

Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Japanischunterricht an Schulen

Rahmenbedingungen und Beispiele aus der Praxis

(ドイツ中等教育機関における日本語授業での異文化間コミュニケーション能力—基本条件および実践例)

Heike Trumpa ハイケ・トルンパ (Kaiserin-Theophanu-Schule, Köln ケルン市立カイゼリン・テオファヌ高等学校, CJD Königswinter Christophorusschule CJD ケーニヒスヴィンター・クリストフォロス高等学校, Fachberaterin für Japanisch in Nordrhein-Westfalen ノルトライン・ヴェストファーレン州中等日本語教育アドバイザー) und Monika Unkel モニカ・ウンケル (Universität zu Köln ケルン大学)

Zusammenfassung / 要旨

Interkulturelle Bildung spielt im schulischen Fremdsprachenunterricht und damit auch im Japanisch als Fremdsprache (JaF)-Unterricht an Schulen eine wichtige Rolle. Seit Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Jahr 2001 und der Verkündung der EU-Ziele zur Förderung von Mobilität und Verständigung durch Mehrsprachigkeit und interkulturellem Dialog in Barcelona 2002 hat sie allerdings noch an Bedeutung gewonnen. Dies zeigt sich auch in den meisten derzeit geltenden Lehrplänen für Japanisch.

Der nachfolgende Artikel beleuchtet die Rahmenbedingungen und Vorgaben für interkulturelles Lernen an den Schulen in Nordrhein-Westfalen und stellt Beispiele aus der Unterrichtspraxis dar. Er versucht damit auch, einen Beitrag zur curricularen Abstimmung von schulischem und universitärem JaF-Unterricht zu leisten.

異文化間教育は学校外国語教育現場においても日本語教育現場においても大事な役割を果たしてきた。そして、欧州評議会が2001年に発表したCEFRや、EUが2002年に掲げたバルセロナ目標以来、複言語教育や異文化間教育はより一層重要になってきたと言える。その言語教育政策はカリキュラムの改定を促し、教育現場にも影響を与えている。

本稿では、ドイツ・ノルトライン=ヴェストファーレン州における中等教育の日本語授業で行われている異文化間教育の基本条件を検討し、それを担っているガイドラインなどを参考にしながら、教育現場からの実践例も紹介する。それを通して中等・高等教育機関の日本語授業のアーティキュレーション（連続性）にも言及する。

1 Einleitung

Japanisch an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen beginnt derzeit in den meisten Fällen als Grundkurs ab der Jahrgangsstufe 10 (Einführungsphase) und endet nach gut zweieinhalb Jahren am Ende der Jahrgangsstufe 12.¹ Die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) werden in der Regel durchgehend von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet, die sowohl die japanische Sprache als auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) vermittelt.

Interkulturelle Bildung spielt im schulischen Fremdsprachenunterricht und damit auch im Japanisch als Fremdsprache (JaF)-Unterricht seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. So benannte schon der erste nordrhein-westfälische Lehrplan für den JaF-Unterricht aus dem Jahr 2002 interkulturelle Handlungsfähigkeit als Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts [MSW NRW 2002: 8] und enthielt konkrete Kann-Bestimmungen für interkulturelles Lernen und soziokulturelles Wissen [MSW NRW 2002: 35]. Dieser Lehrplan, der 2002 in Kraft gesetzt wurde, war bereits am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) [Europarat 2001] orientiert, der erst im Jahr zuvor veröffentlicht worden war.

Seit Mitte der 2000er Jahre hat interkulturelle Bildung mit den Zielen der Europäischen Union, durch den Erwerb von Fremdsprachen die Mobilität und die interkulturelle Verständigung zu fördern [Barcelona European Council 2002], noch an Bedeutung gewonnen. Da für Japanisch, wenn es als Fremdsprache an Schulen unterrichtet wird, annähernd die gleichen Rahmenbedingungen (Bildungsstandards, Kernlehrpläne) wie für andere Schulfremdsprachen gelten, bildet auch hier IKK neben der funktionalen kommunikativen Kompetenz ein wichtiges Unterrichtsziel. Interkulturelles Lernen im JaF-Unterricht an Schulen ist damit noch stärker als zuvor in den Fokus gerückt [vgl. MSW NRW 2009; 2014].

Im nachfolgenden Beitrag geht es darum, die curricularen Rahmenbedingungen und Vorgaben für interkulturelles Lernen an den Schulen zu klären und im Anschluss Beispiele aus der Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Ziel ist es, einerseits Grundlagen für eine curriculare Abstimmung

1 In Berlin, Hessen, Thüringen und auch in Nordrhein-Westfalen kann man Japanisch zwar bereits in der Sekundarstufe I erlernen, aber von acht nordrhein-westfälischen Gymnasien, an denen Japanisch als Abiturfach gewählt werden kann, bietet derzeit nur das Cecilien-Gymnasium Düsseldorf die Möglichkeit, Japanisch ab der Jahrgangsstufe 8 zu belegen und in der Oberstufe fortzuführen.

mung von schulischem und universitärem JaF-Unterricht zu schaffen,² andererseits jedoch auch den Blick von Japanischlehrenden an Hochschulen darauf zu lenken, welche Art von (Fremdsprachen-)Unterricht die Studierenden in ihrer Schulzeit kennengelernt haben, um auf diese Weise Anknüpfungspunkte für den universitären Japanischunterricht identifizieren zu können.³

Dazu erfolgt eine Bestandsaufnahme, was an nordrhein-westfälischen Schulen gemäß der Lehrpläne unterrichtet wird und mit welchen Vorkenntnissen bei den SuS, die im Anschluss an einen schulischen Japanisch-Grundkurs an die Hochschule kommen, zu rechnen ist, da nur auf diese Weise ein passgenaues Anknüpfen und die Fortführung des Spiralcurriculums gewährleistet werden kann.⁴

Leitend für diese Überlegungen sind vor allem die Aufrechterhaltung der Motivation bei den Lernenden sowie die Verbesserung der Lernmöglichkeiten für Studierende, die schon vor Studienbeginn Japanisch gelernt haben. Langfristig bietet diese Abstimmung auch die Möglichkeit, die Studienbedingungen so anzupassen, dass Studierende im Laufe ihrer Studienzzeit eine bessere Beherrschung der japanischen Sprache erlangen können, als dies derzeit bei Aufnahme des Studiums ohne Vorkenntnisse möglich ist.

2 Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen die politischen und schulpolitischen Voraussetzungen überprüft werden, die für den JaF-Unterricht an Schulen gelten. Dazu werden zunächst der GeR [Europarat 2001] als den Lehrplänen unterliegendes Kompetenzmodell und die von der Kultusministerkon-

2 Zu den verschiedenen Arten der Abstimmung (*articulation*) und Kontinuität der Bildungsgänge sowohl international als auch in Deutschland s. Tamura/Unkel [2017].

3 Dies gilt ebenfalls für Studierende, die ohne Vorkenntnisse in der japanischen Sprache an die Universität kommen, denn auch sie sind durch ihren Unterricht in den vorgelernten Fremdsprachen geprägt.

4 Erfahrungsgemäß entscheidet sich nur eine kleine Zahl von SuS, die Japanisch gelernt haben, dafür, ein Studium mit einem japanwissenschaftlichen Schwerpunkt aufzunehmen. Die Mehrzahl der Studierenden beginnt das Studium nach wie vor ohne Vorkenntnisse der japanischen Sprache. Dennoch sollten Studierende, die bereits fast drei Jahre lang Japanisch gelernt haben, nicht dadurch entmutigt werden, dass sie wieder mit basalen Wissens- und Fertigungsbereichen wie dem Lesen und Schreiben der beiden Silbenalphabete Hiragana und Katakana oder einer einfachen Selbstvorstellung auf Japanisch starten müssen [zum Umgang der Japanologien im deutschsprachigen Raum mit Studierenden, die vorab schon Japanisch gelernt haben, s. Unkel 2017].

ferenz herausgegebenen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) [KMK 2012], die eine Klammer für alle in den vergangenen Jahren erschienenen Lehrpläne – auch für die in der Oberstufe neu einsetzenden Fremdsprachen – bilden, in den Blick genommen. Ergänzt wird diese Betrachtung durch das Modell der IKK von Byram [1997]. Danach wird exemplarisch der nordrhein-westfälische Kernlehrplan für die Oberstufe betrachtet, da die in Kapitel 3 dargestellten Unterrichtsbeispiele aus dem JaF-Unterricht (Japanisch als in der Oberstufe neu einsetzende Fremdsprache) an zwei nordrhein-westfälischen Gymnasien stammen.

2.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Bildungsstandards und das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram

Obwohl die Bezeichnung „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife“ nicht den Eindruck erweckt, dass diese Standards eine Bedeutung für den meist erst in der Oberstufe einsetzenden JaF-Unterricht haben, weist der nordrhein-westfälische Kernlehrplan Japanisch für die Sekundarstufe II ausdrücklich darauf hin, dass sich sowohl für Japanisch als fortgeführte Fremdsprache als auch für Japanisch als neu einsetzende Fremdsprache die Kompetenzerwartungen an den Standards der KMK [KMK 2012] orientierten, „soweit dies für eine distante Fremdsprache⁵ wie das Japanische möglich ist“ [MSW NRW 2014: 15] [zur Legitimation dieses Vorgehens vgl. z. B. Koch 2017].

Die Bildungsstandards wiederum beschreiben die funktionale kommunikative Kompetenz in Anlehnung an den GeR [KMK 2012: 14]. Für diese bietet der GeR ein feingliedriges Skalensystem mit Kann-Beschreibungen auf den Niveaustufen A1 bis C2. Im Hinblick auf die IKK bleibt der GeR allerdings relativ vage. Zu Beginn des GeR heißt es zwar:

(...) the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (...), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compart-

5 Anmerkung der Autorinnen: Unter einer distanten Fremdsprache versteht man eine Fremdsprache, die sich von der Erstsprache vor allem in linguistischer Hinsicht unterscheidet. Guder [2005: 74] nennt außerdem abweichende kulturspezifische Kommunikationskonzepte und pragmalinguistische Kriterien, die das Erlernen distanter Sprachen erschweren. Zu den distanten Fremdsprachen für Deutsch zählen Arabisch, Chinesisch, Japanisch, aber auch Finnisch, Türkisch und Ungarisch. Sie alle sind keine indoeuropäischen Sprachen.

ments, but rather builds up a communicative competence to which all the knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. [CoE 2001: 4]⁶

Dieser Abschnitt weist auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur beim Sprachenlernen hin. Weiterhin finden sich kurze Ausführungen in den allgemeinen Kompetenzen, so unter

- deklarativem Wissen (*savoir*) zu soziokulturellem Wissen [Europarat 2001: 104–105 (Kap. 5.1.1.2)] und zu interkulturellem Bewusstsein [Europarat 2001: 105 (Kap. 5.1.1.3)],
- Fertigkeiten und prozeduralem Wissen (*savoir-faire*) zu interkulturellen Fertigkeiten [Europarat 2001: 106 (Kap. 5.1.2.2)] und
- persönlichkeitsbezogener Kompetenz (*savoir-être*) zu Faktoren wie Einstellungen und Wertvorstellungen [Europarat 2001: 107 (Kap. 5.1.3)].

In diesen Kapiteln werden die interkulturellen Teilkompetenzen jedoch nur kurz angerissen, und es gibt keine Skalen zur Messung von IKK. Einige Deskriptoren der Skala „Soziolinguistische Angemessenheit“ [Europarat 2001: 121–122] beziehen Elemente ein, die auch in den Lehrplänen unter der IKK benannt werden; insgesamt ist der GeR hier jedoch wenig aussagekräftig [vgl. Europarat 2001: 107].

2018 hat der Europarat mit dem *Companion Volume with New Descriptors* [CoE 2018] einen Begleitband zum GeR herausgegeben, der neben der Sprachmittlung auch die IKK in den Blick nimmt. Im Vergleich zur Sprachmittlung, die eine relativ prominente Berücksichtigung erfährt und im Begleitband mit 19 Skalen sowie fünf Übersichten zu Strategien für die Sprachmittlung vertreten ist [CoE 2018: 50], bleibt die *plurikulturelle*⁷ Kompetenz mit nur einer Skala, die sich vor allem

6 An dieser Stelle wird das englische Original zitiert, da in der deutschen Übersetzung der Satz von dem Original abweicht: „Mehrsprachigkeit (...) betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in *seinen* kulturellen Kontexten erweitert ...“ [Europarat 2001: 17, Hervorhebung durch die Autorinnen].

7 In Anlehnung an das GeR-Konzept der Mehrsprachigkeit, das nicht davon ausgeht, eine, zwei oder vielleicht sogar drei Fremdsprachen isoliert und nach dem Vorbild des „idealen Muttersprachlers“ zu beherrschen, sondern dessen Ziel darin besteht, ein „sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ [Europarat 2001: 17], wird für den Bereich der Kultur ebenfalls der Fokus auf „Plurikulturalität“ gelegt. Auch wenn dieser Begriff ebenso wie der der „Mehrsprachigkeit“ nicht immer gleich definiert wird [vgl. Unkel, Willems und Lücke in diesem Band], sieht das dem GeR zugrundeliegende Konzept des Europarats die Nutzung des gesamten kulturellen Repertoires, das die sprachlichen Akteure besitzen,

auf die Fertigkeiten und weniger auf Kenntnisse und Einstellungen [CoE 2018: 51, s. auch 159 sowie Appendix 9] bezieht, erneut eher nebensächlich. Deutlich stärker differenziert *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) die Bereiche „kulturelles Wissen“, „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ [Candelier et al. 2012: 30–37, 47–59]. Der Begleitband zum GeR verweist zwar ausdrücklich auf die vom sprachlichen Niveau unabhängige Darstellung im FREPA [CoE 2018: 29, 158], er macht aber auch deutlich, dass die nach den GeR-Niveaus gestuften Deskriptoren vor allem mit Blick auf die Lehrenden und Lehrbuchautoren zur Erweiterung ihrer Betrachtung des Sprachunterrichts und zur Berücksichtigung und Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Lernenden aufgenommen wurden [CoE 2018: 158]. Die Skala dient damit nicht primär der Selbst- oder Fremdeinschätzung kultureller Kompetenzen.

Die Bildungsstandards konnten und können also für die Beschreibung der IKK nicht auf den GeR zurückgreifen. Vielmehr rekurren sie deutlich, wenn auch nicht in allen Punkten auf das Modell der IKK von Byram [1997].⁸ Dieses benennt die ebenfalls im GeR vorkommenden Kompetenzen *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre* [Europarat 2001: 22-24] und ergänzt diese um die Kompetenzen *savoir-comprendre* und *savoir s'engager* (vgl. Abb. 1).

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and / or interact (<i>savoir apprendre / faire</i>)	

Abbildung 1: Faktoren interkultureller Kommunikation [Quelle: Byram 1997: 34]

Viele der im Byram'schen Modell vorkommenden Faktoren lassen sich in den Bildungsstandards wiederfinden, auch wenn Byram seine Lernziele z. T. deutlich stärker ausdifferenziert [Byram 1997: 50–54]. Allein aus der Bezeichnung „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“ lässt sich bereits eine Verbindung zu Byram [1997: 34, 73] erkennen, denn in den *Bildungsstandards* heißt es:

Die interkulturelle Kompetenz ist als *interkulturelle kommunikative Kompetenz* neu gefasst und positioniert. (...) Interkulturelle Kompe-

und nicht nur des Teils, der sich auf die zu lernende Sprache bezieht, vor [vgl. CoE 2018: 28–29].

8 Zu Ähnlichkeiten und Abweichungen vgl. Eberhardt [2013: 152–167].

tenz stellt ein wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzepts der gymnasialen Oberstufe dar. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Aus diesem Grund wird sie als *interkulturelle kommunikative Kompetenz* bezeichnet.

[KMK 2012: 13]

Aus dieser Definition wird wie bei Byram [1997: 70–71] deutlich, dass die Kommunikation ein zentrales Moment der IKK darstellt, während z. B. Trainings für Führungskräfte aus der Wirtschaft, die zur Schulung interkultureller Kompetenz angeboten werden, meist losgelöst von der Sprache erfolgen [vgl. Reimann 2015: 15]. Für eine gelingende interkulturelle Kommunikation stellen interkulturelles Verstehen und Handeln, die auf dem Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit beruhen, sowie die Bereitschaft, sich mit dem Anderssein in einer Beziehung auf Augenhöhe auseinanderzusetzen, oder die Neugier und das Interesse, bekannte Pfade im interkulturellen Kontakt zu verlassen und Risiken einzugehen [Byram 1997: 50], eine wichtige Voraussetzung dar [vgl. KMK 2012: 19].

Vergleicht man die einzelnen Standards der KMK zur IKK, so lassen sie sich den bei Byram formulierten Lernzielen wie folgt zuordnen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anwenden: Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung
- ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten (...)

[KMK 2012: 19]

Diese beiden Standards entsprechen den Lernzielen des deklarativen Wissens (*savoir*) bei Byram [1997: 51], wobei der zweite Standard auch schon den prozeduralen Wissensbereich (*savoir-faire*) mit einschließt. Byram geht in seinen Ausführungen dazu noch stärker auf (nationale) Erinnerungskulturen sowohl in der Innen- als auch in der Außenperspektive und Faktoren der Sozialisierung, die die Interaktion beeinflussen, ein.

[Die Schülerinnen und Schüler können]

- ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren
- einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen
- Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen

[KMK 2012: 20]

Hier ist die Ebene der Einstellungen (*savoir-être*), die in anderen Modellen zur interkulturellen Kompetenz wie z. B. dem von Erll und Gymnich [2010: 149] auch als affektive Faktoren bezeichnet werden, angesprochen. Byram [1997: 50] beschreibt die Lernziele deutlich konkreter und im Hinblick auf einen Aufenthalt im Land der Zielsprache, den er von einem touristischen Aufenthalt, bei dem es um die Sammlung exotischer Erfahrungen gehe, abgrenzt. Die Bildungsstandards bleiben hier – vermutlich auch aufgrund der engen Grenzen, die der Situation in der Schule geschuldet sind – wesentlich schwächer.

[Die Schülerinnen und Schüler können]

- fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten
- ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären

[KMK 2012: 20]

Diese Standards fallen bei Byram [1997: 52] in die Kategorie der Fertigkeiten des Interpretierens und in Beziehung Setzens (*skills of interpreting and relating, savoir-comprendre*). Bei Byram fehlt allerdings der Hinweis auf das strategische Wissen. Die Erklärung von Missverständnissen und Störungen erfolgt dort unter Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Systems.

[Die Schülerinnen und Schüler können]

- sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten
- auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen

[KMK 2012: 20]

Die beiden Standards sind im Wesentlichen den Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion (*skills of discovery and interaction, savoir-apprendre/faire*) zuzuordnen [Byram 1997: 52–53]. Die dort genannten Lernziele der Echtzeit-Kombination von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen in der Interaktion oder zur Vermittlung zwischen zwei Sprechern aus unterschiedlichen Kulturen kommen in den Bildungsstandards zur IKK allerdings nicht vor.

[Die Schülerinnen und Schüler können]

- fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen
- auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen

[KMK 2012: 20]

Kritische kulturelle Bewusstheit ist Teil der IKK. Dazu gehören die kritische Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen, die Werteerziehung, Empathie und Solidarität, der Aufbau sozialer Verantwortung, die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft sowie die kulturelle Mitgestaltung [Byram 1997: 53; vgl. auch Byram 2006: 118–124]. Die von Byram et al. [2009] vorgeschlagene Nutzung der Autobiographie interkultureller Begegnungssituationen (*autobiography of intercultural encounters*), die zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen soll, hat allerdings bislang keine breitere Anwendung in den Schulen gefunden.

2.2 Die interkulturelle kommunikative Kompetenz im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan Japanisch für die Oberstufe

Die Bildungsstandards wurden weitestgehend in die Kernlehrpläne übernommen, wobei die Deskriptoren für das Ende der Einführungsphase (bei G8:⁹ Jahrgangsstufe 10) und der Qualifikationsphase (bei G8: Jahrgangsstufe 12) formuliert sind. Sie sind in die Bereiche soziokulturelles Orientierungswissen (*savoir*), interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit (*savoir-être*) und interkulturelles Verstehen und Handeln (*savoir-comprendre/savoir-faire*) untergliedert.

Während der Kernlehrplan Japanisch für die Sekundarstufe I „interkulturelle Kompetenzen“¹⁰ benennt [MSW NRW 2009: 17], was darauf hinweist, dass auf dieser Stufe interkulturelle Kompetenz auch mit überwiegend deutschsprachigen Texten und Medien [MSW NRW 2009: 21] erzielt werden kann, orientiert sich der Kernlehrplan Japanisch für die Sekundarstufe II sowohl für Japanisch als fortgeführte Fremdsprache als auch für Japanisch als neu einsetzende Fremdsprache an den o. g. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife [KMK 2012] und benennt als einen zentralen Kompetenzbereich die „interkulturelle kommunikative Kompetenz“, die das Leitziel modernen Fremdsprachenunterrichts bilde [MSW NRW 2014: 14–15], was deutlich den Einbezug der Sprache in diesen Bereich signalisiert.

9 G8 bezeichnet die achtjährige Schulzeit an Gymnasien bis zur Erreichung des Abiturs, bei G9 beträgt die Gymnasialzeit neun Jahre. Entsprechend beginnt die Oberstufe bei G9 mit der Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11.

10 Diese beschreiben – angeordnet in Kreuzform um die im Mittelpunkt stehenden Unterrichtsvorhaben – neben den kommunikativen Kompetenzen, den methodischen Kompetenzen sowie der Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und der sprachlichen Korrektheit einen von vier Kompetenzbereichen.

Durch G8 sind die Schülerinnen und Schüler (SuS) im ersten Lernjahr ca. 15 Jahre alt und oft noch recht kindlich. Außerdem finden sich unter ihnen viele Manga- und Anime-Fans; manche wählen Japanisch aber auch ohne besonderes Interesse an Japan, z. B. um ein anderes Fach zu vermeiden. Nicht alle SuS erfüllen die Anforderungen der Oberstufe, so dass es auch immer wieder einige gibt, die nach der Einführungsphase das Fach abwählen oder das Gymnasium verlassen. Die Bereitschaft zu eigenständigem Lernen oder zur Bearbeitung von Hausaufgaben ist häufig wenig ausgebildet; nach 2,5 Jahren (mit vier Stunden Japanisch-Unterricht pro Woche) wird somit in etwa das GeR-Niveau A2+ erreicht (der Kernlehrplan sieht bislang für Japanisch als in der Oberstufe neu einsetzenden Sprache A2 mit Anteilen von B1, vorwiegend im mündlichen Bereich, vor).

Die Vorgaben für das Ende der Jahrgangsstufe 10 – also die Inhalte, die nach einem Jahr Japanischlernen beherrscht werden sollen – benennen für den Bereich des soziokulturellen Orientierungswissens die Themen:

- Alltagskultur und Berufswelt (Schulalltag, Berufe)
- Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener (Familie und Freundschaft, Hobbys)
- historische und kulturelle Entwicklungen (geographische und regionale Besonderheiten, Feste und Traditionen, Esskultur)

[MSW NRW 2014: 38]

Für das Ende der Jahrgangsstufe 12 – also nach etwas mehr als 2,5 Jahren Beschäftigung mit Japanisch – lauten sie wie folgt:

- Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt (Freizeit- und Konsumverhalten im Wandel, Bildungssystem, schulischer Leistungsdruck, Studium, Übergang in das Berufsleben)
- Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener (High Tech in der japanischen Gesellschaft, Wohnsituationen)
- gegenwärtige politische und soziale Diskussionen (demografischer Wandel)
- historische und kulturelle Entwicklungen (Öffnung zum Westen, Vergangenheitsbewältigung, Religionen, Wertewandel)
- globale Herausforderungen und Zukunftsentwürfe (Aspekte des Wirtschaftslebens)

[MSW NRW 2014: 45]

Die Ausführungen des Kernlehrplans im Hinblick auf interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit sowie interkulturelles Verstehen und Handeln folgen ebenfalls den Bildungsstandards, sind allerdings weniger detailliert und nach Niveaus abgestuft formuliert als die des soziokulturellen Orientierungswissens. Es geht im Hinblick auf Einstellungen und Bewusstheit vor allem darum, Menschen aus anderen Kulturen offen zu begegnen, sich eigen- und fremdkultureller Normen, Wer-

te und Verhaltensmuster bewusst zu werden und eigenen Wahrnehmungen und Einstellungen gegenüber Distanz sowie fremden Werten oder Normen gegenüber Toleranz zu entwickeln, solange Grundprinzipien des respektvollen und friedlichen Zusammenlebens nicht verletzt werden. Offen bleibt allerdings, wie man diese Kompetenzen im Unterricht überprüfen kann [vgl. Hu 2008: 27–30].

3 Die Umsetzung des Kernlehrplans an der Kaiserin-Theophanu-Schule Köln (KTS) und der CJD Königswinter Christophorusschule

Im Folgenden wird überblicksartig dargestellt, wie die o. a. Kompetenzen im Unterricht an zwei nordrhein-westfälischen Gymnasien erreicht werden. Es handelt sich um eine exemplarische Darstellung, die nach Schuljahren gegliedert ist.

3.1 Japanisch im ersten Lernjahr (Jahrgangsstufe 10)

Die Vermittlung der IKK ist breit angelegt und soll vor allem das Interesse am Fach erhalten. Ein allgemeiner Zugang zu Japan wird z. B. gegeben durch

- didaktisch aufbereitete deutschsprachige Texte zu Alltagskultur, Geographie, Schule, japanisch-deutschen Beziehungen, Manga / Anime...
- deutschsprachige Dokumentationen (Schule, Kirschblüte, Fukushima...) und japanische Spielfilme mit Untertiteln (z. B. *Water Boys* [Yaguchi 2001])

Außerdem wird Japan im Jahresablauf verfolgt, z. B. durch die Behandlung der Jahreszeiten (Herbst), Feste (Weihnachten, Neujahr, Valentinstag, das Puppenfest *hina-matsuri*) oder Bräuche (Kirschblütenschau *hanami*).

Darüber hinaus sind ab dem ersten Lernjahr diverse Begegnungssituationen möglich und werden auch realisiert. Dazu gehören:

- Treffen mit japanischen Austausch-SuS, Vertretern der Japanischen Schule Köln e. V., japanischen Deutschland-Besuchern...
- Besuche in japanischen Restaurants
- Besuche des Japanischen Kulturinstituts Köln und anderer Institutionen mit Japanbezug
- Ausflüge nach Düsseldorf

3.2 Japanisch im zweiten Lernjahr (Jahrgangsstufe 11)

Im zweiten Lernjahr vertieft sich der Zugang zu Japan, z. B. durch

- didaktisch aufbereitete deutschsprachige Texte zu den Themenfeldern Religion, Kaiser, Geschichte (→ Fokussierung auf Japan im Pazifischen Krieg)

Exemplarisch wird im Folgenden dargestellt, wie die Rolle Japans im Pazifischen Krieg und das Thema Vergangenheitsbewältigung im Unterricht behandelt werden.

Schritt 1: Allgemeine Annäherung an das Thema durch die gemeinsame Beschäftigung mit der Berichterstattung in den Medien

- BBC-Dokumentation „Japan im Zweiten Weltkrieg“ [BBC 2007/1996] (und Fragen)
- „Vergangenheit, die vergehen sollte“ (FAZ-Artikel vom 23. August 2005) [Kohlhammer 2005]
- „Japan gefährdet den Frieden“ (FAZ-Artikel von Shi Mingde, Botschafter der Volksrepublik China in Berlin, vom 14. Januar 2014) [Shi 2014] sowie „Eine Kampagne Chinas gegen Japan“ (FAZ-Leserbrief von Nakane Takeshi, Botschafter von Japan in Berlin, vom 21. Januar 2014) [Nakane 2014] zum Thema Besuch des Yasukuni-Schreins (und Diskussion)

Schritt 2: Bearbeitung aktueller Dokumente durch die SuS

- Vergabe von diversen aktuellen Artikeln, Reden, Youtube-Links an einzelne SuS; Verarbeitung in SuS-Vorträgen

Schritt 3: Gemeinsame Beschäftigung durch die Lektüre von Auszügen aus übersetzten japanischen Romanen (in deutscher Sprache)

- „Schwarzer Regen“ von Ibuse Masuji [Ibuse 1985]
- „Feuer im Grasland“ von Ōoka Shōhei [Ōoka 1994]
- anschließendes Feedback

Gerade bei der Bearbeitung von Schritt 2 wird deutlich, dass das Thema immer noch hochaktuell ist, da sich an ihm immer wieder neue Diskussionen entzünden.

Neben diesem eher auf den Erwerb soziokulturellen Orientierungswissen ausgerichteten Arbeiten wird zur Schulung der interkulturellen Einstellung und Bewusstheit seit längerem ein deutsch-japanisches Videoprojekt durchgeführt. Jährlich nehmen sowohl die Deutsch-SuS einer japanischen Oberschule als auch die Japanisch-SuS der deutschen Gymnasien Filmszenen in beiden Sprachen auf, in denen sie ihre eigene Lebenswelt vorstellen. Diese Aufnahmen werden auf einem USB-Stick gespeichert und zwischen den Schulen ausgetauscht. Anschließend

kommentieren die SuS sie gegenseitig handschriftlich in beiden Sprachen.

Nicht selten werden den Paketen zusätzlich zu den Videos Süßigkeiten, die z. T. in den Filmszenen zu sehen sind, originelles *instant food* oder Gebasteltes wie *senbazuru* beigelegt. Vor den eigentlichen Filmaufnahmen findet ein Perspektivwechsel statt: Welches Thema könnte die japanischen SuS interessieren, welches Deutschlandbild soll transportiert werden?

Wie vielfältig die Themen sind, die von den SuS bearbeitet werden, zeigen die beiden nachfolgenden Übersichten:

Tabelle 1: Themen der DVDs aus Japan¹¹

2014	Tōkyō Tower / Sky Tree, Sushi, Nudelsuppe, „merkwürdige“ Gerichte
2015	Baseball, Herbst in Japan, japanische Spiele, Subkultur, gebratene Nudeln
2016	China Town in Yokohama, Instant-Nudeln, Ausflug nach Kawagoe
2017	<i>takoyaki</i> , Akihabara, <i>arubaito</i> , <i>wasabi-janken</i> , <i>kaitenzushi</i>
2018	Baseball, Kendō, Instantgerichte, Tempelbesuch, Haiku

Tabelle 2: Themen der DVDs aus Deutschland¹²

	CJD	KTS
2014	Letzter Schultag mit Frühstück in der Schule	Führung durch die Schule und Mensa
2015	Führung durch die Schule, Sushi-Zubereitung als Aktivität der Japanischkurse auf dem Sommerfest	Ein Bummel über die Kalker Hauptstraße („Multi-Kulti-Viertel“)
2016	Backen von Pfannkuchen	Verschiedene Unterrichtsformen
2017	Ein Tag in Linz / Rhein	Besuch eines klassischen Cafés und der Bäckerei „Backwerk“ (im Vergleich)
2018	Interviews der chinesischen Mitschüler zu (Schule in) Deutschland	Origami – deutsch / japanisch

11 Da es sich um einen relativ großen Deutschkurs handelt, teilen sich die SuS in mehrere Gruppen auf und drehen Videos zu verschiedenen Themen.

12 Da jeder Japanisch-Kurs ein gemeinsames Video dreht, wird pro Schule nur ein Thema aufgegriffen.

Die nachfolgenden Beispiele für die handschriftlichen Kommentare von beiden Seiten vermitteln einen Eindruck, wie das Feedback aussieht.

Zur DVD der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule 2016/2017

Vor-/Name: _____ Schule (Kürzel): CJD
Rōma-ji Katakana

Stufe: 十一 年生 GK AG Nationalität: がんこく 人 (半分)

Ever Kommentar コメント (jap./dt.):

おんがくはとてもよかったです。Die Musik war sehr gut!
 たがしのビデオはたのしかったです。Die Salsakanten-Szene war sehr
 楽し(は)いでした。Das Sushi im Restaurant sah sehr lecker aus!
 田ぎじさんけんはおもしろかったです。Das Schnee-Stein-Papier-Spiel
 was sehr interessant!

Eure „message“ メッセージ an die Schüler (jap./dt.):

みなさん、ドイツ言語がとても上手です。
 がんばってください。
 ビデオがとても女子です。
 Ich habe sehr viel gelacht! ☺
 P.S. おかしをありがとう ございます。

Abbildung 2: Kommentare einer Schülerin am CJD

2015年度 立教池袋高等学校 ドイツ語講座 ドイツからのDVDへの感想 Kaiserin-Theophanu-Schule (KTS, Köln) <small>そのままドイツへ送りますので、字は読みやすく丁寧に書いてください。</small>	
氏 名	
漢字とローマ字で	
DVD で出てきた人、紹介されたもの、初めて知ったこと	
トクルンバ先生 (カメラ) ゼバステアーン (編集 <small>おし</small> した人) アレックス (カレン大等 <small>カレン</small> からの実習生)	ドイツにも 100円 <small>100</small> ショップが あることを初めて知った。 Döner Kebab ケバブが日本のものよりも大きい!
ナタリー (ドイツとブルガリアのハーフ) ユーリア (ドイツとロシアのハーフ) キェーブラ (トルコ)	
質問・メッセージ	
みんな 敬愛 <small>おし</small> よりも大人。	
Danke schön!	

Abbildung 3: Kommentare eines Schülers der japanischen Oberschule

Die Beispiele verdeutlichen, dass es sich bei diesem Projekt um einen echten Austausch handelt, denn die SuS rezipieren nicht nur die Filme der meist gleichaltrigen SuS aus dem anderen Land, sondern sie geben

einander auch Feedback und können so einen ersten Kontakt zu Gleichaltrigen im Land ihrer Zielsprache herstellen.

3.3 Japanisch im dritten Lernjahr (Jahrgangsstufe 12)

Im letzten Schuljahr rückt das Abitur, das auch in Japanisch schriftlich oder mündlich abgelegt werden kann, in den Blick. Das sprachliche Niveau lässt nun zu, einige Bereiche in japanischer Sprache zu bearbeiten. Drei Themenfelder erfahren dem Kernlehrplan entsprechend konkrete Ausgestaltung, und zwar:

- Bildung 教育: Schule, Universität, AGs, Aufnahmeprüfungen, Leistungsdruck, *ijime*...
- Wohnen 住宅: Wohnen auf dem Lande / in der Stadt, typisch japanische Räume (*washitsu*), Baden...
- Freizeit 余暇: verschiedene Freizeitaktivitäten (je nach Lebensalter), Handy / Digitalisierung, Manga / Anime / Cosplay...

In der Regel sind in einer Japanisch-Abiturprüfung für den Grundkurs Japanisch eine Aufgabe zum integrierten Leseverstehen und Schreiben und eine Aufgabe zur Sprachmittlung zu bearbeiten. Die Textaufgabe zum Lesen und Schreiben besteht meist aus drei Arbeitsaufträgen, die unterschiedliche Anforderungen erfüllen [weitere Informationen zu den Abituraufgaben s. MSW NRW 2014: 52]:

- Zusammenfassung des vorliegenden Textes
- Einbettung des Sachverhalts / Einbringen des (soziokulturellen) Hintergrundwissens
- Wertung, Vergleich, Meinung

Aufschluss, wie diese Aufgabenstellungen konkret aussehen, geben die nachfolgenden Beispiele, die aus den Jahren 2010–2018 stammen.

I zusammenfassen

このテキストは、だれがどんな形で書いたものですか。テキストの内容を要約しなさい(約200字)。

Benennen Sie Autor, Adressat und Form des Textes und fassen Sie den Inhalt zusammen (ca. 200 Zeichen). (Anforderungsbereich I)

II (soziokulturelles) Hintergrundwissen einbringen

9行目で、道子は「一番違うのは、校則だと思う」と言っていますが、日本の学校生活で他にどんなところがドイツと違いますか。説明しなさい(200–300字)。

Erklären Sie ausgehend von dem im Text erwähnten Begriff der „Schulregeln“, wie stark das Schulleben in Japan im Unterschied zu Deutschland reglementiert ist (ca. 200–300 Zeichen). (Anforderungsbereich II)

III die eigene Meinung äußern¹³

Bsp. 1

大学に入るために、日本の入学試験の制度とドイツのアビトゥアの制度とどちらがいいと思いますか。それはどうしてですか (400 字以上)。

Welches System sagt Ihnen mehr zu: das japanische Verfahren der Hochschuleingangsprüfung oder das deutsche Abitur? Begründen Sie Ihre Meinung (mind. 400 Zeichen)! (Anforderungsbereich III)

Bsp. 2

りざさんになって、えりさん^{ようす}に返事を書きなさい。その中でドイツの若者の様子と比較して、コスプレについてあなたの意見も書きなさい (約 400 字)。

Schreiben Sie in der Rolle von Lisa eine Antwort-Mail an Eri, in der Sie einen Vergleich zu deutschen Jugendlichen herstellen, und erläutern Sie dabei auch Ihre eigene Meinung zum Thema „Cosplay“ (ca. 400 Zeichen). (Anforderungsbereich III)

4 Fazit und Ausblick

Eine Fremdsprache zu lernen, ohne sich mit der Kultur des Landes auseinanderzusetzen, ist schon seit vielen Jahren undenkbar. Umso mehr trifft dies beim Erwerb einer distanten Fremdsprache wie dem Japanischen zu. Die Vermittlung von IKK ist nicht immer ganz einfach, da der Spracherwerb an sich bereits eine Menge Zeit und Energie kostet. Oft hat sie jedoch, vor allem im ersten Lernjahr, die Funktion, den SuS eine entspanntere Phase des Lernens zu bieten, da sie zunächst in deutscher Sprache stattfindet. Da es immer SuS gibt, die nach einem Jahr Japanisch abwählen, ist es oft dieses Wissen über Land und Leute, das den SuS am längsten in Erinnerung bleibt. Auch wenn das Erlernen der Sprache Schwierigkeiten bereitet, „versöhnt“ die Beschäftigung mit Japan häufig und hält das Interesse aufrecht. Und nicht zuletzt macht die Leistung, sich am Ende der Jahrgangsstufe 12 in mehrere Themen auf Japanisch eingearbeitet zu haben, nicht wenige SuS stolz und ist

13 Hier sollen sowohl das soziokulturelle Orientierungswissen als auch interkulturelles Verstehen und Handeln sowie interkulturelle Einstellungen und Bewusstheit gezeigt werden, entsprechend ist eine Problemorientierung erforderlich.

außerdem eine gute Vorbereitung auf einen – mglw. sogar längeren – Japanaufenthalt.

Die Ansprüche, die mit dem Ziel der IKK im Japanischunterricht verbunden sind, stellen sowohl Lehrende als auch Lernende vor große Herausforderungen. Denn bei einer distanten Sprache wie dem Japanischen, das die SuS mit einem im Vergleich zu den vorgelernten Sprachen sowohl in Schrift als auch Grammatik völlig neuen System konfrontiert und das auch im Bereich des Wortschatzes weniger Anknüpfungspunkte als indoeuropäische Sprachen bietet, sind viele Bereiche deutlich lernintensiver als im Unterricht anderer Fremdsprachen. Gerade hier ist es jedoch umso motivierender, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und mit Angehörigen der Zielsprachenkultur in Kontakt zu treten. Der Japanischunterricht in der Oberstufe trägt diesem erhöhten Anforderungsprofil dadurch Rechnung, dass die interkulturelle *kommunikative* Kompetenz erst langsam aufgebaut wird. Neuere Lehrwerke wie *Marugoto* [JF 2013-2017] zeigen jedoch, dass es möglich ist, IKK auch schon behutsam ab dem Anfängerniveau anzugehen. Allerdings sind auch sie nicht für den Japanischunterricht in der Schule und ihre konkreten Anforderungen konzipiert worden. Darüber hinaus bleibt abzuwarten, in welche Richtung die nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne, deren Überarbeitung nach der Entscheidung, ab dem Schuljahr 2019/20 an Gymnasien wieder zu G9¹⁴ zurückzukehren, fortentwickelt werden.

Literatur

- Barcelona European Council 2002. Presidency Conclusions, 15–16 March 2002 (Document SN 100/1/02 REV 1). http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf (02.03.2018)
- BBC (= British Broadcasting Corporation) 2007 (Produktionsjahr: 1996). *Japan im 2. Weltkrieg*. München: Polyband / WVG.
- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Byram, Michael 2006. Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In: Alred, Geof, Byram, Michael und Fleming, Michael (Hg.) *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 109–129.

14 Die nordrhein-westfälische Landesregierung hat festgelegt, dass alle Schulen, die sich nicht aktiv für die Beibehaltung von G8 aussprechen, ihre SuS ab dem Schuljahr 2019/20 wieder in neun (statt wie derzeit acht) Jahren auf das Abitur vorbereiten.

- Byram, Michael, Barrett, Martyn, Ipgrave, Julia, Jackson, Robert und Méndez García, María del Carmen 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76> (20.09.2018)
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Noguerol, Artur und Schröder-Sura, Anna 2012. *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx> (22.08.2018)
- CoE (= Council of Europe) (Hg.) 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
- CoE (= Council of Europe) (Hg.) 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with new Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (29.07.2018)
- Eberhardt, Jan-Oliver 2013. *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT.
- Erl, Astrid und Gymnich, Marion 2010. *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat (Hg.) 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u. a.: Langenscheidt.
- Guder, Andreas 2005. Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen. *CHUN* 20: 63–78.
- Hu, Adelheid 2008. Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hg.) *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–35.
- Ibuse, Masuji 1985. *Schwarzer Regen*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- JF (= Kokusai kōryū kikin 国際交流基金) 2013–2017. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. A1–B1 まるごと 日本のことばと文化 A1~B1* (9 Bde.). Tōkyō: Sanshūsha.
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) o. J. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (02.03.2018)

- KMK (= Kultusministerkonferenz) 2012. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (26.09.2018)
- Koch, Corinna 2017. Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland. In: Grünewald, Andreas und Küster, Lutz (Hg.) *Fachdidaktik Spanisch: Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 28–36.
- Kohlhammer, Siegfried 2005. Vergangenheit, die vergehen sollte. Entschuldigung, Entschädigung: Gegen die schwarze Legende der japanischen Nachkriegszeit. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23.05.2005, Nr. 195, 38.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2002. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. Frechen: Ritterbach.
- MSW NRW (= siehe oben) (Hg.) 2009. *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. Heft 3434. Frechen: Ritterbach. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_japanisch.pdf (02.03.2018)
- MSW NRW (= siehe oben) (Hg.) 2014. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch*. Heft 4733. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/k/KLP_GOSt_Japanisch.pdf (02.03.2018)
- Nakane, Takeshi 2014. Briefe an die Herausgeber. Eine Kampagne Chinas gegen Japan. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.01.2014, Nr. 17, 30.
- Ōoka, Shōhei 1994. *Feuer im Grasland*. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel-Verlag.
- Reimann, Daniel 2015. Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz, 1–29. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf (06.06.2018)
- Shi, Mingde 2014. Fremde Federn. Japan gefährdet den Frieden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.01.2014, Nr. 11, 8.
- Tamura, Naoko 田村直子 und Unkel, Monika 2017. Doitsugoken no Nihongo kyōiku ni okeru kariyuramu no renzokusei. Chūtō kyōiku kikan to kōtō kyōiku kikan no ātikyurēshon. Nihon e no ryūgaku o fukumete. ドイツ語圏の日本語教育におけるカリキュラムの連続性 中等教育機関と高等教育機関のアーティキュレーション—日本への留学を含めて—. *Japanisch als Fremdsprache* 5: 104–127.
- Unkel, Monika 2017. Japanisch in Schule und Hochschule: Kontinuität in den Bildungsgängen. In: Unkel, Monika (Hg.) *Beiträge zum Japano-*

- logentag 2015 in München: Sektion Japanisch als Fremdsprache* (Schriften der Gesellschaft für Japanforschung, Band 2). Köln: GJF, 113–138.
http://www.gjf.de/netzpublikationen/SGJF_Bd2_Unkel.pdf (10.09.2018)
- Unkel, Monika, Willems, Aline und Lücke, Nicole 2019. Lesen im Tertiärsprachenunterricht an Schulen – Japanisch, Niederländisch, Spanisch. *Japanisch als Fremdsprache* 6: 81–116.
- Yaguchi, Shinobu 矢口史靖 (Regie) 2001. *Water Boys* ウォーターボーイズ. Tōkyō: Tōhō.