



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:

DaF-Lehrerausbildung in Europa
außerhalb der D-A-CH-Länder

Wenn ich über meine Antworten nachdenke, würde ich am liebsten das Handtuch werfen. **Zum Kompetenzentwicklungsbedarf von Deutschlehrkräften im Dänemark der Gegenwart**

Petra Daryai-Hansen

Der Beitrag stellt Resultate eines Pilotprojektes vor, das 2018 durch das neuetablierte dänische Fremdsprachenzentrum finanziert wurde. Ziel des Projektes war es, auf der Grundlage der Fremdsprachenstrategie der dänischen Regierung, eine Bedarfsanalyse für das Fach Deutsch in einem Brückenschlag zwischen den Bildungsstufen durchzuführen. In dem Projekt wurden Deutschlehrkräfte von der dänischen Einheitsschule, den weiterführenden Schulen, den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten befragt, welchen Bedarf sie heute erleben und welche Kompetenzen sie als Lehrkräfte ihres Erachtens entwickeln müssten: Wie bewerten sie ihre eigenen sprachlichen, fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen? Welche Möglichkeiten haben sie zur Kompetenzentwicklung? Welchen Bedarf formulieren sie in Bezug auf digitale Lehrmittel?

The article presents results from a pilot project that has been financed in 2018 by the newly established Danish National Centre for Foreign Languages. The objective of the project was to carry out, based on the Foreign language strategy of the Danish government, a needs analysis with German teachers across educational stages. In the project, German teachers in primary, secondary and tertiary education, both from teacher education centres and universities, were asked to reflect on what kind of needs they have today and what kind of competences they ought to develop as German teachers: How do they evaluate their own language, content and teaching competences? Do they have the possibility to further develop their competences? What are their needs in respect to digital learning materials?

Schlagwörter: Lehrerstudie, Bedarfsanalyse, Brückenschlag zwischen Bildungsstufen, sprachliche, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, digitale Lehrmittel; Research on teachers, needs analysis, building bridges between educational stages, language, content and teaching competences, digital learning materials.

Daryai-Hansen, Petra (2020),
Wenn ich über meine Antworten nachdenke, würde ich am liebsten
das Handtuch werfen. Zum Kompetenzentwicklungsbedarf
von Deutschlehrkräften im Dänemark der Gegenwart.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 783–811.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Ende 2017 veröffentlichte die dänische Regierung eine Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Bildungssystem (*Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, Regeringen 2017). In der Strategie, deren Fokus auf der deutschen und französischen Sprache als den zweiten Fremdsprachen in Dänemark liegt, werden zwei zentrale Zielsetzungen formuliert:

Målsætning 1: Flere elever og studerende skal vælge fremmedsprog og opnå solide sprogkompetencer udover engelsk.

Målsætning 2: Sproguddannelserne skal være fagligt stærke og relevante uddannelser, der tiltrækker og fastholder de dygtigste studerende. Det gælder også sprogundervisningen på læreruddannelserne. (ibid., S. 4)

Zielsetzung 1: Mehr SchülerInnen und StudentInnen sollen Fremdsprachen wählen und solide Sprachkompetenzen in anderen Sprachen als dem Englischen erwerben.

Zielsetzung 2: Die Sprachausbildungen an den Universitäten und an den Pädagogischen Hochschulen sollen fachlich starke und relevante Ausbildungen sein, die die besten StudentInnen anziehen und halten.¹

In der Strategie wird zudem die Gründung eines Nationalen Fremdsprachenzentrums (*Det Nationale Center for Fremmedsprog*, NCFE, vgl. NCFE 2019) angekündigt. Die Fremdsprachenstrategie baut darauf auf, dass Fremdsprachen, genauer: LOTE (*Languages Other Than English*)-Sprachen im Vergleich zum Englischen einen geringen Stellenwert haben (vgl. Daryai-Hansen 2010; Daryai-Hansen/Layne/Levefer 2018; Risager 2005, 2012) und insbesondere auch die deutsche Sprache im Dänemark der Gegenwart als Fremdsprache gestärkt werden müsste (vgl. Andersen/Jakobsen/Klinge/Mogensen/Sandberg/Siegfried 2010; Barfod/Daryai-Hansen 2018; Fischer-Rasmussen 2017; Regeringen 2016).

Im Beitrag sollen Ergebnisse eines Pilotprojektes präsentiert werden, das von November 2018 bis März 2019 von dem neuetablierten Fremdsprachenzentrum finanziert wurde. Das Projekt „Qualitätsentwicklung und Fortbildung aus einer Brückenschlagperspektive – eine Bedarfsanalyse im Fach Deutsch“ (*Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv – en behovsanalyse i faget tysk*) verfolgte das Ziel, auf der Grundlage der Fremdsprachenstrategie der Regierung eine Bedarfsanalyse (vgl. Altschuld/Devraj Kumar 2010; Präßler 2015) für das Fach Deutsch durchzuführen. Die übergeordnete Fragestellung war: Welchen Kompetenzentwicklungsbedarf erleben Deutschlehrkräfte im Dänemark der Gegenwart?

¹ Dieses und alle folgenden dänischsprachigen Zitate wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

Befragt wurden Deutschlehrkräfte von der dänischen Einheitsschule, den weiterführenden Schulen, den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten. Ziel des Pilotprojektes war es zu untersuchen, welchen Kompetenzentwicklungsbedarf Deutschlehrkräfte selbst auf ihren jeweiligen Bildungsstufen identifizieren. Der Schwerpunkt der Studie lag auf der sogenannten „Brückenschlagperspektive“, d.h. auf der Fragestellung, welche Bedarfe zur Kompetenzentwicklung sich anhand dieser Daten für alle vier Bildungsstufen ableiten lassen, da es das übergeordnete Ziel des Pilotprojektes war, auf der Grundlage der Auswertung der Daten, Folgeprojekte bei dem Fremdsprachenzentrum beantragen zu können, die im Sinne der Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Bildungssystem gezielt auf die Kompetenzentwicklung der Deutschlehrkräfte in einem Brückenschlag zwischen den Bildungsstufen fokussieren.

Im Folgenden sollen in einem ersten Schritt das Pilotprojekt und die Fragebogenuntersuchung kurz vorgestellt werden. Im Zentrum des Beitrags stehen drei Forschungsfragen, die im Rahmen des Pilotprojektes formuliert wurden:

- Wie bewerten die Deutschlehrkräfte ihre eigenen sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen, und welche Möglichkeiten haben sie ihres Erachtens nach zur Kompetenzentwicklung?
- In welchen spezifischen Bereichen erachten die Deutschlehrkräfte es als notwendig, ihre fachdidaktischen Kompetenzen zu stärken?
- Inwieweit verwenden die Deutschlehrkräfte digitale Lehrmittel in ihrem Unterricht, und welchen Bedarf formulieren sie in Bezug auf digitale Lehrmittel?

In einem zweiten Schritt sollen diese Forschungsfragen anhand von Daten, die im Rahmen des Pilotprojektes gesammelt wurden, beantwortet werden. In einem dritten Schritt werden die zentralen Ergebnisse des Pilotprojektes abschließend zusammengefasst und eingeordnet.

Auf der Grundlage früherer Untersuchungen im dänischen Kontext (siehe Kapitel 2) ging das Pilotprojekt davon aus, dass ein Kompetenzentwicklungsbedarf auf allen vier Bildungsstufen vorliegt. Die Hypothese war, dass

- (a) es Deutschlehrkräfte auf allen Bildungsstufen gibt, die ihre eigenen sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen entwickeln müssten,
- (b) Lehrkräfte im Dänemark der Gegenwart auf allen Bildungsstufen beklagen, dass sie in zu geringem Maße die Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung haben,
- (c) die Lehrkräfte jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach ihre Kompetenzen im Rahmen der Studie nur in begrenztem Umfang entsprechend kritisch beurteilen,
- (d) gerade auch Lehrkräfte der Universität, die sich im Rahmen ihrer Ausbildung in weitaus geringerem Maße mit fachdidaktischen Inhalten beschäftigt

haben als Repräsentanten der anderen Bildungsstufen, sich ihrer vermeintlichen Defizite nicht bewusst sind und es nur begrenzt als relevant erachten, ihre fachdidaktischen Kompetenzen zu stärken.

In Bezug auf die digitalen Lehrmittel wurde aufgrund der zentralen Rolle, die Digitalisierung heute in der dänischen Bildungspolitik spielt, die Hypothese formuliert, dass

- (e) Lehrkräfte auf allen Bildungsstufen es in hohem Maße als notwendig erachten, ihre Kompetenzen im Bereich Digitalisierung zu stärken.

2 Das Pilotprojekt

Das Pilotprojekt „Qualitätsentwicklung und Fortbildung aus einer Brückenschlagperspektive – eine Bedarfsanalyse im Fach Deutsch“ wurde 2018 bei dem neugegründeten dänischen Fremdsprachenzentrum NCFE beantragt.

Die Projektgruppe bestand aus acht Teilnehmern und etablierte unter der Leitung der Verfasserin eine Zusammenarbeit zwischen Repräsentanten der Einheitsschule, den weiterführenden Schulen, den Pädagogischen Hochschulen, der Universität und des Ministeriums. 24 weitere dänische DaF-Repräsentanten waren Teil der Folgegruppe des Pilotprojekts. In der Folgegruppe waren alle dänischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen repräsentiert, an denen Deutsch unterrichtet wird. Zudem waren die dänischen Deutschlehrerverbände (*Den Danske Germanistforening*, *Handelsskolernes Tysklærerforening*, *Sproglærerforening*, *Tysklærerforening for Grundskolen* und *Tysklærerforening for Gymnasiet og hf*) und die nationale DaF-Fachgruppe der Pädagogischen Hochschulen vertreten sowie das Goethe-Institut Kopenhagen, das Fremdsprachenzentrum, der dänische Grenzverein und zwei Projekte, die in den letzten Jahren das Ziel verfolgt haben, die deutsch-dänische Zusammenarbeit in der Grenzregion zu fördern (vgl. KursKultur 2019; kultKIT 2019).

Die Projektgruppe erarbeitete im November 2018 die Fragebogenuntersuchung, die im Dezember aufgrund der Kommentare aus der Folgegruppe überarbeitet wurde. Die Mitglieder der Projektgruppe und der Folgegruppe waren damit beauftragt, die Fragebogenuntersuchung im Januar 2019 zu distribuieren. Im Februar 2019 wurden die erhaltenen Daten der Untersuchung von der Verfasserin ausgewertet. Auf einem abschließenden Projekttreffen, zu dem alle Mitglieder der Projektgruppe und der Folgegruppe eingeladen waren, wurden die Resultate präsentiert, diskutiert und erste Ideen für Folgeprojekte skizziert.

Das Pilotprojekt hatte zwei zentrale Ausgangspunkte. Zum einen baute es auf den Ergebnissen früherer Forschungs- und Entwicklungsprojekte auf, die nachgewiesen

haben, dass im DaF-Unterricht im Dänemark der Gegenwart ein Kompetenzentwicklungsbedarf vorliegt. Eine wesentliche Grundlage stellte eine Untersuchung von Andersen/Blach aus dem Jahre 2010 dar, die einen Einblick darin gibt, wie DaF-Lehrkräften der Einheitsschule, der weiterführenden Schule und der Universitäten sowie SchülerInnen und StudentInnen den DaF-Unterricht erleben. Diese persönlichen Erfahrungen wurden mit den DaF-Lehrplänen der drei Bildungsstufen verglichen. Die Studie weist auf zahlreiche Missstände hin, u.a. darauf, dass zu wenig mit den mündlichen Sprachfertigkeiten gearbeitet wird. Andere Projekte haben in den letzten Jahren einzelne Bildungsstufen untersucht: Ein Projekt zum frühen Fremdsprachenunterricht in Dänemark, in dessen Rahmen 2017-18 u.a. Daten von DaF-Lehrkräften gesammelt wurden, wies nach, dass die Lehrkräfte der dänischen Einheitsschule selten an Fortbildungen teilnehmen können und dass sie selbst in zahlreichen Feldern angeben, einen Wissensmangel zu haben und den Wunsch formulieren, ihre Kompetenzen zu stärken (vgl. Daryai-Hansen/Albrechtsen 2018; Daryai-Hansen/Henriksen 2017; Daryai-Hansen/Henriksen/Valvik 2018). Zu diesem Resultat kam auch eine Fragebogenuntersuchung, die 2018 mit sowohl DaF-Lehrkräften der Einheitsschule als auch der weiterführenden Schulen durchgeführt wurde und die u.a. sprachliche Defizite der Lehrkräfte nachwies (vgl. Bjeril 2019). Der Kompetenzentwicklungsbedarf bestätigt sich auch in einer weiteren Studie aus demselben Jahr (Daryai-Hansen/Lauta/Farø 2018), die zudem belegte, dass DaF-Lehrkräfte der Einheitsschule und der weiterführenden Schulen über zu wenig Wissen über die jeweils andere Bildungsstufe verfügen. Mondahl/Henriksen/Skovgaard Andersen/Rosenfeldt/Skovborg/Bülow/Klinge/Birk analysierten 2011 den Unterricht in der zweiten und dritten Fremdsprache an den weiterführenden Schulen aus der Perspektive der SchülerInnen, hier auch den DaF-Unterricht, und erarbeiteten auf dieser Grundlage Empfehlungen, wie der Fremdsprachenunterricht verbessert werden könnte. Eine Studie von Fischer-Rasmussen (2017) weist Missstände an der DaF-Lehrerausbildung nach, die insbesondere darauf zurückzuführen sind, dass nicht ausreichend Ressourcen für den DaF-Unterricht zur Verfügung stehen. Für den Deutschunterricht an den Universitäten liegen bislang keine vergleichbaren Untersuchungen vor. Jedoch wiesen Bedarfsanalysen, die an der Universität Roskilde und der Universität Kopenhagen durchgeführt wurden (Daryai-Hansen/Kraft 2014; Daryai-Hansen/Kirilova 2019; Kirilova/Schou 2015a, 2015b), nach, dass es ein Desiderat ist, CLIL-Unterricht in den LOTE-Sprachen an den dänischen Universitäten anzubieten. Weitere Analysen belegen fehlende Kenntnisse der LOTE-Sprachen auf dem dänischen Arbeitsmarkt (vgl. Verstraete-Hansen 2008; Skovgaard Andersen/Verstraete-Hansen 2013), und die Deutschlandstrategie, die 2016 von der dänischen Regierung veröffentlicht wurde (Regeringens Strategi for Tyskland, Regeringen 2016), unterstreicht den Kompetenzentwicklungsbedarf im Fach Deutsch.

Im Gegensatz zu den früheren Studien, baute das Pilotprojekt auf der nationalen Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Bildungssystem (vgl. Regeringen 2017) auf. Die Fremdsprachenstrategie verfolgt das Ziel, Fremdsprachen im dänischen Bildungssystem durch einen Brückenschlag zwischen den Bildungsstufen zu stärken und gibt konkrete Maßnahmen zur Stärkung der Fremdsprachen vor. Gleichzeitig unterstreicht die Strategie, dass die notwendige Wissensgrundlage für einen Brückenschlag bislang fehlt:

De seneste års reformer af folkeskolen og ungdomsuddannelserne har skabt et behov for et systematisk samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne om sprogfagene, som kan øge kendskabet til, hvordan der undervises i sprog på forskellige uddannelsesstrin, og hvordan overgangene mellem de forskellige uddannelsesstrin målrettes bedst. (Regeringen 2017: 15)

Die letzten Jahre mit Reformen an der Einheitsschule und den weiterführenden Schulen haben einen Bedarf dafür geschaffen, dass die Bildungsinstitutionen eine systematische Zusammenarbeit in Bezug auf die Sprachenfächer etablieren. Diese Zusammenarbeit könnte das Wissen darüber verstärken, wie die Sprachenfächer in den einzelnen Bildungsstufen unterrichtet werden und wie die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsstufen am besten zielgerichtet umgesetzt werden können.

Ein zentrales Ziel des Pilotprojektes war, wie einleitend erörtert, eine Wissensgrundlage für kommende Brückenschlagprojekte zu schaffen und zu untersuchen, ob die konkreten Maßnahmen, die in der nationalen Fremdsprachenstrategie vorgegeben werden, den Bedarfen, die die Lehrkräfte auf den verschiedenen Bildungsniveaus selbst formulieren, entsprechen. Aus diesem Grund wurden die verwendeten Items des Fragebogens primär auf der Grundlage von Textfragmenten der Fremdsprachenstrategie gestaltet.

3 Zur Fragebogenuntersuchung

Der Fragebogen bestand aus 34 Multiple-Choice-Fragen, die durch acht offene Fragen ergänzt wurden. Aus Lehrersicht wurden hierbei Fragen zur eigenen Einschätzung von Bedarfen und Kompetenzen sowie von Möglichkeiten und Unterrichtspraxen der Lehrkräfte auf einer fünfstufigen Skala (Likert-Skala) beantwortet. Die Ausformung des Fragebogens baute auf Menold/Bogners (2015) Vorgaben zur Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen auf. Der Fragebogen gab eine fünfstufige Antwortskala vor, da Menold/Bogner auf der Grundlage von früheren Forschungsergebnissen zu dem Schluss kommen, „dass eine optimale Messung — in Bezug auf die Reliabilität, Validität und den Differenzierungsgrad — mit fünf bis sieben

Kategorien erreicht werden kann“ (Menold/Bogner 2015: 2). Es wurden verbalisierte symmetrische unipolare Ratingskalen mit einem Kontinuum von einer geringen bis hohen Ausprägung und einer Mittelkategorie gewählt (ibid.: 2-3). Zudem wurden zwei nicht-inhaltliche Antwortkategorien, sogenannte DK-Kategorien angeboten, um zu vermeiden, dass Respondenten „ohne relevante Einstellung sich [...] gedrängt sehen, eine inhaltliche Antwort zu geben, also zufällig eine inhaltliche Antwortkategorie wählen, anstatt das Fehlen einer relevanten Einstellung zu kommunizieren“ (ibid.: 6). Als DK-Kategorien wurden „weiß nicht“ und „nicht relevant“ vorgegeben.

Die Projektgruppe traf die Entscheidung für die Untersuchung einen gemeinsamen Fragebogen zu entwickeln, der, nach Bildungsstufen getrennt, den Bedarf der Deutschlehrkräfte erhob. Diese Entscheidung wurde von der Folgegruppe bestätigt. Man kann durchaus die Frage stellen, ob alle Fragen, die in die Untersuchung integriert wurden, für alle Bildungsstufen gleichermaßen relevant sind und ob die Einheitsschule und weiterführenden Schulen mit den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten vergleichbar sind. Dies gilt insbesondere für die Universitäten. In Dänemark sind die Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Einheitsschule (1.-10. Klasse) zuständig. Die Ausbildung der Lehrkräfte der weiterführenden Schulen erfolgt an den Universitäten. Aus diesem Grund war die Projektgruppe der Auffassung, dass didaktische Perspektiven durchaus auch im Rahmen der Universitäten relevant sind. Die Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Bildungssystem der dänischen Regierung legt nahe, dass verstärkt mit einem Brückenschlag zwischen den verschiedenen Bildungsstufen gearbeitet werden sollte, und dass es gerade auch an den Universitäten einen Kompetenzentwicklungsbedarf gibt. Die Kategorie „nicht relevant“ wurde in dem gesamten Fragebogen integriert, da die Fragen für alle Bildungsstufen identisch ausgeformt wurden und den Respondenten durch diese Antwort die Möglichkeit gegeben werden sollte, zu indizieren, dass sie die Frage als nicht relevant für ihre Bildungsstufe erachten.

Insgesamt haben 838 Lehrkräfte an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen: 544 Lehrkräfte der dänischen Einheitsschule, 257 der weiterführenden Schulen, 15 der Pädagogischen Hochschulen und 22 der Universitäten. Zudem liegen unvollständige Antworten von 158 Lehrkräften der Einheitsschule, 39 der weiterführenden Schulen, 3 der Pädagogischen Hochschulen und 8 der Universitäten vor. Ausgewertet wurden ausschließlich die vollständigen Datensätze. Die Antwortquote ist nur schwer ermittelbar, da für alle vier Ausbildungsstufen kein Überblick darüber vorliegt, wie viele Lehrkräfte auf den jeweiligen Stufen unterrichten. In Zusammenarbeit mit der Projekt- und Folgegruppe, hier insbesondere den Repräsentanten des Ministeriums und der Deutschlehrerverbände, wurden folgende Schätzungen

vorgenommen, auf deren Grundlage die ungefähre Antwortquote ermittelt wurde: Ausgegangen wurde von rund 7600 DaF-Lehrkräften an der Einheitsschule (Antwortquote: ca. 7 %), ca. 1000 DaF-Lehrkräften der weiterführenden Schulen (Antwortquote: ca. 26 %), ca. 20 an den Pädagogischen Hochschulen (Antwortquote: ca. 75 %) und ca. 40 an den Universitäten (Antwortquote: ca. 55 %). Die Rücklaufquote kann somit ausschließlich an den Pädagogischen Hochschulen als ausreichend bezeichnet werden. In den drei anderen Bildungsstufen ist die Aussagekraft der Daten im Rahmen der vorliegenden Studie begrenzt. Dies gilt insbesondere für die Einheitsschule.

Die Auswertung des quantitativen Teils des Fragebogens erfolgt auf der Grundlage der deskriptiven Statistik (vgl. Bol 2004; Burkschat/Cramer/Kamps 2004). In der Bearbeitung der qualitativen Datensätze wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen (vgl. Mayring 2000). Im Folgenden werden ausschließlich jene Resultate der Fragebogenuntersuchung vorgestellt, die die drei einleitend präsentierten Forschungsfragen beantworten. Der Fokus liegt hierbei auf den quantitativen Daten. Die Ergebnisdarstellung in den folgenden drei Kapiteln ist nicht einheitlich: In Kapitel 4 wird der Entwicklungsbedarf in Bezug auf fachliche, sprachliche und didaktische Kompetenzen im Überblick dargestellt. Kapitel 5 zur Kompetenzentwicklung in spezifischen fachdidaktischen Bereichen geht über die reine Beschreibung der Daten hinaus, da die in diesem Kapitel präsentierten Daten von zentraler Bedeutung für die Ausformung kommender Projektanträge bei dem Nationalen Fremdsprachenzentrum ist. In Kapitel 6 zu digitalen Lehrmitteln werden auch Daten aus offenen Fragen präsentiert, da es in diesem Bereich die größten Abweichungen von den einleitend präsentierten Hypothesen gab.

4 Fachliche, sprachliche und didaktische Kompetenzen

Die Lehrkräfte wurden in den drei einleitenden gestellten geschlossenen Fragen gebeten, ihre eigenen sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen zu bewerten. Die Fragen lauteten: „In wie hohem Maße stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Meine Kompetenzen im Fach Deutsch sind didaktisch/fachlich auf dem aktuellen Stand.“ und „In wie hohem Maße stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Es ist notwendig, dass ich meine sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch verbessere“.

Die Antworten bzgl. der ersten Frage (s. Abbildung 1) zeigen, dass sich bei ca. der Hälfte aller Lehrkräfte, die den Fragebogen beantwortet haben, ein Entwicklungsbedarf manifestiert, und zwar in Bezug auf ihre sprachlichen, fachlichen und didak-

tischen Kompetenzen. Der Bedarf ist, nach eigener Einschätzung, in allen drei Bereichen bei den Lehrkräften der Einheitsschule besonders hoch. Auch viele Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen, der Pädagogischen Hochschulen und der Universität sind jedoch der Ansicht, dass sie Defizite haben.

Besonders hoch scheint der Bedarf bei allen vier Gruppen im Bereich der *didaktischen Kompetenzen* zu sein (Abbildung 1). An der Einheitsschule geben gut die Hälfte der Lehrkräfte an, dass ihre Kompetenzen im Fach Deutsch nur in einem gewissen Maße, einem geringen Maße oder einem sehr geringen Maße auf dem aktuellen Stand sind. An den weiterführenden Schulen und den Universitäten sind ca. 30 % dieser Auffassung. Selbst an den Pädagogischen Hochschulen schätzen 27 % der Respondenten, dass ihre didaktischen Kompetenzen nur zu einem gewissen Maße auf dem aktuellen Stand sind.

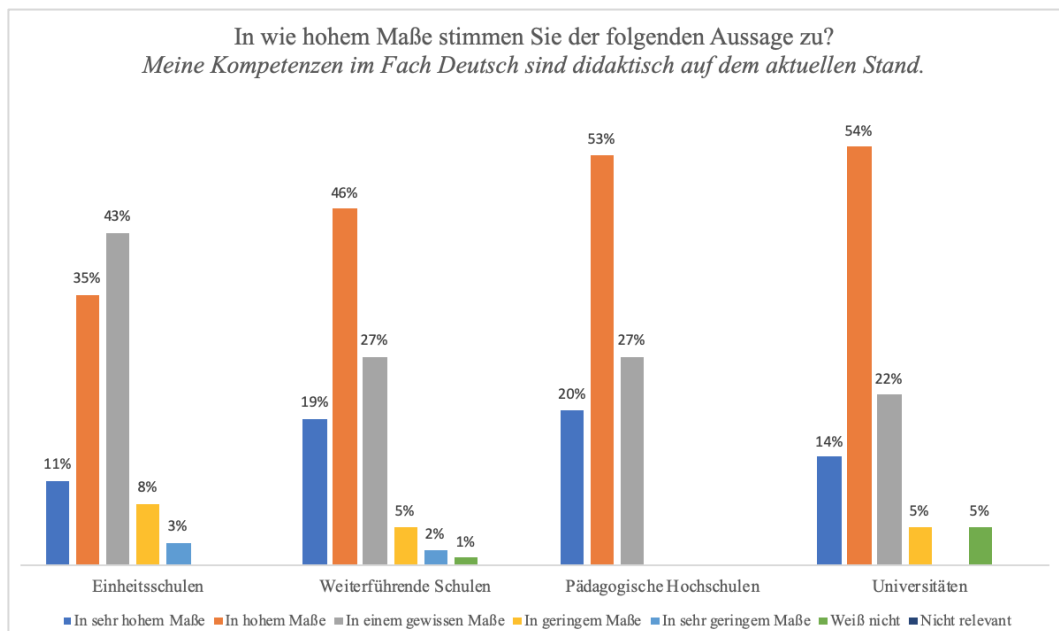


Abb. 1: Selbstevaluation der didaktischen Kompetenzen der Deutschlehrkräfte (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

In Bezug auf die *sprachlichen Kompetenzen* manifestiert sich ein vergleichbares Bild (Abbildung 2). Jedoch sind hier fast 70 % der Lehrkräfte an der Einheitsschule in sehr hohem, in hohem oder in einem gewissen Maße der Ansicht, dass ihre sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch verbessert werden müssten. An den weiterführenden Schulen sind gut 40 % der Lehrkräfte dieser Auffassung. Selbst an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten sehen ca. 20 % der Respondenten in sehr hohem, in hohem oder in einem gewissen Maße einen Entwicklungsbedarf. In allen vier Gruppen geben Lehrkräfte an, dass sie diese Kompetenz

nicht als relevant erachten. Vermutlich sind dies Lehrkräfte, deren Erstsprache Deutsch ist.

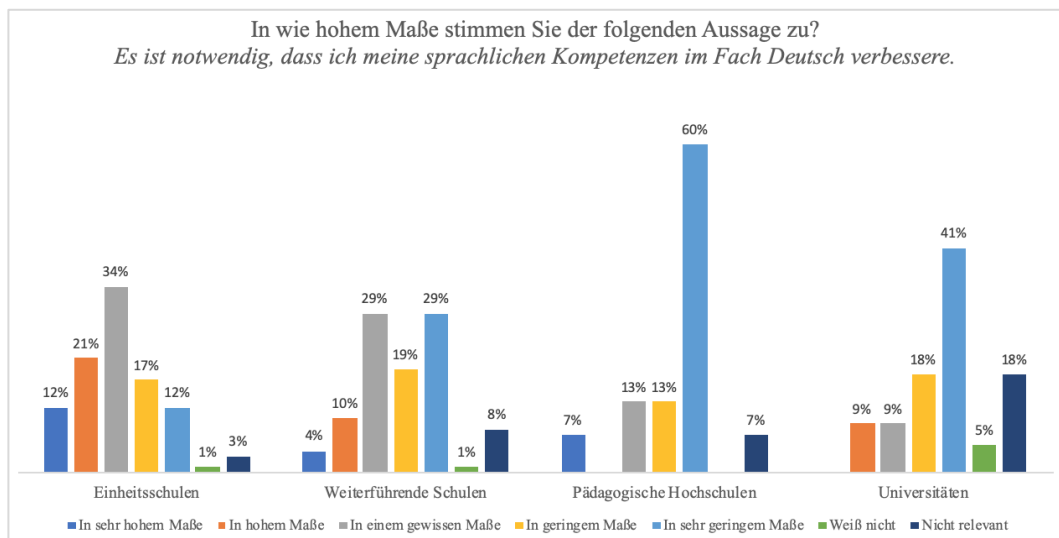


Abb. 2: Selbstevaluation der sprachlichen Kompetenzen der Deutschlehrkräfte (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

Vergleichsweise geringfügig besser schätzen die Befragten ihre *generellen fachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch* ein (Abbildung 3). Jedoch geben auch in diesem Bereich 40 % aller Lehrkräfte an, dass sie nur in einem gewissen, einem geringen oder einem sehr geringen Maße der Ansicht sind, dass ihre Kompetenzen im Fach Deutsch fachlich auf dem aktuellen Stand sind. An der Einheitsschule ist fast die Hälfte aller Lehrkräfte dieser Auffassung. An den weiterführenden Schulen und den Pädagogischen Hochschulen teilen ca. ein Viertel aller Lehrkräfte diese Ansicht. An der Universität sind es nur 5 %.

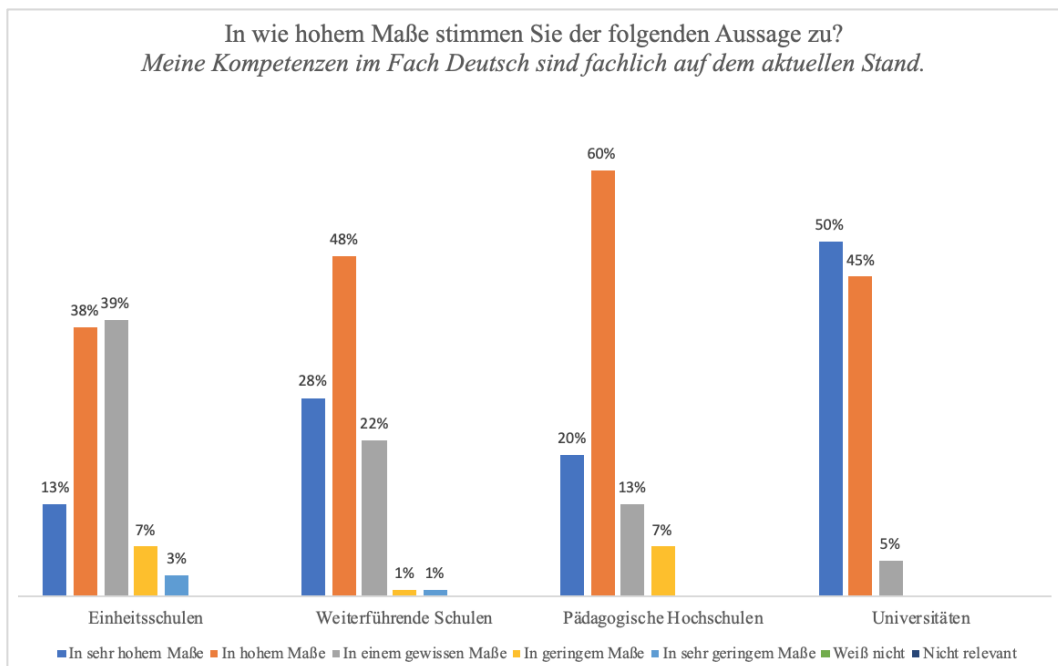


Abb. 3: Selbstevaluation der fachlichen Kompetenzen der Deutschlehrkräfte (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

Diese erlebten Defizite gehen mit der Erfahrung der Befragten einher, dass sie in zu geringem Maße die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen im Fach Deutsch zu entwickeln (Abbildung 4). 75 % aller Respondenten sind der Auffassung, dass sie diese Möglichkeit nur in einem gewissen, einem geringen oder einem sehr geringen Maße haben. In der Einheitsschule sind dies sogar fast 80 %. Besonders auffallend ist, dass dieser Misstand auch von den beiden Gruppen, die für die Ausbildung kommender Lehrkräfte verantwortlich sind, beklagt wird: an den Pädagogischen Hochschulen sind ca. 70 % dieser Ansicht und selbst an den Universitäten teilen über 30 % der Lehrkräfte diese Auffassung.

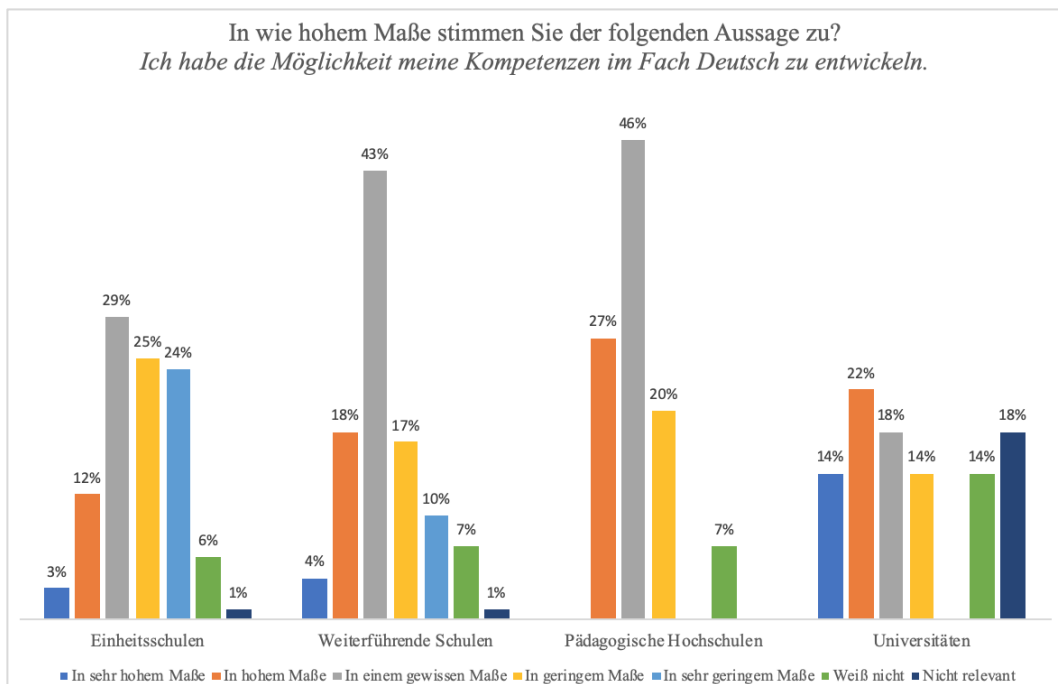


Abb. 4: Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

In der offenen Frage zur Möglichkeit der Kompetenzentwicklung wird die fehlende Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung besonders nachdrücklich von den Lehrkräften der Einheitsschule beklagt. So gibt bspw. eine Deutschlehrkraft, die an der Einheitsschule unterrichtet, an, dass sie seit über 15 Jahren keinen DaF-Fortbildungskurs mehr besucht hat, und andere Lehrkräfte (vgl. 1) bringen zum Ausdruck, dass sie das Fach nicht studiert haben und somit Deutsch ohne zertifizierte Qualifikation unterrichten:

- (1) Es wäre schön, wenn man das Fach an der Pädagogischen Hochschule oder ein paar Kurse gehabt hätte, die einem helfen könnten. (Lehrkraft, Einheitsschule).

5 Zur Kompetenzentwicklung in spezifischen fachdidaktischen Bereichen

Um ihren Bedarf an fachdidaktischen Kompetenzen zu konkretisieren, wurden die Deutschlehrkräfte gebeten, sich anhand der 5-stufigen Antwortskala und der zwei DK-Kategorien zu den Aussagen zu positionieren, inwiefern sie es als notwendig erachten, ihre Kompetenzen in 18 spezifischen fachdidaktischen Bereichen zu stärken.

Im Folgenden werden zunächst die Antworten aller Lehrkräfte, die den Fragebogen beantwortet haben, im Überblick präsentiert. Diese Antworten entsprechen weitgehend jenen der Lehrkräfte an der Einheitsschule und den weiterführenden Schulen. Im Anschluss wird dann im Vergleich der Bedarf, der von den Lehrkräften an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten formuliert wird, vorgestellt.

In der Tabelle 1 werden die 18 fachdidaktischen Bereiche in einer priorisierten Reihenfolge dargestellt, die aus den Antworten der Lehrkräfte hervorgeht. Zugrunde gelegt wurde dieser Reihenfolge danach, wie viele der Lehrkräfte in sehr hohem, hohem oder in einem gewissen Maße der Ansicht sind, dass es notwendig für ihren Deutschunterricht ist, ihre Kompetenzen in den jeweiligen fachdidaktischen Bereichen zu stärken. Angegeben wird zudem, wie viele Lehrkräfte der Auffassung sind, dass ihre Kompetenzen in den jeweiligen Bereichen in sehr hohem oder hohem Maße gestärkt werden sollten.

Tab. 1: Bedarf in 18 fachdidaktischen Bereichen, alle Lehrkräfte (N = 838).

In wie hohem Maße stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Ich erachte es als notwendig für meinen Deutschunterricht, meine Kompetenzen in folgenden Bereichen zu stärken:			
Ermit- telte Rei- hen- folge	Fachdidaktischer Bereich	In sehr ho- hem Maße und hohem Maße	In sehr hohem, hohem und ei- nem gewissen Maße
1	Binnendifferenzierung	28 %	62 %
2	Deutsch für den Beruf	36 %	60 %
3	Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden	28 %	60 %
4	Motivation	27 %	60 %
5	Sprachlernstrategien	23 %	60 %
6	Unterricht mit Fokus auf Literatur	18 %	58 %
7	Handlungsorientierter Unterricht	24 %	57 %
8	Lehrer- und Peerfeedback	20 %	57 %
9	Deutsch in anderen Fächern/fachbezogener Deutschunterricht	28 %	55 %
10	Nachbarsprachendidaktik/Mehrsprachigkeits- didaktik	25 %	54 %
11	Wortschatzerwerb/Chunks	20 %	54 %
12	Austausch von SchülerInnen/StudentInnen	31 %	52 %
13	Fachliche Progression	18 %	52 %
14	Deutsch als Unterrichtssprache	18 %	49 %
15	Variierter Unterricht	18 %	49 %
16	Unterricht mit Fokus auf Kultur und Gesell- schaft	17 %	45 %
17	Unterricht mit Fokus auf geschichtliche The- men	12 %	37 %
18	Unterricht mit Fokus auf Grammatik	12 %	36 %

Fast 40% aller Lehrkräfte sind der Ansicht, dass sie ihre Kompetenzen in allen 18 fachdidaktischen Bereichen stärken müssten. Dies entspricht den Daten, die die fehlenden Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung unterstreichen. In klassischen Themen, die an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen unterrichtet werden, wie Unterricht mit Fokus auf Grammatik, geschichtliche Themen und Kultur und Gesellschaft, wird der Bedarf als am geringsten eingeschätzt. Der größte Bedarf wird in den Bereichen Binnendifferenzierung, Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden, Motivation und Sprachlernstrategien formuliert, sowie in dem Bereich Deutsch für den Beruf, der in den neuen Lehrplänen der Einheitsschule und

der weiterführenden Schulen einen zentralen Stellenwert hat. Etwa 30 % aller Lehrkräfte sind zudem der Ansicht, dass sie ihre Kompetenzen in den Bereichen Schüleraustausch und Deutsch in anderen Fächern/fachbezogener Deutschunterricht stärken müssten.

Die in Tabelle 1 präsentierten Daten entsprechen weitreichend den Antworten der Lehrkräfte an der Einheitsschule und den weiterführenden Schulen. Wenn man die hier ermittelte priorisierte Reihenfolge mit den Antworten der 15 Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen und den 22 Lehrkräften an den Universitäten vergleicht, werden zum Teil Bedarfsverschiebungen deutlich (Tabelle 2). Wie bereits erörtert, geben 70% der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen, die die Verantwortung dafür tragen, kommende Deutschlehrkräfte auszubilden, an, dass sie in zu geringem Maße die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen im Fach Deutsch weiterzuentwickeln, und entsprechend schätzt diese Respondentengruppe ihren Kompetenzentwicklungsbedarf als besonders hoch ein. In der folgenden Tabelle werden, um Prioritäten auch im Vergleich zu den Universitäten zu verdeutlichen, für die Pädagogischen Hochschulen ausschließlich Prozentzahlen für jene Bereiche angegeben, in denen mindestens 40 % der Lehrkräfte der Auffassung sind, dass sie es in sehr hohem, hohem oder einem gewissen Maße als notwendig erachten ihre Kompetenzen zu entwickeln. An den Universitäten sind die Zahlen deutlich geringer, aber auch hier zeichnen sich Priorisierungen ab. Für die Universitäten werden in der nachfolgenden Tabelle im Sinne einer leserfreundlicheren Darstellung alle Resultate ab 20% einbezogen.

Tab. 2: Bedarf in 18 fachdidaktischen Bereichen, Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen (N = 15) und der Universität (N = 22).

In wie hohem Maße stimmen Sie der folgenden Aussage zu? Ich erachte es als notwendig für meinen Deutschunterricht meine Kompetenzen in folgenden Bereichen zu stärken:			
Ermit- telte Rei- henfolge (allen Ant-wor- ten)	Fachdidaktischer Bereich	Pädagogi- schen Hoch- schulen (in sehr hohem, hohem und einem ge- wissen Maße, ab 40 %)	Universität (in sehr ho- hem, hohem und einem gewissen Maße, ab 20 %)
1	Binnendifferenzierung	53 %	50 %
2	Deutsch für den Beruf	47 %	23 %
3	Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden	-	45 %
4	Motivation	47 %	41 %
5	Sprachlernstrategien	40 %	36 %
6	Unterricht mit Fokus auf Literatur	-	-
7	Handlungsorientierter Unterricht	47 %	32 %
8	Lehrer- und Peerfeedback	60 %	29 %
9	Deutsch in anderen Fächern/fachbezogener Deutschunterricht	73 %	23 %
10	Nachbarsprachendidaktik/Mehrsprachig- keitsdidaktik	73 %	23 %
11	Wortschatzerwerb/Chunks	-	23 %
12	Austausch von SchülerInnen/StudentInnen	67 %	-
13	Fachliche Progression	47 %	36 %
14	Deutsch als Unterrichtssprache	-	23 %
15	Variierter Unterricht	-	51 %
16	Unterricht mit Fokus auf Kultur und Gesell- schaft	-	-
17	Unterricht mit Fokus auf geschichtlichen Themen	-	-
18	Unterricht mit Fokus auf Grammatik	50 %	-

Am höchsten schätzen die befragten Lehrkräfte der Pädagogischen Hochschulen ihren Kompetenzentwicklungsbedarf in den Bereichen Nachbarsprachendidaktik/Mehrsprachigkeitsdidaktik (73 %), Deutsch in anderen Fächern/fachbezogener Deutschunterricht (73 %), Schüleraustausch (67 %) und Lehrer- und Peerfeedback

(60 %) ein. Bereiche, in denen die Lehrkräfte ihrer eigenen Einschätzung nach über ausreichende Qualifikationen verfügen – und die seit vielen Jahren zentrale Inhalte an den Pädagogischen Hochschulen darstellen – sind Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden, variiertes Unterricht, Deutsch als Unterrichtssprache und Wortschatzerwerb/Chunks.

Die Lehrkräfte an der Universität schätzen ihren Kompetenzentwicklungsbedarf im Vergleich mit den drei anderen Gruppen als geringer ein. Dies bestätigt die einleitend formulierte Hypothese. In Tabelle 2 werden Prozentzahlen für jene Bereiche angegeben, in denen mindestens 20 % der Lehrkräfte an den Universitäten angeführt haben, dass sie ihrer Meinung nach in sehr hohem, hohem oder einem gewissen Maße einen Bedarf haben ihre Kompetenzen in den jeweiligen Bereichen zu entwickeln. Es ist auffallend, dass relativ viele Lehrkräfte an den Universitäten der Ansicht sind, dass sie ihre Kompetenzen in jenen Bereichen entwickeln sollten, die klassische Themen an den Pädagogischen Hochschulen sind. Dies gilt insbesondere für die Bereiche variiertes Unterricht (51 %) und Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden (45 %), aber auch für Deutsch als Unterrichtssprache (23 %) und Wortschatzerwerb/Chunks (23 %).

Sowohl die Lehrkräfte an den Universitäten als auch jene an den Pädagogischen Hochschulen schätzen den Kompetenzentwicklungsbedarf in den Bereichen Unterricht mit Fokus auf Literatur, geschichtlichen Themen sowie Kultur und Gesellschaft, die weitreichend an der Universität unterrichtet werden, als geringfügig ein. Dies gilt für die Lehrkräfte an der Universität auch für den Bereich der Grammatik. Die Hälfte der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen geben hingegen an, dass ihre Kompetenzen in diesem Bereich entwickelt werden müssten. Aller Wahrscheinlichkeit nach kommt in diesen Daten zum Ausdruck, dass die Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen einen Entwicklungsbedarf im Bereich des integrierten und funktionalen Grammatikunterrichts sehen.

In einer Brückenschlagperspektive kristallisieren sich neun Bereiche heraus, in denen eine Kompetenzentwicklung von allen vier Respondentengruppen als notwendig erachtet wird. Deutschlehrkräfte an der dänischen Einheitsschule, den weiterführenden Schulen, den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten sind sich einig darüber, dass ein Bedarf in den Bereichen Binnendifferenzierung, Motivation, fachliche Progression, handlungsorientierter Unterricht, Lehrer- und Peer-feedback, Sprachlernstrategien, Deutsch in anderen Fächern/fachbezogener Deutschunterricht, Nachbarsprachendidaktik/Mehrsprachigkeitsdidaktik und Deutsch für den Beruf vorliegt. Es wäre aus diesem Grund naheliegend, in diesen neun Bereichen Folgeprojekte bei dem Fremdsprachenzentrum zu beantragen, die auf Kompetenzentwicklung fokussieren und im Fach Deutsch einen Brückenschlag zwischen der Einheitsschule, den weiterführenden Schulen, der Pädagogischen

Hochschulen und den Universitäten etablieren. Ein anderer Ansatz wäre bspw. auf den Kompetenzen, die es an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten bereits gibt, aufzubauen und eine Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte an der Einheitsschule und den weiterführenden Schulen zu initiieren bzw. ein Projekt zu beantragen, in dem in den Bereichen variiert Unterricht, Lerner aktivierende Unterrichtsmethoden, Deutsch als Unterrichtssprache und Wortschatzerwerb/Chunks eine Fortbildung von Lehrkräften an den Universitäten erfolgt, die von Repräsentanten der Pädagogischen Hochschulen durchgeführt wird.

6 Digitale Lehrmittel: Verwendung und Bedarf

Im Dänemark der Gegenwart spielt, wie in anderen Ländern, die Digitalisierung eine bedeutende Rolle in der Bildungspolitik. Dies gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund wurden in die Studie auch Fragen zur Verwendung und zum Kompetenzentwicklungsbedarf im Bereich digitale Lehrmittel integriert. Eine erste geschlossene Frage lautete: „In wie hohem Maße verwenden Sie digitale Lehrmittel in Ihrem Unterricht?“ (Abbildung 5).

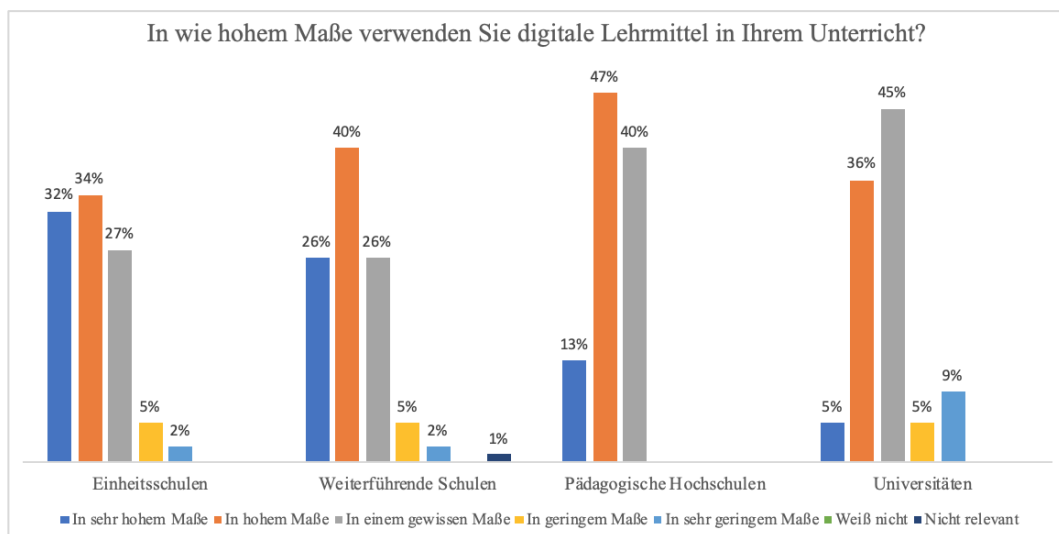


Abb. 5: Verwendung digitaler Lehrmittel (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

Nur äußerst wenige Respondenten sind der Auffassung, dass sie digitale Lehrmittel nur in geringem oder sehr geringem Maße im Unterricht verwenden. Alle Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen und gut 90 % der Lehrkräfte an der Einheitsschule und den weiterführenden Schulen sind der Ansicht, dass sie digitale Lehrmittel in sehr hohem, hohem oder einem gewissen Maße einbeziehen. An der Universität werden digitale Lehrmittel in etwas geringerem Umfang verwendet.

Die zweite Frage lautete: „In wie hohem Maße arbeiten Sie mit digitaler Bildung in Ihrem Unterricht?“ In den Antworten wird deutlich, dass die Lehrkräfte zwar weitreichend digitale Lehrmittel verwenden, sie jedoch in einem deutlich begrenzteren Umfang mit digitaler Bildung arbeiten: Ca. 65 % der Lehrkräfte der Einheitsschule und der weiterführenden Schulen geben an, dass sie nur in einem gewissen, geringen oder sehr geringen Umfang mit digitaler Bildung arbeiten. An den Pädagogischen Hochschulen sind sogar fast 75% dieser Auffassung (Abbildung 6).

Auch in diesem Bereich scheint der Bedarf bei den Lehrkräften der Universitäten höher zu sein als in den anderen Bildungsstufen. Hier geben 45 % der Lehrkräfte an, dass sie digitale Bildung nur in geringem und sehr geringem Maße im Unterricht einbeziehen. Zudem erachten 14% dies als nicht relevant und 9% antworten, dass sie nicht wissen, ob sie mit diesem Bereich im Unterricht arbeiten.

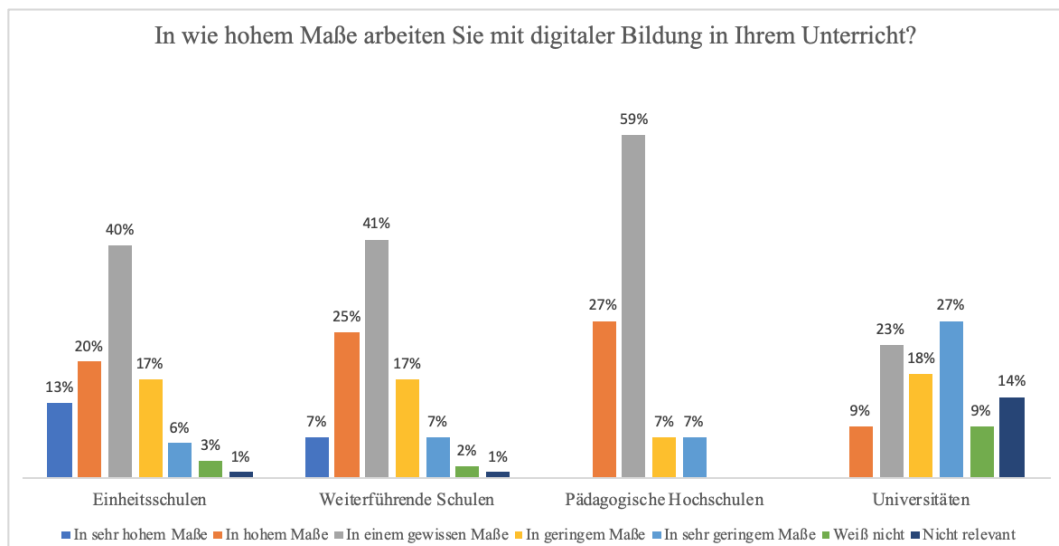


Abb. 6: Einbezug digitaler Bildung (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

Entgegen der einleitend formulierten Hypothese, dass Lehrkräfte auf allen Bildungsstufen es in hohem Maße als notwendig erachten, ihre Kompetenzen in dem Bereich digitale Lehrmittel zu stärken, sind nur wenige Lehrkräfte aller vier Bildungsstufen der Ansicht, dass es notwendig ist, ihr Wissen über digitale Lehrmittel zu erweitern (Abbildung 7). Das größte Desinteresse manifestiert sich an den weiterführenden Schulen und der Einheitsschule: 55 % der Respondenten der weiterführenden Schulen und 43 % der Einheitsschule erachten eine Kompetenzentwicklung in diesem Bereich nur in geringem oder sehr geringem Maße als relevant.

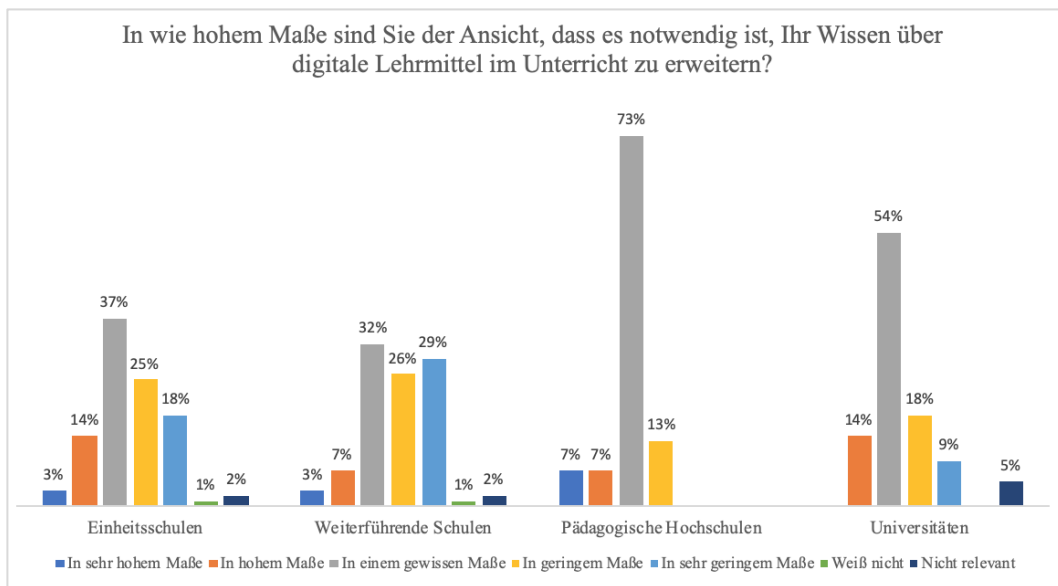


Abb. 7: Bedarf in Bezug auf digitale Lehrmittel (Einheitsschule N = 544, weiterführende Schulen N = 257, Pädagogische Hochschulen N = 15, Universitäten N = 22).

Frühere Untersuchungen der Einheitsschule machen deutlich, dass zu den digitalen Lehrmitteln im Gegensatz zu anderen Bereichen bereits Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden (vgl. Daryai-Hansen/Henriksen/Valvik 2018: 35). Zudem zeigen Studien, dass die Rahmenbedingungen für den Einbezug digitaler Lehrmittel auch im Dänemark der Gegenwart noch zu schlecht sind (vgl. Eychenne 2018). Dies spiegelt sich auch in den qualitativen Daten der vorliegenden Untersuchung. Es gibt zum einen Lehrkräfte auf allen vier Bildungsstufen, die, wie die folgende Lehrkraft einer weiterführenden Schule (2), hervorheben, dass digitale Lehrmittel und digitale Bildung zentrale Elemente des modernen Deutschunterrichts sind:

(2) Die wichtigsten Punkte für mich, mit denen im Fremdsprachenunterricht (insbesondere in der zweiten Fremdsprache) gearbeitet werden muss, sind digitale Bildung und wie die Schüler lernen, Hilfsmittel konstruktiv zu verwenden. (Lehrkraft, weiterführende Schulen)

Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche Lehrkräfte – und dies gilt insbesondere für die Einheitsschule und die weiterführenden Schulen –, die die gegenwärtigen Rahmenbedingungen an den Schulen scharf kritisieren. So unterstreicht beispielsweise eine Lehrkraft der Einheitsschule (3), dass es

(3) [...] nicht der Wille oder das Wissen [ist], das fehlt, sondern die Computer. (Lehrkraft, Einheitsschule).

Eine andere Lehrkraft der Einheitsschule (4) beschreibt den Misstand wie folgt:

(4) In Bezug auf IT im Unterricht ist das ‘Problem‘ ja oft die Ausstattung und die Technik. Zum Beispiel haben wir Zugang zu ausgezeichnetem Material, aber wenn meine ganze Klasse eingeloggt ist, dann stürzt das System ab und nichts funktioniert mehr. Wir haben 45 Minuten Unterricht – wenn wir erst die Computer/I-Pads holen müssen und es auch schaffen sollen, sie zurückzubringen, bevor die Stunde um ist, dann ist die Unterrichtszeit sehr begrenzt. Ich arbeite gerne mit BookCreator, aber das, was die Schüler gemacht haben, verschwindet, und wir haben keine ausreichenden Speichermöglichkeiten, wenn wir nicht einen eigenen Computer für jeden Schüler haben. (Lehrkraft, Einheitsschule)

Einzelne Lehrkräfte relativieren die Bedeutung, die digitale Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht haben. So hebt z.B. eine Lehrkraft an einer weiterführenden Schule (5) hervor:

(5) Digitale Hilfsmittel sind nur Hilfsmittel, sie werden niemals die eigentliche Substanz im Erlernen einer Fremdsprache. (Lehrkraft, weiterführende Schulen)

Eine andere Lehrkraft (6), die – vermutlich um Stereotypisierungen zu vermeiden – hervorhebt, dass sie männlich und Teil einer Generation ist, für die Digitalisierung eine Selbstverständlichkeit darstellt, schreibt:

(6) Ich bin der festen Überzeugung, dass IT die eigentliche Ursache für die immer schlechteren Deutschkompetenzen ist! Es ist einfach für die Schüler, Schlupflöcher zu finden, indem sie alles im Internet/Onlinewörterbüchern nachschlagen. Es wird nicht ernsthaft genug mit Basiswissen gearbeitet, und die Schüler sind in hohem Maße digital dement, und aus diesem Grund kann man nicht auf bereits vorhandenem Wissen aufbauen und man kann auch nicht erwarten, dass sie Dinge auswendig lernen. Ich kenne (fast) alle IT-Werkzeuge, aber ich glaube nicht an sie und ihre Wirkung (männliche Lehrkraft, 31 Jahre alt). (Lehrkraft, weiterführende Schulen)

7 „Gute Idee, die Lehrkräfte zu fragen, was ihnen fehlt“ – Zusammenfassung und Perspektivierung

Die zentralen Resultate des Pilotprojektes können wie folgt zusammengefasst werden: Durch das Pilotprojekt wurde im dänischen Kontext zum ersten Mal eine breite Zusammenarbeit zwischen Repräsentanten der vier Bildungsstufen initiiert. Auf

diese neuetablierte Zusammenarbeit kann in Folgeprojekten zurückgegriffen werden. Das Projektdesign und der erarbeitete Fragebogen konnten zudem vor kurzem im dänischen Kontext auf andere Sprachenfächer (Französisch und Spanisch) übertragen werden (für diese Untersuchungen liegen bislang noch keine Ergebnisse vor) und sind unter Umständen in einer an den Kontext angepassten Version auch in anderen Ländern für Erhebungen im DaF-Bereich relevant. In Norwegen hat sich bspw. eine DaF-Gruppe etabliert, die untersucht, inwieweit der dänische Fragebogen für eine Studie im norwegischen Kontext verwendet werden kann.

Darüber hinaus konnte, auch wenn die Rücklaufquote in drei Bildungsstufen als nicht ausreichend erachtet werden kann, eine erste Datengrundlage für Folgeprojekte geschaffen werden. Als ein wesentliches Resultat kann die Tendenz auf allen Bildungsstufen genannt werden, wonach ein Mangel an Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung beklagt wird und ein Bedarf zur Kompetenzentwicklung in zahlreichen didaktischen Feldern angemeldet wird. Diese Felder überlappen sich zum Teil in den vier Bildungsstufen. In einzelnen didaktischen Feldern scheinen die Bedarfe in höherem Maße an die jeweiligen Bildungsstufen gebunden zu sein. Sprachlich und fachlich sind im Rahmen der vorliegenden Studie vor allen Dingen die Lehrkräfte der Einheitsschule der Auffassung, dass ihre Kompetenzen nicht ausreichend sind. Auch auf den anderen drei Bildungsstufen gibt es zahlreiche Lehrkräfte, die es als notwendig ansehen, ihre sprachlichen und fachlichen Kompetenzen zu stärken. Die einleitend formulierten Hypothesen (a) und (b) haben sich somit weitreichend bestätigt und die Ergebnisse des Pilotprojektes stimmen somit mit Resultaten früherer Untersuchungen, die in Kapitel 2 skizziert wurden, überein. Hypothese (c) wurde widerlegt, da sich in den Daten eine relativ deutliche selbstkritische Haltung manifestiert. Eine Ausnahme stellen hierbei teilweise, wie einleitend in Hypothese (d) vermutet, die Lehrkräfte an den Universitäten dar, die in ihren Antworten in fast allen Bereichen von jenen der Lehrkräfte der drei anderen Bildungsstufen abweichen. Jedoch zeigt sich auch in diesen Daten ein gewisses Interesse an Fortbildung und ein Bewusstsein, dass es auch an der Universität einen Bedarf gibt, didaktische Kompetenzen zu entwickeln. Abweichend zu der einleitend formulierten Hypothese (e) manifestiert sich in den Daten die Tendenz, dass die Lehrkräfte auf allen vier Bildungsstufen es nicht priorisieren, ihre Kompetenzen im Bereich digitale Lehrmittel zu stärken.

Aus den abschließenden Kommentaren zum Fragebogen (Frage: „Kommentare zum Fragebogen, hierunter, ob Sie der Ansicht sind, dass es einen Bedarf an Qualitätsentwicklung und Fortbildung in anderen Bereichen gibt als jenen, die in den Fragebogen integriert wurden“) geht hervor, dass der Fragebogen, wie hier beispielhaft an der Aussage der Lehrkraft einer weiterführenden Schule illustriert (7), die wesentlichen Bereiche abzudecken scheint:

(7) Keine anderen Bereiche als die, die bereits im Fragebogen angesprochen wurden. Ich hoffe, dass jetzt tatsächlich etwas passiert!! (Lehrkraft, weiterführende Schulen)

Zudem wird in diesen abschließenden Antworten – wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht (8) – deutlich, dass der Ansatz des Pilotprojekts, der auf die Perspektive der Lehrenden fokussiert, als wesentlich erachtet wird:

(8) Gute Idee, die Lehrkräfte zu fragen, was ihnen fehlt. (Lehrkraft, Einheitschule)

Einzelne Lehrkräfte nutzen die abschließend gestellte Frage, um ihren Gefühlen gegenüber dem Resultat ihrer Selbstevaluation Ausdruck zu verleihen. So schreibt bspw. eine Lehrkraft (der weiterführenden Schulen (9):

(9) Wenn ich über meine Antworten nachdenke, würde ich am liebsten das Handtuch werfen. (Lehrkraft, weiterführende Schulen)

Der Fragebogen fokussierte auf das Mikroniveau, die Lehrkräfte. Dem nationalen und institutionellen Niveau wurde in den Fragen nicht Rechnung getragen. In den Antworten auf die offenen Fragen wird deutlich, dass zahlreiche Lehrkräfte auf allen vier Bildungstufen der Ansicht sind, dass Qualitätsentwicklung und Fortbildungsmaßnahmen auf dem Mikroniveau insbesondere mit dem Makroniveau, genauer: mit den Ressourcen, die für das Fach Deutsch zur Verfügung stehen, und dem vorherrschenden Diskurs über das Fach Deutsch in Dänemark, zusammengedacht werden müssen.

Die Aussagen der Lehrkräfte auf die offenen Fragen bringen mehrere Problematiken der Sprachen- und Bildungspolitik hervor. Dazu gehören die Frage nach der Ressourcenverteilung (10), des grundlegenden politischen Willens (11) und die Stellung des Faches Deutsch in der Gesellschaft (12):

(10) Ich glaube nicht, dass die Fragen, die ich beantwortet habe, zu einer „Qualitätsentwicklung“ beitragen können. Bessere Qualität erfordert mehr Ressourcen, und, was wir erleben, ist, dass es immer weniger Ressourcen gibt. (Lehrkraft, Universität)

(11) Selbstverständlich gibt es einen Bedarf an Qualitätssicherung und Fortbildung, aber das ganz große Problem des Faches Deutsch ist eher ein politisches. Es gehört ein politischer Willen dazu, das Fach wieder zu stärken. (Lehrkraft, Universität)

(12) Es ist notwendig, dass das Fach einen anderen Status bei Kindern, Jugendlichen und ganz grundsätzlich bekommt. Mehr Fokus auf Deutschland

in den Medien usw., so dass die Schüler dem Deutschen in ihrem Alltag mehr begegnen = unbewusstes Lernen. Viele Schüler finden Deutsch mega-schwer, und es wird deshalb automatisch zu ihrem Hassfach. Das wird häufig von den Eltern und/oder Geschwistern unterstützt. (Lehrkraft, weiterführende Schule)

Die Rahmenbedingung des Faches Deutsch werden auch an den Pädagogischen Hochschulen beklagt. In den Antworten auf die offene Frage „Was, meinen Sie, kann man dafür tun, dass mehr SchülerInnen/StudentInnen das Fach Deutsch wählen?“, verweisen zwei Lehrkräfte darauf, dass an den Pädagogischen Hochschulen zu wenig Stunden für das Fach Deutsch zur Verfügung stehen. Eine dritte Lehrkraft (13) fokussiert auf die schlechten Rahmenbedingungen für die künftigen Deutschlehrkräfte an den Schulen:

(13) Der Lehrerberuf müsste attraktiver gemacht werden, so dass die Schüler, die am Gymnasium gut im Fach Deutsch sind, die Wahl treffen, Deutschlehrer an der Einheitsschule zu werden (besserer Lohn, bessere Arbeitsverhältnisse, weniger Stunden, kleinere Klassen). (Lehrkraft, Pädagogische Hochschule)

In derselben offenen Frage weisen die Lehrkräfte darauf hin, dass der Diskurs über das Fach Deutsch geändert werden müsste (14 und 15) und dass eine Werbekampagne für das Fach (16) initiiert werden müsste:

(14) [...] Narrative, die die Möglichkeit schaffen, eine andere Einstellung zu dem Fach zu bekommen (Lehrkraft, Pädagogische Hochschule).

(15) [...] eine Diskursänderung in der Gesellschaft/Schule in Bezug darauf, was das Fach Deutsch kann – und welche Möglichkeiten man durch dieses Fach hat (Lehrkraft, Pädagogische Hochschule).

(16) [...] mehr zielgerichtete Reklame für das Fach, die z.B. die Vorstellung davon dekonstruiert, dass Deutsch ein schweres Fach ist, das nur auf Grammatik fokussiert. (Lehrkraft, Pädagogische Hochschule).

Ziel des Pilotprojektes war es, wie bereits einleitend erörtert, mit Ausgangspunkt in der Datensammlung Überlegungen darüber anstellen zu können, welche DaF-Projekte in den kommenden Jahren beim dänischen Fremdsprachenzentrum beantragt werden sollten. Aufgrund der Rücklaufquoten wäre es darum auf der einen Seite naheliegend, die Datensammlung auf dem Mikroniveau zu erweitern. Neben quantitativen Daten sollten hier insbesondere auch qualitative Daten gesammelt werden, die die quantitativen Daten vertiefen, bspw. durch semistrukturierte Interviews, die

auf der Grundlage der Resultate des Fragebogens durchgeführt werden könnten, und durch Unterrichtsbeobachtungen.

Das Nanoniveau, die Schüler, wurden in den Fragen ausschließlich aus der Lehrerperspektive heraus integriert. Es wäre wünschenswert in kommenden Untersuchungen, parallel zur Lehrerstudie, sowohl quantitative als auch qualitative SchülerInnen- und StudentInnendaten zum Deutschunterricht in Dänemark zu sammeln, um das Nanoniveau mit dem Mikroniveau vergleichen zu können. Wie eine Lehrkraft der Einheitsschule schreibt: „... wenn wir wünschen, dass mehr Schüler motiviert sind für das Fach Deutsch, dann sind wir wohl gezwungen, die Schüler in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. Das müssten wir vielleicht auch lernen!“ (Lehrkraft, Einheitsschule). Ein Projektantrag zur Kognition von SchülerInnen/StudentInnen im Fach Deutsch wurde im Mai 2019 beim Fremdsprachenzentrum eingereicht und im Juli 2019 bewilligt.

Auf der anderen Seite geht aus einigen Antworten auf die abschließende Frage hervor, dass Lehrkräfte der Einheitsschule und der weiterführenden Schule der Ansicht sind, dass die Probleme, die das Fach Deutsch im Dänemark der Gegenwart hat, so offensichtlich sind, dass kein weiterer Forschungsbedarf, sondern vielmehr akuter Handlungsbedarf besteht. So fordert die Lehrkraft einer weiterführenden Schule:

(17) Verwendet nicht mehr Energie darauf, eine Bestandsaufnahme der Probleme zu machen. Die Probleme kennen alle Deutschlehrkräfte. Wir brauchen Lösungsvorschläge! (Lehrkraft, weiterführende Schule)

In den kommenden Jahren sollen von dem Deutschnetzwerk, das sich im Rahmen des Pilotprojektes konstruiert hat, auf der Grundlage der Datensammlungen Projekte beantragt werden, die auf verschiedene fachdidaktische Bereiche fokussieren und einen Brückenschlag zwischen den vier Bildungsstufen etablieren. Die Antwort einer Lehrkraft der Einheitsschule (18), die abschließend zitiert werden soll, hebt hervor, dass diese Folgeprojekte, die auf eine Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte abzielen, möglichst konkret und im Berufsalltag unmittelbar anwendbar sein sollten:

(18) Es gibt einen Bedarf an konkreter fachlicher Fortbildung – NICHT PÄDAGOGIK und DIDAKTIK sondern

- Deutsche Filme im Unterricht
- Deutsche Musik
- Bewegung und Deutschunterricht
- Deutsche Landeskunde
- Aufenthalte für Lehrkräfte der Einheitsschule – die Lehrkraft muss nach Deutschland und Deutsch sprechen – wenn du Deutschlehrer bist, musst du das Land kennen und die Sprache [...]

- Konkretes Deutsch... kein METApädagogisches von Beratern konstruiertes Geschwätz. (Lehrkraft, Einheitsschule)

Literatur

- Altschuld, James W. & Devraj Kumar, David (2010): *Needs Assessment: An Overview*. Thousand Oaks: Sage.
- Andersen, Hanne Leth & Blach, Christina (2010): *Tysk og fransk fra grundskole til universitet; Sprogundervisning i et længdeperspektiv*. [Deutsch und Französisch von der Grundschule bis zur Universität: Sprachunterricht in einer Langzeitperspektive] Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg, Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.) (2010): *Tysk nu. Konference om tysk sprog og kultur i offentlighed, forskning og undervisning i Danmark*. [Deutsch jetzt. Konferenz über deutsche Sprache und Kultur in der dänischen Öffentlichkeit, in der Forschung und im Unterricht] København: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
<https://www.e-pages.dk/ku/306/> (7.7.2019).
- Barfod, Sonja Lund & Daryai-Hansen, Petra (2018): Sproglig hierarkisering i en international dansk virksomhedskontekst. Om sprogrepræsentation og sprogvalgspraksis med fokus på tysk. [Sprachliche Hierarchisierungen in internationalen Unternehmen in Dänemark. Über Sprachrepräsentationen und Sprachenwahlen mit Fokus auf Deutsch] *RASK – International journal of language and communication* 48, 73–106.
- Bjerril, Sebastian (2019). *Undersøgelse: 6 ud af 10 tysklærere vurderer, at de ikke taler flydende tysk*. [Untersuchung: 6 von 10 Deutschlehrern schätzen, dass sie nicht fließend Deutsch sprechen] <https://www.folkeskolen.dk/657050/undersogelse-6-ud-af-10-tysklaerere-vurderer-at-de-ikke-taler-flydende-tysk> (7.7.2019)
- Bol, Georg (2004): *Deskriptive Statistik. Lehr- und Arbeitsbuch*. 6. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- Burkschat, Marco; Cramer, Erhard & Kamps, Udo (2004): *Beschreibende Statistik. Grundlegende Methoden*. Berlin: Springer.
- Daryai-Hansen, Petra (2010): Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark. [Die Macht der Repräsentationen: sprachliche Hierarchisierungen in Dänemark] In: Normann Jørgensen, J. & Holmen, A. (Hrsg.), *Sprogs status i Danmark 2021*. Copenhagen: University of Copenhagen, 87–105.

- Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.) (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. [Früher Fremdsprachenunterricht: eine neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit] København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (7.7.2019).
- Daryai-Hansen, Petra & Henriksen, Birgit (2017): Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. [Lehrerkognition als zentraler Ausgangspunkt für die praxisnahe Professionsentwicklung – eine neues Modell für die berufliche Weiterbildung] *Studier i Læreruddannelse og Profession 2*: 2, 34–61.
- Daryai-Hansen, Petra; Henriksen, Birgit & Valvik, Julie (2018): Forandringsprocesser i begynder- og flersprogethedsdidaktikken – hvad kan vi lære af lærerkognitionen og den praksisnære professionsudvikling? [Veränderungsprozesse in der Anfänger- und Mehrsprachigkeitsdidaktik – was können wir von der Lehrerkognition und der praxisnahen Professionsentwicklung lernen?] In: Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København:
- Daryai-Hansen, Petra & Kirilova, Marta (2019): Signs of Plurilingualism. Current Plurilingual Countermoves in Danish Higher Education. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education 4*: 2, 43–58.
- Daryai-Hansen, Petra & Kraft, Kamilla (2014): Sproglige ressourcer, praksisser og profiler: RUC som internationalt universitet. [Sprachliche Praxen und Ressourcen: Die Universität Roskilde als internationale Universität] *Rask 41*, 79–101.
- Daryai-Hansen, Petra, Lauta, Kirsten, & Farø, Ken J. (2018): Brobygning i faget tysk [Brückenschlag im Fach Deutsch]. *Wissenswert 35*, 23–31.
- Daryai-Hansen, Petra; Layne, Heidi & Løvefer, Samuel (2018): Language Hierarchizations and Dehierarchizations: Nordic Parents' Views towards Language Awareness Activities. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education 3*, 60–76.
- Eychenne, Danièle (2018): Digitale læremidler: Brug semantiske og funktionelle læremidler. [Digitale Lehrmittel: zur Verwendung semantischer und funktioneller Lehrmittel] In: Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 184–203. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (7.7.2019).
- Fischer-Rasmussen, Anne-Marie (2017): *Deutschunterricht in Dänemark*. IFB Verlag Deutsche Sprache.

- Kirilova, Marta, & Schou, Karsten (2015a): *Sprogbehov på jurastudiet: Rapport baseret på to spørgeskemaundersøgelser vedrørende behov for sprogkompetencer i jurauddannelsen foretaget blandt studerende og undervisere på Det Juridiske Fakultet. CIP, University of Copenhagen.* [Sprachbedarf im Jurastudium] <http://cip.ku.dk/satsningsomraader/sprogstrategisk-satsning/formidling/rapporter/> (7.7.2019).
- Kirilova, Marta, & Schou, Karsten (2015b): *Sprog på Det Teologiske Fakultet: En spørgeskemaundersøgelse blandt studerende på Teologi og Afrikastudier på Københavns Universitet om behov for sprogkompetencer i uddannelsen og i relation til udlandsophold, CIP, University of Copenhagen.* [Sprachen an der theologischen Fakultät] <http://cip.ku.dk/satsningsomraader/sprogstrategisk-satsning/formidling/rapporter/> (7.7.2019).
- kultKIT (2019): *Dansk-tyske møder. Deutsch-dänische Begegnungen.* <http://kultkit.eu> (7.7.2019).
- KursKultur (2019): *Kurskultur 2.0. Förderung von deutsch-dänischen Kulturprojekten und Begegnungen.* <https://www.kurskultur.dk> (7.7.2019).
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Menold, Natalja & Bogner, Kathrin (2015): *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen.* Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines).
- Mondahl, Margrethe, Henriksen, Birgit, Skovgaard Andersen, Mette, Rosenfeldt, Nanna, Skovborg, Mikkel Bülow, Klinge, Alex, & Birk, Helle (2011): *Sprogkernen: En undersøgelse af fremmedsprogsundervisning i det almene gymnasium.* [Sprachkern: Eine Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts am Gymnasium] Frederiksberg: Institut for Internationale Sprogstudier og Vidensteknologi, CBS. <https://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8320/Sprogkernen.pdf?sequence=1> (7.7.2019).
- NCFF (2019): *Det Nationale Center for fremmedsprog. # FremMedSprog* [Das Nationale Fremdsprachenzentrum. # FremMedSprog] <http://ncff.dk> (7.7.2019).
- Präbller, Sarah (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael & Vossebein, Ulrich (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer VS, 61–187.
- Regeringen (2016): *Regeringens Strategi for Tyskland.* [Die Deutschlandstrategie der Regierung] <http://www.stm.dk/multimedia/Tysklandsstrategi.pdf> (7.7.2019).
- Regeringen (2017): *Regeringens Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet.* [Die Strategie der Regierung zur Stärkung der Fremdsprachen im Ausbildungssystem] Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet> (7.7.2019).

- Risager, Karen (2005): Sproglige eksklusionshierarkier - de hundrede sprogs betydning. [Sprachliche Exklusionshierarchien – die Bedeutung der hundert Sprachen] *Fra Minoritetsstudiers Værksted 2*, 1–21.
- Risager, Karen (2012): Language Hierarchies at the International University. *International Journal of the Sociology of Language 216*, 111–130.
- Skovgaard Andersen, Mette & Verstraete-Hansen, Lisbeth (2013). *Hvad gør vi med sproget? Behov for og holdninger til fremmedsprog i den danske centraladministration i et uddannelsespolitisk perspektiv*. [Was machen wir mit Sprachen? Bedarf an und Haltung zu Fremdsprachen in der dänischen Verwaltung aus einer bildungspolitischen Perspektive] Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Verstraete-Hansen, Lisbeth (2008): *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. [Was wollen wir mit Sprachen? Einstellungen zu Fremdsprachen in dänischen Unternehmen aus einer bildungspolitischen Perspektive] Frederiksberg: Copenhagen Business School.

Kurzbio: Petra Daryai-Hansen, Universität Kopenhagen, Assoziierte Professorin für Fremdsprachen-
didaktik. Expertin für das Europäische Fremdsprachenzentrum, Europarat. Forschungsschwerpunkte: In-
ternationalisierung der Ausbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkulturelles Lernen, Früher Fremd-
sprachenerwerb, CLIL, Lehrer- und Schülerkognition. Leitung und Teilnahme an dänischen, nor-
disch/baltischen und europäischen Forschungsprojekten zu den Forschungsschwerpunkten. Fachliche
Leiterin des Projektes "Qualitätsentwicklung und Fortbildung aus einer Brückenschlagperspektive – eine
Bedarfsanalyse im Fach Deutsch".

Anschrift:
Petra Daryai-Hansen
Universität Kopenhagen
Emil Holms Kanal 6
2300 København S
petra.dhansen@hum.ku.dk