

Über das Erfolgsgefühl norwegischer Deutschlerner in Begegnung mit deutschen Muttersprachler*innen

Masterarbeit vorgelegt von
Sara Puntervold Pereira

Beratung:
Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen

Universität zu Bergen

Mai 2022

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt Professor Åsta Haukås, die diese Masterarbeit betreut hat, und mir ständig hilfreiche Unterstützung gegeben hat. Für ihre geduldige Beratung und fachliche Anregung möchte ich mich herzlich bedanken. Sie hat mich dazu sehr inspiriert, kreativen Fremdsprachenunterricht zu geben.

Ein herzlicher Dank möchte ich an meinen Freund Knut richten, der mich während der ganzen Arbeit unterstützt und aufgemuntert hat. Ohne seine Unterstützung zu Hause wäre dieses Jahr nicht so schön gewesen.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmenden dieses Projekts, die entscheidend für die Durchführung dieser Studie gewesen sind. Vielen Dank an die fünf deutschsprachigen Studierenden, die teilnehmende Klasse und die Lehrenden dieser Klasse.

Außerdem möchte ich mich bei David Simunovic für das Korrekturlesen dieser Masterarbeit bedanken, und bei meiner Mutter, Unni, für übrige sprachliche Hilfe.

Schließlich verdienen meine liebe Familie und gute Freunde viele herzliche Worte. Sie haben den Glauben an mich niemals verloren und dafür bin ich ihnen sehr dankbar.

Bergen, im Mai 2022

Sara Puntervold Pereira

Sammendrag

Et sentralt prinsipp i norsk skole er at elevene skal oppleve mestring. Blant annet er mestring viktig for at elevene skal opprettholde motivasjon til å lære. Også i fremmedspråksfaget er dette viktig, men det kan være utfordrende å fremme mestring i et fag hvor man skal kommunisere på et fremmedspråk. Mange som lærer seg et fremmedspråk har likevel som hovedmål å kunne kommunisere med mennesker på deres morsmål. Når man lærer et fremmedspråk i en konstruert klasseromssituasjon, får de færreste mulighet til å bruke eller teste ut språkferdighetene sine knyttet til dette målet. Denne studien tar utgangspunkt i en idé om at å invitere morsmålstalende til fremmedspråkundervisningen kan gi en økt mestringsfølelse hos elevene og derfor gi dem mer motivasjon til å lære språket. For å kunne undersøke om kommunikasjon med morsmålstalende kan påvirke elevenes mestringsfølelse ble fem tyske Erasmus-studenter invitert til tre undervisningsøkter i en vg2-klasse med tysk som fremmedspråk. Disse tre undervisningsøktene ble planlagt med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2017) og er utarbeidet med vekt på en økende grad av autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet i gruppesamtaler med morsmålstalende. Datamaterialet består av fire spørreundersøkelser utfylt av elevene, én ble gjennomført før prosjektstart, og de øvrige tre etter hver undervisningsøkt. I tillegg er det hentet inn data fra de morsmålstalende studentene gjennom en spørreundersøkelse gjennomført på slutten av prosjektet, samt egne lærerobservasjoner fra hver undervisningsøkt. Resultatene viser en positiv utvikling av elevenes mestringsfølelse i kommunikasjon med morsmålstalende. Videre synes elevenes behov for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet å ha en påvirkning på opplevd mestring og glede ved å lære språket. Observasjonene og spørreundersøkelsene viser også at elevene sliter med ordforrådet og har behov for å ta i bruk ord og uttrykk fra andre språk som engelsk og norsk. I lys av dette blir det diskutert hvorvidt transspråking (translanguaging) bør unngås eller inkorporeres i fremmedspråksundervisningen. Videre fokuserer studien på hvordan fremmedspråklærere kan gjennomføre lignende prosjekter med morsmålstalende på best mulig måte. Oppsummert viser studien positive tendenser knyttet til mestring ved inkludering av morsmålstalende i fremmedspråksklasserommet.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlage	4
2.1 Das Erfolgsgefühl und die mündliche Kommunikation	4
2.2 Die Selbstbestimmungstheorie	6
2.2.1 Die Kompetenz.....	9
2.2.2 Die Autonomie	9
2.2.3 Die soziale Eingebundenheit.....	11
2.3 Kommunikation in der Fremdsprache	12
2.3.1 Willingness to communicate	12
2.3.2 Sprechangst	14
2.3.3 Kommunikative Kompetenz und Wortschatz	15
2.3.4 Translanguaging	16
2.3.5 Kommunikation in einer Fremdsprache mit Muttersprachler*innen	17
2.4 Zusammenfassung	17
3. Methode	19
3.1 Forschungsfragen	19
3.2 Forschungsdesign und gewählte Methoden	19
3.2.1 Aktionsforschung	19
3.2.2 Mixed Method	22
3.2.3 Die quantitative Methode: Fragebogen	22
3.2.4 Die qualitative Methode: Teilnehmende Beobachtung	24
3.3 Das Forschungsprojekt	24
3.3.1 Die Teilnehmenden	25
3.3.2 Der Unterrichtseinwurf.....	25
3.4 Die Datenerhebung	29
3.4.1 Die Fragebögen an die Lernenden und die Muttersprachler*innen	29
3.4.2 Die Beobachtung	30
3.5 Gütekriterien	31
3.6 Ethische Überlegungen	32
3.7 Zusammenfassung	32
4. Ergebnisse	33
4.1 Erfahrungen und Ansichten der Lernenden	33
4.2 Ergebnisse der Fragebögen	37
4.2.1 Die Evaluationen der Lernenden nach der ersten Unterrichtseinheit.....	37
4.2.2 Die Evaluationen der Lernenden nach der zweiten Unterrichtseinheit.....	41
4.2.3 Die Evaluationen der Lernenden nach der dritten Unterrichtseinheit.....	47
4.2.4 Die drei Unterrichtseinheiten aus der Sicht der Lernenden im Vergleich	53
4.3 Das Projekt aus der Perspektive der Muttersprachler*innen	55
4.3.1 Kommunikation.....	55

4.3.2 Erfolgsgefühl	56
4.3.3 Teilnahme	58
4.4 Das Projekt aus der Perspektive der Lehrenden.....	59
4.4.1 Die Beobachtungen der Lehrenden während der ersten Unterrichtseinheit	59
4.4.2 Die Beobachtungen der Lehrenden während der zweiten Unterrichtseinheit	61
4.4.3 Die Beobachtungen der Lehrenden während der dritten Unterrichtseinheit	63
5. Diskussion.....	66
5.1 Das Erfolgsgefühl beim Deutschsprechen.....	66
5.1.1 Kompetenz.....	67
5.1.2 Autonomie	68
5.1.3 Soziale Eingebundenheit	69
5.1.4 Abschließende Bemerkungen	70
5.2 Fehlender Wortschatz und Translanguaging	71
5.3 Didaktische Überlegungen.....	73
5.3.1 Möglichkeiten der Veranstaltung	74
5.3.2 Rekrutierung der Muttersprachler*innen	75
5.4 Begrenzungen der Arbeit.....	76
6. Zusammenfassung und Ausblick	78
7. Tabellenverzeichnis	80
8. Abbildungsverzeichnis	81
9. Literaturverzeichnis	82
10. Anhänge.....	87
10.1 Informationsbrief	87
10.2 Die Fragebögen	89
10.3 Beobachtungsschema	97
10.4 Unterrichtaktivitäten	98
10.4.1 „Wie heißt du“-Spiel	98
10.4.2 „Autogrammjäger“	98
10.4.3 „Ich suche“-Spiel.....	98
10.4.4 „Wer bist du“-Spiel	100
10.4.5 Hilfsblatt für das Speeddating	104
10.4.6 Stereotypienaufgabe	105
10.4.7 Alias.....	106

1. Einleitung

Außerhalb der Schule lernen Menschen oft Fremdsprachen, um sich mit anderen Menschen in deren Muttersprache verständigen zu können. Meiner Erfahrung nach ist dies auch das Ziel und die Motivation vieler jungen Fremdsprachenlernenden¹ in der Schule – die Fremdsprache mit Muttersprachler*innen sprechen zu können. Das Problem ist jedoch, dass sie während ihrer 3-6 Schuljahre, in denen sie Fremdsprachenunterricht erhalten, nur sehr selten die Gelegenheit haben, dieses Ziel auszuprobieren. Stattdessen werden ihre Sprachkenntnisse durch Grammatiktests, das Verfassen von Texten und das Sprechen mit anderen Norwegern, die sie ohnehin verstehen würden, gemessen. Viele von ihnen haben keine Ahnung, ob sie es tatsächlich schaffen können, ein Gespräch mit einem/einer Muttersprachler*in zu führen. Die Lernenden riskieren also, das Gefühl zu verpassen, ihre mündlichen Fertigkeiten in der Praxis zu meistern.

Um die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache aufrechtzuerhalten, muss hin und wieder ein Erfolgsgefühl erlebt werden. Unter „Erfolgsgefühl“ verstehe ich, wenn die Lernenden das Gefühl haben, etwas zu meistern, wie z.B. das Sprechen oder die Aufgaben zu schaffen. In meiner Zeit als Fremdsprachenlernende und als Fremdsprachenlehrerin habe ich mich oft darüber geärgert, dass die Lernenden in Bezug auf das Deutschsprechen selten Erfolgsgefühle offensichtlich zeigen, wenn doch die Fähigkeit, mit anderen Menschen in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren, sowohl von der norwegischen Regierung als auch von der EU hoch geschätzt wird. Ich habe mich oft gefragt, ob es an einem zu niedrigen Sprachniveau der meisten Lernenden liegt, oder ob es einfach an der fehlenden Möglichkeit liegt, ihre Fähigkeiten zu praktizieren. Deswegen widmet sich meiner Masterarbeit der Frage, ob sich das Praktizieren der Sprache durch Begegnungen mit Muttersprachler*innen positiv auf das Erfolgsgefühl der Lernenden auswirken kann. Allerdings gibt es normalerweise nicht viele Muttersprachler*innen im norwegischen Fremdsprachenunterricht, und es liegen nicht viele Studien zum Einsatz von Muttersprachler*innen vor, zumindest nicht in Norwegen. Daher ist die praktische Implementierung auch ein interessanter Gegenstand dieser Forschung. Aus diesen Überlegungen wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

¹ Bei der Verwendung von „Lernenden“ oder „Fremdsprachenlernenden“ werden in der Einzahl aus praktischen Gründen immer das feminine Geschlecht gebraucht, unabhängig davon, welches Geschlecht die Person hat.

*1) Inwieweit können Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei den Lernenden im Fremdsprachenunterricht fördern?*

2) Wie kann ich als Fremdsprachenlehrende muttersprachliche Begegnungen zweckmäßig veranstalten?

Um Antworten zu den Forschungsfragen zu finden, wurde ein kleines Forschungsprojekt durchgeführt, bei dem fünf muttersprachliche Austauschstudierende aus Deutschland zu einer Deutschklasse eingeladen wurden, damit die Lernenden ihre Deutschfähigkeiten mit tatsächlichen Muttersprachler*innen ausprobieren konnten. Die eventuell vorhandenen Erfolgsgefühle sollten von den Lernenden evaluiert werden, daher wurden die wichtigsten Daten von ihnen durch Fragebögen erhoben. Ich habe die Daten mit meiner eigenen Perspektive und den Eindrücken der Muttersprachler*innen ergänzt. Zum einen, um die Ergebnisse bezüglich des Erfolgsgefühls zu unterstützen, und zum anderen, um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können.

Die Masterarbeit ist in sechs Kapitel aufgeteilt und ist folgendermaßen strukturiert: Kapitel 2 befasst sich mit dem relevanten theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Hier werden zuerst die Rollen des Erfolgsgefühls und der Mündlichkeit in nationalen Steuerungsdokumenten im Ausbildungssektor angesprochen. Anschließend wird der Selbstbestimmungstheorie (kurz SBT) (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2017) eine besondere Rolle gegeben. Bei dieser Motivationstheorie liegt Hauptfokus auf die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse. Das heißt, das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit werden laut Deci und Ryan (2020) als besonders grundlegend angesehen. Darüber hinaus spielt das Konzept Willingness to communicate (WTC) (P. D. MacIntyre et al., 1998) eine Rolle. Das WTC handelt von der Bereitschaft zur Kommunikation in jetzigen Situationen und wird in Hinblick auf das Sprechen einer Fremdsprache angesehen. Weiterhin wird das Konzept Translanguaging vorgestellt, wo mehrere Sprachen innerhalb eines Gesprächs gesprochen werden. In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign mit den zugehörigen Methoden für die Datenerhebung besprochen. In Kapitel 4 sind die Ergebnisse der Studie dargestellt, aus sowohl der Perspektive der Lernenden als auch der Perspektive von mir und den teilnehmenden Muttersprachler*innen. Kapitel 5 nimmt die zentralsten Ergebnisse als Ausgangspunkt, die vor dem Hintergrund der Theorie näher diskutiert werden. Im letzten Kapitel (6) kommt eine Zusammenfassung der

ganzen Arbeit mit einigen Schlussfolgerungen, sowie einige Überlegungen zur zukünftigen Forschung über dieses Thema.

2. Theoretische Grundlage

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dieser Studie erörtert. Zuerst werden das Erfolgsgefühl, die mündliche Kommunikation und ihre Rollen in der norwegischen Schule präsentiert. Dabei wird auch der Fokus in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) einbezogen. Danach kommt ein Überblick über die Selbstbestimmungstheorie (SBT), als Rahmen dafür, Erfolgsgefühle und Motivation zu verstehen. Des Weiteren werden relevante Aspekte bei der Kommunikation in einer Fremdsprache besprochen, und zwar Willingness to communicate (WTC), Sprechanxiety, Translanguaging und kommunikative Kompetenz. Es folgt eine Zusammenfassung der wichtigen Grundlagen der Arbeit.

2.1 Das Erfolgsgefühl und die mündliche Kommunikation

In dieser Arbeit wird viel Fokus auf das Erfolgsgefühl, bzw. das Meistern, und seine Rolle in der Schule gelegt. Dies scheint im Hinblick auf den übergeordneten Teil des Lehrplans sehr relevant zu sein, wo das Erfolgsgefühl der Lernenden eine relevante Rolle spielt, indem es insgesamt dreizehnmal in diesem Teil des Lehrplans in der einen oder anderen Form erwähnt wird. Beispielsweise wird u.a. Folgendes über das Erfolgsgefühl geschrieben: „Lernende, die Erfolgsgefühle erleben, werden motiviert dazu, selbständiger zu werden und mehr Ausdauer zu haben.“² (Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 16). Ein anderer Satz aus dem übergeordneten Teil fokussiert sich auf die Verantwortung der Schule hinsichtlich des Lernens: „Die Schule soll das Lernen für alle Lernenden ermöglichen, und bei jeder einzelnen Lernenden Motivation, Lernbegier und Glauben an eigene Meisterung stimulieren.“³ (Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 16). Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass auf das Erfolgsgefühl im übergeordneten Lehrplan Wert gelegt wird. Die Schule ist somit dazu verpflichtet, die Ausbildung der Lernenden in Übereinstimmung mit dem Lehrplan zurechtzulegen und durchzuführen (Opplæringslova, 1998).

Interessanterweise wird das Verb *zu meistern* verwendet, um den Begriff Kompetenz im Lehrplan zu definieren: „Kompetenz sind Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen und anwenden zu können, um Herausforderungen zu meistern, und Aufgaben in bekannten und unbekanntem Zusammenhängen zu lösen. Die Kompetenz setzt das Verständnis und die

² Original (auf Norwegisch): «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige.»

³ Original (auf Norwegisch): «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.»

Fähigkeit zur Reflexion und zu kritischem Denken voraus.“⁴ (Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 16). Die Begriffe Erfolgsgefühl und Kompetenz sind also so eng miteinander verbunden, dass sie als Synonyme betrachtet werden können. Darauf komme ich im Kapitel 2.2.1 zurück. Den Fokus auf das Erfolgsgefühl findet man nicht nur im übergeordneten Teil des Lehrplans, sondern auch in Meldungen von dem norwegischen Parlament. In Stortingsmelding Nr 22. *Motivasjon – Mestring – Muligheter* wird das Ziel festgestellt, dass jede Lernende Erfolgsgefühle erleben soll (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 6).

Der Lehrplan für Fremdsprachen beginnt mit der Feststellung, dass der Fokus des Fremdsprachenunterrichts auf dem Verstehen und Verstandenwerden liegt, das heißt ein Schwerpunkt ist die Kommunikation (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 2). Ebenso gilt die Kommunikation als einer der Kernpunkte des Fremdsprachenfachs, und wird sogar als der Hauptkern des Fachs bezeichnet. In dem Kernpunkt wird erwähnt, dass die Lernenden Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln sollen, um sowohl mündlich als auch schriftlich kommunizieren zu können.

In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt vor allem auf das Erfolgsgefühl bei mündlicher Kommunikation und zudem auf die Kommunikation mit Muttersprachler*innen. Im Hinblick auf den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) scheint dieser Fokus eine Relevanz zu haben. Über den GER wird Folgendes vermittelt:

Im Mittelpunkt der Zielsetzungen des Europarates steht die Bedeutung der Fähigkeit der Sprachbenutzenden über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu kommunizieren.⁵ (Speitz, 2020, S. 38, meine Übersetzung)

Das heißt, im GER ist der Fokus auf die Kommunikation über sprachliche und kulturelle Landesgrenzen gelegt. Im GER werden die Lernenden als Sprachbenutzende und soziale Akteure gesehen, was folglich die Sprache als ein Werkzeug für Kommunikation präsentiert, anstatt eines Fachs, das man einfach lernt (Council of Europe, 2020, S. 29). Im jetzigen Lehrplan wird nicht explizit auf den GER hingewiesen (Speitz, 2020, S. 40), dennoch ist der Lehrplan auf Basis des GERs geschrieben. Laut dem Lehrplan für Fremdsprachen, im Teil über „Die Relevanz des Faches und Zentrale Werte“, sollte das Fach dazu beitragen, dass

⁴ Original (auf Norwegisch): «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

⁵ Original (auf Norwegisch): «Kjernen i målsettingene til Europarådet er viktigheten av språkbrukerens evne til å kommunisere med hverandre på tvers av språklige og kulturelle grenser.»

Lernenden bei der Begegnung mit anderen Menschen und Kulturen interagieren und Freude erleben können (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 2). Unter diesem Zweck des Lehrplans lässt sich der Gegenstand dieser Studie erkennen, und zwar ob die Lernenden durch Begegnungen mit anderen Menschen Erfolg und Freude erleben können. Ein Fokus auf Kommunikation ist damit bedeutsam, um diesen kulturellen und sprachlichen Austausch zwischen Landesgrenzen aufrechtzuerhalten. Trotzdem kommen tatsächliche Begegnungen mit Muttersprachler*innen meinen Erfahrungen nach im norwegischen Fremdsprachenunterricht selten oder kaum vor. Forschung in diesem Bereich lässt sich finden, beispielsweise in einer Masteraufgabe über *Interkulturelles Lernen mit eTwinning* (Braun, 2019), wo aber der Fokus auf interkulturelles Lernen auf einer Internetplattform mit Lernenden aus ganzem Europa liegt. Diese Masterarbeit handelt von Erfolgsgefühlen bei mündlicher Kommunikation in Begegnungen mit Muttersprachler*innen im norwegischen Fremdsprachenunterricht, was bis jetzt nicht erforscht erscheint.

In diesem Teilkapitel wurde auf die Wichtigkeit des Erfolgsgefühls und der Kommunikation hingewiesen. Wie schon besprochen spielen diese beiden Aspekte eine sehr relevante Rolle in den unterschiedlichen Teilen des Lehrplans, nationalen Steuerungsdokumente und in dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Sprachen. Deswegen erscheint ein starker Fokus auf Erfolgsgefühle und Kommunikation hochrelevant für den Fremdsprachenunterricht zu sein.

2.2 Die Selbstbestimmungstheorie

Um die Lernenden zu motivieren, mündlich auf die Fremdsprache zu kommunizieren und dadurch Erfolgsgefühle zu erleben, wurde in dieser Studie die Selbstbestimmungstheorie (SBT) als Grundlage gewählt. Die Selbstbestimmungstheorie ist eine Motivationstheorie der individuellen Persönlichkeit, der Entwicklung und der sozialen Prozesse, die untersucht, wie soziale Kontexte und individuelle Unterschiede verschiedene Arten von Motivation fördern (Deci & Ryan, 2015, S. 486). Die Theorie ist von Deci und Ryan entwickelt, und Center for Self-Determination Theory (o. J.) arbeitet mit einem Set von insgesamt sechs Minitheorien. Die Theorie befasst sich u.a. mit den Fragen, was das Verhalten der Menschen anregt, was sie zum Handeln bewegt, sowie die Art und Weise, wie ihr Verhalten in den verschiedenen Bereichen ihres Lebens geregelt ist. Hierzu sind die Erklärungen der SBT auf die psychologische Ebene ausgerichtet. Grundsätzlich setzt die SBT voraus, dass Menschen eine natürliche Tendenz zum ständigen Lernen und Entwicklung besitzen (Ryan & Deci, 2016, S.

96, 2017, S. 4). Laut Deci und Ryan (o. J.) wurde Motivation in den traditionellen Motivationstheorien als ein einheitliches Konzept angesehen, das sich nur auf die Menge der Motivation der Menschen für ein bestimmtes Verhalten konzentriert, um vorherzusagen, wie stark sie sich auf dieses Verhalten einlassen werden. Im Gegensatz dazu fokussiert sich die SBT nicht nur auf die Menge an Motivation, sondern auch auf verschiedene Arten von Motivation, damit man die Qualität des Verhaltens besser vorhersagen kann. Hierbei gibt es mehrere zweiteilige Unterscheidungen (innere-äußere/intrinsische-extrinsische/autonome-kontrollierte), aber Deci und Ryan (2015, S. 488) betrachten die Unterscheidung zwischen *autonomer* und *kontrollierter* Motivation als die primäre und nützlichste von ihnen. Ein autonom motivierter Mensch handelt mit voller Willenskraft und Bereitschaft, weil die Tatsache entweder als unterhaltsam und interessant empfunden wird oder den eigenen Werten entsprechend ist. Andererseits sind die Handlungen eines kontrollierten motivierten Menschen von Zwang geprägt. Die Abbildung unten zeigt eine Skala vom niedrigsten Motivationsniveau bis zur intrinsischen Motivation.

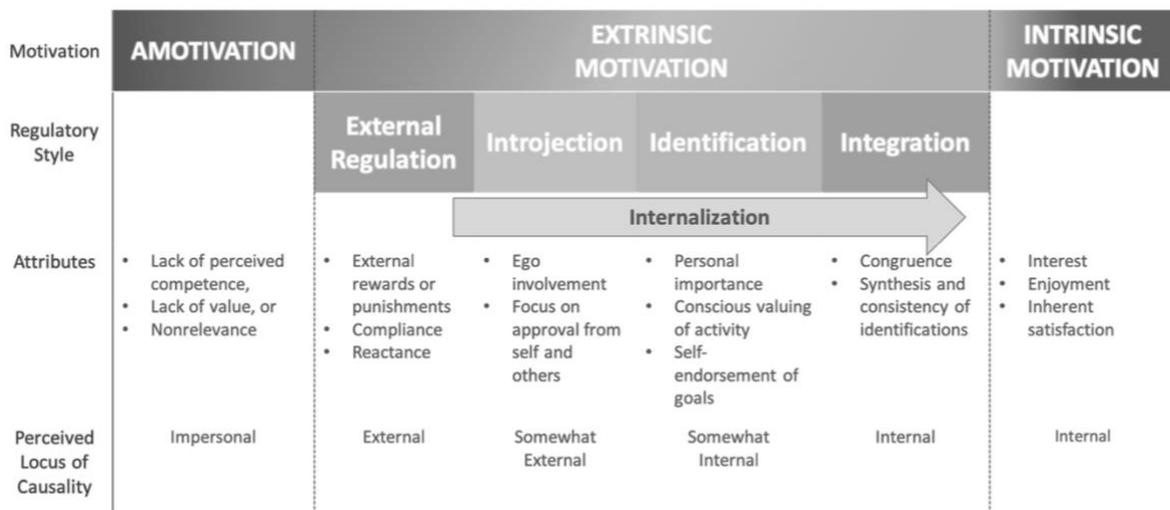


Abb. 1: Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020, S. 2)

Zwei andere wichtige Begriffe der SBT sind *intrinsische* und *extrinsische Motivation*. Sie sind eng mit autonomer und kontrollierter Motivation verbunden, werden aber verwendet, um andere Aspekte der Theorie zu beleuchten. Deci und Ryan unterscheiden die Arten der Motivation entlang eines Kontinuums von kontrollierter bis zu autonomer Motivation, die in der Abbildung 1 illustriert werden. Intrinsische Motivation bezieht sich auf Aktivitäten, die zur eigenen Zufriedenheit durchgeführt werden (Ryan & Deci, 2017, S. 117). Solche Aktivitäten werden aus eigenem Interesse gemacht und umfassen typischerweise Elemente

von dem Spielen, dem Sport und der Neugier. Extrinsische Motivation wird oft als Gegensatz zur intrinsischen Motivation gesehen, was in der SBT mehr nuanciert präsentiert wird, da extrinsische Motivation in Inhalt und Charakter stark variieren können (vgl. Abb. 1) (Ryan & Deci, 2020, S. 2). Laut der SBT können extrinsische Motivation in vier Unterkategorien aufgeteilt werden, externe Regulation, introjizierte Regulation, identifizierte Regulation und integrierte Regulation. Deci und Ryan definieren die zwei ersten erwähnten Regulationen als kontrollierte Motivation, während die identifizierte und integrierte Regulation unter autonomer Motivation fallen (2017, S. 14–15). Die externe Regulation befasst sich mit Verhalten, das durch äußere Faktoren wie Belohnung und Bestrafung beeinflusst wird, und ist deshalb kontrolliert und nicht-autonom. Ähnlich gilt es für die introjizierte Regulation, jedoch ist die Regulation teilweise internalisiert, daher wird das Verhalten von inneren Belohnungen wie z.B. Selbstwertschätzung gesteuert. Die identifizierte Regulation handelt vom Verhalten, bei dem die Person sich bewusst mit dem Wert einer Tätigkeit identifiziert, oder sie befürwortet die Tätigkeit persönlich, so dass die Person eine relativ hohe Willenskraft zeigt. Die autonomste Form der extrinsischen Motivation ist die integrierte Regulation. Diese Regulation betrifft eine Person, die den Wert einer Tätigkeit erkennt und sich mit ihr identifiziert, und gleichzeitig das Interesse mit anderen Kerninteressen und Werten übereinstimmt. Innerhalb der SBT ist das Prinzip der Internalisierung wichtig zu erwähnen. Niemiec und Ryan (2009, S. 138) gemäß ist die Internalisierung der extrinsischen Motivation kritisch, um effektives psychologisches und akademisches Funktionieren unter den Lernenden auf jede akademische Stufe zu behalten. Zusammengefasst muss Motivation als ein Spektrum verschiedener Motivationsarten betrachtet werden. In meinem Projekt zielt es auf den rechten, internalisierten Teil der Skala ab, denn der Projektfokus auf die mündliche Kommunikation mit tatsächlichen Muttersprachler*innen könnte möglicherweise wichtige Attribute auf der internalisierten Seite fördern, zum Beispiel "Kongruenz" und "Freude". Es ist anzunehmen, dass die Lernenden durch die praktische Anwendung der Sprache eine stärkere Kongruenz zwischen dem Lernen und persönlichen Werten im Leben sehen könnten. Es lässt sich auch denken, dass es zur Freude führen könnte, eigene Fertigkeiten mit Muttersprachler*innen auszuprobieren.

Eine der meisterwähnten Minitheorien der SBT im Zusammenhang mit der Ausbildungsforschung ist die *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)*, bzw. *Die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse*. Gemäß der SBT hängen die Motivation und der Erfolg der Lernenden von drei psychologischen Grundbedürfnissen ab (Deci & Ryan, 2015, S. 486). Diese drei Grundbedürfnisse sind Autonomie, Kompetenz und soziale

Eingebundenheit. In den folgenden Unterkapiteln wird im Hinblick auf den Schulkontext tiefer auf die drei Grundbedürfnisse eingegangen.

2.2.1 Die Kompetenz

Die Kompetenz bezieht sich auf das Bedürfnis danach, dass die Lernenden sich selbst als fähig, effektiv und wirksam erleben. Jeder hat dieses Bedürfnis sich kompetent zu fühlen, das heißt, wenn wir effektiv mit unserer Umwelt interagieren wollen (Jones et al., 2009, S. 176). Im Schulkontext spricht man von Kompetenz, wenn Lernende fühlen, dass sie den Schulaufgaben schaffen können und man die eigene Lernfortschritte spürt (Niemi & Ryan, 2009, S. 135). Rückmeldungen auf Leistungen kommen in der Schule häufig vor. Unter anderem bei der Durchführung einer Aufgabe, oder bei einem Vergleich der aktuellen Leistung mit früheren Leistungen oder durch die Bewertung der anderen Akteure bzw. die Lehrkraft oder Mitlernende (Jones et al., 2009, S. 176). In diesem Projekt wird das Bedürfnis nach mündlicher Kompetenz bei norwegischen Deutschlernenden in die Praxis umgesetzt, indem die Lernenden durch Begegnungen mit deutschsprachigen Muttersprachler*innen ihre tatsächliche Kompetenz erfahren können.

Besonders das Bedürfnis nach *Kompetenz* scheint in dieser Studie relevant zu sein, denn die Kompetenz hängt eng mit dem Erfolgsgefühl zusammen. Wie schon erwähnt, können die zwei Begriffe als Synonyme betrachtet werden. In dieser Studie ist allerdings der Unterschied, dass innerhalb der SBT über das *Bedürfnis* der Kompetenz gesprochen wird, während es beim Erfolgsgefühl darum geht, das *Gefühl* zu haben, etwas gemeistert zu haben. Diese zwei Konzepte sind so eng verbunden, weshalb das Bedürfnis nach der Kompetenz als der wichtigste Faktor für das Erfolgsgefühl betrachtet wird.

2.2.2 Die Autonomie

Oft wird die Autonomie bzw. die Selbstbestimmung als die wichtigste von den drei Grundbedürfnissen gesehen (Haukås, 2022). Generell bezieht sich die Autonomie auf das Bedürfnis danach, dass das Verhalten der Lernenden freiwillig und selbstverpflichtend ist. Im Hinblick auf den Schulkontext wäre Autonomie hier so zu verstehen, wenn Lernende den Schulaufgaben selbstständig Zeit und Energie widmen (Niemi & Ryan, 2009, S. 135). Dennoch bedeutet ein autonomieorientierter Unterricht nicht, dass die Lernenden über alles bestimmen sollen (Deci & Ryan, zitiert nach Haukås, 2022), sondern den Lernenden eine Möglichkeit bieten soll, eigene Auswahlmöglichkeiten zu haben und zu wählen. Hierzu

besitzen die Lehrenden⁶ immer noch die allgemeine Kontrolle des Unterrichts, indem sie die Klasse leiten und die finalen Entscheidungen treffen müssen. Im Unterrichtskontext, wo bestimmte Rahmenbedingungen herrschen und die Lehrkraft das letzte Wort hat (Jones et al., 2009, S. 176), kann die Autonomie sehr unterschiedlich aussehen.

Im Zusammenhang mit mündlicher Kommunikation könnte ein autonomieorientierter Unterricht beispielsweise bedeuten, dass die Lernenden während eines Gruppengesprächs das Thema, worüber sie reden sollen, selbst aussuchen dürfen. Dies könnten Themen über ihren Lieblingssport, ihr Lieblingshobby sein, oder ein anderes Thema, das die Gruppe engagiert. Wenn eine mündliche Bewertung der Lernenden vor der Tür steht, wäre es z.B. möglich, die Lernenden die Wahl zu geben, in welchem Format das Projekt fertiggestellt werden sollte. Hier bieten ein Kurzvideo, ein Podcast, eine mündliche Präsentation oder ein Schauspiel unterschiedliche Möglichkeiten. Durch solche Wahlmöglichkeiten erleben die Lernenden, dass sie im Teil des Fremdsprachenunterrichts eine eigene wirksame Meinung haben dürfen (Haukås, 2022).

Außerdem spielt noch die Autonomie eine wichtige Rolle, wenn es zur intrinsischen Motivation kommt. Niemiec und Ryan (2009, S. 135) zufolge ist die Zufriedenstellung von sowohl das Bedürfnis der Kompetenz als auch das Bedürfnis der Autonomie erforderlich, um intrinsische Motivation aufrechtzuerhalten. Vor allem die Befriedigung der Autonomie ist wesentlich für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation. In einer Klassensituation nehmen mehrere Lernende teil, die alle unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen, Ziele und Fähigkeiten haben. Keine Klasse ist eine heterogene Gruppe, was dieses ständige Bedürfnis nach Zufriedenstellung der Kompetenz und Autonomie für jeden schwierig macht. Die Binnendifferenzierung wird im übergeordneten Teil des Lehrplans präsentiert als eine Maßnahme, die sichern soll, dass jede Lernende den bestmöglichen Lerngewinn der allgemeinen Schulung bekommen (Utdanningsdirektoratet, 2017, S. 16). Die Lehrenden sind also dazu verpflichtet, Binnendifferenzierung zu betreiben. Binnendifferenzierung wird ausgeübt, „in dem ein Lehrer binnendifferenzierende bzw. individualisierende Maßnahmen im Unterricht einsetzt und Aufgabenstellungen am individuellen Leistungsstand der Lernenden orientiert.“ (Jerusalem et al., 2007, S. 52). Die Verwendung von Binnendifferenzierung ist also ein gutes Werkzeug für die Lehrenden, um aufzupassen, dass alle Lernenden auf ihrem Niveau Erfolgsgefühle erleben, und deshalb den Bedarf nach Kompetenz erfüllen. Die

⁶ Bei der Verwendung von „Lehrenden“ wird in der Einzahl aus praktischen Gründen immer das feminine Geschlecht gebraucht, unabhängig davon, welches Geschlecht die Person hat.

Binnendifferenzierung eröffnet auch die Möglichkeit, die Aktivitäten an die persönlichen Interessen der Lernenden zu richten.

2.2.3 Die soziale Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit bezieht sich auf das Bedürfnis danach, dass die Lernenden sich zusammen mit den Menschen der direkten Umwelt behütet und sicher fühlen, sowie sich als ein bedeutsamer Teil der Gemeinschaft erleben (Kaiser et al., 2021). Im Lehrkontext hängt die soziale Eingebundenheit zusammen mit dem Bedürfnis, von der Lehrenden gemocht, respektiert und wertgeschätzt zu werden (Niemiec & Ryan, 2009, S. 139). Die Lehrenden müssen stets ein Fokus auf einen Aufbau der Beziehung mit den Lernenden haben. Im norwegischen Schulkontext ist ein kontinuierlicher Fokus besonders wichtig, weil sich die Lernenden typischerweise von ihren festen Klassekonstellationen lösen, und aus unterschiedlichen Klassen zum Fremdsprachenunterricht zusammenkommen. Einige von diesen Lernenden treffen sich sogar nur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Noch stärker wird die Wichtigkeit der Beziehungsbildung innerhalb einer Fremdsprachenklasse, wenn man auf die Sprehangst (vgl. Kapitel 2.3.2) denkt. Im Zusammenhang mit dem mündlichen Fremdsprachenlernen ist es extra wichtig, eine sichere Umgebung zu schaffen, wo Fehler äquivalent mit einem natürlichen Teil des Sprachenlernens erlebt werden. Die Lernenden müssen sich auf neue Laute gewöhnen, und dabei erleben, dass sich ihre Identitäten ändert, durch Formulierungsprobleme, die sie nicht auf gleicher Ebene ihrer Muttersprache erfahren (Haukås, 2022).

Hierbei möchte ich auch auf die einzige Studie (Haukås et al., 2022) über SBT und Sprachenlernen im norwegischen Kontext hinweisen. In dieser Studie wurden Studierende statt Lernenden in der Schule erforscht, aber interessanterweise wurde herausgefunden, dass die Studierenden sich dafür verantwortlich fühlten, sich gegenseitig zu unterstützen, freundlich zu sein und dadurch soziale Eingebundenheit zu schaffen. Die soziale Eingebundenheit und vor allem die Zusammenarbeit in Gruppen wurden als entscheidende Faktoren für den Erfolg dieser Studie angesehen, im Gegensatz zu früheren Studien, in denen die Zusammenarbeit als weniger wichtig als u.a. das Bedürfnis nach Autonomie angesehen wurde (Banegas & Busleimán, zitiert nach Haukås et al., 2022, S. 13).

Zusammenfasst handelt die Selbstbestimmungstheorie von mehreren Minitheorien. Zentral ist es sowieso, dass die internalisierte extrinsische Motivation oder die intrinsische Motivation, wo die Motivation u.a. aus persönlichen Werten oder Interessen herkommt, als wichtig für die Aufrechterhaltung der Motivation sind. Die drei Bedürfnisse Kompetenz,

Autonomie und Verbundenheit werden besonders hervorgehoben, da sie in dieser Studie als Grundlage für die Förderung des Erfolgsgefühls dienen. Die Lernenden können ihre Kompetenz bei der Erprobung ihrer mündlichen Fähigkeiten mit Muttersprachler*innen erfahren, während es wichtig erscheint, dass auch die Autonomie und die soziale Eingebundenheit bei der Planung berücksichtigt werden.

2.3 Kommunikation in der Fremdsprache

Diese Studie dreht sich stark um Erfolgsgefühl und Prozesse, Erfolgsgefühle zu fördern. Sie behandelt aber auch die mündliche Kommunikation mit Muttersprachler*innen in der Zielsprache, die als Mittel zur Förderung von Erfolgsgefühlen angesehen werden kann. In diesem Teil werden einige zentrale Kennzeichen solcher Kommunikation in einer Fremdsprache dargelegt.

2.3.1 Willingness to communicate

Um eine Sprache lernen zu können, muss man freiwillig reden (Skehan, zitiert nach P. MacIntyre, 2020, S. 112). Falls die Lernenden im Fremdsprachenunterricht Erfolgsgefühle beim Sprechen erleben sollen, müssen sie erst einmal überhaupt die Sprache sprechen wollen. Ihre Bereitschaft zur Kommunikation ist daher sehr wichtig, sowohl für dieses Projekt als auch für den Fremdsprachenunterricht überhaupt. Im Jahr 1998 publizierten MacIntyre, Clément, Dörnyei und Noels die erste Forschung über *Willingness to communicate* (WTC) auf eine Zweitsprache, bzw. die Redewilligkeit auf eine Fremdsprache. Das Konzept kann auf verschiedene Weise definiert werden, aber es geht um, “A learner’s willingness to communicate (WTC) can be defined as the probability that she or he would choose to initiate communication given the opportunity.” (McCroskey & Richmond, zitiert nach P. MacIntyre, 2020, S. 112). In anderen Worten handelt es von der Redewilligkeit einer Lernenden in spezifischen Situationen und der Wahrscheinlichkeit, dass das Sprechen im genauen Augenblick vorkommt.

Ein zentraler Aspekt des Konzepts ist ein heuristisches Modell, das u.a. von MacIntyre entwickelt wurde (vgl. Abb. 2). Die Pyramide ist in sechs Ebenen aufgeteilt, wo man erst an der Spitze auf die Zweitsprache kommuniziert. Außerdem stellen die drei ersten Ebenen situationsspezifische Einflüsse auf das WTC zu einem bestimmten Zeitpunkt dar, während die letzten andauernde Einflüsse des Prozesses repräsentieren (P. D. MacIntyre et al., 1998, S. 547). Hierbei muss erwähnt werden, wie das Modell unterstreicht, dass sich der Zeitpunkt der Entscheidung im Laufe der Zeit kontinuierlich entwickelt – es vermittelt den Eindruck, dass

die Lernende an einem Punkt angelangt ist, an dem sie sich für oder gegen eine Kommunikation entscheiden kann. MacIntyre et al. (1998, S. 547) gemäß kann authentische Kommunikation in einer Zweitsprache als ein Resultat von einem komplexen System mit mehreren verbundenen Aspekten gesehen werden. Das WTC entsteht aus der kontinuierlichen Interaktion zwischen vielschichtigen, dauerhaften und situationsbedingten Einflüssen, die sich schnell ändern können, sogar auf einer sekundengenaue Basis (P. D. MacIntyre & Wang, 2021, S. 882). Dieses komplexe System wird in der untenstehenden Pyramide illustriert (vgl. Abbildung 2).

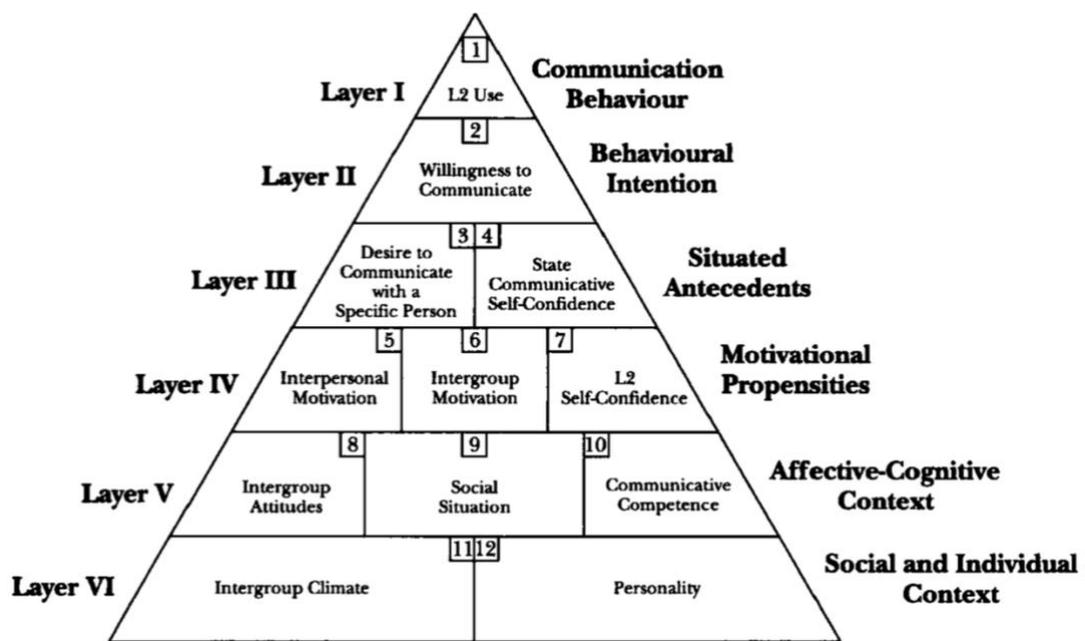


Abb. 2: Die Pyramide des WTC (P. D. MacIntyre et al., 1998, S. 547)

Im Folgenden werden kurz Aspekte der Pyramide erklärt, um das Konzept über WTC zu beleuchten. Die Basisebene (Nr. sechs) behandelt den *sozialen und individuellen Kontext*, wobei der Fokus auf Intergruppenklima und Persönlichkeit der Lernenden liegt. Zudem zeigen mehrere Studien, dass Extravertiertheit und Offenheit für neue Erfahrungen mit WTC in Verbindung gebracht wurden (Fatima et al., Piechurska-Kuciel, Oz, zitiert nach P. D. MacIntyre & Wang, 2021, S. 881). Die fünften und vierten Ebenen befassen sich mit dem *affektiv-kognitiven Kontext* und *Motivationsneigungen* und enthalten viele Aspekte, die laut MacIntyre und Wang (2021, S. 881) den Großteil der WTC-Forschung erfassen. Hierunter fällt z.B. die Sprechangst, die kommunikative Sprachkompetenz und allgemeine Motivation. Die dritte Ebene handelt von (1) dem Wunsch, mit einer bestimmten Person zu

kommunizieren und (2) dem Zustand von kommunikativem Selbstvertrauen. Bei der zweiten Ebene der Pyramide geht um die *Verhaltensabsicht* und der Kommunikationsbereitschaft. Die erste Ebene handelt vom *Kommunikationsverhalten* und den Gebrauch einer Fremdsprache. Bei dieser Ebene argumentieren MacIntyre et al. (1998, S. 547), dass eine Redewilligkeit bei den Lernenden zu schaffen, das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Beispielsweise können die Lernenden ermuntert werden, selbst sprachliche Situationen aufzusuchen, wo sie Möglichkeiten finden, auf die Fremdsprache kommunizieren zu können, und dabei auch die Bereitschaft spüren, *tatsächlich* die Fremdsprache in Gebrauch zu nehmen. Das WTC-Konzept ist mit seinen vielen Aspekten umfangreich, und kein Aspekt sollte ausgeschlossen werden. Dennoch werde ich im Folgenden einen besonderen Fokus auf den WTC-Aspekt der Sprechangst legen, wegen ihrer Bedeutung für das Fremdsprachensprechen.

2.3.2 Sprechangst

Innerhalb der Aspekte, die WTC beeinflussen, findet man die Sprechangst. Laut Dewaele und MacIntyre ist die Sprechangst das meiststudierte Gefühl der Zweitspracheforschung (zitiert nach Boudreau et al., 2018, S. 150). Im Kontext des Fremdsprachenlernens wird Sprechangst als negative emotionale Reaktion definiert, die beim Erlernen oder Gebrauch einer Fremdsprache entsteht (MacIntyre, zitiert nach Boudreau et al., 2018, S. 150). Diese Art von negativen emotionalen Reaktionen kann auch in der Verwendung der Muttersprache vorkommen, und ist eigentlich nur von der Mündlichkeit einer Sprache abhängig, jedoch passiert es seltener in der Muttersprache. Daraus lässt sich folgern, dass die Sprechangst in einer Fremdsprache noch stärker gefühlt werden kann. Ein Grund dafür ist, dass die mündlichen Sprachfertigkeiten in einer Fremdsprache im Vergleich zu der Muttersprache normalerweise schwerer sind. Hierbei tritt die Besonderheit des mündlichen Sprechens hervor, indem mehrere Aspekte von der sprachlichen Kompetenz gleichzeitig aktiviert werden müssen. In Bezug auf das spontane Reden müssen gleichlaufend die Aussprache, die Intonation, das Hörverständnis, die Grammatik, der Wortschatz und die Pragmatik angeregt werden (Bjørke & Grønn, 2020, S. 99). Diese Aspekte müssen alle im richtigen Moment aktiviert werden und dieser Aktivierungsprozess kann schwierig sein. Wenn die Lernenden von dieser Sprechangst geprägt werden, führt es zu einer niedrigen Kommunikationsbereitschaft in der Fremdsprache.

Um das WTC der Lernenden hochzuhalten, sollte die Sprechangst vermieden werden. Als Fremdsprachenlehrende gibt es unterschiedliche Aspekte, die man berücksichtigen kann,

um an dieser Herausforderung der Sprechanxiety zu arbeiten und die Kommunikationsbereitschaft zu fördern. Laut Young (1991, S. 434) sollte man als Fremdsprachenlehrende versuchen, in unseren Klassen eine Atmosphäre zu schaffen, die ein effektives Sprachenlernen ermöglicht, wo man sich als Lernende wohlfühlen kann. Dies kann im Zusammenhang mit der sozialen Eingebundenheit der SBT gesehen werden. Die Lernenden sollen so stark wie möglich in den Unterricht einbezogen werden, damit sie ihre mündlichen Kompetenzen verbessern können. Diesbezüglich ist auch anzunehmen, dass die erlebte Kompetenz und das Erfolgsgefühl zu einer Verringerung der Sprechanxiety führen könnten.

2.3.3 Kommunikative Kompetenz und Wortschatz

Nach Skulstad (2018, S. 43) ist die kommunikative Kompetenz das wichtigste Konzept beim Fremdsprachenlernen und -unterricht, weil es seit den 1970er Jahren in der westlichen Welt als das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts behalten wurde. Dies wird deutlich im GER, indem generelle Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen als Ausgangspunkt für die allgemeinen Sprachkenntnisse zugrunde gelegt werden. Weiterhin wird die kommunikative Kompetenz in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen aufgeteilt (Council of Europe, 2020, S. 32). Unter diesen linguistischen Kompetenzen fällt u.a. das Vokabular. Ein essenzielles Element für die Kommunikation einer Sprache ist Wörter zu kennen und zu beherrschen. Man muss eine gewisse Menge an Wörtern besitzen, um sich überhaupt verständlich machen zu können oder etwas zu verstehen (Bjørke, 2020, S. 163). Eine Botschaft kann oft vermittelt werden, ohne die Grammatik vollständig zu kennen oder die Ausspracheregeln perfekt praktizieren zu können. Dagegen wird es eher sehr schwer, eine Botschaft ohne Wörter zu vermitteln (Bjørke, 2020, S. 163). Das Bewusstsein des Wortschatzes ist im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren gewachsen (Bjørke, 2020, S. 165). Obwohl die kommunikative Kompetenz seit den 70er Jahren in den Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten hat, war der Fokus auf das Erlernen von Wörtern nicht so groß, wie man es vielleicht erwarten würde. Als sich der Fokus von grammatikalischer Korrektheit auf die Kommunikationsfähigkeit richtete, wurde die Bedeutung des Wortschatzes deutlich gemacht (Bjørke, 2020, S. 165).

2.3.4 Translanguaging

Eine natürliche Kompensierungsweise, wenn man das gesuchte Wort in der Fremdsprache nicht findet, ist die Verwendung von Wörtern aus dem bereits vorhandenen Repertoire anderer Sprachen. Das Phänomen Translanguaging ist eine normale Reaktion in einer kommunikativen Situation, in der man nach Worten sucht. Laut Garcia (2009, S. 44–45) wird das Phänomen so erklärt: „translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*.“ Um Translanguaging auszuüben, muss man demgemäß mehrsprachig sein, und verwendet also mehrere Sprachen umeinander. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Translanguaging auf viele verschiedene Arten definiert und neu definiert wurde, aber der Begriff geht ursprünglich auf den Walisischunterricht vor mehr als 25 Jahren zurück (Singleton & Flynn, 2022, S. 136). Ein ähnliches Konzept ist das Code-Switching, wo man zwischen zwei oder mehreren Sprachen ohne klare Pausen oder Zögern wechselt (Müller, 2017, S. 9). Trotzdem unterscheiden sich die zwei Konzepte, indem das Translanguaging nicht nur auf den Sprachwechsel zwischen mehreren Sprachen fokussiert, sondern auch das ganze Repertoire der Sprechenden miteinschließt (Garcia & Wei, 2014, S. 22). Als mehrsprachige Sprechende hat man also ein gesammeltes Repertoire mit sprachlichen Mitteln aus mehreren Sprachen, und von diesem Repertoire, nicht von verschiedenen Sprachen, wählt man Mittel zur Anwendung in kommunikativen Situationen aus. (Gantefort & Maahs, 2020, S. 2–3).

Eine Verwendung von Translanguaging im Fremdsprachenunterricht bietet sprachliches und didaktisches Potenzial. Zuerst ist die Behandlung von Translanguaging im Unterricht eine Möglichkeit, den Lernenden ihre Mehrsprachigkeit und derer Vorteile bewusst zu machen. Es könnte nützlich sein, den Lernenden ihr Repertoire bewusst zu machen und ihnen zu zeigen, dass sie durch die Kenntnisse vieler Sprachen viele Wörter und Ausdrücke zur Auswahl haben. Wie Duarte und Faltis (zitiert nach Singleton & Flynn, 2022, S. 143) feststellen, ist es unklug, die Lernenden darauf zu beschränken, nur einen Teil ihrer Sprachkenntnisse zu verwenden, wenn sie neues Material in einer anderen Fremdsprache lernen. Als besonders wichtig aber erscheint der Fokus auf die Mehrsprachigkeit im Lehrplan. Die Mehrsprachigkeit wird im Lehrplan nicht nur als eine Ressource, die von den Lernenden erfahren werden soll, präsentiert, sondern als ein Kernpunkt des Lehrplans im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen. Es wird darauf hingewiesen, dass das Lernen affektiver und sinnvoller wird, wenn die Lernenden wissen, wie sie Sprachkenntnisse und Erfahrungen aus dem Erlernen anderer Sprachen übertragen können (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 3). Singleton und Flynn gemäß (2022, S. 143) darf nicht vergessen werden, dass die meisten

Lernenden, die eine Fremdsprache lernen, nur selten die Möglichkeit haben, die Zielsprache zu verwenden. Daher ist der Fremdsprachenunterricht einer der wenigen Orte, an denen sie die Möglichkeit haben, die Fremdsprache anzuwenden. Singleton und Flynn (2022, S. 143) weisen darauf hin, dass, wenn die Lernenden ihre anderen besserentwickelten Sprachen verwenden dürfen, sie die Gelegenheiten für das Sprechen der eigentlichen Fremdsprache beschränken. Im norwegischen Kontext gilt Deutsch als eine Fremdsprache, die von den Lernenden selten außerhalb des Klassenzimmers verwendet wird. Hätte die Lehrenden während des Unterrichts die Lernenden zum English- oder Norwegischsprechen aufgefordert, wäre die Menge vom Deutschsprechen vermutlich noch geringer. Da es in diesem Projekt um das mündliche Sprechen vom Deutsch mit Muttersprachler*innen geht, würde eine Aufforderung zum Translanguaging den Zweck des Projekts entgegenwirken.

2.3.5 Kommunikation in einer Fremdsprache mit Muttersprachler*innen

Zum Beginn dieses Projekts wurde nach Forschung über mündliche Kommunikation mit Muttersprachler*innen gesucht. Es gibt zwar Forschungen zur mündlichen Kommunikation im norwegischen Fremdsprachenunterricht, aber es wurde nichts über den Einsatz von Muttersprachler*innen gefunden. Auch außerhalb Norwegens war es schwer, ähnliche Untersuchungen zu finden. Dennoch wurde eine Dissertation aus den USA über das Lernen durch Tandem-Sprachenaustausch in Spanisch als Fremdsprache für relevant empfunden (Healey, 2020). Diese Studie zeigt u.a., dass Lernende von einem physischen Sprachtandem mit Muttersprachler*innen profitieren, vor allem wenn es zur Fähigkeit zum Spanischreden kommt (Healey, 2020, S. 81). Im Hinblick auf das Forschungsfeld scheint der Schwerpunkt dieser Studie sehr wenig erforscht zu sein, was eine Untersuchung noch interessanter macht, insbesondere im norwegischen Kontext.

2.4 Zusammenfassung

Das Hauptziel der Arbeit ist die Untersuchung des Erfolgsgefühls im Zusammenhang mit muttersprachlichen Begegnungen. Vor allem hat das Erfolgsgefühl eine wichtige Rolle in Steuerungsdokumenten im norwegischen Ausbildungssektor. Theoretisch wird das Erfolgsgefühl in Verbindung mit der Selbstbestimmungstheorie gebracht, die die drei wichtigen Bedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit aufzeigt. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sehe ich das Erfolgsgefühl vor allem in Verbindung

mit dem mündlichen Sprechen. Um das mündliche Sprechen zu beleuchten, sind die Aspekte WTC, Sprechangst, Wortschatz und Translanguaging erörtert.

3. Methode

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Forschungsfragen und der gewählten Methode, der Aktionsforschung. Es werden außerdem sowohl die Vorgehensweise der Datenerhebung als auch ein detaillierter Plan der Unterrichtseinheiten schrittweise erklärt.

3.1 Forschungsfragen

In meiner Studie möchte ich untersuchen, inwieweit deutschsprachige Muttersprachler*innen den Fremdsprachenunterricht positiv beeinflussen können. Der konkrete Zweck dieser Studie ist, herauszufinden, ob die Kommunikation mit Muttersprachler*innen zu Erfolgsgefühlen bei den Lernenden führen kann. Zentral in der Studie ist auch die Frage, wie Fremdsprachenlehrende geeignete Projekte mit Muttersprachler*innen veranstalten können. Daraus lassen sich folgende zwei Forschungsfragen schließen:

- 1) *Inwieweit können Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei den Lernenden im Fremdsprachenunterricht fördern?*
- 2) *Wie kann ich als Fremdsprachenlehrende muttersprachliche Begegnungen zweckmäßig veranstalten?*

3.2 Forschungsdesign und gewählte Methoden

3.2.1 Aktionsforschung

Diese Studie kann als eine Aktionsforschung bezeichnet werden. Ein Aktionsforschungsdesign ermöglicht die Erforschung von der eigenen Praxis, wo die fachliche und didaktische Verbesserung von mir selbst als Fremdsprachenlehrende im Zentrum steht. Das Forschungsdesign kann auf verschiedene Weise definiert werden, dennoch ist die Definition von Mills eine, die am häufigsten verwendet wird. Laut Mills (2007, S. 5) ist Aktionsforschung “any systematic inquiry conducted by teacher researchers, principals, school counselors, or other stakeholders in the teaching/learning environment to gather information about how their particular schools operate, how they teach, and how well their students learn”.

Es lässt sich schnell feststellen, dass der Begriff ein zusammengesetztes Wort ist. Dies gilt laut Ulvik (2016, S. 19) als ein besonderes Kennzeichnen dieses Designs, da diese Annäherung sowohl „Aktion“ als auch „Forschung“ enthält. Es beinhaltet (1) Aktion, weil die

Akteure in einem System handeln, wodurch sie versuchen, ihre Arbeit zu verbessern und zu verstehen, und (2) Forschung, weil es eine Ermittlung ist, die systematisch und kritisch ausgearbeitet ist. Folglich präsentiert diese Annäherung zwei Rollen, die traditionell gesehen getrennt gehalten werden; und zwar der Theoretiker und der Praktiker. Dadurch, dass diese Perspektiven kombiniert werden, entstehen viele Möglichkeiten, aber auch einige Herausforderungen. Im Hinblick auf die erwähnten Forschungsfragen, den Zweck des Projekts und die gewählte Methode kann mein Projekt unter dem Aktionsforschungsdesign verstanden werden. In dieser Studie nehme ich selbst Teil und erforsche mich und meine Profession als Fremdsprachenlehrerin.

In der Forschungsliteratur wird die Aktionsforschung oft als eine eigene Forschungstradition gesehen (siehe z.B. Creswell & Guetterman, 2021). Dieses Design ist nicht an bestimmten Datenerhebungsmethoden gebunden, und kann sowohl quantitative als auch qualitative Methoden enthalten oder aus einer Kombinationen bestehen (Roness, 2016, S. 59). Trotzdem ist dieses Forschungsdesign von qualitativen Methoden geprägt worden. Nach Kemmis (zitiert nach Ulvik, 2016, S. 20) kann Aktionsforschung in drei Arten eingeteilt werden; die technische, die kritische und die praktische Aktionsforschung. Die technische Kategorie bezieht sich auf den Gewinn der eigenen Praxis, wo der Fokus nicht auf andere Personen oder Lernende liegt, sondern auf die Praxis des Forschers. Die kritische Art passiert immer in Gemeinschaft mit relevanten Personen in der Umgebung. Zum Beispiel würde eine kritische Aktionsforschung im Schulkontext von sowohl Lehrenden als auch Lernenden gemeinsam gemacht werden. Meine Aktionsforschung fällt dennoch unter die letzte Kategorie, nämlich die praktische Aktionsforschung. Hier wird der Fokus auch auf die Perspektiven der Lernenden gelegt, aber die Forschung wird nur von mir ausgeführt. Bei der praktischen Aktionsforschung soll der Forschende handeln, sodass der Gewinn und die langfristigen Konsequenzen der Lernenden berücksichtigt werden.

Die Aktionsforschung wird oft in einer zyklischen Annäherung betrachtet (Ulvik, 2016, S. 18). Damit ist die Vorgehensweise der Forschung gemeint. Normalerweise fängt ein Projekt nach der Reflexion eines Problems an. Des Weiteren wird ein Plan mit unterschiedlichen Maßnahmen konzipiert, bevor diese Aktionsforschungsmaßnahmen z.B. im Klassenzimmer ausprobiert werden. Nach der Durchführung der Maßnahmen, wird eine detaillierte Evaluierung gemacht, wo man die eingesammelten Daten analysiert und darüber systematisch reflektiert. Dies führt zu neuen Revisionen des ursprünglichen Plans, wobei man nochmal von vorne anfangen kann, indem neue Maßnahmen oder Perspektiven experimentiert werden können. So betrachtet scheint ein Aktionsforschungsprojekt zyklisch gestaltet zu sein

und könnte sich im Prinzip für immer so fortsetzen. Diesbezüglich erscheint die Aktionsforschung eine gute Gelegenheit für Praktizierende in der Lehrerverberufung zu sein, da es eine Möglichkeit für ständige Entwicklung und Verbesserung bietet. Im Rahmen meines Projektes für die Masterarbeit ist die Zeit für wiederholende und revidierte Maßnahmen zu knapp, was dieserart Annäherung kompliziert macht. Gleichwohl wird dieses Projekt als Aktionsforschung bezeichnet, da der erste Zyklus durchgeführt wird und es als Teil einer großen, kollektiven Aktionsforschung gesehen werden kann. Da ich nach jeder Stunde reflektieren kann, und ausgehend davon die nächste Stunde ändern kann, kann jede Unterrichtseinheit als ein Zyklus betrachtet werden. Die Abbildung 3 unten zeigt den zyklischen Verlauf einer Aktionsforschung nach Stringer.

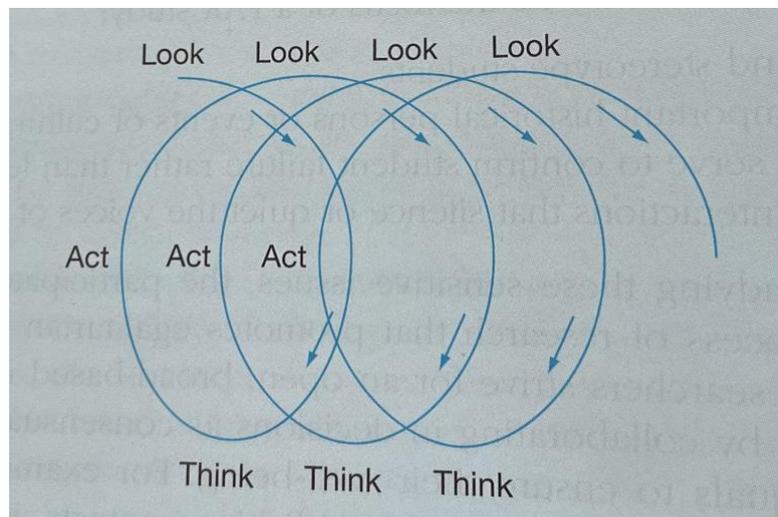


Abb. 3: Stringers zyklische Spirale (Creswell & Guetterman, 2021, S. 646)

In den obigen Abschnitten sind einige zentrale Aspekte der Aktionsforschung vorgestellt. Die ständige Möglichkeit, im Laufe der Forschung Änderungen vorzunehmen, halte ich für einen großen Vorteil. Auch die Flexibilität bei der Wahl der Datenerhebungsmethoden ist ein nützlicher Aspekt. Auf der anderen Seite ist dieses Forschungsdesign nicht ohne Nachteile. Beispielsweise wird es dafür kritisiert, dass die Rolle der Theorie unterbewertet wird (Unger et al., 2007, S. 17). Die Kritik bezieht sich auch auf den unklaren Begriff der Aktionsforschung und die vagen Ziele und Methoden (Unger et al., 2007, S. 19). Mit anderen Worten, der Vorteil der Flexibilität könnte die Forschung auch schwächen. Folglich wird es wichtig sein, während der gesamten Studie den Fokus auf die gewählten Ziele und Methoden zu behalten.

3.2.2 Mixed Method

Der Forschungsansatz Mixed Methods Design besteht aus einer Kombination von sowohl qualitativer als auch quantitativer Forschung und Daten (Creswell & Creswell, 2018, S. 4). In diesem Design sind Datenerhebung, Analyse und Interpretation von qualitativen und quantitativen Daten einbezogen (Creswell & Creswell, 2018, S. 215). Diese Studie fällt unter dem Mixed Method-Ansatz, da sowohl qualitative Daten (sowie die teilnehmende Beobachtung) als auch quantitative Daten (sowie die Fragebögen) inkorporiert werden. Dieser Ansatz kommt innerhalb der Aktionsforschung oft vor, was einen Durchgang der Forschungsliteratur bestätigt (Roness, 2016, S. 63), indem das Aktionsforschungsdesign im Laufe des Prozesses oft mehrere und unterschiedliche Datenerhebungsmethoden verwendet.

3.2.3 Die quantitative Methode: Fragebogen

Unter einer quantitativen Forschungsmethode fallen experimentelle, nicht experimentelle und longitudinale Designs (Creswell & Creswell, 2018, S. 12). Diese können sehr komplexe Forschungsprojekte sein, wobei viele Aspekte im Spiel sind, und die Datenerhebung im Laufe der Zeit überprüft werden soll. Obwohl man gern die quantitative Methode mit derartigen Forschungsdesigns verbindet, ist eine quantitative Denkweise in Studien des kleineren Maßstabs oft passend. Wie schon erwähnt ist die quantitative Methode nicht die häufigste verwendete Methode innerhalb des Aktionsforschungsdesigns, da Interviews oder Beobachtungen gern ein reicheres Informationsmaterial als z.B. ein Fragebogen geben können. Dennoch wird der Fragebogen innerhalb der quantitativen Datenerhebung ständig verwendet. Und zwar ermöglicht diese Methode, dass eine große Menge an Daten gleichzeitig erhoben werden kann. Da mein Forschungsprojekt über mehrere Stunden verläuft, sind mehrere Fragebögen relevant, um eventuelle Entwicklungen der Lernenden über diese Periode zu untersuchen. Noch einen Grund, warum quantitative Methoden gut zu einer Aktionsforschungssituation passen, findet man in der Anfangsphase, wo man sich vielleicht einen Überblick über die Teilnehmenden verschaffen möchte und auf eine effiziente Weise relevante Perspektive sammeln will (Roness, 2016, S. 61).

Bei der Erarbeitung der Fragebögen wurde die Verteilung von geschlossenen und offenen Antwortmöglichkeiten berücksichtigt. Diese zwei Optionen haben beide Vor- und Nachteile in einem Fragebogen. Laut Roness (2016, S. 71) wird bei kleineren Studien, wo es nicht ganz so viele Informanten gibt, normalerweise die Verwendung von offenen

Antwortmöglichkeiten bevorzugt. Der große Vorteil damit ist nämlich, dass die Befragten⁷ sich frei ausdrücken können und sich nicht von Antwortkategorien begrenzt fühlen, während der Forscher ausführlichere Antworten bekommen kann. Deswegen sind offene Antwortmöglichkeiten in sämtlichen meiner Fragebögen zu finden. Durch offene Antwortmöglichkeiten entstehen auch einige Herausforderungen, die man berücksichtigen muss. Das Hauptproblem bei offenen Antwortmöglichkeiten besteht darin, dass die Teilnehmenden⁸ möglicherweise nicht bereit sind, die Fragen in dem erwarteten Umfang zu beantworten. Wenn die Teilnehmenden mit der Beantwortung der Frage überfordert sind, kann es sehr einfach sein, die Frage unbeantwortet zu lassen. Zum Beispiel, wenn das Thema etwas ist, worüber die Teilnehmenden noch nicht nachgedacht haben (Roness, 2016, S. 72). Die Teilnehmenden haben immer das Recht, sich von dem Projekt zu entziehen, gleichwohl kann es dazu führen, dass sie sich nur sehr wenig Mühe geben. Diese Problematik wurde berücksichtigt, als die Fragebögen geschrieben wurden, und führte dazu, dass weniger als die Hälfte der Fragen offene Antwortmöglichkeiten hatten. Diese Begrenzung der offenen Antwortmöglichkeiten hat als Folge, dass ich weniger ergänzende Antworten erhalten konnte. Allerdings führt diese Balance hoffentlich dazu, dass die Befragten sich manchmal ganz frei ausdrücken können, aber nicht immer, damit sie der Befragung nicht überdrüssig werden.

Obwohl man in kleineren Studien aus guten Gründen oft offene Antwortmöglichkeiten bevorzugt, gibt es auch Vorteile mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten. Es wurde schon erwähnt, dass geschlossene Antwortmöglichkeiten weniger von den Teilnehmenden verlangen, und zudem wird die Analyse solcher Fragen weniger zeitaufwändig. Mit begrenzten geschlossenen Antwortmöglichkeiten lassen sich die Fragebögen einfacher miteinander vergleichen. Andererseits hat man bei solchen Fragen die Gefahr, dass man als Teilnehmende keine passende Antwort auf die Frage findet – man kann nämlich nicht etwas selbst schreiben. In solchen Fällen riskiert man Unzufriedenheit und weniger motivierte Teilnehmende, oder sogar fehlerhafte Ergebnisse. Um dieses Risiko zu vermeiden, habe ich es berücksichtigt, wenn die Antwortalternativen erarbeitet wurden. Beispielsweise habe ich bei den Behauptungen häufig eine Skala von 1 bis 6 verwendet. Da eine Skala relativer als genaue Beschreibungen ist, sollten alle Befragten eine passende Antwort finden. Die Größe der Skala ist auch absichtlich gewählt: Bei weniger als sechs Alternativen hätten die

⁷ Bei der Verwendung von „Befragten“ wird in der Einzahl aus praktischen Gründen immer das feminine Geschlecht gebraucht, unabhängig davon, welches Geschlecht die Person hat.

⁸ Bei der Verwendung von „Teilnehmenden“ wird in der Einzahl aus praktischen Gründen immer das feminine Geschlecht gebraucht, unabhängig davon, welches Geschlecht die Person hat.

Teilnehmenden nur ein sehr geringes Spektrum an Zustimmung, während eine größere Skala die Analyse der Daten erschweren würde. Die Wahl von genau sechs (und nicht fünf oder sieben) wurde getroffen, um die Möglichkeit zu vermeiden, einfach in der Mitte zu antworten. Bei einer geraden Zahl sind die Teilnehmenden „gezwungen“, eine Stellung zu der Behauptung einzunehmen (Roness, 2016, S. 74).

3.2.4 Die qualitative Methode: Teilnehmende Beobachtung

Wie früher erwähnt ist die Aktionsforschung eine teilnehmende Form der Forschung, und daher muss jede Art von teilnehmender Forschung Aktionsforschung sein (Reason & Bradbury, 2008, S. 4). Eine typische Art der qualitativen Methode innerhalb der Aktionsforschung ist die Beobachtung (Mills, 2014, S. 83). Laut Wragg (2012, S. 52) ist teilnehmende Beobachtung eine Methode, wenn „the observer joins in activities and talks to other people involved“. Im Zusammenhang mit der Aktionsforschung in der Schule ist diese Methode besonders relevant, da man als Lehrende schon eine aktive Teilnehmende in der Unterrichtseinheit ist. Mills (2014, S. 84–86) gradiert diese Art der Beobachtung in drei Punkten, *aktive teilnehmende Beobachtung*, *privilegierte aktive Beobachtung* und *passive Beobachtung*. Die meistinvolvierte Art ist die ersterwähnte, wobei die zwei letzten eine mehr passive Beobachtungsrolle darstellen. In diesem Projekt nimmt die forschende Person die Rolle der aktiv teilnehmenden Beobachterin ein, da ich als Lehrende und Forschende sowohl die Klasse beobachten als auch den Unterricht leiten und den Lernenden bei den Herausforderungen helfen soll. Mills (2014, S. 84) zufolge sollte man vermeiden, sich zugleich auf alles zu fokussieren, und stattdessen eine geringe Auswahl an relevanten Aspekten zu beachten. Um dies praktisch durchführen zu können, habe ich ein Beobachtungsschema verwendet.

3.3 Das Forschungsprojekt

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurde ein Klassenzimmerprojekt mit deutschen Muttersprachler*innen durchgeführt. Dieses Projekt basierte auf drei Besuche von muttersprachlichen Studierenden in einer Deutschklasse. Im Folgenden wird dieses Projekt mit den Teilnehmenden und dem Unterrichtsplan beschrieben.

3.3.1 Die Teilnehmenden

Im August 2021 wurde eine Schule kontaktiert und hat meiner Projektanfrage zugesagt. Eine vg2- Deutsch als Fremdsprachenklasse (2. Stufe der weiterführenden Schule) wurde gefragt und 22 Lernende haben teilgenommen. Die Lernenden sind im fünften und letzten obligatorischen Jahr des Deutschlernens, da das sechste Jahr mit Fremdsprachenunterricht in der norwegischen Schule wahlfrei ist (Utdanningsdirektoratet, 2021, S. 6). Die Teilnehmenden haben also schon vier Schuljahre lang Deutsch als Fremdsprache gelernt. Die ersten drei Jahre haben die Lernenden Deutsch auf die Jugendschule gelernt. Die Jugendschule in Norwegen gilt als die drei letzten Jahre der Grundschule, die insgesamt zehn Jahre ausmacht. Im ersten Teil des zwölften Schuljahrs (vg2) sind die Lernenden zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt.

Um freiwillige Muttersprachler*innen zu finden, wurden mehrere Methoden verwendet. Dieser Rekrutierungsprozess zeigte sich schwieriger als erwartet, was oft der Fall ist, wenn man sich auf die Freiwilligkeit anderer Menschen verlässt. Unter anderem wurde es auf einer Facebook-Seite von Erasmusstudierenden in Bergen beworben. Jedoch war die erfolgreichste Methode, deutschsprachige Studierende durch Kontakt mit den Verantwortlichen des Tandemprojekts an UiB zu finden. Von denen wurden mir die E-Mails von Bewerbern gegeben, für die keine norwegischen Tandempartner mehr übrig waren. An diese E-Mailliste wurde eine Einladung zum Projekt geschickt, wo mehrere positive Rückmeldungen zurückkamen. Leider mussten einige der freiwilligen Studierenden später absagen, da die Termine nicht passend waren. Danach ging die Suche nach mehreren Studierenden weiter, und diesmal mit Hilfe von Lehrenden der Universität zu Bergen, und zwar Professoren, die internationalen Studierenden Norwegisch unterrichten. Zum Schluss nahmen fünf Muttersprachler*innen teil. Da ich sehr gern die freiwilligen Muttersprachler*innen ein bisschen kennenlernen wollte, habe ich sie vor der ersten Projektstunde zu meiner Wohnung zum Kaffeetrinken und Kuchenessen eingeladen. Hier lernten wir uns ein wenig kennen, bevor ich ihnen den vorläufigen Plan für das Projekt vorstellte. Hierbei wurde auch der Zweck des Projekts beleuchtet und die Muttersprachler*innen stellten Fragen über die Studie.

3.3.2 Der Unterrichtseinwurf

In den folgenden Tabellen 1.1-1.2 sind die Unterrichtseinheiten mit den verschiedenen Aktivitäten und die Entwicklung einiger zentralen Aspekte vorgestellt. Zunächst wollte ich jede Unterrichtseinheit mit einer Anfangsaktivität beginnen, damit die Lernenden etwas

Deutsch sprechen konnten, bevor sie später kompliziertere Aufgaben erhielten. Die drei Anfangsaktivitäten sind im Anhang 10.4 zu finden und sind alle sehr einfache Aufgaben, die alle meistern sollten, weshalb die Lernenden in diesen Stunden hoffentlich mit Erfolgsgefühlen und weniger Sprechangst anfangen sollten (vgl. Kapitel 2.3.2). Die übrigen Hauptaktivitäten sind gleich in der Tabelle 1.1 beschrieben. Diese Aktivitäten sind ausgewählt, weil sie auf die in diesem Projekt wichtige Förderung mündlicher Aktivität fokussieren. Die Auswahl ist auch mit Rücksicht auf die drei Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3) gemacht. In Bezug auf das Bedürfnis nach Kompetenz sollten die Aktivitäten vor allem ihrem sprachlichen Niveau passen. Zudem sind die vermeintlich einfachsten Aktivitäten in der ersten Unterrichtseinheit eingesetzt, damit die Lernenden schon am Anfang etwas meistern können sollten. Diese Entwicklung der Schwierigkeit hängt mit einer Entwicklung von der Spontanität zusammen. Hinsichtlich des Bedürfnisses nach Autonomie stieg der Grad an Autonomie durch die drei Unterrichtseinheiten. Zum einen passte das gut mit den steigenden Grad der Spontanität; zum anderen wäre es dadurch interessant zu sehen, ob die steigende Autonomie die Erfolgsgefühle der Lernenden nach den verschiedenen Einheiten beeinflusst. Zum Schluss wurde das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit auch berücksichtigt. Die erste Unterrichtseinheit enthielt Aktivitäten, die ein gegenseitiges Kennenlernen begünstigen. Es wurde auch versucht, Aktivitäten mit unterschiedlicher Gruppendynamik zu verwenden. Beispielsweise ging es bei einer Aktivität um eine Diskussion, bei anderen um ein Spiel gegeneinander, und bei Alias spielten sie eher in Teams. Die wichtigste Maßnahme in Bezug auf dieses Bedürfnis waren die festen Gruppen während des Projekts, in denen sich die Lernenden für jede Unterrichtsstunde besser kennen und vertrauen sollten.

1. Unterrichtseinheit	2. Unterrichtseinheit	3. Unterrichtseinheit
Begrüßung	Begrüßung	Begrüßung
Anfangsaktivität für die ganze Klasse	Anfangsaktivität für die ganze Klasse	Anfangsaktivität für die ganze Klasse
„Wie heißt du?“	„Autogrammjäger“	„Ich suche...“
Eine Präsentationsrunde	Speeddating	Wahlfreie Aktivität
Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt – ein/eine Muttersprachler*in pro Gruppe. Jeder präsentiert sich vor dem Rest der Gruppe: <ul style="list-style-type: none"> - Name - Alter - Heimat. Wo liegt das in Norwegen/Deutschland? - Ein lustiger Fakt über dich 	Speeddating in Paaren innerhalb der Gruppen. Die Gespräche sollen ungefähr 7 Minuten dauern und Wechsel wird mindestens dreimal gemacht. Das Thema, worüber die Paare reden sollen, ist Weihnachtstraditionen. Ein Hilfsblatt mit Wörtern und Ideen kann gebraucht werden.	Die Gruppen wählen zwischen unterschiedlichen Aktivitäten: 1) Alias Die Gruppe teilt sich in zwei Teams auf. Einer aus der Gruppe zieht eine Karte mit einem deutschen Wort (Substantiv, Verb, Adjektiv) und muss versuchen, es dem Rest der Gruppe zu erklären, ohne das Wort oder Teile des Wortes zu verwenden. Die beiden Teams spielen gegeneinander und verwenden einen Zeitmesser, wobei das Ziel darin besteht, so viele Wörter wie möglich zu erklären und raten, um das Spiel zu gewinnen. 2) Die Mafia Ein Rollenspiel, bei dem die Bauern gegen die Mafia spielen. Der oder die Muttersprachler*in der Gruppe ist der Erzähler und erfindet eine Geschichte, bei der der oder die Muttersprachler*in entscheidet, wer die Rolle des Bauern oder der Mafia übernimmt. Sie erhalten ihre Rollen im "Schlaf" und niemand kennt die Rollen der anderen. Die Bauern müssen versuchen, die Mafia auszustechen und
Interview	Stereotypen Aufgabe	
Die Lernenden fangen an, den Muttersprachler*innen zu interviewen. Die Lernenden wechseln sich ständig ab, wer eine Frage stellt. Der oder die Muttersprachler*in beantwortet die Frage, und wenn es passt, kann er die gleiche Frage an den Lernenden/die Gruppe stellen. Die Lernenden sollen versuchen, die Muttersprachler*innen kennenzulernen und vis-à-vis.	15 Adjektive werden auf der Tafel gezeigt und jeder soll individuell fünf Adjektive wählen, die nach ihren Meinungen am besten einen Deutschen, einen Norweger und einen Amerikaner charakterisieren. Die Wahl soll von jedem begründet werden.	
„Wer bist du“-Spiel	Diskussionen	
Alle bekommen einen Zettel mit einer Disneyfigur, wie z.B. Aschenputtel, Winnie Puuh, Pluto oder Schneewittchen. Dann soll die Gruppe versuchen herauszufinden, welche Disneyfigur jeder in der	Nach der individuellen Aktivität wird dies in den Gruppen diskutiert. Jede soll die Begründungen präsentieren und zusammen mit der Gruppe vergleichen. Dadurch sollen auch die Lernenden und die	

Gruppe ist. Jeder fragt einander Fragen, um der richtigen Disneyfigur näher zu kommen.	Muttersprachler*innen die Unterschiede und Begründungen diskutieren.	umgekehrt. Die Gruppe diskutiert darüber, wer ihrer Meinung nach zur Mafia gehören könnte, und jede Nacht wird jemand getötet.
Die Gruppe stellt den/die Muttersprachler*in vor		3) Wer bist du?
Jede Lernende in der Gruppe präsentiert etwas über den oder die Muttersprachler*in für die ganze Klasse.		Jeder in der Gruppe wählt eine Karte mit einer Identität, die er/sie geheim halten muss. Nacheinander stellt die Person auf der rechten Seite der Person auf der linken Seite eine Frage zu ihrer Identität, um herauszufinden, wer sie ist, wie z.B. "kommst du aus Deutschland?" Die Gruppen können die Disneyversion spielen oder ihre eigenen Charaktere ausdenken.
Fragebogen	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 1.1: Plan der Unterrichtseinheiten

	Vorbereitungs- stunde	1. Stunde	2. Stunde	3. Stunde
	Woche 44	Woche 45	Woche 45	Woche 46
<i>Vorbereitungsgrad</i>		Höchster Grad an Vorbereitung	Geringerer Grad an Vorbereitung	So spontan wie möglich
<i>Schwierigkeitsgrad</i>		Die einfachsten Aktivitäten	Schwierigere Aktivitäten	Die schwierigsten Aktivitäten
<i>Grad an Autonomie</i>		Geringer Grad der Autonomie	Größerer Grad der Autonomie	Höchstmöglicher Grad der Autonomie
<i>Inwieweit sie sich kennen: soziale Eingebundenheit</i>		Die Lernenden und die Muttersprachler*innen treffen sich zum ersten Mal. Die Gruppen	Die Gruppen haben sich schon einmal getroffen und man kennt einander ein bisschen.	Die Gruppen kennen einander besser.

		werden eingesetzt.		
--	--	--------------------	--	--

Tabelle 1.2: Plan der Entwicklung relevanter Aspekte hinsichtlich der SBT

3.4 Die Datenerhebung

3.4.1 Die Fragebögen an die Lernenden und die Muttersprachler*innen

Im Projekt wurden durch fünf Fragebögen Daten erhoben. Der erste Fragebogen wurde ganz am Anfang des Projekts, in der Vorbereitungsstunde, erledigt und diente dazu, die Überlegungen und Erwartungen der Lernenden in Bezug auf das bevorstehende Projekt zu erfassen. Dies wurde gemacht, um relevante Gedanken und Erwartungen der Lernenden zu sammeln und später im Projekt verwenden zu können. Deshalb handelten die Fragen von dem Deutschreden im Klassenzimmer, eigener Meisterschaft der Fremdsprache und von ihren Sprecherfahrungen mit Muttersprachler*innen. Bei einigen Fragen wurde zwischen der Jugendschule (ca. 12-15 Jahre alt) und der weiterführenden Schule (16-18 Jahre alt) unterschieden, um Tendenzen diesbezüglich zu finden.

Die drei übrigen Fragebögen (vgl. Anhang 10.2) wurden von den Lernenden nach den jeweiligen Unterrichtsstunden ausgefüllt. Die Fragen in diesen drei Fragebögen waren sehr ähnlich. Zunächst stellte ich einige Fragen zu ihren Erwartungen durch die Sitzungen mit Muttersprachler*innen, z.B. ob sie erwarteten, dass sie viel Deutsch sprechen würden. Hatten sie erwartet, dass es schwierig sein würde? Die Lernenden sollten entweder mit "ja", "nein" oder "weiß nicht" antworten. Danach gab es Fragen über die deutschen muttersprachlichen Studierenden. Sie mussten auf einer Skala von 1-6 beantworten, wie gut es ihnen gefiel, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben. Was war gut daran, den Muttersprachler*innen in der Gruppe zu haben? Was war weniger gut? Danach mussten sie drei Behauptungen über das Gespräch mit den Muttersprachler*innen beantworten, beispielsweise „Ich fand es herausfordernd mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ Die Ähnlichkeit dieser drei Fragebögen wurde absichtlich behalten, um eine Messung der Entwicklung zu ermöglichen. Zusätzlich unterschieden sich die drei Fragebögen, indem einige Fragen spezifisch für den jeweiligen Fragebogen waren. Zum Beispiel wurde im ersten Fragebogen danach gefragt, wie gut die Teilnehmenden den Rest der zugewiesenen Gruppe kennen, und in den späteren Fragebögen, ob sie ihre Gruppe jetzt besser kennen (vgl. Anhang 10.2).

Den letzten Fragebogen sollten die Muttersprachler*innen nach Abschluss des gesamten Projekts beantworten. Der Zweck dieses Fragebogens war es, herauszufinden, wie die Muttersprachler*innen das Projekt erlebten und wie sie z. B. die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden und das Erfolgsgefühl wahrnahmen. Alle Fragen dieses Fragebogens hatten offene Antwortmöglichkeiten und handelten von drei Themen: die Teilnahme am Projekt, die Kommunikation mit den Lernenden und eine Beurteilung über das Erfolgsgefühl der Lernenden. Dementsprechend wurden die Muttersprachler*innen u.a. gefragt, 1) was sie von der Teilnahme dieses Projekts gelernt, bzw. erfahren haben, 2) nach ihrer Einschätzung, wie gut haben die Lernenden sie verstanden und 3) welchen Eindruck sie vom Erfolgsgefühl der Lernenden haben.

Die Durchführung der Fragebögen wurden von den Lernenden nach jeder Unterrichtseinheit ausgefüllt. Um dies so praktisch wie möglich zu machen, wurde das Programm SurveyXact verwendet. Das Ausfüllen des digitalen Fragebogens machte jede Lernende individuell am Ende der Stunde. Ich war stets zugänglich, wenn einige Lernende Fragen zum Fragebogen hatten. SurveyXact wurde als Werkzeug gewählt, da es meiner Meinung nach sehr einfach und praktisch zu verwenden ist. Der Fragebogen wird in digitaler Form erstellt, und man erhält einen Link. Dieser Link kann an die Teilnehmenden verschickt werden, die den Fragebogen bereits beantworten können. Bei den Muttersprachler*innen verlief die Entwicklung etwas anders. Sie erhielten den Link zum Fragebogen erst nach Abschluss des Projekts. Sie wurden darüber informiert, dass sie mir per E-Mail oder Telefonnummer Fragen stellen könnten, wenn etwas unklar war.

3.4.2 Die Beobachtung

Die Durchführung der Beobachtung war mit einigen Herausforderungen verbunden, vor allem wegen der Wahl der Aktionsforschung. Wie im Kapitel 3.2.1 beleuchtet, nehme ich bei einem solchem Projekt die Rolle der Forscherin *und* der Akteurin in der gegebenen Situation ein – ich erforsche meine eigene Praxis. Als Akteurin in den Unterrichtsstunden war es meine Verantwortung, die Aktivitäten zu erklären und zu leiten. Als einzige Lehrerin im Klassenzimmer war die ständige Hilfsbereitschaft auch wichtig. Die größte Herausforderung bestand also darin, wie ich mit all dieser Verantwortung genaue und wertvolle Beobachtungen machen konnte. Wie im Kapitel 3.2.4 besprochen, sollte man nach Mills (2014, S. 84) nicht auf alles fokussieren, und deswegen bleibt meine Beobachtung trotz dieser Doppelrolle möglich, in Form eines Schemas mit abgegrenzten Beobachtungspunkten. Das Schema wurde in Form eines Protokolls für jede der drei Unterrichtsstunden erstellt. Unter jeder Stunde

waren die geplanten Aktivitäten aufgelistet, sowie die zentralsten allgemeinen Beobachtungspunkte: „die Einführung der Stunde“, „wie funktionieren die Gruppen“, „wie funktionieren die Muttersprachler*innen“, „der Sprachgebrauch“, „mein allgemeiner Eindruck der Stunde“ und „Sonstiges“ (vgl. Anhang 10.2). Nach jeder Stunde habe ich meine Beobachtungen und eventuelle Kommentare von den Lernenden oder den Muttersprachler*innen in das Schema eingetragen.

3.5 Gütekriterien

Zwei wichtige Variable der Gütekriterien, wenn man ein Forschungsprojekt durchführt, sind Verlässlichkeit und Validität. Beim ersterwähnten Begriff geht es um die Bedeutung von individuellen Variablen und unterschiedlichen Umständen. Ein Projekt gilt als verlässlich, wenn man die gleichen Resultate bekommen würde, wenn man bei einer Wiederholung unter den gleichen Bedingungen dieselben Resultate bekommen würde (Scott, 2006, S. 208). Es lässt sich schwierig feststellen, inwieweit diese Studie Verlässlichkeit bietet, denn es muss wiederholt werden, dass dieses Forschungsprojekt in einer kleinen Skala durchgeführt worden ist und deswegen von mehreren individuellen Faktoren geprägt werden kann.

Der zweite Begriff Validität, kann in zwei Aspekten aufgeteilt werden, *interne* und *externe Validität* (Scott, 2006, S. 253). Die *interne Validität* handelt davon, inwieweit die Resultate die Realität richtig darstellen. Es geht auch darum, dass die Methode korrekt misst, was der Forschende messen will. Zum Beispiel würde es an Validität fehlen, wenn die Resultate nicht direkt auf die Hypothese oder Forschungsfragen der Studie bezogen werden können. Diesbezüglich ist in meiner Studie der Hawthorne-Effekt eine potenzielle Schwäche der Validität. Dieser Effekt basiert darauf, dass sich Verhalten oder Leistung ändert, wenn man sich wissentlich in einer Forschungssituation befindet (Svartdal, 2021). Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, dass potenzielle Änderungen bei den Lernenden aufgrund der Forschungssituation/abweichenden Unterricht vorkommen können. Diese Berücksichtigung bezieht sich auf die *interne Validität* in meiner Studie. *Externe Validität* handelt seinerseits davon, ob die Resultate generalisiert werden können. Zentral ist hier, inwieweit die Ergebnisse auch außerhalb der aktuellen Studie gelten können. Diese Studie basiert nur auf einer Klasse in einer Schule und daher kann man die Ergebnisse nicht als geltend für sämtliche norwegische Deutschklassen betrachten.

3.6 Ethische Überlegungen

In diesem Projekt werden Informationen von den Forschungsteilnehmenden, d.h. den Lernenden und den Muttersprachler*innen, behandelt. Daher musste auf einige ethische Überlegungen Rücksicht genommen werden. Besonders wichtig waren die freiwillige Teilnahme und die zugehörigen Rechte der Teilnehmenden. Deswegen schrieb ich einen Informationsbrief an alle Teilnehmenden, mit Informationen über das Projekt an sich und die Bedeutung der eventuellen Teilnahme am Projekt. Die Anonymität wurde betont, sowie ihr ständiges Recht, sich vom Projekt zurückzuziehen. Diese Annäherung zur Forschungsethik nennt man „informierte Einwilligung“ (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 104). Die Teilnehmenden meldeten sich nicht an dem Projekt, sondern bekamen sie vorab alle notwendigen Informationen über die Studienteilnahme, sodass sie mit der Teilnahme wirklich einverstanden waren. Ich habe die informierte Einwilligung gewählt, da es mir geeignet schien, um die Teilnahme einfach und ethisch problemlos zu gestalten. Außerdem wurde die Studie durch das Datenschutzportal „Rette“ von der Universität zu Bergen registriert und genehmigt.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden zuerst die Forschungsfragen der Studie vorgestellt. Weiter wurden das Forschungsdesign und die gewählten Methoden erklärt und begründet. Das Forschungsprojekt mit einem Plan der Unterrichtseinheiten wurde auch präsentiert, bevor die zugehörige Datenerhebung beschrieben wurde. Abschließend sind die Gütekriterien und einige ethische Überlegungen wurden gemacht.

4. Ergebnisse

4.1 Erfahrungen und Ansichten der Lernenden

Vor dem Projektanfang wurde ein Fragebogen an allen Teilnehmenden der Klasse gegeben, um ein besseres Verständnis des Niveaus und der Voraussetzungen zu erhalten. Dieser Fragebogen wurde von 21 Lernenden vollständig ausgefüllt, doch eine Lernende hat nur auf einige der Fragen geantwortet. Die Ergebnisse von den offenen Fragen werden fortlaufend kommentiert, während die Ergebnisse der geschlossenen Fragen im Anschluss an jede Tabelle kommentiert werden.

Zuerst wurden die Lernenden gefragt, warum sie Deutsch als Fremdsprache gewählt haben. Insgesamt wurden von den Lernenden sechs Aspekte erwähnt und in manchen Antworten wurden mehrere Aspekte gleichzeitig genannt. Der häufigste Aspekt, der von 15 Lernenden genannt wurde, ist aufgrund der Familie. Sie schrieben, dass sie wegen Sprachhilfe von der Familie Deutsch gewählt haben. Viele erzählten, dass ihre Familien zu Hause die Sprache schon kennen oder, dass sie deutsche Familienmitglieder haben. Der zweithäufigste Aspekt, der von sechs Lernenden erwähnt wurde, ist die Rolle der Sprache in der Wirtschaft. Manche schrieben, dass es entweder vorteilhaft bei der Jobsuche oder in zukünftigen Arbeitssituationen sein kann. Als dritthäufigster erwähnter Aspekt wurde die Ähnlichkeit zwischen Deutsch und Norwegisch als Grund angegeben. Diese Tatsache wurde von fünf Lernenden angeführt. Andere Aspekte der Deutschwahl sind 1) es ist die einfachste Fremdsprache, 2) es ist für sie das Interessanteste oder 3) sie es am meisten Nutzen davon haben.

Die Tabelle 2.1 zeigt die Antworten der Lernenden bezüglich der Angst in unterschiedlichen Sprechsituationen.

In welcher Situation hast du am meisten Angst vor dem Deutschsprechen gehabt?	1 (überhaupt keine Angst) n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	6 (sehr viel Angst) n (%)
In einer Gruppe	4 (18)	8 (36)	6 (27)	3 (14)	1 (5)	0
Zur zweit	6 (27)	9 (41)	6 (27)	0	0	1 (5)
Wenn du eine Präsentation hältst	0	6 (27)	8 (36)	3 (14)	3 (14)	2 (9)
Wenn du deine Hand im Klassenzimmer hebst	3 (14)	8 (26)	4 (18)	5 (23)	1 (5)	1 (5)

Tabelle 2.1: Sprechangst bezüglich der Situation

Hierbei ergaben sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Situationen.

Anscheinend ist *zu zweit* die vorgezogene Situation Deutsch zu reden und als nächstes kommt *in einer Gruppe*. Allerdings scheint es, als ob die meisten Lernenden nicht so viel Angst haben, da der Großteil der Antworten auf der unteren Hälfte der Skala liegt.

Danach mussten die Lernenden Stellung zu vier unterschiedlichen Behauptungen nehmen, in denen es um die mündliche Aktivität ging (vgl. Tabelle 2.2).

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (&)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Ich mag im Klassenzimmer Deutsch zu reden“ (1)	0	4 (18)	11 (50)	4 (18)	3 (14)
„Ich finde es einfach im Klassenzimmer Deutsch zu reden“ (2)	0	3 (14)	6 (27)	7 (32)	6 (27)
„Ich finde, dass wir zu viel Deutsch im Klassenzimmer reden“ (3)	0	5 (23)	5 (23)	8 (36)	4 (18)
„Ich finde, dass ich das Deutschsprechen gut meistere“ (4)	2 (9)	7 (32)	8 (36)	4 (18)	1 (5)

Tabelle 2.2: Eigenreflexion über das Deutschsprechen

Auf die Behauptung 1, antwortete die Hälfte der Befragten *weder noch*. Diesbezüglich könnte man behaupten, dass bei diesen Lernenden eine Gleichgültigkeit des Deutschredens herrscht. 32% stellten sich *stimme überhaupt nicht zu* oder *stimme nicht zu* zu der Behauptung, während 18% der Lernenden *stimme zu* antworteten. Hier zeigte sich der Anteil der Klasse, der gern Deutsch im Klassenzimmer redet, als gering. Bei der nächsten Behauptung (Nummer 2) kamen ähnliche Tendenzen vor. 59% der Befragten antworteten *stimme überhaupt nicht zu* oder *stimme nicht zu*, 27% wählten *weder noch* und 14% stellten sich positiv zur Behauptung mit der Antwort *stimme zu*. Dies zeigt, dass die meisten es schwierig finden, Deutsch im Klassenzimmer zu reden. Dennoch meint der größte Anteil der Lernenden nicht, dass sie zu viel Deutsch im Klassenzimmer reden. Bei dieser Behauptung (Nummer 3) antworteten nämlich 54% *stimme überhaupt nicht zu* oder *stimme nicht zu*. Dabei antworteten 23% *weder noch* und 23% *stimme zu*. Bei der Behauptung 4 antworteten 32% *stimme zu* und 9% *stimme völlig zu*. Die meistgewählte Antwort ist trotzdem *weder noch* und wurde von 36% der

Lernenden gewählt. Außerdem antworteten 23% *stimme überhaupt nicht zu* oder *stimme nicht zu*. Folglich deutet es darauf hin, dass es variiert, wie gut sie sich beim Deutschsprechen fühlen.

Weiter wurden die Lernenden über Unterschiede zwischen der Jugendschule und der weiterführenden Schule gefragt. Die Tabelle 2.3 zeigt Frage 5-7 und die Antworten der Lernenden.

Frage (Nummer)	„oft“ n (%)	„ab und zu“ n (%)	„selten“ n (%)	„nie“ n (%)
„Wie oft hast du Deutsch in den Stunden in der Jugendschule gesprochen?“ (5)	8 (38)	7 (33)	6 (29)	0
„Wie oft sprichst du Deutsch in den Stunden in der weiterführenden Schule?“ (6)	4 (19)	9 (43)	8 (38)	0
„Wie oft hast du mit einem/einer Muttersprachler*in auf Deutsch gesprochen?“ (7)	0	3 (14)	13 (62)	5 (24)

Tabelle 2.3: Das Deutschsprechen auf der Jugendschule und der weiterführenden Schule

Auf Frage 5 sagten 38% *oft*, im Vergleich zu 19% in der weiterführenden Schule (vgl. Frage 6). Auf der Jugendschule haben 62% *ab und zu* oder *selten* geantwortet, im Verhältnis zu 81% auf der weiterführenden Schule. Diese Ergebnisse deuten darauf an, dass die Lernenden öfter Deutsch auf der Jugendschule als auf der weiterführenden Schule sprachen. Auf die Frage 7 wird es weiterhin deutlich, dass die Möglichkeit mit Muttersprachler*innen reden zu können, eher eine Seltenheit ist. Nur 14% antworteten, dass sie *ab und zu* mit einem/einer Muttersprachler*in redeten. Die meisten, bzw. 62%, antworteten *selten* und 24% wählen *nie*.

Bei den nächsten Fragen wurde auf das Erfolgsgefühl der Lernenden fokussiert. Die Tabelle 2.4 zeigt die Frage 8 und 9 und die zugehörigen Antworten dazu.

Frage (Nummer)	„oft“ n (%)	„ab und zu“ n (%)	„selten“ n (%)	„nie“ n (%)
„Wie oft hast du während der Deutschstunden in der Jugendschule ein Erfolgsgefühl gespürt?“ (8)	5 (24)	13 (62)	3 (14)	0
„Wie oft spürst du ein Erfolgsgefühl in den Deutschstunden der weiterführenden Schule?“ (9)	2 (10)	10 (48)	9 (43)	0

Tabelle 2.4: Das Erfolgsgefühl in der Jugendschule und der weiterführenden Schule

Für Frage 4 ist die häufigste Antwort *ab und zu* mit 62%. Gleichzeitig antworteten 24% *oft*, d.h. die Mehrheit haben immer wieder Erfolgsgefühle erlebt. Dazu sagten 14% der Befragten *selten*. Im Gegensatz dazu sind die Resultate laut Frage 8 für die weiterführende Schule 10% *oft*, 48% *ab und zu* und 43 % *selten*. Daher scheinen sowohl die Menge des Deutschsprechens (vgl. Tabelle 2.3) als auch das Erfolgsgefühl bei diesen Lernenden im Vergleich zur Jugendschule an der weiterführenden Schule gesunken zu haben. Dabei ist es aber wichtig zu erwähnen, dass diese Zahlen stark von den jeweiligen Lehrenden abhängen. Die Lernenden kommen von vielen unterschiedlichen Jugendschulen, während sie auf dieser weiterführenden Schule die gleiche Lehrende gehabt haben.

Die Lernenden wurden gefragt, ob sie fünf Fertigkeiten je nach ihrem Glauben einstufen könnten, was am meisten zum Erfolgsgefühl der Sprache führen würde. Die fünf Fertigkeiten waren (1) *Deutsch zu lesen*, (2) *Deutsch zu schreiben*, (3) *Deutsch zu reden*, (4) *andere auf Deutsch zu verstehen* (5) *Grammatikaufgaben zu machen*. So viel wie zwei Drittel (66,7%) haben *Deutsch zu reden* auf ersten Platz gereiht. Das zeigt, dass die meisten der Befragten das Reden auf Deutsch als eine wichtige Fertigkeit für das Erfolgsgefühl schätzen. Interessanterweise deuten die Antworten in der Tabelle 2.2 darauf hin, dass die meisten es nicht einfach finden, Deutsch im Klassenzimmer zu reden, während sie auch antworteten, dass sie nicht viel Deutsch im Klassenzimmer reden (vgl. Tabelle 2.3). Trotzdem sagte die Mehrheit also, dass das Deutschsprechen für sie am meisten zum Erfolgsgefühl führen würde.

Zusammengefasst kann man die Grundlage der Lernenden als variierend charakterisieren. Mehrere haben die Sprache gewählt, um Hilfe von der Familie bekommen zu können oder wegen der Handelsrolle mit Deutschland. Es scheint, dass die meisten es schwierig finden, Deutsch im Klassenzimmer zu reden. Außerdem finden sie nicht, dass sie

zu viel Deutsch reden müssen. Dem Fragebogen nach scheint eine gewisse Gleichgültigkeit des Deutschredens zwischen den Lernenden zu herrschen. Interessant ist auch, dass die Lernenden in der Jugendschule mehr Deutsch sprachen und öfter Erfolgsgefühle bekamen, während sie in der weiterführenden Schule weniger Deutsch sprechen und seltener Erfolgsgefühle erleben.

4.2 Ergebnisse der Fragebögen

4.2.1 Die Evaluationen der Lernenden nach der ersten Unterrichtseinheit

In der ersten Unterrichtseinheit des Projekts haben 17 Lernende teilgenommen und folglich haben ebenso viele Teilnehmende den Fragebogen ausgefüllt. Im Fragebogen mussten die Lernenden Stellung zu einigen Behauptungen über ihre Erwartungen nehmen, und die Resultate der Behauptungen werden in der Tabelle 3.1 vorgestellt.

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Ich hatte erwartet, dass wir viel Deutsch reden würden.“ (1)	12 (71)	3 (18)	1 (6)	1 (6)	0
„Ich hatte erwartet, dass wir die Muttersprachler*innen kennenlernen würden“ (2)	8 (47)	5 (29)	3 (18)	0	1 (6)
„Ich hatte erwartet, dass es herausfordernd sein würde, Deutsch zu benutzen.“ (3)	4 (24)	10 (59)	3 (18)	0	0
„Ich fühle mich auf die Stunde vorbereitet.“ (4)	2 (12)	7 (41)	7 (41)	1 (6)	0

Tabelle 3.1: Erwartungen zur ersten Unterrichtseinheit

Zuerst sieht man in der Tabelle 3.1, dass 71% der Antworten sich *stimme völlig zu* bezüglich der Behauptung 1 sind. Hierbei zeigte es sich, dass der größte Anteil der Lernenden verstanden hat, dass der Fokus vermehrt auf die mündliche Aktivität lag. Gleichermäßen sind die Möglichkeiten zum Kennenlernen der Muttersprachler*innen eine Erwartung, jedenfalls laut den Antworten zur Behauptung 2, wo 76% der Befragten entweder *stimme völlig zu* oder *stimme zu* antworteten. Weiterhin beantworteten 82% der Lernenden Behauptung 3 „Ich hatte erwartet, dass es herausfordernd sein würde, Deutsch zu benutzen“ mit entweder *stimme zu* oder *stimme völlig zu*. Wenn man diese Antworten im Lichte der Frage nach der Menge des

Deutschsprechens auf der Jugend- und weiterführenden Schule betrachtet (vgl. Tabelle 2.3), kann man vielleicht eine gewisse Korrelation bemerken. Die Menge vom Deutschreden ist zwischen der Jugend- und der weiterführenden Schule gesunken, was bedeutet, dass die meisten der Lernenden die letzten Jahre weniger Deutsch als früher gesprochen haben. Diese Tatsache kann andeuten, dass die Lernenden das Deutschreden als herausfordernd betrachten, weil sie nicht besonders viel Deutsch in der letzten Zeit gesprochen haben. Auf der Behauptung 4 haben 41% mit *weder noch* geantwortet, was auf eine Unsicherheit des Plans hindeuten kann. Dennoch haben auch 41% mit *stimme zu* geantwortet.

Die Lernenden wurden auch gefragt, inwieweit sie die Mitlernenden in der Gruppe vorher kannten. Auf diese Frage hat der Großteil der Antworten auf ähnliche Tendenzen hingewiesen, und zwar antworteten die meisten, dass sie die Mitlernenden aus ihren Gruppen ziemlich gut kennen. Einige schrieben, dass sie manche besser kennen und andere weniger gut kennen. Es gibt auch eine Lernende, die sagt, dass sie nie mit den Mitlernenden in der Gruppe gesprochen hat.

In jedem Fragebogen wurden die Lernenden gefragt, wie sie es gefunden haben, einen/eine Muttersprachler*in⁹ in der Gruppe zu haben. Wie in der Abbildung 4.1 präsentiert, scheint der größte Anteil der Lernenden mit der Teilnahme der Muttersprachler*innen zufrieden zu sein. 82% der Befragten wählten 5 oder 6 auf einer Skala von 1 bis 6. Die restlichen 18% antworteten 4, was immer noch auf der höchsten Stufe der Skala liegt.

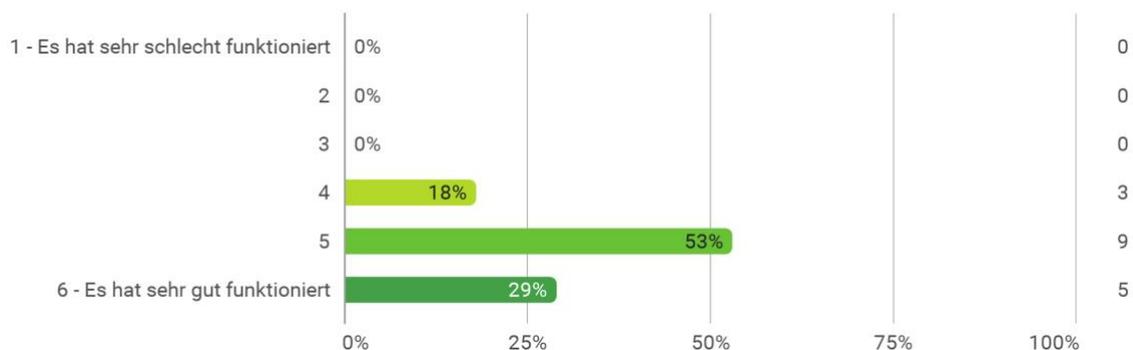


Abbildung 4.1: „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“

Weiterhin sollten die Lernenden in einer offenen Frage beantworten, wie sie es mit einem/einer Muttersprachler*in in der Gruppe erlebt haben. Hierzu sollten sowohl gute als auch weniger gute Aspekte angegeben werden. Von den 17 Teilnehmenden wurden viele Aspekte beleuchtet und im Ganzen wurden 23 verschiedene Aspekte hervorgehoben.

⁹ In den Fragebögen sind „student“/“studenten“/“tyskspråklig student“ o.Ä mit „Muttersprachler*in“ übersetzt.

Insgesamt spiegeln die Antworten eine allgemeine Positivität wider. Der häufigste erwähnte Aspekt, und zwar von sieben Lernenden angeführt, ist, dass das Sprechen mit den Muttersprachler*innen sehr viel Spaß machte. Jedoch begründeten sie die Antwort unterschiedlich. Unter anderem wurde geschrieben, (1) dass mit einem echten Deutschen reden zu können Spaß machte (2) es Spaß machte, einen abwechslungsreichen Unterricht zu haben, (3) und es auch Spaß machte, einer fließend deutschsprechenden Person zuhören und von ihnen lernen zu können. Eine Teilnehmende schrieb „Ich fand, dass es sehr gut funktioniert hat. Es ist eine gute Übung, ein natürliches Gespräch mit jemandem zu führen, der die Sprache als Muttersprache hat. Sowohl das Reden auf Deutsch, aber auch zu versuchen, dem Gespräch zu folgen.“¹⁰ Dieser Fokus auf Kommunikation mit einem/einer Muttersprachler*in wurde in vier Antworten erwähnt. Eine andere Lernende drückte es so aus: „Ich war positiv überrascht, es machte sehr viel Spaß, mit einem echten Deutschen zu reden. Es machte die Erlebnisse spannender.“¹¹ Andere fokussierten auf den Zwangsaspekt, da die Lernenden wussten, dass man ohne Norwegisch oder Englisch kommunizieren musste, „Es hat Spaß gemacht, mit jemandem zu reden, der nur Deutsch spricht. Es führte dazu, dass du öfter gezwungen wirst Deutsch zu reden, anstatt auf das Norwegische zurückzufallen. Ich finde, es hat uns geholfen, besser in Deutsch zu werden.“¹² Der Zwangsaspekt wurde von den Befragten dreimal genannt.

Folgend mussten die Teilnehmenden Stellung zu Behauptungen über die Muttersprachler*innen nehmen (vgl. Tabelle 3.2).

¹⁰ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg synes det fungerte veldig bra. Det er god øvelse å ha en mer naturlig samtale, med noen som har språket som morsmål. Både det å snakke tysk, men også å prøve å følge med på samtalen.»

¹¹ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg var positivt overrasket, det var veldig gøy å kunne snakke med en ekte tysker. Det gjorde opplevelsene mer spennende.»

¹² Originalaussage (auf Norwegisch): «Det var kjekt å snakke med noen som kun snakker tysk. Dette fører til at du blir mer tvunget til å snakke tysk selv, istedenfor å falle tilbake på norsken. Dette synes jeg hjelper oss å bli bedre i tysk.»

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Es gefiel mir, mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (5)	11 (65)	4 (24)	2 (12)	0	0
„Ich fand es herausfordernd, mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (6)	2 (12)	12 (71)	1 (6)	2 (12)	0
„Ich hatte das Gefühl, der/die Muttersprachler*in hat mich verstanden“ (7)	8 (47)	8 (47)	1 (6)	0	0

Tabelle 3.2: Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der ersten Unterrichtseinheit

Hierbei haben 89% der Befragten sich positiv zur Behauptung 5 geäußert, mit Antworten wie *stimme völlig zu* oder *stimme zu*. Dies zeigt, dass das Deutschreden mit einem/einer Muttersprachler*in dem Großteil der Lernenden gefiel. Auf die Behauptung 6 hat die Mehrheit gesagt, dass sie es herausfordernd fanden, mit den Muttersprachler*innen zu reden, da sich 12% *stimme völlig zu* und 71% *stimme zu* waren. Dennoch stellten 12% der Lernenden sich *stimme nicht zu*. Trotz dieses Gefühls von Herausforderung, haben die meisten sich von den Muttersprachler*innen verstanden gefühlt. Mit einer Ausnahme haben alle Befragten entweder *stimme völlig zu* oder *stimme zu* auf Behauptung 7 gewählt.

Weiter wurden die Lernenden über ihr Erfolgsgefühl in Hinblick auf das Kommunizieren auf Deutsch gefragt. Gemäß der untenstehenden Abbildung 4.2, haben 82% der Befragten zu *einem ziemlich großen Grad* gewählt, wobei der Rest zu *einem geringen Grad* geantwortet hat. Diese Behauptung zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden die deutschsprachige Kommunikation gemeistert hat.

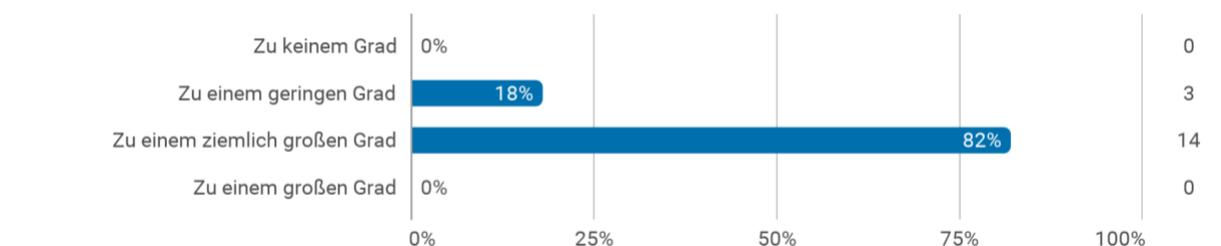


Abbildung 4.2: „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“

Die Befragten wurden dann gefragt, was sie als größte Herausforderung im Gespräch mit den Muttersprachler*innen fanden. Von den 17 Teilnehmenden wurden sechs Herausforderungen genannt. Die häufigste Herausforderung, die elfmal geschrieben wurde, war, die richtigen Wörter im richtigen Moment zu suchen und zu finden. Eine Lernende schrieb „Die größte Herausforderung war der Wortschatz. Mir haben einige Wörter gefehlt, um ein fließendes Gespräch halten zu können.“¹³ Eine Teilnehmende beschrieb es als einen ganzen Prozess, wo der Satz erstens konstruiert wird. Zweitens muss der Satz ins Deutsche übersetzt werden, bevor man es laut formuliert. Eine andere Teilnehmende hob sowohl den Wortschatz als auch den Satzaufbau als herausfordernd hervor. Die Herausforderung, gute Sätze zu formulieren, wurde viermal erwähnt. Fünf der Befragten nannten das Verstehen als eine große Herausforderung. Beispielsweise schrieb eine Teilnehmende, dass es am schwierigsten war, zu verstehen, was die Muttersprachlerin¹⁴ meinte. Zusätzlich formulierte eine andere Teilnehmende „Manchmal hat die Muttersprachlerin ein bisschen zu schnell gesprochen, aber wir haben gefragt, ob er langsamer reden könnte.“¹⁵ Die Grammatik wurde als herausfordernder Aspekt nur zweimal erwähnt.

Am Ende des Fragebogens wurden die Lernenden gefragt, „Was hältst du von dem Plan der Lehrer diese Stunde? Wenn möglich, was würdest du ändern?“ Auf die Fragen sagten 14 von den 17 Teilnehmenden, dass sie nichts ändern würden. Unter anderem, weil es gut funktioniert hat und sie die Stunde als durchgedacht erlebten. Eine Lernende hat sich mehr unvorbereitete Gespräche gewünscht. Sie fand die Interviewaktivität zu eingeübt.

4.2.2 Die Evaluationen der Lernenden nach der zweiten Unterrichtseinheit

Bei der zweiten Stunde des Projekts haben 18 Lernende teilgenommen. Von denen mussten sich einige wegen unterschiedlicher Gründe früher verabschieden, und deshalb haben insgesamt 16 Lernende den zweiten Fragebogen ausgefüllt. Am Anfang des Fragebogens sollten die Teilnehmenden zu fünf Behauptungen Stellung nehmen.

Die Resultate der Behauptungen mit gleichen Antwortmöglichkeiten sind unten in der Tabelle 4.1 präsentiert.

¹³ Originalaussage (auf Norwegisch): «Det mest utfordrende var ordforrådet. Jeg manglet en del ord for å kunne ha en flytende samtale.»

¹⁴ Wenn die Aussagen der Lernenden über Muttersprachler*innen handeln, deren Geschlecht unbekannt ist, wird aus praktischen Gründen immer die feminine Variante, „Muttersprachlerin“, geschrieben.

¹⁵ Originalaussage (auf Norwegisch): «Noen ganger snakket studenten litt fort men vi spurte om å studenten kunne snakke saktere.»

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Ich hatte erwartet, dass wir viel Deutsch reden würden.“ (1)	14 (88)	0	1 (6)	0	1 (6)
„Ich hatte erwartet, dass wir die Muttersprachler*innen kennenlernen würden“ (2)	7 (44)	5 (31)	3 (19)	0	1 (6)
„Ich hatte erwartet, dass es herausfordernd sein würde, Deutsch zu benutzen.“ (3)	3 (19)	5 (31)	6 (38)	2 (13)	0
„Ich hatte erwartet, dass es leichter sein würde, mit den Muttersprachler*innen in der zweiten Stunde zu reden.“ (4)	1 (6)	6 (38)	4 (25)	5 (31)	0
„Ich fühle mich auf die Stunde vorbereitet.“ (5)	1 (6)	3 (19)	10 (63)	1 (6)	1 (6)

Tabelle 4.1: Erwartungen zur zweiten Unterrichtseinheit

Von den Befragten haben 88% *stimme völlig zu* gewählt, um die Behauptung 1 zu beantworten. Die meisten Lernenden waren dementsprechend auf die mündliche Aktivität vorbereitet. Wie die Resultate bei der Behauptung 2 zeigen, erwarteten 44% (*stimme völlig zu*) und 31% (*stimme zu*), dass sie die Muttersprachler*innen kennenlernen würden. Auf die Behauptung 3 verteilen sich die Antworten zwischen denen, die Deutsch zu benutzen als herausfordernd erwarten (50% *stimme völlig zu* oder *stimme zu*) und denen, die entweder *weder noch* (38%) oder *stimme nicht zu* (13%) geantwortet haben. Weiter mussten die Teilnehmenden Stellung zu der Behauptung 4 nehmen. Hier zeigen die Ergebnisse, dass 44% entweder *stimme völlig zu* oder *stimme zu* antworteten. Von dem Rest wählten 25% *weder noch* und 31% erwarteten nicht, dass es nach der ersten Stunde leichter sein würde, indem sie *stimme nicht zu* als Antwort abgaben. Die Antworten verteilen sich relativ ebenmäßig, dennoch überwiegt der Anteil, welcher das Deutschreden mit den Muttersprachler*innen leichter erwartete. 63% haben *weder noch* auf Behauptung 5 geantwortet, was darauf hindeutet, dass die Befragten sich nicht besonders vorbereitet fühlten, aber auch nicht direkt unvorbereitet fühlten.

Danach wurden die Befragten näher über die Teilnahme der Muttersprachler*innen gefragt. Zuerst mussten sie die Frage beantworten „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“ Die Abbildung 5.1 stellt positive Ergebnisse

dar, wobei 44% die höchstmögliche Antwort auf die Frage wählten. Alle Befragten antworteten auf der höchsten Seite der Skala.

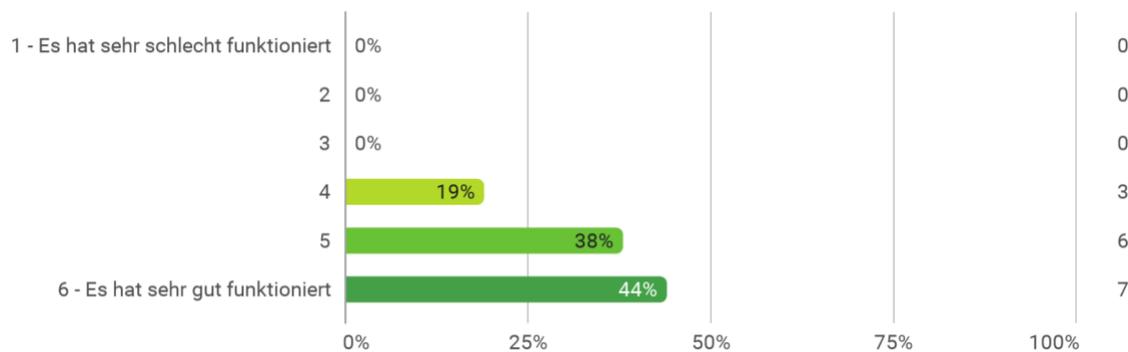


Abbildung 5.1: „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“

Als nächstes wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie über ihre Erlebnisse mit einem/einer Muttersprachler*in in der Gruppe schreiben können. Von den 16 Befragten wurden unterschiedliche Tatsachen beleuchtet, was insgesamt zu 17 Aspekten führte. Bei diesen Antworten erweisen sich alle Aspekte als sehr positiv, wie beispielsweise diese Antwort: „Heute hat es mir sehr Spaß gemacht. Ich habe mich diesmal mehr komfortabel gefühlt, mit der Muttersprachlerin zu reden, und es ist diesmal besser gegangen. Die Muttersprachlerin ist sehr nett, was es viel besser macht.“¹⁶ Der Fokus auf *Spaß machen* wurde von drei Befragten erwähnt. Eine Teilnehmende fokussierte auf die Tatsache, dass sie von der ersten Stunde die Muttersprachlerin ein bisschen kannten, was dazu beiträgt, besser kommunizieren zu können: „Heute habe ich erlebt, dass es sehr gut funktioniert hat. Im Vergleich zu der letzten Stunde war es einfacher zu kommunizieren, und Dinge kamen natürlicher. Wir kannten die Muttersprachler*innen von früheren Stunden, was uns geholfen hat.“¹⁷ Drei andere Befragte sagten, dass sie es gut fanden, „gezwungen“ zu werden, Deutsch zu sprechen. Eine Teilnehmende schrieb, dass sie normalerweise im Klassenzimmer sehr wenig Deutsch reden würde, und folglich hat ihn dies am Anfang erschreckt. Nachdem sie jetzt daran gewohnt ist, haben ihr die Wörter leichter eingefallen. Ebenso beleuchteten vier Befragte, dass sie Deutsch schneller lernten, weil sie von Deutschen umgeben waren. Außerdem schrieben zwei Befragte über das Verständnis, das sie von den Muttersprachler*innen erlebt haben. Es wurde erklärt, dass sich das Deutschreden einfacher

¹⁶ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg synes det var veldig gøy i dag. Jeg var mer komfortabel med å snakke tysk med studenten denne gangen, og det gikk bedre enn forrige gang. Studenten er veldig hyggelig og det gjør det mye bedre.»

¹⁷ Originalaussage (auf Norwegisch): «I dag følte jeg det funket veldig bra. Det var lettet å kommunisere enn forrige gang, og ting kom mer naturlig. Vi kjente også studenten fra tidligere timer, noe som hjalp.»

anföhlt, weil die Muttersprachler*innen die Lernenden trotz grammatischer Fehler verstehen. Zusätzlich sagte eine Teilnehmende, dass es leichter war, weil die Muttersprachler*innen nicht erwarteten, dass sie fließend sprechen sollten. Bei dieser Antwort wurde nochmals Fokus auf die Tatsache gelegt, dass sie die Muttersprachler*innen schon getroffen haben. Weiter wurde die Sicherheit, die man in einer Gruppe spürt, auch erwähnt. Hierzu sagte eine Lernende, dass die Gruppe zusammen das Gespräch am Laufen hält. Die Verantwortung wird zwischen den Personen der Gruppe verteilt, weshalb sich das sicherer anföhlt. Drei Teilnehmende sagten explizit, dass dieses Mal besser als letztes Mal ist. Eine von denen sagte, dass die Muttersprachler*innen sehr nett sind, und man sich bequemer föhlt. Von einer Teilnehmenden wurde erläutert, dass sie eher ins Englisch gewechselt hat, wenn es zu schwer auf Deutsch wurde.

Weiterhin wurden die Teilnehmenden gefragt, Behauptungen in Bezug auf die Gespräche mit den Muttersprachler*innen zu bewerten (vgl. Tabelle 4.2).

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Es gefiel mir, mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (6)	8 (50)	6 (38)	2 (13)	0	0
„Ich fand es herausfordernd mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (7)	2 (13)	9 (56)	3 (19)	1 (6)	1 (6)
„Ich hatte das Gefühl, der/die Muttersprachler*in hat mich verstanden.“ (8)	8 (50)	7 (44)	1 (6)	0	0

Tabelle 4.2: Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der zweiten Unterrichtseinheit

Auf die Behauptung 6 haben 50% *stimme völlig zu* und 38% *stimme zu* gewählt. Der Rest hat *weder noch* ausgefüllt. Diese Prozentsätze zeigen, dass die meisten Lernenden Gespräche mit den Muttersprachler*innen halten wollen. Die nächste Behauptung zeigt, dass die meisten das Deutschreden mit den Muttersprachler*innen als herausfordernd erleben. Hier sagten nämlich 13% *stimme völlig zu* und 56% *stimme zu*. Auf die Behauptung 8 haben so viel wie 94% *ganz* oder *stimme zu* gewählt. Nur eine Person hat *weder noch* geantwortet. Hier ist es interessant

zu bemerken, dass sich alle von dem/der Muttersprachler*in verstanden fühlten, selbst wenn die meisten die Gespräche mit den Muttersprachler*innen als Herausforderungen erlebten.

Anschließend fragte der Fragebogen nach der allgemeinen Gruppendynamik zwischen den Mitlernenden (vgl. Tabelle 4.3).

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Die Gruppendynamik ist diese Stunde besser als die vorherige Stunde.“ (9)	5 (31)	5 (31)	5 (31)	1 (6)	0%
„Mir gefiel es, mit den Mitlernenden zu reden.“ (10)	8 (50)	5 (31)	3 (19)	0	0
„Ich fand es herausfordernd mit den Mitlernenden zu reden.“ (11)	1 (6)	4 (25)	6 (38)	2 (13)	3 (19)
„Ich hatte das Gefühl, die Mitlernenden haben mich verstanden.“ (12)	10 (63)	4 (25)	1 (6)	1 (6)	0

Tabelle 4.3: Die Mitlernenden bei der zweiten Unterrichtseinheit

Auf die Behauptung 9 verteilen sich die Antworten gleich von *stimme völlig zu*, *stimme zu* und *weder noch* mit jeweils 31%. Nur 6% sagen *stimme nicht zu*. Den Befragten wurden weiter die Behauptung 10 vorgelegt, wobei die meisten sehr positiv waren. 50% antworteten *stimme völlig zu*, 31% antworteten *stimme zu* und 13% antworteten *weder noch*. Dass die meisten Lernenden sich wohl miteinander fühlten, wird hier bestätigt. Trotz dieser Tatsache zeigt Behauptung 11, dass die Lernenden unterschiedliche Grade von Herausforderung im Gespräch miteinander spürten. Der Hauptanteil antwortete *weder noch* (38%), während der Rest der Antworten sich auf Einigkeit und Uneinigkeit in Bezug auf der Behauptung verteilen. Bei der letzten Behauptung (Nummer 12) wählten 63% *stimme völlig zu* und 25% *stimme zu*, was darauf hindeutet, dass die meisten das Gefühl erlebten, sich verstanden zu fühlen.

Wie im ersten Fragebogen wurde den Teilnehmenden die Frage gestellt „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“ (vgl. Abbildung 5.2). Hierbei haben 19% *zu einem geringen Grad* und 75% der Befragten *zu einem*

ziemlich großen Grad geantwortet. Wie die Abbildung 5.2 zeigt, hat auch eine Person zu einem großen Grad gewählt.

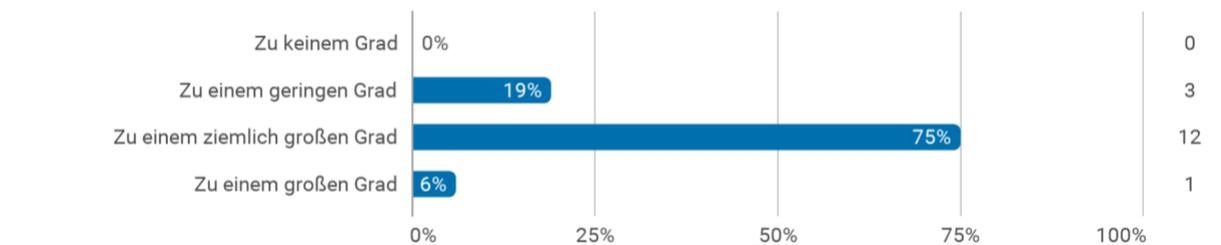


Abbildung 5.2: „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“

Schließlich wurden die Teilnehmenden gefragt, was sie als die größte Herausforderung im Gespräch mit den Muttersprachler*innen fanden. Zwölf Teilnehmende erwähnten, dass es am schwierigsten war, die richtigen Wörter zu finden. Eine Teilnehmende schrieb „Die richtigen Wörter zu finden, besonders, wenn wir über Weihnachten und Traditionen reden, weil Wörter und Traditionen sehr unterschiedlich von Land zu Land sind. Ganze Sätze zu machen, wo man kein Englisch oder Norwegisch reinmischt.“¹⁸ Die Herausforderung ganze Sätze zu formulieren, wurde dreimal genannt. Eine andere Antwort fügte dazu noch hinzu, dass es bei der zweiten Stunde viel besser gegangen ist, aber noch eine Verbesserung möglich war. Von einer anderen Teilnehmenden wurden fehlende Ausdrücke und Bindewörter als Hauptproblem präsentiert. Als Beispiel davon wurde die Phrase „Es kommt darauf an“ gegeben, weil das fließende Gespräch manchmal ohne so einen Ausdruck aufhörte. Vier Befragten nannten die Herausforderung, dass die Muttersprachler*innen zu schnell auf Deutsch reden. Ständig korrekte Grammatik zu verwenden, wurde als Herausforderung zweimal erwähnt.

Am Ende des zweiten Fragebogens wurden die Teilnehmenden gefragt: „Was hältst du von dem Plan der Lehrenden diese Stunde? Wenn möglich, was würdest du ändern?“ Hier sind alle zufrieden, und sagen, dass sie nichts ändern würden. Die Begründungen dafür sind, dass 1) sie sehr viel Deutsch sprechen durften, 2) es Spaß gemacht hat, 3) der Plan besser war als letztes Mal, und 4) das Thema Weihnachten interessant war. Doch eine Teilnehmende wünschte sich mehr Zeit für die individuelle Schreibaufgabe.

¹⁸ Originalaussage (auf Norwegisch): «Å huske riktige ord, spesielt når vi snakker om jul og tradisjoner, for da er ord og tradisjoner veldig forskjellige fra land til land. Å ha helt fullstendige setninger, der man ikke blander engelsk og norsk inn.»

4.2.3 Die Evaluationen der Lernenden nach der dritten Unterrichtseinheit

Nach der dritten Unterrichtseinheit haben 19 Lernende den Fragebogen ausgefüllt. Wie bei den zwei ersten Fragebögen, wurden die Befragten Behauptungen vorgestellt, welche unten in der Tabelle 5.1 zu sehen sind.

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Ich hatte erwartet, dass wir viel Deutsch reden würden.“ (1)	16 (84)	1 (5)	0	1 (5)	1 (5)
„Ich hatte erwartet, dass wir die Muttersprachler*innen kennenlernen würden“ (2)	7 (37)	8 (42)	1 (5)	3 (16)	0
„Ich hatte erwartet, dass es herausfordernd sein würde, Deutsch zu benutzen.“ (3)	5 (26)	10 (53)	4 (21)	0	0
„Ich hatte erwartet, dass es leichter sein würde, mit den Muttersprachler*innen in der dritten Stunde zu reden.“ (4)	10 (53)	5 (26)	4 (21)	0	0
„Ich fühle mich auf die Stunde vorbereitet.“ (5)	3 (16)	9 (47)	6 (32)	0	1 (5)

Tabelle 5.1: Erwartungen zur dritten Unterrichtseinheit

Auf die erste Behauptung wählten 84% *stimme völlig zu*, während die restlichen Prozente sich ebenmäßig auf die anderen Antwortmöglichkeiten verteilen. Die Behauptung 2 zeigt, dass die meisten erwarteten, die Muttersprachler*innen kennenzulernen. Bei der Behauptung 3 wird präsentiert, dass die meisten immer noch das Deutschreden mit den Muttersprachler*innen als herausfordernd erwarteten, aber trotzdem antworteten 21% mit *weder noch*. Diese Unsicherheit könnte eine Konsequenz davon sein, dass die Lernenden den Plan vorher nicht kannten. Die Teilnehmenden wurden weiter mit der Behauptung 4 konfrontiert. Hierzu haben 53% *stimme völlig zu*, 26% *stimme zu* und 21% *weder noch* gewählt. Auf die Behauptung 5 sieht man ähnliche Tendenzen wie für die Behauptung 3, indem 32% *weder noch* antworteten. Der Hauptanteil fühlte sich immer noch auf die Stunde vorbereitet, weil 47% der Antworten *stimme zu* und 16% *stimme völlig zu* sind.

Da diese Unterrichtseinheit die letzte vom Projekt war, wurden die Teilnehmenden gefragt „Hast du deine Gruppe besser kennengelernt?“. Auf diese Frage antworteten 17

Lernende *ja* und zwei antworteten *nein*. Zu dieser Frage gab es eine Extrafrage für diejenigen, die *ja* als Antwort wählten, nämlich „Wie hat dies in Bezug auf das Deutschreden dein Erfolgsgefühl beeinflusst?“ Eine fünfmal erwähnte Antwort ist, dass man ein Sicherheitsgefühl erlebt hat. Zum Beispiel schrieb eine Teilnehmende „Ich bin mit ihnen komfortabler geworden, was es einfacher macht, mit Fehlern umzugehen und um Hilfe zu fragen.“¹⁹ Viele der Antworten ähnelten diesem Beispiel und fügten auch hinzu, dass sie sich in der Gruppe sicher fühlten. Dies wurde von einer Teilnehmenden wegen der drei Stunden mit Zusammenarbeit begründet. Eine andere Teilnehmende schrieb, dass das Deutschreden in der Gruppe natürlicher und einfacher ging. Von vier Befragten wurde geschrieben, dass sich Deutsch zu reden einfacher anfühlte, wobei drei hinzufügen, dass sie sich wohler beim Sprechen fühlten.

Bei der Frage „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“ zeigt die Abbildung 6.1, dass mehr als die Hälfte der Befragten 6 Punkte gaben. Ebenso wählten 42% 5 als Antwort. Eine 2 wurde von einem Teilnehmenden vergeben.

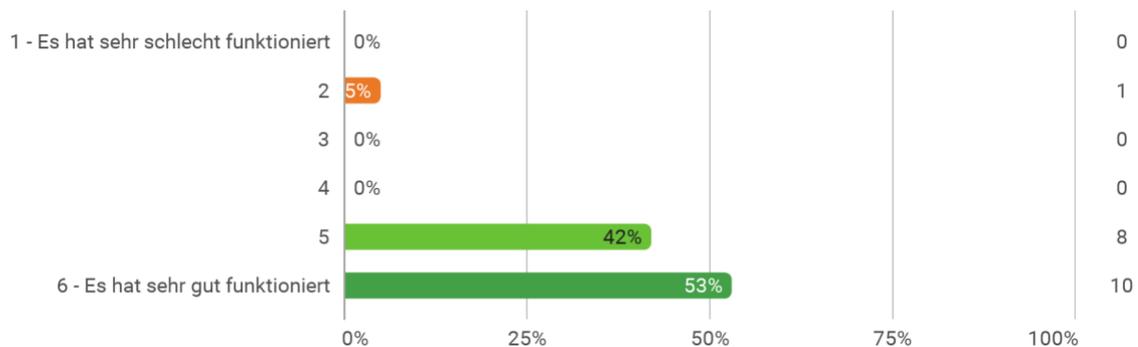


Abbildung 6.1: „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“

Zusätzlich sollten die Befragten schreiben, was sie gut und was sie weniger gut fanden, von der Inkludierung der Muttersprachler*innen. Außer einer Ausnahme haben alle Befragten sehr positive Rückmeldungen auf diese Antwort gegeben. Die einzige negative Antwort behauptete, dass es stressig war, denn Deutschsprechen ist schwer. Unten sind einige Antworten der Lernenden präsentiert:

- „Ich fand es gut, dass man die Sprache aktiver verwendet und durch Versuche und Irrren wir üben können. Außerdem ist dies eine praktischere Art, die Sprache zu lernen, weil man es tatsächlich verwendet, um zu kommunizieren. Dann sieht man gern, dass

¹⁹ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg har blitt mer komfortabel med de som gjør at det er lettere å håndtere feil og jeg lan spørre om hjelp.»

man mehr als erwartet kann, wenn man sich von einer deutschsprachigen Person tatsächlich verstanden macht.“²⁰

- „Es hat mehr Spaß gemacht und es war mehr spannend Deutsch zu reden und mit einem Deutschen zu kommunizieren.“²¹
- „Es ist manchmal ein bisschen schwierig zu verstehen, was sie sagt, weil sie einige Wörter verwendet, die ich nie zuvor gehört habe, aber alles in allem lerne ich viele neue Wörter und die Stunden sind viel lustiger, weil ich die Sprache viel mehr verwenden kann.“²²
- „Ich finde es gut, man lernt neue Wörter. Deutsch ist nämlich ein sprachliches Fach, also hilft es viel, wenn man es aktiv verwenden kann. Es gibt einen Grund dafür, dass man die Sprache schneller lernt, wenn man sich mit Leuten befindet, die es als Muttersprache haben.“²³

Weiterhin wurden die Lernenden gefragt, ob sie einen Unterschied zwischen der letzten und der vorletzten Stunde bemerkt haben. Hier schrieben elf, dass sie sich immer komfortabler mit sowohl dem Deutschreden als auch den Muttersprachler*innen fühlten. Hierzu erwähnten zwei Teilnehmende, dass ihre Sprache immer besser wurde, insbesondere ihr Wortschatz. In einer Antwort wurde auf den Zeitaspekt und die Autonomie fokussiert: „Fand diese [Stunde] besser, weil wir mehr Zeit für die Aktivitäten bekamen und wir konnten die Aktivitäten wählen, die wir am besten fanden.“²⁴ Eine andere Teilnehmende hat gemerkt, dass sich die Menge des Deutschredens gesteigert hat. Vier Befragte sagten, dass sie keinen Unterschied zwischen den Stunden gemerkt haben.

Der Fragebogen präsentierte folgende Behauptungen 6-8 über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen, die in der Tabelle 5.2 zu finden sind.

²⁰ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg synes det var bra at man bruker språket mer aktivt og får øvd gjennom å prøve og feile. Dessuten er dette en mer praktisk måte å lære språket på fordi man faktisk får brukt det til å kommunisere. Da ser man gjerne at man kan mer enn man hadde trodd når man faktisk gjør seg forstått av en tyskspråklig person.»

²¹ Originalaussage (auf Norwegisch): «Det var gøyere og mer spennende å snakke tysk og kommunisere med en tysker.»

²² Originalaussage (auf Norwegisch): «Det er litt vanskelig å forstå hva hun sier noen ganger siden hun bruker en del ord som jeg ikke har hørt før, men alt i alt lærer jeg mange nye ord og timene er mye gøyere for jeg får brukt språket mye mer.»

²³ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg synes det er bra, man lærer nye ord. Tysk er riktignok et språklig fag så å bruke aktivt det man kan hjelper mye. Det er en grunn til at man lærer språk fortere hvis man er rundt folk der språket er morsmål.»

²⁴ Originalaussage (auf Norwegisch): «Synes denne var bedre fordi vi fikk bedre tid til å gjøre aktivitetene og vi fikk velge de vi likte best.»

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Es gefiel mir, mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (6)	12 (63)	5 (26)	1 (5)	1 (5)	0
„Ich fand es herausfordernd mit dem/der Muttersprachler*in zu reden.“ (7)	2 (11)	13 (68)	2 (11)	2 (11)	0
„Ich hatte das Gefühl, der/die Muttersprachler*in hat mich verstanden.“ (8)	10 (53)	9 (47)	0	0	0

Tabelle 5.2: Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der dritten Unterrichtseinheit

Zuerst sieht man in der Behauptung 6, dass es den meisten gefiel, mit den Muttersprachler*innen zu reden, da 63% *stimme völlig zu* und 26% *stimme zu* beantworteten. Die Behauptung 7 weist darauf hin, dass das Reden mit den Muttersprachler*innen immer noch als herausfordernd erlebt wurde. 63% sagten *stimme zu*, und die restlichen Antwortmöglichkeiten wurden jeweils mit 11% gewählt. Die Antworten zur Behauptung 8 zeigen, dass die meisten sich gut verstanden fühlten, da 53% *stimme völlig zu* und 47% *stimme zu* geantwortet haben.

Danach wurden Behauptungen über die Gruppe und die Mitlernenden gegeben (vgl. Tabelle 5.3).

Behauptung (Nummer)	„stimme völlig zu“ n (%)	„stimme zu“ n (%)	„weder noch“ n (%)	„stimme nicht zu“ n (%)	„stimme überhaupt nicht zu“ n (%)
„Die Gruppendynamik ist diese Stunde besser als die vorherige Stunde.“ (9)	12 (63)	4 (21)	3 (16)	0	0
„Mir gefiel es, mit den Mitlernenden zu reden.“ (10)	14 (74)	4 (21)	1 (5)	0	0
„Ich fand es herausfordernd mit den Mitlernenden zu reden.“ (11)	1 (5)	11 (58)	5 (26)	1 (5)	1 (5)
„Ich hatte das Gefühl, die Mitlernenden haben mich verstanden.“ (12)	10 (53)	9 (47)	0	0	0

Tabelle 5.3: Die Mitlernenden bei der dritten Unterrichtseinheit

Auf Behauptung 9 antworteten 63% *stimme völlig zu*, 21% *stimme zu* und 16% *weder noch*. Dass die Gruppendynamik nach jeder Stunde besser wurde, wird bei diesen Zahlen gezeigt. Die nächste Behauptung, also Nummer 10, bestätigt das Gleiche, da 74% *stimme völlig zu*, 21% *stimme zu* und 5% *weder noch* geantwortet haben. Dennoch fanden die meisten laut Behauptung 11 es herausfordernd mit den Mitlernenden zu reden, da 58% der Antworten *stimme zu* sind. Die Behauptung 12 zeigt, dass die Lernenden sich von den Muttersprachler*innen genauso gut verstanden fühlten, wie von den anderen Mitlernenden, indem die Resultate im Vergleich zu Behauptung 8 ganz ähnlich sind.

Folgend wurden die Lernenden mit der Frage „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“ dargestellt. Auf die Abbildung 6.2 sieht man, dass der Anteil, der sich für *zu einem großen Grad* entschieden hat, auf 21% liegt. Der Hauptanteil antwortete *zu einem ziemlich großen Grad* mit 63%.

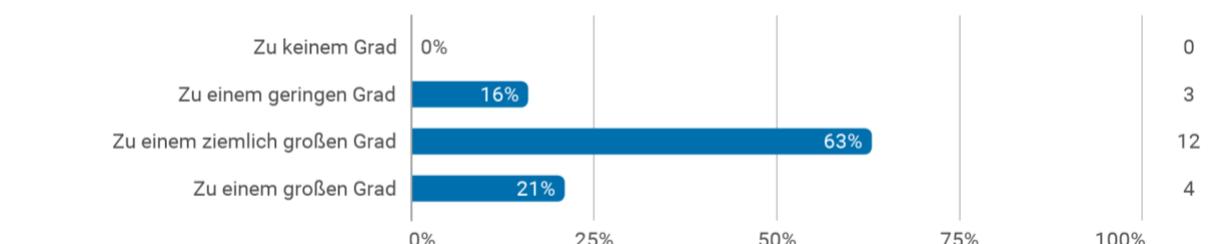


Abbildung 6.2: „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“

Den Teilnehmenden wurden dann eine Frage gestellt, nämlich „Was sie als die größte Herausforderung im Gespräch mit den Muttersprachler*innen fanden“. Die häufigste Antwort ist, dass die Lernenden ständig Wörter suchen mussten. Dieser Aspekt wurde zwölfmal erwähnt und war die größte Herausforderung der Lernenden. Eine Teilnehmende schrieb, dass sie normalerweise ganz viele Wörter kennt, aber sobald sie nur ein Wort vergaß, hörte das fließende Gespräch auf. Allmählich hat sich diese Herausforderung verbessert und jetzt spürte er/sie ein stärkeres Erfolgsgefühl. Andere schrieben, dass ihnen die kleinen Wörter fehlten, die die Sätze verbinden. Ebenso war es schwierig, längere Sätze zu bilden, und besonders das richtige Geschlecht und die Konjugation zu finden. Vier Befragte erwähnten dieselbe Herausforderung, nämlich gute und ganze Sätze zu formulieren. Grammatikprobleme wurden von drei Teilnehmenden als Herausforderung genannt. Der letzte Aspekt handelt vom Verständnis der Muttersprachler*innen. Drei Lernende sagten, dass sie manchmal Probleme hatten, alles auf Deutsch zu verstehen.

Weiter wurden die Teilnehmenden gefragt, „Was hältst du von dem Plan der Lehrenden diese Stunde? Wenn möglich, was würdest du ändern?“ Hier sind alle Antworten positiv, nachdem viele mit der Stunde zufrieden waren. Eine Teilnehmende schrieb:

Ich finde, dass der Plan sehr viel Spaß macht und es war variierend. Es macht jedenfalls mehr Spaß als die vorherigen Deutschstunden und ich habe das Gefühl, dass ich mehr lerne, weil man aktiver ist. Wenn man normalerweise einen langweiligen Plan hat, ist es einfach abgelenkt zu werden und deshalb andere Dinge zu machen, sodass man nicht ebenso großen Lerngewinn hat, den man hätte erzielen können und sollen.²⁵

Hier wurde von diesen Befragten der normale Deutschunterricht mit diesem Projekt verglichen, wo sie argumentierte, dass der Lerngewinn wegen höheres Aktivitätsniveaus stieg. Von einer Befragten wurde geschrieben, dass sie sehr viel gelernt hat und ihr mündliches Deutsch entwickelt hat. Deshalb würde er nichts ändern. Außerdem wurde von zwei angegeben, dass sie das Spielen sehr motiviert hat. Die Spiele haben laut einer Befragten ein Erfolgsgefühl ausgelöst, wo geschrieben wurde: „Dieses Mal hat es mit vielen lustigen

²⁵ Originalaussage (auf Norwegisch): «Jeg synes opplegget var veldig gøy og variert. Er ihvertfall gøyere enn tysktimene før og jeg føler at jeg har lært mer siden man var mer aktiv. Når man til vanlig har et kjedelig opplegg er det fort gjort å bli distraheret og dermed gjøre andre ting slik at man ikke får like stort læreutbytte som man kunne og burde fått.»

Spielen Spaß gemacht, die mir Erfolgsgefühle gegeben haben.“²⁶ Zwei Befragte wünschten sich noch eine weitere Aktivität, weil sie nach der Durchführung der drei Aktivitäten noch mehr Zeit hatten.

Ganz am Ende des Fragebogens wurden die Teilnehmenden gefragt, „Was denkst du über die Freiheit diese Stunde, ständig zwischen Aktivitäten wählen zu können?“ Hierzu sind alle Antworten positiv. Vier sagten, dass es sehr viel Spaß gemacht hat. Über die Freiheit schrieb eine Teilnehmende, dass es lustiger war, und nach ihrer Meinung, lernt man mehr, wenn man Spaß hat. Es wurde von einer Befragten gesagt, dass es gut war, weil man die Aktivität wählen konnte, die eine geeignete Herausforderung für die Gruppe bot. Laut eines Lernenden hat die freie Wahl ein komfortables Gefühl geschaffen.

4.2.4 Die drei Unterrichtseinheiten aus der Sicht der Lernenden im Vergleich

Im Folgenden werden die drei Fragebögen mit Fokus auf Erwartungen, das Integrieren von Deutschsprachigen in die Gruppe, das Erfolgsgefühl und die erlebten Herausforderungen verglichen. Als erstes wird mit den Ergebnissen bezüglich der Erwartungen angefangen. Auf die Behauptung 3 („Ich hatte erwartet, dass es herausfordernd sein würde, Deutsch zu benutzen.“) änderten sich die Zahlen durch die Fragebogen. 83% der Befragten antworteten im ersten Fragebogen entweder *stimme zu* oder *stimme völlig zu* mit Behauptung 3. Das heißt sie erwarteten, dass Deutsch zu reden herausfordernd sein sollte. In dem zweiten Fragebogen stellten dagegen 50% der Befragten sich *etwas* oder *stimme völlig zu*, dennoch haben 38% *weder noch* und 13% *stimme nicht zu* geantwortet. Der Anteil, der das Deutschreden als eine Herausforderung betrachtete, ist etwas gesunken. Vermutlich bedeutet dieses Sinken, dass die Lernenden sich nach der ersten Unterrichtseinheit entspannt haben, und dementsprechend sich etwas bereiter für die zweite Unterrichtseinheit gefühlt haben. Einen anderen Aspekt bezüglich der Erwartungen sieht man zwischen dem zweiten und dritten Fragebogen in Behauptung 4. Diese Behauptung drehte es sich um die Behauptung, dass es in der zweiten/dritten Stunde leichter wäre, mit den Muttersprachlern zu reden. Laut des zweiten Fragebogens sagten 6% *stimme völlig zu* und 38% *stimme nicht zu* zur Behauptung 4. Im Verhältnis zum dritten Fragebogen stiegen die Prozente sehr, indem 53% mit *stimme völlig zu* und 26% mit *stimme zu* antworteten. Dieses Resultat könnte darauf hindeuten, dass die Befragten schon Erfahrung mit einem solchen Projekt haben, mit dem sie sich vergleichen

²⁶ Originalaussage (auf Norwegisch): «Denne gangen var det gøy med mye gøye spill som gav mestringfølelse.»

können. Es lässt sich denken, dass die erste Stunde ihnen zeigte, dass das Deutschreden nicht so schwer wie erwartet war.

In Bezug auf das Integrieren der deutschen Muttersprachler*innen erscheinen einige Unterschiede beim Vergleich der Fragebögen. Auf die Frage „Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“ stieg die Zufriedenheit von Fragebogen zu Fragebogen. Schon im ersten Fragebogen waren die Befragten zufrieden (vgl. Abb. 4.1), aber vergleicht man die Prozente mit den Ergebnissen im zweiten Fragebogen (vgl. Abb. 5.1), scheint es, als ob die Teilnehmenden über den Besuch in der zweiten Stunde noch begeisterter wären. Die positiven Ergebnisse stiegen in dem dritten Fragebogen noch weiter, wobei 53% die höchste Antwortmöglichkeit und 42% die zweihöchste wählten.

Auf die Frage „Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“ kommen interessante Tendenzen vor, wenn man die Antworten der drei Fragebögen vergleicht (vgl. Abb. 7). Zwischen dem ersten und dem zweiten Fragebogen ergab sich eine kleine Erhöhung in die positive Richtung. Zum ersten Mal wählte jemand (6%) die höchste Antwortmöglichkeit. Dieses Ergebnis stieg weiter im letzten Fragebogen, wo 21% die höchste Antwortmöglichkeit gewählt haben. Diese Steigerung deutet darauf hin, dass das Erfolgsgefühl sich während des Projekts entwickelt hat.

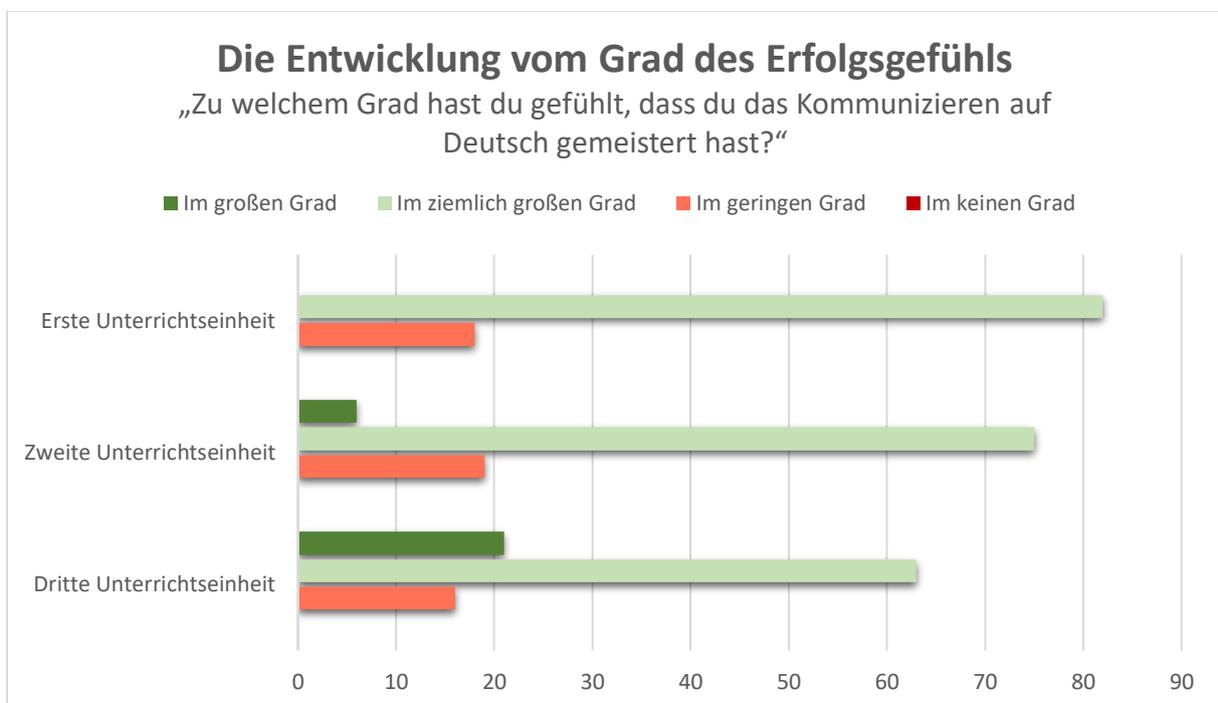


Abbildung 7: Die Entwicklung vom Grad des Erfolgsgefühls

Die Herausforderungen waren in allen Fragebögen sehr ähnlich. Hierzu zeigt das Datenmaterial der drei Fragebögen, dass der fehlende Wortschatz in den Gesprächen am herausforderndsten war. Zudem wurde im gleichen Zusammenhang die Herausforderung, ganze Sätze zu formulieren, angegeben. Die Lernenden erwähnten nicht nur das Suchen nach Wörtern als Problem, aber ihnen fehlten auch Bindewörter, um fließende Sätze formulieren zu können. Jeder Fragebogen hob hervor, dass die meisten es als herausfordernd fanden, mit den Muttersprachler*innen zu reden (siehe Behauptung 6 im ersten Fragebogen und 7 im zweiten und dritten Fragebogen). Im ersten Fragebogen antworteten 83% entweder *stimme völlig zu* oder *stimme zu*. Dieser Prozentsatz sank bis auf 69% im zweiten Fragebogen, und stieg wieder auf 79% im dritten Fragebogen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass es kein eindeutiges Entwicklungsmuster für jedes Ergebnis gibt, aber es ist interessant zu sehen, dass die Lernenden das Gefühl hatten, ständig mehr zu beherrschen, und dass der Wortschatz während aller drei Stunden die größte Herausforderung blieb.

4.3 Das Projekt aus der Perspektive der Muttersprachler*innen

An diesem Projekt haben fünf Muttersprachler*innen teilgenommen. Nach der Durchführung des Projekts haben vier davon einen Fragebogen ausgefüllt. Die vier Muttersprachler*innen erhalten hier die Pseudonyme Max, Laura, Maren und Simone.

4.3.1 Kommunikation

Im Fragebogen wurde der Fokus auf das Verständnis gelegt, indem die Muttersprachler*innen gefragt wurden, einzuschätzen, wie gut die Lernenden sie verstanden haben. Von den Antworten lässt sich herauslesen, dass die Muttersprachler*innen sich gut verstanden gefühlt haben. Laura, Maren und Simone schrieben, die Lernenden haben ausreichend oder sehr gut verstanden, wenn sie langsam und deutlich gesprochen haben. Max meinte, dass es vom Gesprächsthema abhing. Ihm gemäß seien die Vorstellungsrunde und die Speed-Date Gespräche sehr gut gelaufen, weil er die Unklarheiten auf Deutsch erklären konnte, anstatt die Sprache zu wechseln. Trotzdem erlebte Max:

Sobald das Gespräch eine andere Richtung einschlug, wurde die Gesprächsbeteiligung dünn. Da die norwegische Sprache recht viele Wort(-stämme) mit dem Deutschen teilt, hätte ich erwartet, dass die Lernenden mithilfe von Analogien/Kontext trotzdem

aktiver dabei sein würden. Vielleicht waren aber die Themen auch einfach nicht interessant, um authentische Gespräche abzubilden.

Des Weiteren wurden den teilnehmenden Muttersprachler*innen die gegenteilige Frage gestellt, „Wie gut hast du die Lernenden verstanden?“ Maren und Simone antworteten kurz „Sehr gut“, wobei Maren hinzufügte „Ich habe alles verstanden, was sie sagen wollten“. Von Max wurde geschrieben, dass er die Lernenden ziemlich gut verstanden hat, selbst wenn es sich offensichtlich um eine Fremdsprache handelte. In den meisten komplexeren Sätzen hat er grammatische Fehler gemerkt, aber es hat das Verständnis nicht ernsthaft erschwert. Laura antwortete auch positiv im Sinne von gutem Verständnis der Deutschlernenden, dennoch wurde beschrieben, dass die Lernenden oftmals ihre Sätze nicht vollständig zu Ende bringen konnten, und dann direkt ins Englische gewechselt sind, ohne es noch einmal auf Deutsch zu versuchen.

4.3.2 Erfolgsgefühl

Was das Erfolgsgefühl der Lernenden laut den Muttersprachler*innen angeht, waren die Ergebnisse gespalten. Zuerst wurden die Muttersprachler*innen über das allgemeine Erfolgsgefühl gefragt, wie ihr Eindruck vom Erfolgsgefühl der Lernenden insgesamt während dieser Stunden war. Max berichtete von seiner zurückhaltenden Gruppe. Er erzählte von einzelnen Gesprächssträngen, aus denen eine echte Konversation hätte entstehen können, aber daraus nichts wurde. Zusätzlich wurde geschrieben: „Vielleicht wurden die Aufgaben nicht wirklich als Herausforderung wahrgenommen und resultierten dementsprechend auch nicht in einem Erfolgsgefühl.“ Laura erlebte das Erfolgsgefühl der Lernenden als eigene Unterschätzung ihrer Fähigkeiten, indem die Lernenden sich immer noch stark unterbewerteten. Da die Lernenden ihre Fähigkeiten nicht voll ausschöpften, können sie kein richtiges Erfolgsgefühl verspüren. Maren sagt, dass ihre Gruppe sehr perfektionistisch war, und daher ist sie nicht so sicher, wie positiv die Lernenden am Ende waren, da sie das Projekt eher als eine Aufgabe gesehen haben, und nicht als eine Chance, ihr Deutsch zu testen und sich auszuprobieren. Die Antwort von Simone präsentierte dagegen einen anderen Eindruck. Hier wurde beschrieben, dass das Erfolgsgefühl bei den meisten Lernenden wegen der positiven Rückmeldung von den Muttersprachler*innen sehr hoch war.

Außerdem wurden die Muttersprachler*innen gefragt, wie sie jede Stunde in Bezug auf das Erfolgsgefühl der Lernenden erlebt haben. Bei den Antworten bezüglich der ersten Stunde präsentierten die Muttersprachler*innen unterschiedliche Ansichten. Max berichtete

von zufriedenen Lernenden, die das meiste verstanden haben, aber eher scheu in den Rückfragen von Max reagiert haben. Laura beschrieb, dass die Lernenden darüber überrascht waren, wie viel sie von den Muttersprachler*innen verstanden haben. Da die Lernenden für die erste Stunde vorbereitet waren, mussten sie Maren nach „nur noch ablesen“. Als die Lernenden dennoch die Muttersprachler*innen im Plenum vorstellen mussten, haben sie gefragt, ob sie alles richtig gesagt haben, und waren „sehr stolz, wenn sie keinen Fehler gemacht haben“. Hier hat Maren ein gewisses Erfolgsgefühl bei den Lernenden gespürt. Simone schrieb „Die Lernenden haben in der ersten Stunde ein höheres Erfolgsgefühl aufgezeigt als in den darauffolgenden Stunden.“ Auf die gleiche Frage, aber bezüglich Stunde zwei, sind die Antworten der Muttersprachler*innen unterschiedlich. Max schrieb, dass es im Gespräch über Weihnachten einfach war, eine längere Konversation zu erzielen, was den Lernenden Freude bereitet hat. Laura antwortete, dass das Erfolgsgefühl sich im Vergleich zur ersten Stunde nicht verändert hat. Maren antwortete „Beim Sprechen über die Weihnachtstraditionen hat man gemerkt, dass die Schüler:innen ziemlich nervös waren. Aber auch froh waren, als ich sie verstanden habe und wir uns normal unterhalten konnten.“. Diese Antwort zeigt also, dass das Erfolgsgefühl trotz Nervosität dabei war. Von Simone wurde geantwortet, dass es immer noch ein sichtbares Erfolgsgefühl gab, aber im Vergleich zur ersten Stunde schon deutlich weniger. Bei der dritten Stunde gaben die Muttersprachler*innen wieder unterschiedliche Antworten. Max erzählte von einer Gruppe, die an den Spielen nicht wirklich interessiert waren, wo er kein spezielles Erfolgsgefühl wahrgenommen hat. Von Laura wurde beschrieben, dass sie die Lernenden in der dritten Stunde als etwas mutiger deutete, weil sie auch schwierige Themen angesprochen haben, obwohl sie sich nicht sicher waren, wie sie diese übersetzen sollten. Maren beschrieb das Erfolgsgefühl als „vermutlich nicht ganz so hoch“, da die Stunde sehr intensiv war und mit den Lernenden viel diskutiert wurde, was dazu geführt hat, dass sie häufig ins Norwegische gewechselt haben. Von Simone wurde geantwortet, dass das Erfolgsgefühl gleich mit der zweiten Stunde war.

Als Nächstes wurden die Muttersprachler*innen gefragt, „Wie findest du den Plan für die Stunden? Was würdest du ändern?“ Max meinte, dass das Speeddating den besten Effekt gehabt hat. „Es ermöglicht den Lernenden, alleine mit jemanden Fremden zu reden (d.h. die Fehler werden nicht von den Mitlernenden gehört und sind eigentlich irrelevant).“ Von Max wurde auch erklärt, dass die Spiele in ihrer Gruppe nicht zu freieren Gesprächen oder mehr Initiative geführt haben. Weiter wurde von Laura geäußert, dass es gut war, wie sich die Stunden über mehrere Wochen erstreckten und nicht direkt aufeinander folgten. Die Befragte würde sich auch wünschen, dass es noch eine vierte Woche gäbe, weil sie selbst Fortschritte

in der dritten Stunde erlebt hat. Maren würde gern in einer normalen Stunde mitreinkommen, weil alles im Projekt im Kontrast zum ordinären Deutschunterricht frei gestaltet war. Simone sagte, dass sie die Stunden etwas mehr strukturieren hätte und dabei mehr Einzelarbeiten neben den Gruppenarbeiten einbauen würde, da eine Mischung die Lernenden länger bei guter Laune halten würde.

4.3.3 Teilnahme

Die Muttersprachler*innen wurden gefragt, „Warum hast du zugestimmt, an diesem Projekt teilzunehmen?“ Auf diese Frage erklärte Max, dass er es als Ziel seines/ihrer Auslandssemesters hatte, die norwegische Kultur und das Bildungssystem etwas kennenzulernen. Zwar meinte er das Bildungssystem in Bezug auf das universitäre Niveau, aber fand diese Möglichkeit passend. Laura hat teilgenommen, um sich mit anderen Menschen auszutauschen und, weil sie interessiert daran war, eine norwegische Schule von innen zu sehen. Derselbe Grund wurde von Maren und Simone erwähnt. Dabei wurde die Möglichkeit, sich direkt mit den Lernenden auszutauschen und voneinander über die jeweils andere Kultur zu lernen, hinzugefügt. Maren fand das Thema der Masterarbeit sehr spannend und wollte sehen, ob es etwas für den Fremdsprachenunterricht bedeuten könnte.

Die nächste Frage lautete „Was hast du von der Teilnahme in diesem Projekt gelernt, bzw. erfahren?“ Max schrieb, dass er über das Defizit an Respekt und Disziplin überrascht war. Selbst hat er während seiner Schulzeit mehr Disziplin erlebt, und hatte weniger Verspätungen, Handynutzung und Kopfhörer erwartet. Laura sagte, dass sie über den Alltag der Lernenden und ihre Interessen gelernt hat. Von Maren wurde über das Sprachniveau geschrieben:

Die Schüler:innen denken häufig, dass ihr deutsch schlechter ist, als in Wirklichkeit und hatten anfangs Hemmungen frei zu Sprechen. Wenn etwas zu kompliziert oder die Diskussion zu hitzig wurde sind sie schnell ins norwegische übergegangen. Ansonsten hat man gemerkt, dass sie ganz froh waren mal etwas anderes zu machen, als nur stur Grammatik zu lernen.

Simone schrieb ihrerseits über die Annäherung der Lernenden in Bezug auf neue Kulturen und Sprachen. Sie erfuhr, „dass die norwegischen Lernenden teilweise sehr aufgeschlossen sind, neue Kulturen und Sprachen kennenzulernen.“

Weiterhin wurden die Muttersprachler*innen gefragt, ob sie anderen Erasmusstudierenden ein ähnliches Projekt empfehlen würden. Drei von den Muttersprachler*innen, nämlich Laura, Maren und Simone, stimmten eindeutig zu. Dies wurde u.a. damit begründet, dass man dadurch ein besseres Verständnis für den Alltag, das norwegische Schulsystem, die Kultur und die jüngere Generation in Norwegen bekommt. Dazu können viele Klischees und Vorurteile aufgedeckt werden. Außerdem betonte Maren, dass man sonst häufig nicht die Chance hat, sich so viel mit Norwegern auszutauschen. Max schrieb, dass es vom Ziel der Studierenden abhängt, also wenn man an dem Land oder der Kultur interessiert ist, würde er solche Projekte weiterempfehlen. Das Projekt bot einen Einblick in einer Altersgruppe, zu der man sonst keinen Kontakt hat, und außerdem „ist es ein fairer Beitrag für die Offenheit, die man sich von seinem Gastland erwünscht.“

4.4 Das Projekt aus der Perspektive der Lehrenden

In diesem Kapitel werden meine Erlebnisse und Beobachtungen von jeder Unterrichtseinheit des Projekts beschrieben. Im Folgenden werden diese Daten von jeder Stunde präsentiert, zuerst mit Fokus auf den allgemeinen Plan, danach den Sprachgebrauch der Lernenden und letztendlich wird das Erlebnis der Lehrenden gelegt.

4.4.1 Die Beobachtungen der Lehrenden während der ersten Unterrichtseinheit

Die erste Unterrichtseinheit war von einem gespannten und nervösen Gefühl geprägt, das nach meinem Eindruck sowohl bei den Lernenden als auch den Muttersprachler*innen gespürt wurde. Nachdem die Startaktivität „Wie heißt du“ erklärt wurde, und die Klasse und die Muttersprachler*innen sie ausgeführt hatten, hat diese nervöse Spannung sich etwas gelegt. Es zeigte sich, dass einige Lernende das Spiel missverstanden hatten, und es wurde nach einer neuen Erklärung nochmals gespielt. Insgesamt wurden zwei Lernende als Gewinner erklärt. Nach meinem Erlebnis funktionierte diese Startaktivität nach dem gemeinten Zweck, d.h. die Spannung im Klassenzimmer etwas zu lockern. Ebenso hat es dazu geführt, dass jeder einfache Wörter auf Deutsch produziert hat. Die Stimmung hat sich nochmals verbessert als die Lernenden in ihre Gruppen gegangen sind und die Muttersprachler*innen sich aufgeteilt haben. In den Gruppen wurde eine Präsentationsrunde gemacht, indem jeder auf Deutsch sich vorgestellt hat. Danach fingen die Interviews an, was bei den meisten fließend ging. Bei den meisten Gruppen gab es nichts Besonderes zu bemerken und die Interviews liefen gut. Trotzdem habe ich bei einer Gruppe bemerkt, dass

die Lernenden die Muttersprachlerin am Anfang nicht verstehen konnten. Die Muttersprachlerin hat etwas schnell gesprochen und für die Lernenden unbekannte Wörter verwendet. Die Lernenden in der Gruppe haben mit fragenden Blicken zugehört und danach gefragt, ob sie sich wiederholen könnte. Als die Lernenden die Antwort verstanden hatten, haben sie der Muttersprachlerin weitere unvorbereitete Fragen gestellt. Vermutlich haben die Lernenden ein gewisses Erfolgsgefühl gespürt, was dazu führte, dass sie einfach neue Fragen gefunden haben, die sie stellen konnten. Nach diesem etwas verzwickten Anfang haben die Gruppe mit ihrem geplanten Interview fortgesetzt. Die Interviews sind bei allen Gruppen gut gelaufen und jeder hat Deutsch gesprochen. Neben den von den Lernenden geplanten Fragen haben die Muttersprachler*innen ähnliche, bzw. gleiche Fragen zurückgestellt. Was mir aufgefallen ist, ist die ständige Verwendung von Übersetzungsprogrammen (Google Translate) während sie mit der oder dem Muttersprachler*in in ihrer Gruppe kommunizierten. Dies wurde als Werkzeug verwendet, während die Lernenden neue Fragen im Moment ausgedacht haben. Vermutlich war der Hauptgrund für die Verwendung des Übersetzungsprogramms, dass die Lernenden schnell mit neuen Fragen bereit waren. Einige haben es als Wörterbuch verwendet und einzelne Wörter nachgeschlagen, und manchmal, um die Antwort der Muttersprachler*innen zu verstehen. Danach sollten die Gruppen mit dem „Wer bist du?“-Spiel anfangen, was nach dem Plan gegangen ist. Während dieses Spiels passierte ein interessanter Kulturaustausch. Mehrmals habe ich die Lernenden beim Lesen der deutschen Disneynamen observiert, wo sie mit Verwunderung und einigen Lächeln reagiert haben. Ebenso überrascht haben die Muttersprachler*innen auf die norwegischen Disneynamen reagiert. Eine Gruppe hat die umgekehrte Version gespielt, d.h. „Wer bin ich?“ statt „Wer bist du?“, indem jeder Spieler den Zettel nicht selbst sah, sondern zeigte ihn zum Rest der Gruppe. Das Spiel wurde zwei bis dreimal gespielt.

In der ersten Unterrichtseinheit wurde viel Deutsch gesprochen. Vom Anfang an haben sich die Lernenden mit den Muttersprachler*innen auf Deutsch unterhalten. Nach meinem Eindruck haben die meisten Lernenden es gut gefunden, vermutlich, weil sie auf das Deutschsprechen vorbereitet waren. In Bezug auf die Menge vom Deutschsprechen war die Stunde stufenweise aufgebaut. Bei der ersten Aktivität haben sie nur einfache Vorstellungsphrasen benutzt, so wie „Wie heißt du?“. Vor dem Interview hatten die Lernenden schon einige Fragen vorbereiten müssen, damit sie auf das Deutschreden etwas bereit waren. Das stufenweise Aufbauen setzte fort, als die Lernenden in der letzten Aktivität noch mehr reden mussten, aber vor allem mehr spontanes Deutschreden mussten. Dass die Menge vom Deutschreden ständig gewachsen hat, und dabei auch auf komplexere und

spontanere Weise verwendet wurde, scheint den meisten Lernenden zu gefallen. Gegen Ende der Stunde wurde von einer Muttersprachlerin gefragt, wie die Lernenden ihren Schulabschluss in Norwegen feiern. Die Muttersprachlerin hatte schon etwas über die „Russezeit“ gehört, aber hatte mehrere Fragen darüber. Die Lernenden in der Gruppe versuchten energisch ihre Meinung auf Deutsch auszudrücken, und es war mir klar, dass die Lernenden viel zum Thema sagen wollten. Etwas was verständlich ist, da sie in einem Jahr selbst ihre Russezeit erleben werden. Jedoch hat das Vokabular der Lernenden gefehlt, was in einem Wechsel ins Englische resultierte. Dieser erstmalige Übergang ins Englische hat die Stunde noch weiter geprägt, indem die Lernenden während des Rests der Stunde einfacher die Sprache gewechselt haben, ohne sich zu sehr auf Deutsch zu bemühen. Ebenso habe ich eine andere Gruppe gehört, die englische Wörter als Hilfsmittel benutzt hat, zwar im geringeren Grad. Dennoch war mein Eindruck, dass jeder die ganze Zeit Deutsch reden wollte, aber die Herausforderung war anscheinend zu groß. Norwegisch wurde nur von den Lernenden zwischen den Aktivitäten verwendet.

Mein allgemeiner Eindruck nach der ersten Unterrichtseinheit war vor allem von Erleichterung und Freude geprägt. Die Erleichterung war vermutlich ein Resultat der Unwissenheit, die mehrere am Anfang der Stunde erlebt haben. Mehrere von den Lernenden kamen nach der Stunde zu mir, um über die lustige Erfahrung mit einem muttersprachlichen Deutschen reden zu dürfen. Die Lernenden habe ich als sehr begeistert und lernwillig erlebt.

4.4.2 Die Beobachtungen der Lehrenden während der zweiten Unterrichtseinheit

Die zweite Unterrichtseinheit bestand aus viel spontanem Deutschreden. Im Vergleich zur ersten Stunde hat diese früh am Morgen stattgefunden. Dennoch hat es mich etwas überrascht, wie wach die Lernenden schon am Anfang der Stunde waren. Die gemeinsame Startaktivität „Autogrammjäger“ wurde erklärt und die Lernenden zusammen mit den Muttersprachler*innen haben es gespielt. Der „Autogrammjäger“ hat zu mehreren Gesprächen geführt und die Stimmung im Klassenzimmer verbessert. Meiner Meinung nach machte es den Teilnehmenden Spaß. Als die Lernenden in Gruppen aufgeteilt wurden, habe ich bemerkt, wie viel einfacher diesmal die natürlichen Gespräche in den Gruppen gelaufen sind. Besonders eine Gruppe schien diese Stunde besser zu funktionieren, vermutlich, da zwei gesprächige Lernende zum ersten Mal dabei waren. Der Anfang vom Speeddating war nach meinem Erlebnis nur vom Deutschsprechen geprägt. Die Paare innerhalb der Gruppen haben sich auf Deutsch unterhalten, auch wenn sie nicht allein mit dem oder der Muttersprachler*in waren. Mich hat es überrascht, dass anfangs jeder stets im Deutschen geblieben ist, und nicht

ins Norwegische rutschte als sie mit Mitlernenden redeten. Die Gespräche sollten nach meinem Plan sieben Minuten dauern, aber da ich bemerkte, dass viele der Gespräche so gut liefen, gab ich ihnen etwas mehr Zeit, um fortzufahren. Das ausgeteilte Hilfsblatt hat auf jeden Fall Gesprächsideen gefördert. Mir ist aufgefallen, dass die Wörter auf dem Blatt zu anderen Weihnachtsthemen inspiriert haben. Mehrmals haben die Lernenden mich überrascht, indem sie interessanten Fragen stellten. Besonders ein kleines Geschehen finde ich interessant hier hervorzuheben. Von einer Lernenden war der Krampus das Einzige, an das sie sich in Bezug auf die Weihnachtstraditionen aus dem Deutschunterricht der Jugendschule erinnerte. Dies erzählte sie während seines Speeddates mit der Muttersprachlerin und dazu hatte sie mehrere Fragen. Die Muttersprachlerin hatte nie über den Krampus gehört. Diese Tradition gibt es vor allem in Österreich und in Bayern. In diesem Gespräch war die Lernende sehr überrascht, dass die Muttersprachlerin diese Gestalt nicht kannte, und umgekehrt war die Muttersprachlerin etwas überrascht, dass die Lernende etwas mit den deutschen Weihnachtstraditionen verband, was sie nicht kannte. Nach der Stunde kam die Muttersprachlerin zu mir, um zu fragen, ob der Krampus immer ein großer Teil des Lehrstoffs ist, und war etwas verblüfft. Diese Situation hat sich nach meinem Eindruck für die beiden etwas komisch angefühlt. Die Lernende reagierte als wäre ihr ganzes Wissen von der Jugendschule falsch gewesen. Doch das Problem hatte entstanden, weil sie dachte, dass der Krampus eine Tradition für ganz Deutschland war. Diese Situation ist eine von mehreren, wo mir auffiel, wie viel die Lernenden von den Muttersprachler*innen lernen können und das auch umgekehrt. Der Sprachgebrauch während des Speeddatings war vor allem Deutsch, aber ich überhörte manchmal einige englische Wörter, jedoch keine vollständigen Sätze. Die Speeddatingaktivität dauerte insgesamt eine Weile, aber im Nachhinein frage ich mich, ob sie nicht noch länger hätte dauern können. Bis jetzt schien es als ob die Klasse und die Muttersprachler*innen Spaß hatten, und sich eine gute Stimmung im Klassenzimmer verbreitet hatte.

Als das Speeddating vorbei war, wusste ich schon, dass wir ein bisschen zu wenig Zeit für die Stereotypenaufgabe hatten. Während der Erklärung der Aufgabe erlebte ich, dass die Lernenden die Herausforderung motiviert angehen wollten. Zu Beginn der Aufgabe, als alle individuell geschrieben haben, herrschte eine konzentrierte Stille im Klassenzimmer. Indem die Gruppen ihre Antworten miteinander verglichen haben, habe ich bemerkt, dass das Deutschreden von den Lernenden etwas mehr Anstrengung beanspruchte. Das Thema verlangte vermutlich herausfordernderes Vokabular als die Gespräche über Weihnachten. Noch schwieriger wurde es als die Lernenden ihre Antworten begründen sollten. Mir ist

aufgefallen, dass einige der Muttersprachler*innen den Lernenden mehr helfen mussten, um ihre Antworten begründen zu können. Interessanterweise haben viele der Lernenden die gleichen Adjektive für die jeweiligen Nationalitäten gewählt, während die deutschen Muttersprachler*innen variiertere Antworten gaben. Durch diese Aktivität haben sich lustige Gespräche entwickelt, wobei betont werden muss, dass einige der Begründungen mehr oder weniger keine Begründung waren, sondern eine unbegründete persönliche Meinung. Als ich den Gruppendiskussionen zugehört habe, fand ich es lustig, dass viele der Lernenden meinten, dass die Muttersprachler einen zu guten Eindruck von Norwegern hätten. Trotz wenig Zeit, hat die Stereotypenaufgabe meinen Erwartungen entsprochen, indem viele in Gesprächen herausgefordert wurden und indem es Spaß machte.

In dieser Unterrichtseinheit hat sich die Gruppendynamik im Vergleich zum letzten Mal verändert. Im Allgemeinen fand ich, dass der Großteil der Lernenden diesmal entspannter war. Gleichwohl gab es eine Gruppe, wo die Lernenden nicht interessiert wirkten, selbst wenn die Muttersprachlerin versuchte, die Gespräche auf unterschiedliche Weise anzufangen. Die Gruppe hat etwas widerwillig die Aufgaben gemacht, und strahlte eine ganz andere, gleichgültigere Energie als die anderen Gruppen aus. Nach meinem Eindruck fanden die Lernenden dieser Gruppe die Aufgaben und das Projekt gut, aber sie kannten einander nicht so gut. Zudem hatten diese Lernenden großen Mangel an grundlegenden Deutschkenntnissen, was zu Schwierigkeiten bei der Leistung der Aufgaben führte.

Alles in allem war die Stunde mit guter Laune gefüllt und die Lernenden haben nach meinem Eindruck Erfolg beim Deutschsprechen gespürt. Nach der Stunde haben die Muttersprachler*innen mir erzählt, dass es sehr viel Spaß gemacht hat, und sie fanden, dass die Lernenden diesmal mehr gewagt haben. Zwei Muttersprachler*innen erzählten, dass die Lernenden in ihren Gruppen weniger Fokus auf grammatikalische Korrektheit legten, und deshalb das Gespräch mehr Platz einnahm.

4.4.3 Die Beobachtungen der Lehrenden während der dritten Unterrichtseinheit

Bei der dritten Unterrichtseinheit wurde den Lernenden viel Autonomie gegeben. Es war die erste Stunde des Schultags, dennoch fand ich die Lernenden wach und mit guter Laune. Bevor die Lernenden zwischen Aktivitäten wählen konnten, wurde die gemeinsame Startaktivität „Ich suche“ zweimal gespielt. Diese Aktivität hat ihren Zweck erfüllt, indem alle Deutsch gesprochen haben und sich die Stimmung im Klassenzimmer gelockert hat. Gleichwohl merkte ich, dass viele der Sätze nicht vollendet wurden, was aber das Spiel nicht beeinträchtigt hat. Danach wurden drei unterschiedliche Spiele erklärt, welche die Gruppen

für den Rest der Stunde wählen konnten. Die ganze Klasse hörte konzentriert zu und danach wurde engagiert diskutiert, mit welchem Spiel sie anfangen wollten. Vier von den fünf Gruppen haben mit „Alias“ begonnen. Dieses Spiel förderte viele Gespräche und brachte die Konkurrenzfähigkeit hervor. Da ein paar der Wörter unbekannt für einige Lernenden waren, lernten sie durch eine Erklärung von der Muttersprachlerin in ihrer Gruppe neue Wörter. Dieser Aspekt wurde nach der Stunde von zwei Lernenden mir gegenüber erörtert. Die letzte Gruppe hat mit „Wer bist du?“ angefangen. Diese Gruppe wollte die Disneyversion verwenden und keinen eigenen Zettel machen. Die Lernenden auf dieser Gruppe haben weniger Engagement als die anderen Gruppen gezeigt und schienen weniger Interesse zu haben. Das „Wer bist du?“-Spiel hat trotzdem gut funktioniert, und bei den anderen Gruppen haben sie dazu ihre eigenen Figuren gemacht. Mehrere der Figuren waren kreativ, z.B. Angela Merkel und Erling Braut Haaland, und für sowohl die deutschen Muttersprachler*innen als auch die norwegischen Lernenden bekannt. Die letzte Aktivität, die „Mafia“, war etwas schwieriger durchzuführen. Die Gruppen hatten zu wenige Personen dabei, um alle Rollen im Spiel richtig zu vergeben. Zusätzlich war es für die Lernenden schwierig mit guter Anklage und Begründungen gegen die Gegner zu kämpfen. Um den Spielfluss zu halten, haben einige manchmal Englisch oder Norwegisch verwendet. Gegen Ende der Stunde sind zwei Gruppen zusammengegangen, da es mit mehreren Teilnehmenden noch mehr Spaß machen würde. Zwei andere Gruppen machten nach kurzer Zeit das Gleiche, um die „Mafia“ zu spielen. In dieser Unterrichtseinheit erlebte ich, dass die Gruppen noch besser kommunizierten, mehr sprachen und mehr Spaß miteinander hatten. Ein Faktor dafür könnte sein, dass mehrere der Gruppen diesmal vollzählig waren.

In Bezug auf den Sprachgebrauch war diese Stunde sehr kommunikativ, da alle Aktivitäten das voraussetzte. Im Vergleich zur letzten Unterrichtseinheit haben die Lernenden in dieser Stunde mehr Norwegisch verwendet. Ich erlebte besonders während der „Mafia“, dass die Diskussion manchmal ins Norwegische übergewechselt ist. Der Grund dafür könnte sein, dass die Muttersprachler*innen stets die Rolle des Erzählers hatten. Der Erzähler könnte nämlich das Gespräch unterbrechen und sie ins Deutsche wieder bringen, was ich auch bemerkt habe. Allerdings hatte ich den Eindruck, dass die Lernenden vor allem mit dem Wortschatz und dem ständigen Suchen nach Wörtern zu kämpfen hatten.

Als das versucht wurde, wurden einige der Lernenden still, da das spontane Sprechen im Diskussionsteil für manche vermutlich zu schwierig war. In manchen Gruppen hat das Deutschreden dennoch funktioniert, aber manchmal waren einige Wörter entweder auf Norwegisch oder auf Englisch. Beim Spielen von „Alias“ bemerkte ich ab und zu kleine

norwegische Phrasen wie „Wie viele haben wir geschafft?“ oder „Die Zeit ist um“.
Gleichwohl bin ich mir sicher, dass die Lernenden diese Phrasen auf Deutsch hätten schaffen können. Nach meinem Eindruck haben die Lernenden vergessen, dass sie die ganze Zeit Deutsch reden sollten. Vielleicht fühlten sie sich schon sicherer zusammen mit den Muttersprachler*innen und haben sich deshalb entspannt. Diese Vermutung hat sich mit der Beobachtung verstärkt, dass sich diesmal mehrere Lernende als zuvor getraut haben, nach Wiederholungen der Muttersprachler*innen zu fragen. Die Lernenden waren ehrlich und trauten sich zu sagen, wenn sie etwas nicht verstanden hatten. Dennoch erlebte ich, dass die Lernenden und die Muttersprachler*innen einander meistens verstanden haben.

Im Nachhinein finde ich, dass nur drei Aktivitäten für die ganze Stunde ein bisschen zu wenig waren, und ich noch eine weitere Aktivität als Alternative hätte anbieten sollen. Diese Rückmeldung habe ich auch von zwei Muttersprachler*innen bekommen. Insgesamt war die Unterrichtsstunde erfolgreich. Alle im Klassenzimmer waren entspannter und haben einander besser gekannt. Überhaupt ist die Gruppendynamik durch die drei Stunden besser geworden. Dies hat anscheinend zu mehr Kommunikation und zu mehr spontanem Deutschsprechen geführt.

5. Diskussion

Das Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, inwieweit Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei den Lernenden fördern können. Folgende Forschungsfragen wurden zu Grunde gelegt:

- 1) *Inwieweit können Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei den Lernenden im Fremdsprachenunterricht fördern?*
- 2) *Wie kann ich als Fremdsprachenlehrende muttersprachliche Begegnungen zweckmäßig veranstalten?*

Im Hinblick auf diese Forschungsfragen werden in diesem Kapitel zentrale Ergebnisse mit Blick auf den theoretischen Rahmen erörtert. Aufgrund der Bedeutung des Erfolgsgefühls in dieser Studie, werde ich zuallererst mögliche Gründe beleuchten, warum die Lernenden das Gefühl hatten, beim Deutschsprechen Erfolg zu haben. Weiterhin werde ich über die Tatsache reflektieren, dass die Lernenden manchmal ins Englische oder Norwegische wechselten und das Sprachwechsel der Lernenden im Zusammenhang mit Translanguaging und WTC diskutieren. Zudem werde einige didaktische Überlegungen besprochen. Zum Schluss stehen die Begrenzungen der Arbeit im Fokus.

5.1 Das Erfolgsgefühl beim Deutschsprechen

Eine der wichtigsten Erkenntnisse betrifft die vielen positiven Ergebnisse bezüglich der Gefühle der Lernenden beim Deutschsprechen. Erstens hatten viele Lernende das Gefühl, dass sie während des Deutschsprechens Erfolg hatten, was auch in meinen Beobachtungen und in den muttersprachlichen Perspektiven aufgezeichnet ist. Dies wird besonders positiv interpretiert, weil die meisten Lernenden im allerersten Fragebogen antworteten, dass sie im Deutschunterricht der weiterführenden Schule nur *selten* oder *ab und zu* Erfolgsgefühle spüren (vgl. Tabelle 2.4). Das Erfolgsgefühl im Projekt wurde auch von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit ständig höher. Zweitens ist interessant, dass 88-89% der Lernenden es mochten, mit den muttersprachlichen Personen zu sprechen (vgl. Tabelle 3.2, 4.2, 5.2), während 82% der Lernenden vor dem Projekt entweder negativ oder gleichgültig gegenüber dem Deutschsprechen gestimmt waren (vgl. Tabelle 2.3). Die Gründe für diese positiven

Tendenzen werden im Folgenden im Lichte der Selbstbestimmungstheorie (SBT) diskutiert, welche die wichtigste theoretische Grundlage für das Projekt bildet.

5.1.1 Kompetenz

Wie in Kapitel 2.2.1 betont, betrachte ich das Bedürfnis nach Kompetenz als den wichtigsten Faktor für das Erfolgsgefühl. Daher kann das Ergebnis über den Erfolg der Lernenden beim Deutschsprechen, welches als Indikator für das Erfolgsgefühl verwendet ist, ebenfalls als Erfüllung des Kompetenzbedarfs angesehen werden. Am letzten Tag erlebten 84% der Lernenden, dass sie die Kommunikation auf Deutsch meisterten, entweder *zu einem großen Grad* oder *zu einem ziemlich großen Grad* (vgl. Abb. 6.2). Die meisten Lernenden waren also imstande, die vorgegebene Aufgabe zu erledigen, also genau das, was Niemic & Ryan (2009, S. 135) als Kompetenz im Schulkontext bezeichnet.

Nach der dritten Unterrichtseinheit zeigen die Ergebnisse, dass sogar sämtliche Lernenden sich von den Muttersprachler*innen verstanden fühlten (vgl. Tabelle 5.3). Ein gegenseitiges Verständnis wurde auch von mir und den Muttersprachler*innen bestätigt (vgl. Kapitel 4.3.1 und Kapitel 4.3.2). Diese Ergebnisse sind von relevanter Bedeutung, wenn man bedenkt, dass der Kern des Fremdsprachenunterrichts darin besteht, verstanden zu werden (vgl. Kapitel 2.1). Mit anderen Worten, die ganze Klasse hatte bis zu einem gewissen Grad das Gefühl, den Kern des fremdsprachlichen Fachs zu beherrschen. Es ist auch nicht zu vergessen, dass die meisten Lernenden das Deutschsprechen an die erste Stelle setzten, als sie im ersten Fragebogen die verschiedenen Fachfertigkeiten je nach ihrem Glauben einstufte, was am meisten zum Erfolgsgefühl führen würde.

Wiederum könnte die Skepsis von einigen Muttersprachler*innen bezüglich der Erfolgsgefühle der Lernenden mit Kompetenz verbunden sein. Und zwar fühlten sich einige Lernende laut den Muttersprachler*innen nicht kompetent genug, da sie sich selbst unterschätzten oder zu perfektionistisch waren (vgl. Kapitel 4.3.2). Einerseits wird dadurch die Verbindung zwischen Kompetenz und Erfolgsgefühl weiter verstärkt, allerdings auf eine negative Weise. Außerdem kann es auch soweit interpretiert werden, dass die Begegnungen mit Muttersprachler*innen nicht unbedingt das Bedürfnis nach Kompetenz für alle Lernenden erfüllten, und immerhin waren es 84 %, und nicht 100 %, die auf die Frage positiv antworteten, ob sie das Deutschsprechen meisterten. Auf der Grundlage der SBT (Ryan & Deci, 2017) gibt es Grund zur Annahme, dass die Ergebnisse hinsichtlich des Erfolgsgefühls stark davon beeinflusst wurden, wie kompetent sich die Lernenden fühlten bzw. nicht fühlten, dass sie sich verständlich machen konnten und die Muttersprachler*innen verstehen konnten.

5.1.2 Autonomie

Eine andere Ursache für die positiven Ergebnisse könnte sein, dass die steigende Autonomie in den Unterrichtseinheiten zur mehr Kommunikation und deshalb auch zu einem erhöhten Erfolgsgefühl geführt hat. Wie im Theoriekapitel 2.2.2 besprochen, wird die Autonomie oft als das wichtigste Bedürfnis der SBT angesehen, u.a. weil es im Hinblick auf die Motivation wichtig ist, eigene Wahlen treffen zu können (Ryan & Deci, 2017). Mit dem Fokus dieser Arbeit auf das Erfolgsgefühl erscheint das Bedürfnis nach Kompetenz noch zentraler zu sein, jedoch die Rolle der Autonomie sollte nicht unterschätzt werden. Wie die Antworten in Kapitel 4.2.3 zeigen, waren die Lernenden mit der gesteigerten Autonomie in der dritten Unterrichtsstunde zufrieden. Die Lernenden äußerten u.a., dass die Wahlfreiheit sehr viel Spaß machte, was vermutlich auch eine Rolle bei der Erhöhung von Sprechfreude spielte, und möglicherweise auch für Erfolgsgefühle. Dies wurde in einer offenen Frage im dritten Fragebogen ausdrücklich festgestellt, wo eine Lernende schrieb, dass die Spiele in der dritten Stunde Erfolgsgefühle ausgelöst haben (vgl. Kapitel 4.2.3). Im Hinblick auf die Autonomie wurde auch positiv vermerkt, dass die freie Wahl laut einem Lernenden ein angenehmes Gefühl schuf.

Der theoretische Rahmen dieser Studie betonte die Binnendifferenzierung, die als ein mit der Autonomie verbundenes Instrument angesehen wurde, obwohl die Binnendifferenzierung auch Auswirkungen auf das Bedürfnis nach Kompetenz hat (vgl. Kapitel 2.2.2). Ich finde es interessant, einige der Ergebnisse aus Kapitel 4 mit diesem theoretischen Aspekt zu verbinden. Insbesondere ist zu erwähnen, wie eine Lernende lobt, dass sie in der dritten Stunde die Aktivität je nach Niveau der Gruppe wählen konnten. Theoretisch gesehen wurde also die Autonomie dieser Stunde von den Lernenden geschätzt, weil sie ihnen ermöglichte, ihre Kompetenzniveaus anzupassen. Die Wahl der Aktivitäten mit unterschiedlicher Komplexität scheint folglich eine gute Methode zu sein, die Binnendifferenzierung zu nutzen, um relevante Bedürfnisse der Lernenden zu erfüllen.

Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass meine Beobachtungen zur Autonomie und Binnendifferenzierung etwas gespalten sind. Es ist positiv anzumerken, wie die Gruppen Aktivitäten nach ihren Einschätzungen, was sie vermutlich schaffen können, auswählten. Hingegen zeigen die Beobachtungen auch, dass die leistungsschwächsten Lernenden durch das ganze Projekt Probleme mit der Durchführung der Aktivitäten erlebten. Nachdem die Aktivitäten nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bei dem jeweiligen Sprachniveau durchgeführt (worden) sind, wie Jerusalem et al. (2007) Binnendifferenzierung verstehen, weisen die Resultate auf keine mangelnde Binnendifferenzierung hin. Andererseits

deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Binnendifferenzierung nicht ausreichend funktioniert hat. Man könnte sich vielleicht fragen, ob Begegnungen mit Muttersprachler*innen an sich zu schwer für gewisse Lernende sind, aber es sollte ohnehin untersucht werden, ob es leichtere Aufgabenmöglichkeiten geben könnte, damit auch die leistungsschwächsten Lernenden die Autonomie als sinnvoll empfinden können.

5.1.3 Soziale Eingebundenheit

Wie im Theoriekapitel 2.2.3 besprochen, haben alle Menschen das Bedürfnis sich wohl und sicher in der direkten Umgebung zu fühlen. In Anbetracht des Plans, feste Gruppen vom Anfang an zu behalten, könnte dieses Bedürfnis eine Rolle für die positiven Ergebnisse hinsichtlich der Erfolgsgefühle und Sprechfreude spielen. Zum Beispiel ist eine positive Entwicklung der Gruppendynamik zu sehen. (vgl. Tabelle 4.3, 5.3). Außerdem antworteten 17 der 19 Lernenden nach der dritten Unterrichtseinheit, dass sie ihre Gruppen besser kennengelernt haben, und verschiedene Aspekte wurden dafür hervorgehoben, warum das Kennenlernen der Gruppen ihre Erfolgsgefühle beeinflusst hat (vgl. Kapitel 4.2.3). Es lässt sich erschließen, dass die Lernenden sich im sozialen und individuellen Kontext besser fühlten, und die festen Gruppen ein sicheres Intergruppenklima ausmachten. Von einer Lernenden wurde geäußert, dass sie sich nach der dritten Stunde in der Gruppe bequemer fühlte, und deshalb wurde das Fehlermachen nicht hemmend für die Gespräche (vgl. Kapitel 4.2.3). Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit aus der SBT (Ryan & Deci, 2017) zeigt dieses Beispiel, dass die Verwendung der gleichen Gruppen im Laufe der Zeit zweckmäßig ist. Zusätzlich zeigen meine Beobachtungen, dass die Gruppendynamik über die Stunden sich positiver entwickelte. Diese Kontinuität innerhalb der Gruppen schien einen sicheren Raum innerhalb jeder Gruppe zu schaffen.

Interessant ist auch die Tatsache, dass es mehrere Lernende pro Muttersprachler*in gab. Eine Lernende behauptete, dass die Verantwortungsverteilung in der Gruppe ihr ein Sicherheitsgefühl verschaffte. Diese Verteilung zwischen den Lernenden hatte auch zur Folge, dass alle Lernenden einige Fragen und Antworten geben mussten. D.h. in diesem Projekt hat jeder einen Beitrag für die Gruppe geleistet. Dies scheint mir vor dem Hintergrund der SBT sehr relevant zu sein, wobei unterstrichen werden muss, wie die Lernenden sich als bedeutsamer Teil der Gruppe fühlen müssen (Kaiser et al., 2021). Im Hinblick auf die Studie von Haukås et al. (2022), wo die Zusammenarbeit einer Gruppe eine zentrale Rolle für das Erfolg der Studie spielte, ist es interessant festzustellen, dass die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit und der Zusammenarbeit auch in dieser Studie wichtig erscheint. Mit

dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als Grundlage lässt es sich denken, dass die festen Gruppen und das Verantwortungsgefühl für alle innerhalb dieser Gruppen positiv für die Motivation und das Erfolgsgefühl gewesen sind.

5.1.4 Abschließende Bemerkungen

In Anbetracht der SBT, mit der Kompetenz, der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie im Zentrum, ist es interessant die positiven Tendenzen in Bezug auf das Erfolgsgefühl der Lernenden und die Freude beim Deutschsprechen zu thematisieren. Die Erfüllung ihrer Kompetenzbedürfnisse ist besonders wichtig und kann direkt mit ihren Erfolgsgefühlen verbunden werden, aber es gibt auch Hinweise darauf, dass soziale Eingebundenheit und Autonomie ebenfalls eine Rolle spielten. Im Hinblick auf die positiven Ergebnisse hinsichtlich der drei Bedürfnisse der SBT lässt sich denken, dass die Motivation der Lernenden von diesen Ergebnissen in positiver Richtung beeinflusst sind. Ohne es mit Sicherheit sagen zu können, könnten die positiven Tendenzen möglicherweise dazu beitragen, dass extrinsische Motivation internalisiert werden können. Die untenstehende Grafik (vgl. Abb. 8) illustriert die besprochenen Verbindungen zum Erfolgsgefühl.

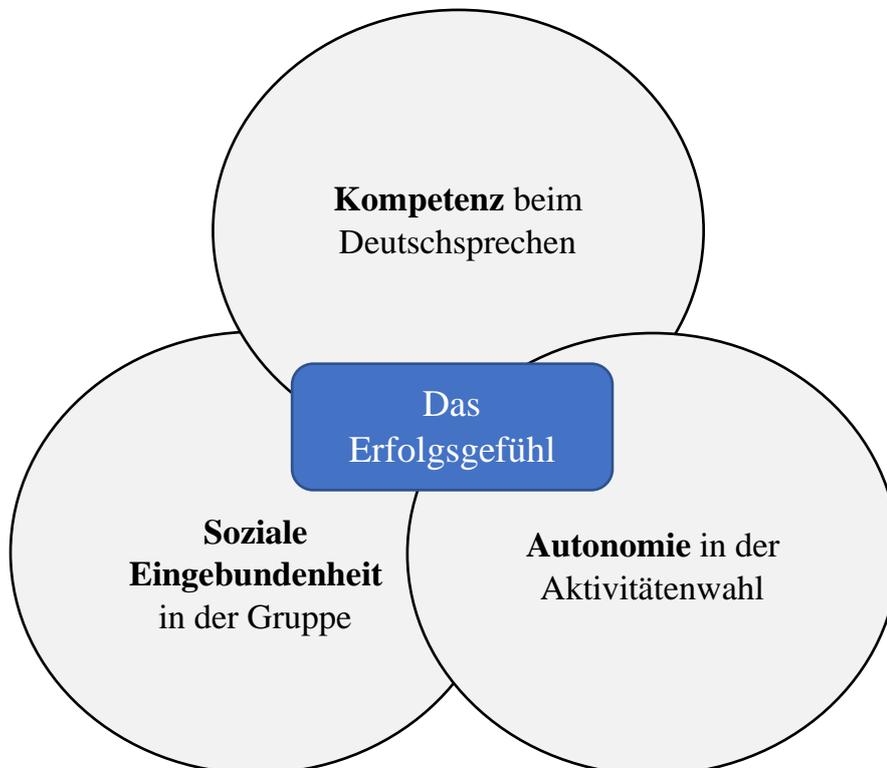


Abbildung 8: Das Erfolgsgefühl der Lernenden und die beeinflussenden Faktoren in diesem Projekt

Die Ergebnisse der Lernenden bezüglich des Erfolgsgefühls sind, vor allem aus der Perspektive der Lernenden, sehr positiv und nehmen mit zunehmender Autonomie und Gruppendynamik stetig zu. Es sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Muttersprachlerin Laura den Eindruck hatte, dass das Erfolgsgefühl der Lernenden im Laufe der Stunden abnahm - ganz im Gegenteil zu den Berichten der Lernenden. Ich habe aber die Antworten der Lernenden stärker als die Auffassung von Laura gewichtet, da die Meinungen und Erfahrungen der Lernenden im Zentrum meiner Erörterung stehen. Dennoch ist die ganz andere Auffassung von Laura eine wichtige Erinnerung, dass die Erfahrungen individuell sind. Es ist nicht auszuschließen, dass die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit bei verschiedenen Lernenden sehr unterschiedlich ausgefallen sind. Bei leistungsschwachen Lernenden mit einem großen Bedürfnis nach Kompetenz konnte die Zunahme der Schwierigkeit im Laufe der Stunden möglicherweise zu einem Abnehmen ihrer Kompetenz- und ihrem Erfolgsgefühl geführt haben.

Am Ende dieser Abschnitte über das Erfolgsgefühl scheint es angebracht zu sein, die Frage zu stellen, inwieweit die Erfolgsgefühle direkt auf die Muttersprachler*innen zurückzuführen sind oder ob sie eine andere Ursache haben. Wie im Kapitel 4.1 besprochen, sprechen diese Lernenden im normalen Deutschunterricht wenig, da die Mehrzahl *ab und zu* oder *selten* antworteten (vgl. Tabelle 2.3), während sie in den Stunden während des Projekts plötzlich viel gesprochen haben. Es lässt sich jedenfalls diskutieren, ob der mündliche Fokus genauso wichtig für das Erfolgsgefühl war, wie die Rolle der Muttersprachler*innen. Ich habe keine Kontrolle über den genauen Einfluss diesen Aspekten, und es sind weitere Studien erforderlich, um zu verstehen, wo dieses anscheinende Potenzial seinen Ursprung hat.

5.2 Fehlender Wortschatz und Translanguaging

Die größte Herausforderung für die Lernenden war definitiv der unzureichende Wortschatz, was von mir, den Lernenden sowie den Muttersprachler*innen bemerkt wurde. Zuerst bestätigt dies den im Theoriekapitel besprochenen Hinweis, dass der Wortschatz der wichtigste Teil beim Sprechen einer Fremdsprache ist (Bjørke, 2020, S. 163). Dieses Problem wurde bei den Interaktionen mit Muttersprachler*innen in diesem Projekt deutlich gemacht. In dieser Arbeit geht es nicht darum, wie man das Wortschatzproblem lösen kann, aber ich möchte auf eine interessante Bemerkung des Muttersprachlers Max hinweisen. Wie in Kapitel 4.3.1 direkt zitiert, war er überrascht, dass die Lernenden durch den Wortschatz so eingeschränkt waren, wenn es doch so viele ähnliche/gleiche Wörter und Wortstämme im

Norwegischen und Deutschen gibt. Im Hinblick darauf wirkt es, als ob die Lernenden mehr mit Kompensationsstrategien für fehlenden Wortschatz arbeiten sollten, z.B. Übungen in Umformulieren oder Vereinfachung eines Satzes. Es erscheint auch zweckmäßig, die Lernenden zu ermutigen, die Chance zu nutzen, dass ein Wort ähnlich ist, wenn sie es nicht kennen. Es lässt sich denken, dass sie dadurch deutsche Gespräche länger führen konnten. Stattdessen wurde von den Muttersprachler*innen darauf hingewiesen, dass die Lernenden wegen fehlender Wörter passiver wurden oder ins Englische oder Norwegische wechselten. Der Wechsel in anderen Sprachen wurde auch aus meiner Perspektive deutlich beobachtet und es wirkt, als ob Translanguaging den Lernenden leicht fiel. Wie in Kapitel 2.3.4 hervorgehoben, ist schon das Translanguaging ein natürlicher Teil von alltäglicher Kommunikation.

Hier ergibt sich im Hinblick auf die Theorie die Frage, wie kritisch man als Fremdsprachenlehrende den Gebrauch von Translanguaging gegenüberstehen sollte. Wie in Kapitel 2.3.4 betont, hängt es stark von der Definition und dem Verständnis des Begriffs ab. Die Rolle der Mehrsprachigkeit im geltenden Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, 2020) mit dem Fokus darauf, sich verständlich zu machen, macht es schwer, dies kritisch zu sehen (vgl. Kapitel 2.1). In der Begegnung mit diesen Muttersprachler*innen machten die Lernenden doch genau das, was im Lehrplan anvisiert wird. Auf der anderen Seite gibt es die Kritik von Singleton & Flynn (2022), dass das Erlauben anderer Sprachen die Fortschritte in der eigentlichen Zielsprache des Kontexts einschränken könnte, insbesondere, wenn die Möglichkeiten zum Sprachgebrauch außerhalb des Unterrichts gering sind. Auch wenn dieses Argument nicht zu vernachlässigen ist, war nichtsdestoweniger einer der Gründe dieses Projekt zu starten, die wenigen Gelegenheiten, die Fremdsprache zu praktizieren. Ich würde dennoch dafür argumentieren, dass diese sprachlichen Begegnungen andere Ziele haben als der gewöhnliche Sprachunterricht: In diesem Projekt sollten die Lernenden nicht unbedingt ihre Deutschkenntnisse verbessern, sondern durch die Sprachverwendung zur tatsächlichen Kommunikation Erfolgsgefühle und Motivation gewinnen, um die Sprache weiter zu lernen. Deswegen kann behauptet werden, dass dies eine Situation ist, in der Translanguaging eher zugelassen werden kann.

Ohne es mit Sicherheit sagen zu können, könnte das Translanguaging für die Redewilligkeit der Lernenden von Bedeutung gewesen sein. In Anbetracht der Beobachtungen von regelmäßigem Gesprächsfluss, sowie der positiven Ergebnisse zur Sprechfreude, erscheinen die Lernenden nicht gehemmt in ihrem Willingness to communicate (WTC). Der zentrale Hemmungsaspekt des WTC, die Sprechangst, schien gering zu sein -

vielleicht, weil die Lernenden fehlende Deutschkenntnisse mit Translanguaging kompensieren konnten? Diese Frage scheint sinnvoll zu stellen. Auf der anderen Seite zeigte der Fragebogen vor dem Projekt, dass die Sprechanxiety in dieser Klasse schon von Anfang an gering war. Ob die allgemeine geringe Sprechanxiety eine Besonderheit dieser Gruppe ist oder ob Fremdsprachenlernende in Norwegen weniger ängstlich als erwartet sind, ist schwer zu sagen, aber es macht es schwierig, die Rolle des Translanguaging für die geringe Sprechanxiety zu beurteilen.

Allerdings ist es nicht einfach, ein Gleichgewicht diesbezüglich zu behalten. Das Zulassen von Elementen aus anderen Sprachen könnte sich positiv auf das Gefühl der Mehrsprachigkeit und das fremdsprachige Erlebnis der Lernenden auswirken, sowie ein beruhigender Effekt für fehlende Kenntnisse zu sein. Es könnte aber auch den gegenteiligen Effekt haben, wenn die Lernenden die Gelegenheit nutzen, um mehr Norwegisch/Englisch zu sprechen, als sie es eigentlich brauchen, und daher nicht ebenso starke Erfolgsgefühle erleben. Es ist auch wichtig darauf hinzuweisen, dass die Lernenden letztendlich, z.B. bei einer Prüfung, nach ihren Kenntnissen und Fähigkeiten ausschließlich in der Zielsprache beurteilt werden. Ob die Beobachtung der Verwendung von Translanguaging nun positiv oder negativ ist, lässt sich nicht einfach klären. In Anbetracht des besonderen Ereignisses und der positiven Ergebnisse in Bezug auf Sprechfreude und Erfolgsgefühle, ist es jedoch schwer, demgegenüber allzu negativ zu sein.

5.3 Didaktische Überlegungen

Dieses Projekt hat zu vielen verschiedenen Ergebnissen geführt, die einige Implikationen für den zukünftigen Fremdsprachenunterricht bieten. Zuerst muss erwähnt werden, dass ein ähnliches Projekt meiner Ansicht nach sehr zu empfehlen ist. Einer der Gründe dafür ist, dass ich die Erfahrung gemacht habe, dass es für die Lernenden motivierend und nützlich war, authentische Gespräche mit Menschen aus einem zielsprachigen Land zu führen, da man als Lernende normalerweise nicht die Möglichkeit hat, mit Muttersprachler*innen zu reden. Ich erlebte bei den meisten Lernenden ein ehrliches Interesse an den Muttersprachler*innen, das durch viele Fragen, viel Lächeln und Zuhören zur Geltung kam. Schon zu Beginn schienen die teilnehmenden Muttersprachler*innen dem Projekt gegenüber sehr viel Positivität zu zeigen.

5.3.1 Möglichkeiten der Veranstaltung

Eine didaktische Empfehlung, insbesondere für festangestellte Lehrende, besteht darin, lockerere Rahmenbedingungen zu haben. In diesem Projekt war der Rahmen durch die im Voraus fixierten Besuchsdaten ziemlich rigid. Anders wäre es sehr schwierig gewesen, zum einen, weil ich normalerweise nicht die Lehrerin der Klasse bin und mit der tatsächlichen Lehrenden planen musste. Zum anderen handelte es sich um ein Forschungsprojekt, wo ich einen festen Verlauf als einen Vorteil für die Datenanalyse sah. Für festangestellte Fremdsprachenlehrende könnte es eher zweckmäßig sein, sich einfach mit den Muttersprachler*innen vor Ort in Verbindung zu setzen und sie darüber zu informieren, wann der Unterricht normalerweise stattfindet. Dann wäre es für die Muttersprachler*innen freier und sie könnten daran teilnehmen, wann es ihnen passt. Die Rekrutierung könnte auch davon positiv beeinflusst werden, denn bei mir mussten mehrere Muttersprachler*innen das Projekt aufgeben, weil die angesagten Zeitpunkte nicht passten.

Die Selbstbestimmungstheorie ist eine zentrale Theorie in dieser Studie, die bisher nur im Zusammenhang mit den Lernenden verwendet ist. Es wäre aber interessant, auch die Rolle der Muttersprachler*innen vor dem Hintergrund der SBT zu betrachten. Das Bedürfnis nach Kompetenz erscheint erfüllt, indem sie es schafften, sich dem Sprachniveau der Lernenden anzupassen und neue norwegische Kulturaspekte zu lernen. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit sollte auch wahrgenommen werden, denn die Muttersprachler*innen durften sich vorher ein wenig kennenlernen und arbeiteten mit denselben Lernenden. Dagegen ist die Autonomie der Muttersprachler*innen in diesem Projekt kaum einbezogen worden. Das Projekt wurde von mir geplant: Die Grundlage, die Struktur, die Zeitpunkte sowie die Aktivitäten. Es wäre interessant, die Muttersprachler*innen in den Planungsprozess einzubeziehen, um auch ihr Bedürfnis nach Autonomie wahrzunehmen. Zum Beispiel könnten sie einige der Aktivitäten bestimmen. Neben der Autonomie sehe ich auch damit mehrere Vorteile. Für die norwegische Lehrende wäre es auch lehrreich, wenn die Muttersprachler*innen typische Aktivitäten aus ihren Ländern mitbringen würden. Die soziale Eingebundenheit könnte für die Muttersprachler*innen auch verstärkt werden, falls sie und die Lehrenden das Projekt zusammen geplant hätten. Ich würde zukünftige Forschende oder Lehrende ermutigen, eine gemeinsame Planung auszuprobieren.

Eine letzte Empfehlung geht auf die Beobachtungen zurück, dass das Engagement und die Kommunikation besonders hoch waren, als es um kulturübergreifende Themen wie Weihnachtstraditionen oder Namen von Disney-Figuren ging. Interkulturelle Kompetenz war

nicht Gegenstand dieser Studie, aber ich würde behaupten, dass der interkulturelle Nutzen solcher Projekte ein sehr interessanter Schwerpunkt für Lehrer oder Forscher sein könnte.

5.3.2 Rekrutierung der Muttersprachler*innen

Eine potenzielle Herausforderung könnte sein, freiwillige Muttersprachler*innen zu finden, die Zeit und Lust auf diese oder ähnliche Erfahrungen haben. Hierbei muss man hervorheben, dass regionale Unterschiede zwischen Stadt und Land die Rekrutierung einfacher oder schwieriger machen können. Es ist anzunehmen, dass die Anwerbung von deutschsprachigen Studierenden in einer Großstadt Norwegens, wie z.B. Bergen, einfacher ist. Bergen ist nämlich eine Universitätsstadt mit Erasmusstudierenden, wohin stets neugierige deutschsprachige Studierende zu Besuch kommen. Zudem müssen die teilnehmenden Muttersprachler*innen nicht unbedingt Studierende sein. Es ist auch keine unmögliche Herausforderung, da durch Online-Videogespräche viele Türen geöffnet werden können. Wie die Covid-19 Pandemie uns gezeigt hat, bietet das Internet gute Alternative für Kommunikation an, insbesondere das Treffen durch Videoanrufe. Obwohl dies eine gute Alternative ist, ist es natürlich nicht dasselbe wie persönliche Begegnungen mit Muttersprachler*innen. Hierbei muss man besonders hervorheben, dass alle vier Muttersprachler*innen im Fragebogen sagten, sie haben dem Projekt zugesagt, um die norwegische Schule von innen zu sehen. Weiterhin werden Gründe, wie z.B. sich mit anderen Menschen und Kulturen auszutauschen, genannt. Dies zeigt, dass ein Teil der Gründe für die Teilnahme an diesem Projekt aus der Sicht dieser Muttersprachler*innen fehlen würde, wenn es kein physischer Besuch wäre.

Aus der Perspektive der Muttersprachler*innen wird deutlich, dass sie ein ähnliches Projekt nochmals empfehlen würden (vgl. Kapitel 4.3.3). Meinem Eindruck nach sind Menschen während eines Auslandsaufenthalts normalerweise für solche Möglichkeiten offen, und dementsprechend kann man als Lehrende sehr viel Potenzial hier finden. Von den Muttersprachler*innen wurde auch hingewiesen, dass es für sie eine gute Gelegenheit war, sich mit Norwegern auszutauschen. Die Muttersprachler*innen sind u.a. deshalb nach Norwegen gekommen, um mit Norwegern in Kontakt zu kommen. Wenn dieses Interesse vorhanden ist, wäre als Fremdsprachenlehrende fragwürdig, es nicht auszunutzen. Die Ergebnisse über ihre Teilnahme (vgl. Kapitel 4.3.3) zeigen deutlich, dass die Muttersprachler*innen aus dem Projekt eigenen Gewinn erwarteten. Zudem wirkt es, als ob sie durch das Projekt wirklich etwas Neues gelernt haben, entweder über die norwegische Schule oder über kulturelle Aspekte. Es darf auch nicht vergessen werden, dass die deutschen

Muttersprachler*innen ein solches Projekt zu anderen Austauschstudierenden empfehlen würden (vgl. Kapitel 4.3.3). Dies weckt im Hinblick auf das Anwerben großes Interesse. Anstatt Muttersprachler*innen zu suchen, deren einziges Ziel ist, den Fremdsprachenlernenden zu helfen, wäre es vermutlich besser, den gegenseitigen Gewinn in den Fokus zu bringen. Dies könnte die Teilnahme attraktiver machen.

5.4 Begrenzungen der Arbeit

In dem Folgenden werden gewisse Begrenzungen von dieser Studie erwähnt. Zuerst ist die größte und offensichtliche Begrenzung bei diesem Projekt, die begrenzte Menge an Daten und die geringe Anzahl von Teilnehmenden. Da es sich um 17-21 Lernende und fünf Muttersprachler*innen dreht, lassen sich diese Ergebnisse auf keinen Fall für norwegische Schulen generalisieren. Überhaupt macht die Größe der Studie die Daten zu sehr von einzelnen Variablen abhängig, indem diese Studie eine geringe Anzahl von Teilnehmenden hat. Dennoch können die Resultate gewisse Tendenzen aufweisen, die für ähnliche Situationen auch gelten können. Ferner muss auch erwähnt werden, dass das Projekt durchgeführt wurde, als die Pandemie, bzw. Covid-19, immer noch die norwegische Gesellschaft mit hohem Krankenstand prägte. Dementsprechend wurde die Klasse von Stunde zu Stunde in unterschiedlichem Grad von Abwesenheit beeinflusst und einige Gruppen waren mal vollzählig, mal klein. Diesbezüglich war die Anzahl der Teilnehmenden immer unterschiedlich, was die Datenerhebung der Fragebögen prägte.

Im Nachhinein betrachtet gibt es verschiedene Aspekte, die man anders hätte ausführen können. Zuerst würde ich mehr Zeit für das Speeddating einplanen, da es meiner Ansicht nach die beste Aktivität im ganzen Projekt war. Während des Speeddatings liefen die meisten Gespräche sehr gut und jeder versuchte dem Gegenüber Fragen zu stellen. Zweitens würde ich für die dritte Unterrichtseinheit mehrere Aktivitäten planen, um mehrere Wahlmöglichkeiten zu haben. Auf der einen Seite waren drei Aktivitäten genug. Andererseits war der Schwierigkeitsgrad der Mafia-Aktivität für die meisten Lernenden zu hoch, weswegen der Sinn der Aktivität verloren gegangen ist, da der Argumentationsaspekt zu schwer war. Drittens hätte ich rückschauend das Übersetzungsprogramm Google Translate eher gesperrt. Die Verwendung eines solchen Programms kann sich sowohl positiv als auch negativ auswirken. Einige Lernende nutzten es als ein didaktisches Hilfsmittel, um bestimmte Wörter zu verstehen oder zu finden, damit das Gespräch fließend blieb, was positiv interpretiert könnte, während andere es als Abkürzung nutzten, um ganze Sätze zu schreiben

und laut vorzulesen. Diesbezüglich war dessen Gebrauch für einige Lernende wichtig, um das Erfolgsgefühl erleben zu können, während es für andere das Gefühl der Kompetenz schwächen könnte. Eine Alternative zur Sperrung des Programms wäre, die Verwendung solcher Ressourcen mit den Lernenden vor solchen Projekten durchzugehen.

Eine letzte mögliche Änderung für zukünftige Projekte, ist es, Gruppenzusammensetzungen zu optimieren. Dies war eine Überlegung im Nachhinein, denn es gab eine Gruppe, die im Vergleich zu den anderen nicht so gut funktioniert hat, vor allem wegen einer Mehrzahl von leistungsschwachen Lernenden (vgl. Kapitel 4.4). Einerseits könnte ein Austausch der Lernenden eine positive Wirkung auf diese Gruppe haben. Dagegen würde eine Gruppenänderung im Widerspruch zu der absichtlichen Entscheidung stehen, feste Gruppen zu haben, um die soziale Eingebundenheit der SBT (vgl. Kapitel 2.2.3) zu erfüllen. Zudem hätte eine Änderung die gut funktionierende Gruppendynamik der anderen Gruppen beeinflussen können.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, herauszufinden, inwieweit Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei Fremdsprachenlernenden fördern können. Neben dieser Zielsetzung wurde eine andere Forschungsfrage ebenso untersucht, nämlich wie ich als Fremdsprachenlehrende muttersprachliche Begegnungen zweckmäßig veranstalten kann. Hierbei haben fünf Muttersprachler*innen aus Deutschland diesem Projekt zugesagt. Eine vg2-Fremdsprachenklasse mit 22 Lernenden bekam dreimal Besuch von den Muttersprachler*innen und mir (Lehrenden). Die drei Unterrichtsstunden wurden unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie geplant und der Schwerpunkt lag auf Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Da sich die Studie in einem Aktionsforschungsdesign entwickelte, war es zweckmäßig mehr als nur die Perspektive der Lernenden miteinzubeziehen. Dementsprechend wurden sowohl die Perspektive der Muttersprachler*innen als auch die Perspektive der Lehrenden inkludiert.

Die Arbeit wurde von unterschiedlichen Theorien unterstützt. Die zentrale Theorie in dieser Studie ist die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2012; 2017), indem der Fokus vor allem auf die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse lag, bzw. die Kompetenz, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit. Als wichtige Grundlage wurden Begriffe wie die Kommunikation und das Erfolgsgefühl in den unterschiedlichen Teilen des Lehrplans beleuchtet. Hierbei wurde deutlich vorgelegt, dass im Lehrplan die Kommunikation als der Hauptkern des Fremdsprachenfachs gesehen wird, was die Zielsetzung und den Fokus dieser Studie verdeutlicht. Außerdem wurden relevante Aspekte aus dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Sprachen dargelegt. Das Konzept der Willingness to communicate wurde als theoretische Grundlage der Arbeit beleuchtet und das Translanguaging wurde problematisiert.

Das Aktionsforschungsdesign wurde ausgewählt, da ich sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch meine eigene Unterrichtspraxis durch das Projekt entwickeln wollte. Mehrere Methoden wurden verwendet, um relevante Daten aus dem Projekt zu erheben: Vier Fragebögen an den Lernenden, ein Fragebogen an den Muttersprachler*innen und meine eigenen Beobachtungen aus dem Unterricht.

Als erstens zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Lernenden nach jeder Stunde Erfolgsgefühle in Bezug auf das Deutschsprechen erlebt haben, etwas was sie normalerweise eher selten erleben. Außerdem steigen die Erfolgsgefühle von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit. Dieser Anstieg wurde in Zusammenhang mit der SBT diskutiert. Es ist

anzunehmen, dass die Kompetenz, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit diese positive Entwicklung der Erfolgsgefühle beeinflusst haben. Im Hinblick auf die Theorie ist anzunehmen, dass das Bedürfnis nach Kompetenz eine besondere Rolle für das Erfolgsgefühl spielt. Ebenso ist die soziale Eingebundenheit von Bedeutung geworden, indem die festen Gruppen eine sichere Umwelt geschaffen haben, wo man es gewagt hat, sich am Gespräch zu beteiligen oder sich mit Fehlern auszudrücken. Die Autonomie hat durch die ständige Steigerung der Selbstbestimmung vermutlich auch eine Rolle gespielt. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Beobachtung der Lernenden, dass ihnen Wörter fehlten. Dies führte teilweise zur Verwendung von Translanguaging, die sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht diskutiert wurde.

In dieser Studie wurden sowohl didaktische Empfehlungen als auch Begrenzungen der Arbeit vorgestellt. Zuerst wurden ähnliche Projekte mit Begegnungen zwischen Muttersprachler*innen und Fremdsprachenlernenden empfohlen. Je nach Situation, ob die Möglichkeit eines physischen Treffens oder eines Online-Treffens besteht, scheinen deutsche Muttersprachler*innen in Norwegen Interesse zu haben, am Projekt teilnehmen zu können. Außerdem wurden zukünftige Forschende oder Lehrende ermutigt, die Muttersprachler*innen im Planungsprozess einzubeziehen. Dadurch könnten die Muttersprachler*innen mehr Autonomie erleben und sich als ein bedeutsamer Teil des Projekts fühlen. Es ist darauf hingewiesen, dass der interkulturelle Nutzen solcher Projekte ein interessanter Schwerpunkt für ähnliche Studien wäre. Überhaupt ist das Erfolgsgefühl nur einer der Aspekte, die von muttersprachlichen Begegnungen beeinflusst werden können und anschließend werde ich Studien ermutigen, die sich mit anderen Aspekten der muttersprachlichen Begegnungen beschäftigen.

Zusammengefasst war das Ziel der Studie herauszufinden, (1) inwieweit Begegnungen mit Muttersprachler*innen Erfolgsgefühle bei den Lernenden fördern können, und (2) wie ich diese fremdsprachlichen Begegnungen zweckmäßig veranstalten kann. Die Studie ist zu klein, um sichere Antworten auf die beiden Forschungsfragen zu geben. Dennoch weisen die Ergebnisse der Studie positive Tendenzen darauf, dass Lernenden Freude und Erfolgsgefühle spüren, wenn sie authentische Gespräche mit Muttersprachler*innen führen. Alles in allem gibt es gute Gründe, diese Studie mit mehreren und größeren Studien zu erweitern, um mehr über den Nutzen solcher Projekte zu wissen.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Plan der Unterrichtseinheiten	S. 27-28
Tabelle 1.2	Plan der Entwicklung relevanter Aspekte hinsichtlich der SBT	S. 28-29
Tabelle 2.1	Sprechangst bezüglich der Situation	S. 33
Tabelle 2.2	Eigenreflexion über das Deutschsprechen	S. 34
Tabelle 2.3	Das Deutschsprechen auf der Jugendschule und der weiterführenden Schule	S. 35
Tabelle 2.4	Das Erfolgsgefühl in der Jugendschule und der weiterführenden Schule	S. 36
Tabelle 3.1	Erwartungen zur ersten Unterrichtseinheit	S. 37
Tabelle 3.2	Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der ersten Unterrichtseinheit	S. 40
Tabelle 4.1	Erwartungen zur zweiten Unterrichtseinheit	S. 42
Tabelle 4.2	Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der zweiten Unterrichtseinheit	S. 44
Tabelle 4.3	Die Mitlernenden bei der zweiten Unterrichtseinheit	S. 45
Tabelle 5.1	Erwartungen zur dritten Unterrichtseinheit	S. 47
Tabelle 5.2	Über die Interaktion mit den Muttersprachler*innen während der dritten Unterrichtseinheit	S. 50
Tabelle 5.3	Die Mitlernenden bei der dritten Unterrichtseinheit	S. 51

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Die Selbstbestimmungstheorie	S. 7
Abbildung 2	Die Pyramide des WTC	S. 13
Abbildung 3	Stringers zyklische Spirale	S. 21
Abbildung 4.1	„Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“	S. 38
Abbildung 4.2	„Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“	S. 40
Abbildung 5.1	„Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“	S. 43
Abbildung 5.2	„Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“	S. 46
Abbildung 6.1	„Wie hast du es gefunden, einen/eine Muttersprachler*in in der Gruppe zu haben?“	S. 48
Abbildung 6.2	„Zu welchem Grad hast du gefühlt, dass du das Kommunizieren auf Deutsch gemeistert hast?“	S. 51
Abbildung 7	Die Entwicklung vom Grad des Erfolgsgefühls	S. 54
Abbildung 8	Das Erfolgsgefühl der Lernenden und die beeinflussenden Faktoren in diesem Projekt	S. 70

9. Literaturverzeichnis

- Bjørke, C. (2020). Vokabular og ordinnlæring. In Å. Haukås & C. Bjørke, *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Auflage, S. 163–183). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørke, C., & Grønn, B. (2020). Muntlige ferdigheter. In Å. Haukås & C. Bjørke, *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Auflage, S. 84–103). Cappelen Damm akademisk.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Braun, K. (2019). *Interkulturelles Lernen mit eTwinning—Wege der europäischen Zusammenarbeit im DaF-Unterricht*. <http://hdl.handle.net/11250/2616890>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. www.coe.int/lang-cefr
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition.). Sage.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6.). Pearson Global Edition.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. In *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (Bd. 1–1, S. 416–437). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (S. 486–491). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>
- Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Universität Duisburg-Essen.

- https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (1st ed. 2014.). Palgrave Macmillan UK : Imprint: Palgrave Pivot.
- Haukås, Å., Pietzuch, A., & Schei, J. H. A. (2022). *Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory*.
<http://hdl.handle.net/11250/2987264>
- Haukås, Å. (2022). *Motivert for språklæring: Kan sjølvbestemmingsteorien gi oss svar?*
Upublisert artikkel. Universitet i Bergen.
- Healey, A. (2020). Community-Based Learning: Face-to-Face Tandem Language Exchanges as a Complementary Course Component for Acquisition of Spanish. *Education Doctorate Dissertations*. <https://research.library.kutztown.edu/edddissertations/10>
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2007). *Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*: Humboldt-Universität zu Berlin. http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/termine/Endbericht_07Feb07.pdf
- Jones, B. D., Llacer-Arrastia, S., & Newbill, P. B. (2009). Motivating foreign language students using self-determination theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 171–189. <https://doi.org/10.1080/17501220802358210>
- Kaiser, L.-M., Besa, K.-S., Wilde, M., & Großmann, N. (2021). Eine mehrdimensionale Betrachtung des Druckerlebens von Schülerinnen der Sekundarstufe II aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1401–1427. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01056-x>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter—Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- MacIntyre, P. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 111–131.
<https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.6>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 82(4), 545–562.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- MacIntyre, P. D., & Wang, L. (2021). Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC. *Language Teaching Research : LTR*, 25(6), 878–898. <https://doi.org/10.1177/13621688211004645>
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3. Aufl.). Pearson.
- Mills, G. E. (2014). *Action research; A Guide for the Teacher Researcher* (5. Aufl.). Pearson International Edition.
- Müller, N. (2017). *Code-Switching* (1st ed.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. In M. Ulvik, Riese, Hanne, & Roness, Dag, *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 36–78). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and well-being in schools: Research and observations from Self-Determination Theory. In *Handbook of Motivation at School* (Bd. 2, S. 96–119). Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=4415668>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860-. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scott, D. (2006). *Key ideas in educational research*. Continuum.
- Singleton, D., & Flynn, C. J. (2022). Translanguaging: A pedagogical concept that went wandering. *International Multilingual Research Journal*, *16*(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1985692>
- Skulstad, A. S. (2018). Communicative Competence. In A.-B. Fenner & A. S. Skulstad, *Teaching English in the 21st Century: Central Issues in English Didactics* (S. 43–66). Fagbokforlaget.

- Speitz, H. (2020). Nasjonale læreplaner, fagfornyelsen og internasjonale perspektiver. In Å. Haukås & C. Bjørke, *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Auflage, S. 33–49). Cappelen Damm akademisk.
- Svartdal, F. (2021). Hawthorne-effekt. In *Store norske leksikon*. <http://snl.no/Hawthorne-effekt>
- Theory*. (o. J.). Center for Self-Determination Theory. Abgerufen 21. April 2022, von <https://selfdeterminationtheory.org/theory/>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning—En oversikt. In M. Ulvik, Riese, Hanne, & Roness, Dag, *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (S. 17–35). Fagbokforlaget.
- Unger, H. von, Block, M., & Wright, M. T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: Zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <https://hdl.handle.net/10419/47408>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag- og trefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/3vgo/#>
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation* (Classic ed.). Routledge.
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment—What does language anxiety research suggest. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 75(4), 426–439. <https://doi.org/10.2307/329492>

10. Anhänge

10.1 Informationsbreif

Til tyskelever i VG2

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om hvordan morsmålstalende studenter kan fremme mestring blant tyskelever

Jeg er masterstudent ved Universitet i Bergen og ønsker i den sammenheng å invitere deg til å delta i forskningen min som skal gjennomføres i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hva handler prosjektet om?

I dette prosjektet skal jeg forske på hvordan inkludering av morsmålstalende studenter kan påvirke elevers mestring på tysk. Å kunne kommunisere og å gjøre seg forstått på et fremmedspråk er et av hovedfokusene i læreplanen for faget. Utgangspunktet til dette forskningsprosjektet er tanken om at det å forstå og bli forstått i kommunikasjon med morsmålstalende studenter, kan resultere i økt mestring.

Ved å delta i dette forskningsprosjektet med dine opplevelser og oppfatninger bidrar du til viktig forskning om hva som kan fremme økt mestring i fremmedspråk. Forhåpentligvis vil du også synes det er lærerikt og interessant å delta i prosjektet.

Hva skal elevene gjøre?

Prosjektet gå vil gå over tre ulike undervisningsøkter hvor de tysktalende studentene er med i undervisningen. I forbindelse med disse øktene vil elevene som ønsker å delta svare på en spørreundersøkelse på forhånd og tre tilhørende spørreundersøkelser etter hver gjennomførte økt. Spørsmålene vil handle om elevenes oppfatninger, meninger og opplevelser rundt de gjennomførte skoleøktene og tyskferdighetene deres. Jeg er til stedet når elevene utfører spørreundersøkelsene, slik at elevene har mulighet til å få oppklart meningen med spørsmål de eventuelt ikke forstår. I etterkant av prosjektet er det mulig at noen elever som ønsker det, intervjues om prosjektet. Intervjuet vil i så fall handle om deres opplevelser av øktene, hva de følte de mestret og hva de tenker kunne vært gjort annerledes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta og deltakerne kan trekke seg når som helst, uten å måtte oppgi en grunn. Det er derimot viktig å si at de tre skoleøktene er en del av den obligatoriske undervisningen på skolen, men å svare på spørreundersøkelsene og eventuelle intervju er frivillig. Likevel håper jeg at du ønsker å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ettersom jeg allerede er vikar på skolen er det mest hensiktsmessig at deltakerne oppgir navn. Disse endres til andre pseudonym av meg etter data er innsamlet. Ingen andre lærere eller annet personell ved skolen vil ha tilgang til svarene. Når resultatene fra studien etter hvert vil publiseres, vil ikke deltakerne det gjelder kunne gjenkjennes. Den elektroniske spørreundersøkelsen vil gjøres gjennom SurveyXact – som er tilknyttet Universitetet.

Etter rådføring med Norsk Senter for Forskningsdata AS (NSD), er prosjektet registrert i Universitetets system for behandling av personvernsopplysninger (RETTE) og prosjektet er godkjent.

Hvor kan du finne mer?

Hvis du/dere har spørsmål til studien, kontakt

- Masterstudent bak forskningsprosjektet, Sara Puntervold Pereira
E-post: sara.pereira@student.uib.no
Telefon: 94 82 01 75
- Prosjektansvarlig ved Universitetet i Bergen, Åsta Haukås
E-post: asta.haukas@uib.no
Telefon: 55 58 24 88

Med vennlig hilsen,

24.09.2021

Sara Puntervold Pereira,
Masterkandidat ved Institutt for fremmedspråk, UiB

10.2 Die Fragebögen

Kartleggende spørreundersøkelse før prosjektet

1. Hvorfor valgte du tysk som fremmedspråk?
2. Hvor skummelt er det å snakke tysk ... i en gruppe?

Fra 1(ikke skummelt i det hele tatt) – 6 (veldig skummelt)

3. Hvor skummelt er det å snakke tysk ... i par?

Fra 1(ikke skummelt i det hele tatt) – 6 (veldig skummelt)

4. Hvor skummelt er det å snakke tysk ... når du holder en presentasjon?

Fra 1(ikke skummelt i det hele tatt) – 6 (veldig skummelt)

5. Hvor skummelt er det å snakke tysk ... når du rekker opp hånda?

Fra 1(ikke skummelt i det hele tatt) – 6 (veldig skummelt)

6. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg liker å snakke tysk i klasserommet"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

7. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg synes det er lett å ta ordet på tysk i klasserommet"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

8. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg synes vi snakker for mye tysk i klasserommet"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

9. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg synes jeg er flink til å snakke tysk"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

10. Hvor ofte snakket du tysk i timene på ungdomstrinnet?

Aldri

Sjeldent
Av og til
Ofte

11. Hvor ofte snakker du tysk i timene på VGS?

Aldri
Sjeldent
Av og til
Ofte

12. Beskriv noen situasjoner der du opplever mestring i tyskklasserommet. Gi eksempler fra både ungdomsskole og vgs.

13. Hvor ofte har du snakket med en tysktalende på tysk?

Aldri
Sjeldent
Av og til
Ofte

14. Hvor ofte opplevde du mestring i tysktimene på ungdomsskolen?

Aldri
Sjeldent
Av og til
Ofte

15. Hvor ofte opplever du mestring i tysktimene på vgs?

Aldri
Sjeldent
Av og til
Ofte

16. Hva tror du vil gi deg mest mestring av følgende ferdigheter? Ranger fra størst til minst mestringsfølelse

Kunne lese tysk
Kunne skrive tysk
Kunne snakke tysk
Kunne forstå noen som snakker tysk
Kunne gjøre grammatikkoppgaver

Spørreundersøkelse etter første undervisningstime

1. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at vi skulle snakke mye tysk"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

2. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet av vi skulle bli kjent med de tysktalende studentene"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

3. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at det ville bli vanskelig å bruke tysk"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

4. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg følte meg forberedt til timen"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

5. Hvor godt kjenner du elevene i den tildelte gruppen din?

6. Hvordan synes du det var å ha en tysktalende student med i gruppa?
Fra 1(det fungerte veldig dårlig) – 6 (det fungerte veldig bra)

7. Skriv litt om opplevelsen din av å ha en tysktalende student i gruppa: Hva var bra?
Hva var mindre bra?

8. Ta stilling til påstanden: "Jeg likte å snakke med studenten"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

9. Ta stilling til påstanden: "Jeg syntes det var utfordrende å snakke med studenten"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

10. Ta stilling til påstanden: "Jeg følte at studenten forsto det jeg sa"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig

Helt enig

11. I hvilken grad følte du at du mestret å kommunisere på tysk?

I ingen grad

I liten grad

I ganske stor grad

I stor grad

12. Hva var det mest utfordrende med å snakke tysk med studenten?

13. Hva synes du om opplegget planlagt av lærer denne økta? Hva ville du ha endret om du kunne?

Spørreundersøkelse etter andre undervisningstime

1. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at vi skulle snakke mye tysk"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

2. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet av vi skulle bli kjent med de tysktalende studentene"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

3. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at det ville bli vanskelig å bruke tysk"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

4. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at det skulle føles enklere å snakke tysk med studenten den andre timen"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

5. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg følte meg forberedt til timen"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller
Litt enig
Helt enig

6. Hvordan synes du det var å ha en tysktalende student med i gruppa?
Fra 1(det fungerte veldig dårlig) – 6 (det fungerte veldig bra)

7. Skriv litt om opplevelsen din av å ha en tysktalende student i gruppa: Hva var bra?
Hva var mindre bra?

8. Ta stilling til påstanden: "Jeg likte å snakke med studenten"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

9. Ta stilling til påstanden: "Jeg syntes det var utfordrende å snakke med studenten"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

10. Ta stilling til påstanden: "Jeg følte at studenten forsto det jeg sa"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

11. Ta stilling til påstanden: "Gruppedynamikken er bedre denne timen enn sist time"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

12. Ta stilling til påstanden: "Jeg likte å snakke med medelevene"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

13. Ta stilling til påstanden: "Jeg syntes det var utfordrende å snakke med medelevene"
Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig

Helt enig

14. Ta stilling til påstanden: "Jeg følte at medelevene forsto det jeg sa"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

14. I hvilken grad følte du at du mestret å kommunisere på tysk?

I ingen grad

I liten grad

I ganske stor grad

I stor grad

15. Hva var det mest utfordrende med å snakke tysk med studenten?

16. Hva synes du om opplegget planlagt av lærer denne økta? Hva ville du ha endret om du kunne?

Spørreundersøkelse etter tredje undervisningstime

1. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at vi skulle snakke mye tysk"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

2. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet av vi skulle bli kjent med de tysktalende studentene"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

3. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at det ville bli vanskelig å bruke tysk"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

4. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg forventet at det skulle føles enklere å snakke tysk med studenten den tredje timen"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

5. Ta stilling til følgende påstand: "Jeg følte meg forberedt til timen"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

6. Har du blitt bedre kjent med gruppen din?

Ja

Nei

7. Hvis ja: Hvordan har det påvirket mestringen din med å snakke tysk?

8. Hvordan synes du det var å ha en tysktalende student med i gruppa?

Fra 1(det fungerte veldig dårlig) – 6 (det fungerte veldig bra)

9. Hva var bra? Hva var mindre bra?

Merket du noen forskjell sammenlignet med forrige økt? Hva da?

10. Ta stilling til påstanden: "Jeg likte å snakke med studenten"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

11. Ta stilling til påstanden: "Jeg syntes det var utfordrende å snakke med studenten"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

12. Ta stilling til påstanden: "Jeg følte at studenten forsto det jeg sa"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

13. Ta stilling til påstanden: "Gruppedynamikken er bedre denne timen enn sist time"

Helt uenig

Litt uenig

Hverken eller

Litt enig

Helt enig

14. Ta stilling til påstanden: "Jeg likte å snakke med medelevene"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

15. Ta stilling til påstanden: "Jeg syntes det var utfordrende å snakke med medelevene"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

16. Ta stilling til påstanden: "Jeg følte at medelevene forsto det jeg sa"

Helt uenig
Litt uenig
Hverken eller
Litt enig
Helt enig

17. I hvilken grad følte du at du mestret å kommunisere på tysk?

I ingen grad
I liten grad
I ganske stor grad
I stor grad

18. Hva var det mest utfordrende med å snakke tysk med studenten?

19. Hva synes du om opplegget planlagt av lærer denne økta? Hva ville du ha endret om du kunne?

20. Hva synes du om friheten til å kunne velge mellom aktiviteter denne økta?

Spørreundersøkelsen til studentene

1. Nach deiner Einschätzung, wie gut haben die Lernenden dich verstanden?
2. Wie gut hast du die Lernenden verstanden?
3. Insgesamt, wie ist dein Eindruck vom Erfolgsgefühl der Lernenden während dieser Stunden?
4. Wie hast du die erste Stunde erlebt, in Bezug auf das Erfolgsgefühl der Lernenden?
5. Wie hast du die zweite Stunde erlebt, in Bezug auf das Erfolgsgefühl der Lernenden?
6. Wie hast du die dritte Stunde erlebt, in Bezug auf das Erfolgsgefühl der Lernenden?
7. Wie findest du den Plan für die Stunden? Was würdest du ändern?

8. Warum hast du zugestimmt, an diesem Projekt teilzunehmen?
9. Was hast du von der Teilnahme in diesem Projekt gelernt, bzw. erfahren?
10. Würdest du anderen Erasmusstudierenden ein ähnliches Projekt empfehlen? Bitte begründe kurz deine Antwort.

10.3 Beobachtungsschema

Første time

- Introduksjon av timen
- „Wie heißt du“-Aktivität
- Interview
- „Wer bist du“-Aktivität
- Hvordan fungerer gruppene
- Hvordan fungerer studentene i gruppene
- Språkbruk
- Min generelle oppfatning av økta
- Annet

Andre time

- Introduksjon av timen
- „Autogrammjäger“
- „Speeddating“
- „Stereotypen“-Aufgabe
- Hvordan fungerer gruppene
- Hvordan fungerer studentene i gruppene
- Språkbruk
- Min generelle oppfatning av økta
- Annet

Tredje time

- Introduksjon av timen
- „Ich suche“-Spiel
- Valg av lek
- Hvordan fungerer gruppene
- Hvordan fungerer studentene i gruppene
- Språkbruk
- Min generelle oppfatning av økta
- Annet

10.4 Unterrichtaktivitäten

10.4.1 „Wie heißt du“-Spiel

Jeder fragt eine Person, wie er/sie heißt, und die andere Person antwortet. Die beiden Personen tauschen dann ihre Namen aus. Wenn du also "Alex" begrüßt hast, ist dein neuer Name Alex. Das geht so lange, bis man seinen eigentlichen Namen wiedergefunden hat und dann das Spiel gewinnt.

10.4.2 „Autogrammjäger“

6.4 Freizeit Kopiervorlage Autogrammjäger	Ein Autogramm, bitte! ► Fragen Sie: schwimmt gern → Schwimmen Sie / Schwimmst du gern?				
	schwimmt gern _____ Name	geht gern ins Kino _____ Name	fährt gern Fahrrad _____ Name	tanz nicht gern _____ Name	
	liest gern Krimis _____ Name	spielt nicht gern Fußball _____ Name	liest gern Zeitung _____ Name	macht gern Musik _____ Name	joggt gern _____ Name
	mag Fußball _____ Name	macht gern Party _____ Name	sieht nicht gern fern _____ Name	spielt gern Basketball _____ Name	geht gern ins Museum _____ Name
	lernt gern Sprachen _____ Name	spielt gern am Computer _____ Name	kocht gern _____ Name	bastelt gern _____ Name	wandert gern _____ Name

10.4.3 „Ich suche“-Spiel

Jeder erhält einen Zettel mit einem neuen Namen und dem Namen der Person, die man sucht. Man geht im Klassenzimmer herum und stellt sich vor und fragt nach dem Namen der anderen Person, bis man die richtige Person gefunden hat. Dann arbeiten sie weiter zusammen, um die gesuchte Person der neuen Partner zu finden. Wenn sich eine Gruppe von fünf Personen gebildet hat, hat diese Gruppe gewonnen.

Du heter Maria Müller og du leter etter Hannes Baumgartner .	Du heter Hannes Baumgartner og du leter etter Rolf Schlämmer .	Du heter Rolf Schlämmer og du leter etter Sabine Tolle .	Du heter Sabine Tolle og du leter etter Franziska von Trebra .	Du heter Franziska von Trebra og du leter etter Uwe Schaarschmidt .
Du heter Uwe Schaarschmidt og du leter etter Florian Schröder .	Du heter Florian Schröder og du leter etter Katharina Krause .	Du heter Katharina Krause og du leter etter Elisabeth Kirsch .	Du heter Elisabeth Kirsch og du leter etter Joachim Finke .	Du heter Joachim Finke og du leter etter Jacob Thomsen .
Du heter Jacob Thomsen og du leter etter Erich Meier .	Du heter Erich Meier og du leter etter Anne Spilker .	Du heter Anne Spilker og du leter etter Klaus Amman .	Du heter Klaus Amman og du leter etter Julian Stüssli .	Du heter Julian Stüssli og du leter etter Melinda Wabler .



Du heter Melinda Wabler og du leter etter Susanne Abendschein .	Du heter Susanne Abendschein og du leter etter Max Kehlmann .	Du heter Max Kehlmann og du leter etter Christian Ciliax .	Du heter Christian Ciliax og du leter etter Mira Fuhrmann-Holzweg .	Du heter Mira Fuhrmann-Holzweg og du leter etter Inge Schulze .
Du heter Inge Schulze og du leter etter Gerhard Köpf .	Du heter Gerhard Köpf og du leter etter Andreas Timm .	Du heter Andreas Timm og du leter etter Sandra Priebst .	Du heter Sandra Priebst og du leter etter Michaela Wolf-Strasser .	Du heter Michaela Wolf-Strasser og du leter etter Jürgen Schneider .
Du heter Jürgen Schneider og du leter etter Johannes Zurbruggen .	Du heter Johannes Zurbruggen og du leter etter Stefanie Novak .	Du heter Stefanie Novak og du leter etter Dorothea Kowalski .	Du heter Dorothea Kowalski og du leter etter Philipp Hinterbacher .	Du heter Philipp Hinterbacher og du leter etter Maria Müller .



10.4.4 „Wer bist du“-Spiel



Onkel Dagobert

Ich wohne in Entenhausen.
Ich habe eine große Familie.
Ich interessiere mich fürs Geld.
Ich mag in meinem Geld zu schwimmen.



Mickey Maus

Ich wohne in Entenhausen.
Ich habe eine Freundin, und zwei Neffen.
Ich mag auf Abenteuer zu gehen, und Mysterien zu lösen.
Ich habe einen Hund.

Donald Duck

Ich wohne in Entenhausen.
Ich habe drei Neffen und eine Freundin.
Ich arbeite für meinen Onkel.
Ich mag nicht zu arbeiten, ich möchte lieber schlafen.
Manchmal gehe ich auf Abendteuer.



Aschenputtel

Mein Vater ist tot , und ich wohne mit meiner Stiefmutter und mit meinen Stiefschwestern zusammen.
Ich muss viel waschen und sauber machen.
Ich mag auf einen Ball zu gehen.



Winnie Puuh

Ich wohne in Hundertmorgenwald, in einem Baum.
Ich mag Honig und mit meinen Freunden zu spielen.



Pluto

Ich wohne in Entenhausen.
Ich mag Katzen zu jagen und zu essen. Ich mag nicht zu baden.
Ich bin ein Hund.
Meine Familie ist nett.



Schneewittchen

Ich wohne mit sieben kleinen Männern, und in einem Schloss.

Ich mag Äpfeln und zu schlafen.

Ich habe eine Stiefmutter.



Arielle

Ich wohne im Meer.

Ich habe eine große Familie.

Ich mag Menschen und die Sache, die Menschen benutzen.

Ich kann gut singen

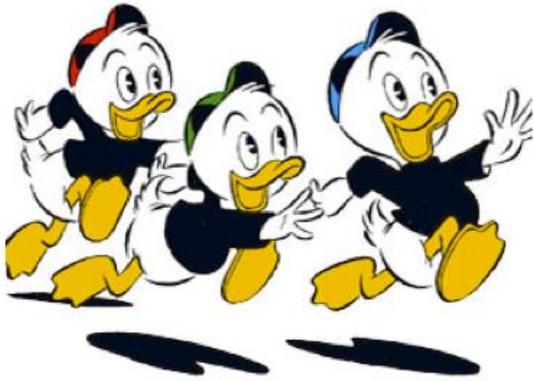
Pumba

Ich wohne in Afrika.

Ich mag zu essen und mit meinen Freunden zu spielen.

Mein Lieblingsessen sind Insekten.





Tick, Trick und Track

Wir wohnen in Entenhausen.
Wir wohnen mit unserem Onkel.
Wir mögen zu spielen, und unser Onkel zu täuschen.
Wir mögen nicht in der Schule zu gehen.



Susi

Ich wohne mit meiner Menschen-Familie.
Ich bin eine Hündin.
Ich mag italienisches Essen und "Bad boys".
Ich habe eine böse Tante, die zwei gemeine (slemme) Katzen hat.



Daisy Duck

Ich wohne in Entenhausen.
Ich habe mehrere Männer, die in mich verliebt sind.
Ich mag shoppen gehen.
Ich habe eine große Familie.

10.4.5 Hilfsblatt für das Speeddating

Speeddating

Thema: Weihnachtstraditionen

„Wie wird ... in Deutschland gefeiert?“

„Wie ist ... in deiner Familie?“

„Was macht man während...?“

„Was ist ...?“

Der Advent

Der Weihnachtsbaum

Das Abendessen

Der Kuchen

Die Süßigkeiten

Die Geschenke

Dein Lieblingstradition

Familientraditionen

In die Kirche gehen

Der Gottesdienst

Traditionen für Kinder

Julebord

Weihnachtsfilme

Fernsehserien

Der Adventskalender

Weihnachtslieder

Der Heiligabend

Nisse

Plätzchen backen

Der Weihnachtsmarkt

Der Nikolaustag

Der Adventskranz

Weihnachtssingen

Das Christkind

Der Schnee

Schlittschuh laufen

Ski laufen

Der Glühwein

Julebukk

Der Stollen

10.4.6 Stereotypenaufgabe

Unter den unterstehenden Adjektiven wählen Sie 5 Adjektive, die nach Ihrer Meinung am besten einen Deutschen, einen Norweger und einen Amerikaner charakterisieren. Insgesamt also 15 Adjektive, aber ein Adjektiv kann für mehrere Nationalitäten gewählt werden. Begründen Sie Ihre Wahl.

Sjåvinist	Individualist	Sosial	Alvorlig	Kommersiell
Sparsommelig	Gretten	Sexist	Vakker	Åpen/varm
Disiplinert	Systematisk	Punktlig	Idealistisk	Hardtarbeidende
Luksussøkende	Opptatt av orden	Glad	Høflig	Kynisk
Gode manerer	Humoristisk	Pratsom	Lat	Godhjertet

**Chauvinist, Individualist, sozial, ernst, kommerziell
sparsam, mürrisch, sexistisch, hübsch, offen/warm
diszipliniert, systematisch, pünktlich, idealistisch, hartarbeitend
luxussuchend, ordnungsbewusst, froh, höflich, zynisch
gute Manieren, humorvoll, gesprächig, faul, gutherzig**

Wenn alle auf die Gruppe gewählt haben, und Begründungen geschrieben haben, vergleicht ihr eure Wahlen. Macht eine Gruppestatistik, und redet von euren Begründungen. Sind sie ähnlich oder unterschiedlich?

10.4.7 Alias

der Tag	der Politiker	das Buch
die Nacht	die Polizei	die Zeitung
das Weihnachten	der Lehrer	das Fernsehen
das Ostern	der Schüler	Berlin
der Winter	der Student	Oslo
der Sommer	die Schule	Bergen
die Natur	die Schuhe	Nordkap
der Himmel	der Pullover	München
das Essen	der Mund	Angela Merkel
der Käse	der Kopf	Kygo
der Tisch	die Schokolade	die Tür
das Sofa	der Laden	der Glühwein
das Wasser	der Ski	die CDU
der Vater	die Hose	Jonas Gahr Støre
die Mutter	das Fenster	die DDR (Deutsche Demokratische Republik)
ein Tier	der Bus	die Berliner Mauer
eine Katze	das Auto	die Umwelt
ein Hund	Gelb	das Sprudelwasser
Fußball	die Sonne	humorvoll
Deutschland	das Mädchen	der Weihnachtsbaum
Österreich	ein Junge	eine Pflanze
Norwegen	ein Licht	ein Geschenk