



Über die Differenz der Fachbegriffe in der Didaktik und deren bildungspolitische Implikationen - Zur Forderung der Mehrsprachigkeit in Japan -

著者	杉谷 眞佐子
journal or publication title	関西大学外国語学部紀要 = Journal of foreign language studies
volume	8
page range	7-22
year	2013-03
URL	http://hdl.handle.net/10112/9603

Über die Differenz der Fachbegriffe in der Didaktik und deren bildungspolitische Implikationen

— Zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Japan —

杉谷 眞佐子
Masako Sugitani

学校教育における外国語科は教育政策の一環と見なすことができ、通常、学習指導要領等で目標や教授法、あるいはその理論的基盤が論じられている。グローバル化が進むなか、多くの国は「コミュニケーション能力の育成」を主要目標として掲げているが、その際、英語のみを促進するか、或いは欧州のように「母語 + 2 言語 / 外国語」という「複言語教育」の立場を取るか、さらには、コミュニケーション能力育成のための教授方法をどのように捉えるかで教育政策は分れる。本稿では、日本とドイツの「英語」と「外国語としてのドイツ語」教育の領域から、「ランデスクンデ」と「コミュニカティヴ・アプローチ」の2概念を取り上げ、従来あまり論じられることのなかった専門領域の構成や概念の相違を論じ、「複言語教育政策」への関わりを考察する。

キーワード

外国語教育政策、ランデスクンデ、コミュニカティヴ・アプローチ、コミュニケーション能力

1. Problemaufriss

Die Fremdsprachenausbildung wird mit der fortschreitenden Globalisierung intensiviert, in Europa wie auch in Japan. Dabei wird in Europa die Mehrsprachigkeit zum Zweck einer besseren gegenseitigen Verständigung sowie für die Kompetenzbildung für private und berufliche Mobilität gefördert. Für diese Entwicklung wirken in Europa der Europarat und die Europäische Union (EU) länderübergreifend mit. Der vom Europarat entwickelte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (GER) wird bei der Reform des Fremdsprachenunterrichts, vor allem bei der Lehrplanentwicklung und der Curriculumgestaltung, von den Mitgliedsstaaten der EU berücksichtigt. Der Europarat und die EU haben 2001 gemeinsam das „Europäische Jahr der Sprachen“ gefeiert und sie unterstützen

staatsgrenzenübergreifend Reformversuche des Sprachenunterrichts sowie der Lehrerausbildung in Richtung Mehrsprachigkeit.

Die Bildungspolitik der EU fordert, u.a. in den „SCHLUSSFOLGERUNGEN DES VORSITZES EUROPÄISCHER RAT (Barcelona), 15. UND 16. MÄRZ 2002“, „die Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (Art. 44). Es wird in Europa angestrebt, dass alle Schüler neben der Muttersprache mindestens zwei (Fremd-)Sprachen lernen¹⁾.

Demgegenüber ist in Japan die Förderung des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT) für den Fremdsprachenunterricht faktisch nur auf Englisch ausgerichtet. So wird der Lehrplan für das Fach „Fremdsprache“ nur für Englisch erstellt und schreibt vor, dass die anderen Sprachen sich danach richten sollten. Darauf wird unten noch eingegangen.

In Japan ist im Bereich der schulischen Fremdsprachenausbildung nur eine Sprache vorgesehen. Bei der staatlich einheitlichen, obligatorischen ersten Aufnahmeprüfung für das Studium an staatlichen, zunehmend jedoch auch an privaten Universitäten, vom National Center for University Entrance Examinations durchgeführt, ist auch nur eine Fremdsprache zugelassen²⁾. Die Zahl der teilnehmenden SchülerInnen³⁾ sieht im Jahr 2012 wie folgt aus: Englisch: 519.867, Deutsch:125, Französisch:142, Chinesisch: 389, Koreanisch: 151 (Total: 526.311).

Darüber hinaus gibt es für die englische Sprache mehrere Fördermaßnahmen. Einen entscheidenden Anstoß hat u.a. die Deklaration der neuen Bildungspolitik des MEXT zur „Developing a strategic plan to cultivate ‚Japanese With English Abilities‘ – Plan to improve English and Japanese abilities-“ gegeben, im selben Jahr wie die obigen Schlussfolgerungen in Barcelona, 2002. Mit dem darauf folgenden Aktionsplan wurden vom Ministerium zahlreiche Reformprojekte für den Englischunterricht eingeleitet und finanziert.

Ferner hat das MEXT im Jahr 2011 die „*Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication*“ veröffentlicht, die das Erreichen des obigen Aktionsplans überprüft und weitere Förderungen des Englischunterrichts diskutiert⁴⁾.

Trotz der starken bildungspolitischen Beschränkung auf Englisch nimmt das Interesse der SchülerInnen, vor allem an Oberschulen, zu, in der Zeit intensiven internationalen Austausches von Menschen und Informationen, durch die technischen Entwicklung unterstützt, neben Englisch eine zweite Fremdsprache zu erlernen⁵⁾. Diese Tendenz kann insbesondere bei den Nachbarsprachen wie Chinesisch und Koreanisch beobachtet werden. Dabei wird Englisch als erste Fremdsprache weiter gelernt.

Die neue Entwicklung kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass auch in Japan die Mehrsprachigkeit im Sinne des „Englisch plus“ am Entstehen ist. Außerdem kann hier zum ersten Mal in der Nachkriegsgeschichte Japans ein starkes Interesse am Erlernen der Nachbarsprachen im allgemeinbildenden Lernbereich (Mittel- und Höhere Schule sowie in der Allgemeinbildung an der Hochschule) beobachtet werden.

Wenn in Zukunft auch in Japan die Vermittlung mehrerer Fremdsprachen im Sinne der Mehrsprachigkeit bildungspolitisch gefördert werden sollte, sollte/könnte eine sprachenübergreifende Kooperation versucht werden⁶⁾. Denn im Bereich der Sprachlehrpraxis sowie Sprachlehrforschung liegen in der japanischen Gesellschaft fast nur im Bereich des Englischen Erfahrungen und Forschungen vor, die auch für andere Sprachen ertragreich sind.

Das trifft besonders für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Japan zu, wo bisher bei vielen wenig Erfahrungen, aber auch wenig Interesse vorhanden (gewesen) ist, sich mit der Sprachvermittlung fachlich auseinanderzusetzen, außer im Bereich der „Angewandten Linguistik“ im engeren Sinne, wie die „Behandlung der Modalverben im Unterricht“ u. ä.

Um vor diesem Hintergrund die Mehrsprachigkeit zu fördern, werden im Folgenden aus der Perspektive DaF zwei Problembereiche diskutiert:

Erstens die Notwendigkeit der Kooperation mit Englisch im Bereich der Fremdsprachendidaktik⁷⁾ und zweitens, dass diese Kooperation zugleich die Differenz im Fachbegriff zwischen Englisch und DaF aufdeckt.

Für den komplexen Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen ist im Bereich DaF der Begriff *Sprachlehrforschung* geläufiger. In diesem Artikel wird jedoch der in Japan geläufige Ausdruck *Didaktik* verwendet, um im soziokulturellen Kontext die sprachenübergreifend praxisnahe Lage zu bezeichnen.

Um den ersten Problemkreis zu beleuchten wird im nächsten Abschnitt ein kurzer Überblick über die Professionalisierungstendenz der Lehrerausbildung gegeben.

2. Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerausbildung

Durch die Änderung des Gesetzes der Lehrerausbildung im Juni 1998, das dem Magisterstudiengang neben der herkömmlichen Aufgabe der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern eine neue Aufgabe der Berufsqualifizierung hinzugefügt hat, bemühen sich mehrere Hochschulen u. a. auch um eine „Professionalisierung“ der Lehrerausbildung.

Dies bedeutet für das Fach „Fremdsprache“ in vielen Fällen, dass der curriculare Inhalt nicht mehr allein von traditionell philologischen Fachbereichen bestimmt wird, sondern pädagogische,

lerntheoretische und kommunikationstheoretische Aspekte integriert werden. Damit werden zunehmend Sprachlern- und-lehrprozesse zum Gegenstand fachlicher Auseinandersetzungen.

Durch eine weitere Zertifizierung, nämlich die Einführung des neuen Systems für die obligatorische Erneuerung der Lehrqualifikation 2008, müssen alle praktizierenden Lehrenden alle zehn Jahre speziell dafür eingerichtete Fortbildungskurse, meistens an solchen Hochschulen, die Lehrer ausbilden, besuchen und sich neue Erkenntnisse sowie Fertigkeiten aneignen, bzw. erweitern.

Die neu eingerichteten Magisterstudiengänge haben jedoch als Zielsprache meistens nur Englisch, abgesehen von einigen wenigen mit Japanisch als Zweit-/Fremdsprache und Chinesisch. Auch die obligatorischen Fortbildungskurse für die Erneuerung der Lehrqualifikation werden für das Fach Fremdsprache jedes Jahr überwiegend für Englisch eingerichtet. Die Lehrenden für Fremdsprachen außer Englisch sind meistens außerplanmäßige Lehrkräfte, und ihnen stehen selten Fördermittel zur Fortbildung zur Verfügung.

Dieser große Unterschied im Stellenwert der Sprachen in Japan kann dadurch erklärt werden, dass sich Englisch seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs unter der alleinigen Besatzung der USA in Japan faktisch als die einzige Schulfremdsprache darstellt und im Bereich der Schulpflicht unterrichtet wird. Eine zweite Fremdsprache wird an sehr wenigen Schulen angeboten, wird jedoch meistens erst an der Hochschule im Rahmen der Allgemeinbildung für zwei Jahre, in der letzten Zeit zunehmend für nur ein Jahr unterrichtet. Aus hier kurz skizzierten sozial-historischen Gründen liegen in Japan didaktisch-methodische Erfahrungen sowie Forschungen fast nur beim Fach „Englisch“ vor.

Für Fremdsprachen außer Englisch wie Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch, Koreanisch u.a. werden Lehrer de facto in ihrem philologisch orientierten Fachstudium ausgebildet. Diese Lage ändert sich zwar langsam, jedoch im Vergleich zu Englisch fehlen im Bereich der Didaktik außer Englisch deutlich Fachkräfte. Aus dem hier dargestellten Grund sind an manchen Bildungseinrichtungen sprachenübergreifende Kooperationen bei der Lehrerausbildung entstanden⁸⁾.

Dabei hat sich herausgestellt, dass zwischen Englisch und DaF einige charakteristische fachbegriffliche Unterschiede zu konstatieren sind. Im Folgenden wird darauf näher eingegangen.

3. Spezifische Charakteristika der Didaktik für Englisch und für DaF

3.1 Englisch als „Weltsprache“ und deren Folge in der Fachdidaktik

Um die Fachstruktur der relativ neuen Disziplin „Fremdsprachendidaktik“ zu vergleichen, werden in diesem Artikel zum einen die Strukturierung repräsentativer Fachlexika für den Fremdsprachenunterricht und zum anderen die Lehrpläne für das Fach Englisch in Japan und in Deutschland miteinander verglichen.

Als Beispiel für das Fachverständnis für Englisch in Japan wird das Lexikon *Kenkyūsha Dictionary of Applied Linguistics* herangezogen. Es gilt als eine der wichtigsten Referenzen für das Fach und hat unter den Beiträgern eine breite Repräsentation der Mitglieder des Verbandes „Japanese Association of College English Teachers“ (JACET). Dieses Lexikon wird mit *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch* sowie das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* verglichen (s.u.).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das oben genannte Lexikon im Titel *Applied Linguistics* und nicht explizit „Englisch“ führt, es sich jedoch bei fast allen Artikeln hauptsächlich um Englisch, meistens im japanischen Kontext, handelt, außer dem letzten Kapitel für die japanische Sprache.

Das Lexikon umfasst folgende Themen (zusammengefasst):

- 1) Fremdsprachenlehrforschung, 2) Spracherwerb, 3) Soziolinguistik, 4) Pragmatik, 5) Sprachkontakte, 6) Verbale/nonverbale Kommunikation (u.a. Interkulturelle Kommunikation, Übersetzungstheorien), 7) Kognition und Sprache, 8) Psycholinguistik, 9) Sprache und Gehirn (Neuropsychologie), 10) Corpuslinguistik und Lexikologie, 11) Informationstechnologie, 12) Forschungen und Forschungsmethodologie, 13) Japanisch als Zweit-/Fremdsprache (JaZ/JaF)

Unter 1) sind zuerst Artikel zu *Fremdsprachenpolitik*, *Fremdsprachenlehrpolitik*, *Curriculumfragen*, *Englisch als Weltsprache* u.a. vertreten. Danach kommen methodisch-didaktische Fragen wie *Lerner*, *Lehrer*, *Frühbeginn des Englischunterrichts* und *Englisch als Fachsprache*.

Im Bereich Englisch kommt die Bezeichnung *Applied Linguistics* der *Sprachlehrforschung* im Bereich DaF nahe. Sie ist in Japan für Englisch als eine Disziplin etabliert. Das bedeutet, dass der Begriff *Applied Linguistics* bei englischen Kollegen nicht so eng verstanden worden ist wie z.B. bei der systemlinguistisch orientierten Position im Kreis DaF in Japan.

Wie die angeführten Fachbereiche zeigen, sind in der Englischdidaktik außer dem linguistischen Bereich auch lernpsychologisch und pädagogisch fundierte Sachbereiche vertreten, was in den anderen Sprachen noch nicht in dem Maße der Fall ist. Das ist eine große Stärke der englischen Didaktik, in der Praxis wie in der Forschung.

Auf der anderen Seite merkt man, dass im Lexikon zwar linguistische und methodisch-didaktische Ausrichtungen gut vertreten sind, es jedoch den zu behandelnden Themen/Inhalten kein Kapitel gewidmet ist.

So merkt man, dass ein Begriff wie „Landeskunde“ nicht vorkommt⁹⁾. Wenn man einen Grund dafür sucht, so findet man die Aussage, dass Englisch als Weltsprache behandelt wird und weniger als soziokulturell gebundene „Fremd“sprache. Dieses Argument kann auch im Lehrplan als Grund dafür wiedergefunden werden, warum man Englisch, DIE Weltsprache, lernen muss. Es fehlt die Bezugnahme auf ein konkretes fremdes Land, auch nicht auf ein englischsprachiges Land.

In der Kategorie „Interkulturelle Kommunikation“ (ein Teilbereich der „Kommunikation“) werden Begriffe wie *cross cultural/intercultural communication, international communication, development communication, intercultural negotiation, intercultural sensitivity, culture shock, acculturation, non judgment attitude, stereotype, prejudice, world view, culture, identity, value* u.ä. aufgenommen.

Die Beispiele zeigen, dass die Fachbegriffe, abgesehen von den linguistischen, mehr unter kultur- und sozialpsychologischen, kulturalanthropologischen Perspektiven gewählt sind. Sie legen es uns nahe, dass eine Position der „kulturübergreifenden, allgemeingültigen Kommunikation“ gewählt ist.

Als ein Beispiel für das Fachverständnis des Englischen in der Praxis soll der Lehrplan für die Fremdsprache (i.e. Englisch) betrachtet werden, der die Ziele und die Didaktik-Methodik der Fremdsprachenausbildung vorschreibt.

In dem 2008 angekündigten und ab 2012 flächendeckend eingeführten Lehrplan für die Fremdsprache an der Mittelschule, der die Schuljahre 7-9 (Alter: 13-15) umfasst und damit unter die Schulpflicht fällt, ist explizit angegeben, dass das Fach der ersten Fremdsprache Englisch sein muss und die anderen Sprachen, wenn sie angeboten werden, sich nach Englisch richten sollen.

Der Schwerpunkt in der Ausbildung des Faches wird auf die Förderung der Kommunikation, mit Schwerpunkt auf mündliche Fertigkeiten, in Alltagssituationen, gelegt. Dafür werden didaktisch-methodische Anleitungen gegeben. Dagegen sind die thematischen Aspekte sehr allgemein, abstrakt gehalten. Dies zeigt u.a. das folgende Zitat aus diesem Lehrplan¹⁰⁾:

„Teachers should take up a variety of suitable topics in accordance with the level of students' development, as well as their interest, covering topics that relate to issues like the daily lives, manners and customs, stories, geography, history, traditional cultures and natural science of the people of the world, focusing on English-speaking people and the Japanese people.“ Ferner sollten bei der Behandlung der Themen folgende Punkte berücksichtigt werden (ebd.):

- A. Materials should be useful in enhancing the understanding of various ways of viewing and thinking, fostering the ability to make impartial judgments and cultivating a rich sensibility.
- B. Materials should be useful in deepening the understanding of the ways of life and cultures of foreign countries and Japan, raising interest in language and culture and developing respectful attitudes toward these.
- C. Materials should be useful in deepening the international understanding from a broad perspective, heightening students' awareness of being Japanese citizens living in a global community and cultivating a spirit of international cooperation.

Wenn man die spezifischen Charakteristika des Lehrplans für Englisch zusammenfasst, könnte festgestellt werden, dass die thematischen Aspekte, die Topics, als „materials“ bezeichnet sind und keine konkreten Kulturkreise genannt sind. Dort steht zwar, dass die „English-speaking people and the Japanese people“ fokussiert werden sollten, die Themen können jedoch aus der ganzen Welt und Sachbereichen gewählt werden, wie dies Lehrwerke oft zeigen¹¹⁾. Vielmehr wird betont, dass bei der Behandlung der Thematik bei den SchülerInnen das Bewusstsein eines japanischen Bürgers in einer globalen Gesellschaft und die Bereitschaft für die internationale Kooperation gefördert werden sollten.

Die Themen können/sollten je nach Erwägung der LehrwerkautorInnen und der LehrerInnen frei ausgewählt werden. Das horizontale oder das vertikale Strukturierungsprinzip der Thematik beim Englischlernen kann dabei schwer identifiziert werden.

Demgegenüber werden die zu erlernenden sprachlichen „elements“ mit konkreten grammatischen Strukturen und situationsorientierten Redewendungen ausführlicher dargestellt¹²⁾.

Wenn man die aufgenommenen Themen und Kategorien des Fachlexikons einerseits, die Zielsetzungen mit konkreten Vorgaben und die Anleitung im Lehrplan andererseits betrachtet, so könnte zusammenfassend festgestellt werden, dass in der englischen Didaktik die fremdkulturellen Aspekte wenig als integraler Teil der Fachstruktur vertreten sind. Dagegen werden sprachbezogene Angaben und Aufforderungen ausführlicher behandelt. Es könnte so verstanden werden, dass in der Englischdidaktik der Lernprozess im Grunde genommen mehr nach der Sprachstruktur organisiert ist und die Kommunikation mehr unter dem Aspekt der mündlichen Fertigkeiten gefördert wird denn als die Sprachhandlung im gesellschaftlichen Rahmen analy-

siert und gefördert werden sollte. Darauf wird unten beim Begriff „kommunikativen Didaktik“ eingegangen.

Diese Eigenschaft der Englisch-Didaktik in Japan steht im Kontrast zum Fachverständnis des DaF und des Faches Fremdsprache, Englisch einbegriffen, in Deutschland. Im nächsten Abschnitt werden zwei Fachbegriffe ausgewählt und die Unterschiede diskutiert. Dabei werden auch Fachlexika und der Lehrplan für das Fach Fremdsprache verglichen.

3.2 Differenz in Fachbegriffen (1) „Landeskunde“—ein spezifischer Fachbereich nur in Deutschland?

Zum Vergleich von Lexika aus dem deutschen Bereich sollte zuerst *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd.1* herangezogen werden, das im Jahr 2001 erschienen ist. Im einleitenden Artikel „Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet“ wird von den Herausgebern die Fachbereiche wie folgt dargestellt: A. eine linguistische Ausrichtung, B. eine lehr-/lernwissenschaftliche (didaktisch/methodische) Ausrichtung, C. eine landeskundlich-kulturwissenschaftliche Ausrichtung, D. eine literaturwissenschaftliche Ausrichtung.

Im DaF ist neben der linguistischen und der didaktisch-methodischen auch die landeskundliche und die literaturwissenschaftliche Ausrichtung vertreten. Kulturwissenschaftliche Theorien, Ansätze sowie literaturwissenschaftliche Arbeiten werden unter dem Aspekt der *Vermittlung der fremden Sprache und Kultur* definiert und als Teilbereich der Fremdsprachendidaktik integriert.

Diese Aufgabenbereiche behandeln die Frage, wie das Fremdsprachenlernen mit dem Erlernen fremdkultureller Inhalte zusammenhängt und wie man mit dem fremdsprachlichen Text umgehen kann/soll. Dadurch sollten SchülerInnen für das sprachbezogen-fremdkulturelle Verstehen und Handeln vorbereitet werden und die Sensibilität für fremd- wie eigenkulturelle Wahrnehmung entwickeln¹³⁾.

Der Begriff „Landeskunde“ tritt als ein integrierter Teil des Fachs auch im in Deutschland repräsentativen *Handbuch Fremdsprachenunterricht* auf¹⁴⁾. Dabei wird sie zuerst im Artikel „Kultur- und Landeswissenschaften“ und dann im Artikel „Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum“ weiter diskutiert. Die Beiträge zeigen deutlich, dass soziokulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einen festen didaktischen Ort besitzt und die transkulturelle Kommunikationsfähigkeit bewusst darauf aufgebaut wird, die die interkulturelle Handlungskompetenz weiter entwickeln sollte¹⁵⁾.

Der Begriff „Landeskunde“ umfasst dabei ein Spektrum vom Orientierungswissen für das

Verstehen eines (beim Englischunterricht englischsprachigen) fremden Landes bis zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit in einer kulturübergreifenden Begegnungssituation. M.a.W. umfasst der Begriff *Landeskunde* sowohl den Wissensaspekt (Orientierungswissen, deklaratives Wissen) als auch die Handlungskompetenz in der interkulturellen Begegnungssituation (prozedurales Wissen).

Auch das Fachlexikon für englische Didaktik behandelt das Thema *Landeskunde*, mit dem Schwerpunkt auf dem britischen und US-amerikanischen Kulturkreis, die sich von politisch-sozial-historischen Aspekten bis zur repräsentativen Literatur erstreckt. Erst danach wird Englisch als Weltsprache mit seinen positiven und weniger positiven Wirkungen thematisiert und nicht wie ein „neutrales“ Kommunikationsmittel behandelt.

Der Fachstruktur, die sich nicht nur mit dem linguistischen Teil, sondern auch mit dem inhaltlich-thematischen Teil befasst, entspricht auch der Lehrplan, wie wir nun betrachten.

Es sei der Lehrplan für Englisch im Bundesland Hessen vorgestellt. Wegen der vergleichbaren Anzahl an Unterrichtsstunden wird in diesem Artikel der Lehrplan der Hauptschule gewählt¹⁶⁾.

Lehrplan Hessen *Englisch für Hauptschule: Verbindliche Themen*

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Jg.: Family and Friends, Hobbies and Activities, My School, My Town / Village |
| 6. Jg.: Family and Friends, Hobbies and Activities, My School, My Town/Village, Holidays |
| 7. Jg.: Great Britain: People, Country and City, School Life, Media, Sports and Leisure Time |
| 8. Jg.: The USA : People, Country and City, School Life, Media, Jobs and Career |
| 9. Jg.: Work, Immigrants, Young People in Society;
Additum (Leistungsstufe 2): Project Earth oder European Community |
| 10. Jg.: Teenage Life, Changing World, Jobs / Careers.
Additum (Leistungsstufe 2): News / Media oder Literature |

Aus diesem Lehrplan kann man ersehen, dass die Progression des Fachs an der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Themen im jeweiligen englischsprachigen Land wie England, den USA u.a. altersmäßig ausgewählt und aufgebaut ist. Daneben tritt die Thematik aus der länderübergreifenden, globalen Zeit von heute auf, die in höheren Stufen zunehmend dominant wird¹⁷⁾.

Während im Lehrplan Japans vage von „Englisch sprechenden Menschen“ die Rede ist, werden im Lehrplan von Hessen, aber auch in den anderen Bundesländern, die Ländernamen explizit genannt und auf deren soziokulturelle Themenbereiche eingegangen. Dabei wählt man solche Themen, die auch in Deutschland für die Lebenswelt der SchülerInnen relevant sind.

Im Lehrplan für das Gymnasium werden landeskundliche Themen und Fragestellungen detaillierter dargestellt. Als englischsprachige Länder treten außer den genannten Ländern

Australien, Indien u. a. auf, und es werden komplexere Themen gewählt, wie z. B. das politische System und dessen Interessenträger.

In den für alle Bundesländer gültigen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* sind folgende drei Kompetenzbereiche beim Erlernen der Fremdsprache aufgeführt: 1) Funktionale kommunikative Kompetenzen, 2) Interkulturelle Kompetenzen und 3) Methodische Kompetenzen.

Die Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Wie 2) zeigt, wird für die Förderung interkultureller Handlungskompetenz nicht nur der Handlungsaspekt oder abstrakt interkulturelle Sensibilität an sich angeführt, sondern auch soziokulturelles Orientierungswissen explizit als Lerngegenstand genannt.

Ferner wird das Erlernen des sprachlichen Wissens in den Rahmen der funktionalen Kommunikationskompetenz eingebettet. Dies bedeutet jedoch nicht, dass linguistisches, formbezogenes Wissen nicht behandelt worden wäre. Es wird im kommunikativen, themenbezogenen Handlungsrahmen funktional, d.h. mit der klaren Sprechabsicht und deren Konkretisierung im sozialen Handlungskontext behandelt und daran anschließend auch das Grammatikwissen systematisiert, jedoch nicht umgekehrt. Dieser methodische Schritt ist in Lehrwerken in Deutschland für die „kommunikative Didaktik“ charakteristisch, wie darauf im nächsten Abschnitt

noch eingegangen wird.

Aus den Ausführungen im Abschnitt 3.1. wird ersichtlich, dass ein großer Unterschied im Fachverständnis der Fremdsprachendidaktik und in der Praxis zwischen Japan und Deutschland existiert. Während in Deutschland die Behandlung soziokultureller Aspekte der Bezugsländer als *Landeskunde* oder *Orientierungswissen* einen festen Ort besitzt, spielt ein solcher Begriff im Fachverständnis für Englisch in Japan kaum eine Rolle. Als Grund wird, wie oben gesehen, die Rolle des Englischen als die Weltsprache angeführt¹⁸⁾.

3.3 Differenz in Fachbegriffen (2) „Kommunikative Didaktik“

Als zweites Beispiel soll die „Kommunikative Didaktik“ als Bezeichnung für das didaktische Konzept zur Förderung der kommunikativen Kompetenz genannt werden. Wie erwähnt, wird sowohl in Japan als auch in Deutschland die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Lehrziel ernannt. Dabei können auch Unterschiede im didaktischen Konzept festgestellt werden.

In Deutschland gab es in den 70-er und 80-er Jahren mit der sogenannten „kommunikativen Wende“ einen großen Wandel, und zwar auch in den Bezugswissenschaften. Dabei haben, etwas grob skizziert, mit dem *Threshold Level* für Englisch 1975 zunehmend die linguistische Pragmatik als sprachtheoretische und die Kognitionspsychologie als lerntheoretische Grundlage an Bedeutung gewonnen. Dadurch wurde die bisherige strukturorientierte Sprachbeschreibung und -vermittlung schwerpunktmäßig durch eine funktionale relativiert und erweitert.

Dies zeigen auch die oben kurz zitierten *Bildungsstandards* von 2003. Die Kommunikation wird als soziales Handeln verstanden und in seinem komplexen Handlungsaspekt wird die Sprachverwendung analysiert und vermittelt. Dagegen fällt im japanischen Lehrplan für die Forderung der kommunikativen Kompetenz der Ausdruck der „mündlichen Kommunikation“ auf.

An diesem Unterschied kann die differente Konzeptualisierung der „Kommunikation“ gesehen werden.

In Deutschland gab es beim Erscheinen des *Threshold Level* für Englisch sowie die darauf folgende, neue Zielsetzung der „kommunikativen Kompetenz“ methodisch-didaktisch lebhaft Diskussionen in der Fachwelt. Einen ersten programmatischen Lehrplan für die Neuorientierung stellen m.E. die *Rahmenrichtlinien für moderne Sprachen, Englisch, Französisch, Russisch des Landes Hessen* dar¹⁹⁾, die im ersten Teil eine für einen Lehrplan ungewöhnlich ausführliche Einführung in die Sprechakttheorie geben und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht diskutieren.

Wenn man von solchen heftigen Auseinandersetzungen beim Einführen des funktionalen und

themenorientierten Ansatzes in Deutschland erfährt, so fällt in Japan auf, dass theoretische Auseinandersetzungen über den grundlegenden Wandel von der Sprachstruktur zur Sprachfunktion mit dem Konzept „Sprechen als soziales Handeln“ im Lehrplan kaum Spuren hinterlassen haben.

Als ein erstes Beispiel für die Einführung der neuen Zielsetzung „Kommunikationsfähigkeit“ im Lehrplan Japans könnte der für die Höhere Schule 1978 angekündigte und 1982 flächendeckend in Kraft getretene Lehrplan genannt werden. Dort ist zwar explizit von der Sprachfunktion die Rede. Doch war die Struktur des Lehrplans gegenüber dem vorherigen allerdings nicht grundlegend geändert worden und enthält eine Liste von zu erlernenden Grammatikitems und die Lexik, d.h. die Liste der zu erlernenden Inhaltswörter, Funktionswörter sowie Satzpatterns²⁰. Es wird in den methodischen Anleitungen die Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeit betont, jedoch wenig im Rahmen des sozialen Handelns eingebettet. Diese Position der Förderung der „mündlichen Kommunikation“ wird im Grunde weiter übernommen.

Beim zweiten Beispiel der Differenz von Fachbegriffen, bei der methodisch-didaktischen Konzeptualisierung zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit, könnte vielleicht kritisch gefragt werden, wie weit der Begriff „Kommunikation“ in der Fremdsprachendidaktik vielleicht soziokulturell (vor-)geprägt sein könnte.

4. Implikationen aus der Differenz der Fachbegriffe für die Mehrsprachigkeit — Ausblick

Wie am Anfang des Artikels steht, wird als Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts zunehmend die Förderung der Kommunikationsfähigkeit ernannt. Dabei kann in der Fachwelt „Fremdsprachendidaktik“ unter derselben Bezeichnung unterschiedliche Inhalte verstanden werden, woraus bildungspolitisch wichtige Implikationen resultieren können.

In diesem Artikel wurden anhand von Englisch als Fremdsprache in Japan sowie DaF und Englisch in Deutschland zwei Beispiele der unterschiedlich besetzten Fachbegriffe diskutiert: die *Landeskunde* sowie die *Kommunikative Didaktik*.

Die Frage wäre, ob diese Differenz ausschließlich aus der linguistischen Distanz der Ausgangs- und der Zielsprache erklärt werden könnte, oder ob an den begrifflichen Differenzen auch die unterschiedliche Konzeptualisierung der Fremdsprachenausbildung und der Kommunikation in beiden Ländern wahrzunehmen wäre.

Wie eingangs betont, wird Englisch vom MEXT als *DIE Weltsprache* deklariert und in der japanischen Bildungseinrichtung de facto als die einzige schulische Fremdsprache unterrichtet.

Diese spezifische Eigenschaft des Englischen bringt in der Fachdiskussion einige Probleme mit sich, besonders wenn man ohne weiteres voraussetzt, die Fachstruktur der englischen Didaktik gelte auch für die anderen Sprachen. Umgekehrt sollten auch die anderen Sprachen außer Englisch sich dessen bewusst sein, welche fachlichen Bereiche des Englischen für die didaktische Entwicklung für sich profilierend sind und welche spezifischen fachlichen Leistungen sie ihrerseits sprachenübergreifend in die Fachdiskussion in Japan einbringen können.

Aus dem Bereich DaF könnten theoretische wie praktische Erfahrungen der Landeskunde/ des interkulturellen Lernens sowie der umfassende Fachbegriff *Kommunikative Didaktik* zur Förderung kommunikativer Kompetenz im Sinne des sozialen Handelns in der Japanischen Fachdiskussion einen Beitrag leisten.

Der Begriff *Landeskunde* wurde einst als ein „Unfach aus Deutschland“ (R.Picht, 1980) bezeichnet. Gerade dieses „Unfach“ sowie dessen didaktische Konzepte könnten jedoch im soziokulturellen Kontext Japans, in dem, wie die Fachstruktur zeigt, Englisch den Weg des „neutralen Kommunikationsmittels“ geht und weniger als eine Fremdsprache denn als *DIE Zweitsprache* behandelt und unterrichtet wird, zur Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen.

Anmerkungen

- 1) Vgl. www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/.../71067.pdf (05.12.2012). Es gibt allerdings unterschiedliche Realisierungen der angestrebten Politik der EU. Während im Durchschnitt in den Mitgliedsstaaten die Förderung der schulischen Mehrsprachigkeit zu konstatieren ist, gibt es englischsprachige Länder, wo keine Fremdsprache in der Sekundarstufe obligatorisch ist. Vgl. Eurydice (2008), Ôtani u. a. (eds.) (2010).
- 2) http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0011.html (05.12.2012), http://www.dnc.ac.jp/modules/center_exam/content0093.html (05/12/2012).
- 3) In diesem Artikel wird die Bezeichnung „SchülerInnen“, „LehrerInnen“ im Sinne von „Schülern und Schülerinnen“, bzw. „Lehrern und Lehrerinnen“ gebraucht.
- 4) http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afiedfile/2012/07/09/1319707_1.pdf, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm.
- 5) An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Arbeiten und Berichte des Organs „The Japan Forum“ hingewiesen: <http://www.tjf.or.jp/> (05/12/2012).
- 6) Es gibt an manchen Universitäten im curricularen sowie außerhalb des curricularen Rahmens Ansätze, sprachübergreifend kooperativ die Mehrsprachigkeit in der Praxis und Forschung zu fördern. Hier sei als ein Beispiel dafür auf folgende Adresse an der Universität Ehime, in Kooperation mit der JALT, OLE (Japanese Association for Language Teaching, Other Language Educators, hingewiesen: <http://web.iess.ehime-u.ac.jp/katudouhoukoku.html> (05/12/2012).

- 7) Vgl. Sugitani (2004b).
- 8) So könnte als ein Beispiel für die sprachenübergreifend arbeitende Institution die Graduate School of Foreign Language Education and Research an der Kansai-Universität, genannt werden.
- 9) Es gibt in Deutschland eine Position, die meint, der Begriff Landeskunde sei veraltet und die Bezeichnung „Interkulturelles Lernen“ sei adäquater. Es sollte jedoch darüber nachgedacht werden, dass in Deutschland beim Fremdsprachenlernen das „Orientierungswissen“ mitgelernt und anhand dessen auch die Handlungs- und Textkompetenz aufgebaut wird. Dagegen gibt es in Japan mit der „Verlust des Ziellandes“ keinen didaktischen Ort für das Erlernen des strukturierten Orientierungswissens in der fremden Kultur. Dadurch könnte die Chance zur Entwicklung der Mehrperspektivität, etwa durch konfigrierende Wertvorstellungen, auch verloren gehen und die Weltsprache „Lingua franca“ als „wertneutrales Kommunikationsmittel“ verstanden werden. Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) ed. (2003); Sugitani (2004a).
- 10) http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf (05/12/2012).
- 11) Oft werden Themen wie Menschenrechte, Umweltproblematik u. ä., die die „global issues“ genannt werden könnten, gewählt oder auch Themen aus der japanischen Kultur.
- 12) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm (05/12/2012)
- 13) Vgl. Krumm „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“ In Bausch u.a. (2003).
- 14) In Bausch u.a. (2003) werden u.a. die Artikel „Kultur- und Landeswissenschaften“ sowie „Landeskundliches Curriculum“ unter dem neuen Aspekt weiter beibehalten. Auch in Referenzbüchern für Englische Didaktik sind Artikel zu Landeskunde vertrefen.
- 15) Im Bereich DaF sowie der Fremdsprachendidaktik in Deutschland gibt es mehr Literatur zum Thema Landeskunde sowie zu deren Begriffswandel. An dieser Stelle seien exemplarisch Melde (1987) genannt. Zur Integration der Landeskunde und der Förderung interkultureller Sensibilität im Fremdsprachenunterricht vgl. Bernd-D. Müller (1994).
- 16) Wegen der Kulturhoheit gibt es in Deutschland je nach dem Bundesland leichte Unterschiede in der Bildungspolitik.
- 17) Vgl. Hessisches Kultusministerium 2012. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass auch in den USA beim Fremdsprachenunterricht konkrete Themen aus dem Bereich „Gesellschaft und Kultur“ jahrgangsmäßig genannt sind. Vgl. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (2006).
- 18) In der Englischdidaktik in Japan gibt es auch Vertreter, die die Wichtigkeit der Themen beim Sprachenlernen betonen. Vgl. Morizumi et al. (ed.) (2012).
- 19) Hessisches Kultusministerium. An dieser Stelle möchte ich meinen besten Dank an Herrn Dr. O. Börner aussprechen, der als Fachleiter für die Englischdidaktik des Stadtstaats Hamburg die Neuorientierung zur funktionalen Sprachbeschreibung und der didaktischen Konzeptentwicklung mit Praxis begleitet hat und mir darüber aufschlussreiche Informationen und Materialien zukommen ließ.
- 20) <http://www.nier.go.jp/guideline/s53h/chap2-7.htm> (05.12.2012). In Deutschland hat bekanntlich die Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas auf die Entwicklung des didaktischen Begriffs einen großen Einfluss ausgeübt.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- Council of Europe (1975). *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. (T-Level) Von John van Ek. Strasbourg.
- Council of Europe (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (M. Baldegger/M. Müller/G. Schneider) München: Langenscheidt.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press. (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt).
- Van Ek, John. A. / Alexander, L.G. (1980). *Threshold Level English*, Oxford: Pergamon.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf. (05.12.2012)
- Haß, Frank (ed.) (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.) (2001). *Ein internationales Handbuch*. Bd.1. Berlin, New York: de Gruyter/ Mouton.
- Der Hessische Kultusminister (1980). *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Neue Sprachen*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium. (2002 o. J.). *Lehrplan Englisch. Bildungsgang Hauptschule. Jahrgangsstufen 5 bis 9/10*.
http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=e000df8eb58c60051fb48e0dcb5ad616
(05.12.2012)
- Hessisches Kultusministerium (2002 o. J.). *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13*.
http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=770244b3f3f61faf79f08f0f0db32_a30
(05.12.2012)
- http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=e000df8eb58c60051fb48e0dcb5ad616
(05.12.2012)
- Koike, Ikuo et al. (eds.) (2003). *Ôyô gengogaku jiten* (Kenkyûsha Dictionary of Applied Linguistics) Tokyo: Kenkyûsha.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch u.a. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. pp.138-144.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin, New York: de Gruyter/ Mouton.
- Melde, Wilga (1987). *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr.
- Morizumi, Mamoru et al. (ed.) (2012). *Gengo-bunka-kyôikugaku no jissen*. (Fremdsprachenausbildung und Kultur—Erfahrungen aus der Praxis) Tokyo: Kinseido.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München:

- Langenscheidt.
- National Standards in Foreign Language Education Project (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS.: Allen Press.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Kassel, München: Langenscheidt.
- Ôtani, Yasuteru/ Sugitani, Masako/ Wakita, Hirobumi/ Hashiuchi, Takeshi/ Hayashi, Keiko/ Miyoshi, Yasuko (eds.)(2010). *EU no gengo seisaku Nihon no gaikokugo kyoiku eno shisa* (Sprachenpolitik in der EU—Implikationen für die japanische Bildungspolitik). Tokyo: Kuroshio shuppan.
- Picht, Robert (1980) Landeskunde und Textwissenschaft. In: Wierlacher, Alois (ed.) (1980) *Fremdsprache Deutsch* Bd.1. München: Fink.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (05.12.2012)
- Sugitani, Masako (2004a). Doitsu. (Deutschland). In: Kokuritsu kyōiku seisaku kenkyūsho (ed.) *Gaikokugo no karikyuramu kaizen ni kansuru kenkyū—Shogaikoku no dôkô*. (National Institute for Educational Policy Research, ed., Studien zur Curriculumentwicklung für den Fremdsprachenunterricht in den Ländern USA, UK, Frankreich, Deutschland, China, Korea, Taiwan, Singapur). www.nier.go.jp/kiso/seika2/gaikokugo.pdf. (05/12/2012)
- Sugitani, Masako (2004b). Deutsch als eine zweite Fremdsprache nach Englisch—Zur Profilbildung der Sprachlehrforschung in Japan. Japanische Gesellschaft für Germanistik (ed.) *DaF als Wissenschaft. Allgemeine Basis und spezielle Situation in Japan. Neue Beiträge zur Germanistik*. Bd.3/H4. pp.57-72.