

Sprachenübergreifendes Bewusstsein in der universitären Lehre – Eine empirische Untersuchung von Lehrpersonen im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen

Maj Schian Nielsen

Abstract: Dieser Beitrag untersucht, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lehramtsstudium für künftige DaF-Lehrende in Dänemark und Norwegen behandelt wird. Ausgehend von den Konzepten ‚sprachenübergreifendes Bewusstsein‘ und ‚Lehrer*inneneinstellungen‘ werden Daten aus sechs Beobachtungen von Lehrveranstaltungen und Folgeinterviews mit fünf Universitätslehrpersonen qualitativ durch offenes Kodieren analysiert. Obwohl alle Studienteilnehmer*innen ein gewisses Interesse an sprachenübergreifenden Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht zeigen, variiert das Vorkommen von anderen Sprachen als Deutsch in den Beobachtungen. Die Ergebnisse zeigen wenige Beispiele für explizite sprachenübergreifende Sensibilisierungsmaßnahmen, und der Nichtzielsprachengebrauch ist weitgehend auf Dänisch oder Norwegisch beschränkt. Den Universitätslehrpersonen scheint es an Wissen sowie geeigneten didaktischen Herangehensweisen zu fehlen, um mehrsprachige Didaktik in ihre Lehre einbinden zu können.

This article explores how multilingual didactics emerges in teacher education for German foreign language teachers in Denmark and Norway. Focusing on cross-linguistic awareness and teachers' beliefs, the study analyses data from six university-class observations and follow-up interviews with five university teachers through qualitative coding. Even though all participants express some degree of interest in cross-linguistic approaches to foreign language teaching, the number of observable occurrences of non-target language use in their teaching varies. The results show but few examples of explicit awareness-raising activities and the non-target language use is largely restricted to the learners' L1, i.e., Danish or Norwegian. The university teachers appear to lack knowledge as well as tools to integrate multilingual didactics in their teaching.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik; sprachenübergreifendes Bewusstsein; Lehrer*inneneinstellungen; Skandinavien; DaF-Studium; Hochschullehre; multilingual didactics; cross-linguistic awareness; teachers' beliefs; Scandinavia; German as a foreign language; teacher training; university teaching.

Nielsen, Maj Schian (2022):
Sprachenübergreifendes Bewusstsein in der universitären Lehre –
Eine empirische Untersuchung von Lehrpersonen
im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 1, 285–317.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Zahlreiche Studien (vgl. u.a. Allgäuer-Hackl/Brogan/Henning/Hufeisen/Schlabach 2015; Candelier 2004) und Themenausgaben anerkannter Zeitschriften (bspw. GFL 1/2019, ZIF 25: 1 2020) beschäftigen sich mit der Mehrsprachigkeitsförderung im Fremdsprachenunterricht. Dabei kommen sie übergeordnet zu dem Schluss, dass Mehrsprachigkeit als Konzept zwar in Bildungskontexten immer wieder aufgegriffen würde und beispielsweise durchgehend Einzug in die (Fremdsprachen-) Lehrpläne genommen habe, allerdings weiterer didaktisch-methodischer Ausarbeitung bedürfe (Grasz/Kursiša 2019: 1).

Bestehende Untersuchungen zur konkreten Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung im skandinavischen Kontext beziehen sich oft primär auf den schulischen Unterricht (vgl. u.a. Daryai-Hansen/Lindemann/Speitz 2019; Haukås 2016 und 2019). Eine Grundvoraussetzung für die Mehrsprachigkeitsförderung in Schulen ist hierbei, Lehrkräfte mit dem nötigen Wissen und relevanten Kompetenzen durch ihr Studium auszustatten, um den Ansprüchen der Lehrpläne nach Mehrsprachigkeitsförderung gerecht werden zu können. Haukås stellt jedoch fest, dass die Mehrsprachigkeitsorientierung im Lehramtsstudium weiter integriert werden und außerdem „eine begleitende Forschung zu [den] Effekten implementiert werden“ müsse (2019: 22). Um die Effekte der Mehrsprachigkeitsorientierung im Lehramtsstudium untersuchen zu können und eine bessere Integration von Mehrsprachigkeitsförderung im Lehramtsstudium zu erreichen, ist es jedoch erforderlich, auch die Voraussetzungen der Hochschullehrpersonen einzubeziehen und zu verstehen. Ebendiese universitären Lehrpersonen sind der Fokus der vorliegenden Arbeit.

An je einer Universität in Dänemark und Norwegen wurden hierzu insgesamt sechs Lehrpersonen beobachtet und interviewt, um den Umfang von Mehrsprachigkeitsförderung in der Lehre sowie die Einschätzungen der Lehrpersonen zu der Thematik beschreiben zu können. Mehrsprachigkeitsförderung wird hierbei anhand des Konzeptes ‚sprachenübergreifendes Bewusstsein‘ (hiernach auch: *Cross-Linguistic Awareness* oder XLA) untersucht, während die Einschätzungen der Lehrpersonen anhand von Lehrer*inneneinstellungen (hiernach auch: *Teachers‘ Beliefs*) beschrieben werden. In einer Prästudie wurden sprachliche Phänomene identifiziert, die den folgenden Kriterien entsprechen: Sie legen thematisch sprachenübergreifendes Arbeiten nahe, da sie sich in ihrer formellen Realisierung in den Sprachen Dänisch bzw. Norwegisch auf der einen und Deutsch auf der anderen Seite unterscheiden und sie erfüllen eine grundlegende kommunikative Funktion, die Fremdsprachenlernende bereits zu Beginn ihres Fremdsprachenerwerbs zumindest

rezeptiv benötigen. Im Rahmen dieser Studie dient die Diathese als thematisches Fallbeispiel, das diesen Kriterien entspricht¹.

Der Artikel behandelt eingangs einige grundlegende Definitionen, Theorien und den Stand der Forschung, ehe das Studiendesign, die Untersuchungsergebnisse und deren Implikationen folgen.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Um terminologischen Missverständnissen vorzubeugen, werden einleitend ‚Mehrsprachigkeit‘ sowie die Sprachenbezeichnung ‚L1, L2 und L3‘, wie sie in diesem Artikel verwendet werden, kurz dargelegt. Für eine umfassende Darstellung von Mehrsprachigkeitsdefinitionen und weiterführendes Material sei an dieser Stelle exemplarisch auf Ballweg (2019), Cenoz (2013) und Riehl (2014) hingewiesen.

Der vorliegende Aufsatz versteht unter Mehrsprachigkeit im Sinne der im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorgelegten Definition für „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat 2013: 163)

Es wird hierbei nicht zwischen dem individuellen Plurilingualismus und gesellschaftlichem Multilingualismus – wie es im GER der Fall ist – unterscheiden, sondern mit ‚Mehrsprachigkeit‘ ein Übergriff angewandt, der keines der beiden Konzepte ausschließt.

Da sich Mehrsprachigkeit, wie oben beschreiben, aus (Teil-)Kompetenzen verschiedener Sprachen ergibt, kann es mitunter hilfreich sein, diese Sprachen benennen zu können. Während historisch gesehen und dementsprechend oftmals auch im Allgemeinsprachlichen häufig von „Muttersprache“ die Rede ist (vgl. Risager/Svarstad 2020: 66), werden die Sprachen in diesem Artikel auf Grundlage

¹ Interessanterweise handelt es sich bei der Diathese außerdem um ein Phänomen, bei dem es im Skandinavischen (hier: Dänisch und Norwegisch) ein größeres morphologisches Realisierungspotential gibt als im Deutschen, was dem landläufigen Ruf der komplexen deutschen Grammatik entgegensteht (vgl. Fußnote 7).

ihres prototypischen Auftretens im Schulunterricht benannt². Somit erhalten die skandinavischen Sprachen Dänisch und Norwegisch die Bezeichnung L1, Englisch L2 und Deutsch L3. Diese Bezeichnungen sind jedoch keinesfalls mit der realen Spracherwerbsreihenfolge gleichzusetzen, da die Lernenden unter Umständen mehrere Sprachen vor dieser L1 gelernt haben können; sei es durch die Eltern, als Umgebungssprache(n) oder als Sprache(n) in Institutionen wie Kindergärten. Ebenso können weitere Sprachen zwischen den prototypischen L1, L2 und L3 hinzukommen.

In den allgemeinbildenden Schulen in Dänemark und Norwegen haben folglich alle Deutschlernenden mindestens zwei andere vorgelernte Sprachen und gelten daher, wie auch die Lehramtsstudierenden, im Sinne der Mehrsprachigkeitsdefinition dieses Artikels als mehrsprachig.

Die möglichen didaktischen Herangehensweisen im mehrsprachigen Unterricht wachsen stetig im Takt mit dem zunehmenden (Forschungs-)Fokus auf Mehrsprachigkeit. In diesem Zusammenhang ist häufig von Mehrsprachigkeitsdidaktik die Rede,

bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS [Schülerinnen und Schüler] unterrichtet wird. (Hu 2010: 215)

Mit der Interkomprehensionsdidaktik, dem Konzept des sprachenübergreifenden Lernens und der Didaktik der Sprachenvielfalt (vgl. Bredthauer 2018), um nur einige wenige zu nennen, kann das Methoden-Repertoire der Mehrsprachigkeitsdidaktik als vielfältig beschrieben werden. Nicht allein das große Interesse an dem Feld, sondern ebenso die Vielfalt an Disziplinen, durch die die Mehrsprachigkeitsforschung theoretische und methodische Impulse bezieht, leisten ihren Beitrag zu einer Fülle verschiedener Annäherungen. Eine Abgrenzung auf ein einziges didaktisches Konzept scheint für diese Studie indes nicht sinnvoll, da jede Herangehensweise das Ziel verfolgt, Mehrsprachigkeit zu fördern, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Daher wird stattdessen auf eine mögliche Herangehensweise für den mehrsprachigen Unterricht Bezug genommen, die das Potenzial hat, verschiedene didaktische Annäherungen zu verbinden, da sie auf einer der zentralen Gemeinsamkeiten dieser aufbaut: dem sprachenübergreifenden Bewusstsein (vgl. Bredthauer/Engfer 2018).

Außerdem nehmen auch die Unterrichtenden maßgeblichen Einfluss darauf, ob und wie Mehrsprachigkeit in ihrer Lehre gefördert wird (u.a. Bredthauer/Engfer 2018).

² Für eine kritische Auseinandersetzung mit Sprachbenennung siehe bspw. Ahrenholz (2017).

Mit Hilfe von sogenannten *Teachers' Beliefs* wird untersucht, welche „Vorstellungen und Annahmen (...) [die Unterrichtenden] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter/Pohlmann 2009: 267) haben.

2.1 Sprachenübergreifendes Bewusstsein (XLA)

Dieser Artikel definiert sprachenübergreifendes Bewusstsein im Sinne von James' Definition von *Cross-Linguistic Awareness* (hiernach die XLA) als eine Annäherung an neues sprachliches Wissen auf Grundlage von bereits gemachten sprachlichen Erfahrungen sowie der Bewusstmachung des Verhältnisses zwischen diesen sprachlichen Einheiten (vgl. James 1996: 139). Damit versteht sich die Förderung eines sprachenübergreifenden Bewusstseins neben beispielsweise der Einbeziehung von Sprachlernerfahrungen als ein Teilbereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit der übergeordneten Zielsetzung der Mehrsprachigkeitsförderung. Faktoren, die im Sinne dieser Definition sowie der Auslegung anderer relevanter Studien (vgl. Neuner 2009) für die Kategorisierung als sprachenübergreifendes Bewusstsein oder XLA erforderlich sind, lassen sich demnach wie folgt aufstellen:

- 1) Einbeziehung anderer Sprachen als der Zielsprache,
- 2) Einbeziehung basiert auf expliziter Bewusstmachung,
- 3) Bewusstmachung fördert das Lernen und Lehren von Sprache.

Der theoretische Ausgangspunkt von XLA ist umstritten, da dieser teilweise auf der kontrastiven Linguistik aufbaut (vgl. Fries 1945; Lado 1957), die zu Beginn postuliert hatte, dass sie die Fehler von Fremdsprachenlernenden basierend auf deren Erstsprache voraussagen könne. Diese Fähigkeit wurde inzwischen jedoch weitgehend widerlegt und die kontrastive Linguistik hat hierdurch mehrfach ihre wissenschaftliche Anerkennung eingebüßt (vgl. Tekin 2012 für eine ausführliche Darstellung zur Entwicklung der kontrastiven Linguistik). Bei der XLA geht es jedoch keineswegs um das Vorhersagen von Fehlern, sondern vielmehr um die Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen und Funktionen, die mehreren Sprachen gemein sein können oder sie entweder strukturell oder funktionell voneinander unterscheiden können.

Da der Ausgangspunkt für die Arbeit mit XLA die Kenntnis mehrerer Sprachen ist, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Ansatz in mehrsprachigen Lernkontexten verbreitet sein sollte. Die Vorzüge der XLA in mehrsprachigen Zusammenhängen sind schließlich in verschiedenen Studien dokumentiert worden. So schließt Hasselgård in einem Projekt mit norwegischen Englischstudierenden, dass „knowledge about, and reflection on, relationships between the languages (presumably

similarities and differences) can feed into strategies for learning and using ... [the foreign] language“ (2018: 99).

Jessner teilt diese Ansicht und fasst zusammen, dass

a good [multilingual] language learner is one who is both experienced and able to make use of his or her multilingual competencies as a strategic resource to manage and steer further (or lifelong) language learning. (2018: 43)

In beiden Zitaten stehen die Sprachlernenden im Vordergrund. Fraglich ist jedoch, wie die Lernenden die XLA erworben haben. Mit Ausgangspunkt in instruiertem Lernen in schulischen Einrichtungen kann also angenommen werden, dass Lehrpersonen an den Schulen Kompetenzen für die Förderung und Vermittlung von XLA benötigen. Die Lehrkraft sollte die XLA-Methode wiederum in ihrer Studienzeit vermittelt bekommen haben. Dies erfordert weiterhin, dass die Lehrpersonen in den Lehramtsstudiengängen mehrsprachige Methoden wie beispielsweise XLA in ihrer Lehre einschließen.

In einer Dokumentenanalyse von Studien- und Fächerplänen im DaF-Studium an dänischen und norwegischen Universitäten stellt Nielsen (2021) fest, dass Mehrsprachigkeit als Konzept teilweise in den Lenkungsdokumenten auftaucht. Auch findet sie Belege zu sprachenvergleichenden Themen in den Studiencurricula. Ein Rückschluss auf einen tatsächlichen Fokus auf Mehrsprachigkeit oder die konkrete Umsetzung in der Lehre ist auf Grundlage der Studie jedoch nicht möglich. In einer europaweiten Studie macht Boeckmann (2016) ähnliche Funde in Bezug auf die Integration von Mehrsprachigkeit in öffentlichen Dokumenten. Zusätzlich zu diesen „elaborating policies“ macht Boeckmann auch auf konkrete Verankerungsbeispiele aufmerksam und schlussfolgert, dass „a lot of teachers and even teacher educators do not know these tools and are not using them“ (2016: 8). Wie Boeckmann zu diesem Schluss kam, wird leider nicht deutlich und es sind somit keine europäischen Studien bekannt, die die konkrete Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrkräfteausbildung aus Lehrpersonenperspektive untersuchen.

2.2 Teachers‘ Beliefs

Ausgehend von der Annahme, dass die Lehrenden ihre Lehre nicht allein auf Grundlage vorhandener Unterrichtstheorien und -methoden gestalten, sondern eine Vielzahl bewusster und unbewusster Entscheidungen treffen, spielen auch die sogenannten Lehrkräfte-Einstellungen (Teachers‘ Beliefs) eine Rolle.

Hierbei handelt es sich laut Borg um

the unobservable cognitive dimensions of teaching – what teachers think, know, and believe and the relationship of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom (2003: 81).

Eine weiterführende Diskussion der Begrifflichkeiten ist in z.B. Wischmeier (2012) zu finden.

Eine ganze Reihe von kürzlich veröffentlichten Studien (u.a. Burner/Carlsen 2019; Haukås 2016; Hegna/Speitz 2020; Myklevold 2021) beschäftigen sich mit Teachers' Beliefs und Mehrsprachigkeit und/oder Mehrsprachigkeitsdidaktik in Norwegen und stellen fest, dass die Befragten eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit besitzen. Gleichzeitig machen die Studien deutlich, dass die Lehrkräfte laut eigenen Angaben und trotz ihrer positiven Attitüde wenige konkrete mehrsprachigkeitsfördernde Elemente in ihren Unterricht einbeziehen. Die Studienteilnehmer*innen in Myklevolds Studie gaben beispielsweise an, „that they possessed insufficient knowledge of how to concretely utilize multilingualism in their language classrooms“ (2021: 77). Die Studien basieren zum Großteil auf Selbstantangaben der Studienteilnehmer*innen. Ein Abgleich zwischen Eigeneinschätzung und Fremdeinschätzung findet kaum statt.

Auch Studien aus Dänemark (u.a. Daryai-Hansen/Albrechtsen 2018; Daryai-Hansen et al. 2019;), dem deutschsprachigen (u.a. Bredthauer/Engfer 2018; Heyder/Schädlich 2014; Jakisch 2014) und europäischen (u.a. De Angelis 2011; Otwinowska 2014) Raum kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass besonders die Studien im deutschsprachigen Raum oft einen Fokus auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) anstelle von DaF haben. Dies hat in mehreren Studien Einfluss darauf, inwieweit die Studienteilnehmer*innen angeben, eine positive Einstellung zur Einbeziehung anderer Sprachen in ihrem Unterricht zu haben (vgl. Heyder/Schädlich 2014).

Den meisten der genannten Studien ist außerdem gemein, dass sie die Einstellungen praktizierender oder zukünftiger Lehrkräfte untersuchen. Folglich sind – wie auch schon bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik geschildert wurde – wenige Studien zu finden, in denen die Einstellungen derjenigen untersucht werden, die die Einstellung der kommenden Lehrkräfte beeinflussen.

Dieser Mangel an hochschuldidaktischer Forschung wird auch von Böss-Ostendorf/Senft/Mousli in ihrer Einführung in die Hochschul-Lehre bestätigt:

In *Hochschulen* wird (...) auf Leistungsebene häufig davon ausgegangen, dass die Lehre wie selbstverständlich funktioniert. (...) *Wie* das erreicht

werden soll, ist Sache des Lehrpersonals. [D]er Qualitätsförderung der Lehre [wird] im Uni-Alltag immer noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (2018: 13, kursiv im Original).

Es kann geschlussfolgert werden, dass sowohl Mehrsprachigkeit als auch ihre didaktische Umsetzung sowie die Einstellung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeits(förderung) zu einer bedeutenden Forschungsaktivität in Europa beigetragen haben. Dennoch scheinen keine Untersuchungen zu den Unterrichtenden der (zukünftigen) Lehrkräfte vorzuliegen.

Um einen solchen Einblick in die Lehrenden, ihr Handeln und ihre Gründe hierzu zu erlangen, behandelt der gegenwärtige Artikel folgende Fragestellungen:

- 1) Wie wird Mehrsprachigkeitsdidaktik und Cross-Linguistic Awareness in der Lehre im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen behandelt?
- 2) Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und Cross-Linguistic Awareness in ihrer Lehre nach eigenen Angaben?

3 Die Studie

Durch Beobachtungen in der Hochschullehre und sich daran anschließende Interviews mit den Lehrpersonen der beobachteten Veranstaltungen sollte die Einstellung der Hochschullehrenden in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik erforscht werden. Die Beobachtungen trugen hierbei primär zur Analyse der praktischen Lehre bei und die Interviews dienten dazu, die Beweggründe für die Lehre der Lehrpersonen sowie die persönlichen Hintergründe der Lehrpersonen festzustellen. Außerdem verstehen die Interviews sich als Validierung, um die Funde aus der Lehre relativieren zu können.

Die Studie wurde nach den ethischen Standards des Norwegischen Zentrums für Forschungsdaten (NSD) und den nationalen Forschungsethischen Komitees entwickelt und vom NSD vor Erhebung der Daten anerkannt. Zum Schutz der teilnehmenden Proband*innen ist lediglich die Analyse anonymisierter Daten zulässig. Um eventuelle identifizierbare Rückschlüsse auf die Proband*innen auszuschließen, wurden folgende Prämissen festgelegt: Der Standort der Datenerhebung und das Geschlecht der Proband*innen ist nicht ersichtlich. In diesem Sinne wird bei Substantiven im weiteren Verlauf mit * oder Gerundium gegendert; bei jeglichen Artikeln und Pronomen wird die feminine Form ohne Rückschlüsse auf das tatsächliche Geschlecht der Referent*in angewandt. Den Proband*innen wurden genderneutrale Vornamen als Pseudonyme zugeteilt, die keine Rückschlüsse auf das tatsächliche Geschlecht der jeweiligen Proband*innen zulassen. Außerdem wird lediglich ein D (= Dänemark) oder N (= Norwegen) als Abkürzung für die jeweiligen

Standorte der Studienteilnehmer*innen angefügt. Weitere Information, die die Proband*innen identifizieren könnte, besonders aus dem Bereich 1 im Interview stammend (s. Kap. 3.2.2), wurden nicht in die Analyse einbezogen. Auch Daten, die beispielweise in der Lehre entstanden sind und andere Individuen als die Lehrenden (d.h. Studierende), betreffen, wurden gänzlich außer Acht gelassen.

3.1 Die Studienteilnehmer*innen

In der Studie nahmen sechs Hochschullehrkräfte von jeweils einer dänischen und einer norwegischen Universität mit einem DaF-Studiengang im Angebot teil. Durch die geringe Anzahl an Universitäten mit DaF-Studiengängen in Dänemark und Norwegen begrenzte sich die Auswahl auf lediglich vier Universitäten in Dänemark und fünf vergleichbare Hochschulen mit Universitätsstatus in Norwegen³. Die kleine Anzahl der Studienteilnehmer*innen ergab sich zum einen aus der qualitativen Natur der Studie, die einen tiefergehenden inhaltlichen Einblick in die Ausbildung angehender Lehrpersonen der statistischen Repräsentativität vorzieht. Zum anderen gab es praktische Begrenzungen für die Realisierbarkeit der Datenerhebung, die eine größere Anzahl von Studienteilnehmer*innen verhinderten. Nach Rücksprache mit den neun relevanten Universitäten wurde jeweils eine dänische und eine norwegische Universität ausgewählt. Für die Auswahl war erforderlich, dass die Universität mindestens je drei Veranstaltungen pro Semester in ihrem DaF-Studium anbot, die für den thematischen Fokus der Studie, Diathese, relevant erschienen und in welchen die Lehrpersonen bereit waren, als Studienteilnehmer*innen zu fungieren. Zudem mussten alle Studierenden in den jeweiligen Kursen ihr Einverständnis geben, sich beobachten zu lassen. Es ergab sich eine Zusammensetzung von Studienteilnehmer*innen mit sehr heterogenen (sprachlichen) Hintergründen und Erfahrungen (s. Tab. 1).

³ Hierbei handelt es sich in Dänemark um die Süddänische Universität, die Universität Aalborg, die Universität Aarhus und die Universität Kopenhagen sowie in Norwegen um die Universität Agder, die Universität Bergen, die Universität Oslo, die Universität Tromsø und die Technisch-Naturwissenschaftliche Universität Norwegens (NTNU).

Tab. 1: Übersicht über die Studienteilnehmer*innen und das Datenmaterial der Studie

Universität	Studienteilnehmer*in	Sprachkompetenzen				Lehrererfahrung in Jahren	Datenmenge in Minuten	
		Deutsch	Dänisch bzw. Norwegisch	Englisch	andere		Beobachtung	Interview
Dänemark	Alex	L ₁	(✓)	✓	✓	8	217	31
	Eike	✓	✓	✓	L ₁	11	280	31
	Kim	L ₁	L ₁	✓	✓	36	190	
Norwegen	Jona	L ₁	✓	✓	✓	22	304	52
	Luca	L ₁	✓	✓	✓	37	283	27
	Sascha	✓	L ₁	✓	✓	5	247	54

Niveaueinteilung laut Proband*in:

L₁ = Erstsprache

✓ = vorhanden

(✓) = teilweise vorhanden

Tab. 1 zeigt die Pseudonyme der universitären Lehrpersonen und das Land ihrer Universität. Weiterhin zeigt die Tabelle die Sprachkompetenzen der Studienteilnehmer*innen nach eigener Angabe und die jeweilige Unterrichtserfahrung. Die angeführten Sprachkompetenzen wurden in die Sprachen Deutsch, Dänisch bzw. Norwegisch, Englisch und andere unterteilt. Das Niveau, das die Studienteilnehmer*innen sich selbst zugeordnet haben, ist in Tab. 1 nur angedeutet und es wird lediglich angegeben, welche der Sprachen die Studienteilnehmer*innen als ihre Erstsprache angeben. Außerdem ist markiert, ob und in welchem Umfang andere Sprachkompetenzen vorhanden sind.

Aus dem rechten Teil der Übersicht in Tab. 1 geht außerdem das Datenmaterial hervor, auf welches im kommenden Kapitel näher eingegangen wird.

3.2 Das Datenmaterial

Die gesammelten Daten bestehen primär aus Audioaufnahmen. Insgesamt handelt es sich hierbei um knapp 29 Stunden Rohmaterial, die sich wie in Tab. 1 rechts abgebildet zusammensetzen. Neben diesen Beobachtungs- und Interviewdaten sind weitere Materialien in der Analyse einbezogen worden, die im Folgenden

zusammen mit den Primärdaten und ihren methodischen Herausforderungen kurz vorgestellt werden.

3.2.1 Die Beobachtungen der Lehre

Es wurden zwei bis vier Lehrveranstaltungen pro Studienteilnehmer*in auf Tonband mitgeschnitten. Zusätzlich zu den angegebenen Tonbandaufnahmen wurden in mehreren Fällen Vorbeobachtungen von bis zu 90 Minuten durchgeführt, um die teilnehmenden Studierenden über die Studie zu informieren und ihr Teilnahme-Einverständnis einzuholen. Zu diesen Vorbeobachtungen gehören auch einige Daten in Form von Notizen. Wo möglich wurden außerdem die Lehrmaterialien in Form von Präsentationen und Semesterliteratur erfasst. Diese sind nicht als Primärquelle analysiert worden, sondern sollten in der Analyse das Verständnis der Aufnahmen, die mitunter Bezug zu den Präsentationsfolien oder Übungsaufgaben nehmen, erleichtern.

Die Beobachtungen wurden von der Autorin des Artikels selbst durchgeführt und obgleich Labovs *Observer's Paradox* (1972: 61–62) zu berücksichtigen ist, wurde versucht, den Veranstaltungen natürlich beizuwohnen (vgl. Lindlof/Taylor 2017, bes. Kap. 6). Das führte bei etwa der Hälfte der Veranstaltungen dazu, dass die Beobachterin direkt in das Lehrgeschehen, zumeist als ‚muttersprachliche Referenz‘, einbezogen wurde. Somit wurde die Autorin zur Teilnehmerin in ihrer Beobachtung. Da sich diese Studie als sozialkonstruktivistischer und empirischer Forschungsbeitrag versteht, ist diese Einbeziehung der Forscherin kein Hindernis; sie soll dennoch in Hinblick auf Transparenz und Reflexion über den Einfluss auf die Analyse hiermit angeführt werden.

Um eine gewisse Vergleichbarkeit des Inhalts in den Beobachtungen zu erreichen, wurden Lehrveranstaltungen beobachtet, bei denen zu erwarten war, dass sie sich mit dem eingangs gewählten Fokusthema Diathese beschäftigen. Es wurden primär die sprachlichen Kurse des DaF-Studiums beobachtet und das Vorhandensein von mehrsprachigen Themen in den literatur- und kulturhistorischen oder eventuellen pädagogischen Kursen im DaF-Studium kann daher auf Grundlage dieser Studie nicht beurteilt werden. Dennoch ist anzumerken, dass die Beobachtungen bewusst nicht ausschließlich aus theoretisch-linguistischen Veranstaltungen stammen. So sind auch Lehrveranstaltungen beobachtet worden, die sich dem praktischen Spracherwerb und der fremdsprachlichen Produktion widmen. Dabei ist es nicht bei allen Beobachtungen gelungen, den erwarteten Umfang an Diathese-Daten zu sammeln, was jedoch keine absolute Bedingung für die Einbeziehung der Daten in die Analyse war. Um das Vorhandensein von Mehrsprachigkeitsdidaktik und XLA in der Lehre zu untersuchen, können letztlich auch andere (linguistische) Themen interessante Anhaltspunkte geben.

3.2.2 Die Interviews mit den Lehrpersonen

Die Interviews wurden ebenso wie die Beobachtungen auf Tonband mitgeschnitten und umfassen Daten von fünf der sechs beobachteten Lehrpersonen⁴. Die Länge der Interviews beträgt zwischen 30 und 60 Minuten, wobei die norwegischen Lehrpersonen generell zu längeren Interviews beitrugen. Die Interviews wurden auf Deutsch und semistrukturiert mit Hilfe eines Interviewleitfadens in den Büros der Lehrpersonen von der Autorin durchgeführt. Der Leitfaden ist im Anhang 1 des Artikels in Auszügen zu finden und umfasst im Groben drei Bereiche:

- 1) Hintergrundinformationen zu der interviewten Lehrperson,
- 2) Überlegungen zur Planung der Lehre allgemein und insbesondere zu den beobachteten Unterrichtseinheiten,
- 3) Reflexionen über Sprach(en)erwerb.

Hierbei sind besonders Bereich 1 und 2 angelehnt an Brinkmann & Kvale (2018) sehr frei formuliert, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu erzielen. Als Gedächtnisstütze und zur weiteren Ausführung von Bereich 1 wurden im Anschluss an die Interviews die biographischen Daten der Studienteilnehmer*innen in Form von Lebensläufen eingeholt. In Anlehnung an Manns *Parameters of sensitivity* (2011: 20) wurden die Studienteilnehmer*innen weder vor noch während der Interviews über die genauen inhaltlichen Absichten des Gesprächs informiert. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Antworten nicht durch die Absicht, die Interviewerin zufrieden zu stellen, geleitet werden. Diese Annahme war besonders entscheidend, da das Verhältnis von Interviewerin und Studienteilnehmer*innen sehr heterogen war. Die Interviewerin kannte eine der dänischen und eine der norwegischen Studienteilnehmer*innen vor dem Beginn der Studie aus früheren Arbeitszusammenhängen. Obgleich dies als eine methodische Schwäche angesehen werden kann, ist die Zusammensetzung vergleichbarer Gruppen von Lehrpersonen in einem derart kleinen Studiengang wie DaF nahezu unmöglich, wenn Bedingung ist, dass kein vorheriges Verhältnis zwischen Interviewerin und Studienteilnehmer*in bestehen darf.

Die Interviews wurden zeitnah nach der letzten beobachteten Lehrveranstaltung geführt. In Dänemark kam es hierbei zu einer größeren Verzögerung als in Norwegen. Dies kann unter Umständen dazu geführt haben, dass die dänischen Studienteilnehmer*innen weniger Erinnerung an die beobachteten Lehrveranstaltungen hatten und demnach wenige direkte Bezüge hierzu herstellten. Möglicherweise können hiermit auch die tendenziell längeren Interviews in Norwegen erklärt werden. Ein weiterer möglicher Grund für die umfangreicheren Daten aus Norwegen können

⁴ Leider hat Kim D. trotz mehrfacher Anfrage nicht zu einem Interview beigetragen.

durch die Subjektivität der Autorin begründet werden. Durch einen besseren Einblick in das dänische Universitätssystem sind Nachfragen in den Gesprächen mit Alex D. und Eike D. weniger naheliegend gewesen und demnach teilweise ausgelassen worden, obgleich sie möglicherweise zu weiteren Einsichten hätten führen können.

Den unumgänglichen Schwächen in der Datenerhebung besonders im Bereich der Interviews, die sich u.a. aus der geringen Anzahl geeigneter Studienteilnehmer*innen ergeben, wurde in der Analyse versucht entgegenzuwirken. Wie durch Mann gefordert wurden die Daten hierzu für die Analyse mit Hilfe eines „record of and focus on issues that are interactionally relevant“ (2011: 19) gesichtet, was unter anderem dazu führte, beispielweise Studienteilnehmerin Kim D. trotz eher abweichender Ergebnisse (s. Kap. 4) und unvollständiger Teilnahme nicht aus der Studie zu entfernen, um damit Herausforderungen ‚unter den Teppich zu kehren‘ (vgl. Clarke/Robertson 2001: 773).

3.3 Die Datenanalyse

Bei der Analyse handelt es sich um eine „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (Mayring 2019: 2), die einen systematischen Kodierungs- und Kategorisierungsprozess gewährleisten soll, indem wesentliche und wiederkehrende Themen der Daten identifiziert werden (vgl. Mayring 2010 und 2019).

Zu diesem Zweck wurden die gesammelten Daten drei Analyseschritten unterzogen:

- 1) Transkription des Rohmaterials,
- 2) deduktive Erstellung von Analyseleitfragen und
- 3) induktive Herleitung von Themen anhand von Codes und Kategorien.

Transkription

Die Tonaufnahmen aus der Datensammlung wurden im Anschluss an die Beobachtungen und Interviews mit der *f4*-Software von der dr. dresing & pehl GmbH von der Autorin transkribiert. Für die skandinavischen Ausdrücke oder Äußerungen wurde hierzu von der Autorin eine inhaltliche Übersetzung ins Deutsche vorgenommen. Im Original deutsche und englische Äußerungen wurden direkt in die Transkription übernommen. Besonders das Auftreten verschiedener Sprachen im Rohmaterial legt nahe, die Transkription und hiermit vorgenommene Übersetzung als einen Analyseschritt zu bezeichnen, da interpretative Entscheidungen zu der jeweiligen Übersetzung und damit auch Transkription geführt haben (vgl. Mann 2011: 15). Die Transkription wurde an Dresing & Pehl (2018) angelehnt und ist ein vereinfachtes Transkriptionssystem, das nonverbale Informationen nur dort vorsieht, wo diese für das Verstehen unabdingbar sind. Die Transkriptionen wurden nicht

von Zweithörer*innen Korrektur gehört, da sie lediglich der Inhaltswiedergabe dienen und das Datenmaterial aus ethischen Gründen (s. Kap. 3) allein der Autorin zugänglich war. In Einzelfällen wurde für fremdsprachliche Passagen Rücksprache mit Expert*innen der jeweiligen Sprachen gehalten.

Der Umfang der Transkriptionen für die Beobachtungen variiert für die verschiedenen Studienteilnehmer*innen (s. auch die Datenmenge des Rohmaterials in Tab. 1, Kap. 3.1) und somit liegen der Analyse zwischen 21.375 und 30.381 transkribierte (d.h. orthographische) Wörter oder Einheiten zu Grunde. Bei allen Lehrpersonen wurde ein Teil des Rohmaterials – im Durchschnitt knapp 30 % – aus ethischen Gründen (s. Kap. 3) nicht in die weitere Analyse einbezogen.

In den Interviews wurde jegliches Rohmaterial transkribiert und umfasst je nach Länge des Interviews zwischen 4.091 und 8.140 transkribierte Einheiten.

Analyseleitfragen

Die Transkripte wurden im zweiten Schritt für die qualitativen Datenanalyse nach ‚MAXQDA‘ der VERBI Software GmbH importiert, mit deren Hilfe die weitere Datenanalyse vorgenommen wurde. Zuerst wurden die Daten durch mehrmaliges Lesen deduktiv auf die Konzepte in der übergeordnete Forschungsfrage, d.h. Mehrsprachigkeitsdidaktik, XLA und Teachers‘ Beliefs, hin gesichtet. Die Zielsetzung hierbei war, ein übergeordnetes Verständnis für das Material zu bekommen, und feststellen zu können, wie die Forschungsfragen auf Grundlage der vorhandenen Daten beantwortet werden können. Hierzu wurden Analyseleitfragen entwickelt.

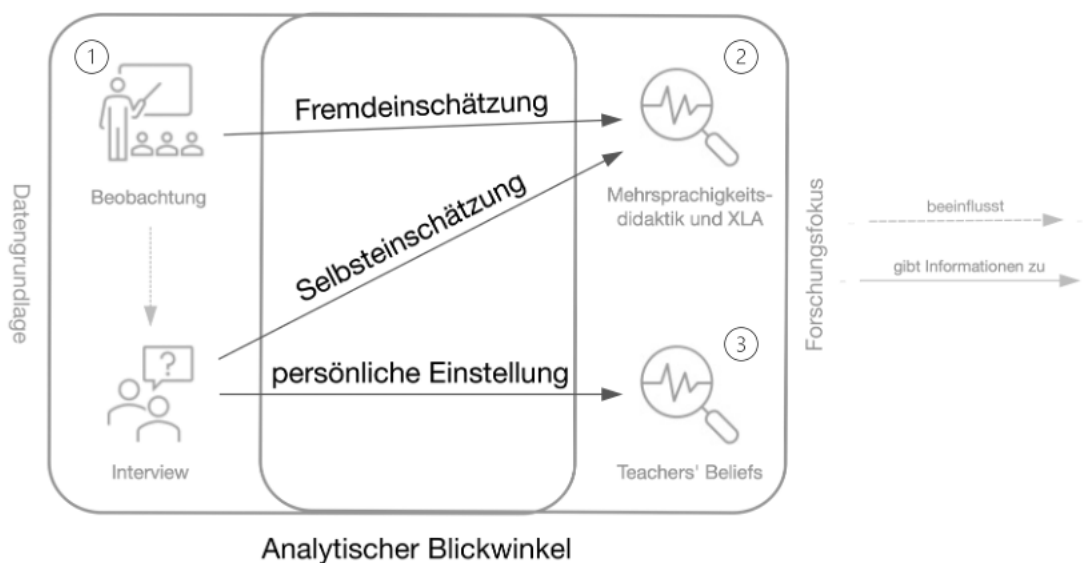


Abb. 1: Schematische Darstellung des deduktiven Analyseschrittes; Schritt 2

Wie Abb. 1 illustrieren soll, ergaben sich durch die Überschneidung der Daten (links) und Forschungsfragen (rechts) drei analytische Blickwinkel (Mitte), die als Grundlage für den dritten Schritt – die induktive Herleitung von Themen anhand von Codes und Kategorien – dienen und aus denen sich die folgenden drei Analyseleitfragen ergeben:

- 1) Was kann die Forscherin in der Lehre beobachten, das auf Mehrsprachigkeitsdidaktik oder XLA hinweist? (s. Abb. 1 links oben)
- 2) Wie schätzen die Studienteilnehmer*innen ihre Lehre im Vergleich zur Fremdeinschätzung (Analyseleitfrage 1) ein? (s. rechts oben)
- 3) Wie ist die Einstellung der Studienteilnehmer*innen in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. XLA? (s. rechts unten)

Induktive Herleitung von Themen

Im abschließenden dritten Analyseschritt wurde mit Hilfe der Analyseleitfragen eine weitere Codierrunde vorgenommen, in der Codes auf induktive Weise ergänzt und den drei Betrachtungswinkeln zugeordnet worden. Insgesamt wurden am Material 1400 Segmente herausgearbeitet, die sich wie folgt auf die Analyseleitfragen verteilen: 829 Segmente in Bereich 1, 168 in Bereich 2 und 404 Segmente im dritten Bereich. Die folgende Abb. 2 dient der Illustration einiger Unterkategorien. Unterkategorien mit > haben zudem weitere Themen oder Codes auf dem nächsten Niveau. Insgesamt hat das Datenmaterial und hierbei besonders die Interviews zu einem vielfältigen Einblick in die Lehre beigetragen. Im Rahmen dieser Studien sollen im Weiteren jedoch lediglich die Themen vertieft werden, die für die Fragestellung in Kapitel 2 relevant sind.

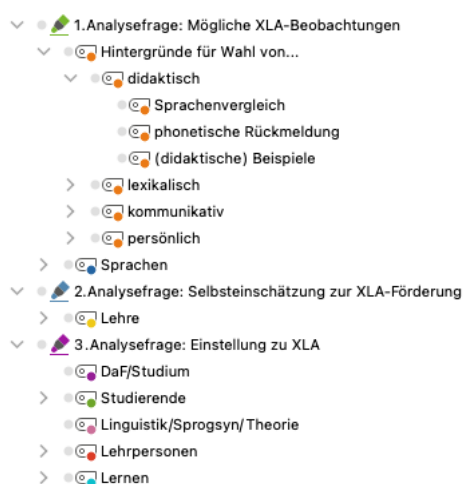


Abb. 2: Auszug aus dem MAXQDA-Codebuch, Beispiele der induktiv hergeleiteten Themen.

4 Analyseergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen die Hauptergebnisse der Analyse anhand der Analyseleitfragen aus Kap. 3.3 präsentiert werden. Es handelt sich um eine qualitative Beschreibung der drei Analysebereiche Fremdeinschätzung, Selbsteinschätzung und persönliche Einstellung. In Anhang 2 liegt eine umfassende Tabelle bei, die die Grundlage für die qualitativen Beschreibungen darstellt.

4.1 XLA-Förderung in der Lehre: Fremdeinschätzung

Alle beobachteten Lehrveranstaltungen können als einsprachig mit einer deutlichen Primärsprache definiert werden. In den Beobachtungen ist diese Primärsprache bei allen Studienteilnehmer*innen Deutsch, ausgenommen bei Kim D., die fast ausschließlich auf Dänisch lehrt. In terminologischen Zusammenhängen verwenden alle Studienteilnehmer*innen außerdem lateinische Bezeichnungen. Im Folgenden wird das Auftreten weiterer Sprachen in den Beobachtungen präsentiert und beschrieben, ob es sich dabei um Annäherungen handelt, die sich als XLA-fördernd im Sinne der Definition in Kap. 2.1 einstufen lassen.

Die Beobachtungen von Alex D. und Luca N. bieten nahezu keine Belege⁵ (Alex D.: n= 13; Luca N.: n=22) zur Verwendung anderer Sprachen als Deutsch und auch Beispiele für XLA-Förderung fallen bei diesen Studienteilnehmer*innen gering aus. Alex D. spricht beispielsweise an, dass Anreden und Grußformeln „in allen Sprachen anders [sind]“ (L1: 6), präsentiert oder fordert jedoch keine konkreten Beispiele aus anderen Sprachen als Deutsch. Ebenso weist Luca N. auf Unterschiede zwischen Deutsch und Norwegisch sowie Englisch hin, ohne diese jedoch anhand von Beispielen in der Fremdsprache einzubeziehen:

Denkt daran, dass auf Deutsch dieses TI immer wie Z klingt, nicht wie auf Norwegisch. (Luca N., L3: 30)

Interessant, dass Sachen, die richtig stehen, falsch gelesen werden. Weil du da ans Englische denkst. (Luca N., L4: 38)

Die von Alex D. und Luca N. verwendeten skandinavischen und englischen Einzeltermine lassen sich am ehesten als rhetorische Verwendung oder lexikalische Verdeutlichung einstufen und erfordern oder initiieren keine sprachübergreifende Bewusstmachung:

⁵ Ein Beleg (n) ist definiert als eine Sequenz oder Transkriptionseinheit. Diese kann aus Wörtern, Phrasen oder Sätzen bestehen. Die Einheit wird wie folgt referiert: (Proband*in, Ursprung des Materials [L= Lehre; I= Interview] evtl. Nummer der Lehrveranstaltung [1-4]: Belegnummer)

Das Bewerbungsanschreiben, also ist dann die *ansøgning* auf Dänisch (Alex D., L1: 11).

Da könnt ihr dann auch schreiben LK Mathe, Deutsch und *whatever* (Alex D., L2: 21).

Jetzt ist so *try and error* (Luca N., L2: 23).

In Norwegisch habt ihr den schönen Ausdruck *kommunale boliger* [wörtl. kommunale Wohnräume] für Mietwohnungen (Luca N., L2: 19).

Eike D. und Sascha N. verwenden verhältnismäßig wenige fremdsprachliche Einzelwörter (Eike D.: n= 63; Sascha N.: n= 39), stellen jedoch häufiger grammatische Kontrastivierungen an. Bei Sascha N. ist die Einbeziehung eines norwegischen Satzes sogar vorab geplant und Teil des Präsentationsmaterials:

Auf Norwegisch können wir also sagen *Det blev danset, spilt og sunget i går* [Es wurde getanzt, gespielt und gesungen gestern⁶]. Das können wir auch direkt ins Deutsch übersetzen. Es wurde gestern getanzt, gespielt und gesungen. Kein Problem. Aber auf Norwegisch können wir auch sagen *I går blev det danset, spilt og sunget* [Gestern wurde es getanzt, gespielt und gesungen]. Aber das geht direkt übersetzt ins Deutsche, ist das nicht möglich. Gestern wurde es getanzt, gespielt und gesungen. 'Es' ist da im Mittelfeld nicht erlaubt. Oder was sagen die Muttersprachler dazu? Seid ihr einverstanden? (Sascha N., L1: 36)

Auch in der von Eike D. gewählten Semesterliteratur lassen sich sprachenvergleichende Abschnitte finden, die ferner im Unterricht angesprochen werden. Obwohl Eike D. und Sascha N. umfassender mit Sprachenvergleichen arbeiten als Alex D. und Luca N., sind diese Vergleiche besonders bei Sascha N. nicht immer konkret in ihrer Umsetzung. So findet sich im Material lediglich ein weiteres Beispiel mit einer norwegischen Äußerung. Bei Eike D. lassen sich einige weitere dänische Äußerungen feststellen, die sich jedoch eher spontan und auf Grundlage von Studierendenfragen ergeben.

Ebenso Jona N. macht Gebrauch von Vergleichen zwischen Deutsch und Norwegisch und diese ähneln in ihrer Form den Beispielen von Eike D., sind jedoch in weitaus größerem Umfang (n= 90) zu beobachten:

⁶ Wörtliche Übersetzung durch die Autorin.

Auf Norwegisch funktioniert das genauso, denke ich. *Vinduet ble åpnet* [Das Fenster wurde geöffnet]. *Nå er det åpnet* [Nun ist es geöffnet]. Also hier hilft auch für euch die Muttersprache ganz viel. (Jona N., L1: 3)

Eike D., Jona N. und Sascha N. machen damit – wenn auch in verschiedenem Ausmaß – auf Sprachunterschiede aufmerksam, ohne jedoch weiter darauf einzugehen, was dies im Sprachlernkontext für Konsequenzen haben kann und wie sich die Studierenden zu diesen Unterschieden verhalten sollen. Damit kann bei dem Handeln von Eike D., Jona N. und Sascha N. nur bedingt von XLA-fördernden Maßnahmen die Rede sein.

Eine klare Abgrenzung von Eike D. zu allen anderen Studienteilnehmer*innen lässt sich anhand des folgenden Auszugs illustrieren:

Die Bildung des Passivs ist ja im Dänischen schon ein bisschen anders, weil es dieses s-Passiv im Dänischen gibt. *På dansk er der jo det der blive-passiv, der blev danset, men der er også s-passiv: der danses* [Im Dänischen gibt es ja dieses werden-Passiv, es wird getanzt, aber es gibt auch s-Passiv: es [wird getanzt {realisiert durch Synthese}]. Also im Dänischen hat man so dieses morphologische Passiv, im Deutschen werden die Passivformen immer so syntaktisch gebildet. Aber das ist kein so großer Unterschied eigentlich, was die Bedeutung betrifft, da hast du Recht. (Eike D., L3: 49)

Eike D. macht somit als Einzige*r- auf das dänische (bzw. skandinavische) s-Passiv⁷ aufmerksam, aber erwartet gleichzeitig ein hohes linguistisches Verständnis und gute Kenntnisse der dänischen Grammatik von ihren Erstsemesterstudierenden. Denn allein mit einem solchen Vorwissen lässt sich verstehen, dass Eike D. der Meinung ist, dass es sich bei dem s-Passiv lediglich um einen formellen Unterschied zwischen Deutsch und Dänisch handelt, aber ähnliche kommunikative Sprachhandlungen realisiert werden.

Kim D. hebt sich durch die verwendete Primärsprache Dänisch von den anderen Studienteilnehmer*innen ab. Bei Kim D. ist eine deutliche Verteilung zwischen Primär- und Sekundärsprache zu beobachten. Deutsch wird in den Übersetzungs- und Umformungssätzen entweder als Ausgangs- oder Zielsprache gebraucht sowie für die Beispielsätze in theoretischen Darstellungen. Außerdem verwendet Kim D. für jegliche Leistungsrückmeldung an die Studierenden Deutsch. In allen weiteren

⁷ Im Dänischen (und anderen skandinavischen Sprachen) ist es möglich, neben den aus dem Deutschen bekannten analytischen Passivkonstruktionen mit Verben wie bspw. *werden* und *sein* ein syntaktisches Passiv durch ein s-Suffix am Verb zu bilden. Oftmals können die Konstruktionen in den gleichen Gefügen auftreten, drücken aber häufig modale Unterschiede aus, die im Deutschen nur durch Adverbialglieder realisiert werden können (vgl. Bruun Hansen/Stenestad 2002: 75–76).

Bereichen verwendet Kim D. Dänisch. Die Beobachtungen bei Kim D. machen deutlich, dass der Umfang von Fremdsprachenverwendung nicht zwangsläufig mit Sprachenvergleich gleichzusetzen ist und dass lediglich von XLA-Förderung die Rede sein kann, wenn es sich um die Bewusstmachung von Sprachenvergleichen handelt und wie dies Einfluss auf den Spracherwerb hat (s. Kriterien in Kap. 2.2). Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich Kim D.s Lehre nicht als XLA-fördernd kategorisieren. Das Gleiche gilt jedoch auch für die Lehre der anderen Studienteilnehmer*innen, da auch hier das Element der expliziten Bewusstmachung ausbleibt und die daraus folgenden Konsequenzen nicht weiter behandelt werden.

4.2 XLA-Förderung in der Lehre: Selbsteinschätzung im Vergleich zur Fremdeinschätzung

Von den fünf Studienteilnehmer*innen, die im Zusammenhang mit den Interviews zu ihren Einschätzungen zur XLA-Förderung in der eigenen Lehre befragt wurden, haben Alex D., Luca N. und Sascha N. eine Selbsteinschätzung, in der sie den Anteil von XLA-fördernden Strategien in ihrer Lehre als „etwas“ bis „umfassend“ höher einschätzen, als es in der Fremdeinschätzung der Fall ist. Hier gilt es zu bedenken, dass es sich um ein Verhältnis zwischen der in 1) präsentierten Fremdeinschätzung und der im Interview geäußerten Selbsteinschätzung handelt und nicht um den totalen Wert der XLA-Förderung laut eigenen Angaben⁸. Bei Alex D. ist laut Fremdeinschätzung nahezu keine XLA-Förderung zu beobachten und eine Aussage wie „Ich versuche natürlich, dann irgendwie darauf einzugehen. ‚Ja, und wie macht man das im Dänischen?‘“ (I: 71) ist so generell gehalten und lässt keinerlei Rückschlüsse auf den Umfang zu, sodass nicht von einer großen Abweichung zur Fremdeinschätzung die Rede sein kann. Bei Sascha N. ist laut Fremdeinschätzung mehr XLA-Förderung als bei Alex D. zu beobachten. Die Selbsteinschätzung von Sascha N. fällt jedoch höher als die von Alex D. aus, und ist dennoch verhältnismäßig zur Abweichung auf einem vergleichbarem Niveau wie die Selbsteinschätzung von Alex D.. Sascha N. äußert:

Ne, also ich, man begrenzt das meistens auf das Norwegische. (...) Also manchmal kann man (...) ja erwähnen, und ‚ach das gibt es übrigens oder es gibt viel davon im Englischen, aber nichts im Norwegischen und Deutschen‘ oder sowas. (Sascha N., I: 173)

Bei Luca N. lässt sich nahezu ebenso wenig XLA-Förderung wie bei Alex D. beobachten und dennoch gibt sie in ihrer Selbsteinschätzung an: „Das mache ich. Mitunter mache ich das, wenn es sich anbietet, ja eigentlich. Aber nicht in jeder

⁸ Einige Ausführungen zu den Schwierigkeiten mit dieser Herangehensweise sind in der Diskussion (Kap. 5.1) zu finden.

Stunde...“ (I: 62). Damit handelt es sich bei Luca N. um eine größere Abweichung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung als bei Sascha N., obwohl Luca N. nicht wesentlich mehr anzuwenden meint als Sascha N.. Diesen drei Studienteilnehmer*innen ist gemein, dass sie laut Fremdeinschätzung nahezu keine (Alex D. & Luca N.) oder nur teilweise (Sascha N.) XLA-Förderung in ihrer Lehre einbeziehen. Die Studienteilnehmer*innen, die gemäß der Fremdeinschätzung verhältnismäßig mehr XLA-Förderung betreiben, haben eine eher treffende (Jona N.) oder unterschätzende (Eike D.) Selbsteinschätzung verglichen mit der Fremdeinschätzung. Jona N., die laut Fremdeinschätzung die meisten Belege zu XLA-Förderung in ihrer Lehre bietet, sagt in ihrer Selbsteinschätzung: „[Dann sag ich], ‚das kennt ihr doch auch aus dem Norwegischen‘. Habe ich bestimmt mehrmals gemacht, jetzt in den Stunden, die du da warst. Dann so zu sagen, ja, es ist im Norwegischen ja im Prinzip genau so, ne.“ (I: 54) Mit dieser Aussage unterstreicht Jona N. auch, dass es sich bei den Belegen nicht um zufällige Beobachtungen handelt, sondern dass diese auch in anderen Unterrichtsstunden zu finden wären. Eike D., die in der Fremdeinschätzung auch wesentlich zu Beispielen von XLA-Förderung beiträgt, ist laut eigenen Angaben wenig auf diese Themen in der beobachteten Lehre eingegangen:

Da habe ich gefragt, ‚okay, wie es das im Dänischen oder im Altgriechischen?‘ (...) [Aber so Vergleiche] eigentlich nicht, also Dänisch haben wir ein bisschen darüber gesprochen. Aber in diesem Kurs ist es nicht Teil des Kurses, dass wir Dänisch und Deutsch vergleichen. (Eike D., I: 60)

Somit gibt Eike D. gleichzeitig (abweichend zu den Fremdeinschätzungen) an, in dem aktuellen Kurs XLA (bzw. Sprachvergleiche) explizit wenig zu fördern, schließt aber nicht aus, dies in anderen Kursen zu tun.

4.3 Die Einstellung der Lehrpersonen zur XLA-Förderung

Zusätzlich zur Einschätzung des Umfangs der XLA-Förderung in der eigenen Lehre, wurden die Studienteilnehmer*innen gebeten ihre Einstellung zur XLA-Förderung im Interview wiederzugeben. Hierbei waren die Studienteilnehmer*innen, die viel XLA-Förderung in die Lehre einbeziehen, nicht zwangsläufig positiver eingestellt. Besonders Eike D., die recht viele Sprachvergleiche anstellt, äußert sich dazu mit Vorbehalt: „Man könnte es [Sprachvergleiche] machen, aber ja, für viele wäre das wahrscheinlich auch irrelevant“ (I: 60). Auf Rückfrage bestätigt Eike D., dass die Studierenden ein zu geringes analytischen Niveau im Dänischen oder in anderen Fremdsprachen hätten, um diese Sprachen sinnvoll mit einbeziehen zu können. Fast schon frustriert fügt sie hinzu: „Ja, also im Gymnasium lernen die zum Beispiel nicht dieses Satzmodell, und dann sollte ich ihnen das auch noch beibringen? Das ist schon ein Semester an sich“ (I: 62). Ein ähnliches Argument führt auch Alex D. an:

Ich glaube, dass die das, also wenn die guten Dänischunterricht gehabt haben, wo auch der Grammatikanteil hoch war, und wo die wirklich ins Detail gegangen sind, dann klar nützt denen das was. Aber ich glaube, es würde denen mehr nützen, wenn die wirklich guten Lateinunterricht oder sonst irgendwas haben würden. (Alex D., I: 81)

Auf Nachfrage stimmt Alex D. zu, dass eine gemeinsame Metasprache fehle, um Dänisch oder Fremdsprachen gewinnbringend in der Lehre einbinden zu können. Auch Luca N. ist nicht uneingeschränkt positiv bezüglich der Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch. Ihrer Meinung nach sei es einerseits hilfreich auf Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen aufmerksam zu machen und bereits gelernte Sprachen als Ausgangswissen mit einzubeziehen. Andererseits fügt sie hinzu: „Ich bin nicht so begeistert von diesem Kontrastiven und ich bin überhaupt nicht begeistert vom dauernden Hin- und Herübersetzen, weil ich finde, das Übersetzen keine Methode ist, um eine Sprache zu lernen.“ (I: 64) Ninas Kolleg*in Sascha N. fasst ihre Überlegungen zum Einbeziehen anderer Sprachen zusammen, indem sie sagt: „Im ersten Jahr ist alles eigentlich kontrastiv“ (I2: 53). Sie stimmt zu, dass die Studierenden ein gewisses Norwegischniveau mitbringen müssen, um aus der Kontrastivierung einen Nutzen ziehen zu können, unterstreicht jedoch, dass die Studierenden es ‚toll‘ fänden, etwas über ihre eigene Sprache zu lernen. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass in ihrem Verständnis von Kontrastivierung lediglich Norwegisch und Deutsch als Sprachenpaar auftreten und dass Sascha N. es eher problematisch findet, wenn noch mehr Sprachen im Unterricht auftauchen. Diese Ansicht teilt Jona N. nicht und hält die Einbeziehung anderer Sprachen als Norwegisch für „eine wichtige Methode (...) und gerade bei den Norwegern, die eine homogene Gruppe sind, kann man ja auch auf das Englisch auf alle Fälle zurückgreifen. Mach ich auch.“ (I: 65) Sie ist der Auffassung, dass das Einbeziehen von bereits Gelerntem zu Wiedererkennung und im besten Fall Erinnerung führen könne.

5 Zusammenfassende Diskussion

Im Rahmen dieser Studie wurden die folgenden Forschungsfragen gestellt:

- 1) Wie wird Mehrsprachigkeitsdidaktik und Cross-Linguistic Awareness in der Lehre im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen behandelt?
- 2) Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und Cross-Linguistic Awareness in ihrer Lehre nach eigenen Angaben?

In einer qualitativen Studie, wie dieser, ist es weder möglich noch beabsichtigt, Generalisierungen auf Grundlage der Daten anzustellen. Im Folgenden sollen dennoch

einige Zusammenhänge und Tendenzen mit Verweis auf Ergebnisse anderer Studien präsentiert und ihre möglichen Gründe diskutiert werden.

5.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik und XLA in der Lehre

Obwohl die Beobachtungen der Lehrveranstaltungen einige Beispiele der Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch beinhalten, kann von expliziter sprachenübergreifender Bewusstmachung weniger die Rede sein. Es werden nahezu ausschließlich die L1 (Dänisch bzw. Norwegisch) oder L2 (Englisch) verwendet, weitere Sprachen kommen kaum zum Tragen. Werden andere Sprachen als Deutsch in der Lehre beobachtet, handelt es sich meist um spontane und lexikalische Vergleiche. Bei Sprachvergleichen auf linguistisch komplexeren Ebenen als der lexikalischen, d.h. beispielsweise in der Morpho-Syntax oder auch in der Textlinguistik, verbleiben die Vergleiche eher abstrakt und es werden selten fremdsprachliche Beispiele angeboten.

Diese Befunde stimmen zu großen Teilen mit den Beobachtungen von Burner und Carlsen überein, die schlussfolgern, die Einbeziehung anderer Sprachen „seemed to be a spontaneous, teacher-led activity rather than part of a consistent teaching approach“ (2019: 12).

Besonders die Verteilung zwischen lexikalischen sowie konkreten und abstrakten Vergleichen ist hierbei interessant und wird im Zusammenhang mit den Reflexionen der Lehrpersonen (s. Kap. 5.3.) vertiefend aufgegriffen.

Die Interviews zeigen, dass die Studienteilnehmer*innen eine realistische Einschätzung zum Umfang von weiteren Sprachen als Deutsch in ihrer Lehre haben. Die Überschätzung von drei Studienteilnehmer*innen ist im niedrigen Bereich anzusiedeln und kann auf verschiedene Weise erklärt werden. Die Interviewfrage nach Einbeziehung weiterer Sprachen setzt ein gemeinsames und übereinstimmendes Verständnis der Elemente ‚viel‘ und ‚Einbeziehung‘ voraus. Ein erneutes Nachfragen von Seiten der Interviewerin hätte die Qualität der Ergebnisse ergänzen können. Außerdem kann auch die Vergleichsgrundlage – d.h. die Fremdeinschätzung – fehlerhaft gewesen sein, die sich nur anhand von Momentaufnahmen ergab. Letztlich ist auch nicht auszuschließen, dass es sich tatsächlich um eine Abweichung handelt und diese aus der Vorstellung und Überzeugung der Studienteilnehmer*innen folgt, dass sie eine andere Lehre ausführten als sie tatsächlich umzusetzen vermögen. Letzteres wird beispielsweise von Haukås (2016: 14) unterstützt: „[I]t is naive to believe that a teacher’s reported beliefs accurately reflect what occurs in the classroom“.

Die Studienteilnehmer*innen waren insgesamt weniger reflektiert in Bezug auf die Art der Einbeziehung von weiteren Sprachen als in Bezug auf den Umfang.

Deutlich wurde besonders, dass diejenigen, die andere Sprachen wenig einbezogen, ihren Einbezug in die Lehre überschätzten. Dies kann darauf hindeuten, dass das Interview entgegen der Intention zu zielgerichtet durchgeführt wurde und den Studienteilnehmer*innen im Lauf des Gesprächs der Fokus auf XLA bewusst wurde. In (nicht aufgezeichneten) Gesprächen im Anschluss an die Interviews konnte diese Annahme jedoch nicht bestätigt werden.

Die Studienteilnehmer*innen, die hingegen quantitativ mehr Sprachen einbezogen, konnten im Interview deutlich die Ausformung dieser Einbeziehung thematisieren. Dies lässt darauf schließen, dass es sich bei diesen Studienteilnehmer*innen um eine eher bewusste Einbeziehung handelt. Hierbei bestand kein Zusammenhang zur Erfahrung oder L1 der Studienteilnehmer*innen. Wie anhand des nächsten Kapitels deutlich wird, bestand zudem kein zwangsläufiger Zusammenhang zwischen der Fremd- und Selbsteinschätzung auf der einen Seite und der Einstellung der Lehrperson auf der anderen Seite.

5.2 Einstellung der Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und XLA in der Lehre

Im Allgemeinen drückt keine der Studienteilnehmer*innen eine kategorische Ablehnung gegen die Einbeziehung weiterer Sprachen aus. Dies entspricht in hohem Maße den Studien zu Teachers' Beliefs, die schulischen Lehrkräfte und deren Einstellung untersuchen (vgl. u.a. Haukås 2016; Heyder/Schädlich 2014). Die Bereitschaft für die Einbeziehung anderer Sprachen variiert jedoch deutlich. Besonders die norwegischen Studienteilnehmer*innen geben hierbei durchaus verschiedene oder sogar widersprüchliche Ansichten wieder. Obgleich eine gewisse Individualität oder nahezu Uneinigkeit wohl zu erwarten ist, ist diese Beobachtung interessant, da alle drei norwegischen Studienteilnehmer*innen teilweise dieselben Studierenden lehren. Obwohl im Interview nicht weiter diskutiert wird, inwieweit die Lehrpersonen ihre eigene Haltung zu diesem Thema in ihrer Lehre einbeziehen und die Beobachtungen nur wenige Rückschlüsse darüber zulassen, ist es nicht abwegig, dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums mit (mindestens) drei verschiedenen Ansichten in Kontakt kommen und sie ausgehend von unter anderem diesen ihre eigene Herangehensweise für die zukünftige Lehre festigen. Die zwei dänischen Studienteilnehmer*innen sind im Vergleich zu den norwegischen eher einig, was wiederum unerwartet sein mag, da sich der Umfang der Einbeziehung anderer Sprachen bei ihnen sehr stark unterscheidet.

Ein direkter Zusammenhang zwischen einerseits der Einstellung und andererseits der Einbeziehung und deren Ausformung von fremdsprachlichen Elementen besteht nicht. Für diese Tatsache, die im Allgemeinen auch in früheren Studien zu Teachers' Beliefs dokumentiert wurde, gibt es mehrere Erklärungsansätze. Wie

auch Haukås (2016) anführte, kann es für die Studienteilnehmer*innen eine Herausforderung sein, ihre eigenen (Sprachlern-)Erfahrungen von denen ihrer Lernenden abzugrenzen. So äußern zwei Studienteilnehmer*innen, dass XLA eine linguistische Metasprache und ein dazugehöriges sprachliches Bewusstsein erfordere. Damit geben sie indirekt an, dass es ihnen selbst durchaus geholfen habe, weil sie sich ihres sprachlichen Wissens bewusst waren. Das gleiche gelte jedoch nicht für ihre Studierenden, da diese sich nicht ihres sprachlichen Wissens bewusst seien. Die Argumentation ist jedoch hinfällig, da XLA ebendiese Bewusstmachung anstrebt und reine Sprachvergleiche nicht der XLA zugeordnet werden sollten. Ihnen scheint demnach ein Wissen der theoretischen und methodischen Prinzipien im Bereich XLA zu fehlen. Wenn Luca N. angibt, sie befürworte vergleichende Einbeziehung anderer Sprachen, jedoch keine Übersetzung, wird deutlich, dass sich ihre Einstellung aus einer Kombination von Faktoren zusammensetzt: auf der einen Seite ihr fachliches-professionelles Wissen und auf der anderen Seite ihre eigene Lernerfahrung aus Schulzeiten. Zu dem gleichen Schluss kommt auch Otwinowska (2014: 113): „The majority of the informants present some knowledge grounded in their professional training, but they also base their views on reflections stemming from their own language learning“.

Dass von mehreren Studienteilnehmer*innen betont wurde, dass sie selbst geringen Einfluss auf die Ausformung ihre Lehre hätten, verdeutlicht, wie subjektiv und standhaft die persönlichen Einstellungen der Lehrenden sein können. Auch externe Faktoren – sei es eine Kolleg*in, aktuelle Forschung oder der Studienplan – haben demnach augenscheinlich nur bedingt Einfluss auf die Einstellung der Lehrenden. Auch Bredthauer und Engfer (2018: 15–16) stellen fest, dass „die subjektiven Beliefs der Lehrerinnen und Lehrer in eklatanten Punkten nicht mit dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse überein[stimmen]“.

Insgesamt stimmen viele der Ergebnisse dieser Studie mit früheren Studien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik überein. Dabei gilt es zu bedenken, dass sich die früheren Studien oftmals auf Lehrkräfte an Schulen beziehen. Viele dieser Studien kommen zu dem Schluss, dass sich das Aus- und Fortbildungsangebot für Lehrkräfte verbessern müsse. Dabei wird jedoch vorausgesetzt, dass die Lehrenden dieser Bildungsangebote über ein Wissen und eine Kompetenz der Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen. Dem ist in dieser Studie jedoch nicht so. Im Gegenteil scheinen sich viele der Lehrpersonen mit den gleichen Problemen konfrontiert zu sehen, wie ihre Lernenden. Dieses Dilemma oder Paradox wirft Fragestellungen auf, die im folgenden Ausblick behandelt werden.

6 Ausblick

Um mehrsprachigkeitsdidaktisch vorzugehen, hat diese empirische Studie im Kontext des Lehramtsstudium in Dänemark und Norwegen anhand einiger Fallbeispiele gezeigt, dass es im Bereich der XLA-Förderung weder ausreichend ist, einige wenige konkrete noch eine Vielzahl abstrakter sprachenübergreifender Beispiele in der Lehre einzubeziehen. Obwohl oder weil es keine Patentlösung für die geeignete Verteilung auf diesem Kontinuum gibt, ist es entscheidend, dass die Lehrpersonen nicht nur die unterschiedlichen Möglichkeiten kennen, sondern auch ein Verständnis für ihre eigenen Rolle in diesem Zusammenhang entwickeln. Die Lehrenden an Universitäten scheinen sich in diesem Sinne in ihren Bedürfnissen wenig von den schulischen Lehrkräften zu unterscheiden. Beide Gruppen stehen der Mehrsprachigkeitsdidaktik positiv gegenüber, geben an, wenig Wissen und mangelnde konkrete Herangehensweisen zu besitzen und sind nur bedingt gewillt, ihre eigene Lehrsituation zu Gunsten der Mehrsprachigkeitsdidaktik anzupassen.

In dieser Aufzählung wird deutlich, dass die positive Einstellung einerseits und die begrenzte Bereitschaft für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik andererseits widersprüchlich erscheinen. Um diesem Widerspruch entgegenzuwirken, sollte eine Aufklärung und Handreichung didaktischer Ansätze als Ausgangspunkt dienen. Methodisch scheint diese Studie dabei von ihren verschiedenen Blickwinkeln profitiert zu haben. Es ist nicht ausreichend, nur im Dialog mit den Lehrpersonen zu stehen oder nur Beobachtungen anzustellen, sondern es empfiehlt sich eine Kombination, bei der die Lehrpersonen holistisch auf Grundlage ihrer eigenen Präferenzen die Möglichkeit bekommen, ihre Lehre zu entwickeln. Auch so kann dem Gefühl der Lehrenden ihrer Lehrfreiheit beraubt zu werden, entgegengewirkt werden. Denn obwohl Böss-Ostendorf et al. „[d]as Lehren an Hochschulen (...) [als] abenteuerliche Tätigkeit (...), [die] von allen Seiten kritisch beäugt und mit Forderungen nach immer höheren Qualitätsstandards belastet [wird,]“ (2018: 14) beschreiben, sollte eine Verbesserung der Lehre mit den Lehrenden gemeinsam erfolgen.

Für die universitäre Lehre gilt, dass die Lehrenden ein Verständnis für das Bedürfnis ihrer Studierenden entwickeln müssen, indem sie diese nicht nur als Lernende betrachten, sondern auch als zukünftige Lehrende. In diesem Sinne muss eine bewusste Abgrenzung zwischen der eigenen Lernerfahrung und der angestrebten Lehrtätigkeit stattfinden, die diese Faktoren nicht als einander ausschließend, sondern einander ergänzend, betrachtet. Eine Relativierung der Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrendem muss hierbei, besonders wenn es um (Fremd-)Sprachenkompetenz geht, in Kauf genommen werden, denn die Lehrenden sind auch immer Lernende mit eigenen Erfahrungen und Hintergründen.

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf das DaF-Studium an Universitäten in Dänemark und Norwegen und verweist primär auf bestehende Studien aus dem DaF-Bereich in Nordeuropa. Diese thematische und lokale Abgrenzung soll keineswegs implizieren, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik und -förderung allein im Fremdsprachenstudium verankert sein sollte. Rückschlüsse auf andere Lehrkräfteausbildungen, andere Länder oder andere Sprachenzusammensetzungen auf Grundlage dieser Studie wären methodisch nicht zu rechtfertigen. Dennoch versteht sich diese Studie als Anregung, andere Faktoren und Kontexte sowie weitere existierende Forschung einzubeziehen, um zu einem Verständnis der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Allgemeinen beizutragen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin; Boston: De Gruyter, 1–31.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta und Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015): *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ballweg, Sandra (2019): Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 266–270.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): European Perspectives on Teacher Education in Multilingual Contexts. Initiatives of the Council of Europe and the European Union. In: Messner, Elgrid; Worek, Daniela & Peček, Mojca (Hrsg.): *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam, 100–110.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81–109.
- Böss-Ostendorf, Andreas; Senft, Holger & Mousli, Lillian (2018): *Einführung in die Hochschul-Lehre: der Didaktik-Coach*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule* 110: 3, 275–286.
<https://www.waxmann.com/artikelART102526> (19.3.2021).

- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?, 1–20. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf (18.5.2021).
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2018): *Doing Interviews*. 2. Auflage. London: SAGE.
- Bruun Hansen, Agnete & Stenestad, Elva (2011): *Gyldendal tysk grammatik* [Gyldendal Deutsche Grammatik]. Kopenhagen: Gyldendal.
- Burner, Tony & Carlsen, Christian (2019): Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2004): *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, Jasone (2013): Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3–18.
- Clarke, Anthony & Robertson, Alistair (2001): Lifting a corner of the research rug: a case for meta-interviews in qualitative studies. *Teaching and Teacher Education* 17: 7, 773–782.
- Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.) (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* [Früherer Sprachenbeginn – neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit]. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate & Speitz, Heike (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a foreign language* 1, 44–71. <https://munin.uit.no/handle/10037/15857> (18.5.2021).
- De Angelis, Gessica (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8: 3, 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Eigenverlag.
- Europarat (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fries, Charles C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grasz, Sabine & Kursiša, Anta (2019): Mehrsprachigkeit und Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern – Einleitung zum Themenschwerpunkt. *German as a foreign language* 1, 1–5. <http://www.gfl-journal.de/1-2019/Einleitung.pdf> (1.4.2021).

- Hasselgård, Hilde (2018): Language Contrasts, Language Learners and Metacognition: Focus on Norwegian Advanced Learners of English. In: Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hrsg.): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Oxfordshire: Taylor & Francis, 98–120. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24185> (1.4.2021).
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960> (7.5.2021).
- Haukås, Åsta (2019): Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *German as a foreign language* 1, 5–24. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/23447> (1.4.2021).
- Hegna, Jorunn & Speitz, Heike (2020): PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag [PPU-Student*innens Wahrnehmung von Schüler*innen- Mehrsprachigkeit als Ressource in allen Fächern]. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104: 01, 18–29. [https://www.idunn.no/npt/2020/01/ppu-studenters oppfatninger om elevenes flerspraaklighet som](https://www.idunn.no/npt/2020/01/ppu-studenters-oppfatninger-om-elevenes-flerspraaklighet-som) (19.5.2021).
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23> (7.5.2021).
- Hu, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Suhrkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Heidelberg: Metzler, 215–217.
- Jakisch, Jenny (2014): Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 202–215. <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/24> (7.5.2021).
- James, Carl (1996): A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness* 5: 3–4, 138–148.
- Jessner, Ulrike (2018): Metacognition in Multilingual Learning: A DMM Perspective. In: Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hrsg.): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Oxfordshire: Taylor & Francis, 31–47. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781351049146-3/metacognition-multilingual-learning-ulrike-jessner> (1.4.2021).
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 261–280.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Lindlof, Thomas R. & Taylor, Bryan C. (2017): *Qualitative Communication Research Methods*. 4. Auflage. London: SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-communication-research-methods/book239370> (31.5.2021).
- Mann, Steve (2011): A Critical Review of Qualitative Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 32: 1, 6–24. <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. 2010. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 20: 3. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343> (18.3.2021).
- Myklevold, Gro-Anita (2021): «That is a big shift for us»: Teachers’ and teacher educators’ perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication* 12, 67–82. <https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/6499> (19.5.2021).
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*. 4, 14–17. http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09neuner.pdf (1.4.2021)
- Nielsen, Maj Schian (2021): Are future L3-German teachers prepared to increase students’ metacognition and crosslinguistic awareness in the multilingual classroom? An analysis of teacher education programs at Danish and Norwegian universities. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication* 12, 48–66. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2728598> (6.3.2021).
- Otwinowska, Agnieszka (2014): Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism* 11: 1, 97–119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit: eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Risager, Karen & Svarstad, Lone (2020): *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* [Der Weltbürger und das interkulturelle Lernen. Inspiration und Innovation für Sprachfächer und andere Fächer]. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.



Wischmeier, Inka (2012): „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner & Manschke, Doris (Hrsg.): *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: Springer VS, 167–189.

Anhang 1: Interviewleitfaden

	Übergeordnete Fragen <i>(werden im Ausgangspunkt chronologisch besprochen, aber Variation und Überschneidungen sind anzunehmen)</i>	Mögliche Fokuspunkte <i>(die Reihenfolge ist nicht wesentlich und nicht alle Punkte sind relevant, andere Themen können während des Gesprächs als geben auftreten und im darauffolgenden Gespräch einbezogen werden.</i>	
1: Hintergrund	1	Würdest du dich bitte einleitend kurz präsentieren?	Alter/ alternativ: Wann gingst du in die Schule/Uni? Sprachen: L1, L2, Ln, welche, wo, wie gelernt, wie lange und warum? Ausbildung: Niveau, Struktur/Aufbau/Programm/Studienrichtung, Ort, Unterrichtssprache Universitätszugehörigkeit: Art und Dauer der jetzigen und früheren Anstellung Berufserfahrungen: unterrichtsrelevante nicht-akademisch Job, pädagogische Kurse/Ausbildung
	2	Anschluss an Frage 1	<i>um relevante Fokuspunkte in Bezug auf Frage 1 zu vertiefen</i>
2: Unterrichtsplanung	3	Kannst du mir erzählen, was für Gedanken du dir zu der Planung in deiner Lehre machst?	Richtlinien, die relevant sein können: Gesetzestexte, Lehrpläne, Studienordnungen, Syllabi Voraussetzungen/Profile der Studierenden: Sprachlich, bzgl. Studienprogramm, kombinierte Lehrveranstaltungen, Lehramtsstudierende, Disziplinstudierende, Didaktik Literatur Examen (Prüfung) und seine Bedeutung Traditionen/Kultur der Lehre an der gegenwärtigen Universität, eigene Lernerfahrungen Unterrichtsarten, Variation, Anpassung, Rückmeldungen/Evaluierungen
	4	Anschluss an Frage 3	<i>um relevante Fokuspunkte in Bezug auf Frage 3 zu vertiefen</i>
3: Spracherwerb	5	Wie glaubst du, dass Sprache am besten gelehrt & gelernt wird?	<i>Offene Einleitungsfrage, die der LP erlaubt, selbst für sie*ihn wichtigen Konzepte ungesteuert zu nennen.</i>
	6	Anschluss an Frage 5	<i>Um das korrekte Verständnis von Antwort 5 zu sichern sowie evtl. vertiefende Nachfragen.</i>
	7	Wie schätzt du den Stellenwert von Grammatik(unterricht) im DaF-Studium oder generell ein und warum?	Konzepte/ Prinzipien, auf die eingegangen werden kann: Implizit/explicit, deduktiv/induktiv
	8□	Wenn es um spezifische Themen im Bereich von Grammatik geht, z.B. Diathese, wie unterrichtest/lehrest du und warum?	<i>Überprüfung von (Un-)Übereinstimmungen gem. der Beobachtungen sowie Nachfragen hierzu.</i>
	9	Oftmals wird postuliert, dass je mehr Sprachen man beherrscht, umso leichter wird es, weitere Sprachen zu lernen. Was ist deine Meinung dazu?	<i>Überleitung zum Thema, das im weiteren Gesprächsgegenstand sein soll.</i>
	10□	In welchem Umfang knüpfst du an dem früheren sprachlichen Wissen deiner Studierenden an?	Empfindest du das sprachliche Vorwissen der Studierenden als hilfreich, wenn diese DaF lernen? An welche Sprachen knüpfst du (besonders) an? Sprichst du das evtl. Wissen weiterer Sprachen an? Welches Vorwissen in welchen Sprachen hättest du dir von den Studierenden gewünscht oder erwartet? Kann deine Vorgehensweise am ehesten als implizit oder explizit beschrieben werden?
11□	In welchem Umfang behandelst du Lernstrategien thematisch?	„das Lernen lernen“	
12□	Gibst du deinen Stud. Werkzeuge für ihren zuk. Unterricht?	... falls diese eine Lehrtätigkeit anstreben?	

	13	Hast du den Eindruck, dass die Literatur in deinen Lehrveranstaltungen Elemente umfasst, die auf dem Vorwissen der Studierenden aufbauen?	Kontrastive Herangehensweisen (sprachliche) Lernstrategien, die Übertragung zulassen/unterstützen
Abrundung	14	Gibt es weitere Themen, die du gerne diskutieren würdest oder zu denen du Reflexionen haben, die du als wichtig für das Sprachenlernen und -lehren im Rahmen der deutschen Grammatik erachtest, die im Laufe dieses Gesprächs noch nicht angesprochen worden sind?	☐ Fragen, bei denen der*die zu Interviewende sein eigenes Agieren beurteilt oder reflektiert, was (möglicherweise) mit den Beobachtungen verglichen werden kann.

Anhang 2: Analyseergebnisse

Tab. i: Kondensierte Auswertung der Analyse

Studienteilnehmer*in	XLA-Förderung in der Lehre		Die Einstellung der Lehrpersonen zur XLA-Förderung
	Fremdeinschätzung	Selbsteinschätzung	
	Vorkommen <i>in %; ... wenig (0) - viel (5)</i> Ausformung <i>lexikalisch (0) - abstrakt (1) - konkret (5)</i>	i. V. zur Fremdeinschätzung <i>zutreffend (0) - abweichend (5)</i> Richtung der Abweichung	Haltung <i>von negativ (0) - positiv (5)</i> → Paraphrase der Einstellung
Alex	0,5 = 13 / 26; kaum vorhanden (1) lexikalisch (0)	eher zutreffend (2) überschätzt	größtenteils negativ (1) → Metasprache muss die Grundlage bilden
Eike	2,2 = 63 / 29; teilweise vorhanden (3) größtenteils konkret (5)	größtenteils zutreffend (1) unterschätzt	eher negativ (2) → analytisches Niveau muss vorhanden sein
Jona	3,9 = 90 / 23; vorhanden (4) sowohl als auch (3)	zutreffend (0) weder noch	größtenteils positiv (5) → Wiedererkennung führt zum Erinnern
Luca	0,8 = 22 / 29; kaum vorhanden (1) lexikalisch (0)	eher abweichend (4) überschätzt	weder/noch (3) → Einbeziehung ja, Übersetzung nein
Sascha	1,3 = 39 / 30; eher wenig vorhanden (2) eher abstrakt (2)	eher zutreffend (2) überschätzt	eher positiv (4) → Kontrastivierung hat Tradition

% = Anzahl Segmente_{Deutsch} / 1000 Wörter

Tab. i fasst die Ergebnisse der Analyse für fünf der sechs Studienteilnehmer*innen zusammen. Da die Daten von Kim D. ausschließlich aus Beobachtungen stammen

und die Lehre zudem fast ausschließlich auf Dänisch stattfindet, sind die Ergebnisse aus der Tabelle ausgeschlossen.

Die linke Seite der Tabelle stellt die praktische Umsetzung von ‚XLA-Förderung in der Lehre‘ anhand von ‚Fremdeinschätzung‘ und ‚Selbsteinschätzung‘ dar. Dabei stammen die Daten zur Fremdeinschätzung aus den Beobachtungen und die Selbsteinschätzungen und Einstellungen der Lehrpersonen aus den Interviews mit ebendiesen. Bei der Fremdeinschätzung handelt es sich um die Anzahl der durch die Autorin beobachteten nicht-deutschsprachigen Einheiten (im Folgenden ‚n‘). Diese Anzahl wird in Segment pro tausend transkribierte Worte in der Tabelle dargestellt. Der Wert wurde anschließend qualitativ interpretiert und auf einer Skala in 5 Schritten von wenig nach viel, wobei ‚0‘ wenig und ‚5‘ viel ist, angesiedelt (s. ‚Vorkommen‘ in Tab. i). Außerdem wurden die nicht-deutschsprachigen Elemente auf einer Skala von ‚0‘ als lexikalisch, über ‚1‘ als abstrakt nach ‚5‘ als konkret kategorisiert (s. ‚Ausformung‘ in Tab. i). Die Selbsteinschätzung wurde ‚ins Verhältnis zur Fremdeinschätzung‘ gesetzt und durch ‚0‘ als zutreffend, d.h. übereinstimmend, nach ‚5‘ als abweichend beschrieben. Zudem wurde die Selbsteinschätzung in Über- und Unterschätzung aufgeteilt.

Auf der rechten Seite der Tabelle ist die ‚Einstellung der Lehrpersonen zur XLA-Förderung‘ zu finden. Die Einstellung in Bezug auf XLA-Förderung wurde von ‚0‘ negative Haltung nach ‚5‘ positive Haltung kategorisiert und zusätzlich wurde die Einstellung der Studienteilnehmer*innen sehr kurz paraphrasiert.

Es gilt zu bedenken, dass die Zahlenwerte lediglich dazu dienen eine komprimierte Darstellung qualitativer Daten zu erreichen. Demnach liegen der Punktevergabe keine mathematischen Prinzipien zugrunde, sondern eine interpretative und teilweise subjektive Lesung.

Kurzbio: Maj Schian Nielsen studierte Kultur- und Sprachmittlerin für Deutsch, Dänisch und Englisch in Dänemark und Island sowie internationale Unternehmenskommunikation. Sie unterrichtete DaF, Dänisch und EFL an Schulen und Wirtschaftsgymnasien in Dänemark. Von 2015-2018 war sie Lehrbeauftragte für deutsche Sprache und Übersetzungswissenschaften an der Süddänischen Universität. Derzeit ist sie als Doktorandin am Institut für Nordistik und Medienwissenschaften und als Dozentin (universitätslektor) am Institut für Fremdsprachen und Übersetzung der Universität Agder angestellt. Ihr Promotionsvorhaben betrifft Grammatik und Didaktik im Mehrsprachigkeitskontext im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen.

Anschrift:
Universitetet i Agder
Institutt for nordisk og mediefag
Postboks 422
NO-4604 Kristiansand
maj.s.nielsen@uia.no