

MASTEROPPGAVE

Sprachstrukturen in der Grundschule lernen

Utarbeidet av:

Christiane Delord

Fag:

Fremmedspråk i skolen

Avdeling:

Avdeling for økonomi, samfunnsfag og språk



Herzlichen Dank an:

Knut Ellevold,

Arnt Orskaug,

Lisa Kramprud,

Morten Nordby

und

alle, die mit Informationen

und Ermutigungen

zu dieser Masterarbeit

beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Hintergrund	7
1.2 Fragestellung	8
1.3 Material	8
1.3.1 Projektarbeit - Erste lokale Untersuchung	9
1.3.2 Zweite lokale Untersuchung	9
1.4 Methode	10
1.5 Plan der Masterarbeit	11
2 Zusammenfassung der Projektarbeit	12
2.1 Theoretische Grundlagen	12
2.1.1 Norwegischer Lehrplan für die zweite Fremdsprache	12
2.1.2 Lerntheorien	13
2.1.2.1 Grammatik, Plattform und andere Aspekte im FSU	13
2.1.2.2 Motivation	14
2.2 Analyse	16
2.2.1 Motivation, Freiwilligkeit und Unterrichtsform	16
2.2.2 Erste lokale Untersuchung	17
2.2.2.1 Auswertung der Fragebögen aus der achten Klasse	17
2.2.2.2 Auswertung der Schülerproduktion	18
2.2.2.3 Theorie und Praxis	18
2.3 Abschließende Kommentare zur Projektarbeit	20
3 Schülersprachenanalyse	21
3.1 Theoretische Grundlagen	22
3.1.1 Lerntheorien	22
3.1.1.1 Schülersprachenanalyse und norwegischer Lehrplan	22
3.1.1.2 Lernaltersprache	25
3.1.1.3 Fehler und Schüler- / Lehrerrolle	26
3.2 Analyse	27
3.2.1 Zweite lokale Untersuchung	27

3.2.1.1 Auswertung der Fragebogenuntersuchung	28
3.2.1.1.1 Lehrerrolle	28
3.2.1.1.2 Deutsch als schwieriges oder leichtes Fach	29
3.2.1.1.3 Grammatik	30
3.2.1.1.4 Mündliches / schriftliches Verstehen – Schriftliche Produktion.....	32
3.2.1.1.5 Klassengröße - Niveau	34
3.2.1.1.6 Zeit im Unterricht	36
3.2.1.1.6.1 Zeit und Grammatik	36
3.2.1.1.6.2 Zeit und Selbstevaluierung	37
3.2.1.2 Auswertung der schriftlichen Produktion	38
3.2.1.2.1 Dauer der Schreibaktivität	39
3.2.1.2.2 Umfang der Schreibaktivität	39
3.2.1.2.3 Inhalt der Schreibaktivität	41
3.2.1.2.3.1 Kontrollschüler	41
3.2.1.2.3.2 Pilot- und Kontrollschüler	43
3.3 Theorie und Praxis	45
3.3.1 Überforderung versus Weiterentwicklung	45
3.3.2 Alter	47
3.3.3 Schülersprachenanalyse	48
3.3.3.1 Instabilität der Lernaltersprache	48
3.3.3.2 Negativer Transfer: lexikalische Fehler	48
3.3.3.3 Negativer Transfer: syntaktische Fehler	51
4 Zeitfaktor	52
5 Sprachliche Variation	57
5.1 Theoretische Grundlagen	58
5.1.1 Sprachliche Variation	58
5.1.2 Norwegischer Lehrplan	60
5.2 Analyse	61
6. Theorie und Praxis	63
6.1 Lern- und Kommunikationspläne	63

6.2 Klassengröße – Zeit	63
6.3 Lehrerrolle	64
6.4 Sprachstrukturen	65
6.5 Sprachenlernen - Sprachliche Variation	67
6.6 Vorschläge	68
6.7 Wahl eines Sprachstudiums	69
7 Schluss	71
Literaturverzeichnis	73
Anlagen	77

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

Die aktuelle wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung hat die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und der Politik immer stärker auf die Notwendigkeit von Fremdsprachen in der heutigen norwegischen Gesellschaft gelenkt (Det kongelige kunnskapsdepartement 2003-2004: 46-48; Utdanningsdirektoratet 2009: 26; Aftenposten 2014: 19¹; Dagens Næringsliv (DN) 2014: 2²).

Gleichzeitig wird zurzeit über eine hohe Anzahl Studenten berichtet, die ein Fremdsprachenstudium aufgeben, wie im Fach Deutsch an der Osloer Universität (DN 2014: 2). Als mögliche Ursache wird unter anderem eine unzureichende schulische Grundlage erwähnt³ (ebd.).

Darüber hinaus wurde die Altersgrenze für den Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen gemäß der europäischen Ausbildungspolitik in verschiedenen europäischen Ländern herabgesetzt (Speitz, Simonsen & Streitlien 2007: 17)⁴. Dass Fremdsprachen von Kindheit an erlernt werden sollten, um eine positive Haltung fremden Sprachen und Kulturen gegenüber zu fördern, wird von der EU-Kommission unterstrichen (CEC 2003).

Darum wird die Frage aufgeworfen, ob das spätere Aufgeben eines Fremdsprachenstudiums teilweise mit der relativ kurzen schulischen Unterrichtsperiode im Fremdsprachenunterricht in Norwegen erklärt werden könnte.

¹ „Utdanningen i Norge tar ikke nok hensyn til samfunnets behov“ meint *Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO)* (Aftenposten 2014: 19); „Vi tar inn over oss at det utdannes for få ingeniører, (...), og for få innen en del språkfag, slik som tysk“, antwortet Ole Petter Ottesen, Rektor der *Universitet i Oslo* (ebd.).

² „Det har oppstått et alvorlig misforhold mellom tilbud og etterspørsel innenfor språkfagene på universitetene. DN skrev fredag at to tredeler av alle som begynner på en bachelorgrad i språk ved Universitet i Oslo faller fra. I tysk er situasjon verre. Av en gruppe på 40 som startet på en bachelorgrad i tysk i 2011 ligger åtte an til å ta eksamen til våren. Dette skjer til tross for at tysk er et satsingsområde der NHO sammen med Norsk-Tysk Handelskammer og Universitet i Oslo har jobbet aktivt for å bedre rekrutteringen“ (DN 2014: 2).

³ „For det første kan det tenkes at skolen ikke lenger driller elevene i de arbeidsmetoder som er nødvendige for å lære seg et språk på universitetsnivå“ (ebd.).

⁴ Darunter Dänemark, die Schweiz, Serbien, Makedonien, Rumänien, Bulgarien, die Niederlande, Griechenland, Spanien und Frankreich (Speitz et al. 2007: 17).

In diesem Kontext haben die positiven Ergebnisse in der Arbeit aus dem vorigen Jahr über das Thema *Sprachstrukturen in der Grundschule lernen*, die anlässlich des Nationalpilotprojekts *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* verfasst wurde, die hier schreibende Lehrerin und Studentin dazu ermutigt, ein Jahr später eine weitere Untersuchung bei denselben Schülern⁵ durchzuführen (Delord 2013).

Das nationale Pilotprojekt wurde von der norwegischen Schulbehörde *Utdanningsdirektoratet* beauftragt, um die Altersgrenze für den Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen versuchsweise auch in Norwegen herabzusetzen und diesbezüglich über eine eventuelle Erhöhung der Stundenzahl in der Grundschule Stellung zu nehmen (Mordal, Aaslid & Jensberg 2011: 1⁶, 19; Mordal, Lindemann & Aaslid 2012: 27). Die Schüler, die am damaligen zweijährigen Pilotprojekt teilnahmen, wurden in der achten Klasse von der hier schreibenden Studentin untersucht und gehen im Schuljahr 2013-2014 in die neunte Klasse.

Vor allem die Tatsache, dass zum einen die Pilotschüler, darunter sogar so genannte schwache Schüler, sich im Fremdsprachenunterricht in der achten Klasse relativ wohl und gut aufgehoben fühlten, dass zum anderen viele Schüler aus der Kontrollgruppe, die erst in der *ungdomsskole* mit Deutsch angefangen hatten, ziemlich überfordert erschienen, wenn sie schriftliche Texte in der Zielsprache produzieren sollten, hat die Wichtigkeit dieses Themas ans Licht gebracht (Delord 2013).

1.2 Fragestellung

In der vorliegenden Masterarbeit sollen die Fragen beantwortet werden, erstens wie zwei Fremdsprachenunterrichtsjahre in der Grundschule dreizehn-, beziehungsweise vierzehnjährige Schüler im Hinblick auf Motivation, Einstellung und eingeschätzte Kompetenz beeinflussen, zweitens was diese Schüler nach zweijährigem Fremdsprachenunterricht (FSU) in der zweiten Fremdsprache Deutsch, in der Grundschule als Sprachstrukturen gelernt haben, drittens ob die frühe Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sich positiv auf die Wahl eines späteren Fremdsprachenstudiums auswirken könnte.

⁵ Unter dem Begriff Schüler werden Schüler und Schülerinnen gemeint.

⁶ „Hensikt med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene og å gi grunnlag for vurdering ved en eventuell framtidig timetallsutvidelse.“ (Mordal et al. 2011: 1). „(...) og gi grunnlag for vurdering ved en eventuell nasjonal innføring.“ (ebd.: 19)

1.3 Material

1.3.1 Projektarbeit - Erste lokale Untersuchung

Eine genauere Beschreibung des Projekts *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7.trinn 2010-2012* und der dazu gehörenden Nationaluntersuchung durch die beiden Berichte des Meinungsforschungsinstituts SINTEF wird in der jetzigen Arbeit nicht wiederholt, da dies in der Projektarbeit über dasselbe Thema getan wurde (Delord 2013: 3-5). Stattdessen wird bei Bedarf auf die passenden Ausschnitte und die Ergebnisse der Projektarbeit hingewiesen.

Wichtig ist daran zu erinnern, dass der erste SINTEF-Bericht auf Befunde über Motivation, Unterrichtsmethode, Unterrichtsorganisation und Lehrerkompetenz⁷ unter anderen Faktoren hinweist, der zweite SINTEF-Bericht auf ein tieferes Verständnis für diese Befunde zielt (Mordal et al. 2011: 19; Mordal, Lindemann & Aaslid 2012: 1, 36).

Überdies wird die erste lokale Untersuchung aus der Projektarbeit in Betracht gezogen, um die Ergebnisse der ersten und der zweiten Untersuchung miteinander zu vergleichen (Delord 2013: 5-8, 20-29) .

1.3.2 Zweite lokale Untersuchung

Die Schülergruppe, die in dieser zweiten Untersuchung in Frage kommen, ist dieselbe wie in im Schuljahr 2012-2013. Es handelt sich um eine Deutschklasse (Delord 2013: 6). Diese Klasse besteht ungefähr zur Hälfte aus ehemaligen Schülern, die am *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7.trinn 2010-2012* teilgenommen haben, und ungefähr zur Hälfte aus so genannten Kontrollschülern, die erst in der achten Klasse mit dem Fach Deutsch angefangen haben⁸. (ebd.). In der neunten Klasse sind die Schüler inzwischen dreizehn, beziehungsweise vierzehn Jahre alt. Diese Deutschklasse hat den gleichen Deutschlehrer wie in der achten Klasse⁹.

⁷ Auf die Wichtigkeit dieser Faktoren wird später eingegangen: siehe 2.1.2.2 auf Seite 14.

⁸ Die Deutschklasse besteht in diesem Jahr aus zweiundzwanzig Schülern, aber am Untersuchungstag war ein Schüler aus der Kontrollgruppe abwesend.

⁹ Die Pilotschüler wurden in der sechsten und siebten Klasse von der hier schreibenden Deutschlehrerin unterrichtet.

Was das Erlernen von Sprachstrukturen betrifft, wird eine ähnliche Untersuchung vorgenommen mit einem entsprechenden Fragebogen und der schriftlichen Produktion über dieselben Themen, um die eventuelle Progression dieser Schüler in der neunten Klasse evaluieren zu können. Diesmal wird die Fragebogenuntersuchung aber erweitert, um nach der Meinung der betroffenen Schüler über bestimmte Faktoren, die sich positiv oder negativ auf den Fremdsprachenunterricht auswirken können, zu fragen.

1.4 Methode

In der vorliegenden Arbeit wird wie im Jahr zuvor durch eine anonyme Meinungsumfrage untersucht, wie die ehemaligen Pilotschüler sich im Hinblick auf Einstellung und eingeschätzte Kompetenz nun in der neunten Klasse verhalten. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auf die SINTEF-Berichte und die erste lokale Untersuchung hingewiesen (Delord 2013: 6). Zugleich werden die Schüler darüber gefragt, wie sie den Fremdsprachenunterricht an ihrer Schule generell einschätzen.

Parallel dazu wird die schriftliche, unter voller Identität¹⁰ verfasste Produktion dieser Pilotschüler ausgewertet, um feststellen zu können, was sie dank des Nationalprojekts *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* tatsächlich gelernt haben und ob sie heute noch davon profitieren können. Die Ergebnisse aus der Fragebogenuntersuchung und der schriftlichen Produktion werden im Vergleich zu einer aus reellen Anfängern bestehenden Kontrollgruppe ausgewertet wie in der ersten lokalen Untersuchung (ebd.).

Verschiedene theoretische Grundlagen werden vorgestellt, zum einen um herauszufinden, ob Neuntklässler im Fremdsprachenunterricht überfordert sind, und ob der systematische und frühe Aufbau eines sprachlichen Grundgerüsts in der zweiten Fremdsprache, das erfolgreiche Erlernen von Sprachstrukturen fördern könnte; zum anderen um auf die Spur verschiedener Faktoren zu kommen, die zu einem erfolgreicherem Fremdsprachenunterricht an norwegischen Schulen beitragen könnten; zum dritten um eine Hypothese zu postulieren, was das eventuelle Studieren von Fremdsprachen in Norwegen betrifft.

¹⁰ Wie in der ersten lokalen Untersuchung wurde die schriftliche Schülerproduktion hier aus ethischen Gründen anonymisiert (Delord 2013: 8).

Bezüglich der Gütekriterien sollte bei empirischen Untersuchungen nicht vergessen werden, dass Verlässlichkeit, Gültigkeit und Geltungsbereich entscheidende Kriterien für eine seriöse Vorgehensweise darstellen (Albert & Koster 2002: 11-15). In diesem Kontext wird daran erinnert, dass der Geltungsbereich der ersten SINTEF-Untersuchung besonders interessant ist, weil diese Studie das ganze Land umfasst (ebd.: 14-15).

Der zweite SINTEF-Bericht und die beiden lokalen Untersuchungen stellen hingegen so genannte qualitative Untersuchungen dar, wobei es auf die Meinung der Befragten ankommt. Bei Meinungsfragen können die Validität und der Geltungsbereich solcher Untersuchungen durch Interviewer-Effekte und Suggestivwirkung in Frage gestellt werden (Albert & Koster 2002: 24, 35). Infolgedessen sollte an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass die Befunde dieser Studien in keinem Fall verallgemeinert werden können, bevor weitere Untersuchungen sie bestätigen. Insbesondere bei der ersten und der zweiten lokalen Untersuchung ist Vorsicht angebracht, denn es handelt sich um kleine Schülergruppen, die einer einzigen Schule gehören.

Nichtsdestoweniger könnten sowohl Projekt- als auch Masterarbeit der hier schreibenden Lehrerin exemplarisch dienen und gegebenenfalls für eine reelle Möglichkeit, was die frühe Einführung einer zweiten Fremdsprache in der norwegischen Grundschule betrifft, plädieren¹¹.

1.5 Plan der Masterarbeit

Die Masterarbeit wird folgendermaßen strukturiert: sie beginnt mit einer Zusammenfassung der Projektarbeit, die als Ausgangspunkt für die vorliegende Diskussion dienen wird, denn die in der Projektarbeit vorgestellten theoretischen Grundlagen sind auch Grundpfeiler der zweiten lokalen Untersuchung. Danach wird auf die Hauptuntersuchung der Masterarbeit nach dem Plan der Projektarbeit eingegangen (Delord 2013: 8-9). Weitere theoretische Grundlagen hinsichtlich der Schülersprachenanalyse und der sprachlichen Variation werden vorgestellt, die Befunde der zweiten Untersuchung und der schriftlichen Schülerproduktion

¹¹ Für den positiven Ausfall des Nationalprojekts 2010-2012 spricht beispielsweise die fachliche Entwicklung einer Schülergruppe aus einer mir bekannten Schule: dort wird eine aus ehemaligen Pilotschülern bestehenden Französischgruppe aus der neunten Klasse mit dem Niveau 1 am Schuljahresende fertig sein (mündlicher Informant).

präsentiert und anschließend anhand der ausgewählten Literatur und der zur Verfügung stehenden Daten analysiert (ebd.).

Wie schon erwähnt¹², wird die zweite lokale Fragebogenuntersuchung um zusätzliche Fragen ergänzt, damit andere Faktoren, die den Fremdsprachenunterricht beeinträchtigen können, wie der Zeitaspekt und die Lehrerrolle¹³ auch mitberücksichtigt werden (Mordal et al. 2012: 45)¹⁴. Die Masterarbeit wird überdies mit einem Unterteil über den eventuellen Einfluss des frühen Erlernens einer zweiten Fremdsprache über die spätere Wahl eines Fremdsprachenstudiums abgeschlossen.

2 Zusammenfassung der Projektarbeit

Die wichtigen Aspekte und Befunde der Projektarbeit werden in diesem Unterteil in Kürze vorgestellt. Dabei wird auf die Teile und Unterteile dieser Projektarbeit durch Fußnoten hingewiesen, um dem Leser eine genauere Erläuterung der behandelten Themen zu ermöglichen.

2.1 Theoretische Grundlagen

2.1.1 Norwegischer Lehrplan für die zweite Fremdsprache

Laut Lehrplan fangen norwegische Schüler mit einer zweiten Fremdsprache in der achten Klasse an (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006). Dieser spätere Anfang mit der Zweitfremdsprache steht in starkem Kontrast zur Einführung der ersten Fremdsprache Englisch, die schon in der ersten Klasse stattfindet (Kunnskapsdepartementet 2013).

Læreplan i fremmedspråk, der norwegische Lehrplan für die zweite Fremdsprache, besteht aus drei Hauptbereichen, *Språklæring*, *Kommunikasjon*, und *Språk, kultur og samfunn* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 1). Im Bereich *Språklæring* geht es um die Art und Weise, wie Schüler eine zweite Fremdsprache lernen, im Bereich *Kommunikasjon* steht der kommunikative Aspekt des Fremdsprachenlernens im Vordergrund und im Bereich *Språk*,

¹² Siehe 1.4 Methode.

¹³ Diese Faktoren wurden in der Projektarbeit angedeutet, wurden aber wegen des kleineren Umfangs der vorigen Arbeit ausgelassen (Delord 2013: 20).

¹⁴ „Det må presiseres at kontekst og betingelsene for læringen selvsagt er viktig“ (Mordal et al. 2012: 45)

*kultur og samfunn*¹⁵ wird das Erlernen einer Zweitfremdsprache aus einer kulturellen und gesellschaftlichen Perspektive betrachtet (ebd.: 1-2).

Die meisten *kompetansemål* oder Lernziele, welche die Schüler der norwegischen Sekundarstufe I erreichen sollen, gehören dem kommunikativen Bereich an. Sie sollen unter anderem „an einfachen, spontanen Gesprächen in verschiedenen situationen teilnehmen“ oder „erzählende, beschreibende oder informierende Texte schreiben können“ (ebd.: 3, Zitate von mir übersetzt). Überdies sollen die Schüler sich so genannte Basisfertigkeiten aneignen, sich schriftlich und mündlich ausdrücken, lesen, rechnen und Kommunikationstechnologie anwenden lernen (ebd.: 2; Kunnskapsdepartementet 2012).

Gleichzeitig stehen Lehrern 227 Stunden à 60 Minuten für den Unterricht der zweiten Fremdsprache zur Verfügung; diese Unterrichtsstunden sind über drei Jahre verteilt, so dass die Schüler zwei wöchentliche Stunden in den Fächern Deutsch, Spanisch und Französisch¹⁶ und anderen Fremdsprachen in der achten, neunten und zehnten Klasse laut Vorschrift erhalten (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 2).

2.1.2 Lerntheorien

2.1.2.1 Grammatik, Plattform und andere Aspekte im Fremdsprachenunterricht

Selbst wenn es noch relativ wenig Forschungsliteratur bezüglich des frühen Erlernens einer zweiten Fremdsprache gibt, ist genug Forschungsliteratur vorhanden, die das Erlernen der ersten Fremdsprache im Kindesalter behandelt, und auf welche im Folgenden zurückgegriffen wird (Mordal et al. 2011: 21; Mordal et al. 2012: 45; Delord 2013: 9). Demnach spielen Fremdsprachenforscher wie Willis J. Edmondson, Juliane House und Ulrika Tornberg eine wesentliche Rolle.

Edmondson und House heben unter anderem die Wichtigkeit eines expliziten Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht und des faktors Alter beim Erlernen einer Fremdsprache hervor (Edmondson 2002: 60; Edmonson & House 2011: 180-185). Tornberg plädiert für den systematischen Aufbau einer fremdsprachlichen Plattform nach einer

¹⁵ Auf Deutsch Sprache, Kultur und Gesellschaft.

¹⁶ Die am häufigsten unterrichteten Zweitfremdsprachen an den norwegischen Schulen (Doetjes 2014: 1).

dreischrittlichen Lernprogression, in der gelernt, geübt und automatisiert wird (Tornberg 2012: 115, 149). Überdies stimmen die Lerntheorien von Edmondson, House und Tornberg sowie die von vielen anderen heutigen Fremdsprachenforschern in vielen Punkten überein (Delord 2013: 9, 12)¹⁷.

Auf diese Lerntheorien wird an dieser Stelle nicht tiefer eingegangen, denn sie sind in der Projektarbeit veranschaulicht worden (Delord 2013: 9-13)¹⁸. In Kürze wird daran erinnert, dass fremdsprachliche Fertigkeiten nur dann und relativ schnell verbessert werden können, wenn die Lernenden einen Unterschied zwischen dem Gekonnten und dem Beobachteten bewusst merken, dass expliziter Grammatikunterricht vor allem für komplexe grammatische Merkmale erforderlich ist, und dass Sprachsyntax vor dem fünfzehnten Lebensjahr und Aussprache im Kleinkindesalter gelernt werden sollten (Edmondson 2002: 60-61; Edmondson & House 2011: 180-185).

Tornberg unterstreicht ihrerseits die Wichtigkeit einer gewissen Reife beim stufenweise Lernen grammatischer Regeln im Fremdsprachenunterricht; wie Edmondson und andere Forscher fokussiert sie gleichzeitig auf den kommunikativen Aspekt des Lernprozesses, räumt aber der Automatisierung einem wesentlichen Platz ein, denn sie postuliert, dass diese Automatisierung das Kurzzeitgedächtnis entlastet (Tornberg 2012: 114, 115, 149; Edmondson & House 2011: 170; Edmondson 2002: 67).

Hinsichtlich des Arbeitsumfangs, der aus dem norwegischen *Læreplan i fremmedspråk* herausgelesen wird, erinnert Edmondson daran, dass das Erlernen einer Fremdsprache ohnehin schwierig ist, denn Fremdsprachenlerner sind oft überfordert (Edmondson 2002: 62; Delord 2013: 11-12)¹⁹.

2.1.2.2 Motivation

¹⁷ An dieser Stelle können beispielsweise Ron Sheen, Catherine Doughty, Jessica Williams, Patsy M. Lightbown und Paul R. Portmann-Tselikas genannt werden (Sheen 2003; Doughty & Williams 1998; Lightbown 1998; Portmann-Tselikas 2003).

¹⁸ Insbesondere die Begriffe „expliziter Grammatikunterricht“, „impliziter Grammatikunterricht“, „noticing“, „awareness“, „Spracherwerb“ und „Sprachenlernen“ werden dort erläutert (Delord 2013: 10)

¹⁹ „In der Tat sind Fremdsprachenlerner häufig überfordert und nicht in der Lage, allen gegebenen kontextuellen, kommunikativen und didaktischen Anforderungen zu entsprechen“ (Edmondson 2002: 62).

Als das nationale Projekt *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* stattfand, wurden die mitbeteiligten Lehrer mit neuen Herausforderungen konfrontiert, denn die Pilotschüler waren noch Kinder. Der Fremdsprachenunterricht musste demnach ihrem Alter angepasst werden. Es genügte also nicht, den Schwerpunkt auf den Inhalt des Fremdsprachenunterrichts zu legen, andere Faktoren wie Schülermotivation, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsrahmen mussten ebenfalls mitberücksichtigt werden.

In diesem Zusammenhang wurde die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward L. Deci und Richard M. Ryan in der Projektarbeit präsentiert (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000: 54-55; Delord 2013: 13-16). Hierunter wird nur kurz und knapp formuliert an die wichtigsten Aspekte dieser Theorie erinnert.

Laut Deci und Ryan kann der Faktor Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache nicht ausgelassen werden, weil die Motivation der Lernenden unter anderem stark von den angewandten Unterrichtsmethoden abhängt (Ryan & Deci 2000: 55)²⁰. In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation spielen drei Grundbedürfnisse, Kompetenzerfahrung, Autonomie und soziale Zugehörigkeit eine wesentliche Rolle; die extrinsische Motivation unterscheidet sich von der intrinsischen; ein intrinsisch motivierter Mensch lernt aus persönlichen Gründen wie Neugierde, ein extrinsisch motivierter Mensch aus externen Gründen wie Belohnung; das Selbstbestimmungskontinuum-Modell führt von extrinsischer Motivation zur intrinsischer Motivation, der den beiden Fremdsprachenforschern nach optimalen Motivationsform (ebd.: 55-58, 60-63).

Kompetenzerfahrung, Autonomie und soziale Zugehörigkeit sind eng miteinander verflochten; von Kindheit an ist ein Mensch intrinsisch und extrinsisch motiviert; durch Experimentieren und Spielen wünscht ein Kind seinen Erfahrungshorizont und seine Kompetenzerfahrung zu erweitern; versteht und verinnerlicht das Kind den Sinn dieses Experimentierens und Spielens, wird sein Bedürfnis nach Autonomie befriedigt; entsprechen die Aktivitäten des Kindes den sozialen Erwartungen, wird sein Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit ebenfalls befriedigt; um sich aber von einem extrinsisch zu einem intrinsisch motivierten Lernenden zu entwickeln, muss ein Kind / ein Mensch die extrinsisch motivierten Aktivitäten verinnerlicht haben (ebd.: 56-58).

²⁰ Es wird auf die Publikation aus dem Jahre 2000 hingewiesen, denn Deci und Ryan haben ihre eigene Forschung selbst zusammengefasst (Ryan & Deci 2000: 54-67).

In diesem Kontext weisen Deci und Ryan auf die Wichtigkeit der Lehrerrolle hin, nachdem viele Studien belegen, dass kontrollierende Lernmethoden zur Passivität der Schüler und schlechterem Lernen führen (ebd.: 59).

2.2 Analyse

2.2.1. Motivation, Freiwilligkeit und Unterrichtsform

In dem analytischen Teil der Projektarbeit wurde auf den Einfluss externer Faktoren auf die Schülermotivation fokussiert. Insbesondere die Freiwilligkeit des Fremdsprachenunterrichts und die Unterrichtsform wurden dabei in Erwägung gezogen.

Bezüglich des Faktors Freiwilligkeit wurden die SINTEF-Berichte anlässlich des nationalen *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* mit der weniger umfassenden Stöckli-Studie *Motivation im Fremdsprachenunterricht* verglichen (Stöckli 2004; Delord 2013: 17-18). Beiden Untersuchungen liegt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan zugrunde (Stöckli 2004: 1; Mordal et al. 2012: 45-46; Delord 2013: 18).

Die SINTEF-Auswertungen weisen auf eine hohe Motivation der Pilotschüler infolge der freiwilligen Teilnahme am Projekt hin, während Georg Stöckli über die „rasant steigende Unlust“ der untersuchten Kinder berichtet, weil in diesem Fall der Zweitfremdsprachenunterricht an der schweizerischen Grundschule obligatorisch war (Mordal et al. 2011: 12, 91; Mordal et al. 2012: 12; Stöckli 2004: 2; Delord 2013: 17).

Um den Schuldruck, der durch die obligatorische Teilnahme am Fremdsprachunterricht entsteht, zu verringern, schlägt Stöckli Aktivitäten vor, welche die Neugierde und den Explorationsdrang junger Lernender fördern (Stöckli 2004; Ryan & Deci 2000: 59). Dabei spielen Lehrerrolle und Unterrichtsform eine überaus wichtige Rolle.

Unterrichtsform wird in der vorliegenden Arbeit als überordneter Begriff für Unterrichtsrahmen und Unterrichtsmethode verwendet. Ob die Schüler eine oder zwei Stunden in der Woche unterrichtet werden, ob diese Stunden am Schluss eines langen Schultages oder am frühen Morgen erteilt werden, ob die Unterrichtsmethoden sich als

kontrollierende erweisen oder die Schülerautonomie fördern, übt ebenfalls einen Einfluss auf die Schülermotivation aus (Delord 2013: 19-20).

In den SINTEF-Berichten wurde auf einen allzu unterhaltsamen Unterricht in der zweiten Fremdsprache aufmerksam gemacht, weil die Unterhaltung auf Kosten der Seriosität gegenüber dem Fach geschehen kann, vor allem bei älteren Schülern (Mordal et al. 2012: 9; Delord 2013: 20).

2.2.2 Erste lokale Untersuchung

Es wird im Folgenden nur auf die Befunde der ersten lokalen Untersuchung hingewiesen, weil die zweite lokale Untersuchung sehr ähnlich verlaufen und dann ausführlich beschrieben und ausgewertet wird. Außerdem werden die Angaben aus der zweiten Untersuchung bei Bedarf mit den Angaben der ersten Untersuchung verglichen.

2.2.2.1 Auswertung der Fragebögen aus der achten Klasse

In der Meinungsumfrage wurde vor allem auf die Einstellung der Schüler zum Fach und zur schriftlichen und mündlichen Produktion dieser Schüler fokussiert (Delord 2013: 20-26).

Alle Pilotschüler gaben an, viel vom Deutschsprachenunterricht in der Grundschule profitiert zu haben; in der achten Klasse fühlten sich die meisten unter ihnen nach wie vor wohl in diesem Fach und schätzten Deutsch als leichtes bis sehr leichtes Fach ein (80%); Grammatik war der einzige Sprachbereich, der von einigen als problematischer empfunden wurde (30%-40%); sie hatten ein realistisches Bild ihrer mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten; der Lehrerwechsel schien keinen besonderen Einfluss auf ihre Einstellung zu haben (ebd.)²¹. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sowohl Kontroll- als auch Pilotschüler mit Deutsch in der achten Klasse von vorne anfangen mussten. Aus dem Grund bestand dieses Fach für die Pilotschüler zum größten Teil aus Wiederholtem zumindest am Anfang des Schuljahres: Deutsch war ihnen nicht fremd.

²¹ Siehe Projektarbeit 3.2.1 zur ausführlicheren Beschreibung. Aus dem Grunde werden keine genauen Seitenzahlen bei den Referenzen in diesem Unterteil angegeben.

Die meisten Schüler aus der Kontrollgruppe, die aus reellen Deutschanfängern bestand, empfand hingegen Deutsch als schwieriges bis sehr schwieriges Fach (81,8%); kein Kontrollschüler gab sich damit einverstanden, dass dieses Fach „ein wenig seriös“ sein sollte, was auf eine eventuelle Überforderung dieser Schüler zurückzuführen sein könnte; die meisten unter den Deutschanfängern schätzten vor allem ihre schriftlichen Fertigkeiten unrealistisch ein; diese Schülergruppe schien weiterhin auf externe Faktoren wie Schülerkonstellation und Lehrerrolle negativ zu reagieren (ebd.).

2.2.2.2 Auswertung der Schülerproduktion²²

Alle Pilotschüler, mitunter der schwächste Schüler, schrieben recht viel und arbeiteten konzentriert während einer halben Stunde oder länger; sie hatten alle etwas mitzuteilen, ungeachtet der eventuellen Fehler, die gemacht wurden; ihre schriftliche Produktion lag qualitativ deutlich höher als die schriftliche Produktion der Kontrollschüler (Delord 2013: 27-28).

Die meisten reellen Anfänger (63,6%) produzierten entweder zu wenig oder schrieben eine Art undeutsches „Kauderwelsch“, was auf eine eventuelle Überforderung zurückzuführen sein könnte (ebd.: 20); nur einige Schüler aus der Kontrollgruppe brachten es auf eine überdurchschnittliche gute Leistung (18,2%) (ebd.: 28).

2.2.2.3 Theorie und Praxis

In Verbindung mit dem *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* sollten die SINTEF-Berichte unter anderem die Motivation der Pilotschüler bezüglich des Erlernens einer zweiten Fremdsprache untersucht werden (Mordal et al. 2011:1; Delord 2013: 13). Aus dem Grund stand das, was die Pilotschüler tatsächlich gelernt hatten, nicht direkt im Mittelpunkt. In den SINTEF-Berichten ist infolgedessen relativ wenig über das über zwei Jahre Gelernte, beispielsweise über einzelne Vokabeln, zu finden (Mordal et al. 2011: 76; Delord 2013: 29).

²² Meinungsumfrage und Schülerproduktion wurden in dieser Reihenfolge vorgenommen, um zu verhindern, dass die Fragebogenuntersuchung durch die schriftliche Produktion beeinflusst wurde (Delord 2013: 27).

Die an der ersten lokalen Untersuchung teilnehmenden Schüler, die am Nationalprojekt mitbeteiligt waren, hatten aber Vokabeln gelernt, die in Sätzen, mit anderen Worten in bestimmten Satzstrukturen, eingebettet waren, was in der Meinungsumfrage²³ und vor allem in der schriftlichen Produktion dieser Schüler in der achten Klasse im Vergleich zu den realen Anfängern zum Ausdruck kam (Delord 2013: 30).

Im vorigen Teil wurde deutlich, dass die Kontrollschüler vor allem bei der schriftlichen Produktion überfordert zu sein schienen. Die Überforderung von Lernern im Fremdsprachenunterricht stellt kein unbekanntes Phänomen dar. Bei der Präsentation der theoretischen Grundlagen²⁴ wurde unter anderem auf Fremdsprachenforscher wie Edmondson und Tornberg hingewiesen, die auf diesen Aspekt beim Erlernen einer Fremdsprache aufmerksam machen (Edmondson 2002: 62; Tornberg 2012: 115, 149).

Im Fremdsprachenunterricht sollen reelle Anfänger Aussprache, Wortschatz, Syntax, Grammatik, formelle, unformelle und sonstige sprachliche Variation, Kommunikation, Lesen, Schreiben und Vieles mehr lernen (Edmondson 2002: 61-62; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 1-5). Es wird dabei daran erinnert, dass die Aussprache einer Fremdsprache laut vieler Studien am besten vor dem sechsten Lebensjahr gelernt werden sollte (Edmondson & House 2011: 180-185).

Wird die Arbeitsbürde im Fremdsprachenunterricht auf mehrere Jahre verteilt, kann die Lernprogression der Schüler im langsameren Tempo stattfinden, was insbesondere schwachen Schülern zugutekommt, wie die schriftliche Produktion der Pilotschüler es veranschaulicht. Erst dann wird den Schülern genug Zeit gegönnt, um zu einer gewissen Reife im Lernprozess zu gelangen, bevor sie mit einer neuen Schwierigkeit konfrontiert werden (ebd.: 170; Tornberg 2012: 115).

Fangen die Schüler mit einer zweiten Fremdsprache in der Grundschule an, haben sie auch mehr Zeit, die von Tornberg vorgeschlagene Plattform aufzubauen und überdies einige fremdsprachliche Strukturen zu automatisieren (Tornberg 2012: 114-115; 149).

²³ An dieser Stelle kann daran erinnert werden, dass die Pilotschüler in der achten Klasse angaben, sich Dank des Deutschunterrichts in der Grundschule vorstellen zu können, über das Wetter sprechen zu können, Fragen stellen und beantworten zu können, usw. (Delord 2013: Anlage 3).

²⁴ Siehe 2.1.2.1. auf Seite 14.

Die Satzstrukturen, welche die untersuchten Pilotschüler in der sechsten und siebten Klasse auswendig gelernt hatten, trugen zum Herrichten einer solchen fremdsprachlichen Plattform bei. Zugleich schien diese Plattform den Pilotschülern beim Abbau möglicher Hemmungen zu helfen, da alle Pilotschüler imstande waren, viel Text zu produzieren im Gegensatz zu den Kontrollschülern.

Gleichzeitig kann möglicherweise davon ausgegangen werden, dass das frühe Lernen verschiedener Aspekte der deutschen Sprache dem Kurzzeitgedächtnis der Pilotschüler entlastete, damit laut Tornberg mehr Raum für andere komplexere Sprachoperationen, welche komplexe syntaktische Strukturen und „*dativ, akkusativ og sånne ting*“²⁵ beispielsweise darstellen, verschafft wurde (ebd.: 114; Delord 2013: 23, 31). In diesem Zusammenhang wird daran erinnert, dass syntaktische Strukturen am besten vor dem fünfzehnten Lebensjahr gelernt werden sollten (Edmondson & House 2011: 180-185)²⁶.

2.3 Abschließende Kommentare zur Projektarbeit

Durch die Projektarbeit wurde gezeigt, wie vorteilhaft der Unterricht einer zweiten Fremdsprache in der Grundschule für die spätere Fremdsprachenentwicklung von Schülern insbesondere so genannten schwachen Schülern in der *ungdomsskole* sein kann.

Die hohe Schülermotivation, über welche die SINTEF-Berichte eine statistische Übersicht im Rahmen des Nationalprojekts *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* geben, weist auf einen wesentlichen Aspekt des erteilten Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule hin, wie die Fremdsprachenforscher Edward L. Deci und Richard M. Ryan es in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation postulieren.

Überdies weist die Projektarbeit auf andere positive Aspekte, die für eine frühe Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule sprechen könnten, hin. Die Pilotschüler bilden eine robuste Gruppe, die sich im Deutschunterricht wohl fühlt, keine Hemmung bei einer spontanen schriftlichen Produktion hat und in der Zielsprache viel schreiben vermag.

²⁵ „*dativ, akkusativ og sånne ting er litt vanskelig*“, schrieb ein Pilotschüler in der Fragebogenuntersuchung (Delord 2013: Anlage 3).

²⁶ Siehe Seite 14.

In der ersten lokalen Untersuchung gibt die Kontrollgruppe ein anderes Bild von sich als die Pilotgruppe. Bis auf wenige Ausnahmen scheinen die reellen Anfänger überfordert und wenig motiviert zu sein, sie überschätzen ihre Kompetenz und ihre schriftliche Produktion hält sich in geringem Umfang.

Die Pilotschüler geben an, viel vom Deutschunterricht in der Grundschule profitiert zu haben. Dabei scheinen die Sprachstrukturen, die in der sechsten und der siebten Klasse auswendig gelernt wurden, eine entscheidende Rolle gespielt zu haben.

Diese automatisierten Sprachstrukturen scheinen zum Herrichten einer so genannten Plattform und zu einer gewissen fremdsprachlichen Schülerreife beigetragen zu haben, was mit den Thesen und Postulaten von vielen heutigen Fremdsprachenforschern darunter Willis J. Edmondson, Juliane House und Ulrika Tornberg übereinstimmt.

Bei der ersten lokalen Untersuchung ist dennoch wegen der Fehlbarkeit quantitativer und qualitativer Studien große Vorsicht angebracht und ihre Anwendbarkeit folglich begrenzt. Trotzdem könnte diese Untersuchung auf Tendenzen hinweisen, die für die Einführung der zweiten Fremdsprache in der Grundschule plädieren.

3 Hauptuntersuchung der Masterarbeit: Schülersprachenanalyse

Wie es im vorigen Teil erläutert wurde, machte unter anderem die hohe Schülermotivation den Übergang der untersuchten Pilotschüler von der Grundschule zur *ungdomsskole* im Fach Deutsch leichter. Im Folgenden liegt das Schwergewicht aus dem Grund auf anderen Aspekten des Lernprozesses bei der gleichen Schülergruppe, da sie nun in die neunte Klasse geht.

Außerdem wurde die schriftliche Produktion der ganzen Klasse in der Projektarbeit vor allem quantitativ ausgewertet, wenn auch einige Fehler²⁷ hie und da erwähnt wurden (Delord 2013: 27-28). Es wurde untersucht, ob die Schüler imstande waren, kurze Texte über verschiedene Themen auf Deutsch zu schreiben und wie viel sie produzieren vermochten. Damit wurde vor allem dem kommunikativen Teil des Lehrplans für die zweite Fremdsprache Rechnung

²⁷ Hier ist ein Beispiel davon: „(...)“, wenn dieser Schüler „shine“ anstatt „scheint“, „brother“ statt „Bruder“ und „is“ anstelle von „ist“ verwendet“ (Delord 2013: 27).

getragen, indem die Pilotschüler bewiesen, dass sie beispielsweise „erzählende, beschreibende oder informierende Texte schreiben“ konnten (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3, Zitat von mir übersetzt).

Im vorigen Teil wurde schon auf die gewaltige Arbeitsbürde, welche auf reelle Anfänger im Fremdsprachenunterricht in der achten Klasse zukommt, aufmerksam gemacht²⁸. Dabei wurde vor allem auf die kommunikative Kompetenz der Schüler gezielt, wie oben erwähnt, und die anderen zum norwegischen Lehrplan gehörenden Kompetenzbereiche *Språklæring* und *Språk, kultur og samfunn* außer Acht gelassen (ebd.: 1-5).

In der zweiten lokalen Untersuchung wird darum auf die beiden oben genannten Hauptbereiche fokussiert, um herauszufinden, wie Pilot- und Kontrollschüler dabei abschneiden, und ob die zweite Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen führt wie die erste. Um die Arbeit zu begrenzen, wird erstens die Schülersprachenanalyse im Fokus stehen, was den Bereich *Språklæring* betrifft, zweitens sprachliche Variation als relevantes Thema aus dem Bereich *Språk, kultur og samfunn* gewählt.

Bei den Themen Schülersprachenanalyse und sprachliche Variation, die je einen Teil der Masterarbeit bilden, ist die Herangehensweise die gleiche wie bei der Projektarbeit: zuerst werden die theoretischen Grundlagen vorgestellt, die zweite lokale Untersuchung danach ausgewertet und analysiert, um die Befunde dieser Untersuchung durch die theoretischen Grundlagen anschließend erhellen zu können. Zwischen diesen beiden Teilen wird der Faktor Zeit in einem eigenständigen Teil behandelt²⁹.

3.1 Theoretische Grundlagen

3.1.1 Lerntheorien

3.1.1.1 Schülersprachenanalyse und norwegischer Lehrplan

Der Begriff *interlanguage* wurde von Larry Selinker eingeführt, um die Diskrepanz zwischen Mutter-, Ziel- und einer so genannten Lernaltersprache zu verdeutlichen (Selinker 1972: 209-

²⁸ Siehe 2.2.2.3, Theorie und Praxis, auf Seite 19.

²⁹ Die Erklärung dafür wird später gegeben.

231). Die Lerntheorien, die Fehleranalyse und die kontrastive Analyse, welche vor Selinkers Interlanguage-Hypothese galten, konnten alleine bestimmte Phänomene³⁰ beim Erlernen einer Fremdsprache nicht erklären (ebd. 213; Edmondson & House 2011: 224).

Ferner trat der Lernende durch Selinkers Forschung in den Vordergrund, nachdem Selinker die Dichotomie Unterrichten-Lernen befürwortete und sich auf den Lernprozess konzentrierte (Selinker 1972: 209, 212). Bisher hatte vor allem der Output von Lernern die Fremdsprachenforscher beschäftigt, der Schüler mit seinem individuellen Profil wurde dabei übersehen und mehr oder weniger als „Rezipienten von Lernmaterialien“ verstanden (Edmondson & House 2011: 218).

Einige Begriffe aus der Fehleranalyse und der kontrastiven Analyse sind jedoch feste Bestandteile der heutigen Lerntheorien. Zum einen ist der Fehler-Begriff nicht vom Fremdsprachenunterricht wegzudenken, denn Fehler gehören zur normalen Entwicklung beim Erlernen einer Fremdsprache. Zum anderen werden die weiteren Begriffe Transfer und Interferenz unentbehrlich beim Erklären vieler Fehler. Da der Fokus sich vom Sprach- zum Lernerprodukt verschoben hat, wird der Terminus Schülersprachenanalyse dem Terminus Fehleranalyse heute bevorzugt.

Eine wesentliche Veränderung in der Fremdsprachenforschung besteht in der Art und Weise, wie Fehler heutzutage betrachtet werden. An Fehlern bleibt im Ausgangspunkt keine negative Konnotation mehr haften, sie sind eher ein natürliches Zeichen dafür „dass der Lerner sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzt“ (ebd.: 219).

Erst wenn Fehler immer wiederholt und irgendwie automatisiert werden, gelten sie als negative Spracherscheinungen, die Selinker Fossilierungen nennt, und die unabhängig vom Alter der Lernenden auftreten können (Selinker 1972: 215; Edmondson & House 2011: 234³¹).

³⁰ Es konnte unter anderem nicht erklärt werden, „warum Lerner derselben Fremdsprache, die dieselbe Grundsprache beherrschen, nicht auch identische Fehler machen“ und warum so genannte intralinguale Fehler, die innerhalb der Zielsprache entstehen, gemacht wurden (Edmondson & House 2011: 224).

³¹ „Fossilisierung sind Sprachformen, die der Norm der Zielsprache nicht entsprechen, jedoch stabile Elemente der Interlanguage bleiben“ (Edmondson & House 2011: 234).

Transfer und Interferenz stellen Termini dar, die aus einer kontrastiven Perspektive gegenüber Sprachen entstanden (Tornberg 2012: 36; Harden 2006: 57). Darunter wird verstanden, dass die Muttersprache die Zielsprache beim Lernen dieser neuen Sprache beeinflusst (Tornberg 2012: 36; Edmondson & House 2011: 218).

Von Transfer ist die Rede, „wenn Lerner Strukturen aus ihrer Erstsprache auf die fremde Sprache übertragen“ (Apeltauer 1997: 130-131). Steht diese Übertragung im Einklang mit den Regularitäten der Zielsprache, wird von positivem Transfer gesprochen; verläuft der Transfer aber negativ, wird die unerwünschte Übertragung Interferenz genannt (Edmondson & House 2011: 222).

Es wird in der zweiten lokalen Untersuchung gezeigt, dass auch Fremdsprachen sich gegenseitig beeinflussen können, wie Englisch und Deutsch. Diese Übertragungsphänomene erklären alleine nicht alle Fehlertypen und die kontrastive Analyse von Fehlern reicht mit anderen Worten als Methode beim Erlernen einer Fremdsprache nicht aus (ebd.; Harden 2006: 62).

Lernende sollten sich dennoch eine gewisse Übersicht über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen erlernten Sprachen und ihrer Erstsprache verschaffen, um dieses Wissen bei Bedarf bewusst einzusetzen. Deswegen gehört dieser Aspekt des Lernprozesses zum Hauptbereich *Språklæring* oder Sprachenlernen des norwegischen Lehrplans. Der Unterricht der zweiten Fremdsprache soll demnach die metakognitiven³² und metasprachlichen³³ Fähigkeiten der Schüler fördern.

Im Einklang mit der heutigen Fremdsprachenforschung sollen norwegische Schüler sich laut Lehrplan aktiv am Lernprozess beteiligen, ihre eigenen Erfahrungen beim Erlernen der zweiten Fremdsprache einbringen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache untersuchen und sie aktiv im Lernprozess verwenden, ihre Arbeit beim Lernen der neuen Sprache schließlich beschreiben und auswerten (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3).

³² Metakognitive Fähigkeiten: „Fähigkeiten, eigene Informationsverarbeitungsprozesse zu steuern, z. B. wissen, wie man sich etwas besser merkt“ (Apeltauer 1997: 148).

³³ Metasprachliche Fähigkeiten: „Fähigkeiten, über Sprache Urteile abgeben zu können, z. B. eine Wortart oder ein Wortbildungsmuster erkennen. Sie bilden sich u. a. beim Kontakt mit Sprechern (Muttersprachler) der Zielsprache aus“ (ebd.).

3.1.1.2 Lernersprache

Laut Selinker liegen fünf zentrale psychologische Prozesse einer Lernersprache zugrunde: Transfer aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierungen³⁴ (Selinker 1972: 215, 216-221; Edmondson & House 2011: 235).

Von Transfer aus anderen Sprachen ist die Rede, wenn bewiesen werden kann, dass die Fehler des Lernenden wegen der Übertragung von Regularitäten von einer Sprache wie die Muttersprache auf die Zielsprache entstanden sind (Selinker 1972: 216); wenn Lernern eine falsche Erklärung vermittelt wird, und sie dementsprechend falsche Regularitäten der neuen Fremdsprache üben, wird von Transfer aus der Lernumgebung³⁵ gesprochen (ebd.: 216, 218-219; Edmondson & House 2011: 234); Schüler können ebenfalls wegen ungeeigneter Lernstrategien Fehler machen (Selinker 1972: 216-217, 219-220; Edmondson & House 2011: 234, 236-242); wenn Lerner falsche Kommunikationsstrategien einsetzen, die zur Vermeidung oder zur kommunikationsstörenden Vergrößerung eines Sprachproblems führen, bremsen sie unwillkürlich ihre fremdsprachliche Entwicklung (ebd.: 220); schließlich können Fehler wegen Übergeneralisierungen zustande kommen, weil Lernende beispielsweise eine Regel ausweiten, ohne dass die Zielsprache es zulässt (ebd.: 217-218; Edmondson & House 2011: 234; Apeltauer 1997: 115) .

Im Folgenden wird vor allem auf die psycholinguistischen Prozesse hingewiesen, die für die Analyse der schriftlichen Schülerproduktion relevant sind. An dieser Stelle sollte der Transfer aus der Lernumgebung insbesondere genannt werden, weil die Rolle des Lehrers im Lernprozess entscheidend ist, wie es im Zusammenhang mit dem Motivationsaspekt schon unterstrichen wurde³⁶.

Darüber hinaus können die Merkmale der Lernersprache bei der Auswertung von Fehlern behilflich sein, um herauszufinden, ob ein Schüler eine Regularität der Zielsprache verinnerlicht und automatisiert hat, oder ob er diese Regularität noch nicht beherrscht. Eine

³⁴ „To conclude this section, it should be pointed out that beyond the five so-called *central* processes, there exist many other processes which account some degree for the surface form of IL“ (Selinker 1972: 220).

³⁵ Auf Englisch *transfer-of-training* (Selinker 1972: 216, 218)

³⁶ Siehe 2.1.2.2 auf Seite 15.

Lernersprache erweist sich als transitorisch³⁷, eigenständig gegenüber Grund- und Zielsprache, systematisch, instabil, variabel, durchlässig und veränderlich durch Lern- und Kommunikationspläne (Edmondson & House 2011: 233).

3.1.1.3 Fehler und Schüler- / Lehrerrolle

Es gibt viele verschiedene Fehlertaxonomien (Edmondson & House 2011: 221; Dentler, Hufeisen & Lindemann 2000: 49). Um eine unnötige Aufzählung zu vermeiden, werden hier nur generelle Fehlerkategorien vorgestellt, die bei der Analyse der schriftlichen Schülerproduktion behilflich sein können.

Fehler können als Abweichungen von der Sprachnorm definiert werden und verschiedener Art sein: grammatisch richtig oder falsch; akzeptabel oder unakzeptabel; situationsangemessen oder –unangemessen; stilistisch angebracht oder unangebracht (Edmondson & House 2011: 219; Dentler et al. 2000: 41). Überdies können Abweichungen syntaktisch/morphologischer oder lexikalisch/semantischer Art sein, Mischformen kommen auch vor (Dentler et al. 2000: 49).

Es wurde oben erläutert, dass das Lernersprache-Paradigma eine holistischere und dynamischere Auffassung der fremdsprachlichen Entwicklung eines Lerners ermöglicht, indem letzterer sich heute am Lernprozess beteiligen darf, und weil Fehler heute nicht mehr aus einem negativen Blickwinkel angesehen werden³⁸. Der Lernende einer Fremdsprache soll seine Fehler dementsprechend selber untersuchen, ein analytisches Gerüst dafür aufbauen, und adequate Lernstrategien einsetzen, um besser zu lernen und Fehler in Zukunft zu vermeiden.

Lernstrategien scheinen aber alleine nicht auszureichen, um zum Lernerfolg zu führen: selbst wenn es noch nicht systematisch untersucht wurde, scheinen noch andere Faktoren wie Motivation, Intelligenz, Alter und Geschlecht zum erfolgreichen Lernen einer Fremdsprache

³⁷ Eine Lernersprache wird als transitorisch definiert, denn sie entwickelt sich etappenweise auf einer Kontinuum-Achse: hat der Lernende eine Lernetappe erreicht, kann er die nächste anstreben. Diese Entwicklung ist aber nicht linear, ein Lernender kann sich hin und wieder aus verschiedenen Gründen zurückentwickeln, Selinker spricht von „Backsliding“, darum wird auch die Instabilität der Lernersprache als Hauptzug der Lernersprache betrachtet (Selinker 1972: 215; Apeltauer 1997: 94, 116).

³⁸ Siehe 3.1.1.1 auf Seite 23.

beizutragen (Edmondson & House 2011: 238). Es wurde auf die Wichtigkeit des Faktors Alter und des Bedürfnisses nach Autonomie im Lernprozess in der Zusammenfassung der Projektarbeit aufmerksam gemacht (Edmondson & House 2011: 180-185; Ryan & Deci 2000: 56)³⁹.

Was die Motivation betrifft, sollte der Lehrer dem Lernenden im Laufe seiner fremdsprachlichen Entwicklung beistehen und ihm zur Autonomie führen, um ein Grundbedürfnis zu befriedigen, aber auch damit der Schüler eines Tages ohne Lehrerhilfe weiterlernen kann (Koppensteiner & Schwarz 2012: 41): In diesem Kontext hat Fremdsprachenunterricht Übergangscharakter (Bruner 1974: 57, zitiert in Koppensteiner & Schwarz 2012: 41).

3.2 Analyse

3.2.1 Zweite lokale Untersuchung

Wie bei der ersten lokalen Untersuchungen wird in diesem Unterteil die jetzige Untersuchung vor allem unter dem Aspekt der Schülereinstellung zum Fach und die schriftliche Produktion dieser Schüler am Schuljahresende in der neunten Klasse ausgewertet, um das Niveau der tatsächlichen Leistung mit der angegebenen Einstellung in einem weiteren Teil der vorliegenden Masterarbeit vergleichen zu können. Andere Aspekte wie Lehrerrolle und Klassengröße werden auch in Betracht genommen. Was die schriftliche Produktion betrifft, wird vor allem auf die Schülersprachenanalyse fokussiert. Andere Ergebnisse der Meinungsumfrage und der schriftlichen Produktion werden dann mit einbezogen, wenn sie sich in dem entsprechenden Kontext als relevant erweisen.

Es ist wichtig, daran zu erinnern, dass die Themen der schriftlichen Produktion den Themen aus der achten Frage in der Fragebogenuntersuchung entsprechen (Anlage 1: 5; Anlage 2: 4). Diese Themen waren Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule.

Die erste lokale Untersuchung fand statt, nachdem die Schülerklasse eine Deutscharbeit geschrieben hatte, die zweite lokale Untersuchung in der ersten Schulwoche nach den

³⁹ Siehe 2.1.2.2 auf Seiten 13 und 15.

Osterferien. Dieser Aspekt kann die zweite Untersuchung insbesondere die schriftliche Produktion beeinflusst haben, denn die Schüler waren ein wenig „aus dem Modus“.

Am Untersuchungstag fehlte ein Kontrollschüler, der in der letzten Untersuchung sehr wenig produzierte und aus dem Grund der überforderten Schülergruppe angehörte. Ansonsten gibt es einen neuen Schüler in der Kontrollgruppe, der aus einer anderen *ungdomsskole* aus derselben Stadt kommt. Aus dem Grunde sollte im Auge behalten werden, dass diese Veränderungen die Untersuchung etwas geprägt haben können.

3.2.1.1 Auswertung der Fragebogenuntersuchung

3.2.1.1.1 Lehrerrolle

In der Pilotschülergruppe ist ein Schüler abgesprungen, da dieser Schüler mit dem neuen Lehrer nicht gut auskam⁴⁰. Dieses Faktum relativiert den vorigen Befund, der Lehrerwechsel habe anscheinend keinen besonderen Einfluss auf die Pilotgruppe gehabt, um Einiges (Delord 2013: 26). Hinsichtlich der Lehrerrolle drücken sich die Pilotschüler aber insgesamt vorsichtiger als die Kontrollschüler aus (Anlage 1: 11). Auf die Frage „Was sollte ein Lehrer tun, um einen sehr guten Deutschunterricht anzubieten?“ , schlagen sie unter anderem vor, dass der Lehrer sie mehr zum Sprechen anregen, einen Plan für die Unterrichtsstunde haben, Lieder als Lehrmethode verwenden und den Unterricht mehr variieren sollte (ebd., Frage von mir übersetzt). Im Verhältnis zu externen Faktoren wie Lehrerwechsel und -rolle scheint die Pilotgruppe, nach wie vor eine robustere Fachgruppe als die Kontrollgruppe zu bilden (Delord 2013: 33).

In der Kontrollgruppe wirken die meisten Schüler hingegen frustriert über den erteilten Unterricht und geben dem Lehrer die Schuld dafür. Auf die Frage „Was sollte ein Lehrer tun, um einen sehr guten Deutschunterricht anzubieten?“ , antworten 58,3%⁴¹ der Schüler, dass der Lehrer etwas anderes tun sollte, als das was er gewöhnlich praktiziert: es fallen Sätze wie „uns nicht zwingen, vorzulesen, wenn wir nicht wollen“⁴², „nicht nur für die Deutscharbeiten pauken“, „nicht nur Grammatik, schreiben und lesen können“, „nicht nur SCHREIBEN“,

⁴⁰ Nach der Aussage dieses Schülers. An dieser Stelle wird daran erinnert, dass die Bezeichnung „Schüler“ für beide Geschlechter gilt.

⁴¹ Ein Kontrollschüler hat auf diese Frage nicht geantwortet.

⁴² Ein Pilotschüler wünscht sich im Gegenteil mehr Vorlesen im Deutschunterricht! (Anlage 1: 11).

„aufhören, über sich selbst und seine Meinungen zu schwatzen und die Schüler mehr im Unterricht miteinbeziehen“ und so weiter (Anlage 2: 10, Zitate von mir übersetzt). Ein Kontrollschüler gibt seiner Frustration freien Lauf mit einem „Weil der Lehrer schlecht ist“ als Antwort auf eine andere Frage (Anlage 2: 6, Zitat von mir übersetzt)! Die Kontrollschüler reagieren insgesamt stärker auf externe Faktoren wie die Lehrerrolle als die Pilotschüler. Einige Kontrollschüler erwähnen zum Beispiel *bråk*, einen hohen Geräuschpegel, als Störungsfaktor im Deutschunterricht, aber kein Pilotschüler scheint diese Störung registriert zu haben (Anlagen 1 und 2: 6).

3.2.1.1.2 Deutsch als schwieriges oder leichtes Fach

Alle Pilotschüler (100%) geben an, in der neunten Klasse noch viel vom Deutschsprachenunterricht in der Grundschule zu profitieren, was durch die Bemerkung eines Kontrollschülers bestätigt wird: *„vi merker at de som har hatt det før, de som hadde det på barneskolen i klassen er bedre en oss på nesten alle begrep og litt bedre på basis ting: telling, regne, ukedager osv“*⁴³ (Anlage 1: 4; Anlage 2: 9).

Die Pilotschüler mussten in der achten Klasse wieder von vorne anfangen, so dass die meisten unter ihnen Deutsch als leichtes bis sehr leichtes Fach bei der ersten Meinungsumfrage einschätzten (80%)⁴⁴. In der neunten Klasse sind sie mit viel Neuem konfrontiert, was ihre Einschätzung vermutlich jetzt ein wenig beeinflusst. Zwar schätzen fast 80% (exakt 77,7%) der Pilotschüler Deutsch noch immer als leichtes bis sehr leichtes Fach ein, aber die Mehrzahl der Schüler hat sich nun von der Kolonne „sehr leicht“ (33,3%) bis „leicht“ (44,4%) verlagert (Anlage 1: 2; Abbildung 1). Im Vergleich empfand die Hälfte der Pilotschüler Deutsch als sehr leichtes Fach im vorigen Jahr (Delord 2013: Anlage 3). Hingegen schätzen die schwächsten Pilotschüler das Fach nicht mehr als so ganz schwierig ein: 22,2% haben ihre Meinung zum etwas Positiveren geändert (Anlage 1: 2).

⁴³ Wir merken, dass die Schüler, die Deutsch in der Grundschule gehabt haben, besser sind als wir, was fast alle Begriffe angeht, und auch etwas besser sind bei „Basisdingen“ wie zählen, rechnen, Wochentage und so weiter (Anlage 2: 9, Zitat frei von mir übersetzt).

⁴⁴ Siehe Teil 2.2.2.1 auf Seite 17.

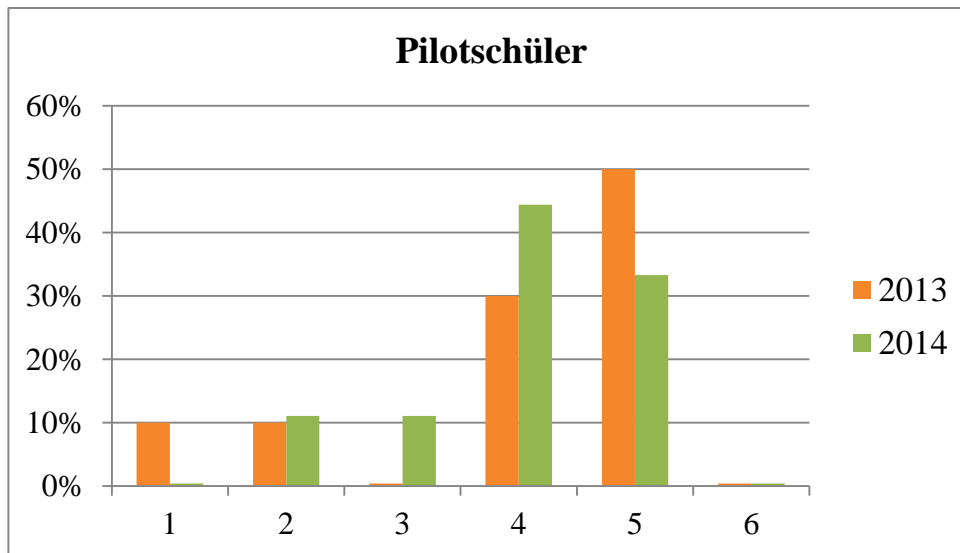


Abbildung 1

„Es ist leicht mit Deutsch in der neunten Klasse.“ (Anlagen 1 und 2: 2)

Die Kontrollschüler haben ihre Meinung von der achten zur neunten Klasse nicht viel geändert. In diesem Jahr empfinden die meisten unter ihnen Deutsch noch immer als schwieriges bis sehr schwieriges Fach: 75% im Jahr 2014 gegen 81,8% im Jahr 2013 (Anlage 2: 2; Delord 2013: Anlage 3). Der Prozentsatz dieser Schüler wäre vielleicht noch höher gewesen, wenn der fachlich „schwache“ Schüler, der am Untersuchungstag abwesend war, an der Meinungsumfrage teilgenommen hätte. Es kommt hinzu, dass der neue Schüler⁴⁵ sich der schriftlichen Produktion nach als relativ starker Schüler erweist, und das Fach Deutsch womöglich als leichtes Fach eingestuft hat.

3.2.1.1.3 Grammatik

Die schwächsten Pilotschüler haben sich im Grammatikbereich im Großen und Ganzen positiv entwickelt, auch wenn ihre Progression nur durch kleine Schritte in der Fragebogenuntersuchung zum Ausdruck kommt. Nicht mehr 40% sondern 33,3%⁴⁶ der Pilotschüler können sich beispielsweise nicht leicht an die Akkusativ-Endung des unbestimmten Artikels im Maskulinum erinnern; nicht mehr 40% sondern lediglich 11,1% hadern noch mit dem Genus-Unterschied zwischen „mein“ und „meine“; nicht mehr 30% sondern 11,1% haben noch Probleme mit der (einfachen) Verbflexion (Anlage 1: 2). Das

⁴⁵ Siehe Teil 3.2.1.1.1 auf Seite 28.

⁴⁶ Diese Variation verglichen mit dem Prozentsatz aus dem letzten Jahr könnte aber mit dem Fehlen des einen Schülers, der abgesprungen ist und als mittelmäßiger Schüler zu betrachten war, zusammenhängen.

Sprechen und Schreiben einfacher Sätze fällt jetzt allen leicht (ebd.). Die Verbplatzierung im Gliedsatz bereitet einigen Schülern (22,2%) aber noch Schwierigkeiten (ebd.).

In der zweiten Untersuchung verstärkt sich das Bild einer überforderten Kontrollschülergruppe. Trotz des Ausfalls eines so genannten schwachen Schülers am Untersuchungstag und der Teilnahme eines neuen und relativ starken Schülers an der Meinungsumfrage, haben sich die meisten Ergebnisse zum Schlechteren entwickelt, wie die Abbildungen 2 und 3 es veranschaulichen.

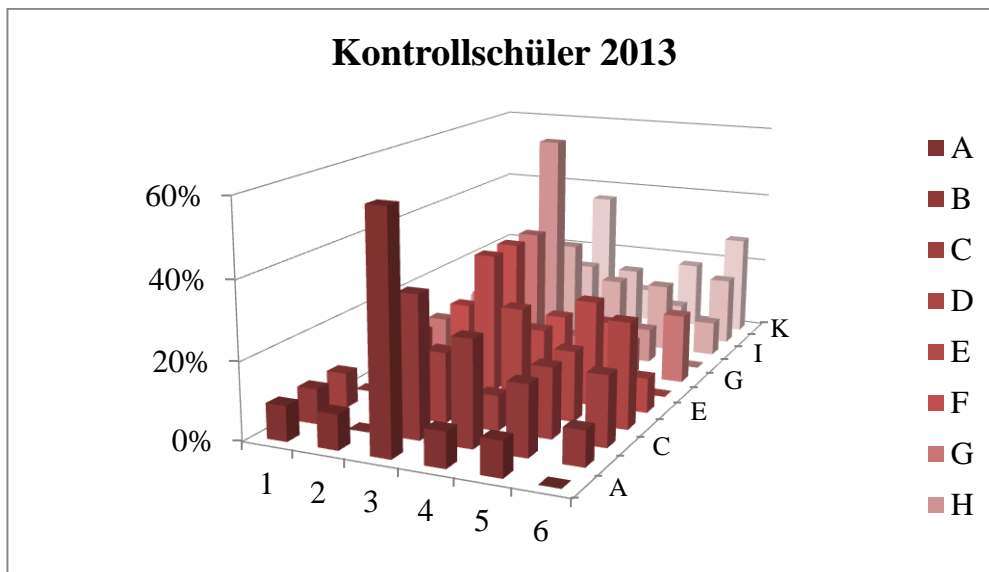
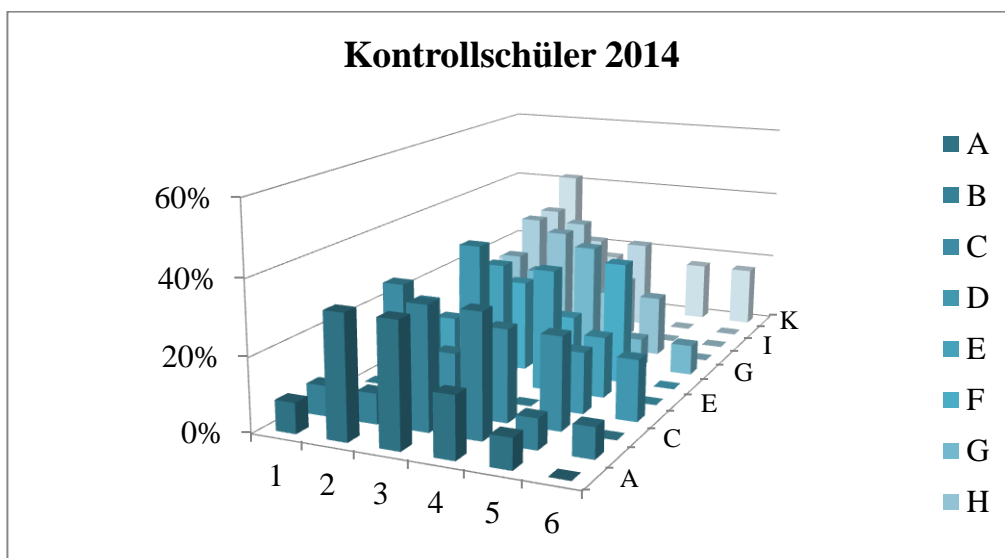


Abbildung 2 (2013)
 „In welchem Grad ist Deutsch leicht für dich?“ (Anlagen 1 und 2: 2)



(Siehe Anlage 2: 2 für ein besseres Verständnis der Diagramme)
 Abbildung 3 (2014)
 „In welchem Grad ist Deutsch leicht für dich?“ (Anlagen 1 und 2: 2)

Ihrer Meinung nach haben die Kontrollschüler sich im Grammatikbereich im Großen und Ganzen bis auf wenige Ausnahmen negativ entwickelt: nicht mehr 54,6% sondern 83,3% der Kontrollschüler können sich beispielsweise nicht leicht an die Akkusativ-Endung des unbestimmten Artikels im Maskulinum erinnern; nicht mehr 54,6% sondern 75,5% haben Schwierigkeiten mit dem Genus-Unterschied zwischen „mein“ und „meine“; nicht mehr 45,5% sondern 50% haben noch Probleme mit der (einfachen) Verbflexion (Anlage 2: 2). Einzig das Sprechen und Schreiben einfacher Sätze hat sich nicht verschlechtert, aber die Hälfte der Kontrollschüler hat damit immer noch Schwierigkeiten (ebd.). Bei der Verbplatzierung im Gliedsatz sind in diesem Jahr 66,7% der Kontrollschüler gegen 45,5% im letzten Jahr überfordert (ebd.).

3.2.1.1.4 Mündliches / schriftliches Verstehen - Schriftliche Produktion

Beim Hörverstehen und schriftlichen Verstehen schneidet kein Pilotschüler in den niedrigsten Bereichen 1 und 2 ab, einige von ihnen, 33,3% beim Hörverstehen und 22,2% beim Verstehen schriftlicher Texte haben trotzdem noch Schwierigkeiten dabei, auch wenn diese Pilotschüler nach eigener Meinung im mittleren Bereich 3 abschneiden (Anlage 1: 2; Abbildungen 4 und 5). Überdies erweist sich die schriftliche Produktion als der problematischste Lernbereich für 44,4% der Pilotschüler, 55,5% der Pilotschüler schätzen die schriftliche Produktion jedoch als leicht bis sehr leicht ein (ebd.).

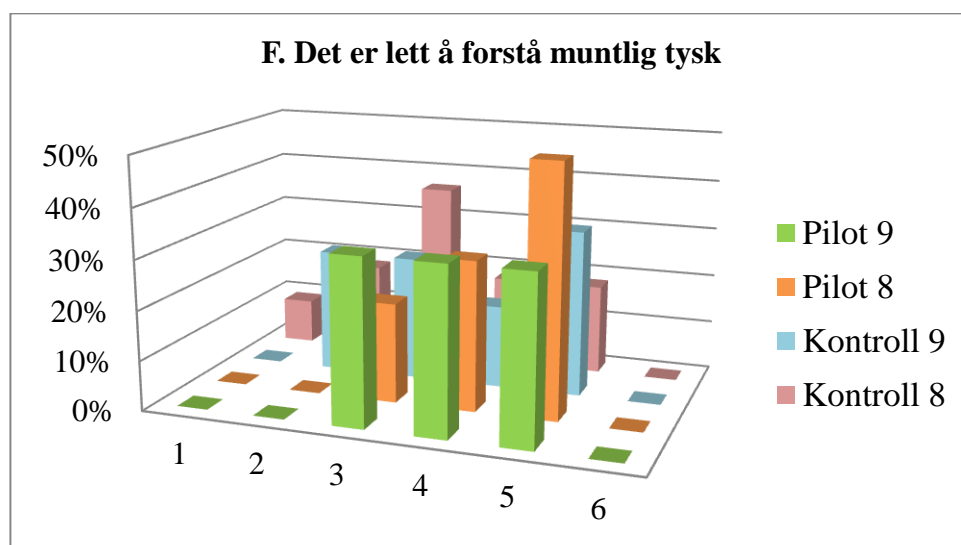


Abbildung 4

„Es ist leicht mündliches Deutsch zu verstehen.“ (Anlagen 1 und 2: 2)

Beim Hörverstehen und schriftlichen Verstehen scheinen die Kontrollschüler einige Fortschritte gemacht zu haben, denn keiner von ihnen hat den untersten Bereich 1 angekreuzt, und nicht mehr 63,5% dieser Schüler, sondern 50% angeben, noch Schwierigkeiten beim Hörverstehen und beim Verstehen schriftlicher Texte zu haben. 25% der Kontrollschüler sind im mittleren Bereich 3 anzusiedeln. (Anlage 2: 2; Abbildungen 4 und 5).

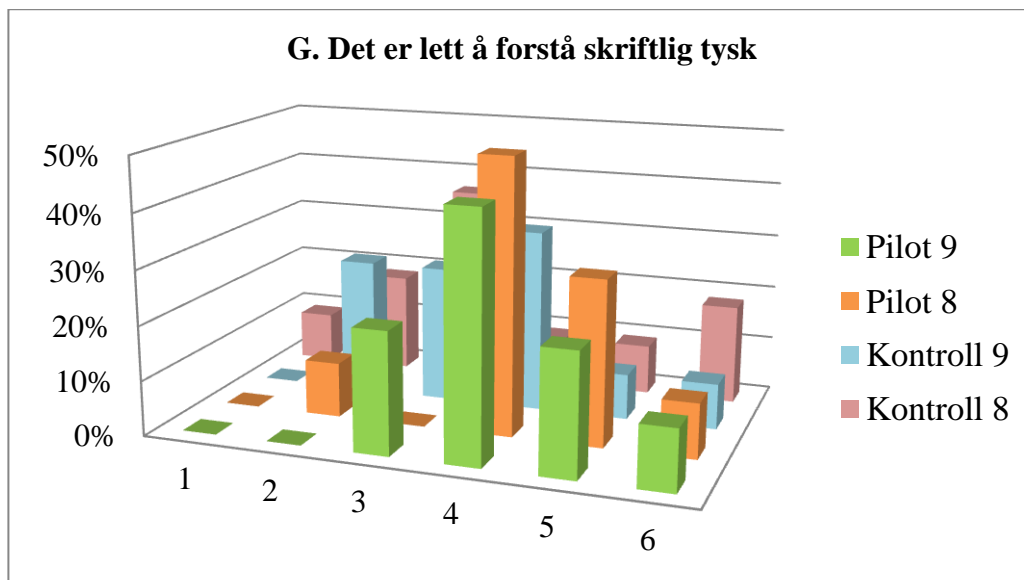


Abbildung 5
 „Es ist leicht schriftliches Deutsch zu verstehen.“ (Anlagen 1 und 2: 2)

Ferner geben 66,6% der Kontrollschüler an, dass die schriftliche Produktion ihnen nicht leicht fällt (ebd.; Abbildung 6). Die Kontrollgruppe ist etwas größer als die Pilotgruppe, es gibt über den Prozentsatz hinaus noch mehr Kontrollschüler als Pilotschüler, die meinen, über eine unzureichende Schreibkompetenz zu verfügen. Die Zahlen in Prozent entsprechen sieben Kontrollschülern und vier Pilotschülern, die angeben, Schwierigkeiten beim Produzieren schriftlicher Texte zu haben. Wird der abwesende Schüler dazu gezählt, sind es womöglich in Wirklichkeit acht von zwölf Kontrollschülern, die in diesem Kompetenzbereich überfordert sind, mit anderen Worten doppelt so viele Kontrollschüler wie Pilotschüler, insgesamt über 50% der Schüler aus der Deutschklasse.

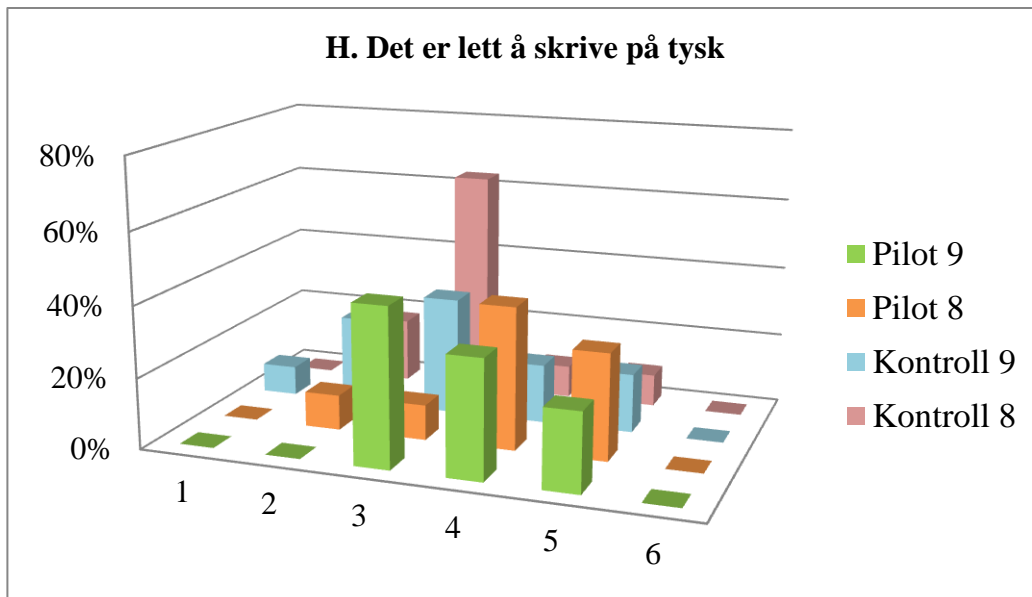


Abbildung 6
 „Es ist leicht auf Deutsch zu schreiben.“ (Anlagen 1 und 2: 2)

3.2.1.1.5 Klassengröße – Niveau

Obwohl die untersuchte Deutschklasse aus einer Gruppe „fortgeschrittener“⁴⁷ Schüler und einer Gruppe aus reellen Anfängern besteht, scheint diese Gruppenzusammensetzung mit unterschiedlichem Niveau für die meisten Schüler aus beiden Gruppen auf den ersten Blick zufriedenstellend zu sein, denn nur 33,3% der Kontrollschüler wünschen sich eine Trennung der beiden Gruppen (Anlage 2: 6). Die Stimmung in der Klasse scheint gut zu sein, bis auf zwei Schüler, ein Kontroll- und ein Pilotschüler, die das Gegenteil behaupten (Anlage 1: 7; Anlage 2: 5). Es wird daran erinnert, dass am Tag der Untersuchung ein Kontrollschüler abwesend war und dass ein Kontrollschüler bei allen offenen Fragen nicht geantwortet hat: dieses Faktum relativiert die vorigen Aussagen ein wenig.

Auch die Klassengröße wird von den meisten Schülern aus der untersuchten Deutschklasse gutgeheißen, auch wenn dabei bedacht werden soll, dass ein Pilot- und zwei Kontrollschüler diese Frage nicht beantwortet haben (Anlagen 1: 6; Anlage 2: 5). Die anscheinende Zufriedenheit mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass relativ große Klassen und Niveauunterschiede in allen anderen Fächern anzutreffen sind, und dies von den meisten

⁴⁷ Die Schüler, die am Projekt *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7.trinn 2010-2012* teilnahmen, hatten nur eine wöchentliche Dreiviertelstunde Deutschunterricht und nicht zwei ganze Wochenstunden an verschiedenen Tagen, wie es im Progression-Modell vorgesehen wurde. Deshalb sind diese Pilotschüler nur halbwegs fortgeschrittene Schüler.

Schülern als Normalität empfunden wird. Diese Vermutung wird von einem Kontrollschüler mit dem Kommentar „*Bra. Ganske lik en normal klasse*“ bestätigt (Anlage 2: 5).

Beim näheren Betrachten der Schülerantworten zeichnet sich dennoch ein nuancierteres Bild der angegebenen Zufriedenheit aus. Alle Pilotschüler⁴⁸ könnten sich eine kleinere Klasse vorstellen (Anlage 1: 7). Auf die Frage „Warum wäre der Unterricht besser in einer solchen Klasse?“ antworten die Pilotschüler, dass auf diese Weise alle Schüler sich am Unterricht beteiligen könnten (22,2%) und der Lehrer die Möglichkeit hätte, allen Schülern zu helfen (33,3%); der Lehrer hätte auch mehr Zeit für den einzelnen Lernenden (33,3%) und für die Vermittlung seines Fachs an alle in der Klasse (11,1%); ein Schüler sieht vor, dass mit weniger Schülern mehr Zeit für Gruppenarbeit zur Verfügung stünde (11,1%) (ebd.). Der Zeitfaktor im Verhältnis zur Klassengröße scheint hier eine wesentliche Rolle zu spielen.

Es ist interessant zu beobachten, dass über die Hälfte der Pilotschüler (55,6%) die aktuelle Situation mit der gegebenen Klassengröße aus der Perspektive des Lehrers sieht, seine Situation mit anderen Worten versteht. Diese Sichtweise kann vielleicht mit der oben genannten „Robustheit“⁴⁹ dieser Gruppe in Verbindung gebracht werden. Diese Schüler hadern weniger mit dem Fach und sind womöglich besser imstande, über die eigenen Herausforderungen hinweg zu sehen.

Die Kontrollschülergruppe beantwortet die Frage „Warum wäre der Unterricht besser in einer solchen Klasse?“ vorwiegend aus der eigenen Perspektive, nur 25%, drei Kontrollschüler, sind imstande in die Haut des Lehrers zu schlüpfen (Anlage 2: 6, Frage von mir übersetzt). Hingegen beschweren sich 25% der Kontrollschüler über Unruhe in der Klasse, was für einen Schüler zu Konzentrationsschwierigkeiten führt; 33% sprechen sich für eine nach Niveau aufgeteilte Klasse aus, weil, wie ein junger Lerner es formuliert, „*Da er du ca like god som de andre i tysk*“; ein Schüler (8,3%) beklagt sich über den „schlechten“ Lehrer und ein anderer Schüler (8,3%) verbindet eine kleinere Klasse mit einer höheren Motivation und einem besseren eigenen Einsatz: „*fler hadde fått prøvd å gjort sitt beste hver time, siden det er mer motiverene når vi vet vi blir sett*“ (ebd.).

⁴⁸ Ein Pilotschüler hat auf diese Frage nicht geantwortet.

⁴⁹ Siehe 3.2.1.1.1 auf Seite 29.

3.2.1.1.6 Zeit im Unterricht

3.2.1.1.6.1 Zeit und Grammatik

Auf die Frage „Hast du im Deutschunterricht genug Zeit, um Grammatik zu lernen?“ antworten fast alle Pilotschüler (88,9%), dass dies der Fall ist (Anlage 1: 8, Frage von mir übersetzt). Es könnte einerseits damit erklärt werden, dass die meisten bezüglich des Grammatiklernens im Unterricht gut mitkommen. Für einige könnte es andererseits bedeuten, dass sie nicht noch mehr Grammatik im Unterricht durchgehen möchten. Sieben von zwölf Kontrollschülern (58,3%) meinen dagegen, über nicht genug Unterrichtszeit für das Erlernen der deutschen Grammatik zu verfügen (Anlage 2: 7).

In beiden Gruppen geben die meisten Schüler an, wenig Zeit zu haben, um die Grammatik in der mündlichen und schriftlichen Produktion zu verwenden (Anlagen 1: 8; Anlage 2: 7). Die Wichtigkeit des Zeitfaktors wurde von vielen Schülern im vorigen Unterteil hervorgehoben. Die zur Verfügung stehende Zeit für die Verwendung der grammatischen Regeln im kommunikativen Kontext im Deutschunterricht könnte deshalb damit zusammenhängen, dass beispielsweise wegen der Klassengröße zu wenig Zeit übrig bleibt, nachdem der Lehrer diese grammatischen Regeln erklärt hat.

Interessanterweise korrelieren die Prozentsätze bei zwei Schülerangaben innerhalb der beiden Gruppen. Wie oben geschildert, geben fast alle Pilotschüler (88,9%) an, genug Zeit für das Erlernen der deutschen Grammatik zu haben. Auf die Frage „Hast du beim Sprechen genug Zeit, um die Grammatik zu verwenden, ohne so sehr daran zu denken, weil du weißt, dass du richtig sprichst?“ antworten ebenfalls fast alle Pilotschüler (88,9%), dass sie wenig Zeit dafür haben; nur ein Schüler (11,1%) gibt an, gar keine Zeit dafür zu haben (Anlage 1: 8, Frage von mir übersetzt). Diese Korrelation könnte darauf hinweisen, dass fast alle Schüler aus der Pilotgruppe das Gefühl haben, doch ein bisschen richtiges Deutsch sprechen zu können, selbst wenn sie wenig Zeit dazu haben.

Diese Vermutung wird durch die gleiche Korrelation in den Antworten der Kontrollgruppe verstärkt, auch wenn im hypothetischen Bereich stipuliert wird und diese Vermutung aus dem Grund mit äußerster Vorsicht zu interpretieren ist. 58,3% der Schüler aus dieser Gruppe meinen, wenig Zeit für das Erlernen der deutschen Grammatik zu haben. Auf die Frage „Hast

du beim Sprechen genug Zeit, um die Grammatik zu verwenden, ohne so sehr daran zu denken, weil du weißt, dass du richtig sprichst?“ antworten ebenfalls 58,3% der Kontrollschüler, dass sie gar keine Zeit dazu haben (Anlage 2: 7, Frage von mir übersetzt). Sieben von zwölf Kontrollschülern (58,3%) haben vielleicht das Gefühl, gar kein richtiges Deutsch sprechen zu können.

Die oben erwähnte Korrelation könnte weiterhin einen wichtigen Hinweis auf die Auffassung der Schüler aus der ganzen Klasse bezüglich des Erlernens der grammatischen Regeln des Deutschen und der eigenen mündlichen Fertigkeiten in dieser Fremdsprache geben. Die Antworten der untersuchten Schüler erweckt den Eindruck, dass alle aus der Klasse einen Zusammenhang zwischen explizitem Grammatikunterricht und der eigenen Fertigkeit, Deutsch richtig zu sprechen, sehen.

3.2.1.1.6.2 Zeit und Selbstevaluierung

Auf die Frage „Hast du Zeit, mit deinem Deutschlehrer zu sprechen?“ , antworten 33,3% der Pilotschüler und 25% der Kontrollschüler, dass sie genug Zeit dazu haben (Anlagen 1: 9; Anlage 2: 8, Frage von mir übersetzt). Dieser Prozentsatz entspricht derselben Anzahl Schüler in beiden Gruppen: drei von neuen Pilotschülern und drei von elf oder zwölf⁵⁰ Schülern sind der Meinung, genug Zeit zum Sprechen mit dem Deutschlehrer zu haben. Es wird in der Auswertung der schriftlichen Schülerproduktion gezeigt, dass diese Zahlen mit den dort erhobenen Sprachdaten korrelieren: die Schüler, die angeben, genug Zeit zum Sprechen mit dem Deutschlehrer zu haben, sind wahrscheinlich die so genannten „guten“ Schüler, die keine besonderen Probleme im Deutschunterricht haben und imstande sind, schriftlich viel zu produzieren. Die restlichen Schüler aus beiden Gruppen (66,7% und 75%)⁵¹, das heißt weit über die Mehrheit, haben entweder (zu) wenig oder keine Zeit mit dem Deutschlehrer zu sprechen (ebd.).

Fast alle Schüler aus beiden Gruppen (88,9% und 91,7%) beantworten die Frage „Hast du genug Zeit mit ihm / ihr (dem Deutschlehrer) darüber zu sprechen, wie du dir vorstellen kannst, besser Deutsch zu lernen?“ mit „keine Zeit“ (33,3% und 50%) oder „wenig Zeit“ (55,6% und 41,7%): bis auf einen Schüler in beiden Gruppen meinen fast alle Schüler, (zu)

⁵⁰ Je nachdem, ob der fehlende und „schwache“ Schüler hier mitgezählt wird.

⁵¹ Der Prozentsatz für die Pilotschüler wird zuerst angegeben.

wenig oder gar keine Zeit zu haben, mit ihrem Lehrer darüber zu sprechen, wie sie besser Deutsch lernen könnten (ebd.).

Die Frage „Hast du im Deutschunterricht genug Zeit, über die Art und Weise, wie du Deutsch lernst, zu sprechen?“ beantworten die Pilotschüler wie die vorige Frage: 55,6% und 33,3% der Pilotschüler haben wenig oder gar keine Zeit darüber zu sprechen, das sind alle Schüler bis auf einen. Kein Kontrollschüler hat im Unterricht genug Zeit darüber zu sprechen, wie er / sie Deutsch lernt (ebd., Frage von mir übersetzt). Fast alle Schüler aus beiden Gruppen (88,9% und 100%) geben an, im Unterricht wenig oder gar keine Zeit zu haben, darüber zu sprechen, wie sie Deutsch lernen.

Auf die Frage „Hast du im Deutschunterricht genug Zeit, die Sprachen Englisch, Deutsch und Norwegisch miteinander zu vergleichen?“ antworten die meisten Schüler aus beiden Gruppen mit „wenig Zeit“ (33,3% und 33,3%) und „keine Zeit“ (44,4% und 50%): die meisten Schüler aus beiden Gruppen (77,7% und 83,3%) meinen, dass sie (zu) wenig oder keine Zeit dazu haben, Englisch, Deutsch und Norwegisch im Fremdsprachenunterricht miteinander zu vergleichen (ebd., Frage von mir übersetzt).

3.2.1.2 Auswertung der schriftlichen Produktion

Es wird daran erinnert, dass die zweite lokale Untersuchung in der ersten Schulwoche nach den Osterferien stattfand, und dass die schriftliche Produktion der Deutschschüler aus dem Grund etwas darunter „gelitten“ haben vermag⁵².

Außerdem sind die meisten Schüler in der Pubertät, dem so genannten schwierigen Alter. Der Körper ist im Umbruch, schießt in die Höhe, die Schüler verändern sich und haben noch andere Interessen als die bloße Schularbeit. Das Thema Liebe ist für viele aktuell geworden, was in dem Text eines Schülers deutlich zum Ausdruck kommt, wenn letzterer, ein Junge, sich eine kleine Geschichte über die Wochentage ausdenkt: „Am Dienstag, Frank liebt Marit, Am Mittwoch, Frank liebt Susann“; und etwas später: „Er hat zwei Mädchen“ (Jan⁵³).

⁵² Siehe 3.2.1 auf Seiten 27 und 28.

⁵³ Alle Schülernamen sind fiktive Namen.

3.2.1.2.1 Dauer der Schreibaktivität

Der Daueraspekt der Schreibaktivität erweist sich in beiden Gruppen als überaus wichtig, denn nur auf diese Weise kann festgestellt werden, wie produktiv die Schüler innerhalb einer bestimmten Zeitspanne gewesen sind.

Am Untersuchungstag schrieben alle Schüler über eine halbe Stunde, es entspricht den Daten aus dem vorigen Jahr (Delord 2013: 27). Sechs Schüler (11,1% und 41,7%)⁵⁴ schrieben fünfunddreißig Minuten lang, fünfzehn Schüler, über zwei Drittel der Deutschklasse, schrieben während vierzig Minuten oder noch länger (Anlage 3).

Sieben Schüler, drei Pilot- und vier Kontrollschüler (33,3% in beiden Gruppen), blieben vierzig Minuten am Schreiben; zwei Schüler, ein Pilot- und ein Kontrollschüler (11,1% und 8,3%) fünfzig Minuten; ein Pilotschüler fünfundfünfzig Minuten (11,1%); zwei Schüler, ein Pilot- und ein Kontrollschüler (11,1% und 8,3%), achtzig Minuten; zwei Pilotschüler (22,2%) hundert Minuten; ein Kontrollschüler (8,3%) hundertfünfzehn Minuten.

Zusammengefasst stellt sich heraus, dass nach vierzig Minuten vier Pilot- und neun Kontrollschüler (44,4% und 75%) mit der Schreibaktivität fertig sind. Fünf Pilot- und drei Kontrollschüler (55,6% und 25%) schreiben weiter. In der neunten Klasse bleibt über die Hälfte der Pilotschüler (55,6%) am längsten am Schreiben, die meisten Kontrollschüler (75%) geben nach vierzig Minuten auf.

3.2.1.2.2 Umfang der Schreibaktivität

Einige Schüler aus beiden Gruppen haben in diesem Jahr weniger produziert als bei der ersten lokalen Untersuchung. Es könnte mit den oben genannten externen Faktoren, Pubertät und Zeitpunkt der Untersuchung erklärt werden. Es könnte auch damit zusammenhängen, dass der Deutschunterricht in diesem Schuljahr nur aus zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden besteht. In der achten Klasse hatte diese Deutschklasse drei Unterrichtsstunden in der Woche, eine Doppel- und eine Einzelstunde.

⁵⁴ Der Prozentsatz für die Pilotschüler wird zuerst angegeben.

Das erste auffallende Ergebnis ist die ausgesprochen geringe schriftliche Produktion einiger Kontrollschüler, die am Untersuchungstag über eine halbe Stunde oder länger brauchten, um von vier bis sechzehn Sätze⁵⁵ auf Deutsch zu schreiben. Dieses Faktum trifft auf sieben Kontrollschüler (58,3%) zu (Anlage 3) Ein Schüler hat beispielsweise vierzig Minuten gebraucht, um vier Sätze in deutscher Sprache zu produzieren⁵⁶ (Elias)! Fünf Kontrollschüler (41,7%) haben hingegen zwischen fünfundzwanzig und vierundvierzig Sätze auf Deutsch produziert (ebd.).

Wie in der Untersuchung aus dem vorigen Jahr hat über die Hälfte der Kontrollschüler (58,3%)⁵⁷ über eine längere Zeitspanne sehr wenig produziert, auch wenn sechs Kontrollschüler (50%) in diesem Jahr ein bisschen mehr geschrieben haben: hängt es vielleicht damit zusammen, dass diese Schüler sich wirklich angestrengt haben, ohne dass es ihnen gelingt (Anlage 3; Delord 2013: 28)? Im Einklang mit den Ergebnissen aus der ersten lokalen Untersuchung und der Meinungsumfrage aus diesem Jahr verstärkt dieser Befund das Bild einer vorwiegend überforderten Kontrollgruppe⁵⁸.

Verglichen mit den Kontrollschülern geben die Pilotschüler den umgekehrten Eindruck einer relativ ausgiebigen schriftlichen Produktion. Auch wenn viele Pilotschüler (66,7%) weniger Text als im letzten Jahr produziert haben, gelingt es fast allen (88,9%) bis auf einen Schüler (11,1%) zwischen fünfundzwanzig und zweiundsiebzig Sätzen auf Deutsch zu schreiben (Anlage 3). Dabei kann festgestellt werden, dass die Pilotschüler wie im letzten Jahr keine Hemmungen haben, schriftliches Deutsch zu produzieren, selbst wenn einige Pilotschüler viele ähnliche Sätze nach dem „Das / Es ist...“-Muster schreiben⁵⁹ (Delord 2013: 27; Tobias). Der schwächste Schüler aus dieser Gruppe, der im letzten Jahr funfundzwanzig Sätze auf Deutsch produzierte, hat vierzehn Sätze in diesem Jahr geschrieben (Anlage 3). Damit gehört er anscheinend der Gruppe der überforderten Schüler an. Es wird aber im nächsten Unterteil gezeigt, dass der erste Eindruck nur teilweise stimmt.

⁵⁵ Die aus zwei Hauptsätzen bestehenden Sätze zählen als zwei produzierte Sätze in dieser Untersuchung.

⁵⁶ Im letzten Jahr hatte ein Schüler gar nichts geschrieben, aber hat sich in diesem Jahr fünf Sätze ausgedacht (Anlage 3).

⁵⁷ In der achten Klasse hatten sechs von elf anwesenden Schülern sehr wenig produziert ((Anlage 3).

⁵⁸ Siehe 2.2.2.2 auf Seite 18 und 3.2.1.1.3 auf Seite 31.

⁵⁹ Dies tun einige Kontrollschüler auch.

3.2.1.2.3 Inhalt der Schreibaktivität

3.2.1.2.3.1 Kontrollschüler

Wie oben angekündigt⁶⁰, wird in diesem Unterteil der Hauptuntersuchung vor allem auf die Schülersprachenanalyse und auf die in der Meinungsumfrage untersuchten Sprachaspekte wie Verbflexion, Genus, Wortstellung, und Kasus fokussiert. Es wird sich jedoch als schwierig erweisen, die schriftliche Produktion der schwächsten Kontrollschüler auszuwerten, denn sieben unter ihnen (58,3%) haben zu wenig produziert, Texte von unzureichender Qualität geschrieben⁶¹ und bräuchten eindeutig mehr fachliche Unterstützung im Fach Deutsch. Diese Feststellung stimmt mit der Auswertung aus der ersten lokalen Untersuchung überein (Delord 2013: 28).

Interessanterweise korreliert der Prozentsatz der überforderten Kontrollschülergruppe (58,3%) exakt mit dem Prozentsatz der Schüler, die in der Meinungsumfrage angeben, über zu wenig Zeit für das Erlernen der Grammatik im Deutschunterricht zu verfügen und vielleicht das Gefühl haben, gar kein richtiges Deutsch sprechen zu können (Anlage 2: 7)⁶². Zwar geben 66,7% der Kontrollschüler an, doch ein wenig Zeit bei der Verwendung der Grammatik bei schriftlichen Aktivitäten im Deutschunterricht zu haben, aber die tatsächliche Produktion dieser Schüler zeigt unmissverständlich, dass die Kontrollschülergruppe viel mehr Zeit sowohl für Grammatikunterricht als auch andere Aktivitäten im Deutschunterricht bräuchte.

Nur ein Schüler, der sechzehn Sätze am Untersuchungstag schrieb, gibt den Eindruck, sich in Zukunft im Fach Deutsch positiv entwickeln zu können, weil dieser Schüler seine Sprache variiert, die Verbflexion im Präsens richtig verwendet und über eine relativ gute Rechtschreibung verfügt, wie die folgenden Sätzen es zeigen: „Die Sonne scheint. Es ist kalt. Das Wetter ist gut. Meine Schule heißt ... (Name der Schule). Ich habe zwei Swerster. Ich

⁶⁰ Siehe 3 auf Seite 22.

⁶¹ Hier die repräsentative Produktion eines schwachen Kontrollschülers im letzten und in diesem Jahr :

- Erste Untersuchung im Jahre 2013: „Was ist das. Was ist das auto. Meine Familie haben fufm kids unt sewi foreldre. Ich heise. Ich wohen in norwegen. Ich bein dreishen Jahren alt. Ich habe dreizhen vensig. Ich haben einen vensigt hans name ist Nino. Das ist einen house“ (Inge).
- Zweite Untersuchung im Jahre 2014: „Was is das temperatur. Was ist das? Das ist einein Stool. Das ist einen Familie. Das ist meine Vater. Das ist meine Muter. Das ist Norwegen. Ich bin einen fumsicht Jhare alt. Das ist Liilehammer. Das ist meinen hüs. Its Mantag“ (Inge).

⁶² Siehe 3.2.1.1.6.1 auf Seiten 36 und 37.

habe ein Vater und eine Mutter. Ich bin die jungest in meine Familie. Meine Familie wohnt in ... (Name der Stadt), usw.“ (Hanna).

Bei den beiden Kontrollschülern, die mit fünfundzwanzig Sätzen bei der schriftlichen Produktion im mittleren Bereich abschneiden, wirkt meines Erachtens die Entwicklung anscheinend positiv, denn diese Schüler haben ihre Sprache verbessert, auch wenn bei einem Schüler die Verbflexion nicht immer stimmt, das Genus noch nicht am Platz ist, und einige Wörter aus dem Norwegischen, der Muttersprache, entnommen sind wie im folgenden Beispiel: „Meine Haus ist größ und habst drei leiligheten.“ (Sissel). In diesem Jahr ist derselbe Schüler dennoch imstande zu schreiben: „Es ist sommer und die Sonne schient. Das Wetter ist schön.“ (ebd.) Im letzten Jahr stand hingegen: „Das Vetter ist große schön, die Sonne schieint. Es ist sehr als nichts got Vetter am Samstag“ (ebd.)! Die Sprache dieses jungen Lernalters ist bei der zweiten Untersuchung knapper geworden, aber irgendwie deutscher, auch wenn die Rechtschreibung noch nicht ganz stimmt.

Die drei Kontrollschüler (25%), die fachlich am weitesten sind, verfügen über einen größeren Wortschatz, schreiben viel und versuchen eigene Texte zu produzieren, selbst wenn es hie und da auf Kosten der Sprachqualität geschieht. Nach eigener Angabe reist der eine Schüler oft nach Deutschland. Der zweite Schüler kommt aus einer anderen Schule und hat einen anderen Deutschlehrer gehabt, der ihn sehr motivierte. Der dritte Schüler scheint einfach fachlich relativ gut zu sein.

Die beiden Kontrollschüler, die im letzten Jahr bei der ersten lokalen Untersuchung unter den Kontrollschülern am besten abschnitten, sind wieder diejenigen, die in diesem Jahr am besten und längsten schreiben. Die besten Schüler aus der Kontrollgruppe (25%) werden sich voraussichtlich weiterhin positiv entwickeln, denn viele Sprachstrukturen scheinen schon verinnerlicht zu sein, selbst wenn Kongruenzfehler gemacht werden und Genus, Kasus, Verbflexion und Wortstellung⁶³ an vielen Stellen noch nicht richtig sind.

Der Schüler, der in der achten Klasse auf eine andere Schule ging, scheint beispielsweise den Genus-Unterschied zwischen „mein“ und „meine“ als einziger Kontrollschüler automatisiert zu haben; sogar der Numerus stimmt: „meine Eltern“, „meine Shoe“ (Vivian). Die beiden

⁶³ Im Teil „Theorie und Praxis“ wird näher darauf eingegangen.

anderen Kontrollschüler, die viel Text geschrieben haben, haben diesen Unterschied noch nicht automatisiert. Zwar schreibt der eine „mein Vater“ und „meine Mutter“, aber gerade davor „Mein Familie“ und danach „meine Bruder“ (Hedvig). Der andere verhält sich ähnlich: in seinem Text steht „mein Vater“, „Meine Mutter“ und „meine Schwester“, aber davor „meine Name“ und auf einer anderen Seite „meine Geburtstag“ (Alicia).

3.2.1.2.3.2 Pilot- und Kontrollschüler

Wie schon erwähnt⁶⁴, haben die meisten Pilotschüler relativ viel Text auf Deutsch geschrieben. Der Kommentar⁶⁵ eines Kontrollschülers stimmt, die Pilotschüler haben einen größeren Wortschatz als die Kontrollschüler: viele Vokabeln wie die Wochentage wurden schon in der Grundschule gelernt. Alle bis auf einen Pilotschüler (88,7%) können nicht nur alle Wochentage, sondern auch deren Reihenfolge. Umgekehrt können die Kontrollschüler nur einige Wochentage nennen; am Untersuchungstag konnten nur zwei davon (16,7%) sich an alle erinnern.

Darüber hinaus schreibt nur der schwächste Pilotschüler (11,1%) alle Wochentage in richtiger Reihenfolge auf, alle anderen Pilotschüler sind in der Lage entweder einen Satz (22,2%), oder zwei (33,3%), oder eine kurze Geschichte (33,3 %) über dieses Thema dazu zu produzieren. Die besten Pilotschüler verwenden sogar die Präposition „am“ vor den angegebenen Tagen. Einige in der schriftlichen Produktion gebrauchten Sprachstrukturen wie „Heute ist Donnerstag“ haben die Pilotschüler ebenfalls schon in der Grundschule gelernt.

Es gibt dagegen nur zwei unter den Kontrollschülern (16,7%), die imstande sind „Es ist Donnerstag“ zu schreiben, und nur zwei unter den besten Kontrollschülern (16,7%), die sich eine kurze Geschichte über dieses Thema ausdenken können. Wie die besten Pilotschüler verwenden die besten Kontrollschüler die Präposition „am“ vor den angegebenen Tagen. Alle anderen Kontrollschüler (66,7%) erinnern sich nur an einzelne Wochentage, oder schreiben nichts auf die entsprechende Seite, sie scheinen deshalb nicht imstande zu sein, Sätze in deutscher Sprache über das Thema Wochentage zu produzieren. Ein Kontrollschüler gibt es schlichtweg zu: „*Jeg kan ikke dagene*“ (Ingelin).

⁶⁴ Siehe 3.2.1.2.2 auf Seiten 39 und 40.

⁶⁵ Siehe 3.2.1.1.2 auf Seite 29.

Der Pilotschüler, der am Untersuchungstag am wenigsten schrieb, hat sich trotzdem teilweise zum Positiven entwickelt. Im letzten Jahr schrieb er noch: „gothen Tag. Wie alt sind du. Whoe Komst du?“ Aus diesen Sätzen ist folgender Text in der zweiten lokalen Untersuchung geworden: „goten tag. Wie vile jare bist du? Woher Komst du?“ (Øyvind). Die Lernautsprache dieses Schülers erweist sich noch als instabil⁶⁶, aber wenn diese Sätze gesprochen werden, hören sie sich deutsch an: wenn auch kein Deutscher „Wie viele Jahre bist du?“ sagen würde, würde er die Bedeutung dieser Frage ohne Weiteres verstehen. Dieser Schüler sollte infolgedessen an richtigen Formulierungen und an seiner Rechtschreibung arbeiten.

Der Pilotschüler, der mit fünfundzwanzig Sätzen bei der schriftlichen Produktion im mittleren Bereich abgeschnitten hat, ist eigentlich mit dem oben beschriebenen Kontrollschüler⁶⁷, der sechzehn relativ gute Sätze produziert hat, zu vergleichen: die Sprache dieses Schülers ist variiert, auch wenn viele Sätze mit „Das / Es ist“ anfangen, die Verbflexion im Präsens ist bis auf das eine Mal korrekt und die Rechtschreibung zum größten Teil richtig (Kari). Darum ist eine positive Entwicklung dieses Schülers voraussehbar.

Bei den anderen Pilotschülern, die viel Text auf Deutsch produziert haben, ist interessant zu beobachten, dass einige Deutsch und Englisch, die erste Fremdsprache dieser Schüler, nach und nach besser auseinander halten können, wie in diesem Beispiel aus der jetzigen Untersuchung: „Das ist mein Vater. Das ist meine Mutter („Mother“ ist wegradiert!). Das ist meine Schwester. Das ist mein Brother“ (Tobias); im letzten Jahr schrieb derselbe Schüler: „Das ist mein Father. Das ist meine Mother. Das ist meine schwester. Das ist mein Brother.“ (Tobias).

Auch bei der Wortstellung ist ebenfalls eine Entwicklung bei den besten Pilotschülern festzustellen, von Automatisierung kann trotzdem noch nicht die Rede sein. Ein guter Pilotschüler schreibt beispielsweise: „Am Montag spiele ich Fußball. Am Dienstag, Frank liebt Marit. (...). Am Donnerstag habt er Deutch. Am Freitag die Sonne scheint. (...).“ (Jan).

⁶⁶ An verschiedenen Stellen zeigt sich die relativ positive Entwicklung dieses Schülers wie im folgenden Beispiel: „Das Wetter ist schön“ (2013) und „Das wetter ist schön“ (2014). Die Sprache dieses Schülers bewegt sich aber hin und her wie hier: „Di sonne schine“ (2013) und „Das Sonne shint“ (2014). Ansonsten gibt er den Eindruck, den Genus-Unterschied zwischen „mein“ und „meine“ im Verhältnis zu Vater und Mutter und Bruder und Schwester verinnerlicht zu haben, denn er schrieb das adäquate Genus schon im letzten Jahr. Dieser Schüler kann weiterhin schwierige Wörter wie „Schwester“ (2014) statt „swester“ (2013) jetzt richtig schreiben, dafür ist aus dem vorigen „mütter“ (2013) wieder „mother“ (2014) geworden!

⁶⁷ Siehe 3.2.1.2.3.1 auf Seiten 41 und 42.

Hinsichtlich des Unterschieds zwischen deutscher und englischer Sprache scheint die Bewusstheit der Pilotschüler sich entwickelt zu haben.

Es fällt beim Vergleich der schriftlichen Produktion beider Schülergruppen weiter auf, dass nur die besten Pilotschüler auf die Idee kommen, einmal das Verb in der Vergangenheit zu benutzen: „Gestern war es Mittwoch“ und „Am Samstag er war kalt“ (Elise und Jan). Ansonsten werden die Präpositionen vor allem von den Kontrollschülern, aber auch von den Pilotschülern, oft entweder miteinander verwechselt, oder vom falschen Kasus gefolgt. Wie bei der ersten Untersuchung schreiben jedoch die Pilotschüler deutsche Texte im Großen und Ganzen von besserer Qualität als die Kontrollschüler (Delord 2013: 28).

3.3 Theorie und Praxis

Im Folgenden werden die Befunde der zweiten lokalen Untersuchung und der schriftlichen Produktion anhand der ausgewählten Literatur und der zur Verfügung stehenden Daten analysiert. Es wird vorwiegend auf die Schülersprachenanalyse fokussiert, aber zuerst wird zu erklären versucht, warum die überforderten Schüler in der neunten Klasse nicht vom expliziten Grammatikunterricht profitieren können und warum das Alter der untersuchten Schüler im Lernprozess eine Rolle spielen vermag.

3.3.1 Überforderung versus Weiterentwicklung

Der erste Eindruck, der die Zusammenfassung der zweiten lokalen Untersuchung bezüglich des Sprachenlernens unmittelbar vermittelt, besteht in der auffallenden negativen Entwicklung der Kontrollgruppe. Wie schon erwähnt⁶⁸, haben sieben von elf am Untersuchungstag anwesenden Kontrollschülern (58,3%) nach fast zwei Jahren Deutschunterricht sehr wenig geschrieben und bis auf einen Kontrollschüler (Hanna) Texte von unzureichender Qualität produziert. Die Kontrollschüler sehen es ein und meinen, im Grammatikbereich die meisten Schwierigkeiten zu haben (Abbildung 7: I, J, K⁶⁹).

⁶⁸ Siehe 3.2.1.2.1 auf Seite 39 und 3.2.1.2.3.1 auf Seite 41.

⁶⁹ Siehe auch Anlagen 1 und 2 auf Seite 2.

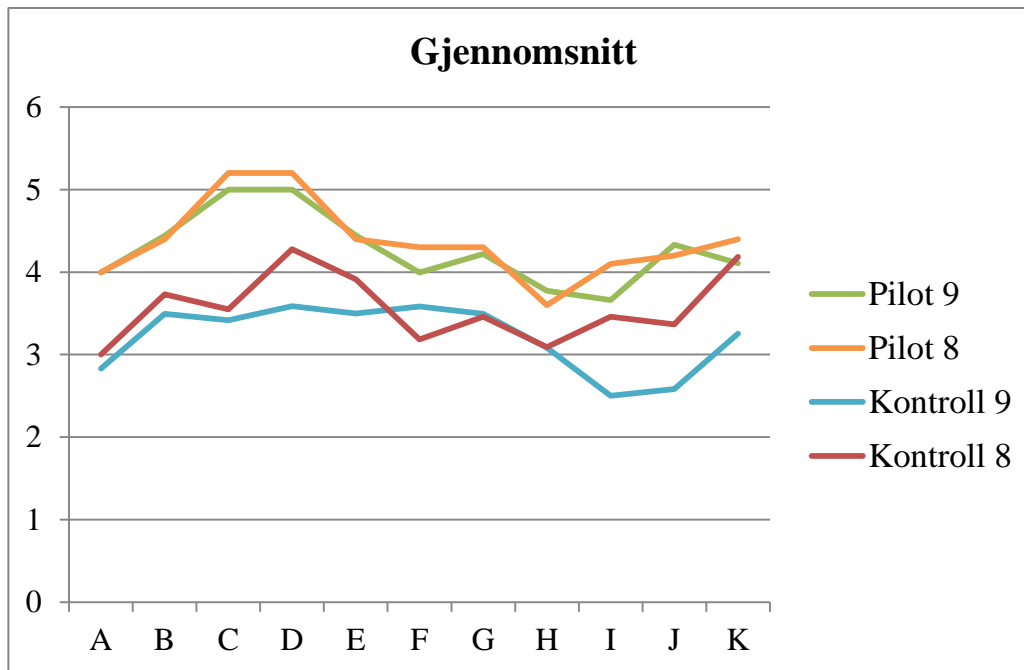


Abbildung 7 Durchschnitt
 „In welchem Grad ist Deutsch leicht für dich?“ (Anlagen 1 und 2: 2)

Die Notwendigkeit einer gewissen Reife beim schrittweise Lernen einer Fremdsprache scheint damit bestätigt zu sein, wie es im zweiten Teil⁷⁰ dieser Masterarbeit näher erläutert wurde.

Um eine Grammatikregel zu lernen, sollte ein Schüler ein Stadium in seiner Fremdsprachenentwicklung erreicht haben, das ihn ermöglicht, sich diese Regel anzueignen, denn jedes weitere Stadium ist komplexer als das vorige (Tornberg 2012: 114-115). „Lernen durch unterrichtliche Steuerung ist für bestimmte Bereiche der Zielsprache nur dann möglich, wenn die Lerner für die neue Lernaufgabe „bereit“ sind, wenn die vorausgesetzte Erwerbsstufe erreicht ist.“ (Edmondson & House 2011: 169-170)

Die in der ersten lokalen Untersuchung festgestellte Überforderung der Kontrollschüler hat sich in diesem Schuljahr verstärkt, ein Ergebnis, das andere umfassende Untersuchungen auch bestätigen: *„Not only did learners fail to progress to the next developmental stage following instruction that was too advanced, some learners performed less well than they had previously done.“* (Lightbown 1998: 179). Sind die Erwartungen im Fremdsprachenunterricht zu hoch, entwickeln sich einige Schüler sogar zurück. Insbesondere der Grammatikbereich,

⁷⁰ Siehe 2.1.2.1 auf Seiten 13 und 14.

der von Anfang an schwierig war, ist für die meisten Kontrollschüler noch schwieriger geworden (Abbildung 7: I, J, K).

In der zweiten lokalen Untersuchung haben die meisten Kontrollschüler wie im letzten Jahr sehr wenig geschrieben, sie stagnieren und nach eigenen Angaben verstehen immer weniger, wie Deutsch geschrieben werden soll (Anlagen 1 und 2: 2). Allein das Hörverstehen ist für die meisten Kontrollschüler etwas leichter geworden (Abbildung 7: F). Die besten Kontrollschüler aus dem letzten Jahr haben im Gegenteil Fortschritte gemacht, sie waren gemäß der aktuellen Fremdsprachenforschung für die weitere Entwicklung ihrer Lernaltersprache bereit.

Tornbergs Postulat, Lerner einer Fremdsprache sollten eine Plattform aufbauen, bevor sie mit weiteren Schwierigkeiten konfrontiert werden, scheint auf die Pilotschüler zuzutreffen (Tornberg 2012: 149). Diese Schüler hatten sowohl Vokabeln als auch so genannte „*chunks*“⁷¹, fertige Sprachstrukturen⁷², in der Grundschule geübt, bevor sie in der achten Klasse mit Deutschunterricht offiziell „anfangen“. Nach eigenen Angaben helfen diese Grundkenntnisse ihnen weiterhin in der neunten Klasse, und die Pilotschüler geben das Bild einer Schülergruppe, die sich im Deutschunterricht weiterentwickelt und den Anforderungen des norwegischen Lehrplans für die zweite Fremdsprache entspricht (Abbildung 7).

3.3.2 Alter

Ein anderes auffallendes Ergebnis, das auf viele Schüler aus beider Gruppen zuzutreffen scheint, besteht im geringeren Umfang der diesjährigen schriftlichen Produktion dieser Schüler. Der Zeitpunkt der zweiten lokalen Untersuchung wurde als möglicher Grund dafür in den einleitenden Worten des vorigen Teils⁷³ angedeutet, aber wie oben genannt⁷⁴, könnte das Alter der Schüler ebenfalls eine Rolle gespielt haben (Edmondson & House 2011: 238).

⁷¹ Tornberg unterstreicht es sogar: diese „*chunks*“ seien eine Voraussetzung, um eine Fremdsprache im kommunikativen Kontext verwenden zu können (Tornberg 2012: 150-151).

⁷² „*Chunks*“ sind fertige und automatisierte Sprachstrukturen, die unmittelbar abrufbar sind, ohne über die Einzelbestandteile nachzudenken, das heißt ohne einen Satz neu aufbauen zu müssen.

⁷³ Siehe 3.2.1 auf Seiten 27 und 28.

⁷⁴ Siehe 3.1.1.3 auf Seite 27 und 3.2.1.2 auf Seite 38.

Untersuchungen belegen, dass die Pubertät eine Art „kritisches Alter“ hinsichtlich der syntaktischen Beherrschung einer Fremdsprache darstellen könnte (Edmondson & House 2011: 180-181). Andere auf das schulische Lernen bezogene Untersuchungen machen aber deutlich, dass Acht- bis Elfjährige bei diesen Untersuchungen besser als Zwölf- bis Fünfzehnjährige abschneiden (ebd.: 181). Obwohl prä-pubertäre Lernergruppen morphosyntaktische Aspekte einer Zielsprache schneller als Erwachsene lernen, scheint ausgerechnet die Pubertät diese Entwicklung zu bremsen: der Körper verändert sich, die Interessen sind vielseitig, wie oben beschrieben, und der Unterricht oder die Schule können in diesem Kontext als Störfaktor wirken (ebd.).

3.3.3 Schülersprachenanalyse

3.3.3.1 Instabilität der Lernersprache

Besonders an der schriftlichen Produktion des schwächsten Pilotschülers zeigt sich sowohl die Instabilität der Lernersprache als auch der unregelmäßige Verlauf der Lernentwicklung⁷⁵ (Øyvind). Dieser Schüler macht auf der einen Seite Fortschritte, einige Wörter werden jetzt richtig oder besser geschrieben, zum Beispiel haben sich „Svester“ in diesem Jahr in „Schwester“, „scöhn“ in „schøn“ verwandelt, und die Verbflexion stimmt an vielen Stellen; auf der anderen Seite scheint dieser Schüler das Genus einiger Wörter vergessen zu haben: aus „Di Sonne schine“ ist nun „das Sonne shint“ geworden (ebd.). Diese Beobachtung stimmt mit den Befunden der Fremdsprachenforschung überein. Eine Lernersprache ist nicht nur transitorisch, sondern auch instabil, sie entwickelt sich nicht nur linear von Lernetappe zu Lernetappe, sondern nach dem Bild einer wellenförmigen Kurve: die Lernenden können sich mit anderen Worten zwischendurch auch zurück entwickeln (Selinker 1972: 215; Apeltauer 1997: 94, 116; Edmondson & House 2011: 233)⁷⁶.

3.3.3.2 Negativer Transfer: lexikalische Fehler

Am Beispiel des schwächsten Pilotschülers wird der Einfluss der englischen Sprache auf die schriftliche Produktion in Deutsch merkbar, ein Einfluss, der sich in der schriftlichen Produktion der gesamten Deutschklasse widerspiegelt, da Englisch die erste Fremdsprache

⁷⁵ Siehe Fußnote 66 auf Seite 44.

⁷⁶ Siehe Fußnote 37 auf Seite 26.

dieser Schüler ist: „Die Einflussfaktoren anderer und früher gelernter/erworbener Sprachen auf die (neu) zu erlernende Sprache Deutsch dürfen nicht übersehen werden“ (Dentler et al. 2000: 48).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden fünf zentrale psychologische Prozesse, die einer Lernersprache zugrunde liegen, vorgestellt, der Transfer aus anderen Sprachen zählt dazu⁷⁷ (Selinker 1972: 215, 216-221; Edmondson & House 2011: 235).

Der Transfer aus anderen Sprachen kann sich als positiv erweisen. Norwegisch, Englisch und Deutsch stellen so genannte germanische Sprachen dar und enthalten viele gemeinsame Lexeme, die norwegische Schüler beim Verstehen der englischen und deutschen Sprache behilflich sein können. Dieses Faktum wird durch die Angaben der Kontrollschüler bestätigt: in der neunten Klasse verstehen sie vor allem mündliches Deutsch besser, während sie sich in fast allen anderen Bereichen des Deutschlernens negativ entwickelt haben (Abbildung 7: F).

Die Ähnlichkeit germanischer Sprachen kann aber gleichwohl als Störung im Lernprozess wirken und zu interlingualen Interferenzen führen (Klein 1992: 76; Edmondson & House 2011: 222). Beim Lernen der deutschen Sprache greifen norwegische Schüler gern auf ihre erste Fremdsprache zurück, wie die beiden lokalen Untersuchungen es zeigen. Wie in der Auswertung der schriftlichen Produktion beschrieben⁷⁸, haben sich viele Schüler trotzdem weiter entwickelt und können deutsche und englische Sprache nach und nach besser auseinander halten.

Eine Lernersprache erweist sich als systematisch und veränderlich durch Lern- und Kommunikationspläne (Edmondson & House 2011: 233). Viele junge Lerner aus der Deutschklasse greifen systematisch auf englische Vokabeln zurück, wenn es sich beispielsweise um ihre Angehörigen handelt. Deshalb kommen viele lexikalisch/orthographische Abweichungen wie „Mother“, „Brother“ oder „Bruter“ in der schriftlichen Produktion dieser Schüler vor, aber in abgeschwächter Form in der neunten Klasse im Vergleich zu den Ergebnissen aus der achten Klasse⁷⁹. Dass die Lernersprache der untersuchten Schüler sich im lexikalischen Bereich von der achten zur neunten Klasse zum

⁷⁷ Siehe 3.1.1.2 auf Seite 25.

⁷⁸ Siehe 3.2.1.2.3.2 auf Seite 43.

⁷⁹ Siehe vorige Fußnote.

Positiven verändert hat, könnte mit den Lern- und Kommunikationsplänen im Deutschunterricht in Verbindung gesetzt werden (ebd.).

Sogar der Kontrollschüler, der in der neunten Klasse fünfundreißig Minuten gebraucht hat, um neun Sätze zu produzieren, hat in diesem Jahr „der Vater“ und „die Moter“ anstatt „die Father“ und „die Mother“ aus dem vorigen Jahr geschrieben (Ole). Der Deutschunterricht ist vielleicht doch nicht so „schlecht“ gewesen, wie viele Kontrollschüler es in der Meinungsumfrage zum Ausdruck bringen⁸⁰. Monokausale Erklärungen eines Phenomens sind sowieso häufig nicht angemessen (Apeltauer 1997: 85). Verschiedene Faktoren darunter der Zeitfaktor könnten womöglich dazu geführt haben, dass insbesondere die Kontrollschüler zu wenig vom Deutschunterricht profitiert haben⁸¹.

Der Kontrollschüler, der „Moter“ schreibt (Ole), und der Pilotschüler, der „Bruter“ in der neunten Klasse verwendet (Kari), machen so genannte intralinguale Fehler. In beiden Fällen wird eine weitere Charakteristik der Lernaltersprache und zwar ihre Eigenständigkeit gegenüber Grund und Zielsprache ans Licht gebracht (Edmondson & House 2011: 233). Vielleicht haben diese jungen Lernenden die Schreibweise von engen Familienangehörigen übergeneralisiert und den Buchstaben „h“, den sie aus dem Englischen kennen, aus den entsprechenden Lexemen „Father“, „Mother“ und „Brother“ herausgenommen, um ihrer Meinung nach deutscher zu schreiben. Der Kontrollschüler braucht den Vokal „u“ und den zusätzlichen Konsonant „t“ dazuzuschreiben, um das Wort „Mutter“ zu berichtigen, der Pilotschüler braucht nur noch den Konsonant „t“ mit einem „d“ zu ersetzen, um die adäquate Rechtschreibung zu vollenden.

Die oben beschriebenen Fehler sollten deshalb als Zwischenstadium oder Übergangsform und „als einen integrativen notwendigen Bestandteil des Lernprozesses“ angesehen werden, denn die betroffenen Schüler haben inkorrekte Schlüsse aufgrund einer Desorientierung innerhalb des neuen Sprachsystems gezogen (Dentler et al. 2000: 46-47; Apeltauer 1997: 115). Wie oben beschrieben⁸², sollten diese Fehler als „ein natürliches Zeichen dafür, dass der Lerner sich mit der Fremdsprache auseinandersetzt“, betrachtet werden (Edmondson & House 2011: 219).

⁸⁰ Siehe 3.2.1.1.1 auf Seiten 28 und 29.

⁸¹ Es wird später darauf eingegangen: siehe 4 auf Seiten 52-56.

⁸² Siehe 3.1.1.1 auf Seite 23.

3.3.3.3 Negativer Transfer: syntaktische Fehler

Das Lernen von Sprachstrukturen stellt das Hauptanliegen der vorliegenden Masterarbeit dar, deshalb erweisen sich syntaktische Fehler an dieser Stelle als besonders geeignete Analyseobjekte.

Ein typischer Fehler, der in der zweiten lokalen Untersuchung oft vorkommt, ist die Satzbaukonstruktion Adverb / Nominalphrase (mit adverbialfunktion)-Nominalphrase -Verb zu Beginn eines deutschen Satzes wie im oben genannten Beispiel „Am Freitag die Sonne scheint“⁸³. Diese Konstruktion mit falscher Wortstellung wird von vielen untersuchten Schülern aus der Klasse aus dem Englischen entnommen. Diese Fehler kommen dennoch nur bei den sieben fachlich am weitesten Schülern vor⁸⁴, denn die anderen Schüler haben entweder zu wenig Text produziert, oder einfache Sätze nach dem Modell Subjekt-Prädikat-Objekt geschrieben.

Es ist in der Tat erstaunlich, dass norwegische Schüler in diesem Fall nicht auf ihre Muttersprache sondern auf ihre erste Fremdsprache zurückgreifen, als ob sie das Erlernen jeder weiteren Fremdsprache mit dem Erlernen der englischen Sprache assoziierten. Es scheint also, dass die erste Fremdsprache an vielen Stellen einen stärkeren Einfluss auf die zweite Fremdsprache als die Muttersprache ausübt. Dieses Faktum ist umso erstaunlicher, dass Norwegisch und Deutsch in der oben geschilderten Wortstellung demselben Satzbaumuster folgen (Bjørke, Dypedahl & Myklevold 2014: 93). Aus dem Grund kann es sich hier in keinem Fall um „eine äußerst kompakte Transferwirkung“ wegen der kombinierten Wirkung des Englischen und des Norwegischen handeln (Dentler et al. 2000: 48). Vielleicht hängt es eher damit zusammen, dass viele Strukturen aus der Muttersprache schon in sehr jungen Jahren unbewusst erworben und automatisiert wurden und dass die untersuchten Schüler schon sieben Jahre die Regeln der englischen Sprache „pauken“.

Gleichzeitig und obwohl die oben beschriebenen Wortstellungsfehler vorkommen, weil die Schüler Interferenzen machen und womöglich eine Regel der englischen Sprache übergeneralisieren, wurde in der Auswertung der Schülerproduktion kommentiert, dass einige

⁸³ Siehe 3.2.1.2.3.2 auf Seite 44.

⁸⁴ Vier Pilotschüler und drei Kontrollschüler: es entspricht etwa einem Drittel der Deutschklasse.

Schüler allmählich anfangen, Deutsch und Englisch besser auseinander zu halten⁸⁵. Diese Schüler haben eine Regel der deutschen Sprache bewusst entdeckt, aber sie können diese Regel noch nicht ganz umsetzen, sie haben sie noch nicht verinnerlicht und automatisiert. (Tornberg 2012:115, 149; Edmondson 2002: 60-61). Der Einfluss der englischen Sprache scheint vorläufig noch stärker als die Auswirkung der neuen Entdeckung. Diese Schüler beweisen aber zugleich, dass sie eine gewisse Reife in ihrer Sprachentwicklung erreicht haben und für die neue Lernaufgabe bezüglich der deutschen Wortstellung am Anfang eines Satzes bereit sind (Edmondson & House 2011: 170)⁸⁶.

4 Zeitfaktor

Dieser Unterteil wird als eigenständiger Teil behandelt, denn die Herausforderung, die beispielsweise ein übermäßiger Unterrichtsstundenausfall darstellt, hat Auswirkungen auf den gesamten Unterricht der zweiten Fremdsprache. Darüber hinaus kann nicht genug betont werden, dass gerade der Unterrichtsausfall an norwegischen „Jugendschulen“ alle Fächer berührt. Deswegen werden unter anderem Daten, die für wissenschaftliche Fächer gelten, im vorliegenden Teil präsentiert.

Wie schon erwähnt⁸⁷ werden 227 Stunden à 60 Minuten für den Unterricht der zweiten Sprache in der *ungdomsskole* vorgesehen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3). Werden diese Stunden gleichmäßig über drei Jahre verteilt, stehen 76 Unterrichtsstunden norwegischen Schülern im achten, neunten und zehnten Schuljahr zur Verfügung. In der Regel wird die zweite Fremdsprache mit einer Ganzstunde an zwei verschiedenen Wochentagen unterrichtet, so dass Schüler zwei wöchentliche Unterrichtsstunden über drei Jahre in diesem Fach erhalten. Wird der Unterricht wirklich so erteilt wie der norwegische Lehrplan es festlegt, wird die fachliche Kontinuität in diesem Fach gewährleistet.

Die Realität zeigt aber ein anderes Bild des Fremdsprachenunterrichts an der norwegischen *ungdomsskole*. Viele Schulen bevorzugen nach wie vor den Dreiviertelstunden-Unterricht. Zum einen erhalten Schüler drei wöchentliche Unterrichtsstunden während zwei Schuljahre

⁸⁵ Siehe 3.2.1.2.3.2 auf Seiten 44 und 45.

⁸⁶ Siehe 2.1.2.1 auf Seite 14.

⁸⁷ Siehe 2.1.1 auf Seite 13.

und nur zwei Unterrichtsstunden während des dritten Schuljahrs: Eine Dreiviertelstunde mit großen Schülergruppen, die mündlich aktiv sein, oder etwas vorführen sollen, ist für einen Fremdsprachenlehrer kaum zu bewältigen, und diese Aktivitäten geschehen zwangsläufig auf Kosten anderer Aktivitäten wie Lesen und Hörverstehen. Zum anderen bestehen die drei wöchentlichen Unterrichtsstunden meistens aus einer Einzel- und einer Doppelstunde an verschiedenen Wochentagen, was sich wegen der ungleichmäßigen Stundenaufteilung als Nachteil im Falle eines Unterrichtsausfalls herausstellen kann: verlieren Schüler eine Doppelstunde, geht kostbare Zeit für längere Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht und überhaupt verloren.

Eine weitere zeitliche Herausforderung stellt der oben erwähnte Unterrichtsausfall dar. Viele Unterrichtsstunden fallen in der Sekundarstufe I aus verschiedenen Gründen aus. Das Ausmaß des Unterrichtsausfalls an einer norwegischen *ungdomsskole* wird in der Abbildung 8 veranschaulicht.

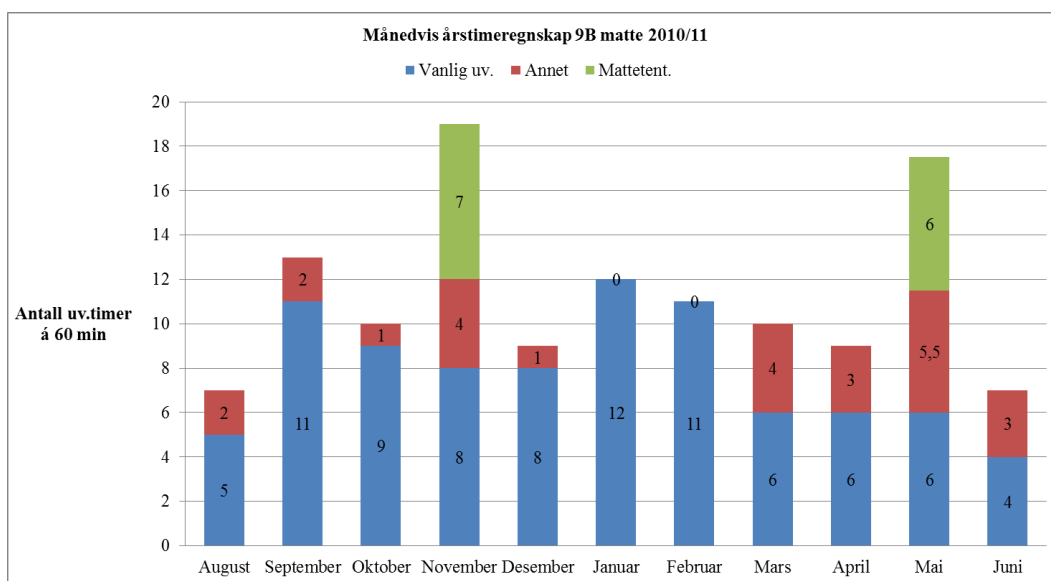


Abbildung 8 Monatlicher Unterrichtsausfall im Fach Mathematik 2010-2011 (Anlage 5⁸⁸)

Viele im Jahresplan eingetragene Aktivitäten, aber auch spontan vorgeschlagene Aktivitäten⁸⁹ amputieren den zugeteilten Stundenplan in allen Fächern: Berufspraxiswoche,

⁸⁸ Blau: normaler Unterricht; rot: Unterrichtsausfall wegen anderer Aktivitäten; grün: Unterrichtsausfall wegen Semesterarbeiten im Fach Mathematik. Siehe Anlage 5 für eine bessere Diagramm-Übersicht.

Weihnachtsmarkt, Zuhause-Tag, *Den Kulturelle Skolesekken*, Kino, Besuch einer Ausstellung oder eines Energiezentrums, vorbereitender Tag auf einer *videregående skole*, *Trygg trafikk*-, Schriftsteller-, *Leger uten Grenser*- oder Polizeibesuch an der Schule, Schullandheimwoche, Literaturfestival, Ausflug, Orientierungs-, Sport- oder Skitag, interne kulturelle Veranstaltung, Tag der offenen Tür, Schulball, Gespräche mit dem *rådgiver* oder der Schulkrankenschwester, Patenschaftstunden mit neuen Schülern, Modeschau, Besuch vom Kindergarten, UNO-Tag, um einige zu nennen, sind unter diesen Aktivitäten zu zählen (siehe Abbildung 9). Unter diesen Umständen erweist es sich als schwierig sowohl für Lehrer als auch für Schüler, den fachlichen Faden nicht zu verlieren und für gute Leistungen zu sorgen, geschweige denn alle Hauptbereiche des Lehrplans im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen.

⁸⁹ Hier sind zwei anonymisierte E-Mails mit spontan vorgeschlagenen Aktivitäten:

Beispiel Nr. 1:

Hei!

Hele 9.trinn på ungdomsskole X og på ungdomsskole Y var de første til «mølla» og får gratis filmvisning onsdag 30.10. kl. 12.00.

Gratulerer!!

Det er 38 av 294 plasser til overs når alle elever og voksne er talt med. Det er derfor dessverre ikke plass til hele 8.trinn på ungdomsskole Z selv om mailen kom LIKE etter den fra 9.trinn. Ønsker dere å komme med en 8.klasse, Hege? Eller skal vi håpe det kommer et tilbud til dem ved en senere anledning?

Med vennlig hilsen

Kari Norman

Beispiel Nr. 2:

00.11.13 skal 10. trinn på moteshow på videregående skole.

Showet begynner kl. 13.00. Oppmøte med opprop der borte klokka 12.50.

Ansvar:

10A: Anne

10B: Øystein og Mari

10C: Are

10D: Astrid

Kari Norman

Teamleder 10. trinn

Fantasi skole

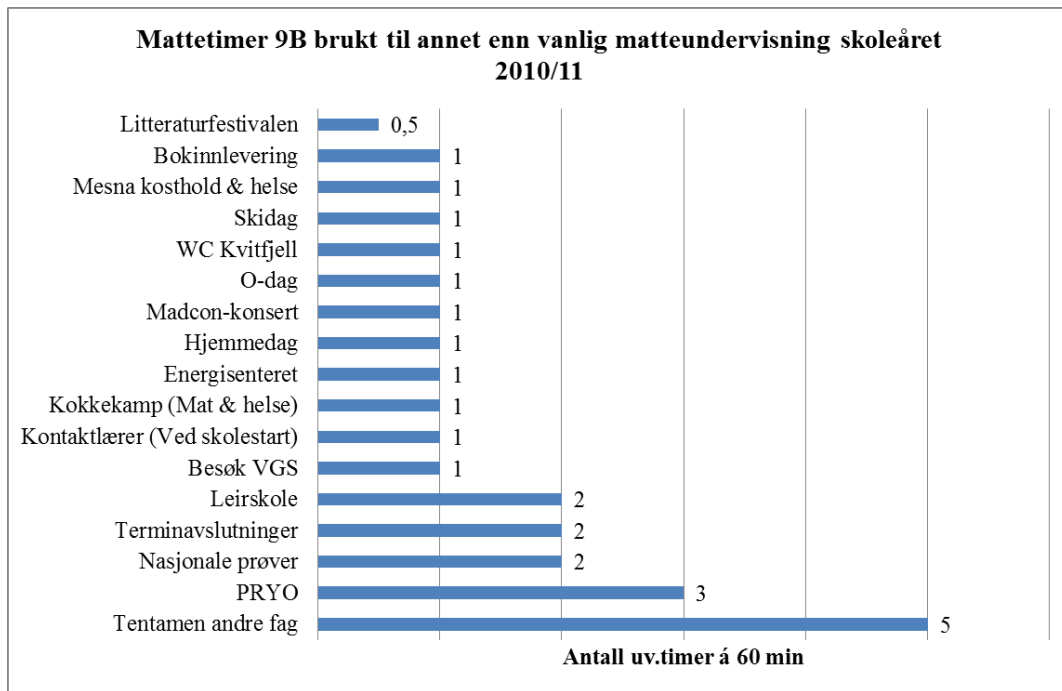


Abbildung 9 Übersicht über andere Aktivitäten im Mathematikunterricht 2010-2011 (Anlage 5)

Ferner stellen Mathematik, Norwegisch und Englisch wichtige Fächer an der norwegischen *ungdomsskole* dar. In diesen Fächern schreiben die Schüler Semesterarbeiten, die sich über einen ganzen Schultag erstrecken⁹⁰. An manchen Schulen werden diese Semesterarbeiten durch einen Vorbereitungstag eingeleitet. Zweimal im Laufe eines Schuljahres gibt es eine so genannte *tentamen*-Periode, in welcher die Semesterarbeiten in Englisch, Norwegisch und Mathematik hintereinander geschrieben werden. Alle andere Fächer müssen aus dem Grund zurückstehen. Wenn in dieser Periode andere zusätzliche Aktivitäten, die nicht zum regulären Fremdsprachenunterricht gehören, im Kalender stehen, kann es mit anderen Worten vorkommen, dass der Fremdsprachenunterricht für drei Wochen ausfällt. Liegt die Semesterarbeit-Periode beispielsweise zwischen den Winter- und den Osterferien, kann es durchaus passieren, dass die Fremdsprachenlehrer ihre jungen Lerner fünf Wochen lang nicht sehen.

Die Abbildung 10 zeigt, dass in einem Fach wie Mathematik die verlorenen Stunden durch die Semesterarbeiten einigermaßen nachgeholt werden, auch wenn es sich nicht um reguläre Unterrichtszeit handelt. Es mag für die Fächer Norwegisch und Englisch auch gelten, aber

⁹⁰ In der achten Klasse werden oft Halbtagssemesterarbeiten bevorzugt.

diese Stunden gehen für die restlichen Fächer endgültig verloren. Gemessen in Prozent zeigt die Abbildung 10, wie viele Stunden das Fach Mathematik im Laufe eines Schuljahres verlieren kann. Der Unterrichtsverlust trifft jedoch ein Fach wie Deutsch noch härter als das Fach Mathematik, da die Deutschstunden, die wegen der Semesterarbeiten in den Basisfächern ausfallen, nicht nachgeholt werden⁹¹. Man kann vermutlich davon ausgehen, dass etwa ein Drittel des Fremdsprachenunterrichts im Laufe eines Schuljahres ausfällt. Dadurch verlieren Schüler schätzungsweise ein ganzes Schuljahr im Fremdsprachenunterricht in der norwegischen Sekundarstufe I.

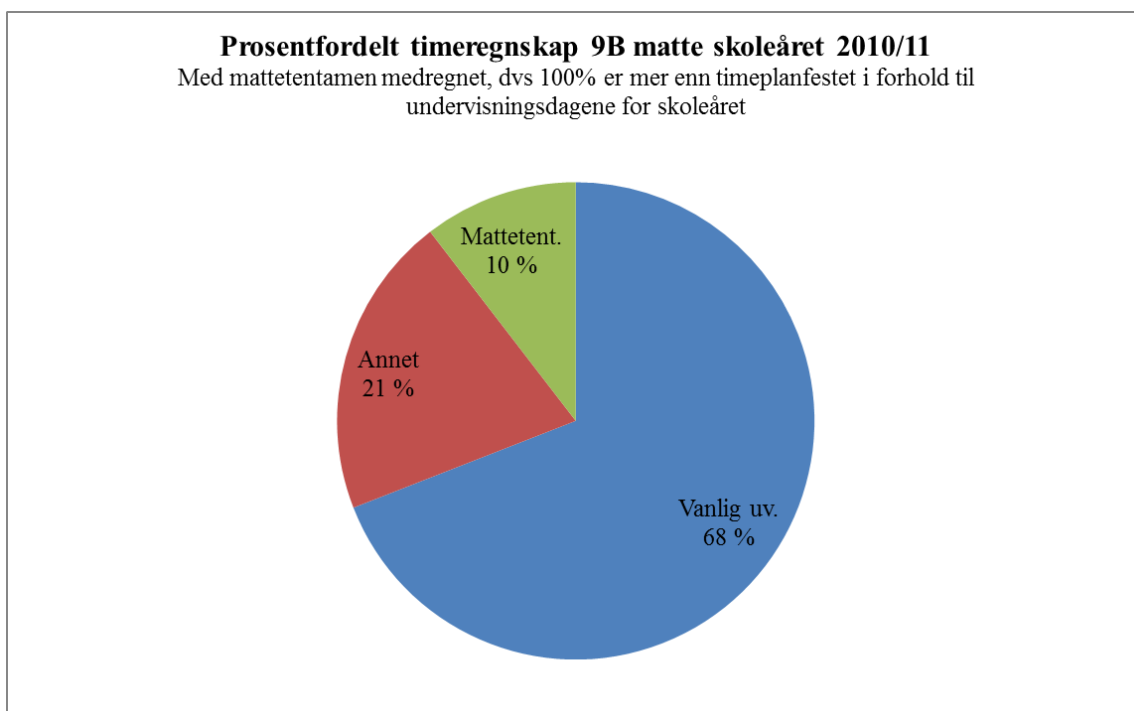


Abbildung 10 Unterrichtsverlust in Prozent im Mathematikunterricht 2010-2011 (Anlage 5)

⁹¹ Manche Lehrer versuchen auf dieses Problem aufmerksam zu machen, wie dieser Lehrer es hier formuliert: „Mange av oss kjenner på tidsklemma i forhold til å gjennomføre læreplanen i det enkelte fag. Vi planlegger faget for hele året, ved å legge temaer inn i så og så mange uker. Men hva skjer hvis det går vekk mange fagtimer til andre aktiviteter? Kutter vi ut temaer? Eller komprimerer vi opplæringen i temaet? Eller forskyver vi temaet til neste skoleår? Og hvis vi kutter ut temaet, eller forskyver det: Hva får det å si for elevenes opplæring? Og: Hvordan blir dette formidlet til foresatte?“ (anonymisierter Kommentar).

5 Hauptuntersuchung der Masterarbeit: sprachliche Variation

Neben anderen Faktoren hat der oben beschriebenen übermäßige Stundenausfall gravierende Konsequenzen für den gesamten Deutschunterricht. Deswegen werden die Befunde der zweiten lokalen Untersuchung bezüglich der sprachlichen Variation zusammen mit den Befunden der ganzen Untersuchung anhand der ausgewählten Literatur und der zu Verfügung stehenden Daten im einem weiteren eigenständigen Teil der Masterarbeit analysiert.

In diesem Teil steht sprachliche Variation im Fokus. Dieser Aspekt des Fremdsprachenunterrichts darf nicht übersehen werden, denn Lerner der deutschen Sprache werden sich etwas anders ausdrücken müssen, ob sie sich beispielsweise in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz befinden; sie werden sich auch eines anderen Sprachregisters bedienen, ob sie Deutsch sprechen oder schreiben, sich an eine unbekannte Person oder einen Freund hinwenden (Durrell 2004: 76). Der Fremdsprachenunterricht sollte mit anderen Worten so gestaltet werden, dass Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich diese fremdsprachlichen Fertigkeiten anzueignen. Deshalb behandelt dieser Teil der zweiten lokalen Untersuchung das Thema sprachliche Variation zuzüglich der Schülersprachenanalyse.

Um einer Ausuferung der vorliegenden Masterarbeit vorzubeugen, wird im Folgenden gezielt auf ganz präzise Aspekte der sprachlichen Variation wie Höflichkeits- und Begrüßungsformen eingegangen. Es hängt auch damit zusammen, dass das relevante Thema dieser Arbeit sich um das Erlernen von Sprachstrukturen in der Grundschule dreht. Das Unterrichten von sprachlichen Varietäten einer Fremdsprache kann aus dem Grund nur in begrenztem Umfang stattfinden, denn die gemeinte Schülergruppe besteht aus Kindern.

In der ersten lokalen Untersuchung wurde auf die eventuelle Überforderung der Kontrollschüler im Fach Deutsch in der achten Klasse aufmerksam gemacht. Vor allem bei der schriftlichen Produktion dieser Schüler wurde deutlich, dass die meisten Kontrollschüler überfordert schienen, da sie zu wenig produzierten und Texte von unzureichender Qualität schrieben⁹². Es ist darum wichtig, den Umfang dieser Überforderung im Fremdsprachenunterricht zu erfassen, damit die Leistungserwartungen, die aus dem Lehrplan

⁹² Siehe 2.2.2.2 auf Seite 18.

für die zweite Fremdsprache herauszulesen sind, im Verhältnis zur Realität diskutiert werden können.

Wird der Aspekt der Überforderung im Fremdsprachenunterricht im Auge behalten, ergeben sich schon jetzt spontane Fragen, wie: „Ist im Deutschunterricht Platz für sprachliche Variation, wenn reelle Anfänger in der achten Klasse nach einigen Monaten Deutschunterricht sowieso nur wenig auf Deutsch schreiben können?“

Es wird daran erinnert, dass die schriftliche Schülerproduktion aus der Projektarbeit vor allem quantitativ ausgewertet wurde. Es handelte um das „Wie viel“ die Schüler produzierten. Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wurde unter anderem das „Wie“ die Schüler schreiben untersucht und im jetzigen Teil geht es hauptsächlich um das „Was“ die Schüler produzieren.

Im Folgenden werden erstens die theoretischen Grundlagen präsentiert werden, zweitens wird die zweite lokale Untersuchung ausgewertet.

5.1 Theoretische Grundlagen

5.1.1 Sprachliche Variation

Einige Beispiele sprachlicher Variation sind oben gegeben worden. Sprachen weisen verschiedene, darunter phonetische, morphologische, grammatische und semantische Merkmale auf, die Bausteine dieser Sprachen darstellen, und nach welchen sie unter dem Terminus Sprachvarietät definiert werden (Theil 2005: 468, 472; Macha 2004: 148; Ammon 2004: 8-9; Durrell 2004: 70).

Merkmale einer Sprachvarietät sind nicht nur geographischer Art, sondern können auch sozialer Art sein: andere Faktoren wie beispielsweise Geschlecht (Männer- und Frauensprache), Beruf (Fachsprache) und Alter (z. B. Jugendsprache) können eine Sprache beeinflussen. (Theil 2005: 471, 494; Neuland 2004: 5-6). Diese Vielfaltigkeit wird unter dem Oberbegriff sprachliche Variation thematisiert.

Sprachliche Variation kann zwischen folgenden Polen stattfinden: gesprochene (darunter Umgangs- und Jugendsprache) und geschriebene Sprache, Standardsprache und Dialekte,

Allgemeinsprache und Fachsprachen und formelle und informelle Stilebenen (Neuland 2004: 5; Ammon 2004: 9; Durrell 2004: 69; Löffler 2010: 97).

Eine wichtige Deutschentwicklung der heutigen Zeit stellen der so genannte Dialektabbau und das Vordringen der Standardsprache in verschiedenen geographischen Gebieten Deutschlands dar (Durrell 2004: 69; Macha 2004: 159). Dieses Faktum spielt eine wesentliche Rolle für den aktuellen Deutschunterricht an norwegischen Schulen und überhaupt (Baßler & Spiekermann 2001: 16).

Dialekte sind für den privaten und mündlichen Bereich bestimmt, sie gelten als ländlich, konservativ und kleinräumig (Macha 2004: 150; Theil: 474; Baßler & Spiekermann 2001: 2). In Deutschland sind sie eher im süddeutschen Raum anzusiedeln (Macha 2004: 154).

Eine Standardsprache gilt hingegen als korrekt, sozial angemessen, sie verleiht Prestige und ist von vielseitiger und großräumiger Anwendbarkeit: Universität, Regierung, Parlament, Gericht, Verwaltung, Schule, Literatur und Wirtschaft sind einige Beispiele dafür (Theil 2005: 480). Sie bildet zugleich die Grundlage für Schrift, Grammatik und Wörterbuch (ebd.). In Deutschland sind die nördlichen Gebiete die größten Anwendungsräume einer standardnahen Sprache (Macha 2004: 154).

In diesem Zusammenhang werden nationale Standardsprachen des Deutschen definiert, die als offizielle Landessprachen gelten. Demnach gibt es eine schweizerische, österreichische und deutsche Standardsprache. Ein Schweizer wird zum Beispiel mit einem *Grüezi*, ein Österreicher mit einem *Griß Gott* oder *Servus*, ein Norddeutscher mit einem *guten Morgen*, *guten Tag* oder *Moin* auf der Straße oder im Geschäft grüßen. Es ist überaus wichtig diese nationalen Varianten im Deutschunterricht zu vermitteln, „solches Wissen kann zur Sprachtoleranz und zum Abbau sprachlicher Arroganz beitragen, die Deutsche nicht selten gegenüber Österreichern und Schweizern an den Tag legen“ (Ammon 2004: 17).

Neben nationalen Standardsprachen gibt es weiterhin regionale Varietäten einer Sprache, die so genannte „Teilsprachen“ bilden (Ammon 2004: 9). In Deutschland wird anders gesprochen, ob man sich zum Beispiel in Bayern, Sachsen oder Westfalen befindet; ein Schweizer aus dem Berner Oberland wird sich anders ausdrücken als ein Bewohner des

Kantons Zürich; die österreichische Sprache hört sich etwas anders an, ob sie im östlichen oder im westlichen Gebiet des Landes gesprochen wird.

Aus Zeitgründen werden diese regionalen Varietäten im Deutschunterricht im Allgemeinen nicht aktiv unterrichtet: „Die Lehrer haben (...) aufgrund des begrenzten Unterrichtsvolumens bereits genug damit zu tun, die Standardkompetenz der Lerner aufzubauen“ (Baßler & Spiekermann 2001: 16). Wichtig ist aber, dass Lerner der deutschen Sprache im schulischen Curriculum von nationaler und regionaler Variation des Standarddeutschen Kenntnis nehmen, die beim Sprachverstehen helfen und spätere Irritationen beim Besuch der betreffenden Länder und Regionen verhindern (Ammon 2004: 17).

5.1.2 Norwegischer Lehrplan

Sprachliche Variation findet ihren berechtigten Platz im dritten Teil *Språk, kultur og samfunn* des norwegischen Lehrplans für die zweite Fremdsprache, in welchem Sprache in Verbindung mit Kultur und Gesellschaft betrachtet wird, aber sie umfasst ebenfalls die anderen Hauptbereiche *Språklæring* und *Kommunikasjon* dieses Lehrplans.

Dieser Teil des Lehrplans ist genauso wichtig wie die beiden anderen, denn „die soziale Bedeutung der sprachlichen Variation zu erkennen und eventuell auch selber zu beherrschen, gehört eigentlich ebenso sehr zur fremdsprachlichen Kompetenz wie das Erlernen der Genera“ (Durrell 2004: 76).

Dem Bereich *Språk, kultur og samfunn* nach sollen norwegische Schüler aus der *ungdomsskole* an Gesprächen über Alltägliches, Menschen und Ereignisse im betroffenen Sprachgebiet / Land und in Norwegen miteinander teilnehmen können, sie sollen einige Aspekte von Traditionen, Gepflogenheiten und Lebensarten in beiden Ländern vergleichen können, und sie sollen an Gesprächen über Sprache und andere Aspekte in Verbindung mit der jeweiligen geographischen Lage im betroffenen Sprachgebiet teilnehmen können (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3). Damit wird erhofft, dass sie nach und nach Interesse, Verständnis und Toleranz einer fremden Kultur gegenüber zeigen (ebd.: 3).

Norwegische Schüler sollen sprachliche Variation demnach in einem kommunikativen Zusammenhang üben⁹³, aber auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess, wie es im Bereich *Språklæring* des Lehrplans vorgesehen ist, kann zum besseren Verständnis für sprachliche Variation führen. Durch das Untersuchen der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ziel- und Muttersprache haben die Schüler die Möglichkeit, kulturellen Ähnlichkeiten oder Unterschieden auf die Spur zu kommen (ebd.: 4). Die oben genannten Begrüßungs- und Höflichkeitsformen sind Beispiele dafür⁹⁴.

5.2 Analyse

Der größte Teil der zweiten Fragebogenuntersuchung wurde im Teil über Schülersprachenanalyse ausgewertet. Bei der Auswertung der schriftlichen Schülerproduktion stand der Aspekt der Schülersprachenanalyse im Mittelpunkt. In diesem Unterteil werden folglich die Fragebogenuntersuchung und die Schülerproduktion nur unter dem Aspekt der sprachlichen Variation kurz ausgewertet.

Die Meinungsumfrage und die schriftliche Schülerproduktion werden im Folgenden gleichzeitig ausgewertet, da die meisten untersuchten Schüler in Bezug auf die sprachliche Variation relativ wenig oder gar nichts produziert haben, vor allem was die unterschiedlichen Begrüßungs- und Abschiedsformen in Deutschland, Österreich und der Schweiz betrifft.

Sieben unter den Pilotschülern (77,8%) haben das Personalpronomen „Sie“ verwendet, wenn auch manchmal in falschen Sätzen wie „Wie geht Sie ihr?“ anstelle von „Wie geht es Ihnen?“ (Natalie). Diese Schüler zeigen nichtdestotrotz, dass diese Höflichkeitsform ihnen bekannt ist. Hingegen hat nur ein Pilotschüler (11,1%) „Grüezi“ (Elise) erwähnt, alle anderen haben nur die deutschen Begrüßungs- und Abschiedsformen verwendet, wenn sie etwas geschrieben haben (44,4%). Ein Pilotschüler erklärt es mit einem klaren „*Det har vi ikke lært*“⁹⁵ (Kristian).

⁹³ Im kommunikativen Bereich sollen norwegische Schüler beispielsweise „den Hauptinhalt in schriftlichen und mündlichen (...) Texten aus verschiedenen Genres verstehen“, „an einfachen, spontanen Gesprächen in verschiedenen Situationen teilnehmen“, „erzählende, beschreibende oder informierende Texte schreiben“, „eigene Meinungen und Gefühle ausdrücken“ und „einen Wortschatz, der alltägliche Situationen deckt, verstehen können“ (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 4, Zitate von mir übersetzt).

⁹⁴ Siehe 5 auf Seite 59.

⁹⁵ „Das haben wir nicht gelernt“ (Zitat von mir übersetzt).

Die meisten Kontrollschüler (75%) haben ebenfalls einen oder mehrere Sätze mit höflicher Ansprache produziert, selbst wenn dabei viele falsche Sätze wie „Kannst sie⁹⁶ geben mich der Salt“ (Tommy) entstanden sind. Auch bei den Kontrollschülern scheint die Höflichkeitsform „Sie“ bekannt zu sein. Bei unterschiedlichem Begrüßen und Abschiednehmen haben die Kontrollschüler, die etwas geschrieben haben (50%), nur die deutsche Form ähnlich der Pilotschüler verwendet. Ein einziger Kontrollschüler hat „Servus“ (8,3%) hinzugefügt (Hedvig). Fünf Kontrollschüler (41,7%) haben gar nichts geschrieben.

Die Ergebnisse aus der Meinungsumfrage bestätigen im Großen und Ganzen die schriftliche Leistung: bis auf einen Kontrollschüler hat kein einziger Schüler aus der Deutschklasse genug Zeit zum Lernen und Praktizieren sowohl der Höflichkeitsformen als auch der nationalen Standardsprachen des Deutschen (Anlage 1: 9; Anlage 2: 8). Vielleicht kommen die meisten Schüler aus dieser Klasse trotzdem auf die „Sie“-Form, weil sie diese Form beim Konjugieren von Verben gelernt und geübt haben.

Der Prozentsatz von Pilotschülern (77,8%), die meinen, wenig Zeit zu haben, um die Höflichkeitsformen zu lernen und zu üben, korreliert exakt mit dem Prozentsatz der Pilotschüler (77,8%), welche die „Sie“-Form in der schriftlichen Produktion verwendet haben (Anlage 1: 9). Dass viele fehlerhafte Sätze damit formuliert wurden, könnte als Beweis dafür gelten, dass die betroffenen Schüler bisher wirklich zu wenig Zeit für diesen Pflichtteil des Deutschunterrichts gehabt haben.

Hingegen unterschätzen zwei Kontrollschüler (16,7%) die Unterrichtssituation in der Fragebogenuntersuchung, denn 41,7% davon geben an, gar keine Zeit zum Erlernen der Höflichkeitsformen im Unterricht zu haben. Dabei haben 75% der Kontrollschüler doch etwas diesbezüglich produziert. Vielleicht ist die Überforderung der beiden Schüler so groß, dass letztere nicht richtig mitbekommen, was im Unterricht wirklich durchgenommen wird.

Nach eigener Angabe hat die Mehrheit der untersuchten Schüler (66,6% und 83,3%) weiterhin gar keine Zeit, etwas über die Kulturen verschiedener deutschsprachiger Länder und über die kulturellen Unterschiede zwischen diesen Ländern (66,6% und 91,7%) zu lernen (ebd.).

⁹⁶ In diesem Beispiel ist unklar, ob das Wort „sie“ mit großem oder kleinem Buchstaben geschrieben wurde.

6 Theorie und Praxis

Im Folgenden wird die ganze zweite lokale Untersuchung analysiert und diskutiert.

6.1 Lern- und Kommunikationspläne

Die Auswertung der zweiten lokalen Untersuchung zeigt, dass im Gegensatz zu den schweizerischen und österreichischen Varietäten des Deutschen die Höflichkeitsformen der deutschen Sprache doch im Unterricht besprochen wurden, wenn auch in zu geringem Umfang. Dieses Faktum könnte mit den oben genannten Lern- und Kommunikationsplänen⁹⁷ in Verbindung gebracht werden, nachdem das Deutschlehrwerk⁹⁸, welches an dieser Schule gebraucht wird, bis auf die deutsche Standardsprache keinen Platz für die weiteren nationalen Varietäten des Deutschen einräumt (Edmondson & House 2011: 233).

Eine andere Ursache könnte im schon mehrmals erwähnten Zeitmangel⁹⁹ und anderen Faktoren bestehen. Dieser Befund wird durch die Ergebnisse der Meinungsumfrage empirisch untermauert. Der von den Schülern angegebenen Zeitmangel ist im Bereich *Språk, kultur und samfunn* am auffälligsten, aber auch sonst meinen die Schüler, nur hinsichtlich des Grammatiklernens und des Lesens über genug Zeit zum Deutschlernen im Unterricht zu verfügen (Anlage 1: 8-9; Anlage 2: 7-8). Darum wird der Zeitfaktor in der folgenden Diskussion eine wesentliche Rolle spielen.

6.2 Klassengröße – Zeit

Fachliche Überforderung, große Klassen und Zeitmangel¹⁰⁰ könnten die oben erwähnte Frustration vieler Kontrollschüler erklären¹⁰¹, aber vielleicht sind Deutschlehrer hin und wieder auch frustriert, denn sie versuchen eine zweite Fremdsprache nach einem verpflichtenden Lehrplan in einem dafür ungeeigneten Unterrichtsrahmen zu vermitteln. Dieser Zwiespalt wird sogar von den Pilotschülern kommentiert: viele Pilotschüler meinen

⁹⁷ Siehe 3.1.1.2 auf Seite 26.

⁹⁸ „Noch einmal“ (Semundseth, Ramberg & Selbekk 2008).

⁹⁹ Siehe beispielsweise 2.2.2.3 auf Seite 19; 3.2.1.1.6 auf Seiten 36-38; 5.2 auf Seite 61.

¹⁰⁰ Die Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts scheinen nicht allein auf die norwegische Schule begrenzt zu sein: „Sprachunterricht im modernen Sinne muss all dies leisten, häufig in großen Gruppen und mit relativ wenig verfügbarer Zeit.“ (Harden 2006: 33).

¹⁰¹ Siehe 3.2.1.1.1 auf Seiten 28 und 29.

zum Beispiel, dass der Deutschlehrer mehr Zeit hätte, wenn die Klasse kleiner wäre¹⁰². Im Übrigen bestätigen die Schüler, dass der Unterricht oft ausfällt und dass der Ersatzlehrer, der als Vertretung einspringt, kein Deutschlehrer ist und wenig Deutsch kann (Anlage 1: 6; Anlage 2: 5).

Es ist heute gang und gäbe, norwegische Schüler in Schulangelegenheiten nach ihrer Meinung zu fragen. Es könnte sich deshalb als sinnvoll erweisen, der Meinung der jungen Lerner aus der untersuchten Deutschklasse Aufmerksamkeit zu schenken und sie ernst zu nehmen, selbst wenn diese Untersuchung nur exemplarisch anwendbar ist.

Die zweite lokale Untersuchung zeigt unmissverständlich, dass die meisten Schüler aus der Klasse im Fach Deutsch gut abschneiden und einen geeigneten Unterrichtsrahmen dazu haben möchten (Anlage 1: 10; Anlage 2: 9). Dieser starke Wunsch erklärt womöglich die Frustration einiger Kontrollschüler.

Fast die Hälfte aus der Deutschklasse (48%) hätte eine oder mehrere zusätzliche Deutschstunden in der Woche begrüßt. Fünf Kontrollschüler (24%)¹⁰³ hätten das Fach Deutsch wie die Pilotschüler gern schon in der Grundschule gehabt. Sogar fünf Pilotschüler (24%) könnten sich mehr Deutschunterricht vorstellen, selbst wenn sie schon in der Grundschule damit anfangen (Anlage 1: 10). Ein Kontrollschüler zögert nicht, fünf wöchentliche Deutschstunden zuzüglich des Deutschgrundschulunterrichts von der fünften Klasse an als Voraussetzung für einen besseren Unterricht vorzuschlagen (Anlage 2: 9)! In diesem Kontext ist die Haltung der Kontrollschüler, die sich mehr Unterricht wünschen, bemerkenswert, weil zu erwarten wäre, dass ihre Motivation wegen Überforderung und Frustration etwas abgenommen hat, und dass einige Deutsch als Fach vielleicht schon abgeschrieben haben.

6.3 Lehrerrolle

Neben Zeitmangel und großen Klassen kommt als externer Faktor erschwerend hinzu, dass der Deutschunterricht in der untersuchten Klasse dem Anschein nach nicht immer effektiv und genug variiert scheint: „Der Lehrer sollte sich verbessern und nicht von den gegebenen

¹⁰² Siehe 3.2.1.1.5 auf Seiten 34 und 35.

¹⁰³ Der Prozentsatz bezieht sich hier auf die gesamte Klasse.

Aufgaben abweichen. Er hat eine leichte Tendenz, damit anzufangen, über andere Dinge zu sprechen“ (Anlage 1: 10, Zitat frei von mir übersetzt); „Man sollte die Stunden variieren“ (Anlage 2: 9, Zitat von mir übersetzt). Dieser Lehrer steht nicht allein mit seiner gewissen „Sprechtendenz“. Untersuchungen zur Lehrersprache belegen, dass die meisten Lehrer weltweit mindestens 60% der Unterrichtszeit reden (Edmondson & House 2011: 252).

Wegen Zeitmangel kommen die im norwegischen Lehrplan vorgesehenen Hauptbereiche *Språklæring* und *Språk, kultur og samfunn* eindeutig zu kurz im Deutschunterricht, ein Faktum, dass durch die Auswertung der diesjährigen Untersuchung bestätigt wird¹⁰⁴ und trotz des Wunsches eines untersuchten Schülers, diesen Hauptbereich auch im Unterricht zu berücksichtigen: „*Også at læreren ikke bare går igjennom grammatikk hele tiden, men også kommer innom og sier noe om kulturen i fremmedspråkets respektive land.*“ (Anlage 2: 10).

Der allzu große Mangel an Zeit bedeutet aber, dass der Unterricht der zweiten Fremdsprache an der norwegischen *ungdomsskole* nicht nach Vorschrift erteilt werden kann. Ein Fremdsprachenlehrer muss aus dem Grund Prioritäten setzen und das Wichtigste für seinen Unterricht aus dem Lehrplan herausnehmen.

6.4 Sprachstrukturen

In der Auswertung der zweiten lokalen Untersuchung¹⁰⁵ wurde festgestellt, dass die Pilotschüler wie im letzten Jahr auf die in der Grundschule gelernten Sprachstrukturen beim Schreiben zurückgreifen können (Delord 2013: 30). Einerseits gibt dieses Faktum ihnen eine gewisse Sicherheit und Robustheit im Deutschunterricht, andererseits erfordern diese automatisierten Sprachstrukturen keine Kontrolle mehr: dadurch wird Kapazität für neue Aufgaben, insbesondere für das Lernen komplexer grammatischer Regeln, frei gemacht (Apeltauer 1997: 94; Tornberg 2012: 114; Edmondson 2002: 60).

Die fremdsprachliche Plattform, auf welche die Pilotschüler sich in ihrer Lernentwicklung weiterhin stützen können, verschafft ihnen den für expliziten Grammatikunterricht notwendigen Platz im Lernprozess, wie es in der Projektarbeit erhellt wurde (Delord 2013: 31; Edmondson 2002: 60; Tornberg 2012: 149). Wie wichtig die von den Schülern gelernten

¹⁰⁴ Siehe 3.2.1.1.6.2 auf Seiten 37 und 38 und 5.2 auf Seiten 61 und 62.

¹⁰⁵ Siehe 3.2.1.2.3.2 auf Seite 43.

Sprachstrukturen sich erweisen, zeigt sich darin, dass die meisten Kontrollschüler in der neunten Klasse immer noch nicht imstande sind, Sätze zu produzieren, während alle Pilotschüler wie im letzten Jahr in der Lage sind, kurze Texte zu schreiben.

In der Meinungsumfrage geben die meisten Kontrollschüler an, mündliches und schriftliches Deutsch in der neunten Klasse besser zu verstehen (Anlage 2: 2). Hätten diese jungen Lerner schon als Kind einige Vokabeln und einfache Sätze auf Deutsch gelernt, hätten sie wie die Pilotschüler einen besseren Zugang zum Deutschunterricht in der achten Klasse gehabt. Das in der Grundschule Gelernte hätte ihr Gehirn entlastet und ihnen ebenfalls ein fremdsprachliches Grundgerüst verschafft (Delord 2013: 31; Edmondson 2002: 60; Tornberg 2012: 149). Die Lernaltersprache dieser Kontrollschüler hätte sich dementsprechend auf einem weiteren Stadium auf der Kontinuum-Achse ihrer Lernentwicklung befunden¹⁰⁶ (Selinker 1972: 215; Apeltauer 1997: 94, 116).

Stattdessen sind die meisten Kontrollschüler in diesem Schuljahr noch mehr überfordert und entwickeln sich keineswegs im Takt mit den Anforderungen des Lehrplans für die zweite Fremdsprache. Wie sollen junge Lerner der deutschen Sprache beispielsweise mit dem Präsensperfekt umgehen lernen, wenn sie sonst Schwierigkeiten mit dem Präsens haben und überdies mehr oder weniger mit dem gesamten Fach hadern? In diesem Zusammenhang sprechen die Zahlen von selbst: ganze 58,3% der Kontrollschüler und nur 11,1% der Pilotschüler wünschen sich mehr Zeit zum Grammatiklernen im Deutschunterricht.

Es wird daran erinnert, dass Sprachsyntax laut Fremdsprachenforschung vor dem fünfzehnten Lebensjahr gelernt werden sollte (Edmondson & House 2011: 185-186). In einem Jahr werden alle Schüler der Deutschklasse das fünfzehnte Lebensjahr erreicht haben. Ob die überforderten Kontrollschüler ihre fachliche Verspätung innerhalb eines Jahres einholen, ist meiner Meinung nach unter den oben beschriebenen Umständen deshalb höchst fraglich.

¹⁰⁶ Siehe Fußnote 37 auf Seite 26.

6.5 Sprachenlernen – Sprachliche Variation

In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass der norwegische Lehrplan im Einklang mit der aktuellen Fremdsprachenforschung entworfen wurde¹⁰⁷. Insbesondere im Bereich *Språklæring* sollte der Lernende in den Vordergrund treten und seine metakognitiven und metasprachlichen Fähigkeiten gefördert werden¹⁰⁸ (Selinker 1972: 209, 212; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 1, 3)¹⁰⁹.

Für einen sinnvollen Unterricht der zweiten Sprache sollten Schüler beispielsweise die Möglichkeit haben, verschiedene Sprachen miteinander zu vergleichen. Beim Vergleich der Mutter- und der ersten Fremdsprache mit der Zielsprache hätten junge Lerner die Möglichkeit, viele Informationen zu sammeln, die sie für ihren Lernprozess wieder verwenden könnten, vor allem, wenn diese Sprachen miteinander verwandt sind wie im Falle von germanischen Sprachen.

Dieses Kompetenzziel steht vorschriftsmäßig im norwegischen Lehrplan für die zweite Sprache (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3)¹¹⁰. In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, Sprachvergleich-Aktivitäten im Deutschunterricht einzuplanen. Dadurch könnte der Deutschlehrer seinen Unterricht variieren und seine Schüler stärker in den Unterricht mit einbeziehen, wie einige es sich wünschen: *„ha mer samspill mellom elevene og læreren, altså at vi også deltar i timen.“* (Anlage 2: 11). Aus Zeitgründen stellt sich dann die Frage, bei welchen anderen genauso wichtigen Kompetenzzielen Abstriche gemacht werden sollten¹¹¹.

Ferner wurde beim Auswerten der zweiten lokalen Untersuchung festgestellt, dass viele Schüler die Sprachen Englisch und Deutsch in diesem Schuljahr im lexikalischen Bereich und nur

¹⁰⁷ Siehe 3.1.1.1 auf Seite 24.

¹⁰⁸ Siehe 3.1.1.1 auf Seiten 23 und 24.

¹⁰⁹ „Mål for opplæringen er at eleven skal kunne undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette til egen språklæring“ (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3).

¹¹⁰ „Mål for opplæringen er at eleven skal kunne undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette til egen språklæring“ (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3).

¹¹¹ Im Deutschunterricht macht die hier schreibende Lehrerin zurzeit Abstriche beim Lesen, Hörverstehen und beim Unterrichten der sprachlichen Variation bezüglich der nationalen Standardsprachen, damit die Schüler ihre zweite Fremdsprache wenigstens sprechen und schreiben lernen. Dabei wird gehofft, dass der Deutschunterricht in der Sekundarstufe II die Schülerkompetenz in diesen Bereichen mehr fördert.

einige Pilotschüler im syntaktischen Bereich besser auseinander aushalten können¹¹². Hätten diese Schüler schon in der Grundschule mit Deutschunterricht angefangen, hätte dieser Prozess vermutlich früher eingesetzt. Dadurch hätten sowohl Schüler als auch Lehrer mehr Zeit unter anderem für Sprachvergleich-Aktivitäten gehabt. Diese Art von Aktivitäten, die für die Schüler vorteilhaften Lernstrategien und damit ihre metasprachlichen und metakognitiven Fähigkeiten fördern, hätte die jungen Lerner früher zur motivierenden Autonomie geführt. Auf diese Weise hätte der Deutschunterricht womöglich schon im Kindesalter zu einer positiven Haltung dem Fach gegenüber beigetragen (Selinker 1972: 209, 212; Ryan & Deci 2000: 58; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 3)

6.6 Vorschläge

Die zweite lokale Untersuchung zeigt, dass die Herausforderungen des Deutschunterrichts an der *ungdomsskole* nicht bei der Fremdsprachenforschung, auch nicht beim Lehrplan für die zweite Fremdsprache liegen, sondern auf Schulniveau anzusiedeln sind. Wegen des übermäßigen Stundenausfalls sollte einerseits die norwegische Sekundarstufe I vor Ort insgesamt besser strukturiert werden, andererseits sollte der Deutschlehrer der untersuchten Klasse seine Unterrichtsmethoden im Rahmen des Möglichen mehr variieren.

Würde die zweite Fremdsprache in der Grundschule in ganz Norwegen wie in Oslo eingeführt¹¹³, lösten sich meiner Meinung nach viele Probleme von selbst, weil die Arbeitsbürde im Fremdsprachunterricht auf mehrere Jahre verteilt würde und der Leistungsdruck nicht so groß wäre: die Schüler hätten dadurch automatisch mehr Zeit zum Lernen, und ihre Progression würde im einem langsameren Tempo geschehen, was insbesondere fachlich schwachen Schülern zugutekäme, wie es in der ersten lokalen Untersuchung schon unterstrichen wurde (Delord 2013: 32). Diesen Schülern würde dann genug Zeit gegönnt, um zu einer gewissen Reife im Lernprozess zu gelangen, bevor sie mit neuen Schwierigkeiten konfrontiert werden (Edmondson & House 2011: 170; Tornberg 2012: 115)¹¹⁴.

¹¹² Siehe 3.2.1.2.3.2 auf Seite 45; 3.3.3.3 auf Seiten 51 und 52.

¹¹³ Die Osloer Gemeinde hat die zweite Fremdsprache als Basisfach wie Englisch, Mathematik und Norwegisch eingeführt: dort findet der Unterricht einer zweiten Fremdsprache an fünfzig Grundschulen statt (Anlage 6, alle Schulen sind nicht registriert). Die Schüler aus dem so genannten Distrikt-Norwegen werden infolgedessen benachteiligt, und dies in einem Land, in welchem viel Wert auf demokratische Rechte gelegt wird.

¹¹⁴ Siehe 2.2.2.3 auf Seiten 18-20.

Die frühe Einführung der zweiten Fremdsprache stellt zusätzlich eine Art natürliches *tilpasset undervisning*¹¹⁵, ein individuell zurechtgelegter Unterricht, dar, ohne dass der Einsatz eines Assistenten, eines so genannten IOP-Plans und anderer kostbaren und zeitaufwendigen Maßnahmen, die den Alltag an der *ungdomsskole* erschweren, notwendig ist. Die oben erwähnte „Robustheit“ der Pilotgruppe im Vergleich zur „überforderten“ Kontrollgruppe gibt deutliche Signale dafür¹¹⁶.

Da der Unterricht oder die Schule laut Fremdsprachenforschung als Störfaktor von pubertierenden Schülern aufgefasst werden kann, würde die frühe Einführung der zweiten Fremdsprache in der Grundschule den schulischen Leistungsdruck außerdem verringern, was allen Schülern in der achten, neunten und zehnten Klasse zugutekäme (Edmondson & House 2011: 181). Gleichzeitig würde der Frühbeginn mit der zweiten Fremdsprache einen eventuellen späteren Stundenausfall in der Sekundarstufe I ausgleichen, wie es im Fach Englisch der Fall ist.

Viele Studien weisen darauf hin, dass die Aussprache einer Fremdsprache vor dem sechsten Lebensjahr gelernt werden sollte (Edmondson & House 2011: 182). Laut Sigmund Freud spielen Kinder gern mit Lauten: „aus dem Bedürfnis des Kindes nach Komik und seiner Freude an der Eroberung der Sprache wird mit Klängen experimentiert, (...)“ (Freud 1989: 104). Die Bereitschaft eines Kindes, mit Klängen zu experimentieren sollte meiner Meinung nach in der Grundschule ausgenutzt werden und würde einen frühen Anfang mit der zweiten Fremdsprache im Kindesalter befürworten.

6.7 Wahl eines Fremdsprachenstudiums

In der Einleitung wurde die Frage aufgeworfen, ob das spätere Aufgeben eines Fremdsprachenstudiums teilweise mit der relativ kurzen schulischen Unterrichtsperiode im Fremdsprachenunterricht in Norwegen erklärt werden könnte¹¹⁷.

¹¹⁵ „Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kann strekke seg mot, og som dekan mestre på egen hånd eller sammen med andre.“ (Det kongelige kunnskapsdepartement 2006-2007: 76).

¹¹⁶ Siehe 3.2.1.1.1 auf Seite 28.

¹¹⁷ Siehe 1.1 auf Seite 7.

In der vorliegenden Arbeit wurde unter anderem gezeigt, dass die meisten untersuchten Schüler sich mehr Zeit für den Deutschunterricht in der *ungdomsskole* vorstellen könnten und dass ein übermäßiger Stundenausfall einen nach dem Lehrplan gestalteten Unterricht in der achten, neunten und zehnten Klasse quasi unmöglich macht. Insbesondere die Bereiche *Språklæring* und *Språk, kultur og samfunn* werden aus Zeitmangel vernachlässigt¹¹⁸.

Auf der einen Seite werden viele dieser Schüler mit unzureichender Grundlage am späteren Deutschunterricht in der Sekundarstufe II teilnehmen. Es ist darum fraglich, ob diese Schüler sich dann positiv entwickeln, oder ob sie mit ungelösten Schwierigkeiten weiterhin hadern werden. Auf der anderen Seite haben die fachlich starken Schüler keine Möglichkeit, das Fach Deutsch niveau 2 als Leistungskurs in der zwölften Klasse zu wählen, wie sie es im Fach Mathematik tun können¹¹⁹ (Utdanningsdirektoratet 2006). Damit verlieren die so genannten „begabten“ Schüler ein ganzes Schuljahr, um ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen.

Wenn der Weg zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache sich von Anfang an als „holperig“ und voller Hindernisse erweist, wundert es nicht, dass das Interesse für die zweite Fremdsprache als Studiumsfach mit den Jahren abnimmt. Handelte es sich hingegen um Sport, wäre regelmäßiges Training von Kindesbeinen an Voraussetzung für eine professionelle Karriere.

Würde der Unterricht der zweiten Fremdsprache schon in der Grundschule eingeführt, hätte dieser meines Erachtens schon im Kindesalter zu einer positiven Haltung dem Fach und fremden Kulturen gegenüber beigetragen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2006: 1). Wäre für fachliche Kontinuität und ausreichende Unterrichtszeit in der *ungdomsskole* gesorgt, hätten die Schüler größere Chancen, eine solide Grundlage aufzubauen, bevor sie mit der Sekundarstufe II anfangen. Hätten interessierte Schüler die Möglichkeit, sich schon in der zwölften Klasse in ihrer zweiten Fremdsprache (Niveau 2) zu vertiefen, wären meiner Meinung nach mehrere angehende Studenten auf den persönlichen Einsatz, der im Fremdsprachenstudium erwartet wird, womöglich besser vorbereitet.

¹¹⁸ In der Fremdsprachendidaktik wird die fachliche Messlatte hingegen hochgelegt: „For at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, er det viktig at man skaper høye forventninger, holder læringstrykket oppe og setter selvregulert læring og kompetansemål i sentrum (Bjørke et al. 2014: 17)!

¹¹⁹ Wählen die Schüler Mathematik als Leistungsfach, besteht der Unterricht in diesem Fach aus acht Wochenstunden in der zwölften Klasse. Die Schüler, die sich in Deutsch Niveau 2 vertiefen möchten, können hingegen nur vier wöchentliche Stunden innerhalb des so genannten *fellesfag* in diesem Fach unterrichtet werden (Utdanningsdirektoratet 2006).

7 Schluss

In der vorliegenden Masterarbeit wurden die Befunde der ersten lokalen Untersuchung durch die zweite Untersuchung im Großen und Ganzen bestätigt. Zugleich wird daran erinnert, dass diese Befunde wegen der Fehlbarkeit jeder qualitativen Studie mit Vorsicht weiter verwendet werden sollten. Nichtsdestotrotz können sie auf Tendenzen hinweisen, die im diesem Schuljahr wegen der zweiten Untersuchung noch deutlicher und dadurch plausibler erscheinen.

Die Pilotschüler, die von 2010 bis 2012 am *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. Trinn 2010-2012* teilnahmen, bilden weiterhin eine robuste Gruppe im Fach Deutsch in der neunten Klasse. Wie im letzten Jahr geben sie an, noch immer vom Deutschunterricht in der Grundschule zu profitieren. Wie Fremdsprachenforscher es postulieren, haben diese Schüler Sprachstrukturen wie kurze Sätze in der Grundschule gelernt, die zum Aufbau einer fremdsprachlichen Plattform, auf welche die Pilotschüler sich in ihrer Lernentwicklung weiterhin stützen können, beigetragen hat. Nach wie vor sind sie imstande, kurze Texte auf Deutsch zu schreiben. Außerdem ermöglicht diese Grundlage ihnen, für den expliziten Grammatikunterricht, der beim Lernen komplexer Regeln notwendig ist, zugänglich zu sein.

In der zweiten Untersuchung und nach eigener Angabe verstärkt sich das Bild einer überforderten Kontrollschülergruppe bis auf wenige Ausnahmen. Die meisten Schüler aus dieser Gruppe produzieren zu wenig Text und Texte von unzureichender Qualität im Vergleich zur schriftlichen Produktion der Pilotschüler. Die Kommentare vieler Kontrollschüler weist auf ihre Frustration hin, die sich auf ihre Motivation übertragen könnte.

In der vorliegenden Arbeit wurde gleichzeitig die Wichtigkeit der Hauptbereiche *Språklæring* und *Språk, kultur og samfunn*, die Teile des norwegischen Lehrplans für die zweite Fremdsprache bilden, hervorgehoben. Diese Hauptbereiche sind im Einklang mit den Befunden der Fremdsprachenforschung, können aber hauptsächlich wegen des übermäßigen Stundenausfalls im Fremdsprachenunterricht in der achten, neunten und zehnten Klasse kaum umgesetzt werden.

Insbesondere der Begriff Lernaltersprache erweist sich für den Bereich *Språklæring* und damit für den Unterricht als relevant. Dadurch werden Fehler als ein natürliches Zeichen dafür betrachtet, dass ein Lerner sich mit der gelernten Fremdsprache auseinandersetzt. Im

Deutschunterricht sollten Schüler folglich die Möglichkeit haben, sich am eigenen Lernprozess zu beteiligen, damit sie Lernstrategien zum besseren Lernen entwickeln und eines Tages autonome Lerner werden.

Was den Bereich *Språk, kultur og samfunn* betrifft, sollten Lerner der deutschen Sprache zumindest über fremdsprachliche Unterschiede ihrer Zielsprache informiert werden, um Toleranz gegenüber sprachlicher Variation zu fördern und Irritationen beim Besuch deutschsprachiger Länder vorzubeugen.

Da die Oslo-Gemeinde die zweite Fremdsprache in vielen Grundschulen eingeführt hat, wurde zusätzlich darüber spekuliert, wie sich ein Frühbeginn mit der zweiten Fremdsprache im ganzen Land auswirken würde: Arbeitsbürde auf mehrere Jahre verteilt, natürliches *tilpasset undervisning*, positive Haltung gegenüber fremden kulturen, sicheres Gefühl, Fremdsprachenunterricht getreu dem Lehrplan, Gleichstellung der Fächer Englisch und Deutsch und Ausgleich für verlorene Unterrichtsstunden sind einige Schlüsselwörter dafür.

Zum Schluss wurde der eventuelle Schullauf eines Lerners der deutschen Sprache in Norwegen beschrieben. Dieser Schullauf zeigt gewisse Ähnlichkeiten mit einem Hindernislauf, der vielleicht nicht zum späteren Deutschstudium animiert, aber Dank politischen Wohlwollens leicht ausgebessert werden könnte.

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth & Koster, Cor J.. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Aldrigge, Øystein & Svarstad, Jørgen. 2014. Arbeidsmarked. *Aftenposten. Økonomi* 2/6, 19.

Ammon, Ulrich. 2004. Sprachliche Variation im heutigen Deutsch. Nationale und regionale Standardvarietäten. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, 8–17.

Apeltauer, Ernst. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.

Bjørke, Camilla, Dypedahl, Magne & Myklevold, Gro-Anita. 2014. *Fremmedspråkdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Bruner, Jerome. 1974. Entwurf einer Unterrichtstheorie. In: *Sprache und Lernen*, Bd. 5. Berlin: Berlin; Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan.

Delord, Christiane. 2013. *Sprachstrukturen in der Grundschule lernen*. Abgerufen am 10. Juni 2014 unter: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/33704>

Dentler, Sigrid, Hufeisen, Britta & Lindemann Beate. 2000. *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.

Det kongelige kunnskapsdepartement. 2007-2008. *St.meld.nr. 23. Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Abgerufen am 10. Juni 2014 unter:

<http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. 2006-2007. *St.meld.nr.16. ... og ingen sto igjen*. Abgerufen am 10. Juni 2014 unter:

<http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Det kongelige kunnskapsdepartement. 2003-2004. *St.meld.nr. 30. Kultur for læring*.
Abgerufen am 10. Juni 2014 unter:
[http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD
FS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD
FS.pdf)

Djuve, Amund. 2014. Språksvikt. *Dagens Næringsliv* 5/22, 2.

Doetjes, Gerard. 2014. *Framandspråk i ungdomsskolen: Er fransk i fare?* Abgerufen am 10. Juni 2014 unter: <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/sprakvalg-1/elevenes-fagvalg---statistikk-og-analyse/ungdomsskolen-1>

Doughty, Catherine & Williams, Jessica. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In Doughty und Williams (Hg). *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.

Durrell, Martin. 2004. Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, 69–77.

Edmondson, Willis J.. 2002. Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In W. Börner & K. Vogel (Hg). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive*. Tübingen: Francke, 51-70.

Edmondson, Willis J., & House, Juliane. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

Freud, Sigmund. 1989. *Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewussten*. Frankfurt am Main: Fischer.

Harden, Theo. 2006. *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 2006. *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Klein, Wolfgang. 1992. *Zweitspracherwerb*. Frankfurt: Anton Hain.

Koppensteiner, Jürgen & Schwarz, Eveline. 2012. *Literatur im DaF / DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.

Kunnskapsdepartementet. 2013. *Læreplan i engelsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. 2012. *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lightbown, Patsy M. 1998. The importance of timing in focus on form. In Doughty und Williams (Hg). *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.

Löffler, Heinrich. 2010. *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Erich Schmidt.

Macha, Jürgen. 2006. Dynamik des Varietätengefüges im Deutschen. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch* (s. u.), 149–160.

Mordal, Siri, Aaslid, Bjørg Eva & Jensberg, Heidi. 2011. *Rapport. Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn. Delrapport 1*. Trondheim: SINTEF, Rapportnr.: A20150.

Mordal, Siri, Lindemann, Beate & Aaslid, Bjørg Eva. 2012. *Rapport. Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn. Delrapport 2*. Trondheim: SINTEF, Rapportnr.: A23328.

Neuland, Eva. 2004. Sprachvariation im Fokus von Sprachunterricht. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht* 1/04, 2-7.

Portmann-Tselikas, Paul R. 2003. Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. *Babylonia* 2/03, 9-18.

Rösler, Dietmar. 2007. *E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L.. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25: 54-67.

Abgerufen am 10. Juni 2014 unter: <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Semundseth, Brita, Ramberg, Per & Selbekk, Hannelore. 2008. *Noch Einmal 1. Tekst- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelen.

Semundseth, Brita, Ramberg, Per & Selbekk, Hannelore. 2008. *Noch Einmal 2. Tekst- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelen.

Semundseth, Brita, Ramberg, Per & Selbekk, Hannelore. 2008. *Noch Einmal 3. Tekst- og arbeidsbok*. Oslo: Cappelen.

Sheen, Ron. 2003. „Focus on form-a myth in the making?“. *ELT Journal*, Vol. 57:3: 225-233. Oxford: Oxford University Press.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3.

Speitz, Heike, Simonsen, Torill & Streitlien, Åse. 2007. *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport. Rapport 03 / 2007. Telemarksforsking-Notodden.

Stöckli, Georg. 2004. *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Abgerufen am 10. Juni 2014 unter:

<http://www.sprachenunterricht.ch/docs/motivation--fremdsprachenunterricht.pdf>

Theil, Rolf. 2005. Språkvariasjon. In Kristoffersen, Kristian, Emil/Simonsen, Hanne Gram/Sveen Andreas (Hg). *Språk. En grunnbok*. Oslo, 464-501.

Tornberg, Ulrika. 2012. *Språkdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. 2009. *Sluttrappport. Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Oslo: Rambøll.

Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplan i fremmedspråk - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram*. Abgerufen am 10. Juni 2014 unter: <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Struktur/>

Anlagen

Anlage 1: Fragebogenuntersuchung der Pilotschüler im April 2014.

Anlage 2: Fragebogenuntersuchung der Kontrollschüler im April 2014.

Anlage 3: Schülertabellen für 2013 und 2014 mit anonymisierten Namen.

Anlage 4: Diagramme über die Anlagen 1 und 2, Frage 3 auf Seite 2.

Anlage 5: Årstimeregnskap 9B matte 2010/11.

Anlage 6: Skoler i Oslo som tilbyr opplæring in fremmedspråk på 5.-7. årstrinn skoleåret 2013-2014.