

Mündliche Kommunikation

Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht (4)

Alexander IMIG

口頭のコミュニケーション

——言語習得 (*language acquisition*) を目指した、
日本の大学における人文・社会科学の専門分野のための
ドイツ語教育に向けて (4)——

アレクサンダー・イミック

Gliederung

- I. Themenstellung: Die Paradoxien von Kommunikation und Sprachdidaktik
- II. Ohne „Kommunikation“: Rhetorik + Didaktik in der Geschichte
 - 1. Die gesprochene Sprache im Sprachunterricht
 - 2. Grammatisches Wissen und Rhetorik
 - 3. Eine neue Didaktik und ihre Reflexion
- III. Das kommunikative Paradigma, auch im Sprachunterricht
 - 1. Ein Begriff wurde geprägt und verbreitet sich
 - 2. Das kommunikative Paradigma
 - 3. Kommunikation und Kommunikationen
 - 4. Die Kommunikative Methode im Sprachunterricht
 - 5. Referenzrahmen: genaue kommunikative Kompetenz
- IV. Kommunikation im deutschen Sprachunterricht in Japan
 - 1. begrenzte kommunikative Methode
 - 2. Ein kommunikatives Curriculum (als Beispiel)
 - 3. kommunikative Möglichkeiten

I. Themenstellung: Die Paradoxien von Kommunikation und Sprachdidaktik

Muß man Beziehungen zu einer Gesellschaftstheorie herstellen, um das

Sprechen im Sprachunterricht genauer beschreiben zu können. Beschreibungen auf der Ebene der Tradition sind auch ohne Gesellschaftstheorie möglich, ferner kann das Sprechen auch empirisch beschrieben werden. Traditionelle Beschreibungen, nur aufgrund von Curricula oder anderen Daten zeigen einen gegebenen Stand oder Ausschnitte davon, aber für einen Sprachunterricht in einer „Sinnkrise“, wie der Deutschunterricht in Japan können Beschreibungen der eigenen Tradition geschichtliche Zusammenhänge erhellen, Auswege bieten sie deshalb nicht.

Empirische Studien des Sprechens im Sprachunterricht können überraschende Ergebnisse zu Tage fördern, etwa die Tatsache, dass stille StudentInnen doch sehr engagiert lernen (können), wie eine Studie von Hoshii (2002) zeigt. Aber empirische Studien allein können die Paradoxa des Sprachunterrichts noch nicht einmal in den Begriff bekommen. Empirische Studien sind vielmehr ohne qualitative Beschreibungen nicht möglich. Welche Daten soll man erheben, wie diese gewichten und wie ihre Bedeutung für die darstellen, die diese Daten oder die Situation des Sprachunterrichts gar nicht kennen. Ist ein Rahmen einmal geschaffen, können empirische Daten Voraussetzungen überprüfen und Argumentationen wirkungsvoll unterstützen. Ein Beispiel: Die linguistische Analyse „Unterrichtskommunikation“ von Becker-Mrotzek / Vogt (2001) bietet eine fundierte Analyse von kommunikativen Prozessen im Unterricht und deshalb eine wertvolle Argumentationshilfe, auch in der vorliegenden Arbeit. Allerdings ist diese Studie nicht voraussetzungslos, was aber nur teilweise in der Studie selbst thematisiert wird. Thematisiert wird die Notwendigkeit Kommunikationsprozesse in Bezug auf den Kontext einzuteilen, zu sequenzieren. Hier zitieren die Autoren Goffman und benutzen seine Rahmenmetapher, die in vielen vielen Studien begründet ist (v.a. in Rahmenanalyse 1977, im Original: Frame-Analysis 1974). Aber auch schon die Auswahl des Tonaufnahmen unterliegt Kriterien, die nicht offen gelegt werden. Für den Leser erscheint die Auswahl zwingend und damit die Argumentation empirisch untermauert, aber die Auswahl des empirischen Materials war nur möglich, weil die Autoren das deutsche Schulsystem kannten. Sie waren selbst einmal Schüler dieses deutschen Schulsystems

deshalb wussten wonach sie zu suchen hatten, ich selbst kenne das japanische Schulsystem nicht von innen und auch die japanischen Leser dieses Buches könnten deshalb mit einigen Voraussetzungen Schwierigkeiten haben. Also was ist zu tun? Die Voraussetzungen müssen geklärt werden. Es ist nicht möglich alle kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen offen zu legen, dies würde einen unendlichen Regress bedeuten. An irgendeinem Punkt muss ein Anfang gesetzt werden, aber es ist möglich dieses Problem theoretisch reflektiert in den Begriff zu bekommen. Eine Theorie, die mit diesem Problem umgeht ist die Systemtheorie von N. Luhmann. Luhmann verwendet in seiner Theoriearchitektur, den von G. Spencer-Brown entlehnten Begriff „re-entry“ um das Problem des gesetzten Anfangs zu beschreiben. Für Analyse von Becker-Mrotzek / Vogt bedeutet das: Unsere Beobachtungen gelten für das deutsche Schulsystem und es wäre dann noch hilfreich gewesen, wenn sie ihre Daten noch qualitativ gewichtet hätten. Für Leser, die das deutsche Schulsystem kennen erscheint die Analyse plausibel, aber gilt dies auch für Leser mit völlig anderen Lerngewohnheiten? (dieser Begriff wird beschrieben in Mitschian 1991) Dies ist aber nur ein Aspekt. Der andere und vielleicht sogar wichtigere Aspekt hat mit der Sinnkrise des Deutschunterrichts in Japan zu tun, auf die hier aber nicht besonders eingegangen werden kann. Empirische Ansätze sind aber nicht zukunfts offen, sie beschreiben per Definitionem nur einen gegebenen Ist-Zustand und haben nicht die Aufgabe Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Aber der Unterricht, der mit der deutschen Sprache verbunden ist braucht Zukunftsperspektiven und deshalb ist eine reine Darstellung des Ist-Zustandes nicht zureichend. Aber natürlich geht es nicht um utopische Ideen, sondern es geht um Perspektiven, die an einem Ort, in Japan, zu den jetzigen Bedingungen realisiert werden können. Doch, was sind die Bedingungen? Wieder sind theoretische Ansätze nötig, die die Probleme, ja Paradoxien des Sprachunterrichts in Japan zureichend beschreiben.

Paradoxien....

....der Kommunikation....

- Paradoxon K1: Prekäres Verhältnis von Sinn und Struktur: Wie kann Kommunikation analysiert werden? Kommunikation ist immer an

ein Thema gebunden, gibt es rein formale Ansätze zur Analyse von Kommunikation, die aber trotzdem sinnvoll sind und Sinn darstellen können?

- Paradoxon K2: Wer entscheidet was Kommunikation ist? Ist der Begriff der „Kommunikation“ entscheidend oder gibt es auch ein Phänomen „Kommunikation“, welches die Grundlage für den Begriff „Kommunikation“ bildet?
- Paradoxon K3: Der Begriff der Kommunikation ist schwer definierbar, er fällt in viele wissenschaftliche Bereiche, das Problem von „Sprache“ oder „Kultur“ als wissenschaftlichem Begriff tritt hier nochmals auf. Dieses Problem ist letztlich bei vielen wissenschaftlichen Begriffen zu beobachten....

....im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht der deutschen Sprache.... (Paradoxa im Unterricht)

- Paradoxon U1: Welche Rolle spielt die (deutsche) Fremdsprache im Unterricht? Je wichtiger sie genommen wird, desto weniger schwierige Erklärungen können (zunächst) gegeben werden. Ohne Rückgriff auf die Muttersprache werden (nicht nur in Japan) Inhalte schwerer vermittelbar.
- Paradoxon U2: Wieviel Motivation kann man voraussetzen? Wieviel Motivation muss der Unterricht liefern, wieviel Motivation wird von den Lernenden auch mitgebracht? Wie viel Druck darf man durch Noten oder andere institutionelle Zwangsmaßnahmen machen ohne die Motivation zu gefährden?
- Paradoxon U3: Wie kann trotz des Unterrichts natürliche Situationen der Sprachbenutzung schaffen? Die Studenten lernen die (deutsche) Sprache im Unterricht, jedoch nicht für den Unterricht!

.... in Japan

- ◆ Paradoxon J1: Soll man gegen die bisherigen Lerngewohnheiten europäische Standards im Unterricht oder zu Prüfungszwecken fördern oder soll man die bisherigen Lerngewohnheiten zur Verbesserung des Wissens und der Kompetenzen der Lernenden weiter entwickeln.

- ◆ Paradoxon J2: Soll der Deutschunterricht die Fremdheit betonen, die Aspekte der deutschen Kultur, die für Japaner anders, fremd sind oder soll eine übergreifende Perspektive angeboten werden?
- ◆ Paradoxon J3: Ist der Lehrer ein Teil der Gruppe der Lernenden? Oder ist der Lehrer ein Teil der Institution Universität bzw. Schule?

Was bedeutet hier in diesem Fall „paradox“ in diesem Fall (zur Begriffsbestimmung, Kutschera 1989: 81)? Wortwörtlich ist „Paradox“ gegen die übliche Meinung (para = über, doxa = Meinung), im Laufe der Begriffsgeschichte ist aus dem Begriff „Paradox“ ein logisches Paradox, eine logische Unmöglichkeit geworden, etwa von der Form $A \neq A$. Natürlich handelt es sich bei oben genannten Paradoxien nicht um logische Paradoxien, es handelt sich vielmehr um gegensätzliche Annahmen, die beide zugleich wahr sein können, wenn auch aus verschiedenen Gründen. Nehmen wir das Beispiel des Gebrauchs der Zielsprache im Unterricht (Paradoxon U1). Ein interessanter und vielfältiger Fremdsprachenunterricht könnte auf Zusammenhänge der deutschen (und europäischen) Kultur verweisen, die für die japanischen Studenten interessant sein könnten, wie z.B. das Verhältnis der Geschlechter in Europa. Solche Themen können aber mit den weitaus meisten japanischen Lernern nur in ihrer Muttersprache behandelt werden, damit ist aber die deutsche Sprache nicht mehr Unterrichtssprache. Die Paradoxie liegt in der Tatsache, dass sowohl der Gebrauch der Zielsprache im Unterricht, als auch ihr Nichtgebrauch mit guten didaktischen Argumenten begründet werden können. Natürlich gibt es Auswege aus den Paradoxa, z.B. didaktische Entscheidungen des Lehrenden, Curricula aber auch Studentenbefragungen können die Paradoxa zugunsten einer Möglichkeit auflösen. Letztlich sind aber nicht die Paradoxa verschwunden, sondern nur zeitlich für das System aufgehoben, nach Luhmann konstituieren sich Systeme gerade dadurch dass Paradoxa aufgehoben werden. Zunächst zeigt ein kurzer Durchgang durch die Geschichte des Sprachunterrichts, welche Wege in der Geschichte gegangen wurden um die angegebenen Paradoxa aufzuheben. In den dann folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, wie diese Paradoxa in einem bestimmten Fall aufgehoben wurden und zwar dem Deutschunterricht an einer japanischen Universität, der 愛知県立大学 (Universität der Präfektur Aichi).

II. Ohne „Kommunikation“: Rhetorik + Didaktik in der Geschichte

1. Die gesprochene Sprache im Sprachunterricht

Sprechen ist v.a. im Sinne eines angestrebten Ziels von eminenter Wichtigkeit. Nicht nur in Japan antworten die Studenten auf Frage nach den Motiven für die Wahl einer Fremdsprache: Wir wollen diese Sprache sprechen lernen. Aber nicht nur von studentischer Seite wird dem Ziel „Sprechen“ eine enorme Wertigkeit beigemessen. Die „kommunikative Methode“ (zu dem Konzept und seinen vielfältigen Auswirkungen: Neuner / Hunfeld 1993: 83ff, Quetz 1981: 258ff, Imig 2004, zur Situation an deutschen Schulen: Schuster 1992, kritisch, Apelt 1991: 228, Henrici 1995: 5) förderte die Kommunikation und damit war und ist v.a. das Sprechen gemeint. Eine genaue wissenschaftliche Betrachtung zeigt dann, dass Sprechen nicht mit Kommunikation gleichgesetzt werden kann und dass Schweigen im Klassenplenum nicht automatisch die Abwesenheit von Kommunikation bedeutet (vgl. dazu Hoshii 2002). Jedoch wird man auch nicht gut bestreiten können, dass Sprechen und Kommunikation zusammengehören, auch wenn auch Schreiben, Hören und irgendwie auch Lesen mit Kommunikation verbunden sind. Hier wird der Zusammenhang von Sprechen und Kommunikation vorausgesetzt, was aber zu keiner letztendlichen Klärung und Definition beider Begriffe beiträgt.

Sprechen ist sicherlich mehr als nur die Bewegung des Mundes und die Erzeugung von Tönen, wenn man spricht produziert man Äußerungen mit denen man handelt, durch die man Sinn erzeugt. Kommunikation kann als die (interaktive) Erzeugung von Sinn verstanden werden, ist aber anders als Sprechen nicht an das Medium der gesprochenen Sprache gebunden. Diese vorläufige Definition von „Kommunikation“ wird im Laufe der Untersuchung weiter entfaltet.

2. Grammatisches Wissen und Rhetorik

Aus (leider nur) wenigen Untersuchungen über die die Geschichte des Sprachunterrichts weiß man, dass der Unterricht der „Sprachmeister“ vor 500 Jahren schon kommunikativ angelegt war. Die Französische Sprache sollte

auch mündlich beherrscht werden und so war auch der Unterricht aufgebaut. (Apelt 1991: 99–104). Es gab einsprachigen Lateinunterricht (ebd. 56) und frühkindlichen Spracherwerb, bei dem römische Patrizierkinder von griechischen Sklaven spielerisch das Griechische lernten. Dies war dann kein Lernen von Regeln, sondern ein Lernen, welches spielerisch und nebenbei vonstatten ging. Trotz dieser Beispiele kann bis in 20. Jahrhundert nicht von einem Sprachunterricht gesprochen werden, der die mündliche Kommunikation systematisch (und intersubjektiv) mit einbezog. Hierzu bedurfte es erst der technischen Umwälzungen im 20. Jh., die von mir im Artikel zum Thema „Hören“ im Zusammenhang zur Mediengeschichte ausführlich besprochen wurden. Durch die Möglichkeit der phonetischen Transkription und besonders Aufnahme und Wiedergabe von gesprochener Sprache konnte dieser Aspekt der Sprache eingehender und systematisch in die wissenschaftliche Sprachreflexion mit einbezogen werden. Die Sprachbetrachtungen vor dieser sind aber immer noch wichtig, ja sogar dominierend und sollten deshalb erst einmal im Zusammenhang dargestellt werden.

Wenn es um Wissen und Reflexion von Sprache ging, dann war dieses Wissen als grammatisches Wissen kodifiziert. Schon seit der Antike war die Grammatik dabei auf den Aspekt der Sprachstruktur bezogen, als Ausgleich fungierten jedoch Rhetorik und Dialektik, die den Bereich des sprachlichen Handelns mit reflektierten (zum Anspruch der Rhetorik vgl. Mainberger 1987: 42ff, zur Geschichte der Grammatik, Köller 1988).

Die wissenschaftliche Beschreibung der Sprache vor dem 19. Jh. bezog sich auf die Ausbildung und Verfeinerung der Intuition von Sprachbenutzern, nicht wie nach dem 19. Jh. auf die abstrakte Beschreibung der Sprache durch intersubjektive Kategorien. Die Sprachbeschreibung, die sich auf die Struktur der Sprache bezieht, führte zur Integration der Grammatik in den wissenschaftlichen Diskurs. Die Rhetorik, die auf individuelle Kompetenzen rekurrierte blieb ausserhalb des wissenschaftlichen Diskurses, u.a. weil sie es nicht vermochte rhetorische Kompetenzen allgemein zu beschreiben und damit (natur-)wissenschaftlichen Ansprüchen der allgemeinen Nachvollziehbarkeit zu genügen (vgl. Luhmann 1992: 141–145). In dem Maße in Unterricht

mehr und mehr zu einer Angelegenheit staatlicher Planung wurde, war kategoriales Wissen, dass sich in Strukturen ausdrückte und in eine zeitliche Ordnung gefasst werden konnte, ein wichtiges Werkzeug. Lange Zeit war die Rhetorik in diesem Bildungsplan selbstverständlich verankert gewesen (vgl. Dolch 1971, passim), aber in dem Maße in dem die Planungen abstrakter wurden, stieß die Rhetorik an ihre Grenzen. Implizit, durch den Bildungsgedanken, durch Stilistik und literarisches Wissen blieb die Rhetorik ein Stück sprachlichen Wissens, aber die Kategorien, die die Grundlage der Lehrpläne darstellten waren grammatisch. In dieser Zeit, Mitte des 19 Jh. öffnete sich Japan dem Westen und machte das grammatische Wissen zur Grundlage seiner curricularen Planung.

3. Eine neue Didaktik und ihre Reflexion

Die Entwicklungen die durch die Technik ausgelöst wurden und die Mitte des 20 Jh. zur Prägung des Begriffs „Kommunikation“ führten zeigen viele Anzeichen eines revolutionären Paradigmenwechsels. Die technischen Entwicklungen, auf ich schon hingewiesen habe, führten zu einer zunehmenden Etablierung des kommunikativen Paradigmas im Sprachunterricht. Didaktiker, wie Vietor orientierten sich an der gesprochenen Sprache (hierzu Quetz 1982: 256/257). Dies ist an sich nichts Neues, wie oben gezeigt wurde, jetzt gab es jedoch parallel auch eine Reflexion der neuen Didaktik. Es ist zwar keine ursächliche Beeinflussung der Sprachtheoretiker durch die Sprachdidaktiker oder umgekehrt nachweisbar. Dies ist bei der Etablierung eines neuen Paradigmas nicht notwendig, vielmehr handelt es sich um verwandte Fragestellungen, die in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen, ja teilweise über die Wissenschaft hinaus in Kunst, Literatur weiter verfolgt werden. Diese Äquivalenz der Fragestellungen ist auch im Artikel über Hören behandelt worden und kann hier nicht vollständig wiederholt werden. Wichtig ist, dass praktische, in diesem Fall didaktische Fragestellungen, nur mit Reflexion zu einem selbsttragenden Paradigma werden können. Im Zusammenhang mit der beginnenden Etablierung der kommunikativen Methode sind zwei Wissenschaftler zu nennen: Wittgenstein und Bühler. Beide verwenden nicht den Begriff „Kommunikation“,

aber beide versuchen eine völlig neue Sprachtheorie zu entwickeln. Der späte Wittgenstein orientiert sich mit den Begriffen „Sprachspiel“ und „Familienähnlichkeit“ nicht nur an der logischen Struktur der Sprache, sondern auch an dem, was später Kommunikation genannt wurde zu Wittgenstein im Kontext der Analyse von Sprache: Trabent 2003: 304ff, im Zusammenhang des Gesamtwerks: Majetschak 1996: 365ff). Bühler (1934/1982) integriert, von der Psychologie kommend, die Ausdrucks- und Apellfunktion in seine Sprachtheorie und bezieht damit sprachliches Handeln in seine Sprachtheorie ein.

Auch andere Reflexionen zu kommunikativen Funktionen von Sprache gab es, es jedoch auffällig, dass es keine Versuche gab, die Tradition der Rhetorik als Ganzes für eine Sprachbetrachtung zu nutzen, die nicht nur von grammatischen, sondern auch von Kategorien des Handelns ausgeht. Sogar in der Sprechwissenschaft, die die Rhetorik als Teilgebiet integriert werden die historischen Aspekte der Rhetorik ausgeklammert (Ross 1994, hierzu besonders 49/50).

Die Grundlagen für eine wissenschaftliche Beschreibung von (mündlicher) Kommunikation waren gelegt, aber der Begriff „Kommunikation“ taucht weder bei Wittgenstein noch bei Bühler auf.

III. Das kommunikative Paradigma, auch im Sprachunterricht

Ein Schritt zur Etablierung der kommunikativen Methode im Sprachunterricht war der Begriff der „Kommunikation“ selbst. Mit der Prägung des Begriffs begann aber auch gleichzeitig schon die Diskussion um die Bedeutung des Begriffs, die hier ebenfalls, wenn auch leider nur in groben Umrissen, nachgezeichnet werden soll.

1. Ein Begriff wurde geprägt und verbreitet sich

Der Begriff „communicatio“ bedeutet in Latein schlicht „Mitteilung“ (Wörterbuch, S. 83). Bei Quintilian bedeutet „communicatio“ eine rhetorische Figur, bei ein scheinbarer Dialog stattfindet (Harjung 2000: 60f). Diese Figur ist verwandt mit der rhetorischen Frage.

Der Begriff „Kommunikation“ wurde Anfang des 20. Jh. in der heutigen Bedeutung noch nicht verwendet. Der Begriff „Kommunikation“ entstand, aus der abstrakten Beschreibung von elektronischer Kommunikation, die erste bekannte Erwähnung des Begriffs in seiner heutigen Bedeutung ist die Monographie von Claude Shannon und Warren Weaver „The Mathematical Theory of Communication“ von 1949 (vgl. Craig 2001: 126). Der Begriff „Kommunikation“ und seine bildliche Erklärung im Sender / Empfänger Modell wurde Vorbild einer boomenden Forschungsrichtung „communication research“ in den 50er Jahren des 20. Jh. und darüber hinaus. Der Begriff „communication“ war zwar seit den 20iger Jahren des vorherigen Jahrhunderts bekannt (ebd. 127), seine rasante Verbreitung erfuhr er durch die Monographie von Shannon und Weaver. „Kommunikation“ ist seit den 50 Jahren eine theoretische und praktische Forschungsrichtung in Bereichen wie Linguistik, Psychologie, Journalismus und Werbung und viele mehr. Diese schnelle und weite Verbreitung des Begriffs signalisiert eine Notwendigkeit, die Notwendigkeit kommunikative Zusammenhänge in der Gesellschaft benennen zu können.

2. Das kommunikative Paradigma

Das kommunikative Paradigma die Fortsetzung der des Diskurses über Kultur. Der Begriff „Kultur“ entstand im ausgehenden 18. Jh. Um die Gesellschaft und ihre Veränderungen von außen beobachten und beschreiben zu können. Bis dahin waren die Beschreibungen auf religiösen Grundlagen möglich gewesen. Die Gesellschaft(en) wurden jedoch komplexer, gesellschaftliche Schichten verändern sich, eine Zentralbeschreibung wurde daraufhin mit dem Begriff „Kultur“ erreicht. Zum Anfang des 20. Jh. war diese Beschreibung durch Kultur und kulturelle Unterschiede zumindest fragwürdig geworden. Die Kulturphilosophie versucht diese Beschreibungen zu verlängern mit dezidierten Reflexionen zur Kultur. Anfang des 20. Jh. entstand die Soziologie und mit ihrer gesellschaftlichen Beschreibungen. Der Begriff „Kommunikation“ passt in die gesellschaftlichen Beschreibungen, indem auf die Sinnerzeugung durch die Individuen und auch durch gesellschaftliche Institutionen rekurrierte. In dieser Hinsicht verwendet

die soziologische Theorie von N. Luhmann den Begriff Kommunikation. Luhmann analysiert nicht mehr Individuen in einer Gesellschaft oder Institutionen, sein Ausgangspunkt ist die Kommunikation innerhalb der Gesellschaft. Kommunikation ist für Luhmann Sinnerzeugung und damit die Grundlage der Gesellschaft überhaupt. Weil Luhmann die Gesellschaft als Kommunikation beobachtet ist seine Theorie für die Wirkungsweise der Kommunikation in der Gesellschaft blind, die Kommunikation ist Luhmanns blinder Fleck. Luhmanns Theorie ist jedoch eine umfassende Gesellschaftstheorie, die die Basis von gesellschaftlichen Veränderungen auf der Ebene der Kommunikationstheorie erklären kann. Leider können wichtigen Einzelheiten von Luhmanns Gesellschaftstheorie in diesem Rahmen noch nicht einmal anstzweise besprochen werden.

Aber die Notwendigkeit des Begriffs „Kommunikation“ läßt sich mit Luhmann Theorie der soziokulturellen Ausdifferenzierung mühelos erklären. Nach Luhmann differenzieren sich komplexe Gesellschaften funktional immer weiter aus, der Zentralbegriff, das was die Gesellschaft zusammenhält, d.h. zu einer Gesellschaft macht ist bei Luhmann die Kommunikation. Institutionen aber auch individuelle Bedürfnisse sind dann auf der Ebene der Kommunikation beschreibbar.

3. Kommunikation und Kommunikationen

Luhmanns hochabstrakte Theorie arbeitet zur Verdeutlichung mit Prozessen, die auf kontingenten Begriffen beruhen. Es sind diese Begriffe, es könnten aber auch andere sein, nur haben sich zufällig diese durchgesetzt. Ein Beispiel ist im Bereich der Erziehung und Schule der Begriff „Bildung“. Luhmann (1992: 133) zeigt die Notwendigkeit dieses Begriffs für eine Erziehung, die nicht nur Fakten vermitteln will. Und doch ist der Begriff „Bildung“ kontigent, weil er z.B. in den anglo-amerikanischen Kulturen so nicht vorkommt. Dort wird mit den Begriffen „education“ und „training“ gearbeitet, der zB. den deutschen Begriff „Weiterbildung“ teilweise abdecken kann. Luhmanns Beschreibungen sind von den kontingenten Begriffen unberührt, eine Ausnahmen bilden allerdings zentrale Begriffe, wie Kommunikation oder System.

Kontingente Begriffe in ihrer Verwendung und ihren gesellschaftlichen Bedeutungen nachzuzeichnen zeichnet die Kommunikation einer Gesellschaft nach. Ein Diskurs über Lernen, Erziehung und Wissen ist auch ohne Bildung möglich. Andere Begriffe treten an die Stelle, ohne dass sie allerdings (genau) dasselbe bedeuten, sie sind nur strukturell äquivalent, in bestimmten diskursiven Zusammenhängen. Die Sprache, eine Sprache ist damit verstanden als eine bestimmte Form etwas auszudrücken, was in anderen Sprachen durch andere Begriffe oder in anderen Kontexten durch andere Begriffe ausgedrückt werden kann (vgl. Luhmann 1992: 188ff).

4. Die kommunikative Methode im Sprachunterricht

Wie oben schon angesprochen, hat die Einbeziehung der mündlichen Kommunikation durchaus Tradition im Sprachunterricht. Aber erst seit den 1970iger Jahren spricht man von der kommunikativen Methode. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass dem Sprechen ein zentraler Platz im Unterricht eingeräumt wird und zwar auf Kosten von Grammatik und Schreiben. Unter Sprechen versteht man seit der kommunikativen Methode ein sinnerzeugendes Sprechen, um Meinungsdruck, Diskussion und Argumentation in der Fremdsprache. Die kommunikative Methode ist weniger ein Sprechen von auswendig gelernten Redemitteln (pattern), wie dies bei der audiolingualen Methode der Fall war. Sehr gut läßt sich dies an der Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht (Neuner et al 1981) zeigen, in der das sinnerzeugende Sprechen auf verschiedenen Stufen gelehrt wird. Das Sprechen führt vom Verstehen (Stufe A), über reproduktive Übungen (Stufe B), und reproduktiv-produktive Übungen (Stufe C) zu produktiven Äußerungen (Stufe D).

Als theoretische Basis orientierte man sich an Habermas Theorien zur Kommunikation (Wagner 1981, Quetz 1982, Henrici 1995).

Der Zusammenhang zwischen Habermas Theorien und der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts war nur auf einer allgemeinen Ebene herzustellen was Henrici (1995: 5/6) aus empirischer Sicht beklagt. Die Diskussion um kommunikative oder kognitive Orientierung hat, so Henrici (ebd) den Charakter von „Glaubensbekenntnissen.“ Henrici versucht in seinem

diskursanalytischen Untersuchungsdesign auf empirisch zu klärende Fragen zu konzentrieren, was ihm aber nicht gelingen kann. Das Problem der Beobachtung stellt sich auch dort, objektiv-empirische Analysen sind nicht möglich, was aber nicht heißt Begriffserklärungen in der Fremdsprache (das Untersuchungsziel von Henrici) nicht untersucht werden können. Aber die „Glaubensfragen“ lassen sich nicht empirisch beantworten, unbeantwortet treiben sie weiterhin ihr Unwesen. Was also ist zu tun? An einer theoretischen Fundierung, die Glauben, Meinungen und Paradoxa, wissenschaftlich-empirisch nicht zu entscheidende Fragen, in den Begriff bringt, führt kein Weg vorbei. Für einen solchen Fall sind konstruktivistische Theorieentwürfe eines N. Luhmann sehr nützlich, weil sie helfen Entscheidungen und Paradoxa zu beschreiben. Die kommunikative Methode im Sprachunterricht von den 70iger Jahren bis Mitte / Ende der 80iger Jahre war in diesem Sinne nur ein Durchgangsstadium. Die Fragestellungen der kommunikativen Methode sind immer noch aktuell und in diesem Sinne lebt die kommunikative Methode fort. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz einer der Schlüsselbegriffe der kommunikativen Methode ist durch genauere Beschreibungen verfeinert worden, die Fragestellung, was unter kommunikativer Kompetenz zu verstehen ist, bleibt damit aber hochaktuell. Die kommunikative Methode selbst sollte durch eine verfeinerte meta-kommunikative Methode abgelöst werden.

5. Referenzrahmen: genaue kommunikative Kompetenz

Schon zu Zeiten der kommunikativen Methode im Sprachunterricht entstand mit dem Thresfold level und seinen Nachfolgern in vielen Sprachen, im Deutschen Kontaktschwelle (1981), ein Grundgerüst von kommunikativen Sprachunterricht, welches besonders für Tourismus, aber auch für einfache berufliche Kommunikationen gedacht war. Auch wenn die kommunikative Methode in Europa von der interkulturellen und dann von der kognitiven abgelöst wurde, wurde die Arbeit an europaweiten Grundlagen für kommunikativen Sprachunterricht fortgeführt. Das Ergebnis war der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), der einen viel weiteren und strukturierteren Kommunikationsbegriff

beinhaltet, als sein Vorgänger die (deutsche) Kontaktschwelle. Entwickelt von Experten des Europarates und verschiedener Universitäten bietet der Referenzrahmen genauere Beschreibungen von Kommunikation, auch von mündlicher Kommunikation an, die an dieser Stelle kurz nachgezeichnet werden sollen. Sprachliche Fähigkeiten werden nach dem Referenzrahmen in Skalen angegeben. Normalerweise ist die unterste Kompetenzebene A1, die über (A2, B1, B2, C1) zur obersten Stufe C2 führt. Für die mündliche Kommunikationsfähigkeit stehen (je nach Zählweise) 27 (!) Skalen zur Verfügung, die hier nicht alle beschrieben werden können. Entscheidend ist aber, dass nicht nur einfach „mündliche Kommunikationsfähigkeit“ postuliert wird, sondern das genau beschrieben werden kann, welche Dimensionen die mündliche Kommunikationsfähigkeit umfassen kann.

Skalen für die mündliche Kommunikation (aus GER):

- Mündliche Produktion allgemein
- monologisch: Erfahrungen beschreiben (64ff),
- Argumentieren,
- öffentliche Ankuendigungen machen,
- vor Publikum sprechen,
- mündliche Interaktion allg. (79ff),
- muttersprachl. Gesprächspartner verstehen,
- Konversation,
- informelle Diskussion (unter Freunden),
- formelle Diskussion,
- zielorientierte Kooperation (zB. Autoreperatur), Dienstleistungen,
- Informationsaustausch,
- Interviewgespräche

Dazu kommen dann 6 Skalen für Strategien, die mit dem Sprechen verbunden sind:

- Planen von sprachlicher Produktion (70)
- Kompensation von Fehlern
- Kontrolle der eigenen Sprache und sprachliche Reperaturen,

Dann gibt es noch die Interaktionsstrategien (87ff):

- Sprecherwechsel
- Sprachliche Kooperation
- um Klärung bitten

Skalen fuer linguistische Kompetenzen, die sich direkt auf die mündliche Kommunikation beziehen:

- Grammatische Korrektheit (114),
- Aussprache und Intonation (117),
- Soziolinguistische Angemessenheit (121)
- Flexibilität (124/125),
- Sprecherwechsel,
- Themenentwicklung,
- funktionale > Flüssigkeit
- Kompetenz > Genauigkeit

Eine erschöpfende Menge von empirisch validierten Skalen, die alle verschiedene Aspekte des (mündlichen) Sprachgebrauchs abdecken. Im nächsten Abschnitt geht es dann um die Frage, wie sich einige dieser Skalen im (deutschen) Sprachunterricht in Japan einsetzen lassen.

IV. Kommunikation im deutschen Sprachunterricht in Japan

1. begrenzte kommunikative Methode

Der Deutschunterricht in Japan blieb von der Einführung der kommunikativen Methode in Deutschland (und Europa) und den Folgen nicht unberührt. Viele viele Deutschlehrwerke führen nun im Titel den Begriff „Kommunikation“. Inhaltlich gibt es aber wenig Bücher, die von einer Grammatik zentrierten Instruktion abweichen. An den 1996 von Slivensky Untersuchungen zur schwachen Position von kommunikativen Lehrwerken (und Lehrmethoden) hat sich bis zum Jahre 2006 nichts landesweit geändert. Warum nicht? Es gibt dafür nicht nur einen Grund. Teilweise mag es auch an der mangelnden Bereitschaft einiger Lehrer liegen sich umzustellen und aus eingefahren Grammatik-Übersetzungs-Gleisen auszubrechen. Aber es gibt auch andere Gründe. Japan ist nicht Europa und deswegen sind einige kommunikative Prozesse anders zu betrachten. Hier

soll nicht einer kulturellen Einmaligkeit von Japan das Wort geredet werden, der Begriff „Kultur“ ist zwar nicht unpassend, besser ist jedoch der Begriff der Lerngewohnheit. Die Lerngewohnheiten in Japan lassen eine einfache Übernahme kommunikativen Unterrichts aus Europa (oder den USA) nicht zu. Mündliche Kommunikation als Unterrichtsmethode ist für japanische StudentInnen (in der Regel) unbekannt. Es gibt (fast) keine mündlichen Prüfungen und die systematische Förderung kommunikativer Kompetenzen ist unbekannt. So betrachtet wäre eine schnelle und reibungslose Einführung kommunikativen Sprachunterrichts eher eine Überraschung gewesen.

2. Ein kommunikatives Curriculum (als Beispiel)

Das jetzt existierende Curriculum der 愛知県立大学 (im folgenden abgekürzt:ken-dai) läßt kommunikativen Unterricht nicht nur zu, sondern setzt ihn in verschiedenen Bereichen voraus.

Jahrgang	Ziele	Massnahmen	Verweise
1. Jahr	Grundlegende Klassenraum-Kommunikation (KlassKomm)	Unterrichtssprache Deutsch Einfuehrung (auf Japanisch, eine Unterrichtseinheit) Phoentik und Klassomm. Sozialformen (Frontalunterricht, Partner-, Gruppenarbeit) kurze mündliche Prüfungen (4mal) Grammatik auf Deutsch Mündliche Abschlussprüfung	Lehrbuch Ach so (neu), Phoentik-programm, GER: A1 >Skalen: (= Basis) mündl. Produktion allg. (deu S. 64) Interaktion allg. (deu S. 79)

Kommunikation ist Handeln und wird deshalb idealerweise durch Handeln vermittelt. Für die sowieso Handlungsungewohnten japanischen Lerner ist es dann aber auch schwierig, dies dann auch noch in einer für sie neuen Fremdsprache zu tun zu müssen. Es gibt zwar auch Lerner, die die neue Freiheit schnell wahrnehmen und auch nutzen, aber diese sind Ausnahmen. Normalerweise sind die Lerner nicht bereit zu handeln, aber sie leisten auch keinen aktiven Widerstand. Sie sind in der Lage sich einer neuen,

Mündliche Kommunikation

ungewohnten Kommunikation auszusetzen. Diese Bereitschaft könnte m.E. durch flankierende Kommentare und Hintergrundinformationen in Japanisch noch verstärkt werden.

Das Curriculum im ersten Jahr nimmt Bezug auf folgende Skalen des Referenzrahmens: mündliche Produktion allgemein (GER: 64) und Interaktion allgemein (GER: 79). Nach eigener Einschätzung erreichen die Studenten (in der Regel) die Stufe A2.

Desiderate: Genauere curriculare Feinbestimmungen der Stufen A1 und A2 wären wünschenswert, ferner eine Evaluierung von außen. Die Konversation- und Grammtikunterrichte könnten besser koordiniert werden.

Jahrgang	Ziele	Massnahmen	Verweise
2. Jahr	Interaktionen innerhalb des Klassenraums (Fortsetzung), Vorbereitungen auf Interaktionen in Europa, Vorbereitung auf die Prüfung Zertifikat Deutsch (ZD)	Unterrichtssprache Deutsch Sozialformen (Partner-, Gruppenarbeit) Mündliche Abschlussprüfung Simulation der mündlichen ZD-Prüfung (ein bis zweimal)	ZD-Material: „So geht’s“ daraus Themen als Sprechanlässe und Themen für die Prüfung Internet GER A1/A2 > B1 (als Ziel) Skalen: s. o. (Basis) + Zielorientierte Kooperation, Transaktionen (deu S. 83f)

Die Ferien bewirken trotz Ferienhausaufgaben eine Absenkung des Niveaus auf A1. Nur wenige Studenten nutzen die Ferien des ersten Jahres um sich in Deutschland oder Japan weiterzubilden. Im zweiten Jahr werden die Studenten im Aufsatz und Konversationkurs (in vier Unterrichtseinheiten in Woche) auf die Prüfung Zertifikat Deutsch vorbereitet, die (allgemein) der Stufe B1 des GER entspricht. In einigen Fällen gibt es eine Koordination der Vorbereitung, leider ist dies eher die Ausnahme. Die Niveauunterschiede zwischen den Studenten verbreitern sich, es ist aber nicht möglich besonders motivierte Studenten zu einer Intensivgruppe zusammenzufassen. Wie

nach ersten Jahr gibt es am Semesterende mündliche Abschlussprüfungen, darüber hinaus haben die Studenten die Möglichkeit zwei 15minütige Probeprüfungen abzulegen, die nach den Kriterien der Zertifikats-Prüfung abgehalten werden, aber nicht in die Benotung einfließen. Benotet werden die (mündlichen Abschlussprüfungen) und die Teilnahme am Unterricht. Die Probeprüfungen sollen die Studenten mit dem Prüfungsformat der ZD-Prüfung vertraut machen, welches für sie völlig ungewohnt ist. Besonders der Meinungsdruck, wie er auch in den Deskriptoren des GER (79 und 83), aber auch in den Prüfungsanforderungen der ZD verankert ist, ist für die japanischen Studenten völlig neu. Zwar drücken die Studenten im Freundes- oder Familienkreis ihre Meinung aus, aber in der Öffentlichkeit ist dies eher selten. Es ist nicht verpönt, auch sind nur wenige Sanktionen zu befürchten, aber die Studenten halten Meinungsdruck offenbar für unnötige Energieverschwendung: „Die Dinge sind festgelegt und funktionieren gut oder zumindest leidlich, warum soll ich mich aufregen?“ scheint mir der Tenor zu sein. Die Studenten müssen dann nicht nur die deutschen Redemittel des Meinungsdrucks lernen, sondern mindestens ebenso die Notwendigkeit die eigene Meinung vor anderen offen zu äußern. Obgleich sie nicht zum Ziel von Kritik seitens anderer Studenten werden können, da die Prüfung unter 4 Augen stattfindet und es auch sehr unwahrscheinlich ist, dass offene Kritik geäußert würde, weil man Japan solch offene Kritik als Angriff auffassen würde, findet auch selten eine spielerische Meinungsäußerung statt. Im Frontalunterricht, vor allen andern ist ein Meinungsdruck extrem schwierig, nicht nur die sprachlichen Anforderungen, sondern v.a. die kulturellen Gewohnheiten sind hier hinderlich. In Partnerarbeit und besonders in Gruppenarbeit oder in Zweiergespräch mit dem Lehrenden sieht dies anders aus. Meinungsdruck in Form von eigenen Vorschlägen oder Erzählungen eigener Erfahrungen finden, wenn auch selten, statt. Den Studierenden zu zeigen, dass diese eigenen Meinungsdarstellungen genau das sind, was in der Prüfung ZD verlangt wird und das sie (schon) in der Lage sind, diese Anforderungen zu erfüllen ist auch ein Ziel, der Vorbereitung auf die ZD- Prüfung.

Desiderate: effektive Zusammenarbeit aller Kollegen am ZD-Projekt,

bessere Unterstützung der Studenten, die in Europa lernen.

Jahrgang	Ziele	Massnahmen	Verweise
3. Jahr	Abstrakte Themen Interaktionen innerhalb des Klassenraums (Fortsetzung), selbstständige Auswahl, Vor- oder Nachbereitung von Themen (nach Angeboten)	Unterrichtssprache Deutsch (Vergleich zu japanischen Begriffskonzepten) selbstständige Themenauswahl Sozialformen (Partner-, Gruppenarbeit) Präsentationen in Gruppen Mündliche Abschlussprüfung	Material aus verschiedenen Quellen (teilweise NHK), Internet GER A2, B1 (A1) > Skalen: s. o. (Basis) Interaktion allg. (deu S. 79) Informations- austausch (deu S. 84)

Im dritten Jahr haben die Studenten die Möglichkeit weitergehender auf den Unterricht Einfluß zu nehmen. Die Studenten dürfen sich den Unterrichtsstoff aus einer Liste selbst aussuchen, ja sie dürfen sogar eigene Vorschläge auf die Liste setzen. Gruppenarbeit und Projekte außerhalb des Klassenraums gehören zu Kernbestandteilen des Konversation-Unterrichts. Zu den Unterrichtsprojekten müssen die Studenten allerdings überredet werden, die Ergebnisse können sich dann aber sehen lassen. Obwohl die Studenten Gruppenarbeit im Sprachunterricht gewohnt sind, sind trotzdem die Organisationsprozesse der Gruppenarbeit sehr langwierig und teilweise auch wenig effektiv. Es zeigt sich, dass die Studenten zwar die Form der Gruppen- oder auch Partnerarbeit kennen, aber bei komplexeren Fragestellungen in der Gruppenarbeit sehr lange brauchen um zu Definitionen der Aufgabe oder zu Schritten der Lösung zu kommen. Es wird wenig arbeitsteilig gearbeitet und auch die Frage: Was ist die Sprache der Gruppenarbeit, Japanisch oder Deutsch stellt ein grosses Problem dar. Die Verwendung der japanischen Sprache stellt aus meiner Sicht eher eine Bereicherung dar: Begriffe fordern zum Vergleich auf und die Ideenfindung und Planung funktioniert schneller. Dies ist aber gegen die im ersten und zweiten Jahr etablierten Gewohnheit, im Unterricht mit mir, bis auf wenige Ausnahmen, die deutsche Sprache zu verwenden. Nun sollen Sie im Unterricht Japanisch miteinander

reden und müssen auch noch feststellen, dass der Dozent die meisten Gruppengespräche auf Japanisch versteht. Nachdem die erste Überraschung darüber aber überwunden ist, gelingen dann langsam auch die Bearbeitung schwererer Arbeitsaufträge. Das Ziel bleibt aber auch die Verbesserung der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache. Deshalb sind dann die Präsentationen (und eventuelle Poster) dann auf Deutsch.

Desiderate: Die Verwendung von deutscher Fachsprache und Fachkommunikation kann leider nur ungenügend geübt werden. Eine Verbindung von Sprach- und Fachunterricht wäre hier absolut wünschenswert. Auch eine stärkere Integration des Internets in den Unterricht wäre von Vorteil.

Jahrgang	Ziele	Massnahmen	Verweise
4. Jahr	Eigenständige Organisation von Kommunikation in Gruppen Selbstständige Auswahl und Vorbereitung von Themen Vorbereitung auf die Abschlussprüfung	Unterrichtssprache Deutsch (Vergleich zu japanischen Begriffskonzepten) Präsentationen von eigenen Themen und selbstständige Organisation der Sozialformen und (teilweise) Medien	Selbstständige Materialrecherche im Internet, Absprache mit dem Lehrer vor jeder Präsentation GER A2 bis C1 (C2) Skalen: s. o. (Basis) + vor Publikumsprechen (deu S. 66)

Der Konversationsunterricht des vierten Jahres ist freiwillig, aber er stellt auch eine Vorbereitung auf die mündliche Abschlussprüfung dar. Ungefähr ein Viertel der Studenten besuchen den Unterricht und präsentieren eigenständig Informationen und Meinungen zu selbstgewählten Themen. Auch die Art und Weise der Präsentation wird selbst bestimmt, allerdings gibt es Ratschläge und Tipps des Dozenten, die aber nicht immer befolgt werden. Die Studenten sollen nicht nur lernen (auf Deutsch) verständlich zu sprechen, sondern auch zu dem japanischen Publikum verständlich zu sprechen. Anfangs auf Vorschlag des Dozenten, dann aber mehr und mehr selbstständig konzipieren die Studenten gute Arbeitsblätter und organisieren

die Arbeitsprozesse während ihrer Präsentation, z.B. indem sie Gruppenarbeit einsetzen um das Verständnis ihrer Informationen zu sichern oder zu erhöhen. Die Themen sind teilweise originell oder drücken eigene Anteilnahme aus, die Präsentationen sind in der Regel als gelungen zu bezeichnen.

Desiderate: Es wäre gut den Studenten gegen Ende ihres Studiums eine Perspektive zu geben, wie sie weiter Deutsch lernen können. Auch sollte die Universität Möglichkeiten schaffen, wie sich die Studenten nach ihrer Zeit an der Universität weiter treffen können.

3. kommunikative Möglichkeiten

Die Situation des Sprachunterrichts, die sich in Japan im Moment zeigt, bietet auch Chancen, gerade für die deutsche Sprache. Der Diskurs um die zukünftige Rolle der deutschen Sprache hat oft ein hohes Niveau und er wird auch als interdisziplinärer Fachdiskurs geführt. Auch die Einführung von DaF an deutschen Universitäten war ein Fachdiskurs transzendierender Fachdiskurs. So ist es auch in Japan. Und dieser Diskurs erzeugt Sinn und auch einzelne neue Unterrichtsansätze. Besonders in Japan stellt sich das Problem der Legitimation der deutschen Sprache in besonderem Ausmaß. Durch die versteckte administrative Förderung, die Deutsch (und Französisch) in Japan erfahren haben, hat sich das Problem einer Legitimation lange Jahre nicht gestellt, bis dann Anfang der 90iger Jahre das Problem plötzlich hereinbrach. Seitdem ist viel geschehen, in für die deutsche Sprache in Japan positive und negative Richtungen. Es gilt nun die positiv erreichten Errungenschaften zu vernetzen und sowohl curricular als auch unterrichtspraktisch umzusetzen. Ich selbst habe in der Zeitschrift „Deutschunterricht in Japan“ einen Rahmen skizziert, der auch der Rahmen dieser Reihe (Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachunterricht) ist. „Kommunikation“ spielt in diesem Rahmen die Rolle eines Maßstabs an dem sich sowohl curriculare Entscheidungen, als auch unterrichtspraktisches (und alltägliches) Handeln bewerten läßt. Jeder Fachunterricht läßt sich dabei kommunikativ unterrichten und kommunikative Reflexion läßt sich mit jedem Fach- und Sprachunterricht koppeln. Dabei ist aber die Kommunikation als Reflexion ein eigener Teilbereich fachlichen wissenschaftlichen Handelns. Hierfür

müssen Materialien bereitgestellt oder adaptiert werden: Lehrbücher, Filme, Texte, Grafiken, die teilweise auf dem Lehrbuchmarkt schon vorliegen und teilweise kostenlos erhältlich sind. Aber es sind auch Adaptionen und Neuentwürfe notwendig. Auf meiner Homepage (<http://www.geocities.jp/dlinklist>) ist bisher in erster Linie die unterrichtspraktische Seite der kommunikativen Konzeption zu sehen, diese soll weiter ausgebaut und die theoretische Seite soll (auch mit diesem Artikel) nach und nach integriert werden. Aber die japanische Germanistik hat mehr zu bieten, als meine Arbeit und hier können und müssten die angefangenen Vernetzungen fortgesetzt werden. Dies muss dann auch inhaltlich geschehen und die Reflexion über Kommunikation bietet den hierfür bestens geeigneten Rahmen an.

Literaturverzeichnis

- Apelt, Walter (1991), Lehren und Lernen fremder Sprachen, Grundorientierungen in historischer Sicht, Berlin
- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2001), Unterrichtskommunikation, Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse, (Max Niemeyer Verlag) Tuebingen (Germanistische Arbeitshefte 28)
- Boeckmann, Klaus-Börge / Slivensky, Susanna (2000), Zur Praxis des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten, in: An japanischen Hochschulen lehren, Zur Vermittlung von Sprache und Kultur deutschsprachiger Länder, Rössler, A. / Boeckmann, K. -B. / Slivensky, S. (Hrsg), München (Iudicium)
- Bühler (1934/1982), Sprachtheorie, Die Darstellungsfunktion der Sprache, o.O.
- Craig, Robert, T. (2001), Communication, in: Encyclopedia of Rhetoric, Sloane, Th. O., (Oxford University Press), Oxford / New York
- Dolch, Josef (1971), Lehrplan des Abendlandes, 21/2 Jahrtausende seiner Geschichte, (Alois Henn Verlag) Ratingen
- Goffman, Erving (1974), Frame Analysis, New York 1974
- Goffman, Erving (1977), Rahmen-Analyse, Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Übersetzt v. H. Vetter, Frankfurt / M
- Harjung, J. Dominik (2000), Lexikon der Sprachkunst, Die rhetorischen Stilformen, (Beck), München
- Hoshii, Makiko (2002), Zur Vielschichtigkeit der Interaktion im Fremdsprachenunterricht, Paedagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht, Hg. v. Nakagawa, Sh. / Slivensky, S. / Sugitani, M., Wien (Studienverlag)

Mündliche Kommunikation

- Henrici, Gert (1995), Spracherwerb durch Interaktion, Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler, (Bausteine DaF Bd. 5)
- Imig, Alexander (2004), Rahmenthema Kommunikation –Zur Begründung eines Rahmens für den Deutschunterricht in Japan, in: ドイツ語教育 (Deutschunterricht in Japan), S. 51ff
- Köller, Wilhelm (1988), Philosophie der Grammatik, Vom Sinn grammatischen Wissens, (J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung) Stuttgart
- (Kontaktschwelle) Baldegger, Markus / Mueller, Martin / Schneider, Guenther (1980), Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Hg. v. Europarat, Rat fuer kulturelle Zusammenarbeit, Berlin u.a. (Langenscheidt)
- Kutschera, von J. 1989 (Artikel) Padox, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd 7, Ritter, J, (Hg), Basel, S. 81ff
- Luhmann, Niklas (1980), Gesellschaftsstruktur und Semantik, Bd. 1: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Frankfurt / M (Suhrkamp)
- Luhmann, Niklas (1992), Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt / M
- Luhmann, Niklas (1992), Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt / M
- Mainberger, Gonsalv K. (1987), Rhetorica I, Reden mit Vernunft: Aristoteles, Cicero, Augustinus, Stuttgart / Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog)
- Majetschak, Stefan (1996), Ludwig Wittgenstein (1889–1951) in: Klassiker der Sprachphilosophie, München (C. H. Beck)
- Mitschian, Haymo (1991), Chinesische Lerngewohnheiten, Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht in der Volksrepublik China, Frankfurt / M
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993), Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Eine Einführung (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung in Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 4), Berlin u.a.
- Neuner, Gerhard / Krüger, Michael, Grewer, Ulrich (1981), Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Quetz, Jürgen (1982), Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik, in: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Becker, H, (Hg)
- (Referenzrahmen), Trim, John / North, Brian, Coste, Daniel (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Hg. v. Europarat, Rat fuer kulturelle Zusammenarbeit, Übersetzung: J. Quetz, R. Schieß, U. Sköries, G. Schneider (Skalen), (Langenscheidt), Berlin
- Roß, Klaus (1994), Sprecherziehung statt Rhetorik, Der Weg zur rhetorischen Kommunikation, Westdeutscher Verlag, Opladen

- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001), Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen
Lehrerbildung, Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven, Tuebingen (Narr)
- Schuster, Karl (1992), Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, (Schneider Verlag
Hohengehren) Baltmannsweiler
- Slivensky, Susanna (1996), Regionale Lehrwerksforschung in Japan, Muenchen
(Iudicium)
- Trabant, Jürgen (2003), Mithidates im Paradies, Kleine Geschichte des Sprachdenkens,
(C. H. Beck), München
- Sugitani, Masako (2000), Struktur und Selbstverständnis akademischer Forschung und
Lehre, in: An japanischen Hochschulen lehren, Zur Vermittlung von Sprache und
Kultur deutschsprachiger Länder, Rössler, A. / Boeckmann, K.-B. / Slivensky, S.
(Hrsg), München (Iudicium)
- Wagner, Klaus (1983), Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht,
Tübingen (Gunter Narr Verlag)
- Wörterbuch Lateinisch-Deutsch, Hg. v.d. Langenscheidt-Redaktion, Berlin u.a.
(Langenscheidt)
- Wolff, Dieter (2002), Fremdsprachenlernen als Konstruktion, Grundlagen fuer eine
konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, (Peter Lang) Frankfurt / M

Lehrmaterialien: (auf die im Text verwiesen wurde)

- Ach so neu, Braun, A. u.a., Tokyo (Dogakusha)
- So geht's, Fertigkeitentraining Grundstufe Deutsch, Fischer-Mitziviris, Anni / Janke-
Papanikolaou, Sylvia (2001), Stuttgart (Klett)