

Japanisch als Fremdsprache-Lehrwerke für Gymnasien: Bestandsaufnahme und Desiderata vor dem Hintergrund des Kernlehrplans Nordrhein-Westfalen von 2014

(ギムナジウム生のための日本語の教科書 — その分析とそこに望まれるもの — ノルトライン・ヴェストファーレン州の 2014 年の日本語ガイドラインを踏まえて —)

Monika Unkel モニカ・ウンケル (Universität zu Köln ケルン大学)

Zusammenfassung / 要旨

Für das Studium der Japanologie werden an deutschen Universitäten keine Sprachkenntnisse vorausgesetzt. Damit sind große Teile des Studiums für den Spracherwerb reserviert. Um diese Situation zu verbessern, wäre es erforderlich, dass die Japanologie – wie die anderen Neuphilologien auch – auf Vorkenntnisse aus der schulischen Ausbildung zurückgreifen kann. An einer Reihe von Schulen wird zwar schon seit langem Japanischunterricht angeboten, dieses Angebot ist jedoch nicht flächendeckend, zumal es bis vor einigen Jahren auch keine institutionalisierte LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach Japanisch gab. Der nachfolgende Beitrag untersucht – vor dem Hintergrund des zum 01.08.2014 in Kraft getretenen neuen nordrhein-westfälischen Kernlehrplans Japanisch [MSW NRW 2014] –, inwiefern die derzeit im Japanischunterricht an Schulen verwendeten Lehrwerke an eine universitäre Ausbildung anschließen und ob bzw. in welchen Bereichen die Universitäten künftig mit Entlastungen rechnen können.

ドイツの大学の日本語教育においてギムナジウムとの連携 (アーティキュレーション) は全くないと言っても過言ではない。現在、ドイツの大学教育、日本学において語学の前知識は要求されない。そのため学業の大半が言語習得のために費やされる。その状況を改善するため、他の外国言語文化学科と同様に日本学もギムナジウムでの既習知識の活用が急務であろう。既に長年にわたって、いくつかのギムナジウムで日本語の授業が行われているが、ドイツ全体に行き渡っているものではない。また数年前までは日本語教育のために教師養成をする大学すらなかった。今求められているのはそれぞれの機関の連携、アーティキュレーションである。

この論文では、2014 年 8 月 1 日に施行されたノルトライン・ヴェストファーレン州新日本語ガイドライン [MSW NRW 2014] を踏まえて、現在、ギムナジウムの日本語の授業で使用されている教科

書をどのように大学教育と結びつけ、今後大学教育のどの部分で助けとなりえるのかを分析し、アーティキュレーションを考えていきたい。

1 Einleitung

Das Studium der Japanologie erfordert umfassende Kenntnisse der japanischen Sprache. In der deutschen Japanologie erfolgt im Gegensatz zu anderen Neuphilologien der primäre Spracherwerb in der Regel erst während des Studiums. Für die Aufnahme des Studiums werden keine Vorkenntnisse der japanischen Sprache vorausgesetzt. Ein großer Teil des Studiums muss daher für den Spracherwerb eingesetzt werden. Um auch Japanologiestudierende innerhalb der Regelstudienzeit zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen zu können, müsste dies verändert werden. Dazu ist zunächst eine nähere Betrachtung der Infrastruktur für die Japanisch-Ausbildung an Schulen erforderlich.

Japanisch wird zwar seit vielen Jahren an weiterführenden Schulen unterrichtet, kann jedoch noch nicht flächendeckend angeboten werden. Das ist vor allem auf die bis vor kurzem fehlende institutionalisierte LehrerInnenbildung für das Unterrichtsfach Japanisch zurückzuführen. Nach ersten Anläufen in den 1990er Jahren¹ wurden in jüngster Zeit Studiengänge für das Lehramt Japanisch neu eingerichtet,² um so Japanisch als Fremdsprachenangebot in den Schulen strukturell zu etablieren. Auch wenn die ersten AbsolventInnen dieser Studiengänge erst in einigen Jahren in die Schulen kommen,³ müssen jetzt die Weichen gestellt werden, wie die Harmonisierung zwischen schulischer Praxis und universitärer Ausbildung künftig gelingen kann.

In anderen Ländern setzt man sich bereits länger und intensiver mit dieser Frage auseinander. Am Ende der 1990er Jahre wurde mit dem *National Standards in Foreign Language Education Project* (ACTFL 1999) in den USA der Versuch unternommen, für Schulen und Universitäten

1 Ab 1992 konnte Japanisch als Erweiterungsfach an der LMU München studiert werden, 1997 wurde dort erstmalig eine erste Staatsexamensprüfung abgelegt (www.km.bayern.de/pressemitteilungen/apr97/april49.html, 04.08.2014).

2 2010 wurde an der Universität Tübingen die Möglichkeit geschaffen, Japanisch als Beifach zu zwei anderen Unterrichtsfächern zu studieren, 2011 wurde der Bachelor-Studiengang Unterrichtsfach Japanisch (Gymnasien / Gesamtschulen) an der Universität Köln eingerichtet (der Master begann im Oktober 2014), und im Sommersemester 2014 startete der Master-Studiengang für Japanisch als Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Ruhr-Universität Bochum.

3 Die Ausbildung schließt neben dem dreijährigen Bachelor und dem zweijährigen Master auch ein 18monatiges Referendariat ein.

durchgehende Standards zu definieren. Auch auf europäischer Ebene ist man sich dieses Problems bewusst: Seit 2011 läuft hier mit Unterstützung der Japan Foundation das *Japanese Global Articulation Project* (J-GAP), das den Übergang von der Schule zur Universität untersucht. Dort steht als Modellregion die Situation in Großbritannien im Mittelpunkt [Anai 2011: 5–6]. Mit Einführung der neuen Kernlehrpläne an den nordrhein-westfälischen Schulen seit dem Schuljahr 2014/15 ist jedoch auch in Deutschland ein Punkt erreicht, an dem diese Kontinuität stärker ins Auge gefasst werden sollte.

Neben den curricularen Rahmenbedingungen spielt hierfür auch das Lehrbuch eine wichtige Rolle. Seine Bedeutung ist in den vergangenen Jahren – insbesondere mit Blick auf die neuen Medien – vielfach thematisiert worden. Dabei kommen sowohl Lehrende als auch Unterrichtsforscher zu der Einschätzung, dass das Lehrwerk nach wie vor einen wesentlichen Faktor des Fremdsprachenunterrichts darstellt, auch wenn es längst nicht mehr das einzige genutzte Medium ist. Aus diesem Grund sollen in diesem Beitrag die Lehrwerke, die derzeit an nordrhein-westfälischen Gymnasien, an denen man Japanisch als schriftliches oder mündliches Abiturfach wählen kann,⁴ eingesetzt werden, im Hinblick auf die folgenden Leitfragen analysiert werden:

- Sind die verwendeten Lehrwerke so aufgebaut und ausgestattet, dass sie die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (im Folgenden: GeR [Europarat 2001]) ermöglichen? Das heißt, zielen sie darauf ab, dass die Lernenden zum Handeln in der Fremdsprache befähigt werden?
- Welche Bereiche des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans für Japanisch werden durch das jeweilige Lehrwerk abgedeckt, und welche Bereiche müssen zusätzlich von den Lehrkräften angeboten werden? Dies wird exemplarisch an drei ausgewählten Fertigkeiten- und Wissensbereichen überprüft.

Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen soll schließlich auch deutlich gemacht werden, in welchen Bereichen des Japanischunterrichts an Universitäten Entlastungen zu erwarten sind, wenn Studierende mit Vorkenntnissen aus der Schule ein Japanologiestudium aufnehmen.

⁴ Dies sind derzeit die folgenden Schulen: Cecilien-Gymnasium in Bielefeld, Cecilien-Gymnasium in Düsseldorf, Steinbart-Gymnasium in Duisburg, Kaiserin-Theophanu-Schule in Köln, CJD Jugenddorf-Christophorusschule in Königswinter, Engelbert-Kaempfer-Gymnasium in Lemgo und Gymnasium in den Filder Benden Moers. Daneben wird Japanisch auch am Berufskolleg Senne und an der International School of Düsseldorf als Grundkurs unterrichtet, diese beiden Schulen wurden jedoch ebenso wenig berücksichtigt wie Schulen, in denen Japanisch als AG angeboten wird.

Untersucht wurden die folgenden Lehrwerke:

- *Daichi* [Yamazaki et al. 2008a]
- *Japanisch für Schüler* [SBJW 2011a/b]
- *Japanisch im Sauseschritt* [AJALT/Doitsu Center 1997 / 1998 / 2002]
- *Doitsu kara konnichi wa!* [Oshima-Gerisch et al. 2010 / 2011 / 2012]⁵
- *Hanasō* [Knapp-Hartmann 2012 / 2013]
- *Minna no Nihongo* [Surië nettowāku 1998].⁶

Zusätzlich zu den o. g. derzeit im Unterricht verwendeten Materialien wurde das 2013/2014 neu erschienene, in Anlehnung an den GeR konzipierte Lehrwerk *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka* [JF 2013a/b, 2014a/b],⁷ im Folgenden: *Marugoto*, als Vergleichswerk herangezogen.⁸

Dieser Beitrag bezieht Forschungen aus verschiedenen Disziplinen ein. Dazu gehören solche zur Analyse von Lehrwerken bzw. Schulbüchern (z. B. Kast und Neuner 20196, Gnutzmann, Königs und Küster 2011, Tomlinson 2011, Doll et al. 2012, Gehring 2013). Zur Analyse von JaF-Lehrwerken liegt sowohl auf Japanisch als auch auf Deutsch nur wenig in schriftlicher Form vor [Kawaguchi/Yokomizo 2005: 50–63, Grein 2009, Unkel 2009]. Auch zu einzelnen Aspekten des Japanischunterrichts an deutschen Schulen gibt es nur wenige Publikationen [Eismann 2006]. Im Rahmen der jährlichen Fortbildungsveranstaltungen des Vereins der Japanischlehrkräfte an weiterführenden Schulen im deutschsprachigen Raum e. V. werden zwar auch Ergebnisse von Lehrwerkanalysen oder Berichte über den Einsatz von Lehrwerken im Unterricht vorgetragen,⁹ der Zugriff von außen auf diese Ergebnisse ist jedoch nicht ohne weiteres möglich.¹⁰

5 Band 4 [Oshima-Gerisch et al. 2014] wurde für diesen Beitrag nicht mehr berücksichtigt, da er erst nach dessen Fertigstellung erschien.

6 Obwohl die 2. Auflage von *Minna no Nihongo* bereits 2006 erschien, wird in den Schulen noch immer mit ersten Auflage gearbeitet. Deswegen wurde diese für die Analyse herangezogen.

7 Der Folgeband A2.2 [JF 2014c/d] ist im Oktober 2014 erschienen und konnte hier ebenfalls nicht mehr berücksichtigt werden.

8 Dabei wird im Folgenden bei Nennung des Titels auf die Angabe der Autoren bzw. Herausgeber verzichtet. Diese Angaben stehen nur dann, wenn eine Textstelle zitiert oder sinngemäß wiedergegeben wird.

9 So stellte 2009 Heike Trumpp, unterstützt von Stania Saitō, den nordrhein-westfälischen Kernlehrplan der Sekundarstufe I vor und analysierte verschiedene Japanischlehrbücher (u. a. die auch hier untersuchten *Japanisch für Schüler* (Vorgängerversion), *Japanisch im Sauseschritt* und *Minna no Nihongo*) auf ihre Kompatibilität damit. Im Juni 2014 berichteten Lehrende verschiedener Schulen über die Verwendung von Kanjilehrmaterialien.

10 Die Präsentationsfolien sind zwar im VJS-Seminarbericht abgedruckt, dieser

Die bislang vorliegenden deutschen und japanischen Publikationen zur Lehrwerkanalyse beschäftigen sich nicht mit Lehrwerken innerhalb der Rahmenbedingungen an deutschen Schulen. Eine solche Auseinandersetzung ist jedoch die Voraussetzung dafür, um künftig eine Kontinuität zwischen schulischem und universitärem Japanischunterricht zu gewährleisten. Die bestehende Lücke soll durch den nachfolgenden Beitrag geschlossen werden.

2 Kernlehrpläne und curriculare Kontinuität

Im Zuge der Ergebnisse von internationalen Schulleistungsstudien wie PISA oder PIRLS / IGLU sind die zuvor vorwiegend Input-orientierten Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland nach und nach auf Output-orientierte Lehrpläne umgestellt worden. Die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne, die ab 2007 für die Sekundarstufe I für Japanisch [MSW NRW 2009] und ab 2013 für die Sekundarstufe II [MSW NRW 2014] herausgegeben wurden, stehen in dieser Tradition.

Die neuen Kernlehrpläne für Japanisch orientieren sich am GeR und weisen damit eine deutliche Kompetenzorientierung auf. Das bedeutet, dass sie – ausgehend vom Konzept der Handlungsorientierung [Europarat 2001: 21] – beschreiben, welche sprachlichen Handlungen die Schülerinnen und Schüler nach Absolvierung eines bestimmten Lernabschnitts vollziehen können. Dabei werden funktionale und interkulturelle Kompetenzen ebenso beschrieben wie Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit. Der Kernlehrplan bezieht damit Bereiche ein, die mit den Schlagworten soziokulturelles Orientierungswissen und interkulturelles Bewusstsein, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Lernkompetenzen im GeR zwar ebenfalls angeschnitten werden [Europarat 2001: 104-109], denen aber vergleichsweise weniger Raum zukommt. Der Kernlehrplan fußt somit zusätzlich zum GeR auf dem Konzept des interkulturellen Lernens und damit auf dem Faktorenmodell interkultureller Kommunikation von Byram [1997: 34].

2.1 Curriculare Kontinuität und der neue Kernlehrplan Japanisch

Wie kann nun eine Kontinuität zwischen den in der Schule erworbenen Kompetenzen und der Universität erreicht werden? Während es in der Anglistik und der Romanistik weit verbreitet ist, dass die Studierenden zu Beginn Einstufungsprüfungen ablegen und ggf. die fehlenden Sprachkenntnisse zusätzlich zu ihrem Studienfach erwerben müssen, wird in der Japanologie in Deutschland an jeder Universität unterschied-

ist jedoch nur Mitgliedern zugänglich oder auf direkte Anfrage beim Verein erhältlich.

lich verfahren. Eine Anerkennung von Schulleistungen für Studiengänge der Universitäten, wie sie in den USA mit dem *Advanced Placement Program*¹¹ möglich ist, existiert in Deutschland nicht.¹² Das heißt aber auch, dass in der Schule erbrachte Leistungen oft nicht gewürdigt werden, was zu einer Motivationsverringering bei den betroffenen Studierenden führt. Hier müsste eine Abstimmung der Curricula zwischen den Schulen und den Hochschulen sowie zwischen den Hochschulen untereinander erfolgen, ein Projekt, das angesichts der Autonomie jeder einzelnen Hochschule und der Vielfalt der Bestimmungen für Schulen auf Länderebene nicht einfach zu bewältigen sein dürfte. Dennoch sollten im Hinblick auf die Optimierung einer an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Ausbildung unbedingt Maßnahmen zur Erreichung einer curricularen Kontinuität ergriffen werden.

Ausgehend von den USA wird inzwischen in einer Reihe von Ländern auch für Japanisch an der Herstellung curricularer Kontinuität (*articulation*) gearbeitet [Tohsaku 2012: 11–18]. Was darunter genau zu verstehen ist, wird durch folgende Definition deutlich:

„Articulating language proficiency means that systems have analyzed, planned and cross-referenced the curriculum, contents, instruction and evaluation for all levels of learners. Thus, teachers and others can distinguish where learners are and how they may continue to proceed through the sequence of varying levels that one reaches as language ability improves“ [hrd.apec.org/index.php/Articulation_of_Language_Proficiency_Programs, 30.1.2015].

11 Das *Advanced Placement Program* (AP) ist ein vom College Board, einer US-amerikanischen Prüfungskommission, durchgeführtes Programm, bei dem die Curricula von Universitätskursen und Oberschulkursen so aufeinander abgestimmt werden, dass bestimmte Kurse bereits in der Oberschule absolviert und dann von der Universität anerkannt werden (zum AP Japanese vgl. CollegeBoard AP 2011).

12 Allerdings gibt es seit einigen Jahren auch an deutschen Hochschulen verschiedene Programme zur Vereinfachung der Studienaufnahme für Schülerinnen und Schüler, so z. B. das Projekt „Schnittstelle Schule/Hochschule: Frühstudium Japanologie“ der Universität Trier [www.uni-trier.de/index.php?id=37862, 30.01.2015], die IN-EAST Summer School der Universität Duisburg-Essen von 2009–2012 [www.uni-due.de/in-east/153/, 30.01.2015], die Summer University der Japanologie an der Ruhr-Universität Bochum [www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/pdf/summer-university_ws2014_15_web.pdf, 30.01.2015] oder das Projekt zur Hochbegabtenförderung an der Universität zu Köln, bei dem Schülerinnen und Schüler auch Veranstaltungen der Japanologie besuchen, die ihnen für ihr späteres Studium angerechnet werden [phil-fak.uni-koeln.de/13394.html, 30.01.2015].

Mit dem neuen Kernlehrplan Japanisch für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen [MSW NRW 2014] liegt nun ein erstes wichtiges Instrument für die Schaffung einer solchen curricularen Kontinuität vor. Daher sollen im Folgenden zunächst die wesentlichen Säulen des Kernlehrplans für die Oberstufe (G8: Jahrgangsstufe 10–12) dargestellt werden (s. Tab. 1).¹³

Tabelle 1: Übersicht über die im Kernlehrplan Japanisch erfassten Kompetenzen und Fertigkeiten / Kenntnisse

Kompetenzbereich	Fertigkeiten / Kenntnisse
Funktionale kommunikative Kompetenz	Hör- / Hörsehverstehen Leseverstehen Sprechen: zusammenhängend Sprechen: an Gesprächen teilnehmen Schreiben Sprachmittlung Verfügen über sprachliche Mittel
Interkulturelle kommunikative Kompetenz	Soziokulturelles Orientierungswissen Interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit Interkulturelles Verstehen und Handeln
Text- und Medienkompetenz	Vertrautheit mit Kommunikationssituationen und elementaren Textsortenmerkmalen
Sprachlernkompetenz	selbstständige Erweiterung der sprachlichen Kompetenz
Sprachbewusstheit	Nutzung der neuen Kenntnisse und Transfer von Kenntnissen aus anderen Sprachen

Quelle: MSW NRW 2014: 34–49.

Im Kernlehrplan selbst werden auf den einzelnen Stufen sehr unterschiedliche Anforderungen formuliert. Für die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 10) soll die GeR-Stufe A1 mit Anteilen von A2 erreicht werden. Diese Angabe ist allerdings mit der Einschränkung „vorwiegend im mündlichen Sprachgebrauch“ [MSW NRW 2014: 34] versehen. Nach Ende der Qualifikationsphase, also am Ende der Jahrgangsstufe 12, verfügen die Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen der GeR-Stufe A2 mit Anteilen von B1, auch hier wieder mit der o. g. Einschränkung.¹⁴ Die Betonung der Mündlichkeit ist vor allem der Komplexität

¹³ Da bislang nur am Cecilien-Gymnasium Düsseldorf die Möglichkeit besteht, Japanisch als aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache zu wählen, wird nur der Kernlehrplan für Japanisch als neu einsetzende Fremdsprache betrachtet.

¹⁴ In anderen Fremdsprachen wie Niederländisch, Spanisch oder Türkisch wird in der Einführungsphase schon A2 erreicht, am Ende der Qualifikationsphase steht das Referenzniveau B1 mit Anteilen von B2.

der japanischen Schrift geschuldet, allerdings ließ sich ein solcher Trend unter dem Ziel der kommunikativen Kompetenz lange Zeit auch in anderen Fremdsprachen feststellen.

Gerade hier zeigen sich im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der in der Schule erworbenen Kompetenzen an die im universitären Japanischunterricht geforderten Fertigkeiten deutliche Probleme. Studierende sollen selbstverständlich in der Lage sein, mündlich zu kommunizieren. Sie müssen aber auch und vor allem japanische Quellen rezipieren, m. a. W. gerade das Leseverstehen ist einer der zentralen Fertigungsbereiche des Japanologiestudiums. Denn auch wenn der Forschungsgegenstand einer universitären Qualifikationsarbeit z. T. im mündlichen Bereich liegen mag, so muss doch die japanische Fachliteratur zum Thema verarbeitet werden. Die intensive Beschäftigung mit der Schrift ist daher ein wesentlicher Faktor für das Japanologiestudium – und wird es auch bleiben. Eine Entlastung der Studierenden, die ihr Studium mit Vorkenntnissen der japanischen Sprache aufnehmen, ist aufgrund der Ziele der Kernlehrpläne also vor allem im mündlichen Bereich zu erwarten. Inwieweit die Lehrwerke dazu beitragen (können), wird in Kapitel 3 untersucht.

2.2 Beispiele für Lernziele des Kernlehrplans Japanisch

Im Folgenden sollen nun einige im Kernlehrplan formulierte Lernziele für bestimmte Felder exemplarisch herausgegriffen und dargestellt werden. Diese Felder sind das soziokulturelle Orientierungswissen (als Teilbereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz), das Leseverstehen (als Teilbereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz) und die unterschiedlichen Textsorten (als Teilbereich der Text- und Medienkompetenz). Für diese Auswahl ist vor allem ausschlaggebend, dass es sich bei diesen Feldern um Bereiche handelt, die aufgrund ihrer relativ klaren Bestimmung im Kernlehrplan leichter innerhalb der Lehrwerke zu identifizieren sind und deren Vermittlung auch stärker durch das Lehrbuch vorgegeben ist.¹⁵ Selbstverständlich können (und müssen) bestimmte Themen oder Textsorten auch zusätzlich zum Lehrbuch behandelt werden, dies ist jedoch i. d. R. mit erhöhtem zeitli-

¹⁵ Dabei darf nicht übersehen werden, dass die ausgewählten Bereiche nur einen Aspekt der jeweiligen Kompetenz ausmachen und dass beispielsweise interkulturelle kommunikative Kompetenz durch weit mehr als das soziokulturelle Orientierungswissen bestimmt ist. Für die Lehrbuchinspektion sind jedoch Bereiche wie interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit oder interkulturelles Verstehen und Handeln schwerer fassbar als Wissensbereiche wie soziokulturelles Orientierungswissen.

chen Aufwand (sowohl im Unterricht als auch in der Unterrichtsvorbereitung) verbunden.

Im Bereich des soziokulturellen Orientierungswissens benennt der Kernlehrplan Themenfelder wie Alltagskultur und Berufswelt, Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener oder geographische und regionale Besonderheiten, Esskultur, Feste und Traditionen, Themen also, die – mit Ausnahme des Bereichs Schule – in den meisten gängigen JaF-Lehrwerken angesprochen werden dürften.

In der Einleitung zur Beschreibung der Lernziele im Bereich „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ sieht der Kernlehrplan vor, dass die Schülerinnen und Schüler ab dem Ende der Einführungsphase in interkulturellen Kommunikationssituationen sowohl in direkten persönlichen Begegnungen als auch im Umgang mit japanischsprachigen Texten und Medien handeln können [MSW NRW 2014: 37, 44]. Betrachtet man die zu behandelnden Themen in Relation zu dem erwarteten Referenzniveau, so wird deutlich, dass die Behandlung derart komplexer Themen wie historische und kulturelle Entwicklungen (z. B. Umgang mit der Vergangenheit, Wertewandel [MSW NRW 2014: 29]) auf der Stufe A2 (mit Anteilen von B1) nur sehr oberflächlich realisierbar ist. Wenn man diese Inhalte jedoch entsprechend differenziert auf Deutsch vermittelt, sinkt die Zeit für die Beschäftigung mit der japanischen Sprache erheblich. Hier zeigt sich eine Schwierigkeit für die Umsetzung des Kernlehrplans.

Im Bereich des Leseverstehens beschreibt der Kernlehrplan die folgenden Kompetenzen am Ende der Qualifikationsphase:

Die Schülerinnen und Schüler können

- „□ Sach- und Gebrauchstexten, ggf. adaptierten literarischen Texten sowie mehrfach kodierten Texten Hauptaussagen, leicht zugängliche inhaltliche Details und thematische Aspekte entnehmen und diese in den Kontext der Gesamtaussage einordnen,
- Texte vor dem Hintergrund elementarer Gattungs- und Gestaltungsmerkmale inhaltlich erfassen,
- wesentliche explizite Informationen erkennen und in den Kontext der Gesamtaussage einordnen,
- eine der Leseabsicht entsprechende Strategie (global, detailliert und selektiv) funktional anwenden“ [MSW NRW 2014: 42].

Das heißt, die Schülerinnen und Schüler benötigen zum einen – neben den für das Leseverstehen notwendigen sprachlichen Mitteln – Wissen über Gattungs- und Gestaltungsmerkmale von Texten. Dies setzt voraus, dass sie nicht nur mit reinen Lerntexten arbeiten, die vor allem zur Einführung der neuen Grammatik dienen, sondern auch mit echten Lesetexten (zur Unterscheidung von Lern- und Lesetexten vgl. Eismann 2006: 259). Zum anderen brauchen die Schülerinnen und Schüler strate-

gisches Wissen, um die Texte nicht nur Wort für Wort, also in einem *bottom-up*-Prozess, sondern auch hypothesengeleitet (oder *top-down*) erschließen zu können. Es wird zu prüfen sein, inwiefern die analysierten JaF-Lehrwerke verschiedene Lesestrategien berücksichtigen.

Als dritter Bereich werden die im Kernlehrplan genannten Textsorten betrachtet. Diese sind ein Teilbereich der Text- und Medienkompetenz, die im Kernlehrplan als eigener Kompetenzbereich behandelt wird. Während im GeR hierauf höchstens am Rande und mit direktem Bezug zum Fremdsprachenunterricht eingegangen wird (zum Medieneinsatz im Unterricht: Europarat 2001: 142; zu heuristischen Fertigkeiten der Kompetenz Lernfähigkeit, *savoir-apprendre*: Europarat 2001: 109), kommt die Text- und Medienkompetenz im Kernlehrplan unabhängig von der Sprachlernkompetenz vor. Grund dafür ist die zunehmende Bedeutung der Medien für die Teilhabe an der Gesellschaft (Medienpass: NRW 2012: 2; Medienberatung: NRW 2014: 4). Dabei sollen die Teilbereiche „Bedienen und Anwenden“, „Informieren und Recherchieren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“ systematisch in den Fachunterricht integriert werden. Die Ausgestaltung des Medienkonzepts obliegt der einzelnen Schule. Gleichwohl sind in den Kernlehrplänen bestimmte Eckpunkte festgehalten: Für Japanisch sind hier vor allem die Textsorten sehr genau spezifiziert.

Während in der Einführungsphase adaptierte Texte im Mittelpunkt stehen, sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Qualifikationsphase „klar strukturierte authentische, ggf. auch adaptierte Texte vertrauter Thematik verstehen und deuten sowie eigene mündliche und schriftliche Texte produzieren“ [MSW NRW 2014: 46] können. Das heißt, in der Qualifikationsphase sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sich mit nicht bearbeiteten Texten der folgenden Textsorten auseinanderzusetzen (Beispiele in Klammern):

- Sach- und Gebrauchstexte (Einführungsphase: einfache Texte der öffentlichen und privaten Kommunikation wie Werbung, Brief; Qualifikationsphase: Texte der öffentlichen und privaten Kommunikation wie E-Mails, einfache Texte in berufsorientierter Dimension, z. B. Lebensläufe),
- literarische Texte (Einführungsphase: adaptierte einfache kurze narrative Texte wie Manga; Qualifikationsphase: einfache lyrische Kurzformen, einfache kurze narrative Texte wie z. B. eine moderne Erzählung)
- einfache diskontinuierliche Texte (Einführungsphase: Karten, Bilder; Qualifikationsphase: Bild-Text-Kombinationen, Grafiken)
- einfache medial vermittelte Texte (Einführungsphase: kurze auditive und audiovisuelle Formate wie Anime mit Untertiteln; Qualifikationsphase: auditive Formate wie Durchsagen, audiovisuelle Forma-

te wie Ausschnitte aus TV-Produktionen und Anime, digitale Texte wie Blogs oder Beiträge in Internetforen) [MSW NRW 2014: 39–40, 47].

Damit wird deutlich, dass ein breites Textsortenangebot erforderlich ist, um die Vorgaben des Kernlehrplans zu erfüllen.

Anhand der oben dargestellten Bereiche sollen in Kapitel 4 die analysierten JaF-Lehrwerke auf ihre Übereinstimmung mit dem Kernlehrplan überprüft werden.

3 JaF-Lehrwerke an nordrhein-westfälischen Gymnasien

Im Folgenden werden die Lehrwerke analysiert, die derzeit an nordrhein-westfälischen Gymnasien im Japanischunterricht eingesetzt werden. Dabei werden die Lehrwerke vor allem im Hinblick auf ihre Titel, die Ausführungen im Vorwort und den jeweiligen Syllabus und Lektionsaufbau betrachtet (vgl. Kawaguchi/Yokomizo 2005: 50–52).¹⁶

3.1 *Daichi*

Daichi („Erde“, „Boden“) zeigt in seinem Titel an, dass hier die Grundlage für die japanische Sprache gelegt wird, eine Assoziation, die auch durch die Illustrationen eines kleinen Pflänzchens auf der Umschlagseite von Bd. 1 und eines deutlich in die Höhe gewachsenen Pflänzchens auf der Umschlagseite von Bd. 2 gestützt wird. Eine Zielgruppenbestimmung wird aus dem Titel nicht deutlich.

Das im Verlag Surië nettowäku erschienene Lehrwerk richtet sich an erwachsene Japanischlernende. Es ist komplett einsprachig gehalten und kann daher auch in ausgangssprachlich heterogenen Lernergruppen eingesetzt werden, berücksichtigt damit aber kontrastive Erkenntnisse zum Sprachenpaar Japanisch-Deutsch nicht. *Daichi* besteht aus zwei Kursbüchern mit insgesamt 42 Lektionen (mit CD). Hinzu kommen mehrere Zusatzmaterialien zu Grammatik und Übungen.¹⁷ Die Autoren rechnen pro Lektion mit einer Bearbeitungszeit von etwa 5–6

16 Stärker gegliederte Kriterienkataloge zur Analyse von Lehrwerken wie z. B. der von Littlejohn [2011: 191] oder zu deren Evaluierung [Kieweg 1999: 41–64] wurden partiell für die Untersuchung einzelner Lektionen verwendet, diese Ergebnisse werden hier allerdings nicht umfassend wiedergegeben.

17 Die Grammatikbücher sind in verschiedenen Sprachen (Englisch, Chinesisch und Koreanisch) erhältlich [Yamazaki et al. 2008b]. Sie enthalten zu jeder Lektion eine Übersetzung des Modelldialogs und des Vokabulars sowie die Abschnitte „Erklärung der Satzmuster“ und „Informationen zu Sprache und Kultur“. Eine Grammatikerklärung auf Deutsch gibt es zu *Daichi* nicht. Diese müsste also von der Lehrperson bereitgestellt werden. Die Übungsbücher [Doi 2009] enthalten Übungen zu Grammatik und Wortschatz.

Stunden, damit sind für die Bearbeitung von Band 1 etwa 100–120 Stunden zu veranschlagen [Yamazaki et al. 2008a:(4)].¹⁸

Das Lehrbuch folgt – wie viele andere Japanischlehrbücher auch – einer strukturell geprägten Progression, auch wenn diese größtenteils spiralförmig angelegt und mit kommunikativen Zielsetzungen „verziert“ ist. Das wird daran deutlich, dass die Lernziele der Lektion nicht darüber definiert werden, was die Lernenden durch die Bearbeitung der Lektion zu äußern bzw. verstehen in der Lage sind. Klar definiert sind hingegen die in der betreffenden Lektion vorkommenden Satzmuster (*bunkei*).¹⁹

Ab Lektion 14 kommen auch Übungen vor, in denen die informelle Kommunikation geübt wird. Obwohl die Einheiten mit *Tomodachi no kaiwa* (Gespräche unter Freunden) betitelt sind, können die Lernenden durch die Wahl der Kommunikationssituation erschließen, dass diese Formen nicht nur unter Freunden verwendet werden.²⁰ Dabei beschränkt sich *Daichi* im Wesentlichen auf die Verwendung von informellen Verbformen und Interjektionen wie *un* („ja“) und *uun* („nein“). Während in den ersten Lektionen noch eindeutig funktionale Aspekte bei der Gestaltung der Modelldialoge identifizierbar sind, erweist sich dies in späteren Lektionen deutlich schwieriger.²¹

18 Das würde bedeuten, dass Band 1 in der Einführungsphase komplett erarbeitet werden könnte. Da allein der Erwerb des Silbenalphabets Hiragana in den Schulen etwa die ersten 6–8 Wochen beansprucht (in dieser Zeit wird noch nicht unbedingt am Lehrbuch gearbeitet) und außerdem Unterrichtsstunden z. B. wegen Klausuren in anderen Fächern, Klassenfahrten, Projektwochen oder Praktika entfallen, werden in der Einführungsphase *de facto* allerdings nur etwa 10 Lektionen behandelt.

19 Der Wortschatz in Band 1 umfasst etwa 800 Wörter, es kommen nach Angaben der Autoren 67 Satzmuster vor. Diese Konzentration auf Satzmuster führt oft dazu, dass Lernende zwar eine sehr genaue Vorstellung davon haben, welche Grammatik sie beherrschen, nicht jedoch, was sie mit dieser Grammatik ausdrücken können. Die Autoren von *Daichi* versuchen, dem zu begegnen, indem sie in den Übungen unterschiedliche Situationen mit verschiedenen Sprechabsichten behandeln (vgl. hierzu die Besprechung von *Daichi* in *Nihongo kyōiku tsūshin* [Nagasaka 2010: 22]).

20 In Lektion 14 geht es zwar um ein Gespräch zwischen zwei Freunden, aber schon in Lektion 15 kommt es zu einem Gespräch zwischen einer ranghöheren und einer rangniedrigeren Person, was sich daran festmacht, dass die Antwort „ja“ (auf die erteilte Anweisung) mit *hai* angegeben ist. Auch wenn dies die Lernenden an dieser Stelle möglicherweise noch nicht erkennen, so wird ihnen spätestens in Lektion 18 dieser unterschiedliche Gebrauch deutlich.

21 Ein Beispiel hierfür ist der Modelldialog in Lektion 13, der sich funktional nicht eindeutig klassifizieren lässt. Bezieht man die in dieser Lektion behan-

Die einzelnen Lektionen sind nach dem festen Muster Eingangsillustration – Modelldialog – Hinweise zu den Satzmustern – Übungsaufgaben (Grundlagenübungen und Anwendungsübungen) – komplexe Aufgaben (Titel: *Tsukaimashō*, dt.: Nutzen wir es!) aufgebaut. Durch die Angabe der Satzmuster im Anschluss an den Modelldialog und die zahlreichen Übungen zu strukturellen Elementen liegt die lineare Entwicklung neuer Satzmuster (*bunkei tsumiage hōshiki*) klar im Fokus, das heißt, bereits bekannte Satzmuster und Wörter werden für die Einführung neuer Satzmuster genutzt, die kommunikative Absicht bzw. die Einsatzmöglichkeiten in der Kommunikation werden jedoch nicht unbedingt deutlich. Dennoch fällt bei *Daichi* positiv im Vergleich zu anderen ähnlich strukturierten Lehrwerken auf, dass die Aufgaben nur dann zu lösen sind, wenn man versteht, worum es in der Aufgabe geht (keine reinen audiolingualen Drills). Außerdem werden den Lernenden in vielen Aufgaben Wahlmöglichkeiten für die Beantwortung gelassen (halb-offenes, z. T. auch offenes Aufgabenformat). In den komplexen Aufgaben finden sich auch solche mit Handlungsorientierung, allerdings wird diese Ausrichtung nicht bei allen Aufgaben konsequent durchgehalten.

3.2 *Doitsu kara konnichi wa!*

Doitsu kara konnichi wa! („Guten Tag aus Deutschland!“) deutet sowohl in seinem japanischen als auch in seinem in Lateinumschrift geschriebenen Paralleltitel *Konnichīwa, Japan!* („Guten Tag, Japan!“) an, dass es um Kontaktsituationen zwischen Deutschen und Japanern gehen soll. Das vierbändige Lehrwerk richtet sich laut Aufdruck auf dem Umschlag an Studierende aller Fachbereiche, im Vorwort wird jedoch darauf verwiesen, dass es auch für den Unterricht an weiterführenden Schulen in Deutschland konzipiert sei [Oshima-Gerisch et al. 2011: 4]. Die Kursbücher (mit je einer CD) enthalten insgesamt 22 Lektionen. Nach Abschluss von Band 4 soll die GeR-Stufe A2 erreicht werden. Der von den Autoren veranschlagte Zeitaufwand für die Arbeit mit dem Lehrbuch im Unterricht wird mit 120 Unterrichtsstunden zur Erreichung der Niveaustufe A2 angegeben.²²

delten Satzmuster in die Betrachtung mit ein, so stellt man fest, dass es darum geht, Wünsche zu äußern (N=*ga hoshii=desu*, V=*tai=desu*). Dies lässt sich allerdings aus dem Dialog nicht erkennen.

22 Für die Bearbeitung einer Lektion sind 4–5 Unterrichtsstunden vorgesehen. Im Gegensatz zum deutschen wird im japanischen Vorwort von Bd. 2 und Bd. 3 allerdings darauf verwiesen, dass je nach Unterrichtsbedingungen die Bearbeitung einer Lektion auch 8 Unterrichtsstunden erfordern könne.

Trotz der ausdrücklichen Orientierung am GeR²³ liegt das Hauptaugenmerk des Lehrbuchs nicht auf der Handlungsorientierung, sondern auf der grammatischen Progression. Das macht sich beispielweise daran bemerkbar, dass im Anschluss an den Modelldialogtext (mit Vokabelliste und deutscher Übersetzung) stets die grundlegenden Satzmuster (*kihon bunkei*) sowie die Grammatikerklärungen folgen. Die in Deutschland spielenden Modelldialoge orientieren sich an einem thematisch-szenischen Syllabus, dessen Fokus auf der Vermittlung der entsprechenden Grammatik liegt. Auch wenn in den Übungen immer wieder die Interaktion zwischen den Lernenden gesucht wird, so bleibt das sprachliche Handeln doch vor allem auf die Grammatik beschränkt. Im Anhang von Band 1 werden die Hiraganazeichen eingeführt, im Anhang zu Band 2 folgen die Katakanazeichen, ab Band 3 kommen die Kanji als neue Schrift hinzu.

Doitsu kara konnichi wa! ist so konzipiert, dass es bei Einsatz in der Schule als Vorbereitungsmaterial für *Fukuoka kara konnichi wa!* [Oshima-Gerisch / Oguro 2004] dient und damit den reibungslosen Übergang in ein späteres Japanischstudium gewährleisten soll. Hier wird das Anliegen der Autoren einer Harmonisierung des Japanischlernens in Schule und Universität, ähnlich dem *K16-Articulation-Project* des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), deutlich.²⁴

3.3 *Hanasō*

Hanasō („Lasst uns sprechen!“) weist bereits im Titel auf den Fokus der Mündlichkeit hin. Darüber hinaus deutet der Titel an, dass von Anfang an auch mit einfachen Formen für die informelle Kommunikation gearbeitet wird. Damit weicht *Hanasō* von der Progression in den meisten JaF-Lehrwerken ab, in denen die einfachen Formen erst nach Erwerb der ersten Grundlagen eingeführt werden.²⁵

Hanasō ist unter der Leitung von Sabine Knapp-Hartmann von fortgeschrittenen Studierenden, die den Lehrerberuf anstrebten (und inzwischen z. T. auch ergriffen haben), in Kooperation mit einer Vielzahl von Personen explizit für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe entwickelt worden. Es orientiert sich an dem nach GeR-Niveaus gegliederten Französisch-Oberstufenlehrwerk *Découvertes* (Klett), ist jedoch vor dem Erscheinen des neuen Kernlehr-

23 Im Anhang von Band 1 findet sich eine *Can-do*-Liste zum Referenzniveau A1 mit einer Zuordnung der Kann-Bestimmungen zu den einzelnen Lektionen [Oshima-Gerisch et al. 2011: 158–164].

24 Allerdings ist anzumerken, dass *Fukuoka kara konnichi wa!* in keiner Japanologie als Lehrwerk verwendet wird.

25 Eine Ausnahme bildet hier *Daichi* (s. Abschnitt 3.1).

plans für die nordrhein-westfälische Oberstufe erarbeitet worden. Im Vorwort wird auf das für die Grammatikvermittlung verwendete Modell von Rickmeyer verwiesen.²⁶ *Hanasō* besteht aus einem zweibändigen Kursbuch (Vorlektion plus 10 Lektionen) mit je einem Zusatzband zur Schrift und ist für die Jahrgangsstufen 10 und 11 vorgesehen. *Hanasō* stellt – ebenso wie *Japanisch für Schüler* (vgl. Abschnitt 3.4) – keine Audiomaterialien bereit.

Im Inhaltsverzeichnis werden kommunikative Kompetenzen, sprachliche Mittel und interkulturelle Kompetenzen jeder Lektion angegeben, wobei die sprachlichen Mittel mit einem Schwerpunkt auf der Grammatik am weitesten ausdifferenziert sind. Die Schülerorientierung zeigt sich in den auftretenden Personen und der Geschichte, die das Lehrbuch erzählt. Das Buch begleitet einen deutschen Austauschschüler während seines Aufenthalts in Japan und erzählt einzelne Episoden, die ihm während seines Aufenthalts widerfahren.

Wie bereits erwähnt, ist *Hanasō* das einzige Lehrwerk, das von Anfang an die Einfachformen zur Kommunikation unter Gleichaltrigen einsetzt. So verwenden die Protagonisten des Buches, der deutsche Austauschschüler Tobias und seine japanischen Gastgeschwister Kazuya und Haruna, einfache Formen, wenn sie miteinander sprechen. Spricht Tobias jedoch mit den Eltern Tanaka, verwenden beide Seiten höfliche Formen.²⁷

Das heißt, Schülerinnen und Schüler müssen von Anfang an auf eine Vielzahl von Merkmalen achten, was in dieser Komplexität leicht zu einer Überforderung oder aber zu einer falschen Hypothesenbildung führen kann. Das Wissen, dass es einen informellen und einen höflichen Kommunikationsstil gibt, ist für Schülerinnen und Schüler mit Sicherheit wichtig. Allerdings beschränkt sich informelle Kommunikation nicht nur auf die einfachen Prädikatsformen, sondern zieht eine Reihe von Konsequenzen nach sich. Das Lehrbuch legt jedoch nahe, dass allein die Verwendung einfacher Formen den informellen Sprachstil ausmache. Dies ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass sich die Autorinnen der hohen Komplexität bewusst sind, und diese so zu entlasten versuchen. Eine weitere Vereinfachung versuchen sie dadurch zu erreichen, dass die Schülerinnen und Schüler in den Übungen zur

26 Allerdings wird für die Notation im Unterschied zu Rickmeyer die Hepburn-Umschrift verwendet. Punkte zur Markierung der Morphemgrenzen, Gleichzeichen (=) zur Markierung der Partikeln sowie Trennstriche (-) zur Markierung von Suffixen werden jedoch ebenso beibehalten wie die Wortklassenbezeichnungen.

27 Dabei wird die Höflichkeitsstufe stets symmetrisch verwendet. Es kommt nicht vor, dass die ranghöhere Person informell spricht, die rangniedrige hingegen die höfliche Sprache wählt.

einfachen Form nur Umformungen durchführen oder in anderen Übungen, in denen informelle Formen vorkommen, nur Partikeln einsetzen oder Wörter in die richtige Reihenfolge bringen müssen. Damit bleibt aber auch die Verwendung der informellen Sprache im vorkommunikativen Bereich stecken.

Jede Lektion startet zur Vorentlastung mit einer Illustration (ein Foto, in das Zeichnungen der Protagonisten des Buchs eingefügt sind). Es folgt eine Einführung der neuen Satzstrukturen (mit Übersetzung). Erst daran schließt sich der Modelldialog mit Fragen zum Textverständnis und einem ausführlichen Übungsteil (Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz, Übungen zur Sprachmittlung und Situationsübungen) an. Dabei haben die Autorinnen – trotz einer starken Konzentration auf grammatische Übungen – eine Vielzahl unterschiedlicher Übungstypen eingesetzt, was die Aufgabengestaltung abwechslungsreich macht.²⁸ Auf die Übungen folgt eine Rubrik *kaiwa bokkusu*, in der noch unbekannte (und zu dem betreffenden Zeitpunkt unanalysierte) Floskeln, Wortgruppen oder grammatische Elemente aufgeführt und mit deutscher Übersetzung wiedergegeben werden.²⁹ In manchen Lektionen schließt sich daran ein (deutscher) Text zum soziokulturellen Orientierungswissen an (vgl. Abschnitt 4.1), bevor die Grammatikerklärung und das Vokabelverzeichnis folgen. Da die – von Anfang an sehr umfangreiche – Grammatik³⁰ am Ende der jeweiligen Lektion steht, scheint im Unterricht zumindest ein entdeckendes Lernen bzw. induktives Vorgehen möglich zu sein.³¹ In der Ausgabe von 2013 (Band 1) endet jede Lektion mit einer Ergebnissicherung, die wiederum den Fokus auf die Grammatik legt. Die einzelnen Lektionen sind sehr umfangreich und führen zeitgleich viele morphologische Elemente ein, was hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt und zugleich den Lernfortschritt nur schwer erkennen lässt.

Insgesamt geht das Buch von einem stark kognitiv geprägten Lernkonzept aus. Da das Lehrbuch die japanische Grammatik auf der

28 Allerdings finden sich auch in diesem Lehrwerk Beispiele dafür, dass bestimmte Szenen nur der Grammatik halber konstruiert wurden.

29 Die dort vorkommenden Einträge sind im Fließtext mit einer leeren Sprechblase markiert.

30 Lektion 1 umfasst knapp 10 DIN A4-Seiten mit Grammatik und führt neben Verben und Partikeln (Kasuspartikeln =*ni*, =*de*, =*o*, =*e*, satzfinite Partikeln =*ka*, =*ne*, =*yo* und Themenpartikel =*wa*, Partikelverben =*da* und =*des.u*) auch die Wortklassen Adjektiv, Nominaladjektiv und Adverb ein.

31 Allerdings werden die in der Lektion neu vorkommenden Strukturen im Abschnitt *Hajime ni* am Anfang der Lektion vorgestellt (s. o.), was die Vermutung nahelegt, dass doch die Grammatikerklärung der Textarbeit vorausgeht.

Grundlage der strukturalistischen Analyse der Morphosyntax nach Rickmeyer erklärt, ist zumindest in diesem Bereich für Schülerinnen und Schüler eine Vorentlastung zu erwarten, wenn sie nach dem Abitur ein sprachwissenschaftlich ausgerichtetes Japanologiestudium aufnehmen.

3.4 *Japanisch für Schüler*

Die Idee für das Lehrbuch ist ursprünglich aus einem Projekt der Freien Universität Berlin in den Jahren 1986–1989 hervorgegangen.³² Das Lehrbuch wurde seinerzeit für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 entwickelt, also nicht für die gymnasiale Oberstufe.³³ Die Zielgruppenorientierung „Schüler“ wird im Titel deutlich.

Das Buch besteht aus zwei Bänden und erzählt in 18 Lektionen die Geschichte von Steffi und Nils, die in der Jahrgangsstufe 10 ein Auslandsjahr in Japan absolvieren. Die beiden nehmen zunächst an einem zentralen Japanisch-Vorbereitungskurs in Tōkyō teil, danach bleibt Nils dort, während Steffis Gastfamilie in Kyōto lebt. Beide besuchen während ihres Aufenthalts mit ihren Gastgeschwistern eine Schule.³⁴ Damit bietet das Buch–trotz des Alters der Ausgangsversion–sowohl im Hinblick auf den Umgang mit Gender als auch die geographische Varietät eine größere Vielfalt als *Hanasō*. Im Gegensatz zu *Hanasō* wird in *Japanisch für Schüler* allerdings durchgehend der höfliche Kommunikationsstil gepflegt, auch die japanischen Schülerinnen und Schüler sprechen so miteinander.

Das Vorwort weist darauf hin, dass die beiden Bände eine Bearbeitungszeit von 3 Jahren erfordern. Damit ist auf den ersten Blick klar, dass die für das Abitur geltenden Standards mit dem Lehrwerk nicht erreicht werden können. Auch wenn man die Inhalte in nur zwei Schuljahren erarbeitet, ist der Sprung in der Jahrgangsstufe 12 sehr groß, wenn man die Zielvorgaben des Kernlehrplans erreichen will.

Die einzelnen Lektionen sind annähernd gleich aufgebaut: An den Lektionstext schließt sich die Rubrik „Neue Wörter und ihre Verwendung“ an. Diese enthält die Spalten Japanisch und Deutsch, aber keine

32 Das 2011 in überarbeiteter Fassung erschienene Lehrbuch beruht jedoch auf der Version, die schon sehr früh unabhängig von dem Projekt der Arbeitsstelle Lehrmaterialien Japanisch unter der Federführung der Senatsverwaltung Berlin entwickelt wurde.

33 Im Anschluss an die beiden Bände konnte dann das Oberstufenlehrwerk *Ganbatte* [Goethe Gymnasium 2011/12] genutzt werden.

34 Ein wenig irritierend ist allerdings, dass sie laut Einführungserklärung eine Oberschule besuchen, während Lektion 7 damit beginnt, dass sie die 3. Klasse der Mittelschule besuchen.

Beispielsätze, wie man nach der Überschrift annehmen könnte. Ab Lektion 3 folgen danach die neu eingeführten Kanji (mit ausgewählten Lesungen) und die Erklärungen zur Grammatik. Wie in *Doitsu kara konnichi wa!* und *Hanasō* ist die Grammatikerklärung sehr umfangreich. An die Grammatik schließen sich Übungen an, die im Wesentlichen vorkommunikativ bleiben. Auch wenn die 2. Auflage aktualisierte und erweiterte Texte zum soziokulturellen Orientierungswissen (Landeskunde) enthält, der Lektionsaufbau umgestellt und das Layout deutlich geliftet wurde, findet sich das Konzept der Handlungsorientierung in diesem Lehrbuch also nicht.

3.5 *Japanisch im Sauseschritt*

Die japanisch-englische Originalausgabe *Japanese for Busy People* (für die Kana-Version: AJALT 1995–1997), auf der dieses Lehrwerk basiert, stammt aus der Mitte der 1980er Jahre. Der Titel der japanisch-deutschen Ausgabe macht deutlich, dass das Hauptaugenmerk auf der Geschwindigkeit der Progression liegt.³⁵ Die Zielgruppe wird nur durch den Untertitel „Universitätsausgabe mit Kana und Kanji“ auf dem Umschlag näher bestimmt.³⁶

Japanisch im Sauseschritt umfasst drei Stufen, wobei die Stufen 2 und 3 jeweils in zwei Bände (A/B) gegliedert sind.³⁷ Auch wenn die Herausgeber der deutschen Ausgabe darauf hinweisen, dass *Japanisch im Sauseschritt* nicht bloß eine Übersetzung der japanisch-englischen Ausgabe sei, so ist doch an den Texten und Übungen wenig mehr als die Namen der vorkommenden Personen verändert worden. Wesentliche Unterschiede zeigen sich allerdings im Umgang mit der Schrift: So werden in *Japanisch im Sauseschritt* die Lektionstexte ab Lektion 1 in der Mischverschriftung aus Kanji und Kana eingeführt, bei *Japanese for Busy People* erfolgt dies erst ab Band 2. Dies hat auch zur Folge, dass bei der Schriftvermittlung ab Band 2A tatsächlich Abweichungen festzustellen sind.³⁸

35 Der Originaltitel der japanisch-englischen Vorlage fokussierte eher auf den Zeitmangel der Lernenden.

36 Trotz des Untertitels wird das Lehrbuch im Sprachunterricht der japanologischen Studiengänge an deutschen Universitäten allerdings nicht verwendet.

37 Bei Verwendung von *Japanisch im Sauseschritt* in der Schule werden die Bände 1, 2A und die ersten Lektionen von Band 2B bearbeitet.

38 Darüber hinaus besteht die japanisch-englische Ausgabe aus einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch, während die Übungen in der japanisch-deutschen Ausgabe in das Lehrbuch integriert sind. Die zu den Lehrbüchern erhältlichen CDs müssen bei *Japanisch im Sauseschritt* zusätzlich gekauft

Jede Lektion beginnt mit einem Lektionstext mit Übersetzung und Vokabelliste. Die Erklärung neuer grammatischer Strukturen erfolgt nur dort, wo diese erstmals vorkommen (und damit nicht in jeder Lektion). Daran schließen sich Übungen an: Die Übungen Teil A umfassen Drills zur Grammatik, in den Übungen Teil B kommen auch Fragen zum Lektionstext vor. Hier sind auch die Aufgaben aus dem Arbeitsbuch der Originalausgabe integriert.

Da das Lehrwerk in den 1980er Jahren entwickelt wurde, ist es nicht an den Ideen des GeR orientiert. Lernziele werden anhand der grammatischen Progression definiert.³⁹ Es geht den Autoren der Originalausgabe darum, in Band 1 die für das Leben in Japan absolut unverzichtbaren Vokabeln und Strukturen zur Verfügung zu stellen. In Band 2 wird dies auf allgemeine Gespräche über alltägliche Handlungen und die eigene Person ausgeweitet. Dazu werden wichtige Alltagssituationen – wie Einkaufen, Bestellungen im Restaurant oder Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel – und Sprechabsichten – wie Grüßen, Verabredungen treffen, Einladungen aussprechen oder um Erlaubnis bitten – behandelt. Die Passung zwischen den behandelten Situationen und dem Alltag von Schülerinnen und Schüler ist jedoch gering, da das Buch Situationen Erwachsener, die in Japan leben, schildert. Entweder muss die Lehrkraft hier einen beachtlichen Aufwand leisten, um die Texte an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen, oder die Texte gehen an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen vorbei. Eine Handlungsorientierung ist aufgrund der vorkommenden Übungen ebenfalls nur schwer zu realisieren.

3.6 *Marugoto*

Das von der Japan Foundation herausgegebene Lehrwerk weist im Klappentext und im Vorwort einen partiell englischen Paralleltitel auf: *Marugoto: Japanese Language and Culture*, wobei der unübersetzte Teil (*marugoto*) durchblicken lässt, dass es um die ganze, um die japanische Sprache und Kultur als solche geht. Hier fehlt eine klare Eingrenzung der Zielgruppe, der Titel deutet allerdings bereits an, dass sich die Autoren dem interkulturellen Ansatz verpflichtet sehen.

Marugoto richtet sich an erwachsene Japanischlernende. Es besteht auf jeder Stufe⁴⁰ aus zwei Bänden: *Katsudō*, ein Band für Lernende, die

werden, in der japanisch-englischen Ausgabe sind sie inzwischen im Lieferumfang enthalten.

39 So sind die Grammatikerklärungen ab Band 2A immer mit der Überschrift „Grammatik und Lernziele“ versehen.

40 Bislang sind die Lehrwerke für A1, A2.1 und A2.2 im Handel erhältlich. Die beiden Bände für A2/B1 sind noch in der Erprobung.

Japanisch in Alltagssituationen anwenden wollen und in dem die mündliche Kommunikation vornehmlich durch Aufgaben zum Hörverstehen und Sprechen geübt wird, und *Rikai*, ein parallel zu *Katsudō* zu verwendender Band, der stärker die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden anspricht und Wissen über die japanische Sprache und ihre Verwendung in der Kommunikation sowie die für die Kommunikation notwendigen Strukturen vermittelt [JF 2013a / b: 4].

Das Lehrwerk folgt konsequent einem kommunikativ ausgerichteten Curriculum, das seine Progression am auf dem GeR beruhenden JF-Standard ausrichtet. Jeder Band umfasst 8 thematische Einheiten, jedes Thema wiederum ist in 2 Lektionen gegliedert. Die Themenwahl (s. hierzu Abschnitt 4.1) deutet bereits an, dass es sich um ein spiralförmiges Curriculum handelt. Dies wird noch deutlicher, wenn man bei Durchsicht einzelner Lektionen feststellt, wie handlungsorientierte Kompetenzen kontinuierlich ausgebaut werden.

Im Unterschied zu den ansonsten hier untersuchten Lehrwerken verzichtet *Marugoto* auf Lektionstexte oder Modelldialoge, in denen die entsprechenden Lernthemen vorkommen. Der Grund hierfür liegt auf der Hand: *Marugoto* geht es nicht um die Einführung einer bestimmten Grammatik, sondern es sollen bestimmte sprachliche Funktionen realisiert werden. Dazu braucht man nicht *einen*, sondern viele verschiedene Texte, an denen die Lernenden arbeiten können.

Die Makrostruktur jeder Lektion ist gleich gestaltet, die einzelnen Aufgaben sind allerdings sehr unterschiedlich und bringen damit viel Abwechslung in den Unterricht. In *Katsudō* beginnt jede Lektion mit der Vorstellung der Lernziele. Bei diesen handelt es sich um sprachliche Handlungen, die in den beiden darauffolgenden Lektionen vorkommen. Jede Lektion umfasst verschiedene Aufgaben, bei denen die jeweils im Mittelpunkt stehende Fertigkeit durch ein Icon am Rand symbolisiert wird.⁴¹ Am Ende einer Lektion steht ein Verweis auf den *Can-do-Check*, hier sollen die Lernenden beurteilen, inwieweit sie die Lernziele der Lektion erreicht haben (Selbstreflexion).⁴² Jedes Thema (und

41 Unterschieden werden Aufgaben zum Hören/Hörverstehen, Hören/Sprechen, Sprechen in Partnerarbeit, Schreiben und Lesen.

42 Zu jeder Lektion gibt es einen Selbstbeurteilungsbogen. Dieser enthält für die Lektionen von *Katsudō* die entsprechenden Kann-Bestimmungen, für die Lektionen von *Rikai* sollen die Lernenden ihre Einschätzung zur Beherrschung des behandelten Wortschatzes und der vorgekommenen sprachlichen Strukturen abgeben. Die Beurteilungsbögen können von der Homepage des Japanischen Kulturinstituts heruntergeladen werden (für *Katsudō* A1 z. B. unter der URL: www.jki.de/pool/user_uploads/files/kurse/MARUGOTO/marugoto-Selbstbeurteilung_A1_Katsudo_.pdf, 28.09.2014, für *Rikai* A1 unter www.jki.de).

damit jede zweite Lektion) endet mit einer Seite, auf der das Thema noch einmal aufgegriffen wird und Gelegenheit zum Vergleich mit der eigenen Kultur gegeben werden soll (vgl. hierzu Abschnitt 4.1).

Der Lektionsaufbau in *Rikai* ist entsprechend der Zielsetzung des Buchs deutlich schematischer und stärker strukturiert. Jede thematische Einheit (die Themen entsprechen denen von *Katsudō*) besteht aus zwei Lektionen und beginnt mit einer Übersicht über den Lernstoff der Lektion. Dieser wird ab der zweiten Einheit (Lektion 3) in Form von Satzmustern angegeben. Danach startet jede Lektion mit zwei Einstiegsfragen, in der die Lernenden noch einmal an das anknüpfen können, was sie bei der Arbeit mit *Katsudō* der entsprechenden Lektion gelernt haben. Darauf folgt ein Abschnitt zu Wortschatz und Schrift (*moji to koto-ba*), zwei Abschnitte zu Gesprächen und Grammatik (*kaiwa to bunpō*) und ein Abschnitt zum Leseverstehen (*dokkai*). In jeder ungeraden Lektion steht am Ende ein Abschnitt zum Schreiben (*sakubun*).⁴³ Auch in *Rikai* endet jede Lektion mit einer Überprüfung, ob die Lernziele erreicht wurden. Die Bücher sind so angelegt, dass die Lernenden ihren Lernfortschritt und ihre interkulturellen Erfahrungen in einem Portfolio dokumentieren und reflektieren (JF 2013a / b: 8).

Beide Bände könnten je nach Zielsetzung auch einzeln verwendet werden: In dem einen Fall (*Katsudō*) würde man versuchen, mündlich auf Japanisch zu kommunizieren, ohne jedoch an den Regeln und nur z. T. an kommunikationsvorbereitenden Aufgaben zu arbeiten. In dem anderen Fall (*Rikai*) konzentrierte man sich stark auf die strukturellen Elemente, kommunikative Aufgaben und Kenntnisse über die japanische Kultur kämen dann nur am Rande vor. Da diese Einzelnutzung für den Unterricht an einer Schule nicht mit den Zielen des Kernlehrplans übereinstimmt, müssten beide Kursbücher verwendet werden. Dabei ist es sinnvoll, eine Lektion zunächst mit *Katsudō* und erst im zweiten Schritt mit *Rikai* zu erarbeiten, um entdeckendes Lernen zu fördern.

Insgesamt handelt es sich bei *Marugoto* um ein Lehrbuch, in das viele neuere Erkenntnisse zum Sprachenlernen eingeflossen sind. Da es primär für die Erwachsenenbildung und für den Unterricht in den Auslandsinstituten der Japan Foundation entwickelt wurde, ist klar, warum der erste Band zusätzlich zur Kanaverschriftung komplett mit

de/pool/user_uploads/files/kurse/MARUGOTO/marugoto-Selbstbeurteilung_A1_Rikai_.pdf, 28.09.2014).

⁴³ Dass nur jede zweite Lektion mit einer Aufgabe zum Schreiben ausgestattet ist, liegt nicht am Aufbau der Lektion, sondern hat layouttechnische Gründe. Auf der Portalseite von *Marugoto* kann man nach Anmeldung Vorlagen zum Schreiben für jede Lektion herunterladen (marugotonihongo.jp/en/library/, 28.09.2014).

einer Transliteration in lateinischer Schrift versehen ist. Für den Einsatz an einer Schule dürfte sich dies nachteilig auswirken. Obwohl die Autoren und Autorinnen von *Marugoto* stark auf Authentizität bedacht sind, ist das Schriftbild – ausgehend von der Idee, dass eine geringere Kanjiverwendung die Lernenden weniger belaste – nicht authentisch. In *Katsudō* werden auf der Stufe A1 fast keine Kanji verwendet (bzw. in A2 die wenigen bereits vorgekommenen Kanji mit Furigana versehen). In *Rikai* werden nur die bereits eingeführten Kanji in den Texten und Übungen (dann ohne Furigana) benutzt. Hier wäre ein Vorgehen beispielsweise wie in *Daichi*, das von Anfang an in allen Texten mit der normalen Mischverschriftung aus Hiragana, Katakana und Kanji arbeitet, die Kanji aber mit Furigana versieht, wünschenswert gewesen.

3.7 *Minna no Nihongo*

Das Lehrwerk macht mit „Japanisch von / für alle“ schon im Titel seine große Reichweite deutlich. Es manifestiert sich der Anspruch der Autoren, eine von allen gesprochene japanische Sprache an eine große Zielgruppe zu vermitteln. Allerdings fehlt dem Buch damit ein klares Zielgruppenprofil.

Minna no Nihongo besteht für die Grundstufe aus zwei Kursbüchern mit insgesamt 50 Lektionen.⁴⁴ Darüber hinaus gibt es eine zweibändige Fortsetzung auf Mittelstufenniveau [Surië nettowāku 2008a/b] und eine sehr große Zahl an Zusatzmaterialien. Das Lehrwerk wird in vielen japanischen Sprachschulen und Universitäten (auch in einer Reihe deutscher Universitäten) eingesetzt und ist ein bekanntes Beispiel für die lineare Entwicklung neuer Satzmuster (*bunkei tsumiagi hōshiki*).

Diese Satzmuster werden am Anfang jeder Lektion schematisch dargestellt und eingeführt, anschließend in einem Modelldialog kontextualisiert und in – überwiegend vorkommunikativen – Aufgaben eingeübt. Diese aus der audiolinguale Methode entlehnten Drills können z. T. ohne Kenntnis des Vokabulars bzw. ohne echtes Verstehen der zu bearbeitenden Items gelöst werden. Bis die Lernenden zu den eigentlich interessanten Aufgaben kommen, haben sie mitunter schon die Lust an der Arbeit daran verloren. Handlungsorientierte Aufgaben fehlen in *Minna no Nihongo*.

Das Lehrwerk wurde vor Erscheinen des GeR entwickelt, es ist daher auch nur schwer mit den Kann-Bestimmungen des GeR zu fassen und hat eine völlig andere Zielsetzung. Es gibt zwar Versuche, auch *Minna no Nihongo* nach den Kann-Bestimmungen des GeR zu klassifizieren, die Grenzen werden jedoch rasch erreicht [Suzuki 2011: 129]. Bei

⁴⁴ Bei Verwendung des Lehrbuchs in Kursen für Japanisch als neu einsetzende Fremdsprache wird allerdings nur Band 1 bearbeitet.

Minna no Nihongo zeigt sich das Problem der Anschlussfähigkeit des schulischen Japanischunterrichts an den japanologischen Fremdsprachenunterricht deutlich. Obwohl das Lehrbuch an einer Reihe deutscher Universitäten (z. B. Düsseldorf, Hamburg und München) als Lehrwerk eingesetzt wird, erschweren die Ziele des Kernlehrplans – vor allem die Betonung der Mündlichkeit – auch Studienanfängern mit Vorkenntnissen aus diesem Buch eine entsprechende Höherstufung.⁴⁵ Darüber hinaus wird *Minna no Nihongo* derzeit sukzessive durch andere Lehrwerke an den Schulen ersetzt, da es nur schwer mit den Vorgaben des Kernlehrplans zu vereinbaren ist.

Insgesamt lässt sich für Kapitel 3 zusammenfassen, dass die analysierten Lehrwerke sehr unterschiedlich sind, was z. T. auch auf die intendierten Zielgruppen zurückzuführen ist. Die Anschlussfähigkeit an die universitäre Sprachausbildung sollte bei der Verwendung von *Minna no Nihongo* und einer späteren Studienaufnahme an einer Universität, die mit diesem Lehrwerk arbeitet, am einfachsten zu realisieren sein. Allerdings ergeben sich auch dann die o. g. Schwierigkeiten. Für Schülerinnen und Schüler, die mit *Hanasō* gearbeitet haben, sollte der Übergang an die Universität Bochum leichter möglich sein. Beiden Lehrwerken fehlt allerdings die Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen. Hierfür eignet sich von den analysierten Lehrwerken *Marugoto* am besten. Und wenn Lernende diese Kompetenzen tatsächlich an die Universitäten mitbrächten, könnte sich der universitäre Japanischunterricht stärker auf die Ausbildung schriftlicher Fertigkeiten konzentrieren, ohne damit gleich wieder in die Zeiten des Grammatik-Übersetzungsunterrichts zurückzufallen.

4 Inhalte der Lehrwerke unter besonderer Berücksichtigung der Bereiche „soziokulturelles Orientierungswissen“, „Leseverstehen“ und „Text- und Medienkompetenz“

Im Folgenden werden die in Abschnitt 2.2 benannten Bereiche des Kernlehrplans in den jeweiligen Lehrwerken überprüft und auf dieser Grundlage Übereinstimmungen mit und Abweichungen vom Kernlehrplan identifiziert. Die Ergebnisse der Analyse werden hier zusammengefasst wiedergegeben.

⁴⁵ Hier könnte höchstens eine stärkere Differenzierung des universitären Kursangebots – z. B. das Angebot von Einheiten mit stärkerer Berücksichtigung der schriftlichen Fertigkeiten – zu einer Verbesserung der Situation beitragen. Solange aber gleichzeitig ein Angebot für Studierende ohne Japanischvorkenntnisse aufrechterhalten werden muss, ist das aus Ressourcen Gründen nicht zu realisieren.

4.1 Soziokulturelles Orientierungswissen

Insgesamt bietet keines der Lehrwerke die Möglichkeit, sämtliche der im Kernlehrplan genannten Themen mit Hilfe des Lehrbuchs zu erarbeiten.

Daichi bietet in einigen Lektionen Anknüpfungspunkte für die Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens (z. B. Lektion 4: Hobbys, Lektion 6: geographische Besonderheiten, Lektion 10: Esskultur). Solche Informationen werden aber an keiner Stelle des Lehrbuchs explizit gegeben oder in Aufgaben mit einem Fokus auf diesen Bereich eingebettet. Das bedeutet, dass die Themen des soziokulturellen Orientierungswissens zusätzlich zum Lehrwerk eingebracht werden müssen und dass andere Kompetenzen, z. B. die Text- und Medienkompetenzen nicht, wie vom Kernlehrplan [MSW NRW 2014: 39] gefordert, in den Themenfeldern des soziokulturellen Orientierungswissens erworben werden können – zumindest nicht, wenn man nur mit dem Lehrbuch arbeitet.

Doitsu kara konnichi wa! spielt durchgehend in Deutschland und nutzt auch die Gespräche zwischen den deutschen und japanischen Personen nicht dazu, über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sprechen. Auch hier lassen sich wie bei *Daichi* thematische Anknüpfungspunkte in einzelnen Lektionen finden, so ließe sich der Themenkomplex Esskultur in Zusammenhang mit Lektion 7 behandeln. Durchgehend kommen Themen aus der Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener vor, allerdings handelt es sich um die Lebenswelt deutscher junger Erwachsener und nur in Ansätzen um die von Japanern. Das Lehrbuch an sich bietet weitere Informationen des Orientierungswissens in den beiden ersten Bänden in den Spalten auf Deutsch. Erst ab Lektion 13 (Band 3) werden auch japanische Texte zur landeskundlichen Lektüre präsentiert.⁴⁶ Damit obliegt der Lehrkraft die Aufgabe, die meisten Themenfelder des soziokulturellen Orientierungswissens durch zusätzliche Materialien zu erarbeiten.

Hanasō und *Japanisch für Schüler* sind die einzigen beiden Lehrwerke, die auch Orientierungswissen zum Thema Schule anbieten. Hier zeigt sich deutlich der Vorteil der zielgruppenspezifischen Ausgestaltung. In *Hanasō* handelt es sich nach einigen kurzen Hinweisen zum Schulsystem in Band 1 (Vorlektion) um etwas ausführlichere Erklärungen zum Schulalltag (Lektion 5: Schulweg, Schuluniform, Einschulungs- und Abschlusszeremonie), zum Schulsystem (Lektion 6) und zu Clubs und AGs (Lektion 7). Die Erläuterungen erfolgen auf Deutsch, der Bezug zu

⁴⁶ Allerdings sind weder die in den Spalten auf Deutsch noch die in den landeskundlichen Lektüretexten auf Japanisch behandelten Themen im Kernlehrplan vorgesehen.

schulischen Themen wird aber auch in den Modelldialogen (Lektionen 5–8) hergestellt. Auch geographische und regionale Besonderheiten werden erörtert, allerdings nicht, wie im Kernlehrplan festgelegt, in der Einführungsphase, sondern erst in der Qualifikationsphase. Ansonsten behandelt das Lehrwerk die Themenbereiche Esskultur / Etikette, Wohnen und Religionen. Insgesamt ist positiv festzuhalten, dass die Informationen nicht nur im deutschen Erklärungstext gegeben werden, sondern dass auch die Modelldialoge die jeweiligen Themen aufgreifen. Dabei bleibt aber aus naheliegenden Gründen – die Lernenden arbeiten daran, die Stufe A2 zu erreichen – der Abstraktionsgrad weit hinter den auf Deutsch gegebenen Erklärungen zurück. Auch *Hanasō* behandelt nicht alle Themen des durch den Kernlehrplan vorgesehenen soziokulturellen Orientierungswissens, die Lehrkraft muss hier jedoch nicht alles selbst bereitstellen.

Japanisch für Schüler bietet in jeder Lektion Informationen zu fast allen Themenbereichen des für die Einführungsphase vorgesehenen soziokulturellen Orientierungswissens an, allerdings werden manche Themen erst in Band 2, also in der Qualifikationsphase, angesprochen. Die Entwicklung eines Themas erfolgt – bis auf wenige Ausnahmen – aus den Lektionstexten heraus. Dort werden die Themen zunächst angeschnitten und im Anschluss differenzierter auf Deutsch im Abschnitt „Landeskunde“ behandelt. In der Auswahl der Themen des soziokulturellen Orientierungswissens zeigt sich allerdings deutlich, dass das Lehrbuch für die Klassen 9 und 10 bei einem Abitur nach 13 Schuljahren entwickelt wurde. Insgesamt bleibt die Progression zu flach, wenn man bei einer in der Jahrgangsstufe 10 neu einsetzenden Fremdsprache bis zum Abitur alle Themen des Kernlehrplans bearbeiten will.

Japanisch im Sauseschritt merkt man an, dass die 1. Auflage der japanisch-englischen Vorlage aus der Mitte der 1980er Jahre stammt. Das Buch beruht zwar auf der überarbeiteten Version von 1994, dennoch fehlen hier explizite Ausführungen zur Kultur komplett, und die vor kommenden Texte machen es auch nicht leicht, eine Anknüpfung zu den im Kernlehrplan vorgegebenen Themen zu schaffen. Am ehesten gelingt dies noch in den Texten der Qualifikationsphase mit dem Band 2A. So bietet der Eingangstext von Lektion 9 die Möglichkeit, an das Thema „schulischer Leistungsdruck und Studium“ anzuknüpfen, Lektion 11 könnte zur Behandlung des Themas „Übergang in den Beruf“ genutzt werden. Lektion 10 ermöglicht die Arbeit am Themenfeld „Öffnung zum Westen“. Insgesamt sind aber – gerade in der Einführungsphase – viele zusätzliche Informationen von der Lehrperson bereitzustellen, was einerseits einen hohen Vorbereitungsaufwand erfordert und andererseits die stetige Erweiterung der Kompetenzen in der japanischen Sprache behindert.

Marugoto ist das einzige der untersuchten Lehrwerke, das konsequent (nach jeder 2. Lektion) einen Abschnitt zum soziokulturellen Orientierungswissen bereithält. Behandelt werden auf der Stufe A1 [JF 2013a/b] die Themen „Japanische Sprache“ (*Nihongo*), „Ich“ (*watashi*), „Essen“ (*tabemono*), „Haus“ (*ie*), „Leben / Alltag“ (*seikatsu*), „Freie Tage 1“ (*yasumi no hi 1*), „Stadt“ (*machi*), „Einkaufen“ (*kaimono*) und „Freie Tage 2“ (*yasumi no hi 2*). Im ersten Band der Stufe A2 [JF 2014a/b] werden diese Themen z. T. vertieft (z. B. Familie, Städte, Esskultur und Feste), z. T. werden weitere Themen neu eingebracht (z. B. Jahreszeiten und Wetter, Treffpunkte und Verabredungen mit Bezug zur Etikette, fremde Sprachen und Kulturen, japanische Firmen und Gesundheit). Positiv zu vermerken ist, dass die Themenfelder des soziokulturellen Orientierungswissens mit fortschreitendem sprachlichen Niveau der Lernenden immer mehr in die Texte des Lehrbuchs eingehen, dennoch bleiben die Themenfelder „gegenwärtige politische und soziale Diskussionen“ und „historische und kulturelle Entwicklungen“ in den beiden ersten Bänden ausgespart. Wichtiger angesichts der Zielgruppe ist jedoch, dass das Thema „Schule“ nicht im Lehrbuch behandelt wird. Hierfür lässt sich das ebenfalls von der Japan Foundation entwickelte dreibändige Lehrwerk *Erin ga chōsen! Nihongo dekimasu* [JF 2007] einsetzen.⁴⁷ Damit fällt es einer Lehrperson relativ leicht, die im Kernlehrplan vorgesehenen Themenfelder zu bearbeiten und gleichzeitig auch in der Progression des Lehrwerks zu bleiben. Auch bei der Nutzung von *Marugoto* wird man sicher nicht umhin kommen, zusätzliche Materialien einzubringen, allerdings bietet das Lehrwerk hier schon eine sehr solide Grundlage in fast allen Bereichen an.

Minna no Nihongo weist in den Modelldialogen und den ab Lektion 6 vorkommenden Lesetexten immer wieder Anknüpfungspunkte zu den Themen des soziokulturellen Orientierungswissens auf, allerdings kommen diese oft zu spät.⁴⁸ Die in den Modelldialogen implizit gegebenen Informationen sind vor allem für ein Leben in Japan (Antrittsbesuch mit Geschenk bei den Nachbarn, Anruf bei der Telefonauskunft) wichtig, aber Schülerinnen und Schüler werden diese Situationen vielleicht nie erleben. In der Qualifikationsphase bietet das Lehrbuch Überleitungsmöglichkeiten zu den Themenfeldern „Geographie“ (Lektion 16: Kansai-Region, Lektion 19: Fuji) und „historische Entwicklungen“ (Lektion 23: Shōtoku Taishi; ein Text zur Edo-Zeit kommt vor in Lektion 17

⁴⁷ Der Rückgriff auf dieses Material ist selbstverständlich auch bei Nutzung eines der anderen Lehrwerke möglich, die Kompatibilität mit *Marugoto* ist allerdings ungleich besser, da beide Lehrwerke auf einer ähnlichen Konzeption beruhen.

⁴⁸ „Familie“ wird erst in Lektion 15, also nicht in der Einführungsphase behandelt.

des Zusatzmaterials *Shokyū de yomeru topikku 25* [Makino et al. 2000]). Insgesamt bleibt die Behandlung des soziokulturellen Orientierungswissens jedoch stets implizit und deckt nur wenige Bereiche des Kernlehrplans ab, so dass die Lehrperson erheblichen Aufwand leisten muss, die anderen Themenfelder so aufzubereiten, dass dies nicht zu Lasten der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen geht.

4.2 Leseverstehen

Im Vergleich zu dem Bereich „Text- und Medienkompetenz“ und in Ansätzen auch zu dem Bereich „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ stellt die „Funktionale kommunikative Kompetenz“, zu der die Fertigkeit „Leseverstehen“ gehört, ein eher traditionelles Feld des Sprachunterrichts dar. Gerade die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören sind schon seit langem Teil jeder Bewertung sprachlichen Könnens. Gleichwohl lassen sich auch hier Unterschiede feststellen, welche Teilbereiche für die Beherrschung beispielsweise des Leseverstehens ausgebildet werden müssen. Während traditioneller Lektüreunterricht eher die Wort-für-Wort-Dekodierung eines Textes (ggf. mit Übertragung in die Muttersprache) vorsah, wird Leseunterricht heute als Vermittlung der Ebene des Dekodierens und Wiedererkennens einerseits und der Ebene der hypothesengeleiteten Bedeutungskonstruktion andererseits (vgl. Bimmel 2002: 116) aufgefasst. Dies schlägt sich im Kernlehrplan nieder. Auch für JaF ist diese Auffassung inzwischen grundlegend [JF 2006: 9–10]. Inwieweit diese Überlegungen auch ihre Berücksichtigung in den Lehrwerken gefunden haben, wird im Folgenden überprüft.

Daichi legt hohes Gewicht auf die Mündlichkeit. Dies zeigt sich im Lehrbuch nicht nur daran, dass die Lektionstexte stets als Modelldialog gehalten sind, sondern auch in der kleinen Zahl von Texten zum Leseverstehen. Es finden sich in *Daichi* zwar am Ende einer Lektion auch nicht-dialogische Texte. Diese dienen jedoch als Vorlagen für das zusammenhängende Sprechen bzw. später für das Schreiben und umfassen keine Aufgaben zum Leseverstehen. Echte Leseverstehentexte gibt es nur in Lektion 10 (also am Ende der Einführungsphase)⁴⁹ sowie in der Qualifikationsphase in den Wiederholungseinheiten (*matome*). Insgesamt sind Aufgaben zum Leseverstehen in *Daichi* stark unterrepräsentiert und müssten ergänzt werden.

Doitsu kara konnichi wa! enthält vor allem Modell-Dialoge, also Lernertexte. Sach- und Gebrauchstexte kommen als Texte zur landeskundli-

⁴⁹ Hier sollen einer Mail, in der sich die Autorin bei ihrer Mutter bedankt, wesentliche, leicht zugängliche Informationen entnommen und in die Lücken der vorgegebenen Antworten eingefügt werden.

chen Lektüre erst in Band 3 vor (und damit in der Qualifikationsphase). Zusätzlich zu den Modelldialogen gibt es ab Lektion 14 „Lesetexte“, die sich bei näherem Hinsehen jedoch ebenfalls als Lerntexte erweisen. Zu diesen Lesetexten gibt es keine weiteren Aufgaben, die das Leseverstehen überprüfen. Innerhalb des Lehrbuchs besteht damit nicht die Möglichkeit, hypothesengeleitetes Lesen zu üben. Das Lehrbuch enthält keine Aufgaben, bei denen Lesestrategien eingesetzt werden sollen. Auch die Einordnung leicht zugänglicher Informationen in den Kontext der Gesamtaussage ist bei den vorliegenden Texten nicht möglich. Das heißt, Lesen wird in diesem Lehrbuch nur auf der *bottom-up*-Ebene eingeübt.

Hanasō überprüft von Anfang an das Textverstehen der Modelldialoge mit Hilfe von Richtig/Falsch-Aufgaben und Fragen zum Text. Dabei beziehen sich die Fragen auf leicht zugängliche Informationen. In Band 1 (Einführungsphase) ist keine Aufgabe dabei, die die Anwendung von Lesestrategien erfordern würde. Dies ändert sich in Band 2 (Qualifikationsphase), wenn auch nur in Ansätzen. So findet sich hier – zusätzlich zu den Modelldialogen – in den meisten Lektionen auch ein Lesetext mit Fragen zum Textverstehen. Dabei werden auch Aufgaben zum überfliegenden Lesen (Lektion 7: Suche nach bestimmten Wörtern, Lektion 8: Ergänzung von Satzteilen) und zum hypothesengeleiteten Lesen (Lektion 10: Zuordnung von Konjunktionen in einen Lückentext)⁵⁰ gestellt. Um den Schülerinnen und Schülern einen effektiven strategischen Umgang mit Lesetexten zu verdeutlichen, sind jedoch erheblich mehr Übungen erforderlich.

Japanisch für Schüler verfügt über zwei Leseübungen. Diese sind allerdings nicht als Aufgaben zum Leseverstehen konzipiert, sondern in Lektion 2 handelt es sich um die Wiedergabe des noch in Lateinschrift verfassten Lektionstextes mit Kana und (wenigen) Kanji. In Lektion 4 enthält die Leseübung eine Reihe handschriftlich und senkrecht geschriebener Sätze. Im Fokus steht in beiden Fällen das Dekodieren der Schrift. Auch die Lektionstexte werden nur selten für Aufgabenstellungen zum Leseverstehen genutzt (Lektion 5: Fragen auf Deutsch und Japanisch zum Text). Insgesamt ist der Bereich des Leseverstehens – wie auch die anderen Fertigungsbereiche – unzureichend behandelt. Der Einsatz unterschiedlicher Lesestrategien wird damit gar nicht geübt.

Japanisch im Sauseschritt überprüft in der Einführungsphase ab Lektion 6 durch Fragen zum Lektionstext, ob die wesentlichen Informationen des Textes verstanden wurden. Diese Aufgabenstellung setzt sich in

⁵⁰ Nachteilig ist hierbei, dass der Text unmittelbar mit einer Lücke startet. Hier wird klar, dass es eigentlich nicht um hypothesengeleitetes Lesen geht, sondern dass eher Wortschatzkenntnisse abgeprüft werden.

der Qualifikationsphase, in der zunächst die zweite Hälfte von Band 1 behandelt wird, fort. In Band 2A kommen zusätzlich im Übungsteil kurze Lesetexte hinzu, zu denen Verständnisfragen beantwortet werden sollen. Strategisches Lesen wird hier ebenso wenig thematisiert wie die Einordnung von Informationen in den Gesamtkontext. Lesen findet nur auf der Ebene von Dekodieren und Wiedererkennen statt.

Marugoto zeichnet sich dadurch aus, dass Leseverstehen in *Rikai* ab Lektion 3 mit einer Vielzahl von Aufgaben überprüft wird.⁵¹ Auf diese Weise werden die Lernenden immer wieder neu gefordert und müssen sich auf unterschiedliche Punkte konzentrieren. Bei den vorkommenden Texten handelt es sich i. d. R. um adaptierte Sach- und Gebrauchstexte, die meist durch einen kurzen Satz situiert sind. So können die Lernenden einordnen, wer den Text in welcher Situation und mit welcher Absicht verfasst hat.⁵² Die o. g. Aufgabenvielfalt zur Überprüfung des Leseverstehens wird auf der Stufe A2 beibehalten.⁵³ Es fehlen zwar Übungen zu Lesestrategien oder Übungen zur Einordnung der Informationen in die Gesamtaussage, dennoch kann der Bereich des Leseverstehens in *Marugoto* insgesamt als gut ausgearbeitet eingestuft werden.

Minna no Nihongo bietet ab L. 6 in jeder Lektion einen Text zur Überprüfung des Leseverstehens an. Betrachtet man die Texte jedoch näher, handelt es sich um Lern- und nicht um Lesetexte. Die Überprüfung des Leseverstehens erfolgt in der Einführungsphase fast ausschließlich durch Richtig/Falsch-Aufgaben, nur in Lektion 10 durch eine Zuordnung des Textes zu einer Zeichnung. Auch in der Qualifikationsphase finden sich vorwiegend Richtig/Falsch-Aufgaben bei den Lesetexten. Ausnahmen stellen hier die einfachen mathematischen Textaufgaben in Lektion 11 und die Fragen zum Text in Lektion 15 dar. Auch wenn *Minna no Nihongo* relativ bald mit Texten zum Leseverstehen arbeitet, bleiben diese ganz erheblich hinter den Vorgaben des Kernlehrplans zurück.

51 So müssen Tabellen mit wichtigen Informationen aus dem Text gefüllt, Fragen mit Antwortvorgaben, die eine Lücke enthalten, beantwortet, Zuordnungsaufgaben Text-Bild oder Text-Text gelöst, aber auch Schlüsselwörter identifiziert und einem diskontinuierlichen Text zugeordnet werden.

52 Problematisch bei den Lesetexten in *Marugoto* ist allerdings, dass sie bis zum Ende der GeR-Stufe A1 zusätzlich in lateinischer Umschrift geschrieben sind (vgl. Abschnitt 3.6).

53 So finden sich hier Richtig/Falsch-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben Text-Bild, Fragen mit freien Antworten, Zuordnungsaufgaben Text-diskontinuierlicher Text, Zuordnungsaufgaben Text-Text und Multiple-Choice-Aufgaben.

4.3 Textsorten

Bevor im Folgenden die Analyseergebnisse der einzelnen Lehrwerke im Hinblick auf die verwendeten Textsorten wiedergegeben werden, soll vorausgeschickt werden, dass die Vielfalt der Textsorten und die daraus resultierende Medienkompetenz Bereiche des Kernlehrplans sind, die in den meisten JaF-Lehrwerken nicht oder kaum berücksichtigt werden. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrwerken sind daher bis auf wenige Ausnahmen gering.

Wie oben bereits angesprochen, sind die meisten Texte in *Daichi* als Dialoge verfasst. Klar als Textsorte zu klassifizieren, sind hier die Interviews, bei denen meist zunächst ein Modellinterview angegeben ist, dessen Ergebnisse anschließend in einem zusammenhängenden Modelltext zusammengefasst werden. Diese beiden Textsorten sollen die Lernenden dann auch selbstständig produzieren (Stichwort: Informationen sammeln und präsentieren). Dabei erfolgt die Präsentation der Interviewergebnisse meist mündlich, in manchen Lektionen (so z. B. Lektion 7) jedoch auch schriftlich. Andere Textsorten sind eine Mail (Lektion 10),⁵⁴ eine stark vereinfachte Wohnungsanzeige (Lektion 11), ein Tagebucheintrag (Lektion 19), ein Fragebogen (Lektion 20)⁵⁵ und eine Postkarte (Lektion 22). Literarische⁵⁶ oder medial vermittelte Texte kommen nicht vor. Obwohl das Buch mit vielen Illustrationen ausgestattet ist, sind diskontinuierliche Texte eher selten. Die Bilder werden meist als Vorgabe für die Lösung der Aufgaben bereitgestellt.

Doitsu kara konnichi wa! enthält in Band 1 und Band 2 nur die Modelldialoge,⁵⁷ erst in Band 3 finden sich mehrere nicht-dialogische Texte (Lektion 14 sowie die landeskundliche Lektüre zu den Lektionen 13–17). Das Lehrbuch enthält in den Übungen viele Bild-Text-Kombinationen,

54 Es könnte sich hierbei auch um einen auf dem Computer geschriebenen Brief handeln. Das wird aus der Darstellung des Textes nicht deutlich.

55 Auch wenn die komplexe Aufgabe in Lektion 20 eine gute Idee für eine Handlungsorientierung darstellt, ist die Aufgabenstellung auf dieser Stufe nicht realistisch, da den Schülerinnen und Schülern noch die Fertigkeiten und Kenntnisse für eine Umfrage zu Themen, über die sie dann eine Hausarbeit schreiben, fehlen. Ein echtes sprachliches Handeln bleibt damit aus.

56 Lediglich in Lektion 16 besteht ein Anknüpfungspunkt zum Märchen *Urashima Tarō*. Dort werden Zeichnungen zu den einzelnen Stationen des Märchens gezeigt, die die Schülerinnen und Schüler mit der Partizipialform V-Te verbinden sollen. An dieser Stelle könnte man leicht das Märchen als zusätzliches Material einbringen.

57 Eine Ausnahme stellt hier nur Lektion 3 dar, in der eine Notiz von Yoshiko zu finden ist. Diese Notiz entspricht von der Textsorte her am ehesten einem kurzen Tagebucheintrag, auch wenn die geschilderten Ereignisse noch in der Zukunft liegen.

allerdings fungieren sie – wie auch in *Daichi* – als Vorgabe zur Lösung der Aufgabe. Um den Kernlehrplan im Bereich der Text- und Medienkompetenz zu erfüllen, muss die Lehrkraft sehr viele Zusatzmaterialien einbringen.

Hanasō ist im Hinblick auf die Textsortenvielfalt ebenfalls nicht gut ausgestattet. In der Einführungsphase kommt nur in Lektion 2 mit einer Speisekarte ein diskontinuierlicher Text vor. Ansonsten sind in der Einführungsphase die meisten Texte dialogisch verfasst. Durch die Situierung als Teil der Geschichte über den Japanaufenthalt von Tobias sind sie insgesamt besser für einen Textsortenwechsel (z. B. Umwandlung des Dialogs in einen Prosatext) geeignet als andere unsituierte Modelldialoge, Übungen dazu kommen jedoch nicht vor. In der Qualifikationsphase (Band 2) kommen ein adaptiertes Märchen (Lektion 2) und ein Haiku (Lektion 10) vor. Das Album in Lektion 8 geht von einem diskontinuierlichen Text aus (Stadtplan von Inuyama). *Hanasō* selbst verfügt über keine medial vermittelten Texte, es nimmt aber darauf Bezug und stellt Aufgaben, außerhalb des Lehrwerks Informationen zu suchen (z. B. beim Märchen oder bei der Behandlung geographischer Besonderheiten).⁵⁸

Japanisch für Schüler arbeitet vor allem mit Dialogen. Diese sind zwar stets situiert (anfangs auf Deutsch, später auf Japanisch), aber vor allem zur Einführung grammatischer Strukturen gedacht. Dennoch lernen die Schülerinnen und Schüler auch die Textsorten Brief (Lektionen 5 und 9), ein (adaptiertes) Märchen (Lektionen 17 und 18) und vor allem eine Reihe japanischer Kinderlieder kennen. Letztere eignen sich nicht nur zur Erweiterung der Wissensbestände über die japanische Kultur, sondern sie können auch der Schulung des elementaren Hörens, der Intonations- und Artikulationsabläufe und der Sprechfertigkeit dienen [Fischer 2007: 6]. Diskontinuierliche Texte werden in *Japanisch für Schüler* kaum genutzt. Auch das in Lektion 8 vorkommende Rezept ist nur auf Deutsch abgedruckt, hier hätte man auch leicht eine zweisprachige Version anbieten können.

Japanisch im Sauseschritt zeigt – zumindest in den Bänden 1 und 2A – kaum Variationen in den Textsorten. Entweder handelt es sich um einen Modelldialog oder um einen „Sachtext“ ohne Adressatenspezifizierung.⁵⁹ In Band 2A kommt dann noch die Textsorte Brief / Postkarte hinzu. Auch wenn am Anfang der Lektion immer ein Satz zur Situierung des Lektionstextes steht, so reicht dieser nicht aus, um den Adres-

58 Allerdings wird die Recherche dieser Punkte wohl kaum über japanischsprachige Seiten zu leisten sein, die angegebenen Links beziehen sich ausdrücklich auf englischsprachige Seiten.

59 Die Schilder in Band 1 Lektion 1 sind an dieser Stelle nur schwer in den Unterricht einzubeziehen.

saten des Textes oder die Textabsicht zu verdeutlichen. Hier obliegt es völlig der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Materialien bekannt zu machen, damit sie die vorgesehene Text- und Medienkompetenz erlangen können.

Marugoto zeichnet sich durch eine Fülle verschiedener Textsorten aus, die schon ab der Stufe A1 eingesetzt werden. So kommen in der Einführungsphase an Sach- und Gebrauchstexten Mails, einfache Glückwunschkarten, vereinfachte Werbeflyer, Schilder und ein Interview vor. Auch diskontinuierliche Texte oder medial vermittelte digitale Texte finden sich in den Lehrbüchern. Die o. g. Textsorten kommen – sprachlich entsprechend ausgebaut – auch in den Lehrbüchern für A2 wieder vor, erweitert um Textsorten wie Nachrichten an Kollegen, Telefonnotiz, Tagebucheintrag, Handy-Mails und Kommentar zu einem Videoclip im Internet. Zusätzlich gibt es zu *Marugoto* ab dem Lehrwerk für die Stufe A2 auch eine Portalseite, die mit einem Bereich *Dorama de charenji / Challenge drama* ausgestattet ist. Hier stehen zu jedem Themenbereich (also immer für zwei Lektionen) auf das Lehrbuch abgestimmte Videoclips zur Verfügung, die die Schülerinnen und Schüler einfach nur anschauen oder bei denen sie selbst aktiv werden können. Es werden den Nutzern also passend zum Lehrmaterial noch einmal tatsächlich medial vermittelte Texte präsentiert. Bei den Textsorten muss die Lehrperson nur im Teilbereich „literarische Texte“ für zusätzliches Lehrmaterial sorgen,⁶⁰ alle anderen Bereiche sind in großer Zahl vorhanden, so dass ausgesucht werden kann, welche davon im Unterricht behandelt werden und welche die Schülerinnen und Schüler sich bei Interesse selbst ansehen.

Minna no Nihongo bietet – wie alle Lehrwerke seiner Zeit – kaum Variationen in den Textsorten. Der Eingangstext ist immer ein Modelldialog, auch die ab Lektion 6 vorkommenden Texte sind Lerntexte. Die Textsorte spielt daher kaum eine Rolle. Am ehesten zu den Lesetexten zählen eine einfache mathematische Textaufgabe (Lektion 11), ein Brief (Lektion 14), ein Tagebucheintrag (Lektion 20) und ein diskontinuierlicher Text zum Freizeitverhalten von Japanern (Lektion 22).

Abschließend lässt sich festhalten, dass keines der Lehrwerke alle im Kernlehrplan genannten Kriterien zum soziokulturellen Orientierungswissen, zum Leseverstehen und zu den Textsorten umfasst. *Marugoto* zeigt hier jedoch die größte Variationsbreite, so dass die Belastung für die Lehrperson, entsprechende Zusatzmaterialien bereitzustellen, deutlich geringer ausfällt als bei Verwendung der anderen Lehrwerke.

⁶⁰ Einen Anknüpfungspunkt hierfür könnte die Illustration eines Geisterhauses (*Katsudō* A2 am Ende von Lektion 4) darstellen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Lehrwerkanalyse ergab sich im Hinblick auf die Leitfragen ein uneinheitliches Bild. Auch wenn nahezu alle Lehrwerke angeben, die Lernenden mit den notwendigen Mitteln für eine kompetente Sprachbeherrschung ausstatten zu wollen, so unterscheidet sich ihr Vorgehen z. T. erheblich.

Dabei sind grob zwei Gruppen zu unterscheiden: Lehrwerke, die stark auf die kognitive Seite des Lernens setzen und davon ausgehen, dass Grammatikwissen einerseits und Übungen zur Grammatik andererseits in Sprachkönnen münden, sind *Daichi, Doitsu kara konnichi wa!*, *Hanasō, Japanisch für Schüler, Japanisch im Sauseschritt* und *Minna no Nihongo*. In diesen Lehrwerken nehmen die Erklärung der Grammatik und die Arbeit an ihr den größten Raum ein. Im Sinne des behavioristisch-strukturalistischen Sprachlernverständnisses werden Gemeinsamkeiten mit und Abweichungen von der Ausgangssprache herausgearbeitet. Ein kleiner Unterschied besteht darin, dass *Daichi, Doitsu kara konnichi wa!* und *Minna no Nihongo* vor allem mit Satzmustern operieren, während in *Hanasō* und *Japanisch für Schüler* die Wortklassen und ihre Morphologie im Fokus stehen. Die Lehrbücher gehen von einem Unterricht aus, der durch die – angenommenen – Interessen der Schülerinnen und Schüler gelenkt ist, die Idee des Lernens als interaktiver und selbstorganisierter Prozess ist jedoch am ehesten bei *Daichi* und *Doitsu kara konnichi wa!* erkennbar, auch wenn in beiden Lehrwerken der Fokus stark auf den Satzmustern liegt.

Das einzige Lehrwerk, in dem kognitivistisch-konstruktivistisch beeinflusste Vorstellungen zu finden sind, ist *Marugoto*. Hier steht – im Gegensatz zu den anderen untersuchten Lehrwerken – die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Sinne des GeR im Mittelpunkt. *Marugoto* vernachlässigt dabei nicht die für die Kommunikation erforderlichen grammatischen Strukturen, sie haben hier aber – wie im Kernlehrplan gefordert – eine dienende Funktion. Sprachliche und formale Phänomene werden selbst entdeckt, entsprechende Hypothesen gebildet und überprüft und ggf. durch neue Hypothesen ersetzt. Mit *Marugoto* sollte also der im Kernlehrplan vorgesehene Kompetenzerwerb möglich sein, auch wenn das Lehrwerk nicht für die Schule entwickelt wurde und nicht alle Felder des Kernlehrplans in Gänze abdeckt.

Bei den hier dargestellten Ergebnissen darf allerdings nicht übersehen werden, dass sie einer Schreibtischinspektion der Lehrwerke entstammen. Um zu überprüfen, ob die Arbeit mit den Lehrwerken tatsächlich die im Kernlehrplan geforderte Handlungskompetenz in der Fremdsprache mit sich bringt, sind in einem nächsten Schritt Untersu-

chungen zur Wirkung der einzelnen Lehrbücher im Unterricht – mithin empirische Wirkungsforschung – erforderlich.

Im Hinblick auf die zweite Leitfrage zeigte sich, dass für die ausgewählten Bereiche des soziokulturellen Orientierungswissens, des Leseverstehens und der Textsorten keines der untersuchten Lehrbücher sämtliche Vorgaben des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans erfüllte. Das heißt, dass die Lehrenden zusätzliche Materialien einsetzen müssen, um den Schülerinnen und Schülern das entsprechende Angebot zu bieten. Gerade unter den Vorzeichen konstruktivistischen Lernens wird es durchaus positiv bewertet, nicht nur mit einem Leitmedium zu arbeiten. Dennoch ist zu überlegen, dass eine höhere Passung zwischen Lehrbuch und Unterrichtsstoff auch dazu führt, dass Lehrpersonen diese Materialien leichter integrieren können. Hier bot *Marugoto* in vielen Bereichen sehr gute Anknüpfungspunkte, insbesondere sind seine hohe Textsortenvielfalt und Nutzung unterschiedlicher Aufgaben zur Schulung der Fertigkeiten zu nennen.

Die Frage, inwiefern der Japanischunterricht an den Schulen mit dem Unterricht an den Universitäten abgestimmt und dadurch in den japanologischen Studiengängen die hohe zeitliche Bürde des Sprachunterrichts verringert werden könnte, ist hier nicht abschließend zu klären. Durch die Vorgaben des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans ist eine Entlastung vor allem im mündlichen Bereich zu erwarten. Bei einem flächendeckenden Japanischangebot an den Schulen könnte man dann den universitären Japanischunterricht entsprechend auf die für das Studium unerlässlichen schriftlichen Kompetenzen konzentrieren und gleichzeitig die mündlichen Fertigkeiten im Bereich der Wissenschaftskommunikation ausbilden.

Allerdings ist hier ebenfalls eine Untersuchung erforderlich, inwiefern die Schülerinnen und Schüler tatsächlich die im Kernlehrplan angegebenen Kompetenzen erreichen. Erst dann kann auch in Deutschland in Zusammenarbeit der Japanologie mit den Beteiligten am schulischen Japanischunterricht ausgelotet werden, welche Kompetenzen bei Aufnahme eines Japanologiestudiums vorausgesetzt werden. Darüber hinaus sind intensive Absprachen zwischen Schulen und Hochschulen einerseits und den Hochschulen untereinander andererseits für die Herstellung curricularer Kontinuität erforderlich. Auch die aktive Beteiligung bei J-GAP ist zur erfolgreichen Umsetzung eines solchen Vorhabens wünschenswert.

【Literaturverzeichnis】

1 Analyisierte Lehrwerke

- AJALT (= Association for Japanese-Language Teaching) / Dr. Hammes Doitsu Gakuin Ltd. (Hg.) 1997. *Japanisch im Sauseschritt*. Band 2A. Untere Mittelstufe. Tōkyō: Dr. Hammes Doitsu Gakuin Ltd.
- AJALT (= Association for Japanese-Language Teaching) / Dr. Hammes Doitsu Gakuin Ltd. (Hg.) 1998. *Japanisch im Sauseschritt*. Band 2B. Obere Mittelstufe. Tōkyō: Dr. Hammes Doitsu Gakuin Ltd.
- AJALT (= Association for Japanese-Language Teaching) / Doitsu Center Ltd. (Hg.) 2002. *Japanisch im Sauseschritt 1. Universitätsausgabe mit Kana und Kanji*. Tōkyō: Doitsu Center Ltd.
- JF (= The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2013a. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Nyūmon. A1. Katsudō*. Tōkyō: Sanshūsha.
- JF (=The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2013b. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Nyūmon. A1. Rikai*. Tōkyō: Sanshūsha.
- JF (=The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2014a. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Shokyū 1. A2. Katsudō*. Tōkyō: Sanshūsha.
- JF (=The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2014b. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Shokyū 1. A2. Rikai*. Tōkyō: Sanshūsha.
- Knapp-Hartmann, Sabine (Hg.) 2012. *Hanasō. Ein Japanisch-Lehrwerk für die Schule*. Band 2 (vorläufige Version). Bochum.
- Knapp-Hartmann, Sabine (Hg.) 2013. *Hanasō. Ein Japanisch-Lehrwerk für die Schule*. Band 1. Bochum.
- Oshima-Gerisch, Keiko et al. 2010. *Konnichiwa, Japan! Doitsu kara konnichi wa! Japanisch für Hörer aller Fachrichtungen*. Band 2. München: JapanPub.
- Oshima-Gerisch, Keiko et al. 2011. *Konnichiwa, Japan! Doitsu kara konnichi wa! Japanisch für Hörer aller Fachrichtungen*. Band 1. München: JapanPub.
- Oshima-Gerisch, Keiko et al. 2012. *Konnichiwa, Japan! Doitsu kara konnichi wa! Japanisch für Hörer aller Fachrichtungen*. Band 3. München: JapanPub.
- SBJW (= Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (Hg.) 2011a / b. *Japanisch für Schüler. Gakusei no Nihongo*. Band 1 / 2. Berlin.
- Suriē nettowāku 1998. *Minna no Nihongo. Shokyū 1. Honsatsu*. Tōkyō: Suriē nettowāku.
- Yamazaki, Yoshiko et al. 2008. *Nihongo shokyū 1 Daichi. Mein tekisuto*. Tōkyō: Suriē nettowāku.

2 Sonstige verwendete Literatur

- ACTFL (= American Council of the Teaching of Foreign Languages) 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. Gai-kokugo gakushū nashonaru-sutandāzu-purojekuto* (National Standards

- in Foreign Language Education Project). Kokusai kōryū kikin Nihongo kokusai sentā. (Download unter: www.jppe.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-2USA.pdf, 04.08.2014).
- AJALT (= Association for Japanese-Language Teaching) 1995–1997. *Japanese for Busy People*. Bd. 1–3. Tōkyō: Kōdansha International.
- Anai, Suzuko 2011. Nihongo kyōiku gurobaru-ātikyurēshon-purojektō. *Yōroppa Nihongo kyōshikai Newsletter* 43, S. 5–6 (Download unter: www.eaje.eu/images/newsletter/NL43_Jul_2011.pdf, 3.10.2014).
- Bimmel, Peter 2002. Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), S. 113–141.
- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- CollegeBoard AP 2011. *Japanese Language and Culture. Course Description* (Download unter: secure-media.collegeboard.org/ap-student/course/ap-japanese-language-and-culture-2011-course-exam-description.pdf, 30.01.2015).
- Doi, Mitsuru 2009. *Kiso mondaishū*. Tōkyō: Suriē nettowāku.
- Doll, Jörg et al. (Hg.) 2012. *Schulbücher im Fokus*. Münster: Waxmann.
- Eismann, Susanna 2006. „Lesedidaktik für Japanisch an weiterführenden Schulen“, in: Genenz, Kay und Unkel, Monika (Hg.): *Sprache, Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung. Referate des 12. Deutschsprachigen Japanologentages*. Band III. Bonn: Bier'sche Verlagsanstalt, S. 255–268.
- Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München et al.: Langenscheidt.
- Fischer, Andreas 2007. Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2, S. 1–25 (Download unter: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/fischer.pdf, 5.10.2014).
- Gehring, Wolfgang 2013. „Can't Judge a Book by its Cover: An Analytical Approach to Textbook Innovations“, in: Eisenmann, Maria und Summer, Theresa (Hg.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 357–370.
- Gnutzmann, Claus, Königs, Frank G. und Küster, Lutz (Hg.) 2011. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2). Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr.
- Goethe Gymnasium, Frankfurt am Main (Hg.) 2011 / 2012. *Ganbatte. Japanisch für Hartnäckige*. Bd. I und II. Frankfurt.
- Grein, Marion 2009. Interkulturelles in Lehrwerken für Japanisch. *Japanisch als Fremdsprache. Linguistische und sprachdidaktische Beiträge für den Japanischunterricht an deutschsprachigen Hochschulen* 1, S. 3–22.
- JF (= The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2006. *Yomu koto o oshieru* (Kokusai kōryū kikin Nihongo kyōjuhō shirizu dai 7-kan). Tōkyō: Hitsuji shobō 2006.

- JF (= The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2007. *DVD de manabu Nihongo. Erin ga chōsen! Nihongo dekinasu*. Bd. 1–3. Tōkyō: Bonjinsha.
- JF (= The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2014c. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Shokyū 2. A2. Katsudō*. Tōkyō: Sanshūsha.
- JF (= The Japan Foundation / Kokusai kōryū kikin) 2014d. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Shokyū 2. A2. Rikai*. Tōkyō: Sanshūsha.
- Kast, Bernd und Neuner, Gerhard (Hg.) 2019. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Kawaguchi, Yoshikazu und Yokomizo, Shin'ichirō 2005. *Seichō suru kyōshi no tame no Nihongo kyōiku gaidobukku (jō)*. Tōkyō: Kuroshio shuppan.
- Kieweg, Werner 1999. „Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium“, in: Vogel, Klaus und Voss, Bernd (Hg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag, S. 33–66.
- Littlejohn, Andrew 2011. „The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse“, in: Tomlinson, Brian (Hg.): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 179–211.
- Makino, Akiko et al. 2000. *Minna no Nihongo shokyū I. Shokyū de yomeru topikku 25*. Tōkyō: Suriē nettowāku.
- Medienberatung NRW (Hg.) 2014. *Leitfaden zum Medienpass NRW*. Düsseldorf (Download unter: www.lehrplankompass.nrw.de/Medienberatung-NRW/Publikationen/Leitfaden_Medienpass_Final.pdf, 06.10.2014).
- Medienpass NRW 2012. *Der Kompetenzrahmen*. Stand: Juni 2012 (Download unter: www.lehrplankompass.nrw.de/Lehrplankompass/Aktuelles/Kompetenzrahmen_farbe.pdf, 30.09.2014).
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2009. *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. Heft 3434. Frechen: Ritterbach (Download unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_japanisch.pdf, 20.06.2014)
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2014. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. Heft 4733. Düsseldorf (Download unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/k/KLP_GOST_Japanisch.pdf, 10.10.2014)
- Nagasaka, Miaki 2010. *Honbako – shinkan kyōzai / toshokan shōkai. Irasuto de jōkyō ya bamen o rikai shinagara manaberu shokyū no sōgō kyōkasho*. „Nihongo shokyū 1.2 Daichi“. *Nihongo kyōiku tsūshin*

- 66: 22 (Download unter: www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/dw_64_69.html, 30.09.2014)
- Oshima-Gerisch, Keiko et al. 2014. *Konnichiwa, Japan! Doitsu kara konnichi wa! Japanisch für Hörer aller Fachrichtungen*. Band 4. München: Japan Pub.
- Oshima-Gerisch, Keiko und Oguro, Yasumasa 2004. *Fukuoka kara konnichi wa! Japanisch für Hörer aller Fachrichtungen*. München: JapanPub.
- Surië nettowāku 2008 a/ b. *Minna no Nihongo chūkyū I / II*. Tōkyō: Surië nettowāku.
- Suzuki, Yūko 2011. „*Minna no Nihongo o tsukatta CEFR jugyō jissen hōkoku – kizon no kyōkasho o tsukatte no CEFR no kokoromi*“, in: Kokusai kōryū kikin Pari bunka kaikan (Hg.): *Yōroppa no Nihongo kyōiku no genjō. CEFR ni motozuita Nihongo kyōiku jissen to JF Nihongo kyōiku sutandādo katsuyō no kanōsei*. Paris: Kokusai kōryū kikin Pari bunka kaikan (Download unter: www.mcjp.fr/francais/langue-japonaise/seminaire-ecrl-jf-standard-for-255/seminaire-ecrl-jf-standard-for, 30.09.2014).
- Tohsaku, Y[asu]-H[iko] 2012. J-GAP: Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education. *Nihongo kyōiku* 151, S. 8–20.
- Tomlinson, Brian (Hg.) 2011. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unkel, Monika 2009. Landeskunde in ausgewählten Lehrwerken für Japanisch als Fremdsprache (JaF). *Japanisch als Fremdsprache. Linguistische und sprachdidaktische Beiträge für den Japanischunterricht an deutschsprachigen Hochschulen* 1, S. 23–48.
- Yamazaki, Yoshiko et al. 2008b. *Bunkei setsumei to hon'yaku*. Tōkyō: Surië nettowāku.

3 Internetquellen

- hrd.apec.org/index.php/Articulation_of_Language_Proficiency_Programs, 30.1.2015.
- marugotonihongo.jp/en/library/, 28.09.2014.
- phil-fak.uni-koeln.de/13394.html, 30.01.2015.
- www.jki.de/pool/user_uploads/files/kurse/MARUGOTO/marugoto-Selbstbeurteilung_A1_Katsudo.pdf, 28.09.2014.
- www.jki.de/pool/user_uploads/files/kurse/MARUGOTO/marugoto-Selbstbeurteilung_A1_Rikai.pdf, 28.09.2014.
- www.km.bayern.de/pressemitteilungen/apr97/april49.html, 04.08.2014.
- www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/pdf/summer-university_ws2014_15_web.pdf, 30.01.2015.
- www.uni-due.de/in-east/153/, 30.01.2015.
- www.uni-trier.de/index.php?id=37862, 30.01.2015.