

Deutsch oder Japanisch? – Wahl der Unterrichtssprache im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Axel HARTING

Zentrum für Fremdsprachenforschung und -lehre
Universität Hiroshima

Abstract

It goes without saying that in Japan the foreign language classroom is often the only chance for the students to interact in or even hear the language they are learning. This goes in particular for languages like German, which hardly ever appear in the students' everyday lives. Consequently, the language the teacher uses in the classroom (instruction medium) plays a vital role for the students' learning process. Previous research has shown that according to different functions of the classroom, for example *giving instructions or feedback, explaining vocabulary items, disciplining students, providing background information on the target language or culture* etc. either the students' L1 or their target language is more appropriate. The article outlined below provides a survey of theoretical findings and research results concerning the use of the instruction medium in foreign language teaching. It will also be argued that German teachers in Japan need to become more aware of how they use the students' mother tongue and the target language (German) in their classrooms. Therefore, an action research plan has been devised for the purpose of investigating and improving the use of the instruction medium in the German classroom in Japan.

Einleitung

Im vorliegenden Artikel möchte ich den Gebrauch der Unterrichtssprache im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht betrachten. Dabei geht es mir insbesondere darum zu erörtern, inwiefern die Zielsprache (Deutsch) und die Muttersprache der Lernenden (Japanisch) als Unterrichtssprachen zum Einsatz kommen. Meiner Auffassung nach besteht in diesem Bereich ein Forschungsbedarf, bei dem folgenden Fragen nachgegangen werden müsste:

- (1) Mit welcher Frequenz und zu welchem Zweck werden im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht die Mutter- und die Zielsprache der Lernenden zum Einsatz gebracht?
- (2) Handelt es sich dabei um einen bewussten, konsistenten und didaktisch motivierten Einsatz der betroffenen Sprachen?
- (3) Welche Vor- und Nachteile bestehen beim Gebrauch der Mutter- bzw. der Zielsprache der Lernenden als Unterrichtssprache?
- (4) Wie sieht eine optimale Gewichtung der betroffenen Unterrichtssprachen für den japanischen Deutschlernkontext aus?

Diese Forschungsfragen lassen sich nur im Rahmen eines umfassend angelegten Forschungsprojektes

beantworten. Der vorliegende Artikel gibt zunächst einen Überblick über den Forschungsstand in diesem Bereich und skizziert ein Forschungsvorhaben, dessen Ziel es ist, den Gebrauch der Unterrichtssprache im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bewusster zu gestalten und damit zu optimieren. In diesem Zusammenhang muss unterschieden werden, ob es sich bei der Lehrperson um einen Muttersprachler der von den Lernenden zu erwerbenden Zielsprache Deutsch (hier als *muttersprachlicher* Deutschlehrender bezeichnet) handelt oder um einen Lehrenden, für den die unterrichtete Sprache ebenfalls eine Fremdsprache ist (hier als *nicht-muttersprachlicher* Lehrender bezeichnet). Im letzten Fall dürfte es sich im japanischen Lehrkontext zumeist um einen Lehrenden mit Japanisch als Muttersprache handeln.

Studien zum Gebrauch der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht beschäftigen sich zumeist mit Englisch als Ziel- oder als Muttersprache der Lernenden. Allerdings ist der Gebrauch der Unterrichtssprache noch nicht hinreichend erforscht, weder im Rahmen der Fremdsprachenlehre noch im Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung. Man weiß zum Beispiel noch zu wenig darüber, wie die Zielsprachenkompetenz seitens nicht-muttersprachlicher Lehrender die Lernenden beeinflusst und wie Lernende mit nicht-muttersprachlichen Lehrenden in der Zielsprache interagieren. Fragen, die in diesem Zusammenhang zu klären wären, sind zum Beispiel: Gibt es ein Minimum an Zielsprachenkenntnissen, über das nicht-muttersprachliche Lehrende verfügen müssen? Inwiefern sollten Lehrende, die eine andere Muttersprache als die Lernenden haben, die Muttersprache der Lernenden beherrschen bzw. aktiv im Unterricht verwenden (können)? Wie fühlen sich Lehrende und Lernende der gleichen Muttersprache, wenn sie miteinander in einer fremden Sprache reden? Wie unterschiedlich nehmen Lernende den Gebrauch der Zielsprache seitens muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher Lehrender wahr? Wie fühlen sich (nicht-)muttersprachliche Lehrende dabei, wenn sie in ihrer Muttersprache bzw. in einer Fremdsprache unterrichten?

Diese und weitere Fragen müssten bei einer Untersuchung, die das Ziel verfolgt, Bedingungen für einen optimalen Gebrauch der Unterrichtssprache zu ermitteln, in Betracht gezogen werden. Die im Rahmen des vorliegenden Artikels dargestellte theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema kann daher nur ansatzweise Lösungsvorschläge liefern. Im folgenden Abschnitt soll zunächst der japanische Lehrkontext betrachtet und Faktoren erörtert werden, die bei der Wahl der Unterrichtssprache eine Rolle spielen. Die Abschnitte 2 und 3 widmen sich konkreter einzelnen Vor- und Nachteilen beim Einsatz der Ziel- bzw. der Muttersprache der Lernenden. In den letzten beiden Abschnitten werde ich einen methodischen Ansatz zur Untersuchung des Unterrichtsgeschehens (Aktionsforschung) vorstellen (Abschnitt 4), auf dessen Basis ein Forschungsprojekt konzipiert wurde, dessen Ziel es ist zu ermitteln, wie Deutschlehrende in Japan konkret mit dieser Fragestellung umgehen und den Gebrauch ihrer eigenen Unterrichtssprache optimieren können (Abschnitt 5).

1. Gebrauch der Unterrichtssprache im japanischen Deutschunterricht

Da im japanischen Deutschunterricht sprachlich homogene Lernergruppen der Regelfall sind, kommt als Kommunikationsmedium sowohl die Zielsprache Deutsch als auch die japanische

Muttersprache der Lernenden in Frage. Das Spektrum reicht von traditionell orientierten Lehrenden, die ihren Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode größtenteils auf Japanisch abhalten bis zu vehementen Verfechtern des kommunikativen Ansatzes, die ausschließlich auf Deutsch unterrichten. In den meisten Fällen dürfte allerdings von einem alternierenden Sprachgebrauch (*code-switching/code-mixing*) auszugehen sein, welcher nach Kompetenz der Lehrenden in der Ziel- und Muttersprache der Lernenden (Nakayama 2002), der Heterogenität der Zielsprachenkenntnisse der Lernenden und der Größe der Lernergruppen (Franklin 1990), disziplinarischen Erwägungen (Macaro 1995) sowie nach dem Unterrichtsziel und der Unterrichtsaktivität variiert.

Fragen, die bei der Wahl der Unterrichtssprache eine Rolle spielen sind: Verfügt die Lehrkraft über ausreichend Kompetenz in der Ziel- bzw. der Muttersprache der Lernenden? Entspricht die Wahl der Unterrichtssprache den Erwartungen der Lernenden? Erzielt die Wahl der Unterrichtssprache den erwünschten Effekt, den Erwerb der Zielsprache zu fördern? Darüber hinaus spielen auch affektive Variablen, wie Selbstvertrauen, Nervosität und Gefühle seitens der Lehrperson eine wichtige Rolle. Fühlen sich die Lehrenden eher unwohl mit ihrer Klasse, so ist es wahrscheinlicher, dass sie mehr Gebrauch von ihrer Muttersprache machen. Neil (1997) zufolge nehmen Lernende Unterschiede zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrenden wahr, und sie sind sich bewusst darüber, dass Lehrende Strategien verwenden, um ihre Verwendung der Zielsprache zu simplifizieren. Für Lehrende, die die gleiche Muttersprache mit ihren Lernenden teilen, liegt außerdem die Versuchung nahe, in der geteilten Muttersprache Probleme auszuhandeln und komplizierte Sachverhalte zu erklären (vgl. Nakayama 2002).

Neben der Kompetenz der Lehrenden in den betroffenen Sprachen spielt auch deren Haltung gegenüber ihrer Sprachverwendung eine wichtige Rolle für den tatsächlichen Gebrauch ihrer Unterrichtssprache. Für den japanischen Englischunterricht identifizieren Yonesaka/Metoki (2007) vier Positionen, die Lehrende gegenüber ihrer Sprachverwendung einnehmen können: (1) die *virtuelle Position*, bei der im Klassenzimmer ein Aufenthalt im Zielsprachenland simuliert werden soll, was den Gebrauch der Muttersprache ausschließt; (2) die *Maximal-Position*, nach der eine maximale Verwendung der Zielsprache anzustreben ist, da der Muttersprache keine unterstützende Wirkung für den Erwerb der Zielsprache beigemessen wird; (3) die *optimale Position*, die der Muttersprache im Unterricht eine unterstützende Funktion einräumt und sich nach Maßstäben der Effektivität beider Sprachen bedient und (4) die *regressive Position*, derzufolge in monolingualen Kontexten der Gebrauch der Muttersprache der Lernenden am effektivsten ist.

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Faktor ist, inwieweit sich die Lehrperson des Gebrauchs ihrer Unterrichtssprache bewusst ist. Polio/Duff (1994) beobachten in ihrer Studie, dass sich die Lehrenden über die Natur und den Einfluss des Gebrauchs ihrer Unterrichtssprache nur wenig bewusst sind und dass dies dazu beiträgt, dass sie diese teilweise sehr inkonsistent verwenden. Im Sinne der Förderung der zielsprachlichen Kompetenz der Lernenden sollte in jedem Fall unterschieden werden zwischen einem begründeten Einsatz der Muttersprache für

pädagogische Zwecke und einem nicht-zielgerichteten Gebrauch zum Bereitstellen einer einfacheren Unterrichtskommunikation. In den folgenden Abschnitten wird auf theoretischer und unterrichtspraktischer Basis erörtert, welche Gründe jeweils für den Gebrauch der Zielsprache (Abschnitt 2) und der Muttersprache der Lernenden (Abschnitt 3) sprechen.

2. Zielsprache der Lernenden als Unterrichtssprache

Gründe, die für den Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache sprechen, liegen zunächst in der Logik, dass man eine fremde Sprache nur erlernen kann, wenn man sie benutzt. Insbesondere für Lehrende, deren Muttersprache die Zielsprache der Lernenden ist, klingt die Idee, ausschließlich in der Zielsprache zu unterrichten besonders verlockend. Heute enthalten die amtlichen Richtlinien in Deutschland und vielen anderen Ländern die Empfehlung, den Unterricht möglichst einsprachig zu gestalten und die Muttersprache der Lernenden nur hinzuziehen, wenn es besonders schwierig wird. Insbesondere das Erteilen von Instruktionen zu Unterrichtsaktivitäten bietet eine wertvolle Möglichkeit für eine authentische zielsprachliche Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Außerhalb des Zielsprachenlandes gilt es als besonders erstrebenswert, den Lernenden im Unterricht so viel wie möglich Gelegenheit zu geben, bedeutungsvoll in der Zielsprache zu interagieren. Die Lehrenden üben dabei eine Modellfunktion aus und sollen durch ihren Gebrauch der Zielsprache die Lernenden zu deren Verwendung motivieren. Allerdings dürfte sich der ausschließliche Gebrauch der Zielsprache im Anfängerbereich als problematisch erweisen, da selbst das Erklären einfacher Sachverhalte die Beherrschung verschiedener zielsprachlicher Strukturen und lexikalischer Einheiten voraussetzt.

Aus zweitsprachenerwerbstheoretischer Sicht wird argumentiert, dass die Lernenden durch das Bereitstellen von leicht zu verstehendem Sprachmaterial (sogenanntem *comprehensible input*) die besten Voraussetzungen hätten, die Zielsprache zu erwerben, während dem Gebrauch der Muttersprache dagegen eine kontraproduktive Funktion zugeschrieben wird (Krashen 1985). Der theoretische Hintergrund dazu entstand in den 1960er Jahren durch Untersuchungen zum Erstsprachenerwerb, die besagten, dass die Muttersprache durch eine große Menge an *comprehensible input* erworben wird. Krashen (1982) versuchte diese Theorie auf den Zweitsprachenerwerb zu übertragen und folgerte daraus, dass die Lehrenden ihre Unterrichtssprache (bzw. ihren *input*) so gestalten müssten, dass diese geringfügig über dem Niveau der Lernenden liegt, was er als $i + 1$ bezeichnet. Krashens Theorie konzentriert sich allerdings ausschließlich auf das Hörverstehen und geht davon aus, dass ein Training dessen auch das Sprechvermögen und andere Fertigkeiten unterstützt.

Nakayama (2002) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass obwohl es keinen pädagogischen Nachweis gibt, dass mehr *input* in der Zielsprache auch zu mehr *output* führt, so doch eine Tendenz bestehe, dies zu glauben und der Gebrauch der Zielsprache häufig unreflektiert als gut gepredigt werde. Thornbury (1996) merkt diesbezüglich an, dass die Lernenden für den Erwerb der Zielsprache neben ausreichend *input* zusätzlich auch die Gelegenheit erhalten müssten, selbst etwas in der Zielsprache zu produzieren. Wichtig dafür sei zum Beispiel, die

Sprache aktiv in Kommunikationssituationen anzuwenden, Antworten von Mitlernenden zu provozieren oder Lösungen für Probleme zu finden. Weitere Studien weisen darauf hin, dass das Bereitstellen von verständlichem *input* in der Zielsprache nicht nur einer entsprechenden Kompetenz seitens der Lehrperson in der Zielsprache bedarf, sondern dass diese auch darin trainiert sein müsste, ausreichend komplexe und gleichzeitig akkurate Äußerungen in der Zielsprache zu produzieren (vgl. Franklin 1990 und Macaro 1995).

Darüber hinaus wurde in den zuvor genannten Studien auch konkreter identifiziert, in welchen Bereichen sich der Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache als schwierig gestaltet: dazu zählen zum Beispiel Grammatik und Bedeutungen erklären, die Lernenden zu disziplinieren, Kommentare zu Lerneräußerungen zu geben bzw. Fehler der Lernenden zu berichtigen (was sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Bereich gilt), Aktivitäten bzw. den Unterricht zu organisieren, Hausaufgaben zu geben, Tests durchzuführen sowie Lehr- und Lernziele zu besprechen und Hintergrundinformationen zur Zielsprache zu geben. Auch für den Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den Lernenden wird der Gebrauch von deren Muttersprache als angemessener erachtet.

3. Muttersprache der Lernenden als Unterrichtssprache

Die im Rahmen sehr unterschiedlicher Lehrkontexte entstandenen Untersuchungen zur Einbeziehung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht argumentieren aus verschiedensten pädagogischen und erwerbstheoretischen Gründen für deren Verwendung im Fremdsprachenunterricht und stellen somit das ‚Ideal‘ vom ausschließlich in der Zielsprache erfolgenden Unterricht in Frage (vgl. Krumm 2000; Polio/Duff 1994; Kim/Elder 2008; Turnbull/Dailey-O’Cain 2009). So haben Polio/Duff (1994) in ihren Untersuchungen zum Englischunterricht in Italien herausgefunden, dass Fremdsprachenlehrende häufig auf die Muttersprache der Lernenden zurückgreifen, um Grammatik zu erklären, neue Vokabeln zu übersetzen, das Unterrichtsgeschehen zu organisieren sowie um Solidarität und Mitgefühl zum Ausdruck zu bringen.

Es liegt auf der Hand, dass der Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes mehr Unterstützung der Muttersprache bedarf, und es wäre naiv so zu tun, als würde die Muttersprache der Lernenden nicht existieren bzw. beim Erwerb der Zielsprache keine Rolle spielen. So kritisiert Holthouse (2006), dass dem Zielspracherwerb nicht damit gedient sei, wenn versucht werde, die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht zu verbannen oder wenn Lehrende sich bei deren Verwendung schuldig fühlten. In diesem Zusammenhang weist Harbord (1992) darauf hin, dass Übersetzungen und Transfer ein natürliches Phänomen und ein unvermeidbarer Bestandteil des Fremdspracherwerbs sind und dass Lernende – bewusst oder unbewusst – versuchen, Parallelen zu ihrer Muttersprache zu ziehen. Daher plädiert Ihara (1993) dafür, den Lernenden im Fremdsprachenunterricht bewusst zu machen, dass ihre Muttersprache und die Zielsprache beim Prozess des Fremdsprachenlernens miteinander interagieren.

Gründe, die für die Einbeziehung der Muttersprache der Lernenden sprechen, liegen

Atkinson (1987) zufolge in dem Wunsch der Lernenden nach muttersprachlichen Erklärungen sowie im Aufbau einer Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden. Lernende greifen auf ihre Muttersprache zurück auch ohne von den Lehrenden dazu ermutigt zu werden. Der Gebrauch der Muttersprache erlaubt ihnen, das auszudrücken, was sie wirklich sagen wollen; insofern kann die Verwendung der Muttersprache als eine humanistische Herangehensweise angesehen werden. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Grund liegt in der effektiven Nutzung kostbarer Unterrichtszeit, zum Beispiel um zeitsparend Sprache zu elizitieren, das Verständnis noch nicht erworbener sprachlicher Strukturen zu klären, die Zusammenarbeit unter den Lernenden zu fördern sowie nützliche Lernstrategien zu entwickeln und Diskussionen über die Unterrichtsmethodologie zu führen. Beispielsweise kann die Erläuterung grammatischer Strukturen durch einen Rückgriff auf die Muttersprache enorm erleichtert werden, insbesondere wenn eine entsprechende Struktur in der Muttersprache nicht existiert, wie zum Beispiel die in der Zielsprache Deutsch vorhandenen Artikel oder Modalverben. Bei einer ausschließlichen Verwendung der Zielsprache besteht bei induktiven Übungen außerdem die Gefahr, dass die Lernenden zu falschen Schlussfolgerungen gelangen. Daher können Verständnissicherungen in der Muttersprache als eine effektive und zeitökonomische Maßnahme angesehen werden.

Aus zweitsprachenerwerbtheoretischer Sicht argumentiert Butzkamm (2003), dass die Muttersprache der ‚Dechiffrierschlüssel‘ zur Erschließung fremder Sprachen sei und den schnellsten, sichersten, genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bilde bis sich diese selbst weiterbauen kann. Der Grund dafür liegt darin, dass wir in der Muttersprache gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen. Gleichermäßen sei auch unsere Gefühlswelt von der Muttersprache durchtönt. Die von Butzkamm propagierte ‚bilinguale Methode‘ wurde u. A. auch in Japan von Kasjan (2004) erfolgreich eingesetzt. Dabei nimmt die Übersetzung in die und aus der Muttersprache der Lernenden einen zentralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ein.

Atkinson (1987) warnt allerdings vor einem Übergebrauch von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht, welcher dazu führen könne, dass die Lehrenden und / oder die Lernenden glauben, dass eine zielsprachliche Struktur erst dann richtig verstanden ist, wenn sie übersetzt wird. Weiterhin besteht die Gefahr, dass die Lehrenden und / oder die Lernenden nur ungenau oder übersimplifiziert übersetzen und formelle, semantische und pragmatische Entsprechungen nicht beachten. Insbesondere bei Lehrenden, die Muttersprachler der zu erlernenden Sprache sind, mag die Versuchung bestehen, den Unterricht als Plattform zu benutzen, um ihre Kenntnisse der Landessprache zu praktizieren, wobei sie u. U. ihre Kenntnisse überschätzen und die Lernenden durch inakkurate Übersetzungen dazu veranlassen, falsche Schlussfolgerungen zu ziehen. Außerdem kann ein ständiges Übersetzen in die oder aus der Muttersprache den Lernenden auch den Eindruck vermitteln, dass es immer eine genaue Entsprechung gibt, was insbesondere bei Sprachen, wie Deutsch und Japanisch, die verschiedenen Sprachfamilien angehören, nur selten zutrifft. Daher plädiert Ihara (1993) dafür, *Satz-für-Satz* und *Wort-für-Wort*-Übersetzungen, wie sie häufig im japanischen Fremdsprachenunterricht zu

finden sind, zu vermeiden. Schließlich kann ein zu häufiger Gebrauch der Muttersprache auch dazu führen, dass die Lernenden ganz selbstverständlich mit den Lehrenden in ihrer Muttersprache kommunizieren, auch bei Dingen, die sie eigentlich schon in der Zielsprache ausdrücken können. Daher ist es wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass für den Erwerb der Zielsprache deren möglichst häufige Verwendung erforderlich ist, und dass es bei bestimmten Unterrichtsaktivitäten unerlässlich ist, die Zielsprache aktiv einzusetzen und auf den Gebrauch der Muttersprache zu verzichten.

Aufgrund der potenziell kontraproduktiven Wirkung für den Fremdspracherwerb, die ein zu häufiger Gebrauch der Muttersprache der Lernenden mit sich bringen kann, gelangen viele Studien zum Gebrauch der Unterrichtssprache zu der Ansicht, dass der Muttersprache der Lernenden eine eher ‚untergeordnete‘ Rolle als ‚zusätzliche Unterstützungsmaßnahme‘ einräumt werden sollte. So empfiehlt Harbord (1992) zum Beispiel nur Gebrauch von der Muttersprache zu machen, wenn es die Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Lernenden erleichtert oder wenn es das Lernen unterstützt. Was die Kommunikation betrifft, so erhält der Unterricht durch den Gebrauch der Muttersprache ein humanistisches Element: Die Lernenden können leichter damit vertraut gemacht werden, was sie lernen und wie sie lernen. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass die Lernenden demotiviert oder gar frustriert werden. Was die Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden betrifft, so kann der Gebrauch der Muttersprache dazu beitragen, den affektiven Filter zu minimieren. Beispielsweise können persönliche Fragen oder humorvolle Bemerkungen zu Beginn des Unterrichts oder auch während Gruppenarbeiten Hemmungen abbauen und zum Lernen anregen. Für den Aufbau einer Beziehung ist es äußerst wichtig, dass die Kommunikation reibungslos fließt, auch wenn dies bedeutet, dass dabei auf die Muttersprache der Lernenden zurückgegriffen werden muss. Hier sollte allerdings auch auf die Gefahr hingewiesen werden, dass den Lernenden dadurch eventuell die Möglichkeit beraubt wird, Probleme in der Zielsprache zu lösen und dass sie den Eindruck erhalten, dass die Zielsprache lediglich ‚Unterrichtsgegenstand‘ ist und für ‚echte‘ Kommunikation nur ihre Muttersprache geeignet sei. Was schließlich die Förderung des Lernens bzw. der Lernerautonomie betrifft, so können mithilfe der Muttersprache Diskussionen oder Spekulationen angeregt werden oder Klarheit von fremdsprachlichen Äußerungen verschafft werden. Weiterhin können Strategien zum Erwerb zielsprachlicher Strukturen, welche die Muttersprache als Hilfsmittel heranziehen, in der Muttersprache leichter erklärt und evaluiert werden. Hieraus wird ersichtlich, dass ein effektiver Einsatz der Muttersprache dazu verhelfen kann, den Lernenden bewusst zu machen, dass das, was in der Muttersprache funktioniert, auch in der Zielsprache funktionieren kann.

4. Aktionsforschung zur Bewusstmachung und Optimierung der Unterrichtssprache

Aus den vorausgegangen Ausführungen wird ersichtlich, wie kontextabhängig der Gebrauch der Unterrichtssprache ist. Faktoren, die dabei u. A. eine Rolle spielen sind: Ist die Lehrperson ein(e) Muttersprachler(in) der Zielsprache oder hat sie dieselbe Muttersprache wie die Lernenden? Wie sieht es mit ihrer Kompetenz in diesen beiden Sprachen aus? Welche Ideale,

Werte, Ziele verfolgt die Lehrperson im Unterricht? Welches Sprachniveau in der Zielsprache und welche Erwartung an den Deutschunterricht haben die Lernenden? Welche Erwartungen haben die Institution und andere Lehrende der Institution?

Leider sind Forschungsergebnisse der an theoretischen Erkenntnissen orientierten klassischen empirischen Unterrichtsforschung für praktizierende Lehrende häufig nur von begrenztem Nutzen und bleiben aufgrund der Problematik ihrer Übertragbarkeit und Umsetzung zumeist unberücksichtigt. Zudem werden spezifische Problembereiche der Unterrichtspraxis, wie zum Beispiel die äußerst kontextabhängige Verwendung der Unterrichtssprache, häufig von der allgemeinen Unterrichtsforschung vernachlässigt, da die Ergebnisse solcher Untersuchungen nur eine begrenzte Reichweite haben (vgl. Riemer 2010). Für den nach didaktischer Innovation strebenden Deutschlehrenden, der die Verwendung der eigenen Unterrichtssprache zu verstehen und zu optimieren beabsichtigt, ist ein Verfahren gefragt, das Handlungsmuster aufdeckt, kontextspezifische Umstände mit einbezieht und lösungsorientiert vorgeht. In dieser Hinsicht bietet die an kontextspezifischen Fragestellungen interessierte Aktionsforschung (nach Elliot 1991) eine wertvolle Forschungsalternative, da es ihr um situatives Verstehen geht und darum, von Lehrenden und Lernenden selbst generiertes Wissen für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Ein wesentliches Charakteristikum der Aktionsforschung besteht darin, dass die Lehrenden selbst zu Forschenden werden und eine reflektierende und forschende Haltung gegenüber ihrem Unterricht einnehmen. Der Weg zur Erkenntnis erfolgt dabei in kleinen Schritten, wobei zunächst eine Handlungsstrategie zur Problemlösung entworfen, ausprobiert und auf potentielle Wirkungen und Nebenwirkungen überprüft wird. Auf Basis dieser Erkenntnisse schließen sich weitere Forschungszyklen an, die sich mit dem Bild einer sich fortsetzenden Spirale von Aktion und Reflexion veranschaulichen lassen, was als die ‚Iterativität‘ der Aktionsforschung bezeichnet wird (vgl. Altrichter/Posch 2007 und Burns 2005). Durch diesen ‚iterativen‘ (sich fortsetzenden) Zyklus von Reflexion und Aktion greifen die Lehrenden Probleme aus ihrer Praxis auf und erforschen diese in alltagsverträglicher Weise, indem sie durch Methoden der klassischen Unterrichtsforschung Daten erheben, auswerten und dokumentieren (vgl. Riemer 2002).

Es lässt sich jedoch davon ausgehen, dass häufig routiniert ablaufende Aspekte des Unterrichts, wie die darin verwendete Sprache, sich nicht abrupt oder radikal verändern lassen.

Altrichter/Posch (2007) zufolge ist der Unterrichtsalltag von Mustern (Selbstverständlichkeiten, Routinen) durchzogen, welche den Lehrenden aber nur in geringem Maße bewusst sind. Auch der Verwendung der Unterrichtssprache dürften gewisse Muster zugrunde liegen. Bevor versucht wird, derartige Routinen zu verändern, gilt es sie zu verstehen und zu prüfen, inwiefern Veränderungen der Unterrichtspraxis mit den eigenen Zielen und Werten vereinbar sind und welche Auswirkungen und Nebenwirkungen diese für die von der Veränderung Betroffenen mit sich bringen können. Das im Rahmen der Aktionsforschung angestrebte, schrittweise Vortasten zur Problemlösung kann in diesem Zusammenhang als eine angemessene und alltagsverträgliche Herangehensweise angesehen werden.

Um Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit zu genügen, sind nach Altrichter/Posch (2007)

neben den teilweise nur bedingt einhaltbaren erkenntnistheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) vor allem auch pragmatische (Durchführbarkeit) und ethische (Einwilligung und Kooperation der von der Forschung Betroffenen) Gütekriterien von Bedeutung. Was den Gebrauch der Unterrichtssprache betrifft, so sind die unmittelbar Betroffenen neben den Lehrenden auch die Lernenden. Da die nach Alltags- und Sozialverträglichkeit strebende Aktionsforschung darum bemüht ist, den zu untersuchenden Gegenstand aus mehreren Perspektiven zu betrachten, kann eine Zusammenarbeit der Lehrenden und Lernenden gewährleisten, dass die Forschung im Interesse aller Betroffenen erfolgt. Hier ist ein deutlicher Vorteil gegenüber externen Forschungsprojekten zu sehen, die mit größeren Beobachtereffekten rechnen müssten, wie der Anpassung der Untersuchten an vermeintlich erwünschtes Verhalten (vgl. Riemer 2002). Ein für die Lehrenden sensibler Bereich wie deren Sprachgebrauch wäre solchen Effekten gegenüber besonders anfällig.

Für die konkrete Durchführung von Aktionsforschungsprojekten stehen Handbücher in verschiedenen Sprachen zur Verfügung: u. A. Moser (2008), Wallace (1998), Altrichter/Posch (2007) und Sano (2005). Schart (2010) zufolge lässt sich seit einigen Jahren für Deutsch als Fremdsprache ein zunehmendes Interesse an der Aktionsforschung ausmachen. Auch in Japan sind bereits an verschiedenen Hochschulstandorten Projekte entstanden, die auf Basis der Aktionsforschung bestimmte Aspekte des Unterrichts erforschen (Gunske von Kölln 2010, Schart 2008). Eine verstärkte Aktivität in diesem Bereich wäre begrüßenswert, denn eine begründete didaktische Praxis ist auf kontinuierliche empirische Forschung des Lehrens und Lernens angewiesen. Die Aktionsforschung bietet in diesem Zusammenhang nicht nur das Potenzial, zur Professionalisierung der Berufsgruppe der Lehrenden beizutragen, sondern kann Riemer (2002) zufolge auch wichtige Impulse für die klassische empirische Forschung liefern und dafür sorgen, dass diese nicht an der Praxis vorbeiforscht.

Wie mit den hier beschriebenen Gütekriterien und Vorgehensweisen der Aktionsforschung der Gebrauch der Unterrichtssprache im japanischen Deutschunterricht untersucht und optimiert werden kann, wird Gegenstand des folgenden Abschnitts sein.

5. Vorschlag für ein Forschungsprojekt zur Optimierung der Unterrichtssprache

Das im Folgenden skizzierte Forschungsprojekt setzt sich zum Ziel zu ergründen, in welchem Umfang und zu welchen Zwecken Deutschlehrende in Japan in ihrem Unterricht die Zielsprache (Deutsch) und die Muttersprache der Lernenden (Japanisch) verwenden. Dabei werden die in der Einleitung genannten vier Forschungsfragen im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus wird es auch darum gehen, in Anlehnung an die Erkenntnisse der in den Abschnitten 2 und 3 präsentierten Studien, Vor- und Nachteile der Verwendung der Muttersprache bzw. der Zielsprache als Unterrichtssprache zu erörtern. Auf dieser Basis sollen dann Lösungskonzepte für einen effektiveren, d. h. auf den Erwerb der Zielsprache seitens der Lernenden orientierten Sprachgebrauch entwickelt werden. Als Produkt dieses Forschungsprojektes soll eine Webseite hervorgehen, die Ratschläge und nützliche Redewendungen enthält, und, jeweils für verschiedene Niveaustufen, Anregungen für den Gebrauch einer effektiven Unterrichtssprache gibt.

Das Forschungsvorhaben wird aus drei Untersuchungsschritten bestehen. In den eher qualitativ ausgerichteten Untersuchungsschritten 1 und 2 soll anhand von Fallstudien erörtert werden, zu welchen Zwecken und mit welcher Frequenz muttersprachliche Deutschlehrende in Japan Deutsch bzw. Japanisch als Unterrichtssprache verwenden. Dabei werden kontextuelle Variablen, wie das Sprachniveau der Lernenden, die Kompetenz der Lehrenden in den betroffenen Sprachen sowie ihre Erwartungen an den Deutschunterricht mit in Betracht gezogen. In dem eher quantitativ ausgerichteten dritten Untersuchungsschritt soll auf Basis einer Umfrage unter muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Deutschlehrenden in ganz Japan ein Gesamtbild vom Ist-Zustand des Sprachgebrauchs im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht gezeichnet werden. Das methodische Vorgehen der einzelnen Untersuchungsschritte wird im Folgenden detaillierter skizziert.

Im Mittelpunkt des ersten Untersuchungsschrittes steht die Sprachverwendung in meinem eigenen Deutschunterricht. Dazu werde ich mithilfe von Verfahren und Gütekriterien der in Abschnitt 4 beschriebenen Aktionsforschung meinen Sprachgebrauch bei Lernergruppen im ersten, zweiten und dritten Studienjahr untersuchen. Als Untersuchungsinstrumentarium dienen ein Forschertagebuch, welches während der gesamten Untersuchungsphase angefertigt wird, sowie eine Analyse von Video- und insbesondere Tonaufzeichnungen meines Unterrichts. Um die Objektivität der Untersuchung zu erhöhen, werden auch die Lernenden sowie zwei weitere Deutschlehrende meiner Institution gebeten, anhand eines Fragebogens ihre Einschätzung zu meinem Sprachgebrauch abzugeben. Der Fragebogen wird sowohl geschlossene Fragen enthalten, um eine Triangulation der einzelnen Datensätze zu ermöglichen, als auch offene Fragen, um potenzielle Problembereiche erfassen zu können, die im Rahmen der zuvor gesetzten Untersuchungskriterien nicht berücksichtigt wurden. Ummögliche Beobachtereffekte auszuklammern, werden die Lehrenden bei der Befragung darum gebeten, anhand von Videoaufnahmen meines Unterrichts, ihre Einschätzung zu geben. Zur Erörterung der Wirkung meines Sprachgebrauchs auf die Lernenden, wird jeweils zum Ende der zu untersuchenden Unterrichtsstunde ein Fragebogen ausgeteilt und direkt vor Ort ausgefüllt. Um die Ergebnisse der Lerner- und der Lehrerbefragung mit denen meiner Selbstevaluation vergleichen zu können, werden bei allen Datenerhebungen jeweils die gleichen Untersuchungskategorien und Strukturierungsdimensionen verwendet, wobei eine von Yonesaka/Metoki (2007) entwickelte Checkliste, mit deren Hilfe sich Fremdsprachenlehrende Rechenschaft über ihre Sprachverwendung ablegen können, zu Grunde gelegt wird.

Das forschungsbasierte Messinstrument zur Evaluation der Unterrichtssprache bezeichnen die Autoren als FIFU (*Functions of Instructor First-language Use*), welches für die Fragestellung der vorliegenden Studie leicht modifiziert wird. Die verschiedenen Funktionen, welche die Unterrichtssprache haben kann, werden dabei vier verschiedenen Rollen zugeordnet, die Lehrende im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts einnehmen können: (1) als Sprachlehrer, (2) als Klassenlehrer, (3) als Mitglied einer Institution und (4) als Person. Zur Rolle des Sprachlehrers zählen Aktivitäten, wie Übersetzen, Paraphrasieren, Zusammenfassen, zielsprachliche Äußerungen zu kommentieren oder zu elizitieren, zusätzliche sprachliche oder kulturelle

Informationen bereitzustellen und metalinguistische Kommentare zum Sprachenlernen zu geben. Aufgaben des Klassenlehrers bestehen in der Kontrolle des Unterrichtsgeschehens, im Geben von Instruktionen, Erläuterungen und Feedback sowie im Kommentieren der Unterrichtsstunde bzw. der Lehrmaterialien oder Lernhilfen. Als Mitglied einer Institution haben Lehrende die Aufgabe, institutionelle Informationen weiterzuleiten, die außerhalb des unterrichteten Faches liegen. Als Person schließlich können Lehrende die Funktion erfüllen, durch den Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den Lernenden, Hemmungen und Ängste abzubauen und sie zum Lernen zu motivieren.

Da es mir in diesem Forschungsvorhaben nicht nur darum geht, meinen eigenen Sprachgebrauch zu verstehen, sondern auch zu optimieren, werden in Anlehnung an das in Abschnitt 4 beschriebene Verfahren der Aktionsforschung mehrere Forschungszyklen durchgeführt. Dazu werden in den drei zu untersuchenden Lernergruppen jeweils vier Untersuchungsgänge nach dem zuvor beschriebenen Verfahren vorgenommen. Dabei wird im ersten Untersuchungsdurchgang zunächst der Ist-Zustand meiner Sprachverwendung genauer zu charakterisiert. In den weiteren Forschungszyklen wird jeweils eine Handlungsstrategie zur Optimierung meines Sprachgebrauchs entwickelt, im Unterricht eingesetzt und durch eine sich anschließende Analyse auf Stärken und Schwächen sowie auf Wirkungen und Nebenwirkungen überprüft. Das Ergebnis bildet dann jeweils die Grundlage für den nächsten Forschungszyklus. Auf diese Weise erhoffe ich mir, meinen Sprachgebrauch Schritt für Schritt verbessern zu können.

Im zweiten Untersuchungsschritt werde ich den Fokus meiner Studie erweitern und den Sprachgebrauch anderer muttersprachlicher Deutschlehrender in Japan evaluieren. Dazu werden nach dem gleichen Verfahren wie im ersten Untersuchungsschritt Unterrichtsstunden von Kolleginnen und Kollegen visuell und akustisch aufgezeichnet und nach den gleichen Untersuchungskriterien analysiert. Die Ergebnisse der Analyse werden den ‚beforschten‘ Lehrenden präsentiert, und sie werden darum gebeten, im Rahmen eines semi-strukturierten Interviews Stellung zu ihrem Sprachgebrauch zu nehmen. Ziel dabei ist es zu erörtern, warum sich die Lehrenden in bestimmten Situationen für den Gebrauch einer bestimmten Unterrichtssprache entscheiden. Darüber hinaus soll auch ermittelt werden, ob die Sprachwahl bewusst getroffen wird und auf welchen Theorien des Zielsprachenerwerbs der Unterricht beruht. Durch einen Vergleich der Untersuchungsergebnisse der ersten beiden Untersuchungsschritte sollen Diskrepanzen aufgedeckt werden, und es soll ermittelt werden, welche Faktoren und kontextuellen Umstände die Wahl einer bestimmten Unterrichtssprache beeinflussen.

Während der Fokus der ersten beiden Untersuchungsschritte der Ergründung kontextuell bedingter Einflussfaktoren gilt, die auf die Sprachverwendung von Deutschlehrenden in Japan einwirken und damit eine eher qualitative Beschreibung von Zusammenhängen verfolgt, soll im dritten Untersuchungsschritt das gleiche Phänomen aus einer quantitativen Perspektive betrachtet werden. Zu diesem Zweck wird eine Online-Befragung unter muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Deutschlehrenden in ganz Japan durchgeführt, die anhand der

gleichen Analysekriterien und Strukturierungsdimensionen, die den ersten beiden Untersuchungsschritten zu Grunde liegen, den Ist-Zustand der Sprachverwendung im japanischen Deutschunterricht charakterisieren soll. Zu untersuchende Variablen bei der Analyse sind u. A. das Sprachniveau der Lernenden und ob die Lehrenden Muttersprachler der Zielsprache sind oder nicht. Darüber hinaus wird auch zu unterscheiden sein, welches Ziel der Unterricht verfolgt, d. h. ob es sich um Sprach-, Landeskunde- oder Literaturunterricht etc. handelt und ob sich der Unterricht der Vermittlung einer bestimmten Fertigkeit (Sprechen, Schreiben, Lese- oder Hörverstehen) widmet.

Bei der Ergebnisdarstellung wird es vor allem um die Ermittlung prozentueller Anteile gehen, und es wird zu ermitteln sein, inwiefern die in den ersten beiden Untersuchungsschritten ermittelten Ergebnisse Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben können. Während in den vorausgehenden beiden Untersuchungsschritten jeweils nur für den untersuchten Kontext Lösungsansätze entwickelt werden, sollen aus dem dritten Untersuchungsschritt kontextübergreifende Empfehlungen für die Verwendung der Unterrichtssprache hervorgehen. Dazu soll eine Webseite erstellt werden, auf der jeweils für verschiedene Unterrichtskontexte Anregungen für eine aktive Verwendung der Zielsprache im japanischen Deutschunterricht gegeben werden. Die dafür zu Grunde gelegten Variablen (Sprachniveau, Ziel des Unterrichts etc.) werden sich an den Ergebnissen der quantitativen Umfrage orientieren, während die darin präsentierten, einzelnen sprachlichen Einheiten, wie zum Beispiel Redemittel zum Geben von Instruktionen oder zum Lenken des Unterrichtsgeschehens etc. den Ergebnissen der ersten beiden Untersuchungsschritte sowie Lehrerhandbüchern und anderen Lehrhilfen, die Anregungen im Bereich ‚Klassenzimmerdeutsch‘ enthalten, zu entnehmen sind. Die zu erstellende Webseite soll nicht nur unerfahrenen Lehrenden im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Kontext Hilfestellung für die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache geben, sondern auch bereits erfahrenen Lehrkräften die Gelegenheit bieten, ihre Sprachverwendung zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren.

6. Schluss

Wie aus den vorausgegangenen Ausführungen ersichtlich wurde, gibt es verschiedene Positionen zu der Rolle, die die Muttersprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollte. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Verwendung der Unterrichtssprache sehr stark von kontextuellen Bedingungen abhängig ist. Wie sich in den Abschnitten 1 bis 3 gezeigt hat, spielen dabei nicht nur Faktoren, wie das Sprachniveau der Lernenden und die Kompetenz der Lehrenden in den betroffenen Sprachen eine Rolle, sondern auch die Einstellung der Lehrenden zum Fremdsprachenunterricht und ihre Bewusstheit über den Einsatz der Unterrichtssprache.

Trotz vieler kontextbedingter Einflussfaktoren lässt sich jedoch davon ausgehen, dass für bestimmte Funktionen des Unterrichts, wie z. B. Instruktionen zu geben, die Lernenden zu maßregeln oder Hausaufgaben zu erteilen, sich jeweils entweder die Muttersprache oder die Zielsprache der Lernenden eher anbietet. Daher wurde im vorliegenden Artikel dafür plädiert,

die tatsächliche Verwendung der Zielsprache von Deutschlehrenden in Japan durch Methoden der Unterrichtsforschung dezidiert zu beschreiben und diese Erkenntnisse anderen Deutschlehrenden zugänglich zu machen. Dazu wurde in den vorausgegangenen beiden Abschnitten ein Forschungsvorhaben vorgestellt, welches sich an Vorgehensweisen und Gütekriterien der Aktionsforschung orientiert. Damit soll für Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende in Japan ein Anreiz geschaffen werden, den Gebrauch der eigenen Unterrichtssprache kritisch zu reflektieren und eventuell sogar ein eigenes Aktionsforschungsprojekt zu initiieren.

Derartige Projekte bergen das Potenzial, festgeschliffene Muster der alltäglichen Deutschlehrpraxis in Japan zu identifizieren und durch gezielte didaktische Maßnahmen zu einer Steigerung der Qualität des japanischen Deutschunterrichts beizutragen.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Peter Posch. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Atkinson, David. 1987. „The mother tongue in the classroom: a neglected resource?“ *ELT Journal* 41/4, 241-247.
- Burns, Anne. 2005. „Action research: an evolving paradigm?“ *Language Teaching* 38/2, 57-74.
- Butzkamm, Wolfgang. 2003. „Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie.“ *Französisch heute* 34/2, 174-192.
- Elliot, John. 1991. *Action Research for educational change*. Milton Keynes, USA.
- Franklin, Carole. 1990. „Teaching in the target language: problems and prospects.“ *Language Learning Journal* 2, 20-24.
- Gunske von Kölln, Martina. 2010. „Grammatik auf Japanisch unterrichten? – Erkenntnisse über Vermittlungsansätze mit Hilfe von Aktionsforschung.“ In: Makiko Hoshii et al. (Hgg.): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: Iudicium, 156-168.
- Harbord, John. 1992. „The use of the mother tongue in the classroom.“ *ELT Journal* 46/4, 350-355.
- Holthouse, John. 2006. „The role of the mother tongue in EFL classrooms.“ *外国語教育フォーラム* 5, 27-37.
- Ihara, Takumi. 1993. „On the use of the mother tongue in the English language classroom.“, *Journal of the Faculty of Education, Shinshu University*, 19-27.
- Kasjan, Andreas. 2004. „Die Bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten.“ *JALT 2003 Conference Proceedings*, 449-457.
- Kim, Sun Hee Ok; Catherine Elder. 2008. „Target language use in foreign language classrooms: practices and perceptions of the native speaker teachers in New Zealand.“ *Language, Culture and the curriculum* 21/2, 167-185.
- Krashen, Steven. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, Steven. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.

- Krumm, Hans-Jürgen. 2000. „Einsprachigkeit ist heilbar.“ *Deutsch lernen 2/2000*, 99-111.
- Macaro, Ernesto. 1995. „Target language use in Italy.“ *Language Learning Journal 11*, 52-54.
- Moser, Heinz. 2008. *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg: Lambertus.
- Nakayama, Noriko. 2002. „Factors affecting target language use in the classroom.“ *Bulletin Graduate School of Education. Hiroshima University Part II, 51*, 207-215.
- Neil, Peter S. 1997. *Reflections on the target language use*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Polio, Charlene; Patricia Duff. 1994. „Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation.“ *The Modern Language Journal 78*, 313-26.
- Riemer, Claudia. 2002. „Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung.“ In: Rüdiger Schreiber (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache 63), 129-143.
- Riemer, Claudia. 2010. „Empirische Unterrichtsforschung und Action Research“. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 359-363.
- Sano, Masayuki. 2005. *Hajimete no akushon risâchi [Meine erste Aktionsforschung]*. Tokyo: Taishukan.
- Schart, Michael. 2008. „What Matters in TBLT – Task, Teacher or Team? An Action Research Perspective from a Beginning German Language Classroom.“ In: Johannes Eckert; Sabine Siekmann (Hgg.): *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 41-60.
- Schart, Michael. 2010. „Aktionsforschung“ In: Hans-Jürgen Krumm et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)*, Neuauflage. Berlin: Mouton de Gruyter (in Druck).
- Thornbury, Scott. 1996. „Teachers research teacher talk.“ *ELT Journal 50/4*, 279-287.
- Turnbull, Miles; Jennifer Dailey-O'Cain. 2009. *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wallace, Michael J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yonesaka, Suzanne. M.; Mitsutada Metoki. 2007. „Teacher use of students' first language: Introducing the FIFU checklist.“ *JALT 2006 Conference Proceedings*, 135-143.

要 約

ドイツ語か日本語か、 日本のドイツ語授業におけるクラスルーム言語の選択について

ハーディング・アクセル
広島大学外国語教育研究センター

本稿では日本のドイツ語授業におけるクラスルーム言語の使用について考察する。はじめにクラスルーム言語の使用に関する先行研究を踏まえて、外国語授業において目標言語を使用する利点と母語を使用する利点をそれぞれ明示する。先行研究の結果によれば、クラスルーム言語の選択はコンテキストに依存していることが明らかになった。すなわち、教師が目標言語のネイティブスピーカーであるか、あるいは学習者と同じ母語を話すのか、その教師の言語能力がどの程度であるか、教師が授業においてどのような理想、価値観、目標を抱いているか、学習者の言語レベルはどの程度か、学習者は授業に何を望んでいるのか、大学や他の教師は何を求めているかという点である。

自分の使用するクラスルーム言語をさらに深く理解し、向上させたいと考えている教師のために、本稿では筆者が計画中の研究プロジェクトを紹介したい。この研究プロジェクトの目的は、教員が日本のドイツ語授業において目標言語（ドイツ語）と学習者の母語（日本語）をどの範囲でそしてどのような目的のために使用すればよいのかを明らかにすることである。この研究プロジェクトを基に、学習者が効果的に目標言語を獲得するためには、どのようにクラスルーム言語を使用すればよいかを提案する。将来的には、この研究プロジェクトの結果に基づいてウェブサイトを作成し、教員のためのヒントやクラスルーム言語の例文、様々な学習レベルでの効果的なクラスルーム言語の使用についての示唆を公開する予定である。