



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze
in der DaF-Lehrerbildung

Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ- Ausbildung – Studierende auf ihrem Weg von der Theorie zur Praxis und zurück

Kathrin Wild

Abstract: DaF- und DaZ-Lernendengruppen sind zunehmend durch Multilingualität gekennzeichnet. Deshalb sollten mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente bereits in die universitäre DaF-/DaZ-Ausbildung integriert werden. Der Beitrag stellt hierzu zwei Seminarkonzeptionen vor, die an ein neu eingeführtes Mehrsprachigkeitsfach an einer dänischen Schule gekoppelt wurden. Eine Lehrveranstaltung beschäftigte sich mit der Curriculums- und eine mit der Unterrichtsmaterialentwicklung. Am Ende der Seminare wurden die teilnehmenden Studierenden in einer Pilotstudie zu ihren vorhandenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Einschätzung des studien-internen Lehrangebots zu diesem Thema, Interessen, dem Erwerb von Lehrkompetenzen und Einstellungen aufgrund des Seminarbesuchs schriftlich befragt.

GFL and GSL learning groups are increasingly characterised by multilingualism. Therefore, multilingual didactic elements should already be integrated into the university GFL/GSL training. The article presents two seminar concepts that have been linked to a newly introduced multilingualism subject at a Danish school. One course dealt with curriculum development and one with teaching material development. At the end of the seminars, the participating students took part in a pilot survey about their existing experiences with multilingual didactics, the assessment of the range of internal courses on this subject, interests, the acquisition of teaching competences and attitudes based on attending the seminar.

Schlagwörter: DaF-/DaZ-Ausbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Curriculumsentwicklung, Befragung; training in GFL, multilingual didactics, curriculum development, survey

Wild, Kathrin (2020),
Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ-Ausbildung – Studierende auf ihrem
Weg von der Theorie zur Praxis und zurück.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 529–558.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Die zunehmende Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lernendengruppen erfordert, dass Lehrende bereits in der Ausbildung auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze vorbereitet werden. Dieses ist kein neues Desiderat (vgl. Hufeisen 2005: 11; Lutjeharms 2005: 143–144), jedoch ein immer dringlicheres. Krumm und Reich (2016: 233) fordern im mehrsprachigkeitsdidaktischem Kontext den Erwerb von Lehrkompetenzen in den Bereichen des Wissens, des Könnens, der Didaktik und der Einstellungen.

Dieser Beitrag zeigt einerseits, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik in das DaF-/DaZ-Studium integriert werden kann, und andererseits, was Studierende in mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Lehrveranstaltungen lernen (können). Hierzu werden zunächst zwei Seminarkonzeptionen, in denen sich Studierende mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen auseinandergesetzt haben, genauer betrachtet. Ein Seminar war der Curriculumentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht und ein weiteres der Entwicklung von Unterrichtsmaterial, das mehrere Sprachen miteinander vernetzt, gewidmet. Beide Seminare knüpften an ein neu eingerichtetes Mehrsprachigkeitsfach für die 4.-6. Klasse einer dänischen Schule an. Theoretische und praktische Auseinandersetzungen mit den Seminarinhalten durch die Studierenden wurden von der Zusammenarbeit zwischen diesen und der Lehrkraft des Mehrsprachigkeitsfaches begleitet. Im zweiten Teil des Beitrags soll anhand einer Pilotstudie in Form einer schriftlichen Befragung am Ende beider Seminare gezeigt werden, welche Erfahrungen die Studierenden in die beiden Seminare mitbrachten, welche Inhalte für sie von besonderer Relevanz waren, welches Wissen und welche Fertigkeiten die Studierenden meinen, aus den Lehrveranstaltungen für ihre spätere Berufstätigkeit mitgenommen zu haben. Es werden darüber hinaus Herausforderungen und notwendige Hilfestellungen für alle am Prozess Beteiligten sowie Verbesserungsmöglichkeiten erörtert.

2 Seminarkonzeption

Im Rahmen des BA-Studiengangs „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Bielefeld wurden im Modul „Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung“ von mir zwei Vertiefungsseminare, die mehrsprachigkeitsdidaktische Themen fokussierten, durchgeführt. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen, denen die beiden durchgeführten Seminare unterliegen, kurz vorgestellt. Nach der Vorstellung der fachlichen und didaktischen Konzeption wird ein Einblick in die Seminargestaltung gegeben.

2.1 Rahmenbedingungen

Den Studierenden wird empfohlen, im 2. oder 3. Fachsemester das Pflicht-Modul „Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung“ zu beginnen, zu dessen Absolvierung sie idealerweise zunächst die „Einführung in die Zweit- und Fremdsprachenforschung“ und hiernach eines von mehreren möglichen vertiefenden Seminaren besuchen. Sowohl das einführende als auch das vertiefende Seminar werden mit jeweils drei Leistungspunkten angerechnet. Im Vertiefungsseminar ist zusätzlich eine Hausarbeit, mit der weitere vier Leistungspunkte erbracht werden, anzufertigen.

Eines der im Wintersemester 2018/19 angebotenen Vertiefungsseminare mit mehrsprachigkeitsdidaktischer Zielsetzung fokussierte die Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht, ein anderes die Entwicklung von sprachenvernetzenden Unterrichtsmaterial. Beide Seminare umfassten 30 Stunden Kontaktzeit sowie 60 Stunden Selbststudium. Am Seminar zur Curriculumsentwicklung nahmen 13 Studierende teil, am Seminar zum vernetzenden Lernen 21.

Beide Seminare wurden an die Grænseegnens Friskole in Süddänemark angebunden. An dieser Schule werden ab der Vorschulklasse¹ alle Schüler/innen in sowohl Deutsch als auch Englisch als Fremdsprache unterrichtet. Zudem können die Schüler/innen an einer Arbeitsgemeinschaft Französisch teilnehmen. Im Schuljahr 2018/19 wurde ein Mehrsprachigkeitsfach, das sog. *Sproglab* („Sprachenlabor“), in der jahrgangsübergreifenden 4.-6. Klasse² eingeführt. In diesem Fach sollen alle bisher erworbenen und erlernten Erst-, Zweit- und Fremdsprachen der Schüler/innen berücksichtigt werden. Das Fach wurde von einer mehrsprachigen Englisch- und Französisch-Lehrkraft³ initiiert und wird im Schuljahr 2019/20 fortgeführt. Der Modellversuch wird von Blogbeiträgen der Lernenden begleitet. Auf <http://sproglab.blogspot.com/> halten die Schüler/innen fest, was sie gelernt haben. Die Teilnehmenden beider Seminare haben bei der Entwicklung eines Curriculums für das *Sproglab* sowie der Unterrichtsmaterialentwicklung für das Fach eng mit der Lehrkraft zusammengearbeitet. Zudem konnten sie einander bei einem Vortrag der Lehrkraft über das *Sproglab* an der Universität Bielefeld persönlich kennenlernen und über das neue Unterrichtsfach miteinander diskutieren.

¹ entspricht der 1. Klasse im deutschen Schulsystem

² entspricht der 5.-7. Klasse im deutschen Schulsystem

³ Die Lehrkraft hatte bereits im Schuljahr 2016/17 mit meinem Seminar zur mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Materialentwicklung kooperiert, in dem sie von den Studierenden entwickeltes Unterrichtsmaterial erprobte. Sie entwickelte daraufhin in den folgenden Monaten die Initiative, ein eigenständiges Mehrsprachigkeitsfach einzuführen.

2.2 Fachliche Konzeption

Im Folgenden werden beide Seminarkonzeptionen vorgestellt. Dazu werden zunächst die den Studierenden mitgeteilten Ziele und die zu erwerbenden Kompetenzen aufgeführt und dann die Seminarinhalte in chronologischer Reihenfolge vorgestellt.

Am Ende des Seminars „Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht“ sollen die Studierenden

- grundlegende theoretische Ansätze und Modelle zum Mehrsprachigkeitsunterricht und zur Curriculumsentwicklung in sprachenübergreifenden gesteuerten Settings kennen.
- auf der Basis dieser Ansätze und Modelle Entscheidungen zur Curriculumsentwicklung treffen und diese ggf. begründet revidieren können.
- forschungsmethodologische Herangehensweisen bei der Untersuchung mehrsprachiger Erwerbsprozesse kritisch beurteilen können.
- die Relevanz von Forschungsmethoden für Curriculumsentscheidungen im sprachenübergreifenden Unterricht einschätzen können.
- begründete curriculare Entscheidungen für einen sprachenübergreifenden Unterricht treffen können.
- Theorien und Methoden der Sprachlehr- und Sprachlernwissenschaften im Rahmen eines fest umrissenen eigenen Projekts exemplarisch auf forschungsbezogene Untersuchungsgegenstände (hier: Entwicklung eines Curriculums für den sprachenübergreifenden Unterricht) anwenden können.
- Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von sprachenübergreifenden Curricula erarbeiten können.
- Lernziele für eine fest umrissene mehrsprachige Lernendengruppe ermitteln und beschreiben können.
- ein zielgruppenspezifisches sprachenübergreifendes Curriculum erstellen können.
- dieses Curriculum mit einer Lehrkraft diskutiert und dazu Feedback erhalten haben.
- ein sprachenübergreifendes Curriculum arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und die dazu notwendigen Prozesse der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Entwicklung, Ergebnissicherung bzw. Projektpräsentation unter Einsatz geeigneter Medien im Team planen, durchführen und evaluieren können.

Die einzelnen Seminarsitzungen beschäftigten sich mit den Themen:

- Curriculum: Können, Sollen, Wollen – Vorüberlegungen (Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2013; Hallet/Königs 2010)

- Einflussfaktoren auf Unterricht: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR), Orientierungen und Prinzipien, Kann-Beschreibungen, Standards, Curriculum und verwandte Konzepte (Ende et al. 2013)
- Curriculare Entwicklungsprinzipien (Funk 2016)
- Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2005, 2016)
- Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates 2011a-2019, 2011b-2019; Hufeisen/Marx 2007; Klein 2004; Schröder-Sura 2015)
- Kriterien für die Auswahl und Erstellung geeigneter Lehrmaterialien
- Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht (Krumm 2005; Krumm/Reich 2016; Lutjeharms 2005; Neuner 2005)
- Curriculumforschung (Hericks/Kunze 2008)
- eigene Erstellung eines sprachenübergreifenden Curriculums
- Feedback der kooperierenden Lehrkraft zum Curriculumsentwurf
- Präsentation des entwickelten Curriculums mit Reflexion zum erhaltenen Feedback.

Im Seminar „Vernetzendes Lernen“ sollten die Studierenden am Ende des Seminars

- grundlegende theoretische Ansätze und Modelle zur Beschreibung und Erklärung von mehrsprachigen Erwerbsprozessen in gesteuerten und ungesteuerten Settings kennen.
- auf der Basis dieser Ansätze und Modelle unterrichtsmethodische Entscheidungen treffen und diese ggf. begründet revidieren können.
- forschungsmethodologische Herangehensweisen bei der Untersuchung mehrsprachiger Erwerbsprozesse kritisch beurteilen können.
- die Relevanz von Forschungsmethoden für Lehr- und Lernprozesse in DaF/DaZ unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit einschätzen können.
- begründete didaktische Entscheidungen im DaF-/DaZ-Unterricht mit dem Schwerpunkt der Sprachenvernetzung treffen können.
- Theorien und Methoden der Sprachlehr- und Sprachlernwissenschaften im Rahmen eines fest umrissenen eigenen Projekts exemplarisch auf forschungsbezogene Untersuchungsgegenstände (hier: sprachenvernetzende Unterrichtsmaterialien) anwenden können.
- Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von sprachenvernetzenden Lehr- und Lernmaterialien erarbeiten können.
- Lernziele für eine fest umrissene mehrsprachige Lernendengruppe ermitteln und beschreiben können.

- zielgruppenspezifisches sprachenvernetzendes Unterrichtsmaterial auf Basis von Theorien und Methoden der Sprachlehr- und Sprachlernwissenschaften erstellen können.
- dieses Unterrichtsmaterial von Lehrenden ausprobieren lassen und dazu Feedback erhalten haben.
- Lerninhalte arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und die dazu notwendigen Prozesse der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Materialentwicklung, Ergebnissicherung bzw. Projektpräsentation unter Einsatz geeigneter Medien im Team planen, durchführen und evaluieren können.

In den Seminarsitzungen wurden erarbeitet und diskutiert:

- Mehrsprachigkeitskonzepte (Marx/Hufeisen 2010; Riehl 2014: 9–19)
- Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates 2011a-2019, 2011b-2019; Hufeisen/Marx 2007; Klein 2004; Schröder-Sura 2015)
- Kriterien für die Auswahl und Erstellung geeigneter Lehrmaterialien (Funk 1994, 2004; Hoffmann 2009; Krumm 1994; TU Dresden o.J.)
- sprachenvernetzende Unterrichtsmaterialien (Behr 2007; Hufeisen 2011; Mehlhorn 2012; Rückl 2015; Rückl/Seeleitner/Castillo de Kastenhuber/Higuera Ruiz/Holzinger/Lara Fernández/Moriggi/Nagl-Buratto/Pruniaux/Rigamonti Permenschlager/Schauer/Vázquez Arco 2010; Thüringer Schulportal 2019).

Zudem erfolgte

- ein gegenseitiger Austausch von bereits bestehendem und Erstellung von eigenem sprachenvernetzendem Unterrichtsmaterial,
- eine Diskussion und Reflexion der videographierten von der kooperierenden Lehrkraft durchgeführten Materialerprobung sowie eines Feedbackgesprächs mit der Lehrkraft und
- eine Präsentation des selbst erstellten Unterrichtsmaterials samt Mini-Materialerprobung innerhalb der Präsentation sowie Darstellung der Feedbackverarbeitung.

In beiden Seminaren wurde in der ersten Hälfte des Semesters eine theoretische Fundierung gelegt, auf die die Studierenden im nachfolgenden praktisch orientierten Teil zurückgreifen sollten. Dazu wurden die oben angegebenen Texte und Themen erarbeitet. Ergänzend nahmen die Seminarteilnehmenden an einer Sitzung der Ringvorlesung im MA-Studiengang „DaF und Germanistik“ der Universität Bielefeld teil, in der die kooperierende Lehrkraft unter dem Thema „Konzepte zum frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen: das Mehrsprachigkeitsfach“ die Fremdsprachenlernkonzeption der Kooperationsschule sowie die kürzlich begonnene Einführung eines Mehrsprachigkeitsfaches, des *Sproglab*, vorstellte. Hierdurch wurden

die Studierenden in die Lage versetzt, die Lehrkraft schon kurz nach Beginn des Seminars persönlich kennenzulernen und Fragen zum Fach sowie zur Zielgruppe zu stellen. Zusätzlich nahmen die Studierenden virtuell an einer Veranstaltung der Ringvorlesung „Mehrsprachigkeit. Chancen und Herausforderungen für Schule und Gesellschaft“ teil, die gemeinschaftlich von der Technischen Universität Dresden, der Bergischen Universität Wuppertal sowie der Universität Wien organisiert wurde. Für beide durchgeführten Seminare wurde das Thema „Mehr als sprachsensibel: mehrsprachigkeitsorientierte und sprachensensible Ansätze für den Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (Prof. Dr. Eva Vetter) als thematisch relevant erachtet. Im zweiten Teil der Seminare führten die Studierenden in Kleingruppen auf Basis der erworbenen theoretischen Kenntnisse eine praktisch orientierte Arbeit durch, die jeweils von einem Austausch mit der kooperierenden Lehrkraft über die Lernplattform der Universität Bielefeld begleitet wurde. So konnten die Studierenden der Lehrkraft konkrete Fragen stellen, sich zur Zielgruppe sowie möglichen Lernzielvorgaben genauer informieren und sich dadurch an den Bedürfnissen der Lehrkraft orientieren.

2.3 Didaktische Konzeption und Seminargestaltung

Im ersten theoriebasierten Teil beider Seminare lasen die Studierenden zuhause im Selbststudium Texte (s. Literaturangaben unter Seminarsitzungen in Kap. 2.2), bearbeiteten Aufgaben dazu und recherchierten plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. In Kleingruppenarbeit wurde im Unterricht mit den Texten und Aufgaben weitergearbeitet.

Im zweiten, eher praktisch orientierten Teil erfolgte die Curriculums- bzw. Materialentwicklung in Kleingruppen sowohl in den Seminarsitzungen als auch außerhalb des Unterrichts. Die Abschlusspräsentation wurde von den etablierten Kleingruppen außerhalb der Seminarsitzungen vorbereitet. In diesem Seminarteil wurde vornehmlich das Prinzip *peer-facilitated learning* (vgl. Adriansen/Ravn 2012) angewendet. Damit wurden ebenfalls einige Texte inhaltlich erarbeitet. Beim *peer-facilitated learning* wird ein Wortführer, der sogenannte *facilitator*, bestimmt. Dieser leitet eine Gruppenarbeit an. Ziel ist es, die Arbeit einer Gruppe leichter und zielgerichteter zu gestalten und eine wechselwirkende Interaktion herzustellen, die ohne einen Wortführer in dieser Art und Weise nicht möglich wäre (Adriansen/Ravn 2012: 15). Der *facilitator* behält einerseits die Zeit und andererseits die Bearbeitung der Aufgabe im Auge. Hierzu fordert er freundlich auf, stellt anleitende Fragen und sorgt für eine Beteiligung aller an einem zielgerichteten Gespräch. Für den *facilitator* steht v.a. der Prozess im Vordergrund, bei dem zu einer sozialen Ordnung – typischerweise in einer kleinen Gruppe – beigetragen wird (Adriansen/Ravn 2012: 15). In den Veranstaltungen wurden zu diesem Zweck sog. „Dreh-

bücher“ von der Seminarleitung vorgegeben. Diese beinhalteten die jeweils zu erledigenden Aufgaben für die verschiedenen Entwicklungsschritte mit Zeitangaben. Als Aufgaben der *facilitator*-Rolle, die in jeder Sitzung von einem anderen Gruppenmitglied übernommen wurde, wurden in den sog. Drehbüchern genannt (siehe beispielhaft Abb. 1): Eröffnung des Gesprächs mit Nennung des Ziels und des Zeitrahmens; Sorge dafür tragen, dass sich jeder gleichermaßen beteiligen kann; Anregung der Entscheidungsfindung; Intervention, wenn das Gespräch abdriftet; Sicherung des Ergebnisses und Beendigung des Gesprächs. Die Drehbücher waren auf unterschiedlich lange Zeiträume zwischen 15 und 80 Minuten ausgelegt. Typische vorgegebene Schritte der Arbeitsprozesse waren Einstieg, Brainstorming, Bericht, Informationsaustausch, Textarbeit, theoretische Fundierung, Argumentation, Erarbeitung/Entwicklungsarbeit, Reflexion, Zwischenfazit, Ergebnissicherung. Nicht alle dieser Schritte wurden in jedem Drehbuch vorgegeben. Vielmehr orientierten sich die zu bewältigenden Schritte am Stand des Arbeitsprozesses.

Facilitator:	
<ul style="list-style-type: none"> – eröffnet das Gespräch (Ziel, Zeitrahmen) – sorgt dafür, dass sich jeder gleichermaßen beteiligen kann – regt die Entscheidungsfindung an – interveniert, wenn das Gespräch abdriftet – sichert das Ergebnis und beendet das Gespräch 	
Zeit	Aktivität
10 Min.	1. Bericht: <ul style="list-style-type: none"> a. Welche Absprachen haben Sie mit der Lehrkraft bezüglich Zielgruppenspezifika, Vorüberlegungen, Orientierungen und Prinzipien getroffen? b. Welche Fragen haben Sie darüber hinaus für diese Woche im Forum gestellt und welche Antworten haben Sie auf Ihre Fragen erhalten?
5 Min.	2. Reflexion: Wie helfen Ihnen diese Antworten bei Ihrer Curriculumsentwicklung?
15 Min.	3. Curriculumsstruktur: Erarbeiten Sie anhand von Ende et al. (2013) eine Struktur für Ihr Curriculum.
5 Min.	4. Ergebnissicherung: Überlegen Sie sich Fragen an die Lehrkraft bezüglich Kann-Beschreibungen & Standards und stellen Sie diese ins Forum ein.

Abb. 1: Drehbuch 2 aus dem Seminar „Curriculumsentwicklung im sprachengebundenen Fremdsprachenunterricht“

Im Seminar zur Curriculumentwicklung wurden nach einem ersten eher theoretisch orientierten Teil samt Beispiel eines Gesamtsprachenkonzepts (vgl. Kap. 2.2) drei Sitzungen auf die Erstellung von Curriculumsvorschlägen verwendet. Hierauf erhielten alle Gruppen über die Lernplattform Feedback von der kooperierenden Lehrkraft, das von den Studierenden reflektiert wurde und teilweise zu Änderungen ihrer Entwürfe führte. In der vorletzten Sitzung nahmen alle Gruppen an einer Posterpräsentation der Curriculumsvorschläge teil. Dazu führte jede Gruppe durch ihr Poster, erklärte die theoretische Basis des Vorschlags, welche Änderungen aufgrund des Feedbacks der Lehrkraft aus welchen Gründen (nicht) vorgenommen wurden. Die letzte Sitzung diente dem Rückblick, der Zusammenfassung, dem Ausblick sowie der Evaluation der Lehrveranstaltung.

Im Seminar „Vernetzendes Lernen“ stellten die Studierenden nach dem theoretisch orientierten Teil, der auch praktische Umsetzungsbeispiele enthielt (vgl. Kap. 2.2), in einer Sitzung zunächst Kriterien auf, anhand derer im Folgenden sprachenvernetztes Unterrichtsmaterial erstellt werden sollte. Hierauf folgte eine sog. Materialbörse, für die die Studierenden zwecks gegenseitigem Austausch bestehendes Lehr- und Lernmaterial mitbrachten, das ihnen nach ihren selbst formulierten Kriterien gelungen erschien. Es schlossen sich vier Sitzungen an, in denen eigenes sprachenvernetztes Unterrichtsmaterial, jeweils auf max. 15 Minuten ausgerichtet, erstellt wurde. Dieser praktisch ausgerichtete Teil sollte auf dem vorher erarbeiteten theoretischen Wissen aufbauen. Die kooperierende Lehrkraft begleitete diesen Prozess über eine virtuelle Lernplattform, sodass die Studierenden die Möglichkeit hatten, sich zeitnah über die Zielgruppenspezifika sowie Thema und Kompetenzen, die das zu entwickelnde Unterrichtsmaterial berücksichtigen sollte, zu informieren und Rückfragen zu stellen. Die Studierenden luden das erstellte Material inkl. Lehrerhandreichung auf der Lernplattform für die Lehrkraft hoch und gaben zusätzlich das Material der Seminarleitung in Papierform zur Erprobung an der Kooperationschule mit. Die kooperierende Englisch- und Französisch-Lehrkraft erprobte das Material in Zusammenarbeit mit einer Deutsch-Lehrkraft. Die Erprobung wurde von der Seminarleiterin mit zwei Videokameras aufgenommen und den Studierenden anschließend zur Verfügung gestellt. Zudem erhielten alle Gruppen im Rahmen eines Skype-Gesprächs Feedback der kooperierenden Lehrkraft. In den zwei folgenden Seminarsitzungen präsentierten die Studierenden die erstellten Unterrichtsmaterialien, erprobten kleine Ausschnitte mit Mitstudierenden und reflektierten diesen Unterrichtsversuch samt Videoaufnahmen und Feedback-Gespräch. Das Semester schloss mit einem Rückblick, einer Zusammenfassung, einem Ausblick sowie der Evaluation der Lehrveranstaltung.

3 Pilotstudie

In einer Longitudinalstudie sollen Studierende in Seminaren mit mehrsprachigkeitsdidaktischem Fokus zu ihren theoretischen und praktischen (Vor-)Erfahrungen sowie ihren Lernprozessen während solcher Lehrveranstaltungen befragt werden. In zwei Seminaren wurde deshalb ein Fragebogen pilotiert. Im Folgenden werden die Zielsetzung der Pilotstudie (Kap. 3.1), die Befragung (Kap. 3.2) und die Analyse ausgewählter Daten (Kap. 3.3) vorgestellt.

3.1 Zielsetzung

Ziel der Pilotstudie war es, bereits vorhandene mehrsprachigkeitsdidaktische Erfahrungen der Studierenden, ihre Einschätzung des studieninternen Lehrangebots zu diesem Thema, ihre Interessen, ihren in den in Kap. 2 vorgestellten Seminaren erworbenen Lehrkompetenzen in den Bereichen des Wissens, des Könnens, der Didaktik und der Einstellungen (vgl. Krumm/Reich 2016: 233) zu untersuchen. Folgende Fragen waren leitend:

1. Welche theoretischen und praktischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Erfahrungen bringen die Befragten mit?
2. Wie beurteilen die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF/DaZ-Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beschäftigen?
3. Welche Sitzungsinhalte haben die Studierenden als besonders interessant empfunden?
4. Welche Fertigkeiten nehmen die Befragten für die (spätere) Berufstätigkeit mit?
5. Mit welchen Herausforderungen sahen sich die Studierenden konfrontiert?
6. Welche Hilfestellungen hätten sich die Seminarteilnehmenden gewünscht?
7. Wie könnte das Curriculum des Seminars verbessert werden?

Gegenstandsangemessen und kontextsensitiv für solch eine Pilotstudie erscheint die Wahl einer schriftlichen Befragung, die sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthält (vgl. Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2007: 13; Zydati 2012: 117).

3.2 Befragung

Für interventionsorientierte Evaluationsstudien zwecks Überprüfung eines Curriculumskonzepts eignen sich insbesondere schriftliche Befragungen (vgl. Zydati 2012: 116), damit keine Beeinflussung durch Interviewende erfolgt (vgl. Diekmann 2004: 439) und Daten standardisiert (vgl. Bortz/Döring 2006: 237) und vergleichbar (vgl. Mackey/Gass 2005: 94) erhoben werden. Es ist zu erwarten, dass schrift-

liche im Vergleich zu mündlichen Befragungen aufgrund der Anonymität ehrlichere sowie durchdachtere – möglicherweise aber ebenfalls oberflächlichere – Antworten erbringen (vgl. Bortz/Döring 2006: 237; Riemer/Settinieri 2010: 773). Mithilfe einer schriftlichen Befragung in Form eines Fragebogens kann auf überschaubare Art und Weise eine größere Menge an Daten erhoben werden (vgl. Riemer 2016: 157). Grundsätzlich sollte jeder Fragebogen pilotiert werden, da Schwachstellen wie insbesondere Formulierungen, Fragepositionierungen, Bewertungstendenzen, Sampling oft erst in der Datenanalyse sichtbar werden. Bei der Analyse der Daten sind sie auch zu reflektieren.

Bei der Erstellung von Fragebögen sollte auf eine klare Strukturierung und eindeutige, verständliche Formulierungen der Fragen geachtet werden (vgl. Beller 2008: 42; Flick 1995: 66; Kaya 2007: 54). Neben geschlossenen können halboffene und offene Fragen gestellt werden. Geschlossene Fragen werden dann eingesetzt, wenn das mögliche Antwortspektrum im Vorhinein bekannt ist. Andererseits ist es möglich, dass sich die Befragten nicht in den vorgegebenen Antworten wiederfinden und es dadurch zu unzutreffenden oder gar keinen Antworten kommt. Offene Fragen eignen sich entsprechend, wenn im Vorfeld das Antwortspektrum unklar ist (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104). Durch sie können eigene Erfahrungen, Gedanken, Präferenzen, Wünsche und Ziele der Befragten erfasst und somit Lernprozesse besser nachvollzogen werden (vgl. Mackey/Gass 2005: 93; Riemer 2016: 161; Riemer/Settinieri 2010: 767; Zydariß 2012: 121–122). Zudem wird die Beliebtheit von einfachen Ankreuzoptionen umgangen. In dieser ersten Fragebogen-Pilotierung wurden deswegen vornehmlich offene Fragen gestellt, da insbesondere das Curriculumskonzept sowie erlebte Lernprozesse untersucht werden sollten. Ziel war es, die Antwortspektren in der Pilotierungsphase zunächst einzugrenzen, um in nachfolgenden Seminarbefragungen gezielter befragen zu können. Es wurde auf eine klare Strukturierung sowie eindeutige, verständliche Formulierungen der Fragen geachtet.

Zudem wurden Erfahrungen und Haltungen über endpunktbenannte Likert-Skalen mit sechs Skalenpunkten abgefragt (vgl. Riemer 2016: 159). Üblicherweise wird die Verwendung von fünf bis neun Skalenpunkten empfohlen, zu beachten ist jedoch, dass mit steigender Anzahl der Skalenpunkte weniger differenzierte Antworten zu erwarten sind. Die Endpunkte waren jeweils verbalisiert, auf eine Mittelposition wurde verzichtet, da sie missverständlich sein kann: Befragte können die Mittelposition einnehmen, weil sie gar keine Meinung zum Thema vertreten oder weil sie tatsächlich neutral eingestellt sind. Zusätzliche Ankreuzoptionen „weiß nicht“ / „unzutreffend“ / „keine Angabe“ können sinnvoll sein (vgl. Daase et al. 2014: 106). Grundsätzlich sind mittels Likert-Skalen gewonnene Daten aufgrund nicht vorhandener gleicher Abstände nicht intervallskaliert (vgl. Riemer 2016: 159).

Die Analyse der in der Pilotstudie erhobenen Daten erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ. Beide Analyseverfahren können sich ergänzen und für eine differenzierte Untersuchung des Gegenstandes sorgen, indem sie unterschiedliche Aspekte beleuchten und unterschiedliche Informationen zusammenbringen (vgl. Zydati 2012: 118). Die Auswertung von geschlossenen Fragen bedarf zumeist keiner weiteren Kategorisierung. Es erfolgt eine Quantifizierung auf Nominal-, Ordinal- oder Intervallskalenniveau. Bei offenen Fragen werden zwecks Datenreduktion die Antworten zunächst im Wortlaut gesammelt, systematisiert und in Kategorien zusammengefasst (vgl. Demirkaya 2014: 216–217). Hierbei wird interpretativ-reflexiv vorgegangen. Strategien der Datenreduktion „steuern die weitere Konzentrationsrichtung bei der Analyse, indem die in Hinblick auf das Forschungsinteresse unwesentlichen Datenausschnitte aus-, die wesentlichen einblendet und komprimiert werden“ (216). Hierdurch werden Erkenntnisse gewonnen, welche Antwortoptionen in einem nächsten Fragebogen vorgegeben werden können. Darüber hinaus können so entstandene Kategorien im Folgenden quantifiziert werden (vgl. dazu auch Kempf 2010: 1–2). Jurecka (2015: 162–163) beschreibt die Quantifizierung von qualitativen Daten, die aus Interviews gewonnen werden. Dieses Vorgehen kann ebenso auf Daten, die durch offene Fragen in Fragebögen erhoben wurden, angewendet werden. Zweck solch einer Quantifizierung von qualitativen Daten ist es, Gemeinsamkeiten in den Daten zu finden und Informationen zu verdichten, aber auch Unterkategorien zu erstellen (ebda.). In der vorliegenden schriftlichen Befragung wurden die Antworten auf geschlossene Fragen quantitativ ausgewertet, die auf offene Fragen gesammelt, systematisiert und kategorisiert. Der Kategorisierungsprozess dient im Sinne der Datenreduktion dazu, das Antwortspektrum einzugrenzen und somit in einer nächsten schriftlichen Befragung vermehrt geschlossene Fragen mit trennscharfen Kategorien stellen zu können. Die Datenanalyse soll außerdem Aufschluss geben, ob Formulierungen richtig verstanden wurden, die Positionierung der einzelnen Fragen angemessen ist, Bewertungstendenzen und Gefälligkeitsantworten erkennbar werden.

3.3 Datenanalyse

In Kapitel 3.3.1 werden zunächst die Daten des Seminars „Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht“ ausgewertet. In Kapitel 3.3.2 erfolgt die Datenanalyse für das Seminar „Vernetzendes Lernen“.

3.3.1 Seminar „Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht“

Im Seminar „Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht“ wurde der Fragebogen von acht der 13 Teilnehmenden ausgefüllt. Diese sind im Alter von 23 bis 37 Jahren (M: 27,25; SD: 4,4). Drei Befragte sind weiblich,

fünf männlich. Es werden insgesamt sieben unterschiedliche Erstsprachen angegeben: Deutsch (3), Türkisch, Ungarisch, Arabisch, Griechisch, Kurdisch und Arabisch (jeweils 1). Darüber hinaus geben fünf Studierende an, über eine Zweitsprache zu verfügen. Hierbei handelt es sich um Deutsch, Englisch (je 2) und Französisch (1). Als erlernte Fremdsprachen werden Englisch (6), Französisch (5), Deutsch, Spanisch und Türkisch (je 3), Chinesisch, Latein, Portugiesisch, Spanisch und Ungarisch (je 1) genannt. Die Seminarteilnehmenden verfügen über Kenntnisse in jeweils drei bis sechs Sprachen.

1. Welche theoretischen und praktischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Erfahrungen bringen die Befragten mit?

Fünf der acht Befragten haben vor diesem Seminar noch keine Lehrveranstaltung, die Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert, besucht. Drei Personen geben jeweils ein Seminar an. Hierin enthalten ist ein Pflichtseminar, das nur auf Mehrsprachigkeitsaspekte, jedoch nicht auf Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeht.

Ein Viertel der Studierenden gibt an, noch keine praktischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik gemacht zu haben. Weitere Antworten lassen darauf schließen, dass insgesamt wenig praktische Erfahrung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik vorliegt. Genannt werden die Teilnahme an einer Fachtagung zu Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit, Förderunterricht in einem Projekt der Heimatuniversität für mehrsprachige Kinder, die Teilnahme an einem Projekt für Vorschulkinder ohne speziellen Mehrsprachigkeitsbezug sowie der Besuch des Seminars „Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht“.

2. Wie beurteilen die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF-/DaZ-Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beschäftigen?

Fünf Teilnehmende beurteilen die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF-/DaZ-Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeit zu beschäftigen als eher bis sehr umfassend, drei als eher weniger umfassend bis mangelhaft.

3. Welche Sitzungsinhalte haben die Studierenden als besonders interessant empfunden?

Die vier meistgenannten interessierenden Sitzungsinhalte sind:

- Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht (6)
- eigene Erstellung eines sprachenübergreifenden Curriculums (4)
- Gesamtsprachencurriculum (3)
- Einflussfaktoren auf den Unterricht: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (3)

4. Welche Fertigkeiten nehmen die Befragten für die (spätere) Berufstätigkeit mit?

Die Seminarteilnehmenden wurden sowohl nach Wissen als auch nach Fertigkeiten, die sie für die (spätere) Berufstätigkeit mitnehmen, gefragt. Hierbei zeigte sich eine mangelnde Differenzierung zwischen Wissen und Fertigkeiten. Deshalb werden die Angaben hier zusammengefasst.

- Aspekte der Curriculumsentwicklung (7)
- Aspekte von Mehrsprachigkeit: Methoden und didaktische Ansätze (5), Wertschätzung (5), Sensibilisierung für Sprache sinnvoll (1), Sprache und Identität (1), Diversität (1)
- dänische Schulstandards (1)
- nicht viel (1)

Auf die Frage, was den Seminarteilnehmenden die Anknüpfung an das Mehrsprachigkeitsfach *Sproglab* gebracht hat, werden genannt:

- Praxisbezug (3), aber doch nicht real (1)
„Es war ein reales Projekt, aber wir hatten doch nicht Berührung damit gehabt. Wir haben nie Schüler*innen gesehen, ich habe [die Lehrkraft] nie kennengelernt“ (90STMA)⁴
- Einblick in ein fremdes Schulsystem und eine fremde Kultur (2)
„Einen Einblick in eine neue Kultur, wenn auch begrenzt.“ (94AGLA)
„Wie man es berücksichtigen sollte, wenn es um ein anderes Land geht.“ (89IKER)
- neues Denksystem (1).

Alle Teilnehmenden geben an, sich durch die Veranstaltung sehr gut bis befriedigend auf den künftigen Unterricht vorbereitet zu fühlen. Als Gründe dafür werden genannt, dass die Wichtigkeit vieler Aspekte deutlich geworden ist, etwas gelernt wurde, dass viel Literatur gelesen und besprochen worden ist und somit ein „gutes Fundament gelegt [worden ist], womit man als Lehrkraft arbeiten kann (ohne einzuschränken)“ (94AGLA). Es findet sich zudem eine Forderung nach konkreten Beispielen und Erfahrungen: „Um mich perfekt darauf vorbereitet zu fühlen, müsste ich konkretere Beispiele haben, vielleicht sogar selbst eine Stunde miterlebt oder unterrichtet haben“ (93ULEN).

⁴ Es werden die unveränderten Originalaussagen der Befragten wiedergegeben.

5. Mit welchen Herausforderungen sahen sich die Studierenden konfrontiert?

Herausforderungen bei der Curriculumentwicklung, die auch in den Seminarsitzungen häufig geäußert wurden, sind, was ein Curriculum ist, wie es aussieht und wie man eines entwickelt (5), sowie die Entwicklungsfreiheit (3).

6. Welche Hilfestellungen hätten sich die Seminarteilnehmenden gewünscht?

Drei Studierende hätten sich (mehr) Kontakt zur Lehrkraft gewünscht und eine Person ein konkretes Curriculumsbeispiel.

7. Wie könnte das Curriculum des Seminars verbessert werden?

Zwei Befragte wünschen sich Beispiele von Curricula, jeweils eine Person mehr Praxisorientierung, die Anknüpfung an ein Projekt vor Ort, Skype-Kontakt zur Lehrkraft für einen besseren Diskurs sowie die Wertschätzung der eigenen Muttersprache anhand von Beispielen. Es bleibt unklar, was mit diesem letzten Punkt gemeint ist.

3.3.2 Seminar „Vernetzendes Lernen“

Im Seminar „Vernetzendes Lernen“ wurde der Fragebogen von 14 der 21 Seminarteilnehmerinnen ausgefüllt. Das Alter liegt zwischen 20 und 43 Jahren (M: 25,57; SD: 5,417), alle Befragten sind weiblich. Es werden fünf unterschiedliche Erstsprachen angegeben: Deutsch (10), Russisch (3), Arabisch, Finnisch und Persisch (je 1). Vier Studierende verfügen über Zweitsprachen: Englisch wird dreimal genannt, Schwedisch einmal. Es liegen breit gefächerte Fremdsprachenkenntnisse vor: Englisch (11), Französisch (10), Spanisch (5), Deutsch, Russisch (je 4), Italienisch, Latein, Portugiesisch, Türkisch (je 2), Arabisch, Finnisch, Fula/Fulfulde, Griechisch, Mandinka, Norwegisch, Polnisch, Ukrainisch, Wolof (je 1). Die Seminarteilnehmenden verfügen über Kenntnisse in jeweils vier bis neun Sprachen.

1. Welche theoretischen und praktischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Erfahrungen bringen die Befragten mit?

Sechs der 14 Befragten haben vor diesem Seminar noch keine Lehrveranstaltung, die Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert, besucht. Acht Studierende geben jeweils ein Seminar an. Hierin ist bei drei Personen ein Pflichtseminar, das nur auf Mehrsprachigkeitsaspekte, jedoch nicht auf Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeht, enthalten.

Vier Studierende geben an, noch keine praktischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik gemacht zu haben. Ebenfalls vier haben (Unterrichts-)Erfahrungen im

In- und Ausland gesammelt. Drei nennen eigene (familiäre) sprachliche Erfahrungen, zwei die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsmaterial und eine Studentin antwortet, dass sie eine Ausbildung zur Erzieherin durchlaufen und dort das Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“ behandelt hat.

2. Wie beurteilen die Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF/ DaZ-Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beschäftigen?

Neun Studierende bewerten die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF-/DaZ-Studiums mit dem Thema Mehrsprachigkeit zu beschäftigen, als eher umfassend bzw. umfassend. Fünf Teilnehmende beurteilen die Möglichkeiten als eher bis völlig ungenügend. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Bewertung der Studierenden recht unterschiedlich ausfällt. Manche bewerten das Angebot eines einzigen Seminars schon als umfassend, andere bewerten dieses als völlig ungenügend.

3. Welche Sitzungsinhalte haben die Studierenden als besonders interessant empfunden?

Die sieben am meisten genannten interessanten Sitzungsinhalte sind:

- Erstellung von sprachenvernetzendem Unterrichtsmaterial (14)
- Materialerprobung: Feedbackgespräch mit Lehrkraft (9)
- Vortrag der Lehrkraft über das Mehrsprachigkeitsfach, in dem sie das entwickelte Unterrichtsmaterial erprobt hat (6)
- Mehrsprachigkeitskonzepte (5)
- sprachenvernetzende Unterrichtsmaterialien (5), wobei die Unterrichtsmaterialbörse nur von einer Person genannt wird
- Kriterien für die Auswahl und Erstellung geeigneter Lehrmaterialien (3)
- Materialerprobung: Videomitschnitte (3).

4. Welche Fertigkeiten nehmen die Befragten für die (spätere) Berufstätigkeit mit?

Auch in dieser Lehrveranstaltung differenzierten die Befragten nicht durchgängig zwischen Wissen und Fertigkeiten, die sie für die (spätere) Berufstätigkeit mitnehmen. Deshalb werden die Angaben im Folgenden zusammengefasst.

Die Teilnehmenden geben an, aus dem Seminar mitzunehmen:

- Mehrsprachigkeitskonzepte (4)
- Erfahrungen mit der Erstellung von (mehrsprachigen) Unterrichtsmaterialien (4)
- Treffen von didaktischen Entscheidungen, Anwendung von Theorien und (konkreten) Methoden bei der Erstellung von Lehrmaterial (3)

- (strukturiertes) Verständnis von Mehrsprachigkeit, auch im Kontext von Unterricht (2)
- Komplexität (des Einbezugs mehrerer Sprachen) (2)
- Plurale Ansätze (2)
- Motivation für die (unterrichtliche) Auseinandersetzung mit drei und mehr Sprachen (2)
- Infragestellen des getrennten Sprachunterrichts (1)
- Bewusstheit über die Wichtigkeit von Binnendifferenzierung (1)
- Wie der Unterricht an einer dänischen Schule gehandhabt wird (1)
- Mitwirkung an praktischer Unterrichtsgestaltung (1)
- Erweiterung der eigenen Sprachkenntnisse (1)
- Teamarbeit (1)
- Umgang mit positiver und negativer Kritik einer Fachkraft⁵ (1)
- nicht alles funktioniert wie gedacht (1)
- noch ungewiss (1)
- wenig (1).

Folgende Zitate zeigen, dass die Studierenden einen positiven und konstruktiven Blick auf mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht entwickelt haben:

Ich möchte grundsätzlich weiter lernen „Problemfelder“ zu Ressourcen umzugestalten. Für mich ist aktuell der Ansatz der Interkomprehension sehr spannend und soll in meinen nächsten Praxiserfahrungen Anwendung finden. (89CAIN)

Ich denke, wenn diese Idee sich durchsitzt und die Möglichkeit gegeben wäre, dass die Kinder durch Ausprobieren und erforschen neue unbekannte Sprachen erlernen wo sie nicht durchpauken und Lerndruck die Motivation verlieren, könnten sie viel mehr Spaß an fremde Sprachen bekommen. (75TASA)

Die Hemmschwelle, mit unbekannten Sprachen im Unterricht zu arbeiten, scheint gesunken zu sein:

Dieses Seminar hat mir die Angst genommen mit vielen Sprachen gleichzeitig zu arbeiten. In Zukunft weiß ich auch, dass die Lerner sich vieles erschließen können, auch wenn sie nicht alles Wort für Wort verstehen. Ich möchte in Zukunft auch darauf achten den Lernern das Sprachenlernen schmackhaft zu machen. (95LYER)

⁵ Bei wem es sich um die Fachkraft genau handelt, kann nicht eindeutig interpretiert werden.

Die Erstellung von mehrsprachigkeitsorientiertem Unterrichtsmaterial ist „leichter“ als ursprünglich angenommen und somit sollte man es regelmäßig im Unterricht mit einfließen lassen – besonders um Minderheitssprachen zu „legitimieren“ und somit Herabwertungen dieser und Vorurteile gegenüber den Kulturen vorzubeugen, um Integration verstärkend zu fördern. Auch für mein Hauptfach nehme ich sehr viel mit – gerade im Englischunterricht, habe auch ich immer sehr auf einsprachigen Unterricht bestanden, weil ich Englischunterricht selbst nur so kennengelernt habe und **meine Einstellung dazu hat sich grundlegend geändert.** (93REER; Hervorhebung: K.W.)

Dieses Zitat macht deutlich, dass das Seminar dazu beiträgt, alle Sprachen zu wertschätzen, und somit dem Integrationsgedanken zuträglich ist.

Die Anknüpfung an das *Sproglab* hat den Studierenden gebracht:

- praxisnahe Erfahrungen (6):

So eine praxisnahe Erfahrung mit selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial zu machen war wirklich einmalig [...] (93REER)

Allein, dass das Seminar an eine praktische Arbeit verknüpft war, hat es wesentlich interessanter und authentischer gemacht. Man konnte sehen, wie gut eigens entwickelte Materialien funktioniert haben. Ich würde mir gerne mehr praktische Seminare wünschen, in denen nicht nur Materialien erstellt werden, sondern am besten auch ausprobiert werden. (94LEAR)

Der praktische Einblick, der uns das Fach „Sproglab“ geben konnte, wäre ausschließlich mit Literatur nicht möglich gewesen. (94ISRT)

- Bestärkung/Motivation/Herausforderung/spannende Erfahrung (6):

[...] die Wertschätzung die wir für unser entwickeltes Material erfahren haben, war sehr bestärkend und motivierend. (93REER)

[...] Das Sproglab verbindet zahlreiche Möglichkeiten, verschiedene Sprachen zu vernetzen und zu nutzen. (89CAIN)

Die Zusammenarbeit mit der Schule hat das Thema erst lebendig gemacht. Durch das direkte Erproben ist meine Motivation gestiegen mich dafür zu investieren. (95LYER)

Ich fand es sehr spannend die theoretisch erarbeiteten Materialien in realer Nutzung zu sehen. (95IRER)

- Kenntnisse anderer Schulformen (2)
- Bereicherung für die Schüler/innen (2):

Ich finde die Idee klasse, finde es auch als eine große Bereicherung für die dänische Kinder. (75TASA)

[...] Ich habe in der Praxis als auch durch das Projekt [...] die Erfahrung gemacht, dass es den Kindern wahnsinnig viel Spaß macht und auch Interesse an anderen, ganz fremden Sprachen geweckt werden kann. (94SANG)

- Einblick in die Arbeit mit mehreren Sprachen/Sprachvernetzung im Unterricht (2)

Einen Einblick in die Arbeit mit mehreren Sprachen. Eine genauere Vorstellung vom Ablauf eines solchen Unterrichts. (95RAAR)

Das Sproglab verbindet zahlreiche Möglichkeiten, verschiedene Sprachen zu vernetzen und zu nutzen. (89CAIN)

- Prestigesprachen überbrücken können (1).

Es fühlen sich zwölf Teilnehmende aufgrund des besuchten Seminars sehr gut bzw. gut darauf vorbereitet, mehrsprachigkeitsdidaktisch im eigenen künftigen Unterricht vorzugehen. Je eine Person fühlt sich befriedigend bzw. ausreichend vorbereitet. Als Begründungen werden genannt:

- Verknüpfung Theorie-Praxis (3)

Ich habe sehr viel gelernt, und durch die Erstellung des Materials hat man sich intensiv mit der Theorie auseinander setzen müssen, konnte sie aber auch in der Praxis erproben und hat gesehen, was funktioniert und was nicht. (94SANG)

Ich habe erste Erfahrungen gesammelt, wie man als Lehrkraft mit dem Mehrsprachigkeitsmaterialien umgeht, welche Vor- und Nachteile es gibt. (93GA EJ)

- (didaktisch-methodische) Vorbereitung (3)

methodisch-didaktisch fühle ich mich gut vorbereitet. Ich denke, ich habe viele Anregungen und Ideen weitere Aufgaben entwickeln zu können. Jedoch frage ich mich, inwiefern solche Aufgaben im Sprachunterricht mit Erwachsenen, z.B. in Integrationskursen, eingesetzt werden können. Meistens gibt es dafür dann doch keine Zeit. (94LEAR)

Durch das eigene Erstellen, den Feedback und die Vorstellung des Materials der Anderen, habe ich das Gefühl gut vorbereitet zu sein. (95LYER)

- Basis erhalten, aber Notwendigkeit der Vertiefung des Wissens (3)

Auch wenn man die Fähigkeiten natürlich noch ausbauen kann – so fühle ich mich dennoch höchst motiviert an diesen zu arbeiten. [...] (93REER)

Das Seminar bereitet einen schon darauf vor Mehrsprachigkeitsdidaktik später selber in den eigenen Unterricht zu integrieren, reicht aber nicht als einzige Vorbereitung dazu aus, ich denke, wenn man Mehrsprachigkeit zu einem wichtigen Aspekt in seinem Unterricht machen möchte, muss man sich darauf noch mehr vorbereiten, ein Seminar ist dafür nicht ausreichend (94DÖST)

Da ich selbst noch keine Unterrichtserfahrung habe und deswegen generell noch recht unsicher beim erstellen und einschätzen von Material bin, habe ich da noch kein großes Selbstbewusstsein entwickelt. Ich habe aber das Gefühl eine gute Basis bekommen zu haben. (95IRER)

[...] Jedoch muss dieses Wissen noch vertieft werden, bevor ich Mehrsprachigkeitsdidaktik in meinem Unterricht einsetzen würde. (95RAAR)

- Literatureinblick (2 ausreichend, 1 nicht ausreichend)

Das Seminar hat mir einen guten Einblick in Literatur, aber auch in eine mögliche Durchführung gegeben. [...] (95RAAR)

Ausreichende Literatur, Hilfe von der Lehrkraft, Gruppenarbeit, Ideen von den anderen Gruppen- das alles hat viel Wissen mitgebracht. (94LAIJ)

Ich wünschte mir mehr Fachliteratur [...] (93GAEJ)

- hohe Motivation, an seinen Fähigkeiten weiterzuarbeiten (2):

[...] In einem immer diverseren Klassenzimmer ist Mehrsprachigkeitsdidaktik wahrscheinlich das Wichtigste überhaupt. (93REER)

- Beispiel aus der Praxis erwünscht (1)

Ich wünschte mir [...] Erfahrungen aus der Praxis als Beispiel. (93GAEJ)

5. Mit welchen Herausforderungen sahen sich die Studierenden konfrontiert?

Als Herausforderungen haben die Studierenden Gruppenarbeitsprozesse (6), Zeitlimit (4), die Bestimmung des Schwierigkeitsgrads (Lernende sind unbekannt) (3), Freiraum (2), Ideenfindung (2), Zeitaufwand/-management (2) sowie altersgerechte Themenfindung (1) genannt. Eine Person konstatiert überraschend geringe Herausforderungen.

6. Welche Hilfestellungen hätten sich die Seminarteilnehmenden gewünscht?

Insgesamt geben die Studierenden an, die notwendige Hilfe erhalten zu haben. Einige räumen ein, die angebotenen Hilfestellungen nicht ausreichend genutzt zu haben. Vereinzelt wurde genannt, dass einerseits mehr bzw. genauere Informationen von der Lehrkraft und andererseits eine intensivere Zusammenarbeit mit der Lehrkraft hilfreich gewesen wären. Eine Person wünscht sich ein Video aus einem Unterricht der Schule und eine andere Person Konkretisierungen durch die Seminarleitung.

7. Wie könnte das Curriculum des Seminars verbessert werden?

Fünf Befragte sehen Verbesserungsmöglichkeiten in organisatorisch-strukturell-unterrichtlichen Belangen, je zwei wünschen sich, mehr Literatur zur Verfügung gestellt zu bekommen. Eine Person regt an, darauf zu achten, dass Übungen zu unterschiedlichen Fertigkeiten erstellt werden, eine schlägt vor, der kooperierenden Lehrkraft die Lehrerhandreichung früher zur Verfügung zu stellen und eine wünscht sich ein Unterrichtsbeispiel, um die zur Verfügung stehende Zeit besser einschätzen zu können. Zwei Studierende nennen das Seminar „super“.

4 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Pilotstudie bezüglich der Vorerfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik, dem Studienangebot zu diesem Thema und der Seminargestaltung diskutiert. Die Befragungsergebnisse beider Seminare werden in Relation zueinander gesetzt. Abschließend erfolgt eine forschungsmethodologische Reflexion.

4.1 Inhaltliche Diskussion der Befragungsergebnisse

Die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres DaF-/DaZ-Studiums mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Themen auseinanderzusetzen, erscheint nur wenigen Befragten als (sehr) umfassend bzw. als (völlig) ungenügend. Die meisten Studierenden beurteilen das Angebot als befriedigend bzw. ausreichend. Fraglich ist, ob hier eine Tendenz zur Mitte, also das Vermeiden von Extremantworten (vgl. Greving 2007: 72–73), vorhanden ist, die von einer eher unentschiedenen Haltung der Befragten zeugt. Faktisch betrachtet werden im Studium vereinzelt Angebote zum Thema „Mehrsprachigkeit“ gemacht. Solche zu Mehrsprachigkeitsdidaktik sind bisher nur selten zu finden.

In beiden Seminaren zeigt sich entsprechend, dass die Mehrheit der Befragten vorher noch keine Veranstaltung zu Mehrsprachigkeitsdidaktik besucht hat. Nur we-

nige Studierende bringen theoretische und praktische Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik mit. Im Unterricht zeigte sich v.a. zu Beginn der Seminare, dass die Studierenden größtenteils im monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008) dachten, obwohl alle Teilnehmenden über Kenntnisse in mindestens drei Sprachen verfügten, viele sogar über deutlich mehr. Immer wieder kam die Frage auf, wie man Sprachen beim Lernen miteinander verknüpfen kann. Daraus folgt, dass bei der Seminarkonzeption einerseits die geringen Vorerfahrungen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen und andererseits tradierte Denkmuster zur Sprachtrennung berücksichtigt werden müssen. Das bedeutet, zunächst grundlegend in das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzuführen. Die wenigen Vorerfahrungen, die einzelne Studierende mitbringen, sollten für eine Sensibilisierung aller genutzt werden, sodass neue, mehrsprachigkeitsorientierte Denkmuster entstehen können. Dieser Prozess erfordert Zeit. Zudem sollte mit praktischen Beispielen gearbeitet werden, um Studierenden eine bessere Orientierung zu geben, was es heißt, mehrere Sprachen miteinander zu vernetzen.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass beide inhaltlichen Seminarkonzeptionen den Interessen der Teilnehmenden entsprechen. Bemerkenswert erscheint, dass in der Veranstaltung zur Curriculumsentwicklung die Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht deutlich mehr Interesse erfahren als die Inhalte, die relevant sind für die Curriculumsentwicklung. Dieses könnte sich durch das o.g. noch wenig vorhandene Angebot an Veranstaltungen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik erklären lassen.

Relevant für die Studierenden ist die Anbindung der von ihnen besuchten Seminare an die Unterrichtspraxis. Am Ende der Seminare fühlt sich ein Großteil der Studierenden sehr gut bis gut auf künftige Unterrichtstätigkeiten vorbereitet. Auffällig sind darüber hinaus immer wiederkehrende Nennungen zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und einer entstandenen Motivation, die eigenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Fähigkeiten zu vertiefen und diese im Unterricht anzuwenden. Es wird deutlich, dass viele Studierende von einer eher problem- zur ressourcenorientierten Sichtweise bezüglich Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht wechseln und die Angst vor der Arbeit mit unbekanntem Sprachen im Unterricht verlieren. So wird sogar vereinzelt ein getrennter Sprachunterricht in Frage gestellt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass es sinnvoll war, der erfolgten Praxisorientierung ausreichend Raum gegeben zu haben.

Eine anfängliche Herausforderung für die Studierenden im Seminar zur Curriculumsentwicklung war es, sich ein konkretes Curriculum vorzustellen. Die Entwicklungsfreiheit überforderte einige Teilnehmende ebenfalls zu Beginn. Dieses wurde auch in Gesprächen in den einzelnen Seminarsitzungen immer wieder deutlich. Angebotene Beispiele sind nicht immer als solche wahrgenommen worden. Die Unsi-

cherheit nahm zum Ende des Seminars deutlich ab. Die ausgearbeiteten Curriculumsentwürfe wurden selbstbewusst präsentiert und gegen das Feedback der kooperierenden Lehrkraft z.T. vehement und fachlich fundiert verteidigt. Die Studierenden waren in der Lage, von der Theorie in die Praxis und wieder zurück zu begründen und auf erarbeitete Literatur und didaktische Ansätze zu verweisen. Im Seminar zur Unterrichtsmaterialentwicklung wurden weniger fachliche Unsicherheiten als Herausforderungen wahrgenommen, wobei auch hier der Wunsch nach mehr Modellen zur Orientierung besteht. Als Schwierigkeiten wurden in diesem Seminar v.a. Gruppenarbeitsprozesse sowie der vorgegebene zeitliche Unterrichtsrahmen für das zu entwickelnde Material genannt. Es gab einige Unsicherheiten hinsichtlich der Bestimmung des Schwierigkeitsgrads und – ähnlich wie im anderen Seminar – der vorhandenen Gestaltungsfreiräume. Für künftige Seminare zu Mehrsprachigkeitsdidaktik sollten die Seminarleitung und Kooperationspartner gemeinsam überlegen, in welchem Maße Freiräume gegeben werden sollten. Es sollten verstärkt Beispiele durch die Seminarleitung angeboten, als solche kenntlich gemacht, aufgeflaggt und intensiv diskutiert werden. Da die Studierenden z.T. angeben, angebotene Hilfestellungen nicht ausreichend in Anspruch genommen zu haben, spricht dieses für eine stärkere Lenkung.

Die Daten zeigen, wie wichtig die (intensive) Zusammenarbeit mit der kooperierenden Lehrkraft den Befragten ist. Ein stärkerer persönlicher Kontakt zur kooperierenden Lehrkraft wäre insbesondere dem Seminar zur Curriculumsentwicklung zuträglich. Dieses wurde ebenfalls in den Seminarsitzungen häufiger thematisiert. In verschiedenen Gesprächen wurde deutlich, dass beide Seminare sich für sowohl die Studierenden als auch die Seminarleitung und die kooperierende Lehrkraft als in hohem Maße arbeitsintensiv gestaltet haben. Für künftige mehrsprachigkeitsdidaktische Seminare ist deshalb einerseits zu überlegen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und einer kooperierenden Lehrkraft intensiver gestaltet werden kann, und andererseits, welche Arbeitsbelastung den Beteiligten zuzumuten ist. Die Studierenden könnten durch eine stärkere Lenkung sowie Eingrenzung der Projektarbeit, z.B. in Form einer kleineren Zielgruppe, entlastet werden. Möglich wäre die Kooperation mit mehreren Lehrkräften, sodass diese jeweils nur in den Austausch mit wenigen Studierenden gehen. Dieses würde gleichzeitig eine umfassendere Koordinationsaufgabe durch die Seminarleitung bedeuten. Zur Entlastung wäre der Einsatz einer Hilfskraft denkbar.

4.2 Forschungsmethodologische Diskussion der Befragungsergebnisse

Grundsätzlich bietet es sich an, zur Pilotierung von schriftlichen Befragungen die Methode des lauten Denkens einzusetzen. Dieses erschiene bei einer größeren Anzahl an Befragten sinnvoll zu sein. Für den Einsatz in einer so kleinen Kohorte wie

der vorliegenden ist der Aufwand jedoch als zu hoch einzuschätzen. Aber auch auf der Basis des pilotierten Fragebogens kann ein Fragebogen zur Evaluation von Curriculumskonzepten und Lernprozessen in mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehrveranstaltungen erstellt werden. Die erfolgte Pilotierung zeigt, dass die vorherrschende Nutzung von offenen Fragen dazu beigetragen hat, ein mögliches Antwortspektrum einzugrenzen, sodass in künftigen Befragungen in Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik mehr (halb-)geschlossene Fragen eingesetzt werden können. Durch die Nutzung einer größeren Anzahl offener Fragen war es möglich, eigene Erfahrungen, Gedanken, Präferenzen, Wünsche und Ziele der Befragten nuanciert zu erfassen. Die wiedergegebenen Zitate zeigen, dass tiefgründige Antworten formuliert wurden. Aus den Antworten lässt sich schließen, dass die Formulierungen der Fragen verständlich waren. Punktuell scheint es zu Ausdrucksschwierigkeiten einiger Seminarteilnehmenden gekommen zu sein. Dieses dürfte darin begründet sein, dass deren L1 nicht Deutsch ist.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich um Selbstauskünfte handelt, ist es möglich, dass zwar Antworten gegeben, aber eigentlich von den Befragten nicht gewusst werden, da nur aus Gefälligkeit geantwortet wird, dass Befragte unter- oder überfordert sind durch einzelne Fragen, es ihnen an Konzentration oder an Ausdrucksfähigkeiten mangelt (vgl. Riemer 2016: 168; Zydati& 2012: 121).

Der Einsatz der Likert-Skalen mit sechs Punkten erscheint geeignet, insbesondere auch die Entscheidung gegen einen Mittelpunkt. Dennoch kann teilweise eine Tendenz zur Mitte vermutet werden (vgl. Kap. 4). Sinnvoll wäre eine zusätzliche Ankreuzoption „weiß nicht“ / „unzutreffend“ / „keine Angabe“.

Der Einsatz von zwei getrennten Fragen nach erworbenem Wissen und erworbenen Fertigkeiten erscheint nicht zielführend. Die Befragten machten hier zum großen Teil keinen Unterschied, was zu einer unnötig großen Anzahl nur schwer zu strukturierenden Antworten führte. Der Einsatz (halb-)geschlossener Fragen könnte dieses Problem lösen.

5. Fazit und Ausblick

Die Befragung zeigt, dass die DaF-/DaZ-Studierenden der Universität Bielefeld eher wenige theoretische Vorerfahrungen zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik haben. Zudem werden eigene mehrsprachige Ressourcen nur eingeschränkt als solche wahrgenommen. Gleichzeitig haben die besuchten Seminare zu einer positiven und konstruktiven Sicht auf Mehrsprachigkeit (im Sprachenunterricht) beigetragen. Daraus lässt sich ableiten, dass entsprechende Lehrveranstaltungen stärker in das

DaF-/DaZ-Studium integriert werden sollten. Dieses kommt dem Interesse der Studierenden für fremde Schulsysteme und ‚Denkweisen‘, einem seit jeher wichtigen Aspekt der DaF-Ausbildung, entgegen. Aufgrund der starken DaZ-Fokussierung der letzten Jahre scheint dem DaF-Kontext weniger Aufmerksamkeit zuzukommen – auch aus Sicht der Studierenden. Dieses zeigt sich in zunehmendem Maße in Unterrichtsgesprächen über mögliche Auslandsaufenthalte. Der Wunsch nach der Durchführung eines Auslandssemesters wird inzwischen von eher wenigen Studierenden geäußert, z.T. sogar als überflüssig betrachtet. Doch gerade aus DaZ-Perspektive sind Fremdheitserfahrungen der Unterrichtenden essentiell. Nur so kann ein adäquates Verständnis für Sprachkursteilnehmende, die gleichzeitig vor Herausforderungen des Sprachenlernens und der kulturellen Integration stehen, entwickelt werden. DaZ-Lehrende müssen lernen, sich zu befremden und Fremdheit auszuhalten. Mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrveranstaltungen können Studierenden entsprechende Möglichkeiten anbieten. Die Daten offenbaren das Motivationspotential solcher Seminare, sich in Zukunft vermehrt mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen auseinanderzusetzen. Es scheint möglich zu sein, die Studierenden von einer problemzentrierten Sicht auf Mehrsprachigkeit zu einer ressourcenorientierten Perspektive zu bewegen. Ob deshalb der einzelsprachliche Unterricht in Frage gestellt werden muss, sei bezweifelt. Solche Kommentare zeigen aber, dass Studierende sich mit Seminarinhalten aktiv auseinandersetzen und neue Sichtweisen einnehmen.

Die Konzeption der angebotenen Seminare sollte für folgende ähnliche Veranstaltungen einige Punkte berücksichtigen:

- Zu Beginn des Seminars ist es sinnvoll, die vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Erfahrungen zur Sensibilisierung aller Teilnehmenden noch stärker zu diskutieren. Hierdurch können neue, mehrsprachigkeitsorientierte Denkmuster entstehen. Diesem Prozess sollte ausreichend Zeit gewidmet werden.
- Die Arbeit mit praktischen Beispielen sollte intensiviert werden, um Studierenden eine bessere Orientierung zu geben, was es heißt, mehrere Sprachen miteinander zu vernetzen.
- Einer starken Praxisorientierung sollte ausreichend Raum gegeben werden.
- Innerhalb der Praxisphase ist das Ausmaß von Gestaltungsfreiräumen zu überdenken.
- Der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern kommt eine besondere Bedeutung für den Arbeitsprozess der Studierenden zu. Dabei muss die Arbeitsbelastung für alle Seiten im Auge behalten werden. Hierzu sind entsprechende organisatorische Maßnahmen zu treffen.

Für ein adäquates Studienangebot mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehrveranstaltungen ist eine fortlaufende Evaluierung wichtig. Folgebefragungen können Aufschluss über mögliche Stellschrauben bei der Unterrichtskonzeption geben, Lernprozesse von Studierenden transparenter machen und dadurch Grundlage für Studiengangsentwicklungen sein. Zudem können Befragungen den Studierenden das im Seminar Gelernte vergegenwärtigen und die Möglichkeit geben, den eigenen Studienverlauf zu planen.

Literatur

- Adriansen, Hanne Kirstine & Ravn, Ib (2012): "Det er blevet et socialt netværk" - forbedring af studiemiljøet gennem studiefacilitering. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 7: 13, 14–26 (2.10.2019).
- Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim & Wolf, Joachim (Hrsg.) (2007): *Methodik der empirischen Forschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beller, Sieghard (2008): *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri et al. (Hrsg.): 103–122.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri et al. (Hrsg.): 213–227.
- Diekmann, Andreas (2004): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 17. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (2011a-2019): *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*.
<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/de-DE/Default.aspx>
(14.10.2019).

- Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates (2011b-2019): *REPA Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*.
<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>
(14.10.2019).
- Flick, Uwe (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): 105–108.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3, 41–47.
- Funk, Hermann (2016): Curriculare Entwicklungsprinzipien. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 151–156.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Greving, Bert (2007): Messen und Skalieren von Sachverhalten. In: Albers et al. (Hrsg.): 65–78.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (2010): Lehrpläne und Curricula. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 54–58.
- Hericks, Uwe & Kunze, Ingrid (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 747–778.
- Hoffmann, Ludger (2009): *Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ*. http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf (15.11.2019)
- Hufeisen, Britta (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): 9–18.
- Hufeisen, Britta (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40: 2, 106–119 .
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 167–172.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachdidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm – Basiskurs*.
<http://www.eurocomgerm.de/BIN/inhalt.htm> (14.10.2019).

- Jurecka, Astrid (2015): Analyse quantitativer und qualitativer Befragungsdaten mit SPSS. In: Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 153–180.
- Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 2. Auflage. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Kaya, Maria (2007): Verfahren der Datenerhebung. In: Albers et al. (Hrsg.): 49–64.
- Kempf, Wilhelm (2010): Quantifizierung qualitativer Daten. In: *Diskussionsbeiträge der Projektgruppe Friedensforschung Konstanz* 65, 1–13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-121212> (8.11.2019).
- Klein, Horst G. (2004): *Romanische Interkomprehension*. http://www.romsem.de/prop/kurs/text_seite_3800.htm (14.10.2019).
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): 100–105.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): 27–36.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): 230–234.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutjeharms, Madeline (2005): Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): 137–146.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005): *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm et al. (Hrsg.): 826–832.
- Mehlhorn, Grit (2012): Lernende als Sprachdetektive - Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag, 121–131.
- Neuner, Gerhard (2005): Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachen, Beispiel Westschweiz. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): 51–73.

- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155–173.
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm et al. (Hrsg.): 764–781.
- Rückl, Michaela (2015): Spanisch interlingual lernen. Anregungen für die Unterrichtspraxis. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 13: 51, 44–49.
- Rückl, Michaela; Seeleitner, Isolde; Castillo de Kastenhuber, Claudia; Higuera Ruiz, Susana; Holzinger, Gabriele; Lara Fernández, Carlos de; Moriggi, Rachele; Nagl-Buratto, Iris; Pruniaux, Flavie; Rigamonti Permenschlager, Enrica; Schauer, Veronika & Vázquez Arco, Josefina (2010): Lehr-/Lernmaterialien für eine interlinguale Reise durch die Romania. Ein Projekt der AG Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg. In: Newby, David; Rückl, Michaela & Hinger, Barbara (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens, 135–156.
- Schröder-Sura, Anna (2015): *Interkulturelle Kompetenzen im Unterricht*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html> (14.10.2019).
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thüringer Schulportal (2019): *Sprachunterricht sprachenübergreifend*. <http://www.schulportal-thueringen.de/sprachunterricht/spracheneuebergreifend> (14.10.2019).
- TU Dresden (o.J.): *Kriterienliste: Begutachtung der Eignung eines Lehrwerks für die eigene Unterrichtspraxis*. https://lernplattformmuttersprachdidaktik.files.wordpress.com/2014/03/kriterienliste_lehrwerkanalyse_allendorf.pdf (15.11.2019).
- Zydati, Wolfgang (2012): Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 115–135.

Kurzbio: Dr. Kathrin Wild studierte Kultur- und Sprachmittlerin für Deutsch, Dänisch und Englisch in Dänemark, Finnland und Deutschland. Ihre Promotion zum Thema „Aussprache und Musik“ schloss sie 2013 an der Universität Flensburg ab. Nach mehreren Jahren DaF- und DaZ-Lehrtätigkeit in Slowenien, England, Dänemark und Deutschland bildete sie von 2011 bis 2014 Englischlehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Süddänemark aus. Von 2014 bis 2020 war sie Akademische Rätin auf Zeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Derzeit ist sie wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Partners in Mobility / Lehramt international“ an der Europa-Universität Flensburg. Sie forscht zum frühen gleichzeitigen Fremdsprachenlernen und zu individueller Mehrsprachigkeit.

Anschrift:
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1b
24943 Flensburg
kathrin.wild@uni-flensburg.de