

„Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“¹ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto

Barbara Klema ist Außerordentliche Assistenzprofessorin am Institut für Sprache und Kulturstudien an der Hokkaido Universität, Sapporo, Japan. Sie unterrichtet dort seit 2003 Deutsch. Ihre Forschungsinteressen sind Fremdsprachenerwerb, gemischtkulturelle Lern-Lehr-Verhältnisse und Fremdsprachendidaktik. Momentan beschäftigt sie sich aufgrund ihrer aktuellen Unterrichtssituation verstärkt mit dem Thema "Deutsch nach Englisch." E-mail: bklema@ilcs.hokudai.ac.jp.

Satoshi Hashimoto is Associate Professor of Cultural Policy at the Graduate School of International Media and Communication, Hokkaido University in Sapporo, Japan. His primary research interests include Linguistic Policy in Europe. He has also been teaching German and Czech at the Institute of Language and Culture Studies of the Hokkaido University since 1987. E-mail: satoshi@ilcs.hokudai.ac.jp.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

Abstract. Die japanische Bildungspolitik zielt in jüngster Zeit immer mehr auf die Förderung der englischen Sprache ab, wodurch europäische Sprachen seit Jahren um ihr Überleben an den Hochschulen kämpfen. Aufgrund einer langen Tradition war es bisher nicht notwendig gewesen, Gründe für das Vermitteln von europäischen Sprachen anzugeben. Nun fehlen sie, um die Aufrechterhaltung des Unterrichts zu legitimieren. Diese Situation des L3-Unterricht wird in Zusammenhang mit Aussagen von Deutsch-Lernenden, die anhand von "Sprachporträts" über ihr Sprachlernen reflektiert haben, diskutiert. Anschließend stellen wir vier Überlegungen an, warum das Lernen einer (europäischen) L3 in Japan sinnvoll ist.

1. Einleitung: Fremdsprachenunterricht an japanischen Universitäten

An japanischen Universitäten gehört Fremdsprachenunterricht nach wie vor zum Pflichtpensum des ersten bzw. der ersten zwei Studienjahre. Die Anzahl der verpflichtenden Stunden und die Art der Durchführung sind in den letzten Jahren ständigen Änderungen unterworfen und von der jeweiligen Universität und der jeweiligen Fakultät abhängig. An manchen Universitäten, wie z.B. der Hok-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

kaido Universität müssen nach wie vor zwei Sprachen gelernt werden. Dabei können die Studierenden zwischen einigen Sprachen wählen und die erste Wahl fällt meist auf Englisch, das sie schon 6-8 Jahre in der Schule gelernt haben. Als 2. Fremdsprache kann man Chinesisch, Deutsch, Französisch, Russisch wählen.

Dieser Artikel ist vor dem Hintergrund des Pflicht-Deutschunterrichts geschrieben. Wenn wir also von den Studierenden und dem Fremdsprachenunterricht sprechen, so haben wir etwa 18 bis 20-jährige Studierende in Klassen bis zu 40 Personen (und mehr) vor Augen.

Zunächst stellen wir ein Unterrichtsprojekt vor, aus dessen Beobachtungen heraus wir im zweiten Teil des Artikels einige Gedanken zur japanischen Fremdsprachenpolitik anstellen.

2. Sprachenporträts im Deutschunterricht

Immer wieder hört man Studierende sagen, sie könnten nicht gut Englisch sprechen und sie müssten fleißiger lernen usw. Das gleiche trifft für Deutsch zu. Obwohl es ein Teil der japanischen Art ist, seine eigenen Fähigkeiten herunterzuspielen, so zeugen diese Aussagen doch auch von wenig Vertrauen in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse und von Unsicherheit im Umgang damit.

Aus dieser Beobachtung heraus hielten wir es für günstig, das Sprachlernen und Sprachen an sich einmal im Deutschunterricht zum Thema zu machen. Der Inhalt des Deutschunterrichts sollte sich von der reinen Sprachvermittlung auch anderen Perspektiven zuwenden und das Deutschlernen in einen größeren Zusammenhang stellen. Nämlich: Welche Sprachen spreche ich eigentlich? Oder welche kenne, verstehe ich, auch wenn es nur ein bisschen ist? Und für welche Sprachen interessiere ich mich? Die Studierenden sollten über *ihre Sprachen* reflektieren, über ihre Muttersprache(n) und deren Varietäten, sowie über ihr Sprachlernen bewusst nachdenken. Dadurch sollten die Studierenden dazu angeregt werden, sowohl den Deutschunterricht nicht völlig separat zu sehen, als auch zu erkennen, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten vielfältiger sind, als vielleicht angenommen. Dies könnte ein erster Schritt dahin sein, einen unbeschwerteren Zugang und ein besseres Selbstbewusstsein zu Fremdsprachen zu entwickeln.

Ein geeignetes Instrument für eine solche Auseinandersetzung mit Sprachen schien uns das *Sprachenporträt* nach dem Vorbild von Hans-Jürgen Krumm (2003) zu sein. Dabei handelt es sich um eine bildliche Darstellung der Sprachen, die man spricht bzw. kennt. Jeder Sprache wird ein Platz im eigenen Körper und auch eine Farbe zugewiesen. Dieses Abbilden bietet Anlass zum Reflektieren und Nachdenken über die eigene Sprachenbiographie und das Sprachlernen. Krumm (2003) berichtet davon, dass die Anfertigung von Sprachenporträts es ermöglicht, sich des vorhandenen Sprachenreichtums bewusst zu werden. Obwohl seine Erfahrungsberichte ausschließlich von der Arbeit mit Kindern

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

berichten, hielten wir es durchaus für erprobenswert, einen ähnlichen Versuch mit jungen Erwachsenen durchzuführen.

Die Anfertigung von Sprachenporträts sollte aus oben genannten Gründen zunächst den Studierenden selbst dienen. Allerdings könnten wir Lehrpersonen auch davon profitieren, denn: „Zugleich ermöglichen Sprachenporträts und ihre Kommentierungen durch die Lernenden einen Zugang zu den subjektiven Theorien junger Sprachlernender“ (Krumm 2003: 5). Und die daraus gewonnenen Einsichten können wiederum in die Gestaltung des Unterrichts bzw. den Umgang mit dem Lerngegenstand einfließen.

2.1 Durchführung

Das Sprachenporträt wurde am Ende des Sommersemesters 2005 in mehreren Klassen durchgeführt. Davon in einer Pflichtklasse mit 34 Studierenden, die sich im ersten Semester des Deutschunterrichts befand. Die anderen 5 Klassen waren Kurse unterschiedlicher Niveaustufen mit halbfreiwilligem bzw. freiwilligem Charakter und die Anzahl der Teilnehmenden bewegte sich zwischen 2 und 13.

Zunächst wurde im Plenum über Sprachen im Allgemeinen gesprochen. Es ging dabei nicht darum, das Thema in der Zielsprache zu behandeln, da das eigentliche Unterrichtsziel die Auseinandersetzung mit dem Sprachlernen war und nicht Deutsch zu lernen. Es sollte für die Studierenden möglich sein, druckfrei über ihre Sprachen und Erfahrungen zu sprechen. Deshalb wurde das Gespräch in der von einem Japaner unterrichteten Pflichtklasse auf Japanisch geführt, in den anderen, von einer muttersprachlichen Lehrperson geführten Klassen, wurde je nach Sprachstand auch Deutsch gesprochen bzw. Englisch und Japanisch. Darüber hinaus sollten sich die Studierenden über manche Fragestellungen auch in Kleingruppen austauschen.

Folgende Leitfragen führten durch die Stunde:

1. Was ist/sind deine Muttersprache/n?
2. Welche Sprachen hast du schon gelernt? Welche Sprachen lernst du jetzt? (Wo? Wie lange?)
3. Sprichst du Dialekte?
4. Fremdsprachen: deine Erlebnisse (Hier konnte von nachhaltigen positiven und schlechten Erfahrungen berichtet werden.)
5. Ein bisschen kenne ich... (Hier sollten auch solche Sprachen genannt werden, von denen man nur ein, zwei Worte kennt.)
6. Welche Sprachen möchtest du später mal lernen?

Wir besprachen die Begriffe *Muttersprache* und *Fremdsprache* sowie Sprachgrenzen in Europa und Sprachminderheiten in Japan, um bewusst zu machen, dass Sprachgrenzen nicht mit Ländergrenzen verlaufen und einem Land mehrere Sprachen zugeordnet werden können. Insgesamt sollte durch diese Fragestellun-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

gen vermittelt werden, dass man in einer multilingualen Umgebung lebt (z.B. weil man auch von Dialekten umgeben ist) und die eigenen Sprachen sich über die Muttersprache und die Unterrichtsfächer Englisch und Deutsch hinaus erstrecken.

Das Sprachenporträt in schriftlicher bzw. gezeichneter Form darzustellen war danach Hausaufgabe. Die Studierenden sollten an einer ihnen mitgegebenen Schablone—ein möglichst neutrales Männlein bzw. Weiblein²— ihre Sprachen in Form verschiedener Farben und in Beziehung zum Körper darstellen und einen Kommentar dazu schreiben.³ Sprachen, die die Studierenden später einmal lernen möchten, sollten außerhalb der Figur stehen.⁴ (Siehe Beispiele Sprachenporträt von [Kōsuke](#) und [Kyōko](#))

In der darauffolgenden Stunde wurden die fertig gestellten Sprachenporträts besprochen. D.h. sie konnten gegenseitig begutachtet werden und man konnte nachfragen, näher erklären und so noch einmal über die eigenen Spracherfahrungen und die der Mitstudierenden sprechen bzw. die Erfahrungen vergleichen.

In der Pflichtklasse wurde das Sprachenporträt in einem zweiten Schritt auch Teil des Sprachunterrichts. Das geschah, indem das vorher auf Japanisch beschriftete Sprachenporträt in den darauffolgenden Stunden ins Deutsche übersetzt und so eine deutsche Version angefertigt wurde.⁵

Ob nun erreicht worden ist, dass die Studierenden ein Sprachenbewusstsein entwickelt haben, können wir nicht direkt überprüfen. In der Pflichtklasse allerdings war auffallend, dass die Studierenden bis zum Fertigstellen der deutschen Sprachenporträts mit Lust und Interesse bei der Arbeit waren. Durch den Vergleich untereinander wurde auch die Sprachenvielfalt innerhalb einer Klasse sehr deutlich und wir konnten einzelne Diskussionen über Dialekte und andere Sprachen beobachten.

2.2 Die Aussagen der Sprachenporträts

Der Großteil der Studierenden hat uns die Sprachenporträts überlassen und wir möchten im Folgenden einige interessante Aussagen daraus zitieren.⁶ Dabei werfen wir den Blick auf die Fremdsprachen und lassen für diesmal die Aussagen über Muttersprachen und Dialekte außer Acht. Zwei Dinge scheinen uns hier aufschlussreich zu sein: Zum einen Kommentare, die den Prozess des Fremdsprachenlernens beschreiben sowie die damit verbundenen Gefühle. Zum anderen Begründungen für die Wahl einer Fremdsprache.

2.2.1 Reflexionen und emotionaler Zugang zum Fremdsprachenlernen

Reflexionen über das Lernen einer Sprache und somit Theorien über den Sprachlernprozess lassen sich nur wenige finden. Allein Kōsuke äußert sich zum

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Zusammenhang zwischen verschiedenen Fremdsprachen und erkennt darin einen Nutzen:

Ich möchte Latein lernen, denn Latein ist eine Quelle von Deutsch und Englisch. Wenn ich Latein lernen, kann ich einfach Deutsch und Englisch lernen.

Mariko wählt eine schöne Metapher, um den sich immer in Veränderung befindenden Prozess des Sprachlernens zu beschreiben:

Ich denke, dass Englisch und Deutsch in den Haaren sind. Das ist ein Bild dafür, dass das Wissen über Englisch und Deutsch wie Haare wächst oder verkürzt wird.

Die oben genannte Unsicherheit in Bezug auf das Sprechen von Fremdsprachen kommt immer wieder zum Ausdruck. Besonders über den Ertrag des Englischlernens wird kritisch reflektiert:

Ich glaube, dass ich in Englisch ein bisschen besser bin. Ich habe Englisch lange studieren, aber ich kann den Erfolg nicht feststellen,... (Kyōko). Ich habe lange Englisch gelernt. Obwohl ich auf Englisch denken kann, kann ich nicht fließend sprechen (Sai).

Mehrmals wird sowohl das Deutsch- als auch das Englischlernen als Belastung empfunden, was wohl auch im Zusammenhang mit dem Pflichtcharakter des Unterrichts gesehen werden muss. Verstärkt wird der Ausdruck der Belastung durch den Ort, der dafür von mehreren Studierenden gewählt wurde:

Ich platzierte „Deutsch“ auf die Schulter. Weil Deutsch jetzt Problem von mir ist... (Kyōko).

Shun findet für die Belastung eine noch stärkere Ausdrucksweise:

Deutsch ist wie Fussfesseln. Deutsch ist schwierig, weil es für mich die neue Sprache ist. Ich muss Deutsch bestehen, aber ich es nicht mag.

Genauso wie deutliche Antipathie gegen die Fremdsprachen formuliert wird, so gibt es viele Sympathiebekundungen:

Ich zerbreche mir den Kopf über Deutsch. Aber ich liebe den Klang Deutsch. So möchte ich Deutsch sprechen können (anonym).

Viele andere positive Äußerungen zu Fremdsprachen kommen über Klischees von den jeweiligen Ländern zum Ausdruck oder indem man angibt, eine bestimmte Sache in der Fremdsprache machen zu wollen. In diesen Äußerungen

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

sehen wir Hinweise auf Motive, die zur Wahl einer Sprache führen oder geführt haben.

2.2.2 *Motive für das Erlernen einer Fremdsprache*

Bei genauerer Betrachtung der unterschiedlichen Motive für das Erlernen einer Fremdsprache wird deutlich, dass die Art der Motivation stark von der jeweiligen Sprache abhängig ist. Besonders auffallend dabei ist der Gegensatz zwischen den Motiven für Englisch und asiatische Sprachen und den Motiven für europäische Sprachen.

2.2.2.1 *Motive für Englisch und Chinesisch*

Im Bezug auf Englisch wird vor allem auf den Status als Lingua Franca verwiesen und damit auf die Notwendigkeit, diese Sprache zu lernen:

Englisch ist meine erste Fremdsprache, so denke ich, dass sie meinen Füßen und Beinen entspricht, denn sie ist ein nötiges Werkzeug um in die Welt zu gehen (Tōru). Ich muss Englisch lernen, denn es ist heutzutage eine wichtige Sprache (Kaori).

Ganz ähnlich verhält es sich mit den asiatischen Sprachen Chinesisch und Koreanisch, die in der Universität z.T. zur Auswahl stehen und in den letzten Jahren immer mehr an Popularität gewinnen. Die Nachbarländer rücken durch die wirtschaftliche Entwicklung näher an Japan heran und damit wächst die Notwendigkeit deren Sprachen zu lernen. Chinas jüngste Entwicklungen stehen dabei im Vordergrund:

Ich möchte auch Chinesisch später mal lernen. Weil China sich zu einer Weltmacht einwickeln wird (Kazuha). Chinesisch wird die zweite Welt-sprache sein (Akari).

Es wird deutlich, dass Englisch und Chinesisch als Notwendigkeit gesehen werden und damit eine ganz klare, externe Motivation für das Erlernen dieser Sprachen besteht. Kōsuke und Sai sehen in den beiden Sprachen auch einen Nutzen für die berufliche Zukunft:

Ich muss Englisch sprachen, weil ich einen guten Arbeitsplatz bekommen möchte (Kōsuke). Ich hörte, dass ich mehrere Sprachen sprechen sollte, wenn ich Polizistin werden möchte. Ich denke, dass Chinesisch mir nützen würde, weil viel Chinesen und Chinesinnen nach Japan kommen (Sai).

Daneben wird Englisch oft im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Kommunikation und Reisen ins Ausland gebracht. Englisch ist für viele der Schlüssel um die Welt zu entdecken und mit Menschen anderer Länder sprechen zu können.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Englisch ist himmelblau, denn ich stelle mir vor, es ist wie ein Flugzeug, das zu vielen Plätzen fliegt und ich kann mit vielen Menschen sprechen (Kenji).

2.2.2.2 Motive für Deutsch und andere europäische Sprachen

Ganz im Gegensatz zum Weltsprachenmotiv für Englisch und Chinesisch ist das Erlernen einer europäischen Sprache (außer Englisch) fast ausschließlich persönlich bzw. intrinsisch motiviert. Ganz oben steht der Reisewunsch in verschiedene europäische Länder, so auch für Rintarō und Kazuha:

Ich lerne jetzt Deutsch, weil ich einmal nach Deutschland fahren möchte (Rintarō). Ich möchte Französisch später mal lernen. Weil ich eine Reise nach Frankreich machen möchte (Kazuha).

Eng im Zusammenhang damit stehen Stereotype von Ländern als Antrieb eine Sprache zu lernen und damit das Land authentisch zu erleben:

Ich will Italienisch studieren, denn ich ist Fußball spielen gern. Ich will Französisch studieren, denn ich will französisch Küche essen (Satoshi).

Für Yūki, Kōsuke und Harumi sind ganz spezifische Interessensschwerpunkte die treibende Kraft:

Mein Lieblings Formel 1 Fahrer, dem ich beistehe, kommt aus Finnland. Wenn ich die Gelegenheit habe, möchte ich Finnisch lernen (Yūki). Ich möchte meinen Lieblingsfilm „Knocking on Heaven’s Door“ ohne Untertitel sehen (Kōsuke). *Hand*: Ich möchte in Wien Chello spielen (Harumi).

2.3 Diskussion

Die Motive für das Lernen einer Fremdsprache sind deutlich von der zu lernenden Sprache abhängig. Bei den Sprachen Englisch und Chinesisch herrschen durchwegs pragmatische Motive vor. Die Notwendigkeit steht im Vordergrund, die Studierenden sind sich bewusst, dass in der heutigen Welt Englischkenntnisse gefordert sind und dass Chinesisch für sie in Zukunft wichtig sein wird. Diese Notwendigkeit wurde seit der Grundschule transportiert und von außen gesteuert, und ist somit eine Selbstverständlichkeit. Bei Studienantritt fällt deshalb die Wahl der ersten zu belegenden Fremdsprache nicht schwer. Für Kenji beispielsweise sind die Prioritäten ganz klar. Trotz Abneigungen gegen Englisch müssen die L2-Kenntnisse erhalten und weiter ausgebaut werden: „Englisch ist wichtig, aber ich mag Englisch nicht.“

Doch was tun mit der zweiten zur Auswahl stehenden Fremdsprache, der L3? Die Motive für eine andere Sprache (außer asiatischen) sind schwerer zu finden, sie wurden den Studierenden bisher kaum mitgegeben. Dementsprechend sind die Motive auch nicht nützlicher Natur, sondern entspringen persönlichen Inte-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

ressen. Hier wollen wir uns auf die Aussagen zu Deutsch konzentrieren, der Sprache, die die Studierenden als L3 gewählt haben.

Personen, die über besondere Interessenschwerpunkte verfügen, die z.T. auch beruflich eine Rolle spielen, sind in der glücklichen Position sich die Wahl der Fremdsprache bei Studienantritt zu erleichtern. So wählen oft MusikerInnen und Philosophiestudierende Deutsch oder Russisch, um sich besser mit den Werken der europäischen Komponisten bzw. Philosophen auseinandersetzen zu können.

Fehlt eine solche Verbindung zu Europa, wird oft der Reisewunsch nach Deutschland als Motivation genannt. Ohne einzelnen Studierenden ihr Interesse für das Land in Abrede stellen zu wollen, muss man dieses Motiv kritisch hinterfragen. Wäre dem/der Studierenden für den tatsächlichen Fall einer Reise, der wahrscheinlich in ferner Zukunft stattfinden wird, nicht mit Englisch mehr geholfen?

Anderen kommt ein Ereignis wie die Fußballweltmeisterschaft in Deutschland 2006 zu Hilfe. Für einzelne Studierenden mag es die Wahl der Sprache erleichtert haben, was ist aber, wenn gerade keine WM in einem deutschsprachigen Land in Aussicht steht? Es ist zwar erfreulich, dass ein solches Ereignis sich so positiv auf das Interesse für Deutsch auswirkt, aber sollten Bildungseinrichtungen nicht weniger von den Zufällen der Sportindustrie abhängig sein?

Andere genannte Motive spielen sich wiederum in sehr persönlichen Bereichen ab, wie der Wunsch einen bestimmten Film ohne Untertitel zu sehen oder es werden ganz einfach kulturelle Klischees wiedergegeben, wie auch bei den angegebenen L4 Sprachen, die zukünftig gelernt werden möchten. Hier sind es vor allem die Küchen der verschiedenen Länder, die als Zugpferd für das Sprachlernen fungieren. Für die völlig freie Entscheidung eine L4, 5, 6... zu lernen, sind solche persönlichen Vorlieben ausreichend um einen Sprachkurs zu beginnen. In einzelnen Fällen mögen so eng formulierte Motive auch bei der Pflichtwahl an der Universität genügen. Grundsätzlich jedoch wirkt der Großteil der Begründungen, warum Deutsch gelernt wird, zu verschwommen: ein vager Reisewunsch, ein Film, das Bild einer Frikadelle... Solche Gründe sind unserer Ansicht nach nicht ausreichend im Zuge einer universitären Grundausbildung und es nimmt somit nicht wunder, dass viele Deutschlehrende über unmotivierte Studierende in den großen Pflichtklassen klagen. Man bekommt beim Lesen dieser angegebenen Gründe für die Wahl von Deutsch den Eindruck, dass sie erst im Laufe des Sprachlernens gefunden werden, um die Entscheidung für sich selbst zu legitimieren. Für die meisten steht wohl zunächst die ganz reale Pflicht als erstes Motiv Deutsch zu lernen, man musste sich wohl oder übel für eine Sprache entscheiden.

Auch bei Englisch besteht diese Pflicht, da zwei Fremdsprachen gelernt werden müssen. Wie unterschiedlich jedoch mit dem Pflichtcharakter von Englisch und Deutsch umgegangen wird, kommt in manchen Sprachenporträts deutlich zum

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Ausdruck. Das Muss Englisch zu lernen, wird, wie schon oben genauer erläutert, mit der Notwendigkeit begründet, über die Grenzen Japans hinaus kommunizieren zu können. Die von der Universität auferlegte Pflicht wird durch die von der Gesellschaft kommenden ersetzt. Fast in jedem Porträt ist die Wichtigkeit von Englisch als „Mittel zur Kommunikation“ angegeben. Für Deutsch jedoch sind solcherlei übergeordnete, über das Ausbildungssystem hinausgehende Argumente nicht auszumachen. So schreibt Akari in ihrem Porträt:

Ich muss hart Deutsch lernen, damit ich versetzt werde. Wir müssen Englisch lernen, weil wir in einer Völkergemeinschaft lebe.

Genau wie bei Akari steht auch bei Shun das Abschlusszeugnis für Deutsch dem Lingua-Franca Argument von Englisch gegenüber:

Englisch sind der Mund und das Ohr. Englisch ist nötig für mich als die Kommunikations-Werkzeug. Deutsch ist wie Fussfesseln. Deutsch ist schwierig, weil es für mich die neue Sprache ist. Ich muss Deutsch bestehen, aber ich es nicht mag.

Die Gegensätze dieser Aussagen zeigen, dass den Studierenden greifbare, mit dem praktischen Leben in Zusammenhang stehende Gründe für Deutsch fehlen. Im Vordergrund steht die Pflicht, die von der Universität auferlegt wurde. Warum die 2. Fremdsprache gelernt werden soll, können sie nicht so klar beantworten wie die Frage nach der 1. Fremdsprache.

Wir sehen einen ursächlichen Zusammenhang zwischen in den Aussagen der Studierenden zum Sprachlernen und der Fremdsprachenpolitik in Japan. Um diesem Zusammenhang auf die Spur zu gehen ist es an dieser Stelle notwendig, sich der Bildungspolitik zuzuwenden und die geschichtliche Entwicklung der Fremdsprachen in Japan zu betrachten.

3. Fremdsprachenpolitik in Japan

Das Fremdsprachenlernen im heutigen Sinne wurde in Japan in der Meiji-Periode (1868 bis 1912), also in der Anfangsphase des Modernisierungsprozesses des Feudalstaates etabliert. (Vgl. die Geschichte der Sprachenpolitik in Japan mit Komori 2000, Osa 1998, Yeounsuk 1996, Ammon 1994.) Zum Zweck der Modernisierung und der Bildung des Nationalstaates stellte sich das damalige Japan naturgemäß auch im Bereich der Sprachenpolitik einige Aufgaben: die Standardisierung der Nationalsprache auf Basis des Dialekts der Oberschicht Tokyos, die Homogenisierung der vielfältigen, uneinheitlichen Sprachlandschaft, die auch die rücksichtslose Verdrängung der Minderheitensprachen zur Folge hatte, und nicht zuletzt die systematische Ausbildung der Eliten, die mit Fremdsprachenkenntnissen zur Modernisierung Japans beitragen sollten.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Die Fremdsprache, die in Japan vor der Meiji-Restauration im Jahre 1868 in Verwendung war, war das geschriebene Chinesisch der klassischen Literatur. Texte von Konfuzius, Laotze, Mengtze usw. waren dank der gemeinsamen Schriftzeichen durch eine eigene Lesetechnik als „japanische Texte“ (Kanbun) lesbar.⁷ Die europäischen Sprachen waren dagegen völlig unbekannt. Als Ausnahme galt jedoch Niederländisch, da den Niederlanden auch während der diplomatischen Abgrenzung Japans (1641-1853) ein eingeschränkter Handelsaustausch erlaubt war. Über Niederländisch verfügte anfangs der kleine Beamtenkreis der Edo-Regierung. Aber Niederländischkenntnisse und die darauf beruhenden Holland-Studien (Rangaku), die in Wirklichkeit mit Europa-Studien bzw. dem systematischen Lernen der europäischen Wissenschaften wie Medizin, Agrarwissenschaft, Militärwissenschaft usw. identisch waren, verbreiteten sich allmählich unter ambitionierten, wissensdurstigen Leuten und wurden vor der Restauration sogar heimlich von Provinzregierungen gefördert, da es allzu klar war, dass die Kenntnisse von europäischen Wissenschaften nach der bald zu erwartenden Öffnung Japans sowohl für einzelne Personen als auch für die Provinzen eine bedeutende Rolle spielen würden. Es ist somit allgemein anerkannt, dass die Niederländischkenntnisse der JapanerInnen in der Edo-Zeit das Fundament zum Erfolg der Modernisierung Japans darstellte.

Nach der Wende im Jahre 1868 ging aber die Vormachtstellung der niederländischen Sprache schnell verloren. Abgelöst wurde sie von den Sprachen der Großmächte, wobei Englisch vor Deutsch und Französisch die Spitze bildete. Die Wichtigkeit von Englisch kam dadurch zustande, dass das für 200 Jahre abgeschlossene Japan unter dem diplomatischen und militärischen Druck der Vereinigten Staaten seine Pforten öffnen musste. Der Vorrang von Deutsch gegenüber Französisch erklärt sich vor allem daraus, dass der Sieg Preußens beim Deutsch-Französischen Krieg (1870-1871) die neu entstandene Meiji-Regierung außerordentlich beeindruckte. Das hatte zur Folge, dass sich das Staatswesen in vielen Dingen am preußischen Modell orientierte. Für die teilweise Übernahme der Verfassung, des Militär- und Schulwesens sowie des medizinischen Wissens war es notwendig, die deutsche Sprache zu lernen. Noch heute ist der Vorrang der deutschen Sprache vor der französischen an verschiedenen staatlichen Einrichtungen spürbar. So wird zum Beispiel an staatlichen Universitäten noch immer mehr Deutsch unterrichtet als Französisch. An privaten Universitäten ist die Beliebtheit jedoch meist umgekehrt.

Die Einbeziehung dieser drei europäischen Sprachen ins japanische Bildungssystem wurde in den Anfängen der Meiji-Periode durchgeführt. Sie waren sogar Unterrichtssprachen an neu gegründeten Hochschulen, denn die meisten Hochschullehrer wurden aus den in den Wissenschaften fortgeschritteneren Ländern Europas und Nordamerikas berufen. Darüber hinaus war Japanisch zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend geändert worden, um für die modernen Wissenschaften tauglich zu sein. Dementsprechend wurden von Studierenden exzellente Fremdsprachenkenntnisse als Voraussetzung zum Studium verlangt. Im Diskurs zur Fremdspracherziehung in Japan wird behauptet, dass die Studen-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

ten in dieser Periode tatsächlich über vortreffliche Fremdsprachenkenntnisse verfügten (Saito 2000). Manche Forscher fordern deswegen heute, dass die Fremdsprachenerziehung Japans zum Modell der damaligen Zeit zurückkehren solle, wobei aber völlig ignoriert wird, dass es sich damals um die Ausbildung einer kleinen, auserwählten Spitzenelite handelte. Bald verschwanden aber diese legendären Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden, weil die muttersprachlichen Lehrkräfte im Laufe der Zeit durch ihre japanischen Schüler ersetzt wurden. Zugleich schritt die Modernisierung des Japanischen als Wissenschaftssprache voran und löste somit Deutsch und Französisch im Hörsaal ab. Das Ziel des Fremdsprachenlernens reduzierte sich von allen vier Sprachfertigkeiten auf das rezeptive Lesevermögen, d.h. das Aneignen von Wissen aus Büchern in der Originalsprache.

Da auf der Hochschulebene die Fremdsprachenkenntnisse unentbehrlich waren, wurden die drei europäischen Sprachen vor allem auf der sekundären Ebene der Schulbildung als Vorbereitung auf den Studieneintritt gelernt. In der Zeit nach Meiji wurde das Schulsystem Japans voll errichtet. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es ca. 40 Gymnasien, wobei der Sprachunterricht ein Drittel aller Lehrveranstaltungen ausmachte. Die Schüler lernten zwei Fremdsprachen. Als erste Fremdsprachen galten Englisch, Deutsch und in einigem Abstand Französisch. Im Mittelpunkt der Erziehung stand weiterhin das Leseverständnis.

Drei Dinge waren also in dieser Periode des japanischen Modernisierungsprozesses im Hinblick auf die Fremdsprachenausbildung charakteristisch: Erstens die Verankerung der europäischen Sprachen im Schulsystem, zweitens die Konzentration des Fremdsprachenunterrichts auf die Lesefähigkeit und drittens Englisch als Prüfungsfach zur Aufnahme an die höheren Schulen.⁸

Die anderen Fremdsprachen dagegen waren mehr oder weniger frei von dem Leistungsdruck der Aufnahmeprüfungen. Die Gymnasiasten lernten Deutsch in erster Linie deshalb, weil es in der Vorkriegszeit die wichtigste Wissenschaftssprache für die Studien der Naturwissenschaften, der Medizin, der Juristerei usw. war (Ammon & Michels 1994). Auf der anderen Seite war die Auseinandersetzung mit deutscher Dichtung und Philosophie eine Prestigesache in elitären Kreisen und „Wer einmal Deutsch gelernt hatte und beim Trinktreffen im erlauchten Kreise spaßeshalber einige Zitate aus Goethe auswendig hersagte, genöß gesellschaftliches Ansehen“ (Kutsuwada et al. 1987: 77).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs änderte sich jedoch die Stellung des Deutschen und Französischen. Die bittere Niederlage im Krieg brachte die Reformierung des japanischen Schulsystems nach dem Vorbild der Vereinigten Staaten. Gleichzeitig verloren Deutsch und Französisch als Wissenschaftssprachen an Bedeutung. Trotzdem blieben die obengenannten Charakterzüge des Fremdsprachenlernens noch einige Jahrzehnte lang am Leben. Die L2 (Englisch) und eine weitere L3 (meistens Deutsch oder Französisch) wurden im Rahmen der neu entstandenen Hochschulausbildung legitimiert und im Ausmaß von

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

jeweils 120 Doppelstunden verpflichtend verankert. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies vor allem aus technischen Gründen geschah, weil die ehrwürdigen Altgymnasien im Zuge der Schulsystemreform zu Hochschulabteilungen für die allgemeine Grundausbildung umgewandelt wurden und die Posten der gymnasialen Fremdsprachenlehrenden, wenn auch von niedrigerem Rang als Fakultätsprofessoren, sichergestellt werden mussten. Das Englischlernen gehörte in Anbetracht der fortschreitenden Amerikanisierung Japans zur Selbstverständlichkeit. Die Notwendigkeit des L3-Lernens wurde zu diesem Zeitpunkt weder von den Lehrenden noch von den Studierenden hinterfragt.

Die Periode vom Kriegsende bis in die 90er Jahre war gewissermaßen eine Blütezeit der L3-Sprachen in Japan. Seit den 60er Jahren wollten immer mehr junge JapanerInnen studieren und hunderte Hochschulen wurden auf Grund der Nachfrage neu gegründet. Wie oben angedeutet, waren die Erteilung des Sprachunterrichts in Englisch und weiteren L3-Sprachen und die Beibehaltung der Kernlehrkräfte für Hochschulen gesetzlich verpflichtend. Dank dieser Bestimmung wurde eine in der Geschichte Japans erstmalige Massenproduktion von L3-Lernenden ermöglicht. Neben Englisch lernte in den 60er Jahren jeder Vierte, in den 70ern jeder Dritte usw. nach dem Eintritt in die Hochschule zwei Jahre lang im Rahmen der sogenannten allgemeinen Grundausbildung eine L3.

Da die Zahl der Lernenden immer weiter stieg, konnten nicht nur Germanistik- und Romanistik-, sondern auch Slawistik- und Sinologiestudierende relativ sicher nach der Erlangung des Magistertitels einen Posten als FremdsprachenlehrerInnen an Hochschulen antreten. Didaktisch nicht ausgebildet, setzten sie die Lehrmethoden fort, mit denen sie selber unterrichtet worden waren. Im ersten Jahr wurde die gesamte Grammatik gelehrt, im zweiten Jahr widmete man sich der Lektüre literarischer Texte. Die Grammatik-Übersetzungsmethode war länger üblich als anderswo.

Zusammenfassend kann man sagen, dass hier ein System aufrecht erhalten wurde, dessen Zielsetzung nicht mehr vorhanden war. Die Notwendigkeit andere Fremdsprachen außer Englisch für den wissenschaftlichen Diskurs zu lernen war kaum mehr gegeben. „Es entstand nun die Situation, dass die Lehrer sich einer Masse von Studenten gegenüber sahen, die in dem ihnen von der traditionellen Routine her auferlegten Deutschlernen keinen Sinn mehr erkennen konnten“ (Kutsuwada et. al. 1987: 78).

Dass dieses System auf eine Sackgasse zusteuerte, lag auf der Hand.

Schon seit den 50ern wurden Stimmen laut, Deutsch befinde sich „in der Krise“. Die Versuche dem beizukommen bestanden in der Änderung der Lehrmethoden, der Reduktion der Grammatik und der allgemeinen Senkung des Niveaus, sowie Diskussionen darüber, wie man die Studierenden motivieren könne. Die kommunikative Wende in Europa kam mit etwas Verzögerung in Japan an und wurde lange Zeit für eine „Lösung“ gehalten. Jedoch war auch hier offensichtlich,

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

dass die kleinen Alltagsgespräche für japanische Studierende kaum sinnvoll waren, da nur ein Bruchteil von ihnen je nach Europa reisen würde.

Schon im Jahre 1987 schrieben drei japanische Deutschlehrer (Kutsuwada, Mishima, Ueda) einen Artikel, in dem all diese Probleme ganz unverblümt und selbstkritisch dargestellt sind. Unter der KollegInnenschaft schlug dieser Artikel große Wellen, vor allem aber deshalb, weil die drei Autoren quasi das eigene Nest beschmutzten. Seither muss man leider sagen, hat sich nichts geändert, noch immer befindet sich die Deutschlandschaft Japans auf demselben Stand, die Frage „Wozu eine europäische Fremdsprache lernen?“ ist nicht geklärt. Ein Ausweg aus der Krise ist noch nicht gefunden und die Situation wird immer prekärer: 1991 wurde der verpflichtende L3-Unterricht in der Grundausbildung der Hochschulen abgeschafft. Das hatte zur Folge, dass einige Universitäten keine L3-Sprachen mehr anbieten, andere versuchen—wiederum aus Personalgründen—das Angebot aufrecht zu erhalten. Doch mit jeder Universitätsreform werden die Stunden für den Sprachunterricht weniger. Gleichzeitig wird der Englischunterricht verstärkt und Chinesisch an den Universitäten eingeführt. Seit 2000 setzt sich die japanische Regierung das Ziel „all Japanese acquire a working knowledge of English---not as simply a foreign language but as the international lingua franca“ (Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century 2000: I). Zur Umsetzung dieses Ziels wurde ein Aktionsplan (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2003) erstellt, der Englischunterricht über die gesamte Ausbildungszeit vorsieht und vermehrt auf Kommunikationsfähigkeit setzt. Immer mehr, unterstützt von Seiten der Politik, ist man der Meinung, Englisch genüge als Lingua franca um mit der Welt in Verbindung zu treten.

So kommen andere europäische Fremdsprachen, die eine lange Tradition in Japan haben, immer mehr in Bedrängnis und die Frage nach der Zielsetzung des L3 Unterrichts, um die Nützlichkeit des Lernens einer zweiten Fremdsprache zu begründen, wird immer dringlicher.

4. Vier Argumente für den Fremdsprachenunterricht in Japan

Die Sprachenporträts der Studierenden ergänzen das oben beschriebene Bild der Sprachenpolitik Japans sehr gut. Sprachen außer Englisch und Chinesisch werden nicht gefördert und auch ihre Nützlichkeit nicht propagiert. Von Seiten der Politik besteht kein Interesse diese Sprachen an den Universitäten aufrecht zu erhalten und von Seiten der Universitäten sind die Ziele dieser Sprachen noch immer unklar. Dadurch besteht auch Erklärungsnot gegenüber den Geldgebern. Diese Ziellosigkeit überträgt sich naturgemäß auf die Studierenden. Ihre Motive für die Wahl einer Sprache wie Deutsch oder Französisch etc. entbehren handfester, realistischer Ziele. Idealisierte, klischeehafte Konnotationen sind ausschlaggebend und das Verständnis dafür, warum eine zweite Fremdsprache gelernt werden soll, fehlt. Hingegen findet man in den Kommentaren zu Englisch und auch Chinesisch die Schlagzeilen der Medien wieder.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Es liegt also an uns Lehrenden, gute Gründe für die Aufrechterhaltung der Sprachen an sich und vielleicht auch als Teil der verpflichtenden Grundausbildung zu finden. Wir müssen sowohl die Politik von der Wichtigkeit von Sprachen außer Englisch überzeugen als auch den Studierenden Argumente bieten, die ihnen die Wahl der Sprache erleichtern und für eine bessere Motivation sorgen.

Im Folgenden präsentieren wir vier Argumente für die Aufrechterhaltung der zweiten Fremdsprachen an den Universitäten in Japan.

4.1 Argument 1: Kulturelles Erbe

Das Lernen von Fremdsprachen ist von seiner Natur her interkulturelles Lernen. Es gehört wohl zur Erfahrung vieler Lernenden, dass sie beim Erwerb einer Fremdsprache bewusst oder unbewusst in kontrastiver Arbeitsweise vorankommen, d.h. sie vergleichen die Fremdsprache mit anderen gelernten Sprachen einschließlich ihrer Muttersprache und stellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihnen fest. Das Fremdsprachenlernen führt daher oft zur Reflexion der eigenen Sprache und der Beziehungen der Muttersprache zur Zielsprache. Diese Lernerfahrungen können den Lernenden weiter dazu Anlass geben, die Interaktionen zwischen Eigen- und Fremdkultur zu erkennen und diese auf der geschichtlichen Skala zu suchen.

In diesem Sinne ist der japanische Wortschatz ein geeignetes Lehrmaterial für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt auf der Geschichte Japans. Er ist ein sehr buntes Gebilde, das fortlaufend von anderen Sprachen beeinflusst und bereichert worden ist. So gibt es im japanischen Wortschatz beispielsweise sehr viele aus dem Deutschen stammende Wörter, vor allem Fachwörter, wie *Energie*, *pH*, *Hegemonie*, *Hierarchie*, *Ideologie*, *Monarchie* usw. (Kawashima 1994). Diese und unzählige andere Fremd- bzw. Lehnwörter, Lehnübersetzungen, Eigennamen sowie Jargons deutscher Herkunft, die täglich in der japanischen Sprache verwendet werden, führen die Lernenden zwangsläufig zu der Frage, welche Wichtigkeit einst wohl der deutschen Sprache in Japan beigemessen wurde.

Infolge dessen ist es logisch, dass vor allem für die jungen JapanerInnen Fremdsprachenkenntnisse zum besseren Verständnis der eigenen Kultur nützlich sind. Die japanische Kultur als Ganzes ist genauso bunt wie ihr Wortschatz-Inventar. Sie ist bekanntlich von hybridem Charakter, ein Gebilde aus mannigfaltigen, fremdkulturellen Elementen, die zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlicher Intensität in sie eingeflossen sind. Die Kenntnisse von Fremdsprachen und Fremdkulturen sind daher immer aufschlussreich, um zu verstehen, wie die japanische Kultur im Laufe ihrer geschichtlichen Entwicklung, die immer im Zusammenhang mit fremdkulturellen Kontakten steht, zustande gekommen ist und trägt dazu bei, die Verbindung zur eigenen Geschichte aufrecht zu halten. Insbesondere denjenigen, die sich wissenschaftlich mit Themen der japanischen Geschichte bzw. Kultur beschäftigen wollen, ist das Lernen einer zweiten, euro-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

päischen Fremdsprache sehr zu empfehlen. Zur Forschung des Modernisierungsprozesses Japans in den letzten zwei Jahrhunderten sind die Kenntnisse von Sprachen wie Deutsch, Französisch, Russisch usw. unentbehrlich.

Allgemein wäre es wünschenswert, wenn die jungen JapanerInnen auf Grund ihrer Interessen, aber auch durch das Lernen einer europäischen Sprache motiviert, mehr Aufmerksamkeit auf das heutige Europa richten würden. Dass Europa als Triebkraft zur Änderung der modernen Welt in vielen Bereichen eine führende Rolle spielt, ist unbestritten. Warum die Präsenz Europas in Japan sinkt, erklärt sich aus der dominanten Amerikanisierung der japanischen Gesellschaft seit dem Zweiten Weltkrieg. Auch Wissenschaftler scheinen heute nur wenig Interesse auf Europa zu richten. Als drastisches Beispiel dafür gelte die mangelhafte Rezeption des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Trim, North & Coste 2001; in der Folge zitiert als GER) des Europarates. In einem neulich erschienenen Buch, in dem die Englischerverzierung und die Fremdsprachenpolitik in Japan scharf kritisiert wird und im Zusammenhang damit vom GER die Rede ist, behauptet der japanische Anglist Yamada (2005), dass *the Common European Framework of Reference for Languages* von der Organisation EC entwickelt worden sei, wobei zunächst zu vermuten ist, dass der Autor *the Council of Europe* und *the European Council (EC)* verwechselt hat, aber letztendlich erklärt, dass *the EC* hier *European Community* bedeute. Häufig verbreitet ist in Japan auch noch die Meinung, es handle sich beim GER um eine Lehrmethode, die für JapanerInnen ungeeignet sei. Was es im Bereich der Fremdsprachenerziehung in Europa Neues gibt, ist also in Japan leider nicht genug bekannt. Hingegen sind die englische Sprache betreffende, neue Entwicklungen weit präsenter: Über die beiden US-amerikanischen Prüfungen der englischen Sprache, TOEFL und TOEIC, geben jeweils 10.100.000 und 2.850.000 japanische Webseiten nähere Informationen, über den CEFR (GER 2001) vom Europarat dagegen nur ca. 300 japanische Webseiten. Derartige Einseitigkeit ist leider in allen wissenschaftlichen Zweigen in Japan immer häufiger zu beobachten, ganz zu schweigen von anderen Bereichen wie Medienbetrieben.

Für die japanische Gesellschaft stellt sich nun die Aufgabe die überwiegende Orientierung an den Vereinigten Staaten seit der Nachkriegszeit zu relativieren und die damit verbundene Neigung zur geistigen Einseitigkeit zu entschärfen. Die japanischen StudentInnen interessieren sich für die Vereinigten Staaten und andere englischsprachige Länder in erster Linie deshalb, weil sie schon lange Englisch gelernt haben. Mit dem Lernen einer anderen Sprache bietet sich die Chance in andere Kulturen einzutauchen und dem eindimensionalen Kulturimport aus den englischsprachigen Staaten entgegenzuwirken. Diese Aufgabe als Teil des Sprachunterrichts stellt eine große Herausforderung an die L3-LehrerInnen in Japan dar.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

4.2 Argument 2: Lange Lehrerfahrung

Wie schon mehrmals erörtert, gehört das Lernen einer zweiten Fremdsprache in Japan ausschließlich zum Hochschulbetrieb. Ansonsten bieten sich nur wenige Gelegenheiten, eine L3 zu lernen. Es gibt nur wenige Mittelschulen, an denen traditionell Deutsch oder Französisch, in letzter Zeit aber auch Chinesisch oder Koreanisch unterrichtet werden. Während Englisch landesweit auch außerschulisch gelernt wird, was zur Folge hat, dass die Englischerziehung zum boomenden Wirtschaftszweig herangewachsen ist, finden sich außeruniversitäre Lernmöglichkeiten für andere Sprachen viel schwieriger. Vor allem eine traditionell weniger verankerte Sprache zu lernen ist nur an den Universitäten möglich. Aus diesem Grund sind in den letzten Jahren einige Universitäten bemüht, die Palette des Sprachenangebots zu erweitern. An der Universität Hokkaido in Sapporo, wo wir beide tätig sind, werden ab dem nächsten Jahr den Studierenden Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch, Chinesisch, Koreanisch als L3 und Italienisch, Portugiesisch, Tschechisch, Polnisch, Ungarisch, Finnisch als L4 angeboten. Die HochschulstudentInnen befinden sich in diesem Sinne in einer privilegierten Lage.

Einerseits ist diese Konzentration der L3-Erziehung auf der Hochschulebene nicht unproblematisch, vor allem im Hinblick auf lebenslanges Sprachlernen, andererseits ergibt sich daraus eine Art Qualitätssicherheit: Der Sprachunterricht an den Universitäten in Japan hat eine mehr als 100 Jahre alte Tradition, besonders der Unterricht im Deutschen, Französischen und Russischen verfügt über lange Lehrerfahrungen. Die StudentInnen können erwarten, dass sie systematisch mit dem modernsten Lehrmaterial von professionellen HochschullehrerInnen in der jeweiligen Fremdsprache unterrichtet werden. Daher ist es von Vorteil eine solche Sprache zu wählen, da sie sie dank der bereits reichlich vorhandenen Infrastruktur (Erfahrungen und Materialien) erwartungsgemäß erfolgreich lernen können.

Im Hinblick auf die Didaktik ist jedoch zu bemerken, dass die alte Grammatik-Übersetzungsmethode mit Schwerpunkt auf das Leseverständnis sich teilweise noch immer hartnäckig hält, auch wenn sie nicht mehr die führende Lehrmethode darstellt. Dies ist auch beim Deutschunterricht der Fall. Die Mehrheit der LehrerInnen setzt sich zwar immer bewusster mit neuen Lehrmethoden auseinander, sie bevorzugt mündliche, kommunikative Übungen, manche versuchen sogar, das neue Paradigma des „interkulturellen Lernens“ in ihren Deutschunterricht einzuführen.

Nach dem heutigen Stand der Dinge befindet sich die Sprachdidaktik des L3-Unterrichts an den Universitäten in Japan eben in der Phase, sich allmählich zu etablieren und sich immer mehr geltend zu machen. Die Sprache Deutsch betreffend gibt es eine immer größer werdende Gruppe von Lehrenden, die sich wissenschaftlich mit der Sprachvermittlung auseinander setzen (Japanische Gesellschaft für Germanistik 2004). Daher ist zu erwarten, dass sich der Sprachunter-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

richt an den Universitäten jedes Jahr wesentlich verbessert. Allgemein kann auch festgestellt werden, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem L3-Unterricht im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen statistisch höher liegt. Der Sprachunterricht macht den Lernenden heute mehr Spaß, er ist keine Quälerei mehr, wie er es früher war.

Was die Lehrkräfte an den Universitäten angeht, sind die SpezialistInnen der Sprachdidaktik heute noch eine Seltenheit. Die meisten SprachlehrerInnen haben andere Spezialisierungen wie Literatur, Linguistik, Philosophie, Kulturwissenschaft, Medienwissenschaft, Soziologie usw. Die Schuld an dem langsamen Vorwärtkommen sprachdidaktischer Erneuerungen ist sicherlich größtenteils darin zu suchen. Jedoch können die jetzigen LehrerInnen nicht von heute auf morgen durch Profi-SprachdidaktikerInnen ersetzt werden. Die vielfältige Personalstruktur führt heute sogar in relativ vielen Fällen dazu, dass die Sprachinstitute weiter bestehen können, weil sie nicht nur mit der Spracherziehung, sondern auch mit fachwissenschaftlichen Forschungen und Lehren, zumeist von interdisziplinärem Charakter, beauftragt werden. Diese Entwicklung ist zwar zweischneidig, da die LehrerInnen nicht mehr in der Lage sind, sich voll der Spracherziehung zu widmen, aber das Bestehen der Sprachinstitute als selbständige Organisationen ist zweifelsohne eine wichtige Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der L3-Sprachen. Darüber hinaus sind aus der Kombination von Sprachlehre und Forschung aus den verschiedenen Disziplinen auch neue Ansätze zur Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts zu erwarten, besonders vom Standpunkt des interkulturellen Lernens her betrachtet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der L3-Unterricht in Japan durch seine lange Tradition, eine gute Infrastruktur und eine erfahrene Lehrerschaft große Ressourcen vorzuweisen hat, deren Potential noch lange nicht ausgeschöpft ist. Ein jetziges Einsparen der L3-Sprachen an den Hochschulen bedeutet das Wegwerfen dieser Ressourcen und das Einfrieren der sich soeben etablierenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Sprachlernen und –lehren. Und schließlich würden die Kenntnisse von Fremdsprachen außer Englisch nach und nach ganz verschwinden.

4.3 Argument 3: Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit

Wie oben genau auseinandergesetzt wurde, setzt die japanische Regierung in den letzten Jahren verstärkt auf die Förderung der englischen Sprache, denn „Japan should equip itself for the twenty-first century“ (Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century 2000: preface) and „the knowledge of English as the international lingua franca equips one with a key skill for knowing and accessing the world“ (Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century 2000: I).

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Dieses Ziel durch verstärkten Englischunterricht zu erreichen, erscheint uns kurzsichtig zu sein. Um Japan den Zugang zur Welt zu ermöglichen, ist es notwendig auch andere Sprachen im Bildungssystem verankert zu lassen.

In Europa, wo die Staatengemeinschaft verstärktes Kommunizieren notwendig gemacht hat, hat man durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER 2001: 15) Ziele formuliert, um langfristig „die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern.“ Das heißt, auch hier geht es um eine Verknüpfung von Völkern untereinander mittels Sprachen. Im Folgenden möchten wir einige Zielformulierungen und Grundideen des GER im Zusammenhang mit dem japanischen Aktionsplan diskutieren.

Entsprechend des Hauptziels der europäischen Sprachenpolitik sind die Maßnahmen des Referenzrahmens verstärkt handlungs- und kommunikationsorientiert.

Auch der Aktionsplan des japanischen Unterrichtsministeriums (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2003: I) betont besonders die Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache als Bildungsziel:

...it is important, while focusing on speaking and listening communication abilities in the initial learning stages, to acquire comprehensive communication abilities in ‘listening’, ‘speaking’, ‘reading’, and ‘writing’, from the perspective of ‘English as a means for communication’...“ und weiter ist das Ziel: „...the entire public can conduct daily conversation and exchange information in English (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2003: I).

Zum Kommunikationsbegriff, wie er hier verwendet wird, haben wir zwei Kritikpunkte anzumerken. Erstens scheint er relativ stark an rein sprachliche Fähigkeiten geknüpft zu sein, in allen vier Fertigkeitsbereichen. Auch bei der Förderung der Muttersprache Japanisch, als Voraussetzung für einen erfolgreichen Fremdspracherwerb, wird sprachliche Genauigkeit betont: „In order to cultivate communication abilities in English, the ability to express appropriately and understand accurately the Japanese language, which is the basis of all intellectual activities, will be fostered“ (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2003: IV).

Aber man sollte nicht vergessen, „dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz auch andere Dimensionen umfasst als nur sprachliche im engeren Sinne“ (GER 2001: 19).

Deshalb unterscheidet der GER zwischen Multilingualismus/Vielsprachigkeit und Plurilingualismus/Mehrsprachigkeit und setzt sich letzteren zum Ziel.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen... (GER 2001: 17).

Mehrsprachigkeit setzt im Gegensatz zur Vielsprachigkeit also nicht auf sprachliche Genauigkeit, sondern auf Sprachenvielfalt und einen großen Handlungsspielraum, der auch paralinguistisch sein kann. Der Kommunikationsbegriff geht also weit über rein sprachliche Fähigkeiten hinaus.

Der zweite Kritikpunkt betrifft die Kommunikation an sich. Das Ziel des Aktionsplans ist es, Englisch zu fördern, damit Japaner und Japanerinnen besser mit Menschen aus anderen Teilen der Welt sprechen können. So ist der erste Eindruck, doch sieht man etwas genauer hin, so scheint es um etwas anderes zu gehen:

English abilities are important in terms of linking our country with the rest of the world, obtaining the world's understanding and trust, [...] At present, though, due to the lack of sufficient ability, many Japanese are restricted in their exchanges with foreigners and their ideas or opinions are not evaluated appropriately. It is also necessary for Japanese to develop their ability to clearly express their own opinions in Japanese first in order to learn English (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2003: introduction).

Was hier zum Ausdruck kommt, ist die immer wieder beklagte, scheinbar fatale Tragödie Japans, vom Rest der Welt nicht verstanden zu werden. Die Englischkenntnisse sollen dem Abhilfe schaffen, sie sind ein Mittel um sich zu behaupten und die eigene Kultur nach außen zu transportieren. Das eigentliche Ziel ist aber wohl die Sicherung der Position am Weltwirtschaftsmarkt: „The advance of globalization and the information-technology revolution call for a world-class level of excellence. Achieving world-class excellence demands that, in addition to mastering information technology, all Japanese acquire a working knowledge of English...“ (Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century 2000: I).

Die Ziele des Aktionsplans sind es sich (wirtschaftlich) zu behaupten und sich gegenüber der Welt verständlich zu machen. Die Rolle des Gesprächspartners ist dabei auf die des passiven Zuhörers beschränkt. Von Interaktion, die andere Seite zu hören und zu verstehen, ist nicht die Rede. Der GER (2001: 16) jedoch ist handlungs- und partnerorientiert und wurde mit dem Ziel formuliert, „durch effektive internationale Kommunikation gegenseitiges Verständnis und Toleranz sowie die Achtung von Identitäten und von kultureller Vielfalt zu fördern“.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Obwohl Japan nicht mit einer vergleichbaren Nationalitätenvielfalt wie Europa umgehen muss, so wäre für Japan sowohl das Konzept der Mehrsprachigkeit als auch die auf Vielfältigkeit und kulturelle Toleranz ausgerichtete Zielformulierung ein Weg, um in die internationale Gesellschaft Eingang zu finden und in Folge dessen wettbewerbsfähig zu sein.

Aus diesem Grund benötigt man in Japan ein breites Fremdsprachenangebot und neben Englisch als 1. Fremdsprache die Aufrechterhaltung der 2. Fremdsprachen an den Universitäten. Alles auf eine Karte zu setzen, birgt die Gefahr der Eindimensionalität und eines eingeschränkten Weltverständnisses. Durch das Lernen anderer Sprachen kann das Fremdsprachenwissen relativiert werden und der Zugang zu anderen Kulturen außer den englischsprachigen erleichtert werden. Denn mit jeder weiteren Sprache, die gelernt wird, erweitern sich das sprachliche Repertoire und die sozialen Handlungsfähigkeiten im Gespräch mit Menschen anderer Muttersprachen (Jessner 1997, zitiert nach Hufeisen 2003: 104). Dabei ist es im Sinne der Mehrsprachigkeit wichtig, die Unterrichtsziele der 2. Fremdsprachen neu zu formulieren und mehr auf Kommunikationsfähigkeit und kulturelle Sensibilität Wert zu legen als auf rein sprachliche Kenntnisse. Im Idealfall sollten zwei Menschen, die keine gemeinsame Sprache sprechen,

trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren [können], indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen (GER 2001: 17).

Nicht Englischkenntnisse allein, sondern tatsächliche Kommunikationsbereitschaft, kultureller Weitblick und Mehrsprachigkeit könnten sicherstellen, dass Japan auf lange Sicht letztendlich auch am Weltmarkt seine Konkurrenzfähigkeit behält.

4.4 Argument 4: lebenslanges Sprachlernen

Für die Förderung einer Mehrsprachigkeit lässt sich auch aus lerntheoretischer Sicht argumentieren. Seit einiger Zeit ist man sich am Sektor Fremdsprachenforschung einig, dass sich der Erwerb bzw. das Lernen einer L3 deutlich von dem der L2 unterscheidet. Das Beispiel Japan reiht sich ganz wunderbar in die klassische Lernreihenfolge ein: Schon relativ früh, im Alter von 12 Jahren wird mit dem Lernen einer L2 begonnen⁹, in den meisten Fällen—wie auch hier—Englisch, und erst später im Erwachsenenalter kommt eine L3 hinzu. Zu diesem Zeitpunkt sind die Lernenden keine Neulinge in Sachen Sprachlernen mehr, sie sind älter, reicher an Intellektualität und Erfahrung. Überdies verfügen sie möglicherweise über Lernstrategien und subjektive Theorien zum Sprachlernen (Hufeisen 2001: 648). Hufeisen erklärt in ihrem Faktorenmodell, dass sich die Qualität und Quantität der Einflussfaktoren beim Sprachlernen mit jeder neuen

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Sprache erhöht. So tragen beim Lernen der 2. Fremdsprache das Wissen um den eigenen Lerntyp und Fremdsprachenlernerfahrungen neu bei, Erfahrungen, die auf dem Erwerb der 1. Fremdsprache basieren. Diese Bereicherung hat weitreichende Folgen für den Erwerb neuer Sprachen:

In vergleichenden Untersuchungen wurde festgestellt, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder L x ($x \geq 3$) höhere und schnellere Leistungen erzielten als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war (Hufeisen 2003: 97).

Die Erfahrung, dass vorangegangenes Sprachlernwissen, nämlich das aus dem L2-Erwerb, sich positiv auf alle nächsten Fremdsprachen auswirkt, wird beim L3-Lernen gemacht. Daher unterscheidet sich das L3-Lernen grundlegend von dem der L2. Mit jeder neuen Sprache, die gelernt wird, erweitern sich nun die Lernstrategien und das metalinguistische Bewusstsein und der Lernprozess kann Beschleunigung erfahren. Allerdings sind diese Erweiterungen nicht mehr so signifikant wie im L3-Erwerbsprozess (Hufeisen 2000, 2001). Insofern spielt die L3 eine Schlüsselrolle im Hinblick auf jedes weitere, bzw. lebenslanges Sprachlernen.

Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Situation in Japan? Besonders in Japan dürfte die L3 eine wichtige Rolle spielen, weil sich die Studierenden bis dahin noch kaum über das Sprachlernen Gedanken gemacht haben. L3 Lernen bedeutet aber verstärktes *Lernen lernen*. Hier findet bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache, mit Lernstrategien, mit Lernerfahrungen statt. Was hier an Kenntnissen neben rein sprachlichen angehäuft wird, kann später erfolgreich genutzt werden.

Daneben kann das L3-Lernen in Japan einen wichtigen Beitrag dazu leisten, zu einem positiveren Zugang zu Fremdsprachen an sich zu gelangen. Wir erinnern uns an die an den eigenen Fremdsprachenkenntnissen zweifelnden Aussagen der Studierenden zu Beginn in diesem Aufsatz. In Japan ist es gesellschaftlich weit hin akzeptiert, über mangelndes Talent zum Fremdsprachenlernen zu klagen und dies als japanische Eigenschaft und somit als gegebenes Fakt hinzunehmen. Eine solch negative Einstellung ist dem Erlernen von Fremdsprachen nicht förderlich. Die Bewusstmachung von Lernstrategien und des Sprachwissens birgt die Chance, ein Selbstbewusstsein in Bezug auf Fremdsprachen zu entwickeln und dieser bequemen Selbstunterschätzung entgegenwirken.

Nicht zuletzt kommen wir wieder auf den GER (2001: 17) zurück. Das Ziel der Mehrsprachigkeit, damit die Menschen über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander kommunizieren können, stellt natürlich zwangsläufig Anforderungen an das Bildungsangebot.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Wenn man darüber hinaus anerkennt, dass Sprachlernen eine lebenslange Aufgabe ist, wird es besonders wichtig, die Motivation und die Fähigkeiten, aber auch das Selbstvertrauen junger Menschen zu fördern, sich auch außerhalb der Schule neuen Spracherfahrungen zu stellen.

Mit Englisch ist erst der Grundstein für eine Mehrsprachigkeit oder eine weitreichende Kommunikationskompetenz gelegt. Die Studierenden zeigen in ihren Sprachenporträts ein großes Interesse an Fremdsprachen, jeder möchte noch ein bis zwei weitere Fremdsprachen lernen. Das Angebot von zweiten Fremdsprachen an den japanischen Universitäten ist notwendig, damit diese Ambitionen auf fruchtbaren Boden fallen. Das Lernen einer 2. Fremdsprache nach Englisch gibt den Studierenden das Werkzeug dazu mit auf den Weg und garantiert, dass es zu einem lebenslangen Sprachlernen kommt. Daher sollte der L3-Unterricht in Japan—wie oben—nicht auf sprachliche Perfektion abzielen, sondern einen Schwerpunkt auf Bewusstmachung von Sprachwissen und Lernstrategien setzen.

5 Ausblick

„Ich möchte Latein lernen, denn Latein ist eine Quelle von Deutsch und Englisch. Wenn ich Latein lernen, kann ich einfach Deutsch und Englisch lernen“ (Kōsuke).

Die Aufgabe und ein Ziel des L3-Unterrichts in Japan sollte es sein, ähnliche Erkenntnisse wie die Kōsukes über die Zusammenhänge von Sprachen beim Sprachlernen allen Studierenden bewusst zu machen.

Zuallererst ist es daher wichtig—für Deutsch wie für alle anderen 2. Fremdsprachen in Japan –, ihren „monolingualen Habitus“ (Krumm 2004: 21) abzulegen. Das bedeutet, dass wir die Sprache, die unterrichtet wird, im Kontext anderer Sprachen sehen, respektive Englisch, der vorangegangenen 1. Fremdsprache. Es ist notwendig Englisch nicht länger als Konkurrenz zu begreifen, sondern als Chance, da wir sowohl die Fremdsprachenlernerfahrungen als auch die Übertragungen aus der L2 positiv für den Lernprozess der L3 nutzen können.

Weiters macht es ein Umdenken im Hinblick auf die Gestaltung der Unterrichtsziele nötig. Nicht länger die kompletten Grammatikkenntnisse oder muttersprachliche Kompetenz in der Zielsprache sollen das Ziel des L3-Unterrichts sein, sondern die Mehrsprachigkeit und „der interkulturelle Sprecher“ (Krumm 2004: 32). Das wird erreicht, indem der Lernprozess zum Mittelpunkt des Unterrichts gemacht wird. Es müssen Schwerpunkte gesetzt werden auf metasprachliches Reflektieren, Wissen über Sprachlernen und Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und paralinguistisches Wissen wie auch kulturelles Wissen. Die jeweilige Sprache dient als Mittel all diese Dinge zu lehren bzw. zu lernen und

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

einen Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit zu machen. Besonders wichtig für Japan ist es, nicht länger sprachliche Perfektion anzustreben, sondern vielfältige Handlungsmöglichkeiten mittels eines breiten Sprachwissens, der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen. Das heißt in Folge auch die sprachliche Handlung gegenüber einer fehlerhaften Äußerung aufzuwerten, denn nur angstfreies Lernen kann erfolgreiches Lernen und die Stärkung des Selbstbewusstseins im Umgang mit Fremdsprachen und Menschen anderer Länder garantieren.

Darüber hinaus haben wir betont, dass eine Mehrsprachigkeit auch im Sinne der geschichtlichen Verknüpfung Japans mit Europa wichtig ist. Sowohl der kulturelle als auch der wissenschaftliche Import nach Japan sollte mehr Vielfalt erfahren und Europa wieder mehr ins Zentrum des Interesses gerückt werden.

Dies alles kann aber nur unter der Voraussetzung realisiert werden, dass den Universitäten in Japan weiterhin Gelder für das L3-Sprachangebot zur Verfügung stehen, um die vorhandenen Ressourcen zu erhalten und weiter auszubauen. Auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Didaktik und Fremdspracherwerb sollte erwünscht und gefördert werden.

Eine Politik der Zweisprachigkeit, die Beherrschung der Nationalsprache und des Englischen, negiert die sprachliche und kulturelle Vielfalt, wodurch alle anderen Sprachen und Kulturen von minderem Wert erscheinen (Candelier 2004: 14). Und gerade Japan, dem es so wichtig ist, von der Welt richtig verstanden zu werden, sollte es besser wissen. Die bipolare Botschaft—Japan : Welt = Japanisch : Englisch –, die in dem Aktionsplan mittransportiert wird, ist eine für die Jugend Japans unzureichende und weit entfernt von Weltoffenheit. Indem man sprachliche Vielfalt fördert, fördert man auch das Bewusstsein für kulturelle Vielfalt. Durch dieses Bewusstsein wird der Umgang mit Menschen anderer Kulturen selbstverständlicher und ermöglicht ein Denken über innere und äußere (Sprach)Grenzen hinweg. Eine solche Offenheit ist es, die heute unabdingbar ist, um am internationalen Markt der Globalisierung mitzuspielen.

Es bleibt zu hoffen, dass die Sprachpolitik Japans in Zukunft Mikis Gedanken gerecht wird und ihr Wunsch keine Ausnahme mehr darstellt: „Mein Herz ist Japanisch, aber ich möchte eine Person werden, die internationale Ideen verstehen kann. Weil ich das denke, schreibe ich hier Deutsch und Japanisch.“

Literatur

- Ammon, Ulrich (Hrsg.) (1994), *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium.
- Ammon, Ulrich & Michels, Stefan (1994), Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler. In: Am-

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

- mon, Ulrich (Hrsg.) (1994), *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium, 15-33.
- Candelier, Michel (2004), Sprachen- und Kulturenvielfalt in der Grundschule. Evlang: Ein Beitrag zur Verwirklichung von Zielen der europäischen Sprachenpolitik. *Fremdsprache Deutsch* 31, 14-18.
- Hufeisen, Britta (2000), A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3. In: Rosenthal, Judith W. (Hrsg.) (2000), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, New York: Erlbaum, 209-229.
- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 648-653.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx—alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hrsg.) (2003), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung—das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 13 S.
[Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>. 15. Oktober 2006.]
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) (2004), *Neue Beiträge zur Germanistik Bd3, Heft 4: DaF als Wissenschaft—allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan*. München: Iudicium.
- Kawashima, Atsuo (1994), Die Lehnwörter aus dem Deutschen im Japanischen. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.) (1994), *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium*. München: Iudicium, 183-191.
- Komori, Yoichi (2000), *Nihongo no kindai* [Japanisch in der Moderne]. Tokyo: Iwanamishoten.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003), „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia. (Hrsg.) (2003), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung—das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 5 S.
[Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Krumm1.htm>. 15. Oktober 2006.]
- Krumm, Hans-Jürgen (2004), Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In: Goltschnigg, Dietmar & Schwob, Anton (Hrsg.) (2004), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Wien: Edition Praesens, 21-34.

Barbara Klema und Satoshi Hashimoto, „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 26 S.

- Kutsuwada, Osamu; Mishima, Kenichi & Ueda, Kouji (1987), Zur Situation des Deutschunterrichts in Japan. In: Sturm, Dietrich (Hrsg.) (1987), *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen*. München: Hueber, 75-82.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Hrsg.) (2003), *Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate "Japanese with English Abilities"*.
[Online: <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>. 15. Oktober 2006.]
- Osa, Shizue (1998), *Kindai Nihon to Kokugo Nashonarizumu* [Das moderne Japan und der Staatssprache-Nationalismus]. Tokyo: Yoshikawakobunkan.
- Report of the Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century (2000), *The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium*.
[Online: <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/>. 15. Oktober 2006.]
- Saito, Yoshihumi (2000), *Eigo Tatsujin Retsuden* [Legenden der Englischmächtigen]. Tokyo: Chuokoronshinsha.
- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Yamada, Yuichiro (2005), *Nihon no Eigokyoiku* [Englischerziehung in Japan], Tokyo: Iwanamishoten.
- Yeounsuk, Lee (1996), *<Kokugo> toiu shiso* [Staatssprache als Ideologie]. Tokyo: Iwanamishoten.

Anmerkungen

¹ Zitate aus den Sprachenporträts von Kenji, Yūki und Shun.

² Aufgrund mangelnder, zeichnerischer Fähigkeiten war es uns unmöglich eine völlig neutrale Figur zu entwerfen, daher gab es schließlich eine „weibliche“ und eine „männliche“, wobei beide – je nach persönlicher Ansicht – auch als neutral gelten könnten.

³ Grundsätzlich in der Muttersprache. In den fortgeschritteneren Klassen wurde die Wahl der Sprache freigestellt. So entstanden in den kleineren, freiwilligen Klassen auch Porträts auf Englisch, da die Lehrperson dort Muttersprachlerin war und nicht genug Japanisch lesen konnte.

⁴ Die Anweisungen sollten laut Krumm möglichst offen gehalten werden um die Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachen nicht mit normativen Vorgaben

einzuschränken. Allerdings bedurfte es einiger Beispiele, denn die Studierenden hatten keine Vorstellung davon, was sie machen sollten. Eine derart frei gestellte Aufgabe ist für sie im Universitätsbereich und im Rahmen des Sprachunterrichts sehr ungewöhnlich. Hinzu kommt ein großes Verlangen nach Sicherheit und Fehlervermeidung. Daher gaben wir Anstöße wie: „Sie lernen Deutsch. Wo ist Deutsch in Ihrem Körper und welche Farbe hat Deutsch? Warum? Was sind Ihre Erfahrungen mit Deutsch?“

⁵ Wir danken hier Armin Brethauer, der diese Arbeit übernommen hat und einen Teil seines Unterrichts dazu zur Verfügung gestellt hat.

⁶ Wir haben davon Abstand genommen, die Fehler in den Aussagen zu korrigieren, sondern haben den originalen Wortlaut zitiert.

⁷ Dieser Umgang mit altchinesischen Lesetexten und die Übersetzungstechnik der SVO-Sprache in die japanische SOV-Struktur hatte großen Einfluss auf die folgende, bis zum heutigen Tag reichende Fremdsprachendidaktik.

⁸ Nach wie vor ist Englisch an vielen Schulen ein reines Lernfach, in dem nur auf das Bestehen der Aufnahmeprüfung zur Universität hingearbeitet wird. Natürlich auf Kosten der Kommunikationsfähigkeit, was als großes Problem gesehen wird.

⁹ Ab April 2007 wird mit dem Englischunterricht auch auf Grundschulebene begonnen werden.