



**Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen
DaF-Unterricht –
der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung**

Beate Lindemann, Tromsø

ISSN 1470 – 9570

Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen DaF-Unterricht – der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung

Beate Lindemann, Tromsø

Im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen, der für den Unterricht in allen Fremdsprachen außer Englisch an norwegischen Schulen gilt, wird an mehreren Stellen auf die wichtige Bedeutung des Aspekts „Mehrsprachigkeit“ im Rahmen der Sprachvermittlungsaufgabe des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen. Der Lehrplan gilt seit 2006, ist also keineswegs neu. Inwiefern und wie wird dieser Aspekt in der Unterrichtsrealität des norwegischen DaF-Unterrichts umgesetzt?

Ein vom Ministerium initiiertes Projekt (2017-2020), Deutschlehrern¹ der Klassen 8 bis 10 (ungdomsskole) ein berufsbegleitendes Fortbildungsstudium anzubieten, macht es möglich, berufserfahrene Deutschlehrer jeweils ein Jahr lang als Studierende und Lehrer eng zu begleiten.

Der Beitrag gibt erste Einblicke in die Entwicklungswege der ersten Gruppe von Lehrern im Fortbildungsstudium in Bezug auf ihre Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxis zu Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und die Rolle der Mehrsprachigkeit im (eigenen) DaF-Unterricht im Besonderen. Das Forschungsprojekt stützt sich dabei u. a. auf Reflexionstexte zur konkreten Thematik, aber auch auf mehrere eigenverantwortlich durchgeführte Unterrichtsprojekte der Studierenden, mit zugehörigen Planungs-, Durchführungs- und Selbstevaluationsdokumenten.

1. Einleitung

1.1 Der Aspekt der Mehrsprachigkeit im norwegischen Lehrplan

Im norwegischen Schulsystem unterscheidet man zwischen Englisch, der ersten schulischen Fremdsprache, die im Curriculum als Fach einfach nur Englisch genannt und ab der ersten Klasse unterrichtet wird, und den weiteren schulischen Fremdsprachen, die nach Englisch gelernt werden. Diese Sprachen nennt man Fremdsprachen (*fremmedspråk*) und es gibt einen gemeinsamen Lehrplan für alle Sprachen, die an den Schulen (neben Englisch) angeboten werden bzw. angeboten werden können.² Dieser Lehrplan gilt sowohl für die Sprachen, die ab der 8. Klasse der so genannten *ungdomsskole* (8.-

1 Im folgenden Beitrag werden konsequent die Formen Lehrer, Schüler usw. als gemeinsame Bezeichnung für männliche und weibliche Vertreter dieser Gruppen verwendet. Damit soll die Verwendung von wenig lesefreundlichen Formen vermieden werden.

2 Der Lehrplan gilt für typische 2. Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch genauso wie für eher seltene Fremdsprachen wie Chinesisch und Russisch oder die Zeichensprache als Fremdsprache. Der Lehrplan ist abrufbar unter: <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>.

10. Klasse) unterrichtet werden, als auch für die Sprachen, die an der Oberstufe (*videregående skole, studieforbereidende utdanningsprogrammer*) gelernt werden können. In diesem Beitrag liegt das Hauptaugenmerk auf der Fremdsprache Deutsch, einer von mehreren Fremdsprachen, unter denen die norwegischen Schüler wählen können. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Fach Deutsch, auf den Deutschunterricht an norwegischen Schulen und auf norwegische Deutschlehrer. Die Ausführungen lassen aber größtenteils auch eine Übertragung auf andere Fremdsprachenfächer in Norwegen, deren Unterricht und deren Lehrer, sowie auf vergleichbaren Unterricht in den anderen nordeuropäischen Ländern zu.

Im Lehrplan für die Fremdsprachen (*Læreplan for fremmedspråk*) des Curriculums *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet 2006), im Folgenden Lehrplan genannt, werden die Kompetenzziele des Fremdsprachenunterrichts sprachenunabhängig beschrieben. Neben anderen Zielen wird darauf Wert gelegt, dass die Schüler lernen, ihre früheren Erfahrungen mit dem Sprachenlernen auch für das Lernen der neuen Sprache (und weiterer Sprachen) zu nutzen und z. B. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und dieser neu zu lernenden Sprache zu entdecken und beim eigenen Sprachenlernen einzusetzen. In dem Teil des Lehrplans, der die Lernziele des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts beschreibt, wird sogar explizit darauf hingewiesen, dass die Schüler ihre Erfahrungen mit dem Sprachenlernen nutzen sollen, um ihre Mehrsprachigkeit auszubauen.

Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring.“ (Læreplan for fremmedspråk, Formål, side 2)

[Die Fremdsprachenkompetenz soll die Motivation für das Lernen von und das Verständnis für mehrere Sprachen und Kulturen fördern, zu Mehrsprachigkeit beitragen und eine wichtige Grundlage für lebenslanges Lernen vermitteln. (Lehrplan, Absicht, Seite 2; Ü. d. A.)]

„Målet for opplæringen er at eleven skal kunne utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket...“ (Læreplan, Kompetansemål nivå I)

„Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utnytte erfaringer med språklæring for å utvikle sin flerspråklighet. [...] drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse. (Læreplan, Kompetansemål nivå II)

[Das Ziel des Unterrichts ist es, dass der Schüler [Folgendes] können soll: seine eigenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Erlernen der neuen Sprache nutzen (Lehrplan, Kompetenzziele, Niveau I; Ü. d. A.) [...]
seine eigenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen nutzen, um seine Mehrsprachigkeit zu entwickeln [...]

erörtern, wie Sprachkenntnisse und Kulturverständnis mehrkulturelle Zusammenarbeit und Verständnis fördern können (Lehrplan, Kompetenzziele, Niveau II; Ü. d. A.).]

Mehrsprachigkeit wird also explizit als Begriff *flerspråklig* in den Vordergrund gestellt, aber auch implizit bei der Definition einiger Kompetenzziele im Lehrplan thematisiert. Wichtige Stichwörter sind hier neben dem Begriff Mehrsprachigkeit (*flerspråklig*) die Begriffe „eigene frühere Sprachlernerfahrungen“, „Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache“ und indirekt auch die erste Fremdsprache Englisch.

1.2 Das mehrsprachige Klassenzimmer

Während es noch vor ca. 20 Jahren eher selten war, dass die Schüler im Fremdsprachenklassenzimmer eine andere Muttersprache als Norwegisch sprachen, hat sich das in den letzten beiden Jahrzehnten grundlegend geändert.³ Zunächst wurden Schüler mit anderen Muttersprachen oft nur an Schulen in den größeren Städten angetroffen, heutzutage gibt es im Grunde an jeder norwegischen Schule Schüler, die mindestens ein nicht-norwegisches Elternteil haben und im Elternhaus eine andere oder eine weitere Sprache verwenden. Dies bedeutet, dass der Fremdsprachenlehrer keineswegs von einer homogenen Lernergruppe im Fremdsprachenklassenzimmer ausgehen kann, für die gilt, dass die L1 der Schüler ausschließlich Norwegisch, die schulische L2 Englisch und die schulische L3 dann in unserem Fall Deutsch ist.

Gemäß der Definition des Europarats sind Sprachennutzer als mehrsprachig anzusehen, wenn sie mehrere Sprachen verwenden können (Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001; Utdanningsdirektoratet 2011). Diese individuelle Mehrsprachigkeit setzt nicht voraus, dass der Sprachennutzer in allen Sprachen, die er verwenden kann, die annähernd gleiche oder gar eine muttersprachliche Kompetenz besitzt. Das

3 An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es in Norwegen auch sprachlich-kulturelle Minderheiten gibt, die nicht erst in den letzten Jahrzehnten nach Norwegen eingewandert sind. Für die Minorität der Samen, die hauptsächlich in den nördlichen Landesteilen und den Städten Tromsø und Oslo wohnen, ist die L1 in vielen Fällen Samisch (in einer der Varianten dieser Sprache) und Norwegisch die sie umgebende Zweitsprache. Für Schüler mit samischem Hintergrund ist die schulische erste Fremdsprache Englisch dann die L3 und die zweite schulische Fremdsprache ihre L4. Über diese Form der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler wurde, außer in den ausschließlich samischen Gebieten, von schulischer Seite meist hinweggesehen.

Klassenzimmer des Fremdsprachenlehrers, der L3 Deutsch⁴ unterrichtet, ist von daher in mehrfacher Hinsicht mehrsprachig, da alle Schüler vor der 8. Klasse bereits ihre Muttersprache und die erste schulische Fremdsprache Englisch gelernt haben. Darüber hinaus ist das Klassenzimmer mehrsprachig, weil mehrere Schüler neben diesen genannten Sprachen auch Kenntnisse in weiteren Sprachen besitzen, ggf. sogar täglich weitere Sprachen in ihrem Alltag verwenden.

Dem Aspekt der Mehrsprachigkeit sollte deshalb nicht nur wegen seiner Erwähnung im schulischen Lehrplan für Fremdsprachen große Bedeutung beigemessen werden, sondern auch, weil die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, wie hier gezeigt, grundsätzlich einen wichtigen Stellenwert im Leben der Schüler einnimmt.

1.3 Die Rolle des Mehrsprachigkeitsaspekts im Unterricht der L3 Deutsch

Wirft man einen Blick in die L3-Klassenzimmer, z.B. im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen u. Ä., fällt auf, dass dem Aspekt der Mehrsprachigkeit der Schüler von der Lehrerseite her wenig bzw. nur negative Bedeutung zugemessen wird. Dies zeigt auch eine norwegische Studie von Haukås (2016), die Fremdsprachenlehrer zu diesem Thema interviewte. Die Lehrer sehen zwar, dass Mehrsprachigkeit für sie als Lehrer von Vorteil sein kann, nicht aber, dass ihre mehrsprachigen Schüler von ihrer Mehrsprachigkeit beim Lernen einer weiteren Sprache Nutzen ziehen.

Man kann deshalb festhalten, dass der Mehrsprachigkeitsaspekt zwar vom Lehrplan für Fremdsprachen gefordert wird, dass auch der sprachliche (und kulturelle) Hintergrund der Schüler eine Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die didaktische Unterrichtsplanung nahelegt, aber dass sich trotzdem kaum Spuren von Mehrsprachigkeitsbezug im Fremdsprachenunterricht finden lassen.

2. Ein Forschungsprojekt in enger Verbindung mit einer Fortbildungsmaßnahme

Seit dem Herbstsemester 2017 werden an drei norwegischen Universitäten im Auftrag des norwegischen Bildungsministeriums internet-basierte, einjährige Fortbildungs-

4 Die Bezeichnung L3 als Kennzeichnung der zweiten schulischen Fremdsprache wird hier beibehalten, um das Textverständnis nicht zu erschweren. Es wird aber gleichzeitig darauf hingewiesen, dass diese L3 für die Schüler mit einer anderen L1 als Norwegisch nicht die dritte, sondern ggf. sogar die vierte oder fünfte gelernte Sprache darstellt.

studiengänge⁵ für Lehrer der zweiten schulischen Fremdsprachen angeboten, die im Fach zwar unterrichten, aber keine formale Fachlehrerkompetenz dokumentieren können. Dieser Fortbildungsmaßnahme liegt ein Beschluss der norwegischen Schulbehörden zugrunde, dass ab 2025 Lehrer nur noch in Fächern unterrichten dürfen, für die sie auch eine formale Unterrichtskompetenz nachweisen können (Regjeringen 2015). Da viele Lehrer in den Fremdsprachenfächern nicht über solch eine erforderliche Qualifikation verfügen, soll mit Hilfe dieser gewissermaßen maßgeschneiderten Studienangebote in den Sprachen Französisch (Universität Agder, Kristiansand), Spanisch (Universität Bergen) und Deutsch (Universität Tromsø, Arktische Universität Norwegen) der Situation vorgebeugt werden, dass in diesen Fächern ab 2025 nicht genügend behördlich anerkannte Lehrer zur Verfügung stehen.

Die einjährigen Studiengänge verbinden das „Sprachen“-Studium und die Sprachlehrer-Ausbildung, indem sie das Sprachenlernen und die Vermittlung von sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen, kulturwissenschaftlichen Inhalten sowie von sprachdidaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten integrieren.

Im Rahmen dieser Studiengänge müssen sich die Studierenden selbstverständlich mit dem Lehrplan für Fremdsprachen vertraut machen. Eine Beschäftigung mit den Lernzielen, die sich mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit befassen, wird damit als natürlicher Bestandteil des Studiums aufgefasst.

Die Beschäftigung mit dem Mehrsprachigkeitsaspekt im Lehrplan stellt somit sicher, dass alle Studierenden die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit im Lehrplan gelesen und sich während des Studiums damit auseinandergesetzt haben. Dies ist eine wichtige Grundvoraussetzung für die Studie, da eine eventuelle Nicht-Beachtung und Nicht-Umsetzung von mehrsprachendidaktischen Aspekten im eigenen Unterricht auch einfach dadurch erklärbar ist, dass die jeweiligen Lehrer den Mehrsprachigkeitsaspekt gar nicht im Lehrplan „entdeckt“ haben und somit auch nicht umsetzen können.

Gleichzeitig bot es sich an, den Studierenden während ihrer Ausbildung zu folgen, um nachvollziehen zu können, inwiefern und wie sich die Lehrer während des einjährigen Studiums mit Mehrsprachigkeitsaspekten auseinandersetzen. Da die Lehrkräfte neben dem Studium im Fach unterrichten und viele der Aufgaben während des Studiums auch

5 In diesem Zusammenhang wird aus Gründen der Lesbarkeit der Begriff „Fortbildung“ verwendet, auch wenn es sich bei einigen der Studierenden eher um eine Weiterbildung handelt.

die Unterrichtsplanung, -durchführung und Eigenevaluierung voraussetzen, konnte man auch auf indirekte Einblicke in den Unterricht hoffen.

3. Die Untersuchung

Die vorgestellte Studie begleitete den bereits kurz erläuterten Studiengang. Zur Forschungsbegleitung herangezogen wurden dabei zwei Fragebogenuntersuchungen und vor allem Studierenden-Texte, die im Rahmen des Studiengangs und also nicht für die Studie selbst produziert wurden.

3.1. Der Fortbildungsstudiengang

Der Fortbildungsstudiengang für Deutschlehrer ist einjährig, ausschließlich netzgestützt und entspricht in seinem Arbeitsumfang insgesamt 30 ECTS. Die Studierenden arbeiten selbstständig und unter Anleitung auf einer digitalen Lernplattform und nehmen außerdem an wöchentlichen, begleitenden Webinaren (3 Wochenstunden) teil. Die Arbeit während des Studiums knüpft eng an den geltenden Lehrplan und dessen Lernziele an. Es werden sowohl Aufgaben angeboten, die sich vor allem darum bemühen, die sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden zu verbessern, als auch Aufgaben, die die Reflexion über das Vermitteln von Sprache und Inhalten im Fremdsprachenunterricht fordern, sowie das Planen von eigenen Unterrichtsprojekten, die Durchführung im eigenen Unterricht und die anschließende selbstevaluierende Reflexion. Die meisten Aufgaben versuchen beide Ziele zu integrieren.

3.2 Die Teilnehmer

Die Studierenden sind 34 Lehrer mit abgeschlossener Lehrerausbildung für andere Fächer als Deutsch und haben größtenteils bereits langjährige Berufserfahrung gesammelt. Ein Großteil von ihnen unterrichtet seit mehreren Jahren das Fach Deutsch, ohne die formale Unterrichtskompetenz für das Fach Deutsch zu besitzen. Einige der Studierenden unterrichten im Jahr des Studiums zum ersten Mal das Fach Deutsch, d. h. parallel zur Ausbildung sammeln sie ihre ersten Berufserfahrungen im Fach. Zwei der Studierenden unterrichten selbst kein Deutsch, sollen den Deutschunterricht ihrer Schule aber nach Abschluss des Studiums übernehmen und hospitieren während des Studiums bei einem Kollegen, der das Fach an ihrer Schule unterrichtet.

3.3 Die Durchführung der Untersuchung

Im Rahmen der Studie sollte untersucht werden, inwiefern und wie sich Deutschlehrer, die an einer ganzjährigen intensiven Fortbildung teilnehmen, mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht auseinandersetzen.

Zu diesem Zweck wurden folgende Untersuchungsschritte unternommen:

- Fragebogenuntersuchungen
- Sichtung und Auswertung der schriftlichen Dokumente, die die Lehrer während des Studiums erstellten.

3.3.1 Fragebogenuntersuchungen

Die studierenden Lehrer wurden am Anfang des einjährigen Studiums gebeten, einen umfangreichen Fragebogen auszufüllen, der sich mit unterschiedlichen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts befasste. Der Begriff der Mehrsprachigkeit war deutlich erkennbar als einer dieser Aspekte, er wurde jedoch nicht mehr betont als die anderen Aspekte.

Ein ähnlicher, aber deutlich verkürzter Fragebogen wurde am Ende des Studiums erneut ausgefüllt.

3.3.2 Schriftliche Dokumente: Texte der Studierenden

Das Fortbildungsstudium der Deutschlehrer wurde als ein völlig netzbasiertes Studium konzipiert. Die ausschließlich deutschsprachigen Studienmaterialien wurden den Studierenden auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt. Dort befanden sich auch Video-Vorlesungen u. Ä. Hinzu kamen wöchentliche Webinare, die sich mit den auf der Lernplattform behandelten Themen beschäftigten.

Die Studierenden mussten während des Studiums regelmäßig schriftliche, mündliche und multimediale Texte erstellen, in denen sie sich mit Themen auseinandersetzen sollten, die auf der Lernplattform und/oder in den Webinaren aufgegriffen worden waren. Dabei handelte es sich um Reflexionstexte über das eigene Sprachenlernen und die sprachliche und kulturelle Vermittlungstätigkeit im Klassenzimmer sowie um die Planung von Unterrichtseinheiten und die anschließende Reflexion über deren Durchführung u. Ä. Die Reflexionstexte konnten wahlweise auch auf Norwegisch geschrieben werden, alle anderen Texte liegen auf Deutsch vor.

Aufgrund der Komplexität der mündlichen und multimodalen Studierenden-Texte wurden ausschließlich die schriftlichen Texte der Studierenden dahingehend untersucht, ob und wie in ihnen in passenden Zusammenhängen auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit eingegangen wurde.

3.4 Die Arbeit mit Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studiengang

Um sicherzustellen, dass alle Studierenden mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit vertraut sind und sich darüber im Klaren sind, dass der geltende *Læreplan for fremmedspråk* die Einbeziehung des Mehrsprachigkeitsaspekts im Deutschunterricht erwartet, wurde der Mehrsprachigkeitsaspekt bei der theoriebasierten Arbeit mit dem Lehrplan in den ersten Wochen des Studiums besonders hervorgehoben. Ausgehend von der psycholinguistischen Sprachforschung (vor allem Herdina & Jessner 2002), die zeigt, dass Sprachen nicht als autonome Einheiten gelernt (und benutzt) werden, sondern als Systeme miteinander und ineinander verbunden sind, wurde betont, dass man didaktisch von einem pluralen Ansatz ausgeht, der das Lernen und Benutzen aller Sprachen der betroffenen Schüler umfasst. Dieser plurale Ansatz (Candelier et. al. 2009) kann im Idealfall an den Schulen als eine Zusammenarbeit aller Sprachenlehrer und einer (zumindest bis zu einem gewissen Grad) gemeinsamen Planung von sprachenübergreifendem Sprachunterricht implementiert werden.⁶ Als Beispiele wurden das gemeinsame Arbeiten mit anderen Fremdsprachenlehrern und mit dem Englisch- und Norwegischlehrer der Schule sowie das Einbeziehen weiterer Sprachen, in denen die betroffenen Schüler über Kenntnisse verfügen, bei der Rezeption von unbekanntem zielsprachlichen Texten bzw. bei der Produktion zielsprachlicher Texte mit passenden Beispielen exemplarisch und detailliert vorgestellt. Ausgehend vom *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* wurde unterstrichen, dass ein Weg gesucht wird, um vom traditionellen einzelsprachlichen Ansatz zum pluralen Ansatz im Klassenzimmer zu gelangen (Candelier et. al 2009). Durch die intensive theoretische und praktische Arbeit mit diesem und anderen Aspekten des Lehrplans sollte eine

6 In der Fortbildung wird u. A. auch auf das Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2011 und 2016) aufmerksam gemacht. Dieses Curriculum wird zwar vor allem zur Veranschaulichung des mehrsprachigkeitsdidaktischen Denkens und Planens herangezogen, aber auch um deutlich zu zeigen, dass es darum geht, auf alle Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Schüler zurückzugreifen, nicht nur auf die muttersprachlichen Kenntnisse und Erfahrungen beim Erlernen der ersten Fremdsprache Englisch.

Grundlage dafür gelegt werden, dass die Lehrer sowohl über das nötige Wissen als auch über die nötigen didaktischen Kompetenzen verfügen, um die Forderungen des Lehrplans im eigenen Unterricht umsetzen zu können.

Im Folgenden wird nun zunächst kurz auf die Ergebnisse der Fragebogen-Befragung eingegangen. Das Hauptaugenmerk dieses Beitrags liegt jedoch auf den im Rahmen des Studiums erstellten Studierenden-Texten.

4. Ergebnisse

4.1. Anfangskenntnisse und -einstellungen

Die Studierenden teilen am Anfang der Fortbildung mit, dass sie im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik keine Kenntnisse haben und bis jetzt auch nicht an Fort- oder Weiterbildungen in diesem Bereich teilgenommen haben. Dies ist insofern nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Studierenden bis jetzt noch keine Ausbildung als Deutschlehrer haben und sie deshalb wahrscheinlich auch an keiner Fort-/Weiterbildung im Fach teilgenommen haben.

Es ist zwar nachvollziehbar, dass Deutschlehrer ohne Ausbildung keine Kenntnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik besitzen, aber keineswegs akzeptabel. Die Schulen sind dazu verpflichtet, ihren Schülern Unterricht gemäß den geltenden Lehrplänen anzubieten. Lehrer ohne die formale Fachkompetenz müssen deshalb besonders geschult werden, um dieser Verpflichtung nachkommen zu können.

Es kann also festgehalten werden, dass die Studierenden am Anfang des Studiums keine Kenntnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit und bezüglich einer wie auch immer gearteten Mehrsprachigkeitsdidaktik besitzen.

In Bezug auf einen eventuellen Brückenschlag zwischen der Zielsprache Deutsch und anderen aktuellen Sprachen, die die Schüler kennen, berichten die Lehrer, dass sie bis jetzt im eigenen Unterricht hauptsächlich auf sprachliche Relationen zum Norwegischen aufmerksam machen, nur vereinzelt auch zum Englischen. Eventuelle andere Muttersprachen der Schüler werden nicht in den Unterricht miteinbezogen.

Dies entspricht auch den Einstellungen der Lehrer, die aus ihren Antworten zu erkennen sind. Es sind die sprachlichen Relationen zum Norwegischen und eventuell zum Englischen, die als wichtig und lernfördernd angesehen werden. In diesem Bereich wünschen sich die Lehrer auch mehr Wissen und praktische Anleitungen zur Umsetzung. Weitere

Sprachen, seien es andere Fremdsprachen oder eventuelle andere Muttersprachen der Schüler, werden von den Studierenden nicht als wichtig erachtet und sollen auch keine Rolle im eigenen Unterricht spielen.

Auch in Bezug auf die Lernziele steht allein die Verbundenheit mit dem Norwegischen im Mittelpunkt, d. h. mit der Muttersprache der meisten Schüler und der Kommunikationssprache an der Schule. Deutsche Wörter, die deutsche Aussprache usw. werden norwegischen Wörtern und der norwegischen Aussprache gegenübergestellt. Das eventuelle Wissen von Einzelschülern hinsichtlich anderer Sprachen wird nicht als wichtig empfunden und auch nicht in den Unterricht integriert.

4.2 Auswertung von Studierenden-Texten, die während des Studiums erstellt wurden

Während des einjährigen Studiums mussten sich die Studierenden immer wieder schriftlich, mündlich oder multimedial mit Aufgaben auseinandersetzen, die auch den Mehrsprachigkeitsaspekt einschlossen bzw. potenziell einschließen konnten. In diesem Beitrag konnte nur eine Auswahl der schriftlichen Texte herangezogen werden. Die Auswahl der Texte orientierte sich am Grad der potenziellen Möglichkeit, dass sich die Studierenden mit dem Mehrsprachigkeitsaspekt beschäftigt hatten. Texte, in denen Aufgaben gelöst wurden, die als eher entfernt von Mehrsprachigkeitsaspekten eingestuft wurden, wurden deshalb für diesen Beitrag nicht in Betracht gezogen.

4.2.1 Reflexionen über das eigene Sprachenlernen

Bereits in der Anfangsphase des Studiums wurden die Studierenden darum gebeten, über das eigene Sprachenlernen nachzudenken. Dabei wurde nicht näher spezifiziert, um welche Sprachen es sich handeln sollte. Um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken unabhängig von ihren sprachlichen Fertigkeiten in der Zielsprache Deutsch zu verschriftlichen, konnte diese Aufgabe auch auf Norwegisch gelöst werden. Einige der folgenden Aussagen sind deshalb die Übersetzungen der Autorin aus dem Norwegischen und auch als solche gekennzeichnet. Studierenden-Texte auf Deutsch werden im Original wiedergegeben, auch wenn sie sprachliche Fehler enthalten.

Es ist auffällig, dass in diesen Texten nur sehr begrenzt auf Mehrsprachigkeit eingegangen wird. Die Studierenden blicken auf ihre Schulzeit zurück und zählen die

Sprachen auf, die sie, meist vor längerer Zeit, gelernt haben. Dieses Lernen von Einzelsprachen wird völlig losgelöst von einander beschrieben. Zwischen den Sprachen wird kein Bezug hergestellt. Die einzige Ausnahme bildet die Muttersprache Norwegisch, die einige der Studierenden explizit erwähnen, wenn es um das Übersetzen aus dem Norwegischen oder in das Norwegische geht.

Vi lyttet til tysk på kassett, leste tekster på tysk og oversatte til norsk, først sammen med læreren vår i timene, og etterpå fikk vi i lekse å øve samme teksten hjemme til neste tysktid. (M)

[Wir hörten Deutsch auf Kassetten an, lasen Texte auf Deutsch und übersetzten sie ins Norwegische, zuerst mit unserem Lehrer zusammen in den Stunden, danach bekamen wir die Hausaufgabe, den gleichen Text zu Hause für die nächste Deutschstunde zu üben. (M, Ü. d. A.)]

Solche Übersetzungsübungen zwischen der Zielsprache Deutsch und der Muttersprache Norwegisch werden von fast allen Studierenden erwähnt. Sie gehören zum traditionellen Deutschunterricht an norwegischen Schulen, und mehrere der Studierenden halten es deshalb gar nicht für nötig zu verdeutlichen, dass es sich beim Übersetzungspartner um die Muttersprache Norwegisch handelt.

Meistens habe ich Texte in dem Unterricht gelesen und übersetzt. Ich habe auch Wörter gepaukt. Wir haben die Texte haut [sic!] in der Klasse gelesen und übersetzt, und ich habe sie auch haut [sic!] zu Hause gelesen. (MM)

Einige der Studierenden gehen darauf ein, dass die Arbeitsmethoden in ihrem Englisch- und Deutschunterricht mehr oder weniger identisch waren und dass sie die gleichen Methoden auch selbst in ihrem Unterricht verwenden.

Når jeg tenker på min egen skolegang ble jeg tidlig introdusert for engelsk. Når jeg lærte meg engelsk var det gjennom skolegang med pugging av gloseord og lesing av tekster i bøker. Disse tekstene som vi leste var nøye utplukket med den hensikt å lære bort språket. Vi lærte fraser og mønstre i språket, og gjentok etter det læreren sa. Vi lyttet til tekster, leste tekster, og oversatte til morsmål. Når jeg skulle lære meg tysk på ungdomsskolen var dette en god del på samme måte. Grammatikk og regler i språket var veldig viktig i undervisningen. Mye av de samme metodene som jeg selv lærte på bruker jeg selv i undervisningen min i dag. (E)

[Wenn ich an meine eigene Schulzeit denke, wurde ich früh mit dem Englischen bekannt gemacht. Als ich Englisch lernte, war das durch die Schule mit Pauken von Vokabeln und dem Lesen von Texten in Büchern. [...] Wir lernten Phrasen und Muster in der Sprache und wiederholten, was der Lehrer sagte. Wir hörten Texte an, lasen Texte und übersetzten in unsere Muttersprache. Als ich an der ungdomsskole Deutsch gelernt habe, war das zum größten Teil auf die gleiche Weise. Grammatik und Regeln in der Sprache waren sehr wichtig im Unterricht. Viele von den Methoden, mit denen ich selbst an der Schule lernte, benutze ich heute selbst im Unterricht. (E, Ü. d. A.)]

Es kann festgehalten werden, dass die Studierenden ihr eigenes multiples Sprachenlernen im Rückblick wie erwartet als voneinander getrennte, separate Aktivitäten ansehen. Während ihres eigenen schulischen (und außerschulischen) Sprachenlernens wurden keine bewussten Bezüge zwischen den aktuellen Sprachen hergestellt. Als einzige Bezugssprache wird das Norwegische als Muttersprache in das Sprachenlernen aller fremden Sprachen integriert, indem die Muttersprache als Vergleichsgröße für Übersetzungsübungen herangezogen wird.

4.2.2 Reflexionen über Herausforderungen bei der Umsetzung des Lehrplans

Im folgenden Modul beschäftigten sich die Studierenden eingehend mit dem Lehrplan (*Læreplan for fremmedspråk*) und erhielten u. a. die Aufgabe, über die Herausforderungen bei der Umsetzung dieses Lehrplans nachzudenken. Der Lehrplan enthält, stark vereinfacht, folgende drei Hauptgebiete: Sprachlernen (*språklæring*), Kommunikation und Kulturvermittlung. Die meisten Studierenden konzentrieren sich bei ihren Reflexionen über die Herausforderungen bei der Umsetzung auf das Gebiet der Kommunikation. Sie sehen auf diesem Gebiet die größten Ansprüche an den eigenen Unterricht, die kommunikativen Lernziele, vor allem in Bezug auf die mündliche Sprachverwendung der Schüler, zu erreichen.

Trotz der Dreiteilung des Lehrplans sollte deutlich sein (und das wurde auch den Studierenden gegenüber betont), dass diese drei Teile keineswegs als getrennte Lerneinheiten aufgefasst werden dürfen, sondern diese einander vielmehr als Teil einer Einheit gegenseitig unterstützen. Das bedeutet, dass die Mehrsprachigkeit selbstverständlich auch in Bezug auf die Kommunikation und die Kulturvermittlung von Bedeutung ist, obwohl der Aspekt der Mehrsprachigkeit im Lehrplan (nur) unter dem Teilbereich „Sprachlernen“ eingeordnet wird. Solche Zusammenhänge werden aber von den wenigsten Studierenden aufgegriffen und problematisiert.

Einige wenige gehen jedoch immerhin ansatzweise auf die Mehrsprachigkeit ein.

beskrive egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket; [...], se likheter med morspråket. [...] -undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring; Klarer de å se likheter med morsmålet vil de lære raskere, event. kan de se likheter med engelsk, dansk, svensk etc. da er ordene enklere å forstå, enklere å lære. (D2/T)

[... eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Lernen der neuen Sprache beschreiben. [...] Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache sehen. [...] Wenn sie es schaffen, Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache zu sehen, werden sie schneller lernen,

eventuell werden sie Gemeinsamkeiten mit Englisch, Dänisch, Schwedisch usw. sehen, dann sind die Wörter leichter zu verstehen, sie lernen leichter. (D2/T, Ü. d. A.)]

Ein in diesem Zusammenhang interessanter Beitrag ist der folgende, der nicht nur weitere (Fremd)-Sprachen, sondern auch die Musik-Sprache der Noten in die Mehrsprachigkeit einbezieht.

For å utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket, må elevene først bevisstgjøres på egen språklæring. De må tenke over hvordan de har lært norsk (morsmålet), engelsk eller et annet språk (her kan man også trekke inn musikk-språket (noter)).

Grunnen til at jeg tar med musikk-språket her, er at de fleste som har lært seg dette språket, har lært det fordi de har brukt det aktivt i forhold til et instrument. De har hatt «en knagg å henge språket på». [...]

Vi må få elevene til å tenke over hva det er som har ført til at de kan dette språket. Hva er det som har gjort at de har lært seg dette språket? Hvordan har de lært riktig uttale? Hvordan har de lært seg et ordforråd? (D2/K)

[Um eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Lernen der neuen Sprache nutzen zu können, müssen die Schüler sich erst einmal ihrem eigenen Sprachlernen bewusstwerden. Sie müssen darüber nachdenken, wie sie Norwegisch (ihre Muttersprache), Englisch oder eine andere Sprache (hier kann man auch die Musik-Sprache (Noten) hinzuziehen) gelernt haben.

Der Grund, warum ich die Musik-Sprache hier erwähne, ist, dass die meisten, die diese Sprache gelernt haben, sie gelernt haben, weil sie sie aktiv im Verhältnis zu einem Instrument benutzt haben. Sie haben „einen Haken, an den sie die Sprache hängen können“. [...]

Wir müssen die Schüler anregen, darüber nachzudenken, was dazu geführt hat, dass sie diese Sprache [= Englisch, A. d. A.] können. Was hat dazu beigetragen, dass sie diese Sprache gelernt haben? Wie haben sie die richtige Aussprache gelernt? Wie haben sie den Wortschatz gelernt?... (D2/K, Ü. d. A.)]

4.2.3 Reflexionen bei der Planung von konkreten Unterrichtsprojekten

In mehreren Aufgaben während des Studiums sollten die Studierenden eigene Unterrichtsprojekte planen, durchführen und anschließend selbst evaluieren. Dies konnte an so unterschiedliche Themen anknüpfen wie z. B. Kinder- und Jugendliteratur, Musik und Film, sowie relevante grammatische und phonetische Themen. Die Planung erforderte eine Anlehnung an selbst ausgewählte Lernziele im Lehrplan. Nach der ausführlichen Planung folgte die Umsetzung des Projekts in konkrete Unterrichtsabläufe sowie eine abschließende Selbstevaluierung in Bezug darauf, inwiefern die gewählten Lernziele erreicht wurden, wie das gegebenenfalls erkennbar war (für Lehrer und Schüler), sowie eine Selbstevaluierung der eigenen Unterrichtsleistung. Das Auswerten dieser Studierendentexte ermöglichte es nachzuverfolgen, inwiefern mehrsprachendidaktische Ansätze in die Unterrichtsplanung („Einstellungen und Haltungen“) integriert wurden, inwieweit sie dann auch im konkreten Unterricht umgesetzt wurden

und wie die Studierenden ihre Unterrichtsplanung und -umsetzung (einschließlich eventueller mehrsprachendidaktischer Anteile) in einer Selbstevaluierung beurteilten.

Hier werden auf den ersten Blick in sehr vielen dieser Projekte Lernziele genannt, die man der Mehrsprachigkeit zuordnen kann. Die Einstellungen und Haltungen gegenüber mehrsprachendidaktischen Aktivitäten scheinen also grundsätzlich positiv zu sein. Vertieft man sich aber in die Beschreibungen dieser Projekte (und deren Durchführung), wird bei näherem Hinsehen deutlich, dass ausschließlich das Norwegische und eventuell das Englische in den Deutschunterricht einbezogen werden.

Beispielsweise wurden bei Projekten mit Filmausschnitten im Deutschunterricht ausgewählte Dialoge ins Norwegische übersetzt, mit der Begründung, damit das Verständnis der Schüler zu sichern. Ähnliche Arbeitsweisen wurden auch gewählt, wenn es darum ging, mit Kinder- und Jugendliteratur zu arbeiten. Hier wird deutlich, dass man das Lernziel, „die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache [zu] untersuchen und dies beim eigenen Sprachenlernen aus[zu]nutzen“ (Utdanningsdirektoratet 2006, Lehrplan, Kompetenzziel 1),⁷ vor allem dahingehend interpretiert, den unbekanntem zielsprachlichen Text einer norwegischen Übersetzung gegenüberzustellen. Es steht außer Zweifel, dass dieser Übersetzungsvorgang auch „Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ zwischen diesen beiden Sprachen aufdecken wird. Es wird dabei aber nicht problematisiert, inwiefern diese Gegenüberstellung des deutschsprachigen Originaltextes mit einer mehr oder weniger gut gelungenen Übersetzung ins Norwegische einerseits und der eigentliche Übersetzungsprozess mit online-Wörterbüchern und oftmals *google translate* als Hilfsmittel andererseits zu einem *eigenen Sprachenlernen (egen språklæring)* des Schülers beitragen und eine Grundlage für weiteres Sprachenlernen legen. Es bleibt außerdem unklar, inwieweit sich dieses Vorgehen „mehrsprachigkeitsdidaktisch“ einordnen lässt. Dies wird im Weiteren noch diskutiert.

Sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung der Unterrichtsprojekte erweist sich das Übersetzen in das Norwegische eindeutig als die Unterrichtsaktivität, die von den Lehrern mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden wird. Andere Aktivitäten, die

7 „å undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring“ (Læreplan fremmedspråk, kompetansemål nivå I).

andere Sprachen einschließen, werden nicht genannt.⁸ Im Rahmen einer solchen Übersetzung kann dann auch ab und zu das Englische als Brücke dienen, wenn es darum geht, das deutsche Originalwort zu verstehen und die norwegische Entsprechung zu finden. Eine Einbeziehung weiterer Sprachen kann im Material nicht festgestellt werden.

Neben den Übersetzungen werden noch Hinweise auf das Norwegische und eventuell das Englische bei der Erläuterung und Erklärung von grammatischen Phänomenen genannt.

Ich sage dann, wir mache [sic!] es in Norwegisch anders mit das [sic!] Perfekt. Aber das muss man lernen. Ich sage, das ist ja auch in Englisch anders. So ist es eben. (IM)

4.3. Fragenbogenuntersuchung am Ende des Studiums

Am Ende des Studiums beantworteten die Studierenden einen kurzen Fragebogen zu Mehrsprachigkeit und deren Umsetzung im eigenen Unterricht. Die Studierenden gaben nun an, dass ihnen der Begriff bekannt sei und dass sie über ein Basiswissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen.

Sie verstehen darunter vor allem die Einbeziehung des Norwegischen und eine jedoch etwas beschränktere Einbeziehung des Englischen in den Deutschunterricht. Beides halten sie durchaus für förderlich und wünschenswert. Dies begrenzen sie jedoch in ihren Ausführungen ganz konkret auf das Übersetzen und die Arbeit mit grammatischen Themen.

Dies stimmt gut überein mit ihren Angaben zu ihrem eigenen Unterricht. Sie erwähnen, dass sie das Norwegische bei der Erschließung von unbekanntem deutschen Texten heranziehen, indem sie diese ins Norwegische übersetzen. Dabei kommt ab und zu auch das Englische als Brückensprache zum Einsatz. Neben dem Übersetzen wird auch die Beschäftigung mit grammatischen Themen, d. h. die Einführung im Unterricht und passende Übungsaufgaben, als ein Bereich genannt, in dem man mit der Einbeziehung des Norwegischen bzw. ggf. des Englischen arbeiten kann. Weitere Sprachen und weitere Anwendungsbereiche werden nicht genannt.

⁸ Dies ist bemerkenswert, denn im Studium selbst wurde nie übersetzt und auch bei den Ausführungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde nie die Übersetzung ins Norwegische als mögliche Aktivität genannt.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Diese forschungsbegleitende Studie von norwegischen DaF-Lehrern in der Fortbildung hat gute Einblicke in das Wissen, die Einstellungen und die Unterrichtswirklichkeit von DaF-Lehrern ermöglicht. Wie zu erwarten war, verfügten die Untersuchungsteilnehmer, da ohne formale Ausbildung im Fach, am Anfang des Studiums über keine oder nur sehr geringe Kenntnisse im Bereich der Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Im folgenden Fortbildungsstudiengang beschäftigten sie sich intensiv mit dem Lehrplan des Fachs und seiner Umsetzung im norwegischen DaF-Unterricht. Dabei spielte der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz eine wichtige Rolle.

Bei der Befragung am Ende des Studiums erklären die Lehrer, dass sie nun ihrer Meinung nach über ein fundiertes Basiswissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen. Als Illustration dieser Einschätzung geben sie an, dass sie die Einbeziehung des Norwegischen und eventuell des Englischen im DaF-Unterricht für sinnvoll halten. Auch ihre Studierenden-Texte und ihre Antworten bei der abschließenden Befragung hinterlassen den Eindruck, dass sie im eigenen Unterricht eine Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik konkret darin sehen, dass unbekannte deutsche Texte ins Norwegische übersetzt werden und bei grammatischen Erklärungen das Norwegische als Vergleichsgröße herangezogen wird, ggf. in einigen Fällen auch das Englische.

Das Fortbildungsstudium der DaF-Lehrer hat die Studierenden intensiv mit dem geltenden Lehrplan und seinen Lernzielen konfrontiert. Nicht nur im Bereich der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik bedeutete das für viele der Teilnehmer eine Beschäftigung mit Themen, denen sie bis jetzt wenig Beachtung geschenkt hatten. Die Studierenden unterrichteten das Fach neben der Fortbildung gleichzeitig an der eigenen Schule und sahen ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf vor allem im Bereich der eigenen Sprachkompetenz.

Das Fortbildungsstudium öffnete vielen von ihnen die Augen dahingehend, dass dieses Studium ihnen in Bezug auf den eigenen DaF-Unterricht nicht nur, wie erwartet und gewünscht, eine Vielzahl von neuen didaktischen Ideen schenkte, sondern auch ein arbeitsintensives Umdenken in Bezug auf die eigene Unterrichtspraxis forderte. Auch vor Ausbildungsbeginn hatten sie DaF-Unterricht gegeben. Spätestens am Anfang des

Fortbildungsstudiums stellten sie fest, dass ihr Unterricht aber nicht in allen Bereichen wirklich an den geltenden Lehrplan und dessen Lernziele angepasst war. Dies galt auch, aber nicht nur für den Bereich der Mehrsprachigkeit.

Die Beschäftigung während des Studiums hat Basiswissen vermittelt, d. h. in unserem Fall, dass die Lehrer die Betonung des mehrsprachigen Ansatzes im Lehrplan erkannt haben und auch gewisse Grundkenntnisse in diesem Bereich besitzen. In Bezug auf das Wissen und die Einstellungen der Lehrer konnte eine positive Veränderung konstatiert werden.

Eine augenscheinlich etwas andere Dimension bildet die Umsetzung im eigenen Unterricht. Obwohl das mehrsprachige Arbeiten an konkreten Beispielen⁹ während des Studiums erläutert wurde, fällt es den Lehrern anscheinend schwer, von diesen Beispielen ausgehend, ihren eigenen Unterricht mit anderen Texten und anderen Inhalten innerhalb eines pluralen Ansatzes zu planen. Die Einbeziehung von anderen Sprachen als dem Norwegischen und eventuell dem Englischen und andere Aktivitäten als das Übersetzen und grammatische Erklärungen werden grundsätzlich nicht in Erwägung gezogen. Diese Beobachtung deckt sich mit den Beobachtungen bei Haukås 2016. Auch dort waren die befragten norwegischen Lehrpersonen vom Mehrwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik beim (eigenen) Sprachenlernen überzeugt, setzten die entsprechenden Methoden aber kaum im eigenen Unterricht ein. Untersuchungen wie die von De Angelis 2011 und Heyder & Schädlich 2014 zeigen, dass diese Beobachtungen nicht auf Norwegen beschränkt sind. Die Befragung von Fremdsprachenlehrern aus Italien, Österreich und Großbritannien (De Angelis 2011) und in Deutschland (Heyder & Schädlich 2014) ergab, dass auch sie die Rolle der Mehrsprachigkeit als wichtig einschätzten, ohne gleichzeitig systematisch mit anderen Sprachen als der Mutter- und Zielsprache zu arbeiten.

Sprachvergleich und -reflexion finden in starkem Maße kontrastiv mit Bezug auf die Sprache Deutsch [die Mutter- und Schulsprache; A. d. A.] und die Zielsprache statt. Andere Schulfremdsprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit spielen den hier ermittelten Aussagen der Lehrkräfte nach hingegen eine untergeordnete Rolle in der Unterrichtspraxis, obwohl – wie oben dargestellt – der Lernförderlichkeit ihrer Integration von den UntersuchungsteilnehmerInnen in hohem Maße zugestimmt wird. (Heyder & Schädlich 2014: 194)

9 Und auch an dieser Stelle sei nochmals betont, dass diese Beispiele nie das Übersetzen ins Norwegische umfassten.

Das Datenmaterial kann nicht sicher beantworten, warum dies der Fall ist. Da jedoch auch auf anderen Gebieten experimentiert werden durfte und auch wurde, liegt der Schluss nahe, dass die Lehrer noch nicht über genügend Kenntnisse im Bereich der Umsetzung ihres Wissens verfügen, um kreative eigene Umsetzungen im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vorzunehmen.

Sowohl bei der Planung als auch bei der Durchführung der Unterrichtsprojekte scheint in Bezug auf die Aspekte der Mehrsprachigkeit im Lehrplan das Hauptaugenmerk der Studierenden darauf zu liegen, das Übersetzen des unbekanntes deutschen Originaltextes (z. B. ein Kurztext für Jugendliche, ein Filmausschnitt, ein Liedertext) in das Norwegische als mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsaktivität zu legitimieren. M. a. W. scheint es den Lehrern darum zu gehen, das altvertraute traditionelle Übersetzen ins Norwegische, das sie bereits vom eigenen Sprachunterricht her kennen, im Rahmen der „neuen“ Didaktik zu verankern und als legitime Lernaktivität zu bestätigen.

Nicht zu unterschätzen ist hierbei auch das Gefühl der professionellen Sicherheit auf Seiten des Lehrers. Das Übersetzen in die Muttersprache des Lehrers, das Norwegische, ist dem Lehrer vertraut und wird von ihm als eine gut überschaubare Aktivität aufgefasst, die man gut vorbereiten und im Unterricht gut meistern kann. Das Zulassen von anderen Sprachen, die von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden könnten und in denen man als Lehrer womöglich nur über geringe oder keine Kenntnisse verfügt, führt verständlicherweise zu Unsicherheit und als Konsequenz eventuell zu Vermeidungsreaktionen. Ein ähnliches Reaktionsmuster findet sich auch bei den befragten Lehrpersonen der Studie von Heyder & Schädlich 2014.

Ursächlich für dieses widersprüchliche Antwortverhalten könnte der [...] Einwand sein, Mehrsprachigkeit könne im Unterricht nicht berücksichtigt werden, weil die Lehrkräfte nur Sprachen thematisieren sollten, die sie selbst aktiv beherrschen. (Heyder & Schädlich 2014: 194)

Ein Herangehen an die produktive und rezeptive Textarbeit, das sich offen zeigt für den Brückenschlag zu Sprachen, die dem DaF-Lehrer eventuell unbekannt sind, erfordert großen Mut und eine professionelle Selbstsicherheit, die gerade Studierenden in der Fortbildung noch fehlen dürfte. Dem Ruf nach „Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit“, den Krumm (2005: 35) zu Recht äußert, darf deshalb nicht blind gefolgt werden. Erst das Zusammenspiel zwischen Mehrsprachigkeitskompetenzen in Theorie und Praxis und der sprachlichen und professionellen Selbstsicherheit des Lehrers

hinsichtlich der Zielsprache scheint die notwendige Grundlage dafür zu legen, dass mehrsprachendidaktische Konzepte auch selbstständig im eigenen Unterricht umgesetzt werden. Zukünftige Fort- und Weiterbildungsangebote für DaF-Lehrer müssen deshalb mehr bieten als die Vermittlung von theoretischem Grundwissen innerhalb des mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes, gepaart mit guten Beispielen. Die Lehrer benötigen eine intensive Beschäftigung mit der konkreten Umsetzung der Konzepte im eigenen Unterricht und ein Trainieren von passenden Aktivitäten unter Anleitung. Gleichzeitig muss ihre sprachliche und professionelle Selbstsicherheit so gestärkt werden, dass sie den Mut zum Brückenschlag zu „ihnen fremden Sprachen“ aufbringen. Erst dann können die DaF-Lehrer wirklich in die Lage kommen, ihrem eigenen DaF-Unterricht eine bewusst mehrsprachige Prägung zu ermöglichen.

Bibliographie

- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna (2009) *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML and Strasbourg: Council of Europe.
- De Angelis, Gessica (2011) Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216-234.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* München: Langenscheidt.
- Haukås, Åsta (2016) Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13/1, 1-18. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002) *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 183-201, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>
- Hufeisen, Britta (2011) Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Rupprecht S. Baur; Britta Hufeisen (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282.
- Hufeisen, Britta (2016) Gesamtsprachencurriculum. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167-172.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005) Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Britta Hufeisen; Madeline Lutjeharms (Hrsg.) *Gesamtsprachencurriculum* –

Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr, 27-36.

Regjeringen (2015) *Kompetanse for kvalitet.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i fremmedspråk.*

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/>

Utdanningsdirektoratet (2011) *Det felleseuropeiske rammeverket i språk: Læring, undervisning, vurdering.* (zurzeit nur abrufbar unter

<https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>)

Kurzbiographie

Beate Lindemann, Professorin für angewandte deutsche Sprachwissenschaft/DaF und DaF-Didaktik an der Universität Tromsø/Norwegens arktische Universität. Zurzeit freigestellt, um für das Bildungsministerium einen online-Studiengang für norwegische DaF-Lehrer der Klassen 5-10 zu entwickeln und durchzuführen. Forschungsschwerpunkte: CLIL; Tertiärsprachen lernen und lehren; früher L3-Unterricht an Schulen; online-Ausbildungen für Sprachenlehrer.

Schlagwörter

Deutsch als Fremdsprache, Norwegen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Online-Ausbildung für Sprachenlehrer