

Von der Mehrsprachigkeit zur Diversität - Die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ausser Englisch im Hinblick auf DaZ-Didaktik

著者	HAYAKAWA Fumito, KATO Yumiko, LANZMAIER-UGRI Katharina
著者別表示	早川 文人, 加藤 由美子, ランツマイアー=ウグリ カタリーナ
journal or publication title	Forum of Language Instructors
volume	17
page range	5-17
year	2023-03
URL	http://doi.org/10.24517/00069169



Von der Mehrsprachigkeit zur Diversität
Die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts außer Englisch im Hinblick
auf DaZ-Didaktik

複言語主義からダイバーシティへ
第二言語としてのドイツ語教授法から見る初習言語教育

Fumito HAYAKAWA^{*}, Yumiko KATO[†] und Katharina LANZMAIER-UGRI[‡]
早川 文人, 加藤 由美子, カタリーナ・ランツマイアー＝ウグリ

概要

2021年に公表されたオーストリア教育科学研究省の調査によれば、6歳から9歳の児童が通うオーストリアのフォルクスシューレ(Volksschule)では、2018年度においておよそ26%の児童がドイツ語以外の言語を第一言語としている。このような現状に対してオーストリアの教員養成を行う各大学は、「第二言語としてのドイツ語(Deutsch als Zweitsprache/DaZ)」を選択必修科目として設置し、初等教育に携わる教員が備えるべきスキルの一つとして位置付けようとしている。本稿では、オーストリアのDaZ教授法の授業見学を通じて、金沢大学におけるドイツ語教育ひいては初習言語教育の役割と可能性を再検討する。今回見学した授業では、さまざまな言語と価値観に対して寛容な状況を作り上げてコミュニケーションを成立させる能力・資質の養成が試みられていた。このようなダイバーシティ型コンピテンシーはヨーロッパの複言語状況において求められるものであり、本学の初習言語教育が目指す『多文化共生』の時代に生きる力の養成にも合致する。本学のドイツ語教育では、「外国語としてのドイツ語(Deutsch als Fremdsprache/DaF)」をモデルとしたコミュニケーションの授業と並行して、従来の文法中心型授業が行われている。この枠組みにDaZの視点から更新を加えていくことで、第一言語の異なる相手とのコミュニケーションが日常化していく今後の日本社会に向けた初習言語の授業設計も可能になるのではないかと。そのためには、教員もダイバーシティ型コンピテンシーを身につけていく必要があるだろう。

1. Einleitung

Die Stadt Kanazawa in der Präfektur Ishikawa liegt am japanischen Meer, 295 km entfernt von Tokyo und hat ca. 460 Tausend Einwohner*innen. Hier befindet sich die nationale Universität Kanazawa, wurde 1949 gegründet und wird heute von ca. 10 Tausend Studierenden besucht (vgl. Zahlen und Fakten 2022). Diese Universität schreibt eigene Bildungsstandards als KUGS (Kanazawa University “Global” Standard) in den Bereichen der kognitiven und leistungsmäßigen Fähigkeiten sowie in der Kommunikationskompetenz vor (vgl. Erläuterung zur KUGS). Die Standards sollen die

^{*} Institute of Liberal Arts and Science, Kanazawa University

[†] Bei Prof.ⁱⁿ Katharina Lanzmaier-Ugri an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

[‡] Fachbereich Sprachlich-literale und Interkulturelle Bildung, Institut für Diversität und Internationales, Pädagogische Hochschule Steiermark

Studierenden befähigen, sich in der internationalisierten und digitalisierten Welt zu orientieren, sich zu verständigen, handlungsfähig zu sein und die Initiative ergreifen zu können. In den ersten beiden Semestern orientiert sich das Curriculum am KUGS-Leitbild. Dies basiert auf fünf modularisierten Angeboten im Allgemeinbildungsbereich. Zwei dieser Module heißen „GS“-Modul und „GS-Sprache“-Modul. Ihre Namen leiten sich aus dem KUGS ab, werden als wichtiger eingestuft als andere Module und sind folglich Pflichtmodule für alle Studierenden (vgl. Sawada). Deutsch gehört zum „Fremdsprachen außer Englisch“-Modul mit insgesamt sieben weiteren Sprachen: Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch, Koreanisch, Latein und Griechisch. Das „Fremdsprachen außer Englisch“-Modul ist entweder als Pflichtmodul oder als freies Wahlmodul im Curriculum vorgesehen (vgl. About our language courses). Für ungefähr 40% der Studierenden ist dieses Modul Pflicht und die Absolvent*innen erhalten dafür 8 Credits¹. Aufgrund der Prozentzahl wird der Fremdsprachenunterricht daher in einem eingeschränkten Stundenausmaß² angeboten.

Erwähnenswert ist, dass es sich bei dem Kurs im „GS“-Modul um die Vermittlung theoretischen Wissens über interkulturelle Kommunikation handelt. Darin behandelte Begriffe sind sehr wichtig für das interkulturelle Verständnis und die eigene Kultur wird einem im Kontext der Diversität bewusst (vgl. Syllabus Intercultural Communication). Es müssen hierbei auch die Sprachen beachtet werden, denn sie spielen in der Kommunikation eine zentrale Rolle. In der gegenwärtigen Situation z.B. in Europa wächst das Bewusstsein für die Heterogenität immer mehr. Festman versteht unter Heterogenität „vor allem das Feststellen von sozialen, kulturellen, sprachlichen, individuellen Differenzen und damit einhergehend eine wahrgenommene Störung von Homogenität“ (Festman et al. 2021, S. 15). In diesem Kontext nimmt die sprachliche Perspektive einen wichtigen Platz ein. Die heutige englische Globalisierung vermittelt den Eindruck, dass die englische monolinguale Situation alle Probleme lösen könnte, aber es darf auch nicht vergessen werden, dass diese Tendenz andererseits eine sprachliche Hierarchie herstellen könnte. Daher wird die Bedeutung betont, „dem gesellschaftlichen Wandel (im Sinne einer diversitätssensibleren Auffassung und einer globalen Offenheit) zunehmend zurecht zu werden“ (Festman et al. 2021, ebd.).

Solche Perspektiven entstehen in Europa durch die Diskussion rund um die Begriffe „Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus“. Darin stellt die Sprache das zentrale Medium für die Kommunikation dar und ist auch vitaler Träger jeder Kultur. Der Europarat formuliert folglich, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (Europarat 2001). Daraus lässt sich schließen, dass wir durch Sprachen der lebensweltlichen Vielfalt begegnen.

Der Deutschkurs im „Fremdsprachen außer Englisch“-Modul an der Kanazawa Universität hat

¹ Ein Credit besteht aus 45 Lernstunden inkl. außerunterrichtlichen Tätigkeiten. Vgl. MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), *Q&A zur Veränderung der Rahmenbedingung der Universitäten 2022*. Unter https://www.mext.go.jp/mext_02036.html (auf Japanisch)

² Die Rate der Unterrichtseinheit und der Creditzahl unterscheidet sich von jener in Japan.

die Aufgabe, durch den Erwerb von Sprachen das Verständnis der Studierenden für die verschiedenen Kulturen der Welt zu fördern (vgl. About our language courses). Bei der Fokussierung der Fremdsprachen als Spiegel der kulturellen Vielfalt tauchen verschiedene didaktische Zugänge für die eigene Lehre auf. Zur Vertiefung des Themas hat der Besuch des Seminars „Deutsch als Zweitsprache II: Grundlagen der Zweitsprachendidaktik und der Alphabetisierung in der Zweitsprache“, das von Frau Prof.ⁱⁿ Katharina Lanzmaier-Ugri im Wintersemester 2022 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark gehalten wurde, mehrere interessante konzeptionelle Ansätze aufgezeigt. Darüber wird in einem späteren Kapitel berichtet.

2. „Diversitätskompetenzen“ und Sprachunterricht

In Europa kann die tatsächliche sprachliche Heterogenität im Alltag z.B. an österreichischen Schulen beobachtet und erlebt werden. Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung haben in Österreich über 26% der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. BMBWF 2021, im Schuljahr 2018/19), im Gegensatz dazu beträgt die Prozentzahl der Schüler*innen in Japan, die die Förderung des Japanischen benötigen, an städtischen Volks- und Oberschulen 0,4%³. Daraus wird der große Unterschied zwischen den Sprachräumen Österreich und Japan ersichtlich. Die Zahl jener Schüler*innen, die Förderung des Japanischen brauchen, wächst stetig an. Sie ist derzeit anderthalb Mal höher als vor 10 Jahren (vgl. MEXT 2021). Unabhängig von den Zahlen gehört die Sprachförderung zu den wichtigen Aufgaben der japanischen Gesellschaft. Dies lässt den Schluss zu, dass die Mehrheit der Schüler*innen und Studierenden in Japan die Koexistenz der japanischen Sprache und Kultur gemeinsam mit einer Vielfalt an anderen noch nicht ausreichend erleben, auch wenn Japaner*innen in bestimmten Städten oder Gebieten damit Tag für Tag als gesellschaftlicher Wirklichkeit konfrontiert sind.

Tatsächlich ist an der Kanazawa die nicht geringe Anzahl an Studierenden feststellbar, die nur wenige Erfahrungen mit anderen kulturellen Räumen haben. Doch sie sind motiviert als internationale Studierende im Ausland zu studieren. Sie werden voraussichtlich auch bei fehlender Motivation in der kommenden vielfältigen Gesellschaft tätig sein müssen. Daher sollten Lehrpersonen auch in Japan den Sprachenunterricht so aufbauen, dass sich die Studierenden ein passendes Sozialverhalten und Verständnis für die Heterogenität von Kulturen und Sprachen aneignen können.

2.1. Von der Mehrsprachigkeit zu „Diversitätskompetenzen“

Nach der in Japan erfolgten Verbreitung des Terminus „multilingualism“ wurde inzwischen der Begriff „plurilingualism“ eingeführt (vgl. Nishiyama 2011, FD-Seminarbericht 2017, Hirataka 2019, Sakai 2021). Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmens (GeR) unterscheidet die Mehrsprachigkeit von der Vielsprachigkeit und zielt im Leitbild darauf ab durch den flexiblen Umgang

³ Diese Rate ergibt sich durch das Vergleich mit den Zahlen der offiziellen Schuler*innen (vgl. MEXT Statistische Übersicht 2018 und MEXT 2021).

mit den eigenen verschiedenen Sprachfähigkeiten und interkulturellen Kenntnissen eine effektive Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu ermöglichen (vgl. Europarat 2001, Ahrenholz 2017). Die Mehrsprachigkeit wird nicht nur als eine persönliche Eigenschaft betrachtet, sondern „als eine soziologische oder historische Tatsache, [...] als Bildungsphilosophie oder ein Ansatz oder – vor allem – als das gesellschaftspolitische Ziel sprachliche Vielfalt zu erhalten [...]“ (GeR 2020, S. 35). Die Mehrsprachigkeit wird auch über persönliche Fähigkeiten hinweg z.B. im Bereich der EU-Sprachenpolitik diskutiert, so dass das Bewusstsein für die Wertschätzung jeder angrenzenden Sprache und Kultur gefördert wird (vgl. Schart 2022).

Nicht nur auf der Ebene der EU, sondern auch in der schulischen Realität z.B. in Österreich kommt die Sprachenvielfalt als gegenwärtige Situation vor – wie schon oben durch Daten belegt wurde. Die Unterschiedlichkeiten der Sprachen werden dort mehrheitlich positiv wahrgenommen und folglich als Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schule praktiziert. Bereits 2013/14 hat der Bundesrat ein neues Pädagog*innenbildungsgesetz in Kraft gesetzt (vgl. Bundesrat 2013). In Bezug auf die Curricula der neuen Lehramtsstudien bestand die zentrale Intention darin, „Diversitätskompetenzen – besonders das Themenfeld sprachliche Bildung mit den Subthemen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Bildungssprache – nachhaltig zu verankern“ (Schrammel-Leber et al. 2019, S. 10). Angesichts der realen Ereignisse wird von den Pädagog*innen die Sensibilität für die sprachliche Vielfalt verlangt, um mit der heterogenen Schüler*innengruppe einen adäquaten Lernraum entstehen lassen zu können. In der Schulpraxis verwandelt sich der Terminus „Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus“ zur „Diversität“, scheinen doch die Kompetenzen in beiden Bereichen dieselben zu sein. Der DaZ-Unterricht als ein mehrsprachiger Kommunikationsraum, in dem versucht wird, einander auf Deutsch zu verstehen, verlangt von den DaZ-Lehrkräften plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen, um den Kindern unterschiedlicher Herkunft die Kommunikation und das Lernen zu ermöglichen. Daher sollte die DaF-Pädagog*innenbildung in Japan auch Tipps zur Förderung der Diversitätskompetenzen beinhalten. Der übernächste Abschnitt beschreibt daher ein solches Beispiel und ermöglicht einen konkreten Einblick in die Pädagog*innenausbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz.

Exkurs: Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache

Der Zweit- und Fremdspracherwerb wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, z.B. ungesteuert (natürlich)/gesteuert, erwerben/lernen, Inland/Ausland (vgl. Ahrenholz 2017, S. 9). Aufgrund dieser gegensätzlichen Paare lässt sich der Unterschied zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache genauer definieren. Die folgende Tabelle ist ein Auszug aus einer Darstellung von Ahrenholz.

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache
Aneignungsbedingung	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation, manchmal begleitet durch Sprachunterricht	Aneignung der Sprache überwiegend im Unterricht
Rahmenbedingungen	Erwerb kann durch Migrationsgeschichte geprägt sein	nicht durch Migration bestimmte Rahmenbedingungen
Kommunikative Anforderungen	Spracherwerbprozess davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame, hochrelevante kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen. wichtig: kommunikativer Erfolg	Spracherwerbsprozesse durch unterrichtliche Anforderungen geprägt. stärkere Normorientierung
Interaktionsbedingungen	Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen auf Deutsch nur z.T. mit Eltern, häufiger mit Geschwistern und Freunden; Kontakte in Bildungseinrichtungen [...]	Aneignung in institutionellen Kontexten. Interaktionen mit Unterrichtenden und anderen Lernen; eventuell durch alternative Settings wie Tandem, Internet [...]

(Auszug der Tabelle von Ahrenholz 2017, S. 13)

Auch wenn in der Praxis viele Mischformen vorzufinden sind, wird die Zweitsprache als Mittel der Verständigung und des täglichen Überlebens benötigt (vgl. Jung und Günther 2016, S. 58). Hingegen scheinen die Fremdsprachen zwar nicht existenziell notwendig zu sein, aber sie haben Einfluss auf die Identitätsbildung und Ausbildung. Bemerkenswert ist, dass „Deutsch als Zweitsprache“ auch mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien entwickelt und praktiziert⁴.

3. Seminarbericht

3.1. Pädagogische Hochschule Steiermark

Die Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) liegt in der Stadt Graz in Österreich, wird von ungefähr 11.000 Studierenden besucht, hatte 2020/21 ca. 1.500 Lehrveranstaltungen im Angebot und ist nach der Pädagogischen Hochschule Wien die zweitgrößte öffentliche Pädagogische Hochschule

⁴ Die ausführlichen institutionellen Charakteristika in Deutschland wurden von Hirataka beschrieben (vgl. Hirataka 2021).

Österreichs (vgl. PHSt, Daten und Fakten). Die PHSt beschreibt in ihrem Leitbild mehrere tragende Faktoren, wobei die Wertschätzung der Vielfalt an erster Stelle genannt wird (vgl. PHSt, Vision, Mission & Leitbild).

Das Lehramtsstudium der Primarstufe ist eine von mehreren angebotenen akademischen Ausbildungen an der PHSt. Dieses 8-semesterige Bachelorstudium berechtigt Studierende zu einer befristeten Anstellung an einer Volksschule. Laut BMBMF müssen die Studierenden nach dem Bachelorabschluss innerhalb von fünf Jahren ein Masterstudium abschließen, damit sie eine dauerhafte Anstellung an einer Volksschule erlangen können (vgl. BMBWF PädagogInnenbildung NEU).

Für den Bachelorabschluss werden insgesamt 240 ECTS benötigt. Während der 8 Semester wird den Studierenden Wissen in den „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ inkl. Praxis für 40 ECTS geboten und in der „Primarstufen Pädagogik und -didaktik“ inkl. Praxis für 130 ECTS. Nach dem 3. Semester wählen die Studierenden aufgrund der eigenen Interessen einen „Schwerpunkt“ für 60 ECTS, dazu kommen noch die Bachelorarbeit (5ECTS) und Freie Wahlfächer (5ECTS).

Die Lehrveranstaltung „Deutsch als Zweitsprache II: Grundlagen der Zweitsprachendidaktik und der Alphabetisierung in der Zweitsprache“ im Wintersemester 2022/23 gehörte zur „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ und ist eine Pflichtlehrveranstaltung für alle Primarstudierenden, denn hier werden die Grundlagen der DaZ-Didaktik vermittelt (vgl. PHSt, 2018/19). Die Teilnehmer*innen im 3. Semester ihrer Ausbildung werden grundsätzlich zu klassenführenden Primarlehrpersonen ausgebildet, wobei die Entscheidung bereits im vorhergehenden Semester getroffen werden muss, ob sie durch die Wahl des entsprechenden Schwerpunkts die Zusatzqualifikation zur DaZ-Lehrperson anstreben (Schwerpunkt „Sprachliche Bildung und Diversität“). Folglich werden in diesem Seminar keine vertiefenden Kenntnisse vermittelt, sondern ein allgemeines Verständnis und nötige Basiskompetenzen, um an österreichischen Volksschulen mit den aktuellen Herausforderungen adäquat umgehen zu können. Frau Professorin Katharina Lanzmaier-Ugri hat ihren Blickwinkel wie folgt zusammengefasst: „Als Lehrende bzw. Bildungsmanagerin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark stellt sich mir aufgrund der aktuellen Heterogenität in unseren Volksschulen die Frage, welche Kompetenzen zukünftige Primarpädagoginnen und Primarpädagogen brauchen werden können“ (Lanzmaier-Ugri 2014, S. 140). Ihr ist die Problematik nicht nur aufgrund des theoretischen Hintergrunds bewusst, sondern auch aus der Praxis in Schulen und in der Pädagog*innenbildung.

3.2. Angaben zum Seminar

Die folgenden Informationen sind ein Auszug aus dem Lehrplan für dieses Seminar (vgl. PHSt-Online).

Titel	Deutsch als Zweitsprache II: Grundlagen der Zweitsprachendidaktik und der Alphabetisierung in der Zweitsprache
Studierende	2. Semester, Kenntnisse aus Deutsch als Zweitsprache I im Vorsemester vorausgesetzt
Anzahl	27
Sprache	Deutsch
Inhalt	Grundlage der DaZ-didaktik Grundlagen des Schriftspracherwerbs im mehrsprachigen Kontext Sprachsensibler Unterricht Lehr- und Lernmaterialien für DaZ Rahmenbedingungen für den Sprachunterricht im mehrsprachigen Kontext Deutsch und andere Sprachen im Vergleich – Lernschwierigkeiten Lehr- und Lernmodelle für DaZ

3.3. Zur Einrichtung

An der Pädagogischen Hochschule Steiermark ist am Campus Nord auch die hochschuleigene Volks- und Mittelschule untergebracht. Man kann die lebendige Atmosphäre der Schüler*innen im gesamten Gelände wahrnehmen.

Im Seminarraum herrschte eine freundliche Stimmung und an den Wänden hingen Informationsblätter über verschiedene Themen zur pädagogischen Praxis. An der Vorderwand war zentral die weiße Projektionsleinwand, rechts ein Flipchartständer und links eine dunkle Tafel. Circa 15 Seminartische für je zwei Studierende und 30 Drehstühle waren in etwa halbrund platziert. Die Lehrkraft und die Studierenden befanden sich auf gleicher Höhe. Die Stimmen waren ohne Mikrofon sehr gut und klar hörbar.

Die Studierenden hatten eigene PCs oder Tablets für Notizen oder zum Zugriff auf durchbesprochene Materialien bereit, sodass die ausgegebenen Unterlagen am Ende der Lehrveranstaltung wieder zurückgegeben wurden.

3.4. Zu den Studierenden

Fast alle Studierenden, die anscheinend innerhalb der gleichen Kultur und Gesellschaft aufgewachsen, nahmen regelmäßig an allen Stunden teil. Ihre Motivation und Konzentration waren hoch und stark. Die Studierenden hatten bereits das erste Studienjahr absolviert, sodass sie offensichtlich bereits Erfahrungen im Bilden von Gruppen und der selbstständigen Zusammenarbeit hatten. Es entstand ein selbststeuerndes Lernen, wobei jedes Mal einige freiwillig alleine blieben. Alle konnten im Plenum durch Statements oder Fragen zu Wort kommen, was am Ende ein Gemeinschaftsgefühl und gemeinsames Verständnis bewirkte. Die Student*innen lernten zwar in Gruppen, deren Zusammensetzung variierte jedoch und es gab sogar Einzelgänger*innen.

Bemerkenswert war, dass sie am Ende jeder Lehrveranstaltung zu einem Zusammenklang kamen. Dies könnte auch als ein Bild zur Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz gesehen werden, die allgemein in der Gesellschaft gebraucht wird.

3.5. Zur Didaktik

Jeder Lehrveranstaltungsblock basierte auf einem Thema, das bereits vor Semesterbeginn als Inhalt auf der Webseite veröffentlicht wurde. Im Allgemeinen lief es folgendermaßen ab: Als Einstieg wurde der Überblick über den Verlauf gegeben, in dem theoretische Schlüsselwörter kurz vorgestellt aber nicht erklärt, sondern nur zur Aktivierung des Vorwissens vorgestellt wurden, da die Studierenden Teile davon als wissenschaftliche Grundlage im Vorsemester gelernt hatten. In den ersten Phasen verglichen die Studierenden das in der Lehrveranstaltung vermittelte theoretische Wissen mit ihren eigenen Erfahrungen. Dann tauschten sie ihre Meinungen mit Partner*innen aus und diskutierten diese meist gemeinsam im Plenum. Als Hausaufgabe fassten sie z.B. ihre persönliche Reflexion schriftlich zusammen und luden diese auf Moodle hoch.

Den „Grundlagen der DaZ-Didaktik“ wurden z.B. zwei Terminblöcke zugeordnet, dem ersten davon das Subthema „Sprachbegegnung“. Als Herausforderung wurde ein 30-minütiger Sprachunterricht ausschließlich auf Ungarisch gehalten, bei dem fünf ungarische Wörter gelernt werden sollten. Am Ende gab es einen Mini-Test, bei dem diese fünf erlernten Begriffe niedergeschrieben werden mussten. Das Ziel des Ungarisch-Unterrichts war erstens die Reflexion über die eigenen Gefühle in der Sprachbegegnung und zweitens als Pädagog*innen daraus Schlüsse für den eigenen Unterricht zu ziehen. Zum ersten Punkt sagten einige Studierende, dass sie zunächst verwirrt waren, weil sie den Inhalt überhaupt nicht verstanden hatten. Aber während sie zuhörten, bemerkten sie, dass einige Wörter wiederholt wurden. Dann fanden sie langsam die Bedeutung der Botschaft anhand der Gesten und Mimik heraus. Andere gaben an die Bedeutung des Inhalts aus den Wortklängen zu vermuten, indem sie diese mit ihnen bekannten Wörtern verglichen.

Zusammenfassend wurden die Entwicklungsstufen der Sprachkompetenz bestätigt. Hören, Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sind die Reihenfolge, in der die Kompetenzen gefördert werden. Nach der „Sprachbegegnung“ wurden die Herausforderungen der ersten Phase besprochen beziehungsweise durch den Austausch mit allen geteilt. Die Reflexion über den persönlichen Blickwinkel musste über Moodle abgegeben werden.

3.6. Analyse

Diese Sprachbegegnung wird der „Language Awareness“ zugeordnet und zielt auf die Aktivierung des Interesses, der Sensibilisierung für verschiedene Sprachen und auch den Umgang mit Sprachen ab. Sprachbegegnungen ermöglichen „auf Sprache und Sprachphänomene aufmerksam zu werden und sie im größeren Zusammenhang zu sehen“ (vgl. Lichtenberg 2020, S. 157). Ein solches Bewusstsein sollte in allen Schüler*innen erweckt werden, bei diesem Seminar wurde sie auch mit den

Studierenden durchgeführt, denn „die meisten Lehrenden können kaum auf eigene Erfahrung zurückgreifen, da sich die Volksschule in Bezug auf Heterogenität in den letzten Jahrzehnten sehr geändert hat“ (Lanzmaier-Ugri 2014, S. 140). Es geht darum, dass die Erfahrung des Nichtverstehens die zukünftigen Lehrkräfte prägen soll, damit sie in der Praxis darauf zurückgreifen können, um die Situation der Lernenden mit *Empathie* zu begegnen und Schlüsse aus ihren eigenen Erfahrungen zu ziehen.

Es ist notwendig, die von den Schüler*innen gesprochenen Erstsprachen zu respektieren, die unbewusste Hierarchie zwischen den Sprachen aufzuheben, die Lernenden zum Lernen zu motivieren und Flexibilität und Toleranz in den verschiedenen Fällen zu zeigen. Diese können nicht nur als von DaZ-Lehrer*innen verlangte Kompetenzen betrachtet werden, sondern auch als allgemeine Kompetenzen, die eine interkulturelle Kommunikation ermöglichen. Ist es daher auch möglich, dass Studierende im Fremdsprachenunterricht in Japan diese Kompetenzen entwickeln?

4. Sprachunterricht im japanischen Universitätscurriculum

Die Stadt Kanazawa befindet sich in einer monolingualen Umgebung. Diese Situation ist zwar anders als z.B. die in Deutschland oder Österreich, wo sich die Gesellschaft immer mehr in eine migrationsfreundliche Form verwandelt. Aber mit solchen Prozessen wird auch Japan in naher Zukunft konfrontiert sein, und genau aus diesem Grund hat der Fremdsprachenunterricht an der Kanazawa Universität auch die Aufgabe, Studierenden die Begegnung mit der Verschiedenheit der Kulturen zu konfrontieren und zu sensibilisieren.

Die eingeschränkte Unterrichtsstundenzahl erschwert den Lehrkräften an der Kanazawa Universität den Handlungsspielraum, aber es gibt sicherlich Möglichkeiten in der Lehre die Diversitätskompetenzen zu fördern, d.h. „Neugier, Offenheit und Verständnis der Lernenden gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zu fördern“ und „eigene kulturelle und sprachliche Prägung zu reflektieren“ (Schart 2022, S. 9). Wie bereits erwähnt, wäre es für die Entwicklung solcher Kompetenzen wichtig, sie als eines der durchgängigen Ziele in den Sprachunterricht von der Grundschule bis zur Universität aufzunehmen (vgl. Sakai 2021). Aber wie könnte an der Universität diese Unterrichtsform in die Ausbildung einfließen und als Diversitätskompetenzen mit neuen Lernzielen hinzugefügt werden? Dies könnte durch eine kleine Verbesserung des aktuellen Lehrplans erreicht werden, ohne das System zu verändern.

Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind jene vier Fähigkeiten, deren Vermittlung die Studierenden derzeit beim Fremdsprachenunterricht an der Kanazawa Universität erwerben sollen. Um sich diese Kompetenzen anzueignen wird ein grammatikorientierter Unterricht angeboten⁵, parallel dazu mit einem kommunikativen Unterrichtsstil eingeführt. Eine der Möglichkeiten besteht

⁵ Die grammatische Didaktik wird manchmal kritisiert, aber andererseits passt dieser Ansatz für die Anforderungen des Sprachunterrichts an den Hochschulen, um die Struktur einer Sprache logisch zu verstehen. Denn sie garantiert eine wissenschaftliche Einstellung zum Verständnis der Sprache.

darin, den Studierenden zu vermitteln, wie sie mit der gerade gelernten Sprache auch außerhalb des Unterrichts in Kontakt kommen können. Aufgrund eines breiten Spektrums z.B. an Online-Angeboten können die Lehrkräfte die Instrumente für und Zugänge zu den Begegnungsgelegenheiten mit anderen Kulturen vermitteln. Erfahrungen, die außerhalb des Lehrplans entwickelt und praktiziert werden, können den Lernenden die Möglichkeit bieten Neues über kulturelle Vielfalt zu erleben und zu erfahren. Die Lehrkräfte an der Universität müssen daher sensibel und aufmerksam genug sein, um die Entwicklung der Studierende adäquat beobachten und begleiten zu können.

5. Fazit

Eine ukrainische Germanistin besuchte einmal das DaZ-Seminar in Graz. Sie war für einige Wochen zu Forschungszwecken in Österreich und kam vorbei, um eine Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule zu beobachten. Sie stellte ihr Heimatland vor und beantwortete anschließend die Fragen der Studierenden. Besonders bemerkenswert war, dass sich 80% der Fragen auf sprachspezifische Themen bezogen, z.B. auf die Unterschiede zwischen Deutsch und Ukrainisch, beziehungsweise auf Lehrmethoden und Schwierigkeiten beim Unterrichten. Die Studierenden wussten, dass ihre Besucherin eine Germanistin ist und Deutsch an ukrainischen Universitäten unterrichtet. Der Austausch war überraschend, erwartet wurden Fragen zur aktuellen Situation und die daraus resultierenden Schwierigkeiten in der Region. Mit anderen Worten, sie stellten Fragen, die ihre Gesprächspartnerin nicht belasteten. Hierbei ist besonders hervorzuheben, dass diese künftigen Pädagog*innen bereits ein wichtiges Element der interkulturellen Kommunikation erworben haben, nämlich die *Empathie* Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund wertschätzend zu begegnen.

In der schulischen Praxis in Österreich erhalten zurzeit nicht immer nur Pädagog*innen mit DaZ-Ausbildung eine fachspezifische Anstellung. Viele Schulen leiden wegen der Pensionierung der 1960-er Jahrgänge an akutem Personalmangel (vgl. Wenzel 2023). Nach Lösungen für die aktuellen Herausforderungen wird immer noch gesucht. Diese Situation ist auch in Japan vorhanden und könnte die Bedeutung der Humanressourcen in der Praxis in einen zentralen Blickpunkt stellen. Die derzeitige Pädagog*innenausbildung in Österreich lässt den Schluss zu, dass der Fremdsprachenunterricht an der Kanazawa Universität das Potenzial hat die fachliche Weiterentwicklung der international tätigen Personen zu fördern. Wie von Schart erwähnt, haben die bereits entwickelten didaktischen Ansätze mehrere Schnittpunkte mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik, „die den Fremdsprachenunterricht als einen Diskursraum beschreiben, in dem sich Lernenden ihrer eigenen sprachlichen bzw. kulturellen Deutungsmuster bewusst werden können und sich gemeinsam in der Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen neue Deutungsmuster erarbeiten“ (Schart 2022, S. 12f.).-Solche Überlegungen verlangen auch von Lehrpersonen ihre eigene Diversitätskompetenzen zu reflektieren und einzubringen.

Hierfür könnten keine größeren Überarbeitungen erforderlich sein. Der Deutschunterricht an der Kanazawa Universität basiert heute auf zwei Didaktiken: dem grammatikalischen und dem

kommunikativen Ansatz. Durch eine geringfügige Aktualisierung des Letzteren wäre es möglich, die Studierenden durch gezielte Fragestellungen für die Kommunikation mit Menschen mit unterschiedlichem sprachlichem und kulturellem Hintergrund zu sensibilisieren; z. B. könnte es zur Diskussion gestellt werden, wie eine Unterhaltung und eine eventuell notwendige Problemlösung mit Deutschensprechenden ohne Japanischkenntnissen möglich sein kann. Solche Fragen hätte eine große Wirkung auf das Sprachbewusstsein der Lernenden. Und diese Perspektiven gelten nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für andere weitere pädagogische Bereiche. Dieser Aspekt soll in weiteren Forschungsarbeiten mit praktischen Beispielen untersucht werden.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt Frau Dr. Halyna Senyk, Assistent at the Department of Germanic, General and Comparative Linguistics, Yuriy Fedkovych National University of Chernivtsi, für die Genehmigung der Beschreibung ihrer Lehreinheit.

Quellenverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2017), Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, Schneider, S. 3-20.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Naphegyi, Simone; Sammer, Gerlinde; Steinböck-Matt, Susanne (2018), 5 *Bausteine umfassender sprachlicher Bildung*. Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule, Landhaus.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021), *Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html [Stand: 12.02.2023]
- BMBWF, *PädagogInnenbildung NEU*. Unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> [Stand:12.02.2023]
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Besonders 1.2. und 1.3.) Unter <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm> [Stand: 12.02.2023]
- FD-Seminarbericht (2017), Globalisierung und Mehrsprachigkeit In: *Universität Bildungs- und Forschungsforum* Nr. 22. Rikkyo University, S. 34-36. (Auf Japanisch)
- Festman, Julia und Unterluggauer, Denise (2021), Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In: Festman, Julia. (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Waxman, S. 15-27.
- Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion und Dirim, İnci (2019), *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil1: Beobachtungsbogen für Volksschule*

und Sekundarstufe I, BMBWF.

- Hirataka, Fumiya (2019), On the reform of language education: a move to encourage plurilingualism in order not to nurture young people who are not good at English, but to encourage greater understanding and appreciation of different languages and cultures. In: *Keio SFC Journal*. Vol.19, Nr. 2, S. 20-43. (auf Japanisch)
- Institute of Liberal Arts and Science, Kanazawa University, *Erläuterung zur KUGS*. Unter <https://www.kanazawa-u.ac.jp/education/distinctive/global/kugskaisetsu> (auf Japanisch) [Stand: 11.02.2023]
- Jung, Britta und Günther, Herbert (2016), *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*, 3. Auflage, Beltz.
- Kanazawa University, *Zahlen und Fakten über Kanazawa Universität 2022*. Unter <https://www.kanazawa-u.ac.jp/university/prstrategy/publication/data> (auf Japanisch) [Stand: 11.02.2023]
- Kanazawa University, *About our language courses*. Unter <https://ilas.w3.kanazawa-u.ac.jp/students/subject/language/> [Stand: 11.02.2023]
- Kanazawa University, *Syllabus „Intercultural Communication“*. Unter https://eduweb.sta.kanazawa-u.ac.jp/portal/Public/Syllabus/DetailMain.aspx?lct_year=2022&lct_cd=74C00a.112&je_cd=1&lct_idx=A00000000117374 (auf Japanisch) [Stand: 12.02.2023]
- Lanzmaier-Ugri, Katharina (2014), Innovationsfeld Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit Lernende und einsprachige Lernende – ein Spannungsfeld. In: Lenz, Werner; Pfanzi, Barbara und Vogel, Walter (Hrsg.), *Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung*. Leykam, S. 136-147.
- Lichtenberg, Sigrid (2020), B6 Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag, S. 150-162.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Japan (MEXT), *Statistische Übersicht 2018*. Unter https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm (auf Japanisch) [Stand: 12.02.2023]
- MEXT, *Situation und Aufgabe der Bildung von ausländischen SchülerInnen 2021*. Unter https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf (auf Japanisch) [Stand: 12.02.2023]
- Nishiyama, Noriyuki (2011), Fremdsprachunterricht und Plurilingualism. In: *Forum of Language Instructors*. Kanazawa University, Nr. 5, S. 3-13. (auf Japanisch)
- Österreichischer Nationalrat. (2013), *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. Unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II/I_02348/fname_304976.pdf [Stand:12.02.2023]
- Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt), *Daten & Fakten*. Unter [16](https://www.phst.at/phst/auf-</p></div><div data-bbox=)

- einen-blick/daten-fakten/ [Stand:12.02.2023]
- PHSt, *Vision, Mission & Leitbild*, Unter <https://www.phst.at/phst/auf-einen-blick/vision-mission-leitbild/> [Stand:12.02.2023]
- PHSt (2018/19), *Curriculum für das Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Unter <https://www.phst.at/ausbildung/studienangebot/primarstufe/bachelor-primarstufe/> [Stand:12.02.2023]
- PHSt-Online, *Lehrveranstaltung*. Unter <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=385919&pSpracheNr=1> [Stand:12.02.2023]
- Sakai, Kazumi (2021), Auf Mehrsprachigkeit legende Zweitspracheunterricht aus dem Hinblick von Eigenschaften und Fähigkeiten. In: *Journal of Foreign Language Education and Research*. Nr. 2, Rikkyo University, S. 213-218. (Auf Japanisch)
- Sawada, Shigeyasu, *A message from the Dean*. Institute of Liberal Arts and Science, Kanazawa University. Unter <https://ilas.w3.kanazawa-u.ac.jp/about/greeting/> (auf Japanisch und Englisch) [Stand:11.02.2023]
- Schart, Michael (2022), Mehrsprachigkeitsdidaktik als Impuls für den universitären Deutschunterricht in Japan. In: *Deutschunterricht in Japan*. Nr. 26, Verband der Deutschlehrenden in Japan, S. 6-19.
- Schrammel-Leber, Barbara; Theurl, Peter; Boeckmann, Klaus-Börge; Carré-Karlinger, Catherine; Gilly, Dagmar; Gučanin-Nairz, Verena und Lanzmaier-Ugri, Katharina (2019), Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. Vol. 35, V&R unipress. Unter DOI:10.14220/odaf.2019.35.1.176 [Stand: 12.02.2023]
- Wenzel, Julia (2023), Schulen: Stückwerk, keine Reformen. In: *Die Presse* am 7. 02. 2023, S. 7.