

Untersuchung zur Lehrsprache im Fremdsprachenunterricht — Wünsche der Lernenden und Lehrkraftverhalten unter erschwerten Bedingungen

Monika Sugimoto

〈Abstract〉

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Thema der Unterrichtssprache (oder „Lehrsprache“) im Fremdsprachenunterricht, also der Sprache, welche die Lehrkräfte wählen, wenn sie beispielsweise die Klasse begrüßen, Grammatik und Wortschatz erklären oder Arbeitsanweisungen geben. Um auszuloten, welchen Anteil der Zielsprache oder der Muttersprache sich die Studierenden von den japanischen und nicht-japanischen Lehrenden wünschen, inwieweit sich diese Wünsche mit der Realität im Klassenzimmer decken, und ob die erschwerten Unterrichtsbedingungen während der Corona-Pandemie einen Einfluss auf die Sprachwahl der Lehrenden hatten, wurde eine Campusumfrage durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Pandemiebedingungen die Sprachwahl nicht signifikant beeinflusst hatten. Hinsichtlich des Verhältnisses von Lernerwunsch und Lehrerverhalten wurde ersichtlich, dass eine Diskrepanz hier eher bei den japanischen Lehrkräften besteht. Die möglichen Hintergründe der Sprachwahl durch die Lehrenden und die Wünsche der Studierenden werden anhand eines geschichtlichen Abrisses und der Entwicklung des Englischunterrichts in Japan nach den Reformen des japanischen Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT) seit 2013 betrachtet.

Schlüsselwörter: Unterrichtssprache, Lehrsprache, Zielsprache als Unterrichtssprache, Unterrichtskommunikation, Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, konsequente Einsprachigkeit

Key words: Language of instruction, language of teaching, target language as language of instruction, instructional communication, native language in foreign language instruction, consistent monolingualism

〈要旨〉

本稿では、外国語の授業における指導言語（ティーチング・ランゲージ）の問題を取り上げる。指導言語とは、例えば、挨拶表現、文法や語彙の説明、あるいは授業内での作業指示などに際し

て教員が選択する言語のことである。筆者は、学内調査を実施し、学生が日本人教員と外国人教員に使用を望む目標言語や母語の割合はどれくらいか、その期待と授業内での実態はどの程度一致しているか、コロナ禍でより困難となった教育状況が教員の言語選択に影響を与えているかなどを探った。その結果、パンデミックの状況は言語選択にそれほど影響を及ぼしていないことがわかった。学習者の欲求と教員の行動の関係については、日本人の教員の間でより齟齬があることが明らかになった。2013年以降の文部科学省改革後における日本の英語教育の展開と歴史的概要を踏まえ、教員による言語選択に見られる背景と学生の期待について考察する。

キーワード：指導言語，ティーチング・ランゲージ，指導言語としての目標言語，インストラクショナル・コミュニケーション，外国語教育における母語，一貫したモノリンガリズム

Vorwort

Sicherlich stehen die meisten Lehrenden einer Fremdsprache irgendwann vor der Frage, welche Sprache sie im Unterricht verwenden sollen: die Zielsprache des Unterrichts (in diesem Fall Deutsch, im Folgenden als L2 bezeichnet), die Muttersprache der Lernenden (in diesem Fall Japanisch, im Folgenden als L1 bezeichnet), oder gar eine weitere Sprache, die sich zur Unterrichtskommunikation anbietet - etwa Englisch - als eine Art Brückensprache. Ist es überhaupt möglich, Lernenden auf A0-Niveau in einem einsprachig in der Zielsprache gehaltenen Unterricht zu begegnen, ohne sie zu überfordern und zu demotivieren? Muss die konsequente Verwendung der L2 den Lernenden nicht „unnatürlich und künstlich“¹⁾ erscheinen, wenn sie die gleiche Muttersprache wie die Lehrperson haben? Oder werden dementgegen die Lernenden durch den Gebrauch der L1 demotiviert, bzw. die L2 als nicht zur Kommunikation tauglich dargestellt?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, sollen in den folgenden Abschnitten zunächst die Forschungsgeschichte zum Thema Unterrichtssprache skizziert und schließlich der aktuelle Stand der Forschung vorgestellt werden. Ein weiterer Abschnitt widmet sich der Umsetzung der Forschungsergebnisse international und in Japan. Es wird anschließend erläutert, welche Auswirkungen die Entscheidungen der Politik auf den Englischunterricht in Japan hatten, und welchen Einfluss dies auf Lernererwartungen und Lehrerverhalten hatte. Schließlich werden die Ergebnisse der Campusumfrage skizziert und analysiert.

序文

外国語教員の多くは、授業のターゲット言語（本稿ではドイツ語，以下L2）と、学習者の母語（本稿では日本語，以下L1），あるいは橋渡し言語としての英語などの使用に際し、授業内で

のコミュニケーションに適した言語は何かという問題に必ず直面する。そもそも、A0レベルの学習者に負担をかけず、やる気を失わせることなく、ターゲット言語によるモノリンガルな授業を行うことは可能だろうか。学習者が教員と同じ母語を用いる場合、それにもかかわらず、教員がL2を一貫して使用することは、「不自然で人工的」なものにならざるを得ないのではないか。あるいは逆に、学習者がむしろL1を使うことでやる気をなくしたり、L2がコミュニケーションに適さないとみなされたりはしていないだろうか。

このような疑問に答えるため、次節以降では、まず「指導言語」をテーマとした研究の歴史を概観し、節末で研究の現状を紹介する。続いて、研究成果の国際的な展開や日本での実践について触れる。そして、政策の決定が日本の英語教育にどのような影響を与えたか、また、それが学習者の期待や教員の行動にどのような影響を与えたかを説明する。最後に、学内調査の結果を概説し、分析する。

1. Muttersprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Abriss

Der Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit sehr verändert, wurde je nach den Gepflogenheiten der Zeit kritiklos hingenommen, streng verteufelt oder eingeschränkt empfohlen. Ein kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts mit Fokus auf die Unterrichtssprache soll im Folgenden zeigen, wie sich die Ansichten jeweils änderten.

1.1 Grammatik-Übersetzungsmethode und Direkte Methode

Als im 19. Jahrhundert an den Gymnasien moderne Fremdsprachen Einzug hielten, orientierte man sich zunächst an der Unterrichtsform, in der bis dahin Latein und Griechisch vermittelt wurden²⁾, an der sogenannten **Grammatik-Übersetzungsmethode**³⁾. Im Fokus stand hier die Vermittlung solider Grammatikkenntnisse, deren komplexe Regeln am besten in der Muttersprache erklärbar waren. Übersetzt wurden literarische Texte als Zeugnis der Kultur des Zielsprachenlandes. Dabei wurde in beide Richtungen übersetzt, aus der Muttersprache in die Fremdsprache als auch umgekehrt, denn so ließ sich beweisen, dass man die grammatikalischen Regeln nicht nur verstanden hatte, sondern sie auch aktiv anwenden konnte⁴⁾.

In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts erfolgte die Erkenntnis, dass lebendige gesprochene Sprachen andere Anforderungen an den Unterricht stellten, als mit der Grammatik-Übersetzungsmethode zu erzielen waren. Die Methode, die sich nun durchsetzte, wurde als die **Direkte Methode**⁵⁾ bezeichnet. Sie zeichnete sich dadurch aus, dass die Lehrperson im Unterricht ausschließlich die Fremdsprache verwendete, die von den Lernenden durch genaues Hören und Nachahmen aufgenommen werden sollte⁶⁾. Die Muttersprache wurde als Störfaktor empfunden

und konsequent aus dem Unterricht ausgeklammert. Folglich mussten komplexe Strukturen, Wortschatz und Regeln mithilfe von Bildern und schauspielerischem Talent vermittelt werden, ohne auf Erklärungen in der Muttersprache zurückzugreifen⁷⁾. Umgangssprache und Alltagssprache der Zielsprache wurden ebenso berücksichtigt wie die korrekte Aussprache. Um den Lernenden dieses „Sprachbad“ zu ermöglichen, war seitens der Lehrenden eine profunde Beherrschung der Zielsprache eine wichtige Voraussetzung.

1.2 Audiolinguale und Audiovisuelle Methode

Nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich in den USA aus der Direkten Methode die **Audiolinguale Methode**⁸⁾. Zum einen hatte der Krieg die Menschen gelehrt, dass Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache strategische Vorteile bietet, zum anderen erforderten auch die neu entstandenen globalen Wirtschafts- und Tourismusbeziehungen einen erweiterten sprachlichen Horizont. Die Entwicklung von Audiosprachprogrammen ermöglichte es außerdem, fremdsprachliche Bildung breiteren Teilen der Bevölkerung zugänglich zu machen. Als wichtigstes technologisches Hilfsmittel hierzu diente das Sprachlabor. Von der Direkten Methode wurde übernommen, dass die neue Sprache durch intensives Hören und Nachahmen erlernt werden sollte. Die Muttersprache der Lernenden blieb weiterhin aus dem Unterricht ausgeschlossen⁹⁾. Die Regeln der Grammatik sollten sie anhand bestimmter Muster im Sprachgebrauch selbst erkennen. Der typische Aufbau einer Lehrbuchlektion setzte sich folgerichtig aus einem beispielhaften Dialog als Einführungsteil, dem Erkennen der Regel, einem Übungsteil und einem übergeordneten Landeskundeteil zusammen. Die Vermittlung von alltagskulturellen Gebräuchen ersetzte das literarische Wissen, das bei der Grammatik-Übersetzungsmethode im Vordergrund gestanden hatte.

Parallel zur Audiolingualen Methode entwickelte sich in Frankreich die **Audiovisuelle Methode**¹⁰⁾, deren hauptsächliches Merkmal die Verknüpfung von Bild und Ton war. Zu comicartigen Bilderfolgen wurden Audiodialoge vom Tonband vorgespielt. Der Vorteil bestand darin, dass viele inhaltliche Zusammenhänge durch die Bilder erklärt werden konnten, ohne auf Erläuterungen in der Muttersprache der Lernenden zurückgreifen zu müssen. In dieser Hinsicht konnte die Audiovisuelle Methode auch spätere Lehrbuchgenerationen noch wesentlich beeinflussen.

1.3 Kommunikative Didaktik und Interkultureller Ansatz

In den 1970er Jahren entwickelte sich die **Kommunikative Didaktik**¹¹⁾, die sich mehr an den Interessen und Zielen der verschiedenen Lernergruppen orientierte und diesen anstelle von Wissen eher Fähigkeiten der Alltagskommunikation im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören

vermitteln wollte¹²⁾. Die ersten Sprachzertifikatsprüfungen wurden entwickelt und auch die Sozialformen im Unterricht durch Partner- und Gruppenarbeit ergänzt. Im Gegensatz zum Frontalunterricht trat die Lehrperson in ihrer unterstützenden und helfenden Rolle im Lernprozess zunehmend in den Hintergrund. Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich im Rahmen der Kommunikativen Didaktik der sogenannte **Interkulturelle Ansatz**¹³⁾. Nun sollte im Vordergrund stehen, was im Lerninteresse einer möglichst breiten Zielgruppe stehen könnte, was demnach etwa für Jugendliche aus anderen Kulturkreisen ebenso interessant sein könnte wie für erwachsene Lerner im Nachbarland¹⁴⁾: essentielle Themen wie Wohnen, Essen, Gesundheit oder Familie. Die Lernenden sollten kulturelle Unterschiede entdecken und so Neugier auf das Land der Zielsprache entwickeln. Erstmals wurden Erläuterungen in der Muttersprache der Lernenden im Unterrichtsgeschehen wieder zugelassen.

2. Moderner Fremdsprachenunterricht der Gegenwart

Wie der historische Abriss gezeigt hat, haben sich die Ansichten hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit sehr verändert. Während die Muttersprache das Unterrichtsgeschehen zunächst dominierte, wurde sie über Jahrzehnte aus den Klassenzimmern verbannt, um dort anschließend in sinnvollem Maße wieder Einzug zu halten. Keine Lehrperson braucht sich mehr „schuldig“ zu fühlen, wenn sie in bestimmten Situationen auch mal die Muttersprache der Lernenden benutzt.

Mittlerweile gilt in der wissenschaftlichen Forschung die Frage, ob man im Fremdsprachenunterricht die L1 überhaupt verwenden sollte, als überholt, während man sich nun mit dem Problem beschäftigt, wie oft und in welchen Situationen sie eingesetzt werden sollte (Kunštek 2015: 9). Dies hängt von zahlreichen Faktoren ab, etwa von den Sprachkenntnissen der Lehrperson in der Zielsprache, eventuellen Vorgaben der jeweiligen Bildungsinstitution oder Sprachabteilung, von den Erwartungen der Lernenden und auch ganz wesentlich von der Unterrichtssituation und der Funktion der Lehrkraftäußerung (Begrüßungen und Verabschiedungen, Ankündigung von Tests und Hausaufgaben, Besprechung eines Problems, informelle Gespräche etc.) und der Rolle, in welcher die Lehrkraft sich in der jeweiligen Situation befindet, etwa als Sprachlehrer, als Vertreter einer Institution, oder einfach „als Mensch“ (Yonesaka / Metoki 2007: 140).

2.1 Vorteile und Nachteile

Die Vorteile muttersprachlicher Erläuterungen liegen auf der Hand. Unklarheiten und

Missverständnisse lassen sich besser und schneller in der Muttersprache erklären¹⁵⁾, besonders wenn es sich um ein Anfängerniveau oder besonders lernschwache Schüler handelt. Auch ist es in der Muttersprache einfacher, eine menschliche Nähe zu den Lernenden aufzubauen oder die Klasse zu disziplinieren (Yonesaka / Metoki 2007: 138). Wird hingegen nur die Zielsprache verwendet, ohne dass die Lernenden sie verstehen können, besteht die Gefahr, dass die Schüler diese nur als ein „Geräusch“ empfinden und nicht mehr wirklich versuchen, etwas zu verstehen (Schoonderbeek 2017: 6). Wird die L1 sogar als „verboten“ empfunden, kann dies dazu führen, dass die Lernenden auf eventuelle Verständnisfragen verzichten und ihre Motivation verlieren¹⁶⁾.

Für die konsequente Verwendung der L2 spricht ebenfalls vieles. Nichtmuttersprachliche Lehrkräfte können von den Lernenden als Vorbild empfunden werden, wenn sie die Zielsprache fließend beherrschen (Schoonderbeek 2017: 7). Viel Input in der L2 verstärkt den Wortschatz und im Idealfall auch einen muttersprachlichen Akzent der Lernenden¹⁷⁾. Die Lernenden werden durch die allzu bequeme Verwendung der Muttersprache nicht „verwöhnt“ und die Fremdsprache wird von Anfang an als Mittel der Kommunikation aufgewertet. So schreiben sich etwa Sprachschulen wie das Goethe-Institut die konsequente Einsprachigkeit als Qualitätsgarant für guten Unterricht auf ihre Fahnen:

Aufwertung der Zielsprache: Das Ausweichen auf die Muttersprache - auch durch die Lehrkraft, „um mal eben schnell etwas zu klären“ - sollte trotz des höheren Zeitaufwandes vermieden werden, denn es entwertet die Fremdsprache, so dass ein produktiver und aktiver Sprachgebrauch von Seiten der Schülerinnen und Schüler nur schwer anzubahnen ist. Das Ausweichen auf die Muttersprache bei der Übermittlung „wesentlicher“ Informationen kann bewirken, dass Schüler die Fremdsprache nicht als vollwertigen Träger für wichtige Mitteilungen einstufen. Der Wert der Muttersprache für die Kommunikation würde dann höher eingestuft werden als der Wert der Fremdsprache¹⁸⁾.

Je höher das sprachliche Niveau in der Zielsprache ist, desto weniger braucht auf die Muttersprache zurückgegriffen zu werden, und desto mehr werden es auch die Lernenden erwarten, dass ihnen ein möglichst einsprachiges „Sprachbad“ ermöglicht wird. Allerdings kann auch schon auf Anfängerniveau und wo immer es geht auf die Muttersprache verzichtet werden. Forschungen zeigten, dass dies möglich ist, ohne die Lernenden zu überfordern oder zu verunsichern. Exemplarisch genannt sei hier eine Studie aus Kroatien von 2015, welche zeigte, dass die Lernenden zwar in der Mehrheit angaben, dass muttersprachliche Erläuterungen beim Lernen

hilfreich seien, sich jedoch keine negativen Folgen durch mangelnden Einsatz der Muttersprache feststellen ließen¹⁹⁾.

Es ist folglich eine Frage der Abwägung seitens der Institutionen und Lehrkräfte, inwieweit der Einsatz der L1 empfohlen wird. In diesem Zusammenhang werden immer wieder die Forschungsergebnisse Wolfgang Butzkamms zitiert, der mit seinem Prinzip der **Aufgeklärten Einsprachigkeit** als streitbarster Verfechter der bilingualen Methoden gilt, die eine ausschließliche Einsprachigkeit kritisieren. Seine Thesen sollen daher an dieser Stelle kurz skizziert werden.

2.2 W. Butzkamms Modell der Aufgeklärten Einsprachigkeit

Butzkamm, der zu diesem Thema seit den 1970er Jahren zahlreiche Forschungsaufsätze und Monographien verfasste, vertritt die Ansicht, dass beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen die Zielsprache zwar vorrangig eingesetzt werden, die Muttersprache im Unterrichtsgeschehen jedoch eine unterstützende Rolle spielen sollte. Damit wandte er sich gegen die zu seiner Zeit noch vorherrschende Meinung, dass jeglicher Einsatz der Muttersprache zu unterbinden sei. Um die Muttersprache methodisch aktiv einzubinden, propagierte Butzkamm die sogenannte **Sandwich-Technik** nach C.J. Dodson²⁰⁾, bei der ein neu eingeführter Ausdruck der Zielsprache sofort (ggf. mit leicht gesenkter Stimme) von der Lehrkraft in die Muttersprache übersetzt und dann nochmals in der Zielsprache wiederholt wird, sodass sich eine Art Sandwich ergibt: *Your job is to match the sentences – die Sätze zuzuordnen – to match the sentences*.

Ebenfalls von Butzkamm eingeführt wurde die Technik der **Muttersprachlichen Spiegelung**, bei der Ausdrücke der Zielsprache, die unterschiedlich konstruiert sind als in der Muttersprache, in dieser gespiegelt werden, um die Unterschiede möglichst anschaulich zu verdeutlichen: Je t'aime – Ich liebe dich (Ich dich liebe).

An Butzkamms Ansatz wurde kritisiert, dass er die Unterschiede zwischen der Fremdsprachenlehre im Herkunftsland zu der im Zielsprachenland zu wenig in Betracht ziehe (Haidl 2012: 3). Zudem führe das ständige Einschleusen von muttersprachlichen Übersetzungen durch die Sandwich-Methode dazu, dass die Lernenden sich nicht mehr anstrengen würden, Bedeutungen selbst zu erschließen (Haidl 2012: 8).

Trotz derlei kritischer Stimmen kann man konstatieren, dass die Zeit des Schwarz-Weiß-Denkens im Fremdsprachenunterricht vorbei sein dürfte (Königs 2015: 4). Das systematische Vergleichen der Muttersprache mit der Zielsprache hat sich auch in der Konzeption gegenwärtiger Fremdsprachenlehrwerke niedergeschlagen. Es sollte nach der jeweiligen Unterrichtssituation

sowie nach dem Lernertyp der Zielgruppe entschieden werden, wie viel Einsatz der Muttersprache sinnvoll ist.

Die vorhergehenden Abschnitte haben gezeigt, was nach den Ergebnissen der Forschung der gegenwärtige Standard des Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht sein sollte. In welchem Umfang jedoch sind die Erkenntnisse der Wissenschaft in den Köpfen der Lehrkräfte und damit in den Klassenzimmern angekommen? Inwiefern reflektiert der moderne Sprachenunterricht die Empfehlungen der Forscher?

2.3 Situation in Japan

Die amtlichen Richtlinien in Deutschland fordern für die meisten Bundesländern das „Prinzip der Einsprachigkeit“ (Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmittel) im Fremdsprachenunterricht (Butzkamm / Schmid-Schönbein 2008: 6). Ähnlich ist es auch in Japan.

Für den Englischunterricht an japanischen Schulen hat das MEXT im Jahr 2009 geregelt, dass der Unterricht in der Oberschule grundsätzlich auf Englisch gehalten werden soll. Seit 2018 gilt dieses Prinzip auch für die Grundschulen. In einer Erhebung des MEXT stellte sich heraus, dass 18,5 % der Englischlehrer in mehr als 75 % der Unterrichtszeit Englisch benutzten. 58 % der Lehrkräfte taten dies in mehr als 50 % der Zeit, und 23 % der Lehrkräfte in weniger als 50 % der Zeit (Nakashima 2021: 9). Diese Zahlen klingen ganz nach einem Erfolg.

Dass die 2013 eingeführten Regelungen für viele Lehrkräfte allerdings ein Schock waren, erklärt sich aus der Tatsache, dass bis dahin die Grammatik-Übersetzungsmethode am beliebtesten war. Noch 1998 galt dies für 70–80 % der Lehrkräfte (Nakashima 2021: 3).

Hinzu kommt, dass institutionelle Rahmenbedingungen wie große Klassen, zeitliche Überlastung der Lehrer und mangelnde technische Ausstattung der Schulen einen erfolgreichen Unterricht in der Zielsprache ebenso erschwerten wie die nicht reformierten Aufnahmeprüfungen der japanischen Hochschulen, die unverändert auf Grammatik und Übersetzung fokussiert sind. Eine Studie von 2019 zeigte, dass japanische Oberschulabsolventen doch häufig auf Japanisch unterrichtet wurden und einem auf Englisch gehaltenen Englischunterricht an der Hochschule nicht ausreichend folgen konnten (Jones, Kent 2019: 120).

2.3.1 Die Situation an den Hochschulen in Japan

Auch wenn die vom MEXT eingeführte Zeitenwende Lernende und Lehrende vor Probleme stellte, dürfte jedoch davon auszugehen sein, dass für Absolventen japanischer Oberschulen der Gebrauch der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht nichts vollkommen Fremdes darstellt und sie diesen auch an ihrer Hochschule erwarten, wahrscheinlich erst recht an einer Institution wie

der Fremdsprachenhochschule Kyoto (KUFS). Doch wie häufig wird die Zielsprache von den Lehrkräften der Hochschule tatsächlich als Unterrichtssprache eingesetzt?

Das prozentuale Verhältnis von L1 und L2 oder der Brückensprache Englisch im Unterricht muss an der KUFS von allen Lehrkräften im Syllabus angegeben werden. Es gibt allerdings keine Überprüfung des tatsächlichen Sprachgebrauchs im Klassenzimmer, auch keinen Abgleich im Rahmen der halbjährlich durchgeführten Umfragen zur Lernerzufriedenheit. Die Angaben im Syllabus gelten teilweise für Veranstaltungen, die von verschiedenen Lehrkräften durchgeführt werden. Es wäre unrealistisch anzunehmen, dass diese tatsächlich alle eine identische Sprachwahl im Unterricht treffen.

Welche Erwartungen haben die Studierenden an den Fremdsprachenunterricht, und welche Standards sind sie aus ihrer bisherigen Schullaufbahn im Fremdsprachenunterricht tatsächlich gewöhnt? Wie bewusst wählen die Lehrenden dieser Hochschule die Unterrichtssprache und konnten die erschwerten Unterrichtsbedingungen während der Corona Pandemie einen Einfluss auf diese Wahl haben? Diesen Fragen sollte eine Untersuchung nachgehen, die 2021 an der KUFS durchgeführt wurde.

3. Campusumfrage 2021 an der KUFS

3.1 Methodisches Vorgehen

In einer Campusumfrage wurden im Wintersemester 2021 insgesamt 134 Studierende für Germanistik im Hauptfach aus dem 1. – 4. Studienjahr und stichprobenartig 30 Lehrende verschiedener Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Deutsch) befragt. Befragt wurden die Studierenden nach ihren bisherigen Erfahrungen hinsichtlich der Unterrichtssprache in der Mittel- und Oberschule, nach ihrer Zufriedenheit mit der Sprachwahl im Unterricht an der KUFS, nach den Gründen, die ihrer Meinung nach für oder gegen das Verwenden der Zielsprache sprechen könnten und nach ihren Wünschen zur Verwendung der Zielsprache durch die muttersprachlichen und japanischen Lehrkräfte.

Die Lehrkräfte wurden nach dem Anteil der im Unterricht verwendeten Zielsprache befragt, nach den Gründen für/gegen die Wahl der Zielsprache, nach den Situationen, in denen sie die Zielsprache einsetzten, nach eventuellen didaktischen Konzepten hinsichtlich der Unterrichtssprache und nach dem Einfluss, den die Pandemiesituation und der Online-Unterricht auf die Unterrichtssprache gehabt haben könnte. Dabei war der Fragebogen für die japanischen Lehrenden auf Japanisch (14 Antworten) und der Fragebogen für die nichtjapanischen Lehrkräfte

auf Englisch (16 Antworten) formuliert. Bei den japanischen Lehrkräften handelte es sich in der Regel um Grammatikunterricht, bei den nichtjapanischen Lehrkräften um Konversationsunterricht. Um auszuloten, inwieweit ein Ausweichen auf die L1 im Zusammenhang mit den Zielsprachenkenntnissen bei nicht-muttersprachlichen Lehrkräften stehen könnte, wurden diese außerdem nach ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der L2 befragt. Beide Umfragebögen enthielten Raum für einen freien Kommentar zu dem Thema²¹⁾.

3.2 Ergebnisse der Umfrage (Studierende)

Die Untersuchung ergab, dass die Studierenden der KUFs mit der Unterrichtssprache zu einem Großteil (91 %) zufrieden sind. Nur wenige (7 %) wünschten sich, dass die L2 im Unterricht noch häufiger benutzt werden sollte. Die Wünsche an die japanischen Lehrkräfte unterschieden sich deutlich von denen an die muttersprachlichen Lehrkräfte.

Von den japanischen Lehrkräften wünschte sich eine knappe Mehrheit der Studierenden (54 %), dass sie die L2 „häufig benutzen“ (in 50–70 % der Unterrichtszeit). Für einen „begrenzten“ Einsatz der L2 (in 30–50 % der Unterrichtszeit) sprach sich etwa ein Drittel (35 %) der Befragten aus. Nur wenige (7 %) wünschten sich eine nahezu einsprachige Verwendung der L2 (80–100 % der Unterrichtszeit), bzw. nur 3 % einen nahezu vollständig in der L1, also auf Japanisch gehaltenen Fremdsprachenunterricht (in 0–30 % der Unterrichtszeit).

Von den muttersprachlichen Lehrkräften wünschte sich eine Mehrheit (54 %) der Studierenden einen häufigen Einsatz der L2, gefolgt von 39 % für einen mehrheitlich einsprachigen Unterricht. Nur wenige der Studierenden (5 % bzw. 1 %) wünschte sich einen begrenzten oder marginalen Einsatz der L2.

Für einen häufigeren Einsatz der L2 sprach nach Ansicht der Studierenden, dass es für den Lernfortschritt nützlich sei, im Unterricht viel Deutsch zu hören (68 % Zustimmung), und dass fließende Sprachkenntnisse der nicht-muttersprachlichen Lehrkräfte für die Studierenden ein Vorbild sein können (28 % Zustimmung). Ein knappes Drittel der Befragten (29 %) befürchtete, dass ein konsequent einsprachiger Unterricht dazu führen könnte, auf Verständnisfragen zu verzichten. Nur wenige Studierende (3 %) befürchteten, dass eine zu häufige Verwendung des Japanischen von nicht-japanischen Lehrkräften zu einer Demotivierung der Lernenden führen könnte. Andererseits befürchtete ein ähnlich geringer Anteil der Studierenden (2 %), dass die häufige Verwendung der Zielsprache sie unter Druck setzen und demotivieren könnte.

Hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen aus der Mittel- und Oberschule gab die Mehrheit der Studierenden an, dass sie teilweise (49 %) bzw. selten (38 %) in der Zielsprache gehaltenen Unterricht erhalten hatten. Nur wenige (13 %) gaben an, niemals einen solchen Unterricht erhalten zu haben.

Die Studierenden sprachen sich dafür aus, dass in schwierigen Fällen (grammatikalische Erklärungen, Informationen zu Testinhalten etc.) die L1 benutzt werden solle. Auch das Ausweichen auf Englisch anstelle von Japanisch wurde begrüßt. (*Jugyô-chû ni eigo mo mazete hanashite kureru node wakariyasukute rikai shiyasui node mochibe wo tamotta mama benkyô dekita.* 授業中に英語も混ぜて話してくれるので分かりやすくて理解しやすいのでモチベを保ったまま勉強できた。) Einer der Befragten schätzte es, dass man durch den konsequenten Einsatz der L2 nicht nur Grammatik und Vokabeln lerne, sondern auch etwa Interjektionen (*Kaiwa wo suru sai, aite no iita koto ni taishite no hannô* (～oder? Prima! toka) *wa neitibu no sensei ga shabette iru to wo kiite manabu koto ga dekiru. Genchi no hito wa kô iu toki ni kono hannô wo suru no ka! to shiru koto ga dekiru. Kô itta jitsuyôtekina doitsugo wo motto shitte ikitai.* 会話をする際、相手の言ったことに対しての反応 (～oder? Prima! とか) はネイティブの先生が喋っているのを聞いて学ぶことができる。「現地の人はこういう時にこの反応をするのか!」と知ることができる。こういった実用的なドイツ語をもっと知っていきたい。)。Ein weiterer bemerkte, dass es für ihn schwierig sei, eine Fremdsprache auf der Grundlage des Japanischen zu erlernen. (*Mushiro, nihongo wo kijun ni gaikokugo wo manabu no ga jibun toshite wa kutsû desu.* むしろ、日本語を基準に外国語を学ぶのが自分としては苦痛です。)

3.3 Ergebnisse der Umfrage (Lehrkräfte)

Bei den befragten Lehrkräften unterschieden sich die Antworten der muttersprachlichen Lehrenden von denen der japanischen Lehrenden. Während eine Mehrheit (59 %) der muttersprachlichen Lehrenden angab, überwiegend (80–100 % der Unterrichtszeit) in der L2 zu unterrichten, taten dies von den japanischen Lehrkräften nur 14 %. Häufig (50–70 % der Unterrichtszeit) wählten die L2 noch 24 % der muttersprachlichen und 7 % der japanischen Lehrkräfte. Die Mehrheit der japanischen Lehrkräfte (43 % bzw. 21 %) verwendet die L2 nur manchmal (50–30 % der Zeit) oder selten (30–0 %). Dies gaben für ihren Unterricht nur 18 % bzw. 0 % der Muttersprachler an. Als Grund für einen eher begrenzten Einsatz der L2 gaben die Muttersprachler häufiger die Sorge an, „dass die Studierenden überfordert und frustriert sein könnten“, während die japanischen Lehrkräfte häufiger angaben, „dass es zu viel Unterrichtszeit wegnehme“. Fehlende eigene Sprachkenntnisse in der L2 schien bei den japanischen Lehrkräften kein ausschlaggebender Grund zu sein. Die Mehrheit gab gute (43 %) bis sehr gute (43 %) Kenntnisse an; nur 14 % schätzten die eigene Sprachbeherrschung als nicht ausreichend ein.

Hinsichtlich der Funktion der in der L2 geäußerten Sprechakte ähnelten sich die Antworten der beiden Gruppen. Am häufigsten wurde die L2 „zur Begrüßung und Verabschiedung“ (83 %), sowie für „einfache Arbeitshinweise“ (70 %) eingesetzt, gefolgt von „positiven Rückmeldungen für gute Leistungen“ (57 %) und „einfachen Erklärungen“ (57 %).

Bei der Frage nach der bewussten Wahl der Unterrichtssprache gaben 41 % der Muttersprachler und 29 % der japanischen Lehrkräfte an, kein besonderes Konzept zu haben, sondern sich spontan für die L1 oder L2 zu entscheiden. 41 % der Muttersprachler und 57 % der japanischen Lehrkräfte gaben an, einem eigenen Konzept zu folgen.

Befragt nach möglichen Auswirkungen des Online-Unterrichts während der Corona-Pandemie auf die Wahl der Unterrichtssprache ähnelten sich die Aussagen beider Lehrkräftegruppen. 59 % der Muttersprachler und 79 % der japanischen Lehrkräfte gaben an, dass sie die L2 ebenso häufig wie zuvor benutzten. Nur 18 % der Muttersprachler und 17 % der japanischen Lehrkräfte gaben an, die L2 aus diesem Grund weniger als vorher zu verwenden.

Auch die Kommentarspalte wurde von zahlreichen Befragten genutzt, was darauf hindeutet, dass zu dem Thema auf Lehrer- und Lernerseite gleichermaßen Diskussionsbedarf besteht. Eine japanische Lehrkraft berichtete, dass zwischen der tatsächlichen und der idealen Unterrichtssituation (mehr Gebrauch der Zielsprache) eine Diskrepanz bestehe, wenn man seine Rolle als japanische Lehrkraft erfüllen wolle. (*Nihonjin kyōshi toshite no yakuwari wo ishiki shite iru node, jissai to risō (tāgetto gengo wo motto ōku tsukau) ni gyappu ga arimasu.* 日本人教師としての役割を意識しているので、実際と理想（ターゲット言語をもっと多く使う）にギャップがあります。） Eine muttersprachliche Lehrkraft bemerkte, dass sie im online-Unterricht mehr Japanisch als sonst benutze, weil sie die Reaktion der Studierenden ohne Kamera nicht sehen und nicht einschätzen könne, wie viel sie verstanden haben. Mehrere muttersprachliche Lehrkräfte berichteten, dass sie ihre Klassen proaktiv um deren Meinungen zur Gewichtung der L1 und L2 im Unterricht bitten und sich dann nach diesen Wünschen richten würden.

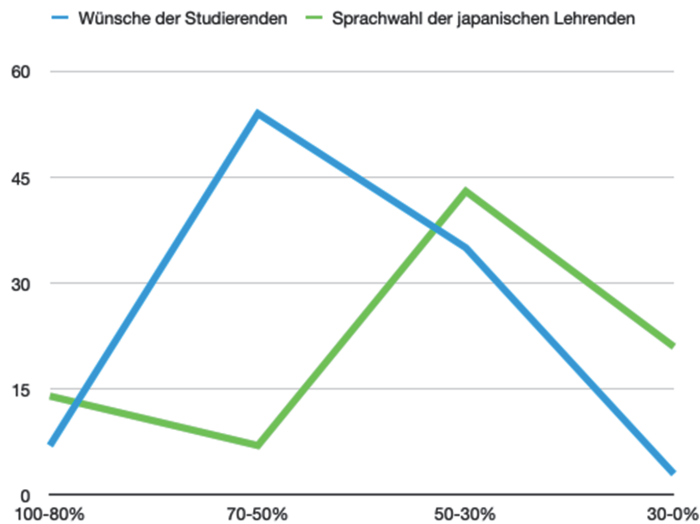
3.4 Ergebnis und Diskussion

Die Befürchtung, dass der vermehrte Online-Unterricht bzw. die Maskenpflicht, Trennwände und Abstandsregeln im Klassenzimmer beim Präsenzunterricht unter Pandemiebedingungen eine signifikante Auswirkung auf die Wahl der Unterrichtssprache haben könnte, konnte die Studie nicht bestätigen. Auch wenn die Bedingungen das Sprechen und Hören in der Fremdsprache erheblich erschwert hatten, ließen sich die Lehrkräfte dadurch offenbar nicht beirren, an ihren gewohnten Konzepten festzuhalten.

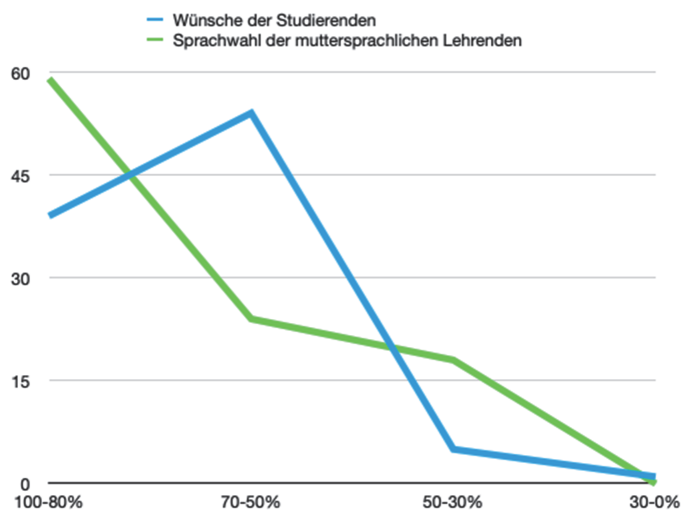
Hinsichtlich der Erwartungen der Studierenden lässt sich aus der Befragung ablesen, dass die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen in der Ober- und Mittelschule vertraut oder zumindest nicht vollkommen ungewohnt ist. Mit der Wahl der Unterrichtssprache sind sie grundsätzlich zufrieden. Von den muttersprachlichen Lehrkräften erwarten sie mehr Unterrichtszeit in der Zielsprache als von ihren japanischen Kollegen, jedoch

von keiner der beiden Gruppen konsequente Einsprachigkeit im Unterricht.

Eine Diskrepanz von Ideal und Wirklichkeit im Klassenraum lässt sich daraus erlesen, dass nur wenige der japanischen Lehrkräfte die L2 im Unterricht in dem von den Studierenden gewünschtem Maße einsetzen, während Ideal und Wirklichkeit im Falle der muttersprachlichen Lehrenden beinahe übereinstimmten. Es wäre wünschenswert, wenn sich die beiden Werte auch bei den japanischen Lehrkräften noch weiter annähern könnten.



Figur 1: Diskrepanz zwischen Lernerwunsch und Lehrerverhalten (japanische Lehrkräfte)



Figur 2: Relativ nahe Übereinstimmung zwischen Lernerwunsch und Lehrerverhalten (muttersprachliche Lehrkräfte)

Interessanterweise führte eine landesweite Befragung, die 2013 von Axel Harting (Universität Hiroshima) durchgeführt wurde, zu etwas unterschiedlichen Ergebnissen. Während die deutsch-muttersprachlichen Lehrenden mit zunehmendem Sprachniveau der Lernenden eher Deutsch als Unterrichtssprache wählten, blieben ihre japanischen Kollegen eher bei der Muttersprache, was auch den Wünschen der Studierenden entsprach (Harting 2014). Es wäre interessant herauszufinden, ob sich die Wünsche der Studierenden seit 2013 durch die Veränderungen im Englischunterricht an den japanischen Mittel- und Oberschulen gewandelt haben, oder ob Studierende einer Fremdsprachenhochschule mit ihren Wünschen hinsichtlich der Unterrichtssprache eher eine Ausnahme bilden.

3.5 Aufgaben für die Zukunft

Obwohl die Untersuchung auch und vor allem bei den japanischen Lehrkräften ein starkes Bewusstsein bei der Wahl der Unterrichtssprache bestätigen konnte, klafft dennoch eine Lücke zwischen Ideal und Realität im Klassenzimmer. Die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Studierenden und dem tatsächlichen Sprachgebrauch der Lehrenden hat gezeigt, dass vor allem bei den japanischen Lehrkräften etwas mehr Mut zur L2 von Vorteil sein könnte. Es wäre außerdem gewinnbringend, wenn das Thema der Unterrichtssprache nicht nur im Kollegium, sondern auch mehr mit den Studierenden selbst besprochen werden könnte. Hilfreich hierbei könnte, wie auch von Harting (2015) vorgeschlagen, eine Checkliste zum Sprachgebrauch der Lehrenden sein, die 2007 von Yonesaka / Metoki erstellt wurde²²⁾.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass sich die Wahl der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Jahre gewandelt und schließlich bei einer Art Kompromiss zwischen grundsätzlichem Einsatz der L2 und sinnvoller Ergänzung durch die L1 eingependelt hat. Für den Lernerfolg sind weder eine zu kompromisslose Einsprachigkeit noch ein zu großer Anteil der L1 förderlich. Die Umfrage konnte trotz der limitierten Anzahl der Befragten die Tendenz einer Diskrepanz zwischen Lernerwünschen und Lehrkräfteverhalten ermitteln. Ein befürchteter Einfluss des Pandemiegeschehens auf die Wahl der Unterrichtssprache konnte durch die Untersuchung nicht bestätigt werden.

Wie ebenfalls aufgezeigt werden konnte, können auch Innovationen in der japanischen Fremdsprachenpolitik keine Wunder bewirken. Selbst motivierte Lehrende greifen instinktiv auf eigene Unterrichtserfahrungen zurück und es bedarf voraussichtlich vieler Schulungen, Fortbildungen, Unterrichtsbeobachtungen und Diskussionen im Kollegium, um wirklich etwas zu verändern. Dies müsste von Seiten der Bildungsinstitutionen ebenso gefördert werden wie die

Anpassung der Curricula und des Lehrmaterials.

注

- 1) Kwakernaak 2009: 43, zitiert nach Schoonderbeek 2017: 6.
- 2) Vergleiche Kunštek 2015 S. 4.
- 3) Siehe näher hierzu Neuner/Hunfeld 1993 S. 19 ff.
- 4) Vergleiche Kunštek 2015 S. 4.
- 5) Siehe näher hierzu Neuner/Hunfeld 1993 S. 33 ff.
- 6) Vergleiche Kunštek 2015 S. 5.
- 7) Vergleiche Kunštek 2015 S. 5.
- 8) Siehe näher hierzu Neuner/Hunfeld 1993 S. 45 f.
- 9) Vergleiche Kunštek 2015 S. 5.
- 10) Neuner/Hunfeld S. 62 f.
- 11) Ebd. S. 83 f.
- 12) Vergleiche Kunštek 2015 S. 7.
- 13) Neuner/Hunfeld S. 106 f.
- 14) Vergleiche Kunštek 2015 S. 8.
- 15) Vergleiche Kunštek 2015 S. 14.
- 16) Vergleiche Schoonderbeek 2017 S. 21.
- 17) Ebd. S. 12.
- 18) Primarlehrerfortbildung in Athen am 10.10.2010 „Inhalte frühen Fremdsprachenlernens und geeignete Lernwege für Kinder“ (Referentin: Freya Conesa). Das Zitat bezieht sich zwar auf den Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe, Verzicht auf muttersprachliche Erläuterungen im Unterricht wird vom Goethe-Institut jedoch auch für die Erwachsenenbildung erwartet. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf7/pk6699092.pdf>
- 19) Kunštek, Valentina: Muttersprache beim Fremdsprachenlernen (Diplomarbeit, Universität Zagreb 2015)
- 20) Dodson, C.J. (1967). *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman.
- 21) Zur Auswertung der handschriftlichen Kommentare wurde eine studentische Hilfskraft eingesetzt.
- 22) Yonesaka, Suzanne / Metoki, Mitsutada: Teacher use of students' first language: Introducing the FIFU checklist, in: *JALT 2006 Conference Proceedings*, S. 135–143.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (1990): Die komplizierte Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, Heft 104, S. 4–17.
- Butzkamm, Wolfgang & Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Funktionale Fremdsprachigkeit Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht, in: *Grundschulmagazin Englisch / The Primary English Magazine* 5/2008, S. 6–8.
- Conesa, Freya (2010): *Der Weg zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe*.

- Didaktische Grundsätze*. Goethe-Institut Primarlehrerfortbildung
<https://www.goethe.de/resources/files/pdf7/pk6699092.pdf> (Stand: 23. Februar 2022)
- Haidl, Anton (2005): Zur Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Kommentare, Fragen und Alternativen zu Wolfgang Butzkamms 13 Thesen
https://www.researchgate.net/publication/304153121_Zur_Einsprachigkeit_im_Fremdsprachenunterricht_Kommentare_Fragen_und_Alternativen_zu_Wolfgang_Butzkamms_13_Thesen_2005 (Stand: 23. Februar 2022)
- Harting, Axel (2011): Deutsch oder Japanisch? Wahl der Unterrichtssprache im japanischen Deutschals-Fremdsprache-Unterricht, in: *Hiroshima Gaikoku-kyoiku-kenkyu* 14, S. 101–115.
- Harting, Axel (2014): Fallstudie zur Verwendung der L1 im japanischen Deutschunterricht: Lehrer- und Lernerperspektive, in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* Bd. 92, S. 83–100.
- Harting, Axel (2014): Faktoren bei der Wahl der Unterrichtssprache im DaF-Unterricht in Japan: Umfrage unter deutschen und japanischen Deutschlehrenden, in: *Hiroshima Gaikoku-kyoiku-kenkyu* 17, S. 239–261.
- Harting, Axel (2015): L1 oder L2: Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden und Lernenden zum Sprachgebrauch im japanischen Deutschunterricht, in: *Deutschunterricht in Japan* 19, S. 59–78.
- Jones, Kent (2019): Minding the Gap between Japanese University Student's Expected and Actual English Use, in: *APU Journal of Language Research* 4, S. 120–143.
- Königs, Frank G. (2015): Keine Angst vor der Muttersprache – vor anderen Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 20, Nr. 2, Philipps-Universität Marburg.
- Kunštek, Valentina (2015): Muttersprache beim Fremdsprachenlernen (Diplomarbeit, Universität Zagreb) <http://docplayer.org/46663852-Muttersprache-beim-fremdsprachenlernen.html> (Stand: 23. Februar 2022)
- Mishima, Masakazu (2016): Searching for the Best Medium of Instruction: Japanese University Students' Views on English-Only Instruction in EAP Courses, in: *The Journal of Rikkyo University Language Center* 36, S. 15–27.
- Nakashima, Takako (2021): Keypoints of the Revised Foreign Language National Curriculum Standards (Course of Study) at Elementary School and Lower Secondary School Levels, S. 1-15. <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/20210623-01.pdf> (Stand 2. März 2022)
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- Schoonderbeek, Maik (2017): *Die Verwendung der Zielsprache im niederländischen DaF-Unterricht. Studie zum Effekt der Quantität und Qualität des Inputs auf die Einschätzung grammatischer Korrektheit*, Masterarbeit Radboud Universität Nijmegen.
- Tammenga-Helmantel, M., Van Eysden, W., Heinemann, A., Kliemt, C. (2016). Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache* Nr. 53 (1). S.30–38.
- Tansley, Paula (1986): *Community Languages in Primary Education*, The NFER-NELSON Publishing Company (Windsor, Berkshire, Philadelphia).
- Tsukamoto, Miki / Tsujioka, Naoko (2013): Teaching English through English to Senior High School Students in Japan: Towards the Implementation of the New Course of Study, in: *The Bulletin of Shitennoji University*, Nr. 55, S. 309–324.

Monika Sugimoto "Untersuchung zur Lehrsprache im Fremdsprachenunterricht" *Ignis*, Vol. 2, 2022, pp. 37–58.

Yonesaka, Suzanne / Metoki, Mitsutada (2006): Teacher use of students' first language: Introducing the FIFU checklist, in: *JALT 2006 Conference Proceedings*, S. 135–143.

Anhang

- 1) Umfrage für Studierende auf Japanisch
- 2) Umfrage für Lehrkräfte auf Japanisch
- 3) Umfrage für Lehrkräfte auf Englisch

アンケート調査

杉本モニカ（ドイツ語学科）

1. これまでの学校（小・中・高）の先生は、外国語の授業でターゲット言語（英語やドイツ語など）を使っていましたか？
 はい、授業でターゲット言語をよく使う先生がいた。
 確かに、ターゲット言語を使う先生はいたが、それはごく稀であった。
 いいえ、どの先生も使っていなかった。

2. 現在、大学の授業におけるターゲット言語（ドイツ語）の割合に満足していますか？
 はい、満足している。
 いいえ、教員はもっと頻繁にターゲット言語を使うべきだと思う。
 その他： _____

3. 授業で教員がターゲット言語を使うことに賛成または反対する理由は何ですか？
 学生を圧倒し、かえってモチベーションが下がる可能性がある。
 ターゲット言語で話すことが多すぎると、学生が授業の内容に関して質問し難くなる。
 ドイツ語をたくさん聞くことは、学生にとっても良いことである。
 ドイツ語を上手に話す日本人教員は、学生のお手本になる。
 ネイティブの先生が日本語を使いすぎると、学生のモチベーションが下がってしまう。
 その他： _____

4. 大学で日本人教員がターゲット言語を使うのは、授業時間の何パーセントが適切と考えますか？
 100-80 % 70-50 % 50-30 % 30-0 %

5. 大学のネイティブ教員がターゲット言語を使うのは、授業時間の何パーセントが適切と考えますか？
 100-80 % 70-50 % 50-30 % 30-0 %

6. どの程度意識してターゲット言語を使っていますか？例えば独自のコンセプト（サンドイッチ方法など）がありますか？

- 特にコンセプトはなく、適当にやっている。
自分の決まったルールがある。
ターゲット言語はほとんど使わない。

7. コロナ禍で、授業でのターゲット言語の使用に変化があったと思いますか？

- はい、ターゲット言語を使う機会が減った。
いいえ、これまでと同じ程度にターゲット言語を使っている。
その他: _____

ご自由にコメントをお書きください。

ご協力ありがとうございました。

Survey for Teachers (ENG)

Monika Sugimoto, German Department

1. What language (target language) do you teach?

- English French Spanish Portuguese German

2. What percentage of class time do you use the target language?

- 100-80 % 70-50 % 50-30 % 30-0 %

3. If you answered below 50 % in question 2, please choose a reason:

- Because it takes too long.
 Because it could overwhelm and frustrate students.
 Other reasons: _____

4. When you use the target language in class, in what situations do you use it?

- Greeting or saying goodbye to the class.
- Praising individual students.
- Giving simple work instructions.
- Explaining something.

5. How consciously do you use the target language, e.g. do you have your own concept (sandwich method etc.)?

- I use it spontaneously, without any particular concept.
- I have my own fixed rules.
- I hardly use the target language at all.

6. Do you feel that teaching during the Covid19 crisis changed your teaching in terms of using the target language?

- Yes, I use the target language less as a result.
- No, I use the target language as much as I did before.
- Other: _____

Other comments:

Thank you for your cooperation!

