

MASTEROPPGAVE

Untersuchung zur Förderung potenziell leistungsstarker
Schüler im norwegischen DaF-Unterricht unter
Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen
Binnendifferenzierung

Daniel Mittermeier

01.02.2021

Masterstudium i fremmedspråk i skolen - tysk

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Abstract

Bildung ist ein Faktor, der in unserer Gesellschaft immer weiter an Bedeutung gewinnt. Ein Kind, das 2020 in Norwegen geboren wurde, wird durchschnittlich 14 Jahre lang eine Bildungseinrichtung besuchen (Vereinte Nationen, 2020). Eine Anpassung der Voraussetzungen an die Bedürfnisse der Schüler ist ein wichtiger Faktor, der mitbestimmt, ob diese Bahn mit größtmöglichem Lernzuwachs zu durchlaufen werden kann.

Der primäre Sinn der vorliegenden Arbeit ist es, die Situation von Schülern zu beleuchten, denen in der kontemporären norwegischen fremdsprachendidaktischen und -pädagogischen Literatur nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Es handelt sich um die potenziell leistungsstarken Schüler, die sehr gute Lernvoraussetzungen in den Unterricht mitbringen, aber diese unter Umständen nicht optimal ausnutzen können.

Um dem nachzugehen, wird im Theorieteil ein Fundament gelegt, in dem Begrifflichkeiten sowie Problemstellungen in der Arbeit mit potenziell leistungsstarken Schülern diskutiert werden. Ebenso wird anhand von Beispielen illustriert, wie mit der Situation konkret umgegangen werden kann.

Anschließend werden zwei Untersuchungen mit Schülern als Respondenten vorgestellt. Bei der ersten steht der quantitative Ansatz in Form einer Umfrageanalyse im Vordergrund, während in der zweiten anhand von Interviews detailliertere Perspektiven auf die Fragestellung dargestellt werden.

Die zusammengetragenen Ergebnisse weisen darauf hin, dass viele der potenziell leistungsstarken Schüler erleben, dass der Unterricht nicht ausreichend auf ihre Voraussetzungen angepasst ist, wodurch fachliches Leistungsvermögen verloren gehen kann.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| A. | Einleitung | 3 |
| 1. | Hintergrund und Motivation | 3 |
| 2. | Förderung leistungsstarker Schüler in Norwegen – aus kulturellen Gründen vernachlässigt? | 4 |
| B. | Möglichkeiten zur Förderung leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht | 6 |
| I. | Theoretisches Fundament | 6 |
| 1. | Abgrenzung des Begriffs der <i>potenziell leistungsstarken</i> Schüler | 6 |
| 2. | Das heterogene Klassenzimmer | 7 |
| 3. | Binnendifferenzierung – Möglichkeit oder Herausforderung? | 8 |
| 4. | Die Arbeit mit leistungsstarken Schülern | 10 |
| 4.1 | Identifizierung der Schüler | 10 |
| 4.2 | Motivationstheoretische Grundlagen | 12 |
| 4.3 | Lernertypen und Lernstrategien | 14 |
| 4.4 | Möglichkeiten zur gezielten Förderung begabter Schüler | 16 |
| 4.4.1 | Freies Arbeiten mit kreativem Schreiben | 17 |
| 4.4.2 | Variation des Schwierigkeitsgrades bei rezeptiven Aufgabenformen | 18 |
| II. | DaF-Unterricht im norwegischen Schulsystem | 19 |
| 1. | Generelle Informationen | 19 |
| 2. | Deutsch III – Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung | 21 |
| III. | Datenerhebung | 22 |
| 1. | Quantitatives Material - Fragebogen | 23 |
| 1.1 | methodologische Erwägungen | 23 |
| 1.2 | Präsentation und Diskussion der Ergebnisse | 24 |
| 1.3 | Zusammenfassung der Ergebnisse der Umfrage | 39 |
| 2. | Qualitatives Material – Befragung | 40 |
| 2.1 | methodologische Erwägungen | 40 |
| 2.2 | Präsentation und Diskussion der Ergebnisse | 41 |
| 3. | Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenanalyse | 50 |
| IV. | Schlussfolgerung und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis | 52 |
| C. | Ausblick | 54 |
| | Literaturverzeichnis | 56 |
| | Anhang | 60 |
| 1) | Umfragebogen | 60 |
| 2) | Interviewguide | 62 |

A. Einleitung

1. Hintergrund und Motivation

In Norwegen schreibt der Gesetzgeber in dem Paragrafen § 1-3 des Gesetzes über das Bildungswesen¹ vor, dass die schulische Bildung den „Fähigkeiten und Voraussetzungen des einzelnen Schülers²“ (Kunnskapsdepartementet, 2019) anzupassen sei. Es ist damit von offizieller Seite anerkannt, dass sich die Leistungsniveaus der einzelnen Schüler unterscheiden, allerdings wird auch festgelegt, dass Lehrkräfte den Unterricht diesen Unterschieden anpassen müssen. So soll eine optimale Förderung des individuellen Kindes bzw. Jugendlichen erzielt werden. Deutlich ist, dass dies für alle Schüler gilt, unabhängig davon, wo sie sich auf dem Leistungsspektrum befinden.

Forschung, die in Norwegen durchgeführt wurde, indiziert allerdings, dass Jugendliche, die sehr begabt sind und folglich außerordentlich gute schulische Ergebnisse vorweisen können, oft den Eindruck haben, der Unterricht sei ihren individuellen Bedürfnissen nur mangelhaft angepasst (Smedsrud & Skogen, 2016: 8). Das ist aus mehreren Gründen problematisch. Einerseits, weil dadurch offensichtlich den Vorgaben des oben zitierten Gesetzes nicht nachgekommen wird. Andererseits kann dieser Mangel bei den betroffenen Schülern und auch Elternteilen zu viel Frustration führen, mitunter werden gar Falschdiagnosen von ADHS und Autismus gestellt (ebd.: 31), weil sie sich, begründet durch die Frustration, durch Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar machen. Nicht zu vergessen ist auch die gesamtgesellschaftliche Perspektive: Wie viel Bildungspotenzial geht durch mangelnde Anpassung der Schulbildung verloren? In der heutigen, hoch spezialisierten Arbeitswelt ist Bildung ein Faktor, der zusehends an Bedeutung gewinnt. Sind es dabei nicht gerade diese klugen Köpfe, die wir als Gesellschaft brauchen, um Innovation zu schaffen?

Während der Frage in der internationalen Fachliteratur durchaus nachgegangen wird, ist das Thema, mit wenigen Ausnahmen, im norwegischen Kontext noch relativ unberührt (ebd.: 25). Skogen (2010, 2012) zufolge liegt der Grund hierfür in zwei Mythen, die sich in Gesellschaft und Bildungswesen halten. Diese sind demzufolge erstens, dass begabte Schüler es schaffen den Schulstoff auch ohne Hilfe der Lehrer zu bewältigen und zweitens, dass das gezielte Fördern leistungsstarker Schüler, ungewünschter Elitismus ist.

¹ Freie Übersetzung von *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

² Eigene Übersetzung. Um den Lesefluss dieser Arbeit zu verbessern, wird die generisch maskuline Form verwendet, es sind aber stets natürlich sowohl Schüler als auch Schülerinnen gemeint.

Auch die fremdsprachendidaktische Fachliteratur, die ohnehin nicht so umfassend ist, wie die ‚größerer‘ Fächer, beispielsweise Mathematik oder Norwegisch, fällt hier mangelvoll aus.

Ziel der folgenden Masterabhandlung ist es, diese Forschungslücke unter die Lupe zu nehmen und herauszufinden, wie es um die potenziell leistungsstarken Schüler im Deutschunterricht steht und wie man sie im Rahmen der vorgeschriebenen Binnendifferenzierung gezielt fördern kann.

2. Förderung leistungsstarker Schüler in Norwegen – aus kulturellen Gründen vernachlässigt?

„Du sollst nicht glauben, dass du klüger bist, als wir“, lautet eines der Gesetze im *Janteloven*, welches „a set of values widely shared in Norway“ (Avant & Knutsen, 1993: 450) ist. Die Gesellschaft als Ganzes, das *wir*, ist hierbei dem Individuum übergeordnet und vom Einzelnen wird eine gewisse Konformität erwartet. Entspricht man dem nicht, muss ggf. mit sozialen Sanktionen gerechnet werden. „Kritik fokussiert sich oft auf Einzelne, die etwas Unübliches oder Kreatives in der Gesellschaft gemacht haben“³ (ebd.: 457). Schulische Leistungen, die außerordentlich gut sind, haben naturgemäß ein gewisses Konfliktpotential mit diesem Gesetz.

In der Literatur finden sich viele Verweise darauf, dass Lerner durchaus unterschiedliche Eigenschaften mitbringen, das betrifft auch kognitive Fähigkeiten (u.a. Roche, 2013: 37; Smedsrud & Skogen, 2016: 15; Brinitzer, 2016: 119). Ob diese Eigenschaften nun angeboren oder gelernt sind, sei zunächst dahingestellt. Fest steht: dem muss in der Schule Rechnung getragen werden. In der öffentlichen Debatte wird diese Diskussion zu oft mit überaus negativ konnotierten Begriffen wie polarisierendem Elitismus und Exklusivität in der Schulbildung geführt (vgl. Robinson & Campbell, 2010: 9). Diese Kontroverse findet sich auch in der norwegischen Politik. Lehrkräfte sollten sich hier aber nicht von politischen Konzepten leiten lassen, sondern den gesetzlich vorgeschriebenen Leitlinien folgen.

Mit dem *Jantelov* und den kulturellen Normen, die mit ihm in Einklang stehen, wird klar, dass das Problem auch kulturell verwurzelt zu sein scheint. Sich von der Masse abzuheben ist nicht diesen Normen entsprechend. Diese kulturellen Vorstellungen dürfen aber kein Grund dafür sein, wissenschaftliche Erkenntnisse zurückzustellen oder mögliches Potential nicht zu fördern. Erkenntnisse der Forschung, u.a. aus den wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik, Didaktik und Kognitionspsychologie sollten hier implementiert werden.

³ Eigene Übersetzung

Ganz ausdrücklich soll an dieser Stelle von vorn herein klargestellt werden, dass diese Arbeit in keiner Weise so zu verstehen ist, dass die Förderung von Schülern, die nicht am oberen Ende des Leistungsspektrums sind, weniger wichtig ist, reduziert oder gar in den Hintergrund gerückt werden sollte. Es soll lediglich die Situation einer Schülergruppe untersucht werden, die in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Literatur noch wenig repräsentiert ist, aber ebenso einen Anspruch darauf hat, dass ihren Bedürfnissen entgegengekommen wird.

B. Untersuchung zur Förderung leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht

I. Theoretisches Fundament

1. Abgrenzung des Begriffs der *potenziell leistungsstarken* Schüler

Zunächst soll hier der Frage nachgegangen werden, wer die potenziell leistungsstarken Schüler sind, die Gegenstand der hier durchgeführten Untersuchungen sind. Eine klare Definition ist deshalb wichtig, weil im alltäglichen Sprachgebrauch diesbezüglich keine klare Begrifflichkeit benutzt wird (vgl. Kolberg, 2014: 208). Wichtig ist auch, Abstand vom mentalen Bild eines (sehr) guten Schülers zu nehmen, da die Schülergruppe nicht notwendigerweise nur Repräsentanten hat, die im Unterricht immer positiv beitragen und keine Herausforderung für die Lehrkraft darstellen (vgl. ebd.). In der Literatur wird auf Fälle hingewiesen, in denen Angehörige jener Gruppe schlechte Noten⁴ haben und sich durch Verhaltensauffälligkeiten bemerkbar machen (vgl. Smedsrud, 2012; Kolberg, 2014). Daher wird hier der Begriff *potenziell leistungsstark* verwendet.

Skogen und Idsøe (2011, zitiert in Kolberg, 2014: 208) definieren diese Schülergruppe als eine, die „eine höhere durchschnittliche Effektivität ihrer Gehirnfunktionen“ vorweisen kann, es handelt sich also um junge Menschen, mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass diesbezüglich keine Homogenität vorliegt. Die Fähigkeiten können also durchaus große Unterschiede aufweisen, unter anderem werden dabei intellektuelle oder kreative bzw. künstlerische Fähigkeiten genannt (Kolberg, 2014: 208). Es ist folglich nicht zu erwarten, dass ein Schüler, der dieser Gruppe angehört, in sämtlichen Fachdisziplinen die gleichen Ergebnisse erzielen kann oder in allen Fächern ein gleich hohes Interesse zeigt.

Im schulischen Kontext, der hier vorrangige Relevanz innehat, ist natürlich der Aspekt der Lernfähigkeit besonders zu beachten, weil das Vermitteln von Lerninhalten eine der zentralen Aufgaben der Bildungseinrichtungen ist. Mit Lernfähigkeit ist die Fähigkeit gemeint, vorhandene, kognitive Schemata zu modifizieren, neue kognitive Schemata anzunehmen und relativ dauerhafte neue Verbindungen zwischen vorhandenen Schemata zu entwickeln (vgl. Becker & Schmidtke, 1977: 188). Die in dieser Definition genannten *kognitiven Schemata* sind im schulischen Alltag eben die Lerninhalte. Durch das Lernen wird also beim Schüler ggf.

⁴ In der internationalen Literatur wird dabei der Begriff *underachiever* verwendet, analog dazu norwegisch: *underdyter*

bereits vorhandene Information modifiziert, neue Informationen hinzugefügt und Zusammenhänge zwischen Lerninhalten erstellt, was für breiteres analytisches Denken unabdingbar ist.

Die potenziell leistungsstarken Schüler sind die, die hierbei überdurchschnittliche Fähigkeiten zeigen, also neue Inhalte schneller annehmen und diese auch anwenden können als der Durchschnitt. In vielen Fällen gilt dies in besonderer Weise in einzelnen Fächern. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, mit der Wissbegierde sowie den Fähigkeiten adäquat umzugehen, um sicherzustellen, dass so viel wie möglich vom vorhandenen Potential auch genutzt werden kann (vgl. Kolberg, 2014: 208).

2. Das heterogene Klassenzimmer

Wer Arbeitserfahrung als Lehrkraft hat, wird dem Zitat, „in den heutigen Schulen müssen Lehrer darauf vorbereitet sein, unterschiedliche [Schülertypen] zu unterrichten“ (Moll et al., 2005: 232), mit Sicherheit vollständig zustimmen können. Einerseits ist mit *unterschiedliche Schülertypen* gemeint, dass natürlich jeder Mensch eine individuelle Persönlichkeit hat und sich daher viele unterschiedliche Persönlichkeitstypen in jedem Klassenzimmer wiederfinden. Schüler können sich unter anderem in Bezug auf Vorkenntnisse, Lernpräferenzen und ihre Sozialisation unterscheiden (vgl. Brinitzer, 2016). Da Schulklassen im Regelfall mehr als 20, teilweise sogar über 30 Schüler haben, trifft man so auf viele unterschiedliche Menschen, die alle gewisse Vorlieben und Abneigungen haben, auch was die Schule und den Unterricht angeht.

Was im Kontext der vorliegenden Abhandlung jedoch von besonderem Interesse ist, ist der Unterschied, der sich im (potenziellen) Leistungsspektrum einer Klasse findet. Es ist nicht unnatürlich, dass fachliches Interesse, Einsatz und auch die kognitiven Fähigkeiten innerhalb desselben Klassenraums unterschiedlich ausfallen. Man spricht hierbei von *heterogenen* Lernergruppen und in diesem spezifischen Fall von Leistungsheterogenität (ebd.: 121; Edmondson & House, 2011: 191ff.). Demgemäß verteilen sich die Schüler innerhalb der Klasse auf unterschiedliche fachliche Niveaus. Erneut muss darauf hingewiesen werden, dass Noten allein hier nicht als Indikator für die Leistungsfähigkeit ausreichen. Dies wurde im vorherigen Kapitel näher diskutiert.

Diese Heterogenität kann sowohl als Möglichkeit als auch als Herausforderung gesehen werden. Eine Art, ihr zu begegnen, ist die Binnendifferenzierung.

3. Binnendifferenzierung – Möglichkeit oder Herausforderung?

Der Begriff der Binnendifferenzierung beschreibt die Anpassung des fachlichen Niveaus *innerhalb* einer Lernergruppe. Die Schüler werden also gemeinsam unterrichtet und besuchen die gleiche Klasse bzw. Gruppe, dennoch treffen sie auf Inhalte und Aufgaben, die auf unterschiedlichen, ihrem eigenen Leistungsstand angepassten, Niveaus liegen. So soll sichergestellt werden, dass sie gefordert, aber nicht über- oder unterfordert werden. Diese Form der Differenzierung ist die, die im norwegischen Schulsystem seit den 1970er-Jahren dominiert (vgl. Engh, 2011). Der Gesetzgeber schreibt in § 8-2 des Gesetzes über das Bildungswesen vor, dass die „Organisierung der Klassen im Normalfall nicht nach fachlichem Niveau“⁵ stattfinden soll, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit etablieren zu können. Gleichwohl schließt das nicht aus, die Schüler zeitweise und innerhalb einer Klasse nach ihren fachlichen Kenntnissen einzuteilen.

Es ist selbsterklärend, dass die Anpassung des Unterrichts an die vielen verschiedenen Schüler gewisse Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten mit sich bringt. Zuerst muss man sich die Rahmenbedingungen vor Augen halten.

Alle Schüler sollen in der Arbeit mit den Fächern auf Herausforderungen treffen, die eine fachliche Entwicklung zulassen. Dies gilt auch für Schüler mit Lernschwächen oder besonderen Talenten. Wenn die Schüler mit einander und den Lehrkräften arbeiten, kann die Vielzahl von Fähigkeiten und Talenten dazu beitragen, dass die Gesellschaft als Ganzes sowie das individuelle Lernen gestärkt werden (Utdanningsdirektoratet, undatiert)⁶.

Eine der Möglichkeiten, die das Direktorat hier anführt, ist das Lernen voneinander. Demzufolge haben alle Schüler ein gewisses fachliches Potential, hier umschrieben mit einer Vielfalt an Fertigkeiten und Talenten. In der Arbeit miteinander kombinieren sie dieses Potential und lernen so mit- und voneinander. Dieser Gedankengang orientiert sich am theoretischen Rahmenwerk der *Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotski⁷, zitiert in Bråten & Thurmann-Moe, 1998: 123). Diesem zufolge befindet sich ein Lerner auf einem aktuellen Entwicklungsniveau. Damit werden die Fertigkeiten beschrieben, die schon ohne Hilfe gemeistert werden. Zusätzlich gibt es aber auch ein potenzielles Entwicklungsniveau. Es ist das „Niveau, das unter gewissen Umständen erreicht werden kann“ (ebd.: 125). Dazu bedarf es der Hilfe eines „kompetenten Anderen“, also beispielsweise entweder der des Lehrers, oder eben

⁵ Eigene Übersetzung

⁶ Eigene Übersetzung

⁷ In der norwegischen Literatur *Vygotsky* geschrieben

auch anderer Schüler, die die Herausforderung bereits meistern und ihr Wissen teilen können. Soziale Interaktion wird somit zu einem wichtigen Faktor des Lernprozesses.

Ein weiterer Vorteil ist die Perspektivenvielfalt, die Schüler mit unterschiedlichem Hintergrund, beispielsweise kulturellen oder sozio-ökonomischen, ins Klassenzimmer mitbringen. Dies mag bei rein sprachlichen Unterrichtseinheiten nicht von so großer Bedeutung sein, aber bei anderen Inhalten, wie den Themen Kultur oder Geschichte, kann es eine große Bereicherung darstellen. Es ist nicht zu vergessen, dass die Vermittlung davon ebenso ein Teil des Fachs Deutsch als Fremdsprache ist wie sprachliche Komponenten. Schüler lernen so verschiedene Perspektiven auf Fragen kennen und müssen sich auch mit anderen Meinungen auseinandersetzen. Neben fachlichen Fortschritten kann so ein Lernen im Sinne des § 1-1 des Bildungsgesetzes erfüllt werden, in dem vorgeschrieben wird, dass

Bildung Einsicht in kulturelle Vielfalt und Respekt für die Überzeugungen des Anderen [geben soll]. Sie soll Demokratie, Gleichstellung und wissenschaftliche Denkweisen fördern⁸. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Neben den positiven Aspekten gibt es jedoch auch einige, die herausfordernd sind. Einleuchtend ist, dass die Anpassung an die verschiedenen Lernvoraussetzungen auf Seite der Schüler mehr Arbeit von der Lehrkraft fordert, da „bei der Planung [des] Unterrichts nach allen Merkmalen differenzier[t werden kann], in denen sich [die] Schüler unterscheiden“ (Kress, 2011: 70). Dabei ist von vielen Merkmalen die Rede, es kann also auf die verschiedensten Aspekte bei der Differenzierung eingegangen werden. Gleichwohl soll das nicht heißen, dass man für jeden Schüler ein maßgeschneidertes Programm erstellen muss. Vielmehr soll dazu angeregt werden, dass die Schüler lernen, selbstständig zu arbeiten (vgl. ebd.), da so sichergestellt werden kann, dass die Lehrkraft keinen übermäßigen Arbeitsaufwand in der Unterrichtsvorbereitung hat, die Schüler aber dennoch differenziert arbeiten können.

Kress (2011: 70) umschreibt hier zwei Formen der Binnendifferenzierung, gelenkte Differenzierung und natürliche Differenzierung. Im Sinne des selbstständigen Arbeitens ist vor allem die natürliche Differenzierung.

Ein Arbeitsauftrag nach dem Prinzip der natürlichen Differenzierung ist [...] so ausgelegt, dass er verschiedene Varianten der Bearbeitung zulässt und Schüler diejenigen wählen, die ihnen die nächstliegende erscheint. Solche offenen Aufgaben [...] heißen nicht, dass der Schüler über seinen Leistungsstand besser Bescheid weiß als der Lehrer. Es wird sogar eher umgekehrt ein Schuh draus: An der Wahl und Gestaltung des Lösungswegs zeigt sich häufig erst, wo genau das Problem eines Schülers oder einer Schülerin liegt.

⁸ Eigene Übersetzung

Es liegt hiernach im Ermessen *des Schülers* die Aufgabe auf eine Art zu lösen, die für die Aufgabenstellung adäquat und im Bereich seiner Fähigkeiten ist. In Bezug auf Sprachgestaltung ist dieser Prozess sehr aussagekräftig, weil er, wie erwähnt, sehr genau aufzeigen kann, wo und in welcher Phase der Bearbeitung ein Fehler vorliegt. Die Identifikation dieser Fehler und der Phasen, in welcher sie entstanden sind, ist eine wichtige Aufgabe der Bewertung von Schülerleistungen, da so herausgefunden werden kann, wie die weitere Arbeit zum Ziel aussehen soll (vgl. Fabricius-Hansen, 1981: 46f.).

Einen problematischen Aspekt im skandinavischen Zusammenhang liefert eine Studie von Dahllöf (2002, zitiert in Kolberg, 2014: 209). Hier wurde festgestellt, dass der Unterricht, sofern Binnendifferenzierung stattfindet, sich meist an den fachlich schwächsten Schülern einer Gruppe orientiert. Erst wenn diese Gruppe, bestehend aus den 10-25% der Schüler, die am schwächsten abschneiden, zentrale Lerninhalte beherrscht, wurde auf neue Inhalte übergegangen. Dass dies bei Schülern am anderen Ende des Leistungsspektrums zu Frustration führen kann, scheint wenig überraschend. Das macht deutlich, dass die Binnendifferenzierung sowohl Möglichkeiten als auch Herausforderungen mit sich bringt. Da das Schulgesetz aber diese Art der Differenzierung vorsieht, gilt es, gute Strategien für den Umgang mit dieser Rahmenbedingung zu haben. Außerdem kann es aus pädagogischer Perspektive fragwürdig sein, eine Gruppe als besonders begabt bzw. leistungsstark zu identifizieren (Robinson & Campbell, 2010: 150), besonders, wenn man den aktuellen Trend in der norwegischen Pädagogik berücksichtigt, der stark auf Inklusion und Gemeinschaft ausgerichtet ist. Ein solches Vorgehen kann dem Klassenklima und Verhältnis zu den Schülern hinderlich sein. Wie bereits festgestellt, sind dies bedeutende Faktoren in jedem Lernprozess. Somit ist ein weiterer guter Grund für die Binnendifferenzierung gegeben.

Im Folgenden wird näher darauf eingegangen worin die Herausforderungen im Umgang mit den leistungsstarken Schülern bestehen.

4. Die Arbeit mit leistungsstarken Schülern

4.1 Identifizierung der Schüler

Die erste Herausforderung ist zwar offensichtlich, nichtsdestotrotz aber alles andere als einfach. Man kann als Lehrkraft zwar ein theoretisches Wissen darüber haben, wodurch sich leistungsstarke Schüler auszeichnen, wie das *Kapitel I. 1.* zur Definition jedoch gezeigt hat, ist die Gruppe durchaus heterogen, was dazu führen kann, dass Schwierigkeiten auftreten, wenn

es darum geht, herauszufinden, wer eventuell in diese Gruppe fällt. Ebenso gilt es zu erkennen, was das gegebenenfalls für das weitere Unterrichten dieses Schülers zu sagen hat (vgl. Kolberg, 2014: 211).

Smedsrud (2012) bemängelt, dass es im norwegischen Schulsystem keine Tradition für das gezielte Fördern leistungsstarker Schüler gibt und in dem Gebiet somit oft nur mangelhafte Lösungen gefunden werden. Teilweise liegt das Problem in rein praktisch-administrativen Fragen, wie etwa, dass notwendige Dokumentation nicht von der Grund- an die weiterführende Schule weitervermittelt wird und somit wertvolle Zeit für neue Evaluationen vergeudet wird. Die Lösung dafür ist denkbar einfach, zumal der Austausch von solchen Dokumenten in anderen Fällen durchaus stattfindet.

Ein erster Schritt, diesem Problem zu begegnen, ist das Schaffen einer guten Lernatmosphäre sowie einer guten Relation zwischen den Schülern, aber auch zwischen Schülern und dem Lehrer. Hovdenak und Bø (2011: 80f.) führen dabei an, dass bei Lehrkräften neben fachlichen Qualifikationen auch fachdidaktische Fähigkeiten sowie eine gute Klassenleitung entscheidend für die Lernergebnisse der Schüler sind. Weiterhin (ebd.: 82) wird zwischen *fachlicher* sowie *persönlicher* Unterstützung unterschieden. Erstgenanntes bezieht sich dabei auf Hilfe bei fachlichen Problemstellungen, während die persönliche Unterstützung darauf abzielt, dass die „Schüler eine Wertschätzung gegenüber ihren persönlichen Eigenschaften sowie Eigenarten“ erfahren. Soll Raum für individuelle fachliche sowie persönliche Entwicklung geschaffen werden, ist das ein Aspekt, der nicht genug betont werden kann. Es muss Platz für unterschiedliche Meinungen, Diskussionen und kritisches Hinterfragen geschaffen werden, da nur so der Vielfältigkeit der Schüler Rechnung getragen werden kann (vgl. Sandvik, 2011: 207f.). Auch müssen sich Lehrer, selbst wenn der Lehrplan sehr umfangreich und die Zeit oft knapp ist, genug Zeit für das Kennenlernen ihrer Schüler nehmen und ein gewisses Interesse für ihre Lebenssituation haben. Nur so kann man erreichen, dass ein Verhältnis geschaffen wird, das auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert. Ist das gegeben, ist die Wahrscheinlichkeit, dass man von individuellen Herausforderungen erfährt, zu denen auch eine Unzufriedenheit mit beispielsweise der Lernprogression gehören kann, ungleich höher. Fängt man diese Information auf, kann man in weiteren Schritten dafür sorgen, dass die Umstände berücksichtigt werden.

4.2 Motivationstheoretische Grundlagen

Manger (2013: 145) stellt prägnant fest, dass eine der wichtigsten Fragen der Pädagogik ist, woher die Motivation zum Lernen kommt und wie Lehrer diese Motivation in positiver Art und Weise beeinflussen können. Es ist klar, dass Motivation auf Seiten der Lerner für Lernprozesse ein wichtiger, wenn nicht gar entscheidender Faktor für einen Lernerfolg ist, dies gilt natürlich in gleichem Maße für Schüler, die ein hohes fachliches Potenzial besitzen.

Die Motivationspsychologie unterscheidet hierbei zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (Dörnyei & Kubanyiova, 2014: 21). Die erstere, auch innere Motivation genannt, steht dabei für Aktivitäten, die um ihrer selbst wegen durchgeführt werden. Im fremdsprachlichen Kontext ist ein Beispiel dafür das (freiwillige) Lesen von Literatur, aus persönlichem Interesse oder Freude am Lesen. Die zweite Form, auch äußere Motivation genannt, ist gegeben, wenn die Motivation von außen kommt, beispielsweise durch Prüfungen und Noten. Die Motivation liegt also nicht in der Aktivität selbst, sondern darin, schulischen Erfolg zu haben.

Es wäre natürlich schön, wenn alle Schüler in allen Fächern intrinsisch motiviert in den Unterricht kommen, in der Realität ist das jedoch wohl kaum der Fall. Man kann davon ausgehen, dass man als Lehrer im Arbeitsleben mit beiden Motivationsformen konfrontiert wird. Nicht auszuschließen ist auch, dass es eine positive Wechselwirkung zwischen den beiden Formen geben kann (vgl. Manger, 2013: 148; Edmondson & House, 2011: 202).

Manger (ebd.:161ff.) gibt vier konkrete Vorschläge, die zur Steigerung der Motivation in der Schule dienen sollen. Diese haben ihren Ursprung in unterschiedlichen psychologischen Theorien, auf die aus Umfanggründen hier nicht weiter eingegangen werden kann. Die vier Punkte werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

a) Positives Verstärken von motiviertem Verhalten

Diese Strategie hat ihre Wurzel im Behaviorismus, da sie darauf hinausläuft, dass wünschenswertes Verhalten, also etwa gezieltes Arbeiten mit dem Fachstoff, positiv sanktioniert wird, beispielsweise in Form von Lob. Dieses Lob ist laut der Theorie motivationssteigernd. Zu beachten ist jedoch, dass jeder Schüler auf unterschiedliche Formen anspricht, es ist also wichtig, dass der Lehrer die einzelnen Schüler und auch die Dynamik der Lernergruppe kennt, um hier zielführend handeln zu können. Wieder zeigt sich deutlich die

Wichtigkeit des vorherig genannten Aspekts der guten Relation zwischen Schülern und der Lehrkraft.

b) Zentrieren der Bedürfnisse der Schüler

Hierbei wird erneut darauf Wert gelegt, dass eine gute Relation zwischen Lehrer und Schüler, aber auch zwischen den Schülern untereinander herrscht. „Es ist wichtig, dass zwischenmenschlichen Aspekten in der Schule Platz eingeräumt wird⁹“ (Hovdenakk & Bø, 2011; siehe auch Fredriksson, 2014: 23), weil unter dieser Voraussetzung, die dazu beiträgt, dass Schüler sich in der Schule wohl fühlen, Lernen erleichtert wird. Primäres Ziel ist also hier nicht das Beschaffen von Information, zum Beispiel über Leistungsstände, sondern das Schaffen einer guten sozialen Atmosphäre, in der Lernen, mit den zugehörigen Erfolgserlebnissen aber auch Scheitern, in Ordnung ist. Diese Aufgabe fällt hauptsächlich auf die Lehrer zurück und es ist ratsam, hier fachübergreifend im Kollegium zu arbeiten, da eine Gültigkeit für sämtliche Fächer gegeben ist.

c) Aktive Teilnahme

Die soziokulturelle Perspektive auf die Motivationsfrage besagt, dass Schüler den Wert des Lernens und die Bedeutung, die dies für die Gemeinschaft hat, verstehen müssen. Alle müssen Teil der Lernaktivitäten sein und sozial am Geschehen im Klassenzimmer teilnehmen. Diese Inklusion aller, unabhängig vom individuellen Hintergrund und Leistungsstand, sorgt in der Gesamtheit für gesteigerte Motivation. Die Schüler müssen eine Stimme im Klassenzimmer haben und auch bei komplexeren Sachverhalten eine Möglichkeit haben, ihre Meinungen auszudrücken (vgl. Robinson & Campbell, 2010: 152). Ein Beispiel, das in der Literatur oft angeführt wird, ist das Mitwirken bei dem Erstellen von Bewertungskriterien. Sandvik (2011: 208) zufolge sollen Schüler so von rein passiven Rezipienten von Bewertungen zu einem eher aktiven Teil in diesem Prozess werden.

d) Erwartungen seitens der Lehrer

Abschließend ist es wichtig, dass Lehrer Erwartungen an ihre Schüler haben. Hierfür ist es wichtig, dass die Erwartungen differenziert sind, es sollte also nicht ein Standard gelten. Schüler brauchen Aufgaben, die sie fordern, aber sie sollten selbstverständlich auch zu bewältigen sein. Wieder ist es von Bedeutung, dass Lehrer wissen, wo ihre Schüler fachlich liegen, passende Aufgaben geben und bei Bedarf bei der Lösung der Aufgaben helfen, zum Beispiel in Form

⁹ Eigene Übersetzung

von konstruktiver Rückmeldung (vgl. Dylan, 2010). So können „persönliche Erfolgserlebnisse¹⁰“ (Manger, 2013: 163) geschaffen werden.

Zusammenfassend dazu ist zu sagen, dass Motivation komplex ist und dass auch in der Literatur keine einheitliche Antwort auf die Frage, wie man Schüler zu motiviertem Arbeiten bewegen kann, gegeben wird. Es ist plausibel anzunehmen, dass die Gesamtmotivation aus verschiedenen Faktoren zusammengesetzt ist, von denen einige hier genannt wurden.

4.3 Lernertypen und Lernstrategien

Wie im Kapitel *Das heterogene Klassenzimmer* geschildert, ist damit zu rechnen, dass Schüler die unterschiedlichsten Voraussetzungen mitbringen, sowohl was fachliche Eigenschaften aber auch was außerschulische Faktoren angeht. „Durch die Zusammenstellung von mehreren Personenmerkmalen lassen sich Einzelprofile von Lernern erstellen, die man im Idealfall einem bestimmten Lernertyp (Lernstil) zuordnen kann“ (Roche, 2013: 40).

Nach Kolb (1984; zitiert in Todorova, 2009: 50) gibt es dabei vier unterschiedliche Lernstile:

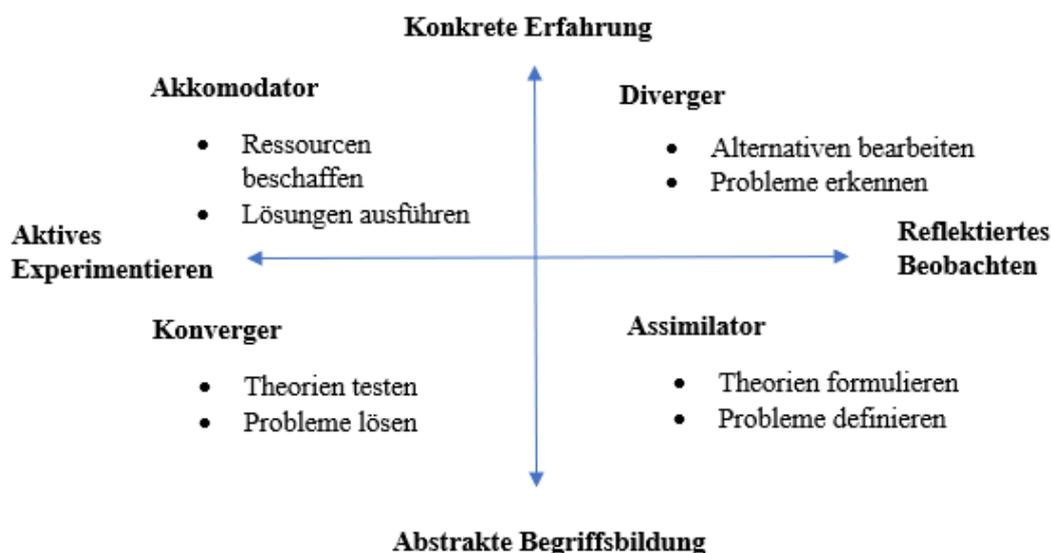


Abb. 1: Kognitive Lernstile nach Kolb (1984)

Im Modell sind zwei Achsen mit jeweils zwei Polen abgebildet. Die Lerner kombinieren jeweils zwei der Hauptkategorien in sich, was sie in die vier Lernstile einordnet. Vereinfacht kann man

¹⁰ Eigene Übersetzung

sagen, dass Akkomodateure die besten Lernerfolge mit aktivem Experimentieren und konkreten Erfahrungen haben, während Konverger theoriegeleitet aktiv experimentieren. Assimilatoren erschließen durch Beobachtungen und Erfahrungen einen Sachverhalt theoriegeleitet und Diverger lernen vor Allem durch konkrete Erfahrungen und reflektierendes Beobachten (vgl. Roche, 2013: 40).

Es muss aber berücksichtigt werden, dass dieses Modell so verstanden werden muss, dass die Dynamik des Lernens deutlich wird. Man kann die Lerner also tendenziell in die oben genannten Kategorien einordnen, jedoch ist es nicht so, dass sie somit ausschließlich auf diesen einen Lernstil ansprechen (vgl. Roche, de Bot, Uth, 2019: 305)

In Folge der unterschiedlichen Lernertypen lassen sich auch unterschiedliche Lernstrategien anwenden, die auf die unterschiedlichen Typen zugeschnitten sind. Ein wichtiges Stichwort ist dabei die *Lernersprache*, in der internationalen Literatur meist mit *Interlanguage* bezeichnet (vgl. Fredriksson, 2014). Das ist jene Sprache, die der Lerner beherrscht und irgendwo zwischen den Anfängen des Lernens dieser Sprache und dem muttersprachlichen Niveau liegt. Für den Begriff der Lernstrategien liegen unterschiedliche Definitionen vor. „Der gemeinsame Nenner von Lernstrategien [liegt darin], dass sie zielgerichtete, bewusste und kontrollierbare Handlungen oder auch Prozesse sind“ (Sohrabi, 2019: 241). In der fremdsprachlichen Praxis auf dem Niveau der norwegischen weiterführenden Schule sind besonders kognitive Strategien von Bedeutung. Sie dienen der „unmittelbaren Informationsaufnahme und -verarbeitung“ (Wild, Schiefele & Winteler, zitiert in Sohrabi, 2019: 242). Es ist naheliegend, dass das für erfolgreiches Lösen von Aufgaben wichtig ist. Strzebowski (zitiert in Sohrabi, 2019: 243) nennt viele konkrete Lerntechniken, die unter die Kategorie der kognitiven Lernstrategien fallen. Sie sind bei in vier Arten unterteilt, die jeweils mit einigen Beispielen näher beschrieben werden.

- Memorierungs- und Wiederholungsstrategien
 - Einprägen einzelner Inhaltselemente ins Langzeitgedächtnis
 - Aktives Wiederholen [...]
- Elaborationsstrategien
 - Anreichern neu zu lernender Inhalte mit Zusatzinformationen, semantische Analyse und Umarbeitung zwecks besserer und breiterer Integration dieser Informationen in vorhandene kognitive Strukturen
 - Aktivieren des Vorwissens
 - Analysieren von Zusammenhängen
- Transformationsstrategien
 - Übertragen von Informationen in eine andere Präsentationsform in der Regel gekoppelt mit reduktiv-organisierenden Strategien
 - Mind-Map, [...], Visualisierungen, [...]
- Reduktiv-organisierende Strategien
 - Reduktion der Komplexität der Information und Kategorisierung in größere Sinneinheiten zwecks besserer Übersichtlichkeit, Verständlichkeit und Erfassung der Information
 - Erstellen von Begriffslisten

- Zusammenfassen

Strzebowski (zitiert in Sohrabi, 2019: 243)

Diese Strategien und Techniken kommen, mehr oder weniger bewusst, im Unterrichtsalltag vor und sind bei der Aufgabenlösung wichtiger Teil des Arbeitsprozesses. Kognitive Strategien allein führen allerdings nur in begrenztem Ausmaß zu selbstständigem Arbeiten, da es auch noch der Kontrolle und Bewertung bedarf, etwa durch die einfache Frage ‚Habe ich das verstanden?‘ (vgl. ebd.).

Dazu dienen metakognitive Strategien. „Im Vergleich zu kognitiven Strategien zielen [sie] weniger auf den eigentlichen Lernvorgang ab, [...] sondern vielmehr auf die Kontrolle der Vorgänge und des eigenen Lernfortschritts“ (ebd.: 244). Es ist vom Lerner also reflektierendes Denken über die eigene erbrachte Leistung gefragt.

Erwähnt sei an dieser Stelle auch, dass der Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, 2015)¹¹ zwei Ziele definiert, die einen engen Zusammenhang mit Lernstrategien aufweisen. Zum einen soll der Unterricht bezwecken, dass „die Schüler Erfahrungen mit dem Sprachenlernen dazu nutzen können, ihre eigene Mehrsprachlichkeit zu entwickeln“, zum anderen soll „die eigene [Lern-] progression beschrieben und evaluiert werden“. Um diese Lernziele zu erreichen, ist das zweckmäßige Anwenden von Lernstrategien, sowohl kognitiven als auch metakognitiven, von großem Vorteil, da es dazu beiträgt, den Lernprozess zu systematisieren und so zu verbessern.

Nicht zu vergessen ist auch, dass Lernertypen und Lernstrategien im Kontext mit Motivation gesehen werden müssen, da das „Kennen von Lernstrategien allein nicht notwendigerweise zu besseren akademischen Leistungen führt; Schüler müssen auch die Motivation entwickeln, diese Strategien anzuwenden“ (McKeachie, 1985, zitiert in Schutz, 1994: 135).

4.4 Möglichkeiten zur gezielten Förderung begabter Schüler

Nachdem nun einige theoretische Konzepte vorgestellt wurden, sollen an dieser Stelle auch zwei praktisch verwertbare Ansätze gezeigt werden, die direkt in den Unterricht implementiert werden können. Alle Konzepte sind darauf ausgelegt, im Rahmen der Binnendifferenzierung durchführbar zu sein, wenngleich in der Literatur auch organisatorische Differenzierung als Lösungsansatz genannt wird. Die Konzepte wurden auch vom Verfasser im Unterricht erprobt.

¹¹ Eigene Übersetzung

Im darauffolgenden Teil, der qualitativen Datenanalyse, werden die Schülerperspektiven auf diese Konzepte dargelegt.

4.4.1 Freies Arbeiten mit kreativem Schreiben

Wie bereits festgestellt, unterscheiden sich heterogene Lernergruppen in vieler Hinsicht, unter anderem in Bezug auf ihre fachlichen (Vor-)Kenntnisse. Zwangsläufig führt das dazu, dass Unterrichtseinheiten, in denen fachliche Inhalte, die bereits bekannt sein sollten, wiederholt werden, nicht alle Schüler ansprechen. Es ist wichtig, hier Alternativen zu schaffen, um zu sichern, dass Schüler, die den Stoff bereits beherrschen, nicht erleben, dass der Unterricht nur Zeit in Anspruch nimmt, aber keine fachlichen Herausforderungen bietet. Von Bedeutung dabei ist es, dass die Aufgaben einen *qualitativen* Unterschied aufweisen müssen, um auch den gewünschten Effekt zu erzielen. Es ist also nicht förderlich, nur das Arbeitspensum anzuheben, sondern die Aufgaben sollen dazu anregen, kognitiv tieferegreifende Prozesse anzuleiten (vgl. Kolberg, 2014: 210; Smedsrud, 2018: 6).

Eine Möglichkeit dazu bietet das freie Arbeiten, das heißt, dass die entsprechenden Schüler die Zeit, die die Klasse zur Wiederholung nutzt, zur Lösung anderweitiger Aufgaben nutzen können. Die Aufgaben müssen dabei konkret und zielführend sein. Zusätzlich ist damit zu rechnen, dass die Schüler Hilfe vom Lehrer in Anspruch nehmen, um zu guten Lösungen zu kommen. Äußere Faktoren, wie etwa die Klassengröße, spielen hier offensichtlich eine Rolle.

Einen Denkanstoß zur kreativen Textarbeit liefert die Duden-Reihe *Kreatives Schreiben* (Ortheil, 2014). Diese ist zwar nicht für den DaF-Unterricht konzipiert, dennoch sind viele Ansätze enthalten, die gerade für Schüler im oberen Leistungsspektrum geeignet sind.

Folgend ist eine Beispielaufgabe, die zur Illustration dienen soll:

Schreibaufgabe

- Schreiben Sie [in einem Notizbuch oder auf ihrem Handy] möglichst regelmäßig kurze Kommentare, zu dem, was Ihnen alles so [in ihrer direkten Umgebung] auffällt.
- Konzentrieren Sie sich nicht nur auf Meldungen oder Nachrichten in den Medien. Schreiben Sie auch über alltägliche Gespräche auf der Straße, Unterhaltungen mit Freunden [...]
- Datieren Sie die Kommentare und ergänzen Sie die Texte (wenn möglich) durch eigene Fotografien oder anderes Textmaterial [...]
- [...]

(Ortheil, 2014: 43)

Dieser Aufgabentypus entspricht voll den oben genannten Punkten. Hierbei findet des Weiteren eine natürliche Differenzierung statt, weil die Schüler selbstständig und frei schreiben können und somit weder eine obere noch eine untere Grenze für ein akzeptables Ergebnis vorgegeben ist. Diese Freiheit überlässt den Schülern ebenfalls die Entscheidung, was für sie eine relevante Beobachtung ist, die sie festhalten wollen. Da die konkrete Aufgabenlösung hier nicht vorgegeben ist und auch die Themen frei gewählt werden können, sind Sprache *und* Inhalt wichtig (vgl. Keller, 1994: 2), was einer authentischen Sprachverwendung außerhalb des Klassenzimmers wesentlich näher kommt, als klassischere Aufgabenformen, in denen Schüler dazu angehalten sind, einen Brief o.ä. zu einem bestimmten Thema zu verfassen. Das Sprachenlernen wird so in die ‚echte Welt‘ außerhalb der eingeschränkten Möglichkeiten des schulischen Unterrichts verlegt.

Die Aufgabe ist des Weiteren in unterschiedliche Phasen eingeteilt, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Anfangs geht es vorrangig um das schnelle Notieren, man soll einfach darauf losschreiben, ohne den Fokus auf sprachliche Qualitäten zu legen (vgl. ebd.: 7). Erst spätere Arbeitsschritte geben Zeit, sich intensiver mit der Sprache zu beschäftigen und Korrektur zu lesen. Dabei wird auch eine Eigenevaluierung seitens des Schülers nötig, da er sich mit den Begrenzungen der fremdsprachlichen Ausdrucksfähigkeit auseinandersetzen muss. Schließlich kann nicht alles, wie das bei der L1-Sprache der Fall wäre, problemlos in Worte gefasst werden.

Abschließend kann man dazu sagen, dass kreatives Schreiben im DaF-Unterricht ein enormes Potenzial hat. Dieses sollte aber nicht von vornherein dadurch eingeschränkt werden, dass „der Empfänger [der Texte] schon von Anfang an der Rotstift ist“ (ebd.: 20), da dies die Kreativität und den Schaffungswillen stark einschränken kann. Besonders von summativer Bewertung, die die Diskrepanz zwischen Erwartungshorizont und dem Produkt bewertet, ist an dieser Stelle Abstand zu nehmen, weil das bei kreativen Arbeiten ohnehin wenig zielführend ist. Sehr wohl eignen sich die Texte aber zu formativer Evaluation, bei der das Hauptaugenmerk darauf liegt, dass die Schüler mit konstruktivem Feedback und Hilfe der Lehrkraft optimale Ergebnisse erzielen können.

4.4.2 Variation des Schwierigkeitsgrades bei rezeptiven Aufgabenformen

Einen weiteren Ansatz, bei dem die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören im Vordergrund stehen, stellt Brinitzer (2016: 122) vor. Bei diesem wird durch die Aufgabenstellungen konkret differenziert. Schüler, die auf einem höheren Leistungsniveau liegen, bekommen Aufgaben, bei

dem Detailverstehen gefordert wird. Die, die schwächer sind, sollen nur selektiv Informationen suchen, was weniger anspruchsvoll ist. Diese unterschiedlichen Niveaus der Kompetenzen lassen sich auch am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* [GER] festmachen (Goethe Institut, undatiert). Beispielsweise wird im fortgeschrittenen Niveau C1 beim Textverständnis das Verstehen von impliziten Inhalten erwartet, während darunterliegende Niveaus sich auf das Verständnis der Hauptinhalte beschränken. Ebenso ist der Erwartungshorizont der norwegischen Abschlussprüfung nach diesen Kriterien gestaffelt (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2018).

Die Aufgaben sollten dabei progressiv von leichteren hin zu schwierigeren Aufgaben organisiert sein. Alle Schüler starten mit den leichteren Aufgaben. Auch für jene auf einem höheren sprachlichen Niveau ist bei der Aufgabenlösung i.d.R. zunächst ein selektives Finden von Informationen nötig. Ist dieser Arbeitsschritt abgeschlossen, kann zu den komplexeren Arbeitsschritten übergegangen werden, bei denen erwähnte implizite Inhalte bearbeitet werden sollen. Jeder Schüler steuert sein eigenes Tempo, somit auch die Anforderungen und die Progression.

Diese Arbeitsform kann gut in der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung angewendet werden. Wenngleich das auf den ersten Blick nicht dem didaktischen Zeitgeist der *kommunikativen Kompetenzen* im Sinne einer eigenen, aktiven Sprachanwendung seitens der Schüler entspricht, ist die Vorbereitung auf Prüfung, die für viele eine wichtige Zeugnisnote bedeutet, ein nicht zu vernachlässigender Punkt im Unterricht, insbesondere im letzten Jahr des Deutschlernens.

II. DaF-Unterricht im norwegischen Schulsystem

1. Generelle Informationen

Die folgende Grafik stellt dar, wie der Deutschunterricht im norwegischen Schulsystem aufgebaut ist. Voraussetzung ist hierbei, dass der Schüler bei der Fremdsprache bleibt, die er zu Beginn der achten Jahrgangsstufe gewählt hat. Alternative Fälle, wie Examinierung in der Muttersprache¹² oder Freistellung vom Fremdsprachenunterricht, sowie das Wechseln zu einer anderen Fremdsprache, werden hierbei ausgeklammert, da das für die hier diskutierten Fragen weniger relevant erscheint.

¹² Bei dieser Alternative können Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind, eine Prüfung in ihrer Muttersprache ablegen und so vom Fremdsprachenunterricht freigestellt werden.

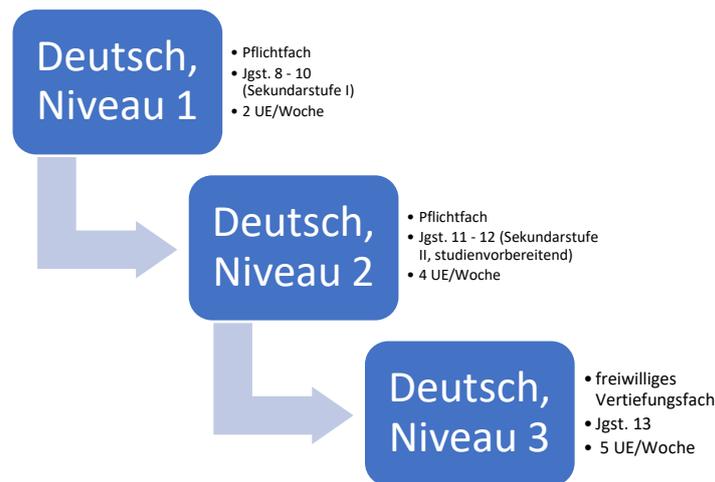


Abb. 2: Aufbau des DaF-Unterrichts im norwegischen Schulsystem (UE = Unterrichtseinheit á 45 Min.)

Der Fremdsprachenunterricht beginnt mit dem Übertritt zur Sekundarstufe I in der achten Klasse. Die Jahrgangsstufen hier, 8 – 10, sind dabei nicht niveaueingeteilt, wie es § 8-2 des Gesetzes über das Bildungswesen (Kunnskapsdepartementet, 2019) vorschreibt. Es sind also Schüler mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen in einer Klasse und werden unabhängig von ihren Voraussetzungen gemeinsam unterrichtet. Dies gilt offiziell auch für die weiterführenden Schulen bzw. Sekundarstufe II mit den Jahrgängen 11 – 13, jedoch ist hier anzumerken, dass die Schulen in Oslo, von denen eine Gegenstand der folgenden Untersuchungen ist, mit unterschiedlichen Notenschnitten operieren. Man braucht also einen bestimmten Notenschnitt nach Abschluss der 10. Klasse, um an gewissen weiterführenden Schulen als Schüler angenommen zu werden. In der Praxis sorgt das durchaus dafür, dass Schüler ihren Noten entsprechend auf verschiedenen Schulen anzutreffen sind, was z.T. auch kritisiert wird (vgl. Sørgerd & Fjellteit: 2019).

Eine praktische Herausforderung ist, dass die Schüler nach dem Übertritt in die weiterführende Schule oft von den unterschiedlichsten Schulen kommen, an denen sie die Sekundarstufe I absolviert haben. Das heißt auch, dass der fachliche Hintergrund, den sie mitbringen, große Unterschiede aufweisen kann, weil natürlich der Unterricht an jeder Schule andere Akzente hat. Schüler berichten teilweise auch von vielen Vertretungsstunden oder häufigem Wechseln der Lehrkraft, was sich i.d.R. fachlich nicht positiv zeigt.

Weiterhin ist zu beachten, dass das Fach Deutsch an der weiterführenden Schule lediglich in den Jahrgängen 12 und evtl. 13 zu abschließenden Noten führt, die auch im Zeugnis stehen. Erfahrungsgemäß äußert sich das dadurch, dass die fachliche Motivation in jenen Jahrgangsstufen höher ist, als dies in der 11. Klasse der Fall ist.

2. Deutsch III – Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung

Wie oben angedeutet, gibt es neben dem für die meisten Schüler verpflichtenden Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 8 bis 12 auch die Option, das Fach in der 13. Jahrgangsstufe fortzusetzen. Zahlen des Bildungsministeriums (Utdanningsdirektoratet, 2019)¹³ zeigen beim Fach Deutsch eine Entwicklung in positiver Richtung:

Tabelle 1: Entwicklung der Schülerzahlen des Fachs Deutsch III

| | 2017-18 | 2018-19 | 2019-20 |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Fach | Schülerzahl | Schülerzahl | Schülerzahl |
| Deutsch III | 391 | 417 | 500 |

Da die Anzahl der Bewerber für die Sekundarstufe II insgesamt leicht rückläufig ist (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2020b) und der Trend somit auch in Bezug auf die Gesamtanzahl der Schüler steigend ist, kann das als erfreuliche Entwicklung angesehen werden.

Auch von der norwegischen Regierung ist es gewünscht, dass die Zahl der Schüler, die sich vertiefte Deutschkenntnisse aneignen, steigt (vgl. Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, 2019). Die Gründe dafür liegen in der wachsenden wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit beider Länder. Der Kurs Deutsch III kann dabei als sehr gute Option gesehen werden. Auch das hebt hervor, dass die hier untersuchte Thematik näher untersucht werden sollte.

¹³ Tabelle gekürzt, eigene Übersetzung

III. Datenerhebung

Ein wichtiger Bestandteil, der diese theoretischen Aspekte untermauern soll, ist die Perspektive der Schüler auf diese Fragestellungen. Sie sollen aktive Akteure in ihrem eigenen Lernprozess sein (vgl. Wygotsky, 1978)¹⁴, somit ist es unabdingbar zu untersuchen, wie sie ebendiesen erleben und wo sie ggf. Möglichkeiten sehen, ihren individuellen Lernprozess zu effektivisieren. Das ist sowohl im Interesse der Schüler als auch der Lehrkräfte.

Um dem nachzugehen, wird hier empirisches Material vorgestellt. Die Untersuchungen sind in quantitatives und qualitatives Material unterteilt. Dies begründet sich dadurch, dass die benutzte Methodik bei der Dateneinsammlung Einblick in sehr unterschiedliche relevante Aspekte liefern kann, was sich in den folgenden Punkten auch zeigen wird.

Die Daten wurden an einer weiterführenden Schule in Norwegen gesammelt, welche die studienvorbereitende Sekundarstufe II mit den Jahrgangsstufen 11 – 13 anbietet. Wie im Unterpunkt *DaF im norwegischen Schulsystem* dargelegt wurde, operieren einzelne weiterführenden Schulen mit Durchschnittsnoten der Sekundarstufe I, wenn es um die Aufnahme zur Sekundarstufe II geht. Das ist auch an der Schule der Fall, an der die Daten gesammelt wurden. Der Aufnahmeschnitt liegt deutlich über dem Durchschnitt der Stadt (vgl. Oslo kommune, 2020). Die Schüler haben so beim Übergang in die Sekundarstufe II im Regelfall gute fachliche Voraussetzungen. Der Fragebogen wurde von drei Gruppen in der 12. Klasse sowie einer in der dreizehnten Klasse ausgefüllt. Für das Interview wurden in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern einzelne Schüler ausgewählt.

Anzumerken ist hier, dass der Verfasser der vorliegenden Arbeit eine der Gruppen selbst unterrichtet. Dies hat den praktischen Vorteil, dass man die Schüler so gut kennt und sie folglich besser einschätzen kann, als gänzlich unbekannte Teilnehmer an den Untersuchungen. Gerade in der Auswahl der potenziell leistungsstarken Schüler kann das eine sehr nützliche Perspektive sein. Allerdings ist nicht davon abzusehen, dass gerade bei dem persönlichen Interview ein gewisser Rollenkonflikt zwischen Lehrkraft und Forscher gegeben ist (vgl. Neuendorf, 2017: 180).

¹⁴ eigene Übersetzung

1. Quantitatives Material - Fragebogen

1.1 methodologische Erwägungen

Um generelle Informationen einzuholen, die einen Überblick verschaffen sollen, wurde zunächst quantitatives Material gesammelt. Konkret wurde die Methode des Fragebogens¹⁵ gewählt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Informationen über eine größere Schülergruppe sehr anschaulich zusammengefasst werden können (vgl. Albert & Marx, 2016: 63). Somit ist gewährleistet, dass das Ergebnis den unterschiedlichen Meinungen Rechnung trägt und somit die voraussichtliche große Breite der Meinungen darstellt. Die Fragen unterteilen sich in solche, die standardisierte Antworten zulassen, beispielsweise ‚ja oder nein‘-Fragen oder Antworten auf der sog. Likert-Skala. Bei dieser sind die Eckwerte vorgegeben, die dazwischenliegenden Werte jedoch nicht (vgl. ebd: 72). Beispielsweise können solche Eckwerte durch Angaben wie ‚sehr gut‘ und ‚sehr schlecht‘ definiert werden, die zwischen den beiden Extremen liegenden Werte jedoch nicht. Der Vorteil hierbei ist, dass sich die Ergebnisse dabei gut in Zahlen darstellen lassen und so einen schnellen ersten Eindruck vermitteln. Da diese Antworten jedoch häufig nur oberflächliche Auskünfte liefern, sind einige der Fragen des Weiteren so formuliert, dass die Schüler selbst einen kurzen Text schreiben sollen. Dadurch wird sichergestellt, dass ein Ausdruck der individuellen Meinung seitens der Schüler möglich ist.

Wie oben dargestellt unterscheiden sich die Schulen in Norwegen jedoch zum Teil deutlich im Hinblick auf Schülermasse und Profil, die Ergebnisse sind daher nicht als repräsentativ für alle Schulen anzusehen. Auch Schulklassen intern weisen diesbezüglich deutliche Unterschiede auf, was bereits im Kapitel *Das heterogene Klassenzimmer* näher erläutert wurde. Es ist folglich nicht davon auszugehen, dass die Umfrage Ergebnisse liefert, die eine ganzheitliche Lösung der Herausforderung in der Arbeit mit leistungsstarken Schülern darlegen. Dennoch finden sich stichhaltige Hinweise, die im Kontext der Fragestellung der Arbeit und auch für den Unterrichtsalltag interessant sind.

Als Werkzeug wurde die digitale Plattform *Google Forms* genutzt. Vorteilhaft ist hierbei einerseits, dass keine Rückschlüsse auf die Identität des Schülers möglich sind und somit die Anonymität gewährleistet ist, welche unter Umständen ehrlichere Antworten zulässt. Andererseits ist die Datenverwaltung und -auswertung so wesentlich weniger umständlich, als

¹⁵ Der Fragebogen ist in unbearbeiteter Form als Anhang angeführt.

das mit Fragebögen auf Papier der Fall gewesen wäre. Um Verständnisprobleme zu umgehen, wurde der Fragebogen auf Norwegisch formuliert.

1.2 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Frage 1: Welches Niveau und welche Klassenstufe belegst du?¹⁶

Hvilket nivå/trinn er du på?

65 svar

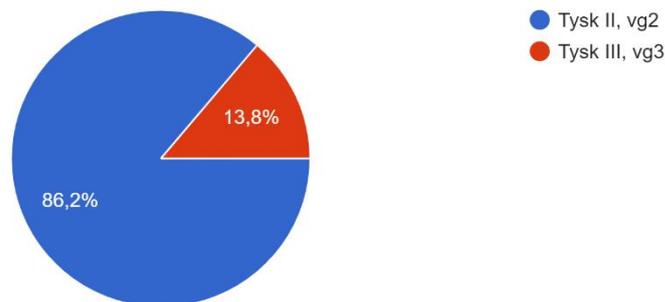


Abb. 3: Verteilung der Klassenstufen

Von den insgesamt 65 Respondenten belegen 56, entsprechend 86,2%, den Kurs in der 12. Klasse auf Niveau II, während die restlichen neun Schüler in der 13. Klasse sind und somit Niveau III belegen. Von besonderer Relevanz ist dabei die Gruppe der Respondenten, die Niveau III belegt, da dies ein Wahlfach ist, welches die Schüler nach ihren fachlichen Präferenzen belegen können. Folglich handelt es sich dabei um eine Gruppe, deren Interesse für das Fach Deutsch als Fremdsprache höher ist, als das im Durchschnitt der Fall ist. Da aber alle, die Niveau III belegen, zuvor Niveau II abgeschlossen haben müssen, ist auch in dieser Gruppe ein Teil enthalten, welcher für die Beantwortung der hier vorliegenden Forschungsfrage wichtige Erkenntnisse liefern kann.

¹⁶ Eigene Übersetzung der auf Norwegisch formulierten Fragen. Dies gilt ebenso für die weiteren Titel der Diagramme.

Frage 2: Wie fachlich motiviert bist du für das Fach Deutsch auf einer Skala von 1-10?

Hvor faglig motivert for tysk er du på en skala fra 1-10?

65 svar

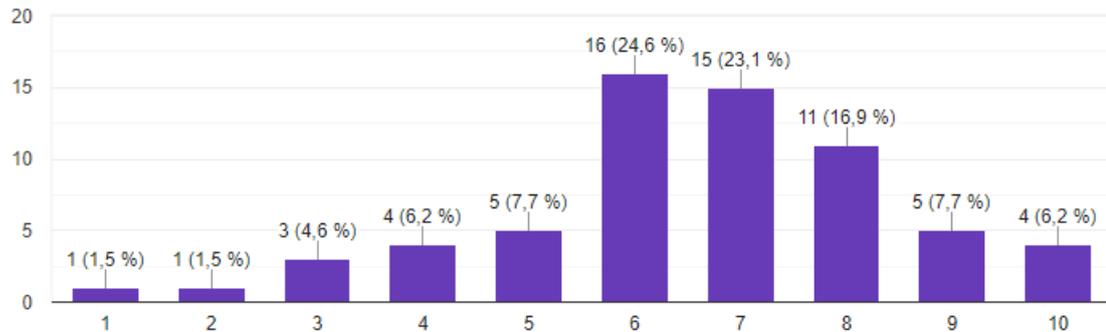


Abb. 4: Motivation für das Fach Deutsch

Die zweite Frage¹⁷ nimmt Bezug auf die fachliche Motivation der Schüler. Wie zu erwarten, fallen die Ergebnisse hierbei recht breit gefächert aus. So gibt es einige Schüler, die sich am unteren Ende des Spektrums mit Antworten zwischen 1 und 3 befinden, also wenig Interesse für das Fach Deutsch haben. Da sich persönliche fachliche Interessen naturgemäß unterscheiden, ist das keine Überraschung. Daneben gibt es eine Gruppe von 61,6%, deren Antworten sich im Mittelfeld, zwischen 4 und 7, befinden. Die Gruppe, die einen Wert zwischen 8 und 10 gewählt hat, zeigt ein hohes Interesse. Erfreulicherweise sind hierbei kumulativ 30,8%, also ein knappes Drittel, vertreten. Diese Ergebnisse sind an sich zwar aufschlussreich und interessant, da sie einen wichtigen Indikator für die Heterogenität in der Gruppe liefern. Unter anderem können Arbeitsweisen im Unterricht mit diesem Wissen angepasst werden. Jedoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass es eine eindeutige Korrelation zwischen der Motivation, die der Schüler subjektiv erlebt und der potenziellen Leistungsfähigkeit im Fach gibt. Es ist durchaus denkbar, dass ein Schüler wenig motiviert ist, aber dennoch hohes Potenzial besitzt (vgl. *Abgrenzung des Begriffs der potenziell leistungsstarken Schüler*). Auch ein umgekehrtes Szenario ist möglich.

¹⁷ Anmerkung: Die Beschriftung der y-Achse des Diagramms stellt die absolute Zahl der Antworten dar, nicht den prozentualen Anteil. Das betrifft alle im Folgenden dargestellten Balkendiagramme.

Frage 3: Als wie schwierig erlebst du das Fach Deutsch verglichen mit anderen Schulfächern?¹⁸

Hvor vanskelig opplever du tysk sammenlignet med andre skolefag?

65 svar

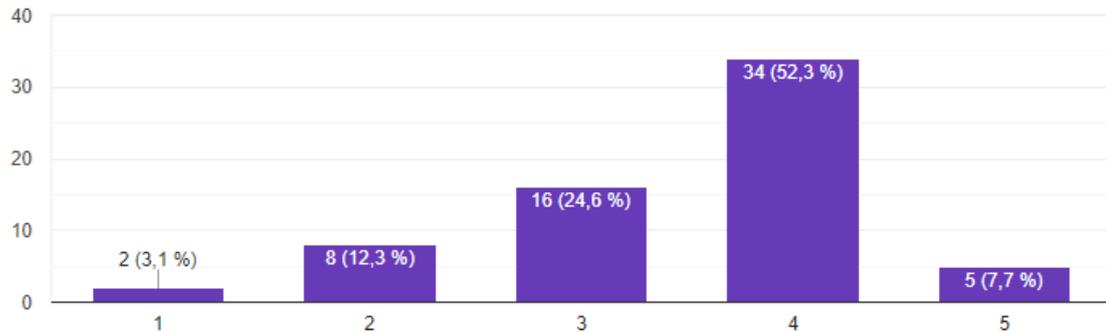


Abb. 5: Schwierigkeitsgrad im Vergleich zu anderen Schulfächern

Auch die anschließende Frage ist von einer Natur, bei der das subjektive Empfinden des Schülers eine große Rolle spielt. Konkret wird untersucht, als wie schwierig das Fach DaF im Vergleich zu anderen Schulfächern eingestuft wird. Erneut zeigt sich dabei, dass die Antworten eine große Varianz aufweisen, wobei der größte Einzelanteil, 52,3%, auf 4 liegt. Über die Hälfte der Schüler, die an der Umfrage teilgenommen haben, erleben das Fach Deutsch also als schwieriger als andere Schulfächer. Die genauere Betrachtung der einzelnen Fragebögen weist dabei auf deutliche Zusammenhänge zwischen der Motivation für das Fach und dem erlebten Schwierigkeitsgrad hin. Schüler, die das Fach als schwieriger als andere Fächer erleben, haben weniger Motivation. Dies deckt sich mit den angeführten Beobachtungen von Manger (2013) im Unterpunkt *motivationstheoretische Grundlagen*. Es ist für Lerner wichtig, dass der Lernstoff für sie auf einem ihren Kenntnisständen angepassten Niveau ist. Liegen die Ansprüche zu hoch (oder auch zu niedrig), wird die Motivation in negativer Weise beeinflusst und so können demzufolge keine optimalen Ergebnisse erzielt werden.

¹⁸ Likert-Skala: 1 = viel einfacher, 5 = viel schwieriger

Frage 4: Wie viel Arbeit steckst du in das Fach Deutsch, verglichen mit anderen Schulfächern?¹⁹

Hvor mye jobber du med tysk, sammenlignet med andre skolefag?

65 svar

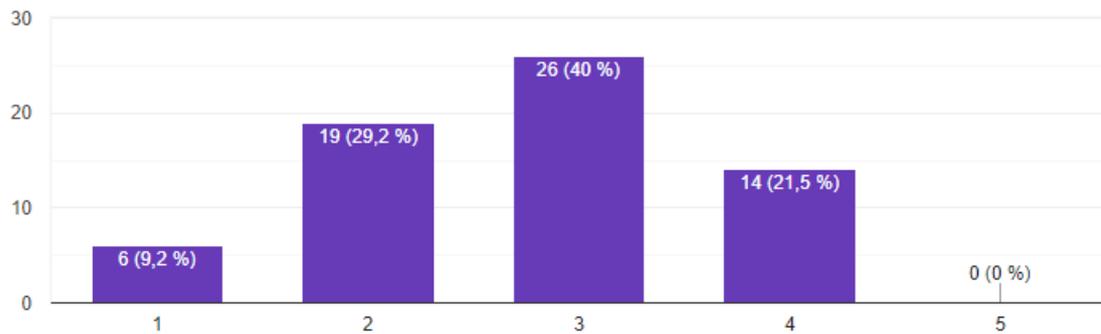


Abb 6: Einsatz im Fach Deutsch

38,4% der Schüler gaben an, dass sie weniger mit dem Fach Deutsch arbeiten als mit anderen Fächern. 40% arbeiten etwa genauso viel mit dem Fach, wie sie es in anderen Fächern tun, während 21,5% antworten, dass sie mehr mit Deutsch arbeiten als mit anderen Schulfächern. Wenngleich ein großer Teil der Verantwortung für schulisches Engagement in den Jahrgangsstufen 12 und 13 bei den Schülern selbst liegt, ist es doch besorgniserregend, dass knapp 10% angeben, dass sie mit Deutsch *viel weniger* arbeiten, als dies in anderen Fächern der Fall ist. Interessanterweise zeigt sich, dass einige Schüler, die in diese Kategorie fallen, dennoch sehr gute Noten erzielen. Das unterstreicht nochmals das Faktum, dass zwischen dem Arbeitspensum, womit die Zeit gemeint ist, die der Schüler in die Arbeit mit dem Schulfach investiert, und erzielten Noten nicht zwingend ein Zusammenhang besteht. Natürlich ist es erfreulich, dass diese Schüler Prüfungsaufgaben gut lösen. Es ist hingegen nicht davon auszugehen, dass sie ihr volles fachliches Potenzial ausschöpfen, wenn sie das erreichen können, ohne dafür, ihren eigenen Angaben zufolge, einen wesentlichen Einsatz zeigen zu müssen. Damit ist noch einmal durch Datenmaterial belegt, warum diese Untersuchung eine wichtige fachlich-didaktische Diskussion aufnimmt.

¹⁹ Likert-Skala: 1 = viel weniger, 5 = viel mehr

Frage 5: Wie gut war deine fachliche Grundlage nach der 10. Klasse (Niveau I)? Kannst du irgendwelche spezifischen Gründe dafür aufzeigen?

Diese Frage wurde gestellt, da angenommen wird, dass eine solide Grundlage nach dem Abschluss der 10. Klasse eine wichtige Voraussetzung für gute fachliche Ergebnisse in der Sekundarstufe II ist. Fremdsprachenerwerb kennzeichnet sich dadurch, dass die erlernten sprachlichen Elemente aufeinander aufbauen. Fehlen Grundlagen, ist es schwer, sich mit komplexerem Fachstoff auseinanderzusetzen. Wie im vorherigen Punkt erwähnt, kann dadurch wiederum die fachliche Motivation beeinflusst werden. Die spezifischen Gründe, die erfragt wurden, weisen auf vielfältige Gründe hin, die damit im Zusammenhang stehen. Darunter fallen unter anderem die Qualität des Unterrichts, häufiges Wechseln der Lehrkraft, außerschulisches Arbeiten und das Arbeitsklima in der Klasse. Die folgenden beiden Schülerantworten illustrieren das gut²⁰:

- a) Ich habe nicht das Gefühl, dass ich nach der 10. Klasse eine gute fachliche Grundlage hatte. Die Gründe dafür sind, dass wir jedes Jahr einen neuen Deutschlehrer hatten und dass ich nicht sehr motiviert im Unterricht war.
- b) Ich hatte einen relativ guten Ausgangspunkt, aber das lag mehr an eigenem Engagement als am Unterricht. Als ich in die Sekundarstufe II kam, habe ich gemerkt, dass es eine große Variation im Niveau gibt, wobei es darauf ankam, an welcher Schule man die Sekundarstufe I besucht hat. Ich würde sagen, ich lag dabei im Mittelfeld.

Intuitiv könnte man annehmen, dass schwache Voraussetzungen nach den ersten drei Schuljahren mit Deutschunterricht zur Folge haben, dass das fachliche Engagement in der Sekundarstufe II niedriger liegt, als dies der Fall wäre, wenn die Voraussetzungen gut wären. Dafür gibt es in der hier vorgestellten Untersuchung keine stichhaltigen Anhaltspunkte, da es Schüler gibt, die ihre eigenen Fertigkeiten zu Beginn des Niveau II als schwach erleben, aber dennoch hoch motiviert sind.

Hierzu muss angemerkt werden, dass es möglich ist, dass die Schüler teilweise höhere Erwartungen an das eigene Können haben, als das nach der Sekundarstufe I zu erwarten ist. Somit sind ihre Vorkenntnisse unter Umständen objektiv betrachtet und gemessen an dem zu erwartendem Niveau höher, als sie sie selbst einschätzen.

²⁰ Eigene Übersetzungen

Frage 6: Nenne drei (oder mehrere) Faktoren, die deine fachlichen Leistungen in einem Schulfach beeinflussen.

Bei dieser Frage gab es keine Alternativen zur Auswahl, sondern ein offenes Antwortfeld. Wenngleich das für die Auswertung mehr Aufwand bedeutet, wird so sichergestellt, dass die Antworten nicht in eine Richtung geleitet werden und die Schüler ihre Meinung möglichst frei ausdrücken können. Im Resultat zeigt sich eine große Breite an unterschiedlichen Faktoren, die die Schüler für ihren Lernerfolg als wichtig ansehen. Es kann dennoch grob kategorisiert werden, da sich viele Antworten entsprechen oder inhaltlich stark ähneln. Das ist hier auch notwendig, weil nicht alle Antworten wortgetreu wiedergegeben werden können. Die folgenden drei Kategorien stechen bei der Analyse besonders hervor.

Oft genannt wurden *physiologische Bedürfnisse* wie ausreichend Schlaf und gute Ernährung. Die ausreichende Erfüllung dieser kann als Grundlage für einen erfolgreichen Lernprozess angesehen werden. Das deckt sich mit den Beobachtungen von Salomo und Mohr (2016: 51f.), die beschreiben, dass Jugendliche sich hinsichtlich ihrer Ansprüche an Lernsituationen deutlich von erwachsenen Lernern unterscheiden.

Des Weiteren werden zahlreiche Faktoren genannt, die sich unter dem Überbegriff *soziale Bedürfnisse* kategorisieren lassen. Genannt wurden hierbei konkret unter anderem das Selbstbild, aber auch das Bild, das andere Schüler von einem haben. Das Klassenklima, die von den Schülern erlebte Lernumwelt (vgl. Lexikon der Psychologie, 2020), ist ebenfalls von großer Bedeutung und wurde häufig genannt. Es muss Raum dafür sein, dass alle Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen und auch fehlerhafte Antworten gegeben werden können, ohne dass für die Schüler unangenehme Situationen dabei entstehen. Eine Korrektur von Fehlern ist für den Lernprozess und -fortschritt sehr wichtig, jedoch sollte diese auf eine Art und Weise erfolgen, die ein konstruktives Moment beinhaltet. Es ist eine maßgebliche Aufgabe der Lehrkraft, besonders am Anfang des Schuljahres bzw. mit neuen Lernergruppen, dafür zu sorgen, dass ein solches Klima in der Klasse entsteht.

Ein weiterer Gesichtspunkt sind *pädagogisch-didaktische Qualitäten* des Unterrichts. Der Faktor ‚Lehrer‘ wurde oft genannt, was jedoch keine weiteren greifbaren Schlüsse zulässt, als den, dass die Lehrer ein wichtiger Teil des Lernerfolgs ihrer Schüler sind. Um das erreichen zu können, wurden fachliche Qualifikationen hierbei als wichtig angesehen. Einige Antworten geben aber auch deutlichere Hinweise, worauf es dabei genau ankommt. So soll der Unterricht so strukturiert sein, dass die Lerner ein variiertes Angebot an Arbeitsformen bekommen. Das

deckt sich mit den im Theoriekapitel diskutierten unterschiedlichen Lernertypen. Durch Variation kann sichergestellt werden, dass mehrere unterschiedliche Lernertypen auf ihre Kosten kommen und so eine optimale Lernprogression ermöglicht wird. Abwechslungsreiche Arbeitsformen sorgen dabei außerdem für eine Steigerung der Motivation (vgl. Manger, 2013).

Wichtig ist auch die Haltung, die der Lehrer zu seinem Fach ausdrückt. Genannt wurde u.a. fachliches Engagement sowie die Fähigkeit, für den Stoff zu begeistern und zu motivieren. Besonders auch die Relevanz des Faches außerhalb des schulischen Kontexts ist für die Lernmotivation wichtig. Die Schüler müssen wissen und verstehen, warum sie das Fach Deutsch haben und wo sie die erworbenen Fähigkeiten später anwenden können.

Frage 7: Was kann ein Lehrer tun, damit du fachlichen Fortschritt machst?

Die Frage, die daran anschließt, befasst sich damit, was die Lehrer konkret machen können, um dem Einzelnen einen möglichst guten Fortschritt zu ermöglichen. Dies ist wohl eine der ältesten Fragen der Pädagogik, aber Reflexionen hierum sind trotzdem für jeden Lehrer im Arbeitsalltag von großer Bedeutung, weil hier der Kern der Lehrtätigkeit untersucht wird. Die Teilnehmer der Umfrage haben dazu sehr aufschlussreiche Informationen geliefert.

Aufgegriffen wird oft eines der wichtigsten Themen in dieser Arbeit, die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der individuellen Schüler. Beispielsweise wurde angegeben²¹:

Den Unterricht so anpassen, dass er zu meinem Niveau passt. Wo man zu wenig Herausforderungen bekommt, verliert man die Motivation, das gilt genauso, wenn sie zu groß werden. Es ist wichtig, den Einzelnen zu sehen.

Der Lehrer muss den Leistungsstand der Schüler, aber auch deren Leistungspotential kennen, um den Unterricht so gestalten zu können, dass die verschiedenen Stärken und Schwächen optimal in die Arbeit einfließen können. Auch gilt es, eine passende Arbeitsmenge mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad zu finden.

Nicht zu vernachlässigen sind dabei die persönlichen Interessen der Schüler, die ein Fach, in dem mit Sprache gearbeitet wird, besonders stark beeinflussen können. Der Grund dafür ist, dass sich die Inhalte stark unterscheiden können, wobei man sich trotzdem innerhalb der vom Lehrplan vorgegebenen Ziele bewegen kann. Es ist naheliegend, die Schüler bei der Wahl der Inhalte miteinzubeziehen, damit sich diese daran orientieren, was für die Lerner von Interesse und auch für ihren Alltag relevant ist. Ein klassisches Thema, welches in mehreren Lehrwerken,

²¹ Eigene Übersetzung

u.a. *Weiter geht's* (Schulze, 2012) behandelt wird, sind so Märchen und Fabeln. Erfahrungsgemäß ist das ein Thema, das bei Schülern im Alter von 16 bis 17 Jahren nur auf wenig positive Resonanz trifft. Hier sollte man stattdessen, wie erwähnt, im Sinne der Lernmotivation einen aktiven Dialog suchen und so Themen finden, für die sich die Schüler begeistern können. Dazu schreibt ein Respondent²²:

Den Unterricht teilweise so anpassen, dass besprochen wird, was Schüler interessiert. Aber auch dafür sorgen, dass das was notwendig²³ ist, durchgenommen wird.

Im Zusammenhang mit der Frage legen die Schüler auch großen Wert darauf, dass die Lehrer ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen und ein offenes Ohr für ihre Fragen haben. Besonders hoch ist die Nachfrage nach qualitativ hochwertigem Feedback:

Konkretes Feedback geben. Den Unterricht so anpassen, dass er für alle passend ist (sowohl für die, die mehr Hilfe brauchen, aber auch für die, die höhere Anforderungen brauchen)

William (2010: 143f.) beschreibt unterschiedliche Formen des Feedbacks, bei dem sich das starke formative Feedback dadurch auszeichnet, dass es neben Informationen zur richtigen Lösung von Aufgaben und Erklärungen auch konkrete Aufgaben enthält, mit denen der Fachstoff, der noch nicht beherrscht wird, bearbeitet werden kann. So kann sichergestellt werden, dass der Schüler ein Angebot erhält, das auch zur Verbesserung führt, nicht nur zur Dokumentation einer Leistung. Das Finden von passenden Aufgaben kann anspruchsvoll sein und sollte so vom Lehrer übernommen werden, der einen besseren Überblick über die unterschiedlichen Arbeitsformen und -angebote hat. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass ein solches Feedback äußerst zeitintensiv ausfallen kann, da die meisten Lehrer in der Sekundarstufe II drei bis vier Klassen unterrichten, in denen teilweise über 30 Schüler sind. Praktisch umsetzbar ist eine solche Bewertung folglich nicht in jeder Situation, da sie die Arbeitskapazitäten bei Weitem überschreiten würde.

Häufig und mit großer Deutlichkeit genannt ist auch hier die Bedeutung von psychosozialen Faktoren, die jeden Lernprozess beeinflussen. Es ist klar, dass ein Lernklima, bei dem Raum für Fehler und die individuelle Persönlichkeit der Lerner geschaffen wird, förderlich ist. Eine konkrete Antwort, die das unterstreicht, ist:

²² Eigene Übersetzung

²³ Gemeint sind damit wohl die im Lehrplan festgesetzten Kompetenzen, die die Grundlage für die abschließende Prüfung sind.

Der Lehrer kann dazu beitragen, ein gutes und sicheres Klassenklima zu schaffen, in dem sich die Schüler trauen, aktiv am Unterricht teilzunehmen. [...]. Es ist auch wichtig, dass der Lehrer alle Schüler als Einzelpersonen sieht, und nicht nur die ganze Klasse.

Das ist vielleicht gerade im fremdsprachlichen Klassenzimmer von besonderer Bedeutung, weil das Sprechen einer anderen Sprache, die man nicht voll beherrscht, vor Mitschülern mit einem gewissen Unbehagen verbunden sein kann (vgl. Langseth, 2008). Ein gutes Klassenklima, bei dem die Schüler gelernt haben, sowohl mit eigenen Fehlern als auch jenen von Mitschülern, konstruktiv umzugehen, beugt dem vor.

*Frage 8: Wie oft bekommst du in Deutsch ein Feedback von Lehrer, das du dazu nutzen kannst, dich fachlich zu verbessern?*²⁴

Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærere som du kan bruke til å bli bedre i tysk?

65 svar

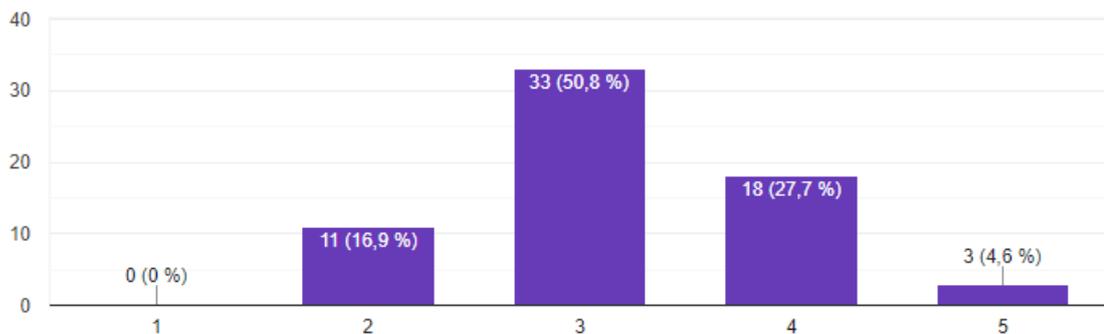


Abb. 7: Häufigkeit des Feedbacks

Die Ergebnisse der folgenden Frage zeigen, dass zwar alle Schüler Rückmeldungen bekommen, die sie für ihre weitere fachliche Entwicklung nutzen können. Die Verteilung, deren größter Anteil mit rund 50% im Mittelfeld liegt, macht aber auch deutlich, dass viele sich wünschen, öfter Feedback zu erhalten. Wie im vorherigen Punkt erwähnt, spielt hier aber auch der Aspekt der verfügbaren Zeit seitens der Lehrer eine Rolle. Gutes Feedback ist zeitaufwendig. So ist es nicht immer im Rahmen der Möglichkeiten, dieses zu jedem gegebenen Zeitpunkt des Schuljahres zu geben. Dennoch sollte angestrebt werden, jedem Schüler mit einer gewissen Regelmäßigkeit fachlichen Rat zu geben, der es ermöglicht, selbstständig mit Deutsch zu arbeiten. Zielführendes Arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit, beispielsweise in Form von

²⁴ Likert-Skala: 1 = nie, 5 = regelmäßig

Aufgabenlösung oder Wiederholung, ist ein wichtiger Faktor für das Erlernen einer Sprache. Dazu sollten die Lehrer so gut wie möglich anregen.

*Frage 9: Wie oft nutzt du das Feedback, das du bekommst, um mit dem Fach zu arbeiten?*²⁵

Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får for å jobbe med faget?

65 svar

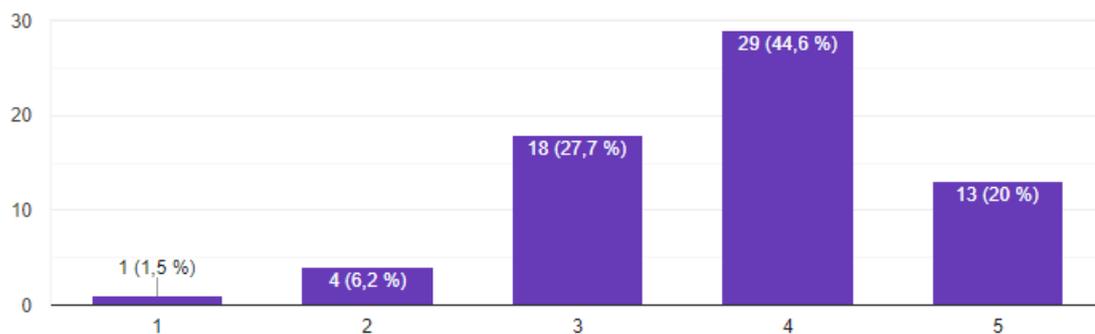


Abb. 8: Nutzung des Feedbacks

Hier wird die Relevanz des Feedbacks für die Optimierung der Lernprogression wiederholt deutlich gemacht: Es wird tatsächlich von der deutlichen Mehrheit der Schüler dazu genutzt, mit dem Fach zu arbeiten, und ist nicht nur eine Verpflichtung seitens des Gesetzgebers, an die sich die Lehrer halten müssen (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dies steht im Gegensatz zu Angaben einiger Lehrer, die in einer Untersuchung (Sandvik, 2011: 109ff.) angeben, dass Korrektur viel Arbeit bedeute, die jedoch von den Schülern nicht angenommen wird und so als Zeitverschwendung angesehen wird.

Das betont die Wichtigkeit, Feedback zu geben und dass dieses auch konkret ist, damit die Schüler sich damit auseinandersetzen können.

Frage 10: Wie muss ein Feedback sein, damit du einen Nutzen daraus ziehen kannst?

Diese Frage folgt der vorherigen inhaltlich. Es ist nun klar, dass die Schüler Auskünfte über ihren Leistungsstand haben wollen und diese auch dazu nutzen, wozu sie vorgesehen sind. Fest steht auch, dass die Qualität des Feedbacks ausschlaggebend dafür ist, wie gut die Schüler sich mit ihm auseinandersetzen können und wie viel Nutzen sie daraus ziehen können.

²⁵ Likert-Skala: 1 = nie, 5 = regelmäßig

Hier hat die Umfrage sehr interessante Ergebnisse geliefert, die für den Unterrichtsalltag und die Gestaltung von Rückmeldungen seitens der Lehrer direkt implementierbare Informationen liefert. Faktoren, die in einer großen Mehrzahl der Antworten als wichtig benannt werden, sind die Eigenschaften *konstruktiv* und *konkret*.

Folgende Antwort illustriert gut, was damit gemeint ist:

Ich bevorzuge Rückmeldungen, die exakt zeigen, was falsch ist, damit es leicht ist, das zu ändern und diesen spezifischen Fehler zu beheben. Es hilft mir auch, eine ganzheitliche Rückmeldung zu bekommen, sowohl darüber, was verbessert werden kann, als auch was gut war, und warum.²⁶

Es ist demzufolge hilfreich, genaue Informationen darüber zu bekommen, was falsch war, damit ebendiese Fehlerquelle behoben werden kann. Das konstruktive Element wird dadurch unterstrichen, dass gewünscht wird, sowohl die positiven Seiten als auch die potenziell verbesserungsfähigen Teile des Schülerprodukts anzusprechen. Das deckt sich mit den Ergebnissen der Untersuchung von Sandvik (2011: 109ff.). Wenn eine Verbesserung erzielt werden soll, sind Kommentare wie „Sehr schön!“ wenig hilfreich, seien sie nun positiv oder gar negativ.

Auch sprechen viele Schüler in der Umfrage an, dass sie angepasstes Arbeitsmaterial wünschen, das ihnen dabei behilflich ist, die gemachten Fehler zukünftig zu vermeiden.

Hier wurde ein bedeutendes Reflexionsvermögen unter Beweis gestellt. Die Ergebnisse sind erstaunlich nahe an dem, was William (2010) als starkes formatives Feedback bezeichnet hat. Wie unter *Frage 7* erläutert, bringt dies aber neben offensichtlichen Vorteilen auch den Faktor der hohen Zeitintensität mit sich, der Bedeutung hat.

²⁶ Eigene Übersetzung

Frage 11: Wie gut verstehst du die fachlichen Kriterien, die in die Bewertung deiner Leistungen einfließen?²⁷

Hvor godt føler du at du vet hva som vektlegges i vurderingen av dine faglige produkter i tysk?

65 svar

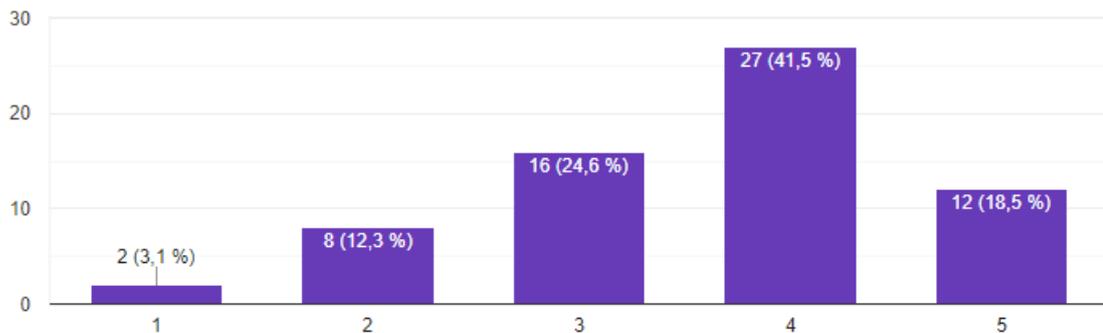


Abb. 9: Kenntnis von Bewertungskriterien

Wenn Leistungen bewertet werden, ist es wichtig, dass die Kriterien, die hierzu verwendet werden, klar sind. In Fächern, die mit Sprachvermittlung arbeiten, ist es naturgemäß nicht immer einfach, gute und konkrete Kriterien zu finden. Beispielsweise herrschen unterschiedlichen Meinungen darüber, wie viel man von den Schülern nach einer bestimmten Anzahl Unterrichtseinheiten erwarten kann. Auch die für die abschließenden Prüfungen zentral gegebenen Bewertungskriterien helfen hier nur bedingt weiter (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2018). Beispielsweise steht in diesem Dokument, dass für das mittlere Notenfeld „eine ziemlich gute Nutzung grundlegender Grammatik“²⁸ vorhanden sein muss. Was in diesem Beispiel konkret mit *ziemlich gut* oder *grundlegend* gemeint ist, ist nicht näher beschrieben. Untersuchungen zeigen, dass auch im Kollegium oft Uneinigkeit darüber herrscht, wie die Kompetenzziele des Lehrplans zu interpretieren sind und folglich auch, was geeignete Prüfungsfragen sind (vgl. Tyskforum, 2017b).

In der hier diskutierten Umfrage geben die meisten Schüler an, sehr gut oder gut zu verstehen, nach welchen fachlichen Gesichtspunkten ihre Leistungen gewertet werden. Allerdings befindet sich auch ein knappes Viertel im Mittelfeld und rund 15% geben an, dass ihnen nicht oder nicht ganz klar ist, wonach ihre Arbeiten bewertet werden. Das ist als problematisch

²⁷ Likert Skala: 1 = kaum, 5 = gut

²⁸ Eigene Übersetzung

anzusehen, weil das die fachliche Entwicklung einschränken kann. Einerseits fehlt die klare Anleitung zur Verbesserung, andererseits sind eventuell nicht zufriedenstellende Noten, die für den Schüler nicht nachvollziehbar sind, sicherlich nicht motivationssteigernd. Noch deutlicher tritt in der nächsten Frage zutage, dass es beim Lernfaktor *Hilfe durch den Lehrer* Verbesserungsmöglichkeiten zu geben scheint.

Frage 12: „Ich bekomme Hilfe vom Lehrer, um zu durchdenken, wie ich mich im Fach Deutsch entwickle“²⁹

"Jeg får hjelp av læreren til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i tysk"

65 svar

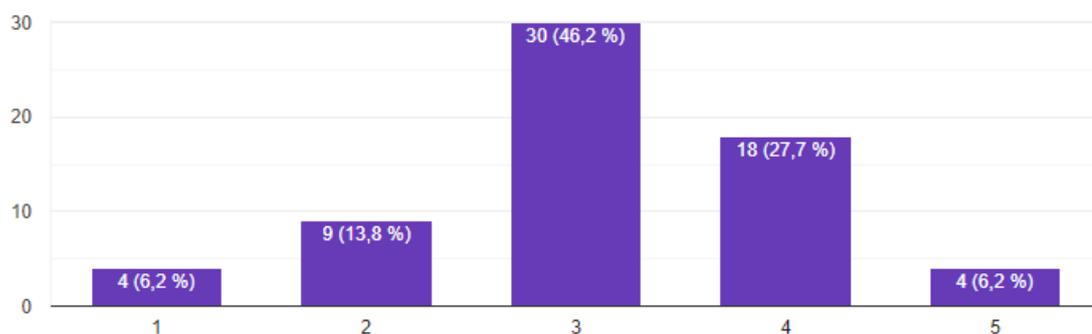


Abb. 10: Fachliche Hilfestellung durch den Lehrer

Nur rund ein Drittel der Schüler geben an, dass sie zufrieden oder sehr zufrieden damit sind, wie die Lehrkraft sie dabei unterstützt, sich im Fach Deutsch zu entwickeln. Dass ein großer Teil infolgedessen nur mäßig zufrieden oder unzufrieden ist, ist kein befriedigendes Ergebnis. Sowohl die Fachliteratur als auch diese Umfrage zeigen deutlich, dass der Lehrer einen erheblichen Einfluss darauf hat, wie die Schüler lernen und sich entwickeln. Da in der Umfrage aber keine Informationen darüber gesammelt wurden, woran es fehlt oder was verbessert werden muss, wird diese Frage im Detail in der qualitativen Untersuchung beleuchtet, die diesem Kapitel folgen wird.

²⁹ Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu, 5 = stimme voll zu

*Frage 13: Schüler in Norwegen haben ein Recht auf angepasste Lehrmethoden, das heißt, dass der Lehrer so gut wie möglich auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen soll. Wie gut findest du, dass auf deine individuellen Bedürfnisse eingegangen wird?*³⁰

Elever i Norge har rett til tilpasset opplæring, det vil si at læreren skal tilrettelegge så godt som mulig for den individuelle behov. Hvor godt føler du at dine individuelle faglige behov blir møtt av faglæreren i tysk?

63 svar

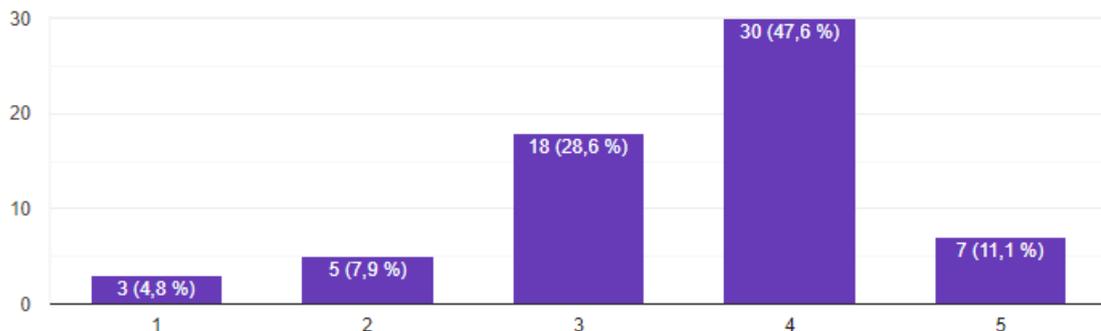


Abb. 11: Eingehen auf die fachlichen Bedürfnisse durch Lehrer

Wie in der Einleitung erwähnt, sind Lehrer im norwegischen Schulsystem gesetzlich dazu verpflichtet, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerner einzugehen und damit zu ermöglichen, dass für jeden Schüler ein Raum für optimales Lernen geschaffen wird.

Bei dieser Frage in der Untersuchung stellt sich heraus, welcher Auffassung die Schüler selbst diesbezüglich sind.

Die deutliche Mehrheit von knapp 60% der Befragten gibt an, dass sie das Gefühl haben, dass gut oder sehr gut auf ihre individuellen Voraussetzungen eingegangen wird. Rund 30% befinden sich im Mittelfeld, während etwas mehr als 10% angeben, der Unterricht sei für sie nicht gut genug angepasst. Es gibt also auch eine große Schülergruppe, die selbst der Auffassung ist, dass für sie eine bessere Anpassung erreicht werden kann. Das gilt für Schüler auf allen Leistungsniveaus. Es gibt also Schüler, die in Prüfungen und Zeugnissen gute Noten erzielen, aber dennoch erleben, dass der Unterricht nicht optimal auf sie ausgerichtet ist. Es ist

³⁰ Likert-Skala: 1 = meinen Bedürfnissen wird nicht entsprochen, 5 = meinen Bedürfnissen wird voll entsprochen

möglich, dass es sich dabei um eben jene Gruppe handelt, die Gegenstand der hier diskutierten These ist. Dem wird im Interview näher nachgegangen werden.

*Frage 14: Welche Note hattest du im letzten Halbjahr und Frage 15 wie gut spiegelt diese deines Erachtens deine Fertigkeiten im Fach wider?*³¹

Hvilken karakter fikk du i den siste halvårsvurderingen?

65 svar

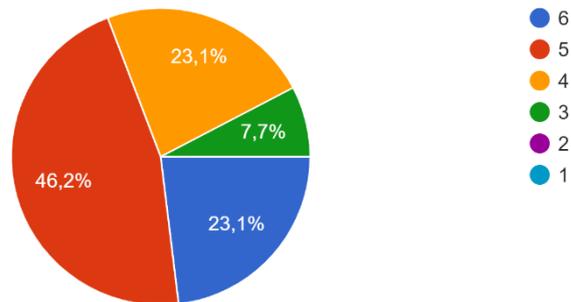


Abb. 12: Notenbild

Hvor godt føler du at denne karakteren gjenspeiler dine ferdigheter i faget?

65 svar

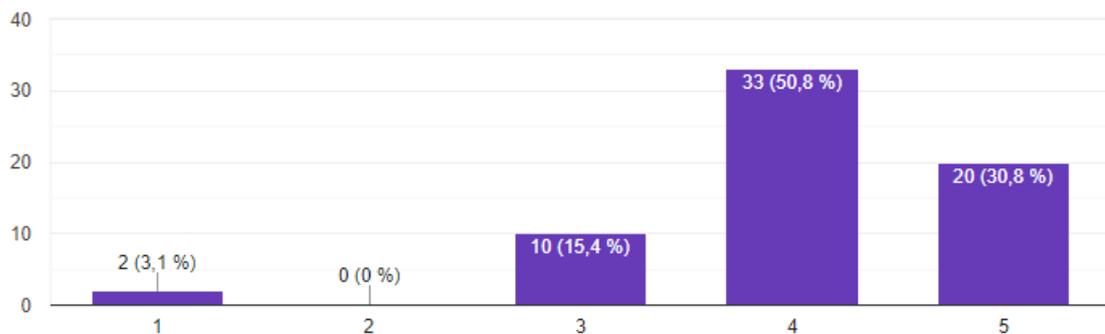


Abb. 13: Nachvollziehbarkeit der Noten

Gemäß der *Vorschrift zum Gesetz über das Bildungswesen* (vgl. Kunnskapsdepartementet, 2020) hat jeder Schüler das Recht jedes Halbjahr ein Recht auf eine Zwischennote³² zum Halbjahr, die die erreichte Kompetenz im Verhältnis zu dem zu erwartenden Niveau ausdrücken

³¹ Frage 15: Likert-Skala, 1 = in keiner Weise, 5 = sehr gut

³² vergleichbar mit dem deutschen Halbjahreszeugnis

soll. Das Ermitteln der Noten dient dazu die Schüler in Leistungskategorien einteilen zu können. Da das Notenbild auf ein durchschnittlich hohes Niveau im Fach Deutsch hinweist, wird dadurch deutlich, dass sich Schüler in der Auswahl befinden, die für die Forschungsfrage wichtige Antworten geben können. *Frage 15* soll darstellen, ob die Notengebung auch nachvollziehbar ist. Erfreulicherweise ist dieser Fall bei über 80% der Antworten gegeben. Nur in seltenen Fällen, durch 3,1% repräsentiert, ist die Note gar nicht nachvollziehbar.

1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Umfrage

Die Analyse der Umfrage hat einige interessante Denkanstöße zur Folge gehabt, die die weiteren Untersuchungen beeinflusst haben. Hier zusammengefasst sind die wichtigsten Erkenntnisse:

Um eine gute fachliche Progression und einen Lernerfolg erzielen zu können, müssen viele Faktoren gegeben sein. Diese unterscheiden sich zum Teil deutlich voneinander, dennoch besteht ein Zusammenspiel zwischen ihnen. Grundlegende physiologische Bedürfnisse, wie ausreichend Schlaf und Entspannungsphasen müssen gedeckt sein, damit die Lerner aufnahmefähig sind. Des Weiteren spielen psychosoziale Variablen eine Rolle. Besonders das Klima in der Klasse sowie das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern wurde dabei oft angesprochen. Es sollte dadurch gekennzeichnet sein, dass das Lernen der Sprache ein konstruktiver Prozess ist, in welchem Fehler ein natürlicher Bestandteil sind. Dies muss vom Lehrer vorgelebt werden, damit sich diese Haltung auch bei den Schülern etablieren kann. Ebenfalls erwähnt wird die fachliche pädagogisch-didaktische Qualität des Unterrichts, wobei oft variierte Arbeitsformen sowie hochwertiges Feedback, welches ein zentraler Faktor für die Arbeit mit dem Schulfach ist, näher beschrieben werden.

Ein Verbesserungspotential gibt es, der Umfrage zufolge, primär beim Feedback. Mehrfach wurde angegeben, dass das entweder nicht oft genug gegeben wird oder so oberflächlich ist, dass es nicht dazu verwendet werden kann, dass selbstständig mit der Fehlerquelle bzw. den verbesserungsfähigen Fertigkeiten gearbeitet werden kann. Ebenfalls gilt das für den Aspekt der Binnendifferenzierung. Ein großer Anteil der Schüler gibt an, dass sie größtenteils zufrieden damit sind, wie der Unterricht auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist. Es gibt aber auch einen Anteil, bei dem das nicht oder nur teilweise der Fall ist. Da das sowohl für Schüler im oberen als auch im unteren Notenfeld gilt, ist deutlich, dass es auch für Schüler, die augenscheinlich gut mit dem Unterricht klarkommen und dementsprechende Ergebnisse

vorweisen können, unter Umständen Förderbedarf gegeben ist. Nur dadurch lässt sich ermöglichen, dass sie ihr volles Potential ausschöpfen können.

Wie das genau bewerkstelligt werden kann, wird in der folgenden Untersuchung aufgegriffen, die noch näher auf die potenziell leistungsstarken Schüler zugeschnitten ist.

2. Qualitatives Material – Befragung

Um die Daten der quantitativen Untersuchung zu ergänzen und womöglich tiefergehende Antworten zu finden, wurde zusätzlich zu dem Fragebogen auch ein qualitativer Ansatz gewählt, die Befragung.

2.1 methodologische Erwägungen

Da eine Befragung aller Schüler im Zusammenhang der Aufgabenstellung nicht zielführend und außerdem äußerst zeitintensiv gewesen wäre, wurden einzelne Schüler aus den Gruppen ausgewählt. Die Auswahl fand in Zusammenarbeit mit den Lehrern statt, welche mit der Zielsetzung der Untersuchung vertraut waren. Augenmerk lag dabei auf den potenziell leistungsstarken Schülern. Es wurden insgesamt sechs Schüler befragt. Von diesen hat einer einen deutschsprachigen Hintergrund, ist aber nicht deutschsprachlich aufgewachsen.

Albert & Marx (2016: 61) weisen darauf hin, dass bei einer solchen Untersuchung der sogenannte Interviewer-Effekt miteinberechnet werden muss, der ein Störfaktor sein kann (ebd.: 39):

Die befragte Person wird mit einer mündlich oder schriftlich formulierten Frage konfrontiert und reagiert darauf. Sie nimmt nicht nur die wörtliche Bedeutung der Frage wahr, sondern auch allerhand Merkmale der Situation, sie analysiert und bewertet alle diese Informationen und überlegt sich eine Antwort oder reagiert mit einer Antwortverweigerung, z.B. wenn die Frage oder die Befragung insgesamt als Zumutung empfunden wird.

Dieser Gedanke muss im hier gegebenen Kontext besonders berücksichtigt werden, weil die Respondenten teilweise Schüler des Verfassers dieser Arbeit sind oder waren. Es besteht so ein persönliches Verhältnis, welches Antworten beeinflussen kann. Da Schüler besonders aus Prüfungssituationen gewohnt sind, dass von ihnen eine ‚richtige‘ Antwort erwartet wird, wurde vor den Gesprächen explizit drauf hingewiesen, dass es sich hierbei um einen rein akademischen Ansatz handelt und ihre Antworten dazu genutzt werden sollen, gute Perspektiven auf die Forschungsfrage zu beleuchten. Bei den Fragen, die methodische und

qualitative Aspekte des Unterrichts aufgreifen, wurde deutlich gemacht, dass es bei der Untersuchung hier nicht darum geht, die Zufriedenheit mit einzelnen Lehrpersonen (vgl. ebd.: 68) zu ermitteln. Es wurde so versucht, so neutrale und damit valide Antworten wie möglich zu erfragen.

Der Fragebogen, der als Grundlage für die Befragungen diente, ist im Anhang zu finden. Die Fragen sind offen formuliert, so wird ermöglicht, dass die Respondenten „eigene Formulierungen und Gedanken“ miteinbringen können (ebd.: 67). Er wurde jedoch nicht immer streng befolgt, um ein möglichst natürliches und freies Gespräch zu ermöglichen. Aus demselben Grund wurde norwegisch gesprochen. Die Teilnahme war freiwillig und die Gespräche wurden aufgrund der Infektionsschutzverordnungen im Zusammenhang der Corona-Pandemie 2020 digital durchgeführt. Aus Datenschutzgründen sind die Namen der Schüler anonymisiert.

2.2 Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Die Einstiegsfragen nach dem Befinden der Schüler sowie ihren Erlebnissen in den letzten Monaten dieses Schuljahres, die maßgeblich durch die Corona-Pandemie 2020 beeinflusst wurden, dienen als „Anlaufphase“, in der sich die Schüler „an die Situation des Interviews [...] gewöhnen [sollen]“ (Albert & Marx, 2016: 68). Die Befragung soll so einen natürlichen Einstieg haben, der die Umstände des Interviews aufweicht und auf die komplexeren Fragen vorbereitet. Es steht dabei also ein methodologischer Ansatz im Vordergrund, kein inhaltlicher. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse hier nicht weiter angesprochen.

Die Motivation für das Deutschlernen fällt erwartungsgemäß unterschiedlich aus und die Motivatoren lassen sich sowohl den im Unterpunkt *motivationstheoretische Grundlagen* erwähnten Kategorien der intrinsischen sowie der extrinsischen Motivation zuordnen. Unter die erstgenannte Gruppe fallen Beispiele wie der nicht näher definierten *Freude an Sprachen* oder *familiäre Hintergründe*. So gibt ein Schüler an³³:

Ich habe Familie in der Schweiz. Wir sind da schon oft gewesen. Meine Cousins sprechen schon Englisch, aber das ist halt nicht das Gleiche. Wenn sie miteinander sprechen, sprechen sie natürlich Deutsch, das ist ja klar. Wenn man da gar nichts versteht, ist das irgendwie auch blöd, weil man dann nicht wirklich das Gefühl hat, in der Situation dazuzugehören.

³³ Alle Aussagen der Schüler sind eigene Übersetzungen ins Norwegische. Die Interviews wurden nicht aufgenommen, sondern schriftlich notiert, daher handelt es sich nicht um wortgetreue Wiedergaben.

Familiäres Dazugehörigkeitsgefühl ist in diesem Fall also ein entscheidender Motivationsfaktor. Diese Art kann man weiterhin unterklassifizieren. Es handelt sich um integrative Motivation, die sich „im Bestreben des Lerners [äußert], sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren“ (Edmondson & House, 2011: 202). Wong-Fillmore (1979: 227; zitiert in Edmondson & House, 2011) stellt fest: „Um eine Sprache schnell zu lernen, ist es wahrscheinlich am wichtigsten, sich mit Sprechern der Zielsprache zu identifizieren“.

Nun ist es nicht so, dass jeder Lerner eine solche Familiensituation hat oder die Möglichkeit hat, sich in informellem Rahmen mit Muttersprachlern zu unterhalten. Wie Salomo (2014) feststellt, ist es dennoch entscheidend, dass im Unterricht ein Bezug zu den deutschsprachigen Ländern hergestellt wird. Das Lernen einer Sprache macht nur Sinn, wenn dieses Können auch eine Anwendung hat, diese liegt in der Kommunikation mit anderen Sprechern. Dieser Bezug zum Zielsprachgebiet sollte auch auf eine Langzeitperspektive ausgelegt sein und nicht nach der Sekundarstufe II enden. Deutschland aus Blickwinkeln von Studium, Arbeit und Leben kennenzulernen, ist dabei wichtig. Erfreulicherweise ziehen einige Schüler deutsche Universitäten als Standortwahl für ihr Studium in Betracht, was für sie auch ein wichtiger Motivationsfaktor ist. Sie haben erkannt, dass eine gute Integration in die Gesellschaft und das Geschehen in einem anderen Land eng an sprachliche Kenntnisse geknüpft ist.

Es wurden jedoch auch Antworten gegeben, die der extrinsischen Motivation zuzuordnen sind, also eher zweckorientiert sind. Dazu gehören beispielsweise die Erwartung guter Noten oder auch der Fakt, dass man durch Belegen des Kurses Deutsch III einen Zusatzpunkt³⁴ bekommt, welcher für die spätere Studienwahl ausschlaggebend sein kann.

Auch das darauffolgende Thema, bei dem sich die Respondenten dazu äußern sollten, was ihnen im Fach Deutsch leicht bzw. schwer fällt, hat unterschiedliche Ergebnisse zutage gebracht. Wie im Theoriekapitel dargestellt, unterscheiden sich die Interessen und Fähigkeiten auch innerhalb einer Gruppe, die bezogen auf das Notenbild relativ homogen ist, daher war das Ergebnis so zu erwarten.

Zwei Respondenten geben an, dass ihnen Grammatik und das Lernen von Regeln leichtfalle. Beide geben an, dass der Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I, den Jahrgängen 8 bis 10, sehr gut war und somit beim Übertritt in die Sekundarstufe II ein gutes Basiswissen vorhanden

³⁴ In Norwegen ist die Aufnahme zu einigen Studien, vergleichbar mit dem Deutschen *Numerus Clausus [NC]*, durch die sog. Studienpunkte reglementiert. Neben dem Notenschnitt spielen dabei die Belegung bestimmter Fächer eine Rolle. Dazu gehören Fremdsprachen auf dem Niveau III, für deren Durchführung man 1,0 Punkte bekommt.

war. Bevorzugt wird dabei der klassische Frontalunterricht, bei der der Lehrer Inhalte vermittelt. Anschließend werden zum Thema Aufgaben ausgeführt, um die neu gelernten Inhalte anzuwenden und zu festigen. Gemäß dem Modell der kognitiven Lernstile (vgl. Kapitel 4.3 *Lernertypen und Lernstrategien*) sind diese Schüler den Akkomodatoren zuzuordnen, bei dem das Beschaffen von Ressourcen und das Ausführen von Lösungen wichtige Komponenten des Lernprozesses sind. Es ist eine wichtige Erkenntnis, dass diese Unterrichtsform noch immer ihren Wert hat und es auch Schüler gibt, die diese zu schätzen wissen. Das steht nicht vollends im Einklang mit dem kommunikativen Modell, bei dem die Sprachanwendung der Schüler die bevorzugte übergeordnete Idee ist.

Die gleichen Schüler geben an, dass die aktive Sprachanwendung, insbesondere in mündlicher Form, Schwierigkeiten bereitet. Eigene Beobachtungen, die nicht Teil dieser Befragungen sind, haben gezeigt, dass gerade Schüler, die ein sehr gutes grammatikalisches Wissen verfügen, oftmals Probleme damit haben, sich mündlich auszudrücken. Sie wollen die Sprache fehlerfrei anwenden, was ihnen bei schriftlichen Arbeitsformen, die mehr Bedenkzeit zulassen, auch größtenteils gelingt. Gerade im spontanen Gespräch ist diese Zeit jedoch nicht gegeben, wenn die Konversation auf eine natürliche Art und Weise stattfinden soll. So kommt es zu einer Kollision zwischen der Erwartungshaltung, die die Schüler an ihre grammatischen Fertigkeiten haben und dem, was sie tatsächlich in einer spontanen Sprachsituation produzieren können.

Zwei andere Respondenten geben interessanterweise nahezu eine umgekehrte Antwort: ihnen fällt die aktive Sprachanwendung, sowohl mündlich als auch schriftlich, leichter, während sie die Grammatik als Herausforderung ansehen. Der Ansatz des Lernprozesses ist hier ein gänzlich anderer.

Ich war in der Sekundarstufe I eher introvertiert. Ich war nicht so sozial, habe viel gelesen. So war das auch in Deutsch. Ich habe gelesen und verschiedene Medien genutzt, um mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen. Internetseiten, Filme usw. Regeln lernt man so natürlich nicht, aber ich habe viele neue Wörter gelernt. Das war alles also eher auf eigene Initiative, nicht weil ich es wegen der Schule machen musste.

Wie der Schüler sagt, findet hier ein Lernen aus eigener Motivation heraus statt. Er hat sich außerschulisch mit Deutsch befasst, und demzufolge am meisten so gelernt. Bei der Sprachanwendung verlässt er sich auf Hypothesenbildung, also das Formulieren von Theorie auf der Basis des Wissens, das er zu jenem Zeitpunkt hat. Er erkennt aber auch, dass es Probleme geben kann, wenn die Hypothesen nicht ausreichen, um das auszudrücken, was er gern ausdrücken möchte. Der Lernstil ist somit der der Assimilators.

Diese Beispiele machen deutlich, dass es innerhalb der Gruppe der *potenziell leistungsstarken Schüler* Unterschiede in Bezug auf die Lernstile gibt. Das ist eine wichtige Erkenntnis für den Unterrichtsalltag und das Arbeiten mit der Schülergruppe.

Die folgende Frage befasst sich damit, welche Arbeitsformen die Respondenten bevorzugen. Auch hier zeichnet sich kein einheitliches Bild ab, aber alle geben an, dass die Variation der Arbeitsformen wichtig ist. Beliebt ist auch das Arbeiten in kleineren Gruppen. Als Voraussetzung dafür ist es aber erforderlich, dass alle in der Gruppe eine gewisse fachliche Motivation haben und auch fachlich etwa auf gleichem Niveau sind. Es werden Erlebnisse geschildert, bei denen die befragten Schüler das Gefühl hatten, dass sie wegen ihres höheren Niveaus als „Hilfslehrer“ für schwächere Mitschüler eingesetzt wurden. Besonders sei dies in der Sekundarstufe I der Fall gewesen. Wenngleich das Vermitteln von Wissen an Andere als lehrreich bezeichnet wurde, wurde auch bemängelt, dass sich teilweise kein Lernerfolg ihrerseits abzeichnete, weil das Niveau einen so großen Unterschied aufwies. Eine Schülerin drückt diesbezüglich deutliche Frustration aus, indem sie den Deutschunterricht vor der Sekundarstufe II als „unseriös“ bezeichnet, weil es sich ihrer Auffassung nach um das „am wenigsten priorisierte Fach“ handelt. Ihre Strategie dabei war „einfach mit dem Fach fertigzuwerden“ und dann in der Oberstufe neu anzufangen. Seit dem Übertritt steige ihre Motivation stetig an, weil sie das Gefühl habe, sprachlich mehr und mehr zustande zu bringen.

Folgend wurde die Frage gestellt, zu welchem Zeitpunkt des Deutschlernens sie am meisten gelernt habe und warum. Die Antworten darauf waren größtenteils an externe Faktoren gekoppelt. Die Motivation wird als durchgehend mehr oder weniger hoch beschrieben, wenngleich Abweichungen hier natürlich vorkommen. Gründe dafür sind u.a. biologische und psychosoziale Bedürfnisse, wie die Analyse der Umfrage gezeigt hat. Als entscheidend für ihren Lernerfolg wird vor allem die Qualität des Unterrichts und die Ansprüche der Lehrer an die Schüler genannt. Mit ihrem hohen Leistungspotenzial sind sie auch höheren Ansprüchen gewachsen, sehen aber auch ein, dass das nicht auf jeden zutrifft und die Lehrer auch auf diese Schüler Rücksicht nehmen müssen. Ein Schüler gibt an, dass es für ihn notwendig ist, extern motiviert zu werden, um in einem Fach guten Arbeitseinsatz zu zeigen. Konkret meint er damit, dass der Lehrer wissen muss, was er leisten kann und ihm Aufgaben gibt, die dazu passen. Auch muss mit einer gewissen Konsequenz dafür gesorgt werden, dass die Aufgaben auch erledigt werden. Dies erinnert vielleicht eher an jüngere Schüler, es ist aber wichtig, zu erkennen, dass auch ältere Schüler, die mehr Eigenverantwortung übernehmen sollten, teilweise auch einen gewissen Druck von außen benötigen, um schulische Arbeiten zu erledigen. Als wichtiger

externer Faktor werden auch Noten angegeben. Da die Note jeweils nach dem vollendeten Niveau I, II oder III auf dem Zeugnis bei der Berechnung der Schnittnote mitzählt, sagen die Schüler, dass sie in den Schuljahren, in denen sie ein Niveau beenden, durchschnittlich mehr gearbeitet wird, als in Jahren, in denen die Noten nicht zählen. In der II. Sekundarstufe ist somit in der 12. und 13. Jahrgangsstufe mit mehr Einsatz zu rechnen.

Weiter wird die Frage diskutiert, wie Lehrer dazu beitragen können, dass die Schüler optimale Ergebnisse erreichen. Hier waren sich die unterschiedlichen Respondenten relativ einig und die Antworten sind inhaltlich an die im Theoriekapitel 4.2 diskutierten *motivationstheoretischen Grundlagen* geknüpft. Ein Punkt, den alle nannten, ist dass die Bedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden sollten. Ihnen muss eine Möglichkeit dazu eingeräumt werden, zu beeinflussen, wie der Unterricht aussehen soll. Besonders gilt das bei der Auswahl der inhaltlichen Themen. Da der Lehrplan dabei keine sehr detaillierten Vorgaben enthält, ist dem Lehrer hier eine große Freiheit gegeben. Daher ist es relativ einfach umzusetzen, die Schüler hier miteinzubeziehen. Auch eine gute Relation zu den Lernern wird als wichtig eingestuft. Konkret wird angegeben, dass eine „freundliche Beziehung zu den Schülern“ vorhanden sein sollte, weil so eine aktive Teilnahme am Unterricht wahrscheinlicher wird. Gerade in sprachlichen Fächern ist das ein zentraler Faktor für den Lernerfolg, weil andere Lern-Arenen, in denen die Sprache angewendet kann, oftmals nicht außerhalb des Klassenzimmers vorhanden sind.

Die Lehrperson muss auch eine Leidenschaft für ihr Fach mitbringen. Ein Respondent gibt an:

Der Lehrer sollte zum Ausdruck bringen, dass er sein Fach mag und warum es wichtig ist, dass man dieses Fach überhaupt haben sollte. So gesehen hat der Lehrer eine sehr wichtige Rolle im Lernprozess. Wenn er das gut macht, kann er die Klasse mitziehen, obwohl vielleicht zu Stundenbeginn nicht so viel Motivation da war.

Daraufhin wurde diskutiert, welche Rolle das Feedback hat. Alle Respondenten schrieben ihm eine bedeutende Rolle zu, die konkreten Ansprüche daran und die Arbeit damit fallen jedoch unterschiedlich aus. Einigkeit besteht darin, dass das Feedback konkret und verständlich sein muss. Wie die Untersuchung von Sandvik (2011) dargestellt hat, kommt es gehäuft vor, dass sehr knappe und wenig spezifische Kommentare wie „*Sehr schön!*“ gegeben werden, ohne dass erläutert wird, was nun genau sehr schön war. Diese Erfahrungen werden auch von den befragten Schülern beschrieben. Besonders in den ersten Jahren des Deutschunterrichts sei diese Form des Feedbacks üblich. Dies genügt nicht den Ansprüchen an gutes formatives Feedback von William (2010), die in der Analyse der Umfrage aufgegriffen wurden. Es wird

lediglich eine grobe Rückmeldung auf das gesamtheitliche Niveau der Arbeit gegeben. Somit sind solche Kommentare auch nicht für ein selbstständiges Weiterarbeiten nützlich, weil sie keine Anleitung dazu enthalten, wie und womit gearbeitet werden muss, um ein noch höheres Niveau erreichen zu können.

Das Feedback sollte außerdem so sein, dass es einen bis zwei konkrete Verbesserungsvorschläge gibt. Es sollte also nicht jeder noch so kleine Fehler rot unterstrichen sein, sondern nach Fehlertypen kategorisiert werden. Beispielsweise können dabei Syntax oder Kasus bei einer Arbeit im Fokus stehen. Die Fehlerquelle sollte anhand von einigen Beispielen im Text veranschaulicht werden, damit nachvollziehbar ist, was beispielsweise mit den erwähnten Kasusfehlern gemeint ist. Einige der Schüler betonen auch, dass es für sie nützlich ist, wenn nur angegeben wird, was für ein Fehlertyp gemacht wurde, aber nicht wie der richtige Lösungsansatz aussieht. So müssen sie sich aktiv mit ihrem eigenen Text befassen und selbst untersuchen, wo genau der Fehler liegt und wie dieser behoben werden kann. Darin sehen sie ein Lernpotenzial, das über eine Korrektur mit der einfachen Angabe der Lösung hinausgeht. Hilfreich ist gegebenenfalls auch weiteres Arbeitsmaterial, mit dem mit der Thematik gearbeitet werden kann. Auch diese Information deckt sich mit der Theorie um das *starke formative Feedback*.

Als besonders hilfreich werden Einzelgespräche beschrieben. Die Schüler haben dabei verstärkt das Gefühl, dass auf sie individuell eingegangen wird und dass sie Fragen stellen können. Auch Inhalte, die zum jeweiligen Zeitpunkt nicht Inhalt im Unterrichtsgeschehen sind, können hier leichter angesprochen werden. Konkret genannt wurden etwa Empfehlungen für außerschulisches Arbeiten, etwa mit TV-Serien oder anderen Medien. Gerade Schüler, die die Sprache wirklich lernen und beherrschen wollen, nehmen diese Hinweise auf Sprachmaterial erfahrungsgemäß dankbar an.

Es wurde aber auch eingeräumt, dass die Auseinandersetzung mit dem gegebenen Feedback von anderen Faktoren abhängt, die im Zusammenhang mit der Gesamtmotivation stehen. So ist es auch in der Gruppe der leistungsstarken Schüler so, dass es Schüler gibt, die das gegebene Feedback nicht nutzen (vgl. Sandvik, 2011). Die Mehrheit der Respondenten gibt aber an, dass die Rückmeldungen in der Sekundarstufe II den Ansprüchen, die sie an brauchbare Rückmeldungen haben, meist genügen. Einige wünschen sich, dieses häufiger zu erhalten, es ist ihnen jedoch auch klar, dass das aus Zeitgründen seitens der Lehrer nicht so einfach zu bewerkstelligen ist.

Die letzten Fragen sind im Licht der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse. Hier wird dabei eine klassische pädagogische Frage aufgegriffen, nämlich die, warum einige Schüler bessere Ergebnisse haben als andere. Bei der Besprechung sind erstaunlich reflektierte Ergebnisse³⁵ zustande gekommen:

Ich denke, dass es hier sehr viele Gründe gibt. Das geht ja schon damit los, wie man aufwächst. Es gibt doch diese Studien, dass Schulerfolg damit im Zusammenhang steht, wie gebildet die Eltern sind. Ich glaube, dass man automatisch mehr in der Schule macht, wenn die Eltern einem vermitteln, dass das wichtig ist. Wird einem umgekehrt vorgelebt, dass Schule unwichtig ist, ist der Effekt andersherum. Und dann ist es natürlich eine Frage, wie man in der Schule herausgefordert wird. Man braucht Herausforderungen, um sich entwickeln zu können. Da gibt es doch diese Theorie mit der Zone der nächsten Entwicklung, bei der man andere braucht, die mehr können, um selbst weiterzukommen. Das kann der Lehrer sein, aber auch Mitschüler. Ich habe sehr viel von Mitschülern gelernt, in Diskussionen und so.

Auch ein anderer Respondent gab an, dass die Bildungshintergründe der Eltern wichtige Faktoren seien. Es kam aber auch eine überraschende Antwort:

Ich bin da in gewisser Hinsicht eine Ausnahme. Mein Vater hat das Gymnasium nicht abgeschlossen, und naja, meine Mutter hat schon studiert, aber wir sind nicht gerade eine Akademikerfamilie. Ich habe als Kind aber sehr viel gelesen und habe es geliebt Sachen auseinander zu nehmen, um zu sehen, wie sie funktionieren. Das ging in der Schule dann weiter. Ich war immer neugierig und interessiert, mehr zu lernen. Viel Hilfe zu Hause habe ich dabei aber nie bekommen. Ich kann aber auch nicht sagen, dass ich danach gefragt hätte.

Ein anderer Respondent hat eine ähnliche Antwort gegeben. Eine Korrelation zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und Kinder ist zwar empirisch bewiesen (vgl. Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2017), es wird hier aber deutlich, dass es davon Ausnahmen gibt. Im dargestellten Beispiel scheint eine Veranlagung zur Neugier ein wichtiges Element zu sein. Das liegt sehr nahe an der Definition der potenziell leistungsstarken Schüler, weil hier klar ist, dass durch die Neugierde Inhalte durch aktives Experimentieren überdurchschnittlich schnell angenommen werden und z.T. dann auch angewendet werden können. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass diese Motivation intrinsisch ist, gerade die Information um die *Freude am Auseinandernehmen* macht das deutlich. Hier liegt kein Druck von außen vor, die Lernbereitschaft ist dennoch sehr hoch. Besonders interessant ist auch der letzte Satz. Der Schüler gibt an, in Bezug auf das Lernen immer sehr selbstständig gewesen zu sein und von den Elternteilen hier keine besondere Unterstützung erfahren zu haben. Von einem Kind, gerade in den unteren Jahrgangsstufen, kann

³⁵ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Schülerin im ersten Beispiel die Wahlfächer Psychologie I und II belegt hatte und somit über ein fachliches Grundwissen im Bezug auf Lerntheorien verfügte. Dieses wurde in der Reflexion aktiv angewendet.

man kaum erwarten, über eigenes Lernverhalten zu reflektieren, die Schule hat hier aber den klaren Auftrag, dieses wissbegierige Verhalten entsprechend zu fördern.

Diese Frage greift die Befragung anschließend auf und es wird deutlich, dass die Schüler hier in den unteren Jahrgangsstufen deutliche Defizite erlebt haben. Im Besonderen gilt das für das Fach Deutsch, das, wie schon angegeben, auf dem Niveau I ein wenig priorisiertes Fach ist. Alle Respondenten gaben an, dass in dem Zeitraum zwischen der 8. und 10. Klasse nicht nennenswert auf ihre Bedürfnisse eingegangen wurde. Wie bereits aufgegriffen wurde, haben einige haben auch erlebt, dass sie zeitweise als ‚Hilfslehrer‘ für schwache Schüler eingesetzt wurden, also den Schwächsten Inhalte erklären sollten, anstatt selbst neue zu lernen. Die Anforderungen an sie selbst waren ihnen zufolge wesentlich zu niedrig, um guten Lernfortschritt zu sichern. Interessanterweise schildern sie, dass dies in anderen Fächern, die eine höhere Priorität zu haben scheinen, in keiner Weise so war. Sowohl in Mathematik als auch in Norwegisch wurde auf Niveauunterschiede eingegangen. Es scheint diesbezüglich im Deutschunterricht in der Sekundarstufe II Versäumnisse zu geben. Die Annahme, dass hierdurch viel fachliches Potenzial verloren geht, ist naheliegend.

Die Schüler haben aber auch Strategien entwickelt, mit dieser Unterforderung umzugehen. Diese sind größtenteils konstruktiver Natur. So wurden sprachliche Herausforderungen außerhalb des Klassenzimmers gesucht, etwa im deutschsprachlichen Medienkonsum oder der Zusammenarbeit mit anderen Schülern, die höhere Ambitionen hatten. Somit eigneten sie sich sprachliche Kenntnisse an, die aber nicht auf den Unterricht zurückzuführen sind. Ein Schüler, der ein sehr gutes Notenbild hat, gibt an, dass nur „wenig“ von seinen Deutschkenntnissen in der Sekundarstufe I mit dem Unterricht zu tun gehabt habe. Es ist somit klar, dass es hier ein Verbesserungspotenzial gibt. Wenn die Schüler, die sich in der Freizeit gern und freiwillig mit Deutsch beschäftigen auch noch im Unterricht gut gefördert und gefordert werden, ist eine optimale Entwicklung wahrscheinlicher.

Nach dem Übertritt auf die Sekundarstufe II stellten die Schüler fest, dass Deutsch eine höhere Priorität hat. Wie im Einstieg angemerkt, sind die Schülerleistungen an der Schule, an der die Untersuchung durchgeführt wurde, über dem Durchschnitt. Im Umkehrschluss sind die Schüler in den meisten Fällen auf jeden Fall bis zu einem gewissen Grad motiviert, Deutsch zu lernen, was auch die Analyse der Umfrage gezeigt hat. Es handelt sich hierbei um eine Form der externen Differenzierung, weil Schüler mit unterschiedlichem Notenbild an verschiedenen Schulen anzutreffen sind. Die Gruppen sind diesbezüglich also homogener, als das in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 der Fall ist. Die Zusammenarbeit mit anderen wird den Respondenten

zufolge dadurch erleichtert, dass nahezu alle dazu bereit sind, Aufgaben zu erledigen. Das ist ihrer Erfahrung nach in der Sekundarstufe I so nicht der Fall gewesen, teilweise war ein effektives Arbeiten mit anderen nicht möglich. Da das Niveau in der Gruppe generell höher war, hatten sie auch das Erlebnis, dass sie persönlich mehr gefordert wurden. Aber auch hier zeichneten sie sich durch fachliche Kenntnisse aus, die über dem ihrer Mitschüler lagen. Daher wurden vor den Interviews ein Aufgabentyp sowie eine Möglichkeit der konkreten Differenzierung erprobt, die im Kapitel 4.4 *Möglichkeiten zur gezielten Förderung begabter Schüler* näher beschrieben wurden. Diese wurden abschließend in dieser Umfrage mit den Schülern diskutiert.

Der erste Aufgabentypus ist kreativem Arbeiten zuzuordnen. Zwei Respondenten haben damit gearbeitet. Durch vorausgehende Gespräche war klar, dass sie gerne schreiben und ihre Kreativität so ausdrücken. Ihnen wurde außerdem Zeit für dieses Projekt eingeräumt, als die restliche Klasse Stoff wiederholt hat, den diese Schüler bereits beherrschten. Es handelt sich also nicht um einen quantitativen Unterschied in der Arbeit, sondern einen qualitativen.

Die Schüler beschreiben es als positiv, dass auf ihr Niveau eingegangen wird und sie nicht Stoff wiederholen müssen, den sie schon beherrschen. Außerdem gab eine Respondentin an, dass das Selbstvertrauen in ihre Deutschfertigkeiten dadurch gesteigert wurde, dass ihr hohes Niveau von außen anerkannt wurde. Dadurch wurde sie auch motiviert, die Aufgabe gut zu lösen, obwohl sie freiwillig war und nicht Teil der formellen Bewertungsgrundlage darstellte. Rein inhaltlich fanden beide es spannend, Deutsch in ihrer echten Lebenswelt anzuwenden, weil sie das so nicht gewohnt waren und das näher an echter Sprachverwendung liegt als schulischer Unterricht. Sie gaben aber auch die Rückmeldung, dass diese Aufgabe nicht einfach zu lösen war, was auch damit im Zusammenhang steht, dass sie nicht darin geübt waren, die Sprache so zu verwenden. Auch die zur Verfügung gestellte Zeit wurde als wichtiger Faktor beschrieben. Sie sollte so großzügig ausgelegt sein, dass kein Zwang entsteht, sondern wirklich frei gearbeitet werden kann.

Die andere Aufgabenform ist direkt im Unterricht realisierbar. In der Vorbereitung müssen dabei vom Lehrer Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen erstellt bzw. ausgewählt werden. Anwendbar ist dieses Konzept vor allem sowohl bei rezeptiver Sprachverwendung als auch in der Grammatik. So wird sichergestellt, dass alle Schüler mit dem Thema arbeiten können, aber eben auf einem Niveau, das dem ihren nahe liegt. Es bietet sich dabei an, die Schüler selbst wählen zu lassen, mit welchem Arbeitsmaterial sie arbeiten wollen. So wird

verhindert, dass sie vom Lehrer in eine Schublade gesteckt werden, in die sie ihrer eigenen Ansicht nach oder auch tatsächlich nicht gehören.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenanalyse

Da sowohl quantitative und qualitative Ansätze bei der Dateneinsammlung genutzt wurden, sind sowohl oberflächliche als auch tiefer gehende Antworten auf die Forschungsfrage gefunden worden. Sie werden hier aneinandergelüpft und zusammengefasst.

Gewisse Faktoren sind für Lernprozesse bei allen Schülern wichtig, dies gilt sowohl für die potenziell leistungsstarken als auch andere. Der Datengrundlage zufolge sind hier besonders unterschiedliche Motivatoren ausschlaggebend. Sie lassen sich in nicht-schulische und schulische unterteilen. Die erstgenannten sind die Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen, um überhaupt erst eine Lernbereitschaft zu schaffen. Beispiele sind hierfür u.a. biologische Bedürfnisse wie Schlaf, aber auch psychosoziale Aspekte wie das allgemeine Wohlbefinden. Eine Kompaktversion der Faktoren, die hier miteinspielen, ist kaum zu geben, konkret genannt wurden beispielsweise die soziale Situation mit Freunden oder auch die Situation zu Hause. Bei den schulischen Faktoren wurden ebenfalls unterschiedliche Aspekte hervorgehoben und häufiger genannt. Bedeutend ist das Lernklima in der Klasse, in dem Raum für Fehler und aktive Teilnahme am Unterricht gegeben seitens der Schüler gewünscht ist. So können optimale Ergebnisse erzielt werden. Auch erwähnen die Schüler das Bedürfnis nach einem gewissen Mitbestimmungsrecht, wenn es darum geht, inhaltliche Akzente zu setzen. Sind diese an ihrem Lebensalltag orientiert, hat das nachweislich einen positiven Effekt auf die Motivation. Das gleiche gilt für einen Bezug zu Deutschland, der die Sprache als lebendes Werkzeug zur Kommunikation werden lassen sollte. Weiterhin wurden pädagogisch-didaktische Qualitäten des Unterrichts angesprochen. Die Mehrzahl der Schüler hat angegeben, dass die Lehrer eine wichtige Rolle für ihren fremdsprachlichen Entwicklungsprozess darstellen. Da das Fach DaF von vielen auch als schwieriger als andere Schulfächer angesehen wird, kommt dem nochmals mehr Bedeutung zu. Wie schon deutlich gemacht wurde, liegt es im Aufgabenbereich der Lehrkraft, dazu beizutragen, ein gutes Lernklima zu schaffen. Daneben legt die Mehrheit der Schüler großen Wert auf qualitativ hochwertiges Feedback auf ihre Produkte. Damit dieses als solches bezeichnet werden kann, ist neben den Informationen über gemachte Fehler auch Arbeitsmaterial notwendig, in welchem diese Fehlerquellen aufgegriffen werden. So kann der Schüler sich aktiv mit der Problemstellung auseinandersetzen und die Fehlerquelle auf Sicht beheben.

In Bezug auf die Förderung potenziell leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht sind in dieser Untersuchung deutliche Defizite zu erkennen. Im Besonderen gilt das für die Jahrgangsstufen 8 bis 10. Den Respondenten zufolge ist hier kaum eine Differenzierung vorgenommen worden, was in vielen Fällen in einer zu flachen Lernkurve resultiert. Das Fach wird als wenig priorisiert beschrieben und der Unterricht ist auf ein Niveau ausgelegt, das klar unter dem der untersuchten Gruppen liegt. Einige der Respondenten behelfen sich selbst zu mehr sprachlichem Input, indem sie außerhalb des Unterrichts Quellen aufsuchen. Dazu gehören vor allem aktiver Medienkonsum, bei dem sie sich sprachliche Fertigkeiten aneignen.

Es darf nicht zufriedenstellend sein, dass diese Schülergruppe gesammelt über größere Zeiträume keine Förderung seitens des Unterrichts erfährt. Diskutiert wurden in dieser Arbeit auch zwei Ansätze, die gezielt angewendet werden können, um potenziell leistungsstarke Schüler zu fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler Wert darauf legen, dass Niveauunterschiede anerkannt werden und diesbezüglich auch konkrete Maßnahmen ergriffen werden. Auch sie brauchen eine konkrete Anleitung von der Lehrkraft, um sich fachlich weiterhin zu verbessern und dürfen auf diesem Weg nicht auf sich allein gestellt sein.

Die deutliche Mehrheit der Befragten gibt auch an, dass die Situation sich mit dem Übertritt in die Sekundarstufe II wesentlich verbessert habe. Das Anforderungsniveau läge hier generell höher, was auch damit zu tun habe, dass die fachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe homogener seien. Das ist eine interessante Erkenntnis. Eine externe Differenzierung entspricht aber nicht dem § 8-2 des Gesetzes über das Bildungswesen, der vorschreibt, dass Klassen nicht nach ihren fachlichen Voraussetzungen einzuteilen sind. Daher soll das hier nur am Rande angemerkt werden.

IV. Schlussfolgerung und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis

Unterricht, bei dem ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Schüler nicht auf ihre fachlichen Kosten kommt, ist weder im Sinne der gesetzlichen Lage noch im Hinblick auf fachliche Literatur sinnvoll. Dies gilt unabhängig davon, ob der Unterricht zu schwierig oder zu einfach ist. Die hier vorliegenden Ergebnisse haben diesen Sachverhalt nochmal unterstrichen und dabei besonders berücksichtigt, wie leistungsstarke Schüler den Deutschunterricht erleben.

Ein erster Schritt bei dem Umgang mit dieser Frage ist die Bewusstwerdung und Anerkennung, dass es sich tatsächlich auch um ein Problem handelt, das auf mehreren Niveaus besteht. Klar ist, dass es primär eine Herausforderung auf individuellem Niveau ist, es darf aber nicht vergessen werden, dass auch die Gesellschaft als Ganzes einen Teil ihres Bildungspotenzials verliert, wie das einleitend erwähnt wurde. Es besteht also Handlungsbedarf. Ist dies erstmal anerkannt, geht es im Folgenden darum, die potenziell leistungsstarken Schüler zu identifizieren. Da diese Gruppe in Bezug auf u.a. Lerntyp und persönliche Präferenzen sehr heterogen ist, ist auch das keine einfache Aufgabe. Ein gutes Verhältnis zu den Schülern ist ein wichtiger Ansatzpunkt, wo die Arbeit beginnen kann. Ein Lehrer muss seine Schüler, mit ihren Stärken und Schwächen, kennen, um eventuell in Erfahrung bringen zu können, ob eine Über- oder Unterforderung vorliegt. Sind so Schüler identifiziert worden, die ein höheres Potenzial für fachliche Progression aufweisen, als das im Unterricht aktuell angeboten wird, sollten Maßnahmen ergriffen werden, die eine bewusste Förderung zum Ziel haben. Ein konkretes Vorgehen sollte dabei in Abstimmung mit dem Schüler selbst festgelegt werden, wobei individuelle Interessen und das Lernverhalten bzw. der Lernertyp berücksichtigt werden können.

Auch ist ein fundiertes fachdidaktisches Wissen notwendig, da diese Schülergruppe spezifische Ansprüche an ihre Lernsituationen stellt. Abstand nehmen sollte man von einer rein quantitativ anderweitigen Arbeitsform. Bloße Mehrarbeit, ohne dass andere fachliche Akzente angesprochen werden, ist nicht förderlich, sondern kann sogar der Motivation entgegenwirken. Auch die verbreitete Annahme, starke Schüler bräuchten keine Förderung, sondern würden sich wegen ihres hohen Niveaus selbst gut zurechtfinden, ist falsch und aus fachlicher Sicht scharf zu kritisieren. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen und Differenzierungsmöglichkeiten, von denen jeweils ein Beispiel hier vorgestellt wurde. Sie sind hier vielversprechend, weil einerseits konkret auf die Voraussetzungen der Schüler eingegangen wird, aber keine sehr große Mehrarbeit für die Lehrer besteht. Sie sind also auch praktisch recht unkompliziert implementierbar und kein bloßes Theoriekonstrukt.

Natürlich spielen hierbei aber auch äußere Faktoren, auf die Lehrer nur wenig Einfluss haben, eine Rolle. Wie ein Schreiben des Norwegischen Deutschlehrerverbands (Tyskforum, 2017a) belegt, ist es keine Ausnahme, dass in der Sekundarstufe II Klassengrößen mit mehr als 30 Schülern vorkommen. Offensichtlich beschränken derartige Klassengrößen die Zeit, die der Lehrer mit jedem einzelnen Schüler hat. So lernt man die Schüler langsamer und weniger gut kennen, wodurch sich die Differenzierungsmöglichkeiten aus oben genannten Gründen verringern.

C. Ausblick

Bei der Aufarbeitung einer derartig komplexen Sachlage stellt sich die Frage:

Wo anfangen?

Hier werden einige Ideen dazu angeführt. Dass diese nicht in jedem Fall kurzfristig umsetzbar sind, ist klar, sie können aber als Denkanstöße für die Zukunft des Faches angesehen werden.

Die Schulen sind verpflichtet, innerhalb des geltenden Regelwerks jedem Schüler optimale Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Das gilt auch für die Schüler am oberen Ende des Leistungsspektrums. In der Fachliteratur wurde darauf hingewiesen, dass in es Norwegen keine Tradition für die Förderung dieser Schüler gebe (Smedsrud, 2012). Ebenfalls scheint diese Herausforderung kulturell verwurzelt zu sein (vgl. *Kap. A. 1.*). Schulen als Bildungseinrichtungen und Lehrer als Personal mit akademischem Hintergrund sollten dabei aber den Stand der Forschung berücksichtigen und sich nicht von Traditionen, Kultur oder politischen Leitlinien zu einer Berufsausübung instrumentalisieren lassen, die in einem Gegensatz zu wissenschaftlichen Ergebnissen steht. Zumal die Literatur aus dem Jahr 2012 schon genau die Probleme aufgreift, die auch in der Untersuchung hier erkannt wurden, scheint ein Umdenken bei dieser Frage überfällig.

Die Respondenten im Interview haben zum Ausdruck gebracht, dass Deutsch als Fremdsprache, insbesondere in der Sekundarstufe I, kein Fach sei, das einen besonders hohen Status besitze. Dieser Trend setzt sich auch nach der Schullaufbahn fort und es gibt zu wenige, die sich für ein Studium bewerben, dass zum Unterrichten von DaF qualifiziert (vgl. Johnsen, 2018).

Genau dafür besteht jedoch Bedarf, wenn qualitativ hochwertiger Unterricht angeboten werden soll. Es wäre hierfür vorteilhaft, die Qualifikationen des Lehrpersonals anzuheben und auch die Berufswahl der Fremdsprachenlehrer attraktiver zu gestalten. Initiativen hierzu gibt es seitens der Regierung bereits, beispielsweise kann einem Fremdsprachenlehrer nach erfolgreichem Masterstudium ein Teil des staatlichen Studiendarlehens erlassen werden. Ob diese ausreichen, um die Problematik des Lehrermangels zu bewältigen, bleibt abzuwarten.

Es ist heute ausreichend, 60 ECTS-Punkte, was einem einjährigen Vollzeitstudium entspricht, in einem Fach zu haben, um in diesem unterrichten zu dürfen. Eine gesonderte fachdidaktische Ausbildung ist für eine Anstellung zwar offiziell erforderlich, aber dies ist praktisch nicht immer handhabbar, weil qualifizierte Bewerber fehlen (vgl. Nymo, 2017). Eine von Toresen (2020: 35; 37) durchgeführte Studie belegt, dass dies sowohl von Lehrpersonal an den

Universitäten als auch von Lehrern selbst nicht als ausreichend angesehen wird. Vor allem die fehlende Notwendigkeit einer DaF-didaktischen Ausbildung ist kritikwürdig. Eine Sprache zu unterrichten, ist eben nicht nur, die Sprache selbst sprechen zu können. Diese Erfahrung hat der Verfasser selbst gemacht und kann die Bedeutung dessen nur in aller Deutlichkeit unterstreichen.

Literaturverzeichnis

- Albert, R. & Marx, N. (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Avant, G. R. & Knutsen, K. P. (1993): Understanding Cultural Differences: Janteloven and Social Conformity in Norway. In: *ETC: A Review of General Semantics*. Vol. 50, S. 449-460.
- Becker, P. & Schmidtke, A. (1977): *Intelligenz und Hirnschädigung in ihrer Beziehung zur intellektuellen Lernfähigkeit*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1998): Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. In: Bråten, I. (Hrsg.): *Vygotsky i pedagogikken*. S. 123 – 143. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Brinitzer, M. (2016): Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung. In: Brinitzer, M.; Hantschen, H.-J.; Kroemer, S.; Möller-Frorath, M. & Ros, L. (Hrsg.): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dylan, W. (2010): Ch. 6: The Role of Formative Assessments in Effective Learning Environments. In: Dumont, H.; Istance, D. & Benavides, F.: *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. S. 135 – 159. OECD Publishing.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Engh, R. (2011): Kap. 16. Tilpasset opplæring og elevvurdering. In: *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. S. 160-166. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Fabricius-Hansen, C. (1981): *Kontraster og fejl: inføring i kontrastiv beskrivelse og elevsprogsanalyse på norsk-tysk grundlag*. Osloer Beiträge zur Germanistik 7. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fredriksson, C. (2014): Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion. In: *Moderna språk*, 2014/2. Uppsala: Universität Uppsala.
- Goethe Institut (undatiert): *Gemeinsamer europ ischer Referenzrahmen f r Sprachen. Lernen lehrer, beurteilen*. Kap. 3: Gemeinsame Referenzniveaus. URL: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> [abgerufen: 04.12.20]
- Hovdenakk, S. & Bø, A. K. (2011): Faglig og personlig støtte. Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. In: *Tidsskrift for ungdomsforskning*. S. 69 – 85. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, H. A. (2018): *Tyskl rere er i ferd med   d  ut, interessen for faget er minimalt*. In: *Aftenposten*. URL: <https://www.aftenposten.no/oslo/i/a2a6Pa/tysklaererne-er-i-ferd-med-aa-doe-ut-interessen-for-faget-minimalt> [abgerufen: 30.01.21]

Keller, S. L. (1994): Kreatives Schreiben im Deutschunterricht, In: *Studien zur Did. DAF 1*. S. 1-20. Universitetet i Trondheim.

Kolberg, K. E. (2014): De evnerike elevene. In: Høihilder, E.K. & Lingås, L.G. (Hrsg.): *Pedagogikk 8.-13. trinn. Profesjonsutdanning av lærere*. S. 207 – 225. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kress, K. (2011): Instrumente zur Binnendifferenzierung. In: Kress, K.; Rattay, C. & Schneider, J. (Hrsg.): *Individuell fördern – das Praxisbuch*. S. 70-77. Donauwörth: Auer Verlag.

Kunnskapsdepartementet (2019): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 [abgerufen: 23.06.20]

Kunnskapsdepartementet (2020): *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova*. URL: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474> [abgerufen 28.11.20]

Langseth, I. (2008): *Å snakke et fremmedspråk er å kle seg naken*. Språkfag 2. Idéhefter for lærere. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Lexikon der Psychologie (2020): *Klassenklima*. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/klassenklima/7790> [abgerufen: 03.11.20]

Manger, T. (2013): Kap. 6: Motivasjon for skularbeid. In: Säljö, R. & Krumsvik, R.J. (Hrsg.): *Praktisk-pedagogisk utdanning*. S. 145 – 169. Bergen: Fagbokforlaget.

Moll, L.; Banks, J.; Cochran-Smith, M.; Richert, A.; Zeichner, K.; LePage, P.; Darling-Hammond, L.; Duffy, H. & McDonald, M. (2005): Ch. 7. Teaching Diverse Learners. In: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.): *Preparing Teachers for a Changing World. What teachers should learn and be able to do*. S. 232 – 274. San Francisco: Jossey-Bass.

Neuendorf, K. A. (2017): *The Content Analysis Guidebook*. Los Angeles: SAGE Publications.

Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (2019): *Die Deutschland-Strategie der norwegischen Regierung 2019*. URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/planer/tysklandstrategi_ty2019.pdf [abgerufen 09.09.20]

Nymo, T. P. (2017): *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*. Oslo: Utdanningsforbundet. URL: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_01.2017.pdf [abgerufen 30.01.21]

Ortheil, H.-J. (Hrsg., 2014): *Schreiben über mich selbst. Spielformen des autobiographischen Schreibens*. Berlin: Dudenverlag.

Oslo kommune (2020): *Høyeste karaktersnitt i Oslo noensinne*. URL: <https://aktuelt.osloskolen.no/felles-nyhetsliste/grunnskolepoeng-2019-20/> [abgerufen: 09.09.20]

Robinson, W. & Campbell, J. (2010): *Effective Teaching in Gifted Education. Using a whole school approach*. London: Routledge.

- Roche, J. (2013): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: UTB.
- Roche, J.; de Bot, K.; Uth, S. (2019): Kap. 8.1: Lernerorientierung. In: Roche, J. (Hrsg.) *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Salomo, D. (2014): *Deutschlandbezug ist entscheidend*. Goethe Institut e.V., Magazin Sprache. URL: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/mag/20443650.html> [abgerufen 06.12.20]
- Salomo, D. & Mohr, I. (2016): *DaF für Jugendliche*. München: Klett Langenscheidt.
- Sandvik, L. V. (2011): *Via mål til mening. En studie av skrivning og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning*. Trondheim: NTNU.
- Schulze, A.-M. (2012): *Weiter geht's. Text- og arbeidsbok*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Schutz, P. A. (1994): Ch. 6: Goals as the Transactive Point Between Motivation and Cognition. In: Pintrich, P. R.; Brown, D. R. & Weinstein, C. E. (Hrsg.): *Student Motivation, Cognition and Learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Skogen, K. (2010): Evnerike barn i den norske skolen. In: *Skolepsykologi: tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*, Nummer 2, S. 5-12. Gran: Forum for psykologer i kommuner/fylkeskommuner. [abgerufen: 10.01.20]
- Skogen, K. (2012): Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. In: Befring, E. & Tangen, R. (Hrsg.): *Spesialpedagogikk*. S. 540 – 558. Oslo: Cappelen Damm.
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2011): *Evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012): *Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn*. Psykologi i kommunen, 47 (5), S. 5-12.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016): *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smedsrud, J. (2018): *Forsering og akselerasjon for evnerike elever. Det dårligste av de beste alternativene*. Psykologi i kommunen 3-2018. S. 5-9.
- Sohrabi, P. (2019): Kap. 6.3. Zur Rolle von Lernstrategien bei der Informationsverarbeitung. In: Roche, J. (Hrsg.) *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Statistisk Sentralbyrå (2017): *Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si*. URL: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si> [abgerufen: 11.12.20]
- Sørgjerd, C. & Fjellveit, I. (2019): *Oslo har landets største skille mellom A- og B-skoler*. In: Aftenposten. URL: <https://www.aftenposten.no/osloby/i/2GXqBl/oslo-har-landets-stoerste-skille-mellom-a-og-b-skoler> [abgerufen 10.01.20]

Todorova, D. (2009): *Einsatzmöglichkeiten der elektronischen Medien im interkulturellen DaF-Unterricht. Evaluation des Sprachlernprogramms www.uni-deutsch.de seitens bulgarischer und litauischer Studierender unter Berücksichtigung ihrer Lerndispositionen.* Berlin: LIT-Verlag.

Toresen, J.E. (2020): *Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen.* Oslo: Universtiät in Oslo, ILOS.

Tyskforum [Norwegischer Deutschlehrerverband] (2017a): *Et varsko fra tysklærere om klassestørelser.* Schreiben an Schuleigentümer und Schulleitungspersonal an norwegischen Schulen. 22.09.17.

Tyskforum [Norwegischer Deutschlehrerverband] (2017b): *Våre synspunkter på årets eksamener i Tysk II og Tysk III samt anbefalinger for fremtidige eksamener.* URL: <https://www.tyskforum.no/wp-content/uploads/2017/06/170622-Tyskforum-uttalelse-eksamen-tyskII-III.pdf> [abgerufen 11.11.20]

Utdanningsdirektoratet (2015): *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01).* URL: <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Kompetansemål/fremmedsprak-niva-ii> [abgerufen: 30.01.21]

Utdanningsdirektoratet (2018): *Eksamensrapport. Tilbakemelding fra sentraltgitt skriftlig eksamen. FSP5122/PSP5069/FSP5125. Tysk nivå II/I+II.*

Utdanningsdirektoratet (2019): *Fagvalg i den videregående skole.* URL: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/fagvalg-i-videregaende-skole/fagvalg-vgs/> [abgerufen 23.06.20]

Utdanningsdirektoratet (2020a): *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02).* URL: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02> [abgerufen 04.11.20]

Utdanningsdirektoratet (2020b): *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogramm.* URL: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/> [abgerufen: 15.09.20]

Utdanningsdirektoratet, (undatiert): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* URL: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/_prinsipper_lk06.pdf [abgerufen 15.01.20]

Vereinte Nationen (2020): *Statistikk. Norge.* URL: <https://www.fn.no/Statistikk?country=306#group-by-letter> [abgerufen 30.01.21]

William, D. (2010): *The Role of Formative Assessments in Effective Learning Environments.* In: (Red.) Dumont, H.; Istance, D. & Benavides, F. (2010): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, S. 135 – 159. OECD Publishing.

Wygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA.: The Harvard University Press.

Anhang

1) Umfragebogen

Tyskfaget i videregående opplæring

Spørreundersøkelsen skal brukes som kvantitativt datamateriale i masteroppgaven "Möglichkeiten zur Förderung potenziell leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen Binnendifferenzierung" som undersøker tilrettelegging for høytpresterende elever i tyskfaget.

Datamaterialet vil ikke brukes utenom dette formålet og slettes etter at oppgaven er ferdigstilt og vurdert. Svarene leveres anonymt, det vil ikke være mulig å knytte svar til person eller undervisningsgruppe.

Detaljerte svar er av stor betydning for analysen av datamaterialet. Svar så spesifikt som mulig, der det er anledning for å skrive svar.

Ansvarlig for undersøkelsen og videre bruk av datamaterialet i oppgaven er Daniel Mittermeier (daniel.mittermeier@uio.no).

1. Hvilket nivå/trinn er du på?

Markér bare én oval.

- Tysk II, vg2
 Tysk III, vg3

2. Hvor faglig motivert for tysk er du på en skala fra 1-10?

Markér bare én oval.

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

3. Hvor vanskelig opplever du tysk sammenlignet med andre skolefag?

Markér bare én oval.

| | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| mye lettere | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | mye vanskeligere |

4. Hvor mye jobber du med tysk, sammenlignet med andre skolefag?

Markér bare én oval.

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| mye mindre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | mye mer |

5. Hvor godt faglig grunnlag i tysk feler du at du hadde etter 10. klasse (nivå 1)? Er det noen spesifikke grunner du kan utpeke for dette?

6. Utpek tre (eller flere) konkrete faktorer som påvirker dine faglige prestasjoner i et skolefag.

7. Hva kan en lærer gjøre for at du skal ha faglig fremgang?

8. Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærere som du kan bruke til å bli bedre i tysk?

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 aldri regelmessig

9. Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får for å jobbe med faget?

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 aldri regelmessig

10. Hvordan må en tilbakemelding være for at du skal få noe ut av den?

11. Hvor godt føler du at du vet hva som vektlegges i vurderingen av dine faglige produkter i tysk?

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 lite godt

12. "Jeg får hjelp av læreren til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i tysk"

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 svært uenig svært enig

13. Elever i Norge har rett til tilpasset opplæring, det vil si at læreren skal tilrettelegge så godt som mulig for den individuelle behov. Hvor godt føler du at dine individuelle faglige behov blir møtt av faglæreren i tysk?

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 mine behov blir ikke møtt mine behov blir svært godt møtt

14. Hvilken karakter fikk du i den siste halvårsvurderingen?

Markér bare én oval.

6
 5
 4
 3
 2
 1

15. Hvor godt føler du at denne karakteren gjenspeiler dine ferdigheter i faget?

Markér bare én oval.

1 2 3 4 5
 ikke i det hele tatt svært godt

16. Eventuelle kommentarer til undersøkelsen

2) Interviewguide

- a) Einstiegsfragen („Aufwärmen“) nach Befindlichkeit, Erlebnissen in diesem Schuljahr...
- b) Was ist deine Motivation um Deutsch zu lernen? Hat sie sich im Laufe der Jahre entwickelt/geändert? Gründe?
- c) Was fällt dir in Deutsch besonders leicht/schwer? Warum?
- d) Welche Arbeitsformen ziehst du vor? Warum?
- e) „Lernkurve“ von 8 – 13. Klasse: Wann hast du besonders gut/viel gelernt? Warum?
- f) Welche Rolle spielen Lehrer in deinen fachlichen Entwicklungen?
- g) Benutzt du Feedback? Wie und wie oft?
- h) Wie sollte der Unterricht sein, damit du optimal lernen kannst?
- i) Du hast im Fach sehr gute Ergebnisse. Wodurch kommen diese zustande?
- j) Wird im Unterricht auf dein hohes Niveau eingegangen? Wirst du regelmäßig gefordert? Wie?
- k) Fragen zu spezifischen Arbeitsformen
 - a. Kreatives schreiben
 - b. Progressive Aufgabenstellung

Reflexionsschreiben

Im Folgenden fasse ich einige Gedanken zusammen, die mich beim Verfassen der Masterarbeit beschäftigt haben.

Während der Theorieteil mit den schriftlich vorliegenden Quellen relativ unkompliziert durchführbar war, stellte die Dateneinsammlung, sowie deren anschließende Analyse, mich vor einige Herausforderungen. Schon vor diesem Prozess war klar, dass es kein einfaches Unterfangen werden würde, weil es sich bei der vorliegenden Aufgabenstellung nicht um Fragen handelt, die mit einem simplen ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden können. Es wurden Meinungen zu unterschiedlichen Sachverhalten erfragt, die teilweise sehr komplex zu erfassen waren. Als ein Beispiel hierzu fällt mir ein, dass im Interview auf die Rolle der frühkindlichen Erziehung und der Umstände des Heranwachsens für den schulischen Erfolg eingegangen wurde. Allein diese Frage füllt ganze Bücher der Fachliteratur. So war es schwierig, abzuwägen, welche Teile für die Aufgabe von Relevanz sind und zur Klärung der Forschungsfrage beitragen.

Weiterhin stellte der Interviewer-Effekt mich vor gewisse Herausforderungen, die auch in der Fachliteratur bekannt sind (vgl. Neuendorf, 2017: 180). Die Respondenten kannten mich als Lehrer, damit ist es denkbar, dass die Antworten davon beeinflusst wurden. Ich glaube nicht, dass dieser Effekt so stark war, dass die Antworten nicht brauchbar sind. Im Sinne einer noch größeren wissenschaftlichen Validität kann es aber als sinnvoll erscheinen, eine Respondentengruppe auszuwählen, zu der kein persönliches Verhältnis besteht. Aus pragmatischen Gründen, die in der Arbeit näher ausgeführt wurden, wurde aber wie besagt verfahren. Meines Erachtens sind so durchaus interessante Ergebnisse zutage gekommen.

Wenig erfreulich ist der Fund, dass eine bedeutende Zahl der potenziell leistungsstarken Schüler erlebt, dass auf ihre Bedürfnisse im DaF-Unterricht nicht ausreichend eingegangen wird. Besonders gilt das für die Jahrgangsstufen 8-10, die aber sicherlich für ein gutes fachliches Fundament sowie für die Haltung zum Fach selbst wichtig sind. Der Ausfall der Ergebnisse ist zwar nicht gänzlich überraschend, die Ahnung hat mich zur Arbeit mit dem Thema angeregt, aber dennoch sollte hier ein Umdenken stattfinden. Das ist selbstverständlich alles andere als einfach und wie schon im Text ausgeführt auch nicht kurzfristig umzusetzen. Dennoch hoffe ich, dass meine Masterarbeit einen Beitrag dazu leisten kann, hier Ideen für den DaF-Unterricht der Zukunft zu geben. In jedem Fall hat mich die Beschäftigung mit dem Thema dazu angeregt, in Bezug auf meinen eigenen Unterricht umzudenken und zu versuchen, die

Gruppe der potenziell leistungsstarken Schüler stärker in mein professionelles Bewusstsein zu rücken.