

Der ‚Text‘ als Grundbaustein für das Lehren und Lernen – ein Beitrag zur Lehrmaterial-Entwicklung für das Abiturfach Japanisch

Vorbemerkung

Der Markt für Unterrichtsmaterialien, Handreichungen und Lernhilfen ist für die konventionellen Schulfächer generell gut gesättigt. Kleinere Fächer sind auf diesem Markt seltener angemessen vertreten. Verglichen mit den etablierten Fremdsprachen gibt es für das Fach Japanisch derzeit noch kein vergleichbar breites Spektrum an Unterrichtsmaterialien. Das gilt nicht nur für die unterstützenden Materialien; schon hinsichtlich der grundlegenden Lehrwerke bietet der Markt nur wenige Wahlmöglichkeiten. Auf dem Weg zur Abiturreife im Fach Japanisch sind daher zwei Herausforderungen gegeben. Die allgemein für die Erwachsenenbildung konzipierten Lehrbücher sind didaktisch und inhaltlich nicht auf Schülerlerngruppen spezifiziert. Sie geben damit, wenn sie im schulischen Unterricht eingesetzt werden, nur wenig Rückhalt bezüglich der abiturrelevanten Themen. Authentische Materialien sind zwar reichlich vorhanden, müssen aber in der Regel adaptiert bzw. didaktisch überarbeitet werden. Zudem fordert der Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW 2014, im Folgenden: KLP) den Erwerb von vielseitigen, handlungsorientierten Kompetenzen, welche mithilfe von geeignetem Lehrmaterial zur Entfaltung gebracht werden sollen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich im Rahmen der Nach-Lehrwerkphase¹ mit der Konzeption von themenspezifischem Lehrmaterial, das die Vorbereitung auf das Abitur im Sinne einer Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt stellt. Hierzu ist es notwendig, zunächst die schulischen Rahmenbedingungen hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten und ihrer Entwicklung sowie die rechtlich-curricularen Vorgaben zu klären. Diese stellen vor allem für Japanisch als neu einsetzende Fremdsprache Herausforderungen dar, die es bei der Lehrmaterialentwicklung maßgeblich zu berücksichtigen gilt. Um diesen Herausforderungen an-

¹ Auch bei den sonstigen, neu einsetzenden Fremdsprachen werden im letzten Schuljahr vor dem Abitur in der Regel keine Lehrbücher mehr eingesetzt, sondern den Vorgaben entsprechende, thematisch zielführende Materialien.

gemessen begegnen zu können, müssen im Weiteren verschiedene Materialien und Methoden hinsichtlich ihrer Eignung untersucht werden. Als Beispiel eines solchen Materialverbunds wird im Folgenden das Dossier als abiturvorbereitendes Lehrmaterial vorgestellt und anhand bereits vorhandener Beispiele praxisorientiert untersucht. Hierzu soll zunächst der ‚Text‘ und seine Bedeutung als Grundbaustein für Lehrmaterialien aus wissenschaftlicher Perspektive beleuchtet werden. Von dort ausgehend werden dann die Bedingungen und Möglichkeiten des Dossiers als Material- und Textsammlung erörtert. Für die theoretischen Betrachtungen werden in erster Linie Beiträge der französischen und englischen Fachdidaktik, vertreten durch Nieweler (2006) und Haß (2015), sowie der fachunterrichtlichen Sachtextanalyse, vertreten durch Leisen (2009), herangezogen. Für die Untersuchung des Dossiers als Lehrmaterial sollen die Beiträge von Wolff (1975) und Edelhoff (1996) besondere Berücksichtigung finden. In diesem Sinne gibt der vorliegende Beitrag einen Überblick über die Bedingungen und Kriterien für die Entwicklung von Texten und ihre Komposition zu einem Dossier für den Japanisch-Unterricht in der Sekundarstufe II.

Sprachkompetenz und ihre Entwicklung im schulischen Kontext

Das Fach Japanisch wird im Bundesland NRW in der Regel als neu einsetzende Fremdsprache ab Beginn der Oberstufe in den Klassenstufen Einführungsphase und Qualifikationsphase 1 und 2 unterrichtet.² Insgesamt stehen als Lernzeit etwas mehr als zweieinhalb Schuljahre zur Verfügung, denn im letzten Halbjahr wird bereits im April/Mai die schriftliche bzw. mündliche Abiturprüfung absolviert. Da das Erlernen in der Einführungsphase ohne die Erwartung von Vorkenntnissen startet, liegt in den ersten beiden Lernjahren ein besonderer Schwerpunkt auf dem Erwerb der sprachlichen Mittel, verbunden mit der Anbahnung vielfältiger sprachlicher Kompetenzen. Beim Übergang in die Qualifikationsphase 2 „[rückt] [d]ie Erarbeitung von Inhalten [...] in den Vordergrund, kommunikative und methodische Kompetenzen werden gepflegt und ausgebaut“ (Grünewald/Lusar 2006a: 249). Beim Eintritt in die so ge-

² Eine Ausnahme bildet der Japanisch-Unterricht ab der Klasse 8 am Cecilien-Gymnasium in Düsseldorf, der in der Oberstufe weitergeführt wird.

nannte *Nach-Lehrbuchphase*, in der die erworbenen Sprachfähigkeiten themenspezifisch erprobt und zur interkulturellen Handlungsfähigkeit genutzt werden sollen, kann es zu Anpassungsproblemen kommen. Der Übergang von der Lehrbuchphase zur inhaltlichen Arbeit an Themenbereichen wird von Grünewald und Luser schon für den Französisch-Unterricht kritisch gesehen:

Nach wie vor bleibt es ein fragiles Gleichgewicht, Sprachunterricht mit einer Vermittlung und Erarbeitung der Inhalte auf sachangemessenem Niveau zu verbinden. Das muss bei der Konzeption von landeskundlichen Dossiers immer mitbedacht werden.

(Grünewald/Luser 2006a: 249)

Das Spannungsfeld zwischen Inhalten auf reflektorischem Niveau und den sprachlichen Fertigkeiten auf der Stufe A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) stellt den Japanisch-Unterricht entsprechend vor besondere Herausforderungen. Die Anforderungsbereiche der Abiturprüfung (s. den nachfolgenden Abschnitt „Standardisierung und Kompetenzorientierung – die curricularen Grundlagen der gymnasialen Oberstufe im Fachbereich Japanisch“) sehen nämlich eine analytische und bewertende Auseinandersetzung mit den Themen vor, die auf dieser noch ausbaufähigen Sprachstufe in eine entsprechende Sprach- und Textproduktion umgesetzt werden sollen. Dabei sind die Themen des „soziokulturellen Orientierungswissens“, die beispielsweise „historische und kulturelle Entwicklungen“³ umfassen, der kognitiv-geistigen Entwicklung der Oberstufenschülerinnen und -schüler inhaltlich angemessen. Ihre thematisch-sprachliche Bearbeitung erfordert allerdings einen erheblichen Einsatz von Vorentlastungsstrategien, insbesondere auf der Wortschatzebene. In Einzelfällen können die o. g. Themen aufgrund ihrer Komplexität im Bereich des Fachwortschatzes sogar nur in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler behandelt werden. Um einen Ein-

³ Der KLP sieht am Ende der Qualifikationsphase im Hinblick auf das soziokulturelle Orientierungswissen folgendes vor:

„Aspekte der Alltagskultur und der 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).

druck zu gewinnen, welches Sprachniveau im Oberstufenunterricht erreicht werden soll, werden im Folgenden die Vorgaben zusammenfassend dargestellt.

Standardisierung und Kompetenzorientierung – die curricularen Grundlagen der gymnasialen Oberstufe im Fachbereich Japanisch

Sämtliche im Kernlehrplan in Kapitel 2 festgeschriebenen Kompetenzbereiche und die darin enthaltenen Themenfelder des soziokulturellen Orientierungswissens sind obligatorisch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. In der Abiturprüfung werden daher grundsätzlich *alle* Kompetenzerwartungen vorausgesetzt, die der Lehrplan für das Ende der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe vorsieht. (MSW NRW o. J.: 1)

Dies bedeutet vorrangig für die Einführungsphase und Qualifikationsphase 1 (10. und 11. Klassenstufe) die Anbahnung sprachlicher Fertigkeiten in den funktionalen kommunikativen Kompetenzen: Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Der Kompetenzerwerb findet auf der Basis der sprachlichen Mittel statt: Aussprache- und Intonationsmuster, Wortschatz, Schriftzeichen und grammatische Strukturen⁴ werden in diesen beiden Schuljahren vermittelt, um am Ende der Qualifikationsphase 2 das sprachliche Niveau A2 mit Anteilen von B1 des GeR zu erreichen. Eine didaktische Besonderheit stellt die Vermittlung der Silbenalphabeten Hiragana und Katakana und der rund 250 aus dem Chinesischen stammenden Schriftzeichen (Kanji) dar, deren

⁴ Der KLP enthält nur wenige Hinweise zur Verwendung der sprachlichen Mittel, sodass die Entwicklung einer kompetenzorientierten Grammatikvermittlung erforderlich ist (MSW NRW 2014: 20–21). Als Beispiel für eine Grammatikprogression in der Einführungsphase werden die sprachlichen Mittel des noch unveröffentlichten Lehrbuchs *Hanasō*, Band 1, wie folgt aufgeführt: Japanischer Satzbau; Verbklassen; informelles und formelles Präsens der Verben/Adjektive und der Nominaladjektive/Nomen + Partikelverben *da/desu*; die Partikeln *de, o, wa, e, ni, ka, ne, yo, to, mo, ya, nado, no, ga*; Demonstrativa (*ko-so-a-do*); Futur (formell und informell); Seinsverben *aru/iru*; Negation der Verben und Adjektive; Partizip der Verben und Adjektive, Konditional mit *to*; Vor- und Nachzeitigkeit; Uhrzeit; Zählwörter, Zahlen bis 10.000.

Als Beispiel für eine Grammatikprogression in der Qualifikationsphase s. *Hanasō*, Band 2: Perfekt (formell/informell und negiert); Voluntativ; Potential; Konditional; Passiv; Exemplativ; komplexe Satzkonstruktionen: kausal, adversativ, final, konsekutiv; Relativsätze; adnominale Verbkonstruktionen, Syntagmen zum Ausdruck von Erlaubnis, Verbot, Erlass, Empfehlung, Notwendigkeit; Vergleiche ziehen; Erfahrungen beschreiben; Anschein ausdrücken; sender- und empfängerbezogene Handlungen; Quotativ und indirekte Rede; die Partikeln *kara, made*; Datum und Wochentage.

Repertoire über den gesamten Zeitraum sukzessiv eingeführt und themenspezifisch erweitert wird.⁵ Ein weiterer fachspezifischer Fokus liegt auf der Vermittlung der Höflichkeitssprache, die im Sinne der interkulturellen Handlungsfähigkeit eine pragmatische Herausforderung darstellt. Viele Lehrwerke vermitteln zunächst nur die formelle Sprachebene (*teineitai* 丁寧体), was sicherstellt, dass die Lerner in einer authentischen Situation keinen Fauxpas begehen können. Dies hat allerdings zur Folge, dass sie sich nur Erwachsenen und Respektspersonen gegenüber adressatengerecht äußern können. Im Sinne der Handlungsorientierung und eines angemessenen Adressatenbezugs sollte man den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig das Erlernen der informellen Sprachform (*futsūtai* 普通体) ermöglichen, damit sie auf Augenhöhe mit Gleichaltrigen kommunizieren können. So spricht sich Edelhoff (1996: 63) dafür aus,

mittels der [...] Sprache eine kommunikative Beziehung eröffnen/unterhalten [zu] können, die reales (im Gegensatz zu simuliertem) und spontanes Handeln erfordert, z. B. in Korrespondenzen oder direkten Begegnungen mit [...] Organisationen und Institutionen, Gruppen und Einzelnen. Dies erfordert einen lebendigen Kontakt des Lehrers mit dem Ausland; Partnerbeziehungen zu Schulen im Ausland [...] und private Kontakte der Schüler sind sehr nützlich.

Des Weiteren ist die informelle Form die syntaktische Grundlage für die Bildung aller komplexen Satzstrukturen und daher für ein differenziertes Ausdrucksvermögen unerlässlich. Zu einem die mündliche Kommunikationsfähigkeit betonenden und die Sprachproduktion fördernden Unterricht gehört daher die Einführung informeller und formeller Formen, die sich vor allem in der Verb- und Adjektivmorphologie unterscheiden, sowie die adressatengerechte Verwendung dieser Formen.

Die Unterrichtsinhalte sind durch die bereits erwähnten Themenfelder des soziokulturellen Orientierungswissens vorgegeben und sind eng mit der eigentlichen Ausrichtung auf interkulturelles Wissen und Handeln verknüpft. Neben dem deklarativen Wissen wird das prozedurale Wissen, das aus zuvor gelernten Sprachen zur Verfügung steht, durch die Förderung der „Sprachlernkompetenz“ und der „Sprachbewusstheit“ (MSW NRW 2014: 47–48) erweitert und vertieft. Die Methode, Neues mit bereits Bekanntem zu verknüpfen, ermutigt die Schülerinnen und Schüler, in der zunächst fremd erscheinenden Sprache bekannte oder ähnliche Strukturen⁶ zu suchen und zu erkennen. Sie erleichtert ihnen damit einen selbstständigen

⁵ Als eine mögliche Grundlage eignen sich die Kanji des *Japanese Language Proficiency Tests* (JLPT) Stufe N5 und kontextbezogene Kanji des JLPT N4.

⁶ Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Verlaufsform.

Zugang zu dem japanischen Sprachsystem, das sich durch seine Regelmäßigkeit im morphologischen Bereich analytisch gut erschließen lässt.

In der Qualifikationsphase 2 werden gemäß den Abiturvorgaben 2017 (MSW NRW o. J.: 1) inhaltliche „Fokussierungen vorgenommen [...], damit alle Schülerinnen und Schüler [...] gleichermaßen über die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen für eine angemessene Bearbeitung der zentral gestellten Aufgaben verfügen.“ Diese umfassen in der Regel die bereits genannten soziokulturellen Themenbereiche „Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt“, „Lebens- und Erfahrungswelt junger Erwachsener“ und beinhalten Schwerpunktthemen wie z. B. „Bildungssystem“, „Wohnsituationen“, „Freizeit- und Konsumverhalten im Wandel“ (MSW NRW o. J.: 4).

Ein besonderer Fokus der Vorbereitung liegt auf der Text- und Medienkompetenz. Die Förderung der hier genannten Kompetenzen⁷ und der geübte Umgang mit dem Medium ‚Text‘ wirken sich entscheidend auf ein positives Leistungsspektrum in schriftlichen Klausuren und mündlichen Prüfungen aus. Zudem ist ab 2017 die funktionale kommunikative Kompetenz „Sprachmittlung“ (MSW NRW o. J.: 2) Bestandteil der schriftlichen Prüfung, sodass ein besonderes Augenmerk auf das Üben der dafür notwendigen Fähigkeiten unablässig wird. Hier spielen ebenso rezeptive Fähigkeiten und Strategien im Bereich Leseverstehen sowie eine adäquate Umsetzung in die Sprachproduktion eine entscheidende

⁷ Der KLP (MSW NRW 2014: 46–47) benennt für die Qualifikationsstufe 2 die folgenden Kompetenzziele:

Die Schülerinnen und Schüler können klar strukturierte authentische, ggf. auch adaptierte Texte vertrauter Thematik verstehen und deuten sowie eigene mündliche und schriftliche Texte produzieren. Dabei beachten sie die jeweilige Kommunikationssituation und zentrale Textsortenmerkmale. Sie wenden ein grundlegendes Methodenrepertoire für den analytisch-interpretierenden sowie den produktions- bzw. anwendungsorientierten Umgang mit Texten und Medien an. Sie können

- Texte vor dem Hintergrund ihres spezifischen kommunikativen und kulturellen Kontextes verstehen, die Gesamtaussage, Hauptaussagen, Aussageabsicht und wichtige Details mündlich und schriftlich zusammenfassen und wiedergeben,
- Texte in Bezug auf die Darstellungsform und Wirkung deuten und dabei angeleitet einfache Verfahren des Analysierens anwenden,
- unter Berücksichtigung ihres Welt- und soziokulturellen Orientierungswissens zu den Aussagen des jeweiligen Textes Stellung beziehen,
- ihr Textverständnis durch das Verfassen kreativer Variationen zum Ausdruck bringen,
- angeleitet einfache Texte expositorischer, deskriptiver, narrativer, instruktiver sowie argumentativ-appellativer Ausrichtung verfassen, wobei dem Aspekt der Mündlichkeit besondere Bedeutung zukommt,
- ein grundlegendes Spektrum an Strategien, Hilfsmitteln und Medien funktional nutzen, um eigene Texte in mündlicher wie in schriftlicher Vermittlungsform adressatenorientiert zu stützen und wichtige Details hervorzuheben.

Rolle, was wiederum den Faktor ‚Text‘ in den Mittelpunkt stellt. Den Hauptteil der schriftlichen Klausur bildet die Analyse eines Sach- oder Gebrauchstextes, die in drei Anforderungsbereichen erfolgt:

- I. Wiedergabe des Sachverhaltes und der Zusammenhänge,
- II. selbstständiges Darstellen und Erklären des Sachverhaltes und Anwendung des Wissens auf neue Zusammenhänge,
- III. Formulieren selbstständiger Lösungen, Deutungen, Begründungen und Wertungen.

Gleichbedeutend mit der inhaltlichen Vorbereitung wird eine selbstständige Anwendung entsprechender Arbeitstechniken gefordert (vgl. MSW NRW 2014: 57).

Die genannten Anforderungsbereiche legen bereits die Hauptmerkmale der Textkompetenz fest, die es bis zum Ablegen der Abiturprüfung zu erreichen gilt. Ein für die Qualifikationsphase 2 konzipiertes Lehrmaterial erscheint daher geeignet, wenn es der Anbahnung von entsprechenden Rezeptions- und Produktionsstrategien Rechnung trägt.

Der Grundbaustein ‚Text‘ als Lehrmaterial

Wie aus der Darstellung der Anbahnung von sprachlichen Fähigkeiten und den Abitur-Anforderungen ersichtlich wird, spielt der ‚Text‘ als Medium eine besondere Rolle.⁸ Er bildet schon im Anfängerunterricht, aber insbesondere in der Qualifikationsphase, die auf das Abitur vorbereitet, den Grundbaustein der rezeptiven und produktiven sprachlich-inhaltlichen Arbeit. Bausch (1993: 15) beschreibt die Bedeutung eines auf den Spracherwerb fokussierten Textbegriffs wie folgt: „Der eigenständige Wirklichkeitsbereich ‚Lernen und Lehren von Fremdsprachen‘ macht einen spezifischen, das heißt aus dem didaktisch-methodischen Vermittlungskontext abgeleiteten Textbegriff notwendig.“ Aufbauend auf die Erkenntnisse der „11. Frühjahrskonferenz“, die „Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand“ in den Mittelpunkt stellt, entwickelt Schmelter (1999: 40–46) auf der Grundlage einer empirischen Studie zur Textakzeptanz von Schülern den Begriff des „relativen Textes“. Beide Autoren teilen das Bestreben, den „Faktor Text“ (Schmelter 1999: 5) neu zu definieren, und

⁸ Edelhoff (1996: 64) verweist ebenfalls auf die besondere Bedeutung des Textes für den Fremdsprachenunterricht.

zwar als unterrichtliches Gebrauchsmaterial aus der subjektiven Sichtweise des Lerner.⁹ Der Text als physikalisch-gedankliches Element wird nicht isoliert betrachtet, sondern in Abhängigkeit von seiner Wirkung auf den Lerner, der unterschiedliche Voraussetzungen zur Texterschließung mitbringt und dadurch eine individuelle, interaktive Wissensveränderung erfährt (Schmelter 1999: 5; 41). Schmelter wählt daher den dynamischen Begriff des „relativen Textes“, der „das jeweils zu einem Zeitpunkt vorliegende individuelle Ergebnis der Auseinandersetzung mit einem Text im Kontext des Fremdsprachenunterrichts [beschreibt]“.

Wie im Vorfeld bereits erwähnt, spielt im Japanisch-Unterricht der Erwerb von Text- und Medienkompetenzen auf der Sach- und Gebrauchsebene eine besondere Rolle, insbesondere in Bezug auf die Vorgaben im Abitur. Im Zusammenhang mit dem didaktisch einzusetzenden Textmaterial trifft Schulte-Melchior (2009: 162) eine Unterscheidung bezüglich der pädagogischen Qualität im Umgang mit Gebrauchs- bzw. Sachtexten. Dabei sieht er in der überwiegenden Verwendung von alltäglich-praktischen, oft diskontinuierlichen Gebrauchstexten wie Rezepten, Plänen oder Zeitschriften¹⁰ die Gefahr einer Beschränkung der Texterarbeitung auf eine reine, elementare Informationsentnahme. Im Vergleich dazu gibt er zu bedenken, dass die Bearbeitung kontinuierlicher, anspruchsvoller Sachtexte trotz hoher Anforderungen eine dem Bildungs- und Erziehungsauftrag entsprechende Funktion erfüllen, da in der Bearbeitung von Sachtexten eine Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und kleineren und globaleren Menschheitsfragen stattfindet (Schulte-Melchior 2009: 163).

Aus den obigen Überlegungen zum Medium ‚Text‘ im Fremdsprachenunterricht ergeben sich unter Berücksichtigung der Anforderungen an die Text- und Medienkompetenz und der Abiturvorgaben folgende Gütekriterien (vgl. Weisshaar 2015: 165f.; Schulte-Melchior 2009: 163 und Krumm 1993: 99) für einen geeigneten Text: Es handelt sich um einen Text,

- der ein für die Lebensrealität der Schüler relevantes Thema behandelt,
- der bezüglich der sprachlichen Mittel (Wortschatz/Zeichensatz, Grammatik und Pragmatik) eine anspruchsvolle Lesbarkeit aufweist,

⁹ Sowohl die Beiträge zur Frühjahrskonferenz als auch die empirische Studie von Schmelter beziehen sich in erster Linie auf schriftliche Textzeugnisse. Weisshaar (2015: 147) verweist darauf, dass „[i]n jüngster Zeit [...] der Textbegriff zunehmend ausgeweitet [werde] und [...] auch Bilder, Film(ausschnitt)e, Kombinationen aus Text/Bild [umfasse] wie z. B. Comics, Werbung, Karten, Diagramme etc.“

¹⁰ Schulte-Melchior weist darauf hin, dass diese Textformen durch den GeR und die Standards für die erste Fremdsprache aufgewertet worden seien (2009: 163).

- der informativ, interessant und für die Schüler altersgerecht gestaltet ist sowie Meinungen und Werturteile versprachlicht,
- der ein Problem, eine Fragestellung aufwirft, aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und damit die interkulturelle Handlungsfähigkeit anregt,
- der eine Aufgabenorientierung ermöglicht und Anregungen zur Textproduktion bietet (z. B. zur Erstellung eines Kommentars),
- der zur Weiterbeschäftigung anregt und auf weitere thematische Zusammenhänge verweist.

Die genannten Kriterien lassen sich unschwer unter dem o. g. Begriff des „relativen Textes“ vereinen, da ein Sachtext, der diese Gütekriterien erfüllt, die individuelle Texterschließung durch den Leser unterstützt und ihn hinsichtlich einer sprachproduktiven Weiterarbeit und Modifikation anregt. In diesem Sinne erlangt das Medium ‚Text‘ seine grundlegende Bedeutung in der Konzeption und Rezeption von kompetenzorientiertem Lehrmaterial.

Das Dossier – eine besondere Form des Text- und Lehrmaterials

Eine besondere Form des Text- und Lehrmaterials ist das Dossier, welches eigens für die gymnasiale Oberstufe im Fach Französisch konzipiert wurde. Der Hauptunterschied zu einem Lehrbuch liegt darin, dass die bisher erworbenen Sprachkenntnisse zur Anwendung gebracht werden, indem eine Vielzahl von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten bzw. Hörmaterialien zu ausgesuchten Themenfeldern erarbeitet wird. Dabei handelt es sich nicht um eine reine Materialsammlung, sondern um eine methodisch-progressiv angelegte Konzeption, die verschiedene Wege aufzeigt, die Kernkompetenzen für das Abitur zu erreichen. Die darin verankerte Themen- und Methodenvielfalt regt die Selbstständigkeit der Lerner an und ermöglicht individuelle Lernzugänge zu einem Gegenstand.¹¹ Das Fundament für diese Konzeption bilden nach Möglichkeit authentische Texte, die in verschiedenen Formen und Funktionen den Lehr- und Lernvorgang initiieren und unterstützen. Der

¹¹ Die Lernerorientierung durch den Einsatz verschiedener Textsorten und Erschließungsmethoden wird im nachfolgenden Abschnitt „Textsorten und didaktische Textkategorien“ näher erläutert.

Begriff Dossier stammt aus dem Französischen und bezeichnet insbesondere einen Ordner, der einzelne Dokumente zum selben Thema enthält (vgl. *Le Dictionnaire*). Ähnlich beschreiben Grünewald und Luser (2006b: 215) das Lehrmaterial auf der physikalischen Ebene: „Unter Dossier wird eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien zu einem bestimmten Thema verstanden.“ Die didaktische Funktion definieren sie folgendermaßen:

Das Prinzip des gemischten, thematischen Dossiers besteht darin, verschiedenste Textsorten, auch literarische, Dokumente, Karikaturen, Medien wie Filme, Fotos, Grafiken etc. in einer didaktisch reflektierten Progression zusammenzustellen. (Grünewald/Luser 2006b: 215–216)

Im Folgenden soll ein möglicher Weg aufgezeigt werden, Unterrichtsmaterial in Form eines Dossiers zu konzipieren. Dabei wird zunächst auf die verschiedenen Textsorten und Textkategorien¹² eingegangen, um dann ihre Verwendung im Sinne einer didaktischen Progression innerhalb der unterschiedlichen Lernphasen im Dossier zu erläutern.

Textsorten und didaktische Textkategorien

Grünewald und Luser (2006a: 249) heben insbesondere die Bedeutung der Vielfalt hervor, durch die das Dossier als „Zusammenstellung unterschiedlicher Texte und Medien“ die Möglichkeit eröffnet, „wichtige Teilaspekte eines Themas angemessen differenziert und schülerorientiert zu erarbeiten“. Unabhängig von der Textsorte können je nach unterrichtlichem Rahmen kontinuierliche, diskontinuierliche¹³, didaktische oder authentische Texte verwendet werden. Zu den letzteren gehören auch die medial vermittelten Texte, die im KLP in auditive und audiovisuelle Formate sowie in digitale Texte unterteilt sind.¹⁴ Die jeweilige Auswahl dieser Textkategorien, die weniger inhaltlich, sondern vielmehr didaktisch motiviert ist, wird vor allem durch den unterrichtlichen Rahmen und die Aufgabenorientierung bestimmt.¹⁵

¹² Der Begriff „Textkategorien“ wird hier zur Unterscheidung der vordergründig didaktischen Funktion von klassischen Textsorten wie Sachtext, Gedicht usw. gebraucht.

¹³ Im KLP (MSW NRW 2014: 47) werden hier Bild-Text-Kombinationen und Grafiken als obligatorisch genannt.

¹⁴ Zu den medial vermittelten Texten gehören Durchsagen, Ausschnitte aus TV-Produktionen und Anime sowie Blog- und Internetforenbeiträge (MSW NRW 2014: 47).

¹⁵ Hier sind in erster Linie Aufgabenformen des Anforderungsbereichs II und III gemeint, die über die Reproduktion hinaus kommunikative Sprachhandlungen initiieren (vgl. Kuty 2015: 205).

Die oben genannte Differenzierung und Schülerorientierung spielt bei der Auswahl auf inhaltlicher Ebene eine übergeordnete Rolle. Das Interesse soll durch ansprechende Materialien geweckt werden, die im Idealfall in ihrer Vielfalt Wahlmöglichkeiten im Sinne einer Binnendifferenzierung in jeder Lernphase ermöglichen. Als Einstiegstexte in ein neues Thema eignen sich meist diskontinuierliche Texte mit Bildimpulsen oder szenische Darstellungen. Aber auch „Zitate, überraschende Aussagen und Darstellungen, die zum kognitiven Konflikt führen, oder offen gehaltene Gespräche zum Rahmenthema“ (Weisshaar 2015: 151) bieten sich an. Um sachliche Informationen zu generieren, wählt man in der Regel referentielle Basistexte, wie z. B. Nachrichten, Berichte oder Interviews. In einem weiteren Schritt kommen appellative und expressive Texte ins Spiel wie Werbeanzeigen, Kommentare, Blog- oder Tagebucheinträge, die in der Funktion als Facettierungstexte¹⁶ eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und der Autorenperspektive anregen. Die Kriterien, die einen Sachtext zu einem geeigneten Basis- bzw. Facettierungstext qualifizieren, sind im Kapitel „Der Grundbaustein ‚Text‘ als Lehrmaterial“ bereits erläutert worden. Im Japanisch-Unterricht gelten diese Sachtexte meist auch als Haupttexte¹⁷, während im Französisch- bzw. Englisch-Unterricht dafür oftmals eine authentische literarische Ganzschrift vorgesehen ist, was die sprachlichen Fertigkeiten im Japanischen bei weitem übersteigen würde. Dennoch können kleinere literarische Formen wie Märchen, Haiku oder didaktisch reduzierte Romanabschnitte das Unterrichtsspektrum erweitern. Die damit angesprochene ästhetische Dimension ist ein Ausdrucksbereich eigener Art, dem in der japanischen Kultur von der bildenden Kunst über die Musik bis zur Sprache besondere Bedeutung zukommt.¹⁸

¹⁶ Bei der Auswahl von Sachtexten wird je nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad zwischen Basis- und Facettierungstexten unterschieden. Während Basistexte zur grundlegenden Informationsaufnahme und zur Bildung von Fachwissen dienen, werden Facettierungstexte zur Horizonterweiterung eingesetzt: „Sie laden zum Mitdenken/zur Anteilnahme ein, sie provozieren und regen an oder auf. Eine Ergänzung oder Kontrastierung durch Vorwissen oder Informationserweiterung ist dabei meist nötig.“ (Weisshaar 2015: 147)

¹⁷ Es handelt sich um Texte, die durch analytische Bearbeitung eine Transferleistung im Sinne der Anforderungsbereiche II und III initiieren.

¹⁸ Die sprachliche Verwendungsmöglichkeit und die didaktische Eignung künstlerischer Texte – von der japanischen Dichtung bis zu Manga und J-Pop – bleiben als ästhetische Kategorie noch zu untersuchen und können in diesem Artikel nicht gebührend berücksichtigt werden.

Der Übergang zum authentischen Text

Bezüglich der Progression von Texten legt Weisshaar (2015: 147–148) dar, dass in letzter Zeit der Anteil der authentischen im Vergleich zu dem der didaktisierten Materialien im Unterricht gestiegen ist. Den Hauptgrund sieht Kieweg (2015: 138) in ihrer besonderen Bedeutung für die Lernmotivation, da sie einen „realen Bezug“ herstellten und damit auch eine emotionale Verknüpfung mit dem Lerngegenstand unterstützten. Durch den unmittelbaren Anwendungsbezug entstehe mehr Authentizität im Klassenzimmer, „wodurch die Schülerinnen und Schüler auf den Einsatz der Fremdsprache in außerschulischen Situationen besser vorbereitet werden sollen.“

In diesem Sinne bezeichnet Wolff (1975: 181) „die Arbeit am authentischen Text in der Fremdsprache“ als „eines der wesentlichen Merkmale für den [U]nterricht der Sekundarstufe II“. In diesem Kontext stellt er zum einen die Frage, „wie [...] der Übergang vom Lehrbuchtext [...] zum authentischen Text zu vollziehen [ist]“ und zum anderen „in welchem Verhältnis [...] dabei die verschiedenen Textsorten [...] zueinander [stehen]“. Roche (2016: 469) erklärt in diesem Zusammenhang, dass in einem auf reale Sprachhandlungen ausgerichteten Unterrichtsverfahren jede Art von authentischem Sprachmaterial in Frage komme. Entscheidend sei dabei, dass es als aufgaben- und handlungsbasiertes Material Sprecher, Adressat und Kommunikationsabsicht in einer möglichst authentischen Situation zur Geltung bringe. Dabei sollten vor allem Materialien von außerhalb des Unterrichts und digitale Medien zum Einsatz kommen. Die für das Verstehen und Bearbeiten nötigen Fertigkeiten und Kompetenzen eigneten sich die Lernenden im Kontext der Aufgabe an, wobei u. a. das Sprachniveau, die Angemessenheit der Szenarien und Arbeitstechniken als Auswahlkriterien gelten sollten.

In diesem Kontext unterstreicht Edelhoff (1996: 64) ebenfalls die Bedeutung von Authentizität im Unterrichtsgeschehen und die Notwendigkeit eines didaktisch-strukturierten Übergangs: „Deshalb ist in Lehrmaterialien ein breites Spektrum an Textsorten zu präsentieren, das die tatsächliche Verwendung der Sprache in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen widerspiegelt.“ Im Umgang mit dieser Vielfalt müssen die Schülerinnen und Schüler „zunächst [l]ernen, sich in einem Meer von unbekannten sprachlichen Erscheinungen – seien sie gelesen, gehört oder beides – zurechtzufinden. Dazu muß man Techniken der Informationsentnahme und des globalen/selektiven/detaillierten Hör- und Leseverstehens entwickeln“ (Edelhoff

1996: 62). Als eine Arbeitstechnik im Sinne der Vorentlastung nennt Edelhoff hier u. a. das Anfertigen von Notizen, um erste Informationen über ein neues Thema aus dem Lese- oder Hörsehverstehen zu generieren. Geht man in einem weiteren Schritt über das reine *notetaking* hinaus, indem die gesammelten Notizen sortiert, für die Informationsweitergabe aufbereitet und weitergegeben werden, findet bereits Sprachverwendung im Sinne eines kommunikativ-produktiven Aspekts statt (Edelhoff 1996: 63). Damit zeigt Edelhoff auf, dass vielfältige Zugangsweisen kombiniert mit vorentlastenden Texterschließungsmethoden den progressiv ansteigenden Übergang zur Verwendung authentischer Sprache ebnen können. Böing (2012: 6) sieht ebenso eine zentrale Aufgabe darin, die „Schülerinnen und Schüler dahingehend auszubilden, sich authentische Texte zu erschließen“ und weist in diesem Zusammenhang auf „unterrichtliche Hilfestellungen wie die Vorwissensaktivierung, de[n] Aufbau einer Erwartungshaltung an die Textlektüre, die Antizipation des Kontextes und das Äußern von Hypothesen [...] sowie die Vermittlung von Lesetechniken und -strategien“ hin.¹⁹

Im Hinblick auf Schülerorientierung, Heterogenität und Handlungsbezug muss im Japanisch-Unterricht jedoch klar abgewogen werden, wie viel Authentizität ein Text aufweisen darf, damit er im Unterricht ‚noch‘ lernfördernd einsetzbar ist. Wolff (1975: 183–184) spricht in diesem Zusammenhang von der *Markiertheit* des Textes. Darunter versteht er ganz allgemein, dass die sprachlichen Mittel und zivilisatorischen Inhalte über das hinausgehen, was sprachstatistisch als frequent eingestuft wird. Im Einzelfall könne man darunter auch diejenigen Elemente verstehen, die den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler überstiegen. Die Markiertheit und damit die Verwendbarkeit im Unterrichtsgeschehen sollten in den Bereichen themenspezifischer Wortschatz, Grammatik, Pragmatik und Inhalt/Landeskunde überprüft werden. Dieses „Indizierungsverfahren“ zur Einordnung eines Textes in den Progressionsablauf sei allerdings nur auf der Ebene des Wortschatzes und der sprachlichen Mittel anhand entsprechender Referenzlisten abzusichern (vgl. Wolff 1975: 183). Bezüglich pragmatischer und landeskundlicher Kenntnisse wird letztlich vom aktuellen Kenntnisstand und vom verfügbaren interkulturellen Wissen der Schülerinnen und Schüler ausgegangen. Leisen (2009: 9–10) stellt im Zuge der Einschätzung der Komplexität durch die Lehrkraft zwei Verfahren des Umgangs mit Texten vor: „die Anpassung

¹⁹ Ähnlich argumentiert Schulte-Melchior (2009: 163) für eine möglichst frühe Verwendung authentischer Texte aus Gründen der Schulung der Lesestile und -strategien.

des Lesers an den Text und die Anpassung des Textes an den Leser“. Unter ersterem versteht Leisen den Einsatz sämtlicher, dem Lerner verfügbaren Strategien zur Verbesserung des Leseverstehens, z. B. durch das „Fünf-Phasen-Schema zur Texterschließung“, das eine schrittweise Erarbeitung vom „orientierenden Lesen“ über das Finden des „roten Fadens“ bis zu einer entsprechenden Textreflexion vorsieht (vgl. Leisen 2009: 23–24). Das zweite Verfahren soll einen zu anspruchsvollen oder schwer zu dekodierenden Text vereinfachen, um ihn dem Leser verständlich zu machen. Ist das Textverständnis auch dadurch nicht herzustellen, kommt auch ein komplettes Neuverfassen in Frage.

Beide Verfahren sind für den Japanisch-Unterricht relevant, wobei aufgrund der zu Beginn des Artikels beschriebenen, noch unzureichenden Wahlmöglichkeiten bei den Lehrmaterialien häufig auf das Neuschreiben von Texten zurückgegriffen werden muss. Zudem erweist sich bezüglich japanischsprachigen Textmaterials ein Indizierungsverfahren nach dem Markiertheitsgrad problematischer als in den klassischen Schulsprachen, da bisher weder ein verbindlicher Grundwortschatz noch eine Grundgrammatik noch eine Zeichenliste im Sinne einer verlässlichen Standardisierung festgelegt wurde. Diese sind – wie bereits erwähnt – auch nicht im KLP verzeichnet, sodass letztlich nur das eigene Lehrwerk/Lehrmaterial zugrunde gelegt werden kann, um eine sprachlich-inhaltliche Progression im Bereich der abiturrelevanten, soziokulturellen Themen zu erreichen. In diesem Sinne wäre eine konkretisierende Nachbesserung der Standards in naher Zukunft wünschenswert.

Progression im Dossier

Die Entwicklung der Lehrmaterialien geht seit den 1990er Jahren weg von der linearen linguistischen Progression hin zur situativen Einbettung im Sinne eines Spiralcurriculums, das eine Orientierung an Inhalten, Themen und Methoden vorsieht (Börner u. a. 2011: 36). Damit wird der Erwerb grammatikalischer Formen und Strukturen dem thematischen Schwerpunkt untergeordnet und übernimmt in der Anbahnung der sprachlichen Mittel eine dienende Funktion.²⁰ Die Spirale, die nicht nur nach oben strebt, sondern auch den Umraum der Lernerfahrung miteinbezieht, steht als Sinnbild für Aktivierung und Nutzung bereits vorhandenen Wissens, für Wiederho-

²⁰ Eine ausführliche Beschreibung der dienenden Funktion der Grammatik findet sich in *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* Heft Nr. 135 (2015).

lung und Vernetzung mit Zusatzmaterialien, die wiederum eine Binnendifferenzierung und individuelle Lernwege ermöglichen (Börner u. a. 2011: 40). Diese Art der Progression erweist sich als angemessen für das Fach Japanisch, das in der Regel als dritte oder vierte Sprache gewählt wird und damit im Sinne der Tertiärsprachendidaktik deklaratives und prozedurales Wissen lernfördernd nutzen kann (vgl. Neuner 2003). Zudem wird sie der Lernerorientierung gerecht, indem ein möglichst vielfältiges Lernangebot verschiedene Lerntypen anspricht, deren Repertoire an individuellen Lernmethoden und Auswahlgesichtspunkten in der Oberstufe oft schon weit entwickelt ist und damit im Rahmen der Möglichkeiten in die Reihenplanung miteinbezogen werden sollte.²¹

Progressiv angelegte Lernphasen

Wolff spricht bezüglich seines Dossier-Modells von vier Phasen, denen er Texte und Verfahren zuordnet. Die Phasen Motivations-, Filter-, Analyse- und Transferphase (Wolff 1975: 185) haben durchaus Übereinstimmungen mit der aktuellen Dreiteilung der Lektüreaktivitäten²² in der Englisch- und Französischdidaktik, berücksichtigen jedoch besonders die thematische Anbahnung und Vorentlastung beim Einstieg in das entsprechende Themengebiet. Eine ausgedehnte *pre-reading*-Phase erscheint für Japanisch durchaus sinnvoll, da auf der physischen Ebene das Dekodieren der Schriftzeichen geleistet werden muss und zusätzlich auf der kognitiven Ebene mit einem erheblichen Anteil an unbekanntem fachspezifischem Vokabular zu rechnen ist. Zudem kann eine interkulturelle Handlungsfähigkeit aufgrund von persönlicher Erfahrung und Weltwissen nicht vorausgesetzt werden und bedarf daher der eingehenden Klärung, beispielsweise wenn es um die adressatengerechte Verwendung der Höflichkeitssprache geht, die auf verbaler und nonverbaler Ebene (z. B. durch Verbeugen) zum Ausdruck kommt.

Dem Dossier-Modell von Wolff inhaltlich und strukturell sehr ähnlich angelegt sind die Lernphasen des Projektunterrichtes bei Edelhoff (1996: 70),

²¹ Edelhoff (1996: 69) führt dazu aus: „Neben Handlungsbezug und fächerübergreifender Thematik ist die Offenheit der Lernziele, die die Schüler im Verlauf des Unterrichts selbst zusammen auffinden und formulieren sollen, das dritte Charakteristikum von Projektunterricht.“

²² Man spricht von *pre-*, *while-* und *post-reading activities* (Weisshaar 2015: 151) bzw. *activités avant*, *pendant* und *après la lecture* (Grünewald/Lusar 2006b: 212–213).

wobei seine Bezeichnungen mehr als Arbeitstitel zu verstehen sind. Er unterscheidet in:

1. Informations- und Motivationsphase
2. Phase des Organisierens und Selektierens der Informationen und Kenntnisse (Aufnahmephase)
3. Arbeitsphase (Focus-Phase)
4. Anwendungsphase (Transferphase)

Bezüglich des Dekodierens und der produktiven Leseverfahren von Sachtexten hat Leisen (2009: 91–92) ein Acht-Phasen-Modell entworfen, das insbesondere auf fachlichen Wissenszugewinn und selbstständige Texterschließungsstrategien ausgelegt ist:

Die Integration des Sachtextes in den laufenden Unterricht sollte – orientiert an der Lese-didaktik der Sprachfächer – gestuft in verschiedenen Phasen geschehen.

1. Einführung: Die Schüler werden über den Leseprozess vorinformiert.
2. Vorwissensaktivierung: Das Vorwissen zu dem Thema, das beim Leseprozess eingebunden werden muss, wird aktiviert.
3. Erstrezeption: Die Erstrezeption dient dem Überblick und der Vorbereitung der späteren Detailrezeption.
4. Wirkungsgespräch: Die Schüler äußern sich reihum zum Text. Dabei erfährt der Lehrer Näheres über den Verstehensgrad und kann das weitere Vorgehen darauf abstimmen.
5. Detailrezeption: Die Detailrezeption erfolgt über eine zum Text passende Lesestrategie.
6. Verständnisüberprüfung: Die offenen Fragen werden gestellt und soweit möglich von den Mitschülern beantwortet; ggf. greift der Lehrer ein.
7. Anschlusskommunikation: Der Text wird in Bezug zu Eigenerfahrungen und Fremderfahrungen und in weitere Kontexte gesetzt.
8. evtl. Textproduktion: Die Textproduktion fällt den Schülern bekanntlich noch viel schwerer als die -rezeption.²³

Auch in diesem Phasenmodell lässt sich der oben bereits thematisierte, klassische Vierschritt²⁴ von Einstieg und Vorentlastung (Phase 1–2), Filtern und Sortieren (Phase 3–4), Analysieren (Phase 4–6) und Transferieren (Phase 7–8) erkennen. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Text steht hier der kommunikative Austausch über die rezipierten Informationen und die Einordnung in den eigenen Erfahrungshorizont, wodurch der Leser als aktiver Gestalter im Leseprozess gewürdigt wird (vgl. Böing 2012: 4). Eine mögliche Gestaltung der einzelnen Lernphasen in einem Dossier soll im Folgenden bezüglich der Textauswahl, der

²³ Zu der hier angedeuteten Lernschwierigkeit im Transferbereich habe ich bei Leisen bisher keine weiteren Erklärungen entdecken können.

²⁴ Dieser bildet auch die Grundlage der Phrasierung einer progressiv angelegten Unterrichtsstunde.

sprachlichen Mittel sowie der daran geknüpften Verfahren zur Förderung der Lese- und Arbeitstechniken erläutert werden.

Wie oben bereits erwähnt, spielt in der *ersten* Phase²⁵ die Aktivierung von Vorwissen eine große Rolle. Indem persönliche Erfahrungen ins Unterrichtsgeschehen eingebracht werden können, werde „die emotionale Bindung der Schüler an das Thema“ (Weisshaar 2015: 151–152) erreicht. Gleichzeitig soll die Neugier auf etwas Neues, noch Unbekanntes geweckt werden. Dies gelingt vor allem mit anschaulichem Bildmaterial oder kurzen Filmsequenzen mit geringem Textanteil (vgl. den Abschnitt „Der Übergang zum authentischen Text“), die sich unmittelbar erschließen lassen. Im Japanisch-Unterricht kann in dieser Phase erfahrungsgemäß auf den Wortschatz aus der Lehrbuchphase sowie auf einfache, beschreibende Formulierungen zurückgegriffen werden; meist ist der fachspezifische Wortschatz noch wenig bekannt (s. o.) und die für die Kommunikation notwendigen sprachlichen Mittel sind noch nicht vollständig eingeführt. Methodisch werden rezeptive Fähigkeiten des Leseverstehens, wie z. B. das o. g. *notetaking* geschult, d. h. Überschriften zu Sinnabschnitten zu formulieren oder Fragen zum Text zu stellen oder zu beantworten. Die Schülerinnen und Schüler üben „leicht zugängliche inhaltliche Details und thematische Aspekte [zu] entnehmen und diese in den Kontext der Gesamtaussage ein[z]uordnen“ (MSW NRW 2014: 42).²⁶

Nach der Informationsentnahme soll den Lernern Raum für persönlich motivierte Zugangsweisen gegeben werden. Dazu gehören eigene Fragen an den Text, das Herausbilden von Leseabsichten und die Hypothesenbildung in Bezug auf zu erwartende Ergebnisse (vgl. Böing 2012: 4; 8). Die dazu gesammelten Aspekte können in einer späteren Phase wieder aufgegriffen und verifiziert werden.

In der *zweiten* Phase des Organisierens und Selektierens der Informationen und Kenntnisse gilt es, fremdsprachliches und inhaltliches Verstehen durch die Verknüpfung der neuen Informationen und fremdsprachlichen Elemente mit Wissen, Kenntnissen und sprachlichen Kompetenzen der Schüler zu verbinden. (Edelhoff 1996: 70, Hervorhebung durch die Verfasserin)

Hier sollen die neuen Inhalte, der damit verknüpfte Wortschatz und themenspezifische Formulierungen das deklarative und prozedurale Wissen erweitern und dadurch die weitere Texterschließung und Textproduktion

²⁵ Es wird hier bewusst keines der genannten Modelle komplett übernommen, sondern vergleichend verwendet, um mehrere Aspekte aus verschiedenen Perspektiven einfließen zu lassen. Daher werden die Phasen nur durch Ordnungszahlen gekennzeichnet.

²⁶ Damit wird auch dem Anforderungsbereich II entsprochen.

vorbereiten. Wolff (1975: 188) rät hier zu der Verwendung von Filtertexten (*texte d'approche*), die er als „kürzere authentische Texte mit einem geringen Markierungsgrad“ definiert. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie jeweils einen Teilaspekt des Themas in „kurzen Texten, Graphiken, Tabellen usw.“ behandeln. Daher können sie arbeitsteilig erschlossen und für die selektive Informationsentnahme und deren strukturierte Weitergabe genutzt werden, wodurch die Textproduktion, z. B. in Form einer Inhaltsangabe, auf der Ebene des Anforderungsbereichs I angebahnt und geübt wird (vgl. MSW NRW 2014: 57 und Abschnitt „Textsorten und didaktische Textkategorien“). Die Texterschließung kann hier durch Techniken wie Textstrukturierung, farborientiertes Markieren²⁷ oder den Text mit Bildmaterial lesen (Leisen 2009: 18–24) angeleitet werden. Im Sinne der „Anpassung des Lesers an den Text“ bieten mehrere Filtertexte zu einem Thema Auswahlmöglichkeiten bezüglich der inhaltlichen Interessen und der Schwierigkeitsgrade. Sie ermöglichen damit einen individuellen Lernzugang und eignen sich gleichzeitig als Übergang in die Analysephase.

Entsprechend sieht Wolff für die *dritte* Phase die intensive Textarbeit, die sich daraus entwickelnden Fähigkeiten im Bereich der Deutung und der Stellungnahme sowie den Erwerb der Strategien der Texterschließung und -verarbeitung als die entscheidenden Handlungsfelder an.²⁸

Hatten die beiden ersten Phasen vornehmlich den Zweck, den Zugang zum Arbeiten mit authentischen Texten im Bereich der verschiedenen Progressionsstränge in angemessener Weise vorzubereiten, so geht es in dieser Phase um Zielformen der Textarbeit der Sekundarstufe II wie themengebundenen, nur noch wenig gesteuertes Sprechen über Texte, Analyse von Aussage, Gehalt, Form, Textsorte und Sprecherintention, Auffinden von *idées clés*²⁹, Einordnen der Aussage in einen übergreifenden, soziokulturellen Zusammenhang, mehr und mehr selbständiges Kommentieren eines Textes in mündlichen und schriftlichen Arbeitsformen, wie z. B. *commentaire thématique* (mündlich), *résumé*, *commentaire dirigé* (schriftlich). (Wolff 1975: 191)

In diesen Bereich fallen demnach Sprachhandlungen wie das Herausarbeiten der Hauptaussagen, das Erarbeiten der Textsortenmerkmale und der Textintention, das Sprechen über den Text und Formen des argumentierenden, erörternden Schreibens.

²⁷ Es werden Begriffe oder Textteile verschiedener Kategorien in verschiedenen Farben markiert. Der Vorgang unterstützt die zyklische Bearbeitung des Textes und trägt dazu bei, schrittweise Textbezüge und Sinnstrukturen herzustellen (vgl. Leisen 2009: 20).

²⁸ Vgl. hierzu die im Kernlehrplan genannten Text- und Medienkompetenzen für die Qualifikationsstufe 2, insbesondere die unter den Punkten 2, 3 und 6 genannten Kompetenzen. Damit wird auch dem Anforderungsbereich II entsprochen.

²⁹ Schlüsselbegriffe bzw. -ideen.

Da die Textrezeption komplexer Sachtexte keine passive, sondern eine aktive Sinnkonstruktion erfordert, wird der Lerner sich in einem mehrfachen, zyklischen Bearbeitungsprozess allmählich einem detaillierten Textverständnis annähern. Zur Durchdringung des Textes kann er sich beispielsweise an so genannten „Verstehensinseln“ orientieren, um sich ausgehend vom Bekannten dem noch Unverstandenen zu nähern (vgl. Leisen 2009: 23–24). Durch die kontextuelle Konstruktion von Bedeutungseinheiten können schrittweise komplexe Strukturen auf der Wort-, Satz- und schließlich auf der Textebene erschlossen werden (vgl. Leisen 2009: 89).

Im Folgenden erläutert Wolff (1975: 192), dass der Grad der Markiertheit der Texte sich in seiner Stärke von den in den vorangegangenen Phasen behandelten unterscheiden muss, damit die Texte genug Komplexität aufweisen, um eine differenzierte Analyse durchführen zu können und dadurch anschließend zu einer fundierten Beurteilung zu gelangen. Er empfiehlt für diese Phase vor allem meinungsbildende Texte, die zu einer Stellungnahme herausfordern sollten. Dazu gehören Kommentare, Blogbeiträge oder Briefe, Mails und Chatbeiträge. Ziel ist es, dass der Lerner durch die Verfahren der Analyse zu einer sachlichen Beurteilung und fundierten Bewertung gelangt, die eine reflektiert-kritische Weiterarbeit mit dem Thema ermöglichen.

Die in der dritten Phase angebahnten Textkompetenzen werden in der *vierten* Phase, die von Edelhoff als Transferphase bezeichnet wird, in Bezug auf textsortenspezifische Formulierungen und Arbeitstechniken für die selbstständige Textproduktion verfeinert und angewendet.

In dieser Stufe münden die einzelnen Übungen der Arbeitsphase in übergreifende kommunikative Aufgaben ein, die möglichst das Stadium der Simulation verlassen und konkrete fremdsprachliche Handlungen werden. (Edelhoff 1996: 73)

Leisen (2009: 17) spricht an dieser Stelle von einem Leseprodukt, welches vor allem durch die Übertragung des Textes in eine andere Darstellungsform gewonnen werde. Hier entstünden zunächst verschiedene Darstellungsformen wie eine Mindmap, eine Tabelle, ein Flussdiagramm oder eine Zeichnung, auf deren Grundlage eine neue, eigene Textproduktion entstehe, die nicht mehr am Ursprungstext ausgerichtet sei. An anderer Stelle wird ausgeführt, dass diese Form des Leseprodukts zu einer intensiven Beschäftigung und einer individualisierten Nutzung von Aufgaben aus verschiedenen Perspektiven anrege. Dadurch, dass das individuell oder in Gruppenarbeit erstellte Leseprodukt im Plenum kommuniziert, verglichen,

ausgewertet und bewertet werde, sei es ein ideales Instrument, eine Anschlusskommunikation³⁰ zu initiieren (Studienseminar Koblenz o. J.: 6).

Entsprechend weist der KLP (MSW NRW 2014: 47) auf die Fähigkeit hin, „angeleitet einfache Texte expositorischer, deskriptiver, narrativer, instruktiver sowie argumentativ-appellativer Ausrichtung verfassen [zu können], wobei dem Aspekt der Mündlichkeit besondere Bedeutung zukommt“. In diesem Kontext entstehen im Japanisch-Unterricht beispielsweise Diskussionsbeiträge, erörternde Darstellungen, Formen der Meinungsäußerung, Briefe, Mails, Tagebucheinträge, kommentierende Erlebnisberichte oder Blog-Einträge, die durch entsprechende Strategie- und Formulierungshilfen angeleitet und unterstützt werden.³¹

Am Ende einer solchen Reihe, die eine selbstständige Erarbeitung von Textverständnis und Textproduktion in den Mittelpunkt stellt, sollte den Schülerinnen und Schülern ausreichend Gelegenheit zum Feedback gegeben werden, um die Darbietung der Inhalte, den progressiven Aufbau, die verschiedenen Lernwege und den Umgang mit Strategien eigenständig zu evaluieren. Dazu sollten die Schülerinnen und Schüler während der einzelnen Lernphasen angehalten werden, sich begleitende Notizen anzufertigen, mit deren Hilfe sie am Ende der Reihe eine Entwicklung im Sinne eines Lernzuwachses feststellen, aber auch Schwierigkeiten und Probleme zum Ausdruck bringen können. Die Gelegenheit zum Feedback erscheint nicht nur sinnvoll, um die Selbstbeurteilungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken, sondern auch um das Lehrmaterial auf Schülerorientierung zu überprüfen und gegebenenfalls Verbesserungen vornehmen zu können.

Ergebnisanalyse an konkreten Beispielen

Universitärer Kontext und Entstehung

Als Beispiel für eine praktische Umsetzung der hier dargestellten Strukturen werden zwei Dossier-Entwürfe behandelt, die im Rahmen des Master of Education-Studiengangs an der Ruhr-Universität Bochum im Wahlbereich „Lehrmaterialanalyse und -entwicklung“ im Sommersemes-

³⁰ Unter Anschlusskommunikation wird hier ein Unterrichtsgespräch auf der Grundlage der fundierten Textkenntnis verstanden, das weiterführende Perspektiven eröffnet. Gleichzeitig kann es von der Lehrkraft auch als Diagnoseinstrument zur Überprüfung des Textverständnisses genutzt werden.

³¹ Damit wird dem Anforderungsbereich III entsprochen.

ter 2014 und Sommersemester 2016 entstanden sind. Thematisch beschäftigt sich das erste Dossier³² mit japanischen Verkehrsmitteln und ihrer Nutzung im privaten sowie geschäftlichen Bereich, die zweite Sammlung³³ gibt einen Einblick in die Welt der japanischen Feste, wobei hier erst eine Reihe zu dem populärkulturellen Fest Valentinstag vorliegt, während eine Reihe zu traditionellen Festen noch aussteht.

Die entsprechenden Sammlungen, die auszugsweise im Anhang abgedruckt sind (vgl. Anhang 1–7), werden bewusst als Entwürfe gesehen, da sie in ihrem Umfang nur ein Teilgebiet einer übergeordneten Thematik abbilden und damit als ausbaufähig zu betrachten sind. Zudem berücksichtigen sie noch nicht alle methodisch-didaktischen Kriterien, die hier dargestellt werden. Dennoch enthalten sie repräsentative Elemente, welche zur Veranschaulichung der bisher nur theoretisch behandelten Strukturen beitragen können.

An den beiden Sammlungen werden folgende Kriterien der Dossier-Konstruktion näher erläutert:

1. die Verortung im Kernlehrplan und die Angemessenheit bezüglich der Abiturvorgaben (s. Kapitel „Standardisierung und Kompetenzorientierung – die curricularen Grundlagen der gymnasialen Oberstufe im Fachbereich Japanisch“)
2. die Vielfalt der Textsorten (s. Abschnitt „Textsorten und didaktische Textkategorien“)
3. die Markiertheit der Texte (s. Abschnitt „Der Übergang zum authentischen Text“)
4. die vier progressiv angelegten Lernphasen (s. Abschnitt „Progressiv angelegte Lernphasen“)

Wie oben bereits erwähnt, werden die Textsammlungen dazu steinbruchartig verwendet, um thematisch unterschiedliche Umsetzungen zu zeigen.

Dossier 1: „Mobilität und Alltag in Japan“

Das erste Dossier thematisiert „Aspekte der Alltagskultur und der Berufswelt“ (MSW NRW 2014: 47). Dabei sind die Verkehrsmittel und Verkehrswege und ihre Nutzung ein Bestandteil der Alltagskultur – die

³² Erstellt von Sascha Berkel und Elisabeth Büttner; im Folgenden Dossier 1 genannt.

³³ Erstellt von Ruth-Maria Claßen; im Folgenden Dossier 2 genannt.

Geschichte eines Familienvaters, der zwischen Ōsaka und Tōkyō pendelt, behandelt Aspekte des Arbeitslebens. Die Sammlung enthält viele diskontinuierliche Texte, überwiegend als Text-Bild-Kombinationen, einen Basistext als Sachtext und einen Facettierungstext in Form eines Kommentars.

Im Folgenden soll der Basistext „日本の乗り物 – Japan und seine Verkehrsmittel“ (s. Anhang 1) in seiner Funktion für die erste Lernphase beispielhaft erläutert werden. Es handelt sich um einen informativen Sachtext, der an bereits vorhandenem Wissen der Schülerinnen und Schüler anknüpft, indem er die Verkehrsmittel und -wege vom Hochgeschwindigkeitszug bis zum lokalen U-Bahnnetz speziell in Japan und in der Metropole Tōkyō beschreibt, die Erfahrungen in Bezug auf Mobilität jedoch international vergleichbar sind. Ein motivationaler Einstieg sollte daher durch eine Ideensammlung, beispielsweise in Form einer Mindmap über bereits vorhandenes Wissen unterstützt werden, da dieses in einer späteren Lernphase für einen Vergleich der öffentlichen Verkehrsmittel in Japan und Deutschland herangezogen werden kann.

Bedingt durch die Thematik weist der Text eine deutliche Markiertheit in Bezug auf den thematischen Wortschatz auf, während andere sprachliche Mittel und die Komplexität der Satzkonstruktionen dem Kenntnisstand in der Qualifikationsphase 2³⁴ entsprechen, sodass auf grammatikalischer Ebene wenig Klärungsbedarf zu erwarten ist. Eine Vorentlastung im Sinne der *pre-reading*-Phase ist durch diskontinuierliche Elemente und Vokabelangaben vorgesehen. Zunächst können die in den Text eingearbeiteten Bilder von Verkehrsmitteln mit der Vokabelliste verglichen und benannt werden, dann die Schlüsselbegriffe des Kartenmaterials mit einfachen Rechercheaufgaben erarbeitet werden. Dabei erscheint die Einteilung in Strecken, Regionen und zuständige Firmen auf den ersten Blick sehr detailliert, erweist sich jedoch in der Folge bei einer Streckenrecherche und beim Lesen eines Fahrplans als sinnvoll.

Wie oben bereits erwähnt, enthält der Text Fachbegriffe im Themenbereich Mobilität, die als Schlüsselwörter markiert und erarbeitet werden können. Diese zeichnen sich durch eine inhaltliche Vielschichtigkeit aus, indem sie mehrere bedeutungstragende chinesische Schriftzeichen in einem Begriff vereinen. Anhand der Zeichenebene innerhalb der komplexeren Kanjikomposita kann somit die Bildung von Verstehensinseln im

³⁴ Ausgehend von den sprachlichen Fertigkeiten, die in der Lehrbuchphase bis zum Ende der Qualifikationsphase 1 erworben werden; vgl. hierzu die Ausführungen zu *Hanasō* oben.

Sinne einer „Zeichen-für-Zeichen-Übersetzung“ erfolgen.³⁵ So lässt der Begriff *Tōkaidō-Shinkansen* (東海道新幹線), wenn man die Bestandteile „Ost-Seeweg-neue Hauptstrecke“ daraus selektiert, in der semantischen Umgebung der Städte Tōkyō und Ōsaka erste geographische Schlüsse auf den Streckenverlauf und seine Bedeutsamkeit zu (Anhang 1, Seite 79); oder wenn man beispielsweise das Kanjikompositum *Nihon kokuyū tetsudō* (日本国有鉄道) entsprechend der immanenten Sinneinheiten als „Eisen(bahn)wege, die dem japanischen Staat gehören“ umschreibt und damit die Vermutung nahe legt, dass die im selben Sinnabschnitt angesprochene Japan Railways über ein vergleichbares, staatliches Schienennetz wie die Deutschen Bahn verfügt. Hiermit wird nicht nur der Umgang mit komplexen, oft von den Lernern als Verständnis-Barriere empfundenen Kanjikomposita geübt, sondern auch das Erfassen verschiedener Bedeutungseinheiten in einem komplexen Begriff, durch deren Umschreibung die weitere Textkodierung unterstützt werden kann.

Die Gliederung des Textes in verschiedene Sinnabschnitte (Shinkansen, Japan Railways, innerstädtische Verkehrsmittel, das U-Bahn-Netz in Tōkyō) erlaubt eine arbeitsteilige Erarbeitung im Sinne von Filtertexten und damit das themenspezifische Sammeln von Informationen, die im Plenum weitergegeben und durch eigenes Wissen oder weiterführende Recherchen ergänzt werden. Anschließend an diese Phase des *notetaking*, des Organisierens und Strukturierens wird eine Auswahl von wichtigen Informationen getroffen, die in eine Zusammenfassung einfließen können. Dazu werden Formulierungen aus dem Text entnommen oder im Unterricht entwickelt, die sich für eine Zusammenfassung eignen. Damit kann eine sprachproduktive Aufgabe auf der Ebene des ersten Anforderungsbereiches angebahnt und gelöst werden. Auf der Grundlage des kohärent versprachlichten Wissens kann nun eine vergleichend-erörternde Vertiefungsphase angeschlossen werden. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten mithilfe des Wissens aus der Vor-entlastungsphase und der hinzugewonnenen sprachlichen Mittel Vor- und Nachteile beider Verkehrssysteme. Erwartungsgemäß wird an dieser Stelle die herausragende Pünktlichkeit der japanischen Verkehrsmittel, der gute Ausbau des Schienennetzes, die hohe Frequenz und Tak-

³⁵ Hier wird die o. g. Lesestrategie von Leisen (vgl. Leisen 2009: 23–24) auf die graphemisch-inhaltliche Ebene der Texterschließung eines japanischen Textes übertragen. Die Idee dazu resultiert aus praktischen Unterrichtsprojekten, die zu positiven Resultaten geführt haben. Aus der didaktischen Forschung gibt es dazu meines Wissens noch keine Erkenntnisse.

tung der Züge und die Schnelligkeit der Verbindungen im Vergleich zu Deutschland thematisiert. Dabei greifen sie besonders solche Punkte auf, die ihre lebensweltliche Erfahrung betreffen können, beispielsweise wenn sie an der Planung eines Japanaustausches oder eines Work and Travel-Aufenthaltes mitwirken.

In der Gesamtanlage der Reihe bereiten der Text und seine Erschließung auch auf die praktische Anwendung „電車で行こう – Lasst uns den Zug nehmen“ (s. Anhang 2) vor, sich eine Zugverbindung herauszusuchen und ein Gefühl für die Entfernungen und Reisemöglichkeiten zu entwickeln. Hier sind vor allem mediale Kenntnisse gefordert sowie Strategien im Umgang mit authentischen diskontinuierlichen Texten. Dazu gehört beispielsweise der zielführende Umgang mit analogen bzw. digitalen Wörterbüchern.

Auf dieser Grundlage faktischen und praktischen Wissens kann das Phänomen des „Getrenntlebens von der Familie aufgrund einer weiten Entfernung zum Arbeitsplatz“ (*tanshin funin* 単身赴任), leichter verstanden und beurteilt werden. Dieser Text (s. Anhang 3) weist eine deutliche Markiertheit im pragmatischen Bereich, d. h. der subjektiv-emotionalen Sprachebene, auf und kann als Facettierungstext genutzt werden. Da die Autorin ihre Position, dass sie die Trennung des Vaters von der Familie als eine große Belastung ansieht, verdeutlicht, wird eine Weiterarbeit mit dem Text im Sinne der argumentativen Auseinandersetzung und der Textproduktion angeregt. Um das Thema aus einer anderen Perspektiven zu erfassen, versetzen sich die Schülerinnen und Schüler in die Situation der betroffenen Kinder. Die sich daraus ergebenden Argumente für und gegen die räumliche Trennung von Familie und Beruf können nun gesammelt, abgewogen und bewertet werden. Zudem ist es zielführend, textsortenspezifische Merkmale eines Kommentares und Formulierungen der Meinungsäußerung des Autors herauszuarbeiten und sie anschließend auf eigene Ideen und Stellungnahmen zu übertragen. Die Arbeit an diesem Text kann demnach zur Bildung und schriftlichen oder mündlichen Äußerung einer argumentativ fundierten persönlichen Meinung beitragen.

Dossier 2: „Der Valentinstag und seine Gebräuche“

Die zweite Textsammlung (s. Anhang 4–7) behandelt das moderne Event-Fest „Valentine’s Day“ und Aspekte des „White Day“. Inhaltlich wird die Unterrichtsreihe dem soziokulturellen Wissen „Aspekte der All-

tagskultur und des Berufslebens“ und darin der Unterkategorie „Freizeit- und Konsumverhalten im Wandel“ zugeordnet (MSW NRW 2014: 45). Die Thematik wird durch einen Ausschnitt aus dem Anime *Bonjour Sweet Love Patisserie Episode 20* (https://www.youtube.com/watch?v=yQli_x9ZbUk, 23.04.2017) eingeführt und an geringfügig adaptierten Blogbeiträgen mit Informationen über die Bräuche aus anderen Ländern weiter vertieft (s. Anhang 6).

An diesem Dossier lässt sich der Übergang zu der schrittweisen Beschäftigung mit authentischen Texten zeigen (vgl. auch den Abschnitt „Der Übergang zum authentischen Text“). In der Einstiegsphase wird nach der Aktivierung des Vorwissens der Anime-Ausschnitt sowohl für das globale als auch für das selektive Hörsehverstehen eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler erfassen aufgrund ihres Erfahrungswissens, dass es sich um den Valentinstag handelt, und können aufgrund des situativen Kontextes und der englischen Lehnwörter (*gairaigo* 外来語) erste Informationen heraushören (s. Anhang 4, Aufgaben 1 und 2). Um dem Text detailliertere Informationen zu entnehmen, wird nun die Videosequenz in Kombination mit der Mitschrift (s. Anhang 5, Materialien A und B) arbeitsteilig erarbeitet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ausgewählten Statements, die eine besonders sprechsprachliche Markierung aufweisen und sich deswegen nicht unmittelbar erschließen lassen. Daher werden hier im Sinne der Sprachmittlung mithilfe von Vokabelangaben Umschreibungen auf Deutsch angefertigt, welche die wichtigsten Aussagen enthalten und sinngemäß an die Mitschülerinnen und Mitschüler weitergegeben werden (s. Anhang 4, Aufgabe 3). Die herausgearbeiteten Informationen werden nun zusammengetragen, an einer Richtig-Falsch-Übung verifiziert und können anschließend in Form einer Zusammenfassung oder eines Berichts festgehalten werden. Durch die sprachliche Anwendung – auch in Form von Kurzdialogen zum Thema „Schenken“ – werden das fachspezifische Vokabular und kontextbezogene Formulierungen sowohl schriftlich als auch mündlich weiter ausgebaut und geübt (s. Anhang 4, Aufgaben 4, 5 und 6).

Aufbauend auf die erworbenen Kenntnisse über den Valentinstag in Japan können die Schülerinnen und Schüler selbst inhaltliche Schwerpunkte durch die Auswahl des Facettierungstextes setzen (s. Anhang 6, Material C). Insgesamt stehen ihnen dafür Beschreibungen zu Sitten und Gebräuchen am Valentinstag aus acht Ländern – darunter auch Deutschland – zur Verfügung. Es handelt sich um kurze, beschreibende Texte, die zunächst als Filtertexte im Sinne von Wolff (vgl. auch den Abschnitt „Der Übergang zum authenti-

schen Text“) genutzt werden können. Gleichzeitig enthalten sie Aspekte, die deutlich auf Unterschiede von dem üblichen Verständnis, dass sich nur verliebte Paare beschenken, hinweisen, und sind dabei mit unerwarteten, überraschenden Ritualen versehen. So erfährt man beispielsweise, dass es in England bis heute Sitte ist, Liebesgrußkarten anonym zu versenden. Die Lektüre regt zum Nachdenken darüber an, wie vielfältig das Ereignis in der Welt gefeiert wird und welche Art des Feierns man selbst bevorzugt.

Im Zuge der arbeitsteiligen Erarbeitung der in anderen Ländern üblichen Sitten werden die Informationen im Plenum bereitgestellt und mit den japanischen Bräuchen verglichen (s. Anhang 4, Aufgabe 7). Die auf diese Weise herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede werfen neue Fragen, Anmerkungen und Ideen auf, die eine weitergehende Beschäftigung erforderlich machen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, sich kritisch mit den Sitten und Gebräuchen des Valentinstag-Events auf dem Hintergrund des bisher erworbenen Wissens auseinanderzusetzen. Die individuelle Beschäftigung mit dem Thema erfolgt hier durch die Übertragung in eine andere Darstellungsform, einer Art Statement darüber, aus welchen Gründen die verschiedenen Gebräuche in verschiedenen Ländern auf Gefallen oder Missfallen stoßen (s. Anhang 4, Aufgabe 8). Entsprechende Strategiehilfen, beispielsweise zur Schulung der Meinungsäußerung (Anhang 7, Material D), finden sich am Ende der Textsammlung und werden je nach Bedarf zur Verfügung gestellt. Darin werden auch sprachliche Mittel angeboten, um einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und über die Meinung eines Mitschülers sprechen. In der abschließenden Bewertung stehen die Schülerinnen und Schülern vor der provokanten Frage, ob es bei den behandelten Bräuchen nur um kommerziellen Profit oder letztlich doch um Liebe geht. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wird eine Sprachproduktion im Bereich des Erörterns und Bewertens vorbereitet, die sich beispielsweise in Form von Argumentations-sammlungen für Diskussionen, Kommentare oder Blogbeiträge entfalten kann. Entsprechend leistet die vorliegende Textsammlung insbesondere einen Beitrag zur Anwendungs- und Transferphase, indem sie zu inhaltlich-sprachlich kompetenten Sprachhandlungen anregt und gleichzeitig die Ideen der Lernenden miteinbezieht.

Schluss

Die Gestaltung und der Umgang mit dem Medium ‚Text‘ innerhalb der Sprachlehrforschung und der Fachdidaktik Englisch und Französisch bieten eine produktive Grundlage für das Erstellen von Texten für den Japanisch-Unterricht. Dies gilt auch dann, wenn sich die hier aufgestellte Theorie noch sehr auf den Bereich des Sachtextes konzentriert und ästhetisch-künstlerische Formen und damit den gesamten Bereich der literarischen Texte weitgehend unberücksichtigt lässt. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass Leistungsüberprüfungen im Abiturbereich auf einer Sachtext- oder Gebrauchstext-Grundlage erfolgen und diese Gattung damit im Vordergrund der Abiturvorbereitung steht. Auch wenn im Japanisch-Unterricht nur literarische Kleinformen wie Haiku oder Liedtexte behandelt werden können, sind sie doch unerlässlich für den Sprachunterricht und erfordern folglich eine eigene Betrachtung.

Die Ausführungen zur Lehrmaterialerstellung haben gezeigt, dass noch viele Desiderata bestehen und dass bereits vorhandene Materialien letztlich kriteriengeleitet an die entsprechenden Kompetenzanforderungen angepasst werden müssen, um einen handlungsorientierten Unterricht gestalten zu können. Als Lehrerin hat sich mir in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, ob man seine Energie in die Anpassung der wenigen, noch nicht didaktisierten Materialien investieren oder besser adäquates Lehrmaterial neu erstellen sollte. Wie aus dem vorliegenden Beitrag ersichtlich, habe ich mich für die Neukonzeption in Form von Dossiers entschieden. Besonders überzeugend erscheinen die Vielfalt, die Auswahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und die logisch nachvollziehbaren und produktiven Erarbeitungsmöglichkeiten von teils noch völlig unbekannten, spannenden Themenbereichen, die ihren Horizont erweitern und ihre Ideen und Denkweisen bereichern. Auch wenn die Entwicklung dieser Materialien noch ganz am Anfang steht, hoffe ich, dass das Fach Japanisch bald über ähnlich professionell gestaltete Lehrmaterialien verfügt wie die traditionellen Schulfremdsprachen.

Literaturverzeichnis

Bausch, Karl-Richard (21993): Vier allgemeine Thesen zum Textbegriff im fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozeß. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert u. Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

- (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung 35), Bochum: Brockmeyer, S. 15–19 (Originalausgabe 1991).
- Böing, Maik (2012): Sachtexte im Französischunterricht. Herausforderungen – Potentiale – Einsatzmöglichkeiten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 120 (12), S. 2–11.
- Börner, Otfried u. a. (2011): Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 40 (2), S. 31–48.
- Edelhoff, Christoph (1996): Themenorientierter Englischunterricht. Textsorten, Medien, Fertigkeiten und Projekte. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (Hg.): *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman, S. 60–76.
- Grünewald, Andreas u. Luser, Ricarda (2006a): Planung und Organisation von Unterricht. *On n'est pas là pour rigoler*. In: Nieweler, Andreas (Hg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 246–255.
- Grünewald, Andreas u. Luser, Ricarda (2006b): Umgang mit Texten und Medien. *Au plaisir de lire*. In: Nieweler, Andreas (Hg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 206–231.
- Haß, Frank (Hg.) (¹2015): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett (Originalausgabe 2006).
- Kieweg, Werner (¹2015): Der Erwerb der sprachlichen Mittel. In: Haß, Frank (Hg.): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 114–139 (Originalausgabe 2006).
- Krumm, Hans-Jürgen (²1993): Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert u. Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung 35), Bochum: Brockmeyer, S. 97–103 (Originalausgabe 1991).
- Kuty, Margitta (¹2015): *There is no royal road to learning*. Das Spektrum der Lehr- und Lernverfahren. In: Haß, Frank (Hg.): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 201–219 (Originalausgabe 2006).
- Le Dictionnaire. Dictionnaire français en ligne gratuit. URL: <http://www.le-dictionnaire.com>, 20.09.2016.
- Leisen, Josef (2009): Grundlagenteil. In: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz (Hg.): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Klett – Kallmeyer, S. 8–108.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch* (= Schule in NRW Nr. 4733), Düsseldorf.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (o. J.): Zentralabitur 2017 – Japanisch. URL: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3562>, 17.09.2016.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta u. Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Roche, Jörg (⁶2016): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 466–471 (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Originalausgabe 1989).

- Schmelter, Lars (1999): *Texte im Französischunterricht. Eine problemorientierte Analyse der Lernerperspektive* (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 24), Bochum: AKS-Verlag.
- Schulte-Melchior, Ralf (2009): Sachtexte lesen im Fach Französisch. In: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz (Hg.): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 162–170.
- Studienseminar Koblenz (Hg.) (o. J.): Sachtexte lesen im Fachunterricht. URL: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/sachtexte/Sachtexte%20lesen.pdf>, 17.09.2016.
- Weisshaar, Harald (¹2015): *Judging books and covers*. Literaturunterricht und Textarbeit. In: Haß, Frank (Hg.): *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 147–167 (Originalauflage 2006).
- Wolff, Udo (1975): Textarbeit und Dossierkonstruktion. Zum Problem der Progression im Französischunterricht der Sekundarstufe II. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22 (2), S. 181–197.

Internetquellen

- Akitaya, Noriaki: *Bonjour Sweet Love Patisserie*. Episode 20. URL: https://www.youtube.com/watch?v=yQli_x9ZbUk, 23.04.2017
- Zusatzinformationen zu *Hanasō* und künftig zu Dossiers. URL: <https://hanaso.wordpress.com>, 17.07.2017.

Anhänge

Die Materialien des Anhangs 1 wurden im Rahmen des Master of Education-Studiengangs Japanisch an der Ruhr Universität Bochum im Wahlbereich „Lehrmaterialanalyse und -entwicklung“ (Sommersemester 2014) von Sascha Berkel erarbeitet.

Die Materialien der Anhänge 2 und 3 wurden im Rahmen derselben Lehrveranstaltung von Elisabeth Büttner erarbeitet.

Die Materialien der Anhänge 4–7 wurden im Rahmen des Master of Education-Studiengangs Japanisch an der Ruhr Universität Bochum im Wahlbereich „Lehrmaterialanalyse und -entwicklung“ (Sommersemester 2016) von Ruth-Maria Claßen erarbeitet.

Die Lesehilfen (*furigana*) in Dossier 1 (Anhang 1–3) wurden auf der Grundlage folgender Überlegungen eingefügt: Vorausgesetzt werden die Kanji-Kenntnisse am Ende der Jahrgangsstufe 11 (Q1). Zu diesem Zeitpunkt sind den Schülerinnen und Schülern in der Regel nur die Kanji des *Japanese Language Proficiency Test* (JLPT) Stufe N5 und ca. 60 Zeichen des JLPT N4 bekannt, da die themenspezifischen Kanji erst in der Jahrgangsstufe 12 (Q2) erforderlich werden. Daher wurden alle anderen Kanji beim ersten Mal ihres Vorkommens mit *furigana* versehen. Diese Kanji sollen nach Erarbeitung des Dossiers zumindest passiv beherrscht werden, d. h. Lesung und Bedeutung müssen bekannt sein.

Da der Einsatzzeitpunkt von Dossier 2 nicht so stark festgelegt ist, erfolgte hier keine systematische Markierung der Texte und der Aufgabenstellungen mit *furigana*. Lediglich Wörter, deren Vorkommen im schulischen Kontext nicht zu erwarten ist, wurden mit *furigana* versehen.

Anhang 1

日本と乗り物



こだま

日本の交通というとはやはり
新幹線だろう。1964年に建設さ
れた有名な新幹線は速いだけでは
なく、世界中で一番安全な交通
機関だそう。当時、新幹線は東
京から大阪までだけ走っていた
が、今は北海道から九州まで走
っている。東京から大阪までの新幹

線の線路は東海道新幹線と言われている。

東海道新幹線には「こだま」、「ひかり」と「のぞみ」という列車がある。
「こだま」は一番遅くて、「のぞみ」は一番速い。



ひかり



のぞみ

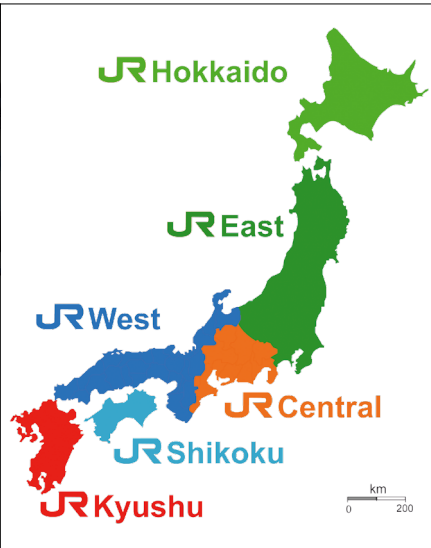
新幹線はJRが運営している。JRは元、日本国有鉄道だ。日本国有鉄
道は国立の会社だったが、経済的な問題で1987年に民営化された。今の
JRはいくつかの会社に分かれている。関東はJR東日本が、大阪や京都
はJR西日本が運営している。



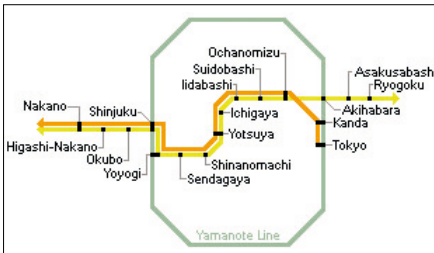
これはJRの会社のロゴタイプ：JRグループ、JR東日本、JR西日本。



新幹線は大きな都市をつないでいるが、小さな都市は走っていない。そこはローカル電車がつないでいる。電車には公営のものと市営のものがある。だから、一つの都市には色々な会社の電車やバスや地下鉄がある。右の写真は東京の有名な山手線の電車だ。東京の中心をぐるりと丸く走っていて、東京の主要な駅を停まる。ラッシュアワーには山手線などは混んでいる。



もちろんバスや地下鉄なども多くの都市を走っている。左の写真は東京の地下鉄だ。地下鉄は東京の中を移動するのに便利だ。そのほかにも、通勤電車という電車がある。これは、主に東京の郊外から東京の中心に通勤する人のための電車だ。東京には、郊外から通勤してくる人が多い。通勤電車には、色々な種類がある。例えば、東京の中央線には普通と快速の電車がある。普通電車は全部の駅で



とまる金色の線^{せん}で、快速電車は大きな駅^{えき}だけでとまるオレンジ色の線だ。
日本の電車^のに乗るなら電車の種類^{ちゅうい}に注意しなければならない。

単語リスト

単語	読み方	品詞	翻訳
乗り物	のりもの	N	Verkehrsmittel
交通	こうつう	N	Verkehr
新幹線	しんかんせん	N	japanischer Hochgeschwindigkeitszug
建設する	けんせつ	Nv	bauen, errichten
世界中	せかいじゅう	N+n	weltweit
安全	あんぜん	Nk	sicher
交通機関	こうつうきかん	N	Verkehrsmittel
当時	とうじ	N	derzeit
走る	はしる	Vc	laufen, rennen; fahren
北海道	ほっかいどう	N	Hokkaidō (nördlichste der vier jap. Hauptinseln und Name der Präfektur)
九州	きゅうしゅう	N	Kyūshū (südwestliche Hauptinsel Japans)
線路	せんろ	N	Gleise, Schienen
列車	れっしや	N	Bahn, Zug
JR	ジェイアール	N	Japan Railways Group
運営する	うんえい	Nv	führen, leiten, verwalten
元の	もとの	N=p	ehemalig
日本国有鉄道	にほんこくゆうてつどう	N	Japanese National Railways, JNR
国立	こくりつ	N	staatlich
経済的	けいざいてき	NA	wirtschaftlich
民営化	みんえいか	Nv	Privatisierung
関東	かんとう	N	Region um Tōkyō
JR東日本	ジェイアールひがしにほん	N	East Japan Railway Company
JR西日本	ジェイアールにしにほん	N	West Japan Railway Company
都市	とし	N	Stadt
つなぐ		Vc	verbinden, festbinden
公営	こうえい	N	öffentlich/staatlich betreiben
市営	しえい		städtisch
山手線	やまのてせん	N	Yamanote-Linie
ぐるりと		M=p	im Kreis herum
丸い	まるい	A	rund, kreisförmig

ラッシュアワー		N	Hauptverkehrszeit (von engl. <i>rush hour</i>)
もちろん		M	natürlich, selbstverständlich
移動する	いどう	Nv	sich bewegen
通勤電車	つうきんでんしゃ	N	Pendlerzug
郊外	こうがい	N	Vorort, Vorstadt
中心	ちゅうしん	N	Mittelpunkt, Zentral-
通勤する	つうきん	Nv	zur Arbeit fahren
種類	しゅるい	N	Art, Sorte
中央線	ちゅうおうせん	N	Chūō-Linie
普通	ふつう	N	Normalität, Allgemeinheit
快速	かいそく	N	hohe Geschwindigkeit
全部	ぜんぶ	N	Gesamtheit, alle
注意する	ちゅうい	Nv	achtgeben; vorsichtig sein



新幹線	しんかんせん	japanischer Hochgeschwindigkeitszug (wörtl. „Neue Stammstrecke“)
北海道	ほっかいどう	Hokkaidō (Insel im Nordosten Japans, nordöstlichste Präfektur)
東北	とうほく	Nordosten; Tōhoku (Region im Nordosten der Hauptinsel Honshū)
上越	じょうえつ	Jōetsu-Region (beinhaltet die Präfekturen Niigata und Gunma)
北陸	ほくりく	Hokuriku-Region (westlich von Tōkyō, am japanischen Meer)
東海道	とうかいどう	Tōkaidō (Verbindungsstraße und Region zwischen Tōkyō und Kyōto)
山陽	さんよう	San'yō (Region im Südwesten Honshūs)
九州	きゅうしゅう	Kyūshū (Insel südwestlich von Honshū)

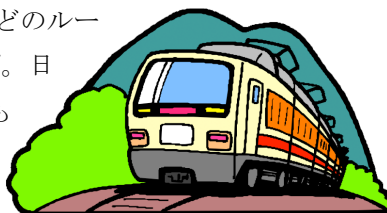
Quellen

- <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8e/JRW-700-hikari-railstar.jpg>, © Mitsuki-2368/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Kodama_%28train%29#/media/File:JRW-500_V2_inHimeji.jpg, © RSA/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Nozomi_%28train%29#/media/File:JRC_N700_series_Z28.jpg, © Mitsuki-2368/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/JR_logo_JRgroup.svg, 17.07.2017.
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/30/JR_logo_%28east%29.svg, 17.07.2017.
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bd/JR_logo_%28west%29.svg, 17.07.2017.
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/JR_Rail_en.svg, © Vlagsinger/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.
- http://en.wikipedia.org/wiki/N700_Series_Shinkansen#mediaviewer/File:JR_Central_N700_002.JPG, © Tennen-Gas/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.
- https://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%95%E3%82%A1%E3%82%A4%E3%83%AB:Yamanote_Line_205_series_set_30_Tabata_Station_20030202.JPG, © DAJF/Wikimedia Commons, [Creative Commons Attribution/Share-Alike License 4.0](#), keine Änderungen, 19.10.2017.
- <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/df/GinzaLine1379.jpg>, 17.07.2017.
- http://www.japan-guide.com/g5/2372_01.gif, 17.07.2017.
- http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/13/Shinkansen_map_20101204_ja.png, © Hisagi/Wikimedia Commons, Creative Commons [Attribution-Share Alike 3.0 Unported License](#), 17.07.2017.

Anhang 2

電車で行こう！

HyperDia というのは電車や地下鉄などのルート^{しち}を調べることができるホームページだ。日本^{しち}でどこかに行きたい時、これはとても役にたつ。HyperDia の使い方を見てみよう。



<http://www.hyperdia.com/ja/>

経路検索

日本語
English
中国語(簡体)

▶

駅名入力

出発地

☆ 出発地点を地図から入力

到着地

☆ 到着地点を地図から入力

日付

2014年07月 17日

時間

12時 36分

種別

出発

[詳細条件設定](#)

検索

出発地:
どこから行くのか?
出発の駅名を書ってください。

到着地:
どこへ行くのか?
目的地の駅名を書ってください。

いつ行くのか?
ねんがっぴ
年月日と時間を
えら選んでください。

えら選んだ時間に出発
するの? 到着
するの?

けんさく
検索: ルートを探そう!

田中さんは Hyperdia で大阪から東京までの行き方を調べた。結果はこれだ：

ねだん 値段（ユーロではいくらだろうか？）

せつぞく この接続では168分かかる。

の 乗り換え かずの数。

じょうほう ほかの情報もある。

大阪で電車に乗る。

しんおおさか 新大阪という駅で乗りかえて、新幹線に乗る。

東京に着く。

きょうと 京都線

「のぞみ」という新幹線

しんかんせん 新幹線は席のタイプを選ぶことができる。値段は席のタイプによって違う。

経路I 所要時間: 168 分 乗換: 1 回 距離: 556.4 km
合計: 14,450円(運賃: 8,750円 料金: 5,700円) 定期1ヶ月: — 円 定期3ヶ月: — 円 定期6ヶ月: — 円

時間	経路	運賃	料金	お役立ちリンク
12:45 発	大阪 [8番線発] 駅時刻表 お気に入り登録			地図 タクシー ホテル レンタカー
[4分]	JR京都線新快速(東海道本線) 詳細情報 区間時刻表			
12:49 乗換	新大阪 [19番線着 / 25番線発] 駅時刻表 お気に入り登録	8,750円		地図 タクシー ホテル レンタカー
[15分]	新幹線のぞみ22号 詳細情報 区間時刻表		指定席: 5,700円	
15:33 着	東京 [18番線着] お気に入り登録			地図 タクシー ホテル レンタカー

問題

1) Hyperdia でルート調べてみてください。

- ひろしま → 京都
- しぶや → 東京スカイツリー
- 好きなルート

2) 一番速いルートは何分かかかるか？

3) ルートの値段はいくらか？

語彙リスト

ことば	品詞	意味
しら 調べる	Vv	nachschlagen, nach- forschen, ermitteln
しゅっぱつ 出 発	N	Abfahrt
とうちやく 到 着	N	Ankunft
ねんがっぴ 年月日	N	Datum
じょうほう 情 報	N	Information
けんさく 検 索	N	Suche
ル ー ト	N	Route
の か 乗 り 換 え	N	Umstieg
の か 乗 り 換 え る	Vv	umsteigen
せん … 線	N	… Linie



Quellen

<http://www.hyperdia.com/ja/>, 17.07.2017.

<http://www.irasutoya.com/>, 17.07.2017.

Anhang 3

たんしん ふ にん 単身赴任

「単身赴任」というのは仕事都合のため、一時的に家族が別々に住むことで、多くの単身赴任家族は、母親（妻）と子供たちは自分の家で生活し、父親は仕事のために数年間、別の町に住んでいる。

例えば、大阪から来た田中さんは東京で働いている。大阪の家から東京の職場までの通勤は何時間もかかるから、職場の近くに住むのが便利だ。平日、田中さんは会社で働いているので、東京の小さなアパートで生活し、週末は大阪の家に帰る。

どうして父親たちはそんなに遠い職場で働くのだろうか？その理由は転勤があるからだ。その場合、田中さんは反対できない。会社への義務感が強い上、反対すると、勤め先を失う可能性がある。しかし、家族と一緒に引越しすることは難しい。家族の祖父母、親類、友達はたいいてい家の近くにいたため、引越しは難しい。

田中さんにとっても家族と離れて、一人暮らしをすることは好ましくない。愛する妻と子供がいるのに、平日に毎日、一人で寝たり晩御飯を食べたりすることは寂しい。現代の電子デバイスのおかげで田中さんは家族とスカイプや電話で連絡をとれるが、毎日、実際に会うことはできない。

また、毎週週末に家族の所に帰るのも難しい。なぜだろうか？問題はたくさんある。まず、東京から大阪の家までの帰り道は遠いので、時間がかかって疲れる。金曜日の夜か土曜日の朝に何時間も新幹線や車に乗り、そして日曜日の夕方に職場に戻るのはとても骨が折れる。また、週二回新幹線か車で帰るのはお金もかかる。田中さんのアパートの家賃と家族の生活費に加えて、車のガソリン代や新幹線の切符代を払わなければならない。さらに、仕事で忙しい時、田中さんはめったに大阪に帰れない。

結果、田中さんは2、3週間に一度しか大阪に帰れない。休暇の日数も少ないため結局はあまり家族と会えない。日本では単身赴任の生活をする父親が多い。

また、単身赴任は日本特有のものなので、「単身赴任」という言葉を別の言語に訳すことができない。

問題

- 1) テキストの^{じょうほう}情報を使って、次の^{しつもん}質問に答えてください。
- ・ どうして父親が遠いところで働いているのか。
 - ・ どうして家族と一緒に引越ししないのか。
 - ・ 田中さんが毎週帰ることが難しいのは何故^{な ぜ}か。理由を三つ書いてください。
- 2) ドイツには単身赴任のようなものがありますか？例を考えてみてください。
- 3) 単身赴任についてどう思うか。あなたの^{い けん の}意見を述べてください。

Quellen

<http://単身赴任の引越し.com/category18.html>, 17.07.2017.

<http://ja.wikipedia.org/wiki/単身赴任>, 17.07.2017.

Anhang 4

日本の行事

これから日本の行事についてお話ししましょう！

日本にはいろいろな行事があるので、
まず学生たちにもっとも大切な行事からスタートしましょう！

問題 1 考えてみましょう！



アニメを見てください。
どのような行事が描かれているのか
想像してください。
全部分からなくても
大丈夫です！！

問題 2 もう一度アニメを見ましょう！

これから、アニメに描かれている行事をもっと知りましょう。誰が何をしていますか？何を言っていますか？よく聞いて、行事の特徴を集めましょう！



問題 3 確かめましょう！

四人グループを作ってください。資料 A、または、資料 B を参考にしてください。³⁶



行事を祝うときに使えるキー・センテンスを読んで、意味を考えましょう。ドイツ語でどう言いますか？文を書きましょう！

まず、グループで話し合ってください。後で、クラスで結果を比べましょう。

問題 4 チャレンジしましょう！

正しい答えはどれですか？①～④から正しい答えを一つ選んでください。

質問 1 「バレンタインはどのような行事ですか？」

- ① 誰かのお誕生日です。
- ② お寺へ祈りに行く行事です。
- ③ 女の子が男の子に愛をこめてチョコをあげる行事です。
- ④ 行事ではありません。

質問 2 「バレンタイン・デーには、どのようなプレゼントがよいですか？」

- ① お花がよいです。
- ② 手作りチョコレートが適切です。
- ③ アクセサリーがよいです。
- ④ プレゼントは要らないです。

質問 3 「バレンタイン・デーには、多くの女の子が男の子に何と言いますか？」

- ① 「チョコレートは美味しいですね！」
- ② 「あなたがきらいです。」
- ③ 「。。。」別に何も言わないです。
- ④ 「あなたが好きです。」

³⁶ Die Materialien A und B finden sich in Anhang 5.

質問4「バレンタイン・デーには、普通誰が誰にプレゼントをあげますか？」

- ① 「親が子供にプレゼントをあげます。」
- ② 「男の子が女の子にプレゼントをあげます。」
- ③ 「女の子が男の子にプレゼントをあげます。」
- ④ 「子どもが親にプレゼントをあげます。」



ここがポイント！

質問5「女の子は、チョコレートを作りすぎた時、男の子以外の人にチョコをプレゼントしてもよいですか？」

- ① 「いいえ、ダメです。」
- ② 「家族のメンバーだったら、大丈夫です。」
- ③ 「はい、大丈夫です。」
- ④ 「小さい子どもだけなら、よいです。」

質問6「男の子は、女の子にいつお返しをあげますか？」

- ① 「みどりの日に。」
- ② 「ホワイト・デーに。」
- ③ 「その女の子のお誕生日に。」
- ④ 「レッド・デーに。」

EXTRA STAGE どう思いますか？答えはテキストにのっていません！

質問7「男の子は、何をプレゼントするのがもっとも適切ですか？」

- ① 「女と同じようにチョコレートを渡すと、いいです。」
- ② 「お花をあげたら、いいです。」
- ③ 「アクセサリをプレゼントすれば、適切です。」
- ④ 「白いお菓子をあげたら、いいです。」



問題 5 やってみましょう！

問題 3 で勉強した表現を使ってみましょう！プレゼントを渡すとき、または、プレゼントを受け取るとき、何を言えばよいですか？ダイアローグを三つぐらい書いてください。



A large rounded rectangular box containing horizontal lines for writing a dialogue.

問題 6 書いてみましょう！

今まで、バレンタイン・デーとホワイト・デーについていろいろ勉強してきました。例えば、バレンタイン・デーの特徴とか、バレンタイン・デーの祝い方といったものについて学びました。

これから、それを他の人にも教えましょう！バレンタイン・デーとホワイト・デーについてのインフォメーションをまとめて、150～200字程度の文章を書きましょう！



文章の流れ（例）

- ① テーマを説明する
- ② 「5W+1H」 質問に答える
 1. Why? なぜこの行事を祝いますか?
 2. What? この行事の目的は何ですか?
 3. Who? 誰がこの行事を祝いますか?
 4. When? 行事はいつですか?
 5. Where? 行事はどこで祝いますか?
 6. How? 行事はどのように祝いますか?
- ③ まとめ



バレンタイン・デーというお祭りは。。。

[illegible]

。。。ということだ。

問題 7 確かめましょう！

今まで、日本のバレンタイン・デーについていろいろ学びましたが、日本とヨーロッパ、または、アメリカのバレンタイン・デーの違いに気付きましたか？

これから、ヨーロッパとアメリカのバレンタイン・デーの特徴を確かめましょう！四人グループを作って、次の8つの国々の中から一つを選んでください！選んだ国のバレンタイン・デーの特徴を集めて、似ている習慣があるかどうかクラスで結果を比べましょう！資料Cを参考にしてください！³⁷



私は、トルコ！

選べる国々は
アメリカ
ドイツ
フランス
イタリア
イギリス
スコットランド
トルコ
ロシア

ドイツのバレンタインについて勉強したいんだ！

選んだ国のバレンタイン・デーの特徴についてのメモをここに書いておきましょう！

。。。では、バレンタイン・デーを。。。。

。。。のように祝います。

³⁷ Das Material C ist in Anhang 6 abgedruckt.

問題9 自分で判断しましょう！

バレンタイン・デーについてどう思いますか？まさに「愛の日」だと思いますか、それともお菓子メーカーが作り出した商業的なお祭りだと思いますか？どうしてそう思いますか？150～200字程度で自分の意見を書いてください。資料Dを参考にしてください！



私は、バレンタイン・デーは。。。だと思います。それは、。。。からです。

アイ ♥ ラブ・
バレンタイン!!

お金のことだけ考え
ないでください!!



Quellen

Bonjour Koiaji Patisserie (Episode 20, Anime): <http://www.crunchyroll.com/bonjournsweet-love-patisserie/episode-20-lesson-20-668279?t=217>, 17.07.2017.

Bonjour Koiaji Patisserie (Titelbild): <http://www.otakusandgeeks.com/articles/2015/4/6/boulangerie-more-like-bonjournsweet-love-ptisserie>, 17.07.2017.

Alle anderen Bilder: <http://www.irasutoya.com/>, 17.07.2017.

Anhang 5

Anhang 5 enthält die Aufgabe 3 aus dem von Ruth-Maria Claßen erarbeiteten Dossier zum Valentinstag. Im Unterschied zu Anhang 3 sind hier nicht nur die Aufgabenstellung, sondern auch die Materialien A und B nachzulesen.

問題 3 確かめましょう！

四人でグループを作ってください。資料 A、または、資料 B を参考にしてください。



行事を祝うときに使えるキー・センテンスを読んで、意味を考えましょう。ドイツ語でどう言えますか？文を書きましょう！

まず、グループで話し合ってください。後で、クラスで結果を比べましょう。

資料 A

アニメを見てテキストを読みながら、**ピンク色**の表現の意味を確かめましょう！

「Bonjour ♪恋味パティスリー 20 話」 バレンタイン・デー		
ミツキ	「それでは、今日の授業はここまでにします。」	
女の子	「先生、チョコレートのテンパリングについて質問があるんですけど。。。」	チョコレート → チョコレート テンパリング Temperierung
ラン	「やっぱ ^{せいかがつこう} 製菓学校だな。みんな手作 ^{せいかがつこう} るよね。」	製菓学校 Konditor-Schule, Patisserie
サユリ	「へっ？」	

ラン	「またとぼけちゃって。明日は、 おとめ 乙女が希望の秘 ひ めている思いを相手 に伝えるバレンタインじゃない！ やっぱりリョウ君に渡すんだ？それ とも誰かほかの人？」	とぼける sich dumm stellen おとめ 乙女 Mädchen わた 渡す überreichen
サユリ	「ちょっと、ラン。。。」	
ラン	「そして、 こくはく そのまま愛の告白を！」	あい 愛の告白 Liebesgeständnis
サユリ	「もう！何言ってるのよ！それより、 ランの方こそ、誰にあげるの？」	
ラン	「おかしいなあ。 さいせんふんぱつ お賽銭奮発したの に！」	さいせん お賽銭（を上げる）Münzen an einem Tempel opfern, um sich etwas zu wünschen
サユリ	「願いごと多かったもんね。バレン タインか？」	
	ちょうりじっしゅうしつ 調理実習室で	
サユリ	「よいしょと！よし！頑張ろう！ あまから 甘辛。よし、もう一息！」	あまから 甘辛 sehr gut abgeschmeckt (ein Gericht)
リョウ	「ほっ！サユリ！何作ってんの？」	
ミツキ	「コウジキ君？何しているの？」	
リョウ	「お前たちこそ、何やってんだ？」	
ヨシノ スケ	ろうか 「廊下では歩くだらう、普通？」	ろうか 廊下 Flur
ジル ベール	「ねえ、何見てたの？」	
ヨシノ スケ	「あっ！ハルノ。」	
ジル ベール	「何してるんだらう？」	

リョウ	じしゅれん 「自主練だろう。あいつ真面目だからな！」	じしゅれん 自主練 Übung, die man allein durchführt (mit dem Ziel sich selbst zu verbessern) まじめ 真面目 (hier:) fleißig
ジル ベール	「チョコラーを作ってるみたいだね。」	
ヨシノ スケ	「バレンタインか？」	
リョウ	「バレンタイン?!」	
ヨシノ スケ	「シー! 邪魔をするな、コウジキ!」	
ジル ベール	「でも、誰にあげるつもりなんだ？」	

問題 3 確かめましょう！

四人でグループを作ってください。資料 A、または、資料 B を参考にしてください。



行事を祝うときに使えるキー・センテンスを読んで、意味を考えましょう。ドイツ語でどう言えますか？文を書きましょう！

まず、グループで話し合ってください。後で、クラスで結果を比べましょう。

資料 B

アニメを見てテキストを読みながら、**ピンク色**の表現の意味を確かめましょう！

「Bonjour ♪恋味パティスリー 20 話」 バレンタイン・デー		
	学校の外で	
リョウ	「へっ！オレに？」	
サユリ	「手作りだから、 口に合わないかも しれないけど、よかったら。。。'	^{くち} ^あ 口に合う gut schmecken
リョウ	「サ、サンキュウ！後で ゆっくり食 わせてもらうぜ。'	ゆっくり食 わせてもらう (hier:) es sich in Ruhe schmecken lassen
サユリ	「あっ！ジル先生！」	
リョウ	「おい！」	

サユリ	「はい、ジル先生にも。」	
ジル ベール	「わあ！メルシー！よく味 ^{あじ} わって食 べるね！」	メルシー Merci 味 ^{あじ} わう etwas genießen, etwas probieren
サユリ	「ありがとうございます。」	
リョウ	「何だ？オレだけじゃねえのか。」	
ヨシノ スケ	「うむ、オレに？」	
サユリ	「はい、よかったら、食べてくださ い。」	
ヨシノ スケ	「すまん。ホワイト・デーには、 お返 ^{かえ} しをしよう。」	
サユリ	「そんな。。。気を使わないでくださ い！」	
ミツキ	「おはよう。」	
ヨシノ スケ	「お、ミツキ。」	
サユリ	「ミツキ先生も、よかったら、これ を受け ^う 取 ^と ってください！ショコラ ティエの先生に渡すのは恥ずかし いんですけど。。。」	ショコラティエ Chocolatier
ミツキ	「そんなことないよ。ありがとう、 サユリちゃん。」	
サンノ ミヤ	「ミツキさまあ！」	
ミツキ	「何だ、サンノミヤ、その荷物？」	

サンノ ミヤ	「これは、 ^{けっしょう} 愛の結晶です。名づけて『Je t'aime du ミツキ』。」	^{けっしょう} 愛の結晶 (hier:) Liebesbeweis
ラン	「あんたって本当。。。」	
ミツキ	「サンノミヤさん、気持ちは嬉しいんだけど。。。」	
サンノ ミヤ	「まあ、嬉しいとなつて、つまり幸せえ！」	
ミツキ	「あ、いや。」	
サンノ ミヤ	「では、さっそくミツキ様のご自宅へ！」	
サユリ	「ちょっと待って、サンノミヤさん。」	
サンノ ミヤ	「何ですか、これは？」	
サユリ	「バレンタインのチョコレートたくさん作っちゃったから。」	
ラン	「さすがにいい子すぎじゃない。その ^{れんちゅう} 連中にまであげるのは。」	^{れんちゅう} その連中 diese Typen
サユリ	「だって。。。」	
サンノ ミヤ	「こんなもので一人に ^ぬ 抜けがけしようとしたのは、 ^{ゆる} 許しませんから。でも、まあ、一応 ^{いちおう} もらっておいてあげるわ。」	一人に ^ぬ 抜けがけする jemandem zuvorkommen
ラン	「やっぱ返してもらわないなよ！どうせ味なんて分かんないんだし！」	

サンノ ミヤ	「なんですって?!」	
ラン	何を?!	
教頭 先生	「朝から何を騒 ^{さわ} いでるんです?」	^{きょうとう} 教頭先生 stellvertretende/r Schulleiter/in
ミツキ	^{きょうとう} 「教頭先生。」	
教頭 先生	「もうすぐ授業が始まりますよ。早く教室へ行きなさい。」	

登場人物

春野 小百合 (はるの さゆり)

望月 蘭 (もちづき らん)

皐月 遼 (こうづき りょう)

葵井 三斗希 (あおい みつき)

花房 ジルベール (はなふさ ジルベール)

涼 芳之助 (すずみ よしのすけ)

三ノ宮 椿 (さんのみや つばき)

Quellen

<http://www.irasutoya.com/>, 17.07.2017.

Anhang 6

Anhang 6 enthält die Aufgabe 7 aus dem von Ruth-Maria Claßen erarbeiteten Dossier zum Valentinstag. Im Unterschied zu Anhang 3 ist hier nicht nur die Aufgabenstellung, sondern auch das Material C enthalten.

問題 7 確かめましょう！

今まで、日本のバレンタイン・デーについていろいろ学びましたが、日本とヨーロッパ、または、アメリカのバレンタイン・デーの違いに気付きましたか？

これから、ヨーロッパとアメリカのバレンタイン・デーの特徴を確かめましょう！ 4人グループを作って、次の8つの国々の中から1つを選んでください！ 選んだ国のバレンタイン・デーの特徴を集めて、似ている習慣があるかどうかクラスで結果を比べましょう！ 資料Cを参考にしてください！

資料 C

アメリカ 	男性から女性へ、義理^{ぎり}はないよ！ アメリカのバレンタイン・デーは、男性から女性にプレゼントを贈^{けいこう}る傾向が強いです。 チョコレートも贈りますが、花とカードが伝統的です。中にはジュエリー^{こうきゅうひん}などの高級品を贈る人もいます。 恋人同士や夫婦や家族などがプレゼントを贈りあいます。相手に「感謝^{かんしや}」を伝えるために、プレゼントを贈る人が多いです。 愛の告白という目的で贈る習慣はありません。義理で贈ることもありません。
--	---

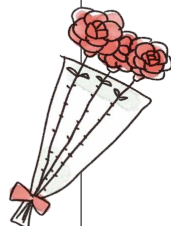
バラの花束を！

ドイツのバレンタイン・デーは、男性が^{おも}想いを^よ寄せる女性にプレゼントを持って告白する日ではないです。

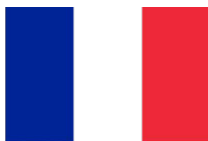
バレンタイン・デーは、男性がパーティーや奥さん^{ひごろ}に^{かんしゃ}日頃の感謝を伝える日だと言われています。ですから、普通恋人同士^{こいびとどうし}や夫婦^{ふうふ}の間でバレンタインを祝います。

男性が女性に真っ赤なバラの花束^{はなたば}をプレゼントするのが一般的です。ドイツでは、バレンタインにチョコレート^{こいびとどうし}をあげる習慣はないです！ですが、最近女性にチョコレート^{こいびとどうし}を贈ることが増えています。

ドイツ



フランス



赤いバラでジュテーム

フランスのバレンタインデーはきわめてシンプル。恋人同士^{こいびとどうし}で一緒に食事^{はなたば}をしたり、相手にバラの花束やカードを贈ったりします。贈る側も女性ではなく、男性というのが普通です。これはドイツやアメリカでもほぼ同じスタイルです。

男女には関係なく、愛する人にカードやプレゼントを贈り、恋人同士^{こいびとどうし}でラブラブに過ごす。恋人たちの特別な日です。よくあるパターンは、男子が「mon amour (愛しの人)」に真っ赤なバラを贈り、二人でラブラブのディナーをすることです。

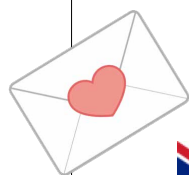
あげたいのは「情熱」
じょうねつ

イタリアでは恋人同士でプレゼントを贈ることが多いようです。プレゼントは、食べ物やお花のような形がなくなってしまうものではなく、形が残るのこ物を贈ります。義理チョコの習慣はないようです。

プレゼントを贈り合ったり、食事や旅行に出かけたりするカップルも多く、旅行先としてはヴェネチアやパリがロマンチックで人気だそうです。

最もポピュラーな贈り物は花で、特に赤いバラが人気です。イタリアでは赤バラに「情熱」という意味があり、愛する人へ贈るのにぴったりです！

イタリア



イギリス



「あなたを愛する人」よりカードを送ります。（匿名）
とくめい

イギリスでは19世紀後半にチョコレートせいきこうはんを贈る習慣が始まったそうです。お菓子メーカーの戦略で、美しいイラストのついた贈答用のチョコレートせんりやくがヒットしたことが始まりだそうです。

現在のイギリスでも、バレンタインの日は、カードで好きな人に告白するチャンスの日になっています。実は、そのカードに名前を書かない人りゆうが多いです。その理由は、伝統的に男性が好きな女性に匿名のカードを送っていたことでんとうきに関係しています。この伝統は現在のイギリスでも続いています。

へー、ランダム？

スコットランドのバレンタイン・デーでは、お祭りが行われています。同じ数の男女が集まり、一人一人の名前を紙に書いて男女別の帽子に入れます。

そして、男女がその紙を引き合います。愛する二人の名前がマッチするとは限りませんが、基本、男性が相手女性にプレゼントを渡します。女性の持っている名前もマッチしていれば正に運命の出会いです！

スコットランドでは、このパーティーで結婚に行き着くことも珍しくないようです！

思いもよらない人と実は仲良くなれたりするかもしれません。

スコットランド



トルコ



真っ赤なバラでセニ・セヴィヨルム
恋人同士や夫婦の間で愛を確かめる日としてバレンタイン・デーを祝います。

花束やプレゼントを贈りあったり、二人でいつもより少し豪華な食事に出かけたりするのが一般的です。しかし、やはり伝統的なプレゼントは真っ赤なバラの花です。ちなみにトルコ語で「愛しています」は、「Seni Seviyorum (セニ・セヴィヨルム)」。

ロシアでは、バレンタイン・デーに、男女がお互いにプレゼントを渡しあいます。友だちに「友プレゼント」をあげることも多いです。

プレゼントは特に決まっていますが、多いのは、ハート型の物やお菓子などです。そして、「**Валентинка** ヴァレンチーンカ」という可愛^{かわい}らしいバレンタイン・カードもよく贈ります。赤いバラの花束をプレゼントするのも、とても人気です。

当日^{とうじつ}は、多くの男女がレストランやカフェや家などで甘い時間^{あま}を過ごします。

ロシア



この習慣、
気になりますね！

難しい言葉もあります
よね。じゃあ、少し助
けましょうか？



難しい言葉の翻訳はここ↓

義理 (チョコ)	ぎり	Anstandsgeschenk
傾向	けいこう	Tendenz
高級品	こうきゅうひん	hochwertiges Produkt
恋人同士	こいびとどうし	Liebespaar
夫婦	ふうふ	Ehepaar
(日頃の) 感謝	(ひごろの) かんしゃ	(tägliche) Dankbarkeit
花束	はなたば	Blumenstrauß
想いを寄せる	おもいをよせる	sich verlieben in ...
情熱	じょうねつ	Leidenschaft
形がなくなる ↔ 形が残る	かたちなくなる ↔ かたちがのこる	die Form verlieren ↔ die Form behalten

匿名	とくめい	anonym
戦略	せんりやく	Strategie
贈答用	ぞうとうよう	für den Geschenkaustausch
伝統的な	でんとうてきな	traditionell
基本	きほん	grundlegend
正に	まさに	genau, gerade
豪華な	ごうかな	luxuriös, üppig

Quellen

Anime: <http://www.crunchyroll.com/bonjournsweet-love-patisserie/episode-20-lesson-20668279?t=217>, 17.07.2017.

Bild Valentinka: <http://открытки.kz/uploads/2/4/9/2496-otkritki-Otkritka-animatsiya-14-fevralya-Den-Svyatogo-Valentina-valentinka-kotik.gif>, 17.07.2017.

Bonjour Koaji Patisserie Titelbild: <http://www.otakusandgeeks.com/articles/2015/4/6/boulangerie-more-like-bonjournsweet-love-ptisserie>, 17.07.2017.

Flaggenabbildungen:

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_der_Vereinigten_Staaten#/media/File:Flag_of_the_United_States.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Deutschlands#/media/File:Flag_of_Germany.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Frankreichs#/media/File:Flag_of_France.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Italiens#/media/File:Flag_of_Italy.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Union_Jack#/media/File:Flag_of_the_United_Kingdom.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Schottlands#/media/File:Flag_of_Scotland.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_der_T%C3%BCrkei#/media/File:Flag_of_Turkey.svg, 17.07.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Russlands#/media/File:Flag_of_Russia.svg, 17.07.2017.

Alle anderen Bilder: <http://www.irasutoya.com/>, 17.07.2017.

Texte zum Valentinstag basieren auf folgenden Quellen:

Deutschland: https://www.spintheearth.net/german_st_valentine_day/, 17.07.2017.

Russland: https://www.spintheearth.net/russia_st_valentines_day/, 17.07.2017.

Alle anderen Länder: <https://retrip.jp/articles/3406/>, 17.07.2017.

Anhang 7

資料 D



自分と他の人の意見について話します

自分の意見を言いたい時には、どんな表現を使えばいいか、このハンド・アウトを参考にしてください！このハンド・アウトを使っても、分からない表現があれば、先生に相談してください。

自分の意見を述べます	
。。。がいいと思います。	Ich denke, dass ... gut ist.
。。。がよくないと思います。	Ich denke, dass ... nicht gut ist.
(それは) ちょっと。。。。	Das ist etwas/ein bisschen... (Das ist nicht gut./Eigentlich nicht.)
私の意見では、。。。。	Meiner Meinung nach...
私は。。。という意見です。	Ich bin der Meinung, dass...
(自分の) 意見を変える / 変えない	seine Meinung ändern/ bei seiner Meinung bleiben
(人と) 同じ意見です。	Ich bin der gleichen Meinung.
(人に) ^{どうい} 同意する / しない	jemandem zustimmen/ nicht zustimmen

他の人の意見について話します	
(人) の意見を尋ねる	nach jemandes Meinung fragen
(人) は。。。と思います	... denkt, dass ...
(人) の意見では。。。	... Meinung nach ...
(人) は。。。という意見です。	... ist der Meinung, dass ...
(人) は自分の意見を変える / 変えない	... ändert seine Meinung/ ändert seine Meinung nicht
(人) も同じ意見です。	... ist der gleichen Meinung.



Quellen

<http://www.irasutoya.com/>, 17.07.2017.