

Lesen + Strategien = Leseverstehen

Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht (5)

Alexander IMIG

読書不足ストラテジーは読解

——言語習得 (*language acquisition*) を目指した、
日本の大学における人文・社会科学の専門分野のための
ドイツ語教育に向けて (5)——

アレクサンダー・イミック

摘 要

言語習得を目指した専門用語教育に関する第五のステップで重要なのは、とりわけ日本において重視される、読む能力である。

まず初めに、読むということの概念と現象について、より厳密に分析を行った結果、何がどのように読まれるのかを定義するのが難しいということが明らかとなる。

読むことを十分に訓練された者にとって、読むこととは苦勞の要さないものに思えるだろうが、母語においても、読むためには予備知識と技術は重要である。この技術、あるいはストラテジーは、とりわけ外国語学習において重要となる。

日本語の文字においては、テキストを理解するための重要なストラテジーは、おそらく違ったものなのであろう。そのことは、多くの日本人学生がテキストを概括的に理解することに困難を感じない理由を、説明するであろう。

最後に、とりわけ専門的内容のテキストにとって重要な、読解教授法を素描する。

Gliederung

- A) Einleitung: Lesen im Kontext der anderen Fertigkeiten
- B) Hauptteil:
 - 1. Zum Phänomen und Begriff des Lesens

- 1.1. Welche Phänomene können gelesen werden?
 - 1.2. Wie funktioniert lesen?
 - 1.3. Zur Definitionen von „Strategie“
 - 1.4. Lesestrategien und automatisiertes Lesen
 2. Welchen Einfluss hat die japanische Schrift?
 - 2.1. Komplexität der japanischen Schrift
 - 2.2. Wie lernt man die japanische Schrift schreiben und lesen?
 - 2.3. Japanische Lehr- und Lerngewohnheiten
 3. Strategien beim fachsprachlichen Leseverstehen
 - 3.1. Zur Geschichte des Leseverstehens im Deutschunterricht in Japan
 - 3.2. Warum globales Lesen notwendig ist
 - 3.3. Textdidaktik > Grundlage einer Fachsprachendidaktik
 - 3.4. Eine Progression des Leseverstehens
- C) Konsequenzen: Ein Integratives Strategietraining

A) Einleitung: Lesen im Kontext der anderen Fertigkeiten

Besonders im Deutschunterricht in Japan kann die Rolle des Lesens kaum überschätzt werden und dies aus mehreren Gründen: Zum einen ist da die Tradition des Literaturunterrichts, die immer noch für die deutsche Sprache in Japan sehr wichtig ist. Zum anderen ist Lesen das wichtigste Lernziel der Grammatik-Übersetzungsmethode, neben dem Übersetzen. Und schließlich ist durch das Internet die Anzahl verfügbarer Texte enorm angewachsen. Zwar werden nicht so viele Texte aus dem Deutschen ins Japanische übersetzt, wie dies noch vor Hundert Jahren der Fall war, aber durch das Internet ist das Lesenkönnen nach wie vor eine wichtige Fertigkeit. Doch was heißt Lesen? Und wie dient Lesen dem Spracherwerb? Wie hat sich die Fertigkeit Lesen durch das Internet verändert? Dieses sind die Fragen auf die dieser Text eine Antwort zu geben versucht.

Spracherwerb bedeutet, dass nicht Lesen und Übersetzen allein Ziele des Unterrichts sind. Durch Lesen findet aber bestenfalls indirekt Spracherwerb statt. Lesen ist die Fertigkeit, die eher auf Sprachenlernen als auf Spracherwerb ausgerichtet ist. Unter Spracherwerb versteht man eine ausgeglichene Kompetenz, die alle Fertigkeiten umfasst, während man beim Sprachenlernen mehr auf den Lernprozess und beim Lernen auf notwendige

Reflexion und Benutzung der Sprache rekurriert. Der Oberbegriff von Sprachenlernen und Spracherwerb ist Sprachaneignung. (Wagner 1983: 13). Diese Artikelreihe (Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht) konzentriert sich auf den Spracherwerb, weil sie Wege aufzeigen möchte, wie durch (reflektierte) Sprachbenutzung innerhalb des Sprachenlernens auch Spracherwerb stattfinden kann. Der Zusammenhang von Sprachenlernen (und Sprachreflexion) und Spracherwerb wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) ausgeführt: Sprachvermittlung kann (und wird) in vielen Fällen zu bestimmten Kompetenzmustern führen. Das Beispiel des GER (S. 136) ist ein Telefonist (oder eine Telefonistin). Dieser kann von einer Sprache nur wenige Wendungen und seine Fertigkeiten sind einseitig entwickelt. Die Fragestellung, die zur Einbeziehung des „Spracherwerbs“ führt ist dann: Wie kann dieses Kompetenzmuster vervollständigt werden? Teilkompetenzen in Bezug auf bestimmte Lehrziele sind oft unumgänglich, aber wie können diese Teilkompetenzen organisiert werden, dass Spracherwerb erleichtert wird. Für die Fertigkeit „Lesen“ stellt sich diese Frage besonders offensichtlich, da in Japan bisher das Lesen (vornehmlich von Literatur) so im Vordergrund stand, dass in vielen Fällen kein Spracherwerb stattgefunden hat. Wie kann der deutsche Sprachunterricht weiterentwickelt werden, indem auch die Stärken der Leseausbildung weiterentwickelt werden?

Der andere Schwerpunkt dieser Reihe ist Fachsprachenunterricht. Obgleich man darunter oft technischen Fachsprachenunterricht versteht, ist dieser Begriff hier offen gehalten um verschiedene Dimensionen des Fachsprachenunterrichts miteinbeziehen zu können. Beim fachsprachlich orientierten Unterricht spielt die Fertigkeit Lesen eine entscheidende Rolle.

B) Hauptteil

1. Zum Phänomen und Begriff des Lesens

1.1. Welche Phänomene können gelesen werden?

Auf den ersten Blick erscheint die Frage nach der Bedeutung des Begriffs

und des Phänomens „Lesen“ trivial, aber je genauer man das Verständnis problematisiert, desto mehr fällt die Komplexität des Begriffs ins Auge. Allgemein kann man sagen, dass „Lesen“ ein Prozess der Auswahl von Zeichen bedeutet. Das Wort „Lesen“ bedeutet ursprünglich „sammeln, aussuchen“ (diese Bedeutung ist noch im Wort Auslese sichtbar) und entwickelte sich dann in seiner Bedeutung zu einer Auswahl und Dekodierung von Zeichen zur Sinnentnahme (Duden Herkunftswörterbuch.: 416, vgl. auch S. 103) Man spricht auch vom Lesen von Spuren und hier zeigt die Sprache, dass „Lesen“ nicht immer mit Schreiben einhergeht.

Hier in diesem Text wird „Lesen“ sehr weit gefasst, es geht auch um das Lesen von Grafiken, Tabellen, Piktogrammen oder sogar von Comics. In der Literatur zum fremdsprachlichen Unterricht wird dafür oft eine eigene Kategorie entwickelt, das „Sehverstehen“, die als fünfte Fertigkeit bezeichnet werden kann (dazu: Schwerdtfeger 1989). Unter der Kategorie „Sehverstehen“ werden dann das Verstehen von Filmen und das Verstehen von Bildern, Piktogrammen u. Ä. subsumiert. Es gibt gute Gründe für die Kategorie „Sehverstehen“, aber ich halte es für praktischer, nur auf das filmische Sehverstehen in einer gesonderten Kategorie einzugehen und unbewegte Bilder und Bildsymbole mit dem Leseverstehen zu behandeln. Bilder, Piktogramme, Diagramme in den Bereich des Leseverstehens miteinzubeziehen ist aber besonders seit dem Internet sehr wichtig geworden. Der Medientheoretiker Flusser (1998: 146) spricht von der neuen Kategorie der Technobilder, die wie magische Bilder gelesen würden, aber in Wirklichkeit Bilder von Texten seien. Beispiele sind Röntgenbilder, Tabellen, Modelle. Flusser behauptet nun, dass diese modernen Technobilder nur von Spezialisten zu lesen seien, eine Annahme, die ich in der Grundlage für falsch halte. Wer einmal versucht hat ein Röntgenbild zu verstehen, ist geneigt Flussers Annahme zuzustimmen, ein Laie kann auf einem Röntgenbild nur wenig oder gar nichts erkennen. Mit entsprechender Schulung kann aber auch ein Nicht-Mediziner Röntgenbilder lesen und verstehen. Diese Schulung ist durch das Internet viel einfacher geworden. Damit geht aber auch eine Veränderung der Lesegewohnheiten einher, die schon mit dem Fernsehen begonnen hat. Das Lesen von Technobildern ist aber auch ein „kulturbezogener

Prozess“, d.h. als Lesender muss man sich in die jeweilige Kultur (die auch eine Subkultur sein kann) hineinbegeben um ihre Zeichen zu lesen. Auch für das Alphabet, die japanischen Schriften, für jede Schrift gilt dies. Lesen von Technobildern ist damit dem Lesen von Schrift vergleichbar. Dies bedeutet aber nicht, dass es sich bei den (modernen) Technobildern um Schrift handelt, es gibt Unterschiede, die von Flusser auch sehr klar herausgearbeitet werden (Flusser 1998: 141–222). Es ist in diesem Rahmen weder möglich Flussers komplexe Kommunikationstheorie zu behandeln, noch die Unterschiede zwischen Schrift einerseits und Technobildern, d.h. Diagrammen, Grafiken oder auch Photos andererseits adäquat herauszuarbeiten. Für den Zweck dieses Artikels genügen die strukturellen Ähnlichkeiten, die auch die Grundlage der Etymologie des Wortes „Lesen“ bilden. Die Behandlung des Lesens folgt keinem Selbstzweck, sondern es gilt, das Lesen zu verstehen, um es Lehren zu können. Dafür ist es wichtig, sich die Funktionsweise des Lesens klarzumachen, was im nächsten Abschnitt geschehen soll.

1.2. Wie funktioniert lesen?

Da Lesen ein Prozess ist, bei dem die Tätigkeiten größtenteils im Kopf ablaufen, gibt es zwar viele Theorien aber keine im naturwissenschaftlichen Sinne gesicherten Erkenntnisse, wie das Lesen abläuft. Monokausale Erklärungen sind sicher für diesen komplexen Bereich unzureichend, deshalb sollen Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen integriert werden. Dies bedeutet, Ergebnisse aus der psycholinguistischen Leseforschung mit Erfahrungen aus der Literaturwissenschaft zu verbinden, um daraus didaktische Vorgehensweisen abzuleiten. Für den Bereich der Sprache im Allgemeinen und für den Bereich des Lesens im Besonderen ist es notwendig die von C. P. Snow behauptete Trennung der (Wissens-) Kulturen zu transzendieren (vgl. Frühwald et al 1991: 23). Psycholinguistische Leseforschung und geistes- oder kulturwissenschaftliche Leseforschung sind sich einig darüber, dass Lesen ein Prozess der Bedeutungskonstruktion ist. Die Psycholinguistik hat verschiedene Methoden entwickelt, das Lesen experimentell zu untersuchen: Quantifizierbare Ergebnisse liefern die Augenbewegungen und die Behaltensleistungen des Lesers. Eine

Fragestellung ist z. B. der Zusammenhang von Texttypographie und Verstehens- und v. a. Behaltensleistung (Christmann/Groeben 1999: 159/160), ein Forschungszusammenhang, der nicht nur seit dem Internet wichtig ist. Es gibt Anzeichen, dass typografische Markierungen die Behaltensleistung verbessern. Intuitiv war dies schon länger bekannt, z. B. hat sich der Philosoph F. Nietzsche nicht nur um den Inhalt, sondern auch um das Schriftbild seiner Werke gekümmert (siehe dazu: Fietz 1991: 378).

Ergebnisse psycholinguistischer Leseforschungen legen nahe, dass die teilweise jahrhundertealten Erkenntnisse der Hermeneutik (wie z. B. der Hermeneutische Zirkel, Laswell-Formel) nicht in Vergessenheit geraten sollten. Wichtig wäre allerdings eine Kombination von traditionellen geisteswissenschaftlichen Konzepten mit modernen Techniken. Die Begriffe „Schema“ (Christmann/Groeben 1999: 166ff.) und „mentale Modelle“ (ebd. 170ff) sind Schlüsselbegriffe moderner Leseforschung. Ein Schema ist ein abstraktes Modell eines Textes, dies kann z. B. aus Stichworten bestehen oder in einem Flussdiagramm visualisiert werden. Ein mentales Modell ist eine textuelle Abstraktion, welches der Funktionsweise des Gehirns gut entspricht. Natürlich stellt sich dann die Frage, wie das Gehirn funktioniert. Die Neurologie hat in den letzten Jahren so entscheidende Fortschritte gemacht, dass eine „biologische Erkenntnistheorie“ formuliert werden kann. Eine sehr gute Einführung in die Thematik bietet eine Publikation mit dem beziehungsreichen Titel „Der Baum der Erkenntnis“ (Maturana/Varela 1987). In der Biologie, hier speziell in der Neurologie, kann die Konstruktion des Gehirns als „Anzahl von Zellen“ bezeichnet werden, die in der Lage sind, Verknüpfungen zu bilden und über diese Verknüpfungen Stoffe auszutauschen. Dieser Austausch von Stoffen geschieht aber nicht über den Stoffwechsel, sondern über besondere Bahnen, die so genannten Nervenbahnen. Der größte Knotenpunkt dieser Nervenbahnen ist das (menschliche) Gehirn. (Definition von AI, vgl. dazu ebd. S. 170ff.).

Doch wo ist der Verbindungspunkt zwischen der neurologischen Betrachtungsweise, Gehirn, und der psycholinguistischen Betrachtungsweise des Lesens unter dem Stichwort „mentales Modell“? Wieso kann man sagen, dass mentale Modelle besonders gehirngerecht sind? Es gibt immer noch

eine große Lücke zwischen der biologischen Betrachtungsweise und der psycholinguistischen Betrachtungsweise, auch wenn diese Lücke kleiner geworden ist. Es bedeutet aber nicht, dass die Biologie, in diesem Fall die Neurologie, Gesetzmäßigkeiten von der Art der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, besonderes Vorbild ist hier die mathematische Beschreibung der physikalischen Gesetze, beschreiben kann. Solche Gesetze kann die Biologie nicht vorweisen. G. Bateson, einer der Pioniere der biologischen Erkenntnistheorie unterscheidet zwei Beschreibungsweisen: Eine monistische Beschreibungsweise, die der unorganischen Natur angemessen ist, und eine pluralistische Beschreibungsweise der organischen Natur (Bateson 1993: 219, zu der Begriffsdichotomie monistisch und pluralistisch siehe ebd. S. 40/41). Die pluralistische Beschreibung ist in der Lage, eine Struktur auf mannigfaltige Art nachzubilden. Man kann diese Fähigkeit „Modellierung“ nennen, weil aufgenommene Informationen modellhaft nachgebildet werden. Mittels der neuen Erkenntnisse der Neurowissenschaften lässt sich die Modellierung durch mentale Modelle im Gehirn genauer erfassen und damit lassen sich auch innere Vorgänge, wie Lesen oder Lernen besser beschreiben. Die Neuronen, die Nervenzellen, die wiederum die Nervenbahnen und das Gehirn formen, sind als sensible Strukturen anzusehen, die auf kleine Veränderungen der Umwelt reagieren können. Das Gehirn, ein Organ zur Erfassung von winzigen Veränderungen und zur Abbildung dieser Vorstellungen im Prozess der Modellierung: „Lernen ist Vernetzung von Erfahrungen“ (Steinmetz 2000: 37). Diese Modellierung und Vernetzungen können auch beim Lesen stattfinden. Es kommt beim Lesen dann auf die Erregung des Gehirns an. Wenn viele Nervenzellen durch den Input angesprochen werden, kommt es zu einer großen Vernetzung, die Lernen bedeutet. Besonders, wenn schon vorhandene Verknüpfungen im Gehirn mehrfach aktiviert waren, so verstärken sich die Verknüpfungen. Auf das Lesen bezogen heißt das: Gelernt wird (besser), wenn vorherige Erfahrungen vorliegen. Aus diesen Erfahrungen extrahiert das Gehirn (oder der Geist) durch Selbstorganisation neue Zusammenhänge, dies heißt „Lernen“. Diese Lerntheorie ist auch eine Lesetheorie und zwar eine alte geisteswissenschaftliche Theorietradition namens Hermeneutik. Die Hermeneutik beruht auf introspektiv gewonnene

Erfahrungen und betont auch den Zusammenhang von Informationsaufnahme (durch Lesen) und Kontext. Nur aus dem Sinnzusammenhang der Erfahrung wird ein Text für uns verständlich. Der Philosoph Gadamer betont die „Vorurteilshaftigkeit allen Verstehens“ (Gadamer 1990: 274) und ist dafür sehr angegriffen worden. Die Hermeneutik betont im Gegensatz zu den Neurowissenschaften mehr die kollektiven Erfahrungen, Gadamer bezeichnet Verstehen als „Einrücken ins Überlieferungsgeschehen“ (ebd. 294). Die Neurowissenschaften gehen von einem individuellen Lernbegriff aus, aber Lesen, die Benutzung von Wörtern, Sprache und Schrift ist sowohl durch die Benutzung von Sprache ein „Einrücken ins Überlieferungsgeschehen“ als auch eine Aneignung von Wörtern. Normalerweise ist die individuelle und kollektive Verknüpfung vom Überlieferungsgeschehen, kein bewusster Prozess, es ist vielmehr ein langsamer Prozess, wie er in der Erziehung abläuft. Im Fremdsprachenunterricht kommt dieser sonst langsam ablaufende Prozess zum Vorschein, weil bei erwachsenen Lernern die Probleme des Verstehens deutlicher werden können. Als überindividuelle Fragestellung ist dies ein Teil der Philosophie, als individuelle Fragestellung ist es eine Aufgabe der Didaktik. Man könnte die Aufgabe der Didaktik so formulieren: Wie kann die Unterschiedlichkeit der Verstehensansätze gewahrt bleiben und trotzdem ein Verstehen ermöglicht werden? Für das Lesen ist die Fragestellung besonders entscheidend, weil im Prozess des fremdsprachlichen Lesens eine Konfrontation mit neuen, ja mit besonders fremden Erfahrungen möglich ist. Wir können beim Lesen zeitliche und räumliche Fremdheit erleben und dies kann zu einer besonderen Vernetzung von Erfahrung führen, wenn es gelingt Zusammenhänge herzustellen. Ohne die Herstellung von Zusammenhängen gibt es kein Verstehen des gelesenen Inputs und kein Lernen. Dies wusste die Hermeneutik und dies wird durch biologische Erkenntnistheorie bestätigt. Was ist aber, wenn kein spontanes Verstehen stattfindet? Wie kann der Prozess des Verstehens komplexer oder entfernter Sachverhalte erleichtert werden. Hier kommen wir zu dem Bereich der Strategien, die an dieser Stelle zunächst einmal genauer definiert werden sollen.

1.3. Zur Definitionen von „Strategie“

Was sind Strategien? Strategien sind Handlungen (oder Handlungsabfolgen), die zur Erreichung eines Handlungszieles eingesetzt werden und bewusst reflektiert werden können. Im Zusammenhang mit Wortschatzvermittlung sind von mir Strategien bereits besprochen worden (vgl. Imig 2003: 32/33, online: Abschnitt V. 2: Strategischer Wortschatzaufbau). Strategien spielen zwar in der Fremdsprache eine besondere Rolle, aber auch in der Muttersprache werden beim Lesen Strategien eingesetzt um das Verständnis zu sichern. Bei Fremd- oder Fachwörtern oder bei Begriffen, die in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen benutzt werden, ist diese strategische Verständnissicherung absolut notwendig. Als Beispiel bietet sich der Begriff „Strategie“ selbst an. Um die Bedeutung des Begriffs „Strategie“ herauszufinden ist ein Blick in ein Fachwörterbuch nützlich. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es leider kein Wörterbuch in dem die relevanten Begriffe alphabetisch aufgelistet werden. Die Linguistik hat solche Wörterbücher durchaus zu bieten, beispielsweise: Lewandowski, Linguistisches Wörterbuch: „Die Art und Weise des Verfügens über Regeln. Eine mehr oder weniger bestimmte Art des Suchens, bei einer Aufgabe; die Tendenz, sich an eine bestimmte Lösungsmethode zu halten.“ (1990: 1103) Dies ist eine Definition, die einem Muttersprachler eine Idee der Bedeutung von Strategie gibt, linguistische Zusammenhänge sind indes kaum angesprochen. In der Didaktik Deutsch als Fremdsprache gibt es zwar kein alphabetisches Wörterbuch, aber doch einige Standardwerke, die bei einer Definition von „Strategie“ sehr hilfreich sein können. Zunächst das Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, dort Fernstudieneinheit 23: Lernerautonomie und Lernstrategien (Bimmel/Rampillion 2000): Dort werden Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien unterschieden. Lernstrategien würden sich gut in einer wenn – dann Formulierung ausdrücken lassen: „Wenn es mein Ziel ist die Bedeutung des Wortes zu erfassen, dann schlage ich das Wort im Wörterbuch nach.“ (ebd. 196, vgl. auch: S. 7). Sprachgebrauchsstrategien sind wiederum für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache nützlich (ebd. 197). In Fall des Lesens ist die Abgrenzung leider nicht immer klar: Wenn einer Lerner ein Wort in einem

Wörterbuch nachschlägt, handelt es sich dann um eine Lern- oder um eine Sprachgebrauchsstrategie? Bimmel und Rampillion grenzen in ihrem Buch Strategien von Techniken ab. Letztere seien Fertigkeiten, Strategien enthalten eine bewusste und planmäßige Handlung.

Tönshoff (2003: 331ff.) geht in seinem Überblicksartikel sehr auf die unterrichtlichen Zusammenhänge ein, auf die in diesem Artikel später eingegangen wird. Auch er betont den wichtigen Zusammenhang zwischen „(Lerner-)Strategien“ und autonomen Lernen.

Einen sehr guten Überblick über den Bereich der Strategien im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gibt der Artikel Westhoff im Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Westhoff 2001: 684ff.). Zwar bezeichnet er die Forschungen zu Strategien im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) als ein „Forschungsgebiet in den Kinderschuhen.“ (ebd.) Es folgt dann aber ein systematischer Überblick über die Strategieforschung. Auch Westhoff grenzt Strategien von Techniken ab und bezeichnet sie als „kognitive Handlungen mit metakognitiver Steuerung ...“ (ebd. 687). Kognitive Handlungen ohne metakognitive Steuerung sind „Techniken“.

Ist damit die Bedeutung des Begriffs „Strategie“ erklärt? Durch die zitierten Definitionen ist die Bedeutung dieses Begriffs in einem Fach, im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ (oder Fremdsprachendidaktik oder Sprachlehrforschung) erklärt. Wir lassen mal die schwierige Bezeichnungsfindung des Fachs um das es hier geht beiseite, sondern konzentrieren uns auf einen anderen Punkt, man könnte ihn den sprachlichen Punkt nennen: Wichtig ist nun, einem Japaner, der gerade nicht Fremdsprachendidaktiker ist, die Bedeutung des Begriffs Strategie zu erklären. Dies ist aus zwei Gründen wichtig: Erstens für die Vermittlung von Strategien im Unterricht und zweitens für die Anknüpfung an wissenschaftliche Forschungen zum Strategiegebrauch im Unterricht. Falls es sich um einen fortgeschrittenen Lerner handelt, wird dieser hypothetische Lerner ein einsprachiges Wörterbuch zu Rate ziehen, z. B. der Artikel „Strategie“ im Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache (S. 991) Dort finden die Lerner folgende Definition: „... die umfassende, alle möglichen Sachverhalte von vornherein berücksichtigende Planung für ein Vorgehen, bes. bei einer militärischen, politischen, wirtschaftlichen Unternehmung....“ Weniger

fortgeschrittene Lerner benutzen ein japanisches deutsches Wörterbuch und finden den Begriff 戦略 (gesprochen: senryaku). Man kann die Teile dieses Schriftzeichen übersetzen mit Kampf, Schlacht, Auseinandersetzung für das erste Zeichen 戦 und Abkürzung, List und (auch) Strategie für das zweite Zeichen 略. Der Begriff „Strategie“ im Zusammenhang mit Lern(er)strategien ist auch im Japanischen Kontext bekannt. Das Buch von R. Oxford, „language learning strategies – what every teacher should know“ ist auch ins Japanische übersetzt: Sprachlernstrategien heißen: 言語学習ストラテジー, die ersten vier Schriftzeichen Sprachenlernen, die folgenden fünf (mit dem Langzeichen sechs) Zeichen sind aus der Silbenschrift „Katakana“ und werden etwa „sutolatejii“ gelesen. Japanische Lerner können dieses Wort nun lesen, aber sie verstehen es nicht. Die Silbenschrift Katakana wird im Japanischen benutzt um ausländische (in der Regel englische) Wörter auszudrücken. Diese Silbenschrift funktioniert wie eine Alphabetschrift, sie ist phonetisch lesbar, aber die Bedeutung ist, wie ein deutsches Fremdwort, nicht durch das Wort allein zu verstehen.

Was bedeutet die Komplexität des Begriffs „Strategie“ für die Forschung (im Bereich Deutsch als Fremdsprache)? Es handelt sich nicht um einen Bereich „in den Kinderschuhen“ (wie Westhoff 2001: 684ff.) anmerkt. Das Problem ist eher gegenteiliger Natur. Es ist zwar richtig, dass der Forschungsbereich „Strategien“ im Bereich Fremdsprachen (besonders im Bereich Deutsch) neu ist, aber der benutzte Begriff ist alt; Er hat seine Wurzeln in den (alt-)griechischen Begriffen „stratos“ = Heer und „agein“ = führen. Im Laufe von über 2500 Jahren hat sich der Begriff „Strategie“ zur Bedeutung „Planung eines komplexen Handelns“ entwickelt. Die sich nun ergebene Frage ist: Warum ist das Erlernen einer Sprache oder das Lesen eines Textes als komplexes Handeln zu verstehen?

1.4. Lesestrategien und automatisiertes Lesen

Besonders in der chinesischen Kultur ist das Lesen, das Verstehen von Schrift ein Synonym für „die“ Kultur geworden, das Wort 文化 (gesprochen bunka), normalerweise die Übersetzung für Kultur, besteht aus den Zeichen 文 und 化, wobei das erste Zeichen, aber auch Satz bedeutet (das zweite

Zeichen steht für Veränderung). Um Kultur zu verstehen, um Gelesenes einzuordnen, verwenden die Menschen bestimmte Strategien um die es hier gehen soll. Es ist sogar möglich, Strategien allgemein als das zu bezeichnen, was Kultur ausmacht (dann sind allerdings nicht nur Strategien aus dem Bereich des Lesens gemeint).

Wenn ein lesegeohnter Mensch liest, fällt diesem die Komplexität des Lesevorgangs nicht mehr auf, Lesen ist ein automatisierter Vorgang, oder um mit Leontev zu sprechen eine Operation, d.h. ein (bewusster oder unbewusster) Teilschritt einer Handlung (Leontev 1974: 18/19). Einfacher ausgedrückt: Menschen lesen zu einem bestimmten Zweck, weil sie etwas wissen wollen oder zur Entspannung.

Nur wenn aus irgendeinem Grund die Decodierung der Schrift nicht funktioniert oder man sich in einem Land befindet, dessen Schrift man nicht versteht, dann wird Lesen zu einem Problem und man erkennt die Abhängigkeit von der Schrift, die man sonst (fast) nicht mehr wahrnimmt. Diese starke Stellung der Schrift hat sich in Jahrhunderten aufgebaut, besonders die Erfindung des Alphabets war eine entscheidende Wendemarke für die europäische Kultur. Das griechische Alphabet ermöglichte nicht nur die Zahl der Schriftkundigen zu erweitern, sondern ermöglichte auch, das Lesen zu automatisieren (vgl. Havelock 1999: 164). Der Medienwissenschaftler Havelock (1999: 165) kommt zu dem Schluss, dass Alphabetschriften schon für Kinder erlernbar seien und damit könne das Lesen schon früh automatisiert werden. Für Silbenschriften gilt die frühe Automatisierung übrigens sogar in noch größerem Umfang, weil Kinder Silben sogar noch leichter lernen können als Buchstaben. Durch die größere Verbreitung der Schrift und die Automatisierung des Lesens gelang es, die Gesellschaft differenzierter und (trotzdem) planbarer zu gestalten. Durch das Lesen (durch die Schrift) entstand die Beobachtung 2. Ordnung so der Systemtheoretiker N. Luhmann (1992: 187ff.), die man (etwas verkürzt) auch Reflexivität nennen könnte. Besonders bei der Reflexion auf abstrakte Tatbestände oder Gefühle sind Texte wichtig, weil man so (besser) vergleichen kann. Deshalb wurde Lesen zur Chiffre für die Analyse überhaupt, Lesen wird so zur Metapher der Sinnstiftung überhaupt. Der Philosoph, H. Blumenberg, spricht

von der Lesbarkeit der Welt (Wetz 2004: 117 u.ö.). Dieses welterschaffende, sinnstiftende Lesen funktioniert aber nur, solange es automatisiert ist. Wenn der Lesende vergisst, dass er kodierte Zeichen aufnimmt und sich nur auf den Inhalt konzentrieren kann, dann entfaltet das Lesen seine welterschaffende Potenz. Ist diese für die Schaffung mentaler Modelle unterbrochen, weil die Dekodierung der Zeichen die Aufmerksamkeit des Bewusstseins fordert, kann die Automatisierung durch den Einsatz von Strategien wiederhergestellt werden. Ebenso sind Strategien beim Lesenlernen (oder Lesenlehren) notwendig. Strategien helfen, die Automatisierung des Lesens zu ermöglichen.

Um das Lesen besser verstehen zu können und um die Schwierigkeiten japanischer Student/-innen beim Lesen deutscher (oder in Alphabetschrift geschriebener) Texte genauer beschreiben zu können, wenden wir uns im nächsten Kapitel der japanischen Schrift zu.

2. Welchen Einfluss hat die japanische Schrift?

2.1. Komplexität der japanischen Schrift

Nach dem Linguisten und Japanologen Coulmas (1981), auf den sich die folgenden Ausführungen vornehmlich stützen, ist das japanische Schriftsystem „... das wohl Komplizierteste heute von einem großen Volk verwendete System, das Japan gleichwohl weder daran gehindert hat, sehr früh allgemeine Literalität und ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung zu erreichen, noch daran, das höchstindustrialisierte Land der Welt zu werden.“ (S. 57). Offensichtlich lässt sich allgemeine Literalität eben nicht nur durch das Alphabet erreichen, auch nicht-alphabetische Systeme können dies erreichen, aber die Techniken der Umsetzung von Literalität sind teilweise anders. Dazu später mehr, zunächst gilt es, sich die Komplexität der japanischen Schrift, genauer der japanischen Schriften, klar zu machen. Die folgende Tabelle (nach Coulmas 1981, um die Rubrik Beispiele/Bemerkungen ergänzt) soll dies veranschaulichen:

Schrifttyp	Erklärung	Beispiele/Bemerkungen
Kanji	Sie sind strukturell logographisch, die Bedeutungsrealisierung mit Kanji geschriebener Einheiten ist ohne phonologische Vermittlung möglich.	戦略 (Strategie, gesprochen: senryaku), besteht aus den Zeichen 戦 = Auseinandersetzung und 略 = Abkürzung, List
Katakana	Sie sind strukturell syllabisch; Katakana-Wörter sind als solche gespeichert und werden zum Teil holistisch verarbeitet.	ストラテジー (gesprochen sutoratejii) wird als Übersetzung von Strategie im Kontext Lernstrategie benutzt
Hiragana	Sie sind strukturell syllabisch; bei der Verarbeitung mit Hiragana geschriebener Einheiten ist der Bedeutungsbezug phonologisch vermittelt.	日本の文字は難しいですか? (Ist die japanische Schrift schwer?) Bei <u>den markierten Zeichen</u> handelt es sich um Hiragana.

Tabelle nach Coulmas (1981: 77), um eigene Beispiele ergänzt

Japanische Kinder lernen zuerst Hiragana und da es sich um eine Silbenschrift handelt, gibt es viele Kinder, die mit vier oder fünf Jahren schon alle Hiragana Zeichen lesen können. Damit können die Kinder selbstständig Kinderbücher lesen. Normale Texte, Zeitungen oder Bücher verwenden aber nicht nur Hiragana, sondern auch die Schrifttypen Kanji und Katakana. Damit sind japanische Texte für Ausländer, die nicht lange (und intensiv) Japanisch gelernt haben kaum zu lesen, denn auch die Wörterbuchbenutzung ist schwierig und umständlich. Japaner können Texte mit Kanji jedoch (mindestens) genau so schnell lesen, wie Europäer oder Amerikaner Texte in Alphabetschrift. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass Japaner Kanji eher als bedeutungstragende (=logographische) Zeichen verarbeiten, denn als phonologische Einheiten. Dies ist möglich, weil dem Kanji mehrere Aussprachmöglichkeiten (=Lesungen) zugeordnet sind, in der Regel gibt es zwei Lesungen. Das Zeichen 戦略 (Strategie, gesprochen senryaku) heißt in der vorliegenden Kombination „sen“, dies ist die „on“, d.h. die sinojapanische Lesung, aber als einzelnes Zeichen heißt 戦 entweder „ikusa“ (Schlacht, Krieg) oder „tata“ (kau, diese zwei Silben sind in Hiragana), dies sind die japanischen Lesungen. Die meisten Schriftzeichen haben zwei Lesungen, aber es gibt auch Zeichen mit mehr Lesungen. Deshalb ist es

nicht verwunderlich, dass man sich bei dem Kanji (hier 戦) an die Bedeutung (hier: Krieg, Schlacht, kämpfen) hält. In Katakana werden z. T. häufig benutzte Wörter ausländischen Ursprungs geschrieben: „Text“ heißt テキスト (gesprochen: tekisuto) oder „Kommunikation“ heißt コミュニケーション (gesprochen: kominyûkeschon, aus dem englischen „communication“). Katakana kommt im Gegensatz zu Hiragana nicht in Silben allein vor, sondern wird nur für Wörter oder zur Ausspracheerläuterung benutzt. Die Einzelheiten der japanischen Schrift sind auf Anhieb sicher schwer zu verstehen, es sollte nur deutlich geworden sein, welche Komplexität das japanische Schriftsystem aufweist. Im didaktischen Zusammenhang stellt sich nun die Frage: Wie kann man ein so komplexes Schriftsystem lernen oder lehren? Darum geht es im nächsten Abschnitt.

2.2. Wie lernt man die japanische Schrift schreiben und lesen?

Durch Üben, Üben, Üben und Üben! Dieser Punkt und seine Relevanz für die Lesedidaktik in Japan muss weiter ausgeführt werden. Beim Lesen des Buches „Chinesische Lerngewohnheiten“ (Mitschian 1991) fiel mir auf, dass es einige sehr ähnliche Lerngewohnheiten in Japan und China gibt, z. B. geringe Texterschließungskennntnisse (ebd. 351) oder die Dominanz der Grammatik-Übersetzungsmethode (ebd. 213), die Passivität und das Schweigen der Studenten (ebd. 218–221). Diese Ähnlichkeiten sind überraschend, weil Japan und China nicht ähnlich sind. Chinesisch ist eine stark analytische Sprache, während Japanisch agglutinierend ist und sich zu langen Worteinheiten zusammenfügen lässt. Auch die Kultur ist sehr verschieden und Japan ist schon seit Jahrzehnten ein hoch entwickeltes Industrieland, während China in vielen Landstrichen (noch) stark agrarisch geprägt ist. Und dennoch sind einige Gemeinsamkeiten in den Lerngewohnheiten vorhanden. Nun stellt sich die Frage: Was haben Japan und China gemeinsam?: Die Schrift! (und den Konfuzianismus, der in Japan aber ungleich schwächer war als in China). Auch Mitschian sieht in der chinesischen Schrift den Grund für das „Pauken“ der Studenten (ebd. 113). Ich denke die Zusammenhänge sind komplexer: Für Japan, als hoch

differenzierten Verwaltungs- und Industriestaat, ist die Literalität seiner Bevölkerung eine (wirtschaftliche und soziale) Notwendigkeit. Deshalb wird nicht nur „gepaukt“, sondern es wird auf genaue Schriftkenntnisse hohen Wert gelegt. Die Schüler lernen das genaue Lesen, weil falsch verwendete Erschließungsstrategien von Kanji zu einer schlechten Lesefähigkeit führen könnten. Interessant ist, wie gelernt wird: Durch wiederholtes Abschreiben der Kanji. Lesen (und Schreiben) sind damit an das Dechiffrieren des komplexen Zeichencodes gekoppelt. Dieses System und die Vorgehensweise des Schrifterwerbs haben sich bewährt, die Ergebnisse der (international vergleichenden) Pisa-Studie sind eindeutig (vgl. den Link zur Statistik des japanischen Erziehungsministeriums, die die Ergebnisse der Pisa-Studie(n) zeigt). Japan liegt in der durchschnittlichen Lesefähigkeit vor Deutschland. Es wird in japanischen Klassen sehr darauf geachtet, dass wirklich alle Schüler die Schrift dechiffrieren können, auf logographischer und auf phonetischer Ebene. Die große Anzahl der Homonyme im Japanischen und die besondere Hochschätzung der Schrift als Kultur (Kultur als 文化 = Text, Schrift und Veränderung) tragen noch zusätzlich zu einer Lernkultur bei, in der die Grammatik-Übersetzungsmethode ungebrochen dominant ist. Soll man das ändern? Kann man das ändern?

2.3. Japanische Lehr- und Lerngewohnheiten

Glücklicherweise haben die japanischen Lehrkräfte bisher (mehrheitlich) allen Versuchen widerstanden so einfach, d.h. ohne gründliche Reflexion, die kommunikative Methode einzuführen. Ohne die Beachtung wichtiger Zusammenhänge könnte ein großes Chaos die Folge sein. Um die komplexe japanische Schrift zu lernen, ist wiederholtes und intensives Üben unabdingbar. Diese Lerngewohnheit übernehmen die Schüler auch in den Fremdsprachenunterricht. Kommunikativ geprägter Englischunterricht könnte diese Lerngewohnheit (teilweise) modifizieren. Dies ist aber nicht der Fall, die auf der Bestehen der Englischprüfungen ausgerichteten Übungen im Englischunterricht verstärken die Lerngewohnheiten sogar noch. Das bedeutet: Im Fremdsprachenunterricht Deutsch muss man davon ausgehen, dass man Lerner vor sich hat, die unter „Leseverstehen“ genaues Lesen und

Übersetzen eines Textes verstehen. Dies muss nicht für jeden Zweck schlecht sein. Wichtig ist: Die bisherigen japanischen Lerntechniken sollten in Zukunft strategisch einsetzbar sein, mit anderen Strategien. Hier ist wieder, die in Abschnitt 1 besprochene Unterscheidung zwischen „Technik(en)“ und „Strategie(n)“ von Bedeutung. Eine „Strategie“ ist bewusst einsetzbar, während eine „Technik“ oft in Unkenntnis von Alternativen eingesetzt wird. Hier trifft sich der Begriff „Technik“ mit „Lerngewohnheit(en)“, die aber auch zum großen Teil Lehrgewohnheiten sind. Die Lehrenden müssen den Lernenden das Wissen an die Hand geben. Dafür sind teilweise Reflexionen, die Räume oder Zeiträume überblicken notwendig. Dies ist nicht nur für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (in Japan) wichtig, auch die Didaktik von Englisch oder Japanisch als Fremdsprache ist betroffen. Ein (symptomatisches) Beispiel: In der Lesedidaktik für Japanisch als Fremdsprache wird das Leseverstehen, anhand von drei unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen diskutiert (NAFL 2005: 83–117) Leichte, mittlere und schwere Texte. Die Schwierigkeit der Texte wird anhand der in ihnen vorkommenden Kanji bestimmt. Dies ist sicher ein Kriterium für die Schwierigkeit von Texten und es ist ein Kriterium, welches man für Texte, die in einer Alphabetschrift geschrieben sind, nicht anwenden kann. Und dennoch: Auch die Fragestellung, die man an den Text richtet entscheidet die Schwierigkeit des Textes für den Leser. Es kann leichter sein, einen schweren Text global zu verstehen als einen leichten ganz genau zu verstehen. Ein Beispiel: Wenn ein schwerer Text unter der Fragestellung untersucht wird: Welches Thema hat der Text? Für die Antwort werden dann vier Antwortalternativen vorgegeben. Dagegen soll ein leichter Text genau verstanden werden und auf Japanisch zusammengefasst werden. Die Schwierigkeit der Aufgabe ist eine entscheidende Dimension bei der Erfassung der Schwierigkeit von Texten. Dies wird bei der Erstellung von kommunikativen Sprachtests schnell deutlich (hierzu: Glaboniat 2001). Da oft Sprachprüfungen nach objektiven, allgemeinen Kriterien durchgeführt und bewertet werden sollen, sind vermeintlich objektive Kriterien für die Einschätzung der Schwierigkeit von Texten hochwillkommen. Das Problem ist nur, dass diese Art Tests und auch der Unterricht, der notwendig ist um

solche Tests zu bestehen, einen sehr geringen Bezug zur außerunterrichtlichen Sprachverwendungssituation aufweisen. Das ist der große Vorzug kommunikativer Tests, sie dienen der Erfassung von Sprachkenntnissen, die sich außerhalb des Kursraumes und außerhalb der Prüfungssituation zeigen (dazu Glaboniat 2001). Was haben Sprachprüfungen für Japanisch (als Fremdsprache) oder Englisch mit dem Deutschunterricht in Japan zu tun? Eine direkte Verbindung gibt es nicht, aber es geht nicht nur um den Sprachunterricht Deutsch, sondern auch um den Forschungszusammenhang Fremdsprachen und hier ist europäische Fremdsprachendidaktik für Japan sicher von Interesse. Die japanische Fremdsprachendidaktik orientiert sich stark an amerikanischen Forschungen, deshalb ist z. B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen nicht sehr bekannt in Japan. In diesem Bereich ist durchaus eine Chance für das Fach DaF (Deutsch als Fremdsprache), für die Fremdsprachendidaktik der deutschen Sprache in Japan. Eine andere Möglichkeit für DaF in Japan ist der Bereich der Fachsprache. Es stellt sich dann aber die Frage: Welche Lesestrategien sind für eine fachsprachliche Didaktik (in Japan) notwendig? Um mögliche Weiterentwicklungen für Deutsch als Fremdsprache in Japan aufzeigen zu können, ist es unumgänglich die geschichtlichen Zusammenhänge des Deutschunterrichts in Japan zu verstehen. Der erste Abschnitt des nächsten Kapitels ist dieser Fragestellung gewidmet.

3. Strategien beim fachsprachlichen Leseverstehen

3.1. Zur Geschichte des Leseverstehens im Deutschunterricht in Japan

Leseverstehen, besonders Lesen und Übersetzen war die entscheidende fremdsprachliche Fertigkeit, als sich Japan dem Westen öffnete. Es gab zwar auch mündliche Kommunikation zur Öffnung, Entwicklung und Veränderung des Landes, aber besonders wichtig waren die übersetzten Texte, die als Sachtexte neue Informationen und Techniken ins Land brachten und als literarische Texte die japanische Literatur inspirierten. Zwar war für die Entwicklung der deutschen Sprache in Japan auch die Literatur wichtig, was man z. B. daran sehen kann, dass schon in der Meiji-Zeit fünf Übersetzungen von Schillers Wilhelm Tell gab (Naka 1994: 245/246). Letztlich geschah

aber die Entwicklung der deutschen Sprache unter „administrativer Führung“ (Kutsuwada 1992: 124). Literatur und Sachtexte (besonders juristische Texte). Es verwundert nicht, dass traditionell dem Lesen und Leseverstehen im Deutschunterricht in Japan ein besonderer Stellenwert beigemessen war. Dazu kommt noch, dass die vorherrschende didaktische Methode Ende des 19. Jahrhunderts (als die Sprachdidaktik der westlichen Sprachen in Japan entstand) die Grammatik Übersetzungsmethode war (zur Geschichte des Sprachunterrichts, vgl. Apelt 1991)

Traditionell war Lesen im Deutschunterricht in Japan ein Lesen, welches sich einseitig an bestimmten Techniken ausrichtete: Lesen bedeutet Übersetzen von Texten mit Hilfe eines deutsch-japanischen Wörterbuches. In der Hinsicht ist der Deutschunterricht seinen Ursprüngen treu geblieben. Grundsätzlich ist es kein Problem, wenn mit Hilfe des Wörterbuches Texte oder Wörter übersetzt werden. Problematisch wird diese Technik erst, wenn sie die einzige Technik des Deutschunterrichts darstellt. Hier kann ein integratives Strategietraining nützlich sein, das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.2. Warum globales Lesen notwendig ist

Durch die soziale Situation Japans Anfang des 21. Jhs. und durch veränderte Wirklichkeit der Fähigkeit „Lesen“ muss sich auch der Deutschunterricht und besonders auch das Leseverstehen im Deutschunterricht verändern. Es wird immer schwieriger zu sagen, welche Texte man gelesen haben muss, da die Anzahl der Texte rapide zunimmt. Da die weltweite Vernetzung immer weiter zunimmt, nimmt auch die Vernetzung zwischen den Ländern, also auch zwischen Japan und Deutschland verstärkt zu. Wenn man sich nicht dafür entscheidet, interkulturelle Kommunikation nur auf Englisch zu machen, was auf jeden Fall eine Verarmung internationaler Kultur darstellen wird, dann braucht man für den internationalen Dialog Kulturvermittler, Deutsche, die die japanische Sprache beherrschen und Japaner, die die deutsche Sprache beherrschen. Für die letztere Richtung ist der Deutschunterricht in Japan zuständig. Obwohl es immer noch sehr viele Deutschlerner in Japan gibt, ist es immer noch schwierig geeignete Sprecher mit hohen

Sprachkenntnissen und Fachkenntnissen zu finden, vielleicht auch, weil es keine Ausbildung für diese Leute gibt (so die These von Aizawa 2001: 141). Es scheint mir wichtig, dass Studenten verschiedener fachlicher Richtungen, die Möglichkeit haben in Deutschland und Japan ihre sprachlichen und fachlichen Kenntnisse weiter zu entwickeln. Die Sprachausbildung kann in diesem Fall eine grundlegende Ausbildung sein, die den Studenten hilft sich selbstständig weiter zu entwickeln. Besonders dem Leseverstehen kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Dabei spielt auch das genaue Leseverstehen eine Rolle, aber nur als eine Teilfertigkeit unter anderen. Die Sprachlerner müssen lernen, dass es verschiedene Wege gibt einen Text zu erschließen. Die Begriffe „Globalverstehen, Detailverstehen und selektives Verstehen“ sind hierbei für die Anfänger nützliche Hinweise. Um die Prüfung Zertifikat Deutsch bestehen zu können, müssen die Sprachlerner über die Fähigkeit verfügen, diese unterschiedlichen Texterschließungsstrategien einzusetzen (vgl. Weiterbildungstestsysteme 1999: 53–56). Es ist dafür sehr wichtig, dass die Lerner entsprechende Strategien entwickeln, um deutsche Texte auf diese Weise lesen zu lernen. Einerseits müssen die Strategien auch geübt werden, damit sie schnell genug eingesetzt werden können, andererseits sind entsprechende Erklärungen absolut unumgänglich. Die Lerner sind durch das japanische Schulsystem gegangen und sie haben dabei gelernt Texte genau zu lesen. Nun sollen sie plötzlich Texte, die sie kaum verstehen, nicht genau, sondern schnell lesen. Im Land der Zielsprache würden die Lerner schnell merken, dass sie nicht jeden Text genau lesen können, weil die Zeit dafür nicht reicht. In Japan müssen den Lernern diese Zusammenhänge erklärt werden. Glücklicherweise gibt es genügend Texte, um den Lernern zu zeigen, dass sie wirklich nicht alles lesen können. Besonders nützlich sind CD-Roms, weil dort viele Texte von kontrolliert guter Qualität vorhanden sind. Aber auch Fachportale, Universitäten und Forschungseinrichtungen stellen Texte zur Verfügung. Mit dem Computer, besonders mit entsprechender Autorensoftware, wie Übungsblätter können per Mausclick die Texte relativ schnell, in Übungen zu verschiedenen Wissensgebieten weiterbearbeitet werden. Die Ebenen des Textverstehens sind dabei aber nur ein Anfang, es gilt nun diese Ebenen selbstständig weiterzuverarbeiten. Dafür ist es

nötig, mit den Lernern im Unterricht Strategien anzuwenden und über diese Strategien zu sprechen. Die folgenden Seiten zeigen eine (erweiterbare) Liste von Strategien, die im Unterricht angewendet werden können. Einige Strategien wurden von mir im Unterricht angewendet, teilweise wurden diese auch mit Fragebogen geprüft.

Strategieanwendungen: einige Beispiele:

Viele Elemente der Tabelle stammen aus: Oxford 1990 (J = Japanische Übersetzung), AI = eigene Beispiele und eigene Zuordnung

Name	Beschreibung	Nachweis (Oxford, E/J,) Strategietyp
Lernerplan	Was muss man tun, um die ZD-Prüfung zu bestehen?	AI, metakognitiv
Was wollen Sie auf Deutsch lesen?	Einen Text im Internet suchen (lassen)	Oxford: 139, metakognitiv
Fehler relativieren	Einen Text zum Sprachenlernen lesen	AI metakognitiv
Über das eigene Lernen sprechen	Auf Japanisch oder Deutsch	AI metakognitiv/sozial
Fertigkeiten einschätzen	Wie wichtig ist (z. B.) hören?	AI metakognitiv/sozial
Gruppieren	Vokabeln (Texte) zu bestimmten Kategorien zuordnen: Bilder, Schlüsselwörter, Handlungen, Geräusche	Oxford: 40/41 (J:57) kognitiv
Wiederholen	Einen Text wiederholen, z. B. indem man ihn kurz zusammenfasst, ein Bild malt, ein Schema benutzt	Oxford: 42 kognitiv
Üben	Wörter, Sätze oft schreiben	Oxford: 44 kognitiv
Schnell das Thema verstehen (Global)	Einen Text schnell verstehen, Fragen zum Vorverständnis benutzen	Oxford: 46 kognitiv

Übersetzen/Vergleichen	Wie wird etwas in der Muttersprache ausgedrückt? (Modalverben)	Oxford: 47 kognitiv
Überschriften zusammenfassen	Texte strukturieren (s. o.)	Oxford: 47 kognitiv
Eine Vokabelliste erstellen	Aus einem vorhandenen Text	AI kognitiv
Schlüsselwörter finden	Aus einem vorhandenen Text	AI kognitiv
Hören und Lesen vergleichen	Text erst Hören, dann Lesen	AI kognitiv
Sich belohnen	Für eine gute Leistung	Oxford: 144 (J: 123) affektiv
Locker werden	Das Angstniveau senken (z. B. durch Bewegung)	Oxford: 143 (J: 122) affektiv
Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichts (einen Text zusammen lesen)	Oxford: 147, (J: 126) sozial

Im Rahmen von Strategien kann das Übersetzen eine durchaus wichtige Rolle spielen. Bestimmte grammatische (oder andere sprachliche) Phänomene können durch das Übersetzen bewusst gemacht werden die Beispiel ist Ein im Deutschen. durch Modalverben ausgedrückte Modalität im Japanischen. Auch können Präpositionen im Deutschen und Englischen verglichen werden. Auch Partikel in Texten werden von Studenten aufmerksam registriert und später oft in eigene Texte eingebaut. Besonders metakognitive Strategien sind für die Studenten sehr wichtig, fördern sie doch das selbstverantwortliche Lernen. Hier sind aber Erklärungen in der (japanischen) Muttersprache der Studenten entscheidend. Wenn diese von den muttersprachlichen Lehrkräften auf Deutsch gegeben werden, sind die Strategien oft schwer zu verstehen. Erklärungen auf Japanisch bedeuten aber, dass die Studenten noch weniger Gelegenheit haben Deutsch von Muttersprachlern zu hören. Ein Ausweg ist die Erklärung der Strategien im Internet (auf Deutsch oder Japanisch). Die Studenten können dann bei Bedarf die Erklärungen nachlesen. Meine bisherigen Erfahrungen sind aber eher enttäuschend, nur wenige Studenten

nutzen das Internet und die wenigen, die es nutzen sprechen nicht vor der Klasse darüber. Unter vier Augen oder in Kleingruppen erfährt man dann aber von den Studenten, dass sie das Internet genutzt haben. Die Lernplattform „Moodle“ (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), die ich ab dem Wintersemester 2006/2007 in einigen Kursen einsetze, erlaubt mir (als Lehrenden) die Wahrnehmung vieler Lerneraktivitäten im Internet. Damit können Kurse effektiver geplant werden. Eine Bewertung der Lerneraktivitäten ist damit zwar auch möglich, ist aber m. E. der Offenheit der Studenten, Neues auszuprobieren, eher abträglich. Strategiegebrauch ist sehr schwer intersubjektiv zu bewerten, weil die Benutzung von Strategien von vielen subjektiven und situationalen Faktoren abhängt. Das Kriterium des bewussten Einsatzes von Handlungen (oder Handlungsfolgen) zum Lernen („Lernstrategien“) oder Kommunizieren („Kommunikationsstrategien“) ist zudem sehr schwer überprüfbar. Methodologisch könnte der Grad der Bewusstheit und damit die Entscheidung, ob es sich um eine Strategie oder um eine Technik handelt, mit der Fähigkeit zur Verbalisierung verknüpft werden. Im Sprachunterricht stellt sich dann die Frage, welche Sprache benutzt werden soll und wie die Verbalisierung erfolgen soll. Doch wenn Strategiebenutzung so schwer auf einen gemeinsamen Gruppennenner gebracht werden kann, wie ist überhaupt ein Unterricht planbar, der Strategien vermitteln soll? Nach welchen Prinzipien so ein Unterricht strukturiert werden kann, zeigt der nächste Abschnitt.

3.3. Textdidaktik > Grundlage einer Fachsprachendidaktik

Strategien sind für die Bewältigung vielfältiger Kommunikationsanforderungen zentral und machen aus Sprachlernern erfolgreiche Sprachlerner. Dies gilt auch für das Leseverstehen. Es ist weiterhin notwendig Leseverstehen in Japan intensiv zu unterrichten, dies sollte jedoch mit mehr und reflektierteren Strategien geschehen. Von Yoshijima (1999) wird beklagt, dass in der japanischen Schulausbildung zuwenig Textarbeit gelehrt wird. Grundsätzlich werde Leseverstehen nur auf der Ebene des Wortschatzes und fast nicht auf der Ebene von Strukturen von Texten gelehrt. Das Textverstehen von zunächst einfachen, dann komplexeren Textstrukturen kann zur Grundlage

einer Textdidaktik werden, die die Studierenden befähigen kann, fachlich orientierte Texte zu verstehen. Schon für die ZD-Prüfung, d.h. für das sprachliche Niveau B1, sind in den Prüfungsteilen Leseverstehen und Schreiben grundlegende Kenntnisse von Textstrukturen notwendig. Wenn man die Textdidaktik erweitern würde, dann würden sich so Grundlagen für ein besseres Verstehen von Fachtexten bilden. Jahr (1996) zeigt, wie durch die Vermittlung von Schemata und Netzwerken von Texten ein besseres Verständnis von Fachtexten erreicht wird. Durch die Vermittlung von Schemata des Verstehens kann auch die Grundlage von Fachtextarbeit gelegt werden. Schemata können dann auch schon mit einfachen Texten vermittelt werden, es sollte dann aber auch explizit erklärt werden, wie und inwieweit Schemata beim Verstehen nützlich sind. Das Lesen kann dabei mit den verschiedensten Texten geübt werden: Abbildungen, Grafiken, Tabellen, Zeichnungen bis hin zu Comics, die dabei auch eine wichtige Rolle spielen. Insgesamt ist es wichtig, den Lernern die Vielfältigkeit des Leseverstehens anhand verschiedener Textsorten klarzumachen, die Lerner sollten ermutigt werden den schon bekannten Strategien neue hinzuzufügen. Es geht also nicht darum, auf das Übersetzen oder die genaue Grammatikarbeit zu verzichten, sondern diesen Strategien weitere hinzuzufügen. In einer Textdidaktik sollten auch die Zusammenhänge der Fertigkeiten betont werden; es geht zwar nicht in erster Linie darum, dass die Lerner fachliche oder fachlich orientierte Texte schreiben, obgleich auch diese Option ein Teil der Didaktik darstellen sollte. In erster Linie geht es um das Schreiben zur Erschließung von Texten: es geht um Notizen und Zusammenfassungen, die helfen, das Lesen genauer und kontrollierter zu machen. Um die Frage, wie das Lesen verständlicher gemacht werden soll, geht es auch im nächsten Abschnitt. Er greift die didaktische Planung auf, versucht diese aber im Sinne des ganzen Artikels zusammenzufassen: Wie kann das Leseverstehen in Japan gelehrt werden, wie kann eine systematische Didaktik eine Progression des Leseverstehens aussehen?

3.4. Eine Progression des Leseverstehens

Normalerweise wird der Begriff „Progression“ eher mit Grammatik in Verbindung gebracht. Vom Einfachen zum Schweren war die traditionelle Progression der lateinischen Grammatik (zur Geschichte der Begriffs, vgl. Dolch 1971: 296). In der lateinischen Grammatik(-theorie) schien klar zu sein welche grammatischen Elemente einfach sind und wie somit eine Abfolge auszusehen hatte, Sprachformen wurden als der Natur immanente Strukturen angesehen (vgl. Köller 1988: 146). Dies hat sich mit den Grammatiktheorien Ende des 19. Jhs. geändert (vgl. Behse 1974: 852). Die Grammatik sieht man seitdem als ein Modell oder als eine Theorie an. Nur ausgehend von dieser Theorie kann die Schwierigkeit eines sprachlichen Elements bestimmt werden. Letztlich kann man aber verschiedene Grammatikmodelle miteinander vergleichen und auf diese Weise wenigstens zu einer ungefähren grammatischen Progression kommen. Im Bereich von Texten ist es noch schwieriger, zu einer Progression, d.h. zu einer Abfolge von möglichen Texten im Unterricht zu kommen. Die Schwierigkeit eines Textes lässt sich auch in Japan bei sprachlich homogenen Lernergruppen sehr schwer bestimmen. Trotzdem kann eine thematische Progression gewisse Anhaltspunkte für eine Progression eines Leseverstehenskurses liefern (vgl. dazu Willkopp, DaFHB 1, 317/318). Dies ist aber nur die eine Ebene, die Ebene des Textes, genauer der Textstruktur. Die Schwierigkeit des Textes ergibt sich auch noch durch das Thema, wobei einige Textsorten bestimmte Themen bevorzugen. Die Schwierigkeit eines Textes liegt aber auch an der Vertrautheit des Lesenden mit dem Text und dies ist schwer abstrakt zu erfassen. Didaktisch bedeutet es eine Einbeziehung der Lerner in Themenfindung und Themenauswahl. Auch eine Erleichterung des Themas durch Aktivierung des Vorwissens, bzw. durch vorherige Klärung schwieriger Wörter ist möglich.

Eine dritte Dimension ist die notwendige Verstehensdichte des Textes, d.h. die Frage, wie genau der Text verstanden werden soll. Hierfür sind die schon angesprochenen Formen des Verstehens, wie Global- und Detailverstehen und selektives Verstehen, wichtig. Diese drei Dimensionen sollten bei der Schulung des Leseverstehens beachtet werden, eine genaue Analyse aller drei Dimensionen liefert Anhaltspunkte für eine Progression des Leseverstehens.

C) Konsequenzen: Ein integratives Strategietraining

Verschiedene Forderungen sind an ein Strategietraining zu richten, welches eine gewisse Aussicht auf Erfolg versprechen soll.

- Es muss den jeweiligen Lerngewohnheiten, in diesem Fall den japanischen Lerntechniken, Rechnung tragen.
- Es sollte die Student/-innen aktivieren, selbst neue Wege, neue Strategien auszuprobieren. Eine reine Strategievermittlung, schlimmstenfalls noch im Frontalunterricht, ist kontraproduktiv.
- Die Student/-innen sollten die Möglichkeit haben, miteinander Strategien auszuprobieren, dafür sind Gruppenarbeiten sinnvoll.
- Es sollten nicht nur einzelne Fertigkeiten, wie Sprechen oder Lesen, trainiert werden, die Fähigkeiten sollten vielmehr integriert vermittelt und ausprobiert werden.
- Nützlich ist eine Vermittlung von Strategien auf mehreren Ebenen. Eine Ebene könnte auch die Vermittlung von Wissen über Sprache(n) und über Strategien sein. Dann sollten die vermittelten Strategien ausprobiert werden, auch entsprechendes Training zur Wiederholung und Automatisierung von Strategien ist notwendig.
- Das Internet bietet viele Informationen und Ressourcen. Es sollte bei der Strategievermittlung intensiv genutzt werden.
- Strategische Kompetenz (wie auch Medienkompetenz, im Internet etwa) kann nur aufgebaut werden, wenn die Lernenden handeln. Besonders metakognitive Strategien sind nur durch eigenes Handeln erfahrbar.
- Es muss eine Möglichkeit geschaffen werden, im Internet zu handeln. Dafür bietet sich die Lernplattform „Moodle“ an.
- Ein gesondertes Strategietraining kann auch nützlich sein, entscheidend ist aber die Vermittlung von Strategien im Unterricht, im Zusammenhang mit der fachlichen und sprachvermittelnden Arbeit.

Literaturverzeichnis:

Aizawa, Keiichi (2001), ドイツ語に対する社会的なニーズ、ドイツ語教育はどう考え

- るのか, (Die gesellschaftlichen Notwendigkeiten in Bezug auf die deutsche Sprache, Ansichten der Didaktik des Deutschen) in: Deutschunterricht in Japan 6
- Apelt, Walter (1991), Lehren und Lernen fremder Sprachen, Grundorientierungen in historischer Sicht, Berlin
- Bateson, Gregory/Bateson, Mary Catherine (1993), Wo Engel zögern — Unterwegs zu einer Epistemologie des Heiligen, aus dem Amerikanischen von: H.-U. Möhring, Frankfurt (Suhrkamp)
- Behse, G. (1974), (Artikel) Grammatik, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 3, Ritter, J. (Hg.), Basel
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999), Psychologie des Lesens, in: Handbuch Lesen, im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz, Hrsg. v. Bodo Franzmann, München (Sauer)
- Cook, Guy (1998), Use of translation in Language teaching, in: Routledge Encyclopedia of Translation Studies, Baker, M. (ed.), London/New York
- Coulmas, Florian (1981), Über Schrift, Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Duden Bd. 7: Etymologie, Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. v. Drosdowski, G., Mannheim 1989
- Glaboniat, Manuela (2001), Sprachprüfungen am Prüfstand — Merkmale und Gütekriterien kommunikativer Tests, in: Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Wien, (Studien Verlag)
- Hasselhorn, Marcus (1992), Metakognition und Lernen, in: Lernbedingungen und Lernstrategien, Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen, Nold, G. (Hg), Tübingen
- Havelock, Eric, A. (1999), Das Alphabet und seine Folgen, in: Von der Stimme zum Internet, Texte aus der Geschichte der Medienanalyse, Herausgegeben und kommentiert v. D. Schöttker, Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- House, Juliane (2001), Übersetzen und Deutschunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, Helbig, G. et al (Hrsg.), Berlin/New York (de Gruyter)
- Fietz, Rudolf (1992), Medienphilosophie, Musik, Sprache und Schrift bei Friedrich Nietzsche, Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Frühwald, Wolfgang/Jauss, Hans Robert/Kosellek, Reinhart/Mittelstrass, Jürgen/Steinwachs, Burkhardt (1991), Geisteswissenschaften heute, Frankfurt/M
- Grube, Frank, Thomas (2003), DaF und Literaturwissenschaft, in: Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch — Teilbereiche — Bezugsdisziplinen, Altmayer, Claus/Forster, Roland (Hrsg.), (Peter Lang) Frankfurt/M
- Krusche, Dietrich (1995), Leseerfahrung und Lesegespräch, München (Judicium)

- Kutsuwada, Osamu (1992), Zur Geschichte der japanischen Wissenschaft von deutscher Kultur in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung Japans, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18
- Leontev, Aleksej, A. (1974), Psycholinguistik und Sprachunterricht, übersetzt und Herausgegeben v. G. Schulz u. G. Seyfarth, Stuttgart
- Lewandowski, Theodor (1990), Linguistisches Wörterbuch (in 3 Bänden), Bd. 3, 5. Aufl. Heidelberg/Wiesbaden (Quelle u. Meyer)
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987), Der Baum der Erkenntnis, Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München (Scherz)
- 「NAFL日本語教師養成プログラム19 聞き方の教育／読み方の教育」著者：土岐哲&渡邊亜子，発行：株式会社アルク2005
- Naka, Naochi (1994), Die Anfänge der Germanistik in Japan, in: Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium, Ammon, Ullrich (Hg), München
- Oxford, Rebecca (1990), Language Learning Strategies, What every teacher should know, Boston
- Japanische Übersetzung: 言語学習ストラテジー, Übersetzt von 宍戸道康・伴紀子, 2. Aufl. 2000
- Steinmetz, Maria (2000) Fachkommunikation und DaF-Unterricht , Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudienganges in China, München, (Iudicium)
- Tönshoff, Wolfgang (2003), Lernerstrategien, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Bausch,K.R./Christ, H./Krumm,H.J. (Hgg), 4. Auflage, Tübingen/Basel (Franke)
- Westhoff Gerard, J. (2001), Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien — Kommunikationsstrategien — Lerntechniken, in: Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 1. Hb. , Berlin/New York (de Gruyter), (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19)
- Willkop, Eva-Maria (2001), Linguistische Analyseverfahren von Texten, in: Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch, 1. Hb. , Berlin/New York (de Gruyter), (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19)
- Yoshijima, Shigeru (1999), Sprachverhalten, Ein Vergleich zwischen Japan und Deutschland, in: Kontrastive Studien zur Beschreibung des Japanischen und des Deutschen, Nitta, H. (Hg.), (Iudicium), München

Link

Japanisches Erziehungsministerium zum Thema Pisa-Studie im internationalen Vergleich: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05020801/008.htm (Seite aufgerufen am : 28.8.2006)