

## Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten II : Die Einführung in die Textarbeit

Andreas, Kasjan  
Institute of Languages and Cultures

<https://doi.org/10.15017/5413>

---

出版情報 : 言語文化論究. 7, pp.125-141, 1996-03-01. 九州大学言語文化部  
バージョン :  
権利関係 :

## **Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten II**

### **Die Einführung in die Textarbeit**

**Andreas Kasjan**

#### **Vorbemerkung**

Weder ein mißratener noch ein gelungener Sprachunterricht sollte in erster Linie auf materielle Ursachen, wie Lehrmethode, Unterrichtsmaterialien oder Klassengröße, zurückgeführt werden, selbst wenn der Einfluß dieser Faktoren nicht geaugnet werden kann. Auch die Frage, ob die Intelligenz der Lerner irgendeine Rolle beim Spracherwerb spiele, ist alles andere als geklärt (Wode 1988, 297). Entscheidend für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ist vielmehr, ob es im Unterricht gelingt, der überwiegenden Mehrheit der Lerner das Gefühl zu geben, daß sie stetige und deutlich wahrnehmbare Fortschritte in der Anwendung und im Verständnis der fremden Sprache machen. Denn erst der Lernerfolg schafft eine Motivation, die über den bloßen Augenblick hinaus anhält.

Daß zur Erreichung dieses Ziels Kommunikation allein nicht genügt, zeigt "die Tatsache, daß viele Ausländer trotz jahrelangem Aufenthalt im Gastland die Landessprache nur gebrochen sprechen" (Butzkamm 1989, 120). Auch wissen wir, daß die Lerner am erfolgreichsten sind, die nicht nur gerne in der Fremdsprache kommunizieren, sondern auch Interesse an ihrer Grammatik haben (ebd.: 106f.). Und selbst im Erstsprachenerwerb konnten "*pattern-drill-artige* Äußerungssequenzen" (Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 184) beobachtet werden, "die nur als ein kontextunabhängiges spielerisches Üben gerade neu erworbener sprachlicher Mittel interpretiert werden können" (ebd.). Grammatikvermittlung und Sprachdrill sind somit unverzichtbar. Daß jedoch erst die sofortige kreative Anwendung neuer Sprachstrukturen diese auch einwurzeln läßt, sollte darüber niemals in Vergessenheit geraten (Butzkamm 1989, 240). Völlig falsch wäre es, zuerst die Bausteine der Sprache zusammenzutragen, um sie zu einem späteren Zeitpunkt zu verwenden (ebd.: 118).

Im folgenden möchte ich anhand der Bearbeitung des ersten Basistextes zeigen, wie sich eine Synthese von kreativer Sprachbenutzung und passiven Sprachkenntnissen erreichen läßt. Diese Arbeit ist die Fortsetzung meiner im Juli 1995 erschienenen Abhandlung zur praktischen Anwendung der bilingualen Methode in Japan (Kasjan 1995). Meine Unterrichtserfahrung beschränkt sich nicht auf das Institut für Sprachen und Kulturen der Kyûshû-Universität, sondern erstreckt sich auch auf die Pädagogische Hochschule Fukuoka

und die Hochschule für Krankenpflege an der Kyūshū-Universität. Die Studentinnen dieser Hochschule haben nur einmal pro Woche Deutschunterricht.

### 1. Zur Auswahl der Lehrmaterialien

Für den Deutschunterricht an japanischen Universitäten gibt es noch kein Lehrbuch, das den Ansprüchen der bilingualen Methode genügen würde. Wir sind daher gezwungen, geeignete Lehrmaterialien (Dialoge, Lesetexte, Übungen usw.) selbst zu entwickeln bzw. aus bereits vorhandenen zu kopieren. Daß eine solche Zettelwirtschaft auch Gefahren in sich birgt, muß in Kauf genommen werden, denn die zur Zeit vorhandenen Lehrbücher sind für einen Unterricht nach der bilingualen Methode nur sehr bedingt geeignet.

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Lehrmaterialien sind ein Grammatiklehrbuch und ein zweisprachiges Wörterbuch unverzichtbare Hilfsmittel. Im Grammatiklehrbuch muß die Grammatik der deutschen Sprache ausführlich auf japanisch erklärt sein, damit die Studenten auch selbständig damit arbeiten können. Die Unterrichtsprogression braucht sich aber weder nach diesem Grammatiklehrbuch zu richten, noch muß es von der ersten bis zur letzten Zeile/Seite durchgenommen werden. Das zweisprachige Wörterbuch sollte auch einen ausführlich japanisch-deutschen Teil besitzen, damit die Studenten selbständig eigene Dialoge und andere Texte verfassen können. Der sichere Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher ist Voraussetzung für die spätere Benutzung einsprachiger.

Der Umfang der Basisdialoge, die auch Erzählteile enthalten können, sollte bei etwa 50 Wörtern Länge liegen, damit die Texte gut einpräglich sind (Butzkamm 1980, 35f.). Durch die bilinguale Semantisierung wird es möglich, die Texte nach vorwiegend inhaltlichen Gesichtspunkten auszuwählen, ohne an eine strenge lexikalische oder grammatische Progression gebunden zu sein (ebd.: 1989, 197). Die Texte dürfen zwar nicht grammatisch überfrachtet sein, sollten aber viele Redefloskeln, pragmatische Idiome, feste Kollokationen und solche mit hoher kombinatorischer Produktivität besitzen (ebd.). Zur Erhellung einer neuen sprachlichen Struktur genügt ein Beispiel, das in der Verarbeitungsphase variiert werden kann (ebd.).

Dodson (1967, 15) konnte als erster experimentell nachweisen, daß textbegleitende Bildsequenzen den Memorierungsprozeß dann positiv beeinflussen, wenn sie gemeinsam mit dem fremdsprachigen Schriftbild und der muttersprachlichen Übersetzung präsentiert werden. Bei der bilingualen Methode dienen die Bilder nicht dem Erfassen und Klären des Sinnes, sondern dem Behalten der Bedeutung (Butzkamm 1980, 61) und können darüber hinaus zur Variation von Übungen genutzt werden, "da sie die Möglichkeit des Textabrufs vergrößern" (ebd.). Allerdings sind Bilder keine unbedingte Voraussetzung, so daß auch ein Dialog ohne Bilder verwendet werden kann (ebd.: 37f.).

## 2. Zur Gestaltung des Lehrmaterials

Sämtliche Basisdialoge sind mit einer sinngemäßen Übersetzung und einem zweisprachigen Vokabelverzeichnis versehen. Die Basisdialoge und ihr Vokabular müssen auswendig gelernt werden, wobei dieser Lernprozeß jedoch überwiegend während des Unterrichts stattfindet. Das Vokabelverzeichnis enthält im Gegensatz zum Wörterbuch nicht sämtliche Bedeutungen eines Wortes, sondern nur dessen Grundbedeutung und die Bedeutung, die zum Verständnis des jeweiligen Basisdialoges notwendig ist. Zum Auswendiglernen können entweder der japanische oder der deutsche Teil abgedeckt werden.

Verben stehen meist nur im Infinitiv, bei starken Verben wird jedoch auch auf abweichende Formen hingewiesen. Die drei Grundformen der Verben werden erst mit dem vierten Basisdialog eingeführt. Nomen stehen zusammen mit ihrem bestimmten Artikel und ihren Pluralformen. Artikel und Nomen wurden bereits bei der Einführung des unterrichtlichen Funktionsvokabulars (Kasjan 1995) als Einheit dargeboten und von den Studenten als solche auch memoriert. Im Vokabelverzeichnis wird außer im Falle von Nomen und Verben auch die Wortart angegeben. Außerdem enthält es Anwendungsbeispiele, die den Gebrauch der neuen Vokabeln erhellen sollen.

Da die Studenten aber auch die Handhabung eines Wörterbuchs erlernen müssen, sind in jeder Lektion (außer der ersten) zusätzliche Lesetexte vorhanden. Diese hängen zwar thematisch und strukturell mit den Basisdialogen zusammen, sind aber nicht mit einem Vokabelverzeichnis versehen. Neben der Schulung der Lesefähigkeit dienen sie auch als Vorlage zum Schreiben eigener Texte.

## 3. Exemplarische Darstellung der Textarbeit: Basisdialog I

Die Gliederung der einzelnen Arbeitsphasen und deren Arbeitsschritte stützt sich im wesentlichen auf die Überlegungen von Dodson (1967) und Butzkamm (1980; 1989; vgl. auch: Kasjan 1994). Das Grundprinzip unserer bilingualen Unterrichtsmethode lautet: Einsprachigkeit in anwendungsbezogenen Phasen, und Verwendung der Muttersprache zur Schaffung von Struktur- und Situationsverständnis (Butzkamm 1980, 17). Den Studenten ist, bevor die Textarbeit beginnt, das notwendigste unterrichtliche Funktionsvokabular bereits bekannt (siehe Kasjan 1995), so daß Anweisungen wie "Lesen Sie bitte!" oder "Nehmen Sie bitte den Text!" auf deutsch gegeben werden können. Bei Ausspracheübungen gelten die Prinzipien des Mitleseverfahrens: Das gesprochene Wort ist Hauptstimulus, das Schriftbild unterstützt diesen nur (Dodson 1967, 17f.; Butzkamm 1989, 80; Kasjan 1995, 161f.).

Den folgenden Dialog aus dem Lehrerhandbuch des Lehrwerks *Themen 1* (Gerdes u. a. 1987, 74f.) benutze ich seit einiger Zeit mit gutem Erfolg. Er ist in *Themen 1* selbst nicht abgedruckt, da er ursprünglich nur als Übung zum Hörverstehen gedacht war. Der Dialog ist gut nachspielbar und kann trotz seiner einfachen Strukturen als authentisch gelten. Auch inhaltlich ist er nicht uninteressant, er spielt in einer Diskothek, in der ein Deutscher versucht

mit einer Ausländerin ins Gespräch zu kommen. Diese scheint anfangs nicht sehr gesprächsbereit, gibt aber schließlich der Hartnäckigkeit des jungen Mannes nach.

Gute Musik hier, nicht?	いいですねえ、ここの音楽は。
Ja.	まあ、そうですね。
Sind Sie aus München?	ミュンヘンの方ですか。
Nein.	いいえ。
Aha, und woher kommen Sie dann?	あ、そうですね。それならどちらの方ですか。
Aus England, aus Bristol.	イギリスのブリストルから来ました。
Oh, das ist interessant.	へえ、それは面白いですね。
Sie sprechen aber schon gut Deutsch.	ドイツ語がもう本当にお上手ですね。
Danke.	有難うございます。
Übrigens, ich heie Peter Fischer.	ところで、私はペーター・フィシャーと申します。
Und wie heißen Sie?	お名前は。
Linda Salt.	リンダ・ソールトです。
Wie bitte?	えっ?
Linda Salt.	リンダ・ソールト。

Bei der japanischen Übersetzung wurde alles getan, um typisches bersetzungsjapanisch wie "あなたはどこから来ましたか" zu vermeiden.

gut	〔形〕 良い
die Musik	音楽
gute Musik	いい音楽 (形容詞+名詞の時, その名詞の定冠詞の最後の文字を形容詞に付ける)
hier	〔副〕 ここに
Gute Musik hier, nicht.	いいですねえ、ここの音楽は。
Die Musik hier ist gut.	ここの音楽はいいですね。
ja	はい
sind (→ sein)	…である (英語の be 動詞にあたる動詞 sein の Sie の活用形)
Sie	あなたは (敬称 2 人称代名詞)
aus	〔前〕 …から
Sind Sie aus Fukuoka?	福岡の方ですか。
nein	いいえ
aha	〔間〕 あ、そうですね
und	〔接〕 1. そして、それでは 2. (疑問文の前に用い、表現を和らげる)
woher	どこから
kommen	来る

Woher kommen Sie?	どこからいらっしゃいましたか。
dann	それならば
oh	〔間〕へえ
das	〔代〕これ、それ、あれ
ist (→ sein)	…である (英: is)
interessant	〔形〕面白い
sprechen	話す
aber	1. 〔副〕本当に (予想を上回って、驚きを表す) 2. 〔接〕しかし
schon	〔副〕もはや、すでに
Deutsch	ドイツ語
Sie sprechen aber schon gut Deutsch.	ドイツ語がもう本当にお上手ですね。
Danke.	どうも。有難う。
übrigens	〔副〕ところで
ich	私は
heißen	…という名前である
Ich heiße Peter Fischer.	私は Peter Fischer と申します。
wie	どう、どのように (英: how)
Wie heißen Sie?	お名前は何とおっしゃいますか。
bitte	下さい、どうぞ
Wie bitte?	えっ、何とおっしゃいましたか。

Im Vokabelverzeichnis werden auch neue grammatische Strukturen kurz erklärt, wie im obigen Fall der Ausdruck “gute Musik”. Es wäre an dieser Stelle jedoch völliger Unsinn, die gesamte Adjektivdeklinaton einzuführen. Daß die obige “Regel” in bestimmten Fällen nicht zutrifft, ist nicht weiter tragisch, denn Regeln sind modifizierbar.

### 3.1 Darbietungsphase

Ziel dieser Phase ist es, den jeweiligen Dialog frei, in natürlichem Tonfall und mit entsprechender Gestik und Mimik zu sprechen und zu spielen (Butzkamm 1980, 63). Die Erreichung dieses Ziels bereitet einige Mühe. Da japanischen Studenten jedoch sehr an einer zielgerechten Aussprache gelegen ist, nehmen sie diese Mühe auch gerne auf sich. Die bilinguale Methode setzt die Lerner nicht unter Sprechzwang, Sprachvermittlung und Sprachdrill gehen der kommunikativen Phase voran. “Eine kommunikative Phase gleich zu Beginn des Lernzyklus beschränkt jene Möglichkeiten, die sie eigentlich eröffnen will [Hervorhebung im Original]” (Butzkamm 1980, 168). Diejenigen, die Sprachdrill aus dem Unterricht verbannten möchten und gleich auf Kommunikation aus sind, werden damit in der Praxis “nichts anderes erreichen als Stammeln und Stottern, Chaos und Konfusion” (ebd.).

### 3.1.1 Erster Textdurchgang: Phonetisierung und Semantisierung

Im folgenden soll der konkrete Unterrichtsablauf skizziert werden. Dabei werden “alle Studenten” mit  $S_n$ , “einzelne Studenten” mit S und “Lehrkraft” mit L abgekürzt. Die wörtliche Rede ist in Petit gedruckt, Erläuterungen zur wörtlichen Rede stehen in eckigen Klammern. Wir befinden uns jetzt in der dritten bis vierten Unterrichtseinheit.

- L: Sehen Sie bitte zu mir! Sehen Sie bitte hierher! Ich spreche einmal auf deutsch, dann auf japanisch, und dann sprechen Sie. Also, Deutsch, dann Japanisch, dann Deutsch, dann Sie. Aber bitte nicht lesen!

Obwohl die Studenten nicht jedes einzelne Wort kennen, ist doch den meisten der Sinn dieser Anweisung völlig klar. Die Texte sind aufgeschlagen, die Studenten richten ihr Hauptaugenmerk jedoch auf die Lehrkraft. Jeder Satz wird zuerst einmal auf deutsch vorgesprochen, dann semantisiert und anschließend noch einmal auf deutsch vorgesprochen. Die Semantisierung erfolgt mündlich, da gerade bei Dialogen die mündliche Übersetzung ein lebendigeres Textverständnis vermittelt als ein stummes Schriftbild. Sinnlos wäre es dagegen, die Aussprache mit Hilfe von Sätzen/Wörtern üben zu wollen, deren Bedeutung nicht völlig klar ist (siehe Dodson 1967, 13).

- L: Gute Musik hier, nicht? いいですねえ, ここの音楽は。直訳だったら「いい音楽ここはね」。「nicht」は英語の「not」です。いいですねえ, ここの音楽は。Gute Musik hier, nicht?
- Sn: Gute Musik hier, nicht?
- L: Ja, gut. Gute Musik hier, nicht? [L zeigt auf S und läßt einzeln nachsprechen]
- S: Gute Musik hier, nicht?

Während des Vorsprechens werden Intonation und Satzakkente mittels Handzeichen verdeutlicht, auch ein Tafelbild kann dazu zu Hilfe genommen werden. Während im Deutschen der Ton meist nach der ersten, der akzenttragenden Silbe abfällt, steigt im Japanischen der Ton meist nach der ersten Silbe an. Darauf muß im Unterricht viel Aufmerksamkeit verwendet werden. Daß eine zielgerechte Aussprache aber auch die spätere Grammatikarbeit erleichtert, wird deutlich, wenn wir an Probleme wie trennbare/untrennbare Verben denken.

Beim Nachsprechen sind die folgenden Punkte zu beachten:

1. Es muß unbedingt auf die Einhaltung der Prinzipien des Mitleseverfahrens geachtet werden. Die Studenten müssen beim Nachsprechen aufschauen und dürfen nicht ablesen (Butzkamm 1980, 50), sonst interferiert die englische Aussprache. Das Schriftbild dient als Gedächtnisstütze, die das auditive Gedächtnis verlängert, aber nicht ersetzt (ebd.: 54). Daß japanische Studenten bereits mit dem Schriftbild des Englischen vertraut sind, ist indessen nur von Vorteil. Man stelle sich vor, wieviel zusätzliche Probleme im Deutschunterricht auf

uns zukämen, müßten wir auch noch das lateinische Alphabet einführen. Zwischen dem englischen und dem deutschen Schriftbild “überwiegen trotz aller historisch gewachsenen Unterschiede und Ungereimtheiten die Gemeinsamkeiten, die sofort übernommen werden können – vor allem im Konsonatismus” (ebd.: 55). Außerdem werden Kognate und Fremdwörter im Schriftbild sofort erkannt, im Hörbild nicht; gleiches gilt für Homophone wie daß/das (ebd.: 56).

2. Vorsprechen und Nachsprechen müssen unmittelbar aufeinander folgen, daher werden die Studenten auch nicht namentlich aufgerufen (ebd.: 43). Wird fehlerhaft nachgesprochen oder kommt keine unmittelbare Reaktion muß sofort eingegriffen werden (ebd.). Je länger das Nachsprechen hinausgezögert wird, desto mehr verliert sich die zielgerechte Aussprache aus dem Gedächtnis.

3. “Das ganzheitliche Hören und Sprechen von Sprechaktakten geht der Korrektur einzelner Laute voraus, da das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile und die Teile erst vom Ganzen her in ihrer charakteristischen Ausprägung bestimmt werden können” (ebd.: 44). Fehler im suprasegmentalen Bereich wie Wort- und Akzentfehler sorgen häufig dafür, daß Äußerungen, die im lautlichen Bereich ganz akzeptabel sind, nicht verstanden werden (Hirschfeld 1995, 179). So wurde in Versuchen der Satz *Es regnet* mit Akzent auf der zweiten Silbe von *regnet* nur knapp von der Hälfte der muttersprachlichen Hörer richtig verstanden, obwohl er im lautlichen Bereich korrekt artikuliert wurde (ebd.). Die andere Hälfte interpretierte den Satz als *Ist sehr nett* oder *Willst du mit?* oder *Geh ins Bett!* (ebd.).

Butzkamm (1980, 43) definiert den Sprechakt als “kleinste Einheit der Rede, die kraft intonatorischer als auch syntaktisch-semanticischer Eigenschaften potentiell selbständig ist und alleinstehend kommunikativen Effekt zeigen kann”. Den obigen Satz können wir beim Üben der Aussprache in folgende Sprechakte gliedern: *Gute Musik hier* und *Gute Musik* oder auch nur *Musik* und *hier* sowie *nicht?*. Fast alle Bestandteile des Satzes *Gute Musik hier, nicht?* sind somit als selbständige Äußerungen denkbar.

4. Wir sollten streng auf eine intonationsgerechte und lautgetreue Wiedergabe achten und uns nicht mit einem bloßen Ungefähr zufriedengeben (ebd.: 46). Bis die Sätze des Basisdialoges einwandfrei gesprochen werden können, sind mehrere Textdurchgänge notwendig, Perfektion kann nicht beim ersten Durchgang erreicht werden (ebd.). Die Intonation nimmt eine Sonderstellung unter den sprachlichen Eigenschaften ein, denn die Sprechmelodie ist es, die das Kleinkind als frühestes erwirbt und die aufs engste mit Gefühlen, die all unser Handeln und Denken bestimmen, verbunden ist (ebd.). Die Nachahmung fremder Muster verlangt Verleugnung sprachlicher Identität (ebd.). Gerade japanische Kollegen müßten hier mit gutem Beispiel vorangehen und so tun, als wäre das deutsche Intonationsmuster die natürlichste Sache der Welt (vgl. ebd.).

5. Wenn einzeln nachgesprochen wird, müssen nicht aufgeforderte Studenten innerlich mitsprechen, ohne dabei zu flüstern (ebd.: 49). Darauf sollten wir im Unterricht immer wieder hinweisen und entsprechendes Verhalten stets loben. Gelobt werden sollte auch jede gelungene Imitation, auf die wir mindestens mit *Ja, gut* reagieren. Aber selbst bei einer nicht

gelungenen Imitation müssen wir zum Weiterlernen ermutigen, denn schließlich wurde auch Rom nicht an einem Tag erbaut.

Als nächstes möchte ich auf die Probleme bei der Semantisierung zu sprechen kommen und diese anhand der Sätze des Dialoges exemplarisch darstellen. Kehren wir dafür noch einmal zum obigen Beispiel zurück:

L: Gute Musik hier, nicht? いいですねえ, ここの音楽は。直訳だったら「いい音楽ここはね」。「nicht」は英語の「not」です。いいですねえ, ここの音楽は。Gute Musik hier, nicht?

Zur Verdeutlichung des kommunikativen Wertes und des pragmatischen Gehalts einer Äußerung, übersetzen (besser gesagt: dolmetschen) wir Mitteilungsäquivalente (ebd.: 109). Wir übertragen nicht den Wortlaut, sondern den Sinn einer Äußerung und achten dabei auf Kontext und Situation, “so daß die Übersetzung möglichst die gleiche Wirkung wie das Original erzielt” (ebd.: 1989, 186). Bei der bilingualen Methode kommt im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode funktionale Äquivalenz vor formaler Äquivalenz, Entsprechung auf Textebene vor Vokabelgleichungen und die *Parole* vor dem Sprachsystem (ebd.: 1980, 104). “Die wörtliche Übersetzung ist zusätzlich und wird dort eingesetzt, wo die fremdartige Struktur durchsichtig gemacht werden kann und soll” (ebd.: 114). Aber “die kommunikativen Verwendungsmöglichkeiten eines Ausdrucks, auf die es letztlich ankommt, werden nicht über die wörtliche, sondern über die sinngemäße Entsprechung deutlich” (ebd.: 114). Deshalb wird diese wie im obigen Beispiel stets nach der wörtlichen Übersetzung und anderen Erklärungen noch einmal wiederholt.

Fahren wir jetzt mit der Sematisierung des Dialogs fort. Im folgenden möchte ich, von Ausnahmen abgesehen, nur noch die Äußerungen der Lehrkraft darstellen. Die Studenten sprechen weiterhin, wie oben beschrieben, die Äußerungen im Chor und einzeln nach.

L: Ja. [mit steigendem Ton] まあ, そうですね。まあね。ええ, まあ。Ja [mit fallendem Ton]は「はい」という意味です。まあ, そうですね。Ja. [mit steigendem Ton]

Sn/S: Ja. [mit steigendem Ton]

Hier wird der Einfluß der Intonation auf die Bedeutung einer Äußerung deutlich. Manchmal geben wir mehrere Übersetzungen für denselben Satz (ebd.: 109), um zu zeigen, daß auch im Japanischen gleiche Sachverhalte unterschiedlich ausgedrückt werden können (vgl. ebd.: 105) und daß es beim Übersetzen selten Eins-zu-eins Entsprechungen gibt (ebd.: 1989, 189).

L: Sind Sie aus München? ミュンヘンの方ですか。「Sind Sie aus」は英語の「Are you from」です。ミュンヘンの方ですか。Sind Sie aus München?

Hier ist die englische Übersetzung das beste Mittel zur Erklärung der Struktur des Deutschen. Das japanische Mitteilungsäquivalent verdeutlicht dagegen die Sprachebene und zeigt, in welcher Situation so gesprochen werden kann.

L: Nein. いいえ。Nein.

Eine Äußerung, die die Studenten sehr schnell in mitteilungsbezogener Kommunikation anwenden können.

L: Aha. あ, そうですね。Aha.

Sn/S: Aha.

L: Und woher kommen Sie dann? それならどちらの方ですか。Und woher kommen Sie dann? ちょっと長いですね。Woher kommen Sie? どちらの方ですか。どこからいらっしゃいましたか。Woher kommen Sie?

Lange Äußerungssequenzen müssen in kürzere zerlegt werden. Auch hier werden zwei Mitteilungsäquivalente gegeben, wobei eigentlich das zweite die deutsche Struktur deutlicher werden läßt.

L: Und woher kommen Sie? 「und」は英語の「and」で、疑問文を和らげます。「und」がなかったら、ちょっと堅い言い方になります。Und woher kommen Sie?

Der modale Charakter der Konjugation “und” muß unbedingt erklärt werden, ihre Grundbedeutung wird dagegen durch das englische Äquivalent deutlich.

L: Und woher kommen Sie dann? それならどちらの方ですか。「dann」それだったら、つまりミュンヘンではなかったら。それならどちらの方ですか。Und woher kommen Sie dann?

Das japanische Äquivalent für “dann” steht am Satzanfang, so daß es leicht mit “und” zu verwechseln ist.

L: Aus England, aus Bristol. イギリスのブリistolからです。Aus England, aus Bristol.

Hier kann zur Auflockerung die englische Aussprache von “Bristol” geübt werden, mit dem Hinweis, daß im Deutschen viele europäische Ortsnamen in der jeweiligen Landessprache ausgesprochen werden.

L: Oh, das ist interessant. へえ, それは面白いですね。Oh, das ist interessant.

L: Sie sprechen aber schon gut Deutsch. ドイツ語がもう本当にお上手ですね。Sie sprechen aber schon

gut Deutsch. ちょっと長いですね。Sie sprechen Deutsch. ドイツ語を話せますね。直訳だったら、「ドイツ語を話しますね」。但し、意味は「ドイツ語を話せますね」。Sie sprechen Deutsch.

Auch hier zeigt die sinngemäße Übersetzung, daß die Gesamtbedeutung einer Äußerung mehr ist als die Summe der Bedeutungen ihrer einzelnen Wörter. So ist der Satz “Sie sprechen Deutsch” eine Feststellung über die Sprachfähigkeiten des Gegenübers.

L: Sie sprechen gut Deutsch. ドイツ語がお上手ですね。Sie sprechen gut Deutsch.

Sn/S: Sie sprechen gut Deutsch.

L: Sie sprechen schon gut Deutsch. ドイツ語がもうお上手ですね。Sie sprechen schon gut Deutsch.

Sn/S: Sie sprechen schon gut Deutsch.

L: Sie sprechen aber gut Deutsch. ドイツ語が本当にお上手ですね。Sie sprechen aber gut Deutsch. 「aber」も驚きを表わします。つまり、ドイツ語が予想を上回るほど上手ということです。Sie sprechen aber gut Deutsch.

Sn/S: Sie sprechen aber gut Deutsch.

L: Sie sprechen aber schon gut Deutsch.

Sn/S: Sie sprechen aber schon gut Deutsch.

Hier entstehen manchmal Probleme durch die Stellung von “aber” und “schon”, da die Reihenfolge im Japanischen genau umgekehrt ist.

L: Danke. 有難う。どうも。有難うございます。Danke.

Diese Äußerung ist eine der ersten, die die Studenten auch tatsächlich mitteilungsbezogen verwenden.

L: Übrigens. ところで。Übrigens.

Sn/S: Übrigens.

L: Ich heiße Peter Fischer. 私はペーター・フィシャーと申します。Ich heiße Peter Fischer.

Sn/S: Ich heiße Peter Fischer.

Hier genügt ein kurzer Hinweis auf die Verbform der 1. Person Singular. Langwierige Erklärungen zur Konjugation sind an dieser Stelle jedoch unangebracht. Diese gehören in die Verarbeitungsphase.

L: Und wie heißen Sie? お名前は何とおっしゃいますか。Und wie heißen Sie? 「wie」は英語の「how」で、ドイツ語では「What is your name」ではなくて、「How is your name?」です。つまり、お名前はどうか。お名前は何とおっしゃいますか。Und wie heißen Sie?

Die wörtliche Übersetzung darf sogar muttersprachliche Prinzipien verletzen, um die

fremde Struktur in der Muttersprache zu spiegeln (Butzkamm: 1980, 109), wie im Falle von \*お名前はどうですか. Neben die Technik der muttersprachlichen Spiegelung kann auch die der L<sub>2</sub>-Spiegelung, in unserem Falle Englisch, treten: \*How is your name?

- L: Wie bitte? えっ, 何とおっしゃいましたか。相手の言ったことを聞き取れない場合に使います。えっ?  
 Wie bitte?  
 Sn/S: Wie bitte?

Diese Äußerung können die Studenten bei Verständigungsproblemen sehr bald im Unterricht praktisch anwenden.

### 3.1.2 Weitere Textdurchgänge: Konsolidierung

Die nächsten Schritte dienen der Festigung des bisher Erlernten. Zur abwechslungsreichen Gestaltung der Textarbeit, kommen die folgenden Durchgänge in Frage (vgl. Butzkamm 1980, 59f.).

#### 2. Textdurchgang

- L: Gut, danke schön. Sehen sie bitte auf den Text! Ich lese, Sie hören.

Diese Anweisung wird von den Studenten ohne weiteres verstanden. Der Text wird vorgelesen, die Studenten lesen leise mit. Der Dialog kann jetzt in seiner Gesamtheit, "ohne Verzerrung durch ungelenke Nachsprechversuche" (ebd.: 59) wahrgenommen werden.

#### 3. Textdurchgang:

- L: Gut, danke. Jetzt machen Sie bitte den Text weg./Machen Sie bitte das Buch zu. Ich lese, Sie hören.

Auch mit dieser Anweisung haben die Studenten keine Probleme. Der Text wird noch einmal vorgelesen, die Studenten hören jetzt bei geschlossenen Texten zu. Wieder erfahren sie den Text in seiner Ganzheit, diesmal jedoch nicht als Lesestück.

#### 4. Textdurchgang:

- L: Gut. Wir machen den Text noch einmal, もう一度, noch einmal. Ich spreche deutsch, dann japanisch, dann deutsch, dann sprechen Sie.

Hier wird das Grundprinzip der bilingualen Methode wieder deutlich: Einsprachigkeit in anwendungsbezogenen Phasen, Verwendung der Muttersprache zur Schaffung von Situations- und Strukturverständnis. Der deutsche Ausdruck "noch einmal" ist neu und wird daher auf japanisch erklärt. Die Studenten verstehen jetzt seine Bedeutung, ohne den Ausdruck

jedoch aktiv gebrauchen zu können.

Im Unterschied zu Butzkamm wiederhole ich an dieser Stelle meist den ersten Textdurchgang bei geschlossenen Texten noch einmal. Diesmal wird bei der Semantisierung jedoch nur die sinngemäße Übersetzung gegeben, so daß dieser Durchgang zügiger als der erste beendet werden kann.

#### 5. Textdurchgang:

- L: [schreibt Peter und Linda an die Tafel] Jetzt sage ich einen Satz, zum Beispiel, 例えば, zum Beispiel: 'Das ist interessant.' Und Sie sagen den Sprecher, その話し手, den Sprecher. Also, ich: 'Das ist interessant.' Und Sie: Peter.
- L: Sind Sie aus München?
- S: Peter.
- L: Und wie heißen Sie?
- S: Peter.
- L: Danke.
- S: Linda. [usw.]

Diese Anweisung wird nur selten sofort verstanden, meist ist es nötig, das Wort "Sprecher" an der Tafel zu erklären. Auch bei diesem Durchgang sind die Texte geschlossen. Die Studenten nennen den Sprecher des jeweiligen Satzes. Die Reihenfolge der Sätze ist verändert.

#### 6. Textdurchgang:

- L: Gut. Nehmen Sie bitte den Text./Machen Sie bitte das Buch auf. Noch einmal: Deutsch, dann Japanisch, dann Deutsch. Und dann sprechen Sie. Sehen Sie bitte zu mir, nicht lesen.

Fast die gleiche Anweisung wurde schon einmal zu Beginn des ersten Textdurchganges gegeben. Dieser Durchgang ist eine Wiederholung des ersten und beendet die Konsolidierungsphase. Wir werden jetzt nicht mehr jeden Satz so intensiv üben müssen wie zu Beginn der Darbietungsphase.

### 3.1.3 Rückübersetzen

Bisher waren die Studenten hauptsächlich damit beschäftigt, fremde Laute, Lautkombinationen und eine fremde Sprachmelodie auditiv zu erfassen und zugleich neue sprechmotorische Koordinationen zu bilden und zu habitualisieren (Butzkamm 1980, 60). Diese Probleme sind noch nicht bewältigt, nehmen aber die Lerner nicht mehr völlig in Anspruch (ebd.). Die nächsten Arbeitsschritte zielen auf eine stabile Verknüpfung von Bedeutung und Lautung (ebd.).

## 7. Textdurchgang:

- L: Machen Sie bitte den Text weg./Machen Sie bitte das Buch zu. Ich spreche japanisch und Sie deutsch. Also, ich sage "それは面白いですね", und Sie sagen 'Das ist interessant'. Gut, dann, ミュンヘンの方ですか。
- S: Sind Sie aus München?
- L: 私はペーター・フィシャーと申します。
- S: Ich heiÙe Peter Fischer.
- L: それならどちらの方ですか。
- S: Und woher kommen Sie dann? [usw.]

Bei der Rückübersetzung reagieren die Lerner bei geschlossenen Texten auf einen muttersprachlichen Stimulus, Wort-zu-Wort-Übersetzungen sind dabei selten (ebd.). Diese Erfahrung von Butzkamm kann ich aus der eigenen Unterrichtspraxis bestätigen. Allerdings sollten bei diesem Textdurchgang auch wirklich nur die Sätze des Basisdialoges abgerufen werden. Die Antwort der Studenten muß prompt erfolgen, wenn sie zögern, muß sofort eingegriffen werden. In diesem Falle gibt die Lehrkraft die Antwort selbst, die von den Studenten wiederholt werden muß. Auch bei diesem Textdurchgang ist natürlich auf eine zielgerechte Aussprache zu achten.

## 8. Textdurchgang

- L: この会話の中から, 一番早く思い出す文章を言って下さい。

Diese Anweisung kann noch nicht auf deutsch gegeben werden, eine Aufgabe für später. Die Studenten sollen jetzt ohne Stimulus irgendeinen Satz aus dem Dialog nennen. Dies ist eine sehr einfache Kontrolle über den Erfolg der bisherigen Arbeit, denn Sätze, die überhaupt nicht oder nicht zielgerecht genannt werden, müssen noch einmal geübt werden (ebd.: 62). "Zumeist deckt dieses freie Hersagen Fehlkalkulationen des Lehres auf. Er hat die Schwierigkeiten eines Satzes unterschätzt . . . Diesen Fehler kann er jetzt ausbügeln, indem er den betreffenden Satz mehrmals nachsprechen läÙt" (ebd.).

## 3.1.4 Zielschritte

## 9. Textdurchgang:

- L: [hält den Dialog hoch und deckt mit einem Papier den deutschen Teil ab, so daß nur der japanische Teil sichtbar bleibt] では, 一人で暗記しましょう。

Auch diese Anweisung kann noch nicht auf deutsch gegeben werden. Die Studenten lernen jetzt in Einzelarbeit den Dialog auswendig. Die Gestaltung des Lehrmaterials kommt ihnen dabei sehr entgegen, da die deutsche und die japanische Version nebeneinanderstehen.

Der Dialog kann somit Satz für Satz auswendig gelernt werden.

#### 10. Textdurchgang:

L: Gut, danke. Und jetzt zu zweit, 二人で, zu zweit.

Dieser Durchgang ist der letzte Schritt vor der Generalprobe, die Studenten lernen den Dialog jetzt paarweise auswendig. Dabei müssen sie sich einander zuwenden und laut miteinander sprechen. Dieser Arbeitsschritt muß gut überwacht werden, sollte ein bestimmter Fehler vermehrt auftreten, wird nochmals im Plenum geübt (ebd.: 67).

#### 11. Textdurchgang:

L: Gut, machen Sie bitte den Text weg./Machen Sie bitte das Buch zu. Wer möchte? やりたい人は、wer möchte? Ja, bitte. Stehen Sie bitte auf und kommen Sie hierher.

Dieser Durchgang ist die Generalprobe aller bisher geleisteten Arbeit. Die Studenten spielen jetzt mit verteilten Rollen den Dialog.

“Ein Schüler, der eine bestimmte vorgegebene Äußerung jetzt nicht frei vom Text, im natürlichen Tonfall, bei voller Zuwendung zum Partner und im Bewußtsein der Gesamtsituation sprechen kann, kann normalerweise über diese Äußerung auch an keiner anderen Stelle frei und spontan verfügen. . . . Alle früheren Textdurchgänge und Lernstadien sind von diesem Ziel her legitimiert, als sukzessive Annäherung an die Endgestalt. Die Textdurchgänge sind deshalb nicht als additive Reihung zu verstehen, sondern mit jedem Schritt sollen frühere Lernresultate im Hinblick auf die Endgestalt überformt und verändert werden” (ebd.).

Beim Vorspielen ist unbedingt darauf zu achten, daß die Dialoge nicht gefühllos heruntergeleiert werden. Der deutsche Text muß die gleiche Wirkung erzielen wie das japanische Original.

### 3.2 Verarbeitungsphase

Die Satzmuster des Ausgangsdialoges werden jetzt durch bilinguale und monolinguale *mündliche* Übungen variiert und in das schon vorhandene sprachliche Repertoire der Lerner eingebunden (ebd.: 70). In unserem Falle beschränkt sich dieses jedoch auf einen einzigen Basisdialog, so daß die Möglichkeiten noch sehr begrenzt sind. Dennoch sind Übungen möglich, wie im folgenden gezeigt werden soll. Auch jetzt muß die Antwort der Studenten prompt erfolgen, um wörtliche Übersetzungen zu vermeiden. Fangen die Studenten an nachzudenken, muß sofort eingegriffen werden. Grundsätzlich müssen Strukturübungen wie ein Feuerwerk abgebrannt werden.

### 1. Lexikalische und morphologische Variation syntaktischer Muster (Subjekt + Verb + Ergänzung):

- L: それは面白いですね。  
 S: Das ist interessant.  
 L: それはいいですね。  
 S: Das ist gut.  
 L: それはいい音楽ですね。  
 S: Das ist gute Musik.  
 L: こちらはペーター・フィシャーさんです。  
 S: Das ist Peter Fischer. [usw.]

Die Struktur der japanischen Sätze spielt bei diesen Übungen keine Rolle, wichtig ist die Strukturähnlichkeit in der Zielsprache. Ebenso sind folgende Beispiele möglich:

- L: 私は長谷川沙羅と申します。  
 S: Ich heiße Sara Hasegawa (Hasegawa Sara).  
 L: 私はドイツ語を話せます。  
 S: Ich spreche Deutsch.  
 L: 私は福岡から来ました。  
 S: Ich komme aus Fukuoka.  
 L: ドイツ語をお話しになれますね。  
 S: Sie sprechen Deutsch.  
 L: 東京の方ですね。  
 S: Sie sind aus Tokio.  
 L: 長崎からいらっしゃいましたね。  
 S: Sie kommen aus Nagasaki.  
 L: ペーター・フィシャーさんですね。  
 S: Sie sind Peter Fischer.  
 L: お名前はリング・ソールトさんとおっしゃいますね。  
 S: Sie heißen Linda Salt. [usw.]

Die obigen Beispiele zeigen, daß selbst auf dieser Lernstufe Sätze gebildet werden können, die für die Studenten kommunikativen Wert besitzen, die sie für eigene reale Kommunikationsbedürfnisse verwenden können. Diese Übungen sind schließlich kein Selbstzweck, sondern sollen zur Kommunikation hinführen.

Als nächstes Ja-Nein Fragen:

Satzfragen (Verb + Subjekt + Ergänzung):

- L: 福岡の方ですか。  
 S: Sind Sie aus Fukuoka?  
 L: 田中真理さんですか。  
 S: Sind Sie Mari Tanaka (Tanaka Mari)?  
 L: 田中真理さんとおっしゃいますか。  
 S: Heißen Sie Mari Tanaka (Tanaka Mari)?  
 L: 熊本からいらっしゃいましたか。  
 S: Kommen Sie aus Kumamoto?  
 L: ドイツ語を話されますか。  
 S: Sprechen Sie Deutsch?  
 L: それは面白いですか。  
 S: Ist das interessant?  
 L: それはいい音楽ですか。  
 S: Ist das gute Musik? [usw.]

Die Möglichkeiten Ergänzungsfragen zu bilden, sind dagegen noch sehr beschränkt, da nur die Fragewörter “wie” und “woher” bekannt sind. Das gilt auch für syntaktische Variationen. Die Verneinung mit “nicht” ist auf dieser Stufe noch zu schwierig.

## 2. Erweiterung syntaktischer Muster

(Subjekt + Verb + Angabe + Ergänzung):

- L: それは本当に面白いですね。それは面白いなあ。  
 S: Das ist aber interessant.  
 L: それは本当にいい音楽ですね。それはいい音楽だなあ。  
 S: Das ist aber gute Musik.  
 L: ドイツ語がお上手ですね。  
 S: Sie sprechen gut Deutsch. [usw.]

## 3. Monoguale Übungen sind auch nur begrenzt möglich:

- L: Ich heiße Andreas Kasjan.  
 S: Wie bitte? Wie heißen Sie?  
 L: Ich komme aus Frankfurt.  
 S: Wie bitte? Woher kommen Sie? [usw.]
- S<sub>1</sub>: Ich komme aus Oita. Und woher kommen Sie?  
 S<sub>2</sub>: Aus Kumamoto.  
 S<sub>1</sub>: Ich heiße Mari Tanaka. Und wie heißen Sie?  
 S<sub>2</sub>: Ken Fukumoto. [usw.]

Mit jedem neuen Text nehmen die Variationsmöglichkeiten rasant zu, dies soll in Teil III dieser Arbeit gezeigt werden. Diese Übungen sind gleichzeitig auch Grammatikarbeit, denn Studenten, die in der Lage sind, schnell und fehlerlos zu dolmetschen, haben die dazu notwendige Grammatik schon gemeistert.

### Schlußbemerkung

Nach anderthalb bis zwei Doppelstunden ist das in dieser Arbeit vorgestellte Pensum meist erledigt. Das vor Beginn der Dialogarbeit eingeübte unterrichtliche Funktionsvokabular, konnte in der Praxis angewendet und noch besser in das passive Repertoire der Studenten eingebaut werden. Auch verfügen sie jetzt aktiv über die Sätze des Basisdialogs und können diese zum Ausdruck eigener Bedürfnisse verwenden. Viele Studenten benutzen z. B. auf dieser Stufe bereits den Ausdruck *Danke* mitteilungsbezogen.

Allerdings ist das aktive sprachliche Repertoire noch sehr begrenzt, da auch die Variationsmöglichkeiten, die sich aus unserem Dialog ergaben, nicht sehr groß sind. Ein solides Fundament ist jedoch gelegt, auf dem sich weiter aufbauen läßt. Was die Grammatik angeht, so beherrschen die Studenten jetzt die Wortstellung einfacher Aussage- und einfacher Fragesätze sowie die Verbformen, der 1. Person Singular und der 3. Person Plural. In der Fortsetzung dieser Arbeit soll dann auf die Integration der Sprachanwendungsphase und der bewußten Grammatikarbeit in den Unterricht näher eingegangen werden.

### Bibliographie

- Butzkamm, Wolfgang 1980. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang 1989. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Dodson, C. J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman.
- Gerdes, Mechthild u.a. 1987. *Themen 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Lehrerhandbuch*. 2. Aufl. Ismaning: Hueber, 1984<sup>1</sup>.
- Hirschfeld, Ursula 1995. "Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer." *Deutsch als Fremdsprache*, 32(3), 177-182.
- Kasjan, Andreas 1994. "Notbehelf oder positive Lernhilfe? Zur Auseinandersetzung um die Rolle der Muttersprache bei der Semantisierung im Fremdsprachenunterricht." *Kairos* 32, 86-105.
- Kasjan, Andreas 1995. "Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten I: Die Einführung in die Aussprache und das unterrichtliche Funktionsvokabular." *Dokufutsu Bungaku Kenkyu* 45, 159-171.
- Knapp-Pothoff, Annelie u. Knapp, Karlfried 1982. *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wode, Henning 1988. *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.