

ISSN 1883-7409 (print)  
ISSN 1884-0183 (on-line)



# *Outside the Box: A Multi-Lingual Forum*

Volume 6, Issue 1

Autumn, 2013

## *Theory and Other Dangerous Things*

- **Estuary English and Received Pronunciation: Wot's the Difference?** 7  
Jenny L. Numadate
- **Unfair Advantage: Insight into Attitudes towards Diversity at an English Conversation Competition in Japan** 14  
Scott Stillar and James York

## *Special Section: Rückblick auf das Lektorenfachseminar 2013*

- **Prologue: Mehr als Sprache – Kompetenzen vermitteln im DaF-Unterricht in Japan** 23  
Elke Hayashi-Mähner (Publikationen unter Doppelnamen)

Lektorenfachseminar 2013, Plenarbeiträge und -Workshops in chronologischer Reihenfolge des Seminarablaufs

- **Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten** 26  
Elke Hayashi-Mähner
- **Nonverbalik durch Theaterspiele erfahren – Ein Workshop mit Peter Gößner** 28  
Markus Rude
- **Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz** 30  
Peter Baron

Im Rahmen der AG2 gehaltene Referate: Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte:

- **Gruppenpräsentationen im „kamishibai“-Stil** 33  
Morten Hunke
- **Abbau von Sprechhemmungen im DaF-Unterricht durch Gesang, Vortrag und spontanes Sprechen** 35  
Markus Rude
- **Unterrichtsverhalten interkulturell: Erwartungshaltung deutschsprachiger Lehrkräfte versus Enkulturation japanischer Studierender** 37  
Elke Hayashi-Mähner
- **Ausflug in den nahegelegenen „Park“, unter anderem zwecks erster Gedanken bezüglich Stimmbildung** 39  
Elke Hayashi-Mähner

## *The Techno-Tip*

- **A Faster Start-Up Before Class: Hyperlinks, Bookmarks, and the Freeze Image Button** 42  
George Robert MacLean

## *Creative Writing*

- **I Am Born Again** 46  
Natalie Wilson
- **graffiti** 49  
Natalie Wilson

Call for abstracts: The next issue of the *OTB Forum* is planned for the summer of 2014. Authors may submit a short abstract (about 200 words) for planned submissions by Friday, March 15, 2014, and we ask that the full paper be submitted by May 1, 2014. Please send abstracts to [editor@otbforum.net](mailto:editor@otbforum.net)

Share your experiences, thoughts and opinions on language, teaching, and learning! Where? A good place is right here at *Outside the Box: A Multi-Lingual Forum*, a publication from the Foreign Language Center at the University of Tsukuba. We welcome contributions from both students and teachers, young and old, inside and outside the university community, and—as the title suggests—in the language of your choice. The *Outside the Box Forum* is a publication which pertains to all aspects of language learning, other linguistic topics, your research, your experiences as a language learner or teacher, reviews, tips, procedures, and interesting places in cyberspace or the real world. Given the eclectic nature of our contributions, we strive to preserve the unique voices of the individual authors. Thus, certain contributions may represent versions of English. Ideas, questions, techniques, creative writing—let your imagination and your creativity be your guide to creating a dynamic and polyphonic space about language.

### *From the Editors*

Welcome to another issue of *Outside the Box: A Multi-Lingual Forum*, or, in short, the *OTB Forum*. This issue features the efforts of authors from four countries (Japan, Germany, United Kingdom, and Canada) representing several universities in Japan. *The OTB Forum* focuses on language learning, teaching, and practical applications thereof, but the breadth of the journal is much wider. You will see from the topics included that we are interested in a variety of contributions. If you are considering sharing something with us, please check the “Call for abstracts” above; you will also find the publication’s goals in the column immediately to the left.

The first section of this issue, **Theory and Other Dangerous Things**, features the works of Jenny L. Numadate from Ibaraki Christian University, as well as Scott Stillar and James York from the University of Tsukuba and Tokyo Denki University. Numadate discusses changes in the pronunciation of English in the United Kingdom and explores the feasibility of using Estuary English as opposed to received pronunciation for teaching English as a foreign language. Stillar and York examine attitudes towards diversity in Japan, with particular reference to an English conversation competition.

We are much obliged to Dr. Elke Hayashi-Mähner for this issue’s special section, *Rückblick auf das Lektorenfachseminar 2013*. She summarizes a teacher training seminar that was held in Kyōto in February, 2013 (funded by the German Academic Exchange Agency DAAD). The special section contains several original contributions from participants and links to such contributions published elsewhere. In her introduction, Elke Hayashi explains the seminar theme – skills beyond language that language classes can teach – and introduces one of three working groups treating nonverbal behavior in general and its intercultural aspects in particular.

The individual contributions comprise short papers on: how to interpret nonverbal communication by Japanese students in German language lessons (Elke Hayashi-Mähner), a workshop by Peter Gößner that taught participants basic universal nonverbal behaviors through theater games (Markus Rude), economy relatedness and job competence (Peter Baron), group presentations through storytelling with pictures (kamishibai) (Morten Hunke), reducing speech inhibitions through singing, reciting and spontaneous speaking (Markus Rude), and the problem of conflicting German teachers’ expectations and Japanese students’ behaviors (Elke Hayashi-Mähner). Finally,

Hayashi-Mähner encourages readers to send in their own experiences on these topics.

With the current issue we mark the promotion of our **Techno-Tip** to the status of its own section. George Robert MacLean offers a useful lesson on the use of hyperlinks, bookmarks, and the freeze screen button on projectors to make one's classes more efficient.

We conclude with two poems by Natalie Wilson in our **Creative Writing** section.

Furthermore, we invite you to visit us on the Internet at

<http://otbforum.net>

Thanks to the wonders of cyberspace, you'll find more than just a downloadable, e-version of this publication and previous volumes. Recordings of some contributions to date, especially from the Creative Writing section, are or will be available on the webpage.

Once more we refer aspiring authors to the "Call for abstracts" on the previous page (the deadline for abstracts is March 15, 2014, and for full papers is May 1, 2014). We encourage students in particular to contribute. Written works of any length will be considered, and bilingual ones would be just marvelous. Furthermore, we actively encourage reader feedback about the magazine and/or about individual articles.

Outside the Box: 多言語フォーラム、略して OTB フォーラムへようこそ。今号の特色は、日本の大学に所属する 4ヶ国（日本、ドイツ、イギリス、カナダ）からの著者から寄稿をいただいていることです。OTB フォーラムは言語学習、教育、そして現実的応用などに焦点を当てていますが、この雑誌ではもっと広範な分野の記事を扱っています。ご覧になっていたければわかるように、OTB は様々なトピックに興味をもっています。もしご寄稿をお考えであれば、上記の "Call for abstracts" をご覧ください。その左の欄に、この出版物の目指すところについての記載もごさいます。

さて、今号の最初のセクションは、理論や他の危険物です。茨城キリスト教大学の Jenny L. Numadate 氏の著作と、筑波大学の Scott Stillar 氏、東京電機大学の James York 氏らの著作を掲載しております。Numadate 氏

は、イギリスにおける英語の発音の変化について議論し、現在英語教育現場で受け入れられている発音の代わりに河口域英語（イギリス英語アクセントの一種）を使用することの実行可能性について探求しています。Stillar 氏と York 氏は、日本における多様性への態度について調査・考察しています。

今号の特別セクションである、**Rückblick auf das Lektorenfach-seminar 2013** においては、著者の Elke Hayashi-Mähner 博士に格別の感謝を申し上げたいと思います。Hayashi-Mähner 博士は 2013 年に京都で開かれた教員研修セミナー（ドイツ学術交流協会 DAAD により助成）についてまとめてくださいました。この特別セクションはそのセミナーの参加者の原著論文や他の雑誌等で公開されている論文へのリンクを収録しています。その序章では、Hayashi-Mähner 博士がセミナーのテーマを、「言語クラスが教えることができる言語を超えたスキル」と説明し、異文化の視点からの一派的な非言語行動に関するワーキンググループについて紹介しています。

個人からの寄稿は：日本人の学生はドイツの言語レッスン中の非言語行動をどのように解釈するか（Elke Hayashi-Mähner）、Peter Gößner 氏のシアターゲームを通して学ぶ基本的な普遍的な非言語行動に関するワークショップ（Markus Rude）経済関連性と職業適性

（Peter Baron）、紙芝居を使ったグループプレゼンテーション（Morten Hunke）、歌唱、朗読、自然発話を通じた発話抑制の減少

（Markus Rude）、そしてドイツ語教師の期待と日本人学生の行動の矛盾に関する問題

（Elke Hayashi-Mähner）を掲載しています。最後に、Hayashi-Mähner 博士はこれらのトピックスに関する読者のみなさまの経験を送ってくださるようお願いしています。

今号より、Techno-Tip が独立したセクションとして昇格しました。George Robert MacLean 氏がハイパーリンク、ブックマーク、そしてプロジェクターのフリーズスクリーンボタンを利用した、効率的な運用方法について紹介しています。

今号の最後は、Creative Writing のセクションにて Natalie Wilson 氏の寄稿である二つのポエムによって締めくくられています。

OTB をぜひインターネットでもご覧ください:

<http://otbforum.net>

上記のウェブサイトより、e-バージョンの今号とバックナンバーがダウンロードできます。最新の寄稿されたものの記録、特に **Creative Writing** セクションのものがウェブページでご覧になれます。

繰り返しとなりますが、寄稿をお考えの方は、前頁にあります“**Call for abstracts**”をご覧ください (Abstract の締め切りは 2014 年 3

月 15 日、本文提出が 2014 年 5 月 1 日となります)。特に学生からの投稿を奨励いたします。短編の書き物でも結構ですし、バイリンガルの著作は特に素晴らしいです。そして、読者からのフィードバックもぜひともお寄せください。雑誌全体的なことや、もしくは個々の記事へのフィードバックも受け付けております。



# *Theory and Other Dangerous Things*

# Estuary English and Received Pronunciation: Wot's the Difference?

Jenny L. Numadate

Ibaraki Christian University

**Abstract:** Recently, there has been a trend aiming at teaching Global Englishes to English as a second or foreign language learners. In this sense, when teaching British English, instead of teaching Received Pronunciation (RP), which has been the standard, there has been a movement to examine Estuary English as a new standard for ESL education, which is widely used by athletes, the media, and youth who live in and around London (Wells, 1997). This paper will examine the difference between Estuary English and RP phonetically, syntactically and pragmatically and report on results of Estuary English exposure to ESL students in Singapore (Chia & Brown, 2002; Deterding, 2005) and Sweden (Blackmore, 2010). Conclusions show that although Estuary English is difficult to comprehend and is not as appealing to ESL students as RP, exposing second language learners to this variety of British English is valuable because they will encounter it much more than RP if they travel to or around southern England.

## Received Pronunciation

British Received Pronunciation<sup>1</sup> (RP) is a British accent that until recently has been associated with wealth, power and education. It has been considered non-regional and desirable and has set the standard for pronunciation (Parsons, 1998). RP has been the accepted standard for English since it was used around the world during the reign of the British Empire (Crystal, 2010). Recently, however, the 'posh' accent of RP has been taken over by a need to feel more down to earth and ordinary as seen by the increase in diversity of accents used on the BBC (Crystal, 2010). As one of these local accents, Estuary English (EE) has begun to replace RP as the standard accent of England. Estuary English has been suggested as the 'new RP' (Rosewarne, 1984) and is being spoken by athletes, the media and even members of the royal family (Rosewarne, 2009; Wells, 1997). It is also being used abroad in English as a second language environments (Deterding, 2005; Chia & Brown, 2002; Blackmore, 2010). Will it eventually overcome RP as the new standardised accent for English education or is it just another accent that will eventually disappear? This paper, in addition to

discussing the future of Estuary English in the world as a standard for English as a foreign (second) language, will examine the pragmatic, phonological, and syntactic differences between these variations of English.

## Estuary English

What is Estuary English<sup>2</sup>? In 1984, David Rosewarne coined the term 'Estuary English' for the variety of English that was being spoken in London and the Southeast of England in areas around the Thames River. He characterised it as "a variety of modified regional speech. It is a mixture of non-regional and local south-eastern English pronunciation and intonation" (Rosewarne, 1994, p. 3). It is regarded as a mix of RP and Cockney. While some aspects of RP are retained, some Cockney traits have been adopted. This has created a new variety of Standard English known as EE. There is much controversy over whether EE is actually a regiolect, dialect, accent or style (Bonness, 2011; Ryfa, 2003). Whether it even exists has also been debated (Trudgill, 2002), but it is heavily discussed in research around the globe so its existence is well substantiated. There is also much debate over the phonetic characteristics of EE. This paper will focus on some of the characteristics suggested by John Wells (1994) including l-vocalisation, glottalling, and yod-coalescence.

Numadate, J. L. (2013). Estuary English and Received Pronunciation: Wot's the difference? *OTB Forum*, 6(1), 7-13.

## Where are RP and EE Used?

Received Pronunciation (RP) is a non-regional accent that has held the highest status among the dialects used in the UK (Trudgill, 2002). Surprisingly, while only three per cent of the British population speaks RP (Trudgill, 2002), it has been used as a reference pronunciation for English education around the world. RP, or at least a close approximation of it, is widely used in many countries due to the spread of the British Empire beginning in the 15th century. Many of these countries, including Australia, have rejected it in favour of more home-style accents (Burrige & Mulder, 1998). In Britain, it is used mainly by royalty, judicial officers and the media although since 2005, the BBC has incorporated more regional accents into their programming (Crystal, 2010).

Estuary English demographically originates in the southeast regions around London. According to Rosewarne, it has been spoken in the House of Commons, government, the media and medical and teaching professions in the southeast (Rosewarne, 1984, as cited in Wells, 1997). EE has spread around England to areas towards Yorkshire and Devon (Crystal, 2010) and Northampton (Bonness, 2011). It has also been used in foreign language environments in Singapore (Chia & Brown, 2002; Deterding, 2005) and in Sweden (Blackmore, 2010).

## Differences in How They Sound

Estuary English has many phonetic characteristics different from RP (Wells, 1994). They include l-vocalization in which the dark /ɪ/ sound—like the sound at the end of the word ‘fill’—which is usually followed by a consonant or a pause, is replaced with the /o/ sound resulting in a sound like ‘fiw.’ Glottalling is also a major characteristic of EE. The glottal stop /ʔ/ replaces the /t/ sound when it is at the end of a word or before a consonant. For example, ‘take it off’ sounds like ‘take i’ off’ (Wells, 1994). However, EE speakers do not replace the /t/ sound before a vowel as in ‘water’ (Crystal, 1995; Kerswill, 2001). Use of a glottal stop in this instance is recognised as a Cockney feature. Yod coalescence, in which the voiceless /tj/ sound in RP is replaced with a /tʃ/. In EE, ‘Estuary English’ sounds like ‘Esjuary English.’ In addition, ‘Tuesday’ sounds like ‘chooseday’ and ‘reduce’ becomes ‘rejuice’ as the voiced /dj/ in RP becomes /dʒ/ in EE.

Table 1, adapted from a handout that John Wells (1994) used in a talk in Heidelberg, explains these differences clearly.

One Cockney characteristic, th-fronting, in which the ‘th’ sound is replaced by an ‘f’ sound—for example, ‘bath’ becomes ‘baf’—is used by some younger southeasterners and has begun to be adopted by many EE speakers (Chia & Brown, 2002). Although some

Table 1

### *Phonetic Differences between Estuary English and Received Pronunciation*

Phonetic Characteristic <sup>3</sup>	Sample Word	EE Pronunciation	RP Pronunciation
EE [aɪ] = RP [aɪ]	PRICE	[praɪs]	[praɪs]
EE [æʊ] = RP [aʊ]	MOUTH	[mæʊθ]	[maʊθ]
EE [o] = RP /ɪ/	MILK	[mɪok]	[mɪlk]
	MIDDLE	[mɪdo]	[mɪdl]
EE /ʔ/ = RP /t/	FOOTBALL	[fʊʔbaʊ]	[fʊtbəl]
	BELT	[beoʔ]	[belt]
EE [tʃ] = RP [tj]	TUESDAY	[tʃuzdeɪ]	[tjuzdeɪ]
EE [dʒ] = RP [dj]	REDUCE	[rɪdʒʊs]	[rɪdjʊs]

Note. Adapted from Wells, J. C. (1994). Transcribing Estuary English: A Discussion Document. *Speech Hearing and Language*:

*UCL Work in Progress*, 8, 259–267. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/transcree.pdf>



authors classify this as an exclusively Cockney feature (Mompean, 2007; Wells, 1997), others suggest that it has become a prominent feature of EE (Coggle 1998-1999; Przedlacka, 2002; Ryfa, 2003).

A diphthong shift, as explained in Table 2, has also been classified as an Estuary English feature. While this shift never occurs in RP it is very strong in Cockney, and in EE, it is used in a weaker form (Ryfa, 2003; Wells, 1994).

Table 2

*Diphthong Shifts in Estuary English*

Sample word	RP diphthong	EE diphthong
FACE	[eɪ]	[aɪ]
PRICE	[aɪ]	[aɪ]
GOAT	[əʊ]	[ʌʊ]

A phonemic feature known as the GOAT allophony has also been recognised as an EE feature. Before a /t/ or its reflex /o/, there is a phonemic split resulting in the [əʊ] sound in [gəʊt] becoming [gʊʊt]. Other examples such as row [rʌʊ] and roll [rʊʊ] have been noted (Maidment, 1994).

There are also many lexical features specific to EE as suggested by Wells (1994). The participle or gerund -ing ending can be pronounced [ɪn] or [ɪŋ]. The suffix -thing is pronounced [θɪŋk] and not [θɪŋ]. In EE, the /n/ sound replaces the standard RP /nt/ in words like 'twenty' [twɛni] and 'plenty' [plɛni]. For words such as 'want' and 'went', when they precede a vowel, they are often reduced to [wɒnɪd] (wanted) and [wɛnæʊ?] (went out). Other words with the -nt combination, such as 'winter', [wɪntə] are not usually reduced. In RP, where a /n/ is usually used as in 'station' [steɪʃn], in EE, this becomes [steɪʃən] with an [ən] sound at the end of the word.

**Differences in How They Are Used**

As David Crystal (1995) suggests, there are many pragmatic differences between EE and RP. Tag questions in RP tend to be used for confirmation of the statement. For example, "It's a beautiful day, isn't it?" In EE however, question tags tend to be confrontational: "I

said I was going, didn't I." Negative forms of verbs are used differently as well. In RP, one would say, "I have never done it. No, I haven't" whereas the EE speaker would say, "I never did. No, I never." However, because the double negative is a distinctive Cockney feature, Crystal (1995, p. 194) suggests the double negative form is often not used because of its uneducated connotations.

The adverbial ending -ly is often omitted in EE: "You're turning it too slow" or "They are talking very quiet." In RP of course, these endings are never omitted. There is also a generalization of the singular third person and the past tense of was. Compared to the RP, "So I got out of the car..." the EE speaker would say, "So I gets out of the car..." Speakers of RP would say, "We were walking down the road" whereas in EE, "We was walking down the road..." is standard. EE speakers also tend to stress the prepositions in sentences such as the following. "I looked out the window" or "I got off of the bench." (Crystal, 1995 p. 327). David Rosewarne (1994) suggests this stress pattern often causes communication problems. Take the sentence, "This bank has been around for years." With an RP stress pattern on the word years, the meaning is clear. With the EE stress on the word for, as in "This bank has been around for years," the listener may interpret for as four causing some confusion.

Traditional British words are often used in a different context in Estuary English. "Cheers" is used not only as a greeting, but also as a way to say thank you or goodbye. The word 'mate' is used more often than in RP. The use of the word 'basically' has been extended and used as a gap-filler. The vocabulary of EE has also adopted many Americanisms as suggested by both Rosewarne (1994) and Ryfa (2003). In RP, speakers would say, "Here you are," whereas in EE, they say, "There you go." Instead of the RP "The phone is engaged," EE speakers say, "The phone is busy." The RP speaker would say "correct" but the EE speaker is "right." These are just a few examples of the

way that EE is becoming more American than its counterpart.

### **The Future of EE as a Standard**

While Estuary English is quite popular among the English, what about the prospect of it becoming the variety of Standard English that can be taught around the world to replace RP as Rosewarne (1994) suggests? As Rosewarne (2009) and Crystal (2010) state, EE is spreading rapidly, more people in England are using EE than RP, and EE is being used more and more in British business environments (Scott, 1995), wouldn't it be reasonable to teach that as the new British standard? Trudgill (2002) suggests that teaching 24-year-old ESL learners to sound like 24-year-old English youth makes more sense than teaching them to sound like 94-year-old aristocrats. The use of RP as the standard of TEFL has been questioned "because of its many homophones and the neutralisation of unstressed vowels" (Parsons, 1998, p. 77), and due to feelings of hostility because of its upper-class origins (Mompean, 2007). In addition, as of March 2013, the TOEFL Internet Based Test has incorporated other native-speaker accents into the listening assessment (Educational Testing Service, 2013). Accents from Australia, New Zealand and the United Kingdom are now being used in addition to the traditional North American accent. Exposure to these kinds of accents, including EE, is important in order for the students to be able to prepare for the TOEFL test and for situations in which they may encounter these native accents while studying or traveling abroad.

The question is whether EE is acceptable as a new standard to teach. Rosewarne (1996) has suggested that some of the phonological features of EE are similar to typical pronunciation features of non-native speakers. However, as Parsons (1998) suggests, an important factor of any standard of English is intelligibility. If the standard of English is not understood by second or foreign language learners, then it may not be appropriate for foreign language teaching environments. Studies have been done in Singapore to test EE and its acceptance as the new standard of English education (Chia & Brown, 2002;

Deterding, 2005). Other studies have examined students' attitudes towards varieties of English including EE (Blackmore, 2010).

### **Estuary English in ESL/EFL Environments**

In the Chia and Brown study (2002), RP, EE and Singapore English were compared to determine which variety was the most appealing for seventeen undergraduate students in a phonetics course at the National Institute of Education in Singapore. Students were asked to listen to a 1 minute 30 second long recording by six speakers: two RP, two EE and two Singapore English. The students were asked to rank the speakers qualitatively on various characteristics included under three broad categories of competence, personal integrity and social attractiveness. RP was ranked the highest in terms of sounding refined and educated, intelligibility and appropriateness. EE on the other hand, ranked the lowest for these factors but ranked highly in friendliness, interest and sincerity. The native Singapore English ranked between RP and EE. For these students, EE was not as appealing as RP for the standard of English they wish to speak.

In another study, also at the National Institute of Education in Singapore, in part one, six Chinese undergraduate college students were asked to orthographically transcribe interviews by RP and EE speakers (Deterding, 2005). All the students were able to correctly transcribe the speech of the RP speaker with the exception of a few place names. In the transcription of the EE speech however, as well as incorrectly transcribing place names, many other difficulties were seen. Specifically, the medial glottal stops in 'Nottingham City' were transcribed as 'not limousine' by one student and 'that you'll never see' by another. Many students couldn't transcribe that part of the speech at all. Other features, such as the EE tendency to pronounce 'good' as [gid] and 'looked' as [lɪkt], also caused problems and suggest that EE is less intelligible than RP.

In the second part of the study, 12 undergraduate students of Chinese, Indian or Malay decent were asked to listen to 40-second extracts of speeches in EE and

orthographically transcribe the speech. One student transcribed 'three nights' as 'free nights' indicating the difficulty in understanding the EE speaker with Cockney traits. When the students were asked what they thought of EE, they suggested that it sounded lazy as if the speaker wasn't making a conscious effort to pronounce his words properly. Another student said that the speaker seemed to be slurring. These comments reflect that EE is not appealing as a Standard English to be learned by non-native speakers. The author of this study does suggest that exposing non-native students to varieties such as EE is invaluable as there are very few native speakers of English who actually sound like those in the textbooks (Deterding, 2005). Mompean (2007) supports this claim saying that EFL students may have difficulty understanding native speakers unless they are exposed to many varieties of English.

In contrast, in a study done to determine Swedish students' attitudes towards three varieties of English (Australian English, Estuary English and Northern England English), three classes of upper secondary students (approximately 70 students) were asked to listen to recordings of four native-English speakers (speaking Melbourne Australian, EE, Northern England, Brisbane Australian) reading excerpts from Harry Potter (Blackmore, 2010). Results showed that the students thought that the Estuary English accent was the most pleasant to listen to and had the most authority. These results mirror the attitudes of the research subjects in the Chia and Brown study suggesting that Estuary English is a friendly form of English. However, both the Chia and Brown and Deterding studies suggest that EE is not as intelligible as RP. Parsons (1998) suggests that intelligibility is based upon the amount of exposure. Because RP has been the standard of English as a second language in Singapore for many years, it was more easily understood by the research subjects. In the future, increasing ESL students' exposure to EE should result in more intelligibility.

## Conclusion

Overall, due to its lexical, phonological and discursual differences, EE appears to be a different variety of English than RP. Many people in England speak EE and it is rapidly spreading throughout the country. It is also expanding to other countries through tourists and language teachers. Although it has been shown as difficult for ESL students to comprehend, this may be due to a lack of exposure. As ESL students around the globe are exposed to EE by speaking with native speakers and in language testing, they will become used to it and their understanding of its phonetic nuances will increase. Although EE has phonetic and grammatical differences that may hinder its promotion to a standard that should be taught, it is an interesting, valuable variety of English that is retaining popularity and growing. As further research is done, it will be interesting to see how far the EE phenomenon goes and whether it will become a lingua franca for ESL or EFL students.

## Notes

1. An example of Estuary English can be heard at <http://www.lowlands-l.net/anniversary/estuary.php>
2. An example of RP (General British English) can be heard at <http://www.lowlands-l.net/anniversary/english-england.php>
3. All phonetic symbols are from the International Phonetic Alphabet. For examples, please refer to <http://www.antimoon.com/how/pronunc-soundsipa.htm>.

## References Cited

- Blackmore, M. (2010). *Corny or cool. Swedish teenagers' attitudes towards Australian and British English accents* (Unpublished doctoral dissertation, University of Gävle. Gävle, Sweden). Retrieved from <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:318020/FULLTEXT01.pdf>

- Bonness, D. J. (2011). *Estuary English in Northampton? Phonological variation and change in Northampton English* (Unpublished master's thesis, University of Bergen). Retrieved from <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5333/82629706.pdf?sequence=1>
- Burridge, K. & Mulder, J. (1998). *English in Australia and New Zealand*. Melbourne: Oxford University Press.
- Chia, B. P., & Brown, A. (2002). Singaporeans' reactions to Estuary English. *English Today*, 18(02), 33–38.
- Coggle, P. (1998-1999). Estuary English FAQs. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/estufaqs.htm>
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). Language developments in British English. In M. Higgins, C. Smith and J. Storey (Eds.), *The Cambridge companion to modern British culture* (pp. 26–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deterding, D. (2005). Listening to estuary English in Singapore. *TESOL Quarterly*, 39(3), 425–440.
- Educational Testing Service, Inc. (2013). TOEFL iBT test contents. Retrieved June 15, 2013, from <http://www.ets.org/toefl/ibt/about/content>
- Kerswill, P. (2001). Mobility, meritocracy and dialect levelling: The fading (and phasing) out of Received Pronunciation. In *British studies in the new millennium: The challenge of the grassroots* (pp. 45–58) Tartu: University of Tartu. Retrieved from <http://www.lancs.ac.uk/fss/linguistics/staff/kerswill/pkpubs/Kerswill2001MobilityMeritocracyRP.pdf>
- Maidment, J. A. (1994). Estuary English: Hybrid or hype? Paper presented at the 4th New Zealand Conference on Language & Society. Lincoln University, Christchurch, NZ. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/maidment-sil.htm>
- Mompean, J. A. (2007). Estuary English: Revisiting the debate on its status as a new accent of English and potential EFL pronunciation model. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 16, 1-13.
- Parsons, G. (1998). *From "RP" to "Estuary English": The concept 'received' and the debate about British pronunciation standards* (Unpublished doctoral dissertation, University of Hamburg, Hamburg, Germany). Retrieved from [http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/parsons\\_ma.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/parsons_ma.pdf)
- Rosewarne, D. (1984, October 19). Estuary English: David Rosewarne describes a newly observed variety of English pronunciation. *The Times Educational Supplement* (8 pages). Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/maidment.pdf>
- Rosewarne, D. (1994). Estuary English: tomorrow's RP? *English Today*, 10(01), 3-8.
- Rosewarne, D. (1996). Estuary as a World Language. *Modern English Teacher*, 5(01), 13-17.
- Rosewarne, D. (2009). How Estuary English won the world over. *Times Educational Supplement*. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/estufaqs.htm>
- Ryfa, J. (2003). *Estuary English: A controversial issue* (Unpublished post-graduate diploma paper, Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland). Retrieved from <http://www.universalteacher.org.uk/lang/joanna-ryfa-estuary.pdf>
- Scott, J. C. (1995). The rising tide of Estuary English: The changing nature of oral British business communication. *Business Communication Quarterly*, 58(2), 40–46.
- Trudgill, P. (2002). *Sociolinguistic variation and change*. Baltimore, MD: Georgetown University Press.

Wells, J. C. (1994). Transcribing Estuary English: A discussion document. *Speech Hearing and Language: UCL Work in Progress*, 8, 259–267. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/transcree.pdf>

Wells, J. C. (1997) What is Estuary English? *English Teaching Professional*, 3, 46–47. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/whatis.htm>

**About the author: Jenny L. Numadate** is Canadian and has been living in Japan since 1994. After receiving a B.Sc. from the University of Waterloo, she received her Masters of Arts in Applied Linguistics focusing on Second Language Acquisition and Bilingualism. She is currently working as an Assistant Professor at Ibaraki Christian University. She also works as an editor and translator.

# Unfair Advantage: Insight into Attitudes towards Diversity at an English Conversation Competition in Japan

Scott Stillar and James York

University of Tsukuba, Tokyo Denki University

**Abstract:** This paper analyzes the attitudes towards the inclusion of students from diverse ethnic and cultural backgrounds in a local English speaking competition. The information was procured via a questionnaire answered by student participants and English teachers in order to better understand the resentment towards diversity. This paper concludes with analysis and suggestions regarding improvements to the competition and the inclusion of all students, regardless of their background.

## Introduction

In 1999 Japan's Ibaraki Prefectural Board of Education implemented the Interactive English Forum, a new approach towards English speech contests for local junior and senior high schools which take the form of a conversation competition instead of the traditional speech contest, where students simply recite monologues. Its intention is to promote communicative English usage by having students freely discuss topics in groups in front of a panel of native speaker judges. While some agree that the contest succeeds in shifting the focus of the participating students' language learning toward communicative skills, disagreements have arisen concerning the fairness of inclusion of students from diverse backgrounds, as some have expressed discontent due to the assumption that they have an unfair advantage due to their backgrounds and thus compromise the legitimacy of the event.

In this article, we primarily intend to add to provide insight into attitudes towards diversity and multiculturalism of Japanese English language learners by analyzing the opinions of the participants and the teachers involved in the competition. In addition, we shall attempt to provide recommendations concerning possible changes to this kind of event in order to promote greater equality

Stillar, S., & York, J. (2013). Unfair advantage: Insight into attitudes towards diversity at an English conversation competition in Japan. *OTB Forum*, 6(1), 14-21.

without exclusion of any student based on their ethnic and/or cultural background.

## Background

### *Diversity in Japan*

Diversity in Japan has long been a contentious subject due to the popular assumption that Japan is a nation comprised of only one ethnicity and one culture (Uchida, Noda, Sado, & Ishiyama, 1994). To the present day, the idea of Japanese homogeneity continues to be used as a unifying ideology and source of national pride (Noguchi, 2001). However, despite the common assumptions, Japan always has had its fair share of diversity. In fact, According to Noguchi (2001), it is a sense of cultural superiority that has been used as justification for the assimilation of other ethnic and cultural groups in Japan as a means to erase their existence in order to maintain the myth of homogeneity (Weiner, 2009). Historically, people such as the Ainu, native to the northern island of Hokkaidō, and the Okinawan Ryūkyū, have existed for as long as Japan as a civilization has been in existence. In addition to its native minority groups, Japan also has a long history of accepting immigrants from other Asian nations, especially China and Korea.

### *Multiculturalism in the Present*

It is difficult to estimate the number of ethnic minorities in Japan due to the fact that neither governmental nor sociological surveys include ethnicity as a measurement (Lie, 2001), however there is a relatively large population of resident foreigners of East

Asian descent (Fukuoka, 2000; Hicks, 1997; Maher, 1995) and South American immigrants of Japanese descent (Hirataka, Hoishi, & Kato, 2001), who exist in Japanese society unbeknownst to the general populace and oftentimes do their best to keep their heritage secret in order to avoid possible discrimination. In addition to this there exist immigrants of non-Asian descent, who despite having Japanese citizenship, oftentimes face limited social access solely due to their ethnic and/or culture background (Mannari & Befu, 1991).

### **Interactive English Forum History and Rules Regarding Diversity**

The Interactive English Forum was initiated in 1998 by the Ibaraki Prefectural Board of Education as an alternative to the traditional speech contest format which has been present in all areas of Japan since 1982. The format was first introduced by the then Supervisor of Education, Mr. Tanabe Kazuo, who decided to change the contest to a conversational format in order to promote communicative skills, rather than simple speech memorization and recitation. The contest has since been held annually and has become a rather well known event across Ibaraki prefecture and is, as far as the authors know, unique amongst other official English language speaking contests both inside and outside of Japan due to its focus on non-scripted conversation.

The judging of the contest is done by local assistant language teachers (ALTs), of whom the vast majority are young, white, native English speaking, North American or British nationals (Kubota, 2002) who work for either the Board of Education directly or a human resources placement agency contracted by the Board of Education. As a countermeasure to biased or dishonest judging, ALTs judge only contests from schools other than their own. The ALTs judge the students based on their ability to express themselves, attitude, and the naturalness of their communication. The participants are then judged using a ten-point scoring system. Upon completion of a round, score sheets are collected and the final scores for each student are tallied. The two highest scoring participants are declared the winners

and thus move on to the next round at a later date and different venue.

In addition, the rules of the contest currently state that any student who has lived in a foreign country for longer than one year is not allowed to participate, regardless of language instruction experience. These rules do not however exclude English bilingual students who have lived in Japan their entire lives. Also, despite these rules, every year students from diverse backgrounds are, in comparison with their relative percentage of the general population, disproportionately represented.

### **The Study**

A total of 12 junior high school students aged 14 and 15 years (second and third grade level) participated in this study. The participants in this study were from three of four junior high schools that entered students in the 2010 Interactive English Forum held in Moriya, Ibaraki, in August, 2010. In addition to the student participants in this study, a total of six teachers were also interviewed in order to better understand what factors teachers look for when choosing students to participate, as well as to gather opinions on how the contest can be improved.

One issue that we hope to address in this study, based on our own experience as judges of the contest, is that the participants who appear to have the most success appear to be English bilingual ethnic minorities. Considering this factor, we included three questions to measure the students' amount of extracurricular exposure to English, which we expected would be important for understanding their motivation to learn English. These questions were designed to reveal the ethnicity of participants, to measure how much time they had spent living in a foreign country, and to gather information on any other places where they may be exposed to English outside of school.

The questionnaire was originally written in English and then translated into Japanese with the help of a native Japanese teacher to ensure that the questions were accurately translated before being given to the participants.

## Results

### *Participants Exposure to English*

Based on the results to questions 4-6 of the questionnaire, we found that two of the 12 students were from multiethnic families with one native English speaking parent and one native Japanese speaking parent at home (Participant 3), and one of Chinese and Japanese decent (Participant 1). Teachers responsible for choosing participants also confirmed their ethnicity. All other participants spoke only Japanese at home, being of Japanese descent.

Regarding the amount of time participants have spent overseas, we found that two individuals had experience living overseas (Table 1 provides more details). Surprisingly, Participant 3 had not spent longer than a month living in the United Kingdom, but in further, non-recorded observations, we discovered that this participant regularly traveled to the United Kingdom to visit relatives during the summer and winter school holidays.

Table 1. *Participants' Overseas Experience*

Participant number	Time spent overseas
1	60 months
2,3,4,5,6,8,9	12 months
7,10,11,12	None

Participant 1 has spent the most time living abroad, a total of five years. The current rules of the contest state that any student that has lived overseas for longer than one year may not enter the contest, which meant that Participant 1 was unable to continue to the next round of competition. This raises the question: As this student would be ineligible to advance to the regional tournament, why was the student selected to participate? A possible reason could be that no other student volunteered to participate in the contest, or

Table 2. *Students' Extracurricular English Study Habits*

Extracurricular English speaking activity	# of students
At English conversation school	5
At non-specific cram school	1
With friends	1
On the Internet (using Skype)	1
With family members	1

that the teacher in charge of selection was simply unaware of the rule.

Data from the questionnaire also confirmed that the majority of the participants study English as part of their extracurricular activities (Table 2). The most popular activity was attending an English conversation school, with 5 out of 12 students using this avenue to improve their English ability. One other student noted that she studied English, presumably alongside other subjects such as math and science, as part of her study routine at a generic cram school.

Regarding the other extracurricular English activities, Participant 3 wrote that she practices speaking English with her native family members, which could imply that this participant is bilingual. Indeed, having personally viewed this student's speaking ability in the Interactive English Forum and in unrecorded informal conversation, we can confirm that she is a bilingual English-Japanese student of mixed ethnic descent.

Participant 8 noted that she speaks English on the Internet using Skype. Unfortunately, we have no additional data on this point, but we believe that this participant may take part in online English conversation lessons.

In addition to the nine students who do study English outside of school three students reported that they do not participate in any extracurricular English activities, including Participant 12, the same student who also indicated that she was motivated to continue studying English as a result of participating in the Interactive English Forum.

### *Selecting Participants*

In general, the teachers appeared to agree that potential participants had a higher motivation to study English in and outside of class. Teacher 3 stated, "Students who volunteer ... have more motivation to study ... and have a greater ability to express their thoughts in English." Additionally, the personality and general social skills of students influences teachers' decision when choosing potential participants: "I also look for a certain level of sociability because, at the end of the day, the interactive forum is about



communication, and if the student either talks over people or doesn't speak up, then they are not going to do so well" (Teacher 2).

Conversely, some felt that the students chosen to participate had little to do with motivation or personality and more with teacher ego, as expressed by Teacher 1:

Due to a bizarre sense of competition between the foreign teachers who train the kids, some teachers choose unenthusiastic students solely based on their English conversation ability in order to win, oftentimes these are students who were educated abroad or have native English speaking parents.

### ***Student Ethno-Linguistic Background***

One of the more controversial aspects of the contest is the rule regarding inclusion of students from various English-speaking backgrounds. As stated above, students who have lived abroad in an English speaking culture for more than one year are not allowed to advance beyond the local contests. Despite this rule, it is not uncommon for teachers to select students who speak English at home with at least one of their parents. When asked whether a student's background affected their decision to select a participant, the teachers gave mixed responses. Teacher 2 was against rules regarding student background, commenting, "There is a lot of pressure to put such students forward. At the same time, however, being of mixed descent does not guarantee that a student's English will be any better than one who is not, so these things really need to be evaluated on a case-by-case basis." Other teachers advocated for less restrictive rules. Teacher 6 agreed with the rules due to their desire to choose students whom they feel "could benefit from the experience." Finally, Teacher 1 critiqued the entire selection process:

The problem is that teachers put their ego first and force students to participate. In my school, the mixed-descent students had an uphill battle for acceptance due to their race and wanted nothing to do with the contest, as it would have emphasized that they are 'different'. Seeing the other teachers force their non-Japanese students to stand out even more made me upset.

### ***Positive Aspects of the Context***

Teachers felt that the contest succeeded in several areas, namely, instilling confidence, enthusiasm and a sense of importance regarding communicative competence in the participants. Teacher 2 detailed this in the following response:

It's a real chance for the students to use English with one another. While of course the ultimate goal is to speak with native speakers, having the forum involving Japanese students can give them the confidence to try speaking with native speakers later in life.

Teacher 6 agreed, stating, "It's good to see the progression and enthusiasm for English among the students." Lastly, Teacher 1 claimed, "The Interactive English Forum, with all its faults, does at least succeed in promoting English as a living means of communication, not just another school subject like math or history."

### ***Suggested Improvements***

In general the teachers felt that there were several areas that could be improved, particularly the judging system, participation criteria, and the abnormal circumstances of conversation. Teacher 2 felt that the judging system should include harsher penalties in three areas: "monopolizing the conversation, shutting other students out by not letting them participate (e.g., choosing topics they will clearly not have an interest in or knowledge of), and not participating enough." Conversely, Teacher 5 advocated for more leniency regarding student-speaking time, stating "the 5-minute time limit combined with the 'Don't Hog the Conversation' clause creates a situation where many competitors just volley the conversation after giving a minimal answer." Teacher 2 also echoed the sentiments discussed above regarding issues surrounding student background by stating:

The rules specifically forbid students from participating if they have lived in an English-speaking country for a length of time and attended school that was taught primarily in English, while admitting students who have a parent who speaks fluent English. Clearly, the latter can have a

tremendous advantage over the former, yet the former is shut out of the contest.

Teacher 6 expressed concern about the stress put on the students due to the unnatural circumstances of the situation: “Sitting kids up on a stage and getting them to talk isn’t a very natural setting. I think setting them some activities to do which involve English conversation, and monitoring them would be more natural and put less stress on the kids.”

## Discussion

### *Participants’ Ethnicity*

The rules of the contest currently state that any student who has lived in a foreign (read: English speaking) country for longer than one year is not allowed to participate, regardless of language instruction experience. These rules do not, however, exclude English bilingual students who have lived in Japan their entire lives. In addition, despite these rules, every year students from diverse backgrounds are, in comparison with their percentage of the general population, disproportionately represented. This being so, in our experience attending the contest, we have noticed a faint yet noticeable sense of resentment towards participants of diverse backgrounds. Such attitudes are illustrated below in a blog entry from a girl who participated in the Interactive English Forum prefectural final:

There were a lot of *halfs* [biracial] and *gaijin* [pejorative term for foreigner] ... There were just so many *gaijin* faces there, I thought I was in the wrong place! Of course they dominated all the awards. (Tomu, 2010)

As one may be able to gather from the above, xenophobic sentiments are present among even Japanese junior high school students. This being so, some feel that the inclusion of diverse students itself is a contentious aspect of the contest. For example, in our teachers’ survey, the sole Japanese teacher who participated echoed these sentiments by saying, “The Interactive English Forum is for native speakers of Japanese and as such feel that it is inappropriate to have returnee students or students who use English everyday... participate” (Teacher 4). Therefore, it appears

that while the Interactive English Forum is, on the surface, celebrating diversity through foreign language education, it highlights some of the issues that still remain in the struggle for greater acceptance of ethnically diverse individuals within the Japanese national identity.

### *Positive Aspects*

Despite some of the problems inherent to implementing a contest such as the Interactive English Forum, it succeeds in several important ways. Primarily, this type of contest is a unique way to highlight the importance of communicative competence in L2 learning. Although the contest itself may be a stressful affair, the practice and training before the event certainly provide students with a significant increase in opportunities to improve their communicative language skills. In addition, as evidenced by the student responses, the contest encourages students to put aside their fears and communicate with native English speakers, something that may improve their attitude toward individuals from diverse backgrounds, and their English language skills in general.

A more important way in which a contest such as the Interactive English Forum succeeds is the attention it brings to foreign language education within the community. The event we observed was held at a public banquet hall and was attended by a variety of local press and public officials, including the city mayor. Upon completion of the contest, results and quotations from the winning participants were printed in the local newspaper. As researchers with a long history in Japan, we felt it was rare, yet overwhelmingly positive, to see foreign language education receive treatment similar to scholastic sports in the media.

### *Final Considerations*

Referring to the teachers’ responses to the online questionnaire, we feel that one aspect of the contest that could be improved is the environment in which the conversation takes place. It is not difficult to imagine that even for native speakers of English, being given a random topic and having one’s speech judged in front of an audience could be a taxing proposition. Needless to say, for young

second-language learners this situation may increase what Krashen (1981) refers to as the affective filter, as well as discourage student participation due to fear of failure or intimidation at the daunting nature of such a task. Accordingly, we feel that a more natural and stress-free environment for conversation may improve both the level of English used as well as student enjoyment of the contest. One way this may be achieved is by creating task-based activities, with closed goals and pre-determined outcomes, for participants to complete in English. Participants could then be judged on their ability to complete tasks as teams while using English. This approach would promote intragroup cooperation rather than individual competition, as well as eliminate judging issues regarding specific details of how well any specific participant performed.

Finally, with regards to concerns about the inclusion of students from diverse backgrounds, there are two challenges which we feel should be considered. Firstly, teachers may want to take greater care in student selection. As one of the teachers mentioned previously, some students from diverse backgrounds, despite having a high level of English proficiency, might not feel comfortable participating in such a contest out of a fear that doing so would highlight their differences from their peers. Therefore, we suggest that teachers primarily select students who express interest in competing because such students may receive the most positive experience from being a participant in the contest. The second challenge lies in creating a rule set that promotes fair competition while not excluding any individual on the basis of their ethnic, cultural, or linguistic origins. One possible approach to achieving this would be creating tiers separated by English skill or experience level. This would allow both students who have lived abroad, speak English at home, and take extracurricular English conversation classes to compete in their own category while also allowing lower-level students to benefit from the experience without worries about having to engage in what they perceive to be unfair competition.

## References Cited

- Anderson, F. (1993). The enigma of the college classroom: Nails that don't stick up. In P. Wadden (Ed.), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*. New York: Oxford University Press, 101-110.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Central Intelligence Agency. (2013). *The World Factbook: Japan*. Updated March 7, 2008, Retrieved November 7, 2013, from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ja.html>
- Cutrone, P. (2001) Learner attitudes towards EFL teachers in an English conversation school in Japan. *The Language Teacher*, 24(1), 21-24.
- Doyon, P. (2000). Shyness in the EFL class: Why it is a problem, what it is, what causes it, and what to do about it. *The Language Teacher* 24(1), 11-16.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eiken Times. (2008). Our region's stance on English education (Ibaraki edition) [Online]. Retrieved January 27, 2011 from <http://www.eiken.or.jp/eikentimes/chiiki/20080101.html>
- Ellis, R. (1991). Communicative competence and the Japanese learner. *JALT Journal*, 13, 103-127.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal*, 52(4), 605-628.
- Fukuoka, Y. (2000). *Lives of young Koreans in Japan*. Melbourne, Australia: Trans Pacific Press
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Baltimore, MD: Edward Arnold.

- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (pp. 1-19). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Greer, D. (2000). "The eyes of Hito". A Japanese cultural monitor of behaviour in the communicative language classroom. *JALT Journal*, 22(1), 183-195.
- Hicks, G. (1997). *Japan's hidden apartheid: The Korean minority and the Japanese*. Aldershot, England: Ashgate.
- Hirataka, F., Hoishi, A., & Kato, Y. (2001). On the language environment of Brazilian immigrants in Fujisawa city. In M. G. Noguchi & S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 164-183). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 26, 125-132.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? *JALT Journal*, 25(1), 86-100.
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23(1), 47-68.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Kubota, R. (2002). Impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching*. (pp 13-28). London: Routledge.
- Lie, J. (2001) *Multi-ethnic Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Long, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. In G. M. Jacobs (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses* (pp. 148-169). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Maher, John C. (1995). The Kakyō: Chinese in Japan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16(1-2), 125-138.
- Mannari, H., & Befu, H. (1991). Inside and out. In B. Finkelstien, A. E. Imamura, & J. J. Tobin (Eds.), *Transcending stereotypes: Discovering Japanese culture and education* (pp. 32-39). Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Noguchi, M. G. (2001). The crumbling of a myth. In M. G. Noguchi & S. Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism* (pp. 1-23). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P.J. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidelhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.,
- Tomu. (2010, August 23). Interactive Forum Prefectural Tournament [Web log message]. Retrieved from January 20, 2011 from <http://otoso72.blog93.fc2.com/blog-entry-208.html>
- Uchida, M., Noda, Y., Sado, K., & Ishiyama, N. (1994). The Ainu: Oppression and power of Japanese political authority. In J. C., Maher (Ed.), *Working papers in Japan studies* (pp. 44-54). Tōkyō: Tōkyō International Christian University.
- Weiner, M. (Ed.). (2009). *Japan's minorities: The illusion of homogeneity* (Vol. 38). Taylor & Francis.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in L2: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.

Yashima, T. (2000). L2 use anxiety and willingness for intercultural interaction, *Kansai University Audio-visual Education*, 23, 1-15.

**About the authors:** **Scott Stillar** is currently an assistant professor of foreign languages and cultures at the University of Tsukuba. His research interests include ethnic studies, sociolinguistics and multicultural education.

**James York** has taught a wide range of ages from kindergarten to university students in Japan and is currently employed at Tokyo Denki University as a full-time English lecturer. He is committed to performing classroom-based research, where his research interests include CALL and using games in the EFL classroom.

*Special Section:  
Rückblick auf das  
Lektorenfachseminar 2013*



## Mehr als Sprache –

### Kompetenzen vermitteln im DaF-Unterricht in Japan

Elke Hayashi-Mähner

Sophia Universität

*Editors' note:* We are obliged to Dr. Elke Hayashi for this issue's special section, *Rückblick auf das Lektorenfach-seminar 2013*, which presents papers from a teacher training seminar held in Kyōto in February, 2013 (funded by the German Academic Exchange Agency DAAD).

Das *Lektorenfachseminar*, ein Fortbildungsseminar für Deutschlektoren in Japan, fand vom 8. bis 11. Februar 2013 in Kyōto statt. Tagungsunterkunft war das *Coop-In*, eine sehr benutzerfreundliche Tagungsstätte, die auch vom Linguisten-Seminar der Japanischen Gesellschaft für Germanistik schon häufiger in Anspruch genommen wurde. Auf Wunsch stehen bei rechtzeitiger Anmeldung allen 20 Teilnehmern Einzelzimmer zur Verfügung. Ein Tatamiraum steht nach getaner Arbeit als Gesellschaftsraum zur Verfügung und wurde von Teilnehmerseite gern angenommen. Das Essen wurde zum Teil in Gruppen in umliegenden Restaurants eingenommen, zum überwiegenden Teil jedoch im Restaurant im Erdgeschoss.

Auch wenn die Anlage selbst nicht inmitten der grünen Natur angesiedelt ist, so sind von dort aus kleinere Spaziergänge zur mentalen Erholung möglich, so wie Schaufensterbummel in den umliegenden japanischen Boutiquen, die nicht nur Kleidung, sondern auch Japanpapier und andere landestypische handwerkliche Arbeiten feilbieten.

Das Lektorenfachseminar 2013 weist aus organisatorischer Sicht mehrere Besonderheiten auf. Zum einen ist es das erste, das statt einer fortlaufenden Nummer nur die Jahreszahl im Namen trägt. Dafür wurde der Wunsch geäußert, dieses Seminar solle nicht mehr nur alle 4-5 Jahre durchgeführt werden, sondern etwas häufiger. Das DAAD-Büro Tokyo hatte nur wenige Wochen vor Beginn

der entscheidenden Planungsphase des Lektorenfachseminars nach der verheerenden Tsunami-Katastrophe in der Tohoku-Region und den Kernkraftwerk-Explosionen von Fukushima, die den Meltdown bewirkten, endlich die erfreuliche Mitteilung zu machen, wieder einen Lektor aus Deutschland für das Büro in Tokyo erwärmen zu können. Und so verband sich für Dr. Wieland Eins seine neue Arbeit im DAAD-Büro Tokyo mit der Durchführung des Lektorenfachseminars 2013. Wie seine Vorgängerinnen ist er seither mit der Arbeit im DAAD-Büro Tokyo und parallel dazu mit der damit verbundenen befristeten Stelle an der Keio-Universität betraut. Die Kollegen, zu denen sich Dr. Wieland Eins nun kraft seines Amtes als Mitglied des Organisationskomitees gesellte, waren Ralph Degen, Dr. Elke Hayashi(-Mähner), Dr. Markus Rude, Dr. Anette Schilling, Dr. Gabriela Schmidt und Bertlinde Vögel.

Die ursprüngliche Idee, die sich mit diesem Lektorenfachseminar verband, war die Idee, nonverbales Verhalten und Stimmbildung konkret mit dem Unterrichtsgeschehen zu verbinden. Dies war im Vorfeld sehr intensiv diskutiert worden, die Idee als solche konnte sich letztendlich nur für eine AG durchsetzen. Im Endeffekt flossen die beantragten Gelder für die Fachdozentin aus Deutschland nicht, so dass ein Umdisponieren notwendig wurde und der Aspekt der Stimmbildung nur noch am Rande behandelt werden konnte.

Die AG2 *Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte*, in der schließlich das Thema Stimmbildung in Ansätzen mit erwähnt wurde, zeichnete ein großes Interesse ihrer Teilnehmer am AG-Thema insgesamt und die Bereicherung des AG-Geschehens durch die Teilnehmer mit

Hayashi- Mähner, E. (2013). Mehr als Sprache – Kompetenzen vermitteln im DaF-Unterricht in Japan. *OTB Forum*, 6(1), 23-25.

neuen themenbezogenen Ideen aus. Die Leiter der AG2, Markus Rude und Elke Hayashi, möchten sich an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich für die exzellente Vorbereitung, die nicht zuletzt in der Ausarbeitung interessanter Referate zum Ausdruck kam, und die durchweg harmonische Zusammenarbeit bedanken.

Auch allen anderen Mitwirkenden sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich gedankt.

Bedanken möchten wir uns auch beim DAAD, ohne dessen großzügige finanzielle Unterstützung das Seminar gar nicht zustande gekommen wäre, aber auch bei der Staatlichen Universität Nagoya, die mit der Teilfinanzierung des Gastreferenten der AG2 ebenfalls wesentlich mit zum guten Gelingen beigetragen hat.

Dennoch fehlten für eine eigenständige Publikation, wie sie bisher nach Lektorenfachseminaren üblich war, leider die finanziellen Mittel. So entschlossen sich AG1 und AG3 im Lektorenrundbrief Nr. 40 (<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief.php>) zu veröffentlichen, AG2 entschloss sich zu einer Publikation im OTB.

Mein persönlicher Dank gilt auch dem Editor des OTB, Jim Elwood, associate professor an der Meiji Universität in Tokyo, der mir gestattet hat, für diese Ausgabe als guest-editor mitzuwirken und natürlich meinem Kollegen Markus Rude, der die AG2 mitgeleitet und bis zuletzt auch an dieser zusammenfassenden Darstellung der AG2-Arbeit mitgewirkt hat. Darüber hinaus hat er dankenswerterweise den Kontakt zum OTB hergestellt.

Während des Seminars entstand die Idee zu einer interkulturellen Erlebnissammlung. Hierzu und zur Planung des nächsten Lektorenfachseminars, die bereits angelaufen ist, mehr am Ende der Beiträge.

### **Lektorenfachseminar 2013, Plenarbeiträge und -Workshops in chronologischer Reihenfolge des Seminarablaufs:**

1. Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten. Elke Hayashi (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

2. Nonverbalik durch Theaterspiele erfahren – ein Workshop mit Peter Gössner. Autor: Markus Rude (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

3. Interkulturelles Training – Ein Workshop mit Margit Krause-Ono (Beitrag in Lektorenrundbrief Nr. 40)

4. Grundlagen des Testens und Bewertens – Ein Workshop mit Sonja Zimmermann, Test-DaF Institut Deutschland (Beitrag in Lektorenrundbrief Nr. 40)

5. Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz. Peter Baron (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

### **Folgende AGs hatten sich für das Lefase 2013 zusammengefunden:**

AG1: Vermittlung von Lernstrategien vor dem Hintergrund der japanischen Testkultur (Überblick und Einzelbeiträge in Auswahl in Lektorenrundbrief Nr. 40). Leitung: Dr. Anette Schilling, Ralph Degen.

AG2: Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte (zu den Beiträgen bitte weiterscrollen). Leitung: Dr. Elke Hayashi, Assoc. Prof. Dr. Markus Rude.

AG3: Fremdheitserfahrung im Unterricht, im Alltag und im Studienaustausch (Überblick in Lektorenrundbrief Nr. 40). Leitung: Assoc. Prof. Dr. Maria Gabriela Schmidt, Bertlinde Vögel

### **Im Rahmen der AG2 gehaltene Referate: Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte:**

1. Gruppenpräsentationen im „kamishibai-Stil“. Morten HUNKE (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

2. Abbau von Sprechhemmungen im DaF-Unterricht durch Gesang, Vortrag und spontanes Sprechen. Markus RUDE (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

3. Unterrichtsverhalten interkulturell: Erwartungshaltung deutschsprachiger Lehrkräfte versus Enkulturation japanischer Studierender. Elke Hayashi-Mähner (Publikationen unter Doppelnamen, zum Beitrag bitte weiterscrollen)



4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im situativen Verhalten bei Japanern und Deutschen anhand von Sprachbeispielen und ihre Auswirkungen auf Stimmgestaltung und Körpersprache. Peter Gössner
5. Erwerb zusätzlicher Kompetenzen durch Präsentationen. Bettina Gildenhard

6. Proxemik oder: Räume und deren Nutzung. Wieland Eins
7. Ausflug in den nahegelegenen „Park“, unter anderem zwecks erster Gedanken bezüglich Stimmbildung. Elke Hayashi-Mähner (zum Beitrag bitte weiterscrollen)

# Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten

Elke Hayashi-Mähner

Sophia Universität

Wer in Japan unterrichtet, kennt eine solche Situation: Unter dem Test stehen ein paar Zeilen, eine kleine Zeichnung, gerichtet an die Lehrkraft, in dem bzw. mit der sich die Studierenden für ihre, in ihrer Selbsteinschätzung als unzureichend bezeichnete Lernleistung entschuldigen. In welcher Absicht wird eine solche Geste ausgeführt, in positiver oder negativer? Die Anzahl der Zeilen, die Wahl der Farbe, welche Intention wird damit gesendet?

Bereits das Erkennen solcher Sitten ist für Menschen, die nach westlich-demokratischen Maßstäben erzogen wurden, häufig erschwert, denn sie sind auf verbale Argumente sozialisiert. Und diese interkulturellen Unterschiede zwischen der japanischen und deutschen Enkulturation begünstigen die sogenannte *interkulturelle Blindheit*, die bei zu extremer Unterschiedlichkeit der Sitten das visuelle und akustische Wahrnehmungsvermögen negativ beeinträchtigt, im schlimmsten Fall vollständig blockiert. Selbst bei erfolgreichem Erkennen von Andersartigkeit richtet diese *interkulturelle Blindheit* Schaden an, denn sie bewirkt, dass das Wahrgenommene kognitiv nicht korrekt im Sinne der Senderintention eingeordnet werden kann. So freut sich die deutschsprachige Lehrkraft über eingangs erwähnte Zeichnungen, während die Motivation auf Seiten des japanischen Studierenden keineswegs der Wunsch Freude zu verbreiten ist, sondern das Anbringen von Kritik, um damit eine Verhaltensänderung herbeizuführen.

Die Voraussetzung für korrektes Einordnen sind somit fundierte Kenntnisse bezüglich der Kommunikationssitten in der Fremdsprache und der Enkulturation (Erziehung, Sozialisation im weitesten Sinne) in die sie eingebunden ist. In ihrer Dissertation hat die Verfasserin den Versuch

Hayashi-Mähner, E. (2013). Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten. *OTB Forum*, 6(1), 26-27.

unternommen, den Menschen japanischer so wie westlicher Enkulturation respektive, die Bereiche gegenseitiger Erkennens- und Verstehensdefizite in der zwischenmenschlichen Kommunikation aufzuzeigen, als da sind Blick-, Raumverhalten und Körperberührungen (Proxemik), Geschwindigkeit und Akkuratess, Zahlen- und Farbsymbolik, so wie das Anredeverhalten und Formen der Eigenkennzeichnung. Als Ursache der anhaltenden unadäquaten Fremdwahrnehmung wurde bereits die *interkulturelle Blindheit* erwähnt.

Deutschunterricht in Japan hat nun die Aufgabe, die deutsche Sprache zu vermitteln. Dies geschieht in der Regel didaktisch traditionell-modern, das heißt, unter Einbeziehung von landeskundlichen Aspekten, aber ohne explizite Berücksichtigung der im Deutschen üblichen Nonverbalik. Dies spiegelt sich auch in Lehrbüchern und Prüfungsfragen wider. Doch ist die deutsche Nonverbalik den – in der Regel – homogen japanischen Klassen, natürlich nicht bekannt. Andere Zählweise unter Zuhilfenahme der Finger, oder das Durchnummerieren ohne Auslassen symbolisch negativ behafteter Zahlen wie es in Japan mit der 4 und 9 häufig praktiziert wird, wird mit Interesse vermerkt. Wird hingegen der Bereich der Mimik thematisiert, wie es zum Beispiel das Lehrbuch Schritte International I anregt (wenn auch erst auf der allerletzten Seite), zieht eine Aufregung durch die Reihen der japanischen Studierenden, die nur der versteht, der über das Wissen verfügt, dass im Japanischen starke Gesichtsmimik zum Zeichen der Ausgrenzung des Gesprächspartners angewandt wird. Deshalb fallen auch die meisten Versuche der Nachahmung so schwach aus, dass ein Deutscher Schwierigkeiten hätte, ohne das Lehrbuch zu kennen, diese Veränderung in den Gesichtszügen überhaupt wahrzunehmen.

Damit wird die Herausforderung an die Fremdsprachenlehrkräfte ausgesprochen, die Fremdsprache schauspielerisch, unter Einbeziehung des gesamten Körpers, nicht

nur der Stimme, zu vermitteln. Interkulturell wünschenswert ist, das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer solchen Ganzkörper-Stimm- und Sprachvermittlung zu stärken. Im Verlaufe des Lesefasses kam es zu interkulturell ausgesprochen interessanten, wenn auch bedauerlichen Vorfällen, die die Notwendigkeit der interkulturellen Aufklärung in diesem Bereich verdeutlichten und die Hürden aufzeigten, die interkulturelle Blindheit verursachen kann. Ursächlich war offenbar die Tatsache, dass Nonverbalik in der deutschen Enkulturation gesamtgesellschaftlich in der japanischen Ausprägung unbekannt ist und damit die Motivation der Vortragenden von einigen Teilnehmern im negativen Bereich gesehen wurde, obwohl diese es sich zum Ziel gesetzt hatte, das gegenseitige interkulturelle Verständnis zu fördern. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sie von japanischer Seite bislang keinen Widerspruch erfahren hat. Auch Peter Gössner, der aufgrund seines Berufsumfeldes täglich Umgang mit dem japanischen nonverbalen Verhalten hat, bestätigte die Erkenntnisse der Referentin.

Die Forschungsergebnisse stützen sich auf die von der Universität Tübingen angenommene Dissertation der Vortragenden:

Elke Hayashi-Mähner: „*Ehrfürchtiges Staunen*“ - *Verbale, nonverbale, paralinguale Kommunikation und Rechtsdenken in der japanischen Enkulturation*. Bonn, Bier'sche Verlagsanstalt 2009. Aufgrund dieser war ihr 2009 der akademische Grad Dr. phil zuerkannt worden. Für den Vortrag wurde die Transferleistung auf den Fremdsprachenunterricht Deutsch erbracht. Wer eine Lektüre in Romanform vorzieht, dem sei zum nonverbalen Verhalten in Japan Rosina Iida *Japan-Trilogie*, Berlin 2011, Probus Verlag, empfohlen.

**Informationen zu der Autorin [About the author]:** Dr. Elke Hayashi-Mähner lehrt und forscht seit 2003 an der Sophia Universität Tokyo im Zentrum Sprachenausbildung und -forschung (gengo kyōiku kenkyū sentā), welches zum 1. April 2013 einen neuen Namen erhalten hat. Zuvor hieß es Zentrum zur Fremdsprachenausbildung für Hörer aller Fakultäten (ippan gaikokugo kyōoiku senta). Von 2006 bis 2012 war sie an der Sophia Univ. auch im Hauptfachbereich Abteilung für Deutsche Literatur tätig. Den Doppelnamen verwendet sie nur bei wissenschaftlichen Publikationen, sonst wie in Japan üblich, nur den Familiennamen, also Hayashi.

# Nonverbalik durch Theaterspiele erfahren: Ein Workshop mit Peter Gößner

**Markus Rude**

Staatliche Universität Nagoya

In Einführungskursen an Theaterschulen, aber auch in Managerkursen, werden häufig „Theaterspiele“ praktiziert. Diese Spiele, viele stammen von Keith Johnstone (laut Gößner dem derzeit weltbesten Theaterlehrer), dienen dem Bewusstwerden des nonverbalen Verhaltens des Kommunikationspartners, was normalerweise nicht geschieht: die Norm ist eher eine Fokussierung auf die Selbstwahrnehmung und/oder auf die verbalen Äußerungen des Partners zu Lasten der Wahrnehmung seiner Nonverbalik.

Es bedarf also zweierlei um die Aufmerksamkeit auf die Nonverbalik des anderen zu lenken: einerseits muss die Angst vor eigenen Fehlern genommen werden, denn dann entfällt der Zwang ständiger Selbstkontrolle und Ressourcen zur Konzentration auf andere werden frei. Andererseits muss verbale Kommunikation reduziert werden, denn dann wird verstärkt – oder nur noch – nonverbal kommuniziert.

Im Workshop, der auch dem Kennenlernen dienen sollte, wurden etliche Spiele durchgeführt; zwei davon werden hier beispielhaft erklärt, eines nimmt die Angst vor Fehlern, das andere schult die Wahrnehmung von Nonverbalik.

Das *Sipp-Sapp-Spiel* ist so konzipiert, dass Mitspieler(innen) zwangsläufig Fehler begehen:

- Alle Mitspieler(innen) stehen im Kreis.
- Eine(r) beginnt, deutet zum Nächststehenden (im Uhrzeigersinn) und ruft gleichzeitig „sipp!“.
- Der/die Angesprochene deutet nun in gleicher Richtung (im Uhrzeigersinn) weiter, indem er/sie ebenfalls „sipp!“ ruft, oder kehrt die Richtung um, indem er/sie zurückdeutet auf den vorigen Spieler, dann aber „sapp!“ rufen muss.

- Usw.: jede(r) Spieler(in) darf jederzeit – wenn an der Reihe – die Richtung beibehalten („sipp!“) oder umkehren („Sapp!“).
- Versprecher („sipp!“ bei Richtungsumkehr, oder „sapp!“ bei Richtungsfortsetzung) werden von den Mitspielern durch Auslachen „bestraft“, doch der Verlierer nimmt je zwei Finger in „Victory“-Gestik hoch und ruft „Be happy!“ (es macht nichts, Verlierer zu sein!).

Interessanterweise sind Fehler trotz scheinbarer Einfachheit des Spiels häufig, und die Freude ist groß, auch bei Fehlern auf Lehrerseite. Im Spiel darf/soll man also Fehler machen und man darf/soll Schadenfreude zeigen: nach anfänglichem Zögern wurde bald viel gelacht, und die Spannung löste sich.

Zur Schulung nonverbaler Wahrnehmung dient das sogenannte ET-Spiel. Während und nach dem Spiel sollte nicht verbal kommuniziert werden:

- Mitspieler(innen) spielen stehend in Paaren (möglichst kennen sie sich noch nicht, z. B. Frau-Mann).
- Der Mitspieler legt die Kuppe des rechten Zeigefingers auf selbige der Mitspielerin.
- Er (Finger oben) ist Geführter, sie (Finger unten) die Führerin. Er schließt die Augen.
- Nun bewegen sich die Paare – ohne zu sprechen – langsam durch den Raum, ohne mit anderen zusammenzustoßen.
- Dabei soll die Führerin dem Geführten möglichst ins Gesicht bzw. auf die Körperhaltung schauen, um seine Stimmungslage (fühlt er sich sicher? Unwohl?) zu erkennen.
- Nach einiger Zeit werden die Rollen getauscht.

Rude, M. (2013). Nonverbalik durch Theaterspiele erfahren: Ein Workshop mit Peter Gößner. *OTB Forum*, 6(1), 28-29.

Dieses Spiel schafft Vertrauen unter den Mitspielenden, und die Beobachtung, dass bei Spielende nach der Nonverbalität um so intensiver verbal kommuniziert wurde (und dadurch Kennenlernen stattfand, bzw. sich die emotionale Aufgewühltheit durch das Spiel ein Ventil suchte) war sehr lehrreich.

Laut Gößner helfen derartige Erfahrungen auch Managern gewisse Schwellen zu überwinden, was Erklärungen allein nicht schafften, und dies diene jedem Arbeitsprozess. Mehr über Theaterspiele oder deren Ziele (Johnstone 2011, S. 32f) sind in der Literatur zu finden.

Diese Spiele können durchaus auch für Sprachklassen an Universitäten zum Kennenlernen geeignet sein. Eindringliche Warnung: manche der Spiele bedeuten das Eindringen in den Nahbereich der Mitspielenden und können zu Irritationen führen. Sie sollten also mit Vorsicht in universitären Klassen und niemals gegen den Willen einzelner durchgeführt werden.

Dennoch war es ein gelungener, höchst ergiebiger Workshop und es wäre schön, wenn Deutschlehrkräfte häufiger die Gelegenheit solcher Veranstaltungen hätten.

### **Reference Cited**

Ebert, Gerhard und Rudolf Penka (Hrsg.):  
Schauspielen. Handbuch der Schauspiel-  
Ausbildung. Henschel-Verlag (1981)

Keith Johnstone: Theaterspiele (8. Aufl.).  
Alexander Verlag Berlin (1996/2011)

Keith Johnstone: Improvisation (10. Aufl.)  
Alexander Verlag Berlin (1979/2010)

**Informationen zum Autor [About the author]:**  
**Dr. Markus Rude** lehrt und forscht als Associate  
Professor an der Staatliche Universität Nagoya am  
Institute of Liberal Arts & Sciences.

# Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz

**Peter Baron**

Japan Business Solutions LLP

Der japanische Lernende erwartet von der deutschen Sprachausbildung in der Regel einen echten Mehrwert, den er für sein berufliches Ziel verwerten kann und der ihm nach Möglichkeit einen Vorsprung im harten Wettbewerb um attraktive Positionen verschafft. Welches sind diese geforderten zusätzlichen Fähigkeiten neben der eigentlichen Sprache? Konkrete Erfahrungen und Vorgaben aus der wirtschaftlichen Praxis geben Hinweise zur Gestaltung eines Sprachunterrichts, der diesen Erwartungen entgegen kommt.

*Was bedeutet „Wirtschaftsbezug“?*

Das, was im deutschen Sprachunterricht vermittelt wird, soll Bezug zur wirtschaftlichen Praxis, also zur konkreten Berufswelt haben. Die in der Sprachausbildung gelernten Fähigkeiten sollen im praktischen Beruf in der Wirtschaft nicht nur anwendbar, sondern förderlich sein, sie sollen einen weiterbringen.

*Was bedeutet „Arbeitsplatzkompetenz“?*

Die deutschen Sprachfähigkeiten sind ein Werkzeug zur Unterstützung der fachlichen Berufskompetenz. Die fachliche Kompetenz kann nicht durch hohe deutsche Sprachfähigkeiten ersetzt werden, aber sie kann die fachliche Kompetenz wesentlich unterstützen.

## **Kompetenzerwartungen des Arbeitgebers**

Im Berufsleben geht es an erster Stelle um das fachliche Können, die deutsche Sprachfähigkeit allein reicht nicht aus. Die Lernenden können nicht erwarten, problemlos einen Berufseinstieg bei einem deutschen Unternehmen zu finden, nur weil sie Deutsch sprechen.

Wenn aber das professionelle Können gegeben ist, dann sind die deutschen

Baron, P. (2013). Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz. *OTB Forum*, 6(1), 30-31.

Sprachfähigkeiten ein echter Pluspunkt als besondere und Mehrwert stiftende Ergänzung zu den fachlichen Kompetenzen. Diese Fähigkeiten werden benötigt für

- die so wichtige Kommunikation mit der Zentrale in Deutschland
- zum besseren Verständnis der Produkte und Dienstleistungen des Unternehmens
- für die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen
- für den Umgang mit deutschen Kunden usw.

Sie unterstützen die interkulturelle Teamfähigkeit, also die am Arbeitsplatz geforderte Fähigkeit, konstruktiv, kollegial, anregend im deutsch-japanischen Team mitzuarbeiten. Sie helfen auch, bei Deutschen Sympathie zu erzeugen und eine besonders kollegiale, ja freundschaftliche Nähe zu schaffen.

## **Zielorientierte Strukturierung des Unterrichts**

Zur Unterstützung eines anwendungsorientierten Unterrichts sollte der Lehrende nicht in erster Linie dozieren, sondern die aktive Beteiligung und damit praktische Sprachanwendung der Lernenden herausfordern z. B. durch Rollenspiele vor der Klasse, kurze Vorträge der Lernenden vor der Klasse.

Nicht die deutschen Lehrenden sollen sich im Unterricht auf die japanischen Lernenden einstellen, sondern die japanischen Schüler sollen typisch deutsche Verhaltens- und Sprechweisen erfahren. Das Schlimmste wäre der sogenannte „tatamisierte Lehrende“, der mit vielen Verbeugungen und „ääh to“ den Unterricht garniert.

Unterstützend für den praxisorientierten Unterricht können sein

- deutsche Nachrichtenseiten im Internet, deutsche Zeitungsartikel, deutsche Videos im Internet. All das zielt darauf ab, einen Blick in die deutsche Kultur

und den deutschen Alltag zu vermitteln und das „normale“ Sprachgebaren zu fördern.

- Redefluss: Einüben des Sprechens in kurzen Sätzen, Unterlassen von langem Suchen nach dem richtigen Wort, nicht verschachtelt reden. An dem grammatisch korrekt redenden Japaner erkennt man häufig den fachlich wahrscheinlich schwachen Kandidaten, er beschäftigt sich mehr mit der Sprache als mit dem Fach.
- Weitmögliches Unterlassen von japanischen Füllwörtern und japanischer Gestik (z.B. Kichern).
- Nicht Untertreiben.
- Direktheit und selbstbewusstes Auftreten. Ein Beispiel wäre ein Vergleich im Auftreten von Japanern und Chinesen in der Gruppe.
- Fragen stellen und Antworten herausfordern.
- Hinweise auf typisch deutsche Verhaltensweisen im Gespräch („sich nicht einschüchtern lassen von starken Auftritten des deutschen Gesprächspartners..., auch nicht in der Gruppe“), Körpersprache.

### **Konkretisierungen**

Die Lernenden werden es schätzen, wenn man auf konkrete Anwendungsbereiche eingeht, z. B.:

#### *Bewerbungsprozess*

Ziel der schriftlichen Bewerbung ist nicht die sofortige Stellenvermittlung, sondern die Erreichung eines persönlichen Vorstellungs-

gesprächs. Deshalb kurzes, aber präzises, zielorientiertes Motivationsschreiben (1 Seite, nicht länger) und CV. Der deutsche Text sollte von einem Deutschen durchgelesen werden.

Bei dem Bewerbungsgespräch geht es um eine überzeugende Selbstdarstellung. Kurze namentliche Vorstellung, berufliches Ziel konkret und knapp nennen (z.B. Positionsziel „Marketing“: Konkret angeben, was unter der Bezeichnung „Marketing“ angepeilt wird), deutliches Reden, kurze Sätze, korrektes Verhalten, nicht übertrieben „westlich“ auftreten wollen...

#### *Präsentation*

Viele der Lernenden werden von ihrem deutschen Arbeitgeber mit der Erstellung von Präsentationen beauftragt werden. Es gibt wesentliche Unterschiede zwischen typisch japanischen und deutschen Präsentationen. Die westliche Präsentation bevorzugt eine klare, ins Auge springende Gliederung wie A, B, C..., große Buchstaben und Bilder, nicht zu viel Text auf einer Seite.

Deutschkenntnisse mit dem Ziel der konkreten Qualifikation für den deutschen Arbeitsmarkt zu vermitteln, sollte eines der wesentlichen Ziele der Sprachvermittlung sein. Nur solche Kandidaten werden ein Bewerbungsverfahren erfolgreich durchlaufen, die neben der reinen Sprachkompetenz auch ein Minimum an interkulturellem Knowhow bezüglich der situationsbezogenen Anwendung erlernt haben.

**Informationen zum Autor [About the author]:**  
**Professor Dr. Peter Baron** ist als Leiter der Japan Business Solutions LLP als Consultant in Japan und Deutschland tätig.

## AG2: Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte

Der Gastreferent der AG2 war Peter Gössner. Inhaltlich ging es bei der AG-Arbeit um Interaktionen zwischen Kommunikationspartnern. Diese erfordern gerade auch Kompetenzen im nonverbalen Bereich. Da diesbezüglich zwischen der japanischen und der deutschen Kultur erhebliche Differenzen bestehen, die sich auch auf das Unterrichtsgeschehen auswirken, haben wir uns in dieser Arbeitsgruppe anhand von

Referaten das Körperverhalten, zu dem auch paralinguale und andere außersprachliche Elemente des Sprechens und Auftretens gehören, anhand des Verhaltens japanischer Lerner und deutscher Lehrender bewusst gemacht. Gleichzeitig haben wir uns Gedanken darüber gemacht, wie didaktische Hilfen aussehen könnten, um zum Beispiel Präsentationen japanischerseits möglichst authentisch deutsch wirken zu lassen.



# Gruppenpräsentationen im ‚kamishibai‘-Stil

**Morten Hunke**

Präfektur Universität Aichi

Anhand eines Videos mit einer auf den Deutschunterricht abgestimmten Variante des japanischen „kamishibai“ (紙芝居 = Papierbilderschaukastentheater) wurde demonstriert, wie japanische Lerner beim (relativ) freien Sprechen in Gruppen auf Deutsch Gesten und Mimik einbringen. Ziel der Übung zur Gruppenpräsentation ist es, die Studenten vom zu monotonen Sprechen/Vorlesen (HIRSCHFELD, 42) wegzubringen und ihnen mehr Ausdrucksmöglichkeiten für die selbst erarbeiteten Inhalte zu geben. In Gruppen à drei bereiteten Studenten inhaltlich in Eigenregie eine Präsentation zu einer gemeinsamen imaginären Weltreise vor. Zu diesem Zweck wurden Fotos gesucht oder Bilder angefertigt. In den Präsentationen waren als Stütze der Text auf der Rückseite der Bilder erlaubt. Der Fokus lag auf freiem Sprechen und Interaktionen der nicht Präsentierenden mit dem/der Vortragenden – z.B. Zeigen auf das Bild/Foto, unterstützende/erklärende Gesten oder sprachliche Kommentare, die lautlich das Gesagte genauer illustrieren.

Die Gruppen präsentierten ihre Weltreise im Stehen, wobei besonderer Wert auf Multimodalität gelegt wurde. Gestische Interaktion fand z.B. in Form von Zeigen auf ein bildliches Detail während des sprachlichen Präsentierens und durch die Benutzung von ikonischen Fotogesten (z.B. zwei Teilnehmer halten ihre Hände zusammen und formen ein Herz oder alle Studenten halten die Hand an die Stirn und spähen in Seefahrermanier in die Ferne) zur Unterstützung der Präsentation statt. Solche Fotogesten zu benutzen war der kreative Beitrag und die Idee einer der Gruppen. Die ursprüngliche Idee war es, Studenten vom reinen lesenden Vortragen wegzulenken. Solche Arten des Vortragens, die die meisten

japanischen Lerner quasi als Standardvariante viel zu oft benutzen, zeichnen sich durch extrem monotones Sprechen aus. Zudem sind derartige Präsentationen oft viel zu schriftsprachlich gehalten, um tatsächlich anregend oder gar begeisternd vorgetragen zu werden (HIRSCHFELD, 50). Die „kamishibai“-inspirierten Präsentationen erwiesen sich auch als geeignetes Mittel, Studenten dazu zu animieren, trotz Vorschreibens, anregender vorzutragen und sich nicht nur auf das reine Abspulen des zu Sagenden zu konzentrieren (SCHÜLER, 17). Vor den Aufnahmen wurde genügend Raum und Zeit gegeben, die Präsentationen zu üben, Feedback vom Dozenten und anderen Studenten zu bekommen und somit den Peinlichkeitsfaktor (HAYASHI-MÄHNER s.u.) stark zu reduzieren.

Zusätzlich machte sich im suprasegmentalen Bereich das gezielte Üben von Phrasenakzenten und Intonation mittels begleitender Gesten bemerkbar. Die Präsentationen wurden per iPhone auf Video festgehalten. Wie Markus RUDE zeigt, lassen sich durch gezieltes Üben und das Festhalten durch Audio oder Videoaufnahmen besonders im rhythmischen Bereich von Sprachfertigkeiten nachvollziehbare Erfolge erzielen. Die Räumlichkeiten erfordern keine besonderen Anforderungen. Das Format sollte fast allorts kopierbar sein. Besonders positiv überraschend war in der Pilotstudie die hervorragende Performanz der vermeintlich schwächsten Gruppe. Die Vorbereitung und das praktische Üben der Sprechakte könnte und sollte vielleicht noch ein wenig mehr Zeit bekommen.

## Literatur

Hirschfeld, U. (2010). *Aspekte des Aussprachetrainings mit japanischen Deutschlernenden (DaFnE)*. Tokyo: Sofia University, <http://www2.dokkyo.ac.jp/~doky0011/downloads/treatise/files/41-52.pdf#page=1&zoom=133,0,601> (11.03.2013).

Hunke, M. (2013). Gruppenpräsentationen im ‚kamishibai‘-Stil. *OTB Forum*, 6(1), 33-34.

Schüler, H. (2011). *Sprachkompetenz durch Kamishibai Erzähltheater*. Dortmund: KreaShibai Erzähltheater.

**Informationen zum Autor [About the author]:**  
**Morten Hunke** lehrt und forscht als Associate Professor an der Präfektur Universität Aichi in Nagoya, der Hauptstadt der Präfektur.

# Abbau von Sprechhemmungen im DaF-Unterricht durch Gesang, Vortrag und spontanes Sprechen

Markus Rude

Staatliche Universität Nagoya

*Lyrik* spielt im Fach DaF in Japan nur eine untergeordnete Rolle und wird von manchen Lehrenden sogar ganz ausgeklammert. Allerdings können sich aus der Beschäftigung mit ihr Vorteile ergeben, falls ihre Behandlung im Unterricht nicht nur rezeptiv/analytisch, sondern auch produktiv erfolgt: erstens kann das Singen von Liedern oder das Vortragen von Gedichten bei der Aussprache- und Stimmschulung helfen, gerade im vernachlässigten rhythmischen Bereich; zweitens können lyrische Texte die individuelle Einstellung zur Fremdsprache und die gesamte Klassenatmosphäre positiv beeinflussen, Sprechhemmungen können so abgebaut werden; und drittens gibt es die Auffassung, der Sinn von Gedichten würde sich erst durch das Sprechen erschließen (Friedrich Gottlieb Klopstock), oder die Hauptsache [bei Gedichten] müsse das [sprechende] Nachschaffen des Schülers sein (Erich Drach) (nach Janning 1981, S. 103f).

Bereits im 1. Studienjahr können deutsche *Pop-Songs* eingesetzt werden, z. B. das Lied „Chancenlos“ von Annett Louisan. Folgende Didaktisierung wurde gewählt und im Unterricht erfolgreich eingesetzt:

1. Einmaliges Hören des originalen Liedes, Mitlesen des Textes, der auch in japanischer Übersetzung verteilt vorlag.
2. Mehrmaliges Hören des 7-zeiligen Refrains (ausgeblendet in der Kopie), dessen Zeilen in die richtige Reihenfolge zu bringen waren (randomisiert ausgedruckt auf Arbeitsblatt, aber ohne Übersetzung).
3. In Gruppenarbeit: Übersetzen dieser Zeilen ins Japanische mit Hilfsmitteln.
4. Vorlesen der Übersetzungen, eine Musterlösung wird ebenfalls vorgestellt.
5. Nochmaliges Hören des Originalsongs, bereits leises Mitsingen.
6. Gemeinsames, langsames Singen des Liedes mit Gitarre. (Alternative ohne Gitarre: Originalversion mit Audacity 30% – 40% verlangsamen)

Da das Lied musikalisch und inhaltlich gerade junge Menschen anspricht (Thema ist die unerfüllte Schwärmerei eines „Mauerblümchens“) wurde es von manchen japanischen Studierenden gerne wiederholt gehört und mitgesungen.

In einer Klasse im 2. Studienjahr wurde ein *Gedicht* (Theodor Fontanes „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“) ähnlich auditiv eingeführt, hier aber in Gruppen strophenweise übersetzt und in der nächsten Stunde komplett rezitiert (jede(r) trug sukzessiv zwei Verszeilen, also einen Paarreim vor). Vorgegeben waren die Anzahl von Hebungen (4) pro Verszeile (z. B. „ein Birnbaum in seinem Garten stand“) sowie die Aufforderung, das wichtigste Wort am stärksten zu betonen und sich in das Gedicht hineinzudenken. Das Ergebnis war teilweise rhythmisch sehr gut, wenn auch intonatorisch häufig zu flach. Das Echo unter den Studierenden war insgesamt positiv.

Der *hybride Sprech-Hörverstehenstest* ist zwar nicht lyrisch, aber ebenfalls dazu geeignet, Hemmungen vor „lauten“ lautsprachlichen Äußerungen auf Deutsch zu verringern: Hierbei sprechen zwei zufällig ausgewählte Gesprächspartner über mehrere zuhörende Studierende hinweg (z. B. drei Meter voneinander entfernt) miteinander über ein vorher vereinbartes Thema, die anderen hören zu und notieren Schlüsselwörter oder Keypoints. Anschließend können/sollen noch Zusatzfragen (z. B. zur Verständnissicherung) durch Zuhörende gestellt werden, motivierbar durch Zusatzpunkte im Gesamtergebnis des Fragenden. Ansonsten gehen in das Ergebnis sowohl das Sprechen als auch die notierten Keypoints ein, daher ist der Test „hybrid“.

Diese drei Aktivitäten stellen erfahrungsgemäß anfänglich Hürden dar, die aber genommen werden können. Gerade bei der zuletzt geschilderten Testform entwickelt sich eine gewisse Routine für werd sowohl im

spontanen Sprechen als auch im Stellen von Zusatzfragen, die die normalerweise vorhandene Schüchternheit des Sprechens vor anderen Studierenden zumindest aufweicht. Freies Sprechen vor vielen Zuhörern im (halb-)formellen Rahmen ist sicherlich eine Fähigkeit, die Studierenden auch in anderen Fächern und im Berufsleben nützlich sein dürfte.

### **Literatur und Quellen**

Louisan, A. (2005). Chancenlos (Pop-Song).  
Auf der CD: Unausgesprochen.

Fontane, T. (2005). Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland (Gedicht).  
<http://www.vonribbeck.de/html/gedicht.html> (Zugriff am 20.10.2013)

Janning, J. (1981). Reim und Waise als Klangspiel und ihre inhaltliche Resonanz. Zur Form-Inhalt-Beziehung in sprechgestaltender Interpretation. In S. Berthold (Hg.), *Grundlagen der Sprecherziehung*. Düsseldorf: Schwann.

**Informationen zum Autor [About the author]:**  
**Dr. Markus Rude** ist Associate Professor an der Staatliche Universität Nagoya am Institute of Liberal Arts & Sciences.

# Unterrichtsverhalten interkulturell: Erwartungshaltung deutschsprachiger

## Lehrkräfte versus Enkulturation japanischer Studierender

**Elke Hayashi-Mähner**

Sophia Universität

Die Kluft: Erwartungshaltung deutsch-muttersprachlicher Lehrkräfte und japanischer Lerner zum Unterrichtsverhalten in Japan ist für die meisten westlich Enkulturierten

(Sozialisierten) überraschend groß. Hier sollen die Erwartungshaltung, beziehungsweise das Verhalten beider Parteien, so weit während des Referats thematisiert, noch einmal kontrastiv gegenübergestellt werden:

Das unterschiedliche Körperverhalten wurde auch in den Videos zu dem Referat von Morten Hunke (s. weiter oben) deutlich. Markus Rude (s. weiter oben) zeigte Möglichkeiten, wie man Sprechhemmungen abbauen kann auf, was sich im Endeffekt ebenfalls positiv auf das Nachahmen von für die Fremdsprache adäquatem nonverbalen Verhalten auswirkt.

Als Fazit lässt sich festhalten: Größer können die kulturellen Unterschiede nicht sein, denn die Verhaltensweise und die Erwartungen sind absolut konträr. Als Ursprung für diese unterschiedliche Erwartungshaltung, die jede Seite natürlich als etwas

vollkommen Selbstverständliches voraussetzt, ist zuvor bereits genannte Enkulturation auszumachen (vgl. zu Gründen des Nicht-Erkennens und deren interkulturelle Auswirkungen Plenumsbeitrag der

Verfasserin). Das heißt, jedes Moment in der Erziehung, jede soziokulturelle Beeinflussung, der jeder Mensch schon als kleinstes Wesen ausgesetzt ist, trägt zu einer Gedankenwelt bei,

Verhalten bzw. Erwartung deutsch enkultrierter Lehrkraft	Verhalten bzw. Erwartung japanisch enkultrierter DaF-Teilnehmer
Teilnehmer sollen aktiv mitarbeiten	Teilnehmer sollen aufmerksam zuhören
Gruppenarbeit im Unterricht selbstverständlich	Gruppenarbeit? Aber mit wem?
Tische in U- oder Kreisform	Frontalstellung, Lehrer stehend, vorne, Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens
Spiele mit Platzwechsel oder Herumlaufen im Raum lockern die Stimmung	Aufstehen während des Unterrichts unerwünscht, vor Gang zum WC, Lehrkraft um Erlaubnis fragen
TN sollen im Fremdsprachenunterricht frei sprechen	TN müssen das freie Sprechen nicht im Klassenzimmer erlernen
Fehler gehören dazu	Fehler kann Gesichtsverlust bedeuten
Fragen sofort stellen und im Unterricht direkt klären	Fragen zurückhalten und nach dem Unterricht nur mit dem Lehrer klären
Lehrkraft drückt Lob und Tadel unmissverständlich aus	Lehrkraft verbessert sehr vorsichtig
Tafelbilder mit Handschrift der Lehrkraft eine Selbstverständlichkeit	Lateinschrift ad hoc erkennen erfordert große Konzentration
Möglichst keine Übersetzungen	Übersetzung Grundlage für Verständnis grammatikalischer Strukturen
TN sollen laut sprechen, damit die anderen sie gut hören können	TN muss die Stimme gegenüber Autoritätsperson dämpfen
Lehrkraft geht häufig in der Klasse herum	Unangenehm, wenn die Lehrkraft direkt oder gar im falschen Winkel vor einem steht
Lehrkraft und TN untereinander halten Blickkontakt	Direkter Blickkontakt wird vermieden

in der diese Erwartungshaltung sich herausbildet und verfestigt. So stark verfestigt, dass sich erwachsene Lerner und Lehrer in der Regel nicht mehr darüber Rechenschaft ablegen.

Die oberste Voraussetzung für gelungenes Unterrichtsgeschehen ist, dass die Lehrkraft sich zunächst selbst über diese kulturellen Unterschiede klar wird. Erst dann hat sie die Möglichkeit, Kompromisslösungen zu finden, die motivierend auf die Teilnehmer wirken. Dies ist auch im Sinne der Lehrkraft selbst, denn eine Klasse, die mitmacht, motiviert

Hayashi-Mähner, E. (2013).  
Unterrichtsverhalten interkulturell:  
Erwartungshaltung deutschsprachiger  
Lehrkräfte versus Enkulturation  
japanischer Studierender. *OTB Forum*,  
6(1), 37-38.

durch ihre positive Haltung gegenüber dem Unterricht umgekehrt auch die Lehrkraft.

Meine Kompromisslösung, von der ich die Erfahrung gemacht habe, dass sie in homogen japanischen Klassen in Japan sehr gut ankommt, ist, vorne zu bleiben und zu Fragen zu erziehen. Dafür stelle ich mich dumm im Sinne von „Ich kann kein Deutsch, erklären Sie Frau X, Herr Y mir bitte einmal, warum in diesem Satz...“ Die Erklärungen dürfen auf Japanisch gegeben werden. Ist die Erklärung nicht parat, stelle ich die Frage „Warum haben Sie nicht gefragt, als ich gefragt habe, ob jemand eine Frage hat?“ Dafür muss von der ersten Stunde an eine Atmosphäre in der Klasse geschaffen werden, die keine Kritik an Fehlern zulässt. Ich pflege deshalb im Unterricht häufig von arigatai misu (dankenswerten Fehlern) zu sprechen, weil sie eine ganz offensichtlich noch notwendige Erklärung initiieren.

Während der AG-Arbeit wurde das Problem „selbstbewusster“ Äußerungen im Sinne der Ganzkörperpräsentation und der das Bedürfnis deutschsprachiger Lehrkräfte nach verbaler Kritik interkulturell, zum Beispiel unter dem Stichwort „Kritikfähigkeit“ aufgearbeitet, vgl. hierzu die übrigen Beiträge der AG2.

## Literatur

- Haghirian, P. (2010). *Understanding Japanese management practices*. New York: Business Expert Press.
- Hayashi-Mähner, E. (2008). *Arufabetto no tadashii kakikata. (Alphabet korrekt schreiben. Mit einer Fehleranalyse von Handschriften japanischer DaF-Lerner in Japan.)* Tokyo: Sophia University Press.
- Hayashi-Mähner, E. (2011). Interkulturelle Fallen – nonverbale Lösungen. In *JapanMarkt*, März 2011, S. 24-25.
- Schubert, V. (1992). *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Informationen zu der Autorin [About the author]:** Dr. Elke Hayashi-Mähner lehrt und forscht seit 2003 an der Sophia Universität Tokyo im Zentrum Sprachenausbildung und –forschung (gengo kyōiku kenkyū sentā), welches zum 1. April 2013 einen neuen Namen erhalten hat. Zuvor hieß es Zentrum zur Fremdsprachenausbildung für Hörer aller Fakultäten (ippan gaikokugo kyooiku senta). Von 2006 bis 2012 war sie an der Sophia Univ. auch im Hauptfachbereich Abteilung für Deutsche Literatur tätig. Den Doppelnamen verwendet sie nur bei wissenschaftlichen Publikationen, sonst wie in Japan üblich, nur den Familiennamen, also Hayashi.

# Ausflug in den nahegelegenen „Park“, unter anderem zwecks erster Gedanken bezüglich Stimmbildung

Elke Hayashi-Mähner

Sophia Universität

Um das Thema Stimmbildung nicht ganz außen vor zu lassen, beschlossen wir, da das Wetter zwar winterlich kalt aber wunderschön sonnig war, einen kleinen Spaziergang zu einem im Stadtplan als Park ausgewiesenen öffentlichen Gelände unter anderem zu diesem Zweck zu nutzen. Der kleine Park erwies sich bei genauerem Hinsehen wie hierzulande recht häufig, als Spielplatz. Die Anlieger waren bereits entsprechend eingestimmt, denn unmittelbar vor dem Eintreffen unserer Gruppe hatte ein älterer Japaner sich in Noh-Gesängen geübt. Die Verfasserin, die sich selbst eine zeitlang aktiv im Bereich Stimmbildung hat unterweisen lassen, regte auch an, einen Satz mit möglichst lauter Stimme von sich zu geben. Das Volumen, das sie vorgab, wurde aus der Gruppe mit „Das hat jetzt ganz Kyoto gehört“ kommentiert. Die Anregung war indes so einfach nicht umzusetzen. Denn, in diesem öffentlichen Rahmen die Stimme wesentlich anzuheben, wurde von Seiten der teilnehmenden Lehrkräfte als genauso *hazukashii* (jap: „peinlich“, „unangenehm berührt“) empfunden, wie wir dies für gewöhnlich bei unseren Studierenden im Unterrichtsraum erleben. Selbst die Atemübungen, die zur Vergrößerung des Stimmvolumens geführt hätten, wurden nur bedingt nachgeahmt, denn auf der Gefühlsebene hatte eine Sperre eingesetzt, die in diesem Moment nicht überwunden werden konnte.

Daraus wurde die Idee geboren, der DAAD könnte das Thema Stimmbildung noch einmal unabhängig von diesem Lektorenfachseminar aufgreifen.

## Literatur

Ehrlich, K. (2011). *Stimmbildung und Sprecherziehung: ein Lehr- und Übungsbuch*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Nestvogel, R. (Hg.). (1991). *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur `Dritten Welt`*. Frankfurt.

Winter, G., & Puchalla, D. (2011). *Sprechsport mit Aussprache-. Ausdauer- und Auftrittstraining*. Weinheim, Basel: Beltz.

**Informationen zu der Autor [About the author]:** Dr. Elke Hayashi-Mähner lehrt und forscht seit 2003 an der Sophia Universität Tokyo im Zentrum Sprachenausbildung und –forschung (gengo kyōiku kenkyū sentā), welches zum 1. April 2013 einen neuen Namen erhalten hat. Zuvor hieß es Zentrum zur Fremdsprachenausbildung für Hörer aller Fakultäten (ippan gaikokugo kyōoiku senta). Von 2006 bis 2012 war sie an der Sophia Univ. auch im Hauptfachbereich Abteilung für Deutsche Literatur tätig. Den Doppelnamen verwendet sie nur bei wissenschaftlichen Publikationen, sonst wie in Japan üblich, nur den Familiennamen, also Hayashi.

### Wer macht mit?

Auf dem Lektorenfachseminar 2013 erfolgte der erste Aufruf, nun soll hier der Aufruf noch einmal an ein größeres Publikum gerichtet werden.

Initiative „Short Storys on Japan“.

Die Idee: In Japan Lebende, also Japan-Veteranen oder solche, die es noch werden wollen, sind aufgerufen, einzelne Japan-Erlebnisse aufzuschreiben. Diese „Nähkästchen-Storys“ sollen dann später in Buchform, möglicherweise auch via Internet, einem breiteren

Publikum zur Verfügung gestellt werden.

Im Einverständnis mit den Autoren könnte man die geschilderten Begebenheiten zusätzlich mit interkulturellen Erläuterungen versehen. Die Länge der einzelnen Beiträge ist abhängig von dem geschilderten Ereignis, somit variabel.

Über Zuschriften via Mail unter dem Stichwort „Short Storys on Japan“ freut sich Elke Hayashi, Email-Adresse: hayas-mh(AT)sophia.ac.jp.

(It is as well possible to submit in English.)

Für die folgenden beiden Seminare, die für Ende 2014 bzw. Anfang 2015 geplant sind, sind noch Vorträge möglich. Interessenten bitte bei Elke Hayashi (hayas-mhATsophia.ac.jp) melden.

- a) Sozialverhalten in japanisch enkulturierten Gruppen
- b) Harassment-freies akademisches Arbeitsumfeld, nur Wunschdenken?

Inhaltlich angedacht ist

Sozialverhalten in japanisch enkulturierten Gruppen mit Themen wie z.B.

- Didaktisierung nonverbalen japanischen Verhaltens im Japanischunterricht
- Schwierigkeiten deutscher Japanischlerner mit bestimmten japanischen Verhaltensweisen bzw. der adäquaten Anwendung von Höflichkeitsfloskeln
- Japan unter dem Aspekt der hierarchischen Gesellschaft (上下関係)
- Parallelen und Unterschiede im unterrichtsrelevanten Kommunikationsverhalten (Lehrer/Kursteilnehmer, Kursbetreuer untereinander, Kursteilnehmer untereinander)
- Freizeitgestaltung in Japan / Freizeitgruppen in Japan
- Randgruppen innerhalb der japanischen Gesellschaft
- Fremdsprachenlernen, Kurrikula in Japan

AG Harassment-freies akademisches Arbeitsumfeld, nur Wunschdenken?

Harassment-Beratung gibt es mittlerweile an diversen Universitäten, es werden sogar Pflichtveranstaltungen durchgeführt, Rechtsanwälte spezialisieren sich auf diese Form der gegenseitigen zwischenmenschlichen Schikane. Formen von Harassment gibt es viele, darunter natürlich „sekuhara“ (sexuelle Belästigung) und „power-hara“ (Macht-Harassment).

In dieser AG, so schwebt es mir als Konzept vor, soll Harassment unter diversen Aspekten beleuchtet werden, z.B.

- Das/Die Opfer
- Der Täter/ Die Täterin/ Die Gruppe als Täter
- Äußere Faktoren am Arbeitsplatz, die Harassment begünstigen
- Äußere Faktoren im weiteren Arbeitsumfeld, das Schauplatz von Harassment werden könnte
- Verantwortung der „Zuschauer“ (wann und wie sollte/muss man eingreifen?)
- Öffentliche Hilfe für Opfer/ Täter/ Arbeitgeber
- Private Hilfe (Selbsthilfegruppen etc.)





## *The Techno-Tip*

# A Faster Start-Up Before Class

Hyperlinks, Bookmarks, and the *Freeze Image* Button

George Robert MacLean

University of the Ryūkyūs

This issue's tech tip is about hyperlinks, bookmarks, and the *freeze image* button on most projector remote controls. The tip is mainly directed toward teachers, although it can be equally helpful for anyone who uses an electronic whiteboard and wants to display multiple files, all the while focusing on other tasks at the same time.

## Part 1: The freeze image button

This is perhaps the most useful function I have discovered since I started using a basic electronic whiteboard (in the form of a computer hooked up to a projector). It lets me freeze an image on the projector screen while I continue to work on my computer. This way, I can leave lecture notes on the screen for students to copy while I prepare the next segment of our class, such as a short video clip. I can do things that I might not want to show students, for example inputting grades during in-class assessment, or cueing a video. It spares the trouble of disconnecting from the projector. My only criticism would be that most remote controls communicate with their projectors via infrared instead of Bluetooth. This means they are not always as responsive as one might hope, and distance from the projector can be problematic.

## Part 2: Hyperlinks and bookmarks

The turnover time between classes at most Japanese universities is ten minutes. For those of us who work in classrooms that only have a projector, it requires a bit of fancy footwork to connect our computer and make sure everything is set up for the coming lecture. It has been my experience that students usually choose precisely this time to try and talk with me rather than visiting me during my office

hours. Indeed, when I worked as an adjunct this was often our only chance for face-to-face communication. While I always welcome a chance to talk with my students, the few minutes before class was just about the worst time to approach me until I started using hyperlinks and bookmarks. I was always distracted getting ready for the class, which (still) entails hooking up the computer and opening the Word document that I use for my lecture notes, finding the place where I left off in the last class, opening the Excel spreadsheet that I use for attendance and grades, as well as opening whatever multimedia I might be using, such as YouTube links, video files, and so on. It used to be somewhat stressful to try to carry on a conversation with a student at the same time. Still, a student who is approaching me at such an obviously inopportune time usually has something fairly important to say, so I give them my best attention, of course. With this in mind, I often wished for an easier way to accomplish my setup routine, and it was right under my nose.

Hyperlinks allow users to insert links that will open other documents. Bookmarks will take a user to a given place in a document. In my case, I've found that it is possible to go from complete shutdown to having a Word Lecture Notes file, an Excel Attendance/Grades file, as well as three multimedia files/links open and ready to go in under three minutes – all accomplished with a mere six clicks after locating and opening the initial Word Lecture Notes file. Here is a brief explanation of how I use hyperlinks and bookmarks to resolve the problem discussed above.

The first step is not necessary, but I think it is worthwhile because it is the first thing your students will see projected, and it helps to set the tone for the rest of the class. I like to insert a playful image at the top of my lecture notes. To do this you should (a) insert a

MacLean, G. R., (2013). A faster start-up before class: Hyperlinks, bookmarks, and the *freeze image* button. *OTB Forum*, 6(1), 42-44.

textbox about the size of the image you choose to use. Next, you should (b) insert an image of your choice. Then (c) add a speech bubble above the image and type in whatever text you like. This will be your bookmark to the place you left off in the previous class. In my case it sometimes looks like this:

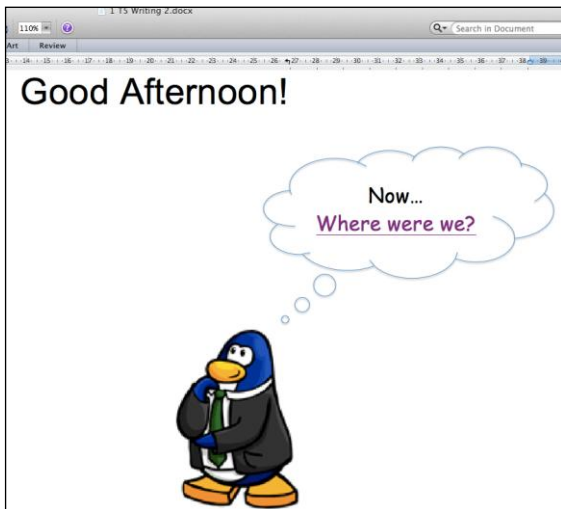


Figure 1. The class's first image.

I like to finish a class by letting students know their homework, so that is where I bookmark for the next lecture. That way I start precisely where we left off, and students are reminded about their homework. At the same time I write the date for the next class and use it as a hyperlink to open my Excel attendance/grades file. This makes it possible to (a) open the word file used for your lectures, (b) hyperlink to where you left off last class, (c) freeze the image so that students can see their homework from the previous class and confirm how to write the date for the current class, (d) open a hyperlink for your Excel attendance/grades file, as well as (e) open any other hyperlinks you might want to input for the current lecture. As I mentioned above, it is easily possible to accomplish all of this from a cold start up in under three minutes!

To insert a bookmark in a Word document, (a) choose and highlight the place you want to mark in the Word document. (b) Click on *Insert – Bookmark...* a dialog box will appear where you should designate a title for your bookmark and click *Add* and *Close*. Note that you cannot include spaces between words in a bookmark title. I like to use the date that homework for the previous class was assigned.

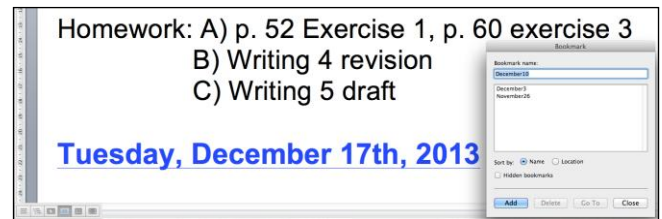


Figure 2. The previous class's homework and the hyperlink to the Excel attendance file.

Now return to the top of your Word document and highlight whatever text you would like to use as a hyperlink to your Bookmark. This time (a) Click on *Insert – Hyperlink...* Next, a dialog box will appear, (b) click on the *Locate* button below *Anchor*. (c) Another dialog box will appear where you should click on the (triangular) *Bookmarks* bullet. This will give you a list of bookmarks to choose from. Click on the bookmark that you titled, click *OK* in both dialog boxes, and your hyperlink should be ready to go.

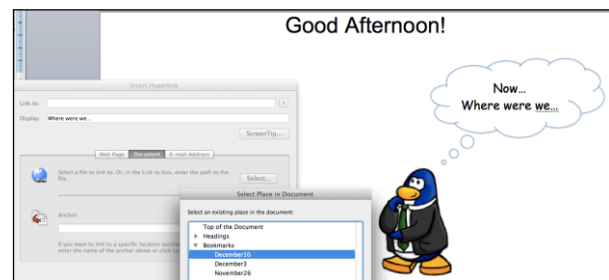


Figure 3. Inserting a hyperlink.

Next you want to insert hyperlinks to open your Excel attendance/grades file and any other files or documents you'd like to open at the start of your class. Initially, the procedure is the same as above: (a) highlight the date and click on *Insert – Hyperlink...* Next (b) a dialog box will open where you should click on the *Document* button. (c) Click the *Select* button to the right and a Finder/Explorer menu will appear to help you locate the file you wish to open. Repeat this step for any other documents or files you wish to open.

Where opening webpages is concerned, hyperlinks are no faster than simply pasting a URL into a Word document. However, with a hyperlink you can write any text and it will appear and open the URL. Personally, I like to use a word or phrase that will entice students to anticipate and/or think about what is coming next; for example, directing

students' attention toward the difference between the pronunciation of "θ" and "s".

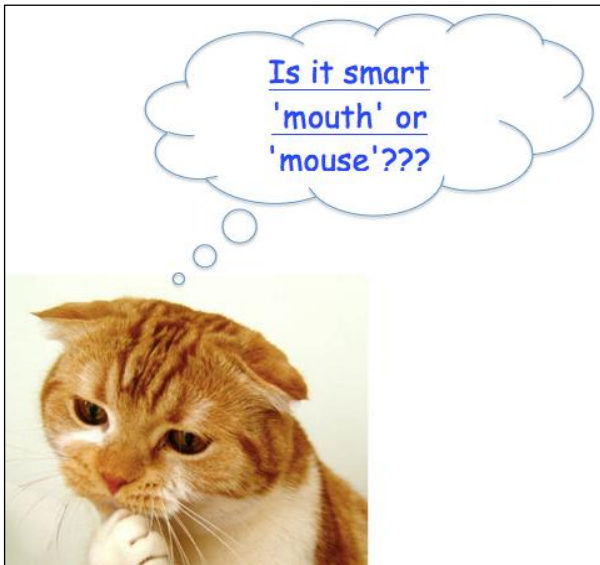


Figure 4. An easily-remembered hyperlink.

Hyperlinks, bookmarks, and the *freeze image* button have been very helpful for me to incorporate multimedia in my classes and to easily start a class. I hope this tip was useful and that they are equally helpful for you.



# *Creative Writing*

# I Was Born Again

**Natalie Wilson**

I was born again in my twenty fifth year.

The labour of myself was difficult  
squeezed and attacked me from every angle  
My body would shift change mutter  
discontent with the waver of the passing moon.  
My skin tightened stretched smothered my insecurities  
The lines round my eyes worked day and night  
to keep my chin up, face composed.

I was born again when I opened my lips  
and no words came.  
I was born again when the breath  
emptied my body and I wilted just past spring.

In my twenty fifth year I stopped talking  
to myself  
then stopped listening.  
I heard no ringing phones  
no curtain calls from the alarm clock  
no knocks at polite conversation.  
My body lurched and groaned beneath sheets  
already counting me as ripe rotten dead  
the pain reminding me I was still living.

In my twenty fifth year a small hole appeared  
in the left upper corner of my life  
and then grew.  
Bits of brick, mortar, plaster and dust  
began to appear, miraculous as silt,  
at the bottom of my coffee cup.  
Tape, glue, adhesive or board

Wilson, N. (2013). I was born again. <i>OTB Forum</i> , 6(1), 46-48.
--

could not repair the split, no tool could mix  
a plaster stronger than temporary.

Flies soon were wandering lazily in,  
buzzing at my new space.  
Spiders set up shop in corners,  
invited as many friends as they could find  
for company.  
Falling wood dusted speckled webs,  
glittering them to gold,  
dust accumulated to dirt, dirt to grit,  
grit to sand, and the bees  
brought pollen and seed.

In my twenty fifth year I spent days in bed  
hearing life fluttering just outside of me, of the hole,  
of the apartment door.  
I traced letters on my dusty sheets, inscribed marks  
words to the wise with magic marker inside my palm.  
I would sleep, sometimes, and sometimes not.

In my twenty fifth year I noticed a draft  
constant down my neck, and when I looked  
the whole ceiling had left my life  
and nature had moved in.  
Weeds grew in patches.  
Daisies waved crazy at me, grinning.  
My insides grew, swelled, kicked and  
jabbed, scratching the back of my throat  
wanting out, wanting out.

And when my mouth opened again  
out the words and wind and cries and shrieks and  
sadness came,  
whirling dervish dessert of unhappiness  
grabbing me by each elbow and shoving

up over out  
of the corner where I'd painted myself.

And doubled with pain, bruised by the fall,  
scratched, scraped, I felt  
my body, beginning to shrink  
my skin, sliding back to size  
my eyes, settling back into their sockets.  
my voice, returned to me  
And there I was. On the outside.

Ten months two hundred seventy  
three days six thousand  
five hundred fifty two hours.

At twenty six I started over again.  
My mouth chewed the grit, and swallowed it.  
My voice grew, louder.  
And born again, I learned  
that life is full of loopholes.



# graffiti

**Natalie Wilson**

in the glare  
street spot light shining  
down on me I read  
the words and suddenly  
get it.  
I feel so real.

here I am early morning sun  
standing breathing counting  
steps cracks and cigarette butts  
on King Street West.  
here I am uncertain scared  
my voice unsure at times I  
want to hear the answers.  
here am I standing running shoes  
t-shirt almost  
tucked reading the writing  
on the wall.

*I feel so real.*

it speaks to me like prophecy

then I see  
Buddha rising from the lotus  
can in hand familiar  
clack clack shaking the paint then  
hiss of reality striking cement  
touching wall  
staining the dark.

Wilson, N. (2013). graffiti. *OTB Forum*,  
6(1), 49-52.

It appears before me.

*I feel so real.*

the world stops as

vision begins,

rises, vivid

words glittering winking

gold charm icons of truth.

Light

energy sears me bright

splatters

from the red staining the wall

smacking me square

on one cheek.

Read it.

*I feel so real.*

Buddha stops

turns to watch me, watching

me trapped in the words

this creature bronzed skin

belly hanging loose

toes wide

fingers wrapped snugly

round his can

of liquid religion.

I think of needles burning desire into veins

smoke thick sweet scented taking the hurt

visions of sugarplums held long enough in the lungs

until vision clouds reality,

just enough.

I study the lines, the curves the drips and dents

of the letters

hallucinogens carefully trafficked  
to the world.

Buddha stands watches  
my face travel through  
ages ideas understanding.  
he waits for me to get it.  
then smiles, realization  
in my face  
and wipes the red drips  
from his fingertips  
across the waves of his belly.

*I feel so real.*

he passes me the can  
before shrinking  
Alice-in-Wonderland-like  
to finger size  
the red stays big  
across his belly  
swallows up his skin  
covers him whole.

I clack clack the can careful.  
life breathes with me  
fills big stained spray paint lungs  
with all the drugs the days have to offer.  
I cannot stop looking now seeing  
feeling my Buddha whisper  
sitting on my shoulder  
as I walk.

breathe, taste, touch, he urges.  
Paint.  
I oblige.

and with a grin he  
stains my toenails red.

**About the author:** Natalie Wilson has published poetry and fiction, though, as a mother of four, she hasn't had much time to write these past few years. With a BA and MA in English, her career path has included doing research and orders for an independent bookstore, teaching grammar and creative writing at the college and university level, working as a librarian in a small public library, and coordinating volunteer led literacy programs and workshops for parents and children (as well as a few other stops in between). She is an ardent believer in the value – and power – of the written word.

Consider yourself invited to peruse the multimedia offerings of the *OTB Forum*. On our publications page (<http://www.otbforum.net/publications.html>) you'll find several audio files and one video. Enjoy!

## *Outside the Box: The Tsukuba Multi-Lingual Forum A Couple More Things...*

Visitors to the *OTB Forum* webpages and readers of the journal might be curious about the imagery employed. Allow us to explain.

**Why is forum used in the title of this journal?** We envisioned this journal as a meeting place that would welcome viewpoints from various people and quarters and in various languages. In history, the word forum referred to an open square which served as the center of business and public discussion; the etymology of forum is the Latin *foris*, "outside." Of course, the Roman Forum (*Forum Romanum*) was such a center of commerce and government.

**Why a column?** As the reader may have noticed in the issue in your hand or on the screen, the *OTB Forum* employs this image of a column quite often. This image is of the top third of a large column located quite near the Foreign Language Center at the University of Tsukuba, where the *OTB Forum* originated.

**The column** is in the Corinthian style, the latest of three main Greco-Roman column styles: Doric, Ionic, and Corinthian. Corinthian columns were used to support temples and other important public buildings. They were erected to celebrate victories in military campaigns, and to commemorate posthumously the greatness of certain emperors such as Trajan. The scrolls found at each corner of Corinthian columns were a key symbol of civilization for the Romans. They signify respect for the written word and its facility to convey law, history, and other information. These columns were also used to separate areas of different religious importance, such as each god's alcove in the Roman Pantheon. Hence, their use in the *OTB Forum* as a border between different sections is intended as a continuation of a time-honored tradition, albeit only for literary purposes. (See [http://www.ehow.com/about\\_6570954\\_symbolism-roman-columns.html](http://www.ehow.com/about_6570954_symbolism-roman-columns.html) for an excellent explanation of Roman columns and symbolism, and a photograph of the interior of the Pantheon with its Corinthian columns can be viewed at <http://www.trekearth.com/gallery/photo1114648.htm>.)

**On some of the pages of the *OTB Forum* webpage**, you will find a gray brick background. This refers to the roads built by the Roman Empire.

Finally, **the viaduct below** is located in Segovia, Spain. This, too, is a vestige of the Roman Empire (and it makes a fine divider in its current incarnation).



## *Outside the Box: The Tsukuba Multi-Lingual Forum Submission Guidelines*

These are the categories we've arrived at for the *OTB Forum*. We encourage submissions in any of these, and we further welcome submissions that do NOT fit these categories—this is, as the name suggests, a forum.

***Theory and Other Dangerous Things*** is, in spite of its playful name, devoted to theoretical issues and academic articles of interest to language teachers and practitioners. Articles in this section undergo double blind peer review; please consult <http://www.otbforum.net> for a detailed explanation of the peer review process.

***Experiences*** focuses, as the name suggests, on experiences (!) relevant to language. These can be, of course, as a learner, teacher, or practitioner.

***Teaching Tools & Techniques*** deals with classroom advice and tips.

***Around the World*** deals with international topics (i.e., outside Japan), including but not limited to travel, living abroad, and studying abroad. In this category, photographs would be an excellent addition (see Nagata, 2011).

***The Techno-Tip*** addresses the expanding use of technology in the classroom.

***Creative Writing*** welcomes any type of creative writing: short stories, reflections, poetry, among many other possibilities.

***Reviews*** may address any medium (e.g., books, music, film, theater) and should include ISBN, ISSN, and price information.



## *General Guidelines*

In your articles, please adhere to the following general guidelines.

- Submissions may be a maximum of about 4000 words in length for academic papers and about 2000 words for all other submissions.
- To make your article as accessible as possible, abstracts in both English and Japanese are encouraged. If the paper is not in English, then an English abstract is required.
- Use **Times New Roman** font for Latin-based languages, and use **MS 明朝** for Chinese and Japanese.
- The text should be 12-point font.
- Use the **format/paragraph/special indentation/first line** feature to indent paragraphs (please do not use spaces or tabs).
- The *OTB Forum* uses APA style for references. Please consult the latest edition (currently the 6<sup>th</sup> edition) for details.
- For section headings, please consult past issues for general guidelines. Please note that we do not use numeration (e.g., 1.1, 1.1.1, 2.1) in section headings.
- Figures such as photographs and images are acceptable. The author should provide images and indicate approximately where images should be located in the text (see Davidson, 2010, and Rude & Rupp, 2008).
- May include footnotes for explanations (e.g., Bode, 2008; Kenny, 2010; Racine, 2010).
- Use of copyrighted material is allowed, but responsibility for obtaining copyright permission lies WITH THE AUTHOR, not with the *OTB Forum*.

Call for abstracts: The next issue of the *OTB Forum* is planned for the summer of 2014. Authors may submit a short abstract (about 200 words) for planned submissions by **Monday, March 15, 2014**, and we request the full paper by May 1, 2014.

Please send abstracts to **editor@otbforum.net**

*Outside the Box: A Multi-Lingual Forum*  
*Volume 6, Issue 1*  
*Autumn, 2013*

*Theory and Other Dangerous Things*

- **Estuary English and Received Pronunciation: Wot's the Difference?**  
7  
Jenny L. Numadate
- **Unfair Advantage: Insight into Attitudes towards Diversity at an English Conversation Competition in Japan**  
14  
Scott Stillar and James York

*Special Section: Rückblick auf das Lektorenfachseminar 2013*

- **Prologue: Mehr als Sprache – Kompetenzen vermitteln im DaF-Unterricht in Japan** 23  
Elke Hayashi-Mähner
- Lektorenfachseminar 2013, Plenarbeiträge und -Workshops in chronologischer Reihenfolge des Seminarablaufs
- **Nonverbalik im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht japanisch deuten**  
26  
Elke Hayashi-Mähner
  - **Nonverbalik durch Theaterspiele erfahren – Ein Workshop mit Peter Gößner** 28  
Markus Rude
  - **Wirtschaftsbezug und Arbeitsplatzkompetenz** 30  
Peter Baron

Im Rahmen der AG2 gehaltene Referate:  
Nonverbales Verhalten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte:

- **Gruppenpräsentationen im „kamishibai“-Stil** 33  
Morten Hunke
- **Abbau von Sprechhemmungen im DaF-Unterricht durch Gesang, Vortrag und spontanes Sprechen** 35  
Markus Rude

- **Unterrichtsverhalten interkulturell: Erwartungshaltung deutschsprachiger Lehrkräfte versus Enkulturation japanischer Studierender** 37  
Elke Hayashi-Mähner (Publikationen unter Doppelnamen)
- **Ausflug in den nahegelegenen „Park“, unter anderem zwecks erster Gedanken bezüglich Stimmbildung** 39  
Elke Hayashi-Mähner

*Techno-Tip*

- **A Faster Start-Up Before Class: Hyperlinks, Bookmarks, and the Freeze Image Button** 42  
George Robert MacLean

*Creative Writing*

- **I Was Born Again** 46  
Natalie Wilson
- **graffiti** 49  
Natalie Wilson

