

„Nach uns die Sintflut“ Sprachlern(er)strategien und Deutschunterricht in Japan — Ein gescheiterter Versuch

Matthias Grünewald

0. Einleitung

Sprachlern(er)strategien und -techniken werden heute – bei aller Kritik im Einzelnen, auf die später einzugehen sein wird – in der Fremdsprachenerwerbs- und Sprachlehr-/lernforschung unisono als zentrale übergeordnete Aspekte angesehen, die alle Bereiche – Fertigkeiten, Kompetenzen, Motivation, Interaktion usw. – des Fremdsprachenlernens umfassen.¹⁾ Ihre Erfassung und Diskussion in theoretischer, empirischer und praktischer Hinsicht hat in den letzten 30 Jahren einen großen Aufschwung erlebt, der bei allen noch bestehenden Defiziten zu erheblichen Fortschritten bei der Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes geführt hat. Auch der Wirkungsgrad bei der heutigen Gestaltung von Unterrichtscurricula, -konzepten, -methoden und -materialien ist unübersehbar, wenn man sich beispielhaft die Lehrbuchentwicklung der letzten 10 Jahre ansieht, bei der – wenn auch in unterschiedlichem Maße – nahezu durchgehend Lernstrategien und -techniken

1) Aus Platzgründen ist es bedauerlicherweise nicht möglich, auf die Unterschiede zwischen Sprachlern- und Sprachlernerstrategien sowie -techniken, Fremdsprachenerwerbs- und Sprachlehr-/lernforschung und schließlich Fremdsprachenerwerb- und -lernen einzugehen. Diese zwar durchaus nicht identischen, aber doch verwandten Begriffe und Konzepte werden hier wegen ihrer inhaltlichen Nähe synonym verwendet, ohne im Einzelnen auf ihr Definitionsspektrum einzugehen. Zur näheren Lektüre seien die diesbezüglichen Artikel in, *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch* (Helbig / Götz / Henrici / Krumm 2001) empfohlen.

einbezogen werden.

Da sich diese Entwicklungen jedoch vorwiegend in anglo-amerikanischen und europäischen akademischen Kreisen vollzogen hat, ist die Frage, ob und inwieweit ihre theoretischen und praktischen Konzepte auch für Fremdsprachenvermittlungskontexte außerhalb dieses Wirkungsfeldes zum Tragen kommen und kommen können. Hier lassen sich natürlich keine globalen Antworten erwarten, weswegen die folgenden Erörterungen, soweit sie über den theoretisch-empirischen Rahmen hinausgehen, sich lediglich auf Japan beziehen. Diese kultur- und landesspezifische Begrenztheit ist jedoch unabdingbar, um erstens die Besonderheit des Kontextes zu erfassen und zweitens nicht in vage Allgemeinheiten und Vermutungen zu verfallen.

Der folgende Aufsatz beschäftigt sich unter diesen Prämissen mit folgenden drei Oberthemen: In einem ersten Schritt soll nach einer kurzen Bestandsaufnahme in einer etwas ungewöhnlichen Reihenfolge auf Problem- und Kritikpunkte der Lernerstrategieforschung eingegangen werden, dem erst danach ein Eingehen auf die verschiedenen Fertigkeiten folgt. Dieser Weg wurde gewählt, da sich dort bestimmte kritische Aspekte wiederholen und angesichts der gebotenen Kürze nicht mehrmals wiederholt werden sollen. In einem zweiten Schritt soll dann im Sinne eines Exkurses eine ziemlich genau vor 20 Jahren publizierte kritische Erörterung dreier japanischer Deutschlehrer zum Stand des Deutschunterrichts in Japan in ihren zentralen Inhalten zusammengefasst und auf mögliche Veränderungen bzgl. der gegenwärtigen Situation hin besprochen werden. Dies wiederum stellt die Voraussetzung dar für den dritten Teil, in dem der – leider schon im Ansatz gescheiterte – Versuch beschrieben werden soll, an einer Universität curriculare Entwicklungen unter Einbezug der Vermittlung von Sprachlern(er)strategien anzuregen, zu diskutieren und umzusetzen.

1. Zum Stand der Erforschung von Sprachlern(er)strategien (LLS)

Die theoretische Konzipierung und Erforschung von LLS hat nach nunmehr über 30 Jahren eine Entwicklung erreicht, die für zentrale Bereiche des Sprachenlernens einen vorläufigen Überblick und Orientierungspunkte für weitere, tiefgehendere Konzeptualisierungen erlaubt. Es ist deutlich geworden, wie multidimensional und facettenreich das Bild ist, aus dem sich der Gebrauch von Strategien zusammensetzt, und wie komplex und präzise dementsprechend die Forschung vorzugehen hat, um valide und reliable Resultate zu erzielen. Es lässt sich insgesamt sagen, dass die explorative Phase, in der sich verschiedene Hypothesen, empirische Ergebnisse und praktische Anwendungen mosaikhaft zueinandergefügt haben, nunmehr weitgehend abgeschlossen ist und die Aufgabe der Zukunft darin liegt, auf ihrer Basis konsistentere Konzepte und weitere Forschungsperspektiven zu entwickeln.

In aller Kürze seien einige prinzipielle Aspekte der LLS-Theorie und -Forschung zusammengefasst (im Einzelnen s. Grünewald 2000) :

1. Als übergeordnetes Lernparadigma ist der Kognitivismus anzusehen, d. h. die allgemeine Vorstellung, dass Wissensaufnahme, -verarbeitung und -umsetzung durch intervenierende Schritte zu beeinflussen sind dergestalt, dass die Lernenden als Subjekte aktiv beteiligt werden. Damit grenzt sich dieses Paradigma insbesondere von dem des Behaviorismus ab, der den Mensch als durch Stimulus und Response zu beeinflussendes Wesen ansieht, dessen mentalen Prozesse weder exakt beschreibbar noch von allzu großem Interesse sind, solange der gewünschte Effekt, d. h. eine wie auch immer geartete Verhaltensänderung, erzielt wird.

2. Sprache wird als Form menschlichen Handelns und symbolischer Interaktion aufgefasst. Sprachenlernende wählen dabei aktiv Informationen aus, verarbeiten diese und setzen den Wissensgewinn in Handlungsschritte um, wenden also das neue Wissen an.
3. LLS funktionieren als elementare Stützpfiler beim Aufbau der verschiedenen Ebenen von Zwischensprachen/Interlanguages, die sukzessive zu einer fehlerfreien Verwendung der zu erlernenden Sprache führen (können) (vgl. Selinker 1972, 1992).²⁾
4. Es gibt sich teilweise überlappende, teilweise aber auch originäre LLS für verschiedene Fertigkeiten und Kompetenzen ebenso wie für verschiedene Phasen und Schritte des Sprachenlernens (Vorbereitung/Planung, Durchführung/Umsetzung, Kontrolle/Evaluation).
5. (Sprach)Lernen stellt einen hochgradig individuellen Vorgang dar, der durch einen Komplex an Faktoren determiniert ist (vgl. Edmondson / House 1993)
6. Es gibt einen empirisch nachweisbaren, nahezu durchgehend positiven Zusammenhang zwischen der Anwendung von LLS und Fragen von Motivation, Sprachlernverhalten und Lernerfolg.

Ähnlich formulieren Cohen / Macaro (2007: 24) einige weitgehend anerkannte Standpunkte und Hypothesen und meinen,

2) Sicherlich wird dieser Prozess nur in seltenen Fällen auf allen sprachlichen Ebenen zu einer erstsprachlichen Ausdrucksfähigkeit führen, sondern sich stattdessen in sehr unterschiedlichen Formen in den verschiedenen Fertigkeiten, Kompetenzen usw. unterscheiden. Dies beeinträchtigt jedoch nicht die grundsätzliche Konzeption der Interlanguages.

- „ 1. that strategies could continue to be identified under broad categories, despite the difficulties this entailed ;
2. that strategy research offered a radical new conceptualization of the language learning process, shifting the emphasis onto the individual learner ;
3. that the learning context, nevertheless, was a major influence on the way that individuals and groups used strategies ;
4. that strategies were value-neutral, not in themselves good or bad, but were used either effectively or ineffectively by individuals and by groups ;
5. that strategy research continued to offer insights into the complex operations that constituted the process of language learning ; and
6. that strategy use and achievement were inextricably linked. ”

1.1. Problem- und Kritikpunkte der LLS-Forschung

Bereits in der Frühphase der LLS-Forschung wurden verschiedene Kritikpunkte geäußert, die teilweise bis heute nicht gelöst sind. So stellt ein nach wie vor zentrales Problem dar, dass essentielle Definitionen, Kategorien und lernpsychologische Annahmen nicht annähernd einheitlich sind und verwendet werden, was einen tatsächlich gültigen Vergleich zwischen theoretischen Konstrukten, empirischem Vorgehen und entsprechenden Ergebnissen und Konsequenzen für die Praxis nahezu unmöglich macht. Insbesondere Dörnyei – bekannt vor allem auch durch seine Arbeiten über den Faktor Motivation – hat deutliche Kritik an der mangelnden Reife der Strategieforschung geübt (vgl. Dörnyei 2005). Unklare und in sich nicht konsistente Taxonomien, Unschärfe und vor allem extreme Verschiedenheit von Definitionen und Abgrenzungen verschiedener Bereiche sowie ein deutliches Defizit an empirischer Feldforschung führen neben der großen Unterschiedlichkeit und Unvergleichbarkeit existierender Forschungsergebnisse dazu, dass sich seiner Meinung nach weiterhin nur wenige

unstrittige Schlussfolgerungen ziehen lassen. Unklar bleibt auch der kategorielle Unterschied zwischen einer üblichen und einer lernstrategisch gesteuerten Lernaktivität. Des weiteren überlappen sich bisherige Taxonomien, so dass Abgrenzungen nicht vollzogen werden können und willkürlich bleiben. Viertens kritisiert er die methodologische Reife des üblichsten Erhebungsinstruments SILL (vgl. Oxford 1990). Dass er jedoch wie auch andere Kritiker letztlich trotzdem die Integration von Strategieanleitung in den Unterricht befürwortet, spricht dafür, dass tendenziell auch von dieser Seite der Nutzen von Strategiebewusstheit und -gebrauch bei Sprachlernenden gesehen oder vermutet wird. Erforderlich ist aber, bestehende Defizite zu erkennen und durch solidere und vergleichbarere Forschungen zu beheben. Hilfreich könnte hier die in den letzten Jahren vermehrt angewendete Aktionsforschung sein, die versucht, in direkter dialektischer Koppelung mit Unterrichtsprozessen und Lehrprozessreflexion theoretisch und praktisch Fortschritte zu erzielen.

1.2. LLS der vier Fertigkeiten

Im Folgenden sollen einige Forschungsergebnisse bzgl. der vier Fertigkeiten in der gebotenen Kürze dargestellt werden, da diese auch in praktischer Hinsicht von besonderem Interesse sind. Nicht oder nur wenig eingegangen wird deshalb auf theoretisch-konzeptionelle Grundlagen, Forschungsmethoden usw., die einer gesonderten und detaillierten Betrachtung bedürften, sowie auf die Kompetenzen Wortschatz und Grammatik, die ebenfalls eine getrennte Betrachtung erforderlich machen.

1.2.1 Hörstrategien

Im Rahmen der ‚kommunikativen Wende‘ Mitte der 70er Jahre (vgl. Piepho 1974) erhielten die mündlichen Fertigkeiten einen dominanten Platz nicht nur in der

Praxis des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch in der Erforschung der Prozesse und Verfahren, die den Lernprozess fördern können. Bereits in den Anfängen der LLS-Forschung bei der Suche nach den Kriterien, die dabei erfolgreiche von weniger erfolgreichen Sprachlernern unterscheiden, wurde die Trennung in aufsteigende und absteigende Verarbeitungsstrategien allgemein und auch für die Fertigkeit des Hörens angelegt (vgl. Rubin 1975; Naiman / Fröhlich / Stern / Todesco 1978). Auch heute lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese zentrale analytische Unterscheidung zwischen Top-down und Bottom-up – Strategien trotz eines graduellen, individuell sehr unterschiedlich verlaufenden und aufgabenspezifischen alternierenden Zusammenspiels weiterhin sinnvoll erscheint. Insbesondere Top-down – Strategien, bei denen Vor- und Weltwissen zur Sinnkonstruktion und auch Komplettierung des gehörten Textes verwendet werden, werden von erfolgreichen Lernern vielfältiger, flexibler und vor allem häufiger benutzt (vgl. Chiang / Dunkel 1992). Allerdings müssen, um lernbehindernde Effekte zu vermeiden, bestimmte Kriterien erfüllt sein :

- a. Die Textinformation muss mit dem Vorwissen des Hörers über das Textthema kongruieren, d. h. es müssen bereits in Schemata organisierte Wissensinseln existieren, auf deren Basis auditiv aufgenommene zusätzliche Informationen verarbeitet und verknüpft werden können.
- b. Der Hörer muss schon ein hörtextangemessenes lexikalisches Repertoire haben, das bzgl. des Schwierigkeitsgrades oberhalb des Schwellenniveaus liegt.
- c. Der Hörer muss in der Lage sein, von dem Vorwissen effektiv Gebrauch zu machen, indem er es flexibel benutzt und im Sinne einer Verbindung von

Top-down – und Bottom-up – Strategien in Zusammenhang mit den sprachlichen und inhaltlichen Informationen des Texts bringt.

Gerade letzteres scheint besonders wichtig und unterscheidet erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lernern. Unklar bleibt in der Forschung aber gerade die Schlüsselfrage, woher diese flexible Anwendung rührt und ob und wie sie tatsächlich trainierbar ist. Darüber hinaus ist nicht geklärt, welche Art von Vorwissen (inhaltlich-allgemein, linguistisch, persönlicher Bezug etc.) besonders effektiv ist und den Hörprozess signifikant beeinflusst. Mit anderen Worten, die Interaktion zwischen existierenden Schemata und neuen Informationen ist nach wie vor weitgehend ungeklärt, stellt aber den zentralen Verknüpfungspunkt dar, an dem Strategieverwendung und -training ansetzen müsste.

Zu befürworten ist aber trotz dieser schwarzen Löcher einhellig, durch die Verwendung von ‚advanced organizers‘, d. h. die vorherige Aktivierung und Organisation des Vorwissens das Hörverständnis zu erleichtern und zu optimieren. Lerntechnisch bietet sich hier ein breites Feld zur Anregung bestehender Schemata an, das von Schlüsselwörtern, Wortigeln und Mindmaps über Bilder, Graphiken usw. bis hin zu einfacheren vorentlastenden Hörtexten reicht. Auch andere metakognitive Verfahren wie Elaborations-, Organisations- und Selbstkontrollstrategien scheinen besonders wichtig und sind bei erfolgreichen Lernern häufiger zu finden als bei weniger erfolgreichen. Unklar bleiben die Forschungsergebnisse allerdings erstens bei der Frage, ob und inwieweit solche Strategien und Techniken langfristig und außerhalb des Lernkontextes tatsächlich verwendet werden. Im Allgemeinen wird zwar hypostasiert, dass regelmäßiges Training schrittweise zu einer autonomen Anwendung auch ohne Lehrkraftunterstützung und -anregung führt, die Forschungslage ist hier aber noch zu dürrig, um diese These als bestätigt gelten zu lassen. Zweitens ist nicht geklärt,

auf welche Weise dieses höhere Anwendungsniveau erzielt wurde. Des Weiteren stellt die Integration von Lernertypen und Lernstilen in die Konzipierung von Aktions- und Interventionsstudien ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Thompson / Rubin 1996).

1.2.2 Lesestrategien

Lesen als zweite rezeptive Fertigkeit unterliegt in vielerlei Hinsicht ähnlichen Mechanismen wie Hören. So wurden und werden auch hier aufsteigende und absteigende Verstehensstrategien als zentrale analytische Grundeinheiten angesehen und bestimmen bis heute das Forschungsfeld. Während jedoch in den 70er und 80er Jahren der Forschungsschwerpunkt in der Interaktion zwischen diesen beiden Polen lag, wird seit den 90er Jahren ein multifaktorielles Gewebe aus Text, Situation, Leser, vorhergehenden Erfahrungen, Lesestrategien, Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache sowie Entscheidungsfindung von Seiten des Lesers usw. untersucht (vgl. Brantmeier 2002). Brantmeier weist aber auf das Problem, ja die Unmöglichkeit hin, die Studien tatsächlich miteinander zu vergleichen, da sehr verschiedene Methoden, Populationen, Sprachen, Texte und Aufgaben verwendet und untersucht werden. Insgesamt können drei Schwerpunkte herausgearbeitet werden :

1. *Strategietypen und ihre Beziehung zum Grad der Lesefertigkeit*

Inbesondere Hosenfeld (1977) untersuchte bereits früh diesen Punkt und kam zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Leser die Bedeutung und den Kontext des Gelesenen besser behielten, in längeren Formulierungen lasen und übersetzten, Unwichtiges von Wichtigem unterschieden, Nachschlagewerke nur nach mehreren Versuchen der Verständnissuche ohne Hilfsmittel verwendeten und Lösungsvorschläge von außen konsequenter und angemessener benutzten. Spätere

Untersuchungen ergaben, dass die traditionelle Top-down/Bottom-up – Dichotomie im Groben zwar stimmt, eine genauere Betrachtung jedoch immer auch mehr oder weniger ausgeprägte Ausnahmen und Abweichungen zeigt. Vor allem die angemessene Verwendung metakognitiver Strategien scheint eher eine enge Verbindung zu erfolgreichem Sprachlernen aufzuweisen (vgl. Carrell / Gajdusek / Wise 1998). Zudem stand insgesamt ein zunehmend breiteres Feld an Einflussfaktoren wie sprachlicher Hintergrund in Erst- und Fremdsprachen, affektive Aspekte, kulturelle Strukturen usw. im Interesse der Forschung.

2. Lesestrategien in Erst- und Fremdsprache unter Einbezug linguistischer und extralinguistischer Faktoren

Die Grundfrage bei der Beschäftigung mit dem Verhältnis der Lesestrategien in Erst- und Fremdsprache lautet: Liegt die Ursache für die Schwierigkeit beim Lesen fremdsprachiger Texte primär im Grad der Lesefertigkeit allgemein, d. h. auch in der Erstsprache, oder im sprachlichen Problem mit der Fremdsprache (vgl. Alderson 1984)? Eine auch nur annähernd abschließende Antwort scheint sich aus den diesbezüglichen Forschungen nicht geben zu lassen, zu sehr unterscheiden sich auch hier Methoden, Probandengruppen, Sprachniveaus und verwendete Terminologie und Definitionen. Sehr disparat z. B. sind die Ergebnisse hinsichtlich eines erforderlichen Zweitsprachniveaus für den Transfer von Erstsprachstrategien in die gelernte Fremdsprache. Weitere, bislang nur wenig und deshalb noch genauer zu untersuchende Bereiche sind der Einfluss des orthographischen Ausgangssystems – alphabetisch, phonographisch, morphosyllabisch, ... – sowie die Besonderheiten von Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Relativ gesichert scheint nur die arbeitsspeicherentlastende Funktion von mentalen Übersetzungen der Fremd- in die Erstsprache zu sein. Gelesenes kann so besser abgespeichert und memoriert werden, darüber hinaus hilft es der ana- und kataphorischen Verständnissicherung

(vgl. Chamot / Küpper 1989).

3. *Lesestrategietraining*

Betrachtet man die vorliegende Literatur zum Strategietraining im Bereich Lesen, so fällt auf, dass insbesondere metakognitive Strategien wie etwa die Selbstevaluation untersucht wurden. Ganz grundsätzlich besteht das Dilemma, angesichts der Vielzahl an intervenierenden Variablen das Design und die Ausführung der Forschung entweder zu komplex oder zu simplifizierend anzulegen. Hier eine durch das Forschungsfeld legitimierte und nachvollziehbare Mittellösung zu finden, die weder eine Ansammlung von Detailergebnissen noch vereinfachende Scheinresultate liefert, bleibt eine stets zu beachtende Aufgabe. Wichtig ist zudem eine gute Forschungsdokumentation, an der es allzu häufig mangelt. Angesichts dieser Probleme können mit Vorsicht folgende Strategien als hilfreich angesehen werden :

1. Konzentration auf Schlüsselwörter wie z. B. sich wiederholende Lexeme
2. Beachtung von Strukturwörtern wie etwa Konnektoren
3. Zielfragen an den Text wie beispielsweise zu Thema, Adressatengruppe usw.
4. Erarbeitung eines Netzwerks bedeutender Informationen des Texts

Auch wenn das Lesen in der Fremdsprache sich in vielerlei Hinsicht von dem in der Erstsprache unterscheidet, so bleiben die Ergebnisse des letzteren, besser untersuchten Feldes doch von großer Bedeutung auch für die weitere Forschung der Leseprozesse in der Fremdsprache.

1.2.3 Schreibstrategien

Bei der Untersuchung von Schreibstrategien geht es um die Darstellung der mentalen Handlungen beim Schreibprozess. Während die Forschung diesen Prozess in den 80er Jahren vor allem kognitivistisch als zielorientiert, speichertheoretisch und problemlösungsbezogen verstanden hat, werden seit den 90er Jahren zunehmend auch die sozialen Dimensionen wie Situiertheit, kommunikative Funktion und soziale Einbettung berücksichtigt, weshalb sie sich als sozio-kognitive Orientierung bezeichnen lässt.

Wie schon in den bereits beschriebenen Fertigkeiten mangelt es allerdings auch bezüglich der Schreibstrategien sowohl in den theoretischen wie auch den empirischen Arbeiten an einheitlichen Definitionen und Begriffen. Ganz allgemein kann ein weiter und ein enger Zugang voneinander unterschieden werden. In ersterem wird einerseits einer allgemeinen lerner-internen und sozio-kognitiven Perspektive nachgegangen, andererseits die Schreibhandlungen selbst in den Vordergrund gestellt. Hierbei werden die drei Schritte Planung, Schreibvorgang und Revision unterschieden und einzelne Strategien wie Entwurf, Gliederung, Übersetzung, fokussierendes Kontrolllesen usw. beschrieben sowie soziale Aspekte wie z. B. fremdsprachliche Kontaktsuche oder Lerngruppenarbeit. Die enge Konzeptualisierung dagegen bezieht sich mehr auf die kognitiven Fragen wie Kontrollmechanismen des Schreibverhaltens und Problemlösungsstrategien.

Ein besonderes Augenmerk bei den verschiedenen Schritten des Schreibprozesses wird der Verwendung der Erstsprache gewidmet, da diese Strategie besonders charakteristisch und häufig ist. Während sie bei der Planung zu einer besseren Ideensammlung und Gliederung des Textes führt, wird sie im Formulierungsprozess zur Textgenerierung, Lösung linguistischer und stilistischer Probleme sowie zur Organisation der Informationen und Textstrukturierung verwendet. Unterschiede lassen sich allerdings feststellen bei der Differenzierung

von Prozess- und Produktdimension: Während bei unerfahrenen Schreibenden ersteres zu einer Überlastung des Arbeitsspeichers führen kann, hilft es erfahrenen Schreibenden. Geringere Unterschiede lassen sich diesbezüglich bei den Schreibprodukten feststellen: Hier hilft der strategische Rückbezug zur Erstsprache fast durchgehend bei der Länge, sprachlichen Ausdifferenziertheit und Varietät (vgl. Kobayashi / Rinnert 1992). In praktischer Hinsicht würde dies bedeuten, Sprachanfänger anzuleiten und ihnen zu raten, bei der Anfertigung von schriftlichen Arbeiten im ersten Schritt möglichst nicht auf die Erstsprache zurückzugreifen, bei einer Revision des Textes jedoch durchaus – sicher ein schwieriger Spagat.

Abschließend sei vermerkt, dass auch bezüglich der Schreibstrategien ein deutlicher empirischer Mangel an Ergebnissen über den Einfluss von Instruktionen zum Strategiegebrauch besteht. Die hierzu vorliegenden Arbeiten unterscheiden sich zu sehr in den bekannten Größen wie Population, Sprachniveau, Design, Analysemethoden usw., um auch nur annähernd gültige Aussagen treffen zu können.

1.2.4 Strategien zur mündlichen Kommunikation

Die in der Literatur als Kommunikationsstrategien bezeichneten Verfahren – auch wenn angemerkt werden muss, dass Kommunikation letztlich alle Fertigkeiten umfasst – bezeichnen die Methoden, mit denen Lernende mündliche Interaktionen herbeiführen, aufrechterhalten und absichern. Das Interesse der Wissenschaft (lerInnen) an ihnen wurde gerade im Rahmen der Fokussierung auf die Alltagskommunikation von MigrantInnen in den 70er Jahren gefördert. Trotz aller auch in diesem Sektor vorzufindenden Defizite an definitorischer Klarheit und Trennschärfe lassen sich zwei grundsätzliche Perspektiven unterscheiden: eine interaktive und eine psycholinguistische. Während erstere vorwiegend Aushandlungsprozesse („negotiation of meaning“) zwischen Kommunikationspartnern beschreibt und analysiert, untersucht letztere besonders das Problemlösungsverhalten

bei sprachlichen Defiziten, z. B. Umschreibungs- und Substituierungsstrategien.

1. *Interaktionistische Orientierung*

Aus interaktionistischer Sicht ist strategische Kompetenz dann in mehr oder weniger ausgeprägtem Maß gegeben, wenn die Fähigkeit besteht, verbale, paraverbale und nonverbale Strategien einzusetzen, um einen Abbruch der Kommunikation durch die unzureichende Kenntnis und Anwendung der Zielsprache durch den Sprachlerner zu vermeiden, dadurch eine Aufrechterhaltung der Bedeutungsaushandlung zu gewährleisten und weiteren Sprachinput sicherzustellen und zu erhalten. So stellte Nakatani (2006) für den japanischen Kontext in einer neueren Untersuchung in Bezug auf Englisch als zweite Fremdsprache fest, dass Lernende mit besseren Sprachkenntnissen bei Produktionsproblemen mehr sozial-affektive, bedeutungsaushandlungsorientierte und redeflussaufrechterhaltende Strategien anwenden als weniger sprachkundige Lernende. Auf der anderen Seite gibt es diesbezüglich auch Forschungen, die eher auf eine geringere Verwendung bei guten Sprachlernenden hinweisen, da diesen genug linguistisches und soziolinguistisches Wissen zur Verfügung steht, um die Kommunikationsprobleme anders zu lösen.

2. *Psycholinguistische Orientierung*

In der psycholinguistischen Strategiebetrachtung spielen vor allem Verfahren eine Rolle, mit denen Lernende ihre lexikalischen Defizite kompensieren. Besonders eine holländische Projektgruppe in Nijmegen hat hier Pionierarbeit geleistet, da sie die vormals rein produktorientierte Forschung um eine prozessorientierte ergänzte, die den inhärenten Strategiesuch-, -findungs- und anwendungsvorgang zu beschreiben versuchte. In diesem Rahmen werden zwei Strategietypen unterschieden: Ein konzeptueller, der holistische und analytische

Strategien umfasst, sowie ein linguistischer, der Transfer und Strategien morphologischer Kreativität beinhaltet. Eine Feldforschung von Poulisse / Schils (1989) ergab, dass holistische (konzeptuelle) und Transferstrategien (linguistische) häufig bei der Wiedergabe von Geschichten und mündlichen Interviews benutzt wurden, während analytische Strategien (konzeptuelle) eher bei erklärenden Aufgaben wie Bildbeschreibungen oder Anleitungen Verwendung fanden. Neuere Studien liegen vor allem von Littlemore (2001, 2003) vor und beziehen sich auf kognitive Stile sowie ein erweitertes Modell sogenannter ‚synoptischer‘ (d. h. holistischer) und ‚ektenischer‘ (d. h. analytischer) Lernstile, die sich auf die kommunikative Effektivität der verschiedenen Kommunikationsstrategien auswirken. Strategien, die von ektenisch ausgerichteten Lernenden verwendet werden, erweisen sich dabei als wirksamer, da sie weniger gemeinsam geteiltes Wissen voraussetzen und deshalb expliziter sind.

Insgesamt wies bereits Ellis (1984) darauf hin, dass bei der Untersuchung von Kommunikationsstrategien ein breiteres Feld an Sprachkompetenz untersucht werden muss – eine Forderung, die auch heute noch Gültigkeit besitzt. Dies gilt umso mehr, als es bislang nur erstaunlich wenige Studien zu den Wirkungen von Übungsinstruktionen für Kommunikationsstrategien gibt. Die existierenden beziehen sich vor allem auf Paraphrasierungs- und Substituierungsstrategien, kommen aber auch nicht zu eindeutigen Ergebnissen.

1.3. Wie weiter in der LLS-Forschung ?

Fasst man die Ergebnisse hinsichtlich theoretischer Überlegungen, empirischer Befunde und praktischer Auswirkungen zusammen, so ergibt sich doch ein nach wie vor sehr lückenhaftes und fragmentiertes Bild, das häufig eher durch Vermutungen als durch belegte Ergebnisse gekennzeichnet ist. Es bleibt die gemeinhin vertretene Ansicht, dass Strategiegebrauch und auch -vermittlung sinnvolle Hilfsmittel im

Rahmen des Fremdspracherwerbs sind und den Lernprozess fördern und beschleunigen. Wie aber genau, in welchen Segmenten, bei welchen Lernenden mit welchen Lernstilen usw. ist nur undeutlich zu erkennen und bietet weiterhin ein umfangreiches Forschungsfeld. Wünschenswert wären – aber dies ja nicht nur in diesem Teilbereich der Forschung zum Fremdspracherwerb – sicherlich vermehrt Untersuchungen mit Datentriangulation und einem longitudinalen Design. Desweiteren ist neben Aktionsforschung eine engere Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden anzustreben, um einen fruchtbaren dialektischen Austausch zu erreichen. Und schließlich müssen folgende drei Aspekte sukzessive geklärt werden :

1. Was genau ist unter einer Strategie zu verstehen? Wie ist die Lücke zwischen makro- und mikrostrukturellem Ansatz, d. h. einem eher weiten und eher engen Strategieverständnis zu schließen?
2. Wie ist das Defizit bei der Untersuchung der ‚Qualität‘ des Strategiegebrauchs gegenüber der bisherigen Konzentration auf die ‚Quantität‘ zu beheben und wie lässt sich dieser Aspekt forschungstechnisch sinnvoll operationalisieren?
3. Wie genau ist das Verhältnis von Strategien zu Erwerb, Erfolg, Kenntnissen, Lernfortschritt usw. zu definieren? Wie lassen sich diese Begriffe einheitlich fassen?

Es zeigt sich, dass diese Fragen sicherlich nicht isoliert und ohne engen Zusammenhang zum größeren Feld der Zweitspracherwerbsforschung gelöst werden können. Die Erforschung von LLS bietet aber ohne Frage ein großes

Potential auch für andere Bereiche und sollte deshalb zukünftig konsequent vorangetrieben werden.

2. 20 Jahre danach - „Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan“

Der 1987 von Osama Kutsuwada, Kenichi Mishima und Kouji Ueda verfasste kurze, aber inhaltsschwere Artikel „Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan“ stellte einen wichtigen Angelpunkt in der Geschichte der japanischen Germanistik dar. Mit bis dahin nicht gekannter Offenheit brandmarkten sie zentrale Fehlentwicklungen und immer wieder verschleierte Probleme des Deutschunterrichts in Japan und forderten eine radikale Veränderung. In dieser Hinsicht ist der Artikel für Japan durchaus vergleichbar mit dem bekannten und wegweisenden Aufsatz von Vietor „Der Deutschunterricht muss umkehren“, den dieser rund 100 Jahre vor dem Beitrag von Kutsuwada, Mishima und Ueda in Deutschland verfasst hatte.

Was waren nun die zentralen Problemstellungen, Fragen und Vorschläge, die die drei japanischen Autoren unterbreitet hatten? Ihr Beitrag gliedert sich in drei Teile: Einer knappen Aufarbeitung der Zielsetzungen, mit denen in Japan Deutsch gelehrt und gelernt wird, folgt ein längerer mittlerer Teil über die Geschichte des Deutschunterrichts in Japan, dem als dritter Teil einige wenige, aber gravierende Verbesserungsvorschläge folgen.

Der Artikel beginnt mit der Frage, wie eigentlich die Motivationen für das Deutschlernen in Japan aussehen. Die Autoren konstatieren, dass diese Frage in der japanischen Germanistik nach dem Zweiten Weltkrieg bis Mitte der 80er Jahre fast keine Rolle spielte. Geradezu natürlich und unhinterfragt wurde Deutsch als „unentbehrlicher Bestandteil des Universitätsbetriebs, eine „*conditio sine qua non*“ angesehen, „Deutsch“, so stellen sie fest, „gehört einfach zu einem Campus wie Luft und Wasser zu einem Lebewesen“ (75). Dabei waren die Mängel

der Unterrichtsgestaltung und -zielsetzung durchaus offensichtlich : Geringe wöchentliche Unterrichtszeit, übervolle Klassen, wenig motivierte Studenten und insbesondere keine Lehrzielbestimmungen führten dazu, dass nahezu fast alle Studenten nach einem damals üblichen zweijährigen Einpauken von Grammatik und Wortschatz einerseits, der meist ohne Aufarbeitung des kulturgeschichtlichen Hintergrunds geschehenen Beschäftigung mit komplexen literarischen und zeitgenössischen Texten andererseits schließlich froh waren, endlich von dieser sinnentleerten Tätigkeit entbunden zu sein : „Die erdrückende Mehrheit bilden jedoch die Studenten, die sich nach Ablauf zweijähriger qualvoller Zwangsbeschäftigung endlich entlastet fühlen und nachher nie etwas von Deutschland und vom Deutschen wissen wollen“ (76). Die Frage, die sich die Autoren deshalb verdutzt stellen : „Warum überhaupt eine solche großartige Verschwendung ?“

Auf diese Frage gehen sie im zweiten Teil genauer ein, indem sie die Geschichte des Deutschunterrichts in Japan Revue passieren lassen. Jedem, der sich ein wenig damit beschäftigt hat, ist diese Entwicklung bestens bekannt – sie soll deshalb nur kurz skizziert wiedergegeben werden.

Nach der fundamentalen gesellschaftlichen Umwälzung nach der Mitte des vorletzten Jahrhunderts, die Japans weitgehende Abschottung gegenüber dem Rest der Welt, wie sie während der über 200 jährigen Edo-Zeit bestanden hatte, beendete, sah sich Japan gezwungen, in kurzer Zeit insbesondere den wissenschaftlich-technologischen, aber auch gesellschaftlich-kulturellen Rückstand gegenüber den westlichen Ländern aufzuholen. Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung, die die überholte feudalistische Gesellschaftsordnung der Shogunate mit einem strikten Vier-Stände-System ihrem Ende zuführte, war dabei insbesondere, eine drohende westliche Kolonisierung zu verhindern. Einmal getroffen, kam es zu einer historisch nie dagewesenen und auch von anderen, sich in einer ähnlichen Situation

befindlichen Ländern nicht gelungenen Aufholjagd, die schließlich bereits rund 100 Jahre später mit dem Erreichen einer Spitzenstellung in der Welt hinsichtlich des wirtschaftlichen Reichtums und der technologischen Reife ein vorläufiges Ende fand.

Deutsch spielte dabei aufgrund der führenden Stellung in verschiedenen Bereichen von Naturwissenschaft, Technik, Staats- und Rechtswesen, aber vor allem auch in Geisteswissenschaften und Kultur eine wichtige Rolle bei der Aneignung des dafür erforderlichen Wissens. Es ergab sich daher sozusagen unausweichlich, dass das Studium der deutschen Sprache eine wichtige Stellung innerhalb des Erziehungswesens und der Elitenbildung spielte. Deutsch diente allem, sowohl der Aneignung erforderlicher Kenntnisse als auch der Persönlichkeitsbildung, da mit der Bedeutung der deutschen Philosophie, Literatur, Musik und Malerei ein bestimmtes hoch entwickeltes Menschenbild verbunden wurde, dem es nachzueifern galt.

War diese Motivationslage womöglich aus westlicher Sicht in ihrer Art etwas verwunderlich, so stellte sie doch bis zum Waterloo des verlorenen Zweiten Weltkriegs einen klar umrissenen, deutlich beschreibbaren und legitimierten Rahmen für die gesellschaftliche Ressourcenverwendung dar. Die diesem in jeder Hinsicht, nicht nur militärisch, katastrophalen Ereignis folgende soziale Verdrängung und Nichtaufarbeitung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsziele stellte die eigentliche Niederlage Japans dar: Anstatt die knapp 100 Jahre vorher eingeleitete Entwicklung einer kritischen Prüfung zu unterziehen und zu Veränderungen bereit zu sein, wurde im Prinzip weitergemacht, als wäre nichts geschehe. Dies hatte natürlich auch enorme Folgen für die Ausrichtung des Deutschunterrichts in Japan: Anstatt Funktionsveränderungen des Deutschen in Japan zu erkennen und schrittweise den Umfang und die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts den zukünftigen Erfordernissen anzupassen, wurden kollektiv die Augen geschlossen und notwendige Modifikationen nicht initiiert. Dieser verquere Umgang mit Realität war dabei – zumindest kurzfristig – dadurch vereinfacht, dass es insbesondere in

den 60er Jahren im Erziehungswesen und vor allem an den Universitäten zu einer radikalen Funktionsveränderung kam: Aus der bis in die 50er Jahre noch bestehenden Elitenbildung wurde aufgrund der historisch begründeten hohen gesellschaftlichen Stellung von Bildung durch den gewachsenen sozialen Reichtum eine Massenbildung, d. h. die Zahl der Universitäten stieg ebenso rasant an wie die Zahl der von ihnen aufgenommenen Studenten. Da rund die Hälfte der Studenten als obligatorische zweite Fremdsprache Deutsch wählten, sank die Zahl der Deutschstudenten also nicht, sondern stieg sogar von etwa 220.000 Studienanfängern Anfang der 60er Jahre auf rund 550.000 Anfang der 70er Jahre später noch stark an. Warum also etwas ändern? – Deutsch schien in den 60er und auch noch 70er Jahren eine gute Stellung im japanischen Universitätswesen einzunehmen.

Zwar war von einer Krise „schon in den 50er die Rede“, die Probleme in ihrer Dimension also keine unbekannte Größe, jedoch „(konnte) die damals noch wirksame Sehnsucht nach und die Ehrfurcht vor dem ‚tiefsinnigen‘ deutschen Geist (...) die so entstandene Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Zeit und der alten Praxis, zwischen der miserabel gewordenen Lernbereitschaft der Studenten und der Erwartung der Professoren, manchmal zwischen der Realität der Studenten und ihrem illusionären Selbstverständnis verschleiern“ (78). Angesichts der Tatsache, dass Deutsch für den allergrößten Teil der Studenten den „Charakter eines notwendigen Übels“ (78) bekommen hatte, war faktisch die „sinnentleerte Phrase von ‚Bildung durch Deutsch‘ nicht mehr zu vertreten“ (79).

Von Seiten der fast durchgängig als Germanisten ausgebildeten Deutschlehrer initiierte Versuche zur Verbesserung und Effektivierung des Deutschunterrichts, „die aber alle vereinzelt und von geringer Reichweite“ (79) waren, galten vor allem der partiellen Änderung der Unterrichtsgestaltung und der grammatikalischen Progression, der Verkleinerung des zu vermittelnden Wortschatzes, der Benutzung

von Texten pseudolandeskundlicher Art sowie der Verwendung von Hörtexten, allerdings meist mit Rezitationen von Lesetexten. Weiterführende Diskussionen wie Reflexionen „über den bestehenden institutionellen Rahmen, über die Art und Weise der Lehrerausbildung, Präzisierung und Differenzierung der Lernziele, Relevanz des Deutschunterrichts im Zusammenhang mit der universitären Ausbildung überhaupt“ usw. waren dagegen selten zu finden und „haben keine spürbaren Effekt erzielt“ (80). Auch Orientierungen, unter den damals gegebenen Bedingungen einen kommunikationsorientierten Unterricht durchzuführen, waren angesichts der Realitätsferne konkreter Anwendungsmöglichkeiten praktisch grundsätzlich zum Scheitern verurteilt und konnten „kaum aus der Sackgasse“ (80) herausführen.

Aus dieser Bestandsaufnahme heraus vertraten die Autoren die „Meinung, daß rein praxis- bzw. kommunikationsorientierter Deutschunterricht ohne Bildungselement blind, rein bildungsorientierter Unterricht dagegen ohne praktische Anwendungsorientierung leer bleibt“ (80). Als notwendige Konsequenz sahen sie notgedrungen ein „Sich-Gesundschumpfen dieses Riesenbetriebs“, bei dem über die ausschließliche Lernmethoden-Diskussion hinaus die bestehenden institutionellen Vorgaben in Frage gestellt werden müssen. Vornehmlich im Zentrum der Debatte stehen müsste dabei die „Grundidee“, „was welchen Studenten zu welchem Zweck im Rahmen des Deutschunterrichts vermittelt werden soll“ (80). Voraussetzung wäre jedoch, den Deutschunterricht optional anzubieten bzw. die zweite Fremdsprache allgemein zur Wahl freizugeben. Die daraus resultierende Verkleinerung der Klassen mit allerdings weitaus höher motivierten Studenten würde zu einer Intensivierung des Unterrichts führen, bei dem eine Angebotsdifferenzierung sowie eine Fachorientierung erforderlich wäre. Notwendig zur Erreichung dieser Ziele würde dabei insbesondere eine Reform der Ausbildung von Deutschlehrern sein mit drei Kernkomponenten: „Erstens Sprachkompetenz, zweitens landeskundliche Kenntnisse, drittens Wissen um angrenzende Fächer“

(81). Ganz allgemein sollte der so neu aufzubauende Deutschunterricht in Japan die symmetrische, wechselseitige Kommunikation zwischen Japan und Deutschland ermöglichen, die der zunehmenden Internationalisierung einerseits, der wachsenden Dominanz von Englisch als ‚lingua franca‘ andererseits entspricht.

Wie ist diese kritische Auseinandersetzung mit dem Deutschunterricht gegen Ende der 80er Jahre nun nach 20 Jahren einzuschätzen? Hat sich an den konstatierten Problemen und den vorgeschlagenen Lösungswegen etwas verändert, hat es Modifikationen im Bereich der institutionellen Bedingungen, der Forschungstätigkeiten, der didaktisch-methodischen Diskussion, der Lehrerbildung, der Lehrmittelgestaltung usw. gegeben? Insgesamt und in aller Kürze müssen diese Fragen eher negativ beantwortet werden – oder die Situation hat sich sogar verschlechtert. Die Motivation der Deutschlernenden wurde zwar 1998 in einer größeren Befragung von Seiten der Japanischen Gesellschaft für Germanistik neben vielen anderen Fragen eruiert und lieferte das bekannte diffuse Bild, nach 10 Jahren ist aber nicht erkennbar, welche Konsequenzen daraus gezogen wurden oder werden sollten. Der institutionelle Rahmen ist insgesamt problematischer geworden, da viele Universitäten dazu übergegangen sind, das ohnehin gesetzlich nicht verpflichtende Angebot an (zweiten und dritten) Fremdsprachen auszudünnen. Sie konzentrieren sich in ihrem Fächerangebot angesichts sinkender Studierendenzahlen aufgrund einer negativen Bevölkerungsentwicklung zunehmend auf lukrative Kernfächer, während der Randbereich vormals obligatorischer allgemeinbildender Fächer reduziert wird. Dabei bleibt dieser Unterricht jedoch ein Teil des Wahlpflichtangebots mit den bekannten Auswirkungen auf die Motivation und den dadurch wiederum bewirkten Rückwirkungen auf das Unterrichtsgeschehen. Die Reduzierung bedeutet für die dritten Fremdsprachen wie Deutsch, Französisch usw. häufig eine Begrenzung von zwei Jahren auf ein Jahr – teilweise sogar auf ein halbes Jahr. Welche Lernzielauswirkungen dies mit sich bringt, wird zwar

punktuell diskutiert, hat aber bisher nicht zu verbreiteten Curriculumsvorschlägen geführt. Nicht verwunderlich deshalb, dass auch im Bereich der Lehrerbildung bis auf seltene Ausnahmen keine Entwicklung zu erkennen ist. Gleiches gilt, bis auf eine Ausnahme der Ausbildung von Sozialwissenschaftlern an der Keio-Universität (vgl. Richter 2000), für eine tatsächlich durchdachte Konzeption der Verbindung von Deutsch mit der Fachausbildung.

Wie problematisch die Stellung einer als wissenschaftlich betrachteten Behandlung des Deutschunterrichts ist, zeigt sich exemplarisch an dem seit 1992 stattfindenden ‚Seminar für Deutsch als Fremdsprache‘, durchgeführt in einer Kooperation von JGG und Goethe-Institut. Hier versammeln sich jährlich rund 40 japanische und deutsche ProfessorInnen, LektorInnen und DoktorandInnen, um gemeinsam mit einem oder einer FachvertreterIn aus einem deutschsprachigen Land drei Tage lang eine spezifische Fragestellung genauer zu untersuchen und zu besprechen. Beschäftigte man sich 2006 noch dem Thema ‚Testen‘, so stand 2007 ‚Curriculum und Sprachenpolitik‘ im Vordergrund. In den folgenden zwei Jahren möchte man sich dagegen wieder eher einem linguodidaktischem Thema, der ‚Grammatikvermittlung‘ widmen. Nicht jedoch die fehlende klare Linie bei der Auswahl der Themen ist hier entscheidend, bestürzend ist vielmehr die Tatsache, dass sowohl 2007 als auch 2008 jeweils zweite Anmeldungsaufrufe von Seiten der Organisatoren herausgegeben wurden, was ein unhintergebarer Hinweis darauf ist, dass bei rund 2200 japanischen DeutschprofessorInnen und etwa 200 deutschen LektorInnen nicht einmal jeder Sechzigste Interesse an einer Teilnahme hat.

Positiv sei angesichts dieser doch eher deprimierenden Situation angeführt, dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der Fremdsprachenvermittlung zumindest auf der publizistischen Ebene etwas zugenommen hat (vgl. Schart / Hoshii 2004), wenn sie auch häufig durch deutsche Auslandsorganisationen und deutsche

LektorInnen und ProfessorInnen angeschoben wird und die Zahl der sich mit diesen Fragestellungen befassenden japanischen Fachkräfte nahezu an zwei Händen abzuzählen ist.

3. Zum gescheiterten Versuch einer curricularen Integration von (Sprach) Lern(er)strategien in den Deutschunterricht

Ausgehend von den am Ende des ersten Teils genannten Gründen sowie der im zweiten Teil dargestellten nach wie vor prekären theoretischen, curricularen und praktischen Situation des Deutschunterrichts in Japan wurde im November 2005 an einer Universität versucht, curriculare Änderungen des Deutschunterrichts zu diskutieren, die den beschriebenen didaktisch-methodischen Entwicklungen ebenso genügen wie den besonderen Umständen des Deutschunterrichts in Japan. Die konkreten Unterrichtsbedingungen an der Universität wurden bereits andernorts ausführlich dargestellt (vgl. Grünewald 2005) und sollen hier nicht wiederholt werden. Ausgangspunkt war ein von der deutschen Lehrkraft initiiertes Sondertreffen der Deutschlehrkräfte unter dem allgemeinen Diskussionsthema ‚Lehr- und Lernziele des Deutschunterrichts‘. Zur Vorbereitung der Diskussion wurden von diesem mehrere Papiere zur aktuellen didaktisch-methodischen Diskussion zum Thema mit Fokus auf Lernstrategien und -techniken sowie Landeskunde an die japanischen Lehrkräfte verteilt, die jedoch – wie sich zu Beginn des Treffens zeigte – bedauerlicherweise nicht wahrgenommen bzw. gelesen worden waren. Das mehrstündige Gespräch verlief entsprechend unstrukturiert und letztlich ergebnislos. Trotz des offensichtlichen Desinteresses an substanziellen Veränderungsschritten wurde im Anschluss an das Treffen von der deutschen Lehrkraft ein Planungspapier erstellt und verschickt, in dem versucht wurde, einerseits wenigstens einige Punkte der Diskussion zusammenzufassen, andererseits die sehr allgemeine Debatte zu

konkretisieren und voranzubringen :

Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen ist die Frage der Lehrziele, d. h. die Frage, was unter den veränderten institutionellen Verhältnissen in Japan am Ende des meist einjährigen Deutschunterrichts erreicht worden sein soll. In dem kurzen Zeitraum, der einem zur Verfügung steht, und der begrenzten Motivation vieler Studierender sind diese Ziele sicher als recht gering einzuschätzen. Der traditionelle Auftrag des Deutschunterrichts in Japan, d. h. die Fähigkeit zur Aneignung vorwiegend sprachlicher Fähigkeiten als Grundlage für meist schriftlichen Wissenserwerb, ist heute weitgehend überflüssig geworden, weswegen schon seit längerer Zeit eine gewisse Orientierungslosigkeit besteht. Der klassische Bildungsauftrag kann nicht mehr erfüllt werden und muss neu definiert werden. Auch der an seine Stelle getretene Anspruch, den Studierenden die Möglichkeit zur mündlichen Kommunikation in häufig auftretenden Alltagssituationen in deutschsprachigen Ländern zu geben und zu vermitteln, hat angesichts der Tatsache, dass die meisten Studierenden wahrscheinlich nicht in diese Situation kommen werden, nur eine eingeschränkte Berechtigung. Ich denke deshalb, dass den Studierenden neben der Vermittlung sprachlichen Basiswissens noch andere, darüber hinausgehende Fertigkeiten und Kenntnisse mit auf den Weg gegeben werden sollten. Ich hatte bei unserem Treffen vor allem zwei andere Ziele genannt, nämlich zum einen landeskundliches Wissen, zum anderen bestimmte Grundlagen und Techniken zum weiteren Sprachenlernen und Lernen allgemein. Diese Ziele sind im Rahmen des üblichen Unterrichts nur schwer zu integrieren, weil dazu meistens die Zeit fehlt. Der Versuch, das Lehrprogramm bei Beibehaltung der bisherigen Rahmenbedingungen intern so umzustellen, dass die beiden zusätzlichen Lehrziele eine größere oder überhaupt eine Rolle spielen, halte ich für sehr schwer. Deshalb war mein Vorschlag, die einzelnen Teile gesondert und abgetrennt zu institutionalisieren.

Ein Jahr hat insgesamt zweimal 13 Wochen³⁾ mit je zwei Unterrichtseinheiten pro Woche, also insgesamt 52 Unterrichtseinheiten

(UE). Zieht man im Sommersemester eine Unterrichtseinheit für organisatorische Fragen, zwei Unterrichtseinheiten im Wintersemester für Wiederholung und eine weitere für sonstiges ab, so bleiben 48 Unterrichtseinheiten. Mein grundsätzlicher Vorschlag ist, nach drei Unterrichtseinheiten „Sprachunterricht“ eine Unterrichtseinheit „Landeskunde“ und nach weiteren drei Unterrichtseinheiten Sprachunterricht eine Unterrichtseinheit „Lerntechniken“ im Sinne eines Lernworkshops zu machen. Also sechs Unterrichtseinheiten Sprachunterricht einschließlich kleiner Zwischentests, eine Unterrichtseinheit Landeskunde und eine UE Lerntechniken in insgesamt acht Unterrichtseinheiten pro Monat. Auf ein Jahr bezogen würde das bedeuten, dass 36 Unterrichtseinheiten Sprachunterricht, 6 Unterrichtseinheiten Landeskunde und 6 Unterrichtseinheiten Lerntechniken stattfinden.

Ich halte es für möglich, das Sprachprogramm im Rahmen dieses Vorschlags so zu konzentrieren, dass man z. B. „Schritte (International) A 1“ in einem Jahr schafft. Das Buch hat sieben Lektionen, d. h. fünf Unterrichtseinheiten entsprechend zweieinhalb Wochen ständen für eine Lektion zur Verfügung. Jede der sieben Lektionen hat einen vom Umfang und der Struktur her gleichen Aufbau, was die Planung erleichtern würde. Sie besteht aus jeweils acht Seiten mit zwei Seiten Fotogesichte, fünf Seiten mit den Lehrteilen A, B, C, D und E sowie einer Seite Grammatik, Redewendungen usw. Man müsste, wenn man alle Lehrteile macht, also etwa eineinhalb Lehrteile pro Unterrichtseinheit machen. Oder konkret: Eine Unterrichtseinheit Fotogesichte, drei Unterrichtseinheiten für die Lehrteile A, B, C und D sowie eine Unterrichtseinheiten für Lehrteil E sowie die Seite Grammatik, Redewendungen usw. Einzelne Übungen aus dem Arbeitsbuch müssten in die jeweils eineinhalb Seiten pro Unterrichtseinheit integriert werden, andere als Hausaufgaben gegeben werden. Ich denke, das ließe sich machen, wenn man strukturiert vorgeht und ein solch klarer Verlauf, den man auch so ankündigen müsste, würde

3) Mittlerweile wurde ab 2007 der Unterrichtsumfang pro Semester auf 15 Wochen erhöht.

den Studierenden ebenfalls zu Gute kommen, weil sie wüssten, was auf sie zukommt. Über die Konzipierung der Unterrichtseinheit Landeskunde und Lerntechniken müsste man natürlich noch gesondert sprechen, wobei ich mich grundsätzlich zur Konzeptentwicklung und auch Durchführung der Unterrichtseinheit Lerntechniken bereit erklären würde.

Der ganze Vorschlag könnte sicherlich auch in etwas reduzierter Form verwirklicht werden (z. B. nicht jeweils sechs Unterrichtseinheiten Landeskunde und Lerntechniken, sondern nur vier Unterrichtseinheiten, je 2 Unterrichtseinheiten im Sommer- und im Wintersemester), ich denke aber, dass die Veränderung erst fruchtbar wird, wenn man es nicht zu sehr begrenzt.

Ich weiß, dass ein solches Programm nicht dem entspricht, wie wir bisher vorgehen und wie ich selbst unterrichte. Ich weiß auch nicht, ob es Legitimationsprobleme gegenüber dem allgemeinen Kollegium geben könnte, das müsst ihr entscheiden. Aber ich finde, es wäre einen Versuch wert und könnte einen so bisher nicht gegangenen Weg zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts an der Universität Matsuyama und vielleicht sogar darüber hinaus bedeuten.

Nun könnte man erwarten, dass wenigstens ein solcher schriftlich fixierter Vorschlag, der spezifisch für die Konditionen vor Ort konzipiert war, als Ansatzpunkt für weitere Überlegungen aufgegriffen würde. Es muss an dieser Stelle ergänzend gesagt werden, dass die Anstellung der deutschen Lehrkraft auf der Basis eines befristeten Vertrages erfolgte und insofern für diesen keine berufliche Perspektive bot, desungeachtet er sich aber trotzdem die freiwillige Arbeit des Vorschlags gemacht hatte. Umgekehrt war von den japanischen Professoren, die angesichts sinkender Studierendenzahlen sowohl im eigenen Interesse wie auch in dem ihrer möglichen Nachfolger und des Deutschunterrichts in Japan allgemein um Strukturveränderungen bemüht sein sollten, weder in der Vergangenheit noch nach dem Vorschlag vom November 2006 der Versuch unternommen worden war,

unterrichtliche Modifikationen welcher Art auch immer zu initiieren. So ist es vielleicht wenig erstaunlich, jedoch nicht weniger befremdlich, dass der gemachte Lehrplanvorschlag der deutschen Lehrkraft weder auf dem nächsten Lehrertreffen, das dem Sondertreffen folgte, noch auf einem der weiteren Lehrertreffen von den japanischen Professoren auch nur angesprochen wurde. Er wurde schlicht ignoriert und totgeschwiegen – die deutsche Lehrkraft zog es angesichts dieses ‚großen‘ Interesses dann vor, das Vorhaben nicht weiter zu verfolgen und anzusprechen. Rund zwei Jahre später wurde in einem informellen Gespräch von Seiten eines der japanischen Professoren gegenüber der deutschen Lehrkraft als Grund für die Ignorierung lapidar gesagt, dass er diesen Vorschlag für nicht durchführbar und deshalb auch nicht für thematisierungsbedürftig gehalten habe.

Wie lässt sich nun dieses sowohl zwischenmenschlich treffende als auch fachlich der Institution Universität unwürdige Verhalten erklären? Einerseits spielt sicher eine nicht unerhebliche Rolle, dass kulturspezifisch in Japan Themen, die die gemeinschaftliche Harmonie gefährden oder stören könnten, in hohem Maße vermieden werden – immerhin stellt das Prinzip des *wa*, der Harmoniewahrung, das historisch älteste Grundprinzip der japanischen Verfassung dar und hat auch heute nichts oder nur wenig an seiner Bedeutung verloren. Weshalb aber hätte ein Fachvorschlag die Harmonie gefährden können? Hierzu muss man wissen, dass es seit geraumer Zeit innerhalb des Kollegiums fachlich-zwischenmenschliche Friktionen gab, die eine Zusammenarbeit über das erforderliche Maß hinaus erschwerten. Ein zusätzlicher Inhaltspunkt wurde hier wohl als potentieller Konfliktherd gesehen, anstatt ihn als Möglichkeit zur sowohl inhaltlichen als auch persönlichen Annäherung zu begreifen.

Ein weiterer Grund für die Ignorierung könnte sein, dass sich die japanischen Deutschprofessoren, die alle als Literaturwissenschaftler ausgebildet sind und auch ihr Selbstverständnis in diesem Fach sehen, schlicht inhaltlich überfordert fühlten –

die Beschäftigung mit fremdsprachenerwerblichen und didaktisch-methodischen Fragen erfolgt höchstens autodidaktisch aus privatem Interesse und ist nur fragmentarisch, nicht aber systematisch. Sowohl theoretisch als praktisch wäre aber eine intensivere Beschäftigung mit diesen, über den vertrauten Unterricht hinausgehenden Fragen notwendig gewesen, wozu man sich wohl nicht bereit oder auch nicht fähig fühlte.

Ein dritter möglicher Grund könnte schließlich der bereits im Text angesprochene institutionelle Rahmen sein, der eine solche curriculare Veränderung womöglich erschwert. Dies ist aber sehr unwahrscheinlich, da erstens die Freiheit von Wissenschaft und Lehre in Japan einen sehr hohen Stellenwert besitzt und zweitens die vorgeschlagene Lehrplanveränderung keiner außerunterrichtlichen institutionellen Anforderungen wie etwa veränderte Unterrichtszeiten oder -räume bedurft hätte. Hier wären also keine Widerstände oder Einwände zu erwarten gewesen.

4. Schluss

Es ist höchst bedauerlich, dass die unbestreitbare Notwendigkeit, mit Hilfe verschiedener Projekte und curriculärer Veränderungen den Deutschunterricht in Japan zu modernisieren und den Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen – bei allen schmerzlichen Modifikationen, die dies teilweise und je nach Standort mit sich bringen könnte – zumindest in diesem Fall keine praktische Umsetzung gefunden hat. Man kann sich nicht des Eindrucks erwehren, dass hier eher an die eigenen Bedürfnisse gedacht wurde als an die langfristigen und übergeordneten Ansprüche und Erfordernisse des Deutschunterrichts in Japan. Dies ist besonders zu bedauern angesichts der Möglichkeiten, die gerade an kleineren privaten Universitäten hinsichtlich Flexibilität und kurzfristiger Absprachen bestehen.

Solange aber die Mentalität des „Nach uns die Sintflut“ vorherrscht, ist nicht zu erwarten, dass der Deutschunterricht in Japan aus seinem nun schon mehrere Jahrzehnte dauernden Dornröschenschlaf erwacht.

Literatur :

- Alderson, J. (1984) : Reading in a foreign language : A reading problem or a language problem ?
In : Alderson, J. C. / Urquhart, A. H. (eds.) : *Reading in a foreign language*. London : Longman.
- Brantmeier, C. (2002) : Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels : Variations, Disparities, and Generalizability. In : *The Reading Matrix*, 2, 1-14.
- Carrell, P. / Gajdusek, L. / Wise, T. (1998) : Metacognition and EFL/ESL reading. In : *Instructional Science*, 26, 97-112.
- Chiang, Ch. / Dunkel, P. (1992) : The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge, and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning. In : *TESOL Quarterly* 26 (2), 345-374.
- Chamot, A. / Küpper, L. (1989) : Learning strategies in foreign language instruction. In : *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Cohen, A. / Macaro, E. (eds.) (2007) : *Language Learner Strategies*. Oxford : Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) : *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Edmondson, W. / House, J. (1993) : *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen / Basel : Francke.
- Ellis, R. (1984) : Communicative strategies and the evaluation of communicative performance. In : *ELTJ*, 38, 1.
- Grünewald, M. (2005) : *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München : Iudicium.
- Grünewald, M. (2000) : Sprachlernstrategien und -techniken – Ein neuer Weg für die Deutschdidaktik in Japan. In : *Deutschunterricht in Japan*, 5, 17-30.
- Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hgg.) (2001) : *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin/New York : de Gruyter.
- Hosenfeld, C. (1977) : A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. In : *System*, 5, 110-23.
- Kobayashi, H. / Rinnert, C. (1992) : Effects of first language on second language writing :

- translation versus direct composition. In: *Language Learning*, 42, 183-215.
- Kutsuwada, O. / Mishima, K. / Ueda, K. (1987) : Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Sturm, D. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*. Ismaning. Hueber, 75-82.
- Littlemore, J. (2001) : An empirical study of the relationship between the holistic/analytic cognitive style dimension and second language learners' communication strategy preferences. In: *Applied Linguistics*, 2 (22), 241-265.
- Littlemore, J. (2003) : The communicative effectiveness of different types of communication strategy. In: *System* 3 (31), 331-347.
- Naiman, N. / Fröhlich, M. / Stern, H.H. / Todesco, A. (1975) : *The good language learner*. Toronto : OISE.
- Nakatani, K. (2006) : Processing Japanese relative clauses in context. In: *Proceedings of the 19th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*. New York.
- Oxford, R. (1990) : *Language Learner Strategies : What every teacher should know*. New York : Newbury House / Harper & Row.
- Poullisse, N. / Schils, E. (1989) : The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies : A quantitative analysis. In: *Language Learning* 39, 15-48.
- Piepho, H. E. (1974) : *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg : Frankonius.
- Richter, P. (2000) : Intensivkurs ‚Deutsch für Sozialwissenschaftler‘ – ein Modellversuch an der Juristischen Fakultät der Keiō-Universität in Tōkyō. In: Rösler, A. / Boeckmann, K.-B. / Slivensky, S. (Hgg.) : *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München : Iudicium, 184-193.
- Rubin, J. (1975) : What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schart, M. / Hoshii, M. (2004) : Die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache – Blick auf eine Forschungslandschaft. In: *Deutschunterricht in Japan* 9, 4-20.
- Selinker, L. (1992) : *Rediscovering Interlanguages*. London : Longman.
- Selinker, L. (1972) : Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
- Thompson, I. / Rubin, J. (1996) : Can strategy instruction improve listening comprehension ? In: *Foreign Language Annals*, 29 (3), 331-42.