



**Einstellungen und Erfahrungen von
Lehramtsstudierenden zur
Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht**

Åsta Haukås, Bergen

ISSN 1470 – 9570

Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht

Åsta Haukås, Bergen

Diese Studie analysiert die Erfahrungen und Einstellungen von drei norwegischen Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch, die sich im universitären Unterricht zum ersten Mal mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigten und die im darauffolgenden Schulpraktikum versuchten, nach mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien zu unterrichten. Nach dem Schulpraktikum wurden die Studierenden im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews über ihre Einstellungen und Erfahrungen befragt. Die Analyse des Datenmaterials hat ergeben, dass die Studierenden eine Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Deutschunterricht für sinnvoll halten. Dennoch sehen sie ein, dass sie während der Praxisperiode nur teilweise mehrsprachigkeitsorientiert unterrichtet haben. Sie haben zwar die Lernenden auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen aufmerksam gemacht, aber die Bewusstmachung und Übertragung von vorhandenen Sprachlernstrategien wurden nicht thematisiert. Die Studierenden möchten als zukünftige Deutschlehrende mit einer Mehrsprachigkeitsorientierung unterrichten und gerne mit Lehrenden anderer Sprachfächer zusammenarbeiten. Sie sind aber nur bedingt optimistisch, ob eine Zusammenarbeit im Arbeitsalltag tatsächlich realisierbar ist.

1. Einleitung

Obwohl Norwegen, gemessen an seiner Einwohnerzahl von etwa 5,3 Millionen, zu den kleineren Ländern Europas zählt, ist es von außergewöhnlicher sprachlicher Vielfalt geprägt. Es hat zwei Schriftsprachen, Nynorsk und Bokmål, die alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend lernen sollen. Die vielen regionalen Dialekte genießen einen hohen Status und werden sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich benutzt. In der Schule wird die erste Fremdsprache Englisch ab dem ersten Schuljahr vermittelt. In einigen Regionen wird zusätzlich Samisch gesprochen und als Schulfach angeboten. Viele Kinder mit Migrationshintergrund erhalten außerdem Unterricht in ihrer jeweiligen Erstsprache. Es kann folglich behauptet werden, dass Norwegen ein Land der Mehrsprachigkeit ist und dass sämtliche Schülerinnen und Schüler in Norwegen mehrsprachig sind. Damit ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die Kinder schon im

frühen Alter mehr als eine Sprache lernen, verstehen und bzw. oder beherrschen.¹ Wenn eine zweite Fremdsprache neben Englisch ab der achten Klasse gewählt werden kann, ist diese Sprache für die Mehrzahl der Lernenden eine L3, also mindestens die zweite oder eine weitere Fremdsprache. Rund 80% der Schülerinnen und Schüler fangen jährlich mit einer zweiten Fremdsprache an. Von ihnen entscheiden sich etwa 30% für Deutsch (vgl. Fremmedspråksenteret 2018).

Dass in Norwegen ein hohes Bewusstsein bezüglich der Förderung der sprachlichen Vielfalt und der Mehrsprachigkeit als Ressource besteht, kommt auch in den staatlich entwickelten Lehrplänen für die Sprachfächer zum Ausdruck. Der Lehrplan für das Fach Norwegisch stellt zum Beispiel fest: „Norwegians speak a wide variety of dialects and vernaculars, but also languages other than Norwegian. Linguistic diversity is an asset in the development of linguistic competence in children and young people” (Utdanningsdirektoratet 2006a). Im Lehrplan für Norwegisch gibt es unter anderem Kompetenzziele, welche die Aneignung eines grammatischen Begriffsapparats fordern, um Sprachen beschreiben und vergleichen zu können. Ferner wird vor allem die Entwicklung einer rezeptiven Mehrsprachigkeit zwischen Sprechenden der skandinavischen Sprachen hervorgehoben, das heißt beispielsweise, dass Norweger in der Lage sein sollten, etwa Schwedisch und Dänisch zu verstehen. Während die erste Fremdsprache Englisch einen eigenen Lehrplan hat, ist der Lehrplan für die zweite Fremdsprache (Utdanningsdirektoratet 2006b) derselbe für alle in der Schule angebotenen Fremdsprachen, einschließlich Deutsch. Dieser Lehrplan für Fremdsprachen enthält mehrere Kompetenzziele, die mit einer Mehrsprachigkeitsorientierung im Einklang stehen. Unter anderem sollen die Lernenden die eigenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Lernen der neuen Sprache aktiv nutzen. Außerdem sollen sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Erstsprache und der neu zu lernenden Sprache erforschen und diese Einsichten im eigenen Sprachlernprozess umsetzen. In der gymnasialen Oberstufe gibt es zusätzlich ein Kompetenzziel, das explizit besagt: „[D]ie Lernenden sollen die eigenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen nutzen, um die

1 Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es eine Vielfalt von Begriffen und Definitionen, die dazu dienen, mehrsprachige Menschen zu charakterisieren. Zentrale Fragen sind u. a., wie viele Sprachen gelernt werden müssen, um mehrsprachig zu sein, und welche Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen nötig sind. Auf diese Diskussionen kann hier nicht näher eingegangen werden, siehe u. a. Cenoz (2013) für weitere Erörterungen.

eigene Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln.“² Ähnliche Kompetenzziele, die eine bewusste Haltung der Lernenden zur eigenen Mehrsprachigkeit fördern sollen, gibt es auch im Lehrplan für Englisch (Utdanningsdirektoratet 2006c). Trotz der mehrsprachigkeitsorientierten Inhalte in den Lehrplänen der jeweiligen Sprachen können die Kompetenzziele jedoch nur begrenzt als fächerübergreifend und sich gegenseitig ergänzend betrachtet werden. Nach einem systematischen Vergleich stellt Holst (2018: 26) zum Beispiel fest, dass nur der Lehrplan für Norwegisch die Wichtigkeit betont, sich eine Metasprache anzueignen, um Sprachen besser beschreiben und vergleichen zu können. Ferner betont Holst (2018: 27), dass es vollkommen dem Ermessen der einzelnen Lehrkraft überlassen bleibt, herauszufinden, was von anderen Sprachen übertragen werden kann und wie explizit eine Verbindung zwischen Sprachen vermittelt werden soll.

2. Zur Förderung der Mehrsprachigkeit in den Sprachfächern

In der Fachliteratur gibt es mehrere Ansätze, die als mehrsprachendidaktisch bzw. mehrsprachigkeitsorientiert bezeichnet werden können (vgl. u. a. Allgäuer-Hackl et al. 2015; Candelier 2004; Hufeisen & Marx 2007; Hufeisen & Neuner 2004). Im Zentrum sämtlicher Annäherungen steht dabei eine Bewusstmachung der gesamten Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden sowie die Frage, wie diese Ressourcen sowohl in der Sprachproduktion als auch beim Sprachenlernen eingesetzt werden können. So sollen Lernende unter anderem neues sprachliches Wissen mit ihrem bereits vorhandenen sprachlichen Vorwissen verknüpfen. Des Weiteren sollte erforscht werden, inwiefern bereits erworbene Sprachlernstrategien für das Erlernen und die Verwendung weiterer Sprachen genutzt werden können. Wenn ein mehrsprachendidaktischer Ansatz zum Unterricht in den Sprachfächern optimal funktionieren soll, ist außerdem ein Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden der jeweiligen Sprachfächer erforderlich.

Wie oben besprochen, enthalten die schulischen Lehrpläne Kompetenzziele zur Förderung des mehrsprachigen Bewusstseins der Lernenden. Dennoch zeigen Studien im norwegischen Schulkontext, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Unterricht selten ein Thema ist. Eine Umfrage unter 423 Lehrenden aller Fächer in der Grund-

2 Sämtliche Zitate aus norwegischsprachigen Quellen sind von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

schule hat unter anderem ergeben, dass nur etwa 30% der Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit der Lernenden und ihre Förderung im Unterricht thematisiert haben (Språkrådet 2015). Eine andere Studie von Krulatz & Dahl (2016) hat untersucht, inwieweit Lehrende des Englischen darauf vorbereitet sind, Lernende mit zunehmend vielfältigen sprachlichen und kulturellen Hintergründen zu unterrichten, und welche Kenntnisse die Lehrenden über Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze haben. Es zeigt sich, dass nur 5% der Lehrenden sich als sehr kompetent in diesem Bereich einschätzen, während 33% der Meinung sind, sie hätten keine Ahnung, wie sie die Mehrsprachigkeit im Englischunterricht fördern können. Viele Lehrende signalisieren den Bedarf, mehr über Mehrsprachigkeit und eine Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht zu lernen.

In einer Fokusgruppeninterviewstudie mit 12 Lehrenden des L3-Deutschen, L3-Französischen und L3-Spanischen (Haukås 2016) über Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und zum Vorhandensein einer Mehrsprachigkeitsorientierung im eigenen Unterricht hatten sämtliche Teilnehmende positive Erfahrungen in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource. Über die Mehrsprachigkeit der Lernenden waren die Meinungen aber geteilt. Mehrfach wurde hervorgehoben, dass viele Lernende sich nicht dessen bewusst seien, wie die gesamten sprachlichen Ressourcen beim Sprachenlernen eingesetzt werden können. Folglich sei die Mehrsprachigkeit der Lernenden nur bedingt vorteilhaft für sie. Obwohl die Lehrkräfte der Meinung sind, die Lernenden müssten ein stärkeres Bewusstsein für die eigene Mehrsprachigkeit entwickeln, hat die Analyse ergeben, dass eine mehrsprachendidaktische Annäherung im Unterricht weitgehend fehlt. Mehrere Lehrende geben zwar an, Vergleiche zwischen Sprachen anzustellen, aber das Kontrastieren scheint eher sporadisch vorzukommen und meistens im Zusammenhang mit Erklärungen des Lehrers und weniger als erforschendes Lernen vonseiten der Schülerinnen und Schüler. Selten oder nie wird thematisiert, welche Sprachlernstrategien, beispielsweise Lesestrategien und Vokabellernstrategien, die Schülerinnen und Schüler vom früheren Sprachenlernen schon kennen und inwiefern diese beim Lernen der neuen Fremdsprache eingesetzt werden können. In Bezug auf eine Übertragung von Lernstrategien aus dem Englischen sind sämtliche Lehrende davon überzeugt, dass das Lernen des L2-Englischen und des L3-Deutschen/Französischen/Spanischen so unterschiedlich verlaufen würden, dass eine Übertragung kaum möglich sei. Während in der L2 Englisch viel gesungen, gespielt und kommuniziert werde, sei

das L3-Lernen harte Arbeit, die mit früherem Sprachenlernen des Norwegischen und Englischen nicht vergleichbar sei. Eine Lehrerin hebt sogar hervor, dass sie es sehr zu schätzen weiß, dass die Lernenden in ihrem Fach über keinerlei Vorkenntnisse verfügten: „Weißt du was? Ich finde es echt schön, dass sie von null anfangen. Denn dann kann ich einfach nur sagen: So sollst du es machen! Ich finde das sehr schön. Nichts, was in die Quere kommt.“ Diese Aussage macht deutlich, dass die Lehrerin die Sprachen in den Köpfen der Lernenden als miteinander unverbunden betrachtet, und dass für sie das Sprachenlernen in Isolation eine Idealsituation darstellt. Somit kann behauptet werden, dass diese Lehrerin von einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Annäherung im Unterricht weit entfernt ist.

Die Diskussionen in den Fokusgruppeninterviews (Haukås 2016) haben außerdem zu Tage gebracht, dass die Lehrenden niemals sprachenübergreifend zusammenarbeiten, obwohl mehrere von ihnen eine solche Zusammenarbeit als sinnvoll betrachten. Hierzu wird bemängelt, dass die Lehrenden zu wenig Zeit dafür hätten, und auch, dass Lehrende aller Sprachen möglicherweise nicht in gleichem Ausmaß daran interessiert seien. Eine Forschungsteilnehmende äußert beispielsweise Unverständnis darüber, wie L1-Norwegischlehrende und -lernende von einer Zusammenarbeit mit der zweiten Fremdsprache profitieren könnten. Die Lernenden befänden sich auf einem so unterschiedlichen sprachlichen Niveau, dass eine sprachenübergreifende Kooperation keinen Sinn habe. Dennoch zeigen mehrere Studien, dass ein Transfer von Wissen nicht nur von früher gelernten Sprachen in die neu zu lernende Sprache erfolgt, sondern auch in die andere Richtung. So argumentiert etwa Forbes (2018), dass die Fremdsprache sich sehr gut dafür eigne, über das eigene gesamte Sprachwissen und die eigenen Sprachlernstrategien zu reflektieren, weil der Erwerbsprozess der Fremdsprachen normalerweise expliziter verläuft als das Erlernen der Erstsprache. In ihrer Fallstudie zeigt sie unter anderem, wie der Schüler Henry seine Planungsstrategien für das Schreiben in der L3 Deutsch in die L1 Englisch überträgt und somit erheblich bessere Texte auf Englisch produziert.

Die obigen Erörterungen zeigen, dass ein mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht in norwegischen Klassenräumen bisher noch kaum praktiziert wird – trotz positiv eingestellter Lehrender und trotz in den Lehrplänen verankerter Lernziele, die einen mehrsprachendidaktischen Ansatz nahelegen. Die Lehrkräfte brauchen folglich mehr Wissen darüber, wie sie das Bewusstsein der Lernenden für deren Mehrsprachigkeit als eine

positive Ressource fördern können. Ferner brauchen sie Lehrmaterialien, die eine solche Annäherung unterstützen. Eine Analyse von regionalen DaF-Lehrwerken für Anfänger in der Grundschule hat aber ergeben, dass eine mehrsprachendidaktische Annäherung weitgehend fehlt (Haukås 2017). Außerdem brauchen die Lehrenden Anregungen für eine Zusammenarbeit über die Grenzen des eigenen Sprachfachs hinaus. Diese Erkenntnisse aus dem norwegischen Schulkontext stimmen zum großen Teil mit Studien aus anderen Ländern überein. Ein Übersichtsartikel über zwölf empirische Studien im deutschsprachigen Raum (Bredthauer & Engfer 2018) sowie unter anderem die Studien von Otwinowska (2014) und De Angelis (2011) bestätigen, dass die Lehrkräfte noch weitgehend nicht darauf vorbereitet sind, mehrsprachigkeitsorientiert zu unterrichten. Ähnlich wie schon früher von der Autorin hervorgehoben wurde (u. a. Haukås 2014, 2015, 2016), betonen auch Bredthauer und Engfer (2018: 17) die wichtige Rolle der Lehrerausbildung für die Förderung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Schulen:

Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte Bestandteil der Lehramtsstudiengänge aller sprachlicher (sic!) Fächer werden, so dass vermittelt wird, mit welchen Zielsetzungen, bei welchen Unterrichtsthemen und mit welcher Methodik Lehrkräfte die Multilingualität ihrer Schülerinnen und Schüler so einbeziehen können, dass Synergieeffekte entstehen.

3. Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lehramtsstudium an der Universität Bergen

3.1 Ein sprachenübergreifendes Tagesseminar zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik

Früher gab es in den Lehramtsstudiengängen der Universität Bergen keine sprachenübergreifende Thematisierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Basierend auf den obigen Erkenntnissen werden aber seit 2016 erste Schritte unternommen, diese Situation durch ein jährliches Tagesseminar für Lehramtsstudierende aller Sprachfächer des PPU-Studiums zu verbessern.³ Das Tagesseminar besteht aus vier inhaltlich komplementären

3 An der Universität Bergen gibt es zwei Möglichkeiten, sich als Lehrende zu qualifizieren, und zwar das fünfjährige Lektorstudium (Lektorutdanning) und das sogenannte PPU, ein einjähriges pädagogisches und fachdidaktisches Studium (Praktisk-pedagogisk utdanning), das nach einem Fachstudium von mindestens 180 ECTS-Punkten absolviert wird. Verteilt auf das Herbst- und das Frühjahrssemester des PPU-Studiums haben die Studierenden etwa 14 Wochen Unterrichtspraxis in der Schule. Der theoretische Teil des PPU-Studiums besteht aus 30 ECTS-Punkten Pädagogik und jeweils 15 ECTS-Punkten Fachdidaktik für zwei in der Schule angebotene Unterrichtsfächer. Die Didaktik der jeweiligen Schulfächer wird meistens separat vermittelt, aber für die Sprachfächer gibt es einzelne gemeinsame Vorlesungen. Das

Teilen. Der erste theoretische Teil bietet eine Einführung in die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einleitend werden unterschiedliche Definitionen von Mehrsprachigkeit besprochen und es wird gemeinsam erörtert, was es heißt, mehrsprachig zu sein. Ferner werden einige Studien vorgestellt, die Vorteile der Mehrsprachigkeit belegen. Außerdem wird hervorgehoben, dass mehrsprachig zu sein nicht immer automatisch einen Vorteil beim Spracherwerb darstellt; die positive Wirkung kommt nur dann zur vollen Entfaltung, wenn Menschen sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind und wenn im Schulkontext die Mehrsprachigkeit der Lernenden aktiv gefördert wird. Die zweite Hälfte der Einführung stellt zentrale Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor und gibt konkrete Beispiele, wie die Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Sprachfächern gefördert werden kann.

Im zweiten Teil des Tagesseminars arbeiten die Studierenden in sprachenübergreifenden Gruppen. Es wird darauf geachtet, dass in jeder Gruppe Lehramtsstudierende von jeweils L1, L2 und L3 vertreten sind. Die Gruppenmitglieder lesen zuerst individuell einen authentischen Nachrichtentext auf Niederländisch und reflektieren darüber, wie viel sie vom Text verstehen. Danach sollen sie gemeinsam den Inhalt des Textes entschlüsseln und diskutieren, welche sprachlichen Ressourcen sowie Sprachlernstrategien bzw. Lesestrategien sie eingesetzt haben, um möglichst viel von dem Text zu verstehen.

Im dritten Teil entwickeln die Gruppenmitglieder einen Plan für eine oder mehrere Unterrichtseinheiten, die sämtliche Sprachfächer einer Schule sowie eventuell auch andere von den Lernenden benutzte oder gelernte Sprachen miteinbeziehen. Im vierten und letzten Teil des Tagesseminars sollen sich die Gruppen die Lernziele und die geplanten Unterrichtsinhalte gegenseitig präsentieren und darauffolgend diskutieren. Mehrere Fachdidaktikerinnen der Universität sind während der Gruppenarbeit anwesend, um bei Bedarf Fragen zu beantworten bzw. um die Diskussionen zu moderieren.

In der nachträglichen schriftlichen Evaluation sollen die Studierenden zu vier Aussagen Stellung nehmen und zwischen drei Antwortalternativen (stimme ich voll zu/stimme ich teilweise zu/stimme ich nicht zu) wählen (s. die Evaluation des Tagesseminars 2018 in der Tabelle 1).⁴

Tagesseminar ist bislang das einzige fächerübergreifende sprachdidaktische Angebot, das eine aktive Teilnahme der Studierenden voraussetzt.

4 Der auf Norwegisch formulierte Fragebogen wurde von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

	Stimme ich voll zu	Stimme ich teil- weise zu	Stimme ich nicht zu	Keine Antwort
Die Einführung zum Thema Mehrsprachigkeit war interessant.	82% / 27	18% / 6	-	-
Das Thema ist relevant für mich als zukünftige Lehrperson für Sprache(n).	82% / 27	18% / 6	-	-
Die sprachenübergreifende Gruppenarbeit war lehrreich.	70% / 23	18% / 6	6% / 2	6% / 2
Ich kann mir gut vorstellen, zukünftig mit Lehrenden anderer Sprachfächer zusammenzuarbeiten.	73% / 24	15% / 5	3% / 1	9% / 3

Tabelle 1: Evaluation des Tagesseminars 2018 (n=33) in Prozent und absoluten Zahlen.

Die Evaluation für das im Jahr 2018 durchgeführte Tagesseminar zeigt, dass die große Mehrheit der Studierenden es als interessant, lehrreich und relevant für den eigenen zukünftigen Unterricht wahrgenommen hat. Zusätzlich zur Stellungnahme zu den vier Aussagen konnten die Studierenden nach jeder Aussage ihre eigenen Rückmeldungen formulieren. Viele äußerten, dass das Tagesseminar inspirierend, bereichernd, spannend, relevant, nützlich und bzw. oder lehrreich gewesen sei. Positiv wurde vor allem die Arbeit mit dem niederländischen Text hervorgehoben. Mehrere beschrieben, dass sie dabei ein großes Erfolgserlebnis empfunden hätten und dass der gemeinsame Entschlüsselungsprozess des Textes besonders bereichernd gewesen sei. Einige äußerten, dass sie ein ähnliches Verfahren im nachfolgenden Praxisunterricht versuchen wollten, um bei den Lernenden das Bewusstsein für ihre Mehrsprachigkeit als Ressource zu stärken. Gleichzeitig bemängelten einige, dass die Gruppen zu groß gewesen seien (n=3) und dass sie mehr Zeit für die Gruppenarbeit benötigt hätten (n=4). Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass die Studierenden das Seminar weitgehend als interessant, relevant und lehrreich beurteilten.

3.2 Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterrichtspraktikum von drei Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch

Von dem Tagesseminar inspiriert haben sich drei Lehramtsstudierende im Fach Deutsch mit den Pseudonymen Magne, Jan und Fredrik dafür entschieden, sich während des Unterrichtspraktikums tiefgehend mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beschäftigen. Die gemeinsame Unterrichtspraxis fand in einer Gruppe von Anfängern im 8. Schuljahr statt. Im Laufe des siebenwöchigen Unterrichtspraktikums zeigten die Studierenden den Lernenden unter anderem drei selbstproduzierte Unterrichtsvideos zum Thema Mehr-

sprachigkeit. Die Lernenden sollten sich die Videos zu Hause anschauen, während im darauffolgenden schulischen Unterricht gemeinsam über die Inhalte reflektiert und ergänzende Aufgaben gemacht wurden. Video 1 von Magne hatte die nahe Verwandtschaft zwischen Norwegisch, Englisch und Deutsch zum Thema. In diesem Video zeigte Magne Listen mit Wörtern, die in den drei Sprachen ähnlich sind, und erklärte dazu die Gründe für diese Ähnlichkeiten. Im darauffolgenden Unterricht wurde mit einer Abbildung des menschlichen Körpers gearbeitet. Die Lernenden sollten die Bezeichnungen für die Körperteile auf Deutsch, Englisch und Norwegisch finden und vergleichen. Video 2 von Jan behandelte die Konjugation des Verbs *sein* in kontrastiver Perspektive. Während die flektierten Verbformen der norwegischen Entsprechung *å være* für sich allein genommen weder grammatikalische Person noch Numerus ausdrücken, ist dies für die englische Verbform *to be* sowie die deutsche Entsprechung *sein* der Fall. Ziel der Kontrastierung war es, den Deutschlernenden bewusst zu machen, dass sie das Phänomen der Konjugation in Person und Numerus schon von einer früher gelernten Sprache, dem Englischen, kennen. Im Unterricht in der Schule arbeiteten die Lernenden mit einem englischen und einem deutschen Text und sollten jeweils Person und Numerus der dort vorhandenen Verbformen von *to be* und *sein* identifizieren. Video 3 von Fredrik hatte den Imperativ zum Thema. Hier wurden systematisch Beispiele aus dem Norwegischen und dem Deutschen herangezogen, um den Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst zu machen. Im nachfolgenden Unterricht wurde mit Aufgaben gearbeitet, die das Hauptziel hatten, den Imperativ im Norwegischen und im Deutschen zu identifizieren.

4. Methode

Meines Wissens existieren weder im norwegischen Kontext noch anderswo Studien über die Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden, die in ihrem Praktikum für das Fach Deutsch mehrsprachigkeitsorientiert unterrichtet haben. Folglich hat diese Studie das Potenzial, erste Einsichten in einen wenig erforschten Bereich zu bieten. Außerdem kann die Studie Auskünfte darüber geben, welche Bestandteile einer Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zum Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik erforderlich sind. Die folgenden zwei Forschungsfragen wurden formuliert:

1. Welche Einstellungen haben Lehramtsstudierende im Fach Deutsch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und einen mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz als Ressource für das Sprachenlernen?
2. Welche Erfahrungen haben Lehramtsstudierende im Fach Deutsch mit einem mehrsprachendidaktischen Ansatz im Praxisunterricht gemacht?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden die drei oben vorgestellten Studierenden Magne, Fredrik und Jan kontaktiert und zur Teilnahme an einem Fokusgruppeninterview eingeladen.

4.1 Das Fokusgruppeninterview

Die Erfahrungen und Reflexionen der Studierenden wurden mittels eines Fokusgruppeninterviews ermittelt. Ziel des Fokusgruppeninterviews ist es, durch die Interaktion spezifische Themen zu erforschen. Wichtig dabei ist, dass die Teilnehmenden sich wohl fühlen und dass sie nicht den Eindruck bekommen, bestimmte Meinungen vertreten oder mit den anderen übereinstimmen zu müssen (Litoselliti 2003). Im Rahmen der Vorbereitung wird ein Leitfaden für die Diskussion entwickelt, um den groben Ablauf des Gesprächs zu umreißen. Die Forschungsfragen, existierende Forschung zur Mehrsprachigkeit und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie die Inhalte des Studiums beeinflussten die Ausformung des Leitfadens für diese Studie. Unter anderem enthielt der Leitfaden mehrere Fragen, die auch in Haukås (2016) gestellt wurden, um Einstellungen von erfahrenen Lehrenden mit denen angehender Lehrender vergleichen zu können.

Die Fragenabfolge wird teilweise von den Gesprächsteilnehmenden selbst bestimmt. Die Moderatorin hat im Idealfall eine zurückgenommene Rolle und stellt nur Fragen, wenn ein Thema ausgeschöpft ist oder etwa wenn die Teilnehmenden sich zu weit vom Thema entfernen. Ferner passt die Moderatorin auf, dass alle zu Wort kommen und dass alle Aussagen respektiert werden (vgl. Litoselliti 2003).

Vor dem Fokusgruppeninterview erhielten die Studierenden per E-Mail einen Informationsbrief. Darin wurden sie über den Zweck der Untersuchung und den Verlauf eines Fokusgruppeninterviews informiert. Der Informationsbrief enthielt zudem Angaben dazu, wie die erhobenen Daten behandelt werden sollen, um die Anonymität der Teilnehmenden und der Praktikumsinstitution zu sichern. Das Projekt wurde nach den ethischen Standards des Norwegischen Staatlichen Sozialwissenschaftlichen Dienstes

(NSD) entwickelt. Sowohl der Informationsbrief als auch der Interviewleitfaden wurden vor der Datenerhebung vom NSD anerkannt.

Das Fokusgruppeninterview fand nach Abschluss des Unterrichtspraktikums in den Räumlichkeiten der Universität Bergen statt. Es wurde auf Norwegisch gehalten, um die Teilnehmenden möglichst frei reden zu lassen. Die Diskussion hatte eine Länge von 70 Minuten und wurde nach Genehmigung der Teilnehmenden auf Tonband aufgenommen und darauffolgend transkribiert. Das transkribierte Datenmaterial bestand aus etwa 9000 Wörtern.

4.2 Zur Analyse

Die Daten wurden nach ähnlicher Vorgehensweise wie in der Fokusgruppeninterviewstudie von Haukås (2016) analysiert. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde gewählt, um einen systematischen Klassifizierungs- und Kodierungsprozess zu erlauben und um die zentralen und wiederkehrenden Themen im Datenmaterial abzudecken (vgl. Mayring 2010). Im Laufe des Analyseprozesses wurde das Datenmaterial mehrmals gelesen, um mit den Inhalten vertraut zu werden, einen Überblick über die Hauptthemen zu bekommen und um Analyseeinheiten identifizieren zu können. Eine überwiegend deduktive Annäherung zur Inhaltsanalyse wurde gewählt, das heißt, die Hauptthemen des Leitfadens sowie relevante Forschungsergebnisse früherer Studien dienten als Ausgangspunkt für die Kategorienbildung. Für Aussagen und Themen, die nicht mit den ursprünglichen Kategorien übereinstimmten, wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, das heißt, Kategorien wurden in diesen Fällen induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt.

Die Kodierung umfasste zwei Runden. Die identifizierten Analyseeinheiten wurden anschließend in folgende fünf Hauptthemen zusammengefasst.

1. Vorstellungen vor dem Studium
2. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit für das Sprachenlernen
3. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden als Sprachvergleich
4. Die fehlende Bewusstmachung von Sprachlernstrategien
5. Sprachenübergreifende Zusammenarbeit.

Die letzte Phase der Analyse bestand darin, geeignete Aussagen zu identifizieren, die dazu dienen können, sowohl prototypische als auch divergierende Einstellungen der Teilnehmenden zu beleuchten.

5. Ergebnisse

Wie oben besprochen, führte die Analyse des Datenmaterials zur Identifikation von fünf Hauptthemen, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Um diesen Teil zu strukturieren, wurden die Hauptthemen als Überschriften gewählt und jeweils mit einer für den Inhalt charakteristischen Aussage versehen (vgl. Haukås 2016 für eine ähnliche Vorgehensweise). Obwohl für diese Studie zwei Forschungsfragen gestellt wurden, hat die Analyse ergeben, dass eine Trennung von Einstellungen und Erfahrungen wenig sinnvoll ist, weil sie sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen. Dennoch beziehen sich die Themen 1 und 2 hauptsächlich auf die erste Forschungsfrage und die Themen 3 und 4 hauptsächlich auf die zweite Forschungsfrage, während das Thema 5 keinen eindeutigen Bezug hat.

5.1 Vorstellungen vor dem Studium: „Ich war eher skeptisch.“ (Magne)

Auf die Frage, welche Einstellungen die Studierenden zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Menschen vor dem Studium hatten, können Fredrik und Jan zuerst nicht mit Sicherheit sagen, was sie überhaupt früher zu diesem Thema gedacht haben. Magne meint aber, dass er vor dem Studium eher zur Auffassung tendiert habe, dass es problematisch sein könne, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen, weil dies den Spracherwerbsprozess stören könne. Jan fügt hinzu, dass er früher Mehrsprachigkeit eher mit Migranten verbunden hat, und meint, Mehrsprachigkeit sei ein neutrales Codewort für Einwanderer. Viele Norweger seien unsicher, welche Wörter sie verwenden könnten, um über Menschen mit Migrationshintergrund zu sprechen, ohne jemanden zu beleidigen. Magne meint, dass Mehrsprachigkeit, historisch gesehen, einen eher negativen Beiklang habe, denn, als Menschen mit fremden Kulturen, Sprachen und Denkweisen in ein neues Land gekommen seien, hätten sich Teile der einheimischen Bevölkerung bedroht gefühlt. Magne gibt zu, dass er selbst häufig automatisch denke, dass Personen, die sehr viele Sprachfehler machen, weniger intelligent seien: „Ich weiß, dass es falsch ist, aber ich habe diesen Impuls in mir, und ich weiß, dass viele Menschen diesen Impuls in sich haben.“ Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die Studierenden vor dem Studium Mehrsprachigkeit eher mit problematischen Aspekten

assoziiert haben, wie zum Beispiel gesellschaftlichen Herausforderungen im Zusammenhang mit Zuwanderung und Störungen im Spracherwerbsprozess.

5.2 Das Potenzial der Mehrsprachigkeit für das Sprachenlernen: „Du baust eine Brücke zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten.“ (Magne)

Nach dem Studium sind die drei Studierenden der Meinung, dass es für sie selbst in Bezug auf das Lernen neuer Sprachen sehr hilfreich ist, mehrsprachig zu sein, und dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine sinnvolle Annäherung an das schulische Deutschlernen sein kann. Sie betonen, dass die eigenen Einsichten über die Vorteile der Mehrsprachigkeit auch im Deutschunterricht thematisiert werden müssten. Fredrik bemerkt, dass er durch seine Mehrsprachigkeit neue Sprachen schneller lerne, weil er es schaffe, Zusammenhänge zu sehen zwischen dem, was er schon vorher konnte, und dem, was neu gelernt werden soll. Auch Jan ist der Meinung, dass seine sprachlichen Vorkenntnisse sehr hilfreich sind. Er habe zum Beispiel früher Latein gelernt und habe dieses Wissen beim späteren Russischlernen eingesetzt. Auch einen linguistischen Begriffsapparat zu kennen und anwenden zu können, sei sehr nützlich, wenn neue Sprachen gelernt würden. Er hebt aber hervor, dass seine Erfahrungen auf das Lernen von indoeuropäischen Sprachen begrenzt seien. Von daher könne er nicht mit Sicherheit behaupten, dass mehrsprachig zu sein, unabhängig von Sprachtypologie hilfreich sei. Magne gibt an, dass er die Vorteile der Mehrsprachigkeit durch vier Argumente begründen könne. Erstens durch das grundlegende pädagogische Prinzip, neues Wissen an die vorhandenen Vorkenntnisse der Lernenden anzuknüpfen. Er nennt die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Didaktisierung dieses grundlegenden Prinzips. Zweitens hat er Forschungsliteratur zum Thema gelesen, die ihn von der Effizienz einer mehrsprachendidaktischen Annäherung überzeugt hat: „Ja, du kannst tatsächlich den Spracherwerb effizienter machen, wenn du auch andere Sprachen im Unterricht miteinbeziehst.“ Das dritte Argument basiert auf eigenen Erfahrungen. Wie Jan erscheint auch Magne ein metalinguistischer Begriffsapparat sehr nützlich, um systematisch über Sprachen zu reflektieren und um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachsystemen zu erkennen. Ein letztes Argument für die Vorteile der Mehrsprachigkeit ist Magne zufolge das erhöhte Selbstbewusstsein der mehrsprachigen Lernenden: „Du weißt, dass es absolut möglich ist, eine neue Sprache zu lernen, weil du es schon früher geschafft hast.“ Wie aus dieser Erörterung ersichtlich wird, kommen die Studierenden sowohl auf eigenen Erfahrungen als auch auf theoretischen Argumenten

basierend einstimmig zu dem Schluss, dass mehrsprachig zu sein für das Sprachenlernen sehr vorteilhaft ist.

5.3 Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden als Sprachvergleich: „Diese Stunden waren die besten.“ (Jan)

Mit ihren Versuchen, einen mehrsprachendidaktischen Ansatz im Deutschunterricht zu implementieren, scheinen die Studierenden im Großen und Ganzen zufrieden zu sein. Wie oben beschrieben, hatten sämtliche Unterrichtskonzepte die Berücksichtigung und den Vergleich von zuvor bekannten Sprachen mit Deutsch zum Ziel; das heißt, die Studierenden wollten hauptsächlich das Bewusstsein der Lernenden dafür schärfen, dass sie bestimmte grammatische Strukturen und Wortbildungen bereits von früher kennen. Magne kommentiert den Unterricht wie folgt: „Ich habe ein ganz starkes Gefühl, dass es sehr gut ging, dass sie darauf gut angesprochen haben.“ Jan stimmt zu und kommentiert, dass die Lernenden etwas Zeit gebraucht hätten, bis sie die Idee der mehrsprachigen Bewusstmachung verstanden hätten, aber dass sie danach viel davon gehabt hätten. Auf die Frage der Moderatorin, ob die Lernenden, nachdem die Studierenden ihr Schulpraktikum beendet haben, weiterhin kontrastiv arbeiten und denken werden, sind die Meinungen geteilt. Fredrik denkt, dass sie sich öfter als früher fragen werden: „Wie heißt das auf Norwegisch?“ und „Wie heißt das auf Deutsch?“, weil sie diese Annäherungsweise nun kennengelernt hätten. Magne erinnert sich dagegen an seine eigene Schulzeit und ist eher skeptisch in Bezug darauf, ob die Lernenden diese Denkweise fortsetzen werden: „Man macht, was der Lehrer sagt, aber denkt am Ende der Schulstunde nicht mehr darüber nach, was oder wie man gelernt hat.“ Eine weitere Beschäftigung mit der eigenen Mehrsprachigkeit als Ressource setzt seiner Meinung nach eine intensivere Arbeit damit über längere Zeit hinweg voraus: „Du musst dies über längere Zeit eindringen, wenn es einen Effekt haben soll.“ Jan meint aber, dass einige Lernende bestimmt diese Denkweise weiterführen werden, denn er habe mehrere Schülerinnen und Schüler im Klassenraum beobachtet, die sehr genau darüber nachgedacht hätten, was sie lernen sollten, aber auch wie sie lernen könnten. Zum Effekt eines mehrsprachendidaktischen Ansatzes in einer Gruppe von Lernenden äußert Jan abschließend: „Wenn man sät, weiß man nie, wie groß die Ernte sein wird.“

5.4 Fehlende Bewusstmachung von Sprachlernstrategien: „Daran haben wir nicht gedacht.“ (Fredrik)

Die Studierenden haben versucht, einen mehrsprachendidaktischen Ansatz im Sinne einer kontrastiven Annäherung und einer Bewusstmachung der gesamten sprachlichen Ressourcen der Lernenden zu implementieren. Im Laufe des Fokusgruppeninterviews wird aber deutlich, dass sie während des Schulpraktikums keine Versuche gemacht haben, bei den Lernenden ein Bewusstsein für zuvor verwendete Sprachlernstrategien und deren Nutzwert für das Deutschlernen zu wecken. Nach der Frage der Moderatorin zu diesem Thema entstanden lange Pausen. Nach viel Zögern und auch Lachen stellen alle drei fest, dass sie im Laufe der Praktikumswochen kein einziges Mal auf die schon bekannten Lernstrategien und deren Nutzen beim Deutschlernen eingegangen sind. Am Ende der ganzen Diskussion ergreift Magne das Wort und sagt:

Eine interessante Beobachtung, die ich im Laufe des Interviews gemacht habe, ist die Kluft zwischen unserem Wissen und unseren Reflexionen und dem, was wir in der Schule tatsächlich gemacht haben. Also, wir haben zwar die kontrastive Annäherung implementiert, aber wenn Sie uns fragen, ob und wie wir Sprachlernstrategien thematisiert und übertragen haben, wird es ganz leise. (Er macht eine Geste, die zeigt, wie seine Lippen zusammengeklebt werden.)

5.5 Sprachenübergreifende Zusammenarbeit: „Ich hoffe sehr, dass es möglich sein wird.“ (Fredrik)

Wie oben erwähnt, sollten die Studierenden im Laufe des Tagesseminars sprachenübergreifend zusammenarbeiten. Während des Schulpraktikums entschieden die Studierenden sich außerdem dafür, eng zusammenzuarbeiten und einen mehrsprachendidaktischen Ansatz im Unterricht auszuprobieren. In der Diskussion sind alle drei positiv dazu eingestellt, mit Lehrenden anderer Sprachfächer zusammenzuarbeiten. Sie sehen nur Vorteile darin, sprachenübergreifend arbeiten zu können, sowohl für sich selbst als auch für die Lernenden. Denn ihrer Ansicht nach könne ein gemeinsamer metalinguistischer Begriffsapparat den Lernprozess erleichtern und eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften könne den Lernenden dabei helfen, sich über Parallelen zwischen Sprachen klar zu werden und ihre gesamten Sprachkenntnisse beim Sprachenlernen einzusetzen. Dennoch sind die Studierenden nur bedingt optimistisch, inwieweit eine Zusammenarbeit an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz realisiert werden kann. „Zuallererst müssen die Lehrenden der aktuellen Schule an einer Zusammenarbeit interessiert sein, was nicht immer der Fall ist. Es kommt darauf an, ob sie dazu Lust

haben, ob sie enthusiastisch sind oder nicht“, äußert Jan. Fredrik meint, dass eine fruchtbare Zusammenarbeit sehr stark personenabhängig sei:

Mit welchen Menschen sollst du zusammenarbeiten? Magst du sie oder nicht? (...) Die Schulbehörden können viele Sachen bestimmen, aber wie erfolgreich es dann am Ende wird, hängt einzig und allein davon ab, wie gut die Chemie zwischen den Kolleginnen und Kollegen stimmt, glaube ich.

Der Zeitfaktor wird von allen hervorgehoben. Sie haben den Eindruck, dass der Schulalltag sehr hektisch ist und dass eine Zusammenarbeit deswegen schwierig wird. In der Schule, in der sie ihr Praktikum absolviert haben, haben sie keine Zusammenarbeit zwischen den dort fest angestellten Lehrkräften beobachten können. In Bezug auf dieses Thema kann folglich zusammengefasst werden, dass die Interviewteilnehmenden gerne mit anderen zusammenarbeiten, sich aber dessen bewusst sind, dass verschiedene Faktoren eine fruchtbare Zusammenarbeit gefährden könnten.

6. Zusammenfassende Erörterung und Ausblick

Das Hauptziel der vorliegenden Studie war zu erörtern, wie Lehramtsstudierende im Fach Deutsch gegenüber Mehrsprachigkeit und einem mehrsprachendidaktischen Ansatz eingestellt sind. Nachdem drei Lehramtsstudierende im Fach Deutsch an einem mehrsprachigkeitsorientierten Tagesseminar teilgenommen sowie im nachträglichen Unterrichtspraktikum versucht hatten, zentrale Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu implementieren, wurden sie zur Teilnahme an einem Fokusgruppeninterview eingeladen.

Die darauffolgende Analyse hat ergeben, dass die Studierenden vor dem Tagesseminar weitgehend traditionelle und eher negative Einstellungen zur Mehrsprachigkeit hatten, denn sie haben den Begriff vor allem mit Sprachverwirrung und mit zuwanderungsbezogenen Herausforderungen assoziiert. Das Tagesseminar hat offenbar stark dazu beigetragen, die Einstellungen der Studierenden zu ändern. Sie wollten erstens einen mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz im Praxisunterricht ausprobieren. Zweitens waren ihnen jetzt die Vorteile der Mehrsprachigkeit beim Sprachenlernen bewusster. Die Inhalte der Unterrichtseinheiten sowie die Datenanalyse verdeutlichen, dass die Studierenden einen mehrsprachendidaktischen Ansatz vor allem als Sprachvergleich betrachten, denn das Hauptziel der Unterrichtskonzepte war es, die Verwandtschaft zwischen den Sprachen Norwegisch, Englisch und Deutsch zu vermitteln. Im Unterschied zu früheren Studien haben die Studierenden aber nicht nur selbst kontrastiv unterrichtet, sondern

zusätzlich den Schülerinnen und Schülern mehrere Anlässe gegeben, selbst Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu erforschen. Dennoch fehlen auch bei diesen Studierenden weitgehend Reflexionen über die Bewusstmachung und Übertragung von schon bekannten Sprachlernstrategien. Die Lernenden haben mit anderen Worten Sprachen verglichen, aber nicht explizit darüber reflektiert, warum dieses Vorgehen nützlich sein kann und inwieweit schon bekannte Sprachlernstrategien beim Deutschlernen eingesetzt werden können.

Die Studierenden hatten im Laufe des Tagesseminars die Gelegenheit, sprachenübergreifend zu arbeiten und auch im darauffolgenden Praxisunterricht intensiv zusammenzuarbeiten. Im Unterschied zu den in früheren Studien befragten Lehrenden, die kaum oder nie zusammengearbeitet haben und für die nicht immer das Potenzial einer sprachenübergreifenden Zusammenarbeit eindeutig war, sind die Studierenden bezüglich einer Zusammenarbeit sehr positiv eingestellt. Ähnlich wie erfahrene Lehrende können sie aber mehrere Hindernisse für eine Zusammenarbeit in der zukünftigen Berufspraxis identifizieren, wie etwa nicht genügend Zeit und fehlendes Interesse seitens der Kollegen und Kolleginnen.

Die Ergebnisse dieser explorativen Studie deuten darauf hin, dass das Tagesseminar zu einem erhöhten Bewusstsein über mehrsprachigkeitsbezogene Themen im Unterricht beigetragen hat. Sowohl die Evaluationen der ganzen Gruppe von Studierenden als auch die Analyse des Fokusgruppeninterviews zeigen, dass dieses Thema sowohl als interessant als auch relevant für das schulische Sprachenlernen empfunden wird. Folglich wird diese Initiative an der Universität Bergen fortgesetzt und weiterentwickelt. In Zukunft muss vor allem stärker betont werden, dass nicht nur der sprachliche Vergleich, sondern unter anderem auch die Bewusstmachung und Anwendung von Sprachlernstrategien zum mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht gehören. Wahrscheinlich ist jedoch ein Tagesseminar nicht ausreichend, um die Studierenden aller Sprachfächer für die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu sensibilisieren. Ein weiterer Schritt wäre es, den mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht nicht nur als ein isoliertes Tagesseminar, sondern als ein integriertes Element in allen fachdidaktischen Themenbereichen anzubieten. Zentral wäre zum Beispiel zu erörtern, wie beim Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen mehrsprachigkeitsorientiert vermittelt und gelernt werden kann und wie die Sprachproduktion aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit evaluiert werden kann, um das gesamte

Sprach- und Sprachlernwissen der Schülerinnen und Schüler als Ressource zu berücksichtigen.

Eine Mehrsprachigkeitsorientierung im Lehramtsstudium, wie sie hier skizziert wurde, sollte aber nicht ohne eine begleitende Forschung zu deren Effekten implementiert werden. Eine zentrale Herausforderung der Mehrsprachigkeitsforschung besteht in der Tat darin, dass es bisher noch kaum Studien gibt, welche die Lerneffekte mehrsprachendidaktischer Annäherungen empirisch untersucht haben. Folglich ist die Durchführung von kontrollierten Interventionsstudien mit longitudinalem Design in unterschiedlichen Schulkontexten dringend nötig, um dieses Forschungsfeld weiter voranzubringen.

Bibliographie

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015) *Mehr Sprachen? - PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bredthauer, Stefanie; Engfer, Hilke (2018) Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. Abrufbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921>.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2004) *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, Jasone (2013) Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3-18.
- 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.
- Forbes, Karen (2018) "In German I Have to Think about It More than I Do in English": The Foreign Language Classroom as a Key Context for Developing Transferable Metacognitive Writing Strategies. In: Åsta Haukås; Camilla Bjørke; Magne Dypedahl (Hrsg.) *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, 139-156. Abrufbar unter <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351049139>.
- Fremmedspråksenteret (2018) *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2016–2017*. Abrufbar unter <https://fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=24419cb5212cb6e2b58c62600ace8a0d>
- Haukås, Åsta (2014) Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8/2, 1-16. Abrufbar unter <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1130>

- Haukås, Åsta (2015) A Comparison of L2 and L3 Learners' Strategy Use in School Settings. *Canadian modern language review* 71/4, 383-405.
- Haukås, Åsta (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13/1, 1-18. Abrufbar unter <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Åsta (2017) Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache* 54/3, 158-167.
- Holst, Henning (2018) *Language awareness and multilingualism in lower and upper secondary school in Norway*. Masterarbeit. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hufeisen, Britta (2011) Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Rupprecht Baur; Britta Hufeisen (Hrsg.) „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2007) How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Jan D. ten Thije; Ludger Zeevaert (Hrsg.) *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 307-321.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2004) *The plurilingualism project: Tertiary language learning - German after English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Krulatz, Anna; Dahl, Anne (2016) Baseline Assessment of Norwegian EFL Teacher Preparedness to Work with Multilingual Students. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 7/2. Abrufbar unter <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguagelearning/home-1/volume-7-2016-issue-2/volume-7-2016-issue-2---article-krulatz-dahl>
- Litosseliti, Lia (2003) *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- Mayring, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Otwinowska, Agnieszka (2014) Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism* 11/1, 97-119.
- Språkrådet (2015) *Rom for språk?* Abrufbar unter http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2006a) *Læreplan i norsk*. Abrufbar unter <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2006b) *Læreplan i fremmedspråk*. Abrufbar unter <https://www.udir.no/k106/FSP1-01/>
- Utdanningsdirektoratet (2006c) *Læreplan i engelsk*. Abrufbar unter <https://www.udir.no/k106/ENG1-03>

Kurzbiographie

Åsta Haukås ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachendidaktik an der Universität Bergen, Norwegen. Ein zentrales Thema in ihrer Forschung sowie in ihrem Unterricht ist die Metakognition der Lehrenden und der Lernenden in Bezug auf das Vermitteln und Lernen von Sprachen. Kürzlich erschienen ist das frei verfügbare (Open Access) Buch *Metacognition in Language Learning and Teaching* (Routledge Verlag): <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351049139>. Als Befürworterin der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und in der Forschung ist es ihr wichtig, in mehreren Sprachen zu veröffentlichen. Ihre Publikationen sind deshalb in Nynorsk, Bokmål, Deutsch und Englisch verfasst.

Schlagwörter

Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Norwegen, Lehramtsstudierende, Deutschunterricht