

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen als Chance für den universitären Deutschunterricht in Japan

日本の大学におけるドイツ語教育
—— 欧州共通参照枠の導入とその意義 ——

Carsten Waychert

外国語のヨーロッパ共通参照枠というものは本来、語学学習の促進のため、そしてヨーロッパ国家共同体の圏内に住む人々のコミュニケーションと共生を長期的な規模で容易にするために開発されたものであった。

しかしながら、ヨーロッパ以外の国々においてもこのフレームワークの実際の有意性はますます議論されるようになり、例えば日本では2004年に翻訳されて以来、関心と呼んでいる。日本とヨーロッパでは言語政策上の目標設定はどの程度異なるのか、私は私の論文の第一部で略述したい。

その一方で、外国語授業一般、あるいは特に大学におけるドイツ語の授業に目を向けると、日本でもこの参照枠をより一層考慮した授業を行うことが理にかなっていると思われる。それは、この言語政策ツールには、行動中心のアプローチ、“Can do Statements”や“European Language Portfolio”に例を見るように、外国語教授法の最新のアプローチが多く反映されているからである。

Als 2001 der *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) veröffentlicht wurde, fand damit innerhalb Europas ein sprachenpolitischer Prozess sein Ende, der bereits in den 70er Jahren seinen Anfang genommen hatte.¹⁾ Im selben Jahr begann mit der Veröffentlichung der deutschen Übersetzung, dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) dessen Rezeption in Deutschland. Auch in Japan, wo der Referenzrahmen 2004 ins Japanische übersetzt wurde, wird seit einigen Jahren über dessen mögliche Relevanz im japanischen Kontext diskutiert.²⁾

Im ersten Teil meines Aufsatzes skizziere ich einige der grundlegenden bildungspolitischen und kulturspezifischen Unterschiede³⁾ zwischen dem GER und den aktuellen Zielvorstellungen des japanischen Erziehungsministeriums. Ausgehend vom Report der Ministerkommission „Japan’s Goals in the 21st Century“ (The Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the 21st Century 2000), in dem die Regierung für die gesamte japanische Bevölkerung die Entwicklung von Englischkenntnissen einforderte, arbeitete das Erziehungsministerium den

Aktionsplan „Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate “Japanese with English Abilities”“ (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology⁴⁾ 2003a) aus. Formuliert der Aktionsplan die Zielsetzungen der Fremdsprachenausbildung für das gesamte japanische Ausbildungssystem, so ist er bisher nur in den curricularen Richtlinien für die verschiedenen Schulstufen konkretisiert worden: „Elementary and Secondary Education – The course of study for foreign languages“ (Ebd. 2003b). Sofern ich nicht aus den jeweiligen Dokumenten zitiere, werden die Begriffe „Aktionsplan“, „Richtlinien“ und „Lehrpläne“ in meinem Beitrag synonym verwendet, denn die schulischen Richtlinien üben auf mehreren Wegen Einfluss auf die Universitäten aus: Einerseits muss z.B. die schulische Fremdsprachenausbildung auf die Aufnahmeprüfungen der Universitäten vorbereiten, andererseits

„[...] sind auch die Studierenden in ihren Erwartungshaltungen gegenüber universitärem Fremdsprachenunterricht stark von schulischen Erfahrungen geprägt.“ (Trummer/Masuda: 2006)

Im zweiten Teil beziehe ich mich auf die Ebene der Unterrichtspraxis und möchte mögliche Nutzen des GER für den universitären Fremdsprachenunterricht in Japan nennen und zur Diskussion stellen.

I

Generell ist der GER, der mit *Profile Deutsch* und dem *Europäischen Sprachenportfolio* als ein Instrumentenbündel zu sehen ist, für die Praxis entwickelt worden und richtet sich sowohl an Bildungsinstitutionen und Personen, die Curricula, Lehrwerke oder Tests entwickeln als auch an die Ebene des Fremdsprachenunterrichts, d.h. an die Lehrenden und Lernenden.

Seine flexible Einsetzbarkeit ist für den GER ebenso kennzeichnend wie seine grundsätzlich undogmatische und offene Konzeption. Das unterscheidet ihn wesentlich von den ministeriellen Vorgaben in Japan, die dogmatisch sind und für die Mittel- und Oberschulen als verbindlich gelten.

Ausgangspunkt des GER ist ein integriertes, multikulturelles und vielsprachiges Europa, in dem die Fremdsprachenfähigkeiten seiner Bürger und Bürgerinnen gefördert werden sollen. Die Zielsetzung lautet daher,

„[...] die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was

wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt.“ (Europarat 2001: 8)

Der Weg dazu führt über die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, die als *der* zentrale Aspekt des GER gelten kann:

„Mehrsprachigkeit [...] 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 (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). [...]. Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.“ (Europarat 2001: 17)

Im Aktionsplans des Kultusministeriums heißt es demgegenüber:

„For children living in the 21st century, it is essential for them to acquire communication abilities in English as a common international language. In addition, English abilities are important in terms of linking our country with the rest of the world [...]“ (MEXT: 2003a)

Lautet die Maxime des GER die Entwicklung von *mehrsprachigen* und *plurikulturellen* Kompetenzen, stehen auf japanischer Seite die Zielsetzungen *Zweisprachigkeit* und *Interkulturalität* im Vordergrund, wobei der Eindruck vermittelt wird, einem eher einsprachigen und monokulturellen Japan steht der „Rest der Welt“ als relativ homogener Block gegenüber.

Beide Ansätze haben zwar die Förderung fremdsprachlicher Kompetenz als Zielsetzung, aber sie definieren diesen Begriff auf verschiedene Weise. Das Kultusministerium versteht unter Kommunikationsfähigkeit die umfassende Entwicklung der vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben und verfolgt dabei v.a. sprachliche Korrektheit bzw. Verständlichkeit. Im Unterschied dazu definiert der GER seinen Ansatz als „handlungsorientiert“,

„[...] weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. [...]. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial

Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.“ (Europarat 2001: 21)

Der GER geht hierbei über die rein sprachliche Ebene hinaus und richtet sein Augenmerk auf die Situationen der Sprachverwendung, in denen Individuen kommunikativ handeln und miteinander interagieren. Dagegen sehen die japanischen Vorstellungen den Zweck fremdsprachlicher Kommunikation v.a. in:

“[...] obtaining the world's understanding and trust, enhancing our international presence and further developing our nation. [...]. 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.” (MEXT 2003a)

Deutlich wird an diesen Formulierungen, dass der Kommunikationsfluss eher einseitig darauf ausgerichtet ist, von der Gegenseite verstanden zu werden.

Trummer/Masuda (2006) beziehen sich auf die *Kommunikationsbegriffe* von Jürgen Habermas, wenn sie die japanische Auffassung von Kommunikationsfähigkeit als Diskursfähigkeit werten:

„Beim Diskurs werden problematisierte Geltungsansprüche zum Thema gemacht. Der japanische Standpunkt geht offensichtlich sehr stark von der Existenz eines „problematisierten Einverständnisses“ aus. Die wiederholte Forderung nach mehr Kommunikationsfähigkeit versteht sich somit, genau genommen, eigentlich als eine Forderung nach mehr Diskursfähigkeit im Habermasschen Sinne.“ (Trummer/Masuda: 2006)

Vor diesem Hintergrund fällt an den Formulierungen innerhalb der Lehrpläne außerdem auf, dass sich die Sprechabsichten japanischer Fremdsprachenlerner von denen Anderer unterscheiden: Erstere sollen auf der produktiven Ebene v.a. ihre *Gedanken, Meinungen, Ideen und Gefühle* ausdrücken und mitteilen, während auf der rezeptiven Ebene – neben Informationen - v.a. die *Intentionen* bzw. *Absichten* des Gegenübers verstanden werden sollen.⁵⁾ Es wäre aus Sicht der Pragmalinguistik sicherlich interessant, dieser begrifflichen Unterscheidung weiter nachzugehen.

An anderer Stelle wird deutlich, dass in den Richtlinien nicht nur sprachpolitische, sondern weitere übergeordnete bildungspolitische Ziele verfolgt werden. Denn nach den Vorstellungen des japanischen Ministeriums setzt die Fähigkeit, dem Gesprächspartner seine Ansichten mitzuteilen, nicht nur entsprechend gute Fremdsprachenkenntnisse voraus, sondern auch die Kompetenz, seine Gedanken zuerst in der eigenen Muttersprache verbalisieren zu können - und sie *anschließend* ins Englische zu übertragen:

“It is also necessary for Japanese to develop their ability to clearly express their own opinions in Japanese first in order to learn English.” (MEXT: 2003a)

Bei zukünftigen interkulturellen Kontakten sollen demnach Personen mit sprachlich (und kulturell) „gefestigten Identitäten“ ihre Meinungen und Gedanken diskursiv vertreten können. Es bleibt dann aber die Frage, wie sich realiter interkulturelles Verstehen einstellen soll, das schließlich ebenfalls eine Zielsetzung des Aktionsplans ist - auch wenn es dort nur knapp und vage in Formulierungen wie *international understanding* oder (*deepen*) *understanding of different cultures* auftaucht (vgl. MEXT: 2003a).

Gemäß dem GER bedingen sich fremdsprachliche und kulturelle Kompetenzen gegenseitig in einem iterativen Prozess, d.h. interkulturelles Lernen ist Teil des Fremdsprachenlernprozesses:

„Die Sprachenlernenden erwerben nicht einfach zwei verschiedene, unverbundene Weisen des Handelns und Kommunizierens, sondern werden **mehrsprachig** und entwickeln **Interkulturalität**. Die linguistischen und kulturellen Kompetenzen in der einen Sprache modifizieren die in einer anderen, und sie fördern interkulturelles Bewusstsein, Fertigkeiten und prozedurales Wissen.“ (Europarat 2001: 51)

Jedoch wird im GER gleichfalls darauf hingewiesen, dass die Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse sowie fremdkultureller Werte zwar eine notwendige, aber mitnichten hinreichende Bedingung für interkulturelles Lernen und Verstehen darstellt, da dieser Prozess kein Automatismus ist:

„Zudem haben die Beherrschung einer Fremdsprache und die Kenntnisse über eine fremde Kultur nicht immer zur Folge, dass Lernende den Ethnozentrismus in Bezug auf ihre Muttersprache und „Heimatkultur“ überwinden; es kann sogar den gegenteiligen Effekt haben (es ist nicht ungewöhnlich, dass das Lernen **einer** Fremdsprache und Kontakt mit **einer** fremden Kultur Stereotype und vorgefasste Meinungen verstärkt, statt sie zu reduzieren). Die Beherrschung mehrerer Sprachen hingegen kann dies eher erreichen und erhöht gleichzeitig das Lernpotenzial.“ (Europarat 2001: 134)

Sugitani (2004) gibt zudem zu bedenken, dass der vom Kultusministerium verabschiedete Aktionsplan als entscheidendes Kriterium der Lehrerqualifikation Mindestpunktzahlen bei den Sprachprüfungen TOEFL und TOEC festsetzt und somit die Entwicklung der internationalen Verkehrssprache Englisch als „kulturneutrales Verständigungsmittel“ vorantreibt:

„Das Englisch, das bei diesem Testverfahren von Lehrenden und Lernenden verlangt wird, sollte keine bestimmte Zielkultur oder Kulturwerte vertreten. Es sollte als internationales Kommunikationsmittel möglichst einfach funktionsfähig sein.“ (Sugitani 2004: 67)

Es mag vornehmlich pragmatische Gründe haben, wenn man sich in der Fremdsprachenausbildung und als Schnittstelle zur Welt auf Englisch beschränkt. Grundsätzlich sind die

Förderung von Englischkenntnissen ein notwendiger und durchaus begrüßenswerter Schritt. Zugleich wird das Augenmerk auf wichtige Aspekte der Fremdsprachenausbildung sowie aktuelle kulturelle und gesellschaftliche Prozesse im Zuge der Globalisierung gelenkt. Allerdings entspricht das dahinterliegende Konstrukt einer Dichotomie zwischen Japan und dem Rest der Welt nicht der Realität und wird der weltweiten kulturellen und sprachlichen Vielfalt nicht gerecht, die im Idealfall nun mal eine Mehrsprachigkeit erfordert.⁶⁾

In Bezug auf die japanische Gesellschaft verweist Hirataka (2007) außerdem darauf, dass Japan mitnichten monolingual und kulturell homogen⁷⁾ sei, und dass sich darüber hinaus die Austauschmöglichkeiten zwischen Japanern und Ausländern v.a. durch die globalen Kommunikationstechnologien stark erhöht haben. Aber auch wenn derzeit Internationalisierungstendenzen nicht zu übersehen sind, besteht der entscheidende Unterschied zwischen Europa und Japan darin, dass in Japan weiterhin die Möglichkeiten fehlen, plurikulturelle Kontakte in ausreichender Anzahl zu pflegen sowie Mehrsprachigkeit auch *außerhalb des Unterrichts* anzuwenden und zu entwickeln.

„Die Unterrichtssituation wirkt dann wie Trockenschwimmen und verbleibt beim bloßen Sprachentraining ohne pragmatisch-relevanten Sprachhandlungsraum.“ (Schmidt 2008: 40)

Wahrscheinlich konzentrieren sich aus diesem Grunde die japanischen Richtlinien weniger auf konkrete Situationen, in denen die Fremdsprache verwendet wird, sondern an erster Stelle auf den *classroom discourse*. Die Orientierung an den bereits erwähnten Prüfungsstandards mag weniger die interkulturelle Kompetenz fördern, hat aber eine weitere pragmatische Komponente: Die künftige Vorbereitung auf die (angepassten) Aufnahmeprüfungen an den Universitäten.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass die fremdsprachlichen Zielvorstellungen hierzulande – über Englisch als Lingua Franca und damit als potenzielle Berufssprache in einer globalisierten Wirtschaft hinaus⁸⁾ – weiterer Konkretisierungen bedürfen, damit es nicht z.B. heißt:

„In Japan hingegen existiert [...] kein gemeinsamer Rahmen für den Fremdsprachenunterricht, weshalb seine Ziele häufig im Unklaren bleiben. Aber ohne transparente Zielsetzungen vollziehen sich Lehren und Lernen gleichsam im Ungewissen.“ (Yamakawa 2004: 121)

II

Während die Übernahme von europäischen Richtlinien auf bildungspolitischer Ebene durchaus problematisch ist, sehe ich dagegen auf der Ebene der Unterrichtspraxis

Anknüpfungspunkte. Im Folgenden möchte ich einige mögliche Nutzen des GER für den universitären Fremdsprachenunterricht zur Diskussion stellen:

1. Das Fehlen von Curricula an den Fremdsprachenfakultäten und die insbesondere für die sog. Kommunikationsklassen recht allgemein formulierten Lehrpläne bedeuten für die Lehrenden eine relativ große didaktisch-methodische Autonomie bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts – mit durchaus unterschiedlichen Folgen für die Unterrichtsqualität. Daher ist zu hoffen, dass die intensivere Auseinandersetzung mit dem GER im japanischen Kontext frischen Wind in Sachen handlungsorientierten und lernerzentrierten Unterricht bringen wird. Schließlich schlägt der GER eine Brücke zwischen aktuellen methodisch-didaktischen Erkenntnissen des Fremdspracherwerbs und deren unterrichtspraktische Einsetzbarkeit.
2. Der GER selbst gibt keine Unterrichtsziele und –methoden vor, d.h. diese sind von den Lehrenden weiterhin selber festzulegen. Für die deutsche Sprache beschreibt und konkretisiert *Profile Deutsch* die Referenzniveaus des GER mit Hilfe globaler sowie detaillierter Kann-Beschreibungen. Wie die Namen schon aussagen, sind diese lernerzentrierten Beschreibungen positiv und *nicht defizitorientiert* formuliert. Die Orientierung am sprachlichen Können vermag ebenso zu einem besseren Selbstwertgefühl der Studenten und somit zu einer höheren Motivation führen wie die Transparenz der Lernziele und die Einbeziehung der Lernenden in die Beurteilung des eigenen Lernprozesses. Schmidt weist auf ihre guten Erfahrungen mit dem Einsatz der Kann-Beschreibungen im Unterricht hin, denn diese setzen an japanischen Erziehungstraditionen an und können den Lernenden ein Gefühl von 達成感 („tasseikan“ = das Gefühl, etwas geschafft zu haben) vermitteln (Schmidt 2008).
3. Da sich die Kompetenzbeschreibungen auch an fachfremde Personen richten (Stichwort: Zertifizierung), sind sie relativ einfach und klar formuliert und folglich auch für Nicht-Muttersprachler verständlich. Es ist interessant mit diesem handlungsorientierten Instrumentarium Unterrichtssequenzen zu planen und ggf. eigene Arbeitsblätter zu entwerfen. Des Weiteren kann man sich einen relativ schnellen Überblick u.a. über Wortschatz und Grammatikanforderungen einer Niveaustufe sowie verschiedene Lern- und Prüfungsstrategien verschaffen. In dieser praktischen Auseinandersetzung sehe ich für uns Lehrende eine wertvolle Weiterbildungsfunktion.
4. Für die Kommunikationsklassen sollte die Anpassung der Unterrichtsmethodik eigentlich keine Probleme darstellen. Weder die einseitige Ausrichtung an Grammatikkenntnissen noch die (falsche) Einengung auf „Konversation“ werden dem Kommunikationsbegriff annähernd gerecht. Aber auch wer in seinem Unterricht eine bestimmte Fertigkeit stärker gewichtet als

andere, – z.B. das Lesen von Fachtexten oder literarischen Texten - könnte die Kompetenzskala flexibel anwenden und für diese Fertigkeit die Kompetenzbeschreibungen einer höheren Niveaustufe auswählen.

5. Immer mehr japanische Universitäten arbeiten mit dem Goethe-Institut zusammen und bereiten z.B. ihre Ichinensei-Studenten auf die Prüfung Start Deutsch 1 (Ende der Niveaustufe A1) vor. Diese Entwicklung kann junge Fremdsprachenlerner – über den reinen Unterricht und über die Zeit an der Universität hinaus – motivieren, zumal im Zuge der Globalisierung die Nachfrage nach validen und international anerkannten Zertifikaten steigt. „Ähnlich wie bei den asiatischen Kampfsportarten „kämpft“ sich der Lernende im Verlauf des unter Umständen lebenslangen Lernens von Gürtel zu Gürtel hoch. Dabei ist jeder Gürtel ein klar definiertes Ziel.“ (Perlmann-Balme 2006: 8)
6. Im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens ist das *Europäische Sprachenportfolio* zu sehen, mit dessen Hilfe die Lernenden die Entwicklung ihrer fremdsprachigen Kompetenzen dokumentieren können. Dieses Instrument hat im Wesentlichen zwei Aufgaben: Eine Reportfunktion, die sich an Externe richten und über die sprachlichen Fähigkeiten des Lerners Auskunft geben soll, und eine pädagogische Funktion, mit der die Lernenden ihr Sprachlernen reflektieren können. Klema (2008) hat dieses Instrument im Rahmen ihres Deutschunterrichts eingesetzt und bewertet die pädagogische Funktion aufgrund ihrer Erfahrungen als „sehr wertvoll“. Mit dem Sprachenportfolio wird das autonome Lernen gefördert und zudem ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass das (Fremdsprachen-)Lernen nach der Universität nicht dauerhaft abbrechen muss. Des Weiteren wurde ihr durch Bewertungen seitens der Lerner eine weitere wichtige Funktion des Sprachenportfolios bewusst – der Sprachenerhalt:
„Diese Dimension ist zwar in der Idee des lebenslangen Lernens enthalten, findet aber keine Erwähnung in der Auseinandersetzung mit dem Portfolio. [...]. Sprachenlernen bedeutet aber nicht immer Fortschritt, sondern der Großteil der Energie geht in die Erhaltung der Kenntnisse, die man schon erworben hat.“ (Klema 2008)
7. In *Profile Deutsch* und dem GER gibt es Erläuterungen zu einer Vielzahl von Strategien, mit denen sowohl der eigene Lernprozess als auch die eigentliche Sprachverwendung gesteuert werden können. Wenn durch das Internet selbst in einem zielsprachenfernen Land wie Japan deutschsprachige Texte sowie Kommunikationsmöglichkeiten auf Deutsch nur einen Mausklick entfernt sind, dann erfordert der Umgang mit den neuen Medien entsprechende Strategien. Am Beispiel der Lesestrategien möchte ich dem nicht selten geäußerten Einwand begegnen, das detaillierte, übersetzende Lesen spiegele japanische Kultur wider und sei

damit nur sehr schwer zu ändern: Nach meinen Unterrichtserfahrungen können sich Anfänger ohne Vorkenntnisse äußerst schnell verschiedene Lesestile aneignen, denn einerseits hilft der Verweis auf die Vielzahl von Textsorten⁹⁾ und die damit verbundenen Leseabsichten in der eigenen Muttersprache, andererseits sind Lernfähigkeit und Flexibilität japanischer Lerner viel höher als angeblich starre kulturelle Muster. Nun mag z.B. bei literarischen Texten der Lesestil persönliche Geschmackssache sein, aber wer im Internet nicht globales und selektives Lesen beherrscht, der ist im wahrsten Sinne des Wortes verloren – und kann leider kaum auf fremd- bzw. deutschsprachige Internetseiten zurückgreifen.

8. Natürlich beinhaltet die bereits erwähnte Lehrerautonomie auch die Freiheit, das Konzept des GER nicht zu berücksichtigen. Aber auf der anderen Seite bilden die aktuelle Diskussion sowie die zunehmende Verbreitung der erwähnten Prüfungen mit den damit verbundenen Unterrichtszielen und Lehrwerken eine *normative Kraft des Faktischen*, der sich die Lehrenden immer schwerer entziehen können. Ein Spagat zwischen modern formulierten Lernzielen und der Anwendung veralteter Methoden, wie derzeit vereinzelt zu beobachten ist, kann wiederum zu einer schmerzhaften Zerrung führen.
9. Als letzten Punkt möchte ich einbringen, dass gemeinsame Kenntnisse des GER auch die Kommunikation innerhalb des Kollegiums erheblich erleichtern können. Bis heute kommunizieren DaF-KollegInnen interpersonell sowie institutsübergreifend häufig auf der zwar bewährten, aber nicht mehr unbedingt zeitgemäßen Grammatikprogression. Doch interlingual, d.h. zwischen den einzelnen Sprachen ist dies mit Schwierigkeiten verbunden. Eine handlungsorientierte Progression würde immerhin die Grundlage schaffen, um einen zusätzlichen Erfahrungsaustausch auch mit den KollegInnen anderer europäischer Sprachen zu ermöglichen und zu intensivieren.

III Fazit

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Referenzrahmen und seine Instrumente für die Unterrichtspraxis an japanischen Universitäten durchaus Potenziale bieten. Dagegen scheint eine Übernahme des GER (bzw. von Elementen daraus) auf bildungspolitischer und curriculärer Ebene im japanischen Kontext kaum möglich, da Voraussetzungen und zielpolitische Konzeptionen sehr unterschiedlich sind. Da sich der GER im Kern als undogmatisch versteht und eher für eine flexible Verwendung konzipiert ist, wäre dessen Transfer in verbindliche, starre Richtlinien zudem nicht wünschenswert. Dennoch verdient seine Zielsetzung der Mehrsprachigkeit auch in Japan eine stärkere Beachtung, u.a. weil an den meisten

Universitäten Japans die Vermittlung von mehreren Fremdsprachen lange Tradition hat – eine Tradition, die nun aber durch die ministeriellen Pläne zunehmend in die Defensive gerät. Es ist zu hoffen, dass daher auch auf der bildungspolitischen Ebene die Diskussion über die mögliche Relevanz des GER in fruchtbarer Weise fortgeführt wird.

Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu Cink (2003).
- 2) Zur Rezeption des Referenzrahmens in Japan vgl. Schmidt (2007) S. 124 ff.
- 3) Kulturspezifische Unterschiede sind erstmalig in umfassender Weise von Trummer/Fukuda (2006) herausgearbeitet worden; vgl. aber auch Hirataka (2007), Klema/Hashimoto (2007), Schmidt (2007, 2008), Sugitani (2004) und Yamakawa (2004).
- 4) Im Folgenden verwende ich bei Zitierungen im Text für das Erziehungs- bzw. Kultusministerium die englische Abkürzung „MEXT“.
- 5) In den Richtlinien für die Mittel- und Oberschulen (2003b) tauchen diese Begriffe in ihrer Häufigkeit wie folgt auf:

	produktive Fertigkeiten	rezeptive Fertigkeiten	keiner Fertigkeit eindeutig zuordenbar
<i>feeling</i>	6	–	2
<i>idea</i>	15	–	6
<i>information</i>	11	9	5
<i>intention</i>	3	10	–
<i>opinion</i>	5	–	2
<i>thought</i>	5	–	1

- 6) Zugegeben eine anspruchsvolle Zielsetzung, denn bekanntermaßen beherrschen viele Menschen in Europa nicht einmal eine Fremdsprache und von einer Mehrsprachigkeit im Sinne des GER ist man noch sehr weit entfernt.
- 7) Erst im September 2008 äußerte sich in diesem Sinne der kurzfristig amtierende Transportminister Nariaki Nakayama, die japanische Gesellschaft sei „ethnisch homogen“. Interessanterweise hatte Nakayama zuvor jahrelang das Amt des Erziehungsministers inne. Vgl.: [<http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20080927a2.html>. 30.9.2008]
- 8) Im Report der Ministerkommission heißt es dazu u.a.: „Achieving world-class excellence demands that, in addition to mastering information technology, all Japanese acquire a working knowledge of English - not as simply a foreign language but as the international lingua franca.“ (2000: Chapter 2)
- 9) Profile Deutsch nennt über 150 verschiedene Textsorten (vgl. Glaboniat u.a. 2001: 162f.). In dieser Aufzählung wird aber nicht explizit zwischen mündlichen und schriftlichen Texten unterschieden.

Literatur

- Cink, Pavel (2003): Europäische Programme für das Sprachenlernen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke, 585-589.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin u.a. (Hrsg.) (2002): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hirataka, Fumiya (2007): Plurilingualismus im Fremdsprachenunterricht und Chancen des Deutschunterrichts in Japan. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) (2007), *Neue Beiträge zur Germanistik: Sprachprüfungen und Sprachenpolitik*. Band 6 / Heft 2. München: Iudicium, 103-115.
- Klema, Barbara / Hashimoto, Satoshi (2007): „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, 20 S. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Klema1.htm>. 30.9.2008]
- Klema, Barbara (2008): Das Europäische Sprachenportfolio in Japan. Vom Nutzen außerhalb Europas. 12. Internationales Symposium der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache am 4. April 2008. Vortragsmanuskript, 9 Seiten.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Hrsg.) (2003a): Regarding the Establishment of an Action Plan to Cultivate “Japanese with English Abilities”. o.A. S. [<http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>. 30.9.2008]
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Hrsg.) (2003b): Elementary and Secondary Education – The Course of Study for Foreign Languages. o.A. S. [<http://www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>. 30.9.2008]
- Perlmann-Balme, Michela (2006): „Das alles kann ich schon“ – Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. In: *Fremdsprache Deutsch* 34. Ismaning: Hueber. 5-13.
- Report of the Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the 21st Century (Hrsg.) (2000): The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium. o.A. S. [<http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/>. 30.9.2008]
- Schmidt, Maria Gabriela (2007): EU-Sprachenpolitik, die Rolle der deutschen Sprache und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen: Konzept von „oben“ – Praxis von „unten“ mit einem Blick nach Japan. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Germanistik: Sprachprüfungen und Sprachenpolitik*. Band 6 / Heft 2. München: Iudicium, 116-132.
- Schmidt, Maria Gabriela (2008): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und seine Möglichkeiten in Japan. In: 『外国語教育論集』 (筑波大学外国語センター), 第30号, 2008年3月, 35-50頁。(Journal of Foreign Language Education, University of Tsukuba, Foreign Language Center, Vol. 30, 2008, 35-50.)
- Sugitani, Masako (2004): Deutsch als eine zweite Fremdsprache nach Englisch. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Germanistik: DaF als Wissenschaft – allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan*. Band 3 / Heft 4. München: Iudicium, 57-72.
- Trummer, Stefan / Masuda, Yoshikazu (2006): Kulturspezifische Probleme bei der Anpassung japanischer Lehrpläne an europäische Standards. Asiatische Germanisten Tagung in Seoul, Korea am 30. August 2006, Sektion 8A. Vortragsmanuskript, 7 Seiten.

Yamakawa, Tomoko (2004): Deutschunterricht an japanischen Oberschulen als Grundlage für das Studium. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Germanistik: DaF als Wissenschaft – allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan*. Band 3 / Heft 4. München: Iudicium, 119-130.