

# Lesen im Tertiärsprachenunterricht an Schulen Japanisch, Niederländisch, Spanisch

(中等教育機関における第3言語授業の中の読解活動—日本語、オランダ語、スペイン語)

Monika Unkel モニカ・ウンケル, Aline Willems アリヌ・ヴィレムス (Universität zu Köln ケルン大学) und Nicole Lücke ニコル・リュッケ (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Krefeld クレーフェルト学校教育実践的教員養成センター)

## Zusammenfassung/ 要旨

Die Konzepte der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität sind wesentliche Pfeiler des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), die in der Regel in die neueren Lehrpläne für den modernen Fremdsprachenunterricht Eingang gefunden haben. Zentral dafür sind der Erwerb kommunikativer Kompetenzen, die für die interkulturelle Interaktion notwendig sind, sowie die Entwicklung allgemeiner Sprachlernstrategien, die das (lebenslange) Lernen weiterer Fremdsprachen positiv beeinflussen. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht begreift der Fremdsprachenunterricht mit dem Bildungsziel der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität die zu lernende Sprache nicht als isolierten Lerngegenstand, sondern als Vernetzung der sprachbiografischen Erfahrungen der Lernenden zur bedarfsgerechten Handlungsfähigkeit in mehreren Fremdsprachen.

In dem nachfolgenden Beitrag wird das Lesen exemplarisch für den schulischen Japanischunterricht thematisiert. Betrachtet werden die Nutzung bereits bekannter Strategien zur Texterschließung und deren Übertrag auf die Tertiärsprache. Es werden sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Umsetzung in den Fächern Japanisch, Niederländisch und Spanisch aufgezeigt, als auch Möglichkeiten und Herausforderungen, denen der Japanischunterricht in Bezug auf die Förderung eines Mehrsprachigkeitsprofils gegenübersteht, herausgearbeitet.

複言語主義・複文化主義という理念はヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) を支えており、近年施行された外国語教育ガイドラインを通して、中等教育機関の外国語授業にも導入されてきた。学習言語における異文化間インターアクションに必要なコミュニケーション能力の習得および、その他の外国語の(生涯)学習にもプラスの影響がある言語学習ストラテジーの習得がその理念の軸となっている。従来の外国語教育と異なり、複言語・複文化能力育成を奨励する外国語教育は、学習言語を孤立した学習対象として扱うのではなく、学習者のそれぞれの言

語学習歴の中の経験を結びつけ、幾つかの言語を使いながら状況に応じた行動ができるようにするという目的を持っている。

本稿では、中等教育の日本語授業における読解活動を例として取り上げる。具体的には他の授業で既に学んだテキスト推測ストラテジーの利用や第 3 外国語への応用について論じる。日本語、オランダ語、スペイン語という教科を教える際の共通点と相違点についても述べ、日本語の授業が複言語能力育成の局面で抱える課題と可能性にも言及する。

## 1 Einleitung

Lesen ist eine grundlegende Kulturtechnik, die Möglichkeiten für Kommunikation und Wissenserwerb schafft [vgl. Meißner 2013: 13]. Dabei handelt es sich um eine aktive bedeutungskonstruierende und zielgerichtete Handlung, deren unterliegende vielschichtige Prozesse und Verarbeitungsroutinen schwer zu beobachten sind, da sie normalerweise im Stillen ablaufen [vgl. Tateoka 2005: 89–90; s. auch Lutjeharms 2016: 97–99]. Lesen in einer Fremdsprache erfordert zusätzlich den Einbezug von Zielsprache sowie soziokulturellen Hintergründen der Zielkultur, was den Lesevorgang im Vergleich zu dem in der Erstsprache noch erschwert [vgl. Meißner / Schröder 2017: 120; s. auch Ehlers 2007: 288].

Dieser Beitrag befasst sich mit dem fremdsprachlichen Lesen im schulischen Tertiärsprachenunterricht<sup>1</sup> für Japanisch. Dabei ist die Annahme leitend, dass Schülerinnen und Schüler bereits im Deutschunterricht und auch im Unterricht früher gelernter Sprachen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben, die sie auf den Tertiärsprachenunterricht übertragen und für den Erwerb einer dritten oder vierten Fremdsprache wie z. B. Japanisch, Niederländisch oder Spanisch nutzen können [vgl. Martinez / Schröder-Sura 2011: 66–69]. Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Bildungsstandards<sup>2</sup> und die schulischen (Kern-)Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen befassen sich mit den übergreifenden oder transversalen Kompetenzen unter den Überschriften „Sprachlernkompetenz“ und „Sprachbewusstheit“ [vgl. KMK 2012: 21–22; u. a. MSW NRW 2014a–c].

In der hier vorliegenden Abhandlung<sup>3</sup> geht es um die konkrete Ausgestaltung einer Lernaufgabe<sup>4</sup> für Japanisch mit dem Fokus auf der

---

1 Als Tertiärsprache gilt jede Sprache – L3 bis Ln –, die nach der ersten Fremdsprache erlernt wird [vgl. Marx 2016: 295].

2 Diese Bildungsstandards der KMK beziehen sich auf die in der gymnasialen Oberstufe fortgeführte erste Fremdsprache. Die dort festgelegten Deskriptoren wurden auch für die später einsetzenden Fremdsprachen in die Lehrpläne übernommen.

3 Dieser Beitrag stellt nur einen Aspekt des Gesamtprojekts zu den Tertiärsprachen Niederländisch, Spanisch und Japanisch dar, dessen Fokus auf der

funktionalen kommunikativen Teilkompetenz des Lesens. Es wird gezeigt, wie Lesekompetenz unter Nutzung (fremd-)sprachlicher Vorkenntnisse der Lernenden, insbesondere der Sprachlernkompetenz und der Sprachbewusstheit, gefördert werden kann. Darüber hinaus bietet der Beitrag für Japanischlehrende an Hochschulen die Möglichkeit, sich über die im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelten sprachlichen Kenntnisse (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir-faire*) und Lernkompetenz (*savoir-apprendre*) [vgl. Europarat 2001: 22–24] zu informieren, um so Anknüpfungspunkte für den Japanischunterricht im tertiären Bildungsbereich identifizieren zu können.

Dazu wird zunächst kurz in zentrale Bereiche der Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeführt (Kap. 2). Im Anschluss werden die Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht allgemein sowie die Förderung der Sprachlernkompetenz und der Sprach(en)bewusstheit betrachtet (Kap. 3). Die dort dargestellten Voraussetzungen bilden den Hintergrund für die Lernaufgabe (Kap. 4). Das Fazit resümiert die Chancen und Grenzen des Mehrsprachigkeitsansatzes im Japanischunterricht und bietet einen Ausblick auf weitere Forschungsfelder (Kap. 5).

## 2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Während der Terminus Mehrsprachigkeit in der linguistischen Forschung einer Vielzahl von Definitionen gegenübersteht – unter anderem in Abhängigkeit von der Art des Spracherwerbs, den gesellschaftlichen Bedingungen, denen die beteiligten Sprachen unterliegen, dem Kompetenzgrad der Sprecherin bzw. des Sprechers oder der Sprachkonstellation [vgl. bspw. Riehl 2014: 11–17] –, soll für diesen Beitrag die

---

Mobilisierung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernkompetenz im Tertiärsprachenunterricht liegt. Dazu gehören zum einen (meta-)kognitive, (meta-)affektive und (meta-)soziokulturell-interaktive Strategien zum Fremdsprachenlernen [vgl. Oxford 2011: 17; s. auch Hattie 2009: 188–192], zum anderen im Bereich des Lesens verschiedene Strategien wie z. B. überfliegendes Lesen (*skimming*), suchendes Lesen (*scanning*) [vgl. u. a. Koda 2005: 204–223; Meißner 2013; Meißner/Schröder 2017, für Japanisch z. B. JF 2006: 12–24; Hirataka/Tateoka 2012: 14–19]. Das Projekt soll dazu beitragen, die Lücke zwischen Theorie und Praxis bei der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte zu schließen [vgl. Martinez 2015: 14].

- 4 Eine Lernaufgabe zeichnet sich in Anlehnung an Halletts Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe [Hallet 2012: 12–13; s. auch Hallet 2011: 145–163] vor allem durch ihren Lebensweltbezug sowie ihre inhaltlich-thematische Sinnhaftigkeit und Relevanz, die multidimensionale Darstellung des Themas, die Ansiedlung der Aufgabe innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskis [vgl. Wygotsky 1978: 86–91] und die Offenheit von Lösungswegen und Ergebnissen aus [vgl. auch Müller-Hartmann/Schocker 2013: 37–43; Burwitz-Melzer/Caspari 2017: 247–251].

für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts pragmatischste Begriffsbestimmung in Anlehnung an Grosjean [2008: 10] Verwendung finden: Als mehrsprachig<sup>5</sup> gilt, wer regelmäßig mehr als eine Sprache gebraucht – unabhängig davon, welchen Stellenwert diese Sprache(n) in der betrachteten Gesellschaft einnimmt / einnehmen oder wann die Nutzerin bzw. der Nutzer diese erworben oder gelernt hat. Darauf aufbauend intendiert Mehrsprachigkeitsdidaktik „den Erwerb von operablen Kenntnissen in mindestens zwei Fremdsprachen“ mit den sekundären Zielen der „Sensibilisierung für Sprachen sowie [dem] Auf- und Ausbau von fremdsprachenspezifischen und bewusstseinsfördernden Lernstrategien“ [Siebel 2017: 65; s. auch Hufeisen 2011].

Während in Deutschland die Mehrsprachigkeit zwar z. B. in Form des Leitziels der „Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile der Schülerinnen und Schüler“ [MSW NRW 2014a: 12] den Weg in zahlreiche Fremdsprachenlehrpläne gefunden hat, fungiert sie doch – wie auch im Falle des obigen Zitates aus dem Kernlehrplan für Japanisch in Nordrhein-Westfalen – häufig als bloßes Schlagwort auf der Ebene der allgemeinen Zielformulierungen, ohne in einem eigenen Kompetenzbereich ausdifferenziert oder konkret an bestehende Kompetenzziele angebunden zu werden [vgl. Schlaak 2019: 193; s. auch Siebel 2017: 63].<sup>6</sup> Gleichwohl stellt die Wissenschaft die Vorteile entsprechender Konzepte heraus, welche seit den 1960er Jahren in zahlreichen – u. a. internationalen – Studien wiederkehrend belegt wurden [vgl. bspw. Marx 2014: 8]. So führt bereits der „Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem

---

5 Insbesondere im englisch- und französischsprachigen Kontext wird seit einiger Zeit zwischen den Vorsilben ‚multi-‘ und ‚pluri-‘ bei der Definition von Mehrsprachigkeit unterschieden (also *multilingualism/linguisme* vs. *plurilingualism/linguisme*), um z. B. gesellschaftliche von individueller Mehrsprachigkeit abzugrenzen. Dabei sind die definitorischen Grenzen dennoch momentan unscharf [vgl. bspw. Council of Europe 2018: 28 vs. Candelier et al. 2012a; 2012b]. Darum folgt dieser Beitrag nicht dem terminologischen Vorbild des GeR [Europarat 2011] oder des GeR-*Companion* [Council of Europe 2018], sondern verwendet den Begriff ‚mehrsprachig‘ auch für Individuen und ihr jeweils einzigartiges sprachliches Repertoire.

6 Dahingegen ist in Österreich die Entwicklung zur Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sowie zur Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lehrplänen wie auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einige Schritte voraus. Grundlage dieser Transformationsprozesse bildet dort das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, welches bereits in der Primarstufe ansetzt und die Lernbereiche a) Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt, b) Wissen über Sprache und c) Aneignung von Sprachlernstrategien umfasst [Krumm/Reich 2011].

Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)kompetenz (aller Sprachen, ob Erst-, Zweit-, Herkunfts- oder Fremdsprachen), zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation“ [Marx 2014: 8]. Diese positiven Effekte auf individueller Ebene, wie auch diejenigen auf gesellschaftlicher,<sup>7</sup> erkennt der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) in seinem Plädoyer für die Förderung „mehrsprachige[r] und plurikulturelle[r] Kompetenzen“ [Europarat 2001: 17] an und greift dabei auf die weithin anerkannte Hypothese<sup>8</sup> zurück, dass „ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen er kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die dem Menschen zur Verfügung stehen“ [Europarat 2001: 163]. In seiner im Februar 2018 veröffentlichten Ergänzung zum GeR führt der Europarat die mehrsprachigen Fähigkeiten erstmals detailreicher aus:

Plurilingual competence [...] involves the ability to call flexibly upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to:

- a) switch from one language or dialect (or variety) to another;
- b) express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
- c) call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
- d) recognise words from a common international store in a new guise;
- e) mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself;
- f) bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression;
- g) exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.).

[Council of Europe 2018: 28;

alphabetische Gliederung durch die Autorinnen]

---

7 Für eine umfassende Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Faktoren und Folgen von Mehrsprachigkeit vgl. bspw. Busch [2017: 80–195]; Riehl [2014: 62–79].

8 Diese wird unter anderem von der Spracherwerbsforschung unterstützt, deren aktuelle Erkenntnisse darauf schließen lassen, dass das mentale Lexikon, in welchem alle einer Sprachverwenderin bzw. einem -verwender bekannten Wörter gespeichert sind, als gemeinsames, d. h. sprachübergreifendes, semantisch-konzeptionelles System organisiert ist [vgl. z. B. Roche / Suñer 2017: 141]. Ähnliche Annahmen können heute für alle an der Sprachverwendung beteiligten kognitiven Prozesse als gültig anerkannt werden [vgl. z. B. Roche / Suñer 2017: 131–132].

Im Rahmen der in Kapitel 4 ausführlich vorgestellten Lernaufgabe werden insbesondere die Aspekte c), d) und f) aufgegriffen, denn da der Unterrichtsvorschlag im Tertiärsprachenunterricht angesiedelt ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechende Vorkenntnisse mindestens aus einer Erstsprache und einer vorgelernten Fremdsprache einbringen können.

Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass die oben zitierten Fähigkeiten und Fertigkeiten einer näheren Betrachtung bedürfen, um gewinnbringend in die unterrichtliche Praxis implementiert werden zu können: Der GeR-Companion [Council of Europe 2018: 29] verweist dazu unter anderem auf den *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) [Candelier et al. 2012b] bzw. dessen englischsprachige Version *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) [Candelier et al. 2012a].<sup>9</sup> Dieser wurde – erstmalig 2007 publiziert – gezielt als Ergänzung des GeR konzipiert und schlägt eine Vielzahl an Deskriptoren<sup>10</sup> vor, welche den Auf- wie Ausbau mehrsprachiger sowie plurikultureller Kompetenzen bestmöglich beschreiben sollen [vgl. Martinez / Schröder-Sura 2011: 79]. Diese sind in drei Teilbereichen gebündelt – nämlich a) *savoir/knowledge* (i. e. (Fakten-)Wissen über Sprachen und Kulturen [Candelier et al. 2012a: 24–37]), b) *savoir-faire/skills* (i. e. prozedurales Wissen wie bspw. Beobachten, Analysieren, Vergleichen [Candelier et al. 2012a: 50–59]) und c) *savoir-être/attitudes* (i. e. individuelle und verhaltensbedingte Faktoren z. B. zu Einstellungen, Motivation oder Identität [Candelier et al. 2012a: 38–49]).<sup>11</sup> Gleichzeitig werden diese Teilbe-

---

9 Unter dem Titel *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA) [Meißner / Schröder-Sura 2009] existiert ebenfalls eine deutschsprachige Version, in welcher der Text nicht nur von einer Sprache in die andere übertragen, sondern inhaltlich an die Gegebenheiten in Deutschland angepasst wurde [Meißner / Schröder-Sura 2009: 4]. Da diese allerdings auf der Grundlage der ersten Veröffentlichung des CARAP von 2007 ausgearbeitet wurde und für die überarbeiteten Quellentexte [i. e. Candelier et al. 2012a; 2012b] zum Zeitpunkt der Beitragserstellung noch keine RePA-Neuaufgabe vorliegt, wird hier auf die englischsprachige Version zurückgegriffen.

10 Die Deskriptoren wurden basierend auf einer umfangreichen Analyse internationaler Studien zu pluralen Ansätzen wie dem *Éveil aux langues*, der Integrativen Sprachendidaktik, der Interkomprehension und dem Interkulturellen Lernen entwickelt [vgl. bspw. Candelier et al. 2012a: 90–99].

11 Die im CARAP/FREPA aufgelisteten Deskriptoren liegen auf der Homepage der Projektgruppe in einer Übersetzung in die japanische Sprache vor [ECML/CELV 2011–2018b], allerdings wurde das Gesamtdokument bislang nichts ins Japanische übertragen. Michel Candelier bietet jedoch auf der selben Internetseite die Folien einer Power Point-Präsentation an, auf denen

reiche von der transversalen Kompetenz d) *savoir-apprendre/ knows how to learn*, ihrerseits bestehend aus personenbezogenen und prozeduralen Komponenten sowie einer Wechselwirkung der beiden, umspannt [vgl. Martinez/ Schröder-Sura 2011: 72–73; Candelier et al. 2012a; 2012b]. Diese ist vergleichbar mit der in den Kernlehrplänen Nordrhein-Westfalens aufgeführten Sprachlernkompetenz [vgl. Kap. 3 bzw. u. a. MSW NRW 2014a: 40; 2014b: 52–53; 2014c: 50–51], wird jedoch im CARAP/ FREPA [Candelier et al. 2012a; 2012b] wesentlich feingliedriger ausdifferenziert, bspw. in „Skills – Section VII: Knows how to learn. [Candelier et al. 2012a: 58–59]:

Tabelle 1: Auszug aus CARAP/ REPA [Candelier et al. 2012a: 58–59]  
(Ergänzungen in Klammern im Original)

S7	Can assume ownership of [learn] linguistic features or usage / cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures
S7.1	Can memorise unfamiliar features
S7.2	Can reproduce unfamiliar features of a language
S7.3	Can profit from previously acquired knowledge about languages and cultures during learning
S7.4	Can profit from transfers made (/ successfully / unsuccessfully /) between a known language and another language in order to acquire features of that other language
S7.5	Can achieve ownership of a system for identifying correspondences and non-correspondences between languages known to varying degrees

Die entsprechende Tabelle wird im CARAP/ FREPA fortgesetzt und einzelne Kann-Beschreibungen in einer dritten Unterebene weiter diversifiziert. Darüber hinaus werden alle Deskriptoren mittels eines farbigen Schlüsselsymbols in ‚notwendig‘, ‚wichtig‘ und ‚nützlich/ hilfreich‘ unterteilt [vgl. Candelier et al. 2012a: 24].

Wenngleich die Deskriptoren des CARAP/ FREPA bislang (noch) nicht in die curricularen Vorgaben des (Fremdsprachen-)Unterrichts in Deutschland integriert wurden, sondern nur ansatzweise in den Abschnitten zur Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit durchscheinen [vgl. Kap. 3 bzw. MSW NRW 2014a: 40–41; 2014b: 52–53; 2014c: 50–51], so spiegeln sich darin doch einige der Aufgabenstellungen bzw. Lernziele, die in der in Kapitel 4 vorgestellten exemplarischen Lernaufgabe eingesetzt werden. Doch zunächst wird der zweite wich-

---

das Konzept des CARAP/ FREPA in kondensierter Form auf Japanisch dargestellt wird [ECML/ CELV 2011–2018a] sowie in einer separaten Datei das japanisch- (und mehrsprachige) Arbeitsblatt, welches im Rahmen des entsprechenden Vortrages eingesetzt wurde [ECML/ CELV 2011–2018c].

tige Aspekt der Aufgabe – nämlich die Förderung der Lesekompetenz – im anschließenden Kapitel eingehend beleuchtet.

### 3 Lesekompetenz im Tertiär-/Fremdsprachenunterricht

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, umfasst Lesen in der Fremdsprache eine Vielzahl von sequentiellen und parallelen sowie mehrdirektionalen Prozessen und Routinen, die Lernende mit hohen Anforderungen konfrontieren. Dies gilt umso mehr für Japanisch, da hier ein neues komplexes Schriftsystem genutzt wird, das aus zwei Silbenalphabeten (Hiragana und Katakana) und einer ideografischen Schrift (Kanji) besteht, die im Gegensatz zum Chinesischen durch Vielfachlesungen ein und desselben Schriftzeichens gekennzeichnet ist. Lesen im Anfangsunterricht Japanisch konzentriert sich daher oft auf *bottom-up*-Prozesse und -Strategien;<sup>12</sup> *top-down*-Lesen<sup>13</sup> ist hier eher selten zu finden [vgl. JF 2006: 12].

Meist werden diese strategischen Leseprozesse für Japanisch erst ab den Referenzniveaus der selbstständigen Sprachverwendung (GeR-Stufen B1 und B2) geschult [vgl. Ishiguro et al. 2011; Takeda et al. 2011; Oka 2013; Ono et al. 2016; s. ebenfalls JF 2016; 2017b: 19–23]. Auch Studien zum Umgang mit Lesestrategien im Japanischunterricht setzen oft auf dieser Niveaustufe oder höher an [z. B. Watanabe 2015; Kawamori 2015].

Eine Ausnahme bildet hier die empirische Studie von Kuwabara [2017], die sich mit dem Leseprozess von Lernenden auf Anfängerniveau, die in ihrer Erstsprache keine chinesischen Schriftzeichen verwenden, beschäftigt. In dieser Untersuchung wurden 20 JaF-Lernenden, die in Japan leben und z. T. über gute sprechsprachliche Fertigkeiten verfügen, deren Lesefähigkeiten jedoch auf Hiragana und einen Teil der Katakana sowie einige Kanji beschränkt sind, authentische Texte vorgelegt, von denen anzunehmen ist, dass sie für das (Über-)Leben in Japan unerlässlich sind. Es zeigte sich, dass Weltwissen und Wissen über den Textaufbau diesen Lernenden wichtigere Hinweise lieferten als Kenntnisse des für diese Dokumente wichtigen Zeichen- und Wortschatzes oder typischer Ausdrücke [Kuwabara 2017: 137]. Dies bietet einen Hinweis darauf, dass *bottom-up*-Strategien auch

---

12 Hierunter fallen u. a. die Dekodierung der Schriftzeichen, das Erkennen von Wortgrenzen, die Semantisierung einzelner Wörter oder Phrasen sowie die Herstellung von syntaktischen Bezügen.

13 Die *top-down*-Verarbeitung umfasst verschiedene dem Leseziel angepasste Lesestile wie *skimming* oder *scanning* sowie die Aktivierung von Vorwissen und Schemata zur Verbesserung des Inferierens und Antizipierens von Textinhalten.

auf diesen frühen Stufen des Schrifterwerbs nicht die einzige Möglichkeit zur Texterschließung bieten und dass es sinnvoll ist, strategisches Lesen schon ab dem Anfangsunterricht zu üben [vgl. hierzu auch JF 2006: 32–36].<sup>14</sup>

Welche Techniken die Schülerinnen und Schüler in anderen sprachlichen Fächern bis zum Ende der Sekundarstufe I kennen lernen, wird exemplarisch aus den nachfolgenden Deskriptoren des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans für das Fach Deutsch (Gymnasium, G8)<sup>15</sup> deutlich:

Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an:

- überfliegend, selektiv, kursorisch, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen
- genaues Erfassen der Informationen komplexerer Texte
- Erschließen schwieriger Textpassagen / Begriffe
- Fragen und Arbeitshypothesen formulieren
- Erstellen von Exzerpten und Übersichten
- Formulierung von Hypothesen unter Einbeziehung eigener Wissensbestände
- Entwicklung einer textbezogenen Interpretation
- Nachdenken über Inhalt, Sprache und Form eines Textes

[MSW NRW 2007: 36]

Die hier genannten Strategien und Techniken lassen sich auch in den Lehrwerken des Deutsch- und Englischunterrichts wiederfinden. So behandelt beispielsweise das weit verbreitete Lehrwerk *Deutschbuch* die Fünf-Schritt-Lesemethode zum Lesen und Erfassen eines Sachtextes in der Jahrgangsstufe 5 [Schurf / Wagener 2011: 187] und wiederholt sie in späteren Schuljahren mit entsprechender Erweiterung der Aufgabenstellung.<sup>16</sup> Im ab der Einführungsphase (EF) der Oberstufe einsetzbaren Anschlusslehrwerk *Texte, Themen und Strukturen* wird diese Methode

---

14 Selbstverständlich gelten für die Probandinnen und Probanden dieser Studie nicht dieselben Bedingungen wie für Schülerinnen und Schüler in einer deutschen Oberstufe, denn sie verfügen z. T. über eine (sehr) gute mündliche Sprachbeherrschung. Andererseits kennen Schülerinnen und Schüler die Verwendung von Lesestrategien aus ihrem Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht (vgl. unten), so dass diese transversalen Kompetenzen auch in den Japanischunterricht übertragen und dort genutzt werden können und sollten.

15 Zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieses Beitrags waren die neuen Lehrpläne für Gymnasium / Gesamtschule (G9) noch in Vorbereitung.

16 Auch andere Deutschlehrwerke machen von ähnlichen Darstellungen Gebrauch (vgl. z. B. *deutsch.kompetent* [Zdrallek 2012a: 233; 2012b: 230]).

für die Arbeit an Sachtexten um die Schritte 1 und 7 (s. Abb. 1) ergänzt [Schurf / Wagener 2014b: 86–101, 575–579].

1. Schritt: Vorwissen aktivieren – Den erwarteten Inhalt antizipieren
2. Schritt: Sich einen Überblick verschaffen
3. Schritt: Fragen an den Text stellen
4. Schritt: Den Text gründlich und „aktiv“ lesen
5. Schritt: Den Text abschnittsweise rekapitulieren
6. Schritt: Den ganzen Text rekapitulieren
7. Schritt: Das Gelesene mit dem Vorwissen verknüpfen

Abbildung 1: Die erweiterte Fünf-Schritt-Lesemethode  
[Schurf / Wagener 2014b: 576]

Fremdsprachliche Lehrwerke nutzen z. Zt. diese transversalen Kompetenzbereiche noch wenig. In neueren Englischlehrwerken wie *Green Line* [Weisshaar 2014–2018] finden sich im „Skills-Anhang“ allerdings einzelne Strategien zu verschiedenen Fertigungsbereichen.<sup>17</sup> Bei den einzelnen Leseaufgaben wird dann auf die jeweils anzuwendende Technik verwiesen. Darüber hinaus wird dort durch eine Informationsbox mit dem Titel „Reading Skills“ der Fokus auf bestimmte Textmerkmale (Reimschemata, Höhepunkt einer Geschichte, Rückblende etc.) gelenkt. Auch wenn Lehrmaterialien und curriculare Vorgaben nicht garantieren, dass die Schülerinnen und Schüler diese Strategien tatsächlich beherrschen, so sollte es doch möglich **sein**, hier entsprechende Anknüpfungspunkte für den Tertiärsprachenunterricht zu identifizieren.

Die an nordrhein-westfälischen Schulen eingesetzten Japanischlehrwerke [vgl. Unkel 2015] thematisieren Lesestrategien allerdings nur selten. In *Marugoto* [JF 2013–2017] werden Hinweise zur Lesegeschwindigkeit [erstmalig JF 2015: 33], Markierungstechniken [ab JF 2015: 53], Strategien zum Inferieren neuer Wörter oder Zeichen [ab JF 2016: 55], Vermutungen über den Fortgang der Geschichte [JF 2017a: 145] und abschnittsweises Rekapitulieren des Textes [JF 2017a: 163] zwar behandelt und spiralförmig entwickelt. Dies geschieht allerdings erst ab dem Buch für die Stufe A2/B1 [JF 2015], welches während der drei Jahre im schulischen Japanischunterricht aus zeitlichen Gründen

---

17 Zum Lesen benennt Bd. 2 beispielsweise Schnellesetechniken (*skimming*, *scanning*), Fragen an den Text, Gliederungstechniken, Markierungs- und Notiztechniken sowie Möglichkeiten des Inferierens neuer Wörter [Weisshaar 2015: 158–159]. Diese *skills* werden in späteren Bänden wiederholt und um das Erkennen textsortenspezifischer Merkmale in unterschiedlichen Gattungen (Geschichte, Gedicht, Theaterstück [Weisshaar 2016: 146–148], Graphic Novel [Weisshaar 2017: 148; s. auch Weisshaar 2018: 134]) ergänzt.

nicht mehr zum Einsatz kommt, wodurch den Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit den entsprechenden Strategien vorenthalten bleibt, falls sie nicht von Seiten der Lehrkraft zusätzlich initiiert wird. Einzig das für den Unterricht an einer deutschen Schule konzipierte *Hanasō* greift schon in Bd. 1 typische Aufgaben zur Textgliederung [Knapp-Hartmann 2017: 31] oder zum Notieren der Kernaussagen [Knapp-Hartmann 2017: 96] auf. Sie kommen jedoch nur punktuell im Lehrbuch und ohne entsprechende Progression vor. Alle anderen Lehrwerke hingegen enthalten solche Aufgaben überhaupt nicht, so dass die jeweilige Lehrperson gefordert ist, den Wissens- und Könnenstransfer aus den bereits erlernten (Fremd-) Sprachen anzubahnen.<sup>18</sup>

Auch wenn (noch) in vielen fremdsprachlichen Lehrwerken explizite Verweise auf die Sprachlernkompetenz fehlen, so benennen die (Kern-)Lehrpläne der modernen Fremdsprachen, die an die Bildungsstandards der KMK angelehnt sind, zumindest in Ansätzen Deskriptoren dazu (vgl. Kap. 2). In den drei nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen für Japanisch, Niederländisch und Spanisch als in der Oberstufe neu einsetzenden Sprachen finden sich annähernd gleichlautende Bestimmungen zur Sprachlernkompetenz (s. Tab. 2) für die EF.<sup>19</sup>

Bei den Deskriptoren zur Sprachbewusstheit (s. Tab. 3) macht sich hingegen die Nähe bzw. Distanz zur Zielsprache bemerkbar. So kommt zwar in allen drei Kernlehrplänen die schüler(innen)seitige Benennung von Regularitäten und sichere Planung des Sprachgebrauchs in verschiedenen Kommunikationssituationen vor, auf Mehrsprachigkeit und interlinguale Bedeutungserschließung geht explizit jedoch nur der Kernlehrplan Niederländisch ein [MSW NRW 2014b: 53].

Japanisch bietet für Schülerinnen und Schüler in Deutschland zwar mit Sicherheit wesentlich weniger Anknüpfungspunkte für die Erschließung neuer Lexik aus anderen Sprachen als germanische oder romanische Sprachen. Dennoch lassen sich auch hier Bezüge zu Vokabeln aus anderen (Fremd-)Sprachen herstellen, und zwar insbesondere bei den *gairaigo*, also den Lehnwörtern, die aus nicht mit chinesischen Schriftzeichen verschrifteten Sprachen ins Japanische über-

---

18 Dass solche Leseaufgaben schon ab der Anfängerstufe möglich sind, zeigt das von der Japan Foundation für den Japanischunterricht an thailändischen Sekundarschulen (Jahrgangsstufe 10-12) entwickelte Lehrwerk *Akiko to tomoudachi*, Bd. 1-6 [Panchonmanī / JF 2004], in dem ab L. 2 Lesetexte verschiedener Textsorten mit Aufgaben enthalten sind [vgl. auch Nakao / Sāntōnsukku 2017: 102].

19 Weitere Ausführungen zur Sprachlernkompetenz vgl. Kap. 2.

nommen wurden. Diese Fertigkeit muss allerdings entsprechend geschult werden, denn starke Verkürzungen oder phonotaktische Veränderungen des Wortes aus der Gebersprache sowie lernenden-seitige Fehllesungen der Katakana-Zeichen verhindern oft die korrekte Erkennung [vgl. Ebi 2017: 31; s. auch Kuwabara / Yamaguchi 2014: 115]. Hinzu kommt, dass Japanischlehrwerke selten das Potenzial der *gairaigo* nutzen und diese nach der Einführung der Katakana-Silbenzeichen in der Einstiegsphase wenig systematisch präsentieren und festigen [vgl. Ebi 2017: 28].

Tabelle 2: Sprachlernkompetenz am Ende der EF

<b>Japanisch</b> [MSW NRW 2014a: 40]	<b>Niederländisch</b> [MSW NRW 2014b: 52-53]	<b>Spanisch</b> [MSW NRW 2014c: 50-51]
<p>Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils – insbesondere auch unter Berücksichtigung der sprachspezifischen Besonderheiten einer distanten Fremdsprache – ihre sprachlichen Kompetenzen zum Teil selbstständig erweitern. Dabei nutzen sie ein grundlegendes Repertoire von Strategien und Techniken des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils ihre sprachlichen Kompetenzen zum Teil selbstständig erweitern. Dabei nutzen sie ein grundlegendes Repertoire von Strategien und Techniken des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage ihres bisher erreichten Mehrsprachigkeitsprofils ihre sprachlichen Kompetenzen zum Teil selbstständig erweitern. Dabei nutzen sie ein grundlegendes Repertoire von Strategien und Techniken des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens.</p>
<p>Sie können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gelegenheiten (auch außerunterrichtliche) für fremdsprachliches Lernen nutzen, um den eigenen Spracherwerb zu intensivieren, <b>(SL 1)</b></li> <li>– durch Erproben grundlegender sprachlicher Mittel die eigene Sprachkompetenz festigen und in diesem Zusammenhang die in anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen, <b>(es fehlt: „und kommunikativer Strategien“)</b> <b>(SL 2J)</b></li> <li>– eine der kommunikativen Absicht entsprechende Rezeptionsstrategie anwenden, <b>(SL 3)</b></li> </ul>	<p>Sie können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gelegenheiten (auch außerunterrichtliche) für fremdsprachliches Lernen nutzen, um den eigenen Spracherwerb zu intensivieren, <b>(SL 1)</b></li> <li>– durch Erproben grundlegender sprachlicher Mittel und kommunikativer Strategien die eigene noch begrenzte Sprachkompetenz festigen und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen, <b>(SL 2)</b></li> <li>– eine der kommunikativen Absicht entsprechende Rezeptionsstrategie anwenden, <b>(SL 3)</b></li> </ul>	<p>Sie können...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– (auch außerunterrichtliche) Gelegenheiten für fremdsprachliches Lernen nutzen, um den eigenen Spracherwerb zu intensivieren, <b>(SL 1)</b></li> <li>– durch Erproben grundlegender sprachlicher Mittel und kommunikativer Strategien die eigene noch begrenzte Sprachkompetenz festigen und erweitern und in diesem Zusammenhang die an anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen nutzen, <b>(SL 2)</b></li> <li>– eine der kommunikativen Absicht entsprechende Rezeptionsstrategie anwenden, <b>(SL 3)</b></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– bedarfsgerecht unterschiedliche Arbeitsmittel und Medien sowie zweisprachige Wörterbücher für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung nutzen, (SL 4)</li> <li>– ihren Lernprozess beobachten und planen und den Grad ihrer eigenen Sprachbeherrschung im Allgemeinen treffend einschätzen, (SL 5)</li> <li>– kontinuierlich eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten, Anregungen von anderen kritisch aufnehmen und Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen, (SL 6)</li> <li>– die Bearbeitung von Aufgaben <b>weitgehend</b> selbstständig und mittels kooperativer Arbeitsformen des Sprachenlernens planen und durchführen und dabei mit auftretenden Schwierigkeiten ergebnisorientiert umgehen, (SL 7)</li> <li>– fachliche Kenntnisse und Methoden auch im Rahmen fachübergreifender Frage- und Aufgabenstellungen nutzen. (SL 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bedarfsgerecht unterschiedliche Arbeitsmittel, u. a. zweisprachige Wörterbücher und Medien, für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung nutzen, (SL 4)</li> <li>– ihren Lernprozess beobachten und planen und den Grad ihrer eigenen Sprachbeherrschung im Allgemeinen treffend einschätzen, (SL 5)</li> <li>– kontinuierlich eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten, Anregungen von anderen kritisch aufnehmen und Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen, (SL 6)</li> <li>– die Bearbeitung von Aufgaben selbstständig und mittels kooperativer Arbeitsformen des Sprachenlernens planen, durchführen und dabei mit auftretenden Schwierigkeiten ergebnisorientiert umgehen, (SL 7)</li> <li>– fachliche Kenntnisse und Methoden auch im Rahmen fachübergreifender Frage- und Aufgabenstellungen nutzen. (SL 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bedarfsgerecht unterschiedliche Arbeitsmittel, u. a. zweisprachige Wörterbücher und Medien für das eigene Sprachenlernen und die Informationsbeschaffung, nutzen, (SL 4)</li> <li>– ihren Lernprozess beobachten und planen und den Grad ihrer eigenen Sprachbeherrschung im Allgemeinen treffend einschätzen, (SL 5)</li> <li>– kontinuierlich eigene Fehlerschwerpunkte bearbeiten, Anregungen von anderen kritisch aufnehmen und Schlussfolgerungen für ihr eigenes Sprachenlernen ziehen, (SL 6)</li> <li>– die Bearbeitung von Aufgaben selbstständig und mittels kooperativer Arbeitsformen des Sprachenlernens planen, durchführen und dabei mit auftretenden Schwierigkeiten ergebnisorientiert umgehen, (SL 7)</li> <li>– fachliche Kenntnisse und Methoden auch im Rahmen fachübergreifender Frage- und Aufgabenstellungen nutzen. (SL 8)</li> </ul>
--	---	---

Weiterhin kann man bereits bekannte Kanji nutzen, um unbekannte Komposita aus mehreren Zeichen zu erschließen. Da Schülerinnen und Schüler im ersten bzw. Anfang des zweiten Lernjahres jedoch noch über einen geringen Zeichenschatz verfügen,<sup>20</sup> ist diese Strategie auf den Stufen A1 und A2 nur in Ausnahmefällen erfolgversprechend. Dennoch sollte diese Art des Erschließens unbekannter Lexik bereits von Anfang geübt werden, um die verschiedenen Möglichkeiten, welche strukturellen Bedingungen für Komposita gelten, kennen zu lernen.<sup>21</sup>

Neben der Förderung von Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit steht die Erweiterung der Lesekompetenz im Fokus der

20 Je nach verwendetem Lehrbuch liegt die Zahl der Zeichen zwischen 44 und 75 Kanji.

21 Solche Übungen zur Struktur von Komposita finden sich meist erst in Lehrmaterialien für fortgeschrittene Lernende [vgl. z. B. Kanō 2005: 105–120].

nachfolgend dargestellten Lernaufgabe im schulischen Japanischunterricht. Für deren Einordnung ist zusätzlich die Betrachtung der Lehrplan-Deskriptoren zum Leseverstehen und zur Text- und Medienkompetenz erforderlich.

Tabelle 3: Sprachbewusstheit am Ende der EF

<b>Japanisch</b> [MSW NRW 2014a: 40-41]	<b>Niederländisch</b> [MSW NRW 2014b: 52-53]	<b>Spanisch</b> [MSW NRW 2014c: 51]
Die Schülerinnen und Schüler können ihre ersten Einsichten in Struktur und Gebrauch der japanischen Sprache und ihre Kenntnisse anderer Sprachen nutzen, um einfache mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse <b>weitgehend</b> sicher zu bewältigen.	Die Schülerinnen und Schüler können ihre ersten Einsichten in Struktur und Gebrauch der niederländischen Sprache und ihre Kenntnisse anderer Sprachen nutzen, um einfache mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse zu bewältigen.	Die Schülerinnen und Schüler können ihre ersten Einsichten in Struktur und Gebrauch der spanischen Sprache und ihre Kenntnisse anderer Sprachen nutzen, um einfache mündliche und schriftliche Kommunikationsprozesse zu bewältigen.
<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– grundlegende sprachliche Regelmäßigkeiten, [sic!] des Sprachgebrauchs benennen, <b>(SB 1)</b></li> <li>– Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen benennen und reflektieren (ggf. in deutscher Sprache), <b>(SB 3J)</b></li> <li>– ihren Sprachgebrauch bedarfsgerecht und sicher planen, eigene Kommunikationsprobleme wahrnehmen und benennen sowie ggf. mit Unterstützung beheben. <b>(SB 2)</b></li> </ul>	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– grundlegende Aspekte des niederländischen Sprachsystems in einfacher Form benennen, <b>(SB 1)</b></li> <li>– ihren Sprachgebrauch bedarfsgerecht und sicher planen und an die Erfordernisse elementarer mündlicher und schriftlicher Kommunikationssituationen anpassen, <b>(SB 2)</b></li> <li>– ihre am Deutschen und weiteren Fremdsprachen (insb. dem Englischen) erworbene sprachliche Kompetenz und Bewusstheit im Sinne einer aktiven Mehrsprachigkeit nutzen und so ihre Kompetenz beim Gebrauch der niederländischen Sprache erweitern (u. a. interlinguale Bedeutungserschließung, Sprachvergleich, Wissen um <i>valse vrienden</i>). <b>(SB 3NL)</b></li> </ul>	<p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– grundlegende sprachliche Regelmäßigkeiten des Sprachgebrauchs benennen, <b>(SB 1)</b></li> <li>– ihren Sprachgebrauch bedarfsgerecht und <b>weitgehend</b> sicher planen und eigene Kommunikationsprobleme wahrnehmen und benennen sowie ggf. mit Unterstützung beheben. <b>(SB 2)</b></li> </ul>

Japanisch (EF): Die Schülerinnen und Schüler können *adaptierte, ggf. auch kurze, einfache authentische* Texte verstehen. Die Texte beziehen sich auf vertraute und konkrete Themen ihres Alltagsleben sowie ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs.

[MSW NRW 2014a: 34; s. auch MSW NRW 2014a: 39]  
(Hervorhebung durch die Autorinnen)

Für Niederländisch und Spanisch sind die Deskriptoren zum Leseverstehen sowie zur Text- und Medienkompetenz gleich. Im Unterschied zu Japanisch handelt es sich bei den dort genannten Texten um *einfache authentische, ggf. adaptierte* Texte konkreter und vertrauter Thematik [MSW NRW 2014b: 46, 50; 2014c: 45, 49]. Die Ausführungen zu der auf das Lesen folgenden Textproduktion durch die Schülerinnen und Schüler sind in allen drei Sprachen identisch („sprachlich einfach strukturierte eigene mündliche und schriftliche Texte produzieren“ [MSW NRW 2014a: 39; 2014b: 50; 2014c: 49]). Dennoch zeigt sich an dieser Stelle bereits, dass die Progression in Japanisch vor allem aufgrund des neu zu erlernenden, komplexen Schriftsystems nicht so schnell erfolgt wie in den beiden anderen Sprachen. Die Kompetenzerwartungen für Niederländisch und Spanisch liegen zum Ende der EF auf der GeR-Stufe A2 [MSW NRW 2014b: 45; 2014c: 44], für Japanisch bei A1 mit Anteilen von A2 im mündlichen Bereich [MSW NRW 2014a: 34]. Daher ist die in Kapitel 4 gezeigte Lernaufgabe für Japanisch für einen späteren Zeitpunkt terminiert als im Niederländisch- oder Spanischunterricht.

#### **4 Lernaufgabe für Japanisch**

Die folgende exemplarische Lernaufgabe stammt aus dem Bereich „Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt“ [z. B. MSW NRW 2014a: 45]. Sie knüpft an ein Betriebspraktikum der Schülerinnen und Schüler in der EF und so an die Bezugswelt der Lernenden an. Die Aufgabe bietet Möglichkeiten, Informationen zu suchen und extrahieren, zu kombinieren und interpretieren sowie zu reflektieren und bewerten [vgl. Sälzer / Reiss 2016: 23]. Damit liegt ihr die Definition des Leseverstehens zugrunde, die auch für die PISA-Studie 2015 genutzt wurde [vgl. OECD 2016: 32].<sup>22</sup> Die Lernaufgabe besteht aus einem re-

---

22 Im Gegensatz zu dieser sehr engen Definition des Leseverstehens umfasst das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix [2014: 17–26] neben der Prozessebene – die Zeichen-, Wort- und Satzerkennung ebenso enthält wie die lokale und globale Kohärenzbildung, die Erkennung von Superstrukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien – das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser oder Leserin (Subjektebene) und die Anschlusskommunikation in Familie, Schule etc. (soziale Ebene). Um Lesen in seiner Gesamtheit

zeptiven Teil (Lesen) und einem produktiven Teil (Schreiben), wobei im zweiten Teil das Handlungsprodukt der Aufgabe entsteht.<sup>23</sup> Dies geschieht in Analogie zu den Bildungsstandards, die mehrfach auf die integrative Sprachverwendung der funktionalen kommunikativen Teilkompetenzen verweisen [vgl. KMK 2012: 14, 27, 41]. Dargestellt wird in diesem Beitrag der rezeptive Teil.

Aufgrund der Kompetenzanforderungen für Japanisch (vgl. oben) wird die Aufgabe im 1. Quartal der Qualifikationsphase 1 (Q1) (A1+ rezeptiv / produktiv) bearbeitet. Da es im Gegensatz zum Niederländischunterricht<sup>24</sup> für Japanisch nicht realistisch ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Praktikum im Zielland<sup>25</sup> absolvieren können, besteht das Handlungsprodukt in einem themenbezogenen Blogbeitrag, bei dem Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu einem Praktikum in der japanischen Oberschule deutlich werden. Die dafür den Ausgangspunkt bildenden Texte (vgl. Anhang) sind von verschiedenen Webseiten für diese Aufgabe adaptiert worden, denn die authentischen Texte hätten das Kompetenzniveau der Q1 bei weitem überstiegen.<sup>26</sup> In allen drei Sprachen geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler „Gelegenheiten [...] für fremdsprachliches Lernen nutzen, um den eigenen Spracherwerb zu intensivieren“ [MSW NRW 2014a: 40; 2014b: 52; 2014c: 50] (vgl. Tab. 2, SL 1).

---

didaktisch zu fördern, müsste ein solch umfassendes Modell zugrunde gelegt werden. Die Anschlusskommunikation ist zwar in der Lernaufgabe angelegt, sie wird hier aber nicht ausgeführt.

23 Die Lernaufgaben für die beiden anderen Sprachen können im Rahmen dieses Beitrags nicht betrachtet werden. Sie wurden jedoch für alle drei Sprachen analog konzipiert [vgl. Lücke / Unkel / Willems 2018]. Weitere Beispiele für Lernaufgaben im Niederländischunterricht s. Lücke / Hobbelenk [2018].

24 Hier könnte die Aufgabe aufgrund der räumlichen Nähe zum Zielland darin bestehen, das Praktikum in den Niederlanden durchzuführen und seine Vor- und Nachbereitung im Niederländischunterricht zu begleiten [zu Praktika im Ausland vgl. MSW NRW 2016]. Das Handlungsprodukt der Zielaufgabe wäre in diesem Fall z. B. ein Bewerbungsschreiben für einen Praktikumsplatz.

25 Auch die Realisierung eines Schüler(innen)praktikums in einem japanischen Unternehmen in Deutschland ist nur in Einzelfällen vorstellbar.

26 Für Niederländisch und Spanisch hingegen konnten authentische Texte aus dem Internet genutzt werden (Niederländisch [Amnesty International o. J.], Spanisch [Gananci 2017]).

## Schritt 1: Vorwissen aktivieren – Den erwarteten Inhalt antizipieren

Die Aufgabe ist in eine Vorbereitungs-, Erarbeitungs- und Nachbereitungsphase gegliedert, wobei die Vorbereitungsphase einen Abschnitt zur Aktivierung von Lesestrategien, die den Schülerinnen und Schülern schon aus anderen (Fremd-)Sprachen bekannt sind, sowie einen eher sprachlich-inhaltlichen Einstieg zum Anknüpfen an Vorwissen umfasst und damit dem ersten Teil von Schritt 1 der erweiterten Fünf-Schritt-Lesemethode entspricht. Zur Aktivierung der Lesestrategien eignet sich als Arbeitsform z. B. *Think-Pair-Share*.<sup>27</sup> Die Schülerinnen und Schüler erstellen auf Deutsch<sup>28</sup> eine Tabelle, in der sie festhalten, welches Vorgehen für sie beim Lesen in der Fremdsprache hilfreich ist. Sie werden außerdem angehalten, diese Tabelle während des gesamten Leseprozesses zu erweitern, falls sich neue Aspekte ergeben. Optional kann auch die Erprobung einer (oder mehrerer) Strategie(n) an einem Text vorgesehen werden.<sup>29</sup>

Im Anschluss erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit eine Mindmap, in der sie ihre Praktikumserfahrungen reflektieren.<sup>30</sup> Die Mindmap wird möglichst auf Japanisch erstellt. Fehlende

---

27 Mögliche Leitfragen sind:

- Welche Lesestrategien kennen Sie bereits aus dem Deutsch- oder Englischunterricht (ggf. auch aus anderen vorher gelernten Sprachen)?
- Welche dieser Strategien haben Sie schon für einen japanischen Text verwendet?
- Mit welcher Lesestrategie haben Sie bereits gute Erfahrungen gemacht? Welches Vorgehen bei dieser Strategie hilft Ihnen besonders dabei, den Text besser zu verstehen?

28 Metakommunikative Übungen wie die Reflexion oder der Austausch über Lesestrategien können im Japanischunterricht der Stufen A1 und A2 noch nicht in der Zielsprache durchgeführt werden, da dies mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln (insbesondere dem Vokabular) nicht möglich ist. Das wird auch bei den „Can-do-Checks“ in den *Katsudō*-Bänden von *Marugoto* [JF 2013–2017] deutlich. Erst ab der Stufe B1 werden diese einsprachig auf Japanisch angeboten. Auf den unteren Stufen hingegen erfolgt die Überprüfung der Kann-Bestimmungen immer zusätzlich auf Englisch.

29 Hierbei sollte es sich allerdings nicht um den zu lesenden Text der nachfolgenden Aufgaben handeln, da damit zunächst die Diagnose erfolgt.

30 Aufgabenstellung: Erinnern Sie sich an Ihr Praktikum, das Sie im vergangenen Schuljahr absolviert haben. Wo haben Sie das Praktikum gemacht? Was haben Sie im Praktikum gemacht? Wie lang dauerte Ihr Praktikum? Die hier und im Folgenden vorkommenden Arbeitsanweisungen werden im Unterricht in der Zielsprache gegeben. Sollten sie nicht verstanden wer-

Wörter sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst in einer anderen ihnen bekannten Sprache notieren. Gerade Englisch kann hier hilfreich sein, um Vokabellücken über Codeswitching oder durch die Übertragung in ein tatsächlich im Japanischen vorkommendes Lehnwort (*gairaigo*) zu schließen (vgl. hierzu auch Kap. 2, Tab. 1, S 7.3 und S 7.4 des CARAP / REPA sowie die unter c), d) und f) genannten Punkte des *GeR-Companion*).

## Schritt 2: Sich einen Überblick verschaffen

Im nächsten Schritt schauen sich die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit die Überschriften und Fotos (s. Anhang) an, antizipieren, worum es in den jeweiligen Texten gehen wird, und vergleichen ihre Hypothesen [zur Aktivierung von Vorwissen und zur Nutzung visueller Informationen s. Hirataka / Tateoka 2012: 20–24; vgl. hierzu auch Kinugawa et al. 1999: 83, 85–86; Ishiguro et al. 2011: 106–111; Kuwabara 2017: 131–132; zu den verschiedenen Arten von Vorhersagen zum Text s. Ishiguro 2008: 73–81]. Auf diese Weise können sie eine Schemaaktivierung<sup>31</sup> vornehmen, die ihnen hilft, einen Text auch dann in seinen Grundzügen zu erfassen, wenn nicht alle sprachlichen Mittel bekannt sind. Gerade auf der Anfängerstufe birgt dieses Vorgehen allerdings die Gefahr, dass Informationen falsch eingeordnet werden [vgl. Ishiguro 2010: 28–29]. Interferenzfehler entstehen u. a. aus *false friends* oder durch Übertragung von Weltwissen aus der eigenen Lebenswelt, das jedoch mit dem der Fremdkultur nicht übereinstimmt [Kuwabara 2017: 131; vgl. auch Finkbeiner 2005: 158; Ehlers 1998: 122–129]. Dennoch bietet die Aktivierung von Vorwissen und die Vermutung über mögliche Inhalte unter Ausnutzung des Weltwissens eine wichtige Möglichkeit für das selbstständige Erschließen von Texten, denn auf diese Weise können im Sinne des hypothesengesteuerten Leseprozesses [Storch 1999: 119, 130–136] die Bedeutungsaushandlung und das Hypothesentesten angeregt werden [vgl. auch Lutjeharms 2016: 100].

---

den, kann auf die Sandwich-Technik (Japanisch–Deutsch–Japanisch) zurückgegriffen werden.

31 Der Begriff ‚Schema‘ wird an dieser Stelle nur im Sinne von Weltwissensschemata verstanden und nicht wie von Fukumoto / Indō [2016: 161–162] als sprachliche Schemata (*gengoteki tegakari no sukūma*), mit deren Hilfe unbekannte Formen oder Wörter erschlossen werden können, oder wie von Carell [1983: 83] als formale Schemata, die Hintergrundwissen zu bestimmten Strukturen unterschiedlicher Textsorten umfassen. Selbstverständlich werden auch solche Vorkenntnisse für das Inferieren unbekannter Informationen genutzt, dies erfolgt jedoch erst in Schritt 4, da sprachliche oder formale Schemata für Voraussagen über den Textinhalt nicht geeignet sind [vgl. Ishiguro 2010: 49–50].

### Schritt 3: Fragen an den Text stellen

Nach Abschluss von Schritt 2 entscheidet sich jede(r) für einen Text und beschäftigt sich in Einzelarbeit mit diesem. Aus anderen (Fremd-)Sprachen kennen die Schülerinnen und Schüler bereits das Vorgehen, Fragen und Anmerkungen zu notieren und die entsprechenden Textstellen zu markieren [vgl. bspw. Weisshaar 2016: 146]. Dieses Verfahren können sie hier ebenfalls anwenden, um herauszufinden, wer beteiligt ist, was geschildert wird, ggf. wann und wie lange das Geschilderte dauert und wo das Geschehen stattfindet.<sup>32</sup> Neben diesen Fragen kann den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf auch noch weiteres Material als Scaffolding zur Verfügung gestellt werden, das u. a. auf Vorwissen aus vorgelesenen (Fremd-)Sprachen zurückgreift (vgl. Kap. 2, Tab. 1, S 7.3).<sup>33</sup>

### Schritt 4: Den Text gründlich und ‚aktiv‘ lesen

Da es für Lernende nützlich ist, sich an dem zu orientieren, was verstanden wurde, und nicht an dem, was nicht verstanden wurde [vgl. Ehlers 2017: 134; Storch 1999: 122–123], markieren die Schülerinnen und Schüler nun in Einzelarbeit die Textstellen, die sie verstehen, farbig nach dem Ampelsystem, hier also grün. In einem zweiten Durchlauf kennzeichnen sie diejenigen Stellen (orange), die sie durch ihnen bereits bekannte, ähnliche Wörter, Wortbildungsregeln, mit Hilfe des Kontextes oder auch durch Ähnlichkeit mit Wörtern aus anderen Sprachen erschließen können [vgl. Kap. 2, Tab. 1, S 7.3; s. auch Hirataka / Tateoka 2012: 16; Weisshaar 2016: 149], und schreiben die vermutete Bedeutung dazu. Danach tauschen sie sich in Partnerarbeit mit einer Schülerin oder einem Schüler, der / die denselben Text bearbeitet hat, darüber aus, was sie verstanden haben. Erst nach diesem Austausch erhalten sie eine abschnittsweise Übersicht mit denjenigen neuen Vokabeln, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht lesen oder erschließen können, und

---

32 Dabei können den Schülerinnen und Schülern zusätzlich die folgenden konkreten Fragen gegeben werden:

- Wer hat das Praktikum angeboten? Wer hat das Praktikum absolviert?
- Welche Tätigkeiten umfasste das Praktikum?

33 Hierfür könnten z. B. die folgenden Arbeitsaufträge erteilt werden:

- Suchen Sie nach Schriftzeichen, die Zeitangaben markieren. Schreiben Sie diese auf und überlegen Sie, welche Bedeutung sie haben.
- Markieren Sie die Katakana-Wörter im Text farbig und überlegen Sie zuerst, was sie bedeuten. Wenn Sie ihre Bedeutung nicht erraten können, versuchen Sie, ein ähnliches englisches Wort zu finden.
- Unterstreichen Sie die unterschiedlichen Tätigkeiten, die bei dem Praktikum gemacht wurden, und nummerieren Sie diese.

gehen den Text noch einmal durch. Anschließend versuchen sie, bei immer noch nicht verständlichen Textstellen<sup>34</sup> die Wortgrenzen zu markieren [vgl. Ishiguro et al. 2011: 2–7], und schlagen sie im Wörterbuch nach.

#### Schritt 5: Den Text abschnittsweise rekapitulieren

Nun markieren die Schülerinnen und Schüler in dem von ihnen gewählten Text Schlüsselwörter und unterteilen den Text mit ihrer Hilfe in Abschnitte [vgl. z. B. Weisshaar 2016: 148; s. auch Hirataka / Tateoka 2012: 28–36]. Die in dieser Lernaufgabe angebotenen Texte sind sehr kurz und einfach strukturiert, und so können hier ohne großen Zeitaufwand basale Gliederungstechniken geübt werden. Schritt 5 sollte selbst auf den Anfangsstufen A1 und A2 nicht entfallen, damit dieses Vorgehen nicht erst dann verlangt wird, wenn es die Schülerinnen und Schüler vor große Herausforderungen stellt. Bei komplexeren Texten kann die Lehrkraft auch Überschriften vorgeben, die den einzelnen Abschnitten zuzuordnen sind [vgl. Schurf / Wagener 2014b: 578]. Abschließend wird jeder Abschnitt mit eigenen Worten mündlich in der Zielsprache wiedergegeben. Da nicht alle Schülerinnen und Schüler denselben Text bearbeiten, erfolgt dies in Partner- oder Gruppenarbeit.

#### Schritt 6: Den ganzen Text rekapitulieren

Jetzt können die wesentlichen Informationen des Textes, die in Schritt 3 herausgearbeitet und deren Zusammenhänge in den nachfolgenden Schritten überprüft wurden, mit eigenen Worten zusammengefasst oder grafisch strukturiert dargestellt werden [vgl. Schurf / Wagener 2014a: 339; s. auch Strukturdiagramm für komplexere Texte bei Schurf / Wagener 2014b: 579 oder Hirataka / Tateoka 2012: 34–35]. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Aufgabe in Einzel- oder Partnerarbeit vorzubereiten und die Ergebnisse gruppenweise im Plenum in der Zielsprache vorzutragen.

#### Schritt 7: Das Gelesene mit dem Vorwissen verknüpfen

Zunächst überprüfen die Schülerinnen und Schüler ihre Tabellen zu den Lesestrategien (Schritt 1) daraufhin, ob nach Bearbeitung des rezeptiven Teils der Lernaufgabe weitere hilfreiche Aspekte für das Lesen ergänzt werden können, und tauschen sich darüber im Plenum aus.

---

<sup>34</sup> Hierbei könnte es sich beispielsweise um Wörter handeln, die den Schülerinnen und Schülern bereits aus vorherigen Unterrichtsstunden bekannt sein sollten, an die sie sich jedoch nicht mehr erinnern, oder solche, die sie zwar aus dem Kontext ableiten könnten, bei denen ihnen dieser Transfer aber nicht gelingt.

Anschließend sprechen sie über die eingesetzten Wortschließungsstrategien und ihre Nützlichkeit. Sie reflektieren auch die Gründe für den erfolgreichen/ erfolglosen Einsatz der jeweiligen Vorgehensweise (vgl. hierzu auch Kap. 2, Tab. 1, S 7.4). Danach nehmen sie in Einzelarbeit noch einmal ihre Mindmap (ebenfalls aus Schritt 1) zur Hand und vergleichen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrem eigenen Praktikum und einem Praktikum in Japan bestehen, um so soziokulturelles Orientierungswissen im Bereich „Berufswelt junger Erwachsener“ zu erarbeiten. Diese Punkte halten sie in einer Tabelle fest und besprechen sie anschließend in Partner- oder Gruppenarbeit. Ggf. ergänzen sie die Mindmap auch um Wörter, die sie anfangs nicht auf Japanisch benennen konnten. Mindmap und Tabelle bilden dann die Grundlage für die nachfolgende Schreibaufgabe.

## 5 Fazit und Ausblick

In den vorangehenden Kapiteln wurde deutlich gemacht, wie auch im Japanischunterricht an die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus anderen (Fremd-)Sprachen angeknüpft werden kann. Während sich im Niederländisch- oder Spanischunterricht aufgrund der – zumindest relativen – räumlichen und linguistischen Nähe sowohl Kontaktsituationen, in denen die Sprache genutzt wird, leicht(er) anbahnen und Sprachverwandtschaften zu vorgelesenen Sprachen gut nutzen lassen, sind die Möglichkeiten für eine distante Sprache wie Japanisch hier beschränkt. Auch im kulturellen Bereich sind die Unterschiede zu Japanisch für Lernende in Deutschland oft größer als im Vergleich zu Niederländisch oder Spanisch. Gleichwohl kann ein Transfer der transversalen Kompetenzen Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit über die Nutzung von Lesestrategien sowie das Erschließen von unbekanntem Vokabular (*gairaigo* oder Wörter in Kanjikomposita aus ihren Einzelzeichen) erfolgen und so ein Anschluss an den Unterricht anderer Fremdsprachen erreicht werden.

Auch wenn für Japanisch eine zeitgemäße Sprachenbildung im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht ohne weiteres erfolgen kann,<sup>35</sup> wurde in diesem Beitrag gezeigt, wie der Leseprozess durch Nutzung der strategischen Vorkenntnisse aus anderen (Fremd-)Sprachen entlastet werden kann. Diese Möglichkeiten werden bislang nur in wenigen Lehrwerken für Japanisch berücksichtigt, und selbst wenn dies erfolgt, so ist

---

35 Diese Aussage gilt für den an deutschen Schulen typischen Fall, dass neben Japanisch nur indogermanische Fremdsprachen gelernt werden. Sollte sich die Gelegenheit bieten, zusätzlich auch Koreanisch oder Chinesisch zu lernen, so sind hier gleichwohl andere Interkomprehensionsmöglichkeiten über Sprachbau oder Schrift vorhanden.

die Anwendung meist erst ab den höheren GeR-Stufen vorgesehen. Da diese Materialien aufgrund ihres zu hohen Anforderungsniveaus in der Schule nicht genutzt werden können, ist es ein Desiderat, Aufgaben zum strategischen Lesen für die GeR-Stufen A1 und A2 zu entwickeln, so dass die Schülerinnen und Schüler auch bei der Lektüre japanischsprachiger Texte Verfahren für die *top-down*-Erschließung kennen lernen und nicht nur auf die *bottom-up*-Bearbeitung beschränkt bleiben.

## Literatur

- Amnesty International o.J. Maatschappelijke Stage bij Amnesty. <http://mas.amnesty.nl/content/mas-amnesty-voor-de-hele-klas> (29.07.2018)
- Burwitz-Melzer, Eva und Caspari, Daniela 2017. Lernaufgaben: Definitionen, Prinzipien und Kriterien. In: Tesch, Bernd, von Hammerstein, Xenia, Stanat, Petra und Rossa, Henning (Hg.) *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, 244–265.
- Busch, Brigitta 2017. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Noguerol, Artur und Schröder-Sura, Anna 2007/2012a. *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resource*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Resourcen/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx> (22.08.2018)
- 2007/2012b. *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Resourcen/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx> (22.08.2018)
- Carell, Patricia L. 1983. Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 1 (1): 81–92.
- 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)
- Ebi, Martina 2017. Fremdwörter im Japanischen. Wo liegen die Schwierigkeiten beim Spracherwerb für deutsche Muttersprachler? In: Unkel, Monika (Hg.) *Beiträge zum Japanologentag 2015 in München, Sektion Japanisch als Fremdsprache* (Schriften der Gesellschaft für Japanforschung, Band 2). Köln: Gesellschaft für Japanforschung e. V. (GJF), 21–35.

- ECML / CELV (= European Centre for Modern Languages / Centre Européen pour les Langues Vivantes) (Hg.) 2011–2018a. Gengo to bunka e no tagenteki apurōchi to, sono sanshōwaku (CARAP). 2011–2018b. Japanese – List of resources. 2011–2018c. Yōroppa to... soshite tachiiki no (!) ikutsu ka no gengo. <https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/tabid/3045/language/en-GB/Default.aspx> (Link für alle drei Dokumente, 22.08.2018)
- Ehlers, Swantje 1998. *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr. 2007. Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto, 287–291. 2017. *Der Roman im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB GmbH – Schöningh (Online-Ressource, pdf).
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Finkbeiner, Claudia 2005. *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Fukumoto, Wakako und Indō, Midori 2016. Bunmyakuryoku o tsukeru dokkai kyōiku – suisoku nōryoku no yōsei o chūshin ni –. *Kitakyūshū shiritsu daigaku kokusai ronshū* 14: 157–170.
- Gananci, Andrés 2017. Los 11 mejores trabajos para jóvenes. <https://gananci.com/tu-primer-empleo-los-11-mejores-trabajos-para-jovenes> (29.07.2018)
- Grosjean, François 2008. *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallet, Wolfgang 2011. *Lernen fördern: Englisch*. Seelze: Klett Kallmeyer. 2012. Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Hallet, Wolfgang und Krämer, Ulrich (Hg.) *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer, 8–19.
- Hattie, John 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London et al.: Routledge.
- Hirataka, Fumiya und Tateoka, Yōko 2012. *Nihongo kyōiku sōsho „tsukuru“: Dokkai kyōzai o tsukuru* (hg. von Seki, Masaaki und Hirataka, Fumiya). Tōkyō: Suriē nettowāku.
- Hufeisen, Britta 2011. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupperecht und Hufeisen, Britta (Hg.) *„Vieles ist sehr ähnlich“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Ishiguro, Kei 2008. *Nihongo no bunshō rikai katei ni okeru yosoku no kata to kinō*. Tōkyō: Hitsuji shobō.

2010. „Yosoku“ de dokkai ni tsuyoku naru (Chikuma purimā shinsho 141). Tōkyō: Chikuma shobō.
- Ishiguro, Kei, Kumada, Michiko, Tsutsui, Chie, Pokrovska, Olga und Yamada, Yumiko 2011. *Ryūgakusei no tame no dokkai torēningu*. Tōkyō: Bonjinsha.
- JF (= Kokusai kōryū kikin) 2006. *Yomu koto o oshieru* (Kokusai kōryū kikin Nihongo kyūjuhō shirizu 7). Tōkyō: Hitsuji shobō.
- 2013–2017. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. A1–B1* (9 Bde.). Tōkyō: Sanshūsha.
2015. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Shochūkyū A2/B1*. Tōkyō: Sanshūsha.
2016. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Chūkyū 1. B1*. Tōkyō: Sanshūsha.
- 2017a. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Chūkyū 2. B1*. Tōkyō: Sanshūsha.
- 2017b. *Marugoto. Nihon no kotoba to bunka. Chūkyū (B1). Oshiekata no tebiki. Dai 1 bu. Kaku PART no nerai to jugyō no nagare*. [https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/intermediate2/intermediate2\\_guide\\_how\\_to\\_tell\\_aims\\_and\\_flow.pdf](https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/intermediate2/intermediate2_guide_how_to_tell_aims_and_flow.pdf) (07.08.2018)
- Kanō, Chieko 2005. *Intermediate Kanji Book: Kanji 1000 plus* (kaiteiban). Tōkyō: Bonjinsha.
- Kawamori, Megumi 2015. Sutorateji o tsukatta dokkai jugyō no seika (The Results of Strategic Reading Class). *Dōshisha daigaku Nihongo /Nihon bunka kenkyū* 13: 163–178.
- Kinugawa, Takao, Kanō, Chieko, Fukutome, Nobuko und Masamune, Suzuka 1999. *Shokyū Nihongo gakushūsha o taishō to shita dokkai kyōzai no kaiatsu – sozai ni ōjita dokkai ginō yōsei o mezashite – (Developing Japanese Reading Materials for Beginners: Training the Reading Skills to Extract Relevant Information from Authentic Materials)*. *Tsukuba daigaku ryūgakusei sentā Nihongo kyōiku ronshū* 14: 81–94.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (29.07.2018)
- Knapp-Hartmann, Sabine (Hg.) 2017. *Hanasō*. Bd. 1. (Selbstverlag).
- Koda, Keiko 2005. *Insights into Second Language Reading: a Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen u. Reich, Hans H. 2011. *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (30.09.2018).

- Kuwabara, Yōko 2017. Shokyū dokkai kyōzai sakusei o mezashita hikanjikei shokyū gakushūsha no dokkai katei no bunseki (Analysis of Non-Kanji Culture Japanese Elementary Proficiency Learners' Reading Process to Create Teaching Materials for Beginners Fostering Reading Comprehension). *Kokuritsu kokugo kenkyū ronshū* 13: 127–141.
- Kuwabara, Yōko und Yamaguchi, Mika 2014. Chūgokukei shokyū Nihongo gakushūsha ga hoteru kensaku saito o yomu toki no konnanten (Difficulties in Reading a Hotel Search Site for Chinese Learners of Elementary Japanese). *Kokuritsu kokugo kenkyū ronshū* 8: 109–127.
- Lücke, Nicole und Hobbelink, Digna (Hg.) 2018. *Lernaufgaben für den Niederländischunterricht*. Münster: agenda.
- Lücke, Nicole, Unkel, Monika und Willems, Aline 2018. Lesekompetenz im Tertiärsprachenunterricht Niederländisch, Spanisch und Japanisch fördern. In: Caruso, Celestine, Hofmann, Judith, Rohde, Andreas und Schick, Kim (Hg.) *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 263–286.
- Lutjeharms, Madeline 2016. Leseverstehen. In: Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto, 97–102.
- Martinez, Hélène 2015. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44 (2): 7–19.
- Martinez, Hélène und Schröder-Sura, Anna 2011. Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. *Die Neueren Sprachen* 2: 66–81.
- Marx, Nicole 2014. Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1): 8–24.
2016. Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard und Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto, 295–300.
- Meißner, Franz-Joseph 2013. Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen. In: Klein, Erwin, Meißner, Franz-Joseph und Prokopowicz, Tanja (Hg.) *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung: Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011*. Gießen: Universitätsbibliothek, 9–69. [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon\\_1.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon_1.pdf) (29.07.2018)

- Meißner, Franz-Joseph und Schröder, Konrad 2017. Leseverstehen. In: Tesch, Bernd, von Hammerstein, Xenia, Stanat, Petra und Rossa, Henning (Hg.) *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, 120–141.
- Meißner, Franz-Joseph und Schröder-Sura, Anna 2009. *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007) [https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf) (22.08.2018)
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (Hg.) 2007. *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch* (Heft 3409). Frechen: Ritterbach Verlag. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_deutsch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf) (29.07.2018)
- 2014a. *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](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/k/KLP_GOST_Japanisch.pdf) (29.07.2018)
- 2014b. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Niederländisch* (Heft 4708). [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/n/KLP\\_GOST\\_Niederlaendisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/n/KLP_GOST_Niederlaendisch.pdf) (29.07.2018)
- 2014c. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch* (Heft 4707). [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/s/KLP\\_GOST\\_Spanisch.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s/KLP_GOST_Spanisch.pdf) (29.07.2018)
2016. Berufs- und Studienorientierung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.10.2010 (ABl. NRW, S. 576). Bereinigt. Eingearbeitet: RdErl. v. 30.04.2012 (ABl. NRW, S. 326); RdErl. v. 14.05.2013 (ABl. NRW, S. 293); RdErl. v. 07.09.2016 (ABl. NRW 10/16, S. 36). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW* (BASS 12-21 Nr. 1). [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/RdErl\\_BO\\_April2013.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/pdf/RdErl_BO_April2013.pdf) (29.07.2018)
- Müller-Hartmann, Andreas und Schocker, Marita 2013. Kompetenzentwicklung durch Lernaufgaben. In: Müller-Hartmann, Andreas, Schocker, Marita und Anand Pant, Hans (Hg.) *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg, 36–62.
- Nakao, Yuki und Sântōnsukku, Purapā (= Sangthongsuk, Prapa) 2017. *Tai chūtō kyōikumuke kyōkasho „Akiko to tomodachi“ no kaitei – Komyunikēshon nōryoku no kōjō o mezashite –. Kokusai kōryū kikin Nihongo kyōiku kiyō 13: 101–116.*

- OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) 2016. *PISA 2015 Ergebnisse*. (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Oka, Mayumi 2013. *Chū-jōkyūsha no tame no sokudoku no Nihongo* (dai 2 han) (Rapid Reading Japanese. Improving Reading Skills of Intermediate and Advanced Students). Tōkyō: The Japan Times.
- Ono, Ekuko, Endō, Chizuru, Ōkubo, Nobue und Yamanaka, Midori 2016. *Hanasu/kaku ni tsunagaru! Nihongo dokkai. Chūkyū*. Tōkyō: Aruku.
- Oxford, Rebecca L. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow et al.: Pearson Education.
- Panchonmanī, Bussabā (= Banchongmanee, Bussaba) und JF (= Kokusai kōryū kikin) Bankoku Nihon bunka sentā 2004. *Akiko to tomodachi: Nihongo* (Bd. 1–6). Bangkok: Kokusai kōryū kikin Bankoku Nihon bunka sentā.
- Riehl, Claudia Maria 2014. *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, Jörg und Suñer, Ferran 2017. *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Rosebrock, Cornelia und Nix, Daniel 2014. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sälzer, Christine und Reiss, Kristina 2016. PISA 2015 – die aktuelle Studie. In: Reiss, Kristina, Sälzer, Christine, Schiepe-Tiska, Anja, Klieme, Eckhard und Köller, Olaf (Hg.) *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster und New York: Waxmann, 13–44.
- Schlaak, Claudia 2019. Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium. In: Kramer, Johannes, Thiele, Sylvia und Willems, Aline (Hg.) *Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart: Ibidem, 183–197.
- Schurf, Bernd und Wagener, Andrea (Hg.) 2011. *Deutschbuch Jahrgangsstufe 5, Gymnasium Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- 2014a. *Deutschbuch Jahrgangsstufe 8, Gymnasium Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- 2014b. *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe, Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- Siebel, Katrin 2017. *Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht: Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz*. Göttingen: V&R unipress.
- Storch, Günther 1999. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Takeda, Etsuko, Hisatsugi, Yūko, Maruyama, Tomoko, Yatsuzuka, Sachie, Onoe, Masanori und Yada, Mariko 2011. *Yomu chikara. Chūkyū*. Tōkyō: Kuroshio shuppan.

- Tateoka, Yōko 2005. *Hitori de yomu koto kara pia-rīdingu e*. Hadano: Tōkai daigaku shuppankai.
- Unkel, Monika 2015. Japanisch als Fremdsprache-Lehrwerke für Gymnasien – Bestandsaufnahme und Desiderata vor dem Hintergrund des Kernlehrplans Nordrhein-Westfalen von 2014 -. *Japanisch als Fremdsprache* 4: 96-133.
- Vygotsky, L[ev] S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge (MA) und London: Harvard University Press.
- Watanabe, Fuyumi 2015. Gakushūsha no dokkai sutorateji ni taisuru ninshiki to yomi no puroseshu. *Nihongo to Nihongo kyōiku* (Keiō gijuku daigaku Nihongo / Nihon bunka kyōiku sentā) 43: 43–51.
- Weisshaar, Harald (Hg.) 2014–2018. *Green Line* (Bd. 1–5). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
2015. *Green Line 2 für Klasse 6 an Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
2016. *Green Line 3 für Klasse 7 an Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
2017. *Green Line 4 für Klasse 8 an Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
2018. *Green Line 5 für Klasse 9 an Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Zdrallek, Andreas (Hg.) 2012a. *deutsch.kompetent 5, Ausgabe Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Klett.
- 2012b. *deutsch.kompetent 6, Ausgabe Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Klett.

## Anhang

資料 1



## ブログ

2016年9月02日

### おおまこうこう 大間高校インターンシップ

8月30日～9月1日までインターンシップで大間高校から2人の生徒がゆうなぎの里に来ました。



1日目はスタッフの話を聞いて、各ユニットに行きました。車いすの掃除もしました。その後、実際に乗りましたが、2人ともチャレンジしていましたが、「難しい」「思う方向にいかない」と言っていました。

2日目はスタッフとお年寄りといっしょにカレーを作りました。とても美味しいカレーでした。ごちそうさまでした♪





午後からはレクリエーションをしました。  
たまはこたまはこ  
玉運びゲームと玉掃きゲームです。



3日目はもう1日ユニットで仕事をしました。それで、3日間のインターンシップを終わりました。

出典：<http://mirokuen.com/yuunaginosato/2016/09/2465/>（2018年2月2日最終閲覧）を参考に作成。

## 資料 2

# 高校生が図書館でインターンシップをしました

2010年6月25日～29日、東京都立大江戸高校の2年生2人が、東京海洋大学の図書館でインターンシップをしました。

毎朝、図書館の開館準備がありました。1日目は図書館の仕事についてオリエンテーションがありました。それから館内を見学しました。

午後は、OPACで検索の実習をしました。カウンターの仕事もしました。

2日目からは、会館準備の後で本の整理やカウンターの仕事でした。OPACも使いました。

### 開館準備

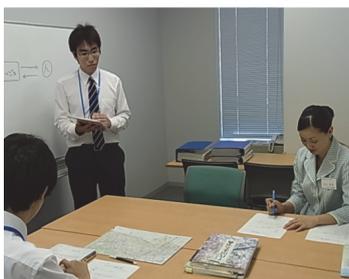


パソコンをつけました。



今日の新聞を準備しました。

### オリエンテーション



仕事の説明を聞きました。

### 図書館案内



図書館を見学しました。



本や雑誌のさがし方を学びました。



カウンターで仕事をしました。

### 本の整理



本をほんだ<sup>かえ</sup>なに返しました。

出典：[http://lib.s.kaiyodai.ac.jp/library/bunkan/experience/internship\\_high2010.html](http://lib.s.kaiyodai.ac.jp/library/bunkan/experience/internship_high2010.html)（2018年2月2日最終閲覧）を参考に作成。

## 高校生インターンシップ♪

2014年11月21日

せんじつ  
先日、二日間にわたって

ひだたかやまこうこう がくせい  
飛騨高山高校の学生さんが二人、インターンシップに<sup>き</sup>来ました☀



あさいちばん しごと しきちない お ば は  
朝一番の仕事は、敷地内の落ち葉掃きから 🌱



ご  
その後は、ギフトショップやカフェの仕事

まじめ  
二人とも真面目に仕事をしましたが



じかん えがお じょしこうこうせい かん  
休み時間の笑顔に女子高校生らしさを感じました 🍷

出典：http://htmuseum.hida-ch.com/e662247.html（2018年2月2日最終閲覧）を参考に作成。



インターンシップ事業で寄居城北高校を受け入れ

ケイズカーサ（美容院）は、2017年8月1日（火）～3日（木）までインターンシップ事業として、寄居城北高校の生徒3人を受け入れました。

午前中は、毎日サロンワークのアシスタントをしました。1日目のスタートはオリエンテーションでした。



午後は、シャンプー練習をしました。



2日目はワインディングをしました。ロットを巻くことなのですが、難しくかったです。



3日目はカットを体験しました。



それで、3日間のインターンシップを終わりました。



出典：<https://ameblo.jp/ks-casa/entry-12291710980.html>（2018年2月2日最終閲覧）を参考に作成。

資料5

ふらのしやくしよ しょうこうかんこう か  
富良野市役所 商工観光課

ふらのこうこう  
富良野高校からインターンシップに2人の生徒が来ました。

富良野市役所 商工観光課で9月25日・26日にインターンシップをしました！



1日目はオリエンテーション  
でスタートしました。その後  
商工観光課で仕事をしました。

ごぜんちゆう まつ かさ かたづ  
午前中はへそ祭りの「笠」を片付  
けました。暑かったです。



へそ祭り



そしてチラシとポスターを封筒に  
入れました。

<sup>ここ</sup>  
午後からは、富良野マルシェでアンケートをとりました。



出典：<http://furanosyoukou.blog.fc2.com/blog-category-17.html>（2018年2月2日最終閲覧）を参考に作成。

