

MASTEROPPGAVE

Inwiefern kann das Erlernen von L3 unterstützt werden, wenn man den Lernenden ihre schon erworbenen Sprachkenntnisse in L1 und L2 und Erfahrungen mit Sprachenlernen generell bewusst macht?

Eine Frageuntersuchung unter Fremdsprachenlehrkräften

Siri Bless

15.5.2021

Master Fremmedspråk i skolen
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG	5
2. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	7
2.1 MEHRSPRACHIGKEIT	7
2.2. FOKUS AUF MEHRSPRACHIGKEIT	7
2.3. DIE VORAUSSETZUNGEN DER LEHRKRAFT	8
2.4. DER LEHRPLAN	9
2.5. DIE SPRACHGEWANDTEN LERNENDEN	11
2.6. LERNSTRATEGIEN	12
2.6.1. <i>Kognitive Strategien</i>	12
2.6.2. <i>Metakognitive Strategien</i>	15
2.6.3. <i>Sollen Strategien unterrichtet werden?</i>	16
2.7. GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN	17
2.8. LERNERSPRACHANALYSE	18
2.8.1. <i>Kontrastive Analyse von Texten aus dem Deutschunterricht</i>	18
2.8.2. <i>Weitere Aspekte der Lernaltersprache</i>	20
2.9. WIE GEHT MAN MIT FEHLERN UM?.....	22
2.9.1. <i>Fehler in traditioneller Sicht</i>	23
2.9.2. <i>Neuere Ansätze</i>	23
3. METHODE UND MATERIAL	24
3.1. INSTRUMENTE UND DATENEINSAMMLUNG	24
3.2. TEILNEHMERGRUPPE.....	25
3.3. BEGRENZUNGEN, ERWARTUNGEN UND WEITERE UNTERSUCHUNGEN	26
4. DATENANALYSE UND DISKUSSION	28
4.1. FORSCHUNGSFRAGE A	28
4.1.1. <i>Die Sprachbiographie der Lernenden</i>	28
4.1.2. <i>Sprachgebrauch im Klassenzimmer</i>	30
4.1.3. <i>Antwort auf die Forschungsfrage A</i>	34
4.2. FORSCHUNGSFRAGE B.....	35
4.2.1. <i>Kognitive Strategien im Unterricht</i>	35
4.2.2. <i>Metakognition im Klassenzimmer</i>	40
4.2.3. <i>Antwort auf die Forschungsfrage B</i>	42
4.3. FORSCHUNGSFRAGE C.....	44
4.3.1. <i>Lernstrategien und Bewertung der Sprachfehler der Lernenden</i>	44
4.3.2 <i>Antwort auf die Forschungsfrage C</i>	50
4.4. FORSCHUNGSFRAGE D	51
4.4.1. <i>Die Bedeutung der Schulleitung</i>	51
4.4.2. <i>Antwort auf die Forschungsfrage D</i>	56
5. SCHLUSSFOLGERUNG	57
6. LITERATURANGABEN	60
Anhang 1:.....	65
Anhang 2:.....	66
Anhang 3:.....	67
Anhang 4:.....	71
Anhang 5:.....	104
Anhang 6:.....	105
Anhang 7:.....	106
7. REFLEXION ÜBER DIE MASTERARBEIT.....	107

Danksagung

Diese Masterarbeit hätte ich nicht ohne Hilfe, Aufmunterung und Inspiration anderer Menschen schreiben können. Zuallererst möchte ich mich ganz herzlich bei meinen Betreuern, Prof. Kåre Solfeld und Ass. Prof. Frode Lundemo für ihre Unterstützung und guten Änderungsvorschläge bedanken. Ohne ihre konstruktiven Bemerkungen hätte die Aufgabe ganz anders ausgesehen. Vielen Dank an Mette, die mir vor über 30 Jahren die Augen für Deutschland und die deutsche Sprache geöffnet hat.

Ich bedanke mich auch bei meinen Kommilitoninnen Astri und Elisabeth. Sie waren während der Studienzeit an Høgskolen i Østfold eine gute Hilfe und Unterstützung. In einem manchmal einsamen Online-Studentenleben waren unsere unzähligen Messenger-Gespräche und die gute Zusammenarbeit auf dem Weg unverzichtbar. Vielen Dank auch an Kommilitonin Inga für die Entschlüsselung "unmöglicher" deutscher Sätze in der Literatur und ansonsten viele nette Gespräche.

Ein ganz großes Dankeschön geht an meine Freundin Anne. Ihre Sprachhilfe bei dieser Arbeit bedeutet besonders viel für mich. Ohne ihre Unterstützung, ihr Sprachgefühl und klugen Kommentare wäre das Schreiben viel schwieriger gewesen.

Weiterhin möchte ich mich bei meiner Freundin Ragnhild für ihre moralische Unterstützung und ihre nützlichen Aufklärungen bedanken, und dafür, dass ihre Tür immer offen stand, wenn ich eine Pause brauchte.

Mein Mann verdient ein warmes Dankeschön für sein unermüdliches Vertrauen in mich, seine Ermutigung und Geduld. Ohne seinen moralischen und praktischen Beistand hätte ich es nicht geschafft. Er war auch bei SPSS-Tabellen von unschätzbarem Wert und hat mir mit großer Ausdauer die magische Funktion von Zahlen erklärt. Meine Kinder verdienen auch ein großes Dankeschön für ihre Toleranz und ihr Verständnis an all den Wochenenden und Abenden, an denen ihre Mutter gearbeitet hat. Ohne es zu wissen, haben sie die Dinge ins rechte Licht gerückt und mich davon abgehalten, in besonders stressigen Zeiten der Verzweiflung nachzugeben.

Ein letztes Dankeschön geht an Pappa († 21.3.20), der immer die Bedeutung einer Ausbildung verstand, und der mich auf seine ruhige Art dabei unterstützt hat. Schade, dass er mir nicht ganz zum Ziel folgen konnte, er wäre sehr stolz gewesen.

Herzlichen Dank,

Siri Bless

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wird beleuchtet, wie frühere Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse der Lernenden als Ressource zum Erlernen von L3 verwendet werden können, indem die Lehrkräfte die Sprachkenntnisse der Lernenden bewusst anwenden, um ihnen zu helfen, Transferbrücken zwischen L1, L2 und L3 zu identifizieren.

Die Abkürzungen L1, L2 und L3 beschreiben die Sprachen der Lernenden. L1 ist die Muttersprache, für die meisten Norwegisch, L2 ist Englisch, die Pflichtsprache, die seit der 1. Klasse unterrichtet wird und L3 die gewählte Fremdsprache.

Ich wollte gerne mehr darüber erfahren, ob und gegebenenfalls, wie sich Fremdsprachenlehrkräfte auf Mehrsprachigkeit und Lernstrategien im Klassenzimmer konzentrieren. Die Fragestellung lautet: Inwieweit kann das Erlernen von L3 unterstützt werden, wenn man den Lernenden ihre schon erworbenen Sprachkenntnisse in L1 und L2 und Erfahrungen mit Sprachenlernen generell bewusst macht? Dabei habe ich vier Forschungsfragen vorbereitet: A) Inwieweit betonen Sprachlehrkräfte den sprachlichen Hintergrund der Lernenden im Unterricht? B) Inwieweit unterrichten sie kognitive und metakognitive Strategien? C) Inwieweit wirkt sich der Fokus auf Strategien auf die Bewertungspraxis aus? D) Inwieweit glauben sie, dass die Schulleitung den Fokus auf Sprachfächer und Mehrsprachigkeit richtet und Zusammenarbeit, Sprache als Ressource, Interdisziplinarität und Entwicklungsarbeit fördert? Ich habe eine quantitative Umfrage an zufällig ausgewählten Jugendschulen und weiterführenden Schulen durchgeführt. Insgesamt nahmen 65 Fremdsprachenlehrkräfte an der Umfrage teil. Die Resultate zeigen, dass viele von ihnen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Norwegisch, Englisch und der Fremdsprache im Unterricht und bei dem Korrigieren von Arbeiten bewusst hervorheben.

Oft werden die Sprachkenntnisse der Lernenden anfangs nicht ausreichend berücksichtigt, denn relativ wenige Lehrkräfte erstellen Sprachbiographien. Der Strategieunterricht wird nicht systematisch geplant, sondern erfolgt nur sporadisch, und es wird zu wenig Zeit für die Metakognition im Unterricht eingeräumt. Auch werden Fremdsprachen in der Entwicklungsarbeit selten priorisiert, so dass fachübergreifende Zusammenarbeit besonders an der Jugendschule vernachlässigt wird. Aus den Ergebnissen kann der Schluss gezogen werden, dass es wichtig ist, dass die Lehrkraft nicht allein die Verantwortung trägt, sondern Möglichkeiten zu gezielter fachlicher Weiterbildung, sowie Unterstützung im Kollegium und von der Schulleitung benötigt.

1. Einleitung und Fragestellung

Wenn Lernende in der Sekundarstufe Fremdsprachen wählen, haben sie bereits viel Spracherfahrung im Gepäck. Die meisten haben Norwegisch als Muttersprache (L1) und sie haben Englisch (L2) seit der ersten Klasse gelernt. Viele Lernende beherrschen auch eine dritte Sprache. Nach dem Lehrplan sollte diese Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Problem angesehen werden (Haukås & Speitz, 2018, S. 53). Die Tatsache, dass die Lernenden schon über umfangreiche Kenntnisse über Sprachen- und Sprachenlernen verfügen, ermöglicht es ihnen, über ihre eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren (Haukås & Speitz, 2018, S. 54). Aufgrund der sprachgeschichtlichen Verbindung zwischen Norwegisch, Deutsch und Englisch gibt es Ähnlichkeiten in Grammatik, Lexik und Phonetik, die es den Lernenden ermöglichen, Wissen zwischen den Sprachen zu übertragen. Dies wird als Transfer bezeichnet und wird von den Lernenden bewusst und unbewusst beim Erlernen der Fremdsprache eingesetzt (Haukås & Speitz, 2018, S. 54). Es stellt sich jedoch heraus, dass sehr viele Lernende Schwierigkeiten haben, die Fremdsprache zu lernen, und einige Studien weisen darauf hin, dass die Kenntnisse der Lernenden in anderen Sprachen beim Lernen von der Fremdsprache (L3) nicht unbedingt hilfreich sind (Haukås & Speitz, 2018, S. 54). Die Lernenden sehen den Vorteil der Mehrsprachigkeit oft nicht automatisch. Wenn Sprachen als separate Einheiten unterrichtet werden, ohne dass zum Vergleich von Sprachen und Lernstrategien ermutigt wird, kann von den Lernenden nicht erwartet werden, dass sie Kenntnisse aus zuvor erlernten Sprachen übertragen. Diese Aufgabe zielt darauf ab zu zeigen, inwiefern das Erlernen von L3 unterstützt werden kann, wenn man den Lernenden ihre schon erworbenen Sprachkenntnisse in L1 und L2 und Erfahrungen mit Sprachenlernen generell bewusst macht. Laut Forschung kann das Wissen über die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden und das Unterrichten von Lernstrategien dazu beitragen, das Erlernen einer dritten Sprache zu unterstützen. Auf dieser Grundlage habe ich eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften an der Jugendschule und der weiterführenden Schule durchgeführt, um einen Einblick zu erhalten, welchen Schwerpunkt Lehrkräfte auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden und das Unterrichten kognitiver und metakognitiver Strategien im Klassenzimmer legen. Viele Studien weisen auf die Bedeutung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht hin (Haukås, 2011, S. 38), und man ist sich der Wirkung des expliziten Strategieunterrichts bewusst geworden. Das Wissen der Lehrkraft über Strategien ist wichtig für den Bewertungsprozess, da es Einblick in die Lernaltersprache der einzelnen Lernenden gibt. Es gibt auch viele Hinweise darauf, dass es wichtig ist, Unterstützung von Kollegen und Kolleginnen in Form einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu erhalten

(Haukås, 2014, S. 12-14; Haukås, 2018b, S.11). Die Schulleitung kann durch Erleichterung der Zusammenarbeit und Einbeziehung von Fremdsprachen in die Entwicklungsarbeit zur Schaffung einer ganzheitlichen Kultur für Mehrsprachigkeit beitragen (Soldal & Thorsen, 2021, S. 64).

Im theoretischen Teil werde ich zunächst den Begriff Mehrsprachigkeit erörtern und die wichtige Rolle der Lehrkraft bei der Förderung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer diskutieren. Darüber hinaus werde ich untersuchen, wie der Lehrplan die Mehrsprachigkeit betont und welche Konsequenzen dies für den Fremdsprachenunterricht hat. Dann wird die Lernaltersanalyse anhand von Beispielen deutlich gemacht und wie zuvor erworbene Sprachen (L1 und L2) die Lernenden beim Erlernen einer dritten Sprache unterstützen können. Verschiedene Strategien werden kurz besprochen, wobei der Schwerpunkt auf Transfer und deren Bedeutung für die Bewertung von Lernerprodukten gelegt wird. Hier werde ich die Forschung zu Mehrsprachigkeit und Theorien beim Sprachenlernen mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Interlanguage-Hypothese vorstellen und die Bedeutung der Hypothese für das Sprachenlernen. Im letzten Teil der Aufgabe werden die Ergebnisse der Umfrage vorgestellt und diskutiert.

Um eine deskriptive Analyse der Daten zu gewährleisten, gibt es in dieser Arbeit vier Forschungsfragen.

Forschungsfrage A: Inwieweit betonen die Sprachlehrkräfte den sprachlichen Hintergrund der Lernenden im Unterricht?

Forschungsfrage B: Inwieweit unterrichten die Lehrenden kognitive und metakognitive Strategien?

Forschungsfrage C: Inwieweit wirkt sich der Fokus der Lehrenden auf Strategien auf die Bewertungspraxis aus?

Forschungsfrage D: Inwieweit glauben Sprachlehrkräfte, dass sich die Schulleitung auf Sprachfächer und Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Zusammenarbeit, Sprache als Ressource, Interdisziplinarität und Entwicklungsarbeit fokussiert?

In Norwegen steht man jetzt vor einer fachlichen Modifizierung, und der Lehrplan von 2006 wird durch *Fagfornyelsen* erneuert. Die Einführung der neuen Lehrpläne erfolgt schrittweise und im Herbst 2020 wurde der Lehrplan des Fremdsprachenniveaus I eingeführt. Der Lehrplan

für Niveau II wird im Herbst 2021 vorliegen. Da der Lehrplan des Niveaus I bereits in Kraft getreten ist und der Lehrplan des Niveaus II bald eingeführt wird, werden diese als Grundlage in der weiteren Diskussion verwendet.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Mehrsprachigkeit

Es gibt viele verschiedene Definitionen und Wahrnehmungen dessen, was Mehrsprachigkeit ist. Unter Mehrsprachigkeit wird in dieser Aufgabe die Fähigkeit der Lernenden verstanden, neben ihrer Muttersprache eine oder mehrere Sprachen zu beherrschen und in ihrem täglichen Leben mehr als eine Sprache zu sprechen. Ich unterstütze hier die Definition der Mehrsprachigkeit des Europarates: „the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives“ (Council of Europe, 2007, S. 6). Darüber hinaus ergänze ich mit Li's (2000) Definition, die Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen oder Dialekte zu verwenden und zu verstehen, definiert (S. 6). Zusammen umfassen diese Definitionen fast alle Lernenden norwegischer Schulen. Die Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen variieren, aber die meisten Menschen auf der Welt sind mehrsprachig. Dies gilt nicht zuletzt für norwegische Lernende, und ein fremdsprachliches Klassenzimmer ist sehr heterogen. Wie schon erwähnt, benutzen die meisten norwegischen Lernenden mehr als eine Sprache, wenn sie in der achten Klasse mit Fremdsprachen anfangen. Daher verfügen sie bereits über viel Wissen über Sprache, Sprachenlernen und Sprachlernstrategien.

2.2. Fokus auf Mehrsprachigkeit

Die Lehrkraft spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, da ihre Erfahrungen, Überzeugungen und Kompetenzen entscheidend dafür sind, wie die Lernenden ihre eigene Kompetenz in ihren Sprachen sehen (Huguet und Lasagabaster, 2007, S. 238). Laut Cenoz und Gorter (2011, S. 359/360) geht es bei der Fokussierung auf Mehrsprachigkeit im Unterricht darum, das gesamte Sprachrepertoire der mehrsprachigen Lernenden zu berücksichtigen und auch den Zusammenhang zwischen den Sprachen und ihren gegenseitigen Verbindungen zu erkennen. Mit einem solchen Fokus kann die Lehrkraft dazu beitragen, das metasprachliche Bewusstsein zu fördern, indem sie unter anderem Situationen im Unterricht schafft, die Translanguaging beinhalten (vgl. García, 2009 S. 132, Illman und Pietilä, 2018, S. 238). Translanguaging kann als „the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described

as autonomous languages, in order to maximize communicative potential“ definiert werden (García, 2009, S. 140) Fremdsprachendidaktisch kann diese Aufweichung der Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen aus Aktivitäten bestehen, die mehr als eine Sprache betreffen.

2.3. Die Voraussetzungen der Lehrkraft

Norwegische Klassenzimmer werden sprachlich immer vielfältiger, was hauptsächlich auf die zunehmende Einwanderung zurückzuführen ist. Die Tatsache, dass so viele Lernende mehrsprachig sind, unterstreicht die Bedeutung der Verwendung dieser Sprachkenntnisse im Klassenzimmer. Iversen (2020) hat untersucht, inwieweit die Lehrerausbildung neue Lehrkräfte auf mehrsprachige und multikulturelle Klassenzimmer vorbereitet. Der Artikel ist interessant, nicht zuletzt, weil es sich um eine neue Studie handelt, und weil implizit darauf hingewiesen wird, dass die Mehrsprachigkeit in norwegischen Klassenzimmern nicht ausreichend kommuniziert wird und immer noch als etwas Neues und Fremdes erscheint. Als die Lehrerausbildungsprogramme 2017 in ein 5-jähriges-Masterprogramm geändert wurden, führte man neue nationale Richtlinien und Vorschriften für die Lehrerausbildungsprogramme ein. Damit sollte unter anderem sichergestellt werden, dass neu qualifizierte Lehrkräfte auf die Arbeit in mehrsprachigen Klassenzimmern vorbereitet sind, was sich auch im neuen Lehrplan widerspiegelt. Politische Richtlinien und Richtlinien in Bezug auf Mehrsprachigkeit sind wichtig, da sie nicht nur die Herangehensweise der Lehrerbildung an dieses Thema beeinflussen, sondern auch die Art und Weise, wie die Schulleitung an den jeweiligen Schulen Mehrsprachigkeit fördert. Es gibt jedoch viele Hinweise darauf, dass das Unterrichten pädagogischer Ansätze zur Mehrsprachigkeit in der Lehrerausbildung nicht ausreicht. Ein Großteil des Unterrichts ist durch einen monolingualen Ansatz gekennzeichnet, bei dem das sprachliche Repertoire und die sprachliche Identität der Studenten und Studentinnen kaum im Mittelpunkt stehen (Calafato, 2019, S. 2; Huguet & Lasagabaster, 2007, S. 238). Laut Iversen (2020) ist es üblich, dass Lehrerstudenten und Lehrerstudentinnen ihre Unterrichtspraxis an die vorherrschenden Ideologien und Traditionen der entsprechenden Schulen anpassen, anstatt ihre eigene Mehrsprachigkeit zu nutzen, um den Lernenden zu helfen, deren gesamtes Sprachrepertoire anzuwenden (S. 54). Die Ergebnisse von Iversens Untersuchung bestätigen auch, dass viele Lehrkräfte, einschließlich Sprachlehrkräfte, nicht ausreichend Fokus auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden haben, und auch nicht genügend Raum schaffen, um diese Eigenschaften bei den Lernenden zu fördern. Es ist wichtig, dass die Lehrperson zu einer ideologischen Überzeugung gelangt, damit das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden nicht

nur in den Sprachfächern, sondern in allen Fächern in die Unterrichtspraxis einbezogen und geschätzt wird. Auf diese Weise kann man eine gute fachübergreifende Zusammenarbeit und vertiefendes Lernen in den Fächern erreichen. Doiz und Lasagabaster (2016) weisen darauf hin, dass ein enger Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkraft und der Unterrichtspraxis besteht, und dass die Unterrichtspraxis eng damit verbunden ist, wie sie glauben, dass der Unterricht stattfinden sollte und welche Unterrichtsmethoden sie im Laufe ihrer Karriere verinnerlicht haben (S. 165). Lehrkräfte, die die Bedeutung ihrer eigenen mehrsprachigen Identität nicht erkennen, können ihre Lernenden nicht dazu inspirieren, ihren eigenen Sprachreichtum zu erforschen.

Die Kenntnis des Zusammenhangs zwischen bereits erlernten Sprachen und die Reflexion darüber sind keine Eigenschaften, die die Fremdsprachenlernenden automatisch integriert haben (Iversen, 2020, S. 51). Auch werden sie ihre eigene Mehrsprachigkeit nicht automatisch als eine Ressource sehen, und viele denken nicht einmal daran, dass sie in der Tat mehrsprachig sind. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson über Kenntnisse der Mehrsprachigkeit verfügt und weiß, wie sie diese Ressource im Klassenzimmer nutzen und die Lernenden darauf aufmerksam machen kann. Laut Haukås (2018a) besteht jedoch ein Missverhältnis zwischen den Inhalten der Lehrerausbildung und den Erwartungen an die Lehrkraft, die die Lernenden anleiten soll, mehrsprachiges Bewusstsein zu entwickeln. Weiter behauptet Haukås, es sei kurzfristig von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen zu verlangen, verschiedene Lernmodelle zu arrangieren und anzuwenden, wenn man ignoriert, dass die Lehrperson zuerst eine Ausbildung erhalten muss, um dies zu tun. (S. 24/25).

2.4. Der Lehrplan

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen ist das Steuerungsdokument, das die Lehrperson bei der Planung und Durchführung des Schulunterrichts anleitet. Obwohl der Lehrplan keine methodischen Vorschläge gibt, enthält er Informationen über den Zweck des Faches und welche Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht als wichtig erachtet werden. Unter dem Kernelement *Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit* im Fremdsprachenlehrplan heißt es:

Sprachkenntnisse und Erforschen des eigenen Sprachenlernens ermöglichen den Lernenden, Sprachen in einer lebenslangen Perspektive zu lernen und zu verstehen. Wenn die Lernenden mit Fremdsprachenunterricht beginnen, sind sie bereits mehrsprachig und verfügen daher schon über umfangreiche Sprachlernerfahrungen in

unterschiedlichen Kontexten. Verfügbare Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen können beim Erlernen neuer Sprachen übertragen werden und somit einen effektiveren und sinnvollen Lernprozess fördern.

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, von mir übersetzt)¹

Nach Kellermann (in Edmondson & House, 2011) nehmen die Lernenden selbst eine Einschätzung der 'Transferfähigkeit' ihrer Muttersprache auf die zu erlernende fremde Sprache vor (S. 229). Dieses Transferpotential gilt natürlich auch für andere Sprachen, mit denen die Lernenden vertraut sind, einschließlich Englisch.

In den neuen Lehrplänen liegt auch ein größerer Schwerpunkt auf vertiefendem Lernen. Vertiefendes Lernen bedeutet unter anderem, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, neue Ideen, wie z. B. Kenntnisse einer neuen Sprache, mit Vorerfahrungen in Verbindung zu bringen. Vorerfahrungen sind in diesem Zusammenhang Erfahrungen, die die Lernenden von früherem Sprachenlernen haben und die sie für die Arbeit mit der neuen Sprache verwenden können. In *Elevenes Læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, S. 36) heißt es, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, ihr eigenes Wissen in konzeptuellen Systemen, die miteinander verbunden sind, zu organisieren, und nach Mustern und zugrunde liegenden Prinzipien zu suchen. Für Fremdsprachen bedeutet dies unter anderem, verschiedene Sprachsysteme zu vergleichen und zu erforschen. Da wird es in vielerlei Hinsicht hilfreich sein, dass die Lernenden bereits Sprachexperten sind (Krumm, 2006, S. 466). Laut Haukås (2021) ist vertiefendes Lernen nicht nur perfekt für Fremdsprachen, sondern Sprachenlernen ist vertiefendes Lernen

Udir (2019) definiert *vertiefendes Lernen* als „die schrittweise Entwicklung von Wissen und das dauerhafte Verständnis von Konzepten, Methoden und Kontexten in Fächern und zwischen Fachgebieten. Dies bedeutet, dass wir über unser eigenes Lernen nachdenken und das Gelernte in bekannten und unbekanntem Situationen allein oder mit anderen auf unterschiedliche Weise nutzen“ (S. 1, von mir übersetzt)², und genau das tun wir, wenn wir Sprachen lernen. Es beginnt

¹ Kunnskap om språk og utforsking av egen språklæring gjør elevene bedre i stand til å lære og forstå språk i et livslangt perspektiv. I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. Ved at elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

² [...] dybdelæring [defineres] som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

klein mit Wörtern, Sätzen und Konzepten, die immer komplexer werden, je mehr die Lernenden lernen. Wir verwenden Sprachterminologie, wenn wir über Sprachen sprechen und wir reflektieren über zuvor erlernte Sprachen, und ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede und welche Lernstrategien für das Erlernen der neuen Sprache geeignet sind. Das Vergleichen von Sprachen ist auch in den Kompetenzzielen verankert: „Die Lernenden sollten in der Lage sein, relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem vorherigen Sprachenlernen im Lernprozess anwenden zu können“ (Utdanningsdirektoratet, 2019b, von mir übersetzt)³.

2.5. Die sprachgewandten Lernenden

In norwegischen Schulen geht man mit sehr sprachgewandten Lernenden um, da sie bereits sowohl in der Muttersprache als auch in anderen Sprachen über umfangreiche Sprachkenntnisse verfügen. Darüber hinaus begegnen Kinder in Norwegen einer Vielzahl von Dialekten durch Fernsehen, Lehrpersonen und andere Erwachsene, denen sie begegnen, und sie wissen deshalb, dass linguistische Phänomene auf viele verschiedene Weisen ausgedrückt werden können. Sie sehen Fernsehserien auf Dänisch, Schwedisch und Norwegisch mit Untertiteln auf nynorsk oder bokmål. Im Schulfach Norwegisch lernen sie eine Metasprache, indem sie über Verben, Adjektive und Substantive sprechen und welche Funktion diese Wörter in der Sprache haben. Ab der 1. Klasse erhalten sie Englischunterricht und lernen, dass ein Wort nicht immer so geschrieben, wie es ausgesprochen wird. Kinder und Jugendliche hören auch in ihrer Freizeit viel Englisch und Variationen von Englisch durch Musik, Film, Internet und beim Computerspielen. Sie haben deshalb bereits eine Sensibilität für Sprachen, wenn sie mit der Fremdsprache beginnen. Es ist jedoch nicht immer so, dass die Lernenden ihre eigenen Sprachkenntnisse als eine Ressource betrachten, im Gegenteil, viele halten ihre eigenen Sprachkenntnisse für unzureichend und betrachten sich selbst als sprachlich schwach. Diese Haltung wird oft in der Fremdsprache fortgesetzt. Mehrsprachigkeit bedeutet jedoch nicht, in allen Sprachen oder in allen Fähigkeiten gleich gut zu sein. Mehrsprachigkeit ist ein dynamischer Prozess, bei dem sich alle Sprachen, die die Lernenden kennen und denen sie begegnen, auf unterschiedliche Weise gegenseitig beeinflussen (Haukås, 2018b, S. 9). Gerade deswegen spielt die Lehrperson eine wichtige Rolle bei der Arbeit, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, was sie bereits wissen, und ihnen zu zeigen, wie dieses Wissen beim

³ elevene skal kunne bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidlige språklæring i læringsprosessen

Erlernen der neuen Sprache angewendet werden kann.

2.6. Lernstrategien

Laut Dentler (2000) lasse sich „[d]ie große Mehrzahl aller lexikalischen Fehler im schriftlichen wie auch mündlichen Korpus“ als Transferfehler beschreiben (S. 87). In der Anfangsphase können deshalb Transferfehler/Interferenz der Einwirkung bereits erworbener Sprachen zugeschrieben werden (S. 79). Den Lernenden erklären zu können, wie und warum einige Fehler auftreten, gibt ihnen einen besseren Einblick in ihr eigenes Sprachenlernen, und sie werden dabei auf eigene Lernprozesse aufmerksamer. Es kann daher auch angebracht sein, dieses Vorwissen zu aktivieren, wenn die Lernenden mit der Fremdsprache beginnen, damit sie bewusst werden, was sich auf die neue Sprache übertragen lässt. Es geht unter anderem darum, Lesestrategien zu erforschen und zu aktivieren und herauszufinden, welche linguistischen Phänomene auf die neue Sprache übertragen werden können.

Fehler sind ein natürlicher und wichtiger Teil des Lernprozesses, wobei das Gegenüberstellen von Zielsprache mit Muttersprache (und anderen Fremdsprachen) dazu dient, sowohl für Lehrende als auch für Lernende die Interferenzfehler der Lernenden zu erklären (Fabricius-Hansen, 1981, S. 8). Durch einen Vergleich kann auch festgestellt werden, an welchen Stellen die Sprachen übereinstimmen und wo sie sich unterscheiden. Die Fokussierung auf Lernstrategien im Unterricht ist daher ein wichtiger Beitrag im Umgang mit der Fremdsprache.

Laut Griffiths (2013) sind Lernstrategien „activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning“ (S. 50). Im Folgenden werde ich kurz auf kognitive und metakognitive Strategien eingehen und diskutieren, wie diese Strategien ein wichtiges Instrument im Sprachlernprozess sein können und im Unterricht integriert werden sollten.

2.6.1. Kognitive Strategien

Wenn es um die Fremdsprachen geht, die an der Jugendschule und den weiterführenden Schulen in Norwegen angeboten werden, ist Deutsch, aufgrund der engen Beziehung zum Norwegischen, in einer Sonderstellung. Im Gegensatz zu Spanisch und Französisch sind Deutsch, Norwegisch, Dänisch, Schwedisch und Englisch alle germanische Sprachen. Norwegische Lernende verfügen daher bereits über viele Kenntnisse, die sie zum Erlernen der neuen Sprache verwenden können, da zwischen diesen Sprachen viele Ähnlichkeiten bestehen.

Hufeisen und Marx (2007) heben sieben verschiedene Schritte hervor, die dazu beitragen, einen wichtigen Rahmen für das Textverständnis auf Deutsch zu schaffen. Darunter befinden sich ein allgemeines germanisches Vokabular und viele Ähnlichkeiten in der Satz- und Wortstruktur (S.1/2). Nach Haukås und Speitz (2018) wäre es für Lernende angemessener, Sprachen als Repertoire ihrer eigenen Sprachkompetenz zu betrachten und damit das Ganze und den Zusammenhang stärker in den Vordergrund zu rücken, anstatt die Fremdheit des Neuen zu betonen (S. 60). Deutsch und Norwegisch haben so viele Gemeinsamkeiten, dass sie kaum als Fremdsprachen bezeichnet werden können. Wenn das Fach Deutsch den Achtklässlern an meiner Schule vorgestellt wird, verwendet man oft „Hundert deutsche Wörter“ (Anhang: 1), um den Lernenden zu zeigen, dass es hier viel gibt, was sie bereits wissen. Die syntaktischen Strukturen können auch auf Deutsch und Norwegisch sehr ähnlich aussehen. Bei Aussagesätzen kommt zuerst das Subjekt, dann das Verbal und dann der Rest. In Sätzen mit W-Fragen, die nur ein Verb haben, ist die Wortreihenfolge identisch, mit dem finiten Verb an zweiter Stelle (auch V2 genannt).

Norwegisch:	S	FV	O	A	FV	S	A
	Jeg	spiser	fisk	Senere	kjører	jeg	til Oslo

Deutsch:	S	FV	O	A	FV	S	A
	Ich	esse	Fisch	Später	fahre	ich	nach Oslo

Norwegisch:	FW	FV	S
	Hva	heter	du?

Deutsch:	FW	FV	S
	Wie	heißt	du?

(S = Subjekt; FV = finites Verb; O = direktes Objekt; A = Adverbial)

Nach Haukås und Speitz (2018, S. 57) handelt es sich bei kognitiven Strategien unter anderem um den Vergleich von Strukturen in der Fremdsprache und in zuvor erlernten Sprachen. Die Lernenden sollen neues Lernmaterial mit ihren Vorerfahrungen als Fremdsprachelernende in Verbindung bringen. Auf diese Weise werden Lernmaterialien nicht als separate Einheiten, sondern als Brücken von etwas Bekanntem zu etwas 'Neuem', betrachtet. Beispiel (1) (Anhang:

3) zeigt, dass die Lernende sich nicht sicher ist, wie schwache Verben in der Gegenwart konjugiert werden:

(1*) Ich Spieler auf XXX IL.

Wenn die Lernenden mit Verben im Präsens arbeiten, ist es angebracht zu vergleichen, wie Verben im Präsens auf Englisch und Norwegisch konjugiert werden. Zusammenhänge zu verstehen, z. B. wie Verben in den meisten Sprachen, jedoch nicht auf Norwegisch, in unterschiedlichen Personen im Singular und im Plural konjugiert werden, trägt zu einem tieferen sprachlichen Verständnis bei.

	norsk	tysk	engelsk
1.person entall	jeg spiller	ich spiele	I play
2.person entall	du spiller	du spielst	you play
3.person entall	han spiller hun spiller det spiller	er spiller sie spielt es spielt	he plays she plays it plays
1.person flertall	vi spiller	wir spielen	we play
2.person flertall	dere spiller	ihr spielt	you play
3.person flertall	de spiller	sie spielen Sie spielen	they play

Die Lernenden werden somit feststellen, dass ein Zusammenhang zwischen Englisch und Deutsch besteht (vgl. *se etter mønstre og underliggende prinsipper*). Hier kann man natürlich die Tabelle erweitern und beispielsweise eventuell weitere Sprache hinzuzufügen, die die Lernende kennen.

Induktive Aufgaben, bei denen die Lernenden zum Beispiel Grammatikregeln selbst herausfinden müssen, können zu einem tieferen Verständnis beitragen. Die Lernenden können Aufgaben dieser Art erhalten:

Bruk eksempelet: Hvordan sier man „han spiller“ på tysk? Forklar hvordan du kom frem til svaret ditt?

Klaus spielt Klavier. Er spielt auch Gitarre.

2.6.2. Metakognitive Strategien

Die Reflexionen der Lernenden über Sprache und Sprachenlernen sind sehr wichtig, und metalinguistisches Bewusstsein und die Sensibilisierung für Lernstrategien beim Sprachenlernen sind von entscheidender Bedeutung, um die Sprachkenntnisse der Lernenden zu verbessern (Haukås, 2014, S. 1). Bei den metakognitiven Strategien geht es um die eigenen Überlegungen der Lernenden zum Sprachlernprozess, über Sprache nachzudenken und zu sprechen (Haukås, 2018c, S. 69; Edmondson & House, 2011, S. 237), was auch in den Lehrplänen hervorgehoben wird. Viel deutet darauf hin, dass Lernende, die im Umgang mit der Zielsprache metakognitiv aktiv sind, besser einschätzen können, was erforderlich ist, um eine Lernsituation zu meistern und geeignete Strategien anzuwenden (Haukås, 2014, S. 2). Bewusst oder unbewusst vergleichen die Lernenden ihre Vorerfahrungen mit Sprachen mit der neuen Sprache, und Aufgaben, bei denen Ähnlichkeiten und Ungleichheiten zwischen L1, L2 und L3 explizit hervorgehoben werden, tragen dazu bei, das metalinguistische Bewusstsein der Lernenden zu entwickeln. Es geht nicht darum, Transferfehler zu vermeiden (negativer Transfer), sondern um eine Kontrastierung der Sprachen, die es den Lernenden erleichtert, die Transferbrücken zwischen Sprachen zu identifizieren, indem sie sich bewusst werden, was sie können und was sie lernen müssen (Haukås, 2014, S. 4; Krumm 2006, S. 465). In Beispiel (2) kann die Lehrperson durch eine Kontrastierung mit L1 den unterschiedlichen Satzbau in Perfektsätzen im Norwegischen (2a) und im Deutschen (2b) verdeutlichen.

(2*) [...], sie hat gearbeitet in Kindergarten ganz lange.

(2a) [...], hun har jobbet i barnehagen ganske lenge.

(2b) [...], sie hat ganz lange in Kindergarten gearbeitet.

Die Tatsache, dass der Satz zusätzlich ein Adverbial enthält, zeigt noch deutlicher, dass andere Satzphrasen in den deutschen Perfektsätzen weiter nach vorne geschoben werden, und dass das Partizip am Ende des Satzes steht.

Haukås (2014) betont, dass mit Bewusstmachung und Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten in der Muttersprache unterrichtet werden sollte, indem man sich aber anhand von Übersetzungen und Diskussionen schon auf die Zielsprache und eventuell andere bekannte Sprachen konzentriert.

2.6.3. Sollen Strategien unterrichtet werden?

In der Fachliteratur wird diskutiert, inwieweit es ein Vorteil wäre, die Lernenden die interlingualen Regularitäten selbst entdecken zu lassen, oder ob dies durch expliziten Unterricht erfolgen sollte. Die konstruktivistische Sicht des Lernens sieht die Lernenden als aktive Personen mit Verantwortung für den eigenen Lernprozess (Postholm, 2007, S. 109). Demnach ist der Erwerb und die Anwendung von Lernstrategien als ein individueller Prozess zu betrachten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lernenden von alleine zweckmäßige Strategien entwickeln, sondern dass die Lehrperson eine wichtige Rolle spielt, durch Modellierung und Gebrauch geeigneter Strategien sie dabei zu unterstützen. In §1-2 des norwegischen Schulgesetzes und im allgemeinen Teil des Lehrplans steht, dass auch die Schule dazu verpflichtet ist, die Lernenden zu ermutigen, eigene Lernstrategien zu entwickeln und kritisches Denken zu fördern (Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 2). Viel deutet darauf hin, dass das Unterrichten von Lernstrategien im Sprachfach ein wichtiger Teil des Autonomieprozesses der Lernenden ist, und dass das Unterrichten solcher Lernstrategien „also fosters metacognition, student’s ability to understand their own thinking and learning process“ (Brown, 2007, S. 140), was auch in Abschnitt 4.3.2. diskutiert wird.

Die Lernenden müssen für ihre eigenen Lernprozesse sensibilisiert werden, damit sie von der Bewertung profitieren können (Hopfenbeck et.al. 2009, S. 108). Dabei spielen die Lehrenden eine wichtige Rolle. Damit die Lernenden sich ihrer eigenen Lernprozesse bewusst werden und geeignete Strategien für den Umgang mit der Fremdsprache entwickeln können, muss die Lehrperson ihnen in der Bewertungsarbeit ausreichend Zeit zum Nachdenken geben. Das Wissen, das die Lehrperson auf diese Weise über die Lernenden erhält, ist ein wichtiger Beitrag zur besseren individuellen Anpassung des Unterrichts.

Forschung zeigt, dass Lernende, die im Lernprozess eine Vielzahl von Lernstrategien anwenden, fachlich stärker sind als Lernende mit einem kleinen Repertoire an Strategien (Gausland und Haukås, 2011, S. 10; Haukås, 2011, S. 39). Es lässt sich jedoch schwer feststellen, ob Lernerfolg allein auf guten Lernstrategien beruht, da auch Motivation, Aufmerksamkeit, Intelligenz und viele andere individuelle Faktoren im Lernprozess eine wichtige Rolle spielen (Edmondson und House, 2011, S. 238). Trotzdem spricht vieles dafür, dass vor allem die leistungsschwachen Lernenden von einem systematischen Strategietraining im Fremdsprachenunterricht und expliziten Erklärungen für den Gebrauch insbesondere metakognitiver Strategien profitieren (Gausland & Haukås, 2011, S. 9/10). Für die Lehrperson

kann es schwierig sein zu wissen, wie sie am besten mit Mehrsprachigkeit und Lernstrategien im Unterricht umgehen kann. Eine Vorgehensweise kann darin bestehen, den Unterricht enger mit dem europäischen Sprachenportfolio zu verknüpfen, da dies zu Reflexionen und Diskussionen über Strategien bezüglich der sprachlichen Grundfertigkeiten wie Hörverstehen, Lesen, Sprechen, mündliche Kommunikation und Schreiben einlädt.

2.7. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Das Europäische Sprachenportfolio baut auf den Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und ist ein Ergebnis des Engagements des Europarates dafür, dass alle Europäer neben ihrer Muttersprache auch in mehr als zwei Sprachen kommunizieren können. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, dass Sprachnutzer auf allen Ebenen in der Lage sein sollten, in der Sprache zu kommunizieren, und dass die gemeinsamen europäischen Kompetenzniveaus (Anhang: 2) es ermöglichen, ihre Sprachkompetenz auf international verständliche Weise darzustellen.

Das Sprachenportfolio ist unter anderem als Werkzeug zum Lernen, Reflektieren und Dokumentieren für diejenigen gedacht, die Sprachen lernen, fungiert aber auch als didaktisches Werkzeug für die Lehrenden, da durch die Verwendung des Portfolios mehrere der Kompetenzziele im norwegischen Lehrplan erfüllt werden. Die Lehrperson bekommt einen Einblick in den Lernprozess der einzelnen Lernenden, was im Hinblick auf einen angepassten Unterricht wichtig ist. Darüber hinaus sind die Sprachkenntnisse im Sprachenportfolio den grundlegenden Fähigkeiten im norwegischen Lehrplan sehr ähnlich: *Å kunne lese, Å kunne skrive, Muntlige ferdigheter*.

In den neuen Lehrplänen für Fremdsprachen wird die Annäherung der Kompetenzziele im Fremdsprachenunterricht an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verdeutlicht. Die grundlegenden Niveaustufen des GERs sind die a) elementare b) selbstständige c) kompetente Sprachverwendung, die auch in den neuen, norwegischen Kompetenzzielen einigermaßen erkennbar sind. Der Lehrplan für Fremdsprachen bietet allerdings keine gemeinsame Interpretation des Fertigkeitenniveaus, weil sich die verschiedenen Sprachen so sehr unterscheiden, vor allem in Bezug auf Komplexität (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

2.8. Lernaltersanalyse

Wenn Lernende an der Jugendschule mit einer Fremdsprache beginnen, fehlt ihnen das sprachliche Mittel in der neuen Sprache, und die Lernenden versuchen, dies durch die Entwicklung eigener Ausdrucksformen in der Zielsprache zu kompensieren, indem sie neues Lernmaterial mit ihren Vorkenntnissen in Verbindung bringen. Auf diese Weise werden Lernmaterialien nicht als separate Einheiten betrachtet, sondern als Brücken von etwas Bekanntem zu etwas 'Neuem'. Die Lernaltersprache entwickelt sich ständig weiter und wird in jeder Phase und während ihrer Entwicklung dadurch gekennzeichnet sein, welche Ausschnitte der Zielsprache und auf welche Weise diese den Lernenden präsentiert wurden (Fabricius-Hansen, 1981, S. 142). Das Erlernen einer Fremdsprache ist daher ein sehr individueller Prozess, und die Strategien der Lernenden variieren. Sprachfehler sind in diesem Zusammenhang Ausdruck der individuellen Lernaltersprache, gleichzeitig aber auch ein wichtiger Indikator für den Fortschritt der einzelnen Lernenden in der Fremdsprache. Daher kann die Lernalterspracheanalyse ein wichtiges Instrument sein, da die Lehrperson der einzelnen Lernenden ein gezielteres Feedback geben kann.

2.8.1. Kontrastive Analyse von Texten aus dem Deutschunterricht

Im Lernprozess finden Transfers von schon gelernten sprachlichen Strukturen der L1-Sprache statt. Dabei kommt es zu unbewussten grammatischen Übertragungen, die nicht immer mit den Strukturen der neuen Sprache übereinstimmen. Wie häufig dies geschieht, hängt davon ab, inwieweit L2 sich von L1 unterscheidet, und ob es Strukturgleichheit oder Strukturdifferenz zwischen den beiden Sprachen gibt.

Durch den Vergleich wird Wissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen erworben, was den Lernenden helfen kann, Texte zu verstehen und zu übersetzen, sowie grammatikalische Elemente zu analysieren und ihre eigenen Fehler leichter zu erkennen und eventuell zu korrigieren.

Die Muttersprache ist in der kontrastiven Analyse oft von entscheidender Bedeutung, aber auch Kenntnisse der Lernenden in anderen Sprachen sind wichtig. Alle sprachlichen Fehler können jedoch nicht anhand der Sprachen erklärt werden, die die Lernenden bereits kennen (Lightbown & Spada, 2018, S. 42). Die Lernenden bilden verschiedene Hypothesen, von denen einige falsch und andere richtig sind. Sie benutzen eine Sprache, die von den bisher

gelernten Sprachen geprägt ist, sich aber deutlich von der Zielsprache unterscheidet. Diese individuelle Lernersprache wird auch Interlanguage genannt (vgl. Selinker, 1972).

Das Konzept des Transfers spielt für die Interlanguage-Hypothese eine wichtige Rolle (Edmondson & House, 2011, S. 233; Griebhaber, 2010, S. 139). Nach Edmondson & House (2011) ist Transfer dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden Merkmale aus anderen Sprachen, die sie gelernt haben, in die Zielsprache übertragen. Diese Übertragung kann sowohl positiv als auch negativ sein. Positiver Transfer ist, wenn der sprachliche Transfer das Lernen erleichtert, das heißt die Strukturen in der L1 oder L2 und der Zielsprache ähnlich sind, so dass sie auf die Zielsprache übertragen werden können. Im Fall von Norwegisch und Deutsch sind transparente Wörter ein gutes Beispiel dafür, wie die Lernenden Kenntnisse aus der Muttersprache auf Deutsch übertragen können. Negativer Transfer ist, wenn Strukturen nicht ähnlich sind und ein Transfer von der Grundsprache (oder L2) somit Fehler in den Lerneräußerungen verursacht. Solche Lerneranalysen sind eine Voraussetzung für die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Transfer im Satzbau, wie in Beispiel (3), kommen häufig vor, auch auf den höheren Stufen.

(3*) Im der Freizeit ich spiele Innebandy [...]

In diesem Fall geht es nicht um Transfer aus der Muttersprache, sondern hier kann es sich um einen englischen Interferenzfehler handeln. Wenn in einem Deklarativsatz ein anderes Satzglied als das Subjekt vorangestellt wird, muss das Subjekt sowohl im Deutschen als auch im Norwegischen hinter dem Verb stehen. Im Englischen dagegen, der Sprache, die die meisten Lernenden gut beherrschen, ist es allerdings umgekehrt.

Laut Dentler (2000) muss jedoch die Fehlerursache im Beispiel (3) nicht Interferenz sein. Umfragen unter schwedischen Studenten, die kein Englisch sprechen, zeigen, dass sie immer noch diese Wortfolgefehler machen (S. 84). Dentler behauptet, diese Wortfolgefehler seien „typische Wortfolgefehler, die jeder Deutschlerner – unabhängig von der typologischen Verwandtschaft seiner L1 oder L2 [...]“ macht (S. 84). Für norwegische Deutschlernende ist V2 die gewöhnliche Wortfolge, und obwohl Fehler anscheinend ein Transfer aus der einen oder anderen Sprache sind, soll man vielleicht vorsichtig sein, alles Transfer zuzuschreiben.

In den Beispielen (4) und (5) verwendet der Schüler oder die Schülerin eine Konstruktion aus der Muttersprache, in der das Hilfsverb und das Hauptverb aufeinander folgen. Für norwegische Lernende scheint es unnatürlich, dass die Verben getrennt werden, und bevor eine sichere Hypothese für das Perfekt in der Zielsprache aufgestellt ist, werden die Verben so geschrieben, wie sie es aus ihrer eigenen Sprache kennen.

(4*) [...], sie hat gearbeitet in Kindergarten ganz lange.

(5*) Alle haben gespielt Fußball und Volleyball [...]

Transfer aus dem Englischen und Norwegischen ist im Anfängerniveau oft im Bereich Orthographie zu finden. Das Pronomen *meine* wird *mine* (6) geschrieben, und ebenso wird die Form des Präteritums *war*, häufig durch das englische *was* ersetzt (7), sowohl phonetisch als auch orthographisch, obwohl *war* so gut wie identisch dem norwegischen *var* ist.

(6*) Mine Großmutter und Großvater wohnen in Stavanger.

(7*) Es was interessant zu lesen.

Dass diese Formen so eng miteinander verwandt und einander so ähnlich sind, erhöht wahrscheinlich die Chancen des Transfers. Wie schon erwähnt, muss Lernersprache als größere Einheit bewertet werden, um besser einschätzen zu können, wo sich die Lernenden in ihrem Lernprozess befinden. Wenn man den gesamten Text des/der Lernenden XXX studiert, sieht man, dass er/sie im Text (Anhang: 3, Beispiel 6) siebenmal verschiedene Formen des Possessivs *mein* verwendet, wobei er/sie das Possessiv nur dreimal falsch schreibt. Dies kann darauf hindeuten, dass der Schüler oder die Schülerin noch nicht ganz sicher ist und eine Hypothese weiterhin testet.

2.8.2. Weitere Aspekte der Lernersprache

Das Hauptziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik besteht darin, den Lernenden zu helfen, sich ihrer Vorkenntnisse bewusst zu werden, und ihnen beizubringen, wie dieses Wissen zum Erlernen der neuen Sprache verwendet werden kann. Wenn die Lehrkraft Strategien im Unterricht thematisiert, die es den Lernenden ermöglichen, Zusammenhänge zwischen Sprachen zu entdecken, kann dies das Sprachenlernen fördern (Haukås & Speitz, 2018, S. 56).

Lernende machen viele und manchmal sehr unterschiedliche Fehler, und es ist daher schwierig, eine komplette Übersicht der Fehler zu erstellen (Edmondson & House, 2011, S. 221). Hier spielen viele Faktoren eine Rolle, darunter das Alter der Lernenden, der sprachliche Hintergrund und die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen (Fabricius-Hansen, 1981, S. 143). Die Lernenden werden auf der Grundlage dieser unterschiedlichen Faktoren unterschiedliche Hypothesen aufstellen, und die Fehler werden entsprechend variieren. 'Fehler' können Vermeidungen sein, das heißt, die Lernenden vermeiden bestimmte Strukturen in der Fremdsprache (8) (Anhang: 3).

(8*) Ich wohne in Vesterålen sind Insel in Nord-Norwegen.

Der Schüler oder die Schülerin möchte möglicherweise eine Konjunktion verwenden; *som* *er*. Da er oder sie jedoch keine Kontrolle darüber hat, wie er/sie dies in der Fremdsprache tut, lässt er/sie die Konjunktion aus. Vereinfachungen sind auch in der Lerner Sprache der Lernenden üblich. Wir sehen dies in der Adjektivbeugung in Beispiel (9) (Anhang: 3).

(9*) Ich heiße XXX und ich bin eine 14 Jahre Alt Mädchen.

In diesem Beispiel verwendet der Schüler oder die Schülerin auch das Genus aus der Muttersprache: **eine Mädchen*, was auf Interferenz aus L1 hinweist. Laut Edmondson & House (2011) kann es aus mehreren Gründen problematisch sein, die Fehler der Lernenden zu klassifizieren und zu quantifizieren und „[e]in größerer Korpus von Äußerungen ist nötig, wenn man feststellen will, ob ein 'Fehler' tatsächlich auf fehlenden oder falschen zielsprachlichen Kenntnissen basiert“ (S. 219). Im Text des Schülers oder der Schülerin in Beispiel (9) hat er/sie das Adjektiv zwei- von viermal, Beispiel (10) und (11), richtig dekliniert.

(10) Ich habe blondes Haar

(11) Ich habe hellblaue Augen

Auch in Beispiel (12) ist das Adjektiv richtig dekliniert, aber hier ist der Schüler oder Schülerin über die Wortwahl unsicher.

(12*) Ist ein schöner Platz Ort sehr viele Berge.

Es kann schwierig sein zu beurteilen, ob Fehler bei der Verwendung von Adjektiven auf Zufälligkeit, Faulheit, Fehlinformationen (z. B. von Lernenden oder Lehrpersonen) beruhen, oder ob die Lernenden auf dem Weg sind, die Verwendung von Adjektiven zu beherrschen. Nach Fabricius-Hansen (1981) kann die Übergangssprache als unsystematisch angesehen werden, wenn richtiger und falscher Gebrauch gleichmäßig verteilt sind (S.133). Mit systematisch ist gemeint, in welchem Stadium des Spracherlernens sich die Lernenden befinden, und ob sie noch nach der Trial-and-Error-Methode arbeiten oder schon sicherere Hypothesen über die Zielsprache entwickelt haben (S. 131). Es kann auch argumentiert werden, dass der Schüler oder Schülerin in Beispiel (12) Vereinfachungen nutzt und/oder bestimmte Strukturen vermeidet.

Es ist schwer, mit Sicherheit zu sagen, dass die Ursachen des Fehlers in der Vermeidung oder Vereinfachung liegen. Aus der Lernerperspektive kann es unzählige andere Fehlerursachen geben. Das Kategorisieren von Fehlern ist daher problematisch, weil man nicht wissen kann, ob ein 'Fehler' durch bewusste und/oder unbewusste Strategien oder aus anderen Gründen verursacht wird (Edmondson & House, 2011, S. 221).

Da die Ursachen des Transfers auf L1 und L2 zurückzuführen sind, können diese in vielerlei Hinsicht leichter identifiziert werden als die beiden genannten Kommunikationsstrategien, Vereinfachungen und Vermeidungen. Der nächste Abschnitt befasst sich mit der Frage, wie die Lernenden auf ihre eigenen Erfahrungen mit Sprachenlernen bewusst gemacht werden können, und wie die Thematisierung von Lernstrategien im Unterricht einen positiven Beitrag zum Lernprozess leisten kann. Laut Fabricius-Hansen (1981) sind kognitive Methoden nach dem kritischen Alter (12-13 Jahre) zweckmäßig, und sie behauptet weiter, dass zielgerichteter und kontrastivorientierter Unterricht für die Vermeidung von Fehlern wichtig sein kann (S. 168) (Vgl. auch Lightbown & Spada, 2018, S. 22-24).

2.9. Wie geht man mit Fehlern um?

Eine Fehleranalyse existiert, solange Fremdsprachen in der Schule unterrichtet werden (Edmondson & House, 2011, S. 218), und die Fremdsprachendidaktik ist immer von den zeitaktuellen theoretischen Richtungen geprägt.

2.9.1. Fehler in traditioneller Sicht

Bis Mitte des 20. Jahrhunderts war die Auffassung der Lerntheorien vom Behaviorismus geprägt. Man ging unter anderem davon aus, dass hauptsächlich äußere Faktoren die Lernenden motivierten, sowie die Lerner Sprache beeinflussten. Daher wurde im Unterricht größter Wert auf Oberflächenstrategien wie Drill & Practice-Übungen gelegt, d.h. auf ganz andere Unterrichtsmethoden als die, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Fehler sollten durch Belohnung und Bestrafung korrigiert werden. Bei der Fehleranalyse ging es traditionell darum, die Lücke zwischen dem, was die Lernenden können und dem, was von ihnen erwartet wird, zu schließen. Durch Korrektur von Fehlern in Lernerprodukten sollten die Lernenden neues Wissen erwerben und somit gleichzeitig vermeiden, gleiche Fehler erneut zu machen. Wenn die Lernenden dieses Wissen nicht erlangen, liegt dies entweder daran, dass sie unfähig, faul oder nicht aufmerksam genug sind, oder aber, dass die Lehrkraft das Material nicht klar genug vermittelt hat (Edmondson & House, 2011, S. 219).

2.9.2. Neuere Ansätze

Ende des 20. Jahrhunderts wurden mehrere Theorien veröffentlicht, die das Sprachenlernen neu beleuchten. Hierunter sind die kognitiven Theorien, die als Reaktion auf die behavioristische Sichtweise des Lernens gesehen werden können. Eine kognitive Lernsicht betrachtet das Lernen als einen konstruktiven Prozess, in dem die Lernenden neue Inputs auf der Grundlage früherer Erfahrungen empfangen, verarbeiten, systematisieren, kategorisieren und interpretieren (Bjørke, Dypedahl, Haukås, 2018, S. 24). Ausgehend von der Betrachtung von Fehlern als Abweichungen betrachtet man Fehler als Zeichen dafür, dass sich die Lernenden in einem Prozess befinden, in dem sie durch bewusste und unbewusste Strategien ihr eigenes Sprachsystem schaffen (Bjørke et al. 2018, S. 24). Es wird argumentiert, dass Fehler nicht nur 'Fehler' sind, sondern „Indizien dafür, dass der Lerner sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzt“ (Edmondson & House, 2011, S. 219). Dies bedeutet unter anderem, sich nicht auf die abweichenden Äußerungen zu beschränken, sondern diese Abweichungen in verschiedenen Kategorien zu analysieren.

Um Fehler und das Erlernen von Sprachen besser zu verstehen und zu würdigen, haben die Interlanguage-Hypothesen einen wichtigen Beitrag geleistet. Laut Selinker (1972) kann der Fortschritt der Lernenden in der Fremdsprache nicht einfach als „Verminderung der Distanz zur Zielsprache“ erklärt werden, sondern als „Ausdifferenzierung eines eigenen instabilen Regelsystems“ (in Griebhaber, 2010, S. 138). So eröffnete Selinker mit seiner Interlanguage-

Hypothese eine neue Sichtweise auf Lerner Sprache. Selinker weist darauf hin, dass „Äußerungen von Lernern nicht mehr als mehr oder weniger unvollkommene und fehlerbehaftete Zielsprachenäußerungen, sondern als Äußerungen eines Lerners, die in sich instabil sind und sich sowohl von ausgangssprachlichen als auch zielsprachlichen Normen unterscheiden“, betrachtet werden müssen (Grießhaber, 2010, S. 138).

3. Methode und Material

3.1. Instrumente und Dateneinsammlung

Mit dem Survey Monkey-Umfragetool wurde eine anonyme Online-Umfrage (Anhang: 4) für Fremdsprachenlehrkräfte an ungefähr 176 Jugendschulen und weiterführende Schulen gesendet. Über das Schulportal⁴ wurden Kontaktinformationen der Schulen gefunden. Da ich die Kontrolle über die Auswahl haben wollte, wurde die Administration oder der Schulleiter an den zufällig ausgewählten Schulen per E-Mail kontaktiert und nach E-Mail-Adressen von Fremdsprachenlehrkräften gefragt. Diese Annäherung wurde gewählt, da alle Beteiligten einen persönlichen Link zur Umfrage erhalten mussten, um teilnehmen zu können. Der Link könnte beispielsweise nicht von einer Schulverwaltung weitervermittelt werden. Auf diese Weise habe ich auch sichergestellt, dass diejenigen, die die Umfrage erhielten, tatsächlich Fremdsprachen an der Jugendschule oder weiterführenden Schule unterrichteten. Es war etwas unterschiedlich, wie die Schulen auf die Anfrage reagierte. Einige Schulen haben sich bei ihren Mitarbeitern erkundigt, ob sie teilnehmen möchten, woraufhin mir entweder die Administration, die Schulleitung oder die Fremdsprachenlehrkräfte, die teilnehmen wollten, ihre E-Mail-Adresse geschickt haben. In anderen Fällen habe ich die Adressen direkt über die Administration oder die Schulleitung erhalten. Einige Schulen gaben an, dass die Mitarbeiter aufgrund der anhaltenden Pandemie zu viel Arbeitsdruck hätten, und dass sie in dieser anspruchsvollen Situation nicht mehr als nötig belastet werden sollten. Sehr viele Schulen antworteten überhaupt nicht. Es ist anzunehmen, dass ein Teil des Grundes für die allgemein niedrige Response auf einen hohen Arbeitsdruck aufgrund von Covid 19 zurückzuführen ist.

Die Anfragen wurden in zwei Gruppen, sowohl an die Jugendschulen als auch an die weiterführenden Schulen gesendet. Die erste E-Mail-Anfrage wurde an 58 Schulverwaltungen der Jugendschulen und 36 Schulverwaltungen der weiterführenden Schulen geschickt und

⁴ Das Schulportal ist der Onlinedienst der norwegischen Bildungsdirektion, bei dem Schulen und Schulbesitzer relevante und zuverlässige Daten zur Grundbildung finden.

fürte zu einer relativ geringen Zustimmung, insbesondere an den Jugendschulen. Die zweite E-Mail-Anfrage wurde in der folgenden Woche an 50 Schulverwaltungen der Jugendschule bzw. 32 Verwaltungen der weiterführenden Schulen geschickt. Nach einer erneuten schriftlichen Bitte um Teilnahme, stimmten mehrere zu, um jedoch eine ausreichend große Auswahl zu erhalten, wandte ich mich telefonisch an viele Schulverwaltungen, die auf meine Anfrage nicht geantwortet hatten. Der ursprüngliche Fragebogen enthielt 31 Fragen, hier werden jedoch nur die in der Arbeit diskutierten Fragen berücksichtigt.

3.2. Teilnehmergruppe

Insgesamt wurden 222 Einladungen in den Landkreisen Viken (n=117), Innlandet (n=10), Nordland (n=10), Oslo (n=20), Vestfold und Telemark (n=32), Troms und Finnmark (n=33) verschickt. Von diesen antworteten 66 Fremdsprachenlehrkräfte auf die Umfrage; Frauen (n=57) und Männer (n=9). Davon arbeiteten 18 Befragte an der Jugendschule und 48 an der weiterführenden Schule. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 29% bei Lehrkräften an der Jugendschule und 30% bei Lehrkräften an der weiterführenden Schule. Trotz der Tatsache, dass 108 Einladungen an Lehrkräfte der Jugendschule und 68 an Lehrkräfte der weiterführenden Schule verschickt wurden, machen die Lehrkräfte der Jugendschule nur 27% der Gesamtzahl der Beteiligten aus. Natürlich wäre eine höhere Rücklaufquote bei Lehrkräften der Jugendschule wünschenswert.

Tabelle 1 zeigt die Unterrichtserfahrung aller Beteiligten an der Jugendschule bzw. an der weiterführenden Schule. Von denjenigen, die 1-10 Jahre als Sprachlehrkraft gearbeitet haben, sind es 64,7% (n=11) an der Jugendschule und 53,2% (n=25) an der weiterführenden Schule. Der Unterschied ist größer zwischen denen, die mehr als 10 Jahre Erfahrung haben. Der Anteil der Lehrkräfte mit 11 bis 20 Jahren Erfahrung beträgt an der Jugendschule 40,4% (n=23), an der weiterführenden Schule jedoch nur 23,5% (n=4).

Von denen, die mehr als 20 Jahre Erfahrung haben, sind auch die Lehrkräfte der weiterführenden Schule in der Mehrzahl mit bzw. 11,8% (n=1) und 6,4% (n=5). Eine Teilnehmerin hatte weniger als ein Jahr und eine mehr als 30 Jahre unterrichtet. Wenn man einen ähnlichen Vergleich zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule in Bezug auf Ausbildungsumfang der Teilnehmenden in der Fremdsprache anstellt, sieht man dass, relativ viele der Lehrkräfte mit einem Master-Abschluss in der weiterführenden Schule (29,8%) im Gegensatz zur Jugendschule (11,1%).

In Tabelle 1 ist in der linken Kolonne aufgeführt, wie viele Jahre insgesamt die befragten Personen an der Jugendschule bzw. weiterführenden Schule unterrichtet haben.

Dann werden Jugendschule und weiterführende Schule nochmals in zwei Spalten unterteilt, wobei jeweils auf der linken Seite die absolute Zahl der Berufsjahre (N) an der Jugendschule bzw. weiterführenden Schule angegeben ist und auf der rechten Seite der entsprechende Prozentwert (%). Die Kolonne ganz rechts zeigt den Gesamtwert.

Tabelle 1:

		Grunnskole		Grunnskole		Grunnskole	
		N	N	N	N	N	N
Hvor lenge har du undervist fremmedspråk i skolen? Til fremmedspråk regnes her fortrinnsvis tysk, fransk og spansk (ikke engelsk). Underviser du i et annet fremmedspråk (f.eks kinesisk) tar du utgangspunkt i dette. Underviser du i flere fremmedspråk, så ta utgangspunkt i ett av disse språkene.	0 - 5	5	29,4 %	12	25,5 %	17	26,6 %
	6 - 10	6	35,3 %	13	27,7 %	19	29,7 %
	11 - 15	3	17,6 %	12	25,5 %	15	23,4 %
	16 - 20	1	5,9 %	7	14,9 %	8	12,5 %
	21 - 25	1	5,9 %	3	6,4 %	4	6,3 %
	26 eller mer	1	5,9 %	0	0,0 %	1	1,6 %
Total		17	100,0 %	47	100,0 %	64	100,0 %

Ein Teilnehmer hatte weniger als ein Jahr unterrichtet und ist daher nicht in der Gesamtzahl enthalten.

3.3. Begrenzungen, Erwartungen und weitere Untersuchungen

In diesem Projekt wollte ich ursprünglich eine Umfrage unter sowohl Fremdsprachenlehrkräften als auch Fremdsprachenlernenden an der Jugendschule- und an der weiterführenden Schule durchführen. Es wäre interessant zu erfahren, wie die Lernenden ihre eigene Mehrsprachigkeit in der Arbeit mit der Fremdsprache einsetzen und von welchen Strategien sie selbst am meisten profitieren. Natürlich wäre es auch interessant, von den Lernenden zu erfahren, wie im Unterricht mit Lernstrategien gearbeitet wird. Dann könnte ich die Antworten der Lernenden mit den Antworten der Lehrkräfte vergleichen und auf diese Weise ein differenzierteres Bild erhalten. Ich habe diese Idee jedoch relativ früh im Projekt verworfen, da vieles aufgrund der anhaltenden Corona-Situation sehr unvorhersehbar wurde. An meiner eigenen Schule gab es nur wenige Kolleginnen und Kollegen, die motiviert schienen, in einer ansonsten sehr stressigen Zeit, einen Beitrag zu leisten. Ich ging davon aus, dass die Lage an anderen Schulen dieselbe sein würde. Ein großer Arbeitsdruck auf die Lehrkräfte, viel Krankheit und Quarantäne sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernenden, erleichterten diese Entscheidung. Dies ist jedoch etwas, worüber ich sehr gerne weiter forschen würde, sollte ich jemals die Gelegenheit dazu haben.

Viele der Befragten verfügen über relativ lange Unterrichtserfahrung und eine hohe Ausbildung, von denen die Mehrheit an der weiterführenden arbeitet. Sowohl das Thema der Umfrage als auch die Fragen selbst ließen mich vermuten, dass viele Lehrkräfte, besonders an der Jugendschule, meiner Anfrage keine Aufmerksamkeit schenken würden. Hier mag ich ein wenig voreingenommen sein, da ich von meinen eigenen Erfahrungen aus mehreren Jahren als Fremdsprachenlehrerin an der Jugendschule geprägt bin. Meine Lehrkarriere begann an der Jugendschule als Vertretung im Fach Deutsch, ohne Unterrichtserfahrung und ohne formale Ausbildung. Dies ist in vielen Klassenzimmern immer noch der Fall, da es häufig an qualifizierten Fachkräften mangelt. Deshalb greift man in hohem Maße auf Vertretungen zurück, die selten eine relevante Ausbildung haben.

Es werden auch weniger formale Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte der Jugendschule gestellt, und um zu unterrichten, benötigt man nur 30 Studienpunkte. Alle Befragten hatten formale Unterrichtskompetenz, was sehr gut ist, aber ich bin mir nicht sicher, ob dies ein völlig korrektes Bild der Situation für die Fremdsprache an norwegischen Schulen wiedergibt. Trotz der Tatsache, dass das Fach 2006 ein Pflichtfach wurde, hat das Fach immer noch mit einem hartnäckigen Wahlfachstatus zu kämpfen, was auch häufig in der Priorisierung der fachlichen Zusammenarbeit und Entwicklungsarbeit zum Ausdruck kommt. Ganz obligatorisch ist die Fremdsprache auch nicht, da die Lernenden statt einer Fremdsprache die Möglichkeit haben, berufsbildende Fächer (arbeidslivsfag) oder eine fachliche Vertiefung in Englisch, Norwegisch, Samisch oder Mathematik zu wählen. Außerdem muss eine gewisse Klassengröße erreicht werden, damit das Fach Deutsch zum Beispiel überhaupt angeboten wird. Dadurch ist das Fach in hohem Maße für Unregelmäßigkeiten anfällig. Dennoch wählten zu Beginn der 8. Klasse im Schuljahr 2017/2018 fast 80% der Lernenden eine Fremdsprache (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Ich hatte die Hoffnung, dass sowohl diejenigen mit viel als auch diejenigen mit weniger oder keiner formalen Fremdsprachenausbildung auf die Umfrage antworteten, da dies mir wertvolle Informationen und möglicherweise auch ein repräsentativeres Bild gegeben hätte.

Eine weitere Begrenzung meines Projektes bestand darin, dass ich in dieser anonymisierten Umfrage keine Gelegenheit hatte, den Teilnehmenden Folgefragen zu stellen. Ich hätte gern gefragt „*Was meinst Du mit ...*“ oder „*Könntest Du das noch ein wenig genauer erklären*“. Um dies zu realisieren, hätte ich eine qualitative Methode anwenden müssen. Aber aufgrund der Umstände im letzten Jahr wäre es erheblich schwieriger gewesen, eine solche Umfrage

durchzuführen. Bei einigen Fragen gab es allerdings die Möglichkeit, ausführliche Kommentare zu schreiben, und diese Informationen waren für die Analyse sehr wertvoll und nützlich.

Aufgrund der begrenzten Datenmenge können die Ergebnisse dieser Studie natürlich nicht verallgemeinert werden. Weitere Studien sollten Interventionsstudien zum Strategieunterricht umfassen. Zum Beispiel wäre es sehr interessant herauszufinden, inwieweit Strategieunterricht zu einem besseren Sprachenlernen bei den Lernenden führt.

4. Datenanalyse und Diskussion

Die Daten aus dem Fragebogen wurden mit dem Analysetool von Survey Monkey analysiert. Darüber hinaus wurde SPSS⁵ verwendet, um statistische Unterschiede innerhalb der Teilnehmergruppe basierend auf Schulniveau (Jungenschule oder weiterführende Schule), sprachlichen Hintergrund und Unterrichtserfahrung zu dokumentieren. Die Fragebögen sind in drei Hauptbereiche unterteilt: „Über sich selbst“, „Der Fokus der Schule“ und „Das Unterrichten einer Fremdsprache“.

4.1. Forschungsfrage A

Inwieweit betont die Sprachlehrkraft den sprachlichen Hintergrund der Lernenden im Unterricht?

4.1.1. Die Sprachbiographie der Lernenden

In Frage 17 (Tabelle 2) sollten die Beteiligten beantworten, ob sie Zeit damit verbringen, die Sprachbiografie der Lernenden zu erstellen, wenn sie mit einer neuen Klasse beginnen. Hier gab es eine gleichmäßige Verteilung: 47,7% (n=31) taten dies, 52,3% (n=34) allerdings nicht. In der Folgefrage wollte ich wissen, inwieweit die Teilnehmenden den europäischen Sprachenportfolio für die Erstellung der Sprachbiografie der Lernenden verwendeten (Tabelle 3). Nur acht der Befragten verwenden dieses Werkzeug, während 25 andere Methoden benutzen, um die Sprachkenntnisse der Lernenden einzustufen. Sieben derjenigen, die Frage 17 mit "Ja" beantworteten, hatten noch nichts von dem europäischen Sprachenportfolio gehört.

⁵ SPSS ist eine Abkürzung für die Bezeichnung *Statistical Package for Social Sciences*.

Die Umfrage gibt nicht an, wie viele der Beteiligten insgesamt von dem europäischen Sprachenportfolio gehört haben. Entscheidend ist jedoch, ob sie die bisherigen Spracherfahrungen der Lernenden berücksichtigen. Wie man heute weiß, sind frühere Spracherfahrungen für das Erlernen einer Fremdsprache sehr wichtig. Dies ist den Lernenden häufig nicht bewusst, und es gelingt ihnen daher nicht, ihre schon erworbenen Kenntnisse zum Erlernen der neuen Sprache zu verwenden. Deshalb spielt die Lehrkraft sowohl bei der Sensibilisierung der bisherigen Spracherfahrungen als auch bei der Anpassung eine zentrale Rolle.

Die Tatsache, dass über 50% der Befragten die Sprachbiografie der Lernenden nicht erstellt haben, wird als eine hohe Zahl angesehen. Dass relativ viele die Spracherfahrungen der Lernenden nicht berücksichtigen, stimmt mit früheren Studien über die Einstellung der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit der Schüler gut überein (vgl. Haukås, 2015).

Darüber hinaus ist es interessant zu sehen, ob es einen großen Unterschied zwischen der Jungschule und der weiterführenden Schule gibt. Drei Lehrkräfte der Jungschule antworten, dass sie die Sprachbiographie der Lernenden erstellen, wenn sie mit einer neuen Klasse beginnen, was 16,7% entspricht. Diese Zahl ist bei Lehrkräften der weiterführenden Schule weitaus höher, wo 59,6% (n=28) der Befragten geantwortet haben, dass sie dies tun.

Tabelle 2 (Frage 17):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Kartlegger du elevenes språkbiografi når du begynner med en ny klasse?	Ja	3	16,7%	28	59,6%	31	47,7%
	Nei	15	83,3%	19	40,4%	34	52,3%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Tabelle 3 (Frage 18):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Hvis svaret er "ja" på spørsmålet over: bruker du Den europeiske språkpermen som et verktøy i kartlegging av elevens språkbiografi?	Nei på spørsmål over	11	61,1%	14	29,8%	25	38,5%
	Har ikke hørt om Den europeiske språkpermen	3	16,7%	4	8,5%	7	10,8%
	Ja	1	5,6%	7	14,9%	8	12,3%
	Nei	3	16,7%	22	46,8%	25	38,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Obwohl das Sprachenportfolio als didaktisches und lernförderndes Werkzeug ein großes Potential hat, gibt es viele Hinweise darauf, dass es in norwegischen Schulen ein relativ begrenztes Anwendungsgebiet hat. Laut Telemarksforskning⁶ kann dies auf eine Reihe bedauerliche Umstände zurückzuführen sein, als das Sprachenportfolio bereits 2006 eingeführt wurde. Verzögerungen bei der amtlichen Anerkennung des Sprachenportfolios führten dazu, dass offizielle Informationen an Schulleitungen wiederholt verschoben werden mussten. Außerdem machte ein Aufschub bei der Übersetzung des Referenzrahmens ins Norwegische es schwierig, Fremdsprachenlehrkräften das Fundament des Sprachenportfolios vorzustellen (Speitz, 2009, S. 9). Diese Umstände können sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Lehrkräften zu Abneigung und Unsicherheit bei der Verwendung des Portfolios geführt haben.

4.1.2. Sprachgebrauch im Klassenzimmer

Interdisziplinäre Untersuchungen zur Metakognition zeigen, dass die Lehrkraft mit gutem Gewissen sowohl die Muttersprache der Lernenden als auch andere zuvor erlernte Sprachen als Ressource im Unterricht verwenden kann (Haukås, 2014, S. 9). Tabelle 4 zeigt, wie die Teilnehmenden den Sprachgebrauch im Klassenzimmer betonen (Frage 19). Die Teilnehmenden konnten zwischen vier verschiedenen Alternativen wählen: A) *I klasserommet brukes bare fremmedspråket for på den måten å speile miljøet i målspråklandet best mulig*, B) *Både norsk, engelsk og fremmedspråket brukes i klasserommet. Miljøet i et fremmedspråksklasserom vil uansett ikke kunne speile miljøet i målspråklandet* C) *Hele elevens lingvistiske repertoar (også andre språk enn norsk, engelsk og fremmedspråket) tas i bruk alt ettersom når dette er hensiktsmessig*. Falls die Alternativen A), B) oder C) nicht zutrafen, wurde

⁶ Die Stiftung Telemarksforskning ist ein unabhängiges sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut in Bø in Telemark. Es ist ein Institut für angewandte Forschung, das sich mit politikbezogenen Themen befasst.

mit Alternative D) die Möglichkeit für eigene Kommentare geboten. Vier Teilnehmende haben diese Alternative gewählt (Anhang: 6). Ziel war es herauszufinden, inwieweit die Teilnehmenden das Sprachrepertoire ihrer Lernenden im Unterricht berücksichtigen und ob sie dafür offen sind, dass die Lernenden andere sprachliche Ressourcen als die Fremdsprache benutzen (Frage 26) (Tabelle 5). Nur 3 Teilnehmende antworten, dass sie im Unterricht ausschließlich die Zielsprache verwenden, und überraschenderweise waren keine Native Speaker unter ihnen. Die Tatsache, dass bis zu 58% den Lernenden erlauben, Norwegisch, Englisch und die Fremdsprache (n=42) sowie das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden (n=16) zu verwenden, ist in diesem Zusammenhang ein optimistischer Befund. Dies zeigt die positive Einstellung der Lehrkraft dazu, dass die Lernenden mehrere Sprachen verwenden können, um beispielsweise mündliche und schriftliche Kommunikationslücken zu schließen. Wenn man sich jedoch die Ergebnisse in Frage 26 (Tabelle 5) ansieht, wo es darum geht, ob die Lehrkräfte die Lernenden ermutigen, ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, antworten nur 22 „delvis enig“ und nur 9 „svært enig“. Es besteht daher ein Widerspruch zwischen Frage 19 und Frage 26 (*Jeg oppmuntrer eleven til å bruke andre språk enn målspråket for å tette huller i kommunikasjonen både skriftlig og muntlig*), der nicht so einfach zu interpretieren ist. Dies kann darauf beruhen, dass die Teilnehmenden kein bewusstes Verhältnis zur Mehrsprachigkeit der Lernenden haben, kann aber auch auf mangelndes Wissen über Mehrsprachigkeit und die Bedeutung von Lernstrategien beim Sprachenlernen zurückzuführen sein. Letzteres ist keineswegs unvorstellbar, wenn man sich aktuelle Studien ansieht, die zeigen, dass Mehrsprachigkeit in der Lehrerausbildung wenig Platz hatte und immer noch wenig Platz hat (vgl. Iversen, 2020).

Die Auffassung, dass die Zielsprache hauptsächlich verwendet werden sollte, erkenne ich auch aus der eigenen Schule, wo Norwegisch nur zur Erklärung von Grammatik oder wichtigen Bescheiden verwendet wird. Eine jüngere und kürzlich ausgebildete Lehrerin an meiner Schule, die Englisch unterrichtet, behauptet nachdrücklich, dass „in meinen Klassen nur Englisch gesprochen wird“. Wenn die Lernenden Norwegisch sprechen, gibt sie vor, nicht zu verstehen. Dies ist teilweise auf eine weit verbreitete Einstellung zu den Sprachfächern zurückzuführen, die besagt, dass „teachers should bend over backwards to use only the target language in their classes« (Lasagabaster, 2017, S. 251). Sprachlehrkräfte tun dies im besten Sinne und in der Überzeugung, dass sie den Lernenden einen Gefallen tun, indem sie sie in der Zielsprache „baden“ lassen und die Zielsprache in der kurzen verfügbaren Zeit so oft wie möglich verwenden. Laut Lasagabaster handelt es sich hier um eine grundlegende Vorstellung, dass

monolinguale Lernstrategien effektiver sind. Nach Kramersch (1997, in Riordan 2018, S. 114) hat diese Auffassung ihren Ursprung in dem kommunikativen Ansatz, der seit Beginn der 70er Jahre vorherrscht. Der kommunikative Ansatz führte zu einer stärkeren Betonung des muttersprachlichen Sprachunterrichts, um eine muttersprachliche Kommunikationskompetenz zu entwickeln. Muttersprachliche Lehrkräfte fungierten daher besser als Sprachmodell als nicht-muttersprachliche Lehrkräfte. Die Hauptschwäche dieses Ansatzes besteht darin, dass die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden und die wichtige Rolle der Lehrkräfte als Beratende nicht berücksichtigt werden, wenn es darum geht, die Lernenden anzuleiten, geeignete Arbeitsmethoden und -strategien für das Erlernen von Fremdsprachen anzuwenden.

Darüber hinaus haben die meisten Lehrkräfte, die an norwegischen Schulen Fremdsprachen unterrichten, Norwegisch als Muttersprache, und die Sprache, in der die Lernenden „gebadet“ werden, ist von unterschiedlicher Qualität. Es sollte daher ein Gleichgewicht zwischen den im Unterricht verwendeten Sprachen bestehen, da dies den Lernenden hilft, von früheren Sprach- und Sprachlernerfahrungen zu profitieren (Krumm, 2006, S. 464/465, Heimark, 2013, S. 56). In Frage 19 hatten die Teilnehmenden auch die Möglichkeit, weitere Kommentare hinzuzufügen, und vier Teilnehmende nutzten diese Gelegenheit. Teilnehmerin #62 antwortete, dass „[b]are norsk og fransk brukes“ (Frage 19, Anhang: 6). Teilnehmerin #61 antwortete: „Vi bruker engelsk og tysk hele timen. Av og til ved grammatikk brukes noe norsk for å forklare!“ (Anhang: 5). Teilnehmerin #36 antwortete: „Bruker bare fremmedspråket og norsk, men er uenig i del to av påstanden din“ (Frage 19, Anhang: 6), das heißt, das Milieu in einem fremdsprachlichen Klassenzimmer kann sowie so nicht das Milieu im Zielsprachenland widerspiegeln. Teilnehmerin #12 antwortete: „Bruker tysk, bytter til norsk hvis eleven ikke forstår eller når jeg forklarer grammatikk“ (Frage 19, Anhang: 6). Mit anderen Worten, niemand hat das Kommentarfeld verwendet, um über das Unterrichten kognitiver Strategien zu sprechen oder darüber, wie Lernende die Metasprache entwickeln. Teilnehmerin #12 und #61 betonen, dass sie zu Norwegisch wechseln, wenn die Lernenden nicht verstehen, oder um etwas zu erklären. Teilnehmerin #12, #36 und #61, die alle Deutsch unterrichten, sind jedoch „delvis enig“ (n=1) oder „svært enig“ (n=2), dass sie die Lernenden dazu ermutigen, andere Sprachen als die Zielsprache zu verwenden, um Kommunikationslücken zu schließen. Teilnehmerin #62, die Französisch unterrichtet, ist mit dieser Aussage „svært uenig“. Es bestand die Erwartung, dass beispielsweise Native Speaker eher nur die Zielsprache im Unterricht verwenden würden, aber von 65 Befragten, von denen 15 Native Speaker sind, gaben nur drei an, dass sie ausschließlich die Zielsprache im Unterricht verwenden, und auch hier waren keine Native

Speaker dabei. Die Verwendung von nur der Zielsprache im Unterricht kann darauf hinweisen, dass die Lehrkraft bewusst oder unbewusst einen kommunikativen Ansatz zum Sprachunterricht hat gemäß Krashens Input-hypothese. Diese Hypothese besagt, dass wenn die Lernenden nur ausreichend Input in der Zielsprache erhalten, dies automatisch dazu führt, dass sie sowohl Sprachkenntnisse als auch Korrektheit in der Sprache entwickeln. Diese Hypothese weist allerdings mehrere Schwächen auf. Inputmaterialien stehen nicht ausreichend zur Verfügung, die sprachliche Erfahrung der Lernenden sowie die wichtige Rolle der Lehrkräfte als Vermittler von geeigneten Arbeitsmethoden und Lernstrategien werden nicht genügend berücksichtigt (Heimark, 2013, S. 18, Hufeisen & Neuner, 2005, S. 45). Es kann auch sein, dass die Fremdsprachenlehrkraft der Meinung ist, die Fähigkeit, die Zielsprache im Unterricht konsequent zu verwenden, verleihe ihr einen ungefähren Muttersprachenstatus, der als Zeichen einer größeren Kompetenz in der Zielsprache wahrgenommen werden kann. Kramsch (1997) behauptet, dass der kommunikative Ansatz zu einer stärkeren Betonung des muttersprachlichen Sprachunterrichts geführt habe, um eine muttersprachliche Kommunikationskompetenz zu entwickeln (S. 359), und dass Native Speaker somit besser als Sprachmodell fungieren als ein Nicht-Native Speaker.

Es gab keine wesentlichen Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule bei der Beantwortung von Frage 19. In Frage 26 (*Jeg oppmuntrer eleven til å bruke andre språk enn målspråket for å tette huller i kommunikasjonen både skriftlig og muntlig*) unterschieden sich die Antworten etwas mehr. Insgesamt 34 Befragte antworten „svært enig“ (n=10), „delvis enig“ (n=10) und „hverken enig eller uenig“ (n = 14), und hier wird besonders deutlich, dass Lehrkräfte der Jugendschulen mehr als die der weiterführenden Schulen dazu neigen, die Lernenden aufzufordern, keine andere Sprache als die Zielsprache zu verwenden (Tabelle 5).

Tabelle 4 (Frage 19):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Hvilke språk bruker du og elevene dine i klasserommet? Hvilket av utsagnene nedenfor passer best for ditt klasserom?	A: I klasserommet brukes bare fremmedspråket for på den måten å speile miljøet i målspråklandet best mulig.	1	5,6%	2	4,3%	3	4,6%
	B: Både norsk, engelsk og fremmedspråket brukes i klasserommet. Miljøet i et fremmedspråksklasserom vil uansett ikke kunne speile miljøet i målspråklandet.	11	61,1%	31	66,0%	42	64,6%
	C: Hele elevens lingvistiske repertoar (også andre språk enn norsk, engelsk og fremmedspråket) tas i bruk alt ettersom når dette er hensiktsmessig.	5	27,8%	11	23,4%	16	24,6%
	D: Andre kommentarer til dette spørsmålet	1	5,6%	3	6,4%	4	6,2%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Tabelle 5 (Frage 26):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg oppmuntrer eleven til å bruke andre språk enn målspråket for å tette huller i kommunikasjonen både skriftlig og muntlig.	Svært uenig	3	16,7%	7	14,9%	10	15,4%
	Delvis uenig	5	27,8%	5	10,6%	10	15,4%
	Hverken enig eller uenig	3	16,7%	11	23,4%	14	21,5%
	Delvis enig	5	27,8%	17	36,2%	22	33,8%
	Svært enig	2	11,1%	7	14,9%	9	13,8%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

4.1.3. Antwort auf die Forschungsfrage A

Inwieweit betont die Sprachlehrkraft den sprachlichen Hintergrund der Lernenden im Unterricht?

Die Ergebnisse zeigen, dass es große Unterschiede gibt, wie Lehrkräfte das Sprachrepertoire der Lernenden erstellen, wenn sie mit einer neuen Klasse beginnen. Mehr als die Hälfte tut dies überhaupt nicht, und nur acht der Befragten verwenden das europäische Sprachenportfolio. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es unter Fremdsprachenlehrkräften sehr unterschiedliche Praxis gibt, wenn es um die Mehrsprachigkeit der Lernenden geht.

Die Ergebnisse zeigen, dass mehrere dafür offen sind, den Lernenden zu erlauben, Teile oder ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht zu verwenden, aber es ist noch etwas unklar, wie dies im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für die bisherigen Spracherfahrungen der Lernenden und der Entwicklung von Lernstrategien steht. Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass der kommunikative Ansatz bei Fremdsprachenlehrern nach wie vor stark ist und didaktische Instrumente wie das Sprachenportfolio und die Mehrsprachigkeit der Lernenden keinen wesentlichen Platz in der Unterrichtsplanung an den teilnehmenden Schulen haben.

4.2. Forschungsfrage B

Inwieweit unterrichtet die Lehrkraft kognitive und metakognitive Strategien?

4.2.1. Kognitive Strategien im Unterricht

Wenn Lernende in der 8. Klasse an der Jugendschule bzw. in der 11. Klasse an der weiterführenden Schule mit einer Fremdsprache des Niveaus I anfangen, verfügen sie über sieben bzw. Zehn Jahre Erfahrung mit dem Erlernen von Sprachen. Es gibt mehrere Faktoren, die beim Sprachenlernen eine Rolle spielen, nicht zuletzt Motivation, Alter und kognitive Reife, aber es gibt viele Hinweise darauf, dass Lernende mit gut entwickelten und vielfältigen Lernstrategien mehr Erfolg beim Erlernen der Fremdsprache haben (Haukås, 2011, S. 39). Strategien sind kognitive Operationen, die von den Lernenden bewusst oder unbewusst eingesetzt werden, um entweder beim Lesen, Schreiben oder in der mündlichen Kommunikation bessere Lerneffekte zu erreichen (Edmondson & House, 2011, S. 235).

In Frage 22 sollte die Teilnehmergruppe Stellung dazu nehmen, inwieweit sie sich mit Transferphänomenen im Unterricht befassen, unter anderem durch den Vergleich von Vokabeln und Sprachstrukturen in der Fremdsprache mit anderen Sprachen. Es gab sechs Alternativen auf einer Skala von „aldri“ bis „svært ofte“. 40% (n=26) antworten, dass sie sich „svært ofte“ mit Transferphänomenen befassen, 50,8% (n=33) antworten „ofte“ und 9,2% (n=6) „av og til“. Es gibt keine Befragten, die die Alternativen „sjelden“, „svært sjelden“ oder „aldri“ nutzen. Es sind also über 90%, die entweder „svært ofte“ (n=26) oder „ofte“ (n=33) explizit Transferphänomene im Unterricht ansprechen, was im Lichte neuerer Forschung als ein sehr positives Ergebnis betrachtet werden kann. Ich werde später darauf zurückkommen, ob dieser Unterricht spontan stattfindet oder ob er von der Lehrkraft geplant wird.

Wie Tabelle 6 zeigt gibt es auch keine wesentlichen Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule.

Tabelle 6 (Frage 22):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg tar eksplisitt opp transferfenomener i undervisningen blant annet ved å sammenlikne vokabular og språklige strukturer i fremmedspråket med andre språk (f.eks engelsk og norsk).	Svært ofte	8	44,4%	18	38,3%	26	40,0%
	Ofte	9	50,0%	24	51,1%	33	50,8%
	Av og til	1	5,6%	5	10,6%	6	9,2%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

In Frage 23 [*j]eg synes det kan være vanskelig å vite hvordan han/hun kan lære elevene å bruke relevante læringsstrategier og erfaring fra tidligere språklæring i læringen av fremmedspråket*, antwortet die Teilnehmergruppe wie folgt: 16,9% (n=11) „svært uenig“, 44,6% (n = 29) „delvis uenig“, 10,8% (n = 7) „hverken enig eller uenig“, 26,2% (n = 17) „delvis enig“ und 1,5% (n = 1) „svært enig“.

Wenn man die Jugendschule und die weiterführende Schule vergleicht, sieht man, dass die Abweichung bei der Alternative „svært uenig“ am größten ist, und die Lehrkräfte der weiterführenden Schule scheinen sicherer zu sein, wie sie den Lernenden beibringen können, relevante Lernstrategien anzuwenden, was mit 19,1% (n=9) gegenüber 11,1% (n=2) an der Jugendschule bestätigt wird. Es verteilt sich relativ gleich zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule bei den Alternativen „delvis enig“ und „svært enig“ und total 27,7% (n=18) antworten, dass sie „delvis“ oder „svært enig“ sind, während sieben „hverken enig eller uenig“ sind. Die Ergebnisse zeigen, dass über 60% aller Befragten sich in Bezug auf Lernstrategien sicher oder relativ sicher fühlen, und es verteilt sich relativ gleichmäßig zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule.

Tabelle 7 (Frage 23)

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg synes det kan være vanskelig å vite hvordan jeg kan lære elevene å bruke relevante læringsstrategier og erfaring fra tidligere språklæring i læringen av fremmedspråket.	Svært uenig	2	11,1%	9	19,1%	11	16,9%
	Delvis uenig	8	44,4%	21	44,7%	29	44,6%
	Hverken enig eller uenig	3	16,7%	4	8,5%	7	10,8%
	Delvis enig	5	27,8%	12	25,5%	17	26,2%
	Svært enig	0	0,0%	1	2,1%	1	1,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

In Frage 24 geht es um Erfahrungen mit dem Unterrichten und dem Einsatz von Lernstrategien. Das Ergebnis (Tabelle 8) zeigt, dass sich ein großer Teil der Befragten (n = 42) in Bezug auf das Unterrichten von Lernstrategien und den Einsatz von Strategien sicher oder teilweise sicher fühlt, was als ein positives Ergebnis angesehen werden muss. 23,1% (n=15) sind „sterkt uenig“ mit der Aussage „Jeg er usikker på hvordan jeg kan undervise i læringsstrategier [...]“ und 41,54% (n=27) sind „delvis uenig“.

Wenn man genauer betrachtet, wie die Ergebnisse zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule verteilt sind, sieht man, dass es keine wesentlichen Unterschiede gibt, wenn es um diejenigen geht, die mit der Aussage „svært uenig“ sind, und um diejenigen, die „delvis uenig“ sind. Zusammen machen diese beiden Alternativen 61,1% (n=11) in der Jugendschule und 65,9% (n=31) in der weiterführenden Schule aus. Es gibt eine Mehrzahl von Lehrkräften an der Jugendschule (27,7%), die „delvis enig“ ist, dass sie sich nicht sicher sind, wie sie Strategien und die Verwendung von Strategien unterrichten können (n=5). Hier liegt die Zahl bei 12,8% (n=6) in der weiterführenden Schule. Drei Lehrkräfte der weiterführenden Schule sind mit der Aussage „svært enig“.

Tabelle 8 (Frage 24):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg er usikker på hvordan jeg kan undervise i læringsstrategier og strategibruk.	Svært uenig	3	16,7%	12	25,5%	15	23,1%
	Delvis uenig	8	44,4%	19	40,4%	27	41,5%
	Hverken enig eller uenig	2	11,1%	7	14,9%	9	13,8%
	Delvis enig	5	27,8%	6	12,8%	11	16,9%
	Svært enig	0	0,0%	3	6,4%	3	4,6%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

In der Aussage zu Frage 25 wurde die Teilnehmergruppe gebeten, dazu Stellung zu nehmen, ob das Unterrichten in Lernstrategien und Strategieverwendung meist spontan erfolgt und nicht im Voraus geplant ist. Studien zeigen, dass Strategieunterricht geplant und explizit sein sollte. Auf diese Weise wird den Lernenden bewusst gemacht, dass sie mit Lernstrategien arbeiten und dass das Ziel des Unterrichts darin besteht, das Wissen über das Erlernen von Sprachen zu erweitern (Haukås, 2018c). Es ist auch wichtig, den Lernenden Zeit zu geben, die Strategien auszuprobieren und über das Erlernen von Sprachen nachzudenken. Viel deutet darauf hin, dass der Strategieunterricht verschiedene Phasen umfassen sollte (S. 70). In der ersten Phase werden die Lernenden auf die Sprachlernstrategien, die sie bereits kennen, aufmerksam gemacht. Hier kann es sich beispielsweise um Lesestrategien aus den Fächern Norwegisch und Englisch handeln. In der zweiten Phase sollte die Lehrkraft eine Auswahl von Strategien vorstellen und auch erklären; *Wofür* können wir die Strategien verwenden? *Wie* können wir sie verwenden? *Warum* sind die Strategien nützlich? Viele Lernende werden nicht sofort verstehen, wie man die Strategien anwendet. Um den Lernenden zu helfen, sollte die Lehrkraft daher Strategien modellieren, um den Lernenden zu zeigen, wie sie konkret mit ihnen arbeiten können. Dies kann beispielsweise beim Vorlesen durch die Lehrperson geschehen. Während des Lesevorgangs kann sie ein wenig laut denken und transparente Wörter, Wortreihenfolge, Verben und dergleichen kommentieren. In den letzten zwei Phasen sollten die Lernenden Zeit damit verbringen, die Strategien auszuprobieren und ihre Anwendung zu bewerten. (S. 72,73). Es wird sehr große Unterschiede geben, inwieweit die Lernenden von zuvor erlernten Strategien profitieren und wie sie es schaffen, zuvor erlernte Strategien auf das Lesen in der Zielsprache zu übertragen (Hellekjær, 2008, S. 11). Es reicht daher nicht aus, zu Beginn des Schuljahres über Lernstrategien zu sprechen und dabei zu denken, dass man damit fertig ist. Während des gesamten Schuljahres müssen verschiedene Strategien wiederholt werden, damit die Lernenden ein reichhaltiges Repertoire an Strategien aufbauen können.

Tabelle 9 zeigt, dass ein wenig mehr als die Hälfte der Aussage „*Undervisning i læringsstrategier og strategibruk skjer stort sett spontant og er ikke noe som jeg planlegger på forhånd*“ nicht zustimmen. Auch hier gibt es kaum einen Unterschied zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule. 50,0% (n=9) derjenigen, die an der Jugendschule arbeiten, und etwa 53,2% (n=28) derjenigen, die in der weiterführenden Schule unterrichten, geben an, dass sie mit der Aussage entweder „svært uenig“ oder nur „delvis uenig“ sind. Die Mehrzahl von Lehrkräften der weiterführenden Schulen antworten mit „hverken enig eller uenig“, aber ansonsten gibt es keine wesentlichen Unterschiede.

Tabelle 9 (Frage 25):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Undervisning i læringsstrategier og strategibruk skjer stort sett spontant og er ikke noe som jeg planlegger på forhånd.	Svært uenig	0	0,0%	10	21,3%	10	15,4%
	Delvis uenig	9	50,0%	15	31,9%	24	36,9%
	Hverken enig eller uenig	1	5,6%	7	14,9%	8	12,3%
	Delvis enig	6	33,3%	13	27,7%	19	29,2%
	Svært enig	2	11,1%	2	4,3%	4	6,2%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Frühere qualitative Studien, die unter anderem von Haukås (2015) durchgeführt wurden, zeigen, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden zu arbeiten, und dass sie weitgehend auf die Sprachen beschränkt sind, die die Lernenden gemeinsam haben, Englisch und Norwegisch (S. 12). Ein Grund dafür ist, dass die Lehrkräfte glauben, dass sie selbst Kenntnisse in jeder anderen Sprache der Lernenden haben müssen. Laut Haukås (2018b) ist es wichtig, dass die Lehrkraft nicht meint, alles zu wissen, sondern sich gemeinsam mit den Lernenden wundert, die neue Sprache erforscht und den Lernprozess unterstützt (S. 11). Viele Lehrkräfte sind auch der Meinung, dass sich das Lernen von L3 so stark vom Lernen von Englisch (L2) unterscheidet, dass die Übertragung zuvor erlernter Strategien vom Englischen in die Fremdsprache keinen Zweck hat. Eine Teilnehmerin antwortet: „Når det gjelder språklæring og læringsstrategier (20-24), så er det vanskelig for elever som ikke har hatt fremmedspråk på ungdomsskolen å sammenligne med engelsk. De fleste husker ikke hvordan de lærte engelsk“ (#47, Frage 31, Anhang: 6). Diese Aussage stimmt mit den Beobachtungen von Haukås (2015) überein, auf die die Beteiligten geantwortet haben, dass «[...]their students are not aware of the strategies that they used to learn L2 English because they began learning it so many years earlier» (S.13). Unter Lehrkräften besteht auch die Auffassung, dass Englisch impliziter gelernt wurde, während die Fremdsprache expliziter gelernt wird, und dass daher ein großer Abstand zwischen den Strategien besteht, die beim Erlernen der verschiedenen Sprachen angewendet werden. Laut Haukås bedeutet dies, dass der Fokus auf Lernstrategien im englischen Klassenzimmer oft vernachlässigt wird, was wiederum bedeutet, dass die Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache keine Strategien haben, auf die sie zurückgreifen können.

4.2.2. Metakognition im Klassenzimmer

Lernende, die sich ihrer eigenen Gedanken und ihres Wissen bewusst sind, können besser lernen und sich verändern. Die metakognitiv aktive Lernenden können besser einschätzen, was erforderlich ist, um eine Lernsituation zu meistern, und ebenfalls Strategien anwenden, die an die Aufgabe angepasst sind (Haukås, 2014, S. 2). Mehrere Studien zeigen auch, dass die Metakognition der Lernenden durch Unterricht verbessert werden kann, und dass es sich daher lohnt, Zeit damit im Klassenzimmer zu verbringen. Nicht zuletzt werden die schwächeren Lernenden von einem verstärkten Fokus auf Metakognition profitieren, da sie häufig schlecht entwickelte Strategien haben und in größerem Maße Hilfe benötigen, um ein Repertoire geeigneter Strategien aufzubauen. Darüber hinaus enthalten sowohl der alte (K06) als auch der neue (K20) Lehrplan in Fremdsprachen Anforderungen an die Metakognition. Einige Untersuchungen zeigen jedoch, dass Lernende selten die Möglichkeit erhalten, gemeinsam mit anderen über Sprache und ihr eigenes Sprachenlernen nachzudenken (Haukås, 2015, S. 9, Heimark, 2013, S. 143).

In Frage 27 sollten die Befragten entscheiden, inwieweit Zeit eingeplant wird, damit die Lernenden darüber nachdenken und ausprobieren können, welches Wissen auf das Erlernen neuer Sprachen übertragen werden kann. Wie aus Tabelle 10 hervorgeht, zeigt diese Umfrage auch, dass nur 15,4% (n=10) der Befragten entweder „svært ofte“ oder „ofte“ Zeit für Metakognition einplanen, was frühere Studien in diesem Bereich unterstützen.

Tabelle 10 (Frage 27)

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg setter av tid til å la elevene reflektere over og prøve ut hvilke kunnskaper og ferdigheter som kan overføres til læring av nye språk.	Svært ofte	0	0,0%	2	4,3%	2	3,1%
	Ofte	3	16,7%	5	10,6%	8	12,3%
	Av og til	6	33,3%	29	61,7%	35	53,8%
	Sjelden	6	33,3%	8	17,0%	14	21,5%
	Svært sjelden	3	16,7%	2	4,3%	5	7,7%
	Aldri	0	0,0%	1	2,1%	1	1,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Metalinguistisches Bewusstsein kann auf verschiedene Weise definiert werden. Es kann sich um eine Metasprache für die Sprache handeln, das heißt, die Lernenden verfügen über eine

Terminologie, um über verschiedene sprachliche Phänomene sprechen zu können. Im weiteren Sinne kann metalinguistisches Bewusstsein allerdings bedeuten, nicht nur Kenntnisse einer Sprache zu haben, sondern auch darüber nachdenken und beurteilen zu können, was man schon kann beziehungsweise noch nicht beherrscht (Haukås, 2014, S. 3). Ich wollte daher herausfinden, ob Fremdsprachenlehrkräfte erfahren, dass die Lernenden Erfahrungen mit früherem Sprachenlernen haben, wenn es darum geht, über Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen zu reflektieren, und ob sie über einen Begriffsapparat und eine grundlegende Terminologie verfügen, wenn sie mit der Fremdsprache anfangen (Tabelle 11 und 12). Soweit dies nicht der Fall ist, könnte es ein Hindernis für die Metakognition im Fremdsprachenunterricht sein. Eine große Mehrheit antwortet auf Frage 20 „i noen grad“ (n=36) oder „i liten grad“ (n=20), was darauf hindeuten kann, dass viele Lernende es nicht gewohnt sind, auf Metasprachebene über Sprache zu sprechen.

Tabelle 11(Frage 20):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg opplever at elevene har erfaring fra for eksempel norsk- og engelskfaget når det gjelder å reflektere over likheter og ulikheter i språk.	I stor grad	2	11,1%	5	10,6%	7	10,8%
	I noen grad	10	55,6%	26	55,3%	36	55,4%
	I liten grad	4	22,2%	16	34,0%	20	30,8%
	Overhodet ikke	1	5,6%	0	0,0%	1	1,5%
	Vet ikke	1	5,6%	0	0,0%	1	1,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

In Frage 21, in der es darum ging, ob die Beteiligten der Meinung sind, dass die Lernenden bereits über einen Begriffsapparat und eine grundlegende Terminologie verfügen, um auf metakognitiver Ebene über Sprache und Sprachenlernen zu sprechen, antwortet weit über die Hälfte der Befragten „i liten grad“ (n=34) oder „overhodet ikke“ (n=5). 38,5% (n=25) antworten „i noen grad“ und nur eine Befragte „i stor grad“. Dies ist ein interessantes Ergebnis, da es klare Hinweise gibt, dass die Lernenden oft nicht in der Lage (oder nicht gewohnt) sind, auf metakognitiver Ebene über Sprache zu sprechen, obwohl sie seit der ersten Klasse zwei Sprachfächer in der Schule hatten (Norwegisch und Englisch). Nach einigen Jahren als Lehrerin an der Jugendschule bin ich jedoch nicht überrascht von den Erfahrungen der Lehrkräfte. Die Tatsache, dass viele Lernende mit den verschiedenen Wortarten oder der einfachen Analyse nicht vertraut sind, macht es schwierig, gute Gespräche über Sprache zu führen. Man muss oft

auf einem sehr niedrigeren Niveau beginnen, zum Beispiel mit „Was ist ein Verb?“ und „Was macht das Verb in einem Satz?“ Obwohl die Lernenden beispielsweise Norwegisch und Englisch unbewusst verglichen haben, wenden sie dieses Wissen kaum an. Daher kann man damit rechnen, dass ein kontrastiver Ansatz das metasprachliche Bewusstsein der Lernenden fördern würde, da auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Norwegisch und Englisch schon in der Grundschule fokussiert wurde.

Die Kontrastierung von Sprachen wird zu einer Lernstrategie, mit der die Lernenden Transferbrücken zwischen Sprachen identifizieren können. Wenn sie bereits daran gewöhnt sind, auf diese Weise mit den Sprachfächern zu arbeiten, wird der Übergang zum Erlernen einer Fremdsprache an der Jugendschule oder an der weiterführenden Schule einfacher. Die Lernenden haben bereits Strategien, auf die sie zurückgreifen können, und auch bewusste Gedanken und Verfahren, die als Unterstützung im Lernprozess verwendet werden können. In den Fragen 20 und 21 gab es keine wesentlichen Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule.

Tabelle 12 (Frage 21):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jeg opplever at elevene allerede har et begrepsapparat/ grunnleggende terminologi til å snakke om språk og språklæring på et metakognitivt plan.	I stor grad	0	0,0%	1	2,1%	1	1,5%
	I noe grad	7	38,9%	18	38,3%	25	38,5%
	I liten grad	10	55,6%	24	51,1%	34	52,3%
	Overhodet ikke	1	5,6%	4	8,5%	5	7,7%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

4.2.3. Antwort auf die Forschungsfrage B

Inwieweit unterrichtet die Lehrkraft kognitive und metakognitive Strategien?

Eine große Mehrheit (90%) behauptet, dass sie Transferphänomene im Unterricht oft oder sehr oft explizit anspricht, indem sie die Zielsprache mit beispielsweise Norwegisch und Englisch vergleichen (Frage 22). Dies ist ein positives Ergebnis, in dem Sinne, dass es darauf hindeuten kann, dass die Lehrkräfte in ihrem Unterricht ein bewusstes Verhältnis zu Transferphänomenen aufweisen. Allerdings sagen nur etwa 50%, dass dieser Unterricht geplant ist und 21% ist

„delvis enig“ (n=19) oder „svært enig“ (n=4), dass der Strategieunterricht spontan ist (Frage 25). Die Fragen 22 und 25 sind nicht widerspruchsfrei, was in die Richtung weist, dass nicht alle Teilnehmenden ein bewusstes Verhältnis zu Strategieunterricht haben.

Gleichzeitig behauptet eine Mehrheit, dass es ihnen nicht schwer fällt, den Lernenden relevante Strategien beizubringen (Frage 23) und mehr als die Hälfte der Befragten gibt außerdem an, nicht unsicher zu sein, wie sie Strategien und den Einsatz von Strategien vermitteln sollen (Frage 24). Vielleicht sollte man etwas skeptisch gegenüber den Ergebnissen sein, nicht zuletzt, weil ein sehr kleiner Teil behauptet, den Lernenden Zeit zu geben, darüber nachzudenken und auszuprobieren, welche Kenntnisse und Fähigkeiten auf das Erlernen der neuen Sprache übertragen werden können (Frage 27) (vgl. Haukås, 2018a, S. 24). Wie bereits in diesem Abschnitt erwähnt, ist das Sprechen über Sprachen wichtig, und die Lernenden sollten Zeit haben, Strategien auszuprobieren und über ihr eigenes Lernen nachzudenken (Haukås, 2018c, S. 70). Aus den Ergebnissen geht auch hervor, dass die Teilnehmenden erfahren, dass die Lernenden wenig Erfahrung aus anderen Sprachfächern haben, wenn es darum geht, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu vergleichen (Frage 20). Laut einer Mehrheit von Lehrkräften verfügen die Lernenden nicht über eine ausreichende Metasprache, wenn sie mit der Fremdsprache anfangen, was Metakonversationen im Klassenzimmer erschwert (Frage 21). Auf dieser Grundlage kann man den Schluss ziehen, dass Metakognition und Metakonversationen nur selten an den teilnehmenden Schulen thematisiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden die Zielsprache häufig mit anderen Sprachen wie Englisch und Norwegisch vergleichen, dieser Unterricht jedoch häufig spontan und ungeplant ist. Es wäre allerdings nützlich zu fragen, was die Teilnehmenden unter „Strategieunterricht“ verstehen. In diesem Zusammenhang ist der spontane Unterricht von Transferphänomenen nicht dasselbe wie das geplante Unterrichten von Lernstrategien. Um eine klarere Antwort darauf zu erhalten, müsste eine Interventionsstudie durchgeführt werden, bei der eine Auswahl von Lehrkräften in der Unterrichtssituation über einen längeren Zeitraum beobachtet wird, und wo man auch die Möglichkeit hätte, der einzelnen Lehrkraft Fragen zum eigenen Unterricht zu stellen.

4.3. Forschungsfrage C

Inwieweit wirkt sich der Fokus der Lehrenden auf Strategien auf die Bewertungspraxis aus?

4.3.1. Lernstrategien und Bewertung der Sprachfehler der Lernenden

Es ist eine Herausforderung zu wissen, welche Fehler beispielsweise in Texten korrigiert werden sollten. Einerseits möchte man die Lernenden darauf aufmerksam machen, worauf sie sich konzentrieren müssen, und gleichzeitig darf nicht zu viel korrigiert werden, da dies für die Lernenden nur demotivierend und für die Lehrkraft auch anstrengend erscheint. Die Lehrkraft sollte daher selektiv entscheiden, welche Fehler korrigiert werden oder auf welche aufmerksam gemacht werden sollte. Ein Teilnehmer betont; „Jeg velger gjerne ut to ting eleven bør fokusere på og retter feilene som går på det“ (#42, Frage 28, Anhang 5). In dieser Studie geht es jedoch nicht um Fehler im Allgemeinen, sondern um Fehler im Zusammenhang mit Transfer, und ob die Lehrkraft sich bewusst ist, welche Fehler sie in den Arbeiten korrigieren möchte, und ob sie zwischen verschiedenen Arten von Fehlern unterscheidet. Die Lernenden einer Klasse machen unterschiedliche Fehler in verschiedenen Phasen des Lernprozesses. Nach Selinker (1972) lassen sich die meisten Fehler auf unbewusste kognitive Prozesse zurückführen. Die Lernenden bauen ihre eigene Sprache, Interlanguage, nach ihren eigenen Regeln auf, und diese Regeln werden ständig überarbeitet, je mehr Kenntnisse über die Zielsprache erworben werden. Die Einstellung der Lehrkraft zu Fehlern ist daher wichtig, und man sollte sich bemühen, diese als Testen von Hypothesen über die Zielsprache zu betrachten.

Es ist natürlich nicht so, dass alle Fehler auf dem oben beschriebenen Austesten beruhen. Manchmal sind sie auf völlig andere Dinge zurückzuführen, beispielsweise auf eine falsche Verwendung des Wörterbuchs, wie einer der Teilnehmer dieser Studie hervorhebt (#44, Anhang 5). Nachlässigkeit kommt auch häufig vor, und außerdem haben einige Lernende Lese- und Schreibherausforderungen in L1 und L2, die auch dann auftreten, wenn sie sich in der Zielsprache ausdrücken. Es wird auch variieren, wie einfach es für Lernende ist, eine Sprache zu lernen. Die Sensibilisierung für Transferphänomene und Sprachkenntnisse können den schwächsten Lernenden helfen und sie motivieren. Die Frage ist, wie es der Lehrkraft gelingt, zwischen verschiedenen Arten von Fehlern zu unterscheiden. Eine Teilnehmerin hebt hervor: „det er veldig mange hensyn å ta ved vurdering“ (#16, Frage 28, Anhang 5) und Chlopek (2015) weist auch darauf hin, dass die heutige Lehrkraft häufig Lernende mit 3, 4 und 5 Sprachen im Gepäck haben, und «[j]e mehr Sprachen zur Verfügung stehen, umso intensiver können interlingualen Einflüsse sein» (S. 35). Dies ist eine Herausforderung für die Lehrkraft, da sie

nicht über dieselben Sprachkenntnisse verfügt, worauf auch einer der Teilnehmenden hinweist: „[...]det er vanskelig å vite om det er interferens med elever som har morsmål som er helt ukjent for meg, f.eks polsk eller urdu“ (#20, Frage 28, Anhang 5).

Eine Mehrheit der Befragten antwortet in Frage 28, dass sie zwischen Interferenz und Fehlern aufgrund von z. B. Nachlässigkeit, Unaufmerksamkeit oder unzureichender Kenntnis der Fremdsprache unterscheidet. Tabelle 13 zeigt die prozentuale Verteilung. Diejenigen, die antworten, dass sie dies entweder „alltid“, „svært ofte“ oder „ofte“ tun, machen 61,5% aus (n=40). Ein so hoher Prozentsatz kann darauf hinweisen, dass ein großer Teil der Lehrkräfte sich bewusst ist, wie sie Feedback zur Sprachproduktion der Lernenden geben, und dass sie dies in ihrem Feedback an die Lernenden thematisieren.

Tabelle 13 zeigt, dass 66,7% (n = 12) derjenigen, die entweder „veldig ofte“ oder „ofte“ an der Jugendschule unterrichten, zwischen verschiedenen Fehlerursachen unterscheiden. In der weiterführenden Schule liegt diese Zahl bei 59,5% (n=28). Darüber hinaus geben 19,1% der Befragten der weiterführenden Schule an, dies „alltid“ zu tun (n = 9). Es gibt allerdings keine wesentlichen Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule.

Tabelle 13 (Frage 28):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
I tilbakemelding på skriftlige arbeider legger jeg vekt på å skille mellom feil som skyldes interferens og feil som har andre årsaker, som f.eks slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket.	Alltid	0	0,0%	9	19,1%	9	13,8%
	Svært ofte	5	27,8%	10	21,3%	15	23,1%
	Ofte	7	38,9%	9	19,1%	16	24,6%
	Av og til	4	22,2%	11	23,4%	15	23,1%
	Sjelden	1	5,6%	6	12,8%	7	10,8%
	Svært sjelden	1	5,6%	1	2,1%	2	3,1%
	Aldri	0	0,0%	1	2,1%	1	1,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

In Frage 28 hatten die Beteiligten auch die Möglichkeit, ihre Antworten zu erläutern, und 12 haben diese Gelegenheit genutzt. Einige dieser Kommentare sind schwer zu interpretieren, ohne die Möglichkeit zu haben, der Befragten weitere Fragen zu stellen. Einige sind für diese Aufgabe auch nicht relevant. Aus den Antworten ergibt sich also, dass Feedback in geringem Maße mit der Entwicklung von Strategien in der Zielsprache in Verbindung gebracht wird. Die

Kommentare sind in vollständiger Form im Anhang 5 wiedergegeben. Befragte #54 antwortet zugegebenermaßen: „Jeg legger vekt på elevens evner, i noen tilfeller lærer elevene av interferensfeil og da påpeker jeg disse“ (Frage 28, Anhang: 5) (kursiv von mir markiert). Es wäre nützlich, eine Folgefrage stellen zu können, da etwas unklar ist, was unter Fähigkeiten zu verstehen ist. Lernende mit guten Fähigkeiten? Lernende mit weniger guten Fähigkeiten? Befragte #39 schreibt: „Hvordan jeg gir tilbakemelding kommer an på hvilket nivå eleven er på. De som klarer mye, får mer konkrete skrivefeilbeskjeder enn de svakere. Der er det viktigere å oppmuntre hva de får til når de først har skrevet en tekst“ (Frage 28, Anhang: 5) (kursiv von mir markiert). Bezüglich des Unterrichtens von Lernstrategien ist jedoch bekannt, dass besonders die schwächeren Lernenden von solchen Rückmeldungen profitieren, da sie ihnen helfen, Zusammenhänge zwischen bereits erworbenen Sprachkenntnissen und der neuen Sprache zu erkennen (Haukås, 2014, S. 2).

Dass es wichtig ist, die Lernenden zu motivieren, ist wohl unwidersprochen. Auf Interferenz hinzuweisen muss jedoch nicht als etwas Negatives wahrgenommen werden, im Gegenteil, es gibt den Lernenden eine Erklärung, warum die Fehler auftreten, was eine Grundlage für die weitere sprachliche Entwicklung schafft. Hattie und Timper (2007) argumentieren, dass Feedback den Lernenden helfen kann „effective error detection skills“ zu entwickeln (s. 87). Bei den zusätzlichen Kommentaren überrascht, dass die meisten Beteiligten das Korrigieren als etwas Negatives zu betrachten scheinen, und dass für die Lernenden dieses Feedback nur demotivierend ist. Eine Befragte (#57) sagt, dass sie nur Fehler kommentiert, wenn es um Nachlässigkeit geht. Sie geht aber darauf nicht weiter ein, und es wäre interessant, nachzufragen, was sie für Nachlässigkeit hält. Es kann schnell zu einer Frage der Definition werden, und das Wissen der Lehrkraft über Transferphänomene wird ein entscheidender Faktor dafür sein, wie die Lernenden beim Sprachenlernen angeleitet werden. Ist es Nachlässigkeit oder eine vorübergehende Hypothese in der Zielsprache, wenn Lernende schreiben *Die Sonne *sheint* oder *Es *was Gestern kalt*. Nach der Interlanguage-Hypothese kann es sich hier um Interferenz aus dem Englischen handeln. Corder (1967) schlägt zwei Typen von Fehlerbeschreibungen vor; *errors* und *mistakes*. *Mistakes* sind mit physischen Zuständen wie Müdigkeit oder geistigen Zuständen (starke Emotionen) verbunden. *Errors* werden als Ergebnis von „transitory competence“ (S. 167) beschrieben, was bedeutet, dass die Lernenden die Regel in der Fremdsprache entweder nicht kennt oder sie noch nicht richtig anwenden kann. *Mistakes* können daher als Nachlässigkeit angesehen werden, da die Lernenden einen Fehler machen, weil sie müde, unaufmerksam usw. sind. *Errors* haben andererseits andere Ursachen,

da solche Fehler darauf zurückzuführen sein können, dass die Lernenden eine Hypothese aufstellen, die auf ihren Kenntnissen über andere Sprachen wie Muttersprache und Englisch basiert (S. 166/167). Keiner der Befragten verwendet Begriffe wie *Interlanguage*, *Interimsprache* oder *mellomspråk*, oder beschreibt verschiedene Arten von Fehlern in den zusätzlichen Kommentaren. Eine Befragte, die Deutsch unterrichtet, antwortet jedoch „svært sjelden“ und „det har jeg aldri tenkt på før“, was eine sehr ehrliche und glaubwürdige Antwort ist, aber nicht unbedingt symptomatisch. Eine andere Befragte (#50), die auch Deutsch unterrichtet, antwortet „ofte“ darauf, wie häufig sie zwischen verschiedenen Arten von Fehlern unterscheidet, und dass Nachlässigkeit nur kommentiert wird, während Interferenzfehler weitaus gründlicher thematisiert werden (Frage 28, Anhang 5). Dies gibt einen klareren Hinweis darauf, dass sie sich der Mehrsprachigkeit der Lernenden bewusst ist. In jedem Fall ist es sehr schwierig, aus den Antworten etwas zu schließen. Um mehr Klarheit darüber zu bekommen, was die Lehrkräfte denken, hätte ich eine qualitative Umfrage durchführen müssen. Nach dem heutigen Stand dieser Kommentare besteht Raum für Missverständnisse und Interpretation.

In Frage 29 sollten die Befragten sich dazu äußern, ob es möglich ist, zwischen Fehlern aufgrund von Interferenz und Fehlern aufgrund von Nachlässigkeit, Unaufmerksamkeit oder mangelnder Fähigkeiten in der Zielsprache zu unterscheiden. Wenn Lernende schreiben *Er *was zu Hause*, kann es schwierig sein zu wissen, ob der Fehler auf Nachlässigkeit oder Interferenz aus dem Englischen zurückzuführen ist. Eine Möglichkeit, dies herauszufinden, besteht darin, größere Teile der Textproduktion der Lernenden zu betrachten. Auf Niveau I ist dies nicht immer so einfach, da nur relativ wenig Text produziert wird, was auch von einer der Befragten (#49) kommentiert wird (Anhang 5). Bei Frage 29, *[d]et er vanskelig hvis, ikke umulig, å vite om en feil skyldes interferens eller er et resultat av slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket* habe ich erwartet, dass die Antworten „svært uenig“ und „delvis uenig“ ungefähr den Angaben „alltid“, „svært ofte“ und „ofte“ (61,5%) bei Frage 28, *[i] tilbakemelding på skriftlige arbeider legger jeg vekt på å skille mellom feil som skyldes interferens og feil som har andre årsaker, som f.eks slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket*, entsprechen würden, denn hier haben die Beteiligten bereits indirekt bestätigt, dass sie zwischen Interferenzfehlern und anderen Fehlertypen unterscheiden. Wie Tabelle 14 zeigt, ergeben in Frage 29 die Antworten „svært uenig“ und „delvis uenig“ zusammen ungefähr 55,4% (n=36), der Anteil von „delvis uenig“ ist allerdings mit 46,2% (n=30) relativ hoch.

In Bezug auf die Reaktion der Lehrkräfte zeigt Tabelle 14, dass 33,3% (n=6) an der Jugendschule „delvis enig“ zur Aussage „*Det er vanskelig, hvis ikke umulig, å vite om en feil skyldes interferens eller er et resultat av slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket*“ sind, während 19,1% (n=9) an der weiterführenden Schule dieselbe Antwort geben. Die Mehrheit der Lehrkräfte an der weiterführenden Schule antwortet „svært uenig“ 10,6% (n=5) und „delvis uenig“ 48,9% (n=23), während dies 5,6% (n=1) und 38,9% (n=7) an der Jugendschule tun.

Tabelle 14 (Frage 29):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Det er vanskelig, hvis ikke umulig, å vite om en feil skyldes interferens eller er et resultat av slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket.	Svært uenig	1	5,6%	5	10,6%	6	9,2%
	Delvis uenig	7	38,9%	23	48,9%	30	46,2%
	Hverken enig eller uenig	4	22,2%	9	19,1%	13	20,0%
	Delvis enig	6	33,3%	9	19,1%	15	23,1%
	Svært enig	0	0,0%	1	2,1%	1	1,5%
Total		18	100,0%	47	100,0%	65	100,0%

Sprachliche Fehler geben der Lehrkraft einen einzigartigen Einblick in die Lernprozesse der Lernenden und können helfen, Brücken zwischen Sprachen zu finden und zu bauen. Wie die Lehrkraft die Lernenden korrigiert, hängt unter anderem eng mit ihrem Verständnis der Funktion des Korrigierens zusammen.

Lernerprodukte geben der Lehrkraft die Möglichkeit, die Lernenden auf ihre mehrsprachige Kompetenz aufmerksam zu machen, um gute Strategien zu entwickeln. Einige Untersuchungen zeigen, dass trotz der Tatsache, dass alle norwegischen Lernenden per Definition mehrsprachig sind, diese Mehrsprachigkeit nicht automatisch dazu führt, dass sie besser in der Lage sind, neue Sprachen zu lernen (Haukås og Speitz, 2018, S. 54/55). Eine der Teilnehmenden (#40) hat dies kommentiert: „Jeg har opplevd at det kan være overvurdert at alle elevene har et godt nivå i andre språk for eksempel i engelsk. At de er mer vant til å bruke det, ja men ikke å overføre engelsk til andre språk [...]“ (Frage 31, Anhang: 7) (vgl. Hellekjær, 2008)

Die Lernenden brauchen Hilfe, um ihrer Mehrsprachigkeit bewusst zu werden, und diese Mehrsprachigkeit muss daher im Unterricht explizit behandelt werden. Sprachliche Fehler sind eine Gelegenheit, über Mehrsprachigkeit zu sprechen, da viele "Fehler" mit L1 und L2 der

Lernenden verknüpft sind. Man kann daher sagen, dass das Lernen von L3 mit Transfer als Ausgangspunkt beginnt (Haukås, 2014, S. 8) und das Feedback an die Lernenden deren Vorwissen unterstützen sollte. Wenn die Lernenden sich der Interferenz bewusst werden, kann dies zu neuen Erkenntnissen beitragen, die es den Lernenden ermöglichen, neue Lernstrategien zu entwickeln, um solche Fehler später zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund geht es bei der Fehlerkorrektur der Lernenden nicht nur darum, die Lücke zwischen dem, was die Lernenden schon können und dem, was von ihnen erwartet wird, zu schließen. Dies war die Aussage, zu der die Teilnehmenden in Frage 30 Stellung nehmen sollten („*Den viktigste funksjonen korrigerering av elevenes språkfeil har, er å lukke gapet mellom hva elevene kan og det det forventes at de bør kunne*“). Es geht hier viel mehr darum, Metakognition, Lernstrategien und Autonomie zu entwickeln. Dabei könnte eben eine negative Haltung zu der Aussage in 30 bedeuten, dass man diese weiteren Dimensionen der Fehlerkorrektur anerkennt. Mit Autonomie ist gemeint, dass die Lernenden in der Lage und bereit sind, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Sowohl positive als auch negative Transfers können bewusste Sprachlernende fördern. Es erfordert jedoch, dass Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem, was die Lernenden über Sprache schon wissen, und der neuen Sprache thematisiert werden. Über die Hälfte der Teilnehmenden antwortet „Delvis enig“ (n=30) oder „Svært enig“ (n=7), in Frage 30. 27,69% (n=18) geben an, dass sie „hverken enig eller uenig“ sind. Nur 7 Befragte sind „svært uenig“ mit dieser Aussage und 3 sind „delvis uenig“. Es wäre positiv gewesen, wenn mehr Teilnehmende sich negativ zur Aussage in Frage 30 geäußert hätten. Die Antworten deuten darauf hin, dass die Funktion des Korrigierens nicht im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Entwicklung von Lernstrategien gesehen wird. Dies führt dazu, dass die Lernenden nicht ausreichend darauf aufmerksam gemacht werden, wie sie ihre bisherigen Spracherfahrungen nutzen können. Daher ist es wichtig, Strategien zu entwickeln, denn die Beherrschung guter Lernstrategien führt zur Autonomie beim Erlernen einer neuen Sprache, und ein expliziter Fokus auf Transfer beim Korrigieren hätte zu dieser Entwicklung beigetragen.

In Frage 31 hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, zusätzliche Kommentare zu geben, und hier wird Frage 30 einmal wie folgt kommentiert: „[...]Jeg forstår spørsmålet slik at den viktigste funksjonen korrigerering har, er å hjelpe elevene fremover. Det er jeg enig i“ (#16, Frage 31, Anhang: 7). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass mehrere der Teilnehmenden diese Aussage so interpretiert haben. In der Umfrage geht es jedoch um Mehrsprachigkeit und Fokus auf Lernstrategien im Unterricht. Es ist daher etwas überraschend, dass man die Aussage nicht

damit in Verbindung bringt und über andere Funktionen zur Korrektur von sprachlichen Fehlern der Lernenden nachdenkt. Es ist denkbar, dass viele den Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Fehlerkorrektur nicht sehen. Es ist jedoch auch denkbar, dass mehrere Teilnehmende die Frage für einleuchtend hielten, nämlich, dass es beim Sprachenlernen darum geht, die Lernenden, vorwärts zu bringen. Dies war jedoch nicht mit dieser Aussage beabsichtigt, obwohl es im Allgemeinen natürlich wichtig ist.

Tabelle 15 (Frage 30):

Den viktigste funksjonen korrigering av elevenes språkfeil har, er å lukke gapet mellom hva elevene kan og det det forventes at de bør kunne.

	N	%
Svært uenig	7	10,8%
Delvis uenig	3	4,6%
Hverken enig eller uenig	18	27,7%
Delvis enig	30	46,2%
Svært enig	7	10,8%

Man kann annehmen, dass eine Lehrkraft, die mehr als ein Sprachfach unterrichtet, dazu neigt, mehr Sprachen in ihren Unterricht einzubeziehen und mehr Fokus auf Mehrsprachigkeit und Transfer hat. Die Ergebnisse in dieser Umfrage liefern jedoch keine eindeutigen Antworten.

Einige Studien haben auch gezeigt, dass Lehrkräfte, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden eher zurückhaltend sind, obwohl sie ihre eigene Mehrsprachigkeit als nützliche Ressource im Sprachunterricht betrachten. Viele scheinen der Meinung zu sein, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht unbedingt ein Vorteil für sie ist. Dies kann jedoch damit zusammenhängen, dass die Lernenden nicht in ausreichendem Maße wissen, wie sie ihre eigenen sprachlichen Ressourcen nutzen können (Haukås & Speiz, 2018, S. 55, Haukås, 2015, S. 12). Hier wird erneut die Bedeutung der Kompetenz der Fremdsprachenlehrkräfte unterstrichen und dass sie gute Kenntnisse in der Mehrsprachigkeit haben. Entscheidend ist jetzt, diese Mehrsprachigkeit durch einen guten pädagogischen Ansatz auch zu nutzen.

4.3.2 Antwort auf die Forschungsfrage C

Inwieweit wirkt sich der Fokus der Lehrenden auf Strategien auf die Bewertungspraxis aus?

Die Ergebnisse in Frage 28 geben Anlass zu Optimismus. Über 60% der Befragten geben an, zwischen Sprachfehlern aufgrund von Transfer und Fehlern mit anderen Ursachen zu unterscheiden. Wenn man sich jedoch die Kommentare (Anhang: 5) ansieht, scheint es einige Unsicherheiten hinsichtlich der Funktion des Feedbacks zu geben. Teilnehmerin #20 berührt das Thema Strategien direkt: „[...] Det jeg derimot alltid gjør, er at de jobber med egne feil og retter dem, der de også alltid skriver noe om hvorfor de tror de gjorde dette feil. 'Fordi jeg oversatt for direkte fra norsk/annet språk' er ofte et eksempel jeg gir dem der“ (#20, Frage 28, Anhang: 5). Auch Teilnehmerin #50 sagt, „Interferenzfeil går vi langt tydeligere igjennom“ (#50, Frage 28, Anhang: 5). Es ist allerdings unklar, was mit „langt tydeligere“ gemeint ist und ob dies bedeutet, dass die Lernenden Zeit damit verbringen, über verschiedene Strategien nachzudenken und sie zu diskutieren.

Die Tatsache, dass die Antworten in den Fragen 28 und 29 nicht widerspruchsfrei sind, kann darauf hinweisen, dass nicht alle Teilnehmenden ein bewusstes Verhältnis zu Mehrsprachigkeit und Lernstrategien haben. Dies wird in der Antwort der Teilnehmenden auf Frage 30 noch deutlicher. Ein großer Teil der Befragten stimmt entweder „delvis enig“ oder „svært enig“ zu, dass die wichtigste Funktion der Korrektur darin besteht, die Lücke zwischen dem, was die Lernenden können und dem, was von ihnen erwartet wird, zu schließen. Dies ist in vielerlei Hinsicht entmutigend. Es ist natürlich wichtig, dass das Feedback das Lernen fördert und die Kompetenz der Lernenden in der Zielsprache entwickelt. Das Ergebnis kann jedoch bedeuten, dass die Teilnehmenden das Feedback weder als Mittel zur Entwicklung guter Lernstrategien noch als Grundlage für einen angepassten Unterricht sehen. Meine Schlussfolgerung ist, dass die Befragten sich nicht ausreichend darüber bewusst sind, welche Fehler sie korrigieren und warum. Selbst wenn Fehler mit Transfer verbunden sind, scheint es, dass Transfer nicht mit der Entwicklung von Strategien verbunden ist.

4.4. Forschungsfrage D

Inwieweit glauben Sprachlehrkräfte, dass die Schulleitung auf Sprachfächer und Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Zusammenarbeit, Sprache als Ressource, Interdisziplinarität und Entwicklungsarbeit fokussiert?

4.4.1. Die Bedeutung der Schulleitung

Eine verstärkte Betonung der Metakognition in Sprachfächern ist ein Schlüssel für bessere Sprachkompetenz der zukünftigen Lernenden, und dies erfordert unter anderem eine engere

Zusammenarbeit zwischen den Sprachfächern. Unter anderem ist es wichtig, auf welche Weise die Schulleitung die Zusammenarbeit fördert und welche Kultur für Zusammenarbeit an den einzelnen Schulen herrscht. Nationale Verwaltungsdokumente formulieren klare Erwartungen an die Zusammenarbeit von Lehrkräften. Dabei spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle, indem sie gute Arbeitsbedingungen schafft und die Lehrkräfte bei Kooperationsprozessen aktiv unterstützt.

Die Lehrkräfte sollten systematisch und zielgerichtet daran arbeiten, die Lehrpraxis durch den Austausch und die Entwicklung von Wissen zu fördern und zu verbessern. Dennoch gibt es viele Hinweise darauf, dass eine solche Zusammenarbeit zwischen Sprachfächern nicht so gut funktioniert, wie es hätte sein können (Haukås, 2015, S. 13; Haukås, 2018b, S. 11). Um vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit zu erreichen, müssen die Schulleitungen die professionelle Lernumgebung an den Schulen kennen und verstehen, Wissen einbringen und sich aktiv beteiligen (Robertson, 2013, S. 55)

In Frage 12 (tabelle 16) sollten die Teilnehmenden zu der Aussage: *„Det er et godt etablert samarbeid mellom språkfagene (norsk, engelsk, spansk, fransk, tysk og eventuelt andre språk ved min skole“*, Stellung nehmen. Eine Mehrzahl von ihnen antwortet „delvis enig“ (n=29) und „svært enig“ (n=12), was 63,1% ausmachen. 24,6% der Teilnehmenden antworten „svært uenig“ (n=5) oder „delvis uenig“ (n=11), während acht Befragte „hverken enig eller uenig“ sind. Diese Zahlen zeugen von einer gut etablierten Zusammenarbeit zwischen den Sprachfächern. Wenn man andererseits prüft, ob es einen Unterschied zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule gibt, sind die größten Unterschiede am oberen und unteren Ende der Skala zu finden. Nur 5,6% (n=1) der Teilnehmenden an der Jugendschule sind mit dieser Aussage „svært enig“ gegenüber 23,4% (n=11) an der weiterführenden Schule. Die Zahlen zeigen, dass es schwieriger ist, eine Zusammenarbeit zwischen den Sprachfächern an der Jugendschule zu schaffen.

Eine gute und konstruktive Zusammenarbeit erfordert passende Voraussetzungen und Rahmen für die Zusammenarbeit. Dazu kann die Schulleitung durch bewusste Entscheidungen beitragen, um die Arbeit mit Lernstrategien zu einem kollektiven Prozess im Personal und nicht nur bei der einzelnen Lehrkraft zu fördern. Laut NOU 2014 sollte es Teil der Arbeit der Schule sein, die Lernenden so anzuleiten, dass sie Zusammenhänge zwischen ihren Fächern und Lernprozessen erkennen und das Gelernte mit der heutigen Gesellschaft in Beziehung setzen

können. Die Auffassung von Mehrsprachigkeit als Ressource wird auch im Lehrplan für Fremdsprachen deutlich zum Ausdruck gebracht (K06) und ist jetzt auch in *Fagfornyelsen* (K20) ausdrücklich verankert⁷.

Mehrsprachigkeit sollte daher als Ressource und nicht als Problem betrachtet werden, die sowohl für die Schulleitung als auch für das Kollegium von Bedeutung sein sollte.

Tabelle 16 (Frage 12):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Det er et godt etablert samarbeid mellom språkfagene (norsk, engelsk, spansk, fransk, tysk og eventuelt andre språk) ved min skole.	Svært uenig	4	22.2%	1	2.1%	5	7.7%
	Delvis uenig	3	16.7%	8	17.0%	11	16.9%
	Hverken enig eller uenig	3	16.7%	5	10.6%	8	12.3%
	Delvis enig	7	38.9%	22	46.8%	29	44.6%
	Svært enig	1	5.6%	11	23.4%	12	18.5%
Total		18	100.0%	47	100.0%	65	100.0%

In Frage 13 (Tabelle 17) wurden die Teilnehmenden gebeten anzugeben, ob die Schulleitung sie ermutigt, die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource in der Arbeit mit den verschiedenen Fächern zu nutzen. Ein Anteil von 20,0% (n=13) und 18,5% (n=12), ist jeweils „svært uenig“ und „delvis uenig“, dass die Schulleitung dies tue und 36,9% (n=24) sind „hverken enig eller uenig“. 16,9% (n=11) sind „delvis enig“ und 7,7% (n=5) ist „svært enig“. Eine wesentliche Mehrheit von Jugendschullehrkräften ist mit dieser Aussage allerdings „svært uenig“ 27,8% (n=5), „delvis uenig“ 27,8 % (n=5) oder „hverken enig eller uenig“ 27,8% (n=5). Die Zahlen zeigen, dass die Befragten sowohl an der Jugendschule als auch der weiterführenden Schule von der Schulleitung bei der Arbeit mit Mehrsprachigkeit wenig ermutigt werden. Es gibt jedoch weit mehr Jugendschullehrkräfte, die der Aussage teilweise oder stark widersprechen. Die Tatsache, dass so viele Teilnehmende mit "hverken enig eller uenig" antworten, kann auf eine gewisse Unsicherheit über diese Aussage hinweisen.

⁷ Sprachkenntnisse und Erforschen des eigenen Sprachenlernens ermöglichen den Lernenden, Sprachen in einer lebenslangen Perspektive zu lernen und zu verstehen. Wenn die Lernenden mit Fremdsprachenunterricht beginnen, sind sie bereits mehrsprachig und verfügen daher schon über umfangreiche Sprachlernerfahrungen in unterschiedlichen Kontexten. Verfügbare Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen können beim Erlernen neuer Sprachen übertragen werden und somit einen effektiveren und sinnvollen Lernprozess fördern (Utdanningsdirektoratet, 2019a, von mir übersetzt).

Tabell 17 (Frage 13):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ledelsen ved skolen oppmuntrer læreren eksplisitt til å bruke elevenes flerspråkligheit som ressurs i arbeidet med de ulike fagene.	Svært uenig	5	27.8%	8	17.0%	13	20.0%
	Delvis uenig	5	27.8%	7	14.9%	12	18.5%
	Hverken enig eller uenig	5	27.8%	19	40.4%	24	36.9%
	Delvis enig	2	11.1%	9	19.1%	11	16.9%
	Svært enig	1	5.6%	4	8.5%	5	7.7%
Total		18	100.0%	47	100.0%	65	100.0%

Ein Grund für die Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule kann sein, dass die Zusammenarbeit an der weiterführenden Schule häufig unterschiedlich organisiert ist. An der weiterführenden Schule gibt es Fachabteilungen und Fachabteilungsleitungen, die die Sitzungen planen und strukturieren. An der Jugendschule sind reine Fachgruppen eine Seltenheit, und feste Besprechungszeiten werden häufig stärker von der Schulleitung kontrolliert und organisiert. Besprechungen kollidieren häufig und die Lehrkraft muss priorisieren, an welchen Besprechungen sie teilnimmt. Es macht die berufliche Zusammenarbeit unvorhersehbarer und lässt weniger Zeit für Ruhe und Vertiefung in die Fächer (Soldal og Thorsen, 2021, S. 66). Einige Fächer, wie z. B. Fremdsprachen, laufen Gefahr, durch solche Formen der Zusammenarbeit herabgestuft zu werden, da sie nicht den gleichen Status haben wie beispielsweise Norwegisch und Englisch. In der Jugendschule unterrichten die Lehrkräfte normalerweise mehr Fächer als in der weiterführenden Schule, wo es nicht ungewöhnlich ist, nur zwei Fächer zu haben. Dies erschwert die fachliche Priorisierung der Zusammenarbeit und wird in gewissem Maße durch die Ergebnisse in Frage 14 (*Ledelsen legger til rette for at det blir tilstrekkelig med tid til å utforske og samarbeide i og på tvers av fag*) gestützt. Die Mehrheit der Lehrkräfte an der Jugendschule ist „sterkt uenig“ oder „delvis enig“, während die Mehrheit der Lehrkräfte an der weiterführenden Schule auf dieselbe Frage „delvis enig“ oder „svært enig“ antwortet (Tabell 18).

Tabelle 18 (Frage 14):

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ledelsen legger til rette for at det blir tilstrekkelig med tid til å utforske og samarbeide i og på tvers av fag.	Svært uenig	4	22.2%	3	6.4%	7	10.8%
	Delvis uenig	5	27.8%	10	21.3%	15	23.1%
	Hverken enig eller uenig	2	11.1%	7	14.9%	9	13.8%
	Delvis enig	6	33.3%	24	51.1%	30	46.2%
	Svært enig	1	5.6%	3	6.4%	4	6.2%
Total		18	100.0%	47	100.0%	65	100.0%

In Tabelle 19 geht es darum, ob Lernende erfahren, dass das Erlernen mehrerer Sprachen eine Ressource für die Einzelnen, die Schule und die Gesellschaft ist (Frage 15). Eine Mehrzahl der Teilnehmenden antwortet „delvis enig“ (n=27). Gleichzeitig gibt es allerdings sehr viele, die „hverken enig eller uenig“ (n=21) sind. Nur 3% sind „svært enig“ mit dieser Aussage, hingegen 22,3% „svært uenig“ (n=4) oder „delvis uenig“ (n=11). Keine Jugendschulelehrkraft stimmt dieser Aussage zu, aber es gibt eine Mehrzahl ist „delvis enig“ ist, während eine große Mehrzahl von Lehrkräften an der weiterführenden Schule mit „hverken enig eller uenig“ antwortet.

Tabelle 19 (Frage 15)

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Alle elever får erfare at det å kunne flere språk er en ressurs for den enkelte, for skolen og for samfunnet.	Svært uenig	2	11.1%	2	4.3%	4	6.2%
	Delvis uenig	3	16.7%	8	17.0%	11	16.9%
	Hverken enig eller uenig	1	5.6%	20	42.6%	21	32.3%
	Delvis enig	12	66.7%	15	31.9%	27	41.5%
	Svært enig	0	0.0%	2	4.3%	2	3.1%
Total		18	100.0%	47	100.0%	65	100.0%

Es wird auch wichtig sein, wie die Schulleitung Fremdsprachen im Vergleich zu anderen Fächern im Zusammenhang mit Entwicklungsarbeiten priorisiert, beispielsweise die Arbeit mit den neuen Lehrplänen. Die Ergebnisse in Tabelle 20 zeigen, dass fast 45% der Lehrkräfte der Jugendschule entweder „svært uenig“ oder „delvis uenig“ sind, dass die Schulleitung Fremdsprachen priorisiert, während nur 30% der Lehrkräfte der weiterführenden Schulen dieselbe Auffassung teilen. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden sowohl an der Jugendschule als

auch an der weiterführenden Schule sind „delvis enig“ eller „svært enig“, aber es gibt eine knappe Mehrzahl der Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen die „svært enig“ ist.

Tabelle 20 (Frage 16)

		Grunnskole		Videregående		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ledelsen vurderer fremmedspråk som like viktig som andre fag ifm utviklingsarbeid, for eksempel i arbeidet med fagfornyelsen.	Svært uenig	4	22.2%	6	12.8%	10	15.4%
	Delvis uenig	4	22.2%	8	17.0%	12	18.5%
	Hverken enig eller uenig	1	5.6%	8	17.0%	9	13.8%
	Delvis enig	4	22.2%	9	19.1%	13	20.0%
	Svært enig	5	27.8%	16	34.0%	21	32.3%
Total		18	100.0%	47	100.0%	65	100.0%

4.4.2. Antwort auf die Forschungsfrage D

Inwieweit glauben Sprachlehrkräfte, dass die Schulleitung auf Sprachfächer und Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Zusammenarbeit, Sprache als Ressource, Interdisziplinarität und Entwicklungsarbeit fokussiert?

Für die Mehrheit der Befragten scheint es eine besondere Herausforderung zu sein, gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Sprachfächer zu schaffen. Viele sind auch „delvis uenig“ oder „svært uenig“, dass die Schulleitung explizit dazu ermutigt, Mehrsprachigkeit als Ressource in den verschiedenen Schulfächern zu nutzen. Die Ergebnisse können ein Zeichen dafür sein, dass die Unterrichtsbedingungen für Fremdsprachen an der Jugendschule im Vergleich zur weiterführenden Schule als schwieriger empfunden werden. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass die Lehrkräfte sowohl an der Jugendschule als auch an der weiterführenden Schule sich nicht ganz sicher waren zu der Aussage „*Ledelsen ved skolen oppmuntrere eksplisitt til å bruke elevenes flerspråklighet som ressurs i arbeidet med de ulike fagene*“, da der größte Prozentsatz mit „Hverken enig eller uenig“ antwortete. Wenn es jedoch darum geht, wie die Schulleitung die Fremdsprache in der Entwicklungsarbeit priorisiert, ist die Verteilung zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule sehr ähnlich. Dennoch stimmt eine Mehrheit an der weiterführenden Schule der Aussage in Frage 16, dass „*Ledelsen vurderer fremmedspråk som like viktig som andre fag ifm utviklingsarbeid, for eksempel i arbeidet med fagfornyelsen*“ stark zu.

Es besteht daher die Tendenz, dass die Teilnehmenden, die an der weiterführenden Schule arbeiten, den Fokus der Schulleitung auf Fremdsprachen positiver beurteilen. Dies kann in Zusammenhang mit den in Abschnitt 5.1. beschriebenen Herausforderungen stehen, die das Fach an der Jugendschule hat.

5. Schlussfolgerung

Wie wir heute wissen, sind frühere Spracherfahrungen sehr wichtig, um eine Fremdsprache zu lernen. Die Lehrkraft spielt eine entscheidende Rolle, da die Lernenden selbst oft nicht den Zusammenhang zwischen dem, was sie bereits wissen, und der neu zu lernenden Sprache sehen. Um Zusammenhänge zu entdecken und Strategien in der Fremdsprache zu entwickeln, sollten die Lernenden ihr gesamtes Sprachrepertoire nutzen. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, dass weniger als die Hälfte der Lehrkräfte die Sprachbiografie der Lernenden erstellt, wenn sie mit einer neuen Klasse beginnen, und nur sehr wenige das europäische Sprachenportfolio verwenden. Das Europäische Sprachenportfolio wurde unter anderem als didaktisches Instrument für die Arbeit im Sprachunterricht entwickelt und kann sehr nützlich sein, da es mehrere Kompetenzziele der norwegischen Lehrpläne erfüllt. Viele der Befragten scheinen unsicher zu sein, wie sie die Sprachkenntnisse der Lernenden in den Unterricht einbeziehen. Dies kann auf mangelndes Bewusstsein oder unzureichendes Wissen über Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Bedeutung von Lernstrategien beim Sprachenlernen hindeuten.

Frühere Studien haben gezeigt, dass die Lernenden am meisten von regelmäßigem, explizitem und gut geplantem Strategieunterricht profitieren. Trotz der Tatsache, dass viele Lehrkräfte in meiner Untersuchung häufig auf Transferphänomene wie z.B. den Vergleich der Zielsprache mit anderen Sprachen eingehen, scheint dieser Unterricht spontan zu sein. Auch wird Gesprächen und Reflexionen über die Sprache zu wenig Zeit gewidmet, was darauf beruhen kann, dass den Lernenden die grundlegende Terminologie fehlt, um auf metakognitiver Ebene über Sprache sprechen zu können, wenn sie mit der Fremdsprache beginnen. Die Fremdsprachenlehrkräfte müssen also erst eine Basis für metakognitive Gespräche schaffen, und dies kann dazu führen, dass sie das Metagespräch ablehnen, obwohl es sehr wichtig ist, da es den Lernenden einen Einblick in den eigenen Lernprozess gibt.

Die Teilnehmenden dieser Studie sind sich weitgehend darüber bewusst, dass Fehler häufig als Folge des Transfers auftreten, und dass sie in ihrem Feedback an die Lernenden zwischen den Fehlerarten unterscheiden. Die Mehrheit gibt an, dass dies nicht schwierig ist.

Die Ergebnisse zeigen jedoch eine gewisse Unsicherheit unter den Lehrkräften, in wie weit der Fokus auf Lernstrategien Bewertungspraxis und Feedback beeinflussen. Dies kann allerdings auch auf Missverständnisse bezüglich der Fragestellung zurückzuführen sein (Frage 30). In Anbetracht der Theorien zur Fehleranalyse sind Fehler, die als Ergebnis des Transfers auftreten, nicht als `mistakes` anzusehen, sondern als Zeichen dafür, dass die Lernenden gerade dabei sind, vorübergehende Hypothesen in der Zielsprache aufzustellen. Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft Kenntnisse über den Prozess erwirbt, in dem sich die Lernenden befinden, und die mehrsprachige Kompetenz als Ressource und nicht als Problem betrachtet. Transferphänomene sind unvermeidlich und können dazu beitragen, dass die Lernenden sich bewusst werden, welche Strategien sie in der Zielsprache anwenden können und dadurch mehr Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen.

Viele Teilnehmende behaupten, es ginge bei dem Korrigieren von sprachlichen Fehlern in erster Linie darum, die Lücke zwischen dem schon Gelernten und dem noch zu Lernenden zu schließen. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass viele nicht wissen, wie sich Mehrsprachigkeit auf das Erlernen einer Fremdsprache auswirkt. Auch kann es sein, dass positiver zwischensprachlicher Transfer nicht erkannt und zu wenig Zeit für die Identifizierung von Transferbrücken zwischen L1, L2 und L3 verwendet wird.

Laut *Overordnet del* des Lehrplans sollten die Lernenden erfahren, dass die Kenntnis mehrere Sprachen eine Ressource in der Schule und in der Gesellschaft ist (Kunnskapsdepartementet, 2017, S. 6). In *Læringsplakatens 2*. Prinzip heißt es: „Skolen og lærerbedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning“ (Dale & Wærness, 2007, S. 47). Hier liegt die Verantwortung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei der Schulleitung, die zur Nutzung der Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen ermutigen sollte. Auch müssen gute Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit gewährleistet sein und Fremdsprachen in die Entwicklungsarbeit einbezogen werden. Diese Umfrage zeigt, dass es einen Unterschied zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule gibt, sowohl im Hinblick auf die Erleichterung der Zusammenarbeit zwischen Fächern, die Sicht der Schulleitung auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden und die

Priorisierung von Sprachfächern in der Entwicklungsarbeit. Zukünftige Forschung sollte daher den Blick auch auf Verständnis bei der Schulleitung richten, insbesondere wenn es um die Interpretation des Lehrplans und das Schaffen von guten Arbeitsbedingungen geht, die Raum für Mehrsprachigkeit in den Schulen gewährleisten.

Aufgrund der begrenzten Datenmenge können die Ergebnisse dieser Arbeit nicht unbedingt verallgemeinert werden. Einiges deutet jedoch darauf hin, dass das norwegische Schulsystem immer noch von einer monolingualen Kultur geprägt ist und noch viel zu gewinnen wäre, wenn man das Potenzial der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer ausschöpfen würde. Um die sprachliche Entwicklung der Lernenden zu unterstützen, benötigt die Lehrkraft Kenntnisse über Unterrichtsstrategien und -methoden, die dazu beitragen können, den Unterricht dem mehrsprachigen Klassenzimmer anzupassen. Laut Haukås (2018a) gibt es derzeit nur wenige Studien, die untersuchen, wie Lehrkraft und Lernende im Unterricht mit Mehrsprachigkeit arbeiten. Weitere Studien sollten auch untersuchen, inwieweit Strategieunterricht zu einem besseren Sprachenlernen führt.

Die Lehrkraft hat im Klassenzimmer immer eine sehr wichtige Rolle gespielt. Mit ihrer Kompetenz soll sie Themen vermitteln und erklären und gleichzeitig die Lernenden beraten und motivieren. Wie Fremdsprachenlehrkräfte Mehrsprachigkeit verstehen, wird daher entscheidend dafür sein, wie die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu einer Ressource beim Erlernen der neuen Sprache wird.

6. Literaturangaben

- Bjørke C. et.al. (2018). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In Bjørke, C. et al. (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk*. S.18-32. Oslo: Cappelen.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5 edition. Pearson Longman.
- Calafato, R. (2019). The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009–2018. *Lingua*, 227, 102700.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>
- Cenoz, J. und D. Gorter. (2011). Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *Modern Language Journal* 95 (3), S. 356-369.
- Chłopek, Z. (2015). Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. *Glottodidactica*, 42 (1), S. 33-48. <http://dx.doi.org/10.14746/gl.2015.42.1.3>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1), S. 161-170.
- Council of Europe. (2021). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): *Learning, teaching, assessment-Companion Volume*. Zugriff 12. Mai 2021: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>
- Dale, L. E., Wærness, J. I. (2007). Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. In (red.) J. Møller & Sundli *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*, S. 45-64. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dentler, S. (2000). Deutsch und Englisch. Das gibt immer Krieg! In Dentler, Sigrid/Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate (Red.): *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, S. 77-96. Tübingen: Stauffenburg.
- Doiz, A. und Lasagabaster, D. (2016). "Teachers' Beliefs about Translanguaging Practices." In C. M. Mazak and K. S. Carroll, S. (Eds.), *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*, S. 157–176. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarb. Aufl). Tübingen: Francke.

- Fabricius-Hansen, C. (1981). *Kontraster og fejl. Innføring i kontrastiv beskrivelse og elevspråkanalyse på norsk-tysk grunnlag*. Osloer Beiträge zur Germanistik 7, Universitetet i Oslo.
- Fremmedspråksenteret. Den europeiske språkpermen. Zugriff 11. April 2021
<https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, S. 128-145.
- Gausland, A., & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*, 5(1), Art 3, 13 Seiten.
<https://doi.org/10.5617/adno.1064>
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Zugriff 1. Februar
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- Grießhaber, W. (2010). *Sprachwerwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache*. Duiburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research. Vol.77(1), S. 81-112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Haukås, Å. (2021). *Utdanning i Bergen* (Vimeo). Universitetet i Bergen. Zugriff 1. Februar:
https://vimeo.com/510734714?fbclid=IwAR2LLiPXZ40BkqYTB2H4IaP7-KUyDq0MpzEexml_2wIRtdqPyhh3MLKF0x4
- Haukås, Å. (2018a). Metacognition in Language Learning and Teaching. In Haukås, Å., Bjørke, C. og Dypedahl, M. (Eds) *Metacognition in Language Learning and Teaching*, New York und London: Routledge. S. 11-30.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Haukås, Å. (2018b). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare*, S. 8-12. Halden. Fremmedspråksenteret.
- Haukås, Å. (2018c). Metakognisjon og språklæringsstrategiar. In *Fremmedspråksdidaktikk*, S. 65-79. Red.: Bjørke, Camilla et al. Oslo: Cappelen.

- Haukås, Å., Speitz, H. (2018). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. In Bjørke, Camilla et al (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk*, S. 49-64. Oslo: Cappelen.
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), S. 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica*, 8(2), art. 7. 16 Seiten. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2011). Læringsstrategiar i språkundervisninga. In *Bedre Skole*, 2, S. 38-41.
- Heimark, G.E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen* (Publikation #181) Doktoravhandling forsvart ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Akademika forlag.
- Hellekjær O.G. (2008). *Lesing som grunnleggende ferdighet: En utfordring for engelskfaget*. Zugriff April 13. 2021:
<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16326&view=>
- Hopfenbeck, T.N, Throndsen, I., Lie, S., Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Zugriff 11. April 2021:
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringsrapport-til-udir-2.pdf>
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (Hrsg.). (2007). *EuroComGerm - die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen: Deutsch und Englisch, Dansk, Fries, Íslenska, Nederlands, Norsk (Bokmål/Nynorsk)*, Achen: Shaker.
- Huguet und Lasagabaster. (2007). The Linguistic Issue in Some European Bilingual Contexts: Some Final Considerations. In *Multilingualism in European Bilingual Contexts Language Use and Attitudes*. Clevedon. Multilingualism Matters, S. 234-251.
- Illman, V. und Pietilä. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom, *ELT Journal*, 72 (3), July 2018, S. 237 248,
<https://doi.org/10.1093/elt/ccx073>
- Iversen J. Y. (2020) Pre-service teachers' translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and Education*, 34 (1), S. 51-65, <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1682599>

- Kramsch, C. (1997). The privilege of the nonnative speaker. *Publications of the Modern Language Association of America*, 112 (3), S. 359-369.
- Krumm, H. J. (2006). Normen, Varietäten, und Fehler - Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In Neuland, Eva (Hrsg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, S. 459-468. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lasagabaster, D. (2017). "I Always Speak English in My Classes": Reflections on the Use of the L1/L2 in English-Medium Instruction." In Llinares, A., Morton, T. (Eds.) *Applied linguistics perspectives on CLIL*, S. 251–267. Amsterdam: John Benjamins.
- Li, W. (2000). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. Zugriff 10. April
[https://vulms.vlbeherschenu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/\[Li_Wei\]_The_Bilingualism_Reader\(BookFi\).pdf#page=16](https://vulms.vlbeherschenu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/[Li_Wei]_The_Bilingualism_Reader(BookFi).pdf#page=16)
- Lightbown M., P., Spada, N. (2018). *How languages are learned* (4 auflage). Oxford: Oxford University Press.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole-Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Zugriff 8. Dezember
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M.B. (2007). Læringsstrategier og kritisk tenkning i teori og praksis. In J. Møller & Sundli (Eds.) *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*, S.107-122. Høyskoleforlaget.
- Riordan E. (2018) The Non-Native Speaker Language Teacher. In *Language for Teaching Purposes*, S. 113-145. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71005-1_5
- Robertson, J. (2013). Learning Leadership. *Leading & Managing*, 19(2), S. 54-69. Zugriff 1. April 2021:
<https://myportfolio.school.nz/artefact/file/download.php?file=3237216&view=435216>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In: IRAL 10/1972, S. 209-231; (wiederabgedruckt in: Richards, J.C. (ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. S. 31-54.)
- Soldal, H. og Thorsen, E. (2021). Lærersamarbeid i grunnskolen. In *Bedre skole*, 2, S. 64-67.
- Speitz, H. (2009). *Telemarksforskning*. Zugriff 2. Februar 2021:
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439992/Rapp-2009-03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Statistisk sentralbyrå (25. September 2019): *Spansk mest populært i skolen – mindre utbredt blant voksne*. Zugriff 17. April 2021: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/spansk-mest-populaert-i-skolen-mindre-utbredt-blant-voksne>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdeløring*. Zugriff 11. Mai 2021: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Kjerneelementer*. Zugriff 7. Desember 2020: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i fremmedspråk-programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering*. Zugriff 26. November 2020 <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Film: *Hva er nytt i fremmedspråk?* Zugriff 15. Mai 2021: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/>

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet-Prinsipper for oppløringa*. Zugriff 7. Desember 2020: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Anhang 1:



Vokabular – «Das kannst du schon!» 100 tyske ord

Marker alle tyske ord du kan fra før! Merk deg hvilke artikler som brukes til hvert substantiv: *der*, *das* og *die*.

Tysk	Norsk
Alphabet (das)	alfabet
Anorak (der)	anorakk
arbeiten	arbeide
Arm (der)	arm
Baby (das)	baby
Bad (das)	bad
Ball (der)	ball
Ballett (das)	ballett
Basketball (der)	basketball
beginnen	begynne
Bein (das)	bein
besuchen	besøke
bewegen	bevege
Bild (das)	bilde
binden	binde
bitter	bitter
blind	blind
blond	blond
Bluse (die)	bluse
Blut (das)	blod
brennen	brenne
Brot (das)	brød
Buch (das)	bok
Bus (der)	buss
denken	tenke
Dessert (das)	dessert
Dusche (die)	dusj
Elch (der)	elg
erfahren	erfare
Esel (der)	esel
fangen	fange
Film (der)	film
Finger (der)	finger
Fisch (der)	fisk
Gas (das)	gass
Glas (das)	glass
Haar (das)	hår
Hagel (der)	hagl
Hals (der)	hals
Herz (das)	hjerte
Hotel (das)	hotell
Hüfte (die)	hofte
Instrument (das)	instrument
Jacke (die)	jakke
Kaffee (der)	kaffe
Kanne (die)	kanne
Katze (die)	katt
Keks (der)	kjeks
kennen	kjenne
Knie (das)	kne

Tysk	Norsk
kommen	komme
Kuh (die)	ku
Lampe (die)	lampe
lesen	lese
Lunge (die)	lunge
Maus (die)	mus
Milch (die)	melk
minus	minus
Moped (das)	moped
Mund (der)	munn
Nacht (die)	natt
Nackten (der)	nakke
Nase (die)	nese
Ohr (das)	øre
Person (die)	person
Pfanne (die)	panne
Pfeffer (der)	pepper
plus	pluss
Pudding (der)	pudding
Radio (der)	radio
Ratte (die)	rotte
Regen (der)	regn
Rose (die)	rose
Saft (der)	saft
Salat (der)	salat
Salz (das)	salt
Schlange (die)	slange
Schlips (der)	slips
Schuh (der)	sko
schwimmen	svømme
Sofa (das)	sofa
Sommer (der)	sommer
Stern (der)	stjerne
Stuhl (der)	stol
Sturm (der)	storm
Tag (der)	dag
Taxi (das)	taxi
Tee (der)	te
Tiger (der)	tiger
Uniform (die)	uniform
Video (das)	video
Volleyball (der)	volleyball
Wal (der)	hval
warm	varm
Waschmaschine (die)	vaskemaskin
Wind (der)	vind
Winter (der)	vinter
Zahn (der)	tann
Zebra (das)	sebra
Zunge (die)	tunge

Beispiel 3:

8. Jahrgangsstufe - kurze, schriftliche Aufgabe

Ich bin ... 8a

- Ich heiße Fredrik ich bin dreizehn jahre alt.
Ich wohne in Fredrikstad im Norwegen.
Im der freizeit ich spiele innebandy
und ich fahre longboard.
Ich liebe der longboard. Es ist eine lustige sachen.
Die schule Kuernhuset ist eine grosse schule.
Meine familie ist nicht eine grosse familie. Ich,
meine Bruther, meine väter und meine mutther.
Meine Brutter sin achtzehn jahre alt, meine
mutther und väther sind sibund fierzig jahre
alt.
Ich liebe der Hochgebirge. Im der Hochgebirge
ich kanst laufe ski und fahre slalom. Der
Hochgebirge ist so schön.

8

Beispiel 5 und 6:

Hei Bartek

Danken für deinen Brief

Ich habe Geburtstag am XXX. Ich Mag Musik aber ich spiele nicht ein Instrument. Als ich kleine war ich spiele Klavier.

Ich glaube du hast eine nette Familie. Ich wünschte ich habe eine so kleine Schwester. **Meine** kleine Schwester ist 13 Jahre alt und sie heißt XXX. **Meinen** großen Bruder und große Schwester wohnen nicht mehr zuhause, Sie wohne in Bergen. **Minen** große Schwester heißt XXX und sie ist 18 Jahre alt. **Meine** große Bruder heißt XXX und er ist 20 Jahre alt.

Mine Großmutter und Großvater wohnen in Stavanger. Stavanger liegt Süden in Norwegen.

Meine Familie besuchen sie oft.

Ich liebe **meine** Familie. Wir sind eine sportliche Familie. Alle haben gespielt Fußball und Volleyball und wir wandern oft auf dem Fjell.

Wie ist deine Familie? hast do eine Großmutter und GroßVater?

Liebe Grüß XXX.

Beispiel 7:

Liebe Szymon!

Danke für deinen Brief. Es was interessant zu lesen. Wie geht's?

Ja, laufen ist ok. Ich liebe joggen, und Schießen. Ich wohne auch in einem Einfamilienhaus. Wir haben zwei Etagen, und ich habe meinen Schlafraum in der zweiten Etage. Mein Haus ist mittelgroß. Wir haben ein großes Wohnzimmer, und zwei Badezimmer. Meine Schwester und ich teilen das Badezimmer.

Meine Liebling Beschäftigung ist sehen Netflix und hören an der Musik. Meine Schwester ist sehr lästig. Sie nervt und ärgert mich auch.

Liebst du auch sehe Netflix oder Film? Ich liebe Modern Family. Wohin liebtest du zu reisen?

Viele Liebe, XXX

Beispiel 8, 9, 10, 11, 12:

Guten tag Liebe Pawł

Ich heiße XXX und ich bin eine 14 Jahre Alt Mädchen. Ich wohne in Vesterålen sind Insel in Nord- Norwegen. Ist eine schöner Platz Ort sehr viele Berge. Ich wohne an einem Fjord. Ich schieße gern und spiele Volleyball. Ich sehe gern Netflix und schlafe. Ich habe blondes Haar und glatt, und ich habe hellblaue Augen.

Wie alt bist du.

Was Mast du in deine Freizeit.

Hast du eine jobb.

Was ist deine Favorit Fernsehserie.

Viele Grüße XXX.

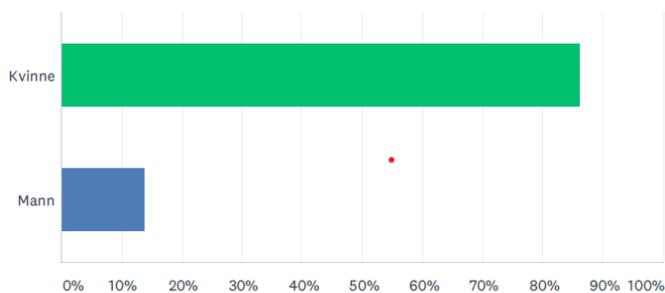
Anhang 4:

Flerspråklighet og fremmedspråklæreres fokus på læringsstrategier i undervisningen

SurveyMonkey

SP1 Kjønn

Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
Kvinne	86.15%	56
Mann	13.85%	9
TOTALT		65

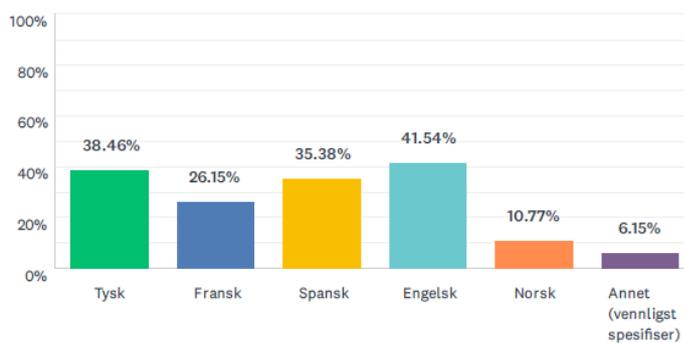
215.9 x 279.4 mm

Flerspråklighet og fremmedspråklæreres fokus på læringsstrategier i undervisningen

SurveyMonkey

SP2 Hvilke språkfag underviser du i?

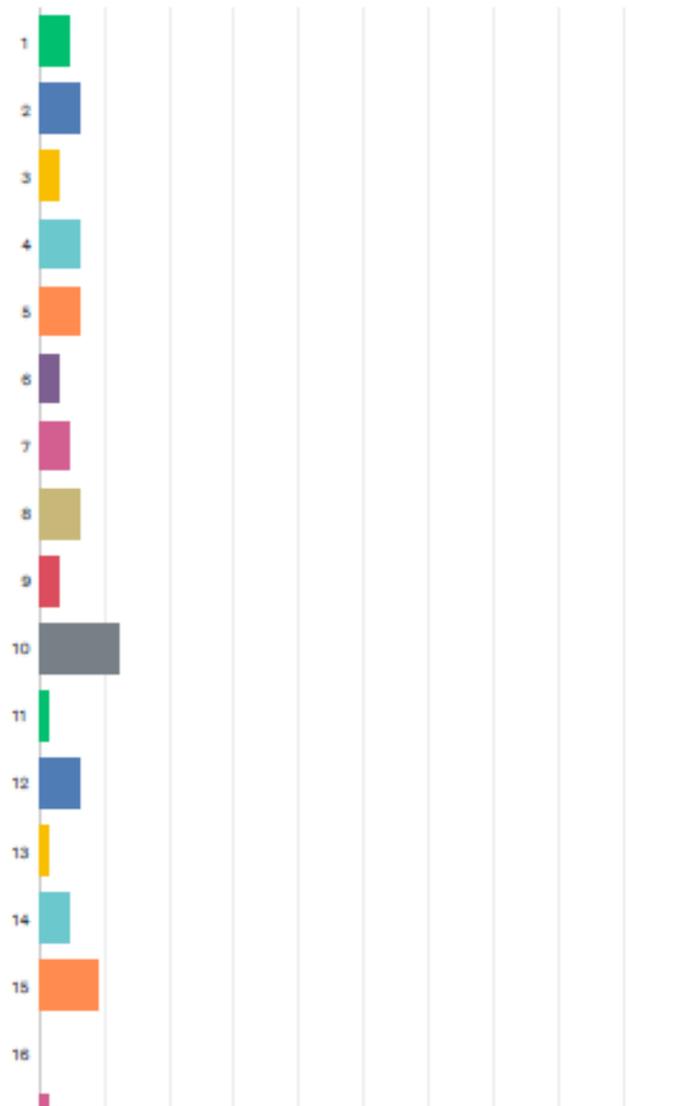
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
Tysk	38.46%	25
Fransk	26.15%	17
Spansk	35.38%	23
Engelsk	41.54%	27
Norsk	10.77%	7
Annet (vennligst spesifiser)	6.15%	4
Totalt antall respondenter: 65		

SP3 Hvor lenge har du undervist fremmedspråk i skolen? Til fremmedspråk regnes her fortrinnsvis tysk, fransk og spansk (ikke engelsk). Underviser du i et annet fremmedspråk (f.eks kinesisk) tar du utgangspunkt i dette. Underviser du i flere fremmedspråk, så ta utgangspunkt i ett av disse språkene.

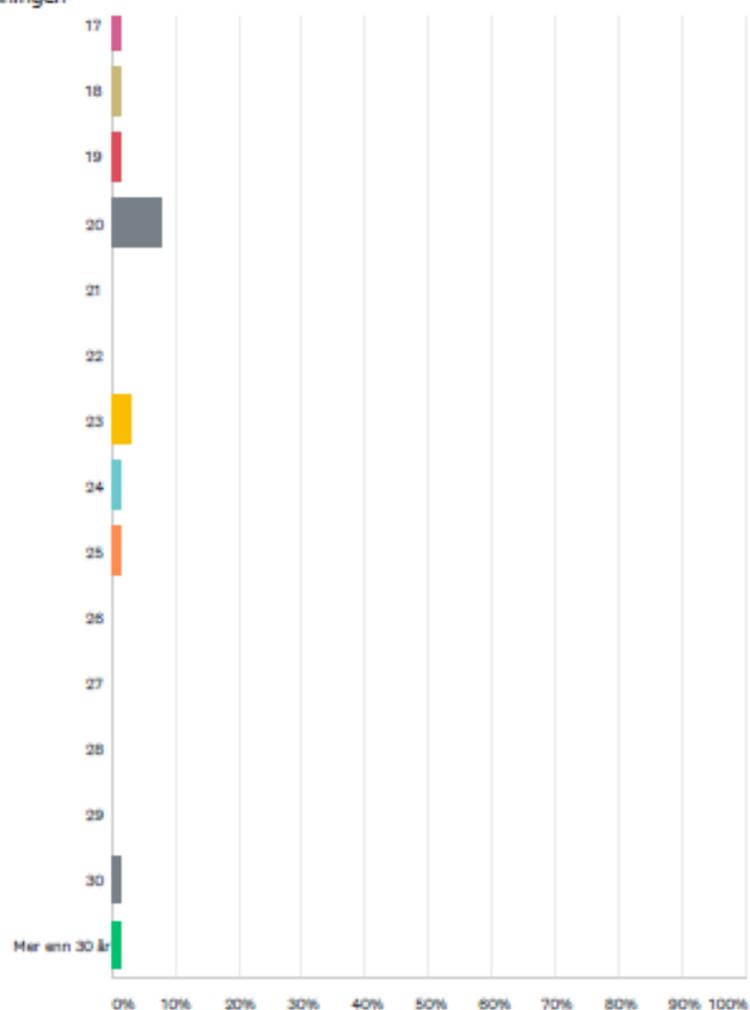
Besvart: 65 Hoppet over: 0



3 / 34

Flerspråklighet og fremmedspråklæreres fokus på læringsstrategier i undervisningen

SurveyMonkey



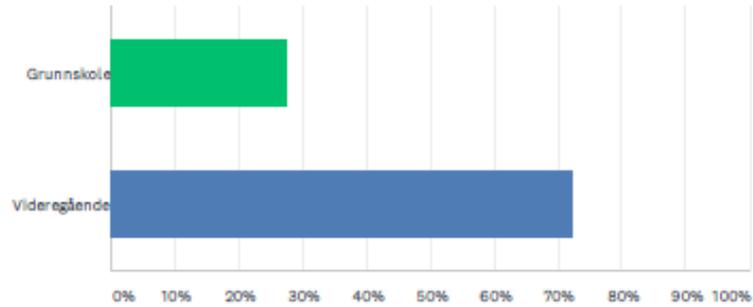
Flerspråklighet og fremmedspråklæreres fokus på læringsstrategier i undervisningen

SurveyMonkey

SVARVALG	SVAR	
1	4.62%	3
2	6.15%	4
3	3.08%	2
4	6.15%	4
5	6.15%	4
6	3.08%	2
7	4.62%	3
8	6.15%	4
9	3.08%	2
10	12.31%	8
11	1.54%	1
12	6.15%	4
13	1.54%	1
14	4.62%	3
15	9.23%	6
16	0.00%	0
17	1.54%	1
18	1.54%	1
19	1.54%	1
20	7.69%	5
21	0.00%	0
22	0.00%	0
23	3.08%	2
24	1.54%	1
25	1.54%	1
26	0.00%	0
27	0.00%	0
28	0.00%	0
29	0.00%	0
30	1.54%	1
Mer enn 30 år	1.54%	1
TOTALT		65

SP4 Underviser du i grunnskolen eller i videregående skole i dag?

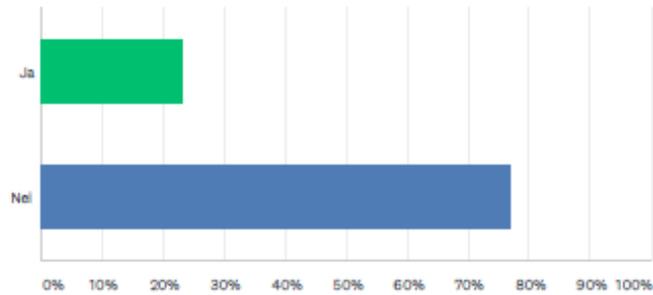
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Grunnskole	27.69%	18
Videregående	72.31%	47
TOTALT		65

SP5 Er fremmedspråket du underviser i også ditt morsmål?

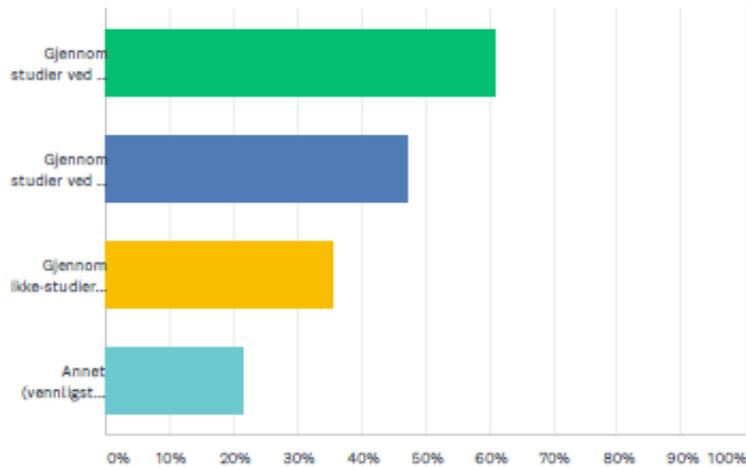
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	23.08%	15
Nei	76.92%	50
TOTALT		65

SP6 Hvis "nei" på det forrige spørsmålet: Hvordan har du tilegnet deg fremmedspråket du underviser?

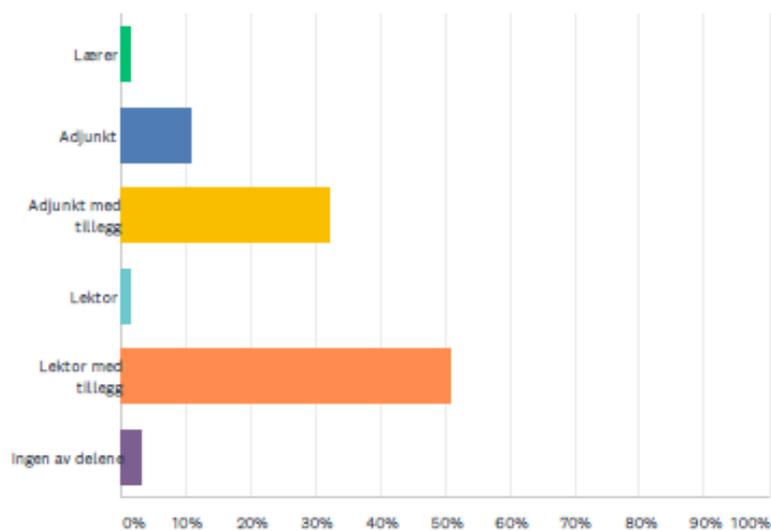
Besvart: 51 Hoppet over: 14



SVARVALG	SVAR
Gjennom studier ved en norsk utdanningsinstitusjon	60.78% 31
Gjennom studier ved en norsk- og/eller utdanningsinstitusjon i målspråklandet	47.06% 24
Gjennom ikke-studierelaterte opphold i målspråklandet	35.29% 18
Annet (vennligst spesifiser)	21.57% 11
Totalt antall respondenter: 51	

SP7 Hva slags stilling har du i skolen?

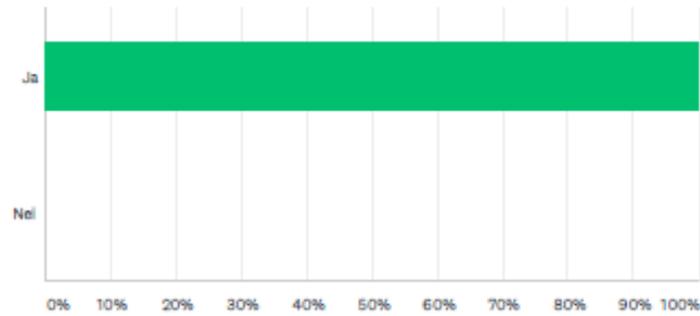
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Lærer	1.54%	1
Adjunkt	10.77%	7
Adjunkt med tillegg	32.31%	21
Lektor	1.54%	1
Lektor med tillegg	50.77%	33
Ingen av delene	3.08%	2
TOTALT		65

SP8 Har du formell undervisningskompetanse i det fremmedspråket du underviser i?

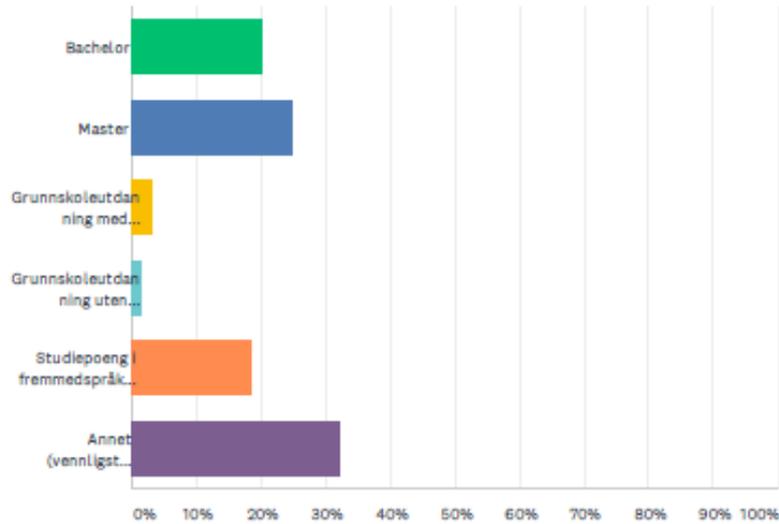
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	100.00%	65
Nei	0.00%	0
TOTALT		65

SP9 Hvilken utdannelsesgrad har du i fremmedspråket du underviser i?

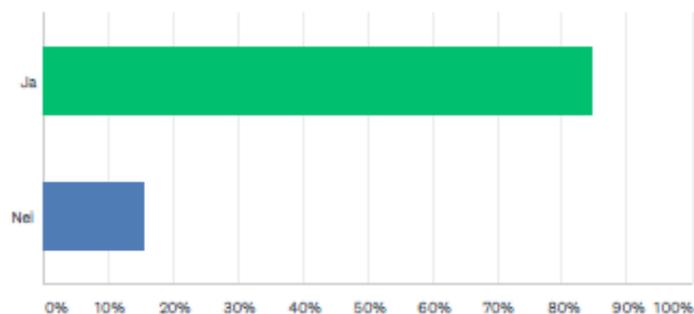
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Bachelor	20.00%	13
Master	24.62%	16
Grunnskoleutdanning med videreutdanning i fremmedspråk	3.08%	2
Grunnskoleutdanning uten videreutdanning i fremmedspråk	1.54%	1
Studiepoeng i fremmedspråk f.eks som del av et støttefag (40-gruppe)	18.46%	12
Annet (vennligst spesifiser)	32.31%	21
TOTALT		65

SP10 Har du godkjent praktisk pedagogisk utdanning med fagdidaktikk i fremmedspråket du underviser i?

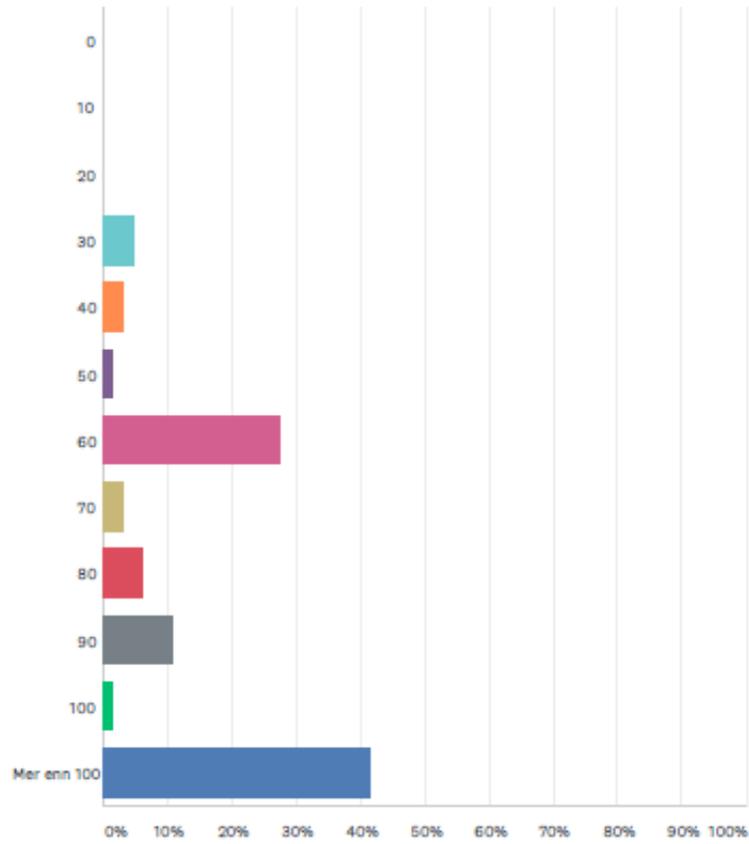
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	84.62%	55
Nei	15.38%	10
TOTALT		65

SP11 Hvor mange studiepoeng har du i fremmedspråket du underviser i?

Besvart: 65 Hoppet over: 0



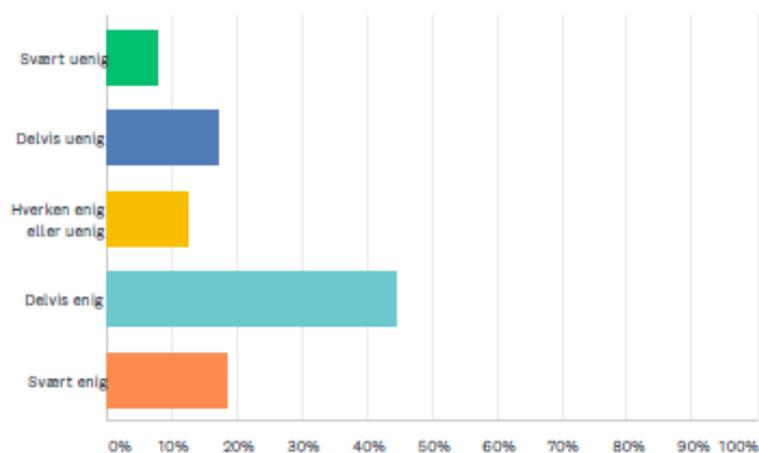
Flerspråklighet og fremmedspråklæreres fokus på læringsstrategier i undervisningen

SurveyMonkey

SVARVALG	SVAR	
0	0.00%	0
10	0.00%	0
20	0.00%	0
30	4.62%	3
40	3.08%	2
50	1.54%	1
60	27.69%	18
70	3.08%	2
80	6.15%	4
90	10.77%	7
100	1.54%	1
Mer enn 100	41.54%	27
TOTALT		65

SP12 Det er et godt etablert samarbeid mellom språkfagene (norsk, engelsk, spansk, fransk, tysk og eventuelt andre språk) ved min skole.

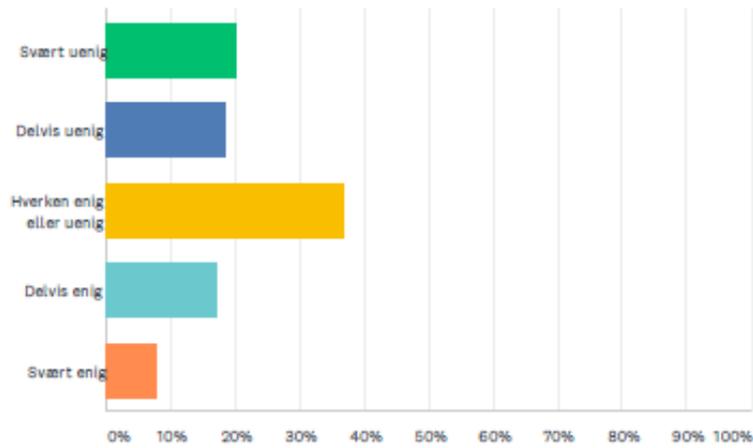
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
Svært uenig	7.69% 5
Delvis uenig	16.92% 11
Hverken enig eller uenig	12.31% 8
Delvis enig	44.62% 29
Svært enig	18.46% 12
TOTALT	65

SP13 Ledelsen ved skolen oppmuntrer læreren eksplisitt til å bruke elevenes flerspråklighet som ressurs i arbeidet med de ulike fagene.

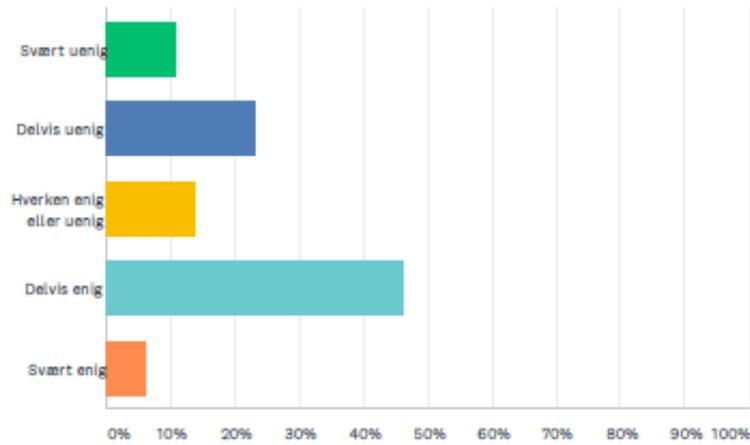
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	20.00%	13
Delvis uenig	18.46%	12
Hverken enig eller uenig	36.92%	24
Delvis enig	16.92%	11
Svært enig	7.69%	5
TOTALT		65

SP14 Ledelsen legger til rette for at det blir tilstrekkelig med tid til å utforske og samarbeide i og på tvers av fag.

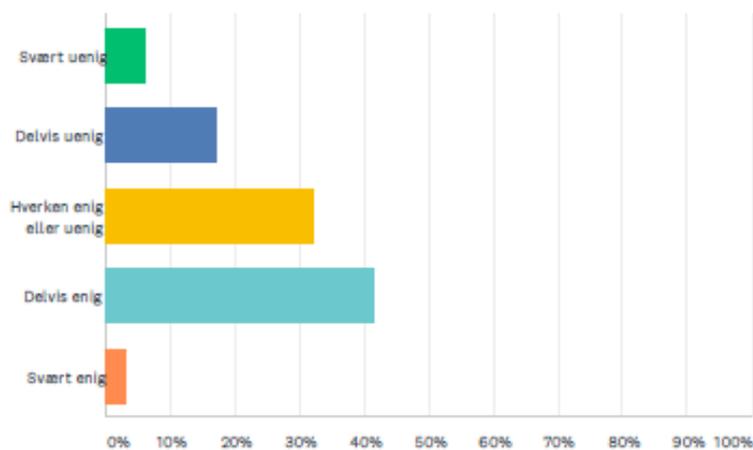
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
Svært uenig	10.77% 7
Delvis uenig	23.08% 15
Hverken enig eller uenig	13.85% 9
Delvis enig	46.15% 30
Svært enig	6.15% 4
TOTALT	65

SP15 Alle elever får erfare at det å kunne flere språk er en ressurs for den enkelte, for skolen og for samfunnet.

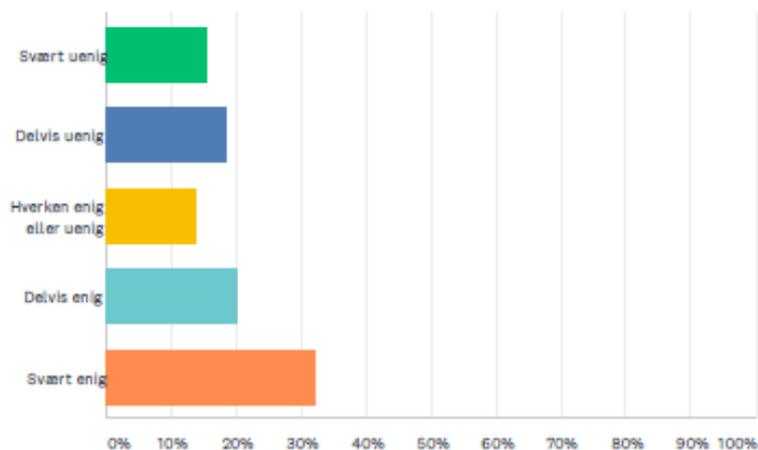
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
Svært uenig	6.15% 4
Delvis uenig	16.92% 11
Hverken enig eller uenig	32.31% 21
Delvis enig	41.54% 27
Svært enig	3.08% 2
TOTALT	65

SP16 Ledelsen vurderer fremmedspråk som like viktig som andre fag ifm utviklingsarbeid, for eksempel i arbeidet med fagfornyelsen.

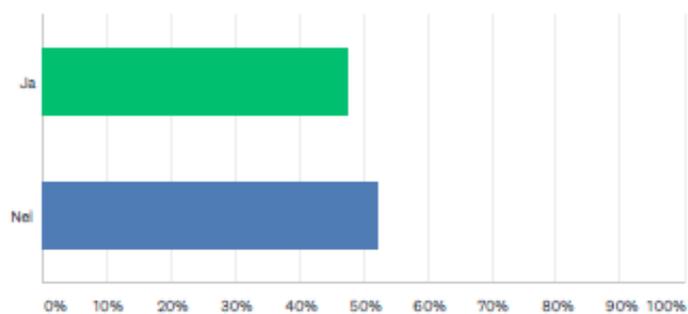
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
Svært uenig	15.38% 10
Delvis uenig	18.46% 12
Hverken enig eller uenig	13.85% 9
Delvis enig	20.00% 13
Svært enig	32.31% 21
TOTALT	65

SP17 Kartlegger du elevenes språkbiografi når du begynner med en ny klasse?

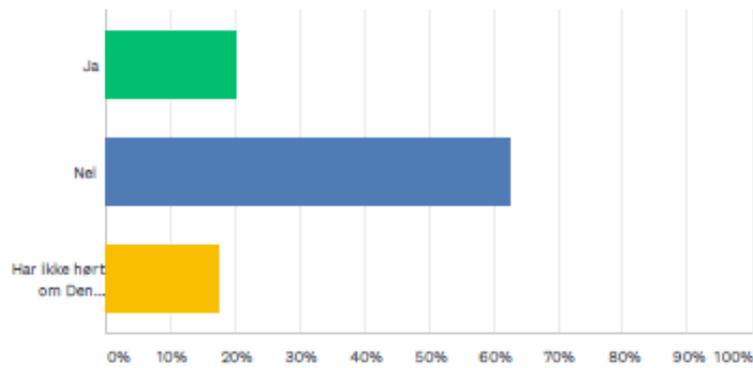
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Ja	47.69%	31
Nei	52.31%	34
TOTALT		65

SP18 Hvis svaret er "ja" på spørsmålet over: bruker du Den europeiske språkpermen som et verktøy i kartlegging av elevens språkbiografi?

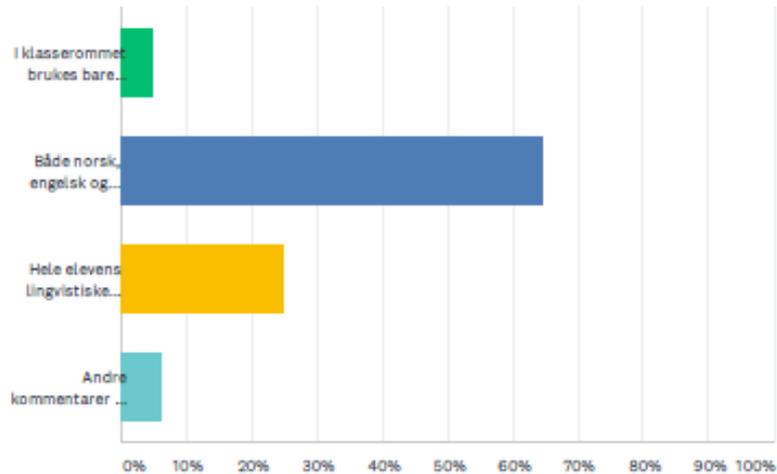
Besvart: 40 Hoppet over: 25



SVARVALG	SVAR	
Ja	20.00%	8
Nei	62.50%	25
Har ikke hørt om Den europeiske språkpermen	17.50%	7
TOTALT		40

SP19 Hvilke språk bruker du og elevene dine i klasserommet? Hvilket av utsagnene nedenfor passer best for ditt klasserom?

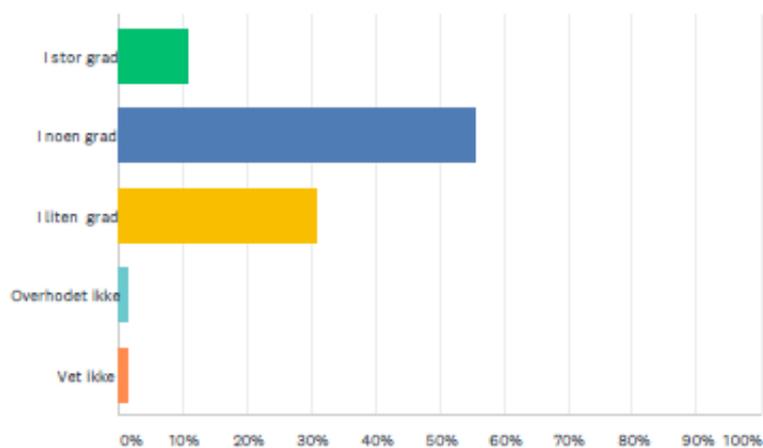
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
I klasserommet brukes bare fremmedspråket for på den måten å speile miljøet i målspåklandet best mulig.	4.62% 3
Både norsk, engelsk og fremmedspråket brukes i klasserommet. Miljøet i et fremmedspråkklasserom vil uansett ikke kunne speile miljøet i målspåklandet.	64.62% 42
Hele elevens lingvistiske repertoar (også andre språk enn norsk, engelsk og fremmedspråket) tas i bruk alt ettersom når dette er hensiktsmessig.	24.62% 16
Andre kommentarer til dette spørsmålet	6.15% 4
TOTALT	65

SP20 Jeg opplever at elevene har erfaring fra for eksempel norsk- og engelskfaget når det gjelder å reflektere over likheter og ulikheter i språk.

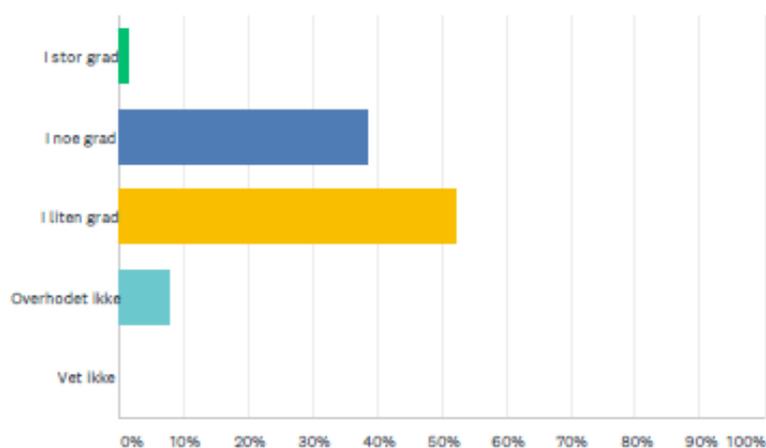
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Percentage
I stor grad	10.77%	7
I noen grad	55.38%	36
I liten grad	30.77%	20
Overhodet ikke	1.54%	1
Vet ikke	1.54%	1
TOTALT		65

SP21 Jeg opplever at elevene allerede har et begrepsapparat/grunnleggende terminologi til å snakke om språk og språklæring på et metakognitivt plan.

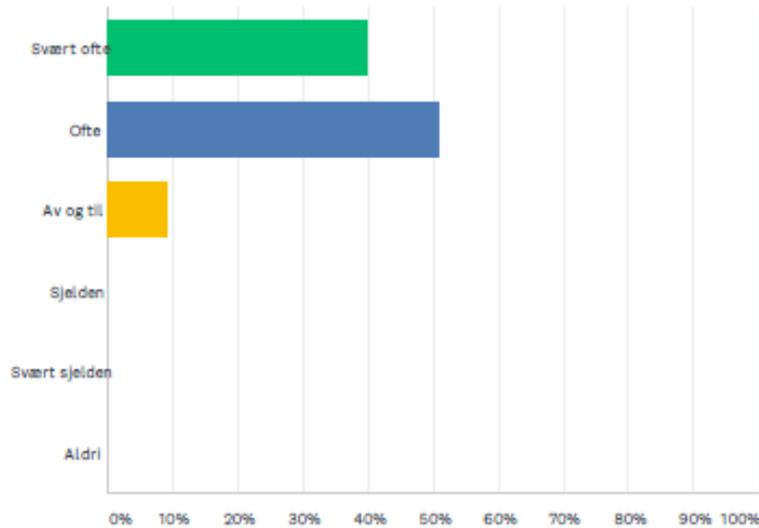
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
I stor grad	1.54%	1
I noe grad	38.46%	25
I liten grad	52.31%	34
Overhodet ikke	7.69%	5
Vet ikke	0.00%	0
TOTALT		65

SP22 Jeg tar eksplisitt opp transferfenomener i undervisningen blant annet ved å sammenlikne vokabular og språklige strukturer i fremmedspråket med andre språk (f.eks engelsk og norsk).

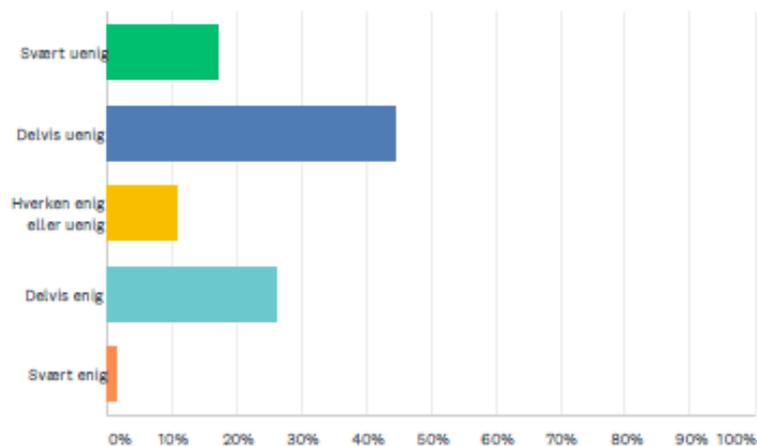
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært ofte	40.00%	26
Ofte	50.77%	33
Av og til	9.23%	6
Sjelden	0.00%	0
Svært sjelden	0.00%	0
Aldri	0.00%	0
TOTALT		65

SP23 Jeg synes det kan være vanskelig å vite hvordan jeg kan lære elevene å bruke relevante læringsstrategier og erfaring fra tidligere språklæring i læringen av fremmedspråket.

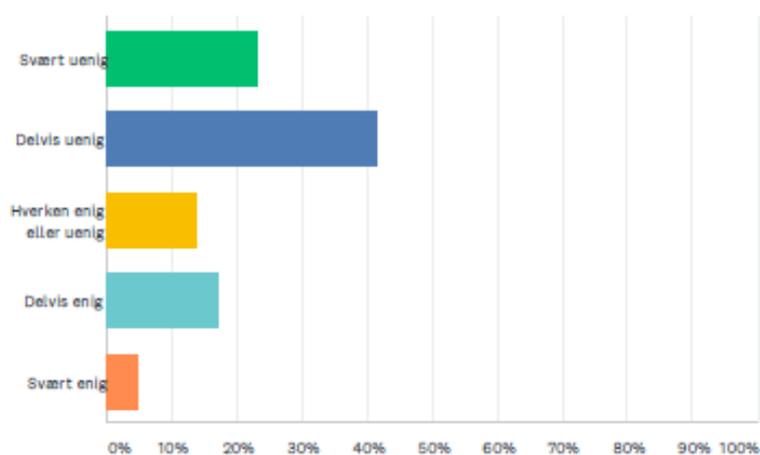
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	16.92%	11
Delvis uenig	44.62%	29
Hverken enig eller uenig	10.77%	7
Delvis enig	26.15%	17
Svært enig	1.54%	1
TOTALT		65

SP24 Jeg er usikker på hvordan jeg kan undervise i læringsstrategier og strategibruk.

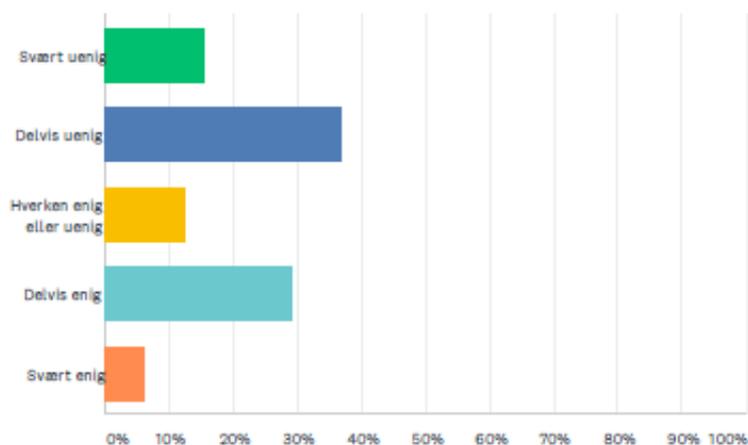
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	23.08%	15
Delvis uenig	41.54%	27
Hverken enig eller uenig	13.85%	9
Delvis enig	16.92%	11
Svært enig	4.62%	3
TOTALT		65

SP25 Undervisning i læringsstrategier og strategibruk skjer stort sett spontant og er ikke noe som jeg planlegger på forhånd.

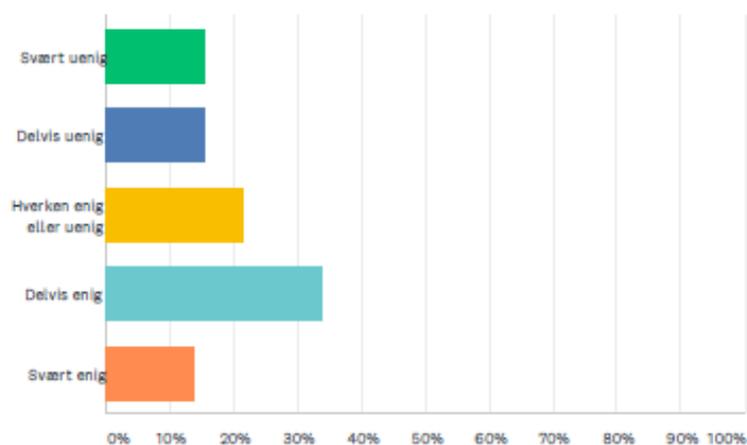
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	15.38%	10
Delvis uenig	36.92%	24
Hverken enig eller uenig	12.31%	8
Delvis enig	29.23%	19
Svært enig	6.15%	4
TOTALT		65

SP26 Jeg oppmuntrer eleven til å bruke andre språk enn målspråket for å tette huller i kommunikasjonen både skriftlig og muntlig.

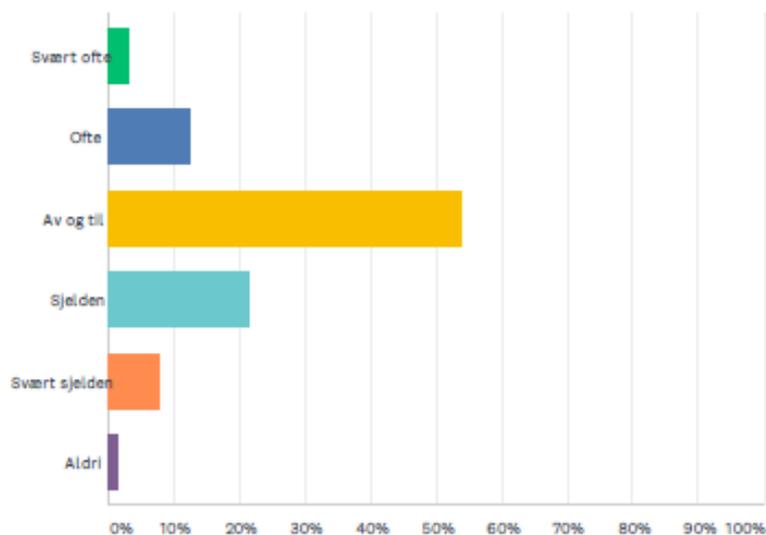
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	15.38%	10
Delvis uenig	15.38%	10
Hverken enig eller uenig	21.54%	14
Delvis enig	33.85%	22
Svært enig	13.85%	9
TOTALT		65

SP27 Jeg setter av tid til å la elevene reflektere over og prøve ut hvilke kunnskaper og ferdigheter som kan overføres til læring av nye språk.

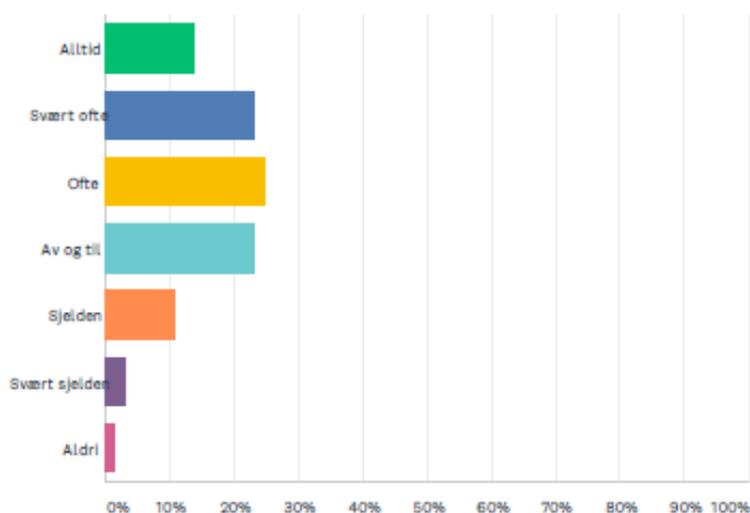
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	Antall
Svært ofte	3.08%	2
Ofte	12.31%	8
Av og til	53.85%	35
Sjelden	21.54%	14
Svært sjelden	7.69%	5
Aldri	1.54%	1
TOTALT		65

SP28 I tilbakemelding på skriftlige arbeider legger jeg vekt på å skille mellom feil som skyldes interferens og feil som har andre årsaker, som f.eks slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket.

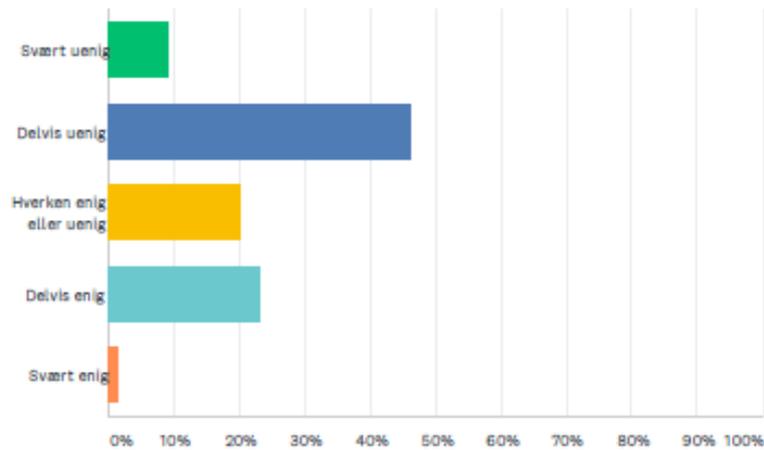
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Alltid	13.85%	9
Svært ofte	23.08%	15
Ofte	24.62%	16
Av og til	23.08%	15
Sjelden	10.77%	7
Svært sjelden	3.08%	2
Aldri	1.54%	1
TOTALT		65

SP29 Det er vanskelig, hvis ikke umulig, å vite om en feil skyldes interferens eller er et resultat av slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket.

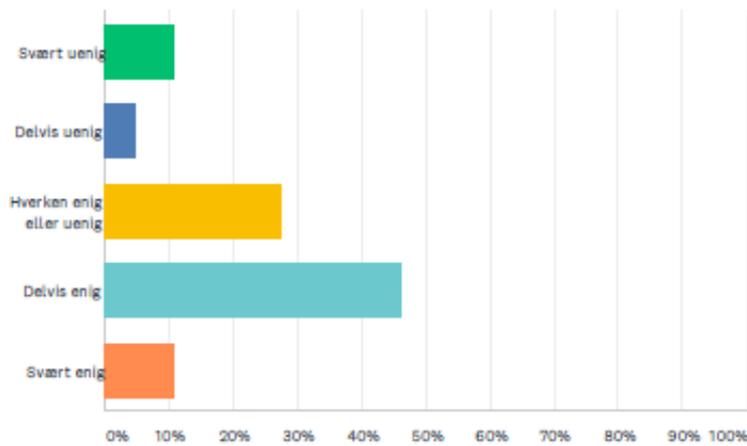
Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	9.23%	6
Delvis uenig	46.15%	30
Hverken enig eller uenig	20.00%	13
Delvis enig	23.08%	15
Svært enig	1.54%	1
TOTALT		65

SP30 Den viktigste funksjonen korrigering av elevenes språkfeil har, er å lukke gapet mellom hva elevene kan og det det forventes at de bør kunne.

Besvart: 65 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR	
Svært uenig	10.77%	7
Delvis uenig	4.62%	3
Hverken enig eller uenig	27.69%	18
Delvis enig	46.15%	30
Svært enig	10.77%	7
TOTALT		65

SP31 Har du andre ting du ønsker å tilføye kan du skrive det her.

Besvart: 10 Hoppet over: 55

Anhang 5:

Frage 28	<i>I tilbakemeldinger på skriftlige arbeider legger jeg vekt på å skille mellom feil som skyldes interferens og feil som har andre årsake, som f.eks slurv, uoppmerksomhet eller manglende evner i fremmedspråket.</i>
Teilnehmerin/Teilnehmer	Kommentar
#57	Jeg gir gjerne kommentarer om jeg mener det gjelder slurv
#56	Jeg har ikke tenkt på det før...
#54	Jeg legger vekt på elevenes evner, i noen tilfeller lærer elevene av interferensfeil og da påpeker jeg disse
#53	På 10. trinn er litt strengere
#50	Slurv bare kommenterer jeg, men har forståelse for at slike feil oppstår, for eksempel punktum, stor/liten forbokstav. Interferensfeil går vi langt tydeligere igjennom.
#49	Underviser kun nivå 1, i år vgl. i år har vi ikke kommet så langt. Skriver korte tekster. Videre har tre elever med annet morsmål valgt å ta dette som privatist isteden.
#44	Mange feil kommer av usikker ordbokbruk
#42	Jeg velger gjerne it 2 ting eleven bør fokusere på, og retter feilene som går på det.
#39	Hvordan jeg gir tilbakemelding og om hva kommer an på hvilket nivå eleven er på. De som klarer mye får mer konkrete skrivefeilbeskjeder enn de svakere. Der er det viktigere å oppmuntre hva de får til når først har skrevet en tekst.
#34	begge deler. ved syntaks feil for eksempel er noe jeg legger mye vekt på
#20	Hvis jeg er helt sikker, så ja. Men det hender også det er feil hvor det er vanskelig å vite hvorfor de har skrevet feil. Spesielt på Vg2-nivå skriver de såpass langt og bruke hjelpemidler som kan være alt fra egne tekster, modelltekster, notater, skriverammer, ordbok etc. at feilene kan ofte komme fra andre ting. Det jeg derimot alltid gjør, er at de jobber med egne feil og retter dem, der de også alltid skriver noe om hvorfor de tror de gjorde dette feil. «Fordi jeg oversatt for direkte fra norsk/annet språk» er ofte et eksempel jeg gir dem der. I tillegg er det utfordrende å vite om det er interferens med elever som har morsmål som er helt ukjent for meg, f.eks polsk eller urdu.
#16	Det er veldig mange hensyn å ta ved vurdering

Anhang 6:

Frage 19	<i>Hvilke språk bruker du og elevene dine i klasserommet? Hvilket av utsagnene nedenfor passer best for ditt klasserom?</i>
Teilnehmerin	Kommentar
#62	Bare norsk og fransk brukes
#61	Vi bruker engelsk og tysk hele timen. Av og til ved grammatikk brukes noe norsk for å forklare!
#36	Bruker fremmedspråket og norsk, men uenig i del 2 av påstanden din.
#12	braker tysk, bytter til norsk hvis eleven ikke forstår eller når jeg forklarer grammatikk

Anhang 7:

Frage 31	<i>Har du andre ting du ønsker å tilføye kan du skrive det her.</i>
Teilnehmerin/Teilnehmer	Kommentar
#58	Når det gjelder spørsmål 18, vil jeg si at jeg har laget en forenklet skjema inspirert av den Den europeiske språkpermen elevens språkbiografi, hvor jeg kartlegger hvilke språk de mestrer i skriftlige-muntlige-lyte-lesesituasjoner når de starte i 8. trinn.
#48	Korrigerings av elevenes språkfeil gir meg også et signal om hva vi kan jobbe med i klassen, eller hva elevene bør jobbe med for å bli en bedre språkbruker/ øke sin kompetanse
#47	når det gjelder språklæring og språklæringsstrategier (20 – 24), så er det vanskelig for elever som ikke har hatt fremmedspråk på ungdomsskolen å sammenlikne med engelsk. De fleste husker ikke hvordan de lærte engelsk
#44	Økt tilgang på ulovlige og lovlige hjelpemidler (toveis ordbok, google translate, osv) har ført til dårligere ferdigheter i spontan språkbruk.
#40	Jeg har opplevd at det kan være overvurdert at alle elevene har et godt nivå i andre språk for eksempel engelsk. At de er mer vant til å bruke det, ja men ikke til å overføre engelsk til andre språk. jeg har også lagt merke til at elevene som har mer innsikt/kunnskap om grammatikk begreper i sitt egen språk kan overføre dette til fremmedspråket de lærer. Jeg snakker etter min erfaring å undervise i spansk, et språk som ikke er så «like» norsk enn for eksempel tysk
#39	Språk er kommunikasjon, først og fremst muntlig for de fleste. Få alle til å være med å diskutere eller si meninga si. Det skriftlige er også viktig men for noen er det et pes, da er det viktigst å oppmuntre at de får til noe at de føler de mestrer, og så motivere til å få til litt mer neste gang. Så får is/are-feil komme litt etterpå.
#31	Jeg opplever at svært få elever virkelig jobber med språket. De forventer at jeg skal lære «til dem», fylle opp hodene deres med spanske ord og uttrykk uten at de er interessert i å gjøre en innsats. Jeg går gjennom de samme tingene gang på gang, for eksempel klokka, de mest sentrale verba, men det fester seg ikke. Det opplever jeg som frustrerende.
#18	Fremmedspråk står svakt i norsk skole, dårlige vilkår for læring og lite muligheter til impulser utenfra. Læreplanen stiller for høye krav til elevene. elevene har for stor valgfrihet når det gjelder videreføring av fremmedspråk fra ungdomsskolen.
#16	Til det siste spørsmålet: jeg forstår spørsmålet slik at den viktigste funksjonen korrigerings har, er å hjelpe elevene framover. Det er jeg enig i.

7. Reflexion über die Masterarbeit

von Siri Bless

Ich interessierte mich sofort für das Thema Mehrsprachigkeit und Lernstrategien, als ich im Herbstsemester 2019 das Seminar *Elevspråkanalyse* absolvierte. Es gab nie richtig Zweifel, dass ich über dieses Thema schreiben wollte. Es wirkte spannend, sich in etwas zu vertiefen, von dem ich wirklich den Nutzen sehen konnte, und dies in meinem eigenen Unterricht mit meinen Schülern und Schülerinnen weiter zu erforschen. Als Lehrerin mehrerer Sprachfächer verstand ich, wie positiv mehr Kenntnisse des Themas sowohl für mich als auch für meine Schüler und Schülerinnen sein würden. Frühere Untersuchungen, die unter anderem von Åsta Haukås und Yasin Iversen durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass das Thema kognitive und metakognitive Strategien und Mehrsprachigkeit in der Lehrerausbildung und in norwegischen Klassenzimmern nicht ausreichend betont werden, was mir zusätzliche Motivation gab.

Der Fragebogen bildete die Grundlage für die Analyse und Diskussion, und ich habe viel Zeit damit verbracht, diesen zu gestalten. Ein schlecht geformter Fragebogen würde mir einen ungünstigen Ausgangspunkt und vielleicht nicht die Zustimmung geben, die ich für die weitere Diskussion brauchte. Trotzdem gibt es immer etwas, von dem ich denke, dass es anders hätte gemacht werden können. Ich habe es vermisst, den Teilnehmenden weitere Fragen stellen zu können, was mit einer solchen anonymisierten Umfrage natürlich nicht möglich ist. Aber vielleicht hätte ich noch mehr Raum für individuelle Kommentare schaffen und einige Fragen spezifischer formulieren können. Hier denke ich besonders an Bewertungspraktiken und -strategien. Ich habe mich auf Gustav Haraldsens Buch *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden* verlassen, aber man braucht Zeit, um eine gute Köchin zu werden. Trotzdem finde ich, dass ich gutes Material hatte, mit dem ich arbeiten konnte.

Die Fragebogenmethode weist sowohl Schwächen als auch Stärken auf. Die Vorteile sind, dass man leicht viele Menschen erreichen kann und dass es möglich ist, die Teilnehmenden zu anonymisieren. Die Nachteile sind, dass die Rücklaufquote häufig niedrig ist, was eine Verallgemeinerung problematisch macht. Außerdem ist es schwierig, Missverständnisse auszuräumen, wie ich bereits erwähnt habe. Wenn es um die Selbst-Berichterstattung im Allgemeinen geht, gibt es oft auch einen Unterschied zwischen dem, was die Teilnehmenden sagen und dem, was sie tatsächlich tun. Trotzdem stimmen die Ergebnisse, zu denen ich

gekommen bin, teilweise mit früheren Studien überein: Der Strategieunterricht findet weitgehend spontan statt, und die Mehrsprachigkeit der Lernenden wird oft nicht ausreichend betont. Was leider nicht überrascht, ist, dass eine Mehrzahl der Teilnehmenden, die an der Jugendschule arbeitet, die Situation für die Fremdsprache schwierig findet. Es stimmt auch gut mit meinen eigenen Erfahrungen überein. Es ist schade, denn für die meisten wird an der Jugendschule die Grundlage für weiteres Lernen und Motivation für Fremdsprachen gelegt. Ich bin der Meinung, dass das Wissen der Lehrkraft über die Mehrsprachigkeit der Lernenden und über Strategien für die fachliche Entwicklung der Lernenden von entscheidender Bedeutung sein kann. Die Lehrkraft sollte allerdings nicht allein in dieser Arbeit stehen, sie braucht Unterstützung von Kollegen und Kolleginnen und der Schulleitung. An der Jugendschule war die Beteiligung auch geringer, und man kann sich fragen, ob es einen Zusammenhang gibt.

Um ein differenzierteres Bild zu erhalten, wäre es sehr interessant, auch unter Fremdsprachenlernenden eine Umfrage durchzuführen, um herauszufinden, wie sie ihre eigene Mehrsprachigkeit erfahren, wie sie diese Mehrsprachigkeit in der Arbeit mit der Fremdsprache benutzen und welche Strategien sie in der Arbeit mit der Fremdsprache anwenden.

Ich habe frühzeitig einen Arbeitsplan aufgestellt, wie ich die Masterarbeit strukturieren sollte, ohne dass der Alltag zu stressig wurde. Als berufstätige Teilzeitstudentin mit Familie war dies absolut notwendig. Darüber hinaus stellt die Corona-Situation mit dem ständigen Wechsel zwischen rotem- und gelbem Niveau an den Jugendschulen mich vor neue Herausforderungen. Ich werde mich allerdings trotzdem an eine großartige Zeit erinnern, darüber bin ich glücklich. Sollte ich eines als besonders positiv hervorheben, so ist es das neue Wissen, das ich durch die Masterarbeit erworben habe. Neue Einblicke in meine eigene Unterrichtspraxis tragen dazu bei, dass ich mich besser in die Lage der Schüler und Schülerinnen versetzen kann und ihre Bedürfnisse leichter erkenne.