

Beate Lindemann

# Didaktisch begründete Nutzung von digitaler Technologie in der DaF-Lehrerbildung. Digitalität als Katalysator von fachdidaktischen Reflexionen und professioneller Zusammenarbeit

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Vorteilen des digitalen Arbeitens in einem digitalen DaF-Studium in Norwegen. Ausgehend von einer Fortbildungseinheit für bereits tätige Lehrkräfte wird eine Fallstudie vorgestellt, die mit Fokus auf literaturdidaktische Fragestellungen die Vorzüge digitaler Arbeitsweisen auswertet. Die Digitalität ermöglicht den Studierenden die Ausbildung, eröffnet die Gelegenheit zum asynchronen Austausch in der Gruppe und trägt vor allem durch den Einsatz einer digitalen Betreuungsplattform maßgeblich zu autonomem und eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten der Studierenden bei.

Schlüsselwörter: digitale Arbeitsweisen, digitale DaF-Lehrerbildung, eigenverantwortliches Arbeiten, Literaturdidaktik

The article sites the advantages of digital working in a digital GFL-program for teachers in Norway. A case study is presented on a training unit for teachers who are already working digitally, that evaluates the advantages of working methods with a focus on issues in literature didactics. The digital support platform makes such education accessible to the students. It creates an opportunity for asynchronous exchange in the group and, above all, makes a significant contribution to the students' autonomous and self-reliant learning and work.

Keywords: digital ways of working, digital GFL teacher training, independent work, didactics of literature

## 1 Vorbemerkungen

Die Verwendung von digitaler Technologie spielt nicht nur in unserem Alltag (OECD 2020), sondern auch im Rahmen der Ausbildungen an Universitäten und Hochschulen eine immer bedeutendere Rolle. Zum einen führte die *Covid-19*-Pandemie in den letzten Jahren zum Erproben von digitalen Alternativen zum traditionellen Campusunterricht.<sup>1</sup> Zum anderen werden,

---

1 Vgl. Espen Solberg et al.: *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering*

unabhängig von der Pandemie, schon seit längerer Zeit europa- und weltweit an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Erfahrungen mit der Verwendung von unterschiedlichen digitalen Hilfsmitteln und Ressourcen gesammelt. Dies ist auch in Norwegen der Fall. Gerade bei Hochschulausbildungen im Bereich Schule und Gesundheitswesen, aber nicht nur dort, kommt immer mehr digitale Technologie zum Einsatz. Dies entspricht auch den Wünschen, die in der sogenannten Digitalisierungsstrategie (*Digitaliseringsstrategien*; Unit 2020) der norwegischen Behörden skizziert worden sind.

Der vorliegende Beitrag richtet seinen Blick auf die Verwendung von digitaler Technologie in einer konkreten Hochschulausbildung: in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer:innen. Anhand einer Fallstudie (*case study*)<sup>2</sup> soll beleuchtet werden, wie gerade das digitale Arbeiten in einem digitalen DaF-Studium für das Lehramt genutzt werden kann, um den kommenden Lehrkräften Kompetenzen zu vermitteln, die sie im Unterrichtsalltag als DaF-Lehrer:innen brauchen werden. In dieser Fallstudie werden im Rahmen des genannten Fallbeispiels dazu vor allem die Erfahrungen und Beobachtungen der Studierenden und der Lehrerausbilder:innen herangezogen, die diese im Lauf der fünf bisherigen Durchführungen der Ausbildung (2017–2022) gemacht haben. Sowohl die Lehrerausbilder:innen als auch die Studierenden sind in der untersuchten digitalen Ausbildung reflektierende Praktiker:innen, die die Theorie und die Praxis der Hochschulausbildung und des schulischen Unterrichts der Fremdsprache Deutsch aktiv und systematisch erforschen. Somit kann die vorliegende Studie auch als Beitrag zur Aktionsforschung (*action research*)<sup>3</sup> eingeordnet werden. Die Daten der Studie wurden mündlich und schriftlich vor allem in Rückmeldungen und Beratungsgesprächen, in Blogs und Diskussionsforen, aber auch in informellen Gesprächen gesammelt und danach mithilfe einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.<sup>4</sup> Der Aufsatz bietet somit Reflexionen über

---

*av korona-pandemien ved norske universiteter og høyskoler*. NIFU rapport 2021:9. Oslo 2021.

- 2 Vgl. David Nunan/Kathleen M. Bailey: „Case Study Research“, in: David Nunan/Kathleen M. Bailey (Hg.): *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Boston 2009, S. 157–185.
- 3 Vgl. Herbert Altrichter/Andreas, Feindt: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung“, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 214–231.
- 4 Philipp Mayring: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000,

konkrete Erfahrungswerte an, die mit der Durchführung eines digitalen Studiums verbunden sind.

Im Fokus dieses Aufsatzes stehen dabei Arbeitsweisen, die das Anwenden von digitalen Hilfsmitteln und die Beschäftigung mit der deutschsprachigen Literatur in Sprachlernsituationen miteinander verknüpfen. Da es sich beim Fallbeispiel um ein vollständig digitales Ausbildungsangebot für Lehrer:innen handelt, soll auch gezeigt werden, wie man die digitale Durchführung der Ausbildung als Vorteil nutzen kann, indem durch die digitale (Zusammen-)Arbeit auf die spätere Umsetzung des Gelernten im schulischen DaF-Unterricht an norwegischen Schulen vorbereitet wird. Die Digitalität der Hilfsmittel soll die Arbeit der Studierenden bei der Auswahl von passenden literarischen Texten, bei der Planung von Unterrichtsprojekten und bei Reflexionen über unterrichtliche Umsetzungen unterstützen und verbessern und vor allem die Lehrerbewusstheit bezüglich dieser Aufgaben erweitern. Damit leistet dieser Aufsatz einen Beitrag zur DaF-Fachdidaktik und zur digitalen Fachdidaktik zugleich, da er diskutiert, wie man in der DaF-Lehrerbildung (fach-)didaktisch bewusst digitale Hilfsmittel verwenden kann.

Gerade in Norwegen gibt es viele Lehrkräfte, die erst nach einer Lehrerbildung<sup>5</sup> in anderen Fächern und einigen Jahren Berufserfahrung eine Ausbildung zur Deutschlehrkraft beginnen. Meist gibt es an der Schule, an der sie tätig sind, niemanden, der/die im Fach Deutsch unterrichten kann, und/oder die Lehrkraft ist schon älter und nähert sich der Pensionierung. Die Lehrer:innen möchten dann gerne eine Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung zur Deutschlehrkraft absolvieren, haben aber in den seltensten Fällen die Möglichkeit, sich ein Jahr beurlauben zu lassen und ohne ihre Familie in eine der Städte in Norwegen zu ziehen, in denen man an einer Universität (Kristiansand, Bergen, Oslo, Trondheim und Tromsø) oder an einer Hochschule (Halden) ein solches Studium belegen kann. Deswegen bleibt vielen nur die Möglichkeit, eine solche Ausbildung „online“ durchzuführen.

---

S. 468–475; Philipp Mayring/Eva Brunner: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2010, S. 323–333.

5 Um die Formulierung Lehrer:innenausbildung beziehungsweise Deutschlehrer:innenbildung zu vermeiden, wird in diesem Beitrag konsequent der Begriff ‚Lehrerbildung‘ oder ‚Deutschlehrerbildung‘ verwendet. Auch in anderen längeren Komposita wird auf die vereinfachte Form zurückgegriffen.

Im Folgenden soll nun zunächst kurz die traditionelle Deutschlehrerausbildung in Norwegen beschrieben werden, bevor das digitale Angebot des Fallbeispiels vorgestellt wird.

## 2 Zur Deutschlehrerausbildung in Norwegen

In Norwegen kann man an den Universitäten Agder (UiA), Bergen (UiB), Oslo (UiO), Tromsø (UiT Norwegens Arktische Universität) und Trondheim (NTNU), sowie an der Hochschule Østfold (HiØ) und der Oslo MET (Oslo Metropolitan University) ein Studium zur Deutschlehrkraft absolvieren. Dabei kann die Ausbildung ein sogenanntes Jahresstudium (*årsstudium*, 60 ECTS) im Rahmen eines Bachelorstudiums oder auch ein Masterstudium in Deutsch (Bachelorstudium mit weiteren 120 ECTS auf Masterniveau) beinhalten. Die meisten DaF-Studierenden in Norwegen arbeiten nach ihrem Abschluss als Deutschlehrer:in an einer norwegischen Schule, und die meisten DaF-Studierenden studieren innerhalb eines Studienprogramms für das Lehramt. Ihr Studium ist also als Professionsstudium aufzufassen, das, zum Beispiel auch mithilfe von Schulpraktika, auf den Lehrerberuf vorbereiten soll.

Norwegische Lehrer:innen haben während ihrer Ausbildung meist zwei Unterrichtsfächer<sup>6</sup> gewählt, in denen sie dann fachbezogene Kurse mit jeweils insgesamt mindestens 60 ECTS absolviert haben. Dies entspricht den Mindestanforderungen, die von den Schulbehörden für eine Anstellung gefordert werden. An vielen Schulen gibt es aber nicht genug oder gar keine Lehrer:innen mit dieser Mindestkompetenz, selbst in sogenannten großen Fächern wie Mathematik, Englisch und dem Muttersprachenfach Norwegisch.<sup>7</sup> In solchen Fällen werden Lehrer:innen, die eine Lehrerausbildung absolviert und in anderen Unterrichtsfächern die Unterrichtskompetenz haben, damit

---

6 Im Rahmen eines Lehrerausbildungsprogramms kann man nur Unterrichtsfächer wählen. Es ist aber auch möglich, außerhalb der Lehrerausbildung ein Fach zu studieren, das per se kein Unterrichtsfach ist. Das könnte zum Beispiel Religionswissenschaft, Soziologie, Chemie usw. sein. Dann kann, meist nach Antrag, dieses Fach-Studium auch als Unterrichtskompetenz für ein Unterrichtsfach der norwegischen Schule anerkannt werden.

7 Siehe zum Beispiel die Ausführungen bei *Utdanningsforbundet*, einer der großen Lehrerwerkschaften in Norwegen: <https://www.utedanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen-et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/> (abgerufen 19.12.2023).

beauftragt, das jeweilige Fach auch ohne formelle Unterrichtskompetenz im Fach zu unterrichten. Dies gilt auch sehr oft für das Fach Deutsch.

Seit 2017 gibt es ein Weiter- und Fortbildungsangebot, initiiert vom Ausbildungsministerium, bzw. der Abteilung *Utdanningsdirektoratet*,<sup>8</sup> das Lehrer:innen, die unter solchen Bedingungen ein Fach unterrichten, eine grundlegende Ausbildung im Fach ermöglicht. Damit kann potenziell die Forderung erfüllt werden, dass ab 2025 nur Lehrer:innen mit mindestens 30 ECTS Unterrichtskompetenz im jeweiligen Bereich das Fach auch unterrichten dürfen. Dieses Angebot nennt sich *Kompetanse for kvalitet* [Kompetenzen für Qualität] (KfK).<sup>9</sup> Die Lehrer:innen, die infrage kommen, müssen sich über ihre Schulen für ein Angebot bewerben. Werden sie angenommen, so bekommt die Schule Gelder für eine Teilzeitvertretung und der/die Lehrer:in gewissermaßen eine bezahlte Freistellung, die dann für das Studium genutzt werden muss.

Das Studienangebot, das als Fallbeispiel für diesen Beitrag dient, ist ein solches Angebot des norwegischen *Utdanningsdirektoratet* für Lehrer:innen, die im Fach Deutsch an ihrer Schule unterrichten, also über Unterrichtserfahrung verfügen, die aber im Fach Deutsch keine anerkannte Ausbildung haben. Sie sind jedoch ausgebildete Lehrer:innen mit einer Lehrerausbildung, oft mit den Fächern Englisch und/oder Norwegisch. Das einjährige Studium wird von der UiT Norwegens Arktische Universität seit 2017 angeboten und ist vollständig digital. Es gibt wöchentliche synchrone Treffen in Form von Webinaren, aber keine Präsenzphasen auf dem Campus oder anderswo. Die Studierenden unterrichten neben dem Studium bereits an ihrer Schule, die meisten auch im Fach Deutsch.

---

8 Die Schulen (und Lehrer:innen) haben Zeit bis zum 1. August 2025. Ab dann gilt die Vorschrift, dass ein Fach nur von einer Lehrkraft unterrichtet werden darf, die mindestens 30 ECTS im Fach dokumentieren kann. Siehe hierzu auch die Vorschrift bei *Utdanningsdirektoratet*: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1> (abgerufen 19.12.2023).

9 Vgl. das Strategiedokument der Regierung: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/> und auch die Informationsseiten des *Utdanningsdirektoratet*: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/laerere> (abgerufen 19.12.2023).

### 3 Einige Rahmenbedingungen für die digitale Deutschlehrerausbildung

Hier werden kurz einige wichtige inhaltliche Rahmenbedingungen für diese digitale Lehrerausbildung angesprochen. Da der Fokus des Beitrags auf der digitalen Arbeit mit literarischen Texten liegt, soll zunächst die Arbeit mit Literatur im norwegischen Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden.

#### 3.1 Grundlegende Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen im Hinblick auf die Arbeit mit Literatur

Eine digitale Ausbildung muss den zukünftigen DaF-Lehrer:innen die Gelegenheit geben, sich die nötigen grundlegenden Kompetenzen für den DaF-Unterricht anzueignen. In diesem Beitrag liegt der Fokus zunächst einmal auf den fachunterrichtlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen.<sup>10</sup> Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer<sup>11</sup> unterscheiden zwischen insgesamt zehn Kernelementen der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrer:innen. Unter diesen sind es vor allem die drei Kernelemente *landeskundliche Kenntnisse*, *interkulturelle Kompetenz* und *fachdidaktische Kompetenz*, die die Kompetenzen widerspiegeln, die während der digitalen Ausbildung und in dieser Studie im Mittelpunkt stehen, da die Arbeit mit deutschsprachiger Literatur in der Deutschlehrerausbildung und im schulischen Deutschunterricht den Mittelpunkt der Studie ausmachen (siehe dazu nachfolgend auch Kap. 3.2). Es geht also um Kompetenzen, die es den Lehrkräften ermöglichen, fachdidaktisch durchdachten DaF-Unterricht anzubieten, indem sie zum Beispiel mit geeigneten literarischen Texten und anderen Materialien arbeiten.

---

10 Michael Bludau: „Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen?“, in: Udo O. H. Jung (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. 2009, S. 339–346. Diese entsprechen in etwa dem Fachwissen in der Übersicht von Richards (Richards, Jack C.: „Competence and performance in language teaching“, in: *REL C Journal* 41.2 (2010), S. 101–122.) über die Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrkräften im Bereich Englisch als Fremdsprache.

11 Hans-Jürgen Krumm/Claudia Riemer: „Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1340–1351.

### 3.2 Kompetenzbeschreibungen mit Ausgangspunkt im schulischen Lehrplan (Læreplan for fremmedspråk [Lehrplan für Fremdsprachen])

Die Bestimmungen und Erläuterungen im geltenden norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen<sup>12</sup> müssen für die Beschreibung der notwendigen Kompetenzen der DaF-Lehrkräfte und als Grundlage für die Rahmen der Ausbildung herangezogen werden. Einer der Kernbegriffe (*kjerneelement*) im Lehrplan ist die *interkulturelle Kompetenz*.<sup>13</sup>

Übertragen auf den DaF-Unterricht und unter Beachtung des Kernbegriffs der interkulturellen Kompetenz soll die Beschäftigung mit deutschsprachigen literarischen (und nicht-literarischen) Texten den Schüler:innen einen solchen Einblick ermöglichen.

Unter dem Begriff der *Kompetenzziele* wird im Lehrplan näher erläutert, was die Schüler:innen am Ende von bestimmten Lernstufen beherrschen sollten. Als Beispiel sollen hier die Kompetenzziele auf Niveau 1 (Niveau A1/A2 GeR) dienen:

Hören und Verstehen von einfacher und deutlicher Rede über persönliche und alltägliche Dinge Teilnahme an einfachen Gesprächen in alltäglichen Situationen über Aktivitäten und bekannte Themen

Mündlich erzählen über den Alltag und Erlebnisse und Meinungen ausdrücken, auch spontan Lesen und Verstehen von vereinfachten und einfachen authentischen Texten über alltägliche und persönliche Dinge

Einfache Texte schreiben über den Alltag und Erlebnisse, die erzählen, beschreiben und informieren, mit und ohne Hilfsmittel

Benutzen von grundlegenden sprachlichen Strukturen, Regeln für die Aussprache und Rechtschreibung und das offizielle Alphabet der Sprache, um in einer der Situation angepassten Weise kommunizieren zu können

Verwenden von relevanten Lern- und Kommunikationsstrategien, digitalen Ressourcen und Erfahrungen vom früheren Sprachenlernen im Sprachlernprozess

---

12 Der Lehrplan kann (auf Norwegisch) hier eingesehen werden: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob> (abgerufen 19.12.2023).

13 Dies wird im Lehrplan erläutert als das Interesse für die Kultur, das Leben und das Denken „der anderen“, das heißt der Bewohner im Zielsprachenland. Die Schüler:innen sollen Einblick bekommen in die Kultur, das Leben und das Denken „der anderen“, der Menschen in diesem Land bzw. diesen Ländern. Dies soll auch zu einem besseren Selbstverständnis der Schüler:innen beitragen.

Erforschen und Beschreiben von Lebensweisen, Traditionen und Geografie in Gebieten, in denen die Sprache verwendet wird und das in Relation-Setzen zum eigenen Hintergrund

Erforschen und Beschreiben von Kulturausdrücken aus Gegenden, in denen die Sprache verwendet wird und Ausdrücken von eigenen Erlebnissen (meine Übersetzung)<sup>14</sup>

Hier beschreiben die Kompetenzziele 4, 8 und 9 einige Kriterien, die für die Auswahl von und die Arbeit mit literarischen Texten herangezogen werden können. Kompetenzziel 8 kann als eine Umschreibung der Ausführungen zum Kernbegriff *Interkulturelle Kompetenz* verstanden werden. Hinzu kommt im Kompetenzziel 9 das eigene Erleben und Erforschen von Kulturausdrücken. Kulturausdrücke können hier auch deutschsprachige literarische Texte beinhalten. Gleichzeitig erinnert Kompetenzziel 4 daran, dass es sich dabei nur um das Lesen und Verstehen von einfachen bzw. vereinfachten authentischen Texten handeln kann, die sprachlich dem Niveau der Schüler:innen entsprechen und in denen sich die Schüler:innen wiedererkennen können.

Festgehalten werden sollte an dieser Stelle, dass der Begriff *Literatur* im schulischen Lehrplan gar nicht vorkommt. Aber Literatur ist natürlich im umfassenderen Begriff des *Kulturausdrucks* enthalten. Somit kann durchaus mit authentischen literarischen Texten gearbeitet werden, wenn diese Texte sprachlich dem Niveau der Schüler:innen entsprechen (Kompetenzziel 4, siehe oben). Zielsprachliche Literatur ist dann eine der Ausdrucksformen, mit denen sich die Schüler:innen im DaF-Unterricht bzw. während des DaF-Lernens beschäftigen können. Im Lehrplan werden aber keine literarischen Empfehlungen genannt oder gar ein Kanon festgelegt.

#### **4 Schwerpunkte in der digitalen DaF- Lehrerbildung: Textauswahl und Planung von Unterrichtsaktivitäten unter Einsatz von digitalen Hilfsmitteln**

Ausgehend davon, dass die Arbeit mit Literatur im Lehrplan als Möglichkeit für Einblicke in eine andere Kultur beschrieben wird, richtet das digitale DaF-Studium die Aufmerksamkeit darauf, den Einsatz von deutschsprachigen

---

14 <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob> (abgerufen: 6.8.2024). Bei der Übersetzung der Kompetenzziele ins Deutsche wurde versucht, die Ausdrucksweise des Originaltextes zu bewahren.



literarischen Texten bereits im Rahmen des Studiums zu reflektieren und zu üben und das mithilfe digitaler Arbeitsformen und Hilfsmittel.

Schwerpunkte<sup>15</sup> im Studium und in dieser Fallstudie sind deshalb Folgende:

- die Auswahl der jeweiligen literarischen Texte, mit denen gearbeitet werden soll (Schwerpunkt a), und
- die auf die Textauswahl folgende Planung der Unterrichtsaktivitäten (Schwerpunkt b), das heißt der didaktischen Verarbeitung.

Diese beiden Schwerpunkte dienen als zweigeteilte inhaltliche Grobstrukturen der Ausführungen in den folgenden Unterkapiteln.

#### **4.1 Digitale Arbeitsweisen bei der Textauswahl nutzen (Schwerpunkt a)**

Im Lehrplan gibt es keine Empfehlungen in Bezug auf die unterrichtliche Arbeit mit literarischen Texten. Literarische Texte können, müssen aber nicht im Unterricht gelesen werden, da auch andere Formen von Kulturausdrücken denkbar sind. Der Begriff des Kulturausdrucks ist zentral im Lehrplan. Die Schüler:innen sollen Kulturausdrücke jeglicher Art erfahren und dadurch einen Einblick in das Leben der Zielsprachenländer bekommen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass die gewählten Texte bzw. Kulturausdrücke die Schüler:innen sprachlich nicht überfordern.

Wenn literarische Texte (auch) als kulturelle Ausdrucksformen im schulischen Unterricht verwendet werden,<sup>16</sup> müssen die Studierenden durch die Arbeit mit literarischen Texten Einblicke in die Zielsprachenkultur(en) bekommen (vgl. Kompetenzzielformulierungen im Lehrplan), damit sie anschließend auch ihren Schüler:innen im Schulunterricht solche Einblicke ermöglichen können. Dies bedingt auch, dass ein recht weiter Literaturbegriff zugrunde gelegt wird. Unter Literatur werden somit „künstlerische Texte“ in unterschiedlichen Formen, sowohl mündlich als auch schriftlich und multimedial, eingeordnet. Besonders wichtig ist dabei die Authentizität der Texte selbst und die Sprache, die in diesen Texten verwendet wird.<sup>17</sup>

---

15 Das digitale Studium hat auch weitere Schwerpunkte, auf die im Rahmen dieses Aufsatzes aber nicht eingegangen werden kann.

16 Vgl. Inger Olsbu: „Litteraturens rolle“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 227–248.

17 Vgl. Emer O'Sullivan/Dietmar Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2013, S. 47.

Die Studierenden unterrichten hauptsächlich Kinder und Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren (8.–10. Klasse). Es wird darauf geachtet, dass die Studierenden im Rahmen des Studiums selbst mit literarischen Texten arbeiten, die dem Sprachniveau der Schüler:innen entsprechen, also etwa A1 und A2 GeR. Zudem sollten die Texte auch thematisch für diese Zielgruppe geeignet sein. O’Sullivan und Rösler weisen darauf hin, dass die Altersangemessenheit von Kinder- und Jugendliteratur ein wichtiges Argument für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht ist: „Zum einen sind die Themen der Texte altersgemäß passend und interessant für die Lernenden, gleichaltrige Protagonisten bieten Identifikationsmöglichkeiten, viele Texte bieten einen direkten Zugang zur Lebenswelt.“<sup>18</sup>

Die Studierenden werden hier mit der Herausforderung konfrontiert, literarische Texte zu finden, die all diesen Ansprüchen (sprachlich und thematisch angemessen und authentisch) gleichzeitig genügen. Normalerweise fällt der Blick der norwegischen DaF-Lehrer:innen zuerst auf das Lehrbuch. Lehrbücher spielen im norwegischen Deutschunterricht eine zentrale Rolle.<sup>19</sup> Sie werden oft als die eigentlichen Lehrpläne aufgefasst, die den Lehrer:innen (implizit) vorschreiben, mit welchem Stoff sie im Unterricht zu arbeiten haben, und die den Schüler:innen zeigen, wie man die Sprache lernen soll.<sup>20</sup> In diesen Lehrbüchern gibt es Texte, die als literarische Texte eingestuft werden können. Dabei handelt es sich ausschließlich um kürzere literarische Texte, wie zum Beispiel Gedichte, kurze Novellen und Auszüge aus längeren literarischen Texten. Auch Liedtexte werden als literarische Texte eingeordnet.

In den DaF-Lehrbüchern sind aber grundsätzlich nur wenige literarische Texte zu finden. Authentische Texte für Kinder und Jugendliche, also Texte, die sich thematisch eignen könnten, fehlen oft. Zudem gibt der Lehrplan

---

18 Vgl. ebd., S. 44.

19 Kari E. Bachmann: „Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?“, in: Gunn Imsen (Hg.): *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo 2004, S. 119–143; Kåre Solfeld: „Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming: rapport fra en intervjuundersøkelse“. *Fokus på språk*. Halden 2007; Heike Speitz/Beate Lindemann: „Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angrer: status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole“ (Rapport 3/2002), Notodden 2002.

20 Ian McGrath: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London/New York 2013; Xavier L’Lobet Vilà: „Læremidler i fremmedspråkfaget“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 304–323.

keinen Kanon vor, sondern überlässt es den Lehrkräften, geeignete literarische (und nicht-literarische) Texte (siehe oben) zu suchen und zu finden. Deshalb erscheint es als besonders wichtig, dass die Studierenden während des Studiums eigene Kompetenzen entwickeln, um nach geeigneten Texten zu suchen und das Gefundene auf seine Eignung im schulischen Unterricht beurteilen zu können (siehe Schwerpunkt a).

#### 4.1.1 *Digitale Schatztruhe für literarische Texte (im Bereich Kinder- und Jugendliteratur)*

Bei der Suche nach literarischen Texten, die Lehrer:innen in ihrem Unterricht verwenden möchten, greifen diese nahezu selbstverständlich zu Texten im Lehrbuch.<sup>21</sup> Solche Texte haben den Vorteil, dass sie für alle Schüler:innen zugänglich sind und meist auch bereits Aufgaben anbieten, die zu Schüleraktivitäten führen sollen.

Möchten die Lehrer:innen andere Texte verwenden, so bleibt ihnen meist nur die Sondierung im Internet. Dort können sie zwar jede Menge deutschsprachige Texte finden, doch erweist sich die Recherche als sehr schwierig, da sie nur schwer einschätzen können, ob sich die gefundenen Texte wirklich für den geplanten Unterricht eignen könnten.<sup>22</sup>

Die Studierenden sollen deshalb auf genau diese Suchaktivität vorbereitet werden, damit sie im späteren Berufsleben als DaF-Lehrer:innen eigenverantwortlich literarische Texte für den eigenen Unterricht finden können. Die Aktivitäten des Suchens und Findens von geeigneten literarischen Texten im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur werden zur ersten gemeinsamen Herausforderung für die Studierenden (im Bereich Literatur und Literaturdidaktik – s. Schwerpunkt a). Statt den Studierenden bereits eine fertige Textauswahl anzubieten, wird das Auswählen von Texten thematisiert.<sup>23</sup>

---

21 Siehe oben und Olsbu: „Litteraturrens rolle“.

22 Siehe auch Beate Lindemann/Johannes Brinkmann: „Per Mausclick in Berlin – Digitale Zugänglichkeit im Spagat zwischen Potenzial und DaF-Lehrer-Alltag“, in: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Befähigung zu grenzenloser Kommunikation: Ansätze – Methoden – Verfahren. Beiträge zur 6. Internationalen Saarbrücker Fremdsprachentagung. Saarbrücken 2022*, S. 153–170.

23 Dieses Thematisieren und das Problematisieren der Textauswahl sollten auch dazu beitragen, dass sich die Studierenden vom traditionellen Kanon-Denken lösen. Der Lehrplan schreibt keinen literarischen Kanon vor, und somit wird jeder Lehrkraft eigenverantwortlich die Auswahl geeigneter Texte überlassen.

Im Rahmen des digitalen Studiums wird deshalb mit der Etablierung einer sogenannten digitalen Schatztruhe für literarische Texte gearbeitet. In dieser Schatztruhe sollen für alle Studierenden Texte bereitgestellt werden, die sich grundsätzlich für den Unterricht in der 8. bis 10. Klasse an einer norwegischen Schule eignen könnten.

Die Verantwortung für die Errichtung einer solchen digitalen Schatztruhe und deren Auffüllen mit geeigneten Texten wird in die Hände der Studierenden gelegt. Die Studierenden berichten, dass durch diese Aufgabe nahezu automatisch eine Diskussion zur Textauswahl entsteht.<sup>24</sup> Dies führt zu Reflexionen darüber, welche Kriterien für die Auswahl von geeigneten Texten aufgestellt werden sollten und zu Diskussionen darüber, welche Texte sich eigentlich für welche Lerner:innen eignen können und warum.<sup>25</sup>

Auf Vorschlag der Studierenden wurde innerhalb der bereits errichteten digitalen Schatztruhe zwischen der eigentlichen Schatztruhe und einer *Warttruhe* unterschieden. In der Warttruhe werden Texte gespeichert, die auf den ersten Blick den von der Studierendengruppe festgelegten Auswahlkriterien entsprechen, aber noch nie wirklich im DaF-Unterricht verwendet worden waren.<sup>26</sup>

Die Einrichtung der digitalen Schatztruhe und die Übertragung der Verantwortung auf die Studierenden ermöglichen eine grundsätzliche und authentische Reflexion der Studierenden in Bezug auf die Textauswahl, auf Such- und Auswahlkriterien sowie letztendlich auch auf die eigentliche Arbeit mit diesen Texten im eigenen DaF-Unterricht (s. Schwerpunkt b, vor allem unter Kap. 4.2). Das gemeinschaftliche Evaluieren von Vorschlägen, zuerst in kleineren Arbeitsgruppen, dann in der größeren Webinargruppe, führt dazu, dass eigene Textvorschläge genauestens begründet werden müssen, um andere zu überzeugen. Im Studium lernen die Studierenden somit, bewusst zu thematisieren, wie sie Texte auswählen, die sich für den DaF-Unterricht eignen. Das gemeinsame Reflektieren und Argumentieren für und gegen einen Text schulen die Studierenden grundlegend für diese Aufgabe.

---

24 In den Arbeitsgruppen und auch über diese hinaus in den Foren wurde die Auswahl von konkreten Texten und von Auswahlkriterien diskutiert.

25 Vgl. O'Sullivan/Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, S. 47.

26 Alle Studierendengruppen machten darauf aufmerksam, dass jeder Text in einer konkreten Unterrichtssituation verwendet worden sein müsste, bevor man wirklich beurteilen könnte, ob er sich für den Unterricht eignen könnte oder nicht. Positive Erfahrungen beim Verwenden im DaF-Unterricht wurden also als ein wichtiges Auswahlkriterium aufgelistet.

Gleichzeitig ermöglicht die Einrichtung einer *Warttruhe*, dass gefundene Texte zunächst einmal probenhalber gespeichert werden und somit allen zur Erprobung im eigenen Unterricht zugänglich gemacht werden.<sup>27</sup>

## 4.2 Digitale Arbeitsweisen bei der Planung und Durchführung von konkreten Unterrichtsprojekten mit literarischen Texten (Schwerpunkt b)

Da es sich bei der Fortbildungsmaßnahme um ein rein digitales Angebot handelt, besteht keine Möglichkeit, die Studierenden in ihrem schulischen Deutschunterricht zu besuchen und ihre Arbeit vor Ort zu beobachten. Gleichzeitig haben die Studierenden auch keine Möglichkeit, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und zum Beispiel im Anschluss an solche Besuche über die Umsetzung von Unterrichtsplänen zu sprechen.

### 4.2.1 Einsatz von MOSO – einem digitalen Hilfsmittel für PC und Handy zur Betreuung der Studierenden

Die Plattform MOSO<sup>28</sup> wurde ursprünglich von Pädagog:innen an der UiT und der Universität Agder zur Betreuung von Lehramtsstudierenden entwickelt.<sup>29</sup> Obwohl zunächst als ein digitales Hilfsmittel zur Betreuung von Campusstudierenden gedacht, hat es sich auch unter unseren Rahmenbedingungen einer völlig digitalen Fortbildung für Lehrkräfte als sehr förderlich erwiesen.<sup>30</sup>

In unserem Studium sind die Mitglieder jeder der festgelegten Arbeitsgruppen über MOSO miteinander verbunden und stehen in ständigem Kontakt. Diese Arbeitsgruppen bestehen aus jeweils 3–4 Studierenden. Zusätzlich besteht

---

27 Einige der gefundenen Texte wurden von unterschiedlichen Lehrer:innen ganz unterschiedlich verwendet, und diese Erprobung konnte in Gruppendiskussionen kritisch reflektiert werden.

28 Siehe [www.moso.as](http://www.moso.as).

29 Jetzt werden weiterentwickelte Versionen auch in der Ausbildung von beispielsweise Krankenpfleger:innen, Physiotherapeut:innen und Sozialpädagogen:innen eingesetzt.

30 U.a. durch unsere Erprobung und Mitarbeit im Rahmen einer digitalen Ausbildungssituation und durch die Erfahrungen in den Zeiten mit der *Covid-19*-Pandemie gibt es inzwischen auch Möglichkeiten zur digitalen Dokumentation von Unterrichtsabläufen auf der Plattform MOSO und in naher Zukunft auch *Streaming*-Möglichkeiten. Siehe hierzu auch die näheren Erläuterungen auf der Webseite von MOSO (siehe Fußnote 15).

auch Kontakt zu den beiden Lehrerausbilder:innen, die im Bereich Literatur und Literaturdidaktik des digitalen DaF-Studiums unterrichten.

Im Studium wird nach der Auswahl von literarischen Texten der Fokus auf das Planen und Durchführen von Unterrichtsprojekten mit diesen Texten gerichtet. In traditionellen DaF-Studienangeboten in Norwegen ist es meist eine große Herausforderung, das Planen und Durchführen von Schulprojekten realitätsnah zu thematisieren. Die Studierenden besitzen oft weder Unterrichtserfahrungen noch bestehen Möglichkeiten zur Durchführung von Projekten<sup>31</sup> an Schulen. Demgegenüber ist die Situation in unserem digitalen Studium völlig umgekehrt. Die Studierenden besitzen bereits Erfahrung im Unterrichten des Fachs DaF an einer Schule, und sie unterrichten neben dem Studium, sodass jederzeit eine Umsetzung von Unterrichtsprojekten möglich ist.

#### 4.2.2 Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Planungsphase

In der Planungsphase der Unterrichtsprojekte, die sich allesamt mit der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht beschäftigen, besteht die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen darin, dass die Studierenden ihre geplanten Unterrichtskonzepte auf MOSO zunächst in einer Rohfassung präsentieren und diese dann mit den anderen Arbeitsgruppenmitgliedern und den Lehrerausbilder:innen diskutieren. Hierbei werden sowohl Themen im Bereich der konkreten Unterrichtsplanung als auch die davor vorgenommene Textauswahl für eine bestimmte Lernergruppe gemeinsam diskutiert. Diese Zusammenarbeit kann als ein gemeinsames und (zumindest teilweise) gegenseitiges Betreuungsprojekt (*supervision*) aufgefasst werden, zu dem die Studierenden als Studierende und als Lehrer:innen und die Lehrerausbilder:innen als Expert:innen und Lehrer:innen beitragen. Die Zusammenarbeit entspricht dabei unterschiedlichen Modellen für Betreuung von Professionsstudierenden im skandinavischen Raum, so zum Beispiel den Prinzipien der *mesterlære* [Meisterlehre]<sup>32</sup>, der *klar veiledning* [deutlichen Betreuung]<sup>33</sup> und des *handlings- & refleksjons*-Modells

---

31 Die Durchführung von Unterrichtsprojekten ist für traditionelle Studierende in den meisten Fällen nur während der sogenannten Schulpraktika möglich. Die Betreuungsverantwortung in den Praxissemestern liegt jedoch bei sogenannten Fachdidaktiker:innen, die ihrerseits nicht mit der Vermittlung von beispielsweise Literatur, Sprache, Grammatik, Aussprache oder Landeskunde an der Ausbildungsinstitution arbeiten.

32 Klaus Nielsen/Steinar Kvale: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo 1999.

33 Eli Lejonberg: „Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet“, in: *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk* 3.1 (2018), S. 18–29.

[Handlungs- und Reflexionsmodells].<sup>34</sup> Diese Modelle unterscheiden sich zwar in den Details, setzen aber alle voraus, dass das offene Zusammentreffen und die Zusammenarbeit von Studierenden und Betreuer:innen zu Reflexion und Weiterentwicklung führen. Die digitale Arbeitsform via MOSO unterstützt und ermöglicht diese Zusammenarbeit. Hier wird somit ein digitales Modell für professionelle Zusammenarbeit eingeführt und erprobt, das auch nach dem Studium beibehalten werden kann.

MOSO erlaubt es, Texte hochzuladen, so zum Beispiel auch Übersichten über die Projektplanung. Dies führt zu einer Offenheit gegenüber den Gruppenmitgliedern und zur Etablierung einer Professionsgemeinschaft (von DaF-Lehrer:innen), in der gerade (psychologisches) Sicherheitempfinden und Respekt vor den Ansichten der anderen wichtige Kennzeichen sind.<sup>35</sup> Über einen asynchronen Chat können eigene Planungstexte und die der anderen Gruppenteilnehmer:innen mündlich und/oder schriftlich kommentiert werden. Alle Beiträge sind für alle Mitglieder der Arbeitsgruppe frei zugänglich und können über eine App auf dem Handy oder dem I-Pad sowie in der Webversion auf dem PC verfolgt werden (vgl. Webpräsentation MOSO). Diese Besprechungen in der professionellen Gemeinschaft führen dazu, dass die Unterrichtsplanung zum einen mit anderen geteilt wird und zum anderen in der Arbeitsgruppe gründlich kommentiert und kontinuierlich bearbeitet wird, bevor es schließlich zur Durchführungsphase kommt.<sup>36</sup>

#### 4.2.3 *Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Durchführungsphase: Reflektieren über Unterricht und Unterrichtsdokumentation*

Gerade in der Durchführungsphase zeigen sich die besonderen Vorteile der digitalen Zusammenarbeit. Unterrichtsplanungstexte hätten natürlich auch auf dem Campus in einem Unterrichtsraum geteilt werden können, aber in der Durchführungsphase erlaubt es die Plattform MOSO, Videos und Fotos direkt aus dem

---

34 Per Lauvås/Gunnar Handal: *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo 2017.

35 Vgl. Amy Edmondson: „Psychological safety and learning behavior in work teams“, in: *Administrative Science Quarterly* 44.2 (1999), S. 350–383; Jan Merok Paulsen: *Strategisk skoleledelse*. Oslo/Bergen 2019; Edgar H. Schein: *The corporate culture survival guide*. Hoboken, New Jersey 2009; Edgar H. Schein: *Organizational culture and leadership*. 5. Auflage. Hoboken, New Jersey 2017.

36 Diese reflektierende Zusammenarbeit wird auf den MOSO-Plattformen der einzelnen Studierenden dokumentiert.

Unterrichtsgeschehen mit den Arbeitsgruppenmitgliedern zu teilen.<sup>37</sup> Da weder die gesamte Unterrichtseinheit per Video aufgezeichnet werden kann, noch es sinnvoll ist, willkürlich „irgendetwas“ zu dokumentieren, wird auch die Dokumentationsaktivität zunächst zum Anlass für arbeitsgruppeninternes Reflektieren. Eine gesamte Unterrichtseinheit kann auch ungeplant aufgenommen werden. Die Forderung nach einer zeitlichen Begrenzung der Dokumentation setzt Reflexionen über die Auswahl der Sequenzen innerhalb der Arbeitsgruppe in Gang.<sup>38</sup> Dabei entstehen nicht nur Diskussionen darüber, was eigentlich dokumentiert werden sollte, sondern auch darüber, wie diese Dokumentation aussehen kann oder sollte. Die Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe zeigen, dass man gemeinschaftlich und im Gruppengespräch über den jeweiligen Unterrichtsplan gut erkennt, in welchen Phasen des Unterrichts eine genauere Beobachtung wichtige Einsichten geben könnte. Die durchführende Lehrkraft bekommt durch diese Gespräche auch weitere kritische Rückmeldungen zum geplanten Unterricht. Die Sichtung der Dokumentationen zeigt, dass im Laufe der Projekte vor allem Unterrichtssituationen ausgewählt wurden, über die die Arbeitsgruppe bereits in den Gesprächen gesprochen hatte, weil sie als besonders innovativ oder einfach als eine gute Idee empfunden wurden oder im Gegensatz dazu eher skeptisch beurteilt worden waren. Nach Auswahl der besonders interessanten Unterrichtssituationen wurde ebenfalls genauer diskutiert, wie diese nun dokumentiert werden sollten. Danach einigte man sich zum Beispiel auf die Fotodokumentation von Tafelbildern oder eben auf die Videodokumentation von kurzen, vorher festgelegten Sequenzen im Unterricht.

#### 4.2.4 *Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Nachbereitungs-/Reflexionsphase*

Die Dokumentationen und eigene Durchführungsnotizen können dann für die Nachbereitungs- bzw. Reflexionsphase als Grundlage herangezogen werden.<sup>39</sup> Hier können die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen noch einmal gemeinsam über Dinge chatten, die ihnen bei der Durchführung des Projekts besonders ins

---

37 Diese Dokumentationen sind nur für die Studierenden selbst und die Lehrerausbilder:innen zugänglich und werden nach einem vereinbarten Zeitraum automatisch gelöscht.

38 Diese Reflexionen konnten in den MOSO-Dokumentationen nachverfolgt werden.

39 Vgl. auch Petter Mathisen/Cato Bjørndal: „Tablets as a digital tool in supervision of student teachers’ practical training“, in: *Nordic Journal of Digital Literacy* 11.4 (2016), S. 227–247.



Auge gefallen sind, die besonders gelungen waren oder auch Änderungen bedürfen. Zusätzlich kann diese Dokumentation auch von den Lehrerausbilder:innen beim Reflexionsgespräch herangezogen werden, um nicht über „Berichtetes“, sondern über Dokumentiertes aus der Durchführungsphase zu sprechen. Die Kommentierung und die Reflexion können sowohl asynchron als auch synchron stattfinden. MOSO erlaubt zum Beispiel auch das direkte Kommentieren, mündlich oder schriftlich, von Videos und Fotos. Somit werden auch Rückmeldungen zu Details möglich.

Anknüpfend an die konkreten Unterrichtsdokumentationen kann dann auch besprochen werden, inwiefern nach Ansicht der Studierenden selbst und aufgrund der Beobachtungen via MOSO die Schüler:innen die Arbeit mit dem gewählten Text aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur als kulturelles Erlebnis (siehe Lernziel des Lehrplans) empfunden haben.

## **5 Das Potenzial der verwendeten digitalen Arbeitsformen: Einige Reflexionen zu Autonomie und Eigenverantwortung**

In den folgenden Abschnitten soll nun kurz darüber reflektiert werden, welche Potenziale die verwendeten digitalen Arbeitsformen und Hilfsmittel in der DaF-Lehrerausbildung und auch in der Ausbildung von Lehrkräften in anderen Fremdsprachen haben könnten.

Wie bereits erwähnt, verwenden norwegische DaF-Lehrer:innen<sup>40</sup> traditionell in ihrem Unterricht ein Lehrbuch. In den Lehrbüchern werden die angebotenen literarischen Texte bereits mit Aufgaben verbunden, zum Beispiel Nacherzählen oder Reden über den Text. Diese Art von Aktivitäten geschieht in den Klassenstufen 8 bis 10 wegen der geringen Sprachkenntnisse der Schüler:innen oft in der Muttersprache. Daran schließen sich meist Aufgaben zu grammatischen Themen oder Übersetzungsaufgaben an. Die Arbeit mit dem jeweiligen Text ist also bereits vonseiten der Lehrbuchautor:innen vorbereitet worden, ohne dass dabei notwendigerweise detailliert erläutert oder diskutiert wird, welche Lernziele angestrebt werden bzw. wie die Wahl der Schüleraktivitäten begründet wird. Somit werden weder die Textauswahl noch die Verwendung des Textes im Unterricht thematisiert oder gar problematisiert.

Möchte die Lehrkraft andere literarische Texte als die des Lehrbuchs verwenden, so müssen diese Texte gefunden und ausgewählt werden, während man sich

---

40 Das Gleiche gilt für Lehrer:innen in anderen Fremdsprachen.

zeitgleich bzw. spätestens nach der Textauswahl auch Gedanken zu passenden Lernzielen und Schüleraktivitäten machen muss.

Wie bereits beschrieben, wurde in der digitalen DaF-Lehrerbildung zunächst die Auswahl von geeigneten literarischen Texten im Bereich Kinder- und Jugendliteratur für den eigenen DaF-Unterricht problematisiert (Schwerpunkt a, s. auch Kap. 4.1). Durch die skizzierten digitalen Arbeitsformen wurden die didaktischen Reflexionsfähigkeiten der Studierenden in Bezug auf das Auswählen von Texten geschult, die sich für junge Lerner:innen eignen. Hier wurde also bewusst den Studierenden kein fertiger Kanon an Texten angeboten. Den Studierenden sollte deutlich gemacht werden, dass die Frage nach der Eignung eines Textes für einen konkreten Unterrichtskontext weder von den Lehrerbildner:innen noch von einem Lehrbuch oder Fachtraditionen abhängt, sondern immer die Lehrkraft selbst reflektierte Entscheidungen treffen muss.

Die digitalen Arbeitsformen bei der Textauswahl stellen die Studierenden ins Zentrum und geben ihnen eine aktive Rolle im Studium und in Bezug auf ihre eigenen Lernprozesse.<sup>41</sup> So wird ermöglicht, dass die Studierenden im digitalen Studium eine Arbeitsweise trainieren, die sie auf eigenverantwortliches Arbeiten an der Schule vorbereitet. Während und nach der Ausbildung können sie ihre neu erworbenen Kompetenzen in diesem Bereich auf ihre Arbeit als Lehrkraft an einer Schule übertragen.

Sie müssen sich aktiv am Prozess der Textauswahl beteiligen, statt mit einem bereits festgelegten Textkanon zu arbeiten. Ihre aktive Teilnahme am Auswahlprozess fordert sie zudem dazu auf, über eine Verknüpfung von geeigneten Texten und sinnvollen Lernaktivitäten nachzudenken.<sup>42</sup> Das gilt für ihr eigenes Lernen als Studierende und parallel dazu auch für die Textauswahl und für die Lernaktivitäten in ihrer Rolle als DaF-Lehrer:innen.<sup>43</sup> Dies gibt ihnen eine Autonomie bei der Textauswahl und dem damit verknüpften Unterrichtskonzept.<sup>44</sup> Die digitalen Arbeitsformen bei der Textauswahl fördern zudem die Kommunikation

- 
- 41 Vgl. auch Lene Korseberg et al.: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. NIFU rapport 2022:1; Oslo, S. 9.
- 42 Michael Prince: „Does active learning work? A review of the research“, in: *Journal of engineering education* 93.3 (2004), S. 223–231.
- 43 Siehe auch Olsbu: „Litteraturens rolle“.
- 44 Sergio Altomonte et al.: „Interactive and Situated Learning in Education for Sustainability“, in: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17.3 (2016), S. 417–443, <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>; Sabine Wollscheid/Ann Cecilie Bergene/Dorothy Sutherland Olsen: *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsopsummering*; NIFU rapport 2021:29; Oslo.

und die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden<sup>45</sup> und können auch für eine Zusammenarbeit nach Beendigung der Ausbildung genutzt werden.

Im Studium wird dann im nächsten Schritt<sup>46</sup> die konkrete Arbeit mit den gewählten Texten im eigenen Unterricht thematisiert (Schwerpunkt b). Denn sobald man (vorläufig) einen Text gefunden hat, steht man als Lehrer:in und Studierende(r) vor der Frage, was man nun mit diesem Text im schulischen DaF-Unterricht eigentlich machen soll.<sup>47</sup>

In den digitalen Arbeitsgruppen wird über die Plattform MOSO gemeinsam über Fragestellungen gechattet oder diskutiert, mit denen sich Lehrkräfte auch im schulischen Unterrichtsalltag konfrontiert sehen (können).<sup>48</sup> Sie beschreiben ihre Lernergruppen den anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe. Dabei müssen sie über ihre eigenen Schüler:innen und deren Bedürfnisse reflektieren.<sup>49</sup> Dann muss zuerst dazu Stellung genommen werden, ob sich der gewählte Text grundsätzlich für die beschriebene Lernergruppe eignen kann, also ob er altersangemessen ist und zum Sprachniveau der Lerner:innen passt.<sup>50</sup>

---

45 Vgl. Trine Fosslund: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo 2015; Krishna Regmi/Linda Jones: „A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education“, in: *BMC Medical Education* 20.91 (2020); Airina Volungeviciene/Margarita A. Tereseviciene/Ulf-Daniel Ehlers: „When Is Open and Online Learning Relevant for Curriculum Change in Higher Education? Digital and Network Society Perspective“, in: *Electronic Journal of e-Learning* 18.1 (2020), S. 88–101.

46 Die Studierenden beschäftigten sich bereits in der Phase der Textauswahl mit Lernzielen und Schüleraktivitäten. Trotzdem wurde zwischen der Textauswahl und der Auswahl von Lernzielen und Schüleraktivitäten unterschieden, um den Fokus der Studierenden in diesen beiden Phasen in unterschiedliche Richtungen lenken zu können und somit ihre Bewusstmachung zu schulen.

47 Dies gilt auch für die Situation, wenn man mehrere Texte „gefunden“ hat und sich noch nicht für einen bestimmten Text entschieden hat.

48 Zu Überlegungen zur Eignung von Texten für die eigene Lernergruppe, zu Lernzielen und Aufgaben sollte es im Idealfall bei jedem Text, also auch bei denen aus dem Lehrbuch, kommen. Allerdings zeigen die Erfahrungen, dass die Lehrer:innen die Aufgaben im Lehrbuch meist unkritisch übernehmen.

49 Im Hinblick auf norwegischen Fremdsprachenunterricht, vgl. Britt Oda Fosse: *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. [Doktorarbeit]. Universitetet i Oslo 2011; Eva T. Vold: „Tilpasset opplæring i fremmedspråk“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 287–303.

50 Vgl. O’Sullivan/Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, S. 44–45 und S. 49–51.

Auch die Lernziele, die mithilfe bzw. unter Einsatz des gewählten Textes erreicht werden sollen, werden in den digitalen Arbeitsgruppen problematisiert. Mithilfe von MOSO können konkrete Lernziele und passende Kompetenzziele des Lehrplans digital, das heißt mit *links*, miteinander und dem ausgewählten Text verknüpft werden. So werden mit digitalen *links* Verbindungen verdeutlicht. Dies hilft den Studierenden, gemeinsam darüber nachzudenken, inwiefern der gewählte Text überhaupt dazu geeignet sein kann, die gesteckten Lernziele zu erreichen, ob sich andere Texte besser eignen könnten und ob die Lernziele verändert werden müssen. Das Gleiche gilt für die Frage, ob mit dem gesamten Text oder eventuell nur mit Textausschnitten gearbeitet werden soll und wie diese ausgewählt werden sollen. In der digitalen Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe lassen sich Änderungen schnell vornehmen, und Änderungsvorgänge, die auf Reflexionen aufbauen, werden zur Routine. Das einzelne Mitglied kann seine eigene Argumentation mit anderen teilen und erhält mithilfe der digitalen Arbeitsformen sofort oder zumindest zeitnah Rückmeldungen von den anderen, die durch die Einbindung in die Arbeitsgruppe nach und nach zu „Expert:innen“ werden. Die digitalen Arbeitsformen ermöglichen so eine enge und vertrauensvolle Kommunikation<sup>51</sup> und eine Zusammenarbeit auf zwei Ebenen: als Studierende in der DaF-Lehrerausbildung und als Lehrer:innen im Fach DaF an norwegischen Schulen. Die Studierenden praktizieren hier digitale kollaborative Arbeitsformen als Studierende und (spätere) DaF-Lehrer:innen, die sich zumindest zum Teil auch als Arbeitsformen innerhalb des schulischen Klassenzimmers einsetzen lassen.<sup>52</sup>

Durch die gemeinsamen digitalen Reflexionen sammeln die Arbeitsgruppenmitglieder Erfahrungen in Bezug auf die Auswahl von literarischen Texten für Kinder und Jugendliche, die sich generell für Sprachlernsituationen eignen könnten, und in Bezug auf deren Einsatz im DaF-Unterricht, um vorher festgelegte Lernziele mit einer gegebenen Lernergruppe zu erreichen. Die Studierenden werden sich dabei auch dessen bewusst, wie detailliert der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht geplant werden sollte. Sie erkennen, dass sie gerade in dieser Planungsphase die Grundlage für erfolgreiches Lernen in einem konkreten Unterrichtskontext legen. In der digitalen Zusammenarbeit

---

51 Fosslund: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*.

52 Vgl. David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel: „Kreativität und Spaß – Ergebnisse aus der didaktischen Werkstatt“, in: David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden, 2020 S. 89–95, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_7).

mit anderen Studierenden wird der sonst meist individuelle Planungsprozess zu einem gemeinsamen Anliegen der Arbeitsgruppe ausgeweitet. Die Studierenden erfahren dabei, dass sich die Zusammenarbeit mit Fachkolleg:innen lohnt und dass deren Rückmeldungen zu wichtigen Reflexionen und vor allem auch zu wertvollen Änderungen in der eigenen Unterrichtsplanung führen.<sup>53</sup>

## 6 Zusammenfassung

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen beschreibt als Steuerungsdokument Anforderungen an den DaF-Unterricht im Allgemeinen und an die Arbeit mit literarischen Texten im Besonderen. Die meisten norwegischen DaF-Lehrer:innen benutzen norwegische Lehrbücher. Die literarischen Texte, die dort präsentiert werden, und die dazugehörenden Aktivitätsvorschläge sowie jahrzehntelange Unterrichtstraditionen fungieren für die Lehrer:innen als Vorgaben, ohne dass in den Lehrbüchern Reflexionen über die Textauswahl, die Lernziele und Schüleraktivitäten angeboten werden. Gleichzeitig werden Studierende in der traditionellen DaF-Lehrerausbildung nur selten auf die literarischen Texte im Lehrbuch und das Arbeiten mit ihnen im schulischen Unterricht vorbereitet. Die Literaturkurse in der Ausbildung beschäftigen sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, mit deutschsprachiger Literatur für erwachsene Leser:innen.<sup>54</sup>

In der beschriebenen digitalen DaF-Lehrerausbildung wird bewusst am Aufbau von wichtigen Kompetenzen (s. Kap. 3.1) gearbeitet. Gleichzeitig wird in den digitalen Arbeitsgruppen und mithilfe von digitalen Werkzeugen das autonome und verantwortungsbewusste Auswählen von Texten und anderen Unterrichtsmaterialien vorbereitet und geübt – im Bereich der literarischen Texte,<sup>55</sup> im Studium allgemein und für das Berufsleben danach.

Die Studierenden werden im ersten Schritt dazu angeleitet, literarische Texte zu suchen und zu finden, die altersangemessen und sprachlich passend für ihre

---

53 Frühere Studierende bestätigen, dass sie weiterhin Kontakt zu ihren Arbeitsgruppenmitgliedern haben und mit ihnen Unterrichtspläne besprechen. Hier muss hinzugefügt werden, dass die Studierenden während ihres Studiums die skizzierten digitalen Arbeitsweisen auch im Bereich Grammatik, Phonetik und Landeskunde praktiziert haben.

54 Hinzu kommt, dass es sich bei diesen literarischen Texten um Texte für muttersprachliche Leser:innen handelt, die sprachlich weit über dem Sprachniveau der Deutschlernenden an den Schulen liegen.

55 Das Gelernte und Geübte ist natürlich übertragbar auf nicht-literarische Texte, multimediale Texte usw..

Schülergruppen sein können. Im zweiten Schritt wird – ebenfalls mit digitalen Hilfsmitteln – das Planen von relevanten Unterrichtsprojekten mit den gewählten Texten und mit passenden Lernzielen thematisiert. Die digitale Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe etabliert eine professionelle Gemeinschaft. Das gemeinschaftliche digitale Planen des Unterrichts erweist sich als eine effiziente, professionelle und nachhaltige Arbeitsform.<sup>56</sup>

Wenn im dritten Schritt die Unterrichtspläne in konkrete Unterrichtsprojekte umgesetzt werden, sorgen die digitale Arbeitsform und die digitalen Hilfsmittel dafür, dass das Unterrichtsgeschehen aus dem geschlossenen Klassenzimmer herausgehoben wird und in sicheren und von gegenseitigem Vertrauen geprägten Foren als Grundlage für weitere Reflexionen dienen kann.

Das Reflektieren der Studierenden im Fallbeispiel hat zu einer bewussten Auswahl bzw. dem bewussten Wegwählen von literarischen Texten in bestimmten Unterrichtssituationen geführt. Die gezielte Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur ermunterte die Studierenden zur Erprobung von Unterrichtsprojekten mit Texten aus diesem Bereich. Losgelöst von den oft als begrenzend aufgefassten Aufgabenformulierungen der Lehrbücher diskutierten die Studierenden alternative Schüleraktivitäten, die eventuell besser dazu geeignet sein könnten, gesteckte Lernziele zu erreichen.

Die digitalen Arbeitsformen im Studium haben mit anderen Worten folgende Kompetenzen der Studierenden aufgebaut bzw. gestärkt:

- ihre Kompetenzen als DaF-Lehrer:innen im Bereich der Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur im schulischen Unterricht,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Auswahl von adäquaten Lehr- und Lernmaterialien,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Verwendung von ausgewählten Materialien im Hinblick auf gesteckte Lernziele,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf eine didaktisch und pädagogisch begründete Verwendung von digitaler Technologie,
- und ihre Kompetenzen im Hinblick auf die professionelle digitale Zusammenarbeit mit Fachkolleg:innen.

In einem Land, das geografisch gesehen sehr groß ist und in dem die nächsten Fachkolleg:innen oft weit entfernt leben und arbeiten, darf gerade der Wert des letzten Punkts nicht unterschätzt werden. Gleichzeitig tragen die Kompetenzstärkungen in den anderen genannten Bereichen dazu bei, dass diese Generation

---

<sup>56</sup> Dies bestätigen die Rückmeldungen von früheren Studierenden.

von DaF-Lehrer:innen bewusst(er) zum Lehrbuch, zu den Zusatzmaterialien oder zu eigenen „Funden“ greift bzw. diese in bestimmten Lernsituationen bewusst wegwählt. Außerdem haben diese Studierenden anhand von Beispielen erfahren, dass die Verwendung von digitaler Technologie in Lehr- und Lernkontexten didaktisch und pädagogisch begründet sein sollte.<sup>57</sup>

## Literaturverzeichnis

- Altomonte, Sergio et al.: „Interactive and Situated Learning in Education for Sustainability“, in: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17.3 (2016), S. 417–443, <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>.
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung“, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 214–231.
- Bachmann, Kari E.: „Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?“, in: Imsen, Gunn (Hg.): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo 2004, S. 119–143.
- Bludau, Michael: „Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen?“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. 2009, S. 339–346.
- Bonem, Emily M./Fedesco, Heather N./Zissimopoulos, Angelika N.: „What You Do Is Less Important than How You Do It: The Effects of Learning Environment on Student Outcomes“, in: *Learning Environments Research* 23.1 (2020), S. 27–44, <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-019-09289-8>.
- Edmondson, Amy: „Psychological safety and learning behavior in work teams“, in: *Administrative Science Quarterly* 44.2 (1999), S. 350–383.
- Fosse, Britt Oda: *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. [Doktorarbeit]. Universitetet i Oslo 2011.
- Fossland, Trine: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo 2015.
- García, Ofelia/Wei, Li: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke 2014.
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte: „Kreativität und Spaß – Ergebnisse aus der didaktischen Werkstatt“, in: Kergel, David/Heidkamp-Kergel,

---

57 Fossland: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Korsberg et al.: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*.

- Birte: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden 2020, S. 89–95. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_7)
- Korseberg, Lene/Svartefoss, Silje M. /Bergene, Ann Cecilie /Hovdhaugen, Elisabeth: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. NIFU rapport 2022:1, Oslo.
- Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia: „Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1340–1351.
- Lauvås, Per/Handal, Gunnar: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo 2017.
- Lejonberg, Eli: „Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet“, in: *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk* 3.1 (2018), S. 18–29.
- Lindemann, Beate/Brinkmann, Johannes: „Per Mausclick in Berlin – Digitale Zugänglichkeit im Spagat zwischen Potenzial und DaF-Lehrer-Alltag“, in: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Befähigung zu grenzenloser Kommunikation: Ansätze – Methoden – Verfahren. Beiträge zur 6. Internationalen Saarbrücker Fremdsprachentagung*. Saarbrücken 2022, S. 153–170.
- LLovet Vilà, Xavier: „Læremidler i fremmedspråksfaget“, in: Bjørke, Camilla/Haukås, Åsta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 304–323.
- Mathisen, Petter/Bjørndal, Cato: „Tablets as a digital tool in supervision of student teachers’ practical training“, in: *Nordic Journal of Digital Literacy* 11.4 (2016), S. 227–247.
- Mayring, Philipp: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick Uwe/Kardorff Ernst von/Steinke Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 468–475.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2010, S. 323–333.
- McGrath, Ian: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London 2013.
- Paulsen, Jan Merok: *Strategisk skoleledelse*. Oslo 2019.
- Nielsen, Klaus/Kvale, Steinar: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo 1999.
- Nunan, David/Bailey, Kathleen M.: „Case Study Research“, in: Nunan, David/Bailey, Kathleen M. (Hg.): *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Boston 2009, S. 157–185.



- OECD: *Digital Economy Outlook*. Paris 2020.
- Olsbu, Inger: „Litteraturens rolle“, in: Bjørke, Camilla/Haukås, Åsta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 227–248.
- O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2013.
- Prince, Michael: „Does active learning work? A review of the research“, in: *Journal of engineering education* 93.3 (2004), S. 223–231.
- Regmi, Krishna/Jones, Linda: „A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education“, in: *BMC Medical Education* 20.91 (2020).
- Richards, Jack C.: „Competence and performance in language teaching“, in: *RELC Journal* 41.2 (2010), S. 101–122.
- Regjeringen (Strategiedokument zu Lehrerkompetenzen): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/> (abgerufen 19.12.2023).
- Schein, Edgar H.: *The corporate culture survival guide*. Hoboken, New Jersey 2009.
- Schein, Edgar H.: *Organizational culture and leadership*. 5. Auflage. Hoboken, New Jersey 2017.
- Solberg, Espen et al.: *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av korona-pandemien ved norske universiteter og høyskoler*. NIFU rapport 2021:9, Oslo.
- Solfjeld, Kåre: „Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming: rapport fra en intervjuundersøkelse“, in: *Fokus på språk*. Halden 2007.
- Speitz, Heike/Lindemann, Beate: „Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret: status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole“ (Rapport 3/2002), Notodden 2002.
- Unit: *Handlingsplan for digitalisering i høyere utdanning og forskning 2020–2021*. Oslo. 2020.
- Utdanningsdirektoratet (Vorschriften zur Lehrerkompetenz): <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsdirektoratet (Informationen zu KfK): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsdirektoratet 2020 (Lehrplan). <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsforbundet (Ausführungen zu fehlenden Kompetenzen bei Lehrkräften): <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/>

undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshfte-for-tillit  
svalgte/ (abgerufen: 19.12.2023).

Vold, Eva T.: „Tilpasset opplæring i fremmedspråk“, in: Bjørke, Camilla/Haukås,  
 sta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 287–303.

Volungeviciene, Airina/Tereseviciene, Margarita A. /Ehlers, Ulf-Daniel: „When  
Is Open and Online Learning Relevant for Curriculum Change in Higher Ed-  
ucation? Digital and Network Society Perspective“, in: *Electronic Journal of  
e-Learning* 18.1 (2020), S. 88–101.

Wollscheid, Sabine/Bergene, Ann Cecilie /Sutherland Olsen, Dorothy: *Flek-  
sibel opplæring for voksne: En kunnskapsoppsummering*; NIFU rapport  
2021:29, Oslo.