deutschunterrichts geben können. Lehrwerke können zwar nicht das „de-jure-Curriculum ersetzen, aber, wie Slivensky feststellt,<sup>2)</sup> die Funktion eines „de-facto“-Curriculums übernehmen. Nach einer empirischen Untersuchung des Englischunterrichts in der Erwachsenenbildung (Lothar Quetz, 1976) über den zeitlichen Anteil des Lehrbuchs am Unterricht werden zwei Drittel (bis zu 82%) der Unterrichtszeit mit dem Lehrbuch bestritten.<sup>3)</sup> Eine Umfrage unter japanischen Studenten über den Stellenwert von Lehrbüchern im Unterricht (Slivensky 1992) hat ebenfalls ergeben, dass der Unterricht vorwiegend lehrbuchzentriert ist, das Lehrbuch

somit einen hohen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen hat.<sup>4)</sup>

Im ersten Teil wird anhand ausgewählter repräsentativer Lehrwerke untersucht, inwiefern man sich die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zum Ziel setzt oder ob immer noch die fehlerfreie Beherrschung der Grammatik das Hauptziel darstellt. Im zweiten Teil geht es dann darum festzustellen, wie ernsthaft der neuen Aufgabe in sogenannten kommunikativ orientierten Lehrwerken nachgegangen wird bzw. wie dabei Kommunikationsfähigkeit stufenweise entwickelt werden soll.

Schließlich wird festgestellt, auf welchem Stand sich die japanischen Lehrwerke bezogen auf die Entwicklung der DaF-Lehrwerke allgemein befinden. Zunächst jedoch ein kurzer Überblick über die Entwicklung der DaF-Lehrwerke nach 1945.

## **0. 2. Übersicht über die Entwicklung der DaF-Lehrwerke nach 1945**

Nach Lutz Götze<sup>5)</sup> lassen sich in der Entwicklung der DaF-Lehrwerke nach dem Zweiten Weltkrieg fünf Generationen unterscheiden, denen jeweils eine andere Methode zugrunde liegt.

Die erste Generation ist die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Sie dominierte in den fünfziger Jahren. Bei dieser Methode spielt die Vermittlung von Regelwissen und die Übersetzung von Texten eine wesentliche Rolle, Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache ist nicht gefragt.

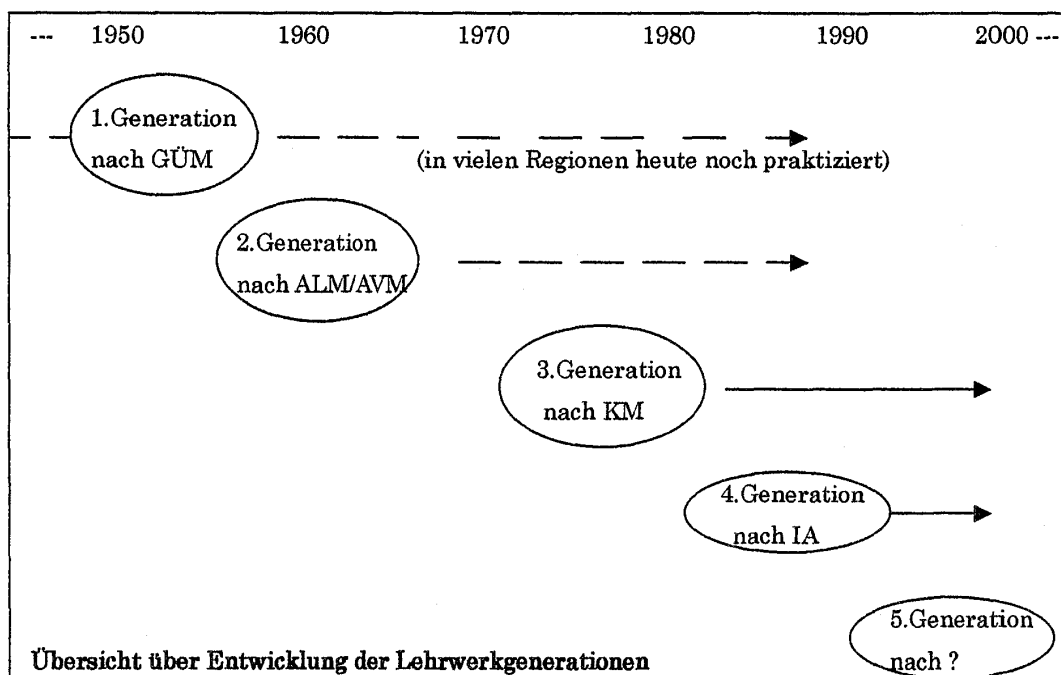
Unter dem Einfluss des linguistischen Strukturalismus auf der einen Seite und des lernpsychologischen Behaviorismus auf der anderen entstanden in den sechziger Jahren zahlreiche Lehrwerke der zweiten Generation. Sie gehen von der audiolingualen/audiovisuellen Methode (ALM/AVM) aus. Nicht das Sprachwissen (wie in der GÜM), sondern das Sprachkönnen ist Ziel des Fremdsprachenlernens. Strenge Einsprachigkeit sowie Einüben von Sprachmustern durch Imitation und Wiederholen sind deshalb die wichtigsten Unterrichtsprinzipien.

Die Lehrwerke der dritten Generation, beeinflusst von der Pragmalinguistik bzw. Sprechakttheorie, sind gekennzeichnet durch eine „pragmatische“ bzw. „kommunikative Wende“. Sprache wird als Teil sozialen Handelns gesehen. Das Hauptziel der Lehrwerke ist die Verständigung in verschiedenen Alltagssituationen. Mündlicher Sprachgebrauch ist wichtig, dazu noch, anders als bei der zweiten Generation nach ALM/AVM, Verstehen der authentischen Texte.

Aufgrund der weltweiten Verwendung von Lehrwerken mit kommunikativem Ansatz (Deutsch aktiv, Lernziel Deutsch, Themen) hatte sich jedoch gezeigt, dass „kommunikative Kompetenz“ nicht überall, nicht für alle Men-

schen dasselbe bedeutet. Es fehlte stets die zielgruppen- bzw. regionspezifische Perspektive. Seit der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ist deshalb die „Fremdperspektive“ fester Bestandteil der Lehrwerke der vierten Generation (interkultureller Ansatz). Die verstärkte Berücksichtigung und genauere Analyse der Lernerperspektive (v.a. in den Ländern, wo es eine geographische und kulturelle Distanz zum Zielland gibt) waren der Anlass, auf kultur- und regionspezifische Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts eingehende regionale Lehrwerke zu konzipieren.

Die fünfte Lehrwerkgeneration wächst gerade erst heran. Hier werden die Ergebnisse der Psycholinguistik und der Gehirnforschung berücksichtigt. Die Überakzentualisierung der gesprochenen Sprache sowie des sprechaktbezogenen Sprachhandelns wird wieder aufgehoben und durch die Pflege aller vier Grundfertigkeiten, vor allem des Lesens und Schreibens, ersetzt. Ein Lehrwerk dieser Generation ist „Die Suche“ (Eismann u.a., Langenscheidt, 1993). Die folgende Grafik versucht, die Entwicklung dieser fünf Lehrwerkgenerationen zeitlich einzuordnen :



### 0. 3. Methoden der Untersuchung

Wie voneinander abweichende Beurteilungen ein und desselben Lehrwerks zeigen, ist die Beurteilung von Lehrwerken unvermeidlich immer mit Subjektivität verbunden, was auf unterschiedliche Standpunkte, Lehrerfahrungen, Erwartungen und Bedürfnisse der Kritiker zurückzuführen ist. Um diese Subjektivität zu überwinden, wurden in Deutschland verschiedene Kriterienraster für DaF-Lehrwerke entwickelt.

Die Lehrwerkforschung bzw. -kritik im Bereich DaF hat als Forschungsgebiet keine lange Geschichte. Systematisch wird sie erst seit Anfang der siebziger Jahre betrieben.<sup>6)</sup> Zu nennen wären z.B. das Mannheimer Gutachten (1977, 1979), der Stockholmer Kriterienkatalog (1982) und der jüngst bei Langenscheidt erschienene Sammelband „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken“ (Hg. K. Bernd/G. Neuer, 1994).

Da es in dieser Untersuchung nur um einen kurzen Überblick repräsentativer japanischer Deutschlehrwerke geht, nicht um deren vollständige Begutachtung, wende ich bei der vorliegenden Untersuchung nicht die obengenannten, umfangreichen und zu differenzierten Kriteriensysteme an, da man dabei Gefahr läuft, zu leicht die Übersicht zu verlieren. Als Kriteriensystem verwende ich deshalb hauptsächlich das „offene“ System der Studieneinheit „Lehrwerkanalyse“ von M. Duszenko,<sup>7)</sup> das sich auf wesentliche Aspekte beschränkt und sowohl Ergänzungen als auch Verkürzungen zulässt.

Die Lehrwerkanalyse der „regionalen“, in diesem Kontext japanischen Lehrwerke, sollte auch nicht unbedingt in Anlehnung an die in Deutschland bzw. für deutsche Deutschlehrwerke ausgearbeiteten Kriterienkataloge vorgenommen werden. Da es sich aber hier um ein bislang kaum bearbeitetes Forschungsgebiet handelt (Slivensky),<sup>8)</sup> halte ich es für sinnvoll, in freier Anlehnung an das deutsche Raster nur die mir wichtig erscheinenden Komponenten im japanischen Kontext eingehend zu untersuchen. Die Ergebnisse der bahnbrechenden Analyse Slivenskys in diesem neuen Bereich, die sich an den Kriterienkatalog des Mannheimer Gutachtens anlehnt, werden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt.

Schließlich sei angemerkt, dass es hier in erster Linie um die Analyse von Lehrbüchern geht, da mir die anderen Bestandteile eines Lehrwerks wie Lehrerhandreichungen, auditive und visuelle Medien usw., nicht immer zur Verfügung standen.

## **1. Lehr- bzw. Lernziel des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten**

### **1.1. Corpus der Untersuchung**

In diesem Kapitel geht es darum, durch die Untersuchung repräsentativer Deutschlehrwerke, die in Japan für japanische StudentInnen entwickelt wurden, einen Einblick in das gegenwärtige Ziel des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten zu gewinnen.

Zu diesem Zweck hatte ich mich mit der Bitte an vier große japanische

Lehrbuchverlage gewandt, mir jeweils fünf „Bestseller“ ihres Lehrwerkprogramms für Anfänger zuzusenden. Das so ausgewählte Corpus aus 20 Lehrwerken des Verkaufsjahres 1998 umfasst nicht nur Neuerscheinungen, sondern auch einige Standardwerke mit Neuauflagen und zwei deutsche „universalistisch konzipierte“ DaF-Lehrwerke mit Modifizierung für japanische StudentInnen. Letztere werden in der folgenden Untersuchung allerdings nicht berücksichtigt, weil es sich im Folgenden um eine Analyse „regionaler“ Lehrwerke im strengen Sinne handelt. Ein weiteres Lehrwerk aus dem Corpus entfällt, da es nicht für Anfänger konzipiert ist.

Entsprechend den Verlagskatalogen sind die Lehrwerke in drei Kategorien zu unterteilen, nämlich 1) Grammatikbuch 2) Lesebuch (mit Grammatik) 3) Integratives Lehrwerk.<sup>9)</sup>

Kategorien in Verlagskatalogen	Zahl der Lehrwerke
Grammatik	1
Lesebuch (mit Grammatik)	13
Integratives Lehrwerk	3
Gesamtzahl	17

Dass diese Kategorien von den Verlagen nicht immer dem tatsächlichen Lehr- bzw. Lernziel des Lehrwerks entsprechen und deshalb diese Unterteilung für die Untersuchung so nicht übernommen werden kann, wie Slivensky und Kawashima<sup>10)</sup> es allerdings in ihren Analysen vornehmen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

## 1. 2. Verteilung der Lehrwerke nach Schwerpunkten

Sowohl Slivensky als auch Kawashima legen ihren Untersuchungen die Einteilung der Lehrwerke zugrunde, die die Verlage vorgeben, nämlich Grammatikbuch (bunpo-sho), Lesebuch mit Grammatik (bunpo tokuhon), Lesebuch (tokuhon) und integrative Lehrmaterialien“ (sogo kyozaï). Sie meinen, dass diese vorgegebene Kategorisierung den genannten spezifischen Schwerpunkten in den einzelnen Büchern entspricht.<sup>11)</sup> Aufgrund der Publikationszahlen in den jeweiligen Verlagskategorien kommt Kawashima deshalb zu dem Ergebnis, dass die vorherrschende Tendenz des Deutschunterrichts in Japan die Förderung der Lesefähigkeit ist.<sup>12)</sup> Bei Slivensky wiederum werden die integrativen Lehrmaterialien und die Konversations-Lehrbücher (Kaiwa-kyozai) als „kommunikative Lehrwerke“ aufgefasst,<sup>13)</sup> um daraus entsprechende Schlüsse zu ziehen.

Dass diese Auffassung jedoch nicht immer der Tatsache entspricht, wird aus

folgenden Gründen ersichtlich: 1) Nicht alle Verlage kennen die Kategorisierung „integrative Lehrmaterialien“. Ist somit anzunehmen, dass bei solchen Verlagen trotz der Reformdiskussionen kein kommunikatives Lehrbuch publiziert worden ist? 2) Schon beim flüchtigen Durchsehen fallen Lehrbücher auf, die nach dem Verlagsprogramm zwar kein integratives Lehrwerk sind, aber deutlich auf Kommunikation Wert legen.

Deshalb stütze ich mich bei meiner Untersuchung über Lehr- bzw. Lernziele der Lehrwerke nicht auf die Verlagskategorisierung, sondern in erster Linie darauf, was die Autoren selber zu diesem Thema sagen. Explizite Informationen darüber findet man in der Einleitung des jeweiligen Lehrbuchs oder in der Lehrerhandreichung.

Danach zielt nur ein einziges Grammatikbuch in meiner Untersuchung ausschließlich auf die Erreichung solider Grammatikkenntnisse. Bei einem der drei „integrativen Lehrwerke“ zählt der Autor selbst sein Lehrwerk, entgegen der Einteilung des Verlags, zur Kategorie „Lesebuch mit Grammatik“. Außerdem wird in diesem Lehrwerk die Sprechfertigkeit nicht erwähnt. Es kann deshalb nicht in die Kategorie „kommunikative Lehrwerke“ fallen, obwohl besagtes Lehrwerk einige interessante kommunikative Merkmale aufweist, die in anderen kommunikationsorientierten Lehrwerken nicht zu finden sind. Darüber wird später noch gesprochen werden. Andererseits werden bei fünf von dreizehn Lehrwerken, die in den Verlagskatalogen der Kategorie „Lesebuch mit Grammatik“ zugeordnet sind, kommunikative Kompetenz als Lehr- bzw. Lernziel genannt. Zwei der übriggebliebenen acht „Lesebücher mit Grammatikteil“ legen ihren Hauptschwerpunkt auf landeskundliche Informationsvermittlung (das eine über die deutsche Gesellschaft und Kultur, das andere über deutsche bzw. österreichische Kulturstädte), so dass sich nach meiner Auffassung nur sieben Lehrwerke hauptsächlich auf Grammatik und Lesen orientieren. Tabellarisch dargestellt sieht die Verteilung der Lehrwerke nach den genannten vier Schwerpunkten folgendermaßen aus:

Schwerpunkt	Zahl der Lehrwerke	Anteil
Grammatik	1	6%
Lesen & Grammatik	7	41%
Landeskundliche Informationsvermittlung	2	12%
Kommunikation	7	41%
Gesamtzahl	17	100%

Aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass viele Dozenten an japa-

nischen Universitäten traditionellen, ausschließlich auf Grammatikvermittlung ausgerichteten Unterricht nicht mehr erteilen. Möglichweise weil aufgrund der radikalen Reduzierung der Unterrichtsstunden die bekannte Zweiteilung des Deutschunterrichts in „Grammatikstunde“ und „Leseunde“ nicht mehr existiert oder sie dies einfach nicht mehr wollen. Fest steht, dass in diesem Jahr *Lesebücher* mit Grammatikteil von vielen Lehrern bevorzugt (41%) ausgewählt wurden.

Ferner zeigt sich, dass Lehrwerke mit *kommunikativer Orientierung* inzwischen ebenso häufig verwendet werden (41%) wie Lesebücher mit Grammatikteil. Ein Trend, Sprache als Werkzeug zu begreifen, ist somit erkennbar.

Inwieweit mit Hilfe der genannten kommunikativ orientierten Lehrwerke Kommunikationsfähigkeit auch wirklich stufenweise entwickelt werden kann, wird im folgenden Kapitel untersucht.

## 2. Untersuchung der kommunikativ orientierten Lehrwerke

Es darf angenommen werden, dass man die konzeptionelle Ausrichtung eines Lehrwerks an bestimmten Elementen besonders gut erkennen kann: Grammatik (Auswahl, Abfolge), Texte (Textsorte, Textgestaltung), Übungen (Übungstypen, Übungssequenzen). Wie bereits erwähnt, möchte ich mich hier an das offene Kriteriensystem anlehnen, d.h. die Lehrwerke werden auch nach den für japanischen Kontext relevanten Komponenten untersucht, nämlich der phonetischen Komponente und der interkulturellen Komponente. Die Gründe dafür werden in den betreffenden Abschnitten erläutert.

### 2. 1. Grammatik

Beim kommunikativen Ansatz werden die grammatischen Regeln nicht um ihrer selbst willen gelernt. „Grammatik hat eine dienende Rolle beim Fremdsprachenlernen ; sie ist Mittel, nicht Zweck“<sup>(14)</sup>, anders gesagt, „ein Mittel zum Zweck zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden.“<sup>(15)</sup>

Hier geht es nicht um eine linguistische Grammatik, sondern um eine *pädagogische Grammatik*, die zuerst nach den Kenntnissen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner fragt. Es ist nicht beabsichtigt, vollständige Regelsysteme zu beschreiben und zu erklären.

Auf dieser Grundlage möchte ich die ausgewählten Lehrbücher im Hinblick auf folgende Punkte untersuchen :

- Bemüht man sich um die Beschreibung des vollständigen Regelsystems ?

Wenn nicht,

- Welche Grammatik wird in welcher Reihenfolge behandelt ?
- Dient die Grammatik dazu, Sprechabsichten angemessen verbalisieren zu können ?
- Umfang der Grammatik in einer Lektion.

Da es hier nicht um eine vollständige Begutachtung der einzelnen Lehrwerke geht, sondern lediglich um einen Überblick, werden jeweils repräsentative Stichproben genommen.

## **2. 2. Texte und Sprache**

Dem Lehr- und lernziel entsprechend bevorzugen alle Lehrwerke sehr deutlich Dialoge als Textsorte. Die Dialoge oder Dialogfragmente sind in den meisten Fällen auch kontextualisiert, d.h. in reale Situationen eingebettet bzw. derart gestaltet, dass sie in reale Situationen eingebettet werden können, wie einige Lehrwerkautoren in der Einleitung schreiben. Ein Lehrwerk drückt dies schon in seinem Titel -„Szenen“- deutlich aus.

Hier wird aber untersucht, ob im Lehrwerk auch andere Textsorten berücksichtigt sind, weil die Beschränkung der Auswahl an Textsorten gleichzeitig die Beschränkung der realen Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksformen bedeutet. „Je mehr sich ein Lehrwerk in der Auswahl von Textsorten beschränkt, desto weniger authentisch ist also sein gesamtes sprachliches Profil, selbst wenn die einzelnen Texte in sich nichts zu wünschen übrig lassen.“<sup>16)</sup> Bei der Unterscheidung der Textsorten habe ich die Kategorien von M. Duszenko übernommen.<sup>17)</sup>

Ferner wird Gegenstand der Untersuchung sein, ob ein Lehrwerk Original- bzw. dokumentarische Texte, die der zielsprachlichen Wirklichkeit entstammen, übernommen hat bzw. ob es die Textsorte „Lehrtext“ vermeidet, die in der außerschulischen Wirklichkeit nicht existiert und keine authentische Sprache darstellt.

Ein weiteres Kriterium kommunikativer Lehrwerke ist der Umfang, in dem der pragmatische Aspekt der Kommunikation, d.h. der Sprechabsichten, in den Texten bzw. Textfragmenten zum Ausdruck kommt.

## **2. 3. Übungen**

Welche methodische Konzeption einem Lehrwerk zugrunde liegt, kann man gut auch an den Übungen erkennen. Die Übungen im kommunikativen Konzept sind nicht vorwiegend zum Einschleifen bestimmter grammatischer Strukturen gedacht wie bei ALM bzw. AVM. Grammatikstrukturen werden



beim kommunikativen Ansatz allein zur Verwirklichung bestimmter kommunikativer Absichten geübt. Die Grammatik ist deshalb nicht der Zweck an sich, sonder Mittel zum Zweck.

Nach Neuner/Krüger/Grewer gibt es keine „kommunikativen Übungen“ als solche. Entscheidend ist die Zwecksetzung von Übungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit.<sup>18)</sup> Unter pragmatischem und pädagogischem Aspekt werden folgende vier Stufen der Übungssequenzen unterschieden : Stufe A) Entwicklung der Verstehensleistungen (Übungstypen : Schlüsselwörter unterstreichen, tabellarische Aufgliederung der Information usw.) Stufe B) Reproduktive Mitteilungsfähigkeit — (Übungstypen : Durch Bilder gelenkte Äußerung, Textergänzung durch Einsetzübung, Textreproduktion durch Lückentext usw.) Stufe C) Ansatzweise produktive Mitteilungsfähigkeit (Texterstellung nach Muster, Texterstellen mit Stichworten, in Briefform, als Fortsetzungserzählung usw.) Stufe D) Entfaltung von freier Äußerung.

Hier wird versucht, ein Übungsprofil zu gewinnen mit der Untersuchung, ob die Lehrwerke verschiedenartige Übungstypen anbieten und inwiefern sie die obigen Übungssequenzen berücksichtigen.

#### **2. 4. Phonetik**

Für uns Japaner ist es oft schwer, eine gute deutsche Aussprache zu erwerben. Die Interferenz der Muttersprache und des als erste Fremdsprache gelernten Englisch ist in diesem Bereich sehr stark, so dass selbst bei Fortgeschrittenen ein deutlicher japanischer oder halbenglischer Akzent zu hören ist. Nach Hirschfeld beeinträchtigen diese phonetischen Abweichungen „das Verstehen und Verstandenwerden in der Kommunikation. Inhaltliche Informationen gehen verloren und unerwünschte Emotionen entstehen. Ausspracheabweichungen beeinträchtigen aber auch die soziale Akzeptanz . . . . Muttersprachler schließen vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften.“<sup>19)</sup>

So relevant auch die Aussprache für die Kommunikation ist, in japanischen DaF-Lehrwerken wurde und wird sie stets stiefmütterlich behandelt. Die Regeln der deutschen Aussprache werden meistens am Anfang des Lehrwerks vermittelt. Es fehlt oft an systematischen Übungen. Die phonetische Komponente wird eigentlich nicht als funktionale, sondern eher als formale Komponente betrachtet wie z.B. in der „Lehrwerkanalyse“ von M. Duszenko,<sup>20)</sup> was zeigt, dass ihr kein großes Gewicht in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit beigemessen wird. Vor dem oben geschilderten Hintergrund möchte ich

untersuchen, ob diese oft vernachlässigte, doch für die Kommunikation wichtige phonetische Komponente im jeweiligen Lehrwerk in deutlichem Umfang vorhanden ist.

## 2. 5. Interkulturelle Landeskunde und tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse

„Sprachlernen muss Hand in Hand gehen mit Kulturlernen.“<sup>21)</sup> Das bedeutet, dass es nicht genügt, z.B. Wortschatz zu erlernen und Sprechabsichten unter Anwendung richtiger Grammatik zu verbalisieren. Kulturell angemessene Verhaltensweisen oder non-verbale Kommunikationsmittel wie z.B. Mimik oder Gestik müssen auch erlernt werden, damit spontane negative Emotionen vermieden werden können.

Beim kommunikativen Ansatz geht es nicht einfach um eine Tatsachen vermittelnde Landeskunde. Landeskunde soll „interkulturelles Verstehen“ und Kulturkontrastivität beinhalten. Nach M. Sugitani kann die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit „durch die bewusste Konfrontation ziel- und eigenkultureller Wertsysteme,“<sup>22)</sup> gefördert werden. Wie wir wissen, scheitert die interkulturelle Kommunikation oft daran, dass uns das Wissen der sozialen Interaktionsmuster fehlt, z.B. wie man sich für ein „bescheidenes Geschenk (tsumaranaimono)“ bedankt, wie man eine Absage erteilt, wie man grüßt und dergleichen mehr.

Es wird überprüft, ob die Lehrwerke außer der faktischen Landeskunde auch interkulturelle Landeskunde im obigen Sinne überhaupt berücksichtigen und ob sie auch eine andere Einstellung als die der eigenen Kultur darstellen.

Die Ergebnisse der Untersuchung können zusammenfassend wie folgt dargestellt werden :

(kommunikative Merkmale : + + + = sehr viele , + + = viele, + = wenige, – = sehr wenige)

Lehrwerk	Grammatik	Texte, Sprache			Übungen	Phonetik	Interkulturelle Landeskunde
		Sorte	Originalt.	Sprechabs.			
S-3	+++	+	–	+	++	++	–
S-4	–	+	–	+	–	+	–
I-1	++	+	+	++	+	+++	–
I-3	++	+	–	+	+	+	+
H-1	+	+	+	–	–	+	–
H-3/4 <sup>23)</sup>	++	++	++	++	+	+	–

(Liste der untersuchten Lehrwerke ist hinten angehängt.)

### 3. Auswertung

In den Inhaltsverzeichnissen ist die Mehrheit der kommunikativ orientierten Lehrwerke nicht mehr nach Grammatikeinheiten gegliedert, sondern eher nach Themen oder Situationen. Nur zwei von sieben Lehrwerken gliedern sich in erster Linie nach der Grammatik. (S-4, I-3).

In vielen Lehrwerken wurden auch Ansätze einer pädagogischen Grammatik festgestellt: Nicht die Vollständigkeit der Grammatik, sondern ihr Gebrauchswert hat Vorrang gewonnen, vor allem in den Lehrwerken, in denen der Sprechabsicht eine besondere Rolle zukommt (S-3, I-1, H3/4). So werden Nominativ und Akkusativ, bei einer Ausnahme (S-4), zuerst behandelt, wobei der Genitiv seinen Platz im Lehrbuch fast verloren hat. Auch wird, mit zwei Ausnahmen (S-4, I-3), das Perfekt stets vor dem Präteritum eingeführt.

Was den Grammatikumfang pro Lektion betrifft, so hat man den Eindruck, dass den Lernenden immer noch sehr viel zugemutet wird. Die einzige Ausnahme hiervon bildet das Lehrwerk S-3.

Wie von kommunikativ orientierten Lehrwerken zu erwarten ist, findet sich der Dialog als häufigste Textsorte. Auch non-verbale Texte wie beispielsweise Zeichnungen und Fotos werden verwendet. Gezeigt werden Alltagssituationen, die allerdings keinen Zusammenhang zwischen Fakten und Leben erkennen lassen. Reine Lehrtexte, die schwer kontextualisierbar sind, finden sich nur selten. In den meisten Fällen werden allerdings von den Lehrbuchautoren selbst geschriebene, didaktisch aufbereitete Texte angeboten. Man vermisst also oft Originaltexte. Obwohl genügend Sprechanlässe vorgegeben sind (z.B. um Auskunft bitten, etwas/jmd. beschreiben, sein Gefallen/Missfallen ausdrücken, jmd. einladen usw.), werden sie jedoch in keinem der untersuchten Lehrwerke planmäßig und systematisch entwickelt.

Vielfältige Übungen in ausreichender Zahl können nicht überall festgestellt werden. Die meisten Lehrwerke weisen vorwiegend Übungen der Stufe B (Übungen mit reproduktivem Charakter) auf. Eine einzige Ausnahme hierfür ist das Lehrwerk S-3, bei dem der Schwerpunkt bei Übungen der Stufe C (Übungen mit etwas produktivem Charakter) liegt. Während hier und im Lehrwerk I-1 zu Lesetexten Übungen der Stufe A (Entwicklung der Verstehensleistungen; z.B. unterstreichen der Schlüsselwörter) vorhanden sind, fehlen sie sonst oft vollständig. Von systematisch entwickelten Übungssequenzen kann man also in japanischen Deutschlehrwerken noch nicht sprechen. Auf der anderen Seite werden sehr viele lernerzentrierte Arbeits- und Sozialfor-

men wie Partner-/Gruppenarbeit und spielerische Übungen angeboten, was ein weiteres wichtiges Merkmal des kommunikativen Kozepts ist.

Wie bereits erwähnt, wurde in der Vergangenheit die phonetische Komponente in japanischen DaF-Lehrwerken fast immer vernachlässigt, obwohl sie für Japaner sehr relevant ist. In nur zwei Lehrwerken (S-3, I-1) wird diesem Problem ernsthaft Rechnung getragen. In I-1 ist beispielweise jedem Lehrbuch eine CD beigelegt, wobei jede Lektion systematisch aufgebaute phonetische Übungen enthält. Geübt werden dabei nicht nur schwer zu produzierende Laute (r/l, ü/o.), sondern auch Intonation und Satzmelodie. In den anderen Lehrwerken wird die Aussprache meist nur am Anfang des Lehrbuchs zusammenfassend dargestellt.

Die Untersuchung der Lehrwerke auf ihre landeskundliche Komponente zeigt uns, dass sich Landeskunde hauptsächlich reduziert auf die Vermittlung formaler Informationen. Es gibt kein einziges „kommunikatives“ Lehrwerk, das die interkulturelle Komponente der Kommunikationsfähigkeit richtig thematisiert, auch wenn ein Lehrwerk (I-1) in der Einleitung auf die Bedeutung non-verbaler Kommunikationsmittel wie Mimik und Gestik hinweist. Das einzige Lehrwerk, das das Thema ernsthaft behandelt, gehört zur Kategorie „Lesebuch mit Grammatik“ (S-2). Hier werden an verschiedenen Stellen kulturelle Unterschiede (bezogen auf Deutschland und Japan) im Bereich Mimik und Gestik thematisiert. Auch in den Dialogen geht es hier sehr oft um Kontrastivität zwischen Japan und Deutschland wie z.B. Geldverwalten in der Familie, Berufstätigkeit bei Frauen oder Pflegeprobleme der Eltern. Allerdings gibt es keine handlungsorientierten Übungen dazu.

Als Ergebnis der Untersuchung können wir feststellen, dass die Lehrwerke, bei denen die Grammatik keinen hohen Stellenwert mehr aufweist und die kommunikativ-pragmatische Komponente die entscheidende Rolle spielt, von Deutschlehrern stark favorisiert werden. Darin besteht ein wesentlicher Unterschied zu dem Ergebnis der von Slivensky vorgenommenen Untersuchung über DaF-Lehrwerke bis 1993. Die damals nur sporadisch vorhandenen „Alternativlehrwerke“ haben inzwischen an Popularität gewonnen. Die Lehrwerke der dritten Generation, die als „pragmatische Wende“ gekennzeichnet werden, haben auch in Japan allgemeine Verbreitung gefunden.

Was die Erreichung des Lernziels interkulturelle Kommunikation betrifft, so ist noch keine ausgereifte konzeptuelle Entwicklung in diese Richtung zu beobachten. Kontrastivität wird in Lehrwerken nach wie vor vernachlässigt. Japanische DaF-Lehrwerke der vierten Generation gibt es also kaum.

**Untersuchte Lehrwerke****S : Sanshusha-Verlag**

- 1) Oshio, Takashi / Kozuchi, Chiyo : OK-Doitsugo Bunpo Tokuhon (OK Deutsches Lesebuch mit Grammatikteil, übers. v. Fujiwara) Lesebuch mit Grammatikteil, 1998 (Verb. Auflage)
- 2) Otani, Kodo : Shin-Toikakeru Doitsugo (Ansprechendes Deutsch, übers. von Fujiwara) Integratives Lehrwerk, 1998
- 3) Sato, Shuko / Ito, Yukiko : Szenen. Integratives Lehrwerk, 1998
- 4) Schlecht, Wolfgang / Mimuro, Tsugio : Siebzig mal Deutsch. Integratives Lehrwerk, 1998 (20. Auflage ; Erstauflage 1996)

**A : Asahi-Verlag**

- 1) Fukuda, Yukio : Wir lernen Deutsch ! Lesebuch, 1989 (4. Auflage, Erstauflage 1983)
- 2) Morita, Satoru / Tamura, Eriko / Kawakami, Hiroko : Hoch lebe das Studentenleben ! Lesebuch, 1998 (Verb. Auflage, Erstauflage 1995)
- 3) Oshio, Takashi : Bahnfahrt durch Deutschland und Österreich. Lesebuch mit Grammatikteil, 1998
- 4) Suwa, Isao / Schlecht, Wolfgang : Deutsches Lesebuch mit allerlei Übungen. Lesebuch, 1994 (4. neubearb. Auflage, Erstauflage 1981)

**I : Ikubundo-Verlag**

- 1) Kondo / Kobayashi / Niikura / Matsuo : Dialog. Lesebuch, 1998 (Verb. Auflage)
- 2) Nobuoka, Yorio : Deutsche Sprache und Daten in 12 Lektionen. Lesebuch, 1998 (13. Auflage, Erstauflage 1997)
- 3) Sekiguchi, Ichiro : Deutsch mit Spaß ! Lesebuch, 1998 (9. Auflage, Erstauflage 1996)
- 4) Zaima, Susumu : Gendai Doitsugo (Modernes Deutsch, übers. von Fujiwara) Grammatik, 1998 (5. Auflage, Erstauflage 1996)

**H : Hakusuisha-Verlag**

- 1) Makino, Tadanori / Thor-Makino, Angelika : Hören ! Sprechen ! Sehen ! Die Bundesrepublik Deutschland und ihre politische und rechtliche Grundlage. Lesebuch mit Grammatikteil, 1998
- 2) Nishino / Takaike / Miki : Jetzt lernen wir Deutsch ! Lesebuch mit Grammatikteil, 1998
- 3) Sekiguchi, Ichiro : Hallo, München ! Version II. Lesebuch mit Video, 1997 (7. Auflage, Erstauflage 1994)
- 4) Sekiguchi, Ichiro : Hallo, München ! Kompakt-Version. Lesebuch mit Video, 1997 (4. Auflage, Erstauflage 1996)
- 5) Yamamoto, Yoichi : Deutsch ist leicht. Lesebuch mit Grammatikteil, 1998

**Anmerkungen**

- 1) Mori, S. 140
- 2) Slivensky, S. 219
- 3) Krumm, S. 24
- 4) Slivensky, S. 156f
- 5) Götz-a, S. 29f.
- 6) Näheres dazu : Krumm, S. 23f
- 7) Duszenko, S. 35

- 8) Slivensky, S. 18, S. 218
- 9) Liste der untersuchten Lehrwerke ist hinten angehängt.
- 10) Kawashima, S. 82f
- 11) Slivensky, S. 61
- 12) Kawashima, S. 83
- 13) Slivensky, S. 63
- 14) Götz-b, S. 67
- 15) Funk, S. 14
- 16) Duszenko, S. 118
- 17) nämlich : 1) non-verbale Texte (= Zeichnung, Bilder usw.) 2) verbale geschriebene literarische Texte (=Literatur) 3) verbale geschriebene nicht literarische Texte (=Gebrauchstexte) 4) verbale gesprochene dialogische Texte (= Dialoge) 5) verbale gesprochene monologische Texte (=Rede).
- 18) Duszenko, S. 199
- 19) Hirschfeld, S. 45
- 20) Duszenko, S. 59
- 21) Macaire, S. 49
- 22) Sugitani (1995), S. 227
- 23) Da H-4 eine Kompakt-Version vom H-3 ist und keine konzeptionelle Differenzierung aufweist, werden diese zwei Lehrwerke zusammen behandelt.

#### Literaturverzeichnis

- Duszenko, Maren (1994): Lehrwerkanalyse. (Fernstudieneinheit XX, Erprobungsfassung 7/94) München u. a., Langenscheidt
- Funk, Hermann u. Koenig Michael (1991): Grammatik lehren und lernen (Fernstudieneinheit 1), München u. a., Langenscheidt
- Götz, Lutz (1994) a: Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast/Neuner (Hg.) S. 29f.
- Götz, Lutz (1994) b: Grammatik. In: Kast/Neuner (Hg.) S. 66-74
- Hirschfeld, Ursula (1997): Phonetik mit japanischen Deutschlernenden. In: Studies in Foreign Language Teaching, Dokkyo University S. 43-63
- Kast, Bernd u. Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin u. München u. a., Langenscheidt
- Kawashima, Atsuo (1996): Lehr-/Lernziele des Deutschunterrichts und Probleme der Lehrmaterialien in Japan (beruht auf seinem Referat beim IVG-Kongress in Vancouver 1995). In: Doitsugakukennyu Nr. 35, Universität Dokkyo, S. 79-87
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast/Neuner (Hg.) S. 23-29
- Macaire, Dominique u. Hosch, Wolfram (1996): Bilder in der Landeskunde (Fernstudieneinheit 11), München u. a., Langenscheidt
- Mori, Mitsuaki (1998): Zur Diskussion über den Deutschunterricht in Japan. In: Die Deutsche Literatur Nr. 100, Die Japanische Gesellschaft für Germanistik, Tokyo, Ikubundo-Verlag, S. 133-141
- Nakagawa, Shinji (1998): Intensivkurs Deutsch für Anfänger an der KGU (in japanischer Sprache) In: Annual Research Report of the Language Center No. 1, S. 45-62

- Neuner, Gerhard u. Hunfeld, Hans (1993) : Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts (Fernstudieneinheit 4), München u.a., Langenscheidt
- Rhie, Won-Yang (1996) : Lehrwerkentwicklung für den Gebrauch im universitären Bereich in Korea — Am Beispiel des Lehrwerks *Lernen Sie Deutsch !* In : Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für DaF, S. 90-112
- Slivensky, Susanna (1996) : Regionale Lehrwerkforschung in Japan (Studium DaF - Sprachdidaktik. Bd. 11), München, iudicium verlag
- Sugitani, Masako (1991) : Kaiwa kara ibunkakommunikation e. In : ippankyoikutokenkyucenterho Nr. 15, Kansai University, S. 31-45
- Sugitani, Masako (1995) : Reformdiskussionen der Deutschdidaktik in Japan - Überblick und neue Entwicklungstendenzen in der Landeskunde. In : Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD 24.-28. Mai 1995, Bonn, DAAD, S. 215-228
- Wakisaka, Yutaka (1998) : kyozaikenkyu : „Die Suche“ no shokyu-class deno shiyoni kanshite. In : Gaikokugokyoiku No. 24, Tenri University, S. 59-70

地域的教材研究：  
日本における DaF 教材の発展傾向

——コミュニケーション重視の教材を中心として——

藤原三枝子

社会の様々な領域で国際的交流が拡大したことや、文部省の大学設置基準の改定による制度的変革などによって、大学における外国語の授業に対する期待も、その課題も変化した。ドイツ語においても、「文法知識の獲得と翻訳」を中心とした従来の授業法は非難的となり、「異文化理解」を目標とするコミュニケーション能力養成が重要視されるようになってきた。

拙論では、「教材は正式なカリキュラム (de-jure-Curriculum) の代用にはなり得ないが、事実上、カリキュラム的機能を果たす (de-facto-Curriculum)」という認識に基づいて、日本で出版された日本人のための DaF (外国語としてのドイツ語) 教材の分析を通じ、以下の3点を考察対象としている：①ドイツ語の授業における学習の重点はどのように変化しているのか、果たしていまだに受容中心なのか、それともコミュニケーション重視に変化しているのか。②コミュニケーション能力養成を目標に掲げている教材において、実際、文法、テキストとその言語、練習問題、さらに日本の状況において重要と考えられる発音の要素、ならびに異文化の要素がどのように扱われているのか。③日本の DaF 教材は、DaF 教材全体の歴史的発展の中でどのような位置づけにあるのか。

分析のコーパスとしたのは、1998年度に日本の大学で広く採用された17教材である。収集には DaF 教材出版社の協力を得た。

地域的教材研究を一分野とする DaF 教材分析および教材研究はまだ歴史が浅く、学問分野として確立したのは70年代に入ってからである。評価基準の体系としては、マンハイム提案 (Mannheimer Gutachten 1977, 1979) やストックホルム評価基準 (Stockholmer Kriterienkatalog 1982)、最近のものとしては B. Kast/G. Neuner 編 „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken“ (Langenscheidt, 1994) を挙げることができる。ただし、全文化圏型教材ではなく特定の文化圏に照準を合わせた教材を研究対象とする地域的教材研究では、学習者の伝統的な学習方法、地域的特性や要請に基づく判断基準が必要であること、さらに、個々の教材の完全な分析ではなく全体的な傾向を把握することに考察目標を設定していることから、拙論では M. Duszhenko の分析方法 (1994) に依拠しつつも、状況にあった補足や省略の余地を認める「オープンな分析体系」に基づいた。

日本における DaF 教材研究は、S. Slivensky の『日本における地域的教材研究』(1996) によって初めて体系的に行なわれたと言える。改革論の中で生まれたコミュニケーション重視の「オールタナティブの教材」は、Slivensky がコーパスとした1993年までの教材の中では散見されるにとどまったが、1998年度においては、「文法読本」と同じほど強い支持を受けている。教師による教材の選択を見る限りにおいて、ドイツ語の授業は明らかにコミュニケーション



ン重視の傾向に進んでいる。

コミュニケーション重視型教材の分析では、教材間で各要素の発展段階にかなりののばらつきがみられたが、従来の文法・形態シラバスではなく、発話意図を重視した新しい観点の教材が開発されはじめていることが確認された。ただ、異文化理解をテーマ化し、異文化コミュニケーションを能動的な言語行動として学習することも視野に入れた教材の開発がこれからのテーマであろう。

L. Götze によれば、DaF 教材は、伝達能力からさらに異文化理解や異文化コミュニケーションを基本的視点とする第4世代の教材を経て、現在では、認知の観点を重視した第5世代に入っているという。1998年度に全国の大学で広く採用された教材を見る限りにおいて、日本の教材はコミュニケーション・アプローチを基礎とする第3世代での充実を目指している段階にあると言えるであろう。