

Deutsch lernen in Japan

Zur Erlernung der deutschen Sprache im Kontext der japanischen Kultur und von Sprachen, die die chinesische Schrift verwenden

Christoph Schmitz¹

0. Einführung – Zielstellung

Wenn es um das Thema ›Deutsch als Fremdsprache‹ geht, so ist es ein wesentliches Kriterium der Methodik des Deutschunterrichts, sich daran zu orientieren, ob es sich um ein zielsprachennahes oder ein zielsprachenfernes Land handelt. Dies ist vor allem an der im Lernerland verwendeten Schrift und an der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachfamilie festzumachen.

Von einer besonderen Zielsprachenferne ist insbesondere dann auszugehen, wenn es sich um eine Sprache handelt, die nicht zur indogermanischen Sprachfamilie zu zählen ist. Dies trifft nun auf das Japanische als Hauptvergleichssprache dieses Beitrags zu und gibt den Rahmen der Erörterung zu den Folgerungen aus dem Schriftvergleich vor.

Die folgende Darstellung nimmt zunächst eine Analyse japanischsprachiger Anfängerlehrwerke vor und formuliert dann in einem nächsten Schritt einige Vorschläge zur Anwendung dieser Lehrwerke im Deutschunterricht in Japan. Dies wird mit einigen relevanten Aspek-

ten der Schriftsprache der japanischen Zielkultur verknüpft.

Ich gehe dabei von der Grundannahme aus, daß das Interesse an der Zielkultur dabei auch ein intellektueller, der Lebendigkeit des Unterrichts im Land oder überhaupt im Kontext der Zielkultur förderlicher Ansporn ist. Dem Deutschlehrenden, der sinnvoll vorgehen will und dabei auch an sich selbst einen gewissen Anspruch stellt, hilft es zur Einschätzung der Rückwirkung auf den Unterricht sicherlich, wenn er einiges zu Struktur und zur Art und Weise der Sinnvermittlung der in China wie in Japan gebräuchlichen chinesischen Zeichen erfährt. Daher ergänzt eine Aufarbeitung der Vorurteile zur chinesischen Zeichenschrift und Erläuterungen zu derselben die Analyse. Die Kenntnis der chinesischen Zeichen kann eine Basis für echte, verständige Kontakte Deutschlehrender im und mit diesem Kulturraum abgeben, in dem derzeit circa 1,4 Milliarden Menschen leben. Es ist in diesem Beitrag keine Rezension der eingesehenen Anfängerlehrwerke mit Beleuchtung aller denkbaren Facet-

1 Ich danke dem Fachbereichsleiter DaF an der Universität Düsseldorf, Herrn Peter Hachenberg, Ph. D., der diesen Beitrag gegengelesen hat.

ten beabsichtigt, sondern die knapp gefaßte Darstellung einiger Ideen zur Methodik auf der Basis eines Sprach- und Kulturvergleichs.

Die Erkenntnisse hierüber wurden in einem Zeitraum von ca. 10 Jahren gewonnen, in dem ich mich mehrere Male in Japan aufgehalten habe (dabei war ein längerer Aufenthalt von einem Jahr). Hinzu kommen die eigenen Erfahrungen beim Lehren des Deutschen und Japanischen sowie beim Erlernen der japanischen Sprache und Schrift.

1. Gesamtauswertung

Die auch in Japan beliebten, von deutscher Seite produzierten einschlägigen Titel wie *Themen* und *Themen neu* (mit deutsch-japanischem Supplementband), *em*, *Leselandschaft* u. a. sind, auch was ihren Aufbau und ihre Didaktik anbelangt, bereits allgemein bekannt, so daß sie hier nicht näher behandelt werden müssen. Vielmehr werden im folgenden hauptsächlich in Japan produzierte Lehrmittel berücksichtigt.

Es soll hier nicht um eine Detailanalyse der in der Bibliographie genau aufgelisteten einzelnen Lehrhefte, sondern um eine Gesamtauswertung aus umfassender Perspektive gehen.

Die durchgesehenen Lehrtexte (siehe Bibliographie) haben einen Umfang von 45 bis 81 Seiten und kosten umgerechnet ca. 13 Euro. Dazu gibt es Kassetten. Die Texte sind zumeist in Kooperation von Deutschen und japanischen Sprachlehrern und -lehrerinnen geschrieben. Üblicherweise findet man am Ende Tabellen der unregelmäßigen Verben. Zielgruppe aller Bücher sind Anfänger.

Zunächst zum Formalen. Die Lehrhefte bestechen durch sehr ordentliche Aufmachung. Man findet keinerlei überladene Illustrationen, nie mehr als eine Farbe; es gibt keine bunten Bilder; alles ist klassisch schwarz-weiß gehalten. Somit entspricht das Layout dem japanischen Farbgeschmack, der im großen und ganzen dem Motto ›Jedes Ding hat *eine* Farbe‹ entspricht. Die manchmal in einigen deutschen Lehrwerken zu findende ›Graffiti-Ästhetik‹ scheint Deutschlernende in Japan nicht sonderlich zu beeindrucken.

Alle von mir eingesehenen Lehrbücher haben einen Standardbeginn mit dem Alphabet in Druck- und Schreibschrift und Aussprache. Diesem Beginn kommt natürlich im Kulturbereich der chinesischen Zeichen durch die Fremdheit eine besondere Bedeutung zu.

Kultur- und lernpsychologische Mindestbedingung für den engagierten Deutschlehrer ist die Kenntnisnahme der Tatsache, daß

1. es sich bei den chinesischen Zeichen um eine vereinfachend idealisierende Bildschrift handelt, und so »eine überdurchschnittliche Abhängigkeit von der optischen Vorstellungskraft bzw. der Schrift als Gedächtnisstütze beim Lernen der Fremdsprache«¹ besteht (Nakamura 1996: 44). Ob man diese Schrift ikono-, ideo-, piktographisch oder anders nennt, ist zweitrangig und ein aufgebauschtes, die Hauptunterscheidung zur Lautschrift eher verdeckendes, künstlich-terminologisches Problem;
2. somit, je nach dem jeweils in erster Linie involvierten Gehör- oder Gesichtssinn, die Laut- und Bildschrift

¹ Die Formulierung mit der Qualifizierung »überdurchschnittliche« verweist darauf, daß hier die indogermanischen Schriftsprachen als Maßstab der Beurteilung genommen werden.

genau voneinander zu unterscheiden sind;

3. somit die Worte genau abgewägt werden müssen: Beim Vergleich der Lautmit der Bildschrift ist im Grunde nur letztere eine Zeichenschrift im originären Sinn. Die deutsche Etymologie weist klar darauf hin: ein ›Zeichen‹ ›zeigt‹ etwas; eine Lautschrift aber soll einen Laut evozieren. Der ursprüngliche Sinn des Wortes ›Zeichen‹ ist beim Bildzeichen eher erfüllt. Der Gebrauch des Wortes ›Lautzeichen‹ aber, wenn er unreflektiert ist, verdeckt eher den Unterschied zur Bildschrift.

Die chinesischen Zeichen sind selbstverständlich nur *ein* wichtiges Thema, das bei der Erlernung des Deutschen eine Rolle spielt. Dieses soll nun nach der Vorstellung einiger japanischer Spezifika mit der Phonetik auch Gegenstand der Erörterung sein.

2. Phonetik und japanisches Silbenalphabet

Hier ist der Platz, auf den unterschiedlichen Stellenwert der Lautungen im Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen hinzuweisen. Im Bereich der Phonetik gibt es, was das Japanische betrifft, vielleicht weniger Probleme im Vergleich zum Chinesischen, weil die japanische Sprache nicht die ausgeprägte Vielfalt an Betonungsmöglichkeiten ein- und derselben Silbe bietet wie das Chinesische mit den vier Tönen. Im Gegensatz zur chinesischen weist die japanische *Schrift* mit der Mischung von chinesischen Zeichen und den beiden japanischen Silbenalphabeten eine Mischung von Sinn- und Lautschrift auf. Insofern ist der deutschlernende Japaner an eine abstrakte Lautschrift, wie sie das Alphabet darstellt, wenn auch eine andere, bereits gewöhnt. Aus eigener Sprachlernerfahrung will ich hier beisteuern, daß die Lautungen des Japanischen im Gegensatz zum Chinesischen sicher-

lich nicht den schwierigsten Part bei der Spracherlernung darstellen. Das kann sprachästhetisch erklärt werden: Das Japanische ist eine vokalreiche und dadurch, in dieser Hinsicht vergleichbar mit dem Italienischen, eine wohl lautende Sprache, weil die beiden japanischen Silbenalphabete immer, außer den einzelnen Vokalen a: ア, i: イ, u: ウ, e: エ, o: オ (in der in Japan für die Vokalaufzählung üblichen Reihenfolge) selbst, mit wenigen Ausnahmen, aus abwechselnd hintereinander kombinierten Konsonanten und/oder Vokalen bestehen. ›P-f-l-a-n-z-e‹ o. ä. Zungenbrecher mit zwei oder sogar drei aufeinanderfolgenden Konsonanten gibt es im Japanischen nicht. Deswegen, und weil die verwendeten Schriftzeichen, was die ikonographische chinesische Schrift anbelangt, eine Sinnbildschrift ist, muß die Phonetik des Deutschen einen der Schwerpunkte im Sprachunterricht bilden. Insbesondere riskiert man bei ungenügender Beachtung des Phonetikunterrichts, daß eine gewisse Ängstlichkeit und Verschrecktheit ostasiatischer Lernender die Progression und Stimmung im Unterrichtsraum belastet. Denn die oft auch durch das Bild schöngestiger deutscher Literatur vorgeprägten Vorstellungen von der deutschen Sprache sind, bei den ersten Konfrontationen in Deutschland, manchmal nicht mit der Realität der teilweise als aggressiv wahrgenommenen gesprochenen Sprache im Einklang.

Steinberg (1979: 116) hat in einer Studie sogar gezeigt, daß amerikanische Kinder die chinesischen Zeichen (japanisch Kanji) einfacher als die lautschriftlichen japanischen Silbenalphabete lernen. Als Folgerung aus diesen Ergebnissen schlägt er vor, im englischen muttersprachlichen Sprachunterricht zuerst ganze Wörter und nicht einzelne Phoneme bzw. Buchstaben ohne Eigenbedeutung zu lehren.

3. Kulturelle Vorbedingung: Altersstruktur und Lehrer-Schüler-Verhältnis

Das Lehrwerk *Deutschland mal anders*, das stellenweise ökologisch-alternative Töne anschlägt und auf diese Weise dem Titel gerecht wird, hat ein Kapitel zum Thema Generationsunterschiede, das im (in Japan, wie das Wasser vom Fisch, kaum wahrgenommenen) konfuzianischen Kontext wichtig ist. Das führt das Thema auf das typisch japanische Lehrer-Schüler-Verhältnis, wobei hier in erster Linie von den Universitäten, die immer noch den Hauptanteil der Deutschlernenden in Japan ausmachen, ausgegangen wird. Was das Alter der Studentinnen angeht, ist die Situation mit Deutschland zu vergleichen. Die Studenten sind allerdings jünger, da es keine die Männer wie in Deutschland für ein Jahr dem Ausbildungsgang entziehenden Pflichtdienste gibt. Wegen des in Anbetracht der zeitaufwendigen Zeichenerlernung kurzen 12-Schuljahre-Systems hat man es also in den Anfängerkursen meistens mit 18jährigen zu tun.

Obwohl man in Japan, wegen der kaum ausgeprägten Tendenz, sich explizit einer bestimmten Religion zuzuordnen, selten jemanden finden wird, der sich definitiv als Konfuzianer bezeichnet, ist das japanische Leben weiterhin stark von konfuzianischer Ethik beeinflusst und geprägt.

Als Lehrer wird man in Japan normalerweise mit »Sensei« angesprochen und hat damit schon von der Anrede her einen Autoritätsbonus. Es kommt dann darauf an, wie man ihn nutzt, denn er gehört zur Arbeit und wird einem als etwas Selbstverständliches gewährt. In Japan verlangen Lehrer und Schüler im Kulturvergleich zu Deutschland, geprägt durch die Fleiß und Ausdauer erfordernde Zei-

chenerlernung, gerade bei der Spracherlernung mehr voneinander als im Westen. Dies steht möglicherweise auch im Zusammenhang mit der 68er Bewegung bzw. der im Gegensatz zu Japan in Deutschland seit 1964 abgeschafften Pflicht zur persönlichen Bescheinigung des Vorlesungsbesuchs durch die Dozenten, die zu einer autistischen Absonderungstendenz von Lehrern und Schülern geführt hat. In Japan ist es z. B. nicht unüblich, daß Lehrer und Schüler zusammen essen gehen. Viele Deutsche werden sich also kaum unmittelbar in dieser Rolle wiederfinden. Man hat jedoch in der Praxis realistisch gesehen keine Wahl und ist insbesondere an einem Institut mit überwiegend japanischem Lehrerkollegium gehalten, diese Rolle zu akzeptieren. In erster Linie ist die Tätigkeit als Lehrkraft mit entsprechenden, nicht wenigen zeitaufwändigen¹ Pflichten verbunden.

3.1 Die Rolle der Stille im Unterricht

Auch der Buddhismus hat die japanische Kultur maßgeblich beeinflusst. Sein Hauptprinzip des »Nichts« hat den Unterrichtsalltag mit einer typisch japanischen Stille-Nuance versehen.

Auch wenn dies für den Deutschlehrer ungewohnt und daher »nervig« sein sollte, so hat die Sache doch eine positive Seite, nämlich daß typisch penetrantes »Schwätzen« von Schülern während des Unterrichts, nach meinen Erfahrungen zumindest, in nennenswertem Ausmaß kaum vorkommt. Stille ist hier für den einen oder anderen ungewohnte Differenzierungs- und Interpretationssache: es gibt »positive« und »negative« Stille, und man sollte nicht immer nur letzteres vermuten.

1 Die Schreibung dieses Wortes mit »ä« gehört zu den wenigen wirklichen Verbesserungen durch die sog. Rechtschreibreform, weswegen ich diese hier ausnahmsweise anwende.

4. Lehnwörter aus dem Deutschen im Japanischen

Hilfreicher Anknüpfungspunkt im Deutschunterricht könnten die im Japanischen verwendeten Lehnwörter aus dem Deutschen sein. Es gibt im Japanischen außerdem sehr viele englische. (現代社会, Gendai Shakai, ›Gesellschaft der Gegenwart‹ 1994: 54 berichtet von 9000 Lehnwörtern aus dem Englischen. Der englische Autor schätzt, daß nur 1/4 bis 1/5 davon mit originaler Bedeutung benutzt werden. Auch die Verwendung der deutschen Lehnwörter entspricht nicht immer der üblichen Bedeutung). Es ist sehr seltsam, daß keines der Anfängerlehrwerke, soweit ich das gesehen habe, die deutschen Lehnwörter methodisch gezielt aufgreift, was sich jedem Pragmatiker doch geradezu aufdrängt. Wie dies aussehen könnte, zeigt die Problematisierung des Lehnwortes *parareru* zu ›parallel‹ und seiner Aussprache (vgl. Nakamura 1996: 44). Zumindest kann man ihre Thematisierung, wenn man sie in erster Linie als Fachwörter ansieht, auf einer späteren Progressionsstufe vorsehen. Im folgenden stelle ich kurz das Ergebnis meiner Durchsicht japanischer Enzyklopädien in einer nach Bereichen gegliederten Liste vor (in erster Linie hier nach dem Wörterbuch Jirin 21: 1993). Diese Wörter werden im Japanischen mit dem besonderen, eckigen Silbenalphabet Katakana geschrieben (Beispiel siehe oben) im Gegensatz zu den mit mehr Strichen geschriebenen chinesischen Zeichen.

Man findet vieles, was mit Sport, zumeist Wintersport und Bergsteigen, zu tun hat; einige Beispiele mögen dies verdeutlichen: Eishaken, Eisbahn, Alpen, Alpenrose, Alpenski, Seil, abseilen, Edelweiß, Windjacke, Schlafsack, Wedeln, Stembogen, Pflugbogen, Schwung, Bindung, Föhn, Gelände, Geländesprung, Spur, Hütte, Berg.

Kulturbereich: Kunst, Literatur, Musik: Sturm und Drang, Bildungsroman, Kitsch, Blockflöte, Minnesang, Philharmonie, Fanfare.

Besonders in der japanischen *Studentenbewegung*: Sprechchor, *Gebaruto* d. h. Gewalt.

Deutsche Philosophie, Soziologie und Psychologie, Biologie etc.: Thema, These, Antithese, aufheben und Aufhebung, Ideologie, Partei, Methode, Ontologie, Ästhetik, Einfühlung, Gen, Genom, Gesellschaft, Gemeinschaft.

Besonders im *Medizin-Bereich* ist, wegen frühzeitiger Kooperation (schon vor 300 Jahren mit Holland und Deutschland) Deutsch die Fachsprache, weil zuerst deutsche Ärzte nach Japan gekommen sind (Engelbert Kämpfer, Philipp Franz von Siebold etc.): So kann es einem passieren, daß man einen japanischen Arzt trifft, der einem die Namen von Krankheiten in schönster deutscher Aussprache auswendig aufzählt. Beispiele von Lehnwörtern aus diesem Bereich sind: Patient, Kranke; Ope als Abkürzung von Operation; Karte als Abkürzung von Kranken(geschichts-)karte (vgl. z. B. Beißwenger 1996: 14, wonach in der Meiji-Zeit »der Deutschunterricht unter den Fremdsprachen der vielen Schüler wegen, die sich auf eine medizinische Laufbahn vorbereiten, an erster Stelle« gestanden habe).

5. Interesse an Kultur und Klassik

Ein hervorstechendes Merkmal japanischer Deutschlehrbücher ist das Interesse an Kultur und Klassik. Kultur wird nicht mal eben so in einem Folgeband erledigt, sondern ist ein zentrales Thema in diesen Anfänger-Lehrbüchern. Es ist für einen Deutschlehrer sicherlich hilfreich, ein gewisses Faktenwissen zur deutschen Klassik parat zu haben, da sie in den Lehrwerken immer wieder als Standardthema behandelt wird. Während bei den einen

hauptsächlich deutsche Automarken das Wissen über Deutschland repräsentieren, ist, zumindest im ›Bildungsbürgertum‹, das Bild der deutschen Kultur insgesamt sehr positiv und konzentriert sich auf die literarische und musikalische Klassik. Die literarische Sprache ist dementsprechend stark berücksichtigt. In *Masato geht zur deutschen Schule* ist etwa die Vokabel ›Philosophie‹ immerhin schon als 160. Vokabel, als Beispiel zur Aussprache von ›ph‹, aufgelistet.

Ein Beispiel für den Aufbau eines Anfänger-Lehrwerkes bietet *Ein Jahr in Deutschland*, dessen Inhaltsverzeichnis repräsentativ für die Progression der Werke ist und sich in Übersetzung aus dem Japanischen wie folgt darstellt:

5.1

Ein Jahr in Deutschland

Inhaltsverzeichnis

1. Guten Tag

Infinitiv

Verbkonjugation – Präsens

Wortstellung

2. Die Arbeit im Reisebüro

Verbkonjugation – Präsens (2)

Wortstellung (2)

Geschlecht der Substantive und Artikel

Imperativ und Bitte mit ›Sie‹

3. Im Bierlokal

Verbkonjugation – Präsens (3)

trennbare Verben

Substantivdeklinaton

Impersonale Verben

4. Hier wohne ich

Substantivdeklinaton (2)

Adjektiv und Substantiv

5. Ein Telefongespräch

Redewendungen mit Hilfsverben

Es gibt vier Kasus

6. Das Geburtstagsgeschenk

Adjektiv und Substantiv (2)

Die Pluralformen der Substantive

Personalpronomen

Die Wortstellung bei Verben mit zwei Objekten

Interrogativpronomen

einer, welcher, keiner

7. Rheinfahrt

Die Kasus bei Präpositionen

8. Ein Brief aus der Schweiz

Die drei Basisformen der Verben

Verbkonjugation – Imperfekt

9. Der Weg zur Wiedervereinigung

Perfekt

10. Berlin im Jahre 2000

Futur

Anwendungsbeispiele bei Infinitivausdrücken

Reflexivpronomina

Reflexive Verben

11. Vor der Oper

Präposition + zu und Indefinitpronomen

Wortstellung

Komparativ des Adjektivs

12. Weimar

Das Passiv

13. Das Mozart-Jahr in Wien

Bestimmte Relativpronomina

Konjunktiv 1

14. Die Brokerin

Konjunktiv 2

15. Bergwanderung

Anwendungsbeispiele zu Relativpronomina

und zum Konjunktiv

Grammatik-Ergänzung

Substantive

Pronomina

Adjektivdeklinaton

Adjektivsubstantivierung

Imperativ

Glossar – Liedanhang:

»Wenn ich ein Vöglein wär«

»O Tannenbaum«

»Stille Nacht«

Das Konzept betont die kulturellen Aspekte, bietet jedoch nur relativ wenige Übungen. Als Gesamteindruck einer Auswertung der Übungsanteile der Fertigkeitsbereiche ›Hören‹, ›Sprechen‹, ›Lesen‹ und ›Schreiben‹ stellt sich der einer besonderen Berücksichtigung des Lesens ein.

Im Kapitel »Midori und Ihre Freundin Marina wollen in die Oper gehen« findet man – wohl nicht zufälligerweise – das am weitesten idealisierte Beethovenportrait, das es gibt, als Anhaltspunkt der Begeisterung für deutsche Kultur. Texte von Goethes »Heidenröslein« und von Beethovens »An die Freude«, des Liedes »Die Loreley«, sogar mit Noten, und ein Liederanhang sind beigegeben. Als Sprachlehrer wird man übrigens kaum an einer Einladung vorbeikommen, seine Sangeskünste beim Playbacksingen Karaoke vorzuführen. Im Kulturvergleich sind die Japaner das Singen vielleicht mittlerweile mehr gewohnt als die Deutschen, und die Vorstellung deutscher Volkslieder im Unterricht hat daher alle Chancen auf ein gutes Echo.

Ich habe z. B. erlebt, daß man, weil die Japaner gerne deutsche Musik hören, darauf angesprochen wird, warum die Volksmusiksendung ›Kein schöner Land‹ und nicht ›Kein schöneres Land‹ heißt, worauf wohl nur Grammatikcracks kommen.

Auswendiglernen ist kein Tabu

Wie andere Kulturen ist auch die japanische in gewissem Grad eine ›Klassiker‹-Kultur. Konfuzianer und Buddhisten etwa haben ihre Klassikertexte immer wieder neu gelesen und interpretieren sie immer wieder.

Es läßt sich schwerlich sagen, der Deutsch-Unterricht in Japan sei ›so‹ oder ›so‹. Die Methodik unterscheidet sich je nach Schule und Institution, an der man lehrt/lernt. An den privaten Universitäten in Tokio z. B. ist Deutsch im Grundstudium für viele oft zweite Fremdsprache. Zwei Jahre lang gibt es zunächst hauptsächlich Grammatik, was in erster Linie den Eindruck hinterläßt, daß Deutsch sehr schwierig sei. Dabei sind Tonbänder noch relativ selten in Gebrauch. Aufgaben bestehen zu meist in der Übertragung ins Japanische. Grammatik-Pauken wie im Lateinisch-Unterricht ist Standardmethode. Die Grammatik-Teile der Lehrbücher haben dann dementsprechend teilweise den Charme von Grammatik-Lehrbüchern des Lateinischen. Das macht die Japaner aber, wenn der Unterricht günstig verläuft, sehr aufmerksam für grammatikalisch falsches Deutsch unter Deutschen. Was die *Grammatik* betrifft, ist natürlich an erster Stelle zu berücksichtigen, daß die japanische Sprache, im Unterschied zum Chinesischen und Deutschen, der Struktur S-O-P (Subjekt-Objekt-Prädikat) folgt.

Übrigens ist der Englischunterricht in Japan üblicherweise ebenso grammatikzentriert. Japanische Wissenschaftler sind für ihre fleißige Englischlektüre und das enzyklopädische Wissen, das sie sich dadurch aneignen, berühmt, haben jedoch selten echte Sprechkompetenz. Ein Grund dafür ist mit dem Hinweis auf die Klassikerkultur bereits angedeutet und soll im folgenden mit Beziehung auf die die Anschauung in besonderer Weise bindende Schrift noch besonders aufgezeigt werden.

In Japan ist die methodische Stütze des Auswendiglernens kulturell unproblematisch, als Hauptlernmethode akzeptiert und führt, aller Voraussicht nach, nicht zu antiautoritären Rebellionen.

Schon etwa das Auswendiglernen und die Rezitation der Klassiker im Konfuzianismus und der Sutren im Buddhismus war gängiger Standard. Die hohe, nicht nur passive Akzeptanz, sondern aktive Praxis dieses Prinzips verschafft den japanischen Violinisten und Violinistinnen, zumindest behaupten das auch einige von sich selbst, einen mnemotechnischen Vorteil dabei, Noten schneller ohne Partitur aus dem Gedächtnis spielen zu können.

Ein manchmal im Westen zu findendes unangemessenes Verständnis von Kreativität, das immer mehr Neues durchnimmt, ohne die Basis dazu durch systematisches Auswendiglernen wirklich zu festigen, ist also nicht verbreitet.

6. Erörterung: Chinesische Zeichen und die Erlernung des Deutschen

Im folgenden soll auf ein Thema eingegangen werden, das dem ersten Anschein nach mit der Erlernung der deutschen Sprache nicht zusammenhängt. Bei näherer Betrachtung aber zeigt sich, daß es auch dem Deutschlehrer nicht ganz egal sein sollte, wie die strukturelle Denk- und Sprachstruktur der Lernenden beschaffen und vom Gebrauch der chinesischen Zeichen bestimmt ist. Schriftlichkeit spielt in den ostasiatischen Kulturen, in denen die chinesischen Zeichen verwendet werden (d. h. zunächst China selbst, Japan, Hong Kong, Taiwan, Südostasien, in geringerem Maß auch in Süd-Korea) eine Hauptrolle. (In Korea ist, gegen den Widerspruch einiger konfuzianischer Gelehrter, seit 1446 ein Lautalphabet in Gebrauch. In Vietnam hat man noch Zeichenrelikte von vor der Schriftromanisierung in der französischen Kolonialzeit.) Dabei gilt zwar in all diesen Ländern, bis auf wenige, die Regel bestätigende Ausnahmen, identisch der Sinngehalt der Zeichen; deren Aussprache allerdings ist aber jeweils unter-

schiedlich, wiewohl manchmal ähnlich. Wegen der im Vergleich zum Deutschen viel häufigeren Homophone im Chinesischen und Japanischen ist die chinesische Zeichenschrift in Ostasien objektiver Träger des Hauptsinnes eines Textes, weswegen der Schriftsprache innerhalb der Sprache eine wichtige Rolle zukommt (man schätzt, daß in einem japanischen Text die chinesischen Zeichen 80% der Information vermitteln). Und so gilt das Hauptinteresse oft dem Schrift-Deutsch, in dem meist auch eine Stärke der Japaner beim Erlernen der deutschen Sprache besteht.

Wenn auch die alphabetischen Lautzeichen, wie man am Unterschied der Schriftgröße einer Überschrift zum Text jederzeit besonders deutlich bemerkt, optisch verwendet werden, so ist die Anschaulichkeit der chinesischen Zeichen noch anderer, unmittelbarer, das Auge selbst ansprechender Art, wie im folgenden dargestellt werden soll.

Abgesehen von der in China und Japan unterschiedlichen Aussprache stellen sich die Zusammenhänge beispielhaft wie in *Abbildung 1* zusammengestellt dar: Das allgemeine anschauliche Merkmal der Gattung (hier das auf vier Striche idealisierte Bild eines Baumes) findet sich in den konkreten Bezeichnungen wieder. Man nennt diese Gattungszeichen auch ›Radikal‹. Sie sind die Hauptklassifizierungszeichen und dienen als Ordnungsmittel in den Zeichenlexika. Die Bedeutung der Zeichenelemente durchdringt und ergänzt sich dabei.

Wer diese Anschaulichkeit als Grundprinzip der Bildung der chinesischen Zeichen erkennt, der wird als Konsequenz Bilderwörterbüchern (Duden-Bilderwörterbuch 1997, u. ä.) Sinn und Stelle als Lehrmittel im Deutschunterricht geben oder sie als Lernmittel empfehlen. Es ist in diesem Sinne auch sicherlich kein Zufall, daß z. B. die Berlitz-Sprachschulen,

Gattung (stellt meist eine durchgehende Hauptidee dar)	Stuhl				
Art:	Klappstuhl		Holzstuhl	Lehrstuhl	
Gattung:	木 Baum, Holz				
Art:	林 2 Bäume	森 3 Bäume	机 Holz mit Form eines Tisches	本 Baum- wurzel	末 Baum- wipfel
Bedeutung	Wäldchen	Wald	Tisch	Ursprung	Ende

an denen nach der sog. direkten Methode ausschließlich mit Bilderbüchern und in der Zielsprache unterrichtet wird, sich einiger Verbreitung und Zulauf in Japan erfreuen.

Die Logik der Zeichen empfiehlt, meiner Meinung nach, in angemessenem Rahmen auch beim Lehren des Deutschen *das klare logische Vorgehen nach Gattung, d. h. Oberbegriff und Artbegriff beim Vokabeltraining*. Dementsprechend kommt besonders dem Wortfeldlernen eine herausgehobene Bedeutung zu. Das Denken in diesen beiden Stufen gibt die Regeln für die möglichen Assoziationen vor und klärt, welche Begriffe einem Oberbegriff zuzuordnen sind.

Die deutsche Sprache ist innerhalb der indogermanischen Sprachen die einzige, die einen Reichtum von Vor- und Nachsilben kennt, während die anderen indogermanischen Sprachen nur Vor- oder Nachsilben haben. Diese sprachimmanente Tatsache kann vorteilhaft auch in der Sprachlehre des Deutschen genutzt werden und bietet daher einen strukturellen Vergleich mit der Zusammenstellung der chinesischen Zeichen aus Zeichenelementen an.

Die Zusammenstellung eines ›Radikals‹ und der anderen Zeichenelemente der chinesischen Zeichen kann mit den Vor- und Nachsilben, den Prä-, Suf- und Affixen der deutschen Sprache verglichen werden:

»We have seen that the structure of a Chinese character is made up of one or a combination of basic forms. [...] The combinations are actually on a similar principle to the German language. The analogy that Chinese character combinations could be likened to the German language is in the visual sense. In learning German one can often be frightened by the length of its words sometimes running into over 20 letters. If one knows how each is structured one can break it down into sections, each with a meaning of its own and thus the meaning of the whole becomes obvious. A great many Chinese characters can be grasped in the same way.« (Ann 1987: 8)

Beide Schriftsprachen kann man in diesem Sinne als Affixsprachen bezeichnen. Die damit angedeutete Vergleichung von deutscher phonetischer und graphischer ›Etymologie‹ der chinesischen Zeichen kann wiederum dem Extrem der Überbetonung der völligen Andersartigkeit der beiden Schriftsprachen entgegenwirken.

Das hier und da für die Erlernung des Deutschen als große Schwierigkeit angeführte Einzahl-Mehrzahl-Problem für Lerner aus Kulturen, die die chinesischen Schriftzeichen verwenden, lässt sich hier einfach und kurz abhandeln. Die Ununterscheidbarkeit von Einzahl und Mehrzahlform gibt es nicht nur bei den chinesischen Zeichen, wo ja keine Endungen den Plural anzeigen (bei einigen, wie schon an den Beispielen oben zu sehen ist, ist bereits der Plural in den Zeichen selbst eingebaut), sondern auch im Deut-

schen bei einigen Nomina (etwa: eine Mark, zwei Mark). Diese manchmal fehlende ausdrückliche Kennzeichnung des Plurals wird gewöhnlich unangemessenerweise zu einem Problem angeblicher Mehrdeutigkeit hochstilisiert. Es ist jedoch aus dem Kontext zumeist klar und eindeutig zu erschließen, ob die Einzahl oder die Mehrzahl gemeint ist, und selbstverständlich kann auch in ostasiatischen Sprachen der Plural ausgedrückt werden, wenn das gewollt ist.

Insgesamt ist die chinesische Schrift durch die oben demonstrierte Selbstdefinition der Einzelzeichen, ihre anschauliche Verweisung auf sich selbst, im Grunde weniger kontextabhängig als das Deutsche. Doch sollte man sicherlich nicht zuviel erwarten und eher davon ausgehen, daß man bei Nachfrage an Ostasiaten vielleicht noch eine Erklärung etwa zum obigen noch einfachen Beispiel, erhält, erlebt aber immer wieder, daß die Befragten bei anderen sogar gängigen Zeichen meistens passen und zugeben, daß sie viele Zeichen einfach mechanisch ohne Kenntnis des ›etymologischen‹ Gehaltes immer wieder reproduzieren¹. Da die Lehre von der Zeichenbildung auf deutscher Universitätsebene noch nicht etabliert ist, werden auch langjährige Lehrkräfte des Chinesischen und Japanischen und Sino- und Japanologen nicht selten vehement bestreiten, daß es eine ›etymologische‹ Begründung und sinnhafte Erklärung der Zeichenform gebe, und halten diese Ansicht auch noch für einen großen ›Sprung nach vorn‹. Es wird immer wieder behauptet,

der Teil der Zeichen außer dem ›Radikal‹ diene *ganz ausschließlich* dem Zweck der Zuweisung eines Lautes. Dies wird so explizite in der Mehrzahl (Ausnahmen wie folgt) der Fachliteratur zur chinesischen und japanischen Sprache behauptet (obwohl in der japanischen Schulpädagogik zur Zeichenlehre diese Sache, wenn auch spät, im Laufe der 1990er Jahre mittlerweile aufgearbeitet ist).

Wer das glaubt, muß das Vertrauen in die Logik der Zeichenbildung verlieren. Diese japanologisch-sinologische Standardmeinung bildet m. E. die Wurzel für das Hauptmißverständnis der Zeichen und stellt eine hauptsächliche geistige Hürde besserer deutsch-ostasiatischer Kontakte und vor allem eines tieferen gegenseitigen Verständnisses der Sprachen und Schriftsprachen beider Seiten dar. Die ausschließlich phonetische Funktion eines Zeichenteils ist vielmehr die Ausnahme. Da jedoch immer nur jene angeführt wird, wird ihre Regelhaftigkeit suggeriert. Wer hingegen etwa die Arbeiten des in Japan in den neunziger Jahren nach Herausgabe seiner Wörterbuchserie mit zahlreichen Ehrungen bedachten japanischen Zeichenerklärers und ›Etymologen‹ Shirakawa Shizuka kennt, der nach über einem halben Jahrhundert konsequenter Forschungsarbeit viel mehr Zeichen (auch angeblich bloß phonetische Funktion erfüllende Teile) glaubwürdig anschaulich erklärt hat, als es bisher gelingen konnte (und damit die teilweise nach westlicher Lautanalysemethode vorgehenden, schon respektablen, wenn auch dadurch korrigierten

1 Der aus dem Griechischen als indogermanischer Sprache stammende Begriff der Etymologie (wörtlich: Lehre vom *etymos*, d. h. Wahren, Wirklichen) muß natürlich zur Anwendung auf die chinesischen Zeichen modifiziert werden. Das Wort wird aber hier zumindest provisorisch beibehalten, da es wenigstens einen ersten groben Vergleich ermöglicht, obwohl es sich statt westlich-indogermanischer Laut-Etymologie um eine ›Lehre der anschaulichen Zeichenbildung‹ und damit ›Bedeutungsbildung‹ der Schrift handelt.

Leistungen z. B. Tōdō Akiyasus oder von T. K. Ann aus Hong Kong noch einmal überboten hat), der hat die Chance, die verschütteten ›Etymologien‹ der chinesischen Zeichen kennenzulernen. Auch wenn dies schwieriger und aufwändiger als die obigen, schon auf den ersten Blick glasklaren Beispiele ist, so läßt sich nicht oft genug wiederholen, daß diese Methode der einzige Weg ist, den Sinngehalt der Zeichen von Grund auf zu verstehen und sich einzuprägen, wenn man nicht, was eben die übliche Praxis ist, die Zeichen als eine von der Bedeutung völlig getrennte und daher sinnlose Aneinanderfügung von Strichen auswendig lernt. Letzteres Vorgehen, immerhin die, wenn auch mechanische, Verknüpfung einer Zeichenfolge mit einem Sinn und einem bzw. mehreren phonetischen Werten, bleibt solange die realistische Basis der Spracherlernung, bis sich die Lehre von der Bildung der chinesischen Zeichen in Ostasien selbst einmal hinreichend etabliert hat und in den Westen ausstrahlt.

Dem Deutschlehrer, der in Ostasien tätig ist, wird ein angemessenes, seiner Tätigkeit zugute kommendes Verständnis der chinesischen Zeichen im allgemeinen tendenziell durch folgende, teilweise miteinander verzahnte, im Westen weithin gängige und dadurch häufig auch im Osten zu findende Denkhaltungen erschwert, wenn sie starr und blind befolgt werden. Alle zu nennenden Verkennungen werden dann umso dogmatischer vertreten, wenn sie zusätzlich, wie es leider oft zu finden ist, mit mangelnder Kenntnis der ostasiatischen Sprachen verbunden sind:

1. die euro- und indogermanozentrische Linguistik, als deren Hauptrepräsentant Saussure zu nennen ist, der die chinesischen Zeichen in seinem Werk *expressis verbis* außen vor läßt und dogmatisch die gesprochene Sprache zur Maxime der

Linguistik erklärt hat, obwohl er, bei einem Minimum an gutem Willen, von seinem Bruder Léopold, einem Sinologen, wenigstens minimale Grundkenntnisse chinesischer Schrift mit Leichtigkeit hätte zur Kenntnis nehmen können. Seine Anhänger – viele der heutigen Linguisten – haben seine Forschungen und Thesen zu einer ›allgemeinen Sprachwissenschaft‹, ohne daß er selbst je dazu aufgefordert hätte, unzulässigerweise verallgemeinernd vom Gebiet der indogermanischen Sprachen auf die chinesischen Zeichen übertragen und sehen in ihnen primär Lautträger.

Zu dieser Gruppe zählen auch besonders die Dialektologen, die schon immer qua Fachgebiet auf Abweichungen von der Standardsprache aus sind, sich dabei auf gebietliche Lautschwankungen fokussieren, dabei aber die Konstanz der Zeichenform und -bedeutung als roten Faden nicht mehr thematisieren.

Suzuki (1975: 177) hat zum Einfluß dieses dogmatischen linguistischen Denkens auf den Sprachunterricht folgendermaßen geurteilt:

»The reason why the important relationships between graphemes and sounds have hitherto been neglected by contemporary Japanese linguists, albeit abundant in highly intriguing problems, is not difficult to find. Modern linguistics in Japan has been in my opinion following faithfully, if not altogether blindly, the footsteps of Western linguists«.

Die für alle Sprachen mittlerweile typische Absorbierung in die gesprochene Sprache und Unüblichkeit strikter Trennung von Schrift und Mündlichkeit zeigt sich z. B. im Deutschen und Englischen bei typischen Formulierungen wie »... läßt sich *sagen*, daß ...«, »...«, I have to *say*, ...« sogar im rein schriftlichen Ausdruck, ja ist sogar im Japanischen z. B. als »... *ieyō* ...« (d. h. »... läßt sich *sagen*, daß ...«) üblich geworden.

2. Der Konfuzianismus ist die Richtung, die in Ostasien am engsten mit der Bewahrung der klassischen Schriftkultur und der Form der Schriftzeichen in Verbindung steht. Konfuzius hat in den über ihn überlieferten Lun Yu, d. h. ›Gesprächen‹, das relevante Prinzip der ›Richtigstellung der Namen‹, das in der Konsequenz auch die Konstanz der Zeichenform und -bedeutung umfaßt, formuliert. Selbstverständlich aber bietet auch das keine Garantie, daß es sich bei späteren konfuzianisch orientierten Ostasiaten immer um gute Kenner der Zeichenbildung handelt. Zumindest hat jedoch hier, wenigstens bei den kern-konfuzianischen, weniger den sung-, d. h. neukonfuzianischen Schulen, die Hoffnung einen sichereren Grund.

Explizit antikonfuzianische Strömungen verschiedener Couleur, die dadurch indirekt auch kaum genuines Interesse am Zusammenhang von Zeichenbildung und -bedeutung haben (zumindest bin ich bisher niemandem mit diesen Überzeugungen begegnet, der etwas den Tatsachen Standhaltendes zur Pädagogik der Bildung der Form der chinesischen Zeichen für Lerner aus dem indogermanischen Sprachkreis vorbringen konnte) und die Deutschlehrenden ebenso in die Falle der Ostasien-Esoterik locken können, wobei, so vorhanden, besonders sympathische Ausnahmen wiederum die Regel bestätigen können, sind:

a) der Buddhismus, dessen Repräsentanten mit der Übersetzung von Sutren aus dem Sanskrit chinesische Zeichen erstmalig in der Geschichte unter Absehung der Bedeutung rein phonetisch benutzt haben und in dessen Weltanschauung tendenziell das indogermanische lautschriftliche Sanskrit und Pali die ›Normalsprachen‹ sind; die Gestaltung der japanischen buddhistischen Denk- und Grabmale, der Stupa und Tōba, die über der Beschriftung

mit chinesischen Schriftzeichen im Kopfteil einen Sanskritausdruck aufweist, illustrieren diese Tendenz;

b) der Daoismus, der sich, etwa im Werk von Zhuang Zi, explizit »Wider die Kultur« stellt und wie der Zen-Buddhismus mit dem Motto ›Keine Schrift, keine Zeichen‹ daher nicht gerade chinaschriftfreundlich verfährt, ja Schrift als Kulturprodukt bisweilen gänzlich diskriminiert;

c) der Feminismus, der den Konfuzianismus in seiner gesellschaftspolitischen Orientierung, ohne Kenntnisnahme seiner verschiedenen gelehnten, auch liberalen Strömungen, pauschal kritisiert und seine Bedeutung für die Pflege der chinesischen Schrift weder erkennt noch anerkennt. Verfasser hat sogar einmal aus dem Mund einer deutschen Chinesischlehrerin die, im Licht der Forschung durch nichts beweisbare, ernsthafte Meinung vernommen, die chinesischen Zeichen seien ›frauenfeindlich‹. Ganz im Gegenteil hat die Forschung in der Form und Bildung bestimmter Zeichen Zusammenhänge mit von Königinnen-Schamaninnen regierten chinesischen Einzelstaaten vor der Machtzentralisierung nachgewiesen (Shirakawa 2002: 387);

d) der chinesische Marxismus und Maoismus, der die Prinzipien des Konfuzianismus bekämpft und ab 1956 in Festland-China die sog. Kurzzeichen eingeführt hat (schneller schreibbare, die ›Etymologie‹ tendenziell kaschierende Abkürzungszeichen, um einen ersten groben Vergleich zu geben: zunächst so wenig lesbar wie, im Bereich des Alphabets, die Stenographie für den Unkundigen), die die jungen Chinesen vom verstehenden Lesen der Klassiker abhalten und andererseits die Koreaner, Taiwanesen und Japaner tendenziell zunächst vom Verständnis der auf

dem Festland verwendeten chinesischen Zeichen ausschließen. Es ist daher nicht zu verwundern, daß ein Fortschritt bei der Klärung der Zeichenbildung nun mit o. g. Shirakawa, ausgerechnet einem Japaner, gelungen ist, ein in der Sprachkulturgeschichte seinesgleichen suchender Vorgang. Man muß bei Berücksichtigung dieser Tatsachen realistisch davon ausgehen, daß die Zeichenforschung in Festland-China eher ignoriert wird, weswegen sich auch westliche Sinologen nicht mehr damit beschäftigen wollen. Interessanterweise ist aber gerade die Herangehensweise chinesischer Wissenschaftler im Bereich der Philosophie von etymologischem Interesse geprägt, was daran ablesbar ist, daß Hegel und Heidegger, deren Philosophie die Etymologie des Deutschen geradezu als Methode betreibt, überdurchschnittlich beliebt sind.

Zusammenfassend ist zu urteilen, daß es in Japan eine ausreichende Lernkulturbasis und eine positive Aussicht gibt, um einem interkulturellen Sprachverständnis, das auch auf »etymologischen« Prinzipien aufbaut, Geltung und damit dem Deutschunterricht in diesem Bereich erhöhte Effektivität zu verschaffen (vgl. dazu auch Siebke 1997: 20–24).

7. Auswahlbibliographie

7.1 Berücksichtigte regionale Lehrwerke

- Kasya, M.; Takahashi, Y.; Katani, T.: *Einfach mit Spaß. Ein deutsches Lesebuch für Anfänger*. Verbesserte Auflage. Tokio: Asahi, 1992.
- Miyahara, A.; Jakobs, M.: *Ein Jahr in Deutschland. Ein Deutschkurs für Studenten*. Tokio: Ikubundō, 1992.
- Neumann, B.; Takahashi, Y.: *Masato geht zur deutschen Schule* [mit Lehrerheftchen]. Tokio: Ikubundō, 1992.

Shigawa, A.; Piasek-Lenz, R.: *Wie geht's Eva?* [Grammatik, am klarsten strukturiert; jedes Kapitel mit vier Teilen: 1. Text, 2. Grammatik, 3. Partnerübungen, 4. Übungen]. Tokio: Dōgakusha, 1994.

Zaima, S.; Watanabe, S.: *語彙中心ドイツ文法チャレンジ600語, Goichūshin Doitsu Bunpō Charenji Ropyaku Go, Wortschatzzentrierte deutsche Grammatik – die 600 Vokabeln-Herausforderung* [einziger japanischsprachiger Lehrwerkittel, mit Vokabelheftchen]. Tokio: Dōgakusha, 1994.

Mizuuchi, T.; Koppenberg, R.: *Deutschland mal anders* [mit Grammatikteil, »alternativ«]. Tokio: Ikubundō, 1995.

Rupprechter, W.; Fukumoto, Y.: *Griß Gott, Yoko! Guten Tag, Franz!* [Österreich ist Schwerpunkt]. Tokio: Ikubundō, 1995.

7.2 Sekundärliteratur; Sonstige

Ann, T.K.: *Cracking the Chinese Puzzles. Ann's Integrated Method of Learning the Chinese Language by Conceptualizing and Philosophizing Approach*. 5 Bände. Hong Kong: Stockflows, 1982, Abridged Edition, 1987.

Coulmas, Florian: *Über Schrift*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

Coulmas, Florian: *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell, 1989.

Ehlers, Swantje: »Probleme der Textwahrnehmung und Textbildung bei japanischen Studenten«. In: Ehlers, Swantje; Karcher, Günther (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik* (Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik, 6). München: iudicium, 1987, 169–175.

Gad, Gernot (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Aizawa Keiichi, Gabriele Christ-Kagoshima, Martin Lange und Sambe Shinichi: *Deutsch in Japan, Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Dokumentation eines Seminars in Minakami/Japan vom 2.–5. November 1995. Bonn: DAAD, 1996.

Gendai Shakai, (ビジュアルワイド) 現代社会 : »Gesellschaft der Gegenwart«. Tokio: 東京書籍, 1994, 1999.

Hofmann, Gerlinde: »Als Deutschlektor an einer japanischen Universität«, *Info DaF* 19, 1 (1992), 56–67.

Jirin 21, 辞林 21: *Wörterwäldchen* [d. i. Wörterbuch]. Tokio: 三省堂, Sanseidō, 1993.

- Kast, Bernd (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- Marui, Ichiro; Reinelt, Rudolf: »Ich will dem Mensch werde. Modalisierungen in deutschen Aufsätzen japanischer Studenten«. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 1985, 190–221.
- Nakamura, Uneme: »Der Fremdsprachenunterricht in Japan und der DaF-Unterricht an der Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät der Waseda-Universität«, *Info DaF* 23, 1 (1996), 43–54.
- Paradis, Michael; Hiroko Hagiwara; Nancy Hildebrandt: *Neurolinguistic Aspects of the Japanese Writing System*. Orlando: London; Tokyo: Academic Press, 1985.
- Park, S.; Arbuckle, T.Y.: »Ideograms versus Alphabets: Effects of Scripts on Memory in ›Biscriptual‹ Korean Subjects«, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 3 (1977), 631–642.
- Sasanuma, S.; Fujimura, O.: »An analysis of writing errors in Japanese aphasic patients: kanji versus kana words«, *Cortex* 8 (1972), 265–282.
- Sasanuma, S.; Fujimura, O.: »Selective impairment in phonetic and non-phonetic transcription of words in Japanese aphasic patients: Kana versus kanji in visual recognition and writing«, *Cortex* 7 (1971), 1–18.
- Schlenker, Traudel: »Chinesische und westliche Lernerfahrungen. Versuch eines Brückenschlages am Beispiel eines Schreibkurses«. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: iudicium, 1988, 113–123.
- Schubert, Volker: »Deutschunterricht als Allgemeinbildung? Zum Problem der Zielsetzungen des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten«, DAAD-Dokumentation und Materialien 19, *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Japan*. Bonn: DAAD, 1990, 21–40.
- Shirakawa Shizuka: 白川静, 字通, *Jitsū, Durchdringung der Zeichen*. Tokio: 平凡社, Heibonsha, 1996.
- Shirakawa Shizuka: 字統, *Jitō, System der Zeichen*, Tokio: 平凡社, Heibonsha, 1. Auflage 1994, revidierte Neuauflage 1999.
- Shirakawa Shizuka: »Das Zeitalter der Königinen«. Chinesische Zeichen erzählen«, Folge 3, Katei Gahō, *Familienillustrierte* 4 (2002), 386–388.
- Siebke, Martina: »Etymologisierung im Fremdsprachenunterricht«, *Info DaF* 24, 1 (1997), 20–24.
- Steinberg, D.: »Learning to read Japanese: with implications for teaching English«, *Working Papers in Linguistics* (Department of Linguistics, University of Hawaii) 11, 1 (1979), 99–119.
- Steinberg, D.; Yamada, J.: »Whole word kanji are easier to learn than syllable kana«, *Reading Research Quarterly* (Newark/Delaware) 14, 1 (1978), 88–99.
- Steinberg, Heinz: »Zum ›Stellenwert‹ kontrastiver Landeskunde für Deutsch lernende japanische Studenten«. In: *Lehrer und Lernende. Kongreßbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg*. Berlin; München: Langenscheidt, 1985, 187–190.
- Suzuki, T.: »On the twofold phonetic realization of basic concepts: in defence of Chinese characters in Japanese«. In: Peng, Fred C. C. (Hrsg.): *Language in Japanese Society*. Tokio: Tokyo University Press, 1975, 175–192.
- Tōdō Akiyasu: 藤堂明保, 漢字なりたち辞典, *Kanji Naritachi Jiten, Lexikon zur Entstehung der chinesischen Zeichen*. Tokio: 教育者, Kyōikukan, 1991.