



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 2 (Oktober 2024), ISSN 1205-6545

Aufsatz außerhalb des Themenschwerpunkts

Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen

Martin Andreas Kvifte

Abstract: In diesem Beitrag werden die Einstellungen norwegischer Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Fach Deutsch untersucht. Die Ergebnisse einer Umfrage (N=109) sowie semistrukturierter Interviews (N=10) zeigen, dass eine Mehrzahl sich als mehrsprachig auffasst und Mehrsprachigkeit als einen Vorteil beim Lernen weiterer Sprachen versteht. Beim Deutschlernen halten die Befragten jedoch in erster Linie ihre Norwegischkenntnisse für hilfreich, während sie den anderen ihnen bekannten Sprachen weniger Bedeutung zuschreiben. Somit liegt eine Diskrepanz zwischen den von den Schüler*innen angegebenen Lernpraktiken und den mehrsprachigkeitsdidaktischen Intentionen des Lehrplans vor. Außerdem berichten die Schüler*innen, dass ihre Lehrkräfte Deutsch kaum mit anderen Sprachen als dem Norwegischen vergleichen. Folglich scheinen potenziell lernfördernde Kenntnisse und Lernerfahrungen aus früher erworbenen Sprachen ungenutzt zu bleiben.

Kvifte, Martin Andreas (2024):
Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher
gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 2, 217–258.
<https://doi.org/10.48694/zif.3828>



Students' beliefs about multilingualism and the role of previously learned languages in the study of German

This article explores Norwegian school students' beliefs about multilingualism and the role of previously learned languages in the study of German. Data from a survey (N=109) and semi-structured interviews (N=10) show that a majority of the students perceive themselves as multilingual and view multilingualism as an asset for further language learning. When learning German, however, the students mainly consider their Norwegian knowledge to be helpful, whereas knowledge in other languages is rarely utilized. Hence, the students' learning approach differs from that intended by the curriculum. Furthermore, the students report that their teachers barely compare German to languages other than Norwegian. Thus, potentially beneficial knowledge and learning experiences from previously learned languages seem to remain unexploited.

Schlagwörter: Schüler*inneneinstellungen, Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Students' beliefs, German as a foreign language, multilingualism, multilingual didactics

1 Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich zahlreiche Studien mit den potenziellen Vorteilen der Mehrsprachigkeit befasst, wobei die positive Wirkung der durch den Erwerb von mehreren Sprachen akkumulierten Lernerfahrungen auf das Lernen weiterer Sprachen hervorgehoben wird (vgl. Haukås/Storto/Tiurikova 2022; Huang/Steinkrauss/Verspoor 2022; Jessner 2008; Kemp 2007; Marx 2020). Unter anderem scheint Mehrsprachigkeit mit einer erhöhten metalinguistischen Bewusstheit einherzugehen, was wiederum die Entwicklung effizienter Sprachenlernstrategien fördert (vgl. Jessner 2008: 30; Kemp 2007: 255; Marx 2020: 24).

Beim Lernen einer Tertiärsprache¹ im Rahmen des schulischen Sprachenunterrichts kann das Vorwissen aus dem Unterricht in der Erst- bzw. Schulsprache und der ersten Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen (vgl. Marx 2020: 23). Vor allem auf die Erfahrungen aus dem Lernen der ersten Fremdsprache wird Wert gelegt: Lernende, die eine weitere Fremdsprache lernen, verwenden zum Beispiel andere Lernstrategien als Lernende einer ersten Fremdsprache (vgl. Jessner 2008: 30; Marx/Hufeisen 2010: 828). Zudem scheinen sich Lernende mit Kenntnissen von unterschiedlichen grammatischen Systemen die Grammatik einer neuen Sprache schneller anzueignen (vgl. Kemp 2007: 256).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Schüler*inneneinstellungen² zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen beim Deutscherwerb im norwegischen Schulkontext. Schüler*inneneinstellungen werden hier verstanden als „opinions and ideas about the task of learning a [...] foreign language“ (Barcelos/Kalaja, 2003: 231, zitiert in Wesely 2012: 100). Dabei geht es einerseits darum, wie die Schüler*innen über Sprachen, Sprachenkenntnisse und ihren eigenen Lernprozess reflektieren, andererseits wie sie den Unterricht sowie die Vorgehensweise der Lehrkräfte erleben und bewerten (vgl. Wesely 2012: 100). Die Einstellungen gelten als komplex und dynamisch, da sie kontextabhängig, veränderlich und manchmal auch widersprüchlich sein können (vgl. Barcelos/Kalaja 2011: 285–286; Ellis 2008: 11). Bei der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik, die die Schüler*innen für die Nutzung ihrer linguistischen Vorkenntnisse sensibilisiert, ist Wissen über die Schüler*inneneinstellungen zum Thema von großer Bedeutung, da diese das Lernverhalten der Schüler*innen erheblich beeinflussen können (vgl. Haukås et al. 2022: 4; Volgger 2010: 169–170). Die Einstellungen können z.B. die Motivation der Lernenden

¹ Der Begriff *Tertiärsprache* bezeichnet „alle Sprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden“ (Marx/Hufeisen 2010: 827).

² In der einschlägigen Forschungsliteratur wird der Begriff *Einstellungen* nicht einheitlich definiert und oft synonym oder überlappend mit Begriffen wie *Auffassungen*, *Attitüden*, *Haltungen*, *Überzeugungen*, *Vorstellungen* und *subjektiven Theorien* verwendet (vgl. Le Pape Racine/Brühwiler 2020a: 233; Manno 2003: 158).

beeinflussen, da sie mit den Emotionen und dem Selbstbild der Schüler*innen verbunden sind (vgl. Barcelos/Kalaja 2011: 285; Haukås et al. 2022: 4; Manno 2003: 158).

Im Folgenden werden zuerst der kontextuelle und theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit sowie der Stand der Forschung behandelt, ehe eine Mixed-Methods-Studie zu Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen an norwegischen Schulen dargelegt wird.

2 Hintergrund

Während norwegische Schüler*innen schon in der ersten Klasse mit dem Englischunterricht anfangen, haben sie erst ab der achten Klasse³ die Möglichkeit eine zweite Fremdsprache als Wahlfach zu lernen. Sie können allerdings andere Fächer wählen; obligatorisch ist der Unterricht der zweiten Fremdsprache erst ab der elften Klasse in den studienvorbereitenden Programmen der weiterführenden Schule⁴ (vgl. Daryai-Hansen/Lindemann/Speitz 2019: 51). Ungefähr zwei Drittel der Schüler*innen fangen aber in der achten Klasse mit der zweiten Fremdsprache an, von diesen wählten im Jahr 2022 31 % Deutsch (vgl. Statistics Norway 2023). Im Rahmen des Norwegischunterrichts lernen sie auch die zwei schriftlichen Standardvarietäten des Norwegischen, *Bokmål* und *Nynorsk*, sowie das Verstehen von Dänisch und Schwedisch. Zudem haben viele Schüler*innen zusätzlich zu ihren Norwegischkenntnissen Kenntnisse in einer Herkunftssprache (vgl. Haukås/Speitz 2020: 51). Laut der Definition im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) sind somit alle norwegischen Schüler*innen als mehrsprachig⁵ einzuordnen, da sie die Fähigkeit besitzen, „Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen“, und „über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen“ verfügen (Europarat 2001: 163).

2.1 Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen

Die in der Forschung verbreitete Auffassung von Mehrsprachigkeit als Ressource beim Fremdsprachenerwerb hat auch ihren Weg in den norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen gefunden. Hier werden besonders wichtige Bestandteile in sogenannte „Kernelemente“ eingeordnet, wobei „Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit“ ein eigenes Kernelement ausmacht, in dem es unter anderem heißt:

Zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts sind die Lernenden bereits mehrsprachig und haben umfangreiche Sprachenlernerfahrungen aus verschiedenen Zusammen-

³ An einigen wenigen Schulen kann die zweite Fremdsprache bereits ab der fünften, sechsten oder siebten Klasse gewählt werden (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019: 51–52; Haukås/Speitz 2020: 51).

⁴ Die in der vorliegenden Arbeit bezeichnete Art der norwegischen weiterführenden Schule entspricht der deutschen gymnasialen Oberstufe.

⁵ Vgl. Cenoz 2013 für einen Überblick über verschiedene Definitionen von Mehrsprachigkeit.

hängen. Durch den Transfer bereits erworbener linguistischer Kenntnisse und Sprachenlernerfahrungen aus anderen Sprachen, die die Lernenden kennen, wird der Spracherwerb effektiver und sinnvoller. (NDET 2022)⁶

Das obige Zitat macht deutlich, dass die Schüler*innen ihr linguistisches Vorwissen aktiv verwenden sollen. Allerdings betonen mehrere Forscher*innen, dass ein Transfer bereits erworbener Kenntnisse und Lernerfahrungen nicht immer automatisch stattfindet, sondern dass die explizite Bewusstmachung, bei der die Schüler*innen für das Potenzial und die Nutzung ihrer Vorkenntnisse und Lernerfahrungen sensibilisiert werden, eine wichtige Rolle spielen kann (vgl. Bono/Stratilaki 2009; Haukås 2016; Le Pape Racine/Brühwiler 2020b; Moore 2006; Venus 2017). Dabei kann auch die Eigeneinschätzung der Lernenden als mehrsprachig an sich von Bedeutung sein, da sie nicht nur mit erhöhter Motivation und Lernbereitschaft verbunden wird (vgl. Busse 2017; Fisher et al. 2020; Forbes et al. 2021), sondern auch mit besseren Lernergebnissen (vgl. Rutgers et al. 2021) einhergeht. Im Unterricht wird deshalb die explizite Auseinandersetzung mit der Identitätsfrage empfohlen (vgl. Fisher et al. 2020: 459).

2.2 Tertiärsprachendidaktik

Es existieren bereits didaktische Annäherungen, die eine explizite Bewusstmachung bzw. Sensibilisierung der linguistischen Vorkenntnisse berücksichtigen (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013; Marx/Hufeisen 2010; Le Pape Racine/Brühwiler 2020b; Neuner 2003, 2004, 2009). Dazu gehört die Tertiärsprachendidaktik, in der die Anknüpfung an früher gelernte Sprachen und Sprachenlernerfahrungen zentral ist (vgl. Neuner 2004: 40). Unter anderem durch Sprachenvergleiche wird die Zielsprache mit den bereits gelernten Sprachen in Verbindung gebracht, damit eine Sprachenbewusstheit⁷, d.h. ein deklaratives Wissen über Sprachen, entwickelt wird, mit der die Lernenden auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht werden (vgl. Marx/Hufeisen 2010: 829; Neuner 2003: 24–28; 2004: 41–44; 2009: 15). Außerdem ist die Bewusstmachung der beim früheren Lernen von Sprachen und der Zielsprache benutzten Lernmethoden und -strategien – die Entwicklung der Sprachenlernbewusstheit – ein wichtiges Ziel der Tertiärsprachendidaktik, damit die Schüler*innen im weiteren Leben Sprachen selbstständig (weiter-)lernen können (vgl. Marx/Hufeisen 2010: 830; Neuner 2003: 26, 2004: 41). In der vorliegenden Arbeit ist vor allem die Sprachenbewusstheit der Schüler*innen Gegenstand der Untersuchung.⁸

⁶ Das Zitat ist vom Autor der vorliegenden Arbeit ins Deutsche übersetzt.

⁷ In Anlehnung an Bär (2009) und Hufeisen (2020) wird bei Komposita mit *Sprache* die Pluralform verwendet (*Sprachenbewusstheit* usw.), um hervorzuheben, dass es sich um das Tertiärsprachenlernen handelt.

⁸ Zur Tertiärsprachendidaktik gehören zudem Vergleiche von sozokulturellen Phänomenen (vgl. Marx/Hufeisen 2010: 829; Neuner 2004: 44–45). Auf diese interkulturellen Aspekte wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen.

2.3 Schüler*inneneinstellungen

Während sich viele Studien mit Lehrer*inneneinstellungen zur Mehrsprachigkeit befassen (vgl. Calafato 2020, 2021; Haukås 2016, 2019; Lindemann 2019; Myklevold 2021, 2022; Myklevold/Speitz 2021), existieren zu diesem Thema im norwegischen Kontext eher wenige Studien zu Schüler*inneneinstellungen (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019; Haukås 2022; Haukås et al. 2022⁹; Myklevold 2022). Die vorhandenen Studien zeigen jedoch, dass norwegische Fünft-, Sechst-¹⁰ und Achtklässler über allgemein positive Einstellungen verfügen, in denen Mehrsprachigkeit als Ressource aufgefasst wird (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019: 65; Haukås et al. 2022: 8). Unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund schätzen sich außerdem 67 % der von Haukås (2022: 294) befragten Achtklässler als mehrsprachig ein. Keine*r der von Daryai-Hansen et al. (2019: 58) befragten Schüler*innen gab jedoch an, im Unterricht mit Sprachenvergleichen gearbeitet zu haben. Dennoch sind sie sich der Kognaten zwischen den Sprachen bewusst. Mit lexikalischen Ähnlichkeiten beschäftigt sich auch Myklevolds (2022) Interventionsstudie, in der Schüler*innen, die gerade mit dem Fach Deutsch in der elften Klasse angefangen hatten, instruiert wurden, nach Kognaten und Internationalismen zu suchen, um deutsche Texte zu verstehen. Die Schüler*innen hielten diese Bewusstmachung für nützlich, gaben aber gleichzeitig an, hauptsächlich ihre Norwegisch- und Englischkenntnisse verwendet zu haben, während andere Sprachen und auch Herkunftssprachen nicht zum Einsatz kamen (vgl. Myklevold 2022: 325–230).

Im Gegensatz zum norwegischen Kontext sind im deutschsprachigen Raum mehrere Studien vorhanden, die sich mit Schüler*inneneinstellungen zur Mehrsprachigkeit beschäftigen. Auch in diesen Studien wird von generell positiven Einstellungen zur Mehrsprachigkeit berichtet (vgl. Venus 2017: 131–132) und die Schüler*innen geben an, mittel bis positiv motiviert für das Lernen weiterer Fremdsprachen zu sein (vgl. Heinzmann 2013: 141; Rück 2009: 96–98). Dabei sind die positivsten Einstellungen sowie die höchste Motivation bei den Befragten festzustellen, die zusätzlich eine Herkunftssprache sprechen (vgl. Brühwiler/Le Pape Racine 2017: 177; Heinzmann 2013: 166; Rück 2009: 96–98). Die letztgenannte Gruppe hebt unter anderem den Nutzen lexikalischer Ähnlichkeiten zwischen Sprachen hervor, während morphosyntaktische Unterschiede eher als verwirrend und wenig hilfreich betrachtet werden (vgl. Rück 2009: 112; Volgger 2010: 185–186). Bei Miteinbeziehung der Schüler*innen, die keine Herkunftssprache sprechen, zeigen Umfragedaten aus der Schweiz¹¹, dass Sechstklässler Sprachenvergleiche für weniger effizient

⁹ Haukås (2022) und Haukås et al. (2022) berichten von Ergebnissen des *Ungspråk*-Projektes. Für mehr Informationen dazu vgl. Haukås/Storto/Tiurikova 2021b.

¹⁰ Die Studie von Daryai-Hansen et al. (2019) wurde im Rahmen eines Versuchsprojektes zur Einführung eines früheren Starts mit Fremdsprachen unternommen, weshalb die Schüler*innen jünger als üblich sind (s. Kap. 2).

¹¹ Brühwiler/Le Pape Racine (2017); Manno et al. (2016) sowie Le Pape Racine/Brühwiler (2020a, 2020b) berichten von Ergebnissen eines größeren Forschungsprojektes zum schulischen Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I in der Schweiz (vgl. Manno et al. 2020). Die Daten wurden im Kanton St. Gallen in der deutschsprachigen Ostschweiz erhoben, wo Englisch (ab der 3.

als andere Sprachenlernstrategien halten (vgl. Manno et al. 2016: 275–276). Diese Auffassung scheint jedoch von Alter und Lernerfahrungen der Befragten beeinflusst zu sein, da schweizerische Siebtklässler Sprachenvergleiche signifikant nützlicher als Sechstklässler finden, wenngleich die Siebtklässler die Wirksamkeit der Vergleiche auch nur mäßig positiv bewerten (vgl. Le Pape Racine/Brühwiler 2020a: 242–243). Die Schüler*innen berichten aber, dass Sprachenvergleiche selten vonseiten der Lehrkräfte thematisiert werden (vgl. Le Pape Racine/Brühwiler 2020b: 270; Volgger 2010: 187). Außerdem stellt Venus (2017: 133) fest, dass Zusammenhänge zwischen Sprachen für einige Schüler*innen nicht „unmittelbar ersichtlich“ sind. Diese Faktoren tragen möglicherweise dazu bei, dass Sprachenvergleichen weniger Bedeutung zugeschrieben wird.

3 Forschungsdesign

Wie aus dem obigen Forschungsüberblick zu entnehmen ist, gibt es im norwegischen Kontext relativ wenige Studien zu Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen. Diese Studien haben gemeinsam, dass die Teilnehmer*innen alle im Anfangsstadium des Deutschlernens stehen. Die Absicht der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, die Einstellungen älterer Schüler*innen der weiterführenden Schule zu untersuchen, die mehr Sprachenlernerfahrungen gesammelt haben. Vor diesem Hintergrund wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Inwieweit betrachten die Schüler*innen sich selbst als mehrsprachig?
2. Inwieweit betrachten die Schüler*innen zuvor gelernte Sprachen als Ressource beim Deutscherwerb?
3. In welchem Ausmaß erleben die Schüler*innen, dass Deutsch aus einer sprachensübergreifenden Perspektive unterrichtet wird?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Design bestehend aus einer Umfrage und Interviews angewandt. Während die Umfrage die Gelegenheit bietet, eine größere Anzahl Teilnehmer*innen in die Untersuchung miteinzubeziehen, dienen die Interviews einer tiefergehenden Erforschung der Einstellungen einer kleineren Auswahl der Teilnehmer*innen (vgl. Tashakkori et al. 2020: 235–236). Somit werden sowohl Breite als auch Tiefe bei der Datensammlung sichergestellt, wobei die Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten die Validität der Befunde stärken kann (vgl. Brevik/Buchholtz 2022: 347–348).

Die Umfrage basiert auf dem Fragebogen des *Ungspråk*-Projektes (vgl. Haukås et al. 2021a). Allerdings sind mehrere Items verändert oder entfernt worden, während andere hinzugefügt wurden (s. Anhang 1), um den Fragebogen an Deutschlernende der weiter-

Stufe) und Französisch (ab der 5. Stufe) als Fremdsprachen unterrichtet werden (vgl. Manno et al. 2016: 255–256).

führenden Schule anzupassen sowie auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit auszurichten. Unter den Items zur Beantwortung der Forschungsfragen stammen die Items a), b) und c) in Tabelle 1 aus dem *Ungspråk*-Fragebogen. Während Item a) eine offene Frage verwendet, handelt es sich bei den Items b) und d) um Auswahlfragen (Ja/Nein/Unsicher), bei denen die Entscheidung zu begründen war. Die restlichen Items wurden anhand einer Likert-Skala von 1 („ich stimme gar nicht zu“) bis 5 („ich stimme vollkommen zu“) beantwortet. Item c) stammt aus einer Skala zur Messung der mit Mehrsprachigkeit verbundenen Vorteile (s. Anhang 1, Teil 2, Items 1–8), deren interne Konsistenz bei $\alpha = 0,768$ liegt. Der Alphawert der zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage erstellten Skala (vgl. Items m–r in Tab. 1) beträgt 0,676. Die Items, die sich mit der Rolle des Norwegischen (Items e–h) bzw. Englischen (Items i–l) befassen, weisen eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,682$ bzw. $\alpha = 0,644$ auf. Alphawerte ab 0,6 gelten als akzeptabel (vgl. Taber 2018).

Tab. 1: Übersicht über die zur Beantwortung der Forschungsfragen verwendeten Items¹²

		Item
Zur Beantwortung der Forschungsfragen	1	a) Was heißt es deiner Meinung nach, mehrsprachig zu sein?
	1	b) Bist du mehrsprachig?
	2	c) Je mehr Sprachen man spricht, desto einfacher ist es, eine neue Sprache zu lernen.
	2	d) Hat dir dein sprachliches Vorwissen im Fach Deutsch geholfen?
	2	e) Wenn man Norwegisch spricht, ist es einfach, Deutsch zu lernen.
	2	f) Ich finde, dass Deutsch und Norwegisch einander ähneln.
	2	g) Deutsch und Norwegisch haben viele ähnliche Wörter.
	2	h) Deutsch und Norwegisch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.
	2	i) Dass ich bereits Englisch gelernt habe, macht es einfacher, Deutsch zu lernen.
	2	j) Ich finde, dass Englisch und Deutsch einander ähneln.
	2	k) Deutsch und Englisch haben viele ähnliche Wörter.
	2	l) Englisch und Deutsch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.
	3	m) Im Unterricht verwendet die Lehrkraft nur Beispiele aus dem Norwegischen und dem Deutschen.
	3	n) Im Unterricht bittet uns die Lehrkraft, Deutsch mit allen uns bekannten Sprachen zu vergleichen.
	3	o) Deutsch mit Norwegisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.
	3	p) Deutsch mit (Norwegisch und) Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.
	3	q) Deutsch mit anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.
	3	r) Die Lehrkraft zeigt Interesse an alle Sprachen, die wir kennen.

Für die Interviews wurde ein semistrukturierter Interviewleitfaden anhand der einschlägigen Fachliteratur sowie der Forschungsfragen entwickelt (s. Anhang 2). Außerdem wurden die Interviewteilnehmer*innen danach gefragt, eine Auswahl ihrer Fragebogenantworten zu erklären.

¹² Die Items wurden vom Autor der vorliegenden Arbeit ins Deutsche übersetzt (s. Anhang 1 für die norwegische Originalfassung).

3.1 Teilnehmer*innen

Die Teilnehmer*innen der Studie (N=109) sind Zwölfklässler*innen aus sieben unterschiedlichen weiterführenden Schulen in Norwegen. Bei der Datenerhebung hatten die Schüler*innen gerade ihr fünftes Jahr Deutschunterricht angefangen. In der Umfrage geben 31 der Teilnehmer*innen an, neben Norwegisch, Englisch und Deutsch Kenntnisse in weiteren Sprachen zu haben. In erster Linie handelt es sich um die skandinavischen Sprachen Schwedisch (N=16) und Dänisch (N=8).¹³ Sechs der Teilnehmer*innen haben eine andere Erstsprache als Norwegisch: Persisch (N=1), Arabisch (N=2), Somali (N=1), Kurdisch (N=1), Schwedisch (N=1). Eine Teilnehmerin gibt zwei Erstsprachen an, Norwegisch und Russisch. Ferner gibt es Schüler*innen mit Kenntnissen in Spanisch (N=6), Französisch (N=2), Koreanisch (N=2), Niederländisch (N=1), Polnisch (N=1), Kroatisch (N=1), Finnisch (N=1), Samisch (N=1) und Swahili (N=1). Abgesehen von dem Kroatisch sprechenden Schüler sowie einer der Koreanisch sprechenden Schüler*innen geben diese Befragten an, über eher geringe Kenntnisse in diesen Sprachen zu verfügen.

Zehn der 109 Teilnehmer*innen wurden auf Basis ihrer Zustimmung rekrutiert, um an einem Interview teilzunehmen. Die Interviewteilnehmer*innen wurden an vier unterschiedlichen Schulen rekrutiert (s. Tab. 2), wobei die Schüler*innen, die dieselbe Schule besuchten, Deutsch in derselben Klasse lernten.

Tab. 2: Übersicht über die Interviewteilnehmer*innen

Pseudonym	Schule	NOR	ENG	DEU	Weitere Spr.
Jens	A	L2	L3	L4	L1 Persisch
Gunnar	A	L1	L2	L3	L4 Französisch
Svein	A	L1	L2	L3	L4 Samisch
Isolde	B	L1	L2	L3	
Brunhilde	B	L1	L2	L3	
Roy	B	L1	L2	L3	
Ingunn	C	L1	L2	L3	
Petrus	C	L1	L2	L3	
Harald	D	L3	L2	L4	L1 Arabisch
Kleopatra	D	L1	L2	L3	L1 Russisch

¹³ Die Zahlen beruhen auf den Selbsteinschätzungen der Schüler*innen. Sie wurden im Fragebogen nicht direkt nach ihren Schwedisch- bzw. Dänischkenntnissen gefragt und in dem Fall wäre es zu erwarten, dass alle Teilnehmer*innen zumindest über ein gewisses rezeptives Verständnis von diesen Sprachen berichten würden (vgl. Haukås/Speitz 2020: 51).

3.2 Vorgehensweise

Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen erfolgte in mehreren Schritten. Zuerst wurden weiterführende Schulen per E-Mail kontaktiert. Danach wurden die an einer Teilnahme interessierten Klassen besucht, wobei die Schüler*innen sowohl schriftliche als auch mündliche Erläuterungen zur Studie erhielten. Die freiwillige Teilnahme wurde durch eine schriftliche Einwilligung bestätigt. Die Studie wurde nach den ethischen Standards der norwegischen Agentur für gemeinsame Dienste in Bildung und Forschung (*Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*) entwickelt und von Sikt vor der Datenerhebung anerkannt.

Die Umfrage wurde digital mittels des von der Universität Oslo entwickelten Fragebogenwerkzeugs *Nettskjema* anonym und ohne Speicherung von IP-Adressen durchgeführt. Das Ausfüllen des Fragebogens fand in den Klassenzimmern an den jeweiligen Schulen statt. Zur Klärung eventuell auftretender Unklarheiten war der Autor der vorliegenden Arbeit vor Ort. Die Interviews wurden in geeigneten Räumen der Schulen durchgeführt und anhand der *Diktafon*-App aufgenommen, die die Aufnahmen verschlüsselt in *Nettskjema* speichert. Aus praktischen Gründen mussten die Interviews in einigen Fällen am selben Tag wie die Beantwortung des Fragebogens durchgeführt werden, weswegen ein zweites Interview zur Untersuchung der Fragebogenantworten dieser Schüler*innen an einem späteren Zeitpunkt das Vorgehen ergänzt hat.

3.3 Analyse

Die Umfrage- und Interviewdaten wurden zuerst separat analysiert und danach in Verbindung miteinander gebracht (vgl. Creswell/Creswell 2018: 219–221). Die Fragebogendaten wurden im ersten Schritt in Excel kodiert, wobei die offenen Fragebogenitems kategorisiert und quantifiziert wurden (vgl. Tashakkori et al. 2020: 273). Im zweiten Schritt wurden sie mithilfe der Statistiksoftware SPSS deskriptiv ausgewertet (vgl. Tashakkori et al. 2020: 255–257). Die Interviews wurden mittels *QSR NVivo* transkribiert und analysiert. Nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Interviewdaten in Kategorien eingeteilt, woraus Themen erstellt wurden. Die Kategorienbildung erfolgte überwiegend deduktiv (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2022) auf Basis der Forschungsfragen sowie der einschlägigen Forschungsliteratur. Zur Erhöhung der Reliabilität der Kategorienbildung wurden Auszüge aus den Interviewtranskriptionen von einer anderen Forscherin kodiert und die Ergebnisse mit den in der ersten Analysephase erstellten Kategorien verglichen, wobei Anpassungen vorgenommen wurden (vgl. Creswell/Creswell 2018: 202). Zuletzt wurden die in Kategorien eingeordneten Aussagen sowie die Interpretationen davon zusammengefasst und den zehn Interviewteilnehmer*innen vorgelegt, um sicherzustellen, dass sie nicht falsch verstanden wurden – eine als Member-Checking bezeichnete Vorgehensweise, die zur Erhöhung der Validität der Befunde dient (vgl. Creswell/Creswell 2018: 200).

4 Analyseergebnisse

In diesem Kapitel folgt eine Darstellung der Analyseergebnisse, in der die quantitativen und qualitativen Daten in Verbindung miteinander gebracht werden. Das Kapitel ist nach den in Kap. 3. angeführten Forschungsfragen gegliedert, wobei die für die Beantwortung der Forschungsfragen am relevantesten Ergebnisse präsentiert werden.

4.1 Forschungsfrage 1: Selbsteinschätzung als mehrsprachig

Sowohl in der Umfrage als auch in den Interviews wird den Fragen nachgegangen, was die Befragten unter Mehrsprachigkeit verstehen, und ob sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen (s. Tab. 3).

Tab. 3: Selbsteinschätzung als mehrsprachig (N=109)

Ja	Nein	Unsicher
72,5 % (79) ¹⁴	12,8 % (14)	14,7 % (16)

72,5 % der Umfrageteilnehmer*innen identifizieren sich als mehrsprachig, während 6 von 10 Interviewteilnehmer*innen sich für mehrsprachig halten. Die verbreitetste Begründung dafür ist, dass sie fließend Norwegisch und Englisch sowie etwas Deutsch sprechen. Im Interview äußert z.B. Roy:

Ich spreche ziemlich gut Englisch und ich spreche, okay, es ist nicht so, dass ich sehr gut Deutsch spreche, aber ich verstehe ja, wenn ich eine deutsche Person höre, dann verstehe ich einen Teil davon, was sie sagt, aber nicht alles, außerdem kann ich auch mit jemandem auf Deutsch reden. (Roy)¹⁵

In der Umfrage geben 43 % (34/79) der sich als mehrsprachig auffassenden Teilnehmer*innen ähnliche Begründungen an. Zudem halten sich 13,9 % (11/79) allein wegen ihrer Englischkenntnisse für mehrsprachig, während 16,5 % (13/79) der Teilnehmer*innen weitere Sprachen neben dem Englischen und/oder dem Deutschen hervorheben, darunter vor allem Dänisch und/oder Schwedisch (9/13), während die weiteren Sprachen Arabisch, Kroatisch, Russisch, Samisch, Somali, Spanisch und Swahili vereinzelt Erwähnung finden.¹⁶ Die restlichen 26,6 % (21/79) nennen keine spezifischen Sprachen in ihren Begründungen.

Die Schüler*innen, die sich nicht als mehrsprachig ansehen bzw. unsicher sind, stellen höhere Ansprüche an die Quantität und Qualität der Sprachen. In den Antworten auf die Frage

¹⁴ Hinter den Prozentwerten stehen absolute Zahlen.

¹⁵ Alle Transkript-Ausschnitte sowie Auszüge aus den offenen Fragebogenitems wurden vom Autor der vorliegenden Arbeit ins Deutsche übersetzt.

¹⁶ Die Befragten, die Somali, Spanisch und Swahili angeben, erwähnen gleichzeitig auch Dänisch und/oder Schwedisch.

„Was heißt es deiner Meinung nach, mehrsprachig zu sein?“ geben 61 der Befragten Anforderungen zur Anzahl der Sprachen an, die man sprechen muss, um mehrsprachig zu sein. Wenn diese Anforderungen in Zusammenhang mit den Antworten auf die Frage zur eigenen Mehrsprachigkeit gebracht werden (s. Tab. 4), zeigt sich, dass nur diejenigen, die sich als mehrsprachig identifizieren, zwei Sprachen für ausreichend halten, während die Befragten, die sich nicht als mehrsprachig einordnen bzw. unsicher sind, mindestens drei, selten auch vier, Sprachen als Voraussetzung ansehen.

Tab. 4: Selbsteinschätzung als mehrsprachig vs. Anforderungen zur Anzahl der Sprachen (N=61)

Anzahl Sprachen		Mind. zwei	Mind. drei	Mind. vier	Total
SAM*	Nein	0 % (0)	89 % (8)	11 % (1)	100 % (9)
	Ja	76 % (35)	24 % (11)	0 % (0)	100 % (46)
	Unsicher	0 % (0)	100 % (6)	0 % (0)	100 % (6)
Total		57,4 % (35)	41 % (25)	1,6 % (1)	100 % (61)

*SAM=Selbsteinschätzung als mehrsprachig

Bei den sich nicht als mehrsprachig Identifizierenden bzw. Unsicheren begründet außerdem eine Mehrheit, 76,7 % (23/30), ihre Selbsteinschätzung damit, dass ihre Deutschkenntnisse unzureichend seien. Diese Einstellung kommt auch in den Interviews zum Ausdruck, da z.B. Ingunn der Meinung ist, dass man „drei-vier Sprachen gut“ sprechen muss, und sich qualitätsbedingt nicht als mehrsprachig einschätzt: „Ich spreche ja gut Norwegisch und Englisch, aber nicht so gut Deutsch, deshalb spreche ich nur zwei Sprachen, und das ... ich würde nein sagen“. Die restlichen 23,3 % (7/30) der Umfrageteilnehmer*innen begründen ihre Selbsteinschätzung als nicht mehrsprachig bzw. unsicher unterschiedlich. Zwei Befragte sind der Meinung, dass Englisch nicht zählt, weil es in Norwegen „Standard“ ist, sowohl Norwegisch und Englisch zu beherrschen. Zudem rechnet eine Person keine Sprachen mit, die „nur an der Schule gelernt“ werden. Bei einer Schülerin geht es um die Verwendung der Sprachen, wobei sie ihrer Meinung nach nicht mehrsprachig ist, weil sie „fast nur Norwegisch“ verwendet. In einem Fall wird Mehrsprachigkeit lediglich mit Migrationshintergrund verbunden („Ich habe zwei ethnisch norwegische Eltern“). Schließlich ist ein Teilnehmer unsicher, weil „ich mich nicht mehrsprachig fühle“.

4.2 Forschungsfrage 2: Die Rolle der früher gelernten Sprachen

Im Allgemeinen glauben die Umfrageteilnehmer*innen, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil beim Lernen weiterer Sprachen ist (s. Tab. 5). Sie scheinen aber eher unsicher zu sein, inwiefern ihre Englisch- und/oder Norwegischkenntnisse den Deutscherwerb vereinfachen. Diese Unsicherheit kommt auch in den höheren Standardabweichungen zum Ausdruck, wobei die Abweichung bezüglich der Rolle des Englischen am höchsten ist.

Tab. 5: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und dem Nutzen des Englischen und Norwegischen

Item	N	M ¹⁷	SA
Je mehr Sprachen man spricht, desto einfacher ist es, eine neue Sprache zu lernen.	109	4,19	,897
Dass ich bereits Englisch gelernt habe, macht es einfacher, Deutsch zu lernen.	108	3,26	1,307
Wenn man Norwegisch spricht, ist es einfach, Deutsch zu lernen.	109	3,20	1,223

Auf die Frage, ob ihr linguistisches Vorwissen ihnen beim Deutschlernen geholfen hat (s. Tab. 6), antwortet eine Mehrzahl von 72,5 % (79/109) „Ja“.

Tab. 6: „Hat dir dein sprachliches Vorwissen im Fach Deutsch geholfen?“ (N=109)

Ja	Nein	Unsicher
72,5 % (79)	10,1 % (11)	17,4 % (19)

Zu dieser Gruppe gehören sowohl diejenigen, die sich als mehrsprachig identifizieren, als auch diejenigen, die sich nicht als mehrsprachig auffassen bzw. unsicher sind, wobei die letztgenannte Gruppe im größeren Maße ihr linguistisches Vorwissen für hilfreich hält (s. Abb. 1).

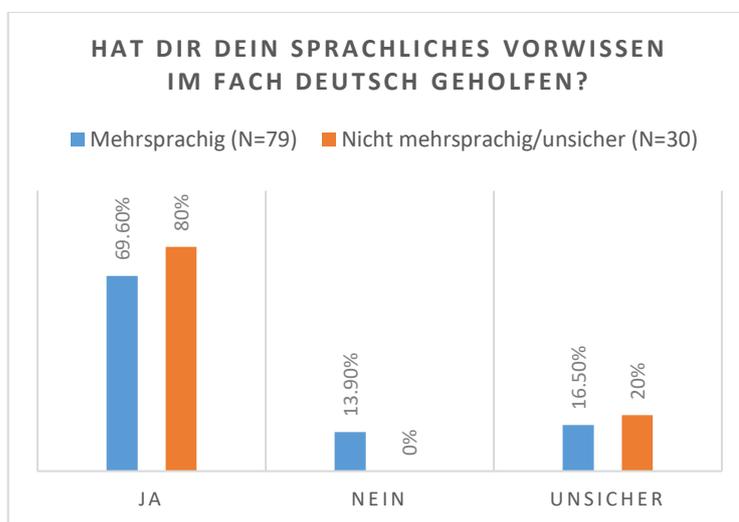


Abb.1: Einstellung zum Vorwissen vs. Selbsteinschätzung als mehrsprachig

¹⁷ Unter Mittelwert (M) wird der Durchschnittswert aller Messergebnisse verstanden, während die Standardabweichung (SA) die Streuung der Einzelwerte um den Mittelwert angibt (vgl. Settineri 2022: 353–354). Die Skalenwerte reichen von 1 („ich stimme gar nicht zu“) bis 5 („ich stimme vollkommen zu“).

4.2.1 Erlebter Nutzen des sprachlichen Vorwissens

Verglichen mit denjenigen, die ihr Vorwissen nicht hilfreich finden oder unsicher sind (Gruppe B), verfügen die Schüler*innen, die bereits erworbene Sprachenkenntnisse für nützlich halten (Gruppe A), über signifikant positivere Einstellungen zur Rolle der Mehrsprachigkeit beim Lernen weiterer Sprachen sowie zum Nutzen des Norwegischen und Englischen (s. Tab. 7). Bei einem entsprechenden Vergleich mit der Selbsteinschätzung als mehrsprachig als unabhängiger Variable liegen dagegen keine signifikanten Unterschiede vor.¹⁸

Tab. 7: Einstellung zum Vorwissen vs. Rolle der Vorkenntnisse beim Lernen weiterer Sprachen

Item	G*	N	M	SA	Sig.	ES ¹⁹
Je mehr Sprachen man spricht, desto einfacher ist es, eine neue Sprache zu lernen.	A	79	4,35	,878	p=,002	d=,682
	B	30	3,77	,817		
Dass ich bereits Englisch gelernt habe, macht es einfacher, Deutsch zu lernen.	A	78	3,56	1,191	p<,001	d=,903
	B	30	2,47	1,279		
Wenn man Norwegisch spricht, ist es einfach, Deutsch zu lernen.	A	79	3,47	1,119	p<,001	d=,843
	B	30	2,50	1,225		

*Gruppe A: *Vorwissen = nützlich*, Gruppe B: *Vorwissen = nicht nützlich/unsicher*

Im Fragebogen wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre Antwort auf die Frage zum möglichen Nutzen des sprachlichen Vorwissens zu begründen. Unter den 79 Schüler*innen, die zur Gruppe A gehören, nennen 39 einzelne Sprachen in ihren Begründungen. Wie aus Tabelle 8 zu entnehmen ist, wird Norwegisch deutlich öfter als Englisch erwähnt, während nur zwei andere Sprachen Erwähnung finden (Dänisch und Koreanisch).

Tab. 8: Spezifische Sprachen (N=39)

Norwegisch	Englisch	Andere Sprachen
94,9 % (37)	46,2 % (18)	5,1 % (2)

Sechs der sieben Teilnehmer*innen mit Kenntnissen in Norwegisch und einer Herkunftssprache bezeichnen ihr linguistisches Vorwissen als lernfördernd, sie schreiben aber nichts über ihre Herkunftssprachen im Spezifischen in ihren Begründungen. Nur zwei dieser Befragten nennen eine Sprache – in beiden Fällen das Norwegische. Generell wird von allen Befragten inklusive denjenigen, die ihr linguistisches Vorwissen nicht für nützlich halten bzw. unsicher sind, Deutsch und Norwegisch als ähnlicher als Deutsch und Englisch aufgefasst (s. Tab. 9). Die Einordnung des sprachlichen Vorwissens als nützlich geht aber mit

¹⁸ Diese Analyse ergibt folgende p-Werte bei den Items in Tab. 7: p = ,369 / ,213 / ,480.

¹⁹ Zur Interpretation der d-Werte: ,2 = kleine Effektstärke / ,5 = mittlere Effektstärke / ,8 = große Effektstärke (vgl. LeCroy/Krysiak 2007: 245).

signifikant höheren Mittelwerten bezüglich der Ähnlichkeit zwischen Norwegisch und Deutsch einher. Die entsprechende Analyse mit der Selbstidentifikation als mehrsprachig als unabhängiger Variable ergibt wiederum keine signifikanten Unterschiede.²⁰

Tab. 9: Psychotypologische Einschätzungen²¹

Item	G*	N	M	SA	Sig.	ES
Ich finde, dass Deutsch und Norwegisch einander ähneln.	A	79	4,32	,793	p=,012	d=,654
	B	30	3,73	1,112		
Deutsch und Norwegisch haben viele ähnliche Wörter.	A	79	4,43	,779	p=,029	d=,585
	B	30	3,90	1,185		
Deutsch und Norwegisch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.	A	78	2,55	1,276	p=,037	d=,424
	B	30	2,03	1,066		
Ich finde, dass Englisch und Deutsch einander ähneln.	A	78	2,73	1,213	p=,299	
	B	30	2,47	1,074		
Deutsch und Englisch haben viele ähnliche Wörter.	A	79	2,70	1,159	p=,596	
	B	30	2,57	1,073		
Englisch und Deutsch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.	A	78	2,37	1,033	p=,206	
	B	30	2,10	,885		

*Gruppe A: *Vorwissen = nützlich*, Gruppe B: *Vorwissen = nicht nützlich/unsicher*

Ferner können viele der Begründungen zur Frage „Hat dir dein sprachliches Vorwissen im Fach Deutsch geholfen?“ auch in linguistische Kategorien eingeordnet werden (s. Abb. 2). Die Kategorie Lexikon stellt den Spitzenreiter dar, aber es werden auch syntaktisches und im geringeren Maße morphologisches sowie phonologisches Vorwissen positiv eingeschätzt. Zur Kategorie „Grammatik“ gehören Begründungen, in denen die Befragten grammatische Kenntnisse als nützlich bezeichnen, ohne genauer zu spezifizieren, was sie darunter verstehen.

²⁰ Die p-Werte liegen bei ,705 / ,727 / ,584 / ,896 / ,550 / ,980.

²¹ Unter *Psychotypologie* wird die erlebte Ähnlichkeit oder Distanz zwischen Sprachen verstanden, was nicht unbedingt der objektiven Ähnlichkeit bzw. Distanz zwischen den Sprachen entspricht (vgl. De Angelis 2007: 22–23; Ó Laoire/Singleton 2009: 81). De Angelis (2007: 32) zufolge nutzen Lernende in erster Linie die der Zielsprache psychotypologisch als ähnlich empfundene(n) früher gelernte(n) Sprache(n) als Informationsquelle.

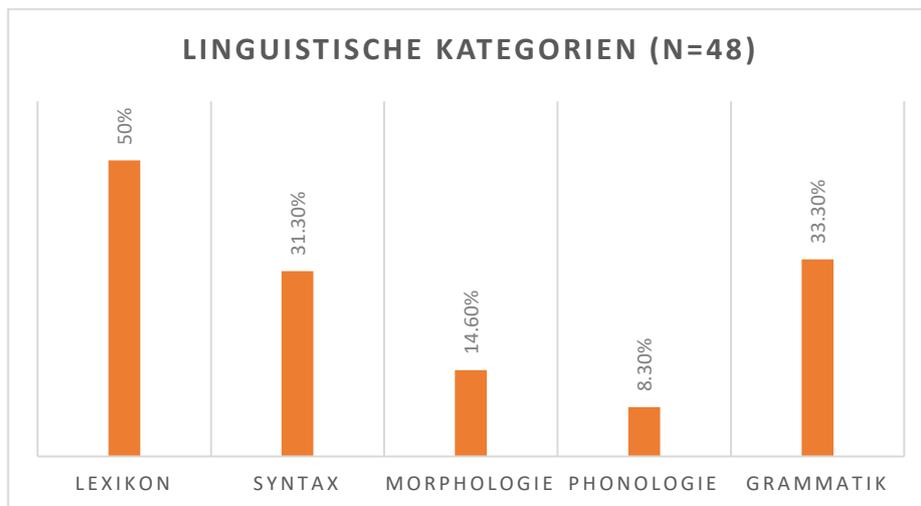


Abb. 2: Einordnung der Begründungen in linguistische Kategorien

In vielen Fällen können bestimmte Sprachen in Verbindung mit den linguistischen Kategorien gesetzt werden. Bei der Kategorie Lexikon nennen 18 von 24 spezifische Sprachen, wobei es sich vor allem um lexikalische Ähnlichkeiten zwischen dem Norwegischen und dem Deutschen handelt: 61,1 % (11/18) Norwegisch vs. 38,9 % (7/18) Norwegisch und Englisch²². Unter den 15 Befragten, die syntaktisches Vorwissen hervorheben, setzen acht dies in Verbindung mit Sprachen: Genannt werden von 50 % (4/8) Norwegisch und Englisch, 37,5 % (3/8) Norwegisch und 12,5 % (1/8) Koreanisch und Norwegisch. Bei Morphologie werden spezifische Sprachen von drei der sieben Teilnehmer erwähnt: Zwei Schüler*innen nennen Norwegisch und Englisch, während eine Person Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Koreanisch für nützlich hält. Unter den Befragten, die über ihr phonologisches Vorwissen berichten, werden Ähnlichkeiten zwischen Dänisch und Deutsch bzw. norwegischen Dialekten und Deutsch von jeweils einer Person als hilfreich benannt. Zuletzt werden bei der Kategorie Grammatik spezifische Sprachen von acht der 16 Teilnehmer*innen erwähnt, wobei die eine Hälfte Norwegisch nennt, während die andere Hälfte Norwegisch und Englisch anführt.

In den Interviews berichteten alle Teilnehmer*innen, dass lexikalische Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Norwegisch ihnen beim Deutscherwerb geholfen haben. Jens zufolge erleichtern diese Ähnlichkeiten zum Norwegischen das Verstehen der deutschen Sprache: „Es gibt einige Wörter, die im Deutschen ähnlich sind (...) ich finde, dass es [Deutsch] einfacher zu verstehen ist, weil ich Norwegisch spreche“.

²² Das Englische wird immer zusammen mit dem Norwegischen genannt und in zwei Fällen wird geschrieben, dass es sich in erster Linie um deutsch-norwegische Ähnlichkeiten handelt.

Zusätzlich zu den Kognaten nennen vier Interviewteilnehmer*innen Kenntnisse über syntaktische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Norwegisch und Deutsch. Brunhilde und Ingunn nennen die in beiden Sprachen vorhandene Verbzweitstellung:

Die Struktur der Verben und sowas ist im Norwegischen ein bisschen ähnlich, nicht wahr? Wo die Verben stehen sollen und sowas (...) sie sollen an zweiter Stelle im Deutschen und im Norwegischen stehen, aber nicht in der Vergangenheit oder sowas, weil sie dann ganz hinten stehen, ganz hinten und in der Mitte. (Ingunn)

Darüber hinaus verweisen Svein und Gunnar auf eine Übersetzungsstrategie, um über strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Norwegisch zu lernen:

Wenn ich direkt ins Norwegische übersetze, gibt es viele Ähnlichkeiten in der Satzbeugung²³ des Norwegischen und Deutschen, aber einige Wörter sind ein bisschen umgekehrt (...) wir sagen nicht ‚Jens har en PC kjøpt‘ [Jens hat einen Computer gekauft], sondern ‚kjøpt‘ [gekauft] befindet sich mehr innerhalb des Satzes (...). Ich finde, dass ich dadurch einen Zusammenhang sehe, (...) was für einige Sätze einfach kein flüssiges Norwegisch ergibt, und was direkt übersetzt ziemlich gutes Norwegisch wird.

Abgesehen von einigen Ähnlichkeiten im lexikalischen Bereich legen die Interviewteilnehmer*innen wenig Wert auf ihre Englischkenntnisse als Ressource beim Deutschlernen. Während Gunnar sagt, dass er „nicht so viel darüber nachgedacht“ hat, äußert Ingunn „ich glaube, keine solchen Verbindungen gesehen zu haben (...) abgesehen davon, dass es einige englische Wörter [im Deutschen] gibt.“ Auf die Frage, ob ihm seine Englischkenntnisse beim Deutschlernen geholfen haben, antwortet Roy „nein, nicht so, dass ich es gemerkt habe“. Des Weiteren wird Englisch als zu unterschiedlich aufgefasst. Laut Svein „gibt [es] nicht so viele Ähnlichkeiten“, eine Auffassung, die er mit Isolde teilt: „Es sind zwei verschiedene Sprachen, die nicht besonders ähnlich sind, oder die ich nicht besonders ähnlich finde“. Ferner berichtet Jens von einer mangelnden metalinguistischen Bewusstheit im Englischen:

Ich finde, wenn man bereits Englisch gelernt hat, denkt man nicht viel über solche Regeln nach, die im Deutschunterricht hilfreich sein können. Weil du die Sprache bereits gelernt hast, arbeitest du nicht aktiv daran, denn auf Englisch denke ich nicht darüber nach, wie ich einen Satz konstruiere. (Jens)

Eine Ausnahme stellt Brunhilde dar, die berichtet, dass der Erwerb des Englischen zu einer Bewusstmachung geführt hat, in der sie auf strukturelle Unterschiede zwischen Norwegisch und Englisch aufmerksam geworden ist. Daraus hat sie den Schluss gezogen, dass eine ähnliche Variation zwischen Norwegisch und Deutsch zu erwarten ist:

²³ Der Begriff ‚Satzbeugung‘ wird hier als Syntax interpretiert.

Wenn ich ein Verständnis von der englischen Sprache habe, wird es vielleicht einfacher, ein Verständnis von der deutschen Sprache zu erlangen. (...) Wenn du einmal siehst, dass es einige Unterschiede zwischen Norwegisch und Englisch gibt, verstehst du, dass es oft auch Unterschiede zwischen Norwegisch und Deutsch gibt (...) sodass man nicht norwegisches Deutsch schreibt. (Brunhilde)

In der Umfrage hat eine andere Schülerin eine ähnliche Aussage gemacht: „Ja, wenn ich zum Beispiel den Unterschied zwischen norwegischem und englischem Satzaufbau kenne, ist es einfacher, Unterschiede zwischen Deutsch und anderen Sprachen zu sehen“.

4.2.2 Zweifel am Nutzen des sprachlichen Vorwissens

In den Begründungen der Schüler*innen, die ihr linguistisches Vorwissen beim Deutschlernen nicht nützlich finden bzw. unsicher sind (s. Abb. 3), schreiben 40 % (12/30) der Befragten, dass sie eben unsicher sind („ich bin unsicher“, „weiß nicht“ o. Ä.). Sieben der Schüler*innen (23,3 %) vertreten die Meinung, dass es keinen Zusammenhang zwischen Deutsch und ihren zuvor gelernten Sprachen gibt. Entweder wird Deutsch im Vergleich zu ihren anderen Sprachen als zu unterschiedlich aufgefasst („Im Deutschen ähnelt nichts dem, was ich früher über Sprachen gelernt habe“), oder man schafft es nicht, eine Verbindung zwischen den Sprachen herzustellen („Ich sehe keine Verbindungen, die mir hätten helfen können“). Fünf Schüler*innen (16,7 %) halten jedoch ihre Norwegischkenntnisse für teilweise nützlich („Norwegisch: ein bisschen. Englisch: nein“ / „Es gibt einige Ähnlichkeiten im Norwegischen, die ich im Deutschunterricht nutzen kann“). Zu den anderen Ursachen gehören die Auffassungen, dass das Vorwissen wegen der überfordernden Lernmenge im Fach Deutsch nicht nutzbar sei, oder dass die Vorkenntnisse nicht ausreichend genug seien, um eingesetzt zu werden. Außerdem berichten zwei Befragte, dass ihr linguistisches Vorwissen kein Thema im Unterricht ist („Ich habe nicht wirklich darüber nachgedacht und im Unterricht wird nicht darüber diskutiert“).

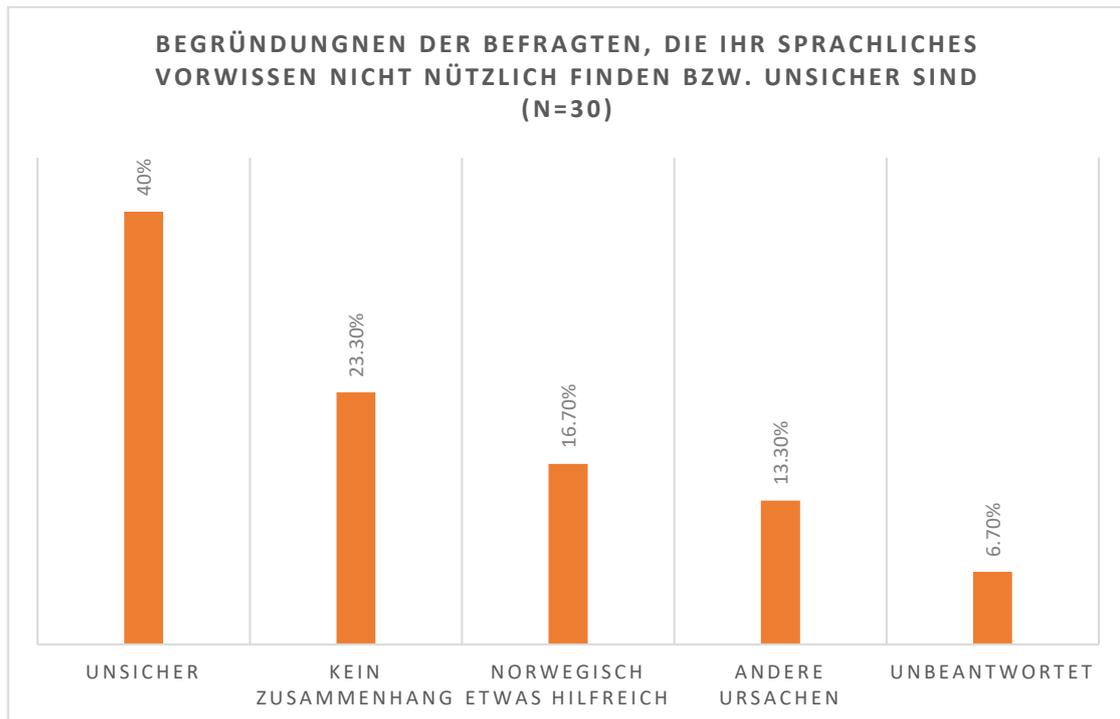


Abb. 3: Kategorische Einordnung der Begründungen der Befragten

4.2.3 Herkunftssprachen

Die drei Interviewteilnehmer*innen, die zusätzlich eine Herkunftssprache sprechen, halten diese beim Deutschlernen wegen der als größer empfundenen psychotypologischen Distanz grundsätzlich für weniger hilfreich als das Norwegische. Jens findet zwar, dass es ihm aufgrund seiner umfangreichen Sprachenkenntnisse im Allgemeinen leichter fällt, neue Sprachen zu erwerben: „Ich finde, dass ich verstehe, wie man eine neue Sprache lernen kann“. Sein Persisch findet aber keine Erwähnung und er kennt keine strukturellen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und seinen anderen Sprachen: „Nein, ich finde, die deutsche Grammatik ist anders, etwas schwierig“.

Harald, dagegen, liefert detaillierte Erläuterungen zu den Unterschieden zwischen Arabisch und Deutsch, wobei er seine Arabischkenntnisse als bedeutungslos für den Deutsch-erwerb bezeichnet:

Arabisch und Deutsch, also, der Unterschied ist sehr groß. Es gibt nichts, das ich aus dem Arabischen ziehen kann, das mir beim Deutschlernen helfen kann. (...) Die Sätze sind vollkommen anders aufgebaut (...) das Verb steht normalerweise entweder an erster Stelle oder in der Mitte, und im Deutschen steht das Verb ab und zu am Satzende (...) außerdem wird von rechts nach links geschrieben (...) und die Schriftsprache ist total anders. (Harald)

Kleopatra äußert zuerst eine ähnliche Meinung, in der sie es für wenig sinnvoll hält, Deutsch mit Russisch zu vergleichen, weil die Sprachen zu unterschiedlich seien. Dann fällt ihr ein, dass sowohl Deutsch und Russisch Kasus Sprachen sind:

Russisch ist eine ganz andere Sprache, es gehört zu einer anderen Sprachfamilie, dem Slawischen, das Alphabet ist ja kyrillisch, und deshalb kann ich Russisch nicht mit Deutsch vergleichen, aber ich kann Deutsch mit Norwegisch und Englisch vergleichen, weil beide germanische Sprachen sind, die dasselbe Alphabet haben (...) oder vielleicht doch ein bisschen, der Kasus, dass ich die russischen Kasus gelernt habe (...). Zumindest am Anfang, als wir über Kasus lernten, war es vielleicht einfacher für mich zu verstehen, dass Wörter auf diese Weise flektiert werden können. (Kleopatra)

4.3 Forschungsfrage 3: Sprachenübergreifende Unterrichtsansätze

Wie aus Tabelle 10 hervorgeht, geben die meisten Befragten an, dass Vergleiche zwischen Deutsch und Norwegisch im Unterricht vorkommen. Bei der Frage zur Einbeziehung des Englischen ist der Mittelwert deutlich niedriger und die Schüler*innen stimmen im Durchschnitt eher nicht zu, dass Deutsch mit anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch im Unterricht verglichen wird. Die meisten Schüler*innen finden auch nicht, dass sie im Unterricht ermutigt werden, Deutsch selbsttätig mit allen ihnen bekannten Sprachen zu vergleichen. Außerdem zeigt eine Mehrheit keine Zustimmung zu der Aussage, dass die Lehrkraft an der vollständigen Sprachenbiografie der Befragten interessiert sei.

Tab. 10: Sprachenübergreifende Annäherungen im Deutschunterricht

Item	N	M	SA
Im Unterricht verwendet die Lehrkraft nur Beispiele aus dem Norwegischen und dem Deutschen.	109	3,72	1,277
Im Unterricht bittet uns die Lehrkraft, Deutsch mit allen uns bekannten Sprachen zu vergleichen.	109	2,16	1,249
Deutsch mit Norwegisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.	108	4,06	1,109
Deutsch mit (Norwegisch und) Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.	109	2,86	1,258
Deutsch mit anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.	109	1,73	,997
Die Lehrkraft zeigt Interesse an alle Sprachen, die wir kennen.	108	2,67	1,297

4.3.1 Norwegisch

In den Interviews berichten alle, abgesehen von Brunhilde, dass ihre Deutschlehrkräfte in irgendeiner Form auf die Norwegischkenntnisse der Schüler*innen zurückgreifen. Im Fragebogen zeigt Brunhilde, dass sie teilweise der Aussage zustimmt, dass im Unterricht

Deutsch mit Norwegisch verglichen wird, aber im Interview berichtet sie, dass kaum auf früher gelernte Sprachen zurückgegriffen wird.

Laut Gunnar, Jens und Petrus haben ihre Lehrkräfte sie auf lexikalische Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Norwegisch aufmerksam gemacht:

Die Lehrkraft hat gesagt, dass Norwegisch und Deutsch ein bisschen ähnlich sind, weil einige Wörter einander ähneln, wie ‚Strand‘ [auf Deutsch] und ‚strand‘ auf Norwegisch. Auch ‚briller‘ heißt dasselbe auf Deutsch ‚Brille‘, oder es ist ein bisschen ähnlich (...). Dass man einige Wörter versteht, hilft, den Zusammenhang zu sehen. (Petrus)

Petrus beschreibt auch, wie seine Lehrkraft Vergleiche benutzt, um die Funktion der Wechselpräpositionen zu erklären, „dass es unterschiedlich ist, wenn du in der Schule gehst, und wenn du in die Schule gehst (...) [die Lehrkraft] erklärt es zuerst auf Norwegisch und dann auf Deutsch“.

Des Weiteren geben Gunnar und Kleopatra an, dass auch strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede behandelt worden sind. Während Kleopatra sich allgemein formuliert („auf Norwegisch können wir es auf diese Weise sagen, aber auf Deutsch würde man es so sagen“), berichtet Gunnar, wie die Lehrkraft ihnen morphosyntaktische Unterschiede zwischen Deutsch und Norwegisch beigebracht hat:

[Unsere Lehrkraft] hat das Beispiel ‚mannen dreper hunden‘ [den/der Mann tötet der/den Hund] benutzt, um zu zeigen, wie der Satz unterschiedliche Bedeutungen je nach der Flexion der Wörter haben kann, obwohl die Wörter an der gleichen Stelle bleiben, während es im Norwegischen ja entscheidend ist, wo sich die Wörter im Satz befinden. (Gunnar)

Laut Jens, der dieselbe Klasse wie Gunnar besucht, begrenzt sich der Vergleich auf den lexikalischen Bereich, wobei strukturelle Vergleiche „eigentlich nicht“ vorkommen. Somit sind sie unterschiedlicher Meinung bezüglich der Art der Einbeziehung des Norwegischen im Deutschunterricht. Noch zu erwähnen ist, dass Svein, der auch dieselbe Klasse wie Jens und Gunnar besucht, beim Member-Checking berichtet hat, dass ihm wahrscheinlich die Lehrkraft die in Kap. 4.2.1 beschriebene Übersetzungsvorgehensweise zum strukturellen Vergleich erklärt hat.

4.3.2 Englisch

Laut Ingunn und Jens wird auch, jedoch seltener, auf ihre Englischkenntnisse zurückgegriffen, und es handelt sich in erster Linie um Kognaten oder Lehnwörter aus der englischen Gegenwartssprache: „[Unsere Lehrkraft] bringt Norwegisch in den Unterricht ein, und ein bisschen Englisch, da es einige ähnliche englische Wörter gibt, einige englische Wörter im Deutschen“ (Ingunn).“ Auch Harald und Roy schließen nicht aus, dass die

Lehrkräfte auf ihre Englischkenntnisse zurückgegriffen haben könnten. Roy führt an, dass es „grundsätzlich nicht“ passiert, „aber es hat sicherlich Fälle gegeben, in denen die Lehrkraft Englisch einbezogen hat, aber keine weiteren Sprachen.“ Harald zufolge werden „vielleicht einige Wörter“ eingebracht, „die die Lehrkraft auf Englisch ausspricht, um zu zeigen, dass Englisch dem Deutschen sehr ähnlich sein kann“. Kleopatra, die dieselbe Klasse wie Harald besucht, sagt dagegen, „wir vergleichen nie mit dem Englischen (...) wir wissen einfach, dass Deutsch und Englisch ein bisschen ähnlich sind“.

Abgesehen von Isolde und Svein berichten die Teilnehmer*innen jenseits des lexikalischen Bereichs über keine Vergleiche zwischen Deutsch und Englisch. Laut Isolde hat man sich „ein wenig“ mit Zusammenhängen zwischen Deutsch, Norwegisch und Englisch beschäftigt, um „sich mit Regeln vertraut zu machen und sowas.“ Auf die Frage, ob im Unterricht auf ihre Englischkenntnisse zurückgegriffen wird, antwortet Svein zuerst „nein, das finde ich nicht“, aber im zweiten Interview hat er seine Meinung geändert:

Wir vergleichen ja [Deutsch] sowohl mit der Kultur in England und in englischsprachigen Ländern als auch mit Norwegisch (...) die Lehrkraft bringt ein, was sie in England sagen im Gegensatz zu in Deutschland und sowas. (...) uns wird gezeigt, was sie in England sagen, auf Englisch, und vielleicht machen sie es ganz andersherum, oder es ist ein bisschen ähnlich. (Svein)

Seine Klassenkameraden Gunnar und Jens erzählen hingegen, dass strukturelle Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch nicht vorkommen: Gunnar zufolge wird „nicht zwischen Englisch und Deutsch, aber zwischen Norwegisch und Deutsch“ verglichen, während Jens „nicht, dass ich wüsste“ auf die Frage zur Einbeziehung des Englischen antwortet.

4.3.3 Einbeziehung von Herkunftssprachen

Keine*r der drei Teilnehmer*innen mit Herkunftssprachen berichtet davon, dass diese Sprachen in den Deutschunterricht miteinbezogen werden. Jens antwortet einfach „nein“ auf die Frage, ob die Lehrkraft auf seine Persischkenntnisse zurückgreift, während Harald erläutert, die Lehrkraft finde seine Arabischkenntnisse zwar interessant, aber sie „haben keinen Nutzen für den Deutschunterricht“. Auch Kleopatra zufolge sind ihre Russischkenntnisse kaum ein Thema im Deutschunterricht.

4.3.4 Sprachenvergleiche im Norwegischunterricht

Kleopatra findet nicht, dass ihr gesamtes sprachliches Vorwissen im Deutschunterricht aktiviert wird, aber im Fach „Norwegisch ist die Lehrkraft ziemlich interessiert daran, dass ich mehrsprachig bin“, wobei im Norwegischunterricht nicht nur zwischen Russisch und Norwegisch verglichen wurde, sondern auch der Vergleich vom Deutschen mit dem Norwegischen ein Thema darstellte. Auch laut Harald, Ingunn und Petrus haben sprachenübergreifende Annäherungen vor allem im Rahmen des Norwegischunterrichts stattgefunden.

Während Harald von einer Zusammenarbeit zwischen den Deutsch- und Norwegischlehrkräften erzählt, in der sie einen Vortrag über Verbkonjugation und Satzstrukturen halten sollten, berichten Petrus und Ingunn von einer Aufgabe, in der sie Norwegisch mit Deutsch und Englisch verglichen haben.

Ingunn, Harald und Kleopatra haben dieses Projekt nützlich gefunden. Kleopatra sagt, dass die kontrastive Annäherung ihr geholfen hat, korrektes Deutsch zu lernen: „(...) der Satz kann auf Deutsch so geschrieben werden, während er im Norwegischen auf diese Weise geschrieben wird, und falls ich den Unterschied sehe, kann ich lernen, wie Deutsch sozusagen ist.“ Auch Harald und Ingunn sind der Meinung, dass der Sprachenvergleich ihr Verständnis für Satzstrukturen gefördert hat. Ingunn hebt explizites Wissen über die Verbzweitstellung hervor: „Mir ist bewusster geworden, wo das Verb stehen soll, dass es V2 sein soll.“ Petrus hingegen glaubt nicht, dass sein Deutsch vom Sprachenvergleich profitiert hat: „Ich bin mir nicht ganz sicher, was ich damit anfangen soll“.

4.3.5 Umfang und Frequenz der Mehrsprachigkeitsorientierung

Wie oben beschrieben, berichten alle Interviewteilnehmer*innen außer Brunhilde über mehrsprachige Unterrichtsansätze vonseiten ihrer Lehrkräfte. Allerdings deuten mehrere Aussagen der Schüler*innen darauf hin, dass der Bezug auf bereits gelernte Sprachen eher selten im Klassenzimmer vorkommt. Laut Ingunn und Kleopatra handelt es sich beim Sprachenvergleich im Norwegischunterricht um ein einzelnes Projekt, das im Schuljahr zuvor stattgefunden hat: „Wir hatten nur eine Aufgabe letztes Jahr“ (Kleopatra). Harald und Kleopatra, die in dieselbe Klasse gehen, erleben allerdings den Umfang dieses Projektes etwas unterschiedlich. Harald zufolge beschäftigten sie sich „mit Satzstrukturen ziemlich viel letztes Jahr“, wobei er berichtet, eine „ausführliche Recherche“ unternommen zu haben. Kleopatra dagegen hält das Projekt für eher oberflächlich und äußert einen Wunsch danach, mehr in die Tiefe zu gehen:

Wir haben eigentlich nur gelernt, dass Deutsch und Norwegisch germanische Sprachen sind und das war's. Ich finde, dass wir nicht nur über die Sprache im Allgemeinen hätten lernen sollen, sondern wir hätten über die Sprachfamilien lernen sollen, worin die Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen, woher sie stammen und sowas. Vielleicht hätten wir vergleichen können, wie es früher war und wie es heute ist. (Kleopatra)

Auch Petrus, der eine andere Schule besucht, betont, dass „nicht so viel, aber ein bisschen“ sprachenübergreifend im Norwegischunterricht gearbeitet wurde.

Ferner berichten Harald, Ingunn und Kleopatra, dass es Sprachenvergleiche vor allem im Norwegischunterricht gab. Auf die Frage, ob auch im Deutschunterricht aus einer sprachenübergreifenden Perspektive unterrichtet wird, antworten Harald und Ingunn „Nein, nicht so viel“, während Kleopatra sagt: „Es wird nur ab und zu erwähnt“. Es gibt auch

ähnliche Aussagen von den Teilnehmer*innen, die von keiner fächerübergreifenden Zusammenarbeit berichten. Wie Kleopatra findet Jens, dass sprachenübergreifende Annäherungen zu selten im Deutschunterricht vorkommen: „Wir haben [die Sprachen] ein bisschen verglichen, aber nicht genug, vielleicht einmal alle drei Wochen.“ Auch Isolde zufolge wird selten auf zuvor gelernte Sprachen zurückgegriffen.

5 Diskussion

Als Grundlage der vorliegenden Arbeit dienten folgende Forschungsfragen:

1. Inwieweit betrachten die Schüler*innen sich selbst als mehrsprachig?
2. Inwieweit betrachten die Schüler*innen zuvor gelernte Sprachen als Ressource beim Deutscherwerb?
3. In welchem Ausmaß erleben die Schüler*innen, dass Deutsch aus einer sprachenübergreifenden Perspektive unterrichtet wird?

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Forschungsfragen interpretiert und diskutiert, wobei mögliche Erklärungen der Ergebnisse vorgeschlagen sowie Vergleiche mit anderen Studien präsentiert werden.

5.1 Forschungsfrage 1: Selbsteinschätzung als mehrsprachig

Laut dem Lehrplan sind alle Schüler*innen zu Beginn des Fremdsprachenunterrichtes bereits mehrsprachig und die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Mehrheit (72,5 %) sich als mehrsprachig identifiziert. Viele der Befragten scheinen aber eine von dem Lehrplan divergierende Definition der Mehrsprachigkeit zugrunde zu legen, da sie sich nicht zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts als mehrsprachig verstehen, sondern wegen des Fremdsprachenunterrichts. Wie in Kap. 2.1 beschrieben, scheint die Selbsteinschätzung als mehrsprachig mit einer erhöhten Motivation und Lernbereitschaft einherzugehen (vgl. Busse 2017; Fisher et al. 2020; Forbes et al. 2021). Diesen Aspekten wird in der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen, die Ergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass die Selbstidentifikation als mehrsprachig keine Voraussetzung dafür ist, bereits erworbene Sprachenkenntnisse nützlich zu finden. In der Tat schätzen diejenigen, die sich nicht als mehrsprachig einordnen, ihr linguistisches Vorwissen in größerem Maße als diejenigen, die sich als mehrsprachig identifizieren. Außerdem sind keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Schüler*inneneinstellungen auf die Selbsteinschätzung als mehrsprachig zurückzuführen. Dagegen liegen statistisch signifikant positivere Einstellungen bei den Befragten vor, die ihr sprachliches Vorwissen für nützlich halten.

Auch in Volggers (2010: 178–179) Studie schätzen sich nicht alle Teilnehmer*innen als mehrsprachig ein, obwohl sie vier bzw. fünf Sprachen sprechen. Als Begründung geben sie an, nicht alle Sprachen ‚perfekt‘ zu beherrschen. Ähnliche qualitative Ansprüche liegen

auch bei den Befragten der vorliegenden Arbeit (s. Kap. 4.1) und des *Ungspråk*-Projektes vor (vgl. Haukås 2022: 298). Gleichzeitig betrachten die sich nicht als mehrsprachig identifizierenden Schüler*innen in Volgger (2010: 181) ihre Sprachenkenntnisse als einen Vorteil beim Lernen weiterer Sprachen sowie bei der Entwicklung einer sprachlichen Begabung, was wiederum darauf hindeutet, dass die Selbstidentifikation als mehrsprachig kein entscheidender Faktor dafür ist, Mehrsprachigkeit und linguistische Vorkenntnisse als Ressourcen zu verstehen.

Verglichen mit der *Ungspråk*-Studie ist der Anteil der sich als mehrsprachig identifizierenden Befragten in der vorliegenden Arbeit etwas höher (72,5 % vs. 67 %, vgl. Haukås et al. 2022: 7). Es könnte mehrere Gründe dafür geben. Erstens lernten nicht alle Teilnehmer*innen der *Ungspråk*-Studie neben dem Englischen eine zusätzliche Fremdsprache (85 %, vgl. Haukås et al. 2022: 7), während alle Befragten der vorliegenden Studie Deutsch lernen und viele diese zusätzliche Sprache in den Begründungen ihrer Mehrsprachigkeit erwähnen. Zweitens sind die Teilnehmer*innen der *Ungspråk*-Studie jünger (13–14 Jahre alt, vgl. Haukås et al. 2022: 7) und die Befragten des vorliegenden Beitrags haben somit mehr Sprachenlernerfahrungen gesammelt. Beispielsweise geben mehrere Befragten der *Ungspråk*-Studie an, den Begriff ‚mehrsprachig‘ nicht zu verstehen (vgl. Haukås 2022: 296), was in der vorliegenden Studie dagegen nicht vorkommt.

5.2 Forschungsfrage 2: Die Rolle der früher gelernten Sprachen

Die Mehrheit der Teilnehmer*innen stimmen der Aussage zu, „Je mehr Sprachen man spricht, desto einfacher ist es, eine neue Sprache zu lernen“ ($M = 4,19$, $SA = ,897$). Bei der *Ungspråk*-Studie liegt der Mittelwert des entsprechenden Items bei 3,72 ($SA = 1,16$) (vgl. Haukås et al. 2022: 8) und der Unterschied zwischen den Mittelwerten ist mit einer mäßigen Effektstärke ($d = ,418$) statistisch signifikant ($p < ,001$). Wie bereits oben vorgeschlagen, hat auch dies möglicherweise mit Unterschieden im Alter und mit dem Ausmaß der Sprachenlernerfahrungen zu tun.

Anders als bei *Ungspråk* wurden zwei Items verwendet, die direkt nach dem Nutzen des Englischen und des Norwegischen für das Deutschlernen fragen (s. Kap. 4.2). Die Mittelwerte deuten an, dass die Schüler*innen der Meinung sind, dass weder ihr Norwegisch noch ihr Englisch das Deutschlernen vereinfachen. Dieses Ergebnis ist möglicherweise von den Formulierungen der beiden Items beeinflusst. Im Fall des Englischen wird danach gefragt, ob die Beherrschung dieser Sprache „es einfacher [macht], Deutsch zu lernen“, während die Formulierung im Fall des Norwegischen befragt, ob es aufgrund des Norwegischen „einfach [ist], Deutsch zu lernen“. Es könnte sein, dass die Schüler*innen ihr Norwegisch zwar hilfreich finden, also dass es das Deutschlernen *einfacher* macht, während sie gleichzeitig das Deutschlernen als nicht *einfach* verstehen. Die Ergebnisse des Items zum Nutzen des linguistischen Vorwissens sowie die Berichte aus den Interviews untermauern diese Interpretation, da vor allem Norwegisch als hilfreich hervorgehoben wird,

während Englisch und evtl. Herkunftssprachen weniger Bedeutung zugeschrieben wird. Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen den Einstellungen der Schüler*innen und den Intentionen des Lehrplans (s. Kap 2.1): Die Schüler*innen scheinen nur teilweise in der Lage zu sein, bereits erworbene linguistische Kenntnisse und Sprachenlernerfahrungen zu übertragen und in vielen Fällen erleben sie nicht, dass sie mithilfe ihrer Vorkenntnisse das Deutschlernen effektiver und sinnvoller machen können.

Hierfür gibt es mehrere mögliche Gründe. Erstens legen die Teilnehmer*innen viel Wert auf Ähnlichkeiten zwischen Norwegisch und Deutsch, während sie wegen empfundener psychotypologischer Distanz die anderen ihnen bekannten Sprachen als weniger hilfreich beim Deutschlernen finden. In früheren Studien wird ebenfalls Ähnlichkeiten ein hoher Wert zugeschrieben (vgl. Rück 2009: 102; Volgger 2010: 184–186), während „in den Augen der Jugendlichen Unterschiede zwischen den Sprachen den Grund dafür dar[stellen], dass hilfreiche interlinguale Bezüge verhindert werden“ (Volgger 2010: 186). Dies könnte ferner sogar negative Konsequenzen haben: Moore (2006: 133–135) zufolge kann die fehlende Fähigkeit, eine subjektiv erlebte Sprachendistanz zu reduzieren, ein großes Hindernis beim Lernen darstellen, während es bei objektiver Distanz wichtig ist, diese zu kennen und zu akzeptieren, um neue grammatische Theorien über die Sprachen entwickeln zu können. Auch Neuner (2003: 31) empfiehlt „das bewusste vergleichende Besprechen von Unterschieden“, um „das Lernen effizienter zu gestalten“.

Zweitens scheinen die sprachenübergreifenden metalinguistischen Kenntnisse der Schüler*innen beim Verhältnis zwischen Norwegisch und Deutsch fortgeschrittener zu sein, während sie bezüglich des Verhältnisses zwischen Englisch und Deutsch unsicherer sind. Diese Entwicklung könnte eine Folge davon sein, dass sie sich explizit mit sprachenübergreifenden Vergleichen zwischen Deutsch und Norwegisch im Deutschunterricht – und in einigen Fällen auch im Norwegischunterricht – beschäftigt haben. Ein entsprechender Vergleich zwischen Deutsch und Englisch findet aber kaum Erwähnung und die Schüler*innen, die berichten, sich auf eigene Faust damit auseinandergesetzt zu haben, zählen zu den Ausnahmen. Somit scheint ein potenziell lernfördernder Faktor verlorengegangen zu sein, da die Lernerfahrungen aus der ersten Fremdsprache als besonders fördernd beim Lernen weiterer Fremdsprachen gelten (vgl. Jessner 2008: 30; Marx 2020: 23–24; Neuner 2003: 23).

Ein möglicher dritter Grund für die Einordnung des Norwegischen als die nützlichere der bekannten Sprachen könnte die Tatsache sein, dass die Erstsprache der Befragten überwiegend Norwegisch ist und die Schüler*innen es vielleicht vorziehen, die Zielsprache mit einer ihnen vertrauten Sprache zu vergleichen. Zum Beispiel berichtet Isolde: „[W]enn man mit dem Norwegischen vergleicht, fühlt man sich sicherer“.

Die Interviewteilnehmer*innen, die zusätzlich neben Norwegisch eine Herkunftssprache sprechen, legen wenig Wert auf diese als Ressource beim Deutschlernen. Außer den von

Kleopatra beschriebenen Ähnlichkeiten der Kasussysteme des Deutschen und Russischen werden die Herkunftssprachen grundsätzlich als zu anders angesehen, um eine Rolle im Deutschunterricht zu spielen. Dies steht im Einklang mit den von Myklevold (2022) berichteten Schüler*inneneinstellungen. Die Sprachenkombinationen scheinen hierbei von Bedeutung zu sein: Deutsche und österreichische Schüler*innen, die Französisch an der Schule lernen, halten ihre Herkunftssprache Türkisch wegen der lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch für sehr nützlich (vgl. Rück 2009: 112–113, 141–142; Volgger 2010: 184–186). Morphosyntaktisch wird aber Türkisch als wenig hilfreich betrachtet, da den Schüler*innen zufolge der strukturelle Abstand zum Französischen zu groß ist (vgl. Volgger 2010: 185–186).

Wenn die Schüler*innen der vorliegenden Untersuchung erklären, warum sie Deutsch und ihre Herkunftssprachen so unterschiedlich finden, widmen sie vor allem oberflächlichen Unterschieden Aufmerksamkeit, wie zum Beispiel Orthografie, Alphabet und Leserichtung, während potenzielle strukturelle Ähnlichkeiten, von denen sie hätten profitieren können, ihnen nicht bewusst sind. Zum Beispiel hätte Jens auf sein Persisch zurückgreifen können, da sowohl Deutsch als auch Persisch SOV-Sprachen sind. Den Teilnehmer*innen zufolge wird im Unterricht aber nicht auf ihre Herkunftssprachen zurückgegriffen. Entsprechende Schüler*innenberichte liegen in Volgger (2010: 187) und Daryai-Hansen et al. (2019: 57–58) vor. Wenn auf die Herkunftssprachen eingegangen wird, geht es in erster Linie um Fragen nach einzelnen Wörtern, während strukturelle Aspekte nicht behandelt werden (Rück 2009: 113, 149). Die vorliegende Arbeit kann nicht beantworten, warum die Lehrkräfte dies evtl. nicht tun, aber laut Studien zu Lehrer*inneneinstellungen vermeiden die Lehrkräfte Sprachen, die sie selbst nicht beherrschen, und sie halten es für überfordernd, sich eine Übersicht über alle potenziellen Herkunftssprachen der Schüler*innen anzueignen (vgl. De Angelis 2011; Haukås 2016; Myklevold 2022).

Meines Erachtens kann man jedoch die Herkunftssprachen in den Unterricht miteinbeziehen, ohne viel über sie zu wissen. Laut Haukås (vgl. 2019: 8) finden Sprachenvergleiche „meistens im Zusammenhang mit Erklärungen des Lehrers und weniger als erforschendes Lernen vonseiten der Schülerinnen und Schüler“ statt. Das Letztere könnte die Miteinbeziehung von Herkunftssprachen in den Deutschunterricht erleichtern, was allerdings voraussetzt, dass die Lehrkräfte den Mut haben, ihre Rolle als ‚Experten‘ im Klassenzimmer aufzugeben (vgl. Hopp et al. 2020: 157; Myklevold 2022: 332). Auch Volgger (2010: 191) empfiehlt eine Ermunterung der Schüler*innen zum Einbringen ihrer Herkunftssprachen, da „die SchülerInnen auf diese Bezüge dann selbst gerne hinweisen, und zwar sehr euphorisch“.

5.3 Forschungsfrage 3: Sprachenübergreifende Unterrichtsansätze

Im Allgemeinen stehen die Schilderungen der Befragten im Einklang mit den Berichten von Schüler*innen anderer europäischer Länder, in denen Sprachenvergleiche vonseiten der Lehrkräfte als eher selten und erstens auf lexikalische Ähnlichkeiten zwischen den Schulsprachen und der Zielsprache fokussierend beschrieben werden (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019: 57–58; Le Pape Racine/Brühwiler 2020b: 270; Rück 2009: 113, 149; Volgger 2010: 187). Außerdem stimmen die Schüler*inneneinstellungen der vorliegenden Arbeit weitgehend mit den in früheren Studien beschriebenen Selbstangaben der Lehrkräfte zu ihren Unterrichtspraktiken überein (vgl. Haukås 2016, 2019; Lindemann 2019; Myklevold 2021, 2022; Myklevold/Speitz 2021), wobei „vor allem die Einbeziehung des Norwegischen und eine jedoch etwas beschränktere Einbeziehung des Englischen in den Deutschunterricht“ als Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden wird (vgl. Lindemann 2019: 39). In Haukås' (vgl. 2016: 10) Studie weigerten sich die Deutschlehrkräfte sogar, auf die Englischkenntnisse der Schüler*innen zurückzugreifen, weil sie befürchteten, dass dies zu Interferenzen führen würde. Außerdem wurde der zeitliche Abstand des Unterrichtsbeginns zwischen Englisch und der zweiten Fremdsprache als Problem bezeichnet. Während Englisch schon ab der ersten Klasse unterrichtet wird, fängt der Unterricht der zweiten Fremdsprache erst ab der achten bzw. elften Klasse an, wobei den Lehrkräften zufolge die Schüler*innen dann vergessen hätten, wie sie Englisch gelernt haben. Eine ähnliche Ansicht wird von Jens vertreten, der laut eigenen Aussagen kein bewusstes Verhältnis mehr zu seinem Englisch besitzt, da er die Sprache bereits gelernt hat. Eine naheliegende Maßnahme zur Bewältigung dieser Herausforderung stellt der frühere Unterrichtsbeginn in der zweiten Fremdsprache dar, aber trotz des großen Erfolgs zweier nationaler Pilotprojekte wird der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache vor dem achten Schuljahr an nur äußerst wenigen norwegischen Schulen angeboten (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019: 51–52).

Ein positives Beispiel ist die von den Interviewteilnehmer*innen berichtete Zusammenarbeit zwischen den Deutsch- und Norwegischlehrkräften. In früheren Studien werden solche fächerübergreifenden Ansätze als nicht-existent oder sehr selten beschrieben (vgl. Haukås 2016; Myklevold 2021). Allerdings handelt es sich nur um ein einzelnes Projekt, in dem vor allem Deutsch und Norwegisch im Rahmen des Norwegischunterrichts verglichen wurden. Somit befindet sich die Mehrsprachigkeitsorientierung im schulischen Sprachenunterricht noch weit entfernt vom Ziel einer systematischen Implementierung (vgl. Myklevold 2021, 2022; Myklevold/Speitz 2021). Dieser isolierten Tätigkeit zum Trotz glaubt eine Mehrzahl der Interviewteilnehmer*innen, davon profitiert zu haben, was zeigt, dass die Schüler*innen sprachenübergreifende Ansätze als lernfördernd auffassen. Deswegen ist es sinnvoll, eine Zusammenarbeit aller (Fremd-)Sprachenlehrkräfte inklusive der Englischlehrer*innen anzustreben, was laut Venus (2017: 134) eine Voraussetzung dafür ist, „das Lernziel Mehrsprachigkeit auch in der Praxis umzusetzen“.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie deuten an, dass die Mehrheit der Schüler*innen sich als mehrsprachig auffasst, was jedoch nicht automatisch heißt, dass die Schüler*innen ihr sprachliches Vorwissen als Ressource für ihr Deutschlernen begreifen. In der Tat erleben die sich nicht als mehrsprachig Identifizierenden bzw. Unsicheren ihr Vorwissen in größerem Maße als hilfreich. Unabhängig von den Selbsteinschätzungen zu Mehrsprachigkeit hält die Mehrheit der Teilnehmer*innen ihr sprachliches Vorwissen für hilfreich beim Deutschlernen. Allerdings handelt es sich in erster Linie um ihre Norwegischkenntnisse, während Englisch weniger Bedeutung zugeschrieben wird. Herkunftssprachen spielen kaum eine Rolle. Demnach liegt eine Diskrepanz zwischen den von den Schüler*innen angegebenen Lernpraktiken und den Absichten des Lehrplans vor. Die Einschätzungen zur Rolle der zuvor gelernten Sprachen werden in den von den Teilnehmer*innen berichteten sprachensübergreifenden Ansätzen der Lehrkräfte widerspiegelt, da vor allem gelegentliche Vergleiche zwischen Deutsch und Norwegisch im Deutschunterricht vorgekommen seien, während andere Sprachen kaum Beachtung fänden. Studien zu Lehrer*inneneinstellungen zeigen, dass die Lehrkräfte dem sprachensübergreifenden Unterricht meist positiv gegenüberstehen, aber unsicher sind, wie die mehrsprachigkeitsbezogenen Aspekte des Lehrplans in der Praxis realisiert werden sollen (vgl. Haukås 2019; Myklevold 2021; Myklevold/Speitz 2021). Eine Möglichkeit besteht deshalb darin, sie durch gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen, in der ihnen konkrete Unterrichtsmethoden und -materialien zur Verfügung gestellt werden (vgl. Daryai-Hansen et al. 2019: 67; Haukås 2022: 297).

Es ist allerdings hervorzuheben, dass die Ergebnisse dieser Studie ausschließlich auf Selbstangaben der Schüler*innen beruhen. Erstens könnte es sein, dass die von den Teilnehmer*innen angegebenen Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte nicht damit übereinstimmen, was im Klassenzimmer tatsächlich vorgeht. Zweitens kann die Studie nicht beantworten, ob der von den Teilnehmer*innen berichtete Nutzen des sprachlichen Vorwissens in der Tat zu einem effektiveren Deutschlernen führt. Zudem ist es möglich, dass die zuvor gelernten Sprachen den Deutscherwerb der Teilnehmer*innen beeinflussen, ohne dass die Lernenden darüber im Klaren sind.

Diesen Begrenzungen zum Trotz sind die Einstellungen und Erlebnisse der Schüler*innen wichtige Informationen, die einen wertvollen Einblick darin geben, was norwegische Schüler*innen unter Mehrsprachigkeit verstehen, welche Rolle sie ihrem sprachlichen Vorwissen beim Deutschlernen zuschreiben sowie was sie unter sprachensübergreifenden Unterrichtsansätzen verstehen und wie sie solche Unterrichtsansätze bewerten. Künftige Studien sollten aber untersuchen, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen sprachensübergreifender Bewusstheit und Lerngewinn im schulischen Deutschunterricht gibt. Außerdem

sind mehr Interventionsstudien zum Effekt von mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsannäherungen nötig.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Jessner, Ulrike (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111–147.
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira & Kalaja, Paula (2003): Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: Kalaja, Paula & Barcelos Ana Maria Ferreira (Hrsg.): *Beliefs about SLA: New research approaches*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 231–238.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira & Kalaja, Paula (2011): Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39: 3, 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>.
- Bono, Mariana & Stratilaki, Sofia (2009): The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism* 6: 2, 207–227. <https://doi.org/10.1080/14790710902846749>.
- Brevik, Lisbeth M. & Buchholtz, Nils F. (2022): The Use of Mixed Methods to Study Language Learning Beyond the Classroom. In: Reinders, Hayo; Lai, Chun & Sundqvist, Pia (Eds.): *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom*. Oxon: Routledge, 340–353.
- Brühwiler, Christian & Le Pape Racine, Christine (2017): Entwicklung motivationaler Orientierungen beim multiplen Erwerb von Französisch und Englisch als Fremdsprachen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1. <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3062/> (17.04.2024).
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2022): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Busse, Vera (2017): Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101: 3, 566–582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Calafato, Raaes (2020): Language teacher multilingualism in Norway and Russia: Identity and beliefs. *European Journal of Education* 55: 4, 602–617. <https://doi.org/10.1111/ejed.12418>.

- Calafato, Raees (2021): Teachers' reported implementation of multilingual teaching practices in foreign language classrooms in Norway and Russia. *Teaching and Teacher Education* 105: 103401, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103401>.
- Cenoz, Jasone (2013): Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics* 33, 3–18. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/defining-multilingualism/43CE7314179D99DF482C36287AEB7FB0> (01.09.2023).
- Creswell, John W. & Creswell, J. David (2018): *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. [5. Aufl.]. Los Angeles: SAGE publications.
- Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate & Speitz, Heike (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a foreign language* 1, 45–71.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in language learning. *International Journal of Multilingualism* 8:3, 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Ellis, Rod (2008): Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal* 10: 4, 7–25. https://www.asian-efl-journal.com/December_2008_EBook.pdf?q=2008-journal-of-proceedings#page=7 (11.04.2024).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fisher, Linda; Evans, Michael; Forbes, Karen; Gayton, Angela & Liu, Yongcan (2020): Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism* 17: 4, 448–466. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896>.
- Forbes, Karen; Evans, Michael; Fisher, Linda; Gayton, Angela; Liu, Yongcan & Rutgers, Dieuwerke (2021): Developing a multilingual identity in the languages classroom: The influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal* 49: 4, 433–451. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733>.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Haukås, Åsta (2019): Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *German as a foreign language*, 2019: 1, 5–24. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/23447> (01.09.2023).
- Haukås, Åsta (2022): Who Are the Multilinguals? In: Ayres-Bennet, Wendy & Fisher, Linda (Hrsg.): *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge University Press.

- Haukås, Åsta & Speitz, Heike (2020): Flerspråklighet og språkfagene i skolen [Mehrsprachigkeit und die Sprachfächer in der Schule]. In: Bjørke, Camilla & Haukås, Åsta (Hrsg.): *Fremmedspråksdidaktikk* [Fremdsprachendidaktik]. [3. Aufl.]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 50–67.
- Haukås, Åsta; Storto, André & Tiurikova, Irina (2021a): Developing and validating a questionnaire on young learners' multilingualism and multilingual identity. *The Language Learning Journal* 49:4, 404–419.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1915367>.
- Haukås, Åsta; Storto, André & Tiurikova, Irina (2021b): The Ungspråk project: Researching multilingualism and multilingual identity in lower secondary schools. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication* 12, 83–98.
<https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6500>.
- Haukås, Åsta; Storto, André & Tiurikova, Irina (2022): School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001>.
- Heinzmann, Sybille (2013): Young language learners' motivation and attitudes: *Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. London: Bloomsbury.
- Hopp, Holger; Jakisch, Jenny; Sturm, Sarah; Becker, Carmen & Thoma, Dieter (2020): Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International Multilingual Research Journal* 14: 2, 146–162.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1669519>.
- Huang, Ting; Steinkrauss, Rasmus & Verspoor, Marjolijn (2022): Learning an L2 and L3 at the Same Time: Help or Hinder? *International Journal of Multilingualism* 19: 4, 566–582. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1779726>.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 75–80.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching* 41:1, 15–56. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/teaching-third-languages-findings-trends-and-challenges/A55BC8F733F35274E497F9C364F8E9F9> (01.09.2023).
- Kemp, Charlotte (2007): Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism* 4: 4, 241–261.
<https://doi.org/10.2167/ijm099.0>.
- LeCroy, Craig Winston & Krysik, Judy (2007): Understanding and interpreting effect size measures. *Social Work Research* 31: 4, 243–248.
<https://www.jstor.org/stable/42659906> (23.04.2024).

- Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2020a): Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. In: Manno, Guisepppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 227–255.
- Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2020b): Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. In: Manno, Guisepppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 257–285.
- Lindemann, Beate (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen DaF-Unterricht – der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung. *German as a foreign language* 2019: 1, 25–44. <https://munin.uit.no/handle/10037/15858> (01.09.2023).
- Manno, Guisepppe (2003): Das Frühenglische in der Deutschschweiz. Eine Chance für den Französischunterricht zum Neuanfang?. Einige Überlegungen zu Spracheinstellungen und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 157–176.
- Manno, Guisepppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (2016): Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27: 2, 255–282. <https://dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2016-Manno-et-al.pdf> (12.04.2024).
- Manno, Guisepppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.) (2020): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Marx, Nicole (2020): Über die Vorteile, die Bühne zu teilen: Deutsch im Kontext anderer Sprachen. *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache* 1, 14–32. https://doi.org/10.11282/jggdaf.1.0_14.
- Marx, Nicole & Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 826–832.
- Moore, Danièle (2006): Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism* 3: 2, 125–138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>.
- Myklevold, Gro-Anita (2021): "That is a big shift for us": Teachers' and teacher educators' perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12: 67–82. <https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v12i.6499>.

- Myklevold, Gro-Anita (2022): Operationalizing multilingualism in a foreign language classroom in Norway: opportunities and challenges. In: Krulatz, Anna; Neokleous, Georgios & Dahl, Anne (Eds.): *Educational Implications of Classroom-based Research on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 320–339.
- Myklevold, Gro-Anita & Speitz, Heike (2021): Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 9: 2, 25–50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.947>.
- NDET [Norwegian Directorate for Education and Training] (2022): Curriculum for Foreign Languages. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-03.pdf?lang=eng> (15.08.2023).
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–34.
- Neuner, Gerd (2004): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik in Europa. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Annas, Rolf (Hrsg.): *Deutsch als Herausforderung: Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre: Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: Sun Press, 37–54.
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia* 2009: 4, 14–17.
- Ó Laoire, Muiris & Singleton, David (2009): The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypological dimensions. In: Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins, 63–77.
- Rück, Nicola (2009): Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. Kassel: University press.
- Rutgers, Dieuwerke; Evans, Michael; Fisher, Linda; Forbes, Karen; Gayton, Angela & Liu, Yongcan. (2021): Multilingualism, multilingual identity and academic attainment: Evidence from secondary schools in England. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1986397>
- Settinieri, Julia (2022): Deskriptiv- und Interferenzstatistik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Statistics Norway (2023): Hva er det mest populære fremmedspråket i grunnskolen? [Welche ist die beliebteste Fremdsprache in der Grundschule?]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/hva-er-det-mest-populaere-fremmedspraket-i-grunnskolen> (10.04.2024).
- Taber, Keith S. (2018): The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education* 48, 1273–1296. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9602-2> (17.04.2024).

- Tashakkori, Abbas; Johnson, R. Burke & Teddlie, Charles (2020): *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. [2. Aufl.] Thousand Oaks: Sage publications.
- Venus, Therese (2017): Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 122–138. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3107/> (17.04.2024).
- Volgger, Marie-Luise (2010): “Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...” Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Franzosen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15: 2, 169–198. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2439/>.
- Wesely, Pamela M. (2012): Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals* 45: 1, 98–117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181>.

Kurzbio:

Martin Andreas Kvifte ist Doktorand in Sprachwissenschaft an der Hochschule Østfold und der Technisch-Naturwissenschaftlichen Universität Norwegens (NTNU). Er studierte Musikwissenschaft, Deutsch, Norwegisch und praktische Pädagogik an der Universität Oslo und arbeitete danach fast sechs Jahre als Lehrer in der Mittelstufe und der weiterführenden Schule (Oberstufe) an norwegischen Schulen. 2017–2018 unterrichtete er Syntax, Morphologie und Fremdsprachendidaktik an der Hochschule Østfold.

Anschrift:

Høgskolen i Østfold
Postboks 700
NO-1757 Halden
Norwegen
martin.kvifte@hiof.no

Anhang 1: Fragebogen

Die Umfrage basiert auf dem Fragebogen des *Ungspråk*-Projektes, der unter dem folgenden Link verfügbar ist: https://www.tandfonline.com/action/downloadSupplement?doi=10.1080%2F09571736.2021.1915367&file=rllj_a_1915367_sm7288.docx (24.05.2024).

Der Fragebogen der vorliegenden Arbeit unterscheidet sich jedoch vom *Ungspråk*-Fragebogen, da mehrere Items verändert, anders formuliert oder entfernt worden sind. Unten folgen die norwegische Originalfassung und eine deutsche Übersetzung durch den Autor der vorliegenden Arbeit. Die mit einem Asterisk (*) markierten Items stammen nicht aus dem *Ungspråk*-Fragebogen oder sind geändert.

<u>Deutsche Übersetzung</u>	<u>Norwegische Originalfassung</u>												
<p>Vielen Dank für deine Teilnahme an dieser Untersuchung! In der Umfrage geht es um deine Einstellungen zum Sprachenlernen, Sprachgebrauch und zu Sprachen im Allgemeinen. Vergiss nicht, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt: Wir möchten mehr über <u>deine</u> Meinungen erfahren.</p> <p style="text-align: center;">Teil 1</p>	<p>Takk for at du deltar i denne undersøkelsen! Dette spørreskjemaet vil ta for seg ditt syn på språkbruk, språklæring og dine oppfatninger av språk generelt. Husk at det er helt frivillig å delta, og at det ikke finnes noen «rette» eller «gale» svar. Vi ønsker å få innblikk i <u>dine</u> meninger.</p> <p style="text-align: center;">Del 1</p>												
<p>Bitte kreuze dein Studienprogramm an*</p> <p><input type="checkbox"/> Studienvorbereitung mit Schwerpunkt auf Sprachen, Sozialkunde und Wirtschaft*</p> <p><input type="checkbox"/> Studienvorbereitung mit Schwerpunkt auf Mathematik und Naturwissenschaften*</p> <p><input type="checkbox"/> Musik, Tanz und Drama*</p> <p><input type="checkbox"/> Medien und Kommunikation*</p> <p><input type="checkbox"/> Sport und Körpertraining*</p> <p><input type="checkbox"/> Kunst, Design und Architektur*</p>	<p>Kryss av for utdanningsprogrammet du går på*</p> <p><input type="checkbox"/> Studiespesialisering med fordypning i språk, samfunnsfag og økonomi*</p> <p><input type="checkbox"/> Studiespesialisering med fordypning i realfag*</p> <p><input type="checkbox"/> Musikk, dans og drama*</p> <p><input type="checkbox"/> Medier og kommunikasjon*</p> <p><input type="checkbox"/> Idrettsfag*</p> <p><input type="checkbox"/> Kunst, design og arkitektur*</p>												
<p>SPRACHEN Diese Sektion befasst sich mit dem <i>Norwegischen</i>. (Beim Ausfüllen wurden entsprechende Sektionen für Deutsch und Englisch automatisch generiert).</p> <p>Wie lange lernst du schon Norwegisch?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr</td> <td><input type="checkbox"/> mehr als 4 Jahren</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> mehr als 1 Jahr</td> <td><input type="checkbox"/> mehr als 7 Jahren*</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2-3 Jahren</td> <td><input type="checkbox"/> mein ganzes Leben lang*</td> </tr> </table> <p>In welchem Alter hast du angefangen, Norwegisch zu lernen?* _____</p>	<input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> mehr als 4 Jahren	<input type="checkbox"/> mehr als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> mehr als 7 Jahren*	<input type="checkbox"/> 2-3 Jahren	<input type="checkbox"/> mein ganzes Leben lang*	<p>SPRÅK Denne seksjonen vil handle om <i>norsk</i>. (Under utfyllingen ble tilsvarende seksjoner for tysk og engelsk automatisk generert).</p> <p>Hvor lenge har du lært / kunnet norsk?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> mindre enn 1 år</td> <td><input type="checkbox"/> lengre enn 4 år</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> lengre enn 1 år</td> <td><input type="checkbox"/> lengre enn 7 år*</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> 2-3 år</td> <td><input type="checkbox"/> hele livet*</td> </tr> </table> <p>Hvor gammel var du da du begynte å lære norsk?* _____</p>	<input type="checkbox"/> mindre enn 1 år	<input type="checkbox"/> lengre enn 4 år	<input type="checkbox"/> lengre enn 1 år	<input type="checkbox"/> lengre enn 7 år*	<input type="checkbox"/> 2-3 år	<input type="checkbox"/> hele livet*
<input type="checkbox"/> weniger als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> mehr als 4 Jahren												
<input type="checkbox"/> mehr als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> mehr als 7 Jahren*												
<input type="checkbox"/> 2-3 Jahren	<input type="checkbox"/> mein ganzes Leben lang*												
<input type="checkbox"/> mindre enn 1 år	<input type="checkbox"/> lengre enn 4 år												
<input type="checkbox"/> lengre enn 1 år	<input type="checkbox"/> lengre enn 7 år*												
<input type="checkbox"/> 2-3 år	<input type="checkbox"/> hele livet*												

Bitte wähle „Ja“ oder „Nein“ bei jedem der unten aufgeführten Sätze aus.	Ja	Nein	Velg „Ja“ eller „Nei“ for hver av setningene nedenfor.
Norwegisch ist meine Erstsprache / Muttersprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Norsk er førstespråket / morsmålet mitt.
Ich habe Norwegisch in einer Unterrichtssituation gelernt (z.B. Schule/Kurse inkl. Hausaufgaben/Hausarbeiten).*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg har lært norsk i en undervisningssituasjon (f.eks. skole / kurs inkl. lekser / hjemmearbeid).*
Ich habe Norwegisch außerhalb einer Unterrichtssituation gelernt (z.B. durch Eltern, Freund*innen, Medien, auf der Arbeit / Reisen).*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg har lært norsk utenfor en undervisningssituasjon (f. eks. av foreldre, venner, på jobb / reise, gjennom media).*
Ich verwende (manchmal) Norwegisch mit meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bruker norsk (noen ganger) med familien.
Ich verwende Norwegisch mit (einigen von) meinen Freunden*innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bruker norsk med (noen av) vennene mine.
Ich verwende (manchmal) Norwegisch im Urlaub.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bruker norsk (noen ganger) når jeg er på ferie.
Ich verwende (manchmal) Norwegisch im Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bruker norsk (noen ganger) når jeg er på internett.
Ich schaue mir (manchmal) norwegischsprachige(s) Filme/Fernsehen an / höre mir Musik auf Norwegisch an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg ser (noen ganger) på TV/filmer/lytter til musikk på norsk.

Ich kann norwegische Texte lesen.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg kan lese norske tekster.*
Ich kann Norwegisch schreiben.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg kan skrive på norsk.*
Wenn jemand mich auf Norwegisch anspricht, kann ich sowohl verstehen als auch antworten.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg kan både forstå når noen snakker til meg, og svare på norsk.*
Wenn jemand mich auf Norwegisch anspricht, kann ich es verstehen, aber ich antworte in einer anderen Sprache.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg forstår når noen snakker norsk til meg, men jeg svarer på et annet språk.*
Ich bin stolz darauf, Norwegisch zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg er stolt av å kunne norsk.
Ich finde, dass ich gut Norwegisch kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg synes at jeg kan norsk godt.
Es ist wichtig für mich, Norwegisch zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Det er viktig for meg å kunne norsk.
Ich ziehe es vor, andere Sprachen als Norwegisch zu verwenden.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg foretrekker å bruke andre språk enn norsk.*

<p>Sprichst du weitere Sprachen (außer Norwegisch, Englisch und Deutsch)? Es spielt keine Rolle, wie gut du diese Sprache(n) kannst!</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Welche Sprache(n)? _____</p>	<p>Kan du flere språk enn norsk, engelsk og tysk? Det spiller ingen rolle hvor godt du kan språket/språkene!</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei</p> <p>Hvilke(t) språk? _____</p>
<p>Beschreibe kurz dein Verhältnis zu dieser/n Sprache/n* z.B. wie du sie gelernt hast, wo/wann du sie verwendest und die Fertigkeiten, die du in der/den Sprache/n hast.</p>	<p>Beskriv kort forholdet ditt til språket/språkene* F.eks. hvordan du har lært det, hvor/når du bruker det og hvilke ferdigheter du har i det.</p>
<p>ELTERN / ERZIEHUNGSBERECHTIGTE Haben deine Eltern / Erziehungsberechtigte Norwegisch als Erstsprache / Muttersprache?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Eine(r) von ihnen</p>	<p>FORELDRE / FORESATTE Har dine foreldre/foresatte norsk som førstespråk / morsmål?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> En av dem</p>
<p>Sprechen deine Eltern andere Sprachen als Norwegisch?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht</p> <p>Welche weiteren Sprachen sprechen sie? _____</p> <p>Verfügen eine(r) oder beide deiner Eltern/Erziehungsberechtigten über einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht</p>	<p>Kan dine foreldre/foresatte andre språk enn norsk?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Vet ikke</p> <p>Hvilke andre språk kan de? _____</p> <p>Har en eller begge foreldre/foresatte høyere utdanning fra høyskole eller universitet?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Vet ikke</p>
<p>FREUND*INNEN</p> <p>Sprechen einige deiner Freund*innen eine andere Sprache als Norwegisch mit der Familie?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht</p> <p>Welche andere(n) Sprache(n) sprechen deine Freund*innen mit der Familie? _____</p>	<p>VENNER</p> <p>Snakker noen av vennene dine et annet språk enn norsk med familien?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Vet ikke</p> <p>Hvilke(t) annet/andre språk snakker vennene dine med familien? _____</p>
Teil 2	Del 2
<p>In diesem Teil möchten wir mehr über deine Einstellungen zu Sprachen und Sprachenlernen erfahren. Bitte lies die Sätze gründlich und kreuze das an, was am ehesten auf dich zutrifft.</p>	<p>I denne delen ønsker vi å vite hva du mener om språk og språklæring. Les setningene nøye og kryss av for det som passer best med din mening.</p>

Wie sehr stimmst du den folgenden Behauptungen über Sprachen zu oder nicht zu?							Hvor enig eller uenig er du med følgende påstander om språk?
1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = unsicher, 4= stimme eher zu, 5 = stimme ganz zu		1	2	3	4	5	1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = usikker, 4 = litt enig, 5 = helt enig
1	Je mehr Sprachen man spricht, desto einfacher ist es, eine neue Sprache zu lernen.	<input type="checkbox"/>	Jo flere språk du kan, desto lettere er det å lære et nytt språk.				
2	Wer viele Sprachen kann, ist oft klüger als andere.	<input type="checkbox"/>	De som kan mange språk, er ofte smartere enn andre.				
3	Wer viele Sprachen kann, ist oft kreativer als andere.	<input type="checkbox"/>	De som kan mange språk, er ofte mer kreative enn andre.				
4	Wer viele Sprachen kann, verdient oft mehr als andere.	<input type="checkbox"/>	De som kan mange språk, tjener ofte bedre enn andre.				
5	Das Lernen neuer Sprachen hilft dir, bereits gelernte Sprachen besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	Å lære nye språk hjelper deg å bedre forstå språkene du allerede kan.				
6	Kenntnisse in vielen Sprachen erhöhen deine Leistungsfähigkeit in anderen Schulfächern.	<input type="checkbox"/>	Å kunne mange språk gjør deg bedre i andre skolefag.				
7	Kenntnisse in vielen Sprachen helfen dir, die Gefühle von anderen besser zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	Å kunne mange språk hjelper deg å forstå andres følelser bedre.				
8	Kenntnisse in vielen Sprachen helfen dir, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.*	<input type="checkbox"/>	Å kunne mange språk hjelper deg å se ting fra ulike perspektiver.*				

Wie sehr stimmst du den folgenden Behauptungen über Sprachen zu oder nicht zu?							Hvor enig eller uenig er du med følgende påstander om språk?
1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = unsicher, 4= stimme eher zu, 5 = stimme ganz zu		1	2	3	4	5	1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = usikker, 4 = litt enig, 5 = helt enig
9	Ich stelle mir vor, in der Zukunft mehr als zwei Sprachen zu können?	<input type="checkbox"/>	Jeg kan se for meg at jeg i fremtiden kan mer enn to språk.				
10	Ich hoffe, dass ich in meinem zukünftigen Job mehr Sprachen als Norwegisch und Englisch verwenden kann.	<input type="checkbox"/>	Jeg håper at jeg kan bruke flere språk enn norsk og engelsk i min fremtidige jobb.				
11	Ich glaube, dass es in meinem zukünftigen Job ausreichend sein wird, Norwegisch und Englisch zu können.	<input type="checkbox"/>	I min fremtidige jobb tror jeg at det vil være tilstrekkelig å kunne norsk og engelsk.				
12	Ich möchte in der Zukunft ein Mensch mit sehr guten Englischkenntnissen sein.	<input type="checkbox"/>	Personen jeg ønsker å være i fremtiden, er veldig god i engelsk.				
13	Ich möchte in der Zukunft ein Mensch mit sehr guten Kenntnissen in mehreren Sprachen sein.	<input type="checkbox"/>	Personen jeg ønsker å være i fremtiden, er veldig god i mange ulike språk.				
14	Es ist wichtig neben dem Englischen eine weitere Fremdsprache zu können.	<input type="checkbox"/>	Det er viktig å kunne et annet fremmedspråk i tillegg til engelsk.				
15	Neue Sprachen zu lernen ist sinnlos, weil alle Englisch können.	<input type="checkbox"/>	Å lære nye språk er meningsløst siden alle kan engelsk.				

Teil 3	Del 3
Was heißt es deiner Meinung nach, mehrsprachig zu sein? (Wenn du willst, kannst du gerne ein Beispiel nennen). Mehrsprachig zu sein heißt _____	Hva mener du det vil si å være flerspråklig (hvis du vil, kan du gjerne komme med et eksempel). Å være flerspråklig vil si _____
Bist du mehrsprachig? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich bin mir nicht sicher	Er du flerspråklig? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Jeg er ikke sikker
Warum bist du mehrsprachig? _____	Hvorfor mener du at du er flerspråklig? _____
Warum bist du nicht mehrsprachig? _____	Hvorfor mener du at du ikke er flerspråklig? _____
Warum sind bist du dir nicht sicher, ob du mehrsprachig bist? _____	Hvorfor er du ikke sikker på om du er flerspråklig? _____

	Wie sehr stimmst du den folgenden Behauptungen über Sprachen zu oder nicht zu?						Hvor enig eller uenig er du med følgende påstander om språk?
		1	2	3	4	5	
	1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = unsicher, 4 = stimme eher zu, 5 = stimme ganz zu						1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = usikker, 4 = litt enig, 5 = helt enig
16	Dass ich bereits Englisch gelernt habe, macht es einfacher, Deutsch zu lernen.*	<input type="checkbox"/>	At jeg allerede har lært engelsk, gjør det lettere å lære tysk.*				
17	Im Unterricht verwendet die Lehrkraft nur Beispiele aus dem Norwegischen und dem Deutschen.*	<input type="checkbox"/>	I timene bruker læreren kun eksempler fra norsk og tysk.*				
18	Im Unterricht bittet uns die Lehrkraft, Deutsch mit allen uns bekannten Sprachen zu vergleichen.*	<input type="checkbox"/>	I timene ber læreren oss om å sammenligne tysk med alle språkene vi kan.*				
19	Deutsch mit Norwegisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.*	<input type="checkbox"/>	Å sammenligne tysk med norsk er en del av undervisningen.*				
20	Deutsch mit (Norwegisch und) Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.*	<input type="checkbox"/>	Å sammenligne tysk med (norsk og) engelsk er en del av undervisningen.*				
21	Deutsch mit anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch zu vergleichen, ist Teil des Unterrichts.*	<input type="checkbox"/>	Å sammenligne tysk med andre språk enn norsk og engelsk er en del av undervisningen.*				
22	Die Lehrkraft zeigt Interesse an alle Sprachen, die wir kennen.*	<input type="checkbox"/>	Læreren viser interesse for alle språk vi kan.*				
23	Deutsch und Norwegisch haben viele ähnliche Wörter.*	<input type="checkbox"/>	Tysk og norsk har mange like ord.*				
24	Ich finde, dass Deutsch und Norwegisch einander ähneln.*	<input type="checkbox"/>	Jeg synes norsk og tysk ligner hverandre.*				
25	Ich finde, dass Englisch und Deutsch einander ähneln.*	<input type="checkbox"/>	Jeg synes tysk og engelsk ligner hverandre.*				
26	Deutsch und Norwegisch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.*	<input type="checkbox"/>	Tysk og norsk bygger setninger på samme måte.*				
27	Englisch und Deutsch konstruieren Sätze auf dieselbe Weise.*	<input type="checkbox"/>	Engelsk og tysk bygger setninger på samme måte.*				
28	Wenn man Norwegisch spricht, ist es einfach, Deutsch zu lernen.*	<input type="checkbox"/>	Om man kan norsk, er det lett å lære tysk.*				
29	Deutsch und Englisch haben viele ähnliche Wörter.*	<input type="checkbox"/>	Tysk og engelsk har mange like ord.*				

<p>Haben dir deine Kenntnisse aus anderen Schulfächern im Fach Deutsch geholfen?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich bin mir nicht sicher</p> <p>Was hat dir geholfen?*</p> <p>_____</p> <p>Warum haben sie dir nicht geholfen?*</p> <p>_____</p> <p>Warum bist du dir nicht sicher?*</p> <p>_____</p>	<p>Opplever du at det du lærer eller har lært i andre skolefag, er nyttig i tyskfaget?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Jeg er usikker</p> <p>Hva opplever du som nyttig?*</p> <p>_____</p> <p>Hvorfor opplever du det ikke som nyttig?*</p> <p>_____</p> <p>Hvorfor er du usikker?*</p> <p>_____</p>
<p>Hat dir dein sprachliches Vorwissen im Fach Deutsch geholfen?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich bin mir nicht sicher</p> <p>Was hat dir geholfen?*</p> <p>_____</p> <p>Warum hat es dir nicht geholfen?*</p> <p>_____</p> <p>Warum bist du dir nicht sicher?*</p> <p>_____</p>	<p>Har det du kan om språk fra før, hjulpet deg i tyskfaget?*</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Jeg er usikker</p> <p>Hva har hjulpet deg?*</p> <p>_____</p> <p>Hvorfor har det ikke hjulpet deg?*</p> <p>_____</p> <p>Hvorfor er du usikker?*</p> <p>_____</p>
Teil 4	Del 4
<p>ÜBER DICH</p> <p>Bist du:</p> <p><input type="checkbox"/> Ein Mädchen <input type="checkbox"/> Ein Junge <input type="checkbox"/> Ich möchte mein Geschlecht nicht angeben*</p> <p>Hast du in anderen Ländern als in Norwegen gelebt?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht</p> <p>In welchem/n anderen Land/Ländern hast du gelebt?</p> <p>_____</p>	<p>OM DEG</p> <p>Er du:</p> <p><input type="checkbox"/> Jente <input type="checkbox"/> Gutt <input type="checkbox"/> Ønsker ikke å oppgi kjønn*</p> <p>Har du bodd i andre land enn Norge?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Vet ikke</p> <p>Hvilke(t) andre/annet land har du bodd i?</p> <p>_____</p>

Wie oft warst du im Urlaub in ...	0	1-3	4-6	7+	Hvor mange ganger har du vært på ferie i ...
Deutschsprachigen Ländern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tysktalende land?
Spanischsprachigen Ländern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Spansktalende land?
Englischsprachigen Ländern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Engelsktalende land?
Französischsprachigen Ländern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fransktalende land?

<p>Warst du im Urlaub in Ländern, die nicht von den oben erwähnten Sprachen dominiert sind? In welchem/n Land/Ländern?</p> <p>_____</p>	<p>Har du vært på ferie i land som ikke er dominert av de nevnte språkene? Hvilke(t) land?</p> <p>_____</p>
--	--

Welche Note hast du letztes Semester in folgenden Fächern bekommen?	1 bis 2	3 bis 4	5 bis 6	Ich bekam keine Note	Hvilken karakter fikk du forrige termin i følgende fag?
Norwegisch (mündlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Norsk muntlig

Welche Note hast du letztes Semester in folgenden Fächern bekommen?	1 bis 2	3 bis 4	5 bis 6	Ich bekam keine Note	Hvilken karakter fikk du forrige termin i følgende fag?
Norwegisch (schriftlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Norsk skriftlig
Englisch (mündlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Engelsk muntlig
Englisch (schriftlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Engelsk skriftlig
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tysk

<p>Vielen Dank! Hast du weitere Kommentare zu deinen Sprachenkenntnissen, die du hinzufügen möchtest?</p> <p>_____</p> <p>Vielen Dank für deine Teilnahme!</p>	<p>Tusen takk! Hvis det er noe annet du ønsker å tilføye om språkkunnskapene dine, kan du skrive det her:</p> <p>_____</p> <p>Tusen takk for at du deltok i undersøkelsen!</p>
---	---

Anhang 2: Semistrukturierter Interviewleitfaden

Die Fragen wurden nicht notwendigerweise in der unten aufgeführten Reihenfolge gestellt, sondern sie dienten vor allem als Memo bei den Interviews und wurden nicht zwangsläufig auf dieselbe Weise formuliert, wie sie im Leitfaden erscheinen.

Teil 1 – Deutschlernen

- a) Wie gehst du beim Deutschlernen vor?
 - Beim Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen/Grammatiklernen
- b) Kannst du die Vorgehensweise der Lehrkraft im Deutschunterricht beschreiben?
 - Zu Beginn eines neuen Themas
 - Beim Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen/Grammatikunterricht
 - Bei Rückmeldungen
- c) Motiviert dich das Deutschlernen?
 - Wenn nein, wie hätte man den Deutschunterricht motivierender machen können?
 - Wenn ja, was macht das Fach motivierend?
 - Warum lernen wir eine Fremdsprache zusätzlich zum Englischen?
 - In welchem Ausmaß würdest du sagen, dass du Deutsch verglichen mit anderen Fächern priorisierst?
- d) Können andere Schulfächer eine Rolle beim Deutschlernen spielen?
 - Ermuntern die Lehrkraft oder die Lehrbücher, Kenntnisse aus anderen Schulfächern beim Deutschlernen zu verwenden? (Hältst du das für nützlich?)
 - Bringen Lehrkräfte in anderen Fächern Deutsch in ihren Unterricht ein?
 - Versuchst du auf eigene Faust, Zusammenhänge zwischen den Schulfächern zu entdecken?
 - Können dir deine Kenntnisse aus dem Deutschunterricht in anderen Schulfächern helfen?
- e) Kann dir dein sprachliches Vorwissen aus Fächern wie Norwegisch und Englisch beim Deutschlernen helfen?
 - Beim Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen/Grammatiklernen
 - Bringt die Lehrkraft deine Vorkenntnisse aus den Fächern Norwegisch und Englisch in den Deutschunterricht ein?
 - Haben deine Deutschkenntnisse deine anderen Sprachen beeinflusst?

Teil 2 – Mehrsprachigkeit

- a) Was verstehst du unter dem Begriff „Mehrsprachigkeit“?
- Wer / was ist eine mehrsprachige Person?
 - Wer ist nicht mehrsprachig?
 - Spielt das Niveau der Sprachbeherrschung eine Rolle dabei?
 - Spielt es eine Rolle, wie oft man die Sprache(n) verwendet?
 - Gibt es Vorteile oder Nachteile, die du mit Mehrsprachigkeit verbindest?
- b) Kann die norwegische Gesellschaft als mehrsprachig bezeichnet werden?
- Sind alle norwegische Schüler*innen mehrsprachig?
 - Schätzt du dich selbst als mehrsprachig ein?
- c) Können Mehrsprachigkeit und früher gelernte Sprachen eine Rolle im Deutschunterricht spielen?

Teil 3 – Bei Angabe zusätzlicher Sprachen neben Norwegisch/Deutsch/Englisch

- a) Beschreibe deine Sprachenkenntnisse.
- b) Wann und wo verwendest du die Sprache(n)?
- c) Hältst du diese Sprachenkenntnisse für nützlich im Deutschunterricht?
- d) Erlebst du, dass die Lehrkraft auf deine Sprachenkenntnisse zurückgreift?
- e) Wie erlebst du es, über Sprachenkenntnisse zu verfügen, die die anderen Schüler*innen vielleicht nicht haben?
- An der Schule im Allgemeinen / im Deutschunterricht im Spezifischen / außerhalb der Schule

Abschließende Frage

Gibt es andere Faktoren, die dein Deutschlernen beeinflussen können?