

MASTEROPPGAVE

Grammatik und der kommunikative Deutschunterricht in Schweden

Eine Untersuchung der Haltungen schwedischer Deutschlehrer zur
Rolle der Grammatikvermittlung

Utarbeidet av:

Eva Svensson

Fag:

Fremmedespråk i skolen - tysk

Avdeling:

Avdelning for økonomi, samfunnsfag og språk

Abstract

The role and effectiveness of grammar teaching in the foreign language classroom has been a much-debated issue for the last fifty years. A widely popular approach, based on Krashen's theory (1985) about second language acquisition, is that grammar should be acquired 'unconsciously'. According to this theory, there is no role for grammar in the language classroom, and it is even assumed, that the teaching of grammar might be harmful for the communicative competence. However, many of today's language researchers argue that the widespread belief that communicative language teaching does not include grammar, is a misconception, and it seems as if 'grammar is back'.

The purpose of this study is to examine Swedish teachers' opinions and attitudes in relation to grammar teaching in the foreign language classroom. Despite an increased interest in teacher cognition in recent years, the field of research examining beliefs about grammar teaching in foreign languages is still comparatively small.

The study is quantitative in design and uses questionnaires to obtain data from 69 Swedish L2 (German) teachers at both secondary and upper secondary schools. The results show that the teachers value grammar teaching highly, but at the same time stress that communicative activities are more important than working with grammar. The Swedish national syllabus offers poor descriptions of possible grammatical structures to be taught. Consequently, it is likely that the importance of grammatical competence varies in Swedish foreign language classrooms.

Furthermore, the study shows that teachers try different ways of motivating their pupils, e.g. the concept of 'flipped classroom'. It seems that most teachers in this study prefer form-focused instruction, which involves some sort of rule being thought about during the learning process (DeKeyser, 1995). Therefore, the study argues that a meta-linguistic explanation of grammar has its place in the foreign language classroom.

Vorwort und Danksagung

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Thema *Grammatik und der kommunikative Deutschunterricht in Schweden* für diese Masterarbeit war mein Eigeninteresse, den Schülern einen variierten und motivierenden kommunikativen Grammatikunterricht anzubieten, aber auch weil ich mich dafür interessiere, was andere Lehrkräfte über Grammatikunterricht und kommunikative Kompetenz denken, und wie sie mit der grammatischen Kompetenz arbeiten.

Als Deutsch-und Englischlehrer in der schwedischen Jugendschule und an dem Gymnasium habe ich während meiner mehr als dreißig Jahre Unterrichtspraxis viel über das oben genannte Thema nachgedacht. Kommunikativer Unterricht ist ja heutzutage mehr oder weniger vorausgesetzt. Darüber hinaus ist es den meisten Lehrkräften klar, dass Grammatik nicht mehr zentral im Unterricht ist. Das Interface-Problem, d.h. die Frage, ob sich explizites in implizites Wissen umwandeln lässt, geht viele Lehrkräfte an und hat auch mich engagiert. Die Auffassung, dass Grammatik nicht unterrichtet werden soll, weil die kommunikative Kompetenz am wichtigsten ist, ist manchmal behauptet worden. Man meint, dass explizites Unterrichten von Grammatik nicht in automatisch anwendbares, unbewusst-implizites Wissen umgewandelt werden kann, und für den Spracherwerb deshalb überhaupt nicht förderlich ist. Die Auffassung anderer Deutschlehrer zu diesem Thema wollte ich mit dieser Masterarbeit näher untersuchen. In diesem Zusammenhang war auch die Frage, wie Grammatik unterrichtet werden soll, um die Lernmotivation zu behalten wichtig, denn Motivation spielt eine wichtige Rolle beim Fremdspracherwerb.

Diese Arbeit wäre ohne Unterstützung von Kollegen und Freunden nicht zustande gekommen. An dieser Stelle möchte ich mich bei denjenigen bedanken, die mich entweder fachlich oder persönlich durch den Prozess dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein erster Dank geht an meinen Betreuer, Kåre Solfjeld, der mir mit Hilfe, Unterstützung und inspirierenden Worten immer zur Seite gestanden hat. Weiterhin danke ich den schwedischen Deutschlehrern für ihre Bereitschaft in der Untersuchung teilzunehmen und auch Yvonne für gute Unterstützung während des Schreibprozesses.

Mein besonderer Dank geht zu meiner Kollegin, Ann-Gerd Andrén, die mir bei meinen Fragen zur Semantik und Syntax mit kompetentem Rat zur Seite gestanden hat und für ihre Bereitschaft meine Arbeit Korrektur zu lesen. Ohne ihre wertvolle Unterstützung und unsere didaktischen und bereichernden Diskussionen über die Arbeit und den Prozess, wäre ich vermutlich nicht mit dem Studium fortgefahren.

Mein Dank geht zudem an meine Schwester, Ann Lundh, die obwohl sie nur sechs Jahre Deutsch gelernt hat, kompetent war, meine Arbeit durchzulesen und mir mit Kommentaren und Diskussionen über Schule und Lernen helfen konnte. Unsere Diskussionen über Unterricht sind für diese Arbeit wichtig gewesen. Außerdem hat ihr Engagement mich ständig ermutigt, das Studium fortzusetzen. Mit ihren Worten "Du schaffst es!" hat sie mir Mut zugesprochen.

Danken möchte ich an dieser Stelle auch meiner ältesten Tochter, Hanna und meinem Sohn, Petter, deren Unterstützung, wenn ich irgendwelche Computerprobleme hatte oder Rat brauchte, maßgeblich dazu beigetragen hat, dass ich mit der Arbeit fortsetzte.

Abschließend geht mein Dank an meinen Mann und meine jüngste Tochter, die immer an mich geglaubt haben. Lennart, mein Mann und bester Freund, der durch den Verzicht auf Zeit, die ihm zustand, diese Masterarbeit ermöglicht hat: jetzt können wir wieder die Haushaltarbeit, das Kochen und unser gemeinsames Leben teilen! Emma, meine jüngste Tochter: Jetzt können wir wieder jede Woche zusammen in die Reitschule reiten gehen!

Inhaltverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Das Pilotprojekt	3
1.2	Die Ergebnisse des Pilotprojekts	3
1.3	Zielsetzung und Fragestellung	6
1.3.1	Methodische Überlegungen.....	7
2	Theoretischer Rahmen	7
2.1	Die Rahmen und Richtlinien für Fremdsprachen	8
2.2	Kommunikative Kompetenz	11
2.3	Grammatikvermittlung im kommunikativen Unterricht	13
2.3.1	Zum Begriff Grammatik	14
2.3.2	Explizite vs. implizite Grammatik.....	15
2.3.3	FonF vs FonfS.....	17
2.4	Fehlerkorrektur	17
3	Methode und Material	19
3.1	Zur Methodenwahl	20
3.1.1	Frühere Untersuchungen	21
3.2	Die Informanten	22
3.3	Methoden der Datensammlung	23
3.3.1	Die Befragung	24
3.3.2	Der Fragebogen.....	24
3.3.3	Webbasierter Fragebogen	26
3.3.4	Die qualitativen Fragen.....	26
3.3.5	Die Datenanalyse.....	27
4	Ergebnisse und Analyse	28
4.1	Allgemeiner Überblick; Mittelwerte	28
4.2	Ergebnisse zur kommunikativen Kompetenz; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgrade	30
4.3	Ergebnisse zur Rolle der Grammatikvermittlung; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgrade	32
4.3.1	Aussagen zur Grammatikvermittlung.....	32
4.3.2	Zur konkreten Unterrichtspraxis	34
4.3.3	Grammatikunterricht mit oder ohne Regeln.....	36
4.3.4	Zum Vergleich mit anderen Sprachen.....	37
4.3.5	Angebliche Schülereinstellungen zur Grammatikunterricht	37
4.3.6	Zur Rolle der Lehrpläne.....	38

4.4	Ergebnisse zur Fehlerkorrektur; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgrade	39
4.5	Zusammenfassung der geschlossenen Befragung.....	40
4.6	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	41
4.6.1	Unterrichtsbeispiele.....	42
4.6.2	Zu Lehrerentscheidungen	44
4.6.3	Dilemmas im Grammatikunterricht.....	45
4.6.4	Zur Verwendung der Zielsprache	45
5	Diskussion	47
5.1	Welche Auffassungen und Attitüden haben schwedische Deutschlehrer zur Formfokussierung im kommunikativen Deutschunterricht?	49
5.2	Welche Entscheidungen machen Lehrer für den Grammatikunterricht?	52
5.3	Worauf basieren Lehrer ihre Entscheidungen?	54
5.4	In wie weit greifen Lehrer auf den Lehrplan im Grammatikunterricht zurück?	54
5.5	Auf welche Probleme stoßen Lehrer, wenn sie Grammatik in den kommunikativen Unterricht integrieren wollen?.....	55
6	Zusammenfassung.....	57

1 Einleitung

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist immer viel diskutiert worden. Neben der Frage *ob*, stellt sich auch die Frage *wie*, Grammatik im Unterricht vermittelt werden soll. Der vorherrschende Trend seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts (seit der kommunikativen Wende) ist gewesen, dass die mündliche Kommunikation eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist, und dass Grammatik im Unterricht zum Teil ausgelassen werden kann. In der letzten Zeit scheint aber Grammatikunterricht „zurückgekommen zu sein“. Viele heutige Fremdsprachenerwerbsforscher sind der Meinung, dass explizite Formfokussierung zum effizienteren Lernen neuer Elemente beiträgt (vgl. Edmondson, 2002; Doughty & Williams, 1998; Lightbown, 1998; Sheen, 2003; Haukås, 2011). Es besteht aber noch kein Konsens, in wie weit Formfokussierung für den Spracherwerb förderlich ist bzw. in wie weit Grammatik zu kommunikativem Unterricht gehört.

In der schwedischen Zeitschrift *Lingua* (2013, 4) können wir lesen, dass Sprachkenntnisse im schwedischen Berufsleben oft nachgefragt werden, und dass diese Nachfrage vor allem auf Deutsch zutrifft. Gleichzeitig erlebt der Fremdsprachenunterricht in Schweden eine Situation, in der viele Schüler, die mit einer Fremdsprache in Klasse 6 anfangen, schon nach ein paar Jahren mit dem Fremdsprachenunterricht aufhören (ebd.). Im Schuljahr 2013/14 lernten nur 71 Prozent der neunten Klasse in Schweden eine Fremdsprache und immer weniger von diesen Schülern lernten Deutsch. In Norwegen dagegen, scheint in den letzten Jahren die deutsche Sprache an Boden zu gewinnen. Leider sehen wir diese Tendenz in Schweden nicht. Im Jahre 2013/14 war die Verteilung der drei größten Fremdsprachen unter den Fremdsprachenschülern in der neunten Klasse: Spanisch 56 Prozent, Deutsch 24 Prozent und Französisch 20 Prozent (Skolverket, 2014).

Als Grund für den Abschluss eines Fremdsprachenunterrichts wird gegeben, dass die Schüler den Fremdsprachenunterricht, und ganz besonders die Grammatik, zu anstrengend und schwierig finden. Es scheint, als ob die Grammatikvermittlung ein spezielles Problemfeld des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Laut Rostila (2012, S. 216) ist der Grammatikunterricht oft schwer verständlich, nicht immer erfolgreich und „zumindest in seiner ‘klassischen‘, von der Kommunikation, mehr oder weniger isolierten Form, ein berüchtigter Motivationstöter“.

Die Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts ist es, die Grammatik kommunikativ zu machen und die Grammatik in einem sinnvollen und motivierenden Kontext zu vermitteln (vgl. z.B. Götze, 2001; Rostila, 2012). Eine Masterarbeit von Fossum (2013, S. 44), die norwegischen Lehrer- und Schülereinstellungen zum englischen Grammatikunterricht untersuchte, zeigt aber, dass die Schüler im Vergleich zu den Lehrern zur Grammatik positiver waren. Jedoch stellt sich die Frage, wie Motivation im Unterricht gefördert werden kann. Alm (2007, S. 6) zufolge gelingt es die Motivation aufrechtzuerhalten, wenn das Lernmaterial dem Wissenstand der Lerner angepasst ist, und als Bereicherung empfunden wird.

Die Frage wird darum aufgeworfen, ob das Aufgeben eines Fremdsprachenstudiums zum Teil mit den Schülererlebnissen des Grammatikunterrichts erklärt werden könnte. In diesem Kontext haben die Ergebnisse in meiner Projektarbeit aus dem Frühling 2015 über das Thema Grammatikvermittlung im kommunikativ geprägten Deutschunterricht (Svensson, 2015), die innerhalb des Studienmoduls „Projekt und Methode“ (Nordiskt Masterprogram för Språklärare) verfasst wurde, mich dazu ermutigt, eine weitere Untersuchung, bei neuen Informanten, durchzuführen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Einstellungen schwedischer Deutschlehrer zur Grammatikvermittlung untersucht. Die Fragestellung, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist, in wie fern die Lehrer Grammatikunterricht zur Förderung von der sprachlichen Kompetenz Bedeutung beimessen. In diesem Zusammenhang soll berücksichtigt werden, welche Entscheidungen Lehrer für den Grammatikunterricht machen und auf welchen Gründen sie ihre Auffassungen basieren. Im Mittelpunkt steht die grammatische Kompetenz, die als Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz verstanden werden kann. Beide Kompetenzen werden in den schwedischen Lehrplänen angeführt (Skolverket, 2011).¹ Laut den Richtlinien für Fremdsprachen der schwedischen Grundschule und des schwedischen Gymnasiums sollen im Unterricht u.a. sprachliche Strukturen behandelt werden.² Des Weiteren soll untersucht werden, ob, und in diesem Fall, auf welche Probleme Lehrer stoßen, wenn sie Grammatik kommunikativ unterrichten wollen und noch dazu, in wie weit Lehrer auf die schwedischen Fachlehrpläne für Fremdsprachen zurückgreifen. Im Folgenden wird

¹ Im Kapitel 2.1 wird mehr über die Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts geschrieben.

² Dies gilt ab Stufe 2 - mehr darüber im Kapitel 2.

zunächst das Pilotprojekt vorgestellt, das als Ausgangspunkt der Untersuchung dieser Masterarbeit dient.

1.1 **Das Pilotprojekt**

Wie bereits im Vorwort erwähnt worden, ist die Frage, wie Grammatik im Unterricht gelehrt werden soll, und wie andere Lehrer zu diesem Thema denken, von großem Interesse für mich. Im Frühling 2015 habe ich innerhalb des Studienmoduls „Projekt und Methode“ eine Pilotaufgabe im Rahmen des Masterstudiums, Nordiskt Masterprogram för Språklärare, HIØ, Halden, durchgeführt, die sich mit Formfokussierung im Deutschunterricht auseinandersetzt.

Die empirischen Grundlagen der Pilotuntersuchung waren eine anonyme Meinungsumfrage, an der 12 Lehrpersonen teilnahmen. Die teilnehmenden Lehrer unterrichten Deutsch als Fremdsprache an schwedischen Grundschulen in Westschweden, Klasse 6-9. Parallel dazu wurden vier von den Informanten auch telefonisch interviewt. Der geringen Teilnehmeanzahl zufolge kann von einem repräsentativen Ergebnis nicht ausgegangen werden, sondern es können nur Tendenzen gezeigt werden, die sich hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes abzeichnen.

1.2 **Die Ergebnisse des Pilotprojekts**

Als erster Schritt der Arbeit werden hier die Hauptpunkte und Analyseresultate der Pilotaufgabe vorgelegt. Das Hauptziel meines Pilotprojekts war Formfokussierung in Bezug auf Lehrerauffassungen zu untersuchen. In diesem Zusammenhang war die Berücksichtigung des aktuellen nationalen Lehrplans für Fremdsprachen in der Grundschule (Skolverket: 2011) wichtig, nämlich inwie weit die Lehrer in ihrem Unterricht auf den Lehrplan zurückgreifen. Die Hauptpunkte der Pilotuntersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Lehrer geben an, dass kommunikative Kompetenz und mündliche Fertigkeit die wichtigsten Ziele ihres Unterrichts ist. In ihrem Unterricht kommen oft kooperative Partner- und Gruppenarbeit, Sprechaufgaben und freie Textproduktion vor. Die Lehreraussagen weisen auch darauf hin, dass die Form der Sprache für wichtig gehalten wird. Es zeigt sich aber, dass Lehrer auf Schwierigkeiten stoßen, wenn sie Grammatikvermittlung in ihren kommunikativen Unterricht integrieren wollen.

Im Hinblick auf die didaktische Konkretisierung zur Grammatikvermittlung konnten die Lehrer in der Untersuchung in zwei Gruppen eingeteilt werden: erstens diejenigen, die sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form fokussieren. Diese Gruppe hebt hervor, dass Grammatik im Rahmen eines passenden und sinnvollen thematischen Kontexts vermittelt werden soll. Zweitens gibt es die Gruppe, die zwar der Meinung ist, dass Grammatikvermittlung wichtig ist, diese Lehrer scheinen aber im Unterricht unsicher und nicht konsequent zu sein. Ihre eigenen negativen Lerner-Erfahrungen, z.B. dass sie lange Zeit mit Übungen zur Adjektivdeklination gearbeitet haben, wollen sie nicht auf ihre Schüler übertragen.

Bezüglich welches Verfahrens im Grammatikunterricht für das Sprachenlernen effektiv ist, meinen die Lehrer, dass sie regelentdeckenden Unterricht bevorzugen, d.h. die Schüler werden gebeten auf besondere Formen in Texten, Sätzen, Ausdrücken oder Schüleraussagen zu achten um die dahinterliegenden Grammatikregeln selbst zu entdecken. Die Lehrer sind der Meinung, dass man schon im Anfängerunterricht mit Grammatik beginnen soll. Zwei Interviewpersonen beschreiben, dass sie von den oft auswendig gelernten Ausdrücken oder Aussagen der Schüler ausgehen und fragen: „Siehst du ein Muster hier?“

Ein Lehrer weist in dem Interview darauf hin, dass die geringe Zahl an Unterrichtsstunden ein Problem im Sprachunterricht darstellt; diese Interviewperson meint, dass sie Grammatik „traditionell“ unterrichtet „um die Zeit effektiv zu nutzen“. Somit stützt sie sich auf die Lehrwerke bezüglich der grammatischen Progression, wenn sie neue sprachliche Formen einführt. Auch die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass Lehrer von der grammatischen Lehrwerksprogression ausgehen.

Es ergibt sich, dass es den Lehrern Spaß macht, mit Grammatik zu arbeiten. Was Metalinguistik angeht, war der Unterschied minimal: alle Lehrer halten es für sinnvoll, dass Schüler grammatische Regeln und Paradigmen verstehen. Interessant ist auch, dass die Lehrer sich darüber einig sind, dass die Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, als Erklärungssprache nicht geeignet ist. Bei den Interviews wird darauf hingewiesen, dass Grammatik schon als schwierig aufgefasst wird, und um die Schüler zu erreichen, wählen die Lehrer die Verwendung der schwedischen Sprache.

Es ist aber zu beobachten, dass auch im Zusammenhang mit grammatischer Terminologie Inhalt und Anwendung ausdrücklich von zwei von den interviewten Lehrern vor Korrektheit und Regeln hervorgehoben werden. Diese beiden Lehrer haben eine grammatische Agenda, die mit dem aktuellen Thema zu tun hat, mit dem sie gerade arbeiten. Diese Agenda ist dem Alter der Schüler und dem Inhalt angepasst.

Den Fachlehrplan für Fremdsprachen betreffend sind nur wenige Lehrer der Meinung, dass es deutlich gemacht wird, dass mit Grammatik gearbeitet werden soll. Die Mehrzahl der Lehrer ist unsicher, in wie weit Grammatik spezifisch im Lehrplan erwähnt wird und antwortet, dass sie in geringem Ausmaß auf den Lehrplan zurückgreifen. Es stellt sich die Frage, warum die Lehrer diese Einstellung haben, obwohl es im Lehrplan für Fremdsprachen ab Stufe 2 ausdrücklich steht, dass grammatische Strukturen im Unterricht behandelt werden sollen.

Auch im Themenbereich Fehlerkorrektur gibt es Unterschiede zwischen den Lehrer-Einstellungen. Einige korrigieren nie, wenn die Schüler sprechen, andere korrigieren, oft auf Gruppenniveau, aber manchmal auch individuell. Die Lehrer geben an, dass sie größere Ansprüche auf Korrektheit haben, wenn die Schüler sich schriftlich ausdrücken. Sich mündlich korrekt auszudrücken ist viel schwieriger als sich beim Schreiben auszudrücken.

Wegen der begrenzten Datenmenge (12 Lehrer) war es in der Pilotaufgabe nicht möglich, sichere Schlussfolgerungen zu ziehen. Durch die Untersuchung traten aber einige interessante Tendenzen in Bezug auf Entscheidungen und Vorgehen der Unterrichtspraxis zu Tage. Die Lehrer halten Grammatik im Fremdsprachenunterricht für wichtig. Sie sind aber unsicher, wie Grammatik im kommunikativ geprägten Kontext unterrichtet werden soll. Bis zu einem gewissen Ausmaß verlassen die Lehrer sich deshalb auf die Lehrwerkprogression, und auf ihre eigenen Auffassungen, die angeblich von ihrer eigenen Schulzeit und der Lehrerausbildung herrühren und greifen weniger auf den Lehrplan zurück. Die Unsicherheit hängt von der Einstellung ab, inwiefern Grammatikunterricht explizit im Lehrplan erwähnt wird.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen aber auch, dass erfahrene Lehrer sich auf ihre eigene Unterrichtserfahrung verlassen und ein klares Bild davon haben, dass die Funktion der Sprache am wichtigsten ist. Diese Lehrer haben mehr als dreißig Jahre in der Schule

gearbeitet und haben deshalb eine lange Unterrichtserfahrung, die wahrscheinlich ihnen in der Unterrichtsplanung und in der Praxis hilft. In den Interviews beschreiben sie, wie sie Inhalt und Form im Unterricht kombinieren, und wie sie damit arbeiten, Grammatik im Rahmen eines passenden und sinnvollen thematischen Kontexts zu vermitteln. Diese Lehrer haben eine Agenda dafür, wie Grammatik und Wortschatz schon im Anfängerunterricht vermittelt werden soll. Noch dazu geben diese Lehrer an, dass sie ein Interesse für Spracherwerbsforschung haben. Ein Lehrer hat Lehrwerke für den Deutschunterricht sowohl für die Grundschule als auch für das Gymnasium geschrieben, während der andere Lehrer mit Lehrerausbildung gearbeitet hat.

Die aufschlussreichen Ergebnisse meiner Pilotuntersuchung, das heißt, dass die Informanten Grammatik im Unterricht für sinnvoll halten, obwohl sie mit der Integration von Grammatik im kommunikativen Unterricht kämpfen, sowie die überraschende Antwort, dass die Lehrer dem Lehrplan für Fremdsprachen nur zum Teil eine aktive Anwendung beimessen, waren auch die Beweggründe, mich in dieser Masterarbeit mit ähnlichen Fragestellungen zu beschäftigen. Im nächsten Abschnitt folgen meine Forschungsfragen, die ich ausgehend von den Ergebnissen von neuen Informanten überprüfen möchte.

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

Die Primäruntersuchung dieser Masterarbeit ist eine quantitative Untersuchung, die durch qualitative Fragen ergänzt wird. Durch die quantitative Vorgehensweise wird untersucht, wie die neuen Informanten sich in dem Deutschunterricht in Schweden verhalten, im Hinblick auf Auffassung und Attitüde zur Formfokussierung und Fehlerkorrektur. Die qualitative Befragung hilft, dieses Bild zu vertiefen und nuancieren, indem die offenen Fragen darauf hin fokussieren, wie die neuen Informanten konkret mit Grammatik arbeiten. Mit erweiterter Hilfe mehrerer konkreten Beispiele aus dem Grammatikunterricht geht die Arbeit den folgenden Forschungsfragen nach:

- Welche Auffassungen und Attitüde haben schwedische Deutschlehrer zur Formfokussierung im kommunikativen Deutschunterricht?
- Welche Entscheidungen machen Lehrer für den Grammatikunterricht?
- Worauf basieren Lehrer ihre Entscheidungen?
- In wie weit greifen Lehrer bei der Grammatikvermittlung auf den Lehrplan zurück?

- Auf welche Probleme stoßen Lehrer, wenn sie Grammatik in kommunikativen Unterricht integrieren wollen?

1.3.1 Methodische Überlegungen

Auch in dem vorliegenden Beitrag werde ich bei der Fragebogenuntersuchung bleiben, in der ich Lehrerauffassungen und Verhaltensweise weiter untersuche. Aus den Erfahrungen des Pilotprojekts habe ich mich aber veranlasst gefunden, einige Veränderungen zu machen. Demzufolge werde ich keine Interviews durchführen. Um eine Folgenanalyse zur tieferen Beleuchtung wird die Umfrage, statt Interviews, um qualitative Fragen erweitert. Noch dazu werde ich in der neuen Studie auch Lehrpersonen an Gymnasialschulen mit einschließen, um auf diese Weise mehr Informanten zu erreichen und die Teilnehmerzahl zu erhöhen. Schließlich werde ich aus praktischen Gründen mit den Informanten auch durch soziale Netzwerke Kontakt aufnehmen, denn sozialen Medien gehören zum Alltag vieler Lehrer und hoffentlich sind die Lehrer dadurch leichter erreichbar.

Die Arbeit wird folgendermaßen strukturiert: Zuerst wird diskutiert, warum Grammatik im kommunikativen Unterricht vermittelt werden soll. Argumente dafür werden sowohl im *Gemeinsamem europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) gesucht, sowie in den Lehrplänen des schwedischen Fremdsprachenunterrichts (Skolverket, 2011). Anschließend folgt eine Einführung in die für Fremdsprachen relevante theoretische Grundlage der kommunikativen Sprachkompetenz bzw. Grammatikvermittlung und Fehlerkorrektur. In einem weiteren Schritt werden die methodischen Überlegungen der vorliegenden Untersuchung beleuchtet (Kapitel 3). Danach werden die Analyseergebnisse mit Hilfe von Tabellen vorgestellt (Kapitel 4) und im nächsten Schritt (Kapitel 5) diskutiert. Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit in Kapitel 6 zusammengefasst.

2 Theoretischer Rahmen

Zunächst erfolgen in diesem Abschnitt, zur Einführung in die Thematik die Rahmenbedingungen für Fremdsprachenunterricht in Schweden zusammen mit den Richtlinien der schwedischen Lehrpläne. Danach wird der theoretische Hintergrund hinsichtlich verschiedener Faktoren im Fremdsprachenunterricht wie kommunikativer Ansatz, Grammatikvermittlung und Fehlerkorrektur erläutert.

2.1 Die Rahmen und Richtlinien für Fremdsprachen

Die jetzigen Lehrpläne in Schweden, sowohl für die Grundschule als auch für das Gymnasium, Lgr11/Lgy11 (Skolverket, 2011) traten im Herbst 2011 in Kraft und legen die nationalen übergreifenden Richtlinien und Bildungsziele für den Unterricht fest. Die Lehrpläne enthalten für jedes Fach Kurspläne, in denen fachspezifische Zwecke, zentraler Inhalt und Wissensbedingungen für das obligatorische Schulwesen (Klasse 1-9) und das nicht-obligatorische Schulwesen (Gymnasium, Jahrgang 1-3) vorgegeben werden. Die Schüler werden ab der sechsten Klasse in jedem Fach benotet, laut einer Notenskala, die von den Noten A-F ausgeht, wobei A die höchste und E die niedrigste Note darstellt (und F als ungenügend gerechnet wird)³. Für die Noten D und B stehen keine curricularen Kompetenzbeschreibungen fest, weil diese Noten zu den Noten C und A im Verhältnis stehen sollen.

Englisch ist in der schwedischen Schule die vorgeschriebene erste Fremdsprache. Ab dem 6. oder dem 7. Schuljahr in der Grundschule fangen die Schüler, im Rahmen eines Wahlpflichtfaches, eine zweite Fremdsprache an. Sie können entweder Deutsch, Französisch oder Spanisch als Fremdsprache (Moderne Sprachen) wählen. Spanisch ist als Wahlmöglichkeit durch die Schulreform der 1990er Jahre hinzugekommen. Wie aber schon in der Einleitung erwähnt worden ist, hört ein verhältnismäßig großer Teil schwedischer Schüler mit dem Fremdsprachenunterricht in der achten oder neunten Klasse auf. Diejenigen Schüler, die aber mit einer Fremdsprache weitermachen, fahren in der Regel mit derselben Fremdsprache fort, mit der sie in Klassenstufe 6 begonnen haben, d.h. sie wechseln ihre Fremdsprache nicht.

Im Gymnasium werden die Sprachen Spanisch, Deutsch und Französisch zusammen mit Italienisch, Dänisch, Chinesisch, Japanisch und Arabisch als Fremdsprachen (d.h. zweite Fremdsprache, außer Englisch) angeboten. Für das nationale Humanistische und das Gesellschaftswissenschaftliche Programm ist eine zweite Fremdsprache im ersten und im zweiten Schuljahr Wahlpflichtfach, während eine zweite Fremdsprache nur ein Schuljahr für das Naturwissenschaftliche Programm und das Wirtschaftsprogramm als Pflichtfach unterrichtet wird. Eine Veränderung im jetzigen Lehrplan (Skolverket, Gy 2011) ist, dass die Schüler, wenn sie mit der Fremdsprache auch im zweiten Schuljahr des Gymnasiums (Stufe

³ Die Benotung der zweiten Fremdsprache fängt aber erst ab der 7. Klasse an, weil einige Schulen erst mit der Fremdsprache in Klasse 7 anfangen.

4) weitergehen, bei der Benotung einen extra Verdienstpunkt im Abschlusszeugnis bekommen. Die Noten A-E werden in ein so genanntes Punktesystem 20-10 (Punkte) umgerechnet, wobei 20 die höchste Note und 10 die niedrigste ist. Die Note A entspricht 20 Punkten, Note B entspricht 17,5 Punkten und so weiter. Einige Kurse erzeugen einen extra Bonuspunkt, z. B. Stufe 4 einer Fremdsprache und Englisch 7 (was auch für einige mathematische Kurse gilt). In dieser Weise können die Schüler maximal 2,5 extra Bonuspunkte im Abschlusszeugnis kriegen.

Im gymnasialen Unterricht werden die Fremdsprachen in 7 nacheinander folgenden Kursen, sogenannten Stufen, organisiert, die nach den Sprachniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (2001) gegliedert sind⁴. In der Grundschule werden die beiden ersten Stufen der modernen Sprachen gelernt. Die Schüler, die am Gymnasium ihre zweite Fremdsprache weiterlernen, fangen im 1. Schuljahr des Gymnasiums mit Stufe 3 an, im zweiten Schuljahr mit Stufe 4 und im dritten Jahr mit Stufe 5. Die Stufen 6 und 7 werden vorzugsweise an denjenigen Gymnasien angeboten, wo Schüler das Humanistische Programm besuchen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, der GER, wurde im Jahr 2001 vom Europarat herausgegeben und ist eine Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Der GER unterscheidet sechs international vergleichbare Kompetenzstufen, welche beschreiben, was die Lerner auf jeder Stufe ausdrücken und verstehen können. Die schwedischen Fachlehrpläne für die Grundschule und das Gymnasium (Skolverket, 2011) sind für alle modernen Fremdsprachen nach dem GER einheitlich entwickelt worden. Die Rahmenrichtlinien beinhalten Vorgaben für die Fremdsprachen und diktieren, dass die Schüler durch den Unterricht eine allseitige, kommunikative Fertigkeit entwickeln sollen. Die didaktischen Grundsätze, d.h. die Zielsetzung und der zentrale Inhalt des Fremdsprachenunterrichts zusammen mit der Vermittlung der Fertigkeiten und Kompetenzen werden in dem Fachlehrplan einleitend beschrieben. In den Fachlehrplänen werden Lebensbedingungen, Gesellschaftsfragen und kulturelle Erscheinungen in verschiedenen Zusammenhängen in den Ländern und Gegenden, wo die Zielsprache gesprochen wird, als wichtige Themenbereiche betrachtet. Es wird weiterhin festgestellt, dass mehrsprachige Kompetenzen die Möglichkeit

⁴ Diese Stufen sollen aber mit den 6 Sprachniveaus des europäischen Rahmenplans nicht verwechselt werden. Schweden hat die Verwendung von insgesamt 7 verschiedenen Stufen gewählt, wo die letzte Stufe sich auf die Niveaus des GERs, C1 und C2, d.h. Kompetente Sprachverwendung abspiegelt

des Individuums verstärken und die Möglichkeiten der Schüler im internationalen Studien- und Arbeitsleben fördern. Noch dazu wird betont, dass der Unterricht die Neugierde der Schüler im Bereich Sprache und Kultur wecken soll.

Es wird betont, dass der Unterricht die Voraussetzungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation schaffen soll. Noch dazu wird, unter Berücksichtigung aktueller fachdidaktischer Erkenntnisse, der Spracherwerb in seinen Teilkompetenzen beschrieben, d.h. der handlungsorientierten kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen Kompetenz, der Text- und Medienkompetenz sowie der Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit. Darüber hinaus wird betont, dass sprachliche Sicherheit, zusammen mit der Verwendung verschiedener Strategien zur Unterstützung für mündliche und schriftliche Kommunikation, zu den kommunikativen Teilkompetenzen gehört. Grammatische Strukturen werden im Rahmen kommunikativer Strategien als Teil des Unterrichts ab Stufe 2 ausdrücklich erwähnt:

”Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal och intonation, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck samt *grammatiska strukturer, mot tydlighet och anpassning till syfte och sammanhang.*” (Skolverket, 2011, meine Erhebung, ES)

Nur für Stufe 1 werden grammatische Strukturen ausgelassen und mit *Wortschatz* ersetzt.

”Språklig säkerhet när det gäller till exempel uttal och intonation, *samt ord*, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck.” (Skolverket, 2011, meine Erhebung, ES)

Die Richtlinien in den Fachlehrplänen der verschiedenen Stufen sind als erforderliche Fertigkeiten oder Kompetenzziele formuliert, die für die Benotung richtungsweisend sind. In den Kompetenzzielen werden beschrieben, was die Lerner für die verschiedenen Noten ausdrücken und verstehen. In diesem Teil werden insbesondere die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zusammen mit verschiedenen Strategien, definiert, die die kommunikative Kompetenz unterstützen. Mit Hinweis auf O'Malley & Chamot (1990) schreibt Lena Börjesson in einem begleitenden Kommentarmaterial zu den Fachlehrplänen (Skolverket, 2012), dass die verschiedenen Strategien aus drei Teilen bestehen: metakognitiven, kognitiven und sozioaffektiven Strategien. Zu den kognitiven Strategien gehören z.B. Analyse, Problemlösung, Verarbeitung, wie man assoziiert, gruppiert und neue Information mit früheren Kenntnissen einbezieht oder grammatische Regeln umsetzt. Sprachliche Strukturen werden aber in den Kompetenzzielen nicht spezifisch erwähnt, was für die Lehrer in ihrer didaktischen Umsetzung als widersprüchlich und problematisch angesehen werden kann. Zusammenfassend wird für die verschiedenen Noten (A-E) festgelegt, auf

welche Weise die Schüler den Inhalt in Texten und gesprochener Sprache verstehen sollen und auf welche Weise sie sich schriftlich und mündlich ausdrücken sollen. Demnach sollen die Schüler sich für Note E *verständlich*, C *relativ deutlich* und für A *variierend* ausdrücken:

”Eleven förstår det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer i talat språk i lugnt tempo samt i enkla texter om kända ämnen. Eleven visar sin förståelse genom att i enkel form redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med godtagbart resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, begripligt och till viss del sammanhängande. För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.” (Skolverket, 2011, Stufe 3, Note E)

Die Mindestunterrichtszeit der Fächer ist in den Lehrplänen festgelegt worden. Für Fremdsprachen in der Grundschule beträgt die gesamte Unterrichtszeit, im Laufe von vier Jahren, 320 Unterrichtsstunden. Für das Gymnasium ist die Unterrichtszeit zwar für jedes Fach bzw. jeden Kurs entschieden, die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden wird aber, gemäß der Größe der Schülergruppe, oft reduziert.

2.2 **Kommunikative Kompetenz**

Heute herrscht der kommunikative Ansatz im Sprachunterricht. Als der kommunikative Ansatz in den siebziger Jahren auftauchte, war es eine Reaktion auf, zum einen die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode, zum anderen die Grammatik-Übersetzungsmethode, die seit langer Zeit die vorherrschende Methode im Sprachunterricht gewesen war. Seitdem sind kommunikative Lernziele in den Richtlinien in den Lehrplänen zu finden. In diesem Abschnitt werde ich kommunikative Kompetenz näher erläutern.

Ein grundlegendes Ziel des kommunikativen Sprachunterrichts ist es, die kommunikative Sprachfertigkeit des Lerners zu entwickeln (vgl. Canale & Swain, 1980; Dörnyei, 2009). Savignon (2002, S. 3) beschreibt kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit, eine Sprache in einer kommunikativen Umgebung mittels Interaktion mit anderen Menschen zu verwenden. Die Erarbeitung des Inhalts ist für den kommunikativen Ansatz wichtiger als das Erlernen der Form der Sprache. Die Sprache wird zu verschiedenen Zwecken gebraucht, z. B. jemanden nach etwas fragen, jemandem befehlen, jemanden um etwas bitten usw. Die Funktion der Sprache, d.h. die Sprache in einem Kontext zu verwenden, ist im Sprachunterricht am wichtigsten (vgl. Lundahl 2009, S. 120). Einige Merkmale des

kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sind funktional-kommunikative Aktivitäten, z.B. information gap-Situationen – das heißt Aufgaben mit gezielt eingesetzten Informationslücken, wobei Schüler A nicht dieselben Informationen wie Schüler B hat – und sozial-interaktive Aktivitäten, z.B. Rollenspiele und Diskussionen (Edmondson & House 2011, S. 125). In den Richtlinien in den Lehrplänen und in vielen Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien wird kommunikative Kompetenz als das übergeordnete Lernziel genannt. Wie dieses übergeordnete Lernziel erreicht werden kann, ist aber umstritten.

Der Terminus kommunikative Kompetenz wurde zum ersten Mal von Hymes (1972) introduziert, indem er den Begriff verwendete, um die Sprachkenntnisse eines Menschen in kommunikativen Situationen zu beschreiben. Zu gleicher Zeit rückt Piepho (1974) mit seinem Buch *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* die handlungsorientierte kommunikative Kompetenz ins Zentrum des Fremdsprachenlernens. Damit ist die sogenannte ‘Kommunikative Wende’ eingeleitet. Für Piepho (1974) äußert sich kommunikative Kompetenz auf zwei Ebenen, nämlich im kommunikativen Handeln und im Diskurs. Auf der Ebene des kommunikativen Handelns zeigt sie sich als die Fähigkeit eines Menschen, sich verständlich zu machen und andere verstehen zu können. Auf der Ebene des Diskurses äußert sich kommunikative Kompetenz als Diskursfähigkeit, was bedeutet, dass die Lernenden in der fremden Sprache handlungsfähig werden müssen (Piepho 1974, S. 12, in Legutke 1998, S. 20). Sprachunterricht ist für Piepho mehr als ein Fertigkeitserwerb, er ist ein pädagogischer und sozialer Prozess, ein „emanzipativer Erziehungsprozess, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss“ (Piepho 1974, S. 35).

Inzwischen ist der Begriff ‘Kommunikative Kompetenz’ auch von Krashen und Terrells Natural Approach (1983) und Longs Interaktionshypothese (1983a, 1983b, 1996) beeinflusst worden. Ausgehend von Chomskys Theorien (u.a. 1975) hat Krashen seine vieldiskutierte Input-Hypothese⁵ (1982, 1985) über den L2-Erwerb und den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Diese Theorie geht davon aus, dass die Fähigkeit zur Sprachproduktion nicht gelehrt werden kann (Krashen 1982, S. 83). Folglich ist Grammatikvermittlung unnötig.

⁵ „The Acquisition-Learning Hypothesis: „Acquisition“ oder Erwerb ist ein unbewusster Prozess, der mit dem L1-Erwerb unter Kindern vergleichbar ist. „Learning“ oder Lernen ist ein bewusster Prozess, bei dem man sich explizites Wissen über die Sprache aneignet. Das bewusst Gelernte kann nicht automatisiert werden“ (Haukäs 2011, S. 64).

Nach Dörnyei (2009, S. 34) hat die Komplexität und Vagheit des Begriffs kommunikative Kompetenz zu sehr verschiedenen Varianten des kommunikativen Unterrichts geführt. Götze (2001, S. 20) beklagt, dass es im Fremdsprachenunterricht schien, „als ob Grammatik und Kommunikation in einem alternativen Verhältnis stünden“ (ebd.). Götze ist aber damit zufrieden, dass es sich inzwischen gezeigt hat, dass sich die Grammatik aus dem Fremdsprachenunterricht nicht hat vertreiben lassen. Götze stellt fest, dass „ein kommunikativer Unterricht eine grammatische Komponente enthalten muss, weil die kommunikative Kompetenz (als Ziel) die grammatische Kompetenz (als Mittel) einschließt bzw. voraussetzt“ (2001, S. 20). Edmondson et al. (2011, S. 100) fragen sich, ob es notwendig ist, zwischen beiden Ansätzen zu wählen, „wenn wir fremdsprachliche Lernprozesse erhellen wollen, da Einzelprinzipien beider Theorien auf die Sprachlehrpraxis anwendbar scheinen“.

Spada (2007, S. 275) argumentiert, dass die Ansicht, dass ein kommunikativer Ansatz nur inhaltsbezogen sein soll, ein Mythos oder ein Missverständnis ist. Er meint, dass „Inhaltsorientierung darum geht, einen sprachlich sinnvollen Kontext im Unterricht zu schaffen“ (ebd.). Spada ist sogar der Ansicht, dass gewisse linguistische Funktionen „not only benefit from [grammar teaching] but *require* it for continued development“ (Spada 1997, S. 80, Hervorhebung im Original).

2.3 Grammatikvermittlung im kommunikativen Unterricht

Die Rolle und Relevanz der Grammatikunterricht ist viel diskutiert worden. Haukås (2011, S. 64) stellt fest, dass seit den achtziger und neunziger Jahren weniger Wert auf Grammatik und mehr Wert auf Input und implizites Lernen gelegt ist. Es hat, mehr oder weniger, eine weitverbreitete Meinung gegeben, dass kommunikativer Unterricht keine Grammatik enthalten soll. Es ist eher davon ausgegangen worden, dass der Fremdsprachenunterricht die Lerner dazu befähigen muss, Alltagssituationen in der Fremdsprache zu bewältigen. Somit argumentieren Doughty und Varela (1998), dass Grammatik nur fokussiert werden soll, wenn die Kommunikation zusammenbricht, und zwar nur mittels Fehlerkorrektur in der Form von Umgestaltungen (recasts) oder Selbstkorrektur. Tornberg (2000, S. 43) versteht unter kommunikativem Sprachunterricht Unterricht, 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. Schließlich argumentiert Pica (2000), dass

kommunikativer Unterricht, der hauptsächlich auf Inhalt und sehr wenig auf Form fokussiert, nicht ausreichend als Voraussetzung für die Entwicklung einer fortgeschrittenen Sprache ist.

Grammatikvermittlung ist aber nicht ganz vom Unterricht verschwunden, man kann aber von einem Pendeleffekt sprechen, d.h. „das Pendel“ der Fremdsprachenmethodik schlägt einmal stark in die eine Richtung aus, dann wieder in die andere, um sich allmählich in eine mittlere Kompromiß-Position einzupendeln – bevor es nochmals anfängt (vgl. Edmondson et al. 2011, S. 50). In Anlehnung an die gegenwärtige Grammatikvermittlung bedeutet das Ausschlagen des Pendels, dass die Relevanz und Nützlichkeit des Grammatikunterrichts für einen effektiven Erwerbsprozess wieder hervorgehoben werden (Haukås 2011, S. 64).

2.3.1 Zum Begriff Grammatik

Es gibt keine eindeutige Definition von dem Begriff Grammatik. An dieser Stelle werden zunächst die verschiedenen grammatischen Begriffe beschrieben, die für diese Arbeit relevant sind. Die Beschreibungen gehen von Ellis (2006) und Tschirner (2001) aus.

R. Ellis (2006, S. 84) beschreibt in seinem Artikel *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*, woraus Grammatikunterricht bestehen kann: erstens beschreibt Ellis einen Unterricht, in dem Grammatik und grammatische Begriffe präsentiert und geübt werden können, obwohl es nicht so sein muss. Zweitens kann Grammatikunterricht auch Lerner darin involvieren, grammatische Regeln selbst zu entdecken. Drittens kann Grammatikunterricht durch Sprachinput ohne Vermittlung oder Übungen durchgeführt werden. Schließlich kann Grammatik auch durch Fehlerkorrektur gelehrt werden, wenn Fehler im Kontext kommunikativer Aufgaben auftauchen.⁶

Mit Hinweis auf Tonkyn (1994, S. 1) definiert Tschirner (2001) in seinem Artikel *Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen* 1 die Grammatik, die für Fremdsprachendidaktik besonders relevant ist. Somit unterscheidet er zwischen einer deskriptiven Grammatik, einer pädagogischen Grammatik und einer psycholinguistischen Grammatik. Eine deskriptive Grammatik beschreibt die Grammatik einer Sprache, meistens für Muttersprachler oder für Personen, die sich für Grammatik

⁶ Meine Übersetzung aus dem Englisch, ES.

interessieren. Eine pädagogische oder didaktische Grammatik beschreibt ebenfalls die Grammatik einer Sprache, aber auf eine solche Weise, dass mit ihrer Hilfe die Sprache gelernt werden kann, während eine psycholinguistische Grammatik eine mentale Grammatik ist, eine Grammatik im Kopf eines Sprachbenutzers, die es ihm oder ihr erlaubt (auch ohne bewusste Aufmerksamkeit) grammatisch richtig zu sprechen oder zu schreiben. Diese hat nur ein theoretisches Interesse.

Nach dem europäischen Referenzrahmen (der GER⁷, 2001, S. 106) müssen die Lerner drei Aspekte (einer Sprache) beherrschen, um kommunikative Sprachkompetenz zu erreichen: die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz, von denen die linguistischen Kompetenzen u.a. aus „lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten“ bestehen (der GER 2001, S. 25). Auch Canale (1983) und Canale & Swain (1980) rechnen zu den linguistischen Teilkompetenzen die Verwendung der lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kompetenz des Lerners.

Die meisten gegenwärtigen L2-Forscher halten Formfokussierung für sinnvoll. Auch die Ergebnisse des kanadischen Immersions-programms zeigen, dass Lerner ohne expliziten Grammatikunterricht, trotz reichlicher Inputs über einen längeren Zeitraum, nur selten ein befriedigendes Niveau erreicht haben. Vor allem war dies im morphologischen und syntaktischen Bereich zu belegen (vgl. Genesee, 1987; Haukås, 2011; Swain, 1982). Hinsichtlich Grammatikunterricht betonen aber Doughty und Williams (1998, S. 197), dass es immer noch Fragen gibt, die problematisch sein können. Eine Frage, die noch weitgehend ungeklärt bleibt, ist, welche Strukturen besser im expliziten Grammatikunterricht gelernt werden können (Haukås 2011, S. 77).

2.3.2 Explizite vs. implizite Grammatik

Im Fremdsprachenunterricht wird zwischen explizitem und implizitem Grammatikunterricht unterschieden. Mit explizitem Grammatikunterricht ist gemeint, „dass im Unterricht erklärt wird, wie eine grammatische Regel oder ein Muster zu verstehen ist und wie sie bzw. es gebraucht werden kann“ (Haukås 2011, S. 63). Impliziter Grammatikunterricht dagegen bedeutet, dass der Unterricht ausschließlich inhaltsbezogen ist. Laut Haukås können beim impliziten Unterricht „grammatische Strukturen [...] planmäßig im Input eingeführt werden,

⁷ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001).

aber sie werden im Unterricht nicht besprochen, d.h. sie sollen induktiv gelehrt und gelernt werden“ (ebd.). Das implizite Verfahren stimmt mit Ellis (2006) Beschreibung vom Grammatikunterricht durch Sprachinput ohne weder Regelvermittlung noch Übungen überein.

Einerseits wird die Frage aufgeworfen, ob expliziter Unterricht für den Spracherwerb überhaupt sinnvoll ist (vgl. Long: 1997, Neuner: 2002). Andererseits wird der Standpunkt vertreten, dass explizite Grammatikvermittlung im Vergleich zur impliziten Vermittlung für die lernersprachliche Entwicklung erfolgreicher ist (vgl. Norris & Ortega: 2000; Portmann-Tselikas: 2003; Sheen: 2003). Edmondson (2002, S. 60) ist zum Beispiel der Meinung, dass expliziter Grammatikunterricht zum schnelleren und effizienteren Lernen neuer Elemente beiträgt. Die große Frage ist, ob der „spontane Sprachgebrauch durch das metalinguistische Bewusstsein, d.h. das Wissen einer grammatischen Struktur vereinfacht wird oder nicht“ (Schulz 2002, S. 15). DeKeyser (2003) zeigt in seinem Übersichtsartikel, dass expliziter Grammatikunterricht im Vergleich zum impliziten Unterricht vorteilhaft sein kann, und vor allem einen positiven Effekt auf das metalinguistische Wissen hat.

In Bezug auf expliziten Unterricht wird nach Haukås (2011, S. 65) in der Fremdsprachenerwerbsforschung diskutiert, „inwiefern ein expliziter Grammatikunterricht sowohl für komplexe als auch für einfache Strukturen den Lernprozess beschleunigen kann“. Spada & Lightbown (1999) weisen darauf hin, dass, obwohl Lerner nicht gerade imstande oder reif genug sind, die zielgerichteten Strukturen zu lernen, intensiver Grammatikunterricht ihnen damit helfen kann, andere weniger markierte Strukturen zu lernen. Ellis (2006, S. 86) behauptet aber, dass Grammatikvermittlung nur effektiv sein kann, wenn Rücksicht auf die Entwicklung der Interlanguage⁸ der Lerner genommen wird. Doughty und Williams (1998, S. 197) zum Beispiel vertreten die Ansicht, dass Sprachunterricht inhaltsbezogen sein soll, sie meinen aber auch, dass gewisse Effekte des expliziten Unterrichts gesehen werden können.

Hulstijn (1995, S. 375) nimmt eine balancierte Position zur Frage ein, indem er zum einen empfiehlt, dass Fremdsprachenlehrer, die explizites Verfahren bevorzugen, immer eine Regel mit illustrativen Beispielen begleiten lassen. Zum anderen schlägt Hulstijn vor, dass Lerner

⁸ Selinker (1972) hat den Begriff *Interlanguage-Hypothese* eingeführt: „Beim Spracherwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist“ (Bausch & Kasper 1979, S.15). *Interimsprache* ist die deutsche Entsprechung für den englischen Ausdruck.

nie gebeten werden sollen, Regeln selbst zu entdecken, ohne dass sie fast imstande sind, die richtige Antwort zu geben.

2.3.3 FonF vs FonfS

Long (1997) ist ein Fürsprecher dafür, dass der Unterricht kommunikativ und inhaltsorientiert ausgerichtet sein soll. Es besteht aber die Gefahr, meint Long, dass ein einseitiger Fokus auf den Inhalt ungenügend für den Spracherwerb ist. Um einen Ausweg aus diesem Dilemma aufzuzeigen, schlägt Long (1988) *focus on form*, *FonF*, vor. Er definiert *focus on form* (Sprachaufmerksamkeit)⁹, als Grammatiklernen in einem Zusammenhang, hauptsächlich mit Aktivitäten und Aufgaben, die auf Inhalt und Zugang zu Input fokussiert (1997, S. 1). Der traditionelle Grammatikunterricht hingegen nennt er *focus on forms*, *FonfS* (Formfokussierung, das Erlernen von Grammatikregeln). In diesem Zusammenhang betont Ellis (2006), dass *focus on form* gar nicht bedeutet, dass zum traditionellen Grammatikunterricht¹⁰ zurückgekehrt werden soll, sondern dass die Fokussierung eine inhalts- und inputbasierte Lernumgebung voraussetzt, ohne in grammatischen Kategorien zu denken, die aber auch auf die formalen Aspekte der Sprache fokussiert.

2.4 Fehlerkorrektur

Eine zentrale Frage im fremdsprachlichen Unterricht ist, wie Lerner-Fehler korrigiert werden sollen. Obwohl es in der Fremdsprachenforschung weithin akzeptiert ist, dass mündliche Fehlerkorrektur den Erwerb einer L2- bzw. Fremdsprache begünstigen kann, besteht Uneinigkeit darüber, wie Fehlerkorrekturen am effektivsten durchzuführen werden sollten (Schoormann & Schlak 2012, S. 172). Fehlerkorrekturen werden meistens von Lehrern besorgt, aber auch Schüler werden gebeten, einander zu korrigieren, etwas was Peer-Feedback genannt ist (Lightbown and Spada: 1999, zitiert in Lim und Dass 2014, S. 84, meine Übersetzung, ES). Es hat sich herausgestellt, dass die mündliche Fehlerkorrektur durch die Lehrkraft einen wesentlichen Teil der Interaktion in dem Unterricht darstellt (Kleppin & Königs 1991; Lochtmann 2002, in Lochtmann 2003, S. 4). Ellis (2009, S. 3) behauptet, dass Fehlerkorrektur (corrective feedback) sowohl in den behavioristischen als auch in den

⁹ Sprachaufmerksamkeit (*focus on form*) kann konkret verstanden werden als ein bewusstes Wahrnehmen der Ausdrucksseite der Sprache, ohne in grammatischen Kategorien zu denken.

¹⁰ Die Vorgehensweise, in der Grammatik und grammatische Begriffe präsentiert und geübt werden, wird als *deduktives Verhalten* beschrieben und gehört zum expliziten Verfahren.

kognitiven Theorien des L2-Lernens als fertigkeitfördernd angesehen wird. Auch Schmidt (1995, S. 3) und (Doughty & Williams 1998, S. 197) sind der Ansicht, dass mündliche Korrekturen lernerfördernd wirken können, wenn sie bewusstmachend sind.

Fehlerkorrektur ist aber ein vielseitiges Phänomen. Die Komplexität spiegelt sich in den Meinungsverschiedenheiten wider, die die Frage erweckt. Somit werden in der Fachliteratur verschiedene Feedbackstrategien vorgeschlagen. Feedback kann sowohl negativ als auch positiv sein. Positives Feedback bestätigt, dass die Lernerreaktion in einer Aktivität richtig ist (Ellis 2009, S. 3). Negatives Feedback signalisiert, dass die Lerneräußerung in irgendeiner Weise „lacks veracity or is linguistically deviant“ (ebd.) Long (1996) meint, dass negatives Feedback nur lernerfördernd sein kann, wenn es in richtige bzw. authentische Kommunikation eingebettet ist (zitiert in Lohtman 2003, S. 6).

Hinsichtlich der Frage, auf welche Weise die Korrekturen am wirksamsten durchgeführt werden sollen, gibt es verschiedene Ansichten. Nicht jede Feedbackstrategie eignet sich für jedes sprachliche Element. Während manche Forscher Input-liefernde Feedbackstrategien wie recasts – das heißt korrigierte Wiederholungen – bevorzugen, ziehen andere Output-elizitierende Strategien – das heißt, metalinguistische Hinweise auf die Fehler – vor. Zahlreiche Studien, in denen verschiedene Feedbackstrategien miteinander verglichen werden, haben keine eindeutigen Ergebnisse aufgedeckt. Allmählich setzt sich die Einsicht durch, dass es sich bei korrektivem Feedback um ein höchst komplexes Phänomen handelt, „dessen Wirkung auf das lernersprachliche System von einer Vielzahl lernerexterner und -interner Faktoren abhängig ist“ (Schoormann & Schlak 2012, S. 15-59).

Schoormann et al. (2012, S. 15) betonen, dass in vielen Untersuchungen beobachtet worden ist, dass der Erwerb zumindest einiger sprachlichen Strukturen ein bestimmtes lernersprachliches Entwicklungsniveau voraussetzt (vgl. z.B. Ammar & Spada 2006; Han 2002; Havranek 2002a, 2002b; Ishida 2004; Iwashita 2003; Oliver 1995; Philp 2003; Sheen 2004; Slimani 1992). Korrektive Feedbacks zu Strukturen, für deren Erwerb dem Lernenden die notwendigen Voraussetzungen fehlen, werden folglich mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zum gewünschten Erfolg führen. Dies gilt umso mehr für elizitierendes Feedback, da eine regelgeleitete und nicht nur auf dem Sprachgefühl basierende Selbstkorrektur gewisse Vorkenntnisse voraussetzt.

Abschließend stellen Schoormann et al. (2012) fest, dass es sich grundsätzlich empfiehlt, das von Lyster & Mori (2006, S. 58) vorgeschlagene Prinzip der Gegengewichtung zu beachten, d.h. das korrektive Feedback stets entgegen der vorherrschenden kommunikativen Orientierung des Unterrichts einzusetzen. Morphosyntaktische Strukturen werden zumindest im bedeutungsorientierten Unterricht leicht übersehen und bedürfen daher eher expliziterer Feedbacks; phonetische und lexikalische Fehler lassen sich dagegen auch Mithilfe impliziter Feedbackstrategien korrigieren (vgl. Kim & Han 2007; Mackey et al. 2000).

Die Auffassungen von Fremdsprachenlehrern über das Korrekturverhalten können einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtsgespräche und somit auch auf den Fremdsprachenerwerb ihrer Lernenden haben (Lochtman 2003, S.1).

Zunächst erfolgt ein Abschnitt, der methodische Überlegungen beinhaltet, wobei die von mir gewählte Methode vorgestellt wird.

3 Methode und Material

In diesem Teil wird die gewählte Methode zur Datenerstellung beschrieben, die ich für die Masterarbeit verwendet habe, nämlich eine Fragebogenuntersuchung, die eine Mischform zwischen der quantitativen und qualitativen Methode darstellt (Albert/Marx 2010, S.14). Die geschlossene Befragung wurde von 69 Informanten anhand eines strukturierten Fragebogens erreicht. Zur Ergänzung dieser Erhebung wurden offene qualitative Fragen hinzugefügt. Die Methoden der Einsammlung sind damit so ausgearbeitet, dass sie einander ergänzen sollen. Die geschlossene Befragung stellt ein breiteres Bild der Untersuchung dar, während die offenen Fragen dieses Bild konkretisieren.

Im Folgenden wird zunächst der Untersuchungsgegenstand, Lehrerauffassungen, diskutiert. Im Anschluss daran werden kurz zwei Untersuchungen präsentiert, die das Thema Grammatikunterricht behandeln, deren Fragestellungen und Analysen mich in meiner Analyse inspiriert haben. Danach wird die Informantenauswahl der vorliegenden Untersuchung vorgestellt und anschließend folgt eine detaillierte Information der Gestaltung und Durchführung der Befragung. Der Fragebogen, der in der Untersuchung verwendet worden ist, ist im Anhang zu finden.

3.1 Zur Methodenwahl

Die Bedeutung des Lehrers ist für Lerner-Erfolg sehr wichtig. Auch aus meiner eigenen Unterrichtspraxis ist es mir stets klar geworden, dass der Lehrer für den Unterricht in Bezug auf Inhalt, Umfang und Gestaltung noch immer Entscheidungen treffen muss und diese Entscheidungen in entsprechende Handlungen umsetzen. Zur Einführung in die Thematik wird zunächst die Methodenwahl zu der vorliegenden Studie von Lehrerauffassungen vorgestellt.

Denkprozesse von Lehrkräften sind zunehmend von Interesse der pädagogischen Forschung geworden. Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung zeigen sich aber nicht automatisch in dem Lehrerverhalten im Klassenzimmer. Forschung über Lehrerkognition weist darauf hin, dass obwohl Lehrer im Laufe ihrer Ausbildung und ihrer Unterrichtspraxis einen reichen Wissensschatz über Unterricht und dessen Umsetzung erworben haben, sie nicht dieses theoretische Wissen oder spezifische Methode angeben (Mitchell, Brumfit & Hooper 1994a, S. 197). Stattdessen werden Lehrerauffassungen im hohen Grad von Lerner-Erfahrungen beeinflusst (Einstein-Ebsworth & Schwers: 1997, S. 255, in Borg 2002, S. 88). Die Analyse von Lehrerhaltungen ergibt, dass die Lehrer sich auf Lerner- und Lehrpläneerwartungen beziehen und kaum von weder Forschung noch speziellen Methoden beeinflusst werden. Lehrerhandeln wird vor allem durch Lehrer- und Lerner-Erfahrung beeinflusst (Einstein et al.: 1997, S. 252).

Um Sprachunterricht besser zu verstehen, müssen wir mehr darüber wissen, was Lehrer denken und wissen, und wie sie dieses Wissen bekommen haben (vgl. Freeman & Richards: 1996; James: 2001; Freeman: 2001; Borg: 2003). Entscheidungsverfahren der Lehrer ist ein Bereich, mit dem die kognitive Lehrerforschung sich eingehend befasst hat. Borg (1999, S. 21) ist aber der Meinung, dass mehr Forschung zu diesem Bereich nötig ist, weil „research has not yet managed to provide teachers with a 'well-defined research base' on which to base their practice“. Vor allem ist es wichtig, die weniger direkten Faktoren, die hinter Lehrerentscheidungen stehen – z.B. Vorkenntnisse, Wissen und Unterrichtserfahrung zu kennen (2003, S. 98) um ein holistisches Verstehen der Sprachlehrerpraxis und Lehrerkognitionen zu bekommen. Fremdsprachenforschung ist „largely inconclusive“ gewesen, in Bezug darauf, welches Vermittlungsmodell von Grammatik den Lehrern empfohlen werden soll (ebd.). Auch Tornberg (2009) hebt sowohl die Bedeutung der

Lehrereinstellung zum Wissen als auch die Bedeutung der Einstellung zum Sprachenlernen für die didaktischen Wahlen hervor (182-201, frei übersetzt von mir, ES).

3.1.1 Frühere Untersuchungen

Es gibt schon mehrere empirische Untersuchungen, die sich mit der Beschreibung und Evaluierung der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen. Die Mehrheit dieser Untersuchungen hat sich aber der englischen oder der spanischen Sprache (als L2) gewidmet. Eine interessante Arbeit aber in diesem Zusammenhang ist die Diplomarbeit von Annika Nyhlén (2014) „Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning, spansklärares värderingar, dilemman och förslag“ (Grammatische Kompetenz und kommunikativer Sprachunterricht, Wertvorstellungen, Dilemmas und Vorschläge einiger Spanischlehrer (meine Übersetzung, ES). Ihr Untersuchungsdesign hat als Anregung für die Befragung der vorliegenden Masterarbeit gedient. Nyhlén hat eine qualitative Untersuchung durchgeführt, in der sie 13 Spanischlehrer, die an schwedischen Gymnasialschulen unterrichten, interviewt hat. Das Ziel ihrer Studie war es, die veränderte Rolle der Grammatik im Spanischunterricht zu untersuchen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer grammatische Strukturen im kommunikativen Unterricht für wichtig halten. Des Weiteren zeigt es sich, dass die Lehrer dem schwedischen Lehrplan (Skolverket, 2011) für die langfristige Unterrichtsplanung keine reelle Bedeutung beimessen. Stattdessen verlassen sich die Lehrer in der Unterrichtspraxis auf ihre eigenen Erfahrungen, als Lerner, Studenten und Lehrer. Es ergibt sich auch, dass auf fast keinen Einfluss von der Lehrerausbildung hingewiesen wurde.

Noch eine Untersuchung, die ebenfalls das Thema Grammatikvermittlung behandelt und mich zur Herstellung des Fragebogens dieser Arbeit inspiriert hat, ist die englische Masterarbeit von R. Fossum (2013), „Beliefs about Grammar Teaching: A Survey of Norwegian Students and Teachers at the Upper Secondary Level“ (Gedanken zum Grammatikunterricht: Eine Umfrage von norwegischen Studenten und Lehrern im Gymnasium, meine Übersetzung, ES). Diese Arbeit untersucht nicht nur die lehrerseitigen, sondern auch die schülerseitigen Auffassungen bezüglich Grammatikvermittlung im Englischunterricht in der norwegischen Sekundarstufe II. Die Studie zeigt, dass die Lehrer Grammatikunterricht für wichtig und wirksam halten, was auch mit den Schülerauffassungen übereinstimmt. Des Weiteren zeigt sich, dass die Schüler positiver zur mündlichen Fehlerkorrektur als die Lehrer waren. Die

Fragestellungen, von denen Fossum (2013) ausgegangen ist, gehen von Schulz (2001) Untersuchung aus. Schulz hat die Einstellungen kolumbischer postsekundärer L2-Lehrer und Studenten untersucht, eine Studie, die als die anerkannteste Studie bezüglich Einstellungen im Bereich Grammatikvermittlung beschrieben worden ist (Lowen, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn, und Chen, 2009, S. 93).

3.2 Die Informanten

In der Untersuchung konnten nicht alle Betroffenen, d.h alle schwedischen Deutschlehrer, die diese Untersuchung umfasst, befragt werden. Nur eine Stichprobe, 69 Lehrer, hat an der Befragung teilgenommen und es ist zweifelhaft, ob sie als repräsentativ für alle Deutschlehrer in Schweden angesehen werden können. Bei den Ergebnissen ist jedoch eine Tendenz sichtbar. Albert/Koster (2002, S. 27) zufolge weicht aber die Ergebnis selten um mehr als einen Prozentpunkt ab, obwohl nur eine begrenzte Auswahl von Informanten an der Befragung teilnimmt.

Die 69 Informanten¹¹ der vorliegenden Untersuchung¹² weisen recht unterschiedliche Lehrbiographien auf. 16 Lehrer (23 Prozent) haben Deutsch als Muttersprache, zwei geben an, dass sie zwar in Schweden geboren sind, sie haben aber lange in Deutschland gewohnt und betrachten sich als zweisprachig. Alle übrigen haben Schwedisch als Muttersprache, abgesehen von zwei Lehrern, deren Muttersprache Polnisch bzw. Armenisch-Syrisch ist. Bezüglich Unterrichtserfahrung sind einige Lehrer (12 Prozent) erst fünf Jahre berufstätig, während die Mehrzahl (51 Prozent) schon mehr als 15 Jahre unterrichtet hat. Tabelle 1 zeigt die Unterrichtsjahre unter den Lehrern. Die Lehrer unterrichten entweder Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule oder im Gymnasium oder in beiden Schulformen: 28 Informanten sind im Gymnasium berufstätig, 48 in der Grundschule (Klasse 7-9) und 26 Lehrer unterrichten Klasse 6. Der Fragebogen enthält keine Frage über Ausbildung, aber im Freitext gibt ein Lehrer ausdrücklich an, dass er keine Lehrerausbildung durchgeführt hat.

¹¹ Im Folgenden werden Informant oder Lehrer als Genus neutrale Wörter verwendet.

¹² Es handelt sich hier um 8 Männer und 61 Frauen.

Tabelle 1: Unterrichtszeit der 69 Informanten

0-5 Jahre	8	11.6 %
6-10 Jahre	14	20.3 %
11-15 Jahre	12	17.4 %
Mehr als 15 Jahre	35	50.7 %

3.3 Methoden der Datensammlung

Die vorliegende Untersuchung umfasst insgesamt 69 Informanten, die Deutsch als Fremdsprache an schwedischen Grundschulen und Gymnasien unterrichten. Die Auswahl der Lehrer wurde hauptsächlich per Zufall getroffen und wurde auf zweierlei Weise vorgegangen. Zum einen erfolgte der Kontakt per E-Mail, nachdem zuerst Kontakt mit den jeweiligen Rektoren aufgenommen wurde, wobei zur Teilnahme eingeladen wurde, mit einer Bitte den Deutschlehrern der Schulen die Einladung weiterzugeben. An insgesamt 20 Schulen wurden E-Mails geschickt. Das Vorhaben der Befragung wurde im Schreiben skizziert¹³, und die Lehrer konnten direkt auf den hinzugefügten Link klicken und sich an der Online-Befragung beteiligen. Zur Vermeidung persönlicher Beziehung zu den Teilnehmern wurde derzeit die Heimatadresse ausgeschlossen.

Laut meiner Erfahrung der Pilotuntersuchung, d.h. die Nachfrage per E-Mail war zeitraubend, habe ich mich zum anderen dafür entschlossen, soziale Medien zu benutzen und auch Informanten auf geschlossenen Facebook-Gruppen für Deutsch- bzw. Sprachlehrer zur Teilnahme einzuladen. Im Anschluss daran wurde die Anfrage zur Beteiligung auf Facebook gelegt, wobei der Link auch direkt zum Fragebogen hinzugefügt war. Das Ergebnis war, dass insgesamt 69 Deutschlehrer an der Umfrage teilgenommen haben. Wie viele Lehrer, die auf die eine oder die andere Weise beantwortet haben, kann nicht festgestellt werden. Weil die Erhebung der Daten anonym erfolgte, kann nur konstatiert werden, dass, gleich nachdem ich den Link auf Facebook aufgelegt habe, die meisten Antworten schon gekommen waren.

¹³ Siehe Anhang 1.

3.3.1 Die Befragung

Umfragen ermöglichen einfache Befragungen. Wie Dörnyei (2003) bemerkt, bieten Fragebögen erhebliche Vorteile, indem Forscher innerhalb kurzer Zeit kostengünstig viel Information erhalten können (in McKay 2006, S. 35, meine Übersetzung, ES). Gleichwohl gibt es bei Umfragen Nachteile, denn Informanten können unzuverlässige Information liefern, indem sie erwünschte Antworten geben können. Außerdem scheinen Umfragen numerische Daten zu produzieren, „of a certain unsophisticated and limited scope“ (Cohen, Manion, and Morrison 2011, S. 377). Um diese Tendenz auszugleichen, wird deshalb ein qualitativer Teil hinzugefügt, indem die Informanten gebeten werden, Beispiele aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu geben.

Die gesammelten Daten der vorliegenden Umfrage dienen dazu die Auffassungen und Einstellungen der Lehrer zu dem Themenbereich Formfokussierung in kommunikativer Unterrichtspraxis zu erhalten. Die Untersuchung ist sowohl dem quantitativen als auch dem qualitativen Forschungsverfahren zuzuordnen, weil eine Befragung mit geschlossenen und offenen Fragen als Datenerhebungsmethode verwendet worden ist (Albert/Koster 2002, S. 24). Der Einsatz einer qualitativen Methode ist angebracht, wenn der Thematik eine Grundhaltung zugrunde liegt, und eignet sich besonders für genaue Beschreibungen und Analyse subjektiver Wahrnehmungen, persönlicher Einstellungen, Motive, Gefühle, Meinungen und Intuitionen von anderen Menschen (Albert/Koster 2002, S. 3). In meiner Untersuchung geht es um die Einstellung zur Rolle und Relevanz von Grammatik seitens einiger Lehrer, und deshalb habe ich auch die qualitative Methode gewählt. Um mehrere Menschen zu erreichen, kann die Verwendung von einer schriftlichen Befragung die relevante Methode sein (Stukát 2005, S. 36).

3.3.2 Der Fragebogen

Zum Einstieg in die Befragung wurde eine kurze Vorstellung von meiner Arbeit gegeben. Der eingesetzte Fragebogen¹⁴ enthält insgesamt 22 geschlossene Fragen (Aussagen), zu denen die Lehrer Stellung nehmen müssen. Die Einschätzungen werden auf einer 6-stufigen Likert-Skala vorgenommen (1=stimme gar nicht zu; 2=stimme nicht zu; 3=unsicher ob ich zustimme; 4=stimme zu einem gewissen Teil zu; 5=stimme zu; 6= stimme völlig zu). Es stehen verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl anhand einer Likert-Skala. Die Wahl eine

¹⁴ Siehe Anhang 1.

gerade Nummer von Antwortmöglichkeiten zu haben, war ein Versuch, die Teilnehmer zu ermutigen, einen eindeutigen Standpunkt zu vertreten und zu verhindern, dass jemand ständig in der Mitte kreuzt (McKay 2006, S. 38). Als die Fragebögen beantwortet worden sind, wird jeder Aussage eine Nummer gegeben, so dass die Punkte übertragen und bearbeitet werden können (Dörnyei 2010, S. 27).

Der Fragebogen ist thematisch eng auf das Gesamtthema der Untersuchung bezogen. Wegweisend für die Gestaltung des Fragebogens waren McKays *Researching Second Language Classrooms* (2006) und Albert & Kosters *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung* (2002). Darüber hinaus wurde bei der Erarbeitung der Fragestellungen, außer der Befragung von Schulz (2001)¹⁵, auch von zwei Artikeln von R. Ellis (2006) bzw. S. Fischer (2007) ausgegangen. Der Fragebogen wird mit vier qualitativen Fragen begleitet und schließt mit Fragen nach soziodemografischen Daten (Muttersprache) und Informationen zur Unterrichtserfahrung und Anstellung. Drei Themenbereiche determinieren in dieser Weise die Schwerpunkte: Formfokussierung und Fehlerkorrektur im kommunikativen Deutschunterricht, Verwendung der Muttersprache bzw. Zielsprache und die schwedischen Lehrpläne für Fremdsprachen. In verschiedenen Teilen des Fragebogens werden die Informanten gebeten, offene Fragen zu beantworten, und Beispiele für Unterrichtsaktivitäten zu geben.

Es gibt Vor- und Nachteile mit den meisten Arten von Datenerhebungen. Bei jeder Art von Befragung ist mit Intervieweffekten zu rechnen. Die befragte Person nimmt nicht nur die Bedeutung der Frage wahr, sondern analysiert und bewertet die Information und überlegt eine Antwort. Laut Albert/Koster (2002, S 24), neigen Personen dazu, „sich so darzustellen, als verhalten sie sich den Normen entsprechend“. Durch eine möglichst starke Lenkung der Interviews oder Befragungen kann man die Intervieweffekte so gering wie möglich halten.

Der Fragebogen ist in einem Probeverfahren auf seine Reliabilität und Operabilität nochmals an drei Sprachlehrer-Kolleginnen, die Französisch, Englisch und Schwedisch und Spanisch und Schwedisch unterrichten, überprüft worden. Einige Aussagen des Pretests sind so formuliert worden, dass sie die Informanten schon von vornherein in eine bestimmte Richtung weisen würden. Albert/Koster (2002, S. 37) stellen fest, dass es sich niemals völlig vermeiden lässt, dass die Befragung selbst die Ergebnisse der Befragung beeinflusst. Der Fragebogen

¹⁵ Darüber hinaus die zwei oben erwähnten Untersuchungen (Nyhén, 2014 und Fossum), die mich inspiriert haben.

muss so sorgfältig zusammengestellt werden, dass aus dem Fragebogen selbst nicht geschlossen werden kann, welches Ergebnis die Untersuchenden selbst bevorzugen würden. Deshalb ist es wichtig, den Fragebogen vor dem eigentlichen Test zu überprüfen. Auch zur Vermeidung von Schwierigkeiten oder Unverständnis mit der Beantwortung soll vor einer Hauptuntersuchung ein Pretest durchgeführt werden. Beim Pretest habe ich eine fünfstufige Skala verwendet, es zeigte sich aber, dass die Fragestellungen keine genauen Antworten gaben. Nach einer gründlichen Modifizierung, wobei die ursprüngliche Aussageskala (5-gradig zu 6-gradig Likert-Skala) geändert wurde, und nach einer stilistischen Überarbeitung verschiedener Fragestellungen, war es möglich, die Endversion in der Befragung einzusetzen. Es besteht aber immer noch die Gefahr, dass die Aussagen im Fragebogen so formuliert worden sind, dass es Unklarheiten bei der Beantwortung gibt.

3.3.3 Webbasierter Fragebogen

In meiner Untersuchung habe ich mich dafür entschieden, eine Online-Umfrage zu benutzen, die ich in Google Formular erstellt habe. Online-Befragungen bieten zahlreiche Möglichkeiten, Fragen zusammenzustellen. In dem vorliegenden Fragebogen habe ich Auswahlfragen über die Drop-down-Liste verwendet. Herkömmliche papierbasierte Fragebögen nehmen viel Zeit in Anspruch, während webbasierte Fragebogenuntersuchungen eine Reihe von Vorteilen haben – u.a. Anonymität, Ortsunabhängigkeit und Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung (Batinic et al. 1999, S. 93). Eine webbasierte Befragung ist auch ohne technologisches Wissen einfach zu benutzen. Außerdem war eine webbasierte Befragung eine gute Alternative, um den Umfrageteilnehmern Zeit zu sparen.

3.3.4 Die qualitativen Fragen

Der Hauptfokus der vorliegenden Befragung liegt auf der quantitativen Untersuchung, das heißt der Analyse der Lehreraussagen. In der Umfrage gibt es aber auch einige qualitative Fragen, in denen der Untersuchungsgegenstand, wie die Lehrer konkret Grammatik unterrichten, im Fokus steht. Die Lehrer werden gebeten aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis Beispiele zu Grammatikvermittlung zu geben. Das Ziel einer qualitativen Befragung besteht darin, Information von der Welt des Befragten zu erreichen. Mit qualitativen Methoden will man etwas charakterisieren. Das Hauptziel der Informationseinsammlung ist es, multiple und verschiedene Muster zu entdecken (vgl. z.B. Sörensen & Olsson 2008, S. 79). Die Ergebnisse

der Aussagen werden als repräsentative Aussagen zitiert bzw. als Zusammenfassungen von mir wiedergegeben.

3.3.5 Die Datenanalyse

Um die Fragebogendaten zu analysieren, wurde vorwiegend die Statistik (Berechnung von Mittelwerten und Standardabweichungen, SD) manuell bearbeitet. Die Daten der geschlossenen Fragen wurden in Übersichtstabellen eingeführt, gemäß den Richtlinien in McKay (2006, S. 43-44), wo die Unterschiede zu jeder Aussage durch den Mittelwert und die Standardabweichung veranschaulicht wurden. Die Aussagen werden auf einer 6-stufigen Likert-Skala beantwortet, in der die gesammelten Punkte die Stärke der Haltung angeben. Die statistischen Kennwerte haben die Funktion, über spezielle Eigenschaften einer Merkmalsverteilung summarisch Auskunft zu geben. Statistische Kennwerte wie z.B. das arithmetische Mittel oder die Standardabweichung werden berechnet, um eine Stichprobe hinsichtlich der zentralen Tendenz bzw. der Dispersion ihrer Messwerte zu beschreiben. Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um dessen Mittelwert/Durchschnitt (arithmetisches Mittel). Um die Daten vorzustellen bin ich von dem Vorschlag McKays von Fukuda (2003b, in McKay 2006, S. 45) ausgegangen.

Die Datenanalyse der qualitativen Befragung wurde anhand des Verfahrens der Typenbildung analysiert, da Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisch durch das Kodierungsverfahren kategorisiert wurden. Kvale und Brinkmann zufolge (2009 S. 221-222) ist ein häufig verwendetes Verfahren zur Auswertung von Daten, dass die Aussagen der Informanten (natürliche sprachliche Einheiten) zu kürzeren Stellungnahmen zusammengezogen werden, die thematisiert werden und dann als zentrale Themen bzw. Dilemmas kategorisiert werden. Kodierung leitet oft zu Kategorisierung, was bedeutet, dass lange Aussagen zu wenigen einfachen Kategorien reduziert werden (2014, S. 243). Die Daten wurden in der offenen Weise kodiert (unterstrichene Wörter, Kategorisierung des Grades der Zustimmung, Wörter im Seitenrand zuordnen, unterschiedliche Farben für verschiedene Themen), eine Vorgangsweise, die auch von Rossman und Rallis (2003) beschrieben wird. Obwohl ich bei der Analyse versucht habe, die Aussagen so objektiv wie möglich zu interpretieren, sind laut Albert/Koster (2002, S. 30) offene Fragen schwieriger auszuwerten als geschlossene Fragen, und es muss betont werden, dass eine subjektive Interpretation dieser Fragen nicht zu vermeiden ist.

Als 69 Fragebögen eingefüllt waren, wurde die Befragung abgeschlossen. Die erreichte Zahl der Teilnehmenden war damit grösser als ich erwartet habe. Weil die Zeit knapp war, wollte ich mit der Arbeit weiterfahren und die Ergebnisse erarbeiten. Um eine verständliche Darstellung der Beobachtungsdaten zu ermöglichen, wird die Analyse mit numerischen Kennwerten in Tabellen dargestellt.

4 Ergebnisse und Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert dargestellt, wobei die Textabschnitte mit Übersichten begleitet werden, um die statistischen Werte zu verdeutlichen. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über die Ergebnisse in einer übersichtlichen Tabelle gegeben. Hier werden die Mittelwerte vorgestellt. Danach wird die Zusammenstellung der Analyse ausführlich mit Hilfe von Tabellen in drei verschiedenen Themenbereiche wiedergegeben: kommunikative Kompetenz (Aussage 1-4), Grammatikunterricht (5-15) und Fehlerkorrektur (20-23). Hier wird die Frequenz der verschiedenen Grade von Zustimmung vorgestellt. In der zweiten Hälfte dieses Kapitels werden die Ergebnisse der qualitativen Befragung (16-19, 24-26), ausgehend von konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis der Lehrer, beleuchtet. In Zusammenhang mit Frage 26, die sich mit dem Themenbereich Dilemmas im Unterricht auseinandersetzt, werden auch die Aussagen 24-25 behandelt, weil sie sich in diesem Teil besser eignen.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert, obwohl gewisse Analysen schon in diesem Teil ausgeführt werden. Der gesamte Fragebogen ist im Anhang, zusammen mit einem Tabellenverzeichnis, beigelegt.

4.1 Allgemeiner Überblick; Mittelwerte

In der Befragung geht es primär darum, in wie weit die Informanten den verschiedenen Aussagen zustimmen oder nicht. Mehrere Aussagen zeigen übereinstimmende Einstellungen unter den Lehrern, während sie in einigen Aussagen diametral divergierende Ansichten aufweisen. Die Aussagen werden auf einer 6-stufigen Likert-Skala beantwortet¹⁶, in der die

¹⁶ McKay (2006, S. 43-44)

gesammelten Punkte die Stärke der Haltung angibt. Der Mittelwert jeder Aussage reflektiert die Likert-Skala, wobei ein hoher Mittelwert zustimmende Aussagen bedeutet, während ein niedriger Mittelwert geringe Zustimmung zeigt. Eine kleine Standardabweichung gibt an, dass die gemessenen Ausprägungen eines Merkmals eher enger um den Mittelwert liegen, eine größere Standardabweichung gibt eine stärkere Streuung an. Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen werden in Tabelle 2 übersichtlich mit Mittelwerten und Standardabweichungen (SD) ermittelt. Für die offenen Fragen (16, 18-19, 24-25) und die zwei begleitenden Alternativeangaben (17, 26), wird auf 4.4 hingewiesen.

Tabelle 2: Übersicht über die Mittelwerte der verschiedenen Themen unter den Lehrern

Folge	Aussagenummer	Aussage	Mittelwert	SD
1	4	Mündliche Sprachfertigkeit vs. Grammatik	5,59	1,68
2	1	Interviews, Rollenspiel usw.	5,38	0,77
3	13	Vergleich mit anderen Sprachen.	5,17	1,0
4	5	Fokussierung auf Korrektheit	5,16	0,96
5	24	Die Möglichkeit im Unterricht Deutsch zu sprechen	5,03	0,86
6	25	Die Verwendung Deutsch des Lehrers	5,0	1,04
7	6	Grammatikvermittlung wichtig	4,96	1,24
8	12b	Hinweis zur grammatischen Regeln.	4,87	1,09
9	11	Grammatische Terminologie verwenden	4,81	1,09
10	10	Wichtig, dass die Schüler Regeln lernen.	4,71	1,06
11	2	Grammatik in einem Zusammenhang (z.B. Text, Dialog)	4,61	1,06
12	3	Gramm. Kompetenz als Teil der komm. Kompetenz	4,59	1,23
13	21	Zur schriftlichen Fehlerkorrektur	4,29	1,07
14	14	Die Schüler wollen mit Grammatik arbeiten	4,28	1,17
15	7	Grammatik im Anfängerunterricht	4,20	1,42
16	8	Grammatische Progression	3,98	1,37
17	9	Von Schülerproduktion ausgehen	3,83	1,19
18	23	Annahme der Schülereinstellung zur Korrektur	3,7	1,25
19	22	Ob Schüler sich bei Fehlerkorr unwohl fühlen.	3,29	1,21
20	20	Mündliche Fehlerkorrektur	3,16	1,35
21	15	Lehrpläne	3,03	1,39
22	12a	Ohne Hinweis zu Regeln	2,35	1,12

Wie in der Tabelle 2 zu sehen ist, gibt Aussage 4 den höchsten Mittelwert. Diese Aussage thematisiert die Frage der mündlichen Sprachfertigkeit im Verhältnis zur grammatischen Korrektheit. Die Informanten stimmen dieser Aussage zum großen Teil zu, indem der Mittelwert bei 5,59 liegt. Die Standardabweichung liegt bei 1,68, was bedeutet, dass die

durchschnittliche Abweichung zum Mittelwert 1,68 beträgt, d.h. es gibt eine relativ große Streuung, was ein Maß für die Streubreite der Lehrereinstellungen zu dieser Aussage bedeutet.

Aussage 12a, die den niedrigsten Mittelwert gibt, geht darum, dass Grammatik unterrichtet wird, ohne auf grammatische Regeln hinzuweisen, d.h. grammatische Regeln werden im Unterricht nicht besprochen. Die Informanten stimmen hier nicht zu, indem der Mittelwert bei 2,35 liegt. Die Standardabweichung (SD) liegt bei 1,12, was bedeutet, dass die durchschnittliche Entfernung zum Mittelwert 1,12 beträgt. In diesem Fall kann festgestellt werden, dass der niedrige Mittelwert auf eine Zustimmung für grammatische Regeln hinweist. Mehr darüber in Tabelle 6.

4.2 Ergebnisse zur kommunikativen Kompetenz; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsggrade

Als Nächstes werden die Ergebnisse zur kommunikativen Kompetenz gemäß der 6-stufigen Likert-Skala im Einzelnen in Tabellen veranschaulicht. Die Frequenz der Zustimmungsggrade wird hier in Prozentzahlen vorgestellt (aber im Text ohne Dezimalstellen angegeben, d.h. auf- oder abgerundet). Die Lehreranzahl wird in den Tabellen und im Text mit *n* bezeichnet.

In dem ersten Teil der Befragung werden die Lehrereinstellungen in Bezug auf kommunikative Kompetenz erfasst. Die Informanten wurden in Aussagen 1-4 darum (Tabelle 3) gebeten, diese Kompetenz in Bezug auf Unterrichtsinhalt zu interpretieren.

Tabelle 3: Fragebogenergebnisse zur kommunikativen Kompetenz (Aussagenummern 1-4).

<i>1. Ich finde es wichtig, dass die Schüler im Unterricht in wirklichkeitsnahen Situationen, wie z.B. Interviews, Rollenspiele und Schreiben, Deutsch anwenden können.</i>								
	1	2	3	4	5	6	Mittelwert	SD
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu		
Lehrer	0%	0%	0%	17,4%	27,5%	55,1%	5,38	0,77
	(n=0)	(n=0)	(n=0)	(n=12)	(n=19)	(n=38)		

2. Ich versuche mit Grammatik in einem Zusammenhang zu arbeiten, z B. gehe ich von einem Text oder einem Dialog aus.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	1,5%	7,4%	18,2%	36,4%	36,4%	4,61	1,06
	(n=0)	(n=1)	(n=5)	(n=13)	(n=25)	(n=25)		

3. Ich finde, dass grammatische Kompetenz ein wichtiger Teil der kommunikativen Fertigkeit ist.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	7,2%	13%	20,3%	31,9%	27,5%	4,59	1,23
	(n=0)	(n=5)	(n=9)	(n=14)	(n=22)	(n=19)		

4. Ich finde, dass grammatische Kompetenz der Schüler im mündlichen Zusammenhang nicht am wichtigsten ist, sondern dass die Schüler sich verständlich machen können.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	2,9%	2,9%	18,8%	14,5%	42%	18,8%	5,59	1,68
	(n=2)	(n=2)	(n=13)	(n=10)	(n=29)	(n=13)		

Die erste Aussage zu diesem Themenbereich behandelt, „ob Schüler im Unterricht in wirklichkeitsnahen Situationen mit kooperativer Partner- oder Gruppenarbeit (Rollenspiele, Interviews, Textproduktion usw.) arbeiten“. Alle Informanten stimmen dieser Behauptung zu, obwohl 17 Prozent (n=12) davon nur zum Teil einverstanden sind. Auch zur Aussage 2, die sich mit inhaltbezogenem Grammatikunterricht auseinandersetzt, gibt die überwiegende Mehrzahl (91 Prozent, n=63) an, dass Grammatik im Zusammenhang mit konkreten sprachlichen Situationen, wobei der Ausgangspunkt beispielsweise ein Text oder ein Dialog ist, unterrichtet werden soll. 18 (n=13) Prozent von diesen Lehrern stimmen zum Teil zu. 7 Prozent (n=5) sind darüber unsicher, während ein Befragter ankreuzt, dass er im Unterricht von einem Text oder einem Dialog nicht ausgeht.

Aussage 3 diskutiert, ob grammatische Kompetenz zur kommunikativen Kompetenz gehört. 79 Prozent der Informanten (n=55) sind der Auffassung, dass grammatische Fertigkeit Teil der kommunikativen Kompetenz ist, von denen stimmen 20 Prozent (n=14) dieser Auffassung zum Teil zu. 13 Prozent (n=9) sind aber unsicher und 7 Prozent (n=5) meinen, dass grammatische Kompetenz zur kommunikativen Fertigkeit nicht gehört. Der Mittelwert für diese Aussage ist 4,59, was auf eine Mehrheit der Zustimmung hinweist. Die Standardabweichung liegt bei 1,23, d.h. die durchschnittliche Entfernung zum Mittelwert beträgt 1,23, was eine relativ große Streuung angibt. Jedoch kann festgestellt werden, dass die Auffassungen auseinandergehen, weil ein Fünftel mehr oder wenig der Auffassung sind, dass Struktur und Funktion nicht zusammengehören.

Aussage 4 hat den höchsten Mittelwert der Zustimmung (5,59, wie auch schon in obiger Tabelle 2 gezeigt wird). Diese Stellungnahme geht um die Bedeutung der grammatischen Kompetenz in Bezug auf mündliche Kommunikation. 75 Prozent (n=52) haben weniger Anspruch auf Korrektheit, wenn Schüler sich mündlich ausdrücken, obwohl 15 Prozent (n=10) von den zustimmenden Informanten nur zum Teil einverstanden sind. In mündlichen Zusammenhängen messen diese Lehrer den sprachlichen Strukturen keine große Bedeutung bei. Es ist aber ersichtlich, dass 25 Prozent (n=17) der Aussage nicht zustimmen. Auch wenn Schüler sich mündlich ausdrücken, meinen diese Lehrer, dass grammatische Kompetenz wichtig ist.

4.3 Ergebnisse zur Rolle der Grammatikvermittlung; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgrade

Im zweiten Teil der Befragung werden die Lehrerauffassungen zur Rolle der Grammatikvermittlung erfasst und unten in Tabellen 4-8 veranschaulicht. Diese Darstellung wird in der gleichen Weise präsentiert wie bei kommunikativer Kompetenz, d.h. es wird die Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgrade in Prozentzahlen vorgestellt.

4.3.1 Aussagen zur Grammatikvermittlung

Dass Lehrer gerne Grammatik vermitteln, machen die Lehrereinstellungen zu der Aussage „Grammatik zu unterrichten macht mir Spaß“, deutlich. Diese Aussage war als Beispiel gedacht, wurde aber von allen Informanten außer einer Person beantwortet und es zeigt sich, dass es 95 Prozent von allen Lehrern Spaß macht, Grammatik zu unterrichten.

Die Aussagen 5, 6 und 7 (in Tabelle 4) untersuchen Lehrereinstellungen dazu, in wie weit Grammatikunterricht für den Spracherwerb sinnvoll ist. Die Mehrheit der Lehrer meinen, dass Grammatikvermittlung für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch förderlich ist.

Tabelle 4: Fragebogenergebnisse zur Aussage 5, 6 und 7

<i>5. Es ist wichtig, dass der Unterricht, Aufgaben enthält, die auf Korrektheit fokussieren, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, gute Sprachkenntnisse zu erreichen.</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	1,4%	5,8%	14,5%	31,9%	46,4%	5,16	0,96
	(n=0)	(n=1)	(n=4)	(n=10)	(n=22)	(n=32)		

<i>6. Ich finde, dass Grammatikvermittlung für den Spracherwerb wichtig ist.</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,4%	4,3%	8,7%	15,9%	30,4%	39,1%	4,96	1,24
	(n=1)	(n=3)	(n=6)	(n=11)	(n=21)	(n=27)		

<i>7. Ich finde, dass Grammatik schon im Anfängerunterricht wichtig ist.</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,5%	14,7%	13,2%	20,6%	26,5%	23,5%	4,20	1,42
	(n=1)	(n=10)	(n=9)	(n=14)	(n=18)	(n=16)		

Stellungnahme 5 behandelt, ob Grammatikunterricht dazu beiträgt, gute Sprachkenntnisse zu erreichen. Die Zustimmung der Lehrer liegt bei 93 Prozent (n=64), von denen stimmen 15 Prozent (n=10) zum Teil zu. Nur 7 Prozent (n=5) geben an, dass ihr Unterricht keine Aufgaben enthält, die auf Form und Korrektheit fokussieren, bzw. sind zu dieser Aussage unsicher. Fast dasselbe Ergebnis gibt ungefähr die gleiche Aussage 6, indem 85 Prozent (n=59) Grammatikvermittlung für wichtig halten, während 6 Prozent (n=4) der Auffassung sind, dass Grammatik nicht unterrichtet werden soll. 16 Prozent (n=11) von den

zustimmenden Informanten sind zum Teil einverstanden, während 9 Prozent (n=6) die Unsicher-Alternative angekreuzt haben.

Stellungnahme 7 (auch in Tabelle 4) behandelt, inwiefern Grammatik im Anfängerunterricht vermittelt werden soll. Die Mehrheit der Lehrer (71 Prozent, n=48) hält Grammatik schon für Anfänger sinnvoll, indem sie die Alternativen 'zustimmen' bzw. 'zum Teil zustimmen' angekreuzt haben. 16 Prozent der Lehrer (n=11) verneinen die Behauptung, dass mit Grammatik im Anfängerunterricht gearbeitet werden soll, während 13 Prozent (n=9) über den Vorteil der Grammatik im Anfängerunterricht unsicher sind.

4.3.2 Zur konkreten Unterrichtspraxis

Im nächsten Teil der Befragung geht es um die konkrete Unterrichtspraxis bezüglich grammatischer Progression, Regeln und Terminologie, die in Tabelle 5 (Aussagen 8-11) dargestellt wird. Die Mehrheit der Lehrer scheint Strategien zum konkreten Verfahren im Grammatikunterricht zu haben, die in ihren Klassenzimmern funktionieren.

Tabelle 5: Fragebogenergebnisse zum konkreten Verfahren im Unterricht (Aussagen 8-11).

8. Ich gehe von einer grammatischen Agenda aus, die ich im Unterricht der verschiedenen grammatischen Momente befolge.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	4,3%	7,2%	20,3%	24,6%	26,1%	17,4%	3,98	1,37
	(n=3)	(n=5)	(n=14)	(n=17)	(n=18)	(n=12)		

9. Ich gehe von der schriftlichen und mündlichen Produktion meiner Schüler aus, wenn ich Grammatik unterrichte.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	2,9%	0%	17,4%	30,4%	31,9%	17,4%	3,83	1,19
	(n=2)	(n=0)	(n=12)	(n=21)	(n=22)	(n=12)		

<i>10. Ich finde, dass es wichtig ist, dass die Schüler grammatische Regeln lernen</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,4%	0%	5,5%	42%	20,3%	30,4%	4,71	1,06
	(n=1)	(n=0)	(n=4)	(n=29)	(n=14)	(n=21)		

<i>11. Ich benutze grammatische Terminologie, wenn ich Grammatik unterrichte.</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,5%	2,9%	5,9%	15,9%	45,6%	29,4%	4,81	1,09
	(n=1)	(n=2)	(n=4)	(n=11)	(n=31)	(n=20)		

Aussage 8 untersucht, ob Lehrer eine grammatische Agenda im Unterricht befolgen. Wie die Resultate zeigen, gibt eine deutliche Minderheit von 12 Prozent (n=8) an, dass gar keine grammatische Progression befolgt wird, während 44 Prozent (n=30) von einer grammatischen Reihenfolge ausgehen, wenn sie sprachliche Strukturen unterrichten. Auch 25 Prozent (=17) sind fast derselben Auffassung, obwohl sie die Alternative 'zum Teil' angekreuzt haben. 20 Prozent (n=14) sind unsicher, in wie weit sie eine grammatische Progression befolgen, wenn neue sprachliche Formen eingeführt werden sollen. Für weitere Diskussion wird auf die Lehrerbeispiele hingewiesen.

Bezüglich Aussage 9, ob die Informanten in ihrem Grammatikunterricht von Schülerproduktion ausgehen, gibt es ebenfalls eine hohe Zustimmung (80 Prozent, n=55), obwohl 30 Prozent (n=21) von denen nur zum Teil einverstanden sind. 20 Prozent stellten sich zu dieser Stellungnahme negativ, weil sie entweder überhaupt nicht damit einverstanden sind (3 Prozent, n=2) bzw. unsicher sind, ob sie dazu zustimmen (17 Prozent, n=12).

Aussage 10 gibt Auskunft über Lehrereinstellungen zu grammatischen Strukturen und behandelt, ob Schüler sprachliche Regeln lernen sollen. Auch dieser Stellungnahme wird von der Mehrheit der Lehrer (93 Prozent, n=64) zugestimmt, indem 50 Prozent (n=34) diese Behauptung bejahen und 42 Prozent (n=29) zum Teil zustimmen. 6 Prozent (n=4) drücken Unsicherheit aus und nur ein Lehrer erwartet nicht, dass Schüler Regeln lernen sollen.

Es kann also festgestellt werden, dass eine deutliche Mehrheit der Auffassung ist, dass Schülern durch Kenntnisse grammatischer Regeln beim Sprachenlernen geholfen wird. In Aussage 11, die die Verwendung grammatischer Terminologie untersucht, geben 90 Prozent der Lehrer (n=62) an, dass sie grammatische Begriffe im Unterricht verwenden. 10 Prozent (n=7) vermitteln keine metasprachlichen Erklärungen um Grammatik zu lehren.

4.3.3 Grammatikunterricht mit oder ohne Regeln

In Tabelle 6 (Aussage 12a-12b) geht es um Einstellungen der Lehrer bezüglich der Frage, ob grammatische Strukturen im Unterricht erklärt werden oder nicht, d.h. wie eine Regel oder ein Muster zu verstehen ist und wie sie bzw. es gebraucht werden kann.

Tabelle 6: Fragebogenergebnisse zu den Aussagen 12a-12b, ob Grammatik geübt werden soll, ohne oder mit Hinweis auf Regeln.

<i>12a. Ich finde, dass Grammatikvermittlung am besten so gemacht wird, dass wir grammatische Strukturen üben, ohne dass ich auf die Regel hinweise (oder die grammatischen Regeln erkläre).</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	27,5%	31,8%	20,3%	18,8%	1,4%	0%	2,35	1,12
	(n=19)	(n=22)	(n=14)	(n=13)	(n=1)	(n=0)		

<i>12b. Ich finde, dass Grammatikunterricht am besten so funktioniert, dass ich auf die Regel hinweise, wenn wir grammatische Strukturen üben.</i>								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,4%	1,4%	8,7%	26,1%	36,2%	26,1%	4,87	1,09
	(n=1)	(n=1)	(n=6)	(n=18)	(n=25)	(n=18)		

Wie früher erwähnt wurde (Tabelle 2), ergab Aussage 12a (die als Negation ausgedrückt war), dass Lehrer auf grammatische Regeln nicht hinweisen (d.h. erklären), den niedrigsten Durchschnitt, was in diesem Zusammenhang fast das gleiche Ergebnis wie in 12b bedeutet. Demzufolge stimmen mehr als 60 Prozent der Informanten der Behauptung 12a nicht zu, dass „Lehrer auf die Regeln nicht hinweisen, wenn grammatische Strukturen geübt werden“, während mehrere Lehrer (20 Prozent, n=14) unsicher waren. Die relativ grosse Streuung zu

dieser Aussage gibt an, dass mehrere Informanten die Haltung bezüglich grammatischer Regeln und Muster, um Grammatik zu üben, als problematisch ansehen. Wie das Resultat in Aussage 12b veranschaulicht, weisen 88 Prozent der Befragten (n=61) auf sprachliche Regeln im Unterricht hin, wenn grammatische Strukturen geübt werden. 26 Prozent (n=18) von diesen Informanten behandeln zum Teil grammatische Regeln. 2 Lehrer geben an, dass sie auf keine grammatikalische Beschreibung im Unterricht hinweisen, während 9 Prozent (n=6) dazu unsicher sind.

4.3.4 Zum Vergleich mit anderen Sprachen

In der Befragung wird die Lehrerpraxis auch mit anderen Sprachen verglichen. Zu dieser Aussage (13) geben fast alle Lehrer (96 Prozent, n=66) an, dass sie oft mit anderen Sprachen (Englisch und Schwedisch) vergleichen. Von dieser Mehrheit haben 17 Prozent (n=12) das mittlere Markierfeld, zum Teil, angekreuzt. Nur 4 Prozent (n=3) geben an, dass sie auf andere Sprachen nicht hinweisen.

Tabelle 7: Fragebogenergebnisse zum Vergleich mit anderen Sprachen (Aussage 13).

13. Ich vergleiche oft mit anderen Sprachen (Schwedisch, Englisch), wenn ich Grammatik unterrichte.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	2,9%	1,4%	17,4%	31,9%	46,4%	5,17	1,07
	(n=0)	(n=2)	(n=1)	(n=12)	(n=22)	(n=32)		

4.3.5 Angebliche Schülereinstellungen zum Grammatikunterricht

In der Befragung werden die Lehrer des Weiteren gefragt, in wie weit ihre „Schüler der Ansicht sind, dass Grammatikvermittlung ihnen beim Sprachenlernen hilft“. Die angebliche Schülereinstellung zur Rolle der Grammatikvermittlung geht aus der Tabelle 8 unten hervor. Demzufolge glauben die meisten Informanten (72 Prozent, n=50), dass ihre Schüler der Meinung sind, dass Grammatikunterricht zum Sprachenlernen beiträgt. Nur 7 Prozent (n=5) stimmen dieser Behauptung nicht zu, während 20 Prozent (n=14) unsicher dazu sind, in wie weit Schüler Grammatikvermittlung für sinnvoll halten.

Tabelle 8: Fragebogenergebnis zur Aussage, die angebliche Schülereinstellungen über Grammatik behandelt (Aussage 14).

14. Viele Schüler meinen, dass Grammatikvermittlung ihnen beim Sprachenlernen hilft.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	7,2%	20,3%	26,1%	30,4%	15,9%	4,28	1,17
	(n=0)	(n=5)	(n=14)	(n=18)	(n=21)	(n=11)		

4.3.6 Zur Rolle der Lehrpläne

Aussage 15, die diesen Abschnitt abschließt, greift auf, wie die Informanten die schwedischen Lehrpläne interpretieren in Bezug darauf, in wie weit „die Lehrpläne deutlich damit sind, dass der Unterricht Grammatik enthalten soll“. Es ergibt sich, dass die Informanten diametral unterschiedliche Ansichten zu dieser Fragestellung vertreten.

Tabelle 9: Fragebogenuntersuchung zur Lehrplaninterpretation (Aussage 15).

15. Die schwedischen Lehrpläne (Lgr11/Lgy11) für Fremdsprachen sind deutlich damit, dass der Unterricht Grammatik beinhalten soll.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	11,9%	26,9%	20,9%	15,9%	13,3%	4,5%	3,03	1,39
	(n=8)	(n=18)	(n=14)	(n=15)	(n=9)	(n=3)		

Das erstaunliche Ergebnis ist, dass nur die Hälfte (34 Prozent, n=27) der Lehrer auf den Lehrplan zurückgreift. Darüber hinaus sind nur 3 von diesen Lehrern (5 Prozent) mit dieser Aussage völlig einverstanden. 39 Prozent (n=26) geben an, dass sie gar nicht damit einverstanden bzw. nicht damit einverstanden sind, während 21 Prozent (n=14) darüber unsicher sind. Tabelle 9 oben zeigt, dass der Mittelwert zu der Stellungnahme bezüglich der Lehrpläne nur bei 3,03 liegt, und dass die Standardabweichung (SD) 1,39 beiträgt. Somit kann festgestellt werden, dass die Lehrereinstellungen, bezüglich der Behandlung sprachlicher Strukturen in den Lehrplänen, ganz verschieden sind. Es soll hier erwähnt werden, dass diese Aussage nur von 67 teilnehmenden Lehrern beantwortet wurde, indem zwei Informanten diesen Teil übersprungen sind.

4.4 Ergebnisse zur Fehlerkorrektur; Frequenz der verschiedenen Zustimmungsgade

Aussagen 20-23 untersuchen die Einstellungen der Lehrer zur Fehlerkorrektur (siehe Tabelle 10). Der Effekt der Fehlerkorrektur ist in der Fremdsprachenforschung umstritten, und auch unter den Informanten gibt es verschiedene Auffassungen zu diesem Thema.

Tabelle 10: Fragebogenergebnisse zur Fehlerkorrektur (Aussagen 20-23).

20. Ich bin der Meinung, dass Fehlerkorrektur bei der mündlichen Schülerproduktion wichtig ist.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	18,8%	22,1%	33,8%	19,1%	7,4%	8,8%	3,16	1,35
	(n=6)	(n=15)	(n=23)	(n=13)	(n=5)	(n=6)		

21. Ich finde, dass es wichtig ist, die schriftlichen Fehler der Schüler zu korrigieren.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	4,3%	18,8%	34,8%	27,5%	14,9%	4,29	1,07
	(n=0)	(n=3)	(n=13)	(n=24)	(n=19)	(n=10)		

22. Ich finde, dass Schüler sich unwohl fühlen, vor den Klassenkameraden korrigiert zu werden.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	7,4%	16,2%	27,9%	26,5%	22,1%	0%	3,39	1,21
	(n=5)	(n=11)	(n=19)	(n=18)	(n=15)	(n=0)		

23. Ich finde, dass Schüler korrigiert werden wollen, wenn sie Fehler in ihrer mündlichen Produktion machen.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	1,4%	20,3%	21,7%	26,1%	24,6%	5,8%	3,7	1,25
	(n=1)	(n=14)	(n=15)	(n=18)	(n=17)	(n=4)		

Zur Aussage 20, die thematisiert, ob Lehrer mündliche Fehlerkorrektur sinnvoll finden, divergieren die Auffassungen. Die häufigste Antwort lautet „ich bin unsicher“ (34 Prozent, n=23) und mehr als 40 Prozent (n=21) verneinen die Behauptung. 35 Prozent (n=24) stimmen mündlicher Fehlerkorrektur zu, von diesen Lehrern sind aber 20 Prozent (=13) zum Teil einverstanden, während nur 16 Prozent (n=11) der Informanten der Behauptung zustimmen.

Wenn dagegen die Einstellungen zur schriftlichen Fehlerkorrektur in Aussage 21 untersucht werden, wählen wenige Informanten das negative Ende der Skala. 77 Prozent (n=53) stimmen der Auffassung zu, dass „es wichtig ist, schriftliche Schülerfehler zu korrigieren“. Wenige von diesen Lehrern sind hier unsicher, indem 42 Prozent (n=29) es für sinnvoll halten, schriftliche Fehler zu korrigieren und 35 Prozent (n=24) zum Teil zustimmen.

Zur Aussage 22 divergieren die Auffassungen aber wieder, wobei 49 Prozent der Lehrer (n=33) schätzen, dass Schüler sich bei mündlicher Fehlerkorrektur vor den Klassenkameraden unwohl fühlen, 27 Prozent (n=19) von diesen stimmen zum Teil zu. 23 Prozent (=16) lehnen diese Einstellung ab, während 28 Prozent (=19) darüber unsicher sind, ob Schüler sich im Unterricht vor der Klasse unwohl fühlen.

Zur Stellungnahme 23, ob Schüler selbst in ihrer Produktion korrigiert werden wollen, schätzen 43 Prozent (n=33) mehr oder wenig, dass Schüler dieser Aussage nicht zustimmen würden. 22 Prozent (n= 15) von denen verneinen sogar diese Behauptung. 26 Prozent (=18) stimmen dieser Aussage zum Teil zu, während fast ein Drittel der Informanten (31 Prozent, n=21) glauben, dass die Schüler positiv dazu sind.

4.5 **Zusammenfassung der geschlossenen Befragung**

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Befragung, dass die Lehrer Grammatik und Form im kommunikativen Unterricht für wichtig halten. Dies zeigt sich durch die überwiegende Zustimmung zu den Aussagen, die sich mit der Bedeutung der Grammatik auseinandersetzen: z.B. dass grammatische Fertigkeiten eine Voraussetzung für die Entwicklung einer fortgeschrittenen Sprache ist, und dass sprachliche Regeln und Muster im Unterricht erklärt werden sollen. Zugleich wird großer Wert auf den kommunikativen Ansatz gelegt, was die Aussagen, die sich mit den kommunikativen Fertigkeiten auseinandersetzen, bestätigen: z.B. dass von Schülerproduktion im Unterricht ausgegangen wird, und dass mit

der mündlichen Fertigkeit gearbeitet wird. Zum Beispiel arbeiten die Schüler in wirklichkeitsnahen Situationen mit kooperativer Partner- oder Gruppenarbeit (Rollenspiele, Interviews, Textproduktion usw.).

Die Lehrer halten Grammatik für wichtig. Die Praxis weist jedoch ein etwas uneinheitlicheres Bild auf. Dies zeigt sich durch die divergierende Zustimmung (und hohe Standard-Abweichungen) zu den Aussagen, die sich mit Anfängerunterricht, grammatischen Strukturen in den Lehrplänen und Fehlerkorrektur auseinandersetzen. In Bezug auf die grammatische Kompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz, ergibt sich das Resultat, dass fast jeder fünfte Lehrer diese Behauptung verneint. Auch zur Fragestellung, „in wie weit Grammatikvermittlung zum Sprachenlernen beiträgt“, divergiert die Zustimmung. Des Weiteren drücken 20 Prozent Unsicherheit zur Aussage aus, ob es sinnvoll ist, Grammatik im Anfängerunterricht zu vermitteln.

Was erstaunlich ist, ist dass es auch keine Einigkeit darüber herrscht, wie die Richtlinien in den Lehrplänen bezüglich Grammatikunterricht interpretiert werden sollen. Nur ein knapp Fünftel der Lehrer meint, dass grammatische Strukturen deutlich in den Rahmenrichtlinien thematisiert werden. Das bedeutet, dass der Lehrplan für die langfristige Unterrichtsplanung keine reelle Bedeutung hat. Darüber hinaus divergieren die Auffassungen zum Thema Fehlerkorrektur. Mehrere Lehrer sind auch zur mündlichen Fehlerkorrektur unsicher, während fast ebenso viele mündlichen Fehlerkorrekturen zustimmen. Ein Viertel der Lehrer ist auch zur schriftlichen Fehlerkorrektur unsicher, während die anderen Lehrer befürwortet, dass schriftliche Schülerfehler korrigiert werden sollen.

4.6 **Ergebnisse der qualitativen Untersuchung**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Befragung vorgestellt, die sich dem Unterrichtsgeschehen widmen. Hier werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit näher erläutert. Wir werden zunächst Beispiele dafür sehen, wie die Informanten konkret in ihrer eigenen Unterrichtspraxis vorgehen, um Grammatik zu vermitteln. Des Weiteren werden präsentiert, welche Entscheidungen Lehrer für ihren Unterricht machen und worauf sie diese Entscheidungen basieren. Ferner wird auch diskutiert, auf welche Schwierigkeiten Lehrer bezüglich Grammatikvermittlung in ihrem Unterricht eventuell stoßen. In diesem Zusammenhang werden auch die Einstellungen zur Verwendung der Zielsprache diskutiert.

4.6.1 Unterrichtsbeispiele

In dem qualitativen Teil der Befragung, in dem die Lehrer über ihren Unterricht nachdenken sollten, haben sie die Herausforderung bekommen, sich Gedanken zu machen, wie Grammatik im kommunikativen Unterricht integriert werden soll. Der springende Punkt ist, wie die Schülermotivation im Unterricht aufrechterhalten wird.

Im Weiteren folgen die angegebenen Kommentare bzw. Beispiele verschiedener Lehrpersonen¹⁷ aus ihrer Unterrichtspraxis (Tabelle 11). Die Aussagen werden hier selektiv wiedergegeben, um verschiedene Verhaltensweisen zu illustrieren. Diese Verhaltensweisen sind als Muster der Lehrerauffassungen herauskristallisiert worden und vertreten demnach generelle Haltungen und Auffassungen.

Tabelle 11: Auszüge zur Frage 16, wie die Informanten konkret im Unterricht mit Grammatik arbeiten.

„Ich gehe von einer PowerPoint-Präsentation aus, die ich selbst erstellt habe.“
„Ich verwende kein Grammatikbuch, sondern oft Übungen aus dem Internet, von mir gesammeltes oder selbst erstelltes/angepasstes Material. Wir besprechen in der Klasse oft mehr grundlegende (den Jahrgangstufen entsprechende) grammatische Momente, wohingegen ich mit besseren Schülern auch mit zusätzlichen Momenten arbeite. Einige Schüler (Gymnasium) machen Aufzeichnungen, andere wollen nur zuhören. Allerdings verbinde ich die Erklärungen meistens mit Beispielaufgaben, die alle Schüler aufschreiben sollen. Grammatiktest (in Form von Vokabeltest für die Formlehre) gibt es regelmäßig, und meistens eine größere Grammatikprüfung pro Schuljahr.“
„Ich verwende oft das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers (<i>flipped classroom</i> ¹⁸), um Grammatik zu vermitteln.“ In meinem Blog bekommen die Schüler Instruktionen und Kontrollfragen, so dass sie sogleich Feedback bekommen können, ob sie es verstanden haben und ich damit weiß worüber ich mehr unterrichten muss.“
„Ich arbeite mit dem Konzept des umgedrehten Klassenzimmers (<i>flipped Classroom</i>), in dem ich von der Grammatik des Lehrwerks ausgehe und Beispiele aus den Texten, Filme und selbsterstelltes Material mache. Ich wiederhole oft die Momente, die wir gelernt haben und die Schüler schreiben mit.“
„In Klasse 8 & 9 haben wir einen 'Tag der Grammatik' pro Woche. Dann gehen wir Grammatik durch, die anderen Tage machen wir andere Sachen. Natürlich machen wir bei Bedarf sonst auch Grammatik. Den Grammatiktag habe ich geplant, wobei ich eine Agenda habe. In der Unterrichtsplanung gehe ich von den Kenntnissen der Schüler aus. Wie ich neue Momente introduziere ist verschieden, es kann ein Film sein (auch Spielfilme mit geeigneten Dialogen), Spiel, Vermittlung, schriftliche Übungen usw. Die Schüler bekommen auch immer ein schriftliches Handout, wobei die Aufgabe ist, die neuen Strukturen bis nächste Woche zu lernen (aber nicht jede Woche).“
„Mein Grammatikunterricht passt allen Schülern. Es ist wichtig ihnen Voraussetzungen zu geben, so dass sie sich Sprachen lernen können und sich als Touristen oder im zukünftigen Berufsleben zurecht kommen können.“

¹⁷ Die meisten Aussagen wurden auf Schwedisch geschrieben. Die Auszüge auf Deutsch sind meine Übersetzungen. (ES)

¹⁸ Viele Lehrer verwenden im heutigen Unterricht das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers (*flipped classroom*). Mithilfe digital aufbereiteter Materialien (meist Erklärvideos) bereiten sich die Schüler auf den Unterricht vor und haben dann in der Präsenzphase mehr Zeit für die aktive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten (<http://www.lehrer-online.de/flipped-classroom.php>).

„Mein Unterricht ist kommunikativ, wobei ich von einem webbasierten Lehrwerk ausgehe. Meiner Meinung nach kann Grammatik einigen Schülern helfen korrekter zu werden, aber ich vermittele fast nie Grammatik in der ganzen Gruppe, sondern nur individuell oder in kleinen Gruppen. Viele Untersuchungen zeigen, dass separate Grammatik kein Resultat ergibt.“
„Oft gehe ich von Texten heraus, die von Schülern produziert worden sind, die ich als Beispiel anführe, um grammatische Momente durchzugehen.“
„Ich befolge oft die grammatischen Momente, die zum Lehrbuch gehören. Ich mache nicht alles, was es im Lehrbuch gibt, weil sie oft wenig mit vielen Momenten arbeiten. Ich will lieber, dass die Schüler einige Sachen ordentlich können, z.B. Präsens, Perfekt und den Akkusativ.“
„Ich gehe von verschiedenen Situationen aus, denen wir im Unterricht begegnen.“
„Meine Schüler arbeiten selbst mit der Grammatik, die es im Lehrbuch gibt, ohne dass ich die Regel erst erkläre. Wenn ein oder zwei Schüler ein Muster sehen, besprechen wir es in der Klasse.“
„Ich gehe vom Lehrbuch aus. Zum Beispiel, wenn wir Verben im Perfekt üben: Gemeinsamer Klassenunterricht. Die Schüler machen Notizen, wir üben zusammen und Einzelarbeit. Als die Schüler dann ihre Fertigkeiten zeigen, schreiben wir irgendeinen Text, in dem Perfekt 'natürlich' verwendet wird, z.B. Tagebuch oder einen Reisebericht. Als Fertigkeitkontrolle mache ich eine Google-Präsentation 'Welcher Satz stimmt?', in der die Schüler entscheiden müssen, welcher Satz grammatisch korrekt ist (1/4). Noch dazu müssen sie auch ihren Wahl begründen (damit ich weiß wie sie denken).“
„1. Ich behandle den zentralen Inhalt des Fachlehrplans. 2. Grammatikvermittlung. 3. Grammatikübungen. 4. Eigene Produktion, in der die Schüler die Grammatik umsetzen sollen. 5. Kontrolle in Form von Produktion, schriftlich oder mündlich, aber keine Grammatikprüfung.“
„Stufe 3-4, ich befolge die Progression, aber unterrichte Momente, die bei der schriftlichen Produktion auftauchen. Viele Schüler wollen nicht mehr mitschreiben, sondern machen Aufnahmen (von der weißen Tafel), oder ich mache PowerPoint-Präsentationen. Aber immer mehr gehe ich zur Tafel zurück, weil ich Augenkontakt mit den Schülern haben möchte, um zu überprüfen, ob sie alles verstehen.“
„Oft befolgt die Grammatik irgendwelche Progression, die es vermutlich in einem Lehrbuch gegeben hat, die ich am Anfang meiner Karriere verwendet habe, die daraus zu 'meiner' Grammatik gemacht worden ist.“
„Ich fokussiere auf Präsens und Perfekt, persönliche und possessive Pronomen, Adjektive, Präpositionen, bestimmte und unbestimmte Artikel. Früher machten wir auch Genitiv und relative Pronomen, aber nicht mehr. Futur 1 aber kaum Präteritum.“
„Ich bin eine neue Lehrerin und versuche verschiedene Sachen. Schwierig zu wissen, welche Strukturen zu unterrichten, deshalb befolge ich unser Lehrbuch.“

Diese Haltung stimmt gut überein mit den Ergebnissen der obigen Untersuchungen: Die Lehrer legen grundsätzlich großen Wert auf Grammatik und der Hauptteil der Informanten findet es wichtig, dass die Schüler grammatische Regeln lernen und ihre Anwendung üben. Die Lehrer erörtern aber gleichzeitig, dass viele Schüler Grammatik für schwierig halten. Ein Grund dafür wird gegeben, nämlich dass Schüler grammatische Terminologie nicht verstehen, weil sie nicht gewöhnt sind, Grammatik in Schwedisch zu behandeln.

Zu einigen Themenbereichen divergieren die Lehrerauffassungen, z.B. im Hinblick darauf, wie Grammatik konkret gelehrt werden soll, in wie weit grammatische Strukturen (und auch wann sie) vermittelt werden sollen. Auch zum Bereich der Progression der Grammatik gibt es verschiedene Auffassungen. Viele Lehrer stützen sich hier auf die Lehrwerke und befolgen

diese Progression, während andere Lehrer eine eigene grammatische Agenda haben, die mit dem aktuellen Thema zu tun hat, mit dem sie gerade arbeiten und dem Niveau der Schüler angepasst ist. Andere Lehrer beschreiben, wie sie mit Übungen aus dem Internet arbeiten, oder mit gesammeltem oder von den Lehrern selbst erstelltem Material, das den Schülern angepasst ist.

4.6.2 Zu Lehrerentscheidungen

Hier werden zunächst die Antworten dargestellt, auf welchen Gründen die Lehrer ihre Auffassungen basieren. In Fragestellung 17 (Tabelle 12) wird nachgefragt, worauf die Informanten ihre Entscheidungen für ihren Unterricht basieren. Als Erstes wurde, von den vorgegebenen Alternativen, auf Lehrerfahrung (88 Prozent) hingewiesen. Es ist bemerkenswert, dass Lehrerausbildung nicht einmal auf den zweiten Platz kommt, stattdessen werden auf dem geteilten zweiten Platz (57 Prozent) eigene Lernerfahrung bzw. Forschung angegeben, und erst als letzter Grund wird auf Lehrerausbildung hingewiesen.

Tabelle 12: Resultat zur Frage 17, worauf die Informanten ihre Entscheidungen basieren.

<i>Aussage</i>	<i>Anzahl</i>	
Lehrerfahrung	53	88.3 %
Lernerfahrung	34	56.7 %
Lehrerausbildung	14	23.3 %
Forschung	34	56.7 %
Andere Alternative	8	13.3 %

Auch in Frage 18 (Tabelle 13 unten) werden die Gründe dafür gefragt, worauf die Lehrer ihre Entscheidungen für ihren Unterricht basieren. Hier werden konkrete Beispiele zur Aussage 18 gegeben, warum Lehrer im Unterricht gerade die Entscheidungen treffen, die sie treffen. Auch hier heben die Informanten Lernerfahrung und Forschung als Gründe hervor.

Tabelle 13: Lehreraussagen zur Frage 18, warum sie die Entscheidungen treffen, die sie treffen.

„Die Schüler fragen Grammatikvermittlung im Unterricht nach.“
„Es wichtig ist, von der Neugier der Schüler auszugehen.“
„Aktuelle didaktische Forschung dient in meinem Unterricht als Inspiration.“
„In meinem Unterricht gehe ich von den Richtlinien in den Lehrplänen aus.“
„Im Unterricht muss immer mit der Motivation der Schüler gearbeitet werden. Ich will den Schülern das Gefühl geben, dass Deutschlernen Spaß macht.“

„Kollegiales Lernen“ bzw. „Kollegiale Tipps“
„Weil ich lange gearbeitet habe und weiß, dass es funktioniert.“
„Ich gehe von meiner eigenen Lernerfahrung aus.“
„Schülererwartungen“ bzw. „Nachfrage des Grammatikunterrichts in Schülersauswertungen.“

4.6.3 Dilemmas im Grammatikunterricht

Hinsichtlich der Frage 19, welche Dilemmas die Informanten im Unterricht bei der Grammatikarbeit erleben, geben einige Lehrer an, dass sie gar keine Schwierigkeiten sehen (Tabelle 17). Mehrere Lehrer weisen aber auf Schwierigkeiten hin, weil die Schüler nicht daran gewöhnt sind, über Sprache und sprachliche Strukturen zu sprechen und deshalb keine grammatische Terminologie verstehen. Darüber hinaus wird erwähnt, dass die Heterogenität in der Klasse und die Gruppengröße zu Schwierigkeiten leiten. Die fehlenden grammatischen Vorkenntnisse, wenn die Schüler am Gymnasium anfangen, werden als problematisch angesehen. Viele Lehrer kommentieren, dass die Schüler ein 'grammatisches Filter' haben. Sie haben grammatische Terminologie gehört, aber alles nicht verstanden, weil ihr Wortschatz zu gering war. Diese Lehrer meinen deshalb, dass es besser ist, mit Grammatik zu warten und im Anfängerunterricht nicht über Grammatik sprechen.

Tabelle 14: Auszüge zur Frage 19, welche Dilemmas die Lehrer im Grammatikunterricht erleben.

„Ich sehe keine Schwierigkeiten. Meinen Schülern macht es Spaß, Grammatik zu lernen. Sie sind sehr motiviert.“
„Die Schüler sind zur Grammatik negativ.“
„Die Schüler finden Grammatik schwierig. Sie sind, ausgehend vom früheren Unterricht, der Auffassung, dass deutsche Grammatik langweilig ist. Allmählich, wenn sie Grammatik lernen, macht es ihnen Spaß.“
„Die Heterogenität der Lernergruppe. Schlechte Vorkenntnisse.“
„Sie verstehen die Struktur der Sprache nicht, weil sie grammatische Strukturen früher nicht geübt haben. Das Problem besteht oft darin, dass die Schüler recht unsicher sind, wie ihre eigene Muttersprache funktioniert und z.B. nicht wissen, dass es im Schwedischen direktes und indirektes Objekt gibt.“
„Ich habe Sprache in der Schule, in den 60er und 70er Jahren gelernt und konnte kaum etwas sagen, als ich nach Deutschland kam. Jetzt arbeite ich mit der Grammatik, in der ich von verschiedenen Situationen ausgehe, wo die Momente eingehen.“
„In den grammatischen Bereichen bringen die Schüler mangelhafte Voraussetzungen mit.“

4.6.4 Zur Verwendung der Zielsprache

Im Zusammenhang Dilemmas werden in diesem Teil der Befragung die Praxis der Lehrer in Bezug auf die Verwendung der Zielsprache bzw. der Muttersprache erfasst. Die Informanten

kommentieren, dass sie manchmal sich dafür entscheiden, Schwedisch zu sprechen, weil die Muttersprache (der Schüler) sich in einigen Situationen zu gewissen Zwecken besser als Deutsch eignet.

Fragennummer 26 im Fragebogen enthält vorgegebene Alternativen (Tabelle 15) und behandelt, wie oft und warum die Lehrer manchmal ihre Muttersprache (die schwedische Sprache) im Deutschunterricht verwenden. 43 von 69 Lehrern erklären, dass sie vor allem, wenn sie Grammatik unterrichten, Schwedisch verwenden. Noch dazu wird Schwedisch gesprochen, um den Schülern zu informieren oder Instruktionen zu geben (22 von 69).

Tabelle 15: Resultat zur Fragen 26, warum Lehrer manchmal im Deutschunterricht Schwedisch sprechen.

Ich verwende fast immer die Zielsprache, auch wenn ich Grammatik unterrichte.	4	6.7 %
Ich verwende die Zielsprache, vor allem bei der Textarbeit.	16	26.7 %
Ich verwende die Zielsprache, Grammatikunterricht ausgenommen, da ich manchmal Schwedisch spreche.	43	71.7 %
Ich verwende meine Muttersprache, wenn ich mit den Schülern kommuniziere, z.B. wenn ich informiere oder Instruktionen gebe.	22	36.7 %

In der nächsten Tabelle (Tabelle 16, Aussagen 24-25) wird die Verwendung der Zielsprache im Unterricht eingehend ersichtlich.

Tabelle 16: Fragebogenergebnisse zur Zielspracheverwendung (Aussagenummern 24-25).

24. Ich finde, dass es wichtig ist, dass den Schülern jede Unterrichtsstunde die Möglichkeit gegeben wird, Deutsch zu sprechen.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zum Teil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	0%	1,4%	20,3%	31,9%	46,4%	5,03	0,86
	(n=0)	(n=0)	(n=1)	(n=14)	(n=22)	(n=32)		

25. Ich finde, es ist wichtig, dass der Lehrer die Zielsprache im Unterricht verwendet.								
	1	2	3	4	5	6		
	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Bin unsicher, ob ich zustimme	Stimme zumTeil zu	Stimme zu	Stimme völlig zu	Mittelwert	SD
Lehrer	0%	0%	11,6%	18,8%	27,5%	42%	5,0	1,04
	(n=0)	(n=0)	(n=8)	(n=13)	(n=19)	(n=29)		

In Aussage 24 geben fast alle Informanten an, dass den Schülern jede Unterrichtsstunde die Möglichkeit gegeben werden, Deutsch zu sprechen. 78 Prozent (n=54) von den Befragten stimmen dieser Behauptung zu, während 20 Prozent (n=14) dieser Behauptung zum Teil zustimmen. Nur ein Lehrer ist zu dieser Aussage unsicher.

In Aussage 25 wird nach dem Grad der eigenen Verwendung der Zielsprache – laut Einschätzung der Informanten – gefragt. Die Verwendung der Zielsprache scheint im Unterricht wichtig zu sein, obwohl 12 Prozent (n=8) zu dieser Behauptung unsicher sind. 70 Prozent (n=48) haben 'Zustimmung' bzw. 'völlige Zustimmung' angekreuzt und 19 Prozent (n=13) stimmen zum Teil zu.

Zusammenfassend ergibt die qualitative Untersuchung, dass die Lehrer auf verschiedene Weise mit Grammatik unterrichten. Funktion und Inhalt der Sprache werden von den Informanten als wichtig angesehen. Die Lehreraussagen weisen aber darauf hin, dass die Lehrer mit der Integration Grammatikunterricht in kommunikativer Zusammenhang kämpfen. Die meisten Informanten geben an, dass sie im Unterricht sich auf ihre eigene Lehrerfahrung stützen und nur wenige nennen die Lehrerausbildung als Basis ihres Unterrichts. Die Lehrpläne unterstützen Lehrer nur im geringen Grad und sagen nicht, wie oder welche Grammatik unterrichtet werden soll. Deshalb befolgen viele Lehrer die grammatische Progression der Lehrwerke.

5 Diskussion

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Auffassungen, Entscheidungen und Dilemmas schwedischer Deutschlehrer bei der Grammatikvermittlung zu untersuchen. Ergebnisse der Fremdsprachenforschung zeigen, dass Lehrereinstellungen und Auffassungen eine wichtige Rolle im Unterricht spielen (Borg, 2002).

Mit dem Fokus auf Lehrereinstellungen wollte ich die Ergebnisse meiner Pilotuntersuchung, hinsichtlich grammatischer Fertigkeiten als Teil der kommunikativen Kompetenz weiter untersuchen. Die Pilotarbeit zeigte, dass die Lehrer unsicher waren, wie Grammatik im kommunikativ geprägten Kontext unterrichtet werden soll, obwohl die Form der Sprache im Fremdsprachenunterricht von den teilnehmenden Lehrern für wichtig gehalten wurde. Bis zu einem gewissen Grad verließen sich die Lehrer deshalb auf die Lehrwerkprogression, und auf ihre eigenen Auffassungen, die angeblich von ihrer eigenen Schulzeit und der Lehrerausbildung herrührten, während sie weniger auf den Lehrplan zurückgriffen.

Der Haupttitel dieser Masterarbeit lautet: „Grammatik und der kommunikative Deutschunterricht in Schweden. Eine Untersuchung der Haltungen schwedischer Deutschlehrer zur Rolle der Grammatikvermittlung.“ Um diesen Themenbereich zu untersuchen, wurden fünf Forschungsfragen formuliert:

- Welche Auffassungen und Haltungen haben schwedische Deutschlehrer zur Formfokussierung im kommunikativen Deutschunterricht?
- Welche Entscheidungen machen Lehrer für den Grammatikunterricht?
- Worauf basieren Lehrer ihre Entscheidungen?
- In wie weit greifen Lehrer bei der Grammatikvermittlung auf den Lehrplan zurück?
- Auf welche Probleme stoßen Lehrer, wenn sie Grammatik in den kommunikativen Unterricht integrieren wollen?

Die Auswahl von Informanten ist nicht repräsentativ, sie ist aber hinreichend groß, um Tendenzen aufzuzeigen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in den Abschnitten 5.1-5.5, ausgehend von den verschiedenen Forschungsfragen, vorgestellt. Die Daten der quantitativen Befragung und die Auskünfte, die der qualitativen Befragung entstammen, werden hier gleichzeitig ausgewertet. Abschließend werden im Kapitel 6 die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

5.1 Welche Auffassungen und Haltungen haben schwedische Deutschlehrer zur Formfokussierung im kommunikativen Deutschunterricht?

Die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage ergeben, dass die schwedischen Deutschlehrer Grammatik und Form im Unterricht für wichtig halten. Dies zeigt sich durch die überwiegende Zustimmung zu den relevanten Aussagen und durch die Lehrerbeispiele, die sich mit der Bedeutung der Grammatik auseinandersetzen: z.B. dass grammatische Fertigkeiten eine Voraussetzung für die Entwicklung einer fortgeschrittenen Sprache darstellen, und dass sprachliche Regeln und Muster im Unterricht erklärt werden sollen. Die positiven Einstellungen zur Grammatik sind Ergebnisse, die auch im Einklang mit mehreren anderen Studien stehen (z.B. Fossum, 2013; Nyhlén, 2014). Diese beiden Studien zeigen, dass Lehrer (bei Fossum auch Schüler) im Englisch- bzw. Spanischunterricht positiv zur Grammatik sind.

Die Auffassung, dass Grammatikunterricht für den Spracherwerb förderlich ist, stimmt auch mit vielen heutigen Fremdsprachenforschern überein. Pica z.B. (2000) ist der Meinung, dass ein Unterricht, der hauptsächlich auf Inhalt und sehr wenig auf Form fokussiert, keine ausreichende Voraussetzung für die Entwicklung einer fortgeschrittenen Sprache ist. Spada (1997, S. 80) ist sogar der Ansicht, dass gewisse linguistische Funktionen „not only benefit from [grammar teaching] but *require* it for continued development“ (Hervorhebung im Original). Auch DeKeyser (2003) zeigt in seinem Übersichtsartikel, dass expliziter Grammatikunterricht im Vergleich zum impliziten Unterricht vorteilhaft sein kann, und vor allem einen positiven Effekt auf das metalinguistische Wissen hat.

Obwohl die Lehrer Grammatik für wichtig halten und es den Lehrern Spaß macht, Grammatik zu unterrichten, weist die Praxis ein etwas uneinheitlicheres Bild auf, was sich z.B. durch die divergierende Zustimmung zur Grammatik im Anfängerunterricht zeigt. Auf der einen Seite gibt es Lehrer, die schon im Anfängerunterricht grammatische Strukturen thematisieren wollen (48 von 69), auf der anderen Seite drückt jeder fünfte Lehrer Unsicherheit darüber aus, ob es sinnvoll ist, Grammatik im Anfängerunterricht zu vermitteln. In den Lehreraussagen schreibt ein Lehrer, dass es im Anfängerunterricht am wichtigsten ist, auf Wortschatz und Phrasen zu fokussieren. Diese Sichtweise entspricht auch den Richtlinien in den Lehrplänen, denn in den Kursplänen für Fremdsprachen, Stufe 1, werden *grammatische Strukturen* ausgelassen und mit *Wortschatz* ersetzt. Erst ab Stufe 2 wird Grammatik in den Rahmenrichtlinien ausdrücklich erwähnt. Die Frage, welche Strukturen von einem expliziten

Grammatikunterricht profitieren, ist aber immer noch umstritten (vgl. u.a. Krashen: 1982; R. Ellis: 1990; Reber: 1993; Hulstijn und de Graaff: 1994; VanPatten: 2005). Es ist aber überraschend, dass die Mehrheit der Lehrer in dieser Studie schon im Anfängerunterricht Grammatik große Bedeutung beimisst, obwohl die Richtlinien der Lehrpläne auf grammatische Strukturen für Stufe 1 nicht hinweisen.¹⁹ Natürlich spielt auch das Alter der Schüler eine Rolle, denn es ist auch meine Erfahrung, dass erwachsene Schüler Grammatik schon im Anfängerunterricht nachfragen. Alm zufolge gelingt es im Unterricht die Motivation aufrechtzuerhalten, wenn das Lernmaterial dem Wissensstand der Lerner angepasst ist, und als Bereicherung empfunden wird (2007, S 14).

Divergierende Zustimmung bekommt auch die Aussage, die die mündliche Sprachfertigkeit im Verhältnis zur grammatischen Korrektheit behandelt. Demzufolge messen vier von fünf Lehrern den sprachlichen Strukturen in mündlichen Zusammenhängen keine große Bedeutung bei, während fast jeder fünfte Lehrer meint, dass Grammatik wichtig ist, auch wenn Schüler sich mündlich ausdrücken. Des Weiteren divergiert die Zustimmung zur Fragestellung, „ob die Lehrer grammatische Terminologie benutzen, wenn sie Grammatik unterrichten“, wobei jeder zehnte Lehrer antwortet, dass er/sie keine metalinguistische Sprache im Unterricht verwendet.

Ein unerwartetes Resultat ergibt die Auffassung, die sich mit den kommunikativen Teilkompetenzen auseinandersetzt. Fast jeder fünfte Lehrer lehnt die Aussage ab, dass grammatische Kompetenz ein wichtiger Teil der kommunikativen Fertigkeit ist. Eine häufig gestellte Frage ist, ob Grammatik im kommunikativen Unterricht seine Berechtigung hat, als ob Grammatikunterricht im Gegensatz zu dem kommunikativen Unterricht steht. Die meisten Informanten interpretieren den Begriff *kommunikative Kompetenz* aber so, dass es sich um keinen Gegensatz handelt, sondern dass Struktur und Funktion zusammengehören. Dies ist auch im Einklang mit dem europäischen Referenzrahmen (der GER²⁰, 2001, S. 106). Demzufolge gehören zur kommunikativen Sprachkompetenz: die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz, von denen die linguistischen Kompetenzen u.a. aus „lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten“ bestehen (der GER 2001, S. 25). Auch Canale (1983) und Canale & Swain

¹⁹ Mehr über die Lehrpläne in 5.4.

²⁰ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001).

(1980) rechnen zu den linguistischen Teilkompetenzen die Verwendung der lexikalischen, grammatischen, semantischen und phonologischen Kompetenz des Lernalers.

Die divergierenden Auffassungen zur Grammatikvermittlung spiegeln die Diskussion in der Sprachlehrforschung wider. Auch in der Fachliteratur steht die Rolle der Grammatikvermittlung beim Fremdsprachenerwerb immer noch zur Diskussion (vgl. z.B. Long: 2000; Sheen: 2003). Die große Frage ist, ob der „spontane Sprachgebrauch durch das metalinguistische Bewusstsein, d.h. das Wissen einer grammatischen Struktur vereinfacht wird oder nicht“ (Schulz 2002, S. 15). Haukås (2011: 77) stellt aber fest, dass die meisten gegenwärtigen L2-Forscher den expliziten Grammatikunterricht hinsichtlich des metalinguistischen Wissens für sinnvoll halten.

Im Fremdsprachenunterricht hat die mündliche Kompetenz im Laufe der Zeit eine wichtige Funktion erhalten. Diese wurde zudem noch durch die kommunikative Wende verstärkt (Piepho, 1974). Auch in den Rahmenrichtlinien in den schwedischen Lehrplänen (Skolverket, 2011) wird betont, dass der Unterricht die Voraussetzungen für mündliche und schriftliche Kommunikation schaffen soll. Ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist, dass auch unter den Informanten großer Wert auf den kommunikativen Ansatz gelegt wird, was die Aussagen, die sich mit den kommunikativen Fertigkeiten auseinandersetzen, bestätigen: z.B. dass von Schülerproduktion im Unterricht ausgegangen wird, und dass mit der mündlichen Fertigkeit gearbeitet wird. Zum Beispiel arbeiten die Schüler in wirklichkeitsnahen Situationen mit kooperativer Partner- oder Gruppenarbeit (Rollenspiele, Interviews, Textproduktion usw.). Die Lehrerbeispiele zeigen, dass Grammatik im handlungsorientierten Zusammenhang in konkreten sprachlichen Situationen unterrichtet wird, wobei beispielsweise Texte, Dialoge, Lieder, Kinderreime, Nachrichten Spielfilme, Märchen, Ausgangspunkt sind.

Die Informanten finden einstimmig (außer einem Lehrer), dass die Möglichkeit der Schüler die Zielsprache in jeder Deutschstunde zu üben, wichtig ist. Demzufolge geben die Lehrer an, dass ihr Unterricht so ausgerichtet ist, dass die Schüler die Möglichkeit haben, die Sprache selbst zu verwenden. Die meisten Befragten (61 von 69) meinen auch, dass es wichtig ist, dass der Lehrer die Zielsprache im Unterricht verwendet, obwohl ihre Kommentare zugleich zeigen, dass die Zielsprache als Erklärungssprache nicht geeignet ist. Um die Schüler zu erreichen, bei der Grammatikvermittlung, oder wenn die Lehrer etwas erklären oder über

etwas informieren wollen, verwenden die meisten Befragten die schwedische Sprache. Obwohl die Verwendung der Fremdsprache in den Lehrplänen betont wird, verlassen sich die Lehrer auf ihre eigene Lehrerfahrung, wenn sie sich für diese Unterrichtsweise entscheiden. Weitere Dilemmas werden in 5.4-5.5 beleuchtet.

5.2 Welche Entscheidungen machen Lehrer für den Grammatikunterricht?

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage fordert die Lehrer auf, sich Gedanken zu machen, wie sie Grammatik in ihren Unterricht integrieren und welche Entscheidungen sie dabei machen. Im Hinblick auf die didaktische Konkretisierung der Grammatikvermittlung entfallen die Informanten auf vier Gruppen. Natürlich geht es nicht darum, dass die verschiedenen Lehrer ausschließlich zu der einen oder der anderen Gruppe gehören, sondern hier wird nur versucht, Beispiele verschiedener Sichtweisen zu geben.

Die erste Gruppe bilden diejenigen, die in der grammatischen Progression mehr oder wenig vom Lehrwerk ausgehen, obwohl alle Momente nicht befolgt werden. Die zweite Gruppe ist die Gruppe, die eine 'eigene' sprachliche Progression befolgt und oft PowerPoint-Präsentationen bzw. das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers (flipped classroom) verwendet, wenn sie Grammatik unterrichten. Drittens gibt es die Gruppe, die im Grammatikunterricht von anderen Materialien ausgeht, z.B. authentischen und neuproduzierten Texten, aus dem Netz geholten Texten, von Schülern produzierten Texten, von Nachrichten, Liedern, Kinderreimen oder Märchen. Schließlich gibt es die vierte Gruppe, die, wenn überhaupt, Grammatik nur individuell unterrichtet. Um mit der Heterogenität in ihren Klassen umzugehen, geben diese Lehrer an, dass sie die individuelle Entwicklung der Schüler im Blick haben, wobei sie den Klassenunterricht als Unterrichtsstruktur ablehnen. Somit gehen diese Lehrer meistens nur von der Produktion der Schüler aus, wenn sie grammatische Momente mit den einzelnen Schülern aufgreifen. Ein Lehrer kommentiert, dass Grammatik nicht unterrichtet werden kann, weil die Form von dem Inhalt der Sprache nicht getrennt werden kann.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Bei einigen Informanten, allerdings einer Minderheit, zeichnet sich eine Auffassung ab, die *focus on form* entspricht (Long, 1988).

Focus on form (Sprachaufmerksamkeit)²¹ ist ein Merkmal impliziter Grammatikvermittlung, indem das Grammatiklernen in einem handlungsorientierten Zusammenhang stattfindet, hauptsächlich mit Aktivitäten und Aufgaben, die auf Inhalt und Zugang zu relevantem Input fokussieren. Dabei wird auch auf die formalen Aspekte der Sprache fokussiert, ohne dass grammatische Regeln erwähnt werden (Long, 1997, S. 1). Das Verfahren *focus on form* entspricht dem GER (2002, S. 106).

Die meisten Lehrer heben aber einen Grammatikunterricht hervor, der sowohl auf Form als auch auf Funktion fokussiert, d.h. dass Grammatik in einem passenden und sinnvollen thematischen Kontext vermittelt wird, in dem die Schüler ihr Wissen in eigener Produktion zeigen. Zugleich ist es den Lehrern wichtig, dass grammatische Strukturen im Unterricht erklärt werden. Die Mehrzahl der Lehrer (64 von 69) gibt an, dass den Schülern grammatisches Verständnis gegeben werden muss, um ihre Deutschkenntnisse entwickeln zu können. Dem entspricht ein Unterricht, in dem „erklärt wird, wie eine grammatische Regel oder ein Muster zu verstehen ist, und wie sie bzw. es gebraucht werden kann“ (Haukås 2011, S. 63), was eben ein Merkmal für *expliziten Unterricht* ist. Es zeigt sich folglich, dass die Mehrheit der Lehrer in der vorliegenden Befragung die Auffassung vieler heutiger Fremdsprachenforscher teilt (z.B. Norris & Ortega, 2000; Portmann-Tselikas, 2003; Sheen, 2003), das heißt, dass explizite Grammatikvermittlung im Vergleich zur impliziten Vermittlung für die lernersprachliche Entwicklung erfolgreicher ist. Norris und Ortega (2000) zeigen in ihrer Metaanalyse, dass der explizite Grammatikunterricht im Vergleich zum impliziten Unterricht für die lernersprachliche Entwicklung günstiger ist. Diese Auffassung wird in DeKeyser's (2003) Übersichtsartikel und auch von R. Ellis (2002a) unterstützt. Auch Dörnyei (2009) argumentiert, dass es keinen überzeugenden Beweis dafür gibt, dass impliziter Unterricht ausreichend für den L2-Erwerb ist. Auf der anderen Seite fragen sich Edmondson et al. (2011, S. 100), ob es notwendig ist, zwischen den beiden Ansätzen zu wählen, „wenn wir fremdsprachliche Lernprozesse erhellen wollen, da Einzelprinzipien beider Theorien auf die Sprachlehrpraxis anwendbar scheinen“.

²¹ Sprachaufmerksamkeit (*focus on form*) kann konkret verstanden werden, als ein bewusstes Wahrnehmen der Ausdrucksseite der Sprache, ohne in grammatischen Kategorien zu denken.

5.3 Worauf basieren Lehrer ihre Entscheidungen?

Zur konkreten Frage, worauf die Lehrer ihre Entscheidungen basieren, kann festgestellt werden, dass nur eine geringe Anzahl der Informanten angibt, dass sie sich auf die Richtlinien der Lehrpläne stützen (siehe auch 5.4). Ein erwartetes Ergebnis ist, dass viele Lehrer sich auf die Lehrwerkprogression verlassen, um neue sprachliche Formen einzuführen, während andere Lehrer eine eigene grammatische Agenda haben, die mit dem aktuellen Thema zu tun hat und dem Niveau der Schüler angepasst ist. Fast die Hälfte der Informanten geht von einer grammatischen Reihenfolge aus, während ein Fünftel der Lehrer unsicher ist, in wie weit sie eine grammatische Progression befolgen.

Bemerkenswert, aber nicht überraschend, ist, dass die Informanten auch nicht in hohem Maß auf die Lehrerausbildung hinweisen. Auch frühere Ergebnisse, z.B. die Studie von Nyhlén (2014), haben gezeigt, dass die Lehrer selten auf ihre Lehrerausbildung in ihrer didaktischen Arbeit zurückgreifen. Im Vergleich zu der Studie von Nyhlén (2014) ergibt die vorliegende Untersuchung hingegen auch, dass die Lehrer sich auf Forschung als Unterrichtsbasis stützen. Fast die Hälfte der Befragten (34 von 69) weist auf aktuelle didaktische Forschung hin.

Andere Momente, auf denen die Lehrer ihre Entscheidungen basieren, sind z.B. ihre eigenen Erfahrungen (sowohl Lerner-Erfahrung als auch Unterrichtserfahrung) bzw. kollegiales Lehren und Lernen. In dieser Hinsicht divergieren die Auffassungen von dem Ergebnis der Pilotuntersuchung, in der die Lehrer auch die Lehrerausbildung als Basis ihres Unterrichts nennen. Darüber hinaus geben die Informanten der vorliegenden Studie an, dass die Rückmeldungen von ihren Schülern ihnen Hinweise geben, ob der Unterricht funktioniert. Des Weiteren kommentieren die Lehrer, dass es wichtig ist, von der Neugier der Schüler auszugehen, um die Schüler zum Lernen zu motivieren. Einige Lehrer geben als Grund für ihre Entscheidungen an, dass die Schüler Grammatikvermittlung im Unterricht erwarten.

5.4 In wie weit greifen Lehrer auf den Lehrplan im Grammatikunterricht zurück?

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage – welche Bedeutung die Lehrer dem Fach-Lehrplan im Unterricht beimessen – ist das erstaunliche Ergebnis, dass relativ viele Lehrer den Lehrplan ignorieren. Zwar bemüht sich die Mehrheit der Lehrer darum, die Rahmenrichtlinien in Bezug auf Kommunikation zu berücksichtigen. Aber wie die Richtlinien in den Lehrplänen zur Behandlung sprachlicher Strukturen interpretiert werden sollen, gibt es

divergierende Auffassungen. Ihrer Einstellung bezüglich des Vorteils des Grammatikunterrichts zum Trotz, gibt tatsächlich mehr als ein Drittel der Lehrer (26 von 67) an, dass die Rahmenrichtlinien in den Lehrplänen nicht deutlich machen, dass grammatische Strukturen thematisiert werden sollen. Das bedeutet, dass der Lehrplan für die langfristige Unterrichtsplanung keine reelle Bedeutung hat. Es scheint, als ob mehrere Informanten nicht nur im Zusammenhang mit der vorgeschriebenen Verwendung der Zielsprache, sondern auch hinsichtlich grammatischer Strukturen sich hauptsächlich auf ihre eigene Erfahrung verlassen und weniger auf den Lehrplan zurückgreifen.

Die Vagheit der Richtlinien ist aber für die didaktische Umsetzung problematisch. Es kann festgestellt werden, dass die Fachlehrpläne sowohl die Funktion als auch die Form der Sprache hervorheben. Demzufolge werden grammatische Strukturen tatsächlich in den einleitenden Richtlinien der Fachlehrpläne ausdrücklich erwähnt. Eine Erklärung für die Unsicherheit der Informanten ist vermutlich, dass Grammatik nur im einleitenden Teil hervorgehoben wird. In diesem Teil wird betont, dass dem Lerner im Unterricht die Möglichkeit gegeben werden soll, sprachliche Sicherheit zu entwickeln, d.h. Wortschatz, Phraseologie, Aussprache, Rechtschreiben und Grammatik. In den erforderten Fertigkeiten bzw. Kompetenzzielen, die für die Benotung relevant sind, werden grammatische Strukturen aber nicht spezifisch erwähnt. In diesem Teil des Fachlehrplans wird nur beschrieben, was die Lerner für die verschiedenen Noten ausdrücken und verstehen sollen. Zwar werden problemlösende Strategien erwähnt, die die Interaktion verbessern sollen, aber weil sprachliche Strukturen nicht ausdrücklich erwähnt werden, kann dies für den Lehrer als widersprüchlich und problematisch angesehen werden.

5.5 Auf welche Probleme stoßen Lehrer, wenn sie Grammatik in den kommunikativen Unterricht integrieren wollen?

Eine der Forschungsfragen war, welche Probleme die Lehrer in ihrem Grammatikunterricht erleben. Ein häufiges Problem sind die fehlenden Grammatikkenntnisse im Schwedischen. Die Herausforderung ist, dass die Schüler unsicher sind, wie ihre eigene Muttersprache funktioniert. Folglich verstehen die Schüler die grammatische Terminologie nicht. Ein Lehrer weist darauf hin, dass die Schüler nicht einmal wissen, dass es im Schwedischen ein direktes bzw. ein indirektes Objekt gibt. Ein anderes Problem ist, dass die Schüler nicht motiviert sind, was einige Lehrer als problematisch im Unterricht ansehen. Einige Lehrer meinen, dass die

Schüler oft vom Anfang an der Auffassung sind, dass Grammatik schwierig ist. Es wird durchaus besser, aber es kostet Zeit.

Des Weiteren sehen die Lehrer die Gruppengröße und die heterogenen Schülergruppen als problematisch, weil die Schüler unterschiedliche Kenntnisse haben, wenn sie auf das Gymnasium kommen. Außerdem gibt es natürlich auch unterschiedliche Lernertypen, bei denen auch die Lernmotivation unterschiedlich ausgeprägt ist. Die Lehrer meinen zudem, dass die geringe Zahl an Unterrichtsstunden problematisch ist.

Ein weiteres Dilemma ergibt die Rolle der Fehlerkorrektur. Es stellt sich heraus, dass die Lehrer völlig unterschiedliche Auffassungen zu diesem Thema aufweisen. Einige Lehrer korrigieren nicht, andere haben einen ziemlich großen Anspruch auf Korrektheit, sowohl schriftlich als auch mündlich. Jedoch scheint es, als ob die meisten Informanten bei der Fehlerkorrektur der schriftlichen Produktion ihrer Schüler größere Bedeutung als der mündlichen Produktion beimessen. Demzufolge korrigieren 53 von 69 Lehrern schriftliche Schülerfehler, während nur 24 von 69 der Auffassung sind, dass mündliche Schülerfehler korrigiert werden sollen. Dasselbe Ergebnis der Lehrereinstellungen, d.h., dass schriftliche Fehlerkorrekturen wichtiger als mündliche Fehlerkorrekturen sind, zeigt sich auch in Fossums Studie (2013). Ein interessantes Ergebnis in der Untersuchung von Fossum ist, dass die Schüler mündlichen und schriftlichen Korrekturen fast der gleichen Bedeutung beimessen.

Auch in der Fremdsprachenforschung gibt es keine Einigkeit darüber, wie Fehlerkorrekturen konkret erfolgen sollen (vgl. Kleppin & Königs: 1991; Kleppin: 1998). Lochman (2003) argumentiert, mit Hinweis auf Schmidt (1995) und Doughty & Williams (1998), dass mündliche Korrekturen lernfördernd wirken können, wenn sie bewusstmachend sind. Weiterhin hält Lochman für wichtig, dass „es im Unterricht eine bestimmte Formfokussierung (d.h. auf Grammatik und Sprachfehler) gibt, so dass Lernende sich der Form bewusst würden. Man glaubt aber auch immer mehr, dass negatives Feedback nur lernfördernd sein kann, wenn es in richtige bzw. authentische Kommunikation eingebettet ist (Long 1996) wie beim natürlichen Spracherwerb“ (Lochman 2003: 6).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass die Befunde der Pilotuntersuchung durch diese zweite Untersuchung im Großen und Ganzen bestätigt werden.

6 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, mit Hilfe eines Fragebogens von 26 Fragen, welche Einstellungen und Auffassungen 69 Deutschlehrer an verschiedenen schwedischen Grundschulen und Gymnasien haben zur Rolle und Relevanz der Grammatikvermittlung im handlungs-orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Dass Grammatik nicht mehr den Schwerpunkt des Unterrichts bildet oder bilden sollte, ist den meisten Sprachlehrern klar. Die zentrale Frage ist aber, welche Bedeutung schwedische Deutschlehrer Grammatik im kommunikativen Unterricht beimessen.

Eine wichtige Schlussfolgerung dieser Arbeit ist, dass eine überwiegende Mehrheit der Lehrer grammatische Fertigkeiten als eine Voraussetzung für die Entwicklung einer fortgeschrittenen Sprache anerkennt. Im Gegensatz zu dem vorherrschenden Trend seit den achtziger Jahren, das heißt, dass die Fähigkeit zur Sprachproduktion nicht gelehrt werden kann (Krashen 1982, S. 83)²² und Grammatikvermittlung unnötig ist, halten die Informanten Grammatik für wichtig; Grammatikvermittlung an sich ist nicht in Frage zu stellen.

Des Weiteren wird die Erklärung und Verwendung von sprachlichen Regeln und Mustern im Unterricht von einem Großteil der Befragten positiv beurteilt. Aus den Lehreraussagen zeigt es sich, dass die Lehrer einen Grammatikunterricht befürworten, der handlungsorientiert und kommunikativ ist, wobei sie oft von Texten, Dialogen, Nachrichten, Spielfilmen usw. bzw. der Schülerproduktion ausgehen, um die Motivation der Schüler zum Sprachenlernen aufrechtzuerhalten. Der Begriff 'kommunikative Kompetenz' steht nicht im Gegensatz zum Begriff 'Grammatik', sondern Form und Funktion werden im Grammatikunterricht kombiniert. Allerdings scheint Grammatikvermittlung manchmal Probleme zu bereiten, weil die Schüler grundlegende grammatische Vorkenntnisse vermissen. In diesem Zusammenhang kommentieren die Lehrer, dass es schwierig sein kann, die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten. Es ist problematisch, meinen die Lehrer, dass die Schüler nicht einmal verstehen, wie ihre eigene Muttersprache funktioniert. Folglich sind die Schüler unsicher, wenn sie neue grammatische Strukturen üben und lernen sollen.

²² Vgl. Krashens Natural Approach (1983) und Longs Interaktionshypothese (1983a, 1983b, 1996).

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse zum Themenbereich Fehlerkorrektur, dass schriftliche Schülerfehler korrigiert werden, während mündliche Fehlerkorrekturen nicht so häufig im Unterricht vorkommen. Das Thema Fehlerkorrektur ist noch ein Gebiet in der Fremdsprachenforschung, das umstritten ist.

Eine weitere Schlussfolgerung, sowohl in dieser Studie als auch in der Pilotuntersuchung, stellt die Undeutlichkeit der Fachlehrpläne dar. Es ergibt sich, dass relativ viele Lehrer den Lehrplan ignorieren. Die Lehrer unterrichten Sprachstruktur, obwohl sie der Auffassung sind, dass Grammatik im Lehrplan nicht erwähnt wird. Es scheint, als ob die Lehrpläne keine deutlichen Richtlinien zum Grammatikunterricht geben. Die Lehrpläne unterstützen Lehrer nur im geringen Grad und verdeutlichen nicht, wie oder welche Grammatik unterrichtet werden soll. Nur eine Minderheit der Informanten gibt an, dass sie bei dem Grammatikunterricht auf den Lehrplan zurückgreifen. Bis zu einem gewissen Ausmaß verlassen sich die Lehrer deshalb auf die Lehrwerkprogression, und auf ihre eigenen Auffassungen, die angeblich nicht der Lehrerausbildung entspringen, sondern von Fremdsprachenforschung und ihrer eigenen Lerner- und Lehrer-Erfahrung herrühren.

Abschließend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass die Lehrer die *grammatische Kompetenz* als eine der Teilkompetenzen *kommunikativer Kompetenz* und zugleich als Mittel zum Ziel *kommunikativer Kompetenz* ansehen. Die schwedischen Fachlehrpläne für Fremdsprachen geben aber den Lehrern keine konkrete Grundlage bzw. deutliche Unterstützung für den Grammatikunterricht, was bedeutet, dass es unter den Lehrern Unsicherheit bei dem Strukturunterricht herrscht. Ist das Wort Grammatik so beladen geworden, dass man es in den Richtlinien kaum erwähnt? Aus dieser Untersuchung lässt sich schließen, dass die Fachlehrpläne für Fremdsprachen den Lehrern in ihrer Arbeit konkreter unterstützen und nicht zuletzt verdeutlichen sollten. Solange die Lehrpläne kein deutlicheres Bild von der erwarteten grammatischen Kompetenz geben, werden die schwedischen Fremdsprachenlehrer damit kämpfen, ob, wie und welche Strukturen unterrichtet werden soll.

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth & Koster, Cor J. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Alm, A. (2007). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12.1, 23 S.
- Batinic, Bernad/Puhle, Birgit/Moser, Klaus. (1999). *Der WWW-Fragebogen-Generator (WFG)*. In Batinic, Bernad et al. (Hrsg.): *Online-Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*, Göttingen et al.: Hogrefe, 93-102.
- Bitterlich, Albert, Bunting, Karl-Dieter, Pospiech, Ulrike. (2000). *Schreiben im Studium: mit Erfolg*. Neubearbeitung: Studienbuch, Taschenbuch.
- Borg, S. (1999). *Studying Teacher Cognition in Secord Language Grammar Teaching System*. 27:19-3. (Abgerufen 16.03.21).
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. Harlow: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- DeKeyser, R.M. (2003). Implicit and explicit learning. In: Doughty, Catherine & Long, Michael H. (Hrsg.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313-348.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. In: Doughty, C. & Williams, J. (Hrsg.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 114-138.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In Doughty und Williams (Hg). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Edmondson, W. J. (2002). Wissen, Können, Lernen. Kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In Börner W. & Vogel K. (Hrsg). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive*. Thübingen: Francke, 51-70.
- Ellis, Rod, 2006: *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*. TESOL Quarterly, Vol. 40, No. 1. S. 83-107.

- Edmondson, W. J. & House J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Eisenstein-Ebsworth, M., & Schweers, C. W. (1997). *What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the esl classroom*. *Applied Language Learning*, 8(2), 237-260.
- Ellis, Rod. (2006). *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No. 1. S. 83-107.
- Edmondson, W. J. & House J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Langenscheidt
- Fischer, S. (2007). Sprechfähigkeit und -willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatikvermittlung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 23 S.
- Fossum, R. (2013). *Beliefs about Grammar Teaching: A Survey of Norwegian Students and Teachers at the Upper Secondary Level*. Masterarbeit, HIO.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Götze, L. (1991). *Grammatik und Kommunikation – Widerspruch?* In *Deutsch als Fremdsprache*. 28/3, 161-163.
- GÖTZE, L.(2001). Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, G. (u.a.) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK)* 19.1. Berlin/New York: de Gruyter, 187-194.
- Haukås, Åsta. (2011). *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Kapitel 5, S. 63-77.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence." In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. [Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.]. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. und Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, S. 221-222.

Legutke, M. (2008). *Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik*. M. Legutke (ed.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 15-42.

Lim, C. Dass, R. (2014). [Examining Taylor's Center for Languages IEN Students' Perspectives on the Usefulness of Corrective Feedback in Writing Class](#). Journal for Interdisciplinary Research in Education.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, Michael, H. (1997) *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. S. 1–18.

Lundahl, Bo. 2009. „Engelsk Språkdiraktik: Texter, kommunikation, språkutveckling.“ Lund: Studentlitteratur AB.

McKey, Sandra Lee. (2006). *Researching Second Language Classrooms. ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London m. fl.

Nyhlen, A. (2014). *Grammatisk kompetens och kommunikativ språkundervisning, spansklärares värderingar, dilemman och förslag*.

https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiVvNy47dPLAhWFfHIKHVZvAx4QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pedagogstockholm.se%2FWeb%2FCore%2FPages%2FSpecial%2FDocumentServiceDocument.aspx%3Ffileid%3D0619b40fd088406f85ec98ed2e79f355&usq=AFQjCNEHWXrFnC_4e4U8P3664P2H_wdVw&sig2=QooSwwVDeij-fnB4wUi1Ng (Abgerufen 16.03.22)

O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rossmann, G.B., & Rallis, S.F. (2003). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research* (2nd ed). Thousand Oaks, AC: Sage.

Rostila, Jouni (2007) *Konstruktionsgrammatik: Innovative Wege für den DaF-Unterricht, insbesondere den Grammatikunterricht. German as a foreign language*, 12: 2-3.

Savignon, S.J. (2002). *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice*. In Savignon S.J. (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and concerns in teacher education*, 1-27. New Haven: Yale University Press.

Schlak, Torsten. (2003). Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 08:1. 11 S.

Schulz, Renate. (2002). Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF, 35: 1, 15-24. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*.

Sheen, R. (2003). Focus on form - a myth in the making? *ELT Journal*. Vol. 75:3. Oxford: Oxford University Press, 225–233.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning. (2010:6).

www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf (Abgerufen 16.01.31).

Skolverket. (2011). *Kursplaner och betygskriterier*. Skolverket. (2011). Västerås: Skolverket och Fritzes, 31-35.

Skolverket. (2011). *Moderna språk*. [file:///C:/Users/evasve580819/Downloads/Kursplan%20-%20Moderna%20spr%C3%A5k%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/evasve580819/Downloads/Kursplan%20-%20Moderna%20spr%C3%A5k%20(8).pdf) (Abgerufen 16.01.31).

Skolverket.(2012).http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.177027!/Menu/article/attachment/Strategier%20i%20engelska%20och%20moderna%20spr%C3%A5k.pdf (Abgerufen 16.04.29).

Stukåt, Stefan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Polen: Studentlitteratur.

Swain, M., & Lapkin, S. (1982).-*Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups utbildning, upplaga 2.

Zeitschrift *Lingua*. (2013: 4).

7

Anhang 1

Enkät om undervisning i moderna språk/tyska

Jag heter Eva Svensson och studerar vid Högskolan i Ostfold i Norge. Under våren skriver jag min masteruppsats, som handlar om lärares syn på grammatikundervisning i tyska i det kommunikativa klassrummet. I detta sammanhang genomför jag denna anonyma enkät med tysklärare i grundskolan och på gymnasiet.

I frågeformuläret följer ett antal (26) påståenden om grammatikundervisning och kommunikativ kompetens. Jag skulle vilja veta hur väl dessa påståenden stämmer överens med din (syn på) undervisning i moderna språk. Ranka påståendena enligt listan 1-6 nedan.

Vid några frågor kan flera kryss vara möjliga (alternativt efterfråga) kommentar. Detta påpekas dock i den inledande texten. Enkäten kompletteras med några frågor om din bakgrund som lärare.

Exempel: Jag tycker det är roligt att undervisa grammatik.

Om påståendet i exemplet helt stämmer överens om din åsikt, markerar du genom att kryssa 6:an.

- 1. Instämmer inte alls.
- 2. Instämmer inte.
- 3. Är tveksam om jag håller med.
- 4. Instämmer till viss del.
- 5. Instämmer.
- 6. Instämmer helt och hållet.

1. Jag tycker det är viktigt att elever får använda tyska i verklighetstroga situationer (intervjuer, rollspel, fri skrivning etc.).

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

2. Jag försöker arbeta med grammatik i ett sammanhang, exempelvis utifrån en (läroboks)text eller en dialog.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

3. Jag anser att grammatisk förmåga ingår som en del i den kommunikativa kompetensen.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

4. Jag anser att elevers grammatiska kompetens inte är det viktiga i muntliga sammanhang. Det primära är att eleverna lyckas göra sig förstådda.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

5. För att elever ska ges möjlighet att nå goda språkkunskaper (och korrekthet) måste undervisningen innehålla moment där eleverna tränar och lär sig grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

6. Jag tycker det är viktigt med gemensamma grammatikgenomgångar.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

7. Jag anser, att grammatikundervisning är viktig redan på nybörjarnivå.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

8. Jag utgår ifrån en grammatisk agenda/progression, som jag brukar följa i min undervisning för genomgång av olika grammatiska moment.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

9. Jag utgår från elevernas produktion (skriftlig/muntlig) för genomgång av olika grammatiska moment.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

10. Jag anser att det är viktigt att eleverna lär sig böjningsmönster och grammatiska regler.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

11. Jag använder mig av grammatisk terminologi, när jag går igenom grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

12 a. Jag anser att grammatikundervisning fungerar bäst, när vi tränar grammatiska moment, men utan att jag hänvisar till bakomliggande regler.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

12 b. Jag anser att grammatikundervisning fungerar bäst, när jag går igenom (nämner) bakomliggande regler när vi arbetar med och tränar grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

13. Jag brukar jämföra med andra språk (svenska, engelska) när jag går igenom grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

14. Många elever anser att de blir hjälpta i sin språkinläring av att arbeta med grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

15. Den svenska läroplanen för främmande språk (Lgr11/Lgy11) är tydlig med att undervisningen ska innehålla grammatik.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

Kommentarer

16. Kan du kort beskriva hur ni konkret arbetar med grammatik genom att ge exempel från din egen undervisning.

Några saker att fokusera på kan vara vad du använder för material, vad för slags grammatik du fokuserar på, hur du initierar ett grammatiskt moment, om eleverna antecknar vid genomgångar (regelbok), hur du testat grammatik etc.

17. Jag baserar min undervisning i grammatik företrädesvis på min ...

Fler än ett alternativ är möjligt.

- erfarenhet som lärare.
- erfarenheter från min egen språkinläring.
- det vi lärt oss på lärarhögskolan.
- forskning om språkinläring.
- Övrigt:

18. Vad tror du är förklaringen till, varför du undervisar grammatik på det viset du gör?

19. Här ber jag dig kort beskriva vilka svårigheter i klassrummet du som lärare kan uppleva vid arbete med grammatik.

Korrigerande feedback

Nu följer några påståenden om korrigerande av elevers felaktigheter (muntliga och skriftliga) och dess nytta för elevers språkutveckling.

20. Jag tycker det är viktigt att korrigera elevers uttalande när de gör misstag i sin muntliga produktion.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

21. Jag tycker det är viktigt att korrigera elevers felaktigheter när de gör misstag i sin skriftliga produktion.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

22. De flesta elever tycker det är jobbigt att bli korrigerade vid felsägning inför sina klasskamrater.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

23. Jag upplever att elever vill bli rättade vid felsägning, så att de kan korrigera sina misstag.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

Användning av målspråket

Detta avsnitt innehåller några frågor om användning av målspråket respektive modersmålet.

24. Jag tycker det är viktigt att eleverna får tala tyska varje lektion.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

25. Jag tycker det är viktigt att läraren använder målspråket i klassrummet.

1 2 3 4 5 6

Instämmer inte alls. Instämmer helt och hållet.

26. Hur ofta använder du målspråket respektive modersmålet?

Välj de alternativ som beskriver din undervisning bäst. Flera alternativ är möjliga.

- Jag använder i stort sett alltid målspråket, även vid grammatikgenomgångar.
- Jag använder målspråket framför allt vid textgenomgångar.
- Jag använder målspråket, förutom vid grammatikgenomgångar, då jag ibland använder modersmålet.
- Jag använder modersmålet vid kommunikation med eleverna, t.ex instruktioner och vid information.

Nu några frågor om dig:

Kön?

- Kvinna
- Man

Hur många år har du arbetat som lärare?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- Mer än 15 år

Vilket stadium undervisar du på? Flera kryss är möjligt.

- Årskurs 6

- Årskurs 7-9
- Gymnasiet

Har du ett annat modersmål än svenska? Om ja, vilket?

Tack för ditt deltagande! Jag uppskattar verkligen att du tog dig tid till detta.

Anhang 2

Tabellenverzeichnis

1	Unterrichtszeit der 69 Informanten
2	Übersicht über die Mittelwerte der verschiedenen Themen unter den Lehrern
3	Fragebogenergebnisse zur kommunikativen Kompetenz (Aussagenummern 1-4).
4	Fragebogenergebnisse zur Aussage 5, 6 und 7
5	Fragebogenergebnisse zum konkreten Verfahren im Unterricht (Aussagen 8-11).
6	Fragebogenergebnisse zu den Aussagen 12a-12b, ob Grammatik geübt werden soll, ohne oder mit Hinweis auf Regeln.
7	Fragebogenergebnisse zum Vergleich mit anderen Sprachen (Aussage 13).
8	Fragebogenergebnis zur Aussage, die angebliche Schülereinstellungen über Grammatik behandelt (Aussage 14).
9	Fragebogenuntersuchung zur Lehrplaninterpretation (Aussage 15).
10	Fragebogenergebnisse zur Fehlerkorrektur (Aussagen 20-23).
11	Auszüge zur Frage 16, wie die Informanten konkret im Unterricht mit Grammatik arbeiten.
12	Resultat zur Frage 17, worauf die Informanten ihre Entscheidungen basieren.
13	Lehreraussagen zur Frage 18, warum sie die Entscheidungen treffen, die sie treffen.
14	Auszüge zur Frage 19, welche Dilemmas die Lehrer im Grammatikunterricht erleben.
15	Resultat zur Fragen 26, warum Lehrer manchmal im Deutschunterricht Schwedisch sprechen.
16	Fragebogenergebnisse zur Zielspracheverwendung (Aussagenummern 24-25).