The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	Kategorisierung und Assimilation im Fremdsprachenunterricht : Konversationsanalyse im Deutschunterricht
Author(s)	Nakagawa, Akiko
Citation	大阪大学言語文化学. 2006, 15, p. 93-107
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/77988
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

Kategorisierung und Assimilation im Fremdsprachenunterricht
–Konversationsanalyse im Deutschunterricht–*

NAKAGAWA　Akiko**

Schlüsselwörter : Vermittlung von Landeskunde, Kategorisierung von Kultur, Assimilation an Muttersprachler

異言語教育において、言語と共にその言語が用いられる社会の文化・社会事情を伝えることは、学習者の言語習得に際して欠かせないものと一般に広くみなされている。外国人を対象としたドイツ語教育においても、「ランデスクンデ」と呼ばれるドイツ語圏事情は、特に、教授法としてのコミュニカティブ・アプローチが隆盛を極めた１９７０年代以降、コミュニケーションの成功を握る鍵として学習者に積極的に伝達されるようになった。しかしその後、当該言語圏の社会事情を伝えようとするそのような教育は文化を固定的に捉え、さらには母語話者への同化主義に繋がるのではないかという問題点が指摘されるようになった。そのような指摘は特に日本語教育において多くなされているが、ドイツ語教育ではこれまでのところ一部の論考を除いてあまりみられない。したがって本稿では、ランデスクンデの伝達を目的としたドイツ語教育が同化主義へと陥る危険性を、日本語教育における日本事情教育に関する議論を手がかりに考察したい。

例として、あるドイツ語語学学校の教室における教師と学習者との会話を分析する。そこでは、教師と学習者双方が文化を固定的に捉えることで想像上の「ドイツ語」、「ドイツ人」、「ドイツ文化」を創り出し、それらを「日本語」、「日本人」、「日本文化」と比較するという協働的実践がみられた。また、そのようなカテゴリー化の実践は、母語話者の言語使用への同化主義へと繋がり、ひいては母語話者の言語使用に権威が付与されることとなる。このような現象は、日常世界の自明性が他の知覚を暴力的に排除し、それにより他者の行為の潜在的可能性を一元化しようとする権力形式であるといえる。しかし、そのようなカテゴリー化の実践にはしばしば矛盾がみられた。我々は、そのような権力形式の場において矛盾が生じる瞬間に着眼し、そこから同化主義へと陥らない言語教育を目指すべきである。そのような言語教育は、厳格なカテゴリー化に拠らない、ダイナミックな言語観・文化観を伝える場としての言語教育となるであろう。

---

* 異言語教育におけるカテゴリー化と同化―ドイツ語教育における会話分析を通して―（中川亜紀子）

** 大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

1 Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht breitet sich die Erkenntnis aus, den LernerInnen nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die kulturellen und sozialen Hintergründe des betreffenden Sprachraums zu vermitteln. Auch im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache: DaF) sind die Hintergründe in den deutschsprachigen Ländern, die mit dem Namen „Landeskunde" benannt werden, insbesondere seit dem Aufschwung des kommunikativen Ansatzes in den siebziger Jahren mit dem Deutschunterricht eng verbunden und es gab über dessen Inhalt und Didaktik viele Diskussionen. Später wurde jedoch der Fremdsprachenunterricht mit der Landeskunde, die nicht nur die Sprachstruktur wie Grammatik, sondern auch den Sprachgebrauch im Alltagsleben in den zielsprachigen Ländern vermitteln will, dafür kritisiert, dass er die Kultur als statisch betrachte und Stereotypen herstelle. Eine solche Kritik ist auch im Japanischunterricht (Japanisch als Fremdsprache: JaF) zu sehen, aber dort wird darüber hinaus auch der folgende Punkt in Frage gestellt, dass dies die Assimilation an Muttersprachler fördern könnte, indem die Sprachverwendung oder das Sprachverhalten der Muttersprachler als Lernziel festgelegt und den LernerInnen aufgezwungen wird. Ein solcher Hinweis findet sich im Deutschunterricht außer in einigen Studien[1] meines Wissens bisher fast nicht.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich die Gefahren hervorheben, dass der Deutschunterricht, der die Landeskunde vermittelt, möglicherweise zur Assimilation an Muttersprachler führt. Ausgehend von den Diskussionen im JaF analysiere ich als Beispiel die Konversation zwischen LernerInnen und Lehrern im Deutschunterricht an einer Sprachschule in Japan.[2]

2 Das Erkenntnisinteresse der Arbeit

Im Bereich JaF wurde bereits oft darüber diskutiert, dass der Japanischunterricht dazu tendiere, dem Ausländer die Verhaltens- und Denkweise der Muttersprachler aufzuzwingen. Aus dieser Ansicht stellt Kawakami (1999) die strukturelle Macht des Japanischunterrichts in Frage, die LernerInnen an Japaner zu assimilieren. Auch weist er darauf hin, dass jeder Japanischlehrer „ein imaginäres Japanisch" habe und in der Klasse dieses fiktive „imaginäre Japanisch" oder eine analogisch davon herausgebildete „imaginäre japanische Kultur" vermittele. Ihm zufolge ist es anzunehmen, dass im Fremdsprachenunterricht lediglich „das

---

[1] Z.B. Kramsch 1995, 1997.

[2] Diese Arbeit wurde am 18. Juni 2005 bei der *Gengo Bunka Gakkai* als Vortrag gehalten und danach weiter bearbeitet.

Kulturverstehen für den Fremdsprachenunterricht" durchgeführt werde, wobei die Verschiedenheit oder Heterogenität in der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgeschlossen werde. Gleicherweise wird bei Kōno (2000, 2001) darauf verwiesen, dass der bisherige Unterricht im Rahmen der japanischen Landeskunde (*Nihon jijō kyōiku*) zu einer statischen Vorstellung von der jeweiligen Kultur führe. Aufgrund dieser Anschauung empfielt sie, strategisch die Theorie zu befürworten, dass die „japanische Kultur" eigentlich nicht existiere. Somit legt sie den Schwerpunkt auf die Arbeit, die Vorstellungen der „japanischen Kultur", die LernerInnen im Kopf haben, zu extrahieren und sie strategisch aufzulösen (Kōno 2000). Weiterhin stellt sie die Existenz hartnäckiger Stereotypen dar, indem sie die Konversation zwischen den LernerInnen und einem Lehrer analysiert. Dabei befürwortet sie vor allem, die bereits oben erwähnte strategische Theorie in die Praxis umzusetzen (Kōno 2001). Auch bei Hosokawa (2000) wird auf die Illusion hingewiesen, dass es in der japanischen Gesellschaft „die und die kulturellen Hintergründe" gebe. Aus dieser Ansicht hebt er die Wichtigkeit hervor, durch die „Fremdheit" des konkreten Gespächspartners sich der „eigenen Kultur" bewusst zu werden und von stereotypischer Typologierung oder Generalisierung von Kultur frei zu werden.

Neben den oben genannten Überlegungen finden sich zu diesem Thema auch einige Studien, in denen Konversationsanalysen durchgeführt werden. Kōno (1999) vertritt die Ansicht, dass sich zwei Menschen nicht von Anfang an unter Kategorien, z.B. „Japaner" oder „Deutscher", begegnen, sondern dass diese Kategorien in der Interaktion nach und nach herausgebildet werden. Bei einer konkreten Analyse der Konversation in einer japanischen informellen Unterhaltung veranschaulicht sie, wie sich die Kategorien „Japaner" und „Ausländer" bilden. Für Kōno steht zu befürchten, dass die „interkulturelle Kommunikation" im Japanischunterricht, wobei die Kategorien wie z.B. „Japaner" oder „Deutscher" durch den Vergleich extrem betont sind, so dass unterschiedliche Kommunikatoinsmöglichkeiten von vornherein ausgelöscht sind. Ausgehend von der Annahme, dass kulturelle Unterschiede von Beteiligten an der jeweiligen Kommunikation geschaffen werden, beschreibt Nishizaka (1997) den Prozess –am Beispiel eines Gesprächs zwischen einem Japaner und einem Ausländer in einer Radiosendung– wie die Kategorien von „Japaner" und „Ausländer" gegenseitig von ihnen selbst herausgebildet werden. Auch deutet er darauf hin, dass dies dazu führt, dass „die Japaner" das Besitzrecht des Japanischen geltend machen.

Eine solche Kategorisierung lässt sich laut Yamada (2000) als Machtprozess in dem

Sinne von Michael Foucault verstehen, wobei die Selbstverständlichkeit oder Vernünftigkeit in der alltäglichen Welt einer kulturellen Gemeinschaft eine andere damit zusammenstoßene Fremdheit als „die fremde Wahrnehmung" kategorisiert und gewaltsam beseitigt.[3] Bei der von ihm vertretenen „kritischen Ethnomethodologie" sollten wir deshalb darauf zielen, Kritik an der Selbstverständlichkeit zu üben und deren Inhalt detailliert zu analysieren.

Da die obigen Diskussionen m.E. auch andere Fremdsprachenunterrichte, z.B. den Deutschunterricht betreffen, diskutiere ich im Folgenden anhand dieser Erkenntnisse. Daraus soll sich als Fragestellung bei der folgenden Analyse entwickeln: Wie erfolgt die Kategorisierung im Unterrichtsgespräch? Und weiterführend: Wie verbindet sie sich mit der Assimilation an die Muttersprachler? Wie beziehen sich die Kategorisierung und Assimilation auf den Machtprozess? Da die letzte Frage in den obigen Studien nicht hinreichend diskutiert wurde, ist sie in der vorliegenden Arbeit insbesondere in Betracht zu ziehen.

3 Zur Datenerhebung und Datenanalyse

3. 1 Das Forschungsfeld

Die folgenden Beispiele stammen aus einer Untersuchung mit Teilnahmebeobachtungen im Unterricht, die vom Anfang April bis Mitte Juli im Jahr 2003 an einem Goethe-Institut in Japan durchgeführt wurden. Dabei wurden zwei Klassen beobachtet. Die Profile der beiden Klasse sind in der Tabelle dargestellt.

	Klasse A	Klasse B
Niveau	Grundstufe 3.1	
Stunde	Vier Unterrichtseinheiten pro Woche (1 UE = 45 Min.)	
Lehrer	La：Deutscher	Lb：Österreicher
Anzahl der TeilnehmerInnen	6	12-16[4]
Lehrwerk	*Themen neu 3*	

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden in jeder Klasse vier Unterrichtseinheiten (zu je 45

[3] Einen solchen Machtprozess erklärt Yamada mit dem Zitat von M. Foucault: „Diese Macht von Form wird im unmittelbaren Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muss und das andere in ihm anerkennen müssen. (..)"(Foucault 1987: 246).

[4] Die Teilnehmerzahl war nicht konstant, weil einige TeilnehmerInnen zwischen verschiedenen Klassen gewechselt haben.

Minuten) pro Woche durchgeführt. Die Konversationen in der Klasse wurden auf Tonband bzw. IC-Rekorder aufgenommen und anschließend transkribiert. Der Lehrer der Klasse A ist Deutscher und Vollzeitlehrer am Goethe-Insitut und der Lehrer der Klasse B ist Österreicher und Teilzeitlehrer. In beiden Klassen wurde das Lehrwerk *Themen neu 3* verwendet, das auf dem kommunikativen Ansatz beruht.

3. 2 Die teilnehmende Beobachtung und Konversationsanalyse

Die Daten wurden durch die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode gesammelt. Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der Forscher/Beobachter selbst auch ein Mitglied des zu untersuchenden Feldes. Dabei wird versucht, aus der Innenperspektive von Mitgliedern zu verstehen, was im Feld geschieht. Bei der Beobachtung arbeitete ich auch in der Klasse gelegentlich mit den LernerInnen und Lehrern zusammen. Dabei habe ich jeweils notiert, was mir auffiel. Die Notizen, die so genannten „Feldnotizen" (field notes), sind später bei der Datenanalyse nützlich.

Wie bei den obigen Studien im JaF-Bereich werden die Daten auch hier im Rahmen der Konversationsanalyse als eine Konkretisierung der Ethnomethodologie analysiert. H. Sacks, der Begründer der Konversationsanalyse, wies darauf hin, dass die Mitglieder in einer Gemeinschaft mit der „Membership Categorisation Device" (MCD) von ihnen selbst kategorisiert werden. Zum Terminus „MCD" erklärt er „collection of membership categories, containing at least a category, that may be applied to some population, containing at least a Member".[5] Ausgehend von Sacks MCD-Disukussion versuche ich im Folgenden, den Prozess der Kategorisierung im Fremdsprachenunterricht festzuhalten.

4 Die Datenanalyse

Oft wird im Fremdsprachenunterricht die Zielkultur (die Kultur des zielsprachigen Sprachraums) mit der Ausgangskultur (der Kultur des Sprachraums des Lerners) verglichen. Im Beispiel 1 wird z.B. eine Wohnung in Japan mit einer in Deutschland verglichen.

Beispiel 1

La: Sie sind hier in Japan. Und in Japan .. umm .. hat man andere Wohnungen als in Deutschland. Aber die Bilder bitte .. schauen Sie einmal die Bilder an, Seite 14.[6]

---

[5] Sacks 1972a, S. 32.
[6] *Themen neu 3* (Kursbuch) 1995, S. 14.

> Seite 14, das sind ja zwei Wohnungen. Natürlich Sie sehen, ein großer Unterschied .. zwischen deutschen Wohnungen und japanischen Wohnungen. Was ist der große Unterschied? Ein einfacher Unterschied–können Sie hier sehen. In einer deutschen Wohnung gibt es mehr Möbel. Mehr Möbel als in einer japanischen Wohnung und es gibt größere Möbel. (..)

Mit der Frage „Was ist der große Unterschied" wird den LernerInnen empfohlen, zwischen Deutschland und Japan zu vergleichen. Das Beispiel 2 ist auch ein Beispiel, wobei Berufe in den beiden Ländern verglichen werden. Der Lehrer erklärt den LernerInnen die Hausaufgabe.

Beispiel 2

> La: [Erwähnung zur Liste der Berufe auf einer Seite im Lehrwerk[7]]
> Wählen Sie sieben Berufe aus und versuchen Sie, diese Berufe zu beschreiben .. in Deutschland und in Japan, Sie wollen und können Deutschland und Japan vergleichen, wenn Sie Zeit und Lust haben. (..)

Die Landeskunde ist im kommunikativen Ansatz „sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert".[8] Die Themen werden also angesichts des Wissens ausgewählt, das für den Erfolg der Kommunikation im Alltag nötig ist.[9] Nach diesem Konzept wird in der kommunikativ orientierten Didaktik nicht danach gestrebt, umfassende landeskundliche Kenntnisse des Ziellandes zu erwerben, „im Vordergrund stehen vielmehr die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der LernerInnen".[10] Dementsprechend wird auch hier an den beiden Beispielen zwar die Lernerperspektive in den Unterricht eingebracht, als Folge ist aber festzustellen, dass die Erklärung der Landeskunde bloß zur Kategorisierung der beiden Kulturen, d.h. zur Dichotomie führt. Weiterhin ist hier auch darauf zu achten, wie es schon in der vorangehenden Literatur hingewiesen wird, dass die Kategorisierung beiden Kulturen zwangsläufig dazu führt, die Kultur als statisch zu sehen. Insgesamt wird der Unterricht zu einem Ort, wo nur die Unterschiede in den Vordergrund

---

7) *Themen neu 3* (Kursbuch) 1995, S. 32.
8) Weimann / Hosch 1993, S. 516.
9) Simon-Pelanda 2001, S. 933-934.
10) Weimann / Hosch a.a.O., S. 515.

gestellt und dagegen die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Kulturen übersehen werden. Zu beachten ist, dass die Kategorisierung im Fremdsprachenunterricht nicht immer neutral durchgeführt wird. Dies ist im Beispiel 3 zu sehen. Hier beantworten die LernerInnen der Reihe nach die Übungen im Arbeitsbuch.[11)]

Beispiel 3

01	T1:	Entschuldigung. [Die Lernerin entschuldigt sich dafür, dass sie auf eine andere Übung antwortet.]
02	Lb:	Bitte, bitte, kein Problem. (..)
03		„Ich kenne einen See," .. [Die erste Hälfte der Antwort]
04	T1:	.. „deren Lage mir am besten gefällt". [Die letzte Hälfte der Antwort]
05	Lb:	Umm. „deren Lage"? .. „deren Lage" ist, glaube ich, nicht Singular.
06		„See" ist Singular, „deren" ist Plural. Das heißt, „ich kenne einen See," ..
07	T1:	„die mir gefallen".
08	Lb:	„Der See, die mir gefallen". Umm, passt auch nicht.
09	T1:	„der mir gut gefällt". [Sie korrigiert sich selber.]
10	Lb:	Ja, ok. „der mir gut gefällt".
11	T1:	Entschuldigung.
12	Lb:	Nicht Entschuldigung. *Mo!* Durch Fehler wird man klug.
13		*Ichiichi nihonteki hassō de ayamattara dame desu yo.* [Sie dürfen sich nicht nach der japanischen Denkweise entschuldigen.]
14		Hier müssen Sie deutsche Denkweise .. (..) Sie müssen (..) japanische
15		Denkweise vergessen. Schwer für manche Leute, aber versuchen Sie. Ok?

Am Anfang des Gesprächs entschuldigt sich die Lernerin dafür, dass sie die Reihe der Übungen verpasst hat und eine andere Übung beantwortet. Danach versucht sie die richtige Übung zu beantworten. Jedoch scheitert der Antwortversuch (Z. 04, 07). Nach dem Hinweis des Lehrers korrigiert sie dann selbst ihren Fehler (Z. 09). Für diesen Fehler entschuldigt sie sich noch einmal (Z. 11). Auf diese „Entschuldigung" reagiert der Lehrer sofort mit dem Hinweis, in einem solchen Fall das Wort „Entschuldigung" nicht zu verwenden und die japanische Denkweise zu vergessen sowie die deutsche zu übernehmen(Z. 12-15). Hierbei wird wieder die Kategorisierung „japanisch" und „deutsch" durchgeführt. Zwar könnte der

---

11) *Themen neu 3* (Arbeitsbuch) 1995, S. 19, Übung 25.

Hinweis als Anregung vom Lehrer interpretiert werden, ungeachtet des eigenen Fehlers zu antworten, doch, auch wenn es so wäre, führt die Aussage zu einer Art Assimilation an den Muttersprachler, indem mit einer Kategorisierung empfohlen wird, die deutsche Denkweise zu übernehmen, wenn man Deutsch spricht.

Das Beispiel 4 ist auch ein solches Beispiel, wobei eine Lernerin das Rezept eines Kuchens zu erklären versucht.

Beispiel 4

01	T2:	Zwei Eier und drei Äpfel .. zwei Messbecher Meer .. Meer?
02	Lb:	[lachen] Mehl. [Korrektur]
03	T2:	[lachen] Ja, Mehl. Entschuldigung.
04	Lb:	Nicht entschuldigen. Entschuldigung, das ist Japanisch, *ne*. Deutscher,
05		wenn Sie Entschuldigung sagen, *ne*, „warum entschuldigen Sie?", *ne*.
06	T2+T3:	Ahh. [Sie scheinen überzeugt.]
07	Lb:	Japaner entschuldigen sich zu oft.

Die Lernerin verwechselt das Wort „Mehl" mit dem Wort „Meer" (Z. 01). Zu diesem Irrtum sagt sie „Entschuldigung", nachdem der Lehrer darauf hingewiesen hat (Z. 03). Der Lehrer führt wieder die Kategorisierung von „japanisch" und „deutsch" an und macht die Lernerin darauf aufmerksam, in einem solchen Fall das Wort „Entschuldigung" nicht zu verwenden (Z. 04-05).

Wie wir oben gesehen haben, ergeben sich in den beiden Beispielen die Kategorien von „Japanisch – Japaner – japanische Denkweise" und „Deutsch – Deutsche – deutsche Denkweise" sowie dies führt zur Assimilation an die Muttersprachler. In der Fremdsprachendidaktik, so formuliert Claire Kramsch, „hat der ‚muttersprachliche, echte Sprachgebrauch' der deutschen Sprache eine besonders große Rolle gespielt, seit die kommunikative Pädagogik das Authentische auf die Tagesordnung gesetzt hat".[12] Wenn als Lernziel im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht aufgestellt wird, „in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können"[13], so ist gegebenenfalls vom „‚authentischen Gebrauch' der Sprache als Kommunikationsmittel"[14] die Rede. Hierbei wird deutlich, dass die Kategorisierung nicht gerecht und neutral erfolgt,

[12] Kramsch 1997, S. 334. (Hervorhbg. im Original)
[13] Henrici 2001, S. 847.
[14] Kramsch a. a. O., S. 335. (Hervorhbg. im Original)

sondern dass in diesem Fall, d.h. im Deutschunterricht, die Kategorie „Deutsch – Deutsche – deutsche Denkweise" als die andere „Japanisch – Japaner – japanische Denkweise" stärker und vorherrschender ist. Daraus könnte sich die Idee entwickeln: wenn man Deutsch spricht, darf man nicht auf der Kategorie „Japanisch – Japaner – japanische Denkweise" bleiben, sondern man muss in die Kategorie „Deutsch – Deutsche – deutsche Denkweise" eintreten.[15] Hier stellt sich jedoch nach C. Kramsch die Frage: „Bis zu welchem Grad müssen Lehrer Nicht-Muttersprachler zu muttersprachlichem Gebrauch der Sprache anhalten? Und zu muttersprachlichen Interpretationsnormen?"[16]

Die Kategorisierung und die damit verbundene Assimilation an die Denk- und Verhaltensweisen der Muttersprachler erfolgt auch bei der Erklärung der Wortbedeutung. Im nächsten Beispiel handelt es sich um das deutsche Wort „Heimat", das meistens mit dem japanischen Wort „*kokyō*" oder „*furusato*" übersetzt wird. Zum Wort „Heimat" im Lehrwerk[17] erklärt der Lehrer, welche Bedeutungen es hat, indem er es mit den japanischen Wörtern kontrastiert.

Beispiel 5

01	La:	Das Wort „Heimat" tatsächlich ist auch in Deutschland oft ein Thema.
02		Ich möchte noch einmal sagen, warum .. ist das Wort ein Thema?
03		Das Wort ist ein Thema, ich denke, weil .. die Bedeutung, auch in
04		Deutschland .. , nicht die Bedeutung aber die doch Bedeutung auch.
05		Die Bedeutung und die Benutzung dieses Worts hat sich verändert..
06		Bedeutung und Benutzung haben sich wirklich verändert in besonders
07		50 Jahren, bestimmt und vielleicht vorher auch schon.
08		Und das Wort „Heimat" in Ihrem Buch .. Was steht da drin?
09		Bei „Heimat"? Was steht im Lexikon?
10	T4:	Heimat? .. Auf Japanisch?
11	La:	Hm.

[15] Hier erinnert mich an die Diskussion von Edward W. Said über den Orientalismus. Da weist er auf einen Diskurs hin, der in einem ungerechten Austausch mit verschiedenen Arten von Mächten existiert. Dazu gehören; ‚power political' (as with a colonial or imperial establishment), ‚power intellectual' (as with reigning sciences like comparative linguistics or anatomy, or any of the modern policy sciences), ‚power cultural' (as with orthodoxies and canons of taste, texts, values) und ‚power moral' (as with ideas about what "we" do and what "they" cannot do or understand as "we" do) (Said 2003: 12). In unserem Zusammenhang, im Fremdsprachenunterricht, handelt es sich vielleicht vor allem um die letzten beiden Mächte. In einer ungerechten Interaktion zwischen LernerInnen und Lehrer werden kulturelle und moralische Mächte aus der Seite Muttersprachler als Autorität bewahrt.

[16] Kramsch 1995, S. 58.

[17] *Themen neu 3* (Kursbuch) 1995, S. 17.

12 T4: *Furusato, kokyō.*
13 La: Hm. Und also, ich weiß nicht, was ist genau .. ich weiß nicht, wenn Sie
14 *furusato* oder wenn Sie *kokyō* hören auf Deutsch .. äh .. Japanisch, was
15 heißt das eigentlich .. *furusato.* .. Was ist das, wenn Sie sagen *furusato,*
16 wenn Sie von Ihrem *furusato* reden, was ist es dann?
17 T4: *jibun ga umareta tokoro* [wo ich geboren bin]
18 La: Also, es geht in diese Richtung, wo Sie geboren sind, also in dieser
19 Richtung. In Deutschland .. ne .. das ist eher ein Problem .. (..)
20 Wo ich geboren bin, das ist meine Heimat, nein!, das ist mein Geburtsort,
21 Ge-burts-ort.

Zuerst sagt der Lehrer, dass es zum Wort „Heimat" viele Bedeutungen gebe und sie sich im Lauf der Zeit verändert hätten (Z. 05-07). Danach fordert er den LernerInnen dazu auch, im Wörterbuch nachzuschlagen, wie es dort erklärt wird (Z. 08-09). In der letzten Aussage sagte er jedoch, im Vergleich mit den japanischen Wörtern „*kokyō*" und „*furusato*", dass das Wort „Heimat" nicht die Bedeutung habe, wo man geboren sei. Dem Lehrer zufolge sei das Wort, das die Bedeutung habe, wo man geboren sei, das Wort „Geburtsort" (Z. 20-21). Was hier zu beachten ist, dass der Lehrer am Anfang auf verschiedene Bedeutungen hingedeutet hat, aber gleich danach nur noch eine Bedeutung erlaubt. Daran kann man erkennen, dass die Erklärung der Bedeutung eines Wortes im Vergleich mit der Kategorisierung von Japanisch und Deutsch, d.h. der Dichotomie schließlich zu einem Widerspruch führt. Dies zeigt sich auch im Beispiel 6.

Beispiel 6

01 Lb: (..) Das ist eine Definition von Heimat, wie sie im Duden oder in einer
02 Enzyklopädie Brockhaus, .. Brockhaus ist eine berühmte deutsche
03 Enzyklopädie. /?/ Das heißt also, Heimat kann .. Verschiedenes bedeuten.
04 Manche Leute sind in einer Stadt oder in einem Dorf geboren, leben
05 ganze Zeit drinnen (..)
06 Was ist Ihre Heimat? .. Was ist Ihre Heimat?
07 T5: .. Was?
08 Lb: Ja. Wo ist Ihre Heimat?

09 T5: Meine Heimat, meine Heimat ist Hiroshima.
10 Lb: Hiroshima. Da fühlen Sie sich am wohlsten? (..)
11 Wo ist Ihre Heimat?
12 T6: Kyōto.
13 Lb: Kyōto. (..) Das muss natürlich nicht sein, dort wo man geboren ist. Das
14 muss natürlich nicht sein, dort wo .. wo das Familienregister ist. Das
15 kann auch ganz anders sein. (..) Hat jemand eine Heimat, die nicht
16 Geburtsort ist, .. die nicht der Ort ist, wo das Familienregister ist? (..)

Auch in diesem Beispiel erwähnt der Lehrer zuerst, dass es zum Wort „Heimat" verschiedene Bedeutungen gibt (Z. 03). Später verneint er jedoch die Verschiedenheit der Bedeutung, indem er die LernerInnen suggestiv nach der Bedeutung des japanischen Wortes „*kokyō*" oder „*furusato*" fragt und sie mit der des deutschen Wortes vergleichen lässt (Z. 08-16). Die beiden Beispiele scheinen uns ein typisches Beispiel, wobei die Kategorisierung im Unterricht gewaltsam erhalten wird, d.h. die Wörter mit der strikten Dichotomie erklärt werden, so dass die Verschiedenheit eines Wortes ausgelöscht und die Assimilation an den Sprachgebrauch des Muttersprachlers gefördert wird. Die Erklärungen der Lehrer bringen jedoch einen Widerspruch zu Tage.[18] Wie die beiden Lehrer andeuten, verändert sich die Bedeutung eines Wortes mit der Zeit, indem es dem Fremden begegnet. Weiterhin hat jeder Muttersprachler einen anderen Sprachgebrauch und ein individuelles Sprachgefühl. In diesem Sinne ist der Versuch von Anfang an zum Scheitern verurteilt, die Bedeutung eines Wortes in eine Kategorie hineinzustecken und damit zu erklären.

5 Zusammenfassende Bemerkungen

Wie oben dargelegt, wird im Fremdsprachenunterricht eine imaginäre Sprache oder eine imaginäre Kultur durch die Kategorisierung von LernerInnen und Lehrer zusammen geschaffen, in unseren Beispielen die folgenden Kategorien: „Deutsch" – „Japanisch", „Deutschland" – „Japan", „deutsche Kultur" – „japanische Kultur", „Deutscher" – „Japaner" usw. Alles wird in diese Kategorien hineingesteckt, wie im Beispiel „Heimat" oder „Entschuldigung", und etwas in der Mitte oder etwas Fremdes soll nicht erlaubt werden.

---

[18] In diesem Zusammenhang stehen im Wörterbuch und in der Enzyklopädie die beiden Bedeutungen zum Wort „Heimat". *Vgl. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in zehn Bänden.* Dudenverlag: Mannheim. 1999.; *Brockhaus die Enzyklopädie: in vierundzwanzig Bänden. 20. überarbeitete und aktualisierte Aufl.* Leibzig: Brockhaus. 1996-1999.

Allgemein gesagt: Fremde Wahrnehmungen werden durch die Selbstverständlichkeit oder Vernünftigkeit in der alltäglichen Welt gewaltsam beseitigt und damit wird das Individuum dichotomisch kategorisiert, so dass ihm „eine Wahrheit" aufgezwungen und schließlich dieses Vorgehen gerechtfertigt wird.[19] In diesem Machtprozess wird keinesfalls hinterfragt: Wer ist der Deutsche oder der Japaner? Was ist die deutsche Kultur und was die japanische?

Zu erwähnen ist hier auch, so hat Sacks formuliert, dass die Kategorisierung auch die kategoriengebundenen Aktivitäten („category-bound activities") begleitet; viele Aktivitäten werden von Mitgliedern übernommen und aufgrund einiger spezieller Kategorien von ihnen durchgeführt,[20] anders gesagt: „Die Kategorisierung bestimmt im Voraus die erwartete Fähigkeit".[21] In unseren Beispielen wird vom Lehrer, dem das Besitzrecht über die deutsche Sprache zugeschrieben wird, erwartet, nach seiner Norm die Sprachfähigkeit der LernerInnen zu bewerten. Dagegen wird von den LernerInnen erwartet, sich muttersprachliche Verhaltens- und Denkweisen sowie Redewendungen fleißig anzueignen und ihren Sprachgebrauch gerne auf den Prüfstand des Muttersprachlers zu setzen. Diese asymmetrische Beziehung, die die TeilnehmerInnen am Gespräch zusammen aufbauen, führt zur Assimilation bzw. Autorität der Muttersprachler.[22]

Jedoch ist zu beachten, dass der Prozess der Kategorisierung Widersprüche hervorbringt. Dies ist z.B. im obigen Beispiel „Heimat" festzustellen, wobei die Lehrer die Vielschichtigkeit des Wortes verneinten, obwohl sie vorher auf mehrere Bedeutungen hingewiesen haben. Auch mit dem Wort „Entschuldigung" wurde „die deutsche Denkweise" „der japanischen" gegenübergestellt. Dabei waren scheinbar die beiden Lernerinnen im Beispiel 4 auf den Blick mit der Aussage „Ahh" überzeugt, jedoch haben sie nach dem Unterricht außerhalb der Klasse ihr Missfallen mir gegenüber zum Ausdruck gebracht. Dies erklärten sie aus folgendem Grund, dass sie als Japanerinnen in einem solchen Fall „Entschuldigung" sagen könnten. Was sich hier zeigt, ist, dass der Lerner, der einmal von der Kategorie „japanische Denkweise" aus zur Kategorie „deutsche Denkweise" gehört, nun zu jener zurückkehren will. Meiner Ansicht nach beweist diese Verlegenheit des Lerners zwischen beiden Kategorien die Grenze und Unmöglichkeit der Kategorisierung. Indem wir auf solche Widersprüche unsere Aufmerksamkeit richten, lassen sich die Kritik an der Selbstverständlichkeit und Zerstörung ermöglichen und auch feine und

[19] Yamada 2000, S. 96-98.
[20] Sacks 1972b, S. 335.
[21] Psathas 1999, S. 153
[22] Vgl. Kramsch 1998, S. 16. ; Nishizaka 1997, S. 96-103.
[23] Yamada 2000, S. 99.

geschickte Phänomene im Machtprozess verständlich machen.[23] Wir leben in einer globalisierten Welt, wo in einem Menschen verschiedene Elemente eingeprägt sind. In diesem Sinne lässt sich die Grenze der Kategorisierung als die Grenze des Versuchs verstehen, unsere komplizierte Welt nur mit der Kategorisierung zu erklären und zu verstehen.

Wünschenswert wäre ein Fremdsprachenunterricht, der nicht zur Assimilation an die Muttersprachler neigt, und, anstatt strikte Kategorisierungen zu vermitteln über die Dynamik sprachlicher und kultureller Anschauungen informiert.[24] Auch wenn die Dichotomie die wesentliche Eigenschaft des menschlichen Gedankenprozesses ist, sollte die dynamische sprachliche und kulturelle Anschauung als die Lösung des Problems der Assimilation vermittelt werden. Denn ohne Kategorien ist keine Assimilation möglich, die einen in eine Kategorie assimilieren will. Mit einem solchen Problembewusstsein sollten nun bisherige Lehrwerke und Didaktik sowie das Lehrverhalten kritisch von neuem eingeschätzt werden.

Abkürzungen und Zeichen in der Notation

La : Lehrer a

Lb : Lehrer b

Tn : ein/eine bestimmter/-e Teilnehmer/-in(Lerner/-in)

K : ganze Klasse

? : steigende Intonation

. : fallende Intonation

, : kurze Pause

.. : kurzes Schweigen

(..) : Auslassung

/?/ : Unverständliche Teile

[ ] : Situationserklärung von der Autorin / Deutsche Übersetzung der japanischen Aussage

Kursivschrift : Aussage auf Japanisch / japanische Wörter

Literatur

Foucault, Michel (1987) Das Subjekt und die Macht. In: H. Dreyfus / P. Rabinow (Hrsg.) *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* Frankfurt am Main:

[24] Vgl. hierzu auch Hu (1996). In Bezug auf interkulturellen Fremdsprachenunterricht stellt sie fest: „Vorzuziehen sind meines Erachtens didaktische Modelle, die nicht dichotomisierend sondern vielschichtiger angelegt sind." (Hu 1996: 11)

Athenäum. (Die Übersetzung von Michel Foucault (1982) The Subject and Power. In: H. Dreyfus / P. Rabinow (Eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics.* Brighton: Harvester.) 241-261.

Hosokawa, Hideo (2000) Hōkai suru "Nihon jijō" (Japanische Landeskunde im Zusammenbruch). In: *21 seiki no "Nihon jijō"*, Vol. 2. Kuroshio shuppan. 16-27.

Hu, Adelheit (1996) Interkultureller Fremdsprachenunterricht und die Heterogenität von „Kulturen". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsrpachenunterricht 1 (3).* 1-16.

Kawakami, Ikuo (1999) *"Nihon jijō"* kyōiku ni okeru bunka no mondai (Das Problem der Kultur im japanischen landeskundlichen Unterricht). In: *21 seiki no "Nihon jijō"*, Vol. 1. Kuroshio shuppan. 16-26.

Kōno, Rie (1999) "Ibunka komyunikēshon" toshite no "Nihon jijō" (Japanische Landeskunde als interkulturelle Kommunikation). In: *21 seiki no "Nihon jijō"*, Vol. 1. Kuroshio shuppan. 40-53.

------- (2000) "Senryaku" teki "nihon bunka" hi sonzai setsu (Die „strategische" Theorie von der Nichtexistenz „der japanischen Kultur"). In: *21 seiki no "Nihon jijō"*, Vol. 2. Kuroshio shuppan. 4-15.

------- (2001) Sutereotaipu no kyōkosa. "Nihon jijō" kyōiku no genba kara (Die Beharrligkeit von Stereotypen. Vom Ort des japanischen landekundlichen Unterrichts). In: *21 seiki no "Nihon jijō"*, Vol. 3. Kuroshio shuppan. 30-43.

Kramsch, Clair (1995) Andere Worte-andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: L. Bredella (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer. 51-66.

------- (1997) Wem gehört die deutsche Sprache? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache,* 23. 329-347.

------- (1998) The Privilege of the Intercultural Speaker. In: M. Byram / M. Fleming (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press. 16-31.

Nishizaka, Aogu (1997) *Sōgokōi bunseki to iu shiten (Perspektive der „interaktionsanalyse").* Kaneko shobō.

Psathas, George (1999) Studying the Organization in Action: Membership Categorization and Interaction Analysis. In: *Human Studies*, 22. 139-162.

Sacks, Harvey (1972a) An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology. In: D. Sudnow (Eds.) *Studies in Social Interaction.* New York: The

Free Press. 31-74.

------- (1972b) On the Analyzability of Stories by Children. In: J. J. Gumperz / D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics.* New York: Holt, Rinehart & Winston. 325-345.

Said, Erward W. (2003) *Orientalism.* London: Penguin. (First pub. 1978)

Simon-Pelanda, Hans (2001) Landeskundliches Lernen und Lehren. In: G. Helbig et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2 Bd. Berlin: de Gruyter. 931-942.

Weimann, Gunter / Hosch, Wolfram (1993) Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: *Info DaF, 20/5.* 514-523.

Yamada, Tomiaki (2000) *Nichijōsei hihan (Kritik der Alltäglichkeit).* Serika shobō.

Lehrwerk

Aufderstraße, Hartmut et al. (1995) *Themen neu 3.* Ismaning: Max Hueber.