



## **Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven**

Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate; Speitz, Heike

*Published in:*  
German as a Foreign Language

*Publication date:*  
2019

*Document version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*  
Daryai-Hansen, P., Lindemann, B., & Speitz, H. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a Foreign Language*, 1/2019, 45-71.



**Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht  
in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und  
Schülerperspektiven**

Petra Daryai-Hansen, Kopenhagen, Beate Lindemann, Tromsø  
& Heike Speitz, Notodden

ISSN 1470 – 9570

## **Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven**

Petra Daryai-Hansen, Kopenhagen, Beate Lindemann, Tromsø  
& Heike Speitz, Notodden

In den skandinavischen Ländern arbeitet man seit vielen Jahren daran, den früheren Start mit 2. Fremdsprachen an den Schulen einzuführen. Seit einer Schulreform im Jahre 2014 wird nun in Dänemark DaF-Unterricht bereits ab der 5. Klasse angeboten. Dies kann als bedeutender sprachpolitischer Erfolg bewertet werden. Trotz zweier erfolgreicher Pilotprojekte wird in Norwegen die 2. Fremdsprache noch immer erst ab der 8. Klasse angeboten. An einigen Schulen in Oslo lernen Schüler jedoch fakultativ bereits ab der 6. Klasse Deutsch oder andere Sprachen. Der Beitrag stellt Ergebnisse des Nordplus Horizontal-Projektes „Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context“ (2016-2018) vor. In diesem Projekt sollte ein Beitrag zur Methodik des frühen DaF-Unterrichts geleistet und der frühe DaF-Unterricht mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden werden. Nordische und baltische Fremdsprachenlehrer, Lehrerausbilder und Forscher haben gemeinsam Unterrichtsmaterial für den Anfängerunterricht entwickelt und Module für die Lehrerausbildung konzeptualisiert und erprobt. Der vorliegende Beitrag diskutiert Ergebnisse dieses Projektes mit Fokus auf der Lehrer- und Schülerperspektive. Welche Erfahrungen, welches Wissen und welche Einstellungen haben die jeweiligen Schüler und Lehrer zu Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik im DaF-Unterricht? Der zentrale theoretische Ausgangspunkt des Beitrags ist die Lehrer- und Schülerkognition. Methodisch wird auf Fragebogenuntersuchungen mit Lehrern und qualitative semistrukturierte Fokusgruppeninterviews mit Schülern zurückgegriffen.

### **1. Einleitung**

Die Mehrsprachigkeitstheorie und -didaktik ist heute ein äußerst komplexes und weitverzweigtes Forschungsfeld (siehe im deutschsprachigen Kontext u. a. die Publikationen von Allgäuer-Hackl et al. 2015, Roche 2013 und Reich & Krumm 2013). Zudem gibt es international gesehen eine umfangreiche Forschungsliteratur zum frühen Fremdsprachenunterricht (u. a. Edelenbos et al. 2006; Enever et al. 2011; Lambelet & Berthele 2014; Muñoz 2006). Der Kopplung zwischen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und dem früheren Fremdsprachenunterricht wurde jedoch bislang sowohl in der nordisch-baltischen als auch in der internationalen Forschungsliteratur nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet. Dies ist bedauernd, da eine zentrale Praxisempfehlung für den

früheren Fremdsprachenunterricht ist, dass der Erwerb der neuen Sprache auf den sprachlichen Ressourcen, die der Schüler bereits in der Schule, zu Hause oder in anderen Kontexten erworben hat, aufbauen sollte (Edelenbos et al. 2006: 150f). Ein zentrales Argument für den frühen Fremdsprachenunterricht ist zudem, dass er die Mehrsprachigkeit der Schüler fördert, da der frühere Start ihnen die Möglichkeit gibt, weitere Fremdsprachen zu lernen (Johnstone 2002: 19f).

Im Folgenden werden Ergebnisse des Nordplus Horizontal-Projektes „Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context“ (2016-2018) vorgestellt. Das Projekt verfolgte das Ziel, einen Beitrag zur Methodik des frühen DaF-Unterrichts zu leisten und den frühen DaF-Unterricht in Dänemark, Litauen, Norwegen und Schweden mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verbinden. Im Rahmen des Projekts haben Lehrer, Lehrerausbilder und Forscher eine Zusammenarbeit etabliert, um gemeinsam Unterrichtsmaterial für den Anfängerunterricht zu entwickeln und um Module für die Lehrerausbildung zu konzeptualisieren und zu erproben.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Kognitionen zu Mehrsprachigkeit sowohl aus der Lehrer- als auch aus der Schülerperspektive am Beispiel des frühen DaF-Unterrichts an der dänischen und norwegischen Einheitsschule: Welche Erfahrungen, welches Wissen und welche Einstellungen haben Schüler und Lehrer zu Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht? Mit den Schülern wurden hierzu Fokusgruppeninterviews durchgeführt, mit denen erste Erkenntnisse zu Schülereinstellungen bezüglich der Mehrsprachigkeit gewonnen werden konnten. Die DaF-Lehrer wurden mit Hilfe von Fragebögen longitudinal zu ihren Einstellungen und Erfahrungen zur Mehrsprachigkeit befragt.

Im Folgenden wird in Abschnitt 2 zunächst der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik umrissen und danach erläutert, inwiefern dieser sich im dänischen bzw. norwegischen DaF-Kontext wiedererkennen lässt. Zudem werden die schulischen Kontexte beider Länder, vor allem in Bezug auf den frühen Fremdsprachenunterricht, kurz vorgestellt. Nach einer kurzen allgemeinen Einführung in den Bereich der Lehrer- und Schülerkognitionen in Abschnitt 3 widmen sich dann der Abschnitt 4 der Schülerperspektive und der Abschnitt 5 der Lehrerperspektive. In beiden Abschnitten geht es darum, das Wissen, die Einstellungen und die Erfahrungen der jeweiligen befragten Gruppen vorzustellen. Die vorgestellten Ergebnisse werden abschließend in Abschnitt 6 diskutiert.

## 2. Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen

### 2.1 Was ist Mehrsprachigkeitsdidaktik?

In den letzten 30 Jahren ist in der Sprachenforschung ein Paradigmenwechsel erfolgt: „The idea of languages as segmented, autonomous entities has been replaced by a holistic conception of plurilingual competences being multiple, dynamic, integrated, contextualized and individualized“, stellen Daryai-Hansen et al. (2015a: 109) mit Ausgangspunkt in Blommaert (2010), Byrd Clark (2012) und Lüdi & Py (2009) fest. Zahlreiche, sich weitreichend überlappende Begriffe wie *translanguaging* (García 2009; Blackledge & Creese 2010), *polylinguaging* (Jørgensen et al. 2011), *plurilinguaging* (Makoni & Makoni 2010), *flexible multilingualism* (Horner & Weber 2012) und *plurilingualism* (Moore & Gajo 2009) bringen zum Ausdruck, dass der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) durch einen holistischen Ansatz ersetzt wurde, in dem sprachliche Kompetenzen als integriert repräsentiert werden. Dieser Paradigmenwechsel wird von der psycholinguistischen Spracherwerbsforschung unterstützt, die nachgewiesen hat, dass Sprachen keine autonomen Einheiten, sondern Teil eines ineinander verwobenen Systems sind (vgl. Herdina & Jessner 2002: 144).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik oder der sogenannte „plurale Ansatz zu Sprachen“ (Candelier et al. 2009: 6) hat sich in der Praxis bislang jedoch weder auf dem Makro-niveau (in den nationalen Lehrplänen) noch auf dem Mikroniveau (in der Unterrichtspraxis) weitreichend durchgesetzt (Daryai-Hansen et al. 2015a: 110; Daryai-Hansen 2018: 31). Der Sprachunterricht scheint bis heute, in Blackledge & Creeses (2010: 112f) Terminologie, von der Ideologie des „separate plurilingualism“ dominiert zu sein, laut der die verschiedenen Sprachen getrennt voneinander unterrichtet werden sollen.

In der Sprachendidaktik können laut des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al. 2009) zwei Ansätze unterschieden werden: der singuläre oder einzelzielsprachliche Ansatz, der auf nur eine einzige Sprache oder eine einzige sprachliche Varietät fokussiert (bspw. Standarddeutsch im DaF-Unterricht) und die Mehrsprachigkeitsdidaktik, der plurale Ansatz zu Sprachen, der mehrere Sprachen oder sprachliche Varietäten zugleich einbezieht, um die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler zu fördern.

Der plurale Ansatz vollzieht einen Brückenschlag zwischen den verschiedenen Sprachen, die an den Schulen unterrichtet werden, und bezieht zudem Sprachen ein, die für gewöhnlich nicht an den Schulen gelehrt werden, hierunter die Erstsprachen der Schüler.

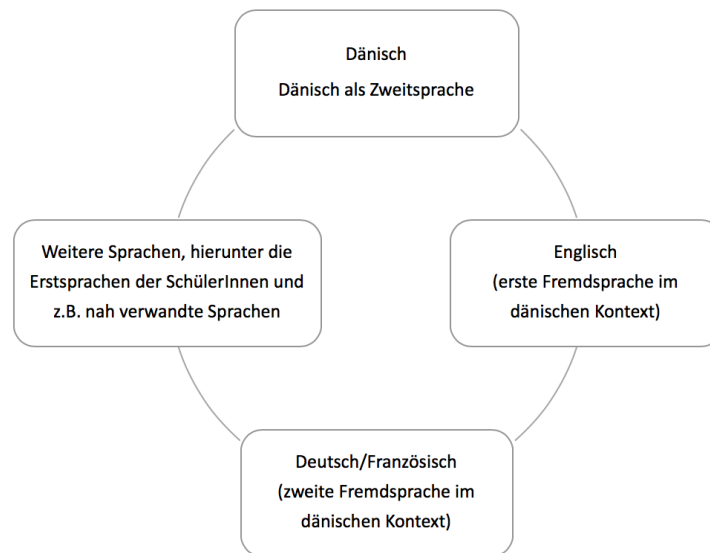


Abbildung 1: Der plurale Ansatz zu Sprachen am Beispiel der dänischen Einheitsschule

Der plurale Ansatz zu Sprachen kann somit als lernerzentriert und additiv (Lambert 1980: 418, Cummins 2000: 45, Holmen 2015: 42) gekennzeichnet werden: Er greift auf alle sprachlichen Kompetenzen, die die Schüler mit in den Unterricht bringen, zurück und etabliert Verbindungen zwischen ihnen.

## 2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark

Seit einer Schulreform, die im Schuljahr 2014/2015 in Kraft trat, wird Deutsch an der dänischen *folkeskole* (die dänische Einheitsschule, 1.-9. Klasse) bereits ab der 5. Klasse unterrichtet. Die obligatorische erste Fremdsprache ist Englisch, das an der Einheitsschule bereits ab der 1. Klasse (früher ab der 3. Klasse) angeboten wird. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache erfolgt somit zwar nicht wirklich 'früh', jedoch 'früher' als bislang. Dies kann im skandinavischen Kontext als bedeutender sprachpolitischer Erfolg bewertet werden.

In der 5. Klasse ist Deutsch die zweite obligatorische Fremdsprache. Zudem haben dänische Schulen die Möglichkeit, zusätzlich Französisch als 2. Fremdsprache ab der 5. Klasse zu unterrichten. 82% aller dänischen Schüler wählen Deutsch als zweite Fremdsprache (Regeringen 2017: 13). An der gymnasialen Oberstufe wählt fast die

Hälfte aller Dänen ihre zweite Fremdsprache Deutsch als sogenannte „Fortsetzersprache“ (ca. 45%, ebd.). Deutsch ist somit die größte zweite Fremdsprache im dänischen Kontext.

Zudem können die Schulen ab der 7. Klasse Spanisch oder auch andere Sprachen anbieten. Es ist der einzelnen Gemeinde und Schule vorbehalten, ihr spezifisches Sprachenprofil zu wählen. Die sprachpolitische Entscheidung, den Unterricht in der ersten und zweiten Fremdsprache früher anzubieten und den Schülern die Möglichkeit zu geben, drei Fremdsprachen an der Einheitsschule zu lernen, wird damit begründet, dass mehrsprachige Kompetenzen in einer globalisierten Welt notwendig sind. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die meisten Schulen ausschließlich die obligatorischen Fremdsprachen Englisch und Deutsch anbieten.

Die Idee, dass mehrsprachige Kompetenzen nachhaltig gefördert werden müssen, wurde 2016 vom Sprachkonsortium der Kopenhagener Universität und der Kopenhagener Lehrerausbildung aufgegriffen. Im Rahmen des Konsortiums wurde unter dem Titel „Früherer Fremdsprachenunterricht – Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit“ (eigene Übersetzung) ein Projekt ins Leben gerufen, das den frühen Englisch-, Deutsch- und Französischunterricht mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verband, die unter anderem auch die Erstsprachen der Schüler und Dänisch als Zweitsprache einbezog (genauere Beschreibung des Projekts vgl. Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018).

Parallel dazu wurde unter dänischer Leitung bei Nordplus Horizontal der Antrag für das Projekt „Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context“ eingereicht, das das Ziel verfolgte, eine Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Lehrerausbildern und Forschern aus Dänemark, Litauen, Norwegen und Schweden zu initiieren, um im nordisch-baltischen Kontext einen Brückenschlag zwischen dem frühen Fremdsprachenunterricht und einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zu etablieren. Das dänische Projekt wurde im Rahmen des Nordplus Horizontal-Projektes als dänisches Teilprojekt konzipiert.

Der plurale Ansatz zu Sprachen ist im Lehrplan für die Fremdsprachen an der dänischen Einheitsschule primär im Fach Englisch integriert. Im Fach Deutsch ist eine Mehrsprachigkeitsdidaktik weitreichend auf den Brückenschlag zwischen dem Dänischen und der Zielsprache Deutsch beschränkt. Auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER, Trim et al. 2013) wurde im dänischen Kontext bis heute nicht aus-

reichend systematisch integriert und Dänemark hat keine zertifizierte Version des europäischen Sprachenportfolios entwickelt.

In den letzten Jahren gab es jedoch einige größere Forschungsprojekte, die auf eine Mehrsprachigkeitsdidaktik fokussierten (Daryai-Hansen et al. 2015b, Østergaard et al. 2018). 2017 wurde zudem das norwegische Sprachenportfolio für Schüler von 6-12 Jahren (Fremmedspråksenteret 2008) ins Dänische übersetzt (Daugaard & Kanareva-Dimitrovska 2018).

In dem Projekt „Früherer Fremdsprachenunterricht – Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit“ (im Folgenden: FS-Projekt) wurde der frühere Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch, Deutsch und Französisch konsequent mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden. Das Projekt entwickelte unter anderem ein Modul für die Lehrerbildung und zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die es den Lehrern ermöglichen sollen, einen pluralen Ansatz zu Sprachen im Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz wurden im Rahmen des Projektes folgende vier theoriebasierte Praxisempfehlungen formuliert (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018: 11), auf deren Grundlage das Unterrichtsmodul und die Unterrichtsmaterialien entwickelt wurden:

1. Arbeiten Sie mit allen sprachlichen Erfahrungen, die durch Ihre Schüler im Klassenzimmer repräsentiert sind, indem Sie Brücken bauen zwischen der neuen Zielsprache (Englisch, Französisch oder Deutsch) und jenen Sprachen, die alle Schüler an der Schule lernen (hier auch: Dänisch und Dänisch als Zweitsprache).
2. Arbeiten Sie mit allen sprachlichen Erfahrungen, die durch Ihre Schüler im Klassenzimmer repräsentiert sind, indem Sie Brücken bauen zwischen der neuen Zielsprache (Englisch, Französisch oder Deutsch) und den Erstsprachen Ihrer Schüler.
3. Integrieren Sie Sprachen, die für gewöhnlich nicht unterrichtet werden (Erstsprachen der Schüler, andere Sprachen), um die sprachliche Aufmerksamkeit, die sprachliche Anerkennung und die Freude an Sprachen aller Schüler zu stärken.
4. Seien Sie aufmerksam darauf, dass einige Ihrer Schüler nicht Dänisch als Erstsprache sprechen, wenn Sie Dänisch im Fremdspracheunterricht verwenden.

Diese Praxisempfehlungen wurden im Nordplus Horizontal-Projekt ins Englische und acht nordisch-baltische Sprachen übersetzt (*Key Principles for Early Language Learning and Plurilingual Education*, 2018) und wurden im Projekt verwendet, um Unterrichtsmaterial und Module für die Lehrerbildung zu konzeptualisieren.



### 2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Norwegen

In Norwegen werden die 2. Fremdsprachen, zu denen auch Deutsch zählt, trotz zweier erfolgreicher nationaler Pilotprojekte mit Frühem Start (siehe unten) generell erst ab der Schulstufe *ungdomsskole* (Einheitsschule für die 8.-10. Klasse) angeboten. Ab der 8. Klasse können Schüler in Norwegen Deutsch lernen, mit anderen Fremdsprachen oder anderen Wahlfächern als Alternativen. In der gymnasialen Oberstufe (*videregående skole, studieforberevende utdanningsprogram*) können die Schüler mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache beginnen oder mit der in der 8. Klasse begonnenen Sprache weiterarbeiten. Eine Fremdsprache, zusätzlich zu Englisch, ist nur in studienvorbereitenden Programmen obligatorisch. Vor diesem Hintergrund bezeichnen wir im norwegischen Kontext alle Angebote, die vor der 8. Klasse Deutschunterricht vermitteln, als ‚frühen Deutschunterricht‘.

Bereits vor den im Folgenden beschriebenen, von offizieller Seite initiierten und zeitlich begrenzten Projekten gab es an einigen norwegischen Schulen einen früheren Sprachunterricht, auch in Deutsch. Verankert an einer Schule, oft an einen bestimmten Lehrer gebunden, wurden Sprachlernangebote bereits für Klassen in der *barneskole* (Grundschule Klasse 1-7) entwickelt. Diese Angebote waren sehr begrenzt und natürlich auch instabil, weil sie auf Initiativen und Kompetenzen weniger Personen beruhten.

Das erste nationale Projekt kam in Form des so genannten ersten Versuchs mit Frühem Start<sup>1</sup> in den Jahren 2005-2007. Involviert waren 12 Schulen aus dem ganzen Land, die frei wählen konnten, wie sie dieses Angebot organisieren und durchführen wollten. Die Arbeit an den Schulen wurde von Seminaren für die Lehrer begleitet.

Im Rahmen dieses Versuchs wurden zwei Modelle entwickelt, die dann auch beim späteren zweiten nationalen Projekt (2010-2012) (siehe auch Mordal et al. 2013) erneut zum Einsatz kamen. Dabei handelt es sich um das so genannte Introduktionsmodell, bei dem die Schüler mehrere kürzere Kurse in verschiedenen Fremdsprachen angeboten bekamen, und um das Progressionsmodell, bei dem sich die Schüler mit nur einer Fremdsprache beschäftigten. Am 2. Versuch nahmen 68 Schulen teil. Beide Versuche waren bei den teilnehmenden Schülern, Lehrern, Eltern und Schulleitungen sehr beliebt

---

1 „Früher Start“ wird definiert mit „wann auch immer vor dem 8. Schuljahr, also dem Alter von 12-13 Jahren, was das ‚Gewöhnliche‘ ist für den Start mit einer anderen Sprache als Englisch im öffentlichen Schulsystem in Norwegen“. (eigene Übersetzung), siehe Speitz et al. 2007.

und wurden bei den Evaluierungen äußerst positiv beurteilt. Alle Beteiligten und auch die Evaluierungsdokumente sprachen sich für eine Fortsetzung und Ausweitung der Versuche bzw. eine generelle Implementierung des Faches Fremdsprache in den Fächerkanon der *barneskole* aus. Trotz überaus positiver Erfahrungen und Expertenempfehlungen werden Fremdsprachen bis heute nicht an der *barneskole* angeboten. Es gibt aber weiterhin Schulen, die ihren Schülern außerplanmäßig frühen Fremdsprachenunterricht anbieten. Diese liegen vor allem in der Hauptstadt Oslo. Die nationalen Versuche wurden trotz aller positiven Erfahrungen nicht fortgesetzt.

Im Rahmen der beiden nationalen Projekte wurde Mehrsprachigkeitsdidaktik nur begrenzt berücksichtigt. Im oben genannten Introduktionsmodell liegt ein Potential, welches im Projekt nicht genutzt wurde. Auch das im zweiten Projekt empfohlene Europäische Sprachenportfolio öffnet Möglichkeiten für mehrsprachendidaktische Ansätze. Norwegen hat, im Gegensatz zu Dänemark, bereits früh die Sprachenpolitik des Europarats umgesetzt und seit dem europäischen Jahr der Sprachen (2001) sowohl den GER als auch das europäische Sprachenportfolio implementiert. Beide enthalten Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und eröffnen didaktische Möglichkeiten für einen pluralen Ansatz. Dennoch sind auf dem Mikroniveau plurale Ansätze bisher wenig zu erkennen.

In Norwegen wurden zwischen 2004 und 2007 zwei europäische Sprachenportfolios für die Altersgruppen 13-18 und 6-12 Jahre entwickelt und implementiert. Interessant ist es, retrospektiv festzustellen, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit in den Sprachenportfolios eigentlich seiner Zeit weit voraus war. Dies gilt sowohl für die organisatorische Ebene (separate Lehrpläne und Fächer), für die Didaktik der Sprachen in der Lehrerbildung und für die didaktische Praxis an den Schulen. Haukås (2016) hat zum Beispiel Haltungen/Einstellungen von Fremdsprachenlehrern untersucht und festgestellt, dass die Lehrer sich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit durchaus bewusst sind und sie als Ressource erleben, dass sie jedoch in der Arbeit mit Schülern nicht explizit Brücken zwischen Sprachen bauen.

Auf der Makroebene lassen sich in Norwegen inzwischen durchaus Aspekte von Mehrsprachigkeit erkennen. Zum einen besagt der übergeordnete Teil des Lehrplans: „Alle Schüler sollen erfahren, dass mehrere Sprachen zu beherrschen eine Ressource für die Schule und die Gesellschaft darstellt“ (Kunnskapsdepartementet 2017: 6, eigene

Übersetzung). Zum anderen benennt der norwegische Lehrplan für das Fach Fremdsprachen (andere Sprachen als Englisch) direkt die Mehrsprachigkeit der Schüler:

Wenn Schüler die Fähigkeit entwickeln, eine Fremdsprache zu lernen, kann dies zu besserer Einsicht in die Muttersprache beitragen und ein wichtiger Teil der individuellen persönlichen Entwicklung sein. Kompetenzen in einer Fremdsprache sollen das Lernen und Kennenlernen weiterer Sprachen und Kulturen fördern, zu Mehrsprachigkeit beitragen und eine wichtige Grundlage zum Lernen bilden. (Vorwort des geltenden Lehrplans für ‚Fremdsprachen‘, Utdanningsdirektoratet 2006, eigene Übersetzung)

Innerhalb von Forschung und Lehrerbildung in Norwegen zeichnet sich momentan ein deutlich steigendes Interesse an Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik ab. Forschergruppen beleuchten unterschiedliche Aspekte, etwa die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in allen Schulfächern und für alle Lehrer (z. B. Hegna & Speitz, in Vorbereitung), und Module zur Mehrsprachigkeit finden den Weg in die Lehrerbildung. An mehreren Hochschulen und Universitäten wird auch die Fachdidaktik der Fremdsprachenfächer sprachenübergreifend gelehrt.

### 3. Lehrer- und Schülerkognition

Die Lehrerkognition wurde Ende der 1990er Jahre als Forschungsfeld erschlossen (Borg 2003). Während der Fokus vorab auf der Erforschung der Unterrichtsplanung (*Was tut der Lehrer?*) und der Erforschung der Aneignungsprozesse der Lerner (*Wirkt das, was der Lehrer tut?*) lag, rückte mit der Lehrerkognition die Erforschung der Entscheidungsprozesse der Lehrer in den Vordergrund. Im Zentrum der Lehrerkognition steht die Frage, welche Beschlüsse der einzelne Lehrer in der Planung, Ausführung und Evaluation des Unterrichts trifft. Die zentrale Frage lautet somit: *Warum tut der Lehrer das, was er tut?* (Henriksen 2014; Daryai-Hansen & Henriksen 2017). Die Beschlüsse trifft der einzelne Lehrer, so die Annahme der Lehrerkognition, auf der Grundlage seines Wissens, Denkens und Fühlens. Borg (2003: 82) spricht von „beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives“. Santiago Sanchez & Borg (2015: 190) verkürzen diese Auflistung und sprechen davon, „what teachers think, believe, know, and feel“. Das Wissen und die Einstellungen der Lehrer werden laut Borg (2003) durch vier zentrale Felder geprägt (siehe Abbildung 2): (1) die eigenen Erfahrungen mit Unterricht, die man als Schüler gesammelt hat, (2) die Grundausbildung und Fortbildung, die man als Lehrer absolviert hat und in deren Rahmen einem theoretisches Wissen vermittelt wurde (der Pfeil impliziert, dass der

Lehrer auch in diesem zweiten Feld den Status des Schülers hat), (3) die eigenen Erfahrungen, die man als Lehrer im Unterricht sammelt und (4) die kontextuellen Faktoren, bspw. curriculare Rahmenbedingungen und Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen, die, wie der Pfeil zeigt, die Unterrichtspraxis prägen.

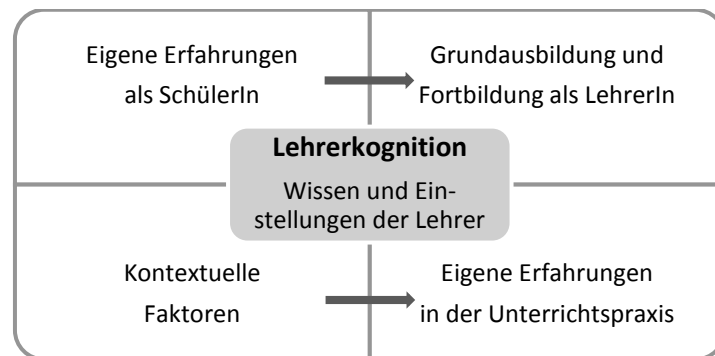


Abbildung 2: Vier zentrale Felder der Lehrerkognition, nach Borg (2003)

In dem dänischen FS-Projekt wurde auf der Grundlage der Lehrerkognition das Konzept der Schülerkognition erarbeitet. Ausgangspunkt war hierbei das erste obengenannte Feld: die Annahme, dass Lehrer in ihrem Wissen und ihren Einstellungen in großem Maße von ihren eigenen Erlebnissen als Schüler und Studenten geprägt sind („apprenticeship of learning“) (Borg 2003). In dem dänischen Projekt wurden deshalb auch die Schüler nach ihrem Wissen, ihren Einstellungen und ihren Erfahrungen befragt, u.a. in Bezug auf Mehrsprachigkeit(sdidaktik). Die Schülerstimmen wurden in der Erarbeitung und Überarbeitung der Materialien weitreichend berücksichtigt (Daryai-Hansen & Ghandchi 2018). Parallel wurden in Norwegen Schüler- und Lehrerdaten zum frühen Deutschunterricht und der Mehrsprachigkeitsdidaktik gesammelt. Mit Ausgangspunkt im dänischen Projekt und im Nordplus Horizontal-Projekt ergab sich damit ein interessanter skandinavischer Vergleich zur Lehrer- und Schülerkognition.

## 4. Schülerperspektiven

### 4.1 Daten und Methode

Die dänischen und norwegischen Daten der vorliegenden Untersuchung wurden in einer begrenzten Anzahl semistrukturierter Fokusgruppeninterviews mit Schülern erhoben. Die Interviews in beiden Ländern wurden mit parallelen Fragen zu Erfahrungen, Wissen und Einstellungen der Schüler strukturiert.

Im dänischen Teilprojekt wurden Ende des Schuljahres 2016/17 qualitative semi-strukturierte Schülerinterviews an den fünf Kopenhagener Schulen durchgeführt, mit denen im Rahmen des FS-Projektes eine enge Zusammenarbeit etabliert worden war. Die Interviews fanden zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien – hier insbesondere jene zur Mehrsprachigkeitsdidaktik – noch nicht abgeschlossen war. An jeder der fünf Schulen wurden jeweils drei Schüler im Fach Englisch, Deutsch und Französisch zu ihrem Wissen, ihren Einstellungen und ihren Erfahrungen zum frühen Fremdsprachenunterricht und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik befragt.

Die norwegischen Daten beruhen auf einer begrenzten Anzahl an Schulbesuchen mit Observationen in Unterrichtsstunden und Fokusgruppeninterviews mit drei Schülergruppen der Klassenstufen 5 und 6. Da der frühe Fremdsprachenunterricht in Norwegen vor der Klassenstufe 8 nicht wie in Dänemark reguliert ist und die Schulen nahezu unbegrenzte Freiheit haben, wie sie die verfügbare Zeit organisieren möchten, variiert die Form des Unterrichts stark. Die Lehrer der interviewten Schüler haben auch nicht an Fortbildungen für früheren Start oder Mehrsprachigkeitsdidaktik teilgenommen. Dennoch lässt sich deutlich die Fortführung der oben genannten nationalen Projekte erkennen, die in zwei Modellen resultierten (Progressions- und Introduktionsmodell, siehe 2.3).

#### **4.2 Wissen, Einstellungen und Erfahrungen in Dänemark**

In den Antworten der dänischen Deutschschüler wird deutlich, dass sie dem frühen Deutschunterricht gegenüber sehr positiv eingestellt sind. Die meisten Schüler heben hervor, dass sie bereits im Anfängerunterricht nicht nur einzelne Wörter, sondern auch in der Fremdsprache kommunizieren lernen möchten.

Aus den Antworten der Schüler zum mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz im Deutschunterricht geht hervor, dass im Deutschunterricht Brücken zwischen der neuen Zielsprache Deutsch und jenen Sprachen, die alle Schüler an der Schule lernen (Dänisch und Englisch), gebaut werden (Praxisempfehlung 1). Die Schüler haben umfangreiche Erfahrungen mit diesem Ansatz im Deutschunterricht gesammelt und befürworten auf der Einstellungsebene, dass die Verbindung zwischen dem Deutschen und dem Dänischen/Englischen im Deutschunterricht etabliert wird. In den nachstehenden

Interview-Beispielen (1), (2), (3)<sup>2</sup> kommt die Begeisterung der Schüler für diesen mehrsprachigen Ansatz zum Ausdruck:

(1) Schüler 1: Im Fach Deutsch ist es wirklich eine große Hilfe, wenn man schon Dänisch und Englisch kann.

(2) Schüler 2: Ja, weil einige Wörter sind so... Unser Lehrer hat uns gesagt, dass es so ist es... also, wenn man etwas nicht versteht, dann gibt es Buchstaben, man muss dann herausfinden, ob es andere Buchstaben gibt, die an das dänische Wort erinnern, so dass man es verstehen kann. Das ist sehr sehr raffiniert.

(3) Schüler 3: Ja, das hilft, weil man denkt „hei!, das klingt ja genau so, das passt auch zum Kontext, also das muss das sein“.

In den Interviews wird zudem deutlich, dass die Schüler über grundlegendes Wissen in diesem Bereich verfügen. Sie können viele Beispiele dafür angeben, wie sie ihre Dänisch- und Englischkenntnisse nutzen können, um die neue Zielsprache Deutsch zu lernen. Es ist jedoch auffallend, dass die Schüler ausschließlich auf den transparenten Wortschatz eingehen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Sprachen im Bereich der Aussprache, Orthographie, Morphologie, Syntax, Textniveau und Pragmatik werden nicht angesprochen. Zudem berichten die Schüler, dass im Unterricht primär darauf fokussiert wird, wie ihnen ihre Dänisch- und Englischkenntnisse helfen können, Deutsch zu verstehen (hören, lesen). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird weniger dafür genutzt, den Schülern zu helfen, die neue Zielsprache mündlich oder schriftlich zu produzieren.

Während die erste Praxisempfehlung somit bereits vor der Ausarbeitung der Unterrichtsmaterialien zumindest im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten und der Wortschatzarbeit weitreichend in die Unterrichtspraxis integriert wurde, geht aus den Antworten der Schüler hervor, dass die Praxisempfehlungen 2 und 3 – jedenfalls laut der Erfahrungen der befragten Schüler – nicht in den Deutschunterricht Einzug finden. Sie können weder Beispiele dafür angeben, dass im Deutschunterricht Brücken zwischen der neuen Zielsprache Deutsch und den Erstsprachen der Schüler gebaut werden, wenn es sich um andere Erstsprachen als das Dänische handelt (Praxisempfehlung 2), noch dafür, dass im Deutschunterricht Sprachen integriert werden, die für gewöhnlich nicht unterrichtet werden (Erstsprachen der Schüler, andere Sprachen), um die sprachliche Aufmerksamkeit, die sprachliche Anerkennung und die Freude an Sprachen aller

---

2 Alle Beispiele der Schüleraussagen sind eigene Übersetzungen aus dem Dänischen bzw. Norwegischen.

Schüler zu stärken (Praxisempfehlung 3).<sup>3</sup> Die Schüler geben an, dass sie im Deutschunterricht ausschließlich mit Deutsch, Dänisch und Englisch gearbeitet haben. Auch auf die Frage, ob sie wissen, welche Sprachen in ihrer Klasse gesprochen werden, antworten die Schüler, dass sie zwar einen gewissen Einblick in die Mehrsprachigkeit ihrer Mitschüler hätten, dies jedoch ihrer Erfahrung nach nicht im Unterricht thematisiert würde.

Auf der Einstellungsebene wird bei den interviewten Deutschschülern deutlich, dass sie Mehrsprachigkeit als Ressource erachten. Sie geben beispielsweise an, dass sie gerne wüssten, welcher Schüler welche Sprachen spricht, damit sie – wenn sie in die Situation kommen, in der sie Hilfe in der jeweiligen Sprache bräuchten – die Möglichkeit hätten, sich an den entsprechenden Schüler zu wenden. Zudem sind sie der Ansicht, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, wenn man weitere Sprachen lernen möchte.

#### **4.3 Wissen, Einstellungen und Erfahrungen in Norwegen**

Die erste norwegische Schule praktiziert ein sogenanntes Introduktionsmodell (siehe unter 2.3), welches lokal den Namen ‚Sprachenkarussell‘ erhalten hat. Die Schüler dieser Schule begannen in der 5. Klasse und lernten im Lauf des Schuljahres in Blöcken von jeweils sechs Wochen mit je einer Wochenstunde Spanisch, Französisch, Deutsch, Englisch, Samisch und *tegn til tale* (lautsprachbegleitende Gebärden) kennen. Es sei erwähnt, dass das Sprachenangebot je nach Lehrerressourcen und -kompetenzen an der Schule von Jahr zu Jahr leicht variiert; im Jahr zuvor wurden z. B. Italienisch und Russisch angeboten.

Die zweite Schule organisiert den frühen Sprachenunterricht nach dem sogenannten Progressionsmodell (siehe unter 2.3). Hier wählen die Schüler eine von vier Sprachen, Italienisch, Russisch, Deutsch oder Französisch, und lernen diese Sprache also ein Jahr vor dem obligatorischen Start kennen. Auch hier ist die neue Sprache ein freiwilliges Angebot, und als Alternative können die Schüler eine Stunde mehr Englisch wählen. Wie in der ersten Schule, ist auch dieses Angebot abhängig von der verfügbaren Lehrerkompetenz. In früheren Jahren wurde zum Beispiel auch Spanisch angeboten.

Im Dialog mit den Schülern treten vor allem drei Aspekte ihrer Erfahrungen deutlich hervor:

---

3 Die Frage, ob im Deutschunterricht dem Umstand Rechnung getragen wird, dass Dänisch eine Zweitsprache für die mehrsprachigen Schüler ist (Praxisempfehlung 4), wurde im Interview bedauerlicherweise nicht gestellt.

- Die neue Sprache wird als motivierend erfahren, weil sie ein Wahlfach ist und ohne Beurteilung durch Noten eingeführt wird (in Norwegen gibt es Noten erst ab der 8. Klasse). Außerdem ist eine neue Sprache eine willkommene Abwechslung.
- Die Schüler erfahren die neue(n) Sprache(n) anders als Englisch, weil der Unterricht von einer deutlich anderen Didaktik geprägt ist (lustbetont, vor allem mündlich, nicht lehrbuchgesteuert).
- Die Schüler erfahren den früheren Start als nützlich, weil er ihnen eine Grundlage für die Sprachenwahl in der 8. Klasse gibt.

Die befragten Schüler der Klassenstufen 6 und 7 erweisen sich als erfahrene Sprachlerner. Erstens lernen sie schon seit der 1. Klasse Englisch in der Schule, zusätzlich zum allgegenwärtigen englischen Spracheinfluss in ihrem Alltag, und zweitens haben mehrere der Schüler regelmäßig Kontakt mit anderen Sprachen, entweder in der Familie oder durch Reisen ins Ausland. Mehrere Schüler sprechen andere Sprachen als Norwegisch zu Hause, haben einen nicht-norwegischen Elternteil oder sind nach Norwegen umgezogen. Im Interview kommentieren sie jedoch, dass diese anderen Sprachen in der Schule nicht sichtbar sind, es sei denn, sie gehören zu den Sprachen, die den Status von Unterrichtssprachen haben.

Wissen über Sprachen zeigt sich zum Beispiel in Bemerkungen über die großen Sprachen Europas: „In Deutschland und Frankreich sprechen viele nicht so gut Englisch (...), dann ist es ja besser, wenn wir Deutsch oder Französisch können.“ Auch Bewusstsein über Sprachenlernen und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen werden im Interview deutlich: Die Schüler kommentieren Farben und Zahlen auf Spanisch im Sprachkarussell: „Das ist wie im Englischen ('numeros i colores')!“

Die Schüler vergleichen auch ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen: „Auf Deutsch ist es viel einfacher einen Satz zu improvisieren, man kann raten, weil so vieles gleich ist“, und ein Schüler, der auch schon Deutsch gelernt hat, vergleicht: „Französisch ist am Anfang schwieriger. Aber in unserer Französischklasse spricht einer Spanisch, für ihn war die erste Stunde ja sehr leicht“. Diese Vergleiche entstehen spontan im Gruppeninterview. Keiner der Schüler nennt Situationen, in denen im Unterricht aktiv Sprachen verglichen wurden.

Die von den Schülern genannten Beispiele für Sprachverwendung in und außerhalb der Schule, z. B. auf einer Reise nach Italien oder bei Besuchen in Frankreich, verdeutlichen eine positive und offene Einstellung. Die Schüler wünschen sich Themen aus der eigenen Lebenswelt im Unterricht, Erfolgserlebnisse und relevante, ihnen naheliegende



Domänen – im Ausland Eis und Schokolade bestellen oder Zahlen und wichtige Sätze benutzen zu können: „Sachen, die man braucht, wenn man in dem Land ist, Dialoge, denke ich. Du brauchst ja nicht zu wissen, wie alle unterschiedlichen Tiere heißen. Wenn man mit Leuten reden kann, ist das viel besser, als nur lauter einzelne Wörter zu lernen. Es nützt ja nicht, einfach zu jemandem ‚Elefant‘ zu sagen!“

Die Empfehlungen der befragten Schüler gehen eindeutig in Richtung einer Begegnung mit mehreren Sprachen: „Das ist gut. Es macht Spaß, andere Fächer als die gewöhnlichen zu haben, und wir werden ja viel besser in Sprachen. Es macht es auch viel leichter, in der 8. Klasse eine Sprache zu wählen.“

Obwohl die Schüleraussagen ein großes Potenzial für mehrsprachige Ansätze zeigen, gibt es in den Interviews wenige Anzeichen dafür, dass die beschriebenen Unterrichtsmodelle und die involvierten Lehrer einen pluralen Ansatz fördern und Mehrsprachigkeit unterstützen. In den Schülerstimmen manifestiert sich der vorherrschende Diskurs, nach dem Sprachen isoliert, d. h. nicht mit einem mehrsprachigen Ansatz unterrichtet werden. Mit anderen Worten wird hier das Konzept eines „separate plurilingualism“ nach Blackledge & Creeses (2010) (siehe auch 3.1) bestätigt. Chancen, Brücken zwischen den Sprachen zu bauen, werden bisher nur in sehr begrenztem Ausmaß genutzt.

## **5. Lehrerperspektiven**

### **5.1 Daten und Methode**

Im dänischen Teilprojekt wurde eine umfangreiche Pre-, Interim- und Post-Fragebogenuntersuchung mit den 20 Projektlehrern durchgeführt, mit denen eine enge Zusammenarbeit etabliert wurde (siehe 4.1). Zudem wurde auch eine kurze Pre- und Post-Fragebogenuntersuchung mit 300 Lehrern durchgeführt, denen am Ende des Projektes die entwickelten Unterrichtsmaterialien in eintägigen Seminaren präsentiert wurden.

Im Rahmen des norwegischen Teilprojekts wurde eine Gruppe von 34 norwegischen Lehrern begleitet, die ohne Ausbildung im Fach Deutsch, aber mit staatlich anerkannter Ausbildung in anderen Schulfächern vor allem an kleineren Schulen das Fach Deutsch unterrichten. Diese Lehrer nahmen an einer vom Ministerium angebotenen, die Arbeit begleitenden, einjährigen Fort- bzw. Weiterbildung teil, die sie benötigen, um auch weiterhin dieses Fach unterrichten zu dürfen. Fast alle Lehrer unterrichten an Schulen

der Schulstufen 1-10 und mehrere von ihnen unterrichten Deutsch bereits in niedrigeren Klassenstufen als die vorgeschriebene 8. Klasse. 30 von diesen Lehrern haben am Anfang und kurz nach Beendigung der Fort- und Weiterbildung an einer Befragung teilgenommen. Der erste Fragebogen bestand aus einem Auszug des Fragebogens des dänischen Projekts. Es handelte sich dabei nur um die Fragen, die auch für die norwegischen DaF-Lehrer der Fort- und Weiterbildung als passend empfunden wurden. Der zweite Fragebogen am Ende der Fort- und Weiterbildung beinhaltete ausschließlich Fragen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren eventuellen Umsetzung im eigenen Unterricht.

## 5.2 Bedarf an Fort- und Weiterbildung<sup>4</sup>

In Norwegen zeigte die Befragung am Anfang der Ausbildung deutlich, dass die Lehrer zwar z. B. an Fortbildungen im Bereich der neuen digitalen Medien teilgenommen hatten, im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik aber noch keinerlei Kenntnisse zu besitzen glaubten (siehe Abbildung 3). Weder im Rahmen ihrer Arbeit als Lehrer einer 2. Fremdsprache noch in Bezug auf ihre weiteren Unterrichtsfächer (meist Norwegisch/Muttersprache und/oder Englisch) wurden ihnen bis jetzt Fortbildungen bezüglich einer Mehrsprachigkeitsdidaktik angeboten. Deshalb schätzten alle Teilnehmer ihre Anfangskompetenz in diesem Bereich als äußerst gering bzw. nicht vorhanden ein.

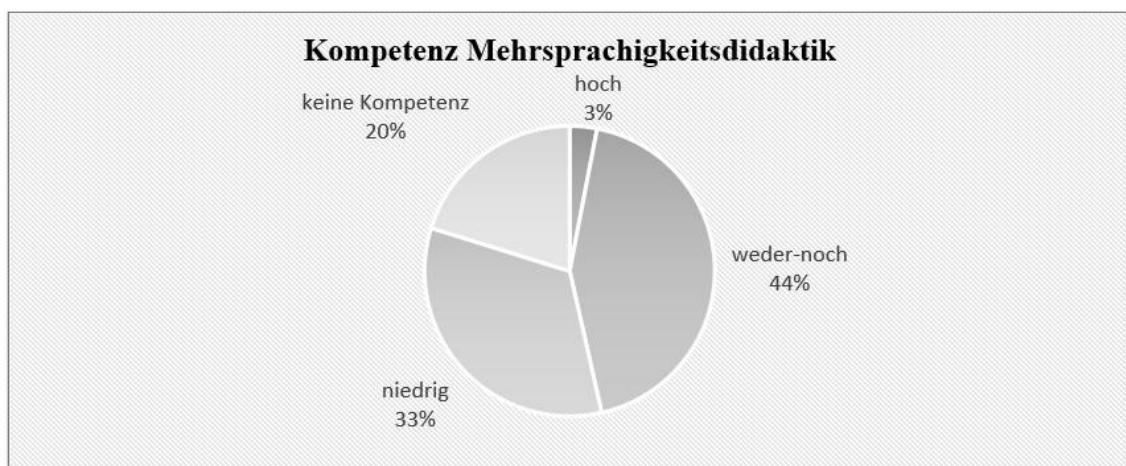


Abbildung 3: Selbsteinschätzung der norwegischen Lehrer, Kompetenz Mehrsprachigkeitsdidaktik, Pre-Survey (n=30)

4 Wir verwenden in diesem Aufsatz durchgängig den Begriff „Fort- und Weiterbildung“, wenn es sich um Studien- und Schulungsangebote handelt, die sich an Teilnehmer wenden, die bereits als Deutschlehrer arbeiten. Für einige Teilnehmer ist das Angebot eine Fortbildung, für andere eine Weiterbildung, ohne dass im Angebot selbst zwischen diesen beiden Formen unterschieden wird.

Gleichzeitig äußerten sie im Rahmen der Fort- und Weiterbildung, dass sie im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik einen großen Schulungsbedarf empfanden.

In Dänemark zeichnet sich eine vergleichbare Tendenz ab: Die 20 und 300 teilnehmenden Lehrer wurden befragt, an welchen Fortbildungen sie teilgenommen haben, und die Antworten der beiden Gruppen wurden gemeinsam ausgewertet. Nur knapp 15% der Befragten gaben im Pre-Survey an, dass sie an einer Fortbildung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik teilgenommen hatten. In den drei anderen Bereichen haben die Befragten deutlich mehr Fortbildungen absolviert: Lernziele im Fremdsprachenunterricht (44%), digitale Medien (32%), Früher Fremdsprachenunterricht (25%). Zudem gaben nur um die 30% der befragten Lehrer an, dass sie über ein ausreichendes Wissen darüber verfügen, welche Erstsprachen von ihren Schülern gesprochen werden.

Die 20 Lehrer wurden zudem darum gebeten, ihr Wissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzustufen. Die Antworten zeigen (siehe Abbildung 4), dass auch die meisten dänischen Lehrer ihr Wissen nicht als umfassend einstufen.

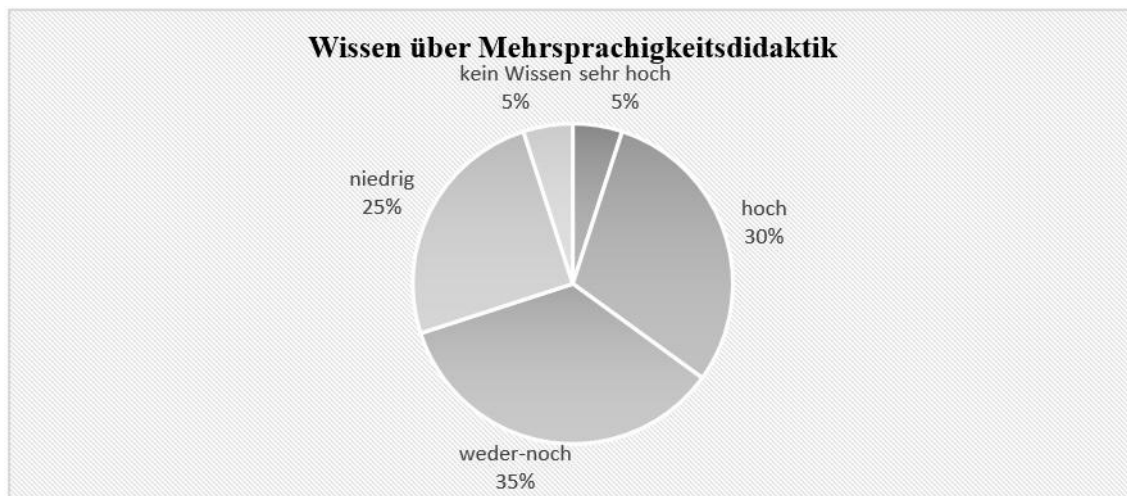


Abbildung 4: Selbsteinschätzung der dänischen Lehrer, Wissen über Mehrsprachigkeitsdidaktik, Pre-Survey (n=20)

### 5.3 Resultate nach der Fort- und Weiterbildung

Nach einem Jahr Fort- und Weiterbildung, in deren Rahmen auch viel und intensiv mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer konkreten Umsetzung im eigenen Unterricht gearbeitet wurde, bestätigen die norwegischen Lehrer, wie erwartet, dass sie nun zumindest Grundkenntnisse in diesem Bereich besitzen. Sie verweisen darauf, dass sie im Unterricht gegebenenfalls Norwegisch als (nationale) Erstsprache und Englisch als 1.

Fremdsprache zum Sprachenvergleich heranziehen. Dies geschieht vor allem, wenn es um die Erarbeitung eines neuen Textes auf Deutsch geht oder wenn grammatische Phänomene erläutert werden sollen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie sich vorzugsweise auf das Norwegische stützen, das sie als gemeinsame Erstsprache der Schüler voraussetzen. Die 1. Fremdsprache Englisch wird weniger oft genannt und auf andere Sprachen, die die Schüler eventuell kennen, wird kaum hingewiesen (siehe Tabelle 1).

	Brücke D-N	Brücke D-E	Brücke D-andere Sprachen
sehr hoch	8	4	-
hoch	12	6	-
weder-noch	6	10	6
niedrig	4	10	16
keine	-	-	8

Tabelle 1: Was sind die Prioritäten im eigenen DaF-Unterricht?

Frühere Sprachlernerfahrungen der Schüler werden im Unterricht kaum berücksichtigt. Gleichzeitig sind die Einstellungen der Lehrer offen, und sie geben an, dass sie die Mehrsprachigkeitsdidaktik wichtig finden und dass im Deutschunterricht auch „andere Sprachen als die Zielsprache“ eine Rolle spielen dürfen und sollen.

Trotz der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und deren Umsetzung im Unterricht während der Fort- und Weiterbildung scheint sich die tatsächliche Umsetzung im eigenen Unterricht allerdings vor allem darauf zu beschränken, die (vermeintlich allgemeine) Erstsprache Norwegisch und des Öfteren auch die 1. Fremdsprache Englisch heranzuziehen, wenn unbekannte zielsprachliche Texte erschlossen oder neue sprachliche Phänomene erläutert werden sollen.

- (4) „Ziehe Norwegisch heran, wenn wir die Texte im Lehrbuch übersetzen.“ (K17)
- (5) „Wir übersetzen ja die neuen Texte in die Muttersprache, ins Norwegische.“ (K4)
- (6) „Ich zeige ihnen zum Beispiel, dass wir das im Norwegischen mit den Artikeln genauso machen, nur halt ein bisschen anders. Wir haben ja auch Artikel im Englischen. Aber die haben dann kein Geschlecht. Dann zeige ich das auch.“ (K20) (eigene Übersetzungen)

Diese Herangehensweise unterscheidet sich kaum von derjenigen, die vor der Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik zur Anwendung kam.

Die Resultate nach der Fort- und Weiterbildung in Dänemark ähneln jenen in Norwegen. Die Gruppe der 20 dänischen Projektlehrer gibt im Postsurvey an, dass sie nach Abschluss des Projektes über deutlich mehr Wissen über Mehrsprachigkeitsdidaktik

verfügt. Nur ein Lehrer sagt, dass er nur wenig Wissen erworben hat, alle anderen stufen ihre Kenntnisse als umfassend oder sehr umfassend ein. Wie in den norwegischen Daten deutet sich jedoch am Ende des Projektes ein Unterschied auf der Einstellungsebene an: Abgesehen von einem Lehrer geben alle Befragten an, dass sie den Brückenschlag zwischen dem Dänischen und der Zielsprache – die im Fach Deutsch ja auch auf Makroebene integriert ist – wichtig oder sehr wichtig finden. Beim Brückenschlag zwischen der Zielsprache und den Erstsprachen der Schüler sagt ein Befragter, dass er ihn nicht wichtig findet, und zwei Befragte wählen die Antwortkategorie „Ich weiß nicht“. Auch die Frage, ob sie über ein ausreichendes Wissen darüber verfügen, welche Erstsprachen von ihren Schülern gesprochen werden, beantworten nur 40% der Projektlehrer positiv. Auffallend ist zudem, dass die Projektlehrer ihr Wissen als deutlich höher einstufen als ihre Fertigkeiten im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dies ist nicht der Fall, wenn sie zum früheren Fremdsprachenunterricht befragt werden. Hier ist ihre Selbsteinschätzung, dass sie sowohl über umfassendes Wissen als auch gute Fertigkeiten verfügen.

Die Projektlehrer geben an, dass sie drei zentrale Probleme in der Arbeit mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik erleben:

1. Sie haben zu wenig Zeit, eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in den frühen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, da dieser auf eine Stunde pro Woche begrenzt ist. Sie geben an, dass es, wenn sie mehr Stunden pro Woche zur Verfügung hätten, einfacher wäre, der Mehrsprachigkeitsdidaktik den Platz einzuräumen, der ihr gebührt.
2. Sie fühlen, dass sie nicht über ausreichendes sprachliches Wissen verfügen, um einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz überzeugend in den Fremdsprachenunterricht integrieren zu können. Wenn sie beispielsweise Türkisch in den Unterricht einbeziehen, erwarten die Lehrer von sich, dass sie selbst über Kenntnisse des Türkischen verfügen. Es fällt ihnen schwer, diese Expertenrolle an andere, z. B. die Schüler, zu delegieren. Der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz verlangt den Lehrern eine andere Form der Lehrerrolle ab, die sie verunsichert.
3. Ca. ein Drittel der Projektlehrer arbeiten an Schulen, an denen es nur wenige mehrsprachige Schüler gibt. Diese Lehrer finden das Argument nachvollziehbar, dass die sprachliche Aufmerksamkeit, die sprachliche Anerkennung und die Freude an Sprachen aller Schüler durch die Integration von Sprachen, die für gewöhnlich nicht unterrichtet werden, gestärkt werden können. Allerdings erachten sie dieses Lernziel

im Vergleich zu anderen Lernzielen im frühen Fremdsprachenunterricht als weniger dringend. Sie geben an, dass dies anders wäre, wenn sie mehr mehrsprachige Schüler hätten. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird also von vielen Lehrern auch nach Abschluss des Projektes primär als eine Didaktik zur Integration der mehrsprachigen Schüler angesehen.

Interessanterweise ist die Gruppe der 300 Lehrer, die in einem eintägigen Seminar in den früheren Fremdsprachenunterricht, die Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Projektmaterialien eingeführt wurden, dem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz gegenüber äußerst aufgeschlossen. Fast 90% der Befragten geben an, dass sie es als wichtig oder sehr wichtig erachten, mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Anfängerunterricht zu arbeiten. Als Argumente hierfür führen sie „transparente Wörter“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen“, „den Einbezug des Wissens der Schüler“ und spezifischer „den Einbezug der Erstsprachen der Schüler“ an.

In der Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien und ihrer Vermittlung wurden die Probleme, die von den 20 Projektlehrern erlebt wurden, weitreichend berücksichtigt: Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde in einem Umfang, der von Projektlehrern als angemessen erachtet wurde, in das Material eingearbeitet. Für weitere Unterrichtsaktivitäten wurden Zusatzmaterialien bereitgestellt. Es wurden Lösungsschlüssel und digitale Lehrmaterialien mit Tonaufnahmen erarbeitet. Zudem wurde in der Vermittlung hervorgehoben, dass der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz insbesondere auch für Schüler mit Dänisch als Muttersprache von zentraler Bedeutung ist, da ihre mehrsprachigen Kompetenzen zumeist geringfügiger ausgebaut sind als jene der mehrsprachigen Schüler.

Das entwickelte Unterrichtsmaterial, das systematisch auf einer Mehrsprachigkeitsdidaktik aufbaut, wurde von den 300 Lehrern mit großer Begeisterung aufgenommen. Es scheint, wie in dem folgenden Zitat eines Teilnehmers zum Ausdruck kommt, insbesondere die Tatsache, dass durch die Materialien ein konkretes Werkzeug bereitgestellt wurde, das den Lehrern hilft, den Anspruch eines mehrsprachigen Ansatzes in konkrete Unterrichtspraxis umzusetzen, den Lehrkräften entgegenzukommen:

Sprachen sind eine Ressource, aber es kann schwer sein, dies im alltäglichen Unterricht ausreichend zu berücksichtigen. Es reicht ja nicht aus, darüber zu reden, man muss auch fähig sein, diese Perspektive im Unterricht konkret umzusetzen. Das Material, das im Projekt entwickelt wurde, hilft einem dabei, dieses Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, und das ist super. (eigene Übersetzung)

## **6. Resultate und Perspektiven**

Die im Aufsatz vorgestellten Studien, die in Dänemark und Norwegen durchgeführt wurden, geben erste Einblicke in Schüler- und Lehrerkognitionen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht. Dabei muss einerseits berücksichtigt werden, dass es sich jeweils nur um eine begrenzte Anzahl an Untersuchungsteilnehmern auf der Schüler- und der Lehrerseite handelt. Andererseits zeichnen sich gerade die Teilnehmer auf der Lehrerseite dadurch aus, dass sie an gezielten Schulungen teilgenommen haben, die u. a. auch die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Mittelpunkt stellten.

In beiden Ländern ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik politisch verankert und wird in den Lehrplänen für die Fremdsprachen explizit genannt. In unseren Studien konnte nun ein erster Einblick gewährt werden, inwiefern und wie Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht umgesetzt wird. Dabei wurden gerade solche Lehrer befragt, die in diesem Bereich besonders geschult wurden.

Die dänischen und norwegischen Schulen arbeiten natürlich mit unterschiedlichen Modellen und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Es zeigen sich aber klare Gemeinsamkeiten in den Einstellungen, die in den Schülerinterviews deutlich werden: Die Schüler beschreiben in den Interviews Mehrsprachigkeit als Ressource – sowohl Sprachen, die sie in der Schule lernen, als auch ihre unterschiedlichen Erstsprachen oder die Erstsprachen anderer Schüler. Sie drücken Neugier auf Sprachen aus sowie Lust und Motivation, mehr Sprachen zu lernen. Die Schüler beider Länder möchten bereits im Anfängerunterricht lernen, in der Fremdsprache zu kommunizieren.

Die Erfahrungen der dänischen Schüler verdeutlichen, dass die mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten, die im dänischen Projekt angestrebt wurden, von den Schülern positiv aufgenommen werden.

Im Vergleich dazu sind die Erfahrungen mit Brückenschlägen zwischen Sprachen bei den norwegischen Schülern nur sehr begrenzt, sogar im Introduktionsmodell. Gemeinsam haben alle, dass nach Aussagen der Schüler Sprachen, die in der Regel nicht unterrichtet werden, u. a. Erstsprachen der Schüler, auch nicht in den Fremdsprachenunterricht integriert sind.

Wie erwartet konstatieren norwegische wie dänische Lehrer am Anfang der Studie, dass sie kaum Wissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik besitzen und ihr DaF-

Unterricht deshalb auch nicht von dieser Didaktik geprägt wird. Nach den jeweiligen Fort- und Weiterbildungen verfügen die Lehrer in beiden Ländern über weit mehr Wissen in diesem Bereich. Dabei halten sie vor allem den Brückenschlag zwischen der Zielsprache und der offiziellen Landessprache, d. h. dem Dänischen und Norwegischen, für wichtig und betonen, dass die Einbeziehung der Erstsprache ein wichtiger didaktischer Handgriff ist, um den Schülern das Erlernen der Zielsprache Deutsch zu ermöglichen. Die Einbeziehung anderer relevanter Sprachen, wie z. B. die erste Fremdsprache Englisch und eventuelle andere Erstsprachen der Schüler, werden von Seiten der Lehrer nicht als ebenso wichtig eingestuft.

Trotz des erweiterten Wissens auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeitsdidaktik fällt es den Lehrern sichtlich schwer, diese Didaktik in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen. Die dänischen Lehrer geben an, dass ihnen die nötige Zeit und ein ausreichendes sprachliches Wissen hinsichtlich weiterer Sprachen als der Erstsprache Dänisch fehlen, um mehrsprachendidaktische Aktivitäten im Unterricht einzusetzen. Die wenigen Unterrichtsstunden, die dem Fach in Dänemark, aber auch in Norwegen zur Verfügung stehen, begrenzen nach Ansicht der Lehrer die Aktivitätsmöglichkeiten im DaF-Klassenzimmer. Zudem scheint die begrenzte Anzahl an Stunden auch als Entschuldigung dafür zu dienen, sich mit anderen Aktivitäten vertraut zu machen und dies im eigenen Unterricht zu implementieren. Dies bestätigen auch die Aussagen der norwegischen Lehrer. Sie machen deutlich, dass das Übersetzen in die Erstsprache Norwegisch von den Lehrern selbst als wichtige Unterrichtsaktivität angesehen wird, die im DaF-Unterricht trotz knapper Zeitressourcen einen festen und von den Lehrern unbestrittenen Platz einnimmt. Das Übersetzen in die Erstsprache Norwegisch und andere Brückenschläge zu dieser Sprache, wie z. B. der Vergleich mit der norwegischen Grammatik, werden aus der Sicht der Lehrer als mehrsprachendidaktische Aktivitäten eingeordnet. Für die Lehrer scheint der mehrsprachendidaktische Anspruch damit (zumindest teilweise) erfüllt zu sein, so dass weitere Brückenschläge bzw. andere mehrsprachendidaktische Aktivitäten mit der Begründung Zeitmangel vernachlässigt werden können.

In den meisten Fällen werden sich dänische und norwegische DaF-Lehrer weder in Bezug auf die erste Fremdsprache Englisch noch auf eventuelle weitere Sprachen, die von den Schülern verwendet werden, als Experten bezeichnen. Die Einbeziehung von Sprachen, die sie selbst, nach eigener Einschätzung, nicht gut genug beherrschen oder



erst gar nicht kennen, scheint die Lehrer zu verunsichern. Diese Verunsicherung steht augenscheinlich der Umsetzung von mehrsprachendidaktischen Aktivitäten im eigenen Unterricht im Weg. Werden jedoch konkrete Materialien zur Verfügung gestellt, die sich unproblematisch im eigenen Unterricht einsetzen lassen, vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, dass mehrsprachendidaktische Aktivitäten auch im Unterricht zur Anwendung kommen.

Diese ersten Resultate, die im dänischen und norwegischen Kontext erzielt wurden, zeigen uns, dass die politische Implementierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lehrplänen keineswegs ausreicht, um eine Umsetzung im Unterricht zu sichern. Gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sorgen dafür, dass sich die Lehrer intensiver mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Überlegungen und Aktivitäten beschäftigen. Unsere Resultate zeigen, dass auch das noch keine wirkliche Umsetzung garantiert. Trotz Einführungen in das mehrsprachendidaktische Arbeiten verweisen die Lehrer auf Zeitmangel und fehlende Sprachkenntnisse, um zu begründen, warum in ihrer eigenen Umsetzung die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Einbeziehung von (nationaler) Erst- und Zielsprache reduziert werden muss.

In der künftigen Lehrerfort- und -weiterbildung wird deshalb besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden müssen, nicht nur die Mehrsprachigkeitsdidaktik selbst bei den Lehrern bekannt zu machen, sondern auch gezielt darauf hinzuweisen, dass es neben dem Einbezug der (nationalen) Erstsprache und der Zielsprache vor allem auch um Brückenschläge zu anderen aktuellen Sprachen geht. Unsere Resultate zeigen, dass die Lehrer eine große Unsicherheit in Bezug auf diese Sprachen zu fühlen scheinen. Deshalb muss auch darauf geachtet werden, den Lehrern die nötige Selbstsicherheit im mehrsprachendidaktisch motivierten Umgang mit diesen Sprachen zu vermitteln.

## **Bibliographie**

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hrsg.) (2015) *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela (2010) *Multilingualism: A critical perspective*. New York, NY: Continuum.
- Blommaert, Jan (2010) *The sociolinguistics of globalization*. New York, NY: Cambridge.

- Borg, Simon (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81-109.
- Byrd Clark, Julie (2012) Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: Reconfiguring French language pedagogy. *Language and Linguistics Compass Blackwell Online Journal*, 6/3, 143-161.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna (2009) *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: ECML and Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, Petra; Gerber, Brigitte; Lőrincz, Ildikó; Haller, Michaela; Ivanova, Olga; Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2015) Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism* 12, 109-127.
- Daryai-Hansen, Petra (2018) Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen. In: Petra Daryai-Hansen; Annette Søndergaard Gregersen; Susanne Karen Jacobsen; Jette von Holst Pedersen; Lone Krogsgaard Svarstad; Catherine Watson (Hrsg.) *Fremmedsprogdidaktik. Mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag, 29-44.
- Daryai-Hansen, Petra; Meister, Maive; Tonello, Elisa (2015) Das DELA-NOBA Projekt: Éveil aux langues im nordisch-baltischen Kontext. *Babylonia* 15/1, 38-43.
- Daryai-Hansen, Petra; Albrechtsen, Dorte (Hrsg.) (2018) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet.
- Daryai-Hansen, Petra; Ghandchi, Narges (2018) Elevkognition. Elevernes holdninger til flersprogethedsdidaktik og begynderdidaktik. In: Petra Daryai-Hansen; Dorte Albrechtsen (Hrsg.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet, 42-62.
- Daryai-Hansen, Petra; Henriksen, Birgit (2017) Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. *Studier i læreruddannelse og -profession* 2, 34-61.
- Daugaard, Line; Kanareva-Dimitrovska, Ana (2018) Kom godt i gang med Europæisk Sprogportfolio i sprogundervisningen i 1.-6. klasse! *Sproglæreren* 1, 38-40.
- Edelenbos, Peter, Johnstone, Richard; Kubanek, Angelika (2006) *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- Enever, Janet (Hrsg.) (2011) *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. London: British Council.  
<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>
- Fremmedspråksenteret (2008) *Europeisk Språkperm 6-12*.  
<https://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser/den-europeiske-sprakpermen-1/europeisk-sprakperm-6-12>

- García, Ofelia (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA & Oxford: Blackwell/Wiley.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.
- Haukås, Åsta (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13/1, 1-18.
- Hegna, Jorunn; Speitz, Heike (in Vorbereitung) *PPU studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet* (vorläufiger Titel).
- Henriksen, Birgit (2014) Lærerens faglige udvikling. In: Hanne Leth Andersen; Susana S. Fernández; Dorte Fristrup; Birgit Henriksen (Hrsg.) *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 245-249.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002) *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holmen, Anne (2015) Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. In: Annette Søndergaard Gregersen (Hrsg.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 23-54.
- Horner, Kristine; Weber, Jean-Jacques (2012) *Introducing multilingualism: A social approach*. London & New York, NY: Routledge.
- Johnstone, Richard M. (2002) *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
- Jørgensen, Jens Normann; Karrebæk, Martha; Madsen, Lian Malai; Møller, Janus Spindler (2011) Polylanguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–38.
- Key Principles for Early Language Learning and Plurilingual Education* (2018) <https://earlyforeignlanguagelearning-nb.ku.dk/further-development/1.-teacher-education-course-modules/>.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/o-verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>.
- Lambelet, Amelia; Berthele, Raphael (2014) *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lambert, Wallace E. (1980) The social psychology of language: A perspective for the 1980s. In: Howard Giles; W. Peter Robinson; Philip M. Smith (Hrsg.) *Language. Social Psychological Perspectives*. Chichester: John Wiley and Sons, 415-424.
- Lüdi, Georges; Py, Bernard (2009) To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6, 154-167.
- Makoni, Sinfree; Makoni, Busi (2010) Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for 'vague linguistique'. In: Janet Maybin; Joan Swann (Hrsg.) *The Routledge companion to English language studies*. London: Routledge, 258–270.
- Moore, Danièle; Gajo, Laurent (2009) Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6/2, 137-153.
- Mordal, Siri; Aaslid, Bjørg Eva; Lindemann, Beate; Jensberg, Heidi (2013) *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger. Sluttrapport i evalueringen av*

*forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. Trinn i perioden 2010-2012.* Trondheim: SINTEF.

- Muñoz, Carmen (2006) *Age and Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Regeringen (2017) *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf>.
- Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013) *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Roche, Jörg (2013) *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Santiago Sanchez, Hugo; Borg, Simon (2015) *Teacher Research: Looking Back and Moving Forward*. In: Simon Borg; Hugo Santiago Sanchez (Hrsg.). *International perspectives on Teacher Research*. London & New York: Palgrave Macmillan, 185-193.
- Speitz, Heike; Simonsen, Torill; Streitlien, Åse (2007) *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport. Rapport 03/2007. Telemarksforskning-Notodden.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2013) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung J. Quetz et al. München: Klett-Langenscheidt.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i fremmedspråk – formål*. <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal>
- Østergaard, Winnie; Ladegaard, Uffe; Wulff, Lone; Daugaard, Line Møller; Oruluf, Birgit; Laursen, Helle Pia (2018) *Literacy og andetsprog i udskolingen: ni forløb fra Tegn på Sprog*. København: Københavns Professionshøjskole.

## Kurzbiographien

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

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

**Heike Speitz**, Universität Südost-Norwegen (USN), Professorin für Sprachendidaktik. Langjährige Erfahrung aus Bildungsforschung, Lehreraus- und Fortbildung sowie Aufträge für den Europarat. Sie hat die Entwicklung zweier europäischer Sprachenportfolios in Norwegen geleitet (6-12 und 13-18 Jahre) und ein nationales Projekt für früheren Start mit Fremdsprachen evaluiert. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Lehrer- und Schülerkognition, früher Fremdsprachenerwerb, Lehrplanentwicklung.

### **Schlagwörter**

Mehrsprachigkeitsdidaktik, früher Fremdsprachenunterricht, Lehrerkognition, Schülerkognition