



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 26, Nummer 2 (Oktober 2021), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

**Mehrsprachigkeit – konkret. Mehrsprachigkeit und
die konkrete Umsetzung in mehrsprachigen Regionen**

Zwischen Ein- und Zweisprachigkeit: Unterrichtspraxis in der deutschen Minderheit in Dänemark

Camilla Franziska Hansen

Abstract: In diesem Beitrag wird am Beispiel der deutschen Minderheit in Dänemark der Frage nachgegangen, wie sich aktuelle Tendenzen innerhalb der Sprachwissenschaft in konkreter sprachdidaktischer und sprachpädagogischer Praxis von Sprachlehrer*innen widerspiegeln. In der deutschen Minderheit hat die Mehrheit der Schüler*innen nicht die Unterrichtssprache (Deutsch) als Erstsprache. Die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen stellt somit hohe Ansprüche an das sprachdidaktische Wissen und die Kompetenzen der Lehrer*innen. Der Beitrag zeigt, dass ein monolinguales Verhalten in der deutschen Minderheit nach wie vor gängig ist und dass eine mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive, bei der alle Sprachen der Schüler*innen als Ressource angesehen werden, kaum vorhanden ist.

This article addresses the question of how current trends in multilingualism are reflected in specific language practices of language teachers in the German minority in Denmark. The example of the German minority is used because the majority of minority students does not have the language of instruction (German) as their first language. So the linguistic diversity of the students places high demands on the teachers on how to scaffold pedagogical practices for multilingual students. The article shows that monolingual behavior is still very common in the German minority and that a resource oriented multilingual perspective, is hardly practiced.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Minderheitenbildung, sprachliches Bewusstsein, sprachliche Heterogenität; multilingualism, minority education, language awareness, language diversity.

Hansen, Camilla Franziska (2021),

Zwischen Ein- und Zweisprachigkeit: Unterrichtspraxis in der deutschen Minderheit in Dänemark.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 97–118.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Einleitung

Translanguaging, sprachliches Repertoire, Language Awareness – Begriffe wie diese sind seit einigen Jahren fester Bestandteil des Wortschatzes vieler Sprachwissenschaftler*innen und zeigen, dass es innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Wende von Zwei- und Mehrsprachigkeit als negativ konnotiert, zu einem Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource gegeben hat. Wer zwei- oder mehrsprachig ist, wird nun nicht mehr als „doppelt halbsprachig“ angesehen – zumindest von einem großen Teil der Sprachwissenschaftler*innen. Wie es sich beim Rest der Gesellschaft verhält, bleibt offen.

Um adäquat mit mehrsprachigen Kindern umgehen zu können und diese in ihrer Mehrsprachigkeit zu unterstützen, ist es ausschlaggebend, dass Lehrkräfte über ein grundlegendes theoretisches Wissen über Sprachlernprozesse und den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder verfügen (vgl. Garcia 2008: 389). Das heißt auch, dass sie grundlegende Kenntnisse über aktuelle Tendenzen innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik haben sollten, um in ihrem Umgang mit den Kindern angemessen agieren zu können. Es ist deshalb interessant, sich näher mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Wie spiegeln sich die obengenannten theoretischen Begrifflichkeiten und die damit einhergehenden Diskurse auch in konkreter sprachdidaktischer und sprachpädagogischer Praxis von Sprachlehrer*innen wider und wie sieht das Verhältnis von Theorie und Praxis gegebenenfalls aus?

Anhand des Beispiels der autochthonen, deutschen Minderheit in Dänemark und der konkreten sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Praxis dreier Lehrer*innen an Bildungseinrichtungen der Minderheit soll diesen Fragen im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sind die Bildungseinrichtungen der Minderheiten interessant, da, wie bereits erwähnt, die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen nicht die Minderheitensprache als Erstsprache hat, die Minderheitensprache aber Unterrichtssprache in allen Fächern ist. Die Unterrichtspraxis in der deutschen Minderheit kann somit als exemplarisch für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen gesehen werden. Diese Heterogenität stellt gleichzeitig hohe Ansprüche sowohl an das sprachdidaktische Wissen als auch an die sprachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer*innen.

Der vorliegende Beitrag basiert auf ausgewählten Forschungsergebnissen der Doktorarbeit der Autorin, in der die pädagogische Unterrichtspraxis sowohl der deutschen als auch der dänischen Minderheit im deutsch-dänischen Grenzgebiet untersucht wurde (vgl. Hansen 2017). Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich jedoch ausschließlich auf die deutsche Minderheit.

1 Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen der Minderheit

Um die pädagogische Praxis in der deutschen Minderheit verstehen zu können, ist es zunächst notwendig, sich deren institutionelle Rahmenbedingungen näher anzuschauen, da Institutionen als überindividuelle Instanzen das individuelle Handeln der darin Agierenden beeinflussen (vgl. Gehlen 1970: 71). Aus soziologischer Perspektive ist die Sozialisation des Einzelnen entsprechend den Normen, die in den jeweiligen Institutionen gelten, ein zentrales institutionelles Merkmal.

Die Formen, in denen die Menschen miteinander leben oder arbeiten, [...] gerinnen zu Gestalten eigenen Gewichts, den Institutionen, die schließlich den Individuen gegenüber etwas wie eine Selbstmacht gewinnen, sodass man das Verhalten des Einzelnen in der Regel ziemlich sicher voraussagen kann, wenn man seine Stellung in dem System der Gesellschaft kennt, wenn man weiß, von welchen Institutionen er eingefaßt ist (Gehlen 1970: 71).

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Minderheit sind also insofern erwähnenswert, als dass sich hier zum Teil Erklärungen für das Handeln der in den Institutionen agierenden Lehrer*innen finden lassen. Es ist daher sinnvoll, sich einige der zentralen Rahmenbedingungen, unter denen Lehrer*innen an Minderheitenschulen arbeiten, näher anzuschauen.

Die Bildungseinrichtungen der deutschen Minderheit sind eine Besonderheit der deutsch-dänischen Grenzregion. Sie sind das Bedingungsgefüge, das die Existenz der Minderheit maßgeblich beeinflusst und tragen im Wesentlichen dazu bei, dass sie sich reproduzieren kann, da hier die Minderheitensprache und -kultur gelehrt, gelernt und gelebt wird.

Ungefähr 2200 Kinder und Jugendliche sind in den Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen der deutschen Minderheit angemeldet (vgl. DSSV 2019: 51–52). Die Einrichtungen werden vom Deutschen Schulverein für Nordschleswig (DSSV) getragen. In den Schulen wird nach eigenen Lehrplänen gearbeitet, die sich an den pädagogischen und fachlichen Vorgaben in Deutschland und Dänemark orientieren (vgl. DSSV 2004: 7). Unterrichtssprache in den Bildungseinrichtungen ist mit Ausnahme anderer Sprachfächer (z. B. Englisch und Französisch) Deutsch. Der Hauptschwerpunkt des Sprachunterrichts liegt darauf, Kompetenzen sowohl in Deutsch als auch in Dänisch auf Erstsprachenniveau zu vermitteln (vgl. Kühl 2008: 36; Hansen 2017: 120). Die Minderheitenschulen können also grundsätzlich als Immersionsschulen bezeichnet werden, bei denen es zu einer frühen Immersion kommt mit dem Ziel der vollständigen Zweisprachigkeit. Sie folgen hierbei einer traditionellen Konzeption zweisprachigen Unterrichts, bei der die zu erlernenden Sprachen

(Deutsch und Dänisch) in verschiedenen Kontexten und Situationen getrennt entwickelt werden sollen. Dies geht auch aus dem Sprachenkonzept des DSSV hervor, das zum Zeitpunkt der Datenerhebung der hier vorgestellten Studie verwendet wurde. Dort kann man unter anderem lesen:

Von äußerster Wichtigkeit ist die Trennung der Sprachen nach Personen oder im situativen Kontext die funktionale Sprachtrennung! Mit welchen Personen und in welchen Situationen welche Sprache gesprochen werden soll, ist gut zu überlegen, da solche Festlegungen nicht sehr oft geändert werden dürfen (DSSV 2004: 8).

Diese Erörterungen sind im Sprachenkonzept nicht wissenschaftlich belegt und können somit nur als Vermutungen angesehen werden. Welche Implikationen dieser Ansatz für die Unterrichtspraxis in den Minderheitenschulen hat, wird im Abschnitt 5.2. deutlich werden.

2 Der sprachliche Hintergrund der Schüler*innen

Erwähnenswert ist es ebenfalls, dass eine wachsende Zahl von Eltern, die keinen Bezug zur Minderheit haben, ihre Kinder in Minderheitenschulen anmelden, da sie die Schulen „fachlich, pädagogisch und gesellschaftspolitisch attraktiv finden“ (vgl. DSSV 2017). Diversität und Mehrsprachigkeit scheinen für diese Eltern nicht abschreckend zu wirken, ganz im Gegenteil sehen sie eine zweisprachige Erziehung und Bildung als erstrebenswert an. Dies bedeutet aber auch, dass der Großteil der Kinder in Einrichtungen der Minderheit sukzessiv zweisprachig aufwächst – sie lernen ihre Zweitsprache Deutsch im Alter von zwei bis sechs Jahren durch den Besuch eines Minderheitenkindergartens. Darüber hinaus gibt es eine geringere Anzahl von Kindern, die simultan bilingual sind und sowohl Deutsch und Dänisch bereits im Alter von 0-2 Jahren lernen. Diese Kinder besuchen die Krippen der Minderheit und kommen so von klein auf mit beiden Sprachen in Kontakt. Schließlich gibt es einen kleinen Anteil von Kindern, die weder Deutsch noch Dänisch sprechen.

Der sprachliche Hintergrund der Schüler*innen bildet somit einen wesentlichen Rahmenfaktor im pädagogischen Alltag der Lehrer*innen, da die sprachliche Heterogenität der Schüler*innen hohe Ansprüche an ihre sprachdidaktischen und sprachpädagogischen Kompetenzen stellt. Die Resultate einer online Umfrage der Autorin, in der 2015 ein Großteil der Lehrer*innen (n=351) sowohl an den dänischen als auch den deutschen Minderheitenschulen zu ihrer Unterrichtspraxis und ihrem Rollenverständnis befragt wurde, zeigen dies deutlich. Hier antworteten 81

% der Lehrer*innen der deutschen Minderheit, dass die Mehrheit der Schüler*innen, die sie unterrichten, nicht die Minderheitensprache als Erstsprache hat (vgl. Hansen 2017: 131–132). Die Umfrage zeigte weiter, dass es für die Lehrer*innen weitreichende Konsequenzen hat, sich auf pädagogischer Ebene tagtäglich mit der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen auseinandersetzen und damit umgehen zu müssen. 40% der Lehrer*innen gaben an, auf Grund des sprachlichen Hintergrunds der Schüler*innen soziale oder fachliche Probleme in der Klasse erlebt zu haben. Weiterhin gaben etwa 30% an, dass der sprachliche Hintergrund der Schüler*innen sie daran gehindert hätte, ihren Unterricht wie geplant durchzuführen (vgl. Hansen 2017: 143–144). Diese Zahlen zeigen, dass es für Lehrer*innen an einer Minderheitenschule nicht genügt, über fachliches Wissen zu verfügen und dieses den Schüler*innen zu vermitteln, sondern dass man hier gleichzeitig auch immer als Sprachenlehrer*in agieren muss.

Um zu erschließen, wie aktuelle sprachtheoretische und sprachdidaktische Konzepte sich in der pädagogischen Praxis der Minderheit widerspiegeln, sollen im Folgenden einige der damit verbundenen theoretischen Konzepte wie beispielsweise Translanguaging, sprachliches Repertoire und Language Awareness begrifflich genauer bestimmt werden. Hierzu ist es wesentlich, bei der Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit zu beginnen und den Paradigmenwechsel innerhalb des Verständnisses von Zwei- und Mehrsprachigkeit zu eruieren.

3 Paradigmenwechsel innerhalb der Sprachwissenschaft

Über viele Jahrzehnte waren innerhalb der Sprachwissenschaft Begriffe wie Zwei- und Mehrsprachigkeit negativ konnotiert (vgl. Fäcke/Meißner 2019: 2). Dies gilt auch für damit verbundene Prozesse wie beispielsweise Codeswitching und andere Formen des Transfers. Man vertrat die Ansicht, dass *echte* Zwei- und Mehrsprachigkeit mit erstsprachlichem Kompetenzniveau aller erworbenen Sprachen einhergehe und dass sprachliche Interferenzen zwischen verschiedenen Sprachen als Indikatoren für negative Sprachlernprozesse zu betrachten seien. Wie bereits erwähnt, wurde ein früherer Zwei- und Mehrsprachigkeitserwerb mit einer „doppelten Halbsprachigkeit“ (Cramer 1996: 17) gleichgesetzt, wobei die erworbenen Sprachen als getrennte Systeme betrachtet wurden.

Dem gegenüber stehen aktuelle Positionen innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Definitionen von Mehrsprachigkeit, wie beispielsweise diejenige des Europarats (2001), bei der Mehrsprachigkeit als die gesamtsprachliche Kompetenz, die zur Erfüllung eines handlungsbezogenen Kommunikationszieles genutzt wird, definiert wird:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (GER 2001: 17).

Das Ideal des Muttersprachlers in mehreren Sprachen als Ziel des Spracherwerbs wird hiermit verlassen und Mehrsprachigkeit nicht länger als mehrfacher Monolingualismus idealisiert (vgl. Ballweg 2019: 266). Das Ideal der doppelten Einsprachigkeit und die Idee der doppelten Halbsprachigkeit mehrsprachiger Individuen wird somit verworfen (vgl. Grosjean 1989: 3). Hinzu kommt, dass aus soziolinguistischer Perspektive Spracherwerbsverläufe in höherem Maße auf die sprachliche Sozialisation als auf individuelle Erwerbsbedingungen zurückgeführt werden, wobei Input und Interaktion nicht (länger) als alleinige Einflussfaktoren für den Spracherwerb gelten (vgl. Ballweg 2019: 267).

Neben fachdidaktischem Wissen ist es für Lehrer*innen, die in mehrsprachigen Kontexten arbeiten, wesentlich, grundlegende Aspekte der Zwei- und Mehrsprachigkeit, wie z. B. aktuelle Tendenzen wie die obengenannten, zu kennen und Wissen darüber zu haben, wie zweisprachige Kinder bei ihrem Spracherwerb am besten unterstützt werden können (vgl. Garcia 2008: 389–391). Dieses Wissen und der reflexive Umgang damit kann unter dem Begriff des sprachlichen Bewusstseins (Language Awareness) zusammengefasst werden. Die Association for Language Awareness (2017) definiert sprachliches Bewusstsein als: „[...] explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“. Sprachliches Bewusstsein ist somit sowohl für Lerner*innen als auch für Lehrer*innen ein essenzielles Element im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Der Begriff des Translanguaging weist zum einen auf das Verwenden mehrerer Sprachen in der schulischen Praxis hin (vgl. Jessner/Allgäuer Hackl 2019: 38); zum anderen wird mit dem Begriff dafür argumentiert, dass mehrsprachige Kinder beim Erlernen neuer Sprachen auf die Systeme bereits erlernter Sprachen zurückgreifen (vgl. Garcia/Wei 2014: 18). Mit anderen Worten sind es die gesamten sprachlichen Ressourcen der Kinder, welche die Grundlage für den Erwerb einer neuen Sprache bilden. Die Idee eines gesamtsprachlichen Repertoires steht im Gegensatz zu der Idee des monolingualen Diskurses. Solch monolinguale Diskurse zirkulieren laut

Garcia und Wei vor allem in institutionellen Kontexten und im Besonderen in Bildungseinrichtungen (ebd.: 15). Hier werden mehrsprachigen Individuen von den dominierenden, monolingualen Diskursen bestimmte Verhaltensweisen auferlegt, bei denen sie selbst ihre Sprachen als getrennt und separat ansehen, was wiederum zu monolingualen Praktiken führt. Die monolingualen Diskurse werden somit von den Individuen internalisiert und dadurch konstitutiv für ihre Identitäten.

The process by which bilingual speakers engage in order to select the socially appropriate features to conform to contextual, topical and interactional factors is related to Althusser's concept of interpellation (1972), the idea that institutions and their discourses call us, or hail us, into particular identities through the ideology they shape. Societal forces, and schools, enforce a call, an interpellation, by which bilingual speakers are often able to recognize themselves only as subjects that speak two separate languages. In so doing bilingual speakers become complicit in their own domination as they often conform to monolingual practices that constrain their own bilingualism to two separate autonomous languages, although at times they may resist by engaging in fluid language practices (Garcia/Wei 2014: 15).

Einsprachige, diskursive Formationen innerhalb der Schule legen somit den Schüler*innen *einsprachige* Identitäten auf. Das Konzept des monolingualen Diskurses kann mit dem Konzept des monolingualen Habitus Ingrid Gogolins verglichen werden, durch den Gogolin die Unvereinbarkeit zwischen denen sich aus einem monolingualen Verständnis herausgebildeten deutschen Bildungsinstitutionen und der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen herausarbeitet (vgl. Gogolin 1994: 4). Die Konzeptionen des monolingualen Diskurses und des monolingualen Habitus sind im Kontext der Bildungseinrichtungen der Minderheit insofern interessant, als dass diese bis vor Kurzem einen klaren monolingualen Fokus hatten, wobei die Minderheiten- und die Mehrheitssprache als getrennt anzusehen waren.

Wie bereits erwähnt, ist es in diesem Zusammenhang interessant, ob und wie diese theoretischen (Neu)Orientierungen sich in der pädagogischen Praxis der Minderheit widerspiegeln: Wie wird aktuelles, theoretisches Wissen vonseiten der Sprachdidaktik und Sprachpädagogik in der Unterrichtspraxis der Minderheiten transferiert und wie artikulieren Lehrer*innen dieses Wissen?

4 Kurze Übersicht über die theoretische und methodische Verankerung der Untersuchung

Im folgenden Abschnitt soll zunächst ein kurzer Überblick über die theoretische Verankerung der Untersuchung gegeben werden, da diese ausschlaggebend für die Wahl des Datenerhebungsverfahrens gewesen ist.

4.1 Theoretische Verankerung

Die in diesem Beitrag vorgestellten Resultate der Untersuchung der Unterrichtspraxis an Schulen der deutschen Minderheit in Dänemark basieren auf einer praxistheoretischen Grundlage. Die Praxistheorie ist ein umfassender theoretischer Ansatz, der Elemente verschiedener soziologischer Theorien kombiniert, um mikrosoziale Phänomene des alltäglichen Lebens zu analysieren (vgl. Schatzki 2001). Sie versucht, die traditionellen und klassischen Dichotomien soziologischer Theorien, wie z.B. Akteur und Struktur, Bewusstsein und Körper sowie Mikro und Makro dadurch zu überwinden, dass sie sich auf Praxis als ontologische Primäreinheit und als hauptsächliche Analyseeinheiten konzentriert (vgl. Barnes 2001: 27). Laut Praxistheorie ist es nicht sinnvoll, zwischen diesen Dichotomien zu priorisieren (vgl. Barnes 2001: 27), da sie innerhalb einer Praxis untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Schatzki 2001: 12).

Ein wesentliches Kennzeichen einer Praxis ist somit, dass sie durch verschiedene materielle und immaterielle Elemente konstituiert wird, wobei Praxis als Handlungen und Aktivitäten angesehen wird, die regelmäßig durchgeführt werden und die mit einer gewissen Routine verbunden sind.

A “practice” is a routinized type of behavior which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, forms of mental activities, ‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge (Reckwitz 2002: 249).

Als ein für Praxis konstituierendes Element fungiert der Habitus der Akteure, d.h. die Erfahrungen, Werte und Kompetenzen, die als Rahmen für das konkrete Handeln des Einzelnen dienen. Er kann als vorhandenes Wissen charakterisiert werden, das als eine Art interner Mechanismus unsere Wahrnehmung und unser Handeln in der Welt bestimmt (vgl. Bourdieu 2005: 215). Der Begriff des Habitus ist in diesem Zusammenhang besonders erwähnenswert, da er die komplexen Mechanismen, die der pädagogischen Praxis von Lehrer*innen zugrunde liegen, einkapselt und beschreibt. Hier gibt es des Weiteren Überschneidungen mit dem Forschungsfeld der Lehrerkognition, das für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist, da es

den konkreten Einfluss der Erfahrungen, Motive, Überzeugungen und Wissen (allesamt Aspekte, die für eine Untersuchung pädagogischer Praxis wesentlich sind) von Lehrer*innen auf die Gestaltung ihres Unterrichts, betont und theoretisiert.

Aus der Forschung über Lehrerkognition lässt sich unter anderem schließen, dass Lehrer*innen in ihrer Praxis zielgerichtet handeln, d.h. dass sie bestimmte Werte und Zwecke mit ihrem Handeln verfolgen. Dabei bringen Lehrer*innen ihr vorhandenes Wissen und ihre Erfahrungen ein, um eine konkrete Situation einzuschätzen und entsprechend zu handeln.

Im Zuge des zielgerichteten Handelns strukturieren die Lehrkräfte ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv, d.h. die komplexen Situationen, in denen sie agieren und die oft mehrdeutig, rasch wandelbar, teilweise unvorhersehbar und immer kontextabhängig und mehrdimensional sind, werden fortlaufend analysiert, interpretiert und in bestimmter Weise rekonstruiert (Dann 2008: 178).

4.2 Methodische Verankerung

Um empirischen Zugang zur unterrichtsbezogenen Kognition der untersuchten Lehrer*innen zu erhalten, wurden Stimulated Recall-Interviews (SRI) mit drei Lehrer*innen der deutschen Minderheit durchgeführt. Zunächst wurde die Unterrichtspraxis der Lehrer*innen durch Videoaufnahmen festgehalten. Diese Aufzeichnungen wurden anschließend durchgesehen, um wesentliche Aspekte der sprachdidaktischen und sprachpädagogischen Unterrichtspraxis zu identifizieren. Hiervon ausgehend wurden Interviewfragen konzipiert, und ein semistrukturierter Gesprächsleitfaden diente als Stütze für die darauffolgenden Interviews. Während der Interviews wurde den Befragten ihre jeweilige Videoaufzeichnung präsentiert. Die Videoaufzeichnungen dienten somit als Ausgangspunkt für die anschließenden Interviews.

Der methodologische Vorteil des SRI besteht darin, dass eingehender nach den spezifischen Werten, Motiven und Strategien, die bestimmten Handlungen zugrunde liegen, gefragt werden kann. “In applying SRI, sociologists may aim to access the values that drive action, the meanings that others’ actions have to informants, and the strategies that informants command to respond to the actions of others” (Dempsey 2010: 353). Auf diese Weise ist es durch SRIs möglich, neben der Praxis selbst auch gewohnheitsmäßige Aspekte der Praxis zu erfassen. Im Gegensatz zum ethnografischen Interview, bei dem Aussagen über mögliche Praktiken erörtert werden können, sind es beim SRI spezifische und konkrete Handlungen, welche die Grund-

lage des Interviews ausmachen. Im Mittelpunkt stehen hier Reflexionen der Akteure über ihr Handeln und ihre Narrationen darüber, was sie tatsächlich getan haben, statt was sie glauben getan zu haben (vgl. Dempsey 2010: 350).

But SRI further enhances the quality of ethnographic interviewing by providing a sort of memory prosthesis, a crutch that can bring an informant beyond a recitation of traditional “best practices” or socially valorized morals or values about how one ought to act in given situations (Dempsey 2010: 350–351).

Gleichzeitig fördert das SRI durch das anschließende Interview bei den Akteuren die Reflexivität über die eigene Praxis. Die interviewte Person wird während des SRI mit ihrem eigenen Habitus konfrontiert und gezwungen, sich reflexiv darauf zu beziehen. SRIs tragen somit zum einen dazu bei, den Blick für eigene Praktiken zu schärfen, indem sie z. B. auch kontraproduktive Praktiken beleuchten, wobei die darauffolgende Reflexion potenziell zu Veränderungen der Praxis beitragen kann. Zum anderen lassen sich durch das SRI gewisse Aspekte des Habitus der Akteure, z. B. Werte und Normen identifizieren, die anderweitig schwer zu erfassen wären

5 Ergebnisse: Unterrichtspraxis an den Schulen der deutschen Minderheit

Im Folgenden werden nur einige wesentliche und exemplarische Aspekte der Unterrichtspraxis der deutschen Minderheit in Dänemark hervorgehoben. Es werden hierfür sowohl Auszüge aus den durchgeführten Videobeobachtungen als auch aus den Interviews hinzugezogen.

Lehrer*innen werden in Dänemark mit ihrem Vornamen angesprochen, weshalb dies auch im Folgenden getan wird. Die Namen, die hier genutzt werden, sind anonymisiert. Die drei Lehrer*innen sind:

1. Bettina, Deutschlehrerin an einer Minderheitenschule in Dänemark. Die Unterrichtsbeobachtung fand in einer 6. Klasse im Fach Deutsch statt.
2. Kathrin, Deutschlehrerin an einer Minderheitenschule in Dänemark. Die Unterrichtsbeobachtung fand in einer 3. Klasse im Fach Deutsch statt.
3. Pia, Deutschlehrerin an einer Minderheitenschule in Dänemark. Die Unterrichtsbeobachtung fand in einer 5. Klasse im Fach Deutsch statt.¹

¹ Das dänische Schulsystem teilt sich erst ab der 9. Klassenstufe. Die hier beschriebenen Lehrerinnen unterrichten alle an Gemeinschaftsschulen.

Die folgenden Analysen der SRI werden durch theoretische Erörterungen perspektiviert, um die Analyse in einen sprachdidaktischen und sprachpädagogischen Kontext zu verorten.

5.1 Erste Fallanalyse: Bettina

Vor der Videobeobachtung erklärt Bettina, dass die Klasse, die observiert werden soll, einige besondere Herausforderungen aufweist. Sechs von insgesamt fünfzehn Schüler*innen sind erst später zur Klasse gestoßen, und diese Schüler*innen hatten zum Schulbeginn keine oder nur sehr begrenzte Deutschkenntnisse. Zwei Schüler*innen hatten in der Woche vor der Videobeobachtung ihren ersten Schultag. Das sprachliche Niveau der Klasse im Deutschen ist somit äußerst heterogen.

Bettina bezeichnet sich als erfahrene Deutschlehrerin, die sich seit 20 Jahren ausgiebig mit dem Spracherwerb und den Sprachkompetenzen ihrer Schüler*innen beschäftigt. Zu der Frage, wo sie sich ihr sprachdidaktisches und sprachpädagogisches Wissen angeeignet hat, antwortet sie: „Ich mach das aus dem Bauch heraus“ (Hansen 2017: 202). Sie hat also weder eine formelle noch eine theoretische Weiterbildung in Bezug auf Zwei- oder Mehrsprachigkeitsdidaktik abgeschlossen und verweist darauf, dass ihre Art Sprachenunterricht durchzuführen, ausschließlich Resultat ihres ‚Bauchgefühls‘ ist. Es ist deshalb interessant, dass sie im Laufe der Videobeobachtungen intuitiv eine Reihe von Methoden anwendet, die aus sprachdidaktischer Sicht auf den Zweitspracherwerb von Schüler*innen positiven Einfluss haben können.

Aus der folgenden Unterrichtssequenz geht z. B. hervor, dass Bettina unter anderem einen kontrastiven Unterricht praktiziert, bei dem sie Dänisch und Deutsch vergleicht. Die Schüler*innen wurden im Voraus darum gebeten Informationen über Alexander den Großen zu sammeln und eine(r) der Schüler*innen soll nun aus seinem Text vorlesen.

Schüler*in 1: „Wer war Alexander? Er hätte ein großes Heer. Er hätte ein Heer in Makedonien. Alexander war Sohn von der König Philip. Alexander wurde von seiner Mutter erzogen. Er hat Geometrie gelernt und Musik. Da Alexander 14 Jahre alt war, bekümmert sein Vater sich mehr und mehr“.

Bettina: „Den letzten Satz habe ich nicht ganz verstanden. Lies den letzten Satz nochmal vor“.

Schüler*in 1: „Da Alexander 14 Jahre alt war, bekümmert sein Vater sich mehr und mehr [...]“

Bettina: „[...] Das dänische Wort ”da”, ”Da han var 14 år”, wie heißt das auf Deutsch? [...]“.

Schüler*in 2: „Als er 14 war?“

Bettina: „Super, das müsst ihr aufschreiben“ [Schreibt an die Tafel] (Hansen 2017: 209 – 210).

Der Vergleich von Dänisch und Deutsch, wie Bettina ihn in obiger Sequenz betreibt, trägt aus sprachtheoretischer Perspektive dazu bei, ihre Schüler*innen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen aufmerksam zu machen. Beim vergleichenden Sprachunterricht werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, aus ihrem sprachlichen Repertoire zu schöpfen, indem sie vorhandenes Wissen und ihre Kenntnisse in bekannten Sprachen nutzen, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sprachen herauszuarbeiten. Da Sprachenbewusstheit beinhaltet, „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen“ erkennen zu können (KMK 2012: 24), kann man dafür argumentieren, dass der vergleichende Unterricht zum sprachlichen Bewusstsein der Schüler*innen beiträgt.

In der Praxis heißt dies, dass im Rahmen von sprachübergreifenden Ansätzen [...] Lernende angeregt werden sollten, Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu erkennen und zu reflektieren und dieses Wissen und Können als gezielte Lese-, Lern- und Kommunikationsstrategie zu verwenden (Martinez 2019: 127).

Dabei ist zu bedenken, dass der Vergleich zwischen Dänisch und Deutsch, den Bettina hier betreibt, durch ihre mangelnde Reflexivität weniger als intentional, sondern eher als inzidentell angesehen werden muss, sodass die Nachhaltigkeit des Ansatzes nicht gewährleistet ist.

Die obige Sequenz zeigt weiter, dass in Bettinas Unterricht erlaubt ist, sowohl Dänisch als auch Deutsch zu nutzen und dass sie dies auch selbst praktiziert. Auch im weiteren Verlauf der Videobeobachtung wurde deutlich, dass Codeswitching für sie ein natürlicher Teil des Unterrichts ist (vgl. Hansen 2017: 205). Auf die Frage welche didaktischen Überlegungen sie sich diesbezüglich macht, erklärt Bettina zunächst, dass sie den Begriff des Codeswitching nicht kennt. Nach einer kurzen Erläuterung des Begriffes wird auch hier klar, dass sie bisher keine konkreten, sprachdidaktischen Reflexionen darüber angestellt hat. „Ich überlege nicht, dass ich jetzt switchen muss. Ich mache das natürlich. Ich tue das hier, um die Neuen mitzukriegen“ (Hansen 2017: 209). Diese Aussage unterstützt die Annahme, dass Bettinas sprachdidaktische und sprachpädagogische Kompetenzen nicht theoretisch fundiert sind, sondern auf einem habitualisierten Praxiswissen basieren. Obgleich das Code-Switchen für Bettina kein bewusst reflektierter und gewählter sprachdidaktischer

Ansatz ist, trägt es dazu bei, das sprachliche Bewusstsein der Schüler*innen zu stärken, indem es Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Sprachen innerhalb des sprachlichen Repertoires der Schüler*innen unterstützt:

[d]as Zulassen von Codeswitching zwischen allen im Repertoire der Lernenden vorhandenen Sprachen als Lernprinzip [...] als Schritt in Richtung einer ganzheitlichen, die Sprachen vernetzenden Didaktik verstanden werden [kann], die die Förderung von multilinguaalem Bewusstsein beinhaltet (Jesner/Allgäuer-Hackl 2019: 39).

Obwohl Bettina also nicht mit sprachdidaktischen und sprachpädagogischen Begründungen für Sprachwechsel in ihrem Unterricht argumentieren kann, kann ihr intuitives Handeln sich potenziell förderlich auf das sprachliche Bewusstsein ihrer Schüler*innen auswirken.

5.2 Fallanalyse 2: Kathrin

Kathrin ist zum Zeitpunkt des Interviews seit 5 Jahren als Deutschlehrerin an einer deutschen Minderheitenschule angestellt. Sie ist selbst als Mitglied der deutschen Minderheit aufgewachsen und hat als Kind einen deutschen Kindergarten und eine deutsche Schule in Dänemark besucht. Auch Kathrins Beispiel zeigt, dass ihre sprachpädagogische Arbeit weitgehend auf habitualisiertem Praxiswissen beruht. Im Interview fällt es ihr schwer, die sprachdidaktischen Strategien zu erklären, die sie mit ihrem Sprachunterricht verfolgt. Als sie im Interview gefragt wird, wie sie die Strategien erworben hat, die sie in ihrem Sprachenunterricht nutzt, antwortet sie: „Ich glaube es hat sich [...] entwickelt. Ein bisschen ist es aus dem Bauch heraus, aber es hat sich auch entwickelt“ (Hansen 2017: 219).

Ein weiterer Aspekt, der in der Unterrichtsbeobachtung von Kathrins Unterricht heraussticht, ist ein ausgeprägtes monolinguales Verhalten, bei dem sie die Schüler*innen im Laufe der Lektion mehrmals dazu anhält, Deutsch zu sprechen. Darauf angesprochen, ob sie es generell ablehnt, Dänisch in den Unterricht mit einzubeziehen, erklärt sie:

Nein, nicht generell, das hört sich so hart an [...] aber eigentlich ja. Denn es ist so...es passiert ganz schnell, dass die Kinder Dänisch sprechen. Das geht so schnell, dass sie Dänisch denken und ich bin froh, wenn ich sie alle habe und sie im Kopf auch alle Deutsch haben und dann, ist es wirklich gefährlich – in Anführungsstrichen – mit Dänisch zu kommen (Hansen 2017: 230).

An dem Zitat lässt sich erkennen, dass Kathrin Dänisch und Deutsch als getrennte sprachliche Systeme betrachtet, die je nach Kontext und Situation aktiviert bzw.

deaktiviert werden können. Dies führt dazu, dass sie in ihrem Unterricht ein restriktives, monolinguales Sprachverhalten praktiziert und auch die Schüler*innen durch ihre Körpersprache und ihre Intonation dazu anhält monolingual zu agieren (vgl. Hansen 2017: 231). Dieses monolinguale Verhalten ist besonders in Kathrins Fall interessant, da sie, wie bereits erwähnt, selbst als Teil der deutschen Minderheit aufgewachsen ist. Sie erklärt im Interview, dass die Lehrer*innen in ihrer Schulzeit sehr darauf bedacht waren, in den Institutionen der deutschen Minderheit ausschließlich Deutsch zu sprechen (vgl. Hansen 2017: 230). Folgt man der Argumentation von Garcia und Wei (s. Kap. 3), kann man in Kathrins Fall dafür argumentieren, dass sie durch ihre eigenen Erfahrungen mit einem monolingualen Schulsystem selbst eine monolinguale Identität angenommen hat, in der sie die Sprachen der Kinder als getrennte Sprachsysteme ansieht. Sie ist somit Trägerin eines monolingualen Habitus.

Nichtsdestotrotz scheint das Verhältnis zwischen Kathrin und den Schülern*innen sehr eng zu sein und es herrscht eine ausgesprochen positive Atmosphäre in der Klasse. Hier spielt die Klassengröße eine wesentliche Rolle. Kathrin unterrichtet insgesamt fünf Schüler*innen und hat somit viel Zeit, um sich um jede einzelne Schüler*in zu kümmern und Fragen zu beantworten. Die Videobeobachtungen verdeutlichen dies und es zeigt sich hier, dass die Schüler*innen, auch wenn sie nicht Deutsch als Erstsprache haben, offen dafür sind Deutsch zu sprechen. Keiner der Schüler*innen scheint Angst zu haben etwas Falsches zu sagen und es gibt keine Anzeichen von Kritik seitens der Lehrerin oder der Mitschüler*innen. Im Interview erklärt Kathrin, dass sie großen Wert darauf legt, dass die Schüler*innen den sozialen Umgang miteinander lernen.

Für mich ist der soziale Umgang miteinander ganz, ganz wichtig. Die Schule steht und fällt mit dem Sozialen: “Gehe ich gerne zur Schule? Wie gehe ich mit meinen Mitschülern um? Wie ist der Ton? Wie gehe ich damit um, wenn es nicht so gut läuft? Dann gehe ich nicht gerne zur Schule und dann kann ich auch nicht lernen”. Das ist für mich ganz klar [...] Das hat ja so nichts mit dem Deutschunterricht zu tun, aber im Endeffekt doch und deshalb ist mir das total wichtig. Deswegen führen wir auch viele Klassengespräche, damit der Umgang und das Soziale stimmen, denn dann ist auch das Lernverhalten anders (Hansen 2017: 221).

In einem pädagogischen Kontext wie dem der deutschen Minderheit, in dem das Erlernen der deutschen Sprache eine ausgesprochen wichtige Rolle spielt, ist es zentral, dass die Lehrer*in einen Raum schaffen, in dem sich die Schüler*innen geborgen fühlen und sich trauen die Sprache zu sprechen, unabhängig davon, auf welchem sprachlichen Niveau sie sich befinden.

5.3 Fallanalyse 3: Pia

Pias Unterricht und die Interaktion zwischen ihr und den Schüler*innen sind dadurch gekennzeichnet, dass der größte Teil des Unterrichts als Frontalunterricht stattfindet. Bei jedem kommunikativen Austausch in der Klasse steht Pia im Mittelpunkt. Im Laufe der Beobachtung wird deutlich, dass Pia starken Wert darauf legt, konkrete Informationen und korrekte Antworten von den Schüler*innen zu bekommen. Wenn sie nicht spricht, gibt es längere Pausen, in denen keiner etwas sagt. Es gibt somit keinen Dialog zwischen den Schüler*innen, und das Gespräch, das im Unterricht stattfindet, basiert ausschließlich auf den Fragen, die Pia stellt.

Die folgende Sequenz ist ein typisches Beispiel für die Gespräche, die Pia mit ihren Schüler*innen führt. In der konkreten Situation hat sie die Schüler*innen beauftragt, so viele Informationen wie möglich über eine bestimmte Delphinart zu sammeln. Um die von den Schüler*innen gesammelten Informationen zu erfragen, hat sie sich ein System ausgedacht, bei dem zufällig der Name eines Schülers oder einer Schülerin aufgerufen wird.

Pia: [ruft den Namen eines Schülers]

Schüler*in: „3 Meter“

Pia: „Was?“

Schüler*in [auf Dänisch]: „De er tre meter“

Pia: „Auf Deutsch“

Schüler*in: „Sie sind drei Meter“

Pia: „Was drei Meter? Hoch, lang, breit?“

Schüler*in: „Lang“

Pia: „Sie sind drei Meter lang“ (Hansen 2017: 254–255).

Das obige Gespräch ist ein Beispiel für ein Lehrer-Schüler-Gespräch, bei dem die Lehrer*in eine Frage stellt, auf die die Schüler*innen antworten sollen, woraufhin die Lehrer*in das Gesagte meist in korrigierter Form wiederholt. Es wird ebenfalls deutlich, dass die Schüler*innen nur wenige Wörter und sehr kurze Sätze sprechen, sodass kein authentischer Dialog entstehen kann. Für Pia scheinen die Schüler*innen Informanten zu sein, die auf eine bestimmte, *korrekte* Art und Weise antworten müssen, um ihren Ansprüchen zu genügen. Hierbei wird die Fähigkeit der Schüler*innen eingeschränkt, kreativ in ihrem Sprachgebrauch zu sein. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen weiter, dass die Schüler*innen nur wenig Sprache produzieren und dabei hauptsächlich einfache Formulierungen und Antworten verwenden.

Es handelt sich um eine verhältnismäßig passive Sprachlernumgebung, in der die Verwendung einer elaborierteren Ausdrucksweise nicht gefördert wird. Dies ist besonders im pädagogischen Kontext der Minderheit bedauerlich, da die Schüler*innen außerhalb der Schule kaum Gelegenheit haben, die Minderheitensprache in einem natürlichen Umfeld zu nutzen. Die Motivation, die Minderheitensprache zu sprechen, und die Möglichkeit, dies in einem anregenden und kreativen Umfeld zu tun, sind daher im Minderheitenkontext von entscheidender Bedeutung.

Pias Umgang mit neuen Schüler*innen, die keine Deutschkenntnisse haben, wird in der folgenden Sequenz deutlich. Pia hat die Schüler*innen gebeten, einen Zeitungsartikel zu schreiben. Die Schüler*innen sollen nun jeder für sich an ihrem Computer schreiben. Nach kurzer Zeit wird sie von einem Schüler angesprochen, der neu in der Klasse ist und nur sehr wenig Deutsch spricht. Sie fragt:

Pia: Hast du verstanden, was du machen sollst? [Schüler schüttelt den Kopf].

Pia: Du sollst einen Zeitungsartikel schreiben. Weißt du, was eine Zeitung ist? [Schüler schüttelt abermals den Kopf].

Pia: Eine Zeitung ist wie Jyllandsposten [dänische Zeitung], BT [dänische Zeitung] oder Der Nordschleswiger [Die Zeitung der deutschen Minderheit]. Das ist eine Zeitung. Und du sollst jetzt einen Artikel [...] schreiben. Versuch das mal auf Deutsch. Wenn du Hilfe brauchst, meldest du dich [der Schüler bleibt allein zurück und schreibt den Rest der Unterrichtsstunde kein Wort] (Hansen 2017: 257–258).

Als ich Pia im anschließenden Interview frage, ob sie sich bewusst dafür entschieden hat, kein Dänisch mit dem Schüler zu sprechen, antwortet sie:

Er hat gestern das erste Mal auf Deutsch etwas gefragt, wo ich gesagt habe, jetzt muss ich die harte Lehrer*in sein. Die ihm gerne noch hilft und ihm das auf Deutsch in verschiedenen Erklärungen erklärt, aber wir müssen jetzt in die Richtung gehen: “Jetzt ist nur noch deutsch”. Und das ist manchmal hart für die, und das ist manchmal schwierig, aber ich merke es bei den anderen, bei denen ich das auch so gemacht habe, es bringt was. Jetzt müssen sie nur noch über ihre eigene Schwelle [treten] (Hansen 2017: 258).

Pia hat sich somit bewusst dazu entschlossen, zukünftig ausschließlich Deutsch mit dem Schüler zu sprechen und versteht sich in diesem Zusammenhang als harte Lehrerin, bei der sich die Schüler*innen jetzt nur noch überwinden müssen. Durch die Videobeobachtung wird jedoch deutlich, dass die Sprachkenntnisse des Schülers nicht ausreichend sind, um auch nur ansatzweise die ihm zugewiesene Aufgabe ausführen zu können. Auch Pias Fall weist somit auf ein monolinguales Verständnis

von Sprachunterricht hin. Auf die Frage, weshalb der Schüler nicht mit anderen Schüler*innen zusammen den Artikel hätte schreiben können, antwortet Pia:

Ich glaube, es ist ganz wichtig, dass sie [die Schüler*innen] nicht immer das Gefühl haben „Ich muss jetzt was anderes machen. Ich bin nicht gut genug“. Dass man da die Balance findet, ist sehr wichtig. Man will ja gerne, dass sie ein Teil der Klasse sind, aber es ist dann auch Sünde [schade], wenn sie einen Test schreiben und der Test gibt dann nur die Note 5 oder 6, da finde ich ist keine Motivation dahinter (Hansen 2017: 269).

Vergleicht man Pias Aussage mit dem, was in den Videobeobachtungen deutlich wurde, dass der Schüler äußerst demotiviert vor einer für ihn unlösbaren Aufgabe steht, wird klar, dass eine Diskrepanz zwischen dem, was Pia im Unterricht vermitteln möchte, und dem, was tatsächlich im Klassenzimmer passiert, herrscht. Des Weiteren zeigt obiges Zitat, dass auch Pias Reflexionen über die eigene Unterrichtspraxis nicht durch sprachdidaktische Argumentationen geleitet sind, sondern durch intuitives Handeln gekennzeichnet sind.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, wie aktuelle, theoretische Begrifflichkeiten innerhalb der Sprachdidaktik sich in konkreter sprachpädagogischer Praxis von Sprachlehrer*innen widerspiegeln. Dies wurde anhand konkreter Unterrichtspraktiken in der deutschen Minderheit in Dänemark untersucht, da die Minderheitenschulen durch die sprachliche Heterogenität ihrer Schüler*innen als exemplarisch für mehrsprachige Klassenräume angesehen werden können.

Es ist offensichtlich, dass die drei beschriebenen Fallstudien nicht die Unterrichtspraxis an den Schulen der deutschen Minderheit generell repräsentieren. Gleichzeitig können laut Praxistheorie auch Praktiken einzelner Individuen als Ausdruck kollektiver Normen gesehen werden, da selbst Handlungen einzelner Akteure auf kollektive Spielregeln und kollektive Praktiken zurückzuführen sind. „Das individuelle Wissen ist maßgeblich mitbeeinflusst durch solche gemeinsamen Wissenssysteme, wie sie sich in gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen als Sinngebungen, Normen und Konventionen herausgebildet“ (Dann 2008:178). Obwohl sie auf den ersten Blick „nur“ Momentaufnahmen dessen zu sein scheinen, was in einem bestimmten Klassenzimmer zu einem bestimmten Zeitpunkt geschehen ist, können die hier vorgestellten Unterrichtsbeobachtungen also als Repräsentationen der Praxisgemeinschaft (vgl. Wenger 2004: 59), die die Lehrerschaft in der deutschen Minderheit ausmacht, gesehen werden.

Trotz der Unterschiedlichkeit und der besonderen Umstände und Gegebenheiten unter denen die SRIs der drei Lehrer*innen durchgeführt wurden, scheint es unter den hier beschriebenen Lehrerinnen ein konsistentes Merkmal zu geben: In ihrer sprachpädagogischen Arbeit nutzen sie hauptsächlich ihr Praxiswissen in Form eines habitualisierten und auf Intuition basierenden Wissens. Die Lehrerinnen sind nicht im Stande, sich aus theoretischer Perspektive mit ihrer eigenen sprachpädagogischen Praxis auseinanderzusetzen, und es fällt ihnen dadurch schwer, ihr Handeln mit sprachdidaktischen Argumenten zu rechtfertigen. Stattdessen greifen die Lehrerinnen auf Wissensbestände zurück, die sie eben nicht durch eine formale Ausbildung erworben haben, sondern durch ihre eigenen, in der Praxis gewonnenen, mehr oder weniger reflektierten Erfahrungen begründen. Solche „im Laufe der Zeit aufgebauten, relativ überdauernden kognitiven Strukturen können als professionelles Wissen bezeichnet werden“ (Dann 2008:178), das wiederum „zur Interpretation von Situationen zur Entwicklung von Handlungsplänen, zur Handlungsausführung und bei der nachgängigen Handlungsbewertung“ (Dann 2008:178) genutzt wird. Die mangelnde theoretische Fundierung der hier beschriebenen Reflexionen ist jedoch sowohl für die Lehrerinnen als auch für Schüler*innen problematisch, da sie dazu führen kann, dass didaktische Methoden angewandt werden, die für den Spracherwerb der Schüler*innen geradezu kontraproduktiv sein können. So hat der vorliegende Beitrag beispielsweise verdeutlicht, dass ein monolinguales Verhalten sowie monolinguale Diskurse in der deutschen Minderheit nach wie vor zirkulieren und dass eine mehrsprachigkeitsdidaktische Perspektive bzw. ein translingualer Ansatz, bei dem alle Sprachen der Schüler*innen als Ressource angesehen werden, spärlich praktiziert werden.

Es soll aber unterstrichen werden, dass die hier vorgestellten Lehrerinnen, obwohl sie kein explizites Wissen über aktuelle sprachwissenschaftliche und sprachtheoretische Tendenzen besitzen, sich trotzdem teilweise die notwendigen Fähigkeiten angeeignet haben, um in einem sprachlich heterogenen Kontext zu unterrichten. Dabei ist bemerkenswert, dass die Lehrerin mit der längsten Unterrichtserfahrung auch diejenige ist, die den Spracherwerb ihrer Schüler*innen aus sprachdidaktischer Perspektive am besten unterstützt. Dies kann, wie bereits erwähnt, damit erklärt werden, dass sie sich durch ihre Praxiserfahrung Wissen angeeignet hat, das sie in die Lage versetzt, in Übereinstimmung mit aktuellen sprachdidaktischen Tendenzen zu handeln. Hierbei handelt es sich jedoch um ein implizites, an die einzelne Lehrperson geknüpftes Wissen, das aufgrund seiner kontextuellen und individuellen Natur eine Reihe von Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Mahroeian/Forozia 2012: 303). Es ist beispielsweise schwer, implizites Wissen auf dieselbe Weise zu erlernen, wie dies bei expliziteren Formen von Wissen (z. B. theoretisches Wissen) der Fall ist, da implizites Wissen stark an Praxis gebunden ist und ausschließlich durch Erfahrung erworben werden kann (vgl. Lam 2000: 490).

Aufbauend auf den Ergebnissen der hier vorgestellten Untersuchung hat der DSSV zusammen mit dem Institut für Minderheitenpädagogik am University College South Denmark (UC SYD), das u.a. die Lehrerausbildung in Süddänemark organisiert, Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrer*innen der deutschen Minderheit erarbeitet. In diesen wiederkehrenden, eintägigen Kursen wird theoretisches Basiswissen über aktuelle Tendenzen innerhalb der Sprachdidaktik in Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vermittelt sowie die Möglichkeit geschaffen, dass sich die Lehrer*innen reflexiv über ihre eigenen Praxiserfahrungen austauschen können. Dabei geht es auch darum, individuelle Beispiele für gelungenen sprachsensiblen Unterricht heranzuziehen und diese für andere nutzbar zu machen. Zudem hat das Institut für Minderheitenpädagogik am UC SYD in Zusammenarbeit mit dem DSSV ein Sprachenkonzept für die deutsche Minderheit ausgearbeitet, in dem aktuelle sprachdidaktische und sprachpädagogische Tendenzen aufgegriffen und in einem praxisorientierten Kontext vorgestellt werden. Der Erfolg des Konzepts soll durch eine intensive Auseinandersetzung des Lehrkörpers der einzelnen Schulen mit dem Konzept in Kombination mit Workshops und Reflexionsfragen gesichert werden.

Literatur

- Association for Language Awareness (2017): *About*.
http://www.languageawareness.org/?page_id=48 (05.02.2016).
- Ballweg, Sandra (2019): Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Barnes, Barry (2001): Practice as Collective Action. In: Schatzki, Theodore; Cetina, Karin Knorr & von Savigny, Eike (Ed(s).): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Winnipeg: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Udkast til en praksisteori – indledt af tre studier af kabylsk etnologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cramer, Jens (1996): *699 varme termer. Leksikon i sprogkundskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dann, Hans-Dietrich (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177–207
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_7
- Dempsey, Nick (2010): Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qual Sociol* 33, 349–367.
- Deutscher Schulverein für Nordschleswig [DSSV] (2004): *Sprachförderung in den Institutionen des Deutschen Schul- und Sprachvereins in Nordschleswig*.
http://www.dssv.dk/files/dssv/dateien/Dokumente_Sprache/Sprachf%C3%B6rderung%20in%20den%20Institutionen.pdf (30.10.2016).
- Deutscher Schulverein für Nordschleswig [DSSV] (2017): Willkommen beim Deutschen Schul- und Sprachverein. <http://www.dssv.dk/schulen.25143.aspx> (14.09.2016).
- Deutscher Schulverein für Nordschleswig [DSSV] (2019): *Jahresbericht 2019*
http://www.dssv.dk/files/dssv/DSSV2019_web.pdf (11.11. 2020).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*
<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (15.11.2020).
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (2019): Einleitung. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale "Habitus" der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.

- Garcia, Ofelia (2008): Multilingual language awareness and teacher education. In: Hornberger, Nancy (Ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gehlen, Arnold (1970): *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Grosjean, François (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36:1, 3–15.
- Hansen, Camilla (2017): Mindretalspædagogik i praksis. En undersøgelse af mindretalspædagogikken i Nord- og Sydslesvig. Unveröffentlichte Dissertation. Syddansk Universitet/UC SYD <https://www.ucsyd.dk/medarbejdere/camilla-franziska-hansen-cfha> (15.11.2020).
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2019): Code-Switching. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kühl, Karoline (2008). *Bilingualer Sprachgebrauch bei Jugendlichen im deutsch-dänischen Grenzgebiet*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Lam, Alice (2000): Tacit Knowledge, Organisational Learning, and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies* 21: 3,487–513.
- Mahroeian, Hamieza & Foroza, Amirreza (2012). Challenges in Managing Tacit Knowledge: A Study on Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations. *International Journal of Business and Social Science* 3: 19, 303–308.
- Martinez, Helene (2019): Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reckwitz, Andreas (2002): Towards a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory* 5:2, 243–263.
- Schatzki, Theodore (2001): Introduction: Practice Theory. In: Schatzki, Theodore, Cetina, Karin Knorr & von Savigny, Eike (Eds.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Winnipeg: Routledge.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (5.12. 2020).
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kurzbio: Camilla Franziska Hansen ist PhD und Projektleiterin am Institut für Minderheitenpädagogik am University College South Denmark (UC SYD) in Dänemark. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachdidaktik, Sprachpädagogik und Interkulturalität. Seit 2012 arbeitet sie im Bereich der Minderheitenpädagogik und hat in diesem Zusammenhang an einer Vielzahl von Projekten teilgenommen, alle mit dem Ziel, die Pädagogik in den Bildungseinrichtungen der dänischen und deutschen Minderheiten zu entwickeln und Lehrkräfte zu qualifizieren.

Anschrift:
Camilla Franziska Hansen
Institut für Minderheitenpädagogik
Campusallé 20
6200 Aabenraa
Dänemark
cfha@ucyd.dk