

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Ein Vergleich der Einwirkung von Übersetzungsaufgaben und bildbegleiteten
Aufgaben auf den fremdsprachlichen Erwerbsprozess

Masterarbeit vorgelegt von
Sigbjørn Ottar Nydal

Frühling 2010

Beratung: Åsta Haukås



Institut für Fremdsprache
Universität Bergen

Dank

Mein Dank gilt in erster Reihe Åsta Haukås für ihre freundliche, geduldige und kompetente Beratung. Vor allem hat sie verstanden, dass das Schreiben auch ein Prozess ist. Ohne ihre konstruktiven Korrekturen und Kommentare wäre diese Arbeit nie zustande gekommen.

Ich danke auch für die Teilnahme der Schüler an den Tests, sowie den LehrerInnen, die Klassen und Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie hätte ich keinen empirischen Teil zusammenstellen können.

Ferner danke ich Freunden, die mich zum Deutsch Masterstudium bewegt haben, Freunden, die mir auf vielfältige Weise geholfen haben, und Freunden, Mitstudierenden und Familie, mit denen ich mich ausruhen konnte, um neue Kräfte zu sammeln. Besonders Dir, Christine, danke ich dafür.

Bergen, Mai 2010

Sigbjørn Ottar Nydal

Abstract

Is there a place for translation in the L2 classroom?

This thesis examines the acquisition of the German present tense morphology by Norwegian 13-year-olds. Translation tasks were compared to picture verbalisation tasks (gap-tests with prompts) to see whether one of the tasks brought forth better results than the other. Furthermore the influence of the two task types on free writing was measured.

30 pupils from two schools in Norway took part in the study. 15 pupils solved translation tasks (I-group) and 15 pupils solved picture verbalisations (gap-tests with picture prompts) (K-group). After a one hour task solving and a teaching session about the German present tense morphology, Test 1 was carried out. Here the K-group outperformed the I-Group. Two weeks later the pupils completed a second test. This time the I-Group generally had higher scores than the K-Group. The third and final test one month later had a different design whereby the I-group also did picture verbalisations (gap-tests with prompts) and vice versa before both groups engaged in free production. The test provided diverging results as the I-group slightly outperformed the K-group in the two first parts of the test, yet when it came to the free production part the K-Group performed marginally better.

The results thus are inconclusive as to whether one task type is more suitable than the other to enhance language learning. Other factors may contribute more to revealing differences in learner populations than the examined task types of this study. In any case translation tasks do not harm by inducing transfer in the acquisition of the German present tense morphology, as transfer rates remained low all throughout the research period.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretischer Teil.....	5
2.1 Begriffsbestimmungen	5
2.2 Die Rolle des Outputs im Spracherwerb.....	8
2.3 Anwendung unterschiedlicher Aufgabentypen im Unterricht.....	9
2.4 Die Rolle des Übersetzens im Spracherwerb und im Unterricht.....	11
2.4.1 Die Transfer-Frage im Übersetzen	11
2.4.2 Die Effektivität des Transfers –Wann ist Übersetzen zu benutzen?	14
2.4.3 Überforderung oder Sprachbewusstsein/-kontrolle durch Übersetzen.....	16
2.4.4 Übersetzen versus freie Produktion.....	20
2.4.5 Zusammenfassung: Die Rolle des Übersetzens im Unterricht.....	23
2.5 Die regelmäßigen Verben und ihr Erwerb	24
2.5.1. Untersuchungsgegenstand: Die regelmäßigen Verben.....	24
2.5.2 Zum Erwerb der Präsensformen bei regelmäßigen Hauptverben	26
3 Methode	31
3.1 Die Forschungsfragen	31
3.2 Zur Testkonzipierung	32
3.2.1 Test 1 und Test 2	35
3.2.2 Test 3	35
3.2.3 Zur Datenerhebung.....	36
3.2.4 Zum Analyseverfahren	37
3.2.5 Zur Interpretation und Bearbeitung der Daten	38
3.3 Die Testteilnehmer	42
3.3.1 Zur Testteilnehmersterblichkeit („Participant Mortality“)......	42
3.3.2 Stand des Unterrichts vor der Untersuchung.....	43
3.3.3 Weitere Informationen über die Testteilnehmer	43
3.3.4 Datenschutz	43
3.3.5 Die Gruppeneinteilung	44
3.4 Eine quantitative Untersuchung	44
3.5 Eine Longitudinaluntersuchung	45
3.6 Der Unterricht	46
3.6.1 Beschreibung des Unterrichtsverlaufs	47
3.7 Zusammenfassung.....	48

4 Analyse.....	49
4.1 Test 1.....	49
4.1.1 Übergeneralisierungen.....	51
4.1.2 Zufall/Freie Variation.....	53
4.1.3 Chunks.....	53
4.1.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung	54
4.1.5 Transfer	55
4.1.6 Elision.....	55
4.1.7 Zusammenfassung von Test 1	56
4.2 Test 2.....	56
4.2.1 Übergeneralisierungen.....	58
4.2.2 Zufall/Freie Variation.....	59
4.2.3 Chunks.....	59
4.2.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung	60
4.2.5 Transfer	60
4.2.6 Elisionen.....	60
4.2.7 Zusammenfassung Test 2	60
4.3 Test 3.....	61
4.3.1 Die Übergeneralisierungen.....	64
4.3.2 Zufall/Freie Variation.....	65
4.3.3 Chunks.....	65
4.3.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung	66
4.3.5 Transfer	66
4.3.6 Elision.....	67
4.3.7 Freie Produktion im dritten Test	68
4.3.8 Zusammenfassung Test 3	70
4.4 Vom Test 1 bis Test 3 - Zusammenfassung.....	71
5 Diskussion.....	75
5.1 Über die Sinnvollkeit des Übersetzens im Unterricht.....	75
5.2 Unterschiede zwischen den Gruppen in der freien Produktion.....	80
5.3 Erwerbsreihenfolge unter den Testteilnehmern.....	83
6 Zusammenfassung und Ausblick	89
6.1 Zur Theorie- und Methodewahl.....	89
6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung	89
6.3 Bewertung des Untersuchungsdesigns	90

6.4 Zur Relevanz der Arbeit für die L2-Forschung und für den L2-Unterricht.....	91
6.5 Ausblick.....	92
Tabellenverzeichnis.....	93
Literaturverzeichnis.....	95
Anhang.....	101
Anhang A: Fragebogen.....	102
Anhang A1: Mögliche Vorkenntnisse und Motivation.....	102
Anhang B: Aufgaben vor und nach dem Unterricht.....	103
Anhang B1: Kurzer Text mit Verben im Präsens.....	103
Anhang B2: 5 Übungssätze (Übersetzung).....	104
Anhang B3: 5 Übungssätze (Bilderverbalisierung).....	105
Anhang C: Die Tests.....	107
Anhang C1: Test 1 – Übersetzungsaufgaben.....	107
Anhang C2: Test 1 – Bilderverbalisierungsaufgaben.....	109
Anhang C3: Test 2 – Übersetzungsaufgaben.....	116
Anhang C4: Test 2 – Bilderverbalisierungsaufgaben.....	118
Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und C) Aufsatz.....	124

1 Einleitung

Der Deutschunterricht an norwegischen Schulen ist von unterschiedlichen theoretischen Paradigmen wie der Grammatik-Übersetzungsmethode oder dem kommunikativen Sprachlernen beeinflusst worden. Aus der eigenen Schulzeit in den 1990er Jahren erinnere ich mich vorrangig an Grammatik- und Übersetzungsübungen, zusammenfassende Textverständnisaufgaben und einzelnen im Lernbuch zu lesenden und auswendig lernenden Dialogen. Im Gymnasium verlief der Unterricht meistens ebenso, jedoch gab es mehr mündliche Präsentationen. Lindemann (2001) berichtet von einem ähnlichen Schulalltag, wo das Hauptgewicht auf der Grammatik und Übersetzung liegt. Als Lehramtstudent habe ich auch dies auch während meiner Praxisperioden erfahren. Die vorliegende Arbeit fasst meine Interessen an Übersetzung und an Spracherwerb zusammen.

Demnächst werde ich kurzes Resümee der Annäherungen und Methoden, die im Fremdsprachenunterricht benutzt worden sind, skizzieren. Lange vorherrschend war zuerst lange die Grammatik-Übersetzungsmethode. Diese Methode wurde vorwiegend in den 1840er bis in die 1940er Jahre in Europa verwendet (Richards & Rodgers 2001:6). Damals sollten die Schüler vor allem lesen und schreiben lernen. Grammatik wurde deduktiv gelehrt, das heißt, die Regeln wurden den Schülern erklärt. Danach sollten die Regeln durch Übersetzungsübungen in die L1 und in die L2 verinnerlicht werden. Wichtig beim Übersetzen war die Genauigkeit. Der Unterricht wurde in der L1 gehalten. Wegen ihres Fokus auf das Schriftliche und ihrer Abhängigkeit von der L1 wurde die Methode deswegen auch kritisiert. Die Schüler bekamen ferner nicht viele Möglichkeiten, weder schriftlich noch mündlich, etwas Eigenes zu produzieren.

Auch entstanden aus diesem Grund mehrere Methoden, die darauf abzielten, mündliche Kompetenz zu begünstigen (die direkte Methode, situatives Lernen, die audiolinguale Methode). Etwa in der Mitte, auf sowohl schriftliche wie auch mündliche Fertigkeiten fokussierend, befinden sich kommunikatives Sprachlehren und -lernen. Die Hauptprinzipien dieser Annäherung sind die Folgenden: Sprachlernen geschieht durch Verwendung von Sprache für Kommunikation und die authentische Kommunikation ist als Ziel für die Aktivitäten im Klassenraum anzusehen. Weiter ist Flüssigkeit ein wichtiger Bestandteil in der Kommunikation. Kommunikation schließt unterschiedliche Sprachfertigkeiten ein. Das Lernen ist ein kreativer Prozess, der auch aus gelungenen und misslungenen Versuchen

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

besteht (Richards & Rodgers 2001:172). Im Unterschied zu der audiolingualen Methode beispielsweise, dürfen Übersetzung und Erklärungen von Regeln angewandt werden, wenn diese den Schülern nützlich sind (Richards & Rodgers 2001:156). Dies ist ein üblicher Bestandteil der „weak“-Version des kommunikativen Sprachlernens (Simensen 2007:118).

In Norwegen wie auch anderswo ist Übersetzung als Aufgabentyp im schulischen Spracherwerb nicht vergessen worden. Um zu kontrollieren, dass die Schüler zumindest über ein Minimum an Wissen über die L2 verfügen, werden die Schüler in Prüfungen dazu aufgefordert, Sätze wie *Ich heiße X, Wie heißt du?* hin oder her zu übersetzen. Witte, Harden und Ramos de Oliveira Harden (2009:1) drücken diese Wirklichkeit auf folgende Art und Weise aus: „in the uncontrollable jungle of actual second/foreign language teaching, i.e. the classrooms world-wide, it never ceased to be an exercise ‘cherished’ by students and teachers alike.“

Wenn man den aktuellen Lehrplan *Kunnskapsløftet* (K06) betrachtet, ist Übersetzung beim ersten Blick anscheinend nicht vorgesehen, denn Übersetzen als Aktivität im Klassenraum wird im Lehrplan nicht explizit erwähnt. Daher steht im norwegischen Lehrplan Folgendes: „elevene skal kunne [...] undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring“¹ (<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=5>). Ausgeschlossen wird das Übersetzen als derartiges Mittel somit nicht.

Die Abwesenheit des Wortes „Übersetzen“ im Lehrplan, scheint sich auch in den Lernbüchern niederzuschlagen. Ob dies darauf hindeutet, dass die VerfasserInnen die Übersetzungsaufgaben missbilligen, ist unsicher. Dass Übersetzen unter ihnen aber nicht zu den besten Aufgabentypen gerechnet wird, darf man annehmen.

Zu den zwei Lernbüchern, die von den Schulen, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, gehört auch jeweils ein Arbeitsbuch. *Noch Einmal 1* ist Arbeits- und Lesebuch in Einem, während *Los geht's 8* aus einem Textbuch und einem Arbeitsbuch besteht.

¹ Meine Übersetzung: „Die Schüler sollen im Stande sein, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache zu untersuchen, und dies in ihrem eigenen Spracherwerb auszunutzen.“

1 Einleitung

In *Noch einmal 1* ist Übersetzung als Aufgabentyp nicht zu finden. Im Internetteil von *Noch Einmal 1* kommen außer reinen Vokabelübungen, im Grunde Übersetzung von einzelnen Wörtern, wirkliche Übersetzungsaufgaben nicht vor.

Im Arbeitsbuch des Lernwerks *Los geht's 8* gibt es einige Übersetzungsaufgaben. Ihre Anzahl ist aber gering, und sie sind auch nicht umfangreich. In ihrem Internetteil gibt es unterschiedliche Aufgaben. Bei den Übersetzungsaufgaben geht es um die Übersetzung von Wörtern und Ausdrücken, die in die L2 übersetzt werden sollen.

Die Aufgaben im Internet werden wenig oder kaum im Klassenunterricht benutzt. Man darf allerdings nicht ausschließen, dass etliche Schüler zu Hause oder woanders diese Internetaufgaben erforschen. Ich schätze dies aber als eher unwahrscheinlich ein.

Da Übersetzen, trotz mehreren Wenden in der Zweit- und Fremdsprachforschung in den norwegischen Schulen vermutlich immer noch benutzt wird, und nur implizit im geltenden Lehrplan erwähnt wird (das heißt, wenn man ihn so interpretiert), interessiert mich das Thema. Außerdem gibt es, soweit ich weiß, keine Untersuchungen, die den Erwerb bei Anfängern unter die Lupe genommen haben. Im norwegischen Kontext ist Übersetzen bei DaF-Lernern zwar von einigen Forschern untersucht worden, diese (Lindemann 2000, 2001; Haukås 2009) beschäftigen sich aber mit fortgeschrittenen Lernenden auf Universitätsniveau.

Das Untersuchungsziel meiner Arbeit ist, zu untersuchen, ob Übersetzen im Unterricht eine sinnvolle Tätigkeit ist. In dieser Verbindung benötigte ich eine Kontrollgruppe. Deshalb werde ich den Aufgabentyp Übersetzen mit bildbegleiteten Aufgaben kontrastieren. Ein abgegrenztes Forschungsfeld ist notwendig, und ich habe deswegen den Erwerb von der regelmäßigen Präsensmorphologie bei 13-jährigen Anfänger-DaF-Lernern in der norwegischen Schule gewählt.

Darüber hinaus ist es auch mein Ziel zu untersuchen, inwiefern die erwähnten Aufgabentypen auf die freie Produktion einwirken. Man kann sich vorstellen, dass die Arbeit mit einem besonderen Aufgabentyp andere Arbeitsmuster und Arbeitsgewohnheiten beim Lernenden anregen kann. Deswegen ist auch von Interesse, wie die Arbeit mit den jeweiligen Aufgabentypen die Ergebnisse, das heißt, Erfolgs- und Fehlerquoten, potentiell beeinflusst. Transfer sowie andere Fehlertypen können auftauchen. Was Transfer betrifft, konzentriere ich

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

mich ausschließlich auf Transfer aus der Muttersprache, in diesem Fall bei allen Lernenden Norwegisch. Leser, deren Interesse an den Transfer aus der ersten Fremdsprache liegen (in Norwegen ist dies im Normalfall Englisch, oder andere, zusätzliche Fremdsprachen) seien zu anderen Publikationen wie Lindemann (2000) verwiesen. Lindemann (2000) diskutiert dort den Einfluss des Englischen bei norwegischen DaF-Lernern.

Die Gliederung der vorliegenden Arbeit gestaltet sich folgendermaßen: In Kapitel 2 werden zunächst die für die Arbeit notwendigen Definitionen der zu verwendenden Begriffe des Forschungsfeldes Fremdspracherwerb präsentiert. Darauf folgend wird die Wichtigkeit des Outputs beim Spracherwerb erläutert. An diesen Teil des Kapitels schließt eine Erörterung über die Aufgabe als Sprachlehr- und Sprachlerninstrument an. Der Hauptteil des Kapitels beschäftigt sich aber spezifischer mit der Rolle des Übersetzens im Unterricht. Hier werden die Transfer-Frage; die Frage, wann Übersetzen im Unterricht eingesetzt werden kann; die Verwendung von Übersetzen als Sprachsensibilisierungswerkzeug und die Frage vom Übersetzen als Messen von Sprachbeherrschung erörtert. Schließlich wird darauf eingegangen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es zwischen Übersetzung und der freien Produktion gibt.

Sich dem theoretischen Teil anschließend folgt das dritte Kapitel. Nach der Präsentation der Forschungsfragen, werden hier die methodologischen Erwägungen erörtert. Zunächst erläutere ich die Testkonzipierung und den Datenerhebungsprozess. Weiter geht es um das Analyseverfahren bei der Interpretation der Daten. Die Datenerhebungsperiode und die Größe der Testpopulation werden danach besprochen. Der bisherige Unterricht wie auch der von mir erteilte Unterricht wird am Ende des Kapitels beschrieben.

Im vierten Kapitel geht es um die Präsentation der Ergebnisse. Hier werden die Ergebnisse der drei Tests chronologisch vorgestellt. Danach folgt eine Zusammenfassung, in der die Entwicklung vom ersten bis zum letzten Test zusammengestellt wird.

Das nächste Kapitel greift die Diskussion über die Ergebnisse auf. Die Forschungsfragen, die im dritten Kapitel dargelegt wurden, werden hier beantwortet.

Abschließend folgen Zusammenfassung und Ausblick. Im Ausblick werden andere mögliche Erweiterungen der vorliegenden Untersuchung kurz angesprochen.

2 Theoretischer Teil

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Der Verlauf des Textes gestaltet sich auf folgende Art und Weise: Zuerst sollen einige notwendige Begriffsbestimmungen präsentiert werden. Weiter werde ich die Rolle des Outputs erläutern. Dann gehe ich auf die Rolle der Aufgabe im Unterricht ein. Dabei soll auch kurz „Task-Based Language Learning“ erwähnt werden. Ich wende mich dann dem Übersetzen und dessen Rolle im Spracherwerbsprozess und im Unterricht zu – aus Ansichten ihrer Gegner wie auch Anhänger – und ich werde diese Rolle diskutieren. Dies ist der umfangreichste Teil des Kapitels. Wo Übersetzung besprochen wird, kommt es auch zum Vergleich mit anderen Aufgabentypen, indem ich unterschiedliche Studien mit einbeziehe. Eine Präsentation des Untersuchungsgegenstandes, der Erwerb des Präsens folgt danach. Einige Studien zum Erwerb der Präsensmorphologie werden am Ende des Kapitels erörtert.

2.1 Begriffsbestimmungen

Die Fachtermini des Forschungsfeldes über Fremdsprachenerwerb sind zum Teil konfus. Im Folgenden werde ich deshalb meine Verwendung zentraler Termini erläutern, auch weil sie meine theoretischen Erwägungen zugrunde liegen. Die Termini sind: *Zweitsprache*, *Drittsprache*, *Fremdsprache*, *Lernersprache*, *impliziter und expliziter Unterricht*, *Fokus-auf-Form*, und *Fokus-auf-Formen*.

Viele Forscher unterscheiden nicht zwischen Zweitsprache und Fremdsprache, während andere diesen Unterschied als wichtig betrachten (Kniffka und Siebert-Ott 2007:15). Wiederum andere trennen zwischen Zweitsprache und Drittsprache (Leung 2005). Eine Begriffserklärung für die vorliegende Arbeit ist deswegen nötig, um mögliche Missverständnisse vorzubeugen. Meine Verwendung unterschiedlicher Termini beruht auf den folgenden Definitionen:

Der Begriff *Zweitsprache* ist zwar (wie auch SLA [Second Language Acquisition]) der gewöhnlichere für jene Sprache außer der Muttersprache, aber ich betrachte dies anders: Eine *Zweitsprache* wird in dem Land oder Ort gelernt, wo sie gesprochen wird. Diese Sprache ist es also notwendig zu beherrschen, um an allen sozialen Prozessen (wobei da seine das andere bedingt) in diesem Land teilnehmen zu können. Kniffka und Siebert-Ott (2007)

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

problematisieren den Terminus *Zweitsprache*, da *Zweitsprache* nicht immer die zweite begegnete Sprache ist. Dies muss dann auch Folgen für die Interpretation *Drittsprache* als dritte begegnete Sprache haben. Der Terminus *Zweitsprache* wird in dieser Arbeit vermieden.

Als *Drittsprache* wird üblicherweise die Sprache bezeichnet, die die dritte gelernte Sprache eines Individuums ist (Jessner 2008). Dies ist für die meisten Testteilnehmer dieser Untersuchung der Fall. Jessner (2008) behauptet in *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*:

[f]or an increasing number of scholars, a clear distinction between SLA [Second Language Acquisition] and TLA [Third Language Acquisition] has to be drawn based on their view that learning an L3 differs from learning an L2 in many respects.

Ich werde den Terminus *Drittsprache* aus mehreren Gründen hier vermeiden: Erstens ist es bei einzelnen Testteilnehmern möglich, dass Deutsch sogar die vierte Sprache ist – das heißt, die dritte Fremdsprache –, mit der sie in Kontakt gekommen sind. Die Verwendung vom genannten Terminus wäre in diesen Fällen falsch. Zweitens habe ich nicht die Kapazität bei jedem Lernenden zu untersuchen, ob seine Ergebnisse auch von anderen Fremdsprachen auch beeinflusst worden sind. Dies spricht für die Verwendung vom einfachen Ausdruck *Fremdsprache* als geregelten Terminus. Die oben genannte Problematisierung von Kniffka und Siebert-Ott unterstützt insofern auch diese Wahl.

Eine *Fremdsprache* ist in der vorliegenden Arbeit eine Sprache, die der Lernende im schulischen Kontext außerhalb des Ziellandes lernt. Die Verwendung von anderen Termini kommt nur in Zitaten vor. Als Kurzform für *Muttersprache* wähle ich *L1*, während *L2* die entsprechende Kurzform für *Fremdsprache* oder *Zielsprache* ist.

Der Begriff *Interlanguage* stammt von Selinker (1972) und bezeichnet ein vom Lernenden selbst entwickeltes System, das versucht, die L2 durch Hypothesen-Testing zu integrieren. *Interlanguage* ist der Weg – ein Kontinuum - des Lernenden von der L1 bis zur L2. Im Folgenden werde ich den gängigen deutschen Terminus *Lernersprache* benutzen.

Nach DeKeyser ((1995) in Norris und Ortega (2000:437)) ist der *Unterricht* als *implizit* zu bezeichnen, wenn die Lernenden keine Regelerklärungen erhalten oder wenn sie keine Anfragen, sich besondere Formen zu merken, bekommen. Die Lernenden erwerben mit anderen Worten die Regel der Sprache unbewusst/induktiv durch Kontakt mit der Sprache

2 Theoretischer Teil

(vgl. N. Ellis (1994:1). *Expliziter Grammatikunterricht* ist Unterricht, in dem den Lernenden auf unterschiedliche Weise grammatische Regel explizit vorgelegt werden (Nach DeKeyser (1995) in Norris und Ortega (2000:437)). Die Schüler können auch danach gefragt werden, Regeln zu entdecken. Im Klassenraum findet normalerweise vermutlich eine Mischung – oder ein Wechselspiel – von implizitem und explizitem Unterricht statt.

Fokus-auf-Form und *Fokus-auf-Formen* sind zwei explizite Unterrichtsprinzipien, die man nicht verwechseln darf. Beide Prinzipien erlauben zwar explizite Erklärungen von Sprachphänomenen, aber wann die expliziten Erklärungen gestattet sind, ist unterschiedlich. Die Annäherung *Fokus-auf-Form* setzt voraus, dass das Lernen von der L2 ähnlich dem Lernverlauf der L1 ist. Sprache wird durch die Exponierung von verständlichem Input, der aus der natürlichen Interaktion entstanden ist, erworben. Es wird aber hervorgehoben, dass es zwischen dem L1 und dem L2-Erwerb auch grundsätzliche Unterschiede gibt. Die Exponierung ist unzureichend für den L2-Erwerb, und eine Kompensation durch Fokus auf grammatische Formen ist deshalb notwendig:

Focus on form refers to how attentional resources are allocated and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatical patterns, etc.) *in context*, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication. (Long 2000:185)

Im Gegensatz zum *Fokus auf Form-Unterricht* wird im *Fokus-auf-Formen-Unterricht* nicht darauf gewartet, dass Situationen entstehen, die explizites Erklären eines Phänomens benötigen. Dem Syllabus folgt also nicht notwendigerweise eine natürliche Progression des Erwerbs. Weiterhin ist *Fokus-auf-Formen* „[...] based on the assumption that classroom foreign or second language learning derives from general cognitive processes, and thus entails the learning of a skill [...]“ (Sheen 2002:303).

Der traditionelle *Fokus auf Formen- Unterricht* besteht aus drei Stufen: Auf der ersten Stufe soll Grammatikverstehen u.a. durch Erläuterungen in der Muttersprache und Kontrastierung von Mutter- und Zielsprache genährt werden. Danach folgen Verstehens- und Produktionsübungen kommunikativer und non-kommunikativer Art. Letztlich müssen viele Möglichkeiten für die automatische und korrekte Sprachverwendung der grammatikalischen Züge vorhanden sein (Sheen 2002:303-304). Ich basiere mich hier auf einen grundsätzlichen expliziten Unterricht mit *Fokus auf Formen*.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Die geltende Verwendung der Termini sollte damit klargestellt sein. Im Folgenden wechsle ich zur Rolle des Outputs im Spracherwerb über, denn die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich vor allem mit Spracherwerb und Sprachproduktion.

2.2 Die Rolle des Outputs im Spracherwerb

Dass Input von großer Bedeutung beim L2-Erwerb ist, wird wohl kaum bezweifelt werden können. Swain (2005) betont aber in ihrer „Output Hypothesis“, dass Verständliches Input (*comprehensible input*) allein, wie zum Beispiel Krashen (1985) es beschrieben hat, nicht genügt. Lernende einer Fremdsprache bekommen weniger Input als Zweitsprachlernende oder L1-Lernenden, aber sogar bei Immersionsprogrammen, worin die Schüler auch in anderen Fächern die L2 als Unterrichtssprache bekommen, hat es sich erwiesen, dass Input allein unzureichend ist. Laut R. Ellis (2005:720) ist die Sprachproduktion immer noch von grammatischen Ungenauigkeiten geprägt und die Schüler erwerben wenig soziolinguistische Kompetenz. Mit anderen Worten muss auch Sprache produziert werden, und die durch Aufgaben folgende Sprachproduktion ist deswegen eine zentrale Komponente im Spracherwerbsprozess (Swain 2005:472-473). Wenn die Lernenden sich auszudrücken versuchen, entdecken (*notice*) sie, dass sie nicht genau genug kommunizieren können, was sie kommunizieren möchten. Durch diese Situation kann ihre Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, eigene sprachliche Probleme zu erkennen (Swain 2005:474). Swain (2005:475) verweist u.a. auf die Studien von Izumi (2002:570), wo geschlossen wird, dass „output triggered a deeper and more elaborate processing of the form, which led them to establish a more durable memory trace.“

Zusätzlich zur *‘noticing’*-Funktion des Outputs kommt die Hypothesetestfunktion, denn Lernende können Sprachproduktion als Tests von eigenen Lernerhypothesen anwenden. Äußerungen werden nach Rückmeldungen (Umformulierungen, Verdeutlichungsanfragen) modifiziert. Wenn keine Hypothesen von den Lernenden gestellt würden, wären auch keine Änderungen in ihrem Output zu erwarten. Der Klassenraum kann ein geeigneter Ort für kommunikatives Lernen sein, weil die Schwelle unter gleichgestellten Sprachbenutzern dort niedriger angesetzt ist. Swain (2005:476) verweist weiter auf Studien von McDonough (2001) und von Tanaka (2000) welche zeigen, dass Output auch einen zusätzlichen Effekt unabhängig von den Rückmeldungen hat. McDonough (in Swain 2005:476-477) sieht auch eine Verbindung zwischen dem was gelernt wird und dem modifizierten Output. Nur durch

2 Theoretischer Teil

Analysen von modifiziertem Output hat sie die Testscores bei den Posttests voraussehen können.

Ferner hat Output eine metasprachliche Funktion. Nicht nur durch implizite oder indirekte Fehlerkorrektur sondern auch durch explizite Erklärungen über sprachliche Aspekte kann die Sprachentwicklung gesteuert werden. Die Behauptung lautet hier, dass die Verwendung von Sprache zur Reflexion über Sprache, Sprachlernen unterstützt. Swain (2005:479) unterstützt sich auf Vygotsky (1978, 1987), Barnes (1992) und Wells (1999) und behauptet, dass Sprechen Vollziehung der Gedanken ist, und somit ein Hilfsmittel um Erfahrungen neu zu gestalten. Probleme bei der Sprachproduktion werden nicht nur entdeckt, sondern Widersprüchlichkeiten werden geklärt. Swain und Lapkin (in Swain 2005:479) bringen ein Beispiel dafür, dass Lernende manchmal durch das Sprechen über Sprache verstehen, dass sie nicht alles verstehen, auch wenn sie vorher glaubten etwas verstanden zu haben. Korrektur von Außen (m.a.W. ein Typ Input) zusammen mit dem eigenen Output wirken als Mittel zur Änderung der L2 der Lernenden. In diesem Zusammenhang kommen die verschiedenen Aufgaben, die auf Sprachproduktion zielen, ins Spiel hinein.

Dass Input allein nicht genügend ist, und dass auch Output im Spracherwerb eine wichtige Rolle spielt, sollte jetzt deutlich hervorgehoben worden sein. Im Folgenden wird die Anwendung unterschiedlicher Aufgabentypen, wodurch auch Output entsteht, erörtert.

2.3 Anwendung unterschiedlicher Aufgabentypen im Unterricht

Hier soll die Rolle der Aufgabe im Spracherwerb und im Unterricht behandelt werden. Besprochen werden vor allem schriftliche Aufgaben. Im Folgenden werde ich kurz die Rolle der Aufgabe im Unterricht und Task-Based Language Learning erörtern, bevor ich dann im nächsten Teil (2.4.) spezifisch auf das Übersetzen und dessen Rolle im Spracherwerbsprozess und im Unterricht – aus Ansichten ihrer Gegner wie auch Anhänger – eingehen werde.

Die *Aufgabe*, so Nunan (1989:10 (in Richards und Rodgers 2001:224)), kann auf folgende Weise definiert werden:

[T]he communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

Im schulischen Zusammenhang ist normalerweise nicht nur der Prozess bei der Aufgabenarbeit, sondern auch die Auswertung der Ergebnisse das Ziel. Laut Skehan (1996:20 in Richards und Rodgers 2001:224) sind Aufgaben Aktivitäten, bei denen der Fokus primär auf sinnvollem Inhalt (*meaning*) liegt. Der Erfolg der Aufgaben wird bezüglich ihrer Ergebnisse ausgewertet, und die Aufgaben sollen sich außerdem an dem Sprachgebrauch im alltäglichen Leben orientieren. Die Aufgabe ist deswegen wichtig, da der Lernende und sein Lernen – Input wie auch Output – ins Zentrum gestellt wird. Als aktiver Teilnehmer muss der Lernende sich somit mit der fremden Sprache befassen. Input muss prozessiert werden, und je nach Aufgabenart muss er den angemessenen Output liefern.

Im Zentrum von der so genannten „Task-Based Language Learning“-Annäherung zum Spracherwerb steht die Aufgabe. Wie aus den oben genannten Definitionen von Skehan und von Nunan zu lesen ist, sind sinnvoller Inhalt (*meaning*) und Lernerzentriertheit Hauptpunkte ihrer Beschaffenheit. TBLL basiert auf dem Prinzip, dass 1) der Unterricht mit den Prozessen des L2-Erwerbs kompatibel ist, 2) dass der Lernende engagiert ist; es muss eine angemessene Herausforderung sein, damit sie bei den Schülern Motivation erweckt (wie aus der Ansicht Prabhu (1987)), und 3) „serve as a suitable unit for specifying learners’ needs and thus for designing specific purpose courses.“ (R. Ellis 2005:721).

Die Annäherung lässt aber mehr als die bloßen Aufgaben zu. Obwohl TBLL eine kommunikativ orientierte Annäherung zum Sprachlehren und -lernen ist, ist der explizite Fokus auf Form oder Fokus auf Formen nicht ausgeschlossen, sondern sogar erforderlich. Long stellt fest: „Research shows, however, that a *focus on meaning* alone is insufficient to achieve full native-like competence [...]“ (Long 2000:179). Er plädiert weiter für „discrete-point grammar teaching [...] *focus on forms*.“ (kursiv des Originaltextes beibehalten). Willis (1996:40) sieht das primäre Ziel der Aufgabe darin, Flüssigkeit zu entwickeln, sie pointiert aber auch die Gefahr, dass sich Genauigkeit auf Kosten der Flüssigkeit entwickelt. Post-Aktivitäten mit Fokus-auf-Formen können solchen Tendenzen entgegenwirken. Die Post-Aktivität ist durch die (Haupt) Aufgabe kontextualisiert worden.

Die Aufgabe hat die Möglichkeit, den Lernenden ins Zentrum zu setzen, und somit seine Sprachaneignung zu begünstigen. Je nach Aufgabe kann das Gewicht auf Flüssigkeit wie auch Genauigkeit beim Schreiben oder Sprechen verlegt werden.

2.4 Die Rolle des Übersetzens im Spracherwerb und im Unterricht

Das Übersetzen ist hauptsächlich wegen seiner Verbindung zur Grammatik-Übersetzungsmethode immer ein kontroverses Thema gewesen (Gnutzmann 2009:54). Laut Zojer (2009:35) wird Übersetzen von Gegnern seiner Anwendung im Unterricht meistens als die fünfte Fertigkeit gerechnet (Stimmt auch mit Lado (1961), Butzkamm (1989) überein (in Smith 2003:1/40) – die vier anderen sind: Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen. In *The Common European Framework of Reference for Languages* (2001) wird nur mit den vier letzt genannten gerechnet.

In meiner Arbeit betrachte ich Übersetzen nicht als eigene grundlegende Fertigkeit, sondern ich sehe es eher als eine integrative Fertigkeit, welches die anderen Fertigkeiten auf verschiedene Weise kombiniert. Malmkjær (1998:9) versteht Übersetzen als integrativ, da es unmöglich ist, eine gute Übersetzung zu erzielen, ohne dass all die traditionell akzeptierten Fertigkeiten im Prozess genutzt worden sind.

Im Folgenden werde ich Gründe dafür und dagegen aufzeigen, inwieweit Übersetzen einen Platz im Unterricht einnehmen kann und soll. Ich werde die folgenden Punkte erörtern:

- Die Transferfrage im Übersetzen
- Die Effektivität des Transfers – Wann ist Übersetzen zu benutzen?
- Überforderung oder Sprachbewusstsein/-kontrolle durch Übersetzen
- Übersetzen versus freie Produktion

2.4.1 Die Transfer-Frage im Übersetzen

Ein Kritikpunkt hinsichtlich des Gebrauchs vom Übersetzen ist häufig der, „dass es [...] den Lernenden zu nicht gerechtfertigten 1:1-Entsprechungen zwischen Muttersprache und Fremdsprache führe“ (in Königs 2006:169). Übersetzen löst m.a.W. Interferenz aus. (in Zojer 2009:33) Laut Haukås werden die Lernenden während der Übersetzung sozusagen „gezwungen“, ihre L1 in den L2-Erwerb einzubringen, weil die L1 in schriftlicher Form, vor

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

ihnen liegen. „Man sollte deshalb vermuten, dass Transfererscheinungen vor allem bei Übersetzungen häufig auftreten.“ (Haukås 2009:89). Haukås hat nur wenige Untersuchungen gefunden, die erörtern, ob Übersetzungen verglichen mit anderen Aufgabentypen mehrere oder weniger Transfervorkommen auslösen. Zwei Studien werden allerdings erwähnt: Uzawa (1996) und Chan (2004). Die Konklusionen der zwei Studien sind aber divergent. Uzawa meint, dass Übersetzen im Vergleich zu freier Produktion zu deutlich besserer formeller Korrektheit der Sprache führt, weil die 22 Studierenden mehr auf Sprache achteten (vgl. Kapitel 2.4.3.) In den Übersetzungsaufgaben waren die Testteilnehmer „freed from the cognitive activities of generating and organizing ideas, and they were able to concentrate on linguistic activities, stretching their linguistic levels to the $i+1$ level [...]“ (Uzawa 1996:288). Chan (2004) andererseits hat den syntaktischen Transfer bei 710 L2-Englischlernenden in Hong Kong untersucht. Dies wurde anhand von Übersetzungsaufgaben mit und ohne so genannten ‚prompts‘, das heißt, Wörter bzw. Ausdrücke aus der L2, untersucht. Bei den Aufgaben wo nur L1-Sätze vor dem Lernenden gaben, kam es weitgehend zu mehr Transfer in die L2. Am häufigsten neigten Anfänger zu Übertragungen.

MacWhinney (1997:119) sagt voraus, dass jeder Aspekt einer Sprache, der sich aus der L1 in die L2 übertragen lassen, sich übertragen lassen werde. Die L2 entwickelt sich im Laufe der Zeit aus der L1 in die L2, denn das konnektivistische Model setzt voraus: „The learner starts with a parasitic lexicon, parasitic phonology, and a parasitic set of grammatical constructs.“ (MacWhinney 1997:119) Genau wie in der Biologie entwickelt sich diese L2, die in der L1 lebt, bis sie stark genug ist, sich selbst zu entwickeln. Die Gedanken von MacWhinney erinnern auch an die Zone der proximalen Entwicklung, die von Vygotsky (1978) präsentiert wurde. Die Lernenden müssen mit dem beginnen, was sie bereits kennen und die Zone ihrer Kenntnisse ständig vergrößern. Der Erwerb einer L2 beginnt nicht im Nichts, sondern basiert auf und integriert sich ins vorhandene und immer anwachsende Wissenssystem. Deswegen finde ich es nicht überraschend, dass Anfänger öfter zu Übertragungen neigen, da sie im Ausgangspunkt die geringsten Vorkenntnisse besitzen.

Ein unterrichtlicher Fokus auf die möglichen Gefahren des Transfers als Phänomen kann auch Zugunsten des L2-Erwerbs sein. Befürworter des Übersetzens meinen, dass das Übersetzen nützlich ist, um Strukturunterschiede zwischen der L1 und der L2 auszulegen, und dass es „aus diesem Grunde dazu beiträgt, negative Transfers von der Muttersprache in die Fremdsprache zu vermeiden [...]“ (In Königs 2006:169).

2 Theoretischer Teil

Schjoldager (2004) hat im Licht der Transfer-Frage Übersetzung in der Schule und an der Universität geforscht. In ihrer Untersuchung geht es um den Englisch-Erwerb bei dänischen Schülern und Studenten. Schjoldager geht in ihren Hypothesen davon aus, dass

- L1 interference is enhanced, because the student may be led to think in L1.
- The 'hypnotic' pressure from the L1 ST prevents the student from making full use of his/her linguistic capacity in L2.
- Because of the constraints of translating, the student may be forced to venture into unknown areas of the L2 system. (Schjoldager 2004:139)

Schjoldager vergleicht dann Übersetzungsaufgaben mit Bilderverbalisierungen. Um herauszufinden, ob die Kompetenz der Lernenden eine Rolle spielt, werden sowohl 32 Studierenden auf Universitätsniveau (drittes Jahr) als auch 21 Gymnasiasten (letztes Jahr) untersucht. Einzuwenden ist aber, dass die Universitätstudierenden trotzdem besser gebildet sind als die Gymnasiasten.

Die vorläufigen Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine deutliche Tendenz zu mehr Fehler in den Übersetzungsaufgaben als bei den Bilderverbalisierungen. Ferner haben die jüngeren Gymnasiasten generell mehr Fehler gemacht als die Studierenden. Die prozentuale Verteilung der Fehlertypen bleibt aber fast die gleiche. Etwa 60% der Fehler kommen bei Übersetzungen vor. Die Hypothese, dass Übersetzung zu mehreren L1-Interferenzfehlern beitragen, scheint nur bei den Gymnasiasten zuzutreffen, aber nicht bei den Studierenden der Universität. Wenn die einzelnen Fehler betrachtet werden, würde man, so Schjoldager, eine Überrepräsentation von dänischen (nicht-übersetzten) und nicht-englischen Wörtern in den Übersetzungen erwarten. Bei den Gymnasiasten trifft dies zu. Unter den Universitätsstudenten dagegen gibt es im Gegensatz eine umgekehrte Tendenz. Die Zahl der Untersuchten erlaubt aber auch hier keine definitiven Konklusionen.

Aufgabentypen können laut Schjoldager die Testteilnehmer unterschiedlich belasten. Der verbale Druck sei höher bei Übersetzung, wohingegen es bei Bilderverbalisierungen keinen solchen Druck gebe. Die verschiedenen Aufgabentypen lösen unterschiedliche Strategien aus. Zum Beispiel können eher Kompensationstechniken wie Vermeidung (Schjoldager 2004:140) bei den Bilderverbalisierungen verwendet werden.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Die obige Erörterung hat gezeigt, dass Transfer ein Phänomen ist, mit dem man sich auseinandersetzen muss. Die Frage besteht daher darin, wie man dies tut. Die Untersuchungen, die Transfer behandeln deuten aber oft in unterschiedlichen Richtungen, zum Beispiel Uzawa (1996) oder Chan (2004), und dies erschwert die Möglichkeit, zu einer endgültigen Konklusion zu gelangen. Die Frage, wann Übersetzen verwendet werden kann, um sich am besten mit Transfer auseinanderzusetzen, wird im folgenden Teilkapitel berücksichtigt.

2.4.2 Die Effektivität des Transfers – Wann ist Übersetzen zu benutzen?

Källkvist (2008) hat 40 Publikationen der letzten 25 Jahre über übersetzungsbetreffenden Sprachlernaktivitäten verglichen, und nur drei haben ein negatives Urteil ergeben. Unter den 37 zur Übersetzung positiv äußernden Publikationen summiert Källkvist (2008:185) drei Publikationen, deren Urteil und folgende Begründung interessant ist: „[Judicious use of translation] [i]nvolves a natural cognitive process that many L2 users already engage in; particularly beneficial with learners who share an L1.“ In einer dieser Publikationen, Owen (2003), wird gefragt, inwiefern es für die Lernenden überhaupt möglich ist, in der L2 zu denken. Owen reserviert Denken in der L2 für Einzelfälle, Fälle wo der L2-Sprechende eine sehr lange und ununterbrochene *exposure* der L2 erhält. Die Effektivität des Transfers kommt somit zu der Frage: Wann soll das Übersetzten eingesetzt werden?

Dass besonders die frühe Entwicklung der L2 von übersetzerischen Strategien abhängig ist, behauptet Witte: „[f]rom the very first encounter with the foreign language, the process of translating is activated“² (Witte 2009:82). Witte erklärt, dass das Übersetzen (*translating*) immer weniger relevant für die kognitiven Aktivitäten des Lernenden werde. Dies steht im Gegensatz zu den traditionellen Ansichten der zunehmenden Relevanz/Gebräuchlichkeit fürs Übersetzen im Lernverlauf einer Fremdsprache (2009:81, vgl. die Ansichten von Perkins (1985), zum Teil Snell-Hornby (1985), Titford (1985), oder Whyatt (2009)). Der Lernende entwickelt auf dem Weg zu L2 eine persönliche Sprache – *Lernersprache* –, die aus individuellen L2-Produktionsversuchen bestehen (Witte 2009:88).

Witte geht so weit, dass er sogar Übersetzen als den effektivsten Weg zum Verstehen von Aspekten der Fremdsprache und –kultur bezeichnet, trotz der fehlerhaften Natur des Übersetzens. Das Übersetzen von Vokabeln, zum Beispiel *Brot* für *bread* usw., ist eine

² Witte nach James S. Holmes benennt den mentalen Prozess *translating* und das Endprodukt *translation*.

2 Theoretischer Teil

typische Vorgehensweise bei Anfängern und sie ist zuerst auch ausreichend. Es zeigt sich aber, dass sogar lexikalische Äquivalenten mit Schwierigkeiten verbunden sind (nach Walter Benjamin in Witte 2009:89). Mit wachsenden linguistischen Kenntnissen entsteht ein interkulturelles „third space“ (Witte 2009:90). Der Prozess der Schöpfung dieses *third space* spiegelt die abnehmende Abhängigkeit vom Übersetzen (unterschiedlich von Übersetzung (*translation*)) wider. Der Lernende kann nun wenigstens zum Teil die L1 zur Seite drängen und die L2 benutzen, um mentale, linguistische und metalinguistische Aktivitäten auszuführen. Witte (2009:92) schließt damit, dass das mentale Lexikon nicht unveränderbar ist, sondern durch Erfahrungen modifiziert werden kann. Es ist unzureichend nur durch deklaratives Wissen und Übersetzen zu lernen, wie die Sprache funktioniert. Dies ist aber in den Anfangsphasen wichtig. Bei Witte wird das *third space* gebaut um Übersetzen zurückzudrängen und Übersetzung zu ermöglichen. Diese Übersetzung repräsentiert nicht mehr eine direkte Verbindung zwischen der L1 und der L2, sondern sie ist im *third space* tätig. Witte gibt den Einfluss der L1 auf die L2 zu, und plädiert deswegen für die frühe Verwendung vom Übersetzen. Dadurch wird Unabhängigkeit der L2 von der L1 erworben. Witte sieht Übersetzen als den Weg des Lernens zur Beherrschung der L2 durch das *third space*. An dem Punkt des *third space* gelangt, wo auch Übersetzung anstelle von Übersetzen ist, geht der Lernende nicht mehr immer wieder den Weg von der L1 in die L2, sondern er ist im *third space* tätig, seine Produktion in der L2 wird davon gesteuert.

Snell-Hornby (1985:22-23) nimmt eine zu Witte teilweise gegensätzliche Position ein, indem sie dem Übersetzen doch einen natürlichen Platz im L2-Unterricht für fortgeschrittene Lernende einräumt. Das Übersetzen kann sehr effektiv als Aufklärungsort für textliche Probleme wie *end-weight* oder *lexikalische Kohäsion* dienen. Gleichzeitig unterstricht sie ausdrücklich, dass Übersetzen „a poor method for the earlier stages of foreign language teaching [...]“ (1985:21) ist, denn Übersetzen benötigt eine gute Beherrschung der L2 wie auch der L1. Junge Lernende haben normalerweise nicht das notwendige Sprachrepertoire (Simensen (2007:185)). Auch Perkins befürwortet Übersetzen um fortgeschrittene Lernende zu sensibilisieren, er plädiert aber vor allem Übersetzen als „[r]emedial grammar“ (Perkins, 1985:53-56)). Wenn die Fehler gemacht worden sind, soll Übersetzen nach Rückmeldungen dazu dienen, die Fehler zu beleuchten damit der Lernende aus ihnen lernt, und in der Zukunft sie so vermeiden kann.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Haukås (2009:245) hat den Effekt expliziten Unterricht auf dem Gebiet des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges bei norwegischen Deutschlernenden untersucht. Kontrastive Vergleiche im Unterricht der Interventionsgruppe haben aber nicht zu verbesserten Übersetzungsergebnissen gegenüber der Kontrollgruppe, die keinen Unterricht bekam, geführt. Es gab sogar weniger aus Transfer stammende Verbformen unter den Teilnehmern der K-Gruppe [Kontrollgruppe].

Wann sich Übersetzen empfiehlt, lässt sich schwer aus den oben diskutierten Publikationen feststellen. Unter den Befürwortern der Übersetzung im L2-Erwerb, gibt es Anhänger einer frühen (Witte) wie auch einer späteren Platzierung (zum Beispiel Perkins, Snell-Hornby, Simensen, Titford, oder Whyatt) im Lernverlauf. Meistens scheinen sie eine Verwendung unter fortgeschrittenen Lernenden vorzuziehen. Dies mag mit den kognitiven Anforderungen des Übersetzens verbunden sein. Im Folgenden wird die Frage der Überforderung und die Möglichkeit von Sprachbewusstsein oder –kontrolle durch Übersetzen erörtert.

2.4.3 Überforderung oder Sprachbewusstsein/-kontrolle durch Übersetzen

Wie bereits teilweise unter der Überschrift „Die Transfer-Frage im Übersetzen“ erwähnt, wird das Übersetzen verantwortlich gemacht, zu falschen 1:1-Generalisierungen auf semantischer Ebene zu führen (in Zojer 2009:34, vgl. auch in Königs 2006:169) und dass es verglichen mit anderen Aufgaben „always contain more difficulties (i.e. lexical and/or grammatical) than those with which students would normally be confronted with within a sensible learning progression framework.“ (In Zojer 2009:33) Der Lernende wird somit überfordert und die potentiellen Folgen sind „lack of systematic transfer [sic!] frustration and, ultimately, disappointing learning outcomes.“ (In Zojer 2009:34) (Zu bemerken ist hier, dass fehlender Transfer auch ein Problem geworden ist.) Besonders wenn mit einer niedrigen Einstiegsstufe³ zur freien Produktionsaufgabe gerechnet wird, erlaubt diese Vermeidungsstrategien zum Ausdruck zu kommen. Die Möglichkeit dafür gibt es durch Umschreibungen, Verwendung von Chunks oder Repetitionen, oder durch Verzicht auf den textlichen Inhalt selbst. Einer der größten Vorteile des Übersetzens ist nämlich: „the fact that instead of concentrating on a few selected structures, translation is an integrative activity [...] which is much closer to real life

³ Bereiter und Scardamelia (1983), zitiert in Smith (1994:178), sind der Meinung, dass die freie Produktion den Studenten erlaubt, ihren Einsatz selber zu steuern. Dies nennen sie „high and low road writing“.

2 Theoretischer Teil

language use [...] (in Zojer 2009:37) als anderen Aktivitäten. Zojer stuft somit Übersetzen als realistischer ein als andere Aufgabentypen, denn es „integrates different difficulties in different ways“ (2009:35). Es muss aber betont werden, dass es die Möglichkeit gibt, beim Übersetzen wie auch in der freien Produktion und bei „real language use“ Vermeidungen und Umformulierungen zu benutzen, obwohl dies bei der reinen Produktion vielleicht am einfachsten ist.

Smith findet in einem qualitativen Vergleich zwischen Übersetzung und freier Produktion, dass die Schüler beim freien Schreiben in die Lage gesetzt werden, „to select their own level of involvement.“ (1994:177-178) Sie weist gleichzeitig zurück, dass der kognitive Aufwand, wie Börner (1989:359) meint, bei der freien Produktion zu groß ist, zumindest wenn die Aufgabe nicht zu viele externe Vorkenntnisse benötigt. In der freien Produktion besteht nicht die gleiche Gefahr, übersetzerische Verfahren auszulösen.⁴ Smith ist der Meinung (1994:178), dass die kognitive Belastung wegen zu großem Arbeitsaufwand bei der freien Produktion wie auch bei der Übersetzung zur erhöhten Verwendung der L1 führen kann, da dies das Kurzzeitgedächtnis beim Problemlösen abhelfen kann. Dies mag die Ergebnisse in Krings Studie erklären.

Hummel (1995 in Källkvist 2008:185), Gnutzmann (2009) und Whyatt (2009) bringen aber Argumente vor, dass Übersetzen zu Bewusstheit bzw. Kontrolle beitragen kann. Hummel sieht eine Verbindung zwischen elaboriertem Prozessieren und dem Übersetzen:

An elaborated trace is characterized by additional information which allows the formation of an increased number of interconnections. When translating, a dual set of structures are activated: (a) the first language structures from which the meaning or message is derived, and (b) the second language structures which are constructed to match the message. Thus the translation process should entail just such an increased set of interconnections, resulting in a more elaborate set of memory traces associated with the L2 structures.

Übersetzen trägt also zu erhöhtem Speichern bei. Hummel (in Källkvist 2008:185) verweist weiter auf Vokabularforschung, zum Beispiel dass die höchste gespeicherte Rate von Wörtern in Filmuntertiteln erzielt werden, wenn die Untertitel in der L2 sind, und der Ton in der L1 (Danan 1992). Dies soll auch für Morphosyntax gelten (nach Hummel in Källkvist 2008:186). In Laufer & Girsai (2008) hat die Gruppe, die mit kontrastiver Analyse und

⁴ Dies kontrastiert die Studie von Krings, wo Übersetzen und freie Produktion als sehr ähnlich gesehen werden. Die Studie von Krings wird näher im Kapitel 2.4.4 *Übersetzung versus freie Produktion* behandelt.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Übersetzungsaufgaben beschäftigt waren, die Gruppen die auf *meaning* und non-kontrastive Fokus-auf-Form beim Vokabellernen bei weitem übertrafen.

Whyatt (2009) steht der Übersetzungsaufgabe gegenüber positiv eingestellt. Sie plädiert für Übersetzungsaufgaben, weil sie Sprachkontrolle erbringen. Auch Gnutzmann (2009:58) spricht in ähnlicher Weise von „Translation as Language Awareness“, und ferner setzt sich Titford (1985:83) für den Gebrauch vom Übersetzen ein, denn dessen „‘supply’ and ‘control’ contexts allows us to cater usefully to the HOW and WHY questions that this type of learner [the advanced learner] poses.“ Whyatt (2009:183) beschreibt das Erwerbskontinuum so: Anfängliches Bewusstsein, aktive Manipulation, kontrollierte Prozessierung, und zuletzt die hoffentlich vollzogene Automatisierung. Jeden Aspekt einer Sprache vereinzelt zu behandeln, ist aber aus den folgenden Gründen unmöglich (2009:185): Erstens ist die Zeit dafür zu kurz. Zweitens neigen viele Schüler zu Vermeidungsstrategien. Das Übersetzen lenkt auch die Aufmerksamkeit auf Genauigkeit und verlangt die Verwendung komplexer Strukturen (anstatt sie zu vermeiden). Drittens gibt es Aspekte, die explizit schwer beizubringen sind. Um die Leistungen der Schüler zu verbessern, sind übergreifende Aufgaben notwendig, da sie die *exposure* und Übung der L2 darbieten. Der besten *exposure* wäre natürlich in direktem Kontakt mit der soziokulturellen L2-Wirklichkeit begegnet. Dies ist aber den meisten Lernenden nicht möglich. Ersatz bekommen die Lehrkräfte in Form von Übersetzungsaufgaben. „The act of translating a text, if understood according to the principles of modern Translation Studies as communicative transfer of meaning, offer a valuable language experience for the L2 learner. (Whyatt 2009:185). Obwohl Whyatt (2009:186) und Titford (1985:83) Übersetzen als Vorgang für eher fortgeschrittene Lernende beschreiben, bin ich der Meinung, dass Aufgaben dem Spracherwerbsstadium des jeweiligen Lernerden auch angepasst werden können (vgl. Witte und die Wichtigkeit des Übersetzens in den frühen Phasen.)

Gnutzmann sagt ebenfalls (2009:72), dass auch das Übersetzen in die L1 nützlich sein kann, weil dem Lernenden dazu geholfen wird, eine Übersicht über die stilistischen und potentiellen expressiven Kräfte ihrer eigenen Sprache zu bekommen. Der Lernende gewinnt somit bessere Einsicht in den beiden Sprachen.

Källkvist untersucht (2004) über 13 Wochen lang den Unterschied zwischen einer Übersetzungsgruppe und einer Gruppe, die sich nicht mit Übersetzungen sondern

2 Theoretischer Teil

Lückentextaufgaben beschäftigt. Die Untersuchung ist wegen ihrer Ähnlichkeit mit der vorliegenden Arbeit relevant, da sie sich auf morphosyntaktische und nicht auf lexikalische Aspekte der Sprache konzentriert. Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem L2-Erwerb des Englischen bei schwedischen Lernenden, und zwar mit dem Erwerb des bestimmten Artikels bei unzählbaren Substantiven.

Källkvist stellt die Hypothese auf, dass Schüler, die mit Übersetzung arbeiten, und Schüler, die mit Lückentexten⁵ arbeiten, etwa die gleichen Ergebnisse bekommen werden, so lange der Unterricht vom gleichen Typ ist. Die beiden Gruppen erhalten expliziten Grammatikunterricht. Ob während der ganzen Zeit nur über die Verwendung vom bestimmten Artikel gelehrt wird, wird bei Källkvist nicht deutlich erklärt. Des Weiteren wird auch nicht beschrieben, wie genau der Unterricht abläuft. Eine Kontrollgruppe, die keinen expliziten Unterricht erhielt, wird deswegen eingeschlossen. Die Teilnehmer dieser Gruppe arbeiten mit Lesen von, Diskussionen über und Schreiben von Aufsätzen über Literatur. Sie sind allerdings Abschlussjahr-Gymnasiasten und nicht Universitätsstudenten wie die Teilnehmer der Übersetzungsgruppe und der Lückentextgruppe. Viele der Variablen unterscheiden sich im Vergleich zu den beiden ersten Gruppen außer der Gruppe mit Übersetzungsaufgaben und der Gruppe mit anderen Aufgaben; die dritte Gruppe bleibt ungeteilt, die Teilnehmer sind auch jünger und sie wird von einem anderen Lehrer betreut.

Alle Gruppen bekommen die gleichen Tests. Die Tests im Voraus und die Tests am Ende sind identisch. Der Test besteht aus einem Multiple-Choice-Test, einem Übersetzungstest und einer schriftlichen Wiedergabe. Auch in der dritten Woche wird ein kürzerer Intervall-Test, der aus einem Übersetzungsteil und einem Lückentextteil besteht, durchgeführt. Auf diese Weise soll die Wirkung des Unterrichts auf kürzere wie auch auf längere Dauer geprüft werden.

Källkvists Untersuchung bringt interessante Ergebnisse hervor. Ihre Hypothese, dass die Lückentextgruppe und die Übersetzungsgruppe gleich erfolgreich sein würden, bewahrheitet sich. Die Kontrollgruppe hat sich kaum verbessert. Beim Lückentextteil treten Verbesserungen unter allen Gruppen auf, auch in der Kontrollgruppe, und die Lückentextgruppe ist hier auch stärker als die Übersetzungsgruppe. Zu bemerken ist auch,

⁵ Die Lernenden müssen entscheiden, ob *the* eingefüllt werden soll oder nicht

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

dass die Motiviertesten in der Lückentextgruppe deutlich bessere Ergebnisse beim Lückentexttest erzielen als ihre motiviertesten Mitstudierenden in der Übersetzungsgruppe. Der fehlende Erfolg der Kontrollgruppe kann durch die Abwesenheit des expliziten Unterrichts und die danach folgenden für sie anders aussehenden Übungen erklärt werden. Die Testsituation ist für sie deutlich unterschiedlicher als für die Übersetzungsgruppe und die Lückentextgruppe.

Somit besitzt die Übersetzungsaufgabe eine potentielle Möglichkeit, die Studenten dazu befähigt, erhöhte Kontrolle über ihre eigene Sprachproduktion zu gewinnen. Dies wird von Whyatt und Gnutzmann unterstrichen. Källkvist nimmt eine moderate Position ein, indem sie prophezeit, dass Übersetzen zu ähnlichen Ergebnisse wie andere Aufgabentypen führen wird, und dass der Unterrichtstyp vielleicht besser geeignet ist, Unterschiede der Ergebnisse zu erklären. Unten wird näher darauf eingegangen wie oder ob sich Übersetzen von der freien Produktion unterscheidet.

2.4.4 Übersetzen versus freie Produktion

Das Übersetzen wird auch beschuldigt, dass es die freie Wahl der Schüler in ihrem Selbstaussdruck behindert, weil es die Schüler dazu zwingt, einen festgelegten Text zu übersetzen. (Auflistung in Zojer 2009:33) Dieser Einwand ist nicht ohne weiteres berechtigt. Es ist zwar richtig, dass Lernenden bezüglich Wortwahl und Inhalt nur begrenzt variieren können. Genau dies untersagt aber, dass die Schüler zu Vermeidungsstrategien greifen, weil sie jetzt einen gewissen Text übersetzen müssen (In Zojer 2009:35). In der Übersetzungsaufgabe werden dem Lernenden somit nicht die gleichen Chancen eingeräumt, schwierige Textpassagen zu vermeiden, wie im Selbstaussdrücken.

Zojer (2009:40-42) verweist auf die Studien von Krings (1987), die gezeigt haben, dass Übersetzen und freie Produktion, ab dem Zeitpunkt ab dem sich der Lernende dafür entschieden hat, was er schreiben möchte, im Grunde die gleichen Verfahren sind: Krings hat eine Gruppe Studenten eine Übersetzungsaufgabe ins Französische vorgelegt, und sie werden gebeten, laut zu denken. Ihre Aussagen wurden eingesammelt, transkribiert und analysiert. Eine zweite Gruppe wird gebeten, eine Jobanzeige zu beantworten. Sie müssen auch laut denken, und die eingesammelten Daten werden auf gleicher Art und Weise ausgewertet. Die Arbeitsverfahren der zwei Gruppen haben sich als fast identisch erwiesen, außer dass die

2 Theoretischer Teil

zweite Gruppe den Textinhalt selber herstellen musste. Die beiden Gruppen haben zuerst eine versucht, Eins-zu-eins-Wort zu finden, und wenn das nichts ergeben hat, Synonyme und so weiter, normalerweise mit einer folgenden Simplifizierung des Textes, ausprobiert. Wenn auch dieser Versuch gescheitert hat, haben die Studenten es mit Umschreibungen von Sätzen/Textstücken gewagt. Nur in letzter Instanz wird im Wörterbuch nachgeschlagen. Die freie Produktion leitet somit keinesfalls zu einer verbesserten idiomatischen Anwendung der L2. In der fremden Sprache zu schreiben heißt noch nicht, in der fremden Sprache zu denken.

Or, to put it even more clearly: the investigation of foreign language writing processes supplies no arguments against translating into the foreign language. Writing and translating do not seem to be real alternatives. (Krings 1994:107)

Da Übersetzen sich in seiner Vorgangsweise nicht von freier Produktion unterscheidet, kann man mit dieser Begründung nicht argumentieren. Krings (1994: 96) verweist weiter zu der Möglichkeit, dass der Schüler sogar den Text in der L1 verfasst, und ihn danach in die L2 übersetzt.

Smith (1994:174-177) stellt in einer qualitativen Studie, die aus sechs Testteilnehmern besteht, fest, dass die Art der Annäherung des jeweiligen Schülers wichtig für das Endprodukt ist. Zwei Schüler haben deutlich bessere Aufsätze als Übersetzungen geschrieben, zwei haben deutlich bessere Übersetzungen geschrieben, und eine Lernende hat bei den beiden Aufgaben fast gleiche Scores erhalten. Der letzte Teilnehmer hat nur die Hälfte der Übersetzung fertig gestellt, und es ist somit schwierig, seine Ergebnisse zu interpretieren. Smith stellt fest, dass die eine oder die andere Aufgabe allein, unzureichend ist, um die wirkliche Kompetenz des Lernenden zu messen.

Auch Smith ist sich der Vermeidungsfrage in der freien Produktion wie auch in der Übersetzung bewusst. Übersetzen ermöglicht Kontrolle des Verstehens. Umschreibungen können aber auch im schlimmsten Falle zu unkommunikativen Texten führen. Wer aber die besten Ergebnisse erzielt, wird aber von Krings nicht expliziert.

Die Studien von Krings behandeln Daten von Hochschulstudenten. Meiner Meinung nach ist es aber unwahrscheinlich, dass jüngere Schüler vollkommen anders denken würden. Da sie über weniger Weltwissen verfügen und sich auch früher im Spracherwerbsverlauf befinden, würden sie auf jeden Fall nicht weniger zu übersetzerischem Verfahren neigen (vgl. Witte (2009) oder Vygotsky (1978) oben).

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Eine ähnliche Annäherung zum Übersetzen wird in Kobayashi und Rinnert (1992) beschrieben. Sie untersuchten die Rolle der L1 im Fremdsprachunterricht, indem sie freie Produktion versus Übersetzungsaufgaben von 48 japanischen Universitätsstudenten erforschten. Die Übersetzungsaufgaben sind Texte, die zuerst in der L1 geschrieben wurden, und danach von den gleichen Schülern in die L2 übersetzt werden sollen. Die Befunde von Kobayashi und Rinnert sind nuancenreich, sie zeigen unter anderem, dass die Übersetzungstexte länger sind, aber auch dass sie deutlich vielfältiger betreffs Vokabular und syntaktischer Variation sind. Sie werden auch als textlich besser bewertet. Aber:

[I]n terms of error frequency, higher-level students tended to make more errors that interfered with intended meaning in translation than in direct writing, but lower-level students did not show any difference. (Kobayashi und Rinnert 1992:183)

Die Konklusionen der Studie besagen weiter, dass vor allem die schwächeren Studenten vom Übersetzen profitieren können. Dies gilt für Schüler mit L2-Fertigkeiten, die so begrenzt sind, dass sie das Entdecken von *meaning* durch die L2 nicht erschaffen. Durch Übersetzen können sie *meaning* entdecken und dies kann in der Vorarbeit des Schreibens nützlich sein. Zur gleichen Zeit hat die Studie auch eine Korrelation zwischen mündlichen Fertigkeiten und die Qualität der Texte der Studenten gefunden. Kobayashi und Rinnert schlussfolgern, auf dem Hintergrund der Fehlerdaten wie auch durch die unter den Studenten verteilten Fragebögen, dass eine zu große Abhängigkeit von der L1, die schriftliche L2-Produktion hemmen kann. „The extensive use of translation may hinder second-language writing fluency and delay the development of an awareness of the expectations of a second-language audience.“ Kobayashi und Rinnert 1992:204-5). Diese Studie zeigt, dass Übersetzung im Unterricht benutzt werden darf, sie warnt allerdings vor einem zu starken Beharren auf dieser Methode, da sie den Flüssigkeit verhindern kann. Gleichzeitig kann sie aber besonders für die schwächeren Schüler bei der Textproduktion eine Hilfe sein.

Källkvist (1998:85) hat Übersetzung und freie Produktion in einer Untersuchung, die der vorliegenden Arbeit ähnlich ist, miteinander verglichen. Sie untersucht inwiefern unterschiedliche Aufgaben unterschiedliche Anzahlen und/oder Typen der Fehler auslösten. Übersetzen trägt zu fehlerhafteren Texten (*meaning*) als freies Schreiben bei. Es gibt aber weniger Kollokationen und Überverwendungsfehler bei den Übersetzungen. Weil die Fehlertypen variieren, meint sie, dass Übersetzen somit nicht als einzige Möglichkeit geeignet ist, Sprachbeherrschung zu prüfen.

2.4.5 Zusammenfassung: Die Rolle des Übersetzens im Unterricht

Aus den oben erwähnten Pro- und Kontraargumenten ist zu schließen, dass Übersetzen einen Platz im Klassenraum hat. Es ist schwierig, evidenzbasierte Kontraargumente zu finden. Deswegen kann die Übersetzungsaufgabe eine angemessene Aktivität im Klassenraum sein. Die Transfer-Frage scheint dem Forschungsfeld divergierende Ergebnisse zu liefern: Uzawa (1996) stellt bessere Ergebnisse durch Übersetzen heraus, während Chan (2004) gegenteilige Resultate hervorhebt. Schjoldager (2004) findet in ihrer Untersuchung, dass mehr Fehler in den Übersetzungen vorkommen, als bei den Bildeverbalisierungen.

Auch betreffend wann Übersetzen sich am besten im Unterricht passt gibt es stark divergierende Meinungen. Kobayashi und Reinert (1992) wie auch Witte (2009) befürworten die frühe Phase, dies ist auch durch die Daten der erst genannten zu belegen. Snell-Hornby (1985) meint hingegen, dass diese Phase nicht geeignet sei. Wie Perkins (1985) reserviert sie Übersetzen für fortgeschrittene Lernende und Sensibilisierungszwecke.

Das Übersetzen fordert, dass die Lernenden zur bekannten wie auch potentiell unbekanntem Sprachelementen Stellung nehmen müssen, ohne dass sie diese im gleichen Grad wie in der freien Produktion vermeiden können. Krings (1987) zeigt außerdem, dass die gleichen Prozesse vorkommen, sobald die Schöpfung des Inhaltes vollzogen ist. Kobayashi und Reinert (1992) finden aber, dass mehr Fehler in den Übersetzungen als in den frei komponierten Texten auftauchen. Da Übersetzen im Spracherwerb und in der Produktion von Texten offenbar unvermeidbar ist, muss man eher die richtige Umgangsform für diese Tätigkeit im Unterricht finden. Källkvist (2004) findet in ihrer Untersuchung heraus, dass die Schüler etwa die gleichen Ergebnisse erreichen, wenn sie den gleichen Unterricht bekommen. Dem Typ von Unterricht wird bei ihr somit die größte Wichtigkeit zugeschrieben.

In Anlehnung Fehlervermeidung sind Hummel (1995), Gnutzmann (2009) und Whyatt (2009) der Meinung, dass Übersetzen Fehlern entgegenwirkt, da es die Fallen entlarven und Sprachbewusstsein verbessern kann. Die Frage der Überförderung lauert aber. Haukås (2009:198) hat in ihrer Untersuchung gefunden, dass die Lernenden [der K-Gruppe], die keine kontrastiven Vergleiche im Unterricht machten, bessere Ergebnisse erzielen als die I-Gruppe.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Transfererscheinungen scheinen genauso häufig bzw. wenn nicht häufiger unter den Teilnehmern der I-Gruppe vorzukommen.

Wenn Übersetzen gegenüber der freien Produktion gestellt wird, zeichnet Krings (1987) ein Bild ab, das die zwei Prozesse als mehr oder weniger ähnlich zeigt. Smith (1994) allernuanciert dieses Bild, indem sie der Annäherung des einzelnen Schüler zur Aufgabe Bedeutung zuschreibt. Kobayashi und Rinnert (1992) finden unter jungen Lernenden in ihrer Untersuchung keinen Unterschied in den Fehlerquoten der Übersetzungen und der freien hergestellten Texten.

Das Übersetzen eignet sich also als individuelle Tätigkeit wie auch Gruppentätigkeit. Das Übersetzen nur eine individuelle Aktivität ist, ist somit deutlich abgelehnt. Rösler (2000) zeigt auch durch seine Aufgaben, dass Übersetzen kommunikativ sein kann. Es gibt jedoch mehrere Fragen, die weitere Forschung benötigen, um besser beantwortet zu werden. Die schulischen Umgebungen der Lernenden ändern sich ständig. Die Fragen sind zum Beispiel wann und wo das Übersetzen am besten geeignet ist, und wie es benutzt werden sollte.

2.5 Die regelmäßigen Verben und ihr Erwerb

In diesem Teil soll der Untersuchungsgegenstand *die regelmäßigen Verben im Präsens* und ihr Erwerb beschrieben werden. Dazu werde ich auch Betrachtungen zu den Schwierigkeiten beim Erwerb von Sprachphänomenen, die sich in der L2 von der L1 unterscheiden, erläutern. Ferner soll in diesem Teil auf zwei Untersuchungen, die die fremdsprachliche Erwerbsreihenfolge von deutscher Verbalflexion erörtern, eingegangen werden. Ich werde vor allem auf die frühe Phase eingehen, in der die eingesammelten Daten von Anfängern eliziert worden sind. Dies beruht darauf, dass die vorliegende Untersuchung genau diese Phase untersucht. Die zwei Studien, die präsentiert werden sind die Leuenberger und Pelvats (in Diehl *et al.* 2000:133-141) und Fredrikssons (2006).

2.5.1. Untersuchungsgegenstand: Die regelmäßigen Verben

Der Untersuchungsgegenstand ist der L2-Erwerb von regelmäßigen Verbalendungen des Präsens im Deutschen. Die Modalverben kommen wegen ihrer Null-Endung in der 1. und der 3. Person Singular hier nicht in Betracht. Die Höflichkeitsform *Sie* ist mit einbezogen, weil sie

2 Theoretischer Teil

eine frequente Form im Deutschen ist, und weil die Lernenden dieser Form auch früh begegnen. Hier folgt ein kleiner Vergleich der Systeme im Norwegischen und Deutschen:

	Norwegisch	Deutsch
<i>1. Person Singular</i>	<i>jeg kommer</i>	<i>ich komme</i>
<i>2. Person Singular</i>	<i>du kommer</i>	<i>du kommst</i>
<i>3. Person Singular</i>	<i>han hun kommer det</i>	<i>er sie kommt es</i>
<i>1. Person Plural</i>	<i>vi kommer</i>	<i>wir kommen</i>
<i>2. Person Plural</i>	<i>dere kommer</i>	<i>ihr kommt</i>
<i>3. Person Plural</i>	<i>de kommer</i>	<i>sie kommen</i>
	<i>(De kommer)</i>	<i>Sie kommen</i>

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt im Norwegischen immer die gleiche Verbalendung, *-er*, vor. Es gibt also nur eine Endung im Norwegischen, und diese unterscheidet sich nicht von der einen zur anderen Person und auch nicht zwischen Singular und Plural. Das Norwegische hat also nur einen temporalen Aspekt bei der Konjugation, und keinen personalen.

Im Deutschen hingegen, ist die Situation anders. Hier sind vier unterschiedliche Verbalendungen zu sehen. Diese sind *-e*, *-st*, *-t*, und *-en*. Norwegische Deutschlernende treffen m.a.W. auf einen so genannten *split* (vgl. Edmondson 1999:94). Das heißt, wo es nur eine Form in der eigenen Sprache gibt, gibt es mehrere in der neu zu lernenden Sprache. Deutsche Lernende von Norwegisch würden umgekehrt auf einen *merge* treffen. (vgl. Edmondson 1999:94) *Splits* stellen einen größeren Schwierigkeitsgrad dar als *merges*.

Edmondson ist aber der Meinung, dass dies nicht notwendigerweise so ist. Denn die Verschiedenheit mag für die Schüler besonders interessant sein und ihnen somit beim Erlernen der neuen Sprache behilflich sein (Edmondson 1999:95). Edmondson (1999:95) stützt sich hier auf Kleinmann (1977), welcher sagt, dass die größeren Unterschiede eine „novelty effect“ auslösen können. Wenn sich das sprachliche Phänomen einfach merken lässt, und semantisch transparent ist, dann mag dies das Lernen vereinfachen. Umgekehrt mögen

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

zwei ähnlichere Systeme, bei denen es unklarer ist, worin die Unterschiede liegen, mehr Verwirrung erzeugen.

2.5.2 Zum Erwerb der Präsensformen bei regelmäßigen Hauptverben

Ich werde hier die Daten von Leuenberger und Pelvat (2000) und Fredriksson (2006) vergleichen. Zuerst müssen daher die zwei Studien kurz beschrieben werden.

Leuenberger und Pelvat (2000) untersuchten den Erwerb der Verbalflexion unter 132 L1-Französisch sprechenden Genfer DaF-Lernern in Primarschulklassen von der 4. Klasse bis zur 12. Klasse. Nach drei Jahren mit implizitem Unterricht, in welchem das Gewicht auf der mündlichen Reproduktion gehörter Äußerungen wie *ich bin*, *ich wohne* lag, erhielten die Schüler ab der 7. Klasse expliziten Grammatikunterricht (2000:125). Hier wurde zuerst *sein* und *haben* wie auch die regelmäßige Präsensflexion gelernt. Kurze Aufsätze wurden binnen einer Periode von zwei Schuljahren (September 1995 – Juni 1997) erhoben.

Fredriksson (2006) hat die Erwerbsreihenfolge der Verbalflexion unter Lernenden einer Grundschule und eines Gymnasium in Westschweden untersucht. Die Teilnehmer der Grundschule waren beim Untersuchungsbeginn 12-13 Jahre alt und hatten schon 1,3 Jahre Deutschunterricht erhalten. Die Gymnasiasten waren zur Zeit des Untersuchungsbeginns 16-17 Jahre alt, und hatten 4,2 Jahre Deutschunterricht bekommen. Die Daten der Untersuchung wurden im Laufe von 1,7 Jahren erhoben. Diese Daten bestehen aus gesammelten Aufgaben der folgenden Typen: Freie Aufgaben, Übersetzungen, Lückentexten, und bildbegleitete Aufgaben. Es wurden insgesamt sieben Datenerhebungen vorgenommen.

Die Entwicklung bei den regelmäßigen Verben im Präsens bei den Probanden befindet sich in Falle Fredrikssons (2006) auf der linken Seite der folgenden Tabelle, bei Leuenberger und Pelvat (2000) rechts:

2 Theoretischer Teil

	Fredriksson (2006)	Leuenberger und Pelvat (2000)
Entwicklungsstufe	Regelmäßige Hauptverben	Regelmäßige Hauptverben
1)	Präkonjugale Phase mit memorisierten Chunks	Präkonjugale Phase mit memorisierten Chunks
2)	-e für 1. Person Singular -t für 3. Person Singular	-t für 3. Person Singular
3)	-en für 1. Person Plural -st für 2. Person Singular	-e für 1. Person Singular -st für 2. Person Singular
4)	(U-Kurve: erhöhte Verwendung der Endungen <i>-e</i> und <i>-en</i>)	-en für 1. Person Plural
5)	-t für 2. Person Plural -en für 3. Person Plural	-en für 3. Person Plural
6)		-t für 2. Person Plural ⁶

Tabelle 1: Vergleich der Erwerbsreihenfolgen der Präsensmorphologie in den Studien von Fredriksson (2006) und Leuenberger und Pelvat (2000)

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, sind die Ergebnisse beider Untersuchungen ähnlich. Zudem ist es schwierig genau festzustellen, ob eine Form innerhalb einer Entwicklungsstufe vor oder nach einer anderen etabliert wurde. Ein weiterer Vorbehalt ist die zeitliche Gleichheit. Laut Fredriksson (2006:147) ist eine Erfolgsquote zwischen 50 und 75% mit einem beginnenden Erwerb zu verzeichnen und zwischen 75% und 90% werden Routinen gebildet. Ab 90% gilt die Endung als erworben. „Da Durchschnittswerte von 90% und darüber aber bei wenigen Lernenden festgestellt werden, gilt prinzipiell, dass, was mit einer höheren KQ [Korrektheitsquote] realisiert werden kann, entsprechend früher in der Erwerbsreihenfolge liegt.“ (2006:147) Leuenberger und Pelvat rechnen eine Phase als abgeschlossen, „wenn die Entsprechende Form in 75%-80% der Vorkommensfälle normgerecht realisiert wird und nicht nur sporadisch auftaucht.“ (2000:132) Somit mag eine Stufe früher bzw. später bei der einen oder der anderen Untersuchung auftauchen. Nur die Reihenfolge wird durch die Tabelle skizziert.

⁶ Leuenberger und Pelvat finden in ihrer Untersuchung nicht genug Belege, die Subjekt-Verb-Kongruenz in der Erwerbsreihenfolge einzuordnen. Vermutlich würde die 2. Person auch in Leuenberger und Pelvats Daten als eine der späteren, wenn nicht die späteste gelernte Person, auftauchen. Deswegen habe ich sie trotzdem in der Tabelle eingestuft.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Zuerst ist in den Daten von Leuenberger und Pelvat (2000) wie auch Fredriksson (2006) eine prä-konjugale Phase zu sehen. Die Daten von Leuenberger und Pelvat weisen etwa die gleiche Erwerbsreihenfolge wie Pishwa (1985) auf. Leuenberger und Pelvat behaupten (2000:133), dass Verben in der ersten Phase nicht flektiert werden, und dass es sich, wenn sie flektiert verwendet scheinen, dabei um memorisierte Wendungen handelt. Bedeutung steht anfangs im Zentrum und Verbformen werden zuerst nur wahrgenommen (das heißt, peripher notiert) und später notiert (Schmidt 1990:132). Die Verwendung von Infinitiven (Leuenberger und Pelvat 2000:136) bzw. freie Variation (Fredriksson 2006:109) kommen auch vor. Sie gelten als unanalytierte Formen. Leuenberger und Pelvat (2000:137) erwähnt auch die Möglichkeit der Tilgung vom Verb (das heißt, kein Verb in Sätzen der freien Produktion). Der Lernende hofft dann, mittels des Kontextes verstanden zu werden.

Von der formelhaften Rede entwickelt sich die Verwendung von Verbalendungen in die zweite Phase. Laut Leuenberger und Pelvat (2000:137) ist der Anfang dieser zweiten Phase dadurch gekennzeichnet, dass „die Schüler versuchen, die Subjekt-Verbal-Kongruenz am Verb zu markieren.“ Weiter beschreiben Leuenberger und Pelvat, wie die Lernenden einzelne Personalformen generalisieren, in den Extremfällen bis auf eine Form. R. Ellis (1994:127) beschreibt die so genannte *freie Variation*, das heißt, einen unsystematischen Gebrauch zweier oder mehrerer L2-Formen, den er als ein Indiz für den beginnenden Erwerb neuer Form-Funktionsverbindungen wertet. Wie Fredriksson (2006:115) möchte auch ich die Frage stellen, ob es sich nun eher um analysierte Formen handelt. Fredriksson pointiert weiter, und ich stimme dabei zu, dass nicht jede unsystematische Verwendung von L2-Verbformen zur Entwicklung beiträgt. Wenn die Entwicklung eintritt, ist eine U-Kurve zu sehen. Nach dem Übergebrauch von memorisierten Chunks, die in sich selbst korrekte Endungen vorweisen, ist also ein scheinbarer Rücktritt zu beobachten. Auch frühere Chunks können „verschwinden“. Wenn die Kurve (eventuell) später wieder nach oben verläuft, ist die Kurve vollzogen. Einige Lernende weisen Verwendungen von Verbalendungen auf, die beim Zufallsprinzip zurückbleiben. Sie kommen aus der experimentellen Phase nicht heraus.

Die ersten auftauchenden Endungen nach der prä-konjugalen Phase sind die 1. und die 3. Person Singular, dann folgen die 2. Person Singular und die 1. Person Plural. Weiter taucht die 2. Person Plural auf (Fredriksson 2006), bevor wir am Ende auch die 3. Person Plural erkennen. In Leuenberger und Pelvats Untersuchung wird die 2. Person Plural ausgeschlossen, da es nicht genug Fälle in den Aufsätzen gibt, um sie zu analysieren. Es gibt aber dazwischen

2 Theoretischer Teil

kleine Unterschiede. Bei Leuenberger und Pelvat erscheint die 3. Person Singular früher als die 1. Person Singular. Fredriksson hingegen findet beide Formen gleichzeitig vertreten. Ferner scheint in Fredrikssons Untersuchung die 1. Person Plural möglicherweise früher als bei Leuenberger und Pelvat erworben zu sein. Bei Fredriksson zeigt dann die vierte Entwicklungsstufe die U-förmige Entwicklung auf und bestätigt sie. Zu sehen ist ein „Anstieg von frühen Routinen auf *-en*“ (2006:153). Die Verwendung von den Endungen *-e* und *-en* steigt.

Es ist aber zu betonen, dass der Lernende sich nie nur in einer Phase befindet. Leuenberger und Pelvat pointieren, dass die „entscheidende Phase II [in der Verben des Präsens zum ersten Mal wirklich flektiert werden] erreicht zu haben, bedeutet allerdings keineswegs, dass damit sämtliche Erwerbsphänomene der [prä-konjugalen] Phase I überwunden wären.“ (Leuenberger und Pelvat 2000:140). Chunks und infinite Verbformen kommen immer noch vor. Diese Wendungen werden Chunks genannt, weil sie als Ganzes aufgenommen und auch so wieder verwendet werden. Leuenberger und Pelvat (2000) warnen deshalb vor fehlerhaften Interpretationen scheinbar gelungener flektierter Verben. Dass sie nicht unbedingt flektiert sind, erweist sich in der nächsten Phase. Die gelungene Anzahl verwendeten Verbformen basiert außerdem auf einigen wenigen aber hochfrequenten Verbformen (2000:134). Pishwa ((1985:17) in Leuenberger und Pelvat 2000:141) hat beobachtet, dass Lernende bei unbekanntem Verben, oder wenn ihre Konzentration auf anderen Phänomene verlagert ist, wieder auf Infinitivformen zurückgreifen.

Die beiden Untersuchungen zeigen eine frühe Phase, worin die Verben unanalysiert (vgl. Fredriksson) aber oft richtig erscheinen. Leuenberger und Pelvat benennt diese Phase prä-konjugal. Laut Fredriksson (2006:151) „[ist] die erste Stufe der Präsensmorphologie durch Formen gekennzeichnet, die den Lernern [...] in ihren ersten Dialogen und kurzen Textstücken begegnet sind.“ Diese Verben sind *sein* und *haben* wie auch Verben wie *heißen*, *machen* und *wohnen*. Auch bei Leuenberger und Pelvat (2000:135) dominieren memorisierte Formen der 1. Person Singular. Die gleichen Verben wie bei Fredriksson überwiegen auch hier.

Betrachtet man das große Bild, so dies besagt aber, dass die Erwerbsreihenfolgen der beiden Untersuchungen Ähnlichkeiten aufweisen, obwohl es einige Unterschiede gibt. Es bleibt zu

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

untersuchen, inwiefern solche Tendenzen auch für die vorliegende Untersuchung zu beobachten sind.

3 Methode

Dieses Kapitel erörtert die methodischen Erwägungen, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. Die theoretischen Grundlagen sollen hier mit dem empirischen Teil verbunden werden.

Im Theoriekapitel wurde unter Heranziehung von diversen Forschungsmeinungen diskutiert, ob Übersetzen im Unterricht benutzt werden könnte, oder ob Übersetzen eher zu vermeiden wäre, weil es zu Transfer führe („Übersetzen=Übertragung“) oder den Lernenden überfordere. Es wurde auch darauf eingegangen, wie sich das Übersetzen als Aufgabe in der Konkurrenz mit anderen Aufgabentypen durchsetzt (vgl. Fredriksson (2006), Källkvist (2004)). In diesem Zusammenhang wurde diskutiert, wie und inwieweit sich die freie Produktion von anderen Aufgabentypen unterscheidet (vgl. Krings (1987), Kobayashi und Rinnert (1992)). Der Einfluss der vorangegangenen Aufgaben auf die darauf folgende, freie Textproduktion ist somit interessant. Die Transferfrage kann hier noch einmal mit in die Diskussion einbezogen werden. Zum Beispiel lässt sich fragen, ob die Übersetzungsbeteiligten öfter zu Transfer aus der L1 neigen als andere Schüler, die mit anderen Aufgaben gearbeitet haben. Dieser Fehlertyp wie auch Übergeneralisierungen werden anhand der Antworten der Testteilnehmer analysiert.

Darüber hinaus möchte ich untersuchen, ob sich eine Erwerbsreihenfolge durch die eingesammelten Daten dieser Untersuchung sich herauskristallisieren lässt. Leuenberger und Pelvat (2000) wie auch Fredriksson (2006) berichten von Erwerbsreihenfolgen in ihren Daten. Diese Reihenfolge mag etwas über die Schwierigkeit der jeweiligen Endungen aussagen.

Im Folgenden präsentiere ich zuerst die Forschungsfragen. Dann wird die methodische Gestaltung der Untersuchung erörtert und vorgestellt. Ferner wird der Unterricht, den ich vor dem ersten Test an den zwei jeweiligen Schulen durchgeführt habe, beschrieben.

3.1 Die Forschungsfragen

Basierend auf den theoretischen Erörterungen des vorangehenden Kapitels, werden folgende Forschungsfragen gestellt:

- 1) Inwieweit ist die Anwendung von Übersetzungsaufgaben im L2-Anfänger-Unterricht sinnvoll?

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

- 2) Inwieweit gibt es unterschiedliche Ergebnisse zwischen den Gruppen in der freien Produktion?
- 3) Inwieweit gibt es eine besondere, beobachtbare Erwerbsreihenfolge der Verbmorphologie unter den Testteilnehmern?

Die erste Frage behandelt eine zentrale Thematik in der Fremdsprachenerwerbsforschung, nämlich welche Aufgaben im Unterricht empfehlenswert sind und welche weniger gebräuchlich sind. Hier ist es interessant zu sehen, welche Unterschiede es zwischen den zwei Gruppen aufgrund der Aufgabentypen gibt, mit denen sie arbeiten. Daraufhin folgt die zweite Frage, die darauf basiert, wie die zwei Aufgabentypen die freie Textproduktion beeinflussen können. Die dritte Frage greift eine andere Problematik auf, indem sie auf das Gebiet der Erwerbsreihenfolge eingeht. Hier soll untersucht werden, inwiefern es Formen gibt, die schwer verstanden werden und somit später bzw. gar nicht erworben werden. Werden Formen, die anfangs die höchsten Fehlerquoten aufzeigen, auch am spätesten gelernt? Da die Untersuchung sehr früh im Lernverlauf der Testteilnehmer durchgeführt wird, mag es schwierig sein, viel darüber zu sagen. Ich hoffe aber einige Tendenzen beobachten zu können.

3.2 Zur Testkonzipierung

Bei allen Untersuchungen besteht die Gefahr, dass nicht alle Testteilnehmer die Untersuchung ernst nehmen. Die Untersuchung muss deswegen auch für die Testteilnehmer interessant und relevant sein. Da die Verbformen und die dazu gehörigen Pronomina Teil der Syllabus sind, erwarten die Lernenden somit, dass sie die Verbformen und Pronomina lernen, um die Sprache zu beherrschen – oder sie erwarten wenigstens, dass sie Wörter für *ich/du* und handlungsbeschreibende Wörter finden. Die Gefahr, dass „participants do not perceive a connection between the research activities and other educational or second language activities, they may be less likely to take the experiment less seriously (Mackey/Gass 2005:107), sollte dadurch gering sein.

Es werden insgesamt drei Tests benutzt. Wegen der fehlenden L2-Vorkenntnisse der Testteilnehmer werden sämtliche Aufgabenformulierungen in der Muttersprache formuliert. Die späteren Tests müssen den früheren Aufgaben so ähnlich wie möglich sein, um die Entwicklung der gleichen Phänomene zu messen.

3 Methode

Zwei unterschiedliche Aufgabentypen werden benutzt. Die Hälfte der Testteilnehmer nimmt mit Test 1 und Test 2 an Übersetzungsaufgaben teil. Diese Gruppe ist die I-Gruppe genannt worden. Als zweiter Aufgabentyp ist Bilderverbalisierung gewählt worden. Die K-Gruppe hat diesen Aufgabentyp bei Test 1 und Test 2 gelöst. Beim Test 3, der als Post-Test dient, lösen beide Gruppen die beiden Aufgabentypen. Ferner sollen sie einen kleinen Aufsatz schreiben.

Unten sind zwei Beispiele gelöster Aufgaben. Die Schüler bekommen eine gelöste Beispielaufgabe bei allen drei Tests. Die unterstrichenen Wörter sind die Antworten. Die gelösten Beispielaufgaben und Aufgabenformulierungen der jeweiligen Tests 1 sehen so aus:

Aufgabenformulierung bei den Übersetzungsaufgaben:

Jobb en og en. Oversett setningene nedenfor og skriv dem på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel på hvordan det gjøres nedenfor.⁷

Beispiel: Gelöste Übersetzungsaufgabe (Interventionsaufgaben)

0) Jeg svarer. <u>Ich antworte.</u> (antworten)

Aufgabenformulierung bei den Bilderverbalisierungsaufgaben (Kontrollaufgaben):

Jobb en og en. Skriv tekst til bildene. Skriv på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel nedenfor på hvordan det gjøres.⁸

⁷ „Arbeitet allein. Übersetz die Sätze unten, und schreibt sie auf diesem Blatt. Die Verben, die ihr benutzen sollt, stehen am Ende jeder Zeile. Du sollst versuchen, es zu beugen, so dass es mit dem Subjekt des Satzes (der, der etwas im Satz „tut“) zusammenpasst. Unten siehst du ein Beispiel, wie man dies macht.“

⁸ „Arbeitet allein. Schreibt Text zu den Bildern. Schreibt auf diesem Blatt. [Der Rest der Instruktion ist wie in der obigen Fußnote.]“

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Beispiel: Gelöste Bilderverbalisierungsaufgabe



0) Ich wohne in Deutschland. Ich (wohnen)

Bei den beiden Aufgabentypen soll der Erwerb von Präsensformen von Verben mit regelmäßigen Präsensendungen untersucht werden. Die Verben dürfen bei anderen Tempora unregelmäßig sein, so lange dies nicht im Präsens zutrifft. Auch Verben mit Umlaut in der 2. und 3. Person Singular werden ausgelassen, um nicht weitere neue Aspekte des Verbschemas einzuführen. In den beiden Tests (Übersetzungstest wie auch Bilderverbalisierungstest) kommen Verben vor, auf die die Testteilnehmer schon im Unterricht gestoßen sind, und die Verben sind größtenteils in beiden Tests die gleichen. Ferner wird der Erwerb von Modalverben nicht untersucht. Für die beiden Aufgabentypen gilt, dass es oben auf dem Testblatt eine schon „gelöste“ Aufgabe gibt. Sie dient als Beispiel und Instruktion.

Die beiden Aufgabentypen enthalten bei jedem Test die gleichen Mengen von 1., 2. und 3. Singular- und Pluralformen der Verben:

	Test 1	Test 2	Test 3, Übersetzung	Test 3, Bilderverbalisierungsaufgaben
1. Person Singular	3	3	2	2
2. Person Singular	3	3	2	2
3. Person Singular	5	4	2	2
1. Person Plural	3	4* ⁹	2	2
2. Person Plural	3	2	2	2
3. Person Plural	3	4*	2	2

Tabelle 2: Vorkommen der unterschiedlichen Verbalendungen in den Tests

⁹ Aus Versehen enthält der Test 2 (Übersetzung) drei Fälle der 1. Person verglichen mit vier Fällen im Bilderverbalisierungstest. Umgekehrt gibt es fünf Sätze, die bei dem Übersetzungstest die 3. Person Plural fordern, im Vergleich zu vier Sätzen im Bilderverbalisierungstest. Die Endungen sind aber allerdings die gleichen: *-en*. Ich betrachte dies somit als eher unproblematisch.

3.2.1 Test 1 und Test 2

Die Übersetzungstests 1 und 2 bestehen je aus 20 L1-Sätzen, die ins Deutsche übersetzt werden sollen. Diese Sätze stehen in keinerlei Weise in Verbindung miteinander. Von Länge her sind die Sätze kurz und unkompliziert. Sie enthalten meistens nur Subjekt und Verbal. Die Verben, die die Lernenden für die Übersetzungen brauchen, werden ihnen außerdem in Klammern gegeben.

Die Bilderverbalisierungstests 1 und 2 bestehen je aus 20 Bildern. Sie enthalten außer ihren Aufgabenformulierungen keine L1-Elemente. Wörter aus der L2 fungieren deshalb unterstützend (so genannten „prompts“, vgl. Chan 2004 im vorangegangenen Kapitel).

Als zusätzliche Hilfe wird bei Test 1 ein Beispielverb in allen grammatischen Personen an der Tafel flektiert. In Test 2 haben die Schüler die Verbalendungen durch eine Liste an der Tafel zur Verfügung. Diese Hilfestellung ist beiden Gruppen bei den beiden Tests 1 und Test 2 zugänglich.

3.2.2 Test 3

Test 3 ist teilweise anders aufgebaut als die zwei vorangegangenen Tests. Es wird bei diesem Test vom Prinzip der Testgleichheit abgewichen, weil es hier darum geht zu erproben, ob die Testteilnehmer die Verbalendungen auch anderswo richtig verwenden können. Der Test besteht aus einem Teil Übersetzungsaufgaben, einem Teil Bilderverbalisierungsaufgaben und einer freien Produktionsaufgabe. Der Test ist der gleiche für I- und K-Gruppe, und alle Testteilnehmer müssen somit auch den umgekehrten Aufgabentyp lösen, denn von den insgesamt 24 Sätzen dieses Tests besteht eine Hälfte aus Übersetzungsaufgaben und die andere Hälfte aus Bilderverbalisierungsaufgaben. Interessant hierbei ist, ob die Lernenden ähnliche oder unterschiedliche Ergebnisse bei den jeweiligen „ungewohnten“ und „gewohnten“ Aufgabentypen aufweisen. Den Lernenden steht diesmal kein flektiertes Beispielsverb oder Endungsmuster zur Verfügung. Die Endungen müssen mit anderen Worten memoriert aus dem Gedächtnis entnommen werden.

Ein Satz kommt zweimal im Test vor, zum ersten Mal im Übersetzungsteil als Fragesatz, zum zweiten Mal im Bilderverbalisierungsteil als Deklarativsatz. Ziel dessen ist es, zu sehen, ob die Schüler hier dieselben Endungen benutzen oder nicht. So wird ihre Aufmerksamkeit

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

getestet. Eine divergierende Wahl der Endungen wäre ein Indiz für eine zufällige Verwendung der Verbmorphologie. Test 3 enthält auch im zweiten Teil ein Verb (*sprechen*), das in der 2. und 3. Person Singular umlautsbedürftig ist. Die Aufgabe fordert aber die 3. Person Plural, da das Bild zwei Personen zeigt.

Zuletzt soll ein kleiner Aufsatz geschrieben werden. Durch den eigenen hergestellten Text soll kontrolliert werden, ob die Übertragung vom erworbenen Wissen bei der Aufgabelösung auch in selbständigen Sprachproduktion gelungen ist. Unterschiedliche Datentypen werden damit von jedem Lernenden erhoben. Die Teilnehmer dürfen hier selber das Thema wählen, über das sie schreiben möchten. Ihnen stehen eine Liste mit 16 Verben¹⁰ wie auch eine Liste mit den Pronomina und ihren norwegischen Übersetzungen zur Verfügung. Die Schüler haben freie Wahl, das heißt, es wird nicht gefordert, dass sie eine bestimmte Zahl Verben oder grammatischen Personen in ihren Texten einbauen. Der Grund dafür ist, dass ich sehen möchte, welche Gruppe die besten Ergebnisse erzielen. Hierbei ist auch interessant, welche Formen die Testteilnehmer der beiden Gruppen selbst wählen bzw. vermeiden.

3.2.3 Zur Datenerhebung

Die Erhebung der Daten wird im Laufe von sieben Wochen durchgeführt, und sie erfolgt nach dem folgenden Verlauf: Fragebögen werden vor Test 1 verteilt, um aufzuzeichnen, welche Erstsprachen die Lernenden haben, welche andere Sprachen sie beherrschen, welche eventuellen Vorkenntnisse es unter den Lernenden gibt – zum Beispiel Verstehens- und eventuelle Redefähigkeit im Deutschen – und was sie zur Wahl von Deutsch als Fremdsprache bewegt hat. Unter anderem auch wie motiviert sie sind, und wie sie das Deutschlernen beurteilen. Dies geschah alles in der ersten Stunde meines Unterrichts. In dieser Arbeit werde ich aber nicht näher auf die Motivationen oder eventuelle andere Sprachkenntnisse der Lernenden eingehen. Die Fragebögen haben keine eventuellen Vorkenntnisse der deutschen Sprache ergeben.

Test 1 wird direkt nach der ersten Unterrichtsstunde durchgeführt und eingesammelt. Zwei Wochen später komme ich zurück in die Schulen und sammele weitere Aufgaben ein (Test 2).

¹⁰ Sämtliche Aufgaben sind im Anhang aufgeführt.

Diese Aufgaben werden im Laufe von 30 Minuten gelöst. Schließlich wird vier/fünf¹¹ Wochen später ein dritter Test durchgeführt (Test 3, Dauer etwa 50 Minuten), in dem alle Testteilnehmer auch die anderen Aufgabentypen lösen müssen. Sie müssen auch einen kleinen Text herstellen.

Jeder Testteilnehmer bekommt den gleichen Unterricht, und die Gruppeneinteilungen bleiben die gleichen. In dem Sinne, dass eine Kontrollgruppe weder an Übersetzungsaufgaben noch Bilderverbalisierungen teilgenommen hat (vgl. Mackey und Gass (2005:148)), und dass solch eine Untersuchung einen Vergleich der zwei Aufgabentypen voraussetzt hätte, gibt es keine Kontrollgruppe. Ich betrachte die Übersetzungsbeteiligten als Interventionsgruppe deren Ergebnisse mit den Ergebnissen der Bilderverbalisierungsgruppe verglichen/kontrolliert werden. Die beiden Gruppen teilen die gleichen Voraussetzungen beim Anfang der Untersuchung. Gemessen wurde die positive bzw. negative Entwicklung in den Gruppen. Die Entwicklung sagt etwas über die Sinnvollkeit des Übersetzens im gesteuerten Spracherwerb.

Es ist schwer zu kontrollieren, inwieweit die Testteilnehmer im Stande sind, bei den Tests Leistungen entsprechend ihrer erworbenen Kenntnisse zu erzielen. Ein Teilnehmer kann schwächere Ergebnisse bei den Tests erlangen, weil er eine Testsituation zu einem geringeren Grad beherrscht. Dies gilt aber für alle Teilnehmer beider Gruppen. Die Untersuchung dieser Tatsache würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

3.2.4 Zum Analyseverfahren

An den Forschungsfragen anschließend sind die folgenden Punkte in der Interpretationsarbeit berücksichtigt worden. Die Verbformen, die die Schüler in den Tests benutzt haben, werde ich auf folgende Weise analysieren:

- (a) die Anzahl und Verteilung korrekter Formen, die beim jeweiligen Lernenden erscheinen;
- (b) die Erfolgsquoten, die in den zwei Gruppen bei den jeweiligen morphologischen Endungen zu sehen sind;
- (c) ob die Lernenden morphologische Endungen aus der L1 in die L2 übertragen;

¹¹ Wegen Impfungsmaßnahmen gegen die „Schweinegrippe“ musste in einer Schule der letzte Test eine Woche verschoben werden.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

- (d) ob die Verwendung unterschiedlicher Verbalendungen dem Zufallsprinzip/freie Variation folgt;
- (e) ob Elision von Verbalendungen vorkommt ;
- (f) ob eine Form bzw. wenige Formen viel häufiger als andere sind, also so genannte Übergeneralisierungen (Leuenerberger und Pelvat (2000:138));
- (g) ob die Testteilnehmer *Chunks* verwenden und in welchem Grad;
- (h) ob die Lernenden die morphologischen Verbalendungen der Infinitivform anstatt des Verbstammes hinzufügen.
- (i) ob Flexion nicht verstanden/benutzt wird und ob somit meistens Infinitivformen benutzt werden;
- (j) ob eventuelle andere Formen auftauchen.

3.2.5 Zur Interpretation und Bearbeitung der Daten

Während der Bearbeitung der Daten muss eine Reihe von Entscheidungen in Bezug auf die Interpretation der Daten getroffen werden. Nicht nur richtige oder falsche Verwendungen von den faktisch deutschen Verbalendungen mögen von den Testteilnehmer benutzt werden, denn durch Übertragung von Endungen aus der L1, Versehen (Schreibfehler) oder andere Missverständnisse entstehen andere nicht-deutsche Verbalendungen, die für die Einordnung der Antworten in unterschiedliche Kategorien wichtig sind. Eine Erörterung meines Vorgehens bei der Interpretation der erhobenen Daten ist daher notwendig. Anhand von Beispielen werde ich im Folgenden mein Vorgehen bei der Analysearbeit beleuchten.

Fehler wie zum Beispiel **spilen* oder **speilen* für *spielen* werde ich nicht in Betracht ziehen, da es sich eher um orthographische Fehlertypen handelt und nicht um das Verstehen von Verbalmorphologie. Dies gilt auch bei der freien Produktion. Denn nicht-deutsche Verben wie *like*, solange sie nach dem deutschen Muster flektiert werden, werde ich als flektierte Verben zählen, da von den Schülern nicht zu erwarten ist, dass sie im Laufe ihres bisherigen, kurzen Lernverlaufs allzu viele Verben kennen. Zu den richtigen Formen habe ich auch *rechnt* für *rechnet* wie auch *putzet* für *putzt* gezählt. Die Lernenden zeigen in diesem Fall trotzdem ein Verständnis der Verbalmorphologie. Auch Fehler wie *speie* anstatt *spiele* werden als korrekte Formen genehmigt. Ein anderes Problem mit dem Schriftbild kann die Ähnlichkeit der Buchstaben *n* und *r* sein, denn die Endung *-(e)r* gibt es im Deutschen nicht, sondern im Norwegischen. Sie ist dann als Transfer zu rechnen, wenn der letzte Buchstabe als *r*

3 Methode

interpretiert wird, als *n* hingegen als deutsche Verbalendung. Dies muss anhand von der Handschrift der jeweiligen Schüler in jedem einzelnen Fall entschieden werden.

Wenn die Übersetzungs- oder die Bilderverbalisierungsaufgabe zum Beispiel eine Pluralform fordert, werden formell gesehen korrekte Sätze mit Singularformen als inkorrekt eingestuft. Obwohl sie in sich selbst richtig sind, werde ich deswegen Sätze wie *sie spielt* anstatt *sie spielen* als inkorrekt einstufen. Die Wahl der morphologischen Endung zeigt, ob der Lernende das Konzept *Endung* verstanden hat. Ein falsches Verständnis von zum Beispiel dem Pronomen *sie*, das heißt, dass die *t*-Endung und *en*-Endung vermischt genutzt werden, mag darauf deuten, dass der Lernende zwar morphologische Endungen an sich erfasst hat, aber dass er ihre korrekte Anwendung noch nicht beherrscht.

Bei einigen Formen ist es schwierig zu entscheiden, um welche es sich dabei handelt. Zum Beispiel kann es schwierig sein, zwischen Infinitiven und der 1. oder der 3. Person Plural zu unterscheiden. Mit einer bloßen Verwendung von Infinitiven bzw. der 1. oder 3. Personalendung wird der Lernende zum Beispiel sechs „richtige“ Antworten in Test 1 erzielen. Bei solchen Fällen müssen auch die anderen Antworten des jeweiligen Lernenden in der Datenanalyse eine Rolle spielen. In dem Falle, dass die übrigen Verbformen richtig flektiert sind, ist es berechtigt anzunehmen, dass die Endungen der 1. oder 3. Person zuzuordnen sind und nicht den Infinitiven. Wenn aber in den übrigen Sätzen auch vorwiegend die Endung *-en* verwendet wird, deutet dies in die Richtung der Verwendung von Infinitiven.

Auch Chunks von den anderen korrekt flektierten Verben zu trennen, mag Schwierigkeiten ergeben. Wenn ein Satz, der typischerweise oft als Chunk gelernt wird, richtig in den Antworten des Lernenden erscheint, während die anderen Sätze mit dem gleichen Pronomen falsch auftreten, darf angenommen werden, dass es sich dabei um Chunks handelt. Der Satz ist dann memoriert worden und wird auch so wieder aus dem Gedächtnis gerufen. Wenn die anderen Sätze korrekt sind, ist dies schwieriger festzustellen. Ein Vergleich mit den anderen Sätzen mit derselben Endung kann Hilfe leisten, da ein deutlich höherer Score hier ein Indiz dafür wäre, dass es sich hier um einen Chunk handelt.

In dem Falle, dass die Testteilnehmer Endungen an den Infinitiven anstatt den Verbstämmen hinzuzufügen, werde ich sowohl „richtige“ als auch „falsche“ Endungen als misslungene Flexionsversuche behandeln. Es genügt nicht, dass die Endung dabei ist, wenn sie dem

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Verbstamm nicht korrekt angeschlossen ist. Die Lernenden haben also entweder das Prinzip *Stamm* als Ganzes nicht verstanden, oder sie haben nicht verstanden, wie die Verbalendungen in jedem einzelnen Fall am Stamm hinzuzufügen sind.

Als Übergeneralisierungen rechne ich die Überrepräsentation von einem oder wenigen Flexionstypen in den erhobenen Daten. Zum Beispiel kann der Lernende zwischen Singular und Plural unterscheiden aber nicht weiter Verben nach Person flektieren. Ich habe eine verdoppelte oder noch höhere Anwendung der jeweiligen Endungen als Übergeneralisierung gewertet. Das heißt, wenn insgesamt drei Formen der 1. Person Singular im Test gefordert waren, gilt eine Anwendung von sechs oder mehr 1. Person Singular-Formen als eine Übergeneralisierung. Eine oder zwei falsche Verwendungen zählen somit nicht zu den Übergeneralisierungen, sondern zu den falsch gebrauchten oder zufälligen Verbformen. Bei Test 3 ist das gleiche Verfahren wie in den beiden ersten Tests benutzt worden, es muss aber expliziert werden, dass dies separat bei Teil A und Teil B durchgeführt wurde, das heißt, dass eine doppelte Verwendung bei einem der Testteile eine Zählung als Übergeneralisierung auslöst.

Als „Gegensatz“ zu Übergeneralisierungen gestalten sich *Zufall* oder *Freie Variation*. Hier geht es um eine Distribution von Verbalendungen, die sich schwer systematisieren lässt. Sie mag beiläufig scheinen. Mehrere Typen von Verbalendungen, wenn nicht sämtliche, werden den verschiedenen grammatischen Personen beliebig zugeordnet. „In other words, free variation is held to exist in a particular data set if convincingly comprehensive analysis has demonstrated that two or more forms are similarly distributed without being in contrast.“ (Nach Matthews in R. Ellis (1999:463)). N. Ellis ((1996) in R. Ellis 1999:474) erklärt die Existenz des Phänomens dadurch, dass der Lernende einige Teile seiner Lernersprache systematisiert hat, während andere Teile noch nicht systematisiert worden sind. Dieses Lernen ist das Rohmaterial für den Erwerb von Grammatik und die Konstruktion eines Systems. „Free variation is a reflection of, and indeed the product of, item learning.“ (R. Ellis 1999:474-475). Deswegen ist die Frequenz dieses Phänomens, das bei den Lernenden auftritt, interessant zu untersuchen. Young (1996 in R. Ellis 1999:466) behauptet, dass freie Variation vorkommt, wenn die L2 keine entsprechende Form in der L1 hat, und die Form in der L2 für den Lernenden salient erscheint. Außerdem ist die Form-Funktion-Verbindung den Lernenden unklar. Die freie Variation ist, nach Youngs Ansicht, eine anfängliche Überverwendung, die beginnt, als die Form von etlichen Umgebungen verschwindet.

Weiter mögen einige Verbformen als elidiert erscheinen. Als Elisionen rechne ich hier Verben, bei denen die morphologische Endung getilgt worden ist¹². Viele Verben haben aber Stämme, die auf *-t* enden, zum Beispiel *arbeiten*. Da die morphologische Endung dem Stamm hinzugefügt werden soll, mag die Schlussfolgerung eines Testteilnehmers einerseits hier diejenige sein, dass das *-t* schon vorhanden ist, und aus diesem Grund (seiner Sicht nach) sozusagen nicht „doppelt gemoppelt“ verwendet kann. Scheinbare Elisionen können somit versuchte Flexionen sein. Andererseits mag Unsicherheit einfach eine Elision der Verbalendung auslösen, und in einem unflektierten Verb resultieren. Es geht dann um eine Vermeidungsstrategie. Da im Unterricht auch erwähnt wurde, dass einige Verben wegen ihres Endlautes im Stamm ein zusätzliches *e* benötigen, um ihre morphologischen Endung realisieren zu können, werde ich diese Formen als Elisionen betrachten. Es wäre auch schwer nachzuweisen, wenn es um andere Phänomene ginge.

Zusammenfassend liste ich die folgenden fünf Gruppen von Fehlertypen auf:

- 1) Flektierte Verben mit falschen aber faktischen Endungen. Hierunter sind auch Übergeneralisierungen, und freie Variation mit einzubeziehen;
- 2) Infinitive mit hinzugefügten, nach der Person richtigen Morphemen;
- 3) Infinitive mit hinzugefügten, aber nach der Person falschen Morphemen;
- 4) Elisionen der Endung: Verbstämme ohne hinzugefügte Morpheme;
- und 5) Verben mit transferierten Endungsmorphemen der L1.

Außer den falsch flektierten Verben, gibt es auch hier und da *nicht beantwortete* Aufgaben. Diese müssen ebenfalls in Betracht gezogen werden. Letztlich werde ich diese Aufgaben als eine eigene Gruppe behandeln, da sie weder falsch noch richtig sind. Sie sind entweder durch Versäumnis oder Vermeidung entstanden. Die Zahl von unbeantworteten Aufgaben könnte auch in sich selbst interessant sein. Es hat sich aber erwiesen, dass diese Zahlen bei den beiden Gruppen eher niedrig sind.

¹² Elisionen vom ganzen Verb nenne ich „keine Antwort“.

3.3 Die Testteilnehmer

30 Schüler haben an sämtlichen drei Tests dieser Untersuchung teilgenommen. Sie sind alle Anfänger. Sie kommen aus zwei Klassen, die sich in 8. Stufe des norwegischen Schulsystems befinden. Das heißt die Schüler sind oder werden innerhalb des Kalenderjahres 2009 13 Jahre alt. Sie haben alle gerade mit ihrem ersten Jahr Deutsch angefangen und lernen zum Untersuchungsbeginn, Mitte Oktober, seit sieben Wochen Deutsch. Außer einem Schüler, der einen deutschsprachigen Großvater hat, hat keiner der Lernenden deutsche Verwandtschaft. Der besagte Schüler besitzt aber keine Vorkenntnisse, die die Untersuchung beeinflussen würden. Der Kontakt mit der deutschen Sprache geschieht größtenteils (wenn nicht sogar ausschließlich) im Klassenraum.

3.3.1 Zur Testteilnehmersterblichkeit („Participant Mortality“)

Testteilnehmersterblichkeit, oder „Participant Mortality“ (Mackey und Gass 2005:111), bezeichnet das Faktum, dass einige Testteilnehmer eben nicht immer bei allen Tests teilnehmen. In dieser Untersuchung kommen nur die Daten von den Lernenden mit 100% Anwesenheit in Betracht. Aus den anfänglichen 41 Schülern von zwei Schulen, die am ersten Test teilgenommen haben, haben insgesamt 30 Schüler letztendlich alle Tests durchgeführt. Am ersten Test haben 18 Schüler Übersetzungsaufgaben und 23 Schüler haben Bilderverbalisierungsaufgaben eingereicht. Vier Lernende mussten aus unterschiedlichen Gründen beim ersten Test aus der Untersuchung genommen werden. Einer der Schüler (11BV – siehe 3.3.4 *Datenschutz* unten) hat alles auf Norwegisch geschrieben, einer (11AV) nur eine Antwort zu einem der 20 Bilder geschrieben, und zuletzt hat einer (9BV) bei 18 der 20 Fragen *wohnen* als Hilfsverb benutzt. Das heißt, er hat unterschiedliche flektierte Formen von *wohnen* plus die Infinitivformen der jeweiligen Verben benutzt. Die (fehlenden) Daten dieser drei Schüler lassen sich nicht analysieren. Dazu kommt, dass ein Lernender *wohnen* nur beiläufig als Hilfsverb benutzt hat. Er (6BV) hat teilweise dieselbe Strategie genutzt wie 9BV: Drei Sätze bestehen aus *wohnen* + Infinitiv, der Rest außer einem sind Infinitive, und einer ist ein falscher Satz mit *-e*-Endung. Diese Daten lassen sich auch schwierig kategorisieren.

Nach Test 2 mussten fünf weitere Testteilnehmer (5BÜ, 10BÜ, 1AV, 7AV, 4BV) wegen fehlender Teilnahme ausgeschlossen werden. Die totale Anzahl Teilnehmer betrug dann 32. Da es auch beim dritten und letzten Test zwei zusätzliche Wegfälle (2BÜ, 10BV) gab,

bestand die Untersuchung letztendlich aus 30 Personen, auf zwei Gruppen mit je 15 Teilnehmern verteilt.

3.3.2 Stand des Unterrichts vor der Untersuchung

Zum Unterrichtsverlauf in den zwei Schulen vor Untersuchungsbeginn ist Folgendes zu sagen: Bei Schule A sind Verben nur durch Lesen von Texten und durch kleine Dialoge des Typs „Ich heiÙe X, wie heiÙt du?“ gelernt worden. In der Stunde bevor ich unterrichtete, wurde den Schülern das Verb *sein* beigebracht. Auch bei Schule B ist kein expliziter Unterricht über Verbalendungen gegeben worden. Die Verbformen, die bisher gelernt worden waren, wurden durch Lesetexte bzw. mündlichen Input erworben. AuÙer einer Stunde, in der ich unterrichtete, wurde der Unterricht in den jeweiligen Schulen von zwei verschiedenen LehrerInnen gegeben.

3.3.3 Weitere Informationen über die Testteilnehmer

Es kann sein, dass einige Lernende längere Aufenthalte im Ausland hatten oder auch dass sie Norwegisch nicht als Muttersprache sprechen. Deshalb habe ich beschlossen, Schüler ohne Norwegisch als L1 auszuschließen. Eine Einwirkung von zusätzlichen Sprachen werde ich aber nicht behandeln, da dies ein eigenes großes Thema wäre.

3.3.4 Datenschutz

Die Testteilnehmer wissen, dass ich in ihre Schule gekommen bin, um das Deutschlernen zu erforschen. Dies ist ihnen schriftlich wie auch mündlich mitgeteilt worden. Ihnen ist auch berichtet worden, dass ich Germanistik studiere, und dass ich einige ihrer Arbeiten einsammeln werde, um die Angemessenheit der Aufgabentypen vergleichen zu können. Die eingesammelten Daten werden anonymisiert. Ferner ist die Untersuchung von „Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S“¹³ genehmigt worden. Dies ist auch in einem Brief an die Eltern mitgeteilt worden.

Die jeweiligen kodierte Namen der Schüler, die aus Schule (A/B), Aufgabentyp (Ü=Übersetzung, V=Bilderverbalisierung) und ein Zahl bestehen, haben keinen Zusammenhang mit der Platzierung der Schüler in den Klassenlisten. Die Nummern sind

¹³ <http://www.nsd.uib.no/>

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

völlig zufällig gewählt. Die Schulen sind somit anonymisiert, und ich werde sie Schule A und Schule B benennen. Die Testteilnehmer bekommen deshalb ein A oder B in ihren anonymisierten Teilnehmernamen. In dieser Arbeit werde ich in Bezug auf die Testteilnehmer zwischen den Begriffen „Testteilnehmer“, „Schüler“ oder „Lernende“ variieren. Nach diesem Muster mögen Namen so aussehen: 1AÜ, 3BÜ, 7AV, oder 10BV.

3.3.5 Die Gruppeneinteilung

Per Zufall bestanden beide Gruppen nach Wegfall von Teilnehmer je aus 15 Testteilnehmer am Ende des Projekts. Weil der Lernverlauf des jeweiligen Testteilnehmers noch relativ am Anfang stand, hatten nur wenige Schüler sich als besonders „stark“ oder „schwach“ ausgezeichnet. Somit waren die wenigen Schüler, die vor meiner Ankunft gute bzw. weniger gute Leistungen vorgezeigt haben, so genau wie möglich zu gleicher Menge in die zwei Gruppen verteilt worden. Dies wurde mithilfe dem/der respektiven festen LehrerIn vorgenommen. Ziel dieser Entscheidung war es zu sichern, dass die Ergebnisse in einer Gruppe wegen möglicher Überrepräsentation von stärkeren oder schwächeren Lernenden nicht verdreht werden.

Da das Ziel ist, zu untersuchen inwieweit Übersetzen für den Erwerb der Verbalmorphologie sinnvoll ist, bezeichne ich fortan die Übersetzungsbeteiligten als die Interventionsgruppe (hiernach I-Gruppe) und die Bilderverbalisierungsgruppe als die Kontrollgruppe (hiernach K-Gruppe.)

3.4 Eine quantitative Untersuchung

Die Untersuchung erforscht den Erwerb von regelmäßigen Präsensendungen unter 13-jährigen norwegischen DaF-Lernern, worin ein Vergleich zwischen den zwei bereits erwähnten Aufgabentypen wie auch ihre Einwirkung auf die freie Produktion in Betracht gezogen wird. Eine quantitative Annäherung ist gewählt worden, um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten.

Vorteile bei einer quantitativen Untersuchung sind erstens, dass sie durch eine größere Datenmenge glaubwürdigere Schlussfolgerungen abliefern. Die Untersuchung beruht nicht auf ein oder wenigen Einzelfällen, sondern besteht aus mehreren Daten von zwei Klassen. Die

Bedeutung jedes einzelnen Falls wird somit reduziert, und eine Ausnahme unter den Testteilnehmer verursacht keine irreführende Interpretation der Daten. Zweitens gewinnt eine Untersuchung quantitativer Art durch ihre Replizierbarkeit Zuverlässigkeit. Drittens trägt eine quantitative Untersuchung Objektivität durch ihre Distanz zur Datenquelle.

Nachteile bei der Wahl von einer quantitativen Untersuchung sind erstens, dass sie oberflächlich sein kann. Größe bedeutet Verlust von Detailliertheit. Sie unterliegt einer One-size-fits-all-Annäherung. Die Fragen müssen jedem Testteilnehmer gleich gestellt werden, um Objektivität zu sichern. Dass jede Testteilnehmer die jeweiligen Fragen gleich interpretiert ist aber dadurch nicht gewährleistet. Qualitative Annäherungen erlauben mehr Flexibilität und gewinnen somit Glaubwürdigkeit durch die Nähe zu den Daten und ihrer Detailliertheit. Drittens gibt es Daten, die sich schwer quantitativ erheben lassen. Gefühle oder Tagesform sind Beispiele dafür.

Die relativ geringe Größe dieser Untersuchung macht sie zugegebenermaßen angreifbar. Ich behaupte nicht, dass die Untersuchung für sämtliche DaF-Lerner in Norwegen repräsentativ ist, aber ich bin der Meinung, dass sie immerhin deren Lernvorgänge beleuchtet. Es gibt praktische Gründe, warum sie nicht weiter gefasst wurde. Diese sind geographische und zeitliche Beschränkungen, die bei einer Masterarbeit vorliegen. Eine quantitative Untersuchung habe ich trotzdem gewählt, weil sie besser als eine qualitative Annäherung die Schlussfolgerungen und Übertragungsfähigkeiten außerhalb des einzelnen Testteilnehmers unterstützt.

3.5 Eine Longitudinaluntersuchung

Die Untersuchung läuft über mehreren Wochen (Schule A: 6 bzw. Schule B: 7) und ist dadurch als longitudinal zu bezeichnen. Vorteile bei dieser Untersuchungsform sind erstens, dass man die gleiche Gruppe über einen längeren Zeitraum verfolgt und so ihre lernersprachliche Entwicklung besser nachvollziehen kann. Dies bedeutet, dass die Progression der jeweiligen Lernenden gemessen wird, anstatt dass Querschnittstudien benutzt werden. Longitudinale Untersuchungen mit mehreren Datenerhebungswellen reduzieren auch die Chancen dafür, dass die eingesammelten Daten falsch interpretiert werden und somit zu falschen Ergebnissen führen.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Eine Herausforderung besteht darin, wie lange eine Untersuchung dauern soll. Ortega und Iberri-Shea (2005:31) bringen als Beispiel eine Untersuchung über vier Jahre von Klapper und Rees (2003) vor, worin insgesamt 57 britische DaF-Lerner aus einer Fokus-auf-Form-Gruppe und einer Fokus-auf-Formen-Gruppe verglichen wurden. Die Gruppen zeigten unterschiedliche Lernverläufe auf. Nach zwei Jahren weisen die Fokus-auf-Formen-Gruppe große Fortschritte vor, während die Fokus-auf-Form-Gruppe stagniert hatte. Wendepunkt war hier das dritte Jahr, worin ein einjähriger Aufenthalt im Land der Zielsprache stattfand. Am Ende der Untersuchung waren sie gleichermaßen erfolgreich. Dies unterstreicht, wie wichtig eine angemessene Zeitlinearität bei der Forschung ist. Denn wenn die Untersuchung zu früh abgeschlossen wird, können falsche Schlussfolgerungen gezogen werden. Ich bin mir dessen wohl bewusst, im Idealfall sollte ich Daten über eine längere Periode erheben. Ich bin aber der Auffassung, dass ich im Laufe von sieben Wochen genug Zeit hatte, um Entwicklung bzw. Nicht-Entwicklung vom Erwerb der Verbalflexion zu observieren.

Wie bereits in Kapitel 3.3.1. erörtert worden ist, kann erstens „Participant Mortality“ bei longitudinalen Untersuchungen problematisch sein. Zweitens könnte die Kontrollierbarkeit der Faktoren ein potentielles Problem sein, vor allem die Faktoren, die außerhalb des Klassenzimmers Einfluss haben können. Diese sind zum Beispiel das extra Üben einzelner Schülern. Ich betrachte dies nicht als ein Problem, denn diese Faktoren gelten gleichermaßen bei den beiden Gruppen, und gleichen einander somit aus.

3.6 Der Unterricht

Mein Unterricht ist expliziter Natur. Er ist unter *Fokus auf Formen* einzuordnen, da sowohl kontrastive als auch explizite Unterrichtsverfahren vorhanden sind, und weil er auch einer vom Lehrer ausgehenden Progression folgt. Die Entscheidung das Präsens zur bestimmten Zeit zu unterrichten, ist also nicht aus der natürlichen Kommunikationssituation im Klassenzimmer entstanden, was aber nicht ausschließt, dass dies ein möglicher Fall sein könnte (vgl. Theoriekapitel).

Es gibt viele mögliche Unterrichtsverfahren, die man gern testen möchte, die aber wegen zeitlichen oder logistischen Faktoren in einer Masterarbeit zu zu großen Arbeitsmengen führen würden. Letztendlich musste eine Entscheidung betreffend die Arbeitsmenge getroffen werden, die die zur Verfügung stehende Zeit und Schulen passend ist. Eine wirklichkeitsnahe

Annäherung, das heißt, eine Annäherung zur Grammatik, wie sie die in den Schulen üblich ist, ist auch von Interesse, da sie Daten ergeben, die die derzeitige Situation beschreiben. Somit hoffe ich auch, dass die Untersuchung dadurch eine stärkere Beziehung zur heutigen DaF-Situation in den Schulen aufzeigt. In den norwegischen Schulen generell wie auch in den besuchten Schulen dieser Untersuchung herrscht immer noch eine Fokus-auf-Formen-dominierte Annäherung zum schulischen Deutscherwerb.

3.6.1 Beschreibung des Unterrichtverlaufs

Die erste Unterrichtsstunde besteht aus Verteilung eines kurzen Textes, in welchem Verben im Präsens vorkommen und der Arbeit mit diesem. Weiter folgen eine Zusammenfassung dieser Arbeit und dem Unterricht von Verbformen. In der zweiten Unterrichtsstunde bekommen die Testteilnehmer eine kurze Übung als Vorbereitung auf den Test. Die Übung besteht aus einem Text, der einen Teil Beschreibung und einen Teil Dialog beinhaltet. Die Verbformen bzw. die Pronomina sind unterstrichen bzw. fettgedruckt worden. Die Lernenden werden darum gebeten, zur zweit den Zusammenhang zwischen den fettgedruckten und den unterstrichenen Wörtern zu entdecken. Im Plenum wird danach zusammengefasst. Auf diese Art und Weise sollen die Schüler selber mit einer Analyse anfangen, oder vielleicht sogar durchgeführt haben, *bevor* ihnen die Regel durch den Lehrer – aber teilweise auch durch Zusammenarbeit – explizit erklärt wird. Ich habe die folgenden Termini während des Unterrichts verwendet: Pronomen, Person, Verb, Subjekt und Verbal, oder Prädikat wenn dies der vorgezogene Begriff bei der jeweiligen Schule ist. N. Ellis (1994:4) ist Anhänger von „practice under the guidance of explicit knowledge“, und auch Paradis (2006) befürwortet metalinguistische Begriffe im Unterricht zu verwenden, weil es den Schülern indirekt helfen kann, sich grammatische Formen besser zu merken. N. Ellis (1994) und Paradis (2006) betonen aber, dass metalinguistisches Wissen ein zweites paralleles System bildet, denn metalinguistisches Wissen wird nicht zum linguistischen Wissen. Es existiert mit anderen Worten kein Kontinuum vom metalinguistischen, explizitem Wissen bis zur impliziten Kompetenz. Der Lernende ersetzt schrittweise sein Vertrauen auf das erstgenannte mit der Verwendung des letztgenannten. Der Prozess folgte den ersten drei Schritten des Musters Datenanalyse > Explizierung der Regel > Aufmerksamkeit von R. Ellis (nach Fotos (1994) in Ellis 2002:169).

Parallel zu den metasprachlichen Termini wie *1. Person, Singular, Pronomina* usw. erkläre ich das System auch ohne metasprachliche Termini. Dies geschieht durch Inputverstärkung

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

wie beispielsweise dieser: „Wenn man *ich* sagt, dann sagt man *brauche* und nicht *brauchen*, *brauchst* oder *braucht*; wenn *du*, dann *brauchst*“, denn nicht alle Lernende profitieren vom metasprachlichen Wissen. Das deutsche Verbschema wird auch mit dem Norwegischen und Englischen verglichen.

Bevor die Lernenden individuell Übersetzungs- und Bilderverbalisierungsaufgaben lösen, arbeiten sie kurz zu zweit mit dem gleichen Typ Aufgaben, die sie später lösen sollen. Die Aufgaben beider Gruppen werden so aufgebaut, dass sie die gleichen Verben wie auch die gleichen Verbalendungen hervorrufen, um die Zusammenfassung in der gesamten Klasse zu ermöglichen. Der Zweck ist, dass die Lernenden den Vorgang der Aufgabenlösung üben dürfen, bevor sie sich alleine an die Lösung der Aufgaben wagen. Dann folgt die individuelle Arbeit. Die I-Gruppe arbeitete mit Übersetzungen, die K-Gruppe mit Bilderverbalisierungen.

Um zu sichern, dass die Testteilnehmer so gut wie möglich gleichgestellt sind, werden die Lehrer der jeweiligen Schulen vor meiner Ankunft darum gebeten, nicht explizite Regeln betreffend das Verbalsystem zu unterrichten. Sie werden auch darum gebeten, vor und zwischen meinen Besuchen die Lernenden nicht mit den Aufgabentypen *Übersetzung* und *Bilderverbalisierung* zu beschäftigen.

3.7 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat die methodischen Erwägungen der vorliegenden Untersuchung erörtert. Zuerst wurden die Forschungsfragen präsentiert. Weiter wurde das Verfahren bei der Testkonzipierung, und Erhebung und Analyse der Daten beschrieben. Darauf folgend wurden Informationen über Testteilnehmer und Datenschutz gegeben. Ferner ist eine longitudinale und quantitative Methode für die Untersuchung gewählt worden. Zuletzt habe ich in diesem Kapitel meinen Unterricht wie auch kurz den bisherigen Unterricht der Klassen erläutert.

4 Analyse

In diesem Kapitel werden die für die Forschungsfragen relevanten Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und erörtert. Das Kapitel wird auf folgende Weise gestaltet: Zuerst gehe ich auf die einzelnen Tests ein. Danach werde ich die Ergebnisse der jeweiligen Tests miteinander vergleichen, um Entwicklungstendenzen darzulegen. Abschließend wird die freie Produktion miteinbezogen um zu sehen, ob sich die zwei Aufgabenformen zu unterschiedlichen Erfolgsraten betreffend morphosyntaktische Korrektheit in der freien Produktion ergeben. Bei jedem Test werden zuerst die Verteilung korrekter und falscher Verbflektierungen wie auch nicht beantwortete Sätze präsentiert. Danach wird auf die unterschiedlichen Fehlertypen eingegangen.

4.1 Test 1

In Test 1 unterscheiden sich die zwei Gruppen deutlich. Auffallend sind hier die Unterschiede in der Anzahl der richtig flektierten und der falsch flektierten Verben. Die Tabelle unten gibt Auskunft über relative und absolute Häufigkeit von richtigen und falschen Verben und nicht beantworteten Aufgaben bei der I-Gruppe und bei der K-Gruppe.

	I-Gruppe		K-Gruppe	
Richtig flektierte Verben	172	(57 %)	203	(69 %)
Falsch flektierte Verben	124	(41 %)	86	(29 %)
Nicht beantwortete	4	(1 %)	7	(2 %)
Insgesamt	300	(100 %)	296	(100 %)

Tabelle 3: Überblick Test 1

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, hat die Gruppe, die mit Übersetzungsaufgaben (I-Gruppe) gearbeitet hat, weitaus weniger korrekte Verbformen als die Bilderverbalisierenden (K-Gruppe) hergestellt. Die Quoten sind 57% (I) bzw. 69% (K). Die Quote von falschen Verben liegt auf 41% (I) und 29% (K). Die Anzahl unbeantwortete Aufgaben lässt sich schwieriger vergleichen, da diese gering ist.

Innherhalb der beiden Gruppen gibt es zum Teil große Unterschiede. In der I-Gruppe liegt die höchste Erfolgsrate bei 18 von 20 korrekten Verbflektierungen und die niedrigste bei sieben. In der K-Gruppe liegen die entsprechenden Erfolgsraten bei 18 sowie drei korrekt gewählten Verbalendungen. In der K-Gruppe ist die Distanz zwischen dem stärksten und dem

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

schwächsten Teilnehmer also größer als in der I-Gruppe. Trotzdem gibt es in der I-Gruppe weitaus mehr fehlerhaften Bildungen als in der K-Gruppe.

Es gibt deutliche Differenzen zwischen den Gruppen in Bezug darauf, inwieweit die jeweiligen morphologischen Endungen korrekt angegeben werden. In der Tabelle 3 unten sind die erlangten Erfolgsquoten bei den grammatischen Personen veranschaulicht.

Aufgabentyp	Personalendung					
	1. Sg	2. Sg	3. Sg	1. Pl	2. Pl	3. Pl
Übersetzung (I)	58 %	64 %	57 %	67 %	36 %	60 %
Bilderverbalisierung (K)	73 %	78 %	60 %	76 %	67 %	58 %

Tabelle 4: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 1)

Aus der Tabelle 4 lässt sich Folgendes erkennen: Die K-Gruppe erhält einen deutlich besseren Score bei sowohl der 1. und 2. Person Singular als auch bei der 1. und 2. Person Plural. Am deutlichsten treten diese Unterschiede bei der 2. Person Plural vor. Hier erlangen die Teilnehmer der K-Gruppe einen Korrektheitsgrad von 67% während die Übersetzenden der I-Gruppe insgesamt nur 36% richtig gelöste Aufgaben erzielen (und immer noch nur 49%, wenn die sechs Sätze mit der getilgten Form *arbeit* von *arbeiten* als versuchte Flektierungen reinterpreted werden). Die Differenz beträgt also 31%. Bei der K-Gruppe ist die Erfolgsquote bei der 3. Person Singular (60%) sogar niedriger als bei der 2. Person Plural (67%). Bei der 1., 2. Person Singular wie auch der 1. Person Plural hat die K-Gruppe auch bessere Ergebnisse erreicht. Die Unterschiede liegen hier im Bereich 9% bei der 1. Person Plural bis 11% bzw. 15% bei der 2. Person bzw. 1. Person Singular.

Die Ähnlichkeit der Ergebnisse zeigt sich aber bei dem erlangten prozentualen Korrektheitsgrad der 3. Person Singular wie auch der 3. Person Plural. Für die 3. Person Singular liegt der Korrektheitsgrad bei 57% in der I-Gruppe und bei 60% in der K-Gruppe und ist anschließend bei der I-Gruppe niedriger als bei allen anderen abgesehen von der 2. Person Plural. Für die K-Gruppe ist die 3. Person Plural die am wenigsten geglückte Endung. Die Unterschiede der beiden Gruppen zwischen 3. Person Singular und der 3. Person Plural sind aber gering. Außerdem übertrifft die I-Gruppe (60%) nur bei der 3. Person Plural die K-Gruppe (58%). Dieser Unterschied ist aber minimal.

Die Verteilung von sämtlich benutzten Endungen ist ein anderer, interessanter Aspekt der Untersuchung. Nicht-grammatische Endungen, das heißt, Endungen die im deutschen

4 Analyse

Präsens-Paradigma nicht vorkommen, sind in Tabelle 5 mit einem Sternchen markiert. Unter der Überschrift *Fazit* rechts ist die Verteilung von Endungen aufgeführt, so wie die Aufgaben sie verlangen.

Endung	I-Gruppe	K-Gruppe	Fazit
	n %	n %	n %
-e	44 (15%)	52 (18%)	45 (15%)
-st	52 (18%)	37 (13%)	45 (15%)
-t	78 (26%)	87 (29%)	120 (40%)
-en	92 (31%)	80 (27%)	90 (30%)
*Elision	12 (4%)	5 (2%)	
*Infinitiv + richtiges Morphem	14 (5%)	18 (6%)	
*Infinitiv + falsches Morphem	4 (1%)	6 (2%)	
*Transfer	0 (0%)	4 (1%)	
Keine Antwort	4 (1%)	7 (2%)	
Alle	300 (100%)	296 (100%)	300 (100%)

Tabelle 5: Verwendete Endungen (Test 1)

Aus der Tabelle ist zu lesen, dass die 3. Person Singular deutlich unterverwendet wird. Die übrigen Endungen dagegen werden prozentual gemäß den Aufgaben ziemlich korrekt verteilt. Dieser Umstand gewährleistet aber keineswegs, dass die jeweiligen Endungen an richtiger Stelle platziert wurden. Nicht-grammatische Endungen wie Infinitive mit hinzugefügten Endungen, Transfer oder elidierten Endungen machen bei der I-Gruppe 11% der Sätze (34/300) aus, und bei der K-Gruppe 13% (40/296). Im Bereich der Infinitive mit hinzugefügten Morphemen sind die Mengen also gleichgroß.

4.1.1 Übergeneralisierungen

Die Übergeneralisierungen sind unter den Übersetzungsbeteiligten Schülern weitaus mehr verbreitet als unter den Bilderverbalisierenden. Sieben von den Lernenden sind Teil der I-Gruppe, nur einer ist aus der K-Gruppe.

Die Tabelle 6 unten veranschaulicht den Umfang der Übergeneralisierungen unter den Testteilnehmern der I-Gruppe und der K-Gruppe. Die Totalanzahlen beruhen auf der gesamten Verwendung bestimmten Endungen unter der Anzahl von Schülern. Bei der I-Gruppe sind zum Beispiel somit 23 Fälle auf drei Schüler zu verteilen. Die Prozentraten zeigen die Verteilung in der Tabelle.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Endung	I-Gruppe		K-Gruppe		Fazit pro Lernenden
	Totalanzahl	Schüler: 7	Totalanzahl	Schüler: 1	
-e	23	3	16	1	3
-st	20	2	0	0	3
-t	20	1	0	0	5
-en	27	2	0	0	6
Insgesamt	90	8 ¹⁴	16	1	

Tabelle 6: Übergeneralisierungen der I-Gruppe (links) und K-Gruppe (rechts) in Test 1

Insgesamt sieben Lernende zeigen eine deutliche Überverwendung einzelner Singularendungen auf. Die meisten der Lernenden in der I-Gruppe, die zu Übergeneralisierungen neigen, scheinen nur *eine* Form zu übergeneralisieren. Ein Testteilnehmer (7BÜ) übergeneralisiert zusätzlich zur *-e*-Endung auch die Pluralendung *-en* (siehe unten), und ein anderer Lernender der I-Gruppe generalisiert die Pluralendung *-en*.

Im Hinblick auf die totale Anzahl der Sätze der beiden Gruppen ist festzuhalten, dass die Summe der Übergeneralisierungen von Singularformen 13% (79 von 596 Sätzen) beträgt. Die I-Gruppe übergeneralisiert bei 11% (63/596) ihrer Sätze, während die K-Gruppe dies nur bei 3% (16/596) der Sätze tut.

Die überverwendeten Formen sind meistens Singularformen. Sowohl Formen der 1. Person (drei Testteilnehmer: 3BÜ, 4BÜ, 7BÜ) als auch der 2. Person (zwei Testteilnehmer: 3AÜ, 4AÜ) und der 3. Person (eine Testteilnehmerin: 9BÜ) werden überverwendet. Die Lernende 9BÜ benutzt sogar *-t* auf unterschiedliche Weise bei sämtlichen Sätzen. Das heißt, sie lässt jedes Verb jeweils auf *-t* enden, wobei hier Elision, Infinitiv + Morphem und Stamm + Morphem alle vorkommen.

Zwei der Lernenden (1BÜ, 7BÜ) überverwenden die 1. und die 3. Person Plural. Ich deute diese Formen als Pluralformen und nicht als Infinitive, da die Lernenden anscheinend verstanden haben, dass Verben flektiert werden. 15 Formen bei 1BÜ sind *-en*, zwei *-e*, zwei *-st* und eine *-t*-Endung. Das bedeutet, dass der Lernende auch andere Verbformen zum Teil richtig benutzt hat. Zum Beispiel unterscheidet er, obwohl mit inkonsequenten Endungen, zwischen *sie* (Sg) und *sie* (Pl). 7BÜ scheint wie 1BÜ zu erkennen, dass etwas mit den

¹⁴ Ein Testteilnehmer überverwendet die 1. Person Singular wie auch die Pluralendung *-en*.

Verbalendungen geschehen muss, und verwendet somit außer den zwölf *-en*-Endungen auch sechs Formen der 1. wie auch eine der 2. und eine der 3. Person Singular (vgl. oben *Übeneralisierungen im Singular*).

4.1.2 Zufall/Freie Variation

Mindestens drei Testteilnehmer verwenden sämtliche Endungen, verteilen diese aber gleichzeitig auf alle oder nahezu alle grammatischen Personen. Alle drei Teilnehmer kommen aus der I-Gruppe. In der K-Gruppe habe ich keinen Fall von Zufall oder freier Variation gefunden.

4.1.3 Chunks

Der Satz *Hva heter du?* wurde in den Test eingesetzt um zu überprüfen, ob die Schüler in diesem Falle dazu neigten, ihn als Ganzes einzuschreiben. In der I-Gruppe ergaben sich die folgenden Lösungen:

Satz 6	Anzahl
„Wie heißt du?“	8
„Wie heißenst du?“	4
„Was/hvas heißenst du?“	2
„Whont heißen du?“	1

Tabelle 7: „Hva heter du?“ - Möglicher Chunk-auslösender Satz (I-Gruppe) (Test 1)

Nur drei von den Schülern der I-Gruppe haben die Verbform nicht richtig angegeben. Das heißt, 12 von 15 übersetzten Sätzen sind korrekt, während bei den zwei anderen Sätzen, die eine *-st*-Endung forderten, eine Erfolgsquote von 8/15 bzw. 9/15 zu sehen ist. Vier der Lernenden haben offensichtlich verstanden, dass die morphologische Endung bei der 2. Person Singular *-st* ist. Deswegen sieht man in deren Aufgaben *heißst*. Eine Lernende hat eine *-et*-Form eingesetzt. Der Unterschied zwischen den zwei anderen Sätzen und Satz 6 ist gering (drei bzw. vier weniger korrekte Antworten). Weiterhin haben 3 von den Lernenden *was* bzw. *hva* benutzt. Letzteres deutet jedoch nicht auf Chunking. Die falschen Fragewörter *was/hvas* mögen aus dem englischen Wortschatz bzw. der norwegischen Orthografie entstammen. Der letzte Satz ist daher eindeutig kein Chunk.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

In der K-Gruppe ist der Satz mit *heißen* in der 2. Person Singular auf verschiedene Weise angegeben. Die Erfolgsquote ist fast so hoch wie die zwei anderen Sätze der 2. Person Singular (11 bzw. 12 korrekte aus den insgesamt 15 Sätzen). Mit einem Chunk ist somit nicht zu rechnen, da der Unterschied sehr klein ist. Die Aufgabengestaltung hat also nicht in gleichem Maße wie in der Übersetzungsform Chunks aufgelöst.

4.1.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung

Bei mehreren Lernenden weisen die Verben zwar die morphologischen Endungen auf, sie sind aber nicht dem Stamm, sondern dem Infinitiv hinzugefügt. Sechs Teilnehmer der I-Gruppe haben bei 6% (insgesamt 18 von 300 Sätzen) der Sätze diese Lösung angegeben. In der K-Gruppe weisen acht Teilnehmer bei 8% der Sätze (insgesamt 24 von 296 Sätzen) der K-Gruppe dieses Phänomen auf.

	I-Gruppe	K-Gruppe
Infinitive + richtige Morphemen	14 (5 %)	18 (6 %)
Infinitive + falsche Morphemen	4 (1 %)	6 (2 %)
Insgesamt	18 (6 %)	24 (8 %)

Tabelle 8: Infinitive mit hinzugefügten Morphemen

Bei vier der Lernenden kommen Infinitive mit hinzugefügten Endungen mehr als einmal vor. Vor allem wird bei der 2. Person Plural die genannte Methode verwendet. Die Endungen sind überwiegend korrekt, obwohl sie dem Verb falsch angeschlossen sind. Anschließend ist noch zu bemerken, dass insgesamt sieben Testteilnehmer bei der 1. Person Singular von *gehen* (Satz 1) die gleiche Vorgehensweise wählen. Das Verb *gehen* ist somit das Verb, bei dem dies am häufigsten geschieht.

In der K-Gruppe kommen unter den vier Testteilnehmern (4AV, 5BV, 7BV, 12BV) Infinitive mit hinzugefügten Endungen mehrmals vor. Zwei Testteilnehmer (5BV, 7BV) verwenden beim Schreiben ihrer Sätze zu 25% bzw. 50% den Infinitiv mit hinzugefügter Endung. Bei mehreren Fällen ist das *-e-* der Infinitivendung getilgt worden. Ich rechne die Form aber immer noch als Infinitiv+Verbalendung.

4.1.5 Transfer

Transfer von norwegischer Verbmorphologie ist sehr selten in Test 1 zu beobachten. Insgesamt kommen Übertragungen norwegischer Endungen nur viermal mal vor. Nur zwei Testteilnehmer der K-Gruppe übertragen die norwegische *-er*-Endung ins Deutsche. Dies geschieht dreimal bei 3BV in der 1. Person Plural, der sonst alle außer einem Verb richtig flektiert (das heißt, 16 von insgesamt 20). Bei einem anderen Lernenden kommt es einmal bei der 1. Person Plural vor. Transfer kommt bei weniger als 1% der totalen Satzmenge der beiden Gruppen vor, und ist schlussfolgernd von geringer Bedeutung.

4.1.6 Elision

Insgesamt haben 14 Schüler, neun aus der I-Gruppe und fünf aus der K-Gruppe, Elisionen benutzt. Bei etwa der Hälfte der Testteilnehmer tritt also Elision auf. Elisionen machen dennoch keinen großen Anteil an den eingesammelten Daten aus, da jeder Lernende nur bei einem oder zwei Verben die Endung getilgt hat. In den erhobenen Daten gibt es nur 17 Fälle, zwölf davon in der I-Gruppe und fünf in der K-Gruppe. In der Tabelle unten wird dies summiert. Die Prozentquoten beziehen sich auf die totale Anzahl an Sätzen.

I-Gruppe	12	4 %
K-Gruppe	5	2 %
Insgesamt	17	6 %

Tabelle 9: Elisionen

Interessant ist aber bei welchen Verben die Elision der Verbalendung vorkommt. Denn wie Tabelle 10 im Anschluss dieses Abschnittes zeigt, taucht ein Verb häufiger als die anderen auf. Das Verb ist in den beiden Gruppen *arbeiten*. In der I-Gruppe wird dieses Verb neunmal ohne Endung angegeben, in der K-Gruppe fünfmal. Die Verteilung von Elisionen bei den zwei Gruppen ist aber unterschiedlich. Während die Übersetzungsgruppe vor allem in der 2. Person Plural Elision aufweist (sechsmal beim *arbeiten*), neigt die K-Gruppe nur bei Verben in der 3. Person Plural Elisionen zu benutzen. Die Anzahl ist allerdings in den beiden Gruppen gering. Unter den Testteilnehmer sind die folgenden Elisionen bzw. Vermeidungen angewandt worden:

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Verb	I-Gruppe			K-Gruppe
	1.PI	2.PI	3.PI	
arbeiten	0	6	3	4
kickboxen	0	0	0	1
tanzen	2	0	0	0
wohnen	0	0	1	0

Tabelle 10: Die Elisionen

Es gibt in der K-Gruppe vier Elisionen beim Verb *arbeiten*, obwohl das Verb nicht in ihrem Test zur 2. Person Plural angeknüpft wurde, sondern zur 3. Person Plural. Eine Vermischung von den Pronomina (im Deutschen – oder – Norwegischen) ist eine mögliche Erklärung. Ein anderer Grund könnte sein, dass sie zwischen dem singularischen und pluralischen Pronomen *sie* nicht trennen, oder den Bedeutungsunterschied wegen unterschiedlicher Verbalendungen nicht vollkommen verstanden haben.

4.1.7 Zusammenfassung von Test 1

Nach Test 1 die Teilnehmer der K-Gruppe die Präsensmorphologie besser verstanden zu haben. Wenn ferner die entstandenen Fehler beider Gruppen in Betracht gezogen werden, so ist festzustellen, dass diese, abgesehen von misslungener Verwendung deutscher Verbalendungen, eine Minderheit bilden. Von den 41% an Fehlern der I-Gruppe können nämlich nur 11% diesen Typus zugeordnet werden. Die entsprechende Zahl der K-Gruppe beläuft sich auf 13% von insgesamt 29% an fehlerhaften Verbalendungen. Chunks treten nur geringfügig auf und Zufall/freie Variation kommt nur vereinzelt vor. Der Transfer der norwegischen Endung kommt ebenfalls sehr selten vor. Die Elision der Verbalendungen ist die zweitgrößte Kategorie unter den nicht-grammatischen Fehlern und kommt in der I-Gruppe häufiger vor.

4.2 Test 2

In Test 2, der identisch wie Test 1 konzipiert ist, werden den Lernenden 20 neue zu flektierende Sätze zu übersetzen bzw. zu schreiben präsentiert. Veranschaulicht in der Tabelle 11 unten sind die Erfolgsquoten der Übersetzungsbeteiligten (I-Gruppe) und der Bilderverbalisierenden (K-Gruppe).

4 Analyse

	I-Gruppe		K-Gruppe	
Richtig flektierte Verben	250	(83 %)	227	(76 %)
Falsch flektierte Verben (insg.)	50	(17 %)	70	(23 %)
Nicht beantwortete	0	(0 %)	3	(1 %)
Insgesamt	300	(100 %)	300	(100 %)

Tabelle 11: Überblick Test 2

Unmittelbar auffallend ist vor allem der erhöhte Grad korrekter Antworten. Bemerkenswert ist auch, dass die I-Gruppe (83%) den Vorsprung der K-Gruppe (76%) bei den jeweiligen Endungen nicht nur ausgeglichen hat, sondern die andere Gruppe sogar übertrifft. Weiterhin ist neben dem erhöhten Anteil von korrekten Antworten auch mit einer niedrigen Verwendung anderer Strategien (wie Elisionen, Infinitive statt Verbstamm + Verbalendung, oder Transfer) zu rechnen.

Wie in Test 1 ist die Differenz zwischen den stärksten und schwächsten Teilnehmern innerhalb der K-Gruppe größer als der I-Gruppe. In der I-Gruppe beläuft sich der höchst erreichte Score auf 20 von 20 korrekte Verbflektierungen und der niedrigste auf sieben. In der K-Gruppe liegen die beiden äußersten Punkte auf 20 bzw. eine korrekt gewählte Verbalendung. Die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen sind mit anderen Worten zumindest im unteren Bereich immer noch groß.

Die erreichten Erfolgsquoten bei den jeweiligen grammatischen Personen sind hauptsächlich gestiegen. Aus der Tabelle 12 ist zu lesen, dass die Erfolgsquoten bei jeder grammatischen Person jetzt innerhalb eines Spektrums von 69%-96% liegen:

Personalendung	I-Gruppe			K-Gruppe		
	Test 1	Test 2	Differenz	Test 1	Test 2	Differenz
1.Sg	58 %	78 %	+20 %	73 %	69 %	-4 %
2.Sg	64 %	84 %	+20 %	78 %	76 %	-2 %
3.Sg	57 %	72 %	+14 %	60 %	72 %	+12 %
1.PI	67 %	96 %	+29 %	76 %	85 %	+9 %
2.PI	36 %	83 %	+48 %	67 %	83 %	+17 %
3.PI	60 %	88 %	+28 %	58 %	72 %	+14 %

Tabelle 12: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 2 vs Test 1)

Aus der Tabelle ist überdies erkennbar, dass sich vor allem die Beherrschung der 2. Person Plural deutlich verbessert hat, in der I-Gruppe um 48% und in der K-Gruppe um 16%. Interessant ist auch die Stagnation (bzw. der schwache Rückgang) bei der 1. und der 2. Person

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Singular bei der K-Gruppe. Die 3. Person Singular rangiert wie in Test 2 unter den weniger beherrschten Verbalendungen.

Wenn wir zudem die Verwendung der Endungen betrachten, ist ein gesunkener Grad nicht-grammatischer Endungen bei den beiden Gruppen zu sehen. Als nicht-grammatische Präsensendungen werden immer noch alle Endungen außer *-e*, *-st*, *-t*, und *-en* gerechnet. Die laut dem Fazit gegebene Verteilung steht rechts.

Endung	I-Gruppe	K-Gruppe	Fazit
	n %	n %	n %
-e	35 (12%)	38 (13%)	45 (15%)
-st	56 (19%)	35 (12%)	45 (15%)
-t	72 (24%)	84 (28%)	90 (30%)
-en	132 (44%)	113 (38%)	120 (40%)
*Elision	3 (1%)	2 (1%)	
*Infinitiv + richtiges Morphem	2 (1%)	10 (3%)	
*Infinitiv + falsches Morphem	0 (0%)	5 (2%)	
*Transfer	0 (0%)	10 (3%)	
Keine Antwort	0 (0%)	3 (1%)	
Alle	300 (100%)	300 (100%)	300 (100%)

Tabelle 13: Verwendung der Endungen (Test 2)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass beide Gruppen immer noch die 3. Person Singular zu wenig benutzen. Die Unterverwendung ist vor allem bei der I-Gruppe zu beobachten. Darüber hinaus sieht man, dass die Verwendung nicht-grammatischer Endungen (*) stark reduziert vorkommt. Nur 5/300 (von 11% bei Test 1 bis auf 2% der Sätze in Test 2) in der I-Gruppe und 27 (von 14% der Sätze in Test 1 bis auf 9% der Sätze in Test 2) in der K-Gruppe enthalten diese so genannten nicht-grammatischen Verbalendungen. Die Übersetzenden zeigen somit weniger nicht-grammatische Endungen. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen, die in Tabelle 11 präsentiert werden überein, aus welchen ersichtlich wird, dass die K-Gruppe mehr Fehler als die I-Gruppe aufweist.

4.2.1 Übergeneralisierungen

Insgesamt drei Testteilnehmer zeigen beim Test 2 eine Übergeneralisierung von Endungen auf. Tabelle 14 dokumentiert die Verteilung:

4 Analyse

Endung	I-Gruppe		Fazit pro Lernenden
	Totalanzahl	Schüler: 3	
-e	0	0	3
-st	20	2	3
-t	0	0	4
-en	20	1	8
Insgesamt	40	3	

Tabelle 14: Übergeneralisierungen in Test 2

Alle drei Fälle sind aus der I-Gruppe. Die Überverwendung von der Pluralendung *-en* ist auch in Test 2 zu beobachten, während die Überverwendung der 1. Person Singular jetzt nicht mehr vorhanden ist. Es werden nur Endungen der 2. Person Singular bzw. der 1. und der 3. Person Plural überverwendet. Die Endungen *-st* und *-en* werden jetzt im Verhältnis zu ihrer Distribution in Test 2 zu häufig benutzt.

Zwei Schüler (3AÜ, 11BÜ) haben zu Übergeneralisierungen der 2. Person Singular gegriffen. Beide kommen aus der I-Gruppe. Ferner kommen unter Teilnehmern der K-Gruppe *t*-Endungen in der dritten Person Plural vereinzelt vor: **sie singt*; **Sie denkt*. Ich deute aber diese eher als missverstandene Formen, denn meines Erachtens beruhen sie auf den homographischen und homophonen Pronomina *sie*. Die K-Gruppe hat nicht, wie die I-Gruppe, die norwegischen Pronomina im Aufgabentext dabei. Sie haben allerdings Bilder.

Ein Lernender (1BÜ) hat beim Test 2 alle 20 Sätze mit einer *-en*-Endung versehen. In Test 1 hat er 15 Endungen dieses Typs benutzt. Ich habe die Endungen hier somit als Infinitive eingestuft.

4.2.2 Zufall/Freie Variation

Die Erfolgsraten sind in Test 2 so hoch gestiegen, dass ich Zufall oder freie Variation wenig Bedeutung verschenke. Etwaigie Fälle sind von mir auch nicht gefunden worden.

4.2.3 Chunks

Keine Chunks sind für Test 2 geplant worden. Es gibt auch keine Scores bei den Verben, die einem besonders auffallen und somit als Chunks zu interpretieren wären.

4.2.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung

Die Anzahl Infinitive mit hinzugefügten Verbalendungen ist in Test 2 gesunken, von 42 (32 korrekte, 10 falsche Endungen) auf 17 Vorkommen (12 korrekte, fünf falsche). Der Wegfall geschieht in beiden Gruppen, und ist unter den Übersetzenden fast vollständig. Hier bleiben lediglich zwei Vorkommen übrig, und beide haben richtige Verbalendungen.

4.2.5 Transfer

Nur ein Lernender (9AV) der gesamten Testteilnehmerpopulation hat norwegische Endungen (-er) genutzt. Der Testteilnehmer kommt aus der K-Gruppe. Seine Übertragungen belaufen sich auf insgesamt zehn Stück. Da der Lernende (9AV) in Test 1 nicht zu dieser Strategie griff, sind die Vorkommen in Test 2 schwer zu erklären. Würde man die Endungen als -en interpretieren, wäre eine deutliche Überverwendung von Infinitiven/Pluralformen zu beachten. Transfer ist trotz ihrer erhöhten Quote in den eingesammelten Daten immer noch ein Randphänomen. In der I-Gruppe gibt es keine Vorkommen von Transfer.

4.2.6 Elisionen

Verglichen mit der ersten Datenerhebungswelle sind Elisionen weniger bedeutsam. 15 Fälle sind auf fünf gefallen. Insgesamt fünf Schüler haben bei einem Verb Elision durchgeführt. Drei Schüler sind aus der I-Gruppe (4AÜ und 9BÜ: arbeiten 3.Pl, 3AÜ: futtern 3.Pl), und zwei sind aus der K-Gruppe (9AV: angeln 1.Pl., 8AV: futtern 3.Sg). Insgesamt beträgt die Verwendung von Elisionen nur 1% der Satzmenge.

4.2.7 Zusammenfassung Test 2

Vor allem ist in Test 2 die deutlich erhöhten Erfolgsquoten der I-Gruppe und der Vorsprung der K-Gruppe nicht nur ausgeglichen, sondern überholt worden. Auch die K-Gruppe hat verbesserte Scores erhalten. Nur bei den Quoten der 1. und 2. Person Singular in der K-Gruppe ist ein geringer Rückgang zu beobachten. Ferner ist das Auftauchen von nicht-grammatischen Endungen fast verschwunden. Die Verwendung der 3. Person Singular ist im Vergleich zur Mehrzahl der anderen Endungen niedrig. In erster Linie gilt dies für die I-Gruppe, 72% ist hier der niedrigste Score, und der zweitniedrigste ist 78% bei der 1. Person

Singular. In der K-Gruppe erzielen die Teilnehmer bei der 3. Person Singular den zweitniedrigsten Score.

4.3 Test 3

Test 3 hat, wie bereits im Methodekapitel erwähnt, einen besonderen Aufbau im Vergleich zu den zwei vorangegangenen Tests. Er besteht aus zwei kleineren Übersetzungs- und Bilderverbalisierungstests wie auch einem Aufsatz, den die Schüler schreiben müssen. Im Folgenden veranschaulicht die Tabelle 15 die Verteilung von richtigen und falschen Antworten in Teil A, den Übersetzungsaufgaben. Tabelle 16 präsentiert die Verteilung für Teil B, die Bilderverbalisierungen. Die Tabellen mit den Ergebnissen der Aufsätze erfolgen in Kapitel 4.7.

Aufgabentyp: Übersetzung	I-Gruppe	K-Gruppe
Richtig flektierte Verben	83 (46 %)	74 (41 %)
Falsch flektierte Verben	93 (52 %)	96 (53 %)
Nicht beantwortete	4 (2 %)	10 (6 %)
Insgesamt	180 (100 %)	180 (100 %)

Tabelle 15: Vergleich der Gruppen (Test 3A)

Aufgabentyp: Bilderverbalisierung	I-Gruppe	K-gruppe
Richtig flektierte Verben	83 (46 %)	78 (43 %)
Falsch flektierte Verben	97 (54 %)	95 (53 %)
Nicht beantwortete	0 (0 %)	7 (4 %)
Insgesamt	180 (100 %)	180 (100 %)

Tabelle 16: Vergleich der Gruppen (Test 3B)

Die beiden deutlichst erkennbaren Tendenzen sind die weitgehend gleichguten Leistungen der beiden Gruppen wie auch der starke Rückgang korrekter Flektierungen. Die I-Gruppe hat bei den Übersetzungsaufgaben (3A) wie auch bei den Bilderverbalisierungsaufgaben (3B) ein wenig besser als die K-Gruppe abgeschnitten. Bei den beiden Testteilen A und B erhält die I-Gruppe einen Score von 46%, während die K-Gruppe 41% bzw. 43% erzielt. Die selbst geschriebenen Texte der I-Gruppe enthalten eine geringere Quote richtiger Verbalendungen (65%) als die Texte der K-Gruppe (66%). Dieser Unterschied ist aber vernachlässigbar.

Besonderes Augenmerk sollte auf die gesunkene Erfolgsquote richtiger Verbalendungen in Teil A und B gelegt werden. Eine Erklärung ist, dass den Schülern diesmal kein flektiertes

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Beispielverb oder Verbschema zur Verfügung stand. Allerdings hatten die Lernenden auch bei den Aufsätzen kein Beispielverb vorhanden. Ferner scheinen einige morphologische Formen sich besser als andere bei den Testteilnehmern eingeprägt zu haben. Vor allem gilt dies für die 1. Person Singular und Plural sowie für die 3. Person Plural. In Tabelle 17 unten sieht man die Erfolgsquoten der I-Gruppe und K-Gruppe in Test 2 und Test 3 als auch die Entwicklung zwischen Test 2 und Test 3.

Personalendung	I-Gruppe			K-Gruppe		
	Test 2	Test 3(AB)	Differenz	Test 2	Test 3(AB)	Differenz
1.Sg	78 %	58 %	-19 %	69 %	57 %	-12 %
2.Sg	84 %	38 %	-46 %	76 %	27 %	-49 %
3.Sg	72 %	27 %	-45 %	72 %	27 %	-45 %
1.PI	96 %	58 %	-37 %	85 %	60 %	-25 %
2.PI	83 %	27 %	-57 %	83 %	27 %	-57 %
3.PI	88 %	68 %	-20 %	72 %	57 %	-15 %

Tabelle 17: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 2 vs. Test 3AB)

Verglichen mit Test 2, für den alle Quoten innerhalb eines Spektrums von 69%-96% lagen, ist hier ein starker Rückgang zu beobachten. Die I-Gruppe scheint die Endungen etwas besser zu beherrschen als die K-Gruppe.

Tabelle 18 veranschaulicht die erzielten Erfolgsraten der Verbalendungen in Teil A und B. Zusätzlich wird auch die Differenz zwischen Teil A (Übersetzung) und Teil B (Bilderverbalisierung) angegeben.

	I-Gruppe			K-Gruppe		
	3A	3B	3A - B	3A	3B	3A - B
1.Sg	53 %	63 %	-10 %	53 %	60 %	-7 %
2.Sg	30 %	47 %	-17 %	20 %	33 %	-13 %
3.Sg	27 %	27 %	0 %	17 %	37 %	-20 %
1.PI	63 %	53 %	+10 %	67 %	53 %	+13 %
2.PI	23 %	30 %	-7 %	23 %	30 %	-7 %
3.PI	80 %	57 %	+23 %	67 %	47 %	+20 %
Insgesamt	46 %	46 %	0 %	41 %	43 %	-2 %

Tabelle 18: Erfolgsraten bei den grammatischen Personen in Teil A und Teil B in Test 3 samt dazugehöriger Differenz

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, zeigt die Verwendung der unterschiedlichen Endungen interessanterweise, dass sich die interne Verteilung der richtigen Antworten sich geändert hat. Die I-Gruppe wie auch die K-Gruppe haben bei der 1. und der 3. Person Plural bei den

4 Analyse

Übersetzungsaufgaben bessere Ergebnisse als bei den Bilderverbalisierungsaufgaben erzielt. Die Beherrschung von singularischen Endungen ist bei den beiden Gruppen besser in Test 3, Teil B. Dies gilt auch für die 2. Person Plural, dessen Endung *-t* gleich der Endung der 3. Person Singular ist. Die Anzahl richtiger Verbformen beruht vor allem auf Verwendung von Endungen der 1. und 3. Person Plural. Insgesamt waren bei jedem Teil (3A wie auch 3B) 180 richtige Flektierungen möglich (12 Sätze à 15 Schüler).

Interessant ist jedoch, dass die totalen Erfolgsquoten der I-Gruppe und der K-Gruppe bei den unterschiedlichen Aufgaben sehr ähnlich sind. Von den 180 möglichen richtigen Treffern bei jeder Aufgabenart erzielten beide Gruppen zwischen 74 und 83 richtigen Endungen. Die ähnlichen Ergebnisse der beiden Gruppen sind auch in der freien Produktion zu sehen. Die Erfolgsquoten betragen 65% für die I-Gruppe und 66% für die K-Gruppe. Keine der Gruppen scheinen bei dem ihnen „gewohnten“ schon getesteten Aufgabentyp bessere Ergebnisse zu erzielen.

Die erzielten Erfolgsquoten der grammatischen Personen zeigen nur einen Teil des Bildes. Die tatsächliche Verwendung zeigt einen anderen Teil. Tabelle 19 veranschaulicht die Verwendung der Endungen in Teil A, und Tabelle 20 stellt die Verwendung der Endungen in Teil B vor.

Endung	I-Gruppe	K-Gruppe	Fazit
-e	17	26	30
-st	14	8	30
-t	33	27	60
-en	106	92	60
*Elision	3	9	
*Infinitiv+ richtiges Morphem	0	3	
*Infinitiv + falsches Morphem	2	3	
*Transfer	1	2	
Keine Antwort	4	10	
Alle	180	180	180

Tabelle 19: Verwendung der Endungen in Test 3, Teil A

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Endung	I-Gruppe	K-Gruppe	Fazit
-e	62	56	30
-st	28	10	30
-t	22	29	60
-en	59	57	60
*Elision	7	7	
*Infinitiv+ richtiges Morphem	0	1	
*Infinitiv + falsches Morphem	1	5	
*Transfer	1	8	
Keine Antwort	0	7	
Alle	180	180	180

Tabelle 20: Verwendung der Endungen in Test 3, Teil B

In erster Linie sind die Überverwendungen von *-e-* und *-en*-Endungen auffallend. Bei der 1. Person Singular beträgt die Anzahl der Endungen insgesamt 161 (I: 79, K: 82), bei der 1. und der 3. Person Plural beträgt die Anzahl Endungen 314 (I:165, K:149) (Teil A und Teil B). Die Aufgaben verlangen aber 120 Endungen der 1. Person Singular und 240 Endungen der 1. und der 3. Person Plural (120+120). Somit gibt es auch eine Unterverwendung von Endungen der 2. und 3. Person Singular sowie der 2. Person Plural.

Die Über- bzw. Unterverwendungen spiegeln sich in den Erfolgsquoten der jeweiligen Endungen wider. Die 1. Person Singular wie auch die 1. und 3. Person Plural erzielen durchaus mehr Treffer als die anderen Personen. Die Verteilung der Erfolgsquoten für die jeweiligen Endungen wurde bereits in die Tabellen 17 und 18 dargelegt. Es besteht durchaus ein Zusammenhang zwischen Übergeneralisierungen und Überverwendungen. Im Folgenden soll daher näher auf Übergeneralisierungen eingegangen werden.

4.3.1 Die Übergeneralisierungen

Insgesamt 19 Schüler verwenden Übergeneralisierungen. Zusammengefasst verteilen sich die Übergeneralisierungen wie folgt:

4 Analyse

Endung	I-Gruppe		K-Gruppe		Fazit pro Lernenden
	Totalanzahl	Schüler: 10	Totalanzahl	Schüler: 9	
-e	41	4	52	4	4
-st	16	2	0	0	4
-t	0	0	0	0	4
-en	99	8	79	5	8
Insgesamt	156	14 ¹⁵	131	9	

Tabelle 21: Überverwendungen (Test 3, Teil A und B)

Die Anzahl der Schüler, die zu Übergeneralisierungen neigen, ist für die I-Gruppe und K-Gruppe ähnlich hoch und betrifft zehn und neun Schüler respektive. Es scheint aber, dass unter den Teilnehmern der I-Gruppe öfter mehr als eine Endung überverwendet wird. Denn die zehn Schüler der I-Gruppe verwenden insgesamt unterschiedliche Endungen vierzehnmal über, während die neun Schüler der K-Gruppe neunmal eine Endung überverwenden. Zu betonen hier ist, dass die 14 Überverwendungen hier nicht die Anzahl überverwendeten Sätze, sondern überverwendete Endungen angibt. Die Anzahl Sätze sind 156.

4.3.2 Zufall/Freie Variation

Zufall oder Freie Variation, die in Test 2 abwesend war, scheint nun wieder aufzutreten. Insgesamt vier Schüler, die alle aus der I-Gruppe stammen, verwenden anscheinend diese Strategie. Drei Testteilnehmer der I-Gruppe (7AÜ, 8BÜ und 11BÜ) scheinen Endungen beliebig bei Test 3, Teil A, zu verteilen. Allerdings lässt sich dies schwerer als bei den zwei ersten Tests feststellen, da Teil A nur aus 12 Sätzen verglichen mit den 20 des Tests 1 besteht. In Teil B hat ein zusätzlicher Schüler (2AÜ) Zufall bzw. freie Variation genutzt.

4.3.3 Chunks

In Test 3, Teil A, erzielt der Satz *Jeg heter Jürgen* unter den Übersetzenden elf Treffer (zwölf, wenn man die Übersetzung *Ich bin Jürgen* auch genehmigt) (Satz 9), während der Satz *Ja, det gjør jeg!* (Satz 2) nur vier richtige Lösungen erreicht. Die Testteilnehmer der K-Gruppe haben bei denselben Sätzen zwei (Satz 2) bzw. vierzehn (Satz 9) Treffer erzielt.

¹⁵ Vier Lernende übergeneralisieren zwei Endungen.

4.3.4 Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung

Die Verwendung von Infinitiv + hinzugefügter morphologischer Endung verteilt sich auf folgende Weise in den zwei Aufgabenteilen:

3A	I-Gruppe	K-Gruppe	3B	I-Gruppe	K-Gruppe
Infinitiv +richtiges Morphem	0	3	Inf+r.M.	0	1
Infinitiv +falsches Morphem	2	3	Inf+f.M.	1	5

Tabelle 22: Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung in Test 3 (Teil A und Teil B)

Die Anzahl Infinitive mit hinzugefügten Verbalendungen ist in Test 3 von 17 (zwölf korrekte, fünf falsche Endungen) auf 15 Vorkommen (vier richtige, elf falsche) gesunken. Der Wegfall geschieht in beiden Gruppen, und erfolgt unter den Übersetzenden nahezu gänzlich. Hier bleiben nur drei Vorkommen übrig, diese sind aber alle unkorrekte Verbalendungen.

4.3.5 Transfer

Schüler	3A	3B
3AÜ	1	1
4AV	1	0
9AV	0	7
2BV	1	1
Insgesamt	3	9

Tabelle 23: Transfer in Test 3, Teil A und B

Transfer kommt auch in Test 3 (Teil A und B, ich behandle Teil C separat) vor. Insgesamt vier Schüler (3AÜ, 4AV, 9AV, 2BV) haben diese Lösung überhaupt verwendet. Die Anzahlen bleiben wie in Test 2 gering. Die übertragenen Endungen stammen bei allen Lernenden außer einem aus dem Norwegischen. Bei 3AÜ entstammen sie sogar dem Englischen und setzen sich zusammen aus der Flektierung von sein + Infinitiv des jeweiligen Verbs. (In Teil A **[Sie] is arbeitsen*. Und in Teil B **Ich bin arbeitsen*.). 9AV hat auch in Test 2 übertragen, während 2BV in Test 1 Endungen aus der L1 übertragen hat.

4.3.6 Elision

Die prozentuellen Quoten für Elisionen liegen bei 3% der Endungen in der I-Gruppe und bei 4% in der K-Gruppe, während sie für Transfer noch niedriger sind, auf 1% bzw. 3% bei der I-Gruppe bzw. der K-Gruppe.

	Teil A	Teil B
I-Gruppe	3	7
K-Gruppe	9	7
Insgesamt	12	14

Tabelle 24: Elisionen (Test 3, Teil A und B)

Im Test sollte *arbeiten* nach der 3. Person Singular flektiert werden (Satz 4, Test 3, Teil A). Es erwies sich jedoch, dass dieses Verb in Test 1 13 von 30 Schülern dazu veranlasste, keine Endung für die 2. und 3. Person Plural zu verwenden. Man kann deshalb vermuten, dass der Endlaut des Stammes bereits als genügende Endung für die Schüler erschien. Nur zwei Lernende, beide aus der I-Gruppe, haben in Test 3 die korrekte morphologische Endung beim erwähnten Satz verwendet (*Sie arbeitet*). Vier Schüler der K-Gruppe haben hier die Endung elidiert. Drei haben die 1. Person Singularendung verwendet, und einer hat Infinitiv plus falsche Endung benutzt. Die restlichen Testteilnehmer haben die *-en*-Endung gewählt.

Teil A	Verb	Person	Anzahl
Satz 2	machen	1Sg	3
Satz 4	arbeiten	3Sg	4
Satz 11	trinken	1Pl	1
Satz 3	machen	2Pl	2
Satz 10	arbeiten	3Pl	2
Teil B			
Satz 4	arbeiten	1Sg	1
Satz 9	kommen	1Sg	1
Satz 3	spielen	2Sg	1
Satz 2	spielen	3Sg	1
Satz 8	schreiben	3Sg	1
Satz 6	feiern	1Pl	4
Satz 12	spielen	1Pl	1
Satz 1	sprechen	3Pl	4

Tabelle 25: Elisionen (Test 3 Teil A und Teil B) – Die einzelnen Sätze/Verben

Bei Satz 2 in 3A kann die Konstruktion des norwegischen Satzes *Ja, det gjør jeg!* zu Unsicherheit führen, da die Pronomina *det* wie auch *ich* hier als Subjekt von den

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Testteilnehmern aufgefasst werden kann. Die dadurch entstandene Verwirrung könnte zur Auslösung einer Elision führen. Alternativ könnte man aber auch damit rechnen, dass das *jeg* bzw. *det* stark genug ist, um zu einer Flexion mit dem dementsprechenden Subjekt *ich/das/es* im deutschen Satz zu führen. Tabelle 26 zeigt die Verteilung von Endungen bei diesem Satz:

”Ja, det gjør jeg!”	I-Gruppe	K-Gruppe
Elision	1	2
-e (richtig)	4	2
-st	0	0
-t (mögliche Interpretation)	4	2
-en	6	9

Tabelle 26: Das Problem der richtigen Subjektbildung

4.3.7 Freie Produktion im dritten Test

Die Aufsätze, die die Schüler schreiben mussten, weisen interessante Ergebnisse auf. Außerhalb des Untersuchungsgebiets sind u.a. die Erfolgsraten beim Verb *sein* bei beiden Gruppen höher als 90%. Etwa 75% der Vorkommen sind in der 3. Person Singular. Leuenberger und Pelvat (2000:135) haben auch im Vergleich zu anderen Verben besonders hohe Korrektheitsquoten beim Verb *sein* gesehen. In der Tabelle 27 werden die Erfolgsraten der freien Produktion präsentiert:

	I-Gruppe		K-Gruppe	
Regelmäßige Verben				
Richtige	81	65 %	83	66 %
Falsche	44	35 %	42	34 %
Insgesamt	125	100 %	125	100 %
<i>sein</i>				
Richtige	40	89 %	36	90 %
Falsche	5	11 %	4	10 %
Insgesamt	45	100 %	40	100 %
<i>haben</i>				
Richtige	4	40 %	6	75 %
Falsche	6	60 %	2	25 %
Insgesamt	10	100 %	8	100 %

Tabelle 27: Erfolgsquoten bei den regelmäßigen Verben wie auch *sein* und *haben* in den Aufsätzen (Test 3)

Die Anzahl korrekter Verbalendungen bei regelmäßigen Verben ist deutlich höher als bei den beiden Aufgabentypen, die vor dem Schreiben gelöst wurden. Die Verteilung von

4 Analyse

Verbformen ist auch hier interessant anzuschauen. Denn wo in den zwei ersten Aufgaben des dritten Tests die 3. Person Singular eine überraschend niedrige Erfolgsquote sowie überhaupt eine niedrige Verwendungsquote aufzeigt, ist sie hier neben der 1. Person Singular die meist verwendete Verbalendung. Die Testteilnehmer beider Gruppen vermeiden also die Pluralformen und die 2. Person Singular. Die folgende Tabelle 28 zeigt die Anzahl verwendeter Endungen in der freien Produktion:

Endung	I-Gruppe	K-Gruppe
e	43	56
st	14	5
t	38	37
en	28	20
Elision (keine Endung)	2	6
Transfer	0	1
Insgesamt	125	125

Tabelle 28: Verwendung der Endungen bei regelmäßigen Verben in den Aufsätzen

Weiterhin scheinen auf jeden Fall drei der Aufsätze teilweise auswendig gelernt zu sein, denn drei haben zum Beispiel darüber geschrieben: „Hamburg ist eine hafenstadt in Norddeutschland. Hamburg liegt an der Elbe“ (2AÜ). Meines Erachtens klingen diese Aufsätze zu sehr nach einem typischen Lehrbuchtext. Mehr oder weniger ähnliche Berichte sind bei 1AÜ, 10AV zu finden. Bei keinem der drei Testteilnehmer handelt es dabei jedoch um das einzig zu untersuchende Textstück. Zudem kann es durchaus sein, dass auch andere Textfragmente teilweise aus dem Gedächtnis wiedergegeben worden sind. Letzteres lässt sich jedoch leider nicht leicht feststellen. Zugleich wird dadurch aber auch die frühe Textkonzipierung sowie der Erwerb der Verbmorphologie beleuchtet. Die Textstücke sind deshalb nicht vom analysierten Datensatz getrennt worden. Diejenigen Schüler, welche mit ihren Texten jeweils schneller fertig waren, haben einen oder zwei zusätzliche Texte geschrieben.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Weiter zeigt Tabelle 29 die Erfolgsquote bei den grammatischen Personen:

Personalendung	I-Gruppe			K-Gruppe		
	Richtige	Falsche	% Richtige	Richtige	Falsche	% Richtige
1.Sg	32	21	60 %	43	9	83 %
2.Sg	13	0	100 %	1	0	100 %
3.Sg	31	18	63 %	35	30	54 %
1.PI	2	1	67 %	4	2	67 %
2.PI	0	0	0 %	0	0	0 %
3.PI	3	4	43 %	0	1	0 %
Insgesamt	81	44	65 %	83	42	66 %

Tabelle 29: Erfolgsquoten der jeweiligen grammatischen Personen für die regelmäßigen Verben in der freien Produktion

Es kommt insgesamt betrachtet nur zu wenigen Fällen, bei denen die Pluralformen auftreten. Die Scores besitzen deshalb nur geringe Aussagekraft. Die Abwesenheit von Formen der 2. Person Plural ist allerdings auch keine Überraschung, da dieser Form in den bisherigen Lesetexten nicht begegnet sind und auch in den übrigen Aufgabenarbeit nur vereinzelt zur Anwendung kommt. Es wäre auch unnatürlich eine hohe Quote von Formen der 2. Person Plural zu sehen, denn die Text sind meistens Deskriptionen des einzelnen Testteilnehmers, seiner Familie usw. und sie wenden sich nicht direkt an mehrere LeserInnen und sie weisen keine Dialoge in den Texten auf. Der scheinbare Erfolg (100%) der 2. Person Singular in der freien Produktion beruht daher meistens auf Chunks eines Lernenden (3AÜ).

4.3.8 Zusammenfassung Test 3

Im Aufgabenteil des Tests 3 sind bei beiden Gruppen Rückschritte zu verzeichnen. Vor allem gilt dies für die Erfolgsraten der 2. und der 3. Person Singular wie auch der 2 Person Plural (Rückgang zwischen 45-57%). Auch die anderen grammatischen Personen zeigen eine negative Entwicklung (zwischen 12% und 37%) in den Erfolgsquoten vor.

Die Überverwendung der Endungen *-e* und *-en* schlagen sich in Übergeneralisierung von den genannten Endungen nieder. Zufall/freie Variation tritt in Test 3 wieder auf. Letzteres tritt aber nur bei einer geringen Anzahl Schülern und dort nur in geringem Umfang auf. Ein Satz des Aufgabenteils mag als Chunk aufgefasst werden. Die Verwendung von Infinitiven mit hinzugefügter morphologischer Endung und von Transfer tritt als Randphänomen auf. Elisionen von Endungen erscheinen insgesamt betrachtet häufiger als Transfers und Infinitive

mit hinzugefügten Endungen, und sie vor allem bei Verben wie *arbeiten* und neuen/unbekannten Verben zu sehen.

Bei der freien Produktion steigt die Anzahl korrekter Formen. Vor allem werden hier die 1. und die 3. Person Singular verwendet. Verglichen mit den Aufgabenteilen A und B des Tests 3 ist hier ein relativ hoher Erfolgsgrad erreicht worden. Außerdem kommen Chunks-artige Textstücken vor.

4.4 Vom Test 1 bis Test 3 - Zusammenfassung

Ich schließe die Präsentation der Ergebnisse mit einer kurzen Zusammenfassung der Untersuchung, von Test 1 bis Test 3, ab. Der zeitliche Abstand von Test 1 bis Test 3 beträgt nur sechs Wochen bei Schule A bzw. sieben bei Schule B. Es gibt trotzdem starke Schwankungen zu beobachten. Das Diagramm unten bietet einen Überblick:

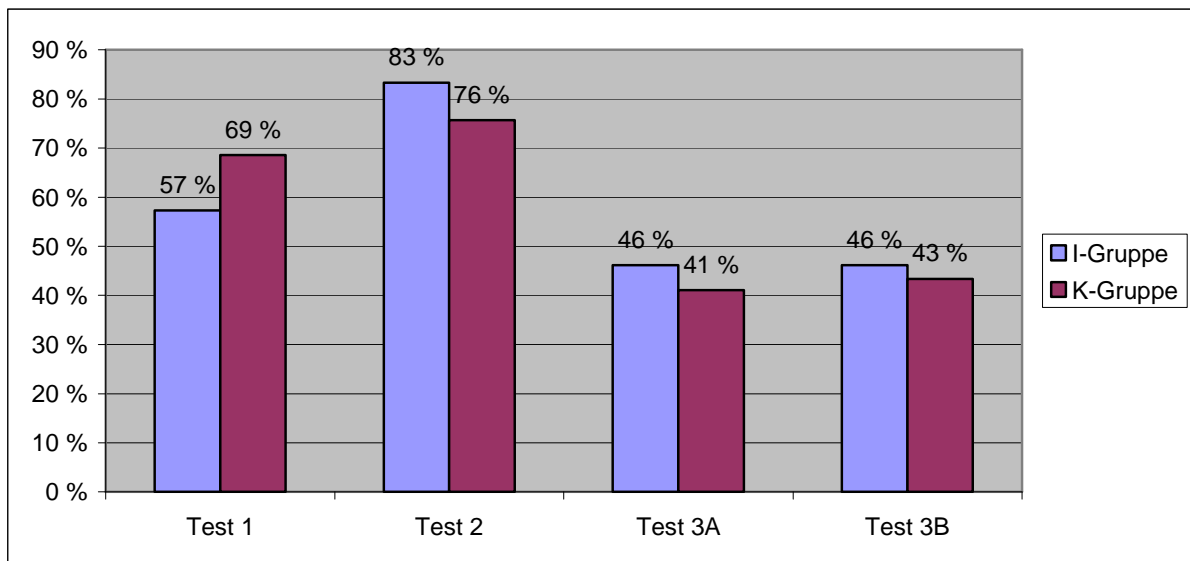


Abbildung 1: Totale Erfolgsquoten bei den drei Tests (außer der freien Produktion)

Die I-Gruppe hat eine anfängliche Erfolgsrate von 57%. Sie steigt bis 83% in Test 2, bevor sie in Test 3 wieder auf 46% sinkt. Daneben scheint die K-Gruppe eine deutlichere Entwicklung zu durchlaufen, denn nach einer Verbesserung (76%) in Test 2 ist die zum Untersuchungsbeginn bei Test 1 erlangte Erfolgsquote von 69% auf 42% (41% im Teil A, und 43% in Teil B) gesunken. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die I-Gruppe, die bekanntlich

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

aus Übersetzenden besteht, bei den Bilderverbalisierungsaufgaben in Test 3, Teil B, genau so gut abgeschnitten hat, wie bei den Übersetzungsaufgaben. Für die K-Gruppe zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmer der K-Gruppe bei den Bilderverbalisierungsaufgaben eine bessere Erfolgsrate erzielen. Der Unterschied ist aber kaum zu beachten.

Die Abbildungen 2 und 3 unten stellen die Fortschritte und Rückgänge bei den unterschiedlichen grammatischen Personen bei Untersuchungsbeginn und -ende. Aus den erwähnten Diagrammen ist zu entnehmen, dass die Lernenden beider Gruppen in Test 2 die besten Ergebnisse erreicht haben. Besonders muss hier die K-Gruppe erwähnt werden. Sie hat ein wenig schwächer bei der 2. Person Singular abgeschnitten, wenn auch nur geringfügig. Wenn man die Ergebnisse des Tests 1 und des Tests 3 (AB) vergleicht, sieht man, dass die I-Gruppe bei der 1. Person Singular einen ungefähr gleichguten Score geschafft hat, und sogar bei der 3. Person Plural Fortschritte gemacht hat.

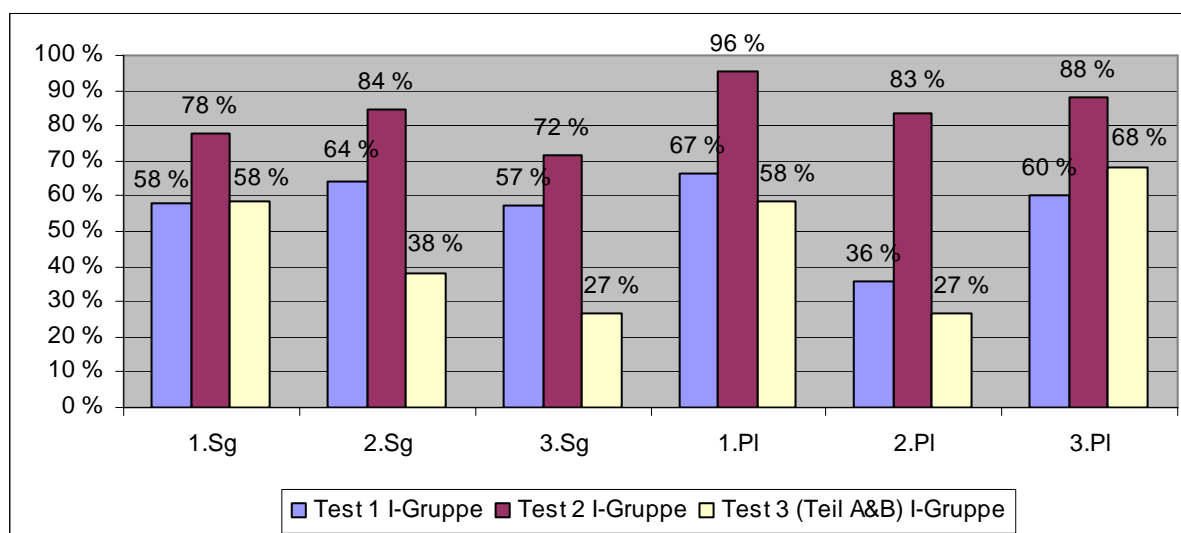


Abbildung 2: Erfolgsquoten der I-Gruppe von Test 1 bis 3 (Teil A und B)

Aus den Abbildungen 2 und 3 ist Folgendes zu lesen: Bei der I-Gruppe sind Fortschritte bei einer von sechs Verbalendungen zu sehen, es geht hier um die 3. Person Plural. Die 1. Person Singular erhält in Test 1 und Test 3 den gleichen Score. Die vier anderen grammatischen Personen zeigen Rückgänge, die besonders bei den übrigen Singularendungen der 2. und 3. Person stark sind.

4 Analyse

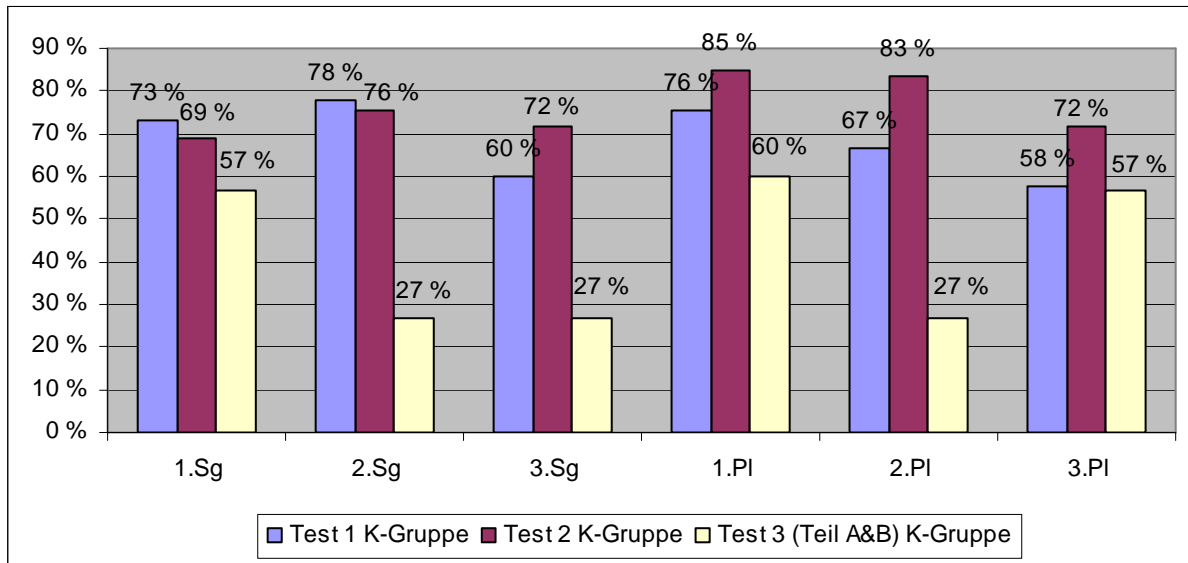


Abbildung 3: Erfolgsquoten der K-Gruppe von Test 1 bis 3 (Teil A und B)

Wie aus den zwei Abbildungen 2 und 3 ersichtlich ist, zeigt sich bei der K-Gruppe (Abbildung 3) im Vergleich zur die I-Gruppe (Abbildung 2) größere Rückgänge auf. Bei sämtlichen Endungen sind die erreichten Erfolgsquoten gesunken, allerdings mit nur 1% bei der 3. Person Plural. Wie bei der I-Gruppe sind auch die deutlichsten Rückgänge bei der 2. und der 3. Person Singular zu betrachten (51% bzw. 33%). Zusätzlich sieht man auch bei der 2. Person Plural eine mit 40% gesunkene Erfolgsquote.

Wenn man die beiden möglichen Transfertypen bei sämtlichen Tests zusammenzählt (Transfer von L1-Verbalmorphologie und Transfer der norwegischen Weise, das Präsens zu bilden), zeigt die K-Gruppe verglichen mit der I-Gruppe eine dreifache Verwendung dieser Annäherung zum Flektieren auf. Die Tendenz transferierte Endungen zu benutzen ist aber erstens sinkend und zweitens eher beschränkt.

Bei der freien Produktion haben wir wieder eine erhöhte Erfolgsquote bei den beiden Gruppen beobachtet, und die K-Gruppe hat sogar ein wenig bessere Ergebnisse erzielt. In den beiden Gruppen dominiert die Verwendung von Verbalendungen der 1. und der 3. Person Singular.

Die bei den Tests beobachteten entstandenen Unterschiede zwischen den zwei Gruppen sollen im folgenden Kapitel diskutiert werden. Weiter werden die Tests und die danach folgende freie Produktion in Verbindung miteinander gesetzt, um die Sinnvollkeit des Übersetzens im Unterricht zu erörtern.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

5 Diskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion der Ergebnisse auf dem Hintergrund der Forschungsfragen. Wie bei der Präsentation der Ergebnisse zu sehen war, haben die Gruppen interessanterweise letztendlich ähnliche Erfolgsquoten erreicht. Auf dem Weg gibt es aber auch interessante Unterschiede, die man in Betracht ziehen muss.

5.1 Über die Sinnvollkeit des Übersetzens im Unterricht

Thema der ersten Forschungsfrage ist, inwiefern Übersetzen als Aufgabenform sinnvoll ist, und ob sich dies im Vergleich zu den Bilderverbalisierungsaufgaben im Laufe der Untersuchungszeit ändert.

- Inwieweit ist die Anwendung von Übersetzungsaufgaben im L2-Anfänger-Unterricht sinnvoll?

Das Übersetzen mag nach dem ersten Test benachteiligt scheinen, denn hier erzielten die Übersetzenden der I-Gruppe 41% fehlerhafte Sätze im Vergleich zu 29% in der K-Gruppe. In Test 2 sind die Übersetzungsbeteiligten (I-Gruppe) sogar besser als die K-Gruppe. Weiter zeigt die I-Gruppe etwas bessere Ergebnisse auch in Test 3, bei den Übersetzungsaufgaben wie auch den Bilderverbalisierungen, und der Unterschied ist am größten bei den Übersetzungsaufgaben.

Die Annahme, dass Übersetzen zu Übertragungen aus der L1 führen würde, trifft in dieser Untersuchung nicht zu. Bei allen Tests kommen in der K-Gruppe Endungen aus der L1 vor, bei der I-Gruppe hingegen geschieht dies nur beim Test 3, und zwar nur in zwei Fällen. Im Vergleich sind 24 Vorkommen im Laufe von drei Tests in der K-Gruppe auszumachen. Die Transferfähigkeit der norwegischen Verbalendung ins Deutsche scheint also für die Lernenden eine sehr wenig gebräuchliche Strategie zu sein. Die norwegische Verbalmorphologie scheint mit der deutschen Verbalmorphologie kaum austauschbar, bzw. sie ist kaum zu verwechseln. Edmondson und House (2000:228) drückt es so aus: „Diese subjektiv wahrgenommene Transferfähigkeit ist ein Ergebnis der von den Lernern vermuteten Distanz zwischen den beiden Sprachen.“ Da die Distanz bzw. Differenz der

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Verbalmorphologie meistens zu groß ist, empfinden die Schüler keinen Grund aus der L1 zu übertragen.

Die wenigen Vorkommen von Transfer mögen auch mit den Begriffen „Kontrolle“ wie bereits von Whyatt (2009) im Theoriekapitel, und Kompetenz (siehe auch Edmondson & House 2000:230-232, hier werden u.a. Sharwood Smith (1986)) zusammenhängen. Auch Sprachbewusstsein (Gnutzmann 2009, siehe Diskussion im Kapitel 2.3 er) ist hier relevant. Wie die wenigen Transfervorkommen in der K-Gruppe erklärt werden können, ist eine interessante Frage. Die Aufgaben selber enthalten keine norwegischen Wörter. Andere Erklärungen müssen herangezogen werden. Die zwei Lernenden (2BV, 3BV), die zu Transfer bei Test 1 neigten, erzielten 9 bzw. 16 von 20 richtige Treffern, und repräsentieren beide Seiten des Durchschnitts: 13,8 korrekte Verbalendungen in der K-Gruppe. Im zweiten Test stammten sämtliche transferierte Sätze von demselben Testteilnehmer (9AV) und die übertragenen Endungen sind bei diesem Lernenden besonders gegen Ende des Tests stark repräsentiert. Im dritten Test erfolgten sieben von 12 Transfererscheinungen durch diesen Lernenden. Ein Lernender sorgt also für 17 der insgesamt 26 Transfervorkommen der drei Tests¹⁶. Nur zwei dieser 26 Vorkommen werden von Testteilnehmer der I-Gruppe gemacht. Daraus lässt sich schließen, dass der Unterschied betreffend Transfer von der norwegischen Präsens-Endung zwischen den Gruppen nicht allzu groß ist.

Die Infinitive mit hinzugefügten morphologischen Endungen mögen als eine Art Transfer interpretiert werden. Der Grund dafür ergibt sich aus dem norwegischen Vorgang, Präsens bei regelmäßigen Verben zu bilden. Hier wird ein *r* dem Infinitivstamm angeschlossen. Wenn die deutschen morphologischen Endungen *-e*, *-st*, *-t* oder *-en* einem Infinitiv hinzugefügt werden, ist dieser Vorgang der gleiche wie der norwegische. Diese strukturalistische Art von Transfer weist, wenn man alle Tests zusammenzählt, insgesamt 23 Fälle¹⁷ bei der I-Gruppe und 51¹⁸ bei der K-Gruppe auf. Die Anzahl dieses Fehlertyps ist durch den Testverlauf hindurch sinkend, und sie bleibt in allen Tests (Test 1, 2, 3 – Teil AB) höher bei der K-Gruppe als bei der I-Gruppe. Beim letzten Test (3AB) ist aber der Anteil der Bildungen mit falschen Morphemen überwiegend. Die Bildung Infinitiv mit hinzugefügter morphologischer Endung verteilt sich auf allen Personen, und mag frequenter in Sätzen, die auch ein extra

¹⁶ In Test 3 außer der freien Produktion. Hier gab es andere Transfertypen, die nicht direkt mit dem Forschungsgebiet dieses Themas verbunden sind, so wie *was terrorisiert* usw.

¹⁷ Wovon 16 nach den grammatischen Personen richtige und sieben falsche Endungen sind.

¹⁸ Wovon 32 nach den grammatischen Personen richtige und 19 falsche Endungen sind.

Element beinhalten, vorkommen. Fünf von acht dieser Bildungsformen kommen in Satz 7 und 8 in Teil A des dritten Tests vor. Interessanterweise gibt es in der freien Produktion keine Vorkommen von Infinitive mit hinzugefügten Morphemen.

Das Argument, dass Übersetzen beim Lernen von Verbalmorphologie unter norwegischen L2-Deutschlernenden zum Transfer führt, ist damit widerlegt. Dies gilt sowohl für Transfer der norwegischen Präsens-Endung als auch für die Übertragung des norwegischen Vorgangs bei der Präsens-Bildung. Verglichen mit dem anderen Aufgabentyp sind die Unterschiede, was die Anzahl korrekten Antworten beim letzten Test wie auch bei der freien Produktion betrifft, ebenfalls so gering, dass dies auch kein Indiz in Richtung einer Verwerfung vom Übersetzen als Lernvorgang liefert. Wie MacWhinney (1997:179) im Theoriekapitel zitiert wurde, wird alles was sich übertragen lässt, sich übertragen. Demzufolge kann Übersetzung somit nicht zu erhöhten Transferraten in diesem Zusammenhang beitragen. Die zwei morphologischen Systeme des Norwegischen und des Deutschen sind aber sehr unterschiedlich. Dies mag die wenigen Vorkommen von Transfer auf dieser morphosyntaktischen Ebene erklären. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigten dies für die Verbalmorphologie des Präsens. Im Theoriekapitel wurden bereits die Ansichten von Hummel (1995 in Källkvist 2008), Uzawa (1996), Gnutzmann (2009), Whyatt (2009), dass Übersetzen zur Sprachbewusstsein bzw. Kontrolle beitragen kann, vorgestellt. Wenn man in Betracht zieht, dass Transfer (beider Typen zusammen) sich als frequenter (dreifach) in der K-Gruppe erwiesen hat, muss man sich wieder fragen, ob Übersetzen eher zu Sprachbewusstsein führt.

Alter wird nicht als eigenständiger Faktor in dieser Untersuchung berücksichtigt, das heißt, die Untersuchung vergleicht nicht unterschiedliche Aufgabentypen betreffs des Alters der Testteilnehmer. Bereits im Theoriekapitel wurden die gegeneinander gestellten Ansichten von Witte einerseits (2009) und Snell-Hornby (1985) andererseits in Bezug auf das Alter, in dem Übersetzen im Unterricht verwendet werden kann, dargestellt. Witte plädiert hier für das Übersetzen besonders für Anfänger, während Snell-Hornby es für die Fortgeschrittenen reserviert. Aufgrund der Daten der vorliegenden Untersuchung darf man Übersetzen als Aufgabentyp für Anfänger nicht ablehnen, denn die I-Gruppe hat sogar in Test 2 eine 7% höhere Erfolgsquote und in Test 3 eine 4% höhere Erfolgsquote als die K-Gruppe erzielt. Die I-Gruppe hat also genauso gute oder bessere Ergebnisse als die K-Gruppe erzielt. Wäre die Untersuchung aber nach Test 1 abgeschlossen worden, hätte man die gegensätzliche Schlussfolgerung ziehen müssen. In Test 3 sollten ferner die in Test 1 und Test 2

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Übersetzungsbeteiligten (I-Gruppe) und die Bilderverbalisierenden (K-Gruppe) auch den umgekehrten Aufgabentyp lösen (siehe Testkonzipierung in Kapitel 3). Wenn die Erfolgsraten der unterschiedlichen grammatischen Personen in Teil A (Übersetzungsaufgaben) und B (Bilderverbalisierungsaufgaben) verglichen werden (siehe Tabelle 18), erkennt man, dass die Lernenden beider Gruppen im Teil A bei der 1., der 2. und der 3. Person Singular wie auch der 2. Person Plural weniger erfolgreich als in Teil B waren. Die pauschalen Unterschiede sind aber gering, da die Schüler bei der 1. und der 3. Person Plural mit besseren Ergebnissen abschnitten. Die I-Gruppe erreichte allerdings aber bessere Scores als die K-Gruppe bei der 2. und der 3. Person Singular und der 3. Person Plural bei den Übersetzungsaufgaben in Teil erhalten. Andererseits hat die K-Gruppe besser Arbeit bezüglich der 3. Person Singular bei den Bilderverbalisierungen geleistet. Es lässt sich also weder bejahen noch ausschließen, dass Übersetzen eine sprachbewusstseinsstimulierende Aktivität ist, wie im Theoriekapitel von Hummel (1995 in Källkvist 2008), Gnutzmann (2009) und Whyatt (2009) argumentiert wird.

Inwieweit Übersetzungsaufgaben sinnvoll im Anfänger-Unterricht sind, hängt nicht nur von der Transfer-Frage ab. Die Entwicklung durch die Tests mag auch etwas über ihre Geeignetheit aussagen. Die Entwicklung der zwei Gruppen teilen einige Merkmale. Vor allem ist dies der Fall die erzielten Erfolgsquoten bei den Tests 2 und 3 wie auch die freie Produktion betreffend. Die größten Unterschiede sind bei Test 1 zu finden, denn hier zeigt die K-Gruppe bessere Ergebnisse vor. Später zeigen die Gruppen ähnliche Totalergebnisse auf, die Unterschiede liegen dann eher auf der Ebene der verschiedenen morphologischen Endungen.

Vor allem die große Differenz der Ergebnisse zwischen den Gruppen in Test 1 bei der 2. Person Plural ist überraschend. Die I-Gruppe hat einen Score von 36% erhalten, die K-Gruppe einen deutlich höheren: 67%. Der große Unterschied lässt sich nicht mit Lernbüchern erklären, denn dieser Faktor ist für die beiden Gruppen der gleiche. Die niedrigen Ergebnispunkte bei der Nutzung dieser Endung lassen sich auf eine der Schulen zurückführen.

Die bei den beiden Gruppen erzielten niedrigen Zahlen korrekter Formen bei der 3. Person Singular sind deshalb überraschend, da in den Lernbüchern diese Endung häufig vor kommt. Der bisherige Unterricht hat fokussierte die 1. und die 2. Person Singular. Wenn man nur die Erfolgsquoten der K-Gruppe in Betracht nähme, könnte die Output-Hypothese von Swain (in Kapitel 2.2 erörtert) an dieser Stelle verwendet werden, um den Unterschied zu erklären. In

der I-Gruppe unterscheiden sich aber die Erfolgsquoten der häufiger geübten 1. und 2. Person Singular wenig von der Erfolgsquote der 3. Person Singular. Die niedrigen Erfolgsquoten der 3. Person Singular bleiben ein unerklärtes Ergebnis des Test 1.

Die I-Gruppe in Test 2 und Test 3 (Teil A und B) legte ein Vorsprung in Test 2 und Teil A und B des Tests 3 vor. Bei der freien Produktion ist die K-Gruppe wieder marginal in der Führung. Die Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben also gering. Dieser Ausgleich zwischen den Gruppen ist interessant, denn die I-Gruppe, die in Test 1 mit einem Erfolgsgrad von 12% hinter der K-Gruppe erhalten hat, benötigt nur zwei Wochen um die Situation umzuwenden. Wie dieser Unterschied zu erklären ist, ist schwieriger zu sagen. Eine Möglichkeit besteht darin, dass Übersetzen schwieriger zu lernen sein mag, und dass die Wirkung des Lernens deswegen auch verzögert einsetzt. R. Ellis (1994:621) spricht von einer verzögerten Wirkung des expliziten Grammatikunterrichts. Unterschiede zwischen diversen Aufgabentypen werden bei Ellis aber nicht erwähnt. Scholdager (siehe Kapitel 2.4.3) bemerkt aber, dass der verbale Druck bei der Übersetzung höher sei. Somit bleibt diese Erklärung aber nur eine Spekulation.

Es gibt zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch Variationen in den Anzahlen elidierter Endungen zwischen den zwei Gruppen. In sich selbst bleibt Elision ein Randphänomen. Warum diese Elisionen vorkommen ist aber interessanter. Wenn man die Elisionen genauer betrachtet, erbringt dies interessante Aspekte des Verstehens von der Verbalflexion. Um die Ergebnisse kurz zu wiederholen: In Test 1 elidiert die I-Gruppe mehr als die K-Gruppe (siehe Tabelle 9). In Test 3(AB) sehen wir das Umgekehrte (siehe Tabelle 25). Bei Test 2 elidieren sie gleichermaßen (etwa 1% der Sätze).

Die oben genannten Verben sind alle in irgendeiner Weise sonderbar. Die Verben *arbeiten*, *angeln* und *futtern* fehlen die gewöhnlicheren (in der Schrift auftretende) *-en*-Endung im Infinitiv (wie auch 1. und 3. Person Plural). Die Verwirrung darüber mag erklären, warum Schüler zu Elisionen greifen. Ein plausibler Grund ist einer, den Leuenberger und Pelvat vorschlagen. Leuenberger und Pelvat (2000:140) berichten, dass einige Schüler die *-et*-Endung bei den Verben mit Stammauslaut *-t* auf andere Verben übergeneralisieren. „Umgekehrt wird manchmal das auslautende *-t* von Verbstämmen als Personalendung der dritten Person Singular missinterpretiert (ein Fehlertyp, der übrigens auch noch bei sehr fortgeschrittenen Lernenden vorkommen kann): *es kost, du arbeit, sie antwort, er schneit*.“ Ich möchte hinzufügen, dass dies auch eine mögliche Missinterpretation bei der 2.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Person Plural sein könnte, und dass es auch durch weitere Fälle von Vermischung von singularischem und pluralischem *sie* erklärt werden kann, wenn der Lernende das Konzept der Personalendung nicht verstanden hat, und sie deswegen beliebig verteilt. Bei den „ungewöhnlicheren“ Verben *angeln* und *futtern* trägt wahrscheinlich die Endung *-n* zu Unsicherheit unter den Testteilnehmern bei.

Wenn man die Elisionen in Test 3 näher anschaut, so sind diese jetzt auf sämtliche grammatische Personen verteilt. Vorzugsweise kommt Elision hier bei *arbeiten*, also Verbstämmen mit t-Auslaut, und noch wenig benutzten Verben des Typs *feiern* vor. Mögliche Versehen bei *spielen* und ähnlichen Verben, die den Schülern schon bekannt sein müssten, sind auch zu sehen.

Übersetzung führt also nicht zu erhöhtem Transfer weder aus der L1-Verbalmorphologie des Präsens noch dem norwegischen Vorgang bei der Präsensbildung. Transfer ist überhaupt eine wenig benutzte Strategie. Die Erklärungen dafür kann die von den Schülern empfundene Distanz zwischen der L1 und der L2 sein. Da die K-Gruppe im Gegensatz zur I-Gruppe eine dreifache Transferrate vorzeigt, entsteht die Frage, ob das Übersetzen zu erhöhter Sprachkontrolle führt. Mit dieser Behauptung muss man aber vorsichtig sein, denn die Anzahlen transferierter Endungen sind erstens gering und zweitens stammen sie von wenigen Testteilnehmern. Ob Übersetzen eher für Anfänger oder fortgeschrittene Lernende geeignet ist, lässt sich hier nicht feststellen. Es kann aber auf Grundlagen der vorliegenden Untersuchung nicht ausgeschlossen werden. Was aber festgestellt werden kann, ist, dass man Übersetzung nicht ohne weiteres beim Spracherwerb ausschließen kann. Den Ergebnissen zufolge ist Übersetzung genauso sinnvoll wie Bilderverbalisierungen.

5.2 Unterschiede zwischen den Gruppen in der freien Produktion

Die zweite Forschungsfrage thematisiert Unterschiede zwischen den Gruppen in der freien Produktion in Test 3.

- Inwieweit gibt es unterschiedliche Ergebnisse zwischen den Gruppen in der freien Produktion?

5 Diskussion

Bei der freien Produktion hat die K-Gruppe, die bei den Tests 2 und 3 (Teil A und B) den Vorsprung der I-Gruppe übernommen. Der Vorsprung ist aber sehr knapp, nur 1%, und es geht somit eher um einen Ausgleich (siehe Tabelle 28). Die Verwendung der Endungen zeigt ferner, dass im Vergleich zu den gewählten Subjekten der Sätze, die Endung –en überverwendet wird. Dass sich der Unterschied zwischen der I-Gruppe und der K-Gruppe beinahe aufgehoben hat, mag darauf hindeuten, dass die Aufgabenart nur eine geringe Rolle spielt. Dies stimmt mit den Befunden von Källkvist (2004) überein. Die Frage der Unterrichtsart stellt sich somit von selbst; Welcher Typ Unterricht ist besser geeignet? In Källkvists Untersuchung erzielen die zwei Gruppen, die expliziten Unterricht erhalten haben, auch die besseren Ergebnisse trotz unterschiedlicher Aufgabentypen. R. Ellis (1994:659) summiert:

The case for formal instruction is strengthening and the case for the zero option [i.e. the abandonment of formal instruction] is weakening. Formal instruction results in increased accuracy and accelerates progress through developmental sequences.

Weiter befürwortet er einen Fokus-auf-Formen als die möglicherweise beste Unterrichtsart. Pienemann (1989:63) allerdings expliziert in seiner „Teachability Hypothesis“, dass die Einwirkung des Unterrichts zu sprachlichen Elementen, wofür die Lernenden bereit sind zu lernen, beschränkt ist.

Die freie Produktion in Test 3 bringt ferner Ergebnisse ins Spiel, die zum Teil den Ergebnissen im Aufgabenteil desselben Tests wie auch den früheren Tests widersprechen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, scheinen die Schüler hier vor allem die 1. und 3. Person Singular zu bevorzugen, entweder suchen und erzielen sie durch Vermeidungen eine höhere Erfolgsrate, oder benutzen sie durch memorisierte (Rahmen)-Sätze oder Textstücke, um ihre Texte zu gestalten. Die plötzlich erhöhte Erfolgsrate der 3. Person Singular in der I-Gruppe (siehe Tabelle 29), ihr Wachstum (I: 36%), ist deutlich höher als die von der 1. Person Singular, die sich kaum entwickelt. Die K-Gruppe zeigt zum Teil ähnliche Ergebnisse auf: Wachstum 27% bei der 3. Person Singular, 23% bei der 1. Person Singular. Das Wachstum bei der 1. und der 3. Person Singular ist hier deutlich erhöht.

Die Lernenden beider Gruppen scheinen hier bei der 3. Person Singular eine andere Strategie zu verwenden als bei den Aufgaben vorher. Wo in der freien Produktion gespeicherte Sätze wieder hervorgerufen werden und möglicherweise als Vorbild für andere Sätze dienen, scheint dies in den Aufgaben nicht der Fall zu sein, denn hier ist die Erfolgsquote bekanntlich

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

eher gering. Etliche Texte zeigen eine deutliche formelhafte Struktur auf, da sie auch zu Wiederholungen greifen. Durch Wiederholungen von Strukturen können durch eine leichte Manipulation ähnliche Sätze gebildet werden. Zum Beispiel schreibt 5AV:

Ich heisse [5AV]¹⁹
Ich bin dreizehn jahre alt
Ich komme aus Norwegen
Ich wohne in [Ortsname]

Meine Schwester heisst [Name der Schwester]
Meine Vater heist [Name der Vater]

Fünf richtige Verbformen zusätzlich des Kopulaverbs erzielt der Lernende bei diesem wiederholten Vorgang. Auch andere wie 7BV (elf richtige Verben) oder 3BÜ (elf richtige Verben) zeigen ähnliche Ergebnisse vor.

Wiederholungen gewährleisten aber nicht immer eine korrekte Anwendung von Verbalendungen, etwas, was aus dem folgenden Beispiel hervorgeht: „Meine Mutter heißt [...]. Sie komme aus Norwegen. Sie trinkst gern tee.“ (3AV, Test 3, Teil C: Freie Produktion). Darauf wird das gleiche Muster mit Vater, Schwester und Bruder repetiert. Ähnlich wird, wie bereits im Kapitel 4.3.7 beschrieben, über Hamburg geschrieben, als wäre es fast wörtlich aus dem Lernbuch kopiert worden. Dies geschieht mit weitaus größerem Erfolg.

Diese Vorgänge der Wiederholungen und Memorisationen erweisen sich als relativ erfolgreich, denn die Erfolgsquote ist eindeutig gestiegen, da die „schwierige“ grammatische Form der 2. Person Plural vermieden wird. Im Einzelnen tritt auch die 2. Person Singular auf. Die 1. und die 3. Person Plural erleiden das gleiche Schicksal. Dass die Pluralformen überhaupt wenig zahlreich vorhanden sind, liegt vermutlich an der Natur der geschriebenen Texte. Die Texte sind meistens aus der ersten Person konzipiert und die einbezogenen Personen sind die Schwester, der Bruder usw. Die Methode lässt folglich keine Schlussfolgerungen über die Erwerbsprogression der vermiedenen grammatischen Personalformen zu.

Inwieweit die zwei Gruppen sich bei der freien Produktion unterscheiden, lässt sich auf folgende Weise beantworten: Die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen sind bei der freien Produktion gering. Sie neigen beide dazu, dieselben grammatischen Endungen zu

¹⁹ Die Namen und Ortsnamen sind wegen Datenschutz entfernt worden.

verwenden. Es geht hier um die 1. Person Singular und die 3. Person Singular. Weiter wird oft zu Wiederholungen und Memorisierungen unter den Teilnehmern beider Gruppen gegriffen.

5.3 Erwerbsreihenfolge unter den Testteilnehmern

Dieser Teil befasst sich mit der Erwerbsreihenfolge der Präsensmorphologie. Um die dritte Forschungsfrage zu wiederholen:

- Inwieweit gibt es eine besondere, beobachtbare Erwerbsreihenfolge der Verbalmorphologie unter den Testteilnehmern?

Um diese Frage zu beantworten, müssen die Erfolgsquoten der jeweiligen Endungen näher in Betracht gezogen werden (siehe Tabelle 29 und Abbildung 1). Dazu kommt die faktische Verwendung der unterschiedlichen Endungen (siehe Tabelle 5, 13, 19-20 und 28). Der Lernverlauf der Testteilnehmer befindet sich allerdings in einem noch sehr frühen Stadium und Vergleiche mit den Studien von Leuenberger und Pelvat (2000) und Fredriksson (2006) sind notwendig, um Inferenzen zu machen. Hierbei kann nur vermutet werden, dass die Schüler dem gleichen Weg zu folgen scheinen, wie es diese Studien gezeigt haben.

Es gibt unterschiedliche Einschätzungen, welche Erfolgsquote genügend ist, um eine Form als erworben zu nennen. Wie bereits in Kapitel 2.5.2 erwähnt, findet Fredriksson (2006:138) eine Erfolgsquote von 90% als ausreichend und sie bezeichnet Erfolgsraten zwischen 75-90% als Bildung von Routinen, während Leuenberger und Pelvat (2000:132) sich mit einer Erfolgsquote über 75-80% begnügen, um eine Form als erworben zu klassifizieren. Die letzt genannte Rate stimmt auch mit Ellis (1994, in Fredriksson 2006:138) überein. Ferner sieht Pienemann (in Ellis 1994:387) das „onset“, das heißt, der Zeitpunkt des ersten Erscheinens, als Kriterium des Erwerbs an. Wie aber die erwähnten Autoren an diese Zahlen gekommen sind, ist unklar. Eine gewählte Erfolgsquote von 75% ist naheliegend, da sie mit mehreren der oben erwähnten Autoren (Ellis, Leuenberger und Pelvat, und zum Teil Fredriksson) übereinstimmt. Auch deswegen ist diese Quote von mir gewählt worden, obwohl ich Einwände gegen sie habe. Erstens ist sie problematisch, weil die Kriterien der genannten Autoren zur Auswahl solch einer Quote unklar scheinen. Denn sie mag nur symbolisch oder nach Belieben gewählt worden sein. Zweitens gewährleistet die gewählte Quote in sich selbst in keiner Weise, dass der Erwerb wirklich zustande gekommen ist. Fredriksson (2006:139)

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

zum Beispiel sieht ein Problem bei der Feststellung von Erwerb. Sie verweist auf die Aufgabentypen und darauf, dass Aufgaben wegen unterschiedlichen benötigten Sprachstilen somit unterschiedliche Formen hervorrufen. Bei einer Aufgabe, in der die Lernenden über sich selber erzählen, ist es zum Beispiel weniger wahrscheinlich, dass die 2. Person Singular oder Plural auftreten. Bei solchen Texten sind eher die 1. und 3. Person Singular wie auch die 1. und 3. Person Plural zu erwarten. Die durch diese Untersuchung erhobenen Texte sind unterschiedlicher Art und mögen deswegen auch zu unterschiedlichen Ergebnissen in verschiedenen Richtungen führen, zumindest was die unterschiedlichen Endungen betrifft.

Ferner ist fraglich, ob man nur den Endpunkt der Untersuchung messen sollte oder ob man die gesamte Produktion unter Einem in Betracht ziehen müsste. Denn die erhobenen Daten haben gezeigt, dass die Erfolgsquoten vom einen bis zum anderen Aufgabentyp stark in beide Richtungen schwanken können. In einem Test mag eine Erfolgsquote weit unter 50% liegen, in einem anderen Test ist sie deutlich höher als 50% (siehe zum Beispiel die 3. Person Singular in den unterschiedlichen Teilen von Test 3). Fredriksson (2006:139) ist der Meinung, dass solch eine Erfolgsquote von 50% oder darunter eher für einen Zufallsprinzip spricht. Es kann aber gegen diese Betrachtung von Fredriksson eingewandt werden, dass es auch darauf deuten mag, dass eine Endung überverwendet wird. Denn unter den verwendeten Endungen bei der freien Produktion in Test 3 gibt es nur Einzelfälle von im Deutschen nicht vorkommenden Verbalendungen des Präsens. Eben diese Tatsache spricht dafür, dass die Schüler verstanden haben, dass die Verben flektiert werden müssen. Die Erfolgsquoten, die in der vorliegenden Untersuchung erhoben worden sind, besagen weiter, dass die Lernenden die Endungen noch nicht völlig richtig verwenden können. Ich betrachte eine stabilisierte bzw. wachsende Kurve der Erfolgsquoten als Indiz für den zunehmenden Erwerb der Verbalmorphologie. Somit werden sämtliche Tests berücksichtigt, aber das Endgewicht wird trotzdem auf dem letzteren Test, in dem die Lernenden ohne Hilfsmittel die Aufgaben lösen mussten, gelegt.

Mittels der oben genannten Kriterien soll jetzt beurteilt werden, ob sich die jeweiligen Endungen bei den Lernenden der zwei Gruppen eingepägt haben, und ob es Unterschiede zwischen den beiden zwei Gruppen gibt. Hierbei werden die grammatischen Personen nach dem gewöhnlichen Muster berücksichtigt.

5 Diskussion

Die 1. Person Singular bei der I-Gruppe scheint sich stabilisiert zu haben (siehe Tabelle 29 und Abbildung 1). Sie liegt in Test 3, Teil A und B, genau so hoch wie in Test 1. Bei der freien Produktion liegen die Erfolgsquoten beider Gruppen ebenfalls höher, vor allem ist dies der Fall für die K-Gruppe. Die 1. Person Singular ist bei Fredriksson auf die zweite Entwicklungsstufe zu finden, nach der prä-konjugalen Phase (Stufe 1), bei Leuenberger und Pelvat (2000) wird die 1. Person Singular nach der 3. Person Singular erworben (siehe Kapitel 2.5.2). Die Ergebnisse der 1. Person Singular stimmen in dieser Untersuchung somit besser mit Fredrikssons Ergebnissen als mit Leuenberger und Pelvats Ergebnissen überein. Die Erfolgsquoten der 1. Person liegen in Test 3, Teil A und B, bei beiden Gruppen zwischen 50 und 75%, und die Erfolgsquote der K-Gruppe liegt noch höher bei der freien Produktion und die Endung der 1. Person Singular scheint sich sogar als Routine zu festigen, um Fredrikssons (2006) Termini zu verwenden. Pienemann zufolge ist hier mit einem ersten Erscheinen zu rechnen. Ich vermute, dass die beiden Gruppen die Endung der 1. Person Singular bewusst verwenden, obwohl sie nach allen meinen Kriterien noch nicht als erworben gilt.

Die Endungen *-st* und *-t* sind weniger erfolgreich als anfangs und liegen in Test 3, Teil A und B, vielleicht auf einem niedrigeren Punkt in der „U-Kurve“ (vgl. Leuenberger und Pelvat (2000:139)). Das heißt, eine anfänglich hohe Rate sinkt bevor sie später wieder ansteigt. Die geringe Verwendung der 2. Person Singular in der freien Produktion erklärt sich durch die Beschaffenheit der Texte. Die Lernenden erzählen meistens über sich selbst und ihre Familien, Freunde oder Hobbys. Dialoge, die die 2. Person Singular oder Plural benötigten, kommen kaum vor. Die Schlussfolgerungen betreffend die Endung der 2. Person Singular wird deshalb durch die geringe Anzahl ihrer Vorkommen erschwert. Die anfänglich möglichen memorierten Chunks scheinen auf jeden Fall im Aufgabenteil A und B des letzten Tests nicht mehr als Vorbilder zu dienen. Auf jeden Fall mag dies für die 2. Person Singular stimmen. Die 3. Person Singular hingegen ist die zweiterfolgreichste²⁰ Endung bei der freien Produktion, und die Erfolgsquote liegt hier doppelt so hoch wie bei dem Aufgabenteil des Tests 3. In der freien Produktion mögen wegen den schon erwähnten Methoden des Memorisierens und ferner der Repetitionen beim Schreiben auch Chunks neuerlich mit einbezogen werden. Die deutlich höheren Erfolgsquoten der 3. Person Singular bei der freien Produktion deuten möglicherweise darauf hin, dass die Quoten in Test 3, Teil A und B, künstlich niedrig liegen. Da die 2. Person Singular in der freien Produktion kaum vorkommt,

²⁰ Die 2. Person Singular erzielt zwar einen 100% Score, doch ist ihr Vorkommen sehr selten. Außerdem lässt sich ihre Verwendung auf eine Person in der I-Gruppe und eine Person in der K-Gruppe zurückführen.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

und die 3. Person einen sehr unterschiedliche Erfolgsquoten in der gesteuerten bzw. freien Produktion erzielt, lassen sich Schlussfolgerungen über ihren Erwerb laut Fredrikssons bzw. Leuenberger und Pelvats Kriterien schwierig vollziehen.

Zählt man die 1. und die 3. Person Plural als eins, so weist auch die Pluralendung *-en* in der I-Gruppe eine Stabilisierung auf. In der K-Gruppe ist immernoch ein Rückgang zu beobachten. Das Niveau des Erfolgs ist aber ungefähr so hoch wie bei der I-Gruppe. Wenn man aber die Endung *-en* voraussetzt – wie Fredriksson andeutet, sind die höheren Quoten einer Form ein Indiz dafür, dass sie früher erworben wurde als andere Formen mit niedrigeren Quoten – unterscheiden sich die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung von den beiden bereits erwähnten Untersuchungen. Der Erfolg der Schüler bei dieser Endung lässt sich aber schwieriger beurteilen, da die Endung lautlich wie auch schriftlich identisch mit dem Infinitiv ist. Ihre Überverwendung ist in Test 3 höher als bei den vorangegangenen Tests. Wie bei der 1. Person Singular oben, kann, Fredriksson zufolge, ein beginnender Erwerb von der 1. und der 3. Person Plural vermutet werden. Die *en*-Endung der 1. und 3. Person erfüllt nicht alle Kriterien, denn sie hat eine Erfolgsquote von 75% noch nicht erreicht. Ihre Verwendung in der freien Produktion ist zu gering, um Aussagen zu treffen.

Die Untersuchung scheint aber zumindest zum Teil die Befunde von Leuenberger und Pelvat (2000) und Fredriksson (2006) zu bestätigen. In beiden Publikationen wird die 1. Person Singular als die erste erworbene Form aufgelistet. Dies kann aber aus meiner Ausarbeitung der Daten nur inferiert werden. Es gibt allerdings nicht viele Lernenden, die ausschließlich nur eine Endung verwendet haben. Ferner deuten die Erfolgsquoten der *en*-Endung darauf, dass diese Endung sich dem Erwerb nähert. Somit ist anzunehmen, dass die Lernenden verstanden haben, dass mit dem Verbende gearbeitet werden muss, sie verstehen aber noch nicht alle, wie dies vollzogen werden soll. Sie sind damit aus der ersten Phase ausgestiegen und in die zweite Phase gelangt (vgl. Leuenberger und Pelvat (2000)).

Wenn ferner diskutiert werden soll, ob einige Endungen schwieriger als andere zu lernen sind, scheint dies also zuzutreffen. Die Endungen der 1. Person Singular und der 1. wie auch der 3. Person Plural nähern sich dem Status „erworben“, wenn man dies überhaupt aus den Daten schlussfolgern darf. Vor allem ist die wenig vorkommende Form der 2. Person Plural problematisch. In den Lesetexten wie auch in den Aufsätzen der Schüler habe ich keine Formen entdecken können. Die Formen treten vermutlich auch in der zusätzlichen

5 Diskussion

Aufgabenarbeit der Schüler seltener auf. Ich vermute, dass die 2. Person Plural gegen Ende der Erwerbsreihenfolge ihren Platz findet. In der Untersuchung werden aber nicht mündliche Produktionsdaten erhoben und interpretiert. Wir wissen also nicht wie die unterschiedlichen Endungen sich in der mündlichen Produktion niederschlagen. In Gespräche wäre zum Beispiel die Formen der 2. Person Singular wie auch Plural häufiger.

Die niedrigen Quoten der 2. Person Singular in Test 3 treten meines Erachtens überraschend auf. Denn diese Person ist in den Lernbüchern weit verbreitet. Wie aber unter der Diskussion der Erwerbsreihenfolge oben (vgl. auch Fredriksson in Kap. 2.5.2) schon erwähnt, könnte dies mit der „U-Kurve“ erklärt werden. Denn in Test 1, und vor allem Test 2 sind die Quoten für die 2. Person Singular unter den erfolgreicherem Top 3 der Personalendungen. Wenn wir uns an Chunks wenden, scheint es so, als könnten diese die niedrigere Erfolgsquote der I-Gruppe in Test 1 erklären. In Test 1 mag die Gestaltung der Aufgabe den Unterschied zwischen der I-Gruppe und K-Gruppe erklären. Der Unterschied zwischen den anderen Sätzen und des möglich Chunks auslösenden Satzes 6 (*Hva heter du?*) ist allerdings so gering, dass es fragwürdig ist, diesen als solchen einzustufen. Wenn er überhaupt als Chunk interpretiert wird, ist die Frage, ob die schriftliche L1-Version des Satzes einen Chunk leichter als der bildbegleitete Satz auslöst. Dies lässt sich aber schwer kontrollieren, da die anderen Antworten der K-Gruppe eine genau so hohe Erfolgsquote wie der erwähnte Satz aufweisen²¹. Es kann auch sein, dass die Teilnehmer der K-Gruppe besser verstanden haben, dass die morphologische Endung sich hier auf anderen Sätzen übertragen lässt. Ich habe somit in keiner der Gruppe einen Satz mit geforderter Verbalendung der 2. Person als Chunk interpretiert. Chunks scheinen selten bei den Aufgaben eine Strategie zu sein.

Überraschend ist außerdem, dass die Anzahl richtiger Sätze der 1. Person Singular nicht höher ist, obwohl sie eindeutig höher als die anderen Personen des Singulars liegt. In den bisherigen Texten der jeweiligen Lernbücher wie auch im bisherigen Unterricht, gibt es Dialoge, in denen die 1. und 2. Person Singular in den Vordergrund treten. Die im Lernbuch *Los geht's 8* frequentiertesten Endungen in den Lesetexten sind 1., 2., 3., Person Singular und 3. Person Plural. Die 1. und 2. Person Plural kommen in den frühen Lesetexten nicht vor.

²¹ (Bei einem Schüler fehlt das letzte Blatt, und ich weiß deswegen nicht, wie er die Aufgabe gelöst hat. 2BV)

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Schlussfolgerungen betreffs der Erwerbsreihenfolge der Endungen sind schwierig festzustellen. Allerdings habe ich einige Tendenzen finden können. Die Schwierigkeit der jeweiligen Endungen scheint mit diesen Tendenzen zusammenzuhängen. Die Häufigkeit in Input und Output spielt eine Rolle, aber relevant für die Lernenden ist vermutlich auch die Motivation, und diese setzt voraus, dass zuerst die 1. Person Singular gelernt wird. Diese scheint auch am einfachsten zu erwerben zu sein. Auch die Pluralendung *-en* erzielen Erfolgsquoten, die sich einem Status als Erworben nähern.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden. Als erster Punkt wird Theorie- und Methodewahl geschildert. Dann folgt als zweiter Punkt die Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung. Die Bewertung des Untersuchungsdesigns erfolgt danach. Ferner werde ich die Relevanz der durch die Untersuchung gewonnenen Daten für die L2-Spracherwerbforschung erörtern. Zum Abschluss skizzierte ich einige mögliche Weiterführungen dieser Untersuchung, wobei auch neue Fragen, die an dieser Stelle zu beantworten sind, gestellt werden.

6.1 Zur Theorie- und Methodewahl

In Kapitel 2 wurde die Wichtigkeit des Outputs und zusätzlich des Inputs erörtert. In Anlehnung des Outputs wurden Übersetzung im Unterricht und andere Aufgaben miteinbezogen. Ziel der darauf folgenden theoretischen Erwägungen war, zu diskutieren ob Übersetzung eine oder mehrere Rollen im Unterricht spielen kann, und weiter wann Übersetzung eventuell zu benutzen ist. Unter den Befürwortern von Übersetzung im Klassenraum wurden divergierenden Meinungen betreffs des Gebrauchs und des passenden Zeitpunktes für Übersetzung dargestellt. Die üblichen Argumente und kritischen Fragen der Gegner wurden auch präsentiert. Evidenzbasierte Gegenargumente waren aber schwierig zu finden.

Im nachfolgenden Kapitel wurde die Wahl der Methode erörtert. Eine quantitative und longitudinale Untersuchung wurde gewählt, um den Schlussfolgerungen größeres Gewicht beizulegen. Hier wurden auch Vorteile und Nachteile des Untersuchungsdesigns diskutiert. Unter den Nachteilen habe ich den Verlust an Detailliertheit, die bei einer qualitativen Untersuchung elizierbar sind, und die relativ geringe Größe der Untersuchung aufgelistet.

6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden durch drei Forschungsfragen diskutiert. Diese befassten sich mit der Sinnvollkeit des Übersetzens im Unterricht, Unterschiede in der folgenden freien Produktion und die mögliche Erwerbsreihenfolge der Verbaleflexion.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Übersetzungen weitgehend zu den gleichen Ergebnissen wie die Kontrollaufgaben, in dieser Untersuchung Bilderverbalisierungen, führen. Die I-Gruppe, die ausschließlich mit Übersetzung in Test 1 und Test 2 tätig war, hat bessere Ergebnisse bei den beiden Aufgabentypen in Test 3 erzielt. Allerdings sind die Unterschiede nicht sehr groß. Durch sämtliche Tests weist die K-Gruppe mehr Transfer beider Typen auf. Die Frage, ob Übersetzung eher zu Sensibilisierung beitragen kann, scheint gerechtfertigt.

Bei der freien Produktion ist die K-Gruppe geringfügig besser als die I-Gruppe. Die niedrigen Erfolgsquoten steigen wenn die Testteilnehmer selbst die Subjekte der Sätze kontrollieren dürfen. Wenn wir die Entwicklung durch Test 1, 2 und 3 betrachten, sehen wir, dann ist es interessant festzustellen, dass die beiden Gruppen gleichzeitig ans Ziel gelangen. Die Unterrichtsart mag deswegen einflussreicher als die Aufgabentypen auf den Erwerb sein

Betreffs einer eventuellen Erwerbsreihenfolge haben die erhobenen Daten keine eindeutigen Antworten geben können. Ebenso darf man vermuten, dass die 1. Person Singular als erste Form erworben wird. Weiter weisen die Ergebnisse auf die 1. Person Plural hin. Die bei den beiden Gruppen niedrigen Erfolgsquoten der 3. Person Singular – obwohl sie in den Aufsätzen deutlich steigen – kommen mir paradox vor, da diese Endung in den Lernbüchern weitaus frequenter als die 1. Person Plural ist, und sie deswegen vermutlich früh erworben sein sollte. Auch die niedrigen Quoten der 2. Person Singular sind überraschend. Am Untersuchungsende befindet sich die Mehrheit der Testteilnehmer beider Gruppen immer noch in der prä-konjugalen Phase.

Über die Schwierigkeit der jeweiligen grammatischen Personen hat die Untersuchung nur Andeutungen machen können. Vermutlich ist die 2. Person Plural wegen ihrer niedrigen Frequenz im Input wie auch im Output die am schwierigsten zu erwerben.

6.3 Bewertung des Untersuchungsdesigns

Ich habe bei der Darstellung des Testmaterials und des Untersuchungsdesigns versucht, diese so detailliert wie möglich zu beschreiben. Probleme und Entscheidungen betreffend die Durchführung der Untersuchung sind dokumentiert worden, um die Transparenz und Wiederholbarkeit der Untersuchung zu verbessern.

Die Untersuchung ist eine quantitative Annäherung. Mit einer Testteilnehmersterblichkeit von 27% wäre vielleicht wünschenswert, einen zusätzlichen qualitativen Ansatz einzubauen. Eine Möglichkeit hierbei wären Interviews mit ausgewählten Testteilnehmern unterschiedlicher Leistungsebenen. Besonders bei den zwei letzten Forschungsfragen wäre ein verfügbarer längerer Zeitraum ein Vorteil, um die Fragen ausführlicher beantworten zu können. Während eines ausgedehnten Zeitraums wären auch komplexere Aufgaben zu benutzen, wodurch die kognitive Entwicklung ausführlicher gemessen werden könnte.

Bei der freien Produktion hätte einerseits eine strenger gesteuerte Aufgabenformulierung vielleicht memorierte Textstücke verhindern können. Andererseits wären dann andere mögliche Probleme sowie erhöhter kognitiver Aufwand ins Spiel gekommen. Eine weniger gesteuerte Aufgabe kontrastiert aber mit der strengeren formulierten Aufgabe und bietet somit eine breitere Abbildung der Sprachbeherrschung der Lernenden. Das Untersuchungsdesign trägt in dieser Hinsicht auch Vorteile. Es war auch ein wichtiger Punkt, die Aufgaben so verständlich und frei wie möglich für sämtliche Schüler zu gestalten, damit sie die Aufgaben mit einer positiven Haltung lösten, und damit einige Schüler wegen Themenwahl oder Ähnlichem nicht benachteiligt wurden.

6.4 Zur Relevanz der Arbeit für die L2-Forschung und für den L2-Unterricht

Die Untersuchung hat ein wenig erforschtes Gebiet untersucht, nämlich den Gebrauch von Übersetzen im Kontrast zu anderen Aufgabentypen und dessen Einwirkung auf den L2-Erwerb bei jungen DaF-Lernern. Weiter ist wenig untersucht worden, wie und inwieweit unterschiedliche Aufgabentypen die freien Produktion beeinflussen. Die vorliegende Arbeit ist ein Anfang, die Kenntnisse über dieses Forschungsfeld zu erweitern.

Bei der Untersuchung war es auch wichtig, einen realistischen Unterrichtsvorgang zu benutzen, um die Wirklichkeit in der Schule, u.a. eine geringe Stundenanzahl, widerspiegeln zu können. LehrerInnen und SchülerInnen sollten sich in dem beschriebenen Schulalltag wieder erkennen können. Deswegen wurde eine hauptsächlich explizite Unterrichtsweise mit impliziten Einschlägen gewählt. Die Untersuchung ist deswegen für die heutige norwegische Schule relevant. Die Aufgabentypen scheinen weniger bedeutsam als die Unterrichtsart zu sein, und es darf festgestellt werden, dass Übersetzen dem Erwerb nicht schadet. Die

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Beschäftigung mit Übersetzungsaufgaben im Klassenraum kann somit fortgesetzt werden wo sie in Gebrauch ist, und kann auch mit Vorteil benutzt werden, um Aspekte der L2 zu beleuchten und Einsicht darüber zu gewinnen. Übersetzung sollte auch wegen unterschiedlicher Lernertypen verwendet werden.

6.5 Ausblick

Diese Untersuchung hat den Weg für andere Fragen geöffnet, die wegen zeitlichen und logistischen Herausforderungen leider umgesetzt werden konnten. Dies betrifft unterschiedliche Aspekte: Alter, Zeit und die Rolle und Einwirkung von der Menge des Inputs und des Outputs auf die Erwerbsreihenfolge.

Erstens war ein ursprünglich gewünschtes Ziel der Arbeit auch die Einwirkung vom Alter als Faktor in den Forschungsfragen einzubauen. Hierbei sollten auch Schüler der Studien vorbereitenden, weiterführenden Schule teilnehmen. Wegen der Schwierigkeit eine zureichende Testteilnehmeranzahl zu erreichen, hat sich dieser Plan nicht realisieren lassen. Die kognitive Reife der Testteilnehmer in Verbindung mit den unterschiedlichen Aufgabentypen und deren Ergebnisse hätte dann untersucht werden können. Die Frage, wann Übersetzen im Unterricht am besten geeignet ist, hätte dann eine zentrale Stellung.

Zweitens würde mehr Zeit auch eine bessere Beurteilung betreffend die Erwerbsreihenfolgen zulassen. Die Aufgaben hätten mit der vermutlich wachsenden Lösungsfähigkeit der Lernenden auch komplizierter gestaltet werden können, um detailliertere Daten der Untersuchung darzustellen.

Drittens fände ich es gleichermaßen auch interessant, Unterschiede beim Erwerb zwischen Schülern, die Deutsch als Fremdsprache lernen und Deutsch als Zweitsprache lernen, zu untersuchen. Die Rolle des Inputs wie auch Outputs könnte hier weiter erforscht werden.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der Erwerbsreihenfolgen der Präsensmorphologie in den Studien von Fredriksson (2006) und Leuenberger und Pelvat (2000)	27
Tabelle 2: Vorkommen der unterschiedlichen Verbalendungen in den Tests.....	34
Tabelle 3: Überblick Test 1	49
Tabelle 4: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 1).....	50
Tabelle 5: Verwendete Endungen (Test 1).....	51
Tabelle 6: Übergeneralisierungen der I-Gruppe (links) und K-gruppe (rechts) in Test 1.....	52
Tabelle 7: „Hva heter du?“ - Möglicher Chunk-auslösender Satz (I-Gruppe) (Test 1)	53
Tabelle 8: Infinitive mit hinzugefügten Morphemen	54
Tabelle 9: Elisionen.....	55
Tabelle 10: Die Elisionen.....	56
Tabelle 11: Überblick Test 2.....	57
Tabelle 12: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 2 vs Test 1).....	57
Tabelle 13: Verwendung der Endungen (Test 2)	58
Tabelle 14: Übergeneralisierungen in Test 2	59
Tabelle 15: Vergleich der Gruppen (Test 3A).....	61
Tabelle 16: Vergleich der Gruppen (Test 3B).....	61
Tabelle 17: Prozentualer Erfolgsgrad bei den unterschiedlichen grammatischen Personen (Test 2 vs. Test 3AB)	62
Tabelle 18: Erfolgsraten bei den grammatischen Personen in Teil A und Teil B in Test 3 samt dazugehöriger Differenz.....	62
Tabelle 19: Verwendung der Endungen in Test 3, Teil A.....	63
Tabelle 20: Verwendung der Endungen in Test 3, Teil B.....	64
Tabelle 21: Überverwendungen (Test 3, Teil A und B).....	65
Tabelle 22: Verwendung von Infinitiv + morphologischer Endung in Test 3 (Teil A und Teil B).....	66
Tabelle 23: Transfer in Test 3, Teil A und B	66
Tabelle 24: Elisionen (Test 3, Teil A und B)	67
Tabelle 25: Elisionen (Test 3 Teil A und Teil B) – Die einzelnen Sätze/Verben	67
Tabelle 26: Das Problem der richtigen Subjektbildung	68
Tabelle 27: Erfolgsquoten bei den regelmäßigen Verben wie auch <i>sein</i> und <i>haben</i> in den Aufsätzen (Test 3)	68
Tabelle 28: Verwendung der Endungen bei regelmäßigen Verben in den Aufsätzen	69
Tabelle 29: Erfolgsquoten der jeweiligen grammatischen Personen für die regelmäßigen Verben in der freien Produktion.....	70
Abbildung 1: Totale Erfolgsquoten bei den drei Tests (außer der freien Produktion).....	71
Abbildung 2: Erfolgsquoten der I-Gruppe von Test 1 bis 3 (Teil A und B).....	72
Abbildung 3: Erfolgsquoten der K-Gruppe von Test 1 bis 3 (Teil A und B)	73

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

Literaturverzeichnis

- Barnes, Douglas R. (1992) *From Communication to Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann, Boynton/Cook Publishers.
- Bereiter, C. und Scardamelia, M. (1983) Does learning to write have to be so difficult?. In Freedom, Aviva, Pringle, Ian und Yalden, Janice (Hrsg.). *Learning to Write: First language,/Second Language*. London: Longman.
- Börner, Werner. (1989) Didaktik Schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In:Antos, Gerd und Krings, Hans P (Hrsg). *Textproduktion*. 348-376 Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Butzkamm, W. Wolfgang. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Chan, Alice Y. W. (2004) Syntactic Transfer: Evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners. *Modern language journal* 88: 56-74
- Council of Europe. (2001) *The Common European Framework of Reference* [10.4.2010] Zugänglich unter <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Common%20European%20Framework%20hyperlinked.pdf>
- Danan, Martine. (1992) Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*. 42: 497-527.
- DeKeyser, Robert. (1995) Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*. 17: 379-410 .
- Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle und Studer, Thérèse. (2000) *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Edmondson, Willis. (1999) *Twelve lectures on second language acquisition: foreign language teaching and learning perspectives*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Edmondson, Willis und House, Juliane. (2000) *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Ellis, Nick C. (1994) Implicit and Explicit Language Learning - an Overview. In Ellis, Nick C. (Hrsg.) *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* 1-31. London: Academic Press.
- Ellis, Nick C. (1996) Sequencing in SLA: Phonological Memory,Chunking and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 91-126.
- Ellis, Rod. (1999) Item versus System Learning: Explaining Free Variation. *Applied Linguistics* 20: 460-480.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

- Ellis, Rod. (2002) Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In Hinkel, Eli und Fotos, Sandra *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* 155-179. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, Rod. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (2005) Instructed Language Learning. In Hinkel, Eli (Hrsg.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 713-728. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Fredriksson, Christine. (2006) *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge. Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Gnutzmann, Claus. (2009) Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom? In Witte, Arnd, Harden, Theo und Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.). *Translation in second Language Learning and Teaching* 53-77. Oxford: Peter Lang.
- Haukås, Åsta. (2009) *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Dissertation. Tromsø.
- Holthe, Brita Semundseth, Ramberg, Per und Selbekk, Hannelore. (2006) *Noch Einmal 1*. Oslo, J. W. Cappelens Forlag.
- Hummel, Kirsten M. (1995) Translation and Second Language Learning. *Canadian Modern Language Review* 51: 444-455.
- Izumi, Shinichi. (2002) Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 541-577.
- Jessner, Ulrike. (2008) Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 15-56.
- Källkvist, Marie. (1998) How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors. In Malmkjær, Kirsten (Hrsg.). *Translation and Language teaching* 77-87. Manchester: St. Jerome.
- Källkvist, Marie. (2004) The effect of translation exercises versus gap-exercises on the learning of difficult L2 structures. In Malmkjær, Kirsten (Hrsg.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes* 164-183. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins.

Literaturverzeichnis

- Källkvist, Marie. (2008) L1-L2 translation versus no translation. A longitudinal study of focus-on-formS within a meaning-focused curriculum. In Ortega, Lourdes, Byrnes, Heidi (Hrsg.). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities* 182-202. New York: Routledge.
- Klapper, John und Rees, Jonathan. (2003) Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research* 7: 285-314.
- Kleinmann, Howard H. (1977) Avoidance Behaviour in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning* 27: 93-107.
- Kniffka, Gabriele und Siebert-Ott, Gesa. (2007) *Deutsch als Zweitsprache: lehren und lernen* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Kobayashi, Hiroe und Rinnert, Carol. (1992) Effects of First Language on Second Language Learning: Translation versus Direct Composition. *Language Learning* 42:183-215.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications* New York: Longman.
- Krings, Hans P. (1987) Fremdsprachenausbildung an der Hochschule: Aufsatz oder Übersetzung? – Ein Prozessvergleich. In Ehnert, Rolf und Schleyer, Walter (Hrsg.). *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft. Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD 1987. S. 71-90.
- Krings, Hans P. (1994) What Do We Know About Writing Processes in L2? The State of Art. In: Pogner, K. H. (Hrsg.). *More About Writing. Odense Working Papers in Language and Communication, no. 6*: 83-114. Odense: Institute of Language and Communication.
- Königs, Frank G. (2006) Ein ‚altes‘ Thema bleibt aktuell: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In Jung, Udo O.H. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lado, Robert. (1961) *Language Teaching. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longmans.
- Laufer, Batia, und Girsai, Nany. (2008) Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics* 29: 694-716.
- Leuenberger, Sandra und Pelvat, Isabelle (2000) Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben. In Diehl, Erika, Christen, Helen, Leuenberger, Sandra, Pelvat, Isabelle und Studer, Thérèse. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch* 124-167. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

- Leung, Yan-kit Ingrid. (2005) Second vs. Third Language Acquisition of tense and Agreement by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad und Jeff MacSwan (Hrsg.). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* 1344-1352. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lindemann, Beate. (2000) „Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein.“ Zum Einfluss der ersten Fremdsprache beim Übersetzen. In Dentler, Sigrid, Hufeisen, Brita und Lindemann, Beate (Hrsg.). *Tertiär- und Drittsprachen* 57-65. Tübingen: Steuffenberg.
- Lindemann, Beate. (2001) Zum Universitären Übersetzungsunterricht im Bereich DaF (Am Beispiel Norwegen). *Deutsch als Fremdsprache* 40: 153-158.
- Long, Michael H. (2000) Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In Lambert, Richard D., Shohamy, Elana Goldberg, Walton, A. Ronald (Hrsg.). *Language policy and pedagogy: essays in honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia, John Benjamins.
- Mackay, Alison und Gass, Susan M. (2005) *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, Brian. (1997) Second Language Acquisition and the Competition Model. In de Groot, Annette M. B. und Kroll, Judith F. (Hrsg.). *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonough, Kimberly. (2001). Exploring *the Relationship Between Modified Output and L2 Learning*. Unveröffentlichte Dissertation, Washington, DC, Georgetown University.
- Norris, John M. und Ortega, Lourdes. (2000) Effectiveness of L2-Instruction: A Research Synthesis and Meta-Analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
- Ortega, Lourdes (2009) *Understanding Second Language Acquisition*. London, Hodder Education.
- Ortega, Lourdes und Ibarra-Shea, Gina. (2005) Longitudinal Research in Second Language Acquisition: Recent Trends and Future Directions. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 26-45.
- Paradis, Michael (2006) Implicit competence and explicit knowledge in second language acquisition and learning. [7.2.2010] Zugänglich unter <http://cbbc.georgetown.edu/workshops/Workshop%20talks/Paradis-Long%20Abstract-CBBC%20L2%20Workshop%202006.pdf>
- Perkins, Chris. (1985) Sensitizing advanced learners to problems of L1-L2 translation. In Titford, Christopher und Hiege, A. E. (Hrsg.). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* 51-72. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pienemann, Manfred. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics* 10: 52-79.

Literaturverzeichnis

- Pishwa, Hanna. (1985) Markiertheitsprinzipien im Erwerb der Deutschen Verbmorphologie. *Papiere zur Linguistik* 33: 3-29.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. und Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rösler, Dietmar. (2000) Kooperativ statt lehrerzentriert. In *Fremdsprache Deutsch* 23: 19-24.
- Schjoldager, Anne. (2004) Are L2 learners more prone to err when they translate?*. In Malmkjær, Kirsten (Hrsg.). *Translation in Undergraduate Degree Programmes* 127-149. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins.
- Schmidt, Richard W. (1990) The role of consciousness in second language learning. In *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Schulze, Anne-Marie und Lotzer, Michaela (2006) *Los geht's* 8. Oslo: Det norske samlaget.
- Sharwood Smith, Mike. (1986) The Competence/Control Model. In Kellerman, Eric und Sharwood Smith, Mike (Hrsg.). *Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars* 10-20. New York: Pergamon, 1986.
- Sheen, Ron. (2002) Key concepts in ELT 'Focus on form' and "focus on forms" in *ELT Journal* Volume 56: 303-305.
- Simensen, Aud Marit. (2007) *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. 2. Ausgabe. Bergen: Fagbokforlaget [1998].
- Skehan, Peter. (1996) Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. In Willis, Jane und Willis, Dave (Hrsg.). *Challenge and Change in Language Teaching* 17-30. Oxford: Heinemann, 1996.
- Smith, Veronica. *Thinking in a Foreign Language: An Investigation into Essay Writing and Translation by L2learners / Veronica Smith*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Snell-Hornby, Mary. (1985) Translation as a means of integrating language teaching and linguistics. In Titford, Christopher und Hieke, A. E. (Hrsg.). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* 21-28. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Swain, Merrill. (2005) The Output Hypothesis: Theory and Research. In Hinkel, Eli (Hrsg.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 471-483. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tanaka, Junko (2000). *Implicit/explicit learning of focus marking in Japanese as a foreign language, a case of learning through output and negative feedback*. Unveröffentlichte Dissertation, Toronto, University of Toronto.

Gibt es einen Platz für Übersetzung im Klassenraum?

- Titford, Christopher. (1985) Translation – a post-communicative activity for advanced learners. In Titford, Christopher und Hieke, A. E. (Hrsg.). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing* 73-86. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Utdanningsdirektoratet: Kunnskapsløftet K06 [zitiert am 23.1.2010] Zugänglich unter <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=5>
- Uzawa, Kozue. (1996) Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2. In *Journal of Second Language Writing* 5: 271-294.
- Vygotsky, Lev Semenovič. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole, Vera Steiner-John, Sylvia Scribner and Ellen Souberman (Hrsg.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semenovič. (1987) *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 1. Thinking and Speaking*, Rieber, Robert W. und Aaron S. Carton (Hrsg.). New York: Plenum Press.
- Wells, Gordon. (1999) *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Whyatt, Boguslawa. (2009) Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks. In Witte, Arnd, Harden, Theo und Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.). *Translation in second Language Learning and Teaching* 181-202. Oxford: Peter Lang.
- Witte, Arnd. (2009) From Translating to Translation in Foreign Language Learning. In Witte, Arnd, Harden, Theo und Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.). *Translation in second Language Learning and Teaching* 79-97. Oxford, Peter Lang.
- Witte, Arnd, Theo Harden, Alessandra Ramos de Oliveira Harden. (2009) Introduction. In Witte, Arnd, Harden, Theo und Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.). *Translation in Second Language Learning and Teaching* 1-30. Oxford: Peter Lang.
- Young, Richard. (1996) Form-Function Relations in Articles in English Interlanguage. In Bailey, Robert und Preston, Dennis R. (Hrsg.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation* 135-176. Amsterdam: John Benjamins.
- Zojer, Heidi. (2009) The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition. In Witte, Arnd, Harden, Theo und Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.). *Translation in second Language Learning and Teaching* 31-51. Oxford, Peter Lang.

Anhang

Anhang A: Fragebogen

Anhang A1: Mögliche Vorkenntnisse, und Motivation

Anhang B: Aufgaben, die in der Unterrichtsstunde vor Test 1 gelöst wurden

Anhang B1: Kurzer Text mit Verben im Präsens

Anhang B2: 5 Übungssätze (Übersetzung)

Anhang B3: 5 Übungssätze (Bilderverbalisierung)

Anhang C: Die Tests

Anhang C1: Test 1 – Übersetzungsaufgaben

Anhang C2: Test 1 – Bilderverbalisierungsaufgaben

Anhang C3: Test 2 – Übersetzungsaufgaben

Anhang C2: Test 2 – Bilderverbalisierungsaufgaben

Anhang C3: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungen
und C) Aufsatz

Die Illustrationen in den Tests entstammen aus den folgenden Internetseiten:

<http://all-free-download.com>

<http://www.fotosearch.de>

<http://www.clipartguide.com>

<http://www.schulbilder.org>

<http://www.clipartof.com/>

Anhang A1: Fragebogen

Anhang A: Fragebogen

Anhang A1: Mögliche Vorkenntnisse und Motivation

Språklæring:

Hva er ditt morsmål (førstespråk)? Norsk ___ Tysk___ Annet___ (sett kryss)

Eventuelle andre språk du behersker (skriv også om du har lært språket/språkene på skolen,

hjemme eller i utlandet): _____

Hvorfor har du valgt tysk? _____

Hvor motivert er du for å lære tysk? (sett ring rundt tallet, 1=veldig lite, 5 veldig mye)

1 2 3 4 5

Hva synes du om å lære tysk? (sett ring rundt det ordet/de ordene du synes passer best)

kjedelig, morsomt, spennende, vanskelig, greit nok, lett, interessant,

uinteressant, _____ (= et annet ord du heller synes passer)

Navn (blir anonymisert)

Anhang B: Aufgaben vor und nach dem Unterricht

Anhang B1: Kurzer Text mit Verben im Präsens

Navn: _____ & _____

Verb

Arbeid parvis. Se på de uthevede og de understrekede ordene. Prøv om dere kan finne noen sammenheng mellom dem. Hva oppdager dere? Skriv oppdagelsen kort nederst på arket.

Peter hat eine Freundin. **Sie** heißt Heidi. **Peter und Heidi** wohnen beide in Berlin. **Sie** gehen in der Schule zusammen. **Peter** ist 13 Jahre alt und **Heidi** ist 14 Jahre alt. **Heidi** hat zwei Brüder. **Die Brüder** heißen Arne und Jürgen. **Peter** hat eine Stiefschwester, Anna.

- Peter: Hallo, Heidi und Jürgen! Was macht **ihr** heute abend?
Jürgen: Hallo! **Wir** machen Hausarbeit. Was machst **du**?
Peter: **Ich** gehe ins Kino mit meinem Onkel. Kommt **ihr** mit?
Heidi: Ja, gerne! Die Hausarbeiten machen **wir** schnell.
Jürgen: **Du** arbeitest ja immer so schnell, Heidi!
Heidi: **Ich** helfe dir natürlich.
Peter: Gut! Dann gehen **wir** alle um acht Uhr ins Kino. Bis später!
Heidi: Ok. Bis später!
Jürgen: Bis später!

Hva fant dere ut? _____

Anhang B2: 5 Übungssätze (Übersetzung)

5 setninger

Arbeid parvis. Bruk verbene som står oppgitt i infinitiv til høyre på slutten av hver linje. Dere skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som "gjør" noe i setningen).

Eksempel

0) Jeg regner. Ich rechne. _____ (rechnen)

1) Han tenker. _____ (denken)

2) Jeg spiller. _____ (spielen)

3) Dere danser. _____ (tanzen)

4) De maler. _____ (malen)

5) Du arbeider. _____ (arbeiten)

Anhang B3: 5 Übungssätze (Bilderverbalisierung)

5 Bilder

Skriv tekst til bildene. Bruk verbene som står oppgitt i infinitiv til høyre på slutten av hver linje. Dere skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen).

Eksempel:



0) Ich rechne. _____ ich (rechnen)



1) _____ er (denken)



2) _____ ich (spielen)

Snu arket->

Anhang B3: 5 Übungssätze (Bilderverbalisierung)



3) _____ ihr (tanzen)



4) _____ sie (malen)



5) _____ du (arbeiten)

Anhang C: Die Tests

Anhang C1: Test 1 – Übersetzungsaufgaben

Navn: _____

Översettingsoppåaver:

Jobb en og en. Översett setningene nedenfor og skriv dem på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel på hvordan det gjøres nedenfor.

Eksempel:

0) Jeg svarer. Ich antworte. (antworten)

- 1) Jeg går. _____ (gehen)
- 2) Vi danser. _____ (tanzen)
- 3) Dere arbeider godt. _____ (arbeiten)
- 4) Du skriver. _____ (schreiben)
- 5) Hun heter Katarina. _____ (heißen)
- 6) Hva heter du? _____ (heißen)
- 7) Vi kommer fra Bergen. _____ (kommen)
- 8) Han skriver. _____ (schreiben)
- 9) Michael bor i Koblenz. _____ (wohnen)
- 10) Ulrike og Stefanie bor i Bonn. _____ (wohnen)
- 11) De arbeider i en kafé. _____ (arbeiten)
- 12) Danser dere? _____ (tanzen)
- 13) Jeg spiller golf. _____ (spielen)
- 14) Dere kommer i morgen. _____ (kommen)
- 15) Vi drikker te. _____ (trinken)
- 16) Spiller du kort? _____ (spielen)
- 17) Jeg bor i Bergen. _____ (wohnen)

Anhang C1: Test 1 – Übersetzungsaufgaben

18) Judith regner. _____ (rechnen)

19) Hun spiller gitar. _____ (spielen)

20) De svømmer. _____ (schwimmen)

Anhang C2: Test 1 – Bilderverbalisierungsaufgaben

Navn: _____

Bildeoppgaver:

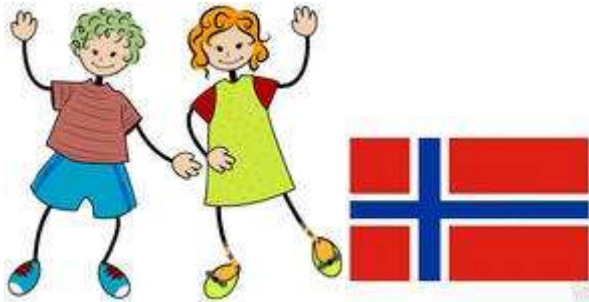
Jobb en og en. Skriv tekst til bildene. Skriv på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel nedenfor på hvordan det gjøres.

Eksempel:



0) Ich wohne in Deutschland.

Ich (wohnen)



1) _____ Ihr (wohnen)



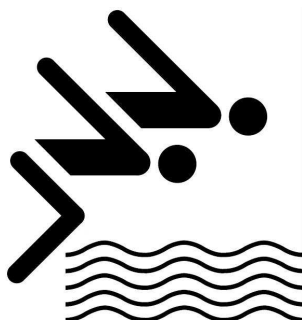
2) _____ Wir (tanzen)



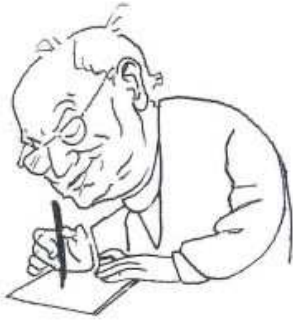
3) _____ Du (trinken)



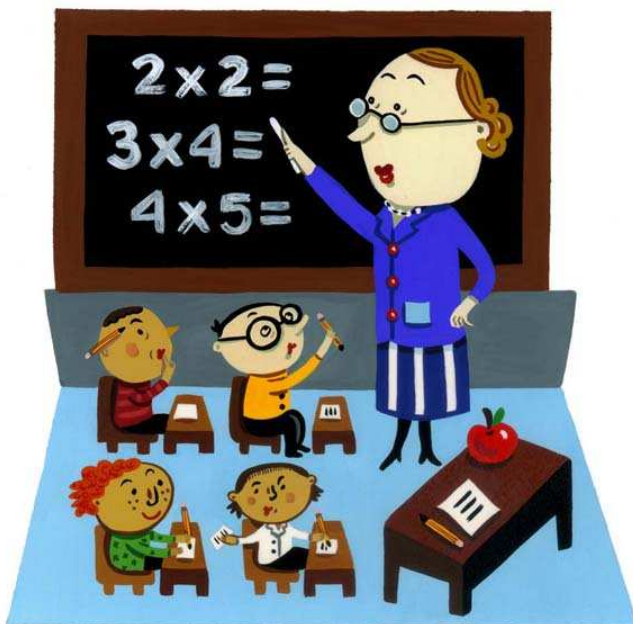
4) _____ Er (spielen)



5) _____ Sie (schwimmen)



6) _____ Herr Schröder (schreiben)



7) _____ Ihr(rechnen)



8) _____ Sie (arbeiten)



9) _____ Wir (reisen)



10) _____ ich (schreiben)

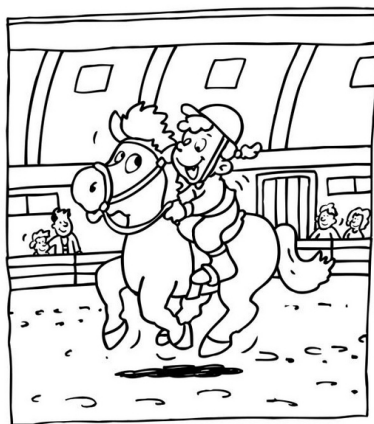


pgi0405 www.fotosearch.de

11) _____ Wir (spielen)



12) _____ Sie (heißen)



13) _____ Du (reiten)



14) _____ Ihr (spielen)



15) _____ Der blinde Mann (gehen)



16) _____ ich (spielen)



17) _____ Petra, Antje (kickboxen)



18) _____ Die Sonne (scheinen)



19) _____ -Gerhard. Du (heißen)?



20) _____ ich (tanzen)

Anhang C3: Test 2 – Übersetzungsaufgaben

Navn: _____

Oversettingsoppgaver

Eksempel:

0) Du svarer på spørsmålene. Du antwortest auf die Fragen. (auf die Fragen antworten)

- 1) Petra skriver. _____ (schreiben)
- 2) De leker. _____ (spielen)
- 3) Vi lager lasagne. _____ (Lasagne kochen)
- 4) Jeg ligger. _____ (liegen)
- 5) Dere fisker. _____ (angeln)
- 6) Du tenker. _____ (denken)
- 7) Vi sitter. _____ (sitzen)
- 8) Hun segler. _____ (segeln)
- 9) De arbeider. _____ (arbeiten)
- 10) Han vasker. _____ (putzen)
- 11) Jeg danser. _____ (tanzen)
- 12) Maler du? _____ (malen)
- 13) Dere vasker. _____ (putzen)
- 14) De spiller ishockey. _____ (Eishockey spielen)
- 15) Jeg synger. _____ (singen)
- 16) De ror. _____ (rudern)
- 17) Vi tenker. _____ (denken)

Anhang C3: Test 2 – Übersetzungsaufgaben

18) Hun drikker melk. _____ (Milch trinken)

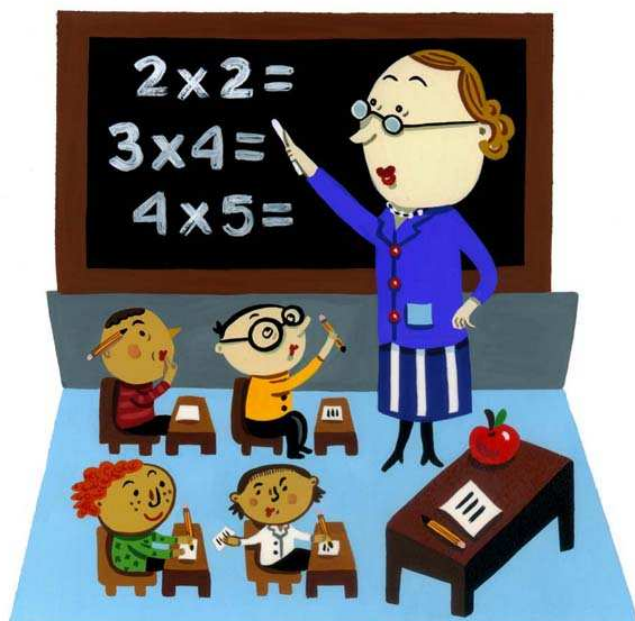
19) De forer gullfisker. _____ (den Goldfisch füttern)

20) Du spiller basketball. _____ (Basketball spielen)

Anhang C4: Test 2 – Bilderverbalisierungsaufgaben

Navn: _____

Bildeoppgaver



0) Ihr (auf die Fragen antworten) Ihr antwortet auf die Fragen.



1) _____ er (kochen)



2) _____ du (spielen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



3) _____ ich (schreiben)



4) _____ sie (am Strand liegen)



5) _____ ihr (spielen)



6) _____ wir (angeln)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bildverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



7) _____ er (denken)



8) _____ sie (kochen)



9) _____ wir (sitzen)



10) _____ du (segeln)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



11) _____ wir (arbeiten)



12) _____ er (putzen)



13) _____ ihr (tanzen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und C) Aufsatz



14) _____ ich (malen)



15) _____ ich (rudern)

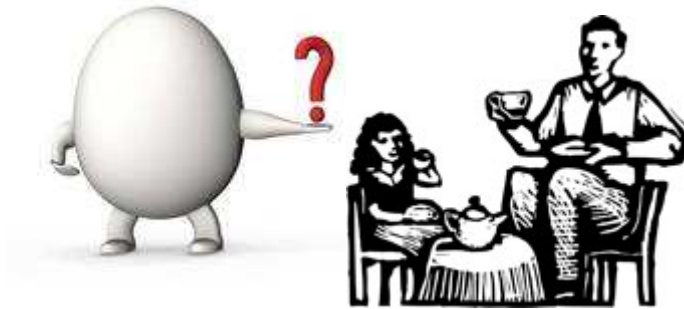


16) _____ sie (singen)



17) _____ sie (futtern)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



18) _____ wir (trinken)



19) _____ sie (denken)



20) _____ du (spielen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz

**Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und C)
Aufsatz**

Navn: _____

Hvor motivert er du for å lære tysk? (sett ring rundt tallet, 1=veldig lite, 5 veldig mye)

1 2 3 4 5

Test 3:

A) Jobb en og en. Oversett setningene nedenfor og skriv dem på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel på hvordan det gjøres nedenfor.



Eksempel:

0) Jeg svarer. Ich antworte. (antworten)

- 1) Hei, spiller du fotball? _____ (spielen)
- 2) Ja, det gjør jeg! _____ (machen)
- 3) Hva gjør dere? _____ (machen)
- 4) Hun arbeider. _____ (arbeiten)
- 5) Vi danser tango. _____ (Tango tanzen)
- 6) Paul danser også. _____ (tanzen)
- 7) De øver mye. _____ (viel üben)
- 8) Du øver mer. _____ (mehr üben)
- 9) Jeg heter Jürgen. _____ (heißen)
- 10) De arbeider i en kafé. _____ (arbeiten)
- 11) Vi drikker te. _____ (Tee trinken)
- 12) Danser dere? _____ (tanzen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz

B) Jobb en og en. Skriv tekst til bildene. Skriv på dette arket. Verbene dere skal bruke står på slutten av hver linje. Du skal prøve å bøye dette slik at det passer med subjektet (=den som ”gjør” noe i setningen). Du ser et eksempel på hvordan det gjøres nedenfor.



Eksempel:

0) Ich denke. Ich (denken)



1) _____ Sie (sprechen)



2) _____ Er (Golf spielen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bildverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz

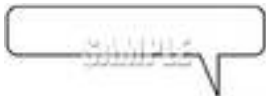


3) _____ Du (Fußball spielen)



4) _____ Ich (arbeiten)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und C) Aufsatz



5) _____ Ihr (sagen)

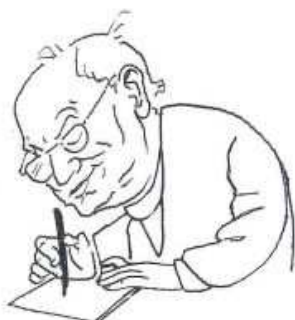


6) _____ Wir (Halloween feiern)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



7) _____ Du (Kaffee trinken)?



8) _____ Er (schreiben)

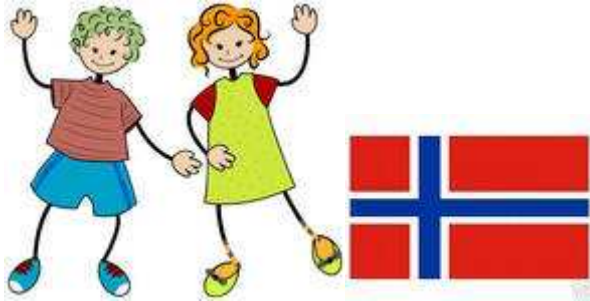


9) _____ Ich (kommen)



10) _____ Sie (reisen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bilderverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz



11) _____ Ihr (wohnen)



pgi0405 www.fotosearch.de

12) _____ Wir (spielen)

Anhang C5: Test 3 – A) Übersetzungsaufgaben, B) Bildverbalisierungsaufgaben und
C) Aufsatz

C

Skriv en tekst om et selvvalgt tema. Du kan gjerne bruke noen eller alle disse verbene fra
firkanten til venstre i teksten din.

Husk å bøye verbene!

Verb:

machen, denken, sagen, spielen,
arbeiten, segeln, singen, tanzen,
heißen, kochen, gehen, wohnen,
malen, trinken, kommen, schreiben

Pronomenene:

jeg = ich

du = du

han = er

hun = sie

det = es

vi = wir

dere = ihr

de = sie

I firkanten til høyre ovenfor står pronomenene på norsk og tysk dersom du ikke husker dem.
