

Subjektive Lerntheorien über Grammatik und Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht

Helen Jansen



Institut für Fremdsprachen

Universität zu Bergen

Frühlingssemester 2016

Abstract

Grammar is an essential part of language and therefore learning the grammar of a language is an essential part of language learning. Nevertheless, *if* and *how* to teach and learn grammar has been the subject of much debate throughout the history of foreign language didactics.

This master thesis investigates students' and teachers' beliefs about grammar and grammar exercises in relation to the teaching of German as a foreign language in upper secondary schools in Norway. The thesis has two main objectives: Firstly, I will investigate students' and teachers' beliefs about grammar and grammar exercises and find out what types of grammar exercises they deem most useful when in the process of learning German as a foreign language. Secondly, I will look into the extent to which the students and teachers share the same beliefs and further investigate areas that show discrepancies between students' and teachers' beliefs. The data was obtained by the means of a questionnaire with 155 student participants and their respective eight teachers, as well as by qualitative interviews with the same teachers.

The study has shown that students and teachers are generally in agreement when it comes to the learning potential of the types of grammar exercises presented. Three specific types of grammar exercises were revealed to be by far the most preferred types of exercises in the context of this study, namely exercises based on translation, gap-filling exercises and memorization exercises. Furthermore, all the teachers who were interviewed pledge themselves to the teachings of the communicative approach and uphold the ability to communicate successfully in the foreign language as the main aim of foreign language teaching. These findings suggest a discrepancy between the overall aim of foreign language learning and the methods applied to achieve them, which will be explored in the thesis.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Ich danke meiner Beraterin Åsta Haukås, die immer Zeit für konstruktives Feedback fand. Ihre Expertise und Ratschläge waren unentbehrlich.

Ich bedanke mich herzlich bei den Lehrenden, die ihre Erfahrungen, ihre Zeit und ihre Schüler zur Verfügung gestellt haben. Besonders dem Lehrenden, bei dem ich meine Pilotuntersuchung durchgeführt habe, bin ich dankbar. Mein Eindruck ist nur noch verstärkt worden: Lehrende sind die besten Menschen der Welt.

Ganz herzlich bedanke ich mich auch bei den Lernenden, die meinen zwölfseitigen Fragebogen ausgefüllt haben und sich an diese Arbeit gemacht haben.

Außerdem danke ich meinen Mitstudentinnen und meiner Familie: Unsere Gespräche haben mir während der langen Stunden am Computer sehr geholfen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
1.1 Inspiration der Studie und Stellenwert von Grammatik im LK06.....	11
1.2 Ausgewählte Begriffserläuterungen	12
1.3 L1- und L2-Lernen vs. L3-Lernen.....	13
1.3.1 ZumL3-Lernen im norwegischen Schulsystem.....	14
1.4 Aufbau der Studie.....	15
2 Theorie	16
2.1 Einleitung	16
2.2 Historischer Überblick über den Stellenwert der Grammatik in der Fremdsprachendidaktik	17
2.2.1 Traditionelle formfokussierte Ansätze	17
2.2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Audiolinguale Methode.....	17
2.2.1.2 Das Phasenmodell.....	18
2.2.2 Die kommunikative Wende.....	20
2.2.3 Gegenwärtiger Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht.....	22
2.2.3.1 Das C+C-Modell.....	22
2.3 Kriterien zur Beurteilung des kommunikativen Lernpotentials der Aufgabentypen.....	25
1. Sinn oder Bedeutung	
2. Kontext und Lebensweltbezug	
3. Personifizierung	
4. Interaktion und Zusammenarbeit	
5. Authentischer Prozess	
6. Handlungsorientierung	
7. Summativ oder formativ	
8. Motivationsfaktoren	
9. Offenheit der Aufgabenstellung	
10. Integration von Fertigkeiten	
2.4 Subjektive Lerntheorien	32
2.5 Die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht	34
2.6 Zusammenfassung des Theoriekapitels.....	36
3 Methode.....	38
3.1 Einleitung	38
3.2 Die Forschungsfragen.....	40
3.3 Die schriftliche Befragung	41

3.3.1 Das kommunikative Lernpotential der zwölf Aufgabentypen.....	42
3.3.2 Teil 1 des Fragebogens.....	47
3.3.3 Teil 2 des Fragebogens.....	50
3.2.3 Pilotphase und Durchführung der schriftlichen Befragung.....	52
3.4 Das Interview.....	54
3.4.1 Zur Gestaltung des Interviews.....	54
3.4.2 Pilotphase und Durchführung der Interviews.....	57
3.5 Zusammenfassung des Methodenkapitels.....	58
4 Analyse.....	60
4.1 Einleitung.....	60
4.2 Die Ergebnisse des Fragebogens.....	61
4.2.1 Auswertungsmethode.....	61
4.2.2 Präsentation der Ergebnisse des Fragebogens.....	63
4.2.2.1 Bewertung und Begründung der zwölf Aufgabentypen.....	62
1. Die Übersetzungsaufgabe (A6)	
2. Die Lückentextaufgabe (A2)	
3. Die Paukaufgabe (A1)	
4. Die Spielaufgabe (A7)	
5. Die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	
6. Die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	
7. Die Dialogaufgabe (A10)	
8. Die Hörtextaufgaben (A4)	
9. Die Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	
10. Die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	
11. Die Textaufgabe (A3)	
12. Die Regelableitungsaufgabe (A5)	
4.2.2.2 Zusammenfassende Kommentare zur Bewertung der zwölf Aufgabentypen.....	79
4.2.2.3 Die Vergleichsfragen.....	80
Vergleichsfrage 6	
Vergleichsfrage 1	
Vergleichsfrage 2 und 4	
4.2.2.4 Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens.....	86
Fragenblock 1	
Fragenblock 2	

Fragenblock 3

Fragenblock 4

Fragenblock 5

Fragenblock 6

Fragenblock 7

4.2.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens.....	94
4.3 Ergebnisse der Interviews	96
4.3.1 Auswertungsmethode	96
4.3.2 Präsentation der Ergebnisse.....	96
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	104
5 Diskussion	106
5.1 Einleitung	106
5.2 Zum Stellenwert der traditionellen formfokussierten Aufgabentypen	106
5.3 Der Einsatz formfokussierter Aufgabentypen vs. kommunikativer Lernziele	111
5.4 Gute Beherrschung von Grammatik vs. kommunikative Kompetenz – ein Dilemma?.....	112
5.5 Begrenzungen der vorliegenden Studie.....	114
5.6 Ausblick	116
6 Literaturverzeichnis.....	119
7 Anhänge	124
7.1 Anhang 1: Der Fragebogen an die Lernenden in der Originalausgabe	124
7.2 Anhang 2: Der Fragebogen an die Lehrenden in der Originalausgabe	136
7.3 Anhang 3: Der Fragebogen an die Lernenden in der Übersetzung	148
7.4 Anhang 4: Der Fragebogen an die Lehrenden in der Übersetzung	160
7.5 Anhang 5: Informationsbrief an die Lernenden in der Originalausgabe	173
7.6 Anhang 6: Informationsbrief an die Lernenden in der Übersetzung.	173
7.7 Anhang 7: Interviewguide in der Originalausgabe.	174
7.8 Anhang 8: Interviewguide in der Übersetzung.....	177

1 Einleitung

Ohne Grammatik gibt es keine Sprachen. Das Lernen von Grammatik ist folglich für das Sprachlernen unentbehrlich. Dennoch ist kaum ein anderer Aspekt der Spracherwerbsdidaktik so umstritten wie die Rolle der Grammatik im Sprachunterricht. Der Kern der Streitigkeiten bezieht sich auf die Frage, ob Grammatik explizit anhand formaler Präsentation von Grammatikregeln gelehrt werden sollte oder dies implizit durch natürlichen Spracherwerb anhand von authentischem Kontakt mit der Zielsprache geschehen sollte (Ur 1991). Der Konflikt lässt sich auf Grammatikaufgabentypen übertragen: Sollen Grammatikaufgaben am besten auf Prinzipien des impliziten Lernens und auf kommunikativen Lernprinzipien beruhen oder sich auf explizite und formfokussierte Verfahren des formalen Grammatikunterrichts stützen?

Die vorliegende Arbeit hat zwei miteinander verbundene Hauptziele: Erstens möchte ich erforschen, welche subjektiven Lerntheorien die Lernenden und Lehrenden über die Grammatik haben und welche Grammatikaufgabentypen sie als die lehrreichsten betrachten. Zweitens wird untersucht, inwieweit die Lernenden und Lehrenden dieselben subjektiven Lerntheorien vertreten und in welchen Bereichen gegebenenfalls Diskrepanzen vorliegen.

1.1 Inspiration der Studie und Stellenwert von Grammatik im LK06¹

Die Inspiration für das Thema meiner Masterarbeit entsprang einer eigenen Unzufriedenheit mit den Grammatikaufgaben einiger Lehrwerke. Im Laufe der Lehrerausbildung an der Universität zu Bergen nehmen die Studenten an zwei zweimonatigen Praxisperioden teil. Bei der Vermittlung verschiedener grammatischer Themen habe ich während der Praxisperioden bemerkt, dass die meisten Aufgaben in den vorhandenen Lehrwerken die grammatischen Themen formfokussiert und weitgehend ohne Kontext behandelt haben. Viele Aufgaben kamen mir langweilig und wenig nützlich beim Deutschlernen vor, was dazu geführt hat, die Forschungsfragen meiner Studie zu formulieren.

Dazu empfand ich es als eine Herausforderung, dass die im Lehrwerk vorhandenen Grammatikaufgaben nur in geringem Maße mit den Lernzielen des Lehrplans übereinstimmten. Die drei Hauptbereiche des Lehrplans für Fremdsprachen, (Utdanningsdirektoratet 2006),

¹ Utdanningsdirektoratet (2006), www.udir.no (20.5.2016).

Niveau II, sind 1) *Sprachlernen*², 2) *Kommunikation* und 3) *Sprache, Kultur und Gesellschaft*. Im Bereich *Sprachlernen* sollen die Lernenden mit dem eigenen Sprachlernen und dem Sprachgebrauch vertraut werden. Der Bereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* umfasst sowohl kulturelle Aspekte der Zielkultur als auch die eigene Kultur und behandelt die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Der Bereich *Kommunikation* zielt darauf ab, die Vermittlung von Bedeutungen in der neuen Sprache zu beherrschen. Er umfasst die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen sowie das Rechnen. Zu dem Bereich gehören sowohl das „sprachliche Repertoire“³, d.h. Vokabular, Syntax und Textaufbau, als auch spezifische sprachliche Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen gefordert werden. Diese Lernziele beschreiben generelle Fertigkeiten, wie zum Beispiel: „mit guter Aussprache und Intonation kommunizieren“ können, „Wörter, Satzaufbau und Textfügungsformen zielgerichtet und variiert anwenden“ können und „an Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Angelegenheiten teilnehmen“⁴ können. Das norwegische Curriculum scheint kein deklaratives Wissen über Grammatik von den Lernenden zu fordern, sondern eher generelle Kompetenzen, für deren Gelingen grammatische Kenntnisse erforderlich sind. Der Lehrplan bleibt in seinen Anweisungen allgemein und gibt nicht an, *wie* diese Lernziele zu erreichen sind.

Dem Lehrplan mangelt es daher sowohl an klar definierten grammatischen Lernzielen als auch an Richtlinien, die beim Erreichen der Lernziele helfen können. Ohne spezifische Richtlinien wird es noch wichtiger, das Geschehen in den Klassenzimmern zu erforschen und Informationen zu beschaffen, wie Lehrkräfte mit den Unklarheiten des Lehrplans umgehen. Obwohl die Lernziele der Lehrpläne weitgehend den Zielen zur Entwicklung von kommunikativer Kompetenz entsprechen, bedeutet dies noch lange nicht, dass der Unterricht und die vorhandenen Lernmaterialien auf kommunikativen Lernprinzipien beruhen. Als Nächstes folgt eine Erläuterung einiger der in der Arbeit verwendeten Begriffe.

1.2 Ausgewählte Begriffserläuterungen

Die meisten Begriffe werden im Laufe des Theoriekapitels erklärt, doch soll vorab der zentrale Begriff der Studie – und zwar jener der *Grammatik* – erläutert werden. Grammatik kann

² Alle Zitate aus dem norwegischen Lehrplan sind von der Autorin aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt worden.

³ Utdanningsdirektoratet (2006), www.udir.no (20.5.2016).

⁴ Ebd.

einerseits als das zugrundeliegende System von Regeln verstanden werden, von dem der Sprecher implizit Gebrauch macht, wenn er korrekte Sätze bei der mündlichen oder schriftlichen Produktion bildet. Andererseits kann es auch als eine Fertigkeit, die der Sprecher kreativ bei der Kommunikation einsetzt, um eine bestimmte Bedeutung zu vermitteln, beschrieben werden (vgl. Burns & Richards 2012:258-259). Dieser Arbeit liegt eine integrierte Auffassung von Grammatik vor, und zwar: Grammatik ist ein System der Sprache, das in Grammatikregeln formuliert werden kann. Die Funktion der Grammatik ist es, dass der Sprecher die gewünschte Bedeutung ausdrücken kann.

Im Laufe der Arbeit werden Aufgabentypen durchgehend entweder als *formfokussiert* oder als *bedeutungsorientiert* bezeichnet. Unter *Form* sind formale Komponenten von Sprache, inklusive grammatischer, phonologischer, lexikalischer und pragmatischer Formen, zu verstehen (Portmann-Tselikas 2003). *Bedeutungsorientiert* heißt, dass die Aufgabe auf den Lernprinzipien des kommunikativen Ansatzes aufbaut. Zu beachten ist dennoch, dass kommunikative und formfokussierte Aufgaben keine gegenüberstehenden Pole sind, sondern ein ineinanderfließendes Kontinuum darstellen. Zwar fokussieren auch bedeutungsorientierte Aufgaben die grammatischen Formen, aber erst in zweiter Reihe (ausführlicher dazu im Theoriekapitel).

Die vorliegende Arbeit untersucht die subjektiven Lerntheorien von Lernenden, die Deutsch als eine zweite Fremdsprache lernen, wofür ich fortan den Begriff L3-Lernen verwenden werde. Wegen der begrenzten Auswahl an Literatur über subjektive Lerntheorien innerhalb der L3-Forschung wird weitgehend auf Forschungen aus dem SLA-Bereich (d.h. der Second Language Acquisition) zurückgegriffen. Dafür verwende ich den Begriff L2-Forschung.

1.3 L1- und L2-Lernen vs. L3-Lernen

Das Lernen einer Fremdsprache (L3) im Unterricht unterscheidet sich vom L2-Lernen vor allem durch den Kontakt mit der Zielsprache (Nassaji & Fotos 2011:124). Beim Erstspracherwerb (L1) ist der Sprachkontakt sehr groß und das Sprachlernen weitgehend intuitiver Natur (Ur 1991:76). Schon beim L2-Erwerb ist der Sprachkontakt geringer. Beim L3-Erwerb ist der Prozess nur in geringem Grad ein intuitiver, weil der Input in der Fremdsprache sehr begrenzt ist. Nach Nassaji & Fotos (2011:124) wird dies von den Lehrenden durch explizite Schwerpunktsetzung auf grammatischen Formen kompensiert, und das Problem entsteht

sowohl bei der Frage, *ob* Grammatik unterrichtet werden sollte, als auch bei der Frage, *wie* dies geschehen sollte (Ur 1991:76).

Einige Hilfsmittel stehen den L3-Lernenden, anders als den L2-Lernenden, zur Verfügung: Einerseits können die Lernenden darauf zurückgreifen, was sie aufgrund ihrer Muttersprache oder anderen Fremdsprachen bereits beherrschen. Weil den Lernenden beim L3-Unterricht schon zwei Sprachen zur Verfügung stehen, muss der Fremdsprachenlehrende sich Folgendes überlegen (Richards & Renandya 2002:150): Was wissen die Lernenden schon von ihrer L1 und aus dem Fremdsprachenunterricht ihrer L2? Zweitens: Was sind notwendige Aspekte, die sie lernen müssen, die sie von ihrer L1 (und L2) nicht kennen? Der Einfluss der L1- und L2-Sprache in der L3 wird durch den Transfer von Elementen oder Strukturen in die neu zu lernende Sprache besonders deutlich. Schließlich müssen praktische Faktoren mit einbezogen werden, zum Beispiel wie viel innerhalb des Zeitrahmens gelernt werden kann. Im norwegischen Schulsystem steht den Lernenden und Lehrenden beim L3-Unterricht weniger Zeit zur Verfügung als beim L2-Unterricht. Dies wird damit begründet, dass die Lernenden durch das Lernen von zwei anderen Sprachen schon Lernstrategien und Sprachlernfähigkeiten besitzen und deshalb die neue Sprache schneller lernen könnten. Die Rolle der Lernstrategien beim L3-Lernen hat Haukås (2012) erforscht und herausgefunden, dass die Lernenden die schon erworbenen Lernstrategien nur zu einem geringen Grad übertragen. Der Lernprozess der Lernenden hängt deswegen in hohem Maße von der Methodenwahl der Lehrenden und des Lernmaterials ab.

1.3.1 Zum L3-Lernen im norwegischen Schulsystem

Die Lernenden fangen mit sechs Jahren in der zehnjährigen Grundschule an und beginnen sofort, Englisch als ihre L2-Sprache zu lernen. Im achten Schuljahr wählen die meisten Lernenden eine zweite Fremdsprache, also die L3-Sprache. Danach folgen drei Jahre in der weiterführenden Schule, in der sie am Anfang des ersten Schuljahres einer Wahl gegenüberstehen. Sie können mit der zweiten Fremdsprache weitermachen, das heißt die Fremdsprache auf Niveau 2 lernen, oder sich eine neue Fremdsprache auswählen und mit dem Lernen dieser Sprache wieder von vorne auf Niveau 1 anfangen. Um den Umfang dieser Arbeit zu begrenzen, wurde in dieser Studie nur die erste Klassenstufe in der weiterführenden Schule (VG1) mit Lernenden auf Niveau 2 berücksichtigt. VG1-Lernende auf Niveau 2 haben ihr erstes Jahr in der weiterführenden Schule begonnen und bereits drei Jahre in der Grundschule in den

Klassenstufen acht bis zehn Deutsch gelernt. Warum diese Wahl erfolgte, wird im Methodenkapitel (und hier im Teilkapitel 3.2.3.1) näher erläutert und begründet.

1.4 Aufbau der Studie

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Im Kapitel 1 wurden bereits das Thema und die Inspiration der Studie erläutert. Ferner wurden zentrale Begriffe erörtert sowie das Fremdsprachlernen im norwegischen Schulkontext vorgestellt. Kapitel 2 behandelt die theoretischen Grundlagen der Studie. Die historische Entwicklung des Grammatikunterrichts und wie es zu verschiedenen Herangehensweisen beim Grammatikunterricht kam, wird hier erläutert. Ferner wird die Forschung zu subjektiven Lerntheorien vorgestellt und auf deren nicht zu unterschätzende Wirkung auf den Unterricht eingegangen. Darüber hinaus setze ich mich kurz mit der Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht auseinander. Kapitel 3 stellt die methodischen Überlegungen und Herangehensweisen dieser Arbeit vor. Der umfangreichste Teil der Arbeit umfasst die Vorstellung der Ergebnisse der Datenanalyse, die der Gegenstand von Kapitel 4 ist. Im abschließenden Kapitel 5 werden die Ergebnisse diskutiert. Die Untersuchungsergebnisse werden kurz zusammengefasst und unter Rückbezug auf das Theoriekapitel besprochen. Schließlich werden rückblickend die verwendeten Methoden reflektiert und ein Ausblick auf zukünftige Forschungen gegeben.

2 Theorie

2.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden sowohl unterschiedliche Ansätze, die sich im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts etabliert haben, als auch die Rolle der Grammatik im Unterricht und die Art und Weise, wie sie von Lernenden gelernt wurde, beschrieben.

Die Rolle der Grammatik im Sprachunterricht hat sich im Laufe des Jahrhunderts radikal verändert: Insbesondere neue Studien haben immer wieder dazu beigetragen, dass sich die Einstellungen zur Grammatik geändert haben. Das Theoriekapitel bietet einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Die theoretische Entfaltung ist wesentlich für die Studie, weil sie die Grundlage der gegenwärtigen subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und Lernenden bildet. Dabei möchte ich betonen, dass es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, auf alle Theorien und Perspektiven einzugehen. Die vorliegende Auswahl umfasst deshalb diejenigen Theorien, die ich für den norwegischen Fremdsprachenunterricht am relevantesten halte.

Das Theoriekapitel fängt mit einem historischen Überblick über den Stellenwert der Grammatik in der Fremdsprachendidaktik an. Dabei wird auf den Stellenwert der Grammatik bei traditionellen formfokussierten Ansätzen eingegangen, bevor der Übergang zur kommunikativen Sprachlernendidaktik dargestellt wird. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf dem „Communicative+Cognitive“-Modell (in der Folge als C+C-Modell bezeichnet) von Newby (2015) liegen, da es weitgehend mit der Herangehensweise der vorliegenden Studie übereinstimmt. Anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit den für diese Studie ausgewählten kommunikativen Kriterien, die ein Aufgabentyp erfüllen muss, um als kommunikativ zu gelten. Die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden werden anhand eines Fragebogens untersucht, wobei zwölf Beispielaufgaben vorgestellt werden. Für die Ausarbeitung und Gestaltung dieser Aufgaben war es notwendig, Kriterien zu identifizieren, die entscheiden sollten, inwiefern kommunikative Prinzipien der Aufgabe zugrunde lagen, deren theoretische Grundlagen in diesem Kapitel dargelegt werden.

Daraufhin folgt ein Überblick über die Forschung zu subjektiven Lerntheorien in der Fremdsprachendidaktik. Am Ende dieses Kapitels werden dann Überlegungen zu der

Schnittstelle von Theorie und Praxis angestellt und die Rolle des Lehrwerkes als Brücke zwischen Theorie und Praxis analysiert.

2.2 Historischer Überblick über den Stellenwert der Grammatik in der Fremdsprachendidaktik

Die Entwicklung von neuen Sprachlerntheorien und didaktischen Ansätzen in den letzten Jahrzehnten kann anhand des Bilds eines Pendels beschrieben werden, wobei das theoretische Pendel einmal in die eine Theorierichtung, dann wieder in die andere schwingt, je nachdem, welcher Bereich von den Forschern gerade als besonders fruchtbar erachtet wurde (Newby 2003). Auf der einen Seite galt formaler und expliziter Grammatikunterricht als Ideal, auf der anderen Seite war kommunikative Kompetenz das Hauptziel, wobei Grammatik weitgehend außen vor gelassen wurde (Nassaji & Fotos 2011:vi). Die gegenwärtigen Überlegungen zur Rolle der Grammatik befinden sich sozusagen zwischen dem traditionellen formfokussierten und dem kommunikativen Ansatz und können als post-methodisch bezeichnet werden (Funk 2010). Diese drei Positionen des Pendels werden im Folgenden beschrieben.

2.2.1 Traditionelle formfokussierte Ansätze

Nassaji & Fotos (2011:1) erläutern, wie Grammatiklernen und Fremdsprachenlernen lange als gleichbedeutend betrachtet wurden. Eine Sprache wurde als ein Bündel von grammatikalischen Regeln wahrgenommen und das Lernen dieser Regeln genügte, um die Sprache zu lernen. Die Betonung der Grammatik als das wichtigste Element des Spracherwerbs ist in verschiedenen grammatikbasierten Ansätzen erkennbar, unter anderem in der Grammatik-Übersetzungsmethode und in der audiolingualen Methode. Den formfokussierten Methoden liegt die Annahme zugrunde, dass die Hauptherausforderung beim Fremdsprachenlernen das Lernen der Grammatik darstellt und dass vor allem diesem Aspekt der Sprache Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse.

2.2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Audiolinguale Methode

Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde Ende des 18. Jahrhunderts formuliert und beruht darauf, dass die Lernenden ausschließlich grammatische Regeln und Strukturen lernen müssen, und zwar nach dem Muster der grammatischen Kategorien (Adverb, Verb, Nomen, Pronomen, Präpositionen usw.) des Griechischen und des Lateinischen (Nassaji & Fotos 2011:1). Die grammatischen Regeln wurden explizit erklärt und die Lernaktivitäten bestanden hauptsächlich darin, Texte auswendig zu lernen und sie aus der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen. Der Schwerpunkt lag auf schriftlichen Texten, und es wurde viel mit in der Zielsprache geschriebener Literatur gearbeitet, um ein Verständnis für die Sprache zu entwickeln. Schließlich wurde die Fremdsprache gelernt, um gebildet und in der Lage zu sein, akademische Studien in der Fremdsprache zu verfolgen, weniger jedoch deshalb um kommunizieren zu können (ebd.:2). Nassaji & Fotos (ebd.:3) zufolge werden Versionen dieser Methode in vielen Unterrichtskontexten noch häufig verwendet, insbesondere im Fremdsprachenunterricht.

Bisher hatten die Fremdsprachlernenden vor allem eine Schriftsprache gelernt, aber aufgrund der technologischen und wirtschaftlichen Entwicklung mitsamt dem Aufkommen von internationalen Unternehmen, weltweiter Migration und Globalisierung sowie beschleunigt durch die Ereignisse und Folgen des Zweiten Weltkrieges, wurde in ernstzunehmendem Umfang das Bedürfnis nach mündlichen Fertigkeiten laut (ebd.). Sowohl dieser Umstand als auch neue Ansätze in der verhaltensorientierten Psychologie, die unter dem Begriff des Behaviorismus subsumiert werden, hatten die Entstehung der Audiolingualen Methode zur Folge.

Mit der Audiolingualen Methode lag der Schwerpunkt nicht auf linguistischem Wissen von grammatischen Strukturen wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode, aber dennoch wurden vor allem Grammatikregeln und nicht-authentisches Sprechen gelehrt (ebd.). Die Methode betrachtete das Sprachlernen als ein Bündel von Angewohnheiten und Konditionierung, weshalb das Auswendiglernen von Strukturen essentiell war. Audiolinguales Lehren bestand normalerweise darin, grammatikalische Strukturen in einer linearen Reihenfolge vorzustellen, wobei mit einfachen Strukturen begonnen wurde, die schrittweise komplexer wurden, doch ohne Rücksicht auf Kontext oder Bedeutung zu nehmen. Die Regeln wurden induktiv durch Beispielsätze und Wiederholung gelernt (ebd.). Aufgaben fingen

normalerweise mit einer Konversation als Beispiel an, denen Aufgaben folgten, die die grammatischen Strukturen gründlich einüben sollten. Letztendlich waren mündliche Fertigkeiten, nicht schriftliche, das Ziel (ebd.).

Andere Ansätze, die nach der Audiolingualen Methode entstanden sind, sind die Direkte Methode, die „Oral and Situational“- Methode, der „Silent Way“ und der „Total Physical Approach“ (ebd.). Sie unterscheiden sich ein wenig von den oben besprochenen Unterrichtsmethoden, haben jedoch alle gemeinsam, dass sie die Sprache als grammatische Formen betrachten, wobei Bedeutung und authentische Kommunikation nur wenig fokussiert werden. Deshalb werden sie von Wilkins (1976) als *synthetische* Ansätze charakterisiert, d.h., dass sie die Sprache in verschiedene Segmente gliedern, die isoliert voneinander gelehrt werden.

2.2.1.2 Das Phasenmodell

Eine populäre Version des grammatikbasierten Ansatzes ist das sogenannte PPP-Modell, wobei die drei P für *Presentation*, *Practice* und *Production* stehen. Das Hauptziel des in Phasen gegliederten Unterrichtes ist die mündliche oder schriftliche Produktion einer Sprachhandlung (Ende et al. 2013). Harmer (2007) verwendet die Begriffe *engage*, *study* und *activate* für den unterrichtlichen Verlauf, die im Deutschen von Ende et al. (2013) *Einstieg*, *Erarbeitung* und *Anwendung* genannt werden. Das PPP-Modell ist sehr verbreitet und nach Willis (1996) so akzeptiert, dass es sogar die Grundlage vieler Lehrerausbildungen bildet.

In der ersten Phase, dem Einstieg, werden das grammatische Thema und die Regeln vorgestellt, normalerweise anhand eines Textes, eines Dialoges oder einer Geschichte, die die aktuelle Struktur enthält. Der Zweck dieser Stufe lautet, die Lernenden mit der grammatischen Struktur bekannt und vertraut zu machen und sie in ihrem Kurzzeitgedächtnis zu bewahren (Ur 1988). Ende et al. (2013) fügen hinzu, dass der Einstieg sowohl Interesse wecken und eine emotionale Beziehung zum Lerngegenstand herstellen als auch Lernbereitschaft aufbauen, Erwartungshaltungen erzeugen und Vorwissen aktivieren soll.

Darauf folgt die Erarbeitungsphase, bei welcher die Lernenden meist schriftliche Aufgaben zur Untersuchung einer Form bekommen, um die neuen Strukturen zu erarbeiten, einzuüben und zu reproduzieren (ebd.). Die Erarbeitungsphase fängt normalerweise mit streng kontrollierten und geschlossenen Aufgaben an, die den Blick des Lernenden auf eine bestimmte Struktur oder

Form richten, und führt mit Aufgaben fort, bei denen die Antworten weniger kontrolliert werden. Nach Ur (1988) ist es das Ziel dieser Phase, dass die Lernenden Kontrolle über das, was sie in der vorigen Phase gelernt haben, gewinnen und es im Langzeitgedächtnis speichern. Schließlich werden die Lernenden in der Anwendungsphase dazu aufgefordert, die in den Einstiegs- und Erarbeitungsphasen gelernten Regeln in freier Reproduktion zu benutzen. Die letzte Phase soll dafür sorgen, dass die Lernenden die neuen Regeln internalisieren und sie automatisch und spontan verwenden können (Ende et al. 2013).

Das Phasenmodell kann im Zusammenhang mit *deklarativem* und *prozeduralem* Wissen gesehen werden. Bei der Einstiegsphase steht *deklaratives* Wissen im Mittelpunkt. Deklaratives Wissen ist im Sinne von explizitem Faktenwissen zu verstehen, zum Beispiel Wissen über grammatische Regeln oder auch Wissen darüber, was für eine bestimmte Kultur charakteristisch ist, das die Lernenden verbalisieren können (ebd.). Das Ziel der letzten Phase lautet, *prozedurale* Fertigkeiten zu erreichen. Prozedurale Fertigkeiten sind mehr oder minder automatisiertes Können, zum Beispiel weitgehend automatisierte Anwendungen sprachlicher Regeln, oder auch die automatisierte Handlungsausrichtung an den Normen einer bestimmten Kultur. Dieses Wissen ist eher implizit und deshalb nur sehr bedingt bewusstseinsfähig und sehr eingeschränkt verbalisierbar (ebd.). Das Einsetzen von Grammatikaufgaben findet vor allem in der zweiten Phase bei der Erarbeitung statt, also in jener Phase, in der deklaratives Wissen in prozedurale Fertigkeiten umgeformt werden soll.⁵

2.2.2 Die kommunikative Wende

Alle Fremdsprachenlehrer haben es wahrscheinlich erlebt, dass alles, was Lernende über die Fremdsprache durch Regeln und Aufgaben kennengelernt haben, bei weitem nicht sofort bei der Produktion verwendet wird. Deklaratives Wissen über die Sprache führt also nicht von selbst zu einer problemlosen und freien Beherrschung der Sprache, d.h. zu prozeduralen Fertigkeiten. Anders gesagt: Auch wenn die Lernenden die Regel kennen, schleichen sich immer wieder Fehler in den Äußerungen der Lernenden ein (Portmann-Tselikas 2003:10). Die Einsicht, dass Sprachen aus mehr als nur ihren grammatischen Formen bestehen und dass Ansätze, die nur auf die Grammatik fokussierten, ungenügend waren, führte in den 70er Jahren

⁵ Das PPP-Modell erschien in der Zeit der formfokussierten Ansätze, so dass die Aufgaben, die in der Erarbeitungsphase eingesetzt wurden, entsprechend formfokussiert waren. Man kann sich aber durchaus vorstellen, von diesem Modell bei kommunikativem Unterricht Gebrauch zu machen, wenn man kommunikative Lernaktivitäten einsetzt.

zu einer Wende in der Fremdsprachendidaktik, in deren Folge der kommunikative Ansatz entstand. Der kommunikative Ansatz geht von einer Konzeptualisierung von Sprache als fertige, fertige Handlung aus, deren Schwerpunkt nicht mehr auf den grammatischen Formen lag, sondern auf der *Bedeutung* der grammatischen Formen. Ferner wurde das Bedürfnis, Sprache in mündlichen und schriftlichen Situationen kommunikativ anwenden zu können, anerkannt. Das Ziel des Sprachunterrichts war dementsprechend nicht mehr der Erwerb von deklarativem Wissen, sondern der Erwerb von kommunikativen Fertigkeiten. Daraus leiteten sich wiederum Forderungen nach lernerzentrierten didaktischen Methoden ab, wobei Nachahmung authentischer Sprachsituationen als wesentliche Voraussetzung und Bedingung für den Lernerfolg galt. Der kommunikative Ansatz ist aber nicht als konkrete Prozedur und Unterrichtsmethode, die befolgt werden müssen, zu verstehen, sondern ist eine allgemeine Bezeichnung für Ansätze und Methoden, die die kommunikative Kompetenz des Lernenden in den Vordergrund stellen (Nunan 2004). Einige wichtige Tendenzen der Entwicklung werden im Folgenden kurz erläutert.

Laut Newby (2003) führte die kommunikative Wende zu einer wahren Revolution im Unterricht. Der neue Ansatz wurde von mehreren neuen theoretischen, linguistischen und soziolinguistischen Überlegungen in Europa und Nord-Amerika inspiriert (Savignon 2002). Besonderen Einfluss hatte die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Hymes (Hymes 1972). Hymes hat zwischen linguistischer Kompetenz, u.a. grammatische Regeln zu kennen, und kommunikativer Kompetenz, was u.a. die Kenntnis von normativem Sprachgebrauch meint, unterschieden (Nassaji & Fotos 2011). Der *gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (2001) hatte ferner einen großen Einfluss auf die Verbreitung des kommunikativen Ansatzes.

Eine zentrale Tendenz der L2-Theorien in den 1970er Jahren war es, dass parallel mit dem Aufstieg des kommunikativen Ansatzes das Unterrichten von Grammatik aus der Mode kam (Richards 1999). Die Lehrenden wurden dazu ermuntert, das Unterrichten von Grammatikregeln als altmodisch, uninteressant und sinnlos anzusehen und es folglich zu vermeiden. Ein zentraler Einfluss hierfür bildete das in den 80er Jahren erscheinende Modell des L2-Lernens von Krashen mit seiner Differenzierung zwischen *lernen* und *erwerben* (Krashen 1981, 1985). Krashen definiert *Spracherwerb* als einen unbewussten und impliziten Prozess, während *Lernen* bewusst und explizit geschieht. Krashen (ebd.) behauptete, dass Grammatikregeln zu unterrichten weder Auswirkungen auf die Entwicklung der grammatischen Kompetenz habe, noch führe es zu kommunikativer Kompetenz. Daher solle es

aus dem L2-Unterricht gestrichen werden (z.B. Krashen, 1981, 1985, 1993; Krashen & Terrell 1983). Die Lernenden sollen stattdessen Sprachen implizit und unbewusst, als ein Ergebnis von viel Umgang und Kontakt mit der Zielsprache, *erwerben* (Krashen 2008). Diese Auffassung vom Prozess des Fremdsprachlernens bot weitläufige Unterstützung für die Lernprinzipien des kommunikativen Ansatzes an (Richard & Rogers 2001) und wurde die *natürliche Methode* genannt.

In den 1980er und 1990er Jahren wurde die Beschreibung von Lernprozessen ein zentraler Teil der Sprachlerndidaktik. Diese Periode wird manchmal als die postkommunikative Periode bezeichnet (Newby 2003). Einige, vor allem sprachwissenschaftlich orientierte Ansätze konzentrierten sich auf die Lernprozesse des L2-Erwerbs, nahmen aber oft einen für den Erstspracherwerb entwickelten theoretischen Rahmen als Ausgangspunkt (z.B. Ellis 1997; Lighbown & Spada 1993, zitiert nach ebd.). Andere stützten sich auf Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und gingen davon aus, dass der Spracherwerb nur einer von vielen Lern- und Entwicklungsprozessen sei (Newby 2003). Hinzu kamen allgemeinere Bildungs- und Lerntheorien, wie der soziale Konstruktivismus oder die humanistische Philosophie (vgl. Williams & Burden 1997). Newby bringt die Anerkennung des von den Lernenden zum Spracherwerb selbst geleisteten Beitrags als ein wichtiges Resultat der neuen Sprachlernforschung hervor (2003:16): „Lerntheorien konzentrieren sich folglich nicht mehr allein auf die das Lernen steuernden unbewussten kognitiven Prozesse, sondern vor allem auch auf Strategien, die von den Lernenden zur Optimierung ihrer Lernfortschritte angewandt werden können.“

2.2.3 Gegenwärtiger Stellenwert der Grammatik im

Fremdsprachenunterricht

Die L2-Forschung hat ergeben, dass Unterricht, dessen ausschließliche Fokussierung auf der Bedeutung liegt, ohne die grammatischen Strukturen explizit zu erwähnen, unzureichend ist, um sprachliche Strukturen zu erwerben (Norris & Ortega 2000; Haukås 2011). Von den Lernenden zu erwarten, dass sie das Regelsystem einer Sprache allein aufgrund der in Äußerungen realisierten grammatischen Strukturierung erschließen, wie in der *natürlichen Methode*, scheint zu viel verlangt zu sein (Portmann-Tselikas 2003). Ferner zeigen Studien, dass der explizite Fokus auf grammatischen Strukturen einen bedeutenden Einfluss sowohl auf das Tempo als auch auf das Niveau des Spracherwerbs hat, insbesondere, wenn formfokussierte

Lernaktivitäten in einen kommunikativen Kontext eingebettet werden (Nassaji & Fotos 2011:5). Beispielsweise plädiert Portmann-Tselikas (2003) deswegen für eine Kombination von deklarativem Wissen über Grammatik und kommunikatives Lernen im Unterricht. Nach seiner Theorie erlaubt diese Kombination den Lernenden, sich in der neuen Sprache besser zu orientieren und „ohne Hilfe der Lehrkraft bestimmte Probleme des Verstehens bzw. des Sich-Ausdrückens zu lösen und damit durch eigenes Tun den Sprachkontakt reicher zu machen“ (ebd.:12). Nach Richards (2002) führen diese Einsichten zu folgenden Dilemmata: Wie kann der Fokus auf Form und der Fokus auf Bedeutung in denselben Lernaktivitäten integriert werden, d.h. Lernaktivitäten herstellen, die den Lernenden sowohl grammatische Formen als auch sinnvolle Kommunikation beibringen? Richards stellt auch die Frage, wie sich Grammatik wieder in die Klassenzimmer bringen lässt, ohne zu dem traditionellen grammatikfokussierten Unterricht der 50er Jahren zurückzukehren. Anders gesagt: Wie kann der Lernerfolg von formfokussierten Lernaktivitäten gesteigert werden, ohne auf kommunikative Lernmöglichkeiten zu verzichten?

Der *kognitive Ansatz* von Skehan (1998) versucht, formbezogene und bedeutungsorientierte Lern- und Lehrtheorien zu vereinen und hat sich als eine fruchtbare Basis für die neuere Fremdsprachenforschung erwiesen (Newby 2003). Unter anderem diente er als Grundlage des C+C-Modell von Newby (2015), das im Folgenden vorgestellt wird.

2.2.3.1 Das C+C-Modell

Das C+C-Modell von Newby (2015) basiert auf kognitiver Linguistik und dem kommunikativen Ansatz. Er beruht auf folgenden Hypothesen des Sprachlernens, die unten zusammen mit ihren pädagogischen Implikationen vorgestellt werden:

- a) Eine Sprache zu lernen heißt, Konzepte zu lernen. Das Lernen ist bedeutungs- und Zielorientiert. Das heißt, dass Lernziele weitgehend als grammatische Bedeutungen definiert und Lernaktivitäten *handlungsorientiert*⁶ sein sollen.
- b) Sprache kann nie aus dem Kontext gelöst werden; sie ist immer als eingebettet im Kontext und als schematische Konstruktionen zu verstehen, was Kommunikation und Sprachlernen ermöglicht. Deswegen sollten die Lernaktivitäten auch immer in einen

⁶ Der Begriff *Handlungsorientierung* wird bei der Präsentation der zehn Kriterien zur Bewertung des kommunikativen Lernpotentials der zwölf Beispielaufgaben erklärt.

Kontext eingebettet sein, wobei die Lernenden von ihren eigenen Ideen und Kenntnissen Gebrauch machen sollen.

- c) Sprachkenntnis ist das Ergebnis von Sprachverwendung (Croft & Cruse 2004). Das heißt, dass Grammatikaufgaben die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten anstelle von rein deklarativem Wissen in den Blick nehmen sollen, was bei traditionellen formfokussierten Aufgaben eine Tendenz sei (Newby 2012).
- d) Lernen ist ein aktiver und dynamischer Prozess, bei dem der Lernende eine Reihe von Strategien und Vorkenntnissen verwendet (O'Malley & Chamot 1990:217). Lehrende haben also dafür zu sorgen, dass die Lernenden mental so aktiv wie möglich sind, um am sinnvollsten von ihren kognitiven Ressourcen Gebrauch zu machen.

Newby (2015) hat ferner Kriterien zur Bewertung des kommunikativen Wertes einer Aufgabe herausgearbeitet. Auf diesen Kriterien aufbauend, hat Johansen (2015) in ihrer Masterarbeit erforscht, auf welchen Ansätzen die Gestaltung von Grammatikaufgaben in norwegischen L2-Lehrbüchern⁷ beruht und in welchem Grad diese Aufgaben kommunikative und kognitive Kriterien erfüllen. Ihre Hypothese lautete: Traditionelle (und formfokussierte) Ansätze, Methoden und Einstellungen gegenüber Grammatik prägen das Design von Grammatikaufgaben in norwegischen L2-Lehrwerken, und die Einflüsse der kommunikativen und kognitiven Ansätze sind nur in geringem Grad zu spüren⁸. Diese Hypothesen wurden überwiegend bestätigt. Meine Bewertung des kommunikativen Potentials von Grammatikaufgabentypen ist weitgehend von den Kriterien des C+C-Modells von Newby (2015) und der Analyse des kommunikativen Lernpotentials der Aufgaben von Johansen (2015) inspiriert.

Da ich mich aber hauptsächlich mit dem kommunikativen Aspekt beschäftige und der Schwerpunkt der Studie auf den subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden liegt, habe ich die Kriterien zur Bewertung des Lernpotentials der Aufgaben etwas vereinfacht und generalisiert, hauptsächlich indem ich den kognitiven Aspekt weitgehend unberücksichtigt gelassen habe. Die kognitiven Ebenen des Sprachlernens sind wichtige Aspekte des C+C-Modells von Newby (2015), aber das Einschätzen der Grammatikaufgaben auf den kognitiven Ebenen ist schwierig und teilweise auch spekulativ. Deswegen wird ihnen, anders als bei der Masterarbeit von Johansen (2015), weniger Aufmerksamkeit gewidmet.

⁷ Die L2-Sprache ist Englisch im norwegischen Schulkontext.

⁸ Aus dem Englischen ins Deutsche von der Autorin übersetzt.

Wie bereits erwähnt, ist es ein Ziel meiner Studie herauszufinden, ob Lernende und Lehrende Aufgabentypen, die auf kommunikativen Prinzipien oder Aufgabentypen, die auf traditionellen grammatikbasierten Ansätzen beruhen, lehrreicher finden. Kommunikative und nicht-kommunikative Aufgaben sind keine sich schroff gegenüberstehenden Fixpunkte, sondern an ihnen lässt sich der Grad des kommunikativen Lernpotentials anhand bestimmter Kriterien feststellen. Für die Bewertung des kommunikativen Lernpotentials der Grammatikaufgaben meines Fragebogens halte ich es für sinnvoll, mich auf die unten aufgeführten zehn Kriterien zu beziehen. Von diesen Kriterien basieren besonders die sieben Kriterien *Form oder Bedeutung, Kontext und Lebensweltbezug, Personifizierung, Interaktion und Zusammenarbeit, authentischer Prozess, Handlungsorientierung* und *Motivationsfaktoren* auf dem C+C-Modell (vgl. Newby 2015:29-30).

1. Form oder Bedeutung
2. Kontext und Lebensweltbezug
3. Personifizierung
4. Interaktion und Zusammenarbeit
5. Authentischer Prozess
6. Handlungsorientierung
7. Summativ oder formativ
8. Motivationsfaktoren
9. Offenheit der Aufgabenstellung
10. Integration von Fertigkeiten

Im Folgenden werden die Kriterien erläutert und begründet.

2.3 Kriterien zur Beurteilung des kommunikativen Lernpotentials der Aufgabentypen

1. Sinn oder Bedeutung

Das erste Kriterium ist auf den fundamentalen Unterschied zwischen formfokussierten und bedeutungsorientierten Ansätzen zurückzuführen. Formfokussierte Aufgaben sollen primär eine grammatische Form oder sprachliche Struktur üben, während die Bedeutung der Form sekundär ist. Newby (2013:14) illustriert anhand von Beispielaufgaben, die fast nur

Nonsenswörter enthalten, wie irrelevant die Bedeutung bei formfokussierten Aufgaben sein kann. Die Lernenden können die Aufgaben richtig lösen, obwohl die Sätze gar nichts bedeuten.

Wo hat Laila ihre Gnok _____ (blopen)?

Wann ist Tor nach Roik _____ (lefen)?

Beim Lösen derartiger Aufgaben wird die Sprache als ein Bündel grammatischer Regeln betrachtet, die als das wichtigste Element des Spracherwerbs gelten. Umgekehrt kann der Schwerpunkt der Grammatikaufgaben auf der Bedeutung der grammatischen Formen liegen. Bei solchen Aufgaben muss der Lernende die Bedeutung, die er ausdrücken möchte, bereits kennen, bevor er als nächstes die richtigen grammatischen Formen finden muss, um diese Bedeutung zu vermitteln. Ein Beispiel wäre, dass der Lernende eine Antwort auf eine Frage bekommt und selbst herausfinden muss, wie diese Frage lauten könnte (Newby 2013:11).

Frage: _____?

Antwort: 16 Jahre alt.

Mehrere Antworten sind möglich, was es erlaubt, die Aufmerksamkeit nicht nur auf das zu richten, was richtig ist, sondern auch darauf, was sinnvoll und üblich ist. Das Ziel solcher Aufgaben ist es, kommunikative Fertigkeiten zu erwerben, bei denen die Simulierung authentischer Sprachsituationen als eine wesentliche Voraussetzung und Bedingung für den Lernerfolg gilt.

2. Kontext und Lebensweltbezug

Sprachliche Äußerungen stehen immer innerhalb eines Kontexts, wobei die Bedeutung der Äußerung vom Kontext abhängig ist. Deswegen, so Newby (2015), werden grammatische Strukturen am besten gelernt, wenn sie in einen sinnvollen und deutlichen Kontext eingebettet sind. Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl (2010:89) sprechen hierbei von Lebensweltbezug und definieren ihn als „Relation zwischen domänenspezifischem Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden“. Es gibt vier unterschiedliche Ausprägungen dieser Relation: 1) Bei Aufgaben *ohne Lebensweltbezug* ist keine Verknüpfung zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden vorgegeben oder gefordert. 2) Bei Aufgaben mit *konstruiertem Lebensweltbezug* wird eine Verknüpfung zwischen Fachwissen und einer stark konstruierten Lebenswelt vorgegeben, doch entspricht sie eher nicht den Erfahrungen der Lernenden und erscheint daher fremd. 3) Bei Aufgaben mit *konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug* ist der Lebensweltbezug zwar konstruiert, aber sinnvoll und wirkt zumindest authentisch.

Beispielsweise können sinnvolle Anwendungen von Phrasen im Alltag in eine Aufgabe eingebunden werden. 4) Bei Aufgaben mit *realem Lebensweltbezug* löst sich die Trennung zwischen Aufgabe, Lebenswelt und eigener Erfahrungswelt auf. Die Lernenden beschäftigen sich mit einer Problemstellung, die tatsächlich auch gelöst werden muss. Typische Beispiele wären die Vorbereitung einer Klassenfahrt oder das Vorbereiten von Bewerbungsschreiben.

Realer Lebensweltbezug ist auch ein Kennzeichen des handlungsorientierten (task-based) Aufgabentyps (siehe Kriterium 6: *Handlungsorientierung*). Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl (2010) argumentieren, dass Aufgaben mit realem oder zumindest konstruiertem Lebensweltbezug den Erwerb von Fertigkeiten fördern können. Zusätzlich wird angenommen, dass sich Kompetenzen nur in realitätsnahen Anwendungskontexten prüfen lassen. Dies gilt u.a. als ein zentrales Gestaltungsprinzip bei PISA-Aufgaben (Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl 2010).

3. *Personifizierung*

Wenn Sprecher kommunizieren, äußern sie Informationen, Ideen und Kenntnisse aus ihrer eigenen persönlichen Perspektive. Grammatikaufgaben, die auf diesen Aspekt der Kommunikation Rücksicht nehmen und den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Ideen und Erfahrungen aus ihrer jeweiligen Perspektive darzustellen, erfüllen dieses Kriterium. Beispielsweise können die Lernenden gebeten werden, einen kurzen Text über sich selbst zu schreiben oder ihre Meinungen bei einer Filmkritik auszudrücken. Auf diese Art und Weise werden die Grammatikaufgaben sowohl authentischer als auch näher mit der Lebenswelt des Lernenden verknüpft. Daher ist es wahrscheinlich, dass der Lernerfolg gesteigert wird (Woolfolk 2010:287).

4. *Interaktion und Zusammenarbeit*

Kommunikation findet beim Informationsaustausch zwischen interagierenden Menschen statt. Um dieses Kriterium zu erfüllen, muss die Aufgabe nicht ein bloßes Miteinandersprechen fordern, sondern auch Interaktion. Um ein Gespräch als Interaktion klassifizieren zu können, muss es meinungsbasiert und zielorientiert sein, das heißt, Antworten müssen *gefordert* werden (Newby 2013:10). Die Lernenden müssen Informationen besitzen, die den anderen nicht bekannt sind, und diese Informationen austauschen. Ob die Lernenden eigene Ansichten ausdrücken dürfen oder ob Fragen und Antworten beispielsweise vom Lehrbuch vorgegeben sind, spielt also eine zentrale Rolle.

Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Lernenden kann sowohl ein wichtiger Beitrag zum Lernen als auch ein Motivationsfaktor sein (vgl. Newby 2013:8). Bei mündlichen Gruppenaufgaben verwenden Lernende grammatische Strukturen in Interaktion mit anderen Lernenden. Ferner ermöglichen Aufgaben, die Interaktion mit anderen Lernenden fordern, ein Feedback von den Lerngenossen. Ein Feedback von Freunden und anderen Lernenden wird als weniger drohend erlebt als das Feedback des Lehrenden (Newby 2013:13), wobei Schüler, die gemeinsam lernen, auch besser in der Lage sind, Schwierigkeiten zu identifizieren (ebd.:14). Besonders in der von Vygotsky (1974) genannten *proximalen Entwicklungszone* ist Zusammenarbeit vorteilhaft. Vygotsky beschreibt die Menge der Aufgaben als eine Art Kugel mit drei Schichten. Die innerste Schicht sind die Aufgaben, die der Lernende bereits beherrscht und selbst lösen kann. Die äußerste Schicht sind die Aufgaben, die zurzeit außerhalb der Reichweite des Lernenden sind. Dazwischen liegt die proximale Entwicklungszone, in der sich die Aufgaben befinden, deren Bewältigung der Lernende als nächstes erlernen soll. Man erkennt diese Aufgaben daran, dass der Lernende sie nicht allein lösen kann, aber dies mit ausreichender Hilfestellung bald schaffen wird.

5. Authentischer Prozess

Wenn Lernende die Fertigkeit, die gelernt werden soll, auch bei der authentischen Kommunikation verwenden, liegt ein authentischer Prozess vor. In der Sprachproduktion setzen die Sprechenden sprachliche Fertigkeiten ein, um Äußerungen zu produzieren und um sie zu interpretieren. Sätze umzuformulieren oder sie durch Verknüpfungswörter zusammenzubinden, sind Beispiele wichtiger sprachlicher Fertigkeiten, die geübt werden müssen. Andererseits, so Newby (2013:10), werden Sprechende so gut wie nie die Fertigkeit benötigen, ein Wort in einen sonst vorgegebenen Satz einzufügen. Eine solche Aufgabe hat deswegen keinen Bezug zu einem authentischen Prozess, während zum Beispiel eine Aufgabe, die Paraphrasierung thematisiert, eine authentische Fertigkeit übt.

6. Handlungsorientierung

Ellis (2003) unterscheidet zwischen handlungsorientierten (task-based) und nicht-handlungsorientierten Aufgaben. Bei handlungsorientierten Aufgaben nimmt der Lernende die Rolle als Sprachbenutzer ein und muss dieselben kommunikativen Prozesse durchgehen wie in einer authentischen Kommunikation. Bei authentischer Kommunikation liegen immer Sprecherintentionen den Äußerungen zugrunde, d.h. der Sprecher will etwas durch die Äußerung erreichen. Bei handlungsorientierten Aufgaben soll folglich etwas erreicht werden,

und es ist von gewisser Bedeutung, dass dies auch tatsächlich geschieht. Unter *Kontext und Lebensweltbezug* wurden schon die Vorbereitung einer Klassenfahrt oder die Vorbereitung von Bewerbungsschreiben als Beispiele erwähnt, wobei beide Aufgaben auch als handlungsorientiert zu kategorisieren sind. Handlungsorientierte Aufgaben sollen den Lernenden „Tasks“ geben, die ihnen relevant vorkommen, d.h. die zu ihrer Lebenswelt gehören (Ellis 2003). Nach Newby (2015) üben die Lernenden hierbei, korrekte Äußerungen zu produzieren, aber noch wichtiger ist es, dass sie eine kognitiv sinnvolle Aufgabe erfüllen, indem sie etwas über die Sprachübung hinaus erreichen.

7. Summativ oder formativ

Der Unterschied zwischen formativ und summativ kann anhand der Bezeichnungen *lernen* und *testen* erklärt werden. Formative Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie lernfördernd sind. Das heißt, dass sie die Lernprozesse unterstützen sollen und die Fähigkeit der Lernenden üben, grammatische Strukturen anzuwenden (Ende et al. 2013). Summative Aufgaben sind dagegen so gestaltet, dass sie testen, ob die Lernenden das grammatische Thema schon gelernt haben. Summative Aufgaben überprüfen normalerweise deklaratives Wissen, während formative Aufgaben sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen entwickeln (Newby 2013:9). Nach Newby (ebd.) testen viele Grammatikaufgaben nur das deklarative Wissen der Lernenden, was auf Lernprinzipien der traditionellen formfokussierten Ansätze beruht. Aufgaben, die formativ sind und den Lernenden damit helfen, die grammatischen Strukturen selbständig anzuwenden, bauen vielmehr auf Lernprinzipien des kommunikativen Ansatzes auf.

8. Motivationsfaktoren

Aus der kognitiven Psychologie stammt die konstruktivistische Annäherung zum Lernen, wonach die aktive Rolle des Lernenden entscheidend für den Lernerfolg ist (Woolfolk 2010:249). Zentrale Prinzipien sind, dass neue Informationen immer mit alten Kenntnissen verknüpft werden müssen (ebd.:250) und der Lernende beim Aufgabenlösen mental aktiv ist. Um dies zu erreichen, müssen Lernende dazu ermuntert werden, sich in der Bewältigung der Grammatikaufgaben zu engagieren. Unterschiedliche Motivationsfaktoren können dieses Engagement unterstützen und erhöhen. Johansen (2015:48-49) unterscheidet in ihrer Arbeit zwischen drei Motivationsfaktoren: kognitive Faktoren (werden die Neugier oder das Interesse geweckt?), affektive Faktoren (macht es Spaß?) und kommunikative Faktoren (wird der Bedarf an Interaktion befriedigt?). Bei der Beurteilung der Motivationsfaktoren stütze ich mich auf die drei Kategorien von Motivationsfaktoren von Johansen (ebd.). Traditionelle, formfokussierte

und oft repetitive Aufgaben berücksichtigen selten Motivationsfaktoren, und dies trotz der Tatsache, dass ein Mangel an Motivationsfaktoren den Spracherwerb benachteiligt (Newby 2013:8). Ein Einschätzen der Motivationsfaktoren der Aufgaben ist jedoch durchaus spekulativ, denn es ist schwierig zu beurteilen, welche Faktoren die Lernenden als aufmunternd erleben und deswegen zum Lernen beitragen.

Ein anderer Aspekt, den ich hier heranziehen möchte, ist das pädagogische Kriterium der *Tiefe des Lernens* von Newby (ebd.). Inwieweit eine grammatische Struktur sich permanent im Gedächtnis des Lernenden einprägt, hänge demnach mit der mentalen Aktivität des Lernenden ab, d.h. wie tief der Lernende sich in die Aufgabe hineinversetzt. Traditionelle Methoden neigen dazu, nur eine sehr flüchtige Beschäftigung mit der Aufgabe zu fordern, indem die Lernenden zum Beispiel Endungen den Verbstämmen hinzufügen. Sie sind kognitiv also meist oberflächlich. Aufgaben, die selbständiges Denken fordern, zum Beispiel, wenn ein Lernender eine Regel selbst entdecken muss (kognitiver Faktor), jemanden interviewt (kommunikativer Faktor) oder an einem Spiel teilnimmt (affektiver Faktor), fordern tieferes mentales Engagement. Die Tiefe des Lernens basiert auf kognitiven Kriterien zum Einschätzen der kognitiven Ebene der Aufgabe. Aufgabentypen, die bei Newby dieses Kriterium erfüllen, definiere ich als kognitive Motivationsfaktoren.

9. Offenheit der Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung kann entweder geschlossen oder offen sein, wofür die Bezeichnungen *konvergent* oder *divergent* verwendet werden (Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl 2010:88). Nach Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl (ebd.) haben *konvergente* Aufgaben „einen klar definierten Anfangszustand und eine Lösung [wird] gesucht“. Die in der Aufgabe zu transformierenden Wörter sind vorgegeben, wie zum Beispiel bei dieser Lückentextaufgabe:

Ergänze den Lückentext: Er _____ (haben) einen Hut.

Der vorgegebene Satz ist der Anfangszustand, und „Ergänze den Lückentext“ definiert die konvergente Transformation auf einen Zielzustand, der sich als richtig oder falsch bewerten lässt (Ebd.). Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl (Ebd.) unterscheiden weiter zwischen *definiert* und *ungenau definiert divergenten* Aufgaben. *Definierte* divergente Aufgaben haben „einen klar definierten Anfangszustand, allerdings sind mehrere Lösungen denkbar“. Als Beispiel kann diese Aufgabe wiederholt dienen, wobei der Lernende eine Antwort bekommt und selbst herausfinden muss, wie die Frage lauten kann.

Frage: _____?

Antwort: 16 Jahre alt.

Bei *ungenau definierten* Aufgaben ist nicht ersichtlich, von welchen Objekten (im Sprachunterricht meist Wörter) der Lernende ausgehen muss. Damit sind automatisch mehrere Lösungen denkbar. Ein typisches Beispiel hierfür ist eine Gestaltungsaufgabe, in der lediglich das Ziel grob beschrieben wird, zum Beispiel: *Halte einen Vortrag auf Deutsch* (ebd.).

10. Integration von Fertigkeiten

Bei realistischer Kommunikation kombiniert der Sprecher mehrere unterschiedliche Fertigkeiten, aber in Aufgaben kommt dieser Aspekt nicht immer vor. Eine Art und Weise, mehrere Fertigkeiten in einer Aufgabe zu integrieren, stellt die Kombination unterschiedlicher *Repräsentationsformen des Wissens*, beispielsweise von Text, Bildern oder Tönen, dar. Die Arbeit mit unterschiedlichen Repräsentationsformen soll darauf beruhen, dass mehrere Fertigkeiten, zum Beispiel Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen, beim Lernen zum Einsatz kommen sollen (ebd.:90). Repräsentationen von Wissen können auf unterschiedliche Weise kombiniert werden: Die Aufgabe kann Wissen in verschiedenen Repräsentationsformen vorgeben, die vom Lernenden für die Lösung zu integrieren sind, beispielsweise können Informationen aus Text und Grafik zu entnehmen sein. Eine andere Möglichkeit sind Aufgaben, die die Transformation in andere Repräsentationsformen fordern. Die Lernenden müssen dann das vorliegende Wissen in eine Repräsentationsform transformieren, die nicht durch die Aufgabe vorgegeben wird, zum Beispiel einen Text mit einem Bild als Ausgangspunkt produzieren. Die Integration von Fertigkeiten zu üben, ist eine wichtige Voraussetzung für das Bearbeiten komplexer Problemstellungen und ein Anreiz für die kognitive Entwicklung (ebd.).

Das waren die zehn Kriterien zur Bewertung des kommunikativen Lernpotentials der zwölf Beispielaufgaben. Die Herangehensweise bei der Analyse des Lernpotentials der Aufgabentypen wird im Methodenkapitel im Teilkapitel 3.3.2.2 dargelegt. Der folgende Teil des Theoriekapitels beschäftigt sich damit, einen Überblick über die Forschung zu Lehrer- und Lernereinstellungen, d.h. über ihre subjektiven Lerntheorien, zu geben, bevor abschließend die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht besprochen wird.

2.4 Subjektive Lerntheorien

Subjektive Lerntheorien sind die zugrundeliegenden persönlichen und pädagogischen Grundeinstellungen der Lehrenden oder Lernenden. Hierfür sind zahlreiche Begriffe eingeführt worden, zum Beispiel „Lehrerüberzeugungen“, „Lehrereinstellungen“, „Perzeptionen“ oder im Englischen „Beliefs“, „folklinguistic theories of learning“, „learner representations“ oder „learners’ philosophies of language learning“. Richardson fasst diese Begriffe als mentale Konstruktionen zusammen, die „name, define, and describe the structure and content of mental states thought to drive a person’s actions“ (1996:102, zitiert nach Brown 2009:47). Sie weist auch auf die anthropologischen und sozialpsychologischen Definitionen von Lerntheorien als „psychologically held understandings, premises and propositions about the world that are felt to be true“ hin (ebd.:103). Ich werde den Begriff „subjektive Lerntheorien“ verwenden, da sich dieser Begriff in der deutschen fachdidaktischen Literatur durchgesetzt hat.

Unter anderem Caspari (1994, 2003:11) hat die subjektiven Lerntheorien deutscher Fremdsprachenlehrerinnen erforscht und dabei ermittelt, dass die subjektiven Lerntheorien ausschlaggebend dafür waren, welche Lernmethoden und -aktivitäten die Lehrenden für lehrreich halten und im Unterricht einsetzen. Doch bahnbrechend für die Forschung an subjektiven Lerntheorien war die in den 1980er Jahren praktizierte Forschung zu den Einstellungen von L2-Lehrenden und -Lernenden von Horwitz (Gabillion 2012). Sie hat 1988 einen Fragebogen namens BALLI („Beliefs About Language Learning Inventory“) entwickelt und herausgefunden, dass die Lernenden weitgehend falsche und beunruhigende Erwartungen an den L2-Unterricht besaßen. Zum Beispiel waren 40 Prozent der Lernenden der Meinung, dass sie innerhalb von zwei Jahren oder weniger mit normalem Sprachunterricht in der Schule die neue Fremdsprache fließend lernen würden. 60 Prozent waren der Ansicht, dass L2-Lernen meistens von Übersetzungen aus dem Englischen (ihrer Muttersprache) in die Fremdsprache handelte. Zehn Jahre später hat Kern (1995) den BALLI-Fragebogen benutzt, um die Antworten der Lehrenden und Lernenden direkt miteinander zu vergleichen. Auch er ist zu dem Ergebnis gelangt, dass die Lernenden generell unrealistische Erwartungen und zu enge Perspektiven hatten, wenn es um das L2-Lernen ging.

Nach Gabillion (2012) stellt die vorliegende empirische Forschung⁹ fest, dass die Lehrenden und Lernenden häufig unterschiedliche subjektive Lerntheorien vertreten und die daraus

⁹ Zum Beispiel Entwistle 1987, 2003; Entwistle, McCune & Hounsel 2002; Milner, 2005; Prosser & Trigwell 1999.

entstehende Diskrepanz das Lernmilieu beeinträchtigt. Nach Nunan (1995) beruhen die Diskrepanzen zum Großteil darauf, dass die Lehrenden und Lernenden unterschiedliche Erwartungen und Auffassungen davon vertreten, wie man auf die beste Art und Weise eine Fremdsprache lernen sollte (ebd.). Seine Untersuchungen bestätigen seine Annahme, dass L2-Lernende in erster Linie ihrem eigenen „Lehrplan“ verfolgen und nicht den der Lehrperson, während die Lehrperson ihrerseits ihre pädagogischen Pläne implementiert, ohne zu bemerken, dass ihre Pläne mit den Erwartungen der Lernenden nicht im Einklang sind (ebd.). Generell wird angenommen, dass die Diskrepanzen zwischen Lehrenden und Lernenden auf mehrere Faktoren zurückzuführen sind, zum Beispiel bisherige Erfahrungen mit und Erwartungen an Spracherwerb und -unterricht, ebenso welchen Stil und welche Methoden die Lehrperson bzw. die Lernenden bevorzugen (Gabillion 2012). Weitere Studien¹⁰ erforschen mögliche Diskrepanzen zwischen den subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden und betonen den erheblichen Einfluss, den die subjektiven Lerntheorien auf den Lernerfolg haben können (Gabillion 2012).

Horwitz (1988) betonte, dass die Lernenden im Voraus Vorstellungen davon haben, wie man auf beste Art und Weise Sprachen lernen sollte, und dass diese Vorstellungen zu falschen Erwartungen an den Sprachunterricht führen können. Auswirkungen von nicht entsprochenen Erwartungen sind, so Horwitz (1988) und später auch McCargar (1993), Unzufriedenheit, Widerwille und eine geringe Motivation, am Unterricht teilzunehmen. In Bezug auf Grammatikaufgaben bedeutet dies, dass, wenn die Lernenden mit unerwünschten Aufgabentypen arbeiten müssen, die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Lernenden die Aufgaben nicht ausreichend bearbeiten.

Canagarajah (1993) hat negative Einstellungen von Lernenden gegenüber dem Grammatikunterricht untersucht und einen Zusammenhang zwischen ergebnis- und produktorientiertem Lernen und der Teilnahme an den Lernaktivitäten festgestellt. Er hat belegt, dass die Lernenden vor allem Unzufriedenheit in Bezug auf einen kommunikativen Ansatz beim Fremdsprachenerwerb aufweisen, und ferner ermittelt können, dass sie expliziten Grammatikunterricht, in dem sie Lektionen studieren und auswendig lernen konnten, bevorzugen (ebd.). Die Lernenden neigten dazu, lerner- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden abzulehnen und eher an lehrerorientiertem Unterricht teilzunehmen, in

¹⁰ Zum Beispiel Blomm 2007; Brown 2009; Canagarajah 1993; Ferris, Brown, Liu, Eugenia & Stine 2011; Jean & Simars 2011; Hawkey 2006; Kumaravadivelu 1991; Mantle-Bromley 1995; Peacock 1998, 2001; Ruescha et al. 2012.

dem grammatische Regeln explizit behandelt wurden. Kumaravadivelu (1991) bietet eine Erklärung für die negative Bewertung von kommunikativen Lernaktivitäten an. Kommunikativen Ansätzen zufolge werden die Lernaktivitäten und Spracherwerbsziele öfter als generelle Lernobjekte und Problemlösungsaufgaben präsentiert und nicht als klar abgegrenzte definierbare linguistische Ziele (ebd.). So werden die Erwartungen der Lernenden, die nach Kumaravadivelu (ebd.) dazu neigen, einen klar abgegrenzten expliziten Grammatikunterricht zu erwarten, nicht erfüllt. Er behauptet, dass diese Vagheit des kommunikativen Ansatzes das Potential für Missverständnisse und eine Kommunikationsspanne steigert.

Unterschiede bei den angeeigneten subjektiven Lerntheorien bestehen aber nicht nur zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern auch zwischen den Lehrenden selbst. Die Studie „Students’ and Teachers’ Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals“ von Brown aus dem Jahr 2009 untersuchte die Ideale für einen effektiven Fremdsprachenunterricht unter Lehrenden und Lernenden und hat dabei sowohl die Ideale der Lernenden und der Lehrenden analysiert und verglichen als auch die Ideale der Lehrenden selbst. 49 L2-Lehrende und ihre Lernenden haben an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen. Zusammengefasst hat die Studie gezeigt, dass die Lernenden traditionelle und formfokussierte Ansätze bevorzugt haben, während die Lehrenden kommunikative Methoden als Ideale betrachteten. Ferner wurden tiefgehende Meinungsverschiedenheiten unter den Lehrenden in wichtigen Gebieten, wie etwa die beste Art und Weise, Grammatik zu unterrichten, oder die Auswertung und Verwendung der Zielsprache im Unterricht, deutlich.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass bislang erst eine relativ geringe Anzahl von Studien die subjektiven Lerntheorien von den Lehrenden und Lernenden untersucht und miteinander kontrastiert hat.

Ein anderer Faktor, der den Unterricht stark beeinflusst, sind die im Unterricht eingesetzten Lernmaterialien. Im Folgenden wird deshalb die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht besprochen.

2.5 Die Rolle des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht

Nach Newby (2003) ist die Mehrheit der Lehrenden in vielen europäischen Ländern der Ansicht, dass sie den kommunikativen Ansatz implementiert haben. Doch sei bei einer

genaueren Untersuchung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens festzustellen, dass von den kommunikativen Methoden im Klassenzimmer wenig zu merken sei. Gerade die mündliche Kompetenz sollte in einem kommunikativ orientierten Unterricht betont werden, aber eine häufige Kritik der Lernenden bei der Befragung sei, dass Sprechübungen kaum eingesetzt wurden (Newby 2003). Wie ist dies möglich? Was passiert an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis?

Die Fremdsprachenlehrer haben heute viel Freiheit, wenn es um die Wahl von Methoden, Inhalten und Lehrmitteln im Unterricht geht (Eide 2012). Der Lehrplan beschreibt die Lernziele, aber nicht die Art und Weise, wie man sie erreichen soll (vgl. Kapitel 1.1). Trotz dieser Freiheit zeigen mehrere Untersuchungen, dass das Lehrwerk eine äußerst bedeutende Funktion habe (Eide 2012; Speitz & Lindemann 2002). Es bestimme tatsächlich den Verlauf der Unterrichtsstunden und dient als Prämisse für das, was in den Unterrichtsstunden passiert. Obwohl viele Lehrwerke auch die Arbeit mit anderen Medien fordern, werden immer noch vor allem traditionelle Lehrtexte gelesen und übersetzt (Speitz & Lindemann 2002). Bei einer Untersuchung von Speitz & Lindemann (2002) unter Lernenden der drei letzten Jahre in norwegischen Grundschulen antworteten 94 Prozent, dass sie das Lehrwerk „oft“ oder „ziemlich oft“ im Unterricht verwenden. Bachmann (2004) schreibt ferner, es sei unzweifelhaft, dass das Lehrwerk eine stark kontrollierende Position im Unterricht habe, und verweist auf unzählige andere Untersuchungen, die zum gleichen Ergebnis gekommen seien. In ihrem Fragebogen zum Status der dritten Fremdsprache in norwegischen Klassenzimmern stellten Speitz & Lindemann (2002) fest, dass einige Lehrende in den norwegischen Schulen das Lehrwerk sogar als festes Curriculum betrachten.

Eine mögliche Erklärung bereitet die große Auswahl von methodischen Ansätzen und Betrachtungen zur Rolle der Grammatik im Unterricht, die den Lehrenden zur Verfügung stehen. Die Folge kann sein, dass sich der Fremdsprachenunterricht auf eine eklektische Auswahl von unterschiedlichsten Prinzipien stützt (Newby 2003:16). Die Gefahr dabei ist, dass dieser „prinzipiengeleitete Eklektizismus“, wie ihn Widdowson (Widdowson 1990, zitiert nach Newby 2003:17) nennt, zu einem Methodenwirrwarr führt, bei „dem jegliche Methode erlaubt ist, unter Berufung auf die Tatsache, dass, egal welche Unterrichtsmethoden angewandt werden, es schon irgendeine Theorie geben wird, die diese Methode unterstützt“ (Newby 2003:17). Angesichts der Vielzahl von Theorien und oft gegensätzlicher Ansichten ist es nicht überraschend, dass Lehrende dem vorliegenden Curriculum des Lehrwerks folgen.

Seit 1908 und bis zum Jahr 2000 gab es die öffentliche Kontrollinstanz der im Unterricht verwendeten Lehrwerke (Bratholm 2001). Das Ende ihres Wirkens impliziert, dass im Prinzip jedermann ein Lehrwerk schreiben könne, ohne dass es auf pädagogischen und didaktischen Grundsätzen aufbaut. Im Hinblick auf die Grammatikaufgaben scheint es der Fall zu sein, dass sie weitgehend auf der Sprachlernphilosophie der traditionellen formfokussierten Ansätze beruhen. Das heißt, dass die Aufgaben vor allem deklaratives Wissen testen und nicht prozedurale Fertigkeiten üben (Newby 2013:9) und nur wenige kommunikative oder kognitive Kriterien erfüllen würden. Zieht man die starke Position des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht in Betracht, folgt daraus, dass meistens mit traditionellen formfokussierten Grammatikaufgaben im Unterricht gearbeitet wird.

Dies steht in direktem Gegensatz zu den Lernzielen des nationalen norwegischen Lehrplans. Wenn man an die entscheidende Rolle der Lehrwerke im Unterricht denkt, ist es eine wesentliche Schlussfolgerung, dass Lehrwerke so konzipiert werden sollten, dass sie in Bezug auf den Stellenwert der Grammatik und die didaktischen Annährungsweisen den aktuellen Stand der Forschung widerspiegeln.

2.6 Zusammenfassung des Theoriekapitels

Der Blick auf die unterschiedlichen Methoden und Ansätze im Theoriekapitel zeigt, wie unterschiedliche Sprachlerntheorien im Wandel der Zeit das Unterrichtsgeschehen beeinflusst haben und wie mit der Rolle der Grammatik im Sprachlernunterricht umgegangen wurde und wird. In der Frage, ob die explizite Grammatikvermittlung, also das Bewusstmachen von Regeln, überhaupt einen Einfluss auf das Sprachlernen hat, stehen sich konträre Ansichten gegenüber. Von Anfang an befanden sich die grammatischen Strukturen im Zentrum des Sprachlernens, während sich im Laufe der Zeit didaktische Richtungen entwickelt haben, die streng zwischen *Lernen* und *Erwerben* unterschieden und für induktives Erwerben plädiert haben. Es wurde dabei völlig auf das Bewusstmachen von Regeln verzichtet, bevor kognitive Ansätze es später wieder in das Repertoire des Unterrichts aufnahmen. Bei der Betrachtung der Forschung zu den subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und Lernenden zeigte sich, dass die Einstellungen gegenüber Grammatik eine wesentliche Rolle beim Lernen spielen und dass Diskrepanzen zwischen den subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und der Lernenden vorliegen. Im Theoriekapitel wurde schließlich herausgearbeitet, dass das Lehrwerk eine wichtige Funktion im Fremdsprachenunterricht als Prämisse des Unterrichtsgeschehens hat.

Im nächsten Schritt werden nun die Untersuchungen zu den subjektiven Lerntheorien der Lernenden und der Lehrenden und ihre methodischen Grundlagen vorgestellt. Danach werden die Ergebnisse meiner Untersuchung präsentiert und schließlich im Licht der Theorie über den Stellenwert der Grammatik sowie subjektiver Lerntheorien diskutiert und miteinander verknüpft.

3 Methode

3.1 Einleitung

In dieser Studie werden die subjektiven Lerntheorien zum Thema Sprachenlernen und Grammatikaufgabentypen anhand einer Fragebogenuntersuchung und einer Interviewstudie erforscht. Der Fragebogen und das Interview vertreten je zwei zentrale Methoden, die sich in der Forschungstradition entwickelt haben: die quantitative und die qualitative Methode. Ein Merkmal quantitativer Forschung ist, dass es dabei um eine systematische, standardisierte Messung von empirischen Sachverhalten geht. Meistens werden große Fallzahlen oder Stichproben untersucht, zumeist mit Anspruch auf Repräsentativität. Eine objektive Messung und Quantifizierung von Sachverhalten fordert, dass sich der Untersuchungsgegenstand durch die Messung zählbarer Eigenschaften erforschen lässt. Schließlich werden die Ergebnisse durch eine Analyse statistischer Zusammenhänge ausgewertet.¹¹ Die Methode hat offensichtliche Vorteile: Sie ist systematisch, ergibt genaue Messungen, die Daten sind meist zuverlässig, und die Ergebnisse sind oft generalisierbar, abhängig davon, wie sie zusammengestellt worden sind. Ein zentraler Nachteil resultiert aus dem Umstand, dass die quantifizierten Daten die individuellen Antworten relativieren können und folglich die subjektive Variation ungerecht darstellen (Dörnyei 2007).

Einige Merkmale qualitativer Forschung sind hingegen ein relativ offenes und flexibles Vorgehen, die laufende Weiterentwicklung neuer Hypothesen und meist eine kleine Anzahl von Untersuchungspersonen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung wird meistens kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben, und die Ergebnisse sind auf das Verstehen von Sinnzusammenhängen, etwa von persönlichen Handlungsmotiven und Absichten, bezogen. Folglich gibt es meistens keine statistische Auswertung, und die Daten lassen sich nur selten verallgemeinern.¹² Dafür können jedoch tiefere Einblicke durch die Analyse von Einzelfällen erreicht werden.

Zu betonen ist, dass es sich hierbei lediglich um die typischen Merkmale qualitativer und quantitativer Forschung handelt und qualitative Forschungsmethoden keine Frontstellung zur quantitativen Forschung meint. Die Methoden sind eher als zwei Seiten eines Kontinuums zu betrachten.

¹¹ http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf (11.1.2016).

¹² http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf (11.1.2016).

Der Umfang und die Vielfältigkeit meines Untersuchungsgegenstands legen es nahe, einen integrativen Ansatz zu wählen, d.h. sowohl die quantitative als auch die qualitative Methode zu verwenden. Hierbei gibt es mehrere Vorteile, unter anderem werden die qualitativen Ergebnisse durch quantitative Ergebnisse überprüft und unterstützt (und vica versa). Ferner können qualitative Erkenntnisse die Interpretation von quantitativen Daten erleichtern (Bryman 1992:59, zitiert nach Flick 2006:16). Beide tragen zur Herstellung eines allgemeineren Bildes des Untersuchungsgegenstands bei. Das Problem der Generalisierbarkeit bei qualitativer Forschung lässt sich für Bryman durch die Einbeziehung von quantitativen Erkenntnissen lösen (ebd.).

Die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden werden anhand einer Fragebogenuntersuchung erforscht, während die Einstellungen der Lehrenden ferner anhand von Interviews untersucht werden. Das Interview erlaubt eine tiefere Auseinandersetzung mit diesen subjektiven Lerntheorien der Lehrenden, wobei Borg (2006:190) meint, insbesondere das Interview sei eine geeignete Methode, um Lehrpraktiken und Lehrereinstellungen zu untersuchen. Den Einstellungen der Lehrenden wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie letztendlich diejenigen sind, die die Lernaktivitäten im Klassenzimmer bestimmen. Nach Caspari (2003:12) wird der Einfluss der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht sogar noch höher bewertet als in anderen Fächern:

„Lehrer bestimmen gerade in Fremdsprachenunterricht weitgehend, was und wie etwas im Unterricht erarbeitet wird. Durch die Unterrichtsführung in der fremden Sprache und die weitaus größere Sprachkompetenz der Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht besitzen die Schüler noch weniger als in anderen Fächern die Möglichkeit, das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen. Fremdsprachenunterricht ist ein stark lehrbuch- und lehrerzentrierter Unterricht.“ (Klippel 2000: 244-245, zitiert nach Caspari 2003:12)

Nach Caspari (2003:11) wurde die zentrale Rolle der Lehrenden nach einigen Jahren der Lernerorientierung von den bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachdidaktischen Diskussionen Mitte der 90er Jahre wiederentdeckt. Danach mehrten sich Untersuchungen, die den erheblichen Einfluss der Fremdsprachenlehrenden auf die Einstellung und das Verhalten von Lernenden herausarbeiteten (z.B. Kallenbach 1996; Kern 1995; van Buer 1980).

In der vorliegenden Arbeit fand die Lernenden- und Lehrendenbefragung hauptsächlich mithilfe des meist quantitativen Fragebogens statt, welcher von 155 Lernenden und acht Lehrenden an unterschiedlichen weiterführenden Schulen in Norwegen zwischen Mitte

September und Ende Oktober 2015 beantwortet wurde. Dazu kamen die qualitativen Interviews mit den acht Lehrenden. Die Datenerhebung wurde auf Norwegisch durchgeführt, d.h. dass alle Fragen und Antworten im Original auf Norwegisch vorliegen. Alle Fragen, Aussagen, Informationen an die Teilnehmenden¹³ usw., ebenso wie die in der vorliegenden Arbeit wörtlich wiedergegebenen Lehrenden- und Lernendenaussagen sind folglich von der Autorin der vorliegenden Arbeit aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt worden.

Die Untersuchungen fanden in der folgenden Reihenfolge statt: Die quantitative Datenerhebung anhand des Fragebogens wurde vor den qualitativen Interviews durchgeführt. Die Lehrenden hatten dabei die Möglichkeit, den Fragebogen in einer Zeitspanne von meist einigen Wochen schriftlich auszufüllen und ihn mir beim Interview zurückgeben, während die Lernenden den Fragebogen im Laufe einer Schulstunde ausgefüllt haben. Das Interview mit dem Lehrenden erfolgte danach, meistens am selben Tag. Einige Abweichungen in dieser Reihenfolge kamen vor und werden später besprochen. Jetzt werden hier zunächst die Forschungsfragen dargestellt und erläutert, bevor auf die Verfahrensweise vor und während der Befragung eingegangen wird. Im Anschluss daran wird die Gestaltung der schriftlichen Fragebögen und Interviews vorgestellt und erklärt.

3.2 Die Forschungsfragen

Die Forschungsfragen, die in der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden sollen, sind:

- Welche subjektiven Lerntheorien vertreten die Lernenden und Lehrenden in Bezug auf Grammatikaufgabentypen beim Fremdsprachenlernen?
- Inwieweit gibt es zwischen Lehrenden und Lernenden divergierende subjektive Lerntheorien dazu, welche Grammatikaufgabentypen am lehrreichsten sind?

Zu den Interviews gesellen sich einige weitere untergeordnete Forschungsfragen, die im Teilkapitel 3.4 dargelegt werden. Meine Hypothesen sind, dass sich die folgenden Tendenzen aus den Ergebnissen des Fragebogens ergeben werden:

- Die Lernenden werden überwiegend formfokussierte Grammatikaufgabentypen als lehrreicher bewerten.
- Die Lehrenden werden überwiegend Grammatikaufgabentypen, die kommunikative Kriterien erfüllen, als lehrreicher einschätzen.

¹³ Siehe Anhänge 1-8.

Folglich wird davon ausgegangen, dass die Lehrenden und Lernenden divergenten Lerntheorien aufweisen werden. Diese Hypothesen basieren auf den schon vorliegenden Forschungen zu subjektiven Lerntheorien (vgl. Kapitel 2.4).

3.3 Die schriftliche Befragung

Der schriftliche Fragebogen ist in zwei Teile gegliedert. Teil 1 besteht sowohl aus einer Bewertung des Lernpotentials von zwölf Grammatikaufgabentypen als auch aus vier Vergleichsfragen, wobei die Grammatikaufgabentypen miteinander verglichen werden. In Teil 2 sollen die teilnehmenden Lernenden zu 25 Aussagen über Grammatikaufgaben und Kernaspekte des Grammatiklernens und -unterrichts Stellung nehmen, während die Lehrenden zu 31 Aussagen Stellung nehmen sollen.

Es gibt also zwei Versionen des Fragebogens, eine für die Lernenden und eine für die Lehrenden. Die Fragen und Aussagen der beiden Versionen beziehen sich immer auf die Lernenden: Sie werden gefragt, welche Aufgabentypen sie für die lehrreichsten halten, während die Lehrenden befragt werden, welche Aufgaben sie aus lernpädagogischer Perspektive als die lehrreichsten für ihre Schüler betrachten. Zu beachten ist, dass die Lehrenden durch ihre Antworten ihre eigenen subjektiven Lerntheorien zum Vorschein kommen lassen. Um einen direkten Vergleich zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen, mussten die Fragen und Aussagen so ähnlich wie möglich formuliert werden. Weil die Fragen und Aussagen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden verständlich sein mussten, ist die Sprache einfach gehalten, und es wurde auf Fachausdrücke verzichtet. Ferner handeln die Fragen und Aussagen von konkreten Aspekten des Unterrichtes und der Lernaktivitäten, die auch die Lernenden ohne Kenntnis von Lerntheorien und Fremdsprachendidaktik beantworten konnten. Die zwei Versionen sind sich sehr ähnlich, und die wenigen Unterschiede werden bei der genaueren Beschreibung der Gestaltung aufgegriffen.

Der quantitative Teil der vorliegenden Arbeit macht den Großteil der Studie aus. Im Folgenden werden zuerst das kommunikative Lernpotentials der zwölf Beispielaufgaben des Fragebogens vorgestellt. Danach folgt eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung der zwei Teile des Fragebogens sowie mit der Art und Weise, wie das Datenmaterial erhoben wurde. Ferner wird die Rolle der Pilotphase und das Zustandekommen der Auswahl der befragten Personen, also die Stichprobe, erläutert (vgl. Dörnyei 2003:79).

3.3.1 Das kommunikative Lernpotential der zwölf Aufgabentypen

Die Kriterien für die Bewertung des kommunikativen Lernpotentials der Grammatikaufgaben wurden im Theoriekapitel erläutert. Auf Grundlage dieser Kriterien wurden zwölf Beispielaufgaben¹⁴ ausgearbeitet, die verschiedene kommunikative Kriterien erfüllen. Alle Beispielaufgabentypen basieren ferner auf tatsächlichen Aufgaben, die der Autorin im Laufe ihres Wirkens als Lehrerin begegnet sind, aber von der Autorin noch einmal selbst hergestellt wurden. Den Aufgabentypen sind folgende Namen zugewiesen:

- Die Paukaufgabe (A1)¹⁵
- Die Lückentextaufgabe (A2)
- Die Textaufgabe (A3)
- Die Hörtextaufgabe (A4)
- Die Regelableitungsaufgabe (A5)
- Die Übersetzungsaufgabe (A6)
- Die Spielaufgabe (A7)
- Die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)
- Die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)
- Die Dialogaufgabe (A10)
- Die Multiple-Choice-Aufgabe (A11)
- Die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)

Ich habe mich entschieden, alle zwölf Aufgabentypen vom gleichen grammatischen Thema handeln zu lassen, nämlich den Verbformen von *haben* im Präsens. Die Lernenden werden dieses Verb schon gut kennen und haben viel damit gearbeitet. Dies wurde bestimmt, um zu vermeiden, dass die Lernenden die Aufgaben lösen, anstatt sich auf den Aufgabentyp zu fokussieren (mehr hierzu in Kapitel 5.6). Die Aufgabentypen werden kurz erklärt, bevor vorgestellt wird, inwiefern sie kommunikative Kriterien erfüllen.

Mit *Paukaufgabe* (A1) ist eine Aufgabe gemeint, die ausschließlich das Auswendiglernen einer Regel oder Tabelle erfordert.¹⁶ In diesem Fall handelt es sich um eine Aufgabe, die das

¹⁴ Siehe die Aufgaben in der Originalausgabe in den Anhängen 1 und 2 und in der Übersetzung in den Anhängen 3 und 4.

¹⁵ A1 = Aufgabe 1, A2 = Aufgabe 2, A3 = Aufgabe 3, usw.

¹⁶ Vgl. Bedeutung 1a bei <http://www.duden.de/rechtschreibung/pauken> (20.5.2016).

Auswendiglernen der Verbformen von *zu haben* im Präsens Singular und Plural fordert. Darauf folgt eine Lückentextaufgabe (A2), bei der die Lernenden die richtige Form des Verbes in vorgegebene Sätze einfügen sollen. Bei der Textaufgabe (A3) geht es darum, die Verbformen von *haben* im Präsens einem Text zu entnehmen und aufzuschreiben. Die Hörtextaufgabe (A4) ist mündlich zu lösen und handelt davon, einen Text zu hören und danach vom selben Thema wie im Hörbeispiel, und zwar was für Gegenstände sie in ihrem Haus haben, zu erzählen, jedoch auf das eigene Leben bezogen. Die Regelableitungsaufgabe (A5) basiert auf induktivem Lernen und erfordert, dass die Lernenden eine grammatische Regel selbst entdecken und formulieren müssen. Die Aufgabe stellt die Konjugation des Verbs *haben* auf Norwegisch (*å ha*), Englisch (*to have*) und Deutsch (*zu haben*) dar. Die Regeln für die norwegische und englische Beugung sind gegeben und den Lernenden bleibt, die Regel für die deutsche Beugung des Verbs herauszufinden. Bei der Übersetzungsaufgabe (A6) sollen die Lernenden Sätze aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzen. Die siebte Aufgabe (A7) ist wie ein Spiel gestaltet: Es geht darum, das Spiel anhand von ja/nein-Fragen zu gewinnen. In der Satzgliedkombinationsaufgabe (A8) geht es darum, Satzglieder miteinander zu kombinieren. Auf der einen Seite befindet sich eine Liste von Subjekten, während sich auf der gegenüberliegenden Seite eine Liste mit subjektlosen Sätzen befindet. Die Lernenden ziehen eine Linie zwischen dem Subjekt auf der einen Seite bis zu dem richtigen Satz auf der anderen Seite. Die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9) besagt, dass die Lernenden ein Bild beschreiben sollen. Im Fragebogen ist noch eine Bildbeschreibungsaufgabe vorhanden, und zwar die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12). Der Unterschied zwischen den zwei Aufgaben ist, dass die Aufgabenstellung bei Aufgabe 9 vielmehr divergent gehalten ist als in Aufgabe 12, und dass Aufgabe 12 den Lernenden Formulierungshilfe leistet. Bei der Dialogaufgabe (A10) berichten die Lernenden einander vom Inhalt ihres Rucksacks. Schließlich gibt es eine Multiple-Choice-Aufgabe (A11), bei der die Lernenden aus drei Sätzen den Satz auswählen sollen, der grammatisch richtig ist. In der Tabelle ist vorgestellt, welche Kriterien des kommunikativen Lernens jede Aufgabe erfüllt.

Tabelle 1: Das kommunikative Lernpotential der zwölf Aufgabentypen

Kriterien	Aufgaben im Fragebogen											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Form oder Bedeutung				X			X		X	X		X
Kontext und Lebensweltbezug			x	X			x		x	X		x
Personifizierung				X			X		X	X		
Interaktion und Zusammenarbeit				x			X			X		
Authentischer Prozess			x	X		X	X		X	X		X
Handlungsorientierung							X					
Summativ oder formativ				X	X		X	X	X	X		x
Motivationsfaktoren				X	X		X	X	x	X	X	
Offenheit der Aufgabenstellung				X	x		X		X	X		X
Integration von Fertigkeiten				X			X		X	X		X
SUMME	0	0	1	8,5	3,5	1	9,5	1,5	7	8	1	5

Die Kriterien sind auf der linken Seite aufgelistet, während die oberste Reihe mit den Aufgaben im Fragebogen korreliert. Ein kleines „x“ bedeutet, dass das Kriterium zwar erfüllt ist, aber nur zu einem geringen Grad, während ein großes fettgedrucktes „X“ bedeutet, dass das Kriterium unzweifelhaft und in hohem Maße erfüllt ist. Die Paukaufgabe (A1) und die Lückentextaufgabe (A2) erfüllen keine der Kriterien zur Beurteilung des kommunikativen Lernpotentials. Damit ist nicht gemeint, dass sie überhaupt kein Lernpotential besitzen, sondern nur, dass sie keine der Prinzipien des kommunikativen Lernens erfüllen. Ferner ist Folgendes zu beachten: Das erste Kriterium, *Form oder Bedeutung*, wird mit einem „X“ markiert, wenn die Aufgabe bedeutungsorientiert ist (siehe 1. *Form oder Bedeutung* im Teilkapitel 2.3). Das Kriterium *Summativ oder formativ* wird mit einem „X“ markiert, wenn die Aufgabe formativ ist (siehe 7. *Summativ oder formativ* im Teilkapitel 2.3).

Die Aufgaben können grob gesehen in zwei Gruppen eingeteilt werden: Die Paukaufgabe (A1), die Lückentextaufgabe (A2), die Textaufgabe (A3), die Übersetzungsaufgabe (A6), die Satzkombinationsaufgabe (A8), und die Multiple-Choice-Aufgabe (A11) sind überwiegend

formfokussiert, während die Hörtextaufgabe (A4), die Regelableitungsaufgabe (A5), die Spielaufgabe (A7), die erste und die zweite Bildbeschreibungsaufgaben (A9 und A12) und die Dialogaufgabe (A10) als überwiegend kommunikativ zu betrachten sind. Die Lückentextaufgabe (A2) und die Spielaufgabe (A7) vertreten die zwei sich gegenüberstehenden Ansätze zum Grammatiklernen, den formfokussierten und die kommunikativen in seiner Extremform. Infolgedessen wird im Folgenden das kommunikative Lernpotential dieser Aufgaben näher erörtert.

Die Lückentextaufgabe (A2)

Aufgabe 2 lautet: „Ergänze den Satz mit der richtigen Form von *haben*.“ Darauf folgen sieben Sätze, bei denen das Verb ausgelassen worden ist, sowie: „*Wir keine Ahnung.*“¹⁷ Derartige Lückentextaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass den Lernenden vorher fabrizierte Sätze gegeben werden und sie eine Regel deduktiv anwenden müssen, um das fehlende Wort oder die fehlende Phrase einzufügen. Diese Aufgabe fokussiert ausschließlich die grammatische Form des zu ergänzenden Wortes, während die Bedeutung des Satzes ohne Belang oder Relevanz ist. In der Realität müssen die Lernenden nicht den Satz bis zum Ende lesen, um das Lösungswort zu identifizieren, sondern es genügt, lediglich das persönliche Pronomen wiederzuerkennen und die dazugehörige Verbform einzufügen. Zwischen Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden wird keine Verknüpfung vorgegeben oder gefordert, also gibt es keinen Lebensweltbezug oder Kontext. Die Lernenden vermitteln weder eigene Ansichten oder Erfahrungen, noch fordert die Aufgabe Interaktion mit anderen Lernenden. Die Handlung, ein fehlendes Wort in einen vorgegebenen Satz einzufügen, wird von Newby (2013:10) als ein Beispiel für einen nicht-authentischen Prozess aufgeführt, weil die Lernenden diese Fertigkeit wahrscheinlich niemals im Leben benötigen. Die Aufgabe ist als summativ zu bezeichnen, weil es ihre primäre Funktion ist, zu überprüfen, ob die Lernenden das Verb richtig konjugieren können: Es wird also deklaratives Wissen getestet. Nach Newby (ebd.:13) sind Lückentextaufgaben manchmal fälschlicherweise unter Aufgaben zur Wiederholung oder sogar in der Kategorie „Sprache in Gebrauch“ zu finden, während er die Meinung vertritt, dass sie ausschließlich als Überprüfungsaufgaben zu verwenden sind. Nach Newby (ebd.) finden Lernende solche Aufgaben oft langweilig, und obendrein erfüllen sie weder kognitive noch affektive Bedürfnisse der Lernenden, also keine Motivationsfaktoren. Die Aufgabe hat „einen klar definierten Anfangszustand“ (Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl

¹⁷ Siehe den Fragebogen in der Übersetzung, entweder Anhang 3 (Fragebogen an den Lernenden) oder 4 (Fragebogen an den Lehrenden).

2010:88), und die Lösung, die gesucht wird, lässt sich eindeutig als falsch oder richtig bewerten, was bedeutet, dass die Aufgabe konvergent ist, also geschlossen. Hier liegt keine Integration von Fertigkeiten vor. Lückentextaufgaben zu lösen ist ein häufig vorkommender Teil des Grammatikunterrichts, aber in Bezug auf ihr Lernpotential liegen nur wenig empirische Erkenntnisse vor, die derartige Aufgaben unterstützen und rechtfertigen. Portmann-Tselikas (2003) betont, dass formfokussierte Aufgaben wie diese immer noch als probates Mittel zur Automatisierung angesehen werden, wobei aber genügend empirische Befunde belegen, dass durch derartiges Üben zwar einiges, aber bei weitem nicht alles automatisiert werden kann.

Die Spielaufgabe (A7)

Aufgabe 7 lautet: „*Arbeite zu zweit. Person 1 denkt an ein Tier, während Person 2 anhand Ja/Nein-Fragen versucht herauszufinden, an welches Tier Person 1 denkt.*“¹⁸ Darauf folgen einige Beispielfragen, in denen verdeutlicht wird, dass Präsensformen des Verbs *haben* benutzt werden können. Schließlich wird erklärt, dass diejenige Person gewinnt, die die niedrigste Anzahl von Fragen benötigt, um das Tier zu identifizieren. In dieser Aufgabe steht die Bedeutung im Vordergrund, weil es eine Voraussetzung des erfolgreichen Lösens der Aufgabe ist. Der Kontext ist ein Spiel, das zwar konstruiert, aber doch zumindest realitätsnah ist und deshalb authentisch wirkt. Sie erfüllt deswegen das Kriterium *Kontext und Lebensweltbezug*. Die zu identifizierenden Tiere sind nicht vorgegeben, sondern die Lernenden bringen bei der Tierausswahl ihre eigenen Ideen und Perzeptionen in die Aufgabe mit ein: Es liegt also eine Personifizierung vor. Es ist eine Voraussetzung der Aufgabe, dass die Lernenden Informationen austauschen und auf diese Weise miteinander arbeiten und interagieren. Etwas anhand von Fragen feststellen zu können, ist zweifellos eine wertvolle und wichtige Eigenschaft, und die Aufgabe erfüllt deswegen das Kriterium *Authentischer Prozess*. Weil mündliche Aufgaben innerhalb eines authentischen Zeitrahmens stattfinden, liegen sie außerdem näher an einem authentischen Prozess als schriftliche Aufgaben (Newby 2013:14). Weil die Aufgabe auch ein Wettbewerb zwischen den Teilnehmern ist, sind sowohl kognitive, affektive und kommunikative Motivationsfaktoren relevant, die das Potential haben, Engagement anzuregen. Die Aufgabe ist sehr offen gehalten, und die Lernziele sind nicht klar definiert oder ersichtlich. Deswegen handelt es sich hierbei um eine ungenau definierte divergente Aufgabe. Die Aufgabe erfordert, dass die Lernenden versuchen, grammatische Strukturen selbständig zu verwenden, und unterstützt insofern die Lernprozesse der Lernenden, weshalb die Aufgabe eine formative

¹⁸ Siehe den Fragebogen in der Übersetzung, entweder Anhang 3 (Fragebogen an den Lernenden) oder 4 (Fragebogen an den Lehrenden).

ist. Die Aufgabe kombiniert die Fertigkeiten Sprechen und Hören und bietet demnach eine Integration von Fertigkeiten. Beim Lösen der Aufgabe soll etwas erreicht werden, nämlich das Spiel zu gewinnen, wovon der Erfolg abhängig ist. Dabei ist es das primäre Lernziel, die erwünschte Bedeutung anhand von sprachlichen Strukturen ausdrücken zu können, was die Aufgabe handlungsorientiert macht.

Im Folgenden wird die Gestaltung des Fragebogens beschrieben.

3.3.2 Teil 1 des Fragebogens

Im ersten Teil des Fragebogens befinden sich die oben beschriebenen Grammatikaufgaben, und nach jeder Aufgabe folgen zwei Fragen an die Lernenden: „Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?“ Sie können zwischen vier vorgegebenen Antwortkategorien wählen: „Ja, sehr nützlich“, „Ja, etwas nützlich“, „Nein, nur wenig nützlich“ und „Nein, nicht nützlich“. Diese Frage ist als *geschlossen* zu bezeichnen, weil die Antwortmöglichkeiten schon vorgegeben sind. Umgekehrt werden die Antworten bei *offenen* Fragen nicht durch vorgegebene Kategorien eingeschränkt. Die Befragten haben dabei die Gelegenheit, eigene Formulierungen und Gedanken einzubringen (Albert & Koster 2002:30). Die zweite Frage fordert eine Begründung und ist entsprechend offen:

„Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?“

Die Lernenden haben etwa 10 Zentimeter Platz, ihre Begründung aufzuschreiben. Weil sie auch gebeten werden, ihre Wahl zu begründen, habe ich die Möglichkeit, mich mit ihren Gründen auseinanderzusetzen und mehr über ihre zugrundeliegenden subjektiven Lerntheorien herauszufinden. Die schriftlichen Begründungen tragen auch dazu bei, dass ich die Antworten und ihre Grundlagen richtig interpretiere. Ferner halte ich es für notwendig, dass die Befragten ihre Wahl begründen, weil möglicherweise andere Aspekte der Beispielaufgaben außer den konkreten Lerntheorien, auf denen sie aufbauen, dazu beitragen, das Ergebnis der Bewertung zu beeinflussen. Das ist zum Beispiel bei der zweiten Bildbeschreibungsaufgabe (A9) geschehen, bei der einige Lernenden und Lehrenden die Meinung vertraten, dass die Aufgabe besser mit einem anderen Bild wäre. Diese Problematik wird am Ende der Studie aufgegriffen und erläutert (siehe Kapitel 5.6).

Die Lehrenden sollen dieselben Aufgabentypen wie die Lernenden bewerten, jedoch sollen sie beurteilen, inwieweit die jeweiligen Aufgaben den Lernenden beim Deutschlernen helfen können. Zum besseren Verständnis erläutere ich den Grammatikaufgabentyp „Übersetzungsaufgabe“ an einem konkreten Beispiel, und zwar Aufgabe 6 aus dem Fragebogen der Lernenden:¹⁹

Aufgabe 6:

Übersetze die Sätze ins Deutsche. Beachte dabei, die richtige Form von *zu haben* zu verwenden.

1. Jeg har en katt. → *Ich habe eine Katze.*
2. Har du en bror?
3. Vi har ingen aning.
4. Dere har mye penger.
5. Har De funnet huset?
6. Han har kule bukser.
7. Hun er sulten. (på tysk: Hun har sult)

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie (nur) wenig oder nicht nützlich sind?

Aus Anhang 3: Fragebogen an den Lernenden

Nach den zwölf Beispielaufgaben mit den dazugehörigen Fragen gibt es vier Vergleichsfragen, in denen die Lernenden und Lehrenden gebeten werden, die Aufgabentypen zu vergleichen.

Die erste Frage lautet:

„1. Mit welchen Aufgabentypen hast du viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.“

Darauf folgen zwölf Kästchen, eines für jede Aufgabe, und die Befragten kreuzen diejenigen Kästchen zu den Aufgabentypen an, mit denen sie viel gearbeitet haben. Dieselben Antwortkategorien werden auch bei den Vergleichsfragen 2 und 4 verwendet. Die zweite Frage lautet:

„2. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, häufiger im Lehrwerk vorkommen?“

¹⁹ Siehe Anhänge 1 und 2 für den Fragebogen an den Lernenden und an den Lehrenden auf Norwegisch sowie die Anhänge 3 und 4 für den Fragebogen auf Deutsch.

Nach dem Ankreuzen von Kästchen werden sie gebeten, ihre Antwort zu begründen: „3. Warum?“ Umgekehrt wird auch gefragt:

„4. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, seltener im Lehrwerk vorkommen?“

Sie werden gebeten, ihre Antwort zu begründen: „5. Warum?“ Diese Fragen habe ich gestellt, um durch den Vergleich der Antworten zur Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen mit den Antworten der Vergleichsfragen wichtige Informationen über die subjektiven Lerntheorien der Teilnehmenden zu erhalten. Unter anderem lässt sich durch die Kombination der Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen und Vergleichsfrage 1 herausfinden, ob die Befragten Aufgabentypen, mit denen die Lernenden viel gearbeitet haben, schlechter oder besser bewerten als diejenigen, mit denen sie weniger oder nicht gearbeitet haben. Die letzte Vergleichsfrage befasst sich mit den Grammatikaufgabentypen, die als am lehrreichsten empfunden werden:

„6. Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen? Begründe deine Antwort.“

Die Lehrer bekamen weitgehend dieselben Fragen, aber sie sind wie vorher immer auf die Lernenden bezogen:

„1. Mit welchen Aufgabentypen haben deine²⁰ Schüler viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.

2. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, häufiger im Lehrwerk vorkommen?

3. Warum?

4. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, seltener im Lehrwerk vorkommen?

5. Warum?

²⁰ In Norwegen werden auch die Lehrenden geduzt.

6. Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen? Begründe deine Antwort.“

Der erste Teil des Fragebogens besteht also aus zwölf Grammatikaufgabentypen, deren Nützlichkeit beim Deutschlernen in zwei Fragen zu jeder Aufgabe durch den Lernenden und Lehrenden zu bewerten sind. Dazu kommen vier Vergleichsfragen, die andere zentrale Informationen über die subjektiven Lerntheorien der Befragten liefern. Ferner ist das kommunikative Lernpotential der zwölf Aufgabentypen dargestellt. Anhand von zwei Aufgaben, die den formfokussierten und den kommunikativen Ansatz in seinen Extremformen repräsentieren, ist der Prozess der Beurteilung des kommunikativen Lernpotentials der Aufgaben durch die Autorin exemplifiziert. Im Folgenden wird der zweite Teil des Fragebogens erörtert.

3.3.3 Teil 2 des Fragebogens

Der zweite Teil des Fragebogens bestand für die Lernenden aus 25 Aussagen über zentrale Aspekte des Grammatiklernens und aus 31 Aussagen für die Lehrenden. Der zweite Teil ist vor allem nach dem Vorbild von Browns (2009) Fragebogen namens „Students’ and Teachers’ Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals“ konzipiert. Zusätzlich diente er als Inspirationsquelle für einige meiner Aussagen. Wie beim Fragebogen von Brown (2009) sind die Antwortmöglichkeiten so gestaltet, dass ich die Antworten der Lernenden und Lehrenden miteinander vergleichen kann.

Die Aussagen sind zum gleichen Thema sechs thematische Fragenblöcke zugeordnet, wie in den Anhängen 3 (Fragebogen an den Lernenden) und 4 (Fragebogen an den Lehrenden) ersichtlich ist. Im ersten Frageblock sind drei Aussagen zu dem übergeordneten Sinn des Fremdsprachenunterrichtes enthalten. Der zweite Fragenblock befasst sich mit Ansichten von konkreten Arbeitsverfahren bei Grammatikaufgaben, also was konkret gemacht werden soll, zum Beispiel Sätze übersetzen oder Lückentexte ausfüllen. Der dritte Fragenblock untersucht die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden dazu, *wie* mit einer Aufgabe gearbeitet werden soll, zum Beispiel alleine oder mit anderen Lernenden zusammen, mündlich oder schriftlich usw. Der vierte Fragenblock untersucht, inwieweit die Lernenden bestimmte Aspekte der Aufgaben als motivierend oder demotivierend bewerten. Ein solcher Aspekt wäre beispielsweise, ob die Grammatikaufgabe auf die Interessen der Lernenden Rücksicht nimmt.

Die fünfte Gruppe untersucht, wie die Schüler es generell erleben, die Fremdsprache Deutsch anhand von Grammatikaufgaben, dem Schreiben von Texten und mündlichen Situationen zu lernen. Im sechsten Fragenblock werden Behauptungen aufgeführt, die von der besten Art und Weise Deutsch zu lernen handeln. Der Fragebogen der Lehrenden enthält einen ergänzenden siebten Fragenblock. Dieser besteht aus Aussagen zu unterschiedlichen Themen, wofür die Lehrenden die notwendigen Voraussetzungen haben, Stellung zu nehmen, während ich sie als zu anspruchsvoll für die Lernenden betrachte.

Wie Brown habe ich einen „Likert-typ“-Fragebogen mit vier Antwortkategorien verwendet. Jede Behauptung ist so formuliert, dass sie entweder mit „völlig einverstanden“, „überwiegend einverstanden“, „nur teilweise einverstanden“ oder „nicht einverstanden“ zu beantworten ist. Es gibt kein Kästchen für „Ich weiß nicht“ oder „nicht relevant“. Die Kandidaten stehen deswegen sowohl geschlossenen Fragen als auch einer erzwungenen Wahl gegenüber. Ich habe bewusst zwischen negativen („Ich bin nicht der Meinung, dass ...“) und positiven („Ich bin der Meinung, dass ...“) Aussagen gewechselt, um die Konzentration der Teilnehmer aufrecht zu erhalten.

Ich habe einen Fragebogen, der aus zwei unterschiedlichen Herangehensweisen besteht, gewählt, weil die Kombination von Bewertungen von konkreten Beispielen an Grammatikaufgabentypen und Begründungen ihrer Wahl (Teil 1) einerseits und die Stellungnahmen zu der Liste von Aussagen (Teil 2) andererseits ein ausführliches Bild der subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden ergibt. Ferner haben die zwei Teile eine gegenseitige überprüfende Funktion: Wenn ein Lernender zum Beispiel die Aufgaben im Teil 1, die selbständiges Schreiben und Kreativität erfordern, negativ bewertet, aber gleichzeitig im Teil 2 angibt, dass ihm die Aufgaben, die ihn kreativ arbeiten lassen, am besten gefallen, dann stimmt das, was er sagt, nicht mit dem überein, was er meint, oder er hat den Sinn der Beispielaufgabe nicht völlig verstanden. Der zweite Teil des Fragebogens kann auf diese Weise als Kontrollinformation herangezogen werden.

Darüber hinaus habe ich noch keine andere Untersuchung gesehen, die allein die subjektiven Lerntheorien der Befragten anhand von Beispielaufgaben untersucht. Ferner lässt sich untersuchen, ob sich die Lernenden und Lehrenden des Lernpotentials der Aufgaben bewusst sind. Erkennen sie zum Beispiel, dass Aufgabe 1 das Auswendiglernen von Regeln durch die Lernenden erfordert? Wie bewerten sie Aussagen über das Auswendiglernen von Regeln im Vergleich dazu, wie sie das Lernpotential der Aufgabe bewerten? Dies wird bei der Analyse besprochen.

3.2.3 Pilotphase und Durchführung der schriftlichen Befragung

Das Ausfüllen des Fragebogens wurde im Herbst 2015 in sechs weiterführenden Schulen in Norwegen durchgeführt. Insgesamt wurden elf Schulen in West-Norwegen per Email kontaktiert und zur Teilnahme an meiner Untersuchung eingeladen. Dabei wurde beachtet, dass verschiedene Schultypen miteinbezogen wurden. Wegen Datenschutzregelungen und der Tatsache, dass die Einwohnerzahl in Norwegen so gering ist, dass man anhand weniger Angaben die Schulen hätte identifizieren können, werden die teilnehmenden Schulen nicht näher beschrieben.

Eine der sechs Schulen, die sich dazu bereiterklärt haben, an meiner Untersuchung teilzunehmen, wurde lediglich bei der Pilotuntersuchung mit einbezogen. Insgesamt zehn Schulklassen und 178 Lernende nahmen an der Untersuchung teil, wovon eine Klasse, die aus 24 Lernenden bestand, nur bei der Pilotuntersuchung eingebracht wurde. Übrig blieben neun Schulklassen und 155 Lernende. Um den Umfang der Arbeit nicht zu sprengen, wurde nur die VG1-Klassenstufe mit Lernenden auf Niveau 2 in dieser Studie berücksichtigt. Es handelt sich hierbei um Lernende, die schon drei Jahre Deutsch als zweite Fremdsprache in der Gesamtschule gelernt haben und sich dazu entschlossen haben, diese Fremdsprache noch zwei Jahre in der weiterführenden Schule zu lernen (vgl. Kapitel 1.2.1). Die Schüler kommen aus vielen verschiedenen Grundschulen, und zu Beginn des VG1-Jahres werden die Klassen neu zusammengesetzt. Es ist wahrscheinlich, dass zentrale Themenbereiche der deutschen Grammatik zu Beginn des Schuljahres wiederholt werden und die Lernenden zu dieser Zeit dementsprechend häufig Grammatikaufgaben machen. Da die VG1-Schüler noch fast zwei Jahre Deutschunterricht vor sich haben, sind sie vermutlich zusätzlich motiviert, einen Fragebogen, der die Zukunft des Deutschunterrichts thematisiert, gründlich auszufüllen. Die Lernenden haben zwar noch wenig Erfahrung mit den Unterrichtsmethoden der neuen Lehrperson, können sich an drei Jahre Deutschunterricht in der Grundschule aber durchaus erinnern.

Um sicherzustellen, dass alle Fragen und Aussagen klar formuliert und leicht zu verstehen waren, wurde eine Pilotuntersuchung durchgeführt. Dies geschah auch deshalb, um festzustellen, welche Fragen und Aussagen notwendig waren und welche gestrichen werden konnten. Ein Lehrender aus meinem Bekanntenkreis und seine 24 Lernenden haben den vorläufigen Fragebogen ausgefüllt. Die Lernenden haben im Voraus einen Brief erhalten, in

dem sie informiert wurden, dass sie die erste Gruppe seien, die den Fragebogen ausfüllte. Ich habe sie gebeten, auf eventuelle Unklarheiten und Verbesserungsmöglichkeiten zu achten. Die ausgefüllten Fragebögen der Lernenden und des Lehrenden bei der Pilotuntersuchung wurden bei der Auswertung nicht miteinbezogen. Die Pilotuntersuchung hat zu folgenden Änderungen geführt: Eine Aufgabe wurde ausgetauscht, weil sie einer anderen Aufgabe so ähnlich war, dass die meisten Lernenden die beiden gleich bewertet haben. Eine neue Aufgabe wurde hinzugefügt, um die Aspekte des Sprachvergleichs und des induktiven Lernens einzubeziehen (A5). Es zeigte sich ferner, dass die Lernenden im Zeitraum von einer Schulstunde (45 Minuten) eine höhere Anzahl von Fragen beantworten konnten als die im Fragebogen schon vorhandenen Fragen. Folglich wurde Teil 2 um vier Aussagen ergänzt. Der endgültige Fragebogen bestand danach aus 25 Behauptungen. Zunächst wird die Durchführung der schriftlichen Befragung beschrieben.

Einige Wochen bevor ich zu der aktuellen Klasse gekommen bin, um die schriftliche Befragung durchzuführen, haben die Lehrenden einen Informationsbrief für die Lernenden erhalten.²¹ Die Lehrenden haben selbst entschieden, ob sie den Lernenden den Brief sofort übergeben wollten oder ob sie ihn kurz vor meiner Ankunft ausgeben wollten. Nur bei der Pilotuntersuchung bekamen die Lernenden den Brief direkt vor dem Fragebogen. Der Brief stellt die Forschungsfragen dar und gibt die notwendigen Informationen zur Teilnahme.

Bevor ich die Fragebögen im Klassenzimmer ausgeteilt habe, habe ich die Hauptinhalte des Informationsbriefs in gekürzter Form wiederholt und dabei betont, dass es sich um die Bewertung von Grammatikaufgabentypen handelt. Anhand der Paukaufgabe (A1) oder der Lückentextaufgabe (A2) wurde erklärt, wie die Lernenden den Fragebogen beantworten sollten. Was ich *nicht* untersuchen wollte, war, wie der einzelne Lernende genau diese Lückentextaufgabe (A2) findet, sondern wie er den Aufgabentyp „Lückentextaufgaben“ im Allgemeinen bewertet. Die Lernenden haben den zwölfseitigen Fragebogen auf Papier bekommen, während die Lehrenden ihn in digitaler Form erhalten haben. Den Lernenden stand eine Schulstunde, 45 oder 60 Minuten, zur Verfügung, um den Fragebogen zu beantworten. Ich war während dieser Zeit anwesend. Die Lehrenden hatten keine Zeitbegrenzung, aber ich habe darum gebeten, dass sie mir den Fragebogen vor dem Interview zurückgeben. Zwei Lehrer haben den Fragebogen nachträglich zurückgeschickt. Die Lehrenden, die den Fragebogen nach dem Interview ausgefüllt haben, waren möglicherweise beim Interviewen weniger auf das

²¹ Siehe Anhang 5 für den Informationsbrief in der Originalausgabe und Anhang 6 für die Übersetzung.

Thema vorbereitet als die anderen. Andererseits hatten diese Lehrenden im Vergleich zu den übrigen Interviewten beim nachträglichen Ausfüllen des Fragebogens schon über das Thema gründlicher reflektiert. Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, dass diese Lehrenden andere Antworten gegeben haben als die übrigen Lehrenden.

Insgesamt haben also acht Lehrende, die neun Schulklassen mit insgesamt 155 Lernenden unterrichten, teilgenommen. Die Anzahl der befragten Lehrenden ist jedoch zu klein, um eine statistisch verallgemeinerbare Aussage treffen zu können. Es handelt sich allerdings um die Lehrenden, die im kommenden Jahr für den Deutschunterricht der befragten Lernenden verantwortlich sein werden. Daher ist der Vergleich der Ergebnisse zwischen diesen zwei Gruppen besonders interessant und relevant. Wenn anhand der Ergebnisse herauszufinden ist, dass diese Lehrenden andere Ansichten über die Grammatikaufgabentypen vertreten als die Lernenden, liegen Diskrepanzen vor. Im Theoriekapitel wurde beschrieben, wie solche Diskrepanzen das Lernmilieu negativ beeinflussen können.

3.4 Das Interview

Während der Fragebogen nicht zu sehr in die Tiefe geht, wurden ausgewählte Aspekte des Grammatiklernens und -unterrichtens bei den Interviews der Lehrenden ausführlicher untersucht. Im Folgenden werden die Forschungsfragen und Überlegungen zu den getroffenen methodischen Entscheidungen bei der Gestaltung und Durchführung der Interviews vorgestellt.

Wie im Theoriekapitel (unter *2.4 Subjektive Lerntheorien*) ausführlich erläutert wurde, sind die subjektiven Lerntheorien der Lehrenden der entscheidende Faktor, wenn es zur Gestaltung des Unterrichts kommt. Die Forschungsfragen, die ich anhand der Interviews untersuchen möchte, hängen mit diesen drei Bereichen 1) *Die Auswahl von Grammatikaufgaben*, 2) *Stellenwert der Grammatik im Unterricht* und 3) *Einstellungen gegenüber Grammatik* zusammen und werden im folgenden Teilkapitel 3.4.1 vorgestellt.

3.4.1 Zur Gestaltung des Interviews

Interviews werden oft nach dem Grad der Flexibilität entweder als strukturiert, semi-strukturiert oder unstrukturiert bezeichnet. Meine Interviewform ist semistrukturiert, was bedeutet, dass eine strukturierte Reihenfolge der Fragen vorliegt, aber das Vorgehen flexibel ist und von der

Reihenfolge abgewichen werden kann.²² Semistrukturierte Interviews erlauben ungeplante Ergänzungs- und Erklärungsfragen, um die Antworten besser verstehen zu können (vgl. Kvale & Brinkmann 2009:151-153). Ich habe eine diskursive Annäherung an die Interviewobjekte gewählt, d.h. dass ich versuchen werde, den Gegenstand aus dem Gesichtspunkt des Interviewobjekts und im Lichte ihrer Erfahrung zu sehen und mich so mit ihrem Erleben der Welt zu beschäftigen (ebd.:48). Es geht nicht darum, die Interviewobjekte von etwas zu überzeugen – immerhin können neue Einsichten und Erkenntnisse manchmal als eine natürliche Konsequenz eines Reflexionsprozesses folgen (vgl. ebd.:50). Die Gestaltung und Fragen des Interviews zielen darauf ab, das tatsächliche Geschehen im Klassenzimmer und die Einstellungen der Lehrenden zur Grammatik offenzulegen. Es wird aber nicht beabsichtigt, die subjektiven Lerntheorien der Lehrenden bloßzustellen und zu kritisieren.

Nach Kvale und Brinkmann (2009:49) sollte das Interview sowohl objektive Faktenfragen als auch subjektive Fragen zu den Meinungen des Interviewobjektes enthalten, wobei die Reihenfolge der Fragen nicht beliebig ist. Das Interview setzt sich normalerweise aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss zusammen. Die ersten Fragen dienen als Einleitung, um dem Interviewten die Gelegenheit zu geben, sich an die Situation des Interviews zu gewöhnen (Albert & Koster 2002:30). Ferner sollte jedes neue Thema mit einer leicht zu beantwortenden Frage eingeleitet werden. Als Nächstes werden die drei Teile meines Interviews beschrieben.

In der Einleitung wurde mit einigen Fragen zum Hintergrund der Lehrenden begonnen. Darauf folgten Fragen darüber, wie oft sie mit Grammatik und Grammatikaufgaben im Unterricht arbeiten und woher die Lehrenden die Grammatikaufgaben erhalten. Zu diesen Fragen hatte ich Antwortkategorien vorbereitet, die ich den Lehrenden aufgelistet habe, um ihnen ein wenig Anfangshilfe beim Antworten zu leisten. Ich habe dabei spezifiziert, dass sie auch außerhalb der Antwortkategorien antworten konnten, weshalb die Fragen nicht als geschlossen zu betrachten sind. Die übrigen Fragen sind ebenfalls offen.²³

Der Hauptteil des Interviews besteht aus drei thematischen Fragenblöcken, die von je einem Aspekt des Grammatikunterrichtes handeln. Zu den Themen wurden die folgenden Fragen erörtert:

²² Siehe den Interviewguide im Anhang 7 in der Originalausgabe und Anhang 8 in der Übersetzung.

²³ Siehe das Teilkapitel 3.3.1 zum Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen.

1. *Die Auswahl von Grammatikaufgaben:* Woher beziehen die Lehrenden die Grammatikaufgaben? Wie gehen die Lehrpersonen vor, wenn sie Grammatikaufgaben aus dem Lernmaterial auswählen, und welche Gedanken liegen der Auswahl zugrunde? Haben die Lehrenden ein bewusstes Verhältnis zu dem Einsatz unterschiedlicher Grammatikaufgabentypen im Unterricht?
2. *Stellenwert der Grammatik im Unterricht:* Was bedeutet es, Grammatik gut beherrschen zu können, und inwiefern ist eine gute Beherrschung von Grammatik ein Ziel des Unterrichts? Was verstehen sie unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“, inwiefern ist deren Erwerb und Beherrschung ein Ziel des Unterrichts? Welcher Zusammenhang besteht zwischen kommunikativer Kompetenz und einer guten Beherrschung von Grammatik?
3. *Einstellungen gegenüber Grammatik:* Was halten die Lehrenden davon, Grammatik zu unterrichten? Wie finden es, nach der Ansicht der Lehrenden, die Lernenden, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten? Die Bearbeitung welcher Aufgabentypen finden die Lernenden am unterhaltsamsten, und inwiefern wird dieser Aspekt bei der Auswahl der Aufgaben berücksichtigt?

Beim ersten Hauptthema, *Auswahl der Grammatikaufgaben*, werden die Lehrenden spezifisch zu der Rolle von Differenzierung und Variation bei der Auswahl von Grammatikaufgaben befragt. Hier wird auch die Rolle des Lehrwerks als Quelle der Grammatikaufgaben untersucht. Wie im Einleitungskapitel beschrieben, ist kommunikative Kompetenz ein Schwerpunkt im Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in norwegischen Schulen. Deswegen werden die Lehrenden beim zweiten thematischen Fragenblock, *Stellenwert der Grammatik im Unterricht*, auch zum Lehrplan befragt. Welche Gedanken machen sich diese Lehrenden darüber, dass der Begriff der „Grammatik“ im Lehrplan nicht erwähnt wird? Beim Interview habe ich den Lehrenden sowohl die Beschreibung des Hauptbereiches *Kommunikation* vorgelesen, als auch das Lernziel genannt, das meiner Meinung nach am explizitesten ausdrückt, dass die Lernenden grammatische Regeln können sollen. Dieses Lernziel lautet: Die Lernenden sollen „Wörter, Satzaufbau und Textfügungsformen zielgerichtet und variiert anwenden können“.²⁴ Zum Schluss gab es einige Fragen zu der Lehrerausbildung der befragten Lehrenden und dazu, inwiefern das Unterrichten von Grammatik während ihres Studiums thematisiert wurde. Die Lehrenden wurden schließlich ebenso gebeten, eventuelle übrige Kommentare, Informationen

²⁴ Utdanningsdirektoratet (2006), www.udir.no (20.5.2016).

oder Gedanken zum Thema Grammatikaufgaben hinzuzufügen. Dieser letzte Teil eröffnet das Gespräch für generelle Gedanken über Grammatik und dafür, wie sich die Einstellung gegenüber der Rolle der Grammatik im Unterricht im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert hat.

Die verschiedenen Unterkategorien des Interviews, 1) *Auswahl der Grammatikaufgabentypen*, 2) *Stellenwert der Grammatik im Unterricht* und 3) *Einstellungen gegenüber Grammatik* sind zentrale Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, die wichtige Informationen über Grammatik als Unterrichtsthema bereitstellen. Vor der Durchführung der Interviews hatte ich folgende Annahmen, die auf der im Kapitel 2 vorgestellten Theorie basieren:

- Die Lehrenden verwenden das Lehrwerk als Hauptquelle der Grammatikaufgaben.
- Die Lehrenden halten kommunikative Kompetenz für das wichtigste Ziel des Unterrichts.
- Die Lehrenden selbst unterrichten gerne Grammatik. Sie glauben aber, dass die Lernenden es langweilig finden, Grammatikaufgaben zu lösen.

Im Folgenden wird die Vorbereitung für die Interviews anhand einer Pilotuntersuchung kurz beschrieben, bevor ich auf die Durchführung der Interviews eingehen werde.

3.3.2 Pilotphase und Durchführung der Interviews

Wie beim Testen des Fragebogens wurde auch der Interviewleitfaden durch eine Pilotuntersuchung getestet, um sowohl Relevanz, Formulierungen und Qualität der Fragen zu überprüfen, als auch um die Interviewdauer und die technische Geräteausstattung zu erproben. Dieselbe Lehrperson, die sich für die Fragenbogenuntersuchung als Pilotkandidat bereitgestellt hatte, nahm am Pilotinterview teil. Nach der Pilotuntersuchung habe ich folgende Änderungen vorgenommen: Eine Frage wurde gestrichen, weil die Antwort schon durch andere Antworten abgedeckt werden konnte. Die Frage zu den Ansichten der Lernenden wurde hinzugefügt, um für eine direkte Möglichkeit zu sorgen, über die Lernenden zu sprechen. Außerdem wurden einige einleitende Bemerkungen zu den Unterkategorien des Interviews hinzugefügt, um bessere Übergänge zu schaffen.

Die Antworten des Pilotkandidaten wurden auch beim Interview nicht in der Analyse berücksichtigt. Die übrigen acht teilnehmenden Lehrenden bilden eine vielfältige Gruppe. Die Gruppe besteht aus vier Männern und vier Frauen im Alter von 30 bis über 60 Jahren, wovon

zwei Deutsch als Muttersprache haben. Die anderen sind norwegische Muttersprachler. Die meisten unterrichten regelmäßig auf Niveau 1 und 2, einige ausschließlich auf Niveau 2. Bei der Auswahl der Lehrenden spielt dies keine Rolle, wichtiger ist es, ein breites Spektrum von Lehrenden mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Erfahrungen zu haben.

Wie am Anfang des Kapitels erwähnt, wurden die Interviews mit den Lehrenden durchgeführt, nachdem sie und ihre Lernenden den Fragebogen ausgefüllt hatten. Die Lehrenden haben die Interviewfragen nicht im Voraus bekommen, aber sie kannten bereits das Thema und wussten, dass das Interview aus ergänzenden Fragen zu Grammatikaufgaben, dem Lehrwerk und dem Grammatikunterricht bestand. Dem Interviewguide wurde relativ genau gefolgt und die Fragen meistens in der vorgegebenen Reihenfolge gestellt. Ergänzungsfragen wurden spontan eingebracht, um sicherzustellen, dass ich die Aussagen der Lehrenden richtig verstanden habe und um die Thematik tiefergehend zu besprechen.

Die Interviews haben zwischen 24 und 56 Minuten gedauert, während die Durchschnittslänge ungefähr 45 Minuten betrug. Die Interviews wurden anhand eines Tonbandgeräts aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkription der Lehrendeninterviews umfasste insgesamt 41.507 Wörter. Wichtig dabei war es, die Identitäten der Teilnehmenden zu schützen. Folglich wurden Informationen, die dazu beitragen könnten, die Lehrperson, die Lernenden oder die Schule identifizieren zu können, aus den Transkriptionen ausgelassen. In Fällen, wenn ein Lehrender zum Beispiel etwas humoristisch oder ironisch ausdrückte, wurde dies bei der Transkription dazugeschrieben, um sicherzugehen, dass ich es beim späteren Durchlesen richtig interpretiere.

3.5 Zusammenfassung des Methodenkapitels

In diesem Kapitel wurde die Wahl der Methode dargelegt, erörtert und begründet. Die Vorteile der quantitativen und qualitativen Herangehensweise sowie eines integrativen Ansatzes, d.h. eine Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung, wurde besprochen. Danach wurden die übergeordneten Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit vorgestellt, während die für die Interviews spezifizierten Forschungsfragen bei der Präsentation der Interviews erörtert wurden. Ferner wurde die Analyse des kommunikativen Lernpotentials der zwölf Aufgabentypen des Fragebogens in der Tabelle 1 (*Das kommunikative Lernpotential der zwölf Aufgabentypen*) vorgestellt und die Herangehensweise der Analyse anhand von zwei Aufgaben exemplifiziert. Darauf folgte eine Auseinandersetzung sowohl mit der Gestaltung der

schriftlichen Fragebögen und Interviews als auch mit den Herangehensweisen der Pilotuntersuchung und der Befragungen. Dabei wurde der Gestaltung des Fragebogens viel Aufmerksamkeit gewidmet, da sich der Fragebogen sowohl aus zwei verschiedenen Teilen zusammensetzt als auch aus zwei verschiedenen Versionen besteht. Die Verarbeitungsmethoden der erhobenen Daten und nicht zuletzt die Ergebnisse werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

4 Analyse

4.1 Einleitung

Dieses Kapitel widmet sich der Beschreibung und Analyse der für diese Arbeit erhobenen Daten. Damit soll vor allem erörtert werden, wie die Lernenden und die Lehrenden das Lernpotential der zwölf Grammatikaufgabentypen beurteilen. Weiterhin werden einige zentrale Themen des Grammatiklernens, die im Teil 2 des Fragebogens untersucht wurden, erörtert (vgl. Kapitel 3.3.3) und die durch die Interviews zum Vorschein kommenden Einstellungen der Lehrenden gegenüber Grammatik vorgestellt.

Das Ziel der Fragebogenuntersuchung lautete, dadurch eine detaillierte statistische Grundlage für die Auseinandersetzung mit den subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Um die Interpretation dieser quantitativen Daten zu erleichtern und unterstützen, werden bei der Analyse auch die qualitativen Begründungen der Teilnehmenden in Betracht gezogen. Das umfassende Datenmaterial kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig präsentiert und erörtert werden, weil die Studie dann zu lang werden würde. Stattdessen werden die Ergebnisse in acht Tabellen zusammengefasst und deren Inhalte besprochen, die aus meiner Sicht die wichtigsten Ergebnisse darstellen.

Das Kapitel hat die folgende Gliederung: Zuerst werden die Herangehensweisen der Analyse aufgegriffen. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen des ersten Teils des Fragebogens. Dabei werden sowohl die quantitative Bewertung der Lernenden als auch die qualitativen Begründungen der Lernenden zusammengefasst. Danach wird auf die Vergleichsfragen des Fragebogens eingegangen. Die Ergebnisse der Lernerbefragung machen den Großteil des Kapitels aus. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung werden laufend hinzugefügt und mit den Ergebnissen der Lernerbefragung verglichen.

Darauf folgen die Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens, und zwar die Stellungnahme zu den Aussagen über andere Kernbereiche des Grammatiklernens. Dabei werden die Antworten der Lernenden und Lehrenden gemeinsam dargestellt. Der letzte Teil des Analysekapitels befasst sich mit den Lehrendeninterviews und stellt deren Meinungen zu den drei Bereichen, die im Kapitel 3.3.2 dargestellt wurden, vor.

4.2 Die Ergebnisse des Fragebogens

4.2.1 Auswertungsmethode

Jeder Schule, jedem Lehrenden und Lehrwerk und allen Lernenden wurden für die Auswertung Codenummern zugewiesen. Bei sämtlichen in der Arbeit verwendeten Zitaten werden die Codenummer des Lernenden oder Lehrenden, der die Aussage getroffen hat, angegeben. Alle Probanden haben wie erwähnt auf Norwegisch geantwortet, und die Aussagen sind von mir aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt worden. Dabei wurde beachtet, sowohl die Bedeutung als auch den Stil bei der Übersetzung so präzise wie möglich beizubehalten.

Vor der Auswertung wurden auch allen quantitativen Antwortmöglichkeiten des Fragebogens Zahlen zugeordnet. Diese wurden zuerst in das Microsoft Office-Programm Excel eingegeben, bevor die Informationen zu allen geschlossenen Fragen in ein statistisches Auswertungsprogramm (SPSS 21) übertragen wurden. Bei der Auswertung der Bewertung des Lernpotentials der zwölf Aufgaben wurden die Antwortkategorien so codiert: *Ja, sehr nützlich* = 1, *Ja, etwas nützlich* = 2, *Nein, nur wenig nützlich* = 3 und *Nein, nicht nützlich* = 4. Einige Lernende haben aber die gezwungene Wahl durch das Ankreuzen zwischen zwei Kategorien vermieden. Für die statistische Analyse des Fragebogens wurde in solchen Fällen mit dem Mittelwert gearbeitet. Das heißt, wenn zwölf Lernende ankreuzen, dass sie eine Aufgabe *sehr nützlich* (=1) finden, 14 Lernende ankreuzen, dass sie dieselbe Aufgabe *etwas nützlich* (=2) finden, und ein Lernender zwischen den Kästchen ankreuzt, dann wird dies so markiert: 12,5 Lernende finden die Aufgabe *sehr nützlich*, und 14,5 Lernende finden sie *etwas nützlich*. Auf diese Weise konnte vermieden werden, alle Befragten, die zwischen Kästchen angekreuzt haben, bei der Auswertung auszulassen.

Beim Ausfüllen des Fragebogens haben die Lernenden zusätzlich qualitative Informationen geliefert (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Codierung der offenen Fragen, zum Beispiel die Frage „Wenn nein, warum nicht?“ nach jeder Aufgabe des Fragebogens, konnte nicht einfach durch eine Zahlenrepräsentation erfolgen. Die qualitativen Antworten wurden deswegen gesammelt und ins Datenauswertungsprogramm NVivo eingetragen. Die Begründungen durch die Lernenden umfassten insgesamt 35.359 Wörter, während die durch die Lehrenden 2.771 Wörter zählte. Diese wurden genau durchgelesen und Kategorien entwickelt, unter denen die Begründungen zusammengefasst werden konnten. Es wurde gezählt, wie viele Begründungen zu jeder Kategorie gehörten.

Diese Arbeit wurde zweimal durchgeführt: Als ich zum ersten Mal Kategorien ausgearbeitet habe, musste ich beim Darstellen der Ergebnisse feststellen, dass die Kategorien zu umfassend und ungenau waren. Beim zweiten Mal habe ich neue Kategorien entwickelt, die für jede Aufgabe spezifisch waren und die die Begründungen der Lernenden und Lehrenden genauer einbezogen. Als Beispiel dienen die Kategorien zu Aufgabe 1, die Paukaufgabe, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind:

Tabelle 2: Übersicht über die Kategorien zur Paukaufgabe (A1)

Kategorien (Dieser Aufgabentyp ist/hat ...)	Anzahl der Lernenden
... nützlich/einfach/lehrreich/effektiv/konkret.	53
... zwar nützlich, aber andere Aufgabentypen sind besser geeignet.	16
... kein Kontext/Man muss nichts „machen“, nur pauken.	16
... übersichtlich und klar.	15
... langweilig/demotivierend/nicht lehrreich.	9
... wenig nützlich, weil man es schnell wieder vergessen wird.	7
... nützlich, weil man es lernt und später anwenden kann.	6
... nützlich, weil es individuelles Lernen/Anpassen an sich selber erlaubt.	5

Einigen Begründungen passten zu mehr als einer Kategorie, sie werden folglich bei den aktuellen Kategorien registriert. Von 155 teilnehmenden Lernenden sind insgesamt 127 Begründungen in die Ergebnisse zur Paukaufgabe miteinbezogen worden. Noch sechs Lernende haben keine Begründungen aufgeführt. Ferner zeigen zwölf Begründungen, dass die Lernenden nicht den Aufgabentyp bewertet haben (vgl. Kapitel 5.5). Die übrigen zwölf Begründungen, die bei der Analyse außen vor gelassen worden sind, sind entweder Begründungen, die von lediglich einem oder zwei Lernenden erwähnt worden sind, oder Begründungen, deren Sinn ich nicht verstanden habe. Es ist eine generelle Schwachstelle bei Fragebogenuntersuchungen, dass man keine Möglichkeit hat, bei widersprüchlichen und unverständlichen Antworten nachzufragen, ob man den Sinn richtig verstanden hat. Folglich wurden Antworten, die meines Erachtens keinen Sinn ergaben, aus der Analyse ausgeklammert. Die Anzahl der Antworten stimmt deswegen nicht mit der Zahl der teilnehmenden Lernenden überein.

Die Begründungen werden herangezogen, um die quantitative Bewertung der Aufgaben zu erklären und zu interpretieren. In Bezug auf die Analyse muss außerdem Folgendes beachtet werden: Nicht jeder Teilnehmer hat jede Frage beantwortet oder zu jeder Aussage Stellung

genommen. Wenn ein Befragter kein Kästchen markiert hat, wird die Antwort ausgelassen. Sofern es relevant war, wurden in den Tabellen die Anzahl der Antworten und die entsprechende Prozentzahl in Bezug zur Gesamtgruppe angegeben.

4.2.2 Präsentation der Ergebnisse des Fragebogens

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens vorgestellt. Meine Hypothesen zum Bewerten des kommunikativen Lernpotentials von Grammatikaufgaben lauteten:

1. Die Lernenden werden überwiegend formfokussierte Grammatikaufgaben als lehrreicher bewerten.
2. Die Lehrenden werden überwiegend Grammatikaufgaben, die kommunikative und kognitive Kriterien erfüllen, als lehrreicher bewerten.

Die Hypothesen werden im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse besprochen, während diejenigen Bereiche, bei denen die Lehrenden und Lernenden divergente subjektive Lerntheorien aufweisen, im Diskussionsteil aufgegriffen werden.

4.2.2.1 Bewertung und Begründung der zwölf Aufgabentypen

Die Tabelle 3 zeigt in Zahlen (n) und in Prozent (%), wie die Lernenden das Lernpotential der zwölf Beispielaufgaben des Fragebogens beurteilt haben. Die Aufgaben können grob in zwei Gruppen aufgeteilt werden: Die Aufgaben 1, 2, 3, 6, 8, und 11 sind überwiegend formfokussiert, während 4, 5, 7, 9, 10 und 12 als kommunikative Aufgaben zu betrachten sind (vgl. Kapitel 3.3.1).

Tabelle 3: Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen, Lernende

Aufgabentyp	Ja, sehr nützlich (n/%)	Ja, etwas nützlich (n/%)	Nein, nur wenig nützlich (n/%)	Nein, nicht nützlich (n/%)	Total (n/%)
Paukaufgabe (A1)	47/30,3	80/51,6	26/16,8	2/1,3	155/100
Lückentextaufgabe (A2)	88/56,8	63/40,6	4/2,6	0/0	155/100
Textaufgabe (A3)	34,5/22,2	58,5/38	51/32,9	11/7,1	155/100
Hörtextaufgabe (A4)	43,5/28,2	72,5/47	30,5/19,8	7,5/4,8	154/99,4
Regelableitungsaufgabe (A5)	34/21,9	58,5/38	44,5/28,5	18/11,6	155/100
Übersetzungsaufgabe (A6)	93,5/60,3	54/34,8	7,5/4,8	0/0	155/100
Spielaufgabe (A7)	62/40,3	55,5/36	24,5/15,9	12/7,8	154/99,4
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	46,5/30,2	68,5/44,5	36/24	2/1,3	154/99,4
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	31,5/20,3	78,5/50,6	34,5/22,2	10,5/6,8	155/100
Dialogaufgabe (A10)	48/31	72/46,5	25/16,1	9/5,8	154/99,4
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	33,5/21,6	81,5/52,6	31/20	9/5,8	155/100
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	41/26,6	84/54,5	23/14,9	6/3,9	154/99,4

Die Bewertung jeder Aufgabe wird unten aufgegriffen, aber es zeigt sich schon, dass einige Aufgabentypen als viel lehrreicher bewertet wurden, und zwar die Übersetzungsaufgabe (A6) und die Lückentextaufgabe (A2). Während ich im Voraus über die Lernenden angenommen habe, dass sie überwiegend die formfokussierten Aufgaben als lehrreicher bewerten würden, hatte ich über die Lehrenden angenommen, dass sie überwiegend die Grammatikaufgaben, welche kommunikative und kognitive Kriterien erfüllen, als lehrreicher bewerten würden. Die Tabelle unten zeigt, wie die Lehrenden das Lernpotential der zwölf Beispielaufgaben des Fragebogens beurteilt haben:

Tabelle 4: Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen, Lehrende

Aufgabentyp	Ja, sehr nützlich (n/%)	Ja, etwas nützlich (n/%)	Nein, nur wenig nützlich (n/%)	Nein, nicht nützlich (n/%)	Total (n/%)
Paukaufgabe (A1)	5/62,5	2/25	0/0	1/12,5	8/100
Lückentextaufgabe (A2)	5/62,5	2/25	1/12,5	0/0	8/100
Textaufgabe (A3)	1/12,5	4/50	3/37,5	0/0	8/100
Hörtextaufgabe (A4)	4/50	2/25	1/12,5	0/0	7/87,5
Regelableitungsaufgabe (A5)	2/25	5/62,5	0/0	1/12,5	8/100
Übersetzungsaufgabe (A6)	5/62,5	3/37,5	0/0	0/0	8/100
Spielaufgabe (A7)	3/37,5	3/37,5	2/25	0/0	8/100
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	1/12,5	4,5/56,25	2,5	0/0	8/100
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	2/25	4/50	2/25	0/0	8/100
Dialogaufgabe (A10)	1,5/18,75	4,5/56,25	2/25	0/0	8/100
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	1/12,5	5/62,5	2/25	0/0	8/100
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	2/25	5/62,5	1/12,5	0/0	8/100

Es zeigt sich hier, dass die Lehrenden die Aufgaben weitgehend ähnlich wie die Lernenden bewertet haben. Um den Vergleich zwischen den Antworten der Lernenden und Lehrenden zu erleichtern, sind die Antworten zusätzlich in der folgenden Tabelle 5 dargestellt. Die Reihenfolge ergab sich einer Summierung der Durchschnittswerte, die gemäß den Antworten durch die Lernenden rangiert werden.

Tabelle 5: Die Aufgaben, die anhand der Durchschnittswerte als am lehrreichsten bewertet wurden (n/%)

Aufgabentyp	Durchschnittsbewertung, Lernende	Durchschnittsbewertung, Lehrende
Übersetzungsaufgabe (A6)	1,44	1,38
Lückentextaufgabe (A2)	1,46	1,57
Paukaufgabe (A1)	1,89	1,50
Spielaufgabe (A7)	1,91	1,88
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	1,94	2,19
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	1,96	1,88
Dialogaufgabe (A10)	1,97	2,06
Hörtextaufgabe (A4)	2,01	1,63
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	2,10	2,13
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	2,15	2,00
Textaufgabe (A3)	2,25	2,25
Regelableitungsaufgabe (A5)	2,30	2,00

Wie aus der Tabelle hervorgeht, liegen die Durchschnittswerte der Übersetzungsaufgabe (A6), der Lückentextaufgabe (A2), der Paukaufgabe (A1), der Spielaufgabe (A7) und der zweiten Bildbeschreibungsaufgabe (A12) zwischen 1 und 2, d.h. zwischen *sehr nützlich* (=1) und *etwas nützlich* (=2), bei den Lernenden und den Lehrenden. Die übrigen Aufgaben erhielten auf der Grundlage der Bewertung beider oder einer der Teilnehmergruppen Durchschnittswerte, die zwischen *etwas nützlich* (=2) und *nur wenig nützlich* (=3) liegen.

Generell zeigt sich, dass die Befragten alle in der Studie repräsentierten Aufgabentypen für lehrreich halten, obwohl die Bewertung der Lückentext- und die Übersetzungsaufgabe (A1 und A2) besonders hoch ist. Wie in der Tabelle ersichtlich, bewerten die Lernenden und Lehrenden das Lernpotential der Aufgaben auch weitgehend ähnlich. Die größten Diskrepanzen treten bei der Hörtextaufgabe (A4), der Regelableitungsaufgabe (A5) und der Satzgliedkombinationsaufgabe (A8) auf, die beim Heranziehen der schriftlichen Begründungen näher analysiert werden (vgl. Kapitel 4.2.3).

Die drei Aufgabentypen, die von der höchsten Prozentanzahl der Lernenden als entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen bewertet wurden, sind alle traditionelle formfokussierte Aufgabentypen, und zwar handelt es sich um die Übersetzungsaufgabe (A6), die Lückentextaufgabe (A2) und die Paukaufgabe (A1). Die Lehrenden bewerten dieselben drei Aufgabentypen als die am lehrreichsten. Diese drei Aufgaben sind alle formfokussierte, summative und konvergente Aufgaben ohne Lebensweltbezug. Nur die Übersetzungsaufgabe (A6) erfüllt das Kriterium *authentischer Prozess*, ansonsten erfüllen diese Aufgaben keines der zehn Kriterien zum Beurteilen eines kommunikativen Lernpotentials. Die erste bedeutungsorientierte Aufgabe ist an vierter Stelle zu finden, und zwar die Spielaufgabe (A7) bei den Lernenden und die Hörtextaufgabe (A4) bei den Lehrenden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bewertung der zwölf Aufgabentypen detaillierter vorgestellt und die häufigsten Begründungen angeführt. In runden Klammern ist angegeben, wie viele Befragte die jeweilige Begründung genannt haben. Die Reihenfolge der Aufgaben wurde gemäß der Bewertung der Nützlichkeit durch die Lernenden vorgenommen.

1. Die Übersetzungsaufgabe (A6)

Der Durchschnittswert der Übersetzungsaufgabe ist 1,44, und insgesamt 95,1 Prozent der Lernenden antworteten, dass sie die Übersetzungsaufgabe (A6) *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen finden. Unter den Begründungen geben viele Lernende die Fähigkeit, übersetzen zu können, als einen Grund an (27). Andere häufige Vorteile seien die praktische

Anwendung der Grammatik, theoretische Kenntnisse in praktische Fertigkeiten umzuformen (18), und das Üben, vollständige Sätzen zu schreiben (8). Eine prototypische Aussage sei hier zitiert:

„Weil man eine Regel anwendet und [theoretische] Kenntnisse in die Praxis umformt, und gleichzeitig Sätze [schreiben] lernt.“ *Lernende 37*

Ferner wird hervorgehoben, dass man beim Übersetzen die Unterschiede zwischen Norwegisch und Deutsch lernt, was sowohl das Verständnis für Sprachen als auch die Schreibfähigkeit steigert (12). Man erfährt, ob man die grammatischen Regeln verstanden hat und anwenden kann, und man lernt Vokabeln (11). Einigen Lernenden ist es wichtig, dass ihnen beim Lösen der Aufgabe Wörterbücher zur Verfügung stehen (3).

„[Man] sieht, ob man das, was man schon gepaukt hat, versteht.“ *Lernende 149*

„Ich lerne viel von Übersetzungsaufgaben, weil man ‚Richtlinien‘ hat, aber man muss selber denken, nicht nur Autopilot.“ *Lernende 36*

Alle acht Lehrenden antworteten, dass sie die Übersetzungsaufgabe (A6) für *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen halten. Unter den Begründungen zur Aufgabe 6 wird betont, dass die Lernenden auf mehrere grammatische Aspekte aufpassen müssen, wie zum Beispiel den Satzbau und die Konjugation der Verben, der Adjektive usw., und das System „aktiv anwenden“ (Lehrkraft 5) müssen.

„Guter Aufgabentyp, der auch andere grammatische Aspekte [außer der Flexion von *haben*] fokussiert.“ *Lehrkraft 3*

2. Die Lückentextaufgabe (A2)

Der Durchschnittswert der Lückentextaufgabe ist 1,46, wobei insgesamt 97,4 Prozent der Lernenden antworteten, dass sie die Lückentextaufgabe (A2) *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen finden. Unter den Begründungen zur Aufgabe 2 weisen die Lernenden fast ausschließlich auf Vorteile hin. Der häufigste Grund ist, dass man bei diesem Aufgabentyp übt, grammatische Regeln *anzuwenden* und dass man die Regeln mittels dieses Anwendens lernt (40). Ferner meinen sie, dass die Regeln durch Lückentextaufgaben automatisiert werden (17). Lückentextaufgaben seien einfache, konkrete Übungen (24), die Nachdenken, Memorierung und, so die Lernenden, Satzanalyse fordern (25). Als vorteilhaft wird auch erwähnt, dass man beim Lösen der Aufgabe testet, ob man eine grammatische Regel verstanden hat (11), und man sehe, wie man die grammatische Form im Kontext benutzen soll (12). Andere Vorteile, die

mehrfach erwähnt wurden, sind, dass man die Antworten selbst schreiben muss (5), dass andere grammatische Themen nicht damit vermengt werden (2) und dass man oft von den eigenen Fehlern lernen kann (3). Darüber hinaus erwähnen einige, der Aufgabentyp liefere Informationen darüber, wie die Sprache aufgebaut sei (2) und dass er zum Üben der grammatischen Formen beiträgt (2).

„[*Ja, sehr nützlich*], weil man [die Wörter] in einfachen Sätzen verwendet, und daher kann man sich besser an die Formen erinnern.“ *Lernende 34*

„Man testet, ob man es tatsächlich kann.“ *Lernender 117*

Nur einige wenige Nachteile wurden erwähnt. Drei Lernende deuten darauf hin, dass man nur die Form des zu ergänzenden Wortes übt, und noch drei andere meinen, dass es bald langweilig oder eintönig wird, mit Lückentextaufgaben zu arbeiten. Die meisten scheinen aber positiv gegenüber dem Aufgabentyp eingestellt zu sein:

„Obwohl sie langweilig sind, kann man anhand solcher Aufgaben sehr gut üben.“
Lernender 41

Sieben von acht Lehrenden antworteten, dass sie die Lückentextaufgabe (A2) *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen finden. Unter den positiven Begründungen weisen die Lehrenden auf folgenden Vorteile hin: Die Aufgabe sei einfach, sie illustriere und übe, wie die Regel in der Praxis anzuwenden sei, und die Lernenden sähen sofort, ob sie das grammatische Thema verstanden hätten oder nicht. Die Aufgabe biete einen einfachen Kontext und unterstütze den Lernprozess. Nur Lehrkraft 2 sieht die Aufgabe negativ und vertritt die Ansicht, die Aufgabe sei weitgehend mechanisch, offeriere wenig Lebensweltbezug und Kontext und folglich wenig Verständnis dafür, in welchen Zusammenhängen die Wörter zu verwenden sind.

„[...] Die Lernenden brauchen kaum den ganzen Satz lesen, es genügt auf das persönliche Pronomen zu gucken, um die richtige Form [des Verbes] zu finden [...].“
Lehrkraft 2

3. Die Paukaufgabe (A1)

Der Durchschnittswert der Paukaufgabe ist 1,89, und insgesamt 81,9 Prozent der Lernenden antworteten, dass sie diese Aufgabe *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen finden. Dass die Aufgabe eine Paukaufgabe ist, wird sowohl als ein Vorteil als auch ein Nachteil angesehen:

„Paukaufgaben sind immer nützlich.“ *Lernender 12*

„Diese Aufgabe ist nicht nützlich, weil wir nichts machen können. Das einzige, dass wir machen können, ist pauken, und darauf haben die meisten kein Bock.“ *Lernende 28*

Etwa 50 Lernende erwähnen explizit, dass das Üben von Grammatikregeln entweder nützlich, einfach, lehrreich, effektiv oder konkret ist. Paukaufgaben stellen das grammatische Thema vereinfacht und übersichtlich dar (15) und würden individuelles Lernen auf die Art und Weise erlauben, die man selbst bevorzugt (5). Zwei Lernende sagen:

„Tabellen machen es einfach, etwas zu pauken. Und man lernt es auf die Weise, die man selber am besten findet.“ *Lernender 117*

„Es gefällt jedem, so zu arbeiten.“ *Lernender 102*

Sechs Lernende sagen, dass manchmal einfach geübt werden müsse, und wenn man etwas geübt habe, könne man es anwenden. Aus dem Kreis der Lernenden, die die Aufgabe entweder als *wenig* oder *nicht nützlich* beim Deutschlernen bewertet haben, wird darauf hingewiesen, dass man beim Üben schnell wieder vergessen könne (7) und dass Üben langweilig, demotivierend oder einfach nicht lehrreich sei (9). Das Problem bei Paukaufgaben sei, dass man nichts *macht*, sondern nur liest, und dann sieht man nicht die grammatischen Strukturen im Zusammenhang (16).

„Nur ein wenig nützlich, weil es eine Paukaufgabe ist, wobei man nicht lernt, das Verb im Kontext zu verwenden.“ *Lernender 26*

16 Lernende schreiben, andere Aufgabentypen wären besser geeignet, auch wenn sie meinen, dass Paukaufgaben nützlich beim Deutschlernen sind.

„Es ist sehr nützlich, aber trotzdem eine schlechte Aufgabe. Die Aufgabe soll uns helfen, etwas zu lernen, nicht nur sagen, dass wir es pauken sollen.“ *Lernende 79*

Viele Lernende können sowohl auf Vorteile als auch auf Nachteile hinweisen:

„Sie sind etwas nützlich, weil man vom Pauken lernt, aber viele verlieren sofort die Motivation, wenn sie solche Aufgaben sehen. Nach und nach wird es langweilig, und dann geht der Effekt verloren.“ *Lernende 7*

Ein Lernender, der die Aufgabe als *wenig nützlich* bewertet hat, hebt hervor:

„[...] Verständnis ist das wichtige, nicht wie erfolgreich man etwas pauken kann.“
Lernende 123

Sieben von acht Lehrenden antworten, dass sie die Aufgabe 1 für *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen halten. Unter den positiven Begründungen zur Aufgabe 1 wird erwähnt, dass die Aufgabe „[k]onkret, einfach zu verstehen [...]“ sei (Lehrkraft 3) und zur Automatisierung führen könne (Lehrkraft 7), wobei zwei Lehrende betonen, dass diese Aufgabe bestenfalls nur als „guter Ausgangspunkt“ zu betrachten sei (Lehrkraft 5 und 7). Lehrkraft 2 meint, dass diese Aufgabe nicht beim Deutschlernen helfen könne, weil sie keinen Sprachgebrauch fordere. Sie könne den Lernenden eine Übersicht verschaffen, aber ihr fehle ein Kontext. Insgesamt sehen die Lehrenden das Pauken positiv, aber anscheinend lediglich dann, wenn andere Aufgabentypen hinzukommen.

An vierter Stelle befindet sich die erste Aufgabe, die als kommunikativ klassifiziert sind.

4. Die Spielaufgabe (A7)

Der Durchschnittswert der Aufgabe 7 ist 1,91, und insgesamt 76,2 Prozent der Lernenden finden diese, die auch die einzige Aufgabe ist, die alle Kriterien zum kommunikativen Lernen erfüllt (vgl. Kapitel 3.3.1), entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen. Meines Erachtens ist es bemerkenswert, dass die traditionellen Aufgabentypen Lückentextaufgabe (A2), Übersetzungsaufgabe (A6) und Paukaufgabe (A1) als lehrreicher eingeschätzt werden.

Unter den Begründungen zur Aufgabe 7 wird als häufigster Grund angegeben, dass mit solchen Aufgaben zu arbeiten Spaß mache, weswegen sie diese Aufgabe als *etwas* oder *sehr nützlich* bewertet haben (29). Die Lernenden deuten dabei darauf hin, dass die Aufgabe engagierend und kreativ ist, und ferner, dass sie beim Lösen der Aufgabe die Sprache aktiv verwenden und dabei üben, einen Dialog zu führen (23). Das wirke sich vorteilhaft auf die Aussprache, die Fähigkeit, Sätze zu formulieren, und das Lernen von Vokabeln aus (18). Etwas beschreiben zu können (5) und Zusammenarbeit (4) sind andere Faktoren, die die Lernenden als motivierend hervorheben.

„Für mich, sowie für viele andere, wird es einfacher, die deutsche Grammatik zu lernen, wenn ich es mündlich ausprobieren darf. Mir anhören, was logisch klingt. Solche Aufgaben sind auch weniger frustrierend! Es macht ein bisschen Spaß!“ *Lernende 62*

„Auf diese Weise zu lernen macht mehr Spaß, und dann wird man motiviert, sich an die Arbeit zu machen.“ *Lernende 24*

Zwei Lernende gaben an, die Aufgabe sei zu herausfordernd und schwierig. Laut sechs Lernenden bestünde ein Problem auch darin, dass die Aufgabe als Sprechübung von manchen nicht ernst genommen würde, dass andere Lernende sich nicht bemühen würden, Deutsch zu sprechen, und schnell wieder in die Muttersprache zurückfallen würden.

Sechs der acht Lehrenden halten die Aufgabe 7 für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Lehrkraft 2 sagt, die Aufgabe sei gut, „weil sie Sprachproduktion und Anwendung von Vokabular voraussetzt [...]“. Lehrkraft 4 hat die Aufgabe negativ bewertet, weil der Lehrende der Ansicht ist, dass die Lernenden mehr Hilfe beim Lösen der Aufgabe benötigen, und Lehrender 7 hat sie als negativ eingestuft, weil sie für das Lernen des Verbs *haben* nicht geeignet sei. Dabei wird also nicht der Aufgabentyp an sich bewertet, sondern sein Potential, den Lernenden die Grammatik von *haben* im Präsens beizubringen (vgl. Kapitel 5.6 für eine weitere Erörterung).

5. Die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)

Der Durchschnittswert der Aufgabe 8 ist 1,94, und insgesamt 74,2 Prozent der Lernenden antworten, dass sie Aufgabe 8 entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen finden. Aufgabe 8 ist eine formfokussierte Aufgabe, die häufig im Netz zu finden ist. Ich bin davon ausgegangen, dass das Lösen der Aufgabe den Lernenden etwas Spaß machen könnte: Sie erfüllt deswegen das Kriterium *affektive Motivation*. Die Aufgabe ist ferner als *formativ* charakterisiert worden, weil sie das Ausprobieren beim Lernen fördert.

Unter den Begründungen zur Aufgabe 8 weisen die Lernenden auf folgende Vor- und Nachteile hin: Die Aufgabe sei gut, weil sie Spaß mache und kreativ sei (15) und sich schnell und vor allem einfach lösen lasse (16). Sie scheint aber zehn Lernenden *zu* einfach zu sein.

„Wenig zu tun, schnell gemacht. Das kann sowohl gut als auch schlecht sein. [...].“
Lernender 65

„Diese Aufgaben machen immer Spaß. Es ist wichtig, Spaß beim Deutschlernen zu haben.“ *Lernender 70*

15 Lernende heben hervor, dass man Satzbau lernen könne und sehen würde, in welchen Zusammenhängen die verschiedenen Verbformen eingesetzt werden sollen. Anhand von solchen Aufgaben kann man kontrollieren, ob man etwas gelernt habe (4). Vier Lernende finden, dass die Aufgabe zu viel Raten erlaube, und drei sind der Meinung, sie sei eine gute

Abwechslung zu den schwereren Aufgaben. Sechs Lernende sind der Meinung, es sei eine schwierige Aufgabe, die bald Verwirrung verursachen könne.

Die Lehrenden bewerten diese Aufgabe schlechter als die Lernenden; gemäß der Bewertung der Nützlichkeit durch die Lehrenden wäre die Satzgliedkombinationsaufgabe an elfter Stelle zu finden. Fünf von acht²⁵ der Lehrenden halten die Aufgabe für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Lehrkraft 4 hat die Aufgabe positiv bewertet und argumentiert, dass sowohl der Inhalt als auch die Form fokussiert werden²⁶ und dass sie die Lernenden auf grammatische Strukturen hinweisen könne. Meist verhalten sich aber die Lehrenden gegenüber dem Aufgabentyp ablehnend oder neutral. Lehrkraft 8 meint sogar, „es ist zu banal“.

Dass die Aufgabe beim Lösen Spaß machen kann, ist eine der Hauptursachen der positiven Einschätzung durch die Lernenden, während dieser Aspekt von den Lehrenden nicht erwähnt wurde. Ferner haben die Lernenden weitgehend die Aufgabe als kreativ bewertet, während zwei Lehrende sie eher für mechanisch und schematisch halten. Unter den Begründungen werden also weitgehend unterschiedliche Gründe genannt.

6. Die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)

Der Durchschnittswert dieser Aufgabe ist 1,96, und von den 155 Lernenden finden 81,1 Prozent die Aufgabe 12 entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen. Die Aufgabe nimmt sowohl die *Bedeutung* der Sätze, indem die Wirklichkeit beschrieben werden soll, als auch die grammatische *Form* des Verbs in den Blick. Darüber hinaus ist die Aufgabe *divergent*, *formativ*, bettet die Aufgabe in einen *Kontext* ein, integriert verschiedene *Repräsentationsformen* und stellt einen *authentischen Prozess* dar. Unter den positiven Bewertungen zur Aufgabe 12 meinen 20 Lernende, dass sie lernen zu beschreiben. Ferner wird erwähnt, dass die Aufgabe kreativ sei und das Nachdenken fördere (9) und dass man obendrein das Schreiben übe (14).

„[...] Man muss nachschauen, um die Antwort zu finden, nicht nur im Lehrwerk suchen, und deswegen ist sie variationsreicher. Lehrreich.“ *Lernende 93*

„Man übt über ein bestimmtes Thema zu schreiben und die Grammatik, die man gelernt hat, anzuwenden.“ *Lernender 125*

²⁵ Ein Lehrender hat zwischen *etwas* und *nur teilweise nützlich* geantwortet.

²⁶ Ich sehe dies kritisch, weil die Aufgabe ohne Rücksicht auf die Bedeutung gelöst werden kann.

Zwölf Lernende finden, dass die Kombination von Text und Bild das Lernen unterstützen könne. Acht Lernenden gefallen die Hilfwörter, die bei dieser Aufgabe hinzugefügt worden sind, um Start- und Formulierungshilfe zu leisten (8), wenn auch genauso viele der Meinung sind, dass das Lösen der Aufgabe zu einfach sei (8). Obschon die meisten die Offenheit der Aufgabe anscheinend positiv bewerten, wird es nicht von allen als lehrreich empfunden:

„[Es] ist schwierig zu wissen, was die Aufgabe verlangt, weil vieles richtig sein kann.“
Lernende 79

Sieben der acht der Lehrenden finden Aufgabe 12 entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Die visuellen und schriftlichen Hilfsmittel und die Kombination von Kompetenzen werden als positiv hervorgehoben:

„[...] Sie enthält visuelle Hilfe, die [der Aufgabe] einen Kontext verleiht und eine Vokabelliste, die verhindert, dass die Lernenden beim Aufgab lösen wegen eines fehlenden Wortschatzes scheitern. [...]“ *Lehrkraft 2*

Lehrkraft 7 hat die Aufgabe *nur teilweise nützlich* beim Deutschlernen gefunden und begründet dies damit, dass die Aufgabe besser dazu geeignet wäre, um ein anderes grammatisches Thema zu lernen.

7. Die Dialogaufgabe (A10)

Der Durchschnittswert der zehnten Aufgabe ist 1,97, und insgesamt 77,5 Prozent der Lernenden sind der Meinung, dass die Aufgabe 10 entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen ist. Diese Aufgabe erfüllt alle Kriterien zum Beurteilen des kommunikativen Lernpotentials, außer dem Kriterium zur *Handlungsorientierung*. 19 Lernende sind sich darüber einig, dass es nützlich sei, mündliche Dialoge und Gespräche zu üben. Anhand dieser Aufgabe lerne man, 17 Lernenden zufolge, Vokabular, Satzbau und Grammatik. Ferner übe man die Aussprache und generell die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen (24).

„[Ja, *sehr nützlich*, weil] Deutsch sprechen zu können, kommt nicht von selber!“
Lernender 56

Diese Lernenden erkennen den authentischen und persönlichen Aspekt dieser Aufgabe an:

„Du musst bei der Formulierung von dem, was in der Wirklichkeit passiert, ausgehen. Das ist persönlicher.“ *Lernende 136*

„Es handelt von uns, den Lernenden, und nicht nur von den Personen in den Lehrwerken.“ *Lernende 2*

Zusammenarbeit mit anderen Lernenden wird mehrmals als Lernmotivation angebracht (13). Sieben Lernende bemerken, dass die Aufgabe auf der Wiederholung von Formulierungen basiere, was sowohl positiv als auch negativ bewertet wird. Fünf Lernende haben die Tatsache, dass die Aufgabe mündlich zu lösen ist, als Begründung ihrer negativen Bewertung angegeben.

„Mir gefallen mündliche Aufgaben nicht. [...]“ *Lernende 86*

Sechs der acht Lehrenden halten Aufgabe 10 für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Dies wird hauptsächlich damit begründet, dass mündliche Übungen großes Lernpotential haben, weil sie das Sprechen und Verstehen einüben. Lehrkraft 2 erläutert, dass er die Aufgabe für handlungsorientiert²⁷ und authentisch halte, und meint, dass die Aufgabe sich beinahe automatisch an das Fertigniveau des Lernenden anpassen würde. Ferner sei die Aufgabe in einen Kontext eingebettet und ließe die Lernenden voneinander lernen. Lehrkraft 8 ist der Meinung, dass das konkrete Thema der Aufgabe langweilig wäre, und hat die Aufgabe deswegen als *nur teilweise nützlich* bewertet. Lehrperson 3 meint, dass die Aufgabe *nur teilweise nützlich* beim Deutschlernen ist, schlägt aber vor, man könne die Aufgabe auf Anfängerniveau einsetzen.

8. Die Hörtextaufgabe (A4)

Der Durchschnittswert der Aufgabe 4 ist 2,01, also liegt der Bewertung zwischen *etwas nützlich* und *teilweise nicht nützlich* beim Deutschlernen. Zusammengerechnet finden aber 75,2 Prozent der Lernenden die Aufgabe 4 entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen. Diese Aufgabe ist nicht *handlungsorientiert* und fordert in geringerem Grad *Interaktion*, aber sie erfüllt sonst alle Kriterien des kommunikativen Lernens. Unter den positiven Begründungen zur Aufgabe 4 weisen 35 Lernende darauf hin, dass Deutsch zu verstehen und das Üben des Sprechens ihnen wichtig sei. Die richtige Aussprache zu hören und neue Vokabeln lernen, werden als zentrale Vorteile hervorgehoben (29):

„Es macht echt viel Spaß, mündlich aktiv zu sein. Man kann nur mehr lernen, wenn man viel Deutsch redet. Wenn man wenig redet, lernt man wenig.“ *Lernende 94*

²⁷ Meines Erachtens erfüllt die Aufgabe nicht das Kriterium *Handlungsorientierung*, weil die Lernenden nichts über die Sprachübung hinaus erreichen sollen.

„Wir hören die Aussprache, was sonst schwierig ist, weil man nicht so viel Deutsch im Alltag hört.“ *Lernende 50*

Bei den Begründungen der negativen Bewertungen kommt zum Vorschein, dass es den Lernenden bei Hörbeispielen oft zu schnell vorangeht. Dies scheint der Hauptgrund dafür zu sein, dass viele Lernende solche Aufgaben schwierig finden (18). Obwohl es schwierig sein kann, Deutsch zu verstehen und zu reden, fügen viele hinzu, dass man viel davon lerne. Vier Lernende erwähnen, dass sie sich beim Sprechen zurückhalten, da sie sich nicht sicher seien, ob die Aussprache oder Grammatik richtig sei.

„Ich finde, dass solche Aufgaben nützlich sind, weil man die Sprache mündlich anwenden kann, aber andererseits ist es nicht so nützlich, weil man nicht weiß, ob das, was man sagt, richtig oder falsch ist.“ *Lernende 7*

Die Lehrenden haben diese Aufgabe viel positiver bewertet; gemäß der Bewertung der Nützlichkeit durch die Lehrenden wäre die Aufgabe an vierter Stelle zu finden. Sechs der sieben Lehrenden, die diese Aufgabe bewertet haben, halten sie für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Dies wird damit begründet, dass mündliche Übungen großes Lernpotential besitzen, weil sie das Hören, Sprechen und Verstehen üben. Lehrkraft 1 hat nicht geantwortet und Lehrperson 3 findet, die Aufgabe sei zu kompliziert. Die Lehrenden haben also anders als die Lernenden überwiegend nicht angegeben, dass Hörtextaufgaben nicht schwierig sein können.

9. Die Multiple-Choice-Aufgabe (A11)

Der Durchschnittswert der Aufgabe 11 beträgt 2,10, und 74,2 Prozent der Lernenden haben sie entweder als *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen eingeschätzt. Weil die Autorin sich vorstellt, dass die Bearbeitung dieser Aufgabe den Lernenden möglicherweise Spaß machen könne, erfüllt sie das Kriterium *affektive Motivationsfaktoren*. Sonst ist die Aufgabe *formfokussiert*, *konvergent*, *summativ*, ohne *Lebensweltbezug* und bietet weder Möglichkeiten der *Personifizierung*, noch fördert sie *Interaktion*. Der am häufigsten erwähnte Vorteil der Multiple-Choice-Aufgabe ist, dass man anhand dieser Aufgaben herausfinden könne, was richtig und was falsch ist, und dass man fortan besser in der Lage wäre, Fehler wiederzuerkennen (34). Zehn Lernende meinen, dass sie einfach sei und Spaß mache.

„Zeigt, wie einfach es ist, Fehler zu machen. Man wird aufmerksamer.“ *Lernender 111*

„Du merkst dir, wenn du unsicher bist oder etwas verwechselst, und wenn du das Fazit bekommst, kannst du dir einmal merken, was richtig ist.“ *Lernende 136*

„[Du] musst wieder nachdenken und analysieren, ist aber trotzdem keine langweilige Aufgabe.“ *Lernende 16*

Neun Lernenden zufolge sei es ein Nachteil des Aufgabentyps, dass es verwirrend sein kann, falschgeschriebene Sätze zu lesen. Fünf Lernende sind der Meinung, dass bei solchen Aufgaben oft einfach geraten wird, ohne nachzudenken. Ferner meinen zwölf Lernende, dass Multiple-Choice-Aufgaben meist zu einfach seien, aber dass man sie als Kontrollaufgaben gut verwenden könne, um sicherzugehen, dass man etwas gelernt habe (5).

Sechs von acht der Lehrenden halten diese Aufgabe für entweder *sehr* oder *etwas lehrreich* beim Deutschlernen. Unter den positiven Begründungen befinden sich weitgehend dieselben Gründe wie bei den Lernenden; sie werden sich darüber bewusst, was richtig und was falsch sei, sie müssen nachdenken, was richtig sei und warum, und man lerne, sich selbst zu korrigieren.

„Sie entdecken und sehen was falsch ist. [Sie werden] sich bewusst, dass es eine richtige Antwort gibt.“ *Lehrkraft 1*

Lehrkraft 4 ist der Meinung, die Aufgabe sei nützlich, wenn sie mündlich zu lösen wäre. Lehrperson 6 meint, es sei eine allgemein akzeptierte Ansicht, dass man den Lernenden keine fehlerhaften Sätze zeigen sollte. Ferner vertritt sie die Meinung, Multiple-Choice-Aufgaben seien keine gute Methode, weil, auch wenn die Lernenden willkürlich antworten, es statistisch durchaus möglich sei, dass sie die Aufgaben richtig lösen.

10. Die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)

Der Durchschnittswert dieser Aufgabe ist 2,15, und insgesamt 70,9 Prozent der Lernenden schätzen Aufgabe 9 als entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen ein. Unter den Begründungen zur Aufgabe 9 befindet sich eine Vielfalt von Meinungen. Unter den positiven Begründungen heben 17 Lernende hervor, dass es lehrreich ist, dass man *ganze* Sätze selbst schreiben muss. Ferner wird es als vorteilhaft betrachtet, dass sie selbst nachdenken und herausfinden müssen, welche Wörter, welcher Satzbau und welche grammatischen Regeln anzuwenden seien (21). Des Weiteren erwähnen zwölf Lernende, dass sie die theoretischen Kenntnisse praktisch anwenden müssen. Dass die Aufgabe mehrere Antworten erlaubt, wird von vier Lernenden an sich als motivierend sowie als variationsreich und kreativ empfunden.

„Viele Antworten sind möglich. Das ist an sich ein bisschen motivierend.“ *Lernende 35*

„Man lernt Sätze selbst zu schreiben, und zwar anhand von etwas, das man sieht. Dies kann sehr schwierig sein, deswegen ist es sehr wichtig, dass man es übt.“ *Lernende 6*

„Du machst deine eigenen Sätze, und dann kann man sich besser an die Regeln erinnern und Zusammenhänge verstehen.“ *Lernende 7*

Sechs Lernende haben die Aufgabe negativ bewertet, weil sie das Bild schlecht gefunden haben. Vier haben das Bild als positive Inspiration hervorgehoben, und fünf Lernende schreiben, dass sie nie zuvor ein Bild haben beschreiben müssen. Acht sagen, sie würden es schwierig finden, diese Aufgabe zu lösen, und viel Zeit damit verbringen, herauszufinden, was sie überhaupt schreiben können.

„Sehr wenig nützlich, weil Leute verwirrt werden können und nicht wissen, was sie schreiben können. Ich hätte diese Aufgabe nicht gemacht, auch wenn ich die deutschen [Verb-]Beugungen gut kenne.“ *Lernende 99*

Sechs von acht Lehrenden halten die Aufgabe für entweder *sehr* oder *etwas lehrreich* beim Deutschlernen. Die Lehrkräfte 2, 5 und 6 heben sowohl die große Wahlfreiheit beim Antworten als vorteilhaft hervor wie auch den Umstand, dass die Lernenden Sätze selbst formulieren müssen.

„Die Aufgabe ist gut, weil sie fordert, dass der Lernende ganz von vorne Sätze formulieren muss [...]. Das Bild funktioniert gut, um das Gedächtnis in Schwung zu bringen, so dass der Lernende nicht ohne Kontext nach Wörtern suchen muss.“
Lehrkraft 2

Die Lehrkräfte 4 und 8 haben die Aufgabe negativ bewertet, weil ihnen die Grafik des Bildes zu schlecht war, und Lehrkraft 4 meinte ferner, dass das Bild verwirrend wirken kann.

11. Die Textaufgabe (A3)

Der Durchschnittswert der Textaufgabe (A3) ist 2,25, und insgesamt 60,2 Prozent der Lernenden halten die formfokussierte Aufgabe für entweder *sehr* (=1) oder *etwas nützlich* (=2) beim Deutschlernen. Unter den Begründungen zur Aufgabe 3 wird der Text sowohl als Nachteil als auch als Vorteil herangezogen. 29 Lernende deuten darauf hin, dass der Text den grammatischen Strukturen einen Kontext verleihe und dies zum besseren Verständnis beitrage.

Dies führe auch dazu, dass man das Lesen übe und andere grammatische Aspekte „passiv lernen“ würde (*Lernender 120*). Fast gleich viele (25) sind der Meinung, dass der Text zu lang sei, weswegen das Lösen der Aufgabe zu viel Zeit in Anspruch nehme.

„Anhand des Textes muss man selbst die Verbformen in unterschiedlichen Sätzen finden. Ich glaube, dass dies zu besserem Verständnis vom [grammatischen] Thema führt.“ *Lernender 25*

„Sie sind fürs Deutschlernen nützlich, aber ich würde sagen, dass [das Lernen] schwer wird, wenn es so viel Text gibt.“ *Lernender 92*

Die Kombination von Lesen und Schreiben wird von neun Lernenden als besonders günstig hervorgehoben. Unter den negativen Bewertungen werden die Begründungen „verwirrend“ (9), „schwierig“ (4) und „schwer“ (9) verwendet. Für vier Lernende ist der Aufgabentyp neu, und durchweg wird die Aufgabe als nützlich betrachtet.

Fünf der acht Lehrenden halten diese Aufgabe für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Die Aufgabe wird von drei Lehrenden negativ bewertet, und zwar einmal, weil sie zu schwierig sei (Lehrkraft 4), und einmal, weil sie zu einfach sei und kein Verständnis erfordere (Lehrperson 2). Nach Lehrperson 2 sei sie zu einfach, weil die Lernenden den Text schnell und oberflächlich durchlesen können und dabei nur genau die grammatischen Aspekte, die sie für das Lösen der Aufgabe benötigen, dem Text entnehmen. Nach Lehrkraft 4 sei sie dagegen zu schwierig, weil die Lernenden den Inhalt des Textes verstehen müssen, um die richtigen grammatischen Formen zu finden. Lehrkraft 8 ist der Ansicht, dass der Text den Fokus von dem, was zu lernen ist, ablenkt. Dagegen meint Lehrperson 7, die Methode sei gut, um grammatische Themen zu lernen. Die anderen sind weitgehend neutral dazu eingestellt und meinen, dass die Aufgabe das Potential habe, lehrreich zu sein, weil sie die Lernenden dazu bringt, genau und exakt zu lesen, und sie auf diese Weise auf grammatische Strukturen aufmerksam macht.

12. Die Regelableitungsaufgabe (A5)

An letzter Stelle befindet sich die Regelableitungsaufgabe mit einem Durchschnittswert von 2,30. Insgesamt 59,9 Prozent der Lernenden halten sie für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Diese Aufgabe basiert auf induktivem Lernen und erfüllt das Kriterium *kognitive Motivationsfaktoren*. Die Begründungen zur Aufgabe 5 gehen am deutlichsten auseinander, da die Lernenden die Aufgabe entweder sehr nützlich oder überhaupt nicht

nützlich finden. Vorteile dieses Aufgabentyps seien, dass er grammatische Zusammenhänge verbildlicht und eine Übersicht verleiht, welche das Verständnis für Sprachen erhöhen könne (27). Sprachen zu vergleichen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam zu werden, verankere die Strukturen tiefer in der Erinnerung. 19 Lernende meinen, die Aufgabe erlaube das Entdecken von Mustern, fördere das Nachdenken und die Fähigkeit, eigene Regeln zu formulieren.

„So kann man gut lernen. Du kannst die Sprachen vergleichen, und das erleichtert das Erinnern.“ *Lernender 54*

„Es kann nützlich sein, weil es eher von Verstehen handelt und nicht nur vom Pauken.“
Lernende 20

Andererseits halten viele Lernende einen Vergleich von Sprachen für verwirrend (13) und zwecklos (10) oder meinen, man hätte es besser auf eine andere Weisen lernen können (5).

„Man kann nicht verschiedene Sprachen vergleichen. Verschiedene Sprachen haben unterschiedliche grammatische Regeln.“ *Lernender 57*

„Zu viele Ebenen und Prozesse. Wäre besser, [die Regel] sofort zu bekommen.“
Lernender 111

Anders ist es bei den Lehrenden: Sieben von acht Lehrenden halten die Aufgabe für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen, und die aufgeführten Vorteile können so zusammengefasst werden: Sie fordert Reflektion und macht Lernenden die Unterschiede und Ähnlichkeiten von Sprachen bewusst.

„Kontrastiver Grammatikunterricht kann nützlich sein, um den Lernenden Sprachen und Sprachlernen generell bewusst zu machen. Sie benötigen ein linguistisches Bewusstsein [und] Wissen von Sprachverwandtschaft, aber vor allem [brauchen sie] grammatische Begriffe.“ *Lehrkraft 6*

Diese Aufgabe ist also von den Lernenden negativer als von den Lehrenden bewertet worden, weshalb die Aufgabe an letzter Stelle eingeordnet wurde. Etwa die Hälfte der Lernenden deutet auf dieselben Vorteile wie die Lehrenden hin, während der Rest den Vergleich von Sprachen nicht für lehrreich hält. Lehrkraft 3 vertritt die Ansicht, die Aufgabe sei „wenig geeignet“, gibt aber dafür keine weiteren Begründungen an.

4.2.2.2 Zusammenfassende Kommentare zur Bewertung der zwölf Aufgabentypen

Meine erste Hypothese besagte, dass die Lernenden überwiegend formfokussierte Grammatikaufgabentypen als lehrreicher als bedeutungsorientierten Typen bewerten werden. Diese hat sich weitgehend bestätigt: Wenn man die Prozentzahlen der Lernenden, die die formfokussierten Aufgaben (A1, A2, A3, A6, A8 und A11) als entweder *sehr* oder *etwas nützlich* bewertet haben, zusammenrechnet, ergibt sich, dass 80,5 Prozent²⁸ der Lernenden meinen, dass sie die formfokussierten Aufgaben als *sehr* oder *etwas nützlich* einschätzen. Die Textaufgabe (A3) fällt auf, weil ihr Lernpotential im Vergleich zu den anderen formfokussierten Aufgaben als bemerkenswert niedriger bewertet wurde. Nur 60,2 Prozent sind der Ansicht, dass diese Aufgabe *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen ist, weswegen die Aufgabe den vorletzten Platz in der Rangfolge einnimmt. Lässt man diese Aufgabe außer Betracht, fanden 84,8 Prozent²⁹ der Lernenden, dass formfokussierte Aufgaben entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen seien. Die Zahl der Lernenden, die die bedeutungsorientierten Aufgaben (A4, A5, A7, A9, A10 und A12) als entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen einschätzen, beträgt im Durchschnitt 73,5 Prozent.³⁰ Diese Prozentzahl ist zwar niedriger als bei den formfokussierten Aufgaben, aber die bedeutungsorientierten Aufgaben wurden keineswegs als wesentlich weniger lehrreich als die formfokussierten bewertet.

Wie in der Tabelle 5 (*Die Aufgaben, die anhand der Durchschnittswerte als am lehrreichsten bewertet wurden*) dargestellt, sind die drei als am lehrreichsten bewerteten Aufgabentypen traditionelle formfokussierte Aufgabentypen. Unter den vier als am lehrreichsten bewerteten Aufgabentypen befinden sich sowohl die zwei Aufgaben, die keine kommunikativen Kriterien erfüllen, also die Paukaufgabe (A1) und die Lückentextaufgabe (A2), als auch die Aufgabe, die alle Kriterien erfüllt, und zwar die Spielaufgabe (A7). Mögliche Ursachen hierfür werden im Diskussionskapitel besprochen.

Die zweite Hypothese lautete, dass die Lehrenden überwiegend Grammatikaufgaben, die kommunikative und kognitive Kriterien erfüllen, als lehrreicher bewerten würden. Diese Hypothese hat sich nicht bestätigt. Die Lehrenden haben ebenso wie die Lernenden die gleichen

²⁸ Der Durchschnittswert ist 1,86.

²⁹ Der Durchschnittswert ist 1,77.

³⁰ Der Durchschnittswert ist 2,05.

drei formfokussierten Aufgabentypen als am lehrreichsten bewertet. Nach den drei formfokussierten Aufgabentypen erscheinen alle sechs bedeutungsorientierten Aufgabentypen nacheinander von den durch die Lehrenden am lehrreichsten bewerteten Aufgaben. Danach folgen die übrigen drei formfokussierten Aufgaben. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lehrenden und die Lernenden die formfokussierten Aufgabentypen als nützlicher als die bedeutungsorientierten beim Deutschlernen finden. Allerdings ist der Abstand zwischen der Beurteilung des Lernpotentials der formfokussierten und der bedeutungsorientierten Aufgaben gering.

4.2.2.3 Die Vergleichsfragen

Zum Ende des ersten Teils des Fragebogens gab es vier Vergleichsfragen, und zwar die Vergleichsfragen 1, 2, 4 und 6, bei denen die Befragten die zwölf vorgestellten Aufgabentypen verglichen haben. Es wird mit den Ergebnissen der Vergleichsfrage 6 begonnen, weil die Lernenden bei dieser Frage diejenigen ein oder zwei Aufgaben ausgewählt haben, die sie am lehrreichsten beim Deutschlernen finden. Danach werden die Antworten zu der Frage, mit welchen Aufgabentypen sie viel gearbeitet haben, d.h. Vergleichsfrage 1, vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse zu den Vergleichsfragen 2 und 4, d.h. welche Aufgabentypen den Befragten nach häufiger und seltener im Lehrwerk vorkommen sollten, vorgestellt.

Vergleichsfrage 6

In der folgenden Tabelle sind die Antworten zu der Frage „Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen?“³¹ dargestellt. Die Reihenfolge der Aufgaben ist wie vorher gemäß den Antworten der Lernenden vorgenommen worden.

³¹ Die Formulierung ist in beiden Versionen des Fragebogens gleich.

<i>Tabelle 6: Vergleichsfrage 6³²</i>		
Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen? (n/%)		
Aufgabentyp	Lernende	Lehrende
Übersetzungsaufgabe (A6)	40/25,6	3/37,5
Lückentextaufgabe (A2)	38/24,4	1/12,5
Paukaufgabe (A1)	32/20,5	2/25
Hörtextaufgabe (A4)	24/15,4	0/0
Spielaufgabe (A7)	23/14,7	0/0
Dialogaufgabe (A10)	16/10,3	1/12,5
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	12/7,7	1/12,5
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	12/7,7	0/0
Textaufgabe (A3)	12/7,7	0/0
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	11/7,1	1/12,5
Regelaufbauaufgabe (A5)	11/7,1	0/0
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	8/5,1	1/12,5

In Tabelle 6 ist zu sehen, dass die Übersetzungsaufgabe (A6, 25,6 %), die Lückentextaufgabe (A2, 24,4 %) und die Paukaufgabe (A1, 20,5 %) als die drei lehrreichsten Übungen ausgewählt werden. Darauf folgen alle drei mündlichen Aufgaben, die Hörtextaufgabe (A4, 15,4 %), die Spielaufgabe (A7, 14,7 %) und die Dialogaufgabe (A10, 10,3 %). Die übrigen Aufgaben wurden von weniger als 10 % der Lernenden als am lehrreichsten beim Deutschlernen ausgewählt. Dies stimmt relativ gut mit der Bewertung des Lernpotentials jeder Aufgabe überein. Der größte Unterschied ist, dass die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8) lediglich von 7,1 Prozent der Lernenden ausgewählt wurde, was die Aufgabe an zehnter Stelle einordnet, während sie bei der Bewertung des Lernpotentials der Aufgaben an fünfter Stelle rangierte. Andersherum ist es mit der Aufgabe 4, die Hörtextaufgabe, die von einer höheren Prozentanzahl als erwartet ausgewählt wurde: Bei der Bewertung ihres Lernpotentials ist sie an achter Stelle zu finden, während sie in der Tabelle 6 die am vierthäufigsten ausgewählte Aufgabe ist. Auch die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9) wurde häufiger als erwartet ausgewählt, während die

³² Der folgende Kommentar zu der Auswertung der Vergleichsfrage 6 ist zu beachten: Zwölf Lernende haben anstatt zwischen den vorliegenden Aufgabentypen zu wählen, ihre eigenen Aufgabentypen *beschrieben*. Diese Antworten sind nicht in die Bewertung eingeflossen.

Multiple-Choice-Aufgabe (A11) sich weiter unten als erwartet in Tabelle 6 befindet. Drei Lehrende haben die Übersetzungsaufgabe (A6) als am lehrreichsten ausgewählt, zwei wählten die Paukaufgabe (A1). Die übrigen Aufgaben wurden entweder von einem oder keinem der Lehrenden ausgewählt.

Vergleichsfrage 1

Folgende Tabelle zeigt die Antworten der Befragten auf die Fragen „1. Mit welchen Aufgabentypen hast du viel gearbeitet?“.

<i>Tabelle 7: Vergleichsfragen 1</i>		
Mit welchen Aufgabentypen hast du viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.³³ (n/%)		
Aufgabentyp	Lernende	Lehrende
Lückentextaufgabe (A2)	136/87,2	6/75
Übersetzungsaufgabe (A6)	119/76,3	6/75
Paukaufgabe (A1)	112/71,8	2/25
Dialogaufgabe (A10)	60/38,5	1/12,5
Hörtextaufgabe (A4)	54/34,6	0/0
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	43/27,6	1/12,5
Textaufgabe (A3)	39/25	1/12,5
Spielaufgabe (A7)	37/23,8	0/0
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	31/19,9	1/12,5
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	30/19,2	1/12,5
Regelableitungsaufgabe (A5)	29/18,6	0/0
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	18/11,5	1/12,5

Wie in der Tabelle dargestellt, antworten zwischen 87,2 und 71,8 Prozent der Lernenden, dass sie viel mit den Aufgabentypen Lückentextaufgabe (A2), Übersetzungsaufgabe (A6) und Paukaufgabe (A1) gearbeitet haben. Danach folgen im großen Abstand die mündlichen und bedeutungsorientierten Aufgabentypen Dialogaufgabe (A10, 38,5%) und Hörtextaufgabe (A4, 34,6%), die an vierter und fünfter Stelle zu finden sind. Von den sechs Aufgabentypen, von denen die Lernenden meinen, dass sie am meisten mit ihnen gearbeitet haben, sind vier

³³ Die Formulierungen sind dem Fragebogen der Lernenden entnommen. Im Fragebogen der Lehrenden stand: „Mit welchen Aufgabentypen haben deine Schüler viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.“

Aufgaben formfokussierte Aufgabentypen, und der Abstand zwischen den drei obersten Aufgaben und den nächsten Aufgaben ist relativ groß. Die Lernenden meinen also, dass sie viel mehr mit Lückentext- (A2), Übersetzungs- (A6) und Paukaufgaben (A1) gearbeitet haben als mit anderen Aufgabentypen.

An den Antworten der Lehrenden lässt sich auch deutlich ablesen, dass häufiger mit formfokussierten als mit bedeutungsorientierten Aufgabentypen im Unterricht gearbeitet wird. Interessanterweise antwortete keiner der Lehrenden, dass viel mit den Aufgabentypen Hörtextaufgaben (A4), Regelableitungsaufgaben (A5) und Spielaufgaben (A7) gearbeitet wird, während eine im Vergleich hohe Prozentzahl der Lernenden (jeweils 34,6 %, 18,6 % und 28,3 %) antwortete, dass sie mit den Aufgabentypen viel gearbeitet haben. Bei der Paukaufgabe (A1), der Dialogaufgabe (A10) und der Satzgliedkombinationsaufgabe (A8) liegt ebenfalls eine Diskrepanz vor, und zwar ist eine deutlich höhere Anzahl der Lernenden im Vergleich zu den Lehrenden der Meinung, dass sie viel mit diesen Aufgabentypen gearbeitet haben.

Bis jetzt waren die Aufgabentypen Lückentextaufgabe (A2), Übersetzungsaufgabe (A6) und Paukaufgabe (A1) dreimal am beliebtesten: Sowohl bei der Bewertung des Lernpotentials der zwölf Aufgabentypen, bei dem Auswählen der einen oder der zwei Aufgaben, die sie am lehrreichsten finden (Vergleichsfrage 6), als auch bei der Übersicht über die Aufgabentypen, von denen die Lernenden meinen, dass sie mit ihnen viel gearbeitet haben, sind dieselben drei Aufgabentypen zu finden. An der vierten, fünften und sechsten Stelle rangieren sowohl die drei mündlichen Aufgaben der Untersuchung, d.h. die Dialogaufgabe (A10), die Hörtextaufgabe (A4) und die Spielaufgabe (A7), als auch die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12) und die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8).

Bei den nächsten zwei Vergleichsfragen, wie in den folgenden zwei Tabellen, Tabelle 8, Vergleichsfrage 2, und Tabelle 9, Vergleichsfrage 4, dargestellt wird, ändert sich dieses Muster ein wenig.

Vergleichsfragen 2 und 4

In der folgenden zwei Tabelle sind die Ergebnisse der Vergleichsfragen 2 und 4 dargestellt, in denen gefragt wurde, welche Aufgabentypen, den Befragten nach, häufiger und seltener im Lehrwerk vorkommen sollten.

Tabelle 8: Vergleichsfrage 2

Welche Grammatikaufgabentypen sollten häufiger im Lehrwerk vorkommen?³⁴ (n/%)		
Aufgabentyp	Lernende	Lehrende
Übersetzungsaufgabe (A6)	68/43,6	2/25
Lückentextaufgabe (A2)	62/39,7	0/0
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	54/34,6	1/12,5
Spielaufgabe (A7)	53/34	1/12,5
Dialogaufgabe (A10)	51/32,7	1/12,5
Hörtextaufgabe (A4)	48/30,8	0/0
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	47/30,1	1/12,5
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	44/28,2	3/37,5
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	43/27,6	2/25
Paukaufgabe (A1)	34/21,8	0/0
Regelableitungsaufgabe (A5)	28/17,9	2/25
Textaufgabe (A3)	27/17,3	0/0

Bei der Frage, welche Grammatikaufgabentypen häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten, sind 43,6 Prozent der Lernenden der Meinung, dass Übersetzungsaufgaben (A6) häufiger vorkommen sollten, 39,7 Prozent meinen, dass Lückentextaufgaben (A2) häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten, bevor an dritter Stelle die Satzgliedkombinationsaufgabe (A8, 34,6 %) kommt. Die drei mündlichen Aufgaben der Untersuchung erscheinen wieder an vierter bis sechster Stelle.

Die Lehrenden vertreten eine andere Meinung: Nach der Ansicht von dreien sollte die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9) häufiger im Lehrwerk vorkommen. Die Regelableitungsaufgabe (A5), die Übersetzungsaufgabe (A6) und die zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12) sind auch von je zwei Lehrenden als Aufgaben, die häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten, benannt worden. Kein Lehrender stimmte mit den Lernenden überein, dass Lückentext- (A2) oder Hörtextaufgaben (A4) häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten.

³⁴ Die Formulierungen sind in beiden Versionen des Fragebogens gleich.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lernenden und Lehrenden divergente Auffassungen davon haben, welche Aufgabentypen häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten. Sie sind sich aber einig darüber, dass es mehrere Übersetzungsaufgaben geben sollte. Zu bemerken ist, dass kein Lehrender mehrere Lückentextaufgaben (A2) hätte, während fast 40 Prozent der Lernenden meinen, dieser Aufgabentyp sollte häufiger im Lehrwerk vorkommen.

Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Frage „Welche Grammatikaufgabentypen sollten seltener im Lehrwerk vorkommen?“ dar.

Tabelle 9: Vergleichsfrage 4

Welche Grammatikaufgabentypen sollten seltener im Lehrwerk vorkommen? (n/%) ³⁵		
Aufgabentyp	Lernende	Lehrende
Textaufgabe (A3)	57/36,5	0/0
Regelableitungsaufgabe (A5)	36/23,1	0/0
Erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9)	33/21,2	1/12,5
Paukaufgabe (A1)	31/19,9	1/12,5
Satzgliedkombinationsaufgabe (A8)	30/19,2	0/0
Spielaufgabe (A7)	27/17,3	0/0
Multiple-Choice-Aufgabe (A11)	25/16	0/0
Zweite Bildbeschreibungsaufgabe (A12)	24/15,4	0/0
Hörtextaufgabe (A4)	24/15,4	0/0
Dialogaufgabe (A10)	22/14,1	1/12,5
Lückentextaufgabe (A2)	21/13,5	3/37,5
Übersetzungsaufgabe (A6)	15/9,6	1/12,5

Bei dieser Frage waren sich 36,5 Prozent der Lernenden einig darüber, dass die Textaufgabe (A3) weniger in Lehrwerken vorkommen sollte. Die Regelableitungsaufgabe (A5) und die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9) kommen an zweiter (23,1 %) und dritter (21,2 %) Stelle der oben zu sehenden Tabelle. Diese drei Aufgaben, also Aufgaben 3, 5 und 9, wurden auch von den Lernenden als am wenigsten lehrreich eingestuft. Wieder sind die Lehrenden in der Untersuchung anderer Meinung: Drei Lehrende sind der Ansicht, die Lückentextaufgabe (A2) sollte weniger im Lehrwerk vorkommen, während die anderen Aufgaben von einem oder keinem Lehrenden vorgeschlagen wurden. Eine der Aufgaben, die die Lehrenden gern häufiger

³⁵ Die Formulierungen sind in beiden Versionen des Fragebogens gleich.

im Lehrwerk hätten, und zwar die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9), kommt also auf den dritten Platz in der Liste jener Aufgaben, die die Lernenden seltener im Lehrwerk hätten.

Durch die Kombination von Vergleichsfrage 1 mit der Bewertung der Aufgabentypen und der anderen Vergleichsfragen lässt sich herausfinden, ob die Lernenden Aufgabentypen, mit denen sie viel gearbeitet haben, schlechter oder besser bewerten als diejenigen, mit denen sie weniger oder nicht gearbeitet haben. Vier der sechs am lehrreichsten bewerteten Aufgaben finden sich in den sechs Aufgaben, von denen die Lernenden meinen, dass sie am meisten gearbeitet haben, wieder. Aufgaben, mit denen sie viel gearbeitet haben, werden also als lehrreicher bewertet als Aufgaben, mit denen sie wenig gearbeitet haben. Diese Befunde werden besonders interessant unter Berücksichtigung der Antworten der Lernenden im Teil 2 des Fragebogens.

4.2.2.4 Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens

Der zweite Teil des Fragebogens bestand aus 25 Aussagen, zu denen die Lernenden Stellung nehmen sollten, und 31 Aussagen, zu denen die Lehrenden Stellung nehmen sollten. Die gesamten Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens sind in der folgenden Tabelle 10 (Teil 2 des Fragebogens) dargestellt. Danach werden die nur wichtigsten Ergebnisse erläutert, um den begrenzten Umfang dieser Arbeit nicht zu sprengen.

<i>Tabelle 10, Teil 2 des Fragebogens</i>	Lernende³⁶		Lehrende³⁷	
	<i>Völlig oder überwiegend einverstanden n/%</i>	<i>Nur teilweise oder nicht einverstanden n/%</i>	<i>Völlig oder überwiegend einverstanden n/%</i>	<i>Nur teilweise oder nicht einverstanden n/%</i>
Fragenblock 1				
1. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, dass man die Fremdsprache richtig sprechen und schreiben lernen soll.	143/94,3	9/5,7	8/100	0/0
2. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, in der Fremdsprache kommunizieren zu lernen.	112/73,8	40/26,2	6/75	2/25
3. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, zu verstehen, wie die Fremdsprache aufgebaut ist.	140/90,8	13/9,2	7/87,5	1/12,5
Fragenblock 2				

³⁶ Die Anzahl der Lernenden, die geantwortet haben, liegt zwischen 145 (93,5 %) und 155 (100 %). Im Durchschnitt haben 152 Lernende zu jeder Aussage Stellung bezogen.

³⁷ Alle Lehrenden (100 %) haben zu sämtlichen Aussagen Stellung bezogen, außer zu den Aussagen 25 und 28, wozu sieben Lehrende (87 %) Stellung genommen haben.

4. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich Sätze selbst formulieren muss.	130/85,6	22/14,4	8/100	0/0
5. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich aus dem Deutschen ins Norwegische, oder umgekehrt, übersetzen muss.	137,5/89,9	15,5/10,1	7/87,5	1/12,5
6. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich Regeln auswendig lernen muss.	90/58,8	62,5/41,2	3,5/43,8	4,5/56,3
7. Ich lerne viel Deutsch durch das Ausfüllen von richtigen Wörtern oder Endungen in Sätzen.	105/68,6	47,5/31,4	5/62,5	3/37,5
8. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich versuchen muss, frei Deutsch zu sprechen oder zu schreiben.	124/81,2	28,5/18,8	8/100	0/0
Fragenblock 3				
9. Ich lerne besser Deutsch durch schriftliche Grammatikaufgaben als durch mündliche.	76/49,6	80/50,4	6/75	2/25
10. Ich lerne besser Deutsch, wenn ich alleine arbeite, als wenn ich mit anderen zusammenarbeite.	77/50,6	80/49,4	0/0	8/100
11. Ich lerne besser Deutsch, wenn ich meine Antworten laut sagen muss.	77/50,6	76/49,4	4/50	4/50
12. Ich lerne besser Deutsch, wenn ich selbst herausfinden muss, wie eine Grammatikregel lautet.	52/35,5	94/64,5	4/50	4/50
13. Ich lerne besser Deutsch, wenn ich beim Aufgabenlösen kreativ sein darf.	72,5/50	72,5/50	6/75	2/25
Fragenblock 4				
14. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich über mich selbst oder über meine eigenen Meinungen schreiben kann.	100/65,5	53/34,5	7/87,5	1/12,5
15. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn die Aufgaben von Themen handeln, die mich interessieren.	128/84,2	24/15,8	6/75	2/25
16. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich das Gefühl habe, das ich das, was ich lerne, brauche.	144/94,2	9/5,9	8/100	0/0
17. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich etwas mit eigenen Wörtern beschreiben soll.	99,5/65,9	51,5/34,1	8/100	0/0
Fragenblock 5				
18. Ich finde, dass es schwierig ist, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	99/64,8	54/35,2	3/37,5	5/62,5
19. Ich finde, dass es Spaß machen kann, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	65,5/42,9	87,5/57,1	6/75	2/25
20. Ich finde, dass es einfach ist, grammatischen Regeln beim Textschreiben zu folgen.	40/26,4	112/73,6	0/0	8/100

21. Ich finde, dass es schwierig ist, grammatischen Regeln in mündlichen Situationen zu folgen.	118/78,6	32/21,4	7/87,5	1/12,5
Fragenblock 6				
22. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu hören und zu lesen.	126/82,4	27/17,6	8/100	0/0
23. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu schreiben und zu sprechen.	139/90,9	14/9,2	8/100	0/0
24. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, alle Regeln zu lernen.	56/36,7	96/63,3	2/25	6/75
25. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viele Grammatikaufgaben zu bearbeiten.	68/44,4	85/55,6	2/28,6	5/71,4
Fragenblock 7				
26. Die Lernenden brauchen expliziten Fokus auf grammatische Formen und Strukturen, bevor sie sie in kommunikativen Situationen anwenden können.	* Die Lernenden haben nicht zu diesen Aussagen Stellung genommen.		5/62,5	3/37,5
27. Grammatik wird am besten anhand von bedeutungsorientierten Aufgaben gelernt.			3/37,5	5/62,5
28. Grammatik wird am besten gelernt, wenn die Grammatikaufgabe nur eine grammatische Form fokussiert.			3/42,9	4/57,1
29. Die Lernenden finden es schwierig, grammatische Fertigkeiten in kommunikativen Situationen anzuwenden.			7/87,5	1/12,5
30. Der Grammatikunterricht soll vom Unterrichten anderer Themen getrennt sein.			3/37,5	5/62,5
31. Die Lernenden finden es schwierig, ihre grammatischen Fertigkeiten anhand von kommunikativen Aufgaben zu verbessern.			3/37,5	5/62,5

Im Folgenden wird jeder Fragenblock mit den dazugehörigen Aussagen für sich besprochen. Wenn es nicht anders angegeben ist, stimmen die Lehrenden mit den Antworten der Lernenden gut überein. Wo erwähnenswerte Diskrepanzen zwischen Teil 1 (Bewertung des Lernpotentials der Aufgaben) und Teil 2 (Stellungnahme zu den Aussagen) vorkommen, werden diese aufgegriffen. Generell lassen sich aber jetzt schon zwei Tendenzen feststellen, und zwar, dass die Antworten der Befragten bei Teil 2 des Fragebogens näher an den Idealen des Lehrplans und des kommunikativen Ansatzes liegen, während sie bei der Bewertung des Lernpotentials der Beispielaufgaben im Teil 1 in einem höheren Grad von traditionellen und formfokussierten Ansätzen beeinflusst sind. Ferner liegen die Antworten der Lehrenden im Vergleich zu den

Antworten der Lernenden auch etwas näher an den Lernprinzipien des kommunikativen Ansatzes.

Fragenblock 1

In der ersten Gruppe sind drei Aussagen zu dem übergeordneten Sinn des Fremdsprachenunterrichts gemacht worden. 94,3 Prozent der Lernenden sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass es der Zweck von Grammatikaufgaben sei, dass man die Fremdsprache richtig sprechen und schreiben lernen soll (Aussage 1), während 90,8 Prozent meinen, ihr Zweck sei das Verstehen der Struktur der Fremdsprache (Aussage 3). Im Vergleich dazu sind lediglich 73,8 Prozent der Lernenden *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass der Zweck von Grammatikaufgaben darin bestehe, zu lernen, in der Fremdsprache zu kommunizieren (Aussage 2). Dabei bewerten die Lehrenden die Aussagen zu dem Sinn der Grammatikaufgaben ähnlich: Alle acht Lehrenden sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass es der Zweck von Grammatikaufgaben sei, dass man die Fremdsprache richtig sprechen und schreiben lernen soll, während sieben meinen, ihr Zweck sei das Verstehen der Struktur der Fremdsprache. Sechs Lehrende sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass der Zweck von Grammatikaufgaben darin bestehe, das Kommunizieren in der Fremdsprache zu lernen.

Fragenblock 2

Die zweite Gruppe von Aussagen befasst sich mit Ansichten über die konkreten Methoden der Grammatikaufgaben, d.h., was konkret gemacht werden soll, zum Beispiel Sätze übersetzen oder Lückentexte ausfüllen. Diese Ergebnisse lassen sich mit der Bewertung des Lernpotentials der Aufgaben direkt vergleichen.

Insgesamt 81,2 Prozent der Lernenden sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass sie viel Deutsch lernen, wenn sie versuchen müssen, frei auf Deutsch zu sprechen und zu schreiben (Aussage 8). Ferner sind 85,6 Prozent der Lernenden *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass sie viel Deutsch lernen, wenn sie Sätze selbst formulieren müssen (Aussage 4). Die Aufgaben, die dies von den Lernenden beim Lösen der Aufgaben fordern, sind die Hörtextaufgabe (A4), die Spielaufgabe (A7), die Dialogaufgabe (A10) und die erste Bildbeschreibungsaufgabe (A9), die von 76,4 Prozent als entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen bewertet wurden. Viel Sprache selbst produzieren zu müssen, wird mit anderen Worten beim zweiten Teil des Fragebogens positiver bewertet als beim ersten Teil. Sämtliche Lehrende sind der Ansicht, dass die Lernenden viel Deutsch lernen, wenn sie

versuchen müssen, Deutsch frei zu sprechen oder schreiben, und wenn sie selbst Sätze formulieren müssen.

Bei der Bewertung der Lückentextaufgabe und der Paukaufgabe weisen die zwei Teile des Fragebogens bemerkenswerte Diskrepanzen auf: 97,4 Prozent der Lernenden antworten, dass sie die Lückentextaufgabe (A2) *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen finden, während im zweiten Teil 68,6 Prozent *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit sind, dass sie viel Deutsch durch das Ausfüllen von richtigen Wörtern oder Endungen in Sätzen lernen (Aussage 7). Insgesamt sieben Lehrende finden die Lückentextaufgabe (A2) *sehr* oder *etwas nützlich*, während im zweiten Teil nur fünf Lehrende die Aussage tätigen, dass die Lernenden durch das Verfahren der Lückentextaufgaben viel Deutsch lernen.

Über 80 Prozent der Lernenden und sieben von acht der Lehrenden schätzen das Lernpotential der Paukaufgaben als *sehr nützlich* oder *etwas nützlich* ein, während lediglich 58,8 Prozent der Lernenden und drei der acht Lehrenden damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden* sind, dass die Lernenden durch das Auswendiglernen von Regeln viel Deutsch lernen (Aussage 6).³⁸ Wenn es zum Übersetzen kommt, gibt es weniger Diskrepanzen: 89,9 Prozent der Lernenden meinen, dass sie viel Deutsch lernen, wenn sie aus dem Deutschen ins Norwegische, oder umgekehrt, übersetzen (Aussage 5), gegenüber 95,1 Prozent, die die Übersetzungsaufgabe beim Deutschlernen *sehr* oder *etwas nützlich* finden.

Fragenblock 3

Die dritte Gruppe untersucht die Einstellungen von Lehrenden und Lernenden dazu, *wie* mit einer Aufgabe gearbeitet werden soll, zum Beispiel alleine oder mit anderen Schülern zusammen, mündlich oder schriftlich usw. Die Hälfte (50,5 %) der Lernenden stimmt damit überein, dass sie mehr Deutsch lernen, wenn sie mit Grammatikaufgaben alleine arbeiten (Aussage 10). Gleich viele (49,7%) sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass schriftliche Aufgaben lehrreicher als mündliche sind (Aussage 9).³⁹ Die Lehrenden vertreten andere Ansichten: Keiner der Lehrenden ist der Meinung, dass die Lernenden mehr Deutsch lernen, wenn sie alleine arbeiten. Sechs der acht Lehrenden sind damit *überwiegend*

³⁸ Ein Lehrender hat zusätzlich zwischen *überwiegend einverstanden* und *nur teilweise einverstanden* angekreuzt.

³⁹ Im Teil 1 haben 76,3 Prozent der Lernenden die mündlichen Aufgaben als nützlich bewertet. Diese Ergebnisse lassen sich nicht direkt mit denen des ersten Teils des Fragebogens vergleichen, weil die Befragten die mündlichen Aufgaben nützlich finden können, gleichzeitig jedoch die schriftlichen Aufgaben noch lehrreicher finden.

einverstanden, dass die Lernenden mehr durch schriftliche Aufgaben lernen als durch mündliche. Die Lehrenden betrachten also mündliche Gruppen- oder Partnerarbeit als lehrreicher als die Lernenden.

Genau die Hälfte (50,0 %) der Lernenden sowie sechs der acht Lehrenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass sie besser Deutsch lernen, wenn sie beim Aufgabelösen kreativ sein dürfen (Aussage 13). Nur 35,3 Prozent der Lernenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass sie mehr Deutsch lernen, wenn sie selbst grammatische Regeln herleiten müssen (Aussage 12). Bei der Bewertung der Aufgabentypen haben 59,9 Prozent die Regelableitungsaufgabe (A5) als *etwas* oder *sehr nützlich* beim Deutschlernen bewertet. Auch den Lehrenden der Untersuchung gefällt die Regelableitungsaufgabe weniger beim Teil 2: Im ersten Teil des Fragebogens finden sieben der acht Lehrenden, dass Aufgabe 5 *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen ist, während lediglich vier antworten, dass sie damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden* sind, dass die Lernenden mehr Deutsch lernen, wenn sie selbst grammatische Regeln herleiten müssen. Dieses Ergebnis steht also der generellen Tendenz entgegen, dass die Antworten beim Teil 2 näher an den Prinzipien des kommunikativen Lernens liegen.

Fragenblock 4

Die vierte Gruppe von Aussagen untersucht, inwieweit die Lernenden bestimmte Aspekte der Aufgaben als motivierend oder demotivierend bewerten. 65,5 Prozent der Lernenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass es beim Deutschlernen motiviert, wenn sie über sich selbst oder über eigene Meinungen schreiben können (Aussage 14). Ferner sagen 65,9 Prozent der Lernenden, dass es beim Deutschlernen motiviert, wenn sie etwas mit eigenen Worten beschreiben sollen (Aussage 17). Die Lehrenden schätzen diese Motivationsfaktoren etwas positiver als die Lernenden ein, u.a. kreuzen sämtliche Lehrende an, dass es beim Deutschlernen motiviert, wenn die Lernenden etwas mit eigenen Worten beschreiben sollen.

Insgesamt 84,4 Prozent der Lernenden und sechs von acht Lehrenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass es motiviert, wenn die Aufgaben von Themen handeln, die sie interessieren (Aussage 15). Ferner sind 94,2 Prozent der Lernenden und alle Lehrenden damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass es für das Deutschlernen motiviert, wenn sie beim Lernen das Gefühl haben, dass sie das, was sie lernen, in ihrem späteren Leben brauchen werden (Aussage 16).

Fragenblock 5

Die fünfte Gruppe untersucht, wie die Schüler es generell erleben, mit Grammatikaufgaben, dem Schreiben von Texten und mündlichen Aktivitäten zu arbeiten. 64,6 Prozent der Lernenden antworten, dass sie es schwierig finden, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten (Aussage 18). Ferner sind lediglich 26,4 Prozent damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass es einfach ist, grammatischen Regeln beim Schreiben von Texten zu folgen (Aussage 20). Die Lehrenden hingegen schätzen die Einstellung der Lernenden gegenüber der Grammatik positiver ein. Nur drei von acht Lehrenden meinen, dass die Lernenden es schwierig finden, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten, doch antworten alle acht, dass die Lernenden es *nicht* einfach finden, grammatische Regeln beim Schreiben von Texten anzuwenden. In den Interviews werden die Ansichten der Lehrenden weiter erläutert. Weniger als die Hälfte (42,9 %) der Lernenden ist damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass es Spaß machen kann, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten, während sechs von acht Lehrenden diese Meinung vertreten. Wenn es zum Anwenden von grammatischen Regeln in mündlichen Situationen kommt, sind sich die Teilnehmenden einig: Sieben von acht Lehrenden und 78,6 Prozent der Lernenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass die Lernenden dies schwierig finden.

Fragenblock 6

Der zweitletzte Fragenblock handelt von der besten Art und Weise, Deutsch zu lernen. Dieser Fragenblock ist nicht mit dem Fragenblock 2 zu verwechseln. Der Fragenblock 6 handelt davon, *wie* die Lernenden mit den Aufgabentypen arbeiten wollen, zum Beispiel alleine oder mit anderen zusammen, während es beim Fragenblock 2 darum ging, welches konkrete Arbeitsverfahren der Aufgabentyp verlangt, zum Beispiel zu übersetzen oder Lücken in Texten auszufüllen.

Insgesamt 90,9 Prozent der Lernenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass man durch viel Sprechen und Schreiben am besten Deutsch lernt (Aussage 23). Insgesamt 82,4 Prozent der Lernenden meinen, dass man viel Deutsch hören und lesen sollte (Aussage 22). Weniger als die Hälfte (44,4 %) sind der Ansicht, dass man am besten viele Grammatikaufgaben machen sollte (Aussage 25), während noch weniger (36,7 %) damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden* sind, dass es die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, alle Regeln zu lernen (Aussage 24). Alle acht Lehrenden sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* mit den Aussagen, dass Deutsch sowohl am besten durch viel Sprech- und Schreibübung als auch durch häufiges Hören und Lesen gelernt wird. Zwei Lehrende kreuzen zusätzlich an, dass Deutsch am besten durch das Lernen aller Regeln und durch das Lösen vieler Grammatikaufgaben gelernt wird. Die Mehrheit der beiden Teilnehmergruppen vertritt die

Ansicht, viel Deutsch zu sprechen, zu schreiben, zu hören und zu lesen seien die lehrreichsten Methoden.

Fragenblock 7

Der Fragebogen der Lehrenden enthält eine ergänzende siebte Gruppe. Diese Gruppe besteht aus Aussagen zu unterschiedlichen Themen, wofür die Lehrenden die notwendigen Voraussetzungen haben, Stellung zu nehmen, während ich sie für zu anspruchsvoll für die Lernenden halte. Fünf der acht Lehrenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass die Lernenden expliziten Fokus auf grammatische Formen und Strukturen brauchen, bevor sie die Grammatik in kommunikativen Situationen anwenden können (Aussage 26). Umgekehrt sind drei der acht Lehrenden damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass Grammatik am besten anhand von bedeutungsorientierten Aufgaben gelernt wird (Aussage 27). Expliziter Grammatikunterricht und formfokussierte Grammatikaufgabentypen werden also mit knappem Vorsprung bevorzugt.

Die Meinungen der Lehrenden unter sich stimmen am wenigsten bei den Aussagen zum letzten Fragenblock überein. Vier von sieben⁴⁰ Lehrenden sind *völlig* oder *überwiegend einverstanden* damit, dass Grammatik am besten gelernt wird, wenn die Grammatikaufgabe nur eine grammatische Form in den Blick nimmt (Aussage 28). Des Weiteren meinen drei der acht Lehrenden, der Grammatikunterricht sollte von dem Unterricht anderer Themen getrennt sein (Aussage 30). Interessanterweise meinen nur drei Lehrende, dass die Lernenden es schwierig finden, ihre grammatischen Fertigkeiten anhand von kommunikativen Aufgaben zu *verbessern* (Aussage 31), während gleichzeitig sieben der acht Lehrenden angeben, dass die Lernenden es doch schwierig finden, grammatische Fertigkeiten in kommunikativen Situationen *anzuwenden* (Aussage 29). Wenn die Mehrheit der Lehrenden der Ansicht ist, dass die Lernenden es schwierig finden, grammatische Fertigkeiten in kommunikativen Situationen anzuwenden *und* dass sie anhand von kommunikativen Aufgaben ihre grammatischen Fertigkeiten gut verbessern können, folgt daraus, dass kommunikative Aufgaben häufig eingesetzt werden sollten. Wie festgestellt wurde, ist dies nicht der Fall. Weitere Ansichten der Lehrenden zu dieser Thematik werden in den Interviews erläutert.

⁴⁰ Ein Lehrender hat also nicht zu dieser Aussage Stellung genommen.

4.2.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens

Es kann zusammengefasst werden, dass die Lernenden und Lehrenden sich bei der Bewertung des Lernpotentials der zwölf Aufgabentypen im Teil 1 weitgehend einig sind, indem sie die Übersetzungsaufgabe (A6), die Lückentextaufgabe (A2) und die Paukaufgabe (A1) als am nützlichsten bewerten. Dies deutet darauf hin, dass der Einfluss der Lernprinzipien aus den traditionellen formfokussierten Ansätzen noch stark ist. Wenn die Lehrenden zu Aussagen über zentrale Aspekte des Grammatiklernens Stellung nehmen, liegen die Antworten schon etwas näher an den Idealen des kommunikativen Ansatzes. Die Befragten haben u.a. die Aufgaben, die freies Sprechen und Schreiben fördern, positiver beim zweiten Teil der Untersuchung bewertet. Dies gilt aber nicht für den ersten Fragenblock: Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden waren der Meinung, der übergeordnete Zweck des Lösen von Grammatikaufgaben sei es eher, zu wissen, was richtig ist, und das System zu kennen, als kommunizieren zu lernen.

Ferner liegt ein Unterschied zwischen den zwei Teilen bei der Bewertung von und der Stellungnahme zu der Lückentextaufgabe (A2) und der Paukaufgabe (A1) vor. Eine viel höhere Prozentzahl von Lernenden hat die Lückentextaufgaben im Teil 1 positiv bewertet, im Vergleich zu dem Prozentanteil der Lernenden, die angeben, dass sie viel Deutsch durch das Ausfüllen von richtigen Wörtern oder Endungen in Sätzen lernen. Ähnlich ist es bei der Paukaufgabe, während Bewertung und Stellungnahme zu der Aussage über die Übersetzungsaufgabe sich weniger unterscheiden. Eine weitere bemerkenswerte Diskrepanz kommt vor: Die im Teil 2 erwähnten Motivationsfaktoren sind wichtige Bedingungen der Kriterien *Personifizierung*, *Kontext und Lebensweltbezug*, *Handlungsorientierung* und *authentischer Prozess*. Die Befragten haben sich viel positiver gegenüber den Motivationsfaktoren verhalten, im Vergleich dazu, wie sie Aussagen, die vom formfokussierten Arbeitsverfahren handeln, bewertet haben (vgl. Fragenblock 2). Im ersten Teil des Fragebogens wurden jedoch Aufgabentypen, die keine Kriterien zu kommunikativem Lernen aufweisen, als nützlicher bewertet als Aufgabentypen, die diese Kriterien erfüllen. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden sich des Lernpotentials der kommunikativen Aufgaben nicht bewusst sind.

Die Mehrheit der beiden Teilnehmergruppen vertritt die Ansicht, viel Deutsch zu sprechen, zu schreiben, zu hören und zu lesen seien die lehrreichsten Methoden, um Deutsch zu lernen. Wenn es aber dazu kommt, *wie* dies zu machen ist, also wie mit den Aufgabentypen zu arbeiten ist, sind sie unterschiedlicher Meinung. U.a. haben die Lehrenden mündliche Gruppenarbeitsaufgaben als lehrreicher als die Lernenden bewertet. Im Allgemeinen stimmen

aber die Lehrenden und Lernenden auch beim zweiten Teil des Fragebogens weitgehend miteinander überein.

Die subjektiven Lerntheorien der Lehrenden zu einigen Kernbereichen des Grammatikunterrichtes wurden anhand der Interviews ferner erörtert. Die Auswertungsmethode und Ergebnisse der Interviews werden zunächst zusammengefasst, bevor die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf den Theorieteil im Diskussionskapitel erläutert werden.

4.3 Ergebnisse der Interviews

4.3.1 Auswertungsmethode

Wie bei der Analyse des Fragebogens wurde jeder Frage und jedem Thema des Interviews eine Zahl zugeordnet. Alles, was zu den Fragen oder Themen gesagt wurde, wurde in der Transkription markiert und vom Datenbehandlungsprogramm NVivo zusammengestellt. Im Folgenden wurden die Antworten der Lehrenden nach den Hauptthemen des Interviews geordnet dargestellt. Es ging darum, die Meinungen dieser Gruppe von Lehrenden gesammelt darzustellen. Es wäre sehr interessant gewesen, die Antworten eines jeden Lehrenden tiefer zu behandeln, was im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht möglich war. Aufgrund der geringen Größe der Stichprobe lässt sich keine allgemeingültige Aussage über die Gruppe der Lehrenden hinaus treffen.

4.3.2 Präsentation der Ergebnisse

Das Interview bestand aus drei thematischen Frageblöcken, die von je einem Aspekt des Grammatikunterrichtes handeln (siehe Kapitel 3.3.1). Ferner hatte ich drei Hypothesen, die im Laufe der Darstellung bestätigt oder widerlegt werden (siehe Kapitel 3.3.1).

Bei dem ersten Thema des Interviews wurde nach der Quelle, der Häufigkeit und den zugrundeliegenden Gedanken bei der Auswahl von Grammatikaufgaben gefragt. Lehrender 6 und 7 berichten, dass sie in jeder Stunde irgendwie mit Grammatikaufgaben arbeiten, während die anderen meinten, sie arbeiten entweder jede zweite Unterrichtsstunde oder wenigstens einmal pro Woche mit Grammatikaufgaben. Fünf Lehrende geben an, dass sie die meisten

Aufgaben dem Lehrwerk entnehmen, während Lehrperson 2 das Internet als Hauptquelle nennt. Lehrperson 7 erstellt die Aufgaben meist selbst. Lehrkraft 8 bezieht sich auf „die vorhandenen Bücher“, und zwar meistens auf andere Aufgabenbücher, weil im Lehrwerk nur wenige Grammatikaufgaben vorhanden seien. Das Aufgabenbuch „Immer Besser“ (Parnemann & Bali 2004) wird als eine gute Quelle hervorgehoben. Die Hälfte der befragten Lehrenden benutzt auch die digitale Lehrwerkversion, andere Internetquellen sowie weitere Aufgabenbücher zur Grammatik. Die erste Hypothese lässt sich also bestätigen, da eine knappe Mehrzahl das Lehrwerk als Hauptquelle angibt (vgl. Kapitel 3.4.1). Die Aufgaben aus dem Lehrwerk werden zumeist verwendet, weil es praktisch sei. Ferner geben die Lehrenden 3, 5 und 8 an, dass sie davon ausgehen, dass pädagogische Überlegungen den Aufgaben im Lehrwerk zugrunde liegen. Diese Aufgaben machen ferner oft vom Vokabular Gebrauch, mit dem die Lernenden anhand eines Textes schon gearbeitet hätten und das sie deswegen kennen würden (Lehrkraft 6, 4 und 3). Die Lehrkräfte 3 und 5 erwähnen auch, dass die Lernenden ohnehin das Lehrwerk zu jeder Stunde mitbringen, weswegen man auch vom Lehrwerk Gebrauch machen sollte. Die Lehrenden, die den Großteil ihrer Aufgaben aus dem Internet beziehen, und zwar die Lehrenden 1 und 2, begründen dies damit, dass das Aufgabenlösen auf dem Computer einige Vorteile gegenüber einem Lehrbuch besitze. Die Lernenden bekämen u.a. sofort eine Rückmeldung oder würden umgehend korrigiert, es mache möglicherweise mehr Spaß beim Lösen und es herrsche eine große Auswahl an Aufgaben. Laut Lehrkraft 1 seien die Lernenden mittlerweile daran gewöhnt, das Internet zu benutzen, und der Unterricht müsse der gesellschaftlichen Entwicklung folgen. Lehrender 2 bevorzugt es, die Aufgaben im Internet zu suchen, da er zu jeder Stunde eine Idee davon habe, was die Lernenden lernen sollen, aber das Lehrwerk stimme nicht immer damit überein. Im Internet gäbe es größere Wahlfreiheit, und es seien viele gute Aufgaben dort vorhanden.

Weiter war es meine Absicht zu untersuchen, inwiefern die Lehrenden ein bewusstes Verhältnis zum Einsatz unterschiedlicher Grammatikaufgabentypen im Unterricht haben. Auf die Frage „Wie und warum wählst du die Aufgaben aus?“ antworten die Lehrpersonen 1, 3 und 6, dass die Aufgaben nach je nach dem grammatischen Thema ausgewählt werden, ohne Grammatikaufgabentypen zu erwähnen. Dies deutet darauf hin, dass Grammatikaufgabentypen nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Ein Lehrender sagt:

„Ich habe wohl eigentlich kein bewusstes Verhältnis dazu, welche Grammatikaufgabentypen ich im Unterricht einsetze. Es ergibt sich oft so, dass ich Lückentexte verwende. [...] Aber vor allem glaube ich, man sollte die Aufgabentypen

varyieren. Das ist jedoch abhängig davon, welche Aufgaben du findest, oder ob man die Aufgaben selbst erstellt, wenn man genug Zeit hat.“ Lehrkraft 6

Variation sei ein wichtiges Kriterium beim Auswählen der Aufgaben (Lehrkraft 3, 5 und 6), ebenso der Grad der Schwierigkeit (Lehrkraft 5 und 8), die aktive Anwendung des grammatischen Themas und die Verknüpfung zu den Texten (Lehrer 2), mit denen sie gearbeitet haben. Ferner meint Lehrperson 2, man solle mündliche Aufgaben auswählen, weil sie den Lernenden gefallen. Übersetzungsaufgaben, Lückentextaufgaben, Bildbeschreibungsaufgaben und Aufgaben, die fördern, dass die Lernenden ganze Sätze schreiben, sind andere konkret erwähnte Beispiele. Ein Lehrer sagt:

„[Es gibt so] wenige Aufgaben im Lehrwerk, dass ich alle wähle. [...] Also klassische, traditionelle Aufgaben. Gut strukturiert. Es ist deutlich, was geübt werden soll.“
Lehrkraft 4

Lehrer 2 vertritt eine andere Meinung: Er sagt, er überspringe immer die Lückentextaufgaben, während die Lehrpersonen 1, 3, 5, 6, 7 und 8 meinen, sie wählen oft Lückentextaufgaben aus. Die Lehrenden 4, 6 und 7 vermeiden aktiv die Aufgaben, die den Fokus von dem, was zu lernen ist, ablenken, und die Lehrenden 1 und 4 überspringen die Übersetzungsaufgaben. Lehrperson 8 hebt dagegen Übersetzungsaufgaben als den besten Aufgabentyp hervor. Die Lehrenden 1, 3 und 5 vermeiden sowohl Aufgaben, in denen man etwas in einem Text suchen soll, als auch Aufgaben, die auf induktivem Lernen beruhen. Zusammengefasst vertreten die Lehrenden sehr unterschiedliche Meinungen, sowohl wenn es dazu kommt, welche Aufgabentypen sie gerne im Unterricht einsetzen, als auch welche Aufgabentypen sie vermeiden. Die wichtigsten Kriterien zur Auswahl der im Unterricht eingesetzten Aufgaben seien aber das grammatische Thema der Aufgabe und ferner die Verknüpfung zum Text, die aktive Anwendung des grammatischen Themas, die Variation und der Grad der Schwierigkeit. Obwohl die Antworten sich sehr unterscheiden, scheinen sich die Lehrenden mit diesem Aspekt des Sprachlernens auseinandergesetzt zu haben.

Zunächst wurde nach der Rolle der Grammatikaufgaben bei der Differenzierung und Variation des Unterrichtes gefragt. Bei der Differenzierung des Unterrichtes scheint das Anwenden von unterschiedlichen Aufgabentypen nicht in Betracht gezogen zu werden. Lehrende 1, 4, 5, 6 und 7 erläutern, dass die Aufgaben im Lehrwerk oder im Internet meistens schon nach dem Grad der Schwierigkeit geordnet seien und eine Differenzierung deshalb von selbst dadurch komme, dass die Lernenden entweder mit den einfachsten Aufgaben anfangen und erst dann aufhören,

wenn sie die Aufgaben nicht mehr schaffen, oder dadurch, dass sie die Aufgaben, die sie machen wollen, selbst auswählen. Lehrender 2 sagt dazu, er setze meist Aufgaben ein, die so offen sind, dass die Lernenden sie von selbst an das eigene Niveau anpassen. Ferner sind die Lehrenden weitgehend mit der Variation der Grammatikaufgaben im Lehrwerk und im Internet zufrieden, aber es sei möglicherweise ein Aspekt, womit sich nicht alle intensiv befasst hätten:

„Ich weiß nicht, ob man so viel direkte Variation benötigt, wenn es zu Grammatikaufgaben kommt. [...] Das habe ich nicht fokussiert, eigentlich.“ Lehrkraft 7

Auf die Frage, ob die Lehrenden sich ein Lehrwerk mit variationsreicheren Aufgabentypen zur Grammatik wünschen, antworten die Lehrenden bestätigend. Besonders mündliche Aufgaben werden als Aufgaben hervorgehoben, von denen sie sich wünschen, dass es mehr von ihnen gäbe.

Der zweite Fragenblock des Interviews bezieht sich auf den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Sämtliche Lehrer bestätigen, dass eine gute Beherrschung der Grammatik ein wichtiges Ziel des Unterrichts sei. In den Antworten zu der Frage, was sie unter einer guten Beherrschung von Grammatik verstünden, deuten die meisten Lehrenden sowohl auf den strukturellen Aspekt, zum Beispiel das Verb nach dem Subjekt richtig beugen zu können, als auch auf den funktionellen Aspekt, d.h. die Funktion der grammatischen Form zu verstehen, hin.

„[Die Lernenden müssen] zeigen, dass sie die elementare Grammatik unter Kontrolle haben. Subjekt, Verbal. Nomen großschreiben [können]. Andere Kasus außer Nominativ verwenden [können].“ Lehrkraft 4

„Von den Auswertungskriterien abgesehen, [das heißt, eine gute Beherrschung der Grammatik], dass du die Sprache verwenden kannst. Und dass du das, was du in einer kommunikativen Situation sagen möchtest, ohne zu viel nachdenken zu müssen, auch sagen kannst.“ Lehrkraft 2

Automatisierung (Lehrkraft 1, 2 und 3) und Korrektheit (Lehrkraft 1, 3, 4, 6 und 8) werden als wichtige Kriterien erwähnt. Grammatische Begriffe zu lernen, also die Metasprache, wird von den Lehrenden 1 und 6 als wichtig angeführt, während Lehrender 3 es als nebensächlich betrachtet. Die Lehrenden sind weitgehend einverstanden, dass eine gute Beherrschung von Grammatik ein Ziel des Unterrichts ist, aber einige erwähnen bereits kommunikative

Kompetenz als übergeordnetes Ziel (Lehrende 1, 5, 7 und 8). Die Lehrenden 1, 2, 3 und 5 meinen, dass eine gute Beherrschung der Grammatik beinhaltet, dass die Lernenden die Grammatik in kommunikativen Situationen verständlich verwenden können.

Es wurde ferner gefragt, was die Lehrenden unter dem Begriff *kommunikativer Kompetenz* verstehen, bevor dann der Zusammenhang zwischen Grammatik und kommunikativer Kompetenz besprochen wurde.

„Ich kenne alle diese verschiedenen Begriffe nicht so gut, aber in meiner Zeit hat kommunikative Kompetenz die Fähigkeit bedeutet, mündliche Dialoge zu beherrschen. Aber es gibt auch einen schriftlichen Teil, sie müssen auch schreiben können.“ Lehrkraft 8

Alle acht Lehrende sind der Ansicht, dass das, was kommunikative Kompetenz ausmacht, die Fähigkeit sei, die eigene Meinung ausdrücken zu können, sich generell auf Deutsch verständlich machen zu können, und zwar so, dass ein Deutscher sie ohne große Schwierigkeiten verstehen würde. Die Fähigkeit, umzuformulieren und spontan und ohne Vorlage sprechen zu können, werden von den Lehrenden 2 und 8 als wichtige Bedingungen bei der Kommunikation erwähnt. Nach sämtlichen Lehrern sei grammatische Fehlerfreiheit keine Voraussetzung für Kommunikation; grammatische Formen und Strukturen richtig anzuwenden, sei aber in dem Fall wichtig, wenn die Fehler die Kommunikation stören würden. Einige Lehrende reflektieren darüber:

„Die Fehler, die das Verstehen stören, sind nicht notwendigerweise grammatische Fehler. Das sind eigentlich eher Fehler fundamentaler Art, dass sie [zum Beispiel] das falsche Vokabular oder das falsche Tempus wählen.“ Lehrkraft 6

„[Die Lernenden sollen] nicht so schlimme Fehler machen, dass sie die Kommunikation stören. [...] Aber ich muss zugeben, es sind nicht die Wörter, [die die Kommunikation stören], die ich im Unterricht betone. Irgendwie habe ich mich sehr um die Verbformen [im Präsens] gekümmert. [...]“ Lehrkraft 4

Andere essenzielle Aspekte der kommunikativen Kompetenz seien, unterschiedliche Stilniveaus beherrschen zu können (Lehrkraft 7) und von einer Vielfalt von Themen sprechen zu können, die über die gewöhnlichen, personenbezogenen Themen, wie Heimat oder Hobbies, hinausgehen (Lehrkraft 2). Sie einigen sich darauf, dass das Erreichen kommunikativer Kompetenz das wichtigste und übergeordnete Ziel des Unterrichts sei:

„Ja, der Punkt ist, die Sprache verwenden zu können. [...]“ Lehrkraft 2

Die Lehrenden bestätigen so die zweite Hypothese, nämlich, dass die Lehrenden kommunikative Kompetenz für das wichtigste Ziel des Unterrichts halten, wenn auch die Ergebnisse des Fragebogens besagen, dass viel mit traditionellen formfokussierten Aufgaben gearbeitet wird (vgl. Kapitel 3.4.1).

Ferner wurden die Lehrenden gefragt, inwiefern eine gute Beherrschung von Grammatik für das Erreichen von kommunikativer Kompetenz relevant ist. Wie erwähnt, sei absolute grammatische Korrektheit sei keine Voraussetzung: Es könne vielmehr die Lernenden bei der Sprachproduktion hemmen, sich besonders auf Korrektheit zu verlegen (Lehrkraft 8 und 4). Wichtiger als die Grammatik seien die Satzstruktur und das Vokabular, meint Lehrkraft 6. Lehrender 2 sagt, Grammatik sei ein Werkzeug, um kommunikative Kompetenz zu erreichen. Es gäbe aber fundamentale Elemente, die die Lernenden beherrschen müssen, um ihre Sprachfertigkeiten weiter entwickeln zu können. Lehrender 2 und 3 erläutern, dass ein Lernender ohne expliziten Grammatikunterricht schon ein gewisses Niveau erreichen, aber nicht darüber hinaus gelangen könne.

Umgekehrt wurde auch gefragt, inwiefern ein kommunikativer Kontext zum Grammatiklernen beitragen kann, d.h. ob es wichtig ist, Grammatikaufgaben in kommunikative Kontexte einzubetten. Alle Lehrenden meinen, dass die Grammatikaufgaben in authentischen Kontexten eingebettet werden sollten, aber dies scheint einigen Lehrenden ein neuer Aspekt zu sein, worüber sie bisher wenig nachgedacht haben. Dies hatte ferner die Konsequenz, dass die Antworten hierzu etwas ungenau sind. Lehrender 3 meint, es sei das Ideal, Grammatikaufgaben in einen kommunikativen Kontext einzubetten, aber es lasse sich nur schwierig durchführen. Er sagt weiter, dass bei mündlichen Aufgaben am besten nicht auf Grammatik geachtet werden solle, weil es für die Lernenden schon schwierig genug wäre, überhaupt etwas auf Deutsch zu sagen. Sowohl aus seiner Antwort als auch aus den Antworten einiger anderer Lehrender lässt sich entnehmen, dass „kommunikativer Kontext“ oft mit mündlichen Aufgaben, die auf Zusammenarbeit beruhen, gleichgestellt wird. Dagegen meint Lehrperson 7, man sollte genau das machen, also auf die Grammatik beim Sprechen achten. Lehrperson 7 erörtert: „Es handelt davon, die [grammatischen] Strukturen in ihren Funktionen zu verwenden, und [auf diese Weise] die sprachlichen Funktionen mit den richtigen grammatischen Strukturen zu kombinieren.“ Sie sagt ferner, dass die Lernenden die richtigen Formen auch beim Sprechen verwenden *wollen*. Dies würde die Lernenden beim Sprechen nicht hemmen, sondern sie bekämen die Möglichkeit, die grammatischen Strukturen bei der Sprachproduktion zu üben.

Lehrender 6 sagt, dass Aufgaben lediglich ein grammatisches Thema fokussieren sollten und dass dieses grammatische Thema bei mündlichen und kommunikativen Aufgaben in den Hintergrund rückt. Mit dieser Aussage scheint gemeint zu sein, dass Aufgaben, die das Sprechen trainieren und die die Grammatik einüben, voneinander getrennt werden können und sein sollten.

Als Nächstes wurde der Stellenwert der Grammatik im Lehrplan besprochen. Wie in der Einleitung erläutert, kommt das Wort „Grammatik“ im Lehrplan nicht vor. Das Lernziel, das am deutlichsten ausdrückt, dass den Lernenden auch Grammatik beigebracht werden soll, lautet: die Lernenden sollen „Wörter, Satzaufbau und Textfügungsformen zielgerichtet und variiert einsetzen können“.⁴¹ Ferner sollen sie „spezifische sprachliche Fertigkeiten, die notwendig sind, um unterschiedliche Kommunikationssituationen zu beherrschen, anwenden“⁴² können. Die Lehrenden sind meist ambivalent dem Lehrplan gegenüber eingestellt. Einerseits sei es positiv, dass ein Lehrplan vorliegt, der kommunikative Kompetenz fordert, andererseits seien der Lehrplan und die Lehrplanziele weitgehend so verschwommen und vage, dass sie wenig Hilfe leisten könnten. Ein Lehrender meint:

„Lehrplanziele sagen uns eigentlich nichts. [...] Du kannst dich so viel du möchtest in die Lehrplanziele einlesen, aber es bleibt eigentlich wie vorher: Es sind die Lehrwerke, die auf viele Arten und Weisen das Curriculum bestimmen, und das Examen, die maßgebend dafür sind, wie viel Bedeutung den unterschiedlichen Aspekten beigemessen wird. Ich möchte die Lehrplanziele nicht zu viel interpretieren, dann kriege ich mal wieder starke Kopfschmerzen und ärgere mich über die Leute, die dort sitzen und solche Formulierungen schreiben.“ Lehrkraft 8

Lehrender 7 meint, Grammatik werde zu wenig Aufmerksamkeit im Lehrplan gewidmet, und betont, dass Grammatik im Unterrichtsalltag eine größere Rolle spiele als im Lehrplan, vor allem, weil grammatische Korrektheit ein wichtiges Auswertungskriterium für das Examen darstellen würde. Lehrender 6 erläutert:

„Wie gesagt, meiner Meinung nach wird Grammatik zu wenig fokussiert. Vielleicht haben [die Gestalter des Lehrplans] gedacht, [die Lernenden] lernen Grammatik im Norwegischunterricht, oder sie lernen es im Englischunterricht, sie können es schon, wenn sie zum Fremdsprachunterricht kommen. Das wäre wie an den Weihnachtsmann zu

⁴¹ Utdanningsdirektoratet (2006), www.udir.no (20.5.2016).

⁴² Ebd.

glauben. Es gab eine Periode mit Angst vor der Grammatik, unter der die meisten Lehrpläne noch leiden, finde ich.“ Lehrkraft 6

Drei Lehrende sagen (Lehrenden 1, 6 und 7), Grammatik sollte im Lehrplan mehr Aufmerksamkeit geschenkt sein, während Lehrende 2 und 3 meinen, der Stellenwert der Grammatik im Lehrplan sei sinnvoll und gut. Lehrender 2 fügt hinzu, dass aber eine gewisse Dissonanz zwischen dem Lehrplan und den Lehrwerken vorliegt, und zwar spiele die Grammatik eine größere Rolle in den Lehrwerken als im Lehrplan. Die Lehrkräfte 3, 4 und 5 erörtern, letzten Endes sei es der Lehrperson selbst überlassen, wie sie die Lernziele interpretiert und im Unterricht zu erreichen versucht.

Der letzte Fragenblock thematisiert die Einstellungen der Lehrenden und der Lernenden zum Grammatikunterricht und zu den Grammatikaufgaben. Alle acht Lehrenden antworteten, und zwar teilweise sehr begeistert, dass ihnen das Unterrichten von Grammatik gefallen würde. Sie sind sich auch weitgehend darin einig, dass sie weder zu viel noch zu wenig Grammatik unterrichten, obwohl zwei erwähnen, dass sie heutzutage weniger expliziten Grammatikunterricht haben als früher. Zu der Frage, wie die Lernenden es erleben, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten, sind die Lehrenden weitgehend der Ansicht, dass die Lernenden es in Ordnung finden. Es könne langweilig sein, aber, Lehrkraft 3 zufolge, die Lernenden seien damit einverstanden, dass es notwendig und nützlich ist, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten. Meine dritte Hypothese zu den Interviews wird folglich nur zum Teil bestätigt: Zwar unterrichten die Lehrenden gerne Grammatik, aber sie sind der Ansicht, dass die Lernenden es in Ordnung finden, mit Grammatik zu arbeiten, obschon sie es langsam und schwer finden könnten (vgl. Kapitel 3.4.1). Nur Lehrender 1 betont nachdrücklich, dass die Lernenden sich beim Lösen von Grammatikaufgaben langweilten. Der Lehrende 5 meint, dass die Lernenden es völlig in Ordnung finden, Grammatikaufgaben zu lösen, weil sie das Gefühl haben, dass sie etwas Konkretes lernen. Die Frustration entstehe erst dann, wenn sie Texte selbst produzieren müssten, und zwar, wenn sie die Einzelelemente zusammensetzen hätten. Die Lehrkraft 6 betont die Rolle des Lehrenden, die Lernenden zu motivieren:

„Einige Lernende haben ein negatives Bild von Grammatik im Kopf. Als Lehrer muss man sie motivieren und ihnen verdeutlichen, dass Sprachenlernen Spaß machen kann.“ Lehrkraft

6

Interessanterweise vertreten die Lehrenden ganz unterschiedliche Ansichten, wenn es darum geht, welche Grammatikaufgabentypen die Lernenden am unterhaltsamsten finden. Lehrender

8 meint, sie mögen die Aufgaben, die ihnen eine gute Note verschaffen können, Lehrkraft 7 hebt hervor, den Lernenden gefallen diejenigen Aufgaben, an denen sie messen können, dass sie etwas gelernt haben. Dies scheint mit den Antworten der Lernenden im Fragebogen übereinzustimmen, bei dem die Lernenden die Lückentext- (A2), die Pauk- (A1) und die Übersetzungsaufgabe (A6) als am lehrreichsten bewertet haben. Lehrperson 2 meint, dass es ihnen am meisten Spaß machen würde, wenn sie reden dürfen, und Lehrender 1, dass sie lieber Aufgaben im Internet lösen. Die Lehrenden 5 und 4 sind der Ansicht, dass die Lernenden spielerische Aufgaben, zum Beispiel Kreuzworträtsel, Wörter im Wortrastraster finden, kleine Wettbewerbe usw., am ehesten mögen. Sie erläutern aber, dass es sich um Aufgaben handele, die schnell und einfach zu lösen sind, die sie aber selbst nicht für besonders lehrreich halten. Lehrperson 6 ist der Ansicht, die Lernenden mögen vor allem Variation, und Lehrender 3 meint, dass die Lernenden zu unterschiedlich seien, um die Frage beantworten zu können.

Das letzte Thema des Interviews handelt davon, inwiefern Grammatik bei der Lehrerausbildung fokussiert wurde, und eröffnet das Gespräch für generelle Gedanken über Grammatik. Die Lehrenden 3, 4, 6 und 8 erzählen, dass zwar viel mit Grammatik während des Germanistikstudiums gearbeitet wurde, aber nur wenig aus didaktischer Perspektive. Der jüngste Lehrende fällt auf, indem er konkrete didaktische Ansätze erwähnt. Sie sind sich aber weitgehend darüber einig, dass sich die Didaktik auf diesem Gebiet stark verändert hat, und zwar in kommunikativer und kognitiver Richtung. Lehrender 3 erläutert, dass als er als Deutschlehrender angefangen hat, als die Fremdsprachlehrenden einander gefragt haben: „Wie weit bist du denn gekommen?“ Damit war gemeint, wie weit sie im Lehrwerk vorangekommen waren. Diese Frage würde normalerweise heutzutage überhaupt nicht mehr gestellt.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit habe ich untersucht, wie Lernende und Lehrende das Lernpotential unterschiedlicher Aufgabentypen bewerten. Ich wollte herausfinden, welche Aufgabentypen sie am nützlichsten beim Deutschlernen finden, aber auch untersuchen, wie weit die Auffassungen der Lernenden und Lehrenden auseinander liegen. Meine Hypothesen lauteten, dass die Lernenden die formfokussierten Aufgabentypen bevorzugen würden, und ferner, dass die Lehrenden die kommunikativen Aufgabentypen positiver als die formfokussierten Aufgabentypen bewerten würden. Daraus ergibt sich, dass die Lehrenden und Lernenden divergenten subjektiven Lerntheorien folgen. Die erste Hypothese wurde weitgehend bestätigt,

und zwar haben die Lernenden die Aufgabentypen Lückentext- (A2), Übersetzungs- (A6) und Paukaufgabe (A1) als am lehrreichsten bewertet. Die zweite Hypothese wurde dagegen widerlegt, indem die Lehrenden dieselben drei Aufgabentypen wie die Lernenden als die am lehrreichsten eingeschätzt haben. Die zwei Teilnehmergruppen haben in einigen Bereichen des Grammatiklernens divergente subjektive Lerntheorien als leitende erkennen lassen (vgl. Kapitel 4.4), die im Teilkapitel 5.3 nochmals aufgegriffen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Stellenwert der drei am lehrreichsten bewerteten formfokussierten Aufgaben hoch ist: Im Teil 2 des Fragebogens antworteten fast 90 Prozent der Lernenden, dass sie durch Übersetzungsaufgaben viel Deutsch lernen, und bei der Bewertung der Aufgaben halten noch mehrere Lernenden die Übersetzungsaufgabe (A6) für entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. Sieben der acht Lehrenden sind damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden*, dass die Lernenden von Übersetzungsaktivitäten viel Deutsch lernen. Ferner meinen drei Viertel der Lernenden, dass sie schon viel mit diesem Aufgabentyp gearbeitet haben, und etwa die Hälfte, dass sie häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten. Lediglich weniger als zehn Prozent sind der Meinung, sie sollten seltener im Lehrwerk vorkommen. Damit ist die Übersetzungsaufgabe (A6) die beliebteste Aufgabe der Untersuchung. An zweiter Stelle befindet sich die Lückentextaufgabe (A2): Fast 90 Prozent der Lernenden finden, dass sie viel mit Lückentextaufgaben gearbeitet haben, trotzdem wünscht sich fast die Hälfte, dass sie häufiger im Lehrwerk vorkommen sollte, und etwa 20 Prozent sind der Meinung, sie sollte seltener erscheinen. So gut wie sämtliche der Lernenden bewerten die Aufgabe als entweder *sehr* oder *etwas nützlich* beim Deutschlernen. An dritter Stelle kommt die Paukaufgabe (A1) mit ähnlichen Ergebnissen. Danach gibt es einen Abstand zur nächsten Aufgabe, und zwar die Spielaufgabe (A7). Dies bedeutet, dass die drei formfokussiertesten Aufgaben unbestritten die beliebtesten Aufgaben sind.

Die erste Hypothese zu den Interviews lässt sich bestätigen, indem eine knappe Mehrzahl das Lehrwerk als Hauptquelle angegeben hat. Die Lehrenden bestätigen auch die zweite Hypothese, nämlich, dass sie kommunikative Kompetenz für das wichtigste Ziel des Unterrichts halten, wenn auch die Ergebnisse des Fragebogens besagen, dass viel mit traditionellen formfokussierten Aufgaben gearbeitet wird. Meine dritte Hypothese wird nur zum Teil bestätigt: Zwar unterrichten die Lehrenden gern Grammatik, aber sie sind der Ansicht, dass die Lernenden es in Ordnung finden, mit Grammatik zu arbeiten, obschon sie es langwierig und schwer finden könnten.

5 Diskussion

5.1 Einleitung

Im diesem Kapitel werden die besonders interessanten Ergebnisse, die im Analysekapitel dargestellt wurden, unter Berücksichtigung der Theorie erörtert. Zuerst werden der Stellenwert der traditionellen formfokussierten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht besprochen und unterschiedliche mögliche Ursachen für ihre starke Position erläutert. Als Nächstes folgt eine Auseinandersetzung mit den Bereichen, in denen die Lehrenden und Lernenden divergente subjektive Lerntheorien aufgewiesen haben. Danach wird die zentrale Spannung des Grammatiklernens und -unterrichts unter Rückbezug auf die Ergebnisse und die Theorie beschrieben, und zwar inwiefern formfokussierte und kommunikative Ansätze einander gegenüberstehen oder integriert werden sollen und können.

5.2 Zum Stellenwert der traditionellen formfokussierten Aufgabentypen

In den 90er Jahren hat Kern (1995: zitiert nach Gabillon 2012) unter anderem herausgefunden, dass 60 Prozent der Lernenden seiner Untersuchung der Ansicht waren, L2-Lernen handele meistens von der Übersetzung aus ihrer Muttersprache in die Fremdsprache. Diese Studie zeigt, dass die Lernenden im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht immer noch die traditionellen formfokussierten Aufgaben sehr hoch einschätzen. Im Folgenden werden mögliche Ursachen für diesen hohen Stellenwert untersucht.

Zu der Frage zum übergeordneten Sinn der Grammatikaufgaben im Fragebogen werden die Richtigkeit und das Kennen von Strukturen höher eingeschätzt als Kommunikation (vgl. Kapitel 4.2.2.4). Nach Brown (2009) sind Lernende, die expliziten Grammatikunterricht hoch einschätzen, häufig der Ansicht, dass Fremdsprachenlernen deklaratives Wissen über die Grammatik und den Aufbau einer Sprache bedeutet. Dies spiegelt sich darin wider, dass formfokussierte Aufgaben, die konkrete und messbare Aspekte der Grammatik einüben, positiv bewertet werden, so wie dies bei meiner Untersuchung geschehen ist. Nach Brown (2009) wird dies wahrscheinlich dann zur Frustration führen, wenn die Lernenden sich bemühen, die Fremdsprache schriftlich oder mündlich spontan anzuwenden. Portmann-Tselikas (2003) erklärt dies damit, dass formfokussierte Aufgaben oft zu einfach gestaltet seien und deswegen kaum Einblick in den wirklichen Sprachgebrauch gäben, was den Transfer in die Sprachpraxis

erschwert. Meine Untersuchung zeigt, dass über 70 Prozent der Lernenden damit *völlig* oder *überwiegend einverstanden* sind, dass es schwierig ist, grammatischen Regeln beim Schreiben eines Textes zu folgen, während fast 80 Prozent es schwierig finden, grammatische Regeln in mündlichen Situationen anzuwenden.

Ferner stimmen fast 60 Prozent der Lernenden nicht mit der Aussage überein, dass es ihnen Spaß machen kann, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten (vgl. Aussage 19, Kapitel 4.2.6). Trotzdem stufen sie vor allem die Nützlichkeit der formfokussierten Aufgabentypen sehr hoch ein und geben an, dass mehrere solche Aufgabentypen im Lehrwerk vorkommen sollten. Zimmermann (1995:183) erklärt dies damit, dass die Einstellungen der Lernenden sich aus kognitiven und affektiven Komponenten zusammensetzen. In Bezug auf die Grammatik im Fremdsprachenunterricht kommt es oft zu unterschiedlichen Einstellungen, indem zwar kognitiv-positive, aber gleichzeitig affektiv-negative Einstellungen vorliegen. Dies erklärt Aussagen wie „Nützlich, aber eine SEHR langweilige Aufgabe“ (*Lernende 53*) über die formfokussierte Textaufgabe (A3). Die Ursachen für affektiv-negative Einstellungen, welche Lernende häufig der Grammatik gegenüber entwickeln, können zum Beispiel schlechte Noten, Verständnisprobleme, Langeweile sowie der Eindruck sein, die Vermittlung von Strukturen sei unnatürlich, künstlich und lebensfern (Zimmermann 1995:186). Gleichzeitig halten die Lernenden das Einüben von grammatischen Regeln für wichtig und notwendig für den Spracherwerb (Zimmermann 1995:186) und bewerten folglich die formfokussierten Aufgaben als nützlich beim Deutschlernen.

Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass die Lernenden traditionelle, formfokussierte Aufgabentypen bevorzugen, ist, dass sie an solche Aufgaben gewöhnt sind. Weil sie daran gewöhnt sind, erwarten sie es ferner, mit diesen Aufgabentypen zu arbeiten. Wie im Analysekapitel im Teilkapitel 4.2.2.3 (Vergleichsfrage 1) dargelegt wurde, meinen alle Befragten, dass die Lernenden viel mit den drei als am lehrreichsten bewerteten formfokussierten Aufgabentypen gearbeitet haben. Ferner liegt eine Übereinstimmung zwischen den Aufgabentypen, mit denen sie viel gearbeitet haben, und den Aufgabentypen vor, mit denen sie gerne arbeiten wollen. Die Erfahrungsgrundlage der meisten Lernenden, und auch der meisten Lehrenden, mit kommunikativen Aufgabentypen ist dagegen geringer. Die Methodik, die aus dem Lateinunterricht stammt, übt also immer noch einen großen Einfluss auf die Einstellungen der Lernenden und Lehrenden aus. Wie im Theoriekapitel besprochen, sind die Lernenden meistens dann mit dem Unterricht zufrieden, wenn er mit ihren Erwartungen und subjektiven Lerntheorien übereinstimmt. Dies verdeutlicht die maßgebende Rolle der

subjektiven Lerntheorien, wenn es zur Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen kommt.

Dass die Lernenden mit einigen Aufgabentypen mehr als mit anderen gearbeitet haben, bedeutet ferner, dass sie genau wissen, was diese Aufgabentypen von ihnen verlangen. Sie kommen den Lernenden vermutlich einfach, deutlich und konkret vor, was möglicherweise zu ihren positiven Bewertungen beigetragen hat. Die Lehrperson 5 ist der Ansicht, dass Lernende typische formfokussierte Aufgaben als zuverlässig und transparent betrachten und dass sie wahrscheinlich Lernerfolge beim Bearbeiten dieser Aufgabentypen erlebt haben. Zu diesem Thema sagen Richards & Renandya (2002:149), dass, obschon deklaratives Wissen über Grammatik beruhigend und ermutigend auf Lernende wirken könne, weil sie lernen würden, einige Aspekte zu bewältigen, strukturelle Kompetenz nur ein Teil davon sei, was Sprachbewältigung ausmachen würde. Obwohl also einige Lernende Grammatik als ermutigend und positiv erleben, könne es irreführend sein und eine schädliche Wirkung haben, wenn das Grammatiklernen das Lernen von anderen wichtigen Aspekten des Spracherwerbs übernehme (ebd.). Sie sagen ferner, dass, wenn Lehrende grammatische Aspekte wie Verbtempus, Artikel und Relativsätze für sehr wichtig beim Spracherwerb halten, sie ihre Wichtigkeit zu hoch einschätzen, was zur Folge haben könnte, dass sie zu viel Grammatik in den Unterricht einbinden und ihre eigenen Einstellungen zur Grammatik auf die Lernenden übertragen (ebd.:150). Wenn zu viel Grammatik unterrichtet wird, kann es obendrein zur Folge haben, dass die Lernenden fälschlicherweise die Ansicht vertreten werden, dass sie die Sprache kennen. Lernende können jedoch grammatische Aspekte gut beherrschen, während es ihnen jedoch an wichtigen Elementen wie Vokabular und Flüssigkeit beim Sprechen mangelt, was wiederum Schwierigkeiten bei der Kommunikation verursacht.

Ein Grund dafür, dass die Lehrenden Grammatik hoch einschätzen, sei nach Swan (2002:140), dass die Lehrenden sich mit dem Grammatikunterricht wohl fühlen und dadurch ermutigt werden, dass sie mehr darüber wissen als die Lernenden. Er führt fort, dass die starke Position des Lehrwerkes im Unterricht dazu beitragen kann, den starken Stellenwert des formfokussierten Unterrichts zu erklären (ebd.). Wie im Teilkapitel 2.5 erläutert wurde, neigen die Lehrwerke dazu, formfokussierte Annäherungen an den Grammatikerwerb vorzunehmen (Richards & Renandya 2002:157). In den Interviews wird bestätigt, dass das Lehrwerk oft als die Hauptquelle der im Unterricht verwendeten Grammatikaufgaben dient. Daraus folgt, dass meistens mit traditionellen formfokussierten Grammatikaufgaben im Unterricht gearbeitet wird. So kann man sich einen Spiraleffekt vorstellen: Weil vor allem formfokussierte

Aufgabentypen im Unterricht eingesetzt werden, erhalten die Lernenden nicht die Möglichkeit, sich an andere Aufgabentypen zu gewöhnen. Aufgabentypen, an die sie gewöhnt sind, stimmen mit ihren subjektiven Lerntheorien überein und werden vom Unterricht erwartet. Aufgabentypen, die mit ihren subjektiven Lerntheorien übereinstimmen, halten sie für lehrreicher als Aufgabentypen, an die sie nicht gewöhnt sind. Deswegen ist es sehr wichtig, dass die Aufgabentypen des Grammatikunterrichts nach dem ausgewählt werden, was notwendig und zweckdienlich für die Lernenden ist, und nicht danach, was die Lehrenden gern unterrichten möchten und was in Bezug auf Unterrichtstraditionen „angemessen“ oder „richtig“ erscheint (Richards & Renandya, 2002:148).

Ein weiterer Grund dafür, dass Lernende formfokussierte Aufgabentypen als lehrreich bewerten, hängt damit zusammen, dass es sich anhand solcher Aufgaben einfach testen und messen lässt, ob die Lernenden eine grammatische Regel verwenden können. Deswegen werden diese Aufgaben oft bei Prüfungen eingesetzt. Die Lernenden wollen sich natürlich für die Prüfungen vorbereiten, indem sie mit ähnlichen Aufgabentypen wie bei der Prüfung arbeiten. Die Autorin nimmt ferner an, dass eine gute Note zu erhalten für viele Lernende wahrscheinlich eine höhere Priorität besitzt, als sich auf mögliche kommunikative und authentische Situationen vorzubereiten. Dies kann zur Folge haben, dass andere Aufgabentypen als die formfokussierten Aufgaben an Relevanz verlieren. Im Theoriekapitel wurde beschrieben, wie Lernende und Lehrende verschiedene Agenden im Klassenzimmer verfolgen (Nunan 1995; vgl. Kapitel 2.4), und in den Interviews wurde bestätigt, dass kommunikative Kompetenz für die Lehrenden das wichtigste und übergeordnete Ziel des Unterrichts sei. Wenn die Lernenden ihrerseits vor allem gute Noten erzielen und sich deswegen nach den vor allem formfokussierten Auswertungskriterien verhalten müssen, liegen unterschiedliche Agenden vor, was sich nach Nunan (1995) negativ auf das Lernmilieu auswirken könnte.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Canagarajah (1993) bestätigen, dass Lernende einen ergebnis- und produktorientierten Unterricht bevorzugen, und ferner, dass sie vor allem in Bezug auf einen kommunikativen Ansatz zum Fremdsprachenerwerb unzufrieden sind (Canagarajah 1993). Kumaravadivelu (1991) erklärt diese Unzufriedenheit damit, dass die Aufgabentypen und Spracherwerbsziele im kommunikativen Ansatz oft als generelle Lernziele und Problemlösungsaufgaben präsentiert werden und nicht als klar abgegrenzte definierte linguistische Ziele. So werden den subjektiven Lerntheorien der Lernenden, die einen klar abgegrenzten expliziten Grammatikunterricht erwarten, der ihnen zum Erreichen einer guten

Note verhelfen wird, bei den kommunikativen Lernaktivitäten nicht entsprochen (vgl. Kapitel 2.4).

Außerdem gibt es weitere Faktoren, die dazu beitragen, dass kommunikative Aufgabentypen benachteiligt werden. Die hohe Anzahl Lernender pro Klasse (Li 2001, Sawar 2001) und die wenigen Unterrichtsstunden pro Woche (Fotos 1998) sind Faktoren, die einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht erschweren. Nach Nassaji & Fotos (vgl. 2011: 124) folgt der Unterricht oft dem PPP-Modell (vgl. Kapitel 2.2.1.2), aber die Anwendungsphase sei die Phase, die wegen Zeitmangel am ehesten gekürzt würde. In dieser letzten Phase wird die praktische und bedeutungsorientierte Anwendung der grammatischen Formen geübt, die bei einem kommunikativen Unterricht sehr wichtig ist.

Ein anderer Nachteil der kommunikativen Aufgabentypen kann sein, dass die Lernenden sich des Lernpotentials der kommunikativen Aufgaben nicht bewusst sind, worauf einige Ergebnisse meiner Untersuchung hindeuten (vgl. Kapitel 4.2.2.5). Schulz (1996, 2001) ist zum gleichen Ergebnis gekommen und ihm sei es deswegen wichtig, dass Lehrende den Lernenden helfen, empirisch belegte Prinzipien des L2-Unterrichts zu verstehen, um den Gebrauch von kommunikativen Aufgabentypen ohne spezifische grammatikalische Ziele zu rechtfertigen. Nunan (1986, zitiert nach Gabillon 2012) ist ebenfalls der Ansicht, dass die Lernenden von den Vorteilen des kommunikativen Lernens zu überzeugen sind und sie sich daran gewöhnen müssen. Dieser Aussage liegt die Annahme zugrunde, dass das Bevorzugen der formfokussierten Aufgaben durch Lernende und Lehrende noch lange nicht bedeutet, dass diese Aufgaben tatsächlich am lehrreichsten sind. Er führt fort, dass, wenn eine Erneuerung des Curriculums gelingen soll, die Lehrenden und Lernmaterialgestalter ihrerseits die subjektiven Lerntheorien der Lernenden heranziehen und dazu bereit sein müssen, sich an die Lerntheorien der Lernenden mit Sensibilität anzupassen (ebd.). Die Beteiligten müssen also versuchen, sich gegenseitig zu verstehen und anzunähern: Die Lernenden und Lehrenden müssen von den Vorteilen des kommunikativen Sprachlernens überzeugt werden, und die Lehrpersonen und Lernmaterialgestalter müssen die subjektiven Lerntheorien und Erwartungen der Lernenden berücksichtigen.

5.3 Der Einsatz formfokussierter Aufgabentypen vs. kommunikativer

Lernziele

Im Theoriekapitel wurde festgestellt, dass die Lehrenden und Lernenden häufig unterschiedliche subjektive Lerntheorien vertreten und dass die daraus entstehende Diskrepanz das Lernmilieu beeinträchtigen kann (Gabillon 2012). Wie im Analysekapitel gezeigt wurde, vertreten die Lernenden und Lehrenden in meiner Studie weitgehend ähnliche subjektive Lerntheorien, beispielsweise haben sie sich über das Lernpotential der zwölf Beispielaufgaben weitgehend einig gezeigt. Es kamen aber zusätzlich divergente subjektive Lerntheorien vor, die im Folgenden kurz aufgegriffen und unter Rückbezug auf die Theorie erläutert werden.

Die Untersuchung zeigt, dass die Lerntheorien sich sowohl bezüglich der Aussagen über angebliche Motivationsfaktoren (Fragenblock 3) unterscheiden als auch darüber, wie die Lernenden es erleben, mit Grammatik zu arbeiten (Fragenblock 5). Die Motivationsfaktoren werden als motivierender von den Lehrenden eingeschätzt, und die Lehrenden verhalten sich positiver gegenüber der Arbeit mit Grammatikaufgaben als die Lernenden. Ferner schätzen die Lehrenden die Aspekte Mündlichkeit und Zusammenarbeit als lehrreicher ein als die Lernenden. Generell lagen die Antworten der Lehrenden im Vergleich zu den Lernenden etwas näher an den Lernprinzipien des kommunikativen Ansatzes. Dies stimmt mit den Ergebnissen der Untersuchung über L2-Unterricht von Brown (2009) überein. Er ist zu dem Schluss gekommen, dass die Lehrenden positiver gegenüber kommunikativen Lernprinzipien eingestellt seien als die Lernenden. Ferner besaßen die Lehrenden im Vergleich zu den Lernenden negativere Einstellungen gegenüber explizitem Grammatikunterricht. Wenn es zu Gruppen- und Partnerarbeit kam, war es bei der Untersuchung von Brown (2009) umgekehrt: Die Lernenden haben sich gegenüber Gruppen- und Partnerarbeit ablehnender als die Lehrenden gezeigt. Diese Diskrepanzen scheinen weitgehend auch bei meiner Untersuchung des L3-Unterrichts vorhanden zu sein.

Auch in Bezug darauf, welche Aufgabentypen im Lehrwerk häufiger vorkommen sollten, sind die Lehrenden und Lernenden unterschiedlicher Meinung. Die Lehrenden wünschen sich in einem höheren Ausmaß als die Lernenden, dass Aufgabentypen, die kommunikative Kriterien erfüllen, häufiger im Lehrwerk vorkommen sollten. Ferner sind die Lernenden der Meinung, dass sie mit den meisten Aufgabentypen viel gearbeitet haben, während die Lehrenden einige wenige Aufgabentypen auswählen, und zwar die Übersetzungsaufgabe (A6) und die Lückentextaufgabe (A2). Es ist durchaus möglich, dass dieses Ergebnis sich ausgeglichen hätte,

wenn eine höhere Anzahl von Lehrenden teilgenommen hätte. Außerdem ist hinzuzufügen, dass die Lernenden all ihre Erfahrung mit Grammatikaufgaben in Betracht ziehen, während die Lehrenden sich auf ihren eigenen Unterricht beziehen.

Diese Aspekte, Mündlichkeit und Zusammenarbeit, machen den Kern des kommunikativen Ansatzes aus, aber in der Tabelle 7 wurde deutlich, dass im Unterricht viel häufiger mit schriftlichen als mit mündlichen Grammatikaufgabentypen gearbeitet wird (vgl. Vergleichsfrage 1, Kapitel 4.2.2.3). Daraus ergibt sich die Frage, warum schriftliche und formfokussierte Aufgaben viel mehr eingesetzt werden, wenn die Lehrenden der Ansicht sind, der Unterricht solle kommunikativ sein. Eine knappe Mehrheit, fünf der acht Lehrenden, antwortet sogar, dass die Lernenden es nicht schwierig finden, ihre grammatischen Fertigkeiten anhand von kommunikativen Aufgaben zu verbessern (vgl. Aussage 31, Kapitel 4.2.2.4). Eine mögliche Erklärung dafür ist zum Teil auf die Lehrwerke zurückzuführen: Weil es mehr formfokussierte schriftliche als kommunikative mündliche Aufgaben im Lehrwerk gibt, arbeiten die Lernenden häufiger mit formfokussierten schriftlichen Aufgaben. Dies hat damit zu tun, dass das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht meistens eine maßgebende Stellung einnimmt (Eide 2012; Speitz & Lindemann 2002; vgl. Kapitel 2.5). Dies kann aber nur ein Teil der Antwort sein. In den Interviews wurde untersucht, welche Kriterien die Lehrenden für die Auswahl der im Unterricht eingesetzten Aufgaben zugrunde legen, und zwar werden die Aufgaben meist aufgrund ihres grammatischen Themas, der Verknüpfung zum Text, dem Grad der Schwierigkeit und der Variation ausgewählt. Es kam zum Vorschein, dass der Aufgabentyp weniger in Betracht gezogen wurde. Um eine häufigere Verwendung von mündlichen Aufgaben im Unterricht zu fördern, müssen also nicht nur genug mündliche Aufgaben im Lehrwerk vorkommen, sondern die Lehrkräfte müssen sich außerdem des Lernpotentials der unterschiedlichen Aufgabentypen bewusster werden.

5.4 Gute Beherrschung von Grammatik vs. kommunikative Kompetenz – ein Dilemma?

Im Lehrplan wird deutlich gemacht, dass der Zweck des Fremdsprachenlernens sei, in der Fremdsprache kommunizieren zu können (vgl. Kapitel 1.1). Unter den Lehrenden, sowie im Lehrplan, herrscht ebenso Konsens, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts kommunikative Kompetenz sei. Die Lehrenden erläutern in den Interviews, dass absolute Korrektheit bei der mündlichen Kommunikation nicht das Wichtigste sei. Die Mehrheit der

Lehrenden meint sogar, man sollte Grammatik und Richtigkeit bei der mündlichen Produktion nicht betonen. Swan (2002:151) stimmt mit der Ansicht überein, dass dies kontraproduktiv beim Sprachlernen sein könne, weil die Lernenden Angst vor Fehlern bekommen würden.

Die Lehr- und Lernperspektive auf die Zusammenhänge zwischen Korrektheit, kommunikativen Zielen und Grammatikunterricht wurde im Kapitel 4.2.2.4 untersucht. Der höchste Anteil der Befragten ist der Meinung, dass es der Zweck von Grammatikaufgaben sei, die Fremdsprache *richtig* sprechen und schreiben zu lernen. Das Verstehen der Struktur und des Aufbaus der Fremdsprache kommt an zweiter Stelle, und in der Fremdsprache kommunizieren zu lernen kommt zuletzt.

Hier liegt meiner Meinung nach eine fundamentale Diskrepanz vor: Das übergeordnete Ziel des Unterrichts, also Kommunikation, stimmt mit dem Ziel der Grammatikaufgaben, also Richtigkeit, nicht überein. Dies führt zu einem Zwiespalt im Unterricht. Auf der einen Seite arbeiten die Lernenden entweder jede oder jede zweite Unterrichtsstunde, so die Lehrenden, mit Grammatikaufgaben, deren Zweck es sei, an Korrektheit bei der Produktion zu gewinnen. Gleichzeitig lautet das übergeordnete Ziel des Unterrichts, kommunikative Kompetenz zu erwerben, wobei, laut sieben der acht Lehrenden, Fehlerfreiheit nicht im Mittelpunkt stehen sollte. Lehrender 3 sagt zum Beispiel, dass kommunikative Kompetenz das Ziel des Unterrichtes sei, fügt aber direkt hinzu, dass eine gute Beherrschung der Grammatik für die Note wesentlich sei. Dieselbe Lehrperson führt fort:

„Um eine gute Note zu kriegen, muss man zum Beispiel die Verbformen gut beherrschen können, aber es bedeutet ja lange nicht, dass man das, was da steht, nicht versteht.“
Lehrkraft 3

Ein wenig übertrieben dargestellt, wird der Lernende einem Dilemma ausgesetzt: Soll er grammatische Korrektheit fokussieren, um eine gute Note zu bekommen, oder Korrektheit außen vor lassen, um sich auf Kommunikation zu konzentrieren? Hieraus ergibt sich ferner die Ansicht, dass die Arbeit mit Grammatik und mit Kommunikation zwei verschiedene Aspekte des Unterrichts sind.

In dieser Masterarbeit plädiere ich aber für eine Veränderung des Grammatikunterrichts, und zwar von einer Formorientierung hin zur Bedeutungsorientierung sowie von der Isolierung von grammatischen Strukturen hin zu ihrer Betrachtung im Kontext (vgl. Portmann-Tselikas 2003). Der Kern dieser Veränderung besteht darin, dass deklaratives Wissen über Grammatik nicht als der Motor der Sprachentwicklung betrachtet werden soll, sondern als ein Werkzeug zum

Erreichen von kommunikativer Kompetenz (vgl. ebd.). Grammatikunterricht ist sicher nicht weniger wichtig als bei den traditionellen formfokussierten Ansätzen, aber er sollte variierter und näher an authentischer bedeutungszentrierter Kommunikation sein.

5.5 Begrenzungen der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie nur eine begrenzte Menge an Teilnehmern hatte. Die Untersuchungsergebnisse müssen deshalb mit Vorsicht gedeutet werden. Wenn es zur Gültigkeit und Validität kommt, d.h. inwiefern das Messverfahren das misst, was es zu messen vorgibt, kann die Untersuchung sich aber auf die sogenannte Übereinstimmungsvalidität stützen (Albert & Koster 2002:13). Man nimmt an, dass die eigene Methode dann valide ist, wenn die damit erhobenen Daten annähernd mit bereits vorliegenden Daten übereinstimmen (ebd.:14). Wir haben gesehen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie weitgehend mit anderen Studien übereinstimmen. Folglich kann deshalb vermutet werden, dass die Ergebnisse nicht nur für diese Stichprobe repräsentativ sind, sondern auch für andere Lehrende und Lernende im norwegischen Schulkontext und auch anderswo gültig sind. Im Folgenden werden einige weitere Begrenzungen und Vorbehalte der Studie aufgegriffen.

Eine inhaltliche Begrenzung musste wegen des Arbeitsumfangs und der zur Verfügung stehenden Seitenanzahl vorgenommen werden. Das Ziel und Hauptthema meiner Untersuchung war von Anfang an, die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden zum Thema Grammatik und Grammatikaufgabentypen im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und mit der Forschungsliteratur zu vergleichen. Zu Beginn der Masterarbeit hatte ich zusätzlich vor, die Grammatikaufgaben der drei Lehrwerke, die die teilnehmenden Schulen im Deutschunterricht verwenden, in Bezug auf Aufgabentypen zu analysieren. Es handelt sich um die Lehrwerke „Weiter geht’s“ (Schulze 2012), „Ankunft“ (Andersen & Bali 2012) und „Weitblick“ (Nygård, Skorge, Thesen & Biesalski 2012). Dieser Teil der Studie musste in dieser Arbeit weitgehend unberücksichtigt bleiben. Stattdessen wurde die Rolle des Lehrwerks im Grammatikunterricht in genereller Hinsicht besprochen.

Im Laufe der Untersuchung wurde eine Schwachstelle des Fragebogens deutlich, die bei der Pilotuntersuchung nicht aufgedeckt wurde. Obwohl es sowohl in dem Informationsbrief als auch bei der Einleitung im Klassenzimmer betont wurde, zeigte sich, dass es für einige Lernende und Lehrende zum Teil schwierig war, die Konzentration auf die

Grammatikaufgabentypen aufrechtzuerhalten. Bei der Bewertung jeder Aufgabe gab es zwischen drei bis zwölf Lernende und einen Lehrenden, die erkennbar nicht den Aufgabentyp, sondern andere Aspekte der Aufgabe ihrer Bewertung zugrunde gelegt haben.

Wie erwähnt, handeln alle zwölf Aufgaben von dem grammatischen Thema *haben* im Präsens. Ich habe diese Wahl getroffen, weil ich der Ansicht war, dass dies es den Teilnehmern erlauben würde, ausschließlich den Aufgabentyp zu berücksichtigen und nicht das grammatische Thema, weil sie die Präsensformen des Verbs *haben* schon kennen. Meine Frage an die Teilnehmer lautete: „Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?“ Also: Inwiefern trägt dieser Aufgabentyp dazu bei, eine Fremdsprache zu lernen? Beim Ausfüllen des Fragebogens scheinen aber einige Befragte die Frage wie folgt verstanden zu haben: Inwiefern hilft mir diese Aufgabe, die Verwendung von *haben* zu lernen? Der Prozentsatz der Teilnehmer, die andere Aspekte als den Aufgabentyp bewertet haben, liegt zwischen drei und zehn Prozent der Lernenden pro Aufgabe und ist folglich gering. Deswegen bin ich der Ansicht, dass die Datenerhebung eine hinreichende Grundlage bildet, Tendenzen über Einstellungen zu Grammatikaufgabentypen aufzuzeigen.

Obwohl die Fragen und Behauptungen durchgedacht und mehrmals verbessert worden sind, muss weiter berücksichtigt werden, dass einige Formulierungen möglicherweise zu verschwommen, zu schwierig oder zu spezifisch für einige Teilnehmer waren (Barcelos 2003). Dies kann zur Folge haben, dass sie nicht antworten oder dass die Antwort nicht mit der Frage übereinstimmt. Die Verwendung von quantitativen, geschlossenen Alternativen, wobei die Teilnehmer zur Stellungnahme gezwungen sind und sich nur auf eine Weise über vorgegebene Aussagen äußern dürfen, begrenzt ferner die Erkenntnisse, die möglicherweise daraus geschlossen werden könnten (ebd.). Deswegen gab es in meiner Studie durchgehend sowohl nach jeder Aufgabe als auch am Ende des Fragebogens die Möglichkeit, Informationen, Meinungen oder Kommentare irgendeiner Art hinzuzufügen.

Ein anderes generelles Problem bei der Forschung über subjektive Lerntheorien anhand von Fragebögen ist, dass die objektive Messung und Quantifizierung von Sachverhalten es erfordert, dass der Untersuchungsgegenstand durch Messung zählbarer Eigenschaften erforscht werden können muss. In diesem Fall heißt das, dass ich die subjektiven Lerntheorien schon im Voraus formulieren muss, um die Ansichten der Lernenden und Lehrenden durch das Ankreuzen von Kästchen herausstellen. In diesem Kontext sind die schriftlichen Begründungen der Lernenden und Lehrenden sehr wertvoll, um die quantitativen Daten zu interpretieren.

Trotz dieser Nachteile wollte ich einen Fragebogen verwenden, da nur auf diese Weise eine so große Stichprobe erzielt werden konnte. Es wurde versucht, die Mängel der Befragungsform möglichst gering zu halten, indem der Fragebogen sorgfältig konstruiert und erprobt wurde.

Eine Reflexion zur Gestaltung und Durchführung des Interviews besteht darin, dass die Pilotuntersuchung mit einem Lehrenden durchgeführt wurde, dessen Einstellungen gegenüber dem Lehrwerk und zum Teil auch gegenüber Grammatikaufgaben mir schon relativ bekannt waren. Die Lehrperson hat mich zu der Auswahl der Fragen inspiriert, und die Fragen waren zu einem gewissen Grad an sie angepasst. Bei der Durchführung der Interviews mit den anderen Lehrenden bin ich mir dessen bewusst geworden, indem ich bemerkt habe, dass die Fragen nicht für alle Lehrenden gleich relevant waren.

Die eigene Selektion der Stichprobe kann auch ein Problem sein. Ungefähr die Hälfte der kontaktierten Schulen, sechs von elf, hat sich entschlossen, an dem Projekt teilzunehmen. Weil das Thema des Interviews den Lehrenden durch die Bewerbung schon bekannt war, ist anzunehmen, dass sich lediglich Lehrende, die sich zu dem Thema äußern wollten oder auf jeden Fall nichts dagegen hatten, gemeldet haben. Es handelt sich deswegen möglicherweise um Lehrende, die hinsichtlich des Themas schon ein reflektiertes Verständnis hatten. Über das, was die breite Mehrheit denkt, kann ich deswegen nur wenig behaupten (Albert & Koster 2002:26). Wegen Zeitbegrenzungen wurden ferner keine Beobachtungen im Klassenzimmer während des Unterrichts durchgeführt. Die offenbare Schwäche bei Studien, die keine Beobachtungsperiode haben, ist, dass sie nicht belegen können, ob die Lehrer so handeln, wie sie behaupten (Borg 2006).

5.6 Ausblick

Meine Masterarbeit bietet einen Einblick in die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden, indem ich ihre Einstellungen zu dem Lernpotential unterschiedlicher Grammatikaufgabentypen und zu Aspekten des Grammatikunterrichts untersucht habe. In diesem letzten Teilkapitel werden einige abschließende Kommentare und Forderungen an zukünftige Forschungsarbeiten formuliert.

Am Ende der Studie wurde auf mögliche Ursachen für den hohen Stellenwert von formfokussierten Aufgabentypen eingegangen. Ein plausibler Grund dafür, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden traditionelle, formfokussierte Aufgabentypen bevorzugen, ist, dass die Verwendung dieser Aufgabentypen mit ihren subjektiven Lerntheorien

übereinstimmen. Dies verdeutlicht die maßgebende Rolle der subjektiven Lerntheorien, wenn es zur Bewertung des Lernpotentials der Aufgabentypen kommt.

Die Fragebogenuntersuchung zeigt, dass die Lernenden und Lehrenden das Lernpotential der zwölf Beispielaufgaben weitgehend ähnlich bewerten. Ihre Lerntheorien unterscheiden sich in einigen Bereichen (vgl. Kapitel 5.2), und generell sind die subjektiven Lerntheorien der Lehrenden in größerem Maße von dem kommunikativen Ansatz geprägt als die der Lernenden. Die Lehrenden stimmten ferner weitgehend darin überein, doch hatten sie zu einigen Themen unterschiedliche Auffassungen (vgl. Fragenblock 7, Kapitel 4.2.2.4). In zukünftigen Studien wäre es interessant, die Antworten eines jeden Lehrenden tiefer zu analysieren, um diese Unterschiede besser verstehen zu können. Des Weiteren wäre es informativ, den tatsächlichen Unterricht der Lehrenden zu beobachten, um zu sehen, wie mit Grammatik in der Praxis umgegangen wird.

Wie in Kapitel 5.4 besprochen, besteht ein Problem darin, dass die Einstellungen zum übergeordneten Ziel des Unterrichts, kommunikative Kompetenz zu erreichen, mit den Einstellungen zum Ziel der Grammatikaufgaben, Korrektheit in der Sprachproduktion, nicht übereinstimmen. In diesem Zusammenhang bin ich der Ansicht, dass es ein wichtiger Schritt wäre, die Auswertungskriterien und deren Effekt auf den Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Von welchen Auswertungskriterien wird in der Schule tatsächlich Gebrauch gemacht? Die Lernziele des Lehrplans sind weitgehend kommunikativ, aber ist es tatsächlich das Erreichen dieser Lernziele, das die Noten der Lernenden bestimmt? Oder ist der Grad der Fehlerfreiheit bei der Sprachproduktion ausschlaggebender? Meines Wissens existieren noch keine Studien zu diesem Thema im norwegischen Schulkontext.

An dieser Stelle ist die Position des Lehrwerkes im Fremdsprachenunterricht nicht zu unterschätzen. Da das Lehrwerk oft als die Hauptquelle sowohl der im Unterricht verwendeten Lernmaterialien dient, als auch das Gestaltungsprinzip des Unterrichts maßgeblich prägt (vgl. Kapitel 2.5), folgt daraus, dass das Lehrwerk einen bedeutenden Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübt. Das Lehrwerk ist aber nicht allein dafür verantwortlich, dass in den Klassensimmern viel mit formfokussierten Aufgabentypen gearbeitet wird. Um den Fremdsprachenunterricht kommunikativer zu machen, müssen sich die Lehrenden und Lernenden des Lernpotentials der unterschiedlichen Aufgabentypen bewusster werden. So kann der oben erwähnte Spiraleffekt aufgelöst werden. Im Anschluss daran möchte ich hervorheben, dass zukünftige Lehrwerke so konzipiert werden sollten, dass sie in Bezug auf den Stellenwert

der Grammatik und die didaktische Annäherungsweisen den aktuellen Stand der Forschung widerspiegeln.

Eine noch relativ geringe Anzahl von Studien untersucht und kontrastiert die subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und der Lernenden. Deswegen rufen mehrere Wissenschaftler in ihren Untersuchungen dazu auf, die Lerntheorien von fremdsprachenspezifischen Themen der Lehrenden und Lernenden ausführlich zu erforschen (u.a. Bell 2005; Plonsky & Mills 2006). Nach Savignon (2001) sind allerdings wenige Lehrende mit den Techniken ausgestattet, die sie benötigen, um die subjektiven Lerntheorien ihrer Lernenden zu erörtern. Deswegen, sagt sie, hätte man diesem Gebiet mehr Aufmerksamkeit in der Lehrerausbildung widmen sollen. Darüber hinaus gibt es einen Bedarf an Forschung zu unterschiedlichen Techniken, mit denen man die Kluft zwischen den subjektiven Lerntheorien der Lehrenden und denen der Lernenden verringern könnte.

Der erste Schritt, um die negativen Folgen von Diskrepanzen zwischen den Einstellungen der Lernenden und der Lehrenden zu überwinden und so für ein besseres Lernmilieu zu sorgen, ist es, die Diskrepanzen zu suchen, zu identifizieren und zu erkennen. U.a. Horwitz (1988) und Kern (1995) heben als sehr wichtig hervor, dass sich Lehrende und Lernende ihrer eigenen subjektiven Lerntheorien über das Grammatiklernen bewusst werden und sie im Klassenzimmer diskutieren sollten. Es ist allerdings ein unrealistisches Ziel, dass alle Lehrenden und Lernenden dieselben Meinungen vertreten sollten, was sogar schädlich sein könnte. Uneinigkeit ist eine Voraussetzung für Debatten und die Weiterentwicklung des Faches, die wiederum zu neuen Erkenntnissen führen. Nichtsdestotrotz ist es zentral, über die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden zu reflektieren und zu sprechen (u.a. Gabillon 2012, Horwitz 1988, Kern 1995).

Während man in der Forschungsliteratur schon von der postmethodischen Epoche (Funk 2010) des Fremdsprachenunterrichts spricht, scheinen die subjektiven Lerntheorien der befragten Lernenden und Lehrenden immer noch stark von traditionellen formfokussierten Ansätzen beeinflusst zu sein. Diese Studie hatte nicht als Ziel, den traditionellen Ansatz zu kritisieren und formfokussierte Aufgaben im Fremdsprachenunterricht zu verbieten. Ich möchte vielmehr dafür plädieren, dass Lernaktivitäten, die variierter und näher an authentischer bedeutungszentrierter Kommunikation sind, *häufiger und bewusster* im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten. Um dies zu erreichen, müssen die subjektiven Lerntheorien der Lernenden und Lehrenden über Grammatik und Grammatikaufgabentypen ans Licht gebracht und besprochen werden.

6 Literaturverzeichnis

- Albert, R. & Koster, C. J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung – ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Andersen, E. F. & Bali, B. (2012). *Ankunft*. Tysk II, VG1. 2. Auflage. Cappelen Damm.
- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?, in: G. Imsen (Red.). *Det ustyrige klasserommet – Om styring, samarbeid og læringsmiljø o grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barcelos, A. M. F. & Kajala, P. (2003) Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA, in: Kajala, P. & Barcelos, A. M. F. (Hrsg.). *Beliefs about SLA: New Research approaches*. Amsterdam: Kluwer Academic, S. 231-238.
- Bell, T. (2005) Behaviours and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals* 38, S. 259-270.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education – Research and Practice*. New York: Continuum.
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001: en historisk gjennomgang, in: *Fokus på pedagogiske tekster* 5/2001, URL: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>.
- Brown, A. V. (2009). Student's and Teacher's Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals. *The Modern Language Journal* 93, Nr. 1, S. 46-60.
- Burns, A., and Richards, J. 2012. *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnology of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly* 27, S. 601-626. <http://dx.doi.org/10.2307/3587398> (15.1.2016).
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Croft, W. & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eide, L. (2012). Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget – En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk. Doktorarbeid Universitæt zu Bergen, Norwegen.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Fotos, S. (1998). Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal* 52, S. 301-307.
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in: Krumm, H.-J., Fandryck, C., Hufeisen, B. & Riemer C. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, S. 940-952.
- Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between L2 Teacher and L2 Learner Beliefs, *English Language Teaching* 5, Nr. 12. Canadian Center of Science and Education. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p94> (15.1.2016).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4. Auflage. Longman.
- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch* 46, S. 23-26.
- (2011). Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht. *Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv-linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72, S. 283-294.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, in: Pride, J. D. & Holmes, J. (Hrsg.). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Johansen, S. (2015). *The Mighty Weight of Tradition: An Evaluation of grammar exercises in EFL textbooks*. Masterarbeit an der Universität zu Bergen, Norwegen.
- Kern, R. (1995) Students and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 28, S. 71-92.
- Klippel, F. (2000). Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachenunterricht* 44, Nr. 54, S. 242-248.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language Acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
 - (2008). Language education: Past, present, and future. *RELC Journal* 39, S. 178-187.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *English Language Teacher Journal* 45, S. 98-107.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Auflage. Gyldendal Akademisk.
- Li, D. (2001). Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea, in: Hall, D. & Hewings, A. (Hrsg.). *Innovation in English language teaching: A reader*. New York: Routledge, S. 149-165.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, Heft 1, S. 84-96.
- McCargar, D. F. (1993) Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal* 77, S. 192-207.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms – Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Newby, D. (2003). *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Kontext verschiedener Lernkulturen und Sprachen*. European Centre for Modern Languages. Graz: Council of Europe Publishing.
- (2012). Cognitive + Communicative grammar in teacher education. In: Huettner, J., Mehlmauer-Larcher, B., Reichl, S. & Schiftner, B. (Hrsg.). *Bridging the gap: Theory and Practice in EFL teacher education*. 2. Auflage. Clevedon: Multilingual Matters, S. 101-123.
 - (2013). Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy, in Haase, C. & Orlova, N. (Hrsg.). *ELT: Harmony and diversity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, S. 3-17.
 - (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1, Nr. 2, S. 13-34.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning* 50, Nr. 3, S. 417-528.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly* 29, S. 133-158, http://www.jstor.org/stable/3587808?seq=1#page_scan_tab_contents.
- (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - (1995) Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly* 29, S. 133-158. <http://dx.doi.org/10.2307/3587808> (15.1.2016).
- Nygård, T., Skorge, K., Thesen, H. & Biesalski, P. (2012). *Weitblick*. Tysk: Nivå 2. Aschehoug & Co.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parnemann, H. & Bali, B. (2004) *Immer Besser, tysk aktivitetsgrammatikk for videregående skole*. Cappelen Damm.
- Plonsky, L. & Mills, S. V. (2006). An exploratory study of differing perceptions of error correction between a teacher and students: Bridging the gap. *Applied Language Learning* 16, S. 55-74.

Portmann-Tselikas, P. R. (2003). *Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit*, Babylonia 2/03, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2003-2/Baby2_03x.pdf#page=9.

Richards, C. J. (1999). Addressing the grammar gap in task work, Wiederabdruck aus Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 4-19.

- (2002). Accuracy and fluency revisited, in: Hinkel, E. & Fotos, S. (Hrsg.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, S. 35-50.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practices*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 140-160.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach, in: Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Hrsg.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Library Reference, S. 102-119.

Savignon, S. (2001). Communicative language teaching: Strategies and goals, in: Celce-Murcia, M. (Hrsg.). *Teaching English as a second or foreign language*, 3. Auflage. MA: Heinle & Heinle, S. 13-28.

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

Sawar, Z. (2001) Adapting individualization techniques for large classes, in Hall, D. & Hewings, A. (Hrsg.). *Innovation in English language teaching: A reader*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, S. 635-651.

Schulz, R. A. (1996). Focus on Form in the Foreign Learning Classroom: Students' and teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals* 29, S. 343-364.

- (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85, S. 244-258. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00107/abstract> (19.2.2016).

Schulze, A-M. (2012). *Weiter geht's, Tekst- og arbeidsbok*. Tysk II, vg1+vg2. Samlaget.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Oxford University Press.

Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). „Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret“: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport. Notodden: Telemarksforskning.

Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones. In: *Methodology in language teaching: an anthology of current practices*. Hg.: Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). Cambridge: Cambridge University Press, Kapitel 13, S. 148-152.

Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (1991). *A course in language learning: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2013) „Læreplan i fremmedspråk“. Hg.: Lund, H. & Sommerseth, H. Web. 24.5.2016. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01>.

--- Kunnskapsløftet (2006) „Læreplan i fremmedspråk – kompetansemål“. Hg.: Lund, H. & Sommerseth, H. Web. 24.5.2016. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=-1464567501>.

Vygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D. (1996). Accuracy, fluency and conformity, in: Willis, J. & Willis, D. (Hrsg.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, S. 44-51.

Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Zimmermann, B. J. (1995) Self-efficacy and educational development, in: Bandura, A. (Hrsg.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Internetquellen:

http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf (11.1.2016).

http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/quantitativdatenerhebungsmethoden.pdf (11.1.2016).

7 Anhänge

7.1 Anhang 1: Der Fragebogen an die Lernenden in der Originalausgabe

Kjære tyskelev,

Takk for at du er med i prosjektet!

Denne spørreundersøkelsen handler om grammatikkoppgavetyper. Målet for undersøkelsen er å finne ut hvilke grammatikkoppgavetyper elever liker og føler de lærer av. Det blir veldig spennende å se hva du som tyskelev synes om hvordan de ulike oppgavetyperne kan bidra, eventuelt ikke bidra, til at du lærer tysk.

Som nevnt i informasjonsbrevet samtykker du til at jeg bruker svarene dine i masteroppgaven min ved å delta.

Første del av spørreundersøkelsen består av en liste med eksempler på grammatikkoppgavetyper. Du skal **IKKE** gjøre oppgavene, bare svare på spørsmålene om oppgavene. Alle oppgavene handler om verbet *zu haben* og representerer ulike måter å lære på.

Andre del av spørreundersøkelsen er en rekke påstander om grammatikk som du skal ta stilling til.

Del 1: Eksempler på grammatikkoppgavetyper.

Oppgave 1:

Les tabellen nedenfor og lær deg hvordan verbet *zu haben* bøyes i presens entall og flertall.

Ich habe

Du hast

Er, sie, es hat

Wir haben

Ihr habt

Sie, sie haben

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 2:

Fyll inn rett form av *zu haben*. (Obs: Du trenger ikke å fylle inn, dette er bare et eksempel på hvordan en innfyllingsoppgave ser ut.)

1. Ich **habe** eine Katze.
2. du einen Bruder?
3. Wir keine Ahnung.
4. Ihr viel Geld.
5. Sie das Haus gefunden?
6. Er coole Hosen.
7. Sie (entall) Hunger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 3:

Les teksten nedenfor og finn ut hvordan verbet *zu haben* bøyes etter personlig pronomen. Fyll ut tabellen nedenfor.

Ich habe einen Hund, der Milan heißt. Mein Hund hat keinen Schwanz mehr, weil er den nach einem Autounfall amputieren musste. Mein Bruder und sein Kumpel haben den Autounfall gesehen und haben meinen Hund zur Tierärztin gebracht. Mein Bruder und sein Kumpel haben zum Glück auch gesehen, wer das Auto gefahren hat und zwar war es unser Nachbar. Der Nachbar hat gar nicht mitbekommen, dass er über den Schwanz meines Hundes gefahren ist! Er hat gesagt, es tut ihm sehr leid und er hat die Rechnung für das Amputieren bezahlt. Nachdem hat er zu uns gesagt: „Ihr habt doch immer noch einen schönen Hund!“ „Du hast recht“ habe ich geantwortet.

Ich **habe**

Du ...

Er, sie, es ...

Wir ...

Ihr ...

Sie...

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 4:

Dette er en muntlig oppgave.

Hør på lytteteksten om Mia som forteller om alle de rare sakene som bestemoren har i huset sitt.

Fortell om hvilke møbler eller ting du har på rommet ditt, hvilke ting dere har i huset og hva andre familiemedlemmer har på sine rom.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 5:

Se på tabellene nedenfor som viser hvordan verbet «å ha» bøyes på norsk, engelsk og tysk.

Å ha	To have	Zu haben
Jeg har	I have	Ich habe
Du har	You have	Du hast
Han, hun, det har	He, she it has	Er, sie, es hat

Vi har Dere De har	We have You have They have	Wir haben Ihr habt Sie haben
--------------------------	----------------------------------	------------------------------------

På norsk er regelen for bøying av verbet «å ha» i presens (nåtid): verbstamme + endelsen –r, altså ha + r = har

På engelsk er regelen for bøying av verbet «to have» i presens (nåtid) at verbet kun endrer seg i 3. person entall, da heter det «has».

Hva er regelen for hvordan man bøyer verb i presens (nåtid) på tysk? Skriv regelen.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 6:

Oversett setningene fra norsk til tysk. Husk å bruke rett form av verbet *zu haben*.

1. Jeg har en katt. → *Ich habe eine Katze.*
2. Har du en bror?
3. Vi har ingen aning.
4. Dere har mye penger.
5. Har De funnet huset?
6. Han har kule bukser.
7. Hun er sulten. (på tysk: Hun har sult)

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 7:

Jobb sammen i par. En av dere tenker på et dyr. Den andre prøver å finne ut hvilket dyr du tenker på ved hjelp av å spørre ja/nei-spørsmål om hva dyret har.

Zum Beispiel:

Hat das Tier einen Schwanz?

Hat das Tier Pelz?

Den som klarer å finne ut hvilket dyr den andre tenker på med færrest spørsmål vinner! Spill flere ganger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig Ja, litt nyttig Nei, lite nyttig Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 8:

Koble sammen setningsleddene slik at setningene blir grammatisk korrekte.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Ich	hat einen Hund.
Meine Großmutter	haben viele Hausaufgaben.
Er	haben viele Zeit zum Computerspielen.
Ihr	haben noch nicht die Oma besucht.
Wir	habt die Schokolade gegessen!
Mein Bruder und sein Kumpel	hat einen großen Hut.
Ich und meine Schwester	habe Hunger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

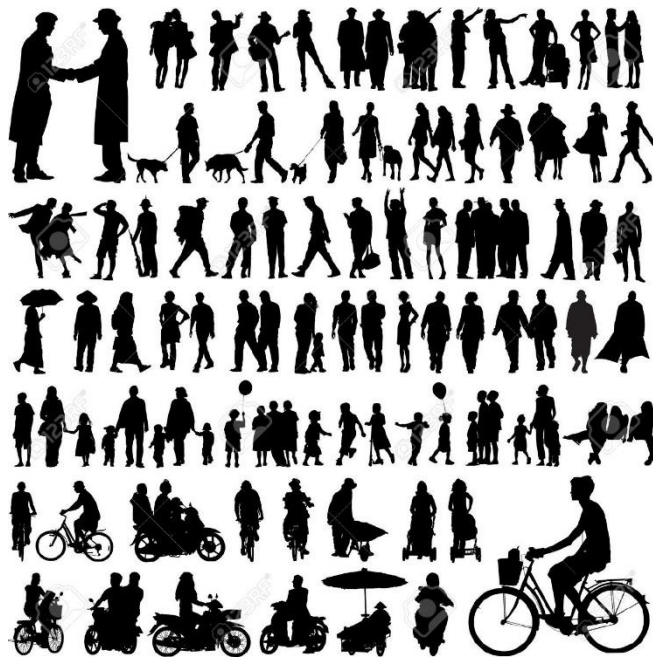
- Ja, veldig nyttig Ja, litt nyttig Nei, lite nyttig Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 9:

Se på bilde på neste side. Bruk verbet *zu haben* og lag 8 setninger som beskriver hva du ser. Bruk forskjellige personlige pronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, Sie).

Zum Beispiel: Er hat einen Hund.



Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 10:

Samarbeid to og to. Bytt på å spørre om hva den andre har i vesken/skolesekken sin og å svare på spørsmålene. Husk å bruk hele setninger!

Zum Beispiel:

Person 1: Hast du ein Schreibheft in deinem Rucksack?

Person 2: Nein, das habe ich nicht in meinem Rucksack.

Person 1: Okey, aber hast du vielleicht ein Lehrbuch in deinem Rucksack?

Person 2: Ja, ich habe vier Lehrbücher in meinem Rucksack.

Person 1: ...

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig* *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 11:

Hvilken av setningene under er grammatisk riktig?

- a) Ich habe Hunger.
- b) Ich hat Hunger.
- c) Ich haben Hunger.

Hvilken av setningene under er riktig?

- a) Haben ihr genug Geld?
- b) Habt ihr genug Geld?
- c) Haten ihr genug Geld?

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig* *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 12:

Se på bildet. Hva har de forskjellige personene?



1. Der Junge **hat** einen Fußball.
2. Der Junge ...
3. Die Mutter ...
4. Die Tochter ...
5. Die Tochter ...
6. Der Sohn und die Tochter ...
7. Die Mutter und der Vater ...
8. Sie (flertall) ...

Hjelpeord: svart/rødt/brunt/lyst hår – schwartze/rote/braune/helle Haare, en fotball – einen Fußball, en hund – einen Hund, et hus – ein Haus, barn - Kinder

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Sammenlign de forskjellige oppgavetyperne:

1. Hvilke oppgavetyper synes du at du har jobbet mye med? Du kan krysse av flere alternativer.

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

2. Hvilke oppgavetyper av eksemplene ovenfor skulle du ønske det var mer av i læreboken?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

3. Kan du si noe om hvorfor du skulle ønske det var flere av disse oppgavetyperne?

4. Hvilke oppgavetyper skulle du ønske det var mindre av i læreboken?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

5. Kan du si noe om hvorfor?

6. Hvis du skulle plukket ut én eller to oppgavetyper som er de du tror du lærer mest av, hvilke oppgavetyper ville du valgt? Begrunn svaret ditt.

Del 2: Påstander om grammatikkoppgaver

Du har nå sett eksempler på forskjellige typer grammatikkoppgaver. Her er en rekke påstander om grammatikk.

Les påstandene og kryss av for hvilket svaralternativ du synes passer best. Vær sikker på at du forstår påstanden før du svarer (spør meg om du er usikker!).

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
1. Poenget med grammatikkoppgaver er at man skal lære å snakke og å skrive fremmedspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Poenget med grammatikkoppgaver er å lære å kommunisere på fremmedspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Poenget med grammatikkoppgaver er å forstå hvordan språket er bygget opp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
4. Jeg lærer mye tysk når jeg må formulere egne setninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg lærer mye tysk av å oversette fra norsk til tysk eller omvendt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg lærer mye tysk av å lære regler utenat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg lærer mye tysk av å fylle inn riktige ord eller endelser på tyske ord i en setning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg lærer mye tysk når jeg må prøve å snakke eller skrive tysk fritt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
9. Jeg lærer mer tysk av muntlige grammatikkoppgaver enn av skriftlige oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg lærer mer tysk når jeg arbeider alene med grammatikkoppgaver, enn når jeg samarbeider med andre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg lærer mer tysk når jeg må si svarene mine høyt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg lærer mer tysk når jeg må komme frem til hvordan grammatikkreglen er selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg lærer mer tysk når jeg får være kreativ når jeg svarer på grammatikkoppgavene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
14. Det motiverer for å lære tysk når jeg skal skrive om meg selv eller hva jeg mener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Det motiverer for lære å lære tysk når grammatikkoppgavene handler om ting jeg er interessert i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Det motiverer for å lære tysk når jeg føler at jeg kan komme til å trenge det jeg lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det motiverer for å lære tysk når jeg skal beskrive noe med egne ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
18. Jeg synes det er vanskelig å jobbe med grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg synes det kan være kjekt å jobbe med grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg synes det er lett å overføre grammatiske regler til egne tekster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg synes det er vanskelig å overføre grammatiske regler til muntlige situasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig

22. Den beste måten å lære tysk på er å høre og lese mye tysk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Den beste måten å lære tysk på er å skrive og snakke mye tysk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Den beste måten å lære tysk på er å lære alle reglene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Den beste måten å lære tysk på er å gjøre mange grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bakgrunnsspørsmål:

Jeg er: gutt jente

Jeg fikk denne standpunkt karakteren i tysk siste året på ungdomsskolen:

1 eller 2 3 eller 4 5 eller 6

Har du kommentarer til påstandene eller til spørreundersøkelsen generelt? Skriv dem her:

Takk for at du deltok!

7.2 Anhang 2: Der Fragebogen an die Lehrenden in der Originalausgabe

Kjære tysklærer,

Takk for at du er med i prosjektet!

Denne spørreundersøkelsen handler om grammatikkoppgavetyper. Målet for undersøkelsen er å finne ut hvilke grammatikkoppgavetyper lærere liker og synes at elevene lærer av. Jeg kommer til å sammenligne svarene med elevene sine.

Første del av spørreundersøkelsen består av en liste med eksempler på grammatikkoppgavetyper. Du trenger selvsagt **IKKE** gjøre oppgavene, bare svare på spørsmålene **om** oppgavene. Alle oppgavene handler om verbet *zu haben* og representerer ulike måter å lære på.

Andre del av spørreundersøkelsen er en rekke med påstander om grammatikk som du skal ta stilling til.

Del 1: Eksempler på grammatikkoppgavetyper.

Oppgave 1:

Les tabellen nedenfor og lær deg hvordan verbet *zu haben* bøyes i presens entall og flertall.

Ich	habe
Du	hast
Er, sie, es	hat
Wir	haben
Ihr	habt
Sie, sie	haben

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 2:

Fyll inn rett form av *zu haben*. (Obs: Du trenger ikke å fylle inn, dette er bare et eksempel på hvordan en innfyllingsoppgave ser ut.)

8. Ich **habe** eine Katze.
9. du einen Bruder?
10. Wir keine Ahnung.
11. Ihr viel Geld.
12. Sie das Haus gefunden?
13. Er coole Hosen.
14. Sie (entall) Hunger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig Ja, litt nyttig Nei, lite nyttig Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 3:

Les teksten nedenfor og finn ut hvordan verbet *zu haben* bøyes etter personlig pronomen. Fyll ut tabellen nedenfor.

Ich habe einen Hund, der Milan heißt. Mein Hund hat keinen Schwanz mehr, weil er den nach einem Autounfall amputieren musste. Mein Bruder und sein Kumpel haben den Autounfall gesehen und haben meinen Hund zur Tierärztin gebracht. Mein Bruder und sein Kumpel haben zum Glück auch gesehen, wer das Auto gefahren hat und zwar war es unser Nachbar. Der Nachbar hat gar nicht mitbekommen, dass er über den Schwanz meines Hundes gefahren ist! Er hat gesagt, es tut ihm sehr leid und er hat die Rechnung für das Amputieren bezahlt. Nachdem hat er zu uns gesagt: „Ihr habt doch immer noch einen schönen Hund!“ „Du hast recht“ habe ich geantwortet.

Ich **habe**

Du ...

Er, sie, es ...

Wir ...

Ihr ...

Sie...

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig* *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 4:

Dette er en muntlig oppgave.

Hør på lytteteksten om Mia som forteller om alle de rare sakene som bestemoren har i huset sitt.

Fortell om hvilke møbler eller ting du har på rommet ditt, hvilke ting dere har i huset og hva andre familiemedlemmer har på sine rom.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

- Ja, veldig nyttig* *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 5:

Se på tabellene nedenfor som viser hvordan verbet «å ha» bøyes på norsk, engelsk og tysk.

Å ha	To have	Zu haben
Jeg har	I have	Ich habe
Du har	You have	Du hast
Han, hun, det har	He, she it has	Er, sie, es hat
Vi har	We have	Wir haben
Dere	You have	Ihr habt
De har	They have	Sie haben

På norsk er regelen for bøying av verbet «å ha» i presens (nåtid): verbstamme + endelsen –r, altså ha + r = har

På engelsk er regelen for bøying av verbet «to have» i presens (nåtid) at verbet kun endrer seg i 3. person entall, da heter det «has».

Hva er regelen for hvordan man bøyer verb i presens (nåtid) på tysk? Skriv regelen.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 6:

Oversett setningene fra norsk til tysk. Husk å bruke rett form av verbet *zu haben*.

8. Jeg har en katt. → *Ich habe eine Katze*.
9. Har du en bror?
10. Vi har ingen aning.
11. Dere har mye penger.
12. Har De funnet huset?
13. Han har kule bukser.
14. Hun er sulten. (på tysk: Hun har sult)

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 7:

Jobb sammen i par. En av dere tenker på et dyr. Den andre prøver å finne ut hvilket dyr du tenker på ved hjelp av å spørre ja/nei-spørsmål om hva dyret har.

Zum Beispiel:

Hat das Tier einen Schwanz?

Hat das Tier Pelz?

Den som klarer å finne ut hvilket dyr den andre tenker på med færrest spørsmål vinner! Spill flere ganger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 8:

Koble sammen setningsleddene slik at setningene blir grammatisk korrekte.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Ich	hat einen Hund.
Meine Großmutter	haben viele Hausaufgaben.
Er	haben viele Zeit zum Computerspielen.
Ihr	haben noch nicht die Oma besucht.
Wir	habt die Schokolade gegessen!
Mein Bruder und sein Kumpel	hat einen großen Hut.
Ich und meine Schwester	habe Hunger.

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

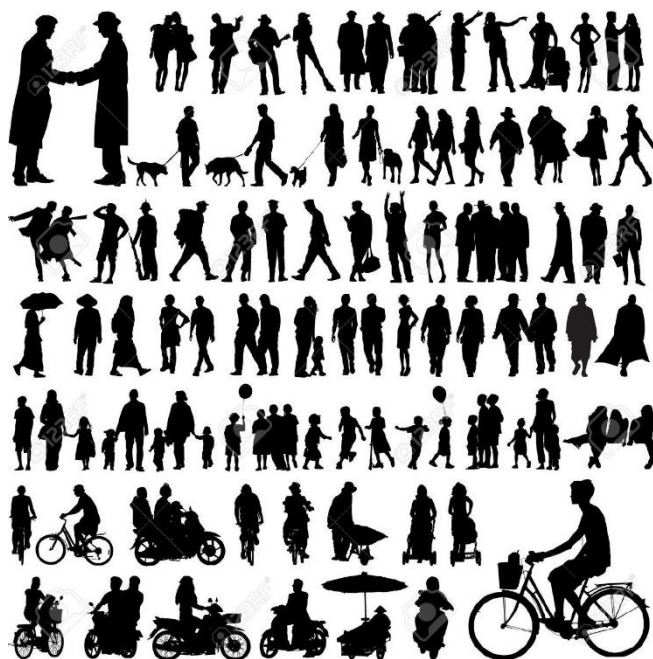
Ja, veldig nyttig *Ja, litt nyttig* *Nei, lite nyttig* *Nei, unyttig*

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 9:

Se på bilde på neste side. Bruk verbet *zu haben* og lag 8 setninger som beskriver hva du ser. Bruk forskjellige personlige pronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, Sie).

Zum Beispiel: Er hat einen Hund.



Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 10:

Samarbeid to og to. Bytt på å spørre om hva den andre har i vesken/skolesekken sin og å svare på spørsmålene. Husk å bruk hele setninger!

Zum Beispiel:

Person 1: Hast du ein Schreibheft in deinem Rucksack?

Person 2: Nein, das habe ich nicht in meinem Rucksack.

Person 1: Okey, aber hast du vielleicht ein Lehrbuch in deinem Rucksack?

Person 2: Ja, ich habe vier Lehrbücher in meinem Rucksack.

Person 1: ...

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 11:

Hvilken av setningene under er grammatisk riktig?

- d) Ich habe Hunger.
- e) Ich hat Hunger.
- f) Ich haben Hunger.

Hvilken av setningene under er riktig?

- d) Haben ihr genug Geld?
- e) Habt ihr genug Geld?
- f) Haten ihr genug Geld?

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Oppgave 12:

Se på bildet. Hva har de forskjellige personene?



9. Der Junge **hat** einen Fußball.
10. Der Junge ...
11. Die Mutter ...
12. Die Tochter ...
13. Die Tochter ...
14. Der Sohn und die Tochter ...
15. Die Mutter und der Vater ...
16. Sie (flertall) ...

Hjelpeord: svart/rødt/brunt/lyst hår – schwartze/rote/braune/helle Haare, en fotball – einen Fußball, en hund – einen Hund, et hus – ein Haus, barn - Kinder

Synes du slike oppgaver er nyttig for å lære tysk?

Ja, veldig nyttig

Ja, litt nyttig

Nei, lite nyttig

Nei, unyttig

Hvis ja, hvorfor kan de være nyttige? / Hvis nei, hvorfor er de lite/ikke nyttige?

Sammenlign de forskjellige oppgavetyperne:

7. Hvilke oppgavetyper synes du at elevene jobber mye med? Du kan krysse av flere alternativer.

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

8. Hvilke typer oppgaver av eksemplene ovenfor skulle du ønsker det var mer av i læreboken?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

9. Kan du si noe om hvorfor?

10. Hvilke oppgaver skulle du ønske det var mindre av i læreboken?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oppgave 1 | <input type="checkbox"/> Oppgave 2 | <input type="checkbox"/> Oppgave 3 | <input type="checkbox"/> Oppgave 4 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 5 | <input type="checkbox"/> Oppgave 6 | <input type="checkbox"/> Oppgave 7 | <input type="checkbox"/> Oppgave 8 |
| <input type="checkbox"/> Oppgave 9 | <input type="checkbox"/> Oppgave 10 | <input type="checkbox"/> Oppgave 11 | <input type="checkbox"/> Oppgave 12 |

11. Kan du si noe om hvorfor?

12. Hvis du skulle plukket ut én eller to oppgavetyper som du tror elevene lærer mest av, hvilke ville du valgt? Begrunn svaret ditt.

Del 2: Påstander om grammatikkoppgaver

Du har nå sett eksempler på forskjellige typer grammatikkoppgaver. Her er en rekke påstander om grammatikk. Les påstandene og kryss av for hvilket svaralternativ du synes passer best.

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
1. Poenget med grammatikkoppgaver er at man skal lære å snakke og å skrive fremmedspråket riktig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Poenget med grammatikkoppgaver er å lære å kommunisere på fremmedspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Poenget med grammatikkoppgaver er å forstå hvordan språket er bygget opp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
4. Elevene lærer mye tysk når de må formulere egne setninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Elevene lærer mye tysk av å oversette fra norsk til tysk, eller omvendt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elevene lærer mye tysk av å lære regler utenat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elevene lærer mye tysk av å sette inn riktige endelser på tyske ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elevene lærer mye tysk når de må prøve å snakke eller skrive tysk fritt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
9. Elevene lærer mer tysk av skriftlige grammatikkoppgaver enn av muntlige grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Elevene lærer mer tysk når de arbeider alene med grammatikkoppgaver, enn når de samarbeider med andre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elevene lærer mer tysk når de må si svarene sine høyt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Elevene lærer mer tysk når de må komme frem til grammatiske regler selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Elevene lærer mer tysk når de får være kreative når de svarer på grammatikkoppgavene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
14. Det motiverer for å lære tysk når de får skrive om seg selv eller hva de mener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Det motiverer for å lære tysk når grammatikkoppgavene handler om ting de er interessert i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Det motiverer for å lære tysk når de føler at de kommer til å trenge det de lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Det motiverer for å lære tysk når de får beskrive noe med egne ord.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
18. Elevene synes det er vanskelig å jobbe med grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Elevene synes det kan være kjekt å jobbe med grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Elevene synes det er lett å overføre grammatiske regler til egne tekster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Elevene synes det er vanskelig å overføre grammatiske regler til muntlige situasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
22. Den beste måten å lære tysk på er å høre og lese mye tysk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Den beste måten å lære tysk på er å skrive og snakke mye tysk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Den beste måten å lære tysk på er å lære alle reglene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Den beste måten å lære tysk på er å gjøre mange grammatikkoppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
26. Elevene trenger eksplisitt fokus på form og struktur før de kan bruke de i kommunikative situasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Grammatikk læres best gjennom oppgaver som fokuserer på mening.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Grammatikk læres best gjennom oppgaver som har fokus på en enkelt grammatisk form.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Elevene synes det er vanskelig å overføre grammatiske ferdigheter til kommunikative situasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Det er best å skille grammatikkundervisning fra undervisning om andre tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Elevene synes det er vanskelig å bli bedre i grammatikk ved hjelp av kommunikative oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kom gjerne med kommentarer til spørreundersøkelsen:

Takk for at du deltok!

7.3 Anhang 3: Der Fragebogen an die Lernenden in der Übersetzung

Lieber Lernende,

Danke, dass du an dem Projekt teilnimmst!

Dieser Fragebogen handelt von unterschiedlichen Grammatikaufgabentypen. Das Ziel ist es zu erforschen, welche Grammatikaufgabentypen Lernenden gefallen und für lehrreich befinden. Es wird sehr spannend sein herauszufinden, was du als Deutschlernender zu den unterschiedlichen Aufgabentypen und wie sie zum Deutschlernen beitragen können oder eventuell nicht beitragen können, meinst.

Wie im Informationsbrief erwähnt, willigst du durch die Beantwortung des Fragebogens ein, dass ich deine Antworten in meiner Studie verwenden darf.

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus einer Liste mit Beispielen der Grammatikaufgabentypen. Du sollst die Aufgaben NICHT lösen, sondern nur die Fragen zum Aufgabentyp beantworten. Alle Aufgaben handeln von dem Verb *zu haben* und stellen verschiedene Weisen des Lernens dar.

Der zweite Teil des Fragebogens setzt sich aus einer Reihe von Aussagen zusammen, zu denen du Stellung nehmen solltest.

Teil 1: Beispiele der Grammatikaufgabentypen.

Aufgabe 1:

Lies die Tabelle und merke dir, wie das Verb *zu haben* in Präsens Singular und Plural zu bilden ist.

Ich	habe
Du	hast
Er, sie, es	hat
Wir	haben
Ihr	habt
Sie, sie	haben

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 2:

Ergänze die Sätze mit der richtigen Form von *zu haben*. (Obs: Du brauchst nicht die Sätze zu ergänzen, dies ist nur ein Beispiel dafür, wie eine Lückentextaufgabe aussehen kann.)

15. Ich **habe** eine Katze.
16. du einen Bruder?
17. Wir keine Ahnung.
18. Ihr viel Geld.
19. Sie das Haus gefunden?
20. Er coole Hosen.
21. Sie (sing.) Hunger.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 3:

Lies den Text und finde heraus, wie das Verb *zu haben* nach persönlichen Pronomen zu bilden ist. Ergänze die Tabelle mit den richtigen Formen.

Ich habe einen Hund, der Milan heißt. Mein Hund hat keinen Schwanz mehr, weil ich diesen nach einem Autounfall amputieren lassen musste. Mein Bruder und sein Kumpel haben den Autounfall gesehen und haben meinen Hund zur Tierärztin gebracht. Mein Bruder und sein Kumpel haben zum Glück auch gesehen, wer das Auto gefahren hat, und zwar war es unser Nachbar. Der Nachbar hat gar nicht mitbekommen, dass er über den Schwanz meines Hundes gefahren ist! Er hat gesagt, es tut ihm sehr leid, und er hat die Rechnung für die Amputation bezahlt. Nachher hat er zu uns gesagt: „Ihr habt doch immer noch einen schönen Hund!“ „Du hast recht“, habe ich geantwortet.

Ich **habe**

Du ...

Er, sie, es ...

Wir ...

Ihr ...

Sie...

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 4:

Diese Aufgabe ist mündlich.

Höre dir den Text über Mia an, in dem sie von allen merkwürdigen Gegenständen im Haus ihrer Großmutter erzählt.

Erzähle, welche Möbel oder Gegenstände du in deinem Zimmer hast, was ihr in eurem Haus habt oder was andere Familienmitglieder in ihren Zimmern haben.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 5:

Schau dir die Tabelle unten an, die die Verbformen von *zu haben* auf Norwegisch, Englisch und Deutsch zeigt.

Å ha Jeg har Du har	To have I have You have	Zu haben Ich habe Du hast
----------------------------------	--------------------------------------	--

Han, hun, det har Vi har Dere har De har	He, she it has We have You have They have	Er, sie, es hat Wir haben Ihr habt Sie haben
---	--	---

Für das Norwegische lautet die Regel der Bildung des Verbs *zu haben* im Präsens: „Stamm des Verbes + -r“, also „ha + -r = har“.

Für das Englische lautet die Regel der Beugung des Verbs *zu haben* im Präsens, dass das Verb sich nur bei der dritten Person Singular ändert, dann heißt es „has“.

Wie lautet die Regel der Beugung des Verbs *zu haben* im Präsens für das Deutsche? Schreibe die Regel.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich Ja, etwas nützlich Nein, nur wenig nützlich Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 6:

Übersetze die Sätze ins Deutsche. Beachte dabei, die richtige Form von *zu haben* zu verwenden.

15. Jeg har en katt. → *Ich habe eine Katze.*
16. Har du en bror?
17. Vi har ingen aning.
18. Dere har mye penger.
19. Har De funnet huset?
20. Han har kule bukser.
21. Hun er sulten. (på tysk: Hun har sult)

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich Ja, etwas nützlich Nein, nur wenig nützlich Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 7:

Arbeite zu zweit. Person 1 denkt an ein Tier, während Person 2 anhand Ja/Nein-Fragen versucht herauszufinden, an welches Tier Person 1 denkt.

Zum Beispiel:

Hat das Tier einen Schwanz?

Hat das Tier Pelz?

Diejenige, die die niedrigste Anzahl von Fragen benötigt, um das Tier zu identifizieren, gewinnt! Spiele mehrmals.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 8:

Verknüpfe die Satzteile miteinander, um grammatisch korrekte Sätze zu bilden.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Ich	hat einen Hund.
Meine Großmutter	haben viele Hausaufgaben.
Er	haben viele Zeit zum Computerspielen.
Ihr	haben noch nicht die Oma besucht.
Wir	habt die Schokolade gegessen!
Mein Bruder und sein Kumpel	hat einen großen Hut.
Ich und meine Schwester	habe Hunger.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

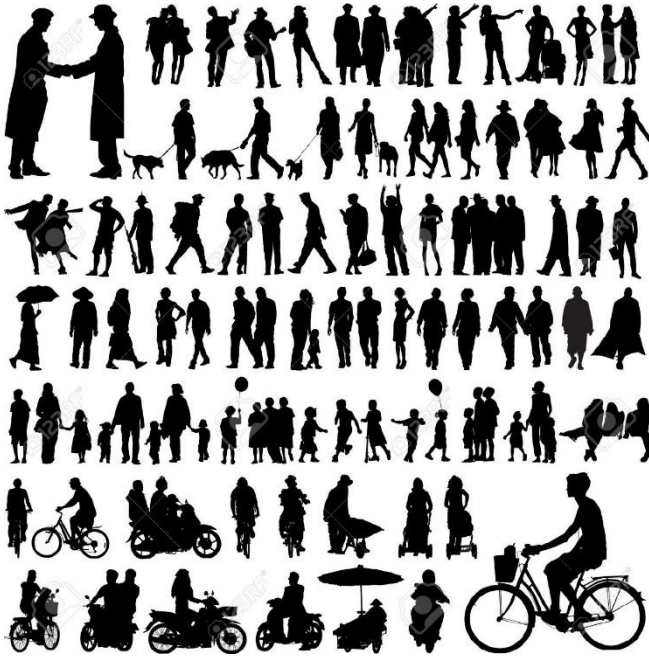
Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 9:

Schau dir das Bild unten an. Verwende das Verb *zu haben* und stelle acht Sätze her, die das, was du im Bild siehst, beschreiben. Verwende dabei unterschiedliche persönliche Pronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, Sie).

Zum Beispiel: Er hat einen Hund.



Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 10:

Arbeite zu zweit. Frage die andere Person, was er oder sie in seinem/ihrem Rucksack hat. Wechsele zwischen Fragen stellen und Antworten geben. Denkt daran, vollständige Sätze zu benutzen!

Zum Beispiel:

Person 1: Hast du ein Schreibheft in deinem Rucksack?

Person 2: Nein, das habe ich nicht in meinem Rucksack.

Person 1: Ok, aber hast du vielleicht ein Lehrbuch in deinem Rucksack?

Person 2: Ja, ich habe vier Lehrbücher in meinem Rucksack.

Person 1: ...

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 11:

Welcher von den untenstehenden Sätzen ist grammatisch richtig?

- g) Ich habe Hunger.
- h) Ich hat Hunger.
- i) Ich haben Hunger.

Welcher Satz ist grammatisch richtig?

- g) Haben ihr genug Geld?
- h) Habt ihr genug Geld?
- i) Haten ihr genug Geld?

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 12:

Schaut dir das Bild an. Was *haben* die verschiedenen Personen?



17. Der Junge **hat** einen Fußball.
18. Der Junge ...
19. Die Mutter ...
20. Die Tochter ...
21. Die Tochter ...
22. Der Sohn und die Tochter ...
23. Die Mutter und der Vater ...
24. Sie (Plural) ...

Hilfswörter: svart/rødt/brunt/lyst hår – schwarze/rote/braune/helle Haare, en fotball – einen Fußball, en hund – einen Hund, et hus – ein Haus, barn – Kinder

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Vergleiche die verschiedenen Aufgabentypen:

1. Mit welchen Aufgabentypen hast du viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

2. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, häufiger im Lehrwerk vorkommen?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

3. Warum?

4. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, seltener im Lehrwerk vorkommen?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

5. Warum?

6. Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen? Begründe deine Antwort.

Teil 2 des Fragebogens: Aussagen über Grammatikaufgaben

Bisher wurden Beispiele verschiedener Grammatikaufgaben vorgestellt. Hierauf folgt eine Reihe von Aussagen über Grammatik.

Lies die Aussagen genau durch und kreuze die Antwortalternative an, die am besten zutrifft. Sei dir sicher, dass du die Aussage verstanden hast, bevor du antwortest (bitte nachfragen, wenn du dir unsicher bist!).

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
1. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, dass man die Fremdsprache richtig sprechen und schreiben lernen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, in der Fremdsprache kommunizieren zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es zu verstehen, wie die Fremdsprache aufgebaut ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
4. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich Sätze selber formulieren muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich aus dem Deutschen ins Norwegische, oder umgekehrt, übersetzen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich Regeln auswendig lernen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich lerne viel Deutsch durch das Ausfüllen von richtigen Wörtern oder Endungen in Sätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich lerne viel Deutsch, wenn ich versuchen muss, frei Deutsch zu sprechen oder zu schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
9. Ich lerne mehr Deutsch durch schriftliche Grammatikaufgaben als durch mündliche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich lerne mehr Deutsch, wenn ich alleine arbeite, als wenn ich mit anderen zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich lerne mehr Deutsch, wenn ich meine Antworten laut sagen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich lerne mehr Deutsch, wenn ich selber herausfinden muss, wie eine Grammatikregel lautet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Ich lerne mehr Deutsch, wenn ich beim Aufgabenlösen kreativ sein darf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
14. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich über mich selbst oder über meine eigenen Meinungen schreiben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn die Aufgaben von Themen handeln, die mich interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich das Gefühl habe, dass ich das, was ich lerne, brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn ich etwas mit meinen eigenen Wörtern beschreiben soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
18. Ich finde, dass es schwierig ist, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich finde, dass es Spaß machen kann, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich finde, dass es einfach ist, grammatischen Regeln beim Textschreiben zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich finde, dass es schwierig ist, grammatischen Regeln in mündlichen Situationen zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
22. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu hören und zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu schreiben und zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, alle Regeln zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viele Grammatikaufgaben zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geschlecht:

Ich bin: Junge Mädchen

In der Gesamtschule habe ich diese Note in der Fremdsprache bekommen:

- 1 oder 2 3 oder 4 5 oder 6

Hast du Kommentare zu den Aussagen oder zum Fragebogen generell? Schreibe sie bitte hier:

Danke für die Teilnahme!

7.4 Anhang 4: Der Fragebogen an die Lehrenden in der Übersetzung

Lieber Lehrender,

Danke, dass du an dem Projekt teilnimmst!

Dieser Fragebogen handelt von unterschiedlichen Grammatikaufgabentypen. Das Ziel ist es zu erforschen, welche Grammatikaufgabentypen Lernende und Lehrende für lehrreich halten. Ich werde die Antworten mit den Antworten der Lernenden vergleichen.

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus einer Liste mit Beispielen der Grammatikaufgabentypen. Du sollst die Aufgaben NICHT lösen, sondern nur die Fragen zum Aufgabentyp beantworten. Alle Aufgaben handeln von dem Verb *zu haben* und stellen verschiedene Weisen des Lernens dar.

Der zweite Teil des Fragebogens setzt sich aus einer Reihe von Aussagen zusammen, zu denen du Stellung nehmen solltest.

Teil 1: Beispiele der Grammatikaufgabentypen

Aufgabe 1:

Lies die Tabelle und merke dir, wie das Verb *zu haben* im Präsens Singular und Plural zu bilden ist.

Ich	habe
Du	hast
Er, sie, es	hat
Wir	haben
Ihr	habt
Sie, sie	haben

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 2:

Ergänze die Sätze mit der richtigen Form von *zu haben*. (Obs: Du brauchst nicht die Sätze zu ergänzen, dies ist nur ein Beispiel dafür, wie eine Lückentextaufgabe aussehen kann.)

22. Ich **habe** eine Katze.
23. du einen Bruder?
24. Wir keine Ahnung.
25. Ihr viel Geld.
26. Sie das Haus gefunden?
27. Er coole Hosen.
28. Sie (sing.) Hunger.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 3:

Lies den Text und finde heraus, wie das Verb *zu haben* nach persönlichen Pronomen zu bilden ist. Ergänze die Tabelle mit den richtigen Formen.

Ich habe einen Hund, der Milan heißt. Mein Hund hat keinen Schwanz mehr, weil ich den nach einem Autounfall amputieren lassen musste. Mein Bruder und sein Kumpel haben den Autounfall gesehen und meinen Hund zur Tierärztin gebracht. Mein Bruder und sein Kumpel haben zum Glück auch gesehen, wer das Auto gefahren hat, und zwar war es unser Nachbar. Der Nachbar hat gar nicht mitbekommen, dass er über den Schwanz meines Hundes gefahren ist! Er hat gesagt, es tut ihm sehr leid, und er hat die Rechnung für die Amputation bezahlt. Nachher hat er zu uns gesagt: „Ihr habt doch immer noch einen schönen Hund!“ „Du hast recht“, habe ich geantwortet.

Ich ***habe***

Du ...

Er, sie, es ...

Wir ...

Ihr ...

Sie...

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 4:

Diese Aufgabe ist mündlich.

Höre dir den Text über Mia an, in dem sie von allen merkwürdigen Gegenständen im Haus ihrer Großmutter erzählt.

Erzähle, welche Möbel oder Gegenstände du in deinem Zimmer hast, was ihr in eurem Haus habt oder was andere Familienmitglieder in ihren Zimmern haben.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich Ja, etwas nützlich Nein, nur wenig nützlich Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 5:

Schau dir die Tabelle unten an, die die Verbformen von *zu haben* auf Norwegisch, Englisch und Deutsch zeigt.

Å ha	To have	Zu haben
Jeg har	I have	Ich habe
Du har	You have	Du hast
Han, hun, det har	He, she it has	Er, sie, es hat
Vi har	We have	Wir haben
Dere har	You have	Ihr habt
De har	They have	Sie haben

Für das Norwegische lautet die Regel der Bildung des Verbs *zu haben* im Präsens: „Stamm des Verbes + -r“, also „ha + -r = har“.

Für das Englische lautet die Regel der Beugung des Verbs *zu haben* im Präsens, dass das Verb sich nur bei der dritten Person Singular ändert, dann heißt es „has“.

Wie lautet die Regel der Beugung des Verbs *zu haben* im Präsens für das Deutsche? Schreibe die Regel.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich Ja, etwas nützlich Nein, nur wenig nützlich Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 6:

Übersetze die Sätze ins Deutsche. Beachte dabei, die richtige Form von *zu haben* zu verwenden.

22. Jeg har en katt. → *Ich habe eine Katze.*
23. Har du en bror?
24. Vi har ingen aning.
25. Dere har mye penger.
26. Har De funnet huset?
27. Han har kule bukser.
28. Hun er sulten. (på tysk: Hun har sult)

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 7:

Arbeite zu zweit. Person 1 denkt an ein Tier, während Person 2 anhand von Ja/Nein-Fragen versucht herauszufinden, an welches Tier Person 1 denkt.

Zum Beispiel:

Hat das Tier einen Schwanz?

Hat das Tier Pelz?

Diejenige, die die niedrigste Anzahl von Fragen benötigt, um das Tier zu identifizieren, gewinnt! Spiele mehrmals.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 8:

Verknüpfe die Satzteile miteinander, um grammatisch korrekte Sätze zu bilden.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Zum Beispiel: Ich – habe Hunger.

Ich	hat einen Hund.
Meine Großmutter	haben viele Hausaufgaben.
Er	haben viele Zeit zum Computerspielen.
Ihr	haben noch nicht die Oma besucht.
Wir	habt die Schokolade gegessen!
Mein Bruder und sein Kumpel	hat einen großen Hut.
Ich und meine Schwester	habe Hunger.

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

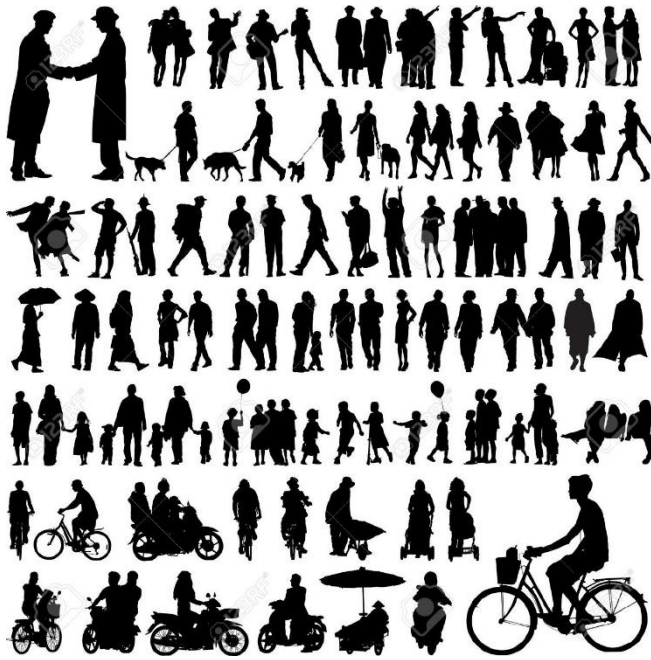
Ja, sehr nützlich *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 9:

Schau dir das Bild unten an. Verwende das Verb *zu haben* und stelle acht Sätze her, die das, was du im Bild siehst, beschreiben. Verwende dabei unterschiedliche persönliche Pronomen (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, Sie).

Zum Beispiel: Er hat einen Hund.



Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 10:

Arbeite zu zweit. Frage die andere Person, was er oder sie in seinem/ihrem Rucksack hat. Wechsele zwischen Fragen stellen und Antworten geben. Denkt daran, vollständige Sätze zu benutzen!

Zum Beispiel:

Person 1: Hast du ein Schreibheft in deinem Rucksack?

Person 2: Nein, das habe ich nicht in meinem Rucksack.

Person 1: Ok, aber hast du vielleicht ein Lehrbuch in deinem Rucksack?

Person 2: Ja, ich habe vier Lehrbücher in meinem Rucksack.

Person 1: ...

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 11:

Welcher von den untenstehenden Sätzen ist grammatisch richtig?

- j) Ich habe Hunger.
- k) Ich hat Hunger.
- l) Ich haben Hunger.

Welcher Satz ist grammatisch richtig?

- j) Haben ihr genug Geld?
- k) Habt ihr genug Geld?
- l) Haten ihr genug Geld?

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich* *Ja, etwas nützlich* *Nein, nur wenig nützlich* *Nein, nicht nützlich*

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Aufgabe 12:

Schau dir das Bild an. Was *haben* die verschiedenen Personen?



25. Der Junge **hat** einen Fußball.
26. Der Junge ...
27. Die Mutter ...
28. Die Tochter ...
29. Die Tochter ...
30. Der Sohn und die Tochter ...
31. Die Mutter und der Vater ...
32. Sie (Plural) ...

Hilfswörter: svart/rødt/brunt/lyst hår – schwarze/rote/braune/helle Haare, en fotball – einen Fußball, en hund – einen Hund, et hus – ein Haus, barn - Kinder

Empfindest du, dass Grammatikaufgaben wie diese beim Deutschlernen nützlich sind?

- Ja, sehr nützlich*
 Ja, etwas nützlich
 Nein, nur wenig nützlich
 Nein, nicht nützlich

Wenn ja, warum bist du der Meinung, dass sie nützlich sind? Wenn nein, warum bist du der Meinung, dass sie nur wenig oder nicht nützlich sind?

Vergleiche die verschiedenen Aufgabentypen:

1. Mit welchen Aufgabentypen hast du viel gearbeitet? Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

2. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, häufiger im Lehrwerk vorkommen?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

3. Warum?

4. Welche Grammatikaufgabentypen sollten, deiner Meinung nach, seltener im Lehrwerk vorkommen?

- | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 1 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 2 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 3 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 4 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 5 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 6 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 7 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 8 |
| <input type="checkbox"/> Aufgabe 9 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 10 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 11 | <input type="checkbox"/> Aufgabe 12 |

5. Warum?

6. Wenn du eine oder zwei Aufgaben auswählen solltest, die du am lehrreichsten beim Deutschlernen findest, welche Aufgabentypen würdest du dann wählen? Begründe deine Antwort.

Teil 2 des Fragebogens: Aussagen über Grammatikaufgaben

Bisher wurden Beispiele verschiedener Grammatikaufgaben vorgestellt. Hierauf folgt eine Reihe von Aussagen über Grammatik.

Lies die Aussagen genau durch und kreuze die Antwortalternative an, die am besten zutrifft. Sei dir sicher, dass du die Aussage verstanden hast, bevor du antwortest (bitte nachfragen, wenn du dir unsicher bist!).

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
1. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, dass man die Fremdsprache richtig sprechen und schreiben lernen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist es, in der Fremdsprache kommunizieren zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Der Zweck von Grammatikaufgaben ist zu verstehen, wie die Fremdsprache aufgebaut ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
4. Die Lernenden lernen viel Deutsch, wenn sie Sätze selber formulieren müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Lernenden lernen viel Deutsch, wenn sie aus dem Deutschen ins Norwegische, oder umgekehrt, übersetzen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Lernenden lernen viel Deutsch, wenn sie Regeln auswendig lernen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Lernenden lernen durch das Ausfüllen von richtigen Wörtern oder Endungen in Sätzen viel Deutsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Die Lernenden lernen viel Deutsch, wenn sie versuchen müssen, frei Deutsch zu sprechen oder schreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
9. Die Lernenden lernen mehr Deutsch durch schriftliche Grammatikaufgaben als durch mündliche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Lernenden lernen mehr Deutsch, wenn sie alleine arbeiten, als wenn sie mit anderen zusammenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Die Lernenden lernen mehr Deutsch, wenn sie ihre Antworten laut sagen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Die Lernenden lernen mehr Deutsch, wenn sie selber herausfinden müssen, wie eine Grammatikregel lautet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Die Lernenden lernen mehr Deutsch, wenn sie beim Aufgabenlösen kreativ sein dürfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
14. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn sie über sich selber oder über ihre eigenen Meinungen schreiben können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn die Aufgaben von Themen handeln, die die Lernenden interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass sie das, was sie lernen, brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es motiviert für das Deutschlernen, wenn die Lernenden etwas mit ihren eigenen Wörtern beschreiben sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
18. Die Lernenden finden, dass es schwierig ist, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Die Lernenden finden, dass es Spaß machen kann, mit Grammatikaufgaben zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Die Lernenden finden, dass es einfach ist, grammatischen Regeln beim Textschreiben zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Lernenden finden, dass es schwierig ist, grammatischen Regeln in mündlichen Situationen zu folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
22. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu hören und zu lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viel Deutsch zu schreiben und zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, alle Regeln zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Die beste Art und Weise, Deutsch zu lernen, ist, viele Grammatikaufgaben zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Völlig einverstanden	Überwiegend einverstanden	Nur teilweise einverstanden	Nicht einverstanden
26. Die Lernenden brauchen expliziten Fokus auf grammatische Formen und Strukturen, bevor sie sie in kommunikativen Situationen anwenden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Grammatik wird am besten anhand von bedeutungsorientierten Aufgaben gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Grammatik wird am besten gelernt, wenn die Grammatikaufgabe nur eine grammatische Form fokussiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Die Lernenden finden es schwierig, grammatische Fertigkeiten in kommunikativen Situationen anzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Grammatikunterricht soll vom Unterrichten anderer Themen getrennt sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Die Lernenden finden es schwierig, ihre grammatischen Fertigkeiten anhand von kommunikativen Aufgaben zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Führe gerne Kommentare zur Fragebogenuntersuchung auf:

Danke für die Teilnahme!

7.5 Anhang 5: Informationsbrief an die Lernenden in der Originalausgabe

Kjære tyskelev!

Jeg, Helen Jansen, er lektorstudent ved Universitetet i Bergen og skal i gang med å skrive masteroppgaven min. Jeg skal undersøke hvilke typer grammatikkoppgaver som finnes i lærebøkene som brukes i tyskundervisningen på vgs. og hva elever og lærere synes om disse oppgavene. Målet mitt er å finne ut hvilke grammatikkoppgaver lærere og elever synes de lærer mest av. Resultatene vil jeg knytte opp til nyere forskning om bruk av lærebøker og læring av grammatikk i fremmedspråk. Dette er et område som det er forsket lite på, men som kan ha stor betydning for både elever og lærere i tyskundervisningen.

Jeg håper derfor at du vil være på en spørreundersøkelse om grammatikkoppgaver. Jeg kommer til å gi deg eksempler på grammatikkoppgaver og spørre deg hva du synes om disse. Jeg vil også gi deg noen påstander om grammatikk som du skal vurdere. På denne måten kan dine svar være med på å forme og forbedre fremtidens tysklærebøker!

Alle svar blir behandlet konfidensielt, og data vil bli anonymisert innen prosjektslutt. Det eneste jeg vil vite om deg er om du er jente eller gutt. Deltagelse er frivillig. Dersom du ikke vil være med, gir du beskjed til meg eller til tysklæreren din. Ved å svare på undersøkelsen, samtykker du til deltakelse i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2016. Etter at prosjektet er ferdig, sender jeg gjerne et eksemplar til skolen din, slik at du og resten av tyskklassen kan diskutere resultatene. Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg eller veilederen min, Åsta Haukås, førsteamanuensis ved Institutt for fremmedspråk ved UiB, tlf. XX XX XX XX.

Med vennlig hilsen

Helen Jansen

Lektorstudent ved UiB og fremtidig tysklærer, tlf. XX XX XX XX

7.6 Anhang 6: Informationsbrief an die Lernenden in der Übersetzung.

Liebe Deutschlernende!

Ich, Helen Jansen, bin Studentin an der Universität zu Bergen und ich fange jetzt an, meine Masterarbeit zu schreiben. Ich werde Folgendes untersuchen: Welche Grammatikaufgabentypen sind in den Lehrwerken, die im Unterricht in weiterführenden Schulen verwendet werden, vorhanden, und was halten die Schüler und Lehrer von diesen Aufgabentypen? Mein Ziel ist es herauszufinden, welche Grammatikaufgabentypen die Lernenden und Lehrenden für am lehrreichsten befinden. Die Ergebnisse meiner Untersuchung werden mit der Erforschung der Anwendung von Lehrwerken im Unterricht und des Grammatiklernens beim Fremdsprachenerwerb verglichen. Dieses Fachgebiet ist

trotz seiner großen Bedeutung für Lernende und Lehrende im Deutschunterricht wenig erforscht worden.

Deswegen hoffe ich, dass du an dieser Untersuchung der Grammatikaufgabentypen teilnehmen möchtest. Ich werde dir unterschiedliche Beispiele von Grammatikaufgabentypen darbieten und dich fragen, was du von ihnen hältst. Dazu gebe ich dir einige Aussagen, zu denen du Stellung nehmen wirst. Auf diese Art und Weise können deine Antworten die Ausformung der künftigen Deutschlehrwerke beeinflussen und verbessern!

Alle Antworten werden vertraulich bearbeitet, und alle Informationen werden bis zum Ende des Projektes anonymisiert. Das einzige, was ich über dich wissen möchte, ist dein Geschlecht. Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig. Wenn du nicht teilnehmen möchtest, sagst du einfach mir oder deinem Lehrenden Bescheid. Durch die Beantwortung des Fragebogens billigst du die Teilnahme an der Untersuchung.

Das Projekt endet planmäßig am 15. Mai 2016. Nach der Fertigstellung des Projektes schicke ich gerne ein Exemplar der Studie an deine Schule, so dass du und deine Deutschklasse die Ergebnisse besprechen könnt. Wenn du Fragen zum Projekt hast, setz dich bitte mit mir oder meiner Beraterin Åsta Haukås, erste Amanuensis beim Institut der Fremdsprachen an der Universität zu Bergen, tlf. XX XX XX, in Verbindung.

Herzliche Grüße

Helen Jansen

Lektorstudentin und zukünftige Deutschlehrerin, tlf. XX XX XX XX

7.7 Anhang 7: Interviewguide in der Originalausgabe.

Kjære tysklærer!

Takk for at du tar deg tid til å delta i masteroppgaveprosjektet mitt, det setter jeg stor pris på.

Formålet med dette intervjuet er å diskutere meninger og erfaringer du har knyttet til grammatikkundervisning. Det finnes ingen rette eller feile svar, det er heller snakk om å få fram ulike perspektiv og meninger om grammatikk og grammatikkoppgaver. Alle kommentarer, både positive og negative, er velkomne. Du trenger ikke tenke på å gi et korrekt svar eller svare det du tror er forventet av deg.

Jeg vil gjerne at du bruker all den erfaringen du har som tysklærer når du svarer på spørsmålene, det vil si erfaring fra både tyskundervisning både på nivå I og nivå II.

Etter at vi er ferdige med intervjuet, er du velkommen til å stille spørsmål om prosjektet. Det er fint om du venter med spørsmål om selve prosjektet til etterpå, men still gjerne oppklaringsspørsmål underveis.

Jeg tar som avklart på forhånd opp intervjuet med lydopptaker. Alle svar blir behandlet konfidensielt og blir anonymisert innen prosjektslutt.

Bakgrunnsspørsmål:

1. Hvor lenge har du arbeidet som tysklærer?
2. Hvor ofte arbeider elevene dine med grammatikkoppgaver i undervisningen?
 - Hver undervisningsøkt (45/60 minutter)
 - Omtrent annen hver undervisningsøkt
 - Sjeldnere
 - Aldri/nesten aldri
 - Spesifiser selv:
3. Hvor henter du grammatikkoppgavene du bruker i undervisningen fra?
 - I læreboken
 - Læreverkets digitale lærebokversjon
 - Egne oppgavebøker (for eksempel «Immer besser»⁴³)
 - Internett
 - Oppsamlede oppgaver, av deg selv eller andre lærere
 - a) Hvor kommer flesteparten av oppgavene fra?
4. Hvorfor henter du de fleste oppgavene herfra ?

Spørsmål knyttet til oppgavetyperne i spørreundersøkelsen og læreboken:

5. Hva synes du generelt om fokuset på grammatikk i læreboken?
6. I følge spørreundersøkelsen har jeg inntrykk av at du er *fornøyd/ikke fornøyd* med oppgavene i læreboken, stemmer inntrykket mitt?
7. **Hvordan** og **hvorfor** velger du ut de grammatikkoppgavene du bruker fra læreboken?
 - a) Er det noen oppgavetyper du aktivt velger bort?
 - b) Er det noen oppgavetyper du ofte velger ut?
8. **Differensiering:** Det finnes mange måter å tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper på, bruker du ulike grammatikkoppgavetyper til å tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper?
 - a) Hvordan?
 - b) Gir du spesielle oppgavetyper til visse elevgrupper?

⁴³ Parnemann, H. & Bali, B. (2004) *Immer Besser, tysk aktivitetsgrammatikk for videregående skole*. Cappelen Damm.

9. **Differensiering:** Synes du læreboken inneholder nok oppgaver på ulike vanskelighetsnivå slik at differensieringsarbeidet blir lettere?

10. **Variasjon:** Synes du at læreboken inneholder et variert utvalg av grammatikkoppgaver slik at elevene får lært eller øvd på grammatikk på ulike måter?

a) Savner du at lærebok legger opp til flere måter å jobbe med grammatikk på?

11. Synes du generelt at det er nok grammatikkoppgaver tilgjengelig i læreverkene?

Nå har vi snakket om grammatikkoppgaver. Videre har jeg også noen mer generelle spørsmål om grammatikk og grammatikkundervisning.

Lærerholdninger – generelle spørsmål om grammatikkundervisning:

12. Hva synes du om å undervise i grammatikk?

13. Synes du grammatikkundervisningen tar mye/passe/lite tid i undervisningen generelt?

14. Synes du at du må jobbe mye med grammatikk i timene for at elevene skal lære å beherske grammatikken?

15. Hva legger du i «god beherskelse» av grammatikk?

16. I hvor stor grad er god beherskelse av grammatikk et mål for undervisningen?

17. Hva legger du i begrepet kommunikativ kompetanse?

18. I hvor stor grad er kommunikativ kompetanse et mål for undervisningen?

19. I hvilken grad er god beherskelse av grammatikk relevant for elevenes kommunikative kompetanse?

20. I hvilken grad er kommunikativ kontekst relevant for å lære grammatikk?

a) Er det hensiktsmessig å integrere grammatikkoppgaver i en kommunikativ kontekst?

21. **Læreplanen for Fremmedspråk, nivå II:** Det kompetansemålet som i størst grad berører ved grammatikkdelen av undervisningen er: Elevene skal kunne «bruke ord, setningsoppbygging og tekstbindingsformer målrettet og variert». I tillegg står det under emnebeskrivelsen «Kommunikasjon» at eleven skal ha «spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendige for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner». Hva synes du plassen grammatikk har fått i læreplanen?

Elevene og grammatikk:

22. Hva er din oppfatning av hva elevene synes om å jobbe med grammatikkoppgaver i timene?

23. I spørreundersøkelsen svarer du på hvilke oppgavetyper du tror elevene lærer mest av. Hvis du skulle svare på hvilke grammatikkoppgavetyper de liker best, hvilke ville du nevnt da?

a) Hvorfor?

Utdanning:

24. Hvilket fokus var det på grammatikk og grammatikkoppgaver i tysk- og fremmedspråkdidaktikken da du utdannet deg til å bli lærer?

25. Tror du dette har påvirket hva du synes om grammatikk og ikke minst hvilke grammatikkoppgaver du oftest gir elevene?

26: *Hvis det passer:* Skulle du ønske det var et annet fokus på grammatikk i lærerutdannelsen enn det var da du gikk der? På hvilken måte?

Til slutt:

Har du et ønske om å gå gjennom eller begrunne noen av svarene dine på spørreundersøkelsen?

Har du noen spørsmål i forbindelse med intervjuet eller spørreundersøkelsen?

7.8 Anhang 8: Interviewguide in der Übersetzung

Lieber Deutschlehrender!

Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, an meinem Masterarbeitsprojekt teilzunehmen. Dafür bin ich dir sehr dankbar.

Der Zweck dieses Interviews ist es, deine Ansichten und Erfahrungen zum Thema Grammatikunterricht zu erläutern und zu diskutieren. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es handelt davon, verschiedene Perspektiven und Ansichten über Grammatik und Grammatikaufgaben ans Licht zu bringen. Alle Kommentare, positive und negative, sind willkommen. Du musst dich nicht kümmern, die angeblich korrekte oder die von dir erwartete Antwort zu geben.

Ich möchte, dass du deine gesamte Erfahrung als Deutschlehrender in Betracht ziehst, wenn du die Fragen beantwortest, d.h. deine Erfahrungen aus dem Unterricht auf Niveau 1 und auf Niveau 2.

Wenn wir mit dem Interview fertig sind, kannst du sehr gerne Fragen über das Projekt stellen. Es ist schön, wenn du mit Fragen zum Projekt bis dahin warten könntest, aber stelle gerne Aufklärungsfragen im Laufe des Interviews.

Wie im Voraus verabredet, wird das Interview anhand eines Tonbandgeräts aufgenommen. Alle Antworten werden vertraulich bearbeitet, und alle Informationen werden bis zum Ende des Projektes anonymisiert.

Einleitungsfragen:

1. Wie lange hast du als Deutschlehrender gearbeitet?

2. Wie oft arbeiten deine Lernenden mit Grammatikaufgaben im Unterricht?

- Jede Unterrichtseinheit (45/60 Minuten)
- Ungefähr jede zweite Unterrichtseinheit
- Seltener
- Niemals/fast niemals

- Spezifiziere selbst:

3. Woher beziehst du die im Unterricht eingesetzten Aufgaben?

- Aus dem Lehrwerk
- Eine digitale Version des Lehrwerks
- Andere Aufgabenbücher (zum Beispiel „Immer besser“)
- Internet
- Eingesammelte Aufgaben, selbstgesammelt oder von anderen Lehrenden

a) Woher kommen die meisten Aufgaben?

4. Warum beziehst du die meisten Aufgaben aus dieser Quelle?

Fragen zu den Grammatikaufgabentypen im Fragebogen und im Lehrwerk:

5. Was hältst du vom Fokus auf Grammatik im Lehrwerk?

6. Nach deinen Antworten im Fragebogen habe ich den Eindruck, dass du zufrieden/nicht zufrieden bist mit den Aufgaben im Lehrwerk. Stimmt mein Eindruck?

7. **Wie** und **warum** wählst du die Aufgaben aus?

- a) Gibt es Aufgabentypen, die du aktiv vermeidest?
- b) Gibt es Aufgabentypen, die du oft auswählst?

8. **Differenzierung:** Es gibt unterschiedliche Weisen, den Unterricht an verschiedene Gruppen von Lernenden anzupassen. Verwendest du unterschiedliche Grammatikaufgabentypen beim Anpassen des Unterrichtes?

- a) Wie?
- b) Bekommen besondere Gruppen von Lernenden besondere Aufgabentypen?

9. **Differenzierung:** Sind deiner Meinung nach genug Aufgaben von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vorhanden, um die Differenzierungsarbeit zu erleichtern?

10. **Variation:** Ist deiner Meinung nach eine variierte Auswahl von unterschiedlichen Aufgabentypen im Lehrwerk/Lernmaterial vorhanden, so dass die Lernenden auf unterschiedliche Art und Weise Grammatik lernen und üben?

- a) Wünschst du dir, dass das Lehrwerk mehrere Möglichkeiten, mit Grammatik zu arbeiten, anbieten würde?

11. Findest du, dass es genug Aufgaben im Lehrwerk/Lernmaterial gibt?

Jetzt haben wir von Grammatikaufgaben gesprochen. Ich habe auch einige Fragen zur Grammatik und zum Grammatikunterricht.

Lehrereinstellungen zur Grammatik und zum Grammatikunterricht:

12. Was hältst du davon, Grammatik zu unterrichten?

13. Findest du, dass du viel/angemessen/wenig Zeit damit verbringst, Grammatik zu unterrichten?

14. Findest du, dass du viel/angemessen/wenig Zeit verbringen musst, wenn die Lernenden lernen sollen, Grammatik gut zu beherrschen?

15. Was verstehst du unter einer „guten Beherrschung“ von Grammatik?
16. Inwiefern ist eine gute Beherrschung ein Ziel des Unterrichts?
17. Was verstehst du unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“?
18. Inwiefern ist kommunikative Kompetenz ein Ziel des Unterrichts?
19. Inwiefern ist eine gute Beherrschung relevant, um an kommunikative Kompetenz zu gelangen?
20. Inwiefern ist ein kommunikativer Kontext relevant, um Grammatik zu lernen?

a) Ist es zweckmäßig, Grammatikaufgaben in einen kommunikativen Kontext einzubetten?

21. **Lehrplan für Fremdsprachen, Niveau 2:** Das Lernziel, das das Beherrschen grammatischer Strukturen am deutlichsten ausdrückt, ist dieses: Die Lernenden sollen „Wörter, Satzaufbau und Textfügungsformen zielgerichtet und variiert“⁴⁴ einsetzen können. Zusätzlich steht bei der Beschreibung des Bereichs *Kommunikation*, dass der Lernende „spezifische sprachliche Fertigkeiten, die für die Bewältigung unterschiedlicher Kommunikationssituationen notwendig sind“, haben soll. Was hältst du von der Rolle der Grammatik im Lehrplan?

Die Lernenden und Grammatik:

22. Wie erleben es die Lernenden nach deiner Auffassung, im Unterricht mit Grammatikaufgaben zu arbeiten?

23. Im Fragebogen gibst du an, welche Grammatikaufgaben nach deiner Auffassung für die Lernenden am lehrreichsten sind. Wenn die Frage gelautet hätte, welche Grammatikaufgaben den Lernenden am besten gefallen, welche hättest du dann ausgewählt?

a) Warum?

Ausbildung:

24. Inwiefern wurden Grammatik und Grammatikaufgaben in den didaktischen Fächern in deiner Ausbildung fokussiert?

25. Inwiefern hat der Fokus auf Grammatik in deiner Ausbildung deine Einstellungen über Grammatik und welche Aufgaben du im Unterricht einsetzt beeinflusst?

26: *Wenn es passt:* Wünschst du dir, dass es einen anderen Fokus auf Grammatik in der Lehrerausbildung gäbe? Inwiefern?

Abschließend:

Möchtest du den Fragebogen gemeinsam durchgehen und/oder einige deiner Antworten näher begründen?

Hast du Fragen zum Interview, zum Fragebogen oder zur Studie?

⁴⁴ www.udir.no (von der Autorin der vorliegenden Arbeit aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt).