

琉球大学学術リポジトリ

Hotel Germany. Didaktisch-methodische Überlegungen, Durchführung und Analyse von handlungsorientiertem und lernerzentriertem Deutschunterricht an der Ryukyu-Universität

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学法文学部 公開日: 2007-11-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Till, Weber メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002001600

Hotel Germany. Didaktisch-methodische Überlegungen, Durchführung und Analyse von handlungsorientiertem und lernerzentriertem Deutschunterricht an der Ryukyu-Universität

Till Weber

1. Einleitung

Sommercamps der deutschen Abteilung der Juristisch-Literarischen Fakultät sind mittlerweile eine kleine Tradition an der Ryukyu-Universität in Okinawa, Japan¹⁾. Das hier betrachtete Sommercamp 1999 und sein Vorläufer von 1998 fanden jeweils Mitte Juli gleich nach Ende der Vorlesungszeit für vier Tage in einer Art von universitätseigener Jugendherberge in Oku im dünn besiedelten, landschaftlich schönen Norden der Hauptinsel Okinawa statt. Zur Verfügung der 25 bzw. 28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer²⁾ standen Unterkunft, Arbeits- und Aufenthaltsräume, eine Küche zur Selbstverpflegung sowie Erholungsmöglichkeiten wie ein Sportplatz und ein nur durch subtropischen Bergwald vom Gelände getrennter Strand – es gab praktisch keine anderen Ablenkungen, so daß eine intensive Begegnung mit deutscher Sprache und Kultur möglich wurde.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf didaktisch-methodische Aspekte des Sommercamps, das unter dem Titel "Hotel Germany" vom 12. bis 15. Juli 1999 stattfand³⁾.

2. Grundsätzliche Überlegungen und Planung

Die Ziele des Sommercamps liegen, grob gesprochen, auf zwei Ebenen:

zunächst ist natürlich die fachliche Ebene des Erwerbs der deutschen Sprache und der Begegnung mit deutscher Kultur und Landeskunde zu nennen. Von der Wahl interessanter Themen und ansprechender unterrichtlicher Umsetzung hängt ab, ob die angestrebte positiv motivierende Wirkung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eintritt. Diese gehört bereits zu den Zielen auf der zweiten, affektiven Ebene. Die gemeinsame Zeit in den deutschen Sommercamps soll Interesse und Freude an deutscher Sprache und Landeskunde vermitteln bzw. verstärken, der neu gewonnene Schwung soll möglichst lange während des regulären Lehrbetriebs in den folgenden Semestern vorhalten. Darüber hinaus soll die Kommunikation unter den Studierenden, die alles andere als eine homogene Gruppe darstellen, sondern aus Hauptfach-, Nebenfach- und interessierten Hörern anderer Fakultäten bestehen und einem Spektrum vom 18jährigen Studienanfänger (im vierten Lernmonat Deutsch) bis zum Germanistikstudenten im 3. oder 4. Studienjahr entstammen, verbessert werden. Das Gleiche gilt auch für den Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden und natürlich auch für die Lehrenden untereinander, die im Sommercamp Gelegenheit erhalten, einmal jenseits der Tageshektik Gespräche zu führen⁹⁾.

Während der für die letztgenannten Ziele keineswegs zu vernachlässigende Freizeitwert des Sommercamps 1998 und 1999 bereits eine Art Selbstläufer darstellte, ist an dieser Stelle der unterrichtlichen Seite Aufmerksamkeit zu zollen. 1999 standen immerhin rund 15 Zeitstunden für Unterricht sowie weitere Zeit für einzelne Vorträge, Spiele und Aktivitäten mit Deutschland-Bezug zur Verfügung. Die Lernenden konnten bei erfolgreicher Teilnahme am Sommercamp offizielle Anerkennung erhalten durch Erwerb eines tan-i, der japanischen Entsprechung eines anrechenbaren Seminarscheins.

1998 wurde in der Planungsphase zuerst die Teilung der Lernenden

in drei möglichst leistungshomogene Gruppen beschlossen, denen für unterschiedliche Unterrichtsperioden wechselnde Lehrende zugeordnet wurden. Während Aktivitäten außerhalb des eigentlichen Unterrichts von Lernenden und Lehrenden gemeinsam geplant wurden, oblag die Themenbestimmung, Planung und Durchführung "ihrer" Unterrichtsblöcke den einzelnen Lehrenden jeweils allein. Dadurch entstand eine sehr heterogene "Unterrichtslandschaft" mit ganz unterschiedlichen Inhalten, Zielen und Methoden. Jedem einzelnen Lernenden wurden vier bis fünf Einzelblöcke geboten, die inhaltlich von der praktischen Erprobung deutscher Rezepte für Sauerkraut und Berliner Buletten bis hin zum gemeinsamen Verfassen eines "Abmeldebriefes an die Schule" reichten. Dieses Planungsprinzip wurde übereinstimmend als verbesserungsfähig bezeichnet.

Für 1999 konzentrierten sich die Überlegungen auf die Festlegung eines einheitlichen, sinnvollen sprachpraktischen Schwerpunktes, der im Rahmen eines übergeordneten, aktuellen, landeskundlichen Themas und mit geeigneten Methoden vermittelt werden sollte. Die Lehrenden vereinbarten nach Konsultationen mit einzelnen Studierenden als sprachpraktischen Schwerpunkt Sprechen bzw. das damit in Verbindung stehende Hörverstehen. Die Arbeit in kleinen Gruppen mit nicht mehr als acht Teilnehmenden einschließlich der Lehrperson in aufgelockerter Umgebung und die Anwesenheit von insgesamt drei deutschen Muttersprachlern ließen diese Schwerpunktgebung gegenüber der Schulung mehr rezeptiver bzw. überwiegend schriftlicher Fähigkeiten sinnvoll erscheinen.

Wenn es das Ziel ist, die Studierenden zum Sprechen in der Zielsprache zu bringen, so bietet sich als erstes didaktisch-methodisches Gestaltungsprinzip eine Handlungsorientierung und Lernerzentrierung des

Unterrichts an. Dialogisches Sprechen ist eine kommunikative Handlung, in deren Mittelpunkt die Lernenden stehen. Der im täglichen Lehrbetrieb in den Räumen der Universität gewachsene Wunsch, rezeptives Lernen und die starre Lehrerzentrierung, manifestiert im herrschenden Prinzip des Frontalunterrichts, wie er in Japan oft schon in den unflexibel klassenartig aufgestellten Bänken und dem hohen Lehrerpult angelegt ist (von den individuellen Lerner- und Lehrerbiographien ganz zu schweigen), zu überwinden oder wenigstens aufzulockern, erhält unter den veränderten räumlichen und atmosphärischen Rahmenbedingungen eine Chance zur Realisierung. Für die Studenten ist der Schritt in eine größere Eigenständigkeit weniger abrupt, wenn sie z.B. mit dem Lehrenden, der Oberhemd und Sakko gegen kurzhosiges "Räuberzivil" eingetauscht hat, in einem Tatamizimmer sitzen, das von vornherein nur einen großen gemeinsamen Tisch und keine eindeutige Ausrichtung auf eine Frontseite hin aufweist. Wenn die äußeren Zeichen des Alten fehlen, kann die Möglichkeit entstehen, Neues zu initiieren.

Es wäre das Thema einer eigenständigen Betrachtung, die Theorie der Handlungsorientierung abzuhandeln in bezug auf ihre Anwendbarkeit in der Unterrichtspraxis an japanischen Hochschulen. Für die hier vorzustellende Unterrichtssequenz sei nur vermerkt, daß typische Elemente der Lerner- und Handlungsorientierung etwa sind: Sinnggebung durch konkreten Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden; Orientierung an ihren Interessen⁵⁾; Förderung von Selbsttätigkeit und Eigeninitiative gegenüber Bestimmung durch die Lehrenden; Umgestaltung der Lehrerrolle von frontalem Belehren hin zu zurückhaltendem Agieren; Ansprechen vieler Sinne durch praktische und kreative Tätigkeiten, Medienvielfalt und mehrkanaliges Lernen⁶⁾.

Das zweite Prinzip ist die kommunikative Orientierung des Unterrichts, welches natürlich schon aus dem gewählten sprachpraktischen

Schwerpunkt Sprechen/Hörverstehen und dem Wunsch nach einem aktuellen, landeskundlichen Thema hervorgeht.

Aus beiden Prinzipien ergibt sich noch ein dritter Grundsatz, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Lernenden, also das soziale Lernen. Lerner-Lerner-Interaktionen sollen durch Gruppenarbeit, eine insgesamt für Japan aus soziokulturellen Gründen sehr geeignete Arbeitsform, angeregt werden. Durch Bildung auch leistungsheterogener Gruppen wird den Lernschwächeren bzw. Jüngeren die Chance gegeben, auf einer Ebene unterhalb der Öffentlichkeit des Klassenplenums bei Lernstärkeren bzw. Älteren Anleitung und Hilfestellung zu finden.

Zuletzt blieb noch die Wahl des Themas offen. Die Anforderungen an ein tragfähiges Thema sind nicht unbedeutend:

1. Das Thema muß entsprechend dem gewählten sprachpraktischen Schwerpunkt viele Sprechanlässe bieten.
2. Es muß Elemente enthalten, die in Lerner- und Handlungsorientierung erarbeitet werden können, also das eigenständige Handeln der Studenten anregen.
3. Es muß sich für Binnendifferenzierung eignen (wegen des sehr unterschiedlichen Lernstandes der Teilnehmenden), also komplexe wie auch weniger schwierige Elemente enthalten.
4. Es muß interessant genug sein, die Studenten über 15 Stunden und möglichst darüber hinaus anzusprechen.
5. Benötigtes Unterrichtsmaterial muß auch im Ausland, also hier im fernen Japan, mit vertretbarem Aufwand beschaffbar sein⁷⁾.

Nach einiger Überlegung fanden wir ein geeignet erscheinendes Thema: das Hotelwesen in Deutschland mit landeskundlich-sprachlichen Elementen wie Typologie von Beherbergungsbetrieben, Zimmerbuchung, Service, Gastronomie, Abrechnung, Reklamation, Hotel als Arbeitsplatz usw. Die

Konturen des "Hotel Germany" begannen sich abzuzeichnen; eine kurze Überprüfung seiner Eignung anhand der fünf Punkte ergab folgendes Bild:

Zu 1 :

Ein Hotel ist ein Ort, an dem sehr unterschiedliche Menschen in verschiedenen Rollen (Gäste, Personal in verschiedenen Funktionen) zusammenkommen und ohne mündliche Kommunikation nicht auskommen. Die dialoghafte Struktur vieler Elemente ist geradezu vorgezeichnet.

Zu 2 :

Typische oder ungewöhnliche Szenen an Orten wie der Rezeption, in den Zimmern oder im Gastronomiebereich lassen sich, nach entsprechendem Input, gut von den Lernenden entwickeln und spielen.

Zu 3 :

Vom einfachen "Möchten Sie Kaffee oder Tee?" – "Kaffee, bitte." zwischen Kellnerin und Gast beim Frühstück bis hin zu einem komplizierten Streit um eine fehlerhafte Abrechnung können Szenen mit sehr unterschiedlichem sprachlichen Schwierigkeitsgrad entwickelt werden. Die einzelnen Unterrichtselemente können so gestaltet werden, das sie für die jeweilige Lerngruppe an Bekanntes aus dem Unterricht der letzten Semester anknüpfen und somit durch implizite Wiederholung für individuelle positive Verstärkung sorgen.

Zu 4 :

Allgemein motiviert Lernende, was eine Verknüpfung zu ihrem eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich aufweist. Für die gegebene Gruppe von Studierenden der Ryukyu-Universität gibt es diese Verknüpfungen sowohl auf einer allgemeinen als auch auf einer speziellen Ebene. "Reisen in Deutschland" als eine wichtige Motivation bei der Wahl des Faches Deutsch als 2.Fremdsprache bei den Hörern anderer Fakultäten, die das Gros der an der Ryukyu-Universität in Deutsch Unterrichteten

ausmachen, wird immer wieder angegeben⁸⁾; es bedarf kaum einer Erläuterung, warum Dialoge im Hotel zum wesentlichen sprachlichen Rüstzeug solcher Reisen gehören. In der Pr ä f e k t u r Okinawa im besonderen ist die Fremdenverkehrsbranche nach dem öffentlichen Dienst die wichtigste Arbeitgeberin. Viele Studentinnen und Studenten haben Teilzeit- und Ferienjobs in der Branche, für manche ist sie sogar das Berufsziel für die Zeit nach dem Examen. Daneben ist die öffentliche Diskussion des Jahres 1999 sehr stark beherrscht von der Frage, welche Probleme, aber auch Impulse der G-8-Gipfel in Nago im Jahre 2000 der Pr ä f e k t u r werden geben können. Wenige Okinawaner scheinen eine Vorstellung davon zu haben, welche Verhaltensweisen und Ansprüche ausländische Gäste, die nicht Amerikaner sind, an den Tag legen könnten. Vor diesem Hintergrund ist die Eröffnung der Perspektive des Landes der inoffiziellen "Reiseweltmeister", Deutschlands, sicherlich ebenso interessant wie nützlich für die Teilnehmenden im Sommercamp.

Zu 5 :

Die Themen Hotel und Gastronomie sind in vielen gängigen DaF-Lehrbüchern schon für das 1.Lernjahr vertreten⁹⁾. Daneben gibt es im Hueber-Verlag ein etwas älteres, aber immer noch sehr ansprechendes Lehrwerk "Deutsch im Hotel" in zwei Bänden, von dem hier der erste Band in Frage kam¹⁰⁾. Der Einsatz dieses Lehrwerks in einigen Unterrichtselementen konnte die Vorbereitungszeit der Lehrenden erheblich verkürzen. Da es um Vermittlung von aktueller Landeskunde geht, kommt dem Einsatz authentischer Texte große Bedeutung zu. Glücklicherweise ist die deutsche Hotelbranche im Internet gut vertreten¹¹⁾. Reiseführer und sonstige -literatur finden sich auch in den Bücherregalen der meisten Germanisten. Eine besonders günstige Möglichkeit, vielfältiges und ansprechendes Material zu erhalten, besteht u.U. über die deutschen Fremdenverkehrsvertretungen im Ausland. Aus manchem Hotelprospekt,

Stadtführer, Poster, Meldeschein oder einer Rechnung kann schnell ein attraktives Unterrichtsmaterial erstellt werden²⁾.

Im folgenden Abschnitt wird der konkrete Unterrichtsentwurf für das "Hotel Germany" zuerst als Übersicht, dann in Vertiefung ausgewählter Elemente vorgestellt.

3. Durchführung der Unterrichtselemente des "Hotel Germany"

Schematische Übersicht über den Unterrichtsverlauf des "Hotel Germany":

<u>Unterrichtszeit 1:</u>	Ich buche ein Zimmer in einem deutschen Hotel/Hotel-Spiel
	Plenum: alle Lernenden und Lehrenden

Bildung von leistungshomogenen Gruppen:

Gruppe A (Anfänger)	Gruppe B (Mittleres Niveau)	Gruppe C (Fortgeschrittene)
------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Unterrichtszeit 2:

Gruppe A: Gäste an der Rezeption empfangen und registrieren	Gruppe B: Gäste an der Rezeption empfangen und registrieren	Gruppe C: Rezeption: abrechnen, reklamieren, Gäste verabschieden
--	--	--

Unterrichtszeit 3:

Gruppe A: Service im Cafe und Restaurant	Gruppe B: Rezeption: abrechnen, reklamieren, Gäste verabschieden	Gruppe C: Arbeiten im Hotel
---	--	--------------------------------

Bildung von leistungsheterogenen Gruppen:

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
----------	----------	----------

Unterrichtszeit 4:

Gruppe 1: Vorbereitung des Minidramas "Hotel Germany"	Gruppe 2: Vorbereitung des Minidramas "Hotel Germany"	Gruppe 3: Vorbereitung des Minidramas "Hotel Germany"
--	--	--

Unterrichtszeit 5/ gemeinsame Abendveranstaltung:

Gruppe 1: Vorführung	Gruppe 2: Vorführung	Gruppe 3: Vorführung
-------------------------	-------------------------	-------------------------

(Deutsches Sommercamp 12.-15.7.1999 der Ryukyu-Universität in Oku, Okinawa)

Der vorstehend wiedergegebene Verlaufsplan läßt sich sowohl auf einer zeitlichen Ebene (horizontal) als auch aus der Sicht der Reihung der Sequenzen für die Teilnehmenden (vertikal) lesen. Prinzipiell wurden die vier Lehrenden so eingesetzt, daß sie abwechselnd auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (A,B,C) tätig wären und keine Gruppe zweimal vom selben Lehrenden unterrichtet wurde. Lehrende, die gerade keine Gruppe zu betreuen hatten, sowie ein ständig anwesender muttersprachlicher Gast wanderten zwischen den Gruppen umher und standen als Sprachmodelle und Dialogpartner zur Verfügung.

In der 1.Unterrichtszeit wurde eine Auftakt- und Einführungsveranstaltung im Plenum aller Teilnehmenden geboten, in der wesentliche Redemittel eingeführt, geübt und angewendet sowie landeskundliche Basisinformationen gegeben wurden. Musterdialoge zum Nachfragen nach Zimmern, Informieren über deren Ausstattung und das Suchen nach günstigen Preisen¹³⁾ führten zu zunächst memorierten, dann freier ausgestalteten Lerner-Lerner-Dialogen, wobei die Lehrenden als individuelle Lernberater zur Verfügung standen und weniger als Belehrende in Erscheinung traten. Fortgeschrittene wurden sprachlich stärker gefordert durch ein früheres und stärkeres Einsetzen von Variation. Die freie Anwendung des Gelernten erfolgte in einem Spiel in Anlehnung an eine Idee von Walter Lohfert¹⁴⁾, nachdem vorher in einem kurzen bildgestützten Lehrervortrag die Kategorien deutscher Beherbergungsbetriebe vom Fünfsternehotel bis zum Landgasthof vorgestellt worden waren. Für das Hotel-Spiel teilten sich die Studenten in Dreiergruppen, wobei Fortgeschrittene anderen halfen. Zunächst erfand jede Dreiergruppe ihr eigenes Hotel in einer beliebigen Kategorie und entwickelte dann ein Zimmerangebot ihres Hotels (Zimmerarten, Ausstattung von Hotel und Zimmern, Preise). Für die nötige landeskundliche Authentizität sorgte ein breites Angebot an bereitliegenden deutschen Hotelprospekten und

-führern, aus denen die Studierenden Inspiration und exemplarische Information gewannen. Während jeweils ein Studierender aus jeder Dreiergruppe als "Portier" sitzenblieb und versuchte, seine Zimmer vorschlagenden "Zimmersuchenden" aus anderen Gruppen anzubieten, wanderten die anderen mit Notizzetteln umher, erkundigten sich nach Zimmern und versuchten gemäß der Aufgabenstellung das "preiswerteste" (nicht: "billigste") Zimmer zu finden und zu buchen. Den Lehrenden blieb die Rolle von Beobachtenden, soweit sie sich nicht selbst am Spiel beteiligten. Die der Ermittlung der "Sieger" vorangehende Auswertung an der Tafel gab einen Überblick über Preis-Leistungsverhältnisse und sicherte noch einmal wichtiges Vokabular: *Hotel, Pension, Gasthaus, Gast, Rezeption, Portier, EZ, DZ, Bad, Dusche, WC, Fernseher, Telefon, Sonstiges, m/o Frühstück; (zu) teuer, billig(er)*. Die gewählte Form des Einstiegs in das "Hotel Germany" stellte sicher, daß sich alle Teilnehmenden auf einem bestimmten sprachlichen und landeskundlichen Mindeststand befanden. Sie wurden schrittweise und in teilweise spielerischer Form an die das "Hotel Germany" bestimmenden Prinzipien von Handlungsorientierung, Kommunikation und Zusammenarbeit herangeführt.

In den Unterrichtszeiten 2 und 3 wurden den Studierenden in den leistungshomogenen Gruppen A, B und C insgesamt vier Unterrichtselemente vermittelt, und zwar in Progression sowohl im Hinblick auf die verschiedenen Sprachniveaus der Gruppen als auch in Progression in der Abfolge für die jeweilige Gruppe. Mit Ausnahme des Elementes "Arbeiten im Hotel" (Gruppe C/Unterrichtszeit 3) bildeten Bausteine und Hörkassette von "Deutsch im Hotel" wichtige Bestandteile des Unterrichtsmaterials¹⁵⁾. Die Lehrenden wählten aus den angegebenen Kapiteln das ihnen geeignet Erscheinende aus und reicherten es mit Material aus dem allgemein zugänglichen Fundus an authentischen Texten, Bildern

und Gegenständen an. Der Sinn der Streuung verschiedener Themen liegt natürlich zum einen in der unumgänglichen Binnendifferenzierung, zum anderen darin, daß in den später zu bildenden neuen, leistungsheterogenen Gruppen alle Elemente für produktive Gestaltung nutzbar sein sollten, indem sie jeweils einem oder zwei Dritteln der Mitglieder bekannt sind.

Es wurde zu weit führen, an dieser Stelle sämtliche Unterrichtselemente ausführlich vorstellen zu wollen. Lenken wir statt dessen unseren Blick exemplarisch auf je ein Element für die Anfängergruppe A und die Fortgeschrittenengruppe C.

Die Gruppe A lernte in der 3. Unterrichtszeit "Service in Cafe und Restaurant". Statt lange Zeit die im Material vorgegebenen Speise- und Getränkekarten zu studieren, wurde in der Gruppe eine Getränkekarte für das folgende Abendessen im "Hotel Germany" erstellt, nach der die Gäste (sprich: die anderen Teilnehmenden) aus tatsächlich vorhandenen Beständen würden bestellen können. Dabei wurde die eine oder andere landeskundliche Information über "exotische" Getränke wie "Spezi" oder "Radler/Alsterwasser" angebracht und der Blick auf die Informationen auf den Etiketten deutscher Weinflaschen gelenkt – Handlungsorientierung und lebendige Landeskunde vor einem ganz realen Hintergrund, denn die Mitglieder der Gruppe A würden am Abend als Getränkekelner ihren Auftritt haben. Mit der selbsterstellten Karte und Musterdialogen aus "Deutsch im Hotel" erarbeitete die Gruppe anschließend das notwendige sprachliche Rüstzeug für den Abend, der dann auch in sprachlicher Hinsicht sehr erfreulich verlief.

Handlungsorientierung auf einem höheren Lernniveau bestimmte das Element "Arbeiten im Hotel" für die Gruppe C. Die Studierenden nannten in einem offenen Einstieg, unterstützt von dem Einbandsbild von "Deutsch im Hotel", mögliche Berufe und Tätigkeiten im Hotel. Sie

suchten in Partnerarbeit für fiktive Personen mit Kurzbiographien sehr unterschiedlicher Art geeignete Arbeitsplätze in deutschen Hotels. Hotels wie Arbeitsplätze gibt es wirklich, sie wurden den aktuellen Stellenausschreibungen unter www.arbeitsamt.de entnommen. Unter dem genannten Link finden sich Hunderte von Stellenausschreibungen, die vom Lehrenden ausgedruckt werden können, wobei i.d.R. nur geringfügige Anpassungen nötig sind, z.B. das Auflösen ungebräuchlicher Abkürzungen. Durch diesen Unterrichtsschritt lernten die Studierenden die Bandbreite der Tätigkeiten im deutschen Hotel, Anforderungen, Arbeitsbedingungen und typische Vergütungen kennen. Die neuen Kenntnisse waren im folgenden Rollenspiel anzuwenden. Die Konstellation sah vor, daß das "Hotel Germany" vorhat, sich stärker auf japanische Gäste in Deutschland einzustellen. Deshalb sollten je ein japanischer Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin für Rezeption, Büro und Küche eingestellt werden. Ein Teil der Studierenden (mehr als drei, denn es sollte ja eine Auswahl vorgenommen werden) bereitete sich als Bewerbende vor, indem sie sich für einen der drei Bereiche entschieden und dann relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten notierten, die er/sie persönlich im Alter von Mitte/Ende 20 realistischerweise würde erworben haben können. Die verbliebenden Teilnehmenden bereiteten sich als Direktoren des "Hotel Germany" auf das Bewerbungsgespräch vor, indem sie Anforderungsprofile für erfolgreiche Bewerber erstellten. Ein deutscher Muttersprachler (ein Gast, kein regulärer Lehrender) in diesem Gremium sorgte für die nötige landeskundliche und sprachliche Authentizität¹⁶⁾.

Für die abschließenden Unterrichtszeiten 4 und 5 wurden die neuen Gruppen 1,2, und 3 gebildet, die eine jede jeweils zwei oder drei Teilnehmende aus den alten Gruppen A,B und C sowie einen betreuenden Lehrenden umfaßte. Ungleich den Erfahrungen etwa in deutschen Gymnasien sties die Festlegung der Gruppenzusammensetzungen nach

didaktischen Prinzipien und ohne Rücksicht auf bestehende freundschaftliche Verbindungen durch die Lehrenden auf keinen Widerstand bei den Lernenden. Das Verfahren war gewählt worden, um erstens möglichst weitgehende sprachliche Leistungsgleichheit zwischen den Gruppen herzustellen und zweitens nicht etwa alle stillen und schüchternen Studierenden in einer Gruppe zu konzentrieren, denn der folgende Unterrichtsschritt erforderte Temperament und Kreativität.

In insgesamt rund 4 Zeitstunden entwarfen und memorierten die Studierenden mit ihren Gruppen kleine zusammenhängende Spielszenen, die unter Ausnutzung japanisch-deutscher Interferenzen "Minidramen" genannt wurden. Verlangt wurde die Aufführung einer Szene oder einer Reihe von Szenen, die in einem deutschen Hotel spielen sollten, in der folgenden Unterrichtszeit 5. Bei der Arbeit war das in den vorangegangenen Unterrichtszeiten 1-3 Erlernte zusammenzuführen und in einem umfassenderen Kontext anzuwenden. Studierende aller Leistungsgruppen waren beteiligt an der Erstellung, indem z.B. auch die Anfänger über einbringbare, exklusive Kenntnisse im Bereich "Service" verfügten (Gruppe A/Unterrichtszeit 3, s.o.). Bei der Vergabe der Rollen konnte das Prinzip der Binnendifferenzierung fortgeführt werden, indem solche mit höheren Sprechanteilen an Fortgeschrittene vergeben werden konnten.

4. Ergebnisse und Analyse

Die drei von den Studentengruppen geschriebenen und gespielten Minidramen von 5, 5 und 6 Minuten Länge, dokumentiert als Drehbücher und Videomitschnitte der Live-Aufführungen, zeichneten sich allesamt durch die Aktivierung aller Studierenden und eine gute sprachliche Qualität sowohl in der schriftlichen Vorlage als auch in der mündlichen Produktion aus. Im folgenden ist das 3.Minidrama in Transkription wiedergegeben¹⁷⁾.

“Der neue Rezeptionist”

Rollen und Darsteller:

-*Tatsuki, der neue Rezeptionist (Nicht-Germanistikstudent aus dem 3.Studienjahr);*

-*Hoteldirektorinnen 1 u. 2 (HD1, HD2; Nicht-Germanistikstudentinnen aus dem 1. bzw. 3.Studienjahr);*

-*Hotelmanagerin (Germanistikstudentin aus dem 3.Studienjahr);*

-*Gast 1 (Nicht-Germanistikstudentin aus dem 1.Studienjahr);*

-*Gast 2 (Germanistikstudent aus dem 3.Studienjahr)*

Szene 1: Bewerbungsgespräch

Hoteldirektorin 1 und Hoteldirektorin 2 sitzen im Büro. Es klopft.

HD 1: Ja bitte, herein.

Tatsuki: Guten Tag.

HD 1: Guten Tag. Nehmen Sie bitte Platz. Wie heißen Sie?

T.: Ich heiÙe Tatsuki.

HD 1: Wo wohnen Sie?

T.: In Heidelberg.

HD 2: Können Sie zu uns kommen?

T.: Ja.

HD 1: Was möchten Sie hier bei uns arbeiten?

T.: Ich möchte als Portier an der Rezeption arbeiten. Englisch kann ich ziemlich gut sprechen, natürlich auch Deutsch. Ich kann perfekt Japanisch sprechen.

HD 2: Gut. Sie haben schon in berühmten Hotels gearbeitet, im Hotel Marie¹⁸⁾, im Hotel Marriott usw.—

T.: Ja. Also kann ich alles tun, was im Hotel nötig ist.

HD 2: Wunderbar. Er ist passend für uns. Wir nehmen Sie.

T.: Danke, danke. Shakehands.

Szene 2: An der Rezeption

Managerin: Hallo. Ich bin Managerin des Hotels. Ich freue mich auf die Zusammenarbeit.

T.: Ich will fleißig arbeiten. Ich kann hier alles an der Rezeption tun.

M.: Ja, ich überlasse sie Ihnen. *Geht ab.*

T. setzt sich, summt, legt die Füße auf den Tresen, faltet Papierflieger aus Anmeldeformularen.

Gast 1: Guten Tag! *Wird von T. ignoriert.* Haben Sie ein Einzelzimmer frei?

T. reicht ihr ein Formular. Schreib!

G 1 irritiert. Wo soll ich ausfüllen?

T. genervt. Hier! *Summt und faltet weiter.*

Gast 2 tritt auf. Guten Tag! Mein Taxi ist nicht da.

T.: Ich weiß nicht.

G 2: Gestern habe ich ein Taxi für 9 Uhr bestellt.

T. gleichgültig. Das ist eigentlich deine Arbeit.

G 2: Was? Was sagen Sie da? Unsinn!

G 1: Unglaublich!

Managerin tritt auf: Was ist geschehen?

G 2: Er arbeitet nicht.

G 1: Er spielt nur.

T.: Ich arbeite gut.

M. sieht die Papierflieger. Was ist das? Ich brauche Sie nicht! Gehen Sie!

T. empört. Ha! Wieder einmal. *Geht ab.*

G 2: Er ist ein unglaublicher Rezeptionist.

M.: Wirklich, es tut mir leid.

G 1: Ich will ein anderes Hotel suchen. *G 1 und G 2 gehen ab.*

M.: Bitte...

Szene 3: Bewerbungsgespräch

HD 1: Dieser Kerl Tatsuki war sehr schlecht.

HD 2: Ja, er war ganz frech.

HD 1: Wir müssen dieses Mal einen guten Mann nehmen.

Es klopft an der Tür.

HD 2: Herein!

T. steckt den Kopf zur Tür herein. Guten Tag!

HD 2: Schon wieder dieser Tatsuki!

Auffällig ist, daß der Umfang der Rollen, also die Verteilung der Sprechanteile, keinesfalls vorhandene Leistungshierarchien widerspiegelt. Natürlich sind die beiden beteiligten Germanistik Studierenden sprachlich am weitesten fortgeschritten; die Hauptrolle des Tatsuki mit 73 Wörtern und Auftritten in allen drei Szenen spielt jedoch ein Nicht-Germanist, der im Klassenraum sonst nicht zu den auffälligsten Studenten gehört. Auch die Erstsemester (*HD 1:* 36 Wörter, *Gast 1:* 21) sind gleich bzw. nur etwas weniger beteiligt als ihre Studienkollegen aus dem 3. Jahr (*HD 2:* 39). Die beiden Germanistik Studierenden (*Managerin:* 35, *Gast 2:* 30) treten mit ihren Rollen nur in der mittleren Szene auf. Offensichtlich überwiegt als Kriterium für Einsatz und Umfang der Rolle die Freude an Spiel und Darstellung, vorhandene Unterschiede im Lernfortschritt kommen in der Teamarbeit kaum zu störender Geltung. Insgesamt ist der Effekt ein sehr erstrebenswerter: die Studierenden handeln in einem selbstgestalteten Kontext offensichtlich ohne das Bewußtsein, daß das Minidrama ein Teil von Unterricht ist, der sich sogar zu einer Leistungskontrolle eignen würde.

Viele sprachliche Strukturen aus dem vorangegangenen Unterricht wurden erfolgreich angewendet und zum Teil kreativ variiert. Die Qualität dieser Studentenprodukte war insgesamt deutlich höher als die

vergleichbaren Spielszenen zu einem anderen Thema, die im Sommercamp des Vorjahres entstanden waren, wie es auch ein Student bzw. eine Studentin im Fragebogen vermerkte⁹⁾. Dies ist umso erstaunlicher, da natürlich eine Live-Aufführung viel höhere Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit und Durchdringung des Textes durch die Mitwirkenden stellt als eine stückweise Aufnahme in den Gruppen auf Videobänder, die nach Fertigstellung wie 1998 dem Plenum vorgeführt werden. Die Erfahrungen von 1998 führten offenbar bei 7 der 19 Teilnehmer zu der Aussage in den Fragebögen, sie würden eine Aufnahme auf Video der Live-Aufführung vorziehen, weil das leichter wäre.

Einerseits kann das bessere Ergebnis unter erschwerten Bedingungen als ein Indikator für die Bedeutung der Bereitstellung von einschlägigen Redemitteln für die kreative Gruppenarbeit im vorangehenden Unterricht angesehen werden; 1999 war dieses geschehen, 1998 hingegen wegen der nicht zusammenhängenden Unterrichtselemente nicht. Andererseits ist aber auch ernsthaft zu prüfen, inwieweit man nicht bei zukünftigen Projekten den Wünschen der Studierenden nach Vorproduktion auf Video entgegenkommen kann, also die Anforderungen der an eine Stress verursachende Prüfungssituation erinnernden Live-Aufführung aufgeben kann zugunsten einer eventuell erhöhten sprachlichen Qualität und inhaltlichen Originalität. Keine Frage ist, daß die Vorbereitungszeit von rund vier Zeitstunden sehr knapp war, wie 13 der 19 Teilnehmenden kritisch vermerkten. Ein Teilnehmender schrieb allerdings, daß man in der Gruppe konzentrierter gearbeitet hätte, weil die Vorbereitungszeit knapp war; die Zeitplanung hat also die Arbeitshaltung positiv beeinflußt — ein im Prinzip erfreuliches Feedback für die Planenden. Trotzdem gilt es, in Zukunft die Gesamtplanung des Sommercamps dahingehend zu überdenken, die Vorbereitungs- und Produktionszeit für die Minidramen zu erweitern, u.U. sogar auf einen

ganzen Tag. Bisher war die Zeitverteilung rund 10 Stunden für Unterrichtselemente, 4 Stunden für Vorbereitung und rund eine Stunde für die Aufführung der Minidramen. Die Frage ist, ob die vorangehende Unterrichtszeit auch nach einer Reduzierung noch ausreichend qualitätssichernde Vorbereitung für die kreative Phase der Minidramen darstellen kann. Es geht also wie häufig bei projektorientiertem Unterricht um das Verhältnis zwischen Lehrgang und Projekt. Für die Aufwertung der Minidramen spricht die Ernsthaftigkeit, Hingabe, gar teilweise Begeisterung, mit der die Teilnehmenden sich dieser Art von Projekt widmeten²⁰⁾.

Die Frage läßt sich sicherlich nur in Betrachtung eines konkreten, neu gewählten Themas und seiner spezifischen Anforderungen endgültig beantworten. Eine Verkürzung der Freizeit oder der anderen Deutschland-bezogenen Aktivitäten (Gastvorträge, Sprachspiele, Filme) würde ich nicht befürworten, weil gerade die Balance zwischen diesen Teilen und dem Unterricht von vielen Teilnehmenden – Lernenden wie Lehrenden – als außerordentlich gut gelungen bezeichnet wurde bzw. vereinzelt sogar mehr Freizeitanteile gewünscht wurden.

Die in Abschnitt 2 erläuterten Prinzipien von Kommunikation und Zusammenarbeit/sozialem Lernen erwiesen sich allgemein als tragfähig; es kam nach Beobachtung aller Befragten zu keinen schwerwiegenden Störungen der Unterrichtsprozesse und Gruppenarbeiten, im Gegenteil, im Rahmen der frei abzugebenden Kommentare zum Sommercamp würden gerade diese Punkte mehrfach positiv explizit erwähnt: die Kommunikation mit Muttersprachlern war gut (4x), die Kommunikation mit den Kommilitonen war gut (2x). In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung eines allgemein guten Klimas während des Sommercamps hinzuweisen (7 Nennungen mit unterschiedlicher Nuancierung): wenn die Makrostruktur "stimmt", "laufen" auch die meisten Aktivitäten

innerhalb und außerhalb des Unterrichts reibungslos.

Ein Kernstück von vielen handlungsorientierten und lernerzentrierten Unterrichtskonzepten, nämlich die spielerische, kreative Tätigkeit der Lernenden, scheint sich in der Ausprägung der Minidramen also als geeignet für die konkrete Lerngruppe japanischer Studierender erwiesen zu haben. Ein anderes Kernstück, die verstärkte Anregung zu "Selbsttätigkeit und Eigeninitiative gegenüber Bestimmung durch die Lehrenden" (s.o. Abschnitt 2), fand eine weit weniger positive Umsetzung im konkreten Beispiel des Sommercamps 1999. Die Umfrage sollte dazu beitragen, Einblicke in die Aufnahme dieses Ansatzes bei den Teilnehmenden zu erhalten. Sie liefert hier allerdings etwas verwirrende Ergebnisse: auf die Frage, ob die Dozenten genug/zu wenig/zu viel geholfen hätten, antworteten 18 von 19 Teilnehmenden mit "genug"; andererseits äußerten immerhin 8 von 19 den Wunsch, den Unterricht im Sommercamp künftig "freier" zu gestalten, während ihn 10 der 19 "so wie jetzt" behalten wollten. Möglicherweise kam bei der Formulierung der ersten Fragestellung durch einen deutschen Lehrenden und dem Verständnis der Übersetzung durch die japanischen Lernenden ein Kulturunterschied zum Tragen: ich frage mich, inwieweit es für japanische Studierende möglich wäre zu schreiben, ihre Lehrer hätten "zu viel" oder gar "zu wenig" geholfen. So erscheinen die Antworten auf die zweite Frage zunächst aussagekräftiger. Sie werden durch einige Sätze aus dem allgemeinen Teil der Umfrage konkretisiert: Die Unterrichtszeit war zu lang/sollte anders strukturiert werden (3x), ich möchte mehr spielen, also wohl mehr Freizeitaktivitäten haben (1x), ich möchte mehr schwimmen (1x), ich möchte mehr Ausflüge (1x). Möglicherweise würde die Frage also eher so aufgefasst, ob es mehr Freizeit statt Unterrichtszeit geben sollte - damit wäre allerdings keine verwertbare Aussage im Sinne der eigentlichen Frageintention zu gewinnen.

So bleiben als Grundlage der Reflexion eigene Beobachtungen, im Unterricht schriftlich Erarbeitetes sowie einige Stunden Videomaterial zur Auswertung. Auf der einen Seite steht, wie ausgeführt, die erfreuliche Erkenntnis, daß der für die Produktion der Minidramen gegebene Freiraum intensiv und im Sinne der Sache genutzt wurde. Andererseits wurde Freiraum im lehrgangartigen Unterricht nicht immer gleichermaßen erfolgreich genutzt. Am deutlichsten wird dies bei der Analyse des Unterrichtselements "Arbeiten im Hotel" (s.o. Abschnitt 3) für die Fortgeschrittenengruppe C. Der Unterricht lief so lange gut, wie unter Lehrer-Lenkung bzw. in Partnerarbeit Einstieg und vorbereitende Lektüren mit Suchaufgaben erledigt wurden. Als dann die Stütze durch Lehrende und Partner wegfiel und die Studierenden sich allein als Bewerber auf das Einstellungsgespräch vorbereiten sollten, also Lebenslauf und eine geschickt antizipierende Strategie entwickeln und in der deutschen Sprache umsetzen sollten, stieß das Konzept auf Grenzen. Im Bewerbungsgespräch mangelte es den "Bewerbern" sowohl bei der Präsentation der eigenen Persönlichkeit als auch bei den Redemitteln. Auch die "Hoteldirektoren" zeichneten sich in ihren Fragen eher durch Einfalls- und Ziellosigkeit aus als durch eine gezielte Befragung nach nachvollziehbaren Kriterien. Eine intensive Steuerung des Gesprächs durch den mitspielenden deutschen Gast wurde notwendig.

Offensichtlich lag in der Aufgabenstellung bzw. im Arbeitsweg eine Überforderung der Studierenden vor. Es fehlten in diesem Unterrichtselement bestimmte vorbereitende Unterrichtsschritte, wie etwa die Einführung wichtiger strategischer und sprachlicher Mittel durch einen vorbereiteten deutschen Musterdialog. Ausgehend von einer solchen Vorlage wären die Ergebnisse im Rollenspiel sicher schon besser gewesen; andererseits wäre dann aber durch Orientierung an fremden Beispielen gerade der Raum zu Selbsttätigkeit und Eigeninitiative einge-

schränkt worden.

Aus den beiden besprochenen Unterrichtsbeispielen läßt sich als Tendenz erkennen, daß Unterricht im Sinne größerer Handlungsorientierung und Lernerzentrierung mit japanischen Studierenden dann funktionieren kann, wenn der Freiraum in der Geborgenheit einer Gruppe und in einer weniger als Unterricht denn als Spiel aufgefaßten Situation entsteht. Wird der Freiraum relativ unvermittelt Studierenden in Einzelarbeit oder beim freien Sprechen im Plenum der Lerngruppe in einem eindeutig als Unterricht aufzufassenden Kontext eröffnet, reagieren die japanischen Studierenden weit zurückhaltender als viele deutsche Lernende, möglicherweise wegen der wesentlich geringeren Bedeutung, die man in Japan individueller Originalität beimißt, und der umgekehrt mehr geschätzten Grundhaltung von schweigsamer Zurückhaltung und Schüchternheit²¹⁾. In solchen Situationen ist es nötig, Zwischenschritte einzufügen und die Lernenden langsam heranzuführen; die Berechtigung des Ziels, die Studierenden mit solch fremdartigen Situationen, die die Bereitschaft zum spontanen Sprechen erfordern, vertraut zu machen, ergibt sich m.E. schon aus der Bedeutung der Vermittlung westlicher Verhaltensmuster und Geisteshaltungen im Rahmen des fremdsprachlichen und philosophischen Unterrichts in Japan. Wenn die Anforderung des Sprechen-Müssens jedoch durch künstlich erzeugten situativen Druck wie bei einem "Bewerbungsgespräch" noch verstärkt wird, kann es zu den geschilderten Leistungseinbrüchen kommen, die im übrigen ganz untypisch für die beteiligten Studierenden waren.

Letztlich findet also der direkte Transfer von didaktisch-methodischen Ansätzen, die zuhause bei manchen fast als "Wunderwaffen" gelten mögen, seine engen Grenzen in den Gegebenheiten einer anderen (Lern-)Kultur.

Sommercamps wie das hier betrachtete bieten noch einen weiteren

Vorteil, nämlich die Öffnung vorher relativ fest verschlossener Klassenzimmertüren. In Oku in Okinawa besteht die seltene Möglichkeit für die Lehrenden, sich gegenseitig phasenweise im Unterricht zu besuchen und in der Freizeit darüber ins Gespräch zu kommen. Bisher würde die Eignung handlungs- und lernerzentrierter Methoden im Hinblick auf die Lernenden betrachtet; wie aber wurden sie von den Lehrenden aufgenommen?

Die im Rahmen des Sommercamps zum Thema "Hotel Germany" von den Lehrenden einzunehmenden Rollen sind im vorliegenden Aufsatz u.a. so beschrieben worden: "eine Gruppe betreuen", "als individuelle Lernberater zur Verfügung stehen", "in der Rolle von Beobachtenden", "sich selbst am Spiel beteiligen". Ein derartiges Rollenverständnis ist den meisten in Deutschland ausgebildeten, jüngeren Fremdsprachenlehrern wohl in der Theorie vertraut und sie haben Erfahrungen damit sammeln können. Für einen älteren japanischen Literatur- oder Linguistikprofessor stellt es aber wohl i.d.R. etwas sehr Neues, Ungewohntes dar, daß seiner in Jahren oder Jahrzehnten gewachsenen Lehrerfahrung nicht entspricht. Für das Sommercamp 1999 war es den Lehrenden vorbehalten gewesen, im Rahmen der vereinbarten Inhalte und Ziele und mit den ausgewählten Materialien ihre Unterrichtsblöcke selbst vorzubereiten. Lediglich die methodische Umsetzung blieb eine Variable, gelenkt allerdings dadurch, daß den Materialien und Zielbeschreibungen jeweils ein lehrerhandbuchartiger, konkreter Unterrichtsvorschlag beigegeben war, der handlungsorientierte und lernerzentrierte Ansätze zur Geltung brachte. Die Vorgaben waren also so stark wie nur irgend denkbar ohne unzulässige Einschnitte bei der Methodenfreiheit der Lehrenden, mit dem Ziel, möglichst einheitliche Unterrichtsbedingungen zu schaffen. Bei den gegenseitigen Unterrichtsbesuchen allerdings vermochte ich zum Teil kaum meine Unterrichtsvorschläge wiederzuerkennen, ganz selbstverständlich nahmen die meisten Lehrenden

Rückgriff auf vertraute und ihnen bewährt erscheinende Methoden, die auf mehr frontale Lehrerlenkung, geringe Sprechanteile der Lernenden und die weitgehende Verwendung des Japanischen als Unterrichtssprache hinausliefen. Inwieweit das verwendete, eindeutig kommunikativ orientierte und Handlungsanlässe bietende Material überhaupt andere Schwerpunktsetzungen (Textlektüre, Grammatik, Übersetzung) herzugeben in der Lage ist, ist eine interessante, aber hier wegen der fehlenden Systematik der Unterrichtsbeobachtung nicht abschließend zu beantwortende Frage. Selbstverständlich gilt auch für Japan die in der zweiten der 24 Thesen des Beirates Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts enthaltene Forderung:

“Didaktik und Methodik des Fremdsprachenlernens und -lehrens (...) haben einer Vielzahl von “gewachsenen” Sprachlern- und Lehrsituationen Rechnung zu tragen, und (sie müssen) spezifisch vor Ort gegebene Lerntraditionen mit Respekt aufnehmen und mit neueren, bereits bewährten Fremdsprachenvermittlungsmethoden verknüpfen und dann weiterführen.”²²⁾

Die Forderung ernstzunehmen bedeutet einerseits die weitere Erprobung von in Japan wenig verbreiteten Ansätzen und Methoden wie Handlungsorientierung und Lernerzentrierung, verbunden mit steter kritischer Hinterfragung und notwendiger Adaption, andererseits auch das Anstreben weiteren Dialogs mit den japanischen Lehrenden. Ein zeitlich begrenztes Unterrichtsprojekt wie ein Sommercamp kann allen Denkanstöße in Form der wertvollen Einsicht vermitteln, worin die erheblichen Unterschiede in den jeweiligen Unterrichtskonzeptionen liegen. Andere, regelmäßiger Zusammenarbeit wie etwa beim Team Teaching in “regulären” Spracherwerbskursen kann weitere Gelegenheit zur gegenseitigen Beobachtung, Reflexion und Diskussion geben. Erstrebenswert wäre es dabei aber, gemeinsame Kurse nicht immer nur als Zusammen-

wirken von ohnehin didaktisch-methodische Fragen in den Mittelpunkt ihres Interesses stellenden Lehrkräften durchzuführen, sondern ein breites Spektrum von Kollegen in den Teams zusammenzuführen.

5. English Abstract

Hotel Deutschland. Planning, conducting and analysing action-orientated and learner-centred teaching methods in German language instruction at the University of the Ryukyus.

The article deals with experiences gained from planning, conducting and analyzing the German language and culture summer camp in Oku, Okinawa, in 1999 which involved 19 students, 4 instructors and 2 guests from Germany. In the context of a 4-day-project centering around themes from German hotel life ("Hotel Germany") like booking a room, arguing about bills, service in restaurant and cafe, working at a hotel action-oriented and learner-centered principles were applied to teaching methodology. These involved communicative actions like role-play, learning by doing, involvement of more senses than usually activated in classrooms. The learners' assumed interests are the starting point of all planning and the students' active participation in class and decision-making are enhanced. While not unfamiliar to younger foreign language instructors in Germany these methods seem to be relatively new to many of the students in Japan. The result of this trial was that these methods work very well when applied in a situation in which the students feel outside normal classrooms as exemplified by three minidramas around hotel situations produced and performed by the students with only minimum teacher instruction given. They work less well and need further development and adaption when applied in a more

conventional classroom situation in which well-known communicative obstacles to free speaking on the students' part limit their success.

- 1 Deutsche Sommercamps haben seit der 2.Hälfte der achtziger Jahre fast jährlich stattgefunden. Zu Englischen Sommercamps an der Ryukyu-Universität vgl. Anthony P. Jenkins, The Ryudai Reading Party Project, 1989-1992, in: Scripsimus 2 (1993), pp.27-49.
- 2 1998: 23 Studierende, 5 Lehrende; 1999: 19 Studierende, 4 Lehrende, 2 Gäste aus Deutschland.
- 3 Zum Stellenwert von Sommercamps im größeren Kontext des universitären Deutschunterrichts in Japan sowie zu organisatorischen Fragen der Planung und Durchführung vgl. meinen noch nicht veröffentlichten Beitrag: Sommercamps – eine preiswerte Alternative zu Auslandssprachreisen?, voraussichtlich in: Kür und Pflicht. Neue Perspektiven des Deutschunterrichts in Japan, Tagungsband zum 4. Lektorenfachseminar des DAAD in Yoshino, 11.-14.11.1999.
- 4 Insgesamt haben 1998 und 1999 in wechselnder Zusammensetzung sechs der sieben in der deutschen Abteilung hauptamtlich Lehrenden teilgenommen.
- 5 Die Unterscheidung in "objektive" und "subjektive" Interessen der Lernenden ist bei einer freiwillig versammelten Lerngruppe von Erwachsenen wohl nicht mehr von überragender Bedeutung.
- 6 Einen kurzen, aktuellen Überblick gibt Manfred Bönsch, Handlungsorientierung, in: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 45 (1999 Heft 1), S.36-38. Vgl. auch H.-J.Krumm, Unterrichtsprojekte – Praktisches Lernen im Deutschunterricht, in: Fremdsprache Deutsch 4 (1991), S.4-8.
- 7 Alternativ kann, bei weiter Vorausplanung, natürlich auch der letzte Deutschlandaufenthalt zur Materialbeschaffung genutzt werden.

8 Für die Ryukyu-Universität: Umfrage unter Studierenden im ersten Studienjahr November 1998 durch Prof. Koichi Yoshii und den Verfasser; für andere japanische Universitäten vgl. Gabriele Christ-Kagoshima, "Wofür brauchen Sie Deutsch?" Ein Erfahrungsbericht über drei japanische Universitäten, in: Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2.-5. November 1995, zusammengestellt und herausgegeben von Gernot Gad, Bonn: DAAD 1996, S.73-87. Für neueste Untersuchungen verweise ich auf die im Druck befindliche Arbeit meines Kollegen Matthias Grünewald, Universität Matsuyama: Über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschstudenten und -studentinnen, erscheint in: Studies in Language and Literature, Matsuyama.

9 Z.B. Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache v. H.Aufderstraße u.a., Kursbuch 1, Lektion 3, Ismaning 1992, S.33-44; vgl. auch Themen für japanische Studenten v. T.Hayakawa und Y.Nakayama, Tokyo 1994, S.25-34; Sprachkurs Deutsch Neufassung 1 v. U.Haussermann u.a., 3.Aufl. Frankfurt/M. u. Aarau 1991, Lektion 7, S.111-133; Szenen v. S.Sato und Y.Ito, Tokyo 1998, Lektion 5, S.25-30. Speziell auch: Deutsch in Küche + Restaurant. Eine Einführung in die Fachsprache der Gastronomie, von Franz Eppert, Ismaning 1994.

10 Deutsch im Hotel. Kommunikatives Lehrwerk für Deutschlerner im Fach Hotelgewerbe, Teil 1: Gespräche führen (mit Hörcassette), Teil 2: Korrespondenz führen, v. Paola Barberis und Elena Bruno, Projektbegleitung: Brigitte Weis, Ismaning 1987 und 1989.

Meine Kollegin Sophie Palvadeau wies mich freundlicherweise auf ein Simulationsspiel in Lehrbuchform für den Unterricht in Französisch als Fremdsprache hin, das von der Planung und Errichtung eines Hotelprojektes über die Schaffung von Rollen, Akteuren und Dialogen

bis hin zu größeren Spielszenen führt: Alain Pacthod, L'Hotel. Simulations Globales. Une collection dirigée par le Centre international d'études pédagogiques, Paris 1996. Solche projektartigen Simulationsspiele, wie sie seit den späten achtziger Jahren unter der Ägide des Bureau pour l'enseignement de la Langue et de la Civilisation française a l'étranger (BELC) entstanden sind, sind mir für den Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht bekannt; in Deutschland wird m.W. mit derartigen Methoden und Materialien eher in den Fächern Politik und Sozialkunde gearbeitet.

- 11 Ein schneller Zugriff ist z.B. möglich über: [http://www.yahoo.de/Handel und Wirtschaft/Firmen/Reisen/Unterkunft/Hotel/Verzeichnisse](http://www.yahoo.de/Handel_und_Wirtschaft/Firmen/Reisen/Unterkunft/Hotel/Verzeichnisse). Eine wahre Fundgrube an tourismusrelevantem Material ist zu finden bei: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/webliographie/reise.htm#6.2>
- 12 Für das "Hotel Germany" bin ich Herrn Akira Nishiyama vom German National Tourist Office in Tokyo sehr zu Dank verpflichtet für seine großzügige Hilfe bei der Ausstattung mit Materialien.
- 13 Erstellt in freier Anlehnung an Sprachkurs Deutsch, a.a.O., Kapitel 7, S.111-113.
- 14 W.Lohfert, Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe, Ismaning 1982, Spiel Nr.30: Hotelzimmer mieten, S.68f.
- 15 Deutsch im Hotel, a.a.O., Teil 1. Element "Gäste an der Rezeption empfangen und registrieren": Lektion 1, S.8-17; Element "Service in Café und Restaurant": Lektion 2, S. 19-32; Element "Rezeption: abrechnen, reklamieren, Gäste verabschieden": Lektion 8, S.89-97.
- 16 Zur Auswertung dieses Unterrichtselements s. unten den folgenden 4.Abschnitt.
- 17 Der besseren Lesbarkeit wegen sind die vorhandenen geringen sprachlichen Mängel hier beseitigt worden.

- 18 Hotel Marie: von den Studierenden in einem vorangegangenen Unterrichtselement erfunden.
- 19 Am Ende des Sommercamps 1999 wurden Fragebögen an alle 19 studentischen Teilnehmenden ausgegeben, deren wesentliche Ergebnisse in die folgende Betrachtung einfließen.
- 20 12 der 19 Teilnehmenden äußerten sich ausdrücklich positiv, keiner grundsätzlich negativ zu der Unterrichtsidee der Minidramen.
- 21 Vgl. hierzu Sigrid Holzer, Europäer glauben immer, sie können in Japan genauso unterrichten wie zu Hause— Zwischenbericht über drei Experimentkurse, in: Deutsch in Japan, 1996, a.a.O., S.89-103.
- 22 Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts, 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen, in: Informationen Deutsch als Fremdsprache 1998/1, S.85-96, These 2.