

Michael Schart

Die Suche – ein Nachruf.

Das „andere Lehrwerk“ aus der Sicht japanischer Studierender.

1. Einleitung

Sie verstand sich als eine Alternative zu all dem, was der Lehrbuchmarkt für Deutsch als Fremdsprache bislang gesehen hatte und mit entsprechend hohen Erwartungen wurde ihr Erscheinen im Jahre 1993 verknüpft (z.B. Bornebusch 1994). Ein langes Leben war ihr jedoch nicht vergönnt. Das Hinscheiden, genau ein Jahrzehnt später, verlief in aller Stille und lässt die Frage zurück, was falsch war an der so viel versprechenden Idee von „Die Suche – das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache“¹. Der Langenscheidt Verlag hat inzwischen seine Antwort präsentiert: Unter dem neuen Titel „Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen“ (Eismann 2004), in neuer Aufmachung und mit gestrafftem Inhalt richtet sich das Lehrwerk nunmehr an Lernende, die bereits Grundkenntnisse im Deutschen besitzen. Es ist fortan als ein kursbegleitendes Material gedacht, das vor allem das Hörverstehen trainieren und sich besonders gut für Selbstlerner eignen soll. Lässt sich aus diesen konzeptionellen Veränderungen unmittelbar auf die Schwächen von „Die Suche“ schließen oder wurde einfach ein neuer Anlauf gewagt, indem man sich auf vermeintliche Stärken verließ?

Genauer über die Gründe für das Scheitern von „Die Suche“ zu erfahren, sollte eigentlich ein Anliegen der Fremdspracheforschung sein – gerade weil das Autorenteam und der Verlag den Mut aufbrachten, den Mainstream der Lehrwerkproduktion zu verlassen. Warum also konnte sich dieses Lehrwerk mit seiner Andersartigkeit nicht durchsetzen? Wer die Lehrwerkforschung dazu befragt, wird jedoch um eine Enttäuschung nicht umhin kommen, denn abgesehen von wenigen Beschreibungen der Konzeption des Lehrwerks – zum Teil angereichert mit persönlichen Erfahrungen (Schreiter 1997, Thonhauser-Jursnick 2000) – sowie einer Lehrwerkkritik von Thiele (1996) mangelt es offenbar an wissenschaftlichen Arbeiten zu diesem Thema. Es fehlt jede Form von systematischer Beobachtung des Einsatzes im Unterricht, jede Form von Wirkungsforschung. „Die Suche“ muss daher als ein symptomatisches Beispiel für die dürftige Aufmerksamkeit gelten, die der empirischen Lehrwerkforschung innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremdsprache nach wie vor zuteil wird (siehe die Kritik bei Henrici 1999, Krumm & Ohms-Duszenko 2001, Königs 2004).

Auf der Grundlage der Ergebnisse von Studierendenbefragungen möchte im Folgenden einen kleinen Bereich dieses weitgehend brachliegenden Gebietes in der Forschungslandschaft erschließen. Ich werde einige Gründe dafür darstellen, weshalb dem Lehrwerk das Überleben in meinem eigenen

Arbeitsumfeld, dem Deutschunterricht an japanischen Universitäten, schwer fallen musste. Aber ich möchte zugleich auch aufzeigen, dass „Die Suche“ ein wertvolles Erbe hinterlässt, das für die Entwicklung von Lehrmaterialien und Unterrichtsdesigns – nicht nur an japanischen Universitäten – genutzt werden kann.

2. Die Prinzipien des Lehrwerks

„Die Suche“ ist Lernroman und Lernhörspiel in einem. Eine Kombination, die es durchaus berechtigt erscheinen lässt, die Andersartigkeit sogar im Titel zu erwähnen. Mit der Wahl eines fiktionalen Textes als Basis für ein Lehrwerk entscheiden sich die Autorinnen und Autoren gegen den anti-literarischen Trend, der die kommunikative Fremdsprachendidaktik der 80er Jahre dominierte (vgl. Pachler & Allford 2000). Sie setzen darauf, dass die von Hans Magnus Enzensberger geschriebene Geschichte ihre Überzeugungskraft in sich selbst trägt, in der Plausibilität der Handlungswelt, die sie entwirft. Sie soll, so die Autorinnen und Autoren, die Fremdsprache in ihrer Vielfalt, Offenheit, Bedeutungstiefe und ästhetischen Qualität erfahrbar machen (vgl. Eismann u.a. 1993:2ff). Nicht fiktive Kommunikation über einen authentischen Text, sondern authentische Kommunikation über einen fiktiven Text will „Die Suche“ ermöglichen.

Hans Magnus Enzensberger entwirft die Geschichte zweier Detektive, die ein Lehrbuch und ein Hörspiel lang nach einer mysteriösen Frau suchen. Und so wie das Schicksal der beiden Männer letztlich ohne Abschluss bleibt, gehört es zu den grundlegenden didaktischen Prinzipien des Lehrwerkes, dass es manches offen, und damit der Erkundung durch die Lernenden, ihrer Phantasie und Interpretation überlässt. Die Offenheit als didaktischer Grundsatz spielt ebenso bei der Vermittlung grammatischer Elemente eine entscheidende Rolle. Im Arbeitsbuch finden sich zwar auch explizite Grammatikerklärungen und -übungen, doch das Erscheinungsbild des Lehrwerks wird von kreativ zu lösenden Aufgabenstellungen² bestimmt.

Mit ihrer Konzeption muss „Die Suche“ zur jener entdeckend-literarischen Strömung innerhalb des kommunikativen Ansatzes gerechnet werden (Kast 1994:5f), die im Verlauf der 90er Jahre einen spürbaren Aufschwung erlebte. Denn ebenso wie bei Simulationen (Ecke 2001; Sippel 2003), der Storyline-Methode (Fehse & Kocher 2000, Schrader 2000), dem improvisierenden Sprechen (Kurtz 2001), verschiedenen Formen der kreativen Textarbeit (Caspari 2000) oder dramapädagogischen Ansätzen (Meixner 2001) zielt „Die Suche“ auf ein Unterrichtsdesign, das Leerstellen zur aktiven Mitgestaltung vorsieht, das die Lernenden über die Auseinandersetzung mit fiktiven Situationen in ihren Emotionen, Werten und Lebenserfahrungen anspricht, sie zum Perspektivenwechsel animiert und dazu anhält, den Umgang mit Ungewissheiten zu trainieren.

Eine Konzeption, die einerseits der verbreiteten Vorstellung entgegensteht, das Sprechen im Fremdsprachenunterricht als einen Wert an sich zu begreifen, unabhängig von Anlass und Thema (vgl. Sato & Kleinsasser 1999, Thompson 1996); die andererseits aber auch mit der Idee bricht, der Unterricht gewinne vor allem durch die Verwendung von Originaltexten aus dem fremdkulturellen Alltag an Authentizität. Am Lehrwerk „Die Suche“ wird deutlich, dass die Authentizität nicht auf die

Form der Lehrmaterialien reduziert werden kann. Sie ergibt sich vielmehr aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren in der spezifischen Lebenssituation Unterricht; etwa aus der Art und Weise der Rezeption des Lehrmaterials durch die Lernenden. Von einem authentischen Unterricht zu sprechen, macht so betrachtet erst Sinn, wenn die Beteiligten die Inhalte, Ziele, Arbeits- und Übungsformen als förderlich, einsichtig und glaubwürdig empfinden (Breen 1985; Schart 2003:94ff). Diese Überlegungen leiten über zu einem zentralen Erkenntnisinteresse der empirischen Lehrwerkforschung: Ihr sollte es darum gehen, besser zu verstehen, wie Lehrende und Lernende in unterschiedlichen Kontexten mit der Konzeption eines Lehrwerks umgehen. Im Falle von „Die Suche“ bedeutet das konkret: Vermag das Lehrwerk die Betroffenen vom Sinn eines Lernromans und offener Lernformen zu überzeugen? Harmoniert es mit dem, was die Curricula an japanischen Universitäten vorsehen, was die lokale Lernkultur gebietet oder Lehrenden und Lernenden erwarten? In diesem Beitrag werde ich nur einen kleinen Bereich dieser komplexen Fragestellung behandeln: Die Sicht von Studierenden, die in meinen eigenen Kursen mit „Die Suche“ lernten. Für ein besseres Verständnis der Situation halte ich es jedoch für unerlässlich, diesen Unterricht in einem größeren Kontext zu verorten. Dieser Aufgabe widmet sich der folgende Abschnitt.

3. Der unterrichtliche Kontext

3.1. Das Curriculum: ein Fragment

Die empirischen Daten, die ich weiter unten vorstellen möchte, entstammen Befragungen am Institut für Fremdsprachen und Kulturstudien der Hokkaido-Universität in Sapporo, an dem ich zwischen 2000 und Februar 2003 in sechs Klassen mit dem Lehrwerk „Die Suche 1“ arbeitete. So wie an einer Vielzahl japanischer Universitäten können die Studierenden dort im Rahmen ihres Grundstudiums, dessen Curriculum zwei Fremdsprachen vorschreibt, mit dem Deutschunterricht beginnen. Das Programm umfasst 3 Semesterwochenstunden (à 90 Minuten) in den ersten beiden Semestern und 2 Semesterwochenstunden im dritten Semester. Allerdings, und das kann als ein Mangel an vielen japanischen Universitäten gelten, fehlt es an einem Curriculum im Sinne einer in pädagogische Prinzipien gefassten, übergreifenden Begründung für ein Bildungsprogramm (vgl. Kelly, 1999: 3).³ Es bleibt ein Fragment, das vor allem die Arbeitsaufgabe der muttersprachlichen Lehrenden im Ungewissen lässt. Nur soviel scheint klar: Sie sollen ihren Studierenden „die so genannten kommunikativen Fertigkeiten beibringen“, wie Terada (1996:107) es formuliert.

Aus zwei Gründen ist diese Situation sehr unbefriedigend. Zum einen gehen jeder Form von pädagogischer bzw. andragogischer Aktivität bewusst oder unbewusst gefällte Entscheidungen über den Bildungswert bestimmter Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse voraus. Das Unterrichten in Universitäten ist demnach keine neutrale Aktivität, die sich im Transfer von so etwas wie „kommunikativen Fertigkeiten“ erschöpft. Auch Fremdsprachenlehrende sind weit mehr als Fremdsprachentrainer. Ihr Verhalten im Klassenraum, die von ihnen gewählten Inhalte, Arbeitsformen und Lehrmaterialien oder ihre Art, Prüfungen und Notenvergabe zu organisieren, spiegeln bestimmte Vorstellungen von sich selbst, den Lehrenden und ihren Lernprozesse, aber auch

von der Gesellschaft insgesamt. Und es liegt eigentlich in der Verantwortung von Universitäten, diese normativen Grundlagen in einem offiziellen Curriculum zu benennen.⁴

Die zweite Schwierigkeit mit dem Lernziel, die kommunikativen Fertigkeiten der Studierenden zu entwickeln, ergibt sich aus der Vagheit dieser Formulierung. Sicher kann man noch relativ problemlos Einigkeit darüber erzielen, dass sich ein kommunikativ orientierter Unterricht zu diesem Zwecke besonders gut eignet. Doch was wiederum ist „kommunikativer Unterricht“? An der Vieldeutigkeit dieses Begriffes im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen kann kaum Zweifel bestehen. Was er bedeutet, ist nach Jahrzehnten seiner Zerfaserung kaum mehr auszumachen (vgl. Sato & Kleinsasser 1999). Es liegen didaktische Welten zwischen einer mündlich vorgetragenen Einsetzübung, einem vom Lehrwerk gelenkten Rollenspiel oder den Szenarien, wie etwa Legutke (2003) sie beschreibt, obwohl alle diese Verfahren für sich das Prädikat „kommunikativ“ in Anspruch nehmen können.

Im Hinblick auf das Curriculum der Hokkaido-Universität, so lässt sich zusammenfassen, stellt sich die weiter oben aufgeworfene Frage nach der Angemessenheit der didaktischen Prinzipien von „Die Suche“ nicht. Das Lehrwerk entspricht dem dortigen Curriculum so wenig wie es ihm widerspricht. Aber trifft das auch auf die Lernkultur zu?

3.2. Die Lernkultur: eine Frage der Tradition oder der Institution?

Ich möchte diesem Abschnitt eine These voranstellen, die Hess (1999:175) mit Blick auf seine Studierenden in Hongkong formuliert: „Nicht nur existieren m.E. keine absoluten ‚kulturellen‘ Gegensätze zwischen Ost und West: es ist auch unangebracht, Ostasien von vornherein mit dem leicht anrühigen Etikett der ‚Tradition‘ zu belegen. Das Verhalten von Lehrenden und Lernenden – und gerade das ist ja meist gemeint, wenn es um den Begriff der ‚Tradition‘ geht – ist weitgehend abhängig von dem, was ihnen geboten wird – in materieller Ausstattung des Lernumfeldes wie auch in der curricularen Konzeption der Studienangebote.“ Meines Erachtens besitzen diese Äußerungen auch aus der Perspektive des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten ihre Gültigkeit. Ein Urteil, das nicht allein meiner begrenzten persönlichen Erfahrung entspringt, sondern durch eine Reihe von Forschungsergebnissen bestätigt wird. So zeigen etwa Sakui & Gajes (1999), dass japanische Lernende willig und auch dazu fähig sind, das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und mitzugestalten. Littlewood (2000) findet als Resultat einer vergleichenden quantitativen Fragebogenstudie keine überzeugenden Anhaltspunkte für die vermeintliche Passivität und Unflexibilität ostasiatischer Lernender. „They want to explore knowledge themselves and find their own answers. Most of all, they want to do this together with their fellow students in an atmosphere which is friendly and supportive.“(Littlewood 2000: 34).

Auch für Cheng (2000:442) ist das häufig strapazierte Bild des passiven asiatischen Lernenden nichts anderes als eine Übergeneralisierung und letztlich ein Artefakt der jeweiligen Situation. Die Bedingungen sind es, so Cheng, die das Verhalten der Lernenden bestimmen: „When behaviour of reticence and passivity is observed in class, it may result from unsuitable methodology, lack of required language proficiency, irrelevant or even offensive topics, lack of rapport between the teacher

and the students, lack of motivation, and even student's mood on a particular day.“

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Hu (1996) zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlernenden in Deutschland und Taiwan. Ihre Arbeit führt sie zu dem Schluss, dass es keine „typischen“ taiwanesischen oder deutschen Haltungen zum Fremdsprachenlernen gebe und es letztlich die Institutionen seien, die die Einstellung entscheidend beeinflussen. Boeckmann (2003) stützt nach der Beobachtung von Deutschunterricht an japanischen Universitäten und der Befragung von Lehrenden und Lernenden diesen Befund. Er zieht das Fazit, dass die Vorstellung vom typischen Lernverhalten japanischer Studierender der empirischen Prüfung nicht standhalte. Sofern die Unterrichtsatmosphäre partizipativ organisiert sei und nicht nur gelegentliche Angebote zur Beteiligung biete, seien sie bereit, das Geschehen aktiv und kreativ mitzugestalten. Und Ho & Crookall (1995) schließlich kommen – wenn denn schon die Traditionen immer bemüht werden müsse – zu dem Schluss, dass zum Beispiel eine selbstorganisierte Lernform wie Gruppenarbeit gerade *nicht* im Gegensatz zu ostasiatischen Lerngewohnheiten stehe.

Fasst man all diese Befunde zusammen, so ergibt sich die Konsequenz, dass die vom Lehrwerk „Die Suche“ verfolgten pädagogischen Prinzipien der Lernkultur in Japan keineswegs widersprechen. Ob sein Einsatz gelingt oder scheitert, scheint eher eine Frage der institutionellen Bedingungen und des Wollens auf Seiten der Lehrenden zu sein.

3.3. Die Einstellung der Studierenden zu Studienbeginn

Diese Ergebnisse empirischer Forschung decken sich auffällig mit dem, was ich von meinen Studierenden über ihre Einstellungen zum Fremdsprachenlernen erfahren habe.⁵ Für die übergroße Mehrheit von ihnen ist der Deutschunterricht an der Universität erst die zweite Begegnung mit einer Fremdsprache in ihrer Lernbiographie. Hinter ihnen liegt das Englisch-Pflichtprogramm in der Mittel- und der Oberschule, das das Fremdsprachenlernen offenbar häufig als eine eintönige Veranstaltung organisiert und den Schülerinnen und Schülern wenig Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermittelt. Auf einer 5-teiligen Rating-Skala von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“ bewerten sich die Studierenden jedenfalls zumeist als eher schlechte oder sogar sehr schlechte Lernende (53 Prozent, siehe auch Abb. 3). Weitere 36 Prozent schätzen sich mittelmäßig ein und nur 11 Prozent halten sich für eher gute Fremdsprachenlernende, niemand für sehr gut.

Die Bilder, in die die Lernenden ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht fassen, sind dementsprechend von negativen Motiven dominiert. 56 Prozent der Studierenden wählen bei dieser offen gestellten Frage Beschreibungen wie „vergebliche Mühe“, „Quälerei“, „Angst“, „Unsicherheit“, „Eintönigkeit“, „ohne Nährstoffe“, „fremd“, „viel Druck“, „nur Grammatik“, „nur Regeln befolgen“, „eintönig“, „sinnlos“, „nur für Tests lernen“. Bei 26 Prozent der Antworten fällt die Zuordnung nicht einfach, weil sie sowohl negative als auch positive Aspekte enthalten: „Abenteuer“, „eine Reise ohne Landkarte“, „ein Roman mit einer langen Einleitung“, „man braucht viel Mut“ und ähnliches. Nur 18 Prozent der Studierenden reagieren ausschließlich positiv. Mit Kommentaren wie „Freude haben“, „den eigenen Horizont erweitern“, „gut für eigene Zukunft sein“, „aufregend“, „interessant“ oder „ein erster Schritt in eine andere Kultur“ beschreiben sie ihr Bild vom

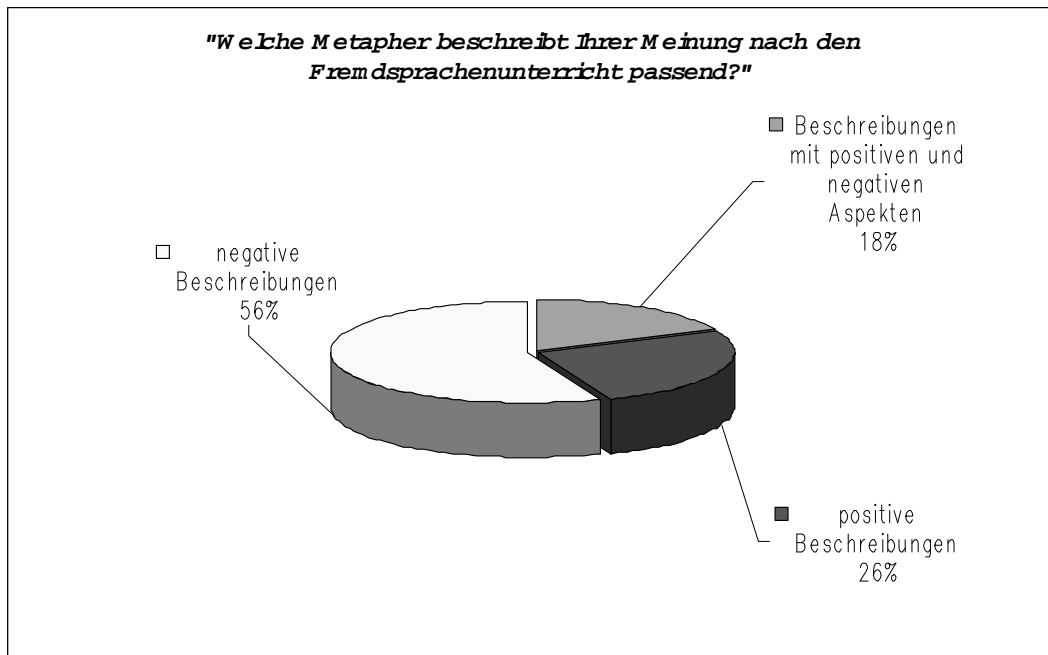


Abb. 1: Einstellungen der Studierenden zum Fremdsprachenunterricht am Beginn des Studiums (n=84)

Die Ursache der negativen Beschreibungen wird deutlicher, wenn man die Studierenden danach fragt, was sie unter einer schlechten Unterrichtsstunde verstehen. Dann erwähnen 42 der 84 Befragten „das Gefühl der Sinnlosigkeit“, „die Eintönigkeit“, „die Langeweile“ oder „das Abarbeiten des Lehrbuches“. Bei 43 Studierenden findet sich der Hinweis auf „Einbahnstraßen-Unterricht“, der die eigene Aktivität verhindere, weil der Lehrer allein das Geschehen kontrolliere. Weitere 8 Antworten beziehen sich auf die Atmosphäre im Unterricht, die als „hart“ oder „kalt“ bezeichnet wird.

Entscheidend ist aber nun, dass die Studierenden (n=84) trotz überwiegend negativer Erfahrungen durchaus eine Vorstellung davon haben, wie ein „guter Fremdsprachenunterricht“ aussehen könnte. Dazu zählen ihrer Meinung nach:

- ↘ die Begegnung mit „gesprochenem“, „natürlichem“ und „alltäglichem Deutsch“ (35 Nennungen);
- ↘ „eine entspannte Atmosphäre“, „ein sicheres Gefühl“, „der Meinungs-austausch zwischen allen“ (27 Nennungen);
- ↘ Inhalte, die „Interesse wecken“, „das eigene Wissen erweitern“ und dabei helfen „sich eine neue Welt zu erschließen“ (25 Nennungen);
- ↘ „verständliche Erklärungen“ und „systematisches Lernen“ (23 Nennungen);
- ↘ die Möglichkeit, „den Sinn des Lernens zu erfahren“, „Wirklichkeit fühlen“, „die Sprache als ein Werkzeug benutzen“ (16 Nennungen);
- ↘ „Freude am Lernen erleben“ (15 Nennungen);

↳ „selbst denken“, „selbst aktiv werden“, „sich einbringen können“ (13 Nennungen).

Auch wenn sich bei der Frage nach der „guten Unterrichtsstunde“ ein komplexeres Bild ergibt als bei jener nach den „schlechten Unterrichtsstunde“, so bestätigen diese Daten doch die weiter oben referierten Ergebnisse empirischer Forschung: Die Lernkultur scheint in erster Linie ein Produkt lokaler Bedingungen zu sein und erst zweitrangig ein Ausdruck von gesellschaftlichen Traditionen. Möglicherweise gibt es einen typischen Stil des Englischunterrichts an japanischen Mittel- und Oberschulen. Aber von diesem lässt sich nicht auf eine japanische Lernkultur schließen, denn diese würde zu mehr oder weniger einheitlichen Vorstellungen über den Lernprozess bei Lehrenden und Lernenden führen und gerade nicht zu dem in diesem Abschnitt beschriebenen differenzierten und vor allem auch kritischen Urteil der Studierenden.

Offen bleibt damit dennoch die Frage, in wie weit das, was ich weiter oben als didaktische Prinzipien des Lehrwerks „Die Suche“ skizzierte, sich mit dem trifft, was die Studierenden für guten Unterricht halten. Meinen sie zum Beispiel mit ihrem Wunsch, im Unterricht „selbst aktiv zu werden“ und „selbst zu denken“ dasselbe was ich mir als ein Lehrender, der sich an der Lehrwerkskonzeption von „Die Suche“ orientiert, darunter vorstelle?

Werfen Lehrende solche Fragen auf, stoßen sie unweigerlich an die Grenzen ihrer Erfahrung und ihrer Intuition. Sie müssen daher Wege finden, um einen gewissen Abstand zum eigenen Handeln zu gewinnen. Die Methoden der empirischen Sozialforschung bieten ihnen dafür das notwendige Instrumentarium, denn sie ermöglichen es, flüchtiges und komplexes Geschehen zu erfassen und zu deuten. Es ist der grundlegende Gedanke der Aktionsforschung, dass es nicht allein die Aufgabe professionell Forschender ist, Lehr- und Lernprozesse in diesem Sinne wissenschaftlich zu untersuchen. Auch Lehrende können durch einen systematischen und selbstkritischen Blick das eigene Handeln und die verschiedenen Einflussfaktoren von Unterricht erforschen. Sie schaffen damit nicht nur eine Grundlage, um ihr unmittelbares Arbeitsumfeld besser zu verstehen und weiterzuentwickeln, sondern leisten mit ihrer besonderen Perspektive zugleich auch einen wichtigen Beitrag zur Wissenschaft. Im Rahmen dieses Beitrages kann ich allerdings nicht darauf eingehen, wie die Aktionsforschung in den vergangenen Jahrzehnten ihr Profil ausgebildet und sich als ein gleichberechtigter Stil des forschenden Zugangs zu Lehr- und Lernprozessen etabliert hat (siehe dazu beispielsweise Altrichter 1990; Campell u.a. 2004; Stenhouse 1985; Wallace 1998). Ich werde jedoch im Folgenden das methodische Vorgehen bei meiner Aktionsforschungsstudie erklären und dabei auch auf methodologische Probleme zu sprechen kommen.

4. Methode und Methodologie

4.1. Zur Rolle des Lehrwerks

Bei der folgenden Darstellung und Diskussion von studentischen Meinungen zum Lehrwerk „Die Suche“ handelt es sich gleichsam um ein Nebenprodukt unterrichtsbegleitender Aktionsforschung. Es ging mir zwar von Beginn an immer auch darum zu erfahren, wie die Studierenden auf die Konzeption von „Die Suche“ reagieren, wo sie den Reiz und die Schwierigkeiten dieses

Lehrmaterials sehen und wie sich ihre Wahrnehmungen von meinen eigenen unterscheiden. Aber im Zentrum stand für mich der Unterricht als Ganzes, seine inhaltliche Gestaltung, die Arbeitsformen und die Arbeitsatmosphäre (vgl. dazu die Fragebögen im Anhang). Ich verstehe „Die Suche“ also nur als eines von mehreren relevanten Elementen des Unterrichts. Natürlich gibt es viele Überschneidungen zwischen den pädagogischen Prinzipien, die das Lehrwerk transportiert, und meinen eigenen Vorstellungen von einem erfolgreichen Unterrichtsdesign. Aber die Bedeutung von Lehrwerken für einen erfolgreichen Unterricht sollte meines Erachtens nicht überbewertet werden. Sie stellen nicht mehr als ein Hilfsmittel dar, das die Strukturierung von Unterrichtsprozessen erleichtert. Mit Funk (2001:290) sehe ich Lehrwerke also vor allem als ein Serviceangebot für die Unterrichtsvorbereitung sowie als Begleiter von Lehr- und Lernprozessen. In dem Maße jedoch, in dem sie das Geschehen dominieren, schränken sie die Professionalität der Lehrenden ein und entmündigen alle Beteiligten.

In meinem Fall wurde der Unterricht durch eine Vielzahl von Elementen ergänzt, die vom Lehrwerk nicht vorgesehen sind. Dazu zählen: die Dominanz von Gruppenarbeit (auch bei Prüfungen), das Prinzip des Lernens durch Lehren⁶, Projektarbeiten, Ergänzung des Inhalts durch landeskundliche Materialien, Selbstevaluation u.a.m.

Daraus ergibt sich eine methodologische Schwierigkeit. Gerade weil es sich um meine Umsetzung der Prinzipien von „Die Suche“ handelt, komme ich über die Meinungen der Studierenden nur bedingt zu generalisierenden Aussagen über die Stärken und Schwächen des Lehrwerks. Die Vielfalt der beteiligten Faktoren macht es unmöglich, die Wirkung von „Die Suche“ isoliert zu betrachten. Hierbei handelt es sich freilich um ein unlösbares Problem, mit dem sich all jene empirischen Forschungsansätze konfrontiert sehen, die den Fremdsprachenunterricht als ein soziales und mithin komplexes Geschehen begreifen (vgl. Scharf 2003:41ff). Ihm lässt sich nur dadurch begegnen, dass Forschende ihre Arbeit nachvollziehbar machen und zugleich auf die Beschränkungen verweisen, denen ihre Ergebnisse unterliegen.

4.2. Für und Wider der Lehrveranstaltungsbewertung

Um den Unterricht als Ganzes besser zu verstehen, führte ich zu verschiedenen Zeitpunkten (zumeist am Beginn und am Ende jedes Semesters) Befragungen durch. Die mehrseitigen Fragebögen enthielten sowohl geschlossene als auch offene Fragestellungen, wobei der Schwerpunkt auf letzteren lag. Ich möchte dieses Vorgehen begründen, da es in den Diskussionen um die Evaluation von Unterricht keineswegs unumstritten ist.

Die Bedeutung studentischer Lehrveranstaltungsbewertungen mit Hilfe von Fragebögen wird in der Evaluationsforschung sehr unterschiedlich eingeschätzt. Für dieses Vorgehen spricht, dass Umfragen ab einer gewissen Stichprobengröße ($n > 10$) zu relativ stabilen, objektiven und validen Ergebnissen führen, wobei sich die Bewertung erfahrungsgemäß primär auf die Funktion der Lehrenden bezieht. Sie wird von einer Vielzahl potentieller Variablen der einzelnen bewertenden Individuen nicht beeinflusst, weshalb man davon ausgehen kann, dass Mittelwerte ein repräsentatives Meinungsbild widerspiegeln (siehe dazu Rindermann 1996, 1997; Schnell & Kopp 2001). Umfragen können vor

diesem Hintergrund als ein wichtiges Feedback für Lehrende und eine hilfreiche Basis für die Verbesserung von Unterricht betrachtet werden.

Es lassen sich jedoch auch Argumente anführen, die diesem Optimismus Grenzen setzen (siehe dazu Kromrey 2001; Rindermann 1997). So gibt es beispielsweise an deutschen Universitäten die Tendenz, Lehrende allgemein eher positiv zu bewerten.⁷ Darüber hinaus müssen Studierende als „Alltags-Evaluatoren“ (Kromrey) betrachtet werden, die auf der Grundlage von Ad-hoc-Assoziationen urteilen. Das birgt die Möglichkeit einer deutlichen Differenz zwischen den Intentionen der Fragenden und deren Interpretation durch die Befragten. Beobachten lässt sich bei studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen außerdem, dass häufig pauschale Bewertungen abgegeben werden. Beispielsweise werden geschlossene Fragestellungen einheitlich positiv oder negativ eingeschätzt. Die Gefahr von Erhebungsartefakten ist also erheblich. Aber auch mögliche Auswertungsartefakte müssen bedacht werden. So verwischen etwa Mittelwerte die Profile einzelner Studierender. Darüber hinaus ist die Reduktion auf Mittelwerte deshalb problematisch, weil für viele Items keine intersubjektiven Vergleichsstandards vorausgesetzt werden können. Durch eine gewissenhafte Entwicklung der Befragungsinstrumente lassen sich diese Fehlerquellen zwar reduzieren, aber nicht völlig ausschalten.

Das Problem ist grundsätzlicher Natur. Numerische Methoden übersetzen Wirklichkeit in symbolische Zeichen und erzeugen dadurch ein Gefühl von Kohärenz, zuweilen auch eine Aura der Legitimität (Thornton 1999:246). Aber die Reduktion sozialen Geschehens auf Zahlenwerte, wie sie etwa durch Skalierungen auf Fragebögen entstehen, bringt gerade im Kontext der Fremdsprachenforschung erhebliche Schwierigkeiten mit sich. Fragebogenstudien müssen davon ausgehen, dass die Entitäten, die gezählt werden, sowohl isolierbar als auch begrenzbar sind. Nur so macht es Sinn, Korrelationen zwischen ihnen finden und kausale Zusammenhänge zu beschreiben. Im Unterrichtsgeschehen sind jedoch zu viele und vor allem jeweils unterschiedliche Variablen im Spiel, um diese Annahmen aufrecht erhalten zu können. Einzelne Fälle und damit das Singuläre muss in Fragebögen aus dem Blickfeld geraten. Sie eröffnen also nur sehr begrenzte Zugänge und sollten deshalb bei Evaluationen durch andere Instrumente ergänzt werden: Gruppengespräche, Interviews, die Auswertung von Dokumenten, Videoaufzeichnungen, Unterrichtsbeobachtungen durch Kolleginnen oder Kollegen, Portfolios der Studierenden, Tagebücher von Lehrenden und Lernenden u.a.m.

Andererseits hat empirische Forschung immer mit dem Problem beschränkter Ressourcen zu kämpfen. Und das trifft vor allem auf die Aktionsforschung zu, die normalerweise zusätzlich zu einer umfangreichen Lehrtätigkeit durchgeführt werden muss. Auch in meinem Fall war es zeitlich nicht möglich, über die Fragebögen hinaus andere Forschungsinstrumente einzusetzen. Dennoch wollte ich die oben genannten Einwände gegen ein solches Vorgehen berücksichtigen. Diesen Konflikt versuchte ich durch folgende Schritte zu lösen:

- ↘ Die Fragebögen entwickelten sich über mehrere Semester hinweg, indem die Items getestet und dem Antwortverhalten der Studierenden angepasst wurden. Das erschwert allerdings die Vergleichbarkeit der verschiedenen Klassen (siehe 5.4.)

- ↘ Itemsammlungen, vor allem das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (Rindermann 1996) wurden genutzt.
- ↘ Der Schwerpunkt lag auf offenen Fragestellungen, in denen Studierende ihre Bewertungen ausführlich beschreiben und begründen können.
- ↘ Eine Auseinandersetzung mit meiner eigenen Wahrnehmung wurde ermöglicht (siehe z.B. Fragen 2 und 9 im Anhang B).

4.3. Die Datenbasis

Die Grundlage der folgenden Datenanalyse bilden die anonym ausgefüllten Fragebögen von insgesamt 116 Studierenden des 1. und 2. Studienjahres zwischen April 2000 und Februar 2003. Die Fragebögen wurden jeweils zu Beginn und am Ende eines jeden Semesters verteilt. Sie waren zweisprachig gestaltet und die zumeist auf Japanisch verfassten Antworten der Studierenden bei den offenen Fragestellungen wurden gemeinsam mit japanischen Kollegen ins Deutsche übertragen. Beispiele für die Items auf den Fragebögen finden sich im Anhang.

Die Teilnahme an der Umfrage war freiwillig. Zudem gab es in den einzelnen Klassen auch Abbrecher, so dass pro Person zwischen einem und fünf Fragebögen vorliegen. Da demzufolge die Rücklaufquote in den einzelnen Klassen schwankt, werde ich im Folgenden immer auch die Anzahl der Grundgesamtheit aller Teilnehmenden in den betreffenden Kursen angegeben.

Insgesamt waren 6 Klassen mit 130 Studierenden in diese Studie einbezogen. Die Studierenden in den einzelnen Klassen gehörten unterschiedlichen Fakultäten an (wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, erziehungswissenschaftliche Fakultät, philosophische Fakultät) und waren zum Zeitpunkt der Umfragen zwischen 19 und 22 Jahren alt. Alle lernten Deutsch als zweite Fremdsprache (Wahlpflichtfach). Ihre Motivation zum Deutschlernen war jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt.⁸ Nur eine von den 6 betreffenden Klassen erreichte nach drei Semestern das Ende des Lehrwerks „Die Suche“. Die anderen Kurse schlossen bereits nach zwei Semestern zwischen Kapitel 10 und 14 ab. Dass ich das Lehrwerk trotzdem einsetzte, mag verwundern. Zu Beginn meiner Tätigkeit an der Hokkaido-Universität ging ich mit dieser Entscheidung ein gewisses Risiko ein. Mir war zwar bewusst, dass wir angesichts des von vornherein zu eng bemessenen Zeitrahmens das Ende nicht erreichen würden. Aber es gab auch mehrere Gründe, die trotzdem dafür sprachen, es mit „Die Suche“ zu versuchen:

- ↘ Ich sehe viele Parallelen zwischen den pädagogischen Prinzipien des Lehrwerks und meinen eigenen Vorstellungen eines effektiven und zugleich interessanten Unterrichts mit Studierenden auf Anfängerniveau.
- ↘ Es ist für mich eines der wichtigen Ziele des Unterrichts, das selbstständige Lernen zu fördern. Die gemeinsame Arbeit an Enzensberger Geschichte betrachtete ich daher als eine Vorbereitung für die individuelle Beschäftigung mit dem Lernroman und dem Hörspiel über die Zeitdauer des Kurses hinaus. Das Lehrwerk zeichnet sich dadurch aus, dass es sehr einfach auch als Selbstlernmaterial genutzt werden kann, was nun auch von der eingangs erwähnten Neukonzeption unter dem Titel „Der Auftrag“ (Eismann 2004) betont wird.

- ✎ Mit keinem anderen DaF-Lehrwerk macht mir selbst das Unterrichten so viel Freude wie mit „Die Suche“. Und dass Lehrende von den Materialien überzeugt sind, die sie ihren Lernenden zumuten, gehört zweifellos zu den grundlegenden Voraussetzungen erfolgreichen Unterrichts.

5. Die Ergebnisse

Die Präsentation der Daten in diesem Abschnitt muss unter den Beschränkungen betrachtet werden, wie ich sie unter 4.1. und 4.2. erläuterte. Die Ergebnisse meines Aktionsforschungsprojekts ermöglichen meines Erachtens ein besseres Verständnis für das Scheitern von „Die Suche“ in meinem Arbeitsumfeld, sie erklären es aber nicht umfassend. Vor allem der Umstand, dass die Perspektive anderer Lehrender ausgeblendet bleiben muss, setzt der Aussagekraft Grenzen.

5.1. Überblick

In einem ersten Schritt möchte ich einen Überblick über die Einstellungen der Befragten zum Lehrwerk „Die Suche“ geben. Dazu habe ich die Kommentare der Studierenden, die sich auf gleiche Aspekte beziehen, in Gruppen zusammengefasst. Es ergibt sich folgendes Bild.

Gruppe	Formulierungen der Studierenden	Anzahl der Nennungen bei n=116
Positive Aspekte		
A	wie ein Roman/ Motivation zum Lernen/ interessant/ spannend/ macht Spaß/ eigentlich nicht wie „Lernen“/ nicht so hart (kalt/ trocken) wie andere Lehrbücher/...	78
B	durch Story leicht zu verstehen/ gut vorstellbar/ Story hilft, fremde Wörter zu verstehen/ Grammatik lernen nebenbei/ mit Sinn lernen/ Stoff zum Denken bekommen/ großer Spielraum für Vorstellungskraft/ man muss seine eigene Vorstellungen entwickeln/...	52
C	variantenreich/ gute Methode des Lernens/ gute Aufgabenstellungen/ ...	16
D	Alltagsdeutsch/ Dialoge mit „wirklicher Sprache“/ mit wenigen Wörtern lebendige Gespräche/ man wird vertraut mit Deutsch/ ...	14
E	dem Niveau angepasst/ Grammatik nicht so wissenschaftlich und damit nicht so schwierig/ ...	4
Negative Aspekte		
F	Grammatik nicht ausreichend/ wenn man es mit anderen Klassen vergleicht, zu wenig Grammatik/ zu wenig systematisches Lernen/ ...	51
G	zu viele Rätsel/ Zusammenhang oft nicht klar/ nicht wie ein	24

	Lehrbuch/ Aufgabenstellungen unklar/ Erklärungen unklar/ ...	
H	keine Übersetzungen/ Erklärungen auf Japanisch	24
I	zu viel Neues auf einmal/ für Anfänger zu schwierig/ bedarf der Gewöhnung	18
J	Story nicht verstanden/ Gespräche zu schwierig/ Faden verloren/ ...	14
K	Buch nicht bis zum Ende durchgearbeitet/ Story zu lang/ zu kleine Schritte/ ...	11
L	Story nicht interessant/ Story zu „hart“/ zu unrealistisch/ Charaktere ungenau/ immer die gleichen Wörter und Themen/ Wörter und Wendungen lassen sich nicht anwenden ...	7

5.2. Die positiven Aspekte

Die Übersicht verdeutlicht, dass die Mehrheit der Studierenden das Konzept des Lernromans akzeptiert. In Gruppe A finden sich jene Meinungen versammelt, in denen die Andersartigkeit von „Die Suche“ mit einer positiven Konnotation thematisiert wird. Man kann also davon ausgehen, dass es dem Lehrwerk durchaus gelingt, das Interesse der Studierenden zu wecken. Viele von ihnen zeigen Neugier an der Story und halten die Arbeit mit diesem Lehrwerk für eine reizvolle Form des Lernens (Gruppen A bis C). Die Aussagen in Gruppe B weisen darauf hin, dass der fiktive Text von etwa der Hälfte der Befragten vor allem deshalb als motivierend empfunden wird, weil er der Fantasie und der Kreativität Spielräume eröffnet. Zudem wird häufig das Gefühl geäußert, dass die deutsche Sprache durch die Einbindung in eine Story verständlicher werde oder sogar nebenbei gelernt werde.

Aber die Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen des Fragebogens macht auch deutlich, dass man keineswegs von einer einhelligen Meinung sprechen kann. Nach dem ersten Semester spaltet die Frage nach der Bewertung des Lehrwerks die befragten Studierenden in zwei fast gleichgroße Gruppen. Und auch nach längerer Unterrichtszeit überwiegt noch bei mehr als einem Drittel der Studierenden ein eher skeptisches oder negatives Urteil, wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich wird.

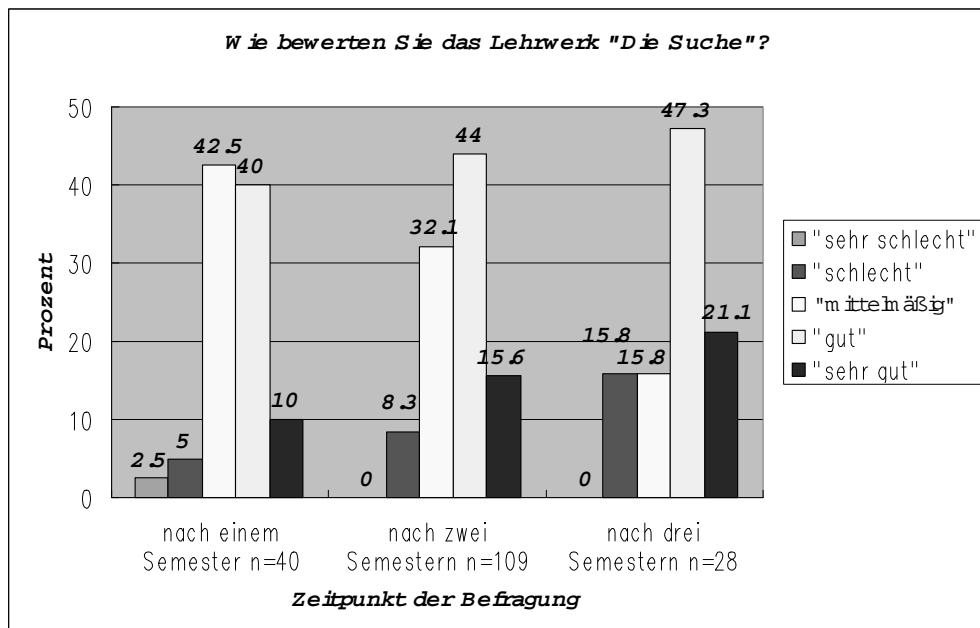


Abb. 2: Bewertung des Lehrwerks „Die Suche“ auf einer fünfteiligen Rating-Skala. Die einzelnen Befragungszeitpunkte lassen sich nicht unmittelbar miteinander vergleichen, da die Studierenden, denen die Frage in dieser Form gestellt wurde, nur zum Teil identisch sind.

5.3. Die negativen Aspekte

Als zentraler Kritikpunkt wird der Mangel an „systematischem Lernen“ genannt (Gruppe F), womit die explizite Vermittlung eines Systems von deutscher Grammatik gemeint ist. Diese Einschätzung kommt nicht überraschend und deckt sich mit dem, was Slivenski (1996) über die Einstellung japanischer Deutschlernender herausgefunden hat. In ihrer Studie zum Einsatz von DaF-Lehrwerken in Japan kommt sie nach Befragung von 839 Studierenden zu dem Schluss, dass eine deutliche Mehrheit von ihnen (80 %) die verwendeten Lehrwerke zugleich als „effektiv“ und als „uninteressant“ einstuft. „Die Suche“ scheint in ihrer Andersartigkeit nun eine entgegengesetzte Wirkung zu entfalten. Sie wird von vielen Teilnehmenden meiner Kurse zwar als interessant oder sogar spannend beschrieben, zugleich werden jedoch Zweifel an ihrer Effektivität geäußert. So kommt es, dass die Formulierung „nicht wie ein Lehrbuch“ auf den Fragebögen sowohl in positiver als auch in negativer Bedeutung auftritt. Durch die Offenheit des Textes und der begleitenden Aufgaben, aber auch durch das Fehlen japanischer Erläuterungen wird scheinbar die Verunsicherung zusätzlich begünstigt, die selbst insgesamt positiv eingestellte Studierende erwähnen.

Es liegt nahe, dieses Ergebnis mit der verbreiteten Vorstellung zu erklären, dass die explizite Vermittlung umfangreicher Kenntnisse des grammatischen Systems der Fremdsprache ein Merkmal effektiven Fremdsprachenlernens sei. Eine Folgerung, die freilich die weiter oben angeführten Zweifel an einer Überbewertung der Lerntraditionen in Japan selbst wiederum in Frage stellt: Zeigt sich hier doch der Einfluss einer typisch japanischen Lernkultur? Vergleicht man die Kritik der

Studierenden mit ihren Vorstellungen von „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht, dann lässt sich vor allem auf einen inneren Konflikt schließen: Viele Studierende erwarten etwas anderes als das, was sie im Fremdsprachenunterricht an der Mittel- und der Oberschule erlebten und fühlen sich zugleich verunsichert, wenn sie auf ein Lehrwerk treffen, das eigentlich „nicht wie ein Lehrwerk“ funktioniert. Dass zwei Studierende anmerken, „Die Suche“ enthalte im Vergleich zu den Parallelklassen zu wenig Grammatik, kann meines Erachtens als ein Ausdruck für das Dilemma gewertet werden, in dem sich die Lernenden befinden.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb sich ein Teil der Lernenden vom Lehrwerk überfordert fühlt (Gruppen I und J). Es verlangt eine bestimmte Zeit der Gewöhnung und der intensiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt und den Arbeitsformen. Aber genau in dieser Hinsicht werden die Bedingungen an japanischen Universitäten normalerweise zu einer Barriere. Der Deutschunterricht findet häufig nur in geringem Umfang statt und es ist keinesfalls die Regel, dass sich Lehrende, die gemeinsam eine Klasse betreuen, abstimmen.⁹ Die Einwände von Gruppe K, die sich auf die Länge der Geschichte beziehen, knüpfen unmittelbar an diesem Punkt an und stellen meiner Erfahrung nach auch für Lehrende ein überzeugendes Argument dar, um auf den Einsatz dieses Lehrwerks zu verzichten.

Auch die Einwände von Gruppe L verdienen meines Erachtens besondere Aufmerksamkeit, auch wenn es sie nur von einem geringen Teil der Befragten geäußert werden. Zu dem Eindruck, „Die Suche“ vernachlässige den Bezug zum Leben der Studierenden, muss es vor allem dann kommen, wenn zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um das Angebot an entsprechenden Aufgaben und Texten in Lehr- und Arbeitsbuch zu nutzen. Doch diese Kritik meint mehr: Da die fiktive Handlung im Zentrum steht, orientiert sich natürlich auch die Themenauswahl an Enzensbergers Geschichte und entspricht daher nicht dem Modell anderer Lehrbücher. Es fehlen somit, wie die Studierenden bemängeln, die vermeintlich typischen Situationen aus dem Alltag: das Erkundigen nach dem Weg in einer fremden Stadt, Sprachhandlungen beim Einkaufen, im Restaurant usw. So entsteht das Gefühl, „Die Suche“ vermittele Wörter und Wendungen „die sich nicht anwenden lassen“. Auch hier wird also deutlich, wie sich die Bewertung des Lehrwerks durch die Studierenden vor der Folie dessen vollzieht, was sie gewohnt sind und daher als normal empfinden.

5.4. Der Vergleich verschiedener Elemente des Unterrichts

Wie ich weiter oben bereits erwähnte, dürfen die Meinungen der Studierenden zu „Die Suche“ jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da sich die Bewertung der Lehrwerkkonzeption nicht von meiner Umsetzung dieser Konzeption trennen lässt. Ich halte es daher für wichtig, die Ergebnisse zum Lehrwerk mit anderen von den Fragebögen erfassten Aspekten zu konfrontieren.

Erschwert wird dieser Vergleich mit anderen Elementen des Unterrichts allerdings dadurch, dass die Fragebögen einer ständigen Entwicklung unterlagen und sich somit die Daten aus einzelnen Kursen nur bedingt zusammenfassen lassen. Ich möchte daher eine der Klassen herausgreifen. Es handelt sich um eine Gruppe, die drei Semester lang mit „Die Suche“ arbeitete. Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über die Bewertung verschiedener Items auf den Fragebögen.

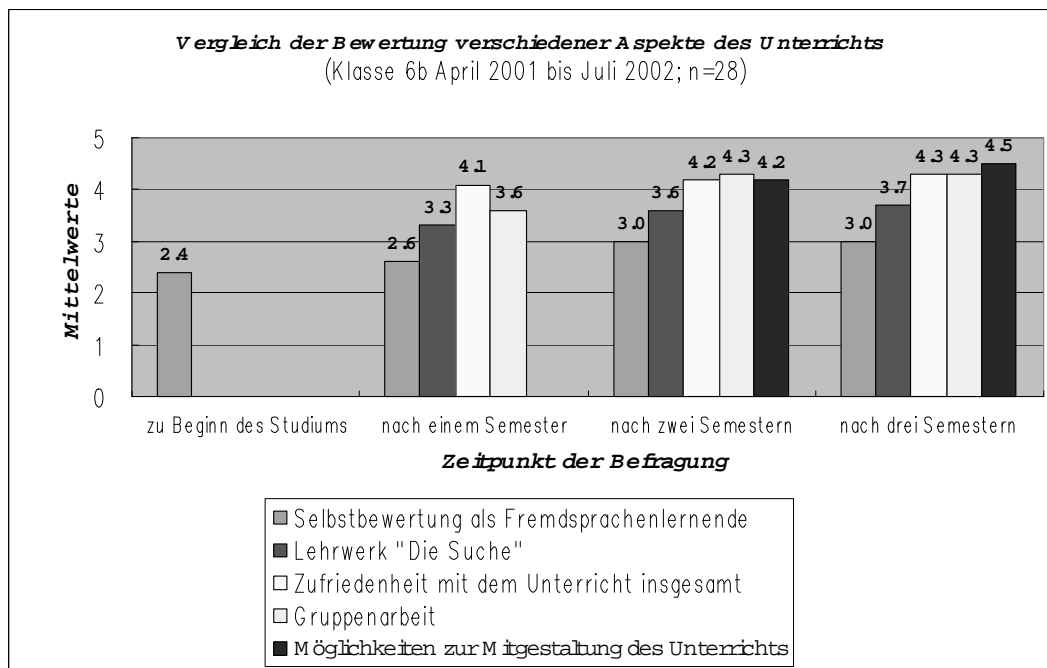


Abb. 3: Bewertung verschiedener Aspekte des Unterrichts auf einer fünfteiligen Rating-Skala von 1 „sehr schlecht“ bis 5 „sehr gut“.

Bei diesem Vergleich fällt auf, dass „Die Suche“ nach der Selbsteinschätzung der Studierenden über alle drei Semester hinweg die schlechteste Bewertung erfährt. Abb.2 (siehe die Rubrik „nach drei Semestern“) erklärt, wie dieser relativ niedrige Durchschnittswert zustande kommt: Mindestens ein Drittel der Studierenden in dieser Klasse sieht das Lehrwerk am Ende des Deutschunterrichts skeptisch oder sogar deutlich negativ. Entscheidend ist hier jedoch, dass sich diese Haltung nicht unmittelbar auf andere Aspekte auswirkt, wie Abb. 3 demonstriert. Die Zufriedenheit mit dem Unterricht lässt sich also nicht auf die Konzeption des Lehrwerks reduzieren. Die Ergebnisse meiner Befragung zeigen vielmehr, dass die Studierenden durchaus differenzierte Urteile über verschiedene Faktoren abgeben. In diesem Fall fällt besonders auf, wie hoch die Studierenden die Gruppenarbeit und die Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Unterrichts schätzen. Dieses Ergebnis führt zurück zu den Bedenken, die ich weiter oben gegenüber einer vorschnellen Reduzierung auf kulturelle Muster geäußert habe. Auch meine Daten stützen letztlich die These, dass die Kultur einer Klasse weniger durch traditionelle Bindungen der Studierenden als durch aktives Gestalten dieser Kultur durch alle Beteiligten entsteht. Die Ergebnisse legen aber auch nahe, bei der Planung und Reflexion dieses Prozesses die Vorerfahrungen der Handelnden nicht zu vernachlässigen.

6. Schlussbetrachtung

Wenn die Konzeption von „Die Suche“ am Lehrbuchmarkt auch scheiterte, so hinterlässt sie doch ein Erbe, das Autorinnen und Autoren von Lehrmaterialien für Anfängerunterricht inspirieren sollte. Dem „anderen Lehrwerk“ gelingt zum Beispiel, was bei den meisten seiner Konkurrenzprodukte als

ein uneingelöster Anspruch gelten muss: Die Texte werden nicht durch die Dominanz grammatischer Progressionen und starrer Wortschatzlisten verformt. Sie sind mehr als ein Vehikel für sprachdidaktische Überlegungen. Genau darin, so zeigen die Reaktionen der von mir befragten Studierenden, liegt eine der Stärken von „Die Suche“. Das Lehrwerk spricht die Lernenden nicht nur als Lernende an, sondern als Individuen, die dem Handlungsverlauf einer Geschichte folgen. Es traut ihnen von Beginn an sprachliche Komplexität zu und ermöglicht ihnen, schon nach kurzer Zeit kreativ mit einer noch weitgehend fremden Sprache zu handeln. Es nimmt sie also als selbständig denkende Personen ernst und verzichtet auf die Infantilisierung und die Banalitäten, die sich in vielen anderen Lehrwerken finden. Die Grundlage hierfür bildet zum einen der fiktive, von einem professionellen Schriftsteller verfasste Text, zum anderen aber auch die Offenheit bei der Gestaltung der Spracharbeit.

Die Kommentare der Studierenden lassen erkennen, dass Enzensbergers Geschichte tatsächlich als Literatur wahrgenommen wird und nicht ausschließlich als Lernmaterial. Ebenso deutlich wird, dass diese Form von Lehrbuchtext in den Augen der Studierenden nicht zwangsläufig größere Verstehensprobleme mit sich bringt. Komplexe Äußerungen und natürlicher Sprachgebrauch werden, so eine nahe liegende Schlussfolgerung, gerade dann als verständlich wahrgenommen, wenn den Studierenden der Sinn eines Textes leicht zugänglich ist, etwa durch das Einbinden in einen Handlungsstrang, wie es in „Die Suche“ geschieht. Dieses Ergebnis sollte Lehrwerkautorinnen und -autoren in Japan Mut machen, es auch auf den unteren Niveaustufen mit komplexeren und zugleich anspruchsvolleren Texten zu versuchen.

Zum Nachlass von „Die Suche“ gehört meiner Meinung nach ebenso die Erkenntnis, dass ein aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen mit japanischen Studierenden machbar ist, auch wenn es Unsicherheiten und Widerstände provoziert. Lehrwerke sollten sich also nicht darauf beschränken, in monotonen Übungsformen grammatische Erscheinungen zu trainieren. Eine Empfehlung, gegen die sich allerdings die kritischen Stimmen anführen lassen, die meine Befragung erbrachte. Tatsächlich darf trotz der vielen positiven Reaktionen von Seiten der Studierenden nicht vergessen werden, dass sich „Die Suche“ mit ihrer Andersartigkeit letztlich nicht durchzusetzen vermochte. Das hat sicher viele Ursachen und eine entscheidende, die Meinung der Lehrenden, konnte ich in diesem Beitrag gar nicht erst diskutieren.

Aber auch der Blick auf die Wahrnehmung der Studierenden ist aufschlussreich. So zeigt sich, dass die Offenheit der Lehrwerkkonzeption, die unter anderem in der Aufgabenorientierung zum Ausdruck kommt, durchaus eine ambivalente Wirkung entfaltet. Einerseits ermöglicht sie Freiräume für Lehrende und Lernende, andererseits führt sie bei einem Teil der Lernenden zu anhaltenden Verunsicherungen. Die Aufgaben werden dann als Rätsel wahrgenommen, die Zusammenhänge scheinen verloren zu gehen. Zudem entsteht bei sehr vielen Studierenden der Eindruck, nicht systematisch zu lernen. Solche Unsicherheiten auf Seiten der Lernenden sind unvermeidbar, wenn man das institutionalisierte Fremdsprachenlernen nicht als eine lineare, durch Progressionen von außen steuerbare Entwicklung begreift, sondern als einen kreativen Prozess von Individuen innerhalb von Lerngemeinschaften. Doch die Unsicherheiten können durch verschiedene Unterrichtselemente

verringert werden.

Die Einschätzung des Unterrichts durch die Studierenden führt sehr deutlich vor Augen, dass sich kooperative Lernformen zu diesem Zwecke besonders gut eignen. Lehrende und Lernende können diese natürlich selbst organisieren und an jedes beliebige Lehrwerk anpassen. Aber meines Erachtens sollten auch die Lernmaterialien selbst diesen Aspekt berücksichtigen. Eine weitere wichtige Möglichkeit, Unsicherheit abzubauen, sehe ich darin, die Lebenswelt der Lernenden einzubeziehen. Dass dies in Enzensberger Geschichte selbst nicht angelegt ist, gehört neben ihrer Länge, die vielerorts den curricularen Rahmen sprengt, zweifellos zu den größten Nachteilen der Konzeption. Die notwendige Bindung an die fiktive Handlung führt bei knapp bemessener Unterrichtszeit unweigerlich zu einer gewissen Unflexibilität bei der Unterrichtsgestaltung. „Die Suche“ lässt sich dann umso schwieriger an lokale Kontexte anpassen. Beheben kann man diesen Mangel letztlich nur, wenn man von der Konzeption einer vorformulierten Geschichte abrückt und den Lernenden selbst Eingriffe in den Handlungsverlauf zugesteht, wie es etwa in Simulationen oder bei der Storyline-Methode zum Teil praktiziert wird. Können sich Lernende als Autorinnen und Autoren einbringen, erhöht sich die Chance, dass sie Beziehungen zwischen ihrer Erfahrungswelt und dem Geschehen in der fiktiven Handlung knüpfen.

Bleibt schließlich die Forderung der Studierenden nach einem „systematischen Lernen“. Dieses häufig geäußerte Bedürfnis sollte nicht als ein Alibi missbraucht werden, um an einer isolierten Präsentation grammatischer Erscheinungen festzuhalten, wie sie derzeit die Mehrzahl der DaF-Lehrwerke in Japan prägt. Der von „Die Suche“ verfolgte Ansatz, durch Einbindung der Grammatik in einen sinnvollen Text das Bewusstsein für deren dienende Funktion zu fördern, erscheint mir trotz der in diesem Beitrag zitierten Einwände als weitaus sinnvoller. Die Kritik der Studierenden sollte ein Ansporn sein, um mit verschiedenen Formen der Grammatikarbeit zu experimentieren. Dabei halte ich es nach den Erfahrungen mit „Die Suche“ für besonders wichtig, dass sich Lehrende und Lernende über die Ziele und das Vorgehen im Unterricht – und damit auch über die Rolle der Grammatik – intensiv austauschen. Ob und unter welchen Bedingungen ein bestimmter Ansatz einen Sinn macht, ist allerdings eine Frage, die wiederum erst durch empirische Forschung beantworten kann.

7. Literatur

- Altrichter, Herbert. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftliche Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Boeckmann, Klaus-Börge. (2003). Angemessene Methodologie im DaF-Unterricht. Kulturgeprägte Lehr- und Lernformen in Japan. *Info DaF* 5 (30), 467-475.
- Breen, Michael. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6 (1), 61-70.
- Campbell, Anne; McNamara, Olwen, and Gilroy, Peter. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Chapman.
- Caspari, Daniela. (2000). Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 81-86.

- Cheng, Xiaotang. (2000). Asian student's reticence revisited. *System* 28 (3), 435-446;
- Ecke, Peter. (2001). Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 38. (3), 159-165.
- Eismann, Volker. (2004). *Der Auftrag. Deutsch auffrischen und festigen*. München: Langenscheidt.
- Eismann, Volker; Enzensberger, Hans Magnus, u.a. (1993). *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Band I*. München: Langenscheidt.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: University Press.
- Fehse, Klaus Dieter & Kocher, Doris. (2000). Das fremdsprachliche Klassenzimmer als Erzählraum und Bühne. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 18-23.
- Funk, Hermann. (2001). Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In Funk, Hermann & Koenig, Michael. (Hrsg.). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium, 279-293.
- Gießling, Jürgen. (2004). Zankapfel „Lehrbuch“. Für und wieder ein etabliertes Unterrichtsmittel. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 82-84.
- Henrici, Gert. (1999). Von der Deskription zur Evaluation von Lehr-/ Lernmaterialien oder: Welcher Wirkung haben Medien auf den Lehr-/ Lernprozess? In Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 84-88.
- Hess, Hans-Werner. (1999). Deutsch als Fremdsprache in europäischer Perspektive. Tradition und Innovation in Hong Kong. In Fluck, Hans-R. & Gerbig, Jürgen. (Hrsg.). *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel* (S. 173-192). Tübingen: Stauffenburg.
- Ho, Judy & Crookall, David. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System* 23 (2), 235-243.
- Hu, Adelheid. (1996). „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Bochum: Brockmeyer.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kast, Bernd. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 11 (94), 4-13.
- Kelly, A.V. (1999). *The curriculum. Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Königs, Frank G. (2004). Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? *Info DaF* 31 (5), 513-532.
- Kromrey, Helmut. (2000). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In Stockmann, Reinhard (Hrsg.). *Evaluationsforschung. Grundlagen ausgewählter Forschungsfelder*. Opladen: Leske+Budrich. 233-258.
- Kromrey, Helmut. (2001). Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In Engel, Uwe (Hrsg.). (2001). *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. Frankfurt/M.: Campus, 11-47.
- Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duszenko, Maren. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gerd & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 1029-1041.

- Kurtz, Jürgen. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Littlewood, William. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal* 54 (1), 31-35.
- Meixner, Johanna. (2001). *Das Lernen im Als-Ob: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditzfurth, Marita. (Hg.) (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht - Task Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Pachler, Norbert & Allford, Douglas. (2000). Literature in the communicative classroom. In Field, Kit (Hrsg.). *Issues in modern languages teaching*. London: Routledge & Falmer, 237-251.
- Rindermann, Heiner. (1996). *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rindermann, Heiner (1997). Lehrveranstaltungsbewertungen: Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung. In Altrichter, Herbert; Schatz, Michael & Pechar, Hans. (Hrsg.). *Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt die Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?*. Innsbruck: Studien Verlag, 179-196.
- Rindermann, Heiner (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sakui K. & Gaies S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System* 27 (3), 473-492.
- Sato, Kazuyoshi & Kleinsasser, Robert C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal* 83 (4), 494-517.
- Schart, Michael (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schart, Michael & Thiele, Dörthe. (2001). Vom Reiz der Fiktion. Überlegungen zum Einsatz des Lehrwerks *Die Suche* an japanischen Universitäten. In Narrog, Heiko & Fuchs, Birgit (Hrsg.). *Freiräume nutzen – Neue Wege gehen. Methodik und Leistungsmessung von DaF in Japan*. Language and Culture Studies Series 44. Sapporo: Hokkaido University, 87-102.
- Schnell, Rainer & Kopp, Johannes. (2001). Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften. *Soziologie* 3/2001, S. 32-40.
- Schrader, Heide. (2000). Lehrbuch – Lesebuch – Lernroman. Drei Wege zum Lesen in der Fremdsprache. In Fery, Renate & Raddatz, Volker (Hrsg.). *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M.: Lang, 76-85.
- Schreier, Ina. (1997). Diskussion von Lehrwerken: Die Suche. Band I. *Deutsch als Fremdsprache* 34(3), 173-176.
- Shih, May. (1999). More than practicing language: Communicative reading and writing for Asian settings. *TESOL Journal* 7 (4), 20-25.
- Sippel, Vera S. (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen einer Simulation globale*. Tübingen: Narr.

- Slivensky, Susanna. (1996). *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München: Iudicium.
- Stenhouse, Lawrence. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.
- Sugitani, Masako. (1995). Reformdiskussion der Deutschdidaktik in Japan - Überblick und neue Entwicklungstendenzen in der Landeskunde. In DAAD (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik*. Internationale Germanistentagung, Kassel 1995.
- Terada, Tatsuo (1996). Zur internationalen Team-Arbeit – einige Bemerkungen. In Gad, Gernot (Hrsg.) 1996: *Deutsch in Japan, Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*, Bonn: DAAD, 105-115.
- Thiele, Dörthe. (1996). *Die Suche – ein Lehrwerk der fünften Generation? Untersuchung von Ansätzen moderner Lehr- und Lernmethoden im Lehrwerk*. Magisterarbeit, Friedrich-Schiller Universität Jena, Jena.
- Thompson, Geoff. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50 (1), 9-15.
- Thonhauser-Jursnick, Ingo (2000). Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. *Deutsch als Fremdsprache* 37(3),195-198.
- Thornton, Robert J. (1999). Die Rhetorik des ethnographischen Holismus. In Berg, Eberhard & Fuchs, Martin (Hrsg.). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. 3. Auflage, Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 240-268.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, Jane (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Anhang – Beispiele für Items der Fragebögen

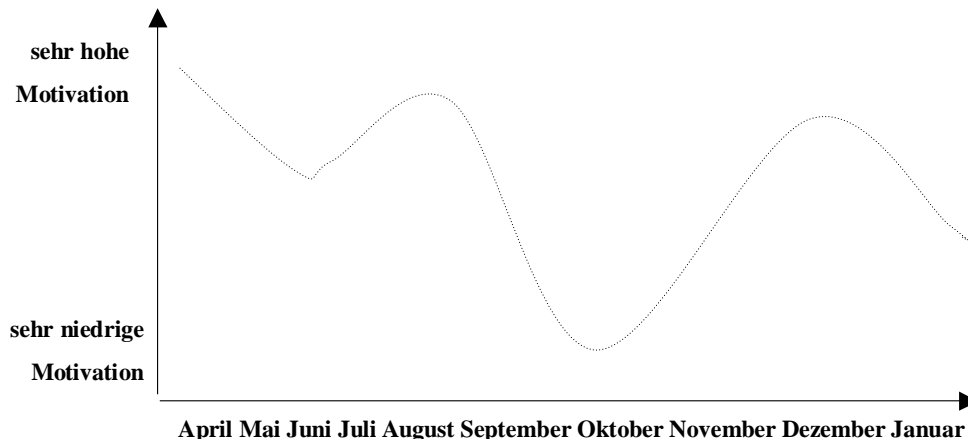
A) Studienjahr 2001/ 2002, Fragebogen in der ersten Unterrichtsstunde, April 2001

1. Welche Fremdsprachen haben Sie bisher gelernt? Wo haben Sie diese gelernt und wie lange?
2. Fällt Ihnen eine Metapher ein, die den Fremdsprachenunterricht Ihrer Meinung nach passend beschreibt (z.B. eine harte Arbeit, ein langweiliger Film etc.)? Bitte erläutern Sie Ihre Wahl!
3. Wie bewerten Sie sich selbst als Lernerin/ Lerner einer Fremdsprache? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
4. Was gehört für Sie zu einer erfolgreichen Unterrichtsstunde?
5. Wann empfinden Sie eine Unterrichtsstunde als schlecht?
6. Warum haben Sie Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt?
7. Was erwarten Sie sich von diesem Unterricht?
8. Wir möchten Ihnen unsere Ziele für den Unterricht vorstellen . Sind diese Ziele Ihrer Meinung nach für den Fremdsprachenunterricht angebracht? (Antwort in fünfteiliger Rating -Skala)
 - ↘ Der Unterricht soll in einer vertrauensvollen und anregenden Atmosphäre stattfinden.
 - ↘ Der Unterricht soll den Studierenden ausreichende Möglichkeiten bieten, sich mit ihren Ideen einzubringen und dabei das Deutsche selbständig zu benutzen.

- ↘ Die Studierenden sollen es lernen, sich auf Deutsch mündlich zu verständigen.
 - ↘ Die Studierenden sollen es lernen, eigene Texte auf Deutsch zu verfassen.
 - ↘ Die Studierenden sollen es lernen, gesprochenes Deutsch gut zu verstehen.
 - ↘ Die Studierenden sollen es lernen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (z.B. durch Projekt- und Gruppenarbeit)
 - ↘ Der Unterricht soll den Studierenden helfen, geschriebene deutsche Texte zu verstehen.
 - ↘ Der Unterricht soll den Studierenden dabei helfen, kooperativ zu lernen.
9. Möchten Sie einige Ihrer Antworten kommentieren? Bitte nennen Sie die jeweilige Nummer (z.B. a).

B) Studienjahr 2001/ 2002 Fragebogen am Ende des zweiten Semesters, Februar 2002

1. Sind Sie nach zwei Semestern insgesamt mit dem Unterricht zufrieden? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
2. In diesem Semester habe ich versucht, Ihre Kritik vom ersten Semester (z.B. an der Grammatikarbeit) umzusetzen. Ist der Unterricht dadurch für Sie eher besser oder eher schlechter geworden? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
3. Was hat sich verbessert? Was hat sich verschlechtert?
4. Wie hat sich seit Ihrem Studienbeginn Ihre Motivation zum Deutschlernen verändert? Bitte zeichnen Sie entsprechend dem Beispiel eine eigene Motivationskurve.



5. Bitte kommentieren Sie Ihre Motivationskurve!
6. Wie bewerten Sie sich selbst als Lernerin/ Lerner einer Fremdsprache? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
7. Wie beurteilen Sie nach zwei Semestern Unterricht die folgenden Aussagen? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
 - ↘ Der Unterricht fand in einer vertrauensvollen und anregenden Atmosphäre statt.
 - ↘ Der Unterricht hat den Studierenden ausreichende Möglichkeiten geboten, sich mit ihren Ideen einzubringen und dabei das Deutsche selbständig zu benutzen.
 - ↘ Ich habe diese Möglichkeiten zur Mitarbeit und Mitgestaltung genutzt.
 - ↘ Ich habe das Gefühl, mich auf Deutsch mündlich verständigen zu können.

- ↘ Der Unterricht hat den Studierenden dabei geholfen, eigene Texte auf Deutsch zu verfassen.
 - ↘ Ich kann einen eigenen Text auf Deutsch schreiben.
 - ↘ Der Unterricht hat den Lernenden dabei geholfen, natürliches gesprochenes Deutsch zu verstehen.
 - ↘ Ich habe es gelernt, die Hörtexte gut zu verstehen.
 - ↘ Der Unterricht hat den Studierenden dabei geholfen, geschriebene deutsche Texte zu verstehen.
 - ↘ Ich kann die wichtigen Inhalte eines neuen Lektionstextes selbst erschließen.
 - ↘ Der Unterricht hat den Studierenden dabei geholfen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (z.B. durch Projekt- und Gruppenarbeit).
 - ↘ Ich habe meinen Lernprozess selbst organisiert.
 - ↘ Der Unterricht hat den Studierenden dabei geholfen, kooperativ zu lernen.
 - ↘ Ich habe viel von den anderen Mitgliedern meiner Gruppe gelernt.
 - ↘ Ich habe viel von den Mitgliedern anderer Gruppen gelernt.
 - ↘ Ich war für die anderen Studierenden eine Hilfe beim Lernen.
8. Möchten Sie einige Ihrer Antworten kommentieren? Bitte nennen Sie die jeweilige Nummer.
9. Ich habe versucht, Ihre aktive Mitarbeit im Unterricht zu befördern, habe aber oft zu wenige Reaktionen von Ihnen bekommen. Verstehen Sie meine Wahrnehmung? Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe für diese Situation?
10. Wie bewerten Sie nach einem Studienjahr das Lehrbuch „Die Suche“? (Antwort in fünfteiliger Rating-Skala)
11. Hat sich Ihre Meinung inzwischen verändert? Was empfinden Sie nun als positiv/ negativ?
12. Im kommenden Semester beginnen neue Studierende mit dem Deutschlernen. Welche Tipps im Hinblick auf den Unterricht a) mit uns, b) mit dem Lehrbuch „Die Suche“ und c) das Fremdsprachenlernen allgemein können Sie Ihren Kommilitonen geben?

¹ Wenn im Folgenden von „Die Suche“ die Rede ist, bezieht sich dies ausschließlich auf den ersten Band des Lehrwerks.

² Zu der Frage, was eine Aufgabe im Fremdsprachenunterricht auszeichnet, bestehen sehr unterschiedliche Auffassungen, wobei vor allem die Abgrenzung zur Übung umstritten ist. In Anlehnung an die Lesarten von Ellis (2003:9) und Willis (1996:23ff) bezieht sich der Begriff Aufgabe hier auf solche Aktivitäten, in denen die Fremdsprache mit Blick auf ein kommunikatives Handlungsziel verwendet wird. Im Fokus der von Aufgaben angeregten Äußerungen steht die Absicht, Sprache in ihrer pragmatischen Funktion zu benutzen: um Informationen auszutauschen, Bedeutungen auszuhandeln, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken. Aufgaben beschränken den Gebrauch der Fremdsprache daher nicht auf bestimmte sprachliche Mittel und erfordern ein gewisses Maß an kreativer Eigenleistung. Anhand dieser Merkmale lassen sie sich von Übungen unterscheiden, in denen der formale Aspekt von Sprache im Mittelpunkt steht und der korrekte Gebrauch ausgewählter sprachlicher Mittel trainiert werden soll (zu dieser Problematik siehe auch Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2005).

³ Das Curriculum beschränkt sich auf die Angabe von Unterrichtsumfang, Klassengröße (ca. 30 Studierende), grammatischer Progressionen (struktural und linear), einer Auswahl höchst unterschiedlicher Lehrwerke und schließlich einer Einheitsprüfung für die Studierenden aller Deutschklassen am Ende des ersten Studienjahres mit einem Schwerpunkt auf grammatischem Wissen und Hörverstehen.

⁴ Wie auch jene Elemente des Unterrichts an Universitäten eine direkte Wirkung auf das Geschehen ausüben, die nicht in einem Curriculum öffentlich reflektiert und begründet werden, hat Jackson (1968) in seiner Studie gezeigt. Er hat daraufhin den Begriff *hidden curriculum* geprägt.

⁵ Die Daten in diesem Abschnitt entstammen einer Befragung von 84 Studierenden der

Hokkaido-Universität in der ersten Unterrichtsstunde an der Universität (April 2001 -April 2002). Bis auf das Item „Selbstbewertung als Fremdsprachenlernende“ handelt es sich um offene Fragestellungen. Die Auswertung enthält daher viele Mehrfachnennungen. Zur Gestaltung und Auswertung der Fragebögen siehe auch 4.3.

⁶ Studierende übernehmen selbst Lehrerfunktionen. In einer Klasse gestalteten beispielsweise Gruppen von 4 Studierenden den Unterricht zu jeweils einem kompletten Kapitel von „Die Suche“ selbstständig.

⁷ Ein Argument, dass vor allem in einem Kulturraum, in dem die Kritik an Lehrerinnen und Lehrern an der Hochschule noch stärker als in Deutschland gegen gesellschaftliche Normen verstößt, nicht unterschätzt werden darf.

⁸ Einige hatten sich zum Beispiel vor Studienbeginn für Chinesisch oder Französisch eingeschrieben, mussten dann jedoch wegen der beschränkten Kapazitäten für diese Sprachen zu Deutsch wechseln.

⁹ Auch die Kurse, in denen ich mit „Die Suche“ arbeitete, fanden bis auf eine Ausnahme nur einmal pro Woche statt und standen in keinerlei Beziehung zum Unterricht von anderen Lehrenden mit derselben Klasse. An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen Terada Tatsuo herzlich dafür danken, dass er sich zu einer Zusammenarbeit bereit erklärte, über drei Semester hinweg gemeinsam die Klasse 6b (siehe 5.4.) betreute und mich auch bei dieser Studie unterstützte.