

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	Der Deutschlernkreislauf
Author(s)	Reinelt, Rudolf
Citation	ドイツ文学論集 , 50 : 53 - 62
Issue Date	2017-09-21
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00044141">http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00044141</a>
Right	(c)日本独文学会中国四国支部
Relation	



## Der Deutschlernkreislauf

Rudolf Reinelt

### Vorwort: Von der Lernspirale zum Lernkreislauf

In einer Erweiterung der Verwendung von Deutsch als Zielsprache stellt dieser Beitrag im Gegensatz zu der nur auf den Lerner selbst orientierten wohlbekannteren Lernspirale, bei der das erweiternd wiederholende Lernen zu einer Zunahme der Zielsprachenfähigkeiten und -fertigkeiten führt, einen Kreislauf vor, der zwar ebenfalls mit dem Anfang des Deutschlernens beginnt, dann aber zu einem Kreislauf der Verwendung dieser Zielsprache durch vorherige Lerner für den Deutscherwerb neuer Lerner führt. In meinem Beitrag gehe ich im ersten Teil kurz auf die Hintergründe der Einrichtung weiterführender S(=Super)-Kurse für Deutsch an der Ehime Universität in Matsuyama, Westjapan, einer früheren staatlichen Universität, durch den Verfasser ein und erwähne im Teil zwei wichtige Eigenschaften des Deutschkurses beim Verfasser im ersten Jahr, der mit dem Erreichen von A2 die Grundlage für die S-Kurse bildet. Teil drei stellt die weiterführenden Kurse im Überblick und einige Besonderheiten der S-Kurse dar. Teil vier begründet den Einsatz von Lernern aus den oberen S-Kursen als Gesprächspartner und Prüfer in mündlichen Prüfungen für Anfangsstudenten. Der abschließende Teil fünf zeigt den Lernkreislauf und sich daraus ergebende Aussichten für die weitere Entwicklung des Deutschlehrens und -lernens. Aufgrund der beschränkten Länge dieses Beitrags sind viele Teile nur stichwortartig gehalten; ausführlichere Beschreibungen, Belege und Untersuchungen sind vom Autor erhältlich, und eine Langversion auf dem dann neuesten Stand ist in Erarbeitung und wird an anderer Stelle veröffentlicht.

Zur wissenschaftlichen Einordnung wurden lange ausführliche Suchen innerhalb Japans (Germanistenverband, andere Sprachlehrervereinigungen usw.) und darüber hinaus durchgeführt. Diese erbrachten aber keine Ergebnisse, die als vergleichbare Vorarbeiten anzusehen wären. So sind die hier präsentierten Inhalte bis zum Gegenbeweis als gültig anzusehen und uns bleiben als Verweise nur die zahlreichen Vorarbeiten des Verfassers, bei denen wir uns, um Wiederholungen zu vermeiden, auf die schlagenden Arbeiten beschränken. Ausführlichere Arbeiten sind zu fast allen in dieser Arbeit angesprochenen Themen vorhanden und werden auf Anfrage zur Verfügung gestellt, zu einzelnen Themen(bereichen) werden auch Seminare durchgeführt. Wichtige Daten finden sich in Tafel 2.

Wenn im Folgenden vermehrt Sätze mit Modalisierungen wie *sollen, sollten, müssen* und *können* auftreten, so sind dies keine moralischen oder ethischen Forderungen, sondern Gültigkeitsgrade von Ergebnissen aus der Praxis, die in anderen Arbeiten dargestellt sind, deren Darstellung aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde.

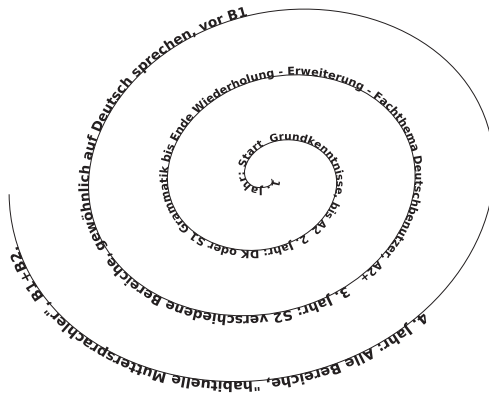
## 1. Die Einrichtung von S-Kursen: Lernspirale und Kurssystem

Während für Nicht-(Deutsch-)Fachstudenten bisher das Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache an vielen japanischen Universitäten eine lineare, auf ein Semester oder ein Jahr begrenzte Angelegenheit war, konnte beim Verfasser auf Wunsch von Studenten (s.u. Teil drei) die Möglichkeit des Deutschlernens im Allgemeinbildenden Bereich anhand von immer weiter führenden S-Kursen (S1 für das zweite, S2 für das dritte Jahr, usw.) auf schließlich vier Jahre erweitert werden (s.a. bereits teilweise den Beitrag des Verfassers bei der Chugoku-Shikoku-Germanisten-Jahrestagung in Tokushima 2015).

Etwas vereinfacht kann man diese Entwicklung mit der folgenden Lernspirale (Unterrichtseinbindung in Lee (2014), praktische Überlegungen bei Phil (2012)) wie in Tafel 1 darstellen (bei Kursbeginn jeweils im April).

Da in den Deutschanfängerkurseingangsumfragen nach den Wünschen der Lerner Sprechen (*kaiwa*) immer ganz oben rangiert, muss der Unterricht beim Verfasser von Anfang an etwas anders optimiert werden als traditionelle Deutschkurse (s. Teil zwei). Während nicht ganz nach den Stufen des GER vorgegangen werden kann, so ist doch nach dem ersten Jahr A2 und nach dem zweiten oder dritten Jahr B1 als Ziel vorgesehen. Idealerweise kann in oder nach dem vierten Jahr B2 angegangen werden

Tafel 1: Die Deutschlernspirale beim Verfasser



und im Idealfall auch erreicht werden.

Zu allen Jahren und Stufen bietet der Verfasser Unterrichte bzw. Weiterbildungsmaßnahmen (für Interessierte und/oder Unterrichtende aller Fremdsprachen) an. Insgesamt ergibt sich für die vier Jahre, die die Studenten an der Ehime Universität sind, ein System von Deutschkursen im Allgemeinbildenden Bereich, die alle vom Verfasser und, außer den fünf Anfänger- und den zwei Deutsche Kommunikations (DK)-kursen, zusätzlich unentgeltlich durchgeführt werden. Wie es in Zeiten nachlassenden Interesses an weiteren Fremdsprachen in Japan zu diesem System kommen konnte, stellen die weiteren Teile dieses Beitrags dar.

## **2. Das erste Jahr beim Verfasser**

Teil zwei stellt die Ausgangslage und einige Besonderheiten des Lernerstartjahres beim Verfasser dar.

### **2.1. Theorie und Hintergrund**

Obwohl das MEXT (z.B. Robertson 2015) immer noch Internationalisierung (Yashima & Ryan 2015), wenigstens dem Namen nach, als ein Ziel ausgibt, lernen immer weniger Studenten eine zweite Fremdsprache, auch an der Ehime Universität (EhU 2015a, JGG 2015). Andererseits werden durch den Deutschkurs beim Verfasser im ersten Studienjahr immer wieder einige Studenten anhaltend motiviert, weiter Deutsch (sprechen) zu lernen (s. die Untersuchung in Reinelt 2017).

### **2.2. Das erste Jahr: Der Anfängerunterricht als starke Motivation**

Die Deutschanfänger (Daten in Tafel 2 unten) hatten 2 x 90 Minuten Unterricht Deutsch pro Woche über zwei Semester a 15 Wochen. Der Unterricht beim Partnerlehrer war eher traditionell grammatisch orientiert, was allerdings nicht den Wunsch der Lerner nach weiterem Deutschlernen erklären kann.

Wenn dann ein Unterricht wie der des Deutschen beim Verfasser keinen Vorgänger in der Lernhistorie der Lerner hat, die Lerner aber weiterlernen wollen, so ist davon auszugehen, dass zumindest zu einem nicht geringen Teil der Inhalt des Unterrichts und wie der Unterricht geführt wurde einen großen Einfluss auf diese Fortsetzungsmotivation gehabt haben müssen. Einige wichtige Eigenschaften des Kurses beim Verfasser und damit Unterschiede zu bisherigen und üblichen Vorgehensweisen im ersten Jahr wurden schon in Reinelt (2017) ausführlich dargestellt und sollen hier nur stichpunktartig erwähnt werden:

- für Zeit zum Sprechen erfolgt extremes Outsourcing nach Moodle, Google-Seiten usw.;
- der Kursleiter stellt eine Datei mit dem jeweils bis dahin behandelten Unterrichtsinhalt zur Verfügung;
- „Unterrichte“ bestehen aus zunehmend längeren, Stränge (Verabredung, Besuch, usw.) ergebenden (Reinelt 2016a & b) „Kleineinheiten“ von je 5 bis 20 Minuten;
- der Kursleiter „lehrt“, abgesehen von kulturellen Wissens-elementen, extrem wenig, und alle jeweils neuen Lerninhalte werden nach einer minimalen (oft auch gestisch oder durch Strichzeichnungen angedeuteten) Situations- (z.B. Treffen) und Funktionsangabe (Begrüßung) zuerst sprechend in zielsprachlichen Chunks und Dialogen eingeübt und anhand von „Spacing“, d.h. wiederholtem Neulernen in aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden einige Wochen später, in nachfolgenden Kleineinheiten und Unterrichten OHNE schriftliche Vorlage wiederholt;
- Verschriftlichung nach *sprechen können* beim 3. Mal;
- statt „Vokabellernen“ Exemplifizierung an der eigenen Lebenslage der Lerner (z. B. mein Zimmer);
- außer im Test Schreiben in schriftlichen Hausaufgaben, so dass die Lerner auch diese Fertigkeit lernen;
- Grammatikbeispiele nach dem vierten Mal, wenn nötig;
- die Lerner checken die anderen Lerner (gegenseitige Aufgaben im Unterricht);
- „Sprachliches Handeln“ vor detailliertem „Lernen“;
- die dyadische mündliche Prüfung am Ende des ersten Jahres mit Muttersprachlern oder „habituellen“ Deutschsprechern (s. Teil 4) auf A2 GER (etwa 2-3 Minuten) dient als Grundlage für die S-Kurse (zu den Prüfungen Reinelt 2010-2017).
- Weitere Motivation durch Selbstvertrauen, dass man wesentlich länger Deutsch als Englisch sprechen kann (s. Reinelt 2017:35 mit Lernfortschrittsvergleichsüberblick).
- Die Motivation wird aus dem Feedback in den Semesterabschlussumfragen, von denen nur einige erwähnt seien (Reinelt 2017), ersichtlich: Sprechen lernen als natürliche Entwicklung, leichter sinnvoller Druck, Spaß nach anfänglicher Verwirrung, gute Zeit verbracht und benutzbare Konversation gelernt. Damit erwähnen die Lerner in diesen Äußerungen auch wichtige Emotionen (Dewaele 2015) und Motivationen (Yashima 2016), diese Fremdsprache weiter zu lernen.

### **3. DK, S1, S2, S3-Kurse: Weiter Deutsch lernen**

#### **3.1. Hintergrund: Entstehen und Einrichten der S-Kurse**

Auf wiederholte Anfrage von Nichtdeutschfachstudenten nach weiterführenden

Kursen vor einigen Jahren wurde als wöchentlich zwei- oder noch mehrmaliger Superkurs S1 und im darauffolgenden Jahr S2 sowie 2017 als Abschluss im vierten Jahr ein Kurs S3(inneruniversitär S2.2) eingerichtet. Alle Kurse erscheinen auf dem Abschlusszeugnis als *Hattenkamoku* ((Weiter)entwicklungskurs). Daraus ergab sich z.B. im SS 2016 der Stundenplan wie in Tafel 2.

### 3.2. Wichtige Merkmale der S-Kurse

**Tafel 2: Veranstaltungszeiten, -typen, und durchschnittliche Teilnehmerzahlen  
Unterrichtsstunden jeweils 90 Min.**

SS2016	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1 8:30					S1.2
2 10:20					
3 12:40	S1.1 5		Tutorium		
4 14:30	DK1 5	Off. Hour	DK1 5	S2.2 4	S3.2 5
5 16:20	Deutsch1 Na- tur 38	Deutsch1 Jur/ Lit 39	S3.1 4	Deutsch1 Na- tur 38	Deutsch1 Jur/ Lit 39
6 18:00	S2.1 oder S3				D e u t s c h 1 Abend 15

Da die Aufbaukurse S1 bis S3 in dieser Form einzigartig in Japan - trotz mehrjähriger Suche wurden keine Vorgänger oder einschlägige Literatur gefunden - und nicht Teil des normalen universitären Curriculums sind, konnte und musste alles neu aufgebaut werden, von der inhaltlichen Planung, den verwaltungstechnischen Voraussetzungen über die Zeitplanung bis zur Durchführung des Unterrichts und zur Bewertung. Ausführliche Darstellungen finden sich in Reinelt (2015); hier seien nur einige wichtige Punkte erwähnt (zur besonderen Situation von DK und S1 s. Reinelt 2013)

- a) Bei der Verwaltung mussten Syllabi pro neuem Kurs (DK, S1, S2, S3) für zwei Unterrichte in der Woche für vier Quartale 32 Syllabi mit (x15) 480 geplanten, allerdings an den GER anlehnbaren, Einheiten eingereicht werden.
- b) Für die Unterrichte selbst mussten neben dem Sprechen ebenfalls alle Inhalte und Ziele neu, aber nicht zu eng, definiert werden, so z. B die Grammatik abgeschlossen (2. Jahr) und Wortschatzerweiterungen in die Fachbereiche der Studenten (3. Jahr) sowie Redewendungen und schwierige Diskussionen (4. Jahr) angegangen werden.
- c) Wichtig für die Fortführung des Deutschlernens aber ist, dass im zweiten Jahr, in

dem aufgrund anderweitiger Belastungen der Lerner (viele Unterrichte, Nebenarbeit, Anfang des Fachunterrichts mit Seminaren, Experimenten, usw.) normalerweise ein großer Abschwung erfolgt, zumindest das Sprechen der Lerner, die dann noch kommen und dafür andere Zeit opfern, nicht allzu weit zurückgeht gegenüber dem Stand am Ende des ersten Jahres, und sich, wenn eben möglich, auch etwas verbessert.

d) Wie im ersten Jahr steht das Sprechen der Kursteilnehmer absolut im Vordergrund, aber der Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden ändert sich doch: Zum einen ist aufgrund wechselnder Verpflichtungen der Studenten nicht voraussehbar, wer wann kommt, so dass jede Stunde einerseits für zuletzt abwesende Teilnehmer wiederholende Elemente wie auch für durchgehend teilnehmende Lerner interessante neue Teile beinhalten muss, d.h. der Kursleiter muss zumindest ansatzweise berücksichtigen, wer was schon oder noch nicht gelernt hat bzw. haben könnte (Verzahnung, Reinelt (2014) ). Im Endeffekt ist jede Unterrichtsstunde ein Unikat, das zwar vorbereitet werden muss, aber vor Ort anzupassen ist und deshalb ganz anders als geplant ablaufen kann.

e) Erfahrungsgemäß sollte trotz all dieser Unwägbarkeiten jeder Unterricht und idealerweise sogar jede der Kleinheiten in einer Unterrichtsstunde die folgenden Dimensionen berücksichtigen und auf jeder von ihnen lokalisierbar sein. (Sprech-)zeitraubende Erklärungen sind allerdings nur auf expliziten Wunsch der Lerner zu geben. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Reinelt (2017, p. 42 - 44), so dass wir die Dimensionen hier nur kurz zu erwähnen brauchen:

- Grammatikerweiterung (2. Jahr) und neue Redemittel, Situationen und Redewendungen;
- Wortschatzerweiterung in neue Bereiche, z.B. die Studienfächer der Teilnehmer;
- Bezug zum unmittelbaren Universitätsalltag der Lerner;
- Bezug zu Gefühlen und deren Ausdruck;
- Bezug zum Lebensabschnitt der Lerner (Student jetzt vs. Schüler vorher bzw. Berufstätige(r) später);
- möglichst abwechslungsreiche Verwendung von verschiedenen Medien;
- Wortschatzbearbeitung gegenseitig;
- das Ansprechen aktueller Themen und aktueller Geschehnisse in Japan / Deutschland und in der Welt;
- kommunikative Weiterentwicklung für immer längere, tiefere und spezifischere Kommunikationssituationen.

Bei alledem ist das Wichtigste, dass es Spaß macht, d.h. dass die Lerner jedes Mal das Gefühl haben, wieder einmal eine interessante Stunde erlebt zu haben.

f) Für alle Kurse mussten und müssen neue Verfahren der Beurteilung und Bewertung des jeweiligen Kurses, der Kursteilnehmer und -leiter und der darin erbrachten Leistungen entwickelt werden. Dieser Bereich befindet sich noch in der Anfangsphase. So sind neben den immer länger werdenden mündlichen Prüfungen neue Verfahren der Bewertung der anderen Fertigkeiten zu entwickeln, zumal nicht alle Lerner immer kommen können und damit persönliche Unterschiede zu berücksichtigen sind. Bei der Testerstellung sind z.B. die folgenden Leitfragen zu berücksichtigen:

- wie kann man den Sprachstand messen, wenn alle Kursteilnehmer verschiedene Hintergründe haben?
- wie kann man z.B. für jede(n) Kurs(stufe) einen verwaltungstechnisch wünschenswerten „Standard“ festlegen?
- wie kann man herausfinden und beweisen, dass Lerner Fortschritte gemacht haben und warum?
- wie kann man feststellen, ob die Lerner auf dem richtigen Weg sind?
- Die Kurse selbst müssen ebenfalls beurteilt werden. Dazu gibt es die Außenbeurteilung, z.B. inwieweit die Kurse die im Syllabus angegebenen Ziele erreicht haben, oder auch, wie erfolgreich die Lerner waren.

Da die Lerner schon auf A2 mit Muttersprachlern sprechen, gibt es für die Sprechprüfung nur die Alternative, andere Muttersprachler zu finden. Die Lerner auf S3 in diesem Jahr konnten im SS 2016 über eine halbe Stunde ein Gespräch mit einem deutschen Ortslektor (auf B1 bzw. teilweise B2) aufrechterhalten, im WS konnten wir sie laut demselben Muttersprachler nicht mehr angemessen vor Ort testen. Solche Lerner erfordern dann B2 oder C1 z.B. bei GI, OESD oder Test DaF. Bei diesen Lernern macht es Sinn, ihre Fähigkeiten wieder für die Vermittlung des Deutschen einzusetzen. Dies wird im folgenden Teil vier kurz angesprochen.

#### **4. Lerner als Gesprächspartner in mündlichen Prüfungen**

Lerner, die in den Kursen S1 und S2 zwei Jahre erfolgreich Kontakt mit Deutsch gehabt haben, können so gut Deutsch, dass sie für die Lerner im ersten Jahr nicht mehr von Muttersprachlern unterscheidbar sind und mit entsprechender Legende auch für solche gehalten werden. Da spätestens ab dem dritten Jahr jeder Kontakt mit ihnen, sowohl vom Verfasser wie auch von anderen in der Gegend anwesenden Deutschsprechern, auf Deutsch (z.B. auf B1, B2 oder sogar C1) stattfindet, habe ich diese Lerner als „habituelle“ (Zielsprachen)muttersprachler (HZMS) bezeichnet und sie als Gesprächspartner und Beurteiler in mündlichen Prüfungen eingesetzt. Im Sinne der Qualitätssicherung wurden die von diesen „habituellen“ Muttersprachlern



in Prüfungen gegebenen Noten mit denen von Lehrern verglichen, und es ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede z.B. im Bereich des Interrater-Correlation-Coefficient, dem wohl wichtigsten Indikator (Reinelt 2016c).

## 5. Der Lernkreislauf

Lerner, die an den S-Kursen teilgenommen haben, können im Verlauf ihrer Unterrichte schon als Teilnehmer von S2, aber spätestens auf der Ebene S3 als „habituelle Muttersprachler“ auch den Lernfortschritt anderer messen und beurteilen (in Tafel 3: Erster Kreislauf a). Werden diese Lerner in den Prüfungen eingesetzt, helfen sie ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenlernens zu erfüllen: Schließlich geht es darum, mit jemand anderem als dem jeweiligen Kursleiter in der Zielsprache zu sprechen. (In Tafel 3: Erster Kreislauf b.)

Natürlich gibt es auch die Möglichkeit, dass Interessierte, wie z.B. Praktikanten, die beim Verfasser gelernt haben oder die in Teil zwei bzw. drei vorgestellten Vorgehensweisen im Unterricht durchführen können, als Tester fungieren. Dann handelt es sich um einen zweiten Kreislauf, auf den hier allerdings nicht weiter eingegangen werden kann.

Auch ein Lehrer, der die Unterrichte beim Verfasser erlebt oder im betreuten Lehren gelernt hat, kann die Prüfungen abnehmen. Dann handelt es sich um einen dritten Kreislauf.

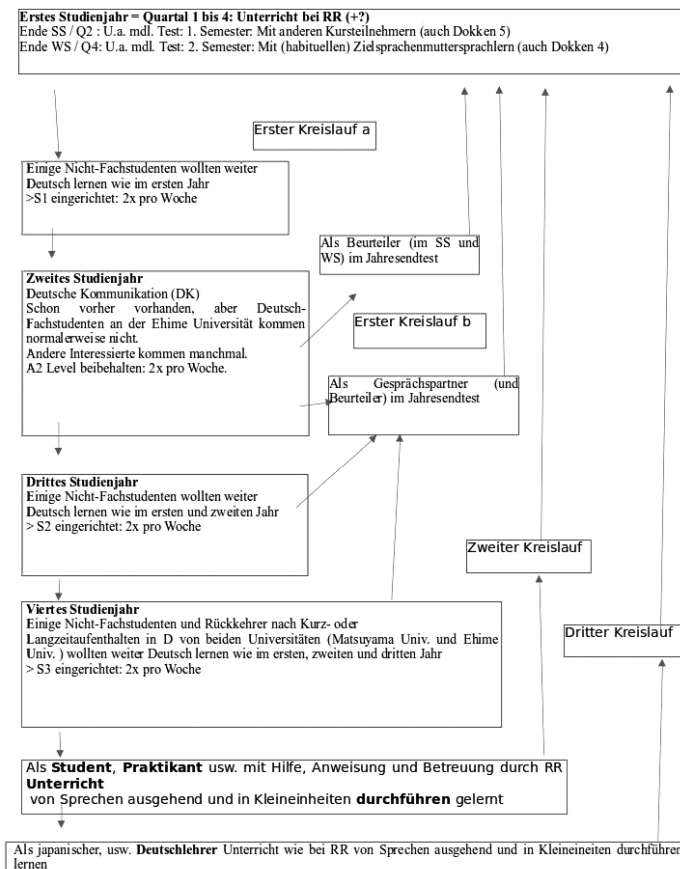
In allen Fällen können dann weitere Lerner ausgebildet werden, so dass die Kreisläufe wirklich rekursiv werden. Eine schematische Darstellung findet sich in Tafel 3.

### *Vorteile des Lernkreislaufs*

Während die eingangs erwähnte Lernspirale den Fortschritt der Lerner darstellen kann, bleibt für die Fremdsprache als Lerngegenstand nichts übrig: Verlassen die Lerner die Institution, hat die Fremdsprache in ihr keinen Nutzen davon, und wieviel für die Lerner selbst übrigbleibt, hängt ganz und gar von ihrem weiteren Leben und dem Zielsprachengebrauch darin ab und ist damit außerhalb jeder Kontrolle der vermittelnden Institution.

Die in diesem Beitrag dargestellten Lernkreisläufe, d.h. sozusagen ihr „Recycling-Punkt“, ermöglicht, trotz aller Recherchen ohne Vorgänger, zum ersten Mal in Japan eine strukturierte systematische Einsetzung (Verwendung!) von Lernern, die nach einem optimierten Unterrichtsverfahren (Reinelt 2010) wie dem des Verfassers, d.h. nicht nach dem Grammatik-Übersetzungsverfahren, Deutsch gelernt und Methoden zur Überprüfung von dessen Fortschritt selbst erfahren und verwendet haben. Eine

**Tafel 3: Der Lernkreislauf**



letzte Folge könnte dann sein, dass dies ein Weg für das Überleben von *weniger-oft-gelehrten Fremdsprachen (Less-commonly taught languages)* ist, besonders dann, wenn Muttersprachler nicht oder nur selten zur Verfügung stehen wie in Japan an Universitäten auf mittlerer Ebene.

**Bibliographie** \_\_\_\_\_

Dewaele, J. (2015) On Emotions in Foreign Language Learning and Use, *The Language Teacher*, 39, 3, p.13-15.  
 EhU (2015) =Ehime Universität (2015a) 初修外国語の受講者生数等調べ (Auf Anfr. vom Verfasser).  
 JGG (2015) =Japanische Gesellschaft für Germanistik (2015) Zur Lage von Deutschunterricht und

Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 2, Verlagsverband für Deutsch-lehrbücher, Tokyo

[http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=articlep  
&storyid=1435.](http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=articlep&storyid=1435)

- Lee, Horng-Yi (2014) Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 6, pp.1236-1244, <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol05/06/03.pdf>. doi:10.4304/jltr.5.6.1236-1244
- Phil (2012) The Spiral Approach Applied to Language Learning <http://learningbrazport.blogspot.jp/2012/05/spiral-approach-applied-to-language.html>
- Reinelt, R. (2001) "Outsourcing in 2nd FL learning in Japan" In: Swanson/McMurray (2002) *The Proceedings of PAC3 The Japan Association for Language Teaching*. p.269-276.
- Reinelt, R. (2010) Praktikabilität und Relevanz - Zur Optimierung von universitären mündlichen DaF Prüfungen in Japan, *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第28号*, 2010年2月, p.117-135.
- Reinelt, R. (2011) 共通教育における受講生の動機付けに注目した外国語指導 — メディア使用によるドイツ語口頭試験の発展およびその最前線 —, *大学教育実践ジャーナル 第9号*, 2011年3月, p.25-35.
- Reinelt, R. (2013) Deutsch weiter mit S1 und S2, *愛媛大学人文学論叢 第15号*, 2013年12月, p.61-74.
- Reinelt, R. (2013b) Der RR-Sprechtest und Test-DaF I, *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第35号*, 2013年9月, p.93-106.
- Reinelt, R. (2014) Aufgaben in weiterführenden Deutschkursen am Beispiel von S1, *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第37号*, 2014年9月, p.127-145.
- Reinelt, R. (2015) Aufgaben in weiterführenden Deutschkursen am Beispiel von DK, S1, und S2 III", *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第39号*, 2015年9月, p.115-132.
- Reinelt, R. (2016a & b) (Deutsch-)fremdsprachenunterricht in Strängen I & II, *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第40号*, p.145-161, *第41号*, p.55-65.
- Reinelt, R. (2016c) Stimmen die Bewertungen? — Praktische Checks von Beurteilungen in (mündlichen) Prüfungen —, *愛媛大学人文学会 人文学論叢 第18号*, 2016年12月, p.48-61.
- Reinelt, R. (2017) Nicht-Anfänger Zweite—Fremdsprachenkurse im Allgemeinbildenden Bereich an der Ehime Universität, Matsuyama — *愛媛大学法文学部論集 人文学科編 第42号*, p.33-48.
- Robertson, Z. (2015) Setting the Bar High: Micro-Level Perceptions of MEXT's Elementary School EFL Policy. *The Language Teacher* 39, 3: 3-8.
- Yashima, T. (2016) — Willingness to Communicate — コミュニケーション学と SLA (第二言語習得理論) の交差点. In: Reinelt, R. (eds.) *Communication 2016*. JCAcs, Matsuyama, p.11-20. <http://web.iec.ehime-u.ac.jp/reinelt/JCAcs2016Comp/1TomokoYashimaReferenceData.pdf>.
- Yashima, T. & Ryan, S. (2015) Plenary Speaker Interview. *The Language Teacher* 39, 4: p.120-124.