

# Aufgabenorientierung als fremde Unterrichtsform – Konflikt oder Chance?

Andreas Meyer (Sophia University Tokyo)

Michael Schart (Keio University Tokyo)

I. Fremdsprachenlernen in Japan / japanische (ostasiatische) Lernkultur

II. Unterrichtlicher Kontext der Studie & Konzeption des Forschungsprojekts

III. Analyse der Interaktion von Lernenden

IV. Analyse von Gruppeninterviews mit Lernenden, Lerntagebüchern und Fragebögen



# I. Japanische/ostasiatische Lernkultur

- Charakterisierung japanischer bzw. ostasiatischer Lernender im FSU: passiv, ruhig, fixiert auf Schriftliches etc. (Fuchs 2001; Tomoda 2000 u.a.)
- Zusammenhang zwischen auffälligem (störendem) Unterrichtsverhalten und makrokulturellen gesellschaftlichen Bedingungen wird hergestellt
- Vorstellung einer einheitlichen Lernkultur/Lerntradition; gilt als Orientierung aller Lernenden; suggeriert Resistenz gegen Veränderungen (Hess 1999)

# Kritik am Begriff der japanischen/ostasiatischen Lernkultur

- selbsttäuschende „Konstruktion des Anderen“ (Schubert 2005) geprägt von den eigenen pädagogischen Idealen
- fragwürdige Vorstellung von Kultur als statische, voneinander abgrenzbare Einheiten (Bolten 2003, Barkowski & Eßer 2005, u.a.)
- Verknüpfung des modernen Unterrichtsgeschehens mit weit zurückliegenden geschichtlichen Ereignissen (Cheng 2000, Gest 2006 u.a)



# Einstellungen von ostasiatischen Lernenden zum FSU

- empirische Studien: anderes Bild des Lernens und Lehrens (Helmke und Schrader 1999; Cheng 2000, Littlewood 2000; Hu 1996 u.a.)
- ostasiatische Lerner sind „kommunikativen“, interaktiven Lernformen gegenüber aufgeschlossen (Boeckmann 2006, Littlewood 2010)
- für Verhalten der Lernenden sind v.a. best. Elemente des Unterrichts verantwortlich (Kikuchi 2009; Hu 1996, Cheng 2000)
- notwendig: mehr empirische Untersuchungen vom Unterricht und mehr Untersuchungen von Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden vom Unterricht

## Forschungsfragen

- Welche subjektiven Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen haben die Lernenden?
  
- Wie wirken sich neue Unterrichtsformen auf Lernende aus, die bisher an grammatikorientierten Unterricht gewöhnt sind?
  - auf die Sichtweise auf den Unterricht?
  
  - auf die Unterrichtsatmosphäre?
  
  - auf das Verhalten der Lernenden?



## **II. Unterrichtlicher Kontext & Forschungsprojekt**

- Intensivsprachprogramm „Deutsch für Studierende der Sozialwissenschaften“ an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität Tokio/ Yokohama
- Zielgruppe: Studierende in den BA-Studiengängen Jura und Politikwissenschaft
- 4 UE á 90 Minuten pro Woche/ 4 Studienjahre
- grundlegende Idee: Fachstudium und Fremdsprachenlernen verbinden, Sprach- und Sachkompetenz parallel entwickeln

# Aufgabenorientierter Syllabus (TBLT)

- selbstbestimmtes, kreatives Handeln mit der Fremdsprache
- Inhalte/ Themen bilden Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung
- keine Auswahl/ Gestaltung der Aufgaben nach linguistischen Kriterien
- Aufmerksamkeit auf Form nur über die Beschäftigung mit Inhalten
- kollaboratives Lernen (“collective scaffolding”) wichtiges Merkmal (Informationen austauschen, Probleme lösen, Informationen gemeinsam analysieren und systematisieren etc.)

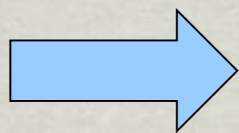


## **Parallelen von TBLT und „LA-methodology“ (Svalberg 2007)**

- vielfältige Möglichkeiten für Interaktion zwischen den Lernenden (auch über Sprache)
- Lernende entwickeln ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache durch kollaboratives Handeln in der Fremdsprache
- vielfältige Möglichkeiten für ungeplante sprachliche Interaktion
- gemeinsames Erkunden der Fremdsprache

# Probleme mit dem aufgabenorientierten Unterricht (Programmevaluation 2003-2007; Schart 2010)

- Kritik der Lernenden an:
  - Struktur des Unterrichts
  - Kompetenz der Lehrenden
  - Lehrmaterialien
- Zweifel an der Effektivität des Unterrichts



- Veränderung der Konzeption des Unterrichts auf der Grundstufe
- Begleitforschung mit einem kooperativen Aktionsforschungsprojekt (Insider/ Outsider)



# **Aufgabenorientierter Unterricht in der Forschung**

- Kritik an extremen Ausprägungen von TBLT (Swan 2005)
- TBLT mit ostasiatischen Lernenden (Li 2004; Schart 2008; Todd 2005); Ellis (2003); Nunan (2004)
- vergleichsweise wenige Studien in Klassenräumen (Van den Branden 2006/ 2007; Edwards, C. & Willis, J. 2005)
- kaum Untersuchungen zu TBLT auf Anfängerniveau (z.B. Duran & Gysen 2006)
- Verhältnis zwischen form- und inhaltsorientierten Unterrichtsphasen gilt als Desiderat der bisherigen Aufgabenforschung (vgl. Bygate, Norris & Van den Branden 2009:497)

**TBLT mehr als eine faszinierende pädagogische Idee?**

# Forschungsinstrumente

## Binnenperspektive

- Lerntagebücher
- Gruppeninterviews
- Fragebögen

## Außenperspektive

- Partnergespräche
- Videoaufzeichnungen des Unterrichts
- schriftliche Tests

interne Forschende/ Lehrende  
& externe Forschende





## Klasse "GB 2009/2010"

10 Studierende (3 Frauen/ 7 Männer), 1. Studienjahr

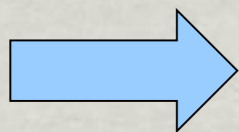
9 Studierende mit eher traditionellen Lernerfahrungen

6 Studierende 0-Anfänger, davon 5 unfreiwillig in dieser Klasse

**ABER:** Sie erwarten einen grundlegend anderen Unterricht in der Universität

### **III. Binnenperspektive: Analyse der Lernenden-Interaktion**

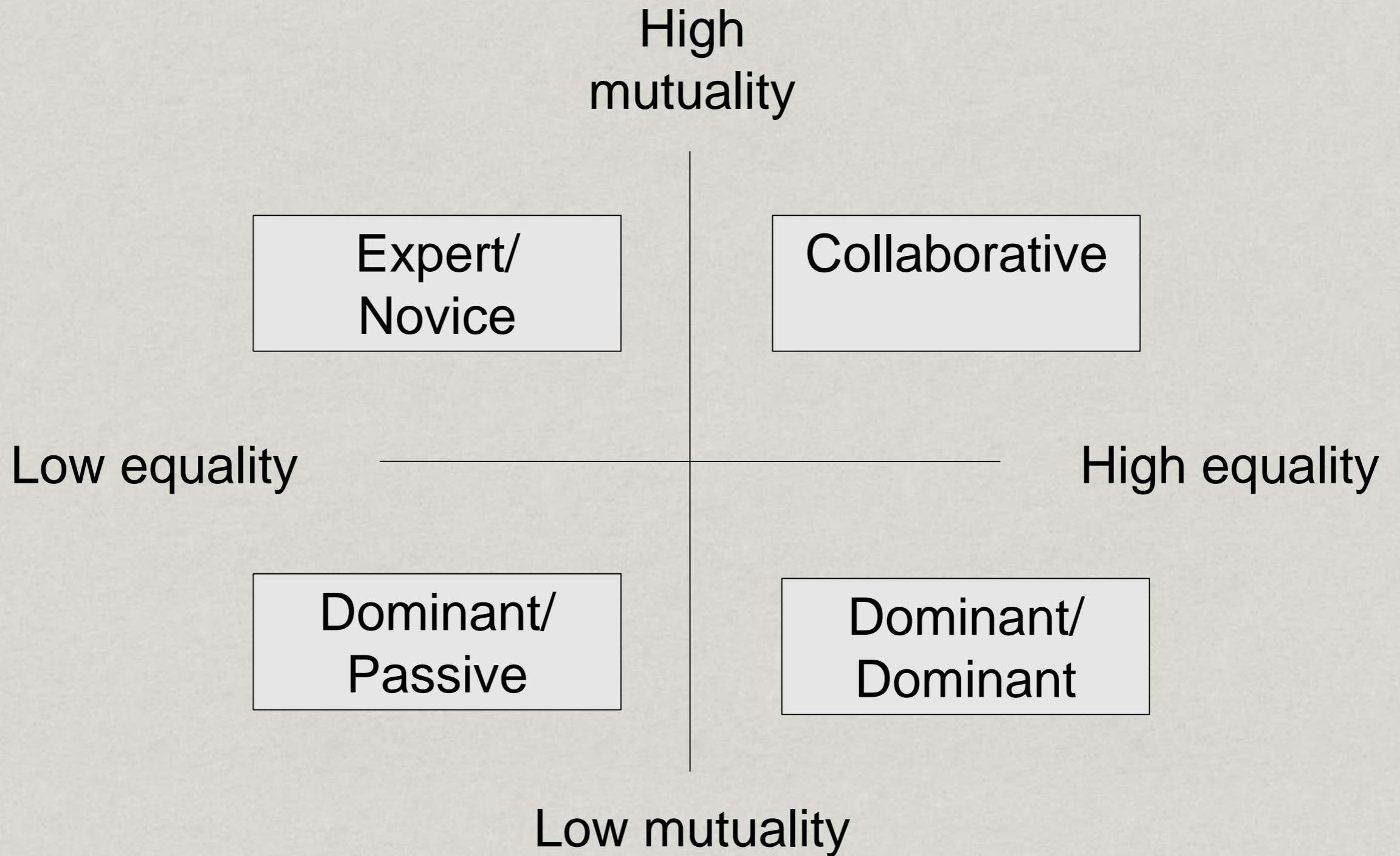
- dyadische Interaktion (Partnergespräche)
  - Texte A nach 13 Unterrichtswochen (Juli 2009), 5 Minuten Gespräch über ein Thema aus dem Unterricht
  - Texte B nach 26 Unterrichtswochen (Januar 2010), 7 Minuten Gespräch über ein Thema aus dem Unterricht
- Ausschnitte aus der Unterrichtskommunikation



**Welche Interaktionsmuster sind typisch?**



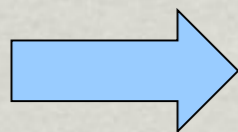
# Muster dyadischer Interaktion (Storch 2002:128)



## kollaborative Interaktion

“learners are willing to offer and engage with each others's ideas”  
(Storch 2002:128)

- Eingehen auf die Äußerungen der/ des Anderen
- Fortführen der Idee der/ des Anderen
- Feedback/ Korrektur
- Bestätigung
- Nachfragen
- gemeinsame Konstruktion (collective scaffolding)



**3 C's keine ausreichenden Indikatoren für  
kollaborative Interaktion (Foster & Ohta 2005)**



# Analyse der Partnergespräche

	A1	A2	A3	A4	A5		B1	B2	B3	B4	B5
clarification request	0	5	1	0	4		1	2	5	0	3
comprehension checks	0	1	0	2	0		0	2	1	0	1
confirmation checks	1	1	0	2	1		0	1	1	0	1

## clarification request/ confirmation check

S3: eh wann wann helfen ihr wann helfen dein freunde (überlegt)  
wann helfen dein freunde eh dir

S5: eh ? **was ist das helfen**↑

S3: eh helfen helfen ist eh helfen ich helfe ein kranke kranker und eh  
oder ich helfe ihr wenn wenn du in trouble

S5: oh ok ok eh **wenn mein ich ich helfe**↑

S3: nein freunde

(Text A5, Juli 2009)

## comprehension check

S3: ah mhm erwachsenen erwachsenen haben haben nicht äh konkret  
konkret idee äh **verstehen Sie das**↑

S7: vielleicht

(Text B5 Januar 2010)



	A1	A2	A3	A4	A5		B1	B2	B3	B4	B5
Form klären	3	3	1	5	3		0	3	1	1	1
Situation klären	2	5	1	1	2		2	4	8	3	3

S1: ich ich denke telefonieren ist viele geld

S5: teuer

S1: teuer teuer ja teuer das

(Text A5, Juli 2009)

S8: ähm ich mh äh erst ich möchte la- lernt fransu

S4: ah, ja↑

S8: aber es gibt viele, viele peson

S4: ah

S8: so ich muss lernt deutsch aber jetzt ich lie-liebe deutsch

S4: ah zum erst wählen wählst du französisch intensivkurs

S8: ja ja

S4: ah aber endlich ah ah denkst du denkst du denkst du ah  
deutsch lernt besser als französisch

(Text B1, Januar 2010)



	A1	A2	A3	A4	A5		B1	B2	B3	B4	B5
CO- construction	1	4	2	2	0		2	2	2	4	1

S9: musik ist sehr wichtig für mich auch ich höre musik immer  
mhm während ich komme äh die schule

S6: äh univ-

S9: äh universität und mhm gibt es andere dinge↑

(Text B4 Januar 2009)

	A1	A2	A3	A4	A5		B1	B2	B3	B4	B5
continuers	9	11	4	14	8		6	8	22	9	15

S5: ah ich habe *baito* ( unverständlich, gestikuliert) und vielleicht ich ich ess- esse nicht

S10: **esse nicht**↑

S5: esse nicht so viele und und du↑  
(Text B2 Januar 2010)

S1: ja mhm ein eltern äh teinahme ein eltern ah nimmt meine party teil das kind ist der elterns

S2: **ah ich verstehe**

(Text B3 Januar 2010)



S2: eh ich denke blutgruppe typisch o person ist (überlegt)

S10: was↑

S2: was ist *kokoro ga hiroi* ↑

S10: *kokoro ga hiroi* ↑ *kokoro ga hiroi* ↑ (leise zum Lehrer)

Lehrer: tolerant↑

S10: tolerant↑

Lehrer: tolerant

S2: tolerant

S10: das ist neue wörter

Lehrer: tolerant tolerant (verbessert Aussprache)

S2: tolerant tolerant

S10: (lacht)

S2: tolerant

S10: eh? denken sie bin ich↑

S2: ab und ab und zu sind sie mhm tolerant

S10: ach so oh

S2: ich denke

S10: danke

S2: aber

S10: aber?



S2: aber ab und zu sie sind nicht (beide lachen) mhm zum  
beispiele

S10: ja↑

S2: als sie sagt zu mir starke starke wörter (S10 lacht)

S10: aber das ist scherz

S2 mh↑ (fragend)

S10: scherz

S2: scherz mhm *ehto* (überlegt 10 Sekunden) aber ich bin  
lustig wenn sie sagt schw- scherz

S10: scherz

S2: ja (lachen)

(Text A1 Juli 2009)

## **IV. Analyse der Gruppeninterviews, Tagebücher und Fragebögen**

**Fragebögen** (jeweils am Ende des Semesters)

- 36 Items, likertskaliert, 5stufig
- 6 Items mit offenen Fragestellungen

- **Ergänzung der Unterrichte** (4.0/ 0.94)
- **eigene Aktivität im Unterricht** (4.31/ 0.7)
- **Transparenz der Unterrichtsziele beim deutschen Lehrenden** (4.63/ 0.81)
- **Förderung der Selbständigkeit** (4.88/ 0.33)
- **Effektive Zeitnutzung beim deutschen Lehrenden** (4.53/ 0.72)
- **Interessanztheit und Effektivität der Lehrmaterialien** (4.82/ 0.39)



# **Gruppeninterviews, Fragebögen & Tagebücher**

- 1) Was ist effektives Lernen?
- 2) Wie wichtig ist die Gruppe für das Fremdsprachenlernen?
- 3) Welche Rolle spielt die Grammatik?

## 1) Was ist effektives Lernen?

“In der Oberschule habe ich auf eine vollkommen andere Art und Weise gelernt. Der Unterricht hier ist augenscheinlich effektiver und interessant. Ich bin sehr zufrieden.”

高校時代までの外国語学習とは全く別の形での学習であり、明らかに効率的でおもしろい授業なので大変満足している。

Fragebogen, 1.Semester, Juli 2009

“Wenn man die grammatischen Punkte, die man im Unterricht kennen gelernt hat, gleich wieder im Gespräch anwenden kann, ist das die effektivste Form des Lernens. Ich möchte wie bisher weiterlernen.”

授業で扱った文法事項を実際に会話で使ってみるというサイクルが一番効率のよい学習方法だと思うので、今後も続けていきたい

Fragebogen, 1.Semester, Juli 2009

“Wenn von vornherein klar ist, dass es beim Gespräch oder bei Äußerungen im Unterricht zunächst einmal darum geht, über Vermutungen den Inhalt zu verstehen, dann wird die erdrückende Informationsfülle etwas erträglicher.”

授業では、会話の流れとか表情とかで、推測してでもいいからとりあえず内容を理解することを優先するのが先決だと考えれば圧倒的な情報過多による重圧も少しはましになるかもしれない。



Der Lehrer lässt uns oft über verschiedene Dinge selbst nachdenken, etwa über den Inhalt der behandelten Themen oder Schwierigkeiten des Deutschen. Aber mehr als das Nachdenken über diese Themen ist es das eigene Denkvermögen, das dabei wird trainiert.

Wenn wir die eigenen Ideen auf Deutsch erklären, dann gibt es manchmal, bei schwierigen Fragen, Momente klaren Erkennens. Dadurch wird nicht nur die Kompetenzen im Deutschen trainiert, sondern auch die Fähigkeit, anderen Menschen etwas zu erklären.

先生は生徒に自分達で考えるということをよくさせてくださいました。授業で扱われるテーマは内容的に深く考えさせられるものであったり、またドイツ語の難しさ的に考えさせられるものなど様々です。これらテーマを考えることにより思考力も鍛えられたと思います。またドイツ語で自分の考えを説明させるということもよく行い、これは時に本当に難しいことだと痛感させられましたが、これを通じてドイツ語力はもちろん、人にものを伝える力といったものも鍛えられたと思います。

Fragebogen, 2. Semester Januar 2010



S7: Was an dieser Art zu Lernen gut ist? Wenn man systematisch lernt gibt es zahlreiche Schubladen für das Wissen, aber man weiß nicht, was man davon benutzen kann. Als ich in der Oberschule gelernt habe, wusste ich beim Sprechen vielleicht nicht, welche Grammatik ich benutzen kann. Wenn ich etwas sagen wollte, war mir nicht klar, wie ich es sagen konnte.

Aber in diese Klasse, ..., weiß ich genau, was ich benutzen kann, auch wenn es gar nicht vorher gelernt wurde.

S7:なんか、この勉強の仕方が良くなって思ったのは、系統だった勉強だと、知識の引き出しは沢山あるんだけど、何を使えば良いか分からなくて。で、高校二年三年でやった時に、たぶん話す時に、どの文法を使って、こういう事を言いたい時には、何をを使って話せば良いかってことが分かんなかったけど、GBIに入ったときは、...、全然勉強の中に入ってこない時があっても、何を使えば良いかがよく分かるから。

Gruppeninterview, Januar 2010



S4: Als wir (mit den deutschen Praktikanten) Okonomiyaki essen waren, habe ich ziemlich viel gesprochen. Da habe ich gemerkt: ich kann tatsächlich auch außerhalb des Unterricht Deutsch sprechen!  
viele: Genau!

S10: Wir haben zwei Stunden lang nur Deutsch gesprochen!  
viele: Genau!

末吉：お好み焼き行った件で、結構しゃべれたから、授業外でも結構喋れるんだなっていう自信がついた。

全員：そう！

高橋：2時間ドイツ語だけだったんですよ。

全員：そう！

Gruppeninterview, Januar 2010



## 2. Gemeinsam Lernen in der Gruppe

“Dass zwischen Lehrenden und Studierenden und unter den Studierenden eine so geringe Distanz herrscht ist der größte Reiz des Kurses. Ich denke nicht nur im Hinblick auf das Deutschlernen, sondern auch für die persönliche Entwicklung bietet der Kurs ein ideales Lernumfeld.”

教師と生徒、生徒同士の距離が近いことがインテの最大の魅力だと思います。これによってインテが単なるドイツ語学習の場というものではなく、人間的な成長の場でもある、理想的な学習環境となっているのだと思います。

Fragebogen, 2.Semester Januar 2010

“Wenn man zusammen mit anderen lernt und der Unterricht in einer entspannten Atmosphäre stattfindet, dann macht es einfach riesigen Spaß aktiv mitzuarbeiten. Dass man zum Beispiel Wörter aussprechen kann, ohne auf jede Silbe zu achten, hat mich wirklich überrascht. Ich habe mir bis jetzt nicht vorstellen können, dass das geht.”

それに、みんなで協力しながら楽しい雰囲気で行われる授業はすごく参加していて楽しいし、音節とかを気にしながら発音するのは驚きでしたね。今までそんなこと思いもしなかったんです。



„Im Unterricht hatte ich oft das Gefühl, dass die Zeit nicht ausreicht. Wenn wir noch besser zusammen gearbeitet hätten, dann wäre es noch besser gelaufen.“

授業中、時間が足りないと思った時が多かったのは、学生間の助け合いを充実させればもっとうまくいくと思った。

Fragebogen, 1. Semester Juli 2009

S6: „Ich habe das Gefühl, dass wir immer alle sofort reagieren.“

S7: “Auch wenn wir gar nicht verstehen. Dann sagen wir zumindest 'Was meinst du?' oder so.

S6: “Ja, genau!”

S7: “Und dass wir nicht verstanden haben, war wohl auch eher das Normale.”

alle: lachen

S6 : うちらはみんな反応スパッと出来る感じがする。なんか。

S7 : わかんなくても、なんですか？みたいな。

S6 : そうそうそう。

S7 : むしろ、わかんない方が普通だからね。

alle : 笑

Gruppeninterview, Januar 2010



### 3. Welche Rolle spielt die Grammatik?

Ich studiere Deutsch einen Monat lang. Ich bin froh, dass spreche tun können und bilde einen Satz tun können nach und nach.

Aber, ich verstehe nicht die Grammatik. (zum Beispiel, warum "kleines"?)

Außerdem, ich weiß das ist mir Problem, aber ich verstehe nicht die Grammatiksprache in der Klasse. Ich möchte ein Beispiel wenn möglich.

Ich fühle glücklich auf Deutsch unterhalte, aber ich fühle Unruhe wegen die Grammatik wann ich bilde einen Satz, so ich muss mich mehr anstrengen.

1ヶ月ほどドイツ語を勉強してきて、ちょっとずつ文が作れるようになってきたり、話せるようになってきたりと、授業中に実感できて嬉しいです。

ただ、文法がまだいまいまいちよくわかりません。(たとえば今日の授業でkleinって単語がふと気づけばkleinesになってるところがあって何でesがつくんだらう?とか...)あと、これはただの私の問題点でもあるのですが、授業中にでてくる文法用語がわからないことが多くてうまく飲み込めてない部分があったりします...家帰って調べたりするんですが、できれば例をだして噛み砕いてほしいなあと思ってしまったり...単に私が文法用語に疎いのが問題といえればそれまでなのですが。。。悲しい

会話のときは深く考えずになんとなく(間違いつつも)できるのですが、文を作るときはいちいち文法が気になって自信が持てないので、これから頑張っていきたいです。

Lerntagebuch, S10, 5.Mai 2009



S10: Irgendwie kann ich es sagen, aber da ich es nicht schreibe, weiß ich nicht, ob es sich wirklich eingeprägt hat.

Interviewer: Woher kommt diese Unsicherheit?

S10: Weil ich mit der anderen Klasse vergleiche.

S3: Nein, das ist es nicht. Die Unsicherheit kommt doch eher von den Tests wie Dokken, oder?

高橋：なんか、口では言うけど、書いてないから。はたして定着するのかなって。

濱野：その不安はどこから来るの？

高橋：他のクラスと比べちゃうとね。

工藤：あれじゃないの。やっぱり独検とかを考えちゃうと不安になるんじゃないの？

Gruppeninterview Januar 2010

“Wenn die Studierenden mit der gelernten Grammatik sofort eigene Sätze bilden, dann ist das nicht nur sehr kreativ, sondern fördert auch die Aktivität im Unterricht.”

生徒にその場で習った文法をつかってオリジナル文を作らせるというのがとても創造性の向上につながったし、積極性を生むものだと思います。

Fragebogen, 2. Semester Januar 2010

„Uns wurde gesagt, dass wir die Grammatik nicht zu kompliziert denken sollten. Dadurch habe ich die Unsicherheit bei solchen Grammatikthemen verloren, die ich gar nicht brauche.“

特に文法について難しく考えすぎないように解説してくれた。必要以上の文法に対する不安がなくなった。

Fragebogen, 2. Semester Januar 2010



M: Es heißt immer, wir machen keine Grammatik, aber irgendwie verstehe ich sie trotzdem. Im April war ich noch sehr unsicher, aber jetzt verstehe ich es. Deshalb meine ich, es kann so weiter gehen. Wir lernen Grammatik auch so.

M: Genau, es ist nicht so, dass wir hier keine Grammatik machen. Wir ignorieren sie nicht.

M: Ja, wir machen Grammatik, aber nicht in konzentrierter Form.

M: Nur das, was wir brauchen.

M: Wir lernen sie durch das, was wir brauchen, um kommunizieren zu können.

F: Ich habe das Gefühl, dass wir in diesem Unterricht Grammatik machen, die man wirklich benutzen kann.

M: 文法をやらんやらん、ていうて、なんやかんやで分かってきているやんか。4月に抱いていた不安を考慮すると分かっているから。だからこのままでもどうせいけるんやろなって思う。

M: 別にGBもやっていない訳じゃない。文法無視みたいなわけじゃなくて。

M: ちゃんとやっているけど、がっちりやりましょうという訳でもない。

M: 必要なやつだけ。

M: 必要に応じて、みたいな。コミュニケーションがとれれば、みたいな。

F: 使える文法をしっかりとっているっていう実感がある。今の授業は。

Gruppeninterview Juli 2009



- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. In: TESOL Quarterly 39,1, 9-31.
- Breen, M. P. (2001) (ed.). Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research. London: Longman, 172-182.
- Canagarajah, S. (ed.) (2005). Reclaiming the Local in Language Policy and Practice. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Devlieger, M. & Goossens, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language learning environments. In: Van den Branden, K. u.a. (Hg.), 92-130.
- Duran, G. & Gysen, S. (2006). Task for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Van den Branden, K. (Hg.), 47-75.
- Edwards, C. & Willis, J. (eds.) (2005). Teachers Exploring Tasks in English Language teaching. Houndmills: Palgrave.
- Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. & Snyder Ohta, A. (2005) negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. Applied Linguistics 26/3, 402-430
- Kikuchi, K. (2009) Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? Language Teaching Research 13, 453-471
- Klapper, J. & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. Language Teaching Research 7 (3), 285-314.
- Kumaravadivelu, B. (2007). Learner perception of learning tasks. In: Van den Branden, Kris; van Gorp, Koen & Verhelst, Machteld (Hg.). Task in Action. Task-Based Language Education From a Classroom-Based Perspective. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 7-31.
- Li, M. (2004). Culture and classroom communication: a case study of Asian students in New Zealand. Asian EFL Journal [Online], 6 (1)
- Littlewood, William (2010). Chinese and Japanese Students' Conceptions of the 'Ideal English Lesson', RELC Journal 41 (1) 46-58
- Lopes, J. (2004). Introducing TBI for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In: Leaver, B. L. & Willis, J. R. (eds.), Task-based Instruction in Foreign Language Education. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 47-66. (1.9.2009).
- Mori, T. (2005). Die Stimmen der Studierenden in der Unterrichtsumgebung — Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt zur Lernerautonomie. In: Neue Beiträge zur Germanistik, 4, 1, 91-104.
- Nunan, D, (2004). Task-based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009) An analysis of demotivators in the EFL classroom. System 37, 57-69



- **Sambe, S. (1996). Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. In: Gad, G. (Hg.). Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft. Bonn: DAAD, 197-206.**
- **Samuda, V. & Bygate, M. (2008) Tasks in Language Learning. Basingstoke: Palgrave.**
- **Schart, M. (2008). What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. Eckerth, J. & Siekmann, S. (eds.). Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 41-60.**
- **Schart, M. (2010). im Intensivkurs Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität - theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts. In: Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University, Tokyo.**
- **Schart, M. & Schütterle, H. (2007). Die japanische Lernkultur: Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt. In: Eßer, R. & Krumm, H.-J. (Hg.), Bausteine für Babylon. München: Iudicium, 82-90.**
- **Storch, N. (2002) Patterns of Interaction in ESL Pair Work. Language Learning 52:1, 119-158.**
- **Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. Language Teaching 40, 287-308.**
- **Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. In: Applied Linguistics 26, 3, 376-401**
- **Todd, W. R. (2005). Continuing change after the innovation. In: System 34, 1, 1-14.**
- **Van den Branden, K. (2006) (Hg.). Task-Based Language Education: From Theory to Practice. Cambridge: University Press.**
- **Van den Branden, K.; van Gorp, K. & Verhelst, M. (2007) (Hg.). Task in Action. Task-Based Language Education From a Classroom-Based Perspective. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.**
- **van Lier, L. (2004).The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective. Norwell: Kluwer.**
- **Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: towards a language socialization paradigm for SLA. In: The Modern Language Journal 88, 3, 331-350.**
- **Weaver, C. (2007). Willingness to communicate: A mediating factor in the interaction between learners and tasks. In: Van den Branden, K. u.a (Hg.), 159-193.**
- **Willis, D. & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford: University Press.**



# IV. Analyse der Gruppeninterviews, Tagebücher und Fragebögen

## **Fragebögen** (jeweils am Ende des Semesters)

- 36 Items, likertskaliert, 5stufig
- 6 Items mit offenen Fragestellungen

Zufriedenheit mit dem Kurs (4.89/ 0.32)

Motivation zum Deutschlernen (April 2009: 4.4/0.7    Januar 2010: 4.33/1.0)

Wichtigkeit des Deutschunterrichts im Rahmen des Studium (4.84/ 0.37)

**Ergänzung der Unterrichte** (4.0/ 0.94)

**eigene Aktivität im Unterricht** (4.31/ 0.7)

**Transparenz der Unterrichtsziele beim deutschen Lehrenden** (4.63/ 0.81)

**Förderung der Selbständigkeit** (4.88/ 0.33)

**Effektive Zeitnutzung beim deutschen Lehrenden** (4.53/ 0.72)

**Interessanztheit und Effektivität der Lehrmaterialien** (4.82/ 0.39)

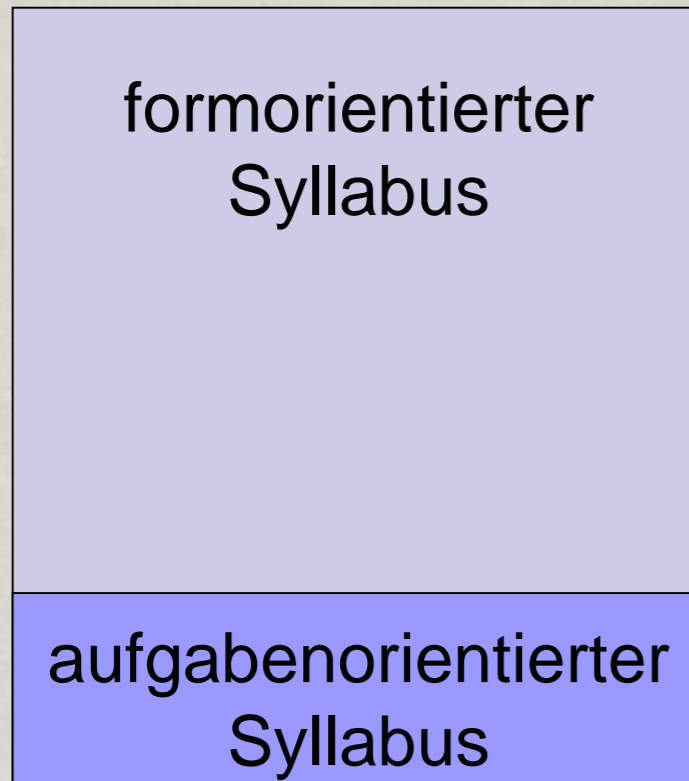
Unterrichtsatmosphäre Studierende-Lehrender (5.0/ 0.0)

Unterrichtsatmosphäre Studierende-Studierende (4.94/0.25)

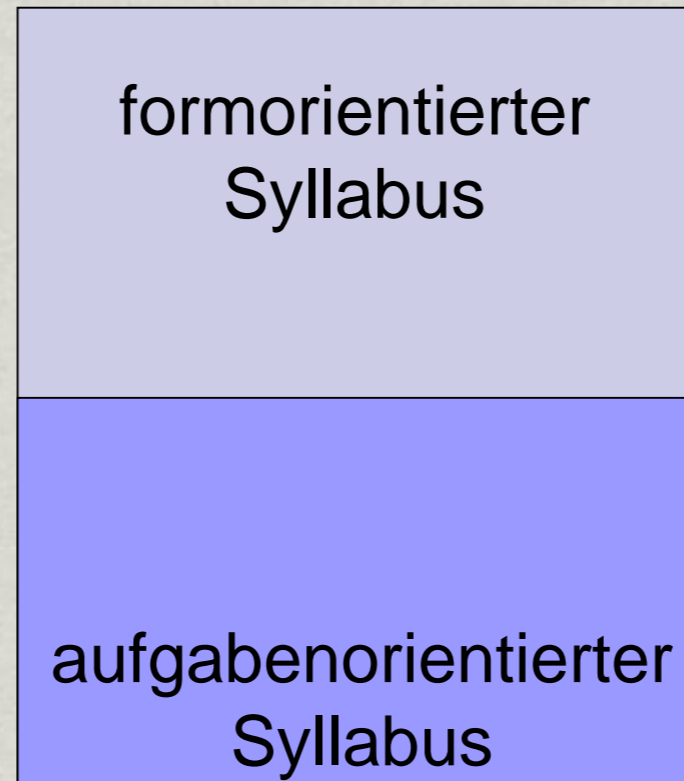


# Unterrichtskonzepte für das erste Lernjahr

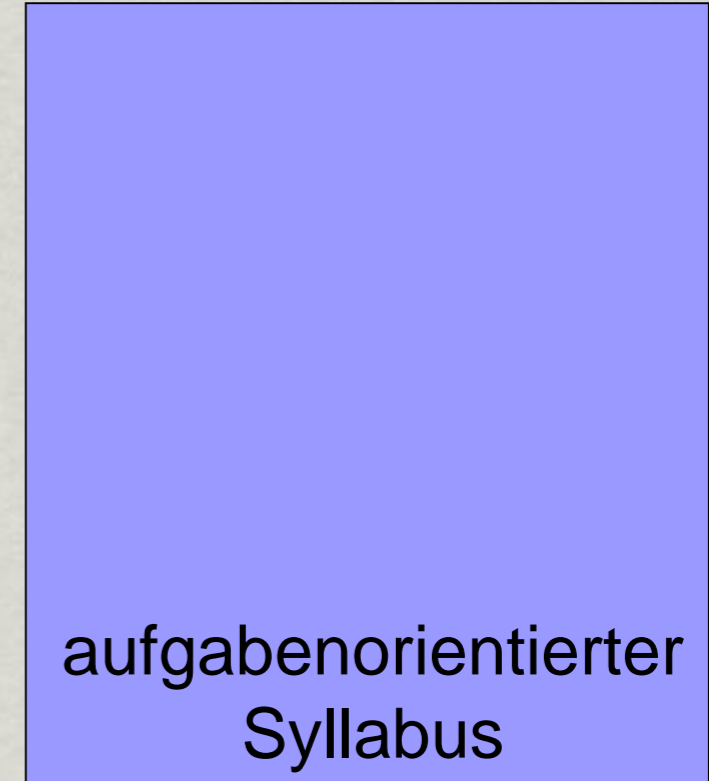
Konzept 1

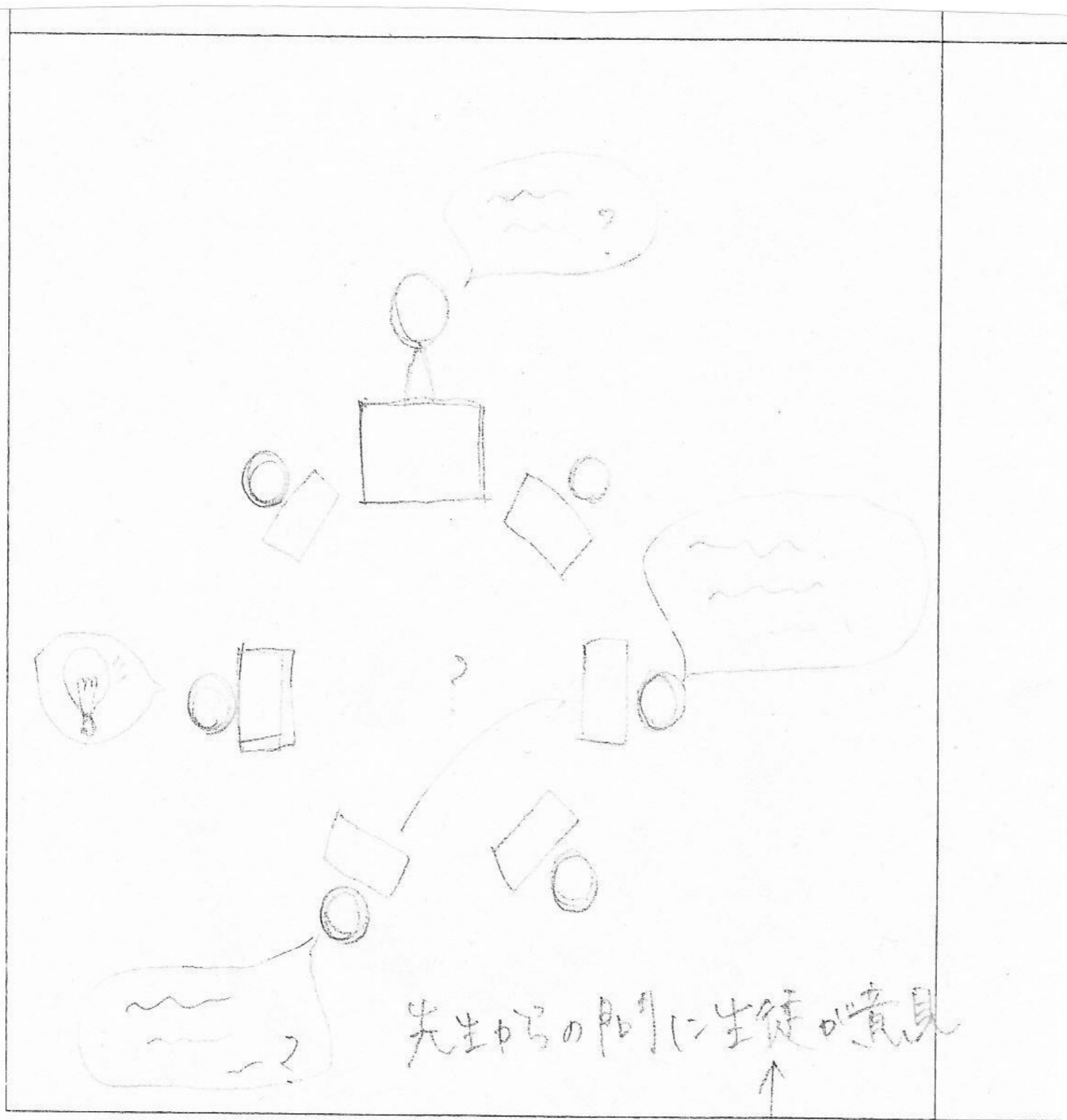


Konzept 2



Konzept 3





先生からの問いに生徒の意見

↑  
他の生徒の意見  
も交える  
(ディスカッション)



