

Außerunterrichtliches Üben beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache –Die Lernbereitschaft von Studentinnen und Studenten der Universität Nagoya–

Jörg Peters

1. Einleitung

Spät, d.h. erst gegen Ende meines knapp zehnjährigen Engagements als Deutschlektor an japanischen Universitäten, beschloss ich zu überprüfen, wie es um das tatsächliche Lernaufkommen der Studentinnen und Studenten und deren Lernbereitschaft bestellt ist. Das für mich bis dahin einzig Greifbare waren die mündlichen Leistungen im Unterricht und die Ergebnisse der Kurz- und Abschlusstests. Außerdem konnte ich feststellen, dass die Hausaufgaben öfter nicht gemacht wurden. Desweiteren hatte man eigene Erfahrungen oder Berichte von anderen Lektorinnen und Lektoren¹ zu den Lehr- und Lernbedingungen an japanischen Universitäten.²

Ausgehend von der Vermutung, dass Lernaufwand und Motivation der Studenten eher gering sind, habe ich versucht, dieses zu verifizieren und habe daher im

¹ Im weiteren wird aus sprachökonomischen Gründen nur noch die männliche Form „Lektoren“, „Studenten“, „Lerner“ etc. verwendet. Falls nicht ausdrücklich anders gesagt, ist immer von Angehörigen beider Geschlechter die Rede.

² Die Bedingungen werden oft zu wesentlichen Teilen als ungünstig beschrieben. (Vgl. z.B. Rösler / Boeckmann / Slivensky 2000, Degen 2005, Gunske von Kölln 2003) Zu erfahren, welche Sprachkompetenz man trotz dieser Bedingungen erreichen kann, wäre ein interessanter Versuch. Im Selbstversuch könnte ein Lektor – oder ein verlässlich motivierter Student – zeigen, ob es möglich ist, mit einem entsprechenden Lernverhalten, eine gewisse Sprachkompetenz zu erlangen.

Studienjahr 2008/09 eine Umfrage in meinen Zweitsemesterklassen zum außerunterrichtlichen Üben durchgeführt. Die Studenten sollten angeben, wie oft und wie lange sie selbstständig übten. Dadurch wurde es erstens möglich, die Lernhäufigkeit und -dauer und zweitens implizit die reale Lernbereitschaft zu erschließen, denn wirklich bereit und auch fähig zu lernen ist nur, wer, auch außerhalb des Unterrichts, Zeit zu investieren bereit ist.³ Die Ergebnisse der Umfrage habe ich dann in Zusammenhang gebracht mit einigen Aspekten der Fremdsprachenlehrforschung sowie mit Erkenntnissen und Forderungen einiger Fremdsprachenlehrer in Japan, um dann meinerseits zu etlichen Vorschlägen zu kommen.

Zu Anfang meiner Arbeit soll nun aber eine Darstellung der Möglichkeiten des außerunterrichtlichen Lernens stehen.

2. Definition außerunterrichtlichen Übens

Das, was ich als „außerunterrichtliches Üben“ bezeichnen möchte, sind alle Aktivitäten, die *für* den Unterricht, aber *außerhalb* der Unterrichtszeit stattfinden und dem (zügigeren) Erreichen des Lernziels dienen sollen. Derer gibt es sehr viele unterschiedlichster Art,⁴ wobei ich mich für meinen Unterricht auf 1. Hausaufgaben, 2. Vokabellernen und 3. Grammatiklernen konzentriert habe.⁵

2.1 Hausaufgaben

Dass eine Hausaufgabe eine „Vom Lehrer aufgegebene Aufgabe, die der Schüler

³ Zumal dieser Ratschlag plausibel ist und ausdrücklich gegeben wurde.

⁴ Vgl. die Kap. E2 (Sozialformen), E3 (Übungen), F (Förderung selbst gesteuerten Fremdsprachenlernens) und I (Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien) in Bausch / Christ / Krumm 1989.

⁵ Der definitiven Unschärfe bin ich mir bewusst. Viele der anderen Aktivitäten können in die drei von mir als wesentlich angesehenen eingeteilt werden, und außerdem könnten die Aktivitäten 2. und 3. auch unter 1. laufen. Allerdings dürften diese Unpräzisionen für die Aussagekraft dieser Arbeit erstens unerheblich sein und zweitens sollten für meinen Unterricht Vokabeln und Grammatik extra gelernt, d.h. selbstständig und regelmäßig geübt werden.

zu Hause erledigen muß“,⁶ ist, versteht sich von selbst. Allerdings verbirgt sich hinter diesem allgemeinen Begriff dann doch eine komplexere Idee.

Ideal sind Hausaufgaben, bei denen selbstständig und individuell gearbeitet und auch Strategien anwenden gelernt werden wie „Vergleichen, Assoziieren, Hypothesen bilden und –testen, Eselsbrücken ausdenken, Wortschöpfungen versuchen, Generalisieren und Vereinfachen“. Außerdem sind noch viele andere Aufgaben möglich, z.B. das Bilden von Wortfeldern, Referate, Projektarbeit usw. Solche Aufgaben fördern Lernerautonomie und Lernkompetenz, die dann auch später für das Lernen anderer Fremdsprachen gebraucht werden können. Die Devise heißt also *Kreativität*, anstatt auf bekannte Aufgaben wie das Einsetzen fehlender Elemente, die Bildung von Sätzen mit vorgegebenen grammatischen Strukturen usw. zu bauen. Erst dann können Hausaufgaben nicht mehr „müheles“ und „stereotyp“ erledigt werden.⁷ Damit „Abschreibepraktiken und Pseudoerledigungen“ reduziert werden können, darf es nicht nur *eine* richtige Lösung für die (Haus-)Aufgaben geben, sondern jeder Lerner muss seine eigenen Ergebnisse und Lösungswege finden. Das bedeutet dann natürlich auch, dass sich die Kontrolle und Korrektur seitens des Lehrers verändern muss. Überhaupt werden Hausaufgaben bisweilen gedankenlos vergeben, als bloßes „Anhängsel“ an den Unterricht betrachtet.⁸ Es gebe oft keine didaktische Begründung oder Notwendigkeit. Dieses spüren die Lerner und verweigern sich der Erledigung oder geben sich einfach keine Mühe.⁹

Obwohl über Vor- und Nachteile von Hausaufgaben lange diskutiert werden kann, gehe ich davon aus, dass sie im Sinne eines erfolgreichen Lernens prinzipiell

⁶ Duden Deutsches Universallexikon.

⁷ Vgl. die Aussagen einiger Lerner zum Bearbeiten schriftlicher Übungen in Börner 2000.

⁸ Ich selbst kann mich da nicht ausschließen, habe also öfter Hausaufgaben aufgegeben, nur um dem Grundsatz, dass es Hausaufgaben geben muss, Genüge zu tun. Im Übrigen muss ich selbstkritisch anmerken, die im weiteren gegebenen „Lehrtipps“ und Vorschläge für den Unterricht bis dato nur teilweise beherzigt zu haben.

⁹ Pauels 1989, 318f.

sinnvoll sind.¹⁰

2.2 Vokabeln

Das Vokabellernen ist eine „komplexe Aufgabe“, da jedes Lexem nicht nur seine Bedeutung, sondern auch noch seine ihm eigene Aussprache, Morphologie, lexikalische Kategorie und Pragmatik hat. Hinzu kommen noch die Valenzeigenschaften, Kollokationsbeschränkungen u.v.a.m.¹¹

Warum ist das Vokabellernen so wichtig für die Lerner? Nur mit einem großen Wortschatz kann ein Kommunikationsbedürfnis und eine Neugier befriedigt werden.¹² Rampillon (1985, 29) bringt es mit der Kapitelüberschrift: „Ohne Wortschatzarbeit kein Sprachenlernen“ auf den Punkt. Außerdem gefährden nach Hecht/Green 1989 lexikalische Fehler dreimal mehr die Kommunikation als grammatische. Die Vermittlung des Wortschatzes kann dabei in drei Phasen eingeteilt werden: Die Darbietung, das Üben und Festigen und die Integrierung (neue Verwendung in anderen kommunikativen Kontexten).¹³

Das Vokabellernen kann auf vielfältige Weise geschehen. Die einfachste davon ist das Paarassoziationslernen,¹⁴ also das Lernen mit zweisprachigen oder einsprachigen (zielsprachigen) Wortlisten.¹⁵ Wesentlich vorteilhaftere Methoden sind mit dem Einordnen von Wortkarten in Karteikästen, dem Anlegen eines Ringbuchs, dem Erstellen von Wortfeldern in Form von Wortigeln, Tabellen oder

¹⁰ Vgl. zur sinnvollen Gestaltung von Hausaufgaben auch Vogt / Quetz 1992.

¹¹ Scherfer 1989, 280.

¹² Butzkamm 1989, 272.

¹³ Auf *Lernerseite* wäre das neue Vokabular zuerst aufzunehmen, dann zu verarbeiten und schließlich zu üben (Nach Doyé, 1980)

¹⁴ Optimal ist diese Methode zwar nicht, aber der Alternative, gar nicht zu lernen, vorzuziehen.

Das Argument, Vokabeln könnten nicht in Gleichungen, im Sinne von Eins-zu-eins-Entsprechungen präsentiert werden, widerspricht Butzkamm (1989, 280). Es gebe solche Entsprechungen, z.B. *freedom of speech-Redefreiheit*.

¹⁵ Scherfer 1989, 281f.

Mindmaps u.a. gegeben.¹⁶ Wichtig beim Lernen ist, dass man einige Prinzipien befolgt, wie z.B. nicht mehr als fünf bis zehn neue Vokabeln pro Tag zu lernen, die zu lernenden Wörter laut auszusprechen und den Wortschatz immer auch mit Kontext zu üben (Beispielsätze).¹⁷

So wichtig es ist, neue Wörter (kennen) zu lernen, so wichtig ist es auch, die Bedeutung unbekannter Wörter zu *erschließen*. Die dazu notwendigen Lern-techniken sollten im Unterricht auch gelernt und geübt werden.¹⁸

2.3 Grammatik

Grammatische Phänomene und Strukturen eignet man sich an, indem man sie 1. erfährt, 2. behält, 3. anwendet und dann 4. bei Bedarf wiederholt oder nochmals nachschlägt, also quasi wieder erfährt. Dieser Kreislauf wird inner- oder außerhalb des Unterrichts solange in Gang gehalten, bis es nicht mehr nötig ist, also eine gegebene grammatische Struktur internalisiert ist.¹⁹ Neben den Strukturen an sich sind natürlich auch die Regeln ihrer Anwendung zu kennen. Diese Regeln induktiv zu erfahren oder deduktiv zu lernen, ist daher notwendig, sie dann zu behalten, die weitere Aufgabe. Helfen können dabei „Eselsbrücken“ oder andere Mnemotechniken.²⁰ „Classroom phrases“²¹ und grammatische Termini braucht man, um im Unterricht die Anwendung zu koordinieren.²² Die Terminologie ist allerdings auch beim Darstellen, Behalten und Wiederholen von Nutzen.

Raabe (1989, 283) beschreibt den Weg vom Theoretischen zum Praktischen folgendermaßen:

Grammatikübungen bilden die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und

¹⁶ Vgl. Rampillon 1985, 41ff. u. Kuhn 2009, 66ff.

Das Lernmaterial kann entweder herkömmlich – in Papierform – oder elektronisch hergestellt werden.

Vgl. zum Mindmapping Buzan / Buzan 1993 und Kuhn 2009, 73ff.

¹⁷ Rampillon 1985, 45.

¹⁸ Rampillon 1985, 30ff.

¹⁹ Vgl. Rampillon 1985, 5.

²⁰ Vgl. Rampillon 1985, 59 und Sperber 1989 Kap.4.

²¹ Damit sind unterrichtsorganisierende Redemittel für Lerner und Lehrer gemeint.

²² Rampillon 1985, 52f.

freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen. Sie sollen zur sicheren und fließenden Verwendung der Zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch führen. Bei aller Formbezogenheit sollten sie daher in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein.

Allerdings „[kann] eine grammatische Übungslastigkeit [...] den Spaß am fremdsprachlichen Üben stark beeinträchtigen“²³ Umso wichtiger ist es, die Grammatik „gut“ üben zu lassen. Man sollte also das „Übungsangebot differenzieren, variieren, ergänzen und durch Wahlmöglichkeiten individuell gestalten“. Die Grammatikübungen sollten effektiv und motivierend sein und „Die Übungshandlungen [...] den Zielhandlungen entsprechen“, was bedeutet, den Kommunikationswünschen zu entsprechen.²⁴

Ein wichtiger Lerntipp beim Wiederholen ist, ein grammatisches Merkheft anzufertigen. Dieses Heft, welches vom Lerner zu führen wäre, hätte viele Vorteile:

- Das Merkheft wäre leicht verstehbar, denn Grammatiknachsschlagewerke sind oft schwer verständlich, da sie u.a. eine teilweise zu fachsprachliche Terminologie haben, die zudem noch uneinheitlich ist
- beim Wiederholen setzt ein Effekt des Wiedererkennens ein, der das Behalten fördert
- man findet die Grammatik schneller wieder, weil man das Heft ja selbst angelegt hat
- es gibt eine Portfolio-Funktion, da der Lerner sieht, was er schon alles weiß und kann
- auch das Selbst-Schreiben fördert das Behalten.²⁵

3. Die Umfrage

3.1. Durchführung

Die Umfrage habe ich in meinen vier Kursen für Studierende des ersten und zweiten Semesters am Ende des Studienjahres 2008/09 durchgeführt. Die

²³ Raabe 1989, 284.

²⁴ Raabe 1989, 286.

²⁵ (Vgl.) Rampillon 1985, 61.

befragten Klassen hatten pro Woche 2 mal 90 Minuten Unterricht, jeweils einmal bei einem japanischen Kollegen und bei mir. Die Kurse für Geisteswissenschaftler (文系)²⁶ waren auf zwei Jahre angelegt (im zweiten Studienjahr war nur noch einmal 90 Minuten pro Woche Unterricht), die der Techniker und der Agrarwissenschaftler auf ein Jahr. Die Daten sind für jede Person anonymisiert erfasst worden, so dass ein Lernprofil für jeden einzelnen Kursteilnehmer²⁷ erstellt werden konnte. An der selbstverständlich freiwilligen Umfrage beteiligten sich bei den Technikern 25 von 29 Personen, bei den Geisteswissenschaftlern I 28 von 32, bei den Agrarwissenschaftlern alle 32 und bei den Geisteswissenschaftlern II auch alle Personen, nämlich 31.

Gefragt wurde nach der Häufigkeit und Länge des außerunterrichtlichen Übens zwischen zwei Sitzungen, und zwar hinsichtlich Hausaufgaben, Vokabel- und Grammatiklernen. Ich hatte nahegelegt, das Vokabellernen aus Zeitgründen, trotz etlicher Nachteile,²⁸ mit Wortlisten zu machen, habe allerdings auch die erfolgversprechendere Karteikastenmethode erklärt und Hilfe angeboten, eventuell andere Methoden zusammen mit den Studenten zu erörtern.²⁹ Das Grammatiklernen sollte in Form von wiederholendem Anschauen und Einprägen³⁰ der grammatischen Strukturen, so, wie sie im Lehrbuch abgebildet oder von meinen Tafelanschrieben notiert worden waren, geschehen. Die Hausaufgaben bestanden meistens aus den üblichen Aufgaben in Lehrwerken,³¹ so dass man dort – jedenfalls bei ernsthafter Erledigung – ebenfalls den Wortschatz und die Grammatik trainieren konnte. Allerdings war auch des öfteren Aufgabe, an Projekten oder Referaten zu arbeiten, Texte zu verfassen u.ä. Empfohlen habe

²⁶ Ein Geisteswissenschaftlerkurs bestand aus Literatur-, Erziehungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlern (in den Tabellen *Geist I* genannt), der andere aus Wirtschafts- und Informationswissenschaftlern (*Geist II*).

²⁷ Im weiteren *KT* genannt.

²⁸ Vgl. Kap. 2.2

²⁹ Vgl. Rampillon 1985, 44 u. Kuhn 2009, 89.

Dieses Angebot ist aber von niemandem angenommen worden, alleinige Lernmethode scheint das Paarassoziationslernen gewesen zu sein.

³⁰ Ggf. auch durch Nachsprechen.

³¹ Vgl. Raabe 1989, 285.

ich eine wöchentliche Lernzeit von 90 Minuten, die in jeweils 30 min für Hausaufgaben, Vokabeln und Grammatik aufgeteilt werden könnte.³² Innerhalb des Semesters wurden Grammatik- und Vokabelkurztests durchgeführt (am Ende des Semesters stand ein mündlicher Test), so dass sich eine Lernmotivation aus der Erlangung kommunikativer Kompetenz und aus dem Bestreben, gute Noten zu bekommen, ergeben konnte.

Als erstes wurde nach der Häufigkeit gefragt, mit der die Hausaufgaben gemacht und mit der Vokabeln und Grammatik gelernt wurden, und das sowohl bei meinem, als auch bei dem Unterricht des Kollegen. Die Häufigkeit konnte mit *immer oder fast immer* (eine Erledigungsquote von 100–90%, d.h. mindestens 9 von 10 gegebenen Hausaufgaben wurden erledigt), *oft* (Erledigungsquote: mind. 60%), *manchmal* (mind. 40%), *selten* (mind. 10%) oder *nie oder fast nie* (unter 10%) angegeben werden. Als zweites wurde nach der Lerndauer für Vokabeln und Grammatik gefragt. Es konnte für die Lerndauer angegeben werden: *bis zu 10 min*, *bis zu 20 min*, *bis zu 30 min* und *über 30 min*.

3.2. Vorstellung der Daten

Wie diszipliniert waren die Studenten, was die Erledigung der Hausaufgaben angeht?³³

³² Selbstverständlich handelt es sich bei den 30 min nur um Richtwerte. Die Studenten hätten also z.B. für das Vokabellernen mehr, dafür beim Grammatiklernen weniger Zeit verwenden können. Dass die Lernzeit von 90 min gerne überschritten werden durfte, blieb von mir nicht unerwähnt.

³³ Natürlich wird ein guter Lerner die Hausaufgaben nicht nur regelmäßig sondern auch *sorgfältig* machen. Trotzdem zeigt aber, wenn man diese *überhaupt* macht, dass man die unabdingbare Voraussetzung zum Lernen, die von mir auch immer wieder eingefordert wurde, erfüllt und die Hausaufgaben“pflicht“ formal akzeptiert. Von einer gewissen Lernbereitschaft darf ausgegangen werden.

	Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	24	46,4	46,9	61,3
oft	44	42,9	46,9	22,6
manchmal	24	10,7	6,3	6,5
selten	4	0	0	3,2
(fast) nie	4	0	0	6,5

Tabelle 1: Wie oft haben Sie Hausaufgaben gemacht? (Anteil der KT in %)

Erkennbar sind die Unterschiede zwischen den Kursen. Während die Bereitschaft der Techniker, die Hausaufgaben zu machen, am geringsten ausgeprägt ist, ist die von den Geisteswissenschaftlern II sehr gut. *Selten* oder *(fast) nie* Hausaufgaben machende Studenten gibt es bei den Technikern zu 8%, während sie bei den Geisteswissenschaftlern I und den Agrarwissenschaftlern gar nicht auftreten, aber wiederum mit gut 9,5% bei den Geisteswissenschaftlern II vorkommen. Das ist ein Hinweis darauf, dass das Lernprofil in den Kursen je nach Studienfach verschieden ist, aber auch innerhalb der Kurse durch nur eine geringe Anzahl von Personen eine Verschiebung des Gesamteindrucks bewirkt werden kann.³⁴ So handelte es sich z.B. bei den *(fast) nie* Lernenden nur um eine bzw. zwei Personen.

	Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	6	13	15	19
oft	11	12	15	7
manchmal	6	3	2	2
selten	1	0	0	1
(fast) nie	1	0	0	2

Tabelle 2: Wie oft haben Sie Hausaufgaben gemacht? (Anzahl Personen)

Außerdem können auch Unterschiede abhängig von der Lehrkraft auftreten. Dazu habe ich das Lernaufkommen für meinen Unterricht mit dem des Kollegen verglichen. Als Beispiel sollen hier die Hausaufgaben dienen.

³⁴ Erst eine größer angelegte Umfrage würde repräsentative Ergebnisse hervorbringen.

		Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	Koll.	36	53,6	65,6	38,7
	Verf.	24	46,4	46,9	61,3
	Diff.	+12	+7,2	+18,7	-21,6
oft	Koll.	20	39,3	31,3	45,2
	Verf.	44	42,9	46,9	22,6
	Diff.	-24	-3,6	-15,6	+22,6
manchmal	Koll.	16	7,1	3,1	6,5
	Verf.	24	10,7	6,3	6,5
	Diff.	-8	-3,6	-3,2	0
selten	Koll.	24	0	0	3,2
	Verf.	4	0	0	3,2
	Diff.	+20	0	0	0
(fast) nie	Koll.	4	0	0	6,5
	Verf.	4	0	0	6,5
	Diff.	0	0	0	0

Tabelle 3: Wie oft haben Sie die Hausaufgaben gemacht? (Vergleich des Unterrichts des Kollegen mit dem des Verfassers (Anteil der KT in %))

Auffällig ist hier, dass die Kurse der Techniker, Geisteswissenschaftler I und Agrarwissenschaftler beim Kollegen eine positive Differenz von bis zu 18,7% bei *(fast) immer* Lernenden aufweisen. Nur die Geisteswissenschaftler II haben bei mir im obersten Bereich häufiger die Hausaufgaben gemacht.

Die Lernhäufigkeit bei den Vokabeln und der Grammatik sieht folgendermaßen aus:

	Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	0	0	6,3	0
Oft	8	17,9	37,5	32,3
manchmal	32	46,4	40,6	16,1
Selten	48	35,7	15,6	38,7
(fast) nie	12	0	0	12,9

Tabelle 4: Wie oft haben Sie Vokabeln geübt? (Anteil der KT in %)

	Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	0	0	3,1	0
oft	12	21,4	9,4	12,9
manchmal	20	39,3	34,4	22,6
selten	60	39,3	46,9	54,8
(fast) nie	8	0	6,3	9,7

Tabelle 5: Wie oft haben Sie Grammatik geübt? (Anteil der KT in %)

Generell muss konstatiert werden, dass die Lernbereitschaft für Vokabeln und Grammatik im Vergleich zu den Hausaufgaben stark abfällt. Die folgende Tabelle zeigt diese Differenz:

	Technik	Geist I	Agrar	Geist II
(fast) immer	24	46,4	46,9	61,3
Diff. V	-24	-46,4	-40,6	-61,3
Diff. G	-24	-46,6	-43,8	-61,3
oft	44	42,9	46,9	22,6
Diff. V	-36	-25	-9,4	+9,7
Diff. G	-32	-21,5	-37,5	-9,7
manchmal	24	10,7	6,3	6,5
Diff. V	+8	+35,7	+34,3	+9,6
Diff. G	-4	+28,6	+28,1	+16,1
selten	4	0	0	3,2
Diff. V.	+44	+35,7	+15,6	+35,5
Diff. G	+56	+39,3	+46,9	+51,6
(fast) nie	4	0	0	6,5
Diff. V.	+8	0	0	+6,4
Diff. G	+4	0	+6,3	+3,2

Tabelle 6: Vergleich Hausaufgaben-Vokabel-/Grammatiklernen (Anteil der KT in %)

Auch wenn die Bereitschaft zum Lernen außerhalb des Klassenzimmers signifikant unter der von mir empfohlenen Marke blieb, könnte man, mit der nötigen Toleranz, die Lernhäufigkeit der Studenten, von den Technikern einmal

abgesehen, noch positiv beurteilen. Doch wie sieht die Lernzeit aus? Bei den Agrarwissenschaftlern z.B. haben drei von zehn *oft* Vokabeln lernende Personen nur bis zu 10 Minuten gelernt, was ich als zu wenig erachte. Deshalb habe ich die Lernhäufigkeit zu der Lerndauer in Bezug gesetzt. Berücksichtigt wurden dabei nur mindestens *manchmal* und *über 10 Minuten* Lernende, da dieses meiner Ansicht nach das Lernminimum darstellt.

Min	Technik		Geist I		Agrar		Geist II	
	>20	>10	>20	>10	>20	>10	>20	>10
(fast) immer	0	0	0	0	1	1	0	0
oft	1	1	3	2	9	3	4	3
manchmal	3	3	5	4	7	5	2	2
zusammen:	8		14		26		11	

Tabelle 7: Vergleich Lernhäufigkeit–Lerndauer von Vokabeln (Anzahl Personen)

In Prozent ausgedrückt sind das:

min	Technik		Geist I		Agrar		Geist II	
	>20	>10	>20	>10	>20	>10	>20	>10
(fast) immer	0	0	0	0	3,1	3,1	0	0
oft	4	4	10,7	7,1	28,1	9,4	12,9	9,7
manchmal	12	12	17,9	14,3	21,9	15,6	6,5	6,5
zusammen:	32		50		81,2		35,6	

Tabelle 8: Vergleich Lernhäufigkeit–Lerndauer von Vokabeln (Anteil der KT in %)

Somit können wir sehen, dass nur bei einer Klasse eine große Mehrheit zufriedenstellend übt. Eine Klasse liegt mit genau 50% bei der Hälfte und zwei erreichen nur ungefähr ein Drittel.

Für die Grammatik ergibt sich folgendes Bild:

	Technik		Geist I		Agrar		Geist II	
min	>20	>10	>20	>10	>20	>10	>20	>10
(fast) immer	0	0	0	0	3,1	0	0	0
oft	4	8	14,3	3,6	6,3	3,1	0	9,7
manchmal	4	4	21,4	14,3	25	6,3	12,9	6,5
zusammen:	20		53,6		43,8		29,1	

Tabelle 9: Relation Lernhäufigkeit–Lerndauer von Grammatik (Anteil der KT in %)

Demnach war für Techniker, die Grammatik zu lernen, *deutlich* weniger attraktiv, für die Geisteswissenschaftler II *etwas* weniger.³⁵ Die Geisteswissenschaftler I lernten die Grammatik sogar intensiver als die Vokabeln.

3.3 Zusammenfassung

Die Umfrage, die mit nur vier befragten Kursen natürlich nicht repräsentativ ist, hat folgendes gezeigt:

1. Betrachtet man die Häufigkeit der gemachten Hausaufgaben, könnte man zufrieden sein. Die Studenten waren größtenteils diszipliniert, haben die Hausaufgaben also relativ beflissen gemacht. Es bestehen aber Unterschiede hinsichtlich des Studienfachs. Geisteswissenschaftler und Agrarwissenschaftler scheinen sie motivierter zu erledigen als z.B. Techniker.
2. Außerdem ist das Aufkommen des außerunterrichtlichen Übens auch abhängig von der Lehrkraft. Dieses könnte daran liegen, dass a) das Unterrichtskonzept der jeweiligen Lehrkraft ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Üben in verschiedener Hinsicht erfordert, b) das selbstständige Lernen zwar gefordert, aber weniger explizit thematisiert wurde, c) eine geringere Autorität der Lehrkraft ein Lernen eventuell überflüssig erscheinen ließ oder d) die Notwendigkeit des Lernens aus sonstigen Gründen nicht gesehen wurde.
3. Das Vokabel- und Grammatiküben ist signifikant weniger ausgeprägt als das Üben durch Hausaufgaben.

³⁵ Am stärksten fielen hier zwar die Agrarwissenschaftler ab, aber dieser Kurs war ein Konversationskurs, in dem die Grammatik eine untergeordnete Rolle spielte, so dass sie auch kaum gelernt werden brauchte.

4. Häufigkeit und Dauer *zusammengenommen*, ergeben eine nicht genügende Lernquote.

Fazit: Insgesamt gesehen erreicht das außerunterrichtliche Lernen eine nicht zufriedenstellende Quote. Meinen Empfehlungen, wöchentlich 3 mal 30 Minuten zu lernen, wurde nicht gefolgt.

4. Schlussfolgerungen

Trotz der von mir gemachten Vorgaben war das Lernaufkommen in den befragten Kursen gering. Das zeigt, dass die de facto-Lernbereitschaft und Motivation zu wünschen übrig lässt. Was waren die Gründe dafür? Dieses würde man nur dadurch eruieren können, dass man die Studenten auch *danach* fragt. Denkbar sind aber sowohl für meine, als auch für die anderen Deutschkurse und für den Fremdsprachenunterricht allgemein a) zu wenig Zeit, b) zu wenig Lust generell auf das Fremdsprachenlernen oder c) auf konkrete Sprachen, d) die im Sprachunterricht behandelten Themen oder e) die Übungsformen und f) ein zu schwerer, anspruchsvoller Unterricht oder ein zu leichter, anspruchsloser Unterricht.

Möglich sind natürlich noch viele andere Gründe für mangelnde Lernbereitschaft und Motivation. Diese könnten mittels Umfrage o.ä. konkretisiert werden und etwaige Abhilfe schaffende Maßnahmen getroffen werden.

Was könnte man nun gegen die hier zur Sprache gekommenen ungünstigen Voraussetzungen tun?

Ad a) Bei allem, was der Lehrer von seinen Lernern im und für den Unterricht verlangt, muss er meiner Meinung nach bedenken, ob diese überhaupt *in der Lage sind*, dieses zu leisten. Das gilt natürlich auch für den Zeitfaktor. Es wäre also erstens zu entscheiden, wie hoch die zeitliche Arbeitsbelastung für die Studenten werden soll (beispielsweise 40 Stunden pro Woche), zweitens zu untersuchen, wie hoch diese von Studenten des ersten Studienjahres durch Studienveranstaltungen und deren Vor- und Nachbereitungszeit durchschnittlich

ist, um dann drittens zu errechnen, welches zeitliche Pensum man für das Erlernen der zweiten Fremdsprache ansetzen kann.

Ad b) Bei einer generellen Ablehnung des Erlernens einer zweiten Fremdsprache gibt es nicht viel, was getan werden kann. Es bestünde die Möglichkeit, noch besser die Vorteile einer solchen Lernerfahrung herauszustellen oder aber man macht die zweite Fremdsprache zur einer komplett freiwilligen Veranstaltung.

Ad c) Werden nur bestimmte Fremdsprachen abgelehnt, so sollte auf alle Fälle gewährleistet sein, dass jeder die Fremdsprache lernen kann, die er zu lernen wünscht und nicht mangels Kursplätzen jemand nicht seine Wunschsprache bekommen kann.³⁶ Ist aber jemand mit der gewählten Fremdsprache nicht glücklich geworden, so müsste man einen Wechsel zu einer anderen Sprache ermöglichen.

Ad d) Innerhalb des Sprachkurses vorkommende Themen, beispielsweise *sich vorstellen, Einkaufen, Restaurantbesuch* werden eventuell mangels Relevanz oder Interessantheitsgrad abgelehnt. Den Lernern eine Mitsprache bei der Themenauswahl einzuräumen, könnte hier Abhilfe schaffen. Auch die eigentlich positiv zu beurteilende, hoch gehaltene Ausbildung der kommunikativen Fähigkeit muss nicht mit den Vorstellungen der Studenten korrespondieren.³⁷ Zu erwägen wäre deshalb eine Flexibilisierung des Curriculums und, damit zusammenhängend, ein Verzicht auf Lehrbücher, die den Lerninhalt und die Progression vorgeben.³⁸

Ad e) Falls die Übungsformen auf eine Nicht-Akzeptanz der Studenten stoßen sollten, so könnten diese entweder verändert³⁹ oder aber deren Notwendigkeit nochmals erläutert und erklärt werden.

³⁶ Hier ist anzumerken, dass die Entscheidung, wie viele Kursplätze für welche Fremdsprachen zur Verfügung gestellt werden, allein der Universität obliegt. Sie hätte also die Möglichkeit, das Angebot an Plätzen dem Bedarf anzupassen.

³⁷ In den Kursbeschreibungen des Syllabus des Studienjahres 2011/12 fanden dabei vor allem die Ausbildung der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die elementare Kommunikationskompetenz, die Grammatik und die Landeskunde Erwähnung. Ebenfalls häufig genannt werden die Dialogarbeit und das Hörverständnis. Insofern kann man davon ausgehen, dass die Vermittlung der deutschen Sprache im Vordergrund steht und nicht etwa die der Kultur.

³⁸ Vgl. Gunske von Kölln 163ff.

³⁹ Vgl. Kap. 2.1.

Ad f) Ist das Unterrichtsniveau für einige oder für alle zu hoch oder zu niedrig, was durch direkte Befragung der Studenten nach vorherigem Self-assessment⁴⁰ in Erfahrung zu bringen ist, so müssten entweder das Niveau angepasst oder durch Binnendifferenzierung die Diskrepanzen entschärft werden.

5. Schlusswort

Ziel der Umfrage war, einen Einblick in das Lernverhalten japanischer akademischer Fremdsprachenlerner hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes zu bekommen. Repräsentativ war sie nicht, aber sie zeigte, dass eine breiter angelegte Umfrage, die dann auch nach den Gründen für das individuelle Lernverhalten fragt, noch aufschlussreicher wäre. Desweiteren wären Daten zum zeitlichen Lernaufwand, die in Bezug zu den Zensuren für den Sprachkurs oder zu einer einigermaßen objektivierbaren Sprachkompetenz der Befragten, also durch einen Test, gebracht werden und dann eventuell Korrelationen zeigten, interessant.

Um den Lernerwillen verstehen und die Unterrichtsplanung daran anpassen zu können, ist meiner Ansicht nach das genaue Studium der halbjährlichen uneigenen Umfrage notwendig.⁴¹ Durch selbstentworfenen Fragebögen kann man dann noch genauer in Erfahrung bringen, was die Studenten lernen möchten.⁴² Desweiteren ist zur besseren Planung des Unterrichts bzw. der Lernziele, Lerninhalte usw. eine umfassende Absprache mit den Kollegen unbedingt erforderlich.

Nicht freiwillig zu lernen, was im Großen bedeuten kann, dass man Fremdsprachen generell oder aber konkret das Deutsche z.B. nicht lernen möchte, es aber muss, und im Kleinen, dass man nur bestimmte Themen oder Lerninhalte

⁴⁰ Vgl. Weskamp 1989.

⁴¹ 授業評価アンケート

⁴² Einem möglichen, nicht unberechtigten Einwand, Studenten würden womöglich versuchen, einen möglichst einfachen Unterricht zu erwirken, kann entgegnet werden, dass er seinen Anspruch nicht verlieren muss. Das Niveau kann trotzdem gehalten werden.

ablehnt, ist uneffizient. Behaltend lernen kann man damit in nicht.⁴³ Aber – einer fatalistischen Haltung möchte ich nicht Vorschub leisten. Man könnte die in dieser Arbeit genannten Erkenntnisse, falls sie denn von den Deutschlehrerkollegen geteilt werden könnten, zum Anlass nehmen, konzeptionell etwas zu verändern. Andere Lernziele zu setzen oder Lernformen zu wagen, könnte vielleicht allen nützen: Den Studenten, den Dozenten und auch dem Deutschen in der Universität Nagoya.

Literatur

Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*, Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt 1997 (Fernstudienprojekt Deutsch als Fremdsprache und Germanistik, Fernstudieneinheit 15).

Balmus, Petra / Oebel, Guido / Reinelt, Rudolf (Hg.): *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München: Iudicium 2005.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten Auflage 2003).

Börner, Wolfgang: „’Das ist eigentlich so ’ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß’ – Lernermeinungen zu Grammatikübungen. In: Riemer, Claudia (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Tübingen: Narr 2000 (Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag), 323-337.

Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen/Basel: Francke 1989 (2. verb. und erw. Aufl. 1993).

Buzan, Tony / Buzan Barry: *Das Mind-Map Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials*, o.O.: MVG 1993 (7., aktualisierte Auflage

⁴³ Vgl. Apeltauer 1997, 70f. u. 105ff., Kuhn 2009, 36f. u. 44ff. u. Lebedeva 2010, 63ff., 67ff. u. 75ff.

2011).

- Degen, Ralf: „Vorschläge zur expliziten Förderung autonomen Lernverhaltens im Fremdsprachenunterricht an japanischen Hochschulen“ In: Balmus, Petra / Oebel, Guido / Reinelt, Rudolf (Hg.): *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München: Iudicium 2005, 129-147.
- Doyé, Peter: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*, Hannover: Schroedel 1980.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch, hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski, 2. völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl., Mannheim: Dudenverl. 1989.
- Duppel-Takayama, Mechthild u.a. (Hg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*, München: Iudicium 2003.
- Gunske von Kölln, Martina: „Meine ersten 90 Minuten Deutsch.“ Neue Inhalte und ein neuer Einstieg in eine neue Sprache, die nicht die erste Fremdsprache ist“. In: Duppel-Takayama, Mechthild u.a. (Hg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*, München: Iudicium 2003, 161-172.
- Hecht, Karlheinz / Green, Peter S.: „Fehler: leicht – mittel – schwer? Zum Problem der Fehlergewichtung und des Bewertens der interpersonellen und referentiellen Funktionen der Sprache“. In: *Englisch* 24, 3 (1989), 81-87.
- Lebedeva, Natalia: *Mehrsprachigkeit und Gehirnforschung. Sprachen im Gehirn: beobachten, verarbeiten, fördern*, Saarbrücken: VDM 2010.
- Pauels, Wolfgang: „Hausaufgaben“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten Auflage 2003).
- Raabe, Horst: „Grammatikübungen“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten

- Auflage 2003), 283-287.
- Rampillon, Ute: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Hueber 1985 (Forum Sprache; 3. Auflage 1996).
- Rampillon, Ute: „Lerntechniken“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten Auflage 2003), 340-344.
- Riemer, Claudia (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Tübingen: Narr 2000 (Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag).
- Rösler, Albrecht / Boeckmann, Klaus-Börge / Slivensky, Susanna (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*, München: Iudicium 2000.
- Scherfer, Peter: „Wortschatzübungen“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten Auflage 2003), 280-283.
- Sperber, Horst G.: *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb: Mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*, München Iudicium 1989 (Studien Deutsch, Bd.9; zugl.: München, Univ., Diss., 1989)
- Vogt, Gisela / Quetz, Jürgen: „’Hausaufgaben’ oder ’Hilfe beim Lernen zu Hause?’“ In: *Zielsprache Englisch* 22 (1992), 39-42.
- Weskamp, Ralf: „Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und –einstufung“ In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 1989 (5. unveränderte Auflage der 4. vollständig neu bearbeiteten Auflage 2003), 382-384.

