

MASTEROPPGAVE

Schein und Sein der mündlichen Sprachkompetenz norwegischer Deutschlerner

Utarbeidet av:

Martina Nilsen

Fag:

Master i fremmedspråk i skolen

Avdeling:

Avdeling for Økonomi, Språk og Samfunnsfag



Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG.....	5
2.	KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ.....	10
2.1	Einleitung.....	10
2.2	Definition.....	10
2.2.1	Einleitung.....	10
2.2.2	Possibility.....	11
2.2.3	Feasibility.....	11
2.2.4	Appropriateness.....	11
2.2.5	Attestedness.....	11
3.	KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ UND DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN.....	12
3.1	Einleitung.....	12
3.2	Linguistische Kompetenz.....	13
3.3	Soziolinguistische Kompetenz.....	13
3.4	Pragmatische Kompetenz.....	14
4.	DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN.....	15
4.1	Einleitung.....	15
4.2	Niveaus im GER.....	15
4.3	GER und der norwegische Lehrplan <i>Kunnskapsløftet</i>.....	18
5.	UNTERSUCHUNG.....	19
5.1	Einleitung.....	19
5.2	Hintergrund der Gruppe.....	19
5.3	Durchführung der Interviews.....	20
5.3.1	Einleitung.....	20
5.3.2	Die einzelnen Bestandteile der Interviews.....	20
5.4	Die Interviews.....	22
	Schülerin 1.....	22
	Schüler 2.....	23

Schülerin 3.....	24
Schüler 4.....	25
Schülerin 5.....	25
Schüler 6.....	26
Schülerin 7.....	27
Schülerin 8.....	28
5.5 Mündliche Teilnahme am Unterricht.....	28
5.6 Faktoren, die die mündliche Teilnahme fördern bzw. hindern.....	30
5.7 Analyse in Bezug auf Schein und Sein der Deutschkenntnisse.....	33
5.8 Schlussfolgerung.....	40
6. DIE STUDIE VON SYLVIA FISCHER.....	43
6.1 Einleitung.....	43
6.2 Fischers Analyse der Studie.....	43
6.3 Fischers Schlussfolgerung aus der Studie.....	44
6.4 Meine erste Studie im Lichte Fischers Studie.....	44
7. GRAMMATIK IM UNTERRICHT.....	46
7.1 Einleitung.....	46
7.2 Focus on form.....	47
7.3 Focus on forms.....	47
7.4 Grammatik oder Kommunikation?.....	48
8. METHODEN UND PROJEKTE.....	50
8.1 Einleitung.....	50
8.2 Motivation für den Fremdsprachenunterricht.....	51
8.3 Inputbasierte Unterrichtsmethoden.....	52
8.4 Outputbasierte Unterrichtsmethoden.....	53
8.4.1 Spiele.....	54
8.4.2 Rollenspiel.....	55
8.4.3 Rollenkarten.....	56
8.5 Die digitale Welt.....	57
9. KONSEQUENZEN DER MAGISTERARBEIT.....	58

LITTERATURVERZEICHNIS.....	59
ANHANG A: Fragebogen für die RespondentInnen.....	62
ANHANG B: Mein Notizenformular.....	64
ANHANG C: Rollenkarten A, B, C.....	66

1. Einleitung

Ich habe jetzt einige Jahre Deutsch an einer Ungdomsskole (8. - 10. Klasse) in einer kleinen norwegischen Privatschule unterrichtet. In den Jahren meines Unterrichtes habe ich immer wieder festgestellt, dass SchülerInnen oft die Ansicht haben, dass sie die deutsche Sprache nicht können. Sie untergraben ihre Kompetenzen und sind der Meinung, dass die Sprache schwer sei, sie sie nicht gut sprechen können oder nur wenig davon verstehen. Das gilt auch für Schüler anderer Schulen, mit denen ich über den Deutschunterricht ins Gespräch kam.

Die SchülerInnen geben oft zum Ausdruck, dass sie die Sprache nicht sprechen können. Das hat mich immer gewundert, da ich selbst nach vier Jahren Französischunterricht in einem Bundesoberstufenrealgymnasium in Österreich, die Sprache gut beherrschte und mich nach drei Jahren des Unterrichtes in Frankreich gut verständigen konnte, als ich dort einen einmonatigen Sommerkurs machte. Deshalb habe ich mir die Frage gestellt, warum norwegische Schüler sich der deutschen Sprache nicht mächtig fühlen.

Vor anderthalb Jahren habe ich mich im Zuge einer Semesterarbeit daher mit der Frage der kommunikativen Sprachkompetenz norwegischer Jugendlicher in der Ungdomsskole auseinandergesetzt. Die zentrale Frage, mit der ich mich in dieser Arbeit beschäftigte, war die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht. Ich begrenzte die Arbeit auf die produktive Kompetenz der SchülerInnen. Zentrale Fragen in den Interviews waren: *Was hindert Kommunikation?* und *Wie kann der Lehrer kommunikative Kompetenz fördern?* Ich verglich meine Ergebnisse mit den Ergebnissen Sylvia Fischers, in einer ähnlichen, jedoch weitaus umfangreicheren Studie.

Kommunikative Sprachkompetenz sollte das eigentliche Ziel jedes Sprachenunterrichtes sein und ist ein wichtiger Punkt im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen. Sprachen öffnen die Möglichkeit, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen. Fremdsprachen sind in unserer heutigen, multikulturellen Gesellschaft sehr wichtig, sowohl privat als auch in der Arbeit. Viele Firmen arbeiten über nationalen Grenzen hinweg.

Daher habe ich mich entschieden, *Schein und Sein* der mündlichen Sprachkompetenz norwegischer SchülerInnen in der Ungdomsskole näher zu untersuchen. Was können Schüler

angeblich und was können sie wirklich? Gibt es einen Unterschied zwischen Schein und Sein?

Mit *Schein* meine ich die Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Wie beurteilen die SchülerInnen ihre Kompetenzen in mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht? Ich habe mich auf drei Fragen bezüglich der mündlichen Kompetenzen beschränkt, denn eine vollständige Analyse der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich möchte, dass SchülerInnen sich drei zentrale Frage stellen: *Wie gut verstehe ich gesprochenes Deutsch? In wie weit kann ich ein Gespräch in Gang halten und weiterführen?* und *Wie gut kann ich mich auf Deutsch ausdrücken?*

Mit *Sein* meine ich meine Beurteilung der kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen. Ich werde mit den Schülern sprechen, um herauszufinden, ob ihre Selbsteinschätzung und meine Bewertung übereinstimmen. Als Grundlagen meiner Beurteilung lasse ich die SchülerInnen ein Hörbeispiel hören, das sie nacherzählen müssen, und ich werde ein Gespräch auf Deutsch mit ihnen haben. Das Gespräch besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden wir unter anderem über Familie, Zuhause und Hobbies reden, grundlegende Themen, die der eigenen Person gelten. Im zweiten Teil werde ich Rollenkarten, siehe Anhang C, verwenden und habe folgende Themen ausgewählt: ein Besuch beim Arzt, eine Wegbeschreibung und eine Reise buchen. Diese drei Themen sind Themen, die für Touristen wichtig sind. Als Maßstab verwende ich die Niveaus im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Sprachen* (Trim et al., 2001) und ihn mit den Noten in Norwegen vergleichen.

Ich werde diese beiden Bewertungen, diejenigen der Schüler und meine Eigene, miteinander vergleichen, um die erste Frage meiner Arbeit zu beantworten: Gibt es einen Unterschied zwischen Schein und Sein der kommunikativen Kompetenz unter Deutschlernenden?

Außerdem möchte ich wissen, welche Faktoren für das Erlernen der Sprache und für das Verwenden der mündlichen Sprache im Unterricht eine Rolle spielen. Auch hier habe ich ein paar Fragen gewählt, die in den SchülerInnen stellen möchte: *Bist du im Unterricht mündlich aktiv? Warum/warum nicht? Welche Voraussetzungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit du im Unterricht deutsch sprichst? Wie kann die LehrerIn dazu beitragen?* Ich werde ihre Antworten dann untersuchen und sie analysieren.

Als Methode wählte einen kurzen Fragebogen, siehe Anhang A, ein Hörbeispiel und Interviews. An Hand des Fragebogens sollten die Schüler ihre kommunikativen Kompetenzen in den drei oben angeführten Punkten einschätzen. Das Hörbeispiel ermöglichte es, allen Respondenten den gleichen mündlichen Text vorzuspielen, den sie dann auf Norwegisch wiedergeben sollten. Die Interviews im Anschluss an den Fragebogen gaben mir die Gelegenheit, die kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen auszutesten. Im Zuge der Interviews hatte ich die Möglichkeit, mich mit den SchülerInnen auf Deutsch zu unterhalten, um selbst ihre kommunikativen Kompetenzen zu evaluieren. Die Gespräche gaben mir die Grundlagen für meine Beurteilung. Ich konnte im Anschluss ihre Selbsteinschätzung meiner Bewertung gegenüberzustellen. Ich habe dir Interviews nicht aufgenommen, damit die Schüler keinen extra Druck fühlen. Ich habe Notizen auf einen Formular gemacht, siehe Anhang B. Die Notizen können auf Anfrage zugeschickt werden.

Als ersten Schritt der Untersuchungen habe ich die SchülerInnen gebeten, ihre eigenen Kompetenzen an Hand eines genormten Fragebogens zu beurteilen. Als Referenzrahmen der Kompetenzen habe ich ein kurzes Formular mit Ausgangspunkt im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Sprachen* (Trim et al., 2001) entworfen. Ich habe den Schülern die einzelnen Niveaus erklärt. Die einzelnen Niveaus wurden kurz erläutert und die SchülerInnen kreuzten an, auf welchem Niveau sie sich befinden. Danach hatte ich ein kurzes Interview mit den teilnehmenden SchülerInnen über alltägliche Situationen und über das Lernen der Sprache. Ich habe den Schülern im Zuge des Interviews auch ein Hörbeispiel vorgespielt, das bei der mündlichen Deutschprüfung in der 10. Klasse der Ungdomsskole verwendet wird, um ihr Hörverständnis zu prüfen.

Meiner Vermutung nach können DeutschschülerInnen die Sprache besser als sie diese selbst einschätzen. SchülerInnen lassen sich sehr von dem grammatischen System der Sprache beschränken und verängstigen. Sie setzten ein Gleichheitszeichen zwischen dem Können der mündlichen Sprache und dem Beherrschen des grammatikalischen Systems der Sprache. Sie glauben zu einem Gespräch nicht im Stande zu sein, da sie Probleme mit der Grammatik haben und meinen, dass sie daher nicht kommunizieren können. Sie verstehen jedoch auch mehr als sie glauben, da ihnen Situationen und Gratiswörterhilfe beim Verstehen des mündlichen Deutsch eine Stütze sind. Außerdem spielt beim Hören die Angst vor der Grammatik keine hindernde Rolle.

In dieser Magisterarbeit möchte ich die Ergebnisse meiner Interviews mit DeutschschülerInnen einer 10. Klasse einer Ungdomsskole vorlegen und dabei analysieren, welche Schlüsse und Konsequenzen daraus in Bezug auf den Deutschunterricht gezogen werden können.

Generell kann man sagen, dass die Schüler die Sprache gut erlernen. Im Lehrplan stehen dem Fach 227 Stunden¹ zu, was ja nur etwas mehr als 10 volle Tage Unterricht, die auf drei Jahre verteilt sind, ergibt. Sie können sich über alltägliche Dinge unterhalten und ein spontanes Gespräch haben. Im Gespräch mit vielen Lernern scheint immer wieder durch, dass sie der Meinung sind, dass beim Sprechen oft eine gewaltige Grammatiksperrre entsteht, die das Sprechen effektiv blockiert. Das kann die Ursache sein, warum die SchülerInnen das Gefühl haben, die Sprache nicht zu beherrschen. Beim Hören orientieren sich die Lernenden vorwiegend an der Situation, dem Vokabular und ähnlichen Wörtern aus dem Norwegischen und Englischen und weniger an der Grammatik.

Das Resultat meiner ersten Untersuchung war interessant und ich habe einen neuen Blickwinkel für die Fragestellung bekommen. Das habe ich nicht vorausgesehen und ich kann diese Sicht nicht mit meiner Untersuchung begründen und habe daher untersucht, ob andere Studien meine Thesen bestätigen.

Den Wert der Untersuchung sehe ich besonders für mich persönlich und für die anderen DeutschlehrerInnen an unserer Schule, damit unser Unterricht noch gezielter und erfolgreicher gestaltet werden kann. Mündliche Fertigkeiten sind ein wichtiges Ziel im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen, der im *Kunnskapsløftet 06*² verankert ist. Außerdem ist es wichtig für mich herauszufinden, wie man in Schülern größeres Vertrauen in eigene Kompetenzen wecken kann, denn das fortschreitende und vertiefende Können der Sprache gibt Motivation, sie noch besser lernen und anwenden zu wollen.

¹ “Læreplan i fremmedspråk” (Utdanningsdirektoraret, 2006), <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Timetall/>.

² *Kunnskapsløftet 06* (K 06) ist der Name des geltenden Lehrplans für die Grundschule in Norwegen. Er wurde 2006 vom Unterrichtsministerium eingeführt.

Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt in der Beurteilung und der Aneignung von kommunikativer Kompetenz, darunter in erster Linie von mündlicher Sprachkompetenz. Ich beginne daher die Arbeit mit einer Definition von kommunikativer Kompetenz in Kapitel 2.

In Kapitel 3 gehe ich dann auf den Begriff kommunikative Sprachkompetenz ein und erläutere ihn kurz im Lichte des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER).

Da ich in meinen Untersuchungen den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* als Ausgangspunkt genommen habe, werde ich ihn im Kapitel 4 erläutern und auf dessen Niveaus eingehen.

Im Kapitel 5 werde ich die erste zentrale Frage meine Untersuchung, nämlich: Wie gut sprechen/verstehen die SchülerInnen die deutsche Sprache? und deren Resultate darlegen. Im gleichen Abschnitt gehe ich auf das Thema der mündlichen Teilnahme am Unterricht ein. Weiters möchte ich einige wichtige Faktoren erläutern, die nach Meinung der Schüler nach die mündliche Teilnahme fördern bzw. hindern.

In einer ähnlichen Studie von Sylvia Fischer wird der Schluss gezogen, dass die SchülerInnen sich der Sprache mächtig fühlen, wenn sie die grammatikalischen Regeln beherrschen und dann auch anwenden können (Fischer, 2007). Ich gehe in 6.2 näher auf diese Studie ein. Wie erleben jedoch die Schüler in der Ungdomsskolen den Unterricht und wie sehen sie den Stellenwert des Grammatikunterrichtes? Hat er ausschlaggebende Wirkungen auf die mündliche Kommunikation der Schüler und die mündliche Teilnahme am Unterricht? Das sind zentrale Fragen mit denen ich mich in einer Semesterarbeit beschäftigt habe und ich möchte einige Prinzipien, die ich dabei gefunden habe hier miteinbeziehen.

Da die Studenten in der Studie von Sylvia zu diesem Ergebnis kommen, werde ich anschließend die Stellung des Grammatikunterrichtes im Unterricht in Kapitel 7 beleuchten. Ich werde auch auf die beiden Konzepte *focus on form* und *focus on formS* (s. 7.2 und 7.3) eingehen. Die beiden gegensätzlichen Konzepte beschäftigen die Linguisten sehr.

Zuletzt möchte ich in 8. auf verschiedene Methoden und Projekte eingehen, die auf input- und outputbasierten Methoden beruhen und mit denen ich unter anderem gute Ergebnisse für das

Sprechen der Sprache und damit der kommunikative Sprachkompetenz der Lernenden erzielt habe und die die Sprechlust der SchülerInnen fördern.

Ich schließe meine Arbeit mit einigen Konsequenzen der Arbeit im Kapitel 9. ab.

2. Kommunikative Sprachkompetenz

2.1 Einleitung

Kommunikativ Sprachkompetenz ist ein wichtiger Begriff in der Linguistik und im Fremdsprachenunterricht und das eigentliche Ziel des Sprachunterrichtes geworden. Es handelt sich dabei um Kenntnisse und Fähigkeiten, die Menschen in Stand setzen, durch sprachliche Mittel mit andren Menschen Kontakt aufzunehmen und sich denen mitzuteilen. Es gibt verschiedene Definitionen und der Begriff har sich im Laufe der letzten 30 Jahre etwas geändert. Der Begriff kommt nicht im norwegischen Lehrplan vor, aber aus den Zielen kann man feststellen, dass auch dort kommunikative Sprachkompetenz ein wichtiges Ziel ist.

2.2 Definition

2.2.1 Einleitung

Der amerikanische Soziolinguist Hymes (Hymes, 1972) studierte die Sprachentwicklung von sozial unterprivilegierten Kindern. Er meinte, dass sozial bedingte Regeln einer Sprache wichtig für das Verständnis und die Kommunikation waren, nicht nur grammatische Regeln. Neben den grammatischen Kompetenzen führte er drei weitere wichtige Aspekte des Sprachlernens ein (Tornberg, 2000, S. 42).

Kommunikative Kompetenz besteht aus vier eigenständigen, aber eng zusammenhängenden Komponenten (Harden, 2006, S. 119ff.), die im Folgenden besprochen werden.

2.2.2 Possibility

Als *possibility* wird das Wissen von der formalen Richtigkeit bezeichnet. Darunter fallen unter anderem grammatische und lexikalische Fertigkeiten. Der Muttersprachler erkennt, ob eine Äußerung grammatikalisch möglich ist, während ein Fremdsprachler diese Dinge lernen muss. Der kompetente Sprecher kann diese Regeln auch bewusst verletzen, z. Bsp. in Witzen und Rätseln.

2.2.3 Feasibility

Die Lerner wissen, ob die Aussage wirklich möglich/durchführbar ist (,feasible‘), nicht nur grammatikalisch korrekt. Ein Beispiel wäre, wie viele Gliedsätze ein Hauptsatz enthalten kann. Es handelt sich darum, wie viel Information in einer Aussage verarbeitet werden kann, ohne dass Missverständnisse entstehen (Harden, 2006, S. 119).

2.2.4 Appropriateness

Außerdem muss die Aussage passend sein (appropriate). Der Sprecher muss die Aussage an die gegebene Situation anpassen können (Harden, 2006, S. 120). Dabei handelt es sich um ein Regelsystem, das Muttersprachler intuitiv kennen und ihnen hilft, die Sprache richtig und passend zu verwenden. Es ist das Zusammenspiel von sprachlicher Handlung und situativer Kontext. Ein Beispiel dafür wäre die Verwendung der höflichen Anrede. Ein Muttersprachler weiß, in welchen Situationen die höfliche Anrede vom ihm erwartet wird. Das kann jedoch für Fremdsprachler zu Problemen führen - wie Norweger, da in ihrer Sprache/Kultur die Höflichkeitsform im Alltag nicht mehr verwendet wird.

2.2.5 Attestedness

Zum Vierten muss der Sprecher wissen, ob eine Aussage - die möglich und passend ist auch wirklich verwendet wird (accepted usage) (Torberg, 2000, S. 42). Dabei handelt es sich um ,wiederholte Rede‘, womit sprachliche Gefüge, wie zum Beispiel die Reihenfolge der Worte in Redewendungen gemeint ist. In der Aussage *It is raining cats and dogs*, werden zuerst die Katzen und dann die Hunde erwähnt. Muttersprachler würden die Aussage nie umgekehrt

sagen: *It is raining dogs and cats*. Beide Aussagen sind grammatikalisch richtig. Sie sind auch möglich (*feasible*), aber die zweite Variante wird nicht verwendet, weil es sich bei dieser Aussage um eine allgemein anerkannte Redewendung handelt. Unter diesen Bereich fallen auch Konnotationen der Worte in einer Sprache. Es ist sehr schwierig, sich diese Eigenschaften einer Sprache anzueignen. Das erfordert jedoch viel und engen Kontakt mit der authentischen Sprache über einen längeren Zeitraum.

Nach Hymes (1972) machen diese vier Komponenten die kommunikative Sprachkompetenz aus und diese bildet die Grundlage, die ein Sprecher haben muss, um die Sprache faktisch richtig zu verwenden.

Habermas erweitert die Definition von Hymes und fügt die Pragmatik dazu. Er verbindet Hymes Definition mit dem Gedanken der Sprechhandlungstheorie von Austin und Searles (Habermas, in: Tornberg, 2000, S. 42). Mit anderen Worten meint er, dass grammatisch wohlformulierte Sätze in einen wirklichkeitsnahen Rahmen gesetzt werden müssen. Als diesen Rahmen sieht Habermas die Gesellschaft, in der die Person lebt.

Hymes und Habermas haben den Begriff der kommunikativen Kompetenz hauptsächlich auf Muttersprachler bezogen. Erst durch die Arbeit des Europarates wurde der Begriff der kommunikativen Sprachkompetenz auf den Fremdsprachenunterricht angewendet. Die folgenden Punkte waren zentral in der Arbeit des Europarates:

"- Sprache ist Kommunikation.

- Sprache ist Handlung.

- Sprache hat einen Inhalt.

- Die Funktion der Sprache ist zentral.

- Kommunikation lernt man am besten durch Kommunizieren." (Tornberg, 2000, S. 42

- 43, eigene Übersetzung)

3. Kommunikative Sprachkompetenz und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

3.1 Einleitung

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wird die kommunikative Sprachkompetenz auch angesprochen und definiert. Die Definition basiert teilweise auf Canale/Swain, die Hymes' Definition in drei Komponenten zusammenfassen: grammatische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und strategische Kompetenz (Harden 2006, S. 121). Im GER werden jedoch folgende drei Begriffe verwendet: Linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen (Trim et al., 2001, S. 109). Die folgende Übersicht in dieser Arbeit ist sehr verkürzt und nicht detailliert.

3.2 Linguistische Kompetenz

Die Linguistische Kompetenz besteht aus folgende Bereichen: lexikalische Kompetenz, grammatische Kompetenz, semantische Kompetenz und phonologische Kompetenz (Trim et al., 2001, S. 110). Bei Hymes (1972) wird sie *possibility* genannt. Im GER heißt diese Komponente linguistische Kompetenz (Trim et al., 2001, S. 110ff). Sie besteht aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Um erfolgreich kommunizieren zu können, muss man ein Mindestmaß an grammatikalischen Regeln beherrschen, einen aktiven Wortschatz der wichtigsten Worte haben und die grundlegende Phonologie der Sprache beherrschen. Diese Komponente kann ein Lerner ohne Kenntnisse der Kultur erlernen.

3.3 Soziolinguistische Kompetenz

Canale/Swain teilen diese Komponente in zwei Unterteilungen: soziokulturelle Regeln und Diskursregeln. Die soziokulturellen Regeln stimmen mit Hymes *appropriateness* überein. Sprache wird nicht in einem Vakuum verwendet, sondern in einem sozialen Rahmen. Soziolinguistische Kompetenzen setzen den Lerner in Stand zur Bewältigung dieses sozialen Rahmens. Es handelt sich dabei um die Angemessenheit einer Aussage in einer gegebenen sozialen Situation, wie z. Bsp. Höflichkeitsregeln, die ich schon kurz angesprochen habe, Redewendungen, Dialekt und Akzent (Trim et al., 2001, S. 118ff.). Fertigkeiten in der soziologischen Kompetenz ermöglichen es dem Fremdsprachenlerner seine Sprache anzupassen: z. Bsp. dt. *ich habe gesessen* in Deutschland statt österr. *ich bin gesessen*, dt.

Tomaten, österr. Paradeiser. Die Diskursregel handeln von Kohäsion und Kohärenz, und ich gehe deshalb nicht weiter auf sie ein.

3.4 Pragmatische Kompetenz

Pragmatische Kompetenzen regeln die funktionelle Verwendung der Sprache. Der Lerner kann dadurch auf frühere erlernte Szenarien oder Skripte zurückgreifen. Das Erkennen von Texttypen und Textsorten gehören auch zu dieser Kompetenz. Für das Erlernen dieser Kompetenz braucht man Einsicht in die Kultur der Zielsprache. (Trim et al., 2001, S. 25) Im GER ist diese Kompetenz in drei Teile gegliedert. Der erste ist Diskurskompetenz. Es handelt sich hierbei um die Kenntnisse Mitteilungen zu organisieren und zu strukturieren. Zusätzlich gibt es funktionale Kompetenzen und Schemakompetenz (Trim et al., 2001, S. 123).

Pragmatische Kompetenzen begrenzen sich nur auf den funktionalen Gebrauch sprachlicher Mittel. Soziokulturelle Kompetenzen inkludieren die Kenntnisse, die Sprache in einem sozialen Rahmen richtig zu verwenden und diese an die soziale Situation anzupassen.

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* werden diese Kompetenzen genau und detailliert beschrieben (Trim et al., 2001, S. 109ff.). In Kapitel 4 werden die einzelnen Eigenschaften dieser Komponenten auf den sechs Niveaus des Referenzrahmens beschrieben. Damit die SchülerInnen ihre eigenen Kompetenzen richtig einschätzen können, habe ich eine kurze Definition der Kompetenzen auf dem Fragebogen (Anhang A) inkludiert.

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Aussage vieler Schüler „*Ich kann nicht Deutsch sprechen.*“ Daher begrenzte ich meine Untersuchungen auf die mündliche Kompetenz der SchülerInnen. Der Fragebogen sollte nicht zu umfangreich werden, aber dennoch wichtige Aspekte beleuchten. Daher habe ich drei zentrale Fragen ausgesucht. Die erste Frage handelt vom Hörverständnis, ein wichtiger Bereich der kommunikativen Kompetenz. Die zweite Frage handelte von Gesprächen generell, in wie fern sind die SchülerInnen im Stande ein Gespräch weiterzuführen. Die dritte und letzte Frage handelte von Fertigkeiten im Bereich Wortschatz und Grammatik.

Ich entschied mich, SchülerInnen einer 10. Klasse zu interviewen. Der Deutschlehrer in der Schule wählte 8 SchülerInnen. Ich interviewte sie im Frühling gegen Ende des letzten

Semesters in der Ungdomsskole. Ich wählte diese Stufe und den Zeitpunkt, damit die SchülerInnen, die ich interviewen sollte, maximal an Unterricht hatten.

4. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

4.1 Einleitung

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* wird mit GER oder GERS abgekürzt und ich werde die Abkürzung GER in meiner weiteren Arbeit verwenden. Er ist ein sehr umfangreiches Dokument. Es beschreibt, was Lernende lernen müssen, um in einer Sprache kommunikative Fertigkeiten zu beherrschen und kommunikativ handeln zu können. Das Dokument wurde nach einem intergouvernementalen Symposiums in Rüschnikon auf Initiative der Schweizer Bundesregierung im November 1991 verfasst.

Der Europarat steht hinter dem Dokument und GER erzielt mehrere Ziele des Europarates wie z. Bsp. *"größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen"* und dieses Ziel *"durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet"* zu verfolgen" (Trim et al. 2001, S. 14). GER gibt es in mehr als 35 verschiedenen Sprachen, darunter jedoch fast ausschließlich europäische Sprachen. GER schafft eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken in Europa (Trim et al. 2001, S. 163ff.).

4.2 Niveaus im GER

Im GER sind die Sprachkompetenzen in 6 Niveaus eingeteilt, A1, A2, B1, B2, C1 und C2. A1-Niveau ist das niedrigste Niveau und beschreibt den Lernanfänger. C2 ist das höchste und entspricht der Sprache eines erfolgreichen Lernenden. Es entspricht also nicht dem Niveau eines Muttersprachlers oder einer Person mit fast muttersprachlicher Kompetenz. Es gibt mehrere Zwischenstufen wie A2+ usw. In dieser Arbeit gehe ich nicht auf diese Zwischenstufen ein, sondern fokussiere nur auf die sechs Hauptniveaus. Bei einer detaillierteren Einteilung fiel es den Schülern schwierig, ihre eigenen Fertigkeiten einzustufen. Im Groben können die Niveaus in 3 Gruppen eingeteilt werden. In den folgenden

Abschnitten werden die Niveaus in diese drei Gruppen eingeteilt und kurz beschrieben. GER hat eingehende Beschreibungen der einzelnen Niveaus und gute Aufstellungen deren Eigenschaften und Charakteristiken. Im nächsten Abschnitt werde ich eine kurze Übersicht der einzelnen Niveaus geben.

Niveau A wird in Trim et al. 2001, S. 34, als *Elementare Sprachverwendung* beschrieben. Der Lerner hat einen anfänglichen Kontakt mit der Sprache und beherrscht die grundlegendsten Strukturen sowohl grammatischer als auch lexikalischer Art. Der Lerner kann einfache Sätze und Wörter verwenden, die er auswendig gelernt hat. Der Lerner kann einfache und vertraute Aussagen verstehen und selbst produzieren. Der Lerner kann sich und andere vorstellen und andere grundlegende Informationen über die eigene Person geben. Er/Sie versteht einfache Sätze, die langsam und einfach formuliert werden. Die Sprache ist durch wenig Flüssigkeit und viele Pausen gekennzeichnet. Nach einer Übersicht von Deutscher Welle kann ein Lerner Niveau A1 nach 75 Stunden mit einem Lehrer erreichen. Es umfasst einen Wortschatz von ungefähr 500 Worten.³

Auf Niveau A2 kann der Lerner einfache Informationen über Alltagssituationen austauschen. Die Rede wird etwas fließender. Er muss immer noch oft neu ansetzen oder seine Gedanken umformulieren. Der Lerner versteht einzelne grundlegende Dinge in einem Gespräch, ist aber noch nicht in der Lage, ein Gespräch selbst in Gang zu halten. Der Sprecher kann Sätze mit *und*, *aber* oder *weil* verknüpfen. Der Lerner kann über seine/ihre Wohnsituation und die Schule sprechen. Der Lerner kann Einladungen aussprechen und annehmen, Verabredungen treffen und an Postämtern, Banken und in Geschäften nach Informationen und Dingen fragen. Um Niveau A2 zu erreichen, braucht man zwischen 150 und 225 Stunden Deutschunterricht. Der Wortschatz ist dann auf ungefähr 1500 Worte gestiegen.⁴

Niveau B (B1 und B2) wird unter dem Namen *Selbständige Sprachverwaltung* zusammengefasst (Trim et al., 2001, S. 34). Auf Niveau B werden die Themen auf Familie, Hobbys, Interessen, Reisen und aktuelle Ereignisse erweitert. Der Lerner beherrscht grundlegende Strukturen und kann sich in bekannten Situationen und Themen, wie eigene Interessen und wichtige Aspekte des alltäglichen Lebens verhältnismäßig richtig verständigen. Der Lerner kann Sprache, die relativ langsam und deutlich gesprochen wird,

³ "Deutsche Welle," o.D., http://deutschkurse.dw-world.de/dw_static_content/langerklaerung_en.html.

⁴ Ibid.

ohne größere Probleme verstehen. Der Lerner kann eigene Träume, Erfahrungen und Pläne zum Besten geben. Lerner auf Niveau B1 können ein Gespräch aufrechterhalten. Der Lerner hat ein breites Repertoire von einfachen sprachlichen Mitteln, die flexibel eingesetzt werden können. Er/sie ist manchmal schwer zu verstehen, wenn der Lerner gerne das ausdrücken will, was er meint. Niveau B1 wird nach ungefähr 400 Stunden Unterricht erreicht und der Lerner hat einen Wortschatz von ungefähr 2500 Worten.⁵

Lerner auf Niveau B2 können sich klar und deutlich über eigene Interessen unterhalten. Er kann auch Vorteile und Nachteile verschiedener Alternativen erklären, eigene Meinungen begründen und aktiv in Diskussionen über bekannte Themen teilnehmen. Der Lerner beherrscht die Sprache fließend in spontanen Gesprächen mit Muttersprachlern, die in der Standardsprache sprechen. Der Lerner versteht Filme und Vorträge in der Standardsprache. Der Lerner kann die Sprecherrolle in einem Gespräch übernehmen, es weiterführen und beenden. Weitere Merkmale dieses Niveaus sind, dass der Sprecher seine Aussagen planen kann, Fehler, auf die er/sie aufmerksam wird, selbst ausbessern und sie in der Zukunft verhindern.

Niveau C (C1 und C2) wird unter dem Namen *Kompetente Sprachverwendung* zusammengefasst (Trim et al., 2001, S. 34). Niveau C wird dadurch gekennzeichnet, dass der Lerner die Sprache jetzt fließend beherrscht und über viele, variierte sprachliche Mittel verfügt. Er/sie kann praktisch alles verstehen, dass er/sie liest oder hört. Er/sie hat einen reichen Wortschatz und kann Worte, die er/sie nicht kennt, ohne Probleme umschreiben. Der Lerner kann inhaltliche und sprachliche Verbindungen herstellen. Der Lerner kann gut argumentieren, Argumente vertiefen und passende Konklusionen machen.

Niveau C2 ist das höchste Niveau in GER. Es ist jedoch nicht auf dem Niveau eines Muttersprachlers oder einer Person, die annähernde Fertigkeiten des Muttersprachlers hat. Niveau C2 wird durch eine Leichtigkeit und Flüssigkeit des Lerners gekennzeichnet, die es dem Lerner möglich machen, sich gut, variiert und ohne Probleme zu unterhalten. Der Lerner hat gute Kenntnisse von Redewendungen und festen Ausdrücken. Der Lerner versteht den Muttersprachler ohne weitere Probleme auch in Situationen, wo der Muttersprachler einen Dialekt verwendet, nachdem der Lerner mit dem Dialekt bekannt geworden ist.

⁵ Ibid.

4.3 GER und der norwegische Lehrplan *Kunnskapsløftet*

Im GER werden die verschiedenen Niveaus der Sprachlernens beschrieben. Ich möchte kurz beleuchten, wie sich die beschriebenen Niveaus zu den Zielen des Lehrplanes L06 verhalten.

Im Lehrplan *Kunnskapsløftet L06* findet man unter *Læreplan i fremmedspråk* (Lehrplan für Fremdsprachen) (S. 101ff.) die verschiedenen Fertigkeiten, die die Schüler sich aneignen sollen. Meines Erachtens passen diese Ziele mit dem Niveau B1 aus dem GER überein. Der Lehrplan und B1 haben als Ziel, dass der Lernende grundlegende Fertigkeiten besitzt, um sich über grundlegende Themen sowohl schriftlich als auch mündlich ausdrücken kann. L06 nennt dabei Themen über das tägliche Leben, bekannte Persönlichkeiten und Tagesgeschehen sowohl im Zielland als auch in Norwegen. Der Schüler soll an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilnehmen können, Gefühle und Meinungen ausdrücken können und den Sprachgebrauch zu einem gewissen Grad an die Kommunikationssituation anpassen können. Außerdem sollen sie einfache Traditionen und Sitten in den beiden Ländern vergleichen können. Ähnliche Themen werden im Niveau B1 des Referenzrahmens angeschnitten:

"Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben" (Trim et al. 2001, S. 35).

Im Zusammenhang mit den Noten meine ich, dass die Noten 6 und 5 dem Niveau B1 entsprechen, da die Schüler die angestrebten Ziele des Lehrplans und des Referenzrahmens erreicht haben. Die Noten 5 und 6 drücken aus, dass die SchülerIn sehr gute bzw. ausgezeichnete Kompetenz besitzt. Die Noten 4 und 3 würde ich generell auf Niveau A2 beziehen. Die Noten 3 und 4 geben zum Ausdruck, dass die SchülerIn gute bis befriedigende Kompetenzen vorweisen kann. Die Noten 1 und 2 spiegelt wider, dass die SchülerIn eine

niedere bzw. sehr niedere Kompetenz aufweist. Das bedeutet, dass sie kaum das niederste Niveau A1 erreichen, das nur die aller grundlegendsten Fertigkeiten beinhaltet.⁶

5. Untersuchung

5.1 Einleitung

Um herauszufinden, wie norwegische Schüler ihre Deutschkenntnisse einstufen, habe ich mich entschlossen, eine quantitative Studie der Deutschkenntnisse einiger Schüler einer 10. Klasse durchzuführen. Die Untersuchung wurde in einer 10. Klasse durchgeführt, weil sie die besten Voraussetzungen hatten, Deutsch gut sprechen zu können. Sie haben die Sprache zweieinhalb Jahre gelernt und sollten im Stande sein, sich über bekannte Themen unterhalten zu können. Die Schüler konnten selbst wählen, ob sie an dem Interview teilnehmen wollten. Ein Klassenvorstand an der aktuellen Schule organisierte das Praktische rund um die Interviews für mich.

Ich habe einen kurzen Fragebogen und einige Fragen vorbereitet. Ich habe 8 Schüler der 10. Klasse an der ----- Ungdomsskole interviewt. Drei Jungen und fünf Mädchen nahmen daran teil. Die Teilnahme an den Gesprächen war freiwillig und ein Lehrer der Schule organisierte die Respondenten und fragte, welche Schüler der Deutschgruppe bereit wären, an dem Gespräch teilzunehmen. Die geringe Anzahl der Teilnehmer kann zu Problemen führen, da die Gefahr besteht, nicht den Durchschnitt der SchülerInnen anzutreffen. Am Beginn des Interviews evaluierten die Schüler ihre individuellen Deutschfertigkeiten.

5.2 Hintergrund der Gruppe

Die Deutschklasse besteht aus 22 Schülern. Das Niveau unter den Schülern ist sehr verschieden. Das gilt auch für das Interesse am Fach, samt dem Einsatz und der Beteiligung am Unterricht. Die Klasse hat heuer sehr am mehrfachen Lehrerwechsel gelitten und der jetzige Lehrer war, als ich die Interviews durchgeführt habe, wegen Krankheit nicht

⁶ Forskrift til Opplæringslova, <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-4>

erreichbar. Er hat die Klasse gerade von einem Kollegen übernommen, und sie daher nur einige Wochen gehabt.

Die befragten Schüler berichten von einem Unterricht, der hauptsächlich auf deutsche Texte und Aufgaben zu den Texten basiert ist. Die Schüler arbeiten individuell mit den Texten, die nicht laut gelesen werden und beantworten Fragen schriftlich. Der Lehrer spricht Norwegisch mit ihnen und sie reden generell wenig Deutsch im Unterricht. Es wird auch viel Grammatik durchgenommen. Sie hatten nur ein paar Referate und auch nur einen Vokabeltest im Laufe dieses Halbjahres.

5.3 Durchführung der Interviews

5.3.1 Einleitung

Die Interviews wurden individuell durchgeführt. Der Lehrer, der die SchülerInnen organisiert hat, hat ihnen auch kurz erklärt, worum es sich handelt. Die Interviews wurden alle gleich und in derselben Reihenfolge der einzelnen Aspekte durchgeführt, mit einer Ausnahme, auf die ich später eingehen werde. Ich habe die Interviews in 5 Bestandteile gegliedert. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 25 Minuten pro Schüler. Der Lehrplan legt sehr darauf wert, dass die SchülerInnen sich über alltägliche Dinge unterhalten können sollen. Daher habe ich Themen für die Gespräche gewählt, die darauf ausgingen, alltägliche Bereiche des Lebens anzusprechen.

Da die SchülerInnen nicht gewohnt waren, Deutsch zu sprechen, wählte ich aus Rücksicht auf die SchülerInnen die Interviews weder zu filmen noch aufzunehmen. Daher können auch keine Transkripte dieser Arbeit beigelegt werden. Ich bereitete ein Formular, siehe Anhang B, vor, auf dem ich ihnen folgen konnte und auf dem ich während der Interviews Notizen machen konnte.

5.3.2 Die einzelnen Bestandteile der Interviews

Zuerst mussten die SchülerInnen ihre eigenen Deutschkenntnisse evaluieren. Ich habe dazu einen kurzen Fragebogen zusammengestellt, siehe Anhang A. Der Fragebogen war auf

Norwegisch. Die SchülerInnen mussten drei zentrale Fragen beantworten: *Hvor godt forstår du tysk tale? Hvor godt kan du føre en samtale? Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?* Nach jeder Frage hatten die SchülerInnen eine Tabelle, die in die sechs Niveaus des GER eingeteilt waren. Ich erklärte den SchülerInnen die einzelnen Niveaus und es stand eine kurze Beschreibung der einzelnen Fertigkeiten auf dem Fragebogen. Die SchülerInnen lasen den Bogen alleine und kreuzten das Niveau an, das ihren eigenen Fertigkeiten am Besten entsprach.

Der zweite Teil des Interviews bestand aus einem spontanen Gespräch zwischen den Lernenden und mir. Das Gespräch wurde auf Deutsch geführt und ich habe es eingeleitet und mich vorgestellt. Ich habe im Voraus geplant, worüber ich mit den SchülerInnen sprechen wollte. Die Niveaus der mündlichen Fertigkeiten wurden während des Interviews in ein eigenes Formular eingetragen. Als erstes sollten die Schüler sich vorstellen. Ich fragte nach Namen, Alter und Wohnort. Das nächste Thema handelte von ihrer Familie. Wie viele Geschwister hatten sie? Wie heißen sie und wie alt waren sie? waren zentrale Fragen zu diesem Thema. Dadurch konnte ich feststellen, ob sie die Verbbeugung der Person anpassen würden. Darin besteht ein großer Unterschied zur norwegischen Sprache. Der nächste Bereich handelte von ihrem Zuhause und ihrem Zimmer. Ich bat die SchülerInnen, unter anderem ihr eigenes Zimmer zu beschreiben. Danach sprachen wir über verschiedene Hobbys und was sie generell nach der Schule unternommen haben. Meine letzte Frage war: Was hast du gestern Nachmittag gemacht? Mit dieser Frage wollte ich bezwecken, dass die SchülerInnen nicht nur im Präsens, sondern auch in der Vergangenheit sprechen sollten.

Der dritte Teil des Interviews handelte von Themen, die über die eigene Person und Familie hinausgingen. Ich habe oft erfahren, dass sich SchülerInnen oft schwer tun, ein Gespräch in Gang zu halten. Um diesem Problem vorzubeugen, verwendete ich Rollenkarten, siehe Anhang C. Ich gehe später näher auf Rollenkarten ein (8.4.3). Ich hatte im Voraus drei verschiedene Themen ausgewählt, die ich verwendete. Diese drei Themen waren: ein Besuch beim Arzt, eine Wegbeschreibung und ein Anruf bei einem Reisebüro, um einen Flug und einen Hotelaufenthalt in Berlin zu buchen. Alle drei Themen sind wichtige Bereiche, wenn man als Tourist unterwegs ist und sind daher sehr wichtig.

Der vierte Bestandteil des Interviews war ein Hörbeispiel. Ich wollte dadurch testen, wie viel gesprochenes Deutsch sie verstehen. Ich spielte ein kurzes Gespräch für die SchülerInnen. Sie

hörten zu und sollten so viel Information wie möglich auf Norwegisch wiedergeben. Das Hörbeispiel wurde aus einer Sammlung von Hörbeispielen für das mündliche Deutschexamen am Ende der Ungdomsskole ausgewählt.

Der fünfte und letzte Teil des Interviews wurde auch auf Norwegisch durchgeführt. Es handelte um den Deutschunterricht und um ihre Teilnahme am Unterricht. Außerdem wollte ich wissen, welche Aspekte ihrer Meinung nach die mündliche Kommunikation im Unterricht fördern bzw. hindern und in wie weit sie selbst an den Gesprächen im Unterricht teilnehmen.

Im nächsten Abschnitt werde ich die wichtigsten Punkte der einzelnen Schüler wiedergeben und darauf eingehen, ob sie ihre eigenen Deutschkenntnisse richtig einschätzten, bevor ich sie zu analysieren versuche und zu einer Schlussfolgerung kommen werde.

5.4 Die Interviews

Die SchülerInnen waren offen und bereit, Deutsch zu sprechen. Man konnte ihnen kaum ansehen, dass sie nervös wären.

Schülerin 1

Schülerin 1 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau B2 zu verstehen, auf Niveau B1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau B1 ausdrücken zu können.

Im Gespräch mit ihr fand ich jedoch heraus, dass ihre Fertigkeiten nicht so gut waren. Sie sprach mit guter und leicht verständlicher Aussprache. Sie konnte sich gut vorstellen und erzählen, was sie an Nachmittagen machte. Sie konnte im einfachen Deutsch von ihrer Familie erzählen. Sie konnte jedoch ihr Zimmer nicht beschreiben und konnte sich auch nicht an die Farben erinnern. Die Fragen nach ihren Hobbys antwortete sie sehr kurz, aber sie konnte gut beschreiben. Auf die Fragen, was sie am vorherigen Nachmittag gemacht hatte, antwortete sie nur kurz. Sie verwendete kein Perfekt. Bei den Rollenkarten ging es um eine Wegbeschreibung. Sie konnte den Weg nicht beschreiben, konnte unter anderem Worte wie rechts und links nicht. Ich musste langsam und deutlich sprechen, damit sie die Fragen verstehen konnte. Sie fragte fast nach jeder Frage auf Norwegisch nach, ob sie die Frage richtig verstanden hatte. Sie gab nur wenige Details vom Hörbeispiel wieder, verstand aber die wichtigsten Dinge.

Sie hatte eine gute Aussprache und konnte die Verben im Präsens richtig beugen. Sie verwendete die richtigen Pronomen. In zusammengesetzten Zeiten vergaß sie die Hilfsverben und hatte generell Schwierigkeiten mit der Satzstellung. Sie verwendete einfache und sehr kurze Sätze. Sie verwendete keine Vergangenheitsform als ich nach dem vorigen Nachmittag fragte. Ihr fehlten viele Worte wie z. Bsp. Farben und Richtungsanweisungen. Sie hatte auch große Probleme mit dem Plural der Substantive.

Sie hat ihre Kenntnisse höher eingeschätzt als ich es tat.

Schülerin 1	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	B2	B1	B1
Meine Bewertung	A2	A2	A2

Abbildung 1: Übersicht über Schülerin 1

Schüler 2

Schüler 2 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau B1 zu verstehen, auf Niveau B1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau B2 ausdrücken zu können.

Schüler 2 konnte sich sehr gut vorstellen. Er konnte auch seine Familie und den Wohnort sehr gut beschreiben und verwendete komplexe Satzgefüge. Sein Zimmer konnte er jedoch auch nicht beschreiben. Ihm fehlten die Worte für die Möbel und die Farben. Er konnte seine Hobbys gut beschreiben. Er spielte gerne Fußball und wir konnten uns gut über diese Thema unterhalten. Er konnte frei davon erzählen und verstand meine Fragen ohne Probleme. Er konnte kurz und in einfachen Sätzen über andre Aktivitäten berichten. Die Fragen nach dem vorherigen Nachmittag antwortete er nur mit Verben im Infinitiv. Er konnte keine Vergangenheitsformen. Bei den Rollenkarten sollten wir ein Gespräch beim Arzt haben. Er konnte es aber nicht durchführen, da ihm die richtigen Worte fehlten. Ihm fehlten die Begriffe für die Körperteile. Ich konnte normal mit ihm reden und musste mich nur ein paar Mal wiederholen, damit er die Fragen verstand. Er beherrschte die Verbbeugungen in vielen Situationen. Er redete gut Deutsch, leicht verständlich und konnte zum größten Teil das kommunizieren, was er wollte. Beim Hörbeispiel hatte er absolut keine Probleme und konnte - mit Ausnahme einer Sache - alle Details richtig wiedergeben.

Er hat seine Kenntnisse etwas höher eingeschätzt als ich sie beurteilte.

Schüler 2	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	B1	B1	B2
Meine Bewertung	B1	A2	A2

Abbildung 2: Übersicht über Schüler 2

Schülerin 3

Schülerin 3 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau B2 zu verstehen, auf Niveau B1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau A2 ausdrücken zu können.

Schülerin 3 konnte sich sehr gut auf Deutsch verständigen. Sie konnte sich ohne Probleme vorstellen und verwendete komplexe Satzgefüge als sie von ihrer Familie und ihrem Wohnort erzählte. Sie hatte einen sehr guten Wortschatz und verwendete eine große Auswahl verschiedener Ausdrucksweisen. Jedoch auch sie konnte wider Erwarten ihr Zimmer nicht beschreiben. Sie erzählte flüssig über ihre Hobbys und was sie in ihrer Freizeit unternahm. Sie verwendete das Perfekt ohne Probleme. Ich konnte mit normaler Geschwindigkeit reden und sie brauchte nicht nachzufragen, um meine Fragen zu verstehen. Bei den Rollenkarten handelte es sich um einen Ferientaufenthalt in Berlin. Sie spielte ihre Rolle gut und konnte ein gutes Gespräch führen. Sie hatte eine gute Aussprache und wenige Verb- und Satzstellungsfehler. Sie verwendete die richtigen Kasusbeugungen bei den Determinativen, den Artikeln der Substantive. Sie sprach frei und größtenteils ohne Probleme über die Themen, die wir anschnitten. Sie verstand das Hörspiel gut und konnte viele Details wiedergeben.

Sie hat ihre Kenntnisse gut eingeschätzt, außer in der Frage, wie gut sie sich mündlich ausdrücken konnte. Sie hatte keine Probleme, über die Themen zu sprechen und konnte gut vermitteln, was sie wollte. Ihre Fertigkeiten waren höher als selbst angenommen.

Schülerin 3	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	B2	B1	A2
Meine Bewertung	B1	B1	B1

Abbildung 3: Übersicht über Schülerin 3

Schüler 4

Schüler 4 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau A2 zu verstehen, auf Niveau A1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau A1 ausdrücken zu können.

Schüler 4 konnte sich in fast allen Bereichen mit einfachen Sätzen verständigen und meine Fragen beantworten. Ich musste einige Fragen wiederholen und er fragte in ein paar Situationen auf Norwegisch nach. Am besten konnte er seine Familie beschreiben. Auch er war nicht im Stande, sein Zimmer zu beschreiben. Er verwendete auch keine Vergangenheitsform, als er vom vorigen Nachmittag berichten sollte. Bei den Rollenkarten sollte er den Weg beschreiben. Das konnte er in einfachen Sätzen. Beim Hörbeispiel konnte er die wichtigsten Aspekte wiedergeben, aber er verstand nicht alle Details. Er hatte eine verständliche Aussprache.

Er hat seine Kenntnisse etwas unterschätzt und liegt meines Erachtens auf Niveau A2 in der ersten Fragen und beinahe auf A2 in den restlichen Bereichen.

Schüler 4	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	A2	A1	A1
Meine Bewertung	A2	A1	A1

Abbildung 4: Übersicht über Schüler 4

Schülerin 5

Schülerin 5 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau A1 zu verstehen, auf Niveau A1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau A1 ausdrücken zu können.

Die Schülerin 5 hatte große Probleme, sich mündlich auszudrücken. Sie konnte sich selbst vorstellen. Die anderen Fragen beantwortete sie sehr kurz und fast nicht verständlich. Sie musste oft nachfragen und ich musste sehr langsam und deutlich reden. Sie antwortete mit einzelnen Worten. Mit Hilfe der Rollenkarten sollten wir ein Gespräch über Ferien in Berlin haben. Sie hatte auch hier große Probleme, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Sie hatte viele Verbfehler und große Probleme mit der Satzstellung. Sie hatte einen sehr kleinen Wortschatz. Sie verstand jedoch sehr viel vom Hörbeispiel und sie konnte viele Details wiedergeben.

Sie hat ihre Kenntnisse einigermaßen gut eingeschätzt, obwohl ich der Ansicht bin, dass sie beim Verstehen der mündlichen Sprache auf Niveau A2 liegt.

Schülerin 5	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	A1	A1	A1
Meine Bewertung	A2	A1	A1

Abbildung 5: Übersicht über Schülerin 5

Schüler 6

Schüler 6 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau B1 zu verstehen, auf Niveau A1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau A1 ausdrücken zu können.

Schüler 6 konnte sich gut verständlich vorstellen und in einfachen Zügen von seiner Familie und seinem Wohnort sprechen. Er konnte auch ein wenig über seine Hobbys und Nachmittagsaktivitäten erzählen. Auch er verwendete keine Vergangenheitsform auf die Frage, was er am vorhergehenden Nachmittag getan hatte. Wegen seiner niedrigen Fertigkeiten verwendeten wir keine Rollenkarten. Er hatte keine Voraussetzungen, diese zu meistern. Er konnte das Hörbeispiel gut verstehen und konnte auch die wichtigsten Informationen wiedergeben. Seine Aussprache war gut. Er hatte Probleme mit dem Beugen der Verben und mit der Satzstellung. Er hatte einen kleinen Wortschatz. Er hatte Probleme, meine Fragen zu verstehen und ich musste sehr deutlich und langsam sprechen. Ich musste auch einige der Fragen ins Norwegische übersetzen. Er hatte Angst, die Sprache zu verwenden und konnte das Gespräch nicht weiterführen. Er sagt selbst, dass er viel mehr versteht, als er sprechen konnte.

Er hat seine Kenntnisse gut eingeschätzt und hat ein realistisches Bild von seinen Fertigkeiten.

Schüler 6	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	B1	A1	A1
Meine Bewertung	A2	A1	A1

Abbildung 6: Übersicht über Schüler 6

Schülerin 7

Schülerin 7 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau A2 zu verstehen, auf Niveau A1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau A1 ausdrücken zu können.

Schülerin 7 konnte sich gut vorstellen und ihre Familie gut beschreiben. Sie hatte einen reichen Wortschatz und verwendete richtige Kasus. Sie konnte ihren Wohnort und auch ihr Zimmer in kurzen Zügen etwas beschreiben. Sie beantwortete die Fragen betreffs Hobbys und der Freizeitaktivitäten in einfachem Deutsch. Es war deutlich, dass sie sich in diesen Gebieten nicht so gut ausdrücken konnte. Sie verwendete keine Vergangenheitsform, als sie die Frage nach dem vorigen Nachmittag beantwortete. Einige der Fragen beantwortete sie äußerst kurz und mit nur einzelnen Worten, während sie andere Fragen mit komplexen Satzgefügen beantwortete. Sie beherrschte die Satzstellung in großen Zügen. Sie hatte wenige Fehler bei den Verben, verwendete jedoch die Beugung in der zweiten Person Singular in der dritten Person des Singulars. Sie hat eine gute Aussprache und kann sich gut verständlich machen. Sie hat einen reichen Wortschatz. Bei den Rollenkarten redeten wir über eine Wegbeschreibung und diese Aufgabe meisterte sie gut.

Sie hat ihre Kenntnisse sehr unterschätzt. Sie war der Meinung, dass sie Deutsch wirklich nicht konnte, obwohl sie hin und wieder mit ihrem Vater Deutsch sprach, da er deutsche Wurzeln in der Familie hat. Sie war auch schon ein paar Mal in Deutschland. Sie liegt auf Niveau A2 beim Verständnis des mündlichen Deutschen. Die anderen beiden Kompetenzen liegen auch auf A2, sind aber stärker als das mündliche Verständnis. Ich hätte ihre letzte Frage auf B1 bewertet, wenn ihr nicht in ein paar Bereichen, die Vokabel fehlten. Sie antwortete mehrere der Fragen mit komplexen Sätzen, verwendete richtige Kasus und hatte gute Wortstellung in den Sätzen.

Schülerin 7	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	A2	A1	A1
Meine Bewertung	A2	A2	A2

Abbildung 7: Übersicht über Schülerin 7

Schülerin 8

Schülerin 8 gab an, mündliches Deutsch auf Niveau B1 zu verstehen, auf Niveau B1 ein Gespräch führen zu können und sich auf Niveau B2 ausdrücken zu können.

Die Schülerin konnte sich und ihre Familie gut vorstellen. Sie hatte einzelne Probleme mit der Beschreibung des Wohnortes. Sie konnte sich auch an die Worte für die Beschreibung des Zimmers nicht mehr erinnern. Sie erzählte in kurzen Zügen über ihre Hobbys. Die Schülerin konnte mit einfachen Sätzen ihre Freizeitaktivitäten beschreiben. Sie verwendete das Perfekt, als sie von vorigen Nachmittag berichten sollte. Die Rolle eines Patienten konnte sie mit einfachen Sätzen und Wörtern meistern. Das Hörbeispiel verstand sie sehr gut und konnte alle Details wiedergeben. Sie hatte eine sehr gute Aussprache und konnte viele Wörter. Sie hat teils mit einfachen Sätzen gesprochen und hatte einige Fehler in der Satzstellung. Die Schülerin hatte einige Verbfehler. Sie verwendete die Verbbeugung in der ersten Person Einzahl auch für die anderen Personen in der Einzahl.

Sie hat ihre Kenntnisse etwas überschätzt und liegt meines Erachtens auf Niveau A2 auf die Fragen, wie gut sie ein Gespräch führen kann und wie gut sie sich mündlich ausdrücken kann.

Schülerin 8	Hvor godt forstår du tysk tale?	Hvor godt kan du føre en samtale?	Hvor godt kan du utrykke deg muntlig?
Selbsteinschätzung	B1	B1	B2
Meine Bewertung	B1	A2	A2

Abbildung 8: Übersicht über Schülerin 8

Die Interviews gingen sehr gut. Es hat mich aber sehr überrascht, dass es ihnen in der zehnten Klasse zum Teil an so vielen grundlegenden Fertigkeiten fehlt. Viele können sich nur mit einfachen, kurzen Sätzen verständigen. Ihnen fehlen die mündlichen Sprachkompetenzen sehr.

5.5 Mündliche Teilnahme am Unterricht

Die befragten SchülerInnen haben sehr verschiedene Einstellungen zur mündlichen Teilnahme im Unterricht. Generell sagen sie, dass sie kaum Deutsch im Unterricht sprechen - weder frei noch laut lesen. Der Unterricht fokussiert sehr auf schriftliche Kompetenzen und es gibt wenige Möglichkeiten, sich mündlich auszudrücken.

Mehrere der SchülerInnen melden sich nicht zu Wort, wenn sie nicht hundertprozentig sicher sind, dass sie die richtige Antwort haben und sie alles richtig aussprechen können. Es sei wichtig für sie, die Grammatik zu beherrschen. Mehrere der Befragten sagten, dass sie Angst hatten, einen Fehler zu machen. Keiner der Schüler hat gesagt, dass es in der Klasse problematisch sei, etwas zu sagen. Keine Schüler werden ausgelacht oder gehänselt, wenn sie Fehler machen. Nichts-desto-trotz haben viele davor Angst. Es ist wichtig, für sie gut vorbereitet zu sein.

Schülerin 1 sagt, dass sie es schwierig findet, am Unterricht mündlich teilzunehmen. Sie versteht viel, hat aber Schwierigkeiten die Worte zu Sätzen zusammenzufügen. Sie sagt, dass sie im Unterricht nur aufzeigt, wenn sie sicher ist die richtige Antwort zu haben.

Schüler 2 sagt, dass er am Unterricht teilnimmt, wenn er sich gut vorbereitet hat. Er sagt, dass es wichtig ist, die Vokabeln und die Grammatik zu können, um am Unterricht teilzunehmen.

Schülerin 3 sagt, dass sie viel spricht und viel sprechen möchte, dass es aber leider keine Möglichkeiten dazu gibt.

Schüler 4 sagt, dass er im Unterricht nie mündlich Deutsch spricht. Er hatte es jedoch ein paarmal ohne Erfolg versucht. Er arbeitet nur mit schriftlichen Aufgaben.

Schülerin 5 berichtet, dass sie Deutsch kaum verwendet. Sie sagt selbst, dass sie es nicht so gut kann. Sie hat auch Angst, dass sie sich mündlich nicht ausdrücken kann und es nicht meistert.

Schüler 6 meint, dass der Lehrer nichts zurechtlegen kann, damit die Schüler mehr Deutsch sprechen. Er ist der Meinung, dass man nur hart genug mit der Sprache arbeiten muss und dass er im Unterricht nicht so aktiv ist, weil er sich zu wenig mit der Sprache beschäftigt und auseinandergesetzt hat.

Schülerin 7 ist der Meinung, dass sie nur am Unterricht teilnehmen kann, wenn sie dazu gezwungen wird. Sie arbeitet und spricht am besten unter Druck und sie meint, dass dann alle Regeln und Worte vorkommen. Mit Aufgaben zu arbeiten hilft ihrer Meinung gar nicht und deshalb zeichnet sie, statt die Aufgaben zu lösen.

Schülerin 8 sagt, dass sie hin und wieder am Unterricht teilnimmt. Sie nimmt jedoch nur am Unterricht teil, wenn sie ganz sicher ist, dass ihre Antwort richtig ist. Sie braucht eine sichere Klassengemeinschaft.

Aus den Antworten der SchülerInnen ist zu ersehen, dass wenige am mündlichen Unterricht teilnehmen. Dabei ist es wichtig, dass sie der Unterrichtssituation gewachsen sind und dass sie Erfolgserlebnisse brauchen, um den Sprung in die mündliche Sprache zu wagen. Aus den Gesprächen ging auch hervor, dass ihnen die Erfahrung fehlt und dass sie mehr Möglichkeiten brauchen, mündliche Kompetenzen zu üben, um sich in Gesprächen sicher zu fühlen.

5.6 Faktoren, die die mündliche Teilnahme fördern bzw. hindern

Das Erste, das ich in den Gesprächen interessant fand, war, dass sich einige Schüler über die Frage ihrer mündlichen Kompetenzen eigentlich noch gar keine Fragen gestellt hatten. Sie hatten sich nicht überlegt, warum er/sie nicht mündlich am Unterricht teilnahmen oder was ihre Teilnahme förderte bzw. hinderte. Sie haben auch nicht gleich an die Grammatik gedacht und wie sie die Sprache am besten lernten. Das zeigt mir, dass sie in den Anfangsjahren vielleicht noch nicht so viel über das Wie des Sprachenlernens denken, im Gegensatz zu den Studenten, die Fischer interviewte. Einige unter ihnen sind nicht so bewusst an das Sprachenerlernen herangegangen.

Als ich dann konkrete Fragen stellte, kamen sie jedoch trotzdem nach etwas Überlegen mit guten und reflektierten Gedanken. Ich denke, dass es ihnen helfen wird, in der Zukunft etwas bewusster an die Sprache heranzugehen. Es zeigt auf, wie wichtig die bewusste Beschäftigung mit der Sprache und dem Spracherlernen ist. Die Ausnahme davon waren die Schüler, die schon höhere Sprachkompetenzen auf ihrem Niveau aufweisen konnten. Das zeigt, dass Metawissen über Sprache(n) und Spracherlernen wichtige Grundsteine für das Erlernen von Sprachen sein könnten. Ich bin im Zuge dieser Arbeit nicht weiter auf diesen Aspekt eingegangen. Es war jedoch so auffallend, dass ich ihn erwähnen wollte.

Eine der wichtigen Fragen, die ich mir stellte, war die des Stellenwertes der Grammatik in Bezug auf mündliche Kompetenzen und Teilnahme am Unterricht. Schülerin 1 sagt, Grammatik für das Sprechen wichtig ist. Schülerin 3 antwortete auf die Frage, dass sie beim Sprechen hin und wieder an die Regeln denkt. Schülerin 5 sagt auch, dass es wichtig ist, die Grammatik der Sprache zu können. Die Gespräche mit den Schülern zeigten, dass einige einerseits der Meinung sind, dass Grammatik wichtig ist, aber die meisten meinen nicht, dass mangelnde Grammatik ein Hauptgrund für die seltene Teilnahme am Unterricht ist oder sein sollte. Sie sind der Meinung, dass grundlegende grammatikalische Strukturen für das Verständnis wichtig sind und dass es daher wichtig ist, grundlegende Strukturen zu können.

Die SchülerInnen denken, wie schon erwähnt, nicht sehr oft an grammatische Regeln, wenn sie sprechen wollen, aber die Mehrheit der SchülerInnen sind der Meinung, dass sie nicht wissen, wie sie Sätze bilden sollen. Sie wissen nicht in welcher Reihenfolge die Worte stehen sollen. Es fällt ihnen schwer, Sätze zu bilden. Sie geben auch zum Ausdruck, dass es viele Wörter gibt, die sie nicht kennen oder die sie vergessen haben.

Die Gespräche zeigen, dass das Klima in der Klasse/Gruppe in dieser Altersgruppe ein wichtiger Aspekt für das Sprechen im Unterricht ist. Die SchülerInnen sagten, dass es wichtig ist, sich in der Klasse geborgen zu fühlen. Dass es wichtig ist, dass Mitschüler nicht ausgelacht oder gehänselt werden, wenn sie Fehler machen. Sie sagten auch, dass die Angst, Fehler zu machen sie daran hindert, die Sprache zu verwenden. Das kann sicher viele Gründe haben, doch ich bin der Meinung, dass einer der Hauptursachen dafür die Teenage-Jahre sind. In diesen Jahren ist die „Gruppe“ sehr wichtig. Jugendliche wollen gerne angenommen und akzeptiert werden. Sie wollen sich nicht bloßstellen und brauchen daher Unterrichtssituationen, in denen sie sich sicher und wohl fühlen. Aida Walqui unterstreicht diese Tatsache folgendermaßen:

In second language learning, peer pressure often undermines the goals set by parents and teachers. For learners of English as a second language, speaking like a native speaker may unconsciously be regarded as a sign of no longer belonging to their native-language peer group. (Walqui, 2000, keine Seitenangabe)

Angst vor dem Versagen und dass sie sich lächerlich machen, können die Teilnahme in einer Unterrichtsgruppe daher hindern und dazu führen, dass unsichere Schüler sich nicht trauen,

aktiv an Gesprächen teilzunehmen. Auch das Gefühl, dass man Mitschülern unterlegen ist und dass die Besseren daher auf die Schwächeren runterschauen könnten, sind Ängste der Schüler in dieser Altersgruppe.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die SchülerInnen war ihre Motivation und ihre Einstellung zur Sprache und zum Unterricht. SchülerInnen, die für den Unterricht und das Erlernen der Sprache motiviert waren, nahmen mehr am Unterricht teil, als SchülerInnen, die an der Sprache nicht wirklich interessiert waren. Das ergab sich aus den Gesprächen mit den einzelnen SchülerInnen. Die Gespräche haben auch gezeigt, dass Fehler oder fehlende Kompetenzen zur Entmutigung führen und die SchülerInnen nicht mit sich selbst zufrieden waren. Sie können dadurch leicht die Motivation verlieren. Ich gehe in Punkt 8.2 etwas näher auf diesen Aspekt ein.

Die Gespräche zeigen auch auf, dass sehr viel von der Lehrperson abhängt. Die SchülerInnen sagten, dass es wichtig ist, dass der Lehrer Rücksicht auf die Schüler nimmt und sie zu Wort kommen lassen muss, wenn sie vorbereitet sind, etwas zu sagen. Sie sagen weiters, dass der Lehrer Situationen schaffen muss, wo sie die Möglichkeiten haben, die Sprache frei zu sprechen. Der Lehrer soll weder streng noch langweilig sein. Diese Ansichten teilen die Schüler mit anderen. Deci et al. (1991) auch auf die Wichtigkeit der Lehrperson ein (Deci et al., 1991, S. 337). Walqui sagt auch in ihrem Artikel: „*Teachers need to move toward more richly interactive language use, such as that found in instructional conversations.*” (Walqui, 2000, keine Seitenangabe). Es ist wichtig, dass Möglichkeiten geschaffen werden, damit man die Sprache aktiv verwenden kann. In Gruppen/Klassen, wo die Lehrkraft mehr Deutsch redet und erwartet, dass die Schüler die Sprache auch rege und oft verwenden, sprechen Schüler mehr, als in Gruppen/Klassen, wo die Lehrer das nicht erwarten. Der Grund dafür liegt in der Wichtigkeit des Input, um eine Sprache zu lernen. Schüler, die eine Sprache sprechen lernen sollen, müssen die Sprache auch hören und sie in Praxis kennen lernen, nicht nur durch lesen und übersetzen. Die Schüler sind sich da alle einig. Ich gehe unter 8.3 näher auf diesen Punkt ein.

5.7 Analyse in Bezug auf Schein und Sein der Deutschkenntnisse

Die Frage, die der Ausgangspunkt für diese Arbeit war, ist Schein (Welches Bild haben die Schüler über ihre eigene Kompetenzen?) und Sein (Wie gut sind die reellen Kompetenzen der Schüler?) der Deutschkenntnisse norwegischer Deutschlernender. Können Schüler mehr als sie selbst glauben, und verstehen sie mehr, als in der Realität? Wie verhalten sich Schein und Sein? Eine weitere Frage, die ich mir im Zuge der Arbeit gestellt habe, ist: Ist es eigentlich wichtig, dass die Schüler eine reelle Sicht und Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten haben? Hat ihre Sicht eine praktische Auswirkung auf das Erlernen der Sprache?

Hier folgt eine Gesamtansicht über jede der drei Fragen. Ich werde sie auch kurz erläutern. Alle SchülerInnen beantworteten diese Fragen zuerst alleine, bevor ich ein Gespräch mit ihnen hatte.

Die erste Frage beschäftigte sich mit dem Hörverständnis der deutschen Sprache.

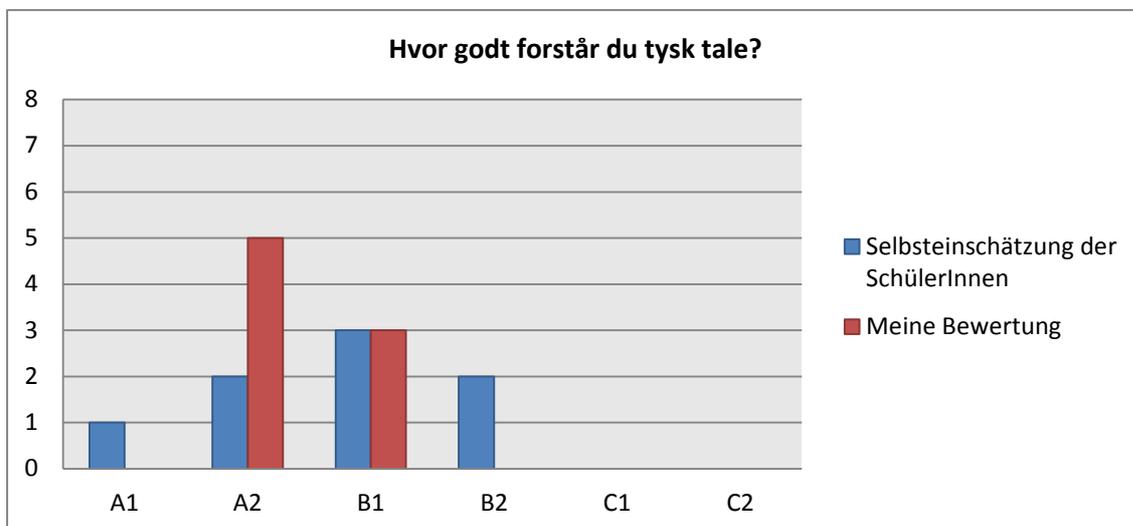


Abbildung 9: Statistik Frage 1, verteilt nach Niveaus

Ich untersuchte das Hörverständnis sowohl in den Interviews, da ich mit ihnen Deutsch sprach, als auch an Hand eines kurzen Hörbeispiels, das beim mündlichen Abschlussexamen in der „Ungdomsskole“ verwendet werden kann. Die SchülerInnen hörten den Beispieltext und mussten ihn dann so gut wie möglich auf Norwegisch wiedergeben.

Die Übersicht zeigt, dass die Mehrzahl der SchülerInnen, die mündliche, deutsche Sprache gut versteht. Deutsch und Norwegisch sind beide Sprachen in der germanischen Sprachfamilie. LernerInnen haben einen grossen Vorteil beim Erlernen der Sprache und kennen viele Worte, die dem Norwegischen ähnlich sind. Das hilft beim Verständnis der Sprache.

Die zweite Frage beschäftigte sich mit der Frage inwiefern die SchülerInnen im Stande waren, ein Gespräch in Gang zu halten und weiterzuführen. Diese Frage beleuchtet einen kleinen Teil der soziologischen Kompetenz der SchülerInnen.

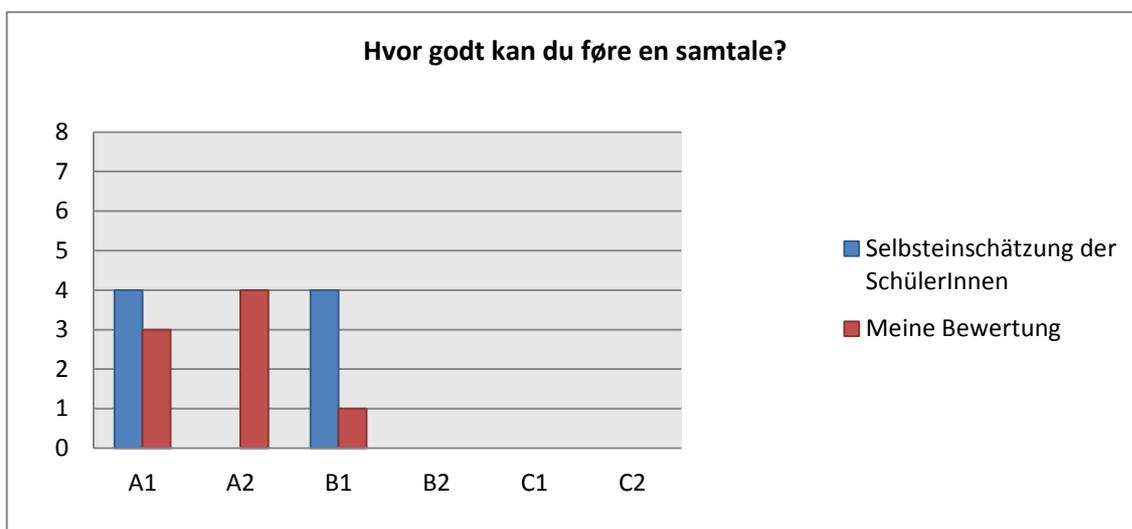


Abbildung 10: Statistik Frage 2, verteilt nach Niveaus

Diese Frage ist wichtig in Bezug auf mündliche Kompetenzen, denn sie ist eine Voraussetzung, um ein Gespräch einzuleiten und weiterzuführen. Das ist eine Grundvoraussetzung, um mit einem Menschen mündlich kommunizieren zu können.

Ich untersuchte diese Frage auch an Hand der Interviews. Ich begann das Gespräch, in dem ich mich vorstellte und mit der Frage *Wie heist du?* abschloss. Damit konnten die SchülerInnen das Gespräch weiterführen. Ausserdem verwendete ich Rollenkarten, um den Schülern das Weiterführen des Gespräches zu erleichtern. Das hat einigen geholfen.

Die Übersicht, Abb. 10, zeigt, dass die Hälfte der Schüler ihre Fertigkeiten auf Niveau A1 einschätzten, was grösstenteils stimmte. Die andere Hälfte der SchülerInnen überschätzte ihre Fertigkeiten mit einer Ausnahme. Viele der Schüler konnten gut auf gezielt gestellte

Fragen antworten, hatten aber Probleme, ein Gespräch weiterzuführen. Das kann auf eine mangelnde kommunikative Erfahrung zurückgeführt werden. Mehrere der SchülerInnen berichteten, dass sie sehr wenig spontan redeten. Dadurch fehlt ihnen die Erfahrung. Einige konnten die Rollenkarten gezielt ausnützen und sie waren eine Hilfe in den Gesprächen. Die SchülerInnen waren jedoch nicht an Rollenkarten gewohnt. Sie hatten im Unterricht keine verwendet.

Die dritte Frage beleuchtet die linguistische Kompetenz der SchülerInnen. Es handelte von dem Sprechen der Sprache und mündliche Kompetenzen in Bezug auf lexikalische, phonologische und grammatische Kompetenzen.

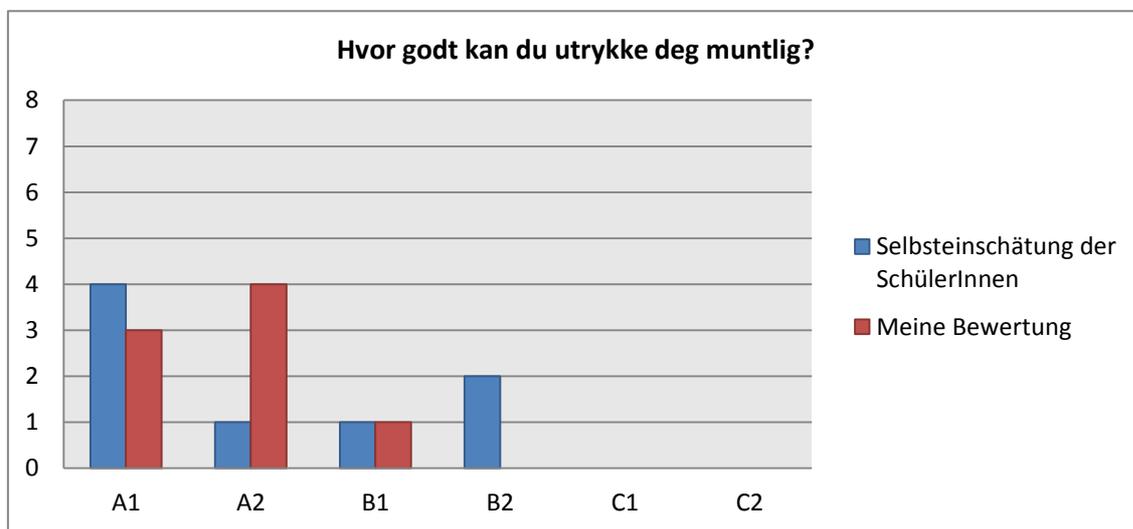


Abbildung 11: Statistik Frage 3, verteilt nach Niveaus

In dieser Frage nahm man besonders Rücksicht auf den Wortschatz der SchülerInnen und in wie weit sie die Worte richtig verwendeten und beugten. Diese Frage untersuchte ich durch gezielte Fragen, die sich auf die Themen, die im Lehrplan verankert sind, bezogen hatte.

In dieser Übersicht, Abb.11, sieht man, dass einige der Schüler ihre mündlichen Kompetenzen besser einschätzen, als sie sind. Ein möglicher Grund dafür ist, dass sie meinen, viele Worte zu können, sie aber nicht richtig anwenden. Das zeigt sich in den Interviews. Die SchülerInnen verwenden zum Teil viele Worte, vergessen aber die spezifischen Beugungen im Deutschen. Daher ist ihre Sprache nicht so gut. Typische Fehler in den Interviews waren Plural der Substantive, Partizipbeugungen der Verben und oft wurde das Hilfszeitwort vergessen. Eine weitere häufige Fehlerquelle sind die Kasus.

Ich habe in den Gesprächen festgestellt, die dass es nicht nur Schüler gibt, die ihre Kompetenzen unterschätzen und ihnen weniger Bedeutung schenken, als sie sollten. Es gibt auch einige, die meinen, dass sie mehr können, als in der Wirklichkeit. Das ergeht deutlich aus Abbildung 12 und Abbildung 13 hervor.

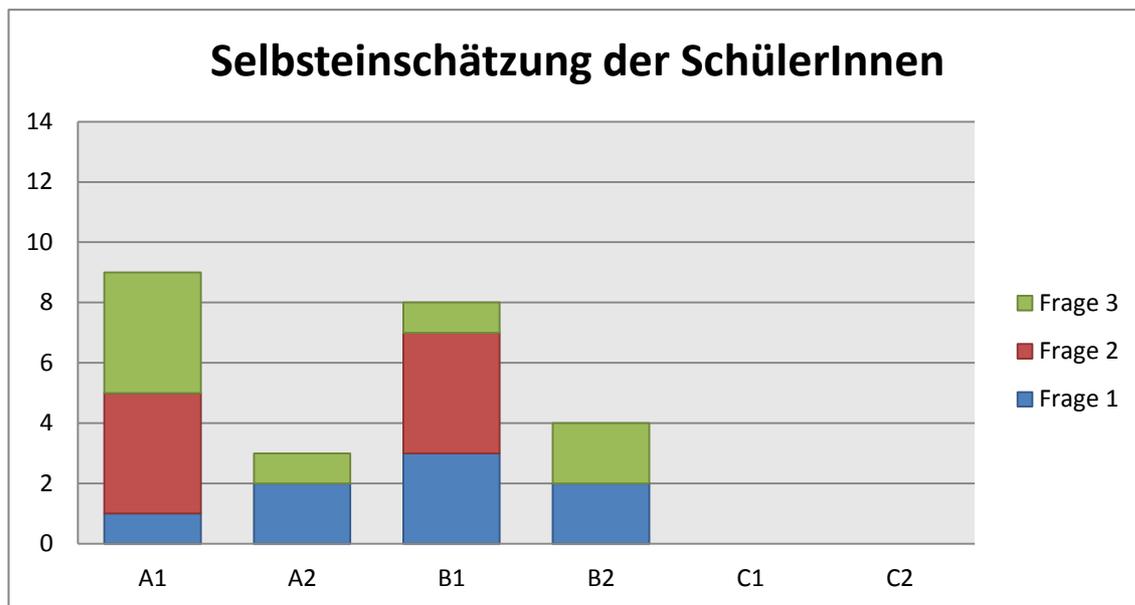


Abbildung 12: Selbsteinschätzung der SchülerInnen, verteilt auf Niveaus

Diese Übersicht, Abb. 12, zeigt deutlich, dass das Hauptgewicht der Schüler ihre Kompetenzen auf Niveau A1 und B1 einschätzen. Sie geben an, Deutsch entweder nicht zu beherrschen oder es sehr gut zu können. Außerdem ist festzustellen, dass die Schüler ihr Verständnis der deutschen Sprache (Frage 1) besser einschätzen als sowohl ein Gespräch führen zu können (Frage 2) als auch ihre lexikalischen Kompetenzen (Frage 3). Da stellt sich die Frage, warum die SchülerInnen sich so einschätzen und ob ich als Lehrer zur gleichen Schlussfolgerung komme. Wie ist der Schein verglichen mit dem Sein?

In der folgenden Abbildung 13 wird meine Bewertung statistisch dargestellt.

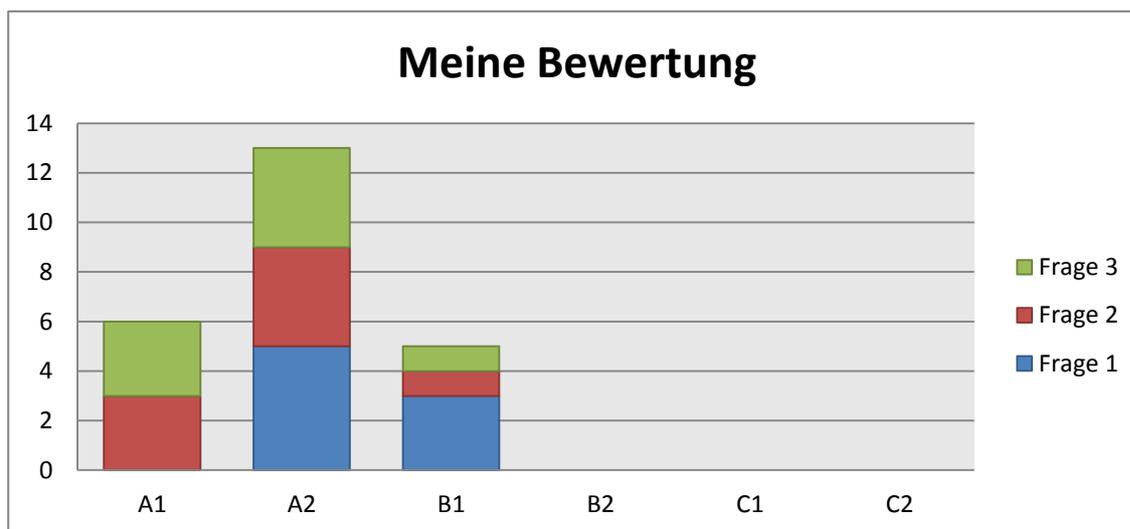


Abbildung 13: Meine Bewertung, verteilt auf Niveaus

Meine Bewertung zeigt auf, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen dem Schein und dem Sein der kommunikativen Sprachkompetenzen gibt. Es zeigt deutlich auf, dass die Kompetenzen der Mehrheit der Schüler in der goldenen Mitte liegen. Einige der Schüler unterschätzen ihre Kompetenzen, während andere sie überschätzen. Generell haben die Schüler ihr Hörverständnis etwas schlechter eingeschätzt als ich. Bei Frage 2, wie gut sie ein Gespräch führen können, sieht man, dass sich einige sehr überschätzen. Das gilt auch für die lexikalische Kompetenz.

Wegen der geringen Anzahl der Respondenten wollte ich wissen, ob dieses Bild – ein großer Anteil an Schülern mit mittleren Kompetenzen und Fertigkeiten, sich in den Noten norwegischer Schüler widerspiegelt⁷. Die Noten sagen nichts darüber aus, wie die SchülerInnen ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Es ist auch zu beachten, dass die Endnoten in Deutsch kein exaktes Bild meines Untersuchungsgegenstandes widerspiegeln, da sie sich aus mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten zusammenstellen. Sie können aber eine Tendenz zeigen.

⁷ Utdanningsdirektoratet, für genaue Quellenhinweise - siehe Literaturverzeichnis

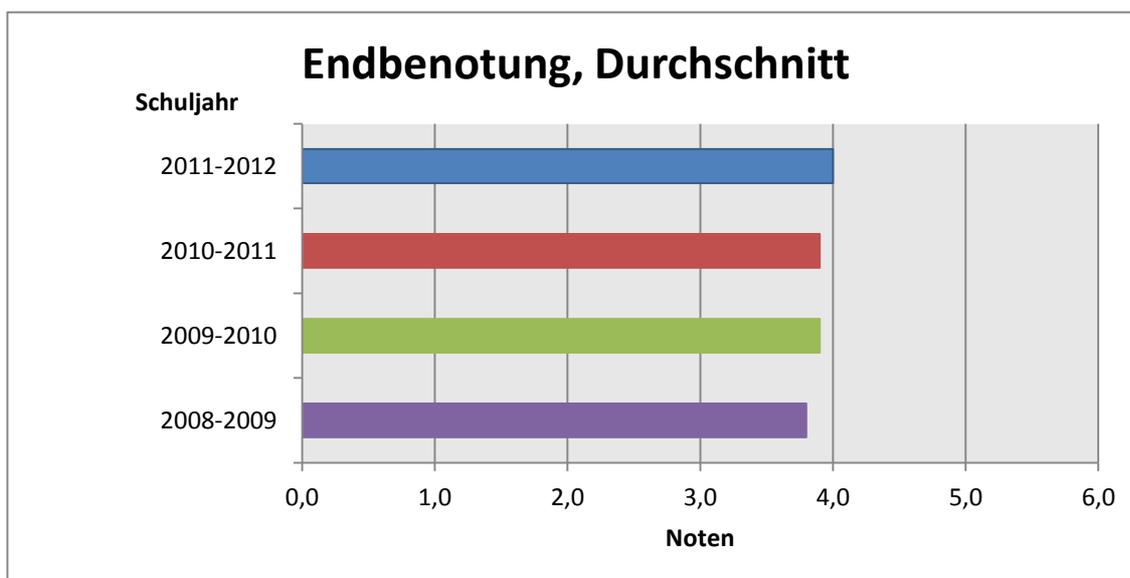


Abbildung 14: Endbenotung, Ungdomsskole, Quelle: Utdanningsdirektoratet

In Abbildung 14 sieht man deutlich, dass das Hauptgewicht der Schüler zwischen Note 3,9 und 4,0 liegt. Die Durchschnittsnoten des Abschlussexamens in Deutsch liegen etwas höher, zwischen 4,1 und 4,2⁸. Das stimmt mit meinen Resultaten überein. Ein markanter Unterschied zwischen den Endnoten der Schüler allgemein und meiner Bewertung der Respondenten war jedoch der viel größere Anteil an guten Noten, im Gegensatz zu dem hohen Anteil an Niveau A1 unter meinen Respondenten. Es wäre interessant zu wissen, was die Ursache dafür ist. Es könnte unter anderem mit dem häufigen Lehrerwechseln und dem Unterrichtsstil, den die SchülerInnen skizziert haben, zusammenhängen. Ich habe aber zu wenig Information, um den wahren Grund zu finden.

Schülerin 7 war ein aufgewecktes Mädchen. Sie war offen und ging aus sich heraus. Sie beurteilte ihre Deutschkompetenzen in Bezug auf ihre Fähigkeit ein deutsches Gespräch zu führen und darauf, wie gut sie sich auf Deutsch ausdrücken kann, auf Niveau A1. Sie konnte dann jedoch zum Teil mit komplexen Antworten beantworten und hatte generell wenig Fehler. Sie redete nicht nur von ihrer Familie, verwendete auch Adjektive, die das Verhältnis zwischen den Personen beschrieb, wie z. Bsp. „*meine kleine Schwester*“, „*meine große Schwester*“. Sie erzählte in komplexen Sätzen, die sie mit Bindewörtern, wie „*wie*“ und „*aber*“ verband. Sie verwendete auch den richtigen Kasus. Auf meine Frage, ob sie viel Zeit mit Freunden zusammen verbrachte, antwortete sie nein. Das fand ich interessant, so ich fragte, ob sie viele Freunde hatte und sie antwortete wieder nein. Verwundert fragte ich: "Du hast wohl einige Freunde". Ihre Antwort war: "Nein, ich habe keine Freunde." Am Ende des

⁸ Utdanningsdirektoratet, für genaue Quellenhinweise - siehe Literaturverzeichnis

Gespräch erklärte ich ihr, wie ich ihre Deutschkompetenzen beurteilt habe und gab ihr meine Gründe und erklärte ihr, was sie in den Gesprächen gut gemacht hatte. Ihre spontane Reaktion war: "Wow, dann habe ich ja auch etwas, worauf ich stolz sein kann." Sie erhob sich strahlend, bedankte sich und ging fröhlich zurück ins Klassenzimmer.

In Zuge der Interviews ist mir aufgefallen, dass es sich bei der Frage um Schein und Sein der kommunikativen Sprachkompetenzen norwegischer Deutschlernender möglicherweise gar nicht um die eigentlichen Deutschkenntnissen dreht. Ja, es ist deutlich, dass es einen Unterschied zwischen Schein und Sein gibt, aber der Unterschied liegt anscheinend nicht in den Deutschkenntnissen, sondern im Selbstwertgefühl des Lernenden in Bezug auf die eigenen Fertigkeiten. Im Laufe der Interviews entwickelte sich bei mir die Vermutung, dass SchülerInnen, die einen Glauben an eigene Fertigkeiten haben, eine Tendenz haben könnten, ihre Sprachfertigkeiten besser einzuschätzen, als sie in der Realität sind. Sie messen eigenen Fertigkeiten eine große Bedeutung zu. Sie glauben, dass sie die Sprache meistern und aus dieser Einstellung heraus verwenden sie die Sprache mehr als ihre Mitschüler. Dadurch bekommen sie mehr Training und ihre Sprachkompetenzen werden erweitert. Das kann zu zwei Konsequenzen führen. Auf der einen Seite kann diese Motivation ihnen Ansporn verleihen, die Sprache weiter auszuforschen und sie immer besser beherrschen zu wollen. Auf der anderen Seite können sie mit ihrer Arbeit so nachlässig werden, da sie der Meinung sind, alles zu können, was sie brauchen.

Noch hinzukommen diejenigen Schüler, die ein schlechtes Selbstwertgefühl in Bezug auf das Lernen der Sprache haben. Das kann viele verschiedene Gründe haben, die aber nichts mit den eigentlichen Sprachkenntnissen zu tun haben müssen. Schüler, die ein schlechtes Selbstwertgefühl haben, verwenden die Sprache nicht so oft, wie sie sollten. Sie glauben, dass alle auf sie hinuntersehen, da sie die Sprache nicht gut genug können. Am wichtigsten ist es, dass sie sich nicht trauen, die Sprache zu verwenden. Dadurch verlieren sie wichtige Möglichkeiten, sowohl ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern als auch positive Rückmeldungen für die Dinge zu bekommen, die sie meistern und beherrschen.

Ich habe in meinen Interviews nicht nach dem Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Schüler und deren Selbstwertgefühl gefragt, aber das Interview mit der Schülerin 7 hat sehr viel zu meiner neuen Schlussfolgerung beigetragen. Generell habe ich einen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Einstellung der SchülerInnen und

dem Beurteilen der eigenen Fertigkeiten gesehen. Da ich in meiner Untersuchung den Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Schüler und deren Selbstwertgefühl jedoch nicht untersucht habe, wollte ich wissen, ob es Studien gibt, die eine solche Theorie und deren Konsequenzen in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache bestätigen.

Es gibt einige neue Studien, die die Bedeutung des Selbstwertgefühls der SchülerInnen und Fremdsprachenunterricht beleuchten. Joumana Koleilat Kanafani vom Resources Center – Bir Hassan sagt in einem Artikel: „*High self-esteem can be associated with successful language acquisition while, conversely, low self-esteem may be associated with students whose language acquisition is less successful*” (Kanafani, o.D., S.1). Fernando Rubio weist auf die negativen Auswirkungen eines schlechten Selbstwertgefühls der SchülerInnen hin:

„However, though in the context of language learning low self-esteem is a non-clinical phenomenon, it can have serious consequences. Students may avoid taking the necessary risks to acquire communicative competence in the target language; they may feel deeply insecure and even dropout of the class.” (Rubio, 2007, S. 7)

Jane Arnold zeigt auf, wie man den Einsatz von Sprachlernenden verbessern kann, wenn man ihr Selbstwertgefühl stärkt: „*In the language classroom attention to self-esteem can help to direct learner energy which has been diverted from the learning task and focused on nonproductive identity beliefs back to a state which is productive for acquisition.*” (Arnold, 2007, S. 18) Es gibt viele Hinweise und Studien, die meine Theorie von einem Zusammenhang zwischen kommunikativen Kompetenzen und dem Selbstwertgefühl der SchülerInnen aufzeigen und bestätigen.

5.8 Schlussfolgerung

Die erste Frage, mit der ich mich beschäftigt habe, war Schein und Sein der kommunikativen Sprachkompetenz norwegischer Deutschlerner. Meine Interviews ergaben, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen Schein und Sein gibt. Wegen der kleinen Anzahl der Respondenten ist es jedoch schwierig, die Ergebnisse zu generalisieren.

Die wichtigste Schlussfolgerung dieser Arbeit ist, dass die Schüler eine reelle Sicht ihrer eigenen Fertigkeiten und Kenntnissen brauchen, damit sie Motivation aufbauen und den Ansporn bekommen, die Sprache weiter erlernen zu können und sich dadurch bessere

Fähigkeiten aneignen zu können. Den Zusammenhang zwischen einem guten Selbstwertgefühl und den Kompetenzen, den ich nur als Vermutung entwickelte, kann durch viele andere Studien bestätigt werden. Das hat konkrete Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Die LehrerIn muss darauf eingehen und Situationen zurechtlegen in denen das Selbstwertgefühl der Schüler gestärkt wird, um gute Ergebnisse in der Fremdsprache zu erreichen.

Auf der andren Seite gibt es Schüler, die meinen, dass sie die Sprache besser beherrschen, als in der Realität. Sie arbeiten oft weniger mit der Sprache als notwendig. Sie sind der Meinung, dass sie sich nicht so viel mit der Sprache zu beschäftigen brauchen. Sie können alles, das sie können sollen und wollen und ruhen sich auf ihren Lorbeeren aus, wie man sagt. Ihnen fehlt oft ein innerer Ansporn und die Motivation, mit der Sprache weiterzuarbeiten, haben Gespräche aufgezeigt.

Auf der anderen Seite, gibt es die Schüler, die meinen, ihre Sprachkenntnisse seien schlechter als in der Wirklichkeit. Auch diese Schüler arbeiten oft weniger mit der Sprache, als sie sollten. Sie geben auf, da sie die Herausforderungen nicht meistern und ihnen die Erfolgserlebnisse fehlen, die ihnen einen inneren Ansporn und die Motivation geben, weiter im Fach durchzuhalten. Sie erleben nicht, dass sich das Anstrengen und die Arbeit mit der Sprache lohnen (Kanafani, o. D., S 1f.).

Deshalb bin ich der Meinung, dass der Lehrer eine Vielzahl von Möglichkeiten schaffen sollte, damit die Schüler die Sprache mündlich verwenden können. Im Zusammenspiel mit anderen Schülern und Menschen, die die Sprache verwenden, können sie sich ein besseres Bild ihrer eigenen Fähigkeiten bilden. Die Schüler brauchen Möglichkeiten, die Sprache zu hören und selbst verwenden zu können, damit sie ihre eigenen Fertigkeiten gut beurteilen können. Sie sehen, was sie faktisch können und womit sie weiterarbeiten müssen, um mit ihren Mitmenschen kommunizieren zu können (Felder, 1995; S. 28).

Eine weitere Schlussfolgerung, die ich aus den Gesprächen und der kurzen Analyse ziehe, besteht darin, dass die wichtigsten Voraussetzungen für den Erwerb der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht in der Ungdomsskole nicht im Grammatikunterricht liegen, sondern in der Fähigkeit des Lehrers, eine Unterrichtssituation zu schaffen, in der sich die Schüler sicher und wohl fühlen und dadurch wagen, die Sprache zu verwenden. Das ist

sehr wichtig, da die SchülerInnen nur dann eine mündliche Kompetenz erreichen und erlernen können, wenn sie es wagen, die Sprache zu verwenden (Horwitz et al., 1986, S. 131; Fischer, 2007)

Es ist auch wichtig, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen motivieren und ihnen auf dieser Weise beim Erreichen der mündlichen Kompetenz weiterhelfen. Daher sollte man sich überlegen, auf welche Fehler man aufmerksam machen sollte und welche man übersehen sollte. Es ist wichtig, den SchülerInnen nicht den Glauben an eigene Möglichkeiten zu nehmen. Es ist wichtig positives Feedback zu geben, sie zu ermutigen und anzuspornen. Fischer sagt folgendes abschließend in ihrer Studie:

„Wenn Lernende erfahren, dass ihr Sprechen, auch wenn es fehlerhaft ist, verstanden wird, und nicht bei jeder Gelegenheit korrigiert oder schlimmer noch mit schlechten Noten sanktioniert wird, werden sie ihre Ängste langsam überwinden“ (Fischer, 2007, S. 15).

Zusätzlich zeigen die Interviews, dass es wichtig ist, dass die LehrerInnen mit einem guten Beispiel im Gebrauch der Sprache vorangehen und auch erwarten müssen, dass die Schüler die Sprache im Unterricht verwenden. Der Unterricht muss so ausgerichtet werden, dass die SchülerInnen in den meisten Stunden die Möglichkeit haben, die Sprache auch selbst zu verwenden. Es ist wichtig, ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken (Walqui, 2000, ohne Seitenangabe).

Außerdem ist es wichtig, dass den SchülerInnen variierte Möglichkeiten geboten werden, wo sie die Sprache sowohl hören/lesen als auch verwenden und anwenden können. Es ist wichtig, diese Aspekte vor Augen zu haben, wenn der Unterricht geplant wird. Filme, Videos und Hörbeispiele können dabei verwendet werden (Fischer, 2007, S. 15).

Die Gespräche zeigten auch, dass es wichtig ist, mit den Schülern einen Dialog über das Lernen einer Sprache zu haben und zu versuchen, gemeinsam herauszufinden, wie die Schüler die Sprache am besten lernen und anwenden können und welche Methoden für den Einzelnen am besten funktionieren, um die gewünschten Resultate und Ziele zu erreichen. Wegen des Rahmens der Arbeit gehe ich jedoch nicht weiter auf diesen Punkt ein.

Auf Grund der Erkenntnisse aus den Gesprächen mit den acht SchülerInnen der 10. Klasse an der ---- Ungdomsskole und den früheren Gesprächen mit meinen Schülern gehe ich im letzten Teil der Arbeit, Punkt 8.0, auf einige Methoden und Projekte ein, die auf Input und Output basieren und die Schüler schätzten und ihnen halfen, die Sprache in verschiedenen Situationen zu erleben und auszuprobieren. Doch bevor ich auf die praktischen Seiten eingehen möchte, werde ich noch auf eine Studie weisen, die auch die kommunikativen Kompetenzen Deutschlernender untersucht hat.

6. Die Studie von Sylvia Fischer

6.1 Einleitung

Sylvia Fischer arbeitete als Deutschlektorin an der Universität in Modena, Italien. Sie hat in Zuge ihrer Arbeit festgestellt, dass „*italienische DaF-Studierende häufig Schwierigkeiten haben, sich auf Deutsch auszudrücken*“ (Fischer, 2007, S. 1), wie sie es selbst sagt. Sie interviewte einiger der Studierenden in dem dritten Jahr des Basisstudiums. Das Ziel des Studiums ist Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens in allen Kompetenzbereichen. Sie hat jedoch festgestellt, dass die Studierenden in den Bereichen Lesen, Schreiben und Hören ein höheres Niveau erreichen als beim Sprechen und sie fragte sich, was der Grund dafür ist. Sie hat daher mit 17 der Studierenden gesprochen und deren Antworten dann analysiert. Das ist in Kürze der Hintergrund ihrer Studie. Die folgenden Informationen sind ihrer Studie entnommen.

6.2 Fischers Analyse der Studie

Viele der StudentenInnen wiesen in den Gesprächen auf Probleme mit der Grammatik als den Grund für ihre fehlende, mündliche Kompetenz hin. Sieben der Interviewten sagten, dass sie Deutsch nicht so gut sprechen könnten, da sie Lücken in der Grammatik hätten. Sechs der StudentenInnen sagten, dass sie beim Sprechen lange über die grammatischen Regeln nachdenken müssten und dass sie daher nicht so fließend sprechen könnten. Neun der Studierenden sagten, dass eine gute Beherrschung der Grammatik die Voraussetzung für gutes Sprechen sei (Fischer, 2007, S. 4).

Obwohl viele der Studierenden die Grammatik als wichtig empfanden, weist Fischer darauf hin, dass der explizite Grammatikunterricht, der von einigen der Studierenden erwünscht wird, nicht zu den gewünschten und erwarteten Erfolgen geführt hat (Fischer, 2007, S. 6). Es scheint als würde expliziter Grammatikunterricht nicht die gewünschten Kompetenzen vermitteln. Viele SprachschülerInnen stellen das Erlernen der Grammatik gleich mit dem Erlernen der Sprache. Das führt aber anscheinend nicht zum Ziel. Das explizite Wissen müsste in ein implizites Wissen umgewandelt werden, damit es in der mündlichen Kommunikation verwendet werden kann. Es stellt sich aber die grundsätzliche Frage, ob das möglich ist.

Fischer hat in ihrer Studie auch herausgefunden, dass die Studierenden teilweise mit dem Unterricht, wo sie in die Sprache „eintauchen“ sollten, Probleme haben, da sie an einen Unterricht mit expliziten Grammatikunterricht gewohnt sind, der jedoch an der Universität nicht in der gleichen Form weitervermittelt wird. Daher kann es zu einem Bruch kommen, den die Studierenden nicht nachvollziehen können, da sie nicht auf frühere Lernerfahrungen zurückgreifen können (Fischer, 2007, S. 2).

6.3 Fischers Schlussfolgerung aus der Studie

Fischer kommt zu dem Schluss, dass, die Studierenden mehr Grammatik wollen, obwohl das Problem nicht am fehlenden Verständnis der Grammatik liegt. Die Studierenden haben Hemmungen und Ängste, die sie daran hindern, die Sprache besser zu sprechen. Einige Sprachstudierende sind der Meinung, dass sie die Sprache fast perfekt können müssen, bevor sie in der Sprache kommunizieren können. Das Bild der Grammatik als das „Ultimate“ der Sprache führt zu Problemen.

„Wenn Lernende erfahren, dass ihr Sprechen, auch wenn es fehlerhaft ist, verstanden wird, und nicht bei jeder Gelegenheit korrigiert oder schlimmer noch mit schlechten Noten sanktioniert wird, werden sie ihre Ängste langsam überwinden.“ (Fischer, 2007, S. 15)

6.4 Meine erste Untersuchung im Lichte Fischers Studie

Der Ausgangspunkt meiner Semesterarbeit war einen Vergleich zwischen Fischers Studenten und meinen SchülernInnen in der Ungdomsskole aufzustellen. Die zentrale Frage war, ob die

Schüler der Ungdomsskule der Grammatik den gleichen Stellenwert beimessen würden, wie die Studenten in Fischers Studie.

Die Schlussfolgerung, die ich damals aus den Gesprächen mit meinen sieben Respondenten und der kurzen Analyse zog, ist, dass die wichtigsten Voraussetzungen für den Erwerb der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht in der „Ungdomsskole“ nicht im Grammatikunterricht liegen, sondern in der Fähigkeit des Lehrers, eine Unterrichtssituation zu schaffen, in der sich die Schüler sicher und wohl fühlen und dadurch wagen, die Sprache zu verwenden. Das ist sehr wichtig, da die SchülerInnen nur dann eine mündliche Kompetenz erreichen und erlernen können, wenn sie es wagen, die Sprache zu verwenden.

Es ist auch wichtig, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen motivieren und ihnen auf dieser Weise beim Erreichen der mündlichen Kompetenz weiterhelfen. Daher sollte man überlegen, auf welche Fehler man aufmerksam machen sollte und welche man übersehen kann. Es ist wichtig, den SchülerInnen nicht den Glauben an eigene Möglichkeiten zu nehmen. Es ist wichtig, positives Feedback zu geben, sie zu ermutigen und anzuspornen. Fischer sagt folgendes abschließend in ihrer Studie (S. 15):

„Wenn Lernende erfahren, dass ihr Sprechen, auch wenn es fehlerhaft ist, verstanden wird, und nicht bei jeder Gelegenheit korrigiert oder schlimmer noch mit schlechten Noten sanktioniert wird, werden sie ihre Ängste langsam überwinden“ (Fischer, 2007, S. 15).

Weiters zeigen die Gespräche, dass es wichtig ist, dass die LehrerInnen mit gutem Beispiel im Gebrauch der Sprache vorangehen und auch erwarten müssen, dass die Schüler die Sprache im Unterricht verwenden. Der Unterricht muss so ausgerichtet werden, dass die SchülerInnen in den meisten Stunden die Möglichkeit haben, die Sprache auch selbst zu verwenden. Es ist wichtig, ihre Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken.

Weiters ist es wichtig, dass den SchülerInnen variierte Möglichkeiten geboten werden, wo sie die Sprache sowohl hören/lesen als auch verwenden und anwenden können. Es ist wichtig, diese Aspekte vor Augen zu haben, wenn der Unterricht geplant wird.

Die Gespräche zeigten auch, dass es wichtig ist, mit den Schülern einen Dialog über das Lernen einer Sprache zu haben und zu versuchen, gemeinsam herauszufinden, wie die Schüler

die Sprache am besten lernen und anwenden können und welche Methoden für den Einzelnen am besten funktionieren, um die gewünschten Resultate und Ziele zu erreichen. Wegen des Rahmens der Arbeit gehe ich jedoch nicht weiter auf diesen Punkt ein.

In diesen Punkten stimmten die Schüler, die ich damals befragte, mit den Schülern, die ich im Zuge dieser Arbeit interviewte, überein. Beide Gruppen legen den Wert auf das Klima in der Klasse und die Fähigkeiten des Lehrers variierten und interessanten Unterricht zu bieten. Das stimmt auch mit der Schlussfolgerung Fischers in ihrer Studie überein. Sie hat darüber auch ihre Dissertation geschrieben.

Obwohl die Grammatik anscheinend nicht die wichtigste Rolle beim Erlernen einer Sprache spielt, sie aber dennoch von vielen angesprochen wird und ihr Stellenwert im Unterricht viel diskutiert ist, werde ich kurz auf das Thema „Grammatik im Unterricht“ eingehen.

7. Grammatik im Unterricht

Die Studie von Sylvia Fischer zeigt deutlich auf, dass viele der SchülerInnen die Grammatik als sehr wichtig empfinden. Sie meinen auch, dass Kommunikation durch Gedanken über Grammatik gehindert wird. Sie müssen zu viel Gehirnkapazität für die Grammatik verwenden, da sie diese noch nicht automatisiert haben.

7.1 Einleitung

Grammatik ist für das Verstehen der Sprache sehr wichtig. Ohne grammatische Kenntnisse kann es schnell zu Missverständnissen kommen, die die Kommunikation hindern und erschweren. Eine wichtige Aufgabe der Lernenden ist daher, den Zusammenhang zwischen Sprachformen und Bedeutungen zu lernen. Es ist in Bezug Grammatik daher wichtig zu verstehen, „*dass die Rolle der grammatischen Mittel für die Interpretation bzw. den Ausdruck von Bedeutungen erkannt und beherrscht werden muss*“ (Portmann-Tselikas, 2003, S. 3f.). Es ist wichtig, den Grammatikunterricht mit aktuellen Kommunikationssituationen zu vereinen. Das wird auch durch Studien der Hirnforschung bestätigt:

„*Paradis (1994) postuliert, basierend auf Aphasiestudien, dass wenn Sprachen*

explizit gelernt werden, diese im expliziten (deklarativen) Gedächtnis- und Wissenssystem abgespeichert werden. Wird jedoch eine Sprache erworben, d.h. implizit gelernt, so wird sie im impliziten (prozeduralen) Gedächtnis- und Wissenssystem gespeichert“ (Zappatore, in: Fischer. 2007, S. 13).

Eine solche Annäherung an den Grammatikunterricht gibt den SchülernInnen eine bessere Motivation, sich mit der Grammatik der Sprache zu beschäftigen. Sie sehen darin eine Wichtigkeit für die Kommunikation.

7.2 Focus on form

Bei Focus on Form ist der Ausgangspunkt, dass L2-Sprachen auf die gleiche Weise wie L1-Sprachen gelernt werden. Das bedeutet, dass man die Formseite der Sprache automatisch erlernt, wenn man mit der Sprache in Kontakt kommt. Der Lehrer unterrichtet Grammatik nicht explizit. Er weist nur dann auf Fehler hin, wenn das Gesagte missverstanden werden kann (Sheen, 2003, S. 225ff.). Die Texte, mit denen man mit den Lernenden arbeitet, sind fast ausschließlich authentische Texte, die nicht an den Unterricht angepasst sind, um den Lernenden wichtigen Input für das Erlernen der Sprache zu geben.

Einige Forscher, darunter Chomsky, legen eine sogenannte Universalgrammatik für die L1=L2-Hypothese zu Grunde. Die Universalgrammatik sagt aber nichts darüber aus, wie die Grammatik gelernt werden soll (Edmondson und House, 2006, S. 132). Chomsky meint, dass es verschiedene leere, grammatikalische Parameter gibt, die „gefüllt“ werden können. Vertreter der L1=L2-Hypothese meinen, dass Sprachlerner auch solche Parameter mit den grammatischen Regeln füllen können. Es kommt daher nicht zu einem expliziten Grammatikunterricht.

7.3 Focus on formS

Focus on formS hat einen anderen Ausgangspunkt. Die Vertreter dieser Methode meinen, dass man eine L2-Sprache grundsätzlich anders lernt als eine L1-Sprache. Bei Focus on formS gibt der Lehrer expliziten Grammatikunterricht und die Lernenden üben die neue grammatische Regel in Gesprächen und schriftlichen Übungen (Sheen, 2003, S. 226). Bei dieser Methode verwendet man sowohl authentische, als auch speziell zurechtgelegte Texte.

Die Texte sollen authentisch sein, um den Lernenden gute Ausgangspunkte z. Bsp. für Gespräche zu geben. Auf der anderen Seite verwendet man auch zurechtgelegte Texte, die dazu dienen sollen, grammatische Regeln einzuüben.

7.4 Grammatik oder Kommunikation?

Der norwegische Lehrplan *Kunnskapsløftet 06* ist sehr eindeutig in den Zielen für mündliche Kommunikation. In den neueren Lehrplänen wird der kommunikativen Kompetenz große Bedeutung beigemessen, nicht nur als Ziel des Unterrichtes, sondern auch als Werkzeug, dieses Ziel zu erreichen. In früheren Jahren des Fremdsprachenunterrichts wurde die Aufmerksamkeit oft auf die Grammatik und die Regeln einer Sprache gelenkt. Die SchülerInnen mussten viel pauken und auswendig lernen. Die Kommunikation, besonders spontane Kommunikation, wurde sehr vernachlässigt. Mit spontaner Kommunikation meine ich ein spontanes Gespräch zwischen LehrerIn und SchülerIn oder zwischen den SchülernInnen. Das hat sich in den letzten Jahrzehnten geändert. Das Gedankengut des amerikanischen Reformpädagogen John Deweys „Learning by doing“ zeigt sich auch im Fremdsprachenunterricht. Aasen fasst Deweys Grundgedanken auf folgende Weise zusammen:

„Det Dewey vil fremme, er altså hva han mener er mer krevende (og givende) tankeoperasjoner. Det er ikke nok for ham å tenke grundig gjennom et vell av sanseerfaringer, ... For all del, han vil beholde gjennomtenkningen. Men han vil berike innhenting og gjennomtenkning av sanseinntrykk med noe som er kvalitativt annerledes: Med utprøvende handling – ”doing” – som har overlatt hensikt” (Aasen, 2006, S. 198).

Das unterstreicht den Gedanken, dass alleiniges Grammatiklernen nicht ausreicht. Die praktische Anwendung ist essentiell beim Lernen.

Wie schon erwähnt, ist kommunikative Kompetenz und Kommunikation jetzt ein wichtiges Ziel in dem norwegischen Lehrplan. Dort heißt es unter anderem:

*„- Forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- Bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding*

- *Tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonsituasjoner*
- *Presentere ulike emner muntlig*
- *Kommunisere med forståelig uttale”⁹*

Oft wird der Stellenwert der Grammatik im Unterricht diskutiert. Das ist ja auch die grundlegende Frage hinter den beiden Methoden focus on form und focus on formS. Eine häufig gestellte Frage ist, ob der explizite Grammatikunterricht im Unterricht seine Berechtigung hat. Dem Grammatikunterricht wird oft der kommunikative Unterricht – also Unterricht, der die Kommunikation im Fokus hat - gegenübergestellt. Ich bin etwas skeptisch bezüglich dieser Gegenüberstellung, denn es klingt oft so, als ob Grammatik und Kommunikation nichts mit einander zu tun hätten.

Ich bin der Meinung, dass man Grammatik für die Kommunikation braucht, und Kommunikation für die Grammatik braucht. Das Hauptziel des Fremdspracheunterrichts sollte immer die Kommunikation sein, denn Sprache ist eines der Kommunikationsmittel, das wir als Menschen beherrschen. Die Grammatik einer Sprache ist ein wichtiger Bestandteil der sprachlich-kommunikativen Kompetenz, sei es beim Schreiben oder beim Sprechen.

In erster Linie muss man als LehrerIn die SchülerInnen ohne Angst vor grammatikalischen Fehlern zum Sprechen motivieren. Die Grammatik sollte das Sprechen nicht verhindern. Sobald die SchülerInnen Freude am Sprechen haben, kann an der Grammatik gefeilt werden. Es ist wichtig, durch das Korrigieren der Fehler, den Lernenden nicht den Mut zum Sprechen und Lernen zu nehmen. Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, dass die Lernenden nicht systematische Fehler erlernen, die dann schwer zu „verlernen“ sind. Eine Kommunikation, die voller grammatikalischer Fehler ist, kann leicht zu Missverständnissen führen. Durch das Lesen und Hören der Sprache in verschiedenen Situationen lernen die Schüler selbst, was sich richtig anhört und was nicht. Sie bekommen ein Gefühl für die Sprache.

Daher ist es sehr wichtig, dass man als Lehrer den Unterricht variiert gestaltet und sich vor Augen hält, dass ein wichtiger Aspekt im Lernen der Sprache Erfolgserlebnisse sind. Die SchülerInnen müssen die Aufgaben meistern, damit sie ein positives Selbstwertgefühl entwickeln, das ihnen helfen kann, sich für die Arbeit mit der Sprache zu motivieren.

⁹ <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laareplanid=123914&visning=5>

8. Methoden und Projekte

8.1 Einleitung

Aida Walqui sagt folgendes:

“Language learning does not occur as a result of the transmission of facts about language or from a succession of rote memorization drills. It is the result of opportunities for meaningful interaction with others in the target language. Teachers need to move toward more richly interactive language use, such as that found in instructional conversations (Tharp & Gallimore, 1988) and collaborative classroom work (Adger, Kalyanpur, Peterson, & Bridger, 1995)” (Walqui, 2000, keine Seitenangabe).

Es gibt unzählige Methoden und Projekte, die dazu beitragen, die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen zu fördern. Sie sind zum Teil sehr unterschiedlich. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn man alle Methoden und Projekte analysieren würde. Willy A. Renandya kategorisiert Unterrichtsmethoden in zwei Gruppen: *input- und output-based* (Renandya, o. D.). Ich habe daher Unterrichtsmethoden und -projekte gewählt, die in diese Kategorien fallen und mit denen ich auch gute Erfahrungen gemacht habe. Beide Methoden haben ihre Wichtigkeit im Unterricht. Sie erzielen aber unterschiedliche Resultate. Input-based Aktivitäten stärken das unterliegende, linguistische System der Sprache in den Schülern, während output-based Aktivitäten Auswirkungen auf den Sprachfluss der LernerInnen haben. Es ist auch wichtig, dass der Lehrer seinen Unterricht und seine Unterrichtsstil an die SchülerInnen anpasst (Felder, 1995).

Um sich kommunikative Kompetenz aneignen zu können, muss es einen kommunikativen Sprachunterricht geben. Unter kommunikativen Sprachunterricht versteht man Sprachunterricht, der die Kommunikation in der Fremdsprache als Ziel und Methode hat, im Gegensatz zu dem traditionellen Unterricht, wo man systematisch die Formseite der Sprache erlernt (Tornberg, 2000, S. 43). Im kommunikativen Sprachunterricht ist der Unterricht selbst auf authentische Kommunikation ausgerichtet, nach der Vorstellung, dass Sprachen nicht nur für, sondern auch durch Kommunikation gelernt werden. Der Unterricht zielt darauf hin, den Schülern Möglichkeiten und Fertigkeiten beizubringen, um die Sprache anwenden zu können und sie bei und durch diese Anwendung besser zu meistern.

Zuerst aber etwas über Motivation. Motivation ist ein Schlüssel zum Erlernen einer Sprache. Dabei ist es aber wichtig, dass die LehrerIn den Wert auf innere Motivation legt. Richard M. Ryan und Edward L. Deci sind zwei Professoren, die sehr viel mit Motivation und deren Bedeutung für den Unterricht gearbeitet haben. Wenn Motivation fehlt, kann der Lehrer beinahe tun was er will, die Lernerfolge werden trotzdem minimal bleiben. „...*stimulating the different positive emotional factors, such as self-esteem, empathy or motivation, can greatly facilitate the language learning process*“ (Arnold, 2002, S. 2). Ohne Eigeneinsatz und Interesse für die Sprache ist es fast unmöglich, eine Fremdsprache zu erlernen. Außerdem meine ich, und das wurde durch die Schüler bestätigt, dass Input bei der Aneignung der kommunikativen Kompetenz eine Schlüsselrolle spielt.

8.2 Motivation für den Fremdsprachenunterricht

Um eine Sprache in der Schule zu lernen, gibt es viele Faktoren, die für den Lernenden von Bedeutung sind. Um die Begeisterung, und die damit verbundene Lernwilligkeit eines Schülers/einer Schülerin zu wecken, ist es meiner Meinung nach wichtig, ein Interesse für die Sprache und das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, zu fördern. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Zu Beginn sollte ein für den Schüler greifbarer Aspekt wie zum Beispiel die Kultur, Lebensart etc. mit denen der Lernende sich identifizieren kann, angesprochen werden. Ist das Interesse der Schüler geweckt, wird auch die Motivation für das Fremdsprachenlernen dementsprechend sein.

Ein weiterer wichtiger Faktor zur Motivation für den Fremdsprachenunterricht ist ein gut ausgebildeter Lehrer. Darunter versteht man LehrerInnen, die sowohl die Sprache, als auch die Kultur des Ziellandes gut kennen müssen. Im Schulwesen gibt es Lehrer/Innen, die selbst die Sprache nicht fließend sprechen können und sich daher weigern, die Sprache spontan und kommunikativ mit den Schülern zu verwenden. Der Unterricht konzentriert sich dann auf Lesen und Übersetzen, was nicht besonders motivierend ist. Das ist vielleicht einer der Gründe, warum das Fach Deutsch zurzeit so einen großen Rückgang in den norwegischen Schulen hat. Dieser Punkt kommt ganz deutlich zum Ausdruck in den Gesprächen mit den Schülern. Aida Waqui unterstreicht dies auch in ihrem Artikel: *“Students need to have positive and realistic role models who demonstrate the value of being proficient in more than one language”* (Walqui, 2000, ohne Seitenangabe).

In diesem Zusammenhang könnte man auch die Frage stellen, ob ein Muttersprachler der geeignete Lehrer ist. Ich möchte nur kurz erwähnen, dass es sich hierbei, wie bei allem anderen keine eindeutige Antwort findet. Ein Muttersprachler beherrscht auf der einen Seite die Zielsprache sehr gut. Er/sie kennt auch die Kultur des Ziellandes und kann dadurch den Unterricht sehr interessant gestalten. Auf der anderen Seite kann er den Schülern etwas Angst machen und sie hindern, die Sprache frei zu verwenden. Es ist auch sehr wichtig, dass er/sie die Sprache der Lernenden gut kennt, damit Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen aufgezeigt werden können. Der Muttersprachler braucht auch ein gutes Metawissen über seine/ihre eigene Muttersprache.

Viele der Schüler, mit denen ich gesprochen habe, haben Muttersprachler als LehrerInnen, aber sie haben nicht erwähnt, dass sie daher Angst im Unterricht haben. Viele der Schüler finden es toll, dass die LehrerInnen die Kultur so gut kennen und daher viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen können.

8.3 Inputbasierte Unterrichtsmethoden

Neben der Motivation des Einzelnen ist der Input einer der springenden Punkt. Um gute Dialoge und Gespräche produzieren zu können, müssen die SchülerInnen Zugang zu mündlichen Texten haben. Es gibt viele Hörbeispiele in den verschiedenen Lehrbüchern. Man findet auch viele Kurzfilme im Internet, die sehr gut für den Unterricht geeignet sind. Input ist besonders wichtig, um das linguistische System einer Sprache zu erlernen (Renandya, o.D., S. 3) „*This complex and implicit linguistic system is not dependent on learner practice of language, but rather is dependent on exposure to what is called input*“ (Wong ;VanPatten, zitiert in: Renandya , o. D., S. 5) Es ist dabei wichtig, dass folgende Kriterien beachtet werden. Input muss interessant und für die Lerner von Bedeutung sein. Die Texte, Hörbeispiele oder Filme dürfen nicht zu schwierig sein und sollen in der proximalen Zone der Lerner sein. Input muss auch die Aufmerksamkeit der Lerner wecken, damit sie etwas davon lernen. Für die kommunikative Sprachkompetenz ist es wichtig, mündliche Texte zu hören. Die LehrerIn kann laut vorlesen oder Hörbücher verwenden. Eine Internetseite, die ich viel verwendet habe, ist www.audible.de. Dort gibt es sehr viele Hörbücher. Alle Hörbücher auf dieser Seite haben ein kurzes Hörbeispiel, normalerweise den Anfang des Buches. Diese kurzen Hörtexte können im Unterricht gut verwendet werden.

Ich habe sie z. Bsp. in prozessorientierten Mappenaufgaben verwendet und input- und output-basierte Aufgaben kombiniert. Die einzelnen Aufgaben bestanden aus mehreren Hörbeispielen (3 oder 4), z. Bsp. Tiere. Ich habe dann einfache Aufgaben zu jedem Hörbeispiel ausgearbeitet u.a. Kurzfragen: Fragen von Fakten, Langfragen: Fragen, wo die Schüler den Text interpretieren mussten, Übersetzungsaufgaben und Lückentexte. Diese Aufgaben mussten entweder schriftlich oder mündlich beantwortet werden. Die SchülerInnen konnten mir die Aufgaben vor dem Abgabetermin geben, um Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu bekommen. Das hat sehr gut funktioniert und die SchülerInnen lernten sehr viel dabei. Dadurch können verschiedene Lernstile kombiniert werden, um mehreren Schülern Anregungen und Erfahrungen zu geben. Die Schüler sind aktiv und müssen ihre Texte evaluieren und verbessern. Lisa Vikan Sanden untersuchte unter anderem den Effekt von prozessorientierten Arbeiten im Deutschunterricht. Sie kam zu folgendem Schluss: *„De arbeidet med tekstene sine i flere omganger. Slik utforsket de ikke bare nye ideer mens de skrev, men gjentakelsen gjorde at de også kunne arbeide med lingvistiske og strukturelle utfordringer i teksten sin“* (Sandvik, 2011, S. 214).

8.4 Outputbasierte Unterrichtsmethoden

In diesem Abschnitt möchte ich einige Unterrichtsprojekte und –methoden ansprechen, die die mündliche Kommunikation, Out-put, fördern können. Diese Aktivitäten helfen den SchülerInnen, die Sprache zu verwenden und ihre mündlichen Kompetenzen zu verbessern. Das Ziel dieser Übungen ist es, die Sprache fließend zu erlernen. Es kommt natürlich immer darauf an, womit man sich als Lehrer selbst sicher fühlt. Lehrern, die selbst über eine gute kommunikative Kompetenzen verfügen, fällt es leichter, diese auch bei den SchülernInnen zu fördern. Dadurch können sie mit einem guten Beispiel vorangehen. Ich möchte in diesem Abschnitt die Anwendung von Spielen, Rollenkarten, Rollenspielen und einige Möglichkeiten unserer digitalen Welt aufzeigen, ansprechen. Renandya teilt diese Aktivitäten in drei Kategorien: *mechanical practice*, *meaningful practice* und *communicative practice* (Renandya, o.D., S. 4).

8.4.1 Spiele

Viele der Spiele fallen in die Kategorie der *mechanical practice* (Renandya, o.D., S. 4) Um an diesen Spielen teilnehmen zu können, brauchen die Lerner die Sprache nicht zu verstehen. Das deklarative Wissen wird dadurch gestärkt. Durch einfache Spiele kann man Stoff leicht durch Wiederholungen einüben. Es ist wichtig grammatikalische Regeln zu automatisieren, damit der Fokus dann auf die Produktion der Sprache gelegt werden kann.

Quartette mit Verben und Verbformen sind ein Beispiel dafür. Dadurch lernen die SchülerInnen z. Bsp. die starke Verbbeugung einfacher und spielerisch. Ein Spiel zum Vokabellernen ist Memory. Die SchülerInnen müssen Kartenpärchen finden, z. Bsp. norwegisch/deutsch, Antonyme oder Synonyme. Verschiedene Themen können dadurch geübt werden, z. Bsp. Berufe. Ein Kärtchen mit dem norwegischen Begriff und das Zweite mit dem Deutschen. Wenn die SchülerInnen ein deutsches Kärtchen öffneten, lasen sie den deutschen Begriff, wenn sie ein norwegisches Kärtchen öffneten, sagten sie nach ein paar Runden die deutsche Übersetzung.

„*Ich packe in meinen Koffer*“ ist auch ein Spiel, das sich gut zum Vokabellernen eignet. Da jeder das wiederholt, was die Personen vorher gesagt haben, hört man und sagt man die Wörter mehrmals. Dabei wird Input und Output geübt.

Bei Laufdiktaten lernen die Schüler Phoneme der Sprache und die Rechtschreibung. Loops helfen den Schülern auch richtige Phrasen und Sätze zu bilden. In einen Loop über Kleidungsstücke kann man um die einzelnen Kleidungsstücke fragen, z. Bsp.: „Wer hat die rote Bluse?“ Die Person, die ein Bild von der Bluse hat, antwortet: „Ich habe die rote Bluse.“, dreht das Kärtchen um und fragt um das Kleidungsstück auf der Rückseite.

Viele der Spiele basieren auf dem Wiederholen des Stoffes und die Schüler bekommen dadurch wichtige grundlegende Fertigkeiten. Sie erleben auch, dass sie Dinge meistern. Das Spielen nimmt den Schülern auch oft die Präsentationsangst, die sonst oft hemmend wirkt.

Ich habe auch oft gesehen, dass Spiele motivierend wirken. Ich habe bis jetzt noch keinen Schüler erlebt, der in der Deutschstunde nicht gerne ein Spiel spielte. Meine Schüler erleben das Spielen nicht so „anstrengend“, wie Unterricht, in dem wir lesen und nur Aufgaben

machen, obwohl es sich um die gleichen Themen handeln kann und normalerweise können die Schüler oft mehr nach einer Sequenz mit einem Spiel als nach einer „normalen“ Unterrichtssequenz. M. E. hat es mit dem Motivationsfaktor zu tun und dass Schüler mehr auf das Spielen fokussiert sind und nicht so sehr auf die Präsentation. Dadurch werden zwei der Aspekte, die die Schüler für die Teilnahme am mündlichen Unterricht angaben, berücksichtigt.

8.4.2 Rollenspiel

Rollenspiele fallen unter *meaningful practice* (Renandya, o.D., S. 4). *Meaningful practice* inkludiert Aktivitäten, in denen die SchülerInnen die Sprache verstehen müssen, um eine bedeutungsvolle Antwort zu produzieren. Es gibt Schüler, die sich leichter tun die Sprache mündlich in Rollenspielen zu verwenden. Sie spielen dann eine Rolle und sie können sich „dahinter“ verstecken. Die dürfen jemand anderer sein und nicht sie selbst. Das gilt besonders dann, wenn man bekannte Themen und Texte aufgreift. Die Schüler können eigene Rollenspiele machen oder natürlich auch Filme drehen.

Märchen eignen sich sehr gut für Rollenspiele, da der Inhalt der Geschichte oft bekannt ist. Die Schüler lesen ein Märchen auf Deutsch, das sie schon kennen und machen daraus dann ein Rollenspiel, wo sie selbst das Manuskript schreiben und sie dann das Märchen für die Deutschgruppe aufführen. Ich bin der Meinung, dass Märchen eine gute Gattung für das Rollenspiel sind, da sie das Bekannte (dem Inhalt der Geschichte) mit dem Unbekannten (der neuen Sprache) verbinden. Ich habe nicht erlebt, dass die Schüler die Märchen für kindisch oder kitschig hielten. Sie waren dahingegen sehr engagiert und hätten gerne noch mehr Zeit dafür verwendet.

Das Filmen der Rollenspiele kann einen eigenen und neuen Reiz dazu bringen, wenn die Schüler sich in ein solches Wagnis wagen. Es kann am Anfang etwas Einschüchternd auf die Schüler wirken, sich selbst im Film Deutsch sprechen zu hören. Ich habe mit einer meiner Deutschgruppen einen kurzen Dokumentarfilm über Tiere gemacht, wo jeder einzelne sich ein Tier ausgesucht hat, Fachliteratur darüber las und kurz darüber berichtete.

Diese Projekte haben den Schülern auch gezeigt, dass man mit Literatur auf eine gute und lustbetonte Weise arbeiten kann. Und sie haben mich wieder daran erinnert, wie wichtig es ist, dass Schüler Freude an den Arbeiten haben können und müssen, damit sie etwas lernen.

8.4.3 Rollenkarten

Rollenkarten fallen in die Kategorie der *communicative practice* ((Renandya, o.D., S. 4). Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der kommunikativen Kompetenz. Die Schüler müssen selbst die Antworten produzieren, die in der gegebenen Situation notwendig sind.

Am Anfang können spontane Gespräche auf SchülerInnen etwas abschreckend wirken, da sie nicht wissen, worüber sie sprechen sollen. Gespräche werden oft sehr kurz und bald herrscht eine drückende Stille und keiner weiß, wie es weiter gehen soll. Rollenkarten sind in solchen Situationen sehr günstig, da die SchülerInnen sich dann an eine einfache Vorgabe für den Dialog halten können. Der Druck des „Nicht-wissen-was-sagen“ – Problems wird ihnen genommen und sie können innerhalb einfacher Rahmen wählen und konstruktive Gespräche entwickeln.

Rollenkarten helfen den SchülernInnen, ein Gespräch anzufangen und weiterzuführen. Auf den Rollenkarten bekommen sie einige wichtige Informationen über ihre Person/Rolle in ihrer Muttersprache. Sie müssen dann diese Information übersetzen und spontan in einem Gespräch verwenden. Der Partner hat andere Informationen bekommen. Sie müssen einander ergänzen und der Dialog wird daher erweitert. Die Rollenkarten geben keine detaillierten Informationen über die Person/Rolle und deshalb müssen die SchülerInnen auch auf schon erlernte Begriffe und Wörter zurückgreifen. Dadurch spielt sich der Dialog in ihrer proximalen Zone ab. Er verbindet das Gelernte mit dem Neuen. Diese Dialoge können mehrmals verwendet werden, da die SchülerInnen ihn innerhalb der Rahmenbedingungen immer wieder abwandeln können. Sie können kreativ sein und die SchülerInnen können ihn auch selbst ihrem Niveau anpassen.

Ich habe sehr gute Erfahrungen mit Rollenkarten gemacht. Meine Schüler waren engagiert und wie schon erwähnt, hat es ihnen auch geholfen, längere Dialoge durchzuführen. Sie erleben, dass sie die Aufgabe meistern und bewegen sich gleichzeitig auf „Neuland“. Ich möchte ein Beispiel einer Rollenkarte geben. Das neue Element in diesem Dialog ist die

Wegbeschreibung. Der Rest des Stoffes, der inkludiert werden kann, ist schon gut bekannter Stoff.

Ved busstoppet

Rolle A - forslag til innhold:

Du sitter og venter ved buss-stoppet ved Steirische Gebietskrankenkasse. Du er elev. Du er på vei til bestemoren din som har bursdag.

Du kjeder deg fordi du nettopp har mistet en buss. Du lurer på hvor han/hun er fra og hva han/hun gjør i Graz.

Du prøver å bli kjent med han/henne.

Du forteller blant annet om familien din og interessene dine. Du ønsker å holde kontakten og ber om adresse/epost.



Abbildung 15: Beispiel einer Rollenkarte, Rolle A

Ved busstoppet

Rolle B - forslag til innhold:

Du er fra Bergen og er på besøk i Graz. Familien er på ferie i Østerrike. Dere har vært i Wien. Dere kom til Graz for noen dager siden og skal hjem igjen til Norge om noen dager.

Du skal møte familien din ved operaen. Du finner ikke veien.

Du ser en gutt/jente på din alder som sitter ved busstoppet. Du går dit for å spørre om veien. Du sitter og snakker litt med gutten/jenta og prøver å bli bedre kjent med han/henne. Du forteller



Abbildung 16: Beispiel einer Rollenkarte, Rolle B

8.5 Die digitale Welt

Unsere heutige Welt und Gesellschaft sind zu großen Teilen eine digitale Welt geworden. Das bringt Vor- und Nachteile. Im Fremdsprachenunterricht gibt es dadurch ungeahnte und neue Möglichkeiten, kommunikative Kompetenz zu üben. Chatprogramme mit Videoübertragung und Skype bieten eine Möglichkeit für aktive mündliche Kommunikation. Es gibt Schulen, die gerne eine Partnerschaft mit einer Schule im Ausland eingehen möchten. Dabei lernen die Schüler eine andere Kultur kennen und sie erwerben auch bessere mündliche Fertigkeiten. Es gibt den Schülern authentische Situationen für den Gebrauch der Sprache. Ein weiterer Grund für einen solchen mündlichen Austausch über Internet ist der Motivationsfaktor. Viele Schüler sind sehr interessiert am Chatten. Sie verbringen viel Zeit damit und es schafft einen

Rahmen, in dem sie sich wohlfühlen. Man kann auch mit einer Partnerklasse im Zielland an gemeinsamen Homepages arbeiten. Wikispaces ist dafür sehr gut geeignet. Es ist ein einfaches Programm und kann von LehrernInnen gratis für den Unterricht verwendet werden.

Das waren einige kurze Projekte und Methoden, die bei Schülern den Lerneifer und die Motivation wecken können und die den Schülern Möglichkeiten geben, die Sprache im Unterricht rege zu verwenden und anzuwenden.

Beide Methoden, input-based und output-based, sind sehr wichtig für das Erwerben der kommunikativen Kompetenz. Nur viel Üben, richtiges Üben, wird zum Ziel führen, die Sprache zu automatisieren.

9. Konsequenzen der Magisterarbeit

In der Einleitung dieser Magisterarbeit stellte ich einige Fragen, auf die ich gezielte Antworten bekommen habe, die ich zu analysieren versucht habe und aus denen ich Folgen für den Unterricht gezogen habe. Es wurde zusätzlich aufgezeigt, dass es sehr wichtig ist, bewusst mit dem Selbstwertgefühl der Lerner zu arbeiten und Situationen und Methoden zu verwenden, die das Selbstwertgefühl der SchülerInnen stärken.

Den Wert der Untersuchung sah ich besonders für mich persönlich und für die anderen DeutschlehrerInnen an unserer Schule, damit unser Unterricht noch gezielter und erfolgreicher gestaltet werden kann. Das hat die Arbeit mit diesem Thema ohne Zweifel bewirkt. Es war interessant, die Ansichten der SchülerInnen herauszufinden und zu analysieren. Als LehrerIn hat man oft ein Gespür davon, was die Schüler denken, aber es war lehrreich und sehr informativ, die SchülerInnen gezielter zu befragen und den Unterricht auf die Frage der Aneignung von mündlicher Sprachkompetenz hin zu untersuchen.

Die Schüler, die ich in dem kommenden Schuljahr haben werde, werden einen großen Nutzen von den Ergebnissen dieser Arbeit ziehen. Die Wichtigkeit eines guten Lernklimas, variierten Inputs und reicher Anwendungsmöglichkeiten der Sprache werden in der Planung des Unterrichts einen zentralen Stellenwert erhalten.

Literaturverzeichnis

Aasen, Joar (2006): *Tanke og handling*. Vallset, Opplandske Forlag.

Arnold, Jane, Brown, H. Douglas (1999): *A map of the terrain*. In: Arnold Jane (Hg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge, S. 1-24.

Arnold, Jane (2007): *Self-concept as Part of the Affective Domain in Language Learning* In: Rubio, Fernando (Hg.): *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 13 - 29.

Deci, Edward L., Vallerand Robert J., Pelletier, Luc G., Ryan Richard M. (1991): *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective* in *Educational Psychologist*, 26 (3&4), S. 325 – 246, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Online). Abrufbar unter: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf [31.07.2013]

Deutsche Welle,“ (o.D.): Abrufbar unter: http://deutschkurse.dw-world.de/dw_static_content/langerklaerung_en.html. [30.12.2012]

Edmondson, Willis J., House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

Felder, Richard M (1995): *Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education*. In: *Foreign Language Annals*, 28, No.1, 1995, S. 21 – 31. Abrufbar unter: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf> [01.09.2013]

Fischer, Sylvia (2007): Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 12: 1, 18 S. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Fischer1.htm> [31.10.2010]

Forskrift til Opplæringslova (2006). FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova (online) Abrufbar unter: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-4> [01.08.2013]

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.Francke Attempto.

Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., Cope, Joann (1986): *Foreign Language Classroom Anxiety*. Abrufbar unter: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf> [01.09.2013]

Hymes, Dell (1972): *On Communicative Competence*. Abrufbar unter: <http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/esp3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf> [22.07.2013]

Kanafani, Joumana Koleilat (o.D.). *The importance of building students' self-esteem in the language learning*. Abruftbar unter: http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf44/44_P31_34.pdf [01.08.2013]

Læreplan i fremmedspråk. Utdanningsdirektoratet, 2006.
Abruftbar unter: <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Timetall/> [30.12.2012]

Udir (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Portmann-Tselikas, Paul R (2003): *Aufmerksamkeit statt Automatisierung*. Gfl-Journal 2003-2, [Online] s. 29 – 58, Graz. Abruftbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> [10.08.2011]

Renandya, Willy A (o.D.) *The role of input- and output-based practice in ELT*. In: Ahmet, et al.: *ELT in a changing world: Innovative approaches to new challenges*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing. Abruftbar unter: http://www.academia.edu/2304451/The_role_of_input-_and_output-based_practice_in_ELT [01.09.2013]

Rubio, Fernando (2007): *Self-Esteem and Foreign Language Learning: An Introduction*. In: Rubio, Fernando (Hg.): *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 2-12.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, S. 54-67 (online). Abruftbar unter: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf [01.08.2013]

Sandvik, Lise V. (2011): *Via mål til mening*. Trondheim, NTNU. Abruftbar unter: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:441539/FULLTEXT02> [01.09.2013]

Schedel, Carola (2008): *Untersuchungen zur Interimsprache bosnischer Immigranten*. September 2008. Abruftbar unter: http://othes.univie.ac.at/2127/1/2008-10-06_8404016.pdf. [29.12.2012]

Sheen, Ron (2003): *Focus on form – a myth in the making?*. *ELT Journal* Volume 57/3 July 2003, S. 225 – 233.

Tornberg, Ulrika (2000): *Språkdidaktikk*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.

Trim, John; Brian North; Daniel Coste; Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Udir.no, (online). Abruftbar unter: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=5> [19.05.2011]

Utdanningsdirektoratet, Skoleporten. *Læringsresultater – Standpunkt karakterer* (online). Abruftbar unter:

<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?rapportid=4&enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&trinn=0&periode=2007-2012&kjonn=A&orgAggr=A&fordeling=2&artikkelvisning=False&indikator=#rapport>
[01.08.2013]

Utdanningsdirektoratet, Skoleporten. Læringsresultater – Eksamenskarakterer (online).

Abrufbar unter:

<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=21&skoletype=0> [01.08.2013]

Walqui, Aida (2000): *Context Counts in Second Language Learning*. Abrufbar unter:

<http://www.lonline.org/article/Context Counts in Second Language Learning/99?theme=print> [31.07.2013]

Hvor godt forstår du tysk tale?

	Nivå	Beskrivelse	Passer på mine ferdigheter
Begynnernivå	A 1	Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle uttrykk som angår meg selv, min familie og mine nære omgivelser når man snakker langsomt og tydelig.	
	A 2	Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til områder av umiddelbar personlig betydning (f.eks. svært enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie, mitt nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og meldinger.	
Øvet bruker	B 1	Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar, standard tale om kjente emner knyttet til bl.a. arbeid, skole og fritid. Jeg kan forstå hovedinnholdet i mange radio- og TV-programmer om aktuelle saker eller om emner som er av personlig eller faglig interesse for meg, når det snakkes relativt langsomt og tydelig.	
	B 2	Jeg kan forstå lengre sammenhengende tale og foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker når emnet er forholdsvis kjent. Jeg kan forstå de fleste nyhets- og aktualitetsprogrammer på TV. Jeg kan forstå de aller fleste filmer der det brukes standardtale.	
Avansert bruker	C 1	Jeg kan forstå sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når sammenhenger er underforståtte og ikke kommer tydelig fram. Jeg kan forstå TV-programmer og filmer uten altfor store anstrengelser.	
	C 2	Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i media, også når morsmålsbrukeren snakker i et naturlig og hurtig tempo, dersom jeg får litt tid til å gjøre meg kjent med dialekten.	

Hvor godt kan du føre en samtale?

	Nivå	Beskrivelse	Passer på mine ferdigheter
Begynnernivå	A 1	Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartnern er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til umiddelbare behov eller til svært kjente emner.	
	A 2	Jeg kan delta i enkle og rutinepregede samtalesituasjoner som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår som regel ikke nok til å holde samtalen gående.	
Øvet bruker	B 1	Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når jeg reiser i et område der språket snakkes.	

		Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser).	
	B 2	Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine.	
Avansert bruker	C 1	Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere ideer og meninger presist og forholde meg til samtalepartnere på en hensiktsmessig måte.	
	C 2	Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til faste uttrykk og alminnelige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes.	

Hvor godt kan du uttrykke deg muntlig?

	Nivå	Beskrivelse	Passer på mine ferdigheter
Begynnernivå	A 1	Jeg kan bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive stedet der jeg bor og mennesker jeg kjenner.	
	A 2	Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger for på en enkel måte å beskrive familie og andre mennesker, boforhold, min utdanningsbakgrunn og min nåværende eller tidligere jobb.	
Øvet bruker	B 1	Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine.	
	B 2	Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer.	
Avansert bruker	C 1	Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdypet enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.	
	C 2	Jeg kan beskrive, drøfte og argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk og en stil som passer i sammenhengen, og strukturere det jeg sier på en hensiktsmessig og logisk måte slik at den som lytter, kan legge merke til og huske viktige poenger.	

Hva er det viktigste som skal til for at du bruker språket aktivt i timene?

Anhang B: Mein Notizenformular

Mitt registreringsskjema til samtale med eleven:

Eleven mestret å snakke om

Emne	lite	noe	basis	godt	m. godt	kommentar
navn						
familie						
bosted						
rom						
hobby						
ettermiddag						
igår??						

Lytteeksemplet:

Eleven forstår

Svart lite lite basis noen detaljer mange detaljer meget bra

Interimspråket:

Typiske feil:

Verbfeil

Ordstilling

Feil ord

Er du flink til å bruke tysk i timene?

Hva skal til for at du bruker det?

Hva er det viktigste som skal til for at du bruker språket aktivt i timene?

Rollekarte A: Beim Arzt

Hos legen

Rolle A - forslag til innhold:

Du er lege og be neste pasient til å komme inn. Du forhører det om hva som feiler han/henne. Du forslår en behandling. Du spør også hvordan det går i den nye jobben. Det har vært noen problemer og pasienten har vært nedfor en stund. Du spør også om datteren/sønnen som nettopp har vært i en ulykke.

Bilderquelle: www.FreeDigitalPhotos.net, by stockimages



Hos legen

Rolle B - forslag til innhold:

Du er pasient og legen roper deg inn. Du har hatt vondt i hode i flere dager, har vondt i halsen og i ørene. Du vil gjerne at legen tar en blodprøve.

Du har nettopp begynt som lærer og har hatt problemer med noen elever. Du har vært nedfor, men ting har bedret seg. Du har det bra nå.

Du har en sønn/datter som nettopp har vært i en ulykke. Han/hun har brukket et bein og må sitte i rullestol i noen uker. Han/hun har veldig vondt og du lurert på om du kan gi han/henne noen medisiner.

Bilderquelle: www.FreeDigitalPhotos.net, by stockimages



Rollekarte B: Wegbeschreibung

Ved busstoppet

Rolle A - forslag til innhold:

Du sitter og venter ved **buss-stoppet ved Steirische Gebietskrankenkasse**. Du er elev på Pestalozzigymnasium. Du er på vei til bestemoren din som har bursdag. Du kjeder deg fordi du nettopp har mistet en buss. En gutt/jente på samme alder kommer mot deg og spør om veien til **opera**. Du forklarer veien og lur på hvor han/hun er fra og hva han/hun gjør i Graz. Du prøver å bli kjent med han/henne. Du forteller blant annet om familien din og interessene dine. Du du ønsker å holde kontakten og ber om adresse/epost.



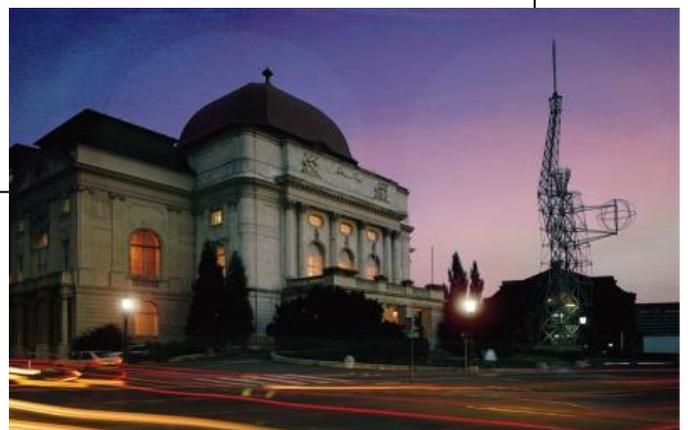
Bilderquelle:

<https://maps.google.no/>, Graz, Østerrike

Ved busstoppet

Rolle B - forslag til innhold:

Du er fra Bergen og er på besøk i Graz. Du skal møte familien din ved operaen. Du finner ikke veien. Du ser en gutt/jente på din alder som sitter ved busstoppet. Du går dit for å spørre om veien. Familien er på ferie i Østerrike. Dere har vært i Wien. Dere kom til Graz for noen dager siden og skal hjem igjen til Norge om noen dager. Du sitter og snakker litt med gutten/jenta og prøver å bli bedre kjent med han/henne. Du forteller blant annet om familien din, kjæledyrene dine og interessene dine. Du inviterer han/hun på besøk til Bergen.



Bilderquelle:

<http://www.theaterholding.at/opernhaus.html>

Rollenkarte C: Urlaub

Ferie

Rolle A - forslag til innhold:

Du skal til Berlin i en uke i sommerferien. Du ringer til et reisebyrå og bestiller flybilletter og hotell. Dere er fire personer og ønsker å fly direkte fra Oslo til Berlin. Dere trenger transport til hotellet. Du bestiller to dobbeltrom. Du spør om en anbefaling til en severdighet. Du spør om hvilke pengeenhet de bruker. Du vil gjerne få billettene på mail.



Bilderquelle: www.FreeDigitalPhotos.net, by [noppasinw](#)

Ferie

Rolle B - forslag til innhold:

Du jobber på et reisebyrå. Flyet fra Oslo til Berlin går mandag, onsdag eller fredag, kl 15.15 fra Oslo. Det er fremme kl 17.35. Flyturen koster 750 kr per person – tur/retur. Du har flere muligheter til overnatting og forteller om to av dem. Du spør om du skal sende billettene som brev og ber om adressen.

Busslinje 3 stopper utenfor ankomsthallen, til høyre. Den stopper også direkte ved hotellet. Drosje er dyrere. Står også utenfor, men til venstre for døren.



Bilderquelle: www.FreeDigitalPhotos.net, by photostock