

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark

Petra Daryai-Hansen

Sonja Barfod

Lena Schwarz

Universität Roskilde
Institut für Kultur und Identität
Universitetsvej 1
Postboks 260
4000 Roskilde
Dänemark

E-Mail: pdh@ruc.dk

E-Mail: sbarfod@ruc.dk

E-Mail: lenasch@ruc.dk

Abstract: Die Universität Roskilde, Dänemark, bietet als Teil ihrer Internationalisierungsstrategie studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht für alle Studierenden in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an. Der vorliegende Artikel führt in den Kontext, die Lernziele und die Organisation der sogenannten Sprachprofile ein. Das deutsche Sprachprofil wird aus drei Perspektiven präsentiert: zunächst aus einer sprachenpolitischen Perspektive, auf deren Grundlage das Sprachprofil entwickelt wurde, und anschließend aus der Perspektive der Lehrkräfte, die inspiriert durch den CLIL-Ansatz das Sprachprofil didaktisch gestalten. Abschließend fokussieren wir auf die Perspektive der Studierenden: Wie erleben sie ihren Lernprozess? Welche Resultate erzielen sie ihrer Ansicht nach?

As part of its internationalization strategy, Roskilde University, Denmark, offers German language courses as an accompaniment to all bachelor students of the humanities and social sciences. This article introduces the context, learning objectives and organization of this so-called language profile. The German language profile is presented from three perspectives: a language policy perspective, on which the language profile was developed; from the perspective of the teachers who design the language profile inspired by the CLIL approach; finally, from the students' perspective: How do students experience their learning process? How do they evaluate their learning results?

Schlagwörter: Studienbegleitender Deutschunterricht, didaktisches Dreieck, CLIL, Selbstevaluationen, Lernen lernen, Sprachenpolitik; German instruction accompanying courses of study, didactic triangle, CLIL, self-evaluation, learning to learn, language policy

1. Einführung

Das deutsche Sprachprofil der Universität Roskilde (RUC), Dänemark, wurde im Herbstsemester 2012 als studienbegleitender Fremdsprachenunterricht eingeführt (vgl. Bojsen 2012; Daryai-Hansen & Kraft 2013, 2014). Wir definieren studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht in Anlehnung an die Definition von Lévy-Hillerich & Serena (2009: 7) als berufsorientierter und interdisziplinärer

Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen für Studierende aller Fächer außer Germanistik, welcher das Studium auf dem Weg zum Beruf in dem Sinne ‚begleitet‘, als das Augenmerk nicht wie im üblichen schulischen Studium ausschließlich auf die Sprache an sich gerichtet ist – oder auf die Fachsprache

oder auf die Wirtschaftssprache – sondern auch auf die in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz, und die dafür notwendigen Voraussetzungen in Forschung und Lehre.

Das Sprachprofil wird als Teil der Internationalisierungsstrategie der Universität Roskilde definiert und kann studienbegleitend vom ersten bis zum dritten Semester von allen Studierenden der sozial- und geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge belegt werden. Derzeit werden Sprachprofile in Deutsch und Französisch angeboten, da diese als zweite Fremdsprache an den dänischen Schulen gelehrt werden und eine Untersuchung ergeben hat, dass diese Sprachen von den Lehrkräften der Universität Roskilde weitreichend beherrscht und im Unterricht sowie in der Projektarbeit verwendet werden (vgl. Daryai-Hansen & Kraft 2014). In der Zukunft sollen auf Anfrage der Studierenden jedoch weitere Sprachen, bspw. Spanisch, hinzukommen.

Das Sprachprofil stellt in der dänischen Universitätslandschaft einen innovativen methodisch-didaktischen, sprachenbildungspolitisch begründeten Ansatz dar und bietet, laut der dänischen Regierung, einen Lösungsvorschlag, wie der moderne Deutschunterricht im universitären Kontext Dänemarks aussehen kann (vgl. Regeringen 2013: 41).

Der vorliegende Artikel führt in den Kontext, die Lernziele und die Organisation des Sprachprofils ein. Das Sprachprofil wird aus drei Perspektiven präsentiert: In einem ersten Schritt werden die sprachenbildungspolitischen Herausforderungen, vor denen Dänemark steht und vor deren Hintergrund das Sprachprofil konzipiert wurde, skizziert. In einem zweiten Schritt wird aus der Perspektive der Lehrkräfte beleuchtet, wie der Sprachprofilunterricht, inspiriert durch den CLIL-Ansatz, im spezifischen Kontext der Universität Roskilde methodisch-didaktisch gestaltet wird. In einem dritten Schritt steht die Perspektive der Studierenden im Zentrum der Analyse: Wie erleben sie ihren Lernprozess? Welche Resultate erzielen sie ihrer Ansicht nach? Welche Vorschläge haben sie zur Weiterentwicklung des Sprachprofils?

Dem Artikel liegen zwei Datensätze zugrunde: (1) qualitative, halbstrukturierte Interviews mit Lehrkräften des deutschen Sprachprofils, (2a) Selbstevaluationen der Studierenden am Ende des ersten Semesters und (2b) Selbstevaluationen der Studierenden am Ende des abschließenden dritten Semesters. Im Folgenden wird zunächst der sprachenbildungspolitische Kontext des Sprachprofils skizziert. Im Anschluss wird die methodisch-didaktische Gestaltung des Sprachprofils erläutert. Wir werden hierbei zum einen auf die Lernziele und den organisatorischen Rahmen des Sprachprofils eingehen. Zum anderen werden wir beleuchten, wie das Sprachprofil die drei Ebenen, auf denen sich Spracherwerb laut des CLIL-Ansatzes entfaltet (*language of learning*, *language for learning* und *language through learning*), an den Lern-/Lehrraum des Sprachprofils angepasst hat. Zudem werden wir eine durch uns vorgenommene Weiterentwicklung des didaktischen Dreiecks vorstellen, in der zwischen einer inhaltsorientierten Dimension, einer lernorientierten Dimension und einer Dimension der fachlichen und sozialen Zusammenarbeit unterschieden wird. Der Lern- und Lehrraum, der im Sprachprofil etabliert wird, kann anhand dieser Dimensionen beschrieben werden. In Kapitel 4 sollen die drei Dimensionen anhand von qualitativen Lehrerinterviews konkretisiert, und es soll der Fragestellung nachgegangen werden, welchen Stellenwert die Lehrkräfte den Dimensionen im Sprachprofil einräumen. In Kapitel 5 beleuchten wir die Ausgestaltung des Sprachprofils aus der Perspektive der Studierenden. Anhand von Selbstevaluationen der Studierenden nach dem ersten und dem dritten Semester werden wir die Frage beleuchten, wie sie ihren Lernprozess beschreiben und welche Resultate sie ihrer Ansicht nach durch das Sprachprofil erzielen. Zudem werden wir der Frage nachgehen, ob die Studierenden dem Sprachprofil Inhalte zuschreiben, die bislang nicht explizit in den Lernzielen des Unterrichtsangebots formuliert waren.

In der Bearbeitung der Datensätze greift der Artikel auf die qualitative Inhaltsanalyse zurück (vgl. Mayring 2000). Die Daten und der methodische Ansatz zur Analyse der Daten erfolgt, im Sinne einer besseren Überschaubarkeit, jeweils in Kapitel 4 und 5 unmittelbar vor der Datenanalyse.

2. Sprachbildungspolitische Herausforderungen im Dänemark der Gegenwart

Dänemark steht – wie viele andere Länder auch – vor dem Problem, dass die Internationalisierung zurzeit primär einsprachig erfolgt, nämlich auf Englisch, und dass sich sogar in Bezug auf Deutsch als die primäre obligatorische zweite Fremdsprache ein sogenanntes ‚Übergangproblem‘ manifestiert: Die dänischen SchülerInnen lernen ab der

Petra Daryai-Hansen, Sonja Barfod & Lena Schwarz (2015), Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 159-180. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

7. Klasse (und ab August 2014 bereits ab der 5. Klasse) Deutsch an der Volksschule (2008: 78 % aller SchülerInnen, vgl. Andersen 2010: 4), aber deutlich weniger SchülerInnen wählen Deutsch am Gymnasium. Im tertiären Bildungsbereich wählen sehr wenige Studierende Deutsch als Fach und die Zahlen sind zudem rückläufig (vgl. ebd., neuere Untersuchungen liegen unseres Wissens nach nicht vor). Das bedeutet, dass die sprachlichen Kompetenzen, die an der Volksschule erworben wurden, im Bildungsverlauf nicht ausreichend aufgegriffen und nutzbar gemacht werden.

Aufgrund dieses Rückgangs wurde 2009 von verschiedenen dänischen Institutionen die Konferenz *Tysk nu! Om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark (Deutsch jetzt! Über die deutsche Sprache und Kultur in der dänischen Öffentlichkeit, der Forschung und im Unterricht*, vgl. Andersen, Jakobsen, Klinge, Mogensen, Sandberg & Siegfried 2010) initiiert, u.a. weil Dänemark gleichzeitig – zumindest diskursiv – eine steigende Nachfrage nach Deutschkompetenzen erlebt. Der Arbeitsmarkt weist seit Jahren darauf hin, dass es notwendig ist, anstelle einer einsprachigen, d.h. englischsprachigen Internationalisierung, eine mehrsprachige Internationalisierung zu fördern. So hebt eine durch Verstraete-Hansen durchgeführte Studie der dänischen Industrie hervor, dass dänische Unternehmen einen hohen Bedarf an Arbeitskräften haben, die über sogenannte Doppelkompetenzen verfügen (bspw. ein Betriebswirtschaft- und Deutschstudium absolviert haben) oder die ein Fach studiert haben (bspw. Ingenieurwissenschaften) und zugleich über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Dansk Industri 2008; Verstraete-Hansen 2008).

Die Universität Roskilde versucht in ihrer mehrsprachigen Internationalisierungsstrategie, diesem Bedarf gerecht zu werden: Sie greift die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen, die die Studierenden an den Schulen und am Gymnasium erworben haben, im universitären Kontext auf, vertieft sie und versucht sie für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen (vgl. Daryai-Hansen & Kraft 2014). Das Sprachprofil wird aus diesem Grund in der von der dänischen Regierung neulich veröffentlichten Internationalisierungsstrategie als vorbildliches Beispiel hervorgehoben, wie sprachliche Kompetenzen, die die Studierenden am Gymnasium erworben haben, im universitären Kontext gestärkt werden können, und die Regierung kündigt an, dass Initiativen wie diese in der Zukunft unterstützt und verbreitet werden sollen (vgl. Regeringen 2013: 41).

3. Methodisch-didaktische Gestaltung des Sprachprofils

3.1. Zu den Lernzielen und dem organisatorischen Rahmen

Das Sprachprofil verfolgt das Ziel, dass die Sprachprofilstudierenden durch ihre Teilnahme am Sprachprofilunterricht folgendes Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in der von ihnen gewählten Profilsprache, hier Deutsch, erwerben:

- Wissen über und Fertigkeiten im Lesen von Texten (Lesestrategien) und in der Analyse von geisteswissenschaftlichen/sozialwissenschaftlichen Ansätzen und sozialen Prozessen, an denen mehrere nationale, ethnische und soziale Kulturen beteiligt sind;
- Wissen über und Fertigkeiten in der Informationssuche in der Fremdsprache; zudem sollen die Studierenden darauf aufmerksam gemacht werden, wie deutschsprachige Theorie und Empirie in dänischen und internationalen Kontexten verwendet werden können;
- die Fertigkeit, fachspezifisches Wissen mündlich und schriftlich auf Deutsch zu vermitteln, und die Fertigkeit, selbstständig die eigenen Kompetenzen auszubauen (Studienordnung des geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs 2013: 2; Studienordnung des sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs 2013: 39, unsere Übersetzung).

Im Rahmen des Sprachprofils werden somit fünf zentrale Lernziele unterschieden: (1) *Selbstständige und systematische Literatursuche*, (2) *Leseverständnis*, (3) *Argumentation für den Einbezug fremdsprachlicher Texte im universitären Kontext*, (4) *mündliche Sprachfertigkeit* und (5) *schriftliche Sprachfertigkeit*. Zudem werden als Lernziele die Dimension des *Lernen lernen* und der *Kulturanalyse* genannt.

Das Studium an der Universität Roskilde, das auf den Prinzipien der Projekt- und Gruppenarbeit, der Interdisziplinarität, der Problemorientierung sowie der engen Verbindung zwischen Forschung und Lehre aufbaut, besteht zur Hälfte aus Projektarbeit: Die Studierenden schreiben in jedem Semester in Gruppen eine umfangreiche wissenschaftliche Arbeit (15 ECTS, vgl. Jensen & Olesen 1999) und das Sprachprofil knüpft an diese Projektarbeit an. Die Studierenden lernen selbstständig, für ihr Projekt relevante deutschsprachige Literatur zu finden. Sie bauen ihr Leseverständnis aus: Sie sollen die Literatur, die sie gefunden haben – und dies können theoretische, empirische oder methodische Texte sein – lesen und verstehen. Zudem sollen sie die Texte schriftlich und mündlich vermitteln und diskutieren sowie dafür argumentieren können, warum sie deutschsprachige Texte in ihre Projektarbeit integrieren.

Der Sprachprofilverlauf umfasst derzeit drei Semester. Die Sprachprofilstudierenden erarbeiten in allen drei Semestern eine kurze schriftliche Aufgabe in der Profilsprache, in der sie den erarbeiteten Stoff präsentieren und ihren Lernprozess reflektieren. Auf der Grundlage dieser schriftlichen Vorlagen machen die Studierenden im Rahmen eines sogenannten Evaluationsseminars, das in kleineren Gruppen mit bis zu acht Studierenden abgehalten wird, eine mündliche Präsentation und diskutieren diese mit den anderen Studierenden und den Lehrkräften. Die Präsentation erfolgt im ersten Semester in einer Sprache ihrer Wahl, im zweiten Semester wird die Präsentation in der Profilsprache gehalten, die Diskussion kann jedoch auf Dänisch erfolgen und im dritten Semester ist die Vorgabe, dass sowohl die Präsentation als auch die Diskussion auf Deutsch abgehalten werden. Im dritten Semester erwerben die Studierenden einen Sprachprofilnachweis, wenn sie im Evaluationsseminar demonstrieren, dass sie die Lernziele des Sprachprofils erfüllen.

3.2. Der CLIL-Ansatz im Sprachprofil

Der Fremdsprachenunterricht des Sprachprofils ist vom CLIL-Ansatz inspiriert (vgl. Coyle, Hood & Marsh 2010; Ruiz de Zarobe, Sierra & Gallardo del Puerto 2011) und zielt darauf ab, einen integrierten Sprach- und Fachunterricht anzubieten. Der Unterricht wird sowohl von Sprachlehrkräften abgehalten, die langjährige Erfahrung mit Fremdsprachenunterricht im universitären Kontext haben, als auch von Hochschullehrkräften der Geistes- und Sozialwissenschaften, die mit deutschsprachigen Inhalten arbeiten. Die Unterrichtskräfte arbeiten zumeist fächerübergreifend in Lehrerteams: Sprachlehrkräfte und Lehrkräfte der Sozial- und der Geisteswissenschaften unterrichten gemeinsam. Der Fremdsprachenunterricht wird zudem sprachenübergreifend gemeinsam mit den Französischlehrkräften konzipiert.

Von besonderer Bedeutung für die Ausgestaltung des Sprachprofils sind die drei Ebenen, auf denen sich Spracherwerb laut dem CLIL-Ansatz entfaltet: *language of learning*, *language for learning* und *language through learning* (vgl. Coyle et al. 2010: 37). Diese Ebenen wurden von uns wie folgt an den Lern-/Lehrraum des Sprachprofils angepasst:

- 1) *Die Fachsprache* („language of learning“), d.h. die Diskurse, Register, Fachterminologie, die die Studierenden benötigen, um fachliche Inhalte zu diskutieren. Die Fachsprache wird im Sprachprofil von den Fachlehrkräften explizit thematisiert und knüpft primär an die Inhalte der Semesterprojekte, die die Studierenden schreiben, an.
- 2) Um in der Fremdsprache über diese fachlichen Inhalten zu interagieren, benötigen die Studierenden nicht nur *Fachsprache*, sondern auch *Sprache, um zu lernen* („language for learning“), d.h. deutschsprachige Redemittel zum Präsentieren, Argumentieren, Schlussfolgern usw. (bspw. Ausdrücke wie „ich denke, dass ...“, „zusammenfassend ...“, „auf der anderen Seite ...“). Diese Redemittel werden durch die Sprachlehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Studierenden erarbeitet.
- 3) Zudem thematisieren die Sprachlehrkräfte mit den Studierenden Werkzeuge (bspw. Online-Wörterbücher und Grammatiken, aber auch kommunikative Kompensationsstrategien). Auf diese können die Studierenden eigenständig zurückgreifen, um sich, mit Ausgangspunkt in dem sprachlichen Bedarf, der durch ihr fachliches Lernen entsteht, kommunikativ entfalten zu können. Diese Ebene wird in der CLIL-Terminologie als *Sprache durch Lernen* („language through learning“) bezeichnet (vgl. zum Einbezug der drei

Dimensionen in das Sprachprofil: Prag, Watson & Daryai-Hansen 2014; Andersen, Bojsen & Daryai-Hansen im Druck).

Die Fachlehrkräfte und die Studierenden können auf die Redemittel und Werkzeuge, die erarbeitet wurden, zurückgreifen. Eine zentrale Aufgabe der Fachlehrkräfte ist es, in ihrem Unterricht einen Lehr-/Lernraum zu schaffen, in dem die Studierenden sowohl mit der *Fachsprache*, als auch mit *Sprache, um zu lernen*, und *Sprache durch Lernen* arbeiten können.

3.3. Das didaktische Dreieck

Der etablierte Lern- und Lehrraum des Sprachprofils kann mit Ausgangspunkt im didaktischen Dreieck beschrieben werden. Jens Dolin (2013: 68) konzipiert das didaktische Dreieck im Hinblick auf den dänischen universitätspädagogischen Kontext. Er verbindet das Dreieck, das in seiner Terminologie den „Unterricht“ auf die Beziehung zwischen „Lehrkraft“, „Studierende“ und „Stoff“ reduziert, mit drei zentralen Lerntheorien: konstruktivistische Lerntheorien („die lernerzentrierte/lernorientierte Position“, Piaget 1896-1980, Vygotsky 1896-1934, Bakhtin 1895-1975), Theorien des situierten Lernens („die lehrerzentrierte/inhaltsorientierte Position“, Lave & Wenger 1991) und psychodynamische Lerntheorien („die Zusammenarbeitsbeziehung zwischen Lehrkraft und Studierenden“, Bandura 1997). Dolins Modell trägt den Titel „Tre tilgange til undervisning“ [Drei Unterrichtsansätze] und legt den Schwerpunkt auf die Lehrkraft und die durch sie etablierten Lehrräume.

Dolin präzisiert nicht, auf welche Quellen er sich im Hinblick auf das didaktische Dreieck beruft. Ein Klassiker ist Jean Houssayes „triangle pédagogique“ aus dem Jahr 1988 (vgl. Abb. 1). Houssayes Modell baut auf vergleichbaren Reduktionen auf, indem es zwischen *savoir* (dem Wissen), *apprenant* (dem Lernenden) und *formateur* (der Lehrkraft) unterscheidet:

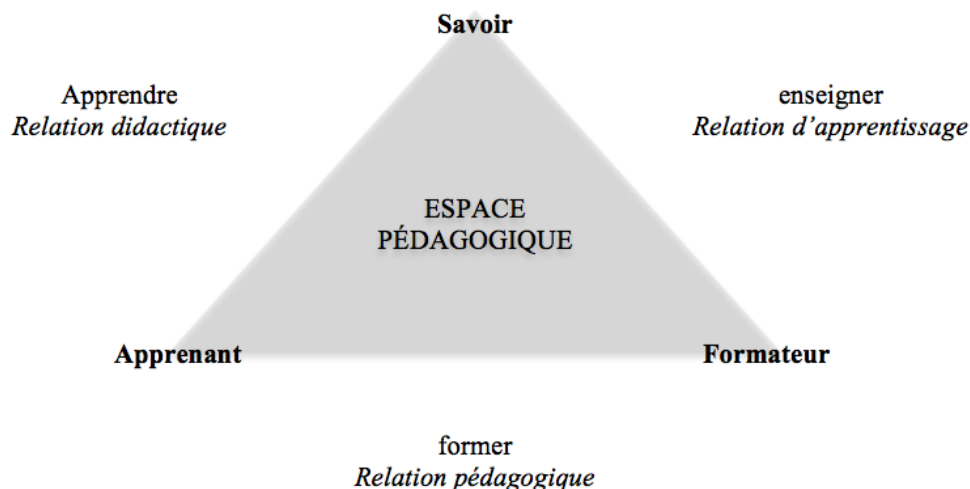


Abb. 1: Jean Houssayes *triangle pédagogique*

Der Bereich des Wissens – in Dolins Terminologie „der Stoff“, als „det, der skal læres“ [das, was gelernt werden soll] (vgl. Dolin 2013: 68) – wird durch Houssaye genauer definiert. Houssaye inkludiert u.a. das Konzept des Lernen Lernen (Houssaye 2000: 192). Interessant ist, dass Houssaye in seinem Modell anstelle von „Unterrichtsansätzen“ den Begriff ‚pädagogischer Raum‘ verwendet, der sowohl das Lehren als auch das Lernen einbezieht. Zudem unterscheidet er im Gegensatz zu Dolins Positionsbegriff, der auf die Positionierung der Lehrkraft im Lernraum fokussiert, drei Formen von „Beziehungen“ (*relation*) zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden: eine didakti-

sche Beziehung (*relation didactique*), eine pädagogische Beziehung (*relation pédagogique*) und eine lernorientierte Beziehung (*relation d'apprentissage*).

Im Gegensatz zu Dolin, der in Bezug auf die Zusammenarbeitsbeziehung ausschließlich affektive Faktoren berücksichtigt (z.B. positives Feedback, vgl. Dolin 2013: 82), betont Houssaye, dass die zentrale Grundlage in diesem Lernraum das fachliche Lernen und somit die fachliche Zusammenarbeitsbeziehung zwischen der Lehrkraft und den Studierenden ist. In der pädagogischen Beziehung wird das Wissen durch Dialoge zwischen dem Lernenden und der Lehrkraft konstruiert, und die Studierenden tragen zu diesem Lernraum als gleichberechtigte DialogpartnerInnen und MitforscherInnen bei (vgl. Houssaye 2000: 158-160). Aus diesem Grund ist es naheliegend, diese Dimension nicht nur mit psychodynamischen Lerntheorien, auf die Dolin verweist, zu verbinden, sondern auch mit sozial-konstruktivistischen Lerntheorien und Lerntheorien der praxisbezogenen Gemeinschaft (vgl. Wenger 1998), die Dolin den anderen beiden Dimensionen zuordnet.

Houssayes Ansatz trägt hierdurch zu einer Erweiterung von Dolins Modell bei: In Anlehnung an Houssaye kann Dolins Stoffbegriff konkretisiert und der Begriff des Lehr- und Lernraums (*espace pédagogique*) eingeführt werden. Zudem kann Dolins Begriff der Position, der auf die Positionierung der Lehrkraft im Lehrraum abzielt, durch Houssayes Begriff der Beziehung (*relation*) in Frage gestellt werden. Im Folgenden haben wir den im Vergleich zur ‚Beziehung‘ neutraleren Begriff der ‚Dimension‘ verwendet. Auf der Grundlage von Houssaye wird zudem die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Lehrenden genauer bestimmt: Neben der sozialen Zusammenarbeit, die von Dolin hervorgehoben wird, kann auch die fachliche Zusammenarbeit in das Modell integriert werden.

Houssaye setzt sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in den Singular. Dolin verwendet in Bezug auf die Lernenden die Pluralform. In der Ausformung des Sprachprofils wird in beiden Fällen auf die Pluralform zurückgegriffen: Im Sprachprofil lernt der/die einzelne Studierende für sich, aber auch im Zusammenspiel mit den anderen Studierenden. Die einzelne Lehrkraft trägt zum Unterrichtsgeschehen bei, plant und evaluiert dies jedoch in Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften (vgl. Wengers (1998) Begriff der praxisbezogenen Gemeinschaft). Zudem werden auf der Grundlage der interkulturellen und mehrsprachigen Pädagogik (vgl. bspw. Byram 1997; Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner, Noguero & Schröder-Sura 2012) vier zentrale Lern-/Lehrgegenstände unterschieden: neben dem Wissen (*savoirs*), auch Fertigkeiten (*savoir-faire*), Einstellungen (*savoir-être*) und das Lernen Lernen (*savoir apprendre*) (vgl. Candelier et al. 2012). Indem das *Lernen Lernen* in den Lern-/Lehrraum der Studierenden und *Wissen* in jenen der Lehrenden gerückt wird, wird der Zusammenhang zwischen Lerngegenständen und den etablierten Lern-/Lehrräumen visualisiert.

Zusammenfassend kann die Weiterentwicklung des durch Dolin konzipierten didaktischen Dreiecks, das den Lern- und Lehrraum als Beziehungen zwischen dem/der *Lernenden/den Lernenden*, dem/der *Lehrenden/den Lehrenden* und *Lern-/Lehrgegenständen* visualisiert, wie folgt dargestellt werden:



Abb. 2: Modell des didaktischen Dreiecks

Dolin leitet seinen Artikel durch folgende Betrachtung ein: „Det er en vigtig pointe, at der ikke findes én ‚rigtig‘ læringsteori, der forklarer læring af alt i alle situationer“ [Eine wichtige Pointe ist, dass es nicht nur eine ‚richtige‘ Lerntheorie gibt, die das Lernen von allem in allen Situationen erklärt] (Dolin 2013: 65). In diesem Sinne hebt er nach seiner Erläuterung des didaktischen Dreiecks hervor: „en læreproces ideelt set inddrager mange tilgange til læring“ [ein Lernprozess bezieht im Idealfall verschiedene Lernansätze ein] (Dolin 2013: 70). Das Prinzip der Methodenvielfalt wird u.a. durch Haß (2010: 155) als empirisch begründete, zentrale Prämisse der Fremdsprachendidaktik dargestellt.

4. Der Einbezug der drei Dimensionen aus der Perspektive der Lehrkräfte

4.1. Daten und methodischer Ansatz

Im Folgenden soll mit Ausgangspunkt in dem Modell des didaktischen Dreiecks anhand von qualitativen Interviews mit Lehrkräften des Sprachprofils der Frage nachgegangen werden, inwiefern die inhaltsorientierte Dimension, die lernorientierte Dimension sowie die soziale und fachliche Zusammenarbeitsdimension in das deutsche Sprachprofil integriert werden.

Die qualitativen, halbstrukturierten Interviews (vgl. Kvale 2009) wurden im August 2014 mit drei ausgewählten Lehrkräften des deutschen Sprachprofils durchgeführt. Lehrerin 1 unterrichtet am sozialwissenschaftlichen deutschen Sprachprofil, Lehrer 2 am geisteswissenschaftlichen deutschen Sprachprofil. Lehrerin 3 hat eine zentrale Rolle in der Konzeptualisierung des Sprachprofils gespielt und hat in den letzten Jahren an den Evaluationsseminaren teilgenommen. Die Interviewten konnten wählen, in welcher Sprache sie interviewt wurden: Die Interviews mit Lehrerin 1 und Lehrerin 3 wurden auf Deutsch, jenes mit Lehrer 2 auf Dänisch durchgeführt. Der Datensatz liegt als transkribierte Tonaufnahme vor. Die Tonaufnahmen haben jeweils eine Laufzeit von ungefähr 30-45 Minuten.

Der Sprachprofilunterricht wird laufend durch Datensammlung erforscht, u.a. wird das Sprachprofil auf der Grundlage von Evaluationen der Studierenden und der Lehrkräfte weiterentwickelt. Die halbstrukturierten Interviews mit den drei Lehrkräften wurden im Rahmen dieser Forschungs- und Evaluationsarbeit geführt. Das Interview konzentrierte sich auf folgende fünf Fragestellungen:

- a) Wie wurde der Sprachprofilunterricht methodisch-didaktisch gestaltet?

Petra Daryai-Hansen, Sonja Barfod & Lena Schwarz (2015), Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 159-180. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- b) Wie wurde der Sprachprofilunterricht der heterogenen Lernergruppe gerecht?
- c) Welche fachlichen, didaktischen, organisatorischen Herausforderungen waren für die Lehrkraft mit dem Sprachprofilunterricht verbunden?
- d) Welche Resultate wurden durch das Sprachprofil erzielt?
- e) Inwiefern war der Sprachprofilunterricht fachlich relevant und motivationsfördernd für die Studierenden?

Die Antworten der Lehrkräfte wurden für den vorliegenden Artikel ausgewertet. Der Fokus der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews lag auf der Fragestellung, inwiefern und auf welche Weise die drei Lehrkräfte in ihren Antworten auf die inhaltsorientierte Dimension, die lernorientierte Dimension sowie die soziale und fachliche Zusammenarbeitsdimension im deutschen Sprachprofil eingehen. Das Verfahren ist deduktiv: Der Kategorienbildung lagen die drei Dimensionen des didaktischen Dreiecks zugrunde. Wir verfolgen drei Ziele: Zum einen soll das didaktische Dreieck, das auf der Grundlage des Lern-/Lehrraums des Sprachprofils weiterentwickelt wurde, veranschaulicht werden: Inwiefern werden die inhaltsorientierte Dimension, die lernorientierte Dimension sowie die soziale und fachliche Zusammenarbeitsdimension des Sprachprofils in den Antworten der Lehrkräfte thematisiert? Zum anderen soll der didaktische Ansatz des Sprachprofils aus der Perspektive der Lehrkräfte konkretisiert werden: Wie werden die inhaltsorientierte Dimension, die lernorientierte Dimension sowie die soziale und fachliche Zusammenarbeitsdimension in der Praxis des Sprachprofils konkret umgesetzt? Zudem soll der Frage nachgegangen werden, ob in den Antworten der Lehrkräfte didaktische Schwerpunkte des Sprachprofils deutlich werden: Wird eine der drei Dimensionen in besonderem Maße von den Lehrkräften thematisiert?

Die folgenden Abschnitte zu den drei Dimensionen werden kurz von generellen Überlegungen eingeleitet, wie die jeweilige Dimension in das Sprachprofil integriert wird. Das Forschungsdesign kann, in Anlehnung an Grothjahn (1987), als explorativ, qualitativ und interpretativ gekennzeichnet werden (Grothjahns Paradigma 1). Wir verzichten somit in der Auswertung der qualitativen Interviews aufgrund der Überschaubarkeit der Daten auf einen quantitativen Ansatz.

4.2. Die inhaltsorientierte Dimension

Im Sprachprofil werden vereinzelt Vorlesungen angeboten. Primär findet der Unterricht im deutschen Sprachprofil in Form eines Workshops statt. Die Inhalte des deutschen Sprachprofilunterrichts sind hierbei vielfältig. Sie umfassen:

- Wissen über zentrale Theorien im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, die von deutschsprachigen TheoretikerInnen erarbeitet wurden sowie Wissen über deutschsprachige Länder und die deutsche Sprache;
- Fertigkeit, über deutsche Sprachen/Kulturen zu sprechen sowie kulturspezifische Phänomene zu analysieren und zu vergleichen;
- generelle Studienkompetenzen wie Lese-, Informationssuche- und Kommunikationsstrategien;
- die Einstellungsebene: indem die Studierenden z.B. Texte über vorherrschende Einstellungen zu Deutschland in Dänemark lesen (vgl. u.a. Schramm 2010) und Stereotypisierungen – hier auch ihre eigenen – reflektieren.

Die Lehrkräfte hoben in ihren Antworten primär den Bereich des Wissens hervor. Sie thematisierten u.a. folgende Inhalte: deutsche Politik, Ökonomie und Kultur, sozialwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche deutschsprachige TheoretikerInnen (bspw. Gadamer, Honneth, Marx), deutschsprachige Wissenschaftstheorie.

Lehrerin 3 unterstrich, dass die Studierenden durch Deutsch als Profilsprache einen breiteren Zugang zu Wissen im Allgemeinen haben:

Petra Daryai-Hansen, Sonja Barfod & Lena Schwarz (2015), Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 159-180. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Die Erfahrung machen, dass man durch eine weitere Sprache auch andere fachliche Inhalte überarbeiten kann. Das habe ich sehr überzeugend bei Elmar Altvater gesehen (...). Er hat viele Bücher über Globalisierung geschrieben und hat die englischsprachige Literatur verglichen mit der deutschsprachigen, der französischsprachigen und auch mit spanisch- oder portugiesischsprachigen Literatur und festgestellt, dass das, was auf Englisch über die Globalisierung gesagt wird, etwas ganz anderes ist, als das, was auf Spanisch oder Portugiesisch über die Globalisierung gesagt wird (...). Diesen Gesichtspunkt kann man verallgemeinern: Dass durch die Mehrsprachigkeit dann auch ein vielfältigeres Wissen zugänglich wird für die Studenten.

Zudem wurden von allen drei Lehrkräften die sprachlichen Kompetenzen hervorgehoben, die die Studierenden im Rahmen des Sprachprofils entwickeln:

Hvor jeg i høj grad oplevede, at de studerende på sprogprofilen havde et fokus på og var interesseret i sproget som noget der indgik i deres læreproces: det at lære sproget, blive bedre til sproget, beherske sproget og få nogle strategier til at udvikle og bruge sproget.

[Wo ich in hohem Maße erlebte, dass die Studierenden im Sprachprofil auf Sprache fokussierten und ein Interesse an Sprache hatten, als etwas, das zu ihrem Lernprozess gehört: Sprache zu lernen, sich sprachlich zu verbessern, die Sprache zu beherrschen und Strategien zu erarbeiten, die Sprache zu entwickeln und zu verwenden.]

Keine der Lehrkräfte thematisierte den Bereich der Einstellungen. Hingegen wurde der Bereich der Fertigkeiten von allen drei Lehrkräften vereinzelt erwähnt:

Wenn sich dieser Prozess [deutschsprachige relevante Texte zu finden und verwenden] voll entfaltet in der Projektarbeit, ist es natürlich besonders schön. Aber auch auf den anderen Ebenen, dass man eine Perspektivierung erarbeitet: Wie ist das in Deutschland, einen Vergleich anstellen kann oder überhaupt der Weg über die deutschen Inhalte, die deutschen Texte, vielleicht zu einem Projekt, wo dann der Schwerpunkt anders gelagert ist, ist auch eine Befriedigung. Also die Fähigkeit, dass man sich überhaupt in dieser Textlandschaft sprachlich bewegen kann und relevante Informationen und Texte suchen und auch verwenden kann, das ist ganz, ganz wichtig.

Alle Lehrkräfte hoben zudem hervor, dass das Sprachprofil die generellen Studienkompetenzen der Studierenden stärkt:

Erstaunlicherweise, das hätte ich nicht gedacht [...]. Die Lehrresultate von diesen *Softskills* sollte man nicht meinen, dass sie noch im dritten Semester immer noch davon was lernen können, wie man Präsentationen macht, wie man Literatur findet.

Zudem bezogen sich alle drei Lehrkräfte, mit denen die qualitativen Interviews durchgeführt wurden, in hohem Maße auf die Integration fachlicher Inhalte und sprachlicher Fertigkeiten, die im Sprachprofil entfaltet wird:

Das Bewusstsein über das Interkulturelle, das, was ich anhand von deutschen Sprachen erfahren kann, lernen kann, im Vergleich zu anderen Sprachen (...). Dass es da Unterschiede gibt. Einige von den Studierenden haben das auch direkt angesprochen: Habermas in der englischen Übersetzung zu lesen, ist etwas anderes, als ihn auf Deutsch lesen zu können. Auch gibt es interessante Literatur, die kaum übersetzt ist. Dieses interkulturelle Bewusstsein, also das, was alles fehlt, wenn man nur Englisch kann, das ist ganz wichtig.

Laut Lehrer 2 trägt der Erwerb der Fähigkeit, deutschsprachige akademische Texte erschließen zu können, zur allgemeinen Bildung der Studierenden bei:

Det, at man får nogle kompetencer til at kunne gå ind og orientere sig i akademiske tekster, som er skrevet på tysk og en tysk akademisk tradition - det hører med til almindelig dannelse.

[Dass man Kompetenzen erwirbt, um akademische Texte, die auf Deutsch in einer deutschen akademischen Tradition geschrieben wurden, zu erschließen und sich in ihnen zu orientieren - das gehört zur allgemeinen Bildung.]

Alle drei Lehrkräfte betonten, dass die Sprache nicht Selbstzweck ist, sondern der Erarbeitung akademischer Inhalte dient:

Formålet med sprogprofilen er ikke, at man bliver flydende på tysk, men at man bruger de tyske ressourcer og udvikler dem så langt, man kan, til det akademiske arbejde.

[Das Ziel des Sprachprofils ist nicht, dass man fließend Deutsch spricht, sondern dass man die deutschsprachigen Ressourcen, die man hat, verwendet und soweit wie möglich entwickelt, um akademisch arbeiten zu können.]

Lehrerin 1 betonte, dass die Studierenden im Sprachprofilverlauf sprachliche Kompetenzen erzielen, die es im dritten Semester, d.h. am Ende des Sprachprofilverlaufs, möglich machen, die Inhalte in den Vordergrund zu stellen:

Im dritten Semester war das nicht mehr wichtig. Im dritten Semester sind sie dann so weit, dass die Sprache dann Medium wird und nicht mehr Hauptziel.

Thøgersen, Josephson, Londén & Salö (2013:16) heben hervor, dass der durch den CLIL-Ansatz inspirierte Unterricht vor der didaktischen Herausforderung steht, eine Balance zwischen dem Fach- und Sprachlernen zu etablieren. Aus den Antworten von Lehrerin 1 und 2 geht hervor, dass sie in ihrem Unterricht auf äußerst unterschiedliche Weise versuchen, eine Integration von Fach- und Sprachlernen zu erzielen. Im Zentrum der Überlegungen von Lehrerin 1 stand zunächst die Frage, welche fachlichen Inhalte für die Studierenden relevant sind. Die Frage, wie diese fachlichen Inhalte in der Fremdsprache vermittelt werden können, ist ihr zufolge dem Inhalt deutlich untergeordnet:

Ich habe beim Inhalt angefangen, nicht bei der Sprache, nicht beim Niveau, sondern die ersten paar Sitzungen, die ich hatte, waren Wissenschaftstheorie, wo ich dann erst mal überlegt habe, drittes Semester: Was wäre für die relevant an Wissenschaftstheorie? [...] Und dann erst habe ich die sprachliche Ebene einbezogen. Also: Wie vermittelt man das in einer Sprache, die nicht zu schwierig ist? Ohne zu viele Fremdwörter? [...] Also eher inhaltlich-akademisch [...]. So machen wir das im Master, weil die Inhalte müssen vermittelt werden, und wenn man weiß, das ungefähr will ich abdecken, dann überlegt man, wie bringe ich das rüber?

Lehrer 2 ging hingegen zunächst von der sprachlichen, genauer: der diskursiven Ebene aus. Er verfolgte die Strategie, dass er Aufgaben zum deutschsprachigen Text formulierte, den die Studierenden zur Vorbereitung lasen. Er besprach im Unterricht vor der Diskussion des Textes zunächst die *Fachsprache*, die sich in dem Text manifestiert. Er beschränkte sich hierbei, im Sinne von Byrams (1997) interkultureller kommunikativer Kompetenz, nicht auf die Erörterung der verschiedenen Begrifflichkeiten, sondern thematisierte diese als Teil des wissenschaftlichen Diskurses, der durch den Text konstruiert wird:

Jeg lagde vægt på centrale begreber, som bidrager til og indgår i tekstens videnskabelige diskurs, og dermed bliver det så også et fokus på det sproglige: Hvad er det for nogle begreber, der faktisk bliver brugt her, og hvordan indgår de så i den faglige sammenhæng?

[Ich habe den Schwerpunkt auf die zentralen Begrifflichkeiten gelegt, die zum wissenschaftlichen Diskurs des Textes beitragen und in diesen einfließen; hier kommt es dann auch zu einem Fokus auf das Sprachliche: Was sind das für Begriffe, die hier verwendet werden, und welchen Beitrag leisten sie zum fachlichen Zusammenhang?]

Während Lehrerin 1 sich durch ihre Herangehensweise primär in der inhaltsorientierten Dimension verortete, kam bei Lehrer 2 ein stärker lernorientierter Ansatz, eine Einführung in das Lernen lernen zum Ausdruck.

4.3. Die lernorientierte Dimension

Wie bereits aus den Lernzielbestimmungen des Sprachprofils hervorgeht, ist die *lernorientierte Dimension* im Sprachprofil von besonderer Bedeutung. Die Studierenden arbeiten im Sprachprofil in hohem Maße autonom mit den Lerninhalten, primär im Rahmen der Integration des Sprachprofils in ihre Projektarbeit, aber z.B. auch in einer Tandemzusammenarbeit, die mit dänischen LektorInnen in den deutschsprachigen Ländern initiiert wurde (vgl. zur Stärkung von interkulturellen kommunikativen Kompetenzen durch Tandemarbeit: Bechtel 2003; Brammert & Kleppin 2001).

Die Studierenden sollen im Sprachprofil lernen zu lernen: Sie sollen auf der Grundlage ihrer Kompetenzen, Motivationen und Bedürfnisse eigenständig ihre Lernziele für das jeweilige Semester formulieren und Werkzeuge kennenlernen, die ihnen in ihrem Lernprozess behilflich sein können. Ein zentrales Werkzeug ist ein Portfolio, das von Daryai-Hansen auf der Grundlage des europäischen Sprachenpasses (vgl. Europäische Union 2002-2014; Little 2004) für das Sprachprofil entwickelt wurde und in dem die Studierenden ihre selbstständige Arbeit mit den fünf Lernzielen des Sprachprofils sowie ihre Lernstrategien dokumentieren und reflektieren. Ein weiteres zentrales Werkzeug, um selbstständig mit ihrem Spracherwerb zu arbeiten, ist die Anwendung der CLIL-Ebene *Sprache um zu lernen* und insbesondere der Ebene *Sprache durch Lernen*.

Alle drei Lehrkräfte hoben die lernorientierte Dimension des Sprachprofils besonders hervor und beschrieben, wie sie auf unterschiedliche Art und Weise den Studierenden helfen, die Kompetenz des Lernen lernen zu entwickeln. Alle drei Lehrkräfte erachteten die sprachliche Heterogenität als zentrale Herausforderung des Sprachprofils, insbesondere auch für die Zusammenarbeit unter den Studierenden. Sie unterstrichen, dass im Sprachprofilunterricht ein Lernraum geschaffen wird, in dem die unterschiedlichen Niveaus der Lernenden Platz haben:

Bei der Evaluation herrschte das Ethos: jeder spricht auf seinem Niveau, ihrem Niveau, so soll es sein, und es ist kein Problem, dass es unterschiedliche Kompetenzniveaus in der Gruppe gibt.

Lehrer 2 betonte, dass dieser Lernraum geschaffen wird, indem die sprachliche Korrektheit aufgrund des kommunikativen und funktionalen Ansatzes des Sprachprofils der Kommunikation von Inhalten und der Interaktion über Inhalte untergeordnet ist:

Formålet med sprogprofilen er ikke, at man bliver flydende på tysk, men at man bruger de tyske ressourcer og udvikler dem så langt man kan, til det akademiske arbejde.

[Ziel des Sprachprofils ist es nicht, dass man fließend Deutsch spricht, sondern dass die Studierenden ihre deutschsprachigen Ressourcen so weit wie möglich verwenden und entwickeln – für die akademische Arbeit].

Die Lehrkräfte vertraten die Ansicht, dass die lernorientierte Dimension des Sprachprofils einen zentralen Beitrag zur Unterrichtsdifferenzierung leistet. Das Sprachenportfolio wurde von Lehrerin 3 als Mittel gekennzeichnet, konstruktiv mit der Heterogenität umzugehen, da es der individuellen Lernzielbestimmung und Lernstrategiereflection dient:

Das Sprachenportfolio ist ja auch ein Mittel, mit der Heterogenität produktiv umzugehen, weil ja dann jeder Studierende individuelle Rückmeldung bekommt.

Die Unterrichtsdifferenzierung wird zudem durch das kollaborative Lernen gefördert. Alle drei Lehrkräfte unterstrichen, dass die Studierenden im Sprachprofil einander in ihrem Lernprozess unterstützen und dass ein reger Wissensaustausch zwischen den Studierenden stattfindet:

Die anderen Studierenden fragen, um den anderen Studierenden zu helfen. Das geht auch. Wenn jemand ein Wort nicht verstanden hat [...], dass man einfach mit seinem Nachbarn weitermacht. Oder vielleicht einfach in Gruppen arbeitet, da können sie sich auch gegenseitig helfen.

Es ist kein Problem, dass es unterschiedliche Kompetenzen in der Gruppe gibt. Lerntheoretisch kann man das ja auch begründen: Die Schwächeren lernen von den Stärkeren, und umgekehrt lernen die Stärkeren auch davon, wenn sie die Schwächeren begleiten können [...].

Die lernorientierte Dimension, die durch das Sprachprofil etabliert wird, wird durch den Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen der Studierenden gestärkt. Alle drei Lehrkräfte beschrieben, dass die Studierenden im Sprachprofil – um die deutsche Sprache zu lernen – die Möglichkeit haben, auf die sprachlichen Ressourcen zurückzugreifen, die sie zur Verfügung haben:

Es ist und soll legitim sein, dass man auf Dänisch zurückgreift, und der Studierende hat immer das Recht auf Dänisch zurückzugreifen, denn das ist ja die Sprache, die alle verstehen hier in diesem Kontext [...] und der Lehrer soll das dann auch unterstützen, dass es legitim ist, die Muttersprache zu verwenden, beziehungsweise andere Sprachen, wenn das nützlich ist.

[...] dass dann eben in diesem Rahmen ein offenes Feld geschaffen wird, wo die Studierenden einfach mit ihren Sprachen kommen und machen dürfen, [...] ist ein gutes Verfahren.

Durch diesen Ansatz wird ein Lernraum sprachlicher Anerkennung geschaffen, der den Studierenden die Möglichkeit gibt, sich sprachlich zu entfalten (vgl. Daryai-Hansen, Barfod & Schwarz im Erscheinen). Wie Lehrerin 1 betonte:

Und erstaunlicherweise sogar bei den Erstsemestern, die haben auch alle relativ viel Deutsch gesprochen. Die meisten haben sich tatsächlich an das Deutsche gehalten.

Diese Entfaltung wurde laut Lehrerin 3 von sprachlicher Beratung unterstützt und trug zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Studierenden bei:

[...] die sprachliche Beratung, die ja – auch anhand der Sprachenportfolios – dann auch das Bewusstsein der Studierenden steigern soll und auch kann, denke ich. Wie sie aktiv mit ihren Sprachkompetenzen arbeiten können, besser werden können; was sie tun können, um Probleme zu lösen. Dass sie auch die Erfahrung machen, dass sie besser werden. Und diese Erfahrung machen sie ja nur, wenn sie in der Lage sind zurückzudenken, noch wissen, was konnte ich vor drei Semestern, was kann ich heute, und da habe ich tatsächlich bei ihnen eine Progression feststellen können. Diejenigen, die vom Anfang bis zum Schluss mitgemacht haben, sind viel besser geworden. Das ist ohne Zweifel so. Und dann eine Methode, wo sie das auch bewusst erfahren können, denke ich, ist wichtig.

Lehrer 2 und Lehrerin 3 gingen davon aus, dass durch den Lernraum, der im Sprachprofil etabliert wird, die generelle Motivation und Fertigkeit der Studierenden gestärkt wird, selbstständig neue Sprachen zu lernen:

Hvis det er sådan, at man får nogle gode kompetencer til at lære tysk, nogle gode strategier, og man så kommer ud på en arbejdsplads, hvor det viser sig, at man har brug for italiensk. Giv dem et kursus på tre uger, så kan de sgu hurtigt lære italiensk og begynde at klare sig i relation til deres firma, fordi man har de der generelle kompetencer, hvor man forstår: hvad er sprog, hvordan lærer jeg sprog, og hvordan hænger sprog og kultur sammen?

[Wenn es so ist, dass man sich gute Kompetenzen, Deutsch zu lernen, erwirbt, einige gute Strategien, und damit auf den Arbeitsmarkt kommt, wo man Italienisch benötigt, dann können sie an einem dreiwöchigen Sprachkurs teilnehmen und schnell Italienisch lernen und damit in der Firma klarkommen, weil man diese generellen Kompetenzen hat, mit denen man versteht: Was ist Sprache, wie lerne ich Sprache und wie hängen Sprache und Kultur zusammen?]

4.4. Die Dimension der sozialen und fachlichen Zusammenarbeit

Neben der inhaltsorientierten und lernorientierten Dimension spielt im Sprachprofil, wie bereits ausgeführt, die *soziale* und *fachliche Zusammenarbeitsdimension* sowohl unter den Lehrkräften als auch unter den Studierenden eine bedeutende Rolle. Die Lehrkräfte konzipieren den Unterricht und unterrichten gemeinsam. Die Studierenden teilen das Wissen, das sie kollaborativ erarbeitet haben, im Evaluationsseminar mit den anderen Studierenden. Zudem wird eine *soziale* und *fachliche Zusammenarbeitsdimension* zwischen den Studierenden und den Lehrkräften etabliert.

Im Rahmen des Sprachprofils wurde eine fachliche Forschungszusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Studierenden initiiert (vgl. Dohn & Dolin 2013: 50), wovon u.a. der vorliegende Artikel, an dem Lena Schwarz als Sprachprofilstudentin mitgearbeitet hat, zeugt. Alle Sprachprofilstudierenden wurden aufgefordert, einen Artikel über ihre durch das Sprachprofil erzielten fachlichen Lernresultate oder, mit Ausgangspunkt in Claire Kramschs theoretischen Ansatz des *multilingual subject* (Kramsch 2009), einen Artikel über ihren individuellen sprachlich-kulturellen Lernprozess zu schreiben. Die Artikel der Studierenden werden auf der Internetseite des Sprachprofils veröffentlicht. Geplant ist zudem eine gemeinsame Publikation in Form einer Anthologie.

Die Dimension der fachlichen und sozialen Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Lehrkräften wurde interessanterweise nur von Lehrerin 1 thematisiert. Sie hob insbesondere die soziale Form der Zusammenarbeit hervor, die ihrer Ansicht nach durch die kleinen Lerngruppen im Sprachprofil entsteht:

Das Schöne an diesen Sprachprofilen ist ja auch, dass man die Möglichkeit hat, die Studierenden noch intensiver kennenzulernen, und dass sie in kleineren Gruppen arbeiten können.

Zudem unterstrich sie, wie bereits im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt, dass sie im Sprachprofil versucht, eine angenehme und anerkennende sprachliche Lernatmosphäre zu schaffen:

Die Studierenden haben das auch in ihren Evaluationen gesagt: „Es ist gut, einfach Deutsch zu sprechen in einer Situation, in einem Umfeld, wo es ok ist, dass man Fehler macht“.

Lehrerin 1 konstruierte diese soziale Zusammenarbeit, indem sie sich im Lern- und Lehrraum des deutschen Sprachprofils als Dänischlernerin repräsentiert und als Deutschsprachige, deren akademisches Deutsch durchaus Normabweichungen aufweisen kann:

Im Sprachprofil war es für mich tatsächlich ein Vorteil, dass mein Dänisch begrenzt ist und dass ich mich am Anfang vor die Klasse gestellt habe und auf Dänisch gesagt habe: So spreche ich Dänisch. Das heißt, euer Deutsch ist im Moment besser als mein Dänisch. D.h. es gibt hier überhaupt gar keine Schmerzgrenze, ihr könntet einfach Deutsch mit mir sprechen. Ihr wisst, dass ich kann euch auf Dänisch verstehen, aber ich werde sowieso auf Deutsch antworten. Das hat geholfen, glaube ich. Die Studierenden haben sehr gut drauf reagiert. Die haben konsequent Deutsch mit mir gesprochen, und wenn ein Satz mal schief ging, oder eine Formulierung nicht klar war, ohne Übergänge ins Dänisch gewechselt und einfach so dann weitergemacht und dann wieder zurück ins Deutsche, wenn der Satz zum Ende war, oder die Formulierung zu Ende war.

[...] mein akademisches Deutsch, mein Deutsch selber, ist auch nicht so ganz fehlerfrei [...]. Und das haben die Studierenden auch gesehen, also wir saßen manchmal da und haben auf Deutsch, ich selber auch, irgendwie Sätze zusammengestückerl, die nicht ganz einwandfrei waren.

Lehrerin 1 baute auf dieser Grundlage eine *soziale* und *fachliche Zusammenarbeit* mit den Studierenden auf, in der das Englische als gemeinsame Hilfssprache definiert wurde:

Wenn sie ein Wort auf Deutsch nicht wussten und mir es auf Dänisch nicht eingefallen ist, dann haben wir es auf Englisch gemacht, weil Englisch für uns alle die *lingua franca*, die Distanzsprache, war, in der wir manche akademische Wörter besser wissen als in unseren respektiven Muttersprachen.

4.5. Teilzusammenfassung

Im deutschen Sprachprofil werden sowohl die inhaltsorientierte Dimension, die lernorientierte Dimension als auch die soziale und fachliche Zusammenarbeitsdimension integriert. In den Antworten der drei ausgewählten Lehrkräfte konkretisiert sich, wie die drei Dimensionen in der Praxis des Sprachprofils umgesetzt werden und welche Schwerpunkte die einzelnen Lehrkräfte setzen. Die drei Dimensionen wurden mit deutlich unterschiedlicher Gewichtung thematisiert. Aus der Perspektive der drei Lehrkräfte wird der Lernraum des deutschen Sprachprofils vor allen Dingen durch die lernorientierte Dimension geprägt. Das Sprachprofil zeichnet sich ihrer Ansicht nach dadurch aus, dass ein Lernraum geschaffen wird, in dem die Studierenden sich allein oder in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden mit fachlichen Inhalten auseinandersetzen. Die Lehrkräfte waren der Ansicht, dass der Lernraum, der im Sprachprofil geschaffen wird, einen entscheidenden Beitrag dazu leistet, die lernorientierte Dimension zu fördern. In Bezug auf die fachlichen Inhalte bezogen sich die Lehrkräfte primär auf die Integration des Fach- und Sprachlernens sowie den Bereich des Wissens und der Förderung der generellen Studienkompetenzen.

Aus den qualitativen Interviews ging hervor, dass das Sprachprofil den Lehrkräften die Möglichkeit gibt, auf der Grundlage ihrer fachlichen Identitätskonstruktion unterschiedliche Gewichtungen vorzunehmen: So betonte Lehrerin 1 die Zusammenarbeitsdimension zwischen den Studierenden und ihr als Lehrkraft, die weder von Lehrer 2 noch Lehrerin 3 thematisiert wurde. Lehrerin 1 bezog sich hierbei insbesondere auf die soziale Zusammenarbeitsbeziehung, die sie mit den Studierenden etabliert, auch um einen sprachlich anerkennenden Lern- und Lehrraum zu schaffen. Aus den Antworten ging zudem hervor, dass die Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße ihren Schwerpunkt auf das Fachlernen (Lehrerin 1) und das Sprachlernen (Lehrer 2) legen und dass hiermit – zumindest bei jenen Lehrkräften, die befragt wurden – ein stärkerer Fokus auf die inhaltsorientierte Dimension (Lehrerin 1) und die lernorientierte Dimension (Lehrer 2) einhergeht.

Im Folgenden werden wir auf die Perspektive der Sprachprofilstudierenden eingehen: Wie erleben sie ihren Lernprozess? Welche Resultate erzielen sie ihrer Ansicht nach?

5. Die Ausgestaltung des Sprachprofils aus der Perspektive der Studierenden

5.1. Daten und methodischer Ansatz

Die Analyse des Lernprozesses basiert auf Longitudinaldaten. Es wurden zwei Datensätze erhoben: die Selbstevaluationen der Studierenden nach dem ersten Sprachprofilsemester sowie ihre Selbstevaluation und Bewertung der Ausgestaltung des Sprachprofils nach dem dritten abschließenden Semester. Im Rahmen des Artikels haben wir uns auf eine Gruppe von Studierenden begrenzt, nämlich die erste Gruppe, die an der Universität Roskilde einen Sprachprofilverlauf absolviert hat. Diese Gruppe hat im Herbstsemester 2012 ihr Bachelorstudium an der Universität Roskilde aufgenommen und nach drei Semestern, im Frühlingsemester 2014, ihren Sprachprofilverlauf abgeschlossen sowie den Sprachprofilnachweis erhalten.

Der Analyse der Selbstevaluationen nach dem ersten Semester (Herbstsemester 2012) liegt die Auswertung von 17 schriftlichen Aufgaben zugrunde. In den Aufgaben erörterten die Studierenden primär die fachliche Problemstellung, die sie im Evaluationsseminar präsentierten, und bezogen sich hierbei auf die deutschsprachige Literatur, die sie gelesen hatten. Die Studierenden waren verpflichtet, diese schriftliche Aufgabe vor dem Evaluationsseminar abzugeben. Alle 17 Studierenden, die am Evaluationsseminar teilgenommen haben, hatten somit eine Aufgabe eingereicht. Weiterhin sollten die Studierenden in der schriftlichen Aufgabe drei Fragestellungen reflektieren: 1) *Welche Resultate haben Sie durch das Sprachprofil erzielt?* 2) *Vor welchen Herausforderungen haben Sie gestanden?* 3) *Welche persönlichen Lernziele verfolgen Sie im kommenden Semester?* Die Beantwortung dieser drei Fragen entspricht einer Selbstevaluation der Studierenden und wurde der folgenden Auswertung zugrunde gelegt. Die Texte der Studierenden sind frei verfasst und variieren somit in Bezug auf ihre Länge (von einem Satz pro Fragestellung bis zu einer halben A4-Seite).

Am abschließenden Evaluationsseminar im dritten Semester (Herbstsemester 2013) hatten 14 Studierende teilgenommen. Nach dem Evaluationsseminar füllten die Studierenden einen Evaluationsbogen aus, in dem sie ihre Erfahrungen mit der Ausgestaltung des Sprachprofils zusammenfassten. Der folgenden Auswertung wurden die Antworten auf folgende zwei Fragen zugrunde gelegt: 1) *Welche Lernresultate haben Sie durch das Sprachprofil erzielt?* 2) *Welche Vorschläge haben Sie zur Weiterentwicklung des Sprachprofils?* 11 der 14 Studierenden, die das Sprachprofil im dritten Semester abschlossen, hatten einen Evaluationsbogen eingereicht. Die Antworten der anderen drei Studierenden wurden nicht ausgewertet, da sie in ihrem abschließenden Sprachprofilsemester ein Austauschsemester absolviert hatten und ihre Antworten sich deshalb auf die sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen, die sie im Ausland gesammelt hatten, konzentrierten. Im Gegensatz zum ersten Semester wurde es den Studierenden im dritten Semester freigestellt, ob sie die abschließenden Reflexionen auf Deutsch oder Dänisch verfassten. Die Länge der Texte variiert: Sie umfassen zwischen zwei Sätzen und einer halben A4-Seite.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Daten erfolgte deduktiv. Der Kategorienbildung liegen die fünf zentralen Lernziele zugrunde, die in der Studienordnung für das Sprachprofil formuliert werden: *mündliche Sprachfertigkeit, schriftliche Sprachfertigkeit, Leseverständnis, Literatursuche* und *Argumentation für den Einbezug fremdsprachlicher Texte im universitären Kontext* (siehe Kapitel 3.1). Der Analyse der Daten lagen folgende Forschungsfragen zugrunde: Welche Lernziele, die für das Sprachprofil formuliert wurden, haben die Studierenden ihrer Ansicht nach im ersten Semester erreicht (Lernresultate), welche erachten sie als Herausforderungen und welche formulieren sie für ihren weiteren Lernprozess als Lernziel? Verändern sich die Prioritäten, die die Studierenden setzen, im Laufe der drei Semester: Welche der formulierten Lernziele haben die Studierenden ihrer Ansicht nach im abschließenden dritten Semester erreicht (Lernresultate)? Die Daten geben somit einen Einblick in die Entwicklung des Lernprozesses der Studierenden im Laufe von drei Semestern. Zudem eröffnet die Datenanalyse die Möglichkeit für ein induktives Verfahren: Inwiefern gehen die Studierenden in der Reflexion ihres Lernprozesses im ersten und dritten Semester über die Lernziele, die für das Sprachprofil festgelegt wurden, hinaus? Manifestieren sich in den Vorschlägen, die die Studierenden zur Weiterentwicklung des Sprachprofils haben, Lernziele, die bislang nicht für das Sprachprofil formuliert wurden? Auf der Grundlage der Analyse können somit auf empirischer Grundlage neue Lernziele für das Sprachprofil festgelegt und in die Studienordnung des Sprachprofils integriert werden.

Das Forschungsdesign kann, in Anlehnung an Grothjahn (1987), als explorativ (d.h. nicht-experimentell), qualitativ und statistisch gekennzeichnet werden (Grothjahns Paradigma 5). Wir haben auf Grund unserer begrenzten Datenmenge auf eine prozentuale Auswertung verzichtet, werten die Daten jedoch quantitativ aus und verdichten diese Beschreibung in tabellarischer Form, um die Erkenntnisse, die aus den Longitudinaldaten gewonnen werden können, übersichtlich und strukturiert darzustellen.

5.2. Analyse der Selbstevaluationen nach dem ersten Semester

Die Auswertung zeigt, dass die fünf Lernziele, die für das Sprachprofil formuliert wurden, im ersten Semester in unterschiedlichem Maße durch die Studierenden als Resultat, Herausforderung und Lernziel im kommenden Semester definiert wurden:

Tab. 1: Selbstevaluation der Resultate, Herausforderungen und Lernziele nach dem ersten Semester

(N=17) <i>Mehrfachnennungen möglich</i>	Resultat	Herausforderung	Lernziel
Mündliche Sprachfertigkeit	0	0	1
Schriftliche Sprachfertigkeit	0	1	3
Leseverständnis	2	10	9
Literatursuche	5	11	7
Argumentation für den Einbezug fremdsprachlicher Texte im universitären Kontext	15	3	3

Die Studierenden gingen in ihren Antworten nicht über jene Lernziele hinaus, die für das Sprachprofil formuliert wurden. In den Daten manifestieren sich folgende Gewichtungen: Nach dem ersten Semester erachteten die Studierenden insbesondere den Einbezug deutschsprachiger Literatur in ihre Projektarbeit als wesentliches Lernresultat. Die Literatursuche und das Leseverständnis wurden als zentrale Herausforderung und zugleich als das wichtigste persönliche Lernziel im kommenden Semester definiert. Die mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit wurde nur von äußerst wenigen Studierenden erwähnt.

Die Studierenden gaben zahlreiche Argumente dafür an, warum sie es als Bereicherung erachteten, deutschsprachige theoretische Texte aus den Geistes- und Sozialwissenschaften in ihre Projekte zu integrieren:

Ich habe Habermas' ‚originale‘ Terminologie kennengelernt und seine eigene Wörter gelesen. Damit habe ich ein tieferes Verständnis von Habermas' Theorie erreicht, und ich habe Pointen bemerkt, die ich nicht in den englischen Übersetzungen oder dänischen Darstellungen bemerkt hatte. z.B. dass Habermas den Begriff ‚Systemwelt‘ nicht verwendet, er spricht nicht von einer Unterscheidung zwischen einer ‚System- und Lebenswelt‘, sondern spricht er von einer Unterscheidung zwischen einem System und einer Lebenswelt. Damit definiert Habermas nicht die Systemen wie eine Welt, und dass ist eine wichtige Pointe für seine Theorie.

Zudem wurde der Einbezug deutschsprachiger Empirie als Bereicherung für die Projektarbeit charakterisiert:

In Deutschland ist die Situation mit Frauenrechte anders als in Dänemark und Ägypten und deshalb habe ich eine dritte Dimension der Frauenrechte verstehen. Die Dimension hätte ich nie bekommen wenn ich nur auf Dänisch lesen sollte.

Aus den Selbstevaluationen ging hervor, dass die meisten Studierenden am Gymnasium weder mit Literatursuche noch mit Lesestrategien gearbeitet hatten. Zudem stellten die akademischen Texte, die sie im Rahmen ihrer Projektarbeit lesen möchten (z.B. Axel Honneths Anerkennungstheorie), aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen eine Herausforderung dar:

Es war schwer deutsche Texte zu finden, weil es schwer war die Texte zu verstehen. Ich habe keine Lese-strategien und mein Wortschatz ist begrenzt.

Neun der 17 Studierenden schrieben, dass sie besser darin werden möchten, relevante deutschsprachige Literatur zu finden. Die meisten Studierenden hatten den Anspruch, zentrale, deutschsprachige theoretische Texte zu lesen. Wie ein Studierender schrieb:

Nächstes Jahr würde ich gern Originaltexte von großen deutschen Denkern wie Jürgen Habermas oder Ulrich Beck in meiner Projektarbeit verwenden.

Auch das Verstehen akademischer Texte stellte eine wesentliche Herausforderung dar, und die Studierenden gaben an, dass sie am Gymnasium keine vergleichbar anspruchsvollen Texte gelesen hatten. Das Leseverständnis zu stärken, wurde – da die Integration deutschsprachiger Literatur in die Projektarbeit als deutliche Bereicherung erlebt wird – von den Studierenden als das wesentlichste persönliche Lernziel im kommenden Semester definiert:

Ich möchte besser darin werden, deutsche Texte ‚global‘ zu lesen und allgemein deutsche Texte besser zu verstehen [...]. Ich möchte deutsche Texte überfliegen und mich schneller in ihnen orientieren können.

Wie aus den Selbstevaluationen hervorgeht, konzentrierten die Studierenden sich im ersten Semester primär auf eine sprachliche Fertigkeit: das Leseverstehen. Die mündliche Sprachfertigkeit wurde nur von einem der 17 Studierenden genannt. Drei Studierende thematisierten ihre schriftliche Sprachfertigkeit:

Es war auch schwierig Deutsch zu schreiben – man wusste was man schreiben wollte, aber es war beschwerlich es auf Deutsch zu formulieren.

Aus den Selbstevaluationen der Studierenden geht hervor, dass sie insbesondere jene Aspekte des Sprachprofils als Bereicherung erachteten und als persönliche Lernziele definierten, die ihnen unmittelbar in ihrer wissenschaftlichen Arbeit, genauer ihrer Projektarbeit, zugutekamen: die Literatursuche sowie der Einbezug und das Verstehen zentraler deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte. Hier gingen die Kompetenzen, die sie sich im Rahmen des Sprachprofils erarbeiteten – auch durch ihren eigenen Anspruch, äußerst komplexe theoretische Texte zu lesen, – weit über jene Kompetenzen hinaus, die sie am Gymnasium erworben hatten. Die mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit trat hierbei interessanterweise, vielleicht weil sie kein Novum darstellte, in den Selbstevaluationen nach dem ersten Semester in den Hintergrund.

5.3. Analyse der Selbstevaluationen nach dem dritten Semester

Am abschließenden Evaluationsseminar im dritten Semester (Herbstsemester 2013) nahmen 14 der 17 Studierenden aus dem ersten Semester teil. Die Grundlage für das Evaluationsseminar waren die von den Studierenden ausgearbeiteten schriftlichen Aufgaben, in denen beschrieben wurde, wie sie mit deutschsprachiger Literatur, die für ihre Projektarbeit relevant ist, gearbeitet hatten. Die deutschsprachigen Texte, die die Studierenden einbezogen hatten, reichten von komplexen theoretischen Texten von z.B. Max Weber, Karl-Heinz Kohl, Siegfried Jäger, Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Theodor W. Adorno und Axel Honneth über Zeitungsartikel aus *Die Zeit* und *Der Spiegel* bis zu Internetseiten, wie z.B. „Deutsche UNESCO-Kommission“.

Die Studierenden wurden also im dritten Semester ihren primären persönlichen Lernzielen (und Herausforderungen) gerecht, die sie nach dem ersten Semester formuliert hatten: Sie hatten relevante deutschsprachige Literatur für ihre Projektarbeit gefunden und gelesen. Interessanterweise wurden diese Lernziele am Ende des dritten Sprachprofilsemesters in den Evaluationen kaum mehr thematisiert. Die Einschätzung der Studierenden, welche Kompetenzen sie durch das Sprachprofil erworben hatten, hatte sich im Laufe des Sprachprofils deutlich verändert. Auch in den Ideen, die die Studierenden für die Weiterentwicklung des Sprachprofils hatten, wurden Prioritäten deutlich, die im ersten Semester noch keine zentrale Rolle spielten.

Tab. 2: Lernresultate und Ideen zur Weiterentwicklung nach dem dritten Semester

(N=11) Mehrfachnennungen möglich.	Lernresultat	Weiterentwicklung des Sprachprofils
<i>Sprachfertigkeiten generell</i>	8	0
Mündliche Sprachfertigkeit	6	3
Schriftliche Sprachfertigkeit	4	0
Leseverständnis	1	0
Literatursuche	2	0
Argumentation für den Einbezug fremdsprachlicher Texte im universitären Kontext	4	0
<i>Fachspezifisches Wissen</i>	6	5
<i>Generelle Studienkompetenzen</i>	5	2

Ein Studierender führte in seiner abschließenden Selbstevaluation als Lernresultat alle fünf zentralen Lernziele des Sprachprofils an:

Troen på at tysk kan anvendes konstruktivt fremover i mit akademiske arbejde. Forbedrede færdigheder i læsning/skrivning af tysk tekst, samt litteratursøgning og formidling på tysk.

[Der Glaube daran, dass Deutsch künftig in meiner akademischen Arbeit konstruktiv verwendet werden kann. Verbesserte Fertigkeiten im Lesen/Schreiben deutscher Texte sowie Literatursuche und Vermittlung auf Deutsch].

Die Auswertung zeigt jedoch, dass die meisten Studierenden im abschließenden dritten Semester primär die *mündliche* und *schriftliche Sprachfertigkeit* sowie unspezifischere *generelle Sprachfertigkeiten* als zentrales Lernresultat erachteten. Die Kategorie *Argumentation für den Einbezug fremdsprachlicher Texte im universitären Kontext*, die nach dem ersten Semester als primäres Lernziel erachtet wurde, wurde von vier Studierenden genannt. Das *Leseverständnis* und die *Literatursuche*, die nach dem ersten Semester als zentrale Herausforderungen dargestellt wurden, wurden von äußerst wenigen Studierenden als Lernresultat genannt, obwohl sie diesen Lernzielen, wie bereits ausgeführt, im abschließenden Evaluationsseminar gerecht wurden. Wie die Auswertung zeigt, wurden von den Studierenden hingegen Aspekte genannt, die im Sprachprofil bislang nicht explizit als zentrale Lernziele definiert wurden: *generelle Studienkompetenzen* und *fachspezifisches Wissen* über deutschsprachige Kultur, Literatur, Gesellschaftsverhältnisse und TheoretikerInnen. Die in der Studienordnung festgelegten zentralen Lernziele des Sprachprofils wurden somit durch die Studierenden, die den Sprachprofilunterricht erlebt und mitgestaltet hatten, um drei Kategorien erweitert.

Nach dem ersten Semester wurden die sprachlichen Kompetenzen kaum thematisiert. Im dritten Semester wurden diese als das primäre Lernresultat bezeichnet. Sechs Studierende gaben an, dass sie ihre mündlichen Sprachfertigkeiten gestärkt hatten. Vier Studierende nannten die schriftlichen Sprachfertigkeiten. Zudem gaben acht Studierende eine Stärkung der generellen Sprachfertigkeiten als Lernresultat an, z.B.:

Men i hvert fald har Sprogprofilen gjort, at jeg har holdt mit tysk vedlige og ikke glemt det.

[Aber jedenfalls hat das Sprachprofil dazu beigetragen, dass ich mein Deutsch beibehalten und nicht vergessen habe].

Drei Studierende waren zudem der Ansicht, dass in der Weiterentwicklung des Sprachprofils die mündliche Sprachfertigkeit eine noch größere Rolle spielen sollte:

Det kunne være fedt at få snakket noget mere tysk.

[Es wäre toll, noch mehr Deutsch zu reden].

In den Selbstevaluationen einzelner Studierender spiegelt sich der kommunikative und funktionale Ansatz des Sprachprofils wider:

Mod – til at tale foran andre, og ikke tænke så meget over fejl osv.

[Mut – vor anderen zu reden und nicht so viel über Fehler nachzudenken usw.].

Bedre sprogkundskaber – selvom det ikke er perfekt.

[Bessere Sprachkenntnisse – obwohl es nicht perfekt ist].

Wie bereits erwähnt wurden *Lesekompetenzen* und *Literatursuche* kaum genannt. Hingegen spielen zwei neue Kategorien eine zentrale Rolle: Neben dem fachspezifischen Wissen wurden in den Selbstevaluationen im dritten Semester auch generelle Studienkompetenzen – im Sinne einer, in der Terminologie Lévy-Hillerich & Serenas (2009: 7) „in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz“ – aufgeführt, die über die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die die Sprachprofilstudierenden laut der Studienordnung durch den Sprachprofilverlauf erwerben sollen, hinausreichen, wie z.B. die Fertigkeit, mündliche Präsentationen zu halten.

Diese beiden neuen Kategorien standen auch in Weiterentwicklungsvorschlägen der Studierenden im Zentrum. Die Studierenden fanden, dass das Sprachprofil in höherem Maße fachspezifisches Wissen integrieren sollte. Zudem

wurde in den Weiterentwicklungsvorschlägen darauf hingewiesen, dass diese Aspekte hervorgehoben werden sollten:

Det er vigtigt at pointere at det kan være en stor hjælp til projektarbejdet og mulighed for ekstra vejledning!! :)

[Es ist eine wichtige Pointe, dass es eine große Hilfe für die Projektarbeit sein kann und eine Möglichkeit für zusätzliche Betreuung!! :)]

Drei Studierende führten darüber hinaus als Weiterentwicklungsidee an, gemeinsame Studienfahrten zu machen.

Aus den Evaluationen der Studierenden geht hervor, dass das Sprachprofil seinen Zielsetzungen gerecht wird. In einer Überarbeitung der Studienordnung könnte in größerem Maße dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das Sprachprofil eine Integration von Sprach- und Fachlernen erzielt. Das Fachlernen wird in der jetzigen Fassung der Studienordnung nicht explizit genannt. Zudem könnten die generellen Studienkompetenzen im Sinne einer „in, durch und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz“ in die Studienordnung eingebunden werden.

6. Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven

Das deutsche Sprachprofil der Universität Roskilde steht an der Schnittstelle zwischen Gymnasium, Universität und Arbeitsmarkt. Es baut sprachpolitisch eine Brücke zwischen den Kompetenzen, die die Studierenden vor ihrem Studium erworben haben, und dem Bedarf, der durch den dänischen Arbeitsmarkt formuliert wird. Die Studierenden erhalten durch das Sprachprofil die Möglichkeit, ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen im universitären Rahmen zu nutzen und zu vertiefen. Das Sprachprofil hat einen Lern-/Lehrraum eröffnet, um die praktische Anwendung des CLIL-Ansatzes und das didaktische Dreieck im universitären Kontext zu durchdenken. Unsere Daten zeigen, dass das deutsche Sprachprofil zwar alle drei Dimensionen des didaktischen Dreiecks entfaltet, die Lehrkräfte jedoch in besonderem Maße auf die lernorientierte Dimension und die Integration des Sprach- und Fachunterrichts abzielen. Zugleich wird in den Daten deutlich, dass das Sprachprofil den Lehrkräften die Möglichkeit gibt, ihren Unterricht individuell zu gestalten und in ihren fachlichen Identitätskonstruktionen begründete Schwerpunkte zu setzen.

Das Sprachprofil stellt einen innovativen didaktischen Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark dar, indem es den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, mit Ausgangspunkt in ihrer problemorientierten, interdisziplinären, kollaborativen Projektarbeit mit Literatursuche, Lesestrategien, mündlicher und schriftlicher Vermittlung, fachspezifischem Wissen sowie generellen Studienkompetenzen zu arbeiten. Zudem reflektieren die Studierenden im Rahmen dieses Unterrichtsangebots auf einem Metaniveau das *Warum*: Warum lesen sie die Texte in der Originalsprache? Wie lernen sie Sprachen? Welche persönlichen Lernziele haben sie? In dem von den Studierenden formulierten Lernprozess zeichnet sich eine Bewegung ab, die deutlich macht, dass ihr Schwerpunkt im ersten Semester zunächst primär auf den rezeptiven Kompetenzen liegt, um die von ihnen formulierten Lernziele (Lesestrategien und Informationssuche) zu erreichen. Im dritten Semester haben sie diese Ziele erreicht, sie sind internalisiert, und das Hauptgewicht liegt nun auf den primär produktiven Fertigkeiten: der mündlichen und schriftlichen Vermittlung des erworbenen Wissens sowie dem Wunsch, mehr fachspezifisches Wissen zu erwerben. Zudem kommt zum Ausdruck, dass die Studierenden der Ansicht sind, dass das Sprachprofil ihre generellen Studienkompetenzen weitreichend stärkt.

Auf der Grundlage der Evaluationen der Studierenden wurde das Sprachprofil weiterentwickelt: Ab dem Herbstsemester 2014 soll neben dem deutschen und französischen auch ein spanisches Sprachprofil angeboten werden. Der Fokus soll in höherem Maße auf fachspezifischen Kenntnissen und der Förderung genereller Studienkompetenzen liegen. Es wird den Studierenden jeweils im Frühjahrssemester die Möglichkeit gegeben, eine gemeinsame Studienfahrt zu machen.

Es besteht kein Zweifel daran, dass das Sprachprofil den Studierenden einen Lernraum eröffnet, der ihnen die Mög-

lichkeit gibt, ihre vor dem Studium erworbenen Kompetenzen zu verwenden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Verbindung zum Arbeitsmarkt ausreichend etabliert wird, insbesondere auch durch die Begrenzung des Sprachprofils auf die ersten drei Semester des Bachelorstudiums. Es wurde aus diesem Grund der Entschluss getroffen, das Sprachprofil ab dem Herbstsemester 2014 in modularisierter Form vom ersten bis zum sechsten Semester anzubieten. In Zukunft soll das Sprachprofil zudem auch im Hauptstudium wählbar sein und es soll den Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden, berufsbezogene Praktika zu absolvieren. Die modularisierte Form, die sich durch das gesamte Studium zieht, gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenzen dann zu vertiefen, wenn für sie ein aktueller, konkreter Bedarf besteht: wenn sie in ihrer Projektarbeit mit deutschsprachigen Perspektiven arbeiten, wenn sie einen Auslandsaufenthalt planen oder wenn sich ihre Zukunftspläne konkretisiert haben.

Literaturverzeichnis

- Andersen, Hanne Leth; Bojsen, Heidi & Daryai-Hansen, Petra (im Druck), RUC's sprogprofiler i fransk, spansk og tysk. *Sproglæreren* 1 (2015).
- Andersen, Mette Skovgaard (2010), Tysk i krise – tysk i det danske uddannelsessystem. In: Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg, Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.), *Tysk nu*. Kopenhagen: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, 4-15.
- Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg, Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.) (2010), *Tysk nu*. Kopenhagen: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bechtel, Mark (2003), *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bojsen, Heidi (2012), Sprogprofiler på RUC: en ny åbning for franskfaget på universitetet? *Fransk nyt* 263, 18-22.
- Brammert, Helmut & Kleppin, Karin (2001), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Graz: ECML.
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dansk Industri (2008), *Mere end sprog* [Online unter <http://publikationer.di.dk/di/458453673/>. 3. März 2015].
- Daryai-Hansen, Petra; Barfod, Sonja & Schwarz, Lena (im Erscheinen), A call for (trans)linguaging: The language profiles at Roskilde University. In: Mazak, Catherine M. & Carrol, Kevin S. (Hrsg.), *Translanguaging Practices in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Bilingual Education and Bilingualism series*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, Petra & Kraft, Kamilla (2013), Undersøgelse viser gode sprogkompetencer blandt RUC's undervisere. *RUCnyt* 7, 5.
- Daryai-Hansen, Petra & Kraft, Kamilla (2014), Sproglige ressourcer, praksisser og profiler: RUC som internationalt universitet. *Rask* 41, 79-102.
- Dohn, Nina Bonderup & Dolin, Jens (2013), Forskningsbaseret undervisning. In: Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray; Dolin, Jens & Ingerslev, Gitte Holten (Hrsg.), *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 43-64.

- Dolin, Jens (2013), Undervisning for læring. In: Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray; Dolin, Jens & Ingerslev, Gitte Holten (Hrsg.), *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 65-92.
- Europäische Union (2002-2014), *Sprachenpass. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse* [Online unter <http://europass.cedefop.europa.eu/da/documents/european-skills-passport/language-passport>. 3. März 2015].
- Grothjahn, Rüdiger (1987), On the methodological basis of introspective methods. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 54-81.
- Haß, Frank (2010), Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 151-156.
- Houssaye, Jean (1988, 3. Auflage 2000), *Le triangle pédagogique*. Paris: Peter Lang.
- Jensen, Jens Højgaard & Olesen, Henning Salling (1999), *Project Studies – A Late Modern University?* Roskilde: Roskilde University Press.
- Kvale, Steinar (2009), *Interview – introduktion til et håndværk*. København: Gyldendal Akademisk.
- Kramsch, Claire (2009), *The Multilingual Subject*. Oxford: OUP Oxford.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (2009), Einleitung. In: Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne, 9-18.
- Little, David (2004), Den Europæiske Sprogportfolio. *Sprogforum* 31, 7-10.
- Mayring, Philip (2000), Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 1: 2 [Online unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>. 3. März 2015].
- Prag, Ebbe; Watson, Catherine & Daryai-Hansen, Petra (2014), *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring* [Online unter http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_Sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf. 3. März 2015].
- Regeringen (2013), *Øget indsigt gennem globalt udsyn. Flere studerende på studieophold i udlandet, styrkede internationale læringsmiljøer og bedre fremmedsprogskompetencer* [Online unter <http://fivu.dk/publikationer/2013/filer-2013/oget-indsigt-gennem-globalt-udsyn.pdf>. 3. März 2015].
- Ruiz De Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel & Gallardo del Puerto, Francisco (Hrsg.) (2011), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern et al.: Peter Lang.
- Schramm, Moritz (2010), Tysk som trend: forandringer i det danske tysklandsbillede. In: Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg, Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.), *Tysk nu*. København: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, 34-37.
- Studienordning des geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (2013), *Ændring af Studieordningen for Den humanistiske bacheloruddannelse af 17. april* [Online unter www.ruc.dk/?eID=push&docID=23348. 3. März 2015].
- Studienordnung des sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (2013), *Studieordningen for Den samfundvidenskabelige bacheloruddannelse* [Online unter www.ruc.dk/?eID=push&docID=23753. 3. März 2015].

- Thøgersen, Jacob; Josephson, Ole; Londén, Monica & Salö, Linus (2013), *Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter – hvordan gør man? Erfaringer og anbefalinger fra netværket for parallelsproglige mål på Nordens internationaliserede universiteter* [Online unter <http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/04/EngelskSomUndervisningssprog.pdf>. 3. März 2015].
- Verstraete-Hansen, Lisbeth (2008), *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Frederiksberg: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier.
- Wenger, Étienne (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.