

Aktionsforschung über Gebrauch von Lernstrategien:

Wie wählen norwegische Schüler Verbformen, wenn sie Deutsch schreiben?

Masterarbeit

vorgelegt von Linda Marie Borlaug

Beratung: Åsta Haukås



INSTITUT FÜR FREMDSPRACHEN
UNIVERSITÄT BERGEN

Mai 2011

Sammendrag

Som tysklærer ser jeg ofte at elevene ikke klarer å bruke grammatikkunnskapene sine når de skriver tysk. Selv om de har tid og hjelpemidler til disposisjon, og selv om de har øvd mye for eksempel på verbbygning, florerer det med setninger som *Er habst leben im enige Jare im Norwegen*. I stedet for å gi dem enda mer grammatikkundervisning har jeg undersøkt om undervisning i bruk av læringsstrategier kan hjelpe elevene å anvende grammatiske kunnskaper i skriveprosessen.

I denne masteroppgaven gjør jeg rede for en undersøkelse jeg har gjort i min egen klasse i videregående skole, tysk1 vg 2 med 12 elever. Jeg har testet elevenes verbbygningskompetanse tre ganger i løpet av et skoleår og bedt dem skrive hvordan de tenkte for å finne verbformene. De fleste har klart å si noe om verbvalgene sine. De har oppgitt grammatiske strategier, bruk av hjelpemidler og intuisjon som de viktigste strategiene, og noen har gjort rede for hvordan de lærte det aktuelle grammatiske stoffet.

Mellom testene har klassen fått undervisning i læringsstrategier ved siden av den vanlige tyskundervisningen med bruk av språket i ulike sammenhenger og eksplisitt grammatikkundervisning. Både verbkompetansen og strategibruken deres har utviklet seg gjennom testperioden, men det er vanskelig å vise til direkte virkning av strategiundervisningen. Det er imidlertid en klar sammenheng mellom høy verbscore og bruk av flere strategier i kombinasjon. Det vil si at de elevene som bruker flere læringsstrategier samtidig, lykkes best i år bruke grammatikkunnskapene når de skriver. Jeg finner også en viss sammenheng mellom bruk av grammatiske strategier og verbscore. Undersøkelsen viser lav bruk av hjelpemidler i klassen og ingen tydelig sammenheng mellom slik bruk og verbscore.

Siden jeg har forsket på egen praksis, har jeg benyttet såkalt aksjonsforskning som metode. Målet har vært å forbedre undervisningen på det nevnte området. På bakgrunn av resultatene vil jeg fortsette med undervisning i læringsstrategier og understreke nytten av å kombinere flere strategier. Jeg vil også fortsette med eksplisitt grammatikkundervisning, siden jeg ser at elevene kan nyttiggjøre seg grammatiske strategier – enkeltvis eller i kombinasjon med andre læringsstrategier. Det at elevene i undersøkelsen gjør lite bruk av tilgjengelige hjelpemidler, viser at jeg bør fokusere mer på dette i undervisningen og gi elevene bedre opplæring i hjelpemiddelbruk.

Dank

Ich möchte vor allem Åsta Haukås für sehr einsichtsvolle, inspirierende und freundliche Beratung während meines Masterstudiums danken. Weiter will ich meinem Sohn Henrik für Geduld und Hilfsbereitschaft während meiner Studien danken. Vielen Dank auch an meine Familie und Freundinnen für wichtige Unterstützung in dem Prozess. Ein besonderer Dank geht an Ruth Grüters, die mir beim Redigieren sehr geholfen hat.

Einen großen Dank richte ich auch an die Schüler der Projektklasse, weil sie ihre Gedanken beim Schreiben mit mir teilen wollten. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht zustande gekommen. Ein letzter Dank geht an die zwei Direktoren meiner Schule, Austrheim vidaregåande skule, der heutigen Direktorin Kjersti Haugland und ihrem Vorgänger, Magnus Kvingedal, weil sie meine Lehr- und Lernanstrengungen im Schulalltag unterstützt haben.

Austrheim, Mai 2011

Linda M. Borlaug

„Während in der natürlichen Umwelt das Behalten ein automatisches Nebenprodukt unseres Verstehens, Erlebens und Handelns ist, ist das Lernen-Müssen in der Schule, das Sich-Absichtlich-Etwas-Einprägen-Wollen, eine künstliche Situation“

(Ute Rampillon)

INHALT

1.EINLEITUNG	1
2. LEHRER UND DIDAKTISCHE FORSCHUNG. AKTIONSFORSCHUNG	2
2.1. Fremdsprachenlehrer und Forschung	2
2.2. Über Aktionsforschung	5
2.2.1. Geschichte	5
2.2.2. Eigene Praxis erforschen	6
2.2.3. Kritik	7
2.2.4. Pragmatische Haltung	7
3. AUSGANGSPUNKT MEINER FORSCHUNG	9
3.1. Aufbau des Kapitels	9
3.2. Erfahrungen und Reflexionen aus dem Unterricht	9
3.2.1. Fertigkeiten im Lehrplan	9
3.2.2. Entwicklung der Fertigkeiten	9
3.3. Das Paradox beim Schreiben	11
3.4. Lehrpläne und Examen	12
3.4.1. Grammatik in Lehrplänen und beim Examen	12
Aus der Grundschule	12
Grammatik im Lehrplan für Fremdsprachen	13
Grammatik beim Examen	14
3.4.2. Lernstrategien in Lehrplänen und beim Examen	17
Im Lehrplan	17
Beim Examen	18
Kenntnis von Lernstrategien	18
3.5. Beschreibung meiner Praxis	20
3.5.1. Progression und Themen	20
3.5.2. Präsentation	21
3.5.3. Notizen und Aufgaben	21
3.5.4. Zusammen üben	22
3.5.5. Hilfsmittel, Nachschlagwerke	23

4. THEORETISCHER ÜBERBLICK: GRAMMATIK UND LERNSTRATEGIEN 24

4.1. Kognitive Prozesse beim Spracherwerb 24

4.1.1. Verbindungen zwischen Zellen im Gehirn 25

4.1.2. Entwicklung der Lernaltersprache 26

4.1.3. Voraussetzungen des Lernens 27

4.1.4. Vergleich mit meinem Unterricht 28

4.2. Theorie über Grammatikunterricht 29

4.2.1. Pro oder contra Grammatikunterricht 29

4.2.2. Grammatikunterricht: Implizit oder explizit, induktiv oder deduktiv 30

4.2.3. Metalinguistisches Bewusstsein und Monitor 30

4.2.4. "Focus on form" 31

4.2.5. Output als Input 32

4.2.6. Grammatische Unterrichtsthemen 34

4.2.7. Der Schreibprozess 35

4.3. Lernstrategien 35

4.3.1. Forschungsgeschichte 35

4.3.2. Definitionen 36

4.3.3. Schreibstrategien 39

Nachschlagwerke, Korrekturlesen 40

Überwachung 41

Leistungs- und Reduktionsstrategien 42

4.3.4. Grammatikstrategien 42

Zusammenhang mit Unterrichtsweise 42

Behalten 43

4.4. Strategieunterricht 44

4.4.1. Unterricht von Schreibstrategien und Grammatikstrategien 45

4.4.2. Wie unterrichten? 46

5. AKTIONSFORSCHUNG ÜBER GEBRAUCH VON LERNSTRATEGIEN: WIE WÄHLEN NORWEGISCHE SCHÜLER VERBFORMEN, WENN SIE DEUTSCH SCHREIBEN? 47

5.1. AUFBAU DES KAPITELS 47

5.2. Forschungsfragen und Hypothese 47

5.3. Über die Methode 48

5.4. Teilnehmer, Plan, Information und Zeitverlauf 51

5.4.1. Zeitverlauf des Projektes. Unterschiedliche Tests 52

5.5. Aufbau und Durchführung der Tests 53

5.5.1. Erster Teil 54

5.5.2. Zweiter und dritter Teil 54

5.5.3. Computergebrauch 55

5.5.4. Note? 55

6. DER ERSTE TEST

56

6.1. Sprachliche Aufgaben, Scores in Test 156

6.2. Schülerkommentare in Test 1 58

6.2.1. Sind die Schüler im Stande, ihre Gedanken oder Begründung bei der Wahl von Verbformen zu artikulieren? 58

6.2.2. Kategorien der Kommentare 58

6.2.3. Grammatische Begründungen 59

6.2.4. Wer benutzt grammatische Begründung? 61

6.2.5. Gebrauch von Hilfsmitteln 62

6.2.6. „Gelernt“ 63

6.2.7. Wie gelernt? 63

6.2.8. Intuition 65

6.2.9. „Unsicher“ 67

6.2.10. Erraten 68

6.2.11. Zusammenfassung nach dem ersten Test 72

7. ERSTE AKTION: UNTERRICHT ZWISCHEN DEM ERSTEN UND ZWEITEN TEST 74

7.1. Erste Maßnahme: Konkretisierung der Lernziele – Kriterien für die Evaluierung 74

Evaluierungskriterien für Fremdsprachen Niveau 1. Hauptbereich: Sprachenlernen 75

7.2. Zweite Maßnahme: Zusammen schreiben 76

7.3. Dritte Maßnahme: Selbstkorrigierung 77

8. DER ZWEITE TEST **79**

8.1. Sprachliche Aufgaben, Scores und Änderungen 79

8.2. Schülerkommentare im zweiten Test 80

- 8.2.1. Grammatische Begründung im zweiten Test 81
- 8.2.2. Gebrauch von Hilfsmitteln im zweiten Test 84
- 8.2.3. „Gelernt“ im zweiten Test 85
- 8.2.4. Intuition im zweiten Test 86
- 8.2.5. Neu im zweiten Test: Reduktionsstrategien 87
- 8.2.6. Kombination von Strategien im zweiten Test 88
- 8.2.7. Zusammenfassung nach dem zweiten Test. 89

9 . AKTION: STRATEGIEUNTERRICHT ZWISCHEN DEM ZWEITEN UND DRITTEN TEST. **90**

9.1. Erste Maßnahme: die von der Klasse benutzten Strategien diskutieren 90

9.2. Zweite Maßnahme: Theorie über Lernstrategien 91

9.3. Dritte Maßnahme: Ausprobieren von Lernstrategien. Buch schreiben 92

10. DER DRITTE TEST **94**

10.1. Sprachliche Aufgaben, Scores im dritten Test 94

10.2. Schülerkommentare im dritten Test 95

- 10.2.1. Kategorien in Test 3. Entwicklung der Strategien 95
- 10.2.2. Grammatische Begründungen 95
- 10.2.3. Hilfsmittelgebrauch 97
- 10.2.4. „Gelernt“ 98
- 10.2.5. Intuition 99
- 10.2.6. Strategien in Kombination 100
- 10.2.7. Die Strategieentwicklung der einzelnen Schüler 101
- 10.2.8. Zusammenfassung nach dem dritten Test 103

11. KONKLUSION **104**

11.1. Was habe ich in dieser Arbeit gemacht? 104

11.2. Was habe ich in dieser Untersuchung gefunden?	106
11.3. Kann Aktionsforschung zu besserem Unterricht führen?	107
11.3.1. Über Aktionsforschung	107
11.3.2. Über meine Forschung	108
11. 4. Wie kann ich meine Praxis auf der Grundlage dieser Untersuchung verbessern?	109

LITERATURVERZEICHNIS 111

Tabellenübersicht	120
Anhänge	121
Anhang 1. die „blaue Grammatik“	121
Anhang 2. Information an die Schüler über das Projekt	129
Anhang 3. Test 2. (mit Test 1 identisch.)	132
Anhang 4. Test 3.	138
Anhang 5. Nach Fortschritt rangierte Schüler und Strategiekombinationen im zweiten Test	143
Anhang 6. Übersicht der Kommentare nach Test 1 und 2	144
zur Diskussion in der Klasse.	144
Anhang 7. Beispiele von Lernstrategien. Von Åsta Haukås' Vorlesung, in der Klasse benutzt	148
Anhang 8. Stichwörter der Schüler zu Lernstrategiegebrauch in anderen Fächern, in der Klasse diskutiert	149
Anhang 9. Übersicht über Strategien zur Wahl in der Klasse	150
Anhang 10. Odas Buch.	152

1. Einleitung

In meiner Arbeit als Deutschlehrer sehe ich häufig, dass meine Schüler Schwierigkeiten haben, ihre grammatischen Kenntnisse in praktische Sprachproduktion umzusetzen. Dies fällt besonders bei der schriftlichen Produktion auf, was etwas überraschend ist, weil den Schülern in dieser Lernsituation sowohl Zeit als auch Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Um neue Kenntnisse über diesen Prozess zu erlangen und letztendlich um den Schülern besser helfen zu können, habe ich mich zur Forschung gewendet.

In dieser Masterarbeit präsentiere ich eine Untersuchung, die den Gebrauch von Lernstrategien in einer norwegischen Deutschklasse erörtert. Ich habe untersucht, in welcher Beziehung grammatische Kompetenz und Gebrauch von Lernstrategien bei schulischen Deutschlernern der gymnasialen Oberstufe zu einander stehen. Die Untersuchung beschränkt sich auf Verbformen in schriftlicher Produktion.

Meine Arbeit hat die folgende Gliederung. Kapitel zwei beschreibt den Abstand zwischen Sprachlernforschung und Fremdsprachenunterricht und präsentiert Aktionsforschung als eine mögliche Annäherungsweise der beiden. In Kapitel drei erörtere ich den Ausgangspunkt meiner Untersuchung, die Schwierigkeit beim Deutschschreiben. Ich zeige u.a., dass die Lehrpläne sehr wenige Aussagen über Grammatikkompetenz enthalten. Viel mehr wird dagegen über die Sprachlernkompetenz der Schüler gesagt. Sie sollen unter anderem ihre eigene Sprachlernerfahrungen beim Erwerbsprozess nutzen und ihre Lernarbeit beschreiben und evaluieren können. Nach dem Lehrplandurchgang präsentiere ich Prinzipien aus meinem eigenen Unterricht, um die darauffolgende wissenschaftliche Analyse in ihrem Kontext sehen zu können.

Die Antwort auf die Frage, wie die Schüler besser schreiben können, liegt vielleicht nicht in mehr Grammatikunterricht, sondern in Unterricht über Lernstrategien. Meine Hypothese ist, dass die Schüler mit Lernstrategien die notwendigen Werkzeuge hätten, um Grammatiktheorie in Praxis umzusetzen. Den theoretischen Hintergrund über Spracherwerb und Lernstrategien, der für meine Arbeit relevant ist, präsentiere ich in Kapitel vier.

In Kapitel fünf stelle ich Methode und Projektteilnehmer dar, und in den nächsten fünf Kapiteln werden von den Phasen der Untersuchung berichtet. Die Schüler schreiben drei Tests, und begründen unterwegs schriftlich ihre Verbformwahlen. Zwischen den Tests erhalten sie Unterricht über Lernbewusstsein und Lernstrategien. Ich vergleiche den

Verbscore der Schüler mit ihrem aufgegebenen Strategiegebrauch in jedem Test. So kann ich die Entwicklung der beiden vergleichen. Ich kommentiere die Schülerstrategien unterwegs.

Im ersten Test finde ich keine Zusammenhänge zwischen Einzelstrategien und Testscore. Ich sehe aber, dass Schüler, die mehrere Strategien kombinieren, höhere Scores haben als diejenigen, die Einzelstrategien einsetzen. Im zweiten und dritten Test finde ich denselben Zusammenhang. In den beiden letzten Tests gibt es außerdem ein positives Verhältnis zwischen Gebrauch von grammatischen Strategien und Testscore. In Kapitel elf fasse ich meine Ergebnisse zusammen. Ich diskutiere ferner meinen Gebrauch von Aktionsforschung und was ich durch diese Methode für den Unterricht gelernt habe.

2. Lehrer und didaktische Forschung. Aktionsforschung

2.1. Fremdsprachenlehrer und Forschung¹

Ich unterrichte seit zwanzig Jahren Deutsch in der norwegischen gymnasialen Oberstufe. Die Arbeit ist sehr interessant, da das Fremdsprachenlernen und -lehren ein spannendes Feld ausmacht, das uns immer wieder herausfordert, Lehrer sowie Schüler. Wie lernen wir Fremdsprachen? Wie arbeiten wir am effektivsten in der Klasse? Und wie kann der Unterricht so engagierend wie möglich sein? Durch die ganze Karriere sucht man als Lehrer nach diesen Antworten, und obwohl ich finde, dass ich jedes Jahr ein bisschen weiter komme, weiß ich, dass ich nie das Fazit finden werde. Es sind so viele Faktoren im Spiel, dass man nicht alle kontrollieren kann. Die Schüler und die Beziehungen zwischen ihnen sind sehr unterschiedlich, die Gesellschaft in der sie aufwachsen, ändert sich schnell, und die Unterrichtsrahmen wie Lehrpläne und Zahl der Unterrichtsstunden wechseln. In einem Artikel über Lehrerbewusstsein und -praxis drückt Borg das komplexe Verhältnis so aus: „teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs” (Borg 2003).

Eben weil das Unterrichten so komplex ist, empfinde ich oft das Bedürfnis, mehr über Lern- und Lehrprozesse zu wissen. Es wird viel über Lernprozesse geforscht, aber leider schafft man es als Lehrer nicht immer der wissenschaftlichen Diskussion zu folgen. Es gibt wenige Möglichkeiten, sich innerhalb der Arbeitszeit und -rahmen mit didaktischer Forschung

¹ Ich werde einfachheitshalber die Maskulinformen von den Personbezeichnungen „Lehrer“, „Schüler“ und „Forscher“ benutzen, auch wenn ich von beiden Geschlechtern spreche.

zu beschäftigen. Es werden mitunter Lehrerkurse veranstaltet, die nach meiner Erfahrung selten etwas bringen. Einige Kurse scheinen eher bürokratisch als pädagogisch begründet, und nicht selten werden sie von Aktören durchgeführt, die die heutige Schule nicht gut kennen.

Es ist nicht einfach, das Feld auf eigene Faust zu erforschen. Nicht nur in Norwegen scheint das ein Problem zu sein. Eine von Macaro durchgeführte Umfrage unter Fremdsprachenlehrern in England zeigt, dass nur drei Prozent der Respondenten die Forschung leicht zugänglich fanden (Macaro 2003a:5). Das Problem sei nicht Literatur über Lernen und Lehren zu finden, sondern dass es so viel davon gebe, dass es einem schon voll beschäftigten Praktiker überwältigend vorkomme. Dem kann ich zustimmen.

Block schreibt über die Distanz zwischen theoretischer Sprachlernforschung und praktischem Sprachunterricht: „Thus there is the paradox that the more research there is into SLA the more disengaged from language teachers this research becomes.“² (Block 2000) Er weist zu anderen Forschern hin, die dies ähnlich sehen (Ellis 1997 und Crookes 1997), und er beschreibt den Unterschied zwischen Sprachlehrern und Forschern als „eine psychologische und berufliche Kluft“ (Block 2000: 133). Erstens hätten Forscher wegen ihrer akademischen Tätigkeit höheren Status als Lehrer. Zweitens seien ihre Interessensfelder unterschiedlich. Während die Lehrer das beobachtbare sprachliche Benehmen des Schülers interessiere, d.h. wie er sich konkret ausdrückt, und nicht seine unterliegende Kompetenz, seien die Forscher vor allem an eben dieser letzten Kompetenz interessiert.

Block benutzt nach Reich (1991) die Benennungen „symbolic analysts“ für Forscher und „in-person servers“ für Lehrer. Er zeigt mit Rorty (1980) auf den Unterschied zwischen den ersten als epistemologisch und den letzten als hermeneutisch orientiert wegen ihres beruflichen Kontexts. Ich würde dies hier mit ideeller versus pragmatischer Sichtweise vergleichen. Aus ihrer unterschiedlichen Orientierung ergibt sich, dass die beiden Gruppen nicht derselben Diskursgemeinschaft angehören. Dies erlebe ich selber als eine Entfremdung in der Begegnung mit der Forschungsliteratur. Ich gehe zur Forschungsliteratur mit der naiven Erwartung, dass die Ergebnisse der didaktischen Forschung für den Unterricht direkt nützlich sein sollten. Warum sollte man sonst über Lernen und Lehren forschen? Es gibt da Aspekte, die ich besser verstehen möchte, und ich suche Lotsen, die mich in die Wissenschaft führen können. Dies finde ich in der wissenschaftlicher Beratung an der Universität in Bergen sowie in den Übersichten über und Einstiegshilfen in die Forschungsliteratur von u.a. Macaro.³

² SLA ist kurz für Second Language Learning, also Zweitspracherwerb

³ Macaro 2003a/2003b, Macaro 2006,

Block unterstreicht das Recht der Forscher, ihre eigenen Ziele zu verfolgen, zeigt aber auf den Bedarf einer Vermittlung zwischen Lehrern und Forschern. Darüber hinaus diskutiert er Möglichkeiten, wie Sprachlernforschung und Unterricht näher aneinander gerückt werden können. Er erwähnt Aktionsforschung als eine mögliche Brücke, fürchtet aber, dass es die beteiligten Lehrer überfordern könnte, weil

it involves the teacher as exclusive actor in the complete research cycle of identifying research questions based on personal teaching experience, doing background reading, on the subject identified, collecting and analysing data, drawing conclusions and then starting the entire process again. In addition there is the expectation that the teacher/action researcher will write up the results and share them with colleagues (Block 2000: 138).

Trotz dieser Warnung wollte ich versuchen, selber als Forscher tätig zu werden. Die Idee von lebenslangem Lernen sagt mir zu, denn ich habe jeden Tag die Möglichkeit im Klassenzimmer etwas zu lernen. Oft habe ich das Gefühl, in einer Art Sprachlernlabor zu arbeiten, wo täglich Hypothesen über Lernen und Lehren geformt, falsifiziert oder bis auf weiteres bestätigt werden. Es bietet sich aber nicht die Gelegenheit, die Erfahrungen systematisch mit Kollegen zu diskutieren und zu vergleichen, um Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die lokale Fachgruppe ist klein und der Arbeitsdruck mitunter zu groß, als dass wir eine Forschungsgemeinschaft bilden könnten.

Ich sehe in einer Variante der sogenannten evidenzbasierten Praxis ein mögliches Ideal, wo nach Marthinsen (2004) nicht nach Beweisen zur Rechtfertigung der Methoden gesucht wird, wo aber gewisse Zusammenhänge zwischen Handlungen und erwünschten Wirkungen belegt werden können⁴. Als Lehrer sollten wir die meisten unserer pädagogischen Entscheidungen begründen können. Durch ein eigenes Forschungsprojekt, in Form der vorliegenden Masterarbeit, suche ich nach solchen Belegen. Durch die Verbindung zur Universität während des Projektes bin ich kein „exclusive actor“, wovon Block oben warnt. Ich bekomme vielmehr fachliche Beratung und einen Kanal zur Veröffentlichung meiner Arbeit.

Allwrights (1993) will die Lehrer an der Forschung beteiligen, indem sie mit den Schülern oder Studenten zusammen Forschungsexperimente im Unterricht durchführen, “exploiting already familiar and trusted classroom activities as ways of exploring the things that puzzle teachers and learners about what is happening in their own classroom“ (Allwright, 1993:125). Dadurch lernen Schüler und Lehrer über Lernen und Lehren. Dies sagt mir

⁴ Marthinsen in Foss Hansen und Rieper 2009:19

unmittelbar zu, denn wir haben in dem Klassenzimmer viele Fragen, was wir anders machen könnten, damit der Unterricht sowohl interessanter als effektiver wird.

Mein Wunsch scheint auch mit der gewünschten staatlichen Politik in Harmonie zu stehen, denn in einem Bericht der Behörden über Schulpolitik, Stortingsmelding nr. 30, „Kultur for læring“ lese ich, dass die tägliche Arbeit in der Schule ein großes Potenzial an verstärktem Lernen biete, und dass die relativ niedrige Lernintensität in der Schule mit traditionellen Auffassungen von Kompetenzentwicklung, fehlender Tradition für Reflexion und Erfahrungsverbretung unter den Mitarbeitern samt den traditionellen Organisations- und Arbeitsformen zusammenhänge.⁵ Es heißt auch: „Die Schulleitung muss zum Lernen im Alltag, zu Bewusstsein und Reflexion über Lernstrategien, zu Netzworkebau und Teamarbeit stimulieren und dies gleichzeitig erfragen.“⁶

Der Pädagoge Tom Tiller an der Universität von Tromsø hat viel mit Aktionsforschung auf Schulfragen gearbeitet:

Wir glauben, dass viel Wichtiges und Neues in der Schule gemacht werden könnte, wenn die Aktionsforschung einen breiteren und deutlicheren Platz in dem gesamten Bild der Forschungs- und Entwicklungsarbeit bekäme. Es ist unsere Erfahrung und Ansicht, dass die Aktionsforschung in dem pädagogischen Forschungsbild verhältnismäßig unsichtbar gewesen ist (Tiller, 2004:16, meine Übersetzung).

Da meine Arbeit von dieser Methode profitieren kann, will ich sie im Folgenden näher präsentieren.

2.2. Über Aktionsforschung

2.2.1. Geschichte

Der amerikanische Psychologe Kurt Lewin zählt seit seinem 1946 veröffentlichten Artikel, „Action Research and Minority Problems“ als Grundleger der Aktionsforschung. Diese Methode, auch Handlungs- oder Tatforschung genannt, bildet eine Alternative zu der strikt objektiven naturwissenschaftlichen Methode und lässt den Forscher aktiv auf dem zu untersuchenden Feld intervenieren. Die Methode zielt auf eine Änderung der Praxis auf einem Gebiet hin und nicht nur auf theoretische Beschreibung.

In den sechziger und siebziger Jahren hat sich die Methode unter Sozialwissenschaftlern und Pädagogen in Europa verbreitet, die sie, dem Zeitgeist gemäß, als ein nützliches

⁵ (2003-2004) Kapitel 9

⁶ Meine Übersetzung von: Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettervsbygging og teamarbeid. Kap 3

gesellschaftskritisches Werkzeug sahen. Jürgen Habermas und die kritische Theorie der zweiten Generation der Frankfurter Schule lieferten die theoretische Grundlage der Methode. Eine noch radikalere Richtung der Aktionsforschung repräsentiert der lateinamerikanische Pädagoge Paulo Freire, der in dieser Methode einen Weg zur Befreiung der unteren sozialen Klassen sah. Wenn die unteren sozialen Klassen durch Forschungsteilnahme die unterdrückenden Mechanismen verstehen, denen sie unterliegen, können sie sich davon befreien, laut Freire (Freire, 1970).

2.2.2. Eigene Praxis erforschen

Während empirische Forschung normalerweise andere Individuen oder Objekten erforscht, untersucht der Aktionsforscher seine eigene Praxis. Die Methode erscheint auf zwei Ebenen reflexiv; einerseits spiegelt der Forscher sich und seine Praxis, andererseits unternimmt er theoretische Reflexionen in Bezug auf die Forschungsfragen. McNiff gibt in ihrem Artikel “Action research for professional development” gute Ratschläge für neue Handlungsforscher:

We review our current practice, identify an aspect that we want to investigate, imagine a way forward, try it out, and take stock of what happens. We modify what we are doing, in the light of what we have found, and continue working in this new way (try another option if the new way of working is not right), monitor what we do, review and evaluate the modified action, and so on.. (McNiff 2002).

Die Methode zählt, Grothjahn zufolge, zu der qualitativen Forschungsmethodologie, oder wie er diese neu benennt, zu der „explorativ-interpretativen Methodologie“. (Grothjahn 2006) Er beschreibt die traditionelle Dichotomie zwischen dieser und der quantitativen oder „analytisch-nomologischen“ Forschung als unfruchtbar. Er sieht die zwei Methodologien als Endpole eines Kontinuums, wo der Forscher seine Methoden je nach Beschaffenheit des Forschungsobjektes wählen kann.

Tiller sagt, dass nicht viele Lehrer selbst die Initiative zur Forschung ergriffen hätten, es seien vor allem Forscher, die Ideen und eine einleitende Regie zur Schulforschung hätten. Er sagt aber auch, dass immer mehr Schulen Kontakt mit Forschern suchten, um Unterstützung in der Entwicklungsarbeit zu erhalten (Tiller 2004:23). Ich nehme als Lehrer die Initiative zur Forschung, suche aber auch Kontakt mit Forschern, um meiner Forschung eine gewisse Qualität zu sichern.

2.2.3. Kritik

Nicht alle sehen Aktionsforschung als richtige und ernsthafte Forschung an. Grotjahn (2006) meint, dass die Antwort von dem Wissenschaftsbegriff abhängt, der zugrunde gelegt wird. Laut Haberlin (1975) müsste man wählen: *Entweder* ändert man die Praxis, *oder* man betreibt empirisch-analytische Forschung. Ziel der traditionellen Forschung ist Gesetzmäßigkeiten abzudecken, und sie sollte keinem anderen Handlungszwang unterliegen, als den von der Wissenschaftlergemeinschaft selbst vereinbarten Konventionen. Das Unterrichten wird dagegen von unkontrollierbaren Handlungszwängen gesteuert.

Kalleberg (1992) nennt es „professionelle Tätigkeit“, und nicht Forschung, wenn Fachpersonen ihre Einsichten in Verbindung mit Studien, Organisationsentwicklung und Ausbildung gebrauchen. Ihm zufolge fordert Forschung mehr, was Dokumentation, Argumentation und Theorieaufbau betrifft, als was professionelle Tätigkeit ausmacht. Sein Begriff „professionelle Tätigkeit“ entspricht, wie ich es sehe, eher dem Aktionslernen als Aktionsforschung, da die letztere, ideell gesehen, den Forderungen an Dokumentation, Argumentieren, und zum Teil Theorieaufbau unterliegt wie andere Forschung.⁷

Dagegen erklärt Eilertsen (2004) die fehlende Ausbreitung von Aktionsforschung nicht durch zweifelhafte wissenschaftliche Legitimität oder niedrigem Status, sondern als eine Folge der Tatsache, dass dieses Forschungsgenre anspruchsvoller sei als andere. Sie fordere größere Nähe und dichteres Zusammenwirken mit dem Forschungsfeld. Auch Salo (2004) weist auf solche Herausforderungen hin. Wegen der Nähe zum Forschungsobjekt riskiert der Forscher die kulturellen Eigenheiten der Schule zu übersehen, und die grundlegendsten Fragen nicht zu stellen.

2.2.4. Pragmatische Haltung

Mein Anliegen ist nicht den Status der Aktionsforschung zu verteidigen. Ich verhalte mich einfach zu der Tatsache, dass diese, allerdings umstrittene Forschungsform existiert und in der Schulforschung oft benutzt wird. Ich möchte diese Methode als Brücke zwischen Praxis und Forschungswelt benutzen. Das Ziel ist Maßnahmen zur Praxisverbesserung zu finden und zu vermitteln, was auch bei der Aktionsforschung zentral ist. Das kann ich durch Kenntnis zu relevanter Forschung und durch eigenes wiederholtes und von einem Forscher unterstütztes Experimentieren, Reflektieren und Dokumentieren erreichen. Ich bin mir der Gefahren dieser

⁷ Aktionslernen fokussiert mehr auf das Lernen der im Prozess beteiligten (oft Lehrer in der Schule) als auf die Forschung.

Forschungsweise bewusst und möchte im Folgenden Fragestellungen, Daten und Reflexionen so offen wie möglich zeigen. Ich möchte zu der konkreten Anwendung von Aktionsforschung zurückkommen, wenn ich mein Forschungsanliegen näher präsentiere.

Aktionsforschung hat demnach immer schon ein Element des "Unfertigen" in sich, ein Begriff, den Tiller beim Soziologen Mathiesen (1971) leiht. Das Forschungsideal liege also nicht in der fertigen Antwort, sondern in der unfertigen Alternative. Forscher befinden sich in der Dilemmazone zwischen den Forderungen des Fertigen und der Notwendigkeit des Unfertigen. (Tiller 2004) Die unterliegende Ideologie sagt mir zu. Ich möchte versuchen, meine Fragen zu stellen, um daraus zu lernen und im besten Fall meine Praxis verbessern. Ich werde nicht eine eindeutige, fertige Antwort suchen. Die vielen Jahre in der Schule haben mich zu einem Pragmatiker gemacht, der die vorläufig beste Lösung wählt, statt auf eine endgültige Antwort zu warten.

Bei der Wahl von Schreibstil in dieser Arbeit lasse ich mich von einer Aussage aus Madsens Artikel über aktionsbasierte Forschung inspirieren:

Die Berichterstattung bei dieser Art Forschung wird oft narrativ sein. Beim „Geschichte erzählen“ wird man Elemente und Details inkludieren können, die dazu beitragen, dass sowohl Teilnehmer als auch Leser verstehen und sich wiederkennen. Der Inhalt kann so als Inspiration zur Selbstreflexion dienen (Madsen 2004:159).⁸

In diesem Sinne wird der aufmerksame Leser meines Textes unschwer narrative Elemente entdecken, die jedoch im weitesten Sinne der Selbstreflexion und Inspiration dienen sollen.

Nun habe ich den Hintergrund meiner Arbeit präsentiert. Als Lehrer möchte ich mehr über Lern- und Lehrprozesse wissen, finde aber keinen leichten Zugang zur Forschungsliteratur. Aktionsforschung in Form einer Masterarbeit scheint mir eine Möglichkeit zu bieten, systematischer mit einigen meiner unterrichtsbezogenen Fragen zu arbeiten. Mit Hilfe dieser Methode kann ich eigene Praxis erforschen und so versuchen, sie zu verbessern. Im Folgenden möchte ich meine Forschungsfragen und ihren Kontext darstellen.

⁸ Rapportering i denne typen forskning vil ofte være narrativ. Ved å "fortelle en historie" vil man kunne inkludere elementer og detaljer som gjør at både deltakere og lesere kjenner seg igjen og forstår. Innholdet kan da fungere som inspirasjon til egenrefleksjon (Gudmundsdottir (2001), in Madsen (2004: sidetall))

3. Ausgangspunkt meiner Forschung

3.1. Aufbau des Kapitels

Ich möchte nun den Ausgangspunkt meiner Untersuchung präsentieren. Altrichter und Posch sagen in ihrem Buch *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, dass solche Ausgangspunkte oft „Erfahrungen von Diskrepanzen“ (2007:53) sind. Das ist auch bei mir der Fall. Ich sehe eine Diskrepanz zwischen Einsatz und Resultat im Bereich der Grammatik in meinem Deutschunterricht. Nach der Darstellung von dieser Problemstellung, diskutiere ich, was Lehrpläne und Examensinformation über Grammatik und Lernstrategien sagen, bevor ich Prinzipien aus meinem eigenen Unterricht präsentiere.

3.2. Erfahrungen und Reflexionen aus dem Unterricht

3.2.1. Fertigkeiten im Lehrplan

Der Lehrplan für Fremdsprachen in „Kunnskapsløftet“ (Utdanningsdirektoratet 2006) gibt fünf grundlegende Fertigkeiten an, die sich die Schüler aneignen sollen.⁹ Sie sollen sich auf der Fremdsprache mündlich ausdrücken können, das heißt hier sprechen und mündliche Sprache verstehen können, sie sollen lesen und schreiben können, und sie sollen außerdem auf der Fremdsprache mit mathematischen Begriffen umgehen können und digitale Fertigkeiten entwickeln. Diese Fertigkeiten machen den Hauptteil „Kommunikation“ im Lehrplan aus, dazu kommen die zwei anderen Teile „Sprache, Kultur und Gesellschaft“ und „Sprachenlernen“. Der letzte Bereich hat mit der 2006 durchgeführten Schulreform „Kunnskapsløftet“ ein größeres Gewicht erhalten als in den vorangegangenen Plänen.

3.2.2. Entwicklung der Fertigkeiten

Die Sprachkompetenz der Schüler wächst allmählich im Laufe der Unterrichtsperiode. Die verschiedenen Fertigkeiten entwickeln sich aber etwas ungleich, und ich möchte meine Reflexionen darüber präsentieren.

Das rezeptive Vermögen der Schüler entwickelt sich ganz gut. Sie verstehen viel, wenn sie Deutsch hören oder lesen. „Gut“ heißt dann relativ zu meiner Erwartung nach einer

⁹ Læreplan i fremmedspråk, grunnleggende ferdigheter
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=4>

gewissen Menge Input und Übung, und nicht zuletzt im Vergleich zum Verstehensgrad von Spanisch oder Französisch in anderen entsprechenden Kursen, wo ich unterrichtet habe. Dass die anderen Sprachen schwieriger zu verstehen sind, hängt vermutlich mit ihrem nichtgermanischen Ursprung und daher weniger positiven Transfermöglichkeiten zusammen. Da der Lehrplan der unterschiedlichen Sprachen dieselbe ist, und Lehrbuch- und Examensthemen der Sprachen auf einigermaßen gleichem Niveau liegen, haben die Deutschschüler meiner Meinung nach bei der Rezeption einen einfacheren Job. Die Schüler scheinen auch einfache Tipps hinsichtlich der Vorgehensweisen beim Hören und Lesen nutzen zu können, und kommen nach meiner Erfahrung auf diesem Bereich gut voran.

Die Entwicklung des Sprechens folgt auch meinen Erwartungen. Die Schüler sprechen relativ frei und verständlich auf Deutsch, wenn auch mit vielen Sprachfehlern und nicht so gern vor der ganzen Klasse. Durch geeignete Aktivitäten üben sie paar- und gruppenweise mündliche Fertigkeiten und erreichen aus meiner Sicht ein befriedigendes Ergebnis. Die meisten Schüler haben den Mut, die neuerworbenen fragmentarischen Sprachkenntnisse sofort zu gebrauchen, und sie füllen Lücken mit Muttersprache oder Englisch. Das heißt, sie verwenden passende Kommunikationsstrategien.

Das Aufbauen eines zentralen Wortschatzes geht in den Klassen auch voran, wenn auch langsam. Die Arbeit lässt sich auf viele Weisen machen, und die Ergebnisse scheinen zu den Anstrengungen in einem vernünftigen Verhältnis zu stehen. Das Rechnen und die digitalen Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht auch geübt werden sollen, scheinen hier nicht mehr Schwierigkeiten zu bereiten als in anderen Fächern.

Das Schreiben dagegen entwickelt sich nicht so erwartungsgemäß wie die anderen Fertigkeiten. Die Schüler produzieren wenig Text, obwohl sie am Computer arbeiten und zu zeitsparenden Textverarbeitungswerkzeugen Zugang haben, die sie zum Teil gut beherrschen. Vor allem lässt die Qualität der geschriebenen Texte viel zu wünschen übrig, finde ich. Wenige Schüler sind im Stande, gute Texte zu produzieren, d. h. Texte, die den Inhalt durch Einhalten von Gattungs- und Grammatikkonventionen klar ausdrücken. Mit den neuen Hilfsmitteln erwarte ich längere und besser geschriebene Texte als früher. Das Gegenteil scheint aber vorzuliegen. Dieses scheinbare Produktionssinken kann viele Gründe haben, die mit Schulsystem und Gesellschaft zusammenhängen. Ich kann aber nur auf direkt unterrichtsbezogene Zusammenhänge eingehen.

3.3. Das Paradox beim Schreiben

Ich sehe verschiedene mögliche Gründe, warum das Schreiben relativ gesehen, schwieriger als die anderen Fertigkeiten ist. Erstens fordert es eine andere Präzision als das Sprechen. Man hat keinen Kommunikationspartner, der unmittelbar signalisiert, ob die Botschaft ankommt, und der durch seine Reaktion deutlich macht, ob er es auch richtig auffasst. Auch fehlen die begleitenden nonverbalen Zeichen, die einer Botschaft als Interpretationsanweisung dienen können. Daher darf die geschriebene Sprache weniger Mehrdeutigkeiten enthalten als die gesprochene. Conrad (2006) charakterisiert in seiner Dissertation das Schreiben so:

Der Schreibprozess ist durch häufige Pausen, Korrekturen und Überarbeitungen gekennzeichnet; orthographisches und vor allem auch grammatisches Regelwissen spielt natürlich eine größere Rolle als beim Sprechen, wo dies durch den schon erwähnten Zeitdruck weitgehend unmöglich ist (Conrad, 2006: 73,74).

Hier liegt das Paradox, finde ich, dass der abwesende Zeitdruck nicht in höherem Grad die Textqualität prägt. Verstärkt wird das Paradox durch den Gebrauch von Computer, der wie oben erwähnt, wichtige Hilfsfunktionen bietet. Er spielt aber eine Doppelrolle in dem Alltag der Schüler. Er bietet ihnen auch eine unendliche Menge Zerstreuungsmöglichkeiten, die der konzentrierten Arbeit Konkurrenz bieten. Die Diskussion über den Nutzen bzw Schaden vom Gebrauch des Computers im Unterricht läuft im ganzen Land, und ich werde sie hier nur in Verbindung mit den in der Untersuchung auftauchenden Fällen erwähnen.

Trotz Zeit zur Verfügung und Zugang zu Hilfsmitteln sehe ich also keine verhältnismäßig größere Präzision bei schriftlichen als bei mündlichen Schülertexten. Es wundert mich besonders, dass grammatischen Grundprinzipien wie Subjektkongruenz und Gebrauch von Tempusmorphemen so schwierig zu folgen ist. Wir üben viel in der Klasse, und die Schüler scheinen während des Übungsprozesses die Regeln zu verstehen und gebrauchen zu können. Wenn der Fokus auf andere Themen und Aktivitäten gerichtet wird, scheint das „gelernte“ wieder vergessen zu sein, und sie schreiben Sätze wie *ich hat spielt Fußball mit meine freunde*.¹⁰ Die Frage ist dann, ob die Schüler noch mehr Grammatik üben sollten, ob der Grammatikunterricht anders gestaltet werden sollte, oder ob andere Maßnahmen ihnen bei der Anwendung von Grammatik in dem Schreibprozess besser helfen würden.

Die Frage, wie viel Wert auf Grammatik zu legen ist, werde ich in dieser Arbeit in mehreren Verbindungen behandeln, zuerst bei der Analyse der Lehrpläne (3.4.1.), dann als

¹⁰ sitat frå elev i prosjektklassen

Teil meiner eigenen Praxistheorie (3.5.) und in der Forschungsübersicht (4.2.) Schließlich behandle ich die Frage in der Präsentation meiner Untersuchung im letzten Hälfte dieser Arbeit. Nun folgt ein Durchgang der Lehrpläne.

3.4. Lehrpläne und Examen

Wie viele allgemeine grammatische Kenntnisse ich von den Schülern erwarten darf, kommt auf ihre Vorkenntnisse aus der Grundschule an. Wie viel Wert ich selber im Unterricht darauf legen sollte, kann mir vielleicht der Lehrplan für Fremdsprachen sagen, sowie die Examensaufgaben am Ende des Kurses. Ich will hier diese Faktoren näher untersuchen.

3.4.1. Grammatik in Lehrplänen und beim Examen

Aus der Grundschule

Mein Eindruck ist, dass die Schüler wenig über Grammatik wissen, wenn sie in die gymnasiale Oberstufe kommen. Sie haben die Namen der Wortklassen gehört und ein bisschen Satzanalyse betrieben. Sie sind aber nicht mit der Terminologie vertraut, und sie beherrschen die Grammatik nicht als Werkzeug. Ein Durchgang des Lehrplans für Norwegisch (vom ersten bis zum zehnten Jahr) zeigt, dass der Begriff „Grammatik“ erst im siebten Jahr auftaucht, in der Formulierung „der Schüler soll mit Hilfe von Begriffen aus Grammatik und Textwissen erklären können, wie Texte gemacht sind.“¹¹ Einen zweiten grammatikbezogenen Punkt finden wir als einen von den 32 Lernzielen nach dem zehnten Jahr: „Der Schüler soll eigene Texte und eigene Schreibentwicklung mit Hilfe von Kenntnissen zu Sprache und Text beurteilen können.“¹² Das ist alles, was ich über Grammatik in dem generellen Grundschuleplan für Norwegisch finde.

¹¹ forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap.

¹² vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst--

Der Englischplan sagt etwas mehr, er verlangt Kenntnisse zu grammatischer Terminologie, Anwenden von üblichen grammatischen Strukturen, und nach dem zehnten Schuljahr ist sogar von einer gewissen Präzision die Rede.¹³ Diese wichtigen Punkte machen aber einen sehr kleinen Teil der gesamten Liste von Lernzielen aus. Es scheint nicht ausreichend, um den Schülern die nötigen grammatischen Grundkenntnissen beizubringen. Es zeigt mir, dass wir in der gymnasialen Oberstufe diesem Bereich viel Zeit widmen müssen.

Grammatik im Lehrplan für Fremdsprachen

Der Lehrplan für Fremdsprachen ist derselbe für Anfänger in der Grundschule wie für Anfänger in der gymnasialen Oberstufe, Niveau eins. Danach können die Schüler weiter die Fremdsprache auf Niveau zwei und einige noch auf Niveau drei lernen. Der Plan gibt allgemeine Ziele der Fachkompetenz auf den verschiedenen Bereichen an. Er gibt keinen konkreten Fachstoff an, und er sagt auch nicht, auf welche Weise die Ziele erreicht werden sollen. Auf keinem der drei Niveaus erwähnt der Lehrplan das Wort „Grammatik“. Der Schüler soll auf verschiedene Weisen kommunizieren können, zum Beispiel „verschiedene Themen mündlich präsentieren können“ und „an einfachen spontanen Gesprächen teilnehmen können“, was alles eine gewisse grammatische Kompetenz voraussetzt, über die jedoch nichts weiteres gesagt wird. Was schriftliche Fertigkeiten betrifft, soll der Schüler „Texte schreiben können, die erzählen, beschreiben oder informieren“. Über den Grad der Genauigkeit ihrer Sprachproduktion wird nichts gesagt.

Der Plan spricht auf Niveau eins von „grundlegenden Strukturen“, die der Schüler gebrauchen können soll. Welche zu den grundlegenden sprachlichen Strukturen zu zählen sind, wird nicht gesagt. Unter den 18 Lernzielen, die aufgelistet sind, befindet sich außer diesem nur noch eines, das mit der Sprache als System zu tun hat. „Der Schüler soll Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache untersuchen und dies in seinem eigenen Sprachenlernen nutzen.“¹⁴ Auf Stufe zwei lautet die einzige Formulierung zur Form: „Der Schüler soll Wörter, Satzbau und Satzbindungsformen zielgerichtet und variiert gebrauchen können.“¹⁵ Auch auf Stufe drei werden ähnlich knappe Formulierungen zum Grammatikaspekt der Sprache verwendet.¹⁶

¹³ ”uttrykke seg skriftlig og muntlig med en del presisjon, flyt og sammenheng”
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097084&visning=5>

¹⁴ Mål for opplæringen er at eleven skal kunne undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=5>

¹⁵ Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=5>

¹⁶ anvende kunnskaper om ord, setningsoppbygging, tekstbinding og språkbruk for å forbedre eget språk, utforske likheter og ulikheter mellom morsmålet og målspråket Her må du gjøre noe med fontene :-)

Die Schüler sollen also die Sprache zu vielen kommunikativen Aufgaben benutzen können, die ein gewisses linguistisches Niveau voraussetzen, das aber nicht genauer angegeben wird. Es ist Aufgabe des Lehrers zu entscheiden, welche grammatischen Themen in jeder Klasse unterrichtet werden sollen, oder worauf fokussiert werden soll. Das hat seine Vor- und Nachteile. Der Lehrer kann den Unterricht seinen Schülern anpassen und ihnen so viel Grammatik bieten wie sie benötigen und verkraften, andererseits kann er sich unsicher fühlen, was eigentlich von ihm erwartet wird. Gehören die Kasusmorpheme zu den grundlegenden Strukturen, die der Schüler auf Stufe 1 gebrauchen können soll? Gehört das Präteritum dazu? Wie kann er das erfahren, wenn er im Beruf neu ist?

Es liegen Anleitungen zu den Lehrplänen vor, die den Lehrern durch Präzisierungen und Konkretisierungen helfen sollen, die Pläne in praktischen Unterricht umzusetzen. Es heißt dort einleitend:

Zweck der Kompetenzziele im Lehrplan ist dass die Schüler **interkulturelle** und **kommunikative Kompetenz** üben. Dies bedeutet, dass sprachliche Fertigkeiten, und nicht Kenntnisse über die Sprache das Zentrale in der Sprachausbildung sein sollen. Kenntnisse über Sprachstrukturen werden nicht als Ziele an sich betrachtet, sondern als Hilfsmittel zur aktiven Verwendung der Sprache. Eine praktische, kommunikative Annäherung lässt den Schüler den Bedarf entdecken, dass er sich auch mit den theoretischen Seiten der Sprache im Kontext beschäftigen muss.¹⁷ (meine Übersetzung)

Diese Anleitung bietet meines Erachtens nicht sehr viel Hilfe. Erstens verstehen Lehrer kaum was unter „praktische Annäherung“ zu verstehen ist (Solfjeld 2007), zweitens bezweifle ich, dass der Durchschnittsschüler von sich aus anfängt, sich mit den „theoretischen Seiten der Sprache“ zu beschäftigen. Das wäre in einer etwas anders gestalteten Schule als unserer heute. Das dritte Problem mit dieser Präzisierung ist, dass sie das Verhältnis zwischen Kenntnis zu und Gebrauch von Grammatik einfacher darstellt als es ist.

Grammatik beim Examen

Ich habe als Prüfer beobachtet, dass die Unklarheit des Lehrplans zu unklaren Kriterien beim Examen führt. Prüfer bewerten dieselbe Aufgabe sehr unterschiedlich, besonders auf Niveau eins. Die Schüler müssen seit der Lehrplanreform (Kunnskapsløftet) nach zwei Jahren Unterricht eine fünfständige schriftliche Prüfung ablegen, die sie augenscheinlich überfordert.

¹⁷ Læreplanens kompetansemål har som hensikt å øve eleven i **interkulturell** og **kommunikativ kompetanse**. Dette innebærer at det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det sentrale i språkopplæringen. Kunnskap om språkstrukturer betraktes ikke som mål i seg selv, men som hjelpemiddel for å kunne bruke språket aktivt. En praktisk, kommunikativ tilnærming vil innebære at eleven oppdager behovet for å arbeide også med språkets teoretiske sider i kontekst.
<http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=69854&epslanguage=NO>

Die Prüfer (d.h. Lehrer) sind unsicher, wie viel sie von ihnen erwarten dürfen, besonders was grammatische Kompetenz und Genauigkeit angeht.

Klare Instruktionen wären hier angebracht. Wenn wir uns die Aufgaben und Prüferberatungen einiger Examensaufgaben für Stufe eins der letzten Jahre ansehen, finden wir, dass hier wie im Lehrplan sehr wenig über die formelle Seite der Sprache gesagt wird. Interessanterweise taucht das Wort „korrekt“ dreimal in der Bewertungsinformation zu Teilaufgaben auf.¹⁸ In der letzten davon heißt es: ”Eine gute Antwort ist ein Text mit gutem Zusammenhang, auf korrektem Deutsch geschrieben.“¹⁹ (Meine Übersetzung). Diese Formulierung macht eine Sprachkomponente explizit, die der Lehrplan vielleicht deutlicher ausdrücken sollte.

In den Aufgaben zwischen November 2008 und Mai 2010 wird fast nichts über die Sprachproduktion gesagt, außer Einzelerwähnungen von „Satzbindung“ und „Gattungsbewusstsein“.²⁰ Diese Begriffe scheinen die letzten Jahre den Schulbehörden besonders wichtig, da sie in verschiedenen Verbindungen wiederholt werden. Sonst gibt es nur sehr allgemeine Information, wie zum Beispiel „Sowohl Inhalt, Sprache und Struktur werden bewertet.“²¹

Die Richtungslinien an die Prüfer im Mai 2009 sagen nichts über den geforderten Korrektheitsgrad der Sprache, nur dass die eine Teilaufgabe „in der dritten Person“ geschrieben werden sollte, was wie ein etwas zufälliges Detail erscheint.²² 2010 wurde die Anleitung durch ein Schema ersetzt, das die Evaluierungskriterien zu den verschiedenen Notengruppen angeben sollte, das aber noch weniger sagt als die früheren Beratungen, weil Kriterien angegeben werden, die zu den gegebenen Examensaufgaben in keiner Beziehung stehen, und daher den Prüfern bei dem Zensieren Evaluieren keine Hilfe bieten. Die allgemeine Anleitung zu den Examensaufgaben in Fremdsprachen sagt auch wenig über das

¹⁸ Mai 2008, November 2009 und Mai 2010

¹⁹ ”...Eit godt svar er ein tekst med god samheng, skreven på korrekt tysk”.

Eksamen FSP5119 28.05.2008 og 13.11.2009

²⁰ Beide November 2008

²¹ Korrekt språk blir honorert. Både innhald, språk og struktur blir vurdert, zu der letzten Textaufgabe,

FSP5119/PSP5067 Tysk nivå I 21.05.2010

²² Teksten bør vere skreven i presens i 3.person.

I eksamensinformasjonen til denne oppgåva blir kandidaten beden om å skrive ein litt lengre tekst. Det betyr at denne teksten bør vere noko lengre og ha eit meir omfattande innhald enn teksten kandidaten skriv i oppgåve 2 og i oppgåve 3.. Kandidaten kan velje mellom to deloppgåver. I begge deloppgåvene er det viktig at innhaldet er relevant (sjå eksamensinformasjonen). Kandidaten har her høve til å vise kompetanse innanfor alle hovudområda i læreplanen. http://udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/Tysk_I_V09_Sensorveiledning.pdf

Schreiben, außer dass entweder ein oder mehrere Texte geschrieben werden können, und dass das Ganze im Examen bei der Bewertung zählt.²³

Schüler, Lehrer und Zensoren erhalten also wenig Information darüber, wie viel die grammatische Kompetenz bei der Bewertung, im Examen und sonst im Schuljahr, zählen soll. Es ist überhaupt sehr wenig Fokus auf Grammatik in dem Lehrplan. Dies ist schwer zu verstehen, da meiner Meinung nach die Grammatik als ein wichtiges Element der Sprache wesentlich für das Erlernen einer Sprache ist.

Ich registriere, dass mehrere Instanzen nach mehr Grammatik verlangen. „Mehr Grammatik, bitte“²⁴ ist die Überschrift eines Interviews²⁵ mit Mette Nergård an der Hochschule in Oslo, wo sie berichtet, dass die neuen Lehrerstudenten immer weniger grammatische Kenntnisse hätten, und dass fachdidaktische Forschung über Grammatik „nach Forschern schreit“. Weiter hat das Gymnasium in Volda (Volda vidaregåande skule) nationale Aufmerksamkeit bekommen wegen ihres querfachlichen Grammatikkurses, den sie eingeführt haben, weil sie finden, dass seriöses Sprachenlernen ein gewisses Niveau an Grammatikkenntnissen voraussetze.²⁶

Auch die staatliche Institution zur Förderung des Fremdsprachenerwerbs „Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringa“ unterstreicht auf ihrer Webseite die Wichtigkeit der Grammatik als Teil der Sprachenausbildung.²⁷ Unser Lehrplan (Kunnskapsløftet) baut zum Teil auf dem europäischen Rahmenwerk des Sprachenportfolios. Dort wird, wie schon erwähnt, ausdrücklich grammatische Genauigkeit als eine der Voraussetzungen der kommunikativen Kompetenz gesehen.

Es wird also in Lehrplänen und Examensanleitungen wenig über Grammatik gesagt, obwohl dies von vielen Instanzen als wichtig angesehen wird. Die Pläne sind sehr offen formuliert und geben nicht Methoden oder Themen des Unterrichts an. Ich habe deshalb auch den Hauptbereich „Sprachenlernen“ im Lehrplan näher untersucht, um herauszufinden, welche Hinweise zur Grammatik aufgezeigt werden.

²³ skrive tekstar med godt ordforråd og målretta bruk av grunnleggjande språklege strukturar og former for tekstbinding http://udir.no/upload/Eksamen/Videregående/V2009/Vurderingsv_V09/Fremmedsprak_vurderingsveiledning.pdf

²⁴ meine Übersetzung

²⁵ <http://www.hio.no/Aktuelt/HiO-nytt/Arkiverte-nyheter/2006/01/Mer-grammatikk-takk>

²⁶ Oddrun Torvik, Volda vgs, 2007 : "Vi ser det slik at eit visst nivå i grammatikk er ein nødvendig føresetnad for å ta språklæring seriøst" <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13827> TVERRFAGLEG GRAMMATIKKURS I VOLDA.pdf

²⁷ "Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa meiner at grammatikk bør vere ein viktig del av språkopplæringa, og støttar difor utviklinga av nye metodar som kan gjere grammatikkundervisninga meir attraktiv og meir samanhengande på tvers av faga." <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13827>

3.4.2. Lernstrategien in Lehrplänen und beim Examen

Im Lehrplan

Die politische Deklaration in „Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring“, die als politische Grundlage der Lehrpläne gilt, unterstreicht die Bedeutung von Lernstrategien für ein lebenslanges Lernen. Diese Entwicklung soll in der Ausbildung ein integrierter Teil der grundlegenden Fächer und Fertigkeiten sein.²⁸ In dem Lehrplan für Fremdsprachen wird mehrmals von Strategien gesprochen. In den einleitenden Bemerkungen zum Hauptbereich Sprachenlernen wird schon festgestellt, dass das Lernen einfacher und interessanter ist, wenn man die Strategien kennt, die dem Lernen und Kommunizieren allgemein zugrunde liegen.

Unter den konkreten Lernzielen auf allen drei Stufen finden wir Formulierungen, die sich direkt auf Lernstrategien beziehen. Der Schüler soll in seiner Lernarbeit eigene Erfahrungen aus früherem Sprachenlernen ausnutzen können (Stufe eins). Er soll seine Lernarbeit beschreiben und beurteilen können, und er soll passende Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien wählen und gebrauchen können (Stufe zwei). Auf Stufe drei soll er seine Erfahrungen mit eigenem Sprachenlernen auch erörtern können. Es liegt keine deutliche Progression zwischen diesen strategiebezogenen Lernzielen vor. Hauptsache scheint die Entwicklung von Lernbewusstsein zu sein.

Der Lehrplan gibt wie gesagt, keinen detaillierten Lernstoff an, er beschreibt nur, was der Schüler mit seinen Kenntnissen aus landeskundlichen oder linguistischen Bereichen machen können soll, zum Beispiel „Aspekte von Traditionen und Lebensweisen erörtern“ oder wie oben erwähnt „grundlegende sprachliche Strukturen und Mittel der Textverknüpfung gebrauchen“. Über Methodengebrauch sagt der Lehrplan nichts, außer gerade, dass man Lern- und Kommunikationsstrategien kennen soll.

Es besteht also keine Wahl, der Fremdsprachenlehrer muss Lernstrategien unterrichten. Sowie bei der Wahl von Lehrstoff und Unterrichtsmethoden im Allgemeinen, muss er auch für diesen Unterricht klassen- und schülerangepasste Unterrichtsweisen finden. Wenn Lernstrategien im Lehrplan so wichtig sind, und Grammatik so unwichtig, sollten wir Lehrer im Unterricht vielleicht versuchen, mehr Wert auf Grammatikstrategien zu legen und so den

²⁸ Utvikling av elevenes læringsstrategier må også bli en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og fag. Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid. Dette er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-4.html?id=404455>

Schülern zu besserer Fremdsprachenkompetenz verhelfen. In Kapitel vier erörtere ich Forschung auf Lernstrategien ausführlicher.

Beim Examen

In der unter 3.4.1. erwähnten Übersicht über Evaluierungskriterien beim Examen wird von Einsicht in und Evaluierung von eigenem Sprachenlernen gesprochen, sowie von Reflexion über Gemeinsamkeiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Es wird auch eine Skala zur Bewertung der Antworten angedeutet. Diese Lerneinsicht ist schwieriger zu benoten als die kommunikative Kompetenz der Schüler. In einem Lehrerkurs hat der Vorleser sogar behauptet, es sei unmöglich diesen Lehrplanbereich zu bewerten. In den Examensaufgaben wird auch sehr selten direkt nach solcher Einsicht und Reflexion gefragt, eher wird das Resultat von Strategiegebrauch in Form von Sprachkompetenz gemessen. Da diese Lehrplanziele ohne die Funktion als Evaluierungskriterien riskieren, einen niedrigeren Status als die anderen zu erhalten, besteht auch die Gefahr, dass sie im Unterricht versäumt werden. Diese Bewertungsfragen sollten meiner Meinung nach geklärt werden.

Seitdem der neue Lehrplan in Kraft getreten ist, habe ich nur eine Examensaufgabe gesehen, die direkt Strategien hinterfragt. 2008 wurde auf Niveau eins eine Teilaufgabe gegeben, wo die Schüler zuerst generelle Information in einem beigelegten Text finden und danach erklären sollten, wie sie mit dem Text gearbeitet hatten, um diese Aufgaben zu lösen. Ich habe als Prüfer fast keine guten Antworten zu der letzten Aufgabe gelesen. Viele sagten zum Beispiel, dass sie beim Lesen alle unbekanntes Wörter nachgeschlagen hätten, was als unnötig zeitaufwändig erscheint. Mein Eindruck war, dass die Schüler sehr wenig über Lesestrategien gelernt hatten. Die Bewertungsfrage blieb aber ungelöst, da wir gebeten wurden, so kurz nach Einführen eines neuen Lehrplans die neuen Momente milde zu beurteilen.

Kenntnis von Lernstrategien

Lernbewusstsein und der damit verbundene Gebrauch von Lernstrategien wird auch von der OECD für die Möglichkeiten lebenslangen Lernens als wichtig hervorgehoben.²⁹ In den PISA-Studien werden sowohl die fachlichen Leistungen der Schüler wie auch ihre Lernstrategien und der Zusammenhang zwischen den beiden Größen untersucht. Die

²⁹ Relevance to lifelong learning, which does not limit PISA to assessing students' competencies in school subjects, but also asks them to report on their own motivations to learn, their beliefs about themselves and their learning strategies. (Pisa OECD 2009)
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810101E.PDF>

Untersuchungen zeigen einen klaren positiven Zusammenhang.³⁰ Die Resultate aus dem Jahre 2000 zeigten aber, dass die norwegischen Schüler über ein „auffallend schwaches Repertoire an guten Lernstrategien“ verfügten.³¹ 2003 war Mathematik im Fokus, und da sah man das gleiche, es fehlt den norwegischen Schülern besonders an Strategien zu „Fertigkeitstrainieren“ oder „Drill“.³² Eine noch nicht veröffentlichte Studie von Haukås³³ zeigt auch, dass norwegische Deutschlerner nur wenige Lernstrategien gebrauchen. Dies entspricht meinem Eindruck aus eigener Schule. In einer anderen Untersuchung hat Haukås³⁴ herausgefunden, dass auch die Fremdsprachenlehrer wenig über Lernstrategien wissen. Dies zeigt, dass wir in der Schule mehr auf Lernstrategien fokussieren müssen, und ich hoffe, dass meine Untersuchung innerhalb der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann. Wenn ich eine Verbindung zwischen Strategiegebrauch und Anwendung von Grammatik aufzeigen kann, wird dies bestimmt die Fremdsprachelehrer interessieren, die im Unterricht dieselben Probleme sehen.

In diesem Kapitel habe ich einige Erfahrung aus meinem Unterricht dargestellt: die Schüler leisten weniger beim Schreiben als zu erwarten wäre. Sie scheinen nicht ihre Grammatikkenntnisse und Hilfsmittel in dem Schreibprozess gut nutzen zu können. Ich habe untersucht, was Lehrpläne und Examen über grammatische Kompetenz sagt, und habe sehr wenig gefunden, was ich für den Fremdsprachenunterricht bedenklich finde.

Weiter habe ich über Lernstrategien gesprochen, und gezeigt, dass diese in den Lehrplänen einen zentralen Platz einnehmen, während sie beim Examen eine eher indirekte Rolle spielen. Ich habe versucht zu belegen, dass norwegische Schüler über ein geringes Strategierepertoire zu verfügen scheinen, was eine mögliche Erklärung der schwachen Schreibleistung ausmacht. Bevor ich zu der Forschung auf diesen Bereichen, Grammatiklernen und Lernstrategien, übergehe, will ich versuchen, einige Prinzipien aus meinem eigenen Unterricht zu präsentieren.

³⁰ In all but a few countries, students who use appropriate strategies to understand and remember what they read, such as underlining important parts of the texts or discussing what they read with other people, perform at least 73 points higher in the PISA assessment – that is, one full proficiency level or nearly two full school years – than students who use these strategies the least. In Belgium, Switzerland and Austria, the quarter of students who use these strategies **the most score an average of 110 points higher than the quarter of students who use them the least. That translates into a difference of roughly one-and-a-half proficiency levels or nearly three years of formal schooling.**

³¹ I resultatene fra PISA 2000 framsto norske elever med et påfallende

svakt repertoar av gode læringsstrategier. http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/selvregulert_laering.pdf:179

³² Dette indikerer tydelig at ferdighetstrening, vi kan gjerne kalle det «drilling» av ferdigheter og kunnskaper, er spesielt viktig i matematikk. Norske elever gjør dette i mindre grad enn gjennomsnittet i OECD, men det er relativt stor spredning blant norske elever når det gjelder anvendelsen av denne strategien.

http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/selvregulert_laering.pdf

³³ Welche Strategien verwenden norwegische Deutschlerner (nicht)?

³⁴ *Foreign Language Teachers' Beliefs about Language Learning Strategies and Strategy Instruction*

3.5. Beschreibung meiner Praxis

Madsen (2004) zufolge soll man am Anfang eines Aktionsforschungsprojekts die existierende Praxis erforschen und beschreiben, um ein gemeinsames Verstehen von dem Kontext zu sichern. Ich habe selber beim Lesen von Untersuchungen über das Lernen verschiedener Schülergruppen etwas Information über die Verbindung zum Unterricht vermisst. Das Erwähnen einiger Prinzipien aus der Unterrichtspraxis macht die Untersuchung für uns Lehrer relevanter. Da können wir die Befunde auf unsere Praxis beziehen.

Eine Beschreibung von meinem eigenen Unterricht gibt mir Anlass zu Reflexion über die unterliegenden Prinzipien, deren ich mir im Schulalltag nicht immer bewusst bin, und Reflexion ist ein zentraler Teil der Aktionsforschung. Ich muss mich hier auf den Grammatikunterricht beschränken und auch da nur einige Bereiche auswählen.

Ich unterrichte regelmäßig Grammatik und finde es wichtig, den Schülern die grundlegende Terminologie beizubringen. Ich sehe dies als ein wichtiges Werkzeug für ihr Fremdsprachenlernen, in der Schule und später im Leben. Ich habe auch gesehen, wie viel Grammatiktheorie z B das Spanischstudium an der Universität heute noch verlangt, und möchte die Schüler darauf vorbereiten. Die meisten Schüler wissen wie gesagt, nicht viel über Grammatik von der Grundschule, und wir müssen auf dem Gymnasium oft von vorne anfangen. Wir reden über die Funktion der Grammatik, üben Wortklassen und die Namen der Verbtempi. Es ist wichtig, immer das Norwegische als Beispiel zu benutzen, damit wir auf das Bekannte bauen. Bei jedem neuen Thema repetieren wir das Vorige, und ich versuche zwischen Übersicht und Details zu wechseln, um Zusammenhänge zu zeigen.

3.5.1. Progression und Themen

Wie schnell wir vorangehen können, hängt von der Klasse ab. Die Kommunikation mit den Schülern zeigt, wie viel sie aufnehmen. Ihre Sprachproduktion zeigt mir meistens, was ich als nächstes behandeln kann, und was sie weiter üben müssen. Ich folge meinem eigenen Progressionsplan, den ich durch die Jahre ausgearbeitet und modifiziert habe, denn die Grammatikprogression der Lehrbücher passt selten zu den Klassen. Die Grammatiktheorie muss in Relation zum Verständnis- und Produktionsniveau der Schüler gesehen werden.

Ich fange normalerweise mit den Wortklassen an, und gehe dann zu den Verben über. Wir reden viel darüber, warum die Verben so wichtig sind, und warum sie uns so viel Arbeit bereiten. Wir vergleichen auch mit anderen Sprachen. Die Schüler üben lange nur Präsenz

und danach Perfekt, bevor wir die Verben bis auf weiteres verlassen und anfangen, Satzanalyse zu üben. Dann folgen Monate mit vorsichtigem Öffnen in die Welt des Kasus. Es ist für mich kein Ziel, so viele Themen wie möglich durchzurufen, wichtiger ist, dass die meisten alles verstehen und einigermaßen beherrschen, von dem was wir behandeln. Wenn Einzelschüler die Grammatik schnell lernen, fordere ich sie zu weiteren Selbststudien auf und besorge ihnen Übungsmaterial.

Ich lege im Unterricht besonders großen Wert auf die Verben. Diese tragen wichtige Information und sind in jedem Satz unentbehrlich. Das deutsche Verbsystem hat viel weniger Formen als zum Beispiel das spanische, und es sollte einem Norweger keine großen Schwierigkeiten bereiten, die wichtigsten deutschen Verbformen zu lernen. Das ist bei dem Kasussystem anders. Es ist dem Norwegischen weniger ähnlich als das Verbsystem, und die Schüler brauchen mehr Zeit und Übung, um Übersicht über die Formen und den Gebrauch zu bekommen. Mein Eindruck ist, dass die Verbkonjugation für die Kommunikation wichtiger ist als der Kasusgebrauch, da die Kasusmorpheme mehr redundante Information enthalten. Da die Verbkonjugation auch einfacher ist, lohnt es sich diese zuerst gründlich einzuüben, nach meiner Meinung.

3.5.2. Präsentation

Neue Themen präsentiere ich am liebsten an der Tafel. Da entsteht die Präsentation durch die Kommunikation mit der Klasse, während z B die fertigen Powerpointbilder weniger „interaktiv“ sind. Wir experimentieren auch mit einem Smartboard, das das Beste dieser zwei Medien zu vereinen scheint. Die Präsentation hat die Form eines Gesprächs und besteht normalerweise aus Übersicht oder Repetition der vorangehenden Themen. Dann folgen Fragen über das neue Thema, Präsentation einer neuen Regel oder Muster und Demonstration von der Anwendung in Beispielsätzen. Wir machen dann einige Beispielsätze zusammen, damit die Schüler und ich sehen, ob sie das neue verstanden haben. Danach arbeiten sie weiter mit Aufgaben zu dem Thema, allein oder paarweise, wie sie wünschen. Ich gehe in der Klasse herum und helfe. Sie haben dann Hausaufgaben mit dem neuen Thema, und es ist wichtig, dass wir diese zusammen behandeln, damit sie wissen, ob sie sie richtig verstanden haben.

3.5.3. Notizen und Aufgaben

Die Schüler kriegen Übersichtsblätter mit dem neuen Stoff, oder sie schreiben ihn selber auf dem Computer oder in ihre Hefen. Seitdem wir Computer haben, funktioniert leider das

Notieren schlechter als früher. Die Schüler haben oft keine Schreibsachen dabei, und sie wollen am Computer Notizen machen. Da werden sie leicht distrahiert, und finden nicht leicht alte Dokumente wieder. Ich versuche aber jedes Jahr, ein besseres System zu finden. Die Übungsaufgaben mache ich oft selber, damit sie direkt zu dem Thema und der Klasse passen. Das sind oft einfache Übersetzungsaufgaben, wo sie die neuen Wörter oder Formen benutzen müssen. Ich wähle auch passende Aufgaben in Büchern oder im Internet. Es gibt aber nicht so viele für Anfänger, wo nur ein Thema geübt wird. Wenn die Schüler zum Beispiel Satzanalyse und Kasusgebrauch üben sollen, lohnt es sich, am Anfang nur mit dem bestimmten Artikel zu üben, bis sie das System verstanden haben. Wenn da persönliche und possessive Pronomen in derselben Aufgabe auftauchen, werden sie verwirrt. Die Pronomenformen müssen demnach später folgen.

Die Schüler üben neue Grammatikthemen auch mündlich. Sie kriegen Strukturübungen in Form von vielen Fragen, die sie einander stellen sollen, wo aber das Gewicht auf dem Inhalt liegt. Beim Lernen der Modalverben stellen sie viele Fragen darüber, was die anderen machen wollen, dürfen oder müssen usw., und beim Perfektüben fragen sie einander nach den Aktivitäten am vorangehenden Wochenende. Am Anfang kriegen sie auch alternative Antworten aufgegeben, damit sie ein Modell haben. Um das neue schriftlich zu üben, kriegen sie mitunter Modelltexte, die sie mit eigener Information neu schreiben. Ab und zu kriegen sie Sätze zum Einüben, und haben dann Satztest statt Worttest. So können auch Strukturen mitgeübt werden.

Wenn sie Texte schreiben, bekommen sie individuelle Beratung zu ihrer Sprachentwicklung, und oft referiere ich zur Grammatik. Dadurch können sie neues lernen oder alte Themen neu erklärt bekommen, je nach Bedarf.

3.5.4. Zusammen üben

Ich habe gesehen, dass nicht alle Schüler wissen, wie sie sich Wörter und Muster einprägen können. Wir üben deshalb zusammen in der Klasse. Sie repetieren mehrmals nach mir, sie wiederholen viele Male ein Muster, bis sie es können, oder wir machen ein Verb-rap oder ähnliches. Sie sehen oft ganz überrascht aus, wenn sie am Ende hören, an wie viel sie sich schon erinnern. Wir haben auch kleine Wettbewerbe, wer das Muster am schnellsten sagen kann. Dabei wird es mehrmals wiederholt, ohne dass sie sich langweilen. Wenn wir Verbformen üben, ist es wichtig, das Pronomen mit auszusprechen, damit die Verbindung der

Wörter automatisiert wird. Grammatikquiz ist in einigen Klassen beliebt, und wie viel jede Klasse von den einzelnen Übungen macht, kommt auf ihr Interesse dafür an.

3.5.5. Hilfsmittel, Nachschlagwerke

Die Anfänger bekommen kein Grammatikbuch, da sie es meiner Meinung nach noch nicht brauchen. Sie haben eine „Minigrammatik“ hinten im Lehrbuch, und wir benutzen diese im Unterricht, damit sie sehen, wo sie die Themen finden können. Sie müssen die Grammatikübersichten aufbewahren, die ich ihnen gebe. Sie sollten auch ihre eigene Notizen systematisieren und immer dabei haben, was wie gesagt, die letzten paar Jahre nicht so glatt gelaufen ist.

Die letzten Jahre haben die Anfänger Grammatikposters gemacht und an die Wand aufgehängt. Ich habe auch eine grammatische Übersicht auf blauem Papier gemacht, die „blaue Grammatik“ (Anhang 1). Da habe ich die wichtigsten grammatischen Muster und Regeln gesammelt, und die Schüler müssen selber alle Formen ausfüllen. Sie üben und repetieren mit dem Heft, und ich referiere dazu im Unterricht. Sie dürfen es auch zusammen mit den anderen Hilfsmitteln bei Prüfungen benutzen. Dieses Heft enthält alles, was auf Stufe eins passt, finde ich, und dient als Repetitionsgrundlage für Stufe zwei.

Die Klasse übt auch den Gebrauch des Wörterbuches. Alle müssen im Unterricht versuchen das digitale Werk „ordnett“ regelmäßig zu benutzen, erstens weil es gut ist und zweitens weil es auch beim Examen erlaubt ist. Sie müssen zum Beispiel lernen, die Grundform der Wörter zu suchen. Einige wollen gern Übersetzungsprogramme benutzen, und ich höre von Kollegen, dass diese Programme den Sprachunterricht zerstören. Ich sehe auch das Problem, und ich finde es wichtig, mit den Schülern darüber zu reden. Es bietet einen Ausgangspunkt für eine Diskussion um Sprachenlernen, z B darüber, was die Maschine oder das Gehirn beim Übersetzen macht, und wie viel Übung wir brauchen, um schnell - und korrekt - übersetzen zu können.

3.5.6. Grammatik durch Sprachgebrauch

Der Hauptkontakt mit der Sprache im Unterricht ist natürlich nicht über den Grammatikunterricht. Die große Herausforderung ist die Sprache in sinnvollen Zusammenhängen zu gebrauchen, damit die Schüler auf „natürliche“ Weise lernen. Durch die Jahre habe ich Texte und „Easyreaders“ gesammelt, die die Schüler und ich lesenswert

finden, und zu dem Niveau passen. Diese lesen wir neben den Lehrbuchtexten, und finden außerdem viel im Internet, vor allem Landeskundestoff und aktuelle Nachrichten. Die Schüler sehen auch Filme, vor allem Spielfilme, über die sie nachher sprechen und schreiben.

Sie schreiben von Anfang an kurze Texte, mitunter nach Modelltexten. Sie schreiben u.a. Zusammenfassungen, Jobbewerbungen und Blogtexte, wo sie verschiedenes aus ihrem Alltag präsentieren. Um Wortschatz und Struktur mündlich einzuüben, lasse ich die Schüler kleine Geschichten nacherzählen. Nach dem Lesen schreiben wir zusammen Stichwörter, denn das finden sie oft schwierig. Sie sehen dann, dass sie mit Hilfe der richtigen Stichwörter, ganz einfach ganze Sätze wiedergeben können, und viel mehr von der Sprache behalten haben, als sie für möglich hielten. Ich versuche ihnen auch mündliche Übungen zu geben, die reelle Kommunikation fordern, wie Gesprächsthemen, Improvisationstheater und andere Spiele. In einigen Klassen singen sie gern deutsche Poplieder, was auch eine Quelle zum Grammatiklernen ausmacht, neben Aussprache, Wortschatz und Landeskunde.

Ich habe nun meinen eigenen Grammatikunterricht dargestellt. Im nächsten Kapitel werden wissenschaftliche Theorien über Spracherwerb präsentiert, und ich untersuche, ob mein Unterricht mit diesen vereinbar ist.

4. Theoretischer Überblick: Grammatik und Lernstrategien

4.1. Kognitive Prozesse beim Spracherwerb

Laut Macaro sind die zwei grundlegendsten Fragen der Forschung über Zweitspracherwerb diese:

1. through what processes do learners learn a second language?
2. how can teachers best enable and support those processes? (Macaro, 2003a:22)

In seiner schon erwähnten Untersuchung, wo englische Fremdsprachenlehrer über ihr Verhältnis zu Sprachlernforschung befragt werden, finden 58 % es „very useful“ Forschung darüber zu kennen, wie das Gehirn Sprache speichert und wieder hervorruft. Noch mehr, 73 %, finden es sehr nützlich mehr darüber zu wissen, wie Sprachregeln am besten gelernt werden. (Macaro 2003a:5)

Ich schließe mich dem Experten und der großen Gruppe von Kollegen an. Ich möchte den Schülern beim Lernprozess unterstützen und glaube darin Nutzen zu finden, allgemeines

über diese Prozesse zu wissen. Weil mein spezifisches Interesse das Anwenden von Grammatik beim Schreiben betrifft, möchte ich besonders Theorie über die damit verbundenen Prozesse kennen, und darüber, wie ich den Schülern beim Lernen und Gebrauch von Sprachregeln helfe. Da Macaro in dem oben referierten Buch versucht, die Fragen der Lehrer zu beantworten, benutze ich seine Darstellung als Ausgangspunkt meiner eigenen kurzen Übersicht über kognitive Theorie. Ich will unter anderem Züge der Spracherwerbtheorie der Konnektionisten und einige zentrale Begriffe der Sprachlernforschung präsentieren, wie Intersprache und Formel. Weiter will ich etwas über das Verhältnis zwischen theoretischen und angewandten Grammatikkenntnissen referieren. Diese Theorien helfen mir, den Lernprozess der Schüler zu verstehen, und bieten mir sowohl bei Grammatik- als bei Strategieunterricht Hilfe.

4.1.1. Verbindungen zwischen Zellen im Gehirn

Ein Modell von Baddely und Logie (in Macaro, 2003a präsentiert) veranschaulicht einen möglichen Vorgang, wie Lernprozesse im Gehirn vorgehen. Perzeptionen werden dem Modell zufolge, zeitbegrenzt im Arbeitsgedächtnis aufbewahrt. Davon werden sie mit Hilfe von phonologischen und visuellen Komponenten von einer „central executive“ weiter ins Langzeitgedächtnis geführt und gespeichert, wenn es zeit- und kapazitätsmäßig möglich ist. Hier bleiben sie für immer, wenn nicht Schäden eintreten. Wenn wir hier gelagerte Daten „vergessen“, heißt das, dass wir den Weg dorthin wegen Inaktivität nicht mehr kennen und daher die aktuellen Daten nicht mehr hervorrufen können.

Das Speichern von Sprache im Langzeitgedächtnis wird von den Konnektionisten als Verbindungen zwischen Zellen im Gehirn gesehen, die Informationsfragmente enthalten. Diese Verbindungen bilden Informationsansammlungen („pools“), und sind wiederum unter sich unterschiedlich stark verbunden. Ein Stimulus kann mit einem Flipperball verglichen werden, der bei seiner Bewegung Lämpchen anzündet, indem er an sie stößt. Ein Input-Wort zündet sozusagen assoziierte Ausdrücke, Begriffe oder Wortformen an.

Es gibt keine angeborenen Sprachregeln, die diese Verbindungen lenken, so wie Chomsky (1959) früher meinte. Laut Konnektionisten wird das Aktivieren von der Wahrscheinlichkeit gesteuert. Wie oft Elemente früher zusammen aufgetreten haben, wird die Stärke der Verbindung bestimmen. Auf Grund der Regelmäßigkeit wird eine Art Architektur aufgebaut, wo Typen von Sprachelementen, z.B. Aussagesätzen und Fragesätzen ihren

respektiven „Platz“ haben und ständig als Muster gestärkt werden. Macaro summiert die Konsequenzen des Konnektionismus für den Unterricht so auf:

The implications for the teacher is that while L2 teaching need not exclude non-communicative activities, it must include a strong communicative component in order to move the learner towards freedom of expression (Macaro, 2003a:34).

Die Schüler brauchen also viel Input und viel Kommunikation, um diese „Architektur“ zu bauen.

4.1.2. Entwicklung der Lernaltersprache

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein langer Prozess, der durch verschiedene Kompetenzphasen geht. Statt die Lernerversionen der Sprache nur als mangelhafte Versionen von der Zielsprache zu sehen, sollte man sie als selbständige dynamische Sprachsysteme sehen. Selinker (1972) hat dieser Lernaltersprache den Begriff „interlanguage“ gegeben. Die Interlanguage entwickelt sich systematisch durch Ausprobieren von Hypothesen über die Zielsprache, die der Lerner unterbewusst oder bewusst auf Grund des ihm gebotenen Inputs macht. Die Hypothesen können unter anderem zu Transfer, Verallgemeinerungen und erfundenen Regeln führen. Sprachfehler sind auf dem Weg notwendig, und Feedback auf den Output kann unrichtige Hypothesen falsifizieren und den Lerner auf neue Suche nach der richtigen Regel senden.

Wenn die Kenntnis von grammatischen Regeln in die praktische Sprachproduktion integriert werden soll, gehen wir mit den Begriffen vom Psychologen Anderson (1983) von deklarativem und prozeduralem Wissen aus. Das erste ist Wissen von Tatsachen, das letzte ist Wissen über „how to do“, durch die Verben „kennen“ und „können“ beschreibbar. „Procedural knowledge is retrieved [from long time memory] by a process of „match and execute“ – if Y then X.“ (Macaro, 2003a:44) So können wir Sprache nach den Regeln produzieren und die Sprache allmählich automatisieren. Dieser Prozess entlastet das Arbeitsgedächtnis, macht es aber auch schwierig, die automatisierte Sprachstruktur zu ändern. Dank des prozeduralen Wissens brauchen wir beim Reden nicht jedes Wort auszuwählen und zu evaluieren, ehe wir es dann akzeptieren oder verwerfen, so wie wir es am Anfang bei der bewussten Satzkonstruktion müssen. Diese Fertigkeitstheorie, die den Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen erklärt, ist Macaro zufolge, sehr wichtig für die Lernstrategieforschung. Darauf möchte ich zurückkommen.

Die Sprachbeherrschung entwickelt sich durch ständiges Reorganisieren oder „restructuring“ der Komponenten im System, das für immer effektivere Verarbeitung des Sprachmaterials sorgt. Es führt aber auch zu einer U-geformten Lernkurve, da zum Beispiel zuerst vorgenommene Verallgemeinerungen durch Kontakt mit Ausnahmen neu organisiert werden müssen.

Eine Formel (formulaic phrase) besteht aus einer Zusammensetzung von Wörtern, die der Lerner als eine Einheit perzipiert hat und automatisch gebraucht, entweder unanalysiert oder nach einer früheren „Kontrollphase“ automatisiert. Der erste Typ wird in der englischen Forschungsliteratur „unanalyzed chunks“ (Macaro, 2003a:46) genannt, und besteht aus Wörtern, die in einigen Zusammenhängen zusammengehören, von dem Lerner aber mitunter falsch verwendet werden, eben weil er nicht die Funktion jedes Wortes versteht. Ein Beispiel aus der Untersuchung von Myles et al (1998) ist der Satz, den ein Französischlerner produziert hat: „la garçon j’aime le cricket.“ (referiert in Macarao 2003:46). Das Pronomen „je“ ist nicht als Subjekt im Satz erkannt, es wird dagegen als Teil des Verbs gesehen. Im Deutschunterricht bekomme ich auf der Frage „Wo wohnst du?“ oft die Antwort „Ich wohnst in..“ wo die Endung *-st* noch nicht als Konjugationsmorphem identifiziert ist.

The errors that learners make at every stage are not the result of laziness, stupidity or lack of care, but are a consequence of them trying to generate hypotheses about what the target language may be like (Macaro, 2003a:43).

Im Laufe des Lernprozesses werden die Formulare „ausgepackt“, das heißt die Einzelteile und das Verhältnis zwischen ihnen werden erkannt. Dann werden sie wieder automatisiert, wobei die Analyse „vergessen“ wird, d.h. nicht mehr bei der Produktion von dieser Struktur aktiv sein braucht.

Es kommt natürlich auch oft vor, dass die Fehler mit zu wenig Anstrengung zusammenhängen. Interessanter sind aber hier die Fehler, die der Entwicklung folgen.

4.1.3. Voraussetzungen des Lernens

Als Voraussetzung des Lernens gilt noch seit Krashen (1982) vor allem Zugang an „comprehensible Input“. Der Lerner muss aber beim Zuhören und Lesen aktiv sein und durch Nachfragen sein Verständnis der Botschaft kontrollieren. „Meaning has to be negotiated“, drückt es Macaro aus (2003a:29). Außerdem muss der Lerner seine Aufmerksamkeit gegen die neuen Sprachelemente richten, um sie zu prozessieren und lagern. „The learner must bring about some selective attention to the new language item, spotlighting it long enough to

process and store it.” (Macaro, 2003a:29) Das macht sich am besten während der Bedeutungsverhandlung. Schließlich muss der Lerner selber Sprache produzieren, um durch Feedback auf den Output seine Sprachhypothesen zu testen und korrigieren wenn nötig.

N. Ellis erklärt das Sprachenlernen durch die Frequenz im Input. Bei allen Aspekten der Sprache, wie z. B. Wortschatz, Fonologie und Grammatik, „zählt“ unser Gehirn das Vorkommen von jedem Element so wie die Kombinationen, in welche sie eingehen. Wir erhalten so viel implizites Wissen über die Sprache, und bei Interpretation und Produktion benutzen wir dieses Wissen. „The acquisition of grammar is the piecemeal learning of many thousands of constructions and the frequency-biased abstraction of regularities within them.” (N. Ellis 2002: 144)

4.1.4. Vergleich mit meinem Unterricht

In diesem Teil habe ich über kognitive Prozesse beim Sprachenlernen gesprochen und möchte nun kurz untersuchen, ob mein Grammatikunterricht mit diesen Theorien vereinbar ist. Den Konnektionisten zufolge werden die Verbindungen im Gehirn durch die Inputfrequenz verstärkt. Die Schüler bauen also im Unterricht ihre „Architektur“ auf der Grundlage von Input von verschiedenen sprachlichen Aktivitäten, auch vom Grammatikunterricht. Es scheint hier vernünftig, kommunikative Strukturübungen wie die Fragen mit Modalverben zu betreiben, die ich in 3.5.3. erwähnt habe. Diese verstärken die Inputfrequenz sowohl von den Verbindungen in der Konstruktion als auch von der Konstruktion an sich.

Wenn ich die Schüler zum Schreiben und Sprechen auffordere, versuche ich das Feedback jedem einzelnen anzupassen, so dass sie ihre Interprache entwickeln und ihre unterbewussten Hypothesen allmählich korrigieren können. Das heißt, sie bekommen nicht alle „Fehler“ auf einmal rot unterstrichen. Wenn ihre Sprachentwicklung mitunter trotz Anstrengungen rückwärts zu gehen scheint, verlieren sie nicht den Mut, wenn ich sage, dass dies eine normale Etappe auf dem Lernweg ist, so wie die Theorie von der U-geformten Lernkurve zeigt.

Was Andersons Fertigkeitstheorie über den Prozess von deklarativem zu prozeduralem Wissen sagt, entspricht den Prinzipien des expliziten Grammatikunterrichts. Ich präsentiere in der Klasse die Regeln und ihre Anwendung, und die Schüler üben, bis sie sie verstehen und den Gebrauch meistern, wenn sie sie auch nicht automatisiert haben. Ich sehe keinen Widerspruch darin, dass der Prozess sowohl auf bewusstem als auch auf unterbewusstem Niveau vor sich geht.

Ich versuche den Schülern so viel verständlichen Input zu bieten wie möglich und dabei ihren Interessen entgegenzukommen. Wenn ihnen nichts Interessantes in der Fremdsprache vermittelt wird, wird kein Lernprozess stattfinden, weder bewusst noch unbewusst. So weit scheint mein Grammatikunterricht nicht den kognitiven Prozessen zu widersprechen, so lange die Schüler genug Input und Kommunikationsmöglichkeiten erhalten. Da aber diese Prozesse auch ohne Grammatikunterricht stattfinden, ist die nächste Frage wozu wir diesen Unterricht überhaupt brauchen.

4.2. Theorie über Grammatikunterricht

4.2.1. Pro oder contra Grammatikunterricht

Die Diskussion über die Rolle der Grammatik im Unterricht ist alt und bleibt vielleicht unentschieden. Auf der einen Seite stehen seit Chomsky und Krashen diejenigen meinen, „dass das formale Studium der Grammatik und die auf grammatische Übungsformen abgezielten Übungsformen wenig oder nichts zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beitragen“ (Schulz 2002: 15). Laut Chomsky (1959) wird das menschliche Gehirn die unterliegenden grammatischen Regeln intuitiv erkennen, wenn es mit der Sprache in Kontakt kommt. Wir haben dafür eine eigene angeborene Fähigkeit und brauchen keine isolierten Formübungen um diesen Teil der Sprache zu lernen.

Krashen (1976) unterscheidet zwischen Lernen und Erwerb von Sprachen (learning and acquisition), wo die erste der traditionellen Schulform entspricht und nicht zu fließender Sprachproduktion führt. Dagegen erwerben wir Sprachen durch verständlichen Input (comprehensible input). Wenn wir eine Sprache hören, die nur ein bisschen über unserem Niveau liegt, werden wir das neue durch den Kontext verstehen und auch lernen. Nur auf diese „natürliche“ Weise können wir mit der Sprache vertraut werden und lernen, sie geläufig zu sprechen.

Auf der anderen Seite steht die „Pro-Grammatik-Schule“ (Schulz, 2002:15), die der Meinung ist, dass grammatisches Bewusstsein und Übung den Spracherwerb beschleunigen kann. Kein Forscher verteidigt allerdings mehr die alte ausschließlich auf Grammatik und Übersetzung bauende Methode aus dem Lateinunterricht. Die meisten Lehrer und Forscher würden eine Version von „kommunikativem“ Unterricht verteidigen. Die Frage bleibt doch, welche Rolle die Grammatik darin spielen soll.

4.2.2. Grammatikunterricht: Implizit oder explizit, induktiv oder deduktiv

Die verschiedenen Positionen können durch die Begriffspaare „implizitem vs explizitem“ und „induktivem vs deduktivem“ Grammatikunterricht beschrieben werden. Bei implizitem Fremdsprachenlernen erwirbt der Lerner grammatische Muster, ohne darauf zu fokussieren und ohne jede Regelerklärung. Da die Muster an sich nicht das Ziel des Lernens sind, wird dieses Lernen nach Winter und Reber (1994) als zufällig (incidental) bezeichnet. Das Lernen davon wird nicht kontrolliert, d.h. keine direkte kognitive Leistung oder Anstrengung ist involviert. Es gibt verschiedene Ansichten zu der Frage, inwiefern dieses Lernen bewusst vor sich geht. Während Schmidt (1995) meint, dass „noticing von surface elements“ eine Voraussetzung für alles Lernen ist, behauptet N. Ellis (1994), dass „detection without awareness“, d.h. ein Registrieren genug sei, um implizit zu lernen. Frequenz und Beschaffenheit der aktuellen Formen spielen weiter eine Rolle für das Lernen.

Als Gegenpol zum impliziten Grammatikunterricht steht der explizite. Dieser Grammatikunterricht kann entweder induktiv oder deduktiv sein. Der erste hilft dem Lerner dabei, die Regelmäßigkeiten der Sprache selber zu suchen und sie bewusst durch Hypothesen zu testen. Bei explizit-deduktivem Unterricht wird die Regel den Lernern präsentiert, von DeKeyser (2003) „rule delivery“ genannt. Diese Regel soll dann in passenden Fällen angewandt werden. Die oben schon zitierte Formulierung aus der Anleitung zum Lehrplan „Eine praktische, kommunikative Annäherung lässt den Schüler den Bedarf entdecken, dass er sich auch mit den theoretischen Seiten der Sprache im Kontext beschäftigen muss“ deutet auf eine explizite induktive Methodengrundlage hin. Mein Unterricht ist dagegen explizit deduktiv. Beide sind mit implizitem Lernen kombiniert.

4.2.3. Metalinguistisches Bewusstsein und Monitor

Soll ich oder soll ich nicht Grammatik unterrichten, und wenn, wie mache ich es am besten? Die Forschung auf diesem Bereich zeigt wie so oft widersprüchliche Resultate. Schulz (2002:16) erwähnt eine Reihe von Forschern, die negative Befunde gemacht haben, fügt aber dann hinzu: „Man findet jedoch eben so viele Untersuchungen, die positive Ergebnisse mit formalem Grammatikunterricht und expliziter Fehlerkorrektur erzielen“, wonach sie eine neue Liste von Forschern angibt.

Schulz zufolge gibt es wenige Studien über den Zusammenhang zwischen metalinguistischem Bewusstsein und konkreten grammatischen Fähigkeiten. Sie hat selber eine Untersuchung unternommen und herausgefunden,

dass die Studenten, die die grammatische Metasprache beherrschten und die grammatischen Strukturen im Fragebogen erkennen konnten, im Allgemeinen im schriftlichen Test ein besseres Resultat erreichten, als die Studenten, die diese Fähigkeiten nicht so gut beherrschten (Schulz, 2002:17).

Interessant war auch, dass die Studie keinen Zusammenhang zwischen Aufenthaltszeit in dem aktuellen Sprachland und grammatischer Kompetenz zeigte, was Schulz vorsichtig vermuten lässt: „Möglicherweise lässt sich daraus schließen, dass „verständlicher Input“ alleine, doch nicht genügt, um bei jungen Erwachsenen auf Dauer grammatische Kompetenz wirksam zu entwickeln.“ (Schulz, 2002:20) Haukås (2011) findet in ihrer Dissertation über den Erwerb von Konditionalgefügen ähnliche Resultate.

Gass (1983) bietet eine Erklärungsweise von diesen Zusammenhängen. Sie definiert metalinguistisches Bewusstsein als „die Fähigkeit eines Sprechers, Sprache [] als Objekt an sich zu betrachten und gewisse Manipulationen an der Sprache vornehmen zu können“ (zitiert in Schulz 2002:16). Sie meint, dass dieses Bewusstsein ihn dazu befähigt, eigene grammatische Fehler zu korrigieren und seinen „Monitor“ zu aktivieren. Dabei beruft sie sich auf Krashens Begriff aus seinem *Principles and Practise* (1982) wo der „Monitor“ als eine Art kognitiven Filter gesehen wird. Mit dessen Hilfe kann der Lerner seinen Output gegen Sprachregeln kontrollieren, die er kennt, wenn ihm genug Zeit zur Verfügung steht. Dies ist für meine Fragen sehr relevant. Bevor ich zu meiner „Aktion“ und Untersuchung gehe, möchte ich aber mehr Theorie über expliziten Grammatikunterricht präsentieren, denn dies entspricht meiner eigenen Praxistheorie am besten.

4.2.4. “Focus on form”

Doughty und Williams(1998) finden es bestätigt, dass rein inhaltbasierter Unterricht nicht zu gewünschter Genauigkeit führt. Sie weisen zu Longs (1988) Unterscheidung zwischen den Begriffen „Focus on formS“ und „Focus on form“ wo der erste den altmodischen grammatikfokussierten Unterricht präsentiert, der die grammatischen Themen in isolierten Lektionen darstellt und darauf baut, dass grammatisches Wissen im Gehirn akkumulativ gesammelt und gelagert wird. Der zweite Begriff weist zu einer Unterrichtsform, die nur dann auf Formen fokussiert, wenn es die Kommunikation fordert oder es natürlich fällt.

Doughty und Williams präzisieren diese Definitionen und platzieren die letzte als der vernünftige Mittelweg zwischen den alten Gegensätzen: „Rather, focus on form *entails* a focus on formal elements of language, whereas focus on formS ist *limited* to such a focus, and focus on meaning *excludes* it.“ In ihrem Buch *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (1998) wird weiter von verschiedenen Autoren darüber diskutiert, welche Art Fokus auf welche Formen gestellt werden soll sowie die Rolle des Timing bei diesen Unterrichtsfragen.

4.2.5. Output als Input

DeKeyser liefert im selben Buch einen Beitrag, wo er diese Fragen direkt im Lichte der schon erwähnten Fertigkeitstheorie von Anderson sieht. Er widerlegt die Argumente von Krashen, dass bewusst gelernte Regeln nicht automatisiert werden könnten. Wenn der Lerner mit gewissen deklarativen Sprachkenntnissen selber beginnt, Sprache zu produzieren, wird er am Anfang seine deklarativen „Krücken“ brauchen. Wenn er sein sprachliches Benehmen wiederholt, wird er die deklarativen Kenntnisse restrukturieren, damit sie einfacher zu prozeduralisieren sind. Danach werden Einheiten, die zusammen auftauchen, als „Chunks“ gesehen und schließlich automatisiert, so wie bei natürlichem Spracherwerb.

DeKeyser behauptet, dass die verschiedenen Unterrichtsmethoden, sowohl die auf Grammatik und Übersetzung basierten wie auch die kommunikative Methode, in der Ausarbeitung der Übungsweisen diese Vorgänge übersehen hätten. Wenn der Lehrer will, dass die Lerner Sprache fließend lernen sollen, muss er ihnen kommunikative Übungen geben, wo sie Inhalt vermitteln, während sie ihr relevantes deklaratives Wissen im Arbeitsgedächtnis behalten.

Communicative drills require the student to use the language to convey real meaning, while some recently taught rules, the focus of the drill, can be kept in mind. This availability of declarative knowledge during actual practice of the skill to be proceduralized is essential to skill acquisition (DeKeyser 1998:52).

Mechanische Übungen seien nicht von Nutzen, außer vielleicht auf der grundlegendsten fonologischen und morphologischen Stufe. Zu der letzten Kategorie passt die Übungsform, die wir in der Klasse benutzen, um die Verbparadigma zu behalten. Das sind mechanische Übungen auf grundlegender Stufe. Die Schüler wiederholen mehrmals Pronomen und Verbform, eine altmodische Methode, die noch ihren Platz verdient. Meine oben erwähnte Weise, Modalverbkonstruktionen oder Perfekt zu üben, bringt das Lernen dann eine Stufe

höher und passt mit der Theorie in dem Zitat überein. Da benutzen die Schüler diese Konstruktionen in Fragen, die ihren Interessen angepasst sind, und die ihre Vermittlungslust stimulieren sollen. Das sind kommunikative Übungen, wo die Schüler „real meaning“ vermitteln sollen, während sie neulich gelernte Regeln noch im Bewusstsein behalten und so prozeduralisieren. Eine der einzuübenden Regeln ist hier die Platzierung des Hauptverbs.

DeKeyser meint, dass Grammatikunterricht explizit sein sollte, und dass er durch Übungen im Bewusstsein solid verankert werden sollte, um später in kommunikativer Produktion bewusst weitergeübt zu werden. Bevor die Kenntnisse automatisiert werden können, brauchen die Lerner Zeit und Gelegenheit, sie gründlich zu prozeduralisieren. Er meint auch, dass grammatische Erklärungen vor dem Begegnen eines Sprachphänomens kommen können, weil das Kennen eines Phänomens neuen Input eben verständlich machen kann.

In der Diskussion über die Frage der Reihenfolge der Elemente, die fokussiert werden sollen, referiert Lightbown(1998:178) zu Pienemans Übersicht (1985). Sie sieht den Output des Lerners als ihm verständlichen Input, der ihn voranbringen kann. Ob sein Output „monitored“ oder memorisiert und somit über seinem eigenen beherrschten Niveau liegt, spielt dabei keine Rolle. Auch andere wichtige Funktionen des Outputs werden in diesem Buch präsentiert.

Swain (1998:66) spricht zum Beispiel von den Lücken, die der Lerner während seiner Produktion in seiner Inter Sprache entdecken kann, und die ihn wiederum auf Sprachformen aufmerksam macht („noticing“). Sie meint auch, dass Hypothesen über die Sprache durch Output getestet werden kann, auch wenn kein externes Feedback erhältlich sei. Der Lerner testet die Grenzen seiner Ausdrucksmöglichkeiten und reformuliert seine Äußerungen, mit oder ohne Kommunikationspartner. „It may be that the modified, or reprocessed, output can be considered to represent the leading edge of a learner’s interlanguage“ (Swain 1998:68). Die dritte Funktion des Outputs, die Swain erörtert, ist die des Metasprechens (metatalk). Die Lerner können über die Sprache auch ohne metalinguistische Begriffe reden. Wenn zwei Schüler zum Beispiel eine Formulierung diskutieren und sich fragen, wie sie es sagen können, machen sie mehrere Versuche und landen bei dem, was sich am besten anhört. Sie haben ein gewisses implizites, aber nicht explizites Können. Gass leiht ein Wort aus dem Deutschen, um diese Intuition zu erklären:

It seems that learners have a general, what in German might be called *Gefühl*, “feel” [] for the grammaticality of a sentence as a whole even though they cannot articulate precisely, nor even recognize, where or what the trouble area is. (Gass 1983:258)

Dieses „Gefühl“ wirkt beim Fremdsprachenlernen mit, aber der Lerner kann nicht sicher sein, ob er richtig „fühlt“. Bialystok (1981) meint, dass die Gründe dieses „Hörens“ (oder Fühlens) oft unerklärbar sind und keine linguistische Begründung hat. N. Ellis (2002) sieht das anders, wie in 4.1. gezeigt. Wir hören oder fühlen was sprachlich richtig ist, wenn wir diese oder ähnliche Verbindungen *oft genug* gehört oder gelesen haben. Wir haben statistisches Wissen darüber, welche Kombinationen unter welchen Bedingungen gebraucht werden. Wir lernen also die Grammatik implizit, ihm zufolge. Er sieht aber doch einen Nutzen in explizitem Grammatikunterricht.

4.2.6. Grammatische Unterrichtsthemen

Es gibt also, wie erwartet, kein Fazit auf die Fragen, wie viel Grammatik man in der Klasse unterrichten soll oder welche Themen und in welcher Reihenfolge man unterrichten soll. Die Themen hängen wieder von vielen Faktoren ab, und es werden verschiedene Vorschläge zu Kriterien vorgeschlagen, wie man Themen auswählt. Doughty und Williams (1998) zeigen zum Beispiel auf Grad der „Deutlichkeit“ (salience) eines Phänomens in der Sprache als ein Kriterium. Lightbown und Spada zeigen auf den starken Zusammenhang zwischen Form und Inhalt in einigen Wörtern, wie z. B. Pronomen, und finden, dass Formaspekte bei solchen Wörtern früh fokussiert werden müssen, um Kommunikation zu ermöglichen, oder umgekehrt gesehen, um Kommunikationszusammenbruch zu verhindern. Auch der Grad an Komplexität von den Phänomenen wird als relevant gesehen, aber schon die Frage, was als komplex zählen soll, ist kompliziert.

Lightbown und Spada (2006) präsentieren in ihrem Einführungswerk *How Languages are Learned* (2006) verschiedene Unterrichtsansätze. Einen nennen sie „Get it right in the end“, und nach diesem Konzept müssen die Schüler vor allem viele gute Kommunikationssituationen erleben, und der Lehrer muss ständig die richtige Bilanz suchen, zwischen inhaltsbasierten und formfokussierten Aktivitäten.

The right balance is likely to be different according to the characteristics of the learners. The learners' age, metalinguistic sophistication, prior educational experiences, motivation, and goals, as well as the similarity of the target language to a language already known need to be taken into account when decisions are made about the amount and type of form-focus to offer (Lightbown, Spada, 2006:177).

Der Lehrer kennt normalerweise die oben erwähnten Charakteristika der Lerner, wie Alter, Grad von Motivation, „metalinguistische Sofistifikation“ und so weiter, und er kann durch die laufende Kommunikation mit den Schülern, als Gruppe und als Einzelschüler, über

Grammatikthemen „verhandeln“. Deswegen stimme ich der nächsten Aussage von Macaro zu:

Some teachers, of course, may feel with a degree of justification, that their experience is enough to tell them which grammar *can* be taught explicitly, which grammar *must* be taught explicitly and which grammar is best just *forgotten about* with certain groups of learners (Macaro, 2003a:57).

4.2.7. Der Schreibprozess

Mein Hauptinteresse in dieser Arbeit liegt wie gesagt auf der Anwendung von Grammatik beim Schreiben. Ein wichtiger Teil des Grammatikunterrichts ist der Feedback, den die Schüler auf ihre Texte erhalten. Da bringt Macaro schlechte Nachrichten:

It doesn't look as if teacher feedback is very effective in bringing about improvement in language accuracy. Moreover, none of the different types of feedback appear to be much more effective than any other. These results are somewhat dispiriting given the amount of effort that teachers put into providing feedback to written work. (Macaro 2003a: 242)

Er sieht aber eine andere Weise, den Schülern das Schreiben beizubringen. Statt auf das fertige Produkt zu fokussieren sollten Lerner und Lehrer - sowie künftige Forscher - den Schreibprozess an sich bewerten. Das Schreiben bestehe aus Planen, Formulieren, Monitoren (Filtern) und Checken, und dies seien langsame rekursive Prozesse, worauf der Lerner Feedback brauche. Das fertige Produkt sage wenig über den Verlauf der Prozesse. Die Weise, wie die Schüler beim Schreiben auftauchende Probleme lösten sollte auch als Bewertungskriterium dienen, nicht nur was am Ende auf dem Papier steht.

Ich lasse Macaros Meinung über das Schreibenlernen diesen Teil abschließen, denn hier gibt er das Stichwort für den nächsten Teil meiner Arbeit, Lernstrategien:

Strategieübung scheint unumgänglich, um die Lerner hier zu involvieren. Metakognition ist der Schlüssel. Einige Lerner müssen als Sprachlerner viel bewusster werden, sie müssen überlegen, was sie wissen, zurücktreten und reflektieren, die Kontrolle nehmen und Ratschläge suchen (Macaro, 2003a:249).

4.3. Lernstrategien

4.3.1. Forschungsgeschichte

Die Jagd auf die besten Lern- und Lehrmethoden ist nicht neu. In den siebziger Jahren haben unter anderem Rubin (1975) und Stern (1975) die Charakteristika von dem „good language learner“ untersucht, um daraus die besten Lernstrategien zu schließen. Conrad fasst diese Forschung so zusammen:

der 'Gute Sprachlerner' ist experimentierfreudig, lernwillig, wenig gehemmt und darauf bedacht, Form und Bedeutung zu lernen. Ferner sucht er ständig Möglichkeiten, seine Zielsprache zu üben und anzuwenden und überwacht und bewertet seine eigenen und die Äußerungen anderer, um zu einem Sprachbewusstsein zu kommen (Conrad 2006: 9).

Conrad zeigt auch, dass es problematisch ist, direkt von Leistung auf Eigenschaften zu schließen, ohne zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Lernstil und Lernstrategien zu unterscheiden. Befunde über Zusammenhänge zwischen diesen Größen sollten auch nicht präskriptiv dargestellt werden. Ellis und Sinclair warnen in ihrem Sprachlernprogramm: "learners presented with such a list could feel overwhelmed by what may seem to be an unattainable ideal; this could lead to anxiety and demotivation" (Ellis und Sinclair 1989: 7).

Seit 1990 diskutieren inzwischen neue Forscher das Konzept der Sprachlernstrategien intensiv, nachdem O'Malley und Chamot (1990), Oxford (1990) und Wenden (1991) wichtige Beiträge zur Debatte geleistet hatten. Dörnyei und Skehan bemerken, dass die Idee von Sprachlernstrategien sehr zusagend seien, „The notion of „learning strategy“ was intuitively very appealing to researchers and was also embraced by language teachers“ (Dörnyei und Skehan 2003: 607). Mit richtigen Lernstrategien könnte der Lerner selber die Arbeit anpacken, und zum Teil die Verantwortung seines Lernens übernehmen statt den mehr oder weniger effektiven Methoden seiner Lehrer ausgeliefert zu sein. Durch die Erforschung von Lernstrategien und ihrem Effekt können die Forscher viel über Lernen erfahren. Dörnyei und Skehan sind aber sehr kritisch zu der theoretischen Grundlage des Begriffs „Lernstrategien“ und behaupten, die Definitionen und Erklärungen seien inkonsistent und schwer fassbar. Ich möchte im Folgenden einige Definitionen präsentieren.

4.3.2. Definitionen

Cohen hat 2004 eine Untersuchung unter 19 internationalen Lernstrategieforschern über ihre Verwendung von Begriffen durchgeführt. Was er daraus schließt, ähnelt Dörnyei und Skehans Urteil:

Results from this survey underscore the paradox of LLS³⁵ research. On the one hand, the field fascinates researchers and teachers alike, perhaps because there is a sense that the answer to language learning is bound up in the successful use of strategies. On the other hand, the field is still lacking consensus on a unified theory, with agreement by learner strategy experts on some concepts and definitions and not on others (Cohen 2004:30).

³⁵ Language Learning Strategies, mein Kommentar

Während Dörnyei und Skehan die Forschung auf Lernstrategien durch andere theoretische Modelle ersetzen wollen, macht Cohen diese Untersuchung mit der Absicht, die Strategieforschung voranzubringen. Durch Abdecken von gemeinsamen Gesichtspunkten kann weiter für Konsensus unter den Forschern gearbeitet werden. Auch Mißler hat die Definitionen auf ihre Gemeinsamkeiten hin untersucht und gefunden „daß es dennoch eine relativ große Schnittmenge zwischen den verschiedenen Definitionsansätzen hinsichtlich bestimmter Kriterien gibt, nämlich Problemorientiertheit, Zielgerichtetheit und potentielle Bewusstheit“ (1999: 121).

Sehen wir uns jetzt einige der bekanntesten Definitionsversuche an. Rubin definiert 1987 den Begriff so: “Learning strategies are strategies, which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly. (Rubin 1987: 23) Der Begriff “Strategie” muss aber näher erklärt werden. Rebecca Oxford präsentiert zwei Definitionen, eine sehr allgemeine: “steps taken by students to enhance their own learning” (Oxford 1990: 1) und eine zweite, wo sie die „Schritte“ und das „Lernen“ näher definiert: “specific actions, behaviours, steps or techniques that students employ – *often consciously* - to improve their progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2” (Oxford 1993: 175) O’Malley und Chamot zufolge sind Lernstrategien „the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information. (O’Malley und Chamot 1990: 1) Diese Definition ähnelt der von Oxford, sagt aber nichts über Bewusstheit und differenziert weniger zwischen den Maßnahmen der Lerner, die nicht nur als Studenten gesehen werden. Diese Definition fokussiert außerdem mehr auf die ersten Phasen des Lernens („comprehend“) als auf das Ende („use“) im Vergleich zu Oxfords Definition.

Cohen bezieht wie Oxford, seine Definition auf sowohl Lernen als auch Gebrauch von der Fremdsprache. Er unterscheidet so zwischen den beiden:

Language *learning* strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviours used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language. [] Language *use* strategies come into play once the language material is already accessible, even in some preliminary form (Cohen 2003: 280).

Cohen und Macaro verwenden den Begriff „learner strategies“(Cohen 1998: 5), aber Conrad bezeichnet in seiner Dissertation den Begriff „Lernerstrategien“ als stilistisch unschön auf Deutsch, und er bleibt bei „Lernstrategien“ und schließt dabei Gebrauchsstrategien mit ein. (Conrad 2006:13) , was mir vernünftig erscheint. Lernstrategien sind mit vielen anderen Begriffen eng verwandt, wie zum Beispiel Lerntechniken, Lernmethoden, Sprachbewusstsein und autonomes Lernen. Was die Begriffe unterscheiden, ist oft unklar.

Ein anderer Unterschied zwischen den Definitionen gilt, wie wir an den Beispielen oben sehen können, der Frage, ob die Strategien bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Sie wechseln zwischen „oft bewusst“ (Oxford) und „bewusst oder semibewusst“ (Cohen) oder es wird nichts darüber gesagt (O’Malley und Chamot). Einen Kompromiss bietet Wendt, der sich auf Andersons Fertigkeitstheorie(1983) bezieht:

Ihre Anwendung geschieht zwar nicht immer bewusst, jedoch können unbewusst gewählte Strategien introspektiv ins Bewusstsein gehoben [...] oder bewusst kontrolliert werden. Sie werden stets bewusst aufgebaut, bevor sie zu ‚Routinen‘ automatisiert werden (Wendt 1997:77).

Macaro (2006) versucht die Strategieforschung gegen die Kritik wegen fehlender einheitlicher Definition zu verteidigen, indem er, statt ihr eine neue Definition zu geben, sie anhand zentraler Eigenschaften zu beschreiben versucht. Zu der Frage, ob Lernstrategien neurologisch, verhaltenbezogen oder kognitiv sind, identifiziert er sie als bewusste mentale Handlungen und klassifiziert sie als entweder kognitiv oder metakognitiv. Um Strategien aus verschiedenen Ebenen innerhalb einer Theorie zu vermeiden, meint er man sollte die Strategien auf so grundlegendem Niveau wie möglich definieren. Das heißt, wenn man zum Beispiel einen selbstgeschriebenen Text durchliest, mit der Absicht ihn zu verbessern, benutzt man nicht eine Strategie „Durchlesen“, sondern mehrere einfachere Strategien. Man kontrolliert z. B. den auditiven und visuellen Aspekt des geschriebenen, man sucht nach seinen eigenen üblichen Fehlern usw., also eine Reihe von grundlegenden „Handlungen“.

Weiter meint Macaro, dass die Lernstrategien oft in Gruppen aufträten, und dass ihr Zusammenwirken viel zum Lernerfolg bei dem einzelnen beizutragen scheine. Er spricht von einem gruppenweisen Einsetzen von Strategien wie einem Orchestrieren. Weil er die Lernstrategien als Teil des Prozessierens von Sprache sieht, kann er das Fremdsprachenlernen mit Gebrauch von Sprachlernstrategien gleichsetzen. “In that sense, strategies do not make learning more efficient; they are the raw material without which L2 learning cannot take place“ (Macaro 2006: 332).

Ich gehe zurück zu den von Mißler (1999: 121)gefundenen Gemeinsamkeiten zwischen den Definitionen von Lernstrategien, „Problemorientiertheit, Zielgerichtetheit und potentielle Bewusstheit“, und mit der Kürze und Prägnanz von Oxfords erster Definition als Vorbild, „steps taken by students to enhance their own learning“ formuliere ich meine eigene Definition von Fremdsprachenlernstrategien so: Was eine Person absichtlich macht, um eine Fremdsprache zu lernen. Da das Lernen aus „Internalisierung, Speichern, Hervorrufung und Gebrauch von der Sprache“ oder Teile der Sprache besteht (von Oxfords zweiter Definition zitiert) sowie „neue Information begreifen[...] und behalten“ (nach O’Malley und Chamot)

sind diese Komponenten in meiner Definition inkludiert. Diese Definition wird zugrunde liegen, wenn ich in meiner Untersuchung die Schülerkommentare analysiere. Die Definition scheint mir offen genug, um alle relevanten Aspekte ihrer Vorgehensweise beim Schreiben einzufangen.

Lernstrategien können auf viele Weisen klassifiziert werden. „Eine universale Gesamttaxonomie von Lernstrategien kann kaum erstellt werden“, meint Conrad, (2006: 33) bevor er eine Reihe von Klassifikationsansätzen und ihre Autoren darstellt. Er ordnet sie nach den unterschiedlichen Kriterien, wie Hierarchieebenen (Oxford/ Cohen), Sprachfertigkeiten und Lernmodalitäten (Rampillon), Kognitivismus/ Informationsverarbeitung (u.a. Weinstein/ Mayer), kognitiv vs. metakognitiv, sozial/ affektiv (O'Malley/ Chamot), direkt vs. indirekt (Rubin, Oxford) und Lern- vs. Gebrauchsstrategien (Cohen).

Die Strategien werden in den verschiedenen Sprachfertigkeiten verwendet, und können nach Bereich gruppiert werden, in Lese-, Hör-, Schreib- und Sprechstrategien. Dazu kommen Vokabellernstrategien und Grammatikstrategien, die wiederum als Teilstrategien innerhalb der vier Sprachfertigkeiten zu sehen sind. Für meine Untersuchung sind vor allem Lernstrategien in den Bereichen „Schreiben“ und „Grammatik“ von Interesse. Ich möchte einige Theorien über Lernstrategien auf diesen Bereichen präsentieren.

4.3.3. Schreibstrategien

Mein Forschungsausgangspunkt ist das *Schreiben* der Schüler. Nicht alle Schreibstrategien sind aber hier von Interesse, nur diejenigen, die Kenntnis und Anwendung von Grammatik betreffen, und innerhalb von der Grammatik wiederum, nur die Verbkonjugation. Da beim Schreiben die Grammatik praktische Verwendung findet, brauchen die Schüler Schreibstrategien, um dies auf effektive Weise geschehen zu lassen.

Manchón, de Larios und Murphy (2007) geben eine Übersicht über die Forschung von Schreibstrategien, wo sie die Vielfalt der Annäherungsweisen zum Thema unterstreichen. Sie finden hier wie bei Lernstrategien im Allgemeinen, dass der Begriff oft benutzt, aber selten definiert wird. Sie teilen die Beschreibungen der Schreibstrategien in „breite“ und „enge“ ein. Die breite Beschreibung zieht entweder sozialkognitive Perspektiven ein, oder sie wird als lernerintern gesehen. Forschung aus der ersten Gruppe sieht das Schreiben im Lichte der dem Lerner umgebenden Gesellschaft oder Institution. Solche Faktoren, wie zum Beispiel der Status des Faches und die Ausformung des Examens spielen beim Deutschschreiben in der Schule eine Rolle, aber ich möchte in meiner Untersuchung einen engeren Fokus haben.

Die lernerinterne Perspektive stammt von kognitiven Modellen des Mutterspracheschreibens und der Forschung auf Sprachlernstrategien. Die entsprechende Perspektive gibt es auch innerhalb der „engen“ Kategorie, aber die sieht Schreibstrategien ausschließlich als Kontrollmechanismen oder Problemlösungsmethode, während die „breite“ Variante unter anderem die verschiedenen Phasen im Schreiben, d.h. planen, formulieren und kontrollieren, untersucht. Sie sieht auch auf Strategien in Bezug auf Einzelaspekte bei einer Aufgabe, wie zum Beispiel Sprache oder Diskurs. (Manchón et al 2007). Ich möchte mir lernerinterne Verhältnisse sowohl aus der engen als der breiten Perspektive ansehen, da ich nicht nur Kontrollmechanismen untersuchen werde.

Nachschlagwerke, Korrekturlesen

Rampillon unterscheidet bei den Schreibstrategien zwischen „Hilfen zur Förderung der formalen Korrektheit“ und „Hilfen zur Förderung der inhaltlichen Klarheit“ (1996:104). Die zweite Kategorie umfasst Gliederung von Texten und Notizen machen, während die erste Kategorie hier von Interesse ist. Da spricht sie neben Textorganisationsprinzipien von Gebrauch von Nachschlagwerken, Korrekturlesen und von Fehlerstatistik, was alles relevant ist.

„Die Schüler sollten immer wieder dazu aufgefordert werden, Nachschlagwerke zur Sachinformation bzw zur sprachlichen Korrektur zu benutzen“ (Rampillon 1996:108). Sie müssen dabei die Terminologie und den Aufbau des Nachschlagwerkes kennen, sagt sie. In unserer Schule ist Nachschlagen können mit dem Einführen des PCs und dem Zugang zu Hilfsmitteln beim Examen noch wichtiger geworden. Man kann damit im Prinzip viel mehr leisten, und die Forderungen beim Examen steigen. Das Nachschlagen ist einerseits einfacher geworden, weil es digital sehr schnell geht. Andererseits können die vielen Informationen den Schüler verwirren, so dass er nicht weiß, wie er sie nutzen kann.

Das Korrekturlesen teilt Rampillon in Unterschritten ein, einen sinnbezogenen Durchgang, einen auf die Orthographie gerichteten, und einen dritten Durchgang, der gleichzeitig Grammatik und Orthographie kontrolliert und außerdem noch einen letzten Durchgang mehrere Stunden oder Tage nach dem Schreiben, wo der Text „mit neuen Augen“ gesehen werden kann. Ich bin hier prinzipiell mit ihr einverstanden, aber ein so umfassender Korrekturdurchgang ist bei Anfängern kaum realistisch. Hier wie sonst im Unterricht, muss man die richtige Bilanz suchen, wenn man den Schülern Ratschläge gibt. Wie viel kann ich

ihnen zumuten, ohne dass sie aufgeben? Den meisten Anfängern würde ich einen oder am besten zwei Korrekturdurchgänge empfehlen. Bei dem ersten, müssen sie überprüfen, ob sie ihren eigenen Text überhaupt verstehen können. Dann müssen Grammatik und Orthographie kontrolliert werden (die letzte nun mit Hilfe des Korrigierungsprogramms im Computer).

Rampillon empfiehlt auch, dass die Schüler eine Fehlerstatistik führen, und sie gibt Ratschläge zum praktischen Einführen und zur Aufbewahrung derselben. Dies würde ich fortgeschrittenen Schülern empfehlen. Sie wissen mehr über Fremdsprachenlernen und können selbständiger arbeiten als Anfänger. Mit höherem Beherrschungsgrad entwickelt sich ihre Sprache auch individueller, und sie müssen mehr Verantwortung für eigenes Lernen zeigen, um voranzukommen. Die Anfänger müssen erst zu dieser Selbständigkeit erzogen werden. Ihre sprachlichen Herausforderungen sind am Beginn oft die gleichen, und der Lehrer kann diese am besten mit der ganzen Klasse behandeln und eine gemeinsame „Fehlerstatistik“ aufstellen.

Überwachung

Klein liefert auch einen interessanten Beitrag auf dem Schreibstrategiefeld. Er teilt die Strategien danach ein, in welchem Grade sie sich auf das gerade ablaufende sprachliche Verhalten beziehen und es beeinflussen:

- a) Überwachung („Monitoring“), d.h. nahezu gleichzeitiger Kontrolle, die es erlaubt, die gerade laufende Sprachverarbeitung zu ändern
- b) Rückmeldung („feedback“) d.h. leicht verzögerter Kontrolle, die zu einem nachträglichen Überdenken mit möglichen Konsequenzen führt, und
- c) Reflexion, d.h. von einer der jeweiligen Äußerungen zeitlich abgelöster Kontrolle.
(Klein 1984:152).

Er nuanciert die Korrekturoperation etwas, finde ich. Indem der Lerner schreibt, überlegt er oft schon, was die richtige Form ist. Er kann die Sätze bewusst konstruieren, das heißt, er stützt sich auf sein explizites Wissen, oder er kann mit Hilfe seines impliziten Wissens fließend schreiben. Dies kann mit dem Meisterungsniveau der Sprache zusammenhängen, aber auch mit Lernstil und Strategiewahl des Schreibers, vielleicht auch mit dem Verhältnis zwischen Lernen und Erwerben. Die Kontrolle, von der Klein spricht, kann sowohl explizites als auch implizites Wissen einbeziehen, die passieren aber in unterschiedlichen Phasen des Schreibens. Schließlich kann der Schreiber auf einiges in dem Text weiterreflektieren und, auch wenn er es nicht im betreffenden Text korrigiert, kann es zu seiner sprachlichen Entwicklung beitragen.

Leistungs- und Reduktionsstrategien

Ich möchte außerdem einige für das Schreiben relevante Strategien erwähnen, die Nakatani und Goh (2007) als mündliche Strategien klassifizieren. Nakatani und Goh teilen die Strategien in Leistungs- (achievement) und Reduktionsstrategien ein. Die ersten bestehen aus kompensatorischen Strategien, wie zum Beispiel Sprachwechsel, intra- und intersprachlicher Transfer, und aus Abrufstrategien. Abrufstrategien sind Weisen, wie Spracheinheiten aus dem Langzeitgedächtnis hervorgeholt werden können, wenn diese, wie in 4.1. beschrieben, wegen Inaktivität fast unzugänglich sind. Auch Elemente, die noch nicht da gespeichert sind, können abgerufen werden, zum Beispiel dadurch, sich an die Umstände zu erinnern, wo man die Elemente zuletzt gesehen hat. Wenn der Lerner durch Gebrauch von vereinfachten Sprachstrukturen, Fehler zu vermeiden sucht, spricht man von Reduktionsstrategien. Auch wenn er bestimmten Themen entgeht oder seine Äußerungsintention aufgibt, ist von Reduktion die Rede.

In diesem Teil habe ich einiges aus der Vielfalt in der Schreibstrategieforschung präsentiert. Bei Rampillon und Klein habe ich Strategien gefunden, die für meine Untersuchung relevant sind, wie Gebrauch von Nachschlagwerken und Korrekturlesen und „Monitoring“. Ich habe auch zu Theorie über generelle Lernstrategien zur Vollbringung oder Reduktion der Kommunikationsintentionen referiert, die beim Schreiben relevant sind.

4.3.4. Grammatikstrategien

Oxford und Lee nennen die Grammatikstrategien in dem Fremdsprachenlernen „ein zweites Aschenputtel“, indem sie zu Vandergrifts Bezeichnung „Cinderella of strategies“ (1997) für die Hörstrategien weisen. „However, a „second Cinderella“ remains as yet unexplored: grammar strategies“. (Oxford und Lee 2007:117) Diese Grammatikstrategien wären zu der Zeit aktuell, als der gute Sprachlerner studiert wurde, hätten aber heute? an Bedeutung verloren, vielleicht wegen der geringen Rolle der Grammatik innerhalb der kommunikativen Unterrichtsmodelle.

Zusammenhang mit Unterrichtsweise

In ihrer Übersicht über Grammatikstrategien koppeln Oxford und Lee diese zu den verschiedenen Unterrichtsweisen, implizit oder explizit, induktiv oder deduktiv. Sie unterstreichen, dass die Lerner ihre Strategien unabhängig von der Unterrichtsweise wählen,

dass aber die verschiedenen Lehrweisen mit entsprechenden Lernweisen natürlich zusammenhängen.

In der rein inhaltsorientierten und auf implizitem Lernen bauenden Lernphilosophie haben Lernstrategien für Grammatik keinen Platz. Implizites Lernen mit etwas Fokus auf Form kann mit Lernstrategien verbunden werden, wo der Lerner bestimmte Formen oder Strukturen zur Kenntnis nimmt.

Innerhalb eines explizit-induktiven Modells wäre es nach Oxford und Lee natürlich, zum Beispiel eigene Hypothesen zu bilden, diese mit anderen zu diskutieren und beim Reden mit kompetenten Fremdsprachbenutzern kontrollieren, ob die eigene Interpretation stimmt. Bei explizit-deduktivem Unterricht passen zum Beispiel solche Strategien ein:

I pay attention to the rule that the teacher or the book provides. I memorize rules about frequently used linguistic forms/structures (for example: verb endings, singular/plural, noun-pronoun agreement, subject-verb agreement) (Oxford und Lee 2007:129).

Behalten

Rampillon sagt über Grammatikerwerb: „Um sich grammatische Gesetzmäßigkeiten selbständig anzueignen und sie in der eigenen Sprachkompetenz wirksam werden zu lassen, muss man drei Schritte vollziehen: „das Nachschlagen, das Behalten, das Anwenden.“ (Rampillon 1996:51). Grammatik anwenden heißt die Sprachfertigkeiten benutzen, wofür bei jeder Fertigkeit viele Strategievorschläge vorliegen. Schreibstrategien so wie Gebrauch von Nachschlagwerken habe ich gerade behandelt. Unter Strategien zum Behalten redet Rampillon von verschiedenen Lernweisen der Regeln. Die Schüler können zum Beispiel akustische oder optische Eselbrücken bauen, sie können Regeln selbständig erfinden, und sie können eigene grammatische Merkhefte machen. Sie spricht hier vor allem über die *selbständige* Aneignung der Grammatikregeln. Meine Schüler arbeiten auch zusammen in der Klasse mit Grammatik, wo auch andere Lern- und Übungsstrategien passen. Ich habe in 3.5. darüber gesprochen.

In ihrem Kapitel über Sprechfertigkeit spricht Rampillon über den Nutzen von Auswendiglernen in der Sprachaufnahmephase.

Das Auswendiglernen von Kollokationen und von manchen Grammatikregeln hebt sich von diesem sinnbetonten Auswendiglernen ab, da sie keine logische Stütze für den Schüler bereithalten: Die Verbindung von „I am“ kann somit nicht erschlossen, sondern muss eingedrillt werden, genauso wie die Grammatikregel zum s der 3. Person Singular (Rampillon 1996:95).

Einiges muss also eingedrillt werden, da bin ich einverstanden. Mein Eindruck ist, dass die Schule mit der Modernisierung ihrer Methoden auf einem Zeitpunkt das Kind mit dem Badewasser ausgeschüttet hat. Weil das Drillen früher übertrieben wurde, hat man fast damit aufgehört.³⁶ Das Drillen gehört aber mit als eine von vielen Lernstrategien, die in passenden Fällen eingesetzt werden können. Drillen kann auf unterschiedlichen Weisen gemacht werden, je nach Lernstil des Schülers. Für akustisch starke Lerner schlägt Rampillon das Nachsprechen vor.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Grammatikstrategien in der Forschung ein versäumtes Feld sind. Ihr Gebrauch hängt logisch mit Unterrichtsweise zusammen, ob Grammatik z. B. implizit oder explizit unterrichtet wird. Rampillon spricht von Weisen, wie der Lerner Grammatikregeln und Muster behalten kann.

4.4. Strategieunterricht

Wir haben schon in Kapitel drei gesehen, dass der Lehrplan für Fremdsprachen Lernstrategien als Kompetenzziele angibt, und dass sie also gelehrt werden müssen. Die PISA-Studie stellt auch fest, dass Lernstrategien lehrbar sind: „Die Schule auch kann einen erheblichen Einfluss auf die Lernstrategien haben.“³⁷ Schon 2000 riet die OECD den Schulen zum Unterstützen der Entwicklung von Lernstrategien bei den Schülern (OECD 2000: 164).

Was sagt die Forschung über Unterricht von Lernstrategien? Rubin, Chamot, Harris und Anderson (2007:141) sagen: „A major outcome of the research into the strategies used by successful language learners is the conclusion that learners should be taught not only the language but also directed toward strategies they could use to promote more effective learning.“

Die Schüler lernen die Fremdsprache leichter mit guten Strategien, und besonders die schwächeren Lerner können davon profitieren, über ein größeres Strategienrepertoire zu verfügen. Grenfell und Harris (1999:73) zeigen dabei auf den motivationsmäßigen Aspekt bei diesen Lernern, diese Schüler sehen nicht länger ihren fehlenden Erfolg als prädestiniert und unveränderbar, sie sehen dagegen, dass sie selber das Lernen steuern können, und sie geben dann nicht so leicht auf.

³⁶ Diese Generalisierung baut wie gesagt, auf meinem subjektiven Eindruck

³⁷ Meine Übersetzung von: Skolen kan også ha en betydelig innflytelse på elevenes læringsstrategier http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/hva_kjennetegner_gode_skoler.pdf

Die strategischen Lerner kennen, laut Chamot et al, ihre eigenen Lernstärken und Schwächen, und können deshalb ihre Arbeit effektiv planen, überwachen und evaluieren. Die Autonomie lässt sich auch auf andere Gebiete überführen. Wichtig ist aber, wie schon durch den Zitat von Ellis und Sinclair gezeigt (1987:7), dass den weniger strategischen Lernern nicht eine überwältigende Liste von Lernstrategien gezeigt wird. Das wirkt gegen ihre Absicht und führt zu weiterem Motivationsverlust. Überhaupt sollten sie die Strategien als Möglichkeiten präsentiert bekommen, nicht als Pflicht oder Zwang. Wahl von passender Strategie hängt auch mit Lernstil und Persönlichkeit zusammen, und darf einem Schüler nicht aufgezwungen werden.

4.4.1. Unterricht von Schreibstrategien und Grammatikstrategien

Cohen und Macaro (2007) geben eine Übersicht über Forschung auf Strategieunterricht, im Allgemeinen und innerhalb verschiedener Sprachfertigkeiten. Es existieren nicht viele experimentelle Studien darüber, d h mit Kontrollgruppen. Sie fassen die Befunde soweit so zusammen: „Weak evidence for listening, speaking, vocabulary acquisition, strong evidence supporting the teaching of learner strategies for reading and writing (Cohen und Macaro 2007:155)

Die wenig umfassende Forschung von Schreibstrategien ist auch durch eine Vielfalt von Theorien und Taxonomien geprägt, was einen Vergleich und eine Schlussfolgerung schwierig macht. Ein Effekt von Unterricht scheint darin zu bestehen, dass das mentale Modell der Schreiber sich in ein eher multidimensionales ändert. (Manchón et al 2007:248) Eine 2004 von Sasaki ausgeführte Studie zeigt, dass viel Schreibtraining nötig ist, wenn der Strategieunterricht auf die Dauer einen Effekt haben soll. (in Manchón et al referiert 2007:247)

Grammatische Lernstrategien hängen wie schon erwähnt mit dem Unterrichtsmodell zusammen. Wo kein expliziter Grammatikunterricht stattfindet, werden auch keine damit verbundenen Strategien unterrichtet. Die Intention ist, dass die Sprachlernarbeit unterbewusst „von sich“ läuft, während der bewusste Fokus auf den Inhalt der Sprache ist. In der von Cohen und Macaro (2007) gesammelten Übersicht wird nicht Forschung auf Unterricht von Grammatikstrategien behandelt, was auf wenig Material darüber deutet.

4.4.2. Wie unterrichten?

Rubin et al (2007) präsentieren verschiedene Unterrichtsmodelle, die alle diese Punkte gemeinsam haben:

- Die Lerner werden auf ihre eigenen schon benutzten Strategien aufmerksam
- Der Lehrer präsentiert und demonstriert Strategien, so dass die Lerner auf mögliche Lern- und Denkprozesse bewusst werden
- Die Lerner erhalten viele Möglichkeiten, den Strategiegebrauch zu üben. Sie müssen auf dem Weg Unterstützung erhalten, die allmählich wegfällt/überflüssig gemacht wird.
- Die Lerner evaluieren den Effekt der Strategien und überführen die Strategien auf andere Lernbereiche (S 142).

Es herrscht Einigkeit darüber, dass die Lernstrategien explizit erklärt werden sollten. Eines der Ziele ist eben besseres Lernbewusstsein. Über die Frage, ob der Strategieunterricht in einem eigenen Kurs oder als Teil der täglichen Lernarbeit stattfinden soll, herrscht noch kein Konsensus. Es gibt Argumente auf beiden Seiten. Nun wird man als Lehrer immer in der aktuellen Situation die beste Lösung suchen müssen, und wird hier wie sonst wahrscheinlich gute Mischlösungen finden. Auch in welcher Sprache der Unterricht vor sich gehen soll, in Zielsprache oder Muttersprache, muss der Lehrer für jede Gruppe entscheiden. Bei Anfängern lässt sich schwer auf der Zielsprache über Metakognition reden, während Strategiediskussionen mit weitergekommenen eine passende Herausforderung sein kann. Greenfell und Harris (1999:105) zeigen da auf einen wichtigen Punkt:

Discussing and evaluating what is learned, and how, after all is one of the few classroom activities that requires learners to use the target language for genuinely communicative purposes (Referanse bak).

Wie schon erwähnt, kann das Lernen von Strategien schwache Lerner motivieren, weil sie darin neue Möglichkeiten entdecken. Neben Motivation und Einstellung müssen natürlich der Lernstil der Schüler sowie andere Individuum- oder Gruppenspezifische Züge bei dem Strategieunterricht berücksichtigt werden. Es gilt hier dieselbe Grundregel wie bei allem Unterricht, die Bilanz suchen.

Der Lehrplan verlangt, dass Fremdsprachenlehrer Lernstrategien unterrichten. Forschung zeigt, dass solcher Unterricht effektiv und motivierend ist. Es liegen mehrere Unterrichtsmodelle vor, die alle Bewusstmachung, Demonstration und Übung, sowie Evaluieren und Überführen von Lernstrategien empfehlen. Es ist aber wenig über Unterricht von Schreib- und Grammatikstrategien geforscht.

5. Aktionsforschung über Gebrauch von Lernstrategien: Wie wählen norwegische Schüler Verbformen, wenn sie Deutsch schreiben?

5.1. Aufbau des Kapitels

In diesem Kapitel stelle ich Forschungsfragen und Hypothese meiner Arbeit vor. Ich präsentiere weiter Methode, Teilnehmer und Zeitverlauf des Projekts sowie Durchführung der Tests.

5.2. Forschungsfragen und Hypothese

Wie schon in Kapitel drei erwähnt, ist der Ausgangspunkt meiner Untersuchung die Diskrepanz zwischen meinem vermittelten Grammatikunterricht und den Leistungen der Schüler, wenn sie schreiben. Sie scheinen nur in geringem Grad metalinguistische Kenntnisse in ihrer schriftlichen Sprachproduktion anwenden zu können. Ich habe in Kapitel vier meinen Unterricht mit wissenschaftlichen Theorien über Spracherwerb verglichen und gefunden, dass er sich rechtfertigen lässt.

Da die Resultate auf diesem Lerngebiet ausbleiben, möchte ich zu Macaros Aussagen (2003a: 249) über Metakognition zurückgehen. Der Lerner brauche Feedback auf den Schreibprozess eher als auf das fertige Produkt, damit er beim Schreiben bewusster werde. Weiter meint er, dass Lernstrategien für den Übergang von deklarativem zu prozeduralem Wissen wichtig seien, und dass Strategietraining unumgänglich sei. Da sein Gedankengang auch für meine Studie nachvollziehbar ist, möchte ich dies im Folgenden näher untersuchen.

Meine Ausgangshypothese lautet so: Gebrauch von Lernstrategien hilft den Schülern bei der Wahl von Verbformen, wenn sie schreiben. Da „Wahl von Verbform“ Anwendung von Grammatik ist, und Gebrauch von Strategien Kenntnis zu solchen voraussetzt, was wiederum durch Unterricht besorgt werden kann, kann ich die Hypothese erweitern. Sie lautet nun:

Unterricht von Lernstrategien hilft den Schülern, ihre Grammatikkenntnisse beim Schreiben anzuwenden.

In dem sprachlich-grammatischen Teil meiner Untersuchung beschränke ich meinen Fokus auf Verbformen und rangiere die Schüler nach ihrem Verb-Score. In dem metakognitiven Teil untersuche ich was die Schüler als Grund für ihre Wahl der jeweiligen Verbform angeben, das heißt zu welchen Lernstrategien sie referieren. Ich vergleiche den Verb-Score mit den Lernstrategien der Einzelschüler, um herauszufinden, ob bestimmte Strategien mit den besten Scores zusammenhängen. Nach dem ersten Test sind folgende Fragen von Interesse:

- Benutzen die Schüler beim Schreiben Lernstrategien? Wenn ja, welche benutzen sie?
- Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem besten und dem schwächsten Score?
- Wie stimmen diese Resultate mit der Forschung überein?

Zwischen dem ersten und zweiten Test erhalten die Schüler Unterricht über generelles Lernbewusstsein. Der Unterricht baut auf den Resultaten vom ersten Test. Dann werden die Schüler wieder getestet. Nach dem zweiten Test sind Änderungen von Interesse, und folgende Fragen werden gestellt:

- Benutzen die Schüler nun mehr oder andere Lernstrategien? Welche?
- Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem besten und dem schwächsten Score?
- Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem größten grammatisch-sprachlichen Fortschritt?

Zwischen dem zweiten und dritten Test folgt Unterricht über Lernstrategien. Dieser Unterricht baut auf den Resultaten beider Tests. Danach werden die Schüler zum dritten und letzten Mal getestet. Weiter unten begründe ich eingehender die unterschiedliche Ausformung und –führung der Tests. Nach dem dritten Test sind dieselben Fragen von Interesse wie nach dem zweiten Test. Im Anschluss werde ich die anfänglich formulierten Hypothesen diskutieren, unter anderem um noch zwei relevante Fragen zu erörtern, die generell mit der Aktionsforschung zu tun haben:

- *Kann Aktionsforschung zu besserem Unterricht führen? Wenn ja:*
- *Wie kann ich meine Praxis auf der Grundlage dieser Untersuchung verbessern?*

5.3. Über die Methode

Ich habe Aktionsforschung als übergeordnete Methode gewählt, weil ich mein eigenes Praxisfeld untersuchen und meine Praxis verbessern will. Zur Datenerhebung habe ich mehrere Methoden gebraucht. Um die Grammatikkenntnisse der Schüler zu messen, habe ich traditionelle Testweise verwendet. Die Schüler erhalten Fragen über Konjugationsmuster,

sowie Übersetzungs- und Aufsatzaufgaben. Ich rangiere die Antworten nach einem Scoresystem, das ich unten präsentieren werde.

Nach jeder Sprachaufgabe werden die Schüler gebeten, ihre Verbwahlen schriftlich auf Norwegisch zu begründen. Die Methode kann als intro-retrospektiv beschrieben werden. Die Schüler geben mit einer kleinen zeitmäßigen Verzögerung ihr eigenes Denken beim Schreiben wieder. Nach meiner Meinung ist dies in der Klassensituation die beste Art und Weise, systematisch etwas über ihre Gedanken während des Schreibprozesses zu erfahren. Ideell wäre, sie beim Schreiben sprechen zu lassen und dies als Lautdenk-Protokolle zu registrieren, aber das wäre für mein Forschungsprojekt zu zeitaufwändig.

Bei der Analyse der Schülerkommentare habe ich die Kommentare zuerst kategorisiert und dann den Verbscore mit den Kommentarkategorien verglichen. Weiter habe ich die Anzahl der Kommentare in den verschiedenen Kategorien nach jedem Test verglichen, um Änderungen oder Entwicklungen abzudecken. Ich habe auch die Scores mit Strategiekombinationen verglichen, um Zusammenhänge zu finden. Aktionsforschung verzichtet normalerweise auf statistische Verfahren, kann aber laut Grothjahn (2006:14) elementare deskriptive Statistik einsetzen, was ich in meiner Analyse mache, um Muster zu finden.

Das experimentelle Element meiner Aktionsforschung, die „Handlung“, besteht in dem Unterricht zwischen den Tests. Die exakte Auswirkung meines Unterrichts lässt sich nicht messen, da man nicht wissen kann, wie die Entwicklung ohne diesen Unterricht verlaufen wäre. Eine Kontrollgruppe hätte einen Zusatzindikator ausmachen können, aber da die Gruppen und der Unterricht auf keinen Fall in anderen Bezügen die gleichen wären, und daher nicht zur Isolierung des Forschungsgegenstandes beitragen würden, hätte sich ein solcher Aufwand nicht gelohnt.

Grothjahn erwähnt auch „Verzicht auf Generalisierung“ als zentrales Charakteristikum der Aktionsforschung (2006:12) was sie von anderer empirischer Forschung unterscheidet. Meine Untersuchung lässt keine Generalisierung zu, da die Zahl der Testpersonen gering ist, und die Umstände nicht ausreichend kontrolliert - oder kontrollierbar - sind. „Das klassische Reliabilitätskonzept ist problematisch, da komplexe Situationen zumeist instabil sind und die Aktionsforschung zudem der Stabilität von Situationen über die Entwicklung von Handlungsalternativen entgegenarbeitet“ (Grothjahn 2006:14). Meine Untersuchung ist meiner Ansicht nach doch für Praktiker von Interesse, da sie die Entwicklung von Lernstrategien und Kompetenz der Schüler unter beschriebenen Bedingungen dokumentiert

und kommentiert. Andere Lehrer können das Beschriebene mit eigener Praxis vergleichen und Überführbares herauslesen.

Ich habe unten meine Forschungsschritte *kursiv* in das Aktionsforschungsmodell von Altrichter und Posch (2007) eingeschrieben.



AUF DEM HINTERGRUND DER VORGENOMMENEN REFLEXION UND AKTION DEN PROZESS VON VORNE ANFANGEN

Informationssammlung: <i>Test 2</i>	Reflexion
Interpretation und Auswertung: <i>Resultate und Änderungen analysieren</i>	Reflexion
Konsequenzen: Aktionsideen und Handlungsstrategien. <i>Neue Maßnahmen suchen</i>	Reflexion

Handlung <i>Neuer Unterricht</i>	Aktion
Informationssammlung: <i>Test 3</i>	Reflexion
Interpretation und Auswertung: <i>Resultate und Änderungen analysieren</i>	Reflexion
Konsequenzen: Aktionsideen und Handlungsstrategien. <i>Neue Maßnahmen suchen</i>	Reflexion



NEUE HANDLUNG: Unterricht verbessern. Diese Handlung liegt außerhalb meiner Untersuchung.

5.4. Teilnehmer, Plan, Information und Zeitverlauf

Die Tabelle 1 gibt eine Übersicht über Kurs und Klasse der Projektteilnehmer.

Fach/Kurs :	Deutschunterricht:	Schuljahr:	Alter:	Zahl der Schüler:	Stundenzahl pro Woche:
Deutsch 1 /Vg2	Zweites Unterrichtsjahr	12. Jahr	17-18 Jahre	12	4

Tabelle 1: Übersicht über Kurs

Ich habe mein Aktionsforschungsprojekt in einer Schulklasse durchgeführt, wo ich selber unterrichtete. Ich nahm also die Rolle der forschenden Praktikerin an. In der gewählten Projektklasse waren zwölf Schüler, 17 und 18 Jahre alt. Ein Schüler war am letzten Teil abwesend, und wegen praktischer Probleme fehlt bei zwei Teilnehmern ein Drittel von einem der Tests. Das heißt, neun Schüler führten alle drei Tests durch, während Teile der Testgrundlage bei drei Schülern fehlen. Die Schüler waren in ihrem zweiten (und letzten) Jahr mit Deutschunterricht (Deutsch 1) im norwegischen Gymnasium. Sie haben beide Jahre vier Stunden Deutsch pro Woche gehabt.

Der Deutsch 1-Kurs ist für Anfänger, aber die Regeln ließen dieses Jahr noch Schüler mit drei Jahren Deutschunterricht aus der Grundschule den Kurs wählen.³⁸ Die Hälfte der Klasse waren richtige Anfänger, während die anderen unterschiedliche Vorkenntnisse

³⁸ Das ist seit dem Herbst 2009 geändert.

besaßen. Drei Schüler der letzten Gruppe hatten drei Jahre Deutschunterricht hinter sich, einer zwei Jahre, und noch zwei hatten ein Jahr Deutsch gelernt. Zwei Schüler sind fremdsprachlich, und einer von ihnen hat ein Jahr Deutsch in der Heimat gelernt. Zwei Schüler hatten statt Deutsch zwei bzw. drei Jahre Spanisch in der Grundschule gelernt.

Das Projekt sollte ein Schuljahr dauern. Ich habe anfänglich eine Skizze für den Projektverlauf gemacht, und dann bei den Datenschutzbehörden eine Bewerbung eingereicht, ob ich die gewünschten Daten einsammeln und aufbewahren durfte, was mir erlaubt wurde. Ich konnte nicht alles im Voraus planen, erstens weil Aktionsforschen eine gewisse Flexibilität voraussetzt, und zweitens weil die Arbeit in einer Klasse ihre eigene Dynamik hat, auf die man als Lehrer die ganze Zeit Rücksicht nehmen muss. Ein Forschungsprojekt, das im gewöhnlichen Schulalltag durchgeführt wird, darf auf keinen Fall den Lernprozess der Schüler beeinträchtigen. Das würde gegen die ethischen Gütekriterien der Aktionsforschung verstoßen (Altrichter und Posch 2007:121). Das Projekt musste den Umständen angepasst werden, und meine Ansuchung war daher relativ offen, was Zeitpunkte und Dateneinsammlungsweise betraf.

Ich redete mit der Klasse über das Projekt am Anfang des Schuljahres. Ich versuchte mein eigenes Forschungsinteresse an der Frage nicht sehr zu betonen, da ich wünschte, dass die Schüler sich eher auf ihr eigenes Lernen konzentrieren sollten. Die Klasse bekam schriftliche Information zusammen mit dem ersten Test und hatte keine Einwände zu dem Projekt. (Siehe Anhang 1.)

5.4.1. Zeitverlauf des Projektes. Unterschiedliche Tests

Der erste Test wurde im September durchgeführt, der zweite im Februar und der dritte im April. Test eins und zwei sind identisch, während Test drei anders aussieht. Er ist aber parallel aufgebaut, mit denselben Verbgruppen und Aufgabetypen. Ich habe aus praktischen Gründen diese Lösung mit zwei und nicht drei verschiedenen Tests gewählt. Beim zweiten Testen konnte der erste wieder verwendet werden, weil sechs Monate dazwischen vergangen waren, und weil die Schüler ihre Resultate noch nicht kannten. Beim dritten Mal, nur zwei Monate nach dem zweiten Test, habe ich einen neuen Test ausgearbeitet, um zu vermeiden, dass die Schüler den vorigen korrigierten Test kopierten oder das geschriebene noch im Kopf hatten. Tabelle 2 zeigt den zeitlichen Verlauf des Projektes.

Zeitpunkte	Forschungsschritte/Projektphasen
2009 Frühjahr	Projektplan mit Beraterin an der Universität ausgearbeitet. Studium von Forschungsliteratur angefangen.
August	Information in der Klasse Erlaubnis der Datenschutzbehörden
September	Test 1 in der Klasse Analyse der Resultate Erste
Oktober – 2010 Januar	Unterricht über Lernbewusstsein in der Klasse
Februar	Test 2 in der Klasse Erste Analyse der Resultate Unterricht über Lernstrategien in der Klasse
März	Die Klasse übt Lernstrategien
April	Test 3 in der Klasse Erste Analyse der Resultate
Mai	kleine Evaluierung
Juni 2010 - Mai 2011	Weitere Analyse der Daten Vergleich mit Forschungsliteratur Rapport in Form einer Masterarbeit schreiben

Tabelle 2: Zeitverlauf der Untersuchung

5.5. Aufbau und Durchführung der Tests

Tabelle 3 zeigt aus welchen Teilen die drei Tests bestanden. Nach jedem Teil sollen die Schüler ihre Verbformen kommentieren.

1. Teil	2. Teil	3. Teil
Verbparadigma einfüllen	Text ins Deutsche übersetzen	Selbständigen Text schreiben
Präsens und Perfekt Vier Verben aus vier Verbgruppen konjugieren	Zehn Sätze Verschiedene Tempi 4 Verbgruppen	Etwa 150 Wörter Drei fakultative Aufgaben
Schülerkommentare zu Verbformen, auf Norwegisch	Schülerkommentare zu Verbformen, auf Norwegisch	Schülerkommentare zu Verbformen, auf Norwegisch

Tabelle 3: Aufbau der Tests

Wie die Tabelle zeigt, bestehen die Tests aus drei Teilen. (Siehe Anhang 2 und 3). In dem ersten Teil sollen die Schüler Verbparadigmen ausfüllen, in dem zweiten aus dem Norwegischen übersetzen und in dem dritten einen eigenen Text schreiben. Auf diese Weise können ihre Verbkenntnisse in unterschiedlichen Kontexten untersucht werden. Die einzelnen Teile erläutere ich ausführlich weiter unten.

Der Test dauerte zwei Schulstunden ohne Pause. Dies ist die übliche Prüfungsdauer, und ich konnte die Arbeitsmenge einigermaßen berechnen. Dies war das erste Mal, dass die Schüler ihr eigenes Schreiben auf diese Weise kommentieren, und ich wusste daher nicht genau im Voraus, wie viel Zeit sie dazu brauchten. Die Schüler durften alle Hilfsmittel

benutzen, außer direkter Kommunikation und Übersetzungsprogramm. Dies entspricht der normalen Prüfungs- und Examenssituation. Die Schüler durften mir nur zu der praktischen Durchführung der Tests Fragen stellen, nicht zu dem Testinhalt. Lehrbuch mit Grammatikkapitel, ihre Notizen auf Papier und am Computer sowie die „blaue Grammatik“ mussten sie selber mitbringen, während sie in der Schule Wörterbuch leihen oder das Netz benutzen konnten. Im ersten Test hingen auch Grammatikposters an der Wand.

5.5.1. Erster Teil

Nach dieser Vorstellung der Rahmenbedingungen und Testteile will ich nun etwas Näheres über die Tests und die Durchführung sagen. In dem ersten Teil sollen die Schüler vier Verben in Präsens und Perfekt paradigmatisch konjugieren, um herauszufinden ob die Schüler überhaupt die Paradigmen kennen, oder ob sie sie selber in den Nachschlagwerken finden können. Danach sollen sie erklären, wie sie gedacht oder was sie gemacht haben, um die Formen zu finden, die sie geschrieben haben. Dadurch kann ich untersuchen, ob die Schüler das gefragte deklarative Wissen besitzen, vielleicht wie sie es gelernt haben, und wie es abgerufen wird. Ich erfahre auch, in welchem Grad sie im Stande sind, Nachschlagwerke zu benutzen.

5.5.2. Zweiter und dritter Teil

Der zweite Testteil besteht aus einem norwegischen Text mit zehn Sätzen, die der Schüler ins Deutsche übersetzen soll. Die Sätze enthalten die vier Verbgruppen aus dem ersten Testteil, in Präsens, Präteritum und Perfekt. Hier will ich wissen, in welchem Grad die Schüler es schaffen, Kongruenz zwischen Subjekt und Verbal einzuhalten, und wie sie die verschiedenen Tempi ausdrücken. Die Übersetzungsaufgabe lässt mich den Gebrauch von spezifischen Verben und Tempi untersuchen. Dies lässt sich nicht so direkt durch freies Schreiben machen. Wenn die Schüler übersetzen, begrenzt sich ihre kognitive Anstrengung auf sprachliche Elemente, weil sie nicht Inhalt zu produzieren brauchen. Dies kann die Anwendung von grammatischem Wissen beim Schreiben beeinflussen.

Nach der Übersetzung sollen die Schüler erklären, warum sie die jeweiligen Verbformen in fünf von mir ausgewählten Zeilen benutzt haben. Hier ist von Interesse, wie der einzelne Schüler bei der Satzkonstruktion denkt. Schreibt er, was ihm zuerst einfällt oder „monitort“ er? Woher hat er die Verbformen, die er benutzt?

In dem dritten Teil schreiben die Schüler einen eigenen Text von wenigstens einer Viertelseite, das heißt etwa 150 Wörtern. Sie können zwischen vier alltäglichen Themen wählen. Auch nach dieser letzten Aufgabe werden die Schüler gebeten, ihre Denkweise beim Verbschreiben zu kommentieren.

5.5.3. Computergebrauch

Die Schüler durften wählen, ob sie den Test auf Papier oder digital machen wollten. Einige haben das Testblatt benutzt, andere die digitale Version im Computer, andere wiederum haben beide Formate kombiniert. Im ersten Test war das Internet zugänglich, in den beiden letzten nur die digitale Kommunikationsplattform. Internet war aus zwei Gründen zuerst offen. Als Lehrer konnte ich es nicht selber von den Schülermaschinen ausschalten. Einige Schüler hatten es noch nicht geschafft, ein digitales Wörterbuch in ihrem Computer zu speichern. Diese brauchten also ein online Wörterbuch wie zum Beispiel *Heinzelnisse*. Diese Schüler durften ausschließlich diese Netzressource benutzen, die anderen Schüler durften das Internet nicht gebrauchen. Ich habe Kontrollrunden im Klassenzimmer gemacht und während der Durchführung keine Unregelmäßigkeiten entdeckt.

Bei den nächsten Tests habe ich selber den Internetzugang geschlossen, weil diese Möglichkeit nun bestand. Alle Schüler hatten Instruktion beim Wörterbuchinstallieren bekommen und brauchten keinen Internetzugang mehr. Ich hatte außerdem beim Durchlesen der ersten Arbeiten den Verdacht geschöpft, dass Übersetzungsprogramme benutzt worden waren. Um das zu vermeiden, habe ich den Internetzugang geschlossen. Die Schüler lagerten die Aufgaben auf der Kommunikationsplattform „It's Learning“, weil dies bei Prüfungen üblich ist. Die Plattform lässt aber die Schüler unter sich kommunizieren, worauf ich zu der Zeit nicht aufmerksam genug war.

Die Testsituationen sind meiner Meinung nach, trotz dieser Umstände vergleichbar, da die meisten Daten von den Unterschieden nicht beeinflusst sind. Die aufgetauchten Unregelmäßigkeiten werde ich während der Analyse kommentieren.

5.5.4. Note?

Die Schüler haben nach den ersten zwei Tests keine Note bekommen. Ihre Denkweise wollte ich nicht durch Notengebung beeinflussen. Wenn ich nur die Grammatikaufgaben zensiert hätte, wären ihre Reflexionen womöglich sehr kurz geworden, da sie sich auf die

punktegebenden Aufgaben konzentriert hätten. Nach dem zweiten Test haben zwei Schüler als Grund ihrer schlechten Ergebnisse angegeben, dass sie sich wenig angestrengt hätten, weil „die Note nicht zählte“ und dass sie eine andere Prüfung am selben Tag hätten, die sie wichtiger fanden. Da der letzte Test in den Prüfungsplan der Klasse hineinpasste, habe ich den Rahmen um den Test ändern können. Ich habe den Schülern vor dem dritten Test gesagt, dass sie eine Note kriegen würden, die als Teil ihrer Jahreszeugnis mitzählen würde. Es war Teil der Prüfung, etwas über ihre Denkweise zu sagen. Was sie darüber schrieben, wurde aber nicht mit Note evaluiert, das wurde nur die Deutschproduktion.

Dass nur einer der Tests mit Note bewertet wurde, kann das Gesamtergebnis beeinflussen. Aber eine dritte Durchführung von fast demselben Test ohne Note hätte zu einem Überdruß unter den Schülern führen können, der wiederum Einfluss auf das Resultat hätte haben können. Ich glaube nicht, dass der Notenfaktor die Resultate der Untersuchung weniger interessant machen.

6. Der erste Test

6.1. Sprachliche Aufgaben, Scores in Test 1

Tabelle 4 zeigt die Scoreberechnung der drei Testteile. Richtige Verbformen bekommen zwei bis vier Punkte, je nach Tempus. Verständliche, aber nicht korrekte Formen kriegen die Hälfte der Punkte. Die Maximalsumme für die erste und zweite Aufgabe macht 64 Punkte aus. In der letzten Aufgabe ist die Totalsumme offen, da die Schüler so lange Texte schreiben, wie sie wollen und so ihre Produktionsfähigkeit zeigen können.

Aufgabe 1 Paradigma	Aufgabe 2 Übersetzung	Aufgabe 3 Frei Schreiben
2 Punkte für jedes Verb in Präsens 3 Punkte für Perfekt = 20	2 Punkte für Präsens 4 Punkte für Vergangenheit 2 für Infinitiv + Platzierung - Bei Modalkonstruktion 1 Punkt für Präsens für Vergangenheit = 44	2 Punkte für Präsens 3 Punkte für Präteritum 4 Punkte für Perfekt 1 Punkt für Wiederholung Total: offen

Tabelle 4: Scoreberechnung der Testteile

Tabelle 5 zeigt die Score der Schüler im ersten Test. Die Einzelkolonnen zeigen, wie viele Punkte jeder Schüler in den Teilaufgaben bekommen hat. Die Schüler sind nach ihrem Totalscore in der Tabelle von höchster bis niedrigster rangiert. Die Schülernamen sind Pseudonyme.

Name	1. Paradigma		2.Über- Setzung	3.Frei schreiben	Totalscore	Anzahl Wörter in 3.
	Präsenz	Perf				
Iselin	6	4	24	25	59	68
Amalie	3	0	21	34	58	137
Steinar	6	6	22	21	55	103
Mette	5	0	23	23	51	97
Marissa	7	3	26	8	44	25
Anders	8	9	12	14	43	31
Eirin	7	½	16	19	42 ½	68
Morten	5	½	21	15	41 ½	75
Oda	8	½	21	12	41 ½	50
Vibeke	7	3	14	16	38	59
Ragnvald	4	0	6	17 Übers	27	(40)
Sander	0	0	4	1	5	14
maximalscore	8	12	44	Offen	Total	Aufgabe verlangt: ung. 150 Wörter

Tabelle 5: Übersicht über Scores im ersten Test

Wir sehen ganz unten Sander, der wegen seines niedrigen Scores auffällt. Auch Ragnvald leistet in den ersten zwei Aufgaben sehr wenig, und sein freier Text ist mit Hilfe eines Übersetzungsprogramms geschrieben, so dass er einen Spezialfall ausmacht. Die anderen verteilen sich mit kleinen Abständen auf der Skala, eine starke Gruppe hat über 50 Punkte und eine mittlere ungefähr 40. Auch zwei Schüler der Spitzengruppe fallen auf. Amalie und Mette haben sehr wenige Punkte in der Paradigmaaufgabe, während ihre Übersetzungs- und Freischreibaufgaben unter den besten sind, vor allem weil sie so lange Texte schreiben. Niemand schafft es noch, 150 Wörter zu schreiben.

6.2. Schülerkommentare in Test 1

6.2.1. Sind die Schüler im Stande, ihre Gedanken oder Begründung bei der Wahl von Verbformen zu artikulieren?

Zehn von zwölf Schülern versuchen zu begründen, wie sie ihre Wahl von Verbformen getroffen haben. Der Umfang ist unterschiedlich, von zwei bis acht Sätzen. Nur zwei Schüler, Mette und Sander, schreiben nichts über ihre Gedanken oder Vorgehensweisen. Mette hat nachher gesagt, dass sie nicht verstanden hätte, was mit „Verbformen“ gemeint war. Sander hat, wie oben gezeigt, den schwächsten Score der Klasse. Die Kommentare der Klasse verteilen sich auf erwartete Weise zwischen den drei Aufgaben. Der Übersetzungsteil, wo spezifische Zeilen kommentiert werden sollen, erhält die höchste Anzahl Wörter, und die reine Konjugierungsaufgabe die wenigsten.³⁹

6.2.2. Kategorien der Kommentare

Meine Definition von Lernstrategien ist wie gezeigt, sehr offen: Was eine Person absichtlich macht, um eine Fremdsprache zu lernen. Die Schülerkommentare beziehen sich auf verschiedene Phasen des Lernens und Schreibens. Meine Fragen an die Schüler öffnen dafür, weil ich soviel wie möglich über die Denk- oder Lernweise der Schüler erfahren möchte. Ich bezeichne die Denkweisen und Erklärungen der Schüler als „Strategien“ und gruppiere ähnliche Strategien in Kategorien. Meine Taxonomie basiert sich damit auf die Formulierungen der Schüler und entspricht keiner der in Kapitel vier aufgestellten Einteilungen, da die zu diesem Material nicht direkt passen. Ich werde in der Analyse der Schülerkommentare zu den verschiedenen präsentierten Theorien referieren. Ich wechsele in der Präsentation etwas zwischen den Benennungen Kategorien, Kommentare und Strategien.

Was die Schüler schreiben, variiert sehr. Alle zehn referieren zu mehr als einer Denkweise oder Erklärung. Einige der Kommentare sagen nicht mehr über ihre Denkweise, als dass sie „wissen“, wie die aktuelle Verbform sein soll. Ragnvald gibt die einfachsten Kommentare. Nach der zweiten Aufgabe schreibt er *es wurde nun mal so*⁴⁰ was das niedrigste Bewusstseinsniveau beim Schreiben repräsentiert. Ragnvald ist auch der Benutzer

³⁹ 1: 134 Wörter, 2: 267, 3:200

⁴⁰ Pugget og lært endinger
Litt usikker på en del
Ble no bare sånn

vom Übersetzungsprogramm und bestätigt den Verdacht, dass fehlende Lernstrategien mit geringer Kompetenz zusammenhängen.

Einige Kommentare gelten dem Lernen der aktuellen Grammatik, zum Beispiel wie oder wo sie mit einer Regel in Kontakt gekommen sind, oder wie sie geübt haben. Andere Kommentare beziehen sich auf das Nachschlagen und den Gebrauch von Hilfsmitteln, während andere die Gründe ihrer Verbwahl angeben, seien es grammatische oder intuitive. Die Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Erklärungen zur Wahl von Verbformen.

Kategorien der Schülerkommentare:	Zahl der Schüler
Grammatische Begründung	6
Gebrauch von Hilfsmitteln	4
Über den Lernprozess	7
(Kollektives Üben)	2
Intuitiv- spontan/„wissen“	3
Intuitiv- „hörten“	3
Unsicher/erraten	4
Kein Kommentar	2

Tabelle 6: Strategien im ersten Test

Die erste Kolonne zeigt die Hauptkategorien ihrer Kommentare, die letzte zeigt die Anzahl der Schüler, deren Antworten in jeder Kategorie passt. Einige Schülerkommentare zählen zu mehreren Kategorien. Ich werde nun die verschiedenen Kategorien präsentieren, und einige Kommentare und deutsche Verbkonstruktionen der Schüler (*beides kursiv*) zitieren und diskutieren.⁴¹ Ich vergleiche auch die unterschiedlichen Strategiekategorien mit dem Testscore der Benutzer.

6.2.3. Grammatische Begründungen

Fünf Schüler oder fast die Hälfte der Klasse benutzen grammatische Terme, wie *starke und schwache Verben, Präsens, Perfekt* und „*modales Hilfsverb*“. Diese Schüler kennen also Teile der grammatischen Terminologie, und zeigen, dass sie die Regeln verstehen und anwenden können, wenn sie sagen, dass die verschiedenen Pronomen mit bestimmten

⁴¹ Die norwegischen Schülerkommentare stehen als Fussnoten

Verwendungen in Verbindung stehen. Dazu kommt Morten, der ohne grammatische Terminologie grammatisch begründet.⁴²

Die meisten benutzten grammatischen Begriffe sind auch richtig gebraucht. Von den 13 Aussagen oder Referenzen (9 unterschiedliche Begriffe), ist nur eine ganz unkorrekt. In einer Untersuchung aus dem Spanischunterricht, wo norwegische Schüler über Sprachfehler in Beispielsätzen reden, findet Hansejordet (2009:31), dass ihr Material auffallend wenig grammatische Fachausdrücke oder Terminologie enthält. Die Schüler seien trotzdem im Stande, metasprachlich zu diskutieren, zum Teil mit großem sprachlichem Bewusstsein. In meiner Untersuchung illustriert u.a. Morten dasselbe mit seinem Kommentar: *Ich habe zurück daran gedacht, was wir über Verbkonjugation gelernt haben. E am Ende, wenn es um „ich“⁴³ geht, st am Ende bei „du“. T am Ende wenn es um „Er“, „Sie“ und „es“, geht, u.s.w.*⁴⁴ Er erklärt das Präsensparadigma ohne die grammatischen Ausdrücke „persönliches Pronomen“ oder „erste Person „ usw. zu gebrauchen.

Ich finde im Gegensatz zu den Befunden in der erwähnten Spanischuntersuchung, dass die Deutschschüler hier zu einem gewissen Grad mit grammatischen Begriffen umgehen können. Die Liste unten zeigt, welche neun grammatikbezogenen Wörter im ersten Test benutzt werden, und von wie vielen Schülern sie benutzt werden:

1. Perfekt (Anders, Oda, Marissa)
2. Präsens (Oda, Marissa)
3. Unregelmäßig (Eirin, Morten)
4. Regelmäßig (Eirin)
5. Schwache Verben (Vibeke)
6. Starke Verben (Vibeke)
7. Einzahl (Eirin)
8. Erste Person, dritte Person (Eirin)
9. Modales Hilfsverb (Marissa)

Eirin fällt in diesem Zusammenhang auf, erstens weil sie die Schülerin ist, die die meisten grammatischen Begriffe benutzt, und zweitens weil sie diese Begriffe mehrmals benutzt und alle Verbformen grammatisch begründet. Sie ist die einzige mit drei Jahren Spanischunterricht hinter sich ist. Ich habe sie nach dem Test gefragt, ob sie im Spanischunterricht darüber gesprochen hätten, was sie bestätigt hat.

⁴² : „Ich habe zurück an das gedacht, was wir mit /über Verbkonjugation gelernt haben. E am Ende, wenn es um „ich“ geht, st am Ende bei „du“. T am Ende wenn es um „Er“, „Sie“ und „es“, geht, u.s.w.“ Wird unten kommentiert.

⁴³ Die deutschen Wörter in seinem norwegischen Text habe ich hier in Anführungszeichen in der übersetzten Text gesetzt

⁴⁴ Eg tenkte tilbake til det vi har lært med verbøying. E på slutten når det er ich, st på slutten når det er du, t på slutten når det er Er, Sie og es, o.s.v.

6.2.4. Wer benutzt grammatische Begründung?

Ich erwartete, dass ein hoher Score und der Gebrauch von grammatischer Erklärung zusammenhängen. Laut Schulz (2007) und Haukås (2011) hängt gute Performanz mit metasprachlichem Bewusstsein zusammen. Auf dem ersten Blick sieht es hier nicht so aus. Die Tabelle 7 zeigt den Score der Schüler im Test und welche Schüler grammatische Kommentare machen.

Schüler	Punkte	Grammatische Kommentare
Iselin	59	
Amalie	58	
Steinar	55	
Mette	51	
Marissa	44	x
Anders	43	x
Eirin	42 ½	x
Morten	41 ½	x
Oda	41 ½	x
Vibeke	38	x
Ragnvald	27	
Sander	5	

Tabelle 7: Score und grammatische Begründung in Test 1

Keiner der vier besten Schüler im ersten Test benutzt grammatische Ausdrücke in der Erklärung. Nummer zwei und vier, Amalie und Mette⁴⁵, habe ich schon wegen ihres niedrigen Scores in der Paradigmenaufgabe erwähnt. Es gelingt ihnen, verhältnismäßig lange verständliche Texte zu schreiben, obwohl sie wenig formelles Grammatikwissen haben. Sie haben genug von der Sprache mitgekriegt, dass heißt implizit gelernt, um auf einem gewissen Niveau zu kommunizieren.

Ich kann aus den Kommentaren nicht herauslesen, wann die Schüler ihre grammatischen Strategien eingesetzt haben, ob sie, mit Kleins Worten, als „gleichzeitige“ oder „leicht verzögerte Kontrolle“ benutzt werden. (Klein 1984:152) Um diese zu unterscheiden, müsste ich dem Schreibprozess näher folgen, und bei jedem Schüler „online“ sein. Vermutlich wird Strategiegebrauch und Lernbewusstsein durch den Umstand beeinflusst, dass ich überhaupt danach frage. Dies macht jedoch die Kommentare nicht weniger interessant. Die wichtige Frage ist meines Erachtens, ob die Schüler im Stande sind, einerseits die Grammatikkenntnisse und andererseits Lernstrategien beim Schreiben als Werkzeuge zu benutzen.

⁴⁵ der Grund von Mettes fehlender Kommentare überhaupt war, wie oben gesagt, dass sie nicht verstand, was mit „Verbformen“ gemeint war, was auf wenig grammatisches Bewusstsein deutet.

Obwohl die Tabelle zeigt, dass nur Schüler mit mittlerem Score grammatische Begründungen geben, wird Grammatik zwischen dem ersten und zweiten Test weiter explizit unterrichtet. Dass die Hälfte der Schüler schon mit einfachen grammatischen Begriffen umgehen kann, regt im Gegenteil eher zu Intensivierung an. Ich sehe wie gesagt, explizites grammatisches Wissen als ein wichtiges Werkzeug, wenn auch nicht unbedingt für alle Schüler. Die Klasse ist am Beginn ihres Fremdsprachenlernprozesses und braucht auf alle Fälle Zeit, um ihre Strategien zu entwickeln, mit oder ohne auf sich gerichteten Forschungsblick.

6.2.5. Gebrauch von Hilfsmitteln

Was nach dem ersten Test am meisten überrascht, ist der geringe Gebrauch von Hilfsmitteln. Ich dachte selber, ich hätte die Wichtigkeit davon im Unterricht deutlich unterstrichen und den Gebrauch gründlich demonstriert. Nur vier Schüler berichten über solchen Gebrauch, und niemand benutzt die „blaue Grammatik“.

Schüler	Punkte	Gebrauch von Hilfsmitteln
Iselin	59	
Amalie	58	Verbposter
Steinar	55	Wörterbuch + Lehrbuch
Mette	51	
Marissa	44	
Anders	43	Notizen im PC
Eirin	42 ½	
Morten	41 ½	
Oda	41 ½	
Vibeke	38	Lehrbuch
Ragnvald	27	
Sander	5	

Tabelle 8: Score und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 1

Anders hat in seinen „alten Dokumenten“ im Computer nachgesehen, Amalie hat die Verb-Posters an den Wänden gebraucht, und Steinar hat elektronische Wörterbücher benutzt (Clue und Heinzelnisse). Er und Vibeke geben auch an, im Lehrbuch Hilfe gesucht zu haben. Ich sehe keinen klaren Zusammenhang zwischen Testscore und Gebrauch von Hilfsmitteln. Steinar mit dem drittbesten Score, hat zwei Hilfsmittel benutzt, aber den besten Score hat Iselin, die keine Hilfsmittel erwähnt. Diese Resultate ändern nicht meinen Glauben an den Nutzen von richtigem Gebrauch von Hilfsmitteln. Der geringe Gebrauch davon in der Klasse

sagt mir, dass ich in den Unterrichtsstunden viel mehr auf Hilfsmittel fokussieren und mit den Schülern den Gebrauch üben muss.

6.2.6. „Gelernt“

Sieben Schüler benutzen das Verb „lernen“ in ihren Kommentaren. Sie haben die aktuelle Verbform gelernt, oder sie „denken zurück daran“ was sie über Verben gelernt haben. In diesen Kommentaren erklären sie aber nicht, wie sie es gelernt haben. Anders sagt, wann er es gelernt hat, in der ersten Klasse, das heißt, er weiß etwas über seine eigene Lerngeschichte. Die Untersuchung, ob die Schüler wirklich das gelernt haben, was sie behaupten, zeigt, dass die meisten so beschriebenen Verformen stimmen, außer bei Ragnvald (der Benutzer vom Übersetzungsprogramm) und drei Vergangenheitsformen des Übersetzungsteils von Amalie.

Wenn Morten schreibt, dass er zurück an das gedacht hat, was er über Verbkonjugieren gelernt hat, und es weiter durch das schon zitierte *e am Ende wenn es um „ich“ geht*, illustriert, zeigt er deklaratives Wissen (Anderson 1983).⁴⁶ Wenn er dann beim Textschreiben das beschriebene Muster bei zehn von dreizehn Verben richtig benutzt, zeigt er einen gewissen Grad von prozeduralem Wissen. Er ist auf dem Weg zu voller Implementierung der gelernten Regel. Wir wissen nicht, ob er es automatisiert hat, oder ob er „monitort“, das Resultat sieht gleich aus.

Wenn die Schüler sagen, dass sie es gelernt haben, stimmt es also für die meisten. Sie wissen, dass sie die Kenntnisse irgendwo herhaben. Inwiefern sie sich ihrer Lernweise bewusst sind, kann ich nicht wissen, wenn sie nichts darüber sagen. Ich nehme aber an, dass sie es explizit gelernt haben, weil sie sonst kaum das Verb „lernen“ benutzt hätten. Wichtig für mich als Lehrer ist vor allem, dass die Schüler wissen, was sie können und nicht können. Da haben wir einen gemeinsamen Ausgangspunkt für weiteres Lernen und Lehren.

6.2.7. Wie gelernt?

Nicht alle in dieser Gruppe benutzen einfach das Verb „lernen“. Drei Schüler sagen, dass sie die aktuellen Verbformen *gepaukt* haben, sie erklären aber nicht wie. „Pauken“ ist eine Form von „Drillen“, wo Wortverbindungen zusammen eingeübt werden. So können Anfänger z B

⁴⁶ Eg tenkte tilbake til det vi har lært med verbøying. E på slutten når det er ich, st på slutten når det er du, t på slutten når det er Er, Sie og es, o.s.v.

Pronomen und Verbform zusammen einüben und sie wie Formulare (chunks) zusammenhängen und richtig produziert werden, bevor sie „ausgepackt“ und analysiert werden (Macaro, 2003a:46). Wichtig ist, dass die zusammen eingeübten Wörter oft zusammen in der Zielsprache auftreten, so dass sie mit gewisser Wahrscheinlichkeit im Schüleroutput zusammen gehören. Das gilt z B für „er kommt“, aber nicht für „er sie es kommt“, was einige Schüler gern beim Einüben sagen wollen.

Iselin schreibt interessanterweise *Versuchte hervorzugraben, was wir gepaukt haben*⁴⁷ Sie referiert zu dem Abrufprozess von alten Kenntnissen ins Bewusstsein, und zeigt beim Gebrauch vom Verb „versuchen“, dass dies hier nicht automatisch geschieht, und dass sie Abrufmethoden benutzt oder mit solchen experimentiert, über die sie allerdings nicht spricht. Sie sucht sozusagen den Schlüssel zum Langzeitgedächtnis, denn sie weiß, dass sie sich mit dem Stoff beschäftigt hat, und dass er wahrscheinlich im Gehirn zu finden ist. Der Theorie zufolge hat sie recht (Baddely und Logie in Macaro, 2003a präsentiert). Wenn sie sich genug damit beschäftigt hat, ist die Information noch im Langzeitgedächtnis, und falls der Weg dazu nicht wegen zu langer Inaktivität gesperrt worden ist, kann sie die Information wieder abrufen. Sie muss den Schlüssel in Form eines assoziierten Wortes oder Umstandes finden.

Drei Schüler sagen, dass „wir“ es geübt haben, und beziehen sich wahrscheinlich auf die Klasse. Morten schreibt zu den ersten zwei Übersetzungssätzen, die er auch richtig geschrieben hat: *Diesen konnte ich ohne Hilfsmittel denn solche Sätze haben wir viel geübt.*⁴⁸ Dass unser gemeinsames Üben in der Klasse sich lohnt, sehe ich in den Kommentaren bestätigt, und ich möchte auf dieser Grundlage die variierte Übungspraxis in der Klasse weiterführen, besonders wichtig scheint mir die akustisch unterstützte Übung.

Morten betont in diesem letzten Kommentar, dass er den Satz ohne Hilfsmittel schreiben konnte, was natürlich gut ist. Es lässt sich auch interpretieren, als ob Hilfsmittelgebrauch nicht empfehlenswert wäre. Falls das eine Haltung in der Klasse ist, gilt umso mehr was ich über Hilfsmittelgebrauch in 6.2.5 geschrieben habe, ich muss im Unterricht mehr Wert darauf legen. Wir müssen auch über den Lernprozess reden, da so wenige etwas darüber sagen können. Was ich selber über die kognitiven Prozesse beim Spracherwerb gelernt habe, wird auch die Schüler interessieren. Mit Iselins „Hervorgraben“ als Ausgangspunkt können wir auch über den wichtigen Abrufprozess reden. Wie Grenfell und Harris (1999) betonen, kann es schwache Schüler motivieren, zu wissen, dass sie ihren

⁴⁷ Prøvde å grave fram igjen verba vi har pugga på.

⁴⁸ Denne visste eg uten å bruke hjelpemiddel, for slike setninger har vi øvd på mye.

eigenen Lernprozess beeinflussen können. Sie müssen nicht unbedingt mehr arbeiten, eher auf anderen Weisen.

6.2.8. Intuition

Drei Schüler sagen einfach, dass sie „wissen“ was richtig ist, und drei, dass sie es „hören“ oder „fühlen“. Wie ich es sehe, benutzen diese Lerner ihre Intuition, d.h. ihr implizites Wissen. Die erste betrachte ich als spontane Schreibstrategie, die zweite kann als bewusste Kontrollstrategie oder als kompensatorische Strategie eingesetzt werden. Das „Fühlen“ steht vielleicht in einer Zwischenposition zwischen den beiden anderen Verben, ich ordne es aber eher in die Nähe des „Hörens“ ein als des „Wissens“.

Vibeke scheint beide diese zu benutzen, wenn sie nach ihrem letzten Teil schreibt *Ich habe wohl einfach das gedacht, was natürlich kam und was sich logisch angehört hat.*⁴⁹ Sie schreibt spontan, was „natürlich kam“ und kontrolliert dann, wie es „sich anhört“. Sie spricht auch von „logisch“, was wohl als „richtig“ oder „regelmäßig“ zu verstehen ist. Von ihren elf geschriebenen Verbformen (Realisierungen) sind alle korrekt, außer zwei, *sie komme aus..* und *sie bist..* An anderer Stelle im Text schreibt sie aber *Sara ist..*, und man kann Tintenspuren nach einem ausradierten *b* vor dem *ist* sehen. Das heißt, sie hat beim zweiten Gebrauch des Verbes „gehört“, dass *ist* hier besser klingt als *bist*. Sie schreibt also intuitiv und meint sie kann „hören“ was richtig ist, was sie auch in den meisten Fällen hier tut. Sie benutzt ihr „inneres Ohr“ als Kontrollstrategie. Dies ist was Gass (1983) „Gefühl“ nennt und was N. Ellis (2002) als Resultat der Frequenz im Input erklärt. Ich habe es unter 4.2. als implizites Wissen beschrieben.

Wenn ein Schüler verschiedene Sprachformen ausprobiert, um zu „hören“ was stimmt, nennt Swain (1998) dies Metasprechen. Insgesamt fünf Schüler referieren zu ihrem „Hören“ oder „Fühlen“, wenn sie erklären sollen, wie sie wissen, wie das Verb gebeugt werden sollte. Morten benutzt das Verb „hören“ viermal in seinen Erklärungen, zum Beispiel: *Nachdem ich das gelesen habe, was vor dem Verb steht (Du, er wir u.s.w.), habe ich gehört, welches Verb dahinter stehen sollte.*⁵⁰ Das sagt er zu der ersten Paradigmaaufgabe, wo er das Präsenzparadigma fast korrekt ausfüllt, dann aber bei dem Perfekt ganz falsch „hört“. Im Perfekt beugt er das Verb „hören“ so: *(ich) gehöre, (du) gehörst, (er) gehört und so weiter,* und bei „sein“ schreibt er: *(ich) gebin, (du) gebist, (er) gebist, (wir) gesein.* Wir sehen da eine

⁴⁹ Jeg tenkte vell egentlig bare det som kom naturlig og som hørtes logisk ut for meg.

⁵⁰ Eg hørte hvilket verb som skulle stå etter jeg hadde lest det som står fremfor verbet. (Du, er, wir o.s.v.)

Mischung aus Perfekt Partizip-Formen und Personenendungen aus dem Präsens, während das Hilfsverb ausbleibt. Er kann also die Perfektformen noch nicht „hören“, sondern konstruiert selber (unbewusst) Formen aus dem bekannten Sprachmaterial.

Dieser Schüler illustriert weiter, wo die Grenze zwischen dem ihm bekannten und dem unbekanntem geht, und wie er sich bei der letzten Kategorie verhält. Zuerst sagt er, wie oben schon referiert, dass er an das gedacht hat, was er über Verbkonjugieren gelernt hat, *e am Ende wenn es um „ich“ geht...u.s.w.* Dann macht er einen Sprung ins Unbekannte: *Wenn die Verben unregelmäßig waren, habe ich den Satz gelesen und das Verb gewählt, das am besten passte.*⁵¹ Er erklärt die Formen im Perfekt nicht durch die Kontextwörter, sondern durch ein vages „Passen“, das auf Gebrauch von unsicherer Intuition deutet.

Nach seinem übersetzten Satz *Er habst leben im enige Jare im Norwegen*⁵² schreibt er: *Hier habe ich gesehen, welches Verb stehen sollte indem ich den Satz laut in mir sagte. Dann habe ich gehört, welches Verb stehen sollte.*⁵³ Nach dem Satz *Dann bleibe mein deutchnote sicher gut nächstes Jahr*⁵⁴ gibt er eine ähnliche Beschreibung seiner Vorgehensweise. *Hier habe ich durch lautes Lesen, gehört, was stehen sollte,*⁵⁵ Dieser Schüler zeigt sehr deutlich, worauf seine Verbwahl beruht, und illustriert dabei einen Grund der vielen Verbfehler. Er dichtet nicht bewusst neue Formen, er „hört“ tatsächlich diese Formen, woher sie auch kommen. Seine „Lauschmethode“ ist gut, aber erst nach mehr Sprachkontakt.

Schüler/ Punkte	Intuition	
	Spontan: weiß	Kompensatorisch /Kontrolle: hört
Iselin /59		X
Amalie /58		X
Steinar /55	X	
Mette /51		
Marissa /44		
Anders /43	X	X
Eirin /42 ½		
Morten /41 ½	X	X
Oda /41 ½		
Vibeke /38		X
Ragnvald / 27		
Sander /5		

Tabelle 9: Score und Intuitionsgebrauch in Test 1

⁵¹ Eg tenkte tilbake til det vi har lært med verbbygging. E på slutten når det er ich, st på slutten når det er du, t på slutten når det er Er, Sie og es, o.s.v.

Dersom verbene var uregelrette leste eg setningen og tok det verbet som passa best

⁵² Seine Übersetzung von dem norwegischen Satz: Han har bodd noen år i Norge.

⁵³ Her såg eg hvilket verb som skulle stå ved å si setningen høgt inni meg. Då hørte eg hvilket verb som skulle stå

⁵⁴ 10 Da blir tyskkarakteren min sikkert god neste år

⁵⁵ Her hørte eg kva som skulle stå ved hjelp av å lese det høgt

Die zwei Schüler mit dem besten Score im ersten Test geben „hören“ als Strategie an. Das ist aber nicht genug, um zu sagen, dass da ein Zusammenhang vorliegt. Die Schüler sollten im Unterricht herausgefordert werden, zu erklären, wieso sie „wissen“ was die richtigen Sprachformen sind. Einige werden dann sehen, dass sie es nicht wissen, andere werden wahrscheinlich sich ihrer eigenen Monitorstrategien bewusster und können diese besser ausnutzen. Das „Hören“ sollten wir auch in der Klasse diskutieren, weil mehrere Schüler es benutzen. Sie sollten auf die Grenzen ihres „Hörens“ aufmerksam gemacht werden, und auf die notwendige Frequenz in dem Sprachkontakt als Voraussetzung für das Vertrauen zu ihrem „Ohr“. Sie können mit ihrem Englisch- und Norwegischlernen vergleichen, denn sie sollen dem Lehrplan zu Folge ihre eigenen Sprachlernerfahrungen nutzen können.

6.2.9. „Unsicher“

Vier Schüler sagen im ersten Test, dass sie bei der Wahl von Verbform unsicher sind. Iselin konjugiert „können“ so: *ich könne, du kannst, er kannt, wir können, könnt, sie können*“. In der ersten Person Singular folgt sie dem Muster der regelrechten Verben, dann kommt sie in der zweiten Person auf die richtige Spur, macht in der dritten Person eine Mischform vom Modalverbparadigma und regelmäßigen Verben. Sie schreibt daneben *bei „können“ bin ich mir nicht sicher*⁵⁶ Es ist verständlich, dass sie sich bei anders konjugierten Verben nicht sicher ist, aber nicht, dass sie nicht im Buch nachschlägt.

Auch zu dem letzten Satz der Übersetzungsaufgabe sagt sie, dass sie unsicher ist. Den norwegischen Satz „Då blir tyskkarakteren min sikkert god neste år.“ übersetzt sie mit *Dann mein Deutchcharakter bleibt Gut nächste Jahr.*⁵⁷ Dass sie bei diesem Satz, auch mit Hilfsmitteln unsicher ist, lässt sich einfacher verstehen, da ein Satz sich als solcher nicht „nachschielen“ lässt. Das Verb „bleibt“ ist richtig konjugiert, aber falsch benutzt, was bei Anfängern ein üblicher Vokabel- und nicht Grammatikfehler ist.

Oda übersetzt: ”Han har bodd noen år i Norge,” mit *Er hast wohne etwas Jahre in Norwegian.* Sie kommentiert dazu: *Perfekt, aber ich wusste nicht, wie ich im Perfekt schreiben soll.*⁵⁸ In dem Perfekt-Paradigma der ersten Aufgabe schreibt sie nur (*ich*) *gehörte*, (*du*) *gehörtest* als Perfekt vom Verb „hören“. Dazu hat sie keinen Kommentar, sie zeigt aber,

⁵⁶ Er i tvil på können

⁵⁷ ”sicher“ steht allein unter der Zeile, etwa zwischen „Deutchcharakter“ und „bleibt“.)

⁵⁸ Perfektum, men eg visste ik hvordan jeg skal skrive i perfektum.

dass sie Perfekt nicht kennt, was an sich verständlich ist, da wir in der Klasse noch nicht viel damit gearbeitet hatten. Dass sie es nicht mit Hilfsmitteln herausfinden kann überrascht aber.

Auch Anders schreibt bei zwei Übersetzungszeilen, dass er es nicht „herausgefunden“ hat.⁵⁹ Er scheint aber schon eine Zeile vorher die ganze Übersetzungsarbeit aufgegeben zu haben, da er nur die ersten fünf der zehn Zeilen übersetzt. Er hat vielleicht gesehen, dass er nicht Zeit genug für alles hatte, und ist deswegen zu der nächsten Aufgabe weitergegangen, um da vielleicht mehr zu leisten. Die Strategie, eine Aufgabe bis auf weiteres zu verlassen, wo man nicht weiterkommt, und lieber andere Aufgaben zu beantworten, ist bei Prüfungen zu empfehlen. So können sie möglicherweise mehr leisten, und dadurch mehr lernen.

Dass vier Schüler Unsicherheit ausdrücken und nicht durch Nachschlagen die richtige Form finden können, stimmt mit dem niedrigen Hilfsmittelgebrauch überein, den ich oben kommentiert habe. Wieder wird bestätigt, dass die Klasse Übung darin braucht.

6.2.10. Erraten

Drei der unsicheren Schüler, sagen dass sie Verform erraten haben. „Erraten“ ist mit „Fühlen“ und „Hören“ eng verbunden. Der Unterschied zwischen den Begriffen ist, wie ich es sehe, dass man sich beim „Erraten“ seines fehlenden Könnens bewusst ist, und deswegen etwas mehr oder weniger zufälliges sagt oder schreibt. Die Wahl baut auf etwas, man weiß aber nicht auf was. Die Intuition funktioniert wegen niedriger Inputfrequenz noch nicht. Die Form kann auch erfunden sein, dann aber wahrscheinlich in Analogie mit dem bekannten Muster.

Iselin schreibt, dass sie bei dem einen Übersetzungssatz unsicher ist und weiter *habe hier ein bisschen erraten*. Der Satz lautet auf Norwegisch: „Han kan snakke norsk og engelsk,“, und ihr Übersetzungsvorschlag ist: *Er kannst sprieche Norwegisch und Englisch*. Raten ist, meiner Meinung nach, die beste oder einzige Strategie, wenn man keine Möglichkeit hat, nachzuschlagen oder auf andere Weise, die nötige Information zu bekommen. Beim Textschreiben hat man aber normalerweise diese Möglichkeit.

Gass' Untersuchung (1983) zeigt, dass Lerner oft sehen oder hören können, dass in einem Satz etwas nicht stimmt, wenn eine ungrammatische Konstruktion gebraucht wird. Das heißt aber nicht, dass sie den Satz korrigieren können. Sie korrigieren oft stattdessen etwas anderes in dem Satz, „ Particularly interesting is the fact that when sentences are changed, the

⁵⁹ 7. Fant ikkje ut av den. 10. Fant ikkje ut av den heller.

change only rarely affects the actual grammaticality/ungrammaticality (E) of the sentence.” (Gass 1983:282) Das kann Iselins fehlende Korrektur erklären. Sie ist unsicher und sieht, dass etwas nicht stimmt, kann aber keine bessere Alternative finden. Die Konstruktion mit mehreren Verben ist auch unübersichtlicher und schwieriger zu korrigieren als eine mit einfachem finitem Verb.

In Iselins Satz oben hat sie anscheinend nicht auf ihre eigene kurz vorher geschriebene Form von demselben Verb gesehen. Sie hat in dem Paradigma (*er*) *kannst* geschrieben und ändert die Form unten zu *er kannst...* Bei fünf anderen Schülern⁶⁰ finde ich ein ähnliches Phänomen, sie kennen das Präsensparadigma, verwenden aber falsche Personendungen, wenn sie Sätze schreiben. Vibeke schreibt z.B. in der ersten Paradigmaaufgabe alle Personendungen in der Präsens richtig, aber dann in der Übersetzung: *Ich spreche nur Deutsch mit er*, und im freien Text: *sie komme aus...* Ich habe oben gezeigt, wie Vibekes Interprache unterwegs ist, sie hat mehr richtige als falsche Formen. Sie benutzt aber noch nicht genug Kontrollstrategien, um ihre Paradigmakennnisse in dem Text gelten zu lassen.

Iselin dagegen, sagt in ihrem Kommentar zu dem Paradigma, dass sie bei „können“ „unsicher“ ist. Diese Unsicherheit könnte hier der Grund sein, warum sie nicht an beiden Stellen dasselbe schreibt. Sie weiß ja nicht, ob ihr Modalverbparadigma stimmt, und kann deshalb durch die Wahl einer anderen Form das Risiko kleiner machen, vielleicht stimmt eine der Formen. Wahrscheinlich hat sie nicht auf die zuerst geschriebene Form geguckt, als sie den Satz schrieb, entweder weil sie bei dieser unsicher war oder weil sie vergessen hat zu kontrollieren. Das gilt wahrscheinlich auch den anderen mit abweichenden Formen.

Das Raten ist interessant, denn wenn wir Sprache automatisiert haben, wissen wir ja auch nicht mehr, woher wir es haben. Wir „raten“ sozusagen dann auch, nur es ist ein qualifiziertes Raten oder ein unterbewusster Teil des Gehirns „weiß“ was richtig ist. Wie kann man wissen, ob man richtig rät, d.h. ob man sicheres implizites Wissen hat? Das ist eine wichtige Frage. Viele Schüler scheinen ein zu großes Vertrauen dazu zu haben, dass ihr spontanes Output richtig ist, d.h. dass die Sprachteile automatisiert sind, auch ohne, dass sie sich mit zu Automatisierung führenden Aktivitäten beschäftigt haben. Die Schüler müssen natürlich mehr Deutsch üben, das ist aber ein sehr weites Feld. Unterwegs ist es wichtig, dass sie wissen wie viel sie eigentlich ausdrücken können.

⁶⁰ Andreas, Øystein, Frida, Ingeranne, Veronica

Schüler/ Punkte	Unsicher/erraten
Iselin /59	x/x
Amalie /58	
Steinar /55	
Mette /51	
Marissa /44	
Anders /43	x/-
Eirin /42 ½	
Morten /41 ½	
Oda /41 ½	x/x
Vibeke /38	
Ragnvald /27	x/x
Sander / 5	

Tabelle 10: Score und Unsicherheit/Erraten

Wir sehen hier ein bisschen mehr Unsicherheit bei den schwachen Scores als bei den starken. Die beste ist aber auch unsicher, so hier lässt sich keine deutliche Tendenz lesen.

Gebrauch von mehreren Strategien

Ich habe einleitungsweise zur Analyse gesagt, dass die meisten Schüler der Klasse zu Gebrauch von mehreren Kategorien referieren. Macaro (2006) behauptet, dass die Lernstrategien oft gruppenweise eingesetzt und so zu besserem Lernen mitwirken würden. Tabelle 11 zeigt den Gebrauch der unterschiedlichen Strategien der nach Score rangierten Schüler.

Reihenfolge: Punkte	Gram	Hilfs	gelernt	Intui hört	intui spont weiss	Unsicher erraten	Kein Komm	Summe
1 :59 Iselin			X	X		x		3
2: 58 Amalie		X	X	x				3
3: 55 Steinar		X			x			2
4: 51 Mette							X	
5: 44 Marissa	X		X					2
6:43 Anders	X	X	X	x	x	(x)		5
7: 42 ½ Eirin	X							1
8: 41 ½ Morten	X		X	x	x			4
8: 41 ½ Oda	X					x		2
10: 38 Vibeke	X	X	X	x				4
11: 27 Ragnvald						x		1
12: 5 Sander							X	

Tabelle 11: Score und Übersicht gebrauchten Strategien in Test 1

Die Übersicht in Tabelle 11 deutet nicht auf einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenz und Strategienrepertoire der Schüler hin. Anders, mitten in der Skala, berichtet von der höchsten Strategieanzahl, und die zwei mit dem zweitgrößten Repertoire liegen in der unteren Hälfte der Tabelle. Wir haben auch keine klaren Zusammenhänge zwischen den Einzelstrategien und Kompetenz.

Tabelle 11 zeigt die Strategieanzahl von jedem Schüler im gesamten Test. Die Strategien sind aber nicht gleichzeitig eingesetzt. Die Schüler benutzen in dem einen Satz eine Strategie, in dem anderen vielleicht eine andere. Ich habe auch untersucht, welche Strategien sie beim Erklären einer Verbformwahl oder wie hier, einer Aufgabe, direkt kombinieren. Die Tabelle 12 zeigt welche Strategien die Einzelschüler in direkter Kombination angeben.

Schüler	Punkte	Strategien
Iselin	59	2
Amalie	58	3
Steinar	55	2
Mette	51	-
Marissa	44	(1)
Anders	43	2
Eirin	42 ½	2
Morten	41 ½	2
Oda	41 ½	(1)
Vibeke	38	(1)
Ragnvald	27	(1)
Sander	5	-

Tabelle 12: Score und Anzahl Strategien in direkter Kombination in Test 1

Die letzte Tabelle zeigt einen kleinen Unterschied zwischen der oberen und unteren Gruppe der Liste. Während die letzte keine Kombinationen angibt (1), finden wir bei der ersten zwei bis drei Strategien in Kombination verwendet. Auch die Schüler mit mittlerem Score haben allerdings Kombinationen angegeben, keiner mehr als zwei. Wir sehen keinen direkten Zusammenhang zwischen Gebrauch von Kombinationen von Lernstrategien, aber wir ahnen eine kleine Tendenz, die wir bei der Gesamtanzahl-Tabelle nicht sahen. Vielleicht entscheidet nicht die Anzahl Lernstrategien, die der Schüler insgesamt– oder linear- beim Schreiben einsetzt, sondern die Anzahl, die er in direkter Kombination verwendet. Die Entwicklung dieses kombinierten Strategiegebrauchs muss auch nach den nächsten Tests registriert werden.

6.2.11. Zusammenfassung nach dem ersten Test

Nach Analyse der Schulerkommentare des Tests 1 können meine Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden:

1. Benutzen die Schüler beim Schreiben Lernstrategien? Wenn ja, welche benutzen sie?

In dem ersten Test dieser Untersuchung benutzen fast alle Schüler beim Schreiben Lernstrategien. Ungefähr die Hälfte benutzen grammatische Strategien und können die

Verbformen mit dem verbinden, was sie „gelernt“ haben. Nur ein Drittel der Schüler benutzen Hilfsmittel, und ein Drittel ist bei einigen Verbwahlen „unsicher“. Einige Schüler „hören“, „fühlen“ oder „wissen“ einfach, was richtige Form ist, das heißt sie benutzen intuitive Strategien.

2. Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem besten und dem schwächsten Score?

Ich sehe nach dem ersten Test keine Einzelstrategie, die besonders häufig unter den besten oder schwächsten Schülern vorkommt. Die Schüler mit dem besten Score scheinen aber zwei oder drei Strategien in direkter Kombination einzusetzen, während diejenigen mit schwachem Score Strategien nur einzeln benutzen.

3. Wie stimmen diese Resultate mit der Forschung überein?

Die letzte Tendenz stimmt mit Macaros (2003a) Theorie überein. Wir sehen einen gewissen Zusammenhang zwischen Grammatikkompetenz und Gebrauch von mehreren Strategien. Ein Zusammenhang zwischen Gebrauch von grammatischen Strategien und hoher Kompetenz wäre zu erwarten, aber ist hier nicht zu sehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass wir in der Klasse vor allem auf generelles Lernbewusstsein fokussieren sollten, damit alle Schüler darüber reflektieren können, und so Werkzeuge zu besserem Lernen finden können. Wir müssen auch mehr über den Gebrauch von Hilfsmitteln sprechen. Ich muss ihnen klar machen, wie wichtig und nützlich Hilfsmittel für das Lernen, die Kommunikation - und das Examen - sind. Sie müssen ihr Hilfsmittelrepertoire erweitern und das Nachschlagen üben, damit sie sich schnell orientieren können.

Da die Hälfte der Schüler versuchen, ihre Verbformen grammatisch zu erklären, sehe ich, dass sie unterwegs sind, sich den Gebrauch dieses Werkzeugs anzueignen. Aus diesem Grund will ich die Grammatik weiter explizit behandeln. Expliziter Grammatikunterricht kommt als Zusatz zu den vielen vorhandenen Möglichkeiten, implizit durch den Gebrauch der Sprache zu lernen. Wir können weiter in der Klasse zusammen laut üben, da mehrere Schüler ihr Lernen mit dieser Aktivität in Verbindung setzen.

7. Erste Aktion: Unterricht zwischen dem ersten und zweiten Test

Die Übersichten über wichtige Momente beim Strategieunterricht, die Rubin et al (2007) und Haukås (2011) liefern, beginnen beide mit Bewusstmachung der Lerner über eigene Lernstrategien. Dieser Prozess hat in der Projektklasse mit dem ersten Test und den Schülerkommentaren schon angefangen. Er wird in der nächsten Periode mit weiterem Fokus auf Lernbewusstsein und mit Demonstration von Lern- und Denkprozessen weitergeführt.

In der sechs Monate langen Periode zwischen dem ersten und zweiten Test wurden drei konkrete Maßnahmen unternommen, die das Lernbewusstsein stärken sollten. Diese haben Üben von Grammatik und Hilfsmittelgebrauch inkludiert. Die erste besteht aus einer Konkretisierung der lernbezogenen Kompetenzziele im Lehrplan, die zweite aus einem gemeinsamen Textschöpfungsmodell, wo Schüler und Lehrer zusammen einen Text schreiben. Die dritte Maßnahme lässt die Schüler ihre Prüfungen korrigieren und kommentieren und nach neuem Einreichen eine bessere Note erhalten, wenn ihre Arbeit mehr Kompetenz zeigt. Ansonsten wurde „normal“ unterrichtet, das heißt der Unterricht folgte den im Kapitel 3 unter „meine Praxistheorie“ angegebenen Prinzipien. Ich werde in den nächsten Abschnitten weiteres über die drei Maßnahmen sagen.

7.1. Erste Maßnahme: Konkretisierung der Lernziele – Kriterien für die Evaluierung

Der Lehrplan „Kunnskapsløftet“ enthält wie erwähnt Kompetenzziele, die die Schüler erreichen sollen. Die Ziele sind sehr allgemein formuliert, und es wird vorausgesetzt, dass der Plan auf lokaler Ebene durch konkretisierende Formulierungen den Schülern verständlich gemacht wird. Es soll also ein lokaler Lehrplan ausgearbeitet werden. Die Schüler sollen auch, wenn möglich, an der Ausarbeitung von Beurteilungskriterien beteiligt sein und auf alle Fälle über diese gründlich informiert sein.

Ich stelle meinen Schülern normalerweise die Ziele vor und finde mit ihnen zusammen brauchbare Verstehensweisen. Ich versuche ihnen auch zu veranschaulichen, was auf den verschiedenen Notenstufen von ihnen verlangt wird, was mitunter schwierig sein kann wegen der im Kapitel 3 gezeigten Unklarheiten im Lehrplan. Da noch keine gemeinsamen Kriterien vorliegen, habe ich für meinen Unterricht selber solche herausgearbeitet. Für jedes Kursniveau bekommen die Schüler eine Übersicht über geltende Kriterien für schriftliche und mündliche Produktion, wo die Lernplanziele konkretisiert und den Produktionsweisen

angepasst sind. Diese werden am Schulanfang präsentiert und vor den Evaluierungssituationen, wie Prüfungen oder Präsentationen präzisiert.

In diesem Lernstrategieprojekt habe ich entsprechende Kriterien für das Lehrplangebiet „Sprachenlernen“ ausgearbeitet. Um meinen Schülern klar zu machen, was ich von ihnen auf diesem Bereich erwarte, und was sie erfüllen müssen, um gute Noten zu kriegen, habe ich mit Ausgangspunkt in den vier Kompetenzziele, punktweise beschrieben, was sie machen müssen. Ich präsentiere hier die ganze Übersicht, die ich den Schülern gegeben habe, weil ich die Momente für den Unterricht und damit meine Untersuchung wichtig finde.

Evaluierungskriterien für Fremdsprachen Niveau 1. Hauptbereich:

Sprachenlernen

Relevante Lernplanziele aus dem Lehrplan: Der Schüler soll:

- beim Lernen der neuen Sprache eigene Erfahrungen mit Sprachenlernen ausnutzen können
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache untersuchen, und dies bei dem eigenen Sprachenlernen ausnutzen können
- digitale Werkzeuge und andere Hilfsmittel benutzen können
- die eigene Arbeit, die neue Sprache zu lernen, beschreiben und bewerten können

In den Punkten unten wird beschrieben, was ein Schüler macht, um die Fremdsprache zu lernen und um eine gute Note im Bereich „Sprachenlernen“ zu erhalten: Er

1. Folgt dem Unterricht aufmerksam, nimmt an aller mündlichen und schriftlichen Übungsarbeit aktiv teil, und stellt relevante Fragen.
2. Hält sich über Hausaufgaben orientiert und macht diese wie verabredet. Hält sich darüber orientiert, welche Lehrplanziele, Evaluierungsweisen und Kriterien gelten. Arbeitet zusammen mit dem Lehrer über die Durchführung der Evaluierungssituationen.
3. Nimmt eigene Lerninitiativen, versucht aktiv den neuen Lernstoff anzuwenden, repetiert, und hilft Mitschülern, wenn angebracht.
4. Benutzt aktiv Lern- und Arbeitsstrategien, experimentiert mit verschiedenen Arbeitsweisen, um die effektivste zu finden. Kann die Wahl von Arbeitsweise beschreiben und auf Grundlage der Erfahrung begründen. Bittet, wenn angebracht, Lehrer und Mitschüler um Feedback und Ratschläge was Methode betrifft.
5. Notiert aktiv neuen Lehrstoff, und schlägt bei Bedarf in Notizen und Lehrbuch nach. Übt den Gebrauch von Wörterbuch.
6. Benutzt den Computer nur zu lernrelevanter Arbeit, und erforscht die Möglichkeiten des Computers als Lernwerkzeug.

Die Schüler erhielten diese Übersicht auf Norwegisch, und wir haben die Kriterien in der Klasse gelesen, erklärt und diskutiert. Ich habe ihnen klar gemacht, dass nicht ihr quantitativer Einsatz oder allgemeines Benehmen gemessen oder evaluiert wird, sondern ihre Fremdsprachenlernkompetenz. Diese enthält natürlich eine gewisse Einsatzkomponente und wird durch verschiedene Formen von „Benehmen“ manifest. Die Schüler haben sich nach dem Durchgang selber eingestuft, und einige haben Einsicht gezeigt und selbstkritische

Kommentare über eigene Arbeitsweisen geäußert. Wir haben dieser Diskussion eine Schulstunde gewidmet, und ich habe sie danach regelmäßig an die Kriterien erinnert.

7.2. Zweite Maßnahme: Zusammen schreiben

Die zweite Maßnahme nach dem ersten Test war „Zusammen-schreiben“. Vor der Weihnachtsprüfung haben wir eine Stunde zum gemeinsamen Schreiben benutzt. Mit dieser Methode fokussieren wir auf den Schreibprozess, so wie Macaro es (2003a) empfiehlt, mit Planen, Formulieren, Monitoren (Filtern) und Checken, was zusammen die Teile des Schreibens ausmachen, statt nur auf das fertige Produkt zu fokussieren. So können die Schüler lernen, wie sie beim Schreiben vorgehen sollten. Der Lehrer demonstriert den Gebrauch von Schreib- und Grammatikstrategien, damit die Schüler selber sehen, wie sie ihre deklarativen Kenntnisse in prozedurale umsetzen können.

Ich gab der Klasse den Titel „Interview mit einem deutschen Touristen in Norwegen“, und fragte, worüber man in so einem Interview sprechen könnte. Die Schüler schlugen Fragen auf Norwegisch vor, und wir notierten Stichwörter, die Schüler in ihrem Buch oder am Computer, und ich an die Tafel. Wir nummerierten die Fragen und hatten schon einen Plan für den Text. Indem wir die Sätze schreiben wollten, habe ich dann Fragen zu Übersetzung und Form gestellt, wie zum Beispiel: Wie können wir sagen: „Jeg har snakket med Max Peters?“ Die Klasse lieferte Vorschläge wie „*ich habe sprechen mit Max Peters*“ und ich fragte weiter nach dem Tempus. So konnten wir beiläufig Bildung und Gebrauch von Vergangenheitsformen repetieren. Wenn sie die richtige Verbform nicht fanden, fragte ich wo sie sie finden konnten, und die Schüler mussten in der Liste der starken Verben suchen. Durch das wiederholte Suchen in der Liste hoffe ich die Schüler beim Schreiben bewusster zu machen, so dass sie wissen, was und wo sie checken müssen.

So schrieben wir weiter zusammen, und jedes Mal wenn sie einen Vorschlag auf Norwegisch machten, wie der Text weiter gehen konnte, fragte ich: „Und wie können wir das auf Deutsch sagen?“ Sie sahen selber, dass einige Konstruktionen noch zu schwierig waren, und ich forderte sie dazu auf, einfachere Ausdrucksweisen zu suchen, damit sie immer die Kontrolle über eigene Aussagen behalten. Wenn sie unterwegs im Text „du“ schreiben wollten, passte es, die höfliche Anredeform zu repetieren, und wenn sie Präpositionen benutzen wollten, mussten sie herausfinden, welcher Kasus folgen sollte. Durch die ganze Schreibarbeit wiederholte ich Fragen, die ihre Kenntnisse aktivieren sollten, und bei dem

Wiederholen versuchte ich, ihre Aufmerksamkeit auf die Problemfelder zu lenken. Bei den Verben mussten die Schüler immer kontrollieren, wer die Handlung unternahm, und wann es passierte. Auch wenn ein Schüler richtig antwortete, musste er erklären, wieso er es wusste. Wenn er sich nicht sicher war, lautete die nächste Frage, wie man es herausfinden kann.

Die Projektklasse hat gut gearbeitet und sehr positiv auf diese Übungsweise reagiert. Wir haben die Tafel mehrmals voll geschrieben, und sie waren einverstanden, dass sie mit Hilfe dieser Technik auch allein so einen Text schreiben konnten. Sie waren überrascht, als sie erfuhren, dass dieser Text bei einer Prüfung die Note fünf kriegen würde. Bei ihrer nächsten Prüfung war eine der Aufgaben ein ähnliches Interview zu machen. So konnten sie die neulich gelernte Schreibweise weiter üben.

Diese Demonstration oder „modeling“ wird von O'Mally und Chamot (1990) beim Strategieunterricht empfohlen. Haukås (2011 w) sagt: „Viele Strategien sind nicht direkt ersichtlich, und die Lehrerin sollte deshalb laut denken, während sie modelliert,..“ Ich bin hier diesen Ratschlägen gefolgt, und habe die Schüler in der Demonstration von Strategiegebrauch involviert. Diese Übungsweise zeigt den Schülern, wo sie beim Schreiben aufmerksam sein müssen. Sie hilft ihnen auch, Weisen zu finden, wie sie ihre Kenntnisse über die Sprache in praktische Sprachproduktion umsetzen können und zeigt ihnen nicht zuletzt den Nutzen des grammatischen Wissens. Sehr wichtig ist auch der Fokus auf Nutzen und Gebrauch von Hilfsmitteln beim Fremdsprachenlernen.

7.3. Dritte Maßnahme: Selbstkorrigierung

Die dritte spezifisch bewusstseinsfördernde Maßnahme, die ich in der Klasse zwischen dem ersten und zweiten Test durchführte, bestand aus dem Angebot einer neuen Evaluierung, nachdem die Schüler ihre große Prüfung vor Weihnachten korrigiert und kommentiert hatten. Diese Maßnahme war von einem Vortrag von Pädagogikprofessorin Olga Dysthe in unserer Schule inspiriert. Sie hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass die Schüler nach der Bewertung mit Note nicht viel Interesse an ihrer eigenen Arbeit haben, und daher nicht mehr davon lernen. Deshalb sollten wir ihnen die Möglichkeit geben, die eigene Arbeit zu verbessern und zu zeigen, dass sie die Lehrerkommentare verstanden und verarbeitet haben. Die Anstrengung muss in neue Bewertung resultieren, sonst lohnt es sich nicht, finden sie.

Bei der Korrektur habe ich besonders darauf geachtet, dass ich Fehler in den grammatischen Bereichen, die der Schüler eigentlich kennt, nur markiert habe und nicht die

korrekte Form eingeschrieben habe. Anschließend sollten die Schüler ihre Texte korrigieren, und bei den Verbformen, die ich extra markiert hatte, sollten sie außerdem eine grammatische Erklärung liefern. Die korrigierte Arbeit sollte dann wieder eingereicht werden, und die Prüfungen konnten neu zensiert werden. Sechs Schüler haben die Möglichkeit benutzt, eine neue Bewertung zu erhalten. Drei von ihnen haben nach der eigenen Korrektur eine etwas bessere Note erhalten, weil sie erklären konnten, wie die korrekten Verbformen aussehen sollten und warum. Die drei anderen haben keine höhere Kompetenz gezeigt als bei der Prüfung, und haben keine bessere Note bekommen.

Das neue an dieser Bewertungsweise war vor allem, dass die Schüler die Möglichkeit hatten, sofort ihre erhöhte Kompetenz zu zeigen, und dafür "honoriert" zu werden statt auf die nächste Prüfung zu warten und erst dann erfahren, ob sie Fortschritte gemacht hatten. Ich lasse die Schüler normalerweise ihre Arbeiten im Unterricht korrigieren, so dass ich mit dem einzelnen über den Text sprechen und Fragen beantworten kann. Ich verlange aber selten eine grammatische Erklärung neben der Korrigierungen und habe früher keine neue Evaluierung der Arbeit unternommen. Eine grammatische Erklärung bei den Verbformen zu verlangen kann den Schülern hoffentlich zu bewussterer Anwendung von Grammatikregeln helfen.

Meine Erfahrung mit dieser Arbeitsweise war sehr positiv. Sie hob den Zusammenhang zwischen deklarativen und prozeduralen Grammatikkenntnissen hervor. Sie ließ außerdem die Schüler eine direkte Verbindung zwischen fachlichem Einsatz und Resultat sehen.

8. Der zweite Test

8.1. Sprachliche Aufgaben, Scores und Änderungen

Zwischen dem ersten und dem zweiten Test vergingen sechs Monate. Test zwei war wie gesagt mit Test eins identisch. In allen drei Tests wird nur der Verbgebrauch untersucht. Nach einer so langen Periode sind sprachliche Fortschritte zu erwarten, mit oder ohne gesteigertes Lernbewusstsein. Darauf baut die Schule als Institution. Die Tabelle 13 zeigt die Scoreänderungen, vom positivsten bis zum negativsten geordnet. Sie zeigt auch wie hoch der Score in jedem Test ist und die Rangierung der Schüler nach ihrem Score in jedem Test.

Schüler	Änderung Punkte	Im ersten Test		Im zweiten Test	
		Punkte	Rang.	Punkte	Rang.
Oda	+ 45	41 ½	8	87	2
Iselin	+ 44	59	1	103	1
Vibeke	+ 39	38	10	77	3
Anders	+ 16	43	6	59	4
Sander	+ 7	5	12	12	10
Eirin	+ 1	42 ½	7	43 ½	8
Steinar	+ ½	55	3	55 ½	6
Mette	- 2	52	4	49	7
Amalie	- 2	58	2	56	5
Morten	- 3	15	8	13	9
Ragnvald	⁶¹				
Marissa	⁶²	44			

Tabelle 13: Änderung der Score in Test 2

Wir sehen in der zweiten Kolonne, dass drei Schüler große Fortschritte gemacht haben. Zwei andere zeigen einen gewissen Fortschritt, während fünf Schüler ungefähr denselben Score oder sogar einen niedrigeren haben als im ersten Test. Die vier Schüler mit dem größten Fortschritt haben auch den höchsten Score im zweiten Test. Oda und Vibeke zeichnen sich

⁶¹ Ragnvald fällt jetzt aus der Untersuchung aus. Sein erster Test war schon von wenig Interesse, da er Übersetzungsprogramm benutzt hatte. Bei dem Bearbeiten der Texte im zweiten Test, habe ich gesehen, dass seine Übersetzung so viele Gemeinsamkeiten mit der eines anderen Schülers, dass kein Zufall vorliegt. Sie müssen durch die Lernplattform, wo sie die Tests einliefern sollten, kommuniziert haben. Den Test von dem anderen Schüler behalte ich in der Untersuchung. Ich weiß, dass es auf alle Fälle ein Schülertest ist, denn sie konnten nicht andere Quellen erreichen. Ich nehme an, dass dieser andere Schüler der Urheber ist, da ich schon einiges über seine Kompetenz weiß.

⁶² Marissas Teilaufgabe 3 ist nach dem Test leider verlorengegangen. Das Resultat ist kurz nach dem Test registriert worden. Ich habe ihr wahrscheinlich aus Versehen ihr Originalblatt zum Durchschauen gegeben und vergessen, es wieder einzusammeln. Sie sagt aber in diesem Test nichts über ihre Strategien.

besonders positiv aus wegen ihrer geänderten Platzierung auf der Liste. Oda geht vom achten auf den zweiten Platz und Vibeke vom zehnten auf den dritten.

Wie im 5.5.4. erklärt, hatten zwei Schüler angegeben, im zweiten Test nicht viel geleistet zu haben, da sie keine Note kriegten. Dies waren Steinar und Morten, die wenig Fortschritt bzw Rückgang zeigen. Ihre Entwicklung lässt sich durch ihren Kommentar erklären. Die anderen zwei unten auf der Liste, Mette und Amalie, hatten sich im ersten Test durch geringe Verbparadigma-Kenntnisse ausgezeichnet.

Ich will nun die Kommentare der Klasse vorstellen und untersuchen, ob die Schüler im zweiten Test mehr Lernbewusstsein aufzeigen, und ob sich der Strategiegebrauch geändert hat. Ähnlich wie die ersten Lernstrategieforscher, unter anderem Rubin (1975) und Stern (1975), möchte ich ferner wissen, was „den guten Sprachlerner“ ausmacht. Vielleicht hat er anwendbare Tipps für die anderen. Allgemeine Strategieempfehlungen können wir auch anderswo finden, aber ich suche Strategien, die gerade für die Schüler in dieser Klasse, auf diesem Niveau und mit meinem Unterricht zum größten sprachlichen Fortschritt führen können. Der Durchgang folgt wie nach dem ersten Test.

8.2. Schülerkommentare im zweiten Test

Die meisten sagen im zweiten Test mehr über ihre Denkweise als im ersten Test. Nur Sander und Marissa sagen diesmal nichts. Sander, der in beiden Tests sehr niedrige Scores hat, erklärt in beiden Tests nichts. Ich habe ihn nicht danach gefragt.⁶³ Marissa fällt aus dem zweiten Test aus, hat nach dem Test erklärt, dass sie nichts über ihre Denkweise geschrieben hat, weil sie eben alles im Test richtig schreiben wollte. Drei Schüler sagen in ihren Kommentaren ungefähr so viel wie das erste Mal, während die anderen sechs mehr sagen, einige sogar viel mehr. Tabelle 14 zeigt die Zahl der Benutzer von jeder Strategie oder Denkweise im ersten und zweiten Test.

⁶³ Dagegen habe ich regelmäßig mit ihm darüber gesprochen, was er und ich machen könnten, damit er die Lernarbeit anpackt. Wir haben leider da keine großen Fortschritte gemacht, und er war so oft vom Unterricht abwesend, dass er die Kontinuität verloren hat.

Kategorien der Schülerkommentare:	Zahl der Schüler im ersten Test	Zahl der Schüler im zweiten Test
Grammatische Begründung	6	6
Gebrauch von Hilfsmitteln	4	8
Über den Lernprozess (Kollektives Üben)	7	6
Intuitiv- spontan/wissen	2	1
Intuitiv- auditiv	3	0
Intuitiv- auditiv	3	2
Unsicher/erraten	4	2
Kein Kommentar	2	2
Neu im zweiten: Reduktionsstrategie	-	2

Tabelle 14: Strategien im ersten und zweiten Test

Es liegen einige Änderungen zwischen dem ersten und zweiten Test vor. Mehr Schüler benutzen Hilfsmittel, und mehr Hilfsmittel werden erwähnt (acht gegenüber fünf). Zwei statt fünf Schüler referieren jetzt zu ihrer Intuition oder was sie hören, und niemand sagt nun einfach, dass er „wusste“ was richtig war. Im ersten Test sagten drei das. Drei statt vier drücken jetzt Unsicherheit aus, und jetzt sagen zwei von ihnen und nicht drei wie im ersten Test, dass sie erraten haben.

Dieselbe Anzahl Schüler erklärt ihre Wahl von Verbform grammatisch im ersten und zweiten Test. Unten will ich untersuchen, ob sich die Erklärweise geändert hat. Ein Schüler weniger referiert im zweiten Test zu seinem Lernen, dafür kommt eine neue Kategorie dazu, die Reduktionsstrategie (Nakatani und Goh 2007). Die Entwicklung vom ersten zum zweiten Test sieht so weit positiv aus. Ich möchte nun die Kategorien - und die Änderungen - in derselben Reihenfolge wie nach dem ersten Test präsentieren und diskutieren.

8.2.1. Grammatische Begründung im zweiten Test

In beiden Tests benutzen sechs Schüler grammatische Erklärungen. Im ersten Test werden neun grammatische Begriffe benutzt, im zweiten ist die Anzahl die doppelte. Die Tabelle 15 zeigt die benutzen Ausdrücke.

<u>Anzahl Begriffe im ersten Test:</u>	<u>Anzahl Begriffe im zweiten Test:</u>
1. schwache	1. schwaches Verb
2. starke Verben	2. starkes
3. Präsens	3. Präsens
8. Perfekt	4. Perfekt+ Vergangenheit
4. modales Hilfsverb	5. modales Hilfsverb
5. unregelmäßig	6. unregelmäßig
6. Dritteperson/Ersteperson	7. Dritteperson/Ersteperson
7. Singular	8. Umlaut
9. regelmäßig	9. analysieren
	10. Subjekt
	11. Dativ
	12. Hilfsverb
	13. Hauptverb
	14. Verbform
	15. Endung
	16. Regel
	17. beugen
	18. aufgebaut

Tabelle 15: Grammatische Begriffe im ersten und zweiten Test

Die Zahl der benutzten grammatischen Ausdrücke ist im zweiten Test doppelt so groß wie im ersten. Nicht alle benutzten Begriffe scheinen direkt für den Verbgebrauch relevant, wie zum Beispiel der „Dativ“ in diesem Zusammenhang. Ich untersuche aber nicht weiter, ob die Begriffe korrekt benutzt werden. Ich sehe die Tatsache, dass sie grammatische Terminologie gebrauchen, als Zeichen eines gewissen grammatischen Bewusstseins.

Nun ist der Totalscore der Klasse gestiegen, nicht weil alle besser Deutsch schreiben, sondern weil einige sehr viel besser schreiben. Andere scheinen dagegen Rückschritte gemacht zu haben. Interessant ist zu sehen, ob diejenigen mit den meisten grammatischen Kommentaren, oder mit der größten Steigerung der grammatischen Kommentare auch die besten Fortschritte machen, und ob wir im zweiten Test einen Zusammenhang sehen, den es im ersten Test nicht gab.

Tabelle 16 gibt eine Übersicht über Fortschritt und Gebrauch von grammatischen Ausdrücken.

Schüler nach Fortschritt rangiert	Änderung Score Test 1- Test 2	Zahl der grammatischen Ausdrücke		Rang Test 2
		Test 1	Test 2	
		Oda	+ 45	2
Iselin	+ 44	0	2	1
Vibeke	+ 39	2	7	3
Anders	+ 16	1	3	4
Sander	+ 7	-	-	10
Eirin	+ 1	4	9	8
Steinar	+ ½	0	0	6
Mette	- 2	-	4	7
Amalie	- 2	0	0	5
Morten	- 3	2	0	9

Tabelle 16: Scores und grammatische Ausdrücke in Test 1 und 2

Ein Vergleich zwischen Fortschritt und Terminologiegebrauch zeigt, dass die vier Schüler mit dem größten Fortschritt alle grammatische Begründungen geben. Nur zwei der fünf Schüler ohne oder mit nur wenig Fortschritt benutzen grammatische Strategien, eine darunter allerdings sehr viele. Mette und Amalie, die im ersten Test hohen Score hatten, aber wenig explizites grammatisches Wissen, fallen beide um zwei Punkte im zweiten Test. Die eine benutzt nun allerdings vier grammatische Ausdrücke im zweiten Test. Dieses Resultat geht in dieselbe Richtung wie Schulz' (2002) und Haukås' (2011) Resultate, genauer, dass metasprachliches Bewusstsein und sprachlicher Kompetenz positiv korrelieren. Dies spricht wiederum für einen expliziten Grammatikunterricht. Eine relativ große Gruppe von Schülern ist im Stande, die deklarativen Kenntnisse in prozedurale umzusetzen.

Sechs Schüler benutzen mehr Grammatikausdrücke als im ersten Test, keiner weniger. Mette schreibt nun etwas Interessantes: *Bei den Präsensverben habe ich daran gedacht, wie gewöhnliche Verben im Präsens aufgebaut sind, da sehr viele eine ähnliche Endung haben. Bei den Verben, die sich ändern können, habe ich das Lehrbuch benutzt, um herauszufinden, wie sie aufgebaut waren.*⁶⁴ Solche Aussagen lassen mich als Lehrer einen kleinen Blick in ihre Verstehensweise werfen. *Viele haben eine ähnliche Endung* kann bedeuten, dass viele der Formen dieselbe Endung haben, wie erste und dritte Person Plural.

Wahrscheinlicher scheint, dass viele Verben dieselben Endungen haben, was korrekt induktiv räsoniert ist. Ich habe meinen deduktiven Unterricht darauf gebaut, dass alle in der Klasse wussten, dass alle Verben dieselben Endungen haben, außer eben denjenigen, die wir

⁶⁴ På verba for presens tenkte eg på korleis vanlige verb i presens er bygd opp, då veldig mange har lik ending. På dei verba som kan forandre seg brukte eg læreboka for å finne ut korleis dei var bygd opp

extra geübt haben, wie sein, werden und haben und die Modalverben. Ich habe also die Ausnahmen behandelt, ohne mitzukriegen, dass nicht alle die Hauptregel kennen. Dies ist wichtiges Feedback für mich, denn ich glaube normalerweise, dass ich das Grundlegende überdeutlich darstelle, und dass alle es mitkriegen. Meine „Kontrolle“ muss also besser werden, oder ich muss beim Behandeln der Ausnahmen umständlicher die Grundregel repetieren.

Vibeke klettert wie gezeigt auf der Platzierungsliste. Sie scheint auch ein gesteigertes grammatisches Bewusstsein bekommen zu haben. Während sie im ersten Test wenige grammatische Termen benutzt (nur „starke und schwache Verben“) spricht sie im zweiten Test von Personenkorrelation, Umlaut, Satzanalyse und Kasus, und sogar von Hilfsverb und Hauptverb ist die Rede.⁶⁵ Wir können nicht wissen, ob sie diese auch im ersten Test kannte, und nur nicht benutzte. Ich glaube aber, dass sie zwischen den Tests viel gelernt hat, denn im ersten Test erklärt sie eher intuitiv.⁶⁶ Sie hat auch in der zweiten Hälfte des Schuljahres gesagt, dass sie nun endlich anfing zu verstehen, wie sie Regeln gebrauchen sollte, die sie schon in der Grundschule gelernt - oder gehört - hatte.

8.2.2. Gebrauch von Hilfsmitteln im zweiten Test

Test 1		Test 2	
Das Buch/Lehrbuch 2	4	Das Buch/Lehrbuch 6	8
Notizen: • Dokumente im PC 1		Notizen: • „Papiere“ 1 • Aufgaben aus dem Unterricht 1 • Korrekturen 1 • Regelbuch 1	
Wörterbuch (PC) 1		Wörterbuch (PC) 1	
Posters an der Wand 1		(Posters nicht vorhanden)	

Tabelle 17: Gebrauch von Hilfsmitteln im ersten und zweiten Test

⁶⁵ stort sett brukte jeg regler som jeg tidligere har lært, om hvordan de **bøyes etter person** også brukte jeg boken for å finne ut om ordet fikk **omlyd**

¹ jeg **analyserte setningen** og fant ut hva som var **subjekt** osv da fant jeg også ut hva som sto i **dativ** osv

² var bare det som føltes normalt og logisk for meg. Vil tro at det er noen regler som ligger bakerst i hjernen, men kan ikke akkurat si hva jeg har brukt.

⁴ det er skrevet i perfektum og haben står som hjelpeverb og da kommer hovedverbet til slutt og det står i ge+

⁶⁶ U.a. jeg tenkte veldig egentlig bare det som kom naturlig og hørtes logisk ut for meg

Die Übersicht zeigt eine positive Entwicklung im Gebrauch von Hilfsmitteln. Im ersten Test schreiben nur zwei Schüler, dass sie das Lehrbuch benutzt haben, im zweiten sechs. Sehr erfreulich ist auch, dass einige Schüler neue Hilfsmittel benutzen, wenn es auch nicht so viele sind. Iselin referiert zu ihrem Regelbuch und zu Aufgaben aus dem Unterricht. Ein drittes neues Hilfsmittel, das erwähnt wird, ist eine korrigierte Prüfung. Das deutet auf einen gewissen Effekt der neuen Prüfungskorrektur. In beiden Tests spricht ein Schüler von dem Wörterbuch. Leider waren die Grammatikposters aus dem ersten Test nicht mehr an der Wand, was eine Schwäche meiner Untersuchung ist.

In Tabelle 18 werden Fortschritt und Gebrauch von Hilfsmitteln gekoppelt, damit ich untersuchen kann, ob ein Zusammenhang vorliegt.

Schüler	Fortschritt	Zahl Hilfsmittel
Oda	+ 45	X
Iselin	+ 44	X X X
Vibeke	+ 39	X
Anders	+ 16	
Sander	+ 7	
Eirin	+ 1	
Steinar	+ ½	X
Mette	- 2	X
Amalie	- 2	X
Morten	- 3	X
Ragnvald	-	
Marissa	-	

Tabelle 18: Scorefortschritt und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 2

Der Gebrauch von Hilfsmitteln scheint nicht mit Kompetenz zusammenzuhängen, da sowohl die besten als auch die schwächsten von Gebrauch berichten. Iselin ist die einzige mit mehreren angegebenen Hilfsmitteln, und sie hat den zweitgrößten Fortschritt und den besten Score im zweiten (wie im ersten) Test. Das beweist nicht einen positiven Zusammenhang, erlaubt mir aber die Schlussfolgerung, dass der Gebrauch von Hilfsmitteln jedenfalls kein negativer Faktor beim Zweitspracherwerb ist.

8.2.3. „Gelernt“ im zweiten Test

Im ersten Test benutzen drei Schüler das Wort „pauken“. Wir wissen nicht, ob dies eine bewusste Verarbeitungsweise der drei ist, oder nur eine Floskel. Im zweiten Test benutzt nur ein Schüler das Wort, und zwar derjenige, der gemogelt hat und nicht in der Untersuchung mitgerechnet wird. Also benutzt keiner der zurückbleibenden Teilnehmer dieses Wort im

zweiten Test. Das ist interessant und deutet darauf hin, dass sie imstande sind, ihr Üben und Lernen nuancierter auszudrücken. „Pauken“ ist meiner Meinung nach ein konstruktiver Begriff, aber der Lerner muss erklären können, was er dabei macht. Anders erklärt seine Lernweise, wenn er über die Formen der Präsenzparadigma sagt: *..habe ich so viele Male gelesen und geschrieben, dass sie wie geleimt sitzen.*

Eirin und Vibeke reflektieren in ihren Kommentaren etwas über ihr Sprachenlernen. Vibeke schreibt zu ihrer Übersetzung: *war einfach das was ich als normal und logisch gefühlt habe. Nehme an, dass es Regeln gibt, die hinten im Gehirn liegen, kann aber nicht genau sagen, welche ich benutzt habe.*⁶⁷ Sie ahnt einen Zusammenhang zwischen Regeln und „Fühlen“, scheint sich also irgendwo zwischen explizitem und implizitem Wissen zu bewegen, ohne sich sicher zu sein. Eirin scheint den Status ihres Wissens zu evaluieren: *..habe ich es aus meinem eigenen Kopf genommen. Ich habe nicht Zeit daran verwendet, es im Buch nachzuschlagen. Glaube ich kann es so ungefähr*⁶⁸ Sie hat im ersten Test ausschließlich grammatische Begründungen gegeben. Nun scheint sie auf dem Weg von deklarativem Wissen zu prozeduralem und weiter zur Automatisierung zu sein. Sie stützt sich noch auf Regeln, fängt aber an, zu ihrem Hören Vertrauen zu fassen „...proceduralisation is achieved by engaging in the target behavior – or procedure – while temporarily leaning on declarative crutches” (DeKeyser 1998: 49). Eirin versucht nun, ohne Krücken ihre Deutschkenntnisse zu verwenden.

Über diese Prozesse sollten wir im Unterricht mehr reden. Ich glaube, dass dies auch die wenig sprachinteressierten interessieren würde, weil es mit anderen Wissenschaften zusammenhängt. Es kann ihnen bestimmt auch helfen, auf eigene Lernprozesse aufmerksam zu werden und sie dadurch besser steuern.

8.2.4. Intuition im zweiten Test

Im ersten Test sagen drei Schüler, dass sie „hören“, was richtig ist, auch wenn es falsch ist. Zwei Schüler geben es mehrmals als Erklärung ihrer Wahl der Verbform an. Im zweiten Test wird es nur zweimal erwähnt, einmal beim spontanem Schreiben und einmal als Kontrollstrategie. Nachdem Anders erklärt hat, dass er die Präsenzparadigmen kennt, weil er sie so oft *gelesen und geschrieben hat*, begründet er seine Perfektformen mit dem Hören. Er

⁶⁷ var bare det som føltes normalt og logisk for meg. Vil tro at det er noen regler som ligger bakerst i hjernen, men kan ikke akkurat si hva jeg har brukt

⁶⁸ tok eg det ut fra mitt eget hode. Eg har ikkje brukt tid på å bla opp i boka for å finne ut om det er rett. Trur eg kan det sånn ca,

hat also diese nicht so oft „gelesen und geschrieben“ und ist weniger sicher. Die Formen sitzen nicht wie „geleimt“, und er braucht eine andere Strategie. Er konsultiert sein „Hören“ in der Hoffnung, auch mit diesen Formen oft genug in Kontakt gewesen zu sein, so dass seine Sinne ihn nicht täuschen. Wenn er nicht sicher ist, lauscht er also nach der richtigen Form, statt Hilfsmittel zu benutzen. Das Hören wird hier als kompensatorische Strategie gebraucht. Eirin dagegen benutzt das Hören als Kontrolle zu ihrer grammatikbegründeten Strategie und sagt: *Ich glaube, es wird gewohnt, weil es Vergangenheit (Perfekt) ist, und ich finde, es hört sich richtig an.* Dies scheint mir eine fruchtbare Kombination von Strategien.

Die relativ gesehen beste Entwicklung zeigt Vibeke (Rang 10-3), über deren Kommentare ich schon gesprochen habe. Sie benutzt viele grammatische Ausdrücke im zweiten Test, und sie beschreibt ihre Kombination von Intuition und Kognition auf vorbildliche Weise, indem sie zuerst das schreibt, was ihr einfällt und danach mit den Regeln kontrolliert. Ihre Strategien lassen sowohl ihr implizites als auch ihr explizites Wissen bei der Sprachproduktion mitwirken. Noch dazu reflektiert sie, wie oben erwähnt, ein bisschen über den Zusammenhang zwischen Sprachgefühl und Regeln. Die anderen Schüler können von ihren Kommentaren lernen.

8.2.5. Neu im zweiten Test: Reduktionsstrategien

Zwei statt vier sagen im zweiten Test, dass sie bei der Verbformwahl unsicher sind. Dafür taucht eine neue Kategorie auf höherem Bewusstseinsniveau auf. Iselin und Eirin referieren nach ihrem freien Text zu dem was Nakatani und Goh (2007) Reduktionsstrategien nennen. Sie benutzen einfache Konstruktionen, die sie beherrschen, und sichern so die Kommunikation. Iselin nimmt explizit Rücksicht auf den Leser und sagt: *Versuche so einfache Sätze wie möglich zu schreiben, damit es nicht so kompliziert wird, sie zu schreiben, oder für dich, das Geschriebene zu interpretieren.*⁶⁹ Eirin will korrekte Formen produzieren und sagt: *...es liegt aber auch daran, dass ich das Level tief gelegt habe und so einfach wie möglich geschrieben habe, damit ich so einigermaßen sicher sein konnte, dass ich das meiste richtig schrieb (hoffentlich)*⁷⁰. Dies sind auch Strategien, die ich den anderen empfehlen will.

⁶⁹ Prøver å skrive så enkle setninger som mulig, slik at det ikkje skal bli så komplisert å skrive dei, eller for din del å tyde det som vert skreve.

⁷⁰ ...men også fordi eg la lista lavt og skreiv så enkelt som mulig, sånn at eg var noenlunde sikker på at eg skreiv det meste rett (får eg håpe..)

8.2.6. Kombination von Strategien im zweiten Test

Nach dem ersten Test habe ich einen gewissen Zusammenhang zwischen Score und Gebrauch von Strategien in direkter Kombination gefunden. Ich untersuche auch nach dem zweiten Test zuerst das Verhältnis zwischen Score und Anzahl der angegebenen Strategien der Schüler (ihr Repertoire) und dann Anzahl Strategien in direkter Kombination. Die Tabelle 19 zeigt Score und Summe der gebrauchten Strategien in Test 2, während Tabelle 20 Score und Strategien veranschaulicht, die in direkter Kombination benutzt werden. Die Schüler sind nach ihrem Score rangiert. (Siehe Anhang 4 für Übersicht nach Fortschritt rangiert.)

Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in Test 2.		Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in <u>direkter Kombination</u> in Test 2.	
Iselin	5 ⁷¹ (4)	Iselin	3
Oda	4 (3)	Oda	2
Vibeke	4 (3)	Vibeke	2
Anders	4 (3)	Anders	
Amalie	3	Amalie	2
Steinar	3	Steinar	
Mette	2	Mette	2
Eirin	3	Eirin	
Morten	2	Morten	
Sander		Sander	

Tabelle 19: Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in Test 2
Tabelle 20: Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in direkter Kombination in Test 2

Es fällt in Tabelle 19 auf, dass die vier Schüler mit dem höchsten Score alle zu vier oder fünf verschiedenen Strategien referieren, während die Schüler mit den niedrigsten Scores höchstens drei Strategien erwähnen. Dies hat sich also seit dem ersten Test sehr geändert. Da sahen wir keinen solchen Zusammenhang. Das deutet nun auf einen gewissen positiven Zusammenhang zwischen Strategierepertoire und grammatischer Kompetenz. Noch viel deutlicher ist der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Gebrauch von Strategien in direkter Kombination in Tabelle 20. Das stimmt mit dem was ich nach dem ersten Test gefunden habe.

⁷¹ Zu der ersten Zahl dieser Kolonne zählt auch die Kategorie „unsicher“, die keine Strategie ist, die aber ein gewisses Reflexionsniveau der Lerner widerspiegelt.

8.2.7. Zusammenfassung nach dem zweiten Test.

Die einleitenden Fragen zu dem zweiten Test können nun beantwortet werden.

- Benutzen die Schüler nun mehr oder andere Lernstrategien? Welche?

Der Gebrauch von Strategien steigt ein bisschen im zweiten Test. Eine neue Strategie, Reduktion, wird registriert, und mehr Schüler geben an, Hilfsmittel gebraucht zu haben. Dieselbe Anzahl Schüler wie im ersten Test begründen grammatisch, und sie benutzen mehr grammatische Ausdrücke.

- Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem besten und dem schwächsten Score?
- Welche Strategien benutzen die Schüler mit dem größten grammatisch-sprachlichen Fortschritt?

Alle vier Schüler mit dem besten Score und dem größten Fortschritt benutzen grammatische Strategien. Unter den sechs Schülern mit niedrigem Score und wenig Fortschritt benutzen nur zwei grammatische Strategien. Ich finde keinen Zusammenhang zwischen Gebrauch von Hilfsmitteln und Kompetenz im zweiten Test. Ich finde einen klaren Zusammenhang zwischen Gebrauch von mehreren Strategien in direkter Kombination und Kompetenz.

Diese Ergebnisse zeigen mir erstens, dass ich meinen Grammatikunterricht weiterführen kann. Die Schüler sollten auch von einander lernen und Lernerfahrung austauschen. Das lässt sich mit Hilfe ihrer Aussagen im Test machen. Außerdem müssen sie ihren Hilfsmittelgebrauch weiter entwickeln.

9 . Aktion: Strategieunterricht zwischen dem zweiten und dritten Test.

Zwischen dem zweiten und dritten Text lagen zwei Monate. Diese Periode wurde mit Unterricht über Lernstrategien eingeleitet. Fast drei Unterrichtsstunden wurden dafür verwendet. Danach hat die Klasse neben mündlichen Übungen, Textlesen und anderen „normalen“ Aktivitäten ihre Strategieübungsweisen individuell wählen dürfen. Ich will im Folgenden den Unterricht und die Übungsweisen darstellen.

9.1. Erste Maßnahme: die von der Klasse benutzten Strategien diskutieren

Nach dem zweiten Test haben die Schüler ihre Resultate von den Tests gesehen, und sie haben erfahren, wie sich ihre Kompetenz im Verhältnis zu der von den Mitschülern entwickelt hatte. Sie haben eine Übersicht über die verschiedenen Kommentare gesehen, die die Klasse zur Wahl der Verform gemacht hatte. (Übersicht im Anhang 5) Wir haben diese kommentiert und diskutiert, wobei ich unterstrichen habe, dass wir nicht über richtige oder falsche Vorgehensweisen reden, sondern für jeden Schüler und jede Aufgabe die besten suche. Ich gebe im Folgenden einige Momente aus der Diskussion wieder.

Wir haben über die verschiedenen Phasen des Lernens gesprochen, zu denen die Schüler in ihren Kommentaren referieren. Die Klasse hat Übungsformen diskutiert, unter anderem was „üben“ und „pauken“ bedeutet. Weiter haben wir Beispiele gesehen, wie Schüler die Grammatikkenntnisse als Stütze benutzen, um richtig zu schreiben: *Es ist im Perfekt geschrieben und „haben“ steht als Hilfsverb, und dann kommt das Hauptverb am Ende und es steht „ge+t“* .

Wir haben auch über den Gebrauch von Hilfsmitteln gesprochen und gesehen, welche sie benutzen. Ich habe den Nutzen der Hilfsmittel wieder unterstrichen. Die Schülerin, die ihr eigenes Regelbuch als Hilfsmittel angegeben hatte, erzählte der Klasse wie sie dies aufgebaut hatte. Zwei Schüler hatten korrigierte Prüfungen oder Aufgaben als Hilfsmittel angegeben, was ich den anderen auch empfohlen habe.

Ich habe die Reduktionsstrategie empfohlen, die ein paar Schüler benutzt und erklärt hatten, wie zum Beispiel: *habe versucht meistens im Präsens zu schreiben, damit das Schreiben am einfachsten ist*. Die Kombination von Strategien habe ich besonders hervorgehoben, und das Zitat des Schülers mit dem größten Fortschritt unterstrichen: *denke so*

ein bisschen an alle Regeln, die wir gelernt haben, aber schreibe das erste, was mir einfällt und überlege, wie es passt. Dann kontrolliere ich später, ob es den Regeln folgt. Es ist so einfach ausgedrückt, dass die anderen leicht davon lernen können.

Wir haben auch diskutiert, inwiefern wir bei einer Fremdsprache „fühlen“ oder „hören“ können, was richtig ist, und was für sie den Unterschied zwischen Norwegisch, Englisch und Deutsch in dieser Hinsicht ausmacht. Ich habe ihnen Mortens Fall als Beispiel gezeigt. Er „hört“ was in Präsens korrekt ist, im Perfekt „hört“ er es auch, aber da irrt er sich, weil er Perfekt nicht genug kennt. Sie sahen ein, dass sie erst nach ausreichendem Sprachkontakt – oder Übung – ihrem „Sprachgefühl“ trauen könnten. Als wir schließlich über Mangel an Lernstrategien gesprochen haben, und was man bei Unsicherheit machen kann, waren die meisten einverstanden, dass sie in den Hilfsmitteln die Antwort finden könnten.

9.2. Zweite Maßnahme: Theorie über Lernstrategien

Um die Klasse zur Reflexion anzuregen habe ich eine Zeichnung von einem Jungen gezeigt,⁷² der beim Englischunterricht die verlangte Aufgabe löst, aber dabei an Fußball und nicht an den Unterrichtsinhalt denkt. Ich habe die Klasse gefragt, ob Lernen in dieser Situation effektiv sein oder überhaupt stattfinden kann. Die Schüler haben anscheinend die Botschaft verstanden. Wir haben über den Nutzen des eigenen bewussten Einsatzes beim Lernen gesprochen, nicht zuletzt bei späteren Studien.

Um weiter an ihre spätere Ausbildung anzuknüpfen, und ihnen die Wichtigkeit des Themas klarzumachen, habe ich ihnen erzählt, dass Lernstrategien ein aktuelles Forschungsgebiet ist. Sie haben Oxfords zwei Definitionen (1990:1, 1993:175) erklärt bekommen und eine Liste über verschiedene Lernstrategien gesehen. (Siehe Anhang 6) Diese Liste wurde 2010 von Haukås in einer Vorlesung an der Universität in Bergen für Lehrer präsentiert und repräsentiert somit einen authentischen Beitrag zur aktuellen Diskussion. Ich habe mit der Klasse einige Punkte auf der Liste kommentiert, und diskutiert, welche die Schüler als effektiv und für sie durchführbar ansahen, wie z B die metakognitiven Strategien: „Ich versuche herauszufinden, wie ich besser Deutsch lernen kann“, und: „Ich kenne meine Fehler und nutze diese Information, um besser zu werden.“ Das erste machen sie gerade in diesem Projekt, und auf das zweite hatten wir bei der Korrigierung nach der Klassenarbeit fokussiert.

⁷² Aus Lightbown & Spada 2006: 140

Schließlich habe ich die Klasse gebeten, über ihre Lernstrategien in anderen Fächern nachzudenken, und etwas darüber zu schreiben. Ich habe ihre Notizen zusammengefasst und ihnen als eine Übersicht gezeigt. (Siehe Anhang 7). Ein Schüler gibt diese Beispiele aus dem Englischunterricht: *Sachen auf Norwegisch folgen, die in den Englischstunden behandelt werden, auch um noch besser zu verstehen. Regelmäßig Wortschatztests auf der Internetseite des Lehrwerkes machen, um den Wortschatz zu erweitern.* Auch diese Liste wurde in der Klasse diskutiert, damit sie Ideen teilen konnten und auf andere Fächer überführen.

9.3. Dritte Maßnahme: Ausprobieren von Lernstrategien. Buch schreiben

Als dritte Maßnahme präsentierte ich eine Liste von Strategien (siehe Anhang 8), die meiner Meinung nach in diese Klasse passen können. Die ausgewählten Strategien sind für mehrere Bereiche, nicht nur für das Schreiben oder den Verbgebrauch nützlich. Das „Monitoren“ setzt Grammatikkenntnisse voraus, die zuerst erworben und behalten werden müssen, was wiederum gewisse kognitive Leistungen voraussetzt. Die Bedürfnisse der Schüler sind sehr unterschiedlich, einige brauchen Motivationsstrategien, um überhaupt die Lernarbeit anzupacken, während andere soziale Strategien brauchen, um ihre sprachlichen Hypothesen zu testen. Alle müssen aber weiter üben.

Neun Schüler haben von meiner Liste gewählt, und sie verteilen sich auf allen erwähnten Strategien. Die ersten drei Punkte unten sind je von sechs Schülern gewählt, der letzte Punkt von vier:

- zusammen üben
- laut sagen, was man lernen will
- einfache Sätze schreiben
- an das Fach und die Arbeit positiv denken

Sie haben auch eigene Arbeitsweisen gewählt. Ein paar wollten ein Regelbuch schreiben und repetieren, aber alle haben auch entschieden, ein kleines Buch zu schreiben. Diese Arbeitsweise habe ich schon mit Erfolg andere Klassen versuchen lassen, und ich habe dieser Klasse die Bücher der älteren Schüler gezeigt. Die Bücher sind in A5Format gedruckt mit Farbbildern, die die Schüler selber eingesetzt haben, entweder aus ihrer privaten Bildersammlung oder aus dem Internet. Die Klasse ließ sich inspirieren und wählte Themen wie die Stadt Bergen, Städte in Deutschland, meine Freundin und meine Klasse. (Siehe

Beispiel in A4Format im Anhang 10⁷³). Der in 4.3. erwähnten Untersuchung von Sasaki (in Manchón et al referiert 2007:247) zufolge, braucht es viel Schreibtraining um Dauereffekt des Schreibstrategieunterrichts zu erreichen. Diese Buchschreiben-Methode stimuliert, nach meiner Erfahrung, mehr zu schreiben als andere Schreibaufgaben.

Die Schüler haben anschließend mehrere Stunden an den Texten gearbeitet und sie regelmäßig elektronisch an mich geschickt, damit ich sie kommentieren und die Schüler sie wiederum korrigieren können. Diese Methode motiviert zum Korrigieren, da die Bücher erst am Ende des Prozesses gedruckt werden, und dann fast ohne Grammatikfehler. Die Arbeit wird auch erst am Ende mit Note bewertet, so dass die Korrektur sich unterwegs lohnt. Die Schüler müssen selber die Elementargrammatik korrigieren, denn mein Feedback markiert nur, was nicht stimmt. Die Klasse hat bei dieser Aktivität sehr eifrig gearbeitet, auch die Schüler, die sonst nicht so ihr Interesse zeigen. Mein Eindruck war, dass die Motivation bei ihnen in dem kreativ-ästhetischen Element der Aufgabe lag. Nach dem Drucken haben sie einander ihre Bücher gezeigt, und ich habe Stolz und gegenseitige Bewunderung unter den Schülern beobachtet.

⁷³ Odas Buch ist mit Erlaubnis des Schülers angelegt, mit ihren Bildern, ohne Persondaten im Text. Die Bilder aus dem Internet, die sie gebraucht hatte, sind aus nun aus dem Buch entfernt.

10. Der dritte Test

Der dritte und letzte Test wurde im April durchgeführt, zwei Monate nach dem zweiten. Ragnvald, dessen beide vorangehenden Tests Unregelmäßigkeiten aufzeigten, war abwesend. Amalie hat nur zwei der drei Teile gemacht, weil sie beim ersten Versuch alles am Computer verloren hat und danach nur die Möglichkeit hatte, zwei der drei Teile nachzuholen. Sie zählt also nur bei diesen Teilen mit.

Der Test ist wie gesagt nicht identisch mit Nummer eins und zwei. Er ist aber parallel aufgebaut, mit Paradigmaausfüllen, Übersetzung und freier Schreibaufgabe und derselben Punkteberechnung. (Siehe Anhang 2). Die Durchführung verlief wie beim zweiten Test ohne Internetzugang, aber mit derselben Prüfungszeit und Hilfsmitteln wie in den beiden ersten Tests. Die Sprachaufgaben sollten diesmal benotet werden.

10.1. Sprachliche Aufgaben, Scores im dritten Test

Die Tabelle 21 zeigt in Form von Scorepunkten wie viel Fortschritte jeder Schüler in den zwei letzten Tests macht, mit Endresultat rechts. Die Tabelle 22 zeigt wie viele Punkte die Schüler im dritten Test erhalten.

Schüler Nach Fortschritt rangiert		1 - 2	2 - 3	1-3
		Forts.	Forts.	Fortschritt
1	Vibeke	+ 39	+ 40 ½	79 ½
2	Oda	+45	+22	67 ½
2	Iselin	+ 44	+ 23 ½	67 ½
4	Marissa			52 ½
5	Mette	-2	+37	35
6	Eirin	+1	+33	34
7	Morten	-3	+34	31
8	Anders	+ 16	+ 9	25
9	Steinar	+1/2	+14	14 ½
10	Amalie	-2		
11	Sander	+7	-9	-2
	Ragnvald			-

Tabelle 21: Übersicht Fortschritte der Schüler

Tabelle 22: Übersicht der Scores in Test 3

22

Schüler	Punkte
Nach Score rangiert	
1	Iselin
2	Vibeke
3	Oda
4	Marissa
5	Mette
6	Eirin
7	Steinar
8	Morten
9	Anders
10	Sander
	Amalie
	Ragnvald

Der größte Fortschritt bedeutet nicht den höchsten Score. Vibeke zeigt den größten Fortschritt, aber Iselin hat mehr Punkte. Es gibt aber nicht große Unterschiede zwischen den Rangierungen, die stärkste und die schwächste Gruppe sind in beiden Tabellen dieselben.

Alle außer Sander, entwickeln ihre Deutschkompetenz zwischen dem zweiten und dritten Test. Eine solche Entwicklung ist auch ohne Strategieunterricht zu erwarten. Mit meiner Erfahrung als einziger Vergleichsgrundlage würde ich den Fortschritt als relativ gut bezeichnen. Die Hälfte der Schüler erreichen innerhalb der zwei Monate zwischen Test zwei und drei eine Punkterhöhung, die diejenige von der sechsmonatelangen Periode zwischen Test eins und zwei übersteigt. Das kann auf akzelleriertes Lernen deuten, kann aber auch andere Gründe haben, z B die Tatsache, dass der dritte Test mit Note bewertet wurde, und dass daher besser gearbeitet wurde.

10.2. Schülerkommentare im dritten Test

10.2.1. Kategorien in Test 3. Entwicklung der Strategien

Tabelle 23 zeigt wie viele Schüler die unterschiedlichen Strategien in den drei Test benutzen.

	Test 1	Test 2	Test 3
Gramm	6	6	9
Hilfsmittel	4	8	6
Gelernt	7	6	5
Intuitiv "hört"	3	2	2
Intuitiv "weiss"	3		
Unsicher/Erraten	4	2	1
Reduktionsstrat		2	
Kein Kommentar	2	2	(2)

Tabelle 23: Übersicht der Strategien in den drei Tests und die Anzahl der Benutzer

10.2.2. Grammatische Begründungen

Die Zahl der Schüler, die grammatisch erklären, steigt im letzten Test von sechs auf neun. Das heißt, dass alle außer Sander grammatisch begründen können. Das konnten vielleicht mehr als sechs Schüler im zweiten Test auch, sie haben es aber nicht geschrieben. Das Resultat finde ich nun sehr befriedigend.

Tabelle 24 zeigt welche grammatischen Begriffe von den Schülern in den Tests gebraucht werden:

<u>Begriffe im ersten Test:</u>	<u>Begriffe im zweiten Test:</u>	<u>Begriffe im dritten</u>
1. schwache	1. schwaches Verb	1. schwaches Verb
2. starke Verben	2. starkes	2. starke Verben
3. Präsens	3. Präsens	3. Präsens
7. Perfekt	4. Perfekt+ Vergangenheit	4. Perfekt + Verg.
5. modales Hilfsverb	5. modales Hilfsverb	5. Modales Hilfsverb
6. unregelrecht	6. unregelrecht	6. Umlaut
7. Dritteperson/Ersteperson	7. Dritteperson/Ersteperson	7. Person
8. Singular	8. Umlaut	8. Endungen
9. regelrecht	9. analysieren	9. Regel
	10. Subjekt	10. konjugieren
	11. Dativ	11. der Aufbau von Verben
	12. Hilfsverb	12. Präteritum
	13. Hauptverb	13. Neutrum
	14. Verbform	14. Substantiv
	15. Endung	15. Bestimmer Artikel
	16. Regel	16. unbestimmter A
	17. beugen	17. Zukunft
	18. aufgebaut	18. Stamm
		19. Ausnahme

Tabelle 24: Grammatische Begriffe im ersten, zweiten und dritten Test

Die Zahl der verwendeten Ausdrücke steigt auch zwischen dem zweiten und dritten Test, und neue Begriffe kommen hinzu (fett geschrieben). Die Zahl ist beträchtlich höher als im ersten Test (9-19) und stimmt mit gestiegener Kompetenz überein in der Gruppe als Einheit gesehen. Der Gebrauch von grammatischen Strategien schien im ersten Test nicht mit Score zusammenzuhängen. Im zweiten Test sahen wir eine Tendenz zu positivem Zusammenhang zwischen Grammatikbegründung und Fortschritt. Da alle außer einem im dritten Test grammatische Begründungen geben, unterscheidet dies allein nicht zwischen den Schülern, und ich untersuche, ob die Zahl der gebrauchten Grammatikausdrücke bei Einzelschülern mit Score zusammenhängt. Die Tabelle 25 gibt dazu eine Übersicht.

Schüler	Nach Score rangiert	Zahl der gramm. Ausdrücke
1	Iselin	9
2	Vibeke	6
3	Oda	9
4	Marissa	6
5	Mette	8
6	Eirin	3
7	Steinar	2
8	Morten	5
9	Anders	9
10	Sander	0

Tabelle 25: Score in Test 3 und Anzahl der grammatischen Ausdrücke

Anders fällt in der Tabelle auf. Er hat den zweitschwächsten Score⁷⁴, aber zusammen mit einigen von den stärksten Schülern hat er die höchste Anzahl an grammatischen Ausdrücken. Er scheint eine Ausnahme zu sein, denn sonst gehören hier guter Score und hohe Anzahl zusammen.

Meine Forschungsgrundlage ist zu klein um Generalisierungen zu machen, ich sehe aber in dieser Gruppe eine positive Entwicklung des grammatischen Bewusstseins, und ich sehe sprachliche Fortschritte, die augenscheinlich mit dem Bewusstsein zusammenhängen. Dies lässt mich vermuten, dass expliziter Grammatikunterricht zusammen mit Fokus auf Lernstrategien einen positiven Effekt auf das Sprachenlernen hat.

10.2.3. Hilfsmittelgebrauch

	Test 1	Test 2	Test 3
Das Buch	2	6	5
Wörterbuch	1	1	1
Notizen:			
Regelbuch		1	1
Dokumente/Papiere	1	1	
Prüfungen			
Aufgaben/Übungsblätter (Poster)	1	1	1
Anzahl Schüler total	4	8	6

Tabelle 26: Übersicht über Hilfsmittelgebrauch in den drei Tests

Doppelt so viele Schüler benutzen im zweiten Test Hilfsmittel wie im ersten Test, im dritten sinkt aber die Zahl von acht auf sechs Schüler. Die Schüler schreiben nun etwas besser, aber sie werden noch viele Jahre Hilfsmittel beim Schreiben brauchen. Ich muss also in der Klasse weiter auf den Nutzen davon bestehen, und sie zum Gebrauch erziehen. Von den sechs Schülern geben fünf nur ein Hilfsmittel an, während Iselin, mit dem besten Score, drei Hilfsmittel benutzt hat. Die Tabelle 27 zeigt den Score der Hilfsmittelbenutzer.

⁷⁴ Aber drittschwächste Entwicklung

Schüler	Nach Score rangiert	Gebrauch von Hilfsmitteln
1	Iselin	XXX ⁷⁵
2	Vibeke	X
3	Oda	X
4	Marissa	-
5	Mette	X
6	Eirin	-
7	Steinar	X
8	Morten	X
9	Anders	-
10	Sander	-

Tabelle 27: Score und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 3

Wie nach dem zweiten Test zeigt die Tabelle keinen deutlichen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Hilfsmittelgebrauch. Sie deutet aber eine Tendenz an, die wir nach dem zweiten Test nicht sehen konnten. Vielleicht zeigt sich der Nutzen erst nach längerem Lernen?

10.2.4. „Gelernt“

Im ersten Test sprachen sieben Schüler von ihrem „Lernen“, im zweiten Test und im dritten Test fünf. Die Zahl steigt nicht, aber die Aussagen werden etwas nuancierter, wie die Tabelle 28 zeigt.

Test 1	Test 2	Test 3
Gepaukt und /gelernt: 5 In den Stunden gelernt: 1 Dachte zurück an :1	Früher gelernt:1 Gelesen/geschrieben–wie geleimt: 1 In der Schule/Stunden gelernt: Geübt:1 Dem Unterricht gefolgt:1	Früher gelernt:1 Unzählige mal geübt:1 Gepaukt:1 Lehrerin hat gesagt:1 Wir haben geübt: In den Stunden/Schule gelernt:1 Erinnere mich, habe früher so.:1
7	5	5

Tabelle 28: Ausdrücke über Lernweise in den drei Tests

Die Schüler referieren zu dem Unterricht und zum Üben. Niemand scheint aber selbständige Lerninitiativen verfolgt zu haben, obwohl sie dazu in den Konkretisierungen zu den Lehrplanzielen aufgefordert werden. Dies muss weiter in der Klasse besprochen werden.

⁷⁵ Drei verschiedene

10.2.5. Intuition

Während im ersten Test drei Schüler sagten, dass sie einfach „wussten“ wie sie das Verb konjugieren sollten, sagt keiner das in den zwei letzten Tests. Diese Strategie habe ich als spontan charakterisiert, und wenn sie wegfällt, kann es bedeuten, dass die Schüler nun bewusster sind und mehr über ihr Wissen sagen können. Auch die Zahl der „unsicheren“ sinkt, zuerst von vier auf zwei, und schließlich auf einen Schüler. Ich kann nur vermuten, dass der Fokus auf Strategien ihnen geholfen hat.

Da Lerner am Anfang nicht sicher sein können, ob das was sie „hören“ richtig ist, verwenden sie das „Hören“ am besten zusammen mit anderen Strategien, wo die eine als Kontrollstrategie funktioniert. Der Lerner kontrolliert, ob sein (noch unsicheres) implizites Wissen mit dem expliziten oder der spontanen Eingebung übereinstimmt.

Im letzten Test benutzen vier Schüler die Intuition in Verbindung mit anderen Strategien. Steinar und Morten folgen dem Rat aus dem Unterricht, dasselbe zu machen wie Vibeke im zweiten Test. Der erste schreibt: *Ich habe das erste geschrieben, was mir eingefallen ist, und habe nachgedacht, dass es mit den Regeln stimmt, und ich habe Heinzelnisse benutzt.*⁷⁶ Morten wiederholt fünfmal verschiedene Varianten derselben Aussage, zum Beispiel: *Ich schrieb es zuerst so wie ich glaubte. Dann habe ich Schreibfehler kontrolliert. Schlag im Arbeitsbuch nach über unbestimmte Artikel.*⁷⁷

Das sieht auf den ersten Blick aus wie ein Unterrichtserfolg. Die zwei scheinen die Vorgehensweise zu benutzen, die ihnen empfohlen worden ist. Nun scheint der Prozess aber etwas oberflächlich. Die ständige Wiederholung bei Morten, und seine Hinweisung zu Schreibfehlern und Artikeln deuten eher auf einen gewollten Prozess als auf einen realen. Die beiden Jungen sind aber unbedingt auf dem Weg zur Strategieentwicklung. Sie haben den guten Rat behalten, und sie probieren ihn bestimmt beim Schreiben aus, wenn sie auch nicht ganz am Ziel sind. Sie haben beide einen erheblich besseren Score im letzten Test als in den beiden ersten, obwohl sie als Nummer sieben und acht auf der Rangierung liegen.

⁷⁶ I eg skreiv det førtse som falt meg inn og tengte over at det stemte meg reglande eg kan og eg brukte heinzelnisse (Steinar)

⁷⁷ Eg skreiv ka eg trudde det skulle være først. Deretter sjekket eg skrivefeil. Slo opp i arbeidsboken om Ubunden artikkel. (Morten)

10.2.6. Strategien in Kombination

Schüler Nach Score rangiert 3		Zahl der aufgegebenen Strategien	Zahl der Strategien in direkter Komb.
1	Iselin	5	3
2	Vibeke	3	3
3	Oda	5	2
4	Marissa	1	(1)
5	Mette	2	2
6	Eirin	2	2
7	Steinar	3	2
8	Morten	3	2
9	Anders	2	2
10	Sander		

Tabelle 29: Score und Zahl der Strategien, insgesamt und in direkter Kombination in Test 3

Die Tabelle zeigt, dass ein hoher Score zu gewissem Grad mit einer hohen Anzahl von Strategien zusammenhängt. Marissa macht hier eine Ausnahme aus. Sie erklärt nur grammatisch. Sie beherrscht aber nicht Norwegisch gut, was hier mitwirken kann. Die letzte Kolonne zeigt die Anzahl Strategien, die bei dem einzelnen in direkter Kombination gebraucht wird. Die Anzahl in der Kombination ist seit dem zweiten Test nicht gestiegen, aber mehr Schüler benutzen nun Kombinationen. Im ersten Test waren sie sechs, im zweiten nur fünf, aber im letzten Test ist die Zahl auf acht gestiegen. Dies sehe ich als eine sehr positive Entwicklung, da die höchsten Scores schon im zweiten Test mit Kombinationsgebrauch korrelierten. Die zwei besten benutzen noch eine Strategie mehr als die anderen in ihrer Kombination.

Der wichtigste Fund meiner Untersuchung liegt in Tabelle 29. Gebrauch von mehreren Strategien in direkter Kombination trägt zu besserer Anwendung von grammatischem Wissen beim Schreiben zu. Die Schüler haben nach Lernstrategieunterricht angefangen, mehr Strategien zu kombinieren, und damit ihre angewandte grammatische Kompetenz erhöht.

Ich illustriere den kombinierten Gebrauch mit einem Zitat aus Iselins Kommentaren, nachdem sie das Verbparadigmen ausgefüllt hat. *Was ich gemacht habe, war in meinem Regelbuch nachzuschlagen und durch alte Übungsblätter zu suchen, dann habe ich „baden“, „werden“ und „dürfen“ gefunden. Ich fand aber nichts über „essen“, so ich habe „essen“ so ausgefüllt wie die anderen Verben gebeugt werden, sehr unsicher ob „esst“ stimmt, aber habe entschieden, „esst“ zu schreiben, weil die anderen Verben so gebeugt werden. Kann mir auch nicht vorstellen, dass es da anders als „esst“ heißen kann, so ich habe einfach das*

*geschrieben, was in meinem deutschen Sprachohr einschlug.*⁷⁸ Sie kombiniert mehrere Hilfsmittel mit grammatischem Rasonieren (Vergleich und Analogie) und ihrer „auditiven“ Intuition. Ihr Strategiegebrauch illustriert wovon Macaro (2003a) spricht, wenn er sagt, dass der Schreibprozess der Schüler, und die Weise wie sie unterwegs Probleme lösen, bewertet werden sollte, nicht nur das Produkt am Ende. In dem Prozess zeigt der Schüler seine Lernkompetenz.

10.2.7. Die Strategieentwicklung der einzelnen Schüler

Ich möchte abschließend die Entwicklung der Einzelschüler durch die drei Tests kommentieren. So können sie als individuelle Lerner gesehen werden und nicht als Zahlen in einer Tabelle. Vielleicht kann es dem Leser dienen, um das Bild meiner Untersuchung auszufüllen. In dem Zitat von Madsen (2004) in Kapitel zwei wurde von Elementen in den Berichten der Aktionsforschung gesprochen, die zu Inspiration und Selbstreflexion dienen sollten. Ich finde, dass die eifrigsten Strategiebenutzer dieser Klasse uns unbedingt etwas lehren können. Ich fange die Präsentation mit den Schülern unten auf der Scoreliste an.

Sander hat in allen Tests den schwächsten Score. Er sagt nichts über seine Strategien und lernt sehr wenig. Wahrscheinlich hängen die zwei Faktoren zusammen. Anders steht als zweitletzter auf der Scoreliste nach dem dritten Test. Obwohl sein Score von Test eins zu Test drei steigt, zeigt er eine fallende Tendenz in der Rangierung der Schülerscores. Er erwähnt wenige Strategien, insgesamt vier in den Tests: Hilfsmittel benutzen, Intuition, Üben und grammatische Erklärung. Im letzten Test schreibt er den zweitlängsten Kommentar zu seiner Vorgehensweise, er referiert aber nur zu zwei Strategien, Übung und grammatischer Erklärung, die letzte allerdings mit vielen grammatischen Ausdrücken.

Vier andere Schüler haben ungefähr denselben Score wie Anders (68), (Morten (72 ½), Steinar (69 ½) Eirin (76 ½) und Mette (86)). Die vier referieren zu einer bis drei Strategien, alle geben grammatische Erklärungen, drei von ihnen haben Hilfsmittel benutzt, und drei geben an, sie hätten es so geschrieben, wie sie „glaubten“ (zwei) oder wie es ihnen „einfiel“. Diese vier haben also ähnliche Vorgehensweisen und erhalten ähnliche Resultate. Morten und Steinar versuchen allerdings, wie oben gesagt, die Strategiekombination von Vibeke

⁷⁸ Det eg gjorde var å slå opp i regelboka mi, og lette gjennom tidligere øvingsark, deretter fant eg både baden, werden og dürfen. Men eg fant ikkje noko om essen, så eg fyllte essen ut etter korleis dei andre verba blir bøygde, veldig usikker på om det er esst, men bestemte meg for å skrive esst siden det er slik dei andre verba bøyast. Kan heller ikkje tenke meg til at det kan vere noko anna enn esst der, så eg skreiv rett og slett det som slo inn på det tyske språkøret.

anzuwenden, es scheint ihnen aber noch nicht zu gelingen. Marissa hat den viertbesten Score im dritten Test, aber da sie im zweiten Test nicht voll mitzählt, und sie wenig zu ihren Strategien sagt, wahrscheinlich wegen Sprachproblemen, kommentiere ich ihre Entwicklung hier nicht weiter.

Den drittbesten Score im letzten Test hat Oda, und sie zeigt die zweitbeste Entwicklung in der Klasse. Im ersten Test gibt sie zwei Vorgehensweisen an, erraten und grammatisches Rasonieren. Im zweiten errät sie nicht mehr, und sie kann drei Quellen ihrer Kenntnisse angeben: Hilfsmittel benutzen, in der Schule gelernt und grammatisch rasonieren. Sie scheint also ihr Repertoire erheblich erweitert zu haben zwischen dem ersten und zweiten Test. In dem letzten Test fällt sie wieder zum „Erraten“ zurück, behält aber die drei anderen Strategien: sie erklärt grammatisch, sie sieht im Buch nach und sie erinnert sich an dem, was sie in den Stunden gelernt hat. Dass sich ihre Kommentare – oder Strategien – nicht mehr zwischen den beiden letzten Tests entwickelt haben, überrascht mich etwas. Ich sehe aber, dass sie im dritten Test um einen Platz auf der Fortschrittrangierung gefallen ist.

Vibeke hat nun den zweiten Platz eingenommen, vielleicht ist sie beim Schreiben noch lernbewusster geworden als Oda. Sie war im ersten Test Nummer zehn und zeigt die beste Kompetenzentwicklung von allen. Auch sie macht vor allem Fortschritte zwischen dem ersten und zweiten Test. Welche Strategien gibt sie unterwegs an? Im ersten Test hat sie gepaukt und im Buch nachgeschlagen. Im zweiten referiert sie zu grammatischen Regeln und zum Nachschlagen. Sie ist auch Urheberin der Formulierung, die ich der Klasse als Vorbild gegeben habe: *denke so ein bisschen an alle Regeln, die wir gelernt haben, aber schreibe das erste, was mir einfällt und überlege, wie es passt. Dann kontrolliere ich später, ob es den Regeln folgt.*

Den höchsten Score in allen drei Tests hat Iselin. Ihre Kommentare zu den Sätzen beginnen bescheiden im ersten Test mit 41 Wörtern, steigen im zweiten auf 141, und im dritten Test schreibt sie 458 Wörter in den Kommentaren. Die letzte Zahl übersteigt das Doppelte von dem zweitlängsten Kommentar in der Klasse.⁷⁹

Sehen wir uns die Entwicklung ihrer Kommentare an. Im ersten Test referiert sie zu Pauken, Hören, Erraten und Fühlen. Im zweiten benutzt sie Hilfsmittel, u.a. eigene Notizen, sie gibt grammatische Erklärungen, sie kommentiert ihren Abrufversuch, und schließlich referiert sie zu einer Reduktionsstrategie, die das Schreiben und Lesen erleichtern soll. In ihrem langen Kommentar im letzten Test wechselt sie zwischen verschiedenen

⁷⁹ Eirin schreibt 212 Wörter im zweiten Test.

Strategiekombinationen und schreibt unter anderem: *Aber warum es so geschrieben werden soll, da bin ich mir tatsächlich nicht ganz sicher. Hoffentlich können Sie es nach der Prüfung erklären, es sieht aus als habe ich einfach vergessen, warum es so sein soll*⁸⁰ Sie greift noch diese Möglichkeit zum Lernen, und demonstriert so in vollem Masse, was „the good learner“ auszeichnet. Ihre Lernanstrengungen stehen als Gegenpol zu Ragnvalds Erklärung zur Verbwahl im ersten Test: *es wurde nun mal so*, und sie zeigt den anderen einen Weg durch ihre Kommentare. Sie macht was Macaro (2003 b) empfiehlt, sie tritt zurück, reflektiert und sucht Ratschläge.

10.2.8. Zusammenfassung nach dem dritten Test

Der dritte Test zeigt bei fast allen Schülern erhöhte Verbkompetenz. Mein Eindruck ist, dass die Entwicklung ein bisschen über der Norm in meinen Klassen liegt. Dies ist aber subjektive Schätzung und zählt nicht als Fund. Wir sehen aber in diesem Test einen gewissen Zusammenhang zwischen Score und grammatischen Strategien, was den Funden von Schulz (2002) und Haukås (2011) entspricht. Mehr Schüler benutzen in diesem Test Grammatikstrategien, und sie verwenden mehr grammatische Terminologie.

Der Gebrauch von Hilfsmitteln entwickelt sich nicht wie erhofft. Ich sehe auch noch keinen deutlichen Zusammenhang zwischen solchem Gebrauch und Score. Vielleicht kommt der Effekt erst auf höherem Niveau. Es wäre interessant, dies weiter zu untersuchen. Auf alle Fälle müssen die Schüler mehr über Hilfsmittelgebrauch lernen.

Mehr Schüler scheinen Intuition oder „Hören“ nun in Kombination mit anderen Strategien zu gebrauchen, wo die eine als Kontrollstrategie funktioniert. Dies ist ein sehr positives Ergebnis und führt mich zu der Hauptkonklusion: Im dritten Test, nach dem Unterricht von Lernstrategien, ist der Zusammenhang zwischen Gebrauch von Lernstrategien und Score deutlich. Mehrere Strategien in direkter Kombination hängen mit hohem Verbscore zusammen.

⁸⁰ Men kvifor det skal skrivast slik, det er eg ikkje heilt sikker på faktisk. Håpar du kan forklare dette etter prøven, ser ut til at eg rett og slett har gløymt kvifor det skal vere slik (Iselin)

11. Konklusion

11.1. Was habe ich in dieser Arbeit gemacht?

In dieser Arbeit habe ich mein Aktionsforschungsprojekt bei norwegischen Deutschlernern vorgestellt. Ausgangspunkt war die Erfahrung aus dem Unterricht, dass es den Schülern unverhältnismäßig schwierig fällt, Deutsch zu schreiben. Besonders die Konjugation der Verben wird im Schreibprozess vergessen, trotz Unterricht und Üben. Ich wollte wissen, was ich im Unterricht ändern konnte, damit ihnen das Anwenden von Grammatik besser gelingen sollte.

Da mir die Sprachlernforschung schwer zugänglich schien, habe ich selber die Initiative zu einer Untersuchung ergriffen. Zuerst habe ich die Lehrpläne nach Momenten über Grammatikkompetenz durchsucht. Ich habe da sehr wenig gefunden. Trotzdem kann beim Examen „korrektes Deutsch“ verlangt werden. Der Lehrplan scheint den Zusammenhang zwischen Grammatik und korrekter Sprache zu unterschätzen. Die Lehrer sind dem Lehrplan verpflichtet, müssen aber die Schüler auch auf die Forderungen beim Examen vorbereiten. Da die Lernziele unklar sind, werden Lehrer -und damit auch Schüler - unsicher, wie viel Wert wir auf Grammatik legen sollen, im Unterricht und bei der Evaluierung der Schülerproduktion.

Viele Schüler finden es also schwierig, die Grammatik anzuwenden. Viele sind auch wenig lernbewusst. Das habe ich durch Erfahrung und Forschung gesehen. Die Lehrpläne fordern nun aber ganz explizit Lernkompetenz. Wir müssen also über Lernstrategien unterrichten. Ich sehe dies als eine Möglichkeit, den Schülern in dem Prozess von deklarativem zu prozeduralem Sprachwissen zu helfen.

Ziel meiner Untersuchung ist Unterrichtverbesserung. Da diese daraus besteht, den Schülern kognitive Prozessierungshilfe anzubieten, fand ich es wichtig, etwas über mein eigenes Wissen über solche Prozesse darzustellen. Dies beeinflusst die Weise, wie ich Lernprozesse verstehe und behandle. Leser meiner Untersuchung mit anderen Grundansichten werden so meine Interpretationen der Schüleraussagen besser verstehen. Ich habe Momente aus Macaros Übersicht (2003a) über Forschung auf kognitive Prozesse dargestellt, weil sie für Lehrer aufgestellt ist, und weil ich sie aufschlussreich finde. Sie hilft mir die Lernprozesse der Schüler zu veranschaulichen.

Ich habe auch Theorie über Grammatikunterricht beim Fremdsprachenlernen gelesen und verschiedene Positionen dargestellt. Meine Praxistheorie entspricht der explizit deduktiven Unterrichtsweise, die auch von Forschern wie DeKeyser(2003) verteidigt wird. Ich finde so, dass mein Grammatikunterricht zusammen mit viel Praktizieren der Sprache im Unterricht den Schülern gute Lernmöglichkeiten bietet. Da sie trotzdem nicht gute Schreibleistungen bringt, suche ich in der Strategieforschung weiter.

In der Strategieforschung habe ich gesehen, dass Definitionen, Forschungsweisen und Befunde sehr variieren. Da ich aber pragmatische Lösungen und nicht unbedingt unumstrittene theoretische Klarheit gesucht habe, konnte ich auf Grundlage des hier gefundenen eine für meinen Zweck brauchbare Definition aufstellen. Forschung zu Folge lohnt sich der Unterricht von Lernstrategien, und ich habe Unterrichtsprinzipien gefunden, denen ich folgen konnte.

Da ich etwas in meiner Lehrerpraxis verbessern wollte, habe ich Aktionsforschung als Methode gewählt. Innerhalb dieser Forschung können unterschiedliche Methoden angewendet werden. Wiederholt werden „Aktionen“ auf dem Praxisfeld unternommen, und die Wirkung wird gemessen bis die Maßnahmen, die zur Verbesserung führen, gefunden sind.

Ich habe drei Tests in meiner Klasse durchgeführt, wo die Schüler neben ihrer schriftlichen Deutschproduktion über ihre Denkweise dabei berichtet haben. Ich habe sie nur nach Verbformwahl gefragt. Nach den Tests habe ich den Verbscore von jedem ausgerechnet und ihre Aussagen über Strategiegebrauch mit dem Score verglichen. Zwischen den Tests haben die Schüler Unterricht über Lernstrategien erhalten. Der Unterricht hat auf verschiedenen Weisen auf Lernbewusstsein fokussiert:

- Konkretisierung der Lehrplanziele aus dem Bereich „Sprachen lernen“, diese als Evaluierungskriterien präsentiert
- Demonstration von Gebrauch unterschiedlicher Lernstrategien durch gemeinsames Textschöpfen
- Gebrauch von Grammatikstrategien bei Schülerkorrektur von Prüfungen, neue Bewertung
- Vorlesung über Lernstrategien, mit Beispielliste
- Bewusstmachung und Diskussion von den Strategien der Schüler, auch in anderen Fächern
- Wahl von Strategien zur weiteren Übung
- viel schriftliche Übung mit Feedback und Korrektur (Buch schreiben)

Diese Unterrichtsmaßnahmen stimmen mit den Empfehlungen von Rubin et al.(2007) überein, aber ein letzter Punkt fehlt noch. Die Lerner sollten auch den Effekt der Strategien evaluieren und auf andere Lernbereiche überführen. Das Überführen lässt sich nicht so leicht untersuchen. Da die Schüler aber über ihre Strategien in anderen Fächern innerhalb dieses

Projekts reflektierten, halte ich es für wahrscheinlich, dass sie diese zu einem gewissen Grad auch weiter entwickelten.

Am Ende des Schuljahres, im Mai, haben neun Schüler einige Evaluierungsfragen zu dem Projekt schriftlich anonym beantwortet. Auf die Frage, ob sie den Fokus auf Lernstrategien nützlich fanden, sagten drei Schüler „ja“ und fügten hinzu, dass sie neue Lernweisen gefunden hätten. Zwei sagten „ein bisschen“ bzw. „zum Teil“. Drei Schüler antworteten „nein“, und ein letzter schrieb *mir fehlt die Motivation, so nein*. Da bringt er einen wichtigen Aspekt in die Strategiediskussion ein. Den lasse ich liegen, weil er den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ich möchte nur daran erinnern, dass das Verhältnis zwischen Motivation und Strategiegebrauch gegenseitig ist. Dass Motivation zu Strategieentwicklung stimuliert wissen wir aus dem Alltagsleben. Forscher wie Grenfell und Harris (1999) unterstreichen auf der anderen Seite den motivierenden Effekt, den Gebrauch von Lernstrategien haben kann.

11.2. Was habe ich in dieser Untersuchung gefunden?

Die Untersuchung bringt einige Antworten zu meinen Fragen. Die Antworten beziehen sich aber nur auf diese lokalen Fragestellungen und sind nicht generalisierbar. Dazu ist vor allem die Zahl der Testpersonen zu gering. Die Resultate sind für meinen weiteren Unterricht von Bedeutung, und sie können für andere Lehrer relevant sein.

Die meisten Schüler der Klasse konnten schon vor dem intensivierten Lernstrategieunterricht etwas über ihr Denken beim Schreiben sagen. Keine ihrer Strategien schien aber in dieser Phase die Kompetenzunterschiede der Schüler zu erklären. Einen gewissen Zusammenhang gab es dagegen zwischen hohem Score und gleichzeitigem Einsetzen von mehreren Strategien. Dieser Zusammenhang wurde in den nächsten zwei Tests bestätigt. Die Schüler mit dem höchsten Score benutzten mehr Strategien in Kombination als die anderen. Auch ihr totales Strategierepertoire überstieg das der anderen im dritten Test.

Im zweiten Test gab es auch einen gewissen positiven Zusammenhang zwischen Score und Zahl der benutzten grammatischen Ausdrücke, und im dritten Test ist der Zusammenhang noch klarer. In beiden Tests gibt es aber Ausnahmen, wo Einzelschüler unten auf der Rangierungsliste viele grammatische Terme benutzen. Dennoch stimmt die Haupttendenz mit den Resultaten von Schulz (2002) und Haukås (2011) überein.

Ich finde meine Ausgangshypothese bestätigt: Gebrauch von Lernstrategien hilft den Schülern bei der Wahl der Verbform, wenn sie schreiben. Wie schon in Kapitel fünf gesagt, ist Wahl von Verbform Anwendung von Grammatik, und damit ist die Zwischenhypothese auch bestätigt: Gebrauch von Lernstrategien hilft den Schülern, ihre Grammatikkenntnisse beim Schreiben anzuwenden. Ob mein Unterricht direkt den verbesserten Strategiegebrauch herbeigeführt hat, kann ich nicht wissen, da ich keine Kontrollgruppe habe. Eine gewisse Entwicklung wäre auch ohne Unterricht zu erwarten. Ich habe aber Grund, einen nahen Zusammenhang anzunehmen, da ich mehrere Zeichen davon feststellen können. So sehe ich auch meine Haupthypothese vorläufig bestätigt: Unterricht von Lernstrategien hilft den Schülern, ihre Grammatikkenntnisse beim Schreiben anzuwenden.

11.3. Kann Aktionsforschung zu besserem Unterricht führen?

11.3.1. Über Aktionsforschung

Ich habe viel durch mein Forschungsprojekt gelernt, sowohl über Forschung als auch über den Fremdsprachenlern- und -lehrprozess. Ich verstehe nun die Vorbehalte gegen Aktionsforschung, die ich in Kapitel zwei erwähnt habe. Wie Block (2000) sagt, wird sehr viel vom Lehrer/Forscher verlangt, wenn er neben seiner Arbeit im Klassenzimmer Forschungsfragen identifizieren soll. Er muss über das Thema lesen, Data einsammeln und analysieren und daraus Konklusionen ziehen, und danach den ganzen Prozess wiederholen. Noch dazu sollte er seine Resultate aufschreiben und mit seinen Kollegen teilen. Ich habe nun dies alles gemacht, aber nicht allein, wie in Blocks Aussage. Ich habe eine Beraterin von der Universität in Bergen an meiner Seite gehabt, was die Untersuchung möglich gemacht hat. Sie hat mir durch den ganzen Prozess geholfen, nicht zuletzt mit ihren Fragen zur Begründung meiner Wahlen und Konklusionen. Eine solche Forschungszusammenarbeit ist für Block das Ideal.

Eilertsens (2004) Behauptung, dass Aktionsforschung wegen der Nähe und des dichten Zusammenwirkens mit dem Forschungsfeld besonders anspruchsvoll sei, habe ich auch erfahren. Als ich noch Lehrer für die Projektklasse war, fiel es mir sehr schwer, ihre Strategiekommentare zu analysieren. Weil ich die Kommentare mitunter als direkte Schlüssel zu ihrem weiteren Lernen sah, schien es mir wichtiger darauf zu reagieren und ihnen neue Lernmöglichkeiten zu geben, als ihre Aussagen zu kategorisieren und vergleichen. Als das Schuljahr fertig war, und sie nicht mehr Deutsch lernten, konnte ich die Daten distanzierter

betrachten und neue Zusammenhänge entdecken. Auch Salo (2004) warnt vor der Nähe zum Forschungsobjekt, die wichtigen Fragen im Weg stehen kann. Durch den Versuch meine Praxis zu beschreiben, habe ich sie in neuem Licht gesehen und einiges neu überlegen müssen, was auch Ziel der Aktionsforschung ist.

Haberlin (1975) spricht von der Unvereinbarkeit von empirisch-analytischer Forschung und praxisändernden Maßnahmen. Die Praxis unterliegt einem Handlungszwang, der Forschung schwierig macht. Dies habe ich auch erfahren. Ich habe nicht Faktoren isolieren können, um sie näher zu beobachten, oder aus Forschungssicht planen können, da der „Unterrichtszug“ immer weiter rasen musste. Konflikte in der Klasse mussten gelöst werden, Hausaufgaben korrigiert, unverständenes erklärt, über Künftiges informiert – und dann hat es geklingelt. Ich habe zum Beispiel versucht, Einzelinterviews durchzuführen, musste aber nach drei Schülern aufhören wegen Unruhe in der Klasse.

Trotz der Schwierigkeiten bin ich mit Tiller (2004) einverstanden, dass mit mehr Aktionsforschung in der Schule Wichtiges und Neues gemacht werden könnte. Die Forschung braucht die Perspektive der Lehrer, und die Lehrer brauchen die Forschungskenntnisse. Durch solche Untersuchungen kann der Lehrer sehen, wie die theoretischen Prinzipien in seiner eigenen Klasse funktionieren, und er kriegt eine neue Perspektive auf seine Praxis. So kann der Unterricht besser werden. Nun habe ich einen ersten Versuch gemacht, und möchte gern wieder probieren, noch besser auf die Schwierigkeiten vorbereitet. Ich habe aber in dieser Arbeit versucht, Fragen, Daten und Reflektionen so offen wie möglich zu zeigen, wie ich am Anfang versprochen habe. Zu einer gewissen Forschertriangulierung hat meine Beraterin beigetragen.

11.3.2. Über meine Forschung

Ich habe viel von der Forschungsliteratur gelernt. Sie scheint mir nun leichter zugänglich als am Anfang meines Projekts. Ich wünsche mir noch, dass Neues aus der Sprachlernforschung an uns Lehrer vermittelt wird, und ich werde mich dafür einsetzen.

Durch ein neues Lesen der Lehrpläne habe ich die Probleme da deutlicher identifizieren können, und ich habe es als fruchtbar erlebt, den Lehrplanbereich „Sprachen lernen“ systematischer im Unterricht zu behandeln und versuchen u a Grammatik- und Schreibherausforderungen dadurch zu lösen. Diese Arbeit hoffe ich mit anderen teilen zu dürfen und auch mit anderen weiterführen zu können. Was ich durch Forschungsliteratur und Lehrplanstudium gelernt habe, kann schon zu einer Verbesserung meines Unterrichts führen.

Wenn ich meine Untersuchung jetzt anfangen sollte, würde ich natürlich vieles anders machen. Ich hätte am Anfang versuchen sollen, meine Problemstellung klarer zu formulieren. Ich habe zu Beginn meines Projekts versucht, der Sprachentwicklung genau so nahe zu folgen wie den Strategieänderungen. Das habe ich aufgeben müssen, da jedes Feld zu groß war. Ich habe mich für eine Scoreausrechnung entscheiden müssen, und diese mit dem Strategiegebrauch vergleichen. Ich konnte nicht untersuchen, welcher Verbtyp, Person- oder Tempusform mit welchen Strategien zusammenhing. Um das durchführen zu können, hätte ich auch Kommentare und Einzelkonstruktionen zusammenstellen müssen, was eine andere Untersuchung ausmachen würde. Ich wollte eigentlich zu viel wissen, mehr als sich in einer Untersuchung beantworten ließ. Trotzdem habe ich von der Untersuchung wichtiges gelernt, dass den Unterricht verbessern kann.

11. 4. Wie kann ich meine Praxis auf der Grundlage dieser Untersuchung verbessern?

Nach Durchführung dieses Forschungsprojekts stelle ich fest, dass ich meinen Strategieunterricht fortsetzen und weiterentwickeln muss. Die Weise, die Schüler auf ihre eigenen Strategien aufmerksam zu machen, die ich in dieser Untersuchung benutzt habe, kann ich weiter im alltäglichen Unterricht benutzen. Sie können schriftlich – und mündlich – direkt über ihre Vorgehensweisen beim Schreiben berichten. Davon lernen sowohl sie als ich. In dem weiteren Strategieunterricht muss ich den Nutzen von Strategiekombinationen besonders unterstreichen. Wir sollten weiter damit experimentieren, um die besten zu suchen. Durch den Fokus auf Schreiben lernen die Schüler auch viel für ihre mündliche Fertigkeit, so dass sie wahrscheinlich beim Reden schneller prozessieren können.

Die Untersuchung zeigt, dass ich mit den Schülern viel mehr Hilfsmittelgebrauch üben muss. Niemand hat meine „blaue Grammatik“ benutzt, sie ist wahrscheinlich nicht so nützlich wie ich dachte, oder ich habe den Nutzen nicht gut genug demonstriert. Iselin mit der besten Score sprach in der Untersuchung von ihrem „Regelbuch“, während die anderen wenig Hilfe von ihren Notizen hatten. Wie gesagt, hat das Regelbuch-System seit dem Einführen des PCs nicht funktioniert. Nun habe ich die Konsequenz davon gezogen, und schreibe mit den Schülern zusammen die grammatischen Übersichten in ein „Regelbuch“ im PC ein. Ich zeige mein Dokument im Projektor und schreibe die Notizen da ein. Die Schüler arbeiten parallel mit mir an ihrem Computer. So wissen wir alle, was in „unserer Grammatik“ steht, und sie

können das Dokument von der Kommunikationsplattform herunterladen, wenn sie vom Unterricht abwesend waren. Sie haben am Ende alle ein Regelbuch wie Iselin, das sie am Examen mitbringen dürfen.

Ich möchte außerdem alle hier benutzen Unterrichtmaßnahmen weiterführen, weil mir der Effekt positiv schien. Ich bin schon im Begriff, sie in meinen neuen Klassen durchzuführen. Die Anfängerklasse in Deutsch kennt schon die neuen Sprachlernkriterien und wird danach regelmäßig evaluiert. Wir haben auch zusammen einen Text geschrieben, und sie waren wie die Projektschüler überrascht, als sie sahen, wie viel sie schon ausdrücken konnten – wenn sie strategisch dachten. Sie schreiben auch eifrig in ihrem Album, das dieses Jahr das „Buch“ ersetzt und ihnen viel schriftliche Übung gibt. Als wir neulich in der Anfängerklasse verschiedene Lernweisen diskutierten, fragte ein Schüler: *Warum reden wir nicht mehr in der Schule über solche Fragen?* Ich stelle mir dieselbe Frage.

Die Lehrer glauben vielleicht, dass die Schüler nach zehn Jahren in der Schule mit diesen Fragen vertraut sind, was sie leider nicht sind. Oder es gibt so viele Fachthemen zu behandeln, dass die Lehrer keine Zeit finden, den Schülern mit dem Lernen zu helfen, was ziemlich paradox erscheint. Wir Lehrer wissen ja auch nicht genug über Lernstrategien und müssen selber lernen. Ich kann anderen Lehrern empfehlen, mit den Schülern zusammen das Thema zu erforschen.

Die staatlichen Schulbehörden fokussieren zur Zeit in dem Projekt „vurdering for læring“ auf die Feedback-Aufgabe der Lehrer. Die Schüler sollen durch die Bewertung ihrer Leistungen erfahren, wie sie weiter arbeiten müssen, um sich fachlich weiterzuentwickeln, und wir Lehrer müssen lernen, solchen nützlichen Feedback zu geben. Da kann uns das Wissen über Lernstrategien helfen. Statt den Schülern nach ihrer Lernarbeit zu erzählen, was sie hätten machen sollen, können wir den Schülern in dem Lernprozess helfen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. und Posch, P. (2007) *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad
Helibrunn

Allwright, D. (1993). Integrating “research” and “pedagogy”: appropriate criteria and
practical possibilities.” In Edge, J. und Richards, K. (Hrg), 125 – 135 *Teachers Develop
Teachers Research*. Oxford: Heinemann

Anderson, J.R. (1983) *The architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University
Press

Baddeley, A.D. und Logie, R.H. (1999) Working memory: the multiple component model. In
A. Miyake und P. Shah(Hrg) *Models of Working Memory: mechanisms of active Maintenance
and Executive Control*: Cambridge: Cambridge University Press

Bialystok, E. (1981) The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in
Second Language Acquisition* 4 (1), 31-45

Bjørndal, C.R.P.(2004) Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til
jazz i kjøkkenet. In *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Block, D.(2000) Revisiting the gap between SLA researchers and language teachers. *Links &
Letters* 7: 129 - 143

- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching* 36:81-109
- Canale, M. und Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing *Applied Linguistics* 1, 1-47
- Chamot, A.U. (1993) Student Responses to Learning strategy Instruction in the Foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26:3
- Chomsky, N. (1959) Review of "Verbal Behavior" by B.F. Skinner. *Language* 35/1:26-58
- Cohen, A. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London/ New York
- Cohen, A. (2003) The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? In: Oxford, R. (Hrg.): *International review of applied linguistics in language teaching. Special issue: Language learning styles and strategies*. IRAL 41 279-292.
- Cohen, A. (2004) Coming to terms with language learning strategies: surveying the experts. In: Cohen, A. und Macaro, E.(Hrg) *Language Learner Strategies* Oxford
- Cohen, A.und Macaro, E. (Hrg) (2007) *Language Learner Strategies* Oxford
- Conrad, J.C. (2006) Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher Dissertation, Universität Duisburg-Essen <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-14848/Lernstrategien.pdf>
- Council of Europe (2011) The Common European Framework in its political and educational context http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf
- Crookes, G.(1997) SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:93-116

DeKeyser, R.M. (1998) Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar. In: Doughty, C. und Williams, W. (Hrg) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* Cambridge

DeKeyser, R.M. (2003) Implicit and Explicit Learning. In: Doughty, C.J. und Long M.H. *The Handbook of Second Language Acquisition* Blackwell Publishing

Dewey, J. (1977). *Experience and Education*. Originally published 1938. New York: Touchstone.

Doughty, C. und J.Williams (1998). Pedagogical choices in focus on form. In: C.Doughty und J. Williams (Hrg): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003) Individual Differences in Second Language Learning in Doughty, C.J. & Long, M.H.(Hrgs) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing

Eilertsen, T.V. (2004) Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. In *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Ellis, N. (1994) Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In Hulstijn, J. und Schmidt, R. (Hrg) *Consciousness in second language learning* (S 37-56): AILA review, Volum 11

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition* 24, 143-188.

Ellis, R. (1997) *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, G. und Sinclair, B.(1989) *Learning to learn English. A course in learner training*. Teacher's Book. C.U.P.

Foss Hansen, H. & Rieper, O. (2009) Evidensbevægelsens rødder, formål og organisering. In: Grimen, H. & Terum, L.G. Hrg (2009) *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, Oslo: Abstrakt forlag

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

Gass, S.M.(1983) The development of L2 intuitions. TESOL Q 17:273-91

Grenfell, M. und Harris, V.(1999) *Modern Languages and learning strategies. In theory and practice*. London and New York .

Grotjahn, R.(2006). Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: P.Scherfer/D.Wolff (Hrgs) *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 247-270

Haberlin, U. (1975) Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: Z.f.Päd. 21 (1975) S. 653-676

Hansejordet, I. (2009) Grammatikken I spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking. I *Fokus på språk*, Fremmedspråksenteret.

<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=12902&lang=nor>

Haukås, Å. (2011) *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht* Tübingen: Stauffenburg.

Haukås, Å. (2011) Læringsstrategiar i språkundervisninga. *Bedre Skole*. 2. (30 mai).

Haukås, Å. (noch unveröffentlicht). Welche Strategien verwenden norwegische Deutschlerner (nicht)?.

Haukås, Å. (noch im Schreiben) Foreign Language Teachers' Beliefs about Language Learning Strategies and Strategy Instruction

Kalleberg, R.A. (1990) *Constructive turn in sociology*. Oslo: Institute for social research, University of Oslo

Klepin, K. (2006) Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, O.H. (Hrg.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4.vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt

Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Q*, 10, 157-168.

Krashen, S.D.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

Lewin, K.(1948) *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, New York: Harper

Lightbown, P.M.(1998) The importance of timing in focus on form. In: C.Doughty und J. Williams (Hrg): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press

Long, M.H. (1988) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Paper presented at the European-North-American Symposium on Needed Research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy, Rockefeller Center

Macaro, E. (2003 a) *Teaching and Learning a Second Language*. London: Continuum

Macaro, E. (2003 b) Second language teachers as second language classroom researchers *Language Learning Journal* Volume 27, Ausgabe 1, 2003, S 43 – 51

Macaro, E. (2006) Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*,90,iii 320-337

Madsen, J. (2004) Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. In *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Manchón, R.M.& Roca De Larios, J. & Murphy, L. (2007) A review of writing strategies: focus on conceptualisations and impact of first language. In: Cohen, A. und Macaro, E.(Hrg) *Language Learner Strategies* Oxford

Marthinsen, E.(2004) Evidensbaseret praksis og ideologi. *Nordisk Socialt Arbeid* 4 (24)

Mathiesen, T. (1971) *Det uferdige*. Pax Forlag AS Oslo

Nakatani, Y. und Goh, C. (2007) A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In: Cohen, A. und Macaro, E.(Hrg) *Language Learner Strategies* Oxford

McNiff, J. *Action research for professional development*. third edition 2002

<http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>

Mißler, B.(1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen

Mitchell, R. (2000) Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*,21,3, 281-303.

Myles, F., Hooper, J. und Mitchell, R. (1998) Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning*, 48,3, 323-63

NOU 2009:18 *Rett til læring*15.1.2. Lokale læreplaner

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

O'Malley, J.M. und Chamot, A.U.(1990) Learning strategies in second language acquisition. C.U.P.

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York

Oxford, R. und Lee K.R. (2007) L2 grammar strategies: the Second Cinderella and beyond. In Cohen A. und Macaro E. (Hrg) *Language Learner Strategies* Oxford University Press

OECD :PISA 2000 *Nordern lights on PISA*

<http://www.oecd.org/dataoecd/31/16/33684855.pdf>

OECD: PISA 2009 *Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

Pienemann, M (1984) Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second language Acquisition* 6: 186-214

Pienemann, M. (1985) Learnability and syllabus construction. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (Hrg) *Modeling and assessing second language acquisition* (S. 23-75) Clevedon, Avon: Multilingual Matters

Rampillon, U. (1996) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* Max Hueber, München

Reich, R. (1991) *The work of nations*. New York: Knopf.

Rorty, R. (1980) *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, N.J.:PrincetonUniversity Press.

Rubin, J: (1975) What the “good language learner” can teach us. *Tesol Quarterly* – 9.1.

Rubin, J., Chamot, A.U., Harris,V., Anderson, N.J.(2007) Intervening in the use of strategies. In: *Language Learner Strategies* Oxford

Schmidt, R. (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in foreign language learning. In Schmidt, R. (Hrg) *Attention and awareness in foreign language learning*(S 1-63) Honolulu: University of Hawai'i Press

Schulz, R.A. (2002) Hilft es die Regel zu wissen um sie anzuwenden? Das Verhältnis von metalinguistischem Bewusstsein und grammatischer Kompetenz in DaF. *Die Unterrichtspraxis* 35, 1:15-24

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, (3), 209-231

Salo, P. (2004) Metaforen som livboj – aksjonsforskaren i den mikropolitiska skolorganisationen. In Tiller, T. (Hrg) *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Solfjeld, K. (2007) Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. *Fokus på språk* 1.

http://hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS_online_1_2007.pdf

Stern, H.H. (1975) What can we learn from the Good Language Learner? In: *Canadian Modern Languages Review* 31, 304-318.

Stortingsmelding nr.30 – Kultur for læring“ (2003-2004)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Swayn, M. (1998) Focus on form through conscious reflection In: C.Doughty und J. Williams (Hrg): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge

Tiller, T.(1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget

Tiller, T. (Hrg) (2004) *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i fremmedspråk* (Kunnskapsløftet 2006).

<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914>.

Van Patten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*. NJ: Ablex

Vandergrift, L. (1997) The Cinderella of communication strategies. Receptive strategies in interactive listening. *Modern Language Journal* 81/4:494-505

Wenden, A. (1991) *Learner strategies for learner autonomy* Prentice-Hall

Wendt, M.(1997) Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht. In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning 77-94.

Winter, B., und Reber, A. S. (1994). Implicit learning and the acquisition of natural languages. In N. C. Ellis (Hrg) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 115-146). London: Academic Press.

Tabellenübersicht

Tabelle 1: Übersicht über Kurs	51
Tabelle 2: Zeitverlauf der Untersuchung.....	53
Tabelle 3: Aufbau der Tests	53
Tabelle 4: Scoreberechnung der Testteile	56
Tabelle 5: Übersicht über Scores im ersten Test.....	57
Tabelle 6: Strategien im ersten Test.....	59
Tabelle 7: Score und grammatische Begründung in Test 1.....	61
Tabelle 8: Score und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 1	62
Tabelle 9: Score und Intuitionsgebrauch in Test 1	66
Tabelle 10: Score und Unsicherheit/Erraten	70
Tabelle 11: Score und Übersicht gebrauchten Strategien in Test 1	71
Tabelle 12: Score und Anzahl Strategien in direkter Kombination in Test 1	72
Tabelle 13: Änderung der Score in Test 2.....	79
Tabelle 14: Strategien im ersten und zweiten Test	81
Tabelle 15: Grammatische Begriffe im ersten und zweiten Test	82
Tabelle 16: Scores und grammatische Ausdrücke in Test 1 und 2	83
Tabelle 17: Gebrauch von Hilfsmitteln im ersten und zweiten Test.....	84
Tabelle 18: Scorefortschritt und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 2	85
Tabelle 19: Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in Test 2	88
Tabelle 20: Scorerangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchter Strategien in direkter Kombination in Test 2	88
Tabelle 21: Übersicht Fortschritte der Schüler	94
Tabelle 22: Übersicht der Scores in Test 3	94
Tabelle 23: Übersicht der Strategien in den drei Tests und die Anzahl der Benutzer	95
Tabelle 24: Grammatische Begriffe im ersten, zweiten und dritten Test.....	96
Tabelle 25: Score in Test 3 und Anzahl der grammatischen Ausdrücke	96
Tabelle 26: Übersicht über Hilfsmittelgebrauch in den drei Tests.....	97
Tabelle 27: Score und Gebrauch von Hilfsmitteln in Test 3.....	98
Tabelle 28: Ausdrücke über Lernweise in den drei Tests	98
Tabelle 29: Score und Zahl der Strategien, insgesamt und in direkter Kombination in Test 3	100

Anhänge

Anhang 1. die „blaue Grammatik“

Tysk grammatikk, repetisjon og oversikt

A VERB

1. Hvilke ordklasser finnes?
2. Hvorfor må man arbeide mye med verb?
3. Hvilke grupper av verb finnes? (svake...)
4. Hva heter de vanligste verbtidene?
5. Han spiste i kantinen. Er hat in der Kantine gegessen.
Setningene sier det samme. Er samme tid brukt på norsk og tysk?
6. Bøy i presens, alle personer:

Zu machen	Zu sehen	Zu sein	Zu werden	Zu haben
-----------	----------	---------	-----------	----------

7. Hvilke personer får omlyd i presens, sterke verb:
Hvilke lyder får disse verbene:

fahren, lesen, fallen, essen, geben, helfen,
laufen, nehmen, schlafen, treffen, sprechen

8.

Bøy modalverbene + wissen i alle personer, presens :

Skal	vil	må	liker
Får lov	kan		vet

9 Svake verb i preteritum

Hvilke endinger får de?

Bøy MACHEN i pret.

10. sterke verb i preteritum. Hvilke endinger får de?

Bøy GEHEN i pret.

11.

han var=

han ble=

Han hadde=

12.Perfektum, ulike verb

Han har gjort noe=

Han har slått hunden=

Han har gått hjem=

Han har vært i Tyskland=

Han har blitt lege=

Han har hatt ferie=

13. hva mener vi med **averbo-bøying**?

14. Gå gjennom listen over **sterke verb** og sjekk hvilke du husker.

15. Hvilket hjelpeverb brukes i **futurum**?

B. ANALYSE OG KASUS (substantiv, artikler og pronomen)

1. Hvorfor bør man kunne analysere setninger når man lærer tysk?

2. Hvilket kasus...?

Subjekt:

Direkte objekt:

Indirekte objekt:

Predikativ:

Analysér setningen:

Han ga søsteren sin en flott presang i går da han besøkte henne i fengselet.

3. Sett inn rett form av bestemt artikkel:

	mask	fem	neutr	plural
Nom				
Akk				
Dat				

4. Sett inn rett form av ubestemt artikkel:

	mask	fem	neutr
Nom			
Akk			
Dat			

5. Hvordan bøyes de personlige pronomenene i kasus?

Nom	akk	dativ
1 ich	mich	
2		
3		
3		
3		
1		
2		
3		
(3)		

6. Hva heter **relativpronomenet SOM** på tysk? Hvordan bøyes det?

7 Hva heter **eiendomspronomenene**?

Min

Din

Hans

Hennes

Vår

Deres(dykkar)

Deres (deira)

Hvordan bøyes de?

C. Preposisjoner

8. Hvilke preposisjoner styrer akkusativ?

Hvilke styrer dativ?

Hvilke kan styre både akkusativ og dativ?

Når tar de dativ?

D. Leddsetninger og ordstilling

9. hvor står verbet i en leddsetning?

Og hvor står de hvis det er flere verb?

10 Hvordan innledes en leddsetning?

11

at=

om=

fordi=

da=

når=

mens=

før=

hvis=

selv om=

E nytt stoff.

Løst sammensatte verb	Regler for kjønn og
Adjektivbøyning	flertallsending
genitiv	Pluskvamperfektum
Uregelrette svake verb	Øve futurum
Modalverb i preteritum	Øve eiendomspronomen
Resten av de sterke	Øve relativpronomenet
verbene	SOM
Pronominalverb	Konjunktiv
tidsledd	Imperativ
	Passiv

Anhang 2. Information an die Schüler über das Projekt

Om tyskprosjekt skoleåret 2009-10 Tysk 1, vg2, 2a.

Austrheim vidaregåande skule

”Bruk av læringsstrategier i skriftlig tysk, med særlig vekt på verbformer”

Dette skoleåret skal vi eksperimentere litt for å finne gode måter å lære å skrive riktig tysk på. Mange kan grammatikkregler og bøyningssystemene, men glemmer å bruke dem når de skal skrive en tekst, og da får de ingen uttelling for grammatikk-kunnskapene.

Verbet er spesielt viktig i en setning. Det viser hva som skjer, hvem som handler og når handlingen finner sted. Det tar tid å lære bøyningssystemene, og det er viktig å bruke disse rett når man snakker og skriver, først og fremst for at tyskere skal forstå hva man mener, men også for å få en god karakter på eksamen. Det er ergerlig om en har brukt mye tid på å øve på noe, og så ikke få vist at en kan det når det gjelder. Derfor må vi finne gode strategier slik at dere lærer å bruke verbene rett når dere skal uttrykke noe på tysk.

Hvordan skal vi gjøre det?

Prosjektet starter i september og pågår i første omgang fram til jul.

Det er frivillig å være med, og en kan selvsagt trekke seg underveis uten at det får noen negative konsekvenser for deg. Vi skal begynne med en skriftlig test og så ha en etter jul. Testene kan gi oss en pekepinn på hva klassen og den enkelte lærer av arbeidet. Vi vil også ha en test på slutten av skoleåret for å se om kunnskapene har holdt seg. Dette er ikke vanlige prøver med karakter, og de vil ikke telle med på standpunktkarakteren. Klassen vil bli evaluert på vanlig måte.

Vi vil snakke en del om hvordan man går fram for å finne rett verbform når man skriver. Vi vil høre hvordan ulike elever i klassen tenker rundt dette – hvordan vet man hva man skal skrive? Kan man høre hva som er rett, eller må man stoppe opp og tenke, eller er det andre måter som fungerer? Vi skal gjennom litt teori om såkalte læringsstrategier. Så kan klassen prøve ut forskjellige strategier og se hva som fungerer best for den enkelte.

For å få vite hvordan dere tenker rundt disse spørsmålene, vil jeg samle inn data i klassen gjennom intervjuer og par/gruppediskusjoner på lydfiler og skriftlige oppgaver der dere blir bedt om å kommentere valg av språkformer. Dere vil også få spørreskjema omkring disse spørsmålene. De som ønsker det, kan bruke blogg for å reflektere ytterligere rundt språklæring.

Det vi finner ut, skal presenteres i en masteroppgave som jeg skriver ved Universitetet i Bergen. Målet er å finne ut mer om hvordan man lærer fremmedspråk slik at undervisningen i skolen stadig kan forbedres. **I første omgang håper jeg at klassen har utbytte av dette prosjektet, både at det blir lettere å skrive rett, og at dere finner fram til gode læringsstrategier for senere språklæring. I løpet av prosjektet vil vi også prøve å samle gode skrivetips i et lite hefte. Dette kan vi dele ut til andre klasser og skoler slik at andre får nytte av arbeidet vårt.**

En del av det som klassen skriver i forbindelse med prosjektet, skal altså bli offentliggjort. Når dere skriver tester eller andre bidrag, må dere bruke eget navn slik at jeg kan følge utviklingen til den enkelte. **Men bare veilederen min på Universitetet i Bergen og jeg vet navnene deres. Veilederen heter Åsta Haukås og arbeider på Institutt for fremmedspråk. Hun kan kontaktes på telefon 55 58 23 40 dersom dere har spørsmål til prosjektet. Alle data vil bli anonymisert innen undersøkelsen offentliggjøres, senest 1.10.2011.** Navnene vil bli erstattet med tall eller oppdiktete navn. Så ingen skal være redd for at utenforstående får vite hva den enkelte har skrevet eller hvor bra tysk dere skriver.

Lykke til med læringsarbeidet! Viel Spaß beim Lernen!

Linda Borlaug, Austrheim, 17. september 2009

Anhang 3. Test 2. (mit Test 1 identisch.)

Tysktest februar Navn:

1. a. Bøy disse verbene i alle personer, **presens**:

	hören	schlafen	sein	können
ich				
du				
er				
sie				
es				
wir				
ihr				
sie				
Sie				

1.b. Bøy de samme verbene i **perfektum**

	hören	schlafen	sein	können
ich				
du				
er				
wir				
ihr				
sie				
Sie				

- 1. c. Hvordan tenkte eller gjorde du for å finne ut hvordan verbene over skulle bøyes?**

Det er fint om du kan si noe om dette for hvert verb over.

2 Oversett teksten under til tysk: (på dette arket)

1 Jeg har en venn i Tyskland. Han heter Uwe.

2 Han kan snakke norsk og engelsk,

3 men jeg snakker bare tysk med han.

4 Han har bodd noen år i Norge,

5 for foreldrene jobbet her.

6 Vi gikk i samme klasse. Jeg synes det var trist at han

7 reiste, men vi snakker ofte sammen på Facebook og msn.

8 Jeg håper at jeg kan reise til Tyskland i sommer

9 og besøke han.

10 Da blir tyskkarakteren min sikkert god neste år.

2.b. Forklar hvorfor du har valgt de verbformene som du har valgt i linje 1, 2, 4, 7 og 10.

F. eks. Visste du hva som var rett form, og hvordan har du i tilfellet lært det? Fant du det ut underveis? Hvordan?

1

2

4

7

10

3 Skriv **minst en kvart side** på tysk om ett av emnene under: (på eget ark)

a. Die Sommerferien

b. Mein bester Freund/ meine beste Freundin

c. Zwei Freunde sitzen im Cafe und sprechen über ihre Interessen und Pläne für die Woche.

d. Eine Liebesgeschichte zwischen dem norwegischen Mädchen June und dem deutschen Jungen Peter.

4. Skriv noen setninger om hvordan du tenkte for å finne fram til rette verbformer i den siste oppgaven.

Anhang 4. Test 3.

Tysktest april Navn:

2. a. Bøy disse verbene i alle personer, **presens**:

	Baden	Essen	werden	dürfen
ich				
du				
er sie es				
wir				
ihr				
sie				

2. b. Hvordan visste du hvordan verbene over skulle bøyes?

1.c. Bøy de samme verbene i **perfektum**

	Baden	essen	werden	dürfen
ich				
du				
Er Sie Es				
wir				
ihr				
sie				

1.d. Hvordan visste du hvordan verbene over skulle bøyes?

2 Oversett teksten under til tysk: (på dette arket)

1. Nena bor i Bergen. Hun er en god venninne.

2. Etter skolen vil hun studere i Berlin.

- 3 Hun snakker veldig godt tysk, for faren hennes er tysk,

- 4 og de bodde et år i Hamburg da hun var liten.

- 5 Jeg kjenner henne fra skolen, for jeg har bodd i Bergen.

- 6 Nå bor jeg på Lindås og går på skole på Austrheim.

- 7 Nena drømmer om legeyrket, men hun trenger fem i alle fag

- 8 hvis hun skal studere i Norge.

- 9 Jeg vil bli lærer, tror jeg. Jeg liker språk og historie.

- 10 Kanskje tar jeg et år i Berlin med Nena.

- 11 Det blir spennende.

2.b. Forklar hvorfor du har valgt de verbformene som du har valgt i linje 1, 2, 4, 7 og 10.

Hvordan visste du hvordan verbet/ene skulle være?

1

2

4

7

10

4. Skriv **minst** en kvart side på tysk om ett av emnene under, og forklar **noen** av verbformene du har brukt

e. **Meine Klasse**

- f. Eine **berühmte Person** aus Norwegen (tot oder lebendig)

- g. Was hast du in den **Osternferien** gemacht?

- h. **Rune sitzt in einem Cafe** in Berlin. Ein Mädchen setzt sich an seinen Tisch, und sie beginnen ein Gespräch. Was sagen sie?

Anhang 5. Nach Fortschritt rangierte Schüler und Strategiekombinationen im zweiten Test

Fortschrittrangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchten Strategien in Test 2.

	gra	hilfs	gelernt	Intuiti hört	Int weiss	Reduk Tion	Un sicher	kein	summe
Oda	<u>x</u>	x	X				x		4 (3)
Iselin	<u>x</u>	x	x			X	x		5 (4)
Vibeke	<u>x</u>	x	x	x			x		5 (4)
Anders	x		x	x			x		4 (3)
Sander									
Eirin	x			x		X			3
Steinar		x	x		X+				3
					sjek				
Mette	x	x							2
Amalie		x	x		X?				3
Morten		x		X?					2
Ragnvald									
Marissa									

Fortschrittrangierte Schüler und Übersicht der Anzahl gebrauchten Strategien in direkter Kombination in Test 2.

Oda		2
Iselin		3
Vibeke		2
Anders		
Sander		
Eirin		
Steinar		
Mette		2
Amalie		2
Morten		

Anhang 6. Übersicht der Kommentare nach Test 1 und 2

zur Diskussion in der Klasse.

Oversikt til klassen over deres strategier etter 1. og 2. test, til diskusjon.

"Lært"	Pugget(x) Skrevet og lest Øvd Sett på rettinger Fulgt med i undervisningen i linje en er det presens derfor brukte jeg den verben der. Lærte det på skolen i tim ene.
Hjelpe midler	Bok Egne papirer Plakater Sett på tidligere oppgaver Regelbok Denne oppgaven hadde med den forrige å gjøre
Fra hodet	"grave frem" Tenkte det ut Trekke frem dei reglane eg kan i tysk Eg valte dei verbformene eg brukte fordi eg meiner dei var dei rette. Og dei eg ikkje visste, brukte eg clue og heinzelnisse Tenkte meg fram til det Fann det ut underveis
Over-Setter-program	
Følelser	Følte det var rett

<p>affektive Intuisjon</p>	<p>Følte jeg kunne det Føler at det er logisk Var vel bare det som føltes normalt og logisk for meg</p>
<p>Tilfeldig Ingen bevisst- het</p>	<p>Ble no bare sånn Det kom egentlig av seg selv Tippet x Skreiv det som kom inn i hodet (dårlig tid)</p>
<p>Høre/ si inni seg</p>	<p>..og hørtes logisk ut for meg Hører at det er rett Her såg eg hvilket verb som skulle stå ved å si setningen høgt inni meg. Då hørte eg hvilket verb som skule stå. Tenkte mest på hva som hørtes rett ut i forhold til det vi har lært i timene</p>
<p>Vanske lig å forklare usikker het</p>	<p>Eg tenkte logisk, veit ikkje korleis eg kan skrive korleis eg tenker Var usikker, fikk ikke det som sto i boka til å stemme</p>
<p>Skrive strategi Kommun- Nikk.- strat</p>	<p>skrev så enkelt som mulig, sånn at eg var noenlunde sikker på at eg skreiv det meste rett (får eg håpe..) Prøver å skrive så enkle setninger som mulig, slik at det ikkje skal bli så komplisert å skrive dei, eller for din del å tyde det som vert skreve (også under kombinasjon) -eg prøvde å holde meg mest i presens for at det skulle vere enklast å skrive</p>
<p>Kombinasjoner</p>	<p>tredjepers.1.tal blir <u>hat</u>.Eg trur det blir <u>gewohnt</u>, fordi det er fortid (perfektum) og eg synst det høres riktig ut På verba i perfektum visste eg at eg skulle sette GE foran verbet, og</p>

	<p>i boka fann eg ut at det skulle stå - en bak sterke verb og - et bak svake verb</p> <p>På verba for presens tenkte eg på korleis vanlige verb i presens er bygd opp, då veldig mange har lik ending- På dei verba som kan forandre seg brukte eg læreboka for å finne ut korleis dei var bygd opp</p> <p>1 fordi eg ser at det er presens det går i fordi eg HAR ein venn han HEITER</p> <p>2 her er det også presens fordi det står at han KAN</p> <p>Tenker litt sånn på alle regler vi har gått igjennom, men skriver ned først det første som faller meg inn og tenker hvordan det passer. Så ser jeg senere over om det følger reglene</p> <p>Såg tilbake på regler eg har skreve ned. Prøver å skrive så enkle setninger som mulig, slik at det ikkje skal bli så komplisertå skrive dei, eller for din del å tyde det som vert skreve</p>
<p>Grammatisk</p> <p>kogn</p>	<p>Fordi det er presens</p> <p>Presens med –en</p> <p>Perfektum med ge-t</p> <p>Det er modale hjelpeverb (werden)</p> <p>Regelrett verb, endinga –t i 3 person entall</p> <p>Vet at können er et uregelrett verb, og at det blir kann i 3.person</p> <p>Wir sprechen-regelrett verb, en i 1.person flertall</p> <p>Eg veit at det heiter ich <u>habe</u>. Endinga blit t i tredjepers.Eintalt> eintal><u>heisst</u></p> <p>jeg analyserte setningen og fant ut hva som var subjekt osv da fant jeg også ut hva som sto i dativ osv</p> <p>det er skreve i perfektum og haben står som hjelpeverb og da kommer hoved verbet til slutt og det står i ge+t</p> <p>4han REISTE, men vi SNAKKER Reiste er i fotrtid, og snaker er i nåtid</p> <p>10 Dett er fortid , pga det står DA BLIR</p>

skrivestrategier

Skriver ned først det første som faller meg inn og tenker hvordan det passer. Så ser jeg senere over om det følger reglene

Prøver å skrive så enkle setninger som mulig, slik at det ikke skal bli så komplisert å skrive dei, eller for din del å tyde det som vert skreve

Anhang 7. Beispiele von Lernstrategien. Von Åsta Haukås' Vorlesung, in der Klasse benutzt

Eksempler:

Minnestrategiar

"Jeg husker nye ord ved å se for meg en situasjon hvor ordet kan brukes."

"Jeg repeterer det jeg har lært i tysktimene jevnlig"

Kognitive strategiar

"Jeg leser engelskspråklige sider på internett."

"Jeg prøver å finne ut hva et ord betyr ved å dele det opp i forståelige deler."

Metakognitive strategiar

"Jeg forsøker å finne ut hvordan jeg bedre kan lære tysk."

"Jeg legger merke til feilene mine og bruker denne informasjonen til å bli bedre."

Kompensasjonsstrategiar

"Jeg leser engelsk uten å slå opp på hvert nye ord."

"Når jeg ikke kan komme på et tysk ord, bruker jeg et ord eller uttrykk som betyr det samme."

Sosiale strategiar

"Jeg øver meg på å snakke tysk med medelevene mine."

"Jeg stiller spørsmål på engelsk."

Anhang 8. Stichwörter der Schüler zu Lernstrategiegebrauch in anderen Fächern, in der Klasse diskutiert

Stikkord om strategier og læringsrelaterte forhold i ulike fag.

Samlet fra elevenes kommentarer.

1

ukonsentrert

2

øver mye før prøve

følge med på tavleundervisning

lese i læreboka om de ulike emnene

gjøre oppgaver

3

følger med i timene og gjør det vi skal - middels motivasjon

4

lære regler og gjenta oppgaver med disse reglene.

høre etter på foredrag og samtidig holde følge i boken da man kan sammenligne det man hører og det man leser. Svare på oppgaver og repetere.

Følge med på saker som blir tatt opp i engelsk timen på norsk også for å forstå enda bedre.

Jevnlig ta glossetester på bokens nettsteder for å øke ordforrådet

– følge med på foredrag, sette seg inn i situasjoner for å kunne forestille seg hvordan man kan bruke lovene i virkeligheten.

5

Prøver å forstå reglar, øver meg sjølv med å repetere tidligare oppgåver.

og prøve å huske lovene og lære seg metoder for korleis eg ska slå opp i lovsamlinga.

Til prøver les eg pensumet gjerne to gongar, slik at det skal sitje ekstra godt.

I norsk er det om å gjere å hugse historia til Norge, og forstå kvifor ting skjedde. Derfor er det viktig å ha eit godt minne

Anhang 9. Übersicht über Strategien zur Wahl in der Klasse

Strategier for tyskarbeidet i klassen

Hvilke strategier trenger du for å kunne skrive en lengre tysk tekst?

Kryss av og noter

Finne måter å motivere seg selv på

- Tenke konkurranse: f eks bli den med størst fremgang på neste test?
- Sammenligne språkøving med trening: f eks øve inn enkeltdeler som pasninger og lignende for å prestere på kamp (= prøve /eksamen)
- Tenke på hvor artig det er å snakke med ungdommer fra andre land
- Tenke på karakterene du trenger for å komme inn på lukkede studier.
- Tenke på jobbmuligheter.
- Gå inn for å tenke positivt på faget og arbeidet.
- Gi deg selv belønning for læringsarbeid
- Andre:

(affektive strategier)

Arbeide i par/gruppe:

skrive sammen

øve sammen

forklare hverandre

oppmuntre hverandre/ be om oppmuntring

Skryte av hverandre? Avtale belønning? (motivasjon)

(sosial strategi)

Hjelpemidler

Lage regelbok/oversikter over det du trenger for å skrive

Øve ordbokbruk

Sette seg inn i andre hjelpemidler

Huske

Si høyt det du skal huske – mange ganger/på ulike måter?

Skrive

Bruke det i ulike sammenhenger- skrive/snakke/oppgaver (bok, kopier, pc..)

Repetere tidligere stoff

Lage mentale bilder

Bruke lyd – lage sang, rim, rapp...

Øve

Lese så mye som mulig – gamle og nye tekster

Snakke så mye som mulig

Lytte

Skrive så mye som mulig - Blogg- historier – **lage bok** – dikt – sakstekster – dialoger/sketsj – gjenfortelling – intervju – beskrive bilder – skive om meningene dine – skrive mail/chat

Skrivestrategier:

Skriver ned først det første som faller meg inn og tenker hvordan det passer. Så ser jeg senere over om det følger reglene

Prøver å skrive så enkle setninger som mulig, slik at det ikkje skal bli så komplisert å skrive dei, eller for din del å tyde det som vert skreve

Anhang 10. Odas Buch.

Bernhardiner.

Der Bernhardiner, oder St. Bernhardshund, ist eine anerkannte Schweizer Hunderasse. Der Name Bernhardiner kommt aus dem Hospiz auf dem Großen St. Bernhard, der um 1050 gegründet wurde. Andere alternative Namen sind St. Bernhardshund, Chien du Saint-Bernard, Saint Bernard Dog, Perro San Bernardo.



Die Bernhardiner sind die größte Hunderasse. Sie sind schwer und kräftig, aber hormonell gebaut. Der Kopf ist groß und breit. Der Körper ist breit, groß und sie haben einen kräftigen Hals. Die Bernhardiner haben große Vorpfoten und dünne Hinterpfoten. Die Bernhardiner

können kurzhaarig und langhaarig sein. Die kurzhaarigen Bernhardiner haben kurzen, dichten und harten Pelz, aber die langhaarigen Bernhardiner haben langen und flachen Pelz und „Eine Hose“. Der Pelz ist weiß mit rotbrauner Markierung, die Markierung ist immer verschieden. Sie haben zwei schwarze Flecke auf dem Kopf und auf den Ohren. Sie haben nette braune Augen. Der männliche Hund ist 70 Cm am kleinsten und kann bis an 100 kg wiegen. Die Bernhardiner haaren viel.

Die Bernhardiner sind ein Familienhund. Sie sind natürlich ruhig und gesellig, aber können zu anderen aggressiv werden, wenn sie sich bedroht fühlen. Die Bernhardiner sind nicht sehr energische Hunde. Sie sind freundlich gegen andere Hunde und Kinder.

Die Bernhardiner können viel kläffen. Rassen sind für die Intelligenz bekannt und sie lernen schnell auch. Die Rasse passt nicht in warmem Klima, aber sie können in sehr kaltem Klima leben. Die Hunde können 10-12 Jahre leben. Sie fressen 2-3 Kg pro Tag. Sie sabbern nicht so viel eigentlich, aber sie sabbern, wenn sie getrunken oder gefressen haben.

Sie sind gute Wachhunde auch. Kurzhaarige Bernhardiner und langhaarige auch sind gute Rettungshunde. Sie können Menschen unter dem Schnee finden und andere Rettungssachen auch, zum Beispiel, sie können eine Person von Ertrinken retten. Der bekannteste Bernhard ist Bjørn und er hat 40 Menschen gerettet.

Mein Hund.



(1-2 Monate)

Ich habe auch einen Bernhardiner. Ich habe einen männlichen Hund. Er heißt eigentlich St. Zamba Sim-Sala-Bim, aber zu Hause nennen wir ihn Zamba. Ich habe meinen Hund bei Person X gekauft. Sie hat viele Bernhardiner.

Zamba kommt aus Oslo, und hat vier Geschwister. Seine Mutter heißt Lilu und sein Vater heißt Bandy. Er ist ein Jahr alt und er ist nicht ein gewöhnlicher Bernhardiner. Er hat einen schwarzen Fleck an seinem Kopf. Er ist 70 Kg nun, aber er wird mehr wiegen. Zamba ist 60-65 Cm hoch und hat große Pfoten. Er frisst viel, ca. 2-3 Kg und er trinkt viel.

Mein Bernhard ist kurzhaarig. Er hat rotbraune Markierung und einen Fleck auf seinen Augen und Ohren. Er hat nette braune Augen auch. Er hat Teddybär-Aussehen. Er ist faul und fröhlich. Zamba mag zusammen mit der Familie sein. Er ist ein Familienhund. Er ist sehr nett, aber er ist skeptisch zu anderen. Er kläfft viel auch und ab und zu kann er im Schlaf klaffen. Zamba mag mich nach der Schule treffen. Er spürt es, wenn du traurig bist, und er will immer trösten. Er ist freundlich und sehr sozial. Zamba mag mich oft wecken. Das Beispiel in am Wochenende, dann geht er in mein Zimmer und legt seinen Kopf auf mein Federbett und sieht auf mich oder er macht Laute.



(7-8)

Er hat eine Operation gehabt. Und er kann noch keinen Spaziergang machen, aber es geht ihm besser nun. Er trägt eine Socke auf der Pfoten jetzt.