

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Philosophische Fakultät II

Germanistisches Institut

Erstgutachter/in: Dr. phil. mgr Anna Lewandowska

Zweitgutachter/in: Prof. Dr. phil. habil. Prof. h.c. Gerd Antos, M.A.

Modul: Abschlussarbeit Master (DaF)

Erwartungskonventionen von Japanern aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten an DaF-Lehrwerke

Verfasser: Marius Albers

Geburtsdatum: 31.07.1981

Geburtsort: Bremen

Abgabetermin: 01.11.2014

Studienprogramm: Deutsch als Fremdsprache

Studiengang: Deutsch als Fremdsprache / Japanologie

Semester: 4

Matrikel-Nummer: 212228414

Adresse: Marius Albers, Hardenbergstraße 12, 06114 Halle

e-mail: marius.albers1@gmx.net

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Einführung | 1 |
| 1.1 Problemstellung..... | 1 |
| 1.2 Vorgehensweise und Kapitelgliederung | 3 |
| 2. Theoretische Grundlagen | 5 |
| 2.1 Die deutsche Sprache in Japan | 6 |
| <i>2.1.1 Recht und Medizin</i> | <i>7</i> |
| <i>2.1.2 Deutsch in Japan heute.....</i> | <i>7</i> |
| 2.2 Sozialisation, Bildungs- und Schulsystem..... | 9 |
| 2.3 Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache | 12 |
| <i>2.3.1 Wie ist ein DaF-Lehrwerk in Deutschland aufgebaut?</i> | <i>13</i> |
| <i>2.3.2 DaF-Lehrwerke in Japan.....</i> | <i>13</i> |
| 2.4 Lernstile/Lerntypen, Lernstrategien, Lernkultur - Was ist in Japan anders? 15 | |
| <i>2.4.1 Lernstile/Lerntypen.....</i> | <i>16</i> |
| <i>2.4.2 Lernstrategien und Lernkultur.....</i> | <i>18</i> |
| 3. Forschungsumfrage | 21 |
| 3.1 Methode der Umfrage..... | 21 |
| 3.2 Auswahl der Probanden | 23 |
| 3.3 Fragestellungen und Erwartungen der Online-Umfrage | 23 |
| 3.4 Durchführung, Ergebnisse und Interpretation der Umfrage | 31 |
| 4. Das „ideale“ DaF-Lehrwerk für Japaner..... | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1 Differenzierung der Deutschlerner in soziale Kontexte / Wünsche und Erwartungen der unterschiedlichen Zielgruppen..... | 45 |
| 4.2 Zielgruppenspezifische Konzeptionsvorschläge für DaF-Lehrwerke und der jeweiligen inhaltlichen Gewichtung..... | 47 |
| <i>4.2.1 Studierende der Naturwissenschaften (Gruppe 1).....</i> | <i>47</i> |
| <i>4.2.2 Hobbylerner und Deutschlandinteressierte (Gruppe 2)</i> | <i>49</i> |
| <i>4.2.3 Angestellte in mittelständigen und großen Unternehmen (Gruppe 3).....</i> | <i>51</i> |
| <i>4.2.4 Weitere Überlegungen.....</i> | <i>53</i> |
| 5. Fazit | 55 |
| 5. Literaturverzeichnis | 59 |

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Abbildungsverzeichnis

| | Seite |
|--|-------|
| Abb. 1: Ort oder Institut, an dem die Befragten Deutsch lernen/gelernt haben in Prozent | 31 |
| Abb. 2: Lernmotiv oder Beweggrund der Befragten, warum Deutsch gelernt wird/wurde | 33 |
| Abb. 3: Sprachniveau der Befragten in Prozent | 33 |
| Abb. 4: Selbsteinschätzung der Befragten in Bezug auf den Lerntyp | 35 |
| Abb. 5: Selbsteinschätzung der Befragten nach Geschlecht in Bezug auf den Lerntyp | 35 |
| Abb. 6: Selbsteinschätzung der Befragten nach Geschlecht in Bezug auf den intrapersonellen, musikalisch-rhythmischen und visuell-räumlichen Lerntyp in Prozent | 36 |
| Abb. 7: Gewichtung der Bedeutung der verschiedenen Sozialformen durch die Befragten | 37 |
| Abb. 8: Gewichtung der Bedeutung der Sozialform Gruppenarbeit | 38 |
| Abb. 9: Gewichtung der Bedeutung der Sozialform Partnerarbeit | 38 |

| | Seite |
|---|-------|
| Abb. 10: Auswahl der wichtigsten Kategorie für ein DaF-Lehrwerk durch die Befragten in Prozent | 39 |
| Abb. 11: Gewichtung der Bedeutung der vier Fertigkeiten durch die Befragten | 40 |
| Abb. 12: Befürwortung von Gruppenarbeit im Verhältnis zum Sprachniveau | 42 |
| Abb. 13: Gewünschter Anteil an landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken | 43 |
| Abb. 14: Gewünschter Anteil an landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken nach Geschlecht in Prozent | 43 |

1. Einführung

Bei der Konzeption von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird sich oft nach ökonomischen und institutionellen Gründen, wie zum Beispiel die Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, gerichtet. Des Weiteren wird mit interkulturellen und kommunikativen Ansätzen versucht dem neusten Stand der Fremdsprachenerwerbsforschung gerecht zu werden. Als Grundlage für Konzeptionsvorschläge für in Japan einsetzbare DaF-Lehrwerke sollen in der vorliegenden Arbeit jedoch die Wünsche und Interessen sowie die Erwartungen und Bedürfnisse von japanischen Lernenden aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten im Vordergrund stehen und als Richtlinie fungieren.

Auf die weibliche Form wird zugunsten der besseren Lesbarkeit verzichtet. Auch wenn es im heutigen digitalen Zeitalter möglich ist nahezu ohne gedruckte Lehrwerke auszukommen, beziehen sich die Konzeptionsvorschläge auf ein aus Papier gefertigtes Druckwerk. Das Lehrwerk soll laut vorherrschender Meinung in der Forschung einer nachvollziehbaren Progression folgen, die Unterrichtsphasen einteilen und eine Abwechslung der Sozialform gewährleisten (Vgl. Brill, 2005: 78; Neuner, 2007: 400; siehe Kapitel 2.3). Dennoch ist Autoren wie Huneke und Steinig zuzustimmen, dass die Lehrkraft nicht nur die Aufgaben aus dem Lehrwerk ausführt, sondern stets fähig sein muss, „selbstständig didaktisch begründbare Entscheidungen“ zu fällen (2005: 213f). Die Einbeziehung der Kursteilnehmer ist dabei empfehlenswert.

1.1 Problemstellung

Es herrscht ein Spagat vor zwischen von japanischen Verlagen produzierten, grammatikfokussierten DaF-Lehrwerken und von deutschen Verlagen entwickelten kommunikationsorientierten DaF-Lehrwerken, die in Japan koexistieren. Die deutschen

Lehrwerke sind nicht auf die Bedürfnisse der Japaner abgestimmt und die japanischen Lehrwerke bieten zumeist zu wenig Möglichkeiten zur sprachlichen Entfaltung. Kommunikative Lehrmethoden werden laut dem japanischen Forscher Shunzô Tomoda oft als für japanische Deutschlerner „von Natur aus ungeeignet“ bezeichnet (2000: 130ff). Im japanischen Unterricht kommunikative Methoden einzubauen sei mühselig, zeitintensiv und frustrierend. Ein weiteres Problem sei, so Tomoda weiter, dass der herkömmliche schriftfixierte Fremdsprachenunterricht nicht den Erfordernissen des interkulturellen Zeitalters entspreche (2000: 130ff). Es hat den Anschein, dass es in Japan auf der einen Seite Aufholbedarf bei der Unterrichtsgestaltung und den Unterrichtsmaterialien gibt. Auf der anderen Seite jedoch müssen die Lernenden diesen interkulturellen und kommunikativen Unterrichtsstil auch willkommen heißen. Dies gilt es in dem vorliegenden Werk herauszufinden. Um begründete Vorschläge für die Konzeption von geeigneten und effektiven DaF-Lehrwerken, gerichtet an japanische Deutschlerner aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten, machen zu können bedarf es der Beantwortung der folgenden zentralen Fragen:

1. Tun sich Japaner mit kommunikativen und interaktiven Lehrmethoden schwer und wenn ja, warum ist das so?
2. Wie sollen die Aufgaben und Übungen in DaF-Lehrwerken aus Sicht der Lernenden aussehen? Wünschen sie sich kommunikative Übungen, wie Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele und Sprachlernspiele oder stehen sie diesem aus westlicher Sicht nahezu unumstrittenen interkulturellen, interaktiven und kommunikativen Ansatz despektierlich gegenüber? Auf der einen Seite müssen Sprachanlässe, Motivation und eine Bereitschaft zur freiwilligen Äußerung geschaffen werden. Den Lernenden müssen zudem Strategien an die Hand gegeben werden, mit denen sie grammatikalische Regeln selbst erkennen. Auf der anderen Seite darf nicht unterschätzt werden, dass die Mehrzahl nicht an diese Art und Weise des Fremdsprachenlernens gewohnt ist (siehe Kapitel 2.2). Japaner haben im schulischen Englischunterricht vorwiegend mit audio-visuellen Lernmethoden (Pattern-Drills), Auswendiglernen von grammatikalischen Regeln und der Übersetzungsmethode zu tun. Tomoda geht sogar soweit, dass er sagt, die Schüler seien intellektuell und kommunikativ nicht nur unterfordert sondern sogar „unterdrückt“ (2000: 148).

3. Welche Erwartungen und Wünsche haben die unterschiedlichen Lernenden? Jede Zielgruppe, jedes Individuum hat unterschiedliche Vorstellungen von einem idealen Lehrwerk. Welche Sozialform bevorzugen die jungen Studierenden? Wie muss ein Lehrwerk für Berufstätige aussehen, die Deutsch im Berufsalltag verwenden? Welche Diskrepanzen gibt es unter den Deutschlernern in Japan?

1.2 Vorgehensweise und Kapitelgliederung

Nach der Problemstellung (Kapitel 1.1) wird in Kapitel 2 neben einem kurzen Einblick in den gegenwärtigen Stand der Fremdsprachenerwerbsforschung zunächst die Geschichte der deutschen Sprache in Japan beleuchtet. Kapitel 2.2 befasst sich mit der Sozialisation und dem Bildungs- und Schulsystem, welches einen wesentlichen Einfluss auf die japanische Lernkultur hat. Kapitel 2.3 beschreibt die Diskrepanz zwischen in Japan produzierten und in Deutschland produzierten DaF-Lehrwerken. Es geht dabei nicht darum vorhandene DaF-Lehrwerke, die in Deutschland oder anderswo eingesetzt werden, oder speziell für Japaner konzipiert wurden, ausführlich zu analysieren. In Kapitel 2.4 werden neben der erwähnten Lernkultur verschiedene Lerntypen in der Theorie vorgestellt. Anschließend werden Hypothesen aufgestellt welchem Lerntyp Japaner zugeordnet werden könnten.

Nachdem fundierte theoretische Rahmenbedingungen geschaffen wurden, sollen die daraus resultierten Hypothesen in Kapitel 3 mit Hilfe einer Online-Umfrage überprüft und weiterentwickelt bzw. bestätigt oder widerlegt werden. Außerdem werde ich meine persönlichen Erfahrungen aus Seminaren, Hospitationen und Unterrichtspraxis einfließen lassen. Die Forschungsumfrage richtet sich an alle in Japan lebenden Deutschler und zielt auf ein universelles kurstragendes Lehrwerk ab. Es ist nicht Ziel ein Konzeptionsvorschlag für ein auf einen bestimmten Zweck abgestimmtes Lehrwerk, beispielsweise nur für eine Fertigkeit, nur für Grammatik oder nur für landeskundliche Themen, zu erarbeiten. Es geht um ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das alle Bereiche des Fremdsprachenlernens mit einbezieht. Außerdem geht es um Vorschläge für Lehrwerke, die für einen DaF-Kurs bestimmt sind und nicht kursergänzend oder zum Selbstlernen.

In der vorliegenden Arbeit orientiere ich mich an der Definition des Sprachlehrforschers Prof. Dr. Gerhard Neuner, der das Lehrbuch als ein „in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption, in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind“ beschreibt (Neuner, 2007: 399). Das Lehrwerk dagegen könne aus mehreren verschiedenen Lehrwerksteilen, wie zum Beispiel CD, Grammatikbuch oder Arbeitsheft bestehen. Auch wenn die Stoffauswahl ein wesentlicher Bestandteil bei der Planung jedes Lehrwerks ist, wird diesem Thema aus Platzgründen nur am Rande Bedeutung geschenkt.

Aufgrund meines Aufenthaltes als Gastforscher an der Ehime Universität in Japan stellen Studierende, die Deutsch als zweite Fremdsprache an der Ehime Universität gewählt haben, den größten Teilnehmerkreis der Umfrage dar. Um individuelle an Japaner aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten angepasste Konzeptvorschläge für DaF-Lehrwerke machen zu können, werden aber auch Japaner aus anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie zum Beispiel im Berufsleben stehende Japaner, und Japaner mit anderen Interessen und Beweggründen befragt.

Nachdem in Kapitel 3.4 die Ergebnisse der Forschungsumfrage graphisch dargestellt und interpretiert wurden, wird in Kapitel 4 der Versuch unternommen drei mögliche Zielgruppen, die unterschiedliche Erwartungen und Wünsche in Bezug auf ein DaF-Lehrwerk haben, einzuteilen. In Kapitel 4.2 werden, auf die drei fiktiven Gruppen zugeschnitten, zielgruppenspezifische Konzeptionsvorschläge erarbeitet, bevor das Fazit in Kapitel 5 die Arbeit abschließt.

2. Theoretische Grundlagen

Um für die Forschungsumfrage sinnvolle, adäquate Fragestellungen erarbeiten zu können und anschließend umsetzbare, realistische und zeitgemäße Konzeptvorschläge für Lehrwerke zu formulieren, wird zunächst der aktuelle Stand der Fremdsprachenerwerbsforschung umrissen. Des Weiteren bedarf es einen Blick in die Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache in Japan, um die heutige Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache in Japan einschätzen zu können. Inwiefern die Sozialisation und das Bildungs- und Schulsystem sich von der im Westen unterscheidet, wird in Kapitel 2.2 erläutert. Es schließt sich die Frage an, ob diese Faktoren nicht Einfluss auf in Japan produzierte Fremdsprachenlehrwerke und den Fremdsprachenunterricht im Land haben. Außerdem stellt sich die Frage nach den in Japan vorherrschenden Lerntypen, der Lernstrategien und der Lernkultur, die unmittelbar mit der Sozialisation, dem Bildungssystem und der japanischen Gesellschaft im Allgemeinen in Zusammenhang stehen.

Die Fremdsprachenerwerbsforschung konzentrierte sich zu Anfang auf das Untersuchen der Sprache durch ihre Ähnlichkeiten und Unterschieden (Vgl. Hufeisen et al., 2010: 739). Dabei wurde der L1- und L2-Erwerb (Erstsprache und Zweitsprache) unabhängig voneinander untersucht. Es galt die Annahme, beide Erwerbstypen hätten unterschiedliche Ausgangsbedingungen (Vgl. Henrici et al., 2001: 523). Inzwischen ist jedoch klar, dass Lernen maßgeblich vom Lernenden abhängt und Sprachlernen eher durch bewusste Lernprozesse oder unbewusst ablaufende Mechanismen beeinflusst und gesteuert wird (Vgl. Hufeisen et al., 2010: 740). Grundsätzlich unterscheidet die Forschung zwischen ungesteuertem (natürlichem) und gesteuertem Spracherwerb. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt aufgrund der Tatsache, dass Vorschläge für ein DaF-Lehrwerk konzipiert werden sollen, aus einsichtigen Gründen auf dem gesteuerten Spracherwerb, was jedoch nicht bedeutet, dass der ungesteuerte Spracherwerb bei den Überlegungen vollkommen ausgeklammert wird.

2.1 Die deutsche Sprache in Japan

Ein Blick auf die Geschichte der deutschen Sprache in Japan ist lohnenswert. Mit der Meiji-Restauration 1868 ging die Herrschaft über Japan vom Fürsten Tokugawa auf den Kaiser über (Vgl. Mori 1994: 50). Japan wurde ein einheitlicher Staat mit nur einem Machtträger. Während diesem Modernisierungsprozess hat Japan angefangen sich an der deutschen Medizin zu orientieren und nahm sich das deutsche Recht zum Vorbild (Vgl. Kakinuma 1994: 47f, 60). Geht es nach Slivensky et al. so war der Unterrichtsinhalt bis 1971 von der Grammatik-Übersetzungsmethode und literarischen Klassikern geprägt (2000: 25). Vor dem Zweiten Weltkrieg hatte Deutsch in etwa den gleichen Stellenwert in der japanischen Gesellschaft wie Englisch oder Französisch (Vgl. Hirataka 1994: 195). Ueda und Takei schätzen Anfang der 1990er Jahre die Zahl der Deutschlernenden in Japan auf 480.000 bis 600.000, wobei Studierende und Teilnehmer an Fernseh- und Rundfunkkursen die größten Gruppen ausmachten (1994: 332). Wenn einer Umfrage aus dem Jahr 2010 Glauben geschenkt werden kann, betrug die Anzahl der Deutschlerner in Japan 292.000 Lerner (Vgl. Statista, 2014). Laut einer Untersuchung vom Mai 2013, die mir auf Anfrage vom DAAD Tokyo zur Verfügung gestellt wurde, beläuft sich die Zahl der Deutschlernenden in Japan auf ca. 460.000 (Vgl. Ohta et al., 2013: 62-68). Diese Untersuchung der japanischen Gesellschaft für Germanistik berücksichtigt nach eigenen Angaben die Deutschlernenden an japanischen Universitäten, Fachhochschulen, Kurzzeituniversitäten, Fachoberschulen, sowie den Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II und des Tertiärbereichs. Demnach würde es sich nur um eine geringe Abnahme der Anzahl der japanischen Deutschlerner in den letzten drei Jahrzehnten in Japan handeln. Im Jahr 1991 gab es eine Reform des japanischen Hochschulgründungsgesetzes, die u. a. bewirkt hat, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache an vielen Universitäten keine Verpflichtung mehr ist (Vgl. Fujiwara, 2013: 33).

Da sich die Autoren darüber einig sind, dass Medizin und Recht einen großen Einfluss auf die japanische Sprache hatten, werden diese beiden Bereiche im Folgenden erläutert. Im Anschluss wird der heutige Stand der deutschen Sprache in Japan umrissen.

2.1.1 Recht und Medizin

Auch wenn heute noch viele Jurastudenten deutsches Fachvokabular lernen, werden die Vorlesungen nicht mehr auf Deutsch, sondern auf Japanisch gehalten und das Sprachniveau der Absolventen hat, im Vergleich zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in der laut Mori viele Absolventen außerordentliche Deutschkenntnisse vorweisen konnten, erheblich abgenommen (1994: 61). Laut Ammon und Michels war Deutsch neben Französisch und Englisch zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine der drei Welt-Wissenschaftssprachen (1994: 17, 31). Noch am Ende des 20. Jahrhunderts gab es in Japan beeindruckend viele Deutschlerner (Vgl. Hernig 2005: 30). Jedoch habe die Bedeutung stark nachgelassen und als Wissenschaftler könne man auf die deutsche Sprache „vielfach verzichten“. Durch den Zweiten Weltkrieg und die „Amerikanisierung“ Japans hat die englische Sprache zunehmend Einfluss erhalten (Vgl. Hirataka 1994: 203). Außerdem ist auch für die Medizin, im Gegensatz zu früher, die deutsche Sprache, im Vergleich zum Englischen für das Studium und die Forschung nicht mehr zwingend nötig (Vgl. Kakinuma 1994: 47).

2.1.2 Deutsch in Japan heute

Ueda und Takei machen darauf aufmerksam, dass die heutigen japanischen Studierenden laut mehreren Umfragen Deutsch nur als „notwendiges Übel“ ansehen und als etwas, was aufgrund der Studienordnung, die je nach Universität und Fachbereich, eine zweite Fremdsprache vorschreibt, belegt wird (1994: 332f). Sie hätten keine „innere Motivation“ und würden aus einer „eher naiven Vorstellung“, dass Deutsch in ihrem Studiengang wichtig sei, Deutsch lernen. Dies liegt laut Slivensky et al. an einer mangelnden didaktischen Ausbildung der Lehrkräfte (2000: 29). Japanische Lehrkräfte, die an Universitäten lehren seien i.d.R. auf Literatur- und Sprachwissenschaft spezialisiert und haben keine Zusatzqualifikationen in DaF, Fremdsprachendidaktik oder Sprachlehrforschung. Bei Fortbildungen stehen mittlerweile zwar landeskundliche Themen und Sprachkompetenz, neben Grammatik- und Faktenwissen auf dem Plan, didaktische und methodische Umsetzung jedoch spielen nach wie vor eine

untergeordnete Rolle (Vgl. Slivensky et al., 2000: 29). Erst seit der Jahrhundertwende gebe es Seminare und Veranstaltungen u. a. vom DAAD und Goethe Institut, die dem Thema Didaktik ausreichend Aufmerksamkeit schenken.

Wie sieht es in der Zukunft aus? Hirataka macht zurecht darauf aufmerksam, dass Japan in Zukunft zunehmend mehr Kontakt zu anderen asiatischen Ländern pflegen wird und die deutsche Sprache in Japan somit weiter an Boden verlieren könnte (1994: 204). Wenn die deutsche Sprache jedoch in Osteuropa weiter an Beliebtheit gewänne und die japanische Wirtschaft mehr und mehr in den osteuropäischen Markt dränge, könne dies gut für das Deutsche in Japan sein. Diese Prognose sollte mit Vorsicht genossen werden. Wenngleich sie ein interessantes Feld für weitere Arbeiten ist, kann es im Rahmen dieses Werkes nicht weiter vertieft werden. Fakt ist, dass die Anzahl der Deutschlerner in Japan sinkt und das Interesse für asiatische Sprachen steigt (Vgl. Slivensky et al., 2000:36). Auch weltweit ist die Zahl der Deutschlerner in den letzten Jahren zurückgegangen (Vgl. Brandt 2007: 521; Statista 2014). Laut Slivensky et al. darf die schrumpfende Zahl der Deutschlerner insbesondere von den Universitäten nicht ignoriert werden (2000: 36f). Es könne sogar als Chance begriffen werden, indem eventuelle freie Kapazitäten an Universitäten genutzt werden und indem man den DaF-Unterricht spannender und motivierender gestaltet.

Ein weiterer Punkt der deutschen Sprache in Japan, der nicht ignoriert werden sollte, sind die vielen Lehnwörter. Auch hier ist der Beginn auf die Meiji-Restauration datiert (Vgl. Kawashima, 1994: 183). Lehnwörter wie アルバイト *arubaito*, (Arbeit), was Job oder Jobben bedeutet, メルヘン *meruhen* (Märchen), カルテ *karute* (Karte) aus der Medizin oder クーヘン *kūhen* (Kuchen) gehören zum Alltagsgebrauch in Japan. Laut Kawashima sind die deutschen Lehnwörter in Japan den chinesischen und englischen zwar wesentlich unterlegen, sind aber in bestimmten Gebieten vorhanden und stellen sogar einen „nicht unwesentlichen Beitrag zur japanischen Kultur“ dar (1994: 184, 190).

Es lässt sich festhalten, dass die deutsche Sprache in Japan in den letzten Jahrzehnten an Boden verloren hat. Die Amerikanisierung Japans nach dem Zweiten Weltkrieg ist sicherlich einer der Hauptgründe. Auch die deutsche Sprache in Medizin und Recht wurde zu einem

großen Teil von Englisch und Japanisch ersetzt. Jedoch hat der Tourismus nach Deutschland durch Globalisierung und Wohlstand eher zugenommen. Außerdem gilt Deutschland in der heutigen japanischen Gesellschaft nicht nur als modernes und touristisch attraktives, man denke an die „romantische Straße“, sondern auch als sympathisches Land. Es liegt nun an der deutschen Regierung, den Universitäten, dem Goethe Institut und nicht zuletzt den Deutschlehrern in Japan, die deutsche Sprache nicht weiter aus Japan zurückdrängen zu lassen.

2.2 Sozialisation, Bildungs- und Schulsystem

Das Bildungssystem im gegenwärtigen Japan ist laut Mohry et al. bis heute von der konfuzianischen Philosophie beeinflusst, in der Lernen von je her einen hohen Stellenwert einnimmt (2007: 4, 70). Jeder Japaner durchläufe einen Prozess des lebenslangen Lernens. Mohry et al. vergleichen in diesem Zusammenhang die konfuzianische Philosophie mit dem „individuell verantwortlichen Menschen des Abendlandes“, dessen Aufklärung bis auf die Idee des Christentums zurückgeht und Sünde und deren Aufarbeitung ein individuelles Problem sind (2007: 70). In der konfuzianischen Philosophie ordnet sich der Mensch Gruppen zu und definiert sich nicht als Individuum (Vgl. Mohry et al., 2007: 70; Tomoda, 2000: 138). Das Innere eines Menschen werde durch die Formung des Äußeren gestaltet, dies äußere sich in der strengen Ritualisierung des Umgangs miteinander, die so zu innerer Harmonie und Ausgeglichenheit führen solle.

„Harmonie ist das höchste Ideal in der japanischen Gesellschaft und gestaltet das Leben innerhalb der unterschiedlichen Gruppen, so auch innerhalb der Schule und ihrer verschiedenen Klassenverbände.“ (Mohry et al., 2007: 69)

In westlichen Nationen geht man im Allgemeinen davon aus, dass bereits bei den Kleinsten selbst ausprobieren, eigene Erfahrung machen und das Konfrontieren mit herausfordernden Aufgaben der richtige Erziehungsweg ist (Vgl. Tomoda 2000: 135f). In Japan hingegen imitiert das Kleinkind die Mutter. Der Tenor lautet Lernen durch Gucken und Nachmachen,

anstelle von individueller Kreativität. Der Wille und die Fähigkeit zur Kritik wird eher nicht gefördert. Freiwillig und argumentativ geäußertes Sprachgebrauch wird laut Tomoda gering geschätzt (2000: 138). Mohry et al. formulieren es wie folgt: „Sozialität und Selbstdisziplin statt selbstständiges Denken, Durchsetzungsvermögen und Selbstverwirklichung“ (2007: 70f). In Japan bekommt man schon in der frühen Kindheit gelehrt, bei jeder Aktivität auf die Mitmenschen Rücksicht zu nehmen. In der Schule wird laut Tomoda viel Kraft und Zeit darauf verwendet dem Nachwuchs „Ausdauer, Gehorsamkeit und gute Manieren“ einzuimpfen (2000: 137). So entsteht beinahe eine „behavioristisch konditionierte rechtzeitige Vorwegnahme der Erwartungen der anderen und die Internalisierung von Schuldgefühlen“. Diese Gewissensbisse, so Tomoda weiter, entwickeln sich dann, wenn individuelle Ansprüche in den Vordergrund gestellt werden (2000: 138). Eine Ausnahmesituation stellt der Schritt zur nächst höheren Schule, Universität oder ins Berufsleben dar. Durch die Aufnahmeprüfungen und den Wettbewerbsdruck rückt auf einmal Individualität statt Harmonie in den Vordergrund (Vgl. Tomoda: 138).

In Deutschland endet die Schule um die Mittagszeit und der Nachmittag wird neben den Hausaufgaben oft zum Freizeitsport und Spielen mit Freunden genutzt. In Japan hingegen ist der Tag durch Ganztagschule, in der Sport und andere Clubaktivitäten integriert und genau geregelt sind, Hausaufgaben und Abendschule (*juku*) von morgens bis abends durchorganisiert. Zeit zur freien Entfaltung bleibt nur wenig. In der japanischen Schule wird viel direkt mit Emotionen und später mit Datenwissen gearbeitet und nicht mit „kognitiv verankerten oder kommunikativ-argumentativen Inhalten und Mitteln“ (Tomoda, 2000: 137). Daher wundert es nicht, dass der Autor Günther Haasch darauf aufmerksam macht, dass das japanische Schulsystem aufgrund der „Anwendung autoritärer Unterrichtsmethoden (Frontalunterricht), Einpauken von Wissen und hartnäckige Abfolge von einmal vorgegebenen Unterrichtssequenzen“ bis in die Gegenwart regelmäßig kritisiert wird (2000: 181). Es sei darauf hingewiesen, dass Japan einen überdurchschnittlichen Anteil an Investitionen in Erziehung und Bildung aufweist. Im Jahr 2007 waren es 6,2 Prozent des Volkseinkommens (Vgl. Mohry, 2007: 4).

Der lebendige, interaktive Unterricht in der japanischen Grundschule, der auch persönlichkeitsbildende Merkmale ausbildet, wird mit jedem Jahr frontaler und formaler, so

das in Mittel- und Oberschule nur noch auf für zukünftige Prüfungen abrufbare Wissensvermittlung gesetzt wird (Vgl. Mohry et al. 2007: 185; Haasch, 2000: 181). Der Unterrichtsstil verschiebt sich weg vom Erlernen formaler Verhaltensweisen und Sprachverwendung hin zum Frontalunterricht, der auf das Besprechen und auf Strategien zur Lösung von Prüfungsaufgaben abzielt (Vgl. Tomoda 2000: 138). Das Formulieren eigener Fragen, deren Beantwortung sowie das Nachdenken über den Sinn der Fragen und auch das kritische Abwägen sind laut Mohry et al. nicht nur hinderlich sondern auch nicht erwünscht (2007: 185). Der Grund dafür sei die Examenshölle, denn die Prüfungen seien so angelegt, dass die Schüler auswendig lernen müssen (Haasch, 2000: 181). Laut Mohry fördert der Frontalunterricht ein „reaktiv - passives Lernverhalten“ (2007: 185). Dies entspreche dem Prüfungssystem, dass auf Fragen und Antworten beschränkt ist. Tomoda spricht in dem Zusammenhang von einem Unterricht, der ohne „entwicklungspsychologisch adäquate kognitive, ethische, emotionale und ästhetische Herausforderungen“ abläuft (2000: 138). Dies sei auch der Grund, warum intelligente Studierende sich bewusst nicht hervortun. Sicherlich spielt auch das Harmoniebedürfnis eine Rolle.

Tomoda bezieht sich zur Veranschaulichung auf ein Beispiel von Marui (1985) (2000: 139). Demnach lesen Schüler im Englischunterricht bewusst mit japanischem Akzent um nicht gegen die Solidarität zu verstoßen. Im Extremfall könne ein Schüler aufgrund seiner Begabung sogar ausgegrenzt oder gemobbt werden. Dies kann als weiteres Indiz dafür gesehen werden, warum Japaner im DaF-Unterricht schweigsam sind. Jedoch stellt sich die Frage, ob dieses Extrembeispiel aus dem japanischen Schulunterricht auf einen DaF-Kurs, eine japanische Universität oder auf eine private Sprachschule übertragen werden kann. Dennoch sollte, wenn auch nicht in diesem Ausmaß, das Streben der Japaner nach Harmonie nicht unterschätzt werden. Im Mittelpunkt der japanischen Schulausbildung steht eine auf Harmonie bedachte Konfliktbewältigung (Vgl. Mohry et al. 2007: 70). Diese spielt auch in allen späteren Abschnitten des Lebens eine zentrale Rolle. Vielleicht jedoch sehnen sich viele Lerner nach einem aktiven und kommunikativen Fremdsprachenunterricht und die passive Haltung ist nur der schulischen Sozialisation geschuldet?

2.3 Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

Die Anzahl der DaF-Lehrwerke wird immer größer (Vgl. Schloßmacher, 1998: 11). Brill macht darauf aufmerksam, dass bei der Konzeption eines Lehrwerks der ökonomische Faktor immer eine Rolle spielt (2005: 61; Vgl. auch Neuner, 2007: 400). Die institutionellen und materiellen Faktoren sollten laut Brill bei der Entwicklung von Lehrwerken nicht ausgeblendet werden (2005: 70f). Sie stehen in dem vorliegenden Werk nicht im Fokus. Es sei nur gesagt, dass beispielsweise Verlage den Autoren von Lehrwerken gewisse Richtlinien vorgeben können, um höhere Absatzzahlen zu erzielen oder weil auf ein bestimmtes Zertifikat abgezielt wird. Somit wird der Kreativitätsspielraum der Autoren eingeschränkt. Wozu ein Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht notwendig oder zumindest sinnvoll ist, fasst Brill im folgenden Zitat passend zusammen:

„Die Arbeit mit Lehrwerken sichert in vielen Deutschkursen, dass der Unterricht einer nachvollziehbaren Progression folgt, dass eine gewisse Transparenz des Unterrichtsgeschehens gewährleistet ist und eine Evaluation des Lernfortschritts möglich wird.“ (Brill, 2005: 78)

Des Weiteren teilt es laut Neuner die Unterrichtsphasen ein, regelt die Sozialform, gibt darüber Anweisung, welche Unterrichtsmedien eingesetzt werden sollen und ist somit ein Instrument der Unterrichtssteuerung, welches das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst (2007: 400). Die Umfrage in der vorliegenden Arbeit zielt auf solch ein Lehrwerk ab.

Im Folgenden werden aus Zeit- und Platzgründen keine ausführlichen Lehrwerksanalysen durchgeführt, sondern lediglich ein paar typische Charakteristika der gängigen in Deutschland publizierten DaF-Lehrwerke, im Vergleich zu Lehrwerken, mit denen oftmals in Japan, besonders an Schulen und von japanischen Deutschlehrern Deutsch gelehrt wird, hervorgehoben.

2.3.1 Wie ist ein DaF-Lehrwerk in Deutschland aufgebaut?

In den 1980er Jahren hat der kommunikative Ansatz und seit den 1990er Jahren der interkulturelle Ansatz in der Fremdsprachenerwerbsforschung Einzug gehalten (Vgl. Neuner, 2007: 400). Bei der Entwicklung von Lehrmaterialien wird deshalb laut Neuner versucht ein Gleichgewicht zwischen Lernstoffauswahl, Progression und Anleitung für Lehrende, also die „Systematisierung des Lehrangebots“ auf der einen Seite und die Berücksichtigung von Kreativität, Motivation und Lernerautonomie, also die Aspekte des „lernerorientierten Konzeptes“ auf der anderen Seite zu schaffen (2007: 400).

Im Vergleich zu den von japanischen Autoren veröffentlichten DaF-Lehrwerken (siehe Kapitel 2.3.2) ist in den in Deutschland konzipierten DaF-Lehrwerken der Fokus oftmals auf Aspekte wie Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, Kreativität und interaktive Übungen gelegt. Die Grammatik hingegen wird oftmals beiläufig erklärt. Jedoch gibt es i.d.R. Grammatikhefte oder Bücher als Zusatz. Zum Beispiel im Kursbuch-Teil des Lehrwerks „Tangram aktuell 3“ vom Hueber Verlag gibt es in jedem Kapitel ca. 12 Seiten Lese- und Hörtexte, Partnerübungen und Bilder, die Sprachanlässe bieten, sowie kleine Grammatik-, Kommunikations- und Wortschatzübungen. Auch ein Brettspiel ist vorhanden. Die Grammatikerklärung für den laufenden Unterricht beschränkt sich, unter den Namen „kurz & bündig“, auf eine Seite je Lektion. Am Ende des Buches gibt es eine Grammatikübersicht zum Nachschlagen. Auch in weiteren Lehrwerken wird deutlich, dass der Fokus auf Kommunikation, Übungen zur Anregung der Kreativität und authentischer Alltagssprache liegt. Die Lernenden sollen induktiv befähigt werden sprachliche Strukturen und grammatikalische Regelmäßigkeiten selbst zu erkennen.

2.3.2 DaF-Lehrwerke in Japan

Zunächst werden ein paar typische Charakteristika erläutert, die bei der Durchsicht von in Japan oftmals verwendeten, von japanischen Verlagen veröffentlichten Lehrwerken zum Deutschlernen aufgefallen sind. Zum einen fällt sofort ins Auge, dass der Grammatikanteil im

Lehrwerk überwiegt und auch die Erklärungen in japanischer Sprache ausführlich und mit vielen Beispielen untermalt sind. Zum Beispiel bestehen die Lektionen des im Jahr 2012 erschienen Lehrwerks „Deutsch für dich“ von Tabata Yoshiyuki aus einem kleinen Dialog und drei Seiten Grammatikerklärungen. Zusätzlich sind in dem Lehrwerk ein grammatikorientiertes Übungsheft, das auch Partnerarbeit aber keine Gruppenarbeit beinhaltet, ein Vokabelheft und ein Heft mit Hörübungen vorhanden. Die Lektionen von in Deutschland produzierten DaF-Lehrwerken bestehen i.d.R. aus drei bis zehn Seiten Dialogen, Bildern, Lese- und Hörtexten, sowie Übungen, die in Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden. Der Grammatikanteil beschränkt sich oftmals auf eine Seite am Ende jeder Lektion (siehe Kapitel 2.3.1). Ein separates Grammatikbuch oder Heft kann jedoch im gesamten Lehrwerk enthalten sein, ist aber i.d.R. nicht für die Unterrichtszeit, sondern zum selber nachlesen oder üben bestimmt. Auch das von Sanshusha veröffentlichte Lehrwerk „Deutsch mit Freude“ hat einen Grammatikanteil von über 80 Prozent. In Lektion 2 zum Beispiel wird das deutsche Schulsystem in einer Seite auf japanisch erklärt, gefolgt von einem deutschen Text mit fünf Sätzen. Der Rest der Lektion sind vier Seiten Grammatikerklärungen und Grammatikübungen. In dem vom Asahi Verlag veröffentlichten Lehrwerk sagt schon der Name des Buches alles über den Inhalt aus: „Grammatik als Schlüssel zum interkulturellen Verständnis“. Bisweilen werden die grammatikalischen Regeln deduktiv vermittelt. Zunächst wird eine Regel detailliert erklärt, dann werden Beispiele aufgezeigt und erst dann mit Übungssätzen, die nach einem nahezu identischen Muster wie die Beispielsätze ausgerichtet sind, gearbeitet. Das am Anfang einer Lektion Grammatikerklärungen oder Vokabeln und nicht Dialoge, Lesetexte oder Bilder, die zu Kreativität anregen und freie Sprachanlässe schaffen, vorzufinden sind, ist auch ein Zeichen dafür, welche Bedeutung die japanischen Autoren Grammatik beimessen.

Des Weiteren können unspektakuläre Cover, wenig oder keine Farbe und billiges Papier, wie zum Beispiel in „Deutsch für dich“, darauf schließen, dass die Aufmachung für die Japaner einen nicht so wichtigen Stellenwert einnimmt wie beispielsweise für Europäer. Dies könnte aber auch durch ökonomische oder institutionelle Faktoren beeinflusst sein.

Insgesamt lässt sich in japanischen Lehrwerken, neben kurzen Dialogen oder Texten ein hoher Grammatikanteil mit Grammatikerklärungen und Grammatikübungen feststellen. Die

Lehrwerke sind sehr detailliert, aber nicht besonders abwechslungsreich. Bei einer Untersuchung in Japan hat sich ergeben, dass ca. 60 Prozent der befragten Deutschlerner „ihrem Lehrwerk eher negativ gegenüber stehen“ (Slivensky, zitiert in Brill 2005: 28). Wenn Partnerarbeiten oder Rollenspiele vorhanden sind, werden diese in der Regel so eingesetzt, dass vorgegebene Dialoge nur nachgesprochen werden. Somit ist eine aus Sicht des lernerorientierten Konzeptes sehr wichtig einzustufende Kreativitätsentfaltung offensichtlich nicht oder kaum möglich (siehe Kapitel 2.3.1). Brettspiele oder Ratespiele konnte ich in japanischen DaF-Lehrwerken nicht finden. Die hier aufgeführten Charakteristika beziehen sich auf von japanischen Autoren für japanische Lerner konzipierte DaF-Lehrwerke, wie zum Beispiel die zuvor erwähnten Lehrwerke „Deutsch mit Freude“, „Grammatik als Schlüssel zum interkulturellen Verständnis“ oder „Deutsch für dich“, und gewähren einen partiellen Einblick.

Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass in Japan lebende deutsche Deutschlehrer in der Regel deutsche DaF-Lehrwerke verwenden, die Mehrzahl der japanischen Muttersprachler, die an japanischen Schulen und Universitäten unterrichten, jedoch oft von japanischen Verlagen veröffentlichte DaF-Lehrwerke benutzen. Auch das Goethe Institut arbeitet mit aus Deutschland stammenden Lehrwerken wie das Lehrwerk „Schritte international“ vom Hueber Verlag. Diese Analyse soll nicht den Eindruck erwecken, dass an deutschen DaF-Lehrwerken nichts zu kritisieren wäre und es nicht auch empfehlenswerte japanische DaF-Lehrwerke gibt.

2.4 Lernstile/Lerntypen, Lernstrategien, Lernkultur - Was ist in Japan anders?

Im Folgenden werden verschiedene Lerntypen vorgestellt und die japanische Lernkultur analysiert. Die Lernkultur hängt unmittelbar mit der Sozialisation und dem Bildungs- und Schulsystem zusammen.

2.4.1 Lernstile/Lerntypen

Der Lernstil bezeichnet bei der Rezeption und bei der Sprachverarbeitung einen individuellen Zugang zu wahrgenommenen Informationen (Vgl. Willkop 2010: 194). Frau Dr. Eva-Maria Willkop hebt je nach Bevorzugung mit a) konkreter Erfahrung, b) Reflexion, c) Abstraktion und d) Ausprobieren vier Lernstiltypen (Typen a+b= Pragmatiker, b+c= Theoretiker, c+d= Reflektierer, a+d= Aktivisten) hervor (2010: 194). Eine weitere Unterteilung nach Willkop in extrovertierte und introvertierte sind an Persönlichkeitsmerkmalen orientierte Lernstile (2010: 194). Anhand von Lernstilen lassen sich laut des Professors für Sprachlehrforschung Dr. Rüdiger Grotjahn verschiedene Lerntypen unterscheiden (2007: 326). Grotjahn hebt dabei den „analytisch-reflexiv-ambiguitätstoleranten“ Lerner und den „global-impulsiv-ambiguitätsintoleranten“ Lerner hervor (2007: 329).

Ellen Arnold bezieht sich in ihrem Buch auf die von Howard Gardner entwickelten folgenden Lerntypen: musikalisch-rhythmische, visuell-räumliche, körperlich-bewegungsbezogene, verbal-sprachliche, logisch-mathematische, intrapersonelle (Ich-Lerntypen), interpersonelle (Menschen-Lerntypen) und naturbezogene Lerntypen (2007: 14f). Da die japanische Gesellschaft von Manga und Anime geprägt ist und auch beispielsweise Anleitungen für elektronische Geräte oder der Flyer der Arztpraxis visuell dargestellt sind, könnte es dann nicht sein, dass viele Japaner visuelle Lerntypen sind und einen visuellen Lernstil bevorzugen? Laut Arnold haben die visuell-räumlichen Lerntypen ein ausgeprägtes Vorstellungsvermögen, zeichnen gerne, verwenden oft Farben und veranschaulichen Sachverhalte in Bildern (2007: 23ff). Sie können sich Bilder besser merken als Wörter und benutzen z.B. lieber Landkarten als Wegbeschreibungen. Arnold schlägt als Lesetechnik u.a. das Benutzen von Textmarkern, als Schreibtechnik, Gedanken erst als Bild aufzeichnen, dann schriftlich ausarbeiten und als Lerntechnik allgemein, Cartoons zu einer Geschichte zeichnen oder eine Mind-Map anlegen, vor (2007: 25-27). Angenommen die Zielgruppe eines Lehrwerks oder eines DaF-Kurses besteht nur aus visuell-räumlichen Lerntypen, dann liegt es Nahe, überwiegend mit Dingen wie Landkarten, Werbeanzeigen, Videos, Schaubildern, bildlichen Geschichten oder Mind-Maps zu arbeiten, um die Stärken der Lernenden zu nutzen. Dass eine Zielgruppe nur aus visuell-räumlichen Lerntypen besteht, ist jedoch nahezu unmöglich und oft auch nicht feststellbar, zumal viele Lerner selber nicht wissen, was für ein

Lerntyp sie sind. Theoretisch sollten zu Beginn die Strategien, die den kognitiven Stärken der Lernenden entsprechen, eingesetzt werden. Erst anschließend, wenn die Lernenden an Sicherheit gewonnen haben, können auch Strategien aus schwächeren Bereichen mit einbezogen werden (Vgl. Arnold 2007: 13). Grotjahn macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Lernstile und somit auch Lerntypen nur schwer zu verändern sind (2007: 330). Lehrende sollten Lernstile der Lernenden akzeptieren und nur vorsichtig Vorschläge machen zur Weiterentwicklung. Die Lerner sollten sich über den eigenen Lernstil bewusst werden (Vgl. Grotjahn, 2007: 329). Sie können somit ihre Stärken und Schwächen besser einschätzen.

Im Folgenden sollen die restlichen sieben von Arnold analysierten Lerntypen umrissen werden. Der musikalisch-rhythmische Lerntyp hat ausgeprägte auditive Fähigkeiten und lernt am besten, wenn die Informationen gereimt, rhythmisch oder als Lied verarbeitet sind. Der verbal-sprachliche Lerntyp lernt durch Hören, Lesen, Schreiben und sprachliches Herleiten. Er schneidet laut Arnold auf akademischen Gebieten oft gut ab. Die charakteristischen Eigenschaften in Bezug auf den naturbezogenen Lerntyp spiegeln sich in Wissen über Natur- und Tierwelt wieder. Er arbeitet gerne an der frischen Luft und lernt am besten, wenn er den neuen Lernstoff mit etwas aus der Natur in Verbindung bringt. Während der körperlich-bewegungsbezogene Lerntyp sportlich, aktiv, voller Energie ist und am besten lernt, wenn sein Körper dabei in Bewegung ist, ist der logisch-mathematische Lerntyp von charakteristischen Eigenschaften wie praktischem, analytischem Denken, guter Organisation, Logik und Zielorientiertheit geprägt und arbeitet gerne mit Zahlen. Der intrapersonelle (Ich-Lerntypen) Lerntyp arbeitet lieber allein, am liebsten im Stillen, denkt viel und intensiv, geht dabei analytisch vor und hat laut Arnold nur wenige, dafür aber sehr enge Freunde. Der interpersonelle (Menschen-Lerntypen) Lerntypen ist kontaktfreudig, redet viel, denkt laut, lernt gerne in Gruppen, nimmt Führungsrollen ein und kann gut überzeugen (Vgl. Arnold, 2007: 18, 32, 40, 48, 63, 56, 70).

In dem vorliegenden Werk soll herausgefunden werden, mit welchem Lerntyp sich die eher introvertiert als extrovertiert einzuschätzenden Japaner (siehe Kapitel 2.4.2) aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten identifizieren können (Kapitel 3.3). Dies ist ein Versuch Vorschläge für Lehrwerke zu machen, die die unterschiedlichen Lernstile der

jeweiligen Zielgruppen berücksichtigen. Unter anderem geht es um folgende Fragen: Gibt es einen Unterschied zwischen Frauen und Männern? Sind die nach Loyalität strebenden Japaner aufgrund von mangelnder Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen (siehe Kapitel 2.2) tendenziell eher intrapersonelle Lerntypen? Kommen in einer Gesellschaft wie Japan überhaupt interpersonelle Lerntypen vor?

2.4.2 Lernstrategien und Lernkultur

Eine Lernstrategie ist laut Willkop ein „lernzielorientierter Handlungsplan“, der bewusst oder unbewusst eingesetzt wird (2010: 194). Wenn er bewusst eingesetzt wird, setzt der Lernende sich ein Ziel, macht einen Plan und überlegt, wie das Ziel erreicht werden kann. Die Anzahl der Lernstrategien ist nahezu unbegrenzt. Peter Bimmel und Ute Rampillon unterscheiden grob direkte (kognitive) von indirekten Strategien (2000: 64). Direkte Strategien befassen sich direkt mit dem Lernstoff, strukturieren, verarbeiten und speichern das Gelernte, so dass es behalten und abgerufen werden kann, im Gedächtnis (Vgl. Bimmel et al., 2000: 64). Während das Ergebnis bei der direkten Lernstrategie somit im Allgemeinen beobachtet werden kann, befasst sich die indirekte Lernstrategie mit der Art und Weise des Lernens und hat keinen direkten Bezug zum Lernstoff (Vgl. Bimmel et al., 2000: 64). Wann, was, wo und wie wird gelernt? Willkop teilt Lernstrategien wie folgt in vier Gruppen (2010: 194):

1. Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf „Wissensorganisation und Elaboration“ (bei Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik) und die einzelnen Lernschritte
2. Metakognitive Lernstrategien betreffen Planung dieser Schritte, eigene Lernerfolgskontrolle und Regulation des Lernprozesses
3. Ressourcenbezogene Lernstrategien betreffen die Lernorganisation, beispielsweise Zeitmanagement, Konzentrationsförderung oder Wahl der Lernumgebung
4. Sozial-affektive Lernstrategien beziehen sich auf Strategien zur Interaktion im Unterricht und in realen Situationen sowie emotionale Lernstrategien z.B. zur Angstregulierung oder Selbstmotivation.

Lerner aus unterschiedlichen Regionen der Welt, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und gesellschaftlich, politisch und historisch bedingten Einflüssen lernen unterschiedlich. Lernkultur ist dabei ein weit diskutiertes Feld und schwer zu definieren. Dies soll nicht primärer Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Laut des an der Universität Jena tätigen Dr. Dirk Skiba sind Lernkulturen „konkrete, durch Lehr- und Lernbezüge kommunikativ hergestellte soziale Handlungsformate“ (2010: 192). Die Lernkultur der Japaner hängt somit wesentlich von der Sozialisation und dem Bildungs- und Schulsystem ab (siehe Kapitel 2.2). Durch die Eltern, die soziale Umwelt und die Aufnahmeprüfungen wird ein hohes Maß an Fleiß und Disziplin gefordert. Laut Mohry et al. sind nicht ausreichende Leistungen aus japanischer Sicht nicht auf „mangelnde Begabung“, sondern auf „mangelnden Einsatz und Ausdauer“ zurückzuführen (2007: 125). Ständiges Wiederholen und Auswendiglernen, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu vervollständigen und zu perfektionieren, seien daher in der japanischen Kultur selbstverständlich.

Auch wenn der Aussage Tomodas, dass die meisten japanischen Studierenden keine modernen Lernstrategien besitzen, nicht uneingeschränkt zugestimmt werden kann, so fasst er doch die Problematik gut zusammen (2000: 149). So seien Japaner auf „Bottom-up-Verarbeitungstechniken“ und auf die Übersetzung ins Japanische fixiert. Der Text wird nicht global gelesen, sondern jedes einzelne Wort wird im Wörterbuch nachgeschlagen. Die „Top-down-Verarbeitung“ des Textinhaltes wird dabei laut Tomodo kaum beachtet (2000: 149). Ein Lesetext werde nicht als „Sinnquelle“, aus der realitätsbezogene Informationen über die eigene und fremde Kultur gewonnen werden können, sondern als „Objekt von grammatikalischer Analyse“ wahrgenommen. An diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass die Lernkultur und Lernstrategie der Japaner in Bezug auf Fremdsprachenunterricht nicht dem interkulturellen Ansatz der Fremdsprachenerwerbsforschung gleichkommt. Besonders in den Schulen und Universitäten ist der interkulturelle, kommunikative Ansatz vielerorts noch nicht angekommen. Tomoda geht soweit, dass er sagt, die Strategien zur verbalen Kommunikation sind „unterentwickelt“ (2000: 131). Die Schüler und Studierenden würden Zurückhaltung und Schweigen bevorzugen. Der Aussage Tomodas, dass Fragen, die an den ganzen Kurs gerichtet sind, ignoriert werden und nicht als Chance sich freiwillig zu äußern wahrgenommen werden, kann aufgrund meiner Erfahrung als Hospitant und Unterrichtender an der Ehime Universität

zugestimmt werden (2000: 134). Bei Kursen mit höherem Sprachniveau oder älteren Teilnehmern (TN) lässt dies zwar nach, ist aber im Vergleich zu anderen Nationalitäten immer noch stark spürbar. Tomoda beschreibt dies wie folgt: „In der japanischen Unterrichtsinteraktion ist der Leistungsdruck, durch aktive Wortmeldungen eigene Kompetenz zu zeigen, nicht vorhanden“ (2000: 134). Japaner tendieren im Fremdsprachenunterricht zu schweigen, da sie es nicht anders kennen. Durch ein methodisch und didaktisch gut ausgearbeitetes Lehrwerk kann dazu beigetragen werden, dass dieser Apathie und Schweigsamkeit entgegengewirkt wird. Möglich ist dies nur in Kombination mit einer guten Umsetzung im Unterricht. Nach den bisherigen Erkenntnissen über die japanische Lernkultur kann Tomodas Aussage, dass konkrete die Lernenden beschäftigende Fragen offenen Fragen bevorzugt werden sollten, uneingeschränkt beipflichtet werden (2000: 149). Pattern-drills sollte man laut Tomoda nicht unterschätzen und für Rollenspiele sollten den Lernenden viel Zeit zum einüben eingeräumt werden (2000: 150).

Was kann zur Umsetzung eines DaF-Lehrwerks für Japaner beitragen? Zum einen der Versuch die Lernkultur der Japaner einzuschätzen. Des Weiteren eine Analyse der schulischen Sozialisation und nicht zuletzt aktuelle Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung. Die nun folgende Forschungsumfrage soll zudem u. a. aufdecken, wie japanische Deutschlerner Konzepten wie Partner- und Gruppenarbeit oder Sprachlernspielen gegenüberstehen, ob Kommunikation als Unterrichtsform gewünscht ist und welchen Fertigkeiten wie viel Bedeutung beigemessen wird.

3. Forschungsumfrage

Der zweite Hauptteil der Arbeit befasst sich mit einer empirischen Untersuchung. Wie in der Einführung bereits erwähnt, wird mit Hilfe einer Online-Umfrage die Meinung der in Japan lebenden Deutschlerner in Bezug auf ein kurstragendes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache erfragt.

3.1 Methode der Umfrage

Für die Forschungsumfrage dient ein standardisierter Fragebogen, der in Form eines Links über das Internet an die Probanden geschickt wird. Für die Umfrage habe ich mich für die bedienungsfreundliche Homepage umfrageonline.com entschieden (Umfrage Online 2014). Nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass eine Umfrage via Internet einige Nachteile mit sich bringt. In der Regel kennt man die Befragten nicht und hat keine Kontrolle über Umwelteinflüsse. Außerdem besteht die Gefahr, dass nur die, die für die Thematik eine spezielle Motivation haben, teilnehmen. Es gibt jedoch auch eine Reihe von Vorteilen, die ausschlaggebend dafür waren, die Umfrage über das Internet durchzuführen. Neben einer hohen Gewährleistung der Anonymität der Befragten und die relativ einfache Erreichbarkeit von vielen Probanden in verhältnismäßig kurzer Zeit, ist eine web-basierte Umfrage i.d.R. kostenlos oder zumindest kostengünstig. Nicht zuletzt ist die computergestützte Benutzerführung verhältnismäßig einfach, erspart viel Zeit und erste Auswertungen können direkt abgerufen werden.

Auf Umfrage Online lassen sich u.a. verschiedene Fragetypen, ein eigenes Layout, Pflichtfelder und verschiedene Sprachen einrichten. Laut dem Politikwissenschaftler Siegfried Schumann gibt es bei der Formulierung von Forschungsumfragen grundsätzlich zwei Möglichkeiten (2006: 59): Die der offen formulierten Fragen, bei denen der Proband seine Antwort selbst formuliert und die der geschlossenen Fragen, bei denen dem Befragten eine

Auswahl von Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Ein Argument gegen die Formulierung von offenen Fragen sei, dass bei dieser Methode den Antworten Zahlen zugewiesen werden müssten und die Entwicklung eines Kategorienschemas und eine entsprechende Kodierung erforderlich sei, welches einen erheblichen Zeitaufwand bedeute.

Schumann gibt zu bedenken, dass es bei geschlossenen Fragen sein kann, dass Antworten vorgegeben werden, auf die der Befragte selbst nicht gekommen wäre (2006: 60). Auf der anderen Seite kann es sein, dass der Befragte sich mit keiner der Antworten identifizieren kann und aus Verlegenheit eine ankreuzt. Auch wenn Schumann zugestimmt werden kann, wenn er behauptet, dass dies bei offenen Fragen nicht der Fall ist, werden in der vorliegenden Arbeit geschlossene Fragen benutzt (2006: 60). Jedoch wurde der Fragetyp der jeweiligen Frage angepasst. Das heißt, bei einigen Fragen ist eine Mehrfachauswahl möglich. Der Nachteil, dass die Anzahl der Antworten durch Mehrfachauswahl nicht mehr der Anzahl der Teilnehmer entspricht und somit die Auswertung erschwert, wird dabei in Kauf genommen. Auch die Option eines optionalem Textfeldes um eine willkürliche Antwort zu vermeiden wurde genutzt. Des Weiteren kommen in der Umfrage s.g. Bewertungs- bzw. Gewichtungstabellen zum Einsatz. Die Teilnehmer wählen zum Beispiel in vier Abstufungen zwischen „finde ich gut“ und „finde ich nicht gut“ bei der jeweiligen Kategorie aus. Bei der Abstufung habe ich mich bewusst für eine gerade Zahl entschieden, da die Teilnehmer sonst dazu verleitet sein könnten die Mitte zu wählen. Bei vier Abstufungen muss der Befragte sich für eine Richtung entscheiden.

Wenn die Fragen offen formuliert werden, muss der Befragte sich selbst intensiv mit der Problematik befassen, wenn sie jedoch geschlossen formuliert werden und Antwortalternativen vorgegeben sind, wird dem Probanden ein Teil der Arbeit abgenommen (Vgl. Schumann, 2006: 59f). Es müsse jedoch vorausgesetzt werden, dass die möglichen Antworten bekannt sind. Demnach habe ich versucht, einfache, klar verständliche Ausdrücke zu benutzen, möglichst kurze Fragen zu stellen und mehrdeutige Formulierungen zu vermeiden (Vgl. Schumann 2006: 61ff). Ferner herrscht ein Zwiespalt zwischen einer genauen Formulierung um den Probanden möglichst genau über das Anliegen in Kenntnis zu setzen und einer kurzen direkten Fragestellung um den Befragten zeitlich nicht überzubehaupten. Hier gilt es abzuwägen und ein geeignetes Maß zu finden. Der

Fragebogen wird nur in japanischer Sprache verfasst, wobei auf das formelle Japanische *keigo* (Höflichkeitssprache) verzichtet wird, um durch einen vertrauten Umgangston eine authentische Befragung durchzuführen. Im Anhang kann der Fragebogen, die Ergebnistabelle sowie eine deutsche Übersetzung des Fragebogens eingesehen werden. Um möglichst viele Teilnehmer zu gewinnen und ein vorzeitiges Abbrechen zu vermeiden habe ich versucht kurze, klare Fragen zu stellen und bei der Gesamtzeit der Umfrage pro Teilnehmer fünf Minuten nicht zu überschreiten. Der Nachteil ist, dass viele Informationen nicht im Detail erfragt werden können.

3.2 Auswahl der Probanden

Der Fragebogen richtet sich an Japaner aller Altersstufen und ist so konzipiert, dass jeder Japaner, der Deutsch lernt oder gelernt hat, teilnehmen kann. Die Umfrage findet anonym statt. Zu beachten ist, dass über das Medium Internet ältere Generationen schwieriger zu erreichen sind. Neben zahlreichen Kontakten, die ich über E-Mail und das soziale Netzwerk Facebook erreichen will, werden die Studierenden der Ehime Universität, in der ich als Gastforscher tätig bin (Sommersemester 2014) über das universitätsinterne Netzwerk moodle angeschrieben. Somit ist davon auszugehen, dass der höchste Anteil Studierende der Ehime Universität sein werden. Um ein repräsentatives Umfrageergebnis zu erreichen, habe ich mir zum Ziel gesetzt, in ungefähr einem Monat (31. 05 - 01. 07. 2014) mindestens 200 Umfrageantworten zu erreichen. Die geographische Herkunft der Probanden wird nicht berücksichtigt. Der institutionelle Ort des Lernens, Alter, Geschlecht, Sprachniveau, sowie der Grund, warum sie Deutsch lernen, sind dagegen Gegenstand der Untersuchung.

3.3 Fragestellungen und Erwartungen der Online-Umfrage

Im Folgenden werden die konkreten Fragestellungen (fünf Vorfragen und acht Hauptfragen) des Fragebogens, die sich aus der Theorie und den zuvor formulierten Hypothesen ergeben

haben, im Einzelnen beschrieben. Dabei wird für jeden Themenbereich überlegt, zu welchem Zweck welche Fragen gestellt werden und welche Antworten, aufgrund der einschlägigen Literatur (Kapitel 2) und persönlichen Erfahrungen zu erwarten sind. Die meisten Fragen sind bewusst so formuliert, dass sie sowohl auf den Unterricht selber, als auch auf den Inhalt eines DaF-Lehrwerks bezogen werden können. Eine Trennung ist nur schwer möglich und auch nicht sinnvoll, da es sich um ein Lehrwerk handelt, das, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, u.a. die Unterrichtsphasen einteilt, die Sozialform regelt und einer sinnvollen Progression folgt (Vgl. Neuner, 2007: 400; Brill, 2005: 78). Je nachdem was mit der Frage erreicht werden soll, werden verschiedene Fragetypen eingesetzt.

Eingeleitet wird die Umfrage mit der folgenden kurzen Erklärung: „Im Rahmen meiner Master-Thesis an der Martin-Luther Universität Halle Wittenberg möchte ich eine Online-Umfrage über den Inhalt eines universellen, kurstragenden Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache unter japanischen DaF-Lernern durchführen. Über Ihre Zusammenarbeit würde ich mich sehr freuen. Vielen Dank!“ Die ersten beiden Fragen beziehen sich auf das Alter (Vorfrage 1) und das Geschlecht (Vorfrage 2). Die Dritte Vorfrage lautet: „Wo lernen Sie deutsch? Wo haben Sie Deutsch gelernt?“ Die Antwortmöglichkeiten lauten: „Ehime-Universität“, „Universität (außer Ehime-Universität“, „*juku*“ (private Abendschule), „Selbststudium“, „Goethe-Institut“ und „öffentliche Einrichtung“. Bei dieser Frage ist eine Mehrfachauswahl sowie das freie Eintragen einer anderen Institution o.ä. möglich (optionales Textfeld). Da vermutlich viele der potenziellen Probanden Studierende der Ehime-Universität aus dem ersten Semester sind, habe ich ein gesondertes Feld für Studierende der Ehime-Universität eingerichtet. Die meisten Befragten werden voraussichtlich u. a. an einer Universität lernen bzw. gelernt haben.

Die vierte Vorfrage bezieht sich auf den Grund, warum Deutsch gelernt wird oder gelernt wurde. Die Antwortmöglichkeiten lauten wie folgt: „Arbeit“, „Reisen“, „Hobby“, „Universität (Ich möchte Deutsch in Zukunft und oder bei der Arbeit benutzen)“, „Universität (weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste)“. Auch hier besteht die Möglichkeit der Mehrfachauswahl sowie die Angabe eines weiteren Grundes (optionales Textfeld). Da vermutlich viele Japaner Deutsch lernen ohne ernsthaftes Interesse bzw. weil sie eine zweite Fremdsprache neben Englisch wählen müssen (siehe Kapitel 2.2)

habe ich die Antwortmöglichkeit „Universität“ in zwei Abstufungen aufgeteilt. Neben „Hobby“ und „Reisen“ ist aufgrund der oben erwähnten Gründe eine hohe Anzahl derer, die „Universität (weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste)“ auswählen, denkbar. Die fünfte Vorfrage bezieht sich auf das derzeitige Sprachniveau der Probanden. Es wurden vier Abstufungen vorgenommen. Neben „absoluter Anfänger“, können die Befragten zwischen niedrigem, mittlerem und hohem Niveau auswählen.

Die Vorfragen dienen dazu, später eine Differenzierung der Befragten vornehmen zu können. Gibt es Unterschiede zwischen älteren und jüngeren, männlichen und weiblichen Lernern? Auch das sprachliche Niveau der Probanden und der Zweck, warum Deutsch gelernt wird, könnten Einflüsse auf die Wünsche und Erwartungen eines DaF-Lehrwerks haben.

Die erste Hauptfrage lautet: „Was für ein Lerntyp sind Sie? (Bitte denken Sie auch an ihre Schulzeit, beispielsweise an den Englischunterricht zurück)“. Die Antwortmöglichkeiten reichen, angelehnt an Arnold (siehe Kapitel 2.4.1), von musikalisch-rhythmischer, visuell-räumlicher und körperlich-bewegungsbezogener bis zu intrapersoneller (Ich-Lerntypen) und interpersoneller (Menschen-Lerntypen) Lerntyp (2007: 18ff). Mehrfachauswahl ist möglich und ein zusätzliches freies Feld (optionales Textfeld) für mögliche weitere Lerntypen ist vorhanden. Ich habe mich bewusst für diese Auswahl entschieden, da ich glaube, dass sich die meisten Probanden bei diesen Lerntypen zumindest ansatzweise wiederfinden können. Dennoch kann für viele Teilnehmer eine Selbsteinschätzung schwer sein. Neben der Annahme, dass Japaner aufgrund der Manga und Anime geprägten Gesellschaft vorwiegend visuell-räumliche Lerntypen sind (siehe Kapitel 2.4.1), kann in Bezug auf den intrapersonellen und interpersonellen Lerntyp, aufgrund von u.a. eigener Erfahrungen in Japan eine weitere Hypothese gewagt werden. Japaner sind tendenziell eher loyal, zurückhaltend und haben laut Mohry ein „reaktiv - passives Lernverhalten“ (2007: 185; siehe Kapitel 2.2). Während meines Aufenthaltes als Gastforscher an der Ehime Universität konnte auch ich diese Charaktereigenschaften beobachten. Die eben genannten Faktoren könnten Indikatoren für die Auswahl des intrapersonellen, lieber allein, am liebsten im Stillen arbeitenden und viel und intensiv nachdenkenden, Lerntyps sein.

Die Sozialform, auf die ein Lehrwerk einen nicht unbedeutenden Einfluss haben kann, wird in der Fremdsprachenerwerbsforschung weit diskutiert. Das Lehrwerk ist oft ständiger Begleiter des Unterrichts und hat durch die Art und Weise der Aufgabenstellung Einfluss auf die Sozialform. Um sinnvolle Vorschläge für den Inhalt von DaF-Lehrwerken machen zu können, kann die von den Benutzern des zukünftigen Lehrwerks gewünschte Sozialform hilfreich sein. Aufgaben, die in Gruppenarbeiten gelöst werden müssen, sind schwierig im Unterricht umzusetzen, wenn die Lernenden, beispielsweise aufgrund ihrer Religion oder Kultur, Gruppenarbeit vehement ablehnen.

„Welche Sozialform finden Sie am sinnvollsten?“ lautet die zweite Hauptfrage, die in Form einer Bewertungs- bzw. Gewichtungstabelle gestellt wird. Die Teilnehmer wählen in vier Abstufungen zwischen „finde ich gut“ und „finde ich nicht gut“ bei der jeweiligen Sozialform aus. Neben „Frontalunterricht“, „Partnerarbeit“ und „Gruppenarbeit“ sollen die Probanden eine Gewichtung der „Einzelarbeit“ im Unterricht vornehmen. Da das Wort Einzelarbeit allein zu Missverständnissen führen könnte, wird diese Antwortmöglichkeit mit der folgenden kurzen Erklärung ergänzt: „Während des Unterrichts zwischendurch allein Aufgaben bearbeiten/Lesen“. Außerdem haben die Probanden die Möglichkeit „Ich weiß nicht“ anzugeben. Diese Möglichkeit soll vermeiden, dass Desinteressierte eine wahllose Auswahl vornehmen. Aus Sicht der gegenwärtigen Fremdsprachenerwerbsforschung wäre zu erwarten, dass „Frontalunterricht“ und „allein im Unterricht arbeiten“ keinen großen Zuspruch genießen (siehe Kapitel 2.3.1). Nach den Erkenntnissen Tomodas könnte es jedoch insbesondere in Japan viele Fürsprecher geben (2000: 131ff; siehe Kapitel 2.4.2).

Da vermutlich eine hohe Anzahl der Probanden frisch von der Oberschule kommt und Frontalunterricht, anstelle von interaktiver Partner- und Gruppenarbeit aus dem Englischunterricht gewohnt ist, ist eine Prognose nur schwer möglich. Haben Japaner Interesse an Gruppenarbeit oder arbeiten sie lieber für sich? Sehen sie den Frontalunterricht, den sie i.d.R. aus dem Englischunterricht kennen, für sinnvoll an oder sehnen sie sich vielleicht nach einer aktiven und lebendigen Unterrichtsform? Eine Weitere Frage, der nachgegangen werden soll ist, ob ältere Teilnehmer oder Teilnehmer mit höherem sprachlichen Niveau mehr Interesse an Partner- und Gruppenarbeit haben als Jüngere. Oder weniger, weil sie zu einer anderen Generation gehören.

Bei der dritten Hauptfrage „Welcher Bereich in einem Lehrwerk sollte Ihrer Meinung nach am meisten Gewicht zugemessen werden bzw. ist für Sie am Wichtigsten?“ muss der Befragte sich für eine Antwort entscheiden (Einfachauswahl). Die Antwortmöglichkeiten lauten: „Grammatik“, „Wortschatz“, „Kommunikation“, „Interpretation und Leseverstehen“, „Schreiben“, „Hören“. Da in der gegenwärtigen Welt nicht nur der persönliche, kommunikative Austausch (Reisen etc.), sondern auch der „smalltalkartige“ Austausch über soziale Netzwerke wie Twitter, Facebook oder Skype weit verbreitet ist, kann angenommen werden, dass „Kommunikation“ eine breite Zustimmung findet. Nicht zuletzt sind, zumindest in Deutschland, die meisten kurstragenden Lehrwerke auf Kommunikation ausgerichtet.

Allerdings handelt es sich bei den Probanden um Japaner. In Japan zielen die DaF-Lehrwerke überwiegend auf das Erlernen der Grammatik ab (siehe Kapitel 2.3.2). Japan ist eine *hazukashii*-Gesellschaft, was soviel bedeutet wie „sich schämen“ oder „verlegen sein“. Ihnen sind Fehler unangenehm. Somit liegt die Vermutung nahe, dass sie tendenziell eher *over-user* sind, Lerner die gedanklich die grammatikalische Richtigkeit überprüfen, bevor sie einen Satz äußern. Laut des an der *University of Southern California* tätigen Linguisten Stephen D. Krashen, der diesen Ansatz entwickelt hat, versucht der *over-user*, im Gegensatz zum *under-user*, ständig seine Äußerungen mit seinem bewussten Regelwissen zu überprüfen und greift somit zu intensiv auf seinen Monitor, eine Art mentale Kontrollinstanz der fremdsprachlichen Äußerung, zurück (1995: 19). Er versuche durch Einhaltung aller Regeln fehlerfrei zu sein und zeichne sich durch hohen Zeitaufwand und stockendes Sprechen aus. Selbstverständlich ist nicht jeder Japaner automatisch ein *over-user*. Dieser hypothetische Ansatz spricht für „Grammatik“ als Antwortmöglichkeit. Trotzdem geben laut Tomodo bei Befragungen über Lernziele im Fach Englisch und Deutsch über die Hälfte der Lernenden Sprechfähigkeit bzw. Konversation vor Grammatik als gewünschtes Ziel an (2000: 131). Des Weiteren gibt es Lerner, die primär eine Sprache lernen um Bücher lesen zu können. Da Deutschland auch als Land der Dichter und Denker bekannt ist und Persönlichkeiten wie Friedrich Schiller, Heinrich Böll, Immanuel Kant und Herman Hesse auch in Japan hohes Ansehen genießen, erwarte ich, zumindest von einigen Teilnehmern „Interpretation und Leseverstehen“ als Antwort. Das Ergebnis dieser Frage kann als wegweisend für die Erstellung eines DaF-Lehrwerks angesehen werden. Sollte es kommunikativ ausgerichtet sein oder sollte der

Schwerpunkt auf Grammatik liegen? Außerdem kann eine Beziehung zwischen dem Zweck, warum die Befragten Deutsch lernen und den für sie wichtigsten Bereich in einem DaF-Lehrwerk hergestellt werden.

Wie bereits erwähnt spielt beim Lernen einer Fremdsprache Grammatik in Japan eine ganz besondere Rolle. Zumindest war dies noch in der jüngsten Vergangenheit so. Deswegen zielt die nächste Frage (Hauptfrage 4) auf den prozentualen Anteil von Grammatik in einem DaF-Lehrwerk ab: „Wie viel Prozent eines DaF-Lehrwerkes sollten Ihrer Meinung nach Grammatikübungen und Grammatikerklärungen ausmachen?“ Die Probanden sollen in fünf Abstufungen zwischen „unter 20 Prozent“, „20 - 40“, „40 - 60“, „60 - 80“ und „über 80 Prozent“ wählen. Aufgrund der Einschätzung der Japaner als *over-user* und aufgrund nicht nur im Englischunterricht zumeist grammatikfokussiertem Fremdsprachenunterricht kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer sich über 60 Prozent Grammatikübungen und Grammatikerklärungen wünschen. Auch eine relativ hohe Anzahl die „über 80 Prozent“ wählen ist denkbar.

„Welche Fertigkeit möchten Sie sich aneignen/ist für Sie wie wichtig?“ ist die fünfte Hauptfrage. Die Teilnehmer wählen auf einer Skala (Bewertungs- bzw. Gewichtungstabelle) in vier Abstufungen von „sehr wichtig“ bis „nicht so wichtig“ zwischen allen vier Fertigkeiten: „Hören“, „Lesen und Interpretation“, „Sprechen“ und „Schreiben“ aus. Auch die Auswahl von „Ich weiß nicht“, um Desinteressierte davon abzuhalten eine beliebige Auswahl vorzunehmen, ist möglich. Diese Frage grenzt sich von der dritten Hauptfrage in sofern ab, als dass explizit nach den Wünschen und Erwartungen der vier Fertigkeiten in einem DaF-Lehrwerk gefragt wird.

Die sechste Hauptfrage bezieht sich auf das Thema Gruppenarbeit. „Sind in Lehrwerken Übungen mit Gruppenarbeit notwendig?“ Die Frage kann nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Im Englischunterricht an japanischen Oberschulen ist Partner- und Gruppenarbeit so gut wie nicht vorhanden (siehe Kapitel 2.2). Somit ist diese Lehrmethode für viele Probanden neues Terrain. Außerdem sind Übungen mit Gruppenarbeit in herkömmlichen von japanischen Verlagen herausgegebenen DaF-Lehrwerken eher selten zu finden (siehe Kapitel 2.3.2). Ferner kann aufgrund der Tatsache, dass Japan eine *hazukashi-*

Gesellschaft ist, von einer Ablehnung vieler Teilnehmer ausgegangen werden. Jedoch gelten Japaner auch als gruppenorientierte Gesellschaft, was für eine Befürwortung spricht. Auch ein Zusammenhang zwischen Fortgeschrittenen, die eventuell durch ihre Fremdsprachenbiographie gute Erfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht haben und somit häufiger mit „ja“ Stimmen, ist denkbar. Der sechsten Hauptfrage schließt sich bei Bejahung die folgende Unterfrage an: „Wie oft in einem Semester sollte Gruppenarbeit gemacht werden?“ Die Antwortmöglichkeiten beschränken sich auf „jede Woche“, „jeden Monat“ und „gelegentlich/selten“. Von dem Wunsch wöchentlich Aufgaben in Gruppenarbeit zu lösen, d.h. in fast jeder Unterrichtseinheit, ist nicht auszugehen.

Spiele im Fremdsprachenunterricht sind in den letzten Jahren, insbesondere in den westlichen Ländern, zu einem beliebten didaktischen Mittel geworden. Sie lockern den Unterricht auf, sind eine willkommene Abwechslung und grammatische Strukturen können oftmals unbewusst eingeübt werden. Der Autorin Carmen Dusemund-Brackhahn kann zugestimmt werden, dass bei Spielen i.d.R. alle Lerner aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und die Motivation über das Spiel, den Spaß und den Wettbewerb und nicht über den Lernstoff entsteht (2008: 42). Welche Haltung jedoch haben japanische Deutschlerner zu Spielen im DaF-Unterricht? Um dieser Frage nachzugehen, wurde die siebte Hauptfrage wie folgt konstruiert: „Sind Spiele in DaF-Lehrerken notwendig/wünschenswert?“ Damit die Befragten die Frage nicht missverstehen, habe ich u.a. das japanische Wortspiel *shiritori*, indem es darum geht ein Wort zu sagen, welches mit der letzten More des vorherigen Wortes beginnt, als Beispiel hinzugefügt. Fast alle Japaner kennen dieses Spiel. Diese siebte Hauptfrage ist mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten. Aufgrund des japanischen Schul- und Bildungssystems (siehe Kapitel 2.2) ist von einer überwiegenden Ablehnung auszugehen. Jedoch ist auch hier ein überraschendes Ergebnis nicht auszuschließen. Neben Japan als Land der Computerspiele (Nintendo, Sega etc.) könnten die überwiegend jungen Befragten auch aufgrund des „langweiligen“ Englischunterrichts Spielen offen gegenüberstehen. Tomoda macht darauf aufmerksam, dass Studierende im spielerischen Kontext Deutsch lernen sollten (2000: 148). Dies sei auch eine Chance, die im Unterrichtsfach Englisch erworbenen „kommunikationswidrigen Lernstrategien“ hinter sich zu lassen und Deutsch als „lebendige Sprache“ zu lernen. Außerdem ist bei dieser Frage ein möglicher geschlechtsspezifischer Unterschied besonders interessant.

Die Teilnehmer, die die siebte Hauptfrage mit „nein“ beantwortet haben, werden gefragt, warum sie Spiele im Fremdsprachenunterricht nicht wünschen oder für nicht sinnvoll ansehen: „Warum sind Spiele Ihrer Meinung nach nicht notwendig?“ Als Antwortmöglichkeiten stehen „bei Spielen kann man nicht lernen“ und „Spiele machen keinen Spaß“ zur Verfügung. Des Weiteren gibt es für weitere Gründe ein Zusatzfeld (optionales Textfeld). Die Befürworter werden gefragt, wie oft sie im Unterricht spielen wollen. Als Antwortmöglichkeiten stehen bewusst nur zwei Alternativen zur Verfügung. Die Probanden sollen sich zwischen „ein bis zweimal im Semester (als kurze Entspannungspause oder am Ende einer Unterrichtseinheit)“ und „regelmäßig“ entscheiden um eine klare Tendenz ausmachen zu können. Von einer großen Anzahl Befürworter des regelmäßigen Spielens im DaF-Unterricht ist nicht auszugehen.

Die achte Hauptfrage beschäftigt sich mit dem Thema Landeskunde. „Wie viel Prozent/ Anteile landeskundlicher Themen sind in einem DaF-Lehrwerk wünschenswert?“ Da das Wort Landeskunde einigen Probanden unbekannt sein könnte, gibt es in Klammern den Zusatz „deutsche Kultur, Bräuche und Gewohnheiten, Essen und Geschichte“. Drei Antwortmöglichkeiten stehen zur Verfügung: „wenn möglich durchgehend“, „wünschenswert, Grammatik, Kommunikation, Wortschatz usw. sind jedoch wichtiger“ und „es ist nicht so wichtig (unter 30 %)“. Zuspruch für die dritte Antwortmöglichkeit kann kaum erwartet werden. Um die Probanden zeitlich nicht zu überfordern habe ich diese Frage zur Landeskunde nicht weiter aufgesplittet, wenngleich es sinnvoll und erkenntnisreich gewesen wäre. Welche landeskundlichen Themen für die Probanden wichtig sind wäre ein Feld, das Spielraum für weitere Forschungen gibt. Hier soll mit dieser achten Frage zunächst herausgefunden werden, welche Bedeutung die Befragten landeskundlichen Themen im Allgemeinen beimessen.

3.4 Durchführung, Ergebnisse und Interpretation der Umfrage

Die Onlineumfrage lief, dank der bedienungsfreundlichen Internet-Plattform technisch ohne Komplikationen ab. 136 der 233 Teilnehmer, die erreicht wurden konnten, waren männlich und 97 weiblich. Das Durchschnittsalter der Probanden beträgt 20,6 Jahre, wobei vier Personen ihr Alter nicht angegeben haben. Mit 68 Prozent der Befragten (Abb. 1), haben, wie erwartet, die meisten Teilnehmer an der Ehime Universität Deutsch gelernt oder lernen noch. Da es sich um einen Fragetyp mit Mehrfachauswahl handelt haben einige Studierende angegeben, dass sie an weiteren Einrichtungen u. ä. lernen oder gelernt haben. Insgesamt gaben 77 Prozent Universität an, 2 Prozent „juku“, 1 Prozent „öffentliche Einrichtung“, 9 Prozent „Selbststudium“ und 4 Prozent „Goethe-Institut“. Im optionalem Textfeld gab es 17 weitere Antworten (7 %), wie zum Beispiel: „bei Austauschprogrammen“, „Volkshochschule in Deutschland“, „Tandem“, „mit Freunden“, „auf Facebook“ etc.

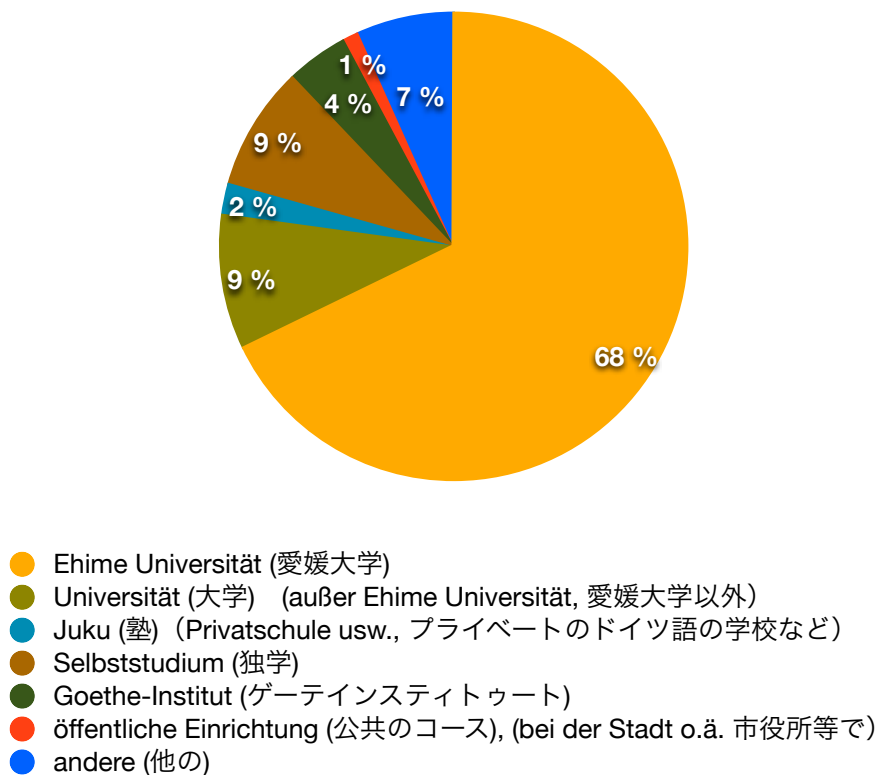


Abb. 1: Ort oder Institut, an dem die Befragten Deutsch lernen/gelernt haben in Prozent (Quelle: Verfasser, 2014)

Bei der Frage nach dem Grund, warum die Befragten Deutsch lernen (Vorfrage 4) gaben 14 Teilnehmer „Arbeit“, 33 „Reisen“, 81 „Hobby“, 83 „Universität (Ich möchte Deutsch in Zukunft und oder bei der Arbeit benutzen)“ und auffallende 119 „Universität (weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste)“ an (Abb. 2). Da die Möglichkeit einer Mehrfachauswahl gegeben war, gibt es Überschneidungen. 18 Teilnehmer nutzten das optionale Textfeld und gaben u.a. Gründe wie, „weil ich deutsche Lieder singe“, „weil ich Freunde in Deutschland habe“, „weil ich in Deutschland gewohnt habe“ oder „damit ich auf Deutsch kommunizieren kann“, an. Die meisten dieser Teilnehmer haben zusätzlich bei den fünf vorgegebenen Kategorien Auswahlen getroffen. Wie oben erwähnt gaben nur 14 der Befragten Teilnehmer an, Deutsch aufgrund dessen zu lernen, weil sie es für die Arbeit brauchen. Auch wenn 83 Teilnehmer angeben, dass sie Deutsch an einer Universität lernen/ gelernt haben und es in Zukunft u.a. gerne bei der Arbeit benutzen möchten, lässt dieses Ergebnis die Tendenz zu, dass die deutsche Sprache, im Verhältnis zur Anzahl der Lernenden, in der heutigen japanischen Geschäfts- und Wissenschaftswelt einen geringen Stellenwert einnimmt (siehe auch Kapitel 2.1).

Betrachtet man nur die Studierenden der Ehime Universität haben von 190 Teilnehmern 107 angegeben, dass sie Deutsch gewählt haben, weil sie eine zweite Fremdsprache wählen mussten. Einige haben jedoch ebenfalls angegeben, dass sie Deutsch lernen, weil sie es in der Zukunft benutzen wollen, Interesse an Deutsch haben oder einmal nach Deutschland reisen möchten. Trotzdem kann dem Trend und der etwas überspitzten Aussage von Ueda und Takei, „Deutsch als notwendiges Übel“ (Kapitel 2.1.2), zu einem gewissen Grad zugestimmt werden.

Aufgrund dessen, dass ein Großteil der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Semester der Ehime Universität war, gaben 181 Teilnehmer (78 %) an, „absoluter Anfänger“ zu sein (Abb. 3). 9 Prozent schätzten sich auf „niedriges“, 10 Prozent auf „mittleres“ und nur 3 Prozent auf „hohes Niveau“. Zu beachten ist, dass Japaner sich aufgrund von Loyalität und aus Respekt vor den Mitmenschen tendenziell eher schwächer einschätzen könnten (siehe Kapitel 2.2).

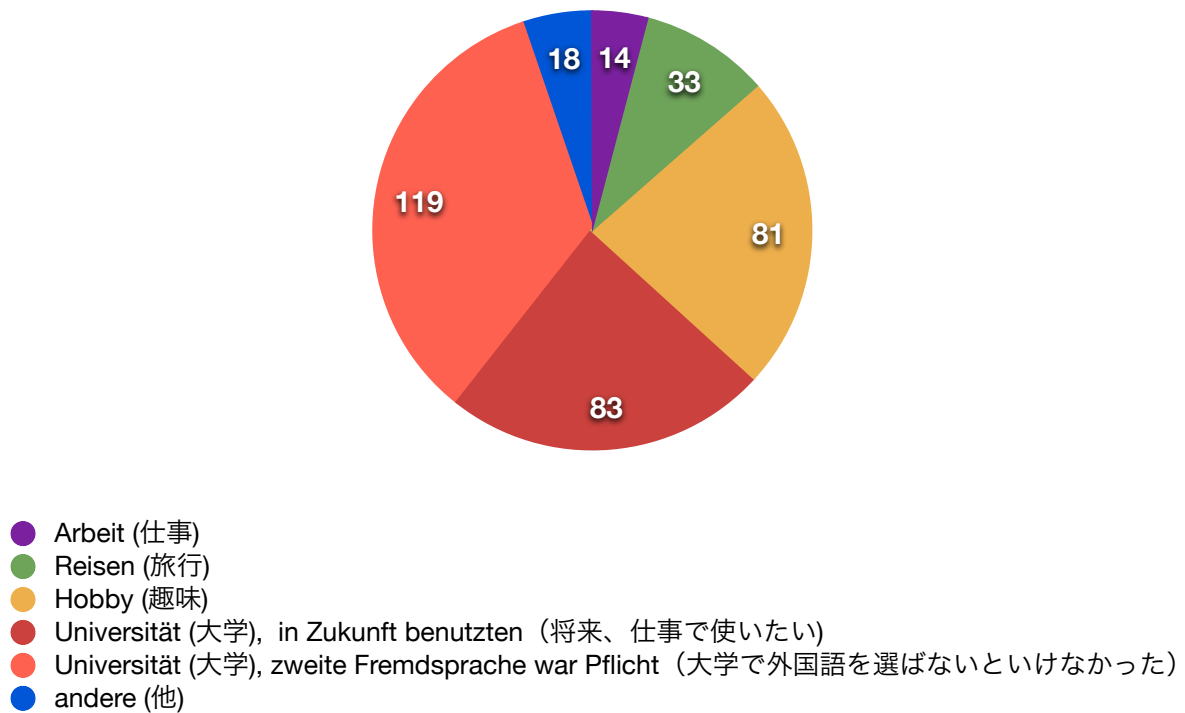


Abb. 2: Lernmotiv oder Beweggrund der Befragten, warum Deutsch gelernt wird/wurde (Quelle: Verfasser, 2014)

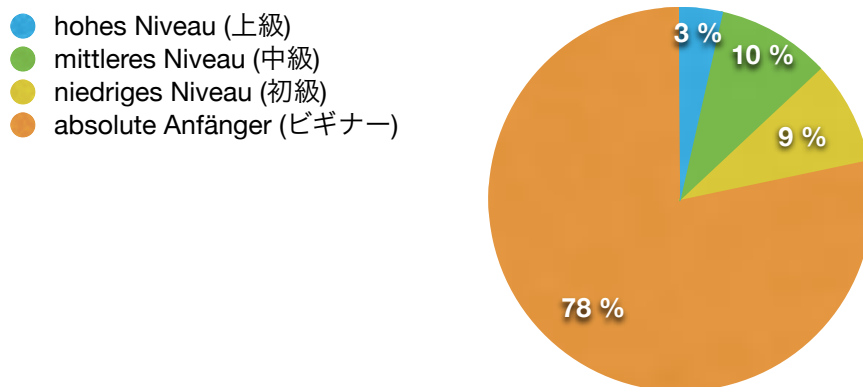


Abb. 3: Sprachniveau der Befragten in Prozent (Quelle: Verfasser, 2014)

Die erste Hauptfrage: „Was für ein Lerntyp sind Sie? (Bitte denken Sie auch an ihre Schulzeit, beispielsweise an den Englischunterricht zurück)“, lässt eine Mehrfachauswahl sowie das Eintragen anderer Lerntypen zu. Die Befragten können sich teilweise mit mehreren Lerntypen identifizieren (310 Klicks bei 233 Befragten). Wie erwartet haben mit 137 die meisten Befragten (Abb. 4) angegeben, dass sie sich zu den intrapersonellen (Ich-Lerntypen) Lerntyp zählen. Der visuell-räumliche Lerntyp sticht entgegen den Erwartungen nicht besonders

hervor (53 TN). Des Weiteren gaben 53 Teilnehmer an musikalisch-rhythmischer, 35 körperlich-bewegungsbezogener und 32 interpersoneller (Menschen-Lerntypen) Lerntyp zu sein. Das optionale Textfeld haben 4 Personen genutzt. Da sich keine weiteren erwähnenswerten Lerntypen herauskristallisiert haben, werden diese in der vorliegenden Arbeit nicht weiter beachtet. Das sich viele der Befragten mit dem intrapersonellen Lerntyp identifizieren können, ist keine große Überraschung und kann mit der ablehnenden Haltung gegenüber Kritik, Konfrontation und mangelnde Kreativität, was dem japanischen Bildungs- und Schulsystems geschuldet ist, erklärt werden (siehe Kapitel 2.2). Auch das in Japan weit verbreitete Loyalitätsgefühl könnte eine Rolle spielen.

Betrachten wir nun die geschlechtsspezifische Auswahl der Befragten (Abb. 5). Es fällt auf, dass sich die männlichen Befragten öfter als intrapersonellen Lerntyp einschätzen als die weiblichen Teilnehmer. 90 der männlichen Teilnehmer können sich, teilweise u.a., damit identifizieren. Dies entspricht 66 Prozent (Abb. 6). Bei den weiblichen Teilnehmern sind es nur 49 Prozent. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass sich im Verhältnis zur Teilnehmerzahl (97 weibliche und 136 männliche TN) eine höhere Anzahl weiblicher Befragter mit dem musikalisch-rhythmischen (28 %) und dem visuell-räumlichen Lerntyp (27 %) im Gegensatz zu den männlichen Mitstreitern (19 und 20 %) identifizieren können (Abb. 6).

Bemerkenswerte 29 Prozent der Befragten, die als Lernmotiv (Vorfrage 4) Arbeit angegeben haben, zählen sich zum interpersonellen Lerntyp. Ein Grund könnte sein, dass sie bei der Arbeit gewohnt sind Gruppen zu leiten, Führungsrollen einzunehmen und im ständigen kommunikativen Austausch mit den Kollegen stehen. Bei den Lernenden, die Reisen und Hobby als Zweck des Deutschlernens angegeben haben, sind es im Vergleich dazu nur 12 Prozent. Sie können sich dagegen, neben dem intrapersonellen Lerntyp (39 %) öfter mit dem musikalisch-rhythmischen (19 %), visuell-räumlichen (14 %) und körperlich-bewegungsbezogenen (16%) Lerntyp identifizieren.

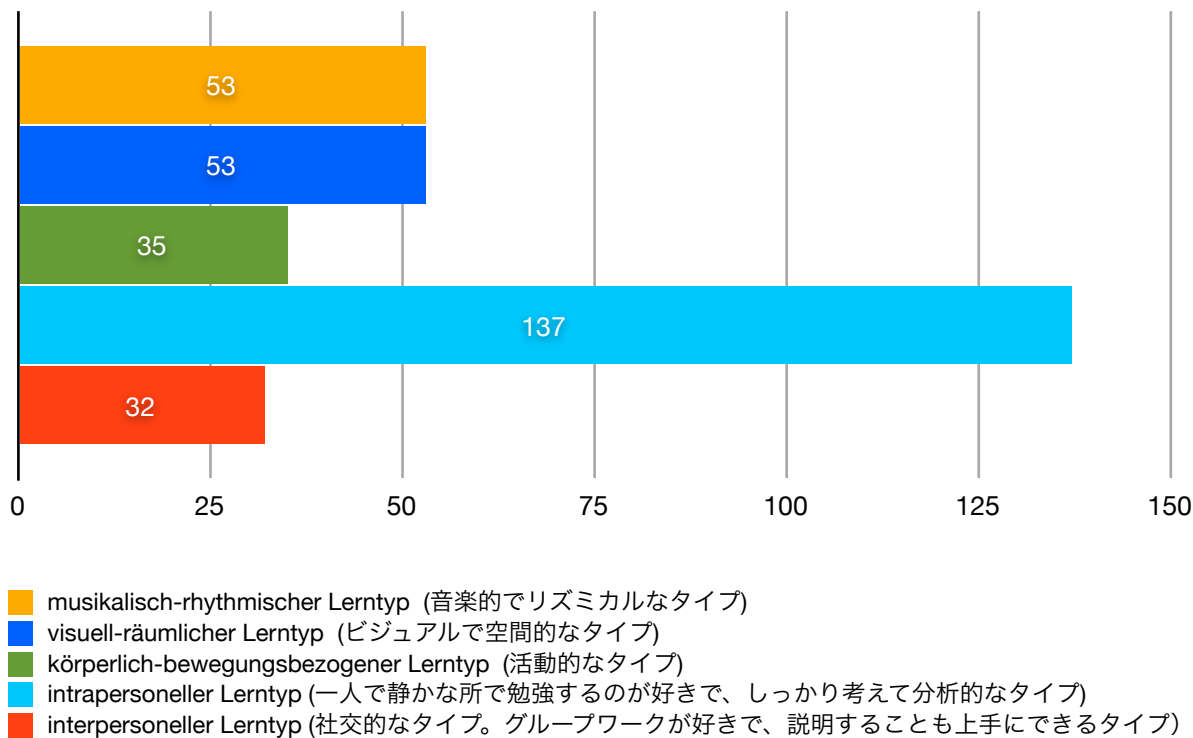


Abb. 4: Selbsteinschätzung der Befragten in Bezug auf den Lerntyp (Quelle: Verfasser, 2014)

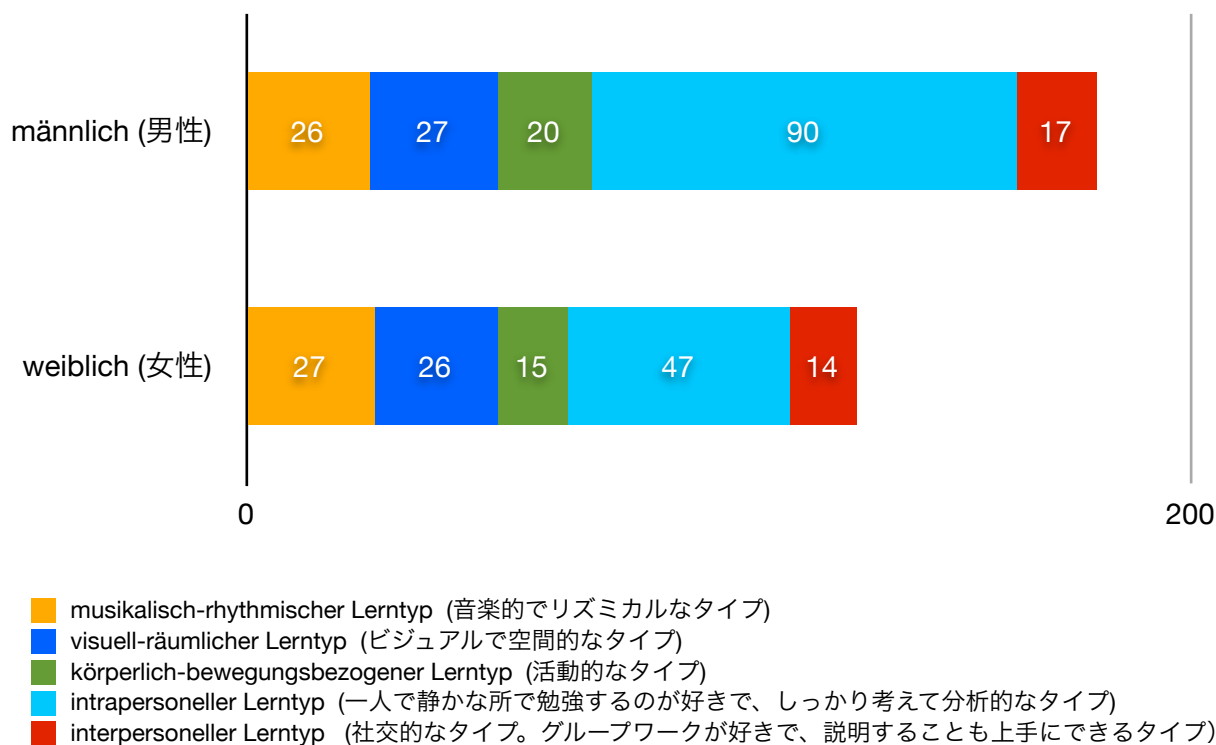


Abb. 5: Selbsteinschätzung der Befragten nach Geschlecht in Bezug auf den Lerntyp (Quelle: Verfasser, 2014)

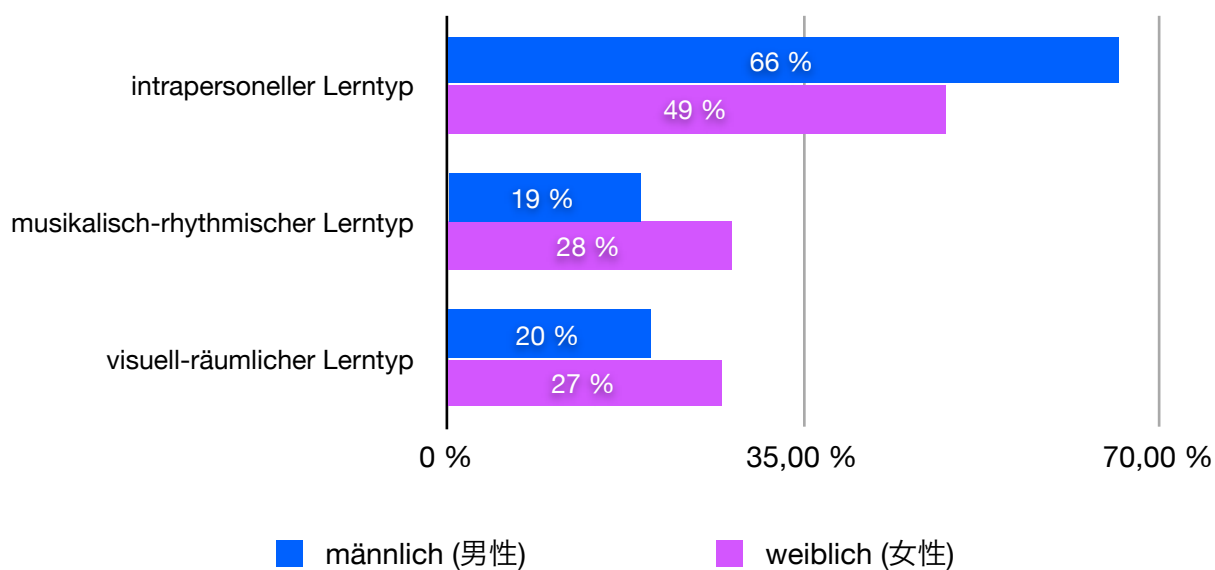


Abb. 6: Selbsteinschätzung der Befragten nach Geschlecht in Bezug auf den intrapersonellen, musikalisch-rhythmischen und visuell-räumlichen Lerntyp in Prozent (Quelle: Verfasser, 2014)

Die Ergebnisse der Umfrage in Bezug auf die Sozialform (Hauptfrage 2) haben ergeben, dass Gruppenarbeit und auch Partnerarbeit eine gewünschte Form der Unterrichtsgestaltung sind. 80 der 230 Teilnehmer gaben „finde ich gut“ bei der Sozialform „Gruppenarbeit“ an (Abb. 7, 8). 3 Teilnehmer haben bei „Gruppenarbeit“ keine Wertung und 4 Teilnehmer „ich weiß nicht“ angegeben. Nur 11 Teilnehmer stehen dieser Sozialform sehr negativ „finde ich nicht gut“ gegenüber. Laut Hauptfrage 6 jedoch sagen 49 Prozent, dass Übungen mit Gruppenarbeit in Lehrwerken nicht zwingend notwendig sind. Bei der Partnerarbeit wird die Tendenz zur kommunikativen und interaktiven Sozialform noch eindeutiger. 102 von 230 Teilnehmern gaben „finde ich gut“ und 93 „eher gut“ an (Abb. 7, 9). Dieses Ergebnis überrascht aufgrund der zurückhaltenden und größtenteils schweigenden Lernenden (*hazukashi*-Gesellschaft) und der Einschätzung der Japaner als tendenziell eher *over-user* (Tomoda, 2000: 131; siehe Kapitel 2.4.2).

In Bezug auf die Rubrik Partnerarbeit hat sich, bei dem Vergleich mit dem Alter der Befragten ein gravierender Unterschied ergeben. Während nur 41 Prozent der Probanden bis einschließlich 24 Jahre Partnerarbeit mit „find ich gut“ angegeben haben, sind es bei den

Befragten ab 25 Jahre 74 Prozent. Daraus lässt sich schließen, dass die im Vergleich älteren Probanden offener gegenüber Partnerarbeit sind. Bei der Gruppenarbeit-Befürwortung ergibt sich ein ähnliches aber nicht so klares Bild (34 Prozent der Jüngeren zu 42 Prozent der Älteren). Bei den Jüngeren im Umkehrschluss ist das „Alleinarbeiten“ im Unterricht von 31 Prozent mit „find ich gut“ angegeben worden. Dagegen waren es nur 9 Prozent der Befragten ab 25 Jahre. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lebenserfahrung der Älteren und die zurückhaltende Art und Weise der Jüngeren Einfluss auf die Aussagen haben könnte.

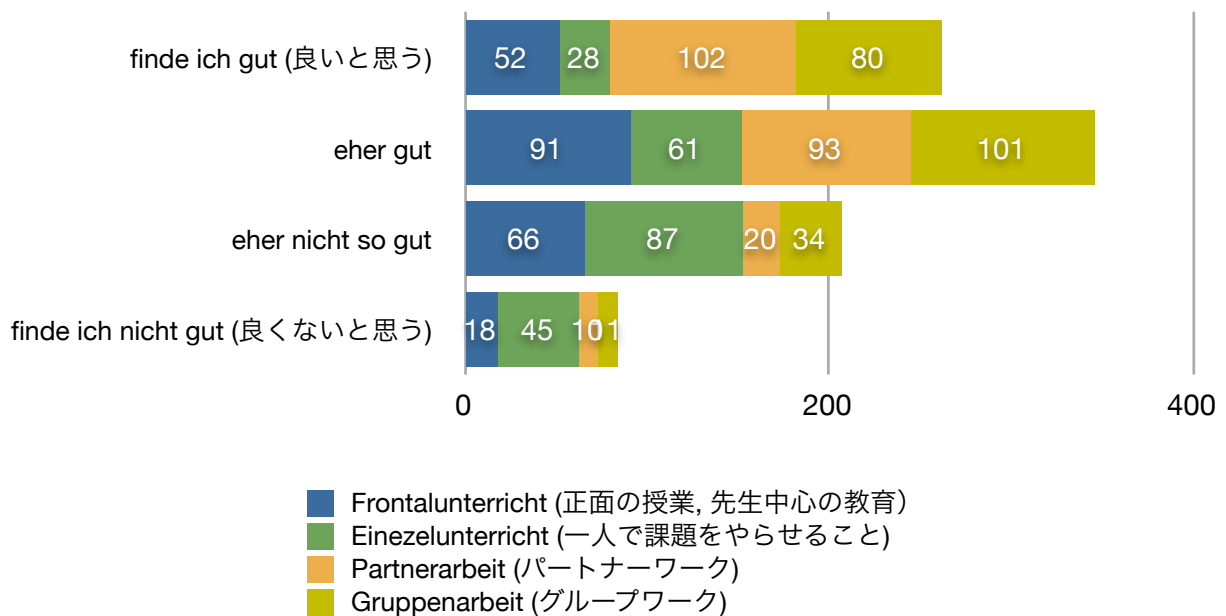


Abb. 7: Gewichtung der Bedeutung der verschiedenen Sozialformen durch die Befragten (Quelle: Verfasser, 2014)

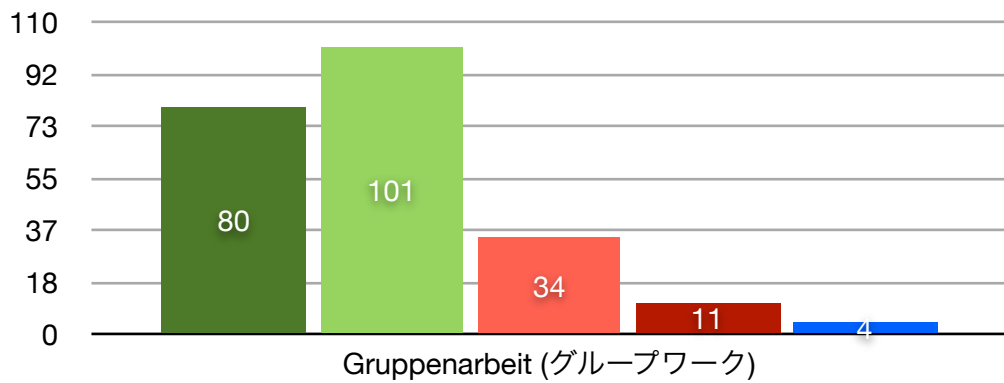


Abb. 8: Gewichtung der Bedeutung der Sozialform Gruppenarbeit (Quelle: Verfasser, 2014)

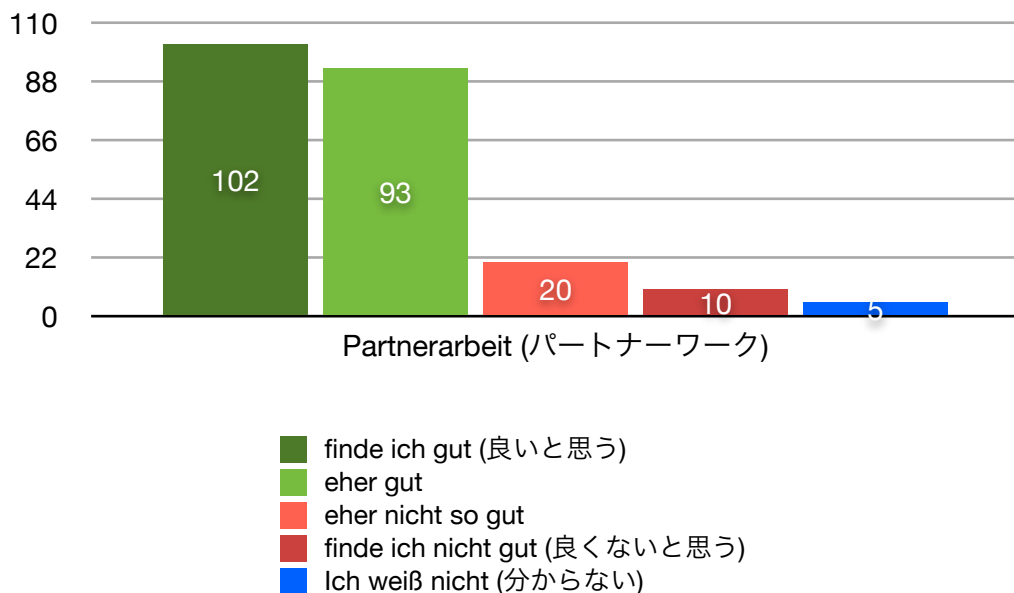


Abb. 9: Gewichtung der Bedeutung der Sozialform Partnerarbeit (Quelle: Verfasser, 2014)

Dem Umfrageergebnis nach ist Kommunikation als oberstes Lernziel auch in Japan angekommen (Hauptfrage 3). Zumindest messen 64 Prozent der Befragten Kommunikation am meisten Gewicht zu (Abb. 10). Dies muss nicht zwangsweise heißen, dass die Lernende auch in der Realität den Fokus auf Kommunikation legen. Es ist durchaus denkbar, dass Japaner sich Kommunikationsübungen und interaktive Aufgaben zwar wünschen, aber aufgrund des Strebens nach Perfektion (*over-user*) oder aus Angst vor Fehlern (siehe Kapitel 2.2) trotzdem in den ersten Jahren Grammatik pauken und Kommunikation im Hintergrund steht. Laut der Umfrage sehen nur 17 Prozent Grammatik als wichtigste Kategorie. Gefolgt

von Wortschatz (8 %). Interpretation und Leseverstehen wird, wie erwartet, auch von einigen als die wichtigste Kategorie angesehen (5 %). Hören (4 %) und Schreiben (2 %) erreichten am wenigsten Befürworter. Bezogen auf das jeweilige Ziel, warum die Befragten Deutsch lernen (Vorfrage 4) gibt es keine erheblichen Unterschiede. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die die aufgrund von Arbeit als Ziel, also diejenigen die Deutsch bei der Arbeit bereits benutzen oder benutzen wollen, verhältnismäßig häufiger Grammatik (29 %) als wichtigste Kategorie ausgewählt haben.

62 Prozent der Befragten geben an, dass sie sich in Bezug auf den Inhalt eines DaF-Lehrwerks über 40 Prozent Grammatikübungen und Grammatikerklärungen wünschen (Hauptfrage 4). Da die Mehrzahl der Befragten Kommunikation als oberstes Lernziel einstufen, verwundert es nicht, dass bei der Frage nach den vier Fertigkeiten (Hauptfrage 5) 156 Teilnehmer „Sprechen“ für „sehr wichtig“ und 139 Teilnehmer „Hören“ für „sehr wichtig“ halten (Abb. 11).

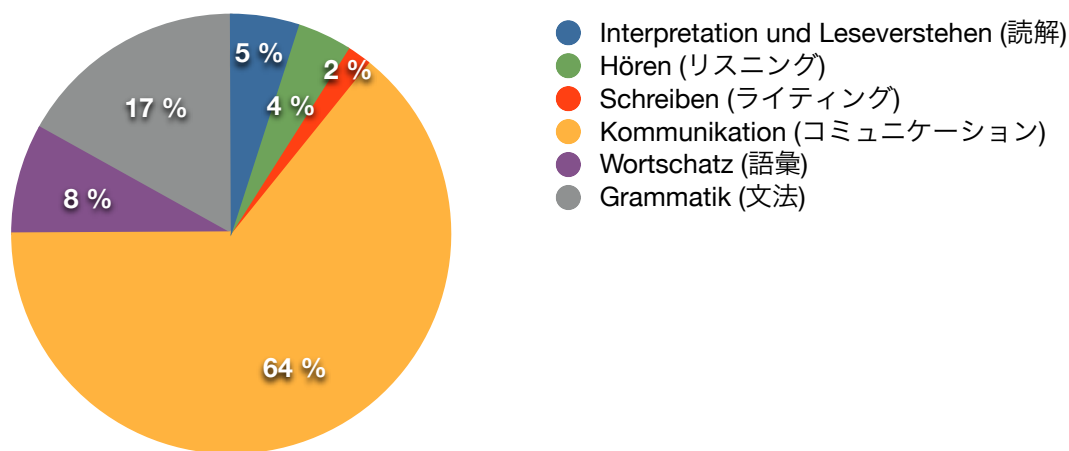


Abb. 10: Auswahl der wichtigsten Kategorie für ein DaF-Lehrwerk durch die Befragten in Prozent (Quelle: Verfasser, 2014)

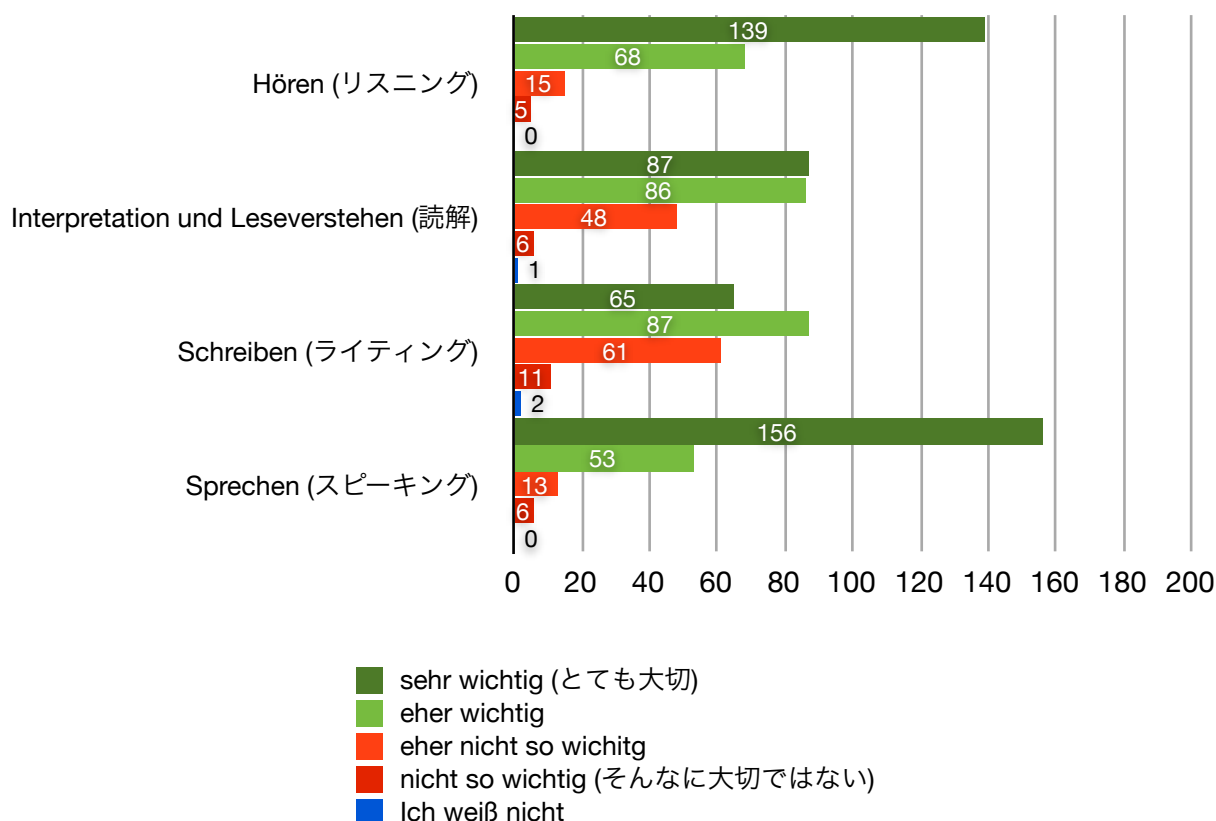


Abb. 11: Gewichtung der Bedeutung der vier Fertigkeiten durch die Befragten (Quelle: Verfasser, 2014)

51 Prozent der Befragten sprechen sich für Übungen in Lehrwerken, die in Gruppenarbeit durchgeführt werden, aus (Hauptfrage 6). Abb. 12 macht deutlich, dass „Anfänger“ Gruppenarbeit öfter Ablehnen als Befragte mit fortgeschrittenen Sprachniveau. Nur acht der 112 Teilnehmer, die Gruppenarbeit negativ gegenüber stehen, haben mittleres oder hohes Sprachniveau. Somit lässt sich die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen Fortgeschrittenen und einer zunehmenden Offenheit für Gruppenarbeit bestätigen. Dies könnte an den geringen Erfahrungen der Anfänger mit Gruppenarbeit, die im japanischen Bildungssystem nahezu keine Berücksichtigung findet, liegen (siehe Kapitel 2.2). Bei der Frage nach der Häufigkeit von Gruppenarbeit sprechen sich 31 Prozent für „jede Woche“, 34 Prozent für „jeden Monat“ und 35 Prozent für „gelegentlich/selben“ aus. Dass sich fast ein Drittel der Befürworter von Gruppenarbeit für den wöchentlichen Einsatz ausspricht, ist aufgrund der Tatsache, dass Gruppenarbeit im japanischen Bildungs- und Schulsystem, mit Ausnahme des Kindergartens und der frühen Grundschulzeit (Kapitel 2.2), so gut wie keine Berücksichtigung findet, überraschend.

Neben Partner- und Gruppenarbeit hat die Umfrage ergeben, dass 78 Prozent der Befragten auch Spiele willkommen heißen (Hauptfrage 7). Von den Befürwortern können sich 41 Prozent vorstellen regelmäßig Spiele zum Fremdsprachenerwerb einzusetzen. Die übrigen Befürworter haben sich für die andere Möglichkeit, „ein bis zweimal im Semester“ entschieden. 35 Prozent derer, die Spiele ablehnen geben an, dass man bei Spielen nichts lernt. 45 Prozent behaupten Spiele machen keinen Spaß. Weitere Gründe (20 %), die im optionalem Textfeld eingegeben worden sind, lauten zum Beispiel: „Es ist schade um die Zeit“ oder „Spiele sind ok aber nicht unbedingt erforderlich“. Mit einer Zustimmung für Sprachlernspiele und spielerisches Lernen im Deutschunterricht war in diesem Ausmaß nicht zu rechnen. Einfluss könnte, wie oben angedeutet, die Lust an Computerspielen, die heute oft auch mit dem Smartphone gespielt werden und aus dem japanischen Alltag kaum noch wegzudenken sind, haben. Viele Teilnehmer könnten aber auch aufgrund von guten Erfahrungen mit Sprachlernspielen oder aufgrund dessen, dass sie Spiele (ebenso wie Partner- und Gruppenarbeit) als neue, interessante Möglichkeit sehen eine Sprache zu lernen, Spielen offen gegenüberstehen.

Als aufschlussreich erweist sich ein geschlechtsspezifischer Vergleich in Bezug auf die Befürwortung bzw. Ablehnung von Spielen. 83 Prozent der weiblichen aber nur 75 Prozent der männlichen Probanden befürworteten Spiele. Differenziert nach Alter begrüßen die ab 25 jährigen (81 %) wesentlich häufiger Spiele als die jüngeren Teilnehmer (56 %). Während der Anteil derer, die Spiele im Fremdsprachenunterricht befürworteten, insgesamt überraschend hoch ist, können sich die Teilnehmer, die Arbeit als Grund, warum sie Deutsch lernen angegeben haben, verhältnismäßig weniger (64 %) vorstellen mit spielerischen Aufgaben Deutsch zu lernen als die übrigen Probanden (79 %).

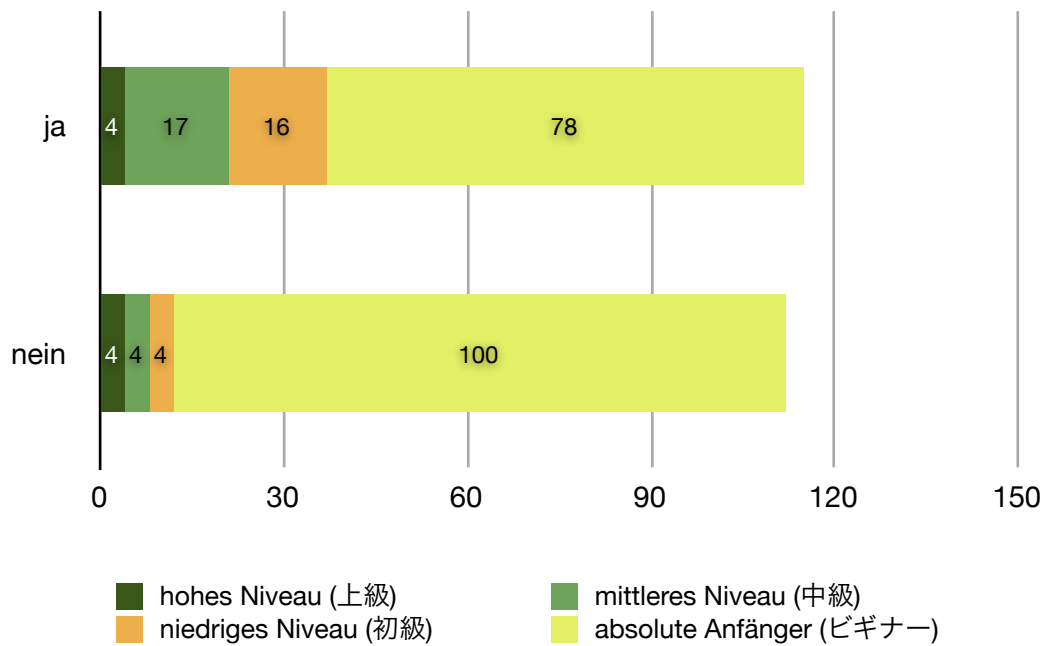


Abb. 12: Befürwortung von Gruppenarbeit im Verhältnis zum Sprachniveau (Quelle: Verfasser, 2014)

Der Bedarf an landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken (Hauptfrage 8) wurde von der Mehrheit, 141 Teilnehmern, so eingeschätzt, dass sie zwar wünschenswert sind, aber der Fokus auf Grammatik, Kommunikation, Wortschatz usw. liegen sollte (Abb. 13). 60 Befragte halten Landeskunde für sehr wichtig und 28 Teilnehmer können zu einem großen Teil darauf verzichten. Das Ergebnis entspricht in etwa den Erwartungen. Deutschunterricht als Möglichkeit neben der Sprache auch die deutsche Geschichte, Kultur und Mentalität kennenzulernen ist, der Forschungsumfrage zufolge, erkannt und von der überwiegenden Mehrzahl der Befragten auch erstrebenswert. Abbildung 14 macht deutlich, dass der prozentuale Anteil der Männer, die Landeskunde als „nicht so wichtig“ einstufen mit 16 Prozent höher ist als der der Frauen (9 %).

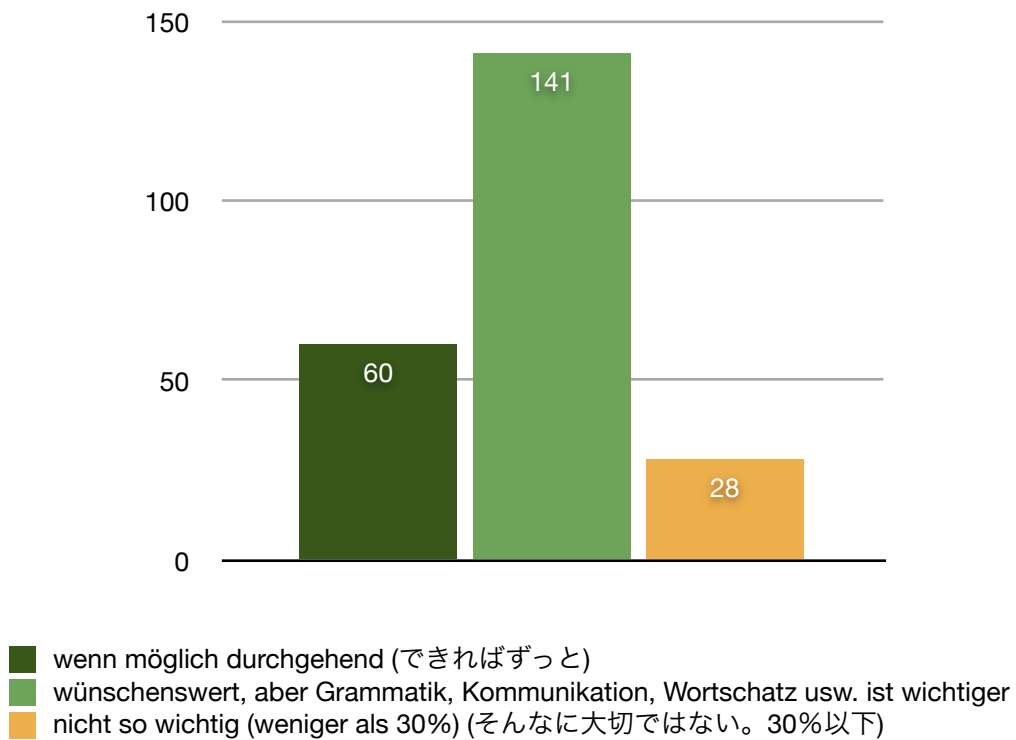


Abb. 13: Gewünschter Anteil an landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken (Quelle: Verfasser, 2014)

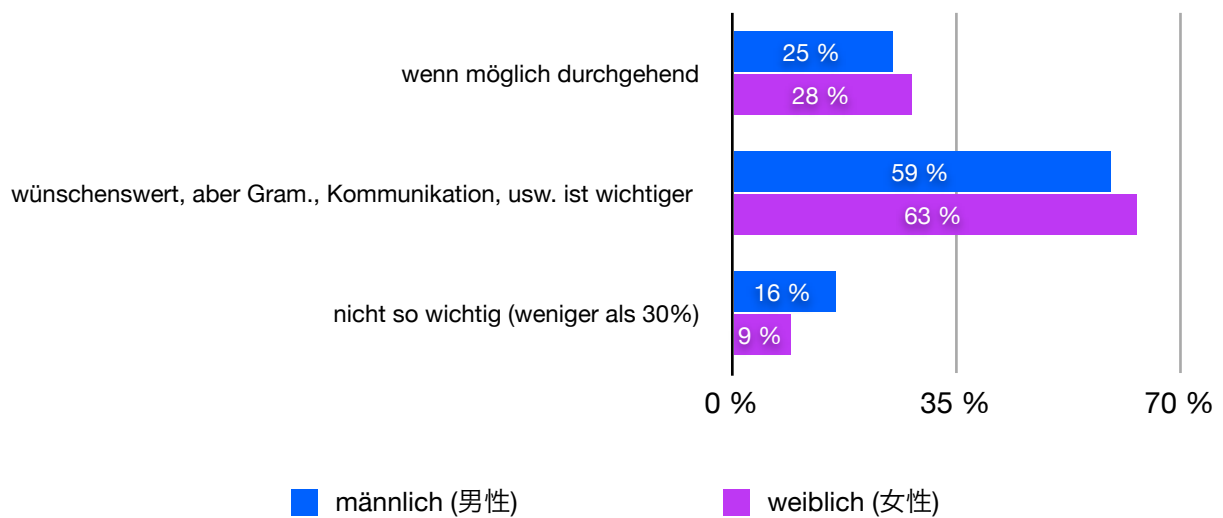


Abb. 14: Gewünschter Anteil an landeskundlichen Themen in DaF-Lehrwerken nach Geschlecht in Prozent (Quelle: Verfasser, 2014)

Tomodas Behauptung Studierende merken, dass der in Japan vorherrschende Unterrichtsstil im Fremdsprachenunterricht aufgrund der Globalisierung nicht mehr der gegenwärtigen Zeit entspricht, kann den Ergebnissen der Umfrage zufolge, beigesteuert werden (2000: 131). Es lässt sich bedenkenlos hinzufügen, dass der Lernerfolg und die Anwendbarkeit bei dem herkömmlichen auf Auswendiglernen und Übersetzungsmethode basierenden Unterrichtsstil bei Weitem nicht so erfolgreich ist wie ein kreativer und aktiver Unterrichtsstil mit authentischen Texten und realistischen Kommunikationsübungen. Partner- und Gruppenarbeit sowie Spiele, die von den Befragten nicht abgelehnt werden, tragen zu einem abwechslungsreichen Unterricht bei.

4. Das „ideale“ DaF-Lehrwerk für Japaner

Ein „ideales“ DaF-Lehrwerk für alle Deutschlerner oder, wie im Falle dieser Arbeit für alle Japaner, ist unmöglich. Teenager haben andere Wünsche, Interessen und Bedürfnisse als Rentner. Personen, die Deutsch lernen um es im Arbeitsalltag zu benutzen, haben andere Bedürfnisse als Lerner, die als Tourist ins Zielland reisen möchten. Natürlich macht auch das jeweilige Sprachniveau unterschiedliche Inhalte erforderlich. Um es auf den Punkt zu bringen, lässt sich behaupten, dass jeder Lerner individuelle Vorstellungen vom Lernen einer Sprache in Bezug auf u.a. Sozialform, Tempo, Zweck und Inhalt hat. Somit gibt es nur die Möglichkeit, Lehrwerke an bestimmten Zielgruppen, die nicht zu weit aber auch nicht zu eng gefasst werden dürfen, auszurichten.

Um Empfehlungen für die Produktion von in Japan einsatzfähigen DaF-Lehrwerken geben zu können, werden im Folgenden drei mögliche fiktive Zielgruppen eingeteilt. Für die drei unterschiedlichen Lernergruppen wird versucht, mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Online-Umfrage und unter Berücksichtigung der Fachliteratur, zielgruppenspezifische Konzeptionsvorschläge für DaF-Lehrwerke und der jeweiligen inhaltlichen Gewichtung zu geben.

4.1 Differenzierung der Deutschlerner in soziale Kontexte / Wünsche und Erwartungen der unterschiedlichen Zielgruppen

In Bezug auf die drei Gruppen gelten folgende Annahmen: Im Fall der ersten fiktiven Gruppe (Gruppe 1) gilt die Annahme, dass es sich um Studierende von naturwissenschaftlichen Fächern im ersten Semester handelt, bei denen das Wählen einer zweiten Fremdsprache Pflicht ist. Sie sind in Japan i.d.R. zwischen 18 und 22 Jahre alt. Gruppe 2 sind Japaner mit leicht fortgeschrittenem Sprachniveau, die sich für Deutschland, die deutsche Kultur und Geschichte interessieren, gerne Reisen und ein- bis zweimal in der Woche einen Sprachkurs belegen. Die dritte Gruppe (Gruppe 3) sind Angestellte von in Japan ansässigen

mittelständigen und großen Unternehmen, die beruflich mit Deutschland zu tun haben. Sie sind ebenfalls auf einem Anfängerniveau.

Gruppe 1:

In naturwissenschaftlichen Fächern ist erfahrungsgemäß nicht nur in Japan die Anzahl der männlichen Studierenden höher. Es ist auch nicht auszuschließen, dass die jungen angehenden Akademiker ihren Fokus auf mathematische oder technische Bereiche legen und somit eine zweite Fremdsprache wie Deutsch für viele Teilnehmer eher als Fach gilt, indem Bestehen das einzige Ziel ist. Anders ausgedrückt bedeutet es, dass Motivation und Leidenschaft bei dem ein oder anderen Lernenden zu wünschen übrig lassen könnten. Dennoch muss der Unterricht und somit auch ein Lehrwerk den Anforderungen einer Universität gerecht werden.

Gruppe 2:

In Bezug auf die zweite Zielgruppe, in der Deutschlerner aus allen Altersstufen vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie sehr motiviert sind. Schließlich sind sie bereit, ihre Freizeit zu nutzen um Deutsch zu lernen und dafür Geld zu bezahlen. Auch zu beachten ist, dass ältere Lerner, die eventuell in einem anderen Tempo lernen, Teil der Zielgruppe sind.

Gruppe 3:

Die dritte Zielgruppe, Angestellte von in Japan ansässigen mittelständigen und großen Unternehmen, sind Deutschlerner, die i.d.R. zwischen 23 und 65 Jahre alt sind und die deutsche Sprache lernen um sie im beruflichen Alltag benutzen zu können. Vermutlich ist die Anzahl der Männer höher als die der Frauen und die Motivation nicht in dem Ausmaß wie bei Gruppe 2 vorhanden. Da es sich jedoch beim Deutschunterricht um einen Teil der Arbeit handelt, kann eine gewisse Fleißbereitschaft vorausgesetzt werden.

4.2 Zielgruppenspezifische Konzeptionsvorschläge für DaF-Lehrwerke und der jeweiligen inhaltlichen Gewichtung

Im Folgenden werden Konzeptionsvorschläge für die drei erwähnten Gruppen dargelegt. Anschließend werden weitere Überlegungen in Bezug auf mögliche Zielgruppen angestellt. Die Anregungen und Hinweise umfassen neben der zu empfehlenden Sozialform, dem Grammatikanteil, der Stoffauswahl und der Art und Weise der Aufgabenstellung eine Gesamteinschätzung und Hinweise, die es dem Autor oder Produzenten der DaF-Lehrwerke ermöglichen auf der einen Seite den Anforderungen und Wünschen der Japaner gerecht zu werden und auf der anderen Seite den interkulturellen und lernerorientierten Ansatz mit einzubeziehen. Die Berücksichtigung der japanischen Lernkultur sowie der schulischen Sozialisation ist dabei unabdinglich. Die Lernenden dürfen nicht überfordert, eingeschüchtert oder demotiviert werden. Deshalb müssen Übungen mit interkultureller Kommunikation, Aufgaben zur Kreativitätsentfaltung, Aufforderungen des Einsetzens individueller Lernstrategien und Lesetechniken sowie das Verlangen freier, argumentativer Äußerungen schrittweise und mit Bedacht zu einer der Zielgruppe angemessenen Intensität eingearbeitet werden.

4.2.1 Studierende der Naturwissenschaften (Gruppe 1)

Für die erste Zielgruppe empfiehlt es sich auf junge Menschen ausgerichtete inhaltliche Themen zu wählen. Da auf der einen Seite der männliche Anteil höher ist, bieten sich Themenbereiche wie Fußball oder Autos an. Auf der anderen Seite sollten die weiblichen Lernenden nicht vernachlässigt werden. Demnach sind naturwissenschaftliche Themen wie z.B. Technik oder Physik denkbar und können zur Steigerung der Motivation beitragen. Außerdem hat die Umfrage gezeigt, dass Männer landeskundlichen Themen nicht so viel abgewinnen können wie Frauen (Abb. 14).

Da die Mehrzahl der Teilnehmer direkt von der Oberschule kommt, sollten sie an kommunikative Partner- und Gruppenarbeit nur sehr langsam herangeführt werden. Ihre Strategien zur verbalen Kommunikation sind, wie Tomoda (2000: 131) unmissverständlich

formuliert „unterentwickelt“. Obwohl sie Partner- und Gruppenarbeit nicht gewohnt sind, stehen sie diesen Sozialformen, laut den Umfrageergebnissen, insgesamt offen gegenüber. Auch aufgrund dessen, dass es sich um Anfänger handelt, empfiehlt es sich nicht, Übungen mit Gruppenarbeit in das Lehrwerk aufzunehmen bzw. zumindest in den ersten Lektionen davon abzusehen. Falls dennoch Übungen in Form von Gruppenarbeit oder Rollenspiele aufgenommen werden, empfiehlt es sich, den Lernenden viel Zeit und Beispielsätze zu geben, da sie es nicht gewohnt sind kreativ zu arbeiten. Aus eigener Lehrerfahrung lässt sich sagen, dass andernfalls die Gefahr besteht, dass die Teilnehmer, aufgrund von mangelnden Anweisungen und Beispielen, sich nicht angesprochen und nicht ausreichend umsorgt fühlen. Dies kann dazu führen, dass sich Studierende über die Unterrichtsmethode beschweren. Auch Tomoda macht darauf aufmerksam, dass das zu frühe Erzwingen von „spontanen freien Äußerungen oder [...] Interaktionen deutscher Art“ unterlassen werden sollte (2000: 149). Hinzu kommt, dass sich nur 32 der 233 Befragten zum interpersonellen d.h. kontaktfreudigen Lerntypen bekennen. Es ist ratsam, den Plan Tomodas (2000: 150) zu folgen, der vorschlägt die Ausdauer der Lernenden auszunutzen und anspruchsvolle Aufgaben zu Hause machen zu lassen. Ausreichende Vorbereitung führt zu einem selbstsichereren Gefühl der Lernenden. Das Fordern von spontanen Äußerungen oder das Bearbeiten von Aufgaben in kurzer Zeit führt dagegen zu Hemmungen und Unsicherheit der noch jungen Lernenden.

Übungen, die mit einem Partner durchgeführt werden müssen, sind sehr zu empfehlen. Hier können erste Gesprächssituationen eingeübt und ausprobiert werden. Wie die Umfrage ergeben hat ist Kommunikationsfähigkeit für die Mehrzahl der Lernenden (64 %) am wichtigsten (Hauptfrage 3). Von Sprachlernspielen sollte beim Anfängerniveau weitestgehend abgesehen werden, sie sind aber am Ende des Lehrwerks bzw. am Ende des ersten Semesters durchaus denkbar. Schließlich muss für die meisten Spiele ein Grundvokabular vorhanden sein. Auch wenn weibliche Lernende offener für spielerisches Lernen sind (83 %), können sich immerhin auch 75 Prozent der männlichen Probanden vorstellen im Unterricht zu spielen.

Grammatik ist unabdingbar, sollte aber bei dieser Zielgruppe nicht überstrapaziert werden. Grammatik ist oft demotivierend. Im Idealfall sollte versucht werden die Grammatikübungen mit interessanten, naturwissenschaftlichen Themen oder spielerisch zu verpacken. Zu

empfehlen ist ein separates Grammatikheft, welches die Studierenden außerhalb des Unterrichts benutzen. Die Unterrichtszeit sollte genutzt werden um vor allem Kommunikation aber auch Aussprache und landeskundliche Themen in den Vordergrund zu stellen. Dies bedeutet nicht, dass im unterrichtstragenden Lehrbuch gänzlich auf Grammatik verzichtet werden soll. Bei einem mit Grammatik überladenen monotonen Unterricht besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden in den anschließenden Semestern nicht mit Deutsch weitermachen. Wenn die Studierenden jedoch merken, dass sie schon nach wenigen Unterrichtseinheiten, aufgrund von kleinen einstudierten Dialogen, mehrere Minuten kommunizieren können, führt dies zu einer steigenden Motivation.

Tomodas Ansatz auf zu offene Fragen, wie zum Beispiel: „Was könnte die Person auf dem Bild denken?“ zunächst zu verzichten, ist für diese Zielgruppe ratsam (2002: 149). Ein Schweigen der Lernenden ist sonst oft die Folge (siehe Kapitel 2.4.2). Konkrete deskriptive Fragen wie „Beschreiben Sie was die Person eingekauft hat!“ sind vorerst effektiver als zu offene Interpretationsfragen.

Zusammenfassend empfiehlt sich, neben einem separaten unterrichtsergänzenden Grammatikbuch, ein unterrichtsleitendes, kurstragendes Lehrbuch, in dem der Fokus auf alltagstaugliche Dialoge, im Idealfall mit naturwissenschaftlichen Themen, liegt. Auf die Grammatik sollte kurz und bündig hingewiesen werden. Seitenlange Erklärungen auf Japanisch, wie in vielen Lehrbüchern der Fall (Kapitel 2.3) wirken demotivierend.

4.2.2 Hobbylerner und Deutschlandinteressierte (Gruppe 2)

Für die zweite schon leicht fortgeschrittene Zielgruppe sind besonders interkulturelle und landeskundliche Themen zu empfehlen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmer gerne nach Deutschland reisen, sich mit deutscher Literatur beschäftigen und die deutsche Kultur und Lebensweise kennenlernen möchten. Das Lehrwerk sollte Aspekten des lernerorientierten Ansatzes in den Vordergrund stellen. Die Teilnehmer sollten zu Lernerautonomie aufgefordert werden. Kreativität ist zumutbar und Frontalunterricht sollte

nahezu vollkommen gemieden werden. Die Lehrkraft sollte eine organisierende und helfende Rolle einnehmen. Stoffauswahl und Aufgabenstellung so zu formulieren, dass Jung und Alt angesprochen werden, ist ratsam. Als Sozialform bieten sich Partner- und Gruppenarbeit im gleichen Maße, sowie Rollenspiele und Lernspiele an. Abbildung 12 zeigt auf, dass Befragte mit fortgeschrittenen Sprachniveau Gruppenarbeit öfter befürworten als Sprachanfänger. Die Umfrage zeigt, dass besonders diese Zielgruppe Aufgaben, die in Gruppenarbeit durchgeführt werden, willkommen heißt.

Aufgeteilt nach Alter werden Spiele von den ab 25 jährigen mit 81 Prozent, im Gegensatz zu 56 Prozent der unter 25 jährigen Befragten, signifikant öfter befürwortet (siehe Kapitel 3.4). Somit sollten die Übungen und Aufgaben im Lehrwerk einen interaktiven und kommunikativen Unterrichtsstil ermöglichen. Anders als bei der Zielgruppe 1 können Beispielsätze und Erklärungen auf das Nötigste reduziert werden und Übungen und Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit benötigen verhältnismäßig weniger Vorbereitungszeit. Außerdem können die Aufgaben offener gestaltet sein, so dass Interpretationsspielraum gegeben ist und die Lernenden zu Kreativität angeregt werden.

Auch bei der zweiten Gruppe sollte der Grammatikanteil im unterrichtstragenden Buch nicht an erster Stelle stehen. Für die Teilnehmer stehen der interkulturelle Austausch, landeskundliche Themen, Spaß und Kommunikation im Vordergrund. 64 Prozent aller befragten Teilnehmer wünschen sich kommunikative Aufgaben und Übungen als wesentlichen Inhalt des Lehrwerks.

In der Gesamtheit können dieser Zielgruppe offene Fragen zugetraut werden, da die Lernenden oftmals schon Erfahrungen in diesem Unterrichtsstil aufweisen, fortgeschrittenes Niveau haben und durch Lernfreude und Einsatzbereitschaft dazu in der Lage sind. Frontalunterricht ist komplett zu vermeiden und Pattern-Drills sind nur bedingt sinnvoll. Vielmehr bedarf es einen in der Sozialform und Aufgabenstellung abwechslungsreichen Unterrichtsstil mit interkultureller, kommunikativer Ausrichtung.

4.2.3 Angestellte in mittelständigen und großen Unternehmen (Gruppe 3)

Bei dieser Zielgruppe ist zu beachten, dass es sich u. U. um Lernende handelt, die bisher wenig Bezug zum Ausland hatten und bei denen auch das Interesse begrenzt sein könnte. Anders als bei Gruppe 2 ist bei der im Berufsleben stehenden Zielgruppe davon auszugehen, dass einige der Teilnehmer dem zuvor beschriebenen japanischen Raster einer Zurückhaltung in Bezug auf kreative Beteiligung und kritische Abwägung entsprechen. Zudem kennt die Mehrzahl nur den frontalen Unterrichtsstil, der auf den altmodischen Prinzipien wie Auswendiglernen, Pattern-Drills und der Übersetzungsmethode basiert. Schweigen dagegen ist aufgrund des Alters und der Tatsache das die Teilnehmer im Berufsleben stehen vermutlich nicht in dem Ausmaße wie bei Gruppe 1 vorhanden. Insgesamt betrachtet kann es zu Problemen führen, wenn die Aufgaben zu offen gestellt werden und eine mögliche Diskussion oder kritische Äußerungen nicht durch Beispiele oder Aufgabenhilfen ausreichend angeschoben werden. Der Grund liegt in der auf Harmonie bedachten Konfliktbewältigung die in der japanischen Kultur verankert ist (Vgl. Mohry et al. 2007: 70). Die Folgen könnten eine nicht kritische und argumentative Bearbeitung der Aufgaben, sowie Schweigen und gegenseitiges Zustimmung im Sprachkurs sein (siehe Kapitel 2.4.2). Es empfiehlt sich daher zunächst der Anregung von Tomoda zu folgen. Um eine argumentative Diskussionsrunde zu generieren, schlägt er als Vorbereitung die Inszenierung einer „gesteuerten Diskussionssimulation“ vor (2000: 150). Das Erzwingen von unaufgeforderter mündlicher Unterrichtsbeteiligung sei für Japaner ein extremer Druck. Dies ist, wie in Kapitel 2.2 ausführlich beschreiben, der schulischen Sozialisation geschuldet. Bei einem Lesetext zum Beispiel ist es empfehlenswert konkrete, anstelle von offenen Fragestellungen zu formulieren. Zudem müssen die Lernenden darauf hingewiesen werden, dass es unterschiedliche Lesearten, wie zum Beispiel das globale, selektive oder detaillierte Lesen, gibt. Es sollte auch im Lehrwerk deutlich werden, dass ein Text als Sinnquelle und nicht als reines Lerninstrument verstanden wird (siehe Kapitel 2.4.2).

Inhaltlich bieten sich in dieser Gruppe, bei der die Anzahl der Männer mutmaßlich höher ist als die der Frauen, wirtschaftliche Themen an. Diese sollten didaktisch aufbereitet werden, da es sich bei der Zielgruppe um Anfänger handelt. Wie bei Gruppe 1 ist Partnerarbeit, bei der

alltagstaugliche Dialoge eingeübt werden, empfehlenswert. Es bieten sich auch Kommunikationsmuster mit wirtschaftlichen Vokabular und Verhaltensweisen an.

Dem Umfrageergebnis zufolge können sich 29 Prozent derer, die als Lernmotiv Arbeit angegeben haben, mit dem interpersonellen Lerntyp identifizieren (Vorfrage 4). Dieser Prozentsatz ist auffällig höher als jener diejenigen, die Hobby, Reisen oder Universität als Zweck oder Lernmotiv angegeben haben. Dieses Ergebnis macht zum Beispiel Aufgaben in Gruppenarbeit, in dem ein Teilnehmer eine führende Rolle übernimmt, möglich. Außerdem hat die Umfrage ergeben, dass die ab 25 jährigen, welches die Mehrzahl dieser Zielgruppe ausmachen dürfte, Partner- und Gruppenarbeit offener gegenüber stehen als die jüngeren Teilnehmer.

Aufgrund dessen, dass die Lernenden das gelernte Deutsch bei der Arbeit einsetzen, sollte der Grammatikanteil höher als bei den beiden vorherigen Gruppen ausfallen. Diese Einschätzung stimmt mit dem Wunsch der Befragten überein, denn die Deutschlernenden, die Arbeit als Grund angegeben haben, sprechen sich öfter für Grammatik als relevanteste Kategorie aus (29 %) als die übrigen Probanden.

Laut der Umfrage können sich insgesamt bemerkenswert viele Probanden (78 %) Spiele als Teil des Lerninhalts vorstellen. Die Lerner, die Arbeit als Grund des Deutschlernens angegeben haben, von denen die Mehrzahl ein höheres sprachliches Niveau hat, spiegeln dieses Ergebnis mit 64 Prozent nur begrenzt wieder. Da es sich bei Gruppe 3 jedoch um Sprachanfänger handelt, sollte zunächst auf Spiele verzichtet werden. Obgleich ein wohl überlegtes dem Niveau entsprechendes Sprachlernspiel im hinteren Teil des Lehrwerks förderlich sein kann. Zu berücksichtigen ist auch, dass männliche Probanden Spielen skeptischer gegenüber stehen als weibliche (siehe Kapitel 3.4).

Zusammengefasst ist, wie bei Gruppe 1, ein vorsichtiges Herantasten an Aufgaben, die dem Lernenden Kreativität, freiwillige Äußerungen, Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen abverlangen, gefragt. Ähnliches gilt für die Sozialformen Gruppenarbeit und Sprachlernspiele. Trotzdem sollten bei fortlaufender Progression schrittweise die von Neuner erwähnten lernerorientierten Ansätze geschaffen und die Lernenden nach und nach angeleitet

werden, den Inhalt auf die Realität zu projizieren und als authentische Übung wahrzunehmen (2007: 400; siehe Kapitel 2.3.1). Auch grammatische Regeln, Semantik, Syntax und sprachliche Äußerungen sollten induktiv erschlossen werden und nicht nur nüchtern eingepaukt werden.

4.2.4 Weitere Überlegungen

Damit das Einbauen von kommunikativen Methoden von der Lehrkraft ins Unterrichtsgeschehen nicht, wie Tomoda es darlegt, mühselig, zeitintensiv und frustrierend wird, kann ein gut durchdachtes Lehrwerk durch geschickte an die jeweilige Zielgruppe ausgerichtete Aufgabenstellungen den Unterricht steuern und mitgestalten (2000: 130ff; siehe Kapitel 1.1). Dem Schaffen von Sprachanlässen sollte ganz besondere Bedeutung geschenkt werden. Dies kann u. a. durch eine den Lernenden ansprechende Stoffauswahl geschaffen werden. Des Weiteren muss bei der Aufgabenerstellung in Lehrwerken darauf geachtet werden, dass kein Teilnehmer, zum Beispiel bei einer Gruppenarbeit, besser oder schlechter gestellt wird. Gleichberechtigung spielt in Japan eine wichtige Rolle. Es ist auch sinnvoll im Lehrwerk Anreize dafür zu geben, wie Lernautonomie gefördert werden kann und auf verschiedene Lernstrategien einzugehen. Lernende sollen dazu motiviert werden mit Lernstrategien zu experimentieren. Die Lernenden sollen nicht nur Deutsch lernen, sondern auch Lernen, wie sie effektiv Deutsch lernen können. Tomoda macht darauf aufmerksam, dass „Nachsprechen oder Pattern-Drills [...] nicht als absolute mechanische Übungsform“ ausgeschlossen werden sollten (2000: 150). Da es sich in Japan i.d.R. um homogene Lerngruppen handelt, deren Kontakt zu Muttersprachlern zumeist auf die Lehrkraft begrenzt ist, pflichte ich Tomoda bei und kann den Einsatz von Hörübungen, besonders bei noch geringem Sprachniveau, befürworten.

Durch die Forschungsumfrage hat sich ergeben, dass weibliche Lerner sich öfter als musikalisch-rhythmischen (28 %) und visuell-räumlichen Lerntyp (27 %) bezeichnen als ihre männlichen Mitstreiter. Außerdem stehen sie Spielen im Fremdsprachenunterricht äußerst offen gegenüber. 83 Prozent können sich Spiele im Fremdsprachenunterricht vorstellen.

Landeskundliche Themen scheinen für Frauen ebenfalls wichtiger zu sein als für Männer. Abbildung 14 zeigt, dass der prozentuale Anteil der Männer, die Landeskunde als „nicht so wichtig“ einstufen (16 %) höher ist als jener der Frauen (9 %). Bei der Konzeption von einem an Frauen gerichtetes Lehrwerk, welches zum Beispiel an Frauenuniversitäten zum Einsatz kommen könnte, sollten diese Ergebnisse mit einkalkuliert werden. Demnach sind für diese Zielgruppe, angelehnt an Arnold das zunächst bildliche Aufzeichnen von Gedanken und das Benutzen von Mind-Maps als Lerntechnik, sowie das Arbeiten mit Landkarten, Fotos, Werbeanzeigen und bildlichen Geschichten empfehlenswert (2007: 25-27; siehe Kapitel 2.4.1). Des Weiteren können audio-unterstützte Lernmethoden, bei denen zum Beispiel Lieder und erhöhter Bezug zu landeskundlichen Themen zum Einsatz kommen, befürwortet werden.

5. Fazit

Die Recherchen zeigen, dass in Japan kommunikative und interaktive Lehrmethoden bis in die Gegenwart, besonders an Schulen aber auch an Universitäten nicht ausreichend Berücksichtigung finden (siehe Kapitel 2.2 bis 2.4). Das Goethe-Institut, einige wenige, international ausgerichtete Privatschulen und die ein oder andere universitäre Fakultät bilden dabei wohl eher eine Ausnahme. Dies spiegelt sich auch in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, die in Japan verwendet werden wieder. Die ausführliche Analyse der japanischen Sozialisation, des Bildungs- und Schulsystems (Kapitel 2.2), sowie der Lernstrategie und Lernkultur (Kapitel 2.4.2) geben Aufschluss über den Grund, warum Japaner Mühe haben mit Aufgaben, die Kreativität fordern, und mit einem kommunikativ und interaktiv ausgerichteten Unterricht. Japanische Lerner weisen ein „reaktiv - passives Lernverhalten“ auf (Vgl. Mohry, 2007: 185). Sie besitzen keine „modernen Lernstrategien“ (Vgl. Tomoda, 2000: 149). Sie sind „Auswendiglernen“ und ständiges Wiederholen anstelle von individueller Leistung, selbstständigem Denken und mündlichen Äußerungen gewohnt (Vgl. Mohry et al., 2007: 125). Außerdem müssen sie sich aufgrund der schweren auf reine Wissensabfrage fokussierten Aufnahmeprüfungen, dessen Bestehen für den weiteren Lebenslauf eine enorm wichtige Stellung einnimmt, einer frontalen und formalen Unterrichtsgestaltung unterziehen (Vgl. Haasch, 2000: 181; Mohry et al., 2007: 185). Die Forschungsumfrage hat ergeben, dass viele Japaner sich nach einem Unterrichtsstil sehnen, der auf kommunikative Interaktion abzielt. Sowie Partner- und Gruppenarbeit als auch Lernspiele werden von der Mehrzahl willkommen geheißen. Jedoch zählen sich die meisten Probanden zum eher zurückhaltenden, allein arbeitenden intrapersonellen (137 TN) und nicht zum kommunikativen interpersonellen Lerntyp (32 TN). Insgesamt wird deutlich, dass der Grund der beschriebenen Verhaltensweisen nicht an den Lernenden selber, sondern in der japanischen Sozialisation begründet liegt.

Gruppenarbeit wird von Probanden mit fortgeschrittenem Sprachniveau häufiger als sinnvoll erachtet als von Sprachanfängern (Abb. 12). Insgesamt stehen 181 der 230 Teilnehmer Gruppenarbeit und 195 Partnerarbeit positiv gegenüber (Abb. 7,8,9). Unter der

Berücksichtigung, dass Gruppenarbeit i.d.R. ein leicht höheres Sprachniveau voraussetzt, sind Übungen die in Partnerarbeit durchgeführt werden in jedem Lehrwerk und Aufgaben in Gruppenarbeit vermehrt bei höherem Sprachniveau zu empfehlen. Mit dem kontaktfreudigen interpersonellen Lerntyp können sich die Teilnehmer, die Arbeit als Lernmotiv angegeben haben, verhältnismäßig oft identifizieren (29 %). Zudem spricht sich diese Zielgruppe vergleichsweise oft für Grammatik als wichtigste Komponente in einem Lehrwerk aus (29 %). Unter der Berücksichtigung, dass in Japan bei dieser Zielgruppe überwiegend Männer ab Mitte 20 vorzufinden sind, führt dies zur Empfehlung eines Lehrwerks mit verhältnismäßig mehr Grammatikanteil, wirtschaftlichen Themen und Partner- und Gruppenarbeiten, die der Charakteristik eines interpersonellen Lerntyps entsprechen können.

Des Weiteren sehen sich Frauen öfter als musikalisch-rhythmischen (28 %) und visuell-räumlichen (27 %) und besonders jüngere Männer öfter als intrapersonellen Lerntyp (66 %). Den Fokus in Lehrwerken auf landeskundliche Themen zu setzen ist laut der Umfrage für die weiblichen Probanden wichtiger als für die männlichen. Entsprechend empfiehlt es sich bei DaF-Lehrwerken, die für Kurse mit hohem Frauenanteil bestimmt sind, visuelle Übungen wie zum Beispiel mit Landkarten, Bildgeschichten oder Mind-Maps, sowie audio-unterstützte Übungen zum Beispiel gereimte Lieder einzusetzen. Zu offene und persönliche Fragen, sowie Partner- und Gruppenarbeiten, die ein hohes Maß an Durchsetzungsvermögen und Selbstverwirklichung fordern, sollten bei dieser zumeist schüchternen Zielgruppe zunächst vermieden werden.

Die Forschungsumfrage zeigt auch, dass die ab 25 jährigen Lernenden (81 %) sich wesentlich öfter Spiele im Deutschunterricht vorstellen können als die jüngeren Befragten (56 %; siehe Kapitel 3.4). Außerdem bejahen 83 Prozent der Weiblichen und 75 Prozent der männlichen Probanden Spiele als Unterrichtsform. Nur 64 Prozent der Lernenden, die aus arbeitstechnischen Gründen Deutsch lernen, befürworten Sprachlernspiele. Meinen Recherchen zufolge sind in japanischen DaF-Lehrwerken so gut wie keine Sprachlernspiele und nur wenige spielerische Übungen vorzufinden (siehe Kapitel 2.3.2). Da sich laut der Umfrage insgesamt 78 Prozent der Befragten Spiele im Sprachunterricht vorstellen können, ist die Integration von Spielen in Lehrwerken mehr als einen Versuch wert.

Die Gestaltung eines auf japanische Lerner zugeschnittenen DaF-Lehrwerks ist also stark von Niveau und Zielgruppe abhängig. Generell lässt sich sagen, dass ein hoher Grammatikanteil, wie in den meisten von japanischen Autoren veröffentlichten unterrichtsleitenden Lehrwerken (siehe Kapitel 2.3.2), nicht erforderlich und auch nicht gewünscht ist (siehe Kapitel 3.4). Ein zusätzliches unterrichtsbegleitendes Grammatikheft ist eine empfehlenswerte Option.

Kurze Übungen als Partnerarbeit sind besonders bei noch nicht fortgeschrittenem Niveau zu empfehlen. Auf diese Weise können Dialoge eingeübt werden, es findet ein kommunikativer Austausch statt und es trägt zu einem abwechslungsreichen Unterrichtsstil bei. Im Vergleich zu DaF-Lehrwerken in Deutschland sollte bei den Überlegungen bedacht werden, dass japanischen Lernenden mehr Zeit für die Vorbereitung und Bearbeitung von insbesondere Kreativität fordernden Aufgaben zur Verfügung gestellt wird. Dem Lernenden müssen Strategien übermittelt werden, mit denen sie grammatikalische Regeln selbst erkennen. Des Weiteren ist eine Vorgehensweise im Aufbau eines Lehrwerks, die ein induktives erschließen der Regeln ermöglicht, zu empfehlen. Beides sollte umsichtig und schrittweise eingeführt werden. Zum Beispiel bei der in Kapitel 2.4.2 von Tomodo angesprochenen unterentwickelten Lesestrategie der Japaner sollte die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den thematischen Inhalt und den Zweck des Textes und nicht auf eine grammatikalische Analyse gelenkt werden (2000: 149). Des Weiteren sollten die Lernenden zunächst nicht mit Interpretationsfragen eingeschüchtert werden. Die Folge wären Zurückhaltung, Schweigen und mangelnde Motivation. Bei der Stoffauswahl auf Authentizität zu achten dagegen ist uneingeschränkt empfehlenswert. Je näher der Stoff am Alltagsleben der Lernenden ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie nicht über das Lernen von grammatikalischen Regeln und Übersetzungsaufgaben sondern über interessante Themen und Textinhalte an die Sprache herangeführt werden.

Die Forschungsumfrage hat ergeben, dass Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit im Gegensatz zu Frontalunterricht auf großes Interesse stoßen. Zudem ist anstelle von grammatikorientierten auch der Bedarf an kommunikativ ausgerichteten Übungen und Aufgaben als Hauptinhalt in einem DaF-Lehrwerk vorhanden. Diese Aspekte stehen mit den Anforderungen der modernen interkulturellen und kommunikativen Fremdsprachenerwerbsforschung im Einklang. Jedoch haben die Recherchen deutlich

gemacht, dass einige Lehrmethoden nicht unverändert übertragen werden können. Die bis auf die konfuzianische Philosophie zurückzuführende, nach Harmonie strebende Mentalität der Japaner, beruht auf gegenseitigem Entschuldigen und Beteiligung an der Schuld anstelle von Konfliktbereitschaft, Selbstverwirklichung, Durchsetzungsvermögen und individueller Kreativität (Vgl. Mohry et al., 2007: 70; Tomoda, 2000: 138). Es ist zwingend erforderlich, dass sich bei Übungen alle Teilnehmer gleichberechtigt fühlen. Es bedarf bei bestimmten Aufgaben je nach Zielgruppe mehr Vorbereitungs- und Bearbeitungszeit. Um ein Schweigen oder nicht bearbeiten zu vermeiden, dürfen Fragen nicht zu offen gestellt werden. Übungen benötigen genaue Anweisungen. Sprachanlässe müssen gezielt geschaffen und teilweise auch geleitet werden, da Japaner freiwillige Äußerungen, Debattieren, und Einbringung von Kreativität im Unterricht nicht gewohnt sind. Entsprechendes gilt bei schriftlichen Aufgaben (siehe Kapitel 2.2).

Um Deutsch als lebendige Sprache zu begreifen, möchte ich abschließend darauf hinweisen, dass ein DaF-Lehrwerk als Instrument dienen kann, welches den Lernenden, wie es Tomoda formuliert, nicht einschüchtert und ermüdet, sondern zu „Spaß und Erfolgserlebnissen“ verhelfen sollte (2000: 148). Kommunikative Kompetenz bedeute nicht das grammatikalisch richtige Bilden von Sätzen, sondern der kommunikative Austausch mit den Mitmenschen. Wenn bei der Produktion von DaF-Lehrwerken darauf geachtet wird, die für Japaner (je nach Zielgruppe) ungewohnten Unterrichtsmethoden, Übungen und Aufgaben, umsichtig und schrittweise einzuführen, kann ein DaF-Lehrwerk, die richtige Umsetzung durch die Lehrkraft vorausgesetzt, langfristig zum Erfolg der Lernenden führen.

5. Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich/Michels, Stefan (1994), *Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler*. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium, München, Iudicium Verlag
- Arnold, Ellen (2007), Jetzt versteh‘ ich das! - Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lerntypen (Originalausgabe 1999, The MI Strategy Bank, Zephyr Press Arizona) Mülheim, Verlag an der Ruhr
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000), Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, München/Berlin, Langenscheidt Verlag
- Brandt, Dieter (2007), *Deutsch als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Narr Francke Attempo Verlag
- Brill, Lilli Marlen (2005), Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache, Aachen, Shaker Verlag
- Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008), In Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Deutsch als Fremdsprache / Band 3 - Unterrichtsplanung und - Durchführung, Hueber Verlag
- Fujiwara, Mieko (2013): *Motivation Japanischer Deutschlernender im universitären Bereich*. In: Tamura, Kazuhiko et al., Internationale Ausgabe von „Doitsu Bungaku“ - Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Neue Beiträge zur Germanistik, Band 12 / Heft 1 - Dimensionen der DaF-Forschung. Indicium Verlag GmbH München
- Grotjahn, Rüdiger (2007), *Lernstile/Lerntypen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Narr Francke Attempo Verlag
- Haasch, Günther (2000), Bildung und Erziehung in Japan, Ein Buch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, Ed. Colloquium im Wiss.-Verl. Spiess, 2000

- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2007), *Zweitsprachenerwerbsforschung*. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl., Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag
- Hernig, Marcus (2005), *Deutsch als Fremdsprache - Eine Einführung*, Wiesbaden, VS Verlag
- Hirataka, Fumiya (1994), *Die Hintergründe der Verdrängung von Deutsch und Französisch durch Englisch aus japanischen Schulen nach 1945*. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium, München, Iudicium Verlag
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010), *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch 35.1*, Berlin, de Gruyter Mouton
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2005), *Deutsch als Fremdsprache - Eine Einführung*, 4. Auflage (1. Auflage 1997), Berlin, Erich Schmidt Verlag
- Kakinuma, Yoshitaka (1994), *Die japanische Medizin im Übergang von Deutsch zu Englisch*. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium*, München, Iudicium Verlag
- Kawashima, Atsuo (1994), *Lehnwörter aus dem Deutschen im Japanischen*. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium*, München, Iudicium Verlag
- Krashen, Stephen D.(1995), *Principles And Practice In Second Language Acquisition*, Hertfordshire, Phonix ELT (erste Auflage 1982 von Pergamon Press Ltd)
- Mohry/Nicole, Mohry/Melanie (2007), *Erziehung in Japan - eine kritische Darstellung der familiären und institutionellen Erziehung*, VDM Verlag Dr. Müller e. K.
- Mori, Isamu (1994), *Die Bedeutung des Deutschen für die juristischen Fakultäten in Japan: Nachlassen des Einflusses deutschen Rechts?* In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium*, München, Iudicium Verlag
- Neuner, Gerhard (2007), *Deutsch als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag

- Ohta, Tatsuya/Fujiwara, Mieko/Hoshii, Makiko/Ikoma, Miki/Isozaki, Kataro/Kamiya, Yoshihiro/Raindl, Marco/Schart, Michael/Shibata, Ikuko/Takaoka, Yusuke/Waragai, Ikumi (2013), *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan - Untersuchungsbericht 1 - Die Bildungsinstitutionen*. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): In Kooperation mit: Goethe-Institut Tokyo, Verlagsverband für Deutsch-Lehrbücher - mit Unterstützung von: Hueber Verlag
- Schloßmacher, Michael (1998), *Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Auswahlführer für Lehrende und Lernende*. Duisburger Institut für Deutsch als Fremdsprache und zur Förderung der deutschen Sprache (Hrsg.), München, Iudicium
- Schumann, Siegfried (2006), *Repräsentative Umfrage, Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren (4. Auflage)*, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Skiba, Dirk (2010), *Lernkultur*. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen, A. Francke Verlag
- Slivensky, Susanna et al. (2000), In: Rösler, Albrecht/Boeckmann, Klaus-Börge/Slivensky, Susanna (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren - Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch*, München: Indicium Verlag GmbH München
- Tomoda, Shunzô (2000), *Lernverhalten japanischer Studierender*. In: Rösler, Albrecht/Boeckmann, Klaus-Börge/Slivensky, Susanna (Hrsg.): *An japanischen Hochschulen lehren - Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder - ein Handbuch*, München: Indicium Verlag GmbH München
- Ueda, Kôji/Takei, Takamichi (1994), *Zum Verhältnis des Studienumfangs zur Verwendbarkeit von Deutschkenntnissen im gegenwärtigen Japan*. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium*, München, Iudicium Verlag
- Willkop, Eva-Maria (2010), *Lernstrategien*. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen, A. Francke Verlag

Lehrwerke:

- Dallapiazza, Rosa-Maria/Von Jan, Eduard/Blüggel, Beate/Schümann, Anja (2009), Tangram aktuell 3, Ismaning, Hueber Verlag
- Hashimoto, Masayoshi/Neuberger, Bernhard/Hashimoto, Toshie (2007), Deutsch mit Freude, Tokyo, Sanshusha Verlag
- Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika (2006), Schritte international, 1. Auflage, Ismaning, Hueber Verlag
- Ozono, Masahiko (2014), Grammatik als Schlüssel zum interkulturellen Verständnis, Tokyo, Asahi Verlag
- Tabata, Yoshiyuki (2012), Deutsch für dich, Tokyo, Daisan Shobo Verlag

Internet:

- Umfrage Online (2014) www.umfrageonline.com, April bis September 2014
- Statista, Umfrage Deutsch als Fremdsprache 2010, <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/155012/umfrage/deutsch-als-fremdsprache-2010/>, 07. 10. 2014

Anhang

| Fragebogen (Deutsch) |
|---|
| „Im Rahmen meiner Master-Thesis an der Martin-Luther Universität Halle Wittenberg möchte ich eine Online-Umfrage über den Inhalt eines universellen, kurstragenden Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache unter japanischen DaF-Lernern durchführen. Über Ihre Zusammenarbeit würde ich mich sehr freuen. Vielen Dank!“ |
| Vorfragen |
| Vorfrage 1: Alter |
| Vorfrage 2: Geschlecht |
| Vorfrage 3: „Wo lernen Sie deutsch? Wo haben Sie Deutsch gelernt?“ Ehime-Universität“ Universität (außer Ehime-Universität) <i>juku</i> Selbststudium Goethe-Institut öffentliche Einrichtung“ |
| Vorfrage 4: „Warum lernen Sie Deutsch/haben Sie Deutsch gelernt? (Mehrfachauswahl, Zusatzfeld) „Arbeit“, „Reisen“, „Hobby“, „Universität (Ich möchte Deutsch in Zukunft und oder bei der Arbeit benutzen)“, „Universität (weil ich eine zweite Fremdsprache an der Universität wählen musste)“. |
| Vorfrage 5: Welches Niveau in de deutschen Sprache haben Sie? „absoluter Anfänger“, niedriges Niveau, mittleres Niveau hohes Niveau |
| Hauptfragen |
| Hauptfrage 1: „Was für ein Lerntyp sind Sie? (Bitte denken Sie auch an ihre Schulzeit, beispielsweise an den Englischunterricht zurück)“. musikalisch-rhythmischer, visuell-räumlicher körperlich-bewegungsbezogener, intrapersoneller (Ich-Lerntypen), interpersoneller (Menschen-Lerntypen). |

| Fragebogen (Deutsch) |
|---|
| Hauptfrage 2: „Welche Sozialform finden Sie am sinnvollsten?“ Bewertungs- bzw. Gewichtungstabelle, vier Abstufungen zwischen: „finde ich gut“ und „finde ich nicht gut“. Sozialformen: Frontalunterricht, Partnerarbeit, Gruppenarbeit Einzelarbeit (Während des Unterrichts zwischendurch allein Aufgaben bearbeiten/Lesen), Ich weiß nicht. |
| Hauptfrage 3: „Welcher Bereich in einem Lehrwerk sollte Ihrer Meinung nach am meisten Gewicht zugemessen werden bzw. ist für Sie am Wichtigsten?“ „Grammatik“, „Wortschatz“, „Kommunikation“, „Interpretation und Leseverstehen“, „Schreiben“, „Hören“. |
| Hauptfrage 4: „Wie viel Prozent eines DaF-Lehrwerkes sollten Ihrer Meinung nach Grammatikübungen und Grammatikerklärungen ausmachen?“ „unter 20 %“, „20 - 40 %“, „40 - 60 %“, „60 - 80 %“, „über 80 %“ |
| Hauptfrage 5: „Welche Fertigkeit möchten Sie sich aneignen/ist für Sie wie wichtig?“ Bewertungs- bzw. Gewichtungstabelle, vier Abstufungen zwischen: „sehr wichtig“ bis „nicht so wichtig“, Fertigkeiten: Hören, Interpretation und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, „Ich weiß nicht“. |
| Hauptfrage 6: „Sind in Lehrwerken Übungen mit Gruppenarbeit notwendig?“ „ja“, „nein“ |
| Unterfrage: „Wie oft in einem Semester sollte Gruppenarbeit gemacht werden?“ „jede Woche“, „jeden Monat“, „gelegentlich/selten“ |
| Hauptfrage 7: „Sind Spiele in DaF-Lehrerkerken notwendig/wünschenswert?“ <i>shiritori</i> , „ja“, „nein“. |
| Unterfrage bei nein: „Warum sind Spiele Ihrer Meinung nach nicht notwendig?“ „bei Spielen kann man nicht lernen“, „Spiele machen keinen Spaß“, Zusatzfeld. |
| Unterfrage bei ja: „Wie oft wollen Sie im Unterricht Spiele spielen?“ „ein bis zweimal im Semester (als kurze Entspannungspause oder am Ende einer Unterrichtseinheit)“, „regelmäßig“ |

Fragebogen (Deutsch)

Hauptfrage 8: „Wie viel Prozent/Anteile landeskundlicher Themen (deutsche Kultur, Bräuche und Gewohnheiten, Nahrung und Geschichte) sind in einem DaF-Lehrwerk wünschenswert?“ „wenn möglich durchgehend“, „wünschenswert, Grammatik, Kommunikation, Wortschatz usw. sind jedoch wichtiger“, „es ist nicht so wichtig (unter 30 %)“.

Sie haben es geschafft. Bitte klicken Sie auf Ende. Vielen Dank!

Fragebogen (Japanisch)

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

0%

私はマルティーンルター大学の卒業論文の資料として、日本人を対象に、総合的な外国語としてのドイツ語教材に関するアンケートを行いたいと思います。ご多忙中恐縮ですが、何卒宜しくご協力くださるよう、お願いいたします。

年齢

歳

性別 *

- 女性
 男性

どこでドイツ語を勉強しますか？ どこでドイツ語を勉強しましたか？ (複数の答えは可能です)

- 愛媛大学
 大学 (愛媛大学以外)
 塾 (プライベートのドイツ語の学校など)
 独学
 ゲーテインスティトゥート
 公共のコース (市役所等で)

何でドイツ語を勉強していますか？ 何でドイツ語を勉強していましたか？ (複数の答えは可能です)

- 仕事
 旅行
 趣味
 大学 (将来、仕事で使いたい)
 大学 (大学で外国語を選ばないといけなかった)

あなたはドイツ語でどんなレベルですか？

- ビギナー
 初級
 中級
 上級

Fragebogen (Japanisch)

あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です）

- 音楽的でリズミカルなタイプ
- ビジュアルで空間的なタイプ
- 活動的なタイプ
- 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ
- 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ）
-

どのような授業のやり方がいいと思いますか？

| | 良いと思う | | | よくないと思う | | 分からない！ |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| 正面の授業（先生中心の教育） | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| 一人で課題をやらせること | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| パートナーワーク | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| グループワーク | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

次へ

(Text ändern)

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

13%

教材

教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？

- 文法
- 語彙
- コミュニケーション
- 読解
- ライティング
- リスニング

文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいいいでしょうか？

- 19%以下
- 20~40%
- 40~60%
- 60~80%
- 81%以上

Fragebogen (Japanisch)

どんな技能を身につけたいですか？

| | とても大切 | | | そんなに大切ではない | 分からない！ |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| リスニング | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 読解 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ライティング | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| スピーキング | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

教材にグループワークの課題は必要ですか？

- はい
- いいえ

前へ

次へ

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

25 %

1学期でグループワークはどのくらいがいいでしょうか？

- 毎週
- 毎月
- たまに

前へ

次へ

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

38 %

ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？

- はい
- いいえ

前へ

次へ

Fragebogen (Japanisch)

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

75 %

教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？

- できればずっと
- たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。
- そんなに大切ではない。30%以下。

前へ

次へ

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

50 %

なぜ必要ではないと思いますか？

- ゲームでは勉強のことができない
- ゲームは楽しくない
-

前へ

次へ

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

63 %

あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？

- 1学期で一回二回くらいいいです（息抜きや授業の終わりに）
- 定期的に

前へ

次へ

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

75 %

教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？

- できればずっと
- たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。
- そんなに大切ではない。30%以下。

前へ

次へ

Fragebogen (Japanisch)

外国語としてのドイツ語の教材アンケート

88 %

大変お疲れさまでした。終わりのボタンを押してください。

ありがとうございました！

前へ

終わり！

Ergebnisse der Online-Forschungsumfrage

Vorfrage 1 und 2

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|------------------|---------------------------------------|-----------|-------|
| 31.05.2014 18:32 | teilgenommen und beendet | 32 | 男性 |
| 31.05.2014 23:57 | teilgenommen und beendet | alt | 男性 |
| 02.06.2014 23:25 | teilgenommen und beendet | unbekannt | 男性 |
| 02.06.2014 23:28 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 02.06.2014 23:52 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 00:21 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 00:35 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 00:49 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 03.06.2014 02:31 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 02:44 | teilgenommen und beendet | 22 | 女性 |
| 03.06.2014 05:48 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 05:50 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 08:32 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 08:38 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 08:38 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 08:56 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 08:59 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 09:01 | teilgenommen, aber noch nicht beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 09:08 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 09:22 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 09:43 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 10:04 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 12:23 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 12:24 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 14:12 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 03.06.2014 15:17 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 03.06.2014 15:27 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 16:39 | teilgenommen und beendet | 21 | 男性 |
| 03.06.2014 19:42 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 20:06 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 20:09 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 20:47 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 20:48 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 03.06.2014 21:06 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 03.06.2014 21:17 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 22:28 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 03.06.2014 22:37 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:03 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:08 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:11 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:15 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|------------------|--------------------------|-------|-------|
| 03.06.2014 23:24 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:34 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 03.06.2014 23:40 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 00:21 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 00:41 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 00:54 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 01:01 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 04.06.2014 08:31 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 04.06.2014 08:48 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 08:51 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 10:11 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 10:29 | teilgenommen und beendet | | 女性 |
| 04.06.2014 10:34 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 10:37 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 10:59 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 11:02 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 11:14 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 11:14 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 04.06.2014 11:32 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 04.06.2014 11:43 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 12:13 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 12:35 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 04.06.2014 12:38 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 12:47 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 13:33 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 13:59 | teilgenommen und beendet | 20 | 女性 |
| 04.06.2014 14:31 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 15:25 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 16:13 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 16:22 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 04.06.2014 16:50 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 17:17 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 17:22 | teilgenommen und beendet | 21 | 男性 |
| 04.06.2014 17:56 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 04.06.2014 18:34 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 18:39 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 19:08 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 19:19 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 19:35 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 05.06.2014 15:50 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 20:02 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 20:41 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 20:54 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 20:59 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 21:02 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 21:21 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 21:38 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|------------------|---------------------------------------|-------|-------|
| 04.06.2014 22:08 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 04.06.2014 22:50 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 22:53 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 23:07 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 04.06.2014 23:14 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 04.06.2014 23:44 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 04.06.2014 23:43 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 00:01 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 00:11 | teilgenommen und beendet | 20 | 女性 |
| 05.06.2014 00:47 | teilgenommen und beendet | 33 | 男性 |
| 05.06.2014 00:57 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 01:41 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 05.06.2014 02:54 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 05:54 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 05.06.2014 07:55 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 08:13 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 10:21 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 10:37 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 05.06.2014 10:56 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 05.06.2014 11:12 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 11:55 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 13:01 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 13:05 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 05.06.2014 13:14 | teilgenommen und beendet | 21 | 男性 |
| 05.06.2014 14:34 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 14:40 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 14:42 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 14:51 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 15:04 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 15:50 | teilgenommen und beendet | 22 | 男性 |
| 05.06.2014 18:45 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 20:27 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 20:29 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 20:40 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 20:40 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 21:24 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 21:39 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 22:00 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 22:04 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 22:09 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 22:14 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 05.06.2014 23:09 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 23:20 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 23:58 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 05.06.2014 23:59 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 00:22 | teilgenommen, aber noch nicht beendet | 19 | 女性 |
| 06.06.2014 00:31 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|------------------|---------------------------------------|-------|-------|
| 06.06.2014 01:13 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 06.06.2014 01:56 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 06:34 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 06.06.2014 09:44 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 09:49 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 10:12 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 10:35 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 06.06.2014 10:59 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 06.06.2014 11:03 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 11:04 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 11:05 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 11:35 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 11:55 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 12:00 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 15:18 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 17:02 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 06.06.2014 17:05 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 06.06.2014 17:08 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 17:10 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 17:39 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 18:37 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 19:00 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 19:22 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 06.06.2014 19:50 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 06.06.2014 20:02 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 21:32 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 06.06.2014 21:49 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 07.06.2014 10:18 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 07.06.2014 11:50 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 07.06.2014 14:16 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 07.06.2014 14:21 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 07.06.2014 15:04 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 07.06.2014 16:58 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 07.06.2014 18:22 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 08.06.2014 09:59 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 08.06.2014 13:48 | teilgenommen und beendet | 21 | 男性 |
| 08.06.2014 14:06 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 08.06.2014 16:26 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 08.06.2014 16:46 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 08.06.2014 16:54 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 08.06.2014 16:54 | teilgenommen, aber noch nicht beendet | 18 | 男性 |
| 08.06.2014 17:26 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 08.06.2014 17:35 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 08.06.2014 18:30 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 08.06.2014 20:01 | teilgenommen und beendet | 20 | 女性 |
| 09.06.2014 00:03 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 09.06.2014 10:30 | teilgenommen, aber noch nicht beendet | 18 | 女性 |

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|------------------|---------------------------------------|-------|-------|
| 09.06.2014 15:26 | teilgenommen und beendet | 19 | 女性 |
| 09.06.2014 20:22 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 09.06.2014 20:34 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 09.06.2014 21:05 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 10.06.2014 22:29 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 11.06.2014 00:26 | teilgenommen und beendet | 18 | 女性 |
| 11.06.2014 17:13 | teilgenommen und beendet | 19 | 男性 |
| 12.06.2014 11:45 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 12.06.2014 13:04 | teilgenommen und beendet | 22 | 女性 |
| 12.06.2014 13:48 | teilgenommen und beendet | 21 | 女性 |
| 12.06.2014 14:15 | teilgenommen und beendet | 18 | 男性 |
| 12.06.2014 15:06 | teilgenommen und beendet | 21 | 女性 |
| 12.06.2014 15:56 | teilgenommen und beendet | 24 | 男性 |
| 12.06.2014 16:23 | teilgenommen und beendet | 53 | 男性 |
| 12.06.2014 16:34 | teilgenommen und beendet | 29 | 男性 |
| 12.06.2014 16:34 | teilgenommen und beendet | 33 | 女性 |
| 12.06.2014 16:41 | teilgenommen und beendet | 30 | 男性 |
| 12.06.2014 16:53 | teilgenommen, aber noch nicht beendet | 30 | 女性 |
| 12.06.2014 17:11 | teilgenommen und beendet | 27 | 男性 |
| 12.06.2014 17:15 | teilgenommen und beendet | 31 | 男性 |
| 12.06.2014 17:27 | teilgenommen und beendet | 52 | 女性 |
| 12.06.2014 19:00 | teilgenommen und beendet | 48 | 女性 |
| 12.06.2014 20:10 | teilgenommen und beendet | 26 | 女性 |
| 12.06.2014 23:58 | teilgenommen und beendet | 25 | 女性 |
| 13.06.2014 01:21 | teilgenommen und beendet | 21 | 女性 |
| 13.06.2014 17:45 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 16.06.2014 14:22 | teilgenommen und beendet | 20 | 女性 |
| 16.06.2014 22:38 | teilgenommen und beendet | 24 | 男性 |
| 19.06.2014 16:05 | teilgenommen und beendet | 26 | 女性 |
| 19.06.2014 16:28 | teilgenommen und beendet | 24 | 女性 |
| 19.06.2014 17:32 | teilgenommen und beendet | | 女性 |
| 19.06.2014 19:23 | teilgenommen und beendet | 20 | 男性 |
| 19.06.2014 21:12 | teilgenommen und beendet | 43 | 男性 |
| 19.06.2014 21:40 | teilgenommen und beendet | 21 | 女性 |
| 19.06.2014 23:38 | teilgenommen und beendet | 32 | 女性 |
| 20.06.2014 00:03 | teilgenommen und beendet | 60 | 女性 |
| 20.06.2014 17:25 | teilgenommen und beendet | 29 | 女性 |
| 20.06.2014 19:13 | teilgenommen und beendet | 24 | 女性 |
| 21.06.2014 18:19 | teilgenommen und beendet | 57 | 女性 |
| 21.06.2014 21:17 | teilgenommen und beendet | 30 | 女性 |
| 25.06.2014 10:05 | teilgenommen und beendet | 29 | 男性 |
| 26.06.2014 06:53 | teilgenommen und beendet | 24 | 女性 |
| 26.06.2014 07:51 | teilgenommen und beendet | 23 | 男性 |
| 26.06.2014 08:41 | teilgenommen und beendet | 21 | 男性 |
| 26.06.2014 09:33 | teilgenommen und beendet | 27 | 男性 |
| 26.06.2014 11:23 | teilgenommen und beendet | 27 | 男性 |
| 26.06.2014 12:21 | teilgenommen und beendet | 21 | 女性 |

| Datum und Zeit | Teilnahmestatus | 1. 年齢 | 2. 性別 |
|-----------------------|--------------------------|--------------|--------------|
| 26.06.2014 22:11 | teilgenommen und beendet | 26 | 女性 |
| 27.06.2014 19:48 | teilgenommen und beendet | 29 | 女性 |
| 29.06.2014 21:45 | teilgenommen und beendet | 24 | 女性 |
| 01.07.2014 21:44 | teilgenommen und beendet | 33 | 女性 |
| | | 20,57 | |

| 3. どこでドイツ語を勉強しますか？どこでドイツ語を勉強しましたか？（複数の答えは可能です） | 愛媛大学 | 大学（愛媛大学以外） | 塾（プライベートのドイツ語の学校など） | 独学 | ゲーティンスティット | 公共のコース（市役所等で） | Textfeld |
|--|------|------------|---------------------|----|------------|---------------|-----------------------------------|
| | | | | 1 | | | Friedrichshafenの Volkshochschule |
| | | 1 | | | 1 | | |
| | | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | 1 | | | 1 | |
| | | | | | | | ドイツの大学 |
| | | 1 | | 1 | | | ドイツ留学 |
| | | | | 1 | | | |
| | | | | | | 1 | |
| | | 1 | | | | | |
| | | 1 | | | | | |
| | | | | 1 | | | 半年程個人的に絵本をテキストにして習った |
| | | | | 1 | 1 | | タンテム・パートナー(face to face & online) |
| | 1 | | | | 1 | | |
| | | 1 | | | 1 | | |
| | | 1 | | | | | |
| | | 1 | | | | | |
| | | | | | | | ドイツ国内の語学学校 |
| | | 1 | | 1 | | | ドイツの語学学校（留学） |
| | | 1 | | 1 | 1 | | |
| | | | | | 1 | | |
| | | 1 | | | | | ミュンヘンの語学学校 |
| | | 1 | | 1 | | | ドイツ留学中 |
| | | 1 | | | 1 | | |
| | 190 | 26 | 6 | 24 | 12 | 3 | |

Vorfrage 4

| 4. 何でドイツ語を勉強していますか？ 何でドイツ語を勉強していましたか？（複数の答えは可能です） | 仕事 | 旅行 | 趣味 | 大学（将来、仕事で使いたい） | 大学（大学で外国語を選ばないといけなかった） | Textfeld |
|---|----|----|----|----------------|------------------------|---|
| | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | 1 | | | | umpersönlichen kontakt aufrechtzuerhalten |
| | 1 | | | | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | 1 | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | 1 | 1 | | | 友達がドイツ人だから |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | 1 | 1 | | |
| | | | | | | 興味があったから |
| | | | | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | | 1 | | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | 1 | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | | 1 | | 1 | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | 1 | | 興味があったから。 |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |

| 4. 何でドイツ語を勉強していますか？ 何でドイツ語を勉強していましたか？（複数の答えは可能です） | 仕事 | 旅行 | 趣味 | 大学（将来、仕事で使いたい） | 大学（大学で外国語を選ばないといけなかった） | Textfeld |
|---|----|----|----|----------------|------------------------|----------|
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | | |
| | | | | | 1 | |
| | | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | 1 | | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | 1 | 1 | 1 | |
| | | | | | | モテそうだから |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | | 1 | | | |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | 1 | | |

| 4. 何でドイツ語を勉強していますか？ 何でドイツ語を勉強していましたか？（複数の答えは可能です） | 仕事 | 旅行 | 趣味 | 大学（将来、仕事で使いたい） | 大学（大学で外国語を選ばないといけなかった） | Textfeld |
|---|----|----|----|----------------|------------------------|--|
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | 1 | 1 | ドイツ歌曲を歌うから。 |
| | | | | 1 | 1 | |
| | | 1 | | 1 | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | 1 | | | 1 | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | 1 | | | | | |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | | 1 | 1 | | |
| | | 1 | 1 | | 1 | |
| | | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | | | 1 | |
| | 1 | | 1 | | | |
| | 1 | | 1 | | 1 | |
| | 1 | 1 | 1 | | | |
| | 1 | | 1 | | 1 | ドイツ語講師なので |
| | | | 1 | | | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | | 主人の家族とコミュニケーションをとる為 夫の仕事の都合でドイツに住んだので |
| | | 1 | 1 | | 1 | |
| | | | | 1 | | |
| | | | | | | 高校生の時に参加したドイツでの2週間のホームステイ 留学のため |
| | | 1 | | 1 | | |
| | | | | | | 大学（旅行で使いたい） |
| | | 1 | 1 | 1 | | |
| | 1 | | 1 | 1 | | |
| | | | | 1 | 1 | |
| | 1 | | | | | ドイツ在住であったため |

| 4. 何でドイツ語を勉強していますか？ 何でドイツ語を勉強していましたか？（複数の答えは可能です） | 仕事 | 旅行 | 趣味 | 大学（将来、仕事で使いたい） | 大学（大学で外国語を選ばないといけなかった） | Textfeld |
|---|----|----|----|----------------|------------------------|------------|
| | | | | | 1 | ドイツに来たから |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | | | | 1 | |
| | | 1 | 1 | | | |
| | | | 1 | | | |
| | 1 | | | 1 | | |
| | | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | 1 | | | |
| | 1 | | 1 | 1 | | |
| | | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | 1 | | | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | | | | | | ドイツで生活するため |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| | | | 1 | 1 | | |
| | 1 | 1 | 1 | | | |
| | | | | | 1 | |
| | | | 1 | | 1 | |
| | 1 | | 1 | 1 | | |
| | 14 | 33 | 81 | 83 | 119 | |

Vorfrage 5 und Hauptfrage 1

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音 楽 的 でリズム カ ル な タイプ | ビジュアル で空間的な タイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|-------------------------------|-----------------------|---------|----------------------------------|--|----------|
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | 1 | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | 1 | 1 | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| 初級 | | | | | 1 | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音楽的でリズムカルなタイプ | ビジュアルで空間的なタイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------|----------------------------------|--|----------|
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 初級 | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| 初級 | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音楽的でリズムカルなタイプ | ビジュアルで空間的なタイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------|----------------------------------|--|----------|
| ビギナー | | 1 | | 1 | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| 初級 | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| 初級 | | 1 | 1 | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | 1 | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | 1 | |
| ビギナー | | | | | | | 1対1での授業 |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音楽的でリズムカルなタイプ | ビジュアルで空間的なタイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------|----------------------------------|--|----------|
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| 初級 | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | 1 | | |
| 初級 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | | | | | わけわからない人 |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 初級 | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| ビギナー | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| 初級 | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音楽的でリズムカルなタイプ | ビジュアルで空間的なタイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------|----------------------------------|--|----------|
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| 初級 | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 上級 | | | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 初級 | | 1 | | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 初級 | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | | 1 | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | 1 | | | | | |
| ビギナー | | | | | | | 書いて記憶 |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | 1 | 1 | 1 | |
| 初級 | | | | 1 | | | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 初級 | | 1 | | | | | |
| 上級 | | | | | 1 | 1 | |
| ビギナー | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 上級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | 1 | | | | |
| 上級 | | | | | 1 | | |

| 5. あなたはドイツ語でどんなレベルですか？ | 1. あなたは学習者としてどんなタイプですか？（学校で英語などを勉強した時にも考えてください）（複数の答えは可能です） | 音楽的でリズムカルなタイプ | ビジュアルで空間的なタイプ | 活動的なタイプ | 一人で静かな所で勉強するのが好きで、しっかり考えて分析的なタイプ | 社交的なタイプ。（グループワークが好きで、説明することも上手にできるタイプ） | Textfeld |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------|----------------------------------|--|-------------|
| ビギナー | | | 1 | | | 1 | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | | | | | 1 | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 初級 | | | 1 | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | | 1 | |
| 中級 | | | | 1 | | 1 | |
| 上級 | | | | 1 | | 1 | |
| 中級 | | | | 1 | 1 | | |
| 上級 | | | | | | 1 | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | | | | | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 上級 | | | | | 1 | | |
| 初級 | | | 1 | | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | 会話して、失敗から学ぶ |
| 中級 | | | 1 | | | 1 | |
| 中級 | | | 1 | | 1 | | |
| 初級 | | | | 1 | | | |
| 中級 | | 1 | 1 | 1 | | | |
| ビギナー | | | | | 1 | | |
| 初級 | | | | | | 1 | |
| 初級 | | | | 1 | 1 | | |
| 中級 | | | | | 1 | | |
| 中級 | | 1 | | | | | |
| 中級 | | 1 | 1 | | | | |
| 初級 | | | | | | 1 | |
| 上級 | | | 1 | | | 1 | |

Hauptfrage 2, 3 und 4

| 2. どのような授業のやり方がよいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートネットワーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいがいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|-----------|---------|-------------------------------------|--|
| | 2 | 1 | 2 | 3 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 3 | 1 | 1 | 2 | 語彙 | 40~60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 文法 | |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 60~80% |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 4 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 4 | 3 | 4 | コミュニケーション | 60~80% |
| | 1 | 3 | 4 | 4 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 3 | 4 | 4 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 81%以上 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 4 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 3 | 4 | 4 | 2 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 3 | 4 | 4 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 語彙 | 20~40% |
| | 3 | 0 | 3 | 3 | 文法 | 40~60% |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 1 | 1 | 0 | 1 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 1 | 1 | 4 | 4 | 文法 | 60~80% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 語彙 | 20~40% |
| | 1 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 3 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 2 | 2 | 3 | 読解 | 20~40% |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | 文法 | 60~80% |
| | 1 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 3 | 2 | 1 | リスニング | 20~40% |
| | 3 | 2 | 1 | 3 | 文法 | 60~80% |
| | 3 | 2 | 2 | 3 | 文法 | 60~80% |
| | 3 | 2 | 2 | 3 | 文法 | 60~80% |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | コミュニケーション | 20~40% |

| 2. どのような授業のやり方がよいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートネットワーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいでいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|-----------|---------|-------------------------------------|--|
| | 4 | 4 | 2 | 2 | 読解 | 40～60% |
| | 4 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 0 | 0 | 0 | 0 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 3 | 2 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 3 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 4 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 3 | 3 | 3 | 2 | ライティング | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | 文法 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | 語彙 | 40～60% |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | 文法 | 40～60% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 3 | 2 | 4 | 文法 | 60～80% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | 文法 | 20～40% |
| | 3 | 2 | 2 | 2 | リスニング | 20～40% |
| | 1 | 4 | 2 | 3 | 文法 | 19%以下 |
| | 1 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 2 | 4 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | リスニング | 40～60% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | リスニング | 81%以上 |
| | 2 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 3 | 3 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 2 | 1 | 2 | 語彙 | 40～60% |
| | 2 | 4 | 3 | 3 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 4 | 4 | 2 | 2 | 文法 | 60～80% |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 2 | 1 | 2 | リスニング | 60～80% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | リスニング | 19%以下 |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | 文法 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |

| 2. どのような授業のやり方がよいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートネットワーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいでいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|-----------|---------|-------------------------------------|--|
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 0 | 0 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | リスニング | 20～40% |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | 語彙 | 20～40% |
| | 0 | 3 | 0 | 0 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | 読解 | 20～40% |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 1 | 3 | 3 | 読解 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | 語彙 | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ライティング | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 読解 | 20～40% |
| | 4 | 0 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | 文法 | 60～80% |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | 読解 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 4 | 4 | 3 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 2 | 2 | 文法 | 81%以上 |
| | 1 | 1 | 3 | 1 | 文法 | 60～80% |
| | 2 | 4 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 1 | 4 | 3 | 読解 | 40～60% |
| | 2 | 2 | 3 | 3 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 2 | 4 | 4 | 文法 | 60～80% |
| | 4 | 4 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 2 | 4 | 2 | 3 | 文法 | 60～80% |

| 2. どのような授業のやり方がよいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートネットワーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいでいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|-----------|---------|-------------------------------------|--|
| | 3 | 2 | 2 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60～80% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 3 | 0 | 0 | | |
| | 1 | 3 | 4 | 4 | 語彙 | 40～60% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | 語彙 | 60～80% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 2 | 2 | 2 | 読解 | 60～80% |
| | 4 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 1 | 2 | 2 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 4 | 1 | 2 | 語彙 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | 読解 | 60～80% |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 0 | 4 | 4 | 文法 | 60～80% |
| | | | | | コミュニケーション | 60～80% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 文法 | 60～80% |
| | 3 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 3 | 3 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 4 | 3 | 2 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | 語彙 | 40～60% |
| | 2 | 4 | 0 | 0 | 読解 | 19%以下 |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | リスニング | 40～60% |
| | 2 | 2 | 3 | 3 | 文法 | 20～40% |
| | 1 | 4 | 1 | 1 | 語彙 | 40～60% |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 2 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 4 | 2 | 2 | ライティング | 40～60% |
| | 1 | 1 | 3 | 4 | 文法 | 60～80% |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 0 | 2 | 1 | 文法 | 60～80% |
| | 3 | 2 | 2 | 3 | 文法 | 60～80% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | 語彙 | 20～40% |
| | 3 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 2 | 1 | 3 | リスニング | 20～40% |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |

| 2. どのような授業のやり方がよいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートナーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいでいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|--------|---------|-------------------------------------|--|
| | 2 | 4 | 3 | 3 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | | | | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ライティング | 20~40% |
| | 3 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | | | | コミュニケーション | 20~40% |
| | 2 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 0 | 2 | 2 | 読解 | 40~60% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 2 | 2 | 4 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | 文法 | 20~40% |
| | 1 | 2 | 2 | 2 | 文法 | 60~80% |
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 1 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 81%以上 |
| | 2 | 2 | 2 | 3 | 語彙 | 40~60% |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 語彙 | 19%以下 |
| | 3 | 2 | 2 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 語彙 | 81%以上 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 文法 | 81%以上 |
| | 1 | | 1 | | コミュニケーション | 20~40% |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 文法 | 40~60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 2 | 1 | 3 | | |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | 語彙 | 20~40% |
| | 4 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 4 | 2 | 1 | 文法 | 40~60% |
| | 2 | 3 | 4 | 3 | 文法 | 60~80% |
| | 1 | 1 | 2 | 2 | 文法 | 81%以上 |
| | 2 | 1 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 20~40% |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | 文法 | 40~60% |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 60~80% |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 2 | 2 | 3 | 文法 | 40~60% |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 文法 | 60~80% |
| | 4 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 2 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40~60% |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | 語彙 | 60~80% |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | 語彙 | 40~60% |

| 2. どのような授業のやり方がいいと思いますか？ | 正面の授業（先生中心の教育） | 一人で課題をやらせること | パートナーク | グループワーク | 3 教材の中での演習において一番意味のあることや大切なことは何ですか？ | 4. 文法の練習や説明などは教材の中では何パーセントぐらいがいいでしょうか？ |
|--------------------------|----------------|--------------|--------|---------|-------------------------------------|--|
| | 2 | 4 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 1 | 1 | 1 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 0 | 3 | 1 | 2 | 文法 | 40～60% |
| | 1 | 3 | 1 | 1 | 文法 | 40～60% |
| | 4 | 2 | 1 | 3 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 3 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 1 | 2 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 4 | 1 | 1 | コミュニケーション | 81%以上 |
| | 4 | 3 | 1 | 2 | コミュニケーション | 40～60% |
| | 3 | 4 | 1 | 1 | 文法 | 40～60% |
| | 3 | 2 | 1 | 2 | 語彙 | 20～40% |
| | 3 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 4 | 2 | 2 | 2 | コミュニケーション | 20～40% |
| | 4 | 3 | 1 | 1 | コミュニケーション | 19%以下 |

Hauptfrage 5 und 6 + Unterfrage

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのぐらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 2 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 4 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 4 | 3 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 0 | 0 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 3 | 3 | 2 | ja | 毎月 |
| | 2 | 3 | 3 | 2 | nein | |
| | | | | 3 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 3 | 4 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 1 | 3 | 2 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 1 | 2 | 2 | nein | |
| | 2 | 1 | 4 | 3 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 4 | 2 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 1 | 2 | nein | |
| | 4 | 2 | 3 | 4 | ja | たまに |

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのぐらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 3 | 4 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 3 | 3 | 1 | 2 | nein | |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 3 | 2 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 4 | 1 | 2 | 4 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | | |
| | 2 | 1 | 3 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 3 | 3 | 2 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 4 | 4 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | ja | 毎週 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | nein | |
| | 3 | 1 | 2 | 2 | ja | たまに |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 1 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 3 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 1 | 3 | 3 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | nein | |

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのくらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 3 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 3 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | nein | |
| | 2 | 1 | 2 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 2 | 3 | 3 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 4 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 4 | 2 | 2 | 4 | nein | |
| | 2 | 3 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 3 | 1 | 2 | 2 | ja | 毎週 |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | ja | 毎月 |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 3 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | nein | |
| | 2 | 3 | 2 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 3 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 3 | 1 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 3 | 3 | 3 | 2 | ja | たまに |
| | 2 | 3 | 2 | 3 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 3 | 4 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | ja | たまに |

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのぐらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 1 | 1 | 4 | 1 | nein | |
| | | | | | | |
| | 2 | 1 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 2 | 3 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 3 | 3 | 3 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 3 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 1 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | たまに |
| | 4 | 4 | 4 | 4 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 2 | ja | たまに |
| | 2 | 3 | 0 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 2 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 3 | 2 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | nein | |
| | 1 | 1 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 3 | 1 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | | 1 | | | ja | 毎週 |
| | 2 | 3 | 3 | 2 | nein | |
| | | 1 | | | nein | |

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのくらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | ja | 毎月 |
| | | | | | | |
| | 2 | 4 | 3 | 1 | ja | 毎月 |
| | 2 | 2 | 4 | 2 | nein | |
| | 4 | 2 | 2 | 3 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 2 | 4 | nein | |
| | 2 | 1 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 1 | 2 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 3 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | | | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | | | | | | |
| | 2 | 2 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 3 | 2 | ja | 毎週 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | nein | |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 3 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 3 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 3 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 2 | 3 | 2 | 1 | ja | 毎月 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 3 | 2 | ja | 毎月 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | nein | |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 2 | 3 | 2 | nein | |
| | 3 | 1 | 1 | 2 | ja | たまに |

| 5. どんな技能を身につけたいですか？ | リスニング | 読解 | ライティング | スピーキング | 6. 教材にグループワークの課題は必要ですか？ | 6a. 1学期でグループワークはどのくらいがいいでしょうか？ |
|---------------------|-------|----|--------|--------|-------------------------|--------------------------------|
| | 1 | 2 | 1 | 1 | ja | たまに |
| | 3 | 4 | 3 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | nein | |
| | 1 | 3 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 2 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 2 | 2 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 4 | 4 | 1 | ja | 毎週 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | ja | 毎週 |

Hauptfrage 7 + Unterfragen und Hauptfrage 8

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのぐらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントぐらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | ゲームでは勉強のことができない | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | しんどい | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|-------------------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | ゲームは楽しくない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| nein | ゲームによってはドイツ語をほとんど使わなくてもできてしまう | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| nein | ゲームは楽しくない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | ゲームに集中してしまう | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | 役に立ちそうにない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | いいとは思いますが特に必要ない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | 時間がない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回くらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | そんなに大切ではない。30%以下。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|--|-------------------------------|---|
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| nein | ゲームの種類によるが、すごろくやしりとりはあまりためにならない。 | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | | できればずっと |
| nein | Das haengt von dem Lernenders Niveau ab. | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙の方が大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|------------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームでは勉強のことができない | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| nein | 修得する上で必須ではないと考えるから | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| nein | ゲームよりもビジネスドイツ語を勉強したいため | | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などが大切です。 |

| 7. ゲームは（しりとりやすごろくなど）教材の中に必要ですか？欲しいですか？ | 7a. なぜ必要ではないと思いますか？ | 7b. あなたは授業でどのくらいゲームをやりたいですか？ | 8. 教材の中で地域研究のトピック（ドイツの文化、習慣、食事、歴史など）について、何パーセントくらい欲しいですか？ |
|--|---------------------|-------------------------------|---|
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| nein | ゲームは楽しくない | | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | そんなに大切ではない。30%以下。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 1学期で一回二回ぐらいでいいです（息抜きや授業の終わりに） | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |
| ja | | 定期的に | できればずっと |
| ja | | 定期的に | たくさん欲しいけど、文法やコミュニケーションや語彙などの方が大切です。 |

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt gegenüber dem Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, dass ich die vorliegende schriftliche M.A.-Abschlussarbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der im Quelle-/Literaturverzeichnis genannten Werke angefertigt wurde. Die Stellen, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Ort

Name