

# Pilotstudie zum grammatischen Metawissen japanischer Studenten

Stefan Hug

## Einführung

Der didaktische Wert einer formfokussierten Vermittlung grammatischen Wissens im Fremdsprachenunterricht wurde im Zug der “kommunikativen Wende” immer wieder bezweifelt, und selbst in Zeiten, als diese Art der Sprachvermittlung die unhinterfragte Norm darstellte, hatte die Grammatik bereits ein “Imageproblem”: So tritt uns schon die personifizierte Grammatik in Martinus Capellas *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (“Von der Hochzeit der Philologie mit Merkur”, eine satirisch gehaltene Enzyklopädie des akademischen Wissens aus dem 5. Jahrhundert n. Chr. mit großem Einfluss auf die *Septem Artes Liberales* der mittelalterlichen Universitäten) als alte Frau mit grauem Haar entgegen, die ein Messer und eine Feile in Händen hält, “... with which she excises barbarisms and smoothes the rough edges off awkward phrases”<sup>1</sup>.

Die Frage, ob die Verwendung grammatischer Fachtermini, das explizite Vermitteln grammatischer Regeln, ja die Einführung in Grammatiktheorie(n) beim Zweitsprachenerwerb im Unterricht generell von Vorteil ist, kann nach wie vor nicht eindeutig beantwortet werden.<sup>2</sup> Allerdings fördern empirische Studien mehr und mehr Evidenz für diese Annahme zu Tage.<sup>3</sup> Dass grammatisches Metawissen, verstanden als *bewusstes explizites Wissen über die Grammatik der Zielsprache* im Sinne von Bialystok und Ellis<sup>4</sup>, unter den an japanischen Universitäten herrschenden Lernbedingungen – große *kyōtsūkyūiku*-Klassen mit bis zu 60, oft wenig motivierten Lernern, nur eine oder zwei Unterrichtseinheiten pro Woche, begrenztes Engagement der Lerner außerhalb des Unterrichts, sowie ein durch das Bildungssystem bedingtes Lernen für Prüfungen, das so genannte *jukenbenkyō* – beim Zweitsprachenerwerb nützlich sein *kann*, liegt jedoch m. E. auf der Hand, erspart es doch zeitintensives induktives Ableiten zielsprachiger

---

<sup>1</sup> Vgl. die Darstellung bei Watson (2006): S. 247 f.

<sup>2</sup> Einen Einblick in die methodologischen Schwierigkeiten empirischer Untersuchungen in einzelnen Klassen gibt der Aufsatz von Kutka u. a. in Hoshii u. a. (2010): S. 69 – 87, bes. S. 83 f.

<sup>3</sup> Für eine Diskussion des Für und Wider sowie der Evidenz s. Yip (1994) in: Odlin (1994), Purpura (2004), S. 24 – 48, für eine Liste von entsprechenden Studien s. DeKeyser (1998): S. 42 und Ellis (1997): S. 48.

<sup>4</sup> Vgl. Ellis’ auf Bialystok fußende Begriffsbestimmung in Ellis (1997): S. 110.

Grammatikregeln.<sup>5</sup> Beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache wie Deutsch sollte dabei idealiter auf das beim Erwerb der Mutter- und ersten Fremdsprache (i. d. R. Englisch, d. h. eine mit dem Deutschen eng verwandte Sprache) miterworbene grammatische Metawissen zurückgegriffen werden können; von grammatischen Besonderheiten abgesehen sollte der Lerner selbst dazu in der Lage sein, die grammatischen Gegebenheiten der Zielsprache zu erkennen, im besten Fall außerhalb des Unterrichts. Die – weitgehend standardisierten – grammatischen Erklärungen in “japanischen” Deutschlehrbüchern scheinen das Vorhandensein dieses Metawissens vorauszusetzen: Das hier exemplarisch ausgewählte Werk “Meine Deutschstunde” von Seino Tomoaki<sup>6</sup> etwa greift in der japanischen Erklärung 1 in Lektion 1 auf die Begriffe ‘Verb’, ‘Präsens’, ‘Person’, ‘Konjugation’, ‘Singular’, ‘Plural’, ‘Subjekt’, ‘Endung’, ‘finite Verbform’, ‘Infinitiv’, und ‘(Verb-) Stamm’ zurück. Im Unterricht zeigt sich jedoch oft, dass die Lerner mit diesen Begriffen keine klaren Vorstellungen verbinden, so dass kostbare Zeit darauf verwendet werden muss, die grammatischen Erklärungen des Lehrbuchs in verständlicherer Form zu erläutern.

Ziel der hier vorgestellten Pilotstudie ist die Vorbereitung einer umfassenderen empirischen Untersuchung des metagrammatischen Wissens japanischer Zweitsprachenlerner zur Zeit ihres Eintritts in die Universität, weshalb im Folgenden einige methodologische Fragen, besonders bzgl. einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse durch den Prozess der Datenerhebung, erörtert werden. Neben Überlegungen zur Methodologie sollen aber vor dem Hintergrund einer früheren Erhebung des Verfassers<sup>7</sup> auch Aussagen zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand, dem grammatischen Metawissen japanischer Studenten, gemacht werden.

Inhaltlich geht es vor allem um zwei Fragen: Erstens soll untersucht werden, über welches grammatische Metawissen japanische Erstsemester zu Beginn des Studiums verfügen bzw. *nicht* verfügen. Zweitens wird die Frage behandelt, wie die “Wiederholer” – Lerner im zweiten, dritten oder vierten Studienjahr, die bereits an einem, manchmal auch an mehreren Kursen in einer zweiten Fremdsprache (nicht notwendigerweise Deutsch) teilgenommen haben, ohne sie zu bestehen – im Vergleich zu den Erstsemestern abschneiden und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen.

---

<sup>5</sup> Eine ganz andere Frage ist es, ob und in welcher Gestalt ein formfokussierter Unterricht *motivierend* ist; sie sollte m. E. von der Frage nach seiner Effektivität getrennt werden. Für einen Überblick über die derzeit erhältlichen Grammatiken s. Hennig (2001).

<sup>6</sup> Seino, Tomoaki (2009): *Meine Deutschstunde*. Tôkyô: Asahi, 6. Aufl.

<sup>7</sup> Vgl. Hug (2001).

### **Zur Vorgehensweise bei der Pilotstudie: Methodologische Vorüberlegungen**

Einige Gefahren der Verzerrung der Ergebnisse einer empirischen Studie ergeben sich schon aus dem Prozess der Datenerhebung: Die Daten werden im Allgemeinen im für den Erhebenden am einfachsten zugänglichen Umfeld gesammelt, bei SLA-Studien von Lehrenden also in deren eigenen Klassen.<sup>8</sup> Bei *muttersprachlichen* Lehrern des Deutschen an japanischen Universitäten besteht dabei die Möglichkeit, dass die Lerner den Kurs gerade deswegen gewählt haben, weil der Lehrer Muttersprachler und damit Ausländer ist, sei es, weil sie den Kontakt zu einem Nicht-Japaner suchen (und vielleicht besonders gern Sprachen lernen), sei es, weil (viele) ausländische Lehrkräfte als weniger streng gelten, die Lerner folglich auf einen „leichten Schein“ hoffen (und vielleicht weniger gern Sprachen lernen), sei es aus anderen, weniger offensichtlichen Gründen.

Um Verzerrungen dieser Art zu vermeiden, wurde die Pilotstudie in der Orientierungswoche des Sommersemesters 2010 in zwei *kyōtsūkyōiku*-Klassen für Deutsch an der Universität Kochi durchgeführt, und zwar jeweils vom Klassenleiter, d. h. einmal vom Verfasser, zum anderen von einem japanischen Kollegen.<sup>9</sup> Die vorangegangenen Einführungen in den Semesterplan waren allgemeiner Art: Grammatische Fachtermini wurden hier nicht verwendet. Die Klassen waren sowohl formal (kein Team-Teaching) als auch inhaltlich (unterschiedliche Lehrbücher, unterschiedliche Schwerpunktsetzung) voneinander vollkommen unabhängig und von annähernd gleicher Größe: In der einen befanden sich 59 Studenten, davon 20 Wiederholer (die Klasse des Verfassers, im Folgenden „H-Klasse“ genannt), in der anderen 51 Studenten (die Klasse des Kollegen Mochio, im Folgenden „M-Klasse“ genannt) mit 12 Wiederholern. Dass in beiden Klassen jeweils 39 Erstsemester lernten, war ein glücklicher Zufall, denn beabsichtigt war, die M-Klasse als Kontrollgruppe zur H-Klasse zu verwenden, so dass die Daten auf Verzerrungen der angesprochenen Art hin kontrolliert werden konnten. Es fällt auf, dass die Wiederholer-Quote in beiden Klassen unterschiedlich ist (33,9% in der H-Klasse, 23,5% in der M-Klasse). Dies könnte als Indiz dafür gedeutet werden, dass zumindest diese Lerner die Kursleiter aufgrund von Kriterien wählen, die die Ergebnisse der Datenerhebung beeinflussen könnten. Z. B. könnte es sein, dass der Kursleiter, der als „nachsichtiger“ oder „weniger streng“ gilt, für Wiederholer attraktiver ist.

Ein weiteres methodologisches Problem ist die Verwendung der in Japan weit verbreiteten Multiple-Choice-Fragen. Da das Antwortverhalten nicht kontrolliert werden kann und für die Studierenden von der Beantwortung nichts „abhängt“, besteht bei Multiple-Choice-Fragen immer

<sup>8</sup> Vgl. etwa die empirischen Studien in Hoshii u. a. (2010).

<sup>9</sup> Für seine Mithilfe sei Prof. Mochio an dieser Stelle noch einmal ausgedrückt gedankt.

die Gefahr willkürlichen Ankreuzens, wobei es bei drei oder vier vorgegebenen Antworten zu einer erheblichen Zahl von Zufallstreffern kommen kann, die es schwer machen, die schwarzen Schafe zu identifizieren. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines auf Japanisch verfassten vierseitigen Fragebogens, der im Anhang (aus Platzgründen in graphisch “gestauchter” Form) vollständig abgedruckt ist. Er umfasst 27 Fragen zum Japanischen und Englischen, für deren Beantwortung 15 Minuten vorgesehen waren. Fast alle Fragen betreffen den morphosyntaktischen Kernbereich der Grammatik, mit unterschiedlichen Antwortformen, von (wenigen) Multiple-Choice-Antworten über einzelne Beispielwörter bis hin zu ganzen Beispielsätzen. Die in den Fragen verwendeten grammatischen Fachtermini waren durch japanische Anführungszeichen (「」) hervorgehoben.<sup>10</sup> Den Studenten wurde nur gesagt, dass es sich um eine vom Unterricht unabhängige Studie zum Sprachwissen handle, deren Ergebnis keinerlei Einfluss auf ihre Kursnote habe. Die Fragebogen blieben anonym.

Betrachtet man die Zusammensetzung der Kurse bzgl. des Geschlechts, fallen kaum größere Abweichungen auf: In der H-Klasse waren 31 weibliche und 28 männliche (52,5% vs 47,5%), in der M-Klasse 29 weibliche und 22 männliche Studenten (56,9% vs 43,1%). Bzgl. der vertretenen Fakultäten gibt es hingegen Unterschiede, die sich nicht aus den unterschiedlichen Stundenplänen der Fachbereiche erklären lassen, da beide Kurse gleichzeitig veranstaltet wurden. Die Verteilung auf Fakultäten sieht wie folgt aus:

	<i>H-Klasse</i>	<i>M-Klasse</i>
<i>Naturwissenschaftl. Fakultät</i>	29 (49,2%) <sup>11</sup>	18 (35,3%)
<i>Geisteswissenschaftl. Fakultät</i>	23 (39%)	8 (15,7%)
<i>Agrarwissenschaftl. Fakultät</i>	4 (6,8%)	20 (39,2%)
<i>Erziehungswissenschaftl. Fakultät</i>	2 (5,1%)	4 (7,8%)
<i>keine Angaben</i>	1 (1,7%)	1 (2%)

Hier zeigt sich eine deutlich unterschiedliche Schwerpunktbildung: Während in der H-Klasse überwiegend Studenten der naturwissenschaftlichen und der geisteswissenschaftlichen Fakultät saßen und nur wenige von der agrarwissenschaftlichen Fakultät, war diese in der M-Klasse am stärksten vertreten, dicht gefolgt von den Naturwissenschaftlern, wohingegen die Geisteswissenschaftler hier nur eine Minderheit bildeten. Unterschiede dieser Art dürften mit dem Sozialverhalten der Lerner zu tun haben, die auch am Anfang des ersten Semesters über alte (Zugehörigkeit zur gleichen Oberschule) und neue (Klub- und Zirkelzugehörigkeit) soziale Beziehungen innerhalb der Universität verfügen; diese stellen häufig auch Kanäle des informellen Informations-

<sup>10</sup> In Frage 4 fehlen die Anführungszeichen aufgrund der Unaufmerksamkeit des Verfassers.

<sup>11</sup> Da Prozentzahlen auf die erste Stelle hinter dem Komma auf- oder abgerundet wurden, kann es zu geringfügigen Abweichungen von 100% kommen, i. d. R. nicht mehr als 0,1 – 0,2%.

austauschs über die Unterrichtenden und ihre Ansprüche dar. Letzteres dürfte im Fall von Kochi besonders auf die agrarwissenschaftliche Fakultät zutreffen, da deren Campus ca. 15 km vom Hauptcampus der Universität entfernt liegt. Ob diese unterschiedliche Zusammensetzung der H- und M-Klasse Auswirkungen auf die Antworten und damit auf das grammatische Metawissen der Studenten hat, ließe sich nur in einer genauen Analyse der Daten ermitteln. Da die Antworten der H- und der M-Klasse i. d. R. *nicht signifikant voneinander abweichen*, wurde im Rahmen dieser Pilotstudie darauf verzichtet, die Daten weiter zu analysieren.<sup>12</sup>

### Die Ergebnisse der Pilotstudie

Im Folgenden werden die Fragen der Pilotstudie zum grammatischen Metawissen zusammen mit den japanischen Beispielsätzen übersetzt, die Ergebnisse summarisch vorgestellt und, sofern erforderlich, kommentiert. Die Reihenfolge der Fragen entspricht der Reihenfolge der Verwendung grammatischer Fachtermini im zugrunde gelegten Lehrwerk.

*Frage 1: Teilen Sie die Buchstaben des Alphabets in "Vokale" und "Konsonanten" ein!*

*a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z*

*Vokale*

*Konsonanten*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	39 / 0	37 + 2 <sup>13</sup> / 0
Wiederholer	12 / 0	20 / 0

*Frage 2: Trennen Sie die folgenden Wörter in "Wortstamm" und "Endung"!*

*eats comes stayed reader dogs writing*

*weekly inflammable unforgiving researchers*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	31 / 8	30 / 9
Wiederholer	13 / 7	6 / 6

<sup>12</sup> Die Ergebnisse einer früheren Untersuchung legen nahe, dass Studenten mit einem naturwissenschaftlichen (*riken*) Hintergrund besser abschneiden als solche mit einem geisteswissenschaftlichen (*bunkei*), vgl. Hug (2001): S. 124 ff.. Zählt man die Studenten der agrarwissenschaftlichen Fakultät zu ersteren, ergibt sich in der M-Klasse im Vergleich mit der H-Klasse ein deutlich stärkerer naturwissenschaftlicher Schwerpunkt (74,5% vs 56%), der aber *nicht* mit durchgehend besseren Werten in der M-Klasse einherging, was entweder Zufall ist oder die Ergebnisse von Hug (2001) in Zweifel zieht.

<sup>13</sup> Das „+“-Zeichen wird verwendet, wenn eine Angabe interpretationsbedürftig war, z. B. aufgrund offensichtlicher Flüchtigkeitsfehler.

Kommentar: Das japanische “語尾” (wörtlich: ‘Wortschwanz’) umfasst streng genommen nur Suffixe; die von vielen Studenten ebenfalls abgetrennten Präfixe in- und un- wurden ebenfalls als richtige Antworten gewertet.

*Frage 3: Im Japanischen wie im Englischen werden Verben “flektiert”. Wie heißt die Form des Verbs, bevor es flektiert wird?*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	31 / 8	30 / 9
Wiederholer	15 / 5	8 / 4

Kommentar: Als richtig wurden neben dem eigentlichen Fachterminus “不定詞”, der von niemandem verwendet wurde, auch inhaltlich (weitgehend) identische Wörter wie “原形” (‘Original(-form)’), “原型” (‘Prototyp’, ‘Archetyp’), “元形” bzw. “元型” (‘Archetyp’) und “基本形” (‘Grundform’) gewertet.

*Frage 4: Wie heißen die Wortarten, die im Japanischen flektiert werden?*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	32 / 7	26 / 13
Wiederholer	16 / 4	9 / 3

Kommentar: Eine Antwort wurde dann als richtig gewertet, wenn mindestens eine flektierbare Wortart genannt wurde, auch wenn weitere, nicht flektierbare Wortarten wie 福祉 (‘Adverb’) oder 連体詞 (eine Kategorie aus der traditionellen japanischen Grammatik, die u. a. artikelartige Wörter wie “この”, “その”, “あの” usw. umfasst, vgl. Anm. 27) hinzukamen.

*Frage 5: Im Englischen gibt es eine Flexion des Verbs je nach der “Person”. Wie viele Personen gibt es z. B. im Singular?*

1 2 3 4 5 6

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	19 / 20	24 / 15
Wiederholer	12 / 8	5 / 7

*Frage 6: Benutzen Sie das Verb to read und bilden Sie einen einfachen “Aussagesatz”!*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	35 / 4	34 / 5
Wiederholer	15 / 5	10 / 2

Frage 7: Benutzen Sie das Verb *to write* und bilden Sie einen "Fragesatz"!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	34 / 5	34 / 5
Wiederholer	14 / 6	9 / 3

Frage 8: Ist der Fragesatz, den Sie gebildet haben, eine "Entscheidungsfrage" oder eine "Ergänzungsfrage"?

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	11 / 28	11 / 28
Wiederholer	5 / 15	6 / 6

Frage 9: Benutzen Sie statt des unterstrichenen "Nomens" jeweils ein "Pronomen"!

The president arrived on time.

The students sometimes are late.

Our robot is always on time.

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	38 / 1	39 / 0
Wiederholer	17 / 3	11 / 1

Kommentar: Als richtig wurde jede Antwort gewertet, bei der mindestens eines der substituierten Wörter ein richtiges Pronomen war.

Frage 10: Wie heißen im Englischen der "bestimmte Artikel" und der "unbestimmte Artikel"?

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	7 > <sup>14</sup> 1 / 31	4 > 2 / 33
Wiederholer	0 > 3 / 17	4 > 0 / 8

Frage 11: Gibt es im Japanischen "unregelmäßige Verben"? Wenn ja, geben Sie ein Beispiel!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	7 + 1 / 18 k. A. <sup>15</sup> 13	9 / 17 k. A. 13
Wiederholer	8 / 6 k. A. 6	5 / 3 k. A. 4

Frage 12: Bilden Sie einen japanischen Satz mit einem "(direkten) Objekt" und kreisen Sie dieses ein!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	19 / 11 k. A. 9	14 / 10 k. A. 15
Wiederholer	9 + 1 / 4 k. A. 6	3 / 3 k. A. 6

<sup>14</sup> Links vom „>“-Zeichen wurden beide Artikel richtig angegeben, rechts nur einer.

<sup>15</sup> „k. A.“ bedeutet „keine Angabe“ und steht entweder für das Fehlen einer Angabe oder für „分かりません“ („Weiß ich nicht“).

Frage 13: Kreisen Sie das "indirekte Objekt" in dem folgenden Satz ein:

*Gestern habe ich auf dem Sonntagsmarkt leckere Tomaten gekauft und sie mit dem Paketdienst meinen Eltern geschickt.*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	9 / 30	7 / 32
Wiederholer	3 / 17	1 / 11

Frage 14: Geben Sie jeweils ein Beispiel für ein Verb, das eine "Handlung" bzw. einen "Zustand" ausdrückt!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	30 / 8 + 1	32 / 7
Wiederholer	15 / 5	10 / 2

Kommentar: Die Frage bezog sich auf Verben, als richtig gewertet wurden aber auch Adjektive ("楽しい" ('vergnüglich'), "眠い" ('müde')), die im Japanischen ohne Kopulaverb prädikativ verwendet werden können, weshalb sie in einigen Grammatiken zu den Verben gezählt werden.<sup>16</sup>

Frage 15: Unter den folgenden Wörtern sind zwei "Konjunktionen". Kreisen Sie sie ein!

*at here if where but no therefore up*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	8 > <sup>17</sup> 28 / 3	11 > 27 / 1
Wiederholer	11 > 8 / 1	2 > 9 / 1

Frage 16: Geben Sie ein Beispiel für ein japanisches oder englisches "Idiom"!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	33 / 6	27 / 12
Wiederholer	13 / 7	8 / 4

Frage 17: Geben Sie ein Beispiel für einen englischen "Possessivartikel"!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	6 + 1 / 32	4 / 35
Wiederholer	1 / 19	1 / 11

<sup>16</sup> Vgl. McClain (1981): S. 87.

<sup>17</sup> Der Wert links vom „>“-Zeichen steht für die Studenten, die beide Konjunktionen richtig angeben; rechts davon ist die Zahl der Studenten angegeben, die nur eine Konjunktion benennen können.



Frage 18: Negieren Sie den folgenden Satz: *Our robot is always on time.*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	35 / 4	36 / 2 + 1
Wiederholer	15 / 3 + 2	7 / 5

Kommentar: Ungrammatische verneinte Sätze wie *Our robot have never on time.* oder *Nobody our robot is on time.* wurden anerkannt, solange irgendeine Verneinungsform verwendet wurde.

Frage 19: Wie viele "Satzkonstituenten" gibt es im folgenden (japanischen) Satz?

*Yoshida fuhr letzte Woche zusammen mit einem Freund mit dem Auto zum  
Ferienhaus von Professor Tanaka.* 1 2 3 4 5 6

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	20 / 9 > <sup>18</sup> 2 > 1 > 1 > 1 k. A. 5	17 / 9 > 4 > 0 > 4 > 0 k. A. 5
Wiederholer	5 / 4 > 3 > 2 > 2 > 1 k. A. 3	3 / 2 > 1 > 0 > 2 > 0 k. A. 4

Frage 20: Unterstreichen Sie das "Prädikat" im folgenden Satz:

*The president and his wife arrived exactly on time, of course.*

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	33 + 1 / 5	36 / 2 + 1
Wiederholer	18 / 2	11 / 1

Frage 21: Geben Sie ein Beispiel / Beispiele<sup>19</sup> für englische "Modalverben"!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	9 / 30	14 / 25
Wiederholer	6 / 14	1 / 11

Kommentar: *Should*, *would* und *will* wurden als richtige Antworten gewertet.

Frage 22: Geben Sie ein Beispiel für ein englisches "Partizip Perfekt" (z. B. von den Verben to eat, to go, to play)!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	28 / 11	35 + 2 / 2
Wiederholer	12 / 7 + 1	8 + 1 / 3

<sup>18</sup> Falsche Antworten sind nach der Zahl der angegeben Konstituenten geordnet, also 5 > 4 > ... Konstituenten.

<sup>19</sup> Bei japanischen Nomina wird der Numerus i. d. R. nicht angezeigt.

Frage 23: Setzen Sie den folgenden Satz ins "Passiv":

*Er reparierte mein Auto.*<sup>20</sup>

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	37 / 2	32 / 7
Wiederholer	18 / 2	11 / 1

Frage 24: Bilden Sie den "Komparativ" und den "Superlativ" des Adjektivs big!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	37 / 2	39 / 0
Wiederholer	20 / 0	12 / 0

Frage 25: Wie heißt die Form big selbst, die weder ein "Komparativ" noch ein "Superlativ" ist?

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	15 / 24	23 / 16
Wiederholer	8 / 12	3 / 8 + 1

Kommentar: Als richtige Antworten wurden sowohl "原級" ('Positiv') als auch "原形" ('Original (-form)') und "基本形" ('Grundform') gewertet.

Frage 26: Wie heißen die englischen "Relativpronomina" für Menschen und Dinge?

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	33 > 1 / 5 <sup>21</sup>	32 > 4 / 3
Wiederholer	12 > 2 / 6	10 > 1 / 1

Frage 27: Bilden Sie einen englischen Beispielsatz für den "Irrealis"!

	H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
Erstsemester	12 / 27	7 / 32
Wiederholer	4 / 16	2 / 10

### Analyse der Ergebnisse

Übersicht 1 zeigt die Ergebnisse der Erstsemester in beiden Klassen im Vergleich, diesmal in prozentuaem Anteil an der Gesamtheit der Erstsemester in der jeweiligen Klasse.

<sup>20</sup> Im Original auf Japanisch.

<sup>21</sup> Links vom „>“-Zeichen sind beide Relativpronomina richtig, rechts nur eines.

## Übersicht 1



		H-Klasse (richtig / falsch)	M-Klasse (richtig / falsch)
F 1	=	95 % + 5 % / 0 %	100 % / 0 %
F 2	=	79,4 % / 20,6 %	76,8 % / 23,2 %
F 3	=	79,4 % / 20,6 %	76,8 % / 23,2 %
F 4	>>>	81,9 % / 18,1 %	66,6 % / 33,3 %
F 5	<<	48,6 % / 51,4 %	61,4 % / 38,6 %
F 6	=	89,6 % / 10,4 %	87 % / 13 %
F 7	=	87 % / 13 %	87 % / 13 %
F 8	=	28,2 % / 71,8 %	28,2 % / 71,8 %
F 9	=	97,4 % / 2,6 %	100 % / 0 %
F 10	> <sup>22</sup>	17,9 % > 2,6 % / 79,5 %	10,2 % > 5,1 % / 84,7 %
F 11	=	17,9 % + 2,6 % / 46,1 % k. A. 33,3 %	23 % / 43,5 % k. A. 33,5 %
F 12	>>	48,6 % / 28,2 % k. A. 23 %	35,8 % / 25,6 % k. A. 38,4 %
F 13	>	23 % / 77 %	17,9 % / 82,1 %
F 14	<	77 % / 20,4 % + 2,6 %	82,1 % / 79,9 %
F 15	<	20,5 % > 71,7 % / 7,9 %	28,2 % > 69,1 % / 2,6 %
F 16	>>>>	84,5 % / 15,4 %	69,1 % / 30,7 %
F 17	>	15,3 % + 2,6 % / 81,9 %	10,2 % / 89,6 %
F 18	=	89,6 % / 10,2 %	92,2 % / 5,1 % + 2,6 %
F 19	>	51,2 % / 23 % > 5,1 % > 2,6 % > 2,6 % > 2,6 % k. A. 12,8 %	43,5 % / 23 % > 10,2 % > 0 % > 10,2 % > 0 % k. A. 12,8 %
F 20	<	84,5 % + 2,6 % / 12,8	% 92,2 % / 5,1 % + 2,6 %
F 21	<<	23 % / 77 %	35,8 % / 64 %
F 22	<<<<	71,7 % / 28,2	% 89,6 % + 5,1 % / 5,1 %
F 23	>>	94,7 % / 5,1 %	81,9 % / 17,9 %
F 24	<	94,7 % / 5,1 %	100 % / 0 %
F 25	<<<<	38,4 % / 61,4 %	58,9 % / 41 %
F 26	=	84,5 % > 2,6 % / 12,8 %	81,9 % > 10,2 % / 7,7 %
F 27	>>	30,7 % / 69,1 %	17,9 % / 81,9 %

Von 27 Fragen sind die richtigen Ergebnisse bei 10 Fragen identisch (Abweichung von 0 – 5 %, “=”), bei weiteren 8 Fragen weichen sie nur leicht ab (5,1 – 10 %, “>” bzw. “<”), bei 5 Fragen stärker (10,1 – 15 %, “>>” bzw. “<<”), und nur bei jeweils 2 Fragen liegen die Abweichungen über 15 % (15,1 – 20 %, “>>>” bzw. “<<<<”) oder sogar über 20 % (20,1 – 25 %, “>>>>” bzw. “<<<<<<”). Die Richtung des Zeichens indiziert, welche Klasse besser abschnitt (“H-Klasse >>

<sup>22</sup> Die richtigen Antwortkategorien wurden addiert, das gleiche trifft für die Fragen 15 und 26 zu.

M-Klasse” heißt z. B.: “Das Ergebnis der H-Klasse lag 10,1 – 15 % über dem der M-Klasse.”). Zählt man jedes “>”- bzw. “<”-Zeichen als einen Punkt, gleichen sich die Abweichungen gegenseitig genau aus (16 : 16). Ignoriert man die Abweichungen im Bereich von 5,1 – 10 % (“>” bzw. “<”) aufgrund der immer noch relativ kleinen Zahl von Antworten als insignifikant, ergibt sich das gleiche Bild (12 : 12). Insofern lässt sich mit einiger Sicherheit schlussfolgern, dass zumindest für die Erstsemester ausgeschlossen werden kann, dass die H-Klasse hinsichtlich des in ihr vertretenen metagrammatischen Wissens wesentlich anders zusammengesetzt war als die M-Klasse. D. h. dass zumindest für die Erstsemester der Prozess der Datenerhebung offensichtlich nicht mit einer erkennbaren Verzerrung der Ergebnisse verbunden war.

**Übersicht 2** zeigt die Ergebnisse der Wiederholer in beiden Klassen:

		H-Klasse (Wiederholer)	M-Klasse (Wiederholer)
F 1	=	100 % / 0 %	100 % / 0 %
F 2	>	65 % / 35 %	50 % / 50 %
F 3	=	75 % / 25 %	66,6 % / 33,3 %
F 4	=	80 % / 20 %	75 % / 25 %
F 5	>	60 % / 40 %	41,7 % / 58,3 %
F 6	=	75 % / 25 %	83,3 % / 16,6 %
F 7	=	70 % / 30 %	75 % / 25 %
F 8	<<	25 % / 75 %	50 % / 50 %
F 9	=	85 % / 15 %	91,6 % / 8,3 %
F 10	 <sup>23</sup> <	0 % > 15 % / 85 %	33,3 % > 0 % / 66,6 %
F 11	=	40 % / 30 % k. A. 30 %	41,7 % / 25 % k. A. 33,3 %
F 12	>>	45 % + 5 % / 20 % k. A. 30 %	25 % / 25 % k. A. 50 %
F 13	=	15 % / 85 %	8,3 % / 91,6 %
F 14	=	75 % / 25 %	83,3 % / 16,6 %
F 15	 =	55 % > 40 % / 5 %	16,6 % > 75 % / 8,3 %
F 16	=	65 % / 35 %	66,6 % / 33,3 %
F 17	=	5 % / 95 %	8,3 % / 91,6 %
F 18	>	75 % / 15 % + 10 %	58,3 % / 41,7 %
F 19	=	25 % / 20 % > 15 % > 10 % > 10 % > 5 % k. A. 15 %	25 % / 16,6 % > 8,3 % > 0 % > 16,6 % > 0 % k. A. 33,3 %
F 20	=	90 % / 10 %	91,6 % / 8,3 %
F 21	>>	30 % / 70 %	8,3 % / 91,6 %

<sup>23</sup> In Fragen 10 und 15 verdeckt die Addition der als richtig gewerteten Ergebnisse signifikante Unterschiede, allerdings mit gegenläufiger Tendenz.

F 22	<	60 % / 35 % + 5 %	66,6 % + 8,3 % / 25 %
F 23	=	90 % / 10 %	91,6 % / 8,3 %
F 24	=	100 % / 0 %	100 % / 0 %
F 25	>	40 % / 60 %	25 % / 66,6 % + 8,3 %
F 26	<<	60 % > 10 % / 30 %	83,3 % > 8,3 % / 8,3 %
F 27	=	20 % / 80 %	16,6 % / 83,3 %

Da die Zahl der Wiederholer in beiden Klassen (20 bzw. 12 Studenten) wesentlich niedriger war als die der Erstsemester, sind höhere Schwankungen zu erwarten. Deshalb wurde das Vergleichsraster entsprechend erweitert: „=“ steht in Übersicht 2 für eine Spanne von 0 – 10 %, „>“ bzw. „<“ für eine Spanne von 10,1 – 20 % usw..

Aufgrund der unterschiedlichen Wiederholerquote in beiden Klassen (20 Studenten bzw. 33,9 % in der H-Klasse, 12 Studenten bzw. 23,5 % in der M-Klasse) hatte sich die Vermutung aufgedrängt, dass der Kursleiter der Klasse mit mehr Wiederholern diesen evtl. aufgrund einer gerüchteweise bekannten „Nachsichtigkeit“ attraktiver erscheinen könnte. Sollte dies der Fall sein, spiegelt es sich jedenfalls nicht in den Ergebnissen wider: Die Wiederholer liegen in ihren Ergebnissen noch enger beieinander als die Erstsemester. Von 27 Fragen sind die richtigen Ergebnisse hier bei 17 Fragen identisch (10 bei den Erstsemestern), bei 6 Fragen unterscheiden sie sich leicht („>“ bzw. „<“ mit 10,1 - 20 %), bei 4 Fragen stärker („>>“ bzw. „<<“ mit 20,1 – 30 %). Rechnet man die Abweichungen der H- und M-Klasse gegeneinander auf, ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den Erstsemestern: 8 : 6, wenn alle Abweichungen gezählt werden, 4 : 4, wenn man nur die stärkeren Abweichungen berücksichtigt.

Untersucht man die Überlappungen und Unterschiede bei den Abweichungen bei Erstsemestern und Wiederholern, sind die Ergebnisse nur bei sieben Fragen identisch (Fragen 1, 3, 6, 7, 9, 11 und 12). Erweitert man dies um alle Fragen, bei der die Abweichung geringfügig sind, kommen zu den sieben identischen noch zehn geringfügig abweichende (Fragen 2, 5, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20 und 24). Bei den stärker voneinander abweichenden Ergebnissen ist keine klare Tendenz erkennbar, abgesehen von der bereits festgestellten Tatsache, dass die Wiederholer aus beiden Klassen näher beieinander liegen als die Erstsemester. Insbesondere stimmen die größten Abweichungen bei den Erstsemestern (Fragen 4, 16, 22 und 25) nicht mit denen der Wiederholer überein (Fragen 8, 12, 21 und 26).

Die Übersichten 1 und 2 erlauben m. E. den Schluss, dass die Ergebnisse durch den Prozess der Datenerhebung *nicht verzerrt* wurden. Insofern ergeben sich aus einer Datenerhebung in der vorliegenden Form keine *prinzipiellen* methodologischen Schwierigkeiten. Allerdings sollte

jede empirische Untersuchung an einer japanischen Universität, die in einer Klasse mit einer ausländischen Lehrkraft durchgeführt wird, durch eine echte Kontrollgruppe abgesichert sein, sofern für die Lerner in dem jeweiligen Fach Wahlfreiheit besteht.

Mit Übersicht 3 gehen wir zur inhaltlichen Auswertung der Umfrage über. Sie zeigt die Gesamtergebnisse der Erstsemester aus beiden Klassen (78 Studenten = 100 %) und die der Wiederholer (32 Studenten = 100 %)

### Übersicht 3

		Erstsemester insgesamt	Wiederholer insgesamt
F 1	=	95 % + 5 % / 0 %	100 % / 0 %
F 2	>>>>	78,1 % / 21,8 %	59,5 % / 40,7 %
F 3	>	78,1 % / 21,8 %	71,9 % / 28,2 %
F 4	=	74,2 % / 25,6 %	78,3 % / 21,9 %
F 5	=	55 % / 45 %	53 % / 47 %
F 6	>	88,3 % / 11,5 %	78,3 % / 21,9 %
F 7	>>	87 % / 13 %	72 % / 28 %
F 8	<	28,2 % / 71,7 %	34,4 % / 65,7 %
F 9	>>	98,6 % / 1,3 %	87,6 % / 12,5 %
F 10	=	14,1 % > 3,8 % / 81,9 %	12,5 % > 9,4 % / 78,2 %
F 11	<<<<	21,8 % / 44,8 % k. A. 33,3 %	40,7 % / 28,2 % k. A. 31,3 %
F 12	=	42,2 % / 26,9 % k. A. 30,7 %	40,7 % / 21,9 % k. A. 37,6 %
F 13	>	20,5 % / 79,4 %	12,5 % / 87,6 %
F 14	=	79,4 % / 20,5 %	78,3 % / 21,9 %
F 15	=	24,3 % > 70,4 % / 5,1 %	40,7 % > 53,2 % / 6,3 %
F 16	>>	77 % / 23 %	65,7 % / 34,4 %
F 17	>	12,8 % + 1,3 % / 85,8 %	6,3 % / 93,9 %
F 18	>>>>	90,9 % / 9 %	68,9 % / 31,3 %
F 19 <sup>24</sup>	>>>>	47,4 % / 52,5 %	25 % / 75 %
F 20	=	89,6 % / 10,2 %	90,8 % / 9,4 %
F 21	>	29,4 % / 70,4 %	21,9 % / 78,3 %
F 22	>>>>	83,2 % / 16,6 %	65,7 % / 34,4 %
F 23	=	88,3 % / 11,5 %	90,8 % / 9,4 %
F 24	=	97,3 % / 2,6 %	100 % / 0 %
F 25	>>	48,6 % / 51,2 %	34,4 % / 65,7 %
F 26	>>	83,2 % > 6,4 % / 10,2 %	68,9 % > 9,4 % / 21,9 %
F 27	>	24,3 % / 75,5 %	18,8 % / 81,4 %

<sup>24</sup> In Frage 19 wurden die falschen Antworten nicht mehr aufgegliedert, weil es in Übersicht 3 im Zuge der inhaltlichen Auswertung nur noch darum geht, ob eine Frage richtig oder falsch beantwortet wurde.

Da durch die Aufaddierung der Wiederholer aus beiden Klassen eine den Erstsemestern in einer Klasse vergleichbare Größe erreicht wird, wird hier wieder das engmaschigere Vergleichsraster aus Übersicht 1 verwendet: “=” steht für eine Abweichung von 0 – 5 %, “>” bzw. “<” für 5,1 – 10 % usw.. Fehlende Angaben wurden generell als falsche Antworten gewertet.

Übersicht 3 weist – von zwei Ausnahmen (geringfügig: Frage 8, stark: Frage 11) abgesehen – eine eindeutige Tendenz auf: Erstsemester und Wiederholer schneiden in 10 Fragen identisch ab, die Ergebnisse der Erstsemester übertreffen die der Wiederholer jedoch in 15 Fragen, z. T. mit starken Abweichungen der Wiederholer nach unten. Insgesamt liegt das Abweichungsverhältnis bei 30 : 4 zugunsten der Erstsemester, ein klares Anzeichen dafür, dass das grammatische Metawissen der Erstsemester insgesamt besser ist als das der Wiederholer.

Wie ist ein solches Ergebnis möglich? Alle Wiederholer haben bereits einen Kurs in einer zweiten Fremdsprache absolviert, ohne Erfolg zwar und nicht notwendig einen Deutschkurs, aber die einführenden Lehrbücher für Chinesisch und Französisch, die beiden anderen Wahlmöglichkeiten an der Universität Kochi, unterscheiden sich strukturell nicht von den Lehrwerken für Deutsch als zweite Fremdsprache.<sup>25</sup> Wenngleich die Gründe für das Scheitern nicht immer in einem Mangel an Motivation, Disziplin, zielführenden Lerngewohnheiten oder Vorwissen liegen, stehen diese Probleme erfahrungsgemäß im Vordergrund. Deshalb kann man zumindest die These vertreten, dass der in Übersicht 3 zu Tage tretende Mangel an grammatischem Metawissen *einer der Gründe* für dieses Scheitern ist, vor allem, wenn er sich z. B. mit häufigem Fehlen verbindet, das nur mit eigenständigem Lernen zu kompensieren wäre.

Übersicht 4 setzt die inhaltliche Auswertung fort: Erstsemester und Wiederholer aus beiden Klassen bilden eine Gruppe (110 Studenten = 100 %), verglichen werden die richtigen und falschen Antworten. Die Fragen stehen nicht mehr in der Reihenfolge der Umfrage, sondern sind nach der Häufigkeit richtiger (und falscher) Antworten in vier Kategorien gegliedert: 100 – 75,1%, 75 – 50,1 %, 50 -25,1 % und 25 – 0 %, die der besseren Übersichtlichkeit wegen durch Zeilen mit schwarzen Kästen getrennt sind. Die Zeile mit schwarzen Sternen teilt die grammatischen Termini grob in zwei Kategorien, solche die relativ gut bekannt sind, nämlich bis zu knapp zwei Dritteln der Studierenden, und solche, die relativ wenig bekannt sind (höchstens der Hälfte der Lerner).

---

<sup>25</sup> Allerdings unterscheiden sich die Zielsprachen strukturell voneinander, insofern es sich beim Chinesischen um eine nicht-flektierende Sprache handelt, so dass z. T. andere grammatische Erklärungen notwendig sind.







“P” steht hier für “Phonologie”, “M” für “Morphologie”, “L” für “Lexikon” und “S” für “Syntax”. Auf den ersten Blick überwiegt keine grammatische Teildisziplin bei den gut oder weniger bekannten Termini. Bei näherem Hinsehen fällt auf, dass von den Satzkonstituenten nur das Prädikat in der oberen Kategorie zu finden ist, wobei unklar ist, ob es sich um das logische, d. h. den weiteren, oder den engeren ‘Prädikats’-Begriff handelt. Nach dem Subjekt wurde nicht gefragt, es kann aber vermutet werden, dass auch die syntaktische Funktion des Subjekts gut bekannt ist. Schon das direkte Objekt, nach Subjekt und Prädikat die häufigste syntaktische Funktion, ist deutlich weniger als der Hälfte der Lernenden ein Begriff, ebenso wie die Satzkonstituente. Mit dem Begriff ‘indirektes Objekt’ kann nur noch ein knappes Fünftel etwas anfangen; weitere syntaktische Funktionen waren nicht mehr Gegenstand der Umfrage, die Ergebnisse dürften aber kaum besser ausfallen. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Probleme eher auf der Satz- als auf der Wortebene liegen – Wortarten und morphologische Kategorien wie Komparativ oder Superlativ scheinen einigermaßen vertraut zu sein – und dass insbesondere der Begriff der ‘Konstituentenstruktur’ des Satzes vielen Studenten unklar ist.

Ob eine grammatische Kategorie im Japanischen realisiert ist oder nicht, scheint keinen großen Einfluss darauf auszuüben, ob der Begriff im grammatischen Metawissen der Lerner verankert ist. Insgesamt lässt sich allenfalls eine geringfügige statistische Tendenz dazu feststellen, dass im Japanischen nicht oder völlig anders realisierte grammatische Kategorien eher weniger bekannt sind. Das Relativpronomen und das Partizip Perfekt des Verbs sind relativ bekannt, *obwohl* es sie im Japanischen nicht gibt; die Unterscheidung zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel sowie die Possessivartikel sind hingegen nur wenig bekannt. Man mag hier versucht sein hinzuzufügen: “... *weil* es sie im Japanischen nicht gibt”, aber wieso sind dann das Relativpronomen und das Partizip Perfekt relativ vertraut? Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, als sowohl bestimmte und unbestimmte als auch Possessivartikel im Englischunterricht an den Schulen aufgrund ihres häufigeren Auftretens eine viel größere Rolle spielen sollten als Relativpronomina und das Partizip Perfekt des Verbs. Eine Antwort auf diese Frage, die auch die oft zu beobachtende Tendenz japanischer Lerner des Deutschen betreffen dürfte, Artikel einfach unter den Tisch fallen zu lassen<sup>29</sup>, steht noch aus.

Übersicht 5 gibt klare Hinweise darauf, welche grammatischen Termini bzw. Erscheinungen der genaueren Erläuterung bedürfen: Viel größerer Wert sollte in Lehrbüchern auf die Konstituentenstruktur der Sätze gelegt werden, auf die syntaktischen Funktionen der einzelnen Konstituenten und wohl auch auf ihren Zusammenhang untereinander. In der Unterrichtspraxis zeigt sich immer wieder, dass die wenigsten Studierenden eine klare Vorstellung davon haben, was eine Konstitu-

<sup>29</sup> Typische Fehler sind Sätze wie „Ich kaufe Buch.“

ente überhaupt ist und was ihre funktionelle Einheit ausmacht. Dabei wäre es m. E. wichtig, den Begriff der ‘Rektion’, insbesondere des Verbs, einzuführen und ausführlich auf verschiedene Rektionstypen einzugehen, um einen Einstieg in eine fundierte strukturelle Sprachbetrachtung zu ermöglichen.<sup>30</sup>

### Zusammenfassung

Im Hinblick auf die geplante größere empirische Erhebung ergibt sich aus der vorliegenden Pilotstudie, dass nicht prinzipiell mit einer Verzerrung der Daten gerechnet werden *muss*, wenn diese in Klassen mit muttersprachlichem Lehrer erhoben werden: Die Ergebnisse der gewählten Kontrollgruppe (M-Klasse) weisen keine signifikanten Abweichungen von denen der Versuchsgruppe (H-Klasse) auf. Dieses Ergebnis trifft sowohl auf Erstsemester (Übersicht 1) als auch auf die Wiederholer (Übersicht 2) zu. Die Wiederholer verfügen insgesamt über weniger grammatisches Metawissen (Übersicht 3); ob in dieser Tatsache einer der Gründe für ihr Scheitern zu suchen ist, kann vermutet werden, bedarf aber einer gesonderten Untersuchung. Eine genauere Analyse der Ergebnisse (Übersicht 4 und 5) legt die Annahme nahe, dass Metawissen bzgl. syntaktischer Strukturen weniger ausgeprägt ist als bzgl. morphologischer: Besonders die für die Satzanalyse wichtigen Begriffe der ‘Konstituentenstruktur’ und die syntaktischen Funktionen jenseits von ‘Subjekt’, ‘Prädikat’ und ‘(direktem) Objekt’ sind kaum präsent. Fasst man, wie der späte Wittgenstein<sup>31</sup>, Begriffe als Werkzeuge auf, kann man Folgendes sagen: Viele Studenten verfügen nicht über das notwendige Handwerkszeug, um sich die Zielsprache zu erarbeiten; und die Werkzeuge, die ihnen Lehrbücher wie das hier zugrunde gelegte in die Hand geben, können sie nicht benutzen.

Die vorgestellten Ergebnisse sollten nicht dahingehend missverstanden werden, als plädiere der Verfasser für eine Rückkehr zur Didaktik des “Rumpf und Wörter (B)eugen(s)” (Franz-Josef Degenhardt). Die – ideologisch anmutende – Grammatikfeindlichkeit der “kommunikativen Wende” scheint langsam einer pragmatischeren Suche nach einem “Mittelweg”<sup>32</sup> zu weichen, auf dem sich vielleicht gemeinsam nach Methoden suchen lässt, Grammatik so zu vermitteln, dass sie motivierend wirkt.

<sup>30</sup> Hier sind durchaus auch spielerische Ansätze mit den Syntagmata eines Satzes denkbar, wie sie z. T. den Übungen der „Grammatik à la carte“-Bücher von Apelt (1992 und 1997) zugrunde liegen. S. auch das – allerdings für japanische Verhältnisse meist viel zu anspruchsvolle – „Grammatik mit Sinn und Verstand“ von Rug / Tomaszewski (2001).

<sup>31</sup> S. Wittgenstein (1977): §§50, 53, 54.

<sup>32</sup> S. Tschirner (2010): S. 13.

### Anhang: Umfragebogen zum grammatischen Metawissen

年齢          男性／女性          学部          持尾／フーク

1. アルファベットの文字を「母音」と「子音」に分けてください。

*a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z*

母音

子音

2. 次の言葉を「語幹」と「語尾」に分けてください。

*eats comes stayed reader dogs writing*

*weekly inflammable unforgiving researchers*

3. 日本語にも英語にも動詞の「変化」がある。変化する前の動詞の形は何というか。

\_\_\_\_\_

4. 日本語における品詞のうちで、変化するものは何か。リストアップしてください。

\_\_\_\_\_

5. 英語には動詞の「人称変化」がある。例えば、動詞の単数形は人称がいくつあるか。

*1 2 3 4 5 6*

6. *to read* という動詞を使って、簡単な「平叙文」を作ってください。

\_\_\_\_\_

7. *to write* という動詞を使って、「疑問文」を作ってください。

\_\_\_\_\_

8. あなたの作った疑問文は「決定疑問文」か「補足疑問文」かどちらか。

\_\_\_\_\_

9. 下線部の「名詞」の代わりに「代名詞」を使ってください。

The president arrived on time.      代名詞 \_\_\_\_\_

The students sometimes are late.      代名詞 \_\_\_\_\_

Our robot is always on time.      代名詞 \_\_\_\_\_

10. 英語の「定冠詞」と「不定冠詞」は何というか。  
 定冠詞 \_\_\_\_\_  
 不定冠詞 \_\_\_\_\_
11. 日本語には「不規則動詞」があるか。ある場合に例を挙げてください。  
 有／無 \_\_\_\_\_ 例 \_\_\_\_\_
12. 日本語で「(直接)目的語」を含む例文を作って、目的語に○を付けてください。  
 \_\_\_\_\_
13. 次の文章の中の「間接目的語」に○を付けてください。  
 きのうち曜日市でおいしいトマトを買って、宅急便で両親に送りました。
14. 「行為」又は「状態」を表す日本語の動詞の例を挙げてください。  
 行為を表す動詞 \_\_\_\_\_  
 状態を表す動詞 \_\_\_\_\_
15. 次の言葉のうちに、「接続詞」が二つある。○を付けてください。  
*at here if where but no therefore up*
16. 日本語又は英語で「熟語」の例を挙げてください。  
 \_\_\_\_\_
17. 英語の「所有冠詞」の例を挙げてください。  
 \_\_\_\_\_
18. 次の文章を否定してください。  
*Our robot is always on time.* \_\_\_\_\_
19. 次の文章の中に、「語句」がいくつあるか。  
 吉村君は先週友達と一緒に車に乗って田中先生の別荘に行った。  
 語句      1 2 3 4 5 6
20. 次の文章の「述語」に下線を引いてください。  
*The president and his wife arrived exactly on time, of course.*

21. 英語の「話法の助動詞」の例を挙げてください。

\_\_\_\_\_

22. 英語の「過去分詞」の例を挙げてください。(例えば *to eat, to go, to play* の過去分詞)

\_\_\_\_\_

23. 次の文章を「受動態」の形にしてください。

彼が私の自転車を修理した。 \_\_\_\_\_

24. *big* という形容詞の「比較級」と「最上級」を作ってください。

比較級 \_\_\_\_\_

最上級 \_\_\_\_\_

25. *big* のように「比較級」又は「最上級」ではない形容詞の形は何というか。

\_\_\_\_\_

26. 英語の人と物のための「関係代名詞」は何か。

人 \_\_\_\_\_

物 \_\_\_\_\_

27. 英語の「非現実話法」の例文を作ってください。

\_\_\_\_\_

ご協力は有り難うございました。 *Stefan Hug*

## Literatur

- Apelt, Mary L. / Apelt, Hans-Peter / Wagner, Margot (1992): *Grammatik à la carte! Bd. 1: Grundstufe*. Frankfurt a. M.: Diesterweg Verlag und Sauerländer Verlag.
- Apelt, Mary L. / Apelt, Hans-Peter / Wagner, Margot (1997): *Grammatik à la carte! Bd. 2: Mittelstufe*. Frankfurt a. M.: Diesterweg Verlag und Sauerländer Verlag.
- DeKeyser, Robert M. (1998): "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", in: Doughty/Williams (1998), S. 42 – 63.
- Doughty, Catherine / Williams, Jessica (Hrsg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hennig, Mathilde (2001): *Welche Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium Verlag.

- Hoshii, Makiko / Kimura, Goro Christoph / Ohta, Tatsuya / Raindl, Marco (Hrsg.) (2010): *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: Iudicium.
- Hug, Stefan (2001): “Universalgrammatik und Sprachwissen. Ein universalgrammatischer Ansatz für den Sprachunterricht” in: Niigata Daigaku Gengo Bunka Kenkyû, Bd. 7, S. 97 – 127.
- Kutka, Sabine / Takaoka, Yusuke / Ishitsuka, Izumi / Oizumi Dai / Hoshii, Makiko (2010): “Was denken die japanischen Deutschlerner über Grammatik und Grammatiklernen?” in: Hoshii u. a. (2010): S. 69 – 87.
- McClain, Yoko Matsuoka (1981): *Handbook of Modern Japanese Grammar*. Tokyo: Hokusei Press.
- Odlin, Terence (Hrsg.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Purpura, James E. (2004): *Assessing Grammar*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (2001): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett Edition Deutsch.
- Tschirner, Erwin (2010): “Grammatikerwerb”, in: Hoshii u. a. (2010), S. 13 – 29.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Yip, Virginias (1994): “Grammatical consciousness-raising and learnability”, in: Odlin (1994), S. 123 – 139.

