



UiT Norges arktiske universitet

HSL-Fakultät: Institut für Sprachen und Kultur

## **Mitt navn er.../ My name is.../ Mein Name ist...**

Mehrsprachigkeit als Ressource in DaF-Lehrbüchern an norwegischen Schulen

Cathrine Schanche

Masteraufgabe zur Lektorausbildung 8-13 TYS-3982 Juni 2022

# 1 Vorwort

Das Ende meines Studiums ist jetzt gekommen. Fünf lange Jahre sind vorbei, und ich bin endlich bereit, meinen neuen Beruf anzugehen: als DaF-Lehrerin an einer norwegischen Schule.

Ich möchte mich an dieser Stelle an meiner Beraterin, Beate H. Lindemann, für ihre unschätzbare Hilfe mit der Arbeit dieser Masteraufgabe herzlich bedanken. Ihre Rückmeldungen waren ein Leitfaden für mich, wenn ich an dem falschen Weg war. Sie haben mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden, wenn ich Hilfe brauchte, und mich zwischendurch immer wieder aufgemuntert, wenn es nötig war. Bei der Arbeit mit dieser Masteraufgabe habe ich viele Schwierigkeiten meistern müssen, und ohne Sie hätte ich es wahrscheinlich nie zu Ende führen können.

Ich bin auch die Nadine Burkhart für ihre gute Arbeit mit dem Korrekturlesen meiner Masterarbeit einen großen Dank schuldig. Du bist einfach die beste.

Weiter möchte ich dem Cappelen Damm Verlag für ihre Großzügigkeit danken, denn sie haben mir kostenlosen Zugang zu ihren *Unibüchern Tysk 8* und *Echt 2* gegeben.

Ich bedanke mich auch bei der Berlevåg Skole für das Ausleihen von ihrem deutschen Lehrwerk *Leute 8* vom Aschehoug Verlag.

Dieses Semester ist von mehreren privaten Schwierigkeiten geprägt, was die Arbeit mit dieser Masteraufgabe erschwert hat. Mithilfe meiner fantastischen Familie und meinen guten Freunden und Freundinnen und ihrer Stütze habe ich es trotzdem geschafft. Ich bin für immer dankbar.

Cathrine Schanche  
Tromsø/Berlevåg Juni 2022

## Inhalt

1	Vorwort .....	2
2	Einleitung und übergeordnete Forschungsfrage meiner Arbeit .....	3
3	Mehrsprachigkeit als Begriff.....	5
3.1	Mehrsprachigkeit in norwegischen öffentlichen Dokumenten für die Schule: Lehrpläne allgemein .....	5
3.2	Mehrsprachigkeit in anderen öffentlichen (europäischen) Dokumenten .....	6
3.3	Mehrsprachigkeit in der Fachliteratur .....	7
3.4	Mehrsprachigkeitsdidaktik .....	10
4	Methode.....	11
4.1	Textanalyse .....	11
4.2	Lehrbuchanalyse .....	12
5	Norwegische Lehrpläne.....	15
5.1	Lehrplangeschichte .....	15
5.2	Die fünf Niveaus des Lehrplanes – (nach Goodlad (1979)).....	17
5.3	Lehrplantheorie und Arbeit mit Lehrplänen im Licht dieser Theorie .....	19
6	Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen LK06 und LK20.....	21
6.1	Lehrplan Niveau 1 LK06 im Licht der Mehrsprachigkeit ( <i>Siehe auch Beilage 11.1</i> ) 21	
6.1.1	Der Zweck des Lernplans.....	21
6.1.2	Hauptgebiete.....	22
6.1.3	Kompetenzziele im LK06 .....	25
6.1.4	Mehrsprachigkeit im Lehrplan LK06.....	26
6.2	Lehrplan Niveau 1 LK20 im Licht der Mehrsprachigkeit ( <i>Siehe auch Beilage 11.2</i> ) 26	
6.2.1	Relevanz und zentrale Werte.....	27

6.2.2	Kernelemente .....	27
6.2.3	Kompetenzziele .....	28
6.2.4	Mehrsprachigkeit im Lehrplan LK20.....	28
6.3	Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen .....	29
7	Vom Lehrplan ins Klassenzimmer: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.....	30
8	Mehrsprachigkeit im Lehrbuch? Was zeigt eine Lehrbuchanalyse? Konkretisierte Forschungsfragen .....	31
8.1	Leute 8 – Aschehoug Verlag .....	34
8.1.1	Kapitel 2: <i>Das ist Deutsch</i> (Siehe auch Beilage 11.3) .....	35
8.2	Tysk 8 – Cappelen Damm Verlag .....	49
8.2.1	Kapitel 1 – <i>Hallo!</i> (Siehe auch Beilage 11.4) .....	50
9	Diskussion .....	64
10	Konklusion .....	69
11	Literatur.....	71
11.1	Lehrwerke: .....	73
12	Appendix .....	74
12.1	Lehrplan LK06 ( <i>Kunnskapsløftet</i> ): Fremdsprachen.....	74
12.2	Lehrplan LK20 ( <i>Fagfornyelsen</i> ): Fremdsprachen .....	80
12.3	Kapitel 2: <i>Das ist Deutsch</i> im <i>Leute 8</i> vom Aschehoug Verlag.....	86
12.4	Kapitel 1: <i>Hallo!</i> im <i>Tysk 8</i> vom Cappelen Damm Verlag.....	97

## 2 Einleitung und übergeordnete Forschungsfrage meiner Arbeit

Mehrsprachigkeit ist in Norwegen ein relevantes Thema, und mit der Einführung von *Kernelementen* in dem neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*), wurde „Mehrsprachigkeit“ ein eigenes Kernelement im Lehrplan für Fremdsprachen (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020). Denn der Lehrplan als ein Vertrag zwischen den Lehrkräften rund um Norwegen und der nationalen Schulbehörden funktioniert, sind die Lehrkräfte dazu verpflichtet, sich zum Lehrplan zu verhalten, den Lehrplan zu folgen, und laut den Richtlinien des Lehrplans zu unterrichten. D.h., dass alle Lehrkräfte in Norwegen, die Fremdsprachen unterrichten, Mehrsprachigkeit in ihrem Fremdsprachenunterricht implementieren sollen.

Aber, der Lehrplan definiert nicht Mehrsprachigkeit als Begriff und es gibt keine Richtlinien dazu, wie die Mehrsprachigkeit in der Praxis im Unterricht eingeführt werden soll. Damit die Lehrkräfte damit glücken sollen, die Führungen des Lehrplans, wenn es zur Mehrsprachigkeit kommt, zu folgen, sind sie davon abhängig, selbst ein Einsatz zu machen, um ein eigenes Verständnis vom Begriff zu entwickeln und das im Unterricht zu implementieren.

Viele Lehrkräfte stützen sich auf die Lehrbücher, wenn sie ihren Unterricht planen (Vilá, 2020, S. 305) und es ist deswegen naheliegend zu glauben, dass auch die FremdsprachenlehrerInnen ihre Lehrwerke um Hilfe bitten, um Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu definieren und zu implementieren. Die Lehrbücher werden also das Bindeglied zwischen dem Lehrplan und den Lehrkräften in der Schule: Während die Lehrbücher den Lehrplan interpretieren, interpretieren die Lehrkräfte sowohl die Lehrbücher als auch den Inhalt des Lehrplans. Es ist deswegen interessant darauf zu sehen, wie unterschiedliche Lehrbuchverlage und -AutorInnen den Lehrplan in Bezug auf Mehrsprachigkeit interpretiert haben, und wie sie die Mehrsprachigkeit in ihren Lehrwerken implementiert haben. Auf was können die Lehrkräfte sich tatsächlich stützen, wenn sie ihren Unterricht planen und durchführen sollen?

Können sich die Lehrkräfte hauptsächlich auch auf ihre Lehrwerke stützen, wenn es dazu kommt, Mehrsprachigkeit als Begriff zu verstehen und im Unterricht zu verwenden, oder sind

sie davon abhängig, eigene Untersuchungen von anderen Quellen zu machen, damit sie den Zweck (*formål*) des Lehrplans erreichen können? Was mit den Lernenden? Sind sie imstande, die Lehrbücher selbst zu verwenden, die Texte darin selbst zu verstehen, und die Aufgaben im Licht der Mehrsprachigkeit zu lösen, oder sind sie von den Lehrkräften abhängig, die Lehrbücher in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu verwenden? Nicht zuletzt – Was ist *eigentlich* „*Mehrsprachigkeit*“? Wie kann man diesen Begriff definieren?

Es gibt hier viele Fragen, die nach einer Antwort suchen. Ich werde in dieser Masterarbeit versuchen, auf sie zu antworten.

Meine Arbeit möchte sich also damit beschäftigen, ob Mehrsprachigkeit überhaupt in Lehrbüchern dargestellt und/oder berücksichtigt wird, und wenn ja: Wie? Und im Verhältnis zu welchen Sprachen?

### 3 Mehrsprachigkeit als Begriff

Alle norwegischen Lernenden werden als mehrsprachig gesehen. D.h., dass die Lernenden bereits umfassende Sprachlernerfahrung von verschiedenen Kontexten haben, die sie im Fremdsprachenunterricht übertragen können, damit sie die neue Fremdsprache effektiv und sinnvoll lernen können (Udir, 2020; Haukås, 2014, S. 6; Haukås, 2017, S. 160; Hegna & Speitz, 2020, S. 19).

Die Sprachkenntnis der Lernenden und das Erforschen von eigenen Sprachenlernen sollen den Lernenden helfen, besser Sprache(n) in einer lebenslangen Perspektive lernen und verstehen zu können.

Wenn Mehrsprachigkeit vorkommt, was bedeutet es eigentlich, mehrsprachig zu sein?

#### 3.1 Mehrsprachigkeit in norwegischen öffentlichen Dokumenten für die Schule: Lehrpläne allgemein

Es steht unter „Identität und kulturelles Vielfalt“ im übergeordneten Teil des Lehrplans LK20, dass der Unterricht sichern soll, dass die Lernenden zu sicheren Sprachbenutzern werden sollen, und dass sie die Sprache verwenden können, um zu denken, um Meinung zu machen, um zu kommunizieren und um sich mit anderen zu verbinden. Sie sollen auch ihre sprachliche Identität entwickeln. Sprache gibt uns Zugehörigkeit und kulturelle Bewusstheit, und in Norwegen gibt es viele gleichgestellte Sprachen: Norwegisch und drei samische Sprachen (Süd-Samisch, Lule-Samisch und Nord-Samisch). Schriftlich sind *Bokmål* und *Nynorsk* gleichgestellt. Das Wissen von der sprachlichen Vielfalt der Gesellschaft gibt alle Lernenden wertvolle Einblicke in unterschiedlichen Ausdrucksformen, Ideen und Traditionen. Alle Lernenden sollen erfahren, dass das Beherrschen von mehreren Sprachen eine Ressource in der Schule und der Gesellschaft ist (Udir, 2020).

Im Laufe der Jahrhunderte wurde die norwegische Gesellschaft von verschiedenen Strömungen und kulturellen Traditionen beeinflusst. In einer Zeit, in der die Bevölkerung komplexer denn je ist und die Welt enger vernetzt ist, werden Sprachkenntnisse und kulturelles Verständnis immer wichtiger.

Außer die Lehrpläne definiert *Utdanningsdirektoratet* „Mehrsprachigkeit“ so:

„En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.“ (Udir, 2016).

Hier ist also der Fokus auf die Identifizierung mit zwei oder mehreren Sprachen und/oder das Verwenden von mehreren Sprachen im Alltag, obwohl die Beherrschung nicht gleich gut in allen Sprachen ist. Mehrsprachigkeit ist also nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch die Identifizierung damit.

### **3.2 Mehrsprachigkeit in anderen öffentlichen (europäischen) Dokumenten**

Während Mehrsprachigkeit in Norwegen eine ganz neue Phänomen ist, kommt der Begriff in mehreren europäischen Quellen früher vor. Bereits in 2007 kommt die Begriffe „multilingualism“ und „plurilingualism“ in *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education- Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Council of Europe: Europarat) vor. Hier wird „multilingualism“ so definiert:

„[M]ultilingualism’ refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‘variety of language’ i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual speaking only their own variety.“ (Council of Europe, 2007, S. 8).

Und «plurilingualism» so definiert:

„[P]lurilingualism’ refers to languages not as objects but from the point of view of those who speak them. It refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‘mother tongue’ or ‘first language’ and any number of other languages or varieties. Thus in some multilingual areas some individuals may be monolingual and some may be plurilingual.“ (Council of Europe, 2007, S. 8).

Im GER (Gemeinsame europäische Referenzrahmen) spielt auch Mehrsprachigkeit eine große Rolle. Hier wird *Mehrsprachigkeit* von *Vielsprachigkeit* unterschieden:

*Vielsprachigkeit* bedeutet laut GER, dass ein Individuum mehr als eine Sprache kann, oder dass in einer vorgegebenen Gesellschaft mehrere Sprachen Seite an Seite existieren. *Mehrsprachigkeit* ist hier als ein komplexer Begriff definiert: Wenn die SprachlernerInnen ihre Spracherfahrung im kulturellen Kontext, von der Heimatsprache zu der Sprache der Gesellschaft und Sprachen von anderen erweitern, sind diese Sprachen und Kulturen nicht mental separiert. Sie sind gegenseitig voneinander beeinflusst. Die sprachlichen Kenntnisse, zwischen verschiedenen Sprachen und Dialekten zu springen, in einer Sprache zu sprechen und eine andere gleichzeitig zu verstehen, Meinung und Sinn in bisher unbekannt Sprachen zu machen können, und Wörter in neuen Sprachen zu wiedererkennen, spielen alle eine Rolle, wenn es zu *Mehrsprachigkeit* kommt. Das Ziel des Sprachenlernens ist nicht mehr „near-native“ Kompetenz, sondern ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem die Sprachbenutzer unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten haben können (Udir, 2011, S. 5).

Diese Prinzipien im GER repräsentieren einen Wechsel des Sprachenlernens. Ein Ziel des Europarats ist Werkzeuge zu entwickeln, die verwendet werden können, um Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Der GER etabliert eine internationale Sprachmessung, sowie enthält eine Analyse von Sprachverwenden und Formen von Sprachkompetenz. Ziele und Teilziele werden durch den GER einfacher zu definieren. Mehrsprachigkeit muss auch in Zusammenhang mit der multikulturellen Gesellschaft gesehen werden (Udir, 2011, S. 6).

### **3.3 Mehrsprachigkeit in der Fachliteratur**

Individuelle Mehrsprachigkeit ist in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Roche (2020) schreibt, dass Mehrsprachigkeit so definiert sein kann: Man kann sich „ähnlich flüssig und problemlos in den wesentlichen Bereichen mehrerer Sprachen ausdrücken“ (Roche, 2020, S. 165). Um sich mehrsprachig nennen zu können und in mehreren Sprachen erfolgreich kommunizieren zu können, muss man dann einen befriedigenden Wortschatz und Grammatikkenntnisse haben, und man muss die Fähigkeit besitzen, sie zu kombinieren. Bereiche wie z.B. Arbeit, Freizeit, Familie, Freunde, Hobbys, Politik, Interessen oder gesellschaftliche Bereiche sind relevante Bereiche, von denen man sprechen können muss, um mehrsprachig zu sein.

Im deutschsprachigen Raum ist die Definition von Roche sehr zentral, aber in Norwegen ist die Definition von Svendsen, z.B. Svendsen 2021, relevant. Ihre Definition von Mehrsprachigkeit

ist im Licht von norwegischen Verhältnissen und norwegischem Kontext gestaltet, und kann mit der Definition von Roche verglichen werden. Laut Svendsen kann Mehrsprachigkeit, unter die auch Zwei- und Mehrsprachigkeit geht, auch durch sogenannte Ursprungskriterien definiert werden: Hat man die Sprachen, die man beherrscht, gleichzeitig oder sukzessiv gelernt? LernerInnen, die mehrere Sprachen gleichzeitig schon als Kind lernen, haben nach Svendsen (2021) mehrere Sprachen als Erstsprache(n), d.h. also, dass diese Mehrsprachigkeit sozusagen ihre Erstsprache ist (Svendsen, 2021, S. 54).<sup>1</sup>

Aber, wenn man als Kind mehrere Sprachen erwirbt, werden diese Sprachen eine Einheit, von der man Mehrsprachigkeit als Erstsprache nennen kann? Z.B., wenn die Eltern unterschiedliche Sprachen sprechen, und das Kind beide Sprachen lernt, oder man wächst in einem Land mit einer anderen Sprache als die Sprache der Eltern auf? Was mit samischsprechenden Kindern? Haben sie Norwegisch, Samisch oder beide als Erstsprache?

Wenn Roche Mehrsprachigkeit durch konkrete Kriterien wie Flüssigkeit in mehreren Bereichen definiert, kann man sich, wie Svendsen betont, auch durch **Identifizierung** mehrsprachig definieren. Das gilt sowohl Selbstidentifizierung als auch Identifizierung von anderen: Man muss sich selbst mit den Sprachen, die man sprechen, identifizieren, und man muss von anderen mit den Sprachen identifiziert werden (Svendsen, 2021, S. 54). Solch eine Definition kann jedoch problematisiert werden, weil man in einigen Situationen mehrsprachig identifiziert werden kann, und in anderen nicht. NorwegerInnen, die Norwegisch und Englisch sprechen, werden in englischsprachigen Ländern zweisprachig definiert, aber viele NorwegerInnen identifizieren in Norwegen nicht sich selbst als zweisprachig (Svendsen, 2021, S. 55). Zwei- und Mehrsprachigkeit sind also Situationsabhängig: Es geht also sowohl um die Auffassung „der anderen“ als auch um die „Selbst-Auffassung“.

Die Forscher sind auch in Bezug auf weitere Kriterien bei der Definition von Mehrsprachigkeit uneinig: Welches Niveau von Sprachkompetenz wird eigentlich verlangt, um mehrsprachig zu sein? Roche (2020, S. 165) legt Flüssigkeit in mehreren Bereichen (siehe oben) zugrunde,

---

<sup>1</sup> «Antoinette, som vi møtte i innledningen, har tilegnet seg de ulike språkene samtidig fra fødselen av, der tagalog og norsk hadde en noe større plass enn engelsk. Antoinette har altså tospråklighet eller kanskje trespråklighet som førstespråk.» (Svendsen, 2021, S. 54)

während Bloomfield (1933/1957) „near-native“ Sprachkompetenz; „Muttersprachler-Kompetenz“ („innfødt-lik kompetanse“: Svendsen, 2021, S. 55) in den Sprachen verlangt, um sich mehrsprachig nennen zu können. Diese Definition exkludiert aber die meisten, die mehrsprachig sind, denn sehr wenige haben „near-native“ Sprachkompetenz in den Sprachen, die sie sprechen können. Muttersprachliche Sprachkompetenz ist auch schwierig zu definieren (Svendsen, 2021, S. 55). Haugen (1953) (nach Svendsen, 2021, S. 55) meinte, dass eine mehrsprachige Person flüssig in einer Sprache ist, und sinnvolle Sätze in einer anderen Sprache produzieren kann. Diese Definition ist mit der Definition von Roche vergleichbar, denn die Flüssigkeit und die Kommunikation zentral sind, aber ist auch offen zum Faktum, dass man variierende Fertigkeiten in der zweiten/anderen Sprache haben kann.

Noch eine Definition von Mehrsprachigkeit ist die von Grosjean (2010) (nach Svendsen, 2021, S. 55): Man verwendet zwei oder mehrere Sprachen in dem alltäglichen Leben. Das ist eine kompetenzbasierte Definition, die funktionell und gebrauchsbasiert ist. Solche Definitionen meinen, dass Sprachfertigkeiten abhängig von Exponierung und Bedarf, sich mit der Zeit entwickelt und ändert. Svendsen (2021) legt selbst eine Definition zugrunde, die mehrsprachige Sprachverbraucher als Individuen oder Gruppen, die variierenden Grad von mündlicher und/oder schriftlicher Kompetenz in mehr als einer Sprache erreicht haben, damit sie mit anderen Sprachverbrauchern mit einer oder mehreren Sprachen in einem vorgegebenen Gesellschaft kommunizieren können, definiert (Svendsen, 2021, S. 56).

Haukås und Speitz (2018, S. 50) weisen auf den Europarat hin, dass *plurilingualism*, die individuelle Mehrsprachigkeit, ein dynamischer Prozess ist, und dass man unterschiedliche Fertigniveaus in den verschiedenen Sprachen haben kann. Man muss also nicht alle Sprachen gleich gut beherrschen, um mehrsprachig zu sein. Laut dieser Definition sind also alle norwegischen Lernenden in der Schule mehrsprachig, wie der Lehrplan feststellt.

Viele denken vielleicht an die norwegische Sprache als die Muttersprache (L1) und an die englische Sprache (L2) als die Zweitsprache von Lernenden an norwegischen Schulen. Aber in der norwegischen Schule gibt es auch viele Lernenden mit anderen Sprachkenntnissen, z.B. Lernenden mit Migrationshintergrund oder samische Lernenden, die eine samische Sprache beherrschen. Für alle gilt, dass sie sich meist *ähnlich flüssig* und *problemlos* in *wesentlichen* Bereichen in diesen Sprachen ausdrücken können.

Egal ob wir an die englische, samische, russische oder arabische Sprache denken, können wir zusammenfassend festhalten, dass viele oder im Grunde alle Lernenden an norwegischen Schulen mehrsprachig sind, wenn sie mit dem Unterricht in einer sogenannten Fremdsprache, also z.B. Deutsch, in der 8. Klasse beginnen. Wenn so viele Lernenden mehrere Sprachen beherrschen, ist es interessant sich näher anzusehen, inwiefern und wie konkret die Lehrbücher zurechtlegen, wie man diese/solche Sprachkenntnisse verwenden kann, wenn man z.B. Deutsch lernen möchte.

### **3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik**

Das Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist, dass die Lernenden ihre Sprachkenntnisse, die sie bereits besitzen, verwenden sollen, wenn sie eine neue Sprache lernen. Wenn sie mit der L3 anfangen, ist ihre metasprachliche Bewusstheit besser entwickelt, als wenn sie mit der L2 angefangen haben: Sie wissen jetzt was einfacher und was schwieriger zu lernen ist, haben sich grammatische Terminologie angeeignet und haben Erfahrung mit unterschiedlichen Sprachlernstrategien, die sie auch im L3-Lernen verwenden können (Haukås, 2014, S. 7).

Haukås (2014, S. 7) schreibt, dass laut empirischer Forschung führt Mehrsprachigkeit in den Lernenden zu erhöhten kognitiven Vorteilen, wie erhöhte kognitive Flexibilität und metalinguistische Bewusstheit, aber auch, dass Mehrsprachigkeit selbst kein automatischer Vorteil ohne explizite Bewusstheit davon ist. Damit die Mehrsprachigkeit ein Vorteil sein soll, müssen die Lernenden darauf bewusst sein, wie sie ihre Kenntnisse weiter in ihrer Sprachausbildung verwenden können.

## 4 Methode

In der Arbeit mit dieser Masteraufgabe sind vor allem Textverständnis und Analyse der Information wichtig und relevant. Ich werde in dieser Aufgabe sowohl Lehrpläne als auch Lehrbücher analysieren. Ein großer Teil dieser Arbeit beruht deswegen auf Textanalyse. Die Wahl der Methode dieser Arbeit landet deswegen auf der Textanalyse. U.a. Postholm und Jacobsen (2016) erläutern, wie Textanalyse als eine Methode angewendet werden kann.

### 4.1 Textanalyse

Eine Herausforderung, wenn man mit qualitativen Daten und Texten arbeitet, ist die überwältigende Menge Information, die man prozessieren muss. Postholm und Jacobsen (2016, S. 101) referieren hier auf Kvale (1997), der dieses Problem die „1000-Seite-Frage“ nennt. Um dieses Problem zu bewältigen, braucht man einen Plan, wie man die Essenz der Information entnehmen kann. Diesen Plan, und dessen Durchführung, nennen wir Analyse (Postholm & Jacobsen, 2016, S. 101).

Wenn man Text und Information analysiert, versucht man ein Verständnis davon zu entwickeln. Dieses Verständnis und die Analyse fangen nicht mit der direkten Textbearbeitung an, sondern bereits, wenn man eine konkrete Fragestellung formuliert und dann Daten und Texte auswählt (Postholm & Jacobsen, 2016, S. 101). Ohne eine konkrete Fragestellung ist es nicht klar und deutlich, welche Information man in den Texten und den Quellen tatsächlich sucht. Wenn man dann eine konkrete Fragestellung formuliert hat, muss man relevante Texte, Quelle und Data suchen und wählen, um die Fragestellung beantworten zu können. Hierbei muss man natürlich auch diskutieren, was genau relevant ist, was nicht ist und vor allem warum. Erst dann kann man mit der Analyse der Literatur anfangen, um die Fragestellung zu beantworten.

Wenn man einen Text analysiert, kann man sich fragen: Wovon handelt er? Wie kann man ihn verstehen? Ursprünglich ist die Information eine unzusammenhängende Masse, und als Analytiker dieser Information muss man ein System erstellen, damit man ein Muster und einen Sinn in dieser Masse finden kann. Postholm und Jacobsen listen drei Punkte auf, die die Analyse enthalten muss, damit man solche Muster finden kann (Postholm & Jacobsen, 2016, S. 102-103):

- 1) Das Ganze des Textes muss in Teile geteilt werden, damit man das Ganze besser verstehen kann. Um das zu erreichen, können die Texte entweder in Themen oder Geschehen geteilt werden, also was man sinntragende Einheiten nennen kann.
- 2) Die Teile müssen dann noch zusammengesetzt werden, damit sie noch eine Einheit machen. Diesmal bestehen sie aber von Einzelementen, von denen der Lehrer ein tieferes Verständnis bekommen hat. Die Analyse folgt hier dem hermeneutischen Zirkel, oder der Spirale, welche/r der Kern des Prozesses, das Verständnis und Meinung schafft, ist. In diesem Zirkel wird jedes Teil studiert, damit man ein besseres Verständnis des Ganzen bekommt, während man auch ein erweitertes Verständnis der einzelnen Teile entwickelt.
- 3) Zum Schluss in der Analyse muss dem Text Sinn zugeführt werden. Der Text muss von dem Interpreten bzw. der Interpretin verstanden und interpretiert werden. Durch diese Interpretierung führt der Forschernde/Interpretierende selbst einen Sinn zum Text. Dieser Sinn ist nicht notwendigerweise subjektiv, sondern oft eine theoretische Perspektive, welche den Daten eine besondere Meinung gibt.

Wenn man einen Text analysiert, wird diese Analyse von individueller, subjektiver Theorie, die aus Erfahrungen, Erlebnisse und Theorien einer Person besteht, beeinflusst. Wenn man als Forscher/in oder Interpret/in Information liest und analysiert, liest man diese Information durch die Theorien, die man sich als Forscher/in angeeignet hat. Man muss deswegen bewusst sein, so dass man trotz Vorurteil(en) wegen diesen Theorien immer noch offen für das Unerwartete, das Überraschende und das Neue ist, und nicht nur nach streng definierten Themen oder Geschehen sucht.

## **4.2 Lehrbuchanalyse**

In Bezug auf Lehrbuchanalyse gibt es laut Vilá (2020, S. 310-320) einige Kriterien dazu, auf die man denken muss, wenn man ein Lehrbuch analysieren möchte. Hier nenne ich aber nur die Kriterien, die für Mehrsprachigkeit relevant sind.

### **Niveau 1: Wovon besteht dem Lehrwerk?**

Hier beschäftigt man sich u.a. mit dem Layout, der Zielgruppe, dem Niveau und dem Gebrauch von der L1 und der Zielsprache. Relevante Fragen, auf denen man eine Antwort sucht, sind:

- 1) Ist das Buch übersichtlich und ansprechend? Wie?
- 2) Steht das Buch in Einklang mit den Bedarfen, Interessen und Ansprüchen der Lernenden? Wie?
- 3) In welchem Grad muss deiner Meinung nach der Lehrstoff angepasst oder komplementiert werden? Gibt es Zugang zum Extrastoff und Lehrerhandreichungen?

**Niveau 2: Was wird von den Verwendern des Buchs, d.h. den Lernenden und in gewisser Weise auch den LehrerInnen, verlangt?**

Zentral hier sind die Aufgaben, welchen Inhalt sie haben, was die Lernenden damit machen sollen, und mit wem:

- Die Aufgabeauthentizität muss bewertet werden: Was ist das Verhältnis zwischen der Aufgabe im Klassenzimmer und in der Wirklichkeit?
- Informationskluft: Die Aufgaben müssen ein Bedarf schaffen, damit die Lernenden auf die Zielsprache kommunizieren müssen. Durch eine Informationskluft müssen sie miteinander kommunizieren, um eine Lösung zu finden. Gibt es im Lehrbuch solch eine Informationskluft? In welchem Grad gibt diese Informationskluft den Lernenden die Möglichkeit für erweiterte Interaktion und Meinungsverhandlungen?
- Input/Output-Qualität: Ist der Input authentisch? Sind die Bilder und Illustrationen eine Ressource, die zum Verständnis des Textes beiträgt? Gibt der Input Meinung, oder ist er nur ein Vorwand, um Grammatik oder Vokabular zu präsentieren? Wird Input von früheren Aufgaben wiederholt, um das Sprachlernprozess und die Produktion von Output zu fördern?
- Integration der Sprachfertigkeiten: Welche Sprachfertigkeiten müssen in dieser Aufgabe benutzt werden? Sind sie mit eventuellen anderen Fertigkeiten natürlich kombiniert? Wie ist die Balance zwischen den rezeptiven und den produktiven Fertigkeiten?
- Bewusstheit vom Inhalt und Prozess: Werden die Lernenden Strategien gegeben, damit sie den Mangel von Sprachbeherrschung überwinden können? Gibt es Aufgaben für Selbstevaluierung oder Evaluierung von MitstudentInnen?

**Niveau 3: Was sind die Implikationen?**

Hier werden die Resultate von der Analyse auf Niveau 1 und 2 zusammengefasst. Hier kann der/die AnalytikerIn sehen, ob der Lehrstoff auf das Verständnis der Sprache als ein Mittel oder ein Ziel der Kommunikation fungiert. Sollen die Lernenden die Sprache zu *verwenden* lernen, oder *über* die Sprache lernen? Damit die Lernenden mit dem Sprachenlernen glücken sollen, muss die Zielsprache kontextualisiert werden, und sie müssen genug Zeit dafür bekommen. Dann wird die Sprache nicht ein *Objekt*, sondern ein Werkzeug, um Meinung zu schaffen.

Zunächst werde ich kurz durch die Lehrplangeschichte in Norwegen durchgehen, bevor ich die Dokumente, die ich analysieren werde, introduziere: Die Lehrpläne LK06 (*Kunnskapsløftet*) und LK20 (*Fagfornyelsen*) und die Lehrbücher *Leute 8* von Aschehoug Verlag und *Tysk 8* von Cappelen Damm Verlag.

## 5 Norwegische Lehrpläne

Der Lehrplan spielt eine große Rolle in der Arbeit mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Wie gesagt (siehe oben „Mehrsprachigkeit in anderen öffentlichen (europäischen) Dokumenten“) ist „Mehrsprachigkeit“ als Begriff und Phänomen relativ neu in norwegischem Zusammenhang, und ist erst mit der Einführung von Mehrsprachigkeit als Kernelement im neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) introduziert. Wie kann man dann Mehrsprachigkeit in LK06 und LK20 unterscheiden und verstehen?

Um diese Frage zu beantworten, fange ich mit einem Durchgang von norwegischer Lehrplangeschichte an, damit man besser verstehen kann, wie den neuen Lehrplan gestaltet ist und welche Rolle Mehrsprachigkeit als Kernelement im Lehrplan LK20 spielt.

Relevant für dieser Masterarbeit ist deshalb die Lehrplantheorie: Wenn Mehrsprachigkeit erst ein Kernelement in dem neuen *Lehrplan* geworden ist, bedeutet das, dass es ein Wechsel von altem zu neuem Lehrplan ist. Dieser Wechsel muss identifiziert, analysiert, interpretiert und in der Schule und dem Unterricht implementiert werden.

Die Lehrpläne folgen und deuten den Zweck (*formål*) der norwegischen Schule (Engelsen, 2015, S. 17), und werden von den Behörden herausgegeben. Hier werden fachliche Ziele der Schule formuliert, und in diesen Zielen liegen Richtlinien der Wahl für fachlichen Inhalt, der Wahl der Arbeitsmethoden und der Beurteilung. Die Ziele müssen von den Lehrkräften gedeutet werden, und der Unterricht muss ausgehend davon geplant werden (Engelsen, 2015, S. 17). Die Lehrkräfte müssen also die von zentraler Stelle gegebenen Bestimmungen, Raten und Richtlinien analysieren, um einen Unterricht, der den Zweck der Behörden implementiert, zu planen und durchzuführen.

### 5.1 Lehrplangeschichte

Damit man den Wechsel verstehen kann, muss man ein Verständnis von Lehrplantheorie und Lehrplangeschichte entwickeln. Der Wechsel zwischen LK06 (*Kunnskapsøftet*) und LK20 (*Fagfornyelsen*) ist nicht der einzige, nicht der erste, und wahrscheinlich nicht der letzte Wechsel. Die Lehrplangeschichte Norwegens ist von mehreren Wechseln geprägt: Die

Steuerprinzipien sind seit dem „*Normalplan*“ von 1939 (N39) bis *Fagfornyelsen* von 2020 (LK20) mehrmals geändert worden:

Der „*Normalplan*“ N39 war ein sogenannter „Minimumsplan“ und hatte Mindestanforderungen, also obligatorischen Lernstoff, den die Lernenden mindestens lernen mussten. Der nächste Lehrplan, *Læreplan for forsøk med niårig skole*, von 1959 (*Forsøksplanen*) war auch solch ein Minimumsplan. Solche Pläne geben den lokalen Schulen und Lehrkräften klare Begrenzungen, wenn es zur Lehrstoffwahl kommt (Engelsen, 2015, S. 25).

Im Jahr 1974 kam der erste *Mønsterplan* (M74). Der M74 hat die Minimumspläne abgelöst, und wird Maximumsplan genannt: Hierbei gab es keine Minimumsansprüche, die die Lernenden lernen mussten. M74 war ein richtungsgebender Rahmenplan, und ohne Minimumsansprüche bekamen die Lehrkräfte erhöhte Freiheit, wenn es zur Lehrstoffwahl kam. Auch der nächste Plan, *Mønsterplan 87* (M87), war solch ein Plan. Während M74 vorausgesetzt hat, dass die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Lernenden, innerhalb der Rahmen des Lehrplans, den Lehrstoff des Unterrichts wählen sollten, hat M87 die Aufmerksamkeit auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an einer Schule gerichtet. Innerhalb der Rahmen des M87 sollten die Lehrkräfte im Kollegium zusammen und zusammen mit den Lernenden lokale Pläne an der Schule ausarbeiten (Engelsen, 2015, S. 25).

Mit dem nächsten Plan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* von 1997 (L97), wurde die Freiheit des M74 und M87 wieder eingeschränkt: Die Lernenden sollten sich gemeinsame Referenzrahmen aneignen. Die traditionelle Methodenfreiheit der Lehrkräfte wurde eingeschränkt: Thema- und Projektarbeit wurden obligatorisch, und der Anteil der Unterrichtszeit solcher Arbeit wurde im Plan angegeben. Ursprünglich war also der L97-Plan in der Praxis ein Minimumsplan. Mit dem Schulungsgesetz von 1999 wurden die Prozentanteile der Thema- und Projektarbeit eine Empfehlung, und der L97 wurde im Prinzip ein moderater Rahmenplan (Engelsen, 2015, S. 25).

Als LK06 (*Kunnskapsløftet*) publiziert wurde, wollten die Behörden mit der Detailregulierung aufhören, obwohl sie weiterhin eine klare Zielsteuerung haben wollten. Man sollte jetzt auf die Lehrkräfte vertrauen, und zu ihnen und der Schulleitung Vertrauen haben, dass sie selbst die besten Voraussetzungen hatten, um zu wissen, wie man gutes Lernen innerhalb der Rahmen

der nationalen Zielen ermöglichen kann. Die Lehrkräfte sollten Freiheit haben, wenn es zu Arbeitsmaßen und Organisation des Unterrichts kam (Engelsen, 2015, S. 25-26).

Im Jahr 2017 kam *Kunnskapsdepartementet* mit einer neuen Strategie einer Erneuerung der Fächer der Schule: *Fagfornyelsen* (LK20). *Kunnskapsløftet* sollte erneuert werden. Das Ziel der *Fagfornyelsen* ist besseres Lehren und Verständnis der Lernenden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Die Lehrkräfte und die Schule sollten für die Aneignung solider fachlicher Kenntnisse und Verständnis, grundlegender Fertigkeiten der Lernenden und der Fähigkeit, das Gelernte in verschiedenen Zusammenhängen anwenden zu können zurechtlegen (Kunnskapsdepartementet, 2019). In LK20 wurden Kompetenzziele und der Fokus auf grundlegenden Fertigkeiten von LK06 weitergeführt, aber mit LK20 sollen die Progression und der Zusammenhang zwischen den Fächern verbessert werden. *Der fachübergreifende Fokus (tverrfaglighet)* hat deswegen eine zentrale Rolle in LK20. Auch tieferes Lernen (*dybdeløring*) und erhöhte fachliche Kompetenz wurden vom neuen Lehrplan gewünscht, wegen der großen Fülle an Lernstoff (*stofftrengsel*) in LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2017, S. 5). Um eine erhöhte fachliche Kompetenz messen zu können, wurde „Kompetenz“ als Begriff verdeutlicht und definiert:

*„Kompetenz ist der Erwerb und die Anwendung von Wissen und Fertigkeiten, um Herausforderungen zu bewältigen, und Aufgaben in bekannten und unbekanntem Kontexten und Situationen zu lösen. Kompetenz beinhaltet das Verständnis und die Fähigkeit, kritisch reflektieren und denken zu können.“* (Kunnskapsdepartementet, 2017, S. 5: Meine Übersetzung)

In der Entwicklung von LK20 wurde ein neuer genereller Teil mit fachübergreifenden Themen und sogenannten Kernelementen erstellt. Mehrsprachigkeit ist eines dieser Kernelemente und Mehrsprachigkeit wird auch im generellen Teil des Lehrplans LK20 thematisiert.

## **5.2 Die fünf Niveaus des Lehrplanes – (nach Goodlad (1979))**

Ein Lehrplan kann von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden: Entscheidungs- und Kontrollprozesse der Gestaltung, der Inhalt des Dokuments selbst; Ideegrundlage des Plans, Rahmen der Schule und Wirksamkeit, Konsequenzen des Lehrens und der Sozialisierung der Lernenden. Mit so viele unterschiedlichen Darstellungsformen, kann man fünf verschiedene Lehrplanniveaus skizzieren, die von Goodlad (1979) inspiriert sind (Engelsen, 2015, S. 27-28):

### 1) Der Lehrplan der Ideen:

Es gibt viele Ideen, die in verschiedenen Debatten über Schule, Ausbildung, Unterricht und Fächer befördert werden. Manche kommen aus philosophischen und ideologischen Ideen, manche stellen Verhältnisse her, die mit dem Wirtschaftsleben oder Arbeitsmarkt zu tun haben. Manche von diesen Ideen beeinflussen den Lehrplan, manche werden vergessen.

### 2) Der formelle Lehrplan:

Das tatsächliche Lehrplandokument. Dieses Dokument macht die Rahmen der Schul- und Lehrkraftwirksamkeit aus. LK20 ist solch ein formeller Lehrplan.

### 3) Der aufgefasste Lehrplan:

Wenn Lehrkräfte den Lehrplan lesen, interpretieren sie den formellen Lehrplan. Sie interpretieren die Ratschläge und die Richtlinien des Lehrplans, und verwenden diese Interpretierung, wenn sie ihren Unterricht planen, zurechtlegen, durchführen und bewerten.

### 4) Der operationalisierte Lehrplan:

Der Lehrplan in der Praxis. Wie der Unterricht innerhalb der Rahmen des Lehrplans tatsächlich durchgeführt wird, d.h. wie die Lehrkräfte diese Rahmen auffassen und dann umsetzen.

### 5) Der erfahrene Lehrplan:

Hier wird an die Erfahrungen und Erlebnisse der Lernenden gedacht: Wie erfahren und erleben sie den Unterricht, das Lehren und Lernen und die Sozialisierung? Man kann aber auch die Aufmerksamkeit auf die Eltern richten: Wie erfahren die Eltern der Lernenden den Lehrplan?

Wenn es so viele Schritte von der Ausarbeitung eines Lehrplans zu der Durchführung und der Erfahrung in der Praxis, mit vielen verschiedenen Interpretierungsmöglichkeiten, gibt, liegt viel von der Verantwortung für die konkrete Umsetzung des Unterrichts in den Händen der Lehrkräfte.

### 5.3 Lehrplantheorie und Arbeit mit Lehrplänen im Licht dieser Theorie

In Norwegen wird Lehrplantheorie als Teil der Didaktik gesehen (Engelsen, 2015, S. 40). Fragen nach dem *Was*, *Wie* und *Warum* im Unterricht sind deshalb zentral:

- *Was*: Verhältnisse, die mit Zielen und Inhalten zu tun haben
- *Wie*: Verschiedene Unterrichtsformen, Arbeitsformen und Methodenproblematik
- *Warum*: Wie werden Entscheidungen in Bezug auf Ziele, Inhalt und Methoden begründet?

Die Didaktik soll die Perspektive auf die Wirksamkeit der Lehrkräfte legen. Sie kann den Lehrkräften damit helfen, reflektierte und begründete Entscheidungen in Bezug auf den Unterricht zu fällen. Durch didaktische Arbeit wird die theoretische Reflexion der Planung, der Zurechtlegung, der Durchführung und der Bewertung des Unterrichts erhöht, und gleichzeitig mit den Wahlmöglichkeiten der Lehrkräfte, wenn es zum Unterricht kommt, und ihre Möglichkeiten, ihre Wahl zu begründen (Engelsen, 2015, S. 41).

Obwohl es nur einen gültigen, formellen Lehrplan gibt, gibt es viele verschiedene tatsächliche Lehrpläne in der Schule.

Wenn die einzelnen Lehrkräfte den Lehrplan interpretieren, legen sie Wert auf verschiedene Kategorien: Einige legen Wert auf den Inhalt, andere auf die Arbeitsmethoden oder den Lehrprozess oder Lernprozesses selbst.

Innerhalb einer solchen Kategorie gibt es wiederum unterschiedliche Priorisierungen. Obwohl man das gleiche Ziel wichtig findet, sind sich nicht alle einig, was das Ziel tatsächlich und ganz konkret sein soll. Viele legen Wert auf unterschiedliche Inhalte, obwohl sie die Kategorie „Inhalt“ als die wichtigste empfinden. Gleichzeitig werden nicht alle Lehrkräfte, die die Aufmerksamkeit auf die Lehrprozesse legen, dieselben Prozesse in den Mittelpunkt stellen (Engelsen, 2015, S. 43). Selbst wenn Lehrkräfte dieselben Fokus haben, können ihre Begründungen dafür unterschiedlich sein.

Die Lehrplangeschichte ist für diese Masterarbeit relevant, weil sie uns zeigt, wie sich der politischen Wille geändert hat, und wie die Lehrpläne von den europäischen Tendenzen

beeinflusst werden. Die Welt wird ständig mehr globalisiert, und Mehrsprachigkeit wird oft als eine Ressource in den Medien, in Lehrplänen und in öffentlichen Dokumenten gesehen (Svendsen, 2021, S. 5). Von fast nicht genannt zu werden, wird „Mehrsprachigkeit“ zu einem Kernelement. Das ist die Entwicklung von „Mehrsprachigkeit“ in der norwegischen Schule und in den norwegischen Lehrplänen. Kann man diese Entwicklung deutlich sehen? Um diese Frage zu beantworten, werde ich jetzt die zwei letzten Lehrpläne, LK06 und LK20, in Bezug auf den Begriff „Mehrsprachigkeit,“ analysieren.

## 6 Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen LK06 und LK20

In der folgenden Analyse der Lehrpläne LK06 und LK20 wird der Fokus auf Mehrsprachigkeit liegen: Wie wird Mehrsprachigkeit als Phänomen und Begriff in den Lehrplänen ausgedrückt, wie unterscheidet sich das Phänomen *Mehrsprachigkeit* in LK06 und LK20, welche Begriffe werden benutzt, um Mehrsprachigkeit auszudrücken, und welche Anleitungsmaterialien gibt es für die Lehrkräfte, um Mehrsprachigkeit im Unterricht zu ersetzen? Also, wo genau ist die Mehrsprachigkeit? Wie wird sie präsentiert? In LK20 ist Mehrsprachigkeit ein *Kernelement* geworden. Nun soll dies irgendwie im Unterricht umgesetzt werden? In meiner Analyse werde ich meine Wiedergaben des Lehrplans in *kursiv* schreiben, und meine Analyse mit normaler Schrift schreiben.

### 6.1 Lehrplan Niveau 1 LK06 im Licht der Mehrsprachigkeit (*Siehe auch Beilage 11.1*)

Im Lehrplan für Fremdsprachen Niveau 1 in der norwegischen Schule LK06 *Kunnskapsløftet*, kommt der Begriff *Mehrsprachigkeit* fast nicht vor. Man kann also davon behaupten, dass im Lehrplan der Ideen (Niveau 1 laut Goodlad, 1979), der die Grundlage des formellen Lehrplans (Niveau 2) ist, hat Mehrsprachigkeit keine große Rolle in der politischen Wille. Allerdings kann man Mehrsprachigkeit als Phänomen in den Formulierungen finden:

#### 6.1.1 Der Zweck des Lernplans

*Unter „Formål“, Zweck des Lehrplans, steht es, dass mehrere Sprachen zu lernen, uns die Möglichkeit gibt, andere Leute und Kulturen, um die Welt kennenzulernen. Unsere Verständnis von wie andere Menschen leben und denken wird dadurch erhöht. Wenn man neue Sprachen lernen, wie eine Fremdsprache in der Schule, steht es im Lehrplan, dass man auf frühere Sprachlernen baut. Es gibt verschiedene Strategien, die uns helfen können, eine Fremdsprache zu lernen, und um selbst zu verstehen und verstanden zu werden. Wenn wir auf diese Strategien aufmerksam und bewusst sind, wird die Aneignung der Wissen und der Fertigkeiten der neuen Sprache einfacher und sinnvoller (Udir, 2006).*

Hier wird also *Mehrsprachigkeit* impliziert: Man baut auf früheres Sprachlernen, und kann dann bereits existierende Sprachkenntnis verwenden, wenn man die neue Sprache lernt. Der

Lehrplan präzisiert nicht, was man unter „früheres Sprachlernen“ verstehen kann. Hier müssen dann die Lehrkräfte den Wortlaut des Lehrplans interpretieren, und jede/r LehrerIn wird den Lehrplan in ihrer/seiner Art verstehen. Ein Lehrer denkt vielleicht an Grammatikkenntnis, ein anderer vielleicht an Wortschatz. Noch ein anderer denkt vielleicht an Aussprache.

Außerdem impliziert der Lehrplan an dieser Stelle, dass die Lernenden bereits mehrsprachig sind, wenn sie mit der Fremdsprache in der Schule anfangen. Denn nur dann macht es einen Sinn, von „früherem Sprachlernen“ zu sprechen. Wenn die SchülerInnen nicht mehrsprachig wären, wäre dieser Hinweis wenig sinnvoll.

Der Lehrplan fokussiert auch auf die Wichtigkeit von Lernzielen: Mit deutlichen Zielen, muss man auch herausfinden, nicht nur wie man diese Ziele erreichen kann, sondern auch wie man eigenes Lernen bewerten kann (Udir, 2006). Durch solch einen metakognitiven Prozess sind die Lernenden bis zu einem gewissen Grad auf was (in diesem Fall Sprachen) und wie sie lernen bewusst. Ein Beispiel solcher metakognitiven Einsicht aus der Schule kann sein, dass die Lernenden darauf bewusst sind, was sie gut oder wenig gut beherrschen, dass sie selbst bewerten können, ob sie ein Kompetenzziel erreicht haben oder nicht, und dass die darauf bewusst sind, welche Strategien sie verwendet haben, um die selbst gesetzten Ziele zu erreichen (Haukås, 2014, S. 1-2).

*Wenn die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, eine Fremdsprache zu lernen, kann das auch zu besserer Einsicht in die Muttersprache führen. Diese Sprachentwicklung wird deswegen ein wichtiger Teil der persönlichen Entwicklung der Person. Der Sinn der fremdsprachlichen Kompetenz ist nicht nur, die Motivation für das Lernen und die Einsicht in mehreren Sprachen und Kulturen zu fördern und eine Grundlage lebenslanges Lernen zu geben, sondern auch zu Mehrsprachigkeit beizutragen (Udir, 2006).*

Hier wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* konkret verwendet, und es ist deswegen deutlich, dass der Lehrplan dazu auffordert, dass die Lernenden ihre frühere, und da nur implizierte Mehrsprachigkeit weiterentwickeln sollen.

### **6.1.2 Hauptgebiete**

Die Hauptgebiete des Lehrplans LK06 müssen in Zusammenhang miteinander gesehen werden. In diesen Gebieten wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* gar nicht genannt:

*Die Hauptgebiete sind Sprachlernen, Kommunikation, und Sprache, Kultur und Gesellschaft. In Rahmen dieser Gebiete sollen die Lernenden ihre sprachliche Kompetenz entwickeln. Damit sind gemeint: die Fähigkeit, in der Sprache zu kommunizieren; Strategien, um die Sprache zu lernen; und kulturelle und gesellschaftliche Kenntnisse über die Gebiete, in denen die Sprache gesprochen wird.*

*Im Hauptgebiet Sprachlernen heißt es konkret, dass die Lernenden Einsicht in eigenes Sprachlernen und Sprachverwenden entwickeln sollen, und dass sie zweckmäßige Lernstrategien zu formulieren lernen sollen. Dadurch sollen sie lernen, eigene Bedarfe und Lernziele zu formulieren, Arbeitsformen und –Weisen zu wählen und zweckmäßige Hilfsmittel zu verwenden. Hier spielen die grundlegenden Fertigkeiten eine große Rolle: hören, lesen, schreiben und mündliche Produktion. In Kombination mit einem umfangreichen sprachlichen Repertoire, d.h. Wortschatz, Satzbau und Textzusammenhang, werden die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, Sinnvolles und z.B. auch ihre Meinung durch die Fremdsprache auszudrücken (Udir, 2006).*

Obwohl Mehrsprachigkeit hier nicht explizit genannt wird, kann man den Lehrplan so interpretieren, dass Mehrsprachigkeit und mehrsprachliche Kenntnisse eine (große?) Rolle beim Sprachlernen spielt, und dass man mehrsprachliche Sprachlernstrategien überführen kann, wenn man eine Fremdsprache lernen will. Man baut ja auf früheres Sprachlernen, wenn man neue Sprachen lernt, und die Strategien, die man bereits meistert, können wahrscheinlich bei weiteren Sprachen implementiert werden.

Dies möchte ich jetzt kurz erläutern: Wenn die Lernenden dann Einsicht in ihre eigenes Sprachlernen entwickeln, sollen sie imstande werden, relevante und zweckmäßige Sprachlernstrategien wählen, implementieren und verwenden zu können. Wenn die Lernenden z.B. erkennen können, dass Deutsch und Norwegisch beide germanische Sprachen mit vielen sprachlichen Ähnlichkeiten, besonders wenn es zu Wörtern und Wortschatz kommt, sind, werden sie auch erkennen können, dass viele Wörter fast, wenn auch nicht komplett, gleich sind:

Norwegisch	Deutsch
Ferien	Die Ferien
Huset	Das Haus
Mannen	Der Mann
Vannet	Das Wasser
Reisen	Die Reise
Fotball	Fußball
Å løpe	Zu laufen
Å reise	Zu reisen
Å drikke	Zu trinken

Oft kann man deswegen deutsche Wörter erraten, wenn man Norwegisch beherrscht und man ein Wort nicht gelernt hat oder nicht erinnern kann.

Wenn es zu Grammatik kommt, sind Deutsch und Norwegisch mehr unterschiedlich. Deutsch ist eine Kasussprache, wo der Kasus die Funktion eines Satzgliedes determiniert, während die Platzierung eines Satzgliedes im Satz die Funktion im Norwegischen determiniert.

**Der Mann fährt den Jungen in die Schule.**

**Den Jungen fährt der Mann in die Schule.**

Beide Sätze bedeuten das gleiche: Der Mann ist der Fahrer, der Junge der Passagier. Das wissen wir, weil „der Mann“ im Nominativ steht, und „den Jungen“ im Akkusativ. „Der Mann“ wird dann das Subjekt (im Nominativ) und „den Jungen“ ein Akkusativobjekt. Die Funktion der Satzglieder wird nicht geändert, obwohl sie die Platzierung im Satz wechseln.

So geht es nicht im Norwegischen:

***Mannen kjører gutten på skolen.***

***Gutten kjører mannen på skolen.***

Wenn man auf Norwegisch die Platzierung von „*mannen*“ und „*gutten*“ wechselt, ändert sich die Bedeutung des Satzes: In der ersten Version ist der Mann der Fahrer und der Junge der Passagier. In der zweiten Version sind die Rollen umgedreht: Der Junge ist der Fahrer und der Mann der Passagier.

Wenn man von früher keine Kasuskenntnisse hat, kann dieses grammatische Phänomen schwer zu verstehen sein. Norwegische Deutschlerner haben deswegen oft Schwierigkeiten, Kasus zu verstehen. Aber, wenn man bereits eine Kasussprache beherrscht, wird das nicht so schwierig zu verstehen. Die finnische, samische, russische, ukrainische, polnische und baltische Sprachen sind alle Kasussprachen, und Deutschlerner, die z.B. eine von diesen Sprachen beherrschen, werden wahrscheinlich nicht dieselben Probleme mit Kasus haben, wie norwegische DeutschlernerInnen, die Norwegisch als Erstsprache haben.

**6.1.3 Kompetenzziele im LK06**

*Die Kompetenzziele folgen den Hauptgebieten: Sprachlernen, Kommunikation und Sprache, Kultur und Gesellschaft.*

*Im Hauptgebiet Sprachlernen steht, dass die Lernenden Einsicht in eigenes Sprachlernen und Sprachverwenden entwickeln sollen. Ein Kompetenzziel für die Kategorie Sprachlernen ist, dass die Lernenden eigene Erfahrungen mit Sprachlernen nutzen sollen, wenn sie die neue Sprache lernen. Sie sollen auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache untersuchen können und das in eigenem Sprachlernen verwenden können (Udir, 2006).*

Für diese beiden Kompetenzziele ist die Mehrsprachigkeit relevant. Das zweite Ziel handelt von der Muttersprache: Ähnlichkeiten mit und Unterschiede von der Fremdsprache. Im Lehrplan ist hier die *Muttersprache* Norwegisch. Wie unterscheidet sich Norwegisch und die Fremdsprache? Das Verwenden vom Begriff *Muttersprachen* kann aber problematisiert werden, dann es nimmt an, dass alle Fremdsprachlerner in Norwegen Norwegisch als Muttersprache haben. Hier sollte vielleicht *Norwegisch* als Muttersprache explizit genannt werden, nicht nur *Muttersprache*. Es gibt viele Fremdsprachlerner in Norwegen, die eine andere Muttersprache haben, und der Lehrplan berücksichtigt das nicht.

Das erste Ziel kann man so interpretieren, dass es um weitere Sprachen handelt: Sprachlernerfahrung. Norwegische Lernenden haben bereits Erfahrung mit Englisch, wenn sie damit anfangen, Fremdsprachen wie Deutsch zu lernen, und sie können diese Erfahrung verwenden. Z.B. Strategien, um regelmäßige und unregelmäßige Verben zu erinnern, Personenendungen, Wortschatzentwicklung, usw. Bei der Muttersprache sind solche grammatische Faktoren oft „angeboren“, man lernt sie durch Input und Kommunikation mit anderen. Beim Fremdsprachlernen muss man diese grammatische Faktoren und Phänomene explizit lernen. Wenn man dann Erfahrungen und Kenntnis vom früheren Sprachlernen verwenden kann, kann das das neue Sprachlernen vereinfachen.

#### **6.1.4 Mehrsprachigkeit im Lehrplan LK06**

Wie früher gesagt, kommt der Begriff „Mehrsprachigkeit“ im LK06 fast nicht vor. Trotzdem finden wir durch den ganzen Lehrplan Hinweise dazu. Durch Begriffe und Formulierungen wie „*Tidligere erfaringer*“, „*bevisst på strategier*“, „*utvikle språklæringsevne til større innsikt i morsmålet*“, „*kompetanse i fremmedspråk*“, „*fremme innsikt i flere språk*“, „*bidra til flerspråklighet*“, „*utnytte erfaringer med språklæring i læring av det nye språket*“ wird Mehrsprachigkeit ausgedrückt, wenn man den Lehrplan so interpretiert. Also kann man Mehrsprachigkeit im aufgefassten Lehrplan (Niveau 3 laut Goodlad, 1979) finden: Wenn die Lehrkräfte den Lehrplan im Licht von Mehrsprachigkeit lesen und interpretieren, können sie Mehrsprachigkeit finden und im Unterricht implementieren, denn die Lehrpläne offen für Interpretierung sind, und es den Lehrkräften obliegt, den Lehrplan im mehrsprachlichen Licht zu interpretieren.

Wie Mehrsprachigkeit im operationalisierten und erfahrenen Lehrplan (Niveau 4 und 5 laut Goodlad, 1979) vorkommt, wird nicht in dieser Masteraufgabe angesehen. Es ist aber eine interessante Frage, an der man denken kann.

## **6.2 Lehrplan Niveau 1 LK20 im Licht der Mehrsprachigkeit (Siehe auch Beilage 11.2)**

Während Mehrsprachigkeit als Begriff fast nicht im LK06 vorkommt, kommt der Begriff explizit im LK20 vor. Mit der Introduction von Kernelementen ist Mehrsprachigkeit im LK20 für Fremdsprachen ein spezifisches *Kernelement*, und der Begriff wird mehrmals konkret

genannt. Mehrsprachigkeit ist also jetzt ein Teil des Lehrplans der Ideen (Niveau 1 laut Goodlad, 1979) und hat also eine größere Rolle der politischen Wille bekommen.

### **6.2.1 Relevanz und zentrale Werte**

*Im LK20 ist die Zweck (formål) des Lehrplans mit „Relevanz und zentrale Werte“ ersetzt. Hier steht, dass man in einer globalisierten Welt in mehreren Sprachen kommunizieren können muss, und dass formelle und informelle Kommunikation lokale, nationale und internationale Sprachkenntnis und Kenntnis von Kulturen und Lebenshaltung fordert. Udir meint auch, dass das Fach Fremdsprache zur Entwicklung von interkulturellem Verständnis der Lernenden beitragen kann. Nicht zuletzt wird spezifisch genannt, dass die Lernenden Mehrsprachigkeit als ein Ressource in der Schule und in der Gesellschaft erfahren sollen (Udir, 2020).*

Hier kommt also Mehrsprachigkeit explizit vor, und wird als Ressource der Lernenden bezeichnet: eine Ressource sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft. Also ist Mehrsprachigkeit in den Augen der norwegischen Schulbehörden als vorteilhaft in der Welt gesehen.

### **6.2.2 Kernelemente**

*Unter die Kernelemente finden wir das Kernelement Sprachlernen und Mehrsprachigkeit, das neu im Lehrplan LK20 (Fagfornyelsen) ist, und das wirklich Mehrsprachigkeit relevant macht. Mit Mehrsprachigkeit als ein Kernelement im Lehrplan für Fremdsprachen, sollen die Lehrkräfte und die Lernenden mit ihrer sprachlichen Kenntnis explizit arbeiten, um die neue Sprache zu lernen:*

*Laut diesem Kernelement machen Kenntnis von Sprachen und Erforschung eigenen Sprachlernens die Lernenden besser imstande, um Sprachen in einer lebenslangen Perspektive zu lernen und zu verstehen. Bereits wenn die Lernenden mit dem Fach „Fremdsprache“ anfangen, sind sie mehrsprachig, und sie haben bereits umfassende Sprachlernerfahrung von verschiedenen Kontexten. Diese Sprachlernerfahrung und Sprachkenntnis können sie verwenden, und das Lernen von der Fremdsprache wird dann effektiver und sinnvoller (Udir, 2020).*

Der Lehrplan präzisiert aber diese Mehrsprachigkeit nicht: Wenn er konstatiert, dass die Lernenden bereits mehrsprachig sind, wenn sie mit der Fremdsprache anfangen, ist es

naheliegend, dies so zu interpretieren, dass man hier an Norwegisch als Erstsprache (L1) und Englisch als Zweitsprache (L2) voraussetzt. Norwegische Lernenden lernen Englisch von der ersten Klasse ab, und wenn sie dann entweder in der achten Klasse oder in der weiterführenden Schule mit einer Fremdsprache anfangen, sprechen sie mindestens Norwegisch und Englisch und sind deshalb jedenfalls zweisprachig.

### 6.2.3 Kompetenzziele

*In LK20 sind die Kompetenzziele im Vergleich zu LK06 komprimiert: Es gibt weniger Ziele, und sie werden nicht in Kategorien eingeteilt. Hauptsächlich handeln die neue Kompetenzziele von Kommunikation und Kulturverständnis, aber auch hier kommt Mehrsprachigkeit vor: Die Lernenden sollen Erfahrungen von früheren Sprachlernen im Lernprozess verwenden. Sie sollen auch relevante Lehr- und Kommunikationsstrategien verwenden können (Udir, 2020).*

Mehrsprachigkeit kommt also hier implizit vor, genau wie im Lehrplan LK06 (*Kunnskapsløftet*).

### 6.2.4 Mehrsprachigkeit im Lehrplan LK20

Während Mehrsprachigkeit als Begriff fast nicht im LK06 vorkommt, hat der Begriff eine zentrale Stelle im LK20, im Teil *Relevanz und zentrale Werte*, unter die *Kernelemente* und im Teil *Kompetenzziele*. Mehrsprachigkeit ist also ein explizites Fokusgebiet im LK20, und durch Begriffe und Formulierungen wie „*flerspråklig*“, „*forståelse av språklig og kulturelt mangfold*“, „*kunnskap om språk*“, „*utforskning av egen språklæring*“, „*flerspråklig*“, „*språklæringserfaring*“, „*overføre språkkunnskaper og språklæringserfaringer*“ und „*erfaringer fra tidligere språklæring*“ wird Mehrsprachigkeit im Lehrplan ausgedrückt.

Es steht also außer Zweifel, dass Mehrsprachigkeit ein Teil des formellen Lehrplans (Niveau 2 laut Goodlad, 1979) ist. Der aufgefasste Lehrplan (Niveau 3 laut Goodlad, 1979) muss also auch Mehrsprachigkeit einhalten. Mehrsprachigkeit wird hier dargestellt, entweder die Lehrkräfte es interpretieren oder nicht. Sie müssen also in ihrer Interpretierung Mehrsprachigkeit inkludieren. Aber auch in der Analyse vom Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) wird Mehrsprachigkeit im operationalisierten und erfahrenen Lehrplan (Niveau 4 und 5 laut Goodlad, 1979) nicht angesehen.

### 6.3 Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen

Wenn man dann auf Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen sieht, sieht man, dass der Begriff in LK20 konkret verwendet wird, im Vergleich zum Lehrplan LK06. Im Lehrplan LK06 kommt also *Mehrsprachigkeit* als Begriff fast nicht vor, und an Mehrsprachigkeit als Phänomen wurde nicht fokussiert. Mit der Introdution und Implementierung von Kernelementen im Lehrplan LK20 wurde das geändert, und Mehrsprachigkeit wurde ein Fokusgebiet in der Schule – sowohl durch den generellen Teil des Lehrplans LK20 als auch spezifisch im Lehrplan für Fremdsprachen.

Von impliziten Hinweisen zur Mehrsprachigkeit durch Formulierungen wie „*tidligere erfaringer*“, „*bevisst på strategi*“, „*utvikle språklæringsevne til større innsikt i morsmålet*“, „*kompetanse i fremmedspråk fremme innsikt i flere språk, bidra til flerspråklighet*“, und „*utnytte erfaringer med språklæring i læring av det nye språket*“ im Lehrplan LK06 zu konkreten Begriffen und Formulierungen wie „*flerspråklighet*“, „*forståelse av språklig og kulturelt mangfold*“, „*kunnskap om språk*“, „*utforskning av egen språklæring*“, „*flerspråklig*“, „*språklæringserfaring*“, „*overføre språkkunnskaper og språklærings-erfaringer*“ und „*erfaringer fra tidligere språklæring*“ im Lehrplan LK20 wurde ein Wechsel in der Gesinnung von Mehrsprachigkeit als Phänomen in der Schule.

Beide Lehrpläne sind offen zur Interpretierung, aber wenn es zur Mehrsprachigkeit im Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) kommt, kommt der Begriff so deutlich vor und wird so konkret verwendet, dass man als Lehrkraft keine andere Wahl hat, als Mehrsprachigkeit im Unterricht zu implementieren.

## 7 Vom Lehrplan ins Klassenzimmer: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Die Intention der Schulbehörden, die in den Lehrplänen dargestellt wird, muss in der Schule implementiert werden. Durch die Lehrpläne und den Lehrstoff eines Fachs, unterrichten Lehrkräfte ihre Fächer und implementieren die Intention der Schulbehörden. Der Lehrstoff wird in der Schule normalerweise in den Lehrbüchern dargestellt.

Die Lehrkräfte müssen die Lehrpläne folgen, wenn sie die Lernenden unterrichten, und normalerweise werden Lehrbücher dafür benutzt. Lehrwerke wie Lehrbücher spielen eine große Rolle im Unterricht und Unterrichtsplanung. Sowohl wenn es konkrete Lehrstoff gibt als auch wenn gar nichts, ist das Lehrbuch eines Fachs was man „der heimliche Lehrplan“ nennen kann, denn Lehrkräfte eher das Lehrwerk statt des Lehrplans für ihre Unterrichtsplanung verwenden, und es ist deswegen wichtig, dass die Lehrwerke sich an den Lehrplänen orientieren, auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit (Haukås, 2017, S. 159-160).

Die Lehrbücher können uns also viel davon erzählen, was tatsächlich im Unterricht passiert. Eine Lehrbuchanalyse kann uns deswegen einen guten Einblick geben, wie Mehrsprachigkeit von den Lehrplänen in den Lehrwerken interpretiert wird, und dann wie Mehrsprachigkeit im Unterricht eingesetzt wird.

Ich werde ausschließlich Lehrwerke für Anfänger analysieren, weil ich untersuchen möchte, wie diese Lehrwerke *Mehrsprachigkeit* und *Sprachkenntnis* gerade in der Anfangsphase, also im ersten Jahr, als Hilfe anbieten und einsetzen, eine neue Sprache einfacher und verständlicher lernen und verwenden zu können. Die Lehrbücher, die ich analysiere, sind *Leute 8* vom Aschehoug Verlag und *Tysk 8* vom Cappelen Damm Verlag. Beide sind für Anfänger im Fach Deutsch konzipiert.

## 8 Mehrsprachigkeit im Lehrbuch? Was zeigt eine Lehrbuchanalyse? Konkretisierte Forschungsfragen

Weil *Flerspråklighet* im Lehrplan für Fremdsprachen im Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) ein neues *Kernelement* ist, soll und muss die Lehrkräfte im Unterricht mit Mehrsprachigkeit arbeiten. Weil der Lehrplan nicht festlegt, ob man explizit oder implizit damit arbeiten soll und wie diese Arbeit konkret aussehen soll, muss man als Lehrkraft selbst entscheiden, wie man mit diesem Kernelement im Unterricht arbeiten kann. Wie bereits erläutert spielen Lehrbücher und Lehrwerke für viele Lehrkräfte und Lernenden eine wichtige Rolle, wenn es um die konkrete Arbeit im Unterricht geht. Nach der Einführung vom Lehrplan LK20 wurden viele neue Lehrwerke geschrieben und herausgegeben, damit sie den Ansprüchen und Forderungen des neuen Lehrplans folgen sollten. Das heißt, dass diese neuen Lehrwerke die neuen Kompetenzziele, Kernelemente und grundlegenden Fertigkeiten implementiert haben sollten.

Die Lehrkräfte an norwegischen Schulen müssen dem Lehrplan folgen und laut den Richtlinien des Lehrplans unterrichten. In gleicher Weise müssen die Lehrwerke auch diesem Lehrplan nachkommen. Der Lehrplan ist somit eine Art gemeinsamer Vertrag zwischen den Schulbehörden und den Lehrkräften, und den Lernenden (und ihren Eltern). Die Lehrbücher sind Ressourcen, die die Lehrkräfte verwenden können, um den Lehrplan in der Praxis zu unterrichten. Die Verlage garantieren dabei, dass ihre Produkte lehrplankonform sind und sich also nach den Vorgaben des Lehrplans richten. Weil der Lehrplan selbst keine **expliziten** Richtlinien vorgibt, wie man konkret (z.B.) mit Mehrsprachigkeit arbeiten kann, setzt dies mehrere Schritte voraus:

- 1) Erstens müssen die Lehrwerkverlage dafür sorgen, dass die LehrbuchautorInnen den Lehrplan analysieren, damit der Inhalt des Lehrbuchs dem Lehrplan folgt.
- 2) Danach müssen die Lehrkräfte, die die unterschiedlichen Lehrbücher verwenden, diese Lehrwerke selbst analysieren, damit *sie* bei ihrer konkreten Unterrichtsarbeit dem Lehrplan folgen.

Hier sind die fünf Lehrplanniveaus von Goodlad (1979) (siehe oben unter *Die fünf Niveaus des Lehrplanes (nach Goodlad (1979))*) sehr relevant:

1. Was ist die Idee?

2. Wie sieht der tatsächliche Lehrplan aus? Was ist das formelle Dokument?
3. Wie wird der Lehrplan von den Lehrkräften interpretiert?
4. Und wie wird er operationalisiert?
5. Zum Schluss: Wie erfahren die Lernenden (und die Eltern) den Lehrplan?

Ich habe bereits oben im Teil zu Lehrplangeschichte und -Theorie die Idee und den formellen Lehrplan (Niveau 1) erklärt. Deshalb kommt jetzt die eigentliche Interpretierung: Wie wird der Lehrplan in unterschiedlichen Lehrwerken dargestellt? (Niveau 2) Und wie werden Lehrwerke von Lehrkräften interpretiert? (Niveau 3).

In diesem Teil werde ich also zwei Lehrwerke, die für DaF-LernerInnen in der norwegischen Schule gedacht sind, analysieren. Diese Analyse von mir als Analysierende beeinflusst. Andere würden vielleicht die Bücher anders interpretieren. Die Analyse ist also subjektiv, auch wenn ich versuche, objektive Kriterien zu verwenden.

Jedes Lehrbuch im Fach Deutsch muss auch dem Kernelement *Flerspråkighet* (Mehrsprachigkeit) gerecht werden. Dies sollte zum Einen bedeuten, dass das Lehrbuch „beachtet“, dass die Lernenden bereits mehrsprachig sind und diese Mehrsprachigkeitskompetenzen dann für das Deutschlernen genutzt werden können und sollten. Zum anderen ist es, wie Roche (2020, S. 165) schreibt, ein Ziel der Mehrsprachigkeit, sich ähnlich flüssig in den unterschiedlichen Sprachen ausdrücken zu können, also auch in der neuen Sprache Deutsch. Das sollte dann auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein. Wie kann man diese Bücher dazu verwenden? Und außerdem verlangt noch der Lehrplan für Niveau 1, dass die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz entwickeln sollen:

Gespräch von persönlichen und alltäglichen Themen zuhören und verstehen zu können.

In Gesprächen von alltäglichen Situationen über Aktivitäten und bekannte Themen teilnehmen zu können.

Mündlich von dem alltäglichen Leben und Erlebnissen erzählen zu können, und Meinungen ausdrücken zu können, auch spontan.

Angepasste und authentische Texte über persönliche und alltägliche Themen lesen und verstehen zu können.

Einfache Texte über das alltägliche Leben und Erlebnisse, die erzählen, beschreiben und informieren schreiben zu können, mit oder ohne Hilfsmittel.

Einfache sprachliche Strukturen, Ausspracheregeln, korrekte Rechtschreibung und das offizielle Alphabet oder Zeichen der Sprache, um an einem situationsangepassten Art zu kommunizieren verwenden zu können.

Relevante Lehr- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und **Erfahrungen von früheren Sprachlernen im Lernprozess verwenden zu können.**

Lebensarte, Traditionen und Geographie im Sprachgebiet erforschen und beschreiben, und eigene Erlebnisse ausdrücken zu können.

(Kompetenzziele des Lehrplans LK20 (Udir, 2020))

Im Folgenden müssen wir deshalb auf folgende Fragen sehen:

- A) Wie wird Mehrsprachigkeit in u.a. den Erklärungen, Texten und Aufgaben eingesetzt und inkludiert, damit die Lernenden vom Buch mehrsprachig gesehen werden und sich selbst mehrsprachig sehen können und dürfen?
- B) Mit welchen Aktivitäten verbindet das Buch die Mehrsprachigkeit? D.h., wie kommt die Mehrsprachigkeit tatsächlich im Buch vor?

Hier geht es also darum, ob und wie das Lehrbuch den Lerner bzw. die Lernerin als mehrsprachige Person anspricht und respektiert wird, so dass er/sie sich als Mehrsprachige(r) gesehen fühlt und sich selbst auch als mehrsprachig sehen kann und darf (Frage A). Außerdem wird ja die Mehrsprachigkeit des Schülers bzw. der Schülerin durch das Deutschlernen erweitert. Mit welchen Aktivitäten möchte das Lehrbuch diese Erweiterung fördern (Frage B)?

In dieser Analyse werden nur die tatsächlichen Lehrbücher analysiert, nicht die Zusatzmaterialien, wie z.B. die Lehrerhandreichungen.

**Ich fange meine Analyse mit dem Lehrbuch *Leute 8* an.**

## 8.1 Leute 8 – Aschehoug Verlag

*Leute 8* ist ein Lehrwerk für Anfänger, das bereits 2017 herausgegeben wurde, also eigentlich passend zum vorherigen Lehrplan LK06 (*Kunnskapsløftet*) ist. Laut Angaben des Verlags soll es aber auch für den Unterricht nach dem neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) einsetzbar sein.<sup>2</sup>

Ich werde zunächst kurz den Aufbau des Buches erklären:

Eingangs fängt das Buch mit einer kleinen Introduction an:

*„Velkommen til tysk på 8. trinn! Boka du no held i handa, skal ta deg med på ei reise ut i verda. Her møter du folk frå Tyskland, Austerrike og Sveits. Du finn gode historier, songar, grammatikk og bilete. Når skoleåret er omme, har du lært mykje tysk. Da kan du telje, fortelje kven du er, snakke om hobbyane dine, skrive ei lita bok om deg sjølv og syngje – på tysk. Dette blir moro!“* (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 3)

Bereits in dieser Introduction deuten die AutorInnen Globalisierung an: Das Buch nimmt die Lernenden mit auf eine Reise um die Welt. Auf dieser Reise sollen die Lernenden Leute aus mehreren deutschsprachigen Ländern treffen, und sie werden durch diese Reise Deutsch lernen.

Wie legt das Buch dann weiter zurecht, dass die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit verwenden können, um Deutsch ähnlich flüssig wie andere Sprachen zu verwenden (siehe *Mehrsprachigkeit definiert*)?

Jedes Kapitel im Lehrbuch besteht aus sieben „Haupt“-Fokusbereichen (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 3):

- 1) Die Lernziele des Kapitels: Hier wird es erklärt, was genau die Lernenden in den respektiven Kapiteln lernen sollen.
- 2) Das kannst du schon: Das ist zwei Motivationsseiten, die leicht erkennbare Wörter, die die Lernenden erkennen können, weil sie Norwegisch oder Englisch können, enthalten. Diese Seiten ermuntern die Lernenden zu verwenden, was sie schon können.

---

<sup>2</sup> (Aschehoug)

- 3) Land und Leute: Das ist die Landeskundeseiten, wo die Lernenden Kultur, Geografie, Geschichte und Kunst aus den deutschsprachigen Gebieten treffen.
- 4) Steh auf!: Das ist inspirierende Aktivitäten, die man aufstehen zu lösen muss.
- 5) Grün: Markiert den Kernstoff des Kapitels – hier findet man die grundlegende sprachliche Progression.
- 6) Das Ich-Buch: Schriftliche Aufgaben für jedes Kapitel durch Leute 8, 9 und 10. Am Ende der 10. Klasse hat man dann eine große Sammlung von eigenen Texten, die man für das Examen als Ausgangspunkt nehmen kann.
- 7) Ich kann: Die letzte zwei Seiten jedes Kapitel fasst mit Wortwolken und Bilder das Wichtigste des Kapitels zusammen.

Besonders **die Punkte 1 und 6** können direkt der Mehrsprachigkeit zugeordnet werden. Die „Das kannst du schon“-Seiten introduzieren die Lernenden zu transparenten Wörtern, damit sie mit einem bekannten Wortschatz arbeiten können, wenn sie die Fremdsprache lernen.

Im Kapitel 1 wird das durch ein Kreuzworträtsel mit gleichen Wörtern auf Norwegisch und Deutsch, den Farben, und einem *Ich-heiße*-Bingo gemacht, im Kapitel 2 durch eine Weltkarte mit Bildern von Leuten rund um die Welt und ihre Sprachen, im Kapitel 3 durch Hobby-Wörter, im Kapitel 4 durch Film und Restaurant-Speisekarte, im Kapitel 5 durch Namen von Familienmitgliedern und im Kapitel 6 durch Namen von Gebäuden und Teile eines Hauses.

Die „ich kann“-Seiten fassen das jeweilige Kapitel zusammen und bauen weiter an den „Das kannst du schon“-Seiten. Hier bekommen die Lernenden auch die Aufgabe, ein Kapitel im „Das Ich“-Buch zu schreiben, in dem sie von sich selbst in Bezug auf das Thema des Kapitels schreiben sollen.

Für diese Analyse werde ich auf ein Kapitel des Buchs fokussieren, weil die Kapitel alle ähnlich aufgebaut sind. Ich werde Kapitel 2 – *Das ist Deutsch* analysieren, weil dieses Kapitel ein Anfangskapitel ist und die deutsche Sprache für die Anfänger introduziert.

### **8.1.1 Kapitel 2: *Das ist Deutsch* (Siehe auch Beilage 11.3)**

Ich werde jetzt immer zunächst Teile des Kapitels näher beschreiben und versuchen, dabei so objektiv wie möglich zu sein. Diese Beschreibungen setze ich in *kursiv*. Dann werde ich

analysieren und kritisch bewerten, was ich finde. Mein Hauptfokus ist dabei immer die Mehrsprachigkeit. Für diese Teile benutze ich die normale Schrift.

In diesem zweiten Kapitel des Buchs *Leute 8* von Aschehoug Verlag werden die Lernenden von Sprachen und der deutschen Sprache lernen. Die Lernziele sind (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 27):

*Hier lernst du*

- von welchen Sprachen, die du sprichst und lernst, zu erzählen
- Verben im Präsens, 3. Person, Singular und Plural zu verwenden
- vieles von Nomen, Genus und Artikeln
- einige Fakten über die deutsche Sprache

### 8.1.1.1 „Das kannst du schon“

*Die Kapitelintroduktion sind die „Das kannst du schon“-Seiten, und sie bestehen aus einer Weltkarte mit Leuten rund um die Welt, die „Ich spreche [Sprache]“ sagen. Diese Leute kommen aus unterschiedlichen Ländern und sprechen unterschiedlichen Sprachen. Sie sind auch mit Bildern präsentiert. Viele von den Bildern auf diesen Seiten haben stereotypische Züge aus den Ländern: Der Marius-Pullover aus Norwegen, der rote London-Bus aus England, die Pudelmütze aus Russland, und ein dunkelhäutiger Mensch aus Somalia.*



Es kann beobachtet werden, dass keine(r) von den Leuten aus deutschsprachigen Ländern kommt.

*Die Sätze „Ich lerne Deutsch. Was sprichst du? Welche Sprachen lernst du?“ stehen unten in der rechten Ecke.*

Diese Fragen fordern den einzelnen Lerner bzw. die einzelne Lernerin auf, sich Gedanken über seine/ihre eigene eventuelle Mehrsprachigkeit zu machen. Welche Sprachen sprechen sie eigentlich? Und welche Sprachen lernen sie?

*In der Introduktion des Buches werden die „Das kannst du schon!“-Seiten Motivationsseiten (Motivasjonssider) genannt. „Her finner du ord som er lett å kjenne att fordi du kan norsk eller engelsk. Ideen er å oppmuntre deg til å bruke det du kan frå før, for alt det er verdt.“ (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 3).*

Das Buch nennt aber solche Wörter nicht explizit „transparente Wörter“, z.B. auch nicht hier in diesem Kapitel. Aber die Beschreibung stimmt mit der Definition von transparenten Wörtern überein<sup>3</sup> und ich werde deswegen ab jetzt den Begriff transparente Wörter benutzen, obwohl das Buch selbst nicht auf diese Transparenz hinweist.

Mit den „Das kannst du schon!“-Seiten, die hier mit der Weltkarte ausgestaltet sind, nimmt das Buch und die AutorInnen implizit an, dass die Lernenden bereits verstehen, was hier steht und gesagt wird, und dass sie aktiv darüber denken sollen, warum sie es verstehen: Vielleicht weil die Sätze in der Kombination mit den Bildern ähnlich zum Norwegischen oder Englisch sind und sie eine Assoziation zu den Stereotypen an den Bildern haben, aber das Buch selbst nennt das explizit nicht. Auch wenn die Lernenden die Beschreibung von den „Das kannst du schon!“-Seiten in der Introduktion auf Seite 3 im Lehrbuch gelesen haben, gibt das Buch den Lernenden keine Hinweise dazu, warum sie die Sätze auf diesen Seiten verstehen, wenn sie sie verstehen. Das Lehrbuch zeigt den Lernenden nur implizit durch die Weltkarte mit den Bildern von Leuten rund um die Welt, die „Ich spreche [Sprache]“ sagen, dass sie vieles leicht verstehen und lernen können, weil sie die Sprachen leicht erkennen können:

- Russisch – russisk – russian
- Polnisch – polsk – polish
- Englisch – engelsk – english

---

<sup>3</sup> Transparente Wörter: *Transparent* bedeutet „durchsichtig“, und bedeutet in diesem Fall, dass „transparente Wörter“ möglich zu verstehen quer verschiedenen Sprachen sind: Sie sind „durchsichtig“ – werden ähnlich oder gleich in den verschiedenen Sprachen geschrieben.

- Arabisch – arabisk – arabic
- Spanisch – spansk – spanish
- Urdu – urdu – urdu

Die „Das kannst du schon!“-Seiten werden in der Einleitung des Buches „Motivationsseiten“ genannt, dies wird aber hier nicht wiederholt. Hier werden transparente Wörter verwendet, die motivierend sein sollen, und die den Lernenden zeigen sollen, dass nicht alles komplett neu und unbekannt ist: Weil sie Norwegisch und Englisch bereits können, können sie auch schon vieles auf Deutsch, aber die Lernenden werden hier nicht direkt und explizit darauf hingewiesen. Noch einmal: Wenn die Lernenden die Einleitung nicht gelesen haben, werden sie auch wahrscheinlich nicht verstehen, warum sie diese Seiten verwenden können, um ihre Mehrsprachigkeit zu benutzen, um Deutsch zu verstehen; warum sie überhaupt was verstehen; oder warum es motivierend sein soll.

Die Lernenden könnten die Wiedererkennung von bekannten sprachlichen Strukturen verwenden, um die deutsche Sprache zu verstehen und zu lernen<sup>4</sup>. Wenn sie die transparenten Wörter erkennen können, ist ihr Wortschatz bereits ganz groß. Aber das Lehrbuch macht die Lernenden nicht darauf aufmerksam. Diese Seiten könnten Motivationsseiten sein und den Lernenden zeigen, dass sie schon viel können, ohne alles explizit zu lernen, aber das wird im Lehrbuch nicht deutlich dargestellt. Was diese Seiten tatsächlich machen, ist dem ersten Lernziel zu entsprechen; dass die Lernenden von Sprachen zu erzählen lernen sollen.

### **8.1.1.2 Texte und Aufgaben in «Das ist Deutsch»**

*Im Kapitel gibt es viele Texte, Vokabellisten, Zitate, Aufgaben und Bilder, die das Thema des Kapitels ausdrücken und mit denen die Lernenden arbeiten sollen. In diesem Anfangskapitel sind die Texte ziemlich kurz, mit kurzen Sätzen und einfachen Wörtern. Die Texte handeln alle von Sprachen, besonders Deutsch, und variieren von Gedichten und Liedern zu Dialogen und kurzen Abschnitten.*

---

<sup>4</sup> In diesem Fall sind die Sätze und Wörter ähnlich im sowohl Satzbau als auch Wortstruktur und -Endung:

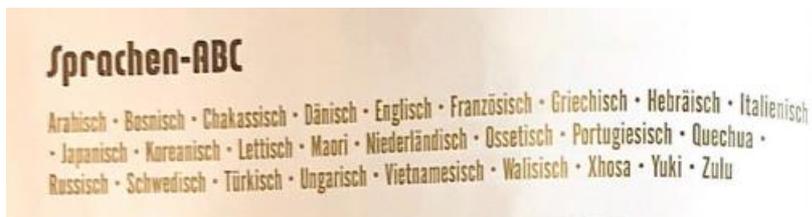
- Ich (*Subjekt*) spreche (*Verbal*) Russisch (*Objekt*) – I (*Subjekt*) speak (*Verbal*) Russian (*Objekt*) – Jeg (*Subjekt*) snakker (*Verbal*) russisk (*Objekt*)

*Zu jedem Text gibt es Vokabellisten, welche die zentralen Wörter des Textes aus dem Deutschen ins Norwegische übersetzen. Dazu gibt es auch „nyttige fraser“: „nützliche Phrasen“, die ganze Sätze und Ausdrücke übersetzen.*

Hier ist es interessant, dass die Vokabellisten nur vom Deutschen ins Norwegische übersetzt werden, während andere Sprachen überhaupt nicht genannt werden. Es gibt hier keine Hinweise auf andere Sprachen als Ressource, und keine Hinweise zu Mehrsprachigkeit. Es gibt auch keine Richtlinien oder Kommentare dazu, wie die Lernenden die Vokabellisten verwenden sollen oder wie sie mit den Vokabellisten arbeiten können. Es fehlt also eine Lernhilfe und es wird auch nicht angesprochen, wie die Lernenden bereits mit den Vokabeln anderer Sprachen gearbeitet haben.

*Alle Aufgaben im Buch heißen „hören lesen sprechen schreiben“. Hier sollen die Lernenden mit den grundlegenden Fertigkeiten des Lehrplans<sup>5</sup> arbeiten. Die Aufgaben arbeiten mit den Texten und Bildern im Kapitel, und die Lernenden sollen sowohl das Schriftliche lesen und bearbeiten, selbst etwas produzieren, wie eine Präsentation, und mit Grammatik arbeiten. Manche Aufgaben sollen sie allein lösen, manche zu zweit oder in Gruppen.*

*Ganz am Anfang des Kapitels wird das „Sprachen-ABC“ präsentiert, in dem das Alphabet durch Sprachen, die mit jedem Buchstaben von A bis Z beginnen, dargestellt wird.*



Die Lernenden können hier sehen, dass das deutsche Alphabet bis zu „æøå“ ähnlich zum norwegischen

Alphabet ist, und die Lernenden lernen die Namen von mehreren unterschiedlichen Sprachen rund um die Welt. Einige der Sprachen sind vielleicht unbekannt, wie Chakassisch und Maori, während andere wohl gut bekannt sind, wie Englisch und Französisch. Hier gibt es aber keine Informationen über die Sprachen, die genannt werden, und vor allem keine Hinweise zu anderen Alphabeten als dem Lateinischen. Gerade in einem Teilkapitel zum Alphabet sollte man erwarten, dass zum Einen erwähnt wird, dass andere Sprachen ein ganz anderes Alphabet

---

<sup>5</sup> (Udir, 2020)

benutzen und vor allem die Frage gestellt werden, inwiefern die LernerInnen vielleicht bereits solche anderen Alphabete kennen.

*Weiter werden unterschiedliche deutsche Laute spielerisch und anschaulich im Gedicht „Ich spreche Deutsch“ präsentiert. Hier müssen die Lernenden bei einigen Wörtern die Zunge gerade im Mund halten und wirklich darüber denken, wie die Laute ausgesprochen werden.*

Das Gedicht enthält einige Fakten von der deutschen Sprache, wie besondere Laute (ich, auch und pfui), besondere Buchstaben (ä, ö, ü) und die Artikel (der, die, das): dies entspricht dem Lernziel, dass die Lernenden einige Fakten von der deutschen Sprache lernen sollen. Die Lernenden werden jedoch nicht gefragt, wie diese Laute mit anderen bekannten Sprachen, die sie beherrschen, vergleichbar sind. Hinweise zu anderen Sprachen fehlen also auch hier komplett, und damit fehlt auch die Mehrsprachigkeit.

**Ich sage**  
Streichholzschächtelchen und  
Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän

**Ich mag**  
Vergissmeinnicht,  
Gemütlichkeit und  
Schmetterlinge

**Ich rufe**  
ich! und ach! und pfui!  
und manchmal  
huiuui!

**Ich schreibe**  
ä ö ü

**Ich sage**  
der das die

**Ich spreche Deutsch.**

**Korleis hørest tysk ut?  
Kva er fint, komisk,  
vanskeleg, lett?**

dänisch dansk	der Kapitän, -e kapteinen
griechisch gresk	ich mag eg liker
niederländisch nederlandsk	das Vergissmeinnicht forgløymmegjen
schwedisch svensk	(ein blome)
sagen seie	die Gemütlichkeit hyggja, kosen
das Streichholzschächtelchen, - den	der Schmetterling, -e sommarflugle
vesle fyrstikkessa	rufen rope
die Donau Donau (elv)	acht! skik!, ojj!
das Dampfschiff, -e dampskipet	pfui! æsj!
die Schifffahrt, -en sjøfarten,	manchmal av og til
skipsfarten	huiuui! oj oj oj
die Gesellschaft, -en selskapet	

*Es gibt auch zum „Sprachen-ABC“ und dem Gedicht eine Vokabelliste. Hier können die Lernenden noch einmal die deutschen Wörter ins Norwegische übersetzt sehen.*

Mehrsprachig werden die Lernenden hier auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen aufmerksam gemacht: Welche Sprachen

haben ähnliche Namen auf Norwegisch und Englisch? Welche Wörter sind ähnlich oder gleich? Sie werden durch die Vokabellisten vertraut, z.B. auch transparente Wörter wiederzuerkennen. Es gibt im Buch, wie früher genannt, keine Kommentare oder Richtlinien dazu, wie man als LehrerIn oder Lernende(r) diese Vokabellisten benutzen soll; es wird nicht gesagt, wie man mit den Vokabellisten arbeiten soll oder kann; und es gibt keine Fragen, welche Erfahrungen die Lernenden bereits mit Vokabellisten und dem Lernen von Vokabeln haben.

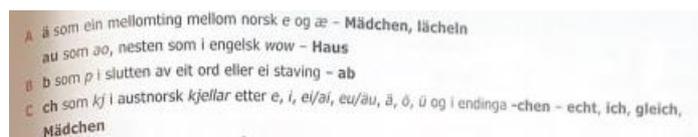
*Viele von den Wörtern in den Vokabellisten sind gleich im Norwegischen und Deutschen.*

Es stellt sich dabei die Frage, ob es dann überhaupt notwendig ist, all diese Wörter in einer Vokabelliste zu haben. Die Listen werden sehr lang, was wiederum wenig motivierend sein kann. Es liegt dann an dem Lehrer/die Lehrerin oder dem/der Lernenden selbst, wie sie die Vokabellisten wirklich als Ressource benutzen werden.

*In der zweiten Aufgabe sollen sie ein ähnliches Gedicht über Norwegisch auf Norwegisch schreiben.*

Dies übt ihre Schreibfertigkeit, aber nicht auf Deutsch. Auch gibt es hier wieder keine Hinweise zu anderen Sprachen. Es ist nicht verständlich, warum diese Gedanken gerade auf Norwegisch aufgeschrieben werden sollen. Und vor allem ist es wenig verständlich, warum keine weiteren möglichen Sprachen genannt werden. Ist es sinnvoll, hier eine Aufgabe, die vollständig auf Norwegisch gelöst werden soll, zu lösen? Wie hilft diese Aufgabe den Lernenden, Deutsch zu lernen? Warum steht es nicht im Lehrbuch, was für ein Sinn es hat? Mehrsprachigkeit wird nicht genannt, es gibt keine Hinweise dazu: Wie können die Lernenden dann ihre Sprachkenntnisse verwenden, um das Gedicht zu verstehen und die Aufgaben zu lösen?

*In der dritten Aufgabe sollen die Lernenden das „Sprachen-ABC“ lesen, und es wird in der Aufgabe präzisiert, dass sie den Aussprachemodul hinten im Buch dazu verwenden sollen. Im Aussprachemodul werden die deutschen Laute mit norwegischen und englischen Lauten verglichen. Die Laute werden hier in Beispielwörtern präsentiert: „au som ao, nesten som i engelsk wow - **Haus**“ oder „ö nesten som norsk ø i sjø – **zwölf**“ (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 149).*



Mehrsprachig ist hier der Vergleich der Laute. Es wird gezeigt, dass sie ähnlich/gleich ausgesprochen werden, trotz anderen Buchstaben-Kombinationen in der schriftlichen Form, z.B. der Diphthong „au“ statt „o“ im „wow“ oder trotz anderen Buchstaben, z.B. ö statt ø. Man kann aber auch hier sehen, dass nur Norwegisch und Englisch als Vergleichssprachen verwendet werden; es gibt keine Hinweise zu anderen Sprachen, keine Hinweise zu Lauten aus anderen Sprachen, weder als Beispielwörter noch als Fragen, wie z.B. ob die Lernenden andere Wörter in anderen Sprachen kennen, die ähnliche Laute diese deutschen Laute enthalten. Hier

könnte die Vergleichsbasis viel größer bzw. breiter sein und die sprachlichen Ressourcen der Lernenden einbeziehen.

*In der letzten Aufgabe sollen sie ein Spiel spielen, in dem sie „ich spreche [Sprache]“ sagen sollen, und der Nächste soll die Sprache wiederholen und eine neue Sprache hinzufügen. So geht die Runde, und wer nicht alle Sprachen erinnern kann, ist raus.*

Diese Aufgabe deutet selbst nicht explizit Mehrsprachigkeit an. Aber dieser Satz, „ich spreche [Sprache]“, den die Lernenden bisher gut auf den „Das kannst du schon!“-Seiten kennengelernt haben, ist gleich aufgebaut im Norwegischen, Deutschen und Englisch, und deswegen einfach zu bilden und zu erinnern. Die Sprachennamen sind ähnlich im Namen und der Endung, und es sollte deswegen nicht schwer für die Lernenden sein, einen Satz mit vielen Sprachennamen zu bilden. Die Aufgabe deutet deswegen Mehrsprachigkeit *implizit* an. Allerdings ist die Verwendung des Satzes mit vielen Sprachennamen, die einfach nur aufgelistet werden, nicht wirklich eine Aufgabe, die die Lernenden darüber nachdenken lässt, welche Sprachen sie selbst sprechen. Auch das flüssige Sprechen wird bei dieser Aufgabe nicht unbedingt geübt. Mehrsprachigkeit kommt also auch hier nicht explizit vor.

## Mein Sprachenporträt

1 Ich denke auf Deutsch. Also ist mein Kopf deutsch. Mein Bauch ist japanisch: Ich esse gern Sushi. Mein Mund ist englisch. Ich kann das «th» nämlich nicht aussprechen.

2 Meine Oma kommt aus Spanien. Ich liebe Spanien. Mein Herz ist spanisch. Mein Kopf ist englisch. Englisch finde ich nämlich schwer. Wir fahren gern nach Norwegen. In Norwegen wandern wir. Deshalb sind meine Beine norwegisch. Ich spreche Deutsch. Deshalb ist mein Mund deutsch.

3 Alles an mir ist Deutsch. Nur in meinem Kopf ist Englisch. Englisch macht Spaß.

4 Mein Oberkörper ist ungarisch: Ich bin ungarisch. Ich wohne in der Schweiz – meine Beine sind in der Schweiz. Ich lerne Geige. Ich spiele Geige mit den Fingern. Mein Geigenlehrer ist Engländer. Deshalb sind meine Finger englisch. Deutsch klingt schön. Meine Ohren sind deutsch.



*Auch andere Texte im Kapitel erfordern den Wortschatz der Lernenden. „Mein Sprachenporträt“ introduziert die Körperteile, gleichzeitig wird das Thema von Land und Sprachen weiterführt. Noch einmal gibt es eine Vokabelliste dazu, aber*

*wieder keine Kommentare oder Richtlinien zum Gebrauch davon im Buch. Einige übersetzte Wörter in der Vokabelliste sind transparent, manche nicht.*

Diese Aufgabe ist deutlich vom *Europäischen Sprachenportfolio* (Fremmedspråkssenteret, 2008, S. 10) inspiriert:

*In den Aufgaben unter Meine Sprachenbiografie sollen die Lernenden erklären, welche Sprachen sie können, wo und wie lange sie die Sprachen gelernt haben, wann und mit wem sie die Sprachen verwenden, welche Sprachen sie nur wenig kennen, was sie auf diese Sprachen sagen können und wo sie es gelernt haben. Sie sollen auch erklären, warum sie die Sprachen lernen, was sie gerne lernen möchten, was sie über die Sprachen und Kulturen wissen möchten, wie sie die Sprachen gerne lernen und wie sie am besten die Sprachen lernen, sowohl im Klassenzimmer als auch außerdem. Sie sollen erklären, was schwer und was einfach ist, und warum, und sie sollen ihre unterschiedlichen Sprachenquellen, interkulturellen Beobachtungen und Sprach- und Kulturtreffen erklären.*

**Språkbiografi**  
Språk og kultur

**Language Biography**  
Language and Culture

**Sprachenbiografie**  
Sprache und Kultur

**Biographie langagière**  
Langues et Cultures

**Biografia lingüística**  
Lengua y cultura

**SPRÅKBIOGRAFI**

Fremad for flerspråkighet!

Språkbiografien kan gi deg god oversikt over hvem du er som språkbruker. Her kan du ikke bare samle ikke dine erfaringer med å lære språk, men også dine kilder, observasjoner og møter av betydning. Språkbiografien din skal vokse og utvikle seg i takt med deg og dine språkferdigheter. Språkbiografien vil også være en ramme for ditt arbeid med å kartlegge, forstå og respektere kulturelle forskjeller – og likheter! Slik kan du også utvikle interkulturell kompetanse!

I Språkbiografien kan du videre sette deg mål for språklæringen din, vurdere deg selv og utvikle og utforske strategier for hvordan du lærer best. Til hjelp i dette arbeidet inneholder Språkbiografien egne strategisider og sjekklister for de fem forskjellige ferdighetene: lesing, lytting, muntlig samhandling, muntlig produksjon og skrivning. Sjekklisene består av en rekke "jeg kan"-utsagn, som skal gjøre det lettere for deg å vurdere hvilket nivå du er på i hver ferdighet: A1, A2, B1, B2, C1 eller C2. Du har nådd et nivå hvis du kan mesteparten av det som er listet opp i en sjekkliste.

Både sjekklisene og strategisidene er laget for å kunne brukes flere ganger, etter hvert som du utvikler deg. Alle sjekklisene foreligger på bokmål, nynorsk, engelsk, fransk, spansk og tysk. Sjekklisene er presentert for seg selv på Fremmedspråksenterets nettsted.

Diese Aufgaben fordern also deutlich die Metakognition der Lernenden, wenn es zur Mehrsprachigkeit und ihrem Sprachlernen kommt. Sie sollen im Sprachenportfolio wirklich darüber denken, welche Rolle ihre Sprachkenntnisse spielt, wenn sie sich Sprachen lernen, aber die Aufgabe im Lehrbuch hat aber eine etwas eigenartige Implementation, die nicht wirklich mit Mehrsprachigkeit zu tun hat: Während im Portfolio-Original sprachliche Identität mit sprachlicher Verwendung verbunden wird, ist das hier im Lehrbuch schon etwas anders. Man muss sich fragen, was Sushi essen mit japanischer Sprache und Identität zu tun hat und warum man sich Englisch fühlen sollte

wegen einer englischen Pianolehrerin. Hier wird das Verständnis von Mehrsprachigkeit eindeutig so sehr ausgeweitet, dass es die Lernenden sehr verwirren muss. Bin ich jetzt italienisch, weil ich gerne Pizza esse? Bin ich chinesisch, weil mein Judo-Lehrer aus China kommt? Bin ich polnisch, weil meine beste Freundin aus Polen kommt?

*In den Aufgaben zum Sprachenporträt sollen die Lernenden erst ein Sprachenporträt von sich selbst auf Norwegisch machen und präsentieren. Sie sollen dann die Beschreibungen im Sprachenporträt lesen*

<p>das Porträt, -s portrettet          denken tenkje          der Kopf, -e* hovudet          der Bauch, -e* magen          essen ete          ich esse gern eg liker å ete          der Mund, -er* munnen          nämlich nemleg          ich kann ... aussprechen eg kan uttale ...          die Oma, -s bestemor          Spanien Spania</p>	<p>das Herz, -en hjartet          ich finde Englisch schwer eg synest engelsk er vanskeleg          wir vi          nach Norwegen til Noreg          wandern gå tur          das Bein, -e beinet          nur berre          macht Spaß er gay, moro          der Oberkörper, - overkroppen</p>	<p>ungarisch ungarsk          die Geige, -n fiolinen          mit med          der Finger, - fingeren          der Geigenlehrer, - fiolinlareren          der Engländer, - engelskmannen          schön klingen hayrest fint ut          das Ohr, -en øyret</p>	<p>hyttige trasar          Ich kann ... Eg kan ...          Ich esse gern ... Eg et gjerne / liker ...          Ich finde Englisch schwer. Eg synest engelsk er vanskeleg.          Ich fahre nach Norwegen. Eg reiser til Noreg.          Das macht Spaß. Det er morsamt.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**hören lesen sprechen schreiben**

- 1 Teikn språkportrettet ditt. Presenter det for klassen (på norsk).
- 2 Les dei små skildringane av språkportrett på denne sida. Kva for skildring passar til teikninga?
- 3 Teikn språkportrettet til ein av dei andre skildringane.
- 4 Beskriv språkportrettet ditt på tysk no. Desse setningane hjelper deg:  
**Mein Kopf/Bauch/Mund/Hals/Oberkörper/Herz ist ...**  
**Meine Nase ist ...**  
**Meine Haare/Augen/Ohren/Arme/Hände/Füße/Beine/Knie/Finger sind ...**

*und die richtige Beschreibung zum richtigen Teil an der Illustration finden, bevor sie ihr eigenes Porträt zeichnen sollen. In der letzten Aufgabe sollen sie ihre Porträts mit Hilfe der folgenden Sätze auf Deutsch beschreiben: Mein Kopf/Bauch/Mund/Hals/Oberkörper/Herz ist ...; Meine Nase ist ...; Meine Haare/Augen/Ohren/Arme/Hände/Füße/Beine/Knie/Finger sind ... (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 33).*

Hier kann beobachtet werden, dass die Sätze nach Genus und Numerus sortiert sind: Maskulin/neutral, feminin und Plural. Die Lernenden sollen mit diesen Aufgaben sowohl auf Norwegisch als auch Deutsch arbeiten, wenn sie erst ihr Sprachenporträt auf Norwegisch präsentieren sollen und danach auf Deutsch beschreiben sollen. Sie werden dann deutlich den Unterschied zwischen Norwegischen und Deutschen sehen können, und werden auf eventuelle Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam. Mehrsprachig wird dann hier dieser Vergleich innerhalb derselben Aufgaben. Linguistisch ist diese Aufgabe also gut geeignet, um mit Mehrsprachigkeit zu arbeiten. Wie sagt man es auf Deutsch, auf Norwegisch? Man hätte aber noch mehrere Sprachen nennen, da noch mehr Sprachen im Klassenzimmer vertreten sind. Allerdings wird dadurch den Inhalt der Sätze nicht unbedingt sinnvoller (*Mein Bauch ist Japanisch*).

Im Text „Wie viele?“ sollen die Lernenden sich die Zahlen ab 20 lernen (1-20 haben sie schon im Kapitel 1 gelernt). Die Lernenden werden hier Fragen von sich selbst gefragt, z.B. „Wie alt bist du?“ oder „Wie viele

Schüler sind in deiner Klasse?“. Die Zahlen ab 20 sind mit Ziffern und Buchstaben geschrieben. Die Lernenden sollen u.a. die Zahlen lernen und die Fragen beantworten.

## Wie viele?

Wie alt bist du? Wie viele Sprachen sprichst du? Wie viele Schüler sind in deiner Klasse? Und in deiner Schule? Wie viele Menschen wohnen in deinem Ort? Wie viele wohnen im ganzen Land?

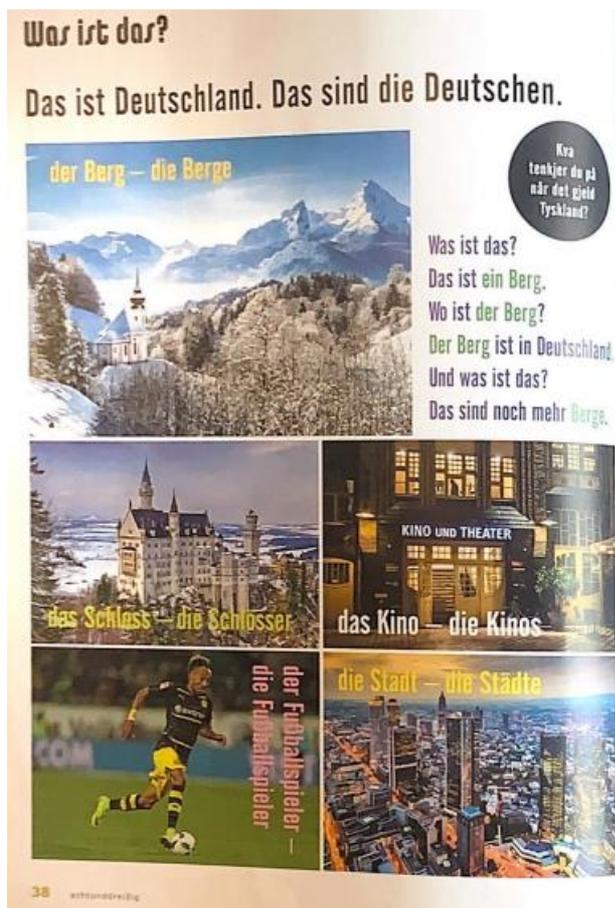
21 : einundzwanzig 22 : zweiundzwanzig 23 : dreiundzwanzig 24 : vierundzwanzig 25 : fünfundzwanzig 26 : sechsundzwanzig  
27 : siebenundzwanzig 28 : achtundzwanzig 29 : neunundzwanzig 30 : dreißig 31 : einunddreißig ... 40 : vierzig ... 50 : fünfzig ...  
60 : sechzig ... 70 : siebzig ... 80 : achtzig ... 90 : neunzig ... 100 : (ein)hundert 101 : (ein)hundertheins 102 : (ein) hundertzwei ...  
110 : (ein)hundertzehn ... 154 : (ein)hundertvierundfünfzig ... 200 : zweihundert ... 300 : dreihundert ... 1000 : (ein)tausend ...  
1634 : (ein)tausendsechshundertvierunddreißig ... 1 000 000 : eine Million ... 6 400 000 : sechs Millionen vierhunderttausend ...

### hören lesen sprechen schreiben

- 1 Lær deg å telje frå 20 og oppover på tysk.
- 2 Svar på spørsmåla. Skriv ned svara. Skriv tala som ord.
- 3 Kor gamle er personane du presenterte tidlegare? Finn på ein alder og fortel det på tysk!

fünfunddreißig 35

Das Buch gibt keine Aufforderungen, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu benutzen, um die Aufgaben zu lösen. Die (deutschen) Zahlen werden nicht mit anderen Sprachen verglichen, und



die Art und Weise, wie man zählt, wird nicht „problematisiert“ – wie zählt man eigentlich? Viele der Lernenden werden Sprachen kennen und können, in denen man anders zählt. Dänisch, Französisch, Samisch – eine kleine Auswahl von „nahen“ Sprachen, in denen da so ist. Man zählt in verschiedenen Sprachen unterschiedlich, und dazu gibt es hier noch einmal *keine* Hinweise. Die Lernenden werden also nicht darauf aufmerksam gemacht, und sie können deswegen nicht mithilfe des Buches ihre sprachlichen Vorkenntnisse verwenden, um die Zahlen und die Art und Weise, wie man auf Deutsch zählt, zu lernen.

„Was ist das?“ auf Seite 38 und 39 hat viele Bilder mit Vokabeln sowie einfache Fragen mit Antworten. Die Nomen sind hier grün markiert: Die Aufgaben „hören lesen sprechen

*schreiben“ sind hier morphologisch geprägt: Die Lernenden werden mit Genus und Plural arbeiten. Die Vokabeln sind mit dem bestimmten Artikel geschrieben, und die Lernenden sollen die unbestimmten Artikel finden, bevor sie die Pluralformen finden sollen und die Wörter ins Norwegische übersetzen. Sie sollen ihre Antworten miteinander vergleichen und einander fragen, was die Wörter auf Norwegisch bedeuten. Danach sollen die Lernenden Dialoge und Präsentationen, die auf die Bilder und die Wörter basiert sind, machen. Sie können die Tabelle, die sie schon gemacht haben, verwenden und können Bilder aus dem Internet finden, um ihre Präsentation zu unterstützen.*

Das Buch nimmt hier einfach an, dass die Lernenden *Genus* als Phänomen kennen. Sie werden nicht herausgefordert, wenn es zum Genus kommt: Es wird nicht problematisiert, was passiert, wenn man hier Fehler macht: Welche Bedeutung hat

es eigentlich in einer Sprache, wenn man das falsche Genus oder die falsche Singular/Plural-Form verwendet? Genus in anderen Sprachen als Deutsch wird auch nicht genannt: Z.B. gibt es im Englischen und Samischen gar kein Genus. Werden die Lernenden dann hier darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig das richtige Genus und die richtige Pluralform sind, um Flüssigkeit in der Sprache zu erreichen? Es gibt hier keine Anleitung, wie sie damit arbeiten können; sie bekommen im Lehrbuch keine Hilfe damit. Mehrsprachigkeit wird hier also (wieder) nicht explizit angedeutet: Weder die Bilder oder der Text noch die Aufgaben fragen nach der Mehrsprachigkeit der Lernenden, um den Text zu verstehen oder die Aufgaben zu lösen. Die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden werden nicht genutzt und auch gar nicht erst angesprochen. Außerdem wird ihnen nicht die Gelegenheit gegeben, über ihre eigenen Sprachkenntnisse nachzudenken. In Aufgabe 4 steht: „*Kva betyr alle desse orda? Skriv inn i skjemaet hva dei betyr på norsk. Spør dei andre i klassen hva dei andre orda betyr. [...]*“ (Biesalski, Fiebig & Johansen, 2017, S. 39). Hier steht nichts darüber, wie die Lernenden herausfinden sollen, was diese Wörter bedeuten. Es ist nicht leicht zu verstehen, wie die anderen Lernenden in der Klasse wissen sollen, was die Wörter bedeuten. Ohne Richtlinien, wie z.B. eine Aufforderung, ein Wörterbuch zu verwenden, bleibt völlig unklar, wie sie diese Aufgabe

#### hören lesen sprechen schreiben

- 1 Skriv ned og sorter alle glosene frå denne sida etter hankjønn, inkjekjønn og hokjønn. Samanlikn med ein medelev. Du får eit skjema av læraren.
- 2 Føy til den ubestemte artikkelen i skjemaet. Samanlikn med ein annan i klassen.
- 3 Skriv ned fleirtalsformene til orda. Du finn dei på bileta.
- 4 Kva betyr alle desse orda?
  - a Skriv inn i skjemaet kva dei betyr på norsk.
  - b Spør dei andre elevene kva dei andre orda betyr. Begynn med eleven ved sida av deg. Spør på tysk: **Was heißt «Stadt» auf Norwegisch?** Den andre svarer på tysk: **«Stadt» heißt «by».**
- 5 Jobb saman to og to. Snakk om bileta. Lag små dialogar som i dømet: **Was ist das? Das ist ein ... Das sind ...** Som støtte kan du bruke skjemaet du har laga.
- 6 Gå saman i grupper. Finn tre bilete frå Tyskland og lag ein kort presentasjon (5 min), med lysbilete som støtte. Presenter viktige gloser og finn bilete og fakta på internett. De kan til dømes begynne slik: **Das ist ein Schloss. «Schloss» heißt auf Norwegisch «slott».**  
**Das Schloss heißt Neuschwanstein. Das Schloss ist in Deutschland.**

neununddreißig 39

lösen sollen, wenn sie auch hier nicht auf ihre eigene Mehrsprachigkeit aufmerksam gemacht werden, die ihnen bei diesen Aufgaben eventuell helfen könnte.

*Auf Seite 43 gibt es eine Übersicht von ähnlichen Wörtern im Norwegischen, Deutschen und Englischen, deutsche Wörter im Englischen, norwegische Wörter im Deutschen und deutsche Wörter im Norwegischen:*

Ähnliche Wörter im Norwegischen, Deutschen und Englischen

NORWEGISCH	DEUTSCH	ENGLISCH
eple	Apfel	apple
bok	Buch	book
dag	Tag	day

Deutsche Wörter im Englischen

angst  
deli  
hamburger  
kindergarten  
pretzel

Norwegische Wörter im Deutschen

die Loipe  
der Stalom  
der Ski

Deutsche Wörter im Norwegischen

gebyr  
gründer  
slager  
vorspiel  
nachspiel

hören lesen sprechen schreiben

- 1 Kva veit du om tysk som språk? Kva synest du om tysk? Jobb i grupper. Snakk og lag tankekart.
- 2 Kvar gruppe lagar tre spørsmål med tre alternativ til kvart spørsmål.
- 3 No er det quiz! Læraren les opp spørsmåle og alternativa, de svarer i grupper. Kva for ei gruppe får flest rette svar?
- 4 Skriv ein kort tekst om tysk språk. Bruk orda og fakta frå denne sida.

Mehrsprachig ist hier die Ähnlichkeit zwischen den Sprachen Deutsch, Norwegisch und Englisch, sowohl *ähnliche* Wörter wie auch *gleiche* Wörter, die zwischen den Sprachen „emigriert“ sind. Es gibt zu dieser Übersicht keine Aufgaben. Die Lernenden sollen also nicht mit der Übersicht *arbeiten*. Die Übersicht ist einfach nur da. Es gibt keine

Kommentare, wie die Übersicht den Lernenden helfen kann, die deutsche Sprache zu verstehen oder zu lernen; wie die Lernenden die Übersicht verwenden können, um die deutsche Sprache zu verstehen oder zu lernen; oder wie die Übersicht den Lernenden helfen kann, ihre Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Auf Mehrsprachigkeit wird also auch hier nicht hingewiesen und sie wird nicht explizit dargestellt; auch gibt es keine Hinweise zu anderen Sprachen.

### 8.1.1.3 Ich Kann

*Die zwei „Ich kann“-Seiten am Ende des Kapitels fasst das Kapitel mit vielen Sätzen zusammen, die mit Sprachen und Zahlen zu tun haben, und Bilder und relevante Wörter zum Thema und Kapitel „Das ist Deutsch“. In der Aufgabe dazu sollen die Lernenden ein Kapitel in dem „Das-Ich“-Buch schreiben. Dieses Kapitel soll Meine Sprachen heißen, und sie sollen eine Liste der*



*Sprachen, die sie beherrschen, machen. Sie können die Sprachenporträt als Illustration verwenden.*

„Beherrschen“ wird aber hier nicht problematisiert: Was meinen sie eigentlich mit Sprachen, die sie

beherrschen? Meinen sie damit, dass sie die Sprache vollständig flüssig verwenden können, mündlich und/oder schriftlich? Oder, dass die Lernenden einige Ausdrücke können? Dieses Kapitel wird auch mit dieser Beschreibung nur eine Liste von Sprachen(-namen), die nicht wirklich zum Nachdenken über die eigene Mehrsprachigkeit auffordert. Die Lernenden werden nicht aufgefordert, wirklich darüber nachzudenken, was es bedeutet, eine Sprache zu können, und welche Sprachen sie nach dieser Definition tatsächlich „können“.

*Diese Seiten binden das Kapitel zusammen und bilden den roten Faden des Kapitels.*

## 8.2 Tysk 8 – Cappelen Damm Verlag

*Tysk 8-10* von Cappelen Damm ist eine Revision vom früheren Lehrwerk *Jetzt 8-10*, und folgt den neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*). Laut dem Verlag, Cappelen Damm, handelt *Tysk 8-10* nicht nur von dem Aufbau der Sprache, sondern auch davon, warum Deutsch zu lernen Spaß macht und nützlich ist. Die Lernenden sollen mithilfe von *Tysk 8* Zusammenhänge zwischen Deutsch und den Sprachen, die sie bereits beherrschen, sehen, und sie sollen lernen, Muster in der Sprache zu finden und zu benutzen (Cappelen Damm).

Während die Analyse von *Leute 8* mit Ausgangspunkt im analogen Lehrbuch gemacht wurde, wird die Analyse von *Tysk 8* mit Ausgangspunkt im digitalen Lehrbuch gemacht werden– dem sogenannten *Unibuch*.

Ich werde zunächst kurz den Aufbau vom *Tysk 8*-Unibuch erklären:

In der Einleitung des Buches erklären die AutorInnen wie die Lernenden mit diesen Buch Deutsch lernen sollen:

*„Tysk er ofte lett å forstå! Hvis jeg for eksempel sier «Mein Name ist Simen», så kan kanskje du også si hva navnet ditt er?*

*I denne boka er det akkurat sånn du skal jobbe. Du skal prøve å forstå tysk, og det du forstår, skal du ta i bruk og gjøre til ditt eget.*

*Tekstene og oppgavene i boka, filmene, lytteøvingene og oppgavene på nett er hentet fra situasjoner du kan havne i. Språket du lærer skal være nyttig for deg.“ (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020, S. 3)*

Die AutorInnen deuten hier an die Funktionalität der Sprache: Deutsch sollen nützlich für die Lernenden sein, und sie sollen imstande sein, in realen Situation auf Deutsch kommunizieren zu können. Die Lernenden sollen nicht nur Deutsch *lernen*, sondern auch *verstehen*, und dieses Verständnis sollen sie durch mehrsprachige Wiedererkennung entwickeln. Das Buch fragt hier in der Einleitung, dass die Lernenden vielleicht auch ihre Namen sagen können, wenn „ich“ *Mein Name ist Simen* sage, aber sagt nicht warum. Die Lernenden müssen also selbst darüber denken, statt Richtlinien oder Kommentare aus dem Buch als Hilfe zu bekommen.

Die Kapitel im Buch sind so aufgebaut:

- 1) Lernziele: Was sollten die SchülerInnen im Kapitel lernen?
- 2) Vor dem Lesen: Die SchülerInnen werden auf die Texte und das Thema vorbereitet
- 3) Texte mit Aufgaben:
  - a. *Verstehen*-Aufgaben: Testen die Leseverständnis
  - b. *Vertiefen*-Aufgaben: Vertiefen sich im Thema des Textes
- 4) Wir üben: Aufgaben zum Kapitel und Thema, auch Grammatikaufgaben
- 5) Grammatik: Grammatische Übersicht

Ich werde auch bei *Tysk 8* auf ein Kapitel fokussieren, weil auch hier die Kapitel alle ähnlich aufgebaut sind. Das Kapitel, das hier analysiert wird, ist Kapitel 1 – *Hallo!* Da dieses Kapitel auch ein Anfangskapitel ist, und deshalb vergleichbar mit *Das ist Deutsch* als Anfangskapitel in *Leute 8* ist.

### **8.2.1 Kapitel 1 – *Hallo!* (Siehe auch Beilage 11.4)**

*Das Kapitel fängt mit den Lernzielen an* (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020, S. 7):

*Ich kann:*

- *Mich auf Deutsch begrüßen und präsentieren, und „ha det“ auf Deutsch sagen*
- *Das deutsche Verb „sein“ (å være) im Präsens verwenden*
- *Zu 20 auf Deutsch zählen*
- *Die Frage „Wie geht’s?“ stellen und darauf antworten*
- *Die Fragewörter „wie“, „wo“ und „woher“ verwenden*

#### **8.2.1.1 Vor dem Lesen**

*Nach den Lernzielen kommt „Vor dem Lesen“. Die Lernenden werden hier gefragt, ob sie „jeg er“ oder „du er“, oder andere einfachen Sätze auf Deutsch sagen können. Dann werden Deutschland, die Schweiz und Österreich als die drei größten deutschsprachigen Ländern in der Welt präsentiert, mit drei Aufgaben dazu:*

- 1) *Die Fahne dem richtigen Land zuordnen*
- 2) *Die Einwohnerzahl dem richtigen Land zuordnen*
- 3) *Die Landesnamen richtig auf Deutsch buchstabieren (Die Buchstaben finden die Lernenden auf der Karte):*



Zum Schluss wird der ß-Buchstabe präsentiert.

In der Arbeit mit diesen Aufgaben, weist das Buch nicht spezifisch auf Mehrsprachigkeit hin: Wenn das Buch fragt, ob die Lernenden „jeg er“, „du er“ oder andere einfachen Sätze auf Deutsch sagen können, fragt das Buch nicht, *warum* sie es vielleicht können. Es gibt hier keine Hinweise zu norwegischen, englischen oder anderen sprachlichen Ähnlichkeiten, die es ermöglicht könnten. Die Lernenden

werden hier nicht darauf aufmerksam gemacht, wie sie ihre Sprachkenntnisse, die sie bereits besitzen, verwenden können, um solche einfachen Sätze auf Deutsch zu bilden.

Die Aufgaben zu Fahne und Einwohnerzahl sind einfache Faktenaufgaben, und es gibt keine Hinweise auf Mehrsprachigkeit.

Mit der Buchstabierung des Landesnamens sind einige Buchstabenkombinationen zusammengeschrieben: „sch“, „rr“ und „ch“.

## Vor dem Lesen

Kan du si «jeg er» på tysk? Eller «du er»? Kan du noen andre enkle tyske setninger?

Tyskland, Østerrike og Sveits er de tre største tyskspråklige landene i verden.



a. Hvilket flagg hører til hvilket land?

Es gibt dazu keine Erklärungen, warum diese Buchstabenkombinationen zusammengeschrieben wurden, oder welche Hilfe dies den Lernenden sein soll. Sie sollen laut der Aufgabe erraten, wie sie die Namen der Länder schreiben sollen. Sie bekommen aber keine Hinweise, wie sie es herausfinden können, abgesehen von den Buchstabenkombinationen. Es wird also eigentlich zu einer Rate-Aufgabe.

*Der ß-Buchstabe wird als Eszett oder scharfes S präsentiert.* Aber er wird nicht in einem Satz oder Beispiel verwendet. Das macht es für die Lernenden nicht leicht. Es steht zwar, dass es den Buchstaben nur auf Deutsch gibt, aber es fehlt konkrete Beispiele, die zeigen, was man mit diesem Buchstaben eigentlich machen kann. Aber die Lernenden verstehen zumindest, dass er einzigartig für Deutsch ist. Hier könnte man natürlich auch danach fragen, ob einige Lernenden eine Sprache kennen, die auch eigene Buchstaben für unterschiedliche S-Laute haben, wie z.B. der Š-Buchstabe im Samischen.

### 8.2.1.2 Texte und Aufgaben

*Das Kapitel besteht aus zwei Texten mit folgenden Aufgaben dazu. Der erste Text heißt „Hier sind wir!“, und handelt von fünf Leuten, die sich einander präsentieren (Braaten & Gundersen-Røvik, 2020, S. 10). Weil dieses Buch ein Unibuch (digital) ist, gibt es hier keine Vokabelliste wie in Leute 8, sondern einige Wörter sind unterstrichen, und die Lernenden können auf*

## Hier sind wir!



Hallo! Ich heiße Tim. Ich bin 12 (zwölf) Jahre alt und gehe in die Schule. Ich komme aus Berlin. Das ist Deutschlands Hauptstadt. In meiner Freizeit spiele ich gerne Handball.

Servus! Ich bin Pia aus München. Ich bin 13 (dreizehn) Jahre alt. Mein Hobby ist Fußball. Ich spiele im Verein und gehe viermal die Woche zum Training.

Hi! Mein Name ist Jan. Ich wohne in Düsseldorf. Ich bin 14 (vierzehn). Meine Hobbys sind Singen und Gitarre spielen. Und ich höre sehr gerne Musik.

Moin! Wir sind Sarah und Lukas aus Kiel. Wir sind Zwillinge und 12 Jahre alt. Wir sind Schüler. In unserer Freizeit segeln wir gerne.

### Verstehen

1. Les teksten «Hier sind wir!» i par eller små grupper. Hvilke ord og setninger forstår dere? Fortell for hverandre.
2. Prøv sammen å gjette hva resten av teksten betyr. Se nærmere på illustrasjonen under og forsøk å si hvem som er hvem.

*diese Wörter klicken, um eine Übersetzung zu sehen. In Leute 8 wurden auch vollständige Sätze und Ausdrücke übersetzt („Nyttige fraser“), hier in diesem Buch werden hauptsächlich nur Einzelwörter übersetzt. Auch weil Tysk 8 ein Unibuch ist, gibt es direkt zugänglich eine Audio-Version zum Text, damit die Lernenden den Text für sich vorgelesen haben können. Die Leute präsentieren sich mit unterschiedlichen Begrüßungsphrasen, kommen aus unterschiedlichen Städten und haben unterschiedlichen Hobbys.*

Mit dem direkten Zugang zur Audio-Version können die Lernenden die korrekte deutsche Aussprache hören. Das wird aber nicht im Buch betont. Der Audiozugang wird tatsächlich überhaupt nicht genannt, er ist einfach da. Die Lernenden bekommen also hier keine Richtlinien oder Kommentare dazu, wie sie mit dem Audio arbeiten können oder wie dem Audio eine Hilfe für sie sein kann.

*In der ersten „Verstehen“-Aufgabe sollen die Lernenden den Text lesen, entweder zu zweit oder in Gruppen. Welche Wörter und Sätze verstehen sie? Sie sollen dann einander davon erzählen.*

Es wird hier nicht herausheben, warum sie Teile des Textes verstehen: Hier gibt es keine Hinweise zur mehrsprachigen Kompetenz, und die Lernenden werden nicht herausgefordert darüber nachzudenken, warum sie wahrscheinlich vieles verstehen können. Weder Norwegisch, Englisch noch anderen Sprachen werden hier als sprachliche Kenntnisse genannt, die die Lernenden als Hilfe, um den deutschen Text zu verstehen, verwenden können. Die Lernenden sollen „fortell for hverandre“, was sie verstanden haben, aber es wird nicht erklärt, in welcher Sprache sie es erzählen sollen. Naheliegend ist, dass sie es auf Norwegisch tun werden.

*In der zweiten „Verstehen“-Aufgabe sollen sie versuchen, die Bedeutung der Reste des Textes zu erraten. Sie sollen auf die Illustration auf Seite 11 sehen und versuchen, die richtige Beschreibung zu der richtigen Person zu kombinieren.*

Hier auch gibt es keine Hinweise, wie die Lernenden die unbekanntenen Wörter erraten sollen, welche Strategien sie verwenden können oder welche Hilfsmittel außer dem Bild es dazu gibt. Die Lernenden sind aber erfahrend im Sprachenlernen, und brauche wahrscheinlich hinweise, wie sie Strategien verwenden können, die sie schon können, und welche neuen Strategien sie eventuell aneignen müssen. Das Buch berücksichtigt nicht, dass die Lernenden bereits mit

Sprachen gearbeitet haben und bereits Sprachen gelernt haben: Das Buch könnte hier Strategien vorschlagen, die die Lernenden verwenden können, wenn sie unbekannte Wörter treffen.

Diese zwei „Verstehen“-Aufgaben sollen den Lernenden helfen, den Text zu verstehen, aber geben selbst wenig Hilfe, wie die Lernenden mit dem Text arbeiten sollen oder wie sie den Text verstehen können. Aber, wie das Sprachenporträt im *Leute 8* vom Sprachenportfolio inspiriert ist, scheinen diese Aufgaben auf die Lesestrategie aus dem europäischen Sprachenportfolio 8-13 (2014, S. 30) zu basieren:

- 1) Nach transparenten Wörtern suchen: Wörter, die sie wiedererkennen, weil sie ähnlich zu anderen Sprachen sind
- 2) Bilder und Überschrift sehen und lesen
- 3) Der ganzen Text lesen, obwohl sie nicht alles verstehen
- 4) Das wichtigste des Textes ausziehen
- 5) Probiert unbekannte Wörter aus Kontext und Zusammenhang zu verstehen
- 6) Wörterbuch oder Übersetzungsprogramme benutzen

Sie sollen nach Wörtern und Sätzen, die sie verstehen suchen, also nach dem *Bekanntem* suchen (Punkt 1), dann nach dem Unbekannten, also was sie erraten können (Punkt 3-5), mithilfe von Bildern (Punkt 2). Sie werden aber nicht auf diese Strategie aus dem Sprachenportfolio aufmerksam gemacht, und können damit nicht mithilfe des Buches metakognitiv mit ihrer Mehrsprachigkeit mit diesen Aufgaben arbeiten.

*Es gibt vier „Vertiefen“-Aufgaben zu diesem Text:*

- 1) Die drei unterschiedlichen **Vertiefen**  
Begrüßungsarten finden und schreiben.

Es wird hier nicht gezeigt, wie die Lernenden diese Begrüßungsarten finden sollen. Dazu gibt es keine Hinweise. Nichts steht hier

vom Vergleichen mit anderen Sprachen oder worüber die Lernenden nachdenken können, um unterschiedliche Begrüßungsarten wiederzuerkennen. Es wird vom Buch



1

Personene i teksten sier hva de heter på tre forskjellige måter  
Hvilke?  
Skriv dem ned.

2

Bruk tekstene til å finne ut hvordan du sier hvor gammel du er,  
hvor du kommer fra og hvor du bor.  
Skriv dette på tysk:  
- hva du heter (velg fra oppgave 1)  
- hvor gammel du er  
- hvor du kommer fra  
- hvor du bor

erwartet, dass die Lernenden einfach selbst herausfinden sollen, wie sie die nachgefragte Information finden können.

2) *Die Texte verwenden, um herauszufinden, wie man sein Alter, woher man kommt und wo man wohnt sagen kann. Die Lernenden sollen die folgende Information auf Deutsch schreiben:*

- a. *Wie man heißt*
- b. *Wie alt man ist*
- c. *Woher man kommt*
- d. *Wo man wohnt*

Auch hier gibt es keine Hinweise dazu, wie den Lernenden die Aufgabe lösen und die Information finden sollen, nur dass sie die Texte verwenden sollen. Dann müssen sie selbst herausfinden, wie sie die Texte dazu verwenden können. Wenn sie bereits die zweite „Verstehen“-Aufgabe erfolgreich gemacht haben, haben sie bereits ihre Mehrsprachigkeit verwendet, um den Text zu verstehen, und dann auch indirekt, um diese Aufgabe zu lösen, aber das kommt explizit nicht im Buch vor: Sie müssen diese Möglichkeit selbst herausfinden.

3) *Die Sätze aus Aufgabe 2 auswendig lernen, das Buch schließen, und sich MitstudentIn präsentieren.*

Hier gibt es nichts, das zur Mehrsprachigkeit auffordert. Diese Aufgabe ist eine reine Erinnerungsaufgabe, die auf Aufgabe 2 basiert.

4) *Viele Wörter sind auf Deutsch und Norwegisch ähnlich. Arbeitet mündlich zu zweit, um die fehlenden Übersetzungen in der Tabelle zu erraten. Hier gibt es auch eine Sprechblase mit dem Text „Hundrevis av ord er like på tysk og norsk.“.*

Norwegisch	↔	Deutsch
jeg heter		ich heiße
		ich spiele
jeg kommer		
jeg synger		
		ich gehe
jeg hører		
		wir
		Zwillinge
		gerne
		Gitarre
musikk		
		Fußball
fot		
		Hand
håndball		
		Training
hobby		
		Schule
		segeln

Die Sprechblase wird nicht kommentiert, und die Behauptung, dass viele Wörter auf Norwegisch und Deutsch ähnlich sind, wird nur präsentiert, nicht kommentiert. Die Lernenden bekommen hier zu wissen, dass es Ähnlichkeiten gibt, aber werden nicht explizit aufgefordert, dieses Wissen zu verwenden, um die Tabelle auszufüllen. Hier wird auch nur Norwegisch und Deutsch verglichen, andere Sprachen werden nicht genannt. Die Mehrsprachigkeit in dieser Aufgabe und diesem Aufgabebetext wird deswegen begrenzt, und die Lernenden werden nicht auf andere sprachlichen Ähnlichkeiten aufmerksam gemacht.

*Die „Verstehen“- und „Vertiefen“-Aufgaben zum zweiten Text ist auch gleich aufgebaut: „Verstehen“: Fragen zum Text, um das Text zu verstehen. Haben die Lernenden den Inhalt richtig verstanden? „Vertiefen“: Den Text verwenden, um deutsche Phrasen zu finden. Diesmal sollen die Lernenden Präsentationsfragen wie „hva heter du?“ und „Hvor gammel er du?“ finden. Sie sollten also im ersten „Vertiefen“-Teil sich selbst zu präsentieren lernen, und hier im zweiten, andere Leute zu fragen lernen. Sie sollen dann diese Fragen auswendig lernen und einander die Fragen stellen und darauf antworten.*

Es gibt auch in diesen Aufgaben keine expliziten Hinweise zur Mehrsprachigkeit und wie die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit und ihre mehrsprachigen Kenntnisse verwenden können, um die Aufgaben zu lösen. Noch einmal wird von ihnen erwartet, dass sie selbst Strategien dafür finden und verwenden sollen.

### **8.2.1.3 JETZT sprechen wir**

*„JETZT sprechen wir“ präsentiert und fasst die verschiedenen Begrüßungs- und Präsentationsformen, die die Lernenden bisher gelernt haben, zusammen:*

<i>Guten Tag</i>	<i>Grüß Gott</i>	<i>Ich bin</i>
<i>Guten Abend</i>	<i>Moin</i>	<i>Ich heiße</i>
<i>Hallo, hi und hey</i>	<i>Servus</i>	<i>Mein Name ist</i>
<i>Gute Nacht</i>	<i>Grüezi, salü und hoi</i>	<i>Ich komme aus</i>
		<i>Ich wohne in</i>
		<i>Ich bin ... Jahre alt</i>

Hier werden die unterschiedlichen Arten, „hallo“ zu sagen, nach Gebiet und Land der Begrüßung sortiert: Süd- und Norddeutschland, sowie Österreich und Schweiz.

Die Ausdrücke werden nicht übersetzt, nur als „Å hilse“ und „Å presentere seg“ kategorisiert. Das wird nicht ins Deutsche übersetzt. Die Ausdrücke sind hier eine Wiederholung davon, was die Lernenden (eventuell) bereits im Kapitel gelernt haben. Aber

sie werden nicht darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um einer Wiederholung handelt. Sie werden auch hier nicht wissen, was sie mit dieser Information machen sollen. Sie ist einfach nur als Information da. Wenn es keine Richtlinien oder Kommentare zu dieser Information gibt, ist sie meiner Meinung nach undeutlich, was das Buch mit dieser Information erreichen möchte – Warum sollen die Lernenden Information lesen, die sie nicht verstehen? Und wenn sie die Information verstehen, wie sollen sie dann wissen, *warum* sie es verstehen, wenn es hier nichts davon beschrieben ist. Es gibt keine Hinweise zu bereits gelesener Information, bereits gelösten Aufgaben, oder zu Mehrsprachigkeit und bekannten Sprachen wie Norwegisch, Englisch oder anderen. Ihr Vorwissen wird hier im Buch nicht erfragt – nur ohne Kommentare wiederholt.

#### 8.2.1.4 Wir üben

In *Wir üben* gibt es 17 Aufgaben, die auf das Kapitelthema bauen: Begrüßungen, das Verb zu sein, Introduktionen und Zahlen. Die Aufgaben variieren im Schwierigkeitsgrad. Zunächst



**Guten Tag!**  
**Guten Abend!**  
**Hallo! Hi! Hey!**



**Gute Nacht!**

**Grüß Gott! (Süddeutschland)**  
**Moin! (Norddeutschland)**  
**Servus! (Süddeutschland, Österreich)**  
**Grüezi! Salü! Hoi! (Schweiz)**

*werde ich die zwei von den ersten (einfachsten) Aufgaben und zwei von den letzten (schwierigeren) Aufgaben analysieren:*

### **Aufgabe 1:**

*Die Lernenden sollen hier zusammensprechen, um die korrekte Reihenfolge der Tageszeitausdrücken zu finden.*

Die Begrüßungsausdrücke sind nicht übersetzt. Die Lernenden müssen hier miteinander sprechen, um eine bessere Reihenfolge der



**1**

Snakk sammen og bli enige om en bedre rekkefølge på disse hilseuttrykkene.

**Guten Tag Gute Nacht Guten Morgen Guten Abend**

Ausdrücke zu finden. Da es keine Anleitung dazu gibt, wie sie diese bessere Reihenfolge finden sollen, liegt es an den Lernenden selbst, eine Strategie dafür zu finden. Das Buch gibt keine Hilfe, Hinweise oder Andeutungen dazu. Auf Mehrsprachigkeit wird hier nicht hingewiesen, z.B. wird die Ähnlichkeit zwischen deutschen und norwegischen Tageszeitausdrücken hier nicht betont. Sie müssen selbst darüber nachdenken. Diese Aufgabe weist also nicht explizit auf Mehrsprachigkeit hin, nur implizit.

### **Aufgabe 3:**

**Hva heter du?**  
**Hvor gammel er du?**  
**Hvor bor du?**  
**Hvor kommer du fra?**

*Die Lernenden sollen hier in zwei Reihen gegenübereinander stehen und die Personen gegenüber sich begrüßen. Sie sollen einander Fragen, die sie in diesem Kapitel gelernt haben, stellen – auf Deutsch. Nach einigen Minuten sollen*

*sie den Partner wechseln.*

Hier weist das Buch auf etwas hin, was die Lernenden früher im Kapitel gelernt haben. Die Fragen sind auf Norwegisch geschrieben, und die Lernenden müssen sie deswegen ins Deutsche übersetzen. Wie man solche Fragen auf Deutsch formuliert, haben sie bereits im Kapitel gelernt. Außerdem gibt es keine anderen Hinweise dazu, wie sie einander auf Deutsch begrüßen sollen oder können. Es gibt auch hier keine Vorschläge dazu, wie sie antworten können.

Mehrsprachigkeit kommt also auch nicht hier explizit vor. Die Lernenden werden sich selbst

11

Et av de mest brukte verbene i nesten alle verdens språk er **å være**. På norsk er det veldig lett å bøye verbet **å være** i presens:

Bøyningen av **å være** på norsk

jeg	er
du	er
han, hun, det	er
vi	er
dere	er
de, De	er

På engelsk og tysk er det kanskje litt vanskeligere, for der bøyer du verbet etter hvilken person du snakker om. På engelsk sier du I **am**, you **are**, he, she, it **is**, we, you, they **are**.

Det samme gjelder for tysk. Verbet **sein** (å være) bøyes ulikt for de forskjellige personene. Men: Hvis du forstår bildetekstene under, kan du finne ut hvordan verbet bøyes. Prøv å fylle ut bøyningen av **sein** under (få et ark av læreren din eller skriv av oversikten i skriveboka di.) Lykke til!

*Deutschen verglichen: Egal Person, wird „zu sein“ gleich im Norwegischen gebeugt, während das Verb im Englischen unterschiedlich bei den singulären Personen und gleich bei den pluralen Personen gebeugt wird. Mithilfe der Bilder sollen also dann die Lernenden zu erraten versuchen, wie „zu sein“ auf Deutsch gebeugt wird:*

Bøyningen av **to be** på engelsk

I	am
you	are
he, she, it	is
we	are
you	are
they	are

Bøyningen av **sein** på tysk

ich	
du	
er, sie, es	
wir	
ihr	
sie, Sie	

**Auf diesem Bild siehst du Albert Einstein. Er ist vielleicht der berühmteste Deutschsprachige der Welt.**



Hier wird die Beugung von *zu sein* mit der Beugung von *å være* und *to be* verglichen, und die Lernenden sollen die Information von der norwegischen und der englischen Beugung verwenden, um die deutsche Beugung herauszufinden. Sie sollen auch die Bilder mit Bildtext als Hilfe verwenden. Mit dem Vergleichen

zum Norwegischen und Englischen wird hier Mehrsprachigkeit deutlicher dargestellt als in den

überlassen, um diese Aufgabe durchzuführen.

### Aufgabe 11:

*Die Häufigkeit von „zu sein“ in fast allen Sprachen der Welt wird hier pointiert: Egal welche Sprache man spricht, ist also „zu sein“ einer der wichtigsten Verben zu können. Hier wird „zu sein“ in Präsens im Norwegischen und Englischen mit „zu sein“ im*



**Wir sind die deutsche Nationalmannschaft. Wir sind Weltmeister von 2014!**



anderen Aufgaben, die wir bis jetzt angesehen haben. Sie können damit die Pronomen direkt zwischen den Sprachen vergleichen, aber müssen explizit mit den Bildtexten arbeiten, um die Beugung des Verbes zu finden. Das Buch gibt aber keine Hinweise dazu, wie sie mit den Bildtexten arbeiten können, nur dass „wenn du die Bildtexte verstehen kannst, kannst du die Beugung des Verbes herausfinden“ [meine

Übersetzung]. Es steht niemals im Buch, *wie* sie die Bildtexte dafür verwenden können, es gibt keine Hilfe dazu, welche Strategien sie dafür verwenden können oder nach was sie suchen können oder sollten. Natürlich können diese Aufgaben Mehrsprachigkeit uns z.B. die Arbeit mit Strategien einbeziehen. Dies wird aber nicht vom Lehrbuch initiiert oder angeleitet und ist somit davon abhängig, dass die Lehrkraft solche Anleitungen gibt.

### Aufgabe 13:

**13**

Her er de tyske tallene fra 1 til 20, men de står ikke i riktig rekkefølge. Hvordan skal de stå? Si tallene fra 1 til 20 høyt for hverandre.

*Durch das Kapitel sind die Zahlen sowohl mit Ziffern als auch Buchstaben geschrieben, damit die*

eins	fünfzehn	siebzehn	fünf
sieben	drei	sechs	neunzehn
acht	vier	achtzehn	vierzehn
zwanzig	sechzehn	elf	zehn
zwei	neun	dreizehn	zwölf

*Lernenden die Zahlen lernen sollen. In dieser Aufgabe sind die Zahlen nur mit Buchstaben geschrieben und die Lernenden sollen die richtige Reihenfolge der Zahlen 1-20 finden und zueinander lautsagen.*

Hier bekommen die Lernenden keine Instruktionen, wie sie die Reihenfolge finden können. Es gibt hier keine Hinweise zu Zahlen in anderen Sprachen, oder zu Strategien, die sie verwenden

können. Die Farben, in denen die Zahlen geschrieben sind, werden nicht kommentiert, also werden die Lernenden nicht wissen, was für eine Funktion die Farben haben, *wenn* sie überhaupt eine Funktion haben.

## 9 Diskussion

Wird also Mehrsprachigkeit in den Lehrbüchern *Leute 8* vom Aschehoug Verlag und *Tysk 8* vom Cappelen Damm Verlag dargestellt und/oder berücksichtigt? Wenn ja: Wie? Ich wiederhole hier meine grundlegenden Fragestellungen:

- A) Wie wird Mehrsprachigkeit in u.a. den Erklärungen, Texten und Aufgaben eingesetzt und inkludiert, damit die Lernenden vom Buch mehrsprachig gesehen werden und sich selbst mehrsprachig sehen können und dürfen?
- B) Mit welchen Aktivitäten verbindet das Buch die Mehrsprachigkeit? D.h., wie kommt die Mehrsprachigkeit tatsächlich im Buch vor?

**Es ging darum, ob und wie das Lehrbuch den Lerner bzw. die Lernerin als mehrsprachige Person anspricht und respektiert wird, so dass er/sie sich als Mehrsprachige(r) gesehen fühlt und sich selbst auch als mehrsprachig sehen kann und darf (Frage A).**

Laut dem neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) sollen die Lernenden erfahren, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource in der Schule und der Gesellschaft ist (Udir, 2020). Damit die Lernenden ein Gefühl vom Nutzen, wenn es zur Mehrsprachigkeit kommt, ist es auch wichtig, dass sie sich selbst als mehrsprachigen *Individuen* sehen dürfen. Mehrsprachigkeit hängt stark mit Identität zusammen – und sich mit mehreren Sprachen identifizieren zu können, spielt eine Rolle in der Definition von *Mehrsprachigkeit* (vgl. Svendsen, 2021, S. 54).

Während die Lernenden als bereits mehrsprachige Individuen im Lehrplan gesehen werden, wird es, wie früher betont, nicht erklärt, was hier mit *Mehrsprachigkeit* gemeint ist. Haukås & Speitz schreiben aber, dass die Lernenden an der norwegischen Schule mehrsprachig laut der Definition von Europarat genannt werden können: Sie lernen im Fach *Norwegisch* sowohl „*Nynorsk*“ als auch „*Bokmål*“, sollen mehrere Dialekte kennenlernen, und sollen Texte auf sowohl Dänisch und Schwedisch lesen und anhören; Sie lernen Englisch; und vielen haben andere Heimatsprachen und Muttersprachen als Norwegisch (Haukås & Speitz, 2018, S. 54). Warum wird das dann nicht im Lehrplan oder der Lehrbücher betont?

Weder im *Leute 8* noch im *Tysk 8* werden die Lernenden als mehrsprachige Individuen angesehen und angesprochen: Die Identität in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (vgl. Svendsen, 2021) wird nicht ernst genommen. Wie sollen die Lernenden sich selbst

mehrsprachig ansehen, wenn die Lehrbücher es nicht machen? In den analysierten Kapiteln in beiden Büchern werden die Lernenden nicht auf ihre Sprachkenntnisse aufmerksam gemacht oder aufgemuntert, wie sie ihre Kenntnisse verwenden können, um diese Kapitel zu verstehen. Was ja am meisten interessant für die Lernenden ist, ist ja sie selbst und was sie können. Dieser Fokus auf die Lernenden fehlt in den Büchern. Die wenigsten der Lernenden lesen den Lehrplan selbst: Sie lehnen sich hauptsächlich an die Lehrbücher. Wenn auch die Lehrkräfte sich häufig an die Lehrbücher orientieren, wenn sie ihren Unterricht planen (Haukås, 2017, S. 159-160), ist es meiner Meinung nach problematisch, dass sie Lehrbücher so wenig an die Lernenden als mehrsprachigen Individuen fokussieren.

Auch weil diese Lehrbücher so wenig expliziten Fokus an Mehrsprachigkeit haben, können die deshalb auch nicht in einer mehrsprachigen Perspektive von z.B. Privatisten<sup>6</sup> verwendet werden. Die Bücher nehmen zu viel von den Lernenden an: Wenn die Bücher fehlen zu erklären, *wie* die Lernenden die Bücher in einer mehrsprachigen Art verwenden können, werden sie von den Lehrkräften abhängig, dies zu tun können.

**Außerdem wird die Mehrsprachigkeit des Lernalters bzw. der Lernerin durch das Deutschlernen erweitert. Mit welchen Aktivitäten möchte das Lehrbuch diese Erweiterung fördern (Frage B)?**

Wie die Analyse gezeigt hat, sind die „Vorschläge“ mangelhaft, wenn es zur Mehrsprachigkeit kommt. Die Aktivitäten der Bücher helfen den Lernenden im wenig Grad, ihre Mehrsprachigkeit zu erweitern: Wenn das Ziel, die Sprachen, die sie können, flüssig zu verwenden ist (vgl. Roche, 2020, S. 165), reichen die Aktivitäten in diesen Büchern nicht. Viel zu viel von was hier „mehrsprachig“ sein sollte, ist zu implizit, damit die Lernenden selbst damit selbstständig arbeiten können. Sie können nicht die Sprache flüssig lernen, wenn sie nicht verstehen, wie sie ihre Sprachkenntnisse, die sie bereits besitzen, verwenden können, um die Sprache einfacher und sinnvoller zu lernen:

---

<sup>6</sup> Private Lernenden, die nicht Fächer in regulären Unterricht an einer Schule absolvieren, sondern als Selbststudium

Viel zu viel liegt an der Interpretation der Texte und Aufgaben, und man kann deswegen nicht behaupten, dass die Bücher selbst mit guten mehrsprachigen Vorschlägen kommen, sondern dass die Lehrkräfte selbst die Bücher in einem mehrsprachigen Licht interpretieren müssen und es an die Lernenden weitervermitteln müssen. Die Lehrbücher versuchen durch u.a. *Das kannst du schon* und *Vor dem Lesen*, Mehrsprachigkeit zu implementieren, aber der Fokus auf Mehrsprachigkeit wird zu implizit und indirekt, dass es die selbständige Arbeit der Lernenden mit den Büchern erschwert. Die Lernenden sind deswegen von der Interpretation und Vermittlung durch die Lehrkräfte abhängig.

Hauptsächlich wird Mehrsprachigkeit in den Aufgaben durch Ähnlichkeiten und Übersetzungen zwischen Norwegisch/Englisch und Deutsch dargestellt und erfragt. Die Aufgaben sind kontrastiv, aber einseitig Deutsch-Norwegisch. Andere Sprachen werden noch nicht einmal erwähnt und nirgendwo wird nach Reflektion über Sprachen gefragt. Die Mehrsprachigkeit wird also auch hier nur implizit implementiert. Es gibt durch die Kapitel viele Übersetzungen vom Norwegischen ins Deutsche, die hauptsächlich aus kontextlosen Einzelsätzen und Ausdrücken bestehen (vgl. Haukås, 2017, S. 165). Übersetzungen können die Lernenden herausfordern, darüber nachzudenken, wie Inhalte in unterschiedlichen Sprachen ausgedrückt werden, und zeigen, dass es oft kein 1:1-Verhältnis zwischen Sprachen gibt (Haukås, 2014, S. 5). Aber die Lernenden müssen explizit darauf aufmerksam gemacht werden. Die Bücher bieten leider solch eine Bewusstmachung nicht an. Wenn die Lernenden nur kontrastiv mit den Übersetzungen und den anderen Aufgaben arbeiten sollen, lernen sie nicht wie sie Meinung in der neuen Sprache ausdrücken können (vgl. Haukås, 2014, S. 5), und die Flüssigkeit, nach der in der Definition von Roche (2020, S. 165) gefragt wird, wird nicht geholfen, gefordert oder geglückt.

**Außerdem hat es sich als interessant erwiesen, anzuschauen, im Verhältnis zu welchen Sprachen, eine eventuelle Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird (Zusatzfrage C).**

Wie gezeigt, gilt auch wenn die Bücher Hinweise auf Mehrsprachigkeit inkludieren, dass nur Hinweise auf *Norwegisch* und *Englisch* im Vergleich zum Deutschen dargestellt werden. Andere Sprachen werden überhaupt nicht genannt. Es wird auch in keinem der Bücher zurechtgelegt, dass die Lernenden selbst herausfinden sollen, welche andere Sprachen sie eventuell können und verwenden können, wenn sie Deutsch lernen sollen.

Es ist deutlich, dass Mehrsprachigkeit in den Erklärungen, Texten und Aufgaben der Bücher nicht wirklich eingesetzt und inkludiert wird. Der Fokus liegt nur auf Norwegisch und teilweise Englisch in beiden Büchern. Diese Bücher weisen also in der Praxis auf *Zweisprachigkeit* und höchstens *Dreisprachigkeit* statt *Mehrsprachigkeit*.

Sprache und Mehrsprachigkeit ist ein Teil der Identität (vgl. Svendsen, 2021), (siehe auch Frage A). Lernende mit anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch werden hier erst gar nicht wahrgenommen: Ihre Sprachen werden fast zu zweitklassigen/drittklassigen Sprachen, die es nicht wert sind, in diesem Zusammenhang genannt zu werden. Man kann selbstverständlich nicht erwarten, dass die Bücher alle Muttersprachen aller Lernenden in der norwegischen Schule erwähnen, das ist einfach nicht möglich. Aber die Bücher hätten anerkennen sollen, dass es viele Lernende im Fremdsprachenunterricht gibt, die auch andere Sprachen als Norwegisch und Englisch beherrschen. Fragen im Buch wie u.a. „Kennst du vielleicht eine Sprache, die ...?“, oder „Wie drück man das in deiner Familiensprache aus?“ würden auf einfache Weise dazu beitragen, dass sich die Lernenden als mehrsprachige Individuen gesehen werden und selbst fühlen können. Sie würden dann zeigen können, dass sie wichtige Kenntnisse besitzen und im Fremdsprachenunterricht verwenden können. Dies würde auch dazu beitragen, die Sprachkenntnisse, welche die Lernenden bereits aus ihre Heimat besitzen, zu anerkennen, u.a. durch die Anerkennung, dass sie gewählt haben, noch eine Fremdsprache zu lernen, nachdem sie bereits ihre Heimatsprache, Norwegisch *und* Englisch gelernt haben. Zu sehen, dass sie vom Lehrbuch als mehrsprachigen Individuen gesehen werden, hätten ihr Gefühl des Meisterns im Treffen mit einer neuen Sprache erhöhen können. Wenn die Bücher nicht einmal die Lernenden fragen, ob sie z.B. Wörter oder Laute aus anderen Sprachen als Norwegisch und Englisch, die dem Deutschen ja sehr ähnlich sind, kennen, erreichen sie das Ziel des Lehrplans nicht, dass die Lernenden ihre existierenden Sprachkenntnisse im Treffen mit neuen Sprachen verwenden sollen.

**Grundlegend kann man außerdem fragen, ob und inwiefern man mit den Vorschlägen in den Büchern mit Mehrsprachigkeit im Unterricht arbeiten kann (Zusatzfrage D).**

Meine Analyse zeigt, dass man nur bedingt die Bücher allein für einen mehrsprachigen Unterricht verwenden kann. Wo man mehrsprachigen Tendenzen in den Texten und den Aufgaben finden kann, sind sie nur impliziert und die Lehrkräfte müssen diese Tendenzen

interpretieren und sie den Lernenden weitervermitteln und erklären. Die Lernenden besitzen auf diesem Niveau nicht die Voraussetzungen selbst zu verstehen, wie die Bücher eventuell zurechtlegen, ihre mehrsprachigen Kenntnisse zu verwenden.

## 10 Konklusion

Mehrsprachigkeit wird von vielen als eine Ressource gesehen, aber wie Svendsen (2021, S. 5) schreibt: Was für eine Ressource ist sie, für wen und in welchen Fällen? In dieser Masterarbeit habe ich versucht herauszufinden, ob Mehrsprachigkeit als eine Ressource in norwegischen DaF-Lehrwerken für Anfänger ausgenutzt wird. Ich habe dann herausgefunden, dass es massenhaft einen bewussten Fokus auf Mehrsprachigkeit in den Texten und Aufgaben in beiden analysierten Lehrbüchern fehlt. Haukås (2017, S. 159; Haukås, 2014, S. 7) schreibt, dass wenn die Lernenden selbst nicht darauf bewusst sind, wie sie ihre eventuelle Mehrsprachigkeit als ein Vorteil verwenden können, ist *Mehrsprachigkeit* in sich selbst nicht automatisch eine Ressource oder ein Vorteil im isolierten Sprachenunterricht ohne Fokus auf die positiven Effekten von mehrsprachlicher Kompetenz.

Die Mehrsprachigkeit kommt also im Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) deutlich in den Kernelementen vor (Udir, 2020), aber wird nicht deutlich in den Lehrbüchern *Leute 8* und *Tysk 8* dargestellt. Die Idee von den Schulbehörden ist anwesend (Niveau 1 laut Goodlad, 1979) und im Lehrplan implementiert (Niveau 2 laut Goodlad, 1979), aber die von LehrbuchautorInnen aufgefasste Lehrplan (Niveau 3 laut Goodlad, 1979) glückt nicht, die Mehrsprachigkeit explizit zu inkludieren. Wie früher geschrieben, werden die operationalisierten und erfahrenen Lehrpläne in dieser Masterarbeit nicht angesehen oder analysiert, aber damit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und Unterricht vorkommen soll, muss sie an diesen Punkten vorgehen. Die Mehrsprachigkeit, die den Lehrplan fordern, wird also wenig in diesen Lehrbüchern, *Leute 8* vom Aschehoug Verlag und *Tysk 8* vom Cappelen Damm Verlag, dargestellt und berücksichtigt, und ist also deswegen von den Lehrkräften abhängig.

Es ist sicher, dass Mehrsprachigkeit viel mit Identität zu tun hat, und wie Svendsen (2021) betont, ist es wichtig, dass mehrsprachige SchülerInnen die notwendige Stütze bekommen, damit sie ihre mehrsprachige Identität errichten können. Es ist wichtig, dass sie sich als Mehrsprachige fühlen und sich selbst als mehrsprachig sehen können und dürfen (Frage A) und das wird erschwert, wenn sie ein Lehrbuch, das sie nicht als mehrsprachig sieht, haben. Können die Lernenden selbst sich wirklich mehrsprachig ansehen, wenn die Lehrbücher es nicht machen? Die Lernenden als mehrsprachige Individuen sollten im Fokus sein, und dieser Fokus fehlt in diesen analysierten Lehrbüchern.

Nicht nur fehlt der Fokus auf die Lernenden als mehrsprachige Individuen; gute Vorschläge zu und Aktivitäten, die mit Mehrsprachigkeit zu tun haben, fehlen auch (Frage B). Was „mehrsprachig“ sein soll, ist zu implizit und die Lernenden können damit nicht selbstständig arbeiten. Sie sind von der Interpretation und Vermittlung durch die Lehrkräfte abhängig, wenn sie diese analysierten Lehrbücher dazu verwenden möchten, mit Mehrsprachigkeit zu arbeiten. Wenn ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein ist, die Sprache ähnlich flüssig zu lernen (vgl. Roche, 2020), hätten die Lernenden selbstständig mit den Lehrwerken, die sie haben, arbeiten können. Aber, die Aktivitäten in diesen Büchern helfen, fordern oder glücken nicht, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu aktivieren. Hauptsächlich handelt es hier um Übersetzungsaufgaben. Solche Aufgaben *können* die Lernenden darauf herausfordern, Inhalte in unterschiedlichen Sprachen auszudrücken (vgl. Haukås, 2014, S. 5), aber oft dreht es sich nur darum, kontextlosen Einzelsätzen und Ausdrücken zu übersetzen (vgl. Haukås, 2017, S. 165). Sie werden nicht explizit darauf aufmerksam gemacht, wie sie solche Aufgaben in einer metakognitiven Art arbeiten können, damit die Aktivitäten mehrsprachig werden.

Ich habe in dieser Masterarbeit nur an einer begrenzten Auswahl DaF-Lehrbücher für Anfänger gesehen, aber in dieser zufälligen Auswahl, wird es gezeigt, dass Mehrsprachigkeit im wenig Grad dargestellt wird. Meine Analyse jetzt im Jahr 2022 zeigt also, dass die Tendenz, die Haukås 2017 gefunden hat, also, dass Mehrsprachigkeit hauptsächlich als Übersetzungsaufgaben vorkommt, sich nicht geändert hat. Als Mehrsprachigkeit 2020 ein Kernelement im Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) wurde, hätte man erwarten können und sollen, dass Mehrsprachigkeit zunehmend in den neuen Lehrbüchern implementiert würde.

Zudem hat sich die norwegische Schulwelt geändert, denn mehr SchülerInnen als je zuvor haben andere Sprachen als Norwegisch als ihre Heimat- oder Familiensprache. Auch die Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht, wie z.B. im DaF-Unterricht, hätten dieses Faktum berücksichtigen sollen. Mit der erhöhten Globalisierung der Welt, zusätzlich zu den anerkannten Minoritätssprachen wie Samisch und *Kvensk*, hätten die Lehrbücher dies implementieren sollen, wie der Lehrplan es auch fordert.

## 11 Literatur

- Aschehoug Verlag (o.D.). Læremidler for ungdomsskolen til fagfornyelsen. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://aunivers.lokus.no/marked/ungdomsskole/laeremidler-8.-10>
- Bjørke, C., Dypedal, M. & Haukås, Å. (Hgg.). (2018). Fremmedspråksdidaktikk (2. neubearb. Aufl.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (Hgg.). (2020). Fremmedspråksdidaktikk. (3. neubearb. Aufl.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bloomfield, L. (1933/1957). *Language*. Ruskin House, George Allen & Unwind Ltd.
- Cappelen Damm Verlag (o.D.). Tysk 8-10 fra Cappelen Damm. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Tysk%208-10%20fra%20Cappelen%20Damm-154017>
- Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://rm.coe.int/16806a892c%20s.%208>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. neubearb. Aufl.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fremmedspråkssentret (2008). *Europeisk språkperm*. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] [https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/1\\_sprakp\\_\\_13-18\\_sprakbiografi\\_interaktiv\\_14\\_bm.pdf](https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/1_sprakp__13-18_sprakbiografi_interaktiv_14_bm.pdf)
- Goodlad, J. I. et.al. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behaviour*. Indiana University Press.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art.7, 16 Seite. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>
- Haukås, Å. (2017). Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache* (3) ISSN: 2198-2430, 158-137. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.03.05>

- Haukås, Å. & Speitz, H. (2018). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. In C. Bjørke, M. Dypedal & Å. Haukås (Hgg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2. neubear. Aufl. S. 49-62). Cappelen Damm Akademisk.
- Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(1), 18-29. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Strategi for fagfornyelsen. Av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. (4. neubearb. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Svendsen, B. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. [Zuletzt aufgerufen: 5. Juni 2022] <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk*. (FSP01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Vilá, X. L. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hgg.) *Fremmedspråksdidaktikk* (3. neubear. Aufl. S. 304-322). Cappelen Damm Akademisk.

## **11.1 Lehrwerke:**

Biesalski, P., Fiebig, J. & Johansen, G. (2017). *Leute 8: Tysk nivå 1 for ungdomstrinnet*.

Aschehoug.

Braaten, S. & Gundersen-Røvik, M. (2020). *Tysk 8 fra Cappelen Damm Grunnbok*. Cappelen

Damm.

## 12 Appendix

### 12.1 Lehrplan LK06 (*Kunnskapsløftet*): Fremdsprachen

---



Læreplankode: FSP1-01

#### **Læreplan i fremmedspråk**

Gjelder fra 01.08.2006

Gjelder til 31.07.2022

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

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP1-01

## Formål

Språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og -tenker.

Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder.

Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger. I tillegg innebærer det kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser. Opplevelse av og innsikt i kulturelle -forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse og kan gi større muligheter i utdanning, arbeidsliv og fritid.

Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring.

Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.

## Hovedområder

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Læreplanen er delt i to deler:

- Nivå I som tilbys både i grunnskolen og videregående opplæring
- Nivå II som bygger på nivå I. Nivå II tilbys bare i videregående opplæring

Fremmedspråk nivå I har kompetansemål etter 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg2 i videregående opplæring.

Fremmedspråk nivå II har kompetansemål etter Vg2/Vg3 i videregående opplæring

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
8-10.	Språklæring	Kommunikasjon	Språk, kultur og samfunn
Vg1, Vg2 eller Vg3			

Side 2 av 6

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP1-01

### Språklæring

Hovedområdet *språklæring* omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og mål-oppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget.

### Kommunikasjon

Hovedområdet *kommunikasjon* dreier seg om formidling av mening gjennom fremmed-språket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendige for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet.

### Språk, kultur og samfunn

Hovedområdet *språk, kultur og samfunn* dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Det dekker sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråklandenes samfunnsliv og kultur. Arbeid med ulike typer tekster og møte med kulturelle uttrykksformer fra målspråklandet kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt i ens egne livsvilkår og identitet. Det kan også bidra til leseglede, opplevelse og personlig utvikling.

## Timetall

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

UNGDOMSTRINNET

8.–10. årstrinn: 222 timer

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM

Vg1: 113 timer

Vg2: 112 timer

Vg3: 140 timer

## Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I fremmedspråk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.*

Side 3 av 6

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP1-01

Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet i det nye språket vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.

Å kunne regne i fremmedspråk er en forutsetning for å forstå og bruke fremmedspråket i forbindelse med kvantifisering, beregninger, målinger og grafiske framstillinger i hverdagslige sammenhenger.

Å kunne bruke digitale verktøy i fremmedspråk bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonsituasjoner. Kilde-kritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i fremmedspråk.

## Kompetansemål

### Fremmedspråk nivå I

#### Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

#### Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke språkets alfabet og tegn
- finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
- delta i enkle, spontane samtalesituasjoner
- presentere ulike emner muntlig
- gi uttrykk for egne meninger og følelser
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
- kommunisere med forståelig uttale
- forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
- tilpasse språkb Bruken i noen grad til ulike kommunikasjonsituasjoner
- skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer
- bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formålet
- bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

#### Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge
- sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet

Side 4 av 6

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP1-01

- gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur

## Fremmedspråk nivå II

### Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet
- utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket

### Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forstå innholdet i skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger
- delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner
- forstå og bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner
- kommunisere med god uttale og intonasjon
- tilpasse språkb Bruken til ulike kommunikasjonssituasjoner
- bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
- skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere
- velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger
- vurdere og utnytte kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

### Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet
- gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet
- beskrive sentrale sider ved språkområdets kultur og gi uttrykk for opplevelser knyttet til dette
- drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse

## Vurdering

Bestemmelser for sluttvurdering:

### Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene skal ha én standpunktkarakter.
Vg2/Vg3 studieforbereende utdanningsprogram	Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Side 5 av 6

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP1-01

**Eksamen for elever [1]**

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Vq2 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket i videregående opplæring (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vq3 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt språklig fordypning i grunnskolen og som derfor har beqynt med fremmedspråk i videregående opplæring (365 timer)	
Vq2 studieforberedende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå I som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående opplæring som fremmedspråk nivå I (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

**Eksamen for privatister [1]**

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Se gjeldende ordning for grunnskoleopplæring for voksne.
Vq2 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vq3 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som ikke har hatt fremmedspråk i grunnskolen.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vq2 studieforberedende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående skole .	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

[1] I videregående opplæring har vi hittil hatt en ordning der privatister har kunnet gå opp til kun skriftlig eksamen i en rekke fremmedspråk. Denne ordningen vil fases ut i 2011 og 2012. Fra og med eksamen våren 2012 vil et utvalg av disse fremmedspråkene følge ordinær vurderingsordning. Siste eksamen etter ordning med kun skriftlig eksamen i disse språkene blir høsten 2011. Oversikt over alle språk som følger ordinær eksamen fra og med våren 2012, finner du i Utdanningsdirektoratets rundskriv om "faq- og timefordeling for grunnsopplæringen". Språk som ikke står på Utdanningsdirektoratets oversikt over utvalgte språk, vil gå ut av eksamenstilbudet. Siste eksamen i disse språkene blir høsten 2012, og da med kun skriftlig eksamen.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

## 12.2 Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*): Fremdsprachen

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP01-02

### Om faget

#### Fagets relevans og sentrale verdier

Fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Faget skal bidra til å fremme elevenes personlige utvikling og legge til rette for at de kan samhandle med og oppleve glede i møte med andre mennesker og kulturer. I en globalisert verden har vi behov for å kommunisere på flere språk. Formell og uformell kommunikasjon lokalt, nasjonalt og internasjonalt krever språkkunnskaper og kunnskap om andre kulturer og levesett. Dette gjelder ikke minst i studier og i arbeidslivet. Faget kan bidra til å utvikle elevenes interkulturelle forståelse.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Kunnskap om et samfunns språklige og kulturelle mangfold gir verdifull innsikt i egen og andres bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til ulike identiteter, tenkemåter og verdier, uttrykksformer, tradisjoner og samfunnsforhold i områdene der språket snakkes. Dette innebærer at elevene utvikler toleranse, og forståelse av at vår oppfatning av verden er kulturavhengig. Det å lære et nytt språk, kunne kommunisere med andre og gjøre erfaringer fra kulturmøter, åpner for flere måter å tolke verden på. En sentral del av språklæring er også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse av språklig og kulturelt mangfold. Gjennom faget skal elevene få erfare at flerspråkighet er en ressurs både i skolen og ellers i samfunnet.

#### Kjerneelementer

##### Kommunikasjon

Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. Språket skal tas i bruk fra første stund både uten og med bruk av ulike medier og verktøy.

##### Interkulturell kompetanse

Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre.

Side 2 av 7

### Språklæring og flerspråklighet

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

### Språk og teknologi

Å utforske og utnytte faglig relevant språkteknologi og nye medier gir utvidede muligheter for kreativ og kritisk læring, bruk og forståelse av språk, kommunikasjon og interkulturell kompetanse.

### Tverrfaglige temaer

#### Demokrati og medborgerskap

I fremmedspråk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, og at de skal lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenigheter. Dette kan åpne for flere måter å tolke verden på, bidra til å skape nysgjerrighet og engasjement og medvirke til å forebygge fordommer.

### Grunnleggende ferdigheter

#### Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i fremmedspråk er å skape mening gjennom å lytte, snakke og samtale i ulike kommunikasjonssituasjoner. Utviklingen av muntlige ferdigheter i fremmedspråk går fra å bruke ferdighetene i dagligdagse sammenhenger til å bruke dem i stadig mer komplekse situasjoner. Dette innebærer å ta i bruk et gradvis bredere ordforråd og flere språklige strukturer.

#### Å kunne skrive

Å kunne skrive i fremmedspråk er å skape ulike typer tekster som kommuniserer et innhold. Utviklingen av skriveferdigheter i fremmedspråk går fra å skrive enkle tekster om dagligdagse emner til å produsere stadig mer komplekse tekster om faglige emner. Dette innebærer også å tilegne seg et gradvis bredere ordforråd, å ta i bruk flere språklige strukturer, og å bruke hjelpemidler på en hensiktsmessig måte.

### Å kunne lese

Å kunne lese i fremmedspråk er å forstå innholdet i ulike typer tekster, både på papir og digitalt. Utviklingen av leseferdigheter i fremmedspråk går fra å forstå hovedinnhold i enklere tekster til å forstå stadig mer innhold i komplekse tekster i ulike sjangre. Dette innebærer å forstå stadig flere ord, uttrykk og språklige strukturer, og å bruke strategier, hjelpemidler og kilder på en hensiktsmessig måte slik at det å lese bidrar til språklæring og interkulturell kompetanse.

### Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter i fremmedspråk er å bruke digitale ressurser og medier til å utvide læringsarenaen og tilføre læringsprosessen verdifulle dimensjoner. Utviklingen av digitale ferdigheter i fremmedspråk går fra å bruke disse ressursene til språklæring og møte med autentisk språk, til i økende grad å bruke dem selvstendig for å kommunisere muntlig og skriftlig, innhente kunnskap, utforske kultur og geografi og lage sammensatte produkter. Dette innebærer å utvikle en bevisst og kritisk holdning til bruk av digitale kilder, å vise dømmekraft i bruk av digitale medier og ressurser, og å følge regler for digital samhandling og personvern.

## Kompetansemål og vurdering

### Kompetansemål og vurdering nivå I

#### Kompetansemål etter nivå I

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner
- delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner
- muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant
- lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner
- skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler
- bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte
- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP01-02

- utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn
- utforske og beskrive kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gi uttrykk for egne opplevelser

#### Undervisvurdering

Undervisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå I når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdags kommunikasjon om kjente og personlige emner, med og uten hjelpemidler. De viser og utvikler også kompetanse når de får anledning til å beskrive og reflektere over språket og over samfunnet og kulturen der språket snakkes, hvis nødvendig også på norsk.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser for å utvikle elevenes leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter. Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram alene og sammen med andre er en del av det å lære et språk. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket, muntlig og skriftlig.

#### Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i fremmedspråk ved avslutningen av opplæringen på nivå I. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i fremmedspråk nivå I basert på elevens kommunikative og interkulturelle kompetanse, der muntlig og skriftlig formidlingsevne tillegges like stor vekt.

### Kompetansemål og vurdering nivå II

#### Kompetansemål etter nivå II

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til og forstå tydelig tale om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker
- samtale i en rekke dagligdags situasjoner om kjente og faglig relevante emner

Side 5 av 7

- muntlig forklare faglig relevante emner, skildre opplevelser, hendelser og planer, og begrunne meninger, også spontant
- lese og forstå ulike typer tekster, også autentiske, om personlige og faglig relevante emner og aktuelle saker
- skrive ulike teksttyper om personlige og faglig relevante emner, og uttrykke og begrunne egne meninger, med og uten hjelpemidler
- bruke grunnleggende språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte
- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen
- utforske og gjøre rede for mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn
- utforske og presentere kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gjøre rede for egne opplevelser

#### Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i fremmedspråk på nivå II når de forstår og bruker språket muntlig og skriftlig i dagligdags situasjoner og i kommunikasjon om faglig relevante emner, med og uten hjelpemidler. De viser og utvikler også kompetanse når de får anledning til å beskrive og reflektere over språket, samfunnet og kulturen der språket snakkes.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å ta i bruk varierte strategier og læringsressurser. Læreren skal legge til rette for at elevene kan utvikle leseferdigheter og muntlige og skriftlige ferdigheter gjennom å være kreative og prøve seg fram, alene og sammen med andre. Elevene skal få oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære et språk. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket i kjente og ukjente kommunikasjonssituasjoner, muntlig og skriftlig.

#### Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i fremmedspråk ved avslutningen av opplæringen på nivå II. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i fremmedspråk nivå II basert på

Læreplan i fremmedspråk

Læreplankode: FSP01-02

elevens kommunikative og interkulturelle kompetanse, der muntlig og skriftlig formidlingsevne tillegges like stor vekt.

## **Vurderingsordning**

### **Standpunkt vurdering**

Etter 10. trinn: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

Etter vg2/vg3: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

### **Eksamen for elever**

Etter 10. trinn: Eleven kan trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Etter vg2/vg3: Eleven kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen bli utarbeidet og sensurert sentralt. Eleven kan også trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

### **Eksamen for privatister**

Etter 10. trinn: Se gjeldende ordning for grunnskoleopplæring for voksne.

Etter vg2/vg3: Privatisten skal opp til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Privatisten skal også opp til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Fylkeskommunen avgjør om privatister skal få forberedelsesdel ved lokalt gitt eksamen.

## 12.3 Kapitel 2: *Das ist Deutsch* im *Leute 8* vom Aschehoug Verlag







**Sprichst du Deutsch?**

Ich spreche Norwegisch.  
 Ich lerne Deutsch. Ich spreche ein bisschen Französisch.  
 Ich spreche fließend Englisch.  
 Ich spreche gut Polnisch.  
 Meine Muttersprache ist Urdu.

Eg snakkar flytande engelsk. Eg lærer tysk. Eg snakkar litt fransk. Eg er god i polsk. Eg snakkar norsk. Morsmålet mitt er urdu.

- Hallo, sprichst du Deutsch?  
 • Nein, bekläget.
- Hallo, sprichst du Deutsch?  
 • Ja, ein bisschen.  
 • Oh toll.
- Was machst du?  
 • Ich lerne.  
 • Was lernst du denn? Was ist denn das?  
 • Das ist mein Deutschbuch. Ich lerne Deutsch.  
 • Oh, ist Deutsch nicht schwer?  
 • Nein, eigentlich nicht.
- Verzeihung, ich spreche nicht gut Deutsch. Kannst du mir helfen?  
 • Ja, gern.  
 • Was ist denn eine «Sprungchance»? Was bedeutet das?  
 • Ähm ... Sprichst du Englisch?  
 • Nein. Nur Deutsch und Norwegisch.  
 • Oh! «Sprungchance» heißt auf Norwegisch «hoppbakke».  
 • Danke! Sprichst du denn Norwegisch?  
 • Ein bisschen. Ich lerne gerade Norwegisch für den Urlaub.  
 • Das ist gut. Schönen Urlaub!  
 • Danke. Du sprichst übrigens sehr gut Deutsch!

**sprechen** snakke  
**französisch** fransk  
**ein bisschen** litt  
**fließend** flytande  
**gut** godt  
**englisch** engelsk  
**polnisch** polsk  
**die Muttersprache** «m morsmålet  
**die Sprache** «en språk  
**teill** forustak  
**lernen** lære  
**denn** (her-) da  
**das Deutschbuch** «er» tyskeboka  
**schwer** (her-) vanskelig  
**nicht** ikke  
**Verzeihung!** Unnskyld!  
**kannst du mir helfen** kan du hjelpe meg  
**gern** gjerne  
**die Sprungchance** «n hoppbakken  
**norwegisch** norsk  
**Schönen Urlaub!** God ferie!  
**Übrigens** forresten

**Hyttige frasar**  
**Sprichst du Deutsch?** «Snakkar du tysk?»  
**Ich spreche nicht gut / ein bisschen / sehr gut / fließend Deutsch.** «Eg snakkar dårleg / ein bisschen / flytande tysk.»  
**Ich lerne Deutsch.** «Eg lærer tysk.»  
**Kannst du mir helfen?** «Kan du hjelpe meg?»  
**Was heißt das?** «Kva betyr det?»  
**«Deutsch» heißt auf Norwegisch «tysk».**  
**«Deutsch» heter «tysk» på norsk.**  
**Schönen Urlaub!** «God ferie!»

**Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.**  
 Johann Wolfgang von Goethe

---

**hören lesen sprechen schreiben**

**Det er!**

- Sjå på setningane på side 30. Kva for nokre høyrer saman?
- Jobb saman to og to og les kvar dykkar replikkar i dialogane på denne sida.
- Sjå på setningane som er utheva. Kva betyr dei? Noter desse setningane og prøv å hugse dei.
- Gå vidare to og to saman og lag liknande dialogar sjølv. Bruk setningane frå oppgåve 3.
- Jobb i grupper. Alle vel seg eit land dei kjem frå. Presenter deg for dei andre elevane og la dei gjette kvar du «kjem» frå, til dømes: **Hallo, ich spreche Italienisch. Woher komme ich? – Du kommst aus Italien.**
- Du er turist og snakkar berre språket du valde i oppgåve 5. Finn nokon som snakkar det same språket. Gå rundt i klassen og spør: **Hallo, sprichst du ...?**

erundbrettig 31

### Sprachen-ABC

Arabisch • Basmisch • Chakassisch • Dänisch • Englisch • Französisch • Griechisch • Hebräisch • Italienisch • Japanisch • Koreanisch • Lettisch • Maori • Niederländisch • Osssetisch • Portugiesisch • Quechua • Russisch • Schwedisch • Türkisch • Ungarisch • Vietnamesisch • Walisisch • Xhosa • Yuki • Zulu

### Ich spreche Deutsch

Ich sage  
Streichholzschächtelchen und  
Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän

Ich mag  
Vergasemeinicht,  
Gemütlichkeit und  
Schmetterlinge

Ich rufe  
ich! und ach! und pfui!  
und manchmal  
hululul!

Ich schreibe  
ä ö ü

Ich sage  
der das die

Ich spreche Deutsch.

Konkret:  
høyrest tysk er?  
Kva er fint, kinnisk  
vanskelig, lett?

dtirisch demsk  
sprechsch gross  
Niederländisch nederdansk  
schwedisch svensk  
sagen sags  
das Strichholzschächtelchen, - den  
venst fyrstikkely  
die Donau dönnu (den)  
das Dampfboot, -e dampfskipet  
die Schiffahrt, -en sjøfarten,  
kapitänen  
die Gesellschaft, -en selskapet

der Kapitän, -e kaptein  
ich mag og liker  
das Vergasemeinicht forgløymemissen  
(en blære)  
die Gemütlichkeit høgde, kjæle  
die Schmetterling, -e sommerfugler  
rufen røpe  
acht acht, øy  
pfui! uggi  
manchmal av og til  
hululul! ul ul ul

### hören lesen sprechen schreiben

- 1 Du på å lese diktet høgt.
- 2 Kva handlar diktet om? Kva synes du er rart? Prøv å skrive eit liknande dikt om norsk på norsk. Te ei idemildding i grupper først.
- 3 Les **Sprachen-ABC** høgt. Sjå på uttalemodulen på elevnettstaden eller uttalereglane på side 149.
- 4 Sit saman i større grupper og prøv å hugse kva dei andre elevane har sagt. A: **Ich spreche Russisch.** B: **Ich spreche Spanisch und Spanisch.** C: **Ich spreche Russisch, Spanisch und Deutsch.** D: **Ich**... Den som ikkje hugsar alle språk, er ute av leiken. Kven hugsar mest?

### Mein Sprachenporträt

- 1 Ich denke auf Deutsch. Also ist mein Kopf deutsch. Mein Bauch ist japanisch: Ich esse gern Sushi. Mein Mund ist englisch. Ich kann das «th» nämlich nicht aussprechen.
- 2 Meine Oma kommt aus Spanien. Ich liebe Spanien. Mein Herz ist spanisch. Mein Kopf ist englisch. Englisch finde ich nämlich schwer. Wir fahren gern nach Norwegen. In Norwegen wandern wir. Deshalb sind meine Beine norwegisch. Ich spreche Deutsch. Deshalb ist mein Mund deutsch.
- 3 Alles an mir ist Deutsch. Nur in meinem Kopf ist Englisch. Englisch macht Spaß.
- 4 Mein Oberkörper ist ungarisch: ich bin ungarisch. Ich wohne in der Schweiz - meine Beine sind in der Schweiz. Ich lerne Geige. Ich spiele Geige mit den Fingern. Mein Geigenlehrer ist Engländer. Deshalb sind meine Finger englisch. Deutsch klingt schön. Meine Ohren sind deutsch.



das Porträt, -e portrettet  
denken tenke  
der Kopf, -en hovudet  
der Bauch, -en magen  
essen ete  
ich esse gern eg liker å ete  
der Mund, -en munnen  
nämlich nemlig  
ich kann ... aussprechen eg kan uttale ...  
die Oma, -s bestemora  
Spanien Spania

das Herz, -en hjertet  
ich finde Englisch schwer eg synter engelsk er vanskelig  
mit med  
der Finger, - fingeren  
wir vi  
nach Norwegen til Norge  
wandern gå tur  
das Bein, -e beinet  
mer bedre  
macht Spaß er gøy, mors  
der Oberkörper, - overkroppen

ungarisch ungarsk  
die Geige, -n fiolin  
mit med  
der Finger, - fingeren  
der Geigenlehrer, - fiolinlæraren  
der Engländer, - engelskmannen  
schön kjæle  
høyrest tysk ut  
das Ohr, -en øret

Nyttige fraser  
Ich kann ... Eg kan ...  
Ich esse gern ... Eg et gjerne ...  
Ich finde Englisch schwer. Eg synter engelsk er vanskelig.  
Ich fahre nach Norwegen. Eg reiser til Norge.  
Das macht Spaß. Det er morsomt.

### hören lesen sprechen schreiben

- 1 Teikn språkportrettet ditt. Presenter det for klassen (på norsk).
- 2 Les dei små skildringane av språkportrett på denne sida. Kva for skildring passar til teikninga?
- 3 Teikn språkportrettet til ein av dei andre skildringane.
- 4 Beskriv språkportrettet ditt på tysk no. Dette setningane hjelper deg:  
**Mein Kopf/Bauch/Mund/Hals/Oberkörper/Herz ist ...**  
**Meine Nase ist ...**  
**Meine Haare/Augen/Ohren/Arme/Hände/Füße/Beine/Knie/Finger sind ...**

### Wir wohnen in Europa

Marie wohnt in Deutschland. Sie spricht Deutsch. Tobias wohnt in Österreich. Er spricht auch Deutsch. Marie und Tobias wohnen in Europa. Sie sprechen Deutsch. Wo wohnen die anderen? Welche Sprachen sprechen sie?

Österreich	Tobias	Anna
Dänemark	Frederik	Ida
Großbritannien	Jack	Lily
Finnland	Matti	Aino
Frankreich	Raphael	Louise
Deutschland	Michael	Marie
Griechenland	Dimitrios	Konstantina
Island	Jón	Kristin
Irland	Seán	Mary
Italien	Alessandro	Sara
Niederlande	Ruud	Tess
Norwegen	Håkon	Jorunn
Polen	Adam	Natalia
Russland	Ivan	Olga
Spanien	Pablo	Martina
Schweden	Oscar	Birgitta
Schweiz	Dario	Laura

die anderen die ande  
welche Sprachen kva for språk  
sie ho  
sie de

34 kjerundbrevlig

### hören lesen sprechen schreiben

- Kven er Marie og Tobias? Kva veit du om dei? Sit saman to og to.
  - Ein av dykk er Marie, den andre er Tobias. Presenter dykk for kvarandre (namn, heimland).
  - Skriv ned samtalen dykkar og marker verbendingane.
  - No skal de presentere Marie og Tobias for andre. Korleis gjer ein det? Begynn stik: **Das ist Marie/Tobias ...** Skriv ned presentasjonen og marker verbendingane.
  - Kva for språk snakkar Tobias og Marie? Fullfør setningane:  
**Marie: «Ich \_\_ Deutsch.»**  
**Tobias \_\_ auch Deutsch.**  
**Marie und Tobias \_\_ Deutsch.**
- Lær utanåt:
 

			unntak:
ich komme	ich wohne	ich heiße	ich spreche
du kommst	du wohnst	du heißt	du sprichst OBS!
er/sie kommt	er/sie wohnt	er/sie heißt	er/sie spricht OBS!
sie kommen	sie wohnen	sie heißen	sie sprechen
- Kva heter dei andre personane på denne sida? Kvar bur dei, og kva for språk snakkar dei?
  - Sit saman to og to og byt på å presentere personane:  
**Jack wohnt in ... Er spricht ... Ida wohnt ... Sie ...**
  - Kven snakkar same språk? Skriv ned: **Lily und Mary sprechen ...**
- No kan du presentere den du sit saman med: **Wie heißt er/sie? Wo wohnt er/sie? Woher kommt er/sie? Welche Sprachen spricht er/sie? – Er/sie ...**

### Wie viele?

Wie alt bist du? Wie viele Sprachen sprichst du? Wie viele Schüler sind in deiner Klasse? Und in deiner Schule? Wie viele Menschen wohnen in deinem Ort? Wie viele wohnen im ganzen Land?

21 : einundzwanzig 22 : zweiundzwanzig 23 : dreiundzwanzig 24 : vierundzwanzig 25 : fünfundzwanzig 26 : sechsundzwanzig  
 27 : siebenundzwanzig 28 : achtundzwanzig 29 : neunundzwanzig 30 : dreißig 31 : einunddreißig ... 40 : vierzig ... 50 : fünfzig ...  
 60 : sechzig ... 70 : siebzig ... 80 : achtzig ... 90 : neunzig ... 100 : (ein)hundert 101 : (ein)hundert eins 102 : (ein)hundert zwei ...  
 110 : (ein)hundert zehn ... 154 : (ein)hundert vierundfünfzig ... 200 : zweihundert ... 300 : dreihundert ... 1000 : (ein)tausend ...  
 1634 : (ein)tausendsechshundertvierunddreißig ... 1 000 000 : eine Million ... 6 400 000 : sechs Millionen vierhunderttausend ...

### hören lesen sprechen schreiben

- Lær deg å telje frå 20 og oppover på tysk.
- Svar på spørsmål. Skriv ned svare. Skriv tala som ord.
- Kor gamle er personane du presenterte tidlegare? Finn på ein alder og fortel det på tysk!

35 kjerundbrevlig



**ZUM FRÜHSTÜCK:  
AUFGEWECKTE  
EIER  
& MUNTERES  
& MÜSLI**

## Viele Sprachen kennt die Welt

**Refrain:**  
Viele Sprachen kennt die Welt,  
was ist euch bekannt?  
Wer spricht anders noch als Deutsch,  
der hebt jetzt gleich die Hand.

**Strophe:**  
Aufgepöskt, was ich jetzt sag':  
«Buon giorno», das heißt «Guten Tag».  
Wer sagt dann beim Gehen':  
«Arrivederci», auf Wiedersehen?  
Wer das weiß, soll etwas tun,  
das war Italienisch nun,  
knetet Pizzateig mal hier,  
Ihr könnt das, zeigt es mir.

**Refrain:**  
Viele Sprachen kennt die Welt ...

**Strophe:**  
Hört mal her, was ich jetzt sag':  
«Buenos días», das heißt «Guten Tag».  
Wer sagt dann beim Gehen':  
«Adios», auf Wiedersehen?  
Wer das weiß, hat jetzt zu tun,  
das war eben Spanisch nun,  
klatscht und tanzt Flamenco hier,  
das weckt den lähmsten Stier.

Wolfgang Herzig

---

### Guten-Morgen-Lied

Guten Morgen! Guten Morgen!  
God morgen! God morgen!  
Good morning! Good morning!  
Buenos días! Buenos días!

**hören lesen sprechen schreiben**

- 1 Syng songen saman.
- 2 Klärer de & lage ein eigen versjon med morgnehelsing på alle språk de kjenner? Jobb i grupper og framfør for klassen.
- 3 Forklar for dei andre kva for språk som dukkar opp i songen. Begynn slik:  
«God morgen» ist Norwegisch und heißt «Guten Morgen».

36 sechsundsechzig

**hören lesen sprechen schreiben**

**jetzt nu gleich snart**  
**aufgepöskt** jans på  
**was ich jetzt sag'** hva eg seier no  
**dann så**  
**beim Gehen** idet ein drög  
**Auf Wiedersehen!** Ha det blir på  
gjenvei!  
**wer das weiß** den som veit dette  
**soll etwas tun** skal gjere noko

**das war** dette var!  
**Pizzateig kneten** kve pizzadeggen  
**mal hier** her og no  
**Ihr könnt das** de künnt dette  
**zeigt es mir** vis meg  
**hört mal her** lytt til meg  
**hat jetzt zu tun** har no ei oppgåve  
**das weckt den lähmsten Stier** dette  
vekkjer den låtslekt tyren  
**Hört mal her!** lytt her!

- 4 Gi spørsmål fra oppgøve 3 til eleven ved side av deg og svar på spørsmål hans/hennar.
- 5 Språkmemory: Jobb saman to og to. Begge to skriv ti språk kvar på ti lappar. Byt lappar. Begge legg lappane opp ned framfor seg på pulten. A trekkjer ein lapp og stiller eit spørsmål. Skår det **französisch** på lappen, blir spørsmålet: **Sprichst du Französisch?** B tek ein av lappane sine og svarer, **Ja/Nein, ich ...**
- 6 Skriv ned fem spørsmål med spørjeord om kjendisar alle i klassen kjenner til, til dømes:  
**Wo wohnt Mette-Marit? Welche Sprachen spricht Adele?** Gi spørsmål dine til eleven ved sida av deg og svar på spørsmål hans/hennar.
- 7 Skriv ned fem ja/nei-spørsmål om kjendisar alle i klassen kjenner til, til dømes: **Spricht Beyoncé Englisch? Kommt Marit Bjørgen aus Schweden?** Gi spørsmål dine til eleven ved sida av deg og svar på spørsmål hans/hennar.

37 siebenunddreißig

### Was ist das?

Das ist Deutschland. Das sind die Deutschen.

**der Berg – die Berge**



**Was ist das?**  
Das ist ein Berg.  
**Wo ist der Berg?**  
Der Berg ist in Deutschland.  
**Und was ist das?**  
Das sind noch mehr Berge.

Kva tenkjer du på når det gjeld Tyskland?

**das Schloss – die Schlösser**



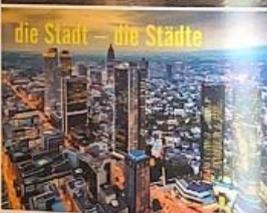
**das Kino – die Kinos**



**der Fußballspieler – die Fußballspieler**



**die Stadt – die Städte**



**das Meer – die Meere**



**der Musiker – die Musiker**



**das Land – die Länder**



---

**hören lesen sprechen schreiben**

- 1 Skriv ned og sorter alle glosene frå denne sida etter hankjønn, inkjekjønn og hokjønn. Samanlikn med ein medelev. Du får eit skjema av læraren.
- 2 Føy til den ubestemte artikkelen i skjemaet. Samanlikn med ein annan i klassen.
- 3 Skriv ned fleirtalsformene til orda. Du finn dei på bileta.
- 4 Kva betyr alle desse orda?
  - a Skriv inn i skjemaet kva dei betyr på norsk.
  - b Spør dei andre elevene kva dei andre orda betyr. Begynn med eleven ved sida av deg. Spør på tysk: **Was heißt «Stadt» auf Norwegisch?** Den andre svarer på tysk: **«Stadt» heißt «by».**
- 5 Jobb saman to og to. Snakk om bileta. Lag små dialogar som i domet: **Was ist das? Das ist ein ... Das sind ...** Som støtte kan du bruke skjemaet du har laga.
- 6 Gå saman i grupper. Finn tre bilete frå Tyskland og lag ein kort presentasjon (5 min), med lysbilete som støtte. Presenter viktige gloser og finn bilete og fakta på internett. De kan til dømes begynne slik: **Das ist ein Schloss. «Schloss» heißt auf Norwegisch «slott». Das Schloss heißt Neuschwanstein. Das Schloss ist in Deutschland.**

neumundreilig 39

### Das ist das Klassenzimmer!

Kvar trur du dette biletet er teke?

das Klassenzimmer

die Schülerin

der Schüler

die Federmappe

das Buch

der Tisch

der Stuhl

---

**hören lesen sprechen schreiben**

**Stab mel!**

- 1 Kva for gjenstandar finst i klasserommet ditt? Kva heiter dei på tysk? Og kor mange er det av kvar gjenstand? Jobb saman i grupper. Lag ei liste over gjenstandane, finn rett omsetjing og fleirtalsform, og tel på tysk. Tala finn du i Minigrammatikken på side 142.
- 2 Lag ein presentasjon med bilete og fortel kve som finst i klasserommet: **Im Klassenzimmer gibt es dreiflig Stühle, achtundzwanzig Rucksäcke, ...** osv.
- 3 Ta dykk ein tur rundt i skolebygningen. Kva for gjenstandar finn de, og kor mange er det av dei ulike gjenstandane? Skriv tala som talord: **In der Schule gibt es dreihundertfünfundvierzig Treppenstufen, einundvierzig Räume, vierhundert Schüler, ...** Kven lagar den mest morsame lista?

**das Klassenzimmer** = klasserommet  
**das Zimmer** = rommet  
**es gibt** det finst  
**der Stuhl** = stol  
**der Rucksack** = ryggsekk  
**die Treppenstufe** = trappetrinn  
**der Raum** = rommet

40

### Deutsch ist schwer

Deutsch ist schwer.  
 Das kann ich beweisen,  
 bitte sehr:  
 Herr Maus heißt zum Beispiel Mäuserich,  
 aber Herr Laus nicht Läuserich.  
 Herr Ziege heißt Bock,  
 aber Herr Fliege nicht Flock.  
 Frau Hahn heißt Henne,  
 aber Frau Schwan nicht Schwenne.  
 Frau Pferd heißt Stute,  
 Frau Truthahn Pute –  
 und vom Schwein die Frau  
 heißt Sau;  
 und die Kleinen sind Ferkel.  
 Ob ich mir das merke!  
 Und Herr Kuh ist gar ein doppeltes Tier,  
 heißt Ochs oder Stier,  
 und alle zusammen sind Rinder.  
 Aber die Kinder  
 sind Kalber!  
 Na, bitte sehr,  
 sagt doch selber:  
 Ist Deutsch nicht schwer?

Mira Lobe

---

**hören lesen sprechen schreiben**

- 1 Les diktet høgt.
  - a Kva handlar det om?
  - b Snakk med eleven ved sida av deg på norsk og tysk.
- 2 Klarer de å skrive noko liknande på norsk? Jobb i grupper på 3–4 elevar. Kva for ei gruppe skriv det mest morsame diktet? Til domes: **Kona til hansen er hona. Men kona til svana er slett ikkje svona.**

**beweisen** bevise  
**bitte sehr** vær så god  
**zum Beispiel** til dømes  
**Herr Maus** = herr Mus  
**die Maus** = ei mus  
**der Mäuserich** = muserikonen  
**die Laus** = ei lus  
**die Ziege** = geita  
**der Bock** = bukken  
**die Fliege** = fluga  
**der Hahn** = hønen  
**das Huhn** = ei høne  
**der Schwan** = svana  
**das Pferd** = hesten  
**die Stute** = hoppa  
**der Truthahn** = kalkunhønen  
**die Pute** = kalkunhøna  
**das Schwein** = gris  
**die Sau** = ei gris  
**die Kleinen** = dei små  
**das Ferkel** = grisungen  
**die Kuh** = kua  
**doppelt** dobbelt  
**das Tier** = dyret  
**der Ochs** = (ei) okse  
**der Stier** = tyren  
**zusammen** (til) saman  
**das Rind** = storfeet  
**das Kind** = barnet  
**das Kalb** = kalven  
**Bitte sehr!** Vær så god!  
**sagt doch selber** se det sjølv  
**Deutsch ist schwer**,  
 Tysk er vanskelig.

einundvierzig 41

**Lær og Lær!**

## Deutsch - FAQ

**Wie viele Menschen sprechen Deutsch?** Etwa 100 Millionen Menschen haben Deutsch als Muttersprache. Mindestens 75 Millionen Menschen lernen Deutsch als Fremdsprache.

**Wo ist Deutsch Amtssprache?** In Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Italien (Südtirol).

**Warum sind sich Norwegisch und Deutsch so ähnlich?** Deutsch und Norwegisch sind verwandt. Das heißt, sie haben sich aus derselben Sprache entwickelt.

**Warum soll ich Deutsch lernen?**  
 Aus Spaß: Deutschland, Österreich und die Schweiz sind spannend. Und Urlaub dort macht auf Deutsch doppelt so viel Spaß.  
 Und für deine Zukunft: Deutschland ist Norwegens wichtigster Handelspartner. Viele norwegische Firmen suchen deutschsprachige Mitarbeiter.

**der Mensch, -en** mennesket  
 die Amtssprache, -n det  
 offisielle språk  
**verwandt** - i slakt med andre språk  
 sie haben sich entwickelt  
 de har utviklet seg  
 aus derselben Sprache  
 fra det samme språket

**Warum?** hvorfor?  
 ich soll lernen  
 jeg skal lære meg  
**aus Spaß** for mors skyld  
 spannend! spennende  
 der Urlaub, -e ferien  
 die Zukunft fremtiden  
 wichtig viktig

**die Firma, Firmen** firmaet  
 suchen søkje, lete etter  
 deutschsprachig tyskpråklig  
 der Mitarbeiter, - den tilsette

**FAQ = Frequently Asked Questions**

**Ähnliche Wörter im Norwegischen, Deutschen und Englischen**

NORWEGISCH	DEUTSCH	ENGLISCH
apple	Apfel	apple
bok	Buch	book
dag	Tag	day

**Deutsche Wörter im Englischen**

angst  
 deli  
 hamburger  
 kindergarten  
 pretzel

**Norwegische Wörter im Deutschen**  
 die **Leige**  
 der **Stalom**  
 der **Ski**

**Deutsche Wörter im Norwegischen**  
 gebyr  
 gränder  
 slager  
 vorskjøl  
 nachspiel

---

**hören lesen sprechen schreiben**

1. Kva veit du om tysk som språk? Kva synest du om tysk? Jobb i grupper. Snakk og lag tankekart.
2. Kvar gruppe lagar tre spørsmål med tre alternativ til kvart spørsmål.
3. Ho er det quizt? Læraren les opp spørsmål og alternativa, de svarer i grupper.  
 Kva for ei gruppe får flest rette svar?
4. Skriv ein kort tekst om tysk språk. Bruk orde og fakta frå denne sida.

**Ich kann** Ich spreche Norwegisch.  
**Ich lerne Deutsch.**  
Hannah und Erlend sprechen Deutsch. Er lernt Norwegisch.  
Er spricht Englisch. Meine Muttersprache ist Arabisch.

nicht gut ein bisschen  
**sehr gut** fließend

Kannst du mir helfen?  
**Was sprichst du?**  
Welche Sprachen lernst du? Was heißt «Sprache» auf Norwegisch?  
Welche Sprachen sprichst du? «Sprache» heißt «språk».  
Was ist deine Muttersprache?

siebzig achtzig vierzig tausend  
**sechzig fünfzig** eine Million  
hundert neunzig zweihundzwanzig... dreißig  
einundzwanzig

hören lesen sprechen schreiben

1 Læg eit kapittel til i **Das Ich-Buch** som du kallar *Meine Sprachen*. Skriv ned kva for språk du kan. Bruk gjerne figuren frå språkportrettet som illustrasjon.

44 www.nordljud.no

---

# Frankfurt

Ich spreche Spanisch.



ZUM FRÜHSTÜCK:  
AUFGEWECKTE  
**EIER**  
& MÜNTERES  
& MÜSLI

die Alpen

**Beethoven**

45 www.nordljud.no

«Wie heißt das auf Deutsch?»  
 Kan du uttale dette spørsmålet, kan du uttale alle diftongane + **ie**.

## Uttalereglar

**A** ä som ein mellomting mellom norsk e og æ – **Mädchen, lächeln**  
 au som ao, nesten som i engelsk wow – **Haus**

**B** b som p i slutten av eit ord eller ei staving – **ab**

**C** ch som kj i austnorsk *kjellar* etter e, i, ei/ai, eu/äu, ä, ö, ü og i endinga -chen – **echt, ich, gleich, Mädchen**  
 ch etter a, au, o og u: forsøk å uttale k og h samstundes – **machen, auch, Buch, doch**

**D** d som t i slutten av eit ord eller ei staving – **Bad**

**E** ei/ai nesten som ai i norsk *mai* – **mein, Mai**  
 eu/äu nesten som oi i utrope *oj!* – **heute**

**F**

**G** g som k i slutten av eit ord eller ei staving – **weg**  
 -ig i slutten av ord som austnorsk *kj*-lyd – **lustig**

**H** h uttaler vi ikkje etter vokal i eit ord, men viser at vokalen føre er lang – **Jahr, sehen**

**I** ie som norsk i i *fin* – **hier**

**J, K, L, M, N**

**O** o nesten som norsk ø i *fått* – **kommen, so**  
 ö nesten som norsk ø i *sjø* – **zwölf, Österreich**

**P**

**Q** qu som norsk kv i *kvadrat* – **Quadrat**

**R** -r etter vokal i slutten av ord eller stavingar uttaler vi oftast som ein a-lyd – **Kleider, vier**

**S** s som z i engelsk *zone* i byrjinga av ord eller mellom to vokalar – **so, lesen**  
 s som norsk s i *son* i slutten av ord eller stavingar – **Haus, ausmachen**  
**sch** som sh i engelsk *ship* – **Schatz**  
**sp** med engelsk sh-lyd + p i byrjinga av ord – **spielen**  
**st** med engelsk sh-lyd + t i byrjinga av ord – **Stadt**

**B** ß som norsk s i *vase* – **heißen**

**T**

**U** u nesten som norsk u i *ung* – **du, Hund**  
 ü nesten som norsk u i *hugse* – **fünf, grün**

**V** v ofte som f i ord der norsk har f: **Vater** – *far*, **Vogel** – *fugl*; ellers som norsk v: **Virus** – *virus*, **Vase** – *vase*

**W** w som norsk v: **Wasser** – *vatn*, **wild** – *vill*

**X, Y**

**Z** z som ts i norsk *vits*, *tsar* – **Zeit, Witz**

hundertneunundvierzig 149

**12.4 Kapitel 1: *Hallo!* im Tysk 8 vom Cappelen Damm Verlag**



**KAPITEL 1**  
**1**  
**(EINS)**

## LÆRINGSMÅL

Jeg kan:

- ✓ hilse, presentere meg selv og si «ha det» på tysk
- ✓ bruke det tyske verbet *sein* (å være) i presens
- ✓ telle til 20 på tysk
- ✓ stille og svare på spørsmålet *Wie geht's?*
- ✓ bruke spørreordene *wie, wo og woher*

## Vor dem Lesen

Kan du si «jeg er» på tysk? Eller «du er»? Kan du noen andre enkle tyske setninger?

Tyskland, Østerrike og Sveits er de tre største tyskspråklige landene i verden.



a. Hvilket flagg hører til hvilket land?

**82 800 000**

**8 700 000**

**8 400 000**

b. Hvor mange mennesker bor det i hvert land?

Forsøk å kople innbyggertall med riktig tyskspråklig land.



- c. Hvordan tror du man staver navnet på landene på tysk? Bokstavene du trenger, finner du på kartet under.

**B**

Dette er en bokstav som bare fins på tysk. Den heter Eszett eller scharfes S.

## Hier sind wir!



Hallo! Ich heie Tim. Ich bin 12 (zwolf) Jahre alt und gehe in die Schule. Ich komme aus Berlin. Das ist Deutschlands Hauptstadt. In meiner Freizeit spiele ich gerne Handball.

Servus! Ich bin Pia aus München. Ich bin 13 (dreizehn) Jahre alt. Mein Hobby ist Fußball. Ich spiele im Verein und gehe viermal die Woche zum Training.

Hi! Mein Name ist Jan. Ich wohne in Düsseldorf. Ich bin 14 (vierzehn). Meine Hobbys sind Singen und Gitarre spielen. Und ich höre sehr gerne Musik.

Moin! Wir sind Sarah und Lukas aus Kiel. Wir sind Zwillinge und 12 Jahre alt. Wir sind Schüler. In unserer Freizeit segeln wir gerne.

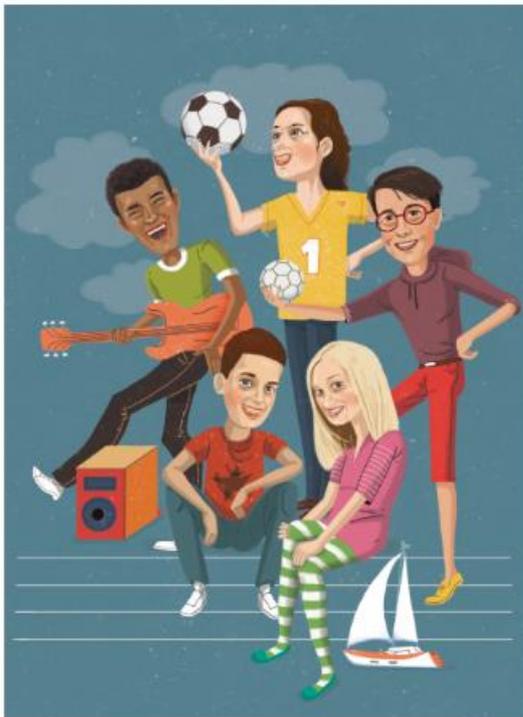
### Verstehen

1. Les teksten «Hier sind wir!» i par eller sm grupper. Hvilke ord og setninger forstår dere? Fortell for hverandre.
2. Prøv sammen å gjette hva resten av teksten betyr. Se nærmere på illustrasjonen under og forsøk å si hvem som er hvem.

## Vertiefen



- 1** Personene i teksten sier hva de heter på tre forskjellige måter. Hvilke? Skriv dem ned.
- 2** Bruk tekstene til å finne ut hvordan du sier hvor gammel du er, hvor du kommer fra og hvor du bor. Skriv dette på tysk:
  - hva du heter (velg fra oppgave 1)
  - hvor gammel du er
  - hvor du kommer fra
  - hvor du bor



**3**

Lær deg setningene fra oppgave 2. Lukk boka og presenter deg muntlig for sidemannen din.

**Hundrevis  
av ord er  
like på tysk  
og norsk.**

**4**

Mange ord er veldig like på tysk og norsk. Jobb sammen muntlig to og to. Gjett dere fram til de norske og tyske oversettelsene som mangler her:



**Norwegisch****Deutsch**

jeg heter	ich heiße
	ich spiele
jeg kommer	
jeg synger	
	ich gehe
jeg hører	
	wir
	Zwillinge
	gerne
	Gitarre
musikk	
	Fußball
fot	
	Hand
håndball	
	Training
hobby	
	Schule
	segeln

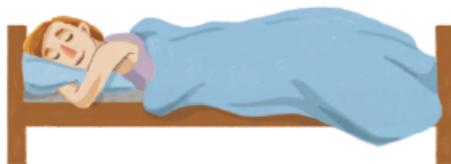
## JETZT sprechen wir



Guten Morgen!



Guten Tag! Guten  
Abend! Hallo! Hi!  
Hey!



Gute Nacht!

Grüß Gott! (Süddeutschland)  
Moin! (Norddeutschland)  
Servus! (Süddeutschland, Österreich)  
Grüezi! Salü! Hoi! (Schweiz)

## Å presentere seg

Ich bin	Jeg er
Ich heiÙe	Jeg heter
Mein Name ist ...	Mitt navn er ...
Ich komme aus ...	Jeg kommer fra ...
Ich wohne in ...	Jeg bor i ...
Ich bin ... Jahre alt.	Jeg er ... år gammel.

## Die erste Stunde in der neuen Schule



Die erste Stunde in der neuen Schule 

**Die Lehrerin:** Guten Morgen! Und herzlich willkommen in der Sophie Scholl-Schule! Ich bin Frau Meyer, die Deutschlehrerin. Ich komme aus Köln, aber ich wohne und arbeite seit 9 (neun) Jahren hier in Berlin.

Jetzt seid ihr dran! Bildet Dreiergruppen, und stellt euch einander vor.

**Leah:** Hallo! Ich heiÙe Leah.

**Pia:** Hi, Leah. Ich heiÙe Pia. Und wie heiÙt du?

**Younas:** Ich heiÙe Younas. Wie alt bist du, Leah?

**Leah:** Ich bin 12 (zwölf) Jahre alt. Und du, Pia?

**Pia:** Ich bin auch 12 (zwölf). Wie alt bist du denn, Younas?

**Younas:** Ich bin 13 (dreizehn) Jahre alt.

**Pia:** Wo wohnt ihr? Ich wohne hier in der StraÙe.

**Younas:** Ich wohne auch nicht weit weg. Nur 2 (zwei) Minuten mit dem Fahrrad. Wo wohnst du, Leah?

**Leah:** Meine Mutter wohnt hier in der Nähe. Mein Vater wohnt ein Stück weiter weg.

**Pia:** Kommt ihr auch aus Berlin?

**Leah:** Ja, ich komme aus Berlin. Woher kommst du, Younas?

**Younas:** Ich komme aus Berlin, aber meine Familie kommt aus der Türkei.

Jetzt bist  
du dran!  
= Nå er det  
din tur!

### Verstehen

1. Hvorfor hilser disse tre elevene på hverandre?
2. Hvem av de tre har foreldre som ikke bor sammen?
3. I hvilken by ligger Sophie Scholl-skolen?

### Vertiefen



**1** Bruk teksten til å finne ut hvordan du stiller disse spørsmålene på tysk. Skriv dem ned.

- Hva heter du?
- Hvor gammel er du?
- Hvor bor du?
- Hvor kommer du fra?

**2**

Lær spørsmålene fra oppgave 1. Ha en samtale med sidemannen din der dere stiller hverandre spørsmål og svarer på

- hva dere heter
- hvor gamle dere er
- hvor dere kommer fra
- hvor dere bor

## WAS IST DAS?

**Eine Stadt.** Eine Stadt ist ein Ort, wo viele Menschen wohnen. Deutsche Großstädte haben mehr als 100.000 Einwohner. Eine Stadt hat normalerweise ein Zentrum. Die zweitgrößte Stadt Deutschlands heißt Hamburg.



## Wir üben



- 1** Snakk sammen og bli enige om en bedre rekkefølge på disse hilseuttrykkene.

**Guten Tag** **Gute Nacht** **Guten Morgen** **Guten Abend**



- 2** Her ser dere ulike måter å hilse på. Hvem av personene sier hva, tror dere?





- 3** Alle zusammen! Still eller sett dere på to rekker med ansiktene vendt mot hverandre. Hils på personen overfor deg. Still og svar på spørsmål du har lært i dette kapitlet - på tysk:

**Hva heter du?**

**Hvor gammel er du?**

**Hvor bor du?**

**Hvor kommer du fra?**

Skift partner etter noen minutter ved at alle går et skritt til høyre.



- 4** «Wie geht's?» betyr «Hvordan går det?». Diskuter og bli enige om hvilke fjes og svar som passer sammen.



Danke, sehr gut.  
Nicht so gut.  
Es geht.  
Schlecht.  
Okay.  
Danke, gut.  
Super.



- 5** Hva er riktig rekkefølge på denne dialogen? Diskuter og bli enige om rekkefølgen på snakkeboblene. Les til slutt dialogen høyt sammen.





- 6** Wie geht's dir? Skriv ned hvordan det går med *deg*.  
*Mir geht's ... gut / schlecht / super!*



- 7** Her ser du forskjellige måter du kan si «ha det» på. Gjett hvilke norske og tyske uttrykk som betyr det samme.

bis später	ses da
bis dann	ha det
tschüss	ses i morgen
bis morgen	på gjensyn
auf Wiedersehen	ses senere

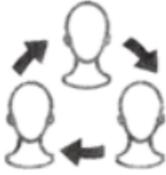


- 8** Snakk med minst tre medelever.  
 Start med å hilse på den måten dere vil.  
 Så spør en av dere hvordan det går.  
 Du kan spørre tilbake ved å si: *Und dir?* (Hva med deg?)  
 Til slutt sier dere «ha det».



- 9** I dette kapitlet har du lært å:
- hilse på forskjellige måter
  - stille og svare på spørsmålet «Wie geht's?»
  - holde en samtale om hva du heter, hvor gammel du er, hvor du kommer fra og hvor du bor
  - si «ha det!»

Skriv en samtale mellom to personer. Samtalen skal inneholde alle punktene ovenfor.



- 10** Framfør samtalene for hverandre i grupper.



- 11** Et av de mest brukte verbene i nesten alle verdens språk er **å være**. På norsk er det veldig lett å bøye verbet **å være** i presens:

Bøyningen av **å være**  
på norsk

jeg	er
du	er
han, hun, det	er
vi	er
dere	er
de, De	er

På engelsk og tysk er det kanskje litt vanskeligere, for der bøyer du verbet etter hvilken person du snakker om. På engelsk sier du I **am**, you **are**, he, she, it **is**, we, you, they **are**.

Det samme gjelder for tysk. Verbet **sein** (å være) bøyes ulikt for de forskjellige personene. Men: Hvis du forstår bildetekstene under, kan du finne ut hvordan verbet bøyes. Prøv å fylle ut bøyningen av **sein** under (få et ark av læreren din eller skriv av oversikten i skriveboka di.) Lykke til!

Bøyningen av **to be** på  
engelsk

I am

---

you are

---

he, she, it is

---

we are

---

you are

---

they are

---

Bøyningen av **sein** på tysk

ich

---

du

---

er, sie, es

---

wir

---

ihr

---

sie, Sie

---

Auf diesem Bild siehst du Albert Einstein. Er ist vielleicht der berühmteste Deutschsprachige der Welt.



Ihr seid eine norwegische Deutschklasse.



Das ist ein deutsches Auto. Es ist ein Volkswagen.



Das ist Angela Merkel. Sie ist Deutschlands erste Bundeskanzlerin.

Und du?  
Wer bist du?  
Du bist ab jetzt  
Deutscher Schüler/  
Deutsche Schülerin!



Wir sind die deutsche  
Nationalmannschaft. Wir sind  
Weltmeister von 2014!



Das ist Oliver und seine Familie. Sie sind  
aus Stuttgart.

**12**

Hvilke former av *sein* (å være) passer inn i de åpne feltene? Prøv alene først. Skriv setningene i boka di.

Hallo! Ich ... [navnet ditt].

Ich ... [alderen din] Jahre alt.

Mein Bruder ... 14.

Wir ... Norweger.

Norwegen ... ein schönes Land mit Bergen und Fjorden.



... du Deutscher?

Ja, ich ... Deutscher, aber meine Mutter ... aus der Türkei.

Okay. Weißt du was das ...?

Ja, das ... das Brandenburger Tor.

Warum ... ihr in Berlin?

Wir ... hier im Urlaub.

Cool. Viel Spaß!



13

Her er de tyske tallene fra 1 til 20, men de står ikke i riktig rekkefølge. Hvordan skal de stå? Si tallene fra 1 til 20 høyt for hverandre.

eins	fünfzehn	siebzehn	fünf
sieben	drei	sechs	neunzehn
acht	vier	achtzehn	vierzehn
zwanzig	sechzehn	elf	zehn
zwei	neun	dreizehn	zwölf

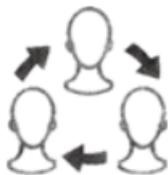


14

Skriv ned mobilnummeret ditt på tysk.

*Mein Handynummer ist:*

*neun - drei - sieben - sechs - null - zwei - drei - eins - eins*



**15** Mattekonkurranse! En av dere leser mattestykkene høyt og er dommer, mens resten prøver å svare på tysk. Hvem får flest poeng?

- a. Was sind neunzehn minus zwölf?  
Das sind ...
- b. Was sind drei plus vier plus sieben?
- c. Was sind zwanzig minus vier?
- d. Was sind dreizehn plus sechs?
- e. Was sind achtzehn minus neun minus sieben?
- f. Lag flere mattestykker selv!  
Bruk tall mellom 1 og 20. Svaret bør også være et tall mellom 1 og 20.



**16** Bingo! Lag et bingoark i boka di med plass til ni tall (se under). Skriv inn hvilke tall du vil mellom 1 og 20. Så leser læreren tall mellom 1 og 20 i tilfeldig rekkefølge. Hvem kan stryke alle tallene sine og si *Bingo!* først?

1	20	15
13	9	4
8	12	7



**17** Kikk på tekstene i dette kapitlet en gang til. Ser du at det er ganske mange ord som starter med stor bokstav, selv om de ikke står først i setningen? Hvilken ordklasse tilhører disse ordene som alltid har stor forbokstav på tysk?

**verb** **adjektiv** **substantiv**

## GRAMMATIKK

### Bøyningen av verbet *sein*

<b>sein</b>	å være
<b>ich bin</b>	jeg er
<b>du bist</b>	du er
<b>er, sie, es ist</b>	han, hun, det er
<b>wir sind</b>	vi er
<b>ihr seid</b>	dere er
<b>sie, Sie sind</b>	de, De er

### Tall, 1-20

<b>eins</b>	en	<b>elf</b>	elleve
<b>zwei</b>	to	<b>zwölf</b>	tolv
<b>drei</b>	tre	<b>dreizehn</b>	tretten
<b>vier</b>	fire	<b>vierzehn</b>	fjorten
<b>fünf</b>	fem	<b>fünfzehn</b>	femten
<b>sechs</b>	seks	<b>sechzehn</b>	seksten
<b>sieben</b>	sju	<b>siebzehn</b>	syttten
<b>acht</b>	åtte	<b>achtzehn</b>	atten
<b>neun</b>	ni	<b>neunzehn</b>	nitten
<b>zehn</b>	ti	<b>zwanzig</b>	tjue

## Spørreord

<b>Wo?</b>	Hvor?	<b>Wo wohnst du?</b> Hvor bor du?
<b>Woher?</b>	Hvor ... fra?	<b>Woher kommst du?</b> Hvor kommer du fra?
<b>Wie?</b>	Hvordan?	<b>Wie geht's?</b> Hvordan går det?
<b>Obs!</b>		
<b>Wie?</b>	Hva?	<b>Wie heißt du?</b> Hva heter du?
<b>Wie?</b>	Hvor?	<b>Wie alt bist du?</b> Hvor gammel er du?

Übung  
macht den  
Meister!

