

Deutsch als zweite Fremdsprache für Heranwachsende und Erwachsene Studenten an japanischen Universitäten (2)

Rudolf Reinelt

I. Rückblick

Im ersten Teil habe ich die Besonderheit der Position des Deutschunterrichts in Japan sowohl innerhalb der persönlichen Entwicklung der Lernenden wie auch im gesellschaftlichen Rahmen behandelt. Die Lerner sind altersmaessig schon Erwachsene, allerdings mit einer japanspezifischen Verzoeigerung, wenn sie anfangen ihre erste Fremdsprache nach Englisch zu lernen, dessen Unterricht aber auch erst am Ende der Critical Period beginnt. Waehrend es kein Sitzenbleiben gibt, filtern Einmal-Tests bestimmte Teile des Schulzugangs, wobei allerdings fast immer andere Zugangsmoeglichkeiten bestehen zu einer aehnlichen Schulinstitution. So sind im Alter von 20 Jahren noch etwa 70% im Schulkontext (wobei die Zahlen je nach Einbezug der Schulformen variieren), und Vergleiche mit (ehemals) elitaeren Einrichtungen wie Gymnasium (heute auch schon ueber 30% der Schueler eines Jahrgangs) und Universitaeten in Deutschland sind nur begrenzt moeglich. Als naechstes stellt sich dann die Frage, wie die Lerner sich unter diesen Bedingungen im FU verhalten (koennen) und welche Wirkungen dies haben kann.

II. Unterrichtsverhalten

In diesem Teil wollen wir das Unterrichtsverhalten in einer besonderen Situation ansatzweise betrachten: Der Lehrerfrage. Dazu machen wir zuerst einige allgemeine Bemerkungen (II. 1), gehen auf die Scheinbedingungen ein (II. 2), erwahnen moegliche Sozialformen und Probleme damit (II. 3), und erstellen eine Hierarchie der moeglichen Aktivitaeten der japanischen Studenten nach einer Lehrerfrage (II. 3.).

II. 1. Allgemeines

- 1.) Die meisten Studenten haben keine allzu guten Erfahrungen mit ihrem Englischlernen. Sie haben bis zum Universitaetseintritt keine FS "richtig", d. h. effektiv benutzbar gelernt.
- 2.) In der Oberschule lernen die Studenten Kanbun, d. h. Methoden der Identifizierung alter chinesischer/japanischer Texte. Dies ist auch keine praktisch benutzbare Faehigkeit, so dass man hier nicht vom Erwerb einer zweiten FS sprechen kann.
- 3.) Dann ist Deutsch, oder die jeweils an der Universitaet zu erwerbende FS die zweite FS fuer diese Studenten (zu den Vorgehensweisen vgl. Reinelt 1984a). Einige Studenten starten noch einmal neu mit ihrem Fremdsprachenlernen, nachdem sie bei Englisch schon aufgegeben haben.

II. 2. Scheinbedingungen : Leistungsmessung und Schein

Da der Unterricht in einem institutionellen Lehr-Lernkontext stattfindet, muss eine gewisse Leistung zumindest ausgewiesen werden. Von den vielen sich dabei ergebenden Problemen wollen wir hier nur das Problem der Leistungsmessung erwahnen, weil dies den Hintergrund fuer das im folgenden diskutierte Lernerverhalten darstellt.

Als Scheinbedingungen im Unterricht an der Universität gelten offiziell folgende Leistungskriterien, normalerweise aber nur die Punkte 1 und vielleicht 2.

1. Anwesenheit, i. e. Da sein,
2. Testergebnisse,
3. Hausaufgaben, und
4. u. u. Beteiligung am Unterricht

Fuer solche Leistungen und anderes muss der Lehrer den Studenten den Schein geben, zumindest in 3erlei Hinsicht :

- 1) Der Schein in den Augen : Strahlen, Begeisterung usw. (vielleicht am wichtigsten in dieser Lebensphase ?!).
- 2) Der Schein als Einheit, Bestaetigung des Dagewesenseins (dieser Punkt wurde und wird von den Studenten jedes Jahr als wichtigste Verbesserungsforderung fuer meinen Unterricht genannt) oder vielleicht des Eintrags im Namensregister, nicht aber notwendigerweise der Anwesenheit (mehrmals) oder gar der Leistung (das aber auch, v. a. bei besseren Studenten, z. B. besser als "ausreichend" ! (Firmen berechnen dies spaeter beim Firmeneintritt !))
- 3) Der Schein, eine Uni zu besuchen, fuer die, die es vielleicht nicht schaffen. Fuer die anderen stimmt das sowieso ! (das heisst Aufrechterhaltung einer Schein=Realitaet, und das schadet auch nicht !).

II. 3. Beteiligung und Sozialformen

An dieser Stelle gehe ich nur auf die Erwachsenen Aspekte ein, die direkt auf das Unterrichtsverhalten einwirken. Dabei kommt im Unterricht zum Tragen, dass die Sozialisation schon beendet ist, z. B. Zurueckhaltung, Voraussetzung der Gueltigkeit der Hierarchie, aber auch Lernen als reine Verpflichtung (positive und negative Aspekte) schon verinnerlicht

sind und perfekt beherrscht werden, ohne bewusst (machbar) zu sein. Daraus ergibt sich ein Problem fuer das Sprechen und dessen Ueben im Unterricht.

II. 3. 1. Im Unterricht sprechen

Fuer die Diskussion an dieser Stelle gelten die folgenden Voraussetzungen, die hier einmal offengelegt werden sollen, obwohl sie meistens als gueltig mitverstanden werden.

- 1) Die (keineswegs unumstrittene) Annahme ist : Im Unterricht sprechen hilft beim Erwerb der Fremdsprache.
- 2) Eine Folgerung daraus ist : Beteiligung im Unterricht ist gut, d. h. aktive Beteiligung foerdert das Lernen.

Diese Annahme muss gar nicht geteilt werden, wie ich aus eigener Erfahrung weiss : Eltern (!!!) beschwerten sich darueber, dass ihre Kinder dem Unterricht auf Japanisch nicht folgen koennten, obwohl ich kein Japanisch verwendete, d. h. sie fanden die gewuenschte Beteiligung nicht gut.

- 3) Unter der Voraussetzung von 1) und 2) kann die aktive Beteiligung als Leistung honoriert werden, wobei dann das Scheinproblem, s. o. II. 2 aufkommt.
- 4) Im Falle von Japan heisst das nun :

Geht man nun davon aus, dass aktive Beteiligung in irgendeiner Form (auch nur Mitmachen reicht !) dem FS-Erwerb foerderlich ist, so sieht man, dass die Voraussetzungen alles andere als ideal sind.

Wiederum stellen diejenigen, die wirklich eine FS lernen wollen, kein Problem dar : Sie werden jede Chance nutzen, und in der letzten Zeit gibt es auch in Japan immer bessere Moeglichkeiten und immer mehr Studenten, die dies tun. Fuer die breite Masse aber ist die Situation

aufgrund der angegebenen Kriterien fuer einen Schein ganz anders.

II. 3. 2. Sozialformen

Diese Verhaeltnisse erschweren natuerlich die folgenden Punkte besonders :

- Interaktive Sozialformen jeder Art, d. h.
- zwischen Lehrern und Studenten, aber auch und besonders in letzter Zeit :
- zwischen den Studenten selbst, d. h. viele wollen nicht angesprochen/ involviert werden.
- Testverfahren (ausser multiple choice) sind nur schwer durchfuehrbar.
- Hausaufgaben.
- Einzelbeitraege von Studenten sind schwerer zu bekommen, da oft an einer Antwort zusammen gearbeitet wird (Reinelt 1984b).

Im folgenden gehen wir nur auf eine sehr haeufige Sozialform ein, die sich aber aus den Umstaenden im Unterricht sehr oft ergibt : Die Lehrerfrage. Dabei unterscheidet sich die Frageform in diesem gesellschaftlichen Zusammenhang, der Interaktion in der Schule, ganz wesentlich von ihrer Verwendung in anderen Kontexten.

Exkurs : Besonderheiten der Interaktion in der Schule (nach Reinelt 1997)

Waehrend Interaktion/Kommunikation an verschiedenen Orten stattfindet, ist sie ein wesentliches Kennzeichen der und in der Schule. Unterschiede und Schwierigkeiten ergeben sich aus der Gestaltung und Funktion von Gespraechsbeitraegen :

- in freier Konversation,
- in der Schule,

–im Unterricht 1. FS,

–im Unterricht 2. FS.,

Kommunikation bzw ihre Teile erfahren nach unterschiedlichen Bedingungen jeweils eine Umfunktionalisierung/andere Auspraegung, usw.:

a) Kommunikation ausserhalb der Schule

Nach Levinson 1990 : 356) ist "conversation . . . taken to be that familiar predominant kind of talk in which two or more participants freely alternate in speaking, which generally occurs outside specific institutional settings like religious services, law courts, classrooms and the like".

b) Kommunikationsverhalten in der Schule

Im folgenden Beispiel von Levinson hat die Aeusserung des Lehrers eine ganz andere Funktion in der Schule (Ermahnung mit einer Taetigkeit aufzuhoeren) als z. B. ausserhalb (Nachfrage, Vorwurf?).

(113) Lehrer : What are you laughing at ?

Schueler : Nothing.

(Levinson 1990 : 351)

c) Kommunikationsverhalten darin beim Lernen der ersten FS: Die Gefahr von Fehlern FS/Muttersprache besteht z. B. aufgrund von Interferenz aus der Muttersprache.

d) Kommunikationsverhalten darin beim Lernen der zweiten FS: Eine doppelte Gefahr von Fehlern kann durch den Einfluss der Muttersprache und auch der FS1 entstehen (In Japan besonders durch die Gleichsetzung Englisch=Deutsch).

Ende des Exkurses

Fuer die Lehrerfrage heisst dies, dass in der Institution Schule das Rederecht qua Institution beim Lehrer ist. Dieser kann es aber auch

anderen Mitgliedern in der Institution, z. B. den Lernenden ueberlassen. Dann ergeben sich verschiedene moegliche Typen von Sprecherwechsel, die wiederum eine aktive Beteiligung der Lernenden ermoeglichen, z. B.

- Selbstausswahl nur eines Studenten nach Stop des Lehrers,
- Der Lehrer waehlt aus mehreren aus, die sich melden,
- Zwischenszene,
- Rederechtzuteilung durch Ansehen,
- Rederechtzuteilung durch Zeigen.

An dieser Stelle gehen wir nicht auf die Unterscheidung Rederecht und Redepflicht ein (cf. Tsui 1996: 75)

II. 4. Lehrerfragen

Amy Tsui stellt fest (1996), dass die Lehrerfrage vielleicht die haeufigste Kommunikationsform im Unterricht ist, und zwar in ihren verschiedenen Auspraegungen. Weitere Ausarbeitungen finden sich bei Ehlich & Rehbein (1977), und Long & Sato (1983) und Reinelt (1994), die letztere besonders in Hinsicht auf die wait time des Lehrers, die im Deutschen zugegeben sehr kurz ist und in Japan auch im Alltag vergleichsweise laenger ist.

Im folgenden wollen wir weniger auf inhaltlich unterschiedliche Typen eingehen, sondern uns ansehen, was die Studenten ganz allgemein nach einer solchen Frage machen koennen, sollen, wollen oder sonst gedenken zu tun.

Das erste Verhalten, wenn gar nichts kommt, kann man unter der Voraussetzung in II. 3. 1 als Verweigerung bezeichnen (Reinelt 1994, wo einige Typen vorgestellt werden).

Wenn man nun davon ausgeht, dass Mitarbeit der Lerner zu ihrem Lernfortschritt beitraegt (was gar nicht selbstverstaendlich ist, s. o.), und

dies besonders im Fall des Lernens von Fremdsprachen der Fall ist, und wenn man weiterhin annimmt, dass Lerner moeglichst viel von einer Fremdsprache moeglichst gut lernen sollen, (all diese Annahmen sind nicht von vornherein garantiert! s. II. 3. 1 oben), so ist das Geben einer Chance an die Lerner eine sinnvolle Angelegenheit. In einer hierarchischen Situation wie der Schule, kann diese Moeglichkeit nur von oben, d. h. vom Lehrer kommen, ob sie explizit gegeben wird, z. B. durch Aufforderung, oder auch implizit (d. h. aber auch viel weniger deutlich und mit viel weniger "Kraft"!) durch Nichtssagen. Nur wenn so indiziert eine Chance gegeben wird, koennen die Lerner Beitrage, z. B. im Unterricht leisten oder zu deren Leistung verpflichtet werden.

Die Situation in Japan wird nun noch durch den die Hierarchie betonenden Gesamtaufbau der Gesellschaft verschaeft. Je staerker eine Hierarchie ist, desto mehr oder bessere Auswege muss sie fuer die Tieferstehenden bereithalten. Das heisst dann, dass die Teilnehmer an einer Unterrichtssituation zwar Beteiligungsmoeglichkeiten bekommen koennen, nicht aber dazu verpflichtet werden koennen, diese auszunutzen, d. h. ein Beitrag kann zwar erfolgen, ist aber nicht unbedingt zu erwarten, und die Lerner koennen natuerlich nicht dazu verpflichtet werden, und umgekehrt nicht bestraft werden, wenn sie nicht "mitarbeiten". Das heisst erst einmal, dass andere Kriterien der "Mitarbeit" gelten.

Eine weitere Moeglichkeit ergibt sich daraus, die Mitarbeit auf mehrere Beteiligte zu verteilen (s. u. und Literatur), d. h. im wahrsten Sinne des Wortes die Kraft zu verteilen auf andere, normalerweise die um einen Angesprochenen herum, so dass die Kraft einer Frage, gerichtet an eine Person =1 bei 3 Personen nur noch $1/3$ betraegt, und bei mehr Leuten eben noch geringer wird. Wird nicht direkt adressiert, so gilt die Verteilung auf alle, die Betroffen sein koennten, und das sind in einer normalen Klasse

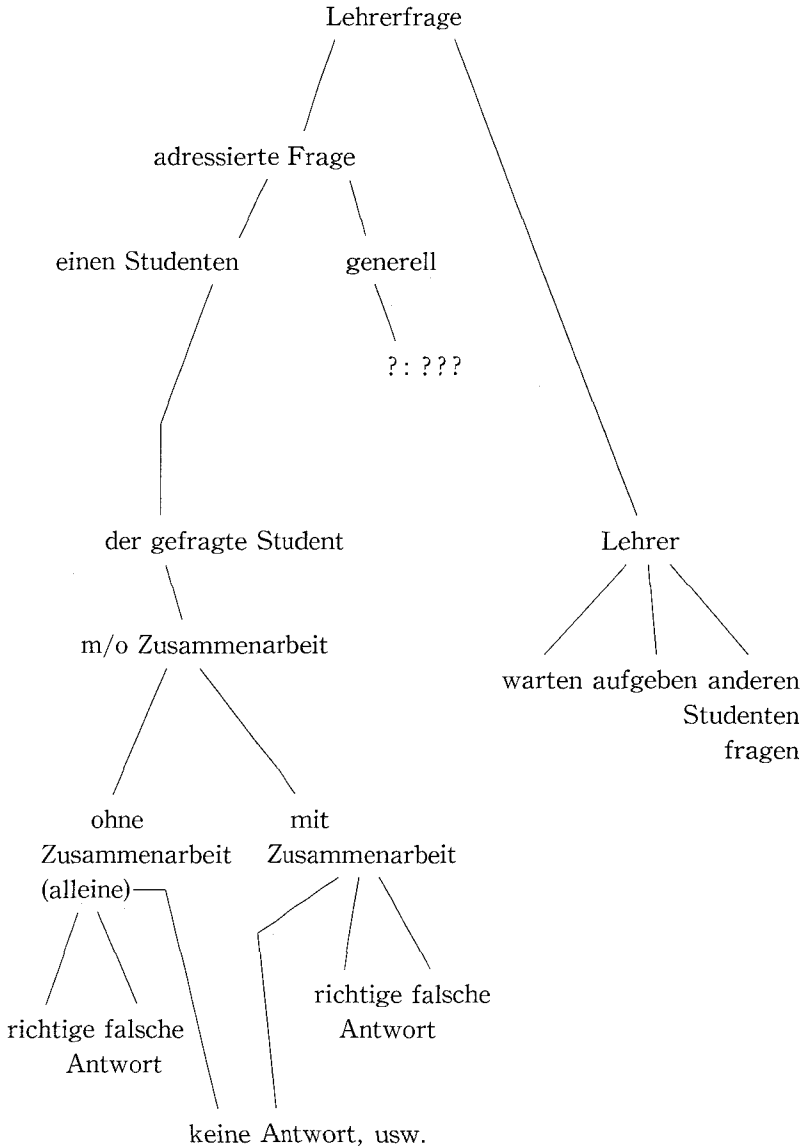
z. B. alle 50, i. e. pro Person 1/50, also fast nichts.

In einem bestimmten Bereich des Fremdsprachenunterrichts kommt noch eine weitere Schwierigkeit hinzu, die mit der Altersstufe der Lerner zusammenhaengt. Ab einem gewissen Alter, etwa dem Eintritt in die Jugend, aber spaetestens mit dem Erwachsenwerden, werden Redebeitraege (besonders in der Gegenwart von und gegenueber sozial Hoeherstehenden) nicht unbedingt als positiv betrachtet, und weiter erschwerend Fragen zu stellen, etwa zu hinterfragen, als kindisch angesehen. Das heisst fuer die Fertigkeit des Sprechens gerade, dass wer zeigen will, wie erwachsen er/sie ist, zumindest schweigen sollte oder eben schweigt. Dadurch geraten die Studenten im Fremdsprachenunterricht neuerer Praegung in eine Zwickmuehle.

Wir wollen die Handlungsmoeglichkeiten einmal zusammenstellen, die sich lokal ergeben, wenn eine Beteiligungsmoeglichkeit fuer die Studenten gegeben wird, z. B. bei einer Lehrerfrage. Aber auch bei allen anderen Redemoeglichkeiten gilt Aehnliches.

Die Graphik (2) zeigt die verschiedenen Handlungsmoeglichkeiten nach einer Lehrerfrage, und zwar fuer Lehrer und Lerner in der Situation in der Schule und der Universitaet (In dieser Graphik verwenden wir "Student" fuer Lerner beider Geschlechter).

(2) Handlungsmoeglichkeiten nach einer Lehrerfrage (in Japan)



Kurzerklärung: Nach einer Lehrerfrage (oder in einer Situation, die als solche interpretiert wird, s. o.) kommt es zuerst darauf an, ob diese adressiert an einen Studenten ist, oder ganz generell ist. Im letzteren Fall entsteht in Japan nicht unbedingt eine Fragesituation (vgl. Reinelt 1992b) und es kann im allgemeinen (z. B. im Unterschied zu Deutschland) normalerweise nicht mit einer Antwort/Reaktion gerechnet werden.

Im Falle einer adressierten Frage kann der angesprochene Student alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen Studenten (gewöhnlich sind automatisch die Studenten in der unmittelbaren Umgebung mitangesprochen) die Antwortfindung angehen und zu einer richtigen oder falschen Antwort gelangen oder eben auch gar keine Antwort geben. Nur wenige Studenten geben alleine Antworten, die meisten arbeiten mit anderen zusammen, und zwar in mehreren Phasen der Antwortfindung, und geben dann eine richtige oder falsche Antwort oder eben auch gar keine Antwort, obwohl sie z. B. in der Zusammenarbeit zu einer oder sogar der richtigen gelangt sind. Alle diese Verfahren dauern natürlich viel länger als die von deutschen Schülern und Studenten verlangten "eigenen Leistungen". In der Zwischenzeit kann der Lehrer warten (Reinelt 1987, 1994), einfach aufgeben (und z. B. im Inhalt weitergehen), oder einen anderen Studenten fragen. Zur Definition von Leistung in Deutschland, vgl. die Schulgesetze.

Als letzter Punkt ist schliesslich noch wichtig, dass dieser Entscheidungsmechanismus allen inhaltlichen Problemen voraufgeht, also z. B. ob Studenten eine Frage (sprachlich oder inhaltlich) verstanden haben, was sie zu einem Thema meinen, usw.

III. Curriculum

III. 1. Neuere Entwicklungen

Nach vielseitiger Kritik von der Industrie und 3 Berichten von Empfehlungskommissionen, in denen zwar auch eine weitere Internationalisierung gefordert wurde, wurde der Fremdsprachenunterricht an Universitaeten, der wie auch weite Teile des Englischunterrichts sehr ineffektiv ist, freigegeben, d. h. aus den Anforderungen gestrichen, so dass jedes Fach nun selbst waehlen kann, ob es von seinen Studenten das Lernen einer zweiten Fremdsprache ueberhaupt verlangt oder nicht (Reinelt 1993a). Einige Konsequenzen daraus sind :

- die Abschaffung der Fremdsprachenanforderung und des FU (incl. Englisch) ueberhaupt, besonders an einigen privaten Universitaeten, die darauf angewiesen sind, dass viele weniger gute Studenten sie durchlaufen.
- eine Umverteilung der Anteile der Sprachen, und zwar nicht unbedingt nach Interessen, sondern nach angenommener Leichtigkeit des Erlernens (Chinesisch, weil man die Schrift schon kann!) oder des Scheinerwerbs (ohne Muehen, usw.). Allerdings scheint sich die Lage in der Reihenfolge Chinesisch - Deutsch - Franzoesisch - Rest gefestigt zu haben (Reinelt 1998).
- es werden mehr Fremdsprachen angeboten.
- freiwillige Kurse oder zusaetzliche Angebote in den Fremdsprachen werden nicht wahrgenommen, d. h. Fremdsprachen, die nicht Wahlpflichtfach sind, werden nicht gewaehlt, auch wenn es ein Angebot gibt.

III. 2. Ein neues Curriculum ?

Die neue Lage des Deutschunterrichts und ihre Anforderungen erfordern nun einige Ueberlegungen dazu, was man anders machen koennte, wenn auch eine vollstaendige Strukturreform nicht moeglich ist. Wieder-

um betrachten wir hier von einem Vorschlag nur diejenigen Punkte, die gerade die Erwachsenenspezifika der Studenten betreffen.

In Reinelt (1996, s. auch die anderen Beiträge in demselben Band) habe ich ein (minimales) Curriculum vorgestellt, das immerhin zu fundierten ausbaubaren Grundlagen führen soll.

In diesem Curriculum geht es darum, dass im Deutschunterricht nach einer einleitenden Sprachlernphase sehr früh besonders auch eine enge Verbindung zum jeweiligen Fachunterricht der Studenten hergestellt werden soll.

Für den Erwachsenenbildungsaspekt ist das Vorgehen bei der Überwindung von Schwierigkeiten im Unterricht interessant. So sind teilweise vereinfachte Übungen mit (nach unserer Lehrerfahrung im Unterricht) etwa nach 20–30 Minuten wechselnden Lehrmethoden nötig, weil die Aufmerksamkeitsspanne nicht länger ist. Weil es sich für die meisten Studenten um den ersten "richtigen" Kontakt mit einer "Fremdsprache" handelt, und dabei beim Lernen verschiedene Methoden angewendet werden müssen, ist eine "dosierte Progression" (Reinelt 1996: 84) sowohl im Lernpensum wie auch in den benutzbaren Lehrmethoden notwendig. Kognitive Lehrmethoden sind einerseits eine Anforderung, die sich aus dem Alter der Lerner ergibt, und die z. B. auch zu mehr Interesse führen können. Andererseits wirkt, aufgrund z. B. der kurzen Aufmerksamkeitsspanne und einer Reihe anderer Gründe wie z. B. erste Partnersuche, einerseits die erste Möglichkeit und teilweise die Notwendigkeit des ernststen Nachdenkens, andererseits aber die Anforderung der Vermeidung des Problematisierens als Zeichen des Entwachsens aus der Kindheit, usw. ein solcher Unterricht leicht abstoßend. Schließlich habe ich in meinem Unterricht zur Überwindung des (ältere Schüler und Studenten wohl nicht nur in Japan kennzeichnenden) passiven Unterrichtsverhaltens eine

kompetitive Unterrichtsfuehrung eingefuehrt, in der alle Studenten in Konkurrenz zueinander stehen, das heisst, daß jeder so viele der moeglichen Chancen zur Leistung ergreifen muss wie eben moeglich. Nachdem am Anfang viele Studenten Schwierigkeiten damit hatten, haben sie doch erkannt, dass so schnellerer und lebendigerer Unterricht moeglich ist, und die Aussteigerrate ist drastisch gesunken. Schliesslich machen die meisten Studenten in meinem Unterricht zum ersten Mal die Erfahrung einer laufenden Leistungsmessung, waehrend bisher nur Tests zu bestimmten Zeitpunkten, oder eben der Universitaetseingangstest wichtig waren.

IV. Beispiele

Das soeben erwaehte Curriculum ermoeglicht die Integration sowohl von Kulturelementen (Landeskunde) wie auch die Vorbereitung des Studienfaches und stellt die Verbindung von FU zu diesem her. Da eine vollständige Auflistung zu umstaendlich waere, folgen hier nur einige Themen, die in einem Semester Technikerunterricht ueberwiegend in der FS Deutsch, teilweise aber auch in der MS Japanisch, wenigstens ansatzweise thematisiert wurden :

Nach einer Wiederholung in den ersten 2 Stunden folgten in Verbindung mit Grammatikinhalt und -uebungen z. B. die folgenden Themen :

Haushaltsgeraete (haben); Weltlexikon: Technik (1); Weltlexikon: Technik (2) Recycling; Weltlexikon: Technik (3), Umweltfreundliches Material; die Partnerstadt Freiburg, die fuer ihre Umweltpolitik beruehmt wurde; Freiburg und Matsuyama (die Stadt, in der dieser Unterricht stattfand und die auch fuer viele Studenten der erste fremde Ort ist); Verkehr und Autogesellschaft in beiden Staedten; Wirtschaft ebenda; Wohnsituation ebenda.

Aus der Liste ist zu ersehen, dass die Themen sowohl fachbezogen waren, wie auch gleichzeitig auf die (Uebergangs) situation der Studenten zwischen Jugend und Erwachsensein eingehend, z. B. insofern als sie die Studenten selbst betreffen und auch schon Bereiche ansprechen, in denen die Studenten spaeter selbst Verantwortung uebernehmen (muessen), die dann aber nur noch schwer ansprechbar sind.

Eine andere Einheit hatte als einen Bestandteil Themen zum Umweltschutz im Deutschunterricht, wobei dieses in Deutschland sehr wichtige Thema nach anfaenglichem Interesse vielen Studenten sehr schnell als laestig und unnoetig kritisierend (s. Erwachseneinkriterium oben), und deshalb uninteressant und (von einem Studenten auf den Punkt gebracht : wenn immer nur reduziert, verboten und eingeschraenkt wird, wo ist denn da der Fortschritt? 1998) unsinnig erscheint (!). Fuer ihre Semesterarbeiten haben die Studenten u. a. die folgenden Themen gewaehlt :

Abfall nachtragen ; Buechsen und Zigaretten gegen Laerm ; Von der Verschmutzung der Umwelt : Diesel ; Klimaanlage ; Buechsen sammeln ; Abfall im See ; . . . Gegenexperiment : Motor laufen lassen ; Zigaretten wegwerfen . . . (Reinelt 1993b : 204). Ein Blick auf die Auswahl zeigt, dass Themen, die auch in Japan in Mode sind und deshalb leicht und ohne viel eigene Leistung bearbeitbar sind, oft behandelt werden. Andererseits haben noch einige Studenten die Freiheit, abweichende Verfahren zu waehlen, z. B. Gegenexperimente (i. e. gesellschaftlich "Verbotenes" zu tun (obwohl dies nicht besonders originell ist : Autos laesst man in Japan immer laufen) oder zu protestieren gegen den Laerm, den man als Erwachsener in Japan ohne Protest nur Ertragen wuerde).

V. Ende

In dieser Arbeit ging es nicht um den Sinn und Zweck des Deutschlernens, sondern um seine Betrachtung unter dem Aspekt des Fremdsprachenlernens von Erwachsenen. Deshalb konnten hier auch keine wertenden Aussagen gemacht, sondern nur mögliche Zusammenhänge aufgezeigt und angedeutet werden. Folgerungen für die curriculare Planung wie für die praktische Arbeit im Deutschunterricht müssen den zuständigen Stellen bzw. den jeweiligen Lehrern überlassen bleiben.

Literatur

- Ammon, U. (Hrsg.) (1994) Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium. München: Iudicium.
- Andou, S. (1991) A Dictionary of Key Terms in English Language Education. Osaka: Zoushindo.
- Bauer, H. L. (Hrsg.) (1989) Deutsch als zweite Fremdsprache in der gegenwärtigen japanischen Gesellschaft. München: Iudicium.
- Bickes, G. (1997) "Umgang mit Texten unter andragogischen Gesichtspunkten". In: Eggers, D. (Hrsg.) (1997) Sprachandragogik, p. 89-110.
- Brenn, W. & Dillmann, G. (Hrsg.) (1990) Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan, Bonn: DAAD Dokumentationen & Materialien.
- Dufeu, B. (1997) "Alternativmethoden in der Erwachsenenbildung". In: Eggers, D. (Hrsg.) (1997) Sprachandragogik, p. 63-88.
- Eggers, D. (1997) Sprachandragogik. Bern: Peter Lang.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977) "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule", In Goeppert, H. (ed.), Sprachverhalten im Unterricht, Muenchen : UTB.

Fukui Y. (1980/85) Seinenki no Fuan to Seichou (Unsicherheit und Wachstum in der Jugendzeit). Toukyou : Yuuikaku.

Furuta, K. (1990) Ibunka Komyunike-shon Keywords. Tokyo : Yuikakku 1990.

Gad, G. (Hrsg.) (1996) Deutsch in Japan. Interkulturalitaet und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zunkunft. Bonn : DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst).

Hill, J. (1995) "School Culture and Peer Groups". In : International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Cambridge University Press, Second Edition, 332-336.

Kroger, Jane (1996) Identity in Adolescence, London & N. Y. : Routledge.

Stephen C. Levinson (1983/1990) Pragmatics, Cambridge University Press, 1983/1990.

Long, M. & Satou, C. (1983) "Classroom Foreigner Talk Discourse : Forms and Functions of Teacher's Questions". Seliger and Long (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House : Rowley, p. 268-86.

Marui, I. & Reinelt, R. (1985) "Ich will dem Mensch werde..."—Modalisierungen in deutschen Aufsuetzen japanischer Studenten. In : Rehbein, J. (Hrsg.) (1985) Interkulturelle Kommunikation. Tuebingen : Narr, 190-221.

Marui, M. & Reinelt, R. (1992) "Closed Season for Students". In : Wezler, A./Hammer-schmidt, E. (Hrsg.) Proceedings of the 32nd International Congress for Asian and North African Studies (Hamburg). (ZMG Supplement 9) Stuttgart, Franz Steiner : 381-382.

Mombushou Shidouyouryou. Unterweisungsanweisungen des Erziehungsministeriums (werden alle paar Jahre ueberarbeitet).

Oakes, J. & P. E. Heckmann, P. E. (1995) "Age Grouping of Students". In: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Cambridge University Press, Second Edition, 315-318.

Quetz, J. (1989) "Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter". In: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tuebingen, Francke: 376-381.

Quetz, J. (1997) "Ansätze zur Erforschung des Lernverhaltens erwachsener Lernender". In: Eggers (1997) Sprachdidagogik, p. 15-30.

Redfield, M. (1994) "We Japanese Can Not Read... And We Know the Grammar", Speech Communication Education, CAJ, Vol. II.

Reinelt, R. (1984a) "Third Language Learning". In: den Haese, J. & Nivette, J. (Hrsg) 7th AILA Brussels 1984, Proceedings Vol. 2, 627-628.

Reinelt, R. (1984b) "Kooperative Studentenantworten". In: Memoirs of the Ehime University Faculty of General Education 17, 433-478.

Reinelt, R. (1987) "The delayed answer". In: The Language Teacher 11, 4-9.

Reinelt, R. (1988) "Generally Addressed Questions in Large Classes". In: The Language Teacher 12, 15-18.

Reinelt, R. (1992a) "Interaktionsorganisation: Sprecherwechsel im Deutschen". In: Doitsu Bungaku (Die deutsche Literatur) 88, 101-110.

Reinelt, R. (1992b) "Probleme bei Lehrerfragen". In: Berichte des Japanischen Deutschlehrerverbandes 42, 45-51.

Reinelt, R. (1993a) The Language Teacher. Special Issue: Teaching Other Foreign Languages. The Language Teacher XVII.

Deutsch als zweite Fremdsprache für Heranwachsende und
Erwachsene Studenten an japanischen Universitäten (2)

Reinelt, R. (1993b) "Umweltprobleme im Fremdsprachenunterricht". In: *Memoirs of the Ehime University Faculty of General Education* 26, 185-206.

Reinelt, R. (1994) "Refusals in Japanese Foreign Language Classrooms". In: *Intercultural Communication Studies IV*, 1. 121-146.

Reinelt, R. (1996) "Ueberlegungen zur Curriculumentwicklung fuer DaF in Japan-Mit Beispielen der Lehrzielbestimmung aus meinem Unterricht-". In: Gad, G. (Hrsg.) *Deutsch in Japan*. 79-87.

Reinelt, R. (1997) "Deutschunterricht und Interaktion - Interaktionsanalyse fuer den Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache". 51. Tagung der japanischen Gesellschaft fuer Germanistik, Tokyo 6. 6. 1997.

Reinelt, R. (1998) "The current FL situation in Japan", N-SIG Forum: Problems and Solutions for FL2 Classrooms. Rudolf Reinelt, Yamane, Catherine, Martina Gunske von Koelln, Olivier Urbain, Smriti Sinha, Other Language Educators (OLE), The Japan Association for Language Teaching, forming National Special Interest Group, JALT'98, Oomiya, 21. 11. 1998. 第24回JALT年次国際大会 大宮 21.11.1998.

Schulz, F. (1997) "Die Rolle der Sprachbarrieren bei Erwachsenen", In: Eggers, D. (Hrsg.) (1997) *Sprachandragogik*, p. 111-133.

Tsui, Amy B. M. (1996) *Introducing Classroom Interaction*. Harmondsworth: Penguin.

Weber, H. "Interaktiver Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung". In: Eggers, D. (Hrsg.) (1997) *Sprachandragogik*, p. 45-62.

Yoshijima, Sh. (1996) "Zur Stellung der deutschen Sprache bzw. des Deutschunterrichts in Japan". In: Gad, G. (Hrsg.) (1996), 43-52.