

Deutsch als zweite Fremdsprache am Beispiel der Konan Universität Kobe

— Reformversuche und ihre Konsequenzen —

Mieko FUJIWARA

1. Einleitung
2. Wandel des Stellenwertes der deutschen Sprache innerhalb der japanischen Gesellschaft
3. Wandel der Lehr- bzw. Lernziele
4. Diskrepanz zwischen dem Soll-Bild der Fremdsprachenausbildung und dem Ist-Bild der Studierenden
5. Zur Diskussion um die Notwendigkeit des Erlernens einer zweiten Fremdsprache als Bestandteil der Universitätsausbildung
6. Ergebnis und Ausblick

1. Einleitung

1.1. Ziel und Vorgehensweise der Arbeit

Seit der Reform des Hochschulrahmengesetzes vom Kultusministerium im Jahr 1991, in der die Trennung zwischen Fachstudium und allgemeinbildendem Studium aufgehoben wurde, ist bereits ein Jahrzehnt vergangen. Die Änderung geschah in der Absicht, es den einzelnen Universitäten zu überlassen, die unter Federführung der amerikanischen Besatzungsmacht vor mehr als vierzig Jahren übernommenen und im großen und ganzen unverändert gebliebenen Ausbildungskonzepte neu zu überdenken und den veränderten Umständen anzupassen. Dies betraf vor allem auch die fremdsprachliche Ausbildung. Diese vor zehn Jahren begonnene Neustrukturierung der japanischen Hochschulen ist deshalb nicht einheitlich, sondern in Umfang und Inhalt ausgesprochen vielfältig. Während es nicht wenige Hochschulen gibt, in denen man die alten Konzepte unverändert beibehalten hat, wurden sie an anderen Hochschulen abgebaut, so dass dort im für uns relevanten Fremdsprachenbereich nicht mehr zwei Fremdsprachen, sondern nur noch eine, Englisch, zu belegen ist, noch dazu in reduzierter Stundenzahl (z.B. zwei Doppelstunden pro Woche im ersten Studienjahr, danach weniger). Doch gleichzeitig gab und gibt es immer mehr Hochschulen, die diese Möglichkeit als Chance zu einer grundlegenden Neugestaltung der herkömmlichen Fremdsprachenausbildung nutzten und neue, zeitgemäßere

Lehr- und Unterrichtsformen eingeführt haben. An einigen Universitäten wurde ein eigenes Institut gegründet, das für den gesamten Fremdsprachenunterricht an der jeweiligen Hochschule verantwortlich ist, hochschulspezifische Curricula erarbeitet und die Fremdsprachenausbildung als Forschungsgegenstand wahrnimmt.¹

Neben dem Fremdsprachenzentrum der Rikkyo Universität in Tokyo und dem Institut für Sprache und Kultur der Doshisha Universität in Kyoto u.a. gibt es seit 1996 auch an der Konan Universität ein unabhängiges Institut für Sprache und Kultur mit eigener Professur.²

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über die Konsequenzen der Universitätsreform von 1991 in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu geben und gleichzeitig eine Art Zwischenbilanz der seit sechs Jahren in diesem Bereich laufenden Reformbemühungen an der Konan Universität zu ziehen in der Absicht, die Vorteile der Neukonzeption unter Berücksichtigung der universitätsspezifischen Besonderheiten dieser Universität deutlich zu machen.

Zu diesem Zweck werden zwei Untersuchungen herangezogen:

- 1) die Belegzahlen für das Fach Deutsch der Jahre 1995-2001 zur Veranschaulichung der Entwicklungstendenzen und
- 2) die Studentenbefragungen zum Deutschunterricht der Jahre 1999 und 2000, um die gegenwärtige Situation der Fremdsprachenausbildung im Hinblick auf die Zielgruppe näher zu beleuchten.

1.2. Beurteilung des Deutschunterrichts durch die Studierenden

Die Neufassung des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahr 1991 hat den Hochschulen einen bisher nicht da gewesenen Freiraum der Selbstbestimmung geschaffen, sie aber auch gleichzeitig verpflichtet, Forschung und Lehre in eigener Regie und Verantwortung zu gestalten und regelmäßig qualitativ und quantitativ zu überprüfen, um gesellschaftlichen Veränderungen besser Rechnung tragen zu können. Nicht zuletzt aus diesem Grunde wurde deshalb an der Konan Universität Ende 1999 zum ersten Mal seit Einrichtung des neuen Instituts und somit auch nach Einführung der neuen Curricula im Bereich der Fremdsprachenausbildung eine Befragung aller in den entsprechenden DaF-Kursen eingeschriebenen Studierenden durchgeführt.³

Es wurde oft gesagt, dass sich japanische Lehrkräfte im internationalen Vergleich eher scheuen, sich einer Beurteilung ihres Unterrichts durch die jeweiligen Kursteilnehmer auszusetzen.⁴ Dies scheint allerdings nicht immer der Fall zu sein, wie eine an mehreren Universitäten durchgeführte Befragung von Hochschullehrern aus dem EFL-(English as Foreign Language) Bereich zeigt. Die von Matsuura u.a. im Jahr 2000 eingebrachte Erhebung zeigt deutlich, dass die Mehrheit der Unterrichtenden (92,7%) an Feedback seitens der Studierenden interessiert ist, hingegen aber nur

40,2% der Studierenden eine Meinung zum erteilten Unterricht äußern wollen.⁵ Dies könnte daran liegen, dass Lehrkräfte im Fremdsprachenbereich ein stärkeres Reformbewusstsein haben als ihre Studenten, da sie von den teilweise radikalen Umstrukturierungsmaßnahmen bereits seit längerem direkt betroffen sind. Man weiß zwar nicht, ob bzw. inwieweit diese Daten auf den DaF-Bereich übertragbar sind, fest steht jedoch, dass die meisten DaF-Lehrkräfte der Konan Universität einer Beurteilung ihres Unterrichts durch Studierende zumindest nicht entgegenstehen.

Es wurden deshalb jeweils im Dezember der Jahre 1999 und 2000 Studentenfrazugungen in sämtlichen Grundstufenklassen durchgeführt mit dem Ziel, sowohl die neue Unterrichtskonzeption (inhaltliche Aufteilung des Deutschunterrichts auf zwei Schwerpunkte: Erwerb der Grundkompetenzen grammatikorientierte Übersetzung und Kommunikation; Aufteilung der Pflichtstunden auf zwei Unterrichtsformen [eine Doppelstunde bei einer japanischen, die andere bei einer japanischen und einer muttersprachlichen Lehrkraft (Team-Teaching)]); Beurteilung der eingesetzten Lehrwerke) als auch die Unterrichtsdurchführung seitens der Lehrkräfte (Gesamteindruck, Übereinstimmung des Inhalts mit dem Syllabus, Klassenklima, Progression, Kooperation der japanischen und muttersprachlichen Lehrkräfte, Verständlichkeit des Unterrichts, Bereitschaft der Lehrkraft, auf studentische Fragen einzugehen, Übereinstimmung der Testaufgaben mit dem unterrichtlichen Inhalt) einer qualitativen Überprüfung zu unterziehen. Der Unterricht bei der japanischen Lehrkraft und der Unterricht beim Muttersprachler mussten dabei getrennt beurteilt werden. Anhand von 31 Fragen sollte festgestellt werden, wie die Kursteilnehmer den erhaltenen Unterricht in den oben genannten Punkten bewerten, aber auch, wie sie ihre eigene Mitarbeit im Unterricht einschätzen. Ferner wurde ihre Meinung zum Sommersprachkurs in Deutschland und zum Lernziel 'Kennenlernen der Kultur und Gesellschaft deutschsprachiger Länder' erfragt. Zum Abschluss sollte zu der Frage Stellung genommen werden, was sie davon halten, zusätzlich zum Fachstudium zwei Fremdsprachen — Englisch und noch eine andere Fremdsprache — lernen zu müssen. Jede Frage hatte fünf Antwortmöglichkeiten: 1) Ich stimme überhaupt nicht zu; 2) Ich stimme eher nicht zu; 3) Ich kann mich nicht entscheiden; 4) Ich stimme eher zu; 5) Ich stimme zu. Darüber hinaus wurde die Möglichkeit gegeben, fragenunabhängig seine Meinung zum Deutschunterricht aufzuschreiben.

Für diese Arbeit wurden hauptsächlich die Ergebnisse der neueren Erhebung aus dem Jahr 2000 ausgewertet. An der Umfrage haben insgesamt 491 Studierende teilgenommen, die sich auf die verschiedenen Fakultäten wie folgt verteilen: Literaturwissenschaften -108-, Naturwissenschaften -155-, Volkswirtschaft -70-, Jura -81-, Betriebswirtschaft -77-. Das Ergebnis der anonymen Befragung wurde der jeweils betroffenen Lehrkraft (35) bekannt gegeben. Ich will im Folgenden nicht

auf alle Ergebnisse eingehen, vielmehr beschränke ich mich nur auf jene Daten, die mir für die weitere Curriculumentwicklung und Unterrichtsverbesserung geeignet erscheinen.⁶

2. Wandel des Stellenwertes der deutschen Sprache innerhalb der japanischen Gesellschaft

2.1. Entwicklungstendenzen von DaF in der Grundstufe

Deutsch als zweite Fremdsprache hatte — neben Französisch — an den meisten Universitäten Japans jahrzehntlang eine Monopolstellung genossen. Es war in der Vergangenheit stets eines der wichtigsten Ziele akademischer Ausbildung, durch die Aneignung neuester wissenschaftlicher Kenntnisse der Modernisierung des Landes dienlich sein zu können. Das einst so hohe wissenschaftliche Niveau vor allem deutscher Hochschulen hat dazu beigetragen, dass Deutsch trotz der wissenschaftlichen Neuorientierung Japans in Richtung U.S.A. und seines Aufstiegs zur zweitgrößten Wirtschaftsmacht der Welt noch über viele Jahre bevorzugt gelehrt und gelernt wurde. Dies hat sich erst mit der Reform des Hochschulrahmengesetzes geändert. Der Fachbereich Deutsch, institutionell jahrzehntlang behütet, verlor seine Unterstützung und wurde erbarmungslos der Konkurrenz ausgesetzt. Das musste zwangsläufig zu erheblichen Einbrüchen und Umstrukturierungen führen.

Deutsch erleidet immer noch — im Gegensatz zu Französisch — einen starken Rückgang an Popularität. Tabelle 1 veranschaulicht diesen Wandel deutlich. Sowohl die Zahl der Studierenden, die sich für Deutsch als zweite Fremdsprache entscheiden (Deutsch 1. Wahl), wie auch die Gesamtzahl der Deutschlernenden (Deutsch 1. Wahl und 2. oder 3. Wahl) haben deutlich abgenommen.

(Tabelle 1)

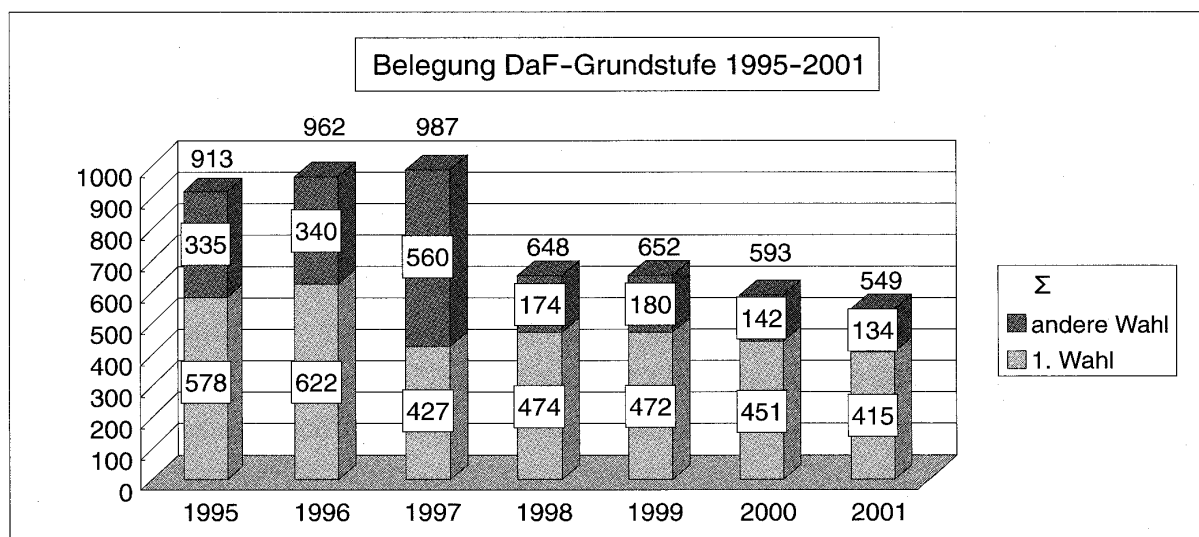
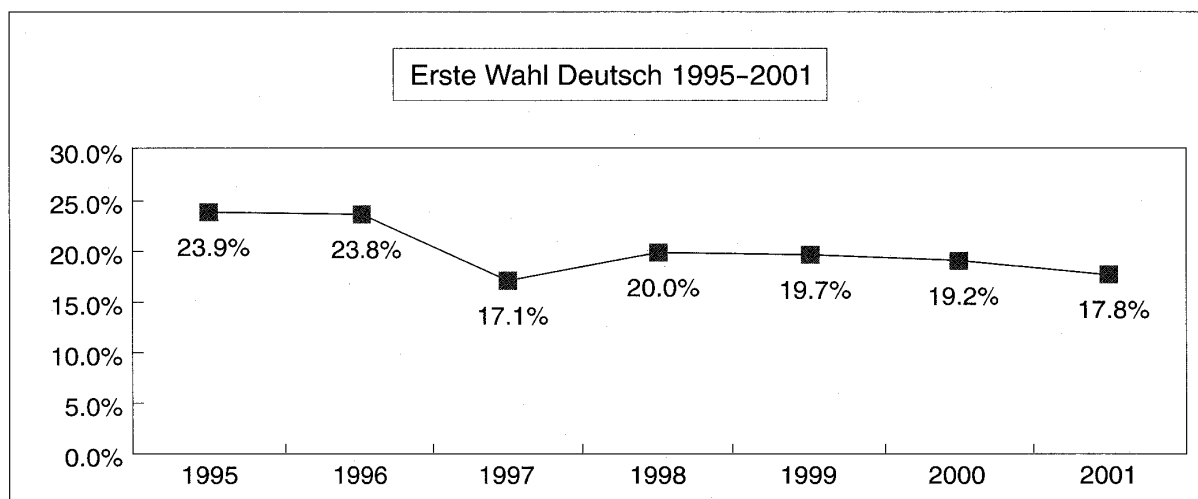


Tabelle 2 zeigt, wieviel Prozent der Gesamtstudenten (1995: 2450; 1996: 2614; 1997: 2497; 1998: 2370; 1999: 2395; 2000: 2352; 2001: 2336) im ersten Studienjahr Deutsch als ihre Wunschsprache gewählt haben:

(Tabelle 2)



Ursache des starken Rückgangs der Gesamtstudentenzahl im Jahre 1998 (648) im Vergleich zum Vorjahr (987) war eine kleine, aber für Deutsch gravierende institutionelle Reform. Damit die Studierenden möglichst die von ihnen gewünschte Sprache Chinesisch studieren konnten, wurden wesentlich mehr Klassen dafür eingerichtet mit der Folge, dass seitdem sehr viele Studierende (zur Zeit ca. 1000) dieses Fach belegen. Bis dahin mussten viele Deutsch oder Französisch unfreiwillig lernen, da die Kapazitäten für die immer beliebter werdende chinesische Sprache nicht ausreichten. Diese Umstrukturierung war dafür verantwortlich, dass die deutsche Abteilung im Vergleich zu 1997 um fast ein Drittel schrumpfte und das Stundendeputat der Lehrbeauftragten stark gekürzt werden musste, die verbliebenen Klassen sich seitdem allerdings aus wesentlich motivierteren Teilnehmern zusammensetzen, was wiederum das Lernklima deutlich positiv beeinflusste. Diese positive Seite spiegelte sich wider in den Zahlen der Studierenden, die ihr Deutschstudium nach dem ersten Pflichtjahr freiwillig fortsetzen. Die Annahme bzw. Befürchtung, dass der Rückgang der Grundstufenbelegung auch zu einer Abnahme der Studentenzahlen in den Mittelstufenkursen führen würde, hat sich nicht bestätigt. Darauf werde ich jedoch später noch zurückkommen.

Wie in Tabelle 2 dargestellt, konnte der negative Trend in den Anfängerklassen noch nicht gestoppt werden. Welche der angebotenen vier Sprachen — Deutsch, Französisch, Chinesisch oder Koreanisch — von den Neuimmatrikulierten schließlich gewählt wird, hängt zu sehr vom gegenwärtigen Stellenwert der jeweiligen Sprache in

der Gesellschaft ab. Seit dem Wirtschaftsaufschwung in China ist die Popularität von Chinesisch enorm gestiegen, zumeist auf Kosten der deutschen Sprache. Während im Jahr 1994 durchschnittlich nur 35,4% der Studierenden Chinesisch gewählt haben, stieg der Prozentsatz im Jahr 2001 auf 57,7%. Aus der betriebswirtschaftswissenschaftlichen Fakultät wollten sogar 71,9% der Studierenden und aus der volkswirtschaftlichen Fakultät immerhin noch 66,6% diese Sprache studieren, während bei nur noch 5,4% bzw. 10% der Studenten die Wahl auf Deutsch fiel.

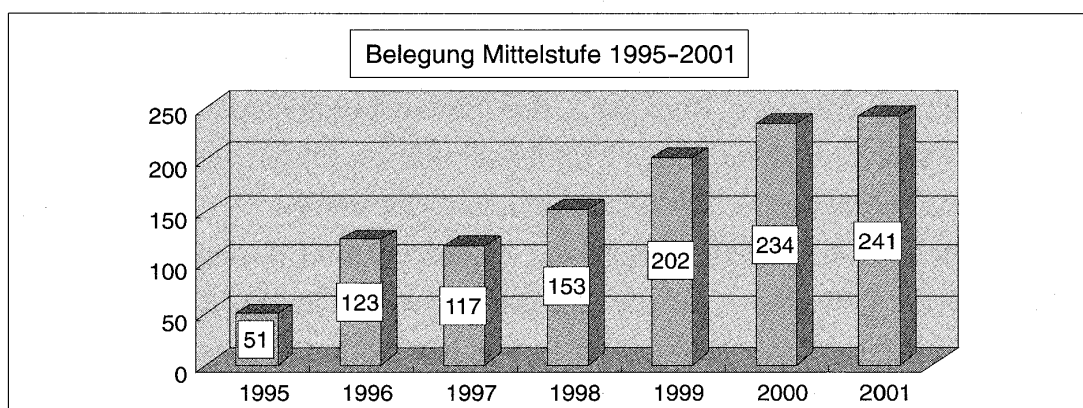
Wesentlich zurückgegangen ist in diesen Fakultäten die Popularität der deutschen Sprache auch im Vergleich zu Französisch. 16,6% bzw. 16,2% der Studierenden nannten als erste Wahl Französisch. Da für viele Studierende, die Chinesisch lernen wollten, Französisch ihre zweite Wahl war, wurden sie einer Französischklasse zugeteilt, falls sie nicht in eine der Chinesischklasse aufgenommen werden konnten, und gingen damit den Deutschklassen verloren.

2.2. Entwicklungstendenzen in der Mittelstufe⁷

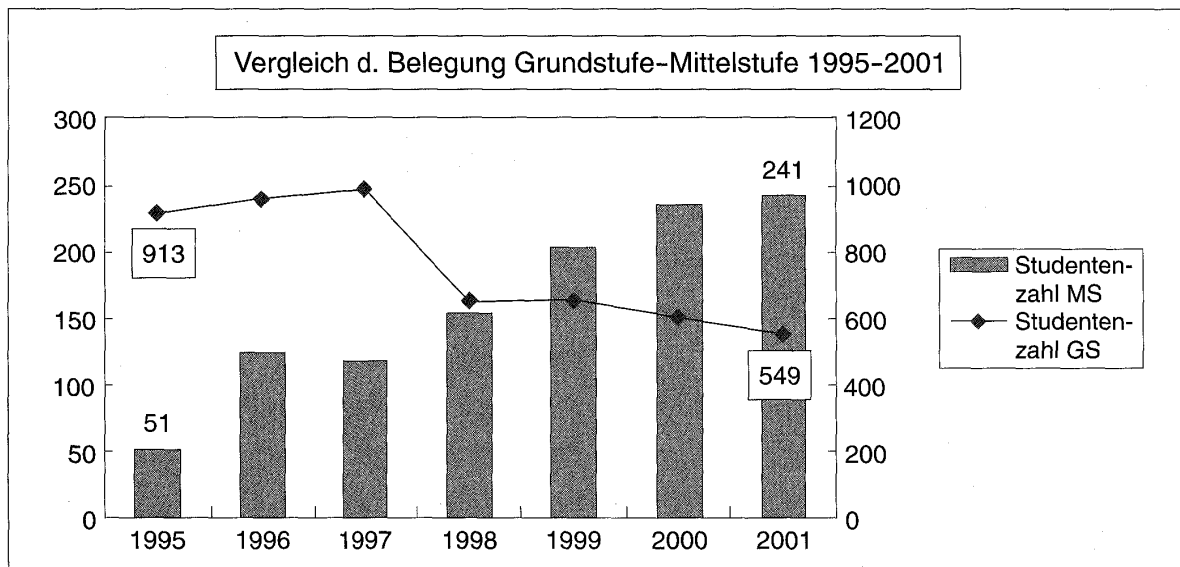
Die Belegung der Fremdsprache ist ab dem zweiten Studienjahr keine Pflicht mehr. Die Studenten entscheiden sich freiwillig, ob sie das begonnene Sprachstudium fortsetzen wollen oder nicht.

Der veränderte Stellenwert der deutschen Sprache in der Gesellschaft in Verbindung mit einer stärkeren Hinwendung Japans zur Wirtschaftsmacht China lässt erkennen, dass eine Umwertung zugunsten der chinesischen Sprache stattgefunden hat. Zieht man in diesem Zusammenhang noch die Reform des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1991 mit all den tiefgreifenden Auswirkungen auch und besonders auf den Fremdsprachenunterricht in Betracht (Neufassung der Lehr- und Lernziele, organisatorische und didaktische Neuordnung der Unterrichtsstrukturen u.a.), so ist man geneigt anzunehmen, dass der massive Rückgang der Studentenzahlen in den DaF-Anfängerklassen auch zu einer Ausblutung der Mittelstufe geführt hat. Dies war an der Konan Universität nicht der Fall, wie die Tabellen 3 und 4 zeigen.

(Tabelle 3)



(Tabelle 4)



Wie lässt sich dies erklären?

Aufgrund der sehr hohen Anzahl von Studierenden in den Anfängerklassen, die im Gegensatz zu früher Deutsch tatsächlich auch als zweite Fremdsprache gewählt haben, hat sich das Unterrichtsklima wesentlich verbessert. Hinzu kommt noch, dass durch den Rückgang der Belegzahlen die Klassen kleiner geworden sind. So saßen 1996 noch durchschnittlich 24,5 Studierende in einer Klasse, während es im Jahr 2001 nur noch 19,5 sind — ein geradezu ideales Lehrer-Schüler Verhältnis.

3. Wandel der Lehr- bzw. Lernziele

3.1. Vom tradierten Grammatik-Unterricht zur Fertigungsorientierung

Die positive Entwicklung im Mittelstufenbereich ist aber nicht allein auf die oben erwähnten Faktoren zurückzuführen. Auch die DaF-Curricula haben sowohl in der Grundstufe wie auch in der Mittelstufe im Zusammenhang mit der Frage nach der Validität überlieferter Lehr- und Lernziele angesichts unübersehbarer gesellschaftlicher Umwertungen eine tiefgreifende Veränderung erfahren.

Mit der sog. 'kommunikativen Wende', die auch vor dem Fremdsprachenunterricht in Japan nicht Halt gemacht hat, begann der einstige Konsens über das 'Was und Wie' des Deutschunterrichts zu bröckeln. Das ausschließlich grammatik- und übersetzungsorientierte Curriculum musste einer Neukonzeption unterzogen werden. Im Jahr 1994 wurde schließlich im Grundstufenbereich die alte Aufteilung des Unterrichts in je eine Doppelstunde Grammatik und Lektüre (kodoku) abgeschafft und ein neues Curriculum eingeführt, das den Erwerb einer 'mündlichen Sprachfähigkeit' zur vorrangigen Aufgabe erklärte. Die Studierenden erhalten seitdem nur noch eine

Doppelstunde pro Woche Unterricht mit Schwerpunkt Grammatikwissen und Lese- bzw. Schreibfertigkeit, die andere Doppelstunde wird gemeinsam von einer japanischen und muttersprachlichen Lehrkraft (Team-Teaching) erteilt mit dem Ziel, eine kommunikative Grundkompetenz bei den Kursteilnehmern auszubilden. Auch im Mittelstufenbereich wurden die alten Konzepte überprüft und in der Überlegung, eine den gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechende fertigungsorientierte Fremdsprachenausbildung zu bieten, auf die Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten abzielende vier Unterrichtsfächer eingeführt: Mittelstufe I: Lesefertigkeit, Mittelstufe II: Sprechfertigkeit, Mittelstufe III: Hörverständnis, Mittelstufe IV: Schreibfertigkeit. Folge war, dass sich die Zahl der Studierenden, die freiwillig in der Mittelstufe ihr Sprachstudium fortsetzen wollten, verdoppelte. Dieses ausschließlich auf Fertigkeitserwerb, und zwar auf getrennten Erwerb der einzelnen Sprachfertigkeiten ausgerichtete Curriculum, fand an der Konan Universität bis 1997 Vewendung, bis im Jahr 1998 erneut eine grundsätzliche Konzeptüberprüfung bzw. -umgestaltung im Fachbereich DaF erfolgte.

3.2. Von der Fertigungsorientierung zur Diversifizierung

Wozu lernt man in Japan heute noch Deutsch? Auf diese Frage hat man bislang keine überzeugende Antwort gefunden: Die einstmalige Stellung der deutschen Sprache als Wissenschaftssprache⁸ und damit als Mittel der industriellen Modernisierung Japans ist nicht mehr gegeben. Der Versuch, anknüpfend an die gesellschaftliche Diskussion um mehr Internationalisierung, Deutsch als die wichtigste Sprache Europas anzupreisen, klappt auch nicht so recht, da man selbst in den deutschsprachigen Ländern mit Englisch als lingua franca gut auskommt. Besonders letzteres sollte Anlass dazu geben, noch einmal zu überprüfen, ob kommunikative Kompetenz (im deutschen Umfeld) als wichtigstes Ziel der Sprachausbildung in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht noch sinnvoll ist, bedenkt man, ob überhaupt einmal bzw. wie lange sich ein Japaner in einem deutschsprachigen Land tatsächlich aufhalten wird.

So empfiehlt beispielsweise ein muttersprachlicher Deutschlektor in einer Publikation denjenigen, die in Japan Deutsch unterrichten wollen, bei kürzeren Aufenthalten von bis zu zwei Jahren davon abzusehen, Japanisch zu lernen. Man könne die Zeit, die man für das Lernen benötigt, besser für andere Dinge einsetzen.⁹ Diese Aussage, noch dazu von einem DaF-Lehrer, zeigt deutlich, welcher Stellenwert dem Lernziel kommunikative Kompetenz gegeben werden kann.

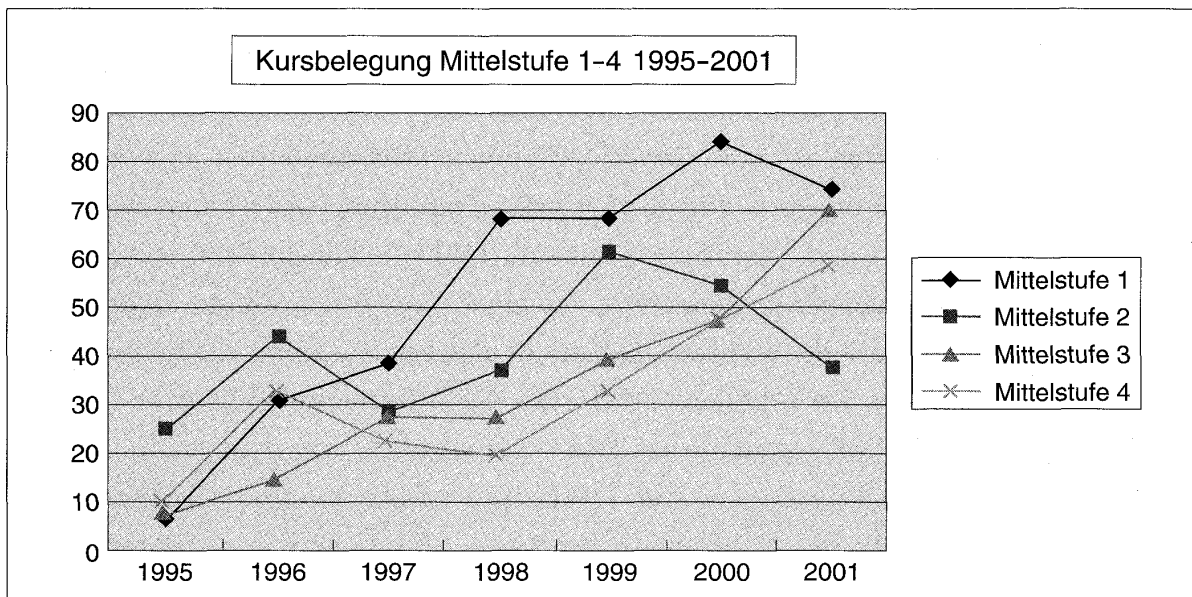
Die seit 1998 stetige Zunahme der Studentenzahlen im Mittelstufenbereich liegt meines Erachtens an der curricularen Umgestaltung der Mittelstufe. Aufgrund obiger Überlegung über Lehr- und Lernziele einer zweiten Fremdsprache wurde das

ausschließlich fertigungsbezogene Lehrangebot überprüft und — als Ergebnis — zwei neue Kurse eingerichtet: Der eine zielt ab auf den Erwerb allgemein anerkannter Sprachqualifikationen, der andere befasst sich mit landes- und kulturtypischen Eigenheiten deutschsprachiger Länder. So besteht die Mittelstufe zur Zeit aus folgenden vier Bereichen: Mittelstufe I: Lesen, Mittelstufe II: Kommunikation, Mittelstufe III: Deutsche Sprachdiplome, Mittelstufe IV: Tatsachen über deutschsprachige Länder. Die Mittelstufe I bietet somit eine Ergänzung und Erweiterung der Grammatikkenntnisse bei gleichzeitiger Förderung des Leseverstehens von Fachliteratur bzw. aktuellen Texten (je nach Klasse verschieden). In der Mittelstufe II wird anhand des Lehrbuchs 'Themen neu 1' bei einer muttersprachlichen Lehrkraft Kommunikationskompetenz angebahnt. Studierende in der Mittelstufe 3 streben an, zuerst Stufe 4 und später Stufe 3 der von der Stiftung zur Förderung der deutschen Kultur und Sprache in Japan angebotenen Feststellungsprüfung 'Doitsugo gino kentei shiken' (Diplom Deutsch Japan, kurz DDJ) zu bestehen. Diese Prüfung kann seit 2000 an der Konan Universität als eine der 25 offiziellen Prüfungsstellen abgelegt werden.¹⁰ Internationale Prüfungen wie die Grundstufenprüfung des 'Österreichischen Sprachdiploms' (ÖSD) und 'Zertifikat Deutsch' (ÖSD/Goethe-Institut) werden von einigen Studierenden ebenfalls angestrebt, vor allem von jenen, die an einem Sprachkurs in Deutschland teilgenommen haben. In diesem Zusammenhang wurde an der Konan Universität im Oktober 2000 eine ÖSD-Prüferausbildung in Zusammenarbeit mit dem Prüfungszentrum Wien veranstaltet, an dem viele muttersprachliche Lehrkräfte teilnahmen. Das Deutsche Diplom in Japan (Dokken) wird seit der Diskussion um die Neufassung der Lehr- und Lernziele aufgrund seiner Grammatikzentriertheit stark kritisiert. Wie die Entwicklungstendenzen in der Mittelstufe zeigen, ist jedoch das studentische Interesse an Grammatik und genauem Lesen immer noch groß. Außerdem sind Stufe 4 und Stufe 3 der DDJ echt erreichbare Ziele auch für jene Studierenden, die zwei Jahre (zwei Doppelstunden pro Woche) an einer japanischen Universität Deutsch lernen. Man braucht zum Weiterlernen ein Erfolgserlebnis. Nach Bestehen der Stufe 3 des DDJ werden viele Studierende ehrgeizig und versuchen, die ÖSD-Grundstufenprüfung abzulegen, um sich schließlich an das Zertifikat Deutsch (ZD) als Krönung ihrer Bemühungen zu wagen. Prüfungsangebote müssen deshalb ebenso breit gefächert sein wie Lehrveranstaltungen. Die Fachdiskussion darf diesbezüglich nicht die Realität aus den Augen verlieren.

Während sich die Mittelstufenkurse I, II und III mit dem Spracherwerb beschäftigen, werden den Studierenden in der Mittelstufe IV landeskundliche Themen angeboten. In diesem Kurs geht es aber nicht nur um Wissensvermittlung landeskundlicher Aspekte deutschsprachiger Länder, sondern auch um Schulung

einer kulturvergleichenden Sichtweise. Mit dem Ziel, die Kursteilnehmer zur kognitiven und affektiven Auseinandersetzung mit der fremden Kultur anzuregen, werden didaktisierte authentische Texte, situative Bilder, Statistiken, Videos u.a. zu verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Themen eingesetzt.¹¹ Man bemüht sich, das eigentlich nur im Zielsprachenland mögliche authentische Kommunikationserlebnis auch im Klassenzimmer herzustellen: Studierende bzw. Praktikanten aus deutschsprachigen Ländern werden zweimal jährlich zu Vorträgen und Diskussion eingeladen.¹² Die folgende Tabelle 5 zeigt die Entwicklung der Mittelstufenbelegung nach Bereichen:

(Tabelle 5)



3.3. Kommunikative Kompetenz als Hauptlehr- und Lernziel auch im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache?

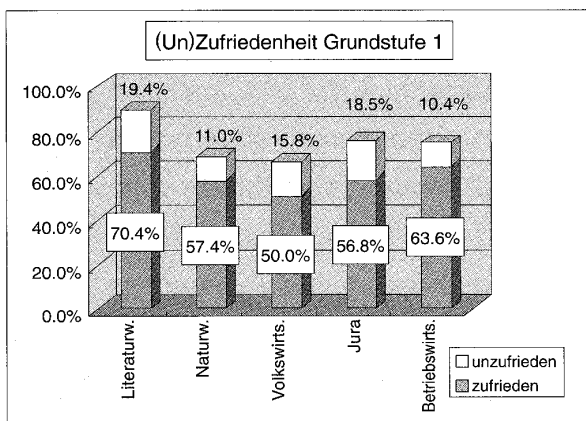
Mit dem Fortschreiten der Internationalisierung und der sog. kommunikativen Wende haben sich die Ziele der Fremdsprachenausbildung auch in Japan geändert. Kommunikationskompetenz und Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen sind heutzutage in aller Munde. So werden nicht nur in Zielsprachenländern sondern auch in Japan mehr und mehr kommunikativ orientierte Lehrwerke für Deutsch publiziert,¹³ die wenig Wert auf Grammatikübungen und noch weniger auf wortgenaue Übersetzung legen. Lehrer und Studenten scheinen unter dem Motto 'Kokusaika (Internationalisierung)' nur noch ein einziges gemeinsames Lehr- und Lernziel zu haben: kommunikative Kompetenz im Sinne von Sprechen und Verstehen.

Die Zahlen in Statistik 5 bestätigen dies jedoch nicht. Die Mittelstufe II mit dem Ziel der Förderung von kommunikativer Kompetenz durch eine muttersprachliche

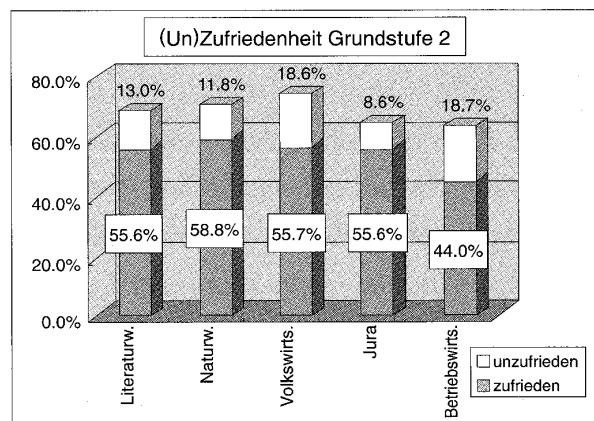
Lehrkraft hatte ihren Höhepunkt der Beliebtheit im Jahr 1999 erreicht, danach nahm die Studentenzahl ab. Der Kurs Mittelstufe I: Lesen mit Schwerpunkt Grammatik bzw. Übersetzung hat sich stets an erster Stelle behauptet. Im Gegensatz zum kommunikativ orientierten Kurs weisen die 1998 neu eingeführten Kurse, der Vorbereitungskurs auf Sprachprüfungen (Mittelstufe III) und der Landeskundekurs (Mittelstufe IV), eine stark ansteigende Tendenz auf.

Ob und in welchem Kurs ein Student das Sprachstudium fortsetzen will, steht in engem Zusammenhang mit Lernerfahrungen in vorhergehenden Kursen. Die folgenden Tabellen zeigen, wie die Studierenden den Unterricht in Grundstufe I (japanische Lehrkraft) mit Schwerpunkt Grammatikwissen (Tabelle 6) und getrennt davon in Grundstufe II (muttersprachliche Lehrkraft und japanische Lehrkraft im Team) mit Schwerpunkt Kommunikation (Tabelle 7) bewertet haben:

(Tabelle 6)



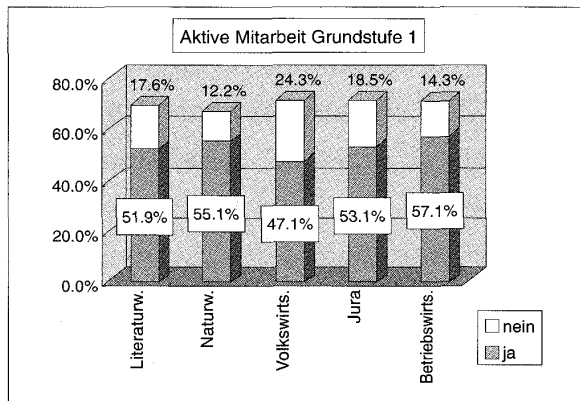
(Tabelle 7)



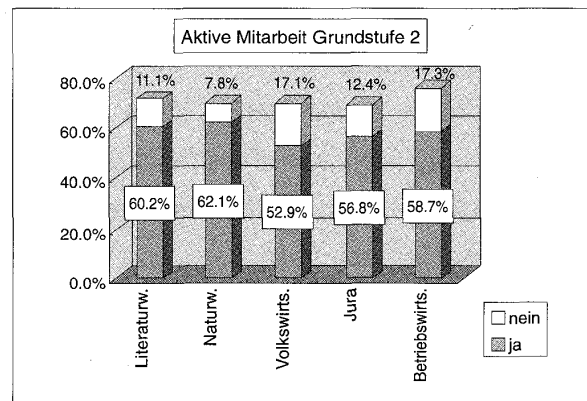
Nach der Erhebung des letzten Jahres bewerteten die Studierenden aus drei von fünf Fakultäten den grammatikorientierten in der Ausgangssprache Japanisch vermittelten Unterricht positiver als den kommunikationsorientierten Unterricht. Besonders deutlich zeigte sich dies bei den Studierenden aus der literaturwissenschaftlichen und betriebswirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Die viel positivere Bewertung der Grundstufe I besonders durch die Literaturwissenschaftler (70,4%) im Vergleich zur Grundstufe II (55,6%) spiegelt sich ebenfalls im Verhältnis der Studentenzahlen in den Mittelstufenklassen dieses Jahres wider: Mittelstufe I (Grammatikorientiertes Lesen bei japanischer Lehrkraft) 74 Teilnehmer; Mittelstufe II (Kommunikationsorientierter Unterricht bei muttersprachlicher Lehrkraft) 37 Teilnehmer.

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die Antworten auf die Frage, wie die Studenten ihre eigene Mitarbeit im Unterricht einschätzen:

(Tabelle 8)



(Tabelle 9)



Die Zahlen zeigen, dass sich die Studierenden in der kommunikationsorientierten Grundstufe II aktiver sehen als in der traditionell ausgerichteten Grundstufe I. Das bedeutet aber auch, dass eine aktive Mitarbeit nicht unbedingt Zufriedenheit bedeutet. Wie ist das zu verstehen?

Die geringere Zufriedenheit mit dem Grundstufenunterricht II lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen. Die schriftlichen Äußerungen der Studierenden weisen darauf hin, dass aufgrund unterschiedlicher Wert- und Normvorstellungen interkulturelle Reibungen zwischen Studierenden und muttersprachlichen Lehrkräften nicht nur auf verbaler, sondern auch auf nonverbaler Ebene stattgefunden haben mussten. Hier ist zwar nicht der Ort, auf diese Annahme näher einzugehen,¹⁴ man sollte sich aber zumindest dessen bewusst sein, dass Studierende bei einer muttersprachlichen Lehrkraft vielerlei Herausforderungen ausgesetzt sind: sie können nicht einfach rezeptiv der Lehrkraft zuhören, sie müssen sprechen, noch dazu eine Fremdsprache; sie müssen aktiv mitarbeiten und selbst das Nichtverstehen muss verbalisiert werden; der verschwiegene Konsens unter Gleichkulturellen kann nicht mehr vorausgesetzt werden. Das für einen kommunikativen Unterricht selbstverständliche aktive Lernverhalten kann einen Verstoß gegen gesellschaftliches Normverhalten bedeuten, das sich japanische Jugendliche in ihrer frühkindlichen und schulischen Sozialisation angeeignet haben. Deshalb geschieht es häufig, dass sie ihr japantypisches Lernverhalten auch im Fremdsprachenunterricht zeigen (negativer **Kulturtransfer**), was zu Spannungen mit dem darauf meist unvorbereiteten muttersprachlichen Lektor führen kann. Um sich ein wirkliches Bild darüber machen zu können, wie schwierig es für muttersprachliche Lehrkräfte sein kann, einen Zugang zu japanischen Studierenden mit ihrer kulturtypischen Lern- und Arbeitshaltung zu finden, braucht man viel interkulturelle Erfahrung. Muttersprachler erliegen besonders zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit nur allzu leicht dem Versuch, ihre Kursteilnehmer auf amerikanisch-europäische Kommunikationsmuster auszurichten. Ein solcher Versuch

schlägt meist fehl und endet oft in Apathie und Frustration auf beiden Seiten. Nach Krashens 'Input Hypothesis' steigt der affektive Filter, wenn der Lerner unsicher oder nervös ist, — was bei Konfrontation mit westlichen Kommunikationsgepflogenheiten sehr häufig geschehen kann —, da seine Schwächen aufgedeckt werden. Der Sprachunterricht darf aber für den Lernenden kein solcher Ort sein.¹⁵ Es soll deshalb vermieden werden, Studierende zum Sprechen zu zwingen, bevor sie innerlich darauf vorbereitet sind. Wie Tomoda betont,¹⁶ sollten sich insbesondere nicht-japanische Lehrkräfte, die den japanspezifischen Sozialisationsprozess nicht aus eigener Erfahrungen und Reflexion kennen, zuerst um das Verstehen dieser Zusammenhänge bemühen, bevor sie sich nicht bekannten Unterrichtsbedingungen aussetzen.

Die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Diskrepanz zwischen aktiver Mitarbeit und gleichzeitiger Unzufriedenheit spiegelt die Diskrepanz zwischen dem im Sozialisationsprozess angeeigneten passiven Lernverhalten und dem für kommunikativen Unterricht vorausgesetzten aktiven Lernverhalten wider. Die Teilnehmer sind zufriedener mit dem Frontalunterricht, weil sie passiv rezeptierend bleiben dürfen, und sie fühlen sich im kommunikativen Unterricht überfordert, weil sie im Unterricht aktiv mitarbeiten müssen.

Um dieser kulturspezifischen Problematik besser begegnen zu können, kann Team-Teaching (Ziel- und Ausgangssprachlehrer unterrichten gemeinsam eine Lerngruppe) eigentlich die ideale Unterrichtsform sein, wenn die japanischen Lehrkräfte mit dieser interkulturellen Problematik besser umzugehen wüssten, d.h. wenn sie sich ihrer bewusst sind und sie selbst bewältigt haben. Erst dann sind sie in der Lage, eine echte Vermittlerrolle zwischen zwei Kulturen zu spielen. In diesem Sinne sind sie auch gefordert.

4. Diskrepanz zwischen dem Soll-Bild der Fremdsprachenausbildung und dem Ist-Bild der Studierenden

Die Studierenden wurden bei der Umfrage über ihre Lernziele in Bezug auf Tertiärsprachenunterricht (Deutsch) nicht befragt (Dieser Punkt wird bei der nächsten Erhebung berücksichtigt.). Bei anderen Befragungen sollen Studierende, die Deutsch bzw. Englisch als Fremdsprache gewählt haben, noch vor Lesefähigkeit oder Grammatikkenntnissen Sprechfähigkeit als gewünschtes Lernziel angegeben haben.¹⁷ Slivensky und Boeckmann meinen, dass eine derartige Lernhaltung im Hinblick auf die Ziele eines zeitgemäßen Deutschunterrichts optimistisch stimmt, weil sie damit dem gesellschaftlichen Trend nach mehr Internationalisierung folgt und so ein mehr praxisorientiertes Studium, das fremdsprachliche Kompetenz an dem Kriterium der aktiven Kommunikationsfertigkeit und interkulturellen Handlungsfähigkeit misst,

ermöglicht.¹⁸ Sugitani spricht mit Blick auf Japan deshalb von einer 'Diskrepanz der Lehr- und Lernziele'.¹⁹

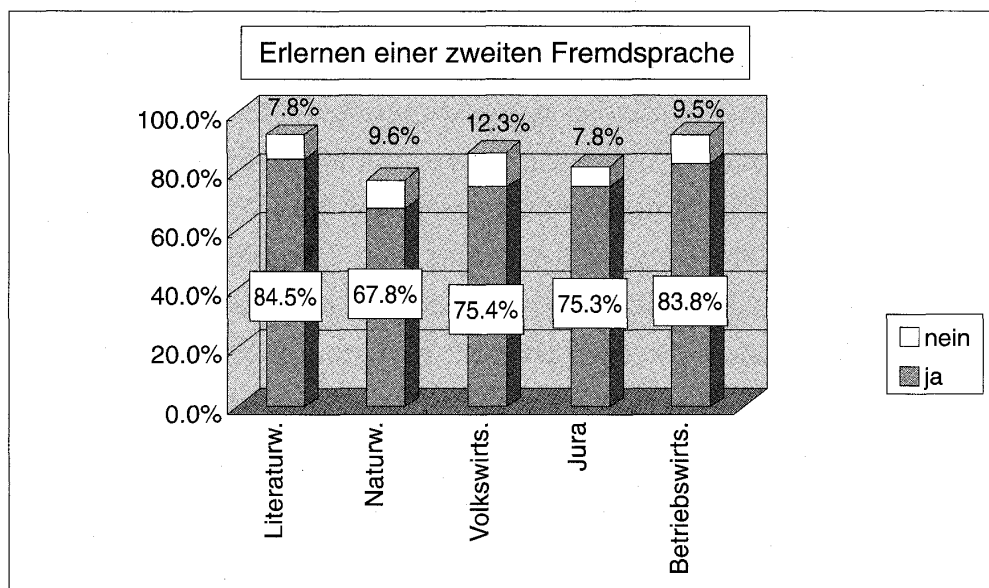
Mit der Behauptung, dass Sprachlerner wirklich 'reformierter' als ihre Lehrer sind, muss man jedoch vorsichtig sein. Die oben zitierte Forschungsstudie von Matsuura u.a. über Lehren und Lernen der englischen Sprache an japanischen Universitäten zeigt genau das Gegenteil: Viele Studierende ziehen einen traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichtsstil einem kommunikativen, lernerzentrierten Ansatz vor. Sie legen mehr Wert auf Genauigkeit als auf Flüssigkeit und halten die Übersetzung für zum Leseverstehen notwendig. Laut dieser Studie sind es gerade die Lehrer, die mehr zu kommunikativem Unterricht tendieren, mehr lernerzentrierte Aktivitäten in der Klasse einführen wollen und ihren Unterricht nicht so sehr auf Genauigkeit sondern eher auf Flüssigkeit einstellen.²⁰

Die positiven Ergebnisse verschiedener Studentenbefragungen in Bezug auf Akzeptanz eines auf Kommunikation ausgerichteten Deutschunterrichts geben meines Erachtens keine echte eigene Meinung wieder, sondern spiegeln lediglich die gesellschaftliche Forderung, dass in einer vernetzten Welt Kommunikationskompetenz gefordert ist. Dass wesentlich mehr Studierende der Konan Universität ihr freiwilliges Sprachstudium grammatik-übersetzungsorientiert und nicht kommunikativ-interaktiv fortsetzen wollen, kann auch ein Beweis dafür sein, dass die studentische Ist-Situation noch weit hinter den gesellschaftlichen Anforderungen zurückliegt, oder, dass man sich für Deutsch als zweite Fremdsprache andere Lernziele setzt als für Englisch als internationale Sprache. Dieses Ergebnis sollte Anlass dazu sein, auch in Zukunft studentische Einstellungen und Haltungen zu Deutsch als zweiter Fremdsprache auszuforschen, um die gesellschaftlichen Ansprüche bzw. didaktischen Entwicklungen in der Fremdsprachenausbildung auf die Wirklichkeit im Klassenzimmer abzustimmen.

5. Zur Diskussion um die Notwendigkeit des Erlernens einer zweiten Fremdsprache als Bestandteil der Universitätsausbildung

Im Zusammenhang mit der Diskussion, warum ein Student in Japan Deutsch lernen sollte, wurden die Stimmen besonders aus der naturwissenschaftlichen Fakultät immer lauter, die zweite Fremdsprache als Pflichtfach gänzlich abzuschaffen, da die Studierenden schon genug mit dem Fachstudium und dem Erlernen der englischen Sprache zu tun hätten. Wie die Studierenden dieser Behauptung gegenüberstehen, zeigt nachfolgend Tabelle 10:

(Tabelle 10)



Die Mehrheit der Befragten hält es nach sechs Monaten Deutschlernens weiterhin für besser, an der Universität nicht nur Englisch sondern noch eine andere Fremdsprache — in ihrem Fall Deutsch — zu lernen. Diese positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen sollte die Verantwortlichen ermutigen, auch weiterhin an der Entwicklung eines sinnvollen Fachstudium begleitenden Sprachlehrgangs zu arbeiten. Das traditionelle Verständnis von Deutschunterricht wird dem Interesse der Studierenden schon lange nicht mehr gerecht. Neue, die spezielle Situation der jeweiligen Universität berücksichtigende Konzepte (die sicherlich anders aussehen als für den Englischunterricht) müssen für Deutsch als zweite Fremdsprache erstellt, an neuesten fremdsprachen-theoretischen Entwicklungen gemessen und durch Studentenforschung regelmäßig überprüft werden.

6. Ergebnis und Ausblick

Angesichts des landesweiten starken Rückgangs der Studentenzahlen im DaF-Bereich wird vielerorts versucht, die einstige Monopolstellung von Deutsch als zweite Fremdsprache dadurch zu erhalten, dass man andere Sprachen institutionellen Einschränkungen aussetzt. So wird beispielsweise Chinesisch an vielen Universitäten durch Begrenzung der Klassenzahl nur beschränkt zugänglich gemacht, so dass viele Studierende gegen ihren Wunsch einer Deutschklasse zugeteilt werden müssen. Die statistischen Daten aus dem Grund- und Mittelstufenbereich der Konan Universität für den Zeitraum 1995-1997 belegen aber deutlich, dass die gewaltsame Aufrechterhaltung der Studentenzahlen nicht zur positiven Entwicklung des Fachs DaF beige-

tragen hat. Betrachtet man hingegen die Daten der Jahre 1998-2001, so lässt sich leicht erkennen, dass trotz des Rückgangs der Grundstufenbelegung — hervorgerufen durch eine massive Aufstockung der Chinesischklassen — die Zahl der Studierenden in den Mittelstufenkursen beständig zugenommen hat, obwohl ab dieser Stufe die Fortsetzung des Studiums freigestellt ist. Dies erscheint als Beweis dafür, dass **kleine Klassen mit motivierteren Studierenden** tatsächlich zum Weiterlernen anregen.

Der zweite Ansatzpunkt zur Verbesserung der Zukunftsperspektive des Fachs Deutsch als zweite Fremdsprache ist die **Diversifizierung des Lehrangebots**. Es gibt sehr viele Deutschlernende, die nach Besuch der Grundstufe I ihr Grammatikwissen erweitern und genaues Lesen schulen wollen. Auch das Interesse an Kursen, die auf Sprachprüfungen abzielen, nimmt stark zu, vermutlich in der Hoffnung auf bessere berufliche Chancen durch nachweisbare zusätzliche Qualifikation. Anders als bei Englisch als lingua franca erstreckt sich das Interesse häufig über den reinen Spracherwerb hinaus auch auf Lebensweise und Kultur der deutschsprachigen Länder. Dementsprechend steigt die Beliebtheit von Kursen mit landeskundlichem Schwerpunkt konstant. Zwar ist es angesichts fortschreitender Globalisierung nach wie vor eines der wichtigsten Lehrziele des Fremdsprachenunterrichts, sprachliche Handlungskompetenz in interkulturellen Gesprächssituationen zu entwickeln, es muss jedoch überprüft werden, ob die Lehr- und Lernziele, die die gesellschaftliche Entwicklung zu implizieren scheint und/oder die im Fachbereich DaF als selbstverständlich betrachtet werden, auch der studentischen Realität vor Ort entsprechen. Selbst wenn Studierende kommunikativen Unterricht als Wunschziel angeben, kann ihre innere Bereitschaft dazu noch unterentwickelt sein; sie sind aufgrund ihrer kindlichen und schulischen Sozialisation nicht immer in der Lage, sich innerhalb kurzer Zeit amerikanisch-europäische Arbeitsformen anzueignen. Eine vorschnelle Konfrontation mit deutschen Kommunikationsformen kann deshalb leicht zu Apathie und Ablehnung führen. Um im Unterricht bei der muttersprachlicher Lehrkraft interkulturelle Reibungen zu vermeiden, zumal gerade dort interkulturelle Handlungskompetenz geübt werden will, wird den muttersprachlichen Lektorinnen und Lektoren empfohlen, sich den kulturellen Transfer japanischer Normen und Verhaltensweisen auf das Unterrichtsgeschehen bewusst zu machen. Japanische Jugendliche wurden und werden zu rezeptivem Lern- und Arbeitsverhalten erzogen.

Auf der anderen Seite nimmt das Interesse am 1998 inoffiziell und seit 1999 offiziell angebotenen einmonatigen Sprachkurs in Deutschland beständig zu. Immer mehr Studierende, die einmal daran teilgenommen haben, entschließen sich, während des Studiums oder nach Studienabschluss für eine gewisse Zeit in Deutschland zu studieren. In den vergangenen zwei Jahren sind meines Wissens vier Studenten, einer davon aus der naturwissenschaftlichen Fakultät, zu einem einjährigem Studium nach

Deutschland gegangen.

Im Zusammenhang mit der Diversifizierung des Lehrangebots steht der dritte Ansatzpunkt: **zielerorientiertes Lehrangebot**. Viele Studierende wollen Englisch und noch eine zusätzliche Fremdsprache lernen, von der sie sich etwas anderes zu versprechen scheinen als nur reinen Spracherwerb. Die Entwicklung im DaF-Bereich der Konan Universität seit Überarbeitung des Curriculums (1998) legt den Schluss nahe, dass sprachlich und kulturell differenzierte, zielorientierte Unterrichtsangebote das studentische Interesse wecken können.

Neben der regelmäßigen Überprüfung des Curriculums muss aber auch die qualitative Verbesserung der Lehrveranstaltungen ein wichtiges Anliegen bleiben. In Anbetracht differenzierterer studentischer Ansprüche und wachsenden Rechtfertigungsdrucks, werden von den Lehrkräften zunehmend didaktische Kompetenz und Flexibilität erwartet. In diesem Jahr wurde deshalb zum ersten Mal an der Konan Universität — in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Kansai — ein didaktisches Fortbildungsseminar veranstaltet, an dem aber leider nur wenige Lektoren teilnahmen.

Quantitative Untersuchungen und Statistiken können viele wichtige Hinweise auf gegenwärtige Situation und Entwicklungstendenzen des Fachbereichs DaF geben. Nötig wären aber auch **qualitative** Untersuchungen. Da Sprachunterricht immer auch eine **Interaktion** zwischen einer Lehrkraft als Person und individuellen Studierenden mit individuellen (Sprach)lernvorerfahrungen ist (oder zumindest sein soll), ist es wichtig zu erfahren, was der einzelne Kursteilnehmer dabei eigentlich empfindet. Diese Perspektive ist sicherlich auch dazu geeignet, einen Beitrag zum Abbau autoritären Lehrerverhaltens zu leisten. Die Studierenden sind nicht gleichförmige leere Gefäße ohne Emotion und individuelle Unterschiede, die beliebig mit Wissen gefüllt werden können.

Anmerkungen

- 1) Diese Einrichtung ist häufig ein Versuch der Universität, sich ein attraktiveres Profil zu verleihen, um die wegen des Geburtenrückgangs fallenden Einschreibzahlen aufzufangen und mehr Studenten zu gewinnen.
- 2) Das Institut wurde im Jahr 1994 zuerst ohne eigene Professur gegründet. Herr Prof. Kurosaki, der Ende März 2002 in den Ruhestand tritt, hat die ersten zwei Jahre und in den Jahren 1999-2000 das Institut geleitet und den Bereich Forschung und Lehre der Fremdsprachenausbildung maßgebend auf- und ausgebaut.
- 3) Bis 1993 mussten die Studenten der Konan Universität als erste Fremdsprache Englisch und als zweite Fremdsprache entweder Deutsch oder Französisch mit jeweils zwei Doppelstunden pro Woche im ersten und zweiten Studienjahr als Wahlpflichtfach belegen. Mit der Einführung der

neuen Curricula müssen sie zwar nach wie vor zwei Fremdsprachen mit gleicher Stundenzahl belegen (Englisch als erste und eine weitere als zweite), aber nur noch im ersten Studienjahr. In den weiteren Studienjahren kann das Sprachstudium freiwillig fortgesetzt werden. Außerdem wurde das Angebot der zweiten Fremdsprache um Chinesisch und Koreanisch erweitert.

- 4) z.B. zitiert Sugitani (2000), S.108: nach Arimoto, Akira/Ehara, Takekazu (Hg.) (1996): Daigaku Kyoikushoku no Kokusai Hikaku (Internationaler Vergleich in der akademischen Profession). Tokyo: Tamagawa Daigaku Shuppan.,: Japan 49,5% (9,3%), Korea 63,7% (4,5%), Deutschland 66,9% (6,5%), USA 75,0% (72,6%). In Klammern steht der Anteil der Hochschulen, an denen Studentenbefragung zu Lehrveranstaltungen bereits praktiziert wird.
- 5) Matsuura u.a. (2000), S.79f: zu der Aussage „I always want to know how students feel about my class“ äußerten sich die Unterrichtenden wie folgt: strongly agree 23,2%, agree 39,0%, slightly agree 30,5%, slightly disagree 7,3%, disagree 0,0%, strongly disagree 0,0%. Die Studierenden hingegen antworteten auf die Aussage „I want to talk to my teacher how I feel about our class“ mit: strongly agree 3,7%, agree 8,6%, slightly agree 30,5%, slightly disagree 43,9%, disagree 11,6%, strongly disagree 4,0%.
- 6) Informationen über Gesamtergebnisse der Erhebungen in den beiden Jahren 1999 und 2000 können bei Interesse weitergegeben werden.
- 7) Fremdsprachenunterricht im zweiten Jahr wird aus universitätsorganisatorischen Gründen „Mittelstufe“ genannt. Diese Bezeichnung entspricht deshalb nicht unbedingt dem tatsächlichen Sprachniveau.
- 8) Über den Rückgang von Deutsch als Wissenschaftssprache im Verhältnis zu Englisch: s. Ammon, Ulrich u. Michels, Stefan (1994)
- 9) Frank Mielke (2000), S.273
- 10) Wegen mangelnden Personals kann diese Prüfung nur mit Unterstützung von Lektoren anderer Universitäten in diesem Umfang (mehr als 400 Prüflinge) abgehalten werden.
- 11) Wie z.B. das Thema „Ausländer in Deutschland“ konkret im Unterricht behandelt wird, s. Fujiwara (2000)
- 12) In den letzten Jahren wurden Praktikanten der Deutschen Industrie- und Handelskammer in Osaka und Austauschstudenten aus Leipzig u.a. darum gebeten.
- 13) s. Fujiwara (1999) und (2000)
- 14) ein Versuch, diese Problematik zu beleuchten, s. Fujiwara (2000)
- 15) Krashen (1985), S.3f
- 16) Tomoda (2000), S.130
- 17) ebd. S.131
- 18) Slivensky und Boeckmann (2000), S.27
- 19) ebd. zitiert von Slivensky und Boeckmann
- 20) Matsuura u.a. (2000), S.86

Literaturangaben

- Ammon, Ulrich/Michaels, Stefan (1994): »Die derzeitige Rolle der deutschen Sprache im Verhältnis zu anderen Fremdsprachen in der internationalen Kommunikation japanischer Natur- und Geisteswissenschaftler« In: U. Ammon (Hg): *Die deutsche Sprache in Japan, Verwendung und Studium*. München: Iudicium. S.15-33
- Boeckmann, Klaus-Börge/Slivensky, Susanna (2000): »Deutsch als Fremdsprache an japanischen

- Universitäten« In: Rösler/Boeckmann/Slivensky: *An japanischen Hochschulen lehren*, München: Iudicium. S.23-39
- Ders. (2000): »Zur Praxis des Deutschunterrichts an japanischen Universitäten — zwei Fallbeispiele« In: Rösler/Boeckmann/Slivensky: *An japanischen Hochschulen lehren*, München: Iudicium. S.163-183
- Fujiwara, Mieko (2000): »Landeskundliches Lernen im Deutschunterricht. Ein Versuch eines im Sprachlernen integrierten Kulturlernens« In: *The Journal of the Institute for Language and Culture 4*, Institute for Language and Culture, Konan University. S.70-90
- Dies. (2001): »Interkulturelle Kompetenz als Lehr- und Lernziel im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache in Japan — Muttersprachliche Lektoren als 'institutionalisierter Kulturschock'?« In: *The Journal of the Institute for Language and Culture 5*, Institute for Language and Culture, Konan University. S.67-86
- Krashen, Stephen (1985): »*The Input Hypothesis — Issues and implications*«, New York: Longman
- Matsuura, Hiroko/Chiba, Reiko/Hilderbrandt, Paul (2000): »Beliefs about Learning and Teaching Communicative English in Japan« In: *JALT Journal*, Tokyo. S.69-89
- Mielke, Frank (2000): »Deutschlektorat und Japanischlernen?« In: Rösler/Boeckmann/Slivensky: *An japanischen Hochschulen lehren*, München: Iudicium. S.273-278
- Sugitani, Masako (2000): »Struktur und Selbstverständnis akademischer Forschung und Lehre« In: Rösler/Boeckmann/Slivensky: *An japanischen Hochschulen lehren*, München: Iudicium. S.95-118
- Tomoda, Shunzo (2000): »Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation« In: Rösler/Boeckmann/Slivensky: *An japanischen Hochschulen lehren*, München: Iudicium. S.130-152

第2外国語としてのドイツ語教育

—— 甲南大学国際言語文化センターにおける改革の試みとその成果 ——

藤原三枝子

1991年の文部省の新大学設置基準施行以来、十年が経過した。一般に「大綱化」と呼ばれるこの規制緩和により、外国語教育は制度的な後ろ盾を失い、その存在意義を問われることとなった。この大学改革の流れの中で、甲南大学は1994年に言語教育の責任・実施部局として「国際言語文化センター」を設立し、現在では教授会組織をもつ独自の機関として機能している。同センターは、甲南大学の実情に合ったカリキュラムの開発・作成、授業改善に取り組み、今年で8年目を迎えた。センター設立の準備段階において、さらに初代所長として、組織改革に取り組み、センターを「学生の言語教育」と「言語教授法・言語習得研究」の専門機関として育成された黒崎勇先生のご退職にあたり、本論では、センターのドイツ語教育分野の改革とその成果をまとめること、および国際的に通用する英語のあり方とは異なる第2外国語としてのドイツ語教育の方向性を探る事を目的としている。

分析の基礎データとして、①1995年から2001年までの基礎ドイツ語および中級ドイツ語の分野別統計 ②1999年度および2000年度に全学部の基礎ドイツ語履修者を対象に実施した学生評価を使用した。

全国的に見られるドイツ語履修希望者数の減少傾向は、1995年度以降の統計が示すように甲南大学においては依然として続いている。1995年から1997年までの基礎ドイツ語履修者数と、2年次以降、自由な選択でドイツ語の学習を継続する中級ドイツ語履修者数を比較すると、他言語、とりわけ中国語のクラス数を極端に押さえる事によって、かつてのドイツ語の独占的地位を維持しようとする方策が、ドイツ語教育全体の活性化にとってはいかに無益であるかが見て取れる。

1998年度に行われた、中国語クラス数の大幅拡大という制度的改革により、ドイツ語履修者数は、前年度比で3分の2に減少したが、これ以降、必修の枠を離れ、自由に中級ドイツ語を履修する学生数が倍増した。基礎ドイツ語の履修者数と中級ドイツ語のそれとは、1998年度以降、全くの反比例を示している。1クラス当たりの学生数が適性人数となったこと、さらにクラスの中で第1希望でドイツ語を履修する者の割合が上昇したことにより、教室の学習環境が著しく改善されたことも一因と思われる。「学習モチベーションの高い学生の小人数クラス制」が、教育活性化のキーワードである。

2年次以降の中級履修者数が増加した背景には、上記の制度的改革と同時に、カリキュラムの大幅な見直しが効を奏していると考えられる。まず、従来の「文法」・「講読」中心のカリキュラムに代わり、基礎段階から、ドイツ語母語話者と日本人教員によるチーム・ティー

チングの導入によって、コミュニケーション能力の基礎養成も重要な教授目標として掲げられ、中級ドイツ語は言語の4技能の養成を中心とする科目構成となった。さらに、1998年度にはこのカリキュラムの大幅な見直しが行われ、中級科目は、言語能力養成中心主義を脱し、国際的ドイツ語検定試験も視野に入れたクラス、さらにドイツ語圏の文化・社会を学習するクラスを導入した。これらの科目が履修者数を大幅に伸ばしている。

「国際化」という社会的要請を受けて、外国語教育の目標は、目標言語でのコミュニケーション能力養成が中心と考えられているように思える。しかし、中級ドイツ語科目の履修動向を見ると、文法力と読解力の養成を学習目標とした中級科目がつねに最多の学生を集めている一方で、母語話者によるコミュニケーションクラスに対する関心は、減少傾向が顕著である。学生による基礎ドイツ語授業評価においても、従来の文法・訳読シラバスの科目に対する評価に比較して、コミュニケーションを教授目標とした科目に対する評価は低い。ドイツ語母語話者の教員と日本人学習者の社会言語・文化行動の違いに起因すると思われる摩擦が低い評価の一因と考えられるが、同時に、学習者は第2外国語であるドイツ語に対して、国際的なコミュニケーション言語としての英語とは異なった学習目標を設定していると分析される。もっとも、ドイツでの夏期語学研修が定着し、在学中あるいは卒業後にドイツ語圏の大学へ留学する学生が増え、中級コミュニケーションクラスの授業内容は充実している。第2外国語としてのドイツ語の継続学習へ学生を動機づけるためには、「カリキュラムの多様化」が必須である。

旧教養課程の枠内で、教養として学習されていたドイツ語にははっきりとした「教授・学習目標」が欠落していた。文法・訳読シラバス偏重でも言語の4技能養成中心でもなく、たとえば、「読解力の養成」、「コミュニケーション能力の養成」、「各種検定準備」、「目標言語文化・社会の学習」という、「明確な教授目標」をもったカリキュラムを提供することが、第2外国語としてのドイツ語教育活性化への第3のキーワードと言える。

学習者の学習目標の多様化、それに伴うドイツ語教育の多様化の中で、言語運用能力開発のための指導方法や、言語教育における文化・社会の扱い方、さらには言語習得研究や教材開発なども含めた、「教授者の多様な教授能力養成」が重要な課題である。今年度、大学外の専門機関との協力で始めた教授法ゼミナールの継続が必要と考えられる。

学生は授業評価の中で、大学における複数外国語学習に対して、肯定的な態度をとっている。学生の意欲に応えるためにも、本分析結果は、言語教育に対する社会的要請や新しい教授理論と、教室での実践との関係をより向上させることの重要性を示している。このためには、ドイツ語教育に対する「学習者の認識やニーズを継続的に調査分析」することが重要である。

本論では、国際言語文化センター開設以来の改革とその成果を、数量的調査・統計的観点から考察したが、言語教育は本来、教授者と様々な言語学習経験をもつ学習者個人個人とのインターアクションであることを考えると、今後は、個別の学習者がドイツ語教育の過程の

中でどのような学習経験をしていくのか、という言語教育の質的研究も必要と思われる。このような視点は、学習者をひとつの集団と見なし、知識を注入すれば事足りると考える教授者の権威主義的な教授態度を見なおすことに繋がるだろう。