



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

Vor welchen Herausforderungen steht der frühe DaF-Unterricht im dänisch-deutschen Grenzland? Eine Lehrerstudie im Rahmen der dänischen Lehrerfortbildung.

Karen Margrethe Aarøe und Petra Daryai-Hansen

Abstract: Seit 2014 findet der DaF-Unterricht an der dänischen Einheitsschule bereits ab der 5. Klasse statt, in zwei Kommunen in der dänisch-deutschen Grenzregion sogar bereits ab 0. bzw. 3. Klasse. Der Beitrag stellt die Resultate einer Lehrerstudie vor, die im Rahmen der dänischen Lehrerfortbildung mit DaF-Lehrkräften im dänisch-deutschen Grenzland durchgeführt wurde. 22 Lehrende haben an einer Fragebogenuntersuchung zum frühen DaF-Unterricht in der Grenzregion teilgenommen. Ihre Antworten geben Hinweise darauf, welche Herausforderungen sie in diesem Kontext erleben. Darüber hinaus geht aus den Daten hervor, welche sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen Lehrende ihrer Ansicht nach haben müssen, um den frühen DaF-Unterricht durchführen zu können, und welchen Fortbildungsbedarf sie identifizieren.

Since 2014, German as a foreign language is taught from the 5th grade in the Danish Folkeskole (primary and secondary level). However, in two municipalities in the Danish-German border region, the German instruction already begins respectively at preschool level and in the 3rd grade. This contribution presents the results of a teacher study that was conducted in the framework of a Danish teacher in-service training for teachers of German as a foreign language in the Danish-German border region. Twenty-two teachers have participated in a questionnaire survey of the early teaching of German in the border region, and their answers provide a better understanding of the challenges the teachers experience in this context. They also elaborate as to which linguistic, professional and didactic competencies they deem necessary for teachers to have in order to be able to carry out the early teaching of German as a foreign language, and which training needs they identify.

Schlagwörter: Frühes Deutsch, früher Sprachunterricht, Deutsch als Fremdsprache, dänisch-deutsches Grenzland, Lehrerstudie, Fortbildung; Early German, early language teaching, German as a foreign language. Danish-German border region, teacher study, in-service training.

Aarøe, Karen Margrethe & Daryai-Hansen, Petra (2020),
Vor welchen Herausforderungen steht der frühe DaF-Unterricht im dänisch-
deutschen Grenzland? Eine Lehrerstudie im Rahmen der dänischen Lehrerfortbildung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 757–782.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Seit der Reform der dänischen Einheitsschule (*folkeskole*, 1.-9. Klasse) im Jahre 2014 wird in Dänemark Deutsch als zweite Fremdsprache neben Französisch bereits ab der 5. Klasse (SchülerInnen im Alter von 11-12 Jahren) unterrichtet. Vor der Reform lernten die SchülerInnen Deutsch oder Französisch erst ab der 7. Klasse. Die obligatorische erste Fremdsprache ist Englisch, die an der Einheitsschule seit der Reform ab der 1. Klasse angeboten wird (vgl. Daryai-Hansen/Albrechtsen 2018; Daryai-Hansen/Lindemann/Speitz 2019).

In zwei Kommunen im dänischen Grenzland, Tondern und Apenrade, wurde das Unterrichtsfach Deutsch sogar schon ab der 0. bzw. 3. Klasse eingeführt¹. In diesen Kommunen sind die DeutschschülerInnen im ersten Lernjahr sechs bzw. neun Jahre alt und lernen Deutsch parallel zum Englischen.

2011 hatte eine Arbeitsgruppe für Fremdsprachenausbildung empfohlen, Deutsch als zweite Fremdsprache früher zu unterrichten (vgl. Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog 2011). Seitdem konnte ein steigendes Interesse am früheren Deutschunterricht verzeichnet werden, und beide Reformen wurden als sprachpolitische Erfolge gefeiert. Gleichzeitig standen die DaF-Lehrkräfte jedoch vor einer Reihe von Herausforderungen.

Der Fokus des Artikels liegt auf dem frühen DaF-Unterricht im dänisch-deutschen Grenzland und der Beitrag geht drei Fragestellungen nach:

1. Welche zentralen Herausforderungen und Möglichkeiten erleben Lehrkräfte im frühen DaF-Unterricht in der 0.-4. Klasse?
2. Welche sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen müssen die Lehrkräfte ihrer eigenen Ansicht nach haben, um den frühen DaF-Unterricht in der 0.-4. Klasse durchführen zu können?
3. Welchen Bedarf an Fortbildung äußern die Lehrkräfte für den frühen DaF-Unterricht?

Der Artikel wird diese Fragen anhand von Lehrerdaten diskutieren, die in einem Projekt zum frühen DaF-Unterricht im dänischen Grenzland gesammelt wurden, das in den Jahren 2015-2018 durch die private Stiftung *A.P. Møller Fonden* finanziert wurde. Im Rahmen des Projektes wurden DaF-Lehrkräften Fortbildungen für

¹ Die Vorschulklasse (0. Klasse) ist in Dänemark obligatorisch. Ein Kind fängt in der Vorschulklasse in dem Jahr an, in dem es sechs Jahre alt wird. In Sonderburg, der dritten dänischen Grenzlandkommune, wurde Deutsch vom Anfang des Schuljahres 2016-2017 auch ab der 0. Klasse eingeführt. Dieser Artikel fokussiert nur Tondern und Apenrade, weil die Fallstudie, von der hier berichtet wird, ausschließlich mit DaF-Lehrpersonen der letztgenannten zwei Kommunen durchgeführt wurde.

den frühen DaF-Unterricht angeboten und unter Mitarbeit von Deutschlehrkräften aus beiden Kommunen ein Curriculum für den DaF-Unterricht der 1.-4. Klasse erarbeitet (vgl. A.P. Møller Fonden 2018).

Der Beitrag präsentiert zunächst kurz die Rahmenbedingungen für DaF in Dänemark und stellt dann das Projekt zum frühen DaF-Unterricht im Grenzgebiet gegen Süden vor. Im Anschluss sollen Ergebnisse der Datenerhebungen, die in dem Projekt im Rahmen der Lehrerfortbildung vorgenommen wurden, präsentiert und diskutiert werden.

2 Rahmenbedingungen: Status der deutschen Sprache und DaF in Dänemark

Deutsch ist auf der einen Seite eine starke Fremdsprache in Dänemark: 82 % der SchülerInnen lernen an der dänischen Einheitsschule Deutsch als zweite Fremdsprache ab der 5. Klasse (vgl. Regeringen 2017: 13). In der Sekundarstufe 2 haben 47 % aller SchülerInnen Deutschunterricht (ebd.). Auf der anderen Seite wird seit vielen Jahren kritisiert, dass die Deutschkenntnisse der SchülerInnen nicht ausreichend sind, und dass ihre Motivation Deutsch zu lernen gering ist (vgl. Andersen et al. 2010). Dies spiegelt sich u.a. in dem Umstand wider, dass im Tertiärbereich zu wenig Studierende die Wahl treffen, das Fach an der Lehrerausbildung und der Universität zu studieren (vgl. Andersen 2010). 2009 fand eine Konferenz unter dem Titel „Deutsch jetzt“ (*Tysk nu*) statt, auf der dänische Repräsentanten des Faches Deutsch aus den unterschiedlichsten Bereichen ihrer Besorgnis Ausdruck verliehen und Lösungen diskutierten (vgl. den Konferenzband Andersen/Jakobsen/Klinge/Mogensen/Sandberg/Siegfried 2010). Die deutsche Sprache hat im dänischen Kontext – so wie auch in anderen Ländern – den Status einer LOTE-Fremdsprache, sie ist eine der *Languages Other Than English*. Die Bedeutung des hohen Status, den die englische Sprache in der dänischen Bildungspolitik, in den dänischen Medien und im Alltag der Kinder und Jugendlichen hat, wird u.a. von Andersen (2010) hervorgehoben, die zentrale Gründe für die Krise des Deutschen im dänischen Bildungssystem zusammenfasst. Verschiedene Untersuchungen haben nachgewiesen, dass in Dänemark äußerst starke sprachliche Hierarchisierungen herrschen, die dem Englischen eine so herausragende Position zuschreiben, dass alle anderen Fremdsprachen als weitreichend irrelevant erachtet werden (vgl. Daryai-Hansen 2010; Barfod/Daryai-Hansen 2018; Daryai-Hansen/Layne/Levefer 2018; Risager 2005, 2012). Andere Untersuchungen unterstreichen, dass die Förderung einer individuellen Mehrsprachigkeit, die im Sinne der Sprachenpolitik des Europarats die Kenntnis anderer Fremdsprachen als das Englische umfasst, notwendig für dänische Unternehmen ist (Dansk Industri 2007; Verstraete-Hansen 2008).

Gute mündliche Fertigkeiten in Deutsch werden von *Dansk Industri*, dem Hauptverband der dänischen Industrie, seit Jahren gefordert (vgl. Suurballe/Sandemann 2017). 2016 veröffentlichte die dänische Regierung eine Deutschlandstrategie (*Regeringens strategi for Tyskland*, Regeringen 2016), in der unterstrichen wird, dass der deutsche Markt für Dänemark und die dänische Wirtschaft sehr attraktiv sind, da Dänemark den größten Handelsverkehr mit der Bundesrepublik Deutschland unterhält. 2017 wurde von der dänischen Regierung eine Strategie zur Stärkung der Fremdsprachen im Bildungssystem (*Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, Regeringen 2017) herausgegeben, deren Fokus darauf liegt, dringend die Fremdsprachen Deutsch und Französisch zu stärken.

Seit 2016 ist der Begriff „Dänisch als Nachbarsprache“ in den schleswig-holsteinischen Fachanforderungen Dänisch von der 7. Klasse bis zum Abitur zu finden (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016: 16). Der Landtag in Kiel beschloss im August 2019, die Nachbarsprache Dänisch an öffentlichen Schulen zu fördern. Dies bewirkt u.a., dass ab dem Schuljahr 2020/21 an bis zu 10 Projektschulen in Schleswig-Holstein Dänischunterricht ab der 1. Klasse angeboten wird, der an der Grundschule bis zur 4. Klasse fortgesetzt wird (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2019: 14). Insgesamt lernen aktuell knapp 5000 SchülerInnen an ca. 60 öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein Dänisch als Fremdsprache/Nachbarsprache (vgl. Jacob 2018: 18-19).

3 Früher DaF-Unterricht im Grenzgebiet

3.1 Rahmenbedingungen der Kommunen

Die Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in Dänemark manifestieren sich auch im Grenzgebiet: Obwohl Dänen und Deutsche im dänisch-deutschen Grenzland in unmittelbarer Nähe voneinander leben, zeigt sich die Tendenz, dass immer weniger Dänen geneigt oder imstande sind, in der Nachbarsprache Deutsch mit ihren deutschen Nachbarn zu kommunizieren. Die rückläufigen Kompetenzen in der Nachbarsprache Deutsch können unseres Erachtens darauf zurückgeführt werden, dass viele Bürger weniger Input auf Deutsch über die Medien bekommen. Die steigende Globalisierung, die Entwicklung des Internets, die größere Wahlfreiheit in Bezug auf digitale Medien und die Verbreitung von Englisch als *Lingua franca* scheinen zu bewirken, dass weniger Dänen im Grenzland die deutschsprachigen Medien konsumieren und deshalb in geringerem Maße mit der deutschen Sprache und deutschsprachiger Kultur in ihrer unmittelbaren Lebenswelt vertraut sind. Das dänisch-deutsche Grenzland kann in diesem Sinne als ein Beispiel regionaler Kon-

sequenzen der Globalisierung angesehen werden. Systematische Forschungsarbeiten zu dieser Entwicklung sind jedoch bislang nicht durchgeführt worden. Unsere Studie kann hier als ein erster Schritt für die weitere Forschung betrachtet werden.

Seit 2013 kommt in der Planungsstrategie der Kommune Tønder der Wunsch zum Ausdruck, die dänisch-deutsche Verbindung enger zu knüpfen und das Tor zwischen Skandinavien und dem übrigen Europa zu sein (vgl. Tønder Kommune 2019). Auch die Deutschlandstrategie der dänischen Regierung hebt die Bedeutung des Grenzgebietes für den Ausbau der deutsch-dänischen Handelsbeziehungen hervor (Regering 2016: 12-13).

Im Jahre 2014 beschlossen die Gemeindevertretungen zweier dänischer Grenzlandkommunen, Tønder und Apenrade, Deutsch als Fremdsprache ab dem Schuljahr 2015-2016 bereits ab der 0. bzw. 3. Klasse einzuführen, um die deutsche Sprache im dänischen Grenzgebiet zu stärken. Diese Reform des Deutschunterrichts im dänischen Grenzland wurde in beiden Kommunen durch eine Spende der privaten Stiftung *A.P. Møller Fonden* unterstützt (vgl. A.P. Møller Fonden 2018). In beiden Kommunen wurde der frühe DaF-Unterricht an der Einheitsschule implementiert. Zudem wurden neue Ziele für die Abschlussprüfungen in der 9. Klasse und Kompetenzziele für den frühen DaF-Unterricht formuliert und eine umfassende Lehrerfortbildung initiiert.

In der Kommune Tønder haben die SchülerInnen der 0.-2. Klasse dreißig Stunden DaF-Unterricht pro Jahr, in der 3.-4. Klasse eine Stunde DaF-Unterricht pro Woche, in der 5. Klasse zwei Stunden, und in der 6.-9. Klasse drei Stunden. Nach der Einführung des frühen Deutschunterrichts sind in den kommunalen Schulen in Tønder darüber hinaus sowohl die mündliche als auch die schriftliche Deutschprüfung am Ende der 9. Klasse für eine Versuchsperiode von drei Jahren obligatorisch gemacht worden und müssen nun auf dem B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) abgenommen werden. Im übrigen Dänemark (und auch in Apenrade) wird die mündliche und schriftliche Prüfung im Fach Deutsch auf dem A2 Niveau des GER abgenommen und die Teilnahme an der Prüfung ist nicht für alle SchülerInnen obligatorisch, sondern wird in einem Auslosverfahren festgelegt. Die Kommune Tønder hat hierdurch für das Fach Deutsch dieselben Prüfungsbedingungen geschaffen, die landesweit für das Fach Englisch gelten, obwohl Deutsch insgesamt durch den Schulverlauf in der 0.-9. Klasse etwas weniger Unterrichtsstunden als Englisch hat (ca. 60 Stunden weniger). Die Prüfungen in Englisch und Deutsch sind jedoch nicht auf demselben Schwierigkeitsniveau. Die Kommune hat zudem das ambitionöse Ziel formuliert, dass die SchülerInnen, die an dem frühen Deutschunterricht teilgenommen haben, ab 2025 im Fach Deutsch einen vergleichbaren Notendurchschnitt wie im Fach Englisch haben sollen.

In der Kommune Apenrade haben die SchülerInnen der 3.-5. Klasse eine Stunde DaF-Unterricht pro Woche, in der 6. Klasse haben sie zwei Stunden und in der 7.-9. Klasse drei Stunden. In Apenrade wurde das Ziel formuliert, dass die SchülerInnen ab dem Jahr 2022 einen (im Vergleich zu den bisherigen Leistungen) höheren Notendurchschnitt bei den Deutschprüfungen nach der 9. Klasse erreichen (7,75 nach der dänischen Notenskala, dies entspricht einer 3+ im deutschen System).

In beiden Kommunen wurde neben den Zielen für die Prüfungsergebnisse der SchülerInnen in der zweiten Fremdsprache Deutsch auch das Ziel formuliert, dass die SchülerInnen eine größere Vertrautheit mit der deutschen Sprache und deutschsprachigen Kulturen gewinnen sollen. In beiden Kommunen wird der frühe Deutschunterricht zudem als langfristige Möglichkeit für ein Wirtschaftswachstum in der Region und hierdurch zum Nutzen des Einzelnen verstanden.

3.2 Fortbildung

Da die meisten DaF-Lehrkräfte keine Erfahrung mit jungen Schülerinnen und Schülern und DaF-Unterricht für Kinder, weder ab der 0. noch der 3. Klasse hatten, führten die zwei Kommunen in Zusammenarbeit mit dem University College SYD zwei Fortbildungsmaßnahmen mit Lehrpersonen im Grenzgebiet durch, um ihre fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. In Apenrade entschloss sich die Schulverwaltung dazu, eine Lehrkraft pro Schule für die Funktion einer Sprachberaterin / eines Sprachberaters für den frühen DaF-Unterricht fortzubilden. An vielen Einheitsschulen in Dänemark gibt es bereits BeraterInnen für Dänisch und Mathematik, die u.a. in ihrem Dienstplan Stunden für Beratung haben. Aufgabe der SprachberaterInnen ist die Entwicklung der Methodenkompetenz sowie die Planung, Durchführung und Evaluierung des Unterrichts ihrer Kollegen zu begleiten. Diese Fortbildung fand im Rahmen von zwei Berater-Modulen auf Diplom-Niveau zu je 10 ECTS Punkten, Seminaren und Treffen in professionellen Lerngemeinschaften für die SprachberaterInnen statt. Seit dem Schuljahr 2016/17 treffen sich die DeutschberaterInnen fünf- bis sechsmal im Jahr in professionellen Lerngemeinschaften und tauschen Erfahrungen, Berichte und *Best Practice*-Beispiele aus dem frühen DaF-Unterricht aus, um ihre Beratungen an den eigenen Schulen zu verbessern. Im ersten Jahr wurden bei den Treffen didaktische Lehrmittel für den DaF-Unterricht der 3. Klasse gemeinsam ausgearbeitet und allen Deutschlehrkräften der Kommune zur Verfügung gestellt.

Aus Tondern wurden drei Lehrkräfte als SprachberaterInnen für DaF, gemeinsam mit den Sprachberaterinnen aus Apenrade, fortgebildet. Zudem gab es drei Fortbildungsseminare, an denen neben 20 DaF-Lehrenden auch Erzieherinnen, teilnahmen, die damit die Befugnis zum Deutschunterricht im Einschulbereich erhielten.

3.3 Curriculum

Da auf nationaler Ebene in Dänemark nur Bildungsstandards für Deutsch ab der 5. Klasse formuliert worden sind, wurde im Frühjahr 2016, unter Mitarbeit von fünf Deutschlehrenden und drei Schulberaterinnen beider Kommunen sowie zwei Mitarbeiterinnen des University College SYD, ein Curriculum mit konkreten Kompetenz-, Fertigungs- und Wissenszielen für den frühen DaF-Unterricht erarbeitet (vgl. Aabenraa kommune 2016). Das landesweite Curriculum wurde durch Kompetenzziele nach der 2. und 4. Klassestufe ergänzt (siehe Tabelle 1). Ziel dieser Überarbeitung war u.a. das Bewusstsein der Lehrkräfte über Lernzielorientierung und Progression des DaF-Unterrichts zu stärken und die Legitimität des spielerischen Ansatzes in der Zusammenarbeit mit Fachkollegen und Eltern zu gewährleisten (vgl. zu zentralen Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts Daryai-Hansen/Gregersen/Revier/Søgaard 2015).

Tab. 1: Kompetenzziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache²

Kompetenzbereich	Nach der 2. Klassestufe	Nach der 4. Klassestufe	Nach der 7. Klassestufe	Nach der 9. Klassestufe
Mündliche Kommunikation	Der / die SchülerIn kann kurze Sätze über vertraute Themen auf Deutsch verstehen und wiederholen.	Der / die SchülerIn kann an kurzen und einfachen Gesprächen über konkrete Alltagsthemen auf Deutsch teilnehmen.	Der / die SchülerIn kann auf Deutsch über vertraute Themen in einer sehr einfachen und verständlichen Sprache mündlich kommunizieren.	Der / die Schülerin kann auf Deutsch in einer verständlichen und zusammenhängenden Sprache mündlich kommunizieren.
Schriftliche Kommunikation	Der / die SchülerIn kann häufige Wörter und Ausdrücke aus vertrauten Themen auf Deutsch wiedererkennen und abschreiben.	Der / die SchülerIn kann häufige Wörter und Ausdrücke sowie kurze Texte über vertraute Themen auf Deutsch verstehen und schreiben.	Der / die SchülerIn kann auf Deutsch über vertraute Themen in einer sehr einfachen und verständlichen Sprache schriftlich kommunizieren.	Der / die SchülerIn kann auf Deutsch in einer verständlichen und zusammenhängenden Sprache schriftlich kommunizieren.
Kultur und Gesellschaft	Der / die SchülerIn hat Kenntnis vom Alltag von Kindern in deutschsprachigen Ländern.	Der / die SchülerIn kann altersgerechte Beispiele des Alltags und der Traditionen von Kindern in deutschsprachigen Ländern wiedererkennen.	Der / die SchülerIn kann Beispiele deutschsprachiger Kultur und eigener Kultur vergleichen.	Der / die SchülerIn kann Kultur verstehen und Verständnis für Kultur anwenden.

² Unsere Übersetzung aus dem Dänischen; Original in Aabenraa kommune (2016) und Undervisningsministeriet (2019).

4 Datenanalyse: Lehrerdaten aus Tondern und Apenrade

4.1 Methodischer Ansatz

Im Rahmen der oben beschriebenen Fortbildungsmaßnahmen wurden Lehrerdaten zum frühen DaF-Unterricht gesammelt. Die Fallstudie wurde von Dezember 2017 bis Februar 2018 als Populationsstudie durchgeführt. Die Daten wurden in der Form eines Online-Surveys anhand des Analyseprogramms Qualtrics erhoben. Der Survey und die Antworten der Befragten wurden für diesen Aufsatz ins Deutsche übersetzt.

Die Untersuchung fokussierte auf Erfahrungen und Herausforderungen, die die 38 Deutschlehrkräfte, die an einer der zwei Fortbildungsmaßnahmen des University College SYD teilgenommen haben, mit dem frühen DaF-Unterricht gemacht haben. Insgesamt nahmen 23 der 38 Lehrkräfte an der Fallstudie teil. Vollständige Antworten liegen von 22 Befragten vor. Hiervon absolvierten 12 Deutschlehrkräfte die erste Fortbildungsmaßnahme und 10 die zweite.

Die Forschungsstrategie war, Survey-Fragen mit geschlossenen Antwortkategorien mit offenen Antwortmöglichkeiten zu kombinieren, um die eigenen Erfahrungen und erlebten Kompetenzbedürfnisse der Lehrkräfte quantifizieren zu können sowie qualitative Offenheit für neue Erkenntnisse und Reflexionen der Lehrkräfte zu schaffen. Die Fragen wurden auf der Grundlage von Forschungsliteratur zum frühen Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Daryai-Hansen/ Gregersen/Revier/Søgaard 2015; Lund/Daryai-Hansen/Gregersen/Kirkebak/Vedel 2014) formuliert und von Problemfeldern, für die es zwar eine gewisse Evidenz in der Grenzregion gibt und die in dieser Region diskursiv thematisiert werden, die bislang jedoch nicht untersucht wurden. Zudem wurden die fachlichen Inhalte, die in den Fortbildungsmaßnahmen zum Ausdruck kamen, einbezogen und die Rahmenbedingungen der beteiligten Lehrkräfte in den Fragen thematisiert.

Die Antworten auf die geschlossenen Fragen werden im Artikel in Grafiken dargestellt. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden zunächst nach ihrem Inhalt kodiert, danach wurden sie inhaltlich komprimiert, zusammengefasst und systematisiert. Bei dieser Erarbeitung wurde die Authentizitäts- und Transparenzregel berücksichtigt, indem der Inhalt der komprimierten Zusammenfassungen so dicht wie möglich an den Antworten der Befragten formuliert wurde. Um einen analytischen Überblick geben zu können, wurden inhaltliche Aussagen kondensiert. In der abschließenden Vermittlung wurden sowohl inhaltlich kondensierte Aussagen als auch Zitate aus den Antworten der Deutschlehrenden integriert.

Die Deutschlehrkräfte wurden zunächst nach ihrer Erfahrung mit Deutschunterricht und mit frühem Deutschunterricht befragt. Es zeigte sich, dass nur ein kleiner Prozentsatz der Befragten (14 %) mehr als acht Jahre Unterrichtserfahrung hatte. Lehrkräfte mit weniger als acht Jahren Erfahrung im DaF-Unterricht im Allgemeinen, und mit wenig Erfahrungen in frühem DaF-Unterricht mit Anfängern, sind also diejenigen, die an der Fortbildung teilnahmen und deren Stimmen in der Studie zu Wort kommen.

Die Befragten wurden zudem auch gefragt, ob sie selbst die jeweilige Fortbildung gewählt haben. Es war auffällig, dass die Seminare für die Lehrkräfte überwiegend eine Arbeitgeberentscheidung darstellten. Die Teilnehmer dieser Fortbildungsmaßnahme wurden also von ihrer Leitung dazu aufgefordert, die Fortbildung zu absolvieren. Die Fort- und Weiterbildung zum / zur SprachberaterIn für frühes Deutsch war hingegen eher eine selbstständige Wahl.

Die Befragtengruppe repräsentiert die ersten *Hands-on*-Erfahrungen aus den Klassenzimmern im frühen DaF-Unterricht in der dänisch-deutschen Grenzregion. Unserer Einschätzung nach hat die Befragtengruppe aufgrund ihrer Teilnahme an den Fortbildungsmaßnahmen gute Voraussetzungen, ihre Erfahrungen und Herausforderungen zu reflektieren und verbalisieren. Was können diese Lehrende über den frühen DaF-Unterricht im Grenzland berichten? Die Datensammlung und -analyse fokussierte auf die einleitend bereits präsentierten drei zentralen Fragestellungen.

4.2 Herausforderungen

In einem ersten Schritt wurden die Befragten in dem Fragebogen darum gebeten, die Voraussetzungen der SchülerInnen für den frühen DaF-Unterricht in der 0.-4. Klasse im Grenzgebiet zu reflektieren.

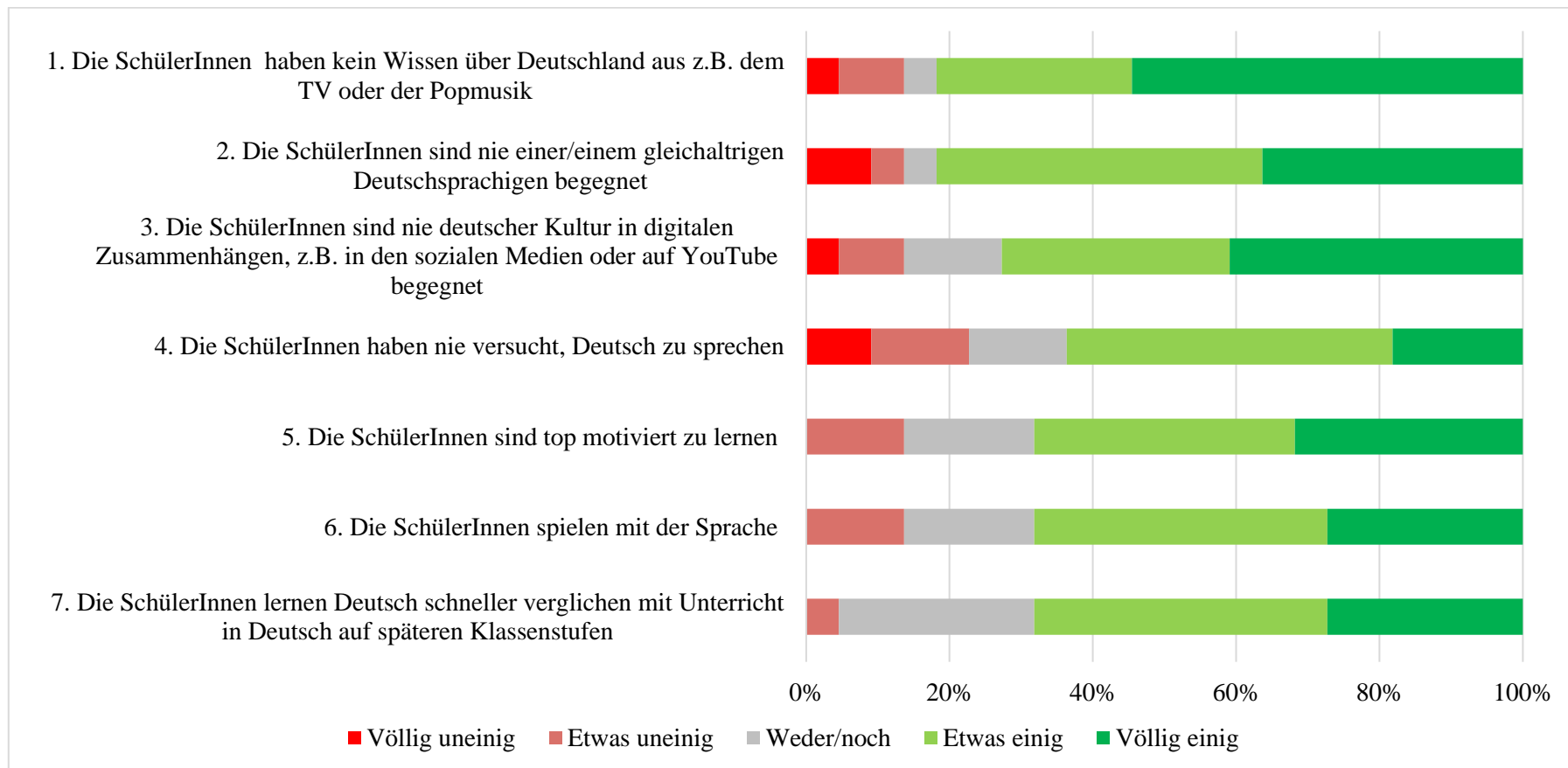


Abb. 1: Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Voraussetzungen der SchülerInnen für den frühen DaF-Unterricht
n=22 (Anzahl der Respondenten)

Die Daten in Abbildung 1 zeigen, dass die meisten Lehrkräfte den sieben Aussagen, die in dem Fragebogen formuliert wurden, weitreichend zustimmen:

Aussage 1-4: Es wäre naheliegend, dass der frühe DaF-Unterricht im dänischen Grenzland, auf dem Wissen über Deutschland und auf den Kontakten der SchülerInnen zu Deutschsprachigen außerhalb der Schule aufbauen kann. Diese Grundlage, die wir bereits einleitend in Frage gestellt haben, kann von den befragten DaF-Lehrkräften nicht bestätigt werden: Ein Großteil der Lehrkräfte sind der Ansicht, dass viele SchülerInnen kein Wissen über Deutschland haben (Aussage 1) und dass die SchülerInnen, obwohl die deutsche Minderheit im dänischen Grenzland zahlreiche Institutionen, Vereine und Klubs hat und Schleswig-Holstein in unmittelbarer Nähe liegt, nie einer / einem gleichaltrigen Deutschsprachigen begegnet sind (Aussage 2). Die meisten Befragten sind zudem der Auffassung, dass ihre SchülerInnen auch keine digitalen Begegnungen mit der deutschen Kultur gehabt haben (Aussage 3). Viele Lehrkräfte stimmen auch teilweise zu (45 %) bzw. völlig zu (18 %), dass ihre SchülerInnen vor dem DaF-Unterricht noch nie Deutsch gesprochen haben (Aussage 4). Das Wissen über Deutschland und der Kontakt zu Deutschen sind also laut der Lehrkräfte im dänischen Grenzland äußerst begrenzt.

Aussage 5-7: Aus der Lerntheorie wissen wir, dass Motivation und Spiel mit Sprache (mit vielen Wiederholungen) für den Spracherwerb fördernd sind (vgl. Daryai-Hansen et al. 2015; Henriksen/Holst-Pedersen 2018; Lundquist-Mog/Widlok 2015; The LEGO Foundation 2018). Die meisten Befragten geben zum Ausdruck, dass die SchülerInnen im frühen DaF-Unterricht motiviert sind (Aussage 5) und dass sie gern in und mit der deutschen Sprache spielen (Aussage 6). Zudem teilt ein Großteil der Lehrkräfte die Auffassung, dass die jüngeren SchülerInnen schneller als die älteren SchülerInnen lernen (Aussage 7). In diesen Lehreraussagen bestätigt sich das Potenzial des frühen Deutschunterrichts und seines methodischen Ansatzes.

Die Deutschlehrkräfte wurden in einem zweiten Schritt darum gebeten, zentrale Herausforderungen für den frühen DaF-Unterricht im Grenzgebiet zu reflektieren.

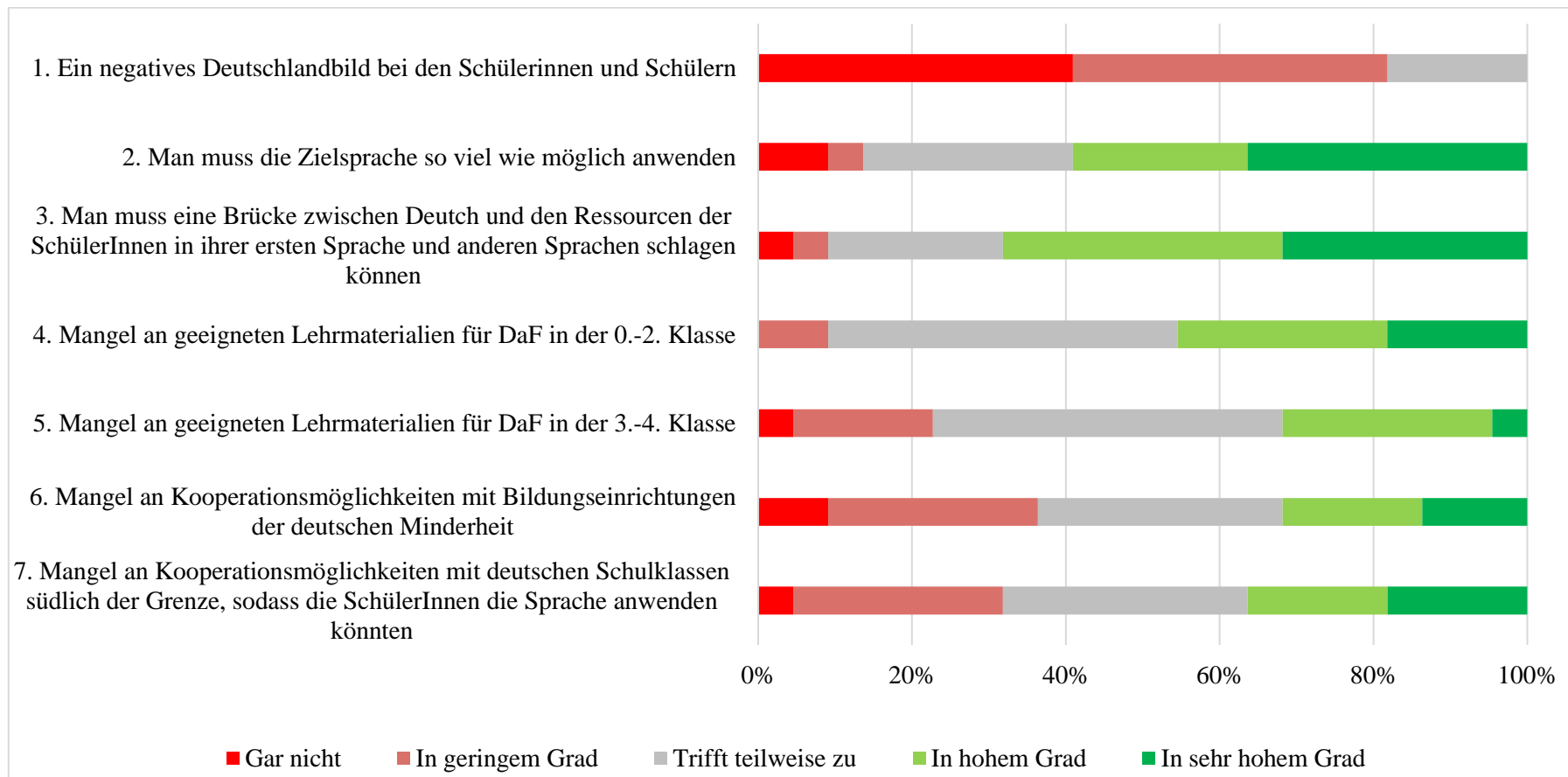


Abb. 2: Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Herausforderungen im frühen DaF-Unterricht; n=22 (Anzahl der Respondenten)

Die Daten in Abbildung 2 zeigen, dass die Lehrenden einige Herausforderungen bestätigen, andere jedoch nicht. In der Studie manifestieren sich folgende zentrale Tendenzen:

Aussage 1: Die allgemeine Vorstellung, dass SchülerInnen dem Deutschunterricht mit einem negativen Deutschlandbild (und Vorurteilen) begegnen, wird in der Studie nicht bestätigt. Über 80 % der Deutschlehrkräfte ist gar nicht oder nur in geringem Grad der Ansicht, dass die SchülerInnen ein negatives Deutschlandbild haben. In den Antworten wird deutlich, dass die DaF-Lehrkräfte im frühen DaF-Unterricht weniger ein negatives Deutschlandbild als ein fehlendes Deutschlandbild als Herausforderung erleben: Die meisten SchülerInnen scheinen, wie Abbildung 2 zeigt, keinen Kontakt und kein Verhältnis zu Deutschland zu haben.

Aussage 2/3: Die Deutschlehrkräfte stimmen ‚in sehr hohem Grad‘ oder ‚in hohem Grad‘ der Aussage zu, dass sie die Zielsprache Deutsch so viel wie möglich als Unterrichtssprache anwenden sollten (Aussage 2). Des Weiteren erleben sie ‚in sehr hohem Grad‘ oder ‚in hohem Grad‘, dass man Brücken zwischen Deutsch und den Ressourcen der SchülerInnen in ihrer Erstsprache und weiteren Sprachen bauen muss (Aussage 3). Die Umsetzung dieser Ambitionen stellt, wie andere Studien nachgewiesen haben (vgl. Daryai-Hansen/Albrechtsen 2018), eine zentrale Herausforderung im frühen DaF-Unterricht dar.

Aussage 4/5: Die meisten Lehrkräfte erleben einen Mangel an DaF-Lehrmaterialien in der 3.-4. Klasse und insbesondere in der 0.-2. Klasse. Dies ist eine zentrale Herausforderung für den DaF-Unterricht.

Aussage 6/7: Fehlende Kooperationsmöglichkeiten mit Bildungseinrichtungen der deutschen Minderheit bzw. Schulen in Deutschland werden von den Befragten nicht als Herausforderung identifiziert. Die Ergebnisse könnten indizieren, dass beide Formen der Kooperation recht gut etabliert sind oder dass die anderen Herausforderungen so vordringlich sind, dass Kooperationsmöglichkeiten nicht als Herausforderung wahrgenommen werden. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit ist, dass die Lehrkräfte Kooperationen nicht als relevant für den Anfängerunterricht bzw. diese aufgrund der Rahmenbedingungen für ihren Unterricht nicht als realistisch erachten.

4.3 Lehrerkompetenzen im frühen DaF-Unterricht und Fortbildungsbedarf

Die Studie zielte zudem darauf ab, Lehreraussagen zu sammeln, die verdeutlichen, welche sprachlichen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen Lehrpersonen selbst im frühen DaF-Unterricht als notwendig erachten. Die Lehrkräfte wurden zum einen gefragt, was die beste Vorgehensweise sei, Schülerinnen und Schülern

Erfolgserebnisse im frühen DaF-Unterricht zu geben, und zum anderen wurden sie darum gebeten, die wichtigsten Lehrerkompetenzen im frühen DaF-Unterricht aufzulisten. Wie in der Beschreibung des methodischen Ansatzes bereits erwähnt, werden die Antworten auf die offenen Fragen im Fragebogen zusammengefasst und systematisch dargestellt, und in der Präsentation der Daten werden sowohl Zitate als auch inhaltlich kondensierte Aussagen verwendet.

In der Auswertung der Antworten auf die Frage, welche Vorgehensweisen dazu führen, Schülerinnen und Schülern Erfolgserebnisse im frühen DaF-Unterricht zu geben, konnten drei Kategorien unterschieden werden: übergeordnete Aussagen, Aussagen mit Fokus auf Lehrerkompetenzen und Aussagen mit Fokus auf Werkzeuge (Tabelle 2).

Tab. 2: Was schafft Erfolgserebnisse bei den Schülerinnen und Schülern? Aussagen der DaF-Lehrkräfte³

Übergeordnet	Lehrerkompetenzen	Werkzeuge
<p>Eine angstfreie Lernumgebung “Lustige Erlebnisse und die Neugier der SchülerInnen“ “... , dass es einen Rückhalt durch die Eltern gibt, z.B. indem sie zu Hause nach einigen deutschen Wörtern fragen.“ Dass sie sich trauen, die Sprache zu gebrauchen. “... , dass sie sich trauen, die Sprache anzuwenden, dass sie sie wiedererkennen und verstehen.“ “Sie sind von Anfang an sehr motiviert, aber ihre Motivation und Freude erlöschen etwas wegen der niedrigen Stundenzahl. Sie finden, dass zu viel Zeit vergeht zwischen dem Zeitpunkt, wo sie etwas gelernt haben, bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie wieder mit der Sprache in Berührung kommen“. “Viel mit Zusammenhängen arbeiten, welche Wörter kennen sie schon, welche Wörter hören sich so an wie auf Dänisch oder ähneln den dänischen Wörtern.“ “... , dass sie entdecken, wozu sie die Sprache anwenden können, und dass sie sehen, dass sie tatsächlich etwas von dem, was sie schon können und gelernt haben, in z.B. Dänisch oder Englisch, anwenden können.“ Interkulturelle kommunikative Kompetenz entwickeln (z.B. Traditionen und Sitten aufgreifen).</p>	<p>“... dass die Lehrkraft motiviert, anregend und positiv ist.” “Man muss den Inhalt variieren und versuchen, dass die SchülerInnen Entdeckungsreisen machen.” „Bringe ihnen Chunks bei, damit sie erleben, dass sie tatsächlich eine Menge Deutsch können. Schneller Erfolg sichert die Motivation.“ “Neue Türen öffnen und die SchülerInnen fühlen lassen, dass sie die Sprache ausprobieren können und ihnen die Lust, mehr zu lernen, geben. Es ist schön Sprachen zu sprechen.“</p>	<p>Lehrmittel, die dem Alter der SchülerInnen entsprechen, mit Zeichnungen und Aufgaben Spiele, Lieder, Bewegung, Kinderreime, kooperatives Lernen, Visualisierung Handlungsorientierter Unterricht: “die Sprache durch Spiele, Rollenspiele und dergleichen anwenden“, jährliche Klassenfahrten nach Flensburg “... dass YouTube ‚ein guter Freund‘ für Lieder, Wörter und Bilder ist.“ Zu Hause Deutsch sprechen, fernsehen, die SchülerInnen in JEDER Deutschstunde Deutsch sprechen lassen, Filmausschnitte zeigen. “... dass man viele Wörter, die entweder gleich oder sich sehr ähnlich auf Dänisch und Deutsch sind, einbezieht.“</p>

³ Die Deutschlehrkräfte wurden gefragt, was für sie die beste Vorgehensweise sei, Schülerinnen und Schülern Erfolgserebnisse im frühen DaF-Unterricht zu geben. Themen, die besonders häufig genannt werden, sind mit fetter Schrift hervorgehoben.

Die Auswertung der Daten macht deutlich, dass es bei vielen Erwägungen der Lehrkräfte übergeordnet um eine angstfreie Lernumgebung geht, sowie darum, dass die SchülerInnen merken, dass sie Deutsch anwenden können. Zudem heben die Lehrkräfte hervor, dass die SchülerInnen auf *Translanguaging* (vgl. García 2009; Holmen/Thise 2019) als Strategie, in der das gesamte sprachliche Repertoire in den Spracherwerbsprozess miteinfließt, zurückgreifen können sollten. In dieser Strategie wird das sprachlich Neue mit existierenden kommunikativen Fertigkeiten verknüpft. Die sprachliche Aufmerksamkeit und Neugierde der SchülerInnen sollen angeregt werden, z.B. auf mehreren metasprachlichen Wissenssebenen (vgl. Moore 2014; Drachmann/Daryai-Hansen 2018). Als wichtig wird von den Lehrkräften zudem die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der SchülerInnen eingeschätzt. Es gibt außerdem Betrachtungen der Deutschlehrkräfte, die einen konkreteren Fokus haben, indem sie sich auf Lehrerkompetenzen beziehen, oder Betrachtungen anstellen, die Werkzeuge und Methoden betreffen. Als zentral wird von den DaF-Lehrkräften die Fähigkeit der Lehrkräfte erachtet, die Motivation bei den DaF-Anfängern durch altersgerechte Methoden aufrechterhalten zu können. Diese Lehrerkompetenz wird auch in der Forschungsliteratur zum frühen Fremdsprachenunterricht hervorgehoben, bspw. in dem Projekt *Early language learning in Europe* (ELLiE): “The teacher’s enthusiasm for English and her communicative and playful teaching approach seemed to inspire and motivate the children, creating a positive and secure atmosphere during the first three years of learning English” (Enever 2011: 85).

Auch die Lehrerkompetenz, den Unterricht variieren zu können, spielt in den Antworten eine große Rolle (vgl. u.a. Meyer 2011 zur Bedeutung eines variierten Inhalts für guten Unterricht). Übergeordnet wurde von den Lehrkräften unterstrichen, dass die SchülerInnen bereits im frühen DaF-Unterricht die Erfahrung machen sollten, dass sie auf Deutsch kommunizieren können. Konkret wird von den Befragten verdeutlicht, dass die Lehrkraft im frühen DaF-Unterricht den Schülerinnen und Schülern beibringen sollte, Chunks anzuwenden, um ihren Spracherwerb und ihre kommunikativen Fertigkeiten zu unterstützen. Die Lehrkräfte sind zudem der Ansicht, dass es wichtig ist, dass die Lehrkräfte die Kompetenz haben, sinnvolle Kontexte zu gestalten, in denen die SchülerInnen erleben, dass sie die Sprache Deutsch anwenden können.

Die DaF-Lehrkräfte wurden außerdem darum gebeten, in eigenen Worten zu beschreiben, welche Lehrerkompetenzen sie im frühen DaF-Unterricht als am wichtigsten erachten (Tabelle 3).

Tab. 3: Die wichtigsten Lehrerkompetenzen im frühen DaF-Unterricht. Aussagen der DaF-Lehrkräfte⁴

Motivation	Kommunikative und kulturelle Kompetenzen	Didaktische Fertigkeiten
<p>Dass die Lehrkräfte Freude daran haben, DaF zu unterrichten. Die Fähigkeit, die SchülerInnen zu motivieren, Freude an der deutschen Sprache zu haben.</p> <p>Für das Fach Deutsch zu brennen und deshalb den Unterricht so zu gestalten, dass er für die SchülerInnen sinnvoll ist.</p> <p>Es ist wichtig, dass die Lehrkraft selbst ein Anliegen mit dem Fach hat.</p> <p>Dass die Lehrkraft sich dessen bewusst ist, dass Deutsch heute selten Teil der Lebenswelt der SchülerInnen ist.</p>	<p>Gute Deutschkenntnisse, eine gute Vermittlerperson sein, Deutsch und Dänisch gut können, ausgebildete Sprachlehrperson in Deutsch sein.</p> <p>Die Lehrkraft sollte in der Sprache fachlich kompetent sein.</p> <p>Soll mit Ausgangspunkt in einem funktionell-kommunikativen Ansatz unterrichten können, wo der Schwerpunkt auf der kommunikativen Anwendung der Sprache liegt.</p> <p>Die Lehrkraft sollte fließend Deutsch sprechen, so dass sie sich traut die Sprache zu sprechen.</p> <p>Die Lehrkraft sollte sprachliches und fachliches Wissen haben, um die sprachlichen Entwicklungsstufen der SchülerInnen berücksichtigen zu können.</p> <p>Dass die Stunden so viel wie möglich auf Deutsch sind.</p> <p>Die Lehrkraft sollte etwas über Deutschland und deutschsprachige Kultur wissen</p>	<p>Der Unterricht muss der Zielgruppe angepasst und variiert sein.</p> <p>Den Unterricht abwechslungsreich gestalten können.</p> <p>Unterrichtsdifferenzierung: “Den Unterricht abwechslungsreich gestalten können, so dass es etwas für alle Kinder gibt”.</p> <p>Dass die Lehrkraft den Mut hat auf Deutsch zu singen, spielen usw.</p> <p>Die Lehrkraft muss dramatisieren können, also den Schülerinnen und Schülern mit Körpersprache und Mimik zeigen können, was sie auf Deutsch sagt.</p> <p>Mit der Festigung und Erweiterung des Wortschatzes der SchülerInnen arbeiten.</p> <p>Die Lehrkraft muss selbst ihre Unterrichtsmaterialien und ihre Lehrmittel (z.B. Filmausschnitte) finden können.</p> <p>“Die Lehrkraft muss kreativ und erfinderisch sein”.</p>

Die Aussagen vieler DaF-Lehrkräfte machen deutlich, dass selbst im Grenzland, wo der DaF-Unterricht in unmittelbarer physischer Nähe zu einer sprachlich und interkulturell motivierenden Umgebung stattfindet, die Motivation, die Nachbarsprache zu lernen, und die Freude daran, nicht automatisch gegeben sind. Die Einschätzung der Befragten ist deshalb, dass die Lehrkraft ein besonders starkes Engagement für den DaF-Unterricht haben sollte. In Bezug auf die kommunikativen Fertigkeiten wird hervorgehoben, dass die Deutschlehrkraft sowohl gute Deutsch- als auch Dänischkenntnisse haben muss, um sich im Klassenraum sprachlich frei bewegen zu können und um eine Brücke zwischen den Sprachen schlagen und das metasprachliche Bewusstsein der Schüler entwickeln zu können. Die Lehrerkompetenz, die nächste Entwicklungsstufe des Schülers, nach Vygotsky (1978; vgl.

⁴ Die Deutschlehrkräfte wurden im Fragebogen gefragt: „Wenn du es mit eigenen Worten sagen solltest, welche Kompetenzen sind am wichtigsten bei den Lehrkräften, wenn sie frühes Deutsch unterrichten?“ Themen, die besonders oft genannt werden, sind mit fetter Schrift hervorgehoben. In der Kategorie „Didaktische Fertigkeiten“ werden Aussagen hervorgehoben, die von den Lehrenden als zentral erachtet werden.

auch Wertsch 1985: 5–6), ihre ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ zu kennen, entspricht auch der Erwartung an die Lehrkraft, die Unterrichtssprache Deutsch an die konkreten Zielgruppen im frühen DaF-Unterricht anpassen zu können.

In Bezug auf die didaktischen Fertigkeiten fällt auf, dass erwartet wird, dass die Deutschlehrkraft geeignete Lehrmittel, z.B. Filmausschnitte, die für Input durch mehrere Sinne und das Üben der rezeptiven Fertigkeiten gebraucht werden, finden und didaktisieren können sollten. Eine andere didaktische Kompetenz ist Binnendifferenzierung mit einplanen zu können, um den unterschiedlichen Lernweisen und Niveaus in den Fertigkeiten in Deutsch aller Schüler einer Klasse gerecht werden zu können.

In der Kategorie mit den didaktischen Fertigkeiten wurden Aussagen hervorgehoben, die zwar nicht von mehreren Lehrkräften angeführt wurden, jedoch von uns als zentral erachtet wurden. Diese Aussagen können als Samen erachtet werden, die im Rahmen der Lehrerfortbildung gesät wurden, aber noch nicht so kräftig herangewachsen sind wie die Elemente, die mit fetter Schrift hervorgehoben wurden.

Allgemein weisen die DaF-Lehrkräfte für frühes Deutsch auf die Bedeutung von Netzwerken unter den Lehrkräften hin, weil diese ihnen ihres Erachtens nach u.a. folgende Möglichkeiten eröffnen:

- Sparring mit Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule
- Sparring mit anderen Deutschlehrkräften an der eigenen Schule
- Sparring mit Lehrkräften für frühes Deutsch an anderen Schulen
- Sparring mit Beraterkolleginnen und -kollegen in den professionellen Lerngemeinschaften

Mit Hinblick auf die sprachliche Beraterfunktion an der eigenen Schule erleben einige Lehrkräfte, dass die Beraterfunktion für frühes Deutsch an den Schulen nicht ausreichend priorisiert wird (siehe Abbildung 3). Qualitative Aussagen machen deutlich, dass diese BeraterInnen an den Schulen zu wenig Unterstützung bekommen und ihre Kompetenzen nicht in Anspruch genommen werden. Einige von ihnen befürchten aus diesem Grund, dass die Kompetenzen, die sie im Rahmen ihrer Fortbildung gewonnen haben, verloren gehen könnten.

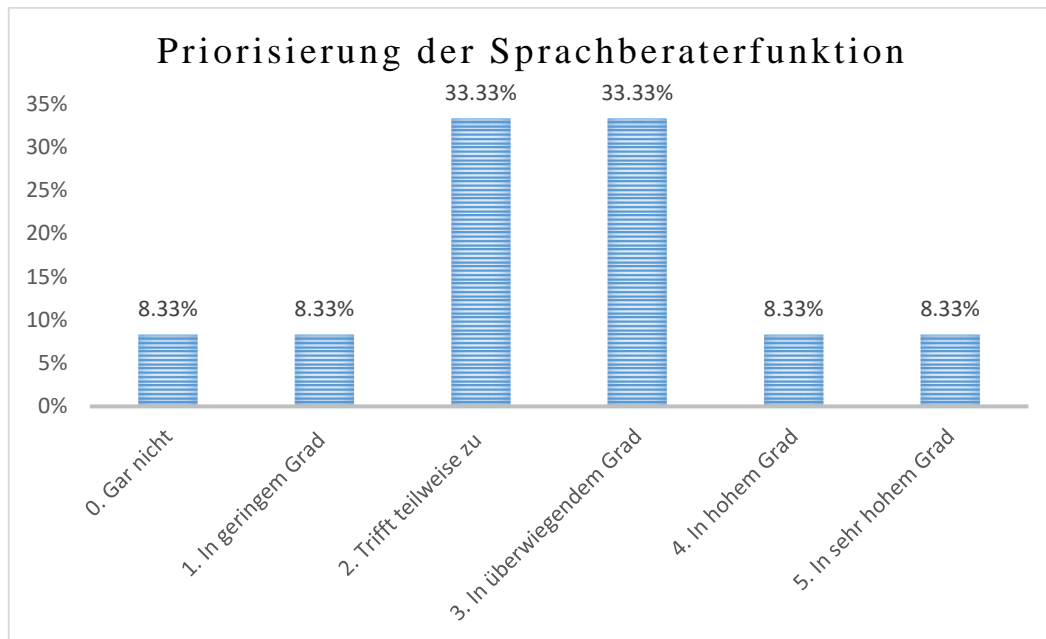


Abb. 3: Einschätzungen der Priorisierung der Sprachberaterfunktion an den Schulen durch die BeraterInnen; n=12 (Anzahl der Befragten).

Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, drei Themen oder Kompetenzen zu nennen, die sie entweder in den zwei Fortbildungsmaßnahmen vermisst haben oder die ihres Erachtens nach zukünftig einen Schwerpunkt von Fortbildungsveranstaltungen darstellen sollten. Die Befragten fokussieren in ihren Antworten auf folgende Inhalte:

- Neue Unterrichtsmaterialien erarbeiten / recherchieren können, sowohl für die 0.-2. Klasse, so dass drei Klassenstufen berücksichtigt werden können, wenn alle gemeinsam im Klassenraum Deutsch lernen, als auch für die 3. und 4. Klasse, wobei zwei unterschiedliche Zielgruppen in DaF in den Grenzlandkommunen berücksichtigt werden müssen: die SchülerInnen, die schon seit der 0. Klasse DaF lernen sowie die Anfänger ohne Vorkenntnisse in diesen Klassenstufen.
- Den Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Weisen Feedback geben können.
- Die Fertigkeit Schreiben bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln und angemessene, sinnvolle Schreibaufgaben erarbeiten können.
- Eine Vereinbarkeit von Progression und Automatisierung in den Lernprozessen der SchülerInnen gewährleisten können, in einem Kontext, in dem sehr wenig Zeit für die Vorbereitung des DaF-Unterrichts zur Verfügung steht.
- Die affektive, kognitive und pragmatisch-kommunikative Dimension der Lernspirale interkultureller Kompetenz (vgl. Erll/Gymnich 2007) einsetzen können,

auch im Verhältnis zum Lernen der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers.

- Die grenzüberschreitende Begegnung und Zusammenarbeit über die dänisch-deutsche Grenze initiieren und aufrechterhalten können: Wie machen die Lehrkräfte das? Wie wird die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern vorbereitet und unterstützt?
- Digitale Medien in noch größerem Umfang für die Spracherwerbs- und Lernprozesse der SchülerInnen einsetzen können.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die zentralen Resultate der vorliegenden Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

Die Studie unterstreicht das Potenzial des frühen DaF-Unterrichts im Grenzgebiet. Die Lehrkräfte sind der Auffassung, dass der frühe DaF-Unterricht erfolgreich ist, und dass die SchülerInnen motiviert für den frühen DaF-Unterricht sind. Die Daten legen nahe, dass eine zentrale Herausforderung für den frühen DaF-Unterricht im Grenzgebiet weniger ein negatives Deutschlandbild der SchülerInnen ist als das fehlende Wissen und der fehlende Kontakt zu Deutschland. Zudem zeigen die Daten, dass sich die Lehrkräfte bewusst darüber sind, dass der frühe DaF-Unterricht fundamentale fachliche Kompetenzen und Fertigkeiten erfordert. Dies könnte wegen der geringeren Erfahrung der Lehrkräfte mit dem frühen DaF-Unterricht für Anfänger ohne Vorkenntnisse eine Herausforderung darstellen.

In der Studie manifestiert sich, dass die DaF-Lehrkräfte vor allen Dingen die Bedeutung folgender sprachlicher, fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen im frühen DaF-Unterricht hervorheben:

- Die Zielsprache Deutsch beherrschen und die eigene Sprache an die jeweiligen Niveaus der SchülerInnen anpassen können.
- Eine hohe Motivation bei den Schülerinnen und Schülern aufrechterhalten können.
- Die SchülerInnen die Sprache sinnvoll anwenden lassen können.
- Brücken schlagen können zwischen der Fremdsprache Deutsch und dem sprachlichen Repertoire der SchülerInnen in den Erstsprachen und übrigen Sprachen, um den Spracherwerb der SchülerInnen in DaF unterstützen zu können.
- Die SchülerInnen anregen können, in immer neuen Variationen mit der Sprache zu spielen.

- In der Unterrichtsgestaltung die Binnendifferenzierung und die Variation berücksichtigen können.
- Progression der Lernprozesse mit Automatisierung und systematischer Arbeit mit Wortschatz und Chunks in der Planung vereinen können.
- Größeren Fokus auf sowohl die Progression als auch die Einbeziehung der kognitiven, affektiven und pragmatisch-kommunikativen Dimensionen der Lernspirale interkultureller Kompetenz setzen können.
- Mehr grenzüberschreitende Zusammenarbeit sinnvoll etablieren können.

Die Fallstudie hat zudem auch gezeigt, dass ein sehr großer Bedarf an Lehrmitteln zu bestehen scheint, die speziell für den frühen DaF-Unterricht in der dänisch-deutschen Grenzregion konzipiert sind und die fachdidaktischen Ansprüche der Lehrkräfte unterstützen können. Zudem legen die Daten nahe, dass an einigen Schulen eine Aufwertung der Beraterfunktion in Bezug auf den frühen DaF-Unterricht erfolgen müsste, wenn diese ihrer Aufgabe gerecht werden sollen.

Abschließend sollen einige Schwächen der Studie diskutiert werden: Wenn die Lehrkräfte beschreiben, wie sie die Herausforderungen und Möglichkeiten im frühen DaF-Unterricht erleben, beschreiben sie subjektive Erfahrungen und Erlebnisse. Man kann die Frage stellen, ob sich in den Daten tatsächlich die persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte spiegeln, oder ob sie in ihren Antworten die Forschungsliteratur, die sie im Rahmen der Fortbildungsmaßnahmen gelesen haben, zusammenfassen. Dies kann man in der vorliegenden Studie, in der die Lehrkräfte an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, nicht trennen. In den Daten manifestiert sich, dass die Fortbildung bewirkt, dass die Lehrkräfte sich der fachdidaktischen Forschung besonders in Bezug darauf bewusst sind, was zu erfolgreichem Lernen im frühen DaF-Unterricht führt. In der Zukunft könnten die subjektiven Lehreraussagen aus der Fallstudie methodisch durch Unterrichtsobservationen ergänzt werden. Eine Beobachterin / ein Beobachter würde die Dynamik und die Interaktion zwischen Lehrkraft und SchülerIn, Lehrkraft und Klasse sowie SchülerIn und SchülerIn aus einem unparteiischen Blickwinkel beobachten und interpretieren können.

In der Presse wurde Ende Mai 2019 angekündigt, dass die private Stiftung A.P. Møller Fonden ein Folgeprojekt zum frühen DaF-Unterricht im Grenzgebiet finanzieren wird (vgl. Sørensen 2019). Der Fokus liegt wiederum auf der Lehrerfortbildung und dieses Mal nehmen drei Kommunen teil: neben Tondern und Apenrade auch Sonderburg. Es wäre schön, wenn dieses Projekt eine engere Zusammenarbeit mit Forschern etablieren könnte, so dass die Lehrerstudie, die im Rahmen des vorliegenden Artikels vorgestellt wurde, beispielsweise unter Rückgriff auf die Leh-

erkennung (vgl. u.a. Borg 2003; Daryai-Hansen/Henriksen/Valvik 2018; Daryai-Hansen/Henriksen 2017) und ergänzt durch qualitativere Daten weiter ausgebaut werden kann.

Zudem könnte auf der Grundlage der Herausforderungen, die in der vorliegenden Studie ermittelt wurden, in der zukünftigen Arbeit der Schwerpunkt auf folgenden Bereichen liegen:

- Die Entwicklung von Lehrmitteln / Unterrichtsmaterialien für die 0.-2 Klasse bzw. 3. und 4. Klasse, die Praxisempfehlungen, die in der Forschung formuliert werden (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018) und den fachlichen und fachdidaktischen Ansprüchen der DaF-Lehrkräfte entsprechen. Es sollte, wenn möglich, eine Auswahl an unterschiedlichen Lehrmitteln und Materialien erarbeitet werden, die von Anfang an auf verschiedene Arten das interkulturelle Verständnis der SchülerInnen sowie ihre rezeptiven und produktiven Fertigkeiten entwickeln.
- Stärkere Berücksichtigung der Progression, auch der Progression der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers: Ein Weg, die Progression zu unterstützen, wäre, die Voraussetzungen der DaF-Lehrkräfte zu stärken, die Entwicklung der Fertigkeiten und die intersprachliche Entwicklung ihrer SchülerInnen beurteilen zu können. Was können die SchülerInnen auf Deutsch und was ist ihre ‚Zone der nächsten Entwicklung‘? Welche Lehrmittel und welche Aufgaben eignen sich am besten für die konkrete Schülerin / den konkreten Schüler, wenn diese Entwicklung unterstützt werden soll?
- Unterstützung und Didaktisierung grenzüberschreitender Sprach- und Kulturbegegnungen.
- Die Etablierung einer Arbeitsumgebung für SprachlehrerInnen an den Schulen und in der Kommune, in dem Sparring und Austausch von Wissen, Erfahrungen und Lehrmitteln stattfindet.

Literatur

Aabenraa kommune (2016): *Tysk tidligt på skemaet* [Deutsch auf dem Stundenplan – von Anfang an], Aabenraa kommune.
<https://www.aabenraa.dk/media/3996536/tysk-tidligt-paa-skemaet.pdf>
(23.6.2019).

- Andersen, Mette Skovgaard (2010): Tysk i krise – tysk i det danske uddannelsessystem [Deutsch in der Krise – Deutsch im dänischen Bildungssystem]. In: Andersen, Mette Skovgaard; Jakobsen, Karen Sonne; Klinge, Alex; Mogensen, Jens Erik; Sandberg, Anna & Siegfried, Detlef (Hrsg.): *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, 4–15. <https://www.e-pages.dk/ku/306/> (23.6.2019).
- 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/> (23.6.2019).
- A.P. Møller Fonden (2018): *Et boost til tysk i grænselandet*. [Die Förderung der deutschen Sprache im Grenzland] <https://www.apmollerfonde.dk/projekter/toender-og-aabenraa-kommune/> (23.6.2019).
- Arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog (Hrsg.) (2011): *Sprog er nøglen til verden* [Sprache ist der Schlüssel zur Welt]. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2011/sprog-er-noglen-til-verden-anbefalinger-fra-arbejdsgruppen-for-uddannelse-i-fremmedsprog> (23.6.2019).
- 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.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Dansk Industri (2007): *Mere (end) sprog*. [Mehr (als) Sprache] København: Dansk Industri.
- Daryai-Hansen, Petra (2010): Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark. [Die Macht der Repräsentationen: sprachliche Hierarchisierungen in Dänemark] In: Jørgensen, Jens Normann & Holmen, Anne (Hrsg.), *Sprogs status i Danmark 2021*. Copenhagen: University of Copenhagen, 87–105.

- Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (red.) (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik. [Früher Fremdsprachenunterricht: eine neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit] https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (23.6.2019).
- Daryai-Hansen, Petra; Gregersen, Annette Søndergaard; Revier, Robert Lee & Søgaaard, Karoline (2015): Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. [Früher Fremdsprachenunterricht: Theoriebasierte Empfehlungen und didaktische Umsetzung] In: Gregersen, Annette Søndergaard (Hrsg.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. [Sprachfächer heute – Pädagogik und Praxis] Frederiksberg: Samfundslitteratur, 247-284.
- 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 (red.): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. [Früher Fremdsprachenunterricht: eine neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit] København. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 21-41. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (23.6.2019).
- Daryai-Hansen, Petra; Layne, Heidi & Lavefer, 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.
- Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate & Speitz, Heike (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a Foreign Language 1*, 45–71.

- Drachmann, Natascha & Daryai-Hansen, Petra (2018): Flersprogethedsdidaktik – byg bro mellem sprog i den tidlige tyskundervisning. [Mehrsprachigkeitsdidaktik – zum Brückenschlag zwischen Sprachen im frühen Fremdsprachenunterricht] In: Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (red.): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. [Früher Fremdsprachenunterricht: eine neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit] København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 277–288. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (23.6.2019)
- Enever, Janet (Hrsg.) (2011): *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Erll, Astrid & Gymnich, Marion (2007): Der Erwerb interkultureller Kompetenz: Lernspirale und Lernziele. In: *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett Verlag, 148–151.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.
- Holmen, Anne & Thise, Helene (2019): Translanguaging. *Sprogforum* 68, 13-21.
- Henriksen, Birgit & Holst-Pedersen, Jette (2018): Sprog er kommunikation – og kommunikation skabes af ord og chunks. [Sprache ist Kommunikation – und Kommunikation wird durch Wörter und Chunks geschaffen] In: Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (red.): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* [Früher Fremdsprachenunterricht: eine neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit]. København: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 132-144. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (23.6.2019).
- Jacob, Renate (2018): Die Nachbarsprache lernen: Zur Situation des Dänischunterrichts an öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein 2018. In: Region Sønderjylland-Schleswig, Regionskontor & Infocenter (Hrsg.): *Nachbarsprachen in der Region Sønderjylland-Schleswig*, Padborg, S. 18–24, <http://www.kulturakademi.de/sprache/detail/23/457/> (9.10.2019).
- Lund, Karen; Daryai-Hansen, Petra; Gregersen, Annette Søndergaard; Kirkebæk, Mads Jakob & Vedel, Peter Villads (red.) (2014): *Begyndersprog*. [Anfängerdidaktik] *Sprogforum* 58.
- Lundquist-Mog, Angelika & Widlok, Beate (2015): *DLL 08: DaF für Kinder*. München: Goethe-Institut.
- Meyer, Hilbert (2011, 8. Auflage): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): *Fachanforderungen Dänisch*. Kiel, Kap. 1.3.4, Seite 16.

- Moore, Danièle (2014): Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom [Sprachliche Aufmerksamkeit – ein Ansatz um die sprachliche Aufmerksamkeit vom Kindesalter an zu stärken]. *Sprogforum* 58, 41–48.
- Regeringen (2016): *Regeringens Strategi for Tyskland*. [Die Deutschlandstrategie der Regierung] <http://www.stm.dk/multimedia/Tysklandsstrategi.pdf> (23.6.2019).
- Regeringen (2017): *Regeringens Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. [Die Strategie der Regierung zur Stärkung der Fremdsprachen im Ausbildungssystem] <https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet> (23.6.2019).
- 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. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0042>.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag, Plenardokumente 19. Wahlperiode (2017-2022): Protokoll vom 28. August 2019, S. 14 unter Nummer 34, https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/plenum/beschlusspro_seite/ (9.10.2019).
- Suurballe, Mine & Sandemann, Simon Kvist (2017): Dansk Industri slår alarm: Alt for få kan tale tysk. [Die Dänische Industrie schlägt Alarm: Viel zu wenige sprechen Deutsch] DR, Syd og Sønderjylland, 16. Oktober 2017. <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/syd/dansk-industri-slaar-alarm-alt-faa-kan-tale-tysk> (23.6.2019).
- Sørensen, Kristoffer Kræn (2019): Fond bevilger fire millioner til tidlig tysk i sønderjyske byer [Fond bewilligt vier Millionen um den frühen Sprachunterricht in Städten in Sønderjylland zu fördern]. *Politiken Skoleliv*, 24. Mai 2019. <https://skoleliv.dk/nyheder/art7220160/Fond-bevilger-fire-millioner-til-tidlig-tysk-i-sønderjyske-byer> (23.6.2019).
- The LEGO Foundation (2018): *Det vi mener med: Læring gennem leg*. [Das bedeutet für uns: Lernen durch Spielen] <https://www.legofoundation.com/en/learn-how/knowledge-base/det-vi-mener-med-laering-gennem-leg/> (06.10.2019).
- Tønder kommune (2019): *Kommuneplan for Tønder kommune 2017-2029*, Udviklingstemaer [Kommuneplan für Tønder Kommune 2017-2029, Entwicklungsperspektiven]. <http://toender-kp17.cowi.webhouse.dk/dk/udviklingstemaer/> (23.6.2019).
- Undervisningsministeriet (2019). *Tysk. Fælles Mål*. [Deutsch. Lehrplan] EMU, Danmarks Læringsportal. <https://www.emu.dk/grundskole/tysk/faelles-mal> (23.6.2019).

- 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.
- Vygotsky, Lew Semenovitj (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kurzbio:

Karen Margrethe Aarøe, University College SYD, Lehrerausbildung, Senior lecturer / Fachhochschuldozentin für Deutsch, Leiterin der nationalen Fachgruppe für Deutsch in der Lehrerausbildung in Dänemark, Fortbildnerin für Deutschlehrkräfte in einem dreijährigen Projekt zum frühen DaF-Unterricht zweier Kommunen im dänisch-deutschen Grenzland, sammelte im Rahmen des Projekts zum frühen DaF-Unterricht die Lehrerdaten für eine Fallstudie.

Petra Daryai-Hansen, Universität Kopenhagen, Assoziierte Professorin für Fremdsprachendidaktik. Expertin für das Europäische Fremdsprachenzentrum, Europarat. Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Ausbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Interkulturelles Lernen, Früher Fremdspracherwerb, CLIL, Lehrer- und Schülerkognition. Leitung und Teilnahme an dänischen, nordisch/baltischen und europäischen Forschungsprojekten zu den Forschungsschwerpunkten.

Anschrift:

Karen Margrethe Aarøe
Senior lecturer / Fachhochschuldozentin
University College SYD
Institut für Lehrerausbildung
Lembckesvej 7
6100 Haderslev / Dänemark
kmaa@ucsyd.dk

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