

Einstellungen und Meinungen von Studierenden im ersten Semester des Fachs Germanistik

Carsten WAYCHERT

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich wichtige Ergebnisse meiner Fragebogenuntersuchung vorstellen, die ich im Sommersemester 2018 mit Studienanfängern im Fach Germanistik (ドイツ語専攻) durchführte. Ziel dieser Untersuchung ist, im Kontext eines kommunikativen und lernerzentrierten Fremdsprachenunterrichts die Perspektive der Lernenden systematisch zu ermitteln.

Die Fragebögen waren auf Deutsch und Japanisch verfasst und bestanden sowohl aus offenen als auch geschlossenen Fragen.

In einer ersten Umfrage wurden zu Beginn des Semesters alle Studienanfänger in den Kaiwa-Klassen *G1* und *G2* befragt, um zu erfahren, mit welchen Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht und mit welchen Erwartungen an den Deutschunterricht die Germanistikstudenten ihr Studium beginnen.

In einer zweiten Umfrage am Semesterende sollten die Studierenden aus der von mir unterrichteten *G2*-Klasse den gemeinsamen kommunikativen Unterricht bewerten.

Keywords: Unterrichtsforschung, Lernerperspektive, Germanistik, Active Learning, Kommunikativer Deutschunterricht

Mit welchen Vorstellungen von einem Fremdsprachenunterricht beginnen Studierende ihr Studium der Germanistik an der Fremdsprachenfakultät der Kyoto Sangyo-Universität? Was denken sie am Ende des ersten Semesters über den kommunikativen Deutschunterricht? Da in einem lernerzentrierten Sprachunterricht die Studierenden maßgeblich über Erfolg und Misserfolg von Lern- und Unterrichtsprozessen entscheiden, darf bei einer Analyse des Unterrichtsgeschehens die Perspektive der Lernenden nicht fehlen. Um den eigenen Unterrichtsalltag an dieser Universität besser zu verstehen, habe ich daher im Sommersemester 2018 versucht, die Lernerperspektive systematisch durch den Einsatz zweier Fragebögen zu ermitteln. Zu Semesterbeginn wurden alle Germanistikstudenten in den Kaiwa-Klassen *G1* und *G2* zu ihren Einstellungen gegenüber dem bisher erlebten Fremdsprachenunterricht und zu ihren Erwartungen an den bevorstehenden Deutschunterricht befragt. Die Umfrage am Semesterende beschränkte sich dagegen auf die von mir unterrichtete Klasse *G2*, um den gemeinsamen Unterricht von den Teilnehmern bewerten zu lassen. Wichtige Ergebnisse dieser Fragebogenuntersuchung möchte ich in dem vorliegenden Beitrag vorstellen.

Zu Beginn meines Beitrages gebe ich einen kurzen Überblick über aktuelle empirische Arbeiten,

die im japanischen Kontext die Lernermeinungen zu einem kommunikativen Deutschunterricht untersucht haben (Abschnitt 1). Anschließend skizziere ich die Rahmenbedingungen meines Unterrichts und die Methodik der Fragebogenuntersuchung (Abschnitt 2). Wichtige Ergebnisse der ersten Untersuchung zu Beginn des Sommersemesters stelle ich in Abschnitt 3, weitere Ergebnisse der zweiten Umfrage am Ende des Sommersemesters in Abschnitt 4 vor.

1. Forschungskontext

Spätestens seit der Jahrtausendwende gibt es auch in Japan eine breite Diskussion darüber, inwieweit kommunikativer bzw. aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht innerhalb des schulischen und universitären Kontextes umsetzbar ist. Bei vielen englisch- und deutschsprachigen Arbeiten zu diesem Thema handelt es sich jedoch in der Regel um Erfahrungsberichte oder Beiträge methodologisch-konzeptioneller Art,¹⁾ deren Autoren aufgrund von Lerntraditionen, der institutionalisierten Test- und Examenskultur sowie verschiedener historischer, gesellschaftlicher und kultureller Faktoren eine japanische bzw. ostasiatische Lernkultur attestieren, die sich u.a. in einer höheren Bedeutung von Schriftlichkeit gegenüber dem Sprechen sowie in einem passiven Unterrichtsverhalten seitens der Fremdsprachenlerner manifestiere.

Vor dem Hintergrund, dass Fremdsprachenlernen ein Prozess ist, der durch die Wahrnehmung aller Beteiligten entscheidend beeinflusst wird, sind jedoch empirische Forschungen unabdingbar, d.h. systematische und datengeleitete Untersuchungen, die unmittelbar den Unterricht und dessen Teilnehmer zum Gegenstand haben. In diesem Zusammenhang beschränkt sich wiederum eine Vielzahl empirischer Arbeiten auf die Perspektive der Lehrenden und spiegelt deren Alltagstheorien wider (vgl. Cheng 2000; Littlewood 2013). Cheng (2000) z.B. kritisiert die o.g. kulturelle Zuschreibung eines typisch ostasiatischen Lernertypen als eine Übergeneralisierung, die den Blick auf andere Ursachen von Unterrichtsproblemen (z.B. ungeeignete Unterrichtsmethodik, sprachliche Überforderung der Lernenden oder deren fehlende Motivation) verstellt. Diese Kritik wird durch verschiedene Studien, welche die Lernerperspektive miteinbeziehen, empirisch unterstützt.²⁾

Auch im Kontext Deutschunterricht in Japan kann eine typische japanische Lernkultur empirisch nicht bestätigt werden. Die bisher umfangreichste empirische Studie von Boeckmann (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass sich kommunikative Methoden und Unterrichtsformen in Japan durchaus erfolgreich umsetzen lassen. Anstatt die im Unterricht auftretenden Probleme verallgemeinernd auf eine typische japanische Lernkultur zurückzuführen, lassen sich Lösungen „nur bei genauer Analyse der jeweiligen lokalen Lehr- und Lernsituation finden“ (ebd.: 276). Auf der anderen Seite gibt die Grammatikarbeit mit ihren festen Regeln den Lernenden oft auch Sicherheit. Diese

Inkonsistenz ist bereits von Slivensky (1996) in ihrer Lehrwerkanalyse beschrieben worden. Viele der knapp 840 japanischen Deutschlernenden gaben dort an, dass nicht-kommunikative Lehrbücher, die der Grammatik-Übersetzungsmethode folgen, zwar uninteressant, aber für das Sprachenlernen durchaus effektiv seien. Diese Ambivalenz gegenüber einem kommunikativen Deutschunterricht wurde u.a. von Terada & Holzer-Terada (2002) und von Schart (2005) bestätigt. Der relativ hohe Stellenwert der Grammatik wird auch in anderen Studien betont (Kutka et al. 2010; Ishitsuka 2010), wobei Kutka et al. aufzeigen, dass mit zunehmender Lerndauer und -erfahrung der expliziten Vermittlung von Grammatik weniger Bedeutung beigemessen wird. Bei den zumeist qualitativen Untersuchungen von Schart (2005; 2013) finden sich in den Lernerantworten genügend Hinweise darauf, dass innerhalb eines aufgabenorientierten Deutschunterrichts andere Themen und Fertigkeiten, wie zum Beispiel Lern- und Kommunikationsstrategien oder kooperatives Lernen in den Mittelpunkt des Lernprozesses rücken. In ihrer quantitativen Studie mit 657 Deutschlernenden zeigt Fujiwara (2016) auf, dass diese zwar als Lernziel eine zwischenmenschliche Kommunikation in der Fremdsprache befürworten, jedoch einer induktiven Grammatik- und Wortschatzvermittlung – bei relativ hoher Standardabweichung – kritisch gegenüberstehen. Aus ihren Ergebnissen schließt sie, „dass sich studentische Lernende aufgrund der Konfrontation traditioneller, gewohnter Lehr- und Lernhaltung mit den jüngsten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Erwartungen und ihren individuellen Lernzielen im Übergangsprozess vom herkömmlichen zum kommunikativen Sprachlernen befinden“ (ebd: 532). Ein weiteres wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass die studentischen Bewertungen je nach Unterrichtskontext stark variieren können.

Während im Jahr 2001 der JDV³⁾ die Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung veröffentlichte, in der u.a. 2.831 Deutschlernende aus ganz Japan nach ihren Einstellungen befragt wurden, folgte dann 2015 eine weitere Untersuchung der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG) mit 3.947 Deutschlernenden (davon 3.450 an Universitäten Studierende). In dem Beitrag zu meiner Fragebogenuntersuchung mit 293 Wahlpflichtstudierenden des Fachbereichs Kultur- und Literaturwissenschaft an der Ritsumeikan Universität (Waychert 2016a) habe ich daraus bereits relevante Ergebnisse aufgegriffen. Sowohl in dieser Untersuchung als auch in einer weiteren mit 75 Germanistikstudenten an der Fremdsprachenhochschule Kyoto (Waychert 2016b) waren zentrale Ergebnisse, dass die Deutschlernenden bei Studienbeginn relativ klare Vorstellungen davon haben, welche Art von Fremdsprachenunterricht sie als unbefriedigend und demotivierend empfinden. In Bezug auf einen guten bzw. erfolgreichen Unterricht formulierten sie – wenn auch z.T. recht vage – den Wunsch, die Fremdsprache im Unterricht aktiv zu üben und kommunikativ anwenden zu können. Mit einem kommunikativen Deutschunterricht konfrontiert, zeigte die große Mehrheit das Bewusstsein und die Bereitschaft, sich kooperativ am Unterricht zu beteiligen und stand verschie-

denen Unterrichtstechniken aufgeschlossen gegenüber. Deshalb war es mir sehr wichtig, nun auch an diesem Fachbereich die Einstellungen und Meinungen der Studierenden im Fach Germanistik zu untersuchen, um Gemeinsamkeiten und ggf. Unterschiede herauszuarbeiten.

2. Unterrichtskontext und Forschungsmethodik

Im Sommersemester 2018 unterrichtete ich den Intensivkurs G2 専攻ドイツ語(会話) I an der Kyoto Sangyo-Universität. Da ich jedoch mit der Erstbefragung das Ziel verfolgte, die grundlegenden Einstellungen möglichst aller Germanistikstudierenden des ersten Studienjahres zu erfassen, wurde der Fragebogen zu Semesterbeginn in beiden Kommunikationsklassen (G1 und G2) eingesetzt. Der zweiseitige Fragebogen bestand sowohl aus offenen als auch geschlossenen Fragen, die auf Deutsch und Japanisch verfasst waren und zum Ziel hatten, die studentischen Vorstellungen zum Fremdsprachenunterricht sowie ihre Erwartungen an den Deutschunterricht zu untersuchen. In der letzten Unterrichtsstunde des Sommersemesters wurde dann ein zweiter Fragebogen⁴⁾ verteilt, in dem es nun auch bei allen geschlossenen Fragen die Möglichkeit zur Kommentierung gab. Mit diesem Fragebogen sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, den Unterricht des gemeinsamen Semesters zu bewerten und kritisch zu kommentieren, wobei ich mich natürlich auf den eigenen Unterrichtskontext, d.h. auf die eine von mir unterrichtete Kommunikationsklasse beschränkte.

Bei der Auswertung wurden die Antworten übersetzt und inhaltlich gleiche bzw. ähnliche Antworten zusammengefasst und zu Kategorien aggregiert.

3. Erstbefragung

Mit der ersten Befragung sollten die Lernenden v.a. ihre persönlichen Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und ihre Erwartungen an den Deutschunterricht im Besonderen verbalisieren sowie verschiedene Lernziele bewerten. Insgesamt beantworteten 54 Studierende die Umfrage, worunter sich auch mindestens zwei Wiederholer aus dem letzten Jahrgang befanden.

3.1 Warum haben Sie Germanistik als Studienfach gewählt?

Um die Studierenden besser kennenzulernen, sollten zunächst die Motive für deren Studienwahl ermittelt werden. Durch die Auswertung und Kodierung der insgesamt 54 Antworten ergaben sich 72 Items mit folgenden Kategorien:

Tabelle 1 Warum haben Sie Germanistik als Studienfach gewählt?

Interesse an Land und Kultur (40%) Interesse an deutscher Kultur, Geschichte, Fußball, Wirtschaft, Literatur, Architektur, Landschaft, Essen / Deutschland als wichtiges Land in Europa bzw. der EU
Zukunftspläne (18%) Möchte nach Deutschland fahren / möchte im Ausland studieren / möchte sich vor Ort mit den Menschen austauschen / möchte beruflich mit Deutsch bzw. Deutschland zu tun haben
Interesse an Sprache (17%) Möchte Deutsch lernen / Deutsch ist, wirkt cool
Universitäre Aufnahmeprüfung (11%) Das Ergebnis ließ an der Abteilung für europäische Sprachen nur die Germanistik zur Auswahl. / Deutsch war nur Sprache zweiter Wahl
Empfehlungen/Erfahrungen (8%) Empfehlungen durch Familie oder Lehrer / war schon einmal in Deutschland
Ohne besondere Begründung (6%)

Mit Ausnahme der Kategorie „Universitäre Aufnahmeprüfung“, die eine Besonderheit der Abteilung für europäische Sprachen an dieser Universität darstellt, werden die anderen Motive auch in meinen beiden anderen Untersuchungen – wenn auch mit etwas anderer Gewichtung – genannt (Waychert 2016a; 2016b).

3.2 Wie schätzen Sie sich selbst als Fremdsprachenlerner ein?

Auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) bewerten sich die 54 Befragten mit einem Durchschnittswert von 2,58 (SD = 0,68) ungefähr im mittleren Bereich. Die Selbsteinschätzung als schlechte bzw. sehr schlechte Fremdsprachenlerner ist jedoch mit 45% für Studierende, die ihr Studium an einer Fakultät für Fremdsprachen beginnen, auffallend hoch, wenn auch etwas besser als der Mittelwert 2,55 bei den Germanistikstudenten der Fremdsprachenhochschule Kyoto.

3.3 Was ist für Sie ein guter Fremdsprachenunterricht?

Die qualitativ ausgewerteten Vorstellungen eines guten Unterrichts sind in folgenden Kategorien zusammengefasst (68 Items):

Tabelle 2 Was ist für Sie ein guter Fremdsprachenunterricht?

Kommunikation (44%) Sprechen, miteinander kommunizieren / Deutsch hören und sprechen / alle vier Fertigkeiten / Aussprache üben / Gelerntes anwenden / sich mit Muttersprachler austauschen / durch Filme und Musik lernen
Lernen können und Lernerfolg (35%) Einfach zu verstehen / man kann konzentriert arbeiten, denken / viel üben / den Unterricht vorbereiten und nachbereiten / Selbststudium / man lernt etwas Neues, Nützliches / man bekommt Tipps
Aktivitäten (10%) Praktischer Unterricht / <i>active learning</i>
Spaß (10%) Spaß haben, mit Spaß lernen / Unterricht ist interessant

Besonders die ersten drei Kategorien weisen Merkmale eines lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts auf, wobei lediglich die erste Kategorie auf einen Unterrichtskontext beschränkt ist, in dem die Vermittlung und Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Auffallend ist zudem, dass es (fast) keine Nennungen gibt, in denen die Lehrkraft auftaucht.

3.4 Was ist für Sie ein schlechter Fremdsprachenunterricht?

Die in 3.3 präsentierten studentischen Antworten werden durch deren Angaben zu einem schlechten Unterricht aufschlussreich ergänzt (69 Items).

Tabelle 3 Was ist für Sie ein schlechter Fremdsprachenunterricht?

Lehrervortrag (45%) Nur der Lehrer spricht / nur zuhören / nicht sprechen können / einseitiger Unterricht / nur mitschreiben, viel schreiben / passiver Unterricht bzw. nicht aktiv / viel lesen
Schlechte Methodik (26%) Nur mit dem Lehrbuch, nur Tafel, nur nach Lehrplan / viel bzw. nur auswendig lernen / nur Übungen lösen / nur Grammatik und Wörter lernen / ohne Gruppenarbeit
Schlechte Atmosphäre (18%) Unterricht ist langweilig, nicht interessant, ermüdend / in der Klasse ist es still / andere Studenten sind unmotiviert
Fehlender Lernerfolg (8%) Zu schnelle Vorgehensweise / man kann dem Lernstoff nicht folgen / Gelerntes ist unnütz / Man kann nichts entdecken

Die in allen Kategorien aufgeführten Angaben entsprechen sowohl in der prozentualen Verteilung als auch in den wörtlichen Formulierungen weitgehend den Ergebnissen meiner beiden anderen Untersuchungen (vgl. Waychert 2016a; 2016b). Aussagen zu einem lehrerzentrierten Frontalunterricht, der die Studierenden durch fehlende Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten in die Rolle von inaktiven Zuhörern zwingt, sind in der ersten Kategorie zusammengefasst. Innerhalb dieser mit Abstand größten Kategorie finden sich viele fast wortgleiche Formulierungen, die einen nicht-lernerzentrierten und nicht-handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht charakterisieren.

3.5 Was erwarten Sie von diesem Unterricht?

In der folgenden Tabelle ist die Verteilung der 61 Items angegeben:

Tabelle 4 Was erwarten Sie von diesem Unterricht?

Prozedurales Können (52%) (Viel) Deutsch miteinander sprechen, kommunizieren können / einfache Alltagsgespräche führen / alle bzw. verschiedene Fertigkeiten entwickeln, v.a. Sprechen, auch Hören
Deklaratives Wissen (21%) Sprachkenntnisse bzw. Grundlagen aneignen / Wissen über Grammatik und Kultur / sich an die deutsche Sprache gewöhnen

Affektive und persönliche Erwartungen (16%) Mit Spaß und Freude lernen
Aussprache (5%) Aussprache üben und verbessern
Keine konkreten Erwartungen (5%)

Unabhängig von den zuvor aufgeführten Antworten kann es nicht überraschen, dass die Germanistikstudenten eines Kaiwa-Kurses v.a. Erwartungen an die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen bilden. Items, die die Aussprache betreffen, sind in einer eigenen Kategorie aufgeführt, da sich Ausspracheübungen nicht auf einen kommunikativen Unterricht beschränken müssen.

3.6 Wie wichtig ist Ihnen die Entwicklung einzelner sprachlicher Kompetenzen?

Die Bewertung erfolgte anhand einer fünfstufigen Antwortskala zwischen 1 (unwichtig) und 5 (sehr wichtig). Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der aggregierten Einzelwertungen sowie die arithmetischen Mittelwerte (M).

Tabelle 5 Wie wichtig ist Ihnen die Entwicklung einzelner sprachlicher Kompetenzen?

(n=51)						
Fertigkeit Deutsch	sehr wichtig	wichtig	weder noch	nicht so wichtig	unwichtig	M
Sprechen	40	8	2	—	1	4,69
Schreiben	20	21	9	1	—	4,18
Hören	39	10	2	—	—	4,72
Lesen	24	19	7	1	—	4,29

Auch wenn zuvor bei den qualitativ ausgewerteten Antworten die Entwicklung der Sprechkompetenz am häufigsten genannt wurde, finden wir hier eine hohe Bewertung aller vier Fertigkeiten. Die Deutschlernenden im Fach Germanistik scheinen sich daher der Relevanz kommunikativer Kompetenzen durchaus bewusst zu sein, auch wenn der Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten auffällig ist. Die relativ niedrige Bewertung der Fertigkeit Schreiben deckt sich weitgehend mit den Ergebnissen meiner beiden anderen Untersuchungen (3,80 bzw. 4,34) und kann dahingehend interpretiert werden, dass Studierende mit dieser Aktivität die schriftbezogenen Tätigkeiten des traditionellen Unterrichts (schriftliche Übungen, Hausaufgaben sowie Tests) verbinden und weniger die Zielfertigkeit eines mitteilungsorientierten Schreibens. Vor dem Hintergrund unterrichtlicher Erfahrungen lässt sich ebenso die *relativ* niedrige Bewertung der Fertigkeit Lesen interpretieren.

3.7 Wie wichtig sind Ihnen weitere Unterrichts- und Lernziele?

Des Weiteren sollten die Studierenden folgende Unterrichtsziele bewerten. In der rechten Tabellenspalte sind links die Mittelwerte von 51 Antwortenden angegeben, rechts in Klammern die Standardabweichungen (SD).

Tabelle 6 Wie wichtig sind Ihnen weitere Unterrichts- und Lernziele?

Weitere Unterrichts- und Lernziele	M (SD)
1. Der Unterricht sollte in einer vertrauensvollen und motivierenden Atmosphäre stattfinden.	4,61 (0,72)
2. Die Teilnehmer sollten die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Ideen in den Unterricht einzubringen.	3,67 (0,83)
3. Die Studierenden sollen durch Projekt- und Gruppenarbeit usw. die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.	4,20 (0,66)
4. Die Studierenden sollen durch den Unterricht lernen, miteinander zu kooperieren.	4,20 (0,89)

Die sehr hohe Bewertung der ersten Aussage kann nicht überraschen. Jedoch zeigen zudem die Werte der Unterrichtsziele 3 und 4 eine hohe Grundbereitschaft der Studienanfänger für kooperative und autonomiefördernde Unterrichtsformen.

3.8 Zwischenfazit Erstbefragung

Die Studienanfänger haben aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen klare Vorstellungen davon, welche Art von Fremdsprachenunterricht sie als unbefriedigend und demotivierend empfinden und lehnen die Rolle des passiv-schweigenden Zuhörers ab (vgl. auch Schart 2005; Waychert 2016a und 2016b). Obwohl die Vorstellungen eines guten bzw. erfolgreichen Unterrichts z.T. recht vage formuliert sind, wird deutlich, dass die Lernenden die Fremdsprache im Unterricht lieber aktiv üben und kommunikativ anwenden möchten – und das auch vom Kaiwa-Unterricht im Fach Germanistik erwarten. Während sich eine Mehrheit der Befragten explizit für kommunikative Unterrichtsformen ausspricht und der Entwicklung aller Fertigkeiten eine (sehr) hohe Bedeutung beimisst, sind die anderen formulierten Bedürfnisse mitnichten auf einen kommunikativen Unterricht beschränkt.

4. Zweitbefragung

In dem von mir unterrichteten Kurs G2 wurde am Ende des Sommersemesters eine zweite Befragung mit dem Ziel durchgeführt, meinen kommunikativen Deutschunterricht durch die Studierenden bewerten zu lassen. Auch dieser Fragebogen bestand aus geschlossenen und offenen Fragen, wobei in diesem Fall sämtliche geschlossenen Fragen von den Studierenden ergänzend kommentiert werden konnten oder durch weitere offene Fragen genauer erläutert werden sollten. Der Fragebogen war mit vier Seiten durchaus umfangreich und wurde in dieser Form von mir das

erste Mal für eine Untersuchung eingesetzt. Die Antwortbögen von 24 Studierenden wurden bei der Auswertung berücksichtigt.

Zunächst führe ich in 4.1 die numerischen Bewertungen aller geschlossenen Fragen zusammen, in 4.2 und 4.3 skizziere ich einige Ergebnisse der von den Befragten gemachten qualitativen Aussagen und abschließend gehe ich auf die gemachten Selbstangaben zur studentischen Motivation ein.

4.1 Ergebnisse der geschlossenen Fragen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller geschlossenen Fragen der Zweitumfrage aufgeführt, im Fragebogen selbst waren diese Fragen jedoch thematisch geordnet über alle vier Seiten verteilt. Die Bewertungen erfolgten immer auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = sehr schlecht/unzufrieden bzw. trifft überhaupt nicht zu; 5 = sehr gut/sehr zufrieden bzw. trifft absolut zu).

Tabelle 7 Ergebnisse aller geschlossenen Fragen

	M (SD)
1. Wie zufrieden sind Sie mit dem Unterricht?	4,25 (0,66)
2. Wie schätzen Sie Ihre Lernfortschritte ein?	2,75 (0,78)
3. Wie bewerten Sie sich selbst als Lerner einer Fremdsprache?	2,71 (0,98)
4. Wie bewerten Sie die Atmosphäre im Unterricht?	3,48 (0,70)
5. Wie bewerten Sie folgende Aussagen?	
a) Der Unterricht war interessant.	3,67 (0,85)
b) Der Unterricht hat mich zum Mitmachen animiert.	4,17 (0,62)
c) Der Unterricht hat Spaß gemacht. ⁵⁾	4,04 (0,84)
d) Die Ziele des Unterrichts sind transparent.	4,00 (0,76)
e) Der Lehrer hat den Studierenden gegenüber kein autoritäres Auftreten.	4,58 (0,76)
f) Der Lehrer arbeitet gewissenhaft und engagiert.	4,50 (0,76)
g) Der Unterricht war eine gute Ergänzung zum Unterricht des anderen Lehrers.	3,83 (0,90)
h) Ich habe aktiv am Unterricht teilgenommen.	3,88 (0,67)
i) Ich habe die deutsche Sprache mögen gelernt.	4,04 (0,93)
j) Ich habe mich an die deutsche Sprache gewöhnt.	3,75 (0,78)
k) Ich habe meinen Lernprozess selbst organisiert.	3,38 (0,81)
l) Der Unterricht bot den Studierenden viele Möglichkeiten, um gemeinsam zu lernen.	3,79 (0,96)
m) Ich habe viel von anderen gelernt.	3,67 (1,07)
n) Ich war eine Hilfe für andere.	3,08 (1,00)

Ein Großteil der Bewertungen liegt im Bereich zwischen 3,5 und 4,5 und kann daher durchaus als gut interpretiert werden. Die relativ hohe Zufriedenheit (4,25) steht sicherlich mit den in der Erstbefragung geäußerten Wünschen bzw. Idealvorstellungen (vgl. Abschnitt 3.3 bis 3.6) im Zusammenhang: So wurde die Möglichkeit, aktiv am Unterricht mitmachen zu können (4,17) sowie der dabei empfundene Spaß (4,04) vergleichsweise hoch bewertet, auch wenn andererseits bei der Beurteilung des persönlichen Aktivitätsgrades (3,88) sowie der Unterrichtsangebote zum gemeinsamen Lernen (3,79) durchaus noch Potenzial nach oben ist. Ergänzend sei angemerkt, dass in der einige Wochen zuvor durchgeführten, für alle Lehrenden obligatorischen Umfrage 学習成果実感調査 nicht nur die persönliche Zufriedenheit mit dem Unterricht geringfügig höher bewertet (4,36 gegenüber 4,25) worden war, sondern auch deutlich höher die Aussagen zum eigenen Aktivitätsgrad sowie zur empfundenen Interessantheit des Unterrichts mit jeweils 4,24 (gegenüber 3,88 bzw. 3,67).

Zu betonen sind jedoch auch zwei negative „Ausreißer“, die einer genaueren Betrachtung bedürfen: Die Frage nach den persönlichen Lernfortschritten (Frage 2) und die Selbsteinschätzung als Fremdsprachenlerner, auch wenn letztere sich mit einem Wert von 2,71 gegenüber April (2,58) leicht verbesserte und vermutlich die eigenen Erfahrungen mit dem Deutsch- und Englischlernen am Fachbereich widerspiegelt. Während jedoch die Selbsteinschätzung auch in meinen anderen Untersuchungen relativ niedrig ausfällt, ist die Bewertung des persönlichen Lernfortschritts (2,75) – bei nicht hoher Standardabweichung – deutlich niedriger als z.B. an der Fremdsprachenhochschule Kyoto; dort lagen die Werte in den zwei von mir unterrichteten Klassen bei 4,2 bzw. 3,75. Dazu ist anzumerken, dass einerseits dieser sehr niedrige Wert nicht meinen eigenen Beobachtungen und Einschätzungen entspricht, denn die Leistungen bzw. die Lernfortschritte der allermeisten Studenten können als dem Stand am Ende des ersten Semesters angemessen beurteilt werden. Zudem widerspricht diese Selbsteinschätzung auch anderen Bewertungen durch die Befragten selbst: Neben der bereits erwähnten Zufriedenheit mit und dem empfundenen Spaß am Unterricht ist in meiner Zweitbefragung die Aussage „Ich habe mich an die deutsche Sprache gewöhnt“ immerhin mit 3,75 bewertet worden. Noch deutlich höher sind die numerischen Angaben in der offiziellen Semesterumfrage bei den Fragen 5 und 6: „Die Unterrichtsinhalte sind einfach zu verstehen“ (4,12) sowie „Ich konnte mir Wissen und *skills* aneignen“ (4,16).

4.2 Was sind für Sie positive Aspekte des Unterrichts?

Da sich die Antworten zweier Fragen inhaltlich überschneiden, führte ich deren Ergebnisse bei der Auswertung zusammen: „Welche Erwartungen an den Unterricht haben sich für Sie erfüllt?“ (Frage 2) und „Welche Unterrichtsformen bewerten Sie positiv?“ (Frage 9).⁶⁾

Hierbei ergaben sich 54 Nennungen, aus denen folgende Kategorien gebildet werden konnten:

Tabelle 8 Was sind für Sie positive Aspekte des Unterrichts?

Kommunikative Faktoren (26%) Möglichkeiten, auf Deutsch zu sprechen / mit anderen bzw. mit dem Partner sprechen können / Aussprache geübt, z.T. mit Video / laut lesen / nützliche Ausdrücke gebraucht
Lernerfolg (21%) Verschiedene Ausdrücke gelernt / erste Schritte gemacht / angemessene Fortschritte gemacht / verschiedene Lerninhalte (Sprache, Aussprache, Kultur, Selbstvorstellung, Schreiben)
Rolle des Lehrers (19%) Aussprache eines Muttersprachlers hören / von Muttersprachler unterrichtet werden / vorbereitete Aktivitäten / Erklärungen / kann während des Unterrichts gefragt werden
Soziale Faktoren (13%) Mit dem Partner arbeiten / Gruppenarbeit / Möglichkeiten, aktiv mitzuarbeiten
Affektive Faktoren (11%) Unterricht hat Spaß gemacht / war interessant, nett
Lehrmaterialien (9%) Einsatz von Videos / ergänzende Materialien / Lösungen / Tests zur Selbstkontrolle

Während der *Anteil* der kommunikativen Faktoren niedriger als in meinen anderen Untersuchungen (38% bzw. 44%), rücken in dieser Klasse der Lernerfolg – im Widerspruch zur Selbsteinschätzung – sowie die Rolle der Lehrkraft mehr in den Vordergrund. Anders gedeutet besteht bzw. entsteht bei der Gesamtheit der Lernenden ein ausgewogeneres Bewusstsein für die Multidimensionalität des alltäglichen Unterrichtsgeschehens. Besonders soziale als auch affektive Faktoren wurden auch vielfach an anderen Stellen des Fragebogens genannt, so dass diese bei Berücksichtigung an dieser Stelle ein noch stärkeres Gewicht bekommen hätten.

4.3 Negative Aspekte des Unterrichts und Erwartungen an das Wintersemester

Der erlebte Unterricht wurde von den Befragten auch kritisch beurteilt. Die Antworten zu den zwei entsprechend negativ formulierten Fragen „Welche Erwartungen an den Unterricht haben sich für Sie nicht erfüllt?“ sowie „Welche Unterrichtsformen bewerten Sie negativ?“ ergeben insgesamt 30 Nennungen. Zu den häufigst genannten Antworten zählen hier der Schwierigkeitsgrad, das Unterrichtstempo sowie Verständnisprobleme durch die muttersprachliche Lehrkraft bzw. durch die Verwendung der Zielsprache im Unterricht. Einzelne Äußerungen betreffen die Atmosphäre sowie die nicht als ausreichend empfundenen Gelegenheiten zur Kommunikation.

So wurde denn auch in den Erwartungen an das Wintersemester (Frage 14) mehrfach der Wunsch geäußert, im zweiten Semester noch häufiger miteinander sprechen zu können. Die mit Abstand größte Kategorie bildet hierbei jedoch die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten, allen voran der Sprechfertigkeit, aber auch Schreiben und Hören bzw. Verstehen wurden mehrfach genannt. Neben den unvermeidlichen affektiven Erwartungen an einen Unterricht, der den Teilnehmenden möglichst viel Spaß machen soll, wünschten sich auch einige Teilnehmer einen ein-

facheren Unterricht und weniger Hausaufgaben.

4.4 Wie hat sich seit Studienbeginn Ihre Motivation gegenüber dem Deutschlernen verändert?

Auf einer Skala von 1 (sehr niedrige Motivation) bis 5 (sehr hohe Motivation) sollten die Studierenden ihre persönliche Motivation jeweils für die vier Kalendermonate April bis Juli rekapitulieren und ggf. kommentieren, um damit ihren individuellen Motivationsverlauf etwas nachvollziehbarer zu machen. In der folgenden Tabelle befinden sich die aggregierten Werte der 24 Antwortenden.

Tabelle 9a Motivationsverlauf aggregiert je Kalendermonat

	1	2	3	4	5
April	1	3	4	10	6
Mai	—	4	9	7	4
Juni	—	2	6	10	6
Juli	—	1	5	10	8

Sieht man von dem typischen “Motivationsknick” im Monat Mai ab, der auch von mehreren Studierenden explizit geäußert wurde, scheint die Motivation in der Klasse insgesamt leicht zugenommen zu haben. Ohne die individuellen Verläufe an dieser Stelle im Einzelnen nachzuzeichnen, sollen in der zweiten Tabelle ergänzend die Kalendermonate April und Juli je Person gegenübergestellt und die Differenz numerisch angegeben werden.

Tabelle 9b Motivationsverlauf im Vergleich April-Juli pro Person

-2	-1	0	+1	+2	+3
1	3	11	5	3	1

Insgesamt neun Studierende fühlen sich am Semesterende motivierter als zu Studienbeginn, während sich bei elf Antwortenden die Bewertung mehr oder weniger nicht geändert hat. Vier Studierende geben allerdings an, am Semesterende leider weniger motiviert zu sein. Von den elf “konstanten” Studenten befinden sich zehn, d.h. jeweils fünf auf den hohen Niveaus „4“ und „5“, was auf eine starke intrinsische Motivation schließen lässt.⁷⁾

5. Fazit

Mit welchen Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenunterricht beginnen Erstsemester ihr Studium der Germanistik? Wie entwickeln sich diese Einstellungen während des ersten Semesters und wie bewerten die Studenten den erlebten kommunikativen Deutschunterricht? Ziel dieses

Beitrag war es, die subjektive Perspektive der Studienanfänger im eigenen Unterrichtskontext zu ermitteln. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden bei Studienbeginn relativ klare Vorstellungen davon haben, welche Arten von Fremdsprachenunterricht sie als erfolgreich und motivierend empfinden und welche nicht. Ein kommunikativer und kooperativer Deutschunterricht, in dem die Teilnehmer die Zielsprache aktiv üben und kommunikativ anwenden können sowie verschiedene Unterrichtstechniken zum Einsatz kommen, wird von einem Großteil positiv bewertet. In diesen Punkten stimmen die Ergebnisse mit denen meiner anderen Fragebogenuntersuchungen überein.

Jedoch bieten die an dieser Universität erzielten Umfrageergebnisse auch einige neue Aspekte: Die relativ schlechten (sowie tendenziell widersprüchlichen) Selbstbewertungen durch die Studierenden (vgl. auch Abschnitt 4.1) machen weitere Befragungen und/oder Gruppendiskussionen erforderlich, wobei analysiert werden sollte, inwieweit diesen Daten eine mögliche Diskrepanz zwischen den persönlichen Erwartungen und Zielen der Studenten sowie den erzielten Ergebnissen bzw. dem empfundenen Lernerfolg zugrunde liegt. Darüber hinaus ist die Vermittlung von Erfolgserlebnissen unabdingbar, um das Selbstbewusstsein der Germanistikstudierenden besonders zu Beginn ihres langjährigen Weges zu fördern. Denn eine negative Selbstbewertung ist auch deshalb ernstzunehmen, weil fehlende Lernerfolge entscheidend zu einer Verringerung der Lernmotivation führen können. In diesem Zusammenhang erwies sich die Hinzunahme der Frage nach dem Motivationsverlauf (4.4) als ein hilfreicher Schritt, zusätzliche Informationen zu erzielen: Von den Studierenden, die ihren Lernfortschritt mit nur „1“ oder „2“ bewertet haben, sind nicht wenige mit dem Unterricht durchaus zufrieden und fühlen sich motiviert. Bei manchen ist sogar die Motivation im Laufe des Semesters gestiegen, so wie sich überhaupt an dieser Stelle zeigt, dass die (durchschnittliche) Motivation aller Kursteilnehmer im Zeitablauf steigen kann, auch nachdem der erste „Zauber des Anfangs“ verflogen ist. Einige Studenten äußern zudem das Bewusstsein, die eigenen Lernanstrengungen erhöhen zu wollen. Um mich in kommenden Untersuchungen mit dem Forschungsgegenstand der Motivation im Allgemeinen wie auch dem Faktor Lernerfolg im Besonderen vertiefend auseinanderzusetzen und entsprechende Forschungsanstrengungen im eigenen Unterrichtskontext umzusetzen, plane ich, mein bisheriges Untersuchungsdesign weiterzuentwickeln und insbesondere Überlegungen zu einer möglichen Operationalisierung anzustellen.

Letztendlich konnte durch den erstmaligen Einsatz eines besonders umfangreichen Fragebogens am Semesterende ein noch genaueres und vielfältigeres Bild der Lernermeinungen gewonnen werden. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Unterrichtsgeschehen von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt wird, und diese bei der Planung von zukünftigen Lehr-Lernprozessen angemessen zu berücksichtigen sind.

Anmerkungen

- 1) Zum Deutschunterricht vgl. die kritischen Übersichten von Schütterle 2004 sowie Schart & Schütterle 2007.
- 2) Für eine knappe Übersicht über den aktuellen Forschungsstand des Englischunterrichts innerhalb des ostasiatischen Kontextes vgl. Waychert 2016b.
- 3) „Japanischer Deutschlehrerverband“, seit 2013 „Verband der Deutschlehrenden in Japan“ (VDJ).
- 4) Beide Fragebögen befinden sich zweisprachig im Anhang.
- 5) In Abgrenzung zum Punkt 5a) kann ein Unterricht Spaß machen, wenn er z.B. abwechslungsreich konzipiert und durchgeführt wird sowie den Teilnehmenden Gelegenheit gibt, sich aktiv untereinander auszutauschen und gemeinsam Wissen zu erarbeiten. Die Interessantheit eines Unterrichts bezieht sich eher auf die Inhalte des Unterrichts: So werden z.B. Inhalte, die für die Lebenswirklichkeit der Studierenden irrelevant sind, ebenso als wenig interessant angesehen wie möglicherweise Alltagsthemen, die eine akademische Neugier nicht zu befriedigen vermögen.
- 6) Erfüllte Erwartungen müssen nicht positiv zu interpretieren sein, wenn z.B. ein Student äußert, dass Deutsch wie erwartet schwierig sei oder ein Kaiwa-Kurs von einem Muttersprachler unterrichtet wurde. Formulierungen wie ネイティブの先生が実際に教えてくれたこと。oder ドイツ人の先生にドイツ語を教えてもらえて良かった。habe ich jedoch als positive Kommentaren gezählt.
- 7) Die Aussagekraft dieser Frage ist begrenzt, jedoch gibt es auch vereinzelt Beispiele, die einen prozesshaften Charakter deutlicher werden lassen. So kommentiert eine Person ihre Bewertungen (in Klammern) für die vier Monate: Ich wusste nichts (3); ich verstand ein bisschen (3); ich habe Spaß (4); froh, es getan zu haben (5).

Literaturverzeichnis

- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck.
- Cheng, Xiaotang (2000): Asian student's reticence revisited. In: *System* 28 (3): 435–446.
- Fujiwara, Mieko (2016): Studentische Evaluation der kommunikativen Konzeption eines japanischen DaF-Lehrwerks und mögliche Einflussgrößen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5): 516–536.
- Ishitsuka, Izumi (2010): Grammatik in der mündlichen Kommunikation – Was die Lerner darüber denken. In: Hoshii; Kimura; Ohta & Raindl (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: 103–114.
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden – Die Lernenden*. Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. [Online: http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347 20. November 2018]
- Japanischer Deutschlehrerverband (JDV) (2001): *Gegenwärtige Lage und zukünftige Aufgaben des Deutschunterrichts in Japan. Bericht über die Umfrage*. JDV-Sonderausschuss für die Umfrage „Situation von Deutsch als Fremdsprache in Japan“. Tokyo.
- Kutka, Sabine; Takaoka, Yusuke; Ishitsuka, Izumi, Oizumi, Dai & Hoshii, Makiko (2010): Was denken die japanischen Deutschlerner über Grammatik und Grammatiklernen? Eine Untersuchung an der Waseda-Universität in Tokyo. In: Hoshii; Kimura; Ohta & Raindl (Hrsg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: 69–87.
- Littlewood, William (2013): Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. In: *English Language Teaching*, 68(3): 3–25.
- Schart, Michael (2005): Die Suche – ein Nachruf. Das „andere Lehrwerk“ aus der Sicht japanischer Studierender. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10:2, 23 Seiten. [Online: <https://tujournals>.

- ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/434/41020. November 2018]
- Schart, Michael (2013): „Straßenstars 2050“ – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger. In: Schart, Michael; Hoshii, Makiko & Raindl, Marco (Hrsg.): *Lernprozesse verstehen - empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: 187–218.
- Schart, Michael & Schütterle, Holger (2007): Die japanische Lernkultur: Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt. In: Eßer, R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). *Bausteine für Babylon*. München: 82–90.
- Schütterle, Holger (2004): Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen – Untersuchungen und Hypothesen zur kulturellen Prägung von Lehr- und Lernstilen. Magisterarbeit. Jena.
- Slivensky, Susanna (1996): *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München: Iudicium.
- Terada, Tetsuo & Holzer-Terada, Sigrid (2002): Der Einfluss des Lehrwerks auf die Interaktion im Unterricht. In: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna & Sugitani, Masako (Hrsg.) (2002): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: 69–93.
- Waychert, Carsten (2016a): Stimmen aus dem kommunikativen Deutschunterricht – Alltagstheorien von Deutschlernenden im ersten Studienjahr. In: *Deutschunterricht in Japan Nr. 20. Der Japanische Deutschlehrerverband (Hrsg.)*: 32–53.
- Waychert, Carsten (2016b): Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung mit Studierenden der Germanistik im ersten Studienjahr. In: *Die Brücke 18. Deutsche Abteilung der Fremdsprachenhochschule Kyoto (Hrsg.)*: 1–16.

Anhang 1

Fragebogen zu Semesterbeginn

男性

女性

1. Warum haben Sie das Fach Germanistik gewählt?
なぜあなたはドイツ語専攻を選択したのですか？
2. Welche Fremdsprachen haben Sie bisher gelernt? Wo haben Sie diese gelernt und wie lange?
これまでに何か外国語を勉強したことがありますか？それはどこで、そしてどのくらいの期間ですか？
3. Fällt Ihnen eine Metapher ein, die den Fremdsprachenunterricht Ihrer Meinung nach passend beschreibt (z.B. eine schöne Reise, ein langweiliger Film etc.)? Schreiben oder zeichnen Sie bitte und erläutern Sie Ihre Wahl!
外国語の授業を的確に表現するとしたら、あなたの場合どのようなイメージになりますか？（例えば、楽しい旅行や退屈な映画など…）文章やイラストで表してください。またその選択の理由もご説明ください。
4. Wie bewerten Sie sich selbst als Lerner(in) einer Fremdsprache?
あなた自身を外国語学習者として、どう評価しますか？（秀・優・良・可・不可）
5. Was gehört für Sie zu einer erfolgreichen Unterrichtsstunde?
あなたにとって、効果的な授業とはどのようなものですか？
6. Wann empfinden Sie eine Unterrichtsstunde als schlecht?
あなたにとって、良くないと思われる授業とはどのようなものですか？
7. Was erwarten Sie sich von diesem Unterricht?
この授業に期待していることは何ですか？
8. Wir möchten Ihnen unsere Ziele für den Unterricht vorstellen. Sind diese Ziele Ihrer Meinung nach für den Fremdsprachenunterricht angebracht?
授業の目標を以下に示します。これらの目標はあなたの外国語の授業にとってどのくらい重要ですか？
（五段階評価で答えてください。5とても重要、4重要、3普通、2あまり重要でない、1重要でない）
 - a) sich auf Deutsch mündlich verständigen / ドイツ語で会話すること
 - b) eigene Texte auf Deutsch verfassen / ドイツ語の文章を書くこと
 - c) gesprochenes Deutsch gut verstehen / ドイツ語を聞き取ること
 - d) geschriebene deutsche Texte verstehen / ドイツ語の文章を読むこと
 - e) Der Unterricht sollte in einer vertrauensvollen und motivierenden Atmosphäre stattfinden.
授業は（教師-学生、学生同士の）信頼に基づいたやる気のある雰囲気の中で行われるべきである。
 - f) Die Teilnehmer sollten die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Ideen in den Unterricht einzubringen.
授業では、学生にもアイデアを提案するという機会を与えられるべきである。
 - g) Die Studierenden sollen durch Projekt- und Gruppenarbeit usw. die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.
学生は自分の学習方法に責任をもつべきである。（例えば、プロジェクトやグループワークを通して）
 - h) Die Studierenden sollen durch den Unterricht lernen, zu kooperieren.
授業を通して学生は協力することを学ぶべきである。

Kommentar / コメント

Anhang 2

Fragebogen zum Semesterende

1. Sind Sie insgesamt mit dem Unterricht zufrieden?
今までのこの授業に全体として満足できましたか。（1全くできない→5非常に満足）
2. Welche Erwartungen haben sich erfüllt? Welche Erwartungen haben sich nicht erfüllt?
この授業で何が期待通りでしたか、また何が期待通りではありませんでしたか。
3. Hat sich im Vergleich zum Studienbeginn Ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen verändert?
外国語を習うことに対するあなたの見方は、学期の初めと比べて変わりましたか。変わったとしたら何がど

のように変わりましたか。

4. Wie schätzen Sie Ihre Lernfortschritte ein?

あなた自身はドイツ語がどのくらい上達したと思いますか。(1 非常に低い→5 非常に高い)

5. Was haben Sie vor allem gelernt? Was haben Sie nicht gelernt?

授業で特に習得できたものは何ですか。あまり習得できなかったものは何ですか。

6. Wie bewerten Sie sich selbst als Lerner einer Fremdsprache?

自分自身は外国語の習得能力が高いと思いますか。(1 非常に低い→5 非常に高い)

7. Wie bewerten Sie folgende Aussagen?

次の各項目についてあなたはどのように思いますか。(1 まったくちがう→5 まさにそのとおり)

a) Der Unterricht war interessant.

授業に退屈することはなかった。

b) Der Unterricht hat mich zum Mitmachen animiert.

積極的に参加しやすい授業だった。

c) Der Unterricht hat Spaß gemacht.

授業が楽しかった。

d) Die Ziele des Unterrichts sind transparent.

授業の目標は明確だった。

e) Der Lehrer hat den Studierenden gegenüber kein autoritäres Auftreten.

教員は権威主義的ではなかった。

f) Der Lehrer arbeitet gewissenhaft und engagiert.

教員は良心的であり、熱心だった。

g) Der Unterricht war eine gute Ergänzung zum Unterricht des anderen Lehrers.

この授業は他の教員の授業を効果的に補完できた。

8. Wie bewerten Sie die Angemessenheit der folgenden Aspekte des Unterrichts?

この授業の次に挙げるような点はどの程度適切でしたか。(−2 かんたんなどすぎる→適当→+2 難しいなど
すぎる)

a) Schwierigkeitsgrad / 授業の難易度

b) Progression / 授業の進度

c) Umfang der Hausaufgaben / 宿題の量

d) Anzahl der Tests / テストの回数

9. Welche Unterrichtsformen bewerten Sie positiv? Welche negativ?

授業の方法のどのような点をプラスに評価しますか。どのような点をマイナスに評価しますか。

10. Wie beurteilen Sie die Atmosphäre im Unterricht?

クラスの雰囲気はどうでしたか。それはどうしてですか。(1 非常にわるい→5 非常によい)

11. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?

次の各項目についてあなたはどのように思いますか。(1 まったくちがう→5 まさにそのとおり)

a) Ich habe aktiv am Unterricht teilgenommen.

自分は積極的に授業に参加した。

b) Ich habe die deutsche Sprache mögen gelernt.

自分はドイツ語が好きになった。

c) Ich habe mich an die deutsche Sprache gewöhnt.

ドイツ語に慣れることができた。

d) Ich habe meinen Lernprozess selbst organisiert.

自分の学習スケジュールを自分で組み立てた。

12. Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen?

次の各項目についてあなたはどのように思いますか。(1 まったくちがう→5 まさにそのとおり)

a) Der Unterricht bot den Studierenden viele Möglichkeiten, um gemeinsam zu lernen.

学習者が協力し合って学ぶ機会が多かった。

b) Ich habe viel von anderen gelernt.

自分は同じクラスの友人たちから多くを学んだ。

c) Ich war eine Hilfe für andere.

自分は他の学習者が学ぶ助けになった。

13. Wie hat sich seit Studienbeginn ihre Motivation zum Deutschlernen verändert?

入学して以来あなたがドイツ語を学ぶモチベーションはどう変化しましたか。(1 低いモチベーション
→ 5 高いモチベーション)

a) April 2018 / 四月

b) Mai 2018 / 五月

c) Juni 2018 / 六月

d) Juli 2018 / 七月

14. Was erwarten Sie sich vom kommenden Semester?

来学期の授業で何を期待していますか。

ドイツ語を専攻する新入生の外国語授業に対する考えと意見

ヴァイハート カーステン

要 旨

この論文は、2018年夏学期に、ドイツ語専攻の新入生を対象に行った質問紙調査の主な分析結果をテーマとしている。本調査の目的は、コミュニケーションで学習者中心の外国語授業において、学習者の視点を体系的に調査することである。質問紙は、ドイツ語と日本語で作成され、回答選択式項目と記述式質問双方から構成されている。

学期はじめに実施した第一回調査は、ドイツ語会話クラス G1, G2 を対象とし、ドイツ語専攻の学生たちが大学でドイツ語学習を始めるにあたり、外国語の授業に対してどのような考えを持っているか、授業に何を期待しているかを調査項目とした。学期終わりに実施した第二回調査は、筆者が担当した G2 クラスを対象とし、コミュニケーションな授業の評価を調査目的とした。

キーワード：授業研究、学習者の視点、ドイツ語専攻、アクティブ・ラーニング、ドイツ語会話