

„Das Lehrer helpt das Schuler mid die Aufgaben.“

(Zitat: Schüler 14)

**Die grammatikalische Kompetenz
norwegischer Deutschlerner nach dreijährigem
Deutschunterricht an der *ungdomsskole* (Niveau I)**

Masterarbeit in deutscher Sprache
vorgelegt von

Anne Flaig



Institut für Literatur, Kulturkunde und europäische Sprachen (ILOS)
UNIVERSITÄT OSLO
Mai 2014

Betreuerin: Dr. Anneliese Pitz

**Die grammatikalische Kompetenz norwegischer Deutschlerner nach dreijährigem
Deutschunterricht an der *ungdomsskole* (Niveau I)**

Masterarbeit am Institut für Literatur, Kulturkunde und europäische Sprachen (ILOS),
Humanistische Fakultät

UNIVERSITÄT OSLO

Deutsche Sprache
60 Studienpunkte

Kandidat: Anne Flaig

Betreuer: Dr. Anneliese Pitz

Frühjahr 2014

©Anne Flaig

2014

Die grammatikalische Kompetenz norwegischer Deutschlerner nach dreijährigem
Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I)

Anne Flaig

<http://www.duo.uio.no/>

Druck: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Zusammenfassung

Das Hauptanliegen dieser Arbeit war herauszufinden, welche grammatikalische Kompetenzen norwegische Deutschlerner nach einem dreijährigen Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I) besitzen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Untersuchung mit 43 norwegischen Schülern aus zwei deutschlernenden Klassen in *Vg1* mit (Sprach)niveau II zum Schulbeginn 2013/ 2014 durchgeführt. Die Untersuchung setzte sich aus Fragen über die Motivation der Schüler beim Lernen der deutschen Sprache, einer Schreibaufgabe und einer Übersetzungsaufgabe zusammen. Eine Fehleranalyse der einzelnen Wortklassen ergab, dass die getesteten norwegischen Schüler Schwierigkeiten in den gewählten Wortklassen Verben, Artikel, Substantive, Pronomen und Präpositionen hatten. Bei den Verben, Artikeln und Pronomen liegen die meisten Fehler im morpho-syntaktischen Bereich bedingt durch die zu beachtende Kongruenz im Genus, Tempus, Numerus, Person und/ oder Kasus. Bei der Wortklasse der Substantive zeichnen sich vor allem Fehler im lexikalischen und orthografischen Bereich aufgrund einer interlingualen Fehlerursache ab, während bei den Präpositionen die Fehler im lexikalischen Bereich liegen. Allgemein scheint es kaum Schwierigkeiten mit der deutschen Wortstellung zu geben. Auch ist die Anzahl von orthografischen Fehlern gering, abgesehen von der Wortklasse der Substantive. Bei den Artikeln und Pronomen sind innerhalb der Lexik und bei den Substantiven im Bereich der Morphologie kaum Fehler zu verzeichnen. Aufgrund der umfangreichen grammatikalischen Probleme steht in Frage, inwiefern diese Schüler die grammatikbezogenen Kompetenzziele des (Sprach)niveaus I erreicht haben. Ein Vergleich mit einer finnlandschwedischen Kontrollgruppe in Finnland zeigt zudem, dass es für die norwegischen Schüler in einem Zeitraum von drei Unterrichtsjahren möglich sein sollte, eine weitaus bessere grammatikalische Kompetenz zu erreichen. Gründe für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler können zum einen im unterschiedlichen Verwendungszweck der deutschen Sprache für die Zukunft/ Nahezukunft gesehen werden. Zum anderen steht in Frage inwiefern die Zielsetzung des norwegischen Fremdsprachenlehrplans zum schlechteren Abschneiden der Norweger beiträgt. Der finnische Lehrplan verbindet zudem die Grundfertigkeit *Schreiben*, durch die Einarbeitung der Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), deutlicher mit zu erreichenden Kompetenzzielen.

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich einen Dank an die Personen aussprechen, die mir bei der Fertigstellung dieser Masteraufgabe von großer Hilfe waren.

Als erstes geht mein Dank natürlich an Frau Dr. Anneliese Pitz für den Vorschlag des Themas und für Ihre fachliche Kompetenz und ungebrochenes Engagement. Trotz ernüchternder Testergebnisse haben Sie mich stets mit einem Lächeln in ihrem Büro empfangen und mit ihren Anregungen und Hinweisen meinen Schreibprozess vorangetrieben.

Mein besten Dank auch an die Lehrerinnen Torill, Camilla, Ulla und Sonja für die Bereitstellung Eurer deutschlernenden Schüler und den Schülern selbst für Ihre Teilnahme an meiner Untersuchung. Ohne Eure Hilfe wäre meine Arbeit erst gar nicht möglich gewesen.

Speziell danke ich auch dem Ehepaar Carolina Lybäck-Forsbacka und Marcus Forsbacka für die Hilfe bei der Kontaktaufnahme zu den Schulen, für das Übersetzen des Schülertests ins Schwedische und die informativen Diskussionen bezüglich norwegischer und finnischer Schulpolitik.

Auch seien Prof. N. L. Hjort für Tipps bei der Signifikanzberechnung, *høgskolelektor* C. Bjørke für das Gespräch über den norwegischen Lehrplan und Verena sowie Antje für das freiwillige Korrekturlesen genannt.

Zum Schluss will ich natürlich auch meinem Mann Even für sein Engagement und mathematisches Talent und meiner Tochter Lina für die abwechslungsreichen Stunden danken.

Anne Flaig

Kløfta, Mai 2014

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	V
Vorwort	VII
1. Einleitung	1
2. Zweitspracherwerb	5
2.1 Begriffsdefinitionen	5
2.2.1 Kontrastivhypothese	6
2.2.2 Identitätshypothese	7
2.2.3 Theorie der Lernervarietäten	8
2.3 Kleins sechs Grundgrößen des Spracherwerbs	9
2.3.1 Anwendung von Grundgrößen auf die Untersuchung	11
3. Motivation beim Fremdsprachenlernen	12
3.1 Zum Begriff Motivation und deren Einflussfaktoren	12
3.2 Arten der Motivation	16
3.3 Durchgeführte Studie zum Thema Motivation beim Fremdsprachenlernen von Lindemann (2008)	17
4. Das norwegische Schulsystem	19
4.1 Die Gliederung des norwegischen Schulsystems	19
4.2 Fremdsprachen im norwegischen Schulsystem	20
4.3 Deutsch als Fremdsprache im norwegischen Lehrplan	21
5. Das finnische Schulsystem	23
5.1 Die Gliederung des finnischen Schulsystems	23
5.2 Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	24
5.3 Deutsch als Fremdsprachen im finnischen Lehrplan	25
6. Grammatikalische Kompetenz	27
6.1 Definition Grammatik	27
6.2 Konzeptionen des Grammatiklernens	28
6.3 Grammatikalische Kompetenz im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen	30

7.	Fehleranalyse.....	34
7.1	Was sind Fehler?	34
7.2	Typisierung und Klassifikation von Fehlern	36
7.3	Fehlerursachen/ -erklärung.....	37
7.3.1	Interlinguale Fehler	37
7.3.2	Intralinguale Fehler	37
7.3.3	Übersetzungsfehler.....	38
7.3.4	Multikausale Erklärungen	38
7.4	Die Berechnung der Fehlerhäufigkeit.....	39
7.5	Die Bedeutung des Fehlerbegriffs für die Auswertung der Schülertests.....	39
8.	Die Untersuchung.....	42
8.1	Methode, Material und Durchführung.....	42
8.2	Die Probanden	45
8.3	Kritische Anmerkungen und Fehlerquellen.....	47
9.	ERGEBNISSE.....	51
9.1	Ergebnisse des Testteil 1: Einflussfaktor Motivation.....	51
9.1.1	Einstellung zum Fach Deutsch.....	51
9.1.2	Unterrichtsexterner Einfluss.....	56
9.1.3	Der Faktor Lerngruppe.....	57
9.1.4	Fernziele und Nahziele.....	59
9.1.5	Motivationsart der Schüler	62
9.1.6	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	67
9.2	Ergebnisse des Testteils 2: Schülertexte.....	70
9.2.1	Allgemeine statistische Auswertung der norwegischen und finnland- schwedischen Schülertexte.....	70
9.2.1.1	Die Anzahl der verfassten Wörter	70
9.2.1.2	Die totale (kollektive) Fehlerquote.....	72
9.2.1.3	Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse	76
9.2.2	Fehlerauswertung nach Wortklassen, Fehlerklassen und intra-/ interlingualen Fehlerursache für die norwegischen Schülern	77
9.2.2.1	Der Größenanteil der einzelnen Wortklassen.....	77
9.2.2.2	Verteilung der Fehlerklassen in den Wortklassen Verben, Artikel, Substantive, Präpositionen und Pronomen.....	79

9.2.2.3	Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse	91
9.3	Ergebnisse der Testteils 3:Übersetzungen der norwegischen Schüler	92
9.3.1	Präpositionalphrasen	93
9.3.2	Genitivformulierungen	95
9.3.3	Verbalausdrücke mit einem Akkusativ- und/ oder Dativobjekt.....	97
9.3.4	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	99
10.	Diskussion	100
10.1	Die grammatikalische Kompetenz der norwegischen Schüler.....	100
10.2	Gilt das (Sprach)niveau I eigentlich als erreicht?	104
10.3	Die norwegischen Schüler im Ländervergleich	108
10.4	Mögliche Gründe für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler	109
11.	Konklusion und Ausblick.....	114
12.	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen.....	116
13.	Literaturliste	118
14.	Anhang	126
14.1	Der Schülertest (norwegisch)	126
14.2	Beispiele des norwegischen Schülertests	130
14.3	Beispiele des finnlandschwedischen Schülertests.....	134
14.4	Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen	138
14.5	Die finnische Aufteilung der sechsstufigen GER A1-C2 in einen zehnstufige Skalierung	143
14.6	Der schulinterne Deutschlehrplan der finnlandschwedischen Schule (Klasse III) ...	151
14.7	Signifikanzberechnung.....	153

1. Einleitung

Deutsch als Fremdsprache hat eine lange Tradition im norwegischen Schulsystem. In den letzten Jahren hat das Fach allerdings eine regressive Popularität erlitten. Im Schuljahr 2012/2013 wählten nur 26,40% der Schüler auf der *ungdomsskole*¹ Deutsch als Fremdsprache (<http://www.fremmedspråksenteret.no>). Zu dieser Entwicklung hat zum einen die starke Konkurrenz neuer Fremdsprachenangebote wie Spanisch beigetragen. Zum anderen kann eine Ursache auch im Ruf der deutschen Sprache bei norwegischen Fremdsprachenlernern gesehen werden. Aufgrund seiner umfangreichen grammatikalischen Regelwerke wird Deutsch oft als eine schwer zu erlernende Sprache bezeichnet. Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf in der norwegischen Wirtschaft zeigen, dass nach Englisch vor allem eine große Nachfrage nach deutschsprechendem Personal in Betrieben mit Export- und Importgeschäften besteht (Helleskjær, 2007:37).

Mit der Schulreform *Kunnskapsløftet* im Jahre 2006 (=K06) wurde ein neuer Lehrplan für die Fremdsprachen erarbeitet, der die Position der Fremdsprachen im Bildungssystem stärken soll. Der bisherige Wahlfachstatus der Fremdsprachen unter der letzten Schulreform (L97) wurde ersetzt durch eine obligatorische Verankerung des Fachs ab der *ungdomsskole*². Zusätzlich bekam die Abschlussnote des Fremdsprachenfachs eine wertende Bedeutung für den Übergang zur *videregående skole*³. Eine weitere drastische Veränderung im Lehrplan ist das Weglassen von grammatikalischen Zielen, die der Fremdsprachenunterricht vermitteln soll. Grammatik wird nicht als eigentliches Ziel des Fremdsprachenlernens gesehen, sondern als ein praktisches Mittel, um vor allem die kommunikative Kompetenz der Schüler zu verwirklichen (Hansejordet, 2009:6). Dies führt u.a. mit sich, dass der einzelne Fremdsprachenlehrer zu entscheiden hat, welche grammatikalische Kompetenz als notwendig betrachtet wird, um die kommunikativen Ziele des Lehrplans zu erreichen.

Nun sind bereits sieben Jahre seit der Einführung von K06 vergangen. Mit der Aussicht, dass ich in naher Zukunft selbst als Deutschlehrerin tätig sein werde, lag es in meinem Interesse zu ermitteln, wie sich die Ungenauigkeit im Lehrplan bezüglich der zu erlernenden grammatikalischen Strukturen auf die sprachliche Kompetenz der norwegischen Schüler auswirkt. In meiner Arbeit will ich daher anhand einer quantitativen und qualitativen

¹ Ungdomsskole = norwegische Gesamtschule für die Klassenstufen 8 bis 10.

² Die Schüler können allerdings statt der Fremdsprache eine Vertiefung im Fach Norwegisch oder Englisch wählen. Eine Fremdsprache muss dann erst ab der Vg1 gewählt werden (mehr zum norwegischen Schulsystem und der Fremdsprachenwahl in Abschnitt 5).

³ Videregående skole (studieforberedene utdanningsprogram)= norwegische gymnasiale Oberstufe mit den Klassenstufen Vg1 bis Vg3

Untersuchung und einer Fehleranalyse ermitteln, welche Grammatikkenntnisse norwegische Deutschlerner nach Beendigung der *ungdomsskole*, d.h. nach Beendigung der 10. Klasse, und infolgedessen nach Erreichen von (Sprach)niveau I haben. Aufgrund der angewendeten Fehleranalyse liegt der Schwerpunkt dieser Aufgabe bei der Ermittlung von grammatikalischen Strukturen, die fehlerhaft sind. Die Fehleranalyse gibt allerdings auch Rückschlüsse auf erworbene grammatikalische Kompetenzen.

Die Hauptfrage der Arbeit ist:

Welche grammatikalischen Kompetenzen besitzen norwegische Deutschlerner nach einem dreijährigen Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I)?

Die Beantwortung dieser Frage sollte von Interesse für alle Deutschlehrer in der *ungdomsskole* sein. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse, können diese Lehrer nämlich überprüfen, ob die von ihnen gesetzten grammatikalischen Sprachziele für das Niveau I mit der tatsächlichen grammatikalischen Kompetenz der Schüler übereinstimmen. Auch ist es für Deutschlehrer in der *videregående skole (studieforberende utdanningsprogram)*, die Deutsch auf (Sprach)niveau II unterrichten, wertvoll zu wissen, welchen grammatikalischen Grundlagen die Schüler in der *ungdomsskole* erlangt haben. Anhand dieses Wissens kann die Weiterführung des Deutschunterrichts in der *videregående skole* besser an das erreichte (Sprach)niveau der Schüler angepasst werden. Sofern die Deutschkenntnisse der Schüler überschätzt werden und der Unterricht nicht an das erlangte Niveau aus der *ungdomsskole* angepasst wird, besteht besonders für bereits leistungsschwache Schüler die Gefahr, den Anschluss zu verlieren.

Im Laufe meiner Arbeit wurde deutlich, dass die Untersuchungsergebnisse ohne eine Vergleichsgröße keine konkrete Aussagekraft haben. Der Schülertest wurde daher auch von einer kleinen Kontrollgruppe deutschlernender finnlandschwedischer Schüler in Finnland durchgeführt.

Sind die norwegischen Schüler und die finnlandschwedische Kontrollgruppe generell auf einem etwa gleichen Sprachniveau gemessen an der Gesamtfehlerquote?

Sofern die finnlandschwedischen Schüler besser als die norwegischen abschneiden, stellt sich die Frage:

Worin liegen die Gründe für eine eventuelle Abweichung?

Um die Fremdsprachentwicklung der Schüler beurteilen zu können, ist es notwendig, die Faktoren zu verstehen, die beim Fremdsprachenlernen zusammenwirken und den Erwerbsprozess beeinflussen. Laut Klein (1992: 43ff) stechen als entscheidende Grundgrößen u.a. die Sprachvoraussetzungen, der sprachliche Input und die Motivation des Lernenden heraus (siehe Kap. 2). Letztere ist die einzige Grundgröße, die der Schüler aktiv selbst beeinflussen kann. Ohne einen gewissen Grad von Motivation des Schülers, sich eine Fremdsprache aneignen zu wollen, verbleibt auch jeder Sprachinput ohne Erwerbserfolg. Die Motivation der Schüler hat demnach auch Einfluss auf die Aneignung von grammatikalischen Strukturen. Um die Ergebnisse der Untersuchung klarer zu umreißen, wurde ebenfalls erfragt:

Welche Faktoren beeinflussen die Motivation und welche Art der Motivation liegt bei den norwegischen und finnlandschwedischen Schülern für das Fach vor? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Motivationsart der Schüler und deren Fehlerquote?

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil mit insgesamt 9 Kapiteln, die Einleitung und Konklusion nicht inbegriffen.

Im theoretischen Teil – Kapitel 2 bis 7- sollen die notwendigen theoretischen Grundlagen, die zum Verständnis der Untersuchung und zur Deutung der Ergebnisse notwendig sind, bereitgestellt werden. In Kapitel 2 werden Grundbegriffe des Zweitspracherwerbs definiert, wichtige Theorien zum Zweitspracherwerb wiedergeben und Kleins sechs Grundgrößen des Spracherwerbs präsentiert. Danach wird im 3. Kapitel die Grundgröße Motivation definiert und klassifiziert, wichtige Einflussfaktoren der Motivation genannt und die Studie von Lindemann (2008) referiert. In Kapitel 4 und 5 werden das norwegische und das finnische Schulsystem und die jeweilige Stellung von Fremdsprachen in beiden erklärt. Zudem wird analysiert wie die Lehrpläne beider Länder Deutsch als Fremdsprache normieren. In Kapitel 6 wird der Begriff Grammatikalität beleuchtet sowie der dem Thema grammatikalische Kompetenz gewidmete Platz im Lehrplan analysiert. Hiernach wird in Kapitel 7 in Zusammenhang mit der Schülertextanalyse auf das Thema Fehleranalyse, Einteilungsmöglichkeiten von Fehlern, Ursachenerklärung für Fehler, Berechnung der Fehlerhäufigkeit und Definition des Fehlerbegriffes für die Auswertung eingegangen.

Der empirische Teil beginnt mit der Beschreibung und Erklärung des durchgeführten Schülertests inklusive kritischer Anmerkung bezüglich Fehlerquellen - Kapitel 8. Die

Ergebnisse zur Motivationsart sind in Kapitel 9.1 aufgeführt, die Ergebnisse zu den Textproduktionen der Schüler sind in 9.2 dargestellt und die Übersetzungsaufgabe wird in 9.3 ausgewertet. Abschließend werden in Kapitel 10 die einleitend gestellten Fragen anhand der erlangten Ergebnisse diskutiert und ein Bedarf zu weiteren Untersuchungen in Kapitel 11 aufgezeigt.

2. Zweitspracherwerb

2.1 Begriffsdefinitionen

Beim Spracherwerb unterscheidet man zwischen Erstsprach- und Zweitspracherwerb. Erstspracherwerb liegt vor, wenn ein Kleinkind seine erste Sprache lernt (Klein, 1992:16). Dabei kann der Erstspracherwerb nicht nur eine Sprache umfassen. Beim Lernen zweier Sprachen ist die Rede vom bilingualen Erstspracherwerb und bei drei Sprachen liegt ein tertiärer Erstspracherwerb vor. Hier stellt sich die Frage, ab wann beim Lernen mehrerer Sprachen noch vom Erstspracherwerb gesprochen werden kann und ab wann ein Zweitspracherwerb vorliegt. Wie Klein (ibid.:27) bemerkt, gibt es keine klare Trennung zwischen diesen beiden, sodass es willkürlich sei, ob die Terminologie bilingualer Erstspracherwerb oder bereits Zweitspracherwerb verwendet wird. Der gängige Sprachgebrauch sei jedoch, vom Erwerb einer Zweitsprache zu sprechen, wenn diese im Alter von drei bis vier Jahren beginnt. Der Zweitspracherwerb wird außerdem nach seinem Lernkontext in *gesteuerten und ungesteuerten* unterteilt. Ein gesteuerter Zweitspracherwerb liegt u.a. vor, wenn die Zielsprache durch Unterricht in der Schule vermittelt wird. Der ungesteuerte erfolgt dagegen durch eine alltägliche Kommunikation ohne systematische intentionale Versuche (ibid.:28).

Im Schuljargon wird eher der Begriff *Fremdsprache* statt Zweitsprache benutzt. Laut Klein (ibid.:31) versteht man unter Fremdsprache „eine Sprache, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereiches - gewöhnlich im Unterricht - gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird.“ Die Zweitsprache dagegen „ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht.“ Wie Apeltauer (1997:15) anmerkt, ist der Fremdspracherwerb eine Form von Zweitspracherwerb unter eingeschränkten Bedingungen. Der Terminus Zweitspracherwerb kann zu Missverständnissen führen, sofern unter diesem die zweite begegnete Sprache verstanden wird, sodass gegebenenfalls bei der dritten erlernten Sprache von Drittsprache gesprochen werden muss (Ottar Nydal, 2010:6). In dieser Arbeit soll mit dem Begriff Zweitsprache das generelle Lernen von Sprachen neben der Muttersprache in einem ungesteuerten Prozess verstanden werden. Der Hauptanteil der von mir getesteten Schüler hatte mit Deutsch nur durch den Schulunterricht Kontakt, sodass für diese der Begriff Deutsch

als Fremdsprache zutrifft⁴. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Deutsch wähle ich daher von *Fremdsprache* zu reden, während ich ansonsten beim theoretischen Spracherwerb den allgemeinen Begriff *Zweitsprache* verwende.

Eine weitere Wortdifferenzierung in Bezug auf den Lernkontext, die ich an dieser Stelle anbringen möchte, ist die Unterscheidung zwischen *lernen* und *erwerben*. Lernen bezieht sich auf den gesteuerten Spracherwerb, d.h. auf den Fremdsprachenunterricht (Klein, 1992:32). Mit Lernen werden demnach bewusste, intentionale Sprachverarbeitungsprozesse bezeichnet. Erwerben wird dagegen in Zusammenhang mit dem ungesteuerten Zweitspracherwerb gesehen, wo eine andere Sprache eher unbewusst und beiläufig angeeignet wird (Apeltauer, 1997:14). Die Übergänge zwischen lernen und erwerben sind allerdings fließend, wie Apeltauer betont (ibid.). Klein (1992:32) bemerkt kritisch, dass es offen ist, ob es sich bei den Begriffen wirklich um zwei verschiedene Prozesse handelt. Da sich meine Untersuchung ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, verwende ich den Begriff *lernen* in dieser Arbeit.

2.2 Haupttheorien des Spracherwerbs

In den letzten 60 Jahren entstanden eine Vielzahl von Erklärungsversuchen bezüglich der Spracherwerbsprozesse beim Erwerb/ Lernen von Fremdsprachen. Laut Klein (2001:612) gibt es allerdings aufgrund von umfangreichen Einflussfaktoren beim Spracherwerb keine Theorie, die den verschiedenen Formen des Spracherwerbs gerecht wird. Nachfolgend soll kurz auf drei Haupttheorien, die in der Geschichte der Zweitspracherwerbsforschung von großer Bedeutung waren bzw. immer noch sind, eingegangen werden. Dies sind die Kontrastiv- und die Identitätshypothese sowie die Theorie der Lernervarietäten.

2.2.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese geht zurück auf den Grundgedanken der behavioristischen Lerntheorien, wonach das Lernen nach einem Reiz-Reaktions-Schema verläuft. B. F. Skinner entwarf diesbezüglich das Model der „operanten Konditionierung“, nach dem Verhalten durch positive und negative Verstärker steuerbar ist (Achten, 2005:87). Übertragen auf das Fremdsprachenlernen können auch hier positive Verstärker (z. B. Lob) und negative Verstärker

⁴ Drei der Schüler (Nr. 6, 17 und 43) gaben an, deutsche Verwandte zu haben. Da keine genauen Angaben zum Umfang der Kommunikation auf Deutsch vorliegen, ist es schwierig anzugeben, inwiefern für diese drei eher der Begriff Zweitsprache zutrifft. Die Auswertung des schriftlichen Testteils zeigte allerdings, dass sich die schriftliche Leistung dieser Schüler nicht von den Anderen unterscheidet.

(z. B. hoher Schwierigkeitsgrad) den Erwerbsverlauf beeinflussen. Der Spracherwerb wird zudem als reines Input-/ Output-Verhältnis gesehen, ungeachtet von der kognitiven Steuerung des Lernenden (ibid.).

Der Hauptgedanke der Kontrastivhypothese ist, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache bestimmt, d.h. dass der Lerner seine Sprachgewohnheiten aus der Erstsprache auf die Zielsprache überträgt. Elemente, die in der Erstsprache und Zielsprache gleich sind, sind leicht zu lernen und bereiten dem Lerner keine Schwierigkeiten (positiver Transfer). Dagegen führen unbekannte Elemente zu Lernschwierigkeiten und Fehlern (negativer Transfer) (Achten, 2005:88ff; Klein, 1992:37). Diese Annahmen von schwierigkeitsfreien und fehlerbelasteten Sprachbereichen bildeten die Grundlage für das aufkommende Interesse an der kontrastiven Analyse von Sprachsystemen⁵. Die Theorie hatte zudem starken Einfluss auf die didaktischen Lehr- und Lernwerke in den sechziger und siebziger Jahren, in denen u.a. mit sogenannten *drill*-Übungen fehleranfällige Elemente erlernt werden sollten (Achten, 2005:90).

Die Kontrastivhypothese ist nach heutigem Stand nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form haltbar, da Untersuchungen u.a. zeigen, dass Lernschwierigkeiten und Fehler auch bei Strukturen auftreten, die sich ähnlich sind bzw. unterschiedliche Strukturen leichter erlernt werden (Achten, ibid., Klein, 1992:38). Es wird außerdem kritisiert, dass die Theorie ausschließlich linguistische Ausrichtung hat und affektive Faktoren unberücksichtigt lässt. Zudem wird eine mangelnde Unterscheidung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Fremdspracherwerb kritisiert, um nur einige Schwachpunkte zu nennen. Die Kontrastivtheorie lässt sich demnach nur auf die Aussage beschränken, dass die Erstsprache einen positiven und negativen Transfer beim Zweitsprachenlernen bewirken kann (ibid.) (siehe auch Kap. 7.3.1).

2.2.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese legt zu Grunde, dass der Zweitspracherwerb isomorph zum Erstspracherwerb verläuft (Bauch/Kasper, 1979:9, ref. in Achten, 2005:96). Der Lerner aktiviert beim Zweitsprachenlernen angeborene mentale Prozesse, die ihm aufgrund des Erlernens der Erstsprache gegeben sind, sodass die Zweitsprache in gleicher Abfolge

⁵ Laut Fabricius-Hansen (1981:5ff) verzeichnen sich die ersten systematischen Beschreibungen von Zweitsprachen im Verhältnis zu Erstsprachen bereits Ende der 40er Jahre. Die erste kontrastive Teilbeschreibung wurde von Weinreich (1953) und Lados (1957) verfasst, gefolgt von einem gestiegenen Interesse an der kontrastiven Linguistik am Anfang der 60er Jahren.

erworben wird. Dies bewirkt, dass Entwicklungssequenzen durch die Struktur der Zweitsprache statt Erstsprache gesteuert werden (Achten, 2005:96ff). Die Spracherwerbsmechanismen werden in dieser Theorie als universell betrachtet, unbeeinflusst durch Alter, Geschlecht, Emotionen oder Sprachunterricht. Der Spracherwerb verläuft nach geordneten Entwicklungssequenzen mit festgelegten Erwerbsstadien, unbeeinflusst von der Reihenfolge des sprachlichen Zugangs. Die Zweitsprachaneignung wird dieser Theorie zufolge somit als ein aktiver, kreativer Prozess verstanden, der einen kognitiven Prozess voraussetzt (ibid.).

Die Identitätshypothese wird dahingehend kritisiert, dass ein Transfer aus der Erstsprache in Untersuchungen zum Zweitspracherwerb nachgewiesen werden konnte, was gegen die Auffassung des Ablaufs nach gleichen Gesetzmäßigkeiten verstößt (Achten, 2005:99ff). Die Missachtung von sozio-linguistischen Faktoren des Lernumfeldes wurde auch bemängelt, sodass die Theorie in ihrer ursprünglichen Form nicht Stand hielt, jedoch als Wegbereiter für die Interlanguage-Forschung diente (ibid.).

2.2.3 Theorie der Lernervarietäten

Corder (1967, 1973) war laut Klein (1992:40) einer der Ersten, der den Erwerbsprozess und dessen Zwischenstadien als Folge von Systemübergängen beschrieb. Es gibt generell verschiedene Theorien der Lernervarietäten und verschiedene Bezeichnungen, wie z. B. *Lernersprachen*, *interlanguage* durch Selinker (1972), *approximate systems* bzw. *interim systems*. Heutzutage ist der Begriff Lernervarietäten üblich, und die meisten Untersuchungen folgen dieser Betrachtungsweise (Klein, 2001:615). Die Theorie hat laut Klein (ibid.) folgende Grundgedanken:

Eine Lernervarietät ist ein eigenständiges, individuelles Sprachsystem des Lerners, welches sich im Laufe des Spracherwerbs stets ändert. Die Organisation und die Übergänge von Varietät zu Varietät sind durch eine individuelle Systematik gekennzeichnet. Das Zusammenspiel von Organisationsprinzipien in einer Lernervarietät definiert die Struktur einer Äußerung. Einige wenige Organisationsprinzipien finden sich in allen Lernervarietäten. Durch verschiedene Faktoren wie z. B. die Ausgangssprache oder Inputanalyse wird das Zusammenspiel der Organisationsprinzipien beeinflusst. So führt u.a. die Aufnahme eines neuen sprachlichen Elementes zu einer minimalen, teils substantiellen Umorganisation der gesamten Lernervarietät. Die Balance der einzelnen Faktoren gleicht sich mit der Zeit an die Zielvarietät an. Lernervarietäten sind eigenständige, in sich fehlerfreie Systeme, die einen

besonderen lexikalischen Umfang und morpho-syntaktische Regularitäten vorweisen. Deutsch als voll entwickelte Sprache kann als Grenzfall von Lernervarietäten gesehen werden. Sie präsentiert einen relativ stabilen Zustand des Spracherwerbs, sodass der Lerner seinen Erwerbsprozess stoppt, sobald er zwischen seiner Varietät und der Sprache der sozialen Umgebung keinen Unterschied mehr vernimmt.

2.3 Kleins sechs Grundgrößen des Spracherwerbs

Klein (ibid.:43ff; 2000:16) liefert eine Aufstellung bezüglich der wichtigsten Faktoren, die beim Erwerb einer anderen Sprache in unterschiedlicher Weise zusammenspielen und somit die Form des Spracherwerbs bestimmen. Da sind zum einen Komponenten, die den Prozess des Spracherwerbs bestimmen. Zu ihnen zählen *der Antrieb*, *das Sprachvermögen* und *der Zugang zur Sprache*. Diese Komponenten steuern den Prozess, der sich zusammensetzt aus *der Verlaufsstruktur*, *dem Tempo* und *dem Endzustand*. Nachfolgend sollen diese sechs Grundgrößen näher erläutert werden.

Mit **Antrieb** versteht Klein (1992:45) „*alle Faktoren, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden.*“ Verschiedene Faktoren wirken entweder abschwächend oder verstärkend auf den Antrieb, und deren Beeinflussbarkeit ist von Faktor zu Faktor verschieden. Zu den wichtigsten Einflussfaktoren zählt Klein (2000:14) soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellungen zur Zielsprache und Bildung (-sideale). Der Antrieb des Lernenden ist bei Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb sehr unterschiedlich (Klein, 2001:606). Gleichbedeutend mit dem Begriff Antrieb ist oft der Begriff Motivation zu lesen. Klein bevorzugt aber den Ausdruck *Antrieb*, weil seiner Meinung nach der Begriff Motivation zu stark belastet ist und leicht im Sinne der behavioristischen Motivationstheorie verstanden wird. Mit dieser Wortabgrenzung ist Klein jedoch eine Ausnahme. In der internationalen Pädagogik- und Fremdsprachenliteratur wird hauptsächlich der Begriff Motivation verwendet (siehe Kleppin, 2002; Lindemann, 2007, 2008; Manger, 2010; Øia, 2011). In der hier von mir gewählten Terminologie wird ebenfalls nur der Begriff Motivation benutzt. Eine genauere Beschreibung der Grundgröße Motivation erfolgt in Kapitel 3.

Die zweite Grundgröße, das **Sprachlernvermögen**, ist eine Voraussetzung für die Aneignung einer Fremdsprache (Klein, 2001:606). Mit Hilfe eines „Sprachverarbeiters“ kann Sprache produziert, verstanden und an das jeweils zu verarbeitende Material angepasst werden. Das Verstehen des Spracherwerbs und dessen Gesetzmäßigkeiten hängen deshalb vom Verstehen des Sprachverarbeiters ab. Dieser besteht aus biologischen Determinanten, die den Rahmen - innerhalb dessen sich die Sprachverarbeitung vollziehen kann - setzen. Die Sprachproduktion und das Sprachverstehen stützen sich außerdem auf das verfügbare sprachliche und nicht-sprachliche Wissen (Klein, 1992:49ff).

Als dritte Grundgröße ist ein **Zugang** zum zu verarbeitenden Material notwendig. Unter Zugang wird die Eingabe bestehend aus einem Schallstrom von Lauten und von Parallelinformationen (z. B. Gesten, situativer Kontext, Handlungen) verstanden. Die Gesetzmäßigkeiten beim gesteuerten Zweitspracherwerb unterscheiden sich hier vom ungesteuerten. Im Fremdsprachenunterricht unterliegt der Input einer bestimmten Aufbereitung, sodass das Sprachlernvermögen sich nicht im gleichen Maße mit dem Input auseinandersetzen muss, wie es im ungesteuerten Erwerb erforderlich ist (Klein, 2000:13). Es ist allerdings zu beachten, dass ein Zugang (input) zur Fremdsprache nicht gleichgesetzt werden kann mit einer Aufnahme (intake) der Sprache durch den Lerner (Sharwood Smith, 1994:8).

Die drei Komponenten Antrieb, Sprachlernvermögen und Zugang bestimmen zusammen den Spracherwerbsprozess, d.h. die **Struktur des Verlaufs, das Tempo des Verlaufs und den Endzustand** (Klein, 2000:16). Die Struktur des Verlaufs wird im ungesteuerten Erwerb durch die Fähigkeit des Sprachverarbeiters bedingt, den Input aufzubrechen, zu deuten und Regeln zu entschlüsseln. Dafür stehen dem Lernenden seine angeborene Lernfähigkeit, das Ausgangswissen und die Komponenten des Inputs, sowie sein Antrieb/ Motivation zur Verfügung. Im gesteuerten Erwerb dagegen ist der Input durch das Curriculum definiert, sodass hier in der Regel die strukturellen Eigenschaften der Sprache anders präsentiert werden (Klein, 2001:611). Als Endzustand beim ungesteuerten Erwerb wird die Beherrschung der Sprache der sozialen Umgebung verstanden, während im gesteuerten Erwerb der Endzustand durch eine normative Beschreibung durch den Lehrplan und die Interpretation dieses durch die Lehrenden festgelegt ist. Das Erreichen von Endzuständen erschwert sich mit dem Alter, wodurch der Lerner zumeist den eigentlichen Endzustand nicht erreicht aufgrund von Fossilierung der Sprache (ibid.). Unter Fossilierungen können verfestigte Übergangsformen verstanden werden, die automatisiert und teils emotional belegt sind. Außerdem

behindern sie kaum die Sprachverständigung und können als Kennzeichen für die eigene Identität dienen (Apeltauer, 2006:116). Kriterien, die auf die Entstehungen von Fossilierung einwirken sind u.a. das Alter, soziopsychologische Faktoren wie vom Lerner als schwierig/beängstigend empfundene Kommunikationssituationen, Identifizierung mit der zielsprachlichen Gesellschaft oder auch Kommunikationsbedürfnisse des Lerners (Achten, 2005:120ff).

Abschließend soll auch erwähnt werden, dass einige Forscher (Swain, 2005; Izumi, 2002, ref. in Ottar Nydal, 2010:8) einer weitere Grundgröße definieren. Neben dem sprachlichen Input spielen auch der **Output** eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen (Output-Theorie). Swain (1985) zufolge wird der Lerner beim Sprechen der Fremdsprache auf vorhandene Lücken in seiner Lerner Sprache aufmerksam. In einer Interaktion mit dem Lehrer/den Mitschülern werden grammatikalische Fehler bewusstgemacht und grammatikalische Hypothesen getestet. Anhand von Rückmeldung kann der Lerner über seine Hypothesen reflektieren und Korrekturen vornehmen, sodass sein linguistisches Wissen erweitert wird (Lewis, 2010).

2.3.1 Anwendung von Grundgrößen auf die Untersuchung

In der durchgeführten Untersuchung wird allen Schülern unterstellt, ein Sprachvermögen zu besitzen, d.h. dass sie über biologische Determinanten verfügen, die ihnen eine generelle Sprachverarbeitung ermöglichen, und dass sie auf ein verfügbares sprachliches und nichtsprachliches (Vor-)Wissen zurückgreifen können. Der Zugang zur deutschen Sprache erfolgte für die norwegischen Schüler durch den schulischen Deutschunterricht von der achten bis zur zehnten Klasse in der *ungdomsskole*. Zuzüglich hatten sie bis zum Testzeitpunkt einige Wochen Deutsch in *Vg 1*. Genauere Angaben, wie sich der schulische Sprachzugang gestaltete, sind allerdings nicht bekannt. Die Motivationsart der Schüler für das Fach Deutsch sowie einige Faktoren, die auf die Motivation der Schüler einwirken, werden in der durchgeführten Untersuchung (Kap. 9.1) ermittelt. Auf die Struktur, das Tempo des Spracherwerbs und den Einfluss des Outputs wird in dieser Aufgabe nicht weiter eingegangen, weil die zugrundeliegende Methode für die Ermittlung der grammatikalischen Kompetenz nicht ausreichend dafür ist. Die Grundgröße Endzustand des Spracherwerbs, wird hier als grammatikalische Kompetenz der Schüler nach Erreichen des im Lehrplan für Fremdsprachen festgelegten (Sprach)niveau I definiert.

3. Motivation beim Fremdsprachenlernen

Die Motivation zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren beim Spracherwerb. Die individuelle Motivation eines Lerners im Zusammenspiel mit den anderen Grundgrößen des Spracherwerbs beeinflusst u.a. ob der Fremdsprachenerwerb des Lerners glückt. Nachfolgend soll diese bedeutsame Grundgröße näher definiert und deren Einflussfaktoren beleuchtet werden. Außerdem wird auf die verschiedenen Einteilungsformen der Motivation eingegangen und eine durchgeführte Studie zur Motivation von Fremdsprachenlernern an norwegischen Schulen präsentiert. Die Ergebnisse zur Motivation der norwegischen und finnlandschwedischen Schüler wird in Kapitel 9.1 präsentiert.

3.1 Zum Begriff Motivation und deren Einflussfaktoren

Motivation ist sowohl ein wichtiger Forschungsbereich innerhalb der Psychologie, als auch in der Fremdsprachenforschung. Obwohl in beiden Bereichen der gleiche Fachbegriff verwendet wird, hat die Motivationspsychologie ihren Fokus auf der Frage, warum Menschen handeln, wie sie handeln - speziell in Bezug auf Einzelepisoden. Im Vergleich dazu besteht in der Fremdsprachendidaktik ein zusätzliches Interesse, herauszufinden, wie Menschen durch Steuerung zu etwas gebracht werden können. Die Motivationspsychologie definiert Motivation als eine momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel (Kleppin, 2001b:219). In der Fachliteratur des Fremdsprachenlernens gibt es keine gute oder allgemein anerkannte Definition, was unter Motivation verstanden werden kann. Dies führt dazu, dass der Begriff stets unterschiedlich ausgelegt wird (Øia, 2011:23). Laut Riemer (2010:219) bewirkt Lernmotivation zum einen eine gerichtete Aktivität auf ein Lernziel und beeinflusst zum anderen die Ausdauer und Antriebsstärke, um dieses Ziel zu erreichen. Eine mehr auf den Spracherwerb bezogene Definition erfolgt von Klein (1992:45). Er definiert seinen Antrieb als die Gesamtheit aller Faktoren, die den Lerner dazu bringen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden (siehe auch Kap. 2.3). Die Summe aller einzelnen Gründe bewegt also jemanden zu einer Handlung oder Entscheidung und bildet somit dessen Motivation (Kirchner, 2004:1 ref. in Lindemann, 2007:7). Motivation ist folglich ein multidimensionales, dynamisches Konstrukt (Riemer, 2010:219; Riemer, 2006:36). Wie anhand von Kleins Definition deutlich wird, setzt sich die Motivation aus verschiedensten Faktoren zusammen. Diese Faktoren können überlappend, komplementär oder auch

interdependent zusammenwirken. Eine (Lern-)Motivation ist dann durch das jeweilige Zusammenspiel von Faktoren definiert. Diese **Faktoren** lassen sich grob in lernerinterne und lernerexterne einteilen (Kleppin, 2002:26). Mit *lernerintern* sind Faktoren gemeint, die im Lerner selbst angelegt sind, wie Motive, Motivationsstile, Selbstkonzepte, Attributionen, Emotionen, Einstellungen, Erwartungen sowie Anstrengungen und Beharrlichkeit. Unter *lernerextern* sind demzufolge alle Faktoren zu verstehen, die nicht im Lerner angelegt sind und Teil des soziokulturellen Umfelds sind bzw. den institutionellen Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts zugeordnet werden können (ibid.:28). Nachstehend möchte ich die von Kleppin (2002) aufgelisteten lernerinternen- und lernerexternen Faktoren etwas näher erläutern.

Mit dem zu den lernerinternen Faktoren zählenden **Motiv** sind relativ konstante Wertedispositionen im Individuum gemeint, die eine Handlung in Gang bringen, aufrechterhalten oder beenden (ibid.:26). Um es etwas konkreter zu beschreiben, sind Motive in der Persönlichkeit sowie Biografie des Individuums und dessen Einstellung zur Zielsprache und der damit verbundenen Kultur verankert. Auch spielt die Lernumgebung bei der Motivgebung eine wichtige Rolle (Riemer, 2010:219). Motive können in verschiedene Kategorien unterteilt werden, wie Anschluss-, Leistungs-, Neugier- und Wissensmotiv, Nützlichkeits-, Gesellschafts-, Eltern-, Kommunikations-, Lehrer-, Anerkennungs- und Geltungsmotiv (Apelt, 1981, ref. in Kleppin, 2002:26). Kleppin (ibid.) kommentiert, dass zum Faktor Motiv noch viele Fragen ungeklärt sind.

Die Faktoren **Motivationsstil** und **Selbstkonzepte** sind vieldiskutierte und teilweise unerforschte Einflüsse. Als Motivationsstil wird u.a. gelernte Hilfslosigkeit gesehen (Williams & Burden, 1997, ref. in Kleppin, ibid.). Als ein Selbstkonzept ist z. B. die Selbstwirksamkeit zu nennen, d.h. „*die Einschätzungen, dass man mit der eigenen Fähigkeit, Kreativität und Anstrengung ein Ziel erreichen kann und nicht nur abhängig von äußeren Einflüssen ist.*“ (Heckhausen, 1989, ref. in Kleppin, 2002:26). Eine Studie zu verhaltenswissenschaftlichen Erkenntnissen im Bildungsbereich (Spencer, Rowson & Bamfield, 2014:7) bestätigt, dass Schüler mit einem dynamischen Selbstbild sich von Lernrückschlägen weniger entmutigen lassen und eine höheres Durchhaltevermögen beim Lösen von Aufgaben haben, als Schüler mit einem statischen Selbstbild.

Mit **Attributionen** sind kognitive Prozesse der Ursachenerklärung gemeint, die das Handeln beeinflussen und damit auch die Motivation. Inwiefern diese Attributionen korrekt,

unvollständig oder falsch sind, spielt dabei keine Rolle. Beim Erfolg oder Misserfolg des Schülers im Fremdsprachenunterricht wirken sich die selbstwertdienlichen Attribuierungen auf dessen weiteren Lernverlauf aus. Attributionen stehen in Verbindung mit den Faktoren Selbstkonzepte, Emotionen und Erwartungen (Kleppin, 2002:27).

Emotionen sind eine starke Variabel. Die Emotionen des Lerner können sich entweder positiv auf dessen Motivation auswirken, oder dessen Motivation verringern bzw. unterbrechen, wenn der Lerner z. B. Angst davor hat Fehler zu machen. Speziell die im Fremdsprachenunterricht vorherrschende Sequenzialität kann negative Emotionen verstärken und zu Hilflosigkeit/ Sprechangst führen (ibid.).

Die **Einstellungen** der Lerner sind ein ausgiebig studierter Faktor. Mit Einstellung ist u.a. die Meinung zu einer bestimmten Zielsprache, der Zielkultur, dem Lehrer oder zum generellen Sprachlernen gemeint. Die zwei bedeutsamsten Einstellungsarten in Bezug auf den Lernerfolg sind die Einstellung gegenüber der anderen Sprache und das allgemeine Interesse am Fremdsprachenlernen (ibid.). Auch hier können andere Faktoren einen Einfluss ausüben.

Aus der Fachliteratur geht nicht immer eindeutig hervor, wie der Faktor **Ziele** vom Faktor Motive abgegrenzt werden kann, denn Ziele spiegeln Motive wider. Ein Ziel kann z. B. der Wunsch des Lerner sein, mit einem „native speaker“ zu kommunizieren oder den Eltern einen Gefallen zu tun (ibid.). Das Wichtigste mit Zielen im Fremdsprachenunterricht ist, dass diese nicht in unnahbarer Ferne liegen sollten. Eine Aufrechthaltung der Motivation über einen allzu langen Zeitraum gelingt nämlich nicht immer. Dagegen ist das Setzen von Nahzielen, die eine persönliche Bedeutung für den Lerner haben, vorteilhafter, weil Erfolge in absehbarer Zeit sichtbar sind und sukzessiv erreicht werden können. Nahziele helfen dem Lerner, realistische Erwartungen zu eigenen Erfolgen zu bilden (ibid.:28).

Der letzte lernerinterne Faktor **Anstrengung** wurde in der Forschung häufig anhand von Hausaufgabenaufwand und von einer übernommenen Initiative des Lerner gemessen. Es ist jedoch fraglich, inwiefern Anstrengung als eine Einflusskomponente auf die Motivation oder eher als eine Verhaltenskomponente von Motivation zu sehen ist. Andere Faktoren wie z. B. Lernereinschätzung bezüglich Nützlichkeit des Kursinhaltes oder der Lehrerkompetenz wirken sich auf die Anstrengung und Beharrlichkeit des Lerner aus (ibid.).

Zu den lernerexternen Faktoren zählen u.a. **unterrichtsexterne Einflüsse**, durch z. B. die Eltern, Freunde und andere Menschen, sowie das gesellschaftliche Umfeld oder die

Bedeutung der Sprache im Umfeld. Diese beeinflussen die nichtstabilen Motive des Lerners, z. B. sein Wahlverhalten und seine Einstellung zur Zielsprache oder zum Unterricht (ibid.).

In Bezug auf die **Unterrichts-** und **Lernsituation** werden in der Motivationspsychologie u.a. Themenwechsel, Überraschungsgehalt, Komplexität des Lernstoffes genannt, die motivationsfördernd sein können. Aber auch Begriffe wie Ungewissheit und Konfliktpotenzial sind mit diesen Faktoren verbunden (ibid.).

Es liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die die Wirkung des **Lehr-** und **Lernmaterials** auf die Motivation analysiert haben. Schlagwörter wie Authentizität, Aktualität, Anwendbarkeit, Identifizierungsmöglichkeiten und Themenwechsel sind hierbei als wichtige motivierende Elemente anzuführen (ibid.).

Wichtig ist auch, den Einfluss der **Lerngruppe/ Fremdsprachenklasse** auf die Motivation hervorzuheben. Eine positive Atmosphäre in der Gruppe/ Klasse und kooperatives Lernen hat einen günstigen Effekt aufs Lernen und auf die Motivation. Im Gegensatz dazu kann eine negative Atmosphäre in der Gruppe/ Klasse eine nachteilige Wirkung haben.

Besonders wichtig ist auch die Wirkung des **Lehrers und dessen Verhalten**. Zu den Aufgaben des Lehrers zählen u.a. die Unterstützung der Schüler bei der Entwicklung zur Selbstwirksamkeit. Außerdem soll er kooperatives Lernen fördern, informative Rückmeldungen geben und ein gutes Gruppenklima schaffen (ibid.:29).

Der Schülertest soll die Motivationsart der norwegischen und finnlandschwedischen Schüler und die Faktoren, die die Motivation der Schüler beeinflussen, ermitteln (Kap. 9.1). Diesbezüglich wird sich im Schülerfragebogen nur auf Parameter bezogen, die eindeutig mit Hilfe der schriftlichen Schülerangaben untersucht werden können. Zu diesen zählen: die Einstellung der Schüler gegenüber der deutschen Sprache, die Verknüpfung von Zielen mit dem Deutschlernen, der Einfluss von unterrichtsexternen Faktoren und die Bewertung des Unterrichts, des Lehrers und der Lerngruppe.

3.2 Arten der Motivation

In der Fremdsprachenforschung wird zwischen verschiedenen Motivationskonzepten unterschieden. Bis in die 90er Jahre hatte vor allem die Motivationsforschung von Gardner & Lambert (1972) einen hohen Stellenwert, die zwischen einer integrativen und einer instrumentalen Orientierung unterscheiden, welche eine Form des sozial-educativen Konzeptes ist (Lindemann, 2007:7; Riemer, 2003:73; Kleppin, 2001b:220). Sofern man diese Klassifizierung auf das Fremdsprachenlernen überträgt, ist ein Schüler *integrativ* orientiert bzw. motiviert, wenn er ein positives Interesse und eine positive Einstellung zu der Zielsprache und Zielkultur hat und sich möglicherweise in dem Zielland aufhalten möchte (Lindemann, 2007:7; Riemer 2010:220). *Instrumentale* Motivation liegt dagegen vor, wenn der Schüler das Fremdsprachenlernen aus einem Nützlichkeitsaspekt heraus betrachtet, indem er z. B. eine Verbesserung zukünftiger Berufschancen damit verknüpft (Lindemann, *ibid.*).

Diese Art der Einteilung wird in der neueren Motivationsforschung teilweise als veraltet angesehen (Riemer, 2003:74; Manger, 2010:283). Der Grund dafür liegt u.a. in Einordnungsschwierigkeiten der Motive zu einer instrumentalen bzw. integrativen Orientierung.

Die Forschung stützt sich jetzt eher auf die Einteilung in intrinsische und extrinsische Motivation. Mit *extrinsischer Motivation* ist ein Verhalten gemeint, das allein wegen seiner Konsequenzen ausgeführt wird. Extrinsische Motivation bezieht ihre Anreize aus dem Umfeld und kann deshalb mehr oder weniger fremdbestimmt sein (z. B. in Form von Belohnungen, guten Noten). *Intrinsische Motivation* dagegen entsteht aus einem Interesse für die durchzuführenden Aufgaben und deren Bedingungen (Schwierigkeitsgrad, Neugier, Erfolgchancen). Der Schüler hat ein inneres Bedürfnis, eine Zielsprache zu lernen (Riemer, 2003:74, 2010:220). Statt intrinsische und extrinsische wird oft auch der Ausdruck innere und äußere Motivation mit gleicher Definitionsgrundlage verwendet. Die Motivation für ein Unterrichtsfach kann gleichzeitig aus inneren und äußeren Elementen bestehen (Deci & Ryan, 1985, ref. in Manger, 2010:280). Der inneren Motivation geht oft eine äußere voraus, welche Freude bzw. Interesse für die Sprache aufbaut und demnach die innere Motivation erweckt (Manger, 2010:281).

Die Einteilung der Schülermotivation in Kapitel 9.1 erfolgt nach integrativ, instrumentell, intrinsisch und extrinsisch.

3.3 Durchgeführte Studie zum Thema Motivation beim Fremdsprachenlernen von Lindemann (2008)

National und international wurden eine Reihe von Untersuchungen und Studien zum Thema Schulmotivation von Schülern durchgeführt. Besonders Beate Lindemann hat u.a. ihr Forschungsinteresse der deutschen Sprache in Norwegen gewidmet. Im Zeitraum von 09/2006 bis 06/2007 hat sie dreizehn Fremdsprachengruppen an vier verschiedenen *ungdomsskoler* in der Tromsø Kommune begleitet. Die Untersuchung umfasste zirka 300 Schüler in ihrem ersten Jahr mit der zweiten Fremdsprache. Das Ziel der Untersuchung war herauszufinden, wie sich bei diesen Schülern die Einstellung und Motivation zum Fremdsprachenlernen im Laufe des ersten Schuljahrs mit der neuen Fremdsprache entwickelt. Mit Fremdsprache sind hier die Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch gemeint. Nachfolgend sollen allerdings nur die Resultate der Fremdsprache Deutsch präsentiert werden.

Die Anfangssituation des Schuljahrs ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler einander nicht gut kennen und ihre Motivation vorwiegend von *sozialen Motiven* beeinflusst wird. Die Schüler waren motiviert, sofern sie in eine Klasse mit ihrer gewünschten Fremdsprache und Freunden/ Bekannten kamen. Gründe für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache sind vorwiegend instrumental orientiert, da die Schüler eine Nützlichkeit der Fremdsprache für eine spätere Ausbildung und im Beruf sehen. Genauere Vorstellungen, um welche Ausbildungen oder Berufe es sich dabei handeln könnte, wurden nicht gemacht. Integrative Motivation, d.h. z. B. den Wunsch haben in ein deutschsprachiges Land zu reisen, sind nicht zu finden. Den Schülern fehlt somit eine persönliche Relation zu ihrem Fremdsprachenland, welche oft bei den Spanischlernern vorkommt. Nach dem ersten Schuljahr mit Deutsch als Fremdsprache mögen mehr als die Hälfte der Schüler dieses Schulfach, auch wenn es nicht unbedingt zu ihren Lieblingsfächern zählt. In Bezug auf die Motivation war vor allem eine instrumentale Orientierung vorhanden, weil die Schüler darauf bedacht waren etwas Nützliches zu lernen und gut in der Schule sein wollten. Intrinsische Motivation, d.h. reine Freude am Unterrichtsfach, war kaum vorhanden, dagegen eine starke extrinsische, weil die Schüler u.a. mit ihrem Einsatz ein positives Feedback durch die Eltern erhielten.

Wie Lindemanns Studie verdeutlicht, behalten die meisten Schüler innerhalb des ersten Schuljahrs ihre instrumentale Orientierung gegenüber dem Fach Deutsch bei. Außerdem sind sie von einer starken extrinsischen Motivation geleitet. Es ist fraglich, ob eventuell der Zeitraum von einem Schuljahr zu kurz ist, um bei den Schülern eine intrinsische/ integrative Motivation für das Deutschfach zu entwickeln. Die von mir getesteten norwegischen Schüler hatten, im Gegensatz zu Lindemanns Probanden, bereits drei Schuljahre mit Deutsch. Es wird von mir unterstellt, dass die Schüler in diesem Zeitraum einen umfangreichen Einblick in die deutsche Sprache und Kultur bekommen und sich eine Meinung zum Schulfach und der Zielsprache gebildet haben. Meinerseits wird daher die Vermutung angestellt, dass bei den norwegischen Schülern nach drei Unterrichtsjahren eine ausgeprägte intrinsische/ integrative Motivation vorhanden ist, begründet auch darin, dass es sich bei den getesteten Schüler um diejenigen handelt, die freiwillig mit der deutschen Sprache auf Niveau II in *Vgl* weitermachen (Ergebnis siehe Kap. 9.1).

4. Das norwegische Schulsystem

An dieser Stelle wird der Aufbau des norwegischen Schulsystems präsentiert sowie die Verankerung von Fremdsprachen im Lehrplan und die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in diesem analysiert.

4.1 Die Gliederung des norwegischen Schulsystems

In Norwegen besteht eine obligatorische, zehnjährige Schulpflicht, welche in dem Jahr beginnt indem die Kinder sechs Jahre alt werden. Jedes Kind hat nicht nur eine Pflicht, sondern auch ein Recht auf Schulbildung. Das Schulsystem ist unterteilt in eine siebenjährige Grundschule 1. – 7. Klasse (*grunnskole*), gefolgt von einer dreijährigen Sekundarstufe I von der 8. bis 10. Klasse (*ungdomsskole*). Für die Schule gilt das inkludierende Einheitsprinzip, d.h. Schüler sollen eine gleichwertige und angepasste Schulausbildung erhalten und somit gleiche Ausbildungsmöglichkeiten. Zeugnisse bzw. Noten werden erst ab der achten Klasse vergeben und ein Wiederholen einer Klassenstufe aufgrund unzureichender Leistungen gibt es laut Gesetz nicht (Lindemann, 2006:1). Nach Abschluss der zehnjährigen Pflichtschule besteht gem. *opplæringsloven* (= Ausbildungsgesetz) § 3-1 (1998) für Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren ein Anrecht auf eine dreijährige weiterführende Ausbildung⁶, unabhängig von den Kenntnissen und Fertigkeiten, die in den ersten zehn Schuljahren erworben wurden (www.regjeringen.no). Die *videregående skole* unterteilt sich in die studienspezialisierende Richtung, die mit der allgemeinen Hochschulreife abschließt, und die berufsvorbereitende Richtung, die bei erfolgreichem Abschluss zur Berufsausübung mit Fachbrief berechtigt⁷. In der studienspezialisierenden Richtung werden die Klassenstufen mit *Vg1*, *Vg2* und *Vg3* bezeichnet. Das Zensurensystem der norwegischen Schulen umfasst die Noten 6 (sehr gut) bis 1 (ungenügend), während für die Bewertung von Ordnung und Verhalten (*orden og atferd*) zwischen den Angaben gut (*god*), verhältnismäßig gut, (*nokså god*) und weniger gut (*lite god*) unterscheidet.

⁶ Ausdehnung auf bis zu fünf Jahren möglich.

⁷ In diesem berufsorientierten Zweig erhalten die Schüler zwei Jahre lang Unterricht und machen eine zweijährige Lehre in einem Betrieb. Die allgemeine Hochschulreife kann durch zusätzlichen theoretischen Unterricht an der vgs. erlangt werden.

4.2 Fremdsprachen im norwegischen Schulsystem

In Norwegen wird mit dem Schulstart auch die erste obligatorische Fremdsprache Englisch⁸ unterrichtet, die sich über die gesamte Schulzeit erstreckt. Laut Lehrplan gehört Englisch nicht zum Begriff der Fremdsprachen in der Schule. Zu Beginn der *ungdomsskole*, d.h. 8. Klasse, besteht die erste Möglichkeit freiwillig eine Fremdsprache auf Niveau I über drei Jahre zu wählen. Welche Fremdsprachen dies sein können, hängt vom Angebot der jeweiligen Schule ab⁹. Die Hauptfremdsprachen sind Deutsch, Spanisch und Französisch (www.fremmedspråksenteret.no). Die Schüler haben auf der *ungdomsskole* auch die Möglichkeit ihre Fremdsprache wieder abzuwählen. Laut *fremmedspråksenteret* (2012) wurde in der 8. Klasse des Schuljahrs 2012/ 2013 Deutsch als Fremdsprache von 26,40% der Schüler gewählt. Generell ist die Tendenz regressiv. Ab der *videregående skole* im studienspezialisierenden Zweig¹⁰ sind die Schüler verpflichtet, eine Fremdsprache neben Englisch zu lernen. Sofern bereits eine Fremdsprache in der *ungdomsskole* belegt wurde, kann diese in *Vg1* und *Vg2* auf Niveau II weitergeführt werden. Für diese Schüler besteht theoretisch die Möglichkeit, in *Vg3* freiwillig eine neue Fremdsprache zu belegen bzw. mit einer Sprachvertiefung auf Niveau III als *programfag* weiterzumachen¹¹. Sofern die Schüler keine Fremdsprache in der *ungdomsskole* gelernt haben, bzw. nicht wünschen mit dieser fortzusetzen, muss eine neue Fremdsprache auf Niveau I in *Vg1* und *Vg2* und auf Niveau II in *Vg3* belegt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, noch einmal mit der schon gelernten Fremdsprache aus der Grundschule auf Niveau I anzufangen. Die letzten drei Jahre lag die Anzahl der Schüler, die in der *videregående skole* Deutsch als Fremdsprache wählten, bei 36% (www.udir.no).

⁸ Für Schüler, die samisch als L1- oder L2-Sprache bzw. finnisch als L2-Sprache haben und für schwerhörige/taube Kinder mit Zeichensprache gelten gesonderte Regelungen.

⁹ Utdanningsdirektoratet hat festgelegt, dass in der vgs. im Schuljahr 2013/2014 Unterricht in 37 Fremdsprachen angeboten werden kann: (<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/3-Videregående-opplaring/#VGO-tabell-6>)

¹⁰ Auch in einigen berufsvorbereitenden Richtungen auf der vgs. ist eine zweite Fremdsprache Pflicht. Auf diese Fälle wird hier allerdings nicht weiter eingegangen.

¹¹ Schulabhängig.

4.3 Deutsch als Fremdsprache im norwegischen Lehrplan

Wie in der Einleitung erwähnt, trat im August 2006 die letzte Schulreform *kunnskapsløftet* (K06) für die gesamte norwegische Schulausbildung in Kraft. Die Reform ist geprägt von Methodefreiheit, offene Kompetenzziele und praktische Annäherung (*praktisk tilnærming*) (Hansejordet, 2009:7ff). Das Lehrplanwerk setzt sich aus drei Teilen zusammen: den generellen Zielen, den Prinzipien für die Schulausbildung und den spezifischen Kompetenzzielen (*kompetansemål*). Deutsch ist zusammen mit den anderen unterrichteten Fremdsprachen, exklusiv Englisch und den Zweitsprachen Samisch und Finnisch, unter der Terminologie „Fremdsprachen“ zusammengefasst¹². Der Lehrplan gliedert sich in folgende Bereiche: Ziele und Hauptschwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts, Stundenverteilung, grundlegenden Fertigkeiten, Kompetenzziele und Bewertungsformen. Nachfolgende soll kurz das Wichtigste aus diesen Bereichen zusammengefasst werden. Der komplette Lehrplan ist in Anlage 14.4 nachzulesen.

Der Punkt Ziele gibt die Gründe an, warum das Lernen einer Fremdsprache in der heutigen Gesellschaft wichtig ist. Außerdem ist definiert, dass Fremdsprachenlernen zum einen die Anwendung der Sprache in Form des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens ist, und zum anderen Kommunikation und Einsicht in eine andere Kultur, andere Werte und Lebensweise bedeutet. Auch ist die Relevanz der Anwendung von Lernstrategien und das Setzen von eigenen Lernzielen hervorgehoben. Das Können einer Fremdsprache trage dazu bei die Lernmotivation der Schüler zu fördern.

Die Hauptschwerpunkte im Fremdsprachenunterricht liegen in den Themenbereichen: 1) Sprachlernen, 2) Kommunikation und 3) Sprache, Kultur und Gesellschaft. Unter den Kompetenzzielen, welche in die Niveaus I und II eingeteilt sind, sind die zu erreichenden Lernziele dieser drei Hauptschwerpunkte näher definiert. Die drei Schwerpunkte sollen laut *utdanningsdirektoratet* (=Udir., Zentralamt für Schul- und Berufsausbildung) (2006:1) in Zusammenhang gesehen werden, weil sie einander ergänzen.

Die Stundenanzahl für die Fremdsprachen verteilt sich bei einer Stundendefinition von 60 min wie folgt: Von der 8. bis 10. Klasse insgesamt 227 Stunden. In der *Vg1* studien-spezialisierende Richtung 113 Stunden, *Vg2* 112 Stunden und *Vg3* 140 Stunden.

¹² Für die Schüler im allgemeinbildenden Ausbildungszweig, die in der *Vg2* die Programmrichtung „Sprachen, Sozialkunde und Ökonomie“, wählen, gilt ein gesonderter Lehrplan für Fremdsprachen der auch u.a. das Niveau III umfasst. Da dieser Lehrplan nicht für die getesteten Schüler zum Testzeitpunkt galt, wird an dieser Stelle von mir verzichtet näher auf diesen einzugehen.

Ein Hauptanliegen von K06 ist die Aneignung von grundlegenden Fertigkeiten (Germeten, 2009:9). Diese finden sich somit auch im Fremdsprachenlehrplan. Speziell die Fähigkeit sich *Schriftlich* und *Mündlich* in der Fremdsprache auszudrücken, wird als zentrale Fähigkeit in der Sprachaneignung gesehen. Die Fähigkeit *Lesen* ist eine Voraussetzungen für ein Verständnis von zielsprachlichen Texten. Weiter ist es nötig in der Fremdsprache *Rechnen* zu können, um u.a. alltägliche Berechnungen zu verstehen. Als fünfte grundlegende Fähigkeit wird das *Benutzen von digitalen Werkzeugen* genannt, welche zur Erweiterungen der Lernverhältnisse durch z. B. authentische Kommunikationssituationen beitragen.

Unter der Rubrik Kompetenzziele erfolgt eine spezifische Aufstellung, was die Schüler zum Abschluss der 10. Klasse bzw. Vg2 studienspezialisierende Richtung (=Niveau I) und nach Abschluss Vg2 bzw. Vg3 studienspezialisierende Richtung (=Niveau II) in den drei Hauptschwerpunkten können sollen. Das Hauptziel des Fremdsprachenlehrplans ist, dass die Schüler ihre interkulturelle und kommunikative Kompetenz üben (Udir, 2006:1).

Abschließend im Fremdsprachenlehrplan ist festgelegt, welche Bewertung das Fach erhält. Jeweils zum Ende der 10. Klasse, Vg2 und evtl. Vg3 muss eine Jahresdurchschnittsnote (*standpunktkarakter*) gesetzt werden. Zusätzlich können die Schüler in der 10. Klasse zu einem mündlichen Examen, und in Vg2 bzw.Vg3 zu einem schriftlichen Abschlussexamen herangezogen werden.

5. Das finnische Schulsystem

Wie in der Einleitung beschrieben und nachfolgend in Kapitel 6 ausführlicher erklärt, enthält der norwegische Fremdsprachenlehrplan kaum konkreten grammatikalischen Kompetenzziele. Es wurde deshalb entschieden die grammatikalischen Leistungen der norwegischen Schüler mit einer Kontrollgruppe in Finnland zu vergleichen, um die norwegischen Ergebnisse besser deuten zu können. Nachfolgend wird deshalb ein Überblick vom finnischen Schulsystem und der Verankerung von Fremdsprachen in diesem gegeben, sowie die Stellung von Deutsch im finnischen Lehrplan analysiert.

5.1 Die Gliederung des finnischen Schulsystems

In Finnland umfasst die allgemeine Schulpflicht eine neunjährige¹³ Grundausbildung (*Peruskoulu/Grundskola*), welche im Jahr beginnt, indem die Kinder sieben Jahre alt werden (Gautschi: 2). Den Schülern steht es frei, ihre Schule selbst zu wählen, was sich jedoch meist nur in den Ballungsgebieten mit mehreren Schulen zur Auswahl umsetzen lässt. Bis 1999 wurde die neunjährige Grundschulzeit in eine sechsjährige Primar- und einer dreijährigen Sekundarausbildung unterteilt, jetzt wird nur von der „Einheitsschule“ gesprochen. Die durchschnittliche Klassengröße liegt in der Primarstufe bei 19,8 Schülern und in der Sekundarstufe bei 20,1 Schülern (wikipedia, 2013). Eine Leistungsbewertung in Form von Zensuren erfolgt frühestens ab der fünften Klasse, spätestens jedoch ab der siebten. Jedes Schuljahr wird mit einem Zeugnis abgeschlossen. Eine Möglichkeit der Klassenstufenwiederholung aufgrund zu schwacher erbrachter Leistungen ist in der Theorie möglich, gehört jedoch zur Seltenheit (Herrmann, 2010). Die bestandene Abschlussprüfung am Ende der 9. Klasse ist die Voraussetzung für den weiteren Bildungsweg, der zumeist einen Numerus clausus voraussetzt (ibid.). Nach der Grundausbildung können die Schüler die allgemeine Hochschulreife erlangen, indem sie entweder die gymnasiale Oberstufe (*Lukio/Gymnasiet*) besuchen oder eine dreijährige Berufsausbildung (*Ammattikoulu/Yrkesskola*) absolvieren (Gautschi:2). In der gymnasialen Oberstufe gibt es keine Jahrgangsstufen mehr, sondern eine Einteilung des Schuljahrs in fünf bis sechs Kursperioden. Eine Kursperiode besteht im Durchschnitt aus 38 Lektionen à 45 Minuten. Eine solche Periode dauert gewöhnlich sechs Unterrichtswochen und umfasst fünf bis sechs Schulfächer

¹³ Es kann fakultativ ein zehntes Schuljahr besucht werden um z. B. den Notendurchschnitt zu verbessern.

(www.oph.fi). Nach Ablauf einer sechswöchigen Kursperiode werden die Fächer benotet. Die gymnasiale Oberstufe dauert in der Regel drei Jahre¹⁴ und wird mit einer zentral organisierten Abiturprüfung abgeschlossen, die in der die Fächer Mathematik, eine Fremdsprache, die Muttersprache und ein Fach der Geistes- und Naturwissenschaften umfasst. Zusätzlich müssen die Schüler eine Mindestanzahl von 75 durchgeführten Kursen vorweisen können (ibid.). Beim Nichtbestehen kann eine erneute Prüfung abgelegt werden.

5.2 Fremdsprachen im finnischen Schulsystem

Aufgrund von unterschiedlichen Schulprofilen kommt es vor, dass die erste Fremdsprache (= AI¹⁵) bereits in der ersten Klasse eingeführt wird. Gewöhnlich erfolgt dies jedoch erst in der dritten Jahrgangsstufe (Haataja, 2005:4). In den finnischsprachigen Schulen fällt die erste Fremdsprachenwahl zumeist auf Englisch, während in den schwedischsprachigen Schulen Finnisch gewählt wird (www.oph.fi¹⁶). Die Schüler können weiterhin im Laufe der ersten sechs Schuljahre freiwillig eine weitere Fremdsprache (= AII) wählen. Da der Beginn nicht gesetzlich geregelt ist, gibt es Variationen von Schule zu Schule. Generell lernen die Schüler mindestens eine Fremdsprache (AI) in den Jahrgangsstufen 1 bis 6. In den schwedischsprachigen Schulen belegen fast alle Schüler zusätzlich eine AII- Sprache, während der Anteil im ganzen Land bei nur 22% liegt (ibid.). Ab der siebten Klasse müssen die Schüler eine Pflichtfremdsprache (BI) hinzu wählen. Ab der 8. Klasse steht eine neue Fremdsprache (BII) zur Wahl, was im Schuljahr 2010 von 33% der Schüler an den schwedischen Schulen genutzt wurde und nur von 15% der Schüler auf Landesbasis. Mehr als die Hälfte aller schwedischen Schüler wählen Deutsch als BII-Sprache (ibid.). Im Laufe der Pflichtschulzeit ist es daher theoretisch möglich, den Lernprozess in vier Fremdsprachen (einschließlich der anderen Landessprache) zu beginnen, wobei nur AI und BI Pflichtfächer und AII und BII Wahlfächer sind. Als beliebteste Fremdsprache sticht Englisch als Weltsprache hervor, gefolgt von Deutsch (Haataja, 2005:6). Die nachfolgende Abbildung 1 verdeutlicht noch einmal grafisch die beschriebene Fremdsprachenwahl in der 1. bis 9. Klasse:

¹⁴ Es ist allerdings auch möglich frühzeitig nach zwei Jahren, jedoch spätestens nach vier Jahren, die Abiturprüfung abzulegen.

¹⁵ Es wird hier die von Haataja (2005:4) benutzte Bezeichnung für die Fremdsprachen (AI, AII, BI und BII) gewählt. Wie er beschreibt, überschneiden sich die Bezeichnungen der Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (A1/A2, B1/B2, C1/C2) mit der Terminologie im finnischen Bildungssystem für die schulisch Sprachabfolge (B1, B2 usw.).

¹⁶http://oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/den_svensksprakiga_skolans_sardrag/sprakprogrammet_och_sprakvalen/elevarnas_sprakval

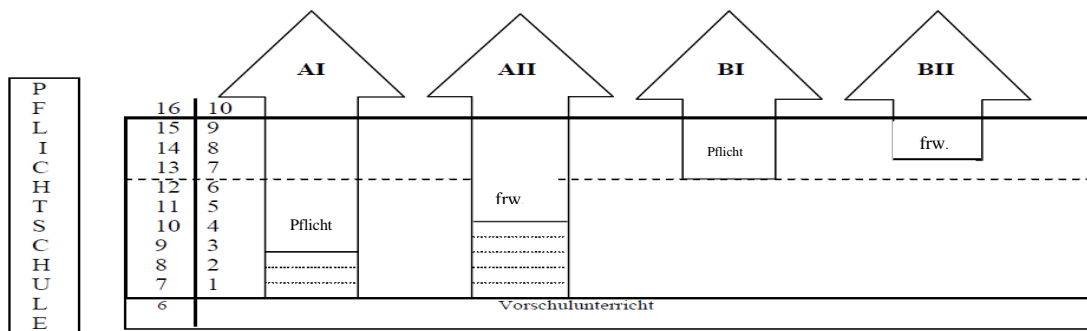


Abbildung 1. Fremdsprachen im grundlegenden Unterricht (Haataja, 2005:4) (frw.= freiwillig)

In der gymnasialen Oberstufe werden die Pflichtfremdsprachen AI und BI fortgeführt. Teilweise setzen die Schüler auch mit einer in der Pflichtschule begonnenen freiwilligen Fremdsprache (BII) fort. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit eine neue fakultative Fremdsprache (BIII) für die gesamte Oberstufenzeit zu wählen. Das Fremdsprachenangebot ist auf der gymnasialen Oberstufe meist umfangreicher, sodass hier u.a. Sprachen wie Italienisch oder Spanisch zur Auswahl stehen (Haataja, 2005:7).

5.3 Deutsch als Fremdsprachen im finnischen Lehrplan

In Finnland wird die Schulausbildung von einem national festgelegten Lehrplan gesteuert, der zusätzlich den Rahmen für einen auf lokaler Ebene, durch die Kommune/ Region bzw. Schule ausgearbeiteten Lehrplan bildet (www.oph.fi). Beide zusammen machen die Werte, Inhalte, Bewertungen und Ziele der Schulausbildung aus. In der letzten nationalen Curriculumreform von 2004/ 2005 für die Grundschulausbildung werden unter Punkt 7.5 die Ziele, Anforderungen und Bewertungen der Fremdsprachen (einschließlich Englisch) definiert. Die Fremdsprachen werden in die Sprachniveaus A und B eingeteilt. Für das Sprachniveau A erfolgte eine Kompetenzeinteilung nach den Schulklassen 1-2, 3-6 und 7-9, Sprachniveau B I bezieht sich nur auf Englisch und B II als wahlfreie Sprache ist an keine Schulklassen gebunden. Zu jedem Kursabschnitt sind eine Kursbeschreibung, die Lernziele und zentralen Lerninhalte angegeben. Für die gymnasiale Oberstufe besteht ein eigener Lehrplan *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*, mit Angaben zu den Lernzielen und den thematischen Lerninhalten der einzelnen Kurse (www.oph.fi). Finnland setzte erstmalig in ganz Europa die Kompetenzstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) für den Fremdsprachenunterricht im nationalen Lehrplan um. Die sechsstufige Einteilung des GER von A1 bis C2 wurde, aufgrund von Bewertungskonventionen und um den Lernfortschritt der Lerner deutlicher dokumentieren zu können, auf

eine zehnstufige Skalierung aufgefächert (Anlage 14.5). Die Kompetenzstufen im Fremdsprachenunterricht beziehen sich auf die vier Grundfertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Zielsetzungen für die Grundschulausbildung entsprechen einer knapp über dem Durchschnitt liegenden Leistung, d.h. bei einer Notenskala von 4 (ungenügend) bis 10 (ausgezeichnet) der Note 8 (Haataja, 2005:6). Nach Beendigung der Pflichtschulzeit sollen die Schüler, die Deutsch als Fremdsprache in der 8. und 9. Klasse (=BII-Sprache) belegt haben bzw. nach Beendigung der der Sprachen BII/ BIII in der gymnasialen Oberstufe, folgende Fertigniveaus erreichen (Tab. 1, 2):

Jahrgangsstufe	Fremdsprache	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
8.-9.	B II	A 1.2- 1.3	A 1.1 - A 1.2	A 1.2 - A 1.3	A 1.1 - A 1.2

Tabelle 1. Zielsetzungen des finnischen FSSU: BII vor dem Hintergrund der finnischen GER-Skalierung um die Note 8 zu erhalten (läroplanen, 2004:145)

Lernpensum (für andere Fremdsprachen, ausgenommen Englisch und Schwedisch)	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
BII	A 2.2	A 2.1- A 2.2	A 2.2 - B 1.1	A 2.1 – A 2.2
B III	A 2.1 – A 2.2	A 2.1	A 2.1- A 2.2	A 1.3- A 2.1

Tabelle 2. Zielsetzungen des finnischen FSU (ausgenommen Englisch und Schwedisch) bis zum Ende der gymnasialen Oberstufen (Haataja, 2005:8)

Eine genauere Definition des einzelnen Fertigniveaus für die vier Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, ist in der Anlage 14.5 nachzulesen. Wie bereits erwähnt, entwirft jede Schule/ Gemeinde auch einen schulinternen Lehrplan. In Bezug auf die beiden getesteten schwedischsprachigen *gymnasium* (Klasse III + IV) enthält der schuleigene Lehrplan für das Fach Deutsch generelle Informationen zu Themen des Unterrichts, die dem nationalen Lehrplan entnommen wurden. In Klasse III ist zusätzlich das verwendete Unterrichtsmaterial und die grammatikalischen Schwerpunkte jedes Kurses definiert (Anlage 14.6). Der schulische Lehrplan der Klasse IV gibt keine zusätzlichen Informationen zu diesen Punkten. Angaben bezgl. des Inhaltes der schulinternen Lehrpläne in der 8. und 9. Klasse können, aufgrund fehlender Information über die besuchten Schulen, nicht gemacht werden.

6. Grammatikalische Kompetenz

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, die grammatikalische Kompetenz von norwegischen Deutschlernern zu analysieren. Dieses Kapitel widmet sich daher dem Begriff *grammatikalische Kompetenz*. Zuerst erfolgt eine Definition des Begriffs Grammatik, danach wird eine Übersicht zu theoretischen Auffassungen über das Grammatiklernen gegeben. Abschließend wird der norwegische Fremdsprachenlehrplan bezüglich seines Inhalts zur grammatikalischen Kompetenz untersucht.

6.1 Definition Grammatik

Beim Lernen einer Fremdsprache ist der Begriff *Grammatik* nicht wegzudenken. Denn ohne das Beherrschen von grammatikalischen Strukturen und Regeln der Zielsprache ist es schwierig, einen Endzustand zu erreichen, der an das Niveau der Muttersprachler herankommt bzw. dem geforderten Endzustand im Lehrplan entspricht. Grammatik kann laut Hansejordet (2007:9-19) je nach Blickwinkel unterschiedlich verstanden werden.

- Grammatik wird oft in Verbindung mit einem Buch gesehen z. B. ein Lehrbuch, welches eine Übersicht über die den Aufbau einer Sprache, Wortzusammensetzungen usw. gibt. Die Grammatik lässt sich u.a. in die Formen deskriptive (beschreibende), präskriptiv (normative) und kontrastive einteilen, wobei die letztere spezielle Gebrauch im Fremdsprachenunterricht findet bzw. fand (siehe auch Kap. 2.2.1 Kontrastivhypothese).
- Grammatik kann des Weiteren als eine Metasprache betrachtet werden, weil sie die Grundlage bildet, um überhaupt erst über Sprachen sprechen zu können. Viele ihrer Terminologien dienen u.a. dem kontrastiven Vergleich von Sprachen. Nach neueren Auffassungen können zu den grammatischen Disziplinen die Bereiche Morphologie, Syntax, Lautlehre, Pragmatik, Text- und Diskursverständnis gezählt werden.
- Grammatik kann außerdem als ein mentales System angesehen werden. Chomsky (1959, 1965, 1975) referiert in Klein (1992:18ff) entwickelte das Konzept des „language acquisition device“, demzufolge der Mensch über einen angeborenen, artspezifischen, für das sprachliche Lernen verantwortlichen Sprachmechanismus verfügt. Dies ist nach heutiger Sicht unumstritten. Darüber hinaus seien uns gewisse allgemeine Züge aller Grammatiken angeboren, die sogenannte „universalen

Grammatik (=UG), während die spezifischen grammatikalischen Züge der Einzelsprache induktiv aus dem Input im Verlauf des Erstspracherwerbs abgeleitet werden (ibid:19). Diese Ansicht ist sehr umstritten und es ist ungewiss, inwiefern sich diese Theorie auf den Fremdspracherwerb übertragen lässt (Hansejordet, 2007:10ff). Die Theorie der Lernervarietäten sieht die Grammatik auch als ein eigenständiges System, (siehe Kap. 2.2.3).

- Geschichtlich gesehen schwankt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht zwischen einer dominierenden und devoten Position, abhängig davon, ob der Fokus auf Form/ Struktur oder kommunikativem Gebrauch der Sprache gerichtet ist. Die Anwendung der Grammatik kann daher zwischen einer deduktiven und induktiven bis hin zur impliziten Präsentation im Unterricht variieren.

6.2 Konzeptionen des Grammatiklernens

Es ist ungewiss, in welchem Umfang, in welcher Weise und in welchem Erwerbsstadium die Grammatik als Hilfe zur Wirkung kommt. Eine Reihe von Forschern meinen diesbezüglich, dass es eine kritische Phase für den Erwerb von Grammatik gibt (Papazian, 2007:39-40, ref. in Hansejordet, 2007:13). Diese vieldiskutierte Theorie der *kritischen Phase*, aufgestellt durch Lenneberg (1967), besagt, dass das Gehirn nur in der Spanne vom zweiten Lebensjahr bis hin zur Pubertät die erforderliche Plastizität besitzt, um sich eine Sprache anzueignen. Ein Spracherwerb nach dieser Zeit würde auf einer anderen physiologischen Art erfolgen, sodass sich der Erwerb schwieriger gestalten würde. Aufgrund dieser biologischen Unterschiede könnten der Erstsprach- und der Zweitspracherwerb nicht als identische Prozesse verstanden werden (Klein, 1992:15-22).

Als Kritik gegen diese Theorie werden u.a. mangelnde biologische Befunde und Beispiele von Fremdsprachenlernenden genannt, die eine Fremdsprache auch nach der Pubertät perfekt lernen. Eine Ursache für die steigende Schwierigkeit der Zweitsprachaneignung kann laut Klein (ibid.) in einer wachsenden sozialen Identität des Lerners, die dieser bewusst/ unbewusst nicht aufgeben will, gesehen werden. Ein anderer Unterschied liegt in der kognitiven Entwicklung. Ein erwachsener Lerner verfügt, im Vergleich zu einem Kind, bereits über ein Verständnis von kognitiven Kategorien (Räumlichkeit, Kausalität usw.). Dies kann den Fremdspracherwerb positiv bzw. negativ beeinflussen (Klein, 2000:7). Im Allgemeinen lässt sich aber sagen, dass es einen graduellen - nicht auf die Pubertät

begrenzten - Alterseffekt beim Spracherwerb gibt, und dass dieser Alterseffekt bei den sprachlichen Strukturen unterschiedlich zur Geltung kommt (ibid.). Ein Beispiel für einen negativen Einfluss ist z. B. die eingeschränkte Fähigkeit von Erwachsenen, die richtige Phonologie einer Fremdsprache zu lernen. Ein positiver, jedoch sehr individuell bedingter Alterseffekt ist die Entwicklung des abstrakten Denkens und der intellektuellen Reife, welche gleichzeitig das Verständnis von grammatikalischen Erklärungen verbessern. Das Projekt STRIMS¹⁷ konnte z. B. nachweisen, dass nur wenige Schüler einer 6. Klasse grammatikalische Regeln lernen und verwenden können (Malmberg, 2000, ref. in Hansejordet, 2007:13). Erst ab den höheren Jahrgangsstufen führe das Unterrichten von differenzierter, fortgeschrittener Grammatik zum Erfolg (Hedström, 2001, ref. in ibid.). Um es zusammenfassend mit den Worten von Hansejordet (ibid.) zu sagen, ist die Lernfähigkeit von fremdsprachlichen Aspekten bei jedem Lerner instabil und gleichzeitig ungleichmäßig in einer Lerngruppe. Ein weiteres Ergebnis ist, dass ein Zusammenhang zwischen dem theoretischen Grammatikwissen und der praktischen Anwendung dieses Wissens fehlt, und dass es den Schüler an grammatikalischer Terminologie mangelt, bzw. diese missverstanden wird und Übergeneralisierungen von Theorien stattfinden (Malmberg, 2000, ref. in ibid.:15ff). Deshalb sollten Schüler die Strukturen der eigenen Muttersprache kennen und benennen können, sodass sie besser auf den grammatikalischen Kontrast der Fremdsprache aufmerksam sind und diesen analysieren können (Hansejordet, 2007:18). Jedoch bedeutet dies nicht automatisch, dass die Fremdsprachengrammatik in die Interlanguage des Schülers aufgenommen wird, was auch Langseth (2011:101ff) bestätigt. Der Grammatikunterricht muss zusätzlich dem individuellen Erwerbsstadium des Lerners angepasst werden, sodass dieser bewusst das Gelernte in seine Interlanguage (=Lernervarietät) einarbeiten kann (Malmberg, 2000, ref. in Hansejordet, 2007:15ff.).

Der Entwicklung von Lernervarietäten weist teilweise auch Tendenzen auf, die unter dem Begriff *Erwerbsstadien* betrachtet werden (siehe auch Kap. 2.2.3). Es wird u.a. von einigen Sprachforschern angenommen, dass die Aneignung von syntaktischen Strukturen in einer natürlichen, vorbestimmten Reihenfolge erfolgt, bezogen auf den ungesteuerten Spracherwerb (Apeltauer, 2006:120ff). So wurde z. B. eine Erwerbsreihenfolge für Verben aufgestellt (vgl. Dittmar 1978:225, Pienemann, 1981:36ff, Clahsen, 1983:102ff usw.), eine Annahme zur Aneignung von Strukturen des deutschen Satzes gefertigt (vgl. Clahsen, 1983:102ff) und Erwerbsstadien für den Erwerb der deutschen Negation festgelegt (vgl. Clahsen, 1983:123ff,

¹⁷ STRIMS = Strategier vid inläring av moderna språk. Rapport: *I huvudet på en elev*. (2000).

Felix, 1981:22) (ibid.). Laut Apeltauer (2006:127ff) könnte das Wissen über bereits erforschte Entwicklungsstadien im Unterricht hilfreich bei der Beurteilung von Äußerungen der Lernenden sein. Damit ein „Üben in den Kernbereichen“, wie er es nennt, von Erfolg ist, muss auf mehrere Kriterien Rücksicht genommen werden. Zum einen müssen die Schüler einen gewissen Sprachentwicklungsstand erreicht haben, und zum anderen müssen sie beginnen, sich um ein sprachliches Phänomen zu bemühen. Sofern diese Kriterien nicht erfüllt sind, kann die Einführung eines sprachlichen Phänomens statt Neugier eher Minderwertigkeitsgefühle, Angst und/oder Abwehrhaltung hervorrufen. Es ist allerdings anzubringen, dass die aus dem ungesteuerten Erwerbsprozess ermittelten Erwerbsstadien Schwachpunkte aufweisen. Ihre fragliche Übertragung auf den gesteuerten Spracherwerb, der unterschiedliche Einfluss der Erstsprache auf die Erwerbsstadien sowie ein Mangel an empirischen Beweisen sind u.a. als Kritikpunkte anzuführen (Hansejordet, 2007:17; Apeltauer, 2006:126).

6.3 Grammatikalische Kompetenz im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen

Mit der Einführung der neuen Schulreform (K06) im Jahre 2006 kam es im Vergleich zu den vorherigen Lehrplanwerken L97¹⁸ und R94¹⁹ zu einigen Änderungen. Während L97 eine ausführliche Übersicht über die Wissensgebiete der Fächer bot und Richtlinien für die Arbeitsmethoden gab, und R94 Ziele der Schülerkompetenz für jedes Schuljahr enthielt. Im gesteuerten Fremdspracherwerb ist der sprachliche Input durch das Curriculum definiert (Kap. 2.3). Die Schulreform K06 steht allerdings die Aneignung von Kompetenzziele ohne Vorgaben von Aneignungsmethoden im Vordergrund (Claussen, 2011:22ff). Es ist somit den Fachlehrern der einzelnen Schulen überlassen zu definieren, mit welchen Methoden, Arbeitsmaterialien und Vermittlungsformen die Kompetenzziele am besten zu erreichen sind. Die Freiheit stellt jedoch an die Lehrer eine große Anforderung zu deren Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit (Heidmark, 2013:70). Die Kompetenzziele der Fremdsprachen haben u.a. als Anliegen die Schüler in ihren kommunikativen Fähigkeiten zu üben (siehe Kap. 4.3). Unter dem Begriff kommunikative Kompetenz zählt meines Erachtens die Grundfähigkeit, sich schriftlich in der Zielsprache ausdrücken zu können. Für das Umsetzen dieser kommunikativen Fähigkeit bedarf der Lerner jedoch linguistischen Fachwissens, d.h. er muss

¹⁸ Lehrplan für die zehnjährige Grundschule

¹⁹ Lehrplanwerk für die gymnasiale Ausbildung

z. B. Grammatik, Vokabular und Rechtschreibung der Zielsprache anwenden können (Hansejordet, 2009:6). Laut *veiledningsdokument* (= Anleitungsdokument) für die Hauptschwerpunkte im Fremdsprachenlehrplan soll die Realisierung der kommunikativen Kompetenz allerdings folgendermaßen erfolgen:

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. (Udir., 2006:1)

Das Wissen über die Struktur der Fremdsprache, also das Wissen über die Grammatik, ist gemäß Udir. nicht als ein eigenes Kompetenzziel zu verfolgen. Grammatik wird nur als ein Hilfsmittel für das Erreichen der anderen Kompetenzziele gesehen. Der Bedarf an grammatikalischen Fertigkeiten soll zudem durch eine praktische und kommunikative Annäherung an die Fremdsprache bei den Schülern ausgelöst werden. Dies bedeutet, dass der Lehrer dafür verantwortlich ist, den Fremdsprachenunterricht auf Themen aufzubauen, die bei den Schülern einen Bedarf am Sprachgebrauch erwecken, sodass die Schüler die Notwendigkeit des Grammatiklernens entdecken (Heidmark, 2007:12, ref. in Hansejordet, 2009:8).

Forschungsergebnisse belegen Hansejordet (ibid.) zufolge, dass ein auf kommunikative Aktivität ausgelegter Unterricht zwar alle Schüler auf ein gewisses Fremdspracheniveau hebt, jedoch würden es nur die jüngeren Schüler auf ein mehr avanciertes Niveau schaffen. Ein Unterricht der dagegen auf die fremdsprachliche Grammatik aufbaut, schafft es nicht, die kommunikativen Fähigkeiten aller Schüler zu entwickeln. Deshalb sollte im Fremdsprachenunterricht das Verhältnis zwischen dem Fokus auf Grammatik und Kommunikation, bzw. auf System und Funktion, auf einer „sowohl-als-auch-Basis“ beruhen (Hansejordet, 2007:18; Guldal & Otnes, 2011:13ff).

In den Kompetenzzielen wird deutlich, dass das Wissen über die Grammatik der Fremdsprache nicht als ein eigentliches Lernziel angesehen wird. Generell ist zu bemerken, dass das Wort „Grammatik“ dort kein einziges Mal erwähnt wird, wie auch Hansejordet

kritisch anmerkt (2007:6). Es sind lediglich Andeutungen zu finden. Unter dem Bereich Sprachlernen Niveau I²⁰ sollen die Schüler:

- Kenntnisse zu Gleichheiten und Ungleichheiten zwischen ihrer Muttersprache und der Zielsprache haben und diese in ihrem Lernprozess ausnutzen können.

Dies bedeutet also, dass die Schüler einen kontrastiven Vergleich der Grammatiken vornehmen können. Auf welche Ebene sich ein solcher Vergleich bezieht (Syntax, Wortbildung usw.), bleibt jedoch offen. Weiter ist unter dem Bereich Kommunikation Niveau I gefordert, dass die Schüler:

- grundlegende sprachliche Strukturen und Formen für die Textbindung beherrschen
- Sprachgebrauch in einem gewissen Grad der Kommunikationssituation anpassen.

Zwar enthalten die Kompetenzziele einige wenige grammatikalische Fähigkeit als Lernziel, jedoch sind die Ziele teilweise sehr vage und unpräzise formuliert. Denn was z. B. unter dem Begriff „grundlegende sprachliche Strukturen“ zu verstehen ist, bleibt letztendlich der Interpretation des einzelnen Lehrers überlassen. Eine individuelle Auslegung der Kompetenzziele führt unweigerlich zu einem variierenden Fokus und Gewichtung der Fremdsprachengrammatik für den Unterricht. Die in dem Kompetenzziel verwendete Umschreibung verdeutlicht meiner Meinung außerdem die genannte Scheu im Fremdsprachenlehrplan das Wort *Grammatik* zu verwenden. Denn hinter dieser verschönenden Ausdrucksweise ist letztendlich nichts anderes zu verstehen, als dass die Schüler grundlegende Grammatikkenntnis der Zielsprache vorweisen sollen. Wie in Kapitel 6.1 beschrieben, können die Bereiche Morphologie, Syntax, Phonologie, Pragmatik sowie Text- und Diskursverständnis zu den grammatikalischen Disziplinen gerechnet werden.

Andere Forscher wie Guldal & Otnes (2011:16) meinen allerdings, dass das grammatikalische Phänomen in den Kompetenzzielen deutlich repräsentiert ist. Forderungen, die Fremdsprache anwenden bzw. anpassen und zielgerecht verwenden zu können, stehen für eine funktionelle Anwendung der Grammatik. Ein Blick in den Lehrplan für Norwegisch zeigt auch, dass das Wort *Grammatik* nicht ganz aus dem norwegischen Lehrplan verbannt ist. In den Lernzielen nach der Beendigung der siebten Klasse lautet es im Bereich Sprache, Literatur und Kultur, dass die Schüler grammatikalische Begriffe anwenden sollen, um u.a. Satzanalysen

²⁰ Auf das Ziele des Niveau II wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, weil sich die Untersuchung nur auf die Fähigkeiten nach Erreichen von Niveau I bezieht.

durchzuführen. Desweiteren wird nach Beendigung der vierten Klasse vorausgesetzt, dass Schüler Sprache, Sprachgebrauch, Wortklassen und deren Funktionen beschreiben können. Auch im Lehrplan für Englisch wird unter dem Hauptziel angeführt, dass die Schüler eine grammatikalische Kompetenz erlangen sollen.

Im finnischen nationalen Lehrplan ist das Wort *Grammatik* auch spärlich vorhanden. Im Lehrplan für die Grundausbildung ist z. B. für die Sprachwahl BII als Unterrichtsinhalt festgelegt, dass wichtige Satzbildung und Grammatik, die zur Kommunikation erforderlich sind, gelehrt werden sollen. Im Lehrplan für das *gymnasiet* taucht das Wort Grammatik dagegen nicht mehr auf. Hier wird nur kurz erwähnt, dass die Schüler ihre Kenntnisse über „Strukturen“ erweitern sollen, was der Formulierung im norwegischen Fremdsprachenlehrplan gleicht.

Die Erstattung des Worts *Grammatik* im Fremdsprachenlernplan mit einer künstlichen Umschreibung kann laut Guldal & Otnes (2011:9ff) mit einer negativen Assoziationsbelegung des Worts erklärt werden. Aus historischer Sicht wird mit *Grammatik* ein starker Fokus auf detailliertes, grammatikalisches Fachwissen, wie z. B. die deutsche Verbbeugung, verbunden, welche oft auswendig gelernt werden musste (=traditionelle Grammatik). Diese Negativbelegung des Worts *Grammatik* führt dazu, dass in den letzten Jahren versucht wird eine direkte Benutzung des Begriffs zu umgehen. Teilweise kam/kommt es auch ganz zum Weglassen vom systematischen Auswendiglernen von grammatikalischen Regeln und Formen der Fremdsprache (ibid.:11).

7. Fehleranalyse

Sowohl beim Erlernen einer Fremdsprache als auch der Muttersprache, ist das Vorkommen von sprachlichen Fehlern aus heutiger Sicht unumgänglich und ein natürliches Element bei der Sprachenaneignung. Speziell im Fremdsprachenunterricht ist die Fehleranalyse/ Fehlerkunde ein wichtiger Bestandteil. Die Fehleranalyse setzt sich u.a. aus den Bereichen der Fehleridentifikation, -beschreibung und -erklärung zusammen (Fabricius-Hansen, 1981:39ff). Im Hinblick auf die Auswertung der Schülertexte soll nachfolgend geklärt werden, was eigentlich unter dem Begriff Fehler zu verstehen ist und wie dieser typisiert und klassifiziert werden kann. Es soll zudem auf mögliche Ursachen für das Begehen von Fehlern beim Fremdsprachenlernen eingegangen und die Berechnung von Fehlerhäufigkeiten definiert werden. Abschließend wird präzisiert, welche Fehlertypen bei der Auswertung des Schülertests zugrunde liegen. Auf die Bereiche der Fehlerbewertung, -therapie, -prophylaxe und auf die Geschichte der Fehleranalyse wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

7.1 Was sind Fehler?

Eine Hauptaufgabe der Fehlerlinguistik ist es, den Begriff *Fehler* zu definieren (Achten, 2005:26). Fehler können als sprachliche Ausdrücke (ein Satz oder ein Teil von einem Satz) gesehen werden, die nicht korrekt bzw. inakzeptabel sind in Bezug auf eine gewisse sprachliche Norm (Fabricius-Hansen, 1981:41). Diese Norm muss allerdings erst als Vergleichsgröße definiert werden, damit eine Äußerung als fehlerhaft identifizieren werden kann (Kleppin, 1997:15). Deshalb kann etwas, was nach einer Definition als fehlerhaft gilt, laut einer anderen als korrekt gelten, abhängig vom Blickwinkel und Zugriff auf das Phänomen Fehler (ibid.:19, 23). In vielen Fällen kann, trotz Vorliegen einer Norm, nicht eindeutig entschieden werden, ob eine Äußerung normgerecht oder normabweichend ist (Giera, 1980:356, ref. in Achten, 2005:28). Diese definatorischen Probleme sind u.a. bedingt mit einem stetig vorgehenden Sprachwandel in allen Sprachen, der sich auf alle linguistischen Ebenen äußern kann. So können Formen, die z. B. noch vor ein paar Jahren als normabweichend aufgefasst wurden, heutzutage als sprachlich korrekt gelten, und umgekehrt (Achten, 2005:26). Eine unterschiedliche Auffassung von sprachlicher Korrektheit ist zudem durch regionale, soziale oder stilistische Sprachvarianten bedingt (Trudgill/ Hannah, 1982, ref. in Achten, 2005:26; Fabricius-Hansen, 1981:51). Die Vorliebe der Mecklenburger für das

Verb *tun* als finites Verb -Wir tun Kekse backen.- kann z. B. in andere Regionen bzw. anderen Ländern mit gleicher Muttersprache als sprachliche Inkorrektheit empfunden werden. Auch bei Muttersprachlern aus einer Region liegen zum Teil unterschiedliche Normverständnisse vor, was als *interpersonelle Inkonsistenz* bezeichnet wird (Raabe, 1980:68, ref. in Achten, 2005:27). Dass es sprachliche Fehler, trotz der genannten Definitionsprobleme gibt, zeigt sich an Äußerungen, die von allen als normwidersprechend aufgefasst werden. Die Fehler-identifizierung setzt daher einen Begriff von sprachlicher Korrektheit voraus (Kasper, 1975:IV). Als Lösung für diese Definitionsschwierigkeiten wurden in der Fehlerlinguistik verschiedene Beurteilungskriterien festgelegt (Achten, 2005:28).

Beim Kriterium *Grammatikalität* entscheidet allein ein grammatikalisches Modell, ob ein sprachliches Element, unabhängig von dessen sprachlichen Kontext, als normgerecht gelten kann (Chomsky, 1965, & James, 1989, ref. in Achten, 2005:29). Das individuelle Normverständnis von Muttersprachlern wird dabei außer Acht gelassen. Bei diesem Kriterium kann demzufolge nur eine Norm zugrunde gelegt werden. Dies führt mit sich, dass nur Sprach-elemente als eindeutig normwidersprechend beurteilt werden, die in jeder Norm dieser Sprache als abweichend gelten würden (Achten, 2005:30). Bei der später folgenden Auswertung der Schülertexte wird Hochdeutsch als geltende Standardnorm angewendet, welche auch in norwegischen Lehrmitteln zugrunde liegt.

Das andere Kriterium nach Chomsky, welches der Ebene der praktischen Sprachanwendung zuzuordnen ist, ist die *Akzeptabilität*. Diese basiert darauf, dass sprachliche Formen nur als abweichend beurteilt werden, sofern die Sprecher unterschiedlicher Formen der Sprache übereinstimmend empfinden, dass ein sprachliches Element nicht in den Kontext der gesamten Äußerung passt (James, 1998:66-74, ref. in Achten, 2005:30).

Sofern sowohl gegen das Kriterium der Grammatikalität als auch der Akzeptabilität verstoßen wird, liegt ein *wirklicher Fehler* vor (Achten, 2005:31). Selbst wenn nicht gegen diese beiden Kriterien verstoßen wird, kann ein Fehler vorliegen. Das ist der Fall, wenn der Sprecher eine ganz andere Vermittlungsabsicht hat, als er eigentlich ausdrückt (Fabricius-Hansen, 1981:42,52). Der Satz ist demnach grammatikalisch korrekt, jedoch inadäquat aufgrund latenter Fehlerhaftigkeit (Corder, 1973, ref. in Fabricius-Hansen, 1981:42).

7.2 Typisierung und Klassifikation von Fehlern

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten Fehler zu typisieren und zu klassifizieren. Von Klassifikation ist die Rede, wenn Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet sind, und der Begriff Fehlertypen bezieht sich auf typische Fehlermanifestationen (Kleppin, 2001a:988). Die bekannteste Art Fehler zu typisieren geht auf Corder (1967) zurück (ibid.). Corder unterscheidet zwischen *Performanz-* und *Kompetenzfehlern*. Mit Letzteren sind Verstöße gemeint, die außerhalb der Kompetenz des Lerners liegen, sogenannte *errors*. Errors sind unbeabsichtigte Fehler, die aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse des Lerners geschehen, weil dieser sich die notwendigen Strukturen noch nicht angeeignet bzw. falsch verstanden hat. Der Lerner ist selbst bei einer Konfrontation mit dem Fehler außer Stand, diesen zu berichtigen (Fabricius-Hansen, 1981:46; Achten, 2005:31). Performanzfehler (*mistakes*) basieren sich dagegen auf unvollkommene Automatisierungen von Regeln/Strukturen, Ablenkung oder Müdigkeit. Diese Fehler ist der Lerner im Stand selbst zu erkennen und zu korrigieren. Zu den Performanzfehlern sind auch reine Flüchtigkeitsfehler (*slips of the tongue/lapes*) zu rechnen (Kleppin, 2001a:988).

Besonders im Fremdsprachenunterricht hat die Klassifikation von Fehlern nach Sprach-ebenen z. B. phonetische/ phonologische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische, inhaltliche Fehler, eine große Bedeutung für die Korrektur und Bewertung (Kleppin, 1997:42). Bei einem Zuordnungsversuch von Fehlern zu den einzelnen Sprach-ebenen kann allerdings in einigen Fällen keine eindeutige Entscheidung getroffen werden. Um ein Beispiel aus Fabricius-Hansen (1981:57) zu zitieren, so ist in dem Satz...*kann ich die ganze Nacht tanze** das fehlerhafte Verb tanze, sowohl als morphologischer Fehler (aufgrund falscher Verbendung) als auch syntaktischer Fehler (fehlerhafter Gebrauch der 1. Pers. Sing-Form) zu kategorisieren. Bei solchen Zweideutigkeiten ist es sinnvoll, den Fehler als morphosyntaktisch zu bezeichnen, wie es Kleppin (1997) auch vornimmt. Neben dieser zu der traditionellen Sprachbeschreibung zählenden Einteilung gibt es außerdem die valenzgrammatikalische oder transformationsgrammatische Sprachbeschreibung (Fabricius-Hansen, 1981:56). Kleppin (2001a:988) merkt jedoch an, dass es keine wissenschaftlich anerkannte Klassifizierung gibt und auch nicht geben sollte, denn die Einteilung hänge vom jeweiligen Adressaten ab.

7.3 Fehlerursachen/ -erklärung

Die Erklärungsversuche für das Auftreten von Fehlern stehen im engen Zusammenhang mit den Ansichten der einzelnen Spracherwerbtheorien der letzten Jahrzehnte. Nachfolgend sollen kurz die wichtigsten Ursachen für Fehler beim Fremdsprachenerwerb genannt werden.

7.3.1 Interlinguale Fehler

Vertreter der kontrastiven Erwerbtheorien gehen/ gingen davon aus, dass sich Fehler vorher sagen lassen, indem die Zielsprache und die Ausgangssprache miteinander kontrastiert werden. In den Bereichen, wo Elemente und Regeln in beiden Sprachen identisch sind, entstehen aufgrund eines positiven Transfers keine Fehler (siehe auch Kap. 2.2.1). Dagegen basieren sich Lernprobleme auf die abweichenden Sprachbereiche, bedingt durch einen negativen Transfer, welcher zu sogenannten (interlingualen) Interferenzfehler²¹ führt (Kleppin, 1997:31ff; Fabricius-Hansen, 1981:90). Unter Interferenz wird somit eine negative Übertragung von grammatikalischen Strukturen/ Regeln/ Lexik aus der Muttersprache auf die Zielsprache, bzw. von einer anderen Fremdsprache wie z. B. Englisch auf die Zielsprache verstanden (Fabricius-Hansen, 1981:75, 91, 118). Es sei angemerkt, dass ähnliche Sprachstrukturen nicht konsequent vor Fehlern bewahren.

7.3.2 Intralinguale Fehler

Vertreter der Identitätshypothese, die davon ausgehen, dass Erst- und Zweit-/ Fremdspracherwerb gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen auf der sprachlichen Eben haben, sehen einen Hauptgrund für Fehlervorkommen in der Übertragung von sprachlichen Phänomen innerhalb der Zielsprache. Diese werden als intralinguale Fehler bezeichnet (vgl. z. B. Richards 1974; Wode 1978) (Kleppin, 1997:33, 2006:1986). Hierbei ist nach Kleppin (1997:33) zwischen drei Fehlerursachen zu unterscheiden: Als Übergeneralisierungen werden Ausweitungen einer Kategorie/ Regel auf andere Phänomene bezeichnet, z. B. wenn eine Verbform aus einem ähnlichen Satzgefüge abgeleitet wird, wie in *Es bietet sich eine Chance*. und dann angewendet wird im Satz: *Er bietet* mir große Freude*. Eine Regularisierung tritt auf, wenn eine eigentliche unregelmäßige Form zu einer regelmäßigen umgeformt wird wie in *Ich gehe* in die Schule*. Als drittes Phänomen können Simplifizierungen, also Vereinfach-

²¹ Gem. der Diskussion in Fabricius-Hansen (1981:90ff) bezieht sich der Begriff Interferenz nur auf den Fall des negativen Transfer zwischen Muttersprache und Zielsprache, also auf interlinguale Fehler.

ungen und Vermeidung von komplexen Strukturen, auftreten wie in *Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen*. Die Unterscheidung zwischen inter- und intralingualen Fehlern ist nicht immer eindeutig, sofern der Fehler auf einer Mischung dieser beiden beruht (Fabricius-Hansen, 1981:75).

7.3.3 Übersetzungsfehler

Eine Fehlerquelle kann im Missverstehen von Originaltexten liegen, sodass ein rezeptiver Fehler in der Muttersprache besteht (Fabricius-Hansen, 1981:74). Diese Fehlerursache trifft demnach in Zusammenhang mit Textarbeiten und Übersetzungen auf.

7.3.4 Multikausale Erklärungen

Erst mit der Diskussion über die Interlanguage (=Interimsprache, Lernaltsprachen, Lernervarietät) wurden mehrere Ursachen für ein Fehlervorkommen in Betracht gezogen (Kleppin, 2001a:989). So kommt z. B. der Einfluss von Kommunikationsstrategien hinzu. Unter dieser Rubrik sind besonders die Vermeidungs- bzw. Ausweichstrategien zu nennen. Beim bewussten Versuch Fehler zu vermeiden, indem als schwierig empfunden Strukturen nicht benutzt werden, können sprachliche Hypothesen des Lerners nicht überprüft werden. Dieses Ausweichen von Fehlern führt mit sich, dass evtl. falsche Sprachhypothesen nicht korrigiert werden und das sprachliche Niveau sich somit nicht weiterentwickelt und teilweise fossilisiert (Kleppin, 1997:35). Ein weiterer Einfluss wird im Fremdsprachenunterricht selbst gesehen, denn der Inhalt des Unterrichts oder der Lehrer an sich können Fehler provozieren. Sprachliche Strukturen, die eigentlich nicht sehr häufig in der Zielsprache vorkommen, jedoch schwierig zu erlernen sind, werden häufig geübt und sind demnach überrepräsentiert (z. B. der deutsche Konjunktiv). Ein starker Fokus auf eine sprachliche Struktur kann Ursache für ein erhöhtes Fehlervorkommen sein (ibid.:36). Zudem steht jeder Lerner unter der Einwirkung von persönlichen Einflussfaktoren, die sich auf die Qualität seiner Sprachperformanz auswirken. Die Anzahl dieser Faktoren und deren Zusammenspiel sind komplex. Der Lerner kann z. B. von Müdigkeit, Krankheit, Lustlosigkeit oder Ängste geprägt sein, sodass es zu Fehlern kommt, die der Lerner unter anderen Umständen nicht gemacht hätte (ibid.:37). Als letztes sei der Einfluss von soziokulturellen Faktoren genannt, wo sich verbales oder nonverbales Verhalten auf die zielsprachliche Situation überträgt (Kleppin, 2001a:989).

7.4 Die Berechnung der Fehlerhäufigkeit

Es ist üblich, Ergebnisse in Häufigkeiten auszudrücken. Hierbei ist zu beachten, dass eine Relation von den tatsächlichen Fehlern zu den möglichen Fehlern vorgenommen wird, um ein realistisches Bild der Fehlerhäufigkeit zu erhalten. Diese wird als *Fehlerquote* bezeichnet. Die Angabe der tatsächlichen Fehler geschieht in *Fehlerprozent*. In Bezug auf die Fehlerhäufigkeit innerhalb einer Klasse kann die durchschnittliche Fehlerquote aller Schüler eine Aussage zum Grad der Beherrschung einer Struktur geben – *totale kollektive Fehlerquote*. Es kann zudem eine *selektive Fehlerquote* berechnet werden, die nur auf einen ausgewählten Teil des Tests referiert, wie z. B. beim der Übersetzungsaufgabe (Kap. 9.3). Im Verhältnis zu der *totalen* kann mit Hilfe der *selektiven Fehlerquote* eine spezifischere Auswertung von häufig mit Fehlern belasteten, grammatikalischen Struktur vorgenommen werden. Die totale Fehlerquote gibt eher einen Einblick in die generelle Beherrschung eines Phänomens, während die selektive den Schwierigkeitsgrad einer gewissen Konstruktion bezogen auf eine bestimmte Untersuchungsgruppe widerspiegelt (Fabricius-Hansen, 1981:64-72).

7.5 Die Bedeutung des Fehlerbegriffs für die Auswertung der Schülertests


Bei der Auswertung der Schülertexte und -übersetzungen sollen alle Fehler ermittelt werden, die sowohl gegen die Akzeptabilität als auch die Grammatikalität verstoßen. Die Grammatikalität ist durch die Sprachnorm Hochdeutsch definiert, während die Akzeptabilität auf meinem Sprachgefühl als deutsche Muttersprachlerin beruht. Bei der Fehlerermittlung ist es schwierig, zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern zu unterscheiden, denn dies setzt eine Einsicht in die Interlanguage jedes einzelnen Lernalters oder der Lerngruppe voraus (Fabricius-Hansen, 1981:47-49). Da mir diese Einsicht nicht vorliegt und zudem auch keine genaueren Angaben zu den unterrichteten Inhalten des Fachs Deutsch bekannt sind, wird bei der nachfolgenden Fehleranalyse in Kapitel 9.2 nicht zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern unterschieden. Es werden deshalb alle Fehlertypen (errors, mistakes, slips/laps) einbezogen. Zudem wird, wo es eindeutig ist, für die Fehler angegeben, ob diese auf einer interlingualen Fehlerursache (= Interferenz) bzw. einer intralingualen Fehlerursache beruhen.

In Bezug auf die Fehlerklassifizierung wird sich auf eine traditionelle Einteilung gestützt. Bei der Festlegung der hier anzuwendenden Fehlerklassifizierungen wurden sechs Fehlerklassen anhand von Fabricius-Hansen (1981:56-64), Kleppin (1997:42) und Aag (1973) zusammengestellt.

Zur ersten Fehlerklasse zählen **orthografische Fehler**, d.h. Wörter mit Rechtschreibfehlern, wie z. B. *virkklich* statt *wirklich* oder *Kläder* statt *Kleider*. Des Weiteren fallen auch Fehler in Bezug auf Groß- und Kleinschreibung und aufgrund des Weglassens von Doppeltkonsonanten in dieser Kategorie, z. B. beim Wort *Manschaft*. Als nächste Fehlerklasse werden **morphologische Fehler** gewählt, wozu Fehler bei echten/ unechten zusammengesetzten Verben zu rechnen sind. Außerdem werden Fehler bei Singular- und Pluralendungen der Substantive in diese Klassifizierung aufgenommen, z. B. *zwei Woche*. Die dritte Klasse sind **lexikalische Fehler**, zu denen die Verwendung von norwegischen bzw. englischen Wörtern gehört. Auch die Verwendung falscher Präpositionen aufgrund von Verwechslung/ Assoziationsfehler mit Ursache in einem intra- oder interlingualen Einfluss und unpassende Wortwahl fällt in diese Klasse. Als nächstes wurde die Einteilung in **syntaktische Fehler** gewählt, womit alle Wortstellungsfehler gemeint sind plus Probleme mit dem *zu*-Infinitiv. Eine weitere Fehlerklasse stellen **morpho-syntaktische Fehler** dar, zu denen z. B. Fehler aufgrund fehlerhafter Kongruenz zwischen finitem Verb und Subjekt, falscher Modus, Numerus und Tempusgebrauch bei den Verben, ein Verwechseln des Gebrauchs von *haben* und *sein*, falscher Kasusgebrauch in Präpositionsphrasen und anderen Satzgefügen und falscher Genus bei Substantiven zählen. Außerdem werden Übergeneralisierungen bei der Verbbeugung, wie z. B. wenn eine schwache statt starke Verbbeugung vorgenommen wurde und umgekehrt (*ich fährt* statt *ich fuhr*), in diese Klasse eingeordnet. Bei der praktischen Fehlerauswertung ist es nämlich schwierig zu erkennen, ob die Endung eines Verbs aufgrund einer falschen Regelanwendung bzw. aus reinem Zufall erfolgte. Als letztes wird auch die Klasse **sonstige Fehler** verwendet, zu denen u.a. Verständnisprobleme aufgrund des Weglassens von Satzgefügen und das Fehlen von Wortklassen bzw. deren unnötiger Gebrauch gehören.

Bei der Berechnung der totalen Fehlerquote jedes Schülers wird jedem Wort maximal eine Fehlerklasse zugeordnet. Wenn sich ein Fehler mehrmals im Text wiederholt, wird dieser dementsprechend jedes Mal als Fehler gezählt. In einigen Fällen kann ein Fehler jedoch mehreren Klassen zugeordnet werden, wie im Beispiel: *Ich schwimmst im Meer*. Das Verb

lässt sich sowohl in die Klasse orthografischer Fehler aufgrund des fehlenden *ch*, als auch in die Klasse morphologischer Fehler aufgrund der fehlenden Kongruenz zur ersten Person Singular einordnen. Außerdem kommt oft die Fehlerklasse syntaktische Fehler bei einem bereits fehlerbelegtem Wort hinzu. Aus diesem Grund wird bei einer mehrfachen Fehlerhaftigkeit eines Worts nachfolgende Priorität der Fehlerklassen verwendet, um eine doppelte Fehlerzählung zu umgehen.

- 
1. **sonstige Fehler**
 2. **syntaktische Fehler**
 3. **orthografische Fehler**
 4. **lexikalische Fehler**
 5. **morphologische Fehler**
 6. **morpho-syntaktische Fehler**

Zusätzlich wird, wo es eindeutig möglich ist, eine Aussage darüber getroffen, inwiefern intralinguale bzw. interlinguale Fehlerursachen vorliegen. In vielen Fällen erweist sich dies als schwierig, wie beim Beispiel: *mit meine Eltern*. Der Beugungsfehler beim Possessivpronomen kann zum einen als intralingualen Fehler gedeutet werden, wenn angenommen wird, dass der Schüler z. B. nicht weiß, dass die Präposition *mit* den Dativ verlangt und demnach das Pronomen zusätzlich eine *n*-Endung erhält. Andererseits kann auch von einem Mutterspracheninterferenz ausgegangen werden, denn im norwegischen lautet es *med mine foreldre*, sodass die *e*-Endung des norwegischen Pronomens *mine* auf das deutsche Pronomen *meine* übertragen wurde. Aussagen inwiefern multikausale Erklärungsgründe für das Fehlerauftreten vorliegen, können wegen des Mangels an dafür notwendigen Informationen nicht getroffen werden.

8. Die Untersuchung

Für die Beantwortung der Problemstellung: *Welche grammatikalischen Strukturen beherrschen norwegische Deutschlerner nach einem dreijährigen Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I)?* wurde die Durchführung eines schriftlichen dreiteiligen Tests mit 43 norwegischen und 13 finnlandschwedischen Schülern als geeignete Methode angesehen. Nachfolgend wird die gewählte Methode präsentiert und begründet, zudem werden die Probanden vorgestellt und abschließend einige Anmerkungen zu möglichen Fehlerquellen im Zusammenhang mit dem Test, der Testauswertung und den Probanden genannt.

8.1 Methode, Material und Durchführung

Die Auswertung der Schülertexte erfolgt anhand einer Fehleranalyse (siehe Kap. 7), die als Ziel hat eine Übersicht über fehlerhafte grammatikalische Strukturen nach Beendigung eines dreijährigen Deutschunterrichtes zu geben (Kap. 9.2). Die Fehleranalyse ermittelt zusätzlich Bereiche in denen kaum Fehler vorkommen. Diese sind in Kapitel 9.2 und 10.1 aufgeführt. Der Hauptfokus der Untersuchung liegt allerdings auf den Bereichen, die die Schüler noch nicht ausreichend beherrschen.

Laut dem norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen zählt die Grundfertigkeit *Schreiben* zu den zu erlernenden Fähigkeiten. Außerdem wird explizit in den Kompetenzziele für das (Sprach)niveau I unter der Rubrik Kommunikation gefordert, dass die Schüler erzählende, beschreibende und informierende Texte schreiben können sollen. Es wurde sich daher für eine schriftliche Testform entschieden. Diese hat zudem gegenüber einer mündlichen Testform den Vorteil, dass die Schüler mehr Zeit haben, über die zu verwendenden grammatikalischen Formen zu reflektieren und eventuelle Korrekturen vorzunehmen. Den Schülern sollte diese Möglichkeit der eigenen Fehlerkorrektur eingeräumt werden. Außerdem ist die Auswertung von schriftlichen Daten einfacher zu handhaben als von mündlichen. Ein Problem der freien Textform ist jedoch, dass die Schülertexte kein reelles Bild ihrer grammatikalischen Kenntnisse widerspiegeln müssen, sofern die Schüler von sogenannten Vermeidungsstrategien Gebrauch machen, d.h. als schwierig empfundene grammatikalische Strukturen werden nicht verwendet. Ein solches Umgehen von Fehlern kann entweder bewusst erfolgen mit dem Vorwand Fehler zu vermeiden bzw. unbewusst geschehen. Aus diesem Grund wurde zusätzlich für den Test ein kleiner Übersetzungsteil vom Norwegischen ins Deutsche als

wichtig angesehen. Dieser kann überprüfen, inwiefern die Schüler spezifische grammatikalische Strukturen bereits meistern. Weil im Lehrplan keine eindeutigen grammatikalischen Ziele für das Niveau I festgelegt sind, wurde ein beliebiges Deutschlehrbuch für die Klassenstufe 10 zu Rate gezogen. Angaben über die in der *ungdomsskole* verwendeten Deutschlehrbücher der Probanden liegen nicht vor. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Schüler unterschiedliche Bücher verwendeten wie z. B. *Weitblick*, *Noch einmal* oder *Auf Deutsch*²². Laut dem letztgenannten Lehrbuch wird im dritten Deutschlehrjahr u.a. auf Präpositionalphrasen, Genitivformulierungen und feste Verbaldrücke, die einen Dativ oder Akkusativ verlangen fokussiert (vgl. S. 51, 83, 161, 275-281). Im Lehrbuch *Auf Deutsch* werden diese grammatikalischen Themen durch Infoboxen in den Kapiteln und in einer Minigrammatikteil am Ende des Buches präsentiert. Die acht Übersetzungssätze für den Test wurden entweder direkt aus dem Lehrbuch übernommen oder mit dem Vokabular und der Grammatik des Lehrbuchs von mir gebildet. Eine Analyse inwiefern die ausgewählten grammatikalischen Themen in anderen Deutschlehrbüchern der *ungdomsskole* vorkommen, wurde nicht vorgenommen. Dies würde zu einer Lehrbuchanalyse führen, was nicht Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, spielt die Motivation der Schüler eine wichtige Rolle im Spracherwerb. Der Schülertest sollte daher auch Angaben zur Schülermotivation gewinnen, um einen eventuellen Zusammenhang zwischen der erbrachten Leistung und der Motivation der Schüler zu finden. Die Schülermotivation wurde anhand eines Fragebogens bestehend aus sieben offenen und acht Multiple-choice Fragen ermittelt. Die Fragen wurden der Studie von Beate Lindemann (2008) entnommen, die die Anfangsmotivation von Fremdsprachenlernern in der *ungdomsskole* untersuchte (Kap. 3.3). Der Vorteil der Verwendung von Lindemanns Testfragen²³ ist, auf schon erprobte Testfragen zur Motivation zurückgreifen zu können. Somit sollte gesichert werden, relevante Resultate zur Motivation zu erhalten.

Der gesamte Schülertest wurde in norwegischer Sprache verfasst, um sprachliche Missverständnisse bei den Aufgabenstellungen und den Motivationsfragen zu vermeiden. Der Test wurde anonym durchgeführt, sodass die Fragebögen nur die Zahlenkennzeichnung 1 bis 56 tragen. Der Schülertest (Anhang 14.1) besteht somit neben einer ausführlichen Einleitung aus drei Teilen:

²² *Auf Deutsch 3*. (2008) Gyldendal Norsk Forlag AS. Das Lehrbuch deckt die Kompetenzziele von K06 und ist Lehrbuch für die 10. Klasse, d.h. für das dritte Jahr mit Deutschunterricht an der *ungdomsskole*.

²³ Es wurden aus Platzgründen nicht die gesamten Testfragen in meiner Untersuchung übernommen.

- Teil 1: fünfzehn Fragen zur Motivation der Schüler²⁴
- Teil 2: Aufforderung zehn bis zwölf Sätze auf Deutsch über die Sommerferien zu verfassen.
- Teil 3: Übersetzungsaufgabe. Acht norwegische Sätze ins Deutsche übersetzen.

Im Laufe der Arbeit zeigte es sich, dass die Ergebnisse der norwegischen Schüler ohne eine Vergleichsgröße schwer zu deuten waren, weil der Lehrplan, wie bereits erwähnt, so gut wie keine deutlichen grammatikalischen Kompetenzziele enthält. Es wurde daher eine Kontrollgruppe deutschlernender Schüler in einem anderen Land gesucht, die den gleichen Test durchführen sollten. Die Wahl fiel dabei auf Finnland, die in den PISA-Studien²⁵ mit Platzierungen unter den Top 10 in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesefähigkeiten brillieren, sodass ihnen meinerseits auch eine gewisse Kompetenz im Bereich der Fremdsprachen unterstellt wurde. Durch persönliche Beziehungen konnten zwei Schulen im schwedischsprachigen Bereich Finnlands für die Testdurchführung geworben werden. Es wurden bewusst Schüler mit Schwedisch statt Finnisch als Muttersprache ausgewählt. Schwedisch und Norwegisch zählen beide zu den nordgermanischen Sprachen, während Finnisch zur den uralischen Sprachen kategorisiert wird. Aufgrund der Sprachverwandtschaft zwischen Norwegisch und Schwedisch eignen sich finnlandschwedische Schüler besser als Kontrollgruppe. Durch die Sprachverwandtschaft besteht zwischen beiden eine ähnlichere muttersprachliche Ausgangssprache beim Erlernen von Deutsch, als wie es bei finnischen Schülern gewesen wäre. Der Test wurde für die finnlandschwedischen Schüler zwar ins Schwedische übersetzt, jedoch verwendete der Deutschlehrer der Klasse IV die norwegische Testversion und der Deutschlehrer der Klasse III übersetzte aufgrund eines Missverständnisses den Test selbst ins Schwedische. Dies zog allerdings keine Nachteile mit sich.

Bezüglich der Testdurchführung waren die Klassen I und II vorab von ihren Deutschlehrerinnen von meinem Besuch und meiner Testabsicht informiert worden. Mögliche Testinhalte kamen dabei aber nicht zur Sprache. In Klasse I wurde die Testdurchführung zusammen von mir und der Deutschlehrerin vorgenommen. Bei der Klasse II war ich allein am Testtag in der Klasse. Für die Durchführung waren 45 Minuten (= eine Unterrichtsstunde)

²⁴ Die Auswertung in Kap. 9.1 nimmt nicht auf alle 15 Fragen des Fragebogens Rücksicht, weil sich einige Fragen im Nachhinein als irrelevant für meine Untersuchung erwiesen.

²⁵ Ergebnisse der PISA-Studien für Finnland <http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=en> (10.01.2014)

geplant, was sich als gute Kalkulation erwies. Hilfsmittel jeglicher Form waren nicht zugelassen. Die Durchführung des Tests in Finnland wurde von den dortigen Deutschlehrern nach genauer schriftlicher Anweisung meinerseits vorgenommen.

8.2 Die Probanden

Für die Untersuchung in Norwegen konnten aufgrund persönlicher Kontakte zwei *Vgl*-Klassen in Oslo (Klasse I, Fragebogennummer 1 bis 22) und Akershus (Klasse II, Fragebogennummer 23 bis 44) geworben werden. Bei Klasse I handelt es sich um Schüler einer Privatschule, während Klasse II zu den staatlichen Schulen gehört. Alle Schüler hatten drei Jahre Deutsch an einer *ungdomsskole*²⁶ (8.-10. Klasse) und begannen in der *Vgl* mit Deutsch auf Niveau II. Das Alter der Schüler lag zwischen 15 und 16 Jahren. Laut Lehrplan hatten die Schüler 227 Stunden Deutsch an der *ungdomsskole* und demzufolge Niveau I erreicht. Die Untersuchung wurde in Klasse I am 03.09.2013 mit 22 von 30 Schülern durchgeführt und am 04.09.2013 in Klasse II mit 21²⁷ von 30 Schülern. Die nicht teilnehmenden Schüler waren an den Untersuchungstagen nicht anwesend. Der Schulstart im Schuljahr 2013/ 2014 war für Klasse I am 14.08.13 und für Klasse II am 15.08.13, sodass die Schüler vor der Untersuchung ungefähr drei Wochen Schulunterricht hatten.

Für die Untersuchung in Finnland konnten zwei schwedischsprachige Schulen (*gymnasiet*) geworben werden (Klasse III, Fragebogennummer 53 bis 56 und Klasse IV, Fragebogennummer 44 bis 52). Die Wahl fiel auf diese Schulen aufgrund persönlicher Kontaktinformationen zu den dortigen Deutschlehrern. In Zusammenarbeit mit den finnland-schwedischen Lehrern wurden Schüler für meinen Test ausgewählt, die eine annähernd gleiche Menge an Deutschunterricht wie die norwegischen Schüler hatten, um so ähnliche Ausgangsparameter zu haben.

In Klasse III passten vier finnlandschwedische Schüler in das von mir gesuchte Schülerprofil. Diese vier hatten, laut Angaben der dortigen Deutschlehrerin, Deutsch freiwillig als BII-Sprache in der 8. und 9. Klasse belegt mit 90 Minuten Unterricht in der Woche. Hochgerechnet mit ungefähr 38 Schulwochen in einem Schuljahr ergeben sich somit ungefähr 114 Stunden für zwei Schuljahre. In der ersten Klasse des Gymnasiums hatten diese Schüler

²⁶ Die Klassen in *Vgl* setzten sich aus Schülern von verschiedenen *ungdomsskolen* zusammen. Es wurde nicht darauf eingegangen von genau welchen *ungdomsskolen* die Schüler kamen, da dies nicht relevant für die Untersuchung ist.

²⁷ Schüler 23 hat den Teil 2 des Fragebogens auf Norwegisch statt Deutsch beantwortet und zählt nur bedingt mit bei der Schüleranzahl.

drei Deutschkurse, wobei ein Kurs 18 bis 20mal 70 Minuten entspricht²⁸. Zum Testzeitpunkt am 08.11.2013 waren die Schüler in der zweiten Klasse des Gymnasiums und hatten seit Schulbeginn einen weiteren Deutschkurs absolviert, sodass sie insgesamt vier Deutschkurse hatten. Zusammengerechnet ergibt dies mindestens 198 bis maximal 206 Stunden Deutschunterricht. Die Schüler waren zwischen 16 und 17 Jahre alt.

Von der Klasse IV hatten neun Schüler den Test gemacht. Sechs von diesen hatten ebenfalls Deutsch als BII-Sprache in der 8. und 9. Klasse, was demnach einen Umfang von ungefähr 114 Stunden Deutschunterricht ausmacht. Drei Schüler in Klasse IV begannen mit Deutsch erst in der 1. Klasse der gymnasialen Oberstufe (BIII-Sprache). Aus diesem Grund hatten diese drei Schüler zwei Deutschkurse für Anfänger, wobei ein Kurs wieder zwischen 18 und 20mal 70 Minuten entspricht. Im 3. und 4. Kurs wurden sie zusammen mit den sechs fortgeschrittenen Schülern unterrichtet. Im zweiten Schuljahr der gymnasialen Oberstufe fanden für alle Schüler drei Deutschkurse statt. Somit hatten sechs Schüler fünf Kurse im Gymnasium absolviert und drei Schüler sieben Kurse. Zum Testzeitpunkt den 23.10.2013 befanden sich die Schüler im ersten Deutschkurs des dritten Schuljahrs und hatten bereits vier Wochen Deutschunterricht gehabt ($4 \times (4 \times 70 \text{ min}) = 19 \text{ Stunden}$). Zusammengerechnet macht das für sechs der Schüler mindestens 238 bis maximal 248 Stunden Deutschunterricht und drei Schüler hatten mindestens 166 bis maximal 180 Stunden. Die Schüler sind zwischen 17 und 18 Jahre alt. Die Verteilung der teilgenommenen Probanden und die Anzahl der unterrichteten Deutschstunden sind nachfolgend noch einmal grafisch dargestellt (Tab. 3).

	Klasse I	Klasse II	Klasse III	Klasse IV	
Schüler per Klasse	22	21	4	9	
Schüler per Land	43		13		
Stunden mit Deutschunterricht	227		198-206	166-180	238-248

Tabelle 3. Anzahl der Probanden und der Unterrichtsstunden mit Deutsch

²⁸ Ein Kurs dauert etwa fünf-sechs Wochen und pro Kurswoche werden 4×70 Minuten unterrichtet. Die genaue Anzahl variiert daher zwischen 18 bis 20mal 70 Minuten, was 21 bis 23 Stunden Deutschunterricht per Kurs entspricht.

Im finnischen Lehrplan für die Grundausbildung (www.oph.fi) ist bezüglich der erreichten schriftlichen Fähigkeiten für Schüler mit Deutsch als BII-Sprache folgendes festgeschrieben: Nach Beendigung der 9. Klasse sollen für das Erreichen einer Durchschnittsnote acht das Niveau A 1.1 bis A 1.2. erreicht sein. Mit A 1.2 ist laut der Anlage des Lehrplans gemeint, dass die Schüler u.a. einfache Hauptsätze verfassen können und gewisse Wörter des allgemeinen Wortschatzes beherrschen. Schreibfehler sind bei der Textproduktion einzukalkulieren. Das Lernziel für die gymnasiale Lehrstufe in den schriftlichen Fähigkeiten liegt bei A 2.1 bis A 2.2. Die Schüler der Klasse III und sechs Schüler der Klasse IV befanden sich somit zum Testzeitpunkt in Bezug auf ihre schriftliche Kompetenz zwischen dem Niveau A 1.2 und A 2.2. Unter Niveau A 2.2 wird erwartet, dass die Schüler einen grundlegenden Alltagswortschatz haben und grundlegende Strukturen sowie Textverknüpfungen beherrschen. Zudem soll die Rechtschreibung einfacher Wörter und Strukturen gekonnt sein.

Die drei Schüler der Klasse IV, die Deutsch erst als BIII-Sprache auf dem Gymnasium begannen, sollen zum Ende der gymnasialen Ausbildung eine schriftliche Kompetenz zwischen A 1.3 und A 2.1 erreichen. Mit A 2.1 ist z. B. die Beherrschung eines Wortschatzes, der Grundbedürfnisse ausdrückt, gemeint. Außerdem sollen die Schüler einfach Tempusformen und Konjunktionen können, und sehr einfache Wörter und Strukturen werden richtig geschrieben. Fehler bei den Tempusformen und Verbbeugung sind einzurechnen (siehe auch Anlage 14.5)

8.3 Kritische Anmerkungen und Fehlerquellen

Mit insgesamt 43 norwegischen Schülern bildet die Untersuchung, die sich auf ein begrenztes geografisches Gebiet in Norwegen (Oslo und Akershus) beschränkt, nur eine bescheidene Basis, um eine Aussage bezüglich der Grammatikbeherrschung auf Niveau I zu treffen. Die Probandenanzahl ist zu gering, sodass keine Generalisierung für alle norwegischen Schüler des (Sprach)niveaus I getroffen werden kann. Allerdings können Tendenzen aufgezeigt werden. Das gleiche gilt für die Kontrollgruppe von 13 finnlandschwedischen Schülern. Dadurch, dass der Test nur von Schülern in *Vgl*, die Deutsch auf Niveau II belegten, gemacht wurde, schließt der Test nicht die Schüler ein, die nach Beendigung von Niveau I nicht mit Deutsch als Fremdsprache weitermachen wollten bzw. noch einmal Niveau I belegten. Es ist

anzunehmen, dass eine Einbeziehung dieser Schülergruppe einen Einfluss auf das Testresultat haben würde. Es steht außerdem zur Frage, ob sich die gewonnenen Ergebnisse bei einer landesweit angelegten Untersuchung von norwegischen Schülern bestätigen lassen. Aus organisatorischen Gründen konzentrierte ich mich am Schulanfang 2013/ 2014 nur auf zwei Klassen der *Vg1*, die wählten mit Deutsch als Fremdsprache auf (Sprach)niveau II weiterzumachen. Der Vorteil in der Testung dieser Schüler liegt darin, dass die *Vg1*- Klassen aus Schülern von verschiedenen *ungdomsskolen* bestehen. Diese Klassenstufe bietet daher eine breitere statistische Variation, als wenn im Vergleich Schüler zweier 10. Klassen getestet worden wären, wo alle Schüler einer Klasse den gleichen grammatikalischen Input hatten.

Bezüglich des Datenerhebungszeitpunktes wäre eine Testdurchführung zum Ende der 10. Klasse, d.h. im Mai/ Juni eher in Betracht zu ziehen, als im September direkt nach den Sommerferien. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Masteraufgabe war dies allerdings nicht zu realisieren. Ich habe mich für die Testdurchführung wie beschrieben in Kapitel 8.1 entschieden. Diese zeitliche Verzögerung kann sowohl als ein Nachteil als auch Vorteil betrachtet werden. Nachteilig wenn davon ausgegangen wird, dass die Schüler durch die langen Sommerferien erst einige Zeit benötigen, um die Fremdsprachengrammatik wieder zu „aktivieren“. Vorteilhaft wenn davon ausgegangen wird, dass aufgrund der Ferien im Test nur die grammatikalischen Strukturen Anwendung fanden, die die Schüler wirklich internalisiert haben. Um die Motivationsart der Schüler zu analysieren, beantworteten die Schüler anonym 14 bzw. 15 Fragen, die u.a. aus Multiple-choice Fragen bestanden. Bei dieser Art der Informationserfassung ist laut Haukås (2012:120) zu beachten, dass die gemachten Angaben von den eigentlichen Meinungen der Schüler abweichen können. Da die verwendeten Fragen aus einer bereits durchgeführten Studie von Lindemann (2008) stammen und die Hälfte der Fragepunkte offene Fragen waren, wird von meiner Seite aus unterstellt, dass die gemachten Angaben die reelle Position der Schüler zum Thema Motivation widerspiegeln.

Auf Grund der international variierenden Unterrichtsstunden im Fach Deutsch, war es herausfordernd eine Kontrollgruppe in Finnland zu ermitteln, die die gleiche Anzahl von Unterrichtsstunden wie die norwegischen Schüler vorweisen. Die Vergleichsklassen III und IV kommen den norwegischen allerdings sehr nahe. Bis auf die sechs Schüler in Klasse IV, die zwischen 238 bis 248 Stunden Deutsch hatten, haben die finnlandschwedischen Schüler generell etwas weniger Deutschunterricht (198-206 und 166-180) als die Norweger (227) gehabt (siehe auch Kap. 8.2 Tabelle 3). Dadurch, dass der Test auch erst ein paar Wochen

später durchgeführt wurde, hatten einige dieser Schüler bereits die Themen Kasus und Präpositionen wiederholt. Bei den norwegischen Schülern lag diese Form von Wiederholung nicht vor, was ein Vorteil für die finnlandschwedischen Schüler gewesen sein kann. Ein freies Schreiben zum Thema Sommerferien war bei keiner der vier Klassen Unterrichtsinhalt gewesen. Es wird daher bei der Auswertung vom Testteil 2 nur die totale kollektive Fehlerquote der finnlandschwedischen Schüler ermittelt, um einen Vergleichswert zu der norwegischen Fehlerquote zu haben (Kap. 9.2.1.2). Eine spezifische Fehleranalyse wird für die finnlandschwedischen Schüler nicht vorgenommen, da dies nicht Hauptuntersuchungsgegenstand meiner Arbeit ist. Außerdem wird auch der Testteil 3 nicht für finnlandschwedischen Schüler ausgewertet, weil dort speziell Präpositionsphrasen und Verben, die einen Kasus verlangen, getestet worden, welche die Schüler bereits wiederholt hatten.

In Bezug auf die Fehleridentifizierung ist kritisch anzumerken, dass diese allein durch meine Person vorgenommen wurde. Wie Strevens (1971:3) referiert in Kasper (1975: IV) anmerkt:

The identification of errors is essentially subjective. It is possible for two educated native speakers to differ, in a surprisingly large proportion of cases, as to whether particular items are acceptable or unacceptable, and hence as to whether they should be counted as errors. (Strevens, 1971:3)

Auch Fabricius-Hansen (1981:54) hebt hervor, dass die Fehleridentifikation mit einer relativ großen Unsicherheit verbunden ist. Es ist demzufolge nicht auszuschließen, dass ein anderer Analysator bei der Auswertung der Schülertexte zu einer abweichenden Fehleridentifikation kommen kann. Um dies weitestgehend zu verhindern, war mein Bestreben die Fehlerbestimmung auf einer objektiven Grundlage zu erstellen (siehe Kap. 7.5).

Die Verwendung von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht sind aufgrund ihres starken grammatikalischen Fokus ein kontroverses Thema (Gnutzmann, 2009:54, ref. in Ottar Nydal, 2010:11). Kritiker sehen bei Übersetzungsaufgaben aufgrund einer gewünschten 1:1-Entsprechung die Gefahr vermehrter Interferenzfehler (Zojer, 2009:33, ref. in Ottar Nydal, *ibid.*). Die Befürworter sehen dagegen einen Vorteil in Übersetzungsaufgaben durch deren kontrastiven Fokus, der einen negativen Transfer aus der Muttersprache verhindern kann (*ibid.*: 12). Mehrere Studien, die dieser Annahmen bestätigen bzw. entkräften können, gäbe es allerdings laut Ottar Nydal (*ibid.*:12) nicht. Die Verwendung von Übersetzungen im Test wird als notwendig angesehen, um Problembereiche, die in den Schülertexten aufgrund von Vermeidungsstrategien nicht vorkommen, aufzudecken.

Es kann außerdem in Frage gestellt werden, inwiefern eigentlich eine Messung der Schülertexte an der deutschen Sprachnorm richtig ist. Zum einen dient die Analyse der Schülerproduktionen nach den Kriterien Grammatikalität und Akzeptabilität zum Aufweisen von normabweichenden Formen gemessen am Hochdeutschen. Auf der anderen Seite kann jedoch kaum von Schülern nach drei Jahren Deutschunterricht verlangt werden, dass diese eine deutschsprachige Kompetenz besitzen, die einem Muttersprachler gleicht. Es wäre daher angemessener, die einzelnen Schülerleistungen an dem jeweils unterrichteten Input zu messen. Eine solche Bemessungsgrundlage würde ein reelles Bild von der erreichten grammatikalischen Kompetenz des Schülers geben. Mir ist jedoch nicht bekannt, welche Art und welchen Umfang von sprachlichen und grammatikalischen Input die Probanden an ihren jeweiligen *ungdomsskolen* hatten. Dies würde eine Langzeitstudie über die gesamten drei Unterrichtsjahre in der *ungdomsskole* voraussetzen. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung meiner Aufgabe muss daher auf die Kriterien Grammatikalität und Akzeptabilität zurückgegriffen werden.

9. ERGEBNISSE

Auf den nachfolgenden Seiten werden die Ergebnisse des Schülertests dargestellt. In Kapitel 9.1 wird zuerst der Einflussfaktor Motivation bei den norwegischen und den finnlandschwedischen Schülern ermittelt. Daraufhin werden in Kapitel 9.2 die verfassten Schülertexte aller vier Klassen auf ihre Fehlerhaftigkeit untersucht und für die norwegischen Schüler wird eine umfassende Fehleranalyse durchgeführt. Abschließend wird in Kapitel 9.3 die Durchführung der Übersetzungsaufgabe für die norwegischen Schüler ausgewertet.

9.1 Ergebnisse des Testteil 1: Einflussfaktor Motivation

Die Grundgröße Motivation ist eine wichtige Variabel beim Spracherwerb. Wie in Kapitel 3 beschrieben, setzt sich diese aus verschiedenen Faktoren zusammen, die gleichzeitig in unterschiedlichem Grad die Motivation jedes einzelnen Schülers ausmachen. Es ist daher unmöglich jeden einzelnen Faktor in seiner Gewichtung für jeden einzelnen Schüler zu bestimmen. Der Schülertest bezieht sich daher nur auf speziell ausgewählte Faktoren, die eindeutig zu ermitteln sind, wie Einstellungen zum Unterrichtsfach, unterrichtsexterne Einflüsse, die Lerngruppe, Ziele und Motivationsart der Schüler. Anhand dieser Daten soll die in der Einleitung gestellte Frage:

Welche Faktoren beeinflussen die Motivation und welche Art der Motivation liegt bei den norwegischen und finnlandschwedischen Schülern für das Fach Deutsch vor?

beantwortet werden. Die nachstehenden Ergebnisse sind generell als eine Tendenz zu betrachten.

9.1.1 Einstellung zum Fach Deutsch

Die getesteten **norwegischen Schüler** befanden sich zum Testzeitpunkt am Anfang der Klasse *Vg1* auf (Sprach)niveau II. Da diese Schüler freiwillig mit Deutsch nach drei Schuljahren auf der *ungdomsskole* fortsetzten, wird von mir angenommen, dass sie eine positive Einstellung zum Fach Deutsch aufweisen werden.

Frage 7 ermittelt, ob die Schüler glauben, dass sie Deutsch in *Vg1* mögen werden. Die Schülerantworten wurden in vier Kategorien eingeteilt: *ja*, *nein*, *wird schwierig werden* und *weiß nicht* (Abb. 2).

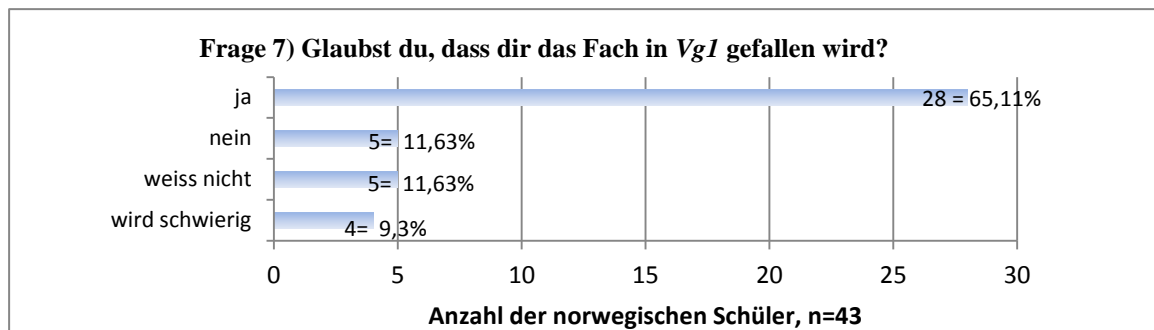


Abbildung 2. Frage 7. Glaubst du, dass dir das Fach in *Vg1* gefallen wird? Norwegische (N.) Schüler

Über die Hälfte der Schüler, 65,11 %, sind im Großen und Ganzen der Meinung, dass ihnen Deutsch in *Vg1* gefallen wird. Eine kleine Gruppe von 11,63% ist sich bereits sicher, dass ihnen Deutsch nicht gefallen wird, während wiederum 9,3% meinen, dass es schwierig wird, Deutsch zu mögen. Weitere 11,63% können zum Zeitpunkt des Tests nicht über die Frage entscheiden. Da die Schüler freiwillig mit Deutsch als Fremdsprache auf der *videregående skole* weitermachen, ist es verwunderlich, dass immerhin 20,93% der Meinung sind, ihnen werde das Fach nicht gefallen bzw. sie sich dessen unsicher sind. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei einem Anteil der Schüler keine intrinsische/ integrative Motivation für das Deutschfach vorliegen kann. Abschnitt 9.1.5 wird genauere Auskunft dazu geben.

Eine konkrete Aussage zu den Einstellungen der **finnlandschwedischen Schüler** gegenüber dem Deutschfach kann leider nicht getroffen werden, weil die neun Schüler der Klasse IV die Fragen 7 im Fragebogen unbeantwortet ließen. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die Lehrerin den Schülern die norwegische Textversion des Tests gab, sodass sich diese nicht mit einer auf das norwegische Schulsystem basierenden Fragestellung identifizieren konnten. Die Antworten der Klasse III liegen zwar vor, jedoch umfassen diese nur vier Schüler.

Die Angaben zur Wichtigkeit guter Schulnoten im Deutschfach erfolgten in Frage 3. Fast alle **norwegischen und finnlandschwedischen Schüler** geben an, dass ihnen dies wichtig ist. Daraus sollte meiner Meinung nach jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass alle vorwiegend extrinsisch motiviert sind. Die Auswertung von Frage 1 zeigte, dass nur speziell bei drei der norwegischen Schüler der Antrieb im Erreichen eines guten Zensuredurchschnittes bei der Wahl der Fremdsprache Deutsch ausschlaggebend war (Kategorie e, Kap.

9.1.5). Gerade weil die Endnote im Deutschfach einen Einfluss auf das Schulabschlusszeugnis in beiden Ländern hat, sollte das Erlangen von guten Noten für alle Schüler wichtig sein.

Mit Frage 14 und 15 wurden drei Hauptfaktoren ermittelt, die zu einer Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit des Deutschfachs führen. Die Schüler wurden gebeten, entweder Frage 14 oder 15 zu beantworten, je nachdem, ob sie das Fach mögen oder nicht. Bei Frage 14 sollten aus elf Faktoren und bei Frage 15 aus neun Faktoren maximal drei²⁹ ausgewählt werden. Die Angaben verteilen sich für die **Norweger** folgendermaßen:

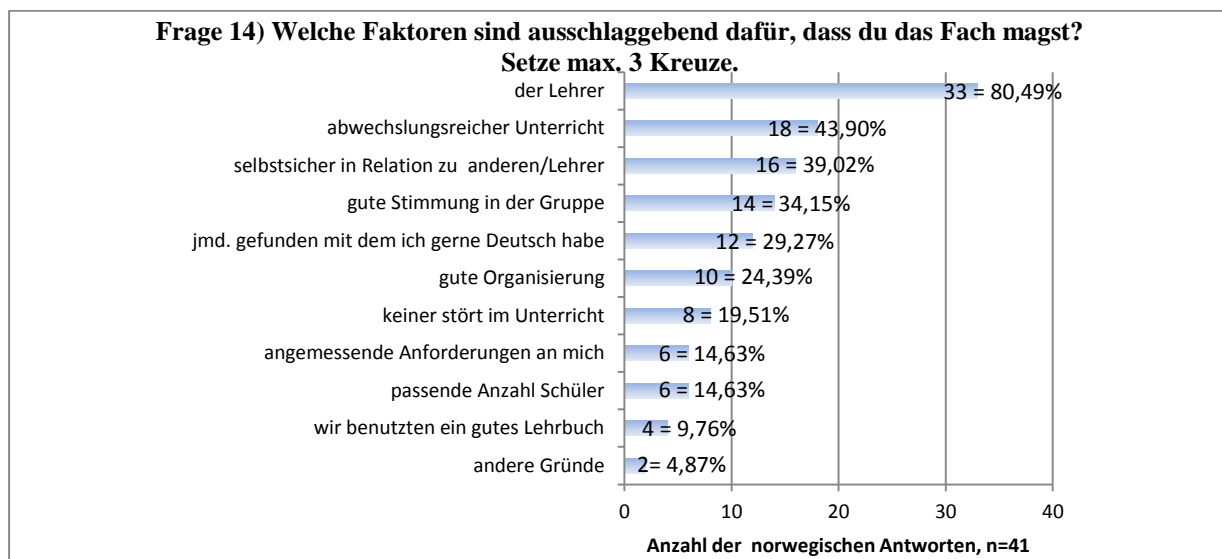


Abbildung 3. Frage 14. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach magst? N. Schüler

Als wichtigsten Faktor für die Beliebtheit des Deutschfachs (Abb.3) wurde mit 80,49% der Lehrer gewählt, gefolgt von der Wichtigkeit eines variierten Unterrichts, 43,90%. Den dritten Platz belegt die Angabe, dass es den Schüler wichtig ist, sich selbstsicher in Relation zu anderen Mitschülern und dem Lehrer zu fühlen, 39,02 %. Außerdem zählen weitere soziale Aspekte, wie gute Stimmung in der Klasse, 34,15%, oder, dass jemanden gefunden wurde, mit dem die Schüler das Fach gerne zusammen haben, 29,27%. Der Faktor gute Unterrichtsorganisation erhielt 24,93%.

Was dagegen als weniger wichtig erscheint, sind die Unterrichtsbedingungen und das Unterrichtsmaterial. Nur 19,51% der Schüler kreuzten an, dass sie Wert auf einen störungsfreien Unterricht legen, nur 14,63% halten es für entscheidend, dass die

²⁹ Frage 14: Schüler 11, 30 und 54 setzten mehr als drei Kreuze. Schüler 35, 19 und 46 nur zwei. Nr. 29 und 28 beantworteten Frage Nr. 15, sodass Angaben von 41 norwegischen Schülern vorliegen.

Frage 15: Schüler 3, 4, 7, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 23, 33, 36, 39, 43 und 44 beantworteten zusätzlich auch diese Frage, obwohl dies laut Fragestellung nicht gefordert war. Insgesamt liegen Angaben von 16 norwegischen und einem finnlandschwedischen Schüler vor.

Schüleranzahl in der Klasse angemessen ist und nur 9,76% geben an, dass sie ein gutes Lehrbuch als wichtig ansehen. Auch wurde die Bedingung nach angemessenen Anforderungen an die Schüler von nur 14,63% als bedeutend ermesssen. Dagegen würden zu hohe bzw. zu geringe Anforderungen eine Unbeliebtheit des Fachs bewirken, wie die Gegenfrage Nr. 15 (Abb. 4) zeigt. Dies wird als Hauptursache für eine Unbeliebtheit des Fachs mit 50% angesehen. Wie Ulvund (2009:8) beschreibt, so herrscht in allen Schülern ein Dilemma zwischen der Motivation ein Ziel zu erreichen, und der Angst des Versagens. Was die Schüler unterscheidet, ist die jeweilige Stärke dieser Einflussfaktoren. Auf den anderen Plätzen folgen eintöniger Unterricht mit 43,75%, der Lehrer mit 37,50% und zu viele/ zu wenige Schüler in der Klasse mit 25%. Auch wurden sozialen Aspekte, wie sich einsam/ unsicher fühlen von 18,75%, die Klasse an sich nicht mögen von 18,75% und das Fehlen von Freunden von 12,5% der Schüler als bedeutsame Faktoren angegeben. Weniger wichtig dagegen wird eine schlechte Organisierung des Unterrichts bewertet, 6,25%.

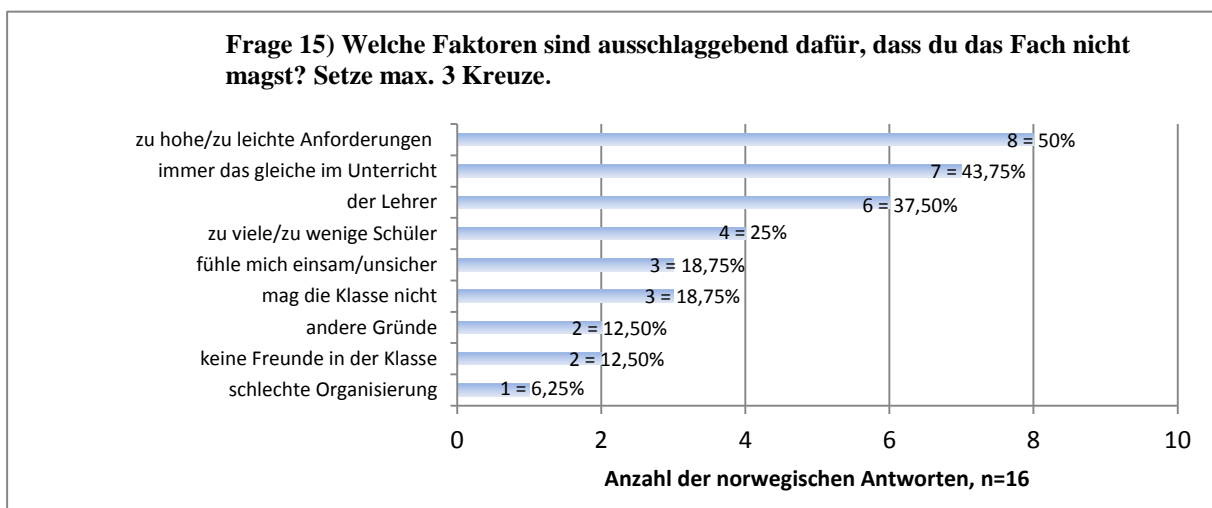


Abbildung 4. Frage 15. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach nicht magst? N. Schüler

Zusammenfassend sticht vor allem der Lehrer als wichtigster Grund für das Fach mögen bzw. nicht mögen des Fachs bei den norwegischen Schülern heraus. Auch schätzen die Schüler einen variierten Unterricht und soziale Sicherheit in der Klasse sowie gutes Klassenklima. Dagegen haben zu hohe Anforderungen und eine unvorteilhafte Klassengröße negative Auswirkungen auf die Beliebtheit des Fachs. Weniger Bedeutung wird dem Lehrbuch und der Unterrichtsrufe beigemessen. Eine gute Organisation des Unterrichts wird nur bei der Beliebtheit des Fachs als relativ ausschlaggebend angesehen. Eine schlechte Organisation führt laut den Schülerangaben nicht zwangsweise zur Unbeliebtheit des Fachs.

Die Faktoren für die Beliebtheit des Deutschfachs bei den **Finnlandschweden** rangieren sich folgendermaßen (Abb. 5):

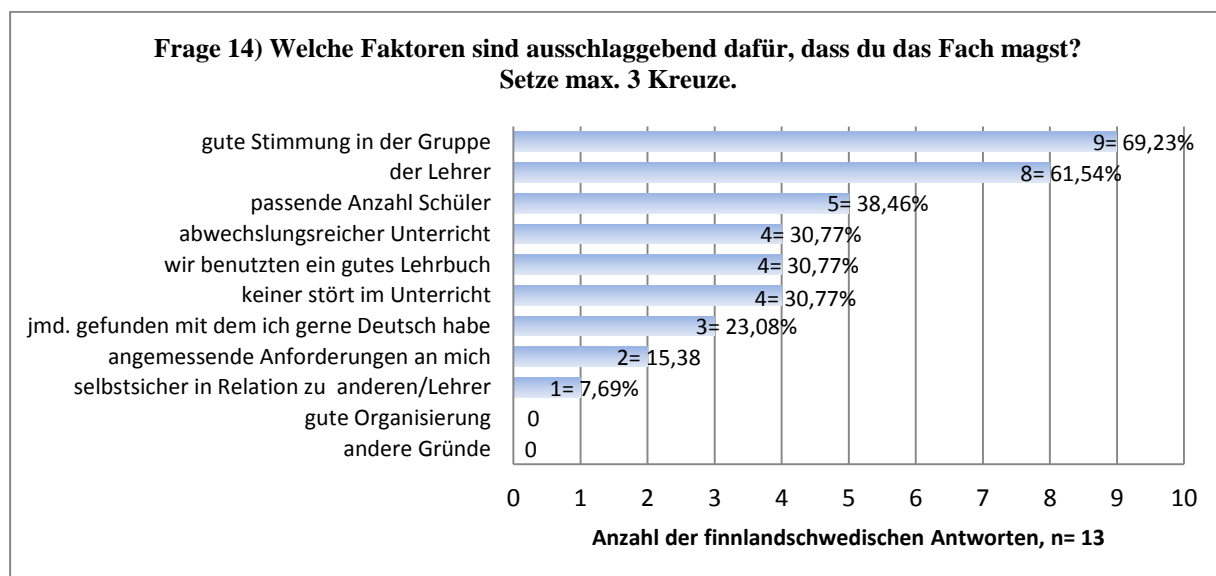


Abbildung 5. Frage 14. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach magst? Finnlandschwedische (Fs.) Schüler

Auf Platz eins kommt die gute Stimmung in der Gruppe, 69,23%, dicht gefolgt vom Lehrer, 61,54%. Auf dem dritten Platz mit einer Prozentzahl von 38,46% liegt die passende Anzahl von Schülern. Als wichtig werden auch ein abwechslungsreicher Unterricht, ein gutes Lehrbuch und ein störungsfreier Unterricht mit jeweils 30,77% genannt. Weniger wichtig scheint den Schülern dagegen zu sein, dass sie Deutsch mit jemanden zusammen haben, den sie mögen, 23,08%. Auch sind angemessene Anforderungen an die Schüler, 15,38%, und die eigene Selbstsicherheit in Relation zu anderen Schülern und dem Lehrer, 7,69%, nicht von großer Bedeutung. Gute Unterrichtsorganisation wird von keinem Schüler genannt. Frage 15 wurde nur von einem finnlandschwedischen Schüler ausgefüllt, der auch Frage 14 beantwortete. Aufgrund der geringen Antworten wird eine Auswertung dieser Frage nicht vorgenommen.

Im Ländervergleich zeigen sich einige Prioritätsunterschiede. Während die Finnlandschweden die gute Stimmung in der Gruppe als wichtigsten Faktor für die Beliebtheit des Fachs angeben, kommt dieser bei den Norwegern erst auf Platz 4. Auch die finnlandschwedische Bedeutsamkeit der Gruppengröße (Platz 3), wird von den Norwegern als weniger wichtig betrachtet (Platz 8). Während für die Norweger die eigene Selbstsicherheit im Verhältnis zu anderen auf einem 3. Platz rangiert, landet diese für die Finnlandschweden auf dem letzten

Platz. Die Schüler beider Länder sind sich allerdings einig, dass ein guter Lehrer (Platz 1 und 2) und ein abwechslungsreicher Unterricht (Platz 2 und 4) wichtig sind.

9.1.2 Unterrichtsexterner Einfluss

Inwiefern sich unterrichtsexterne Faktoren auf die Schüler auswirken, wurde anhand der Fragen 5 bis 6 ermittelt.

Frage 5 erfragte, ob die Schüler jemanden kennen, der gut Deutsch spricht (Abb. 6). Hintergrund dieser Frage ist, dass sich ein Kontakt mit der Fremdsprache auch außerhalb von Unterrichtszusammenhängen positiv auf die Motivation auswirken kann, wenn die Schüler eine praktische Anwendung ihres erlernten Wissens erleben.

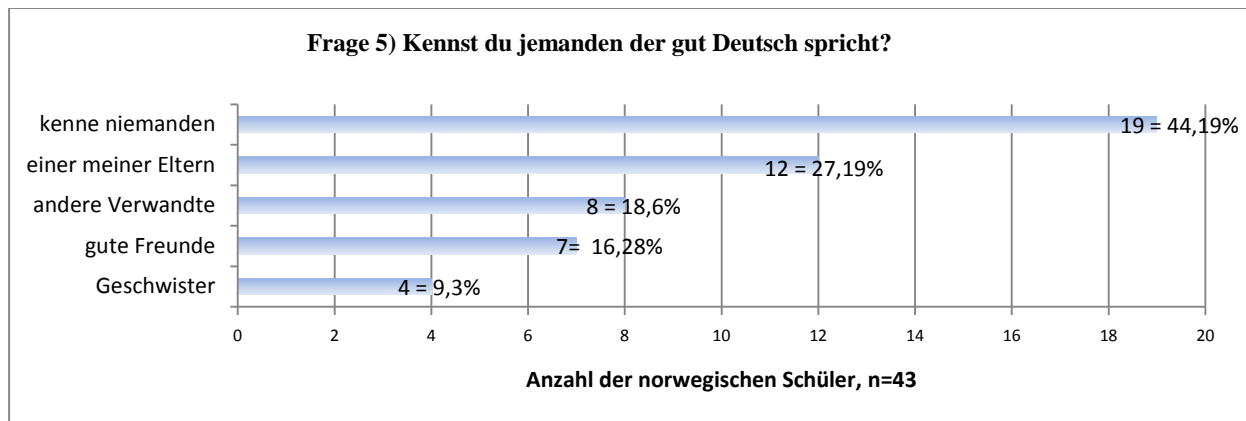


Abbildung 6. Frage 5. Kennst du jemanden der gut Deutsch spricht? N. Schüler

Fast die Hälfte der **norwegischen Schüler**, 44,19%, kennt niemanden, der die deutsche Sprache beherrscht. Innerhalb der Familie haben 27,19% ein Elternteil als deutschkundig angegeben, 9,3% die Geschwister und 18,6% in Form von Großeltern, Onkeln, Tante oder Cousine. Ansonsten findet sich auch bei 16,28% innerhalb des Freundeskreises jemand, der Deutsch kann. Selbst wenn ein Teil der Schüler jemanden in seinem Umkreis kennt, der Deutsch spricht, bedeutet dies nicht automatisch, dass sie auch wirklich Deutsch hören.

Daher wurde in Frage 6 abgehandelt, ob die Schüler Deutsch außerhalb des Unterrichts z. B. durch Musik, TV, Internet, Freunde oder Familie hören. Nur drei Schüler können in die Kategorie „ja“ eingeordnet werden, 6,98%. Die Mehrzahl von 51,16% gibt dagegen an, kein Deutsch zu hören. Die restlichen 41,86% schwanken zwischen *selten* und *etwas*. Interessant hierbei ist, dass von den 24 Schülern, die in Frage 5 angeben, jemanden im Familienkreis zu haben, der Deutsch spreche, bei Frage 6 dann 54,17% (13 A.) antworten, dass sie nie Deutsch

in der Freizeit hören würden. Auch bei den sieben Schülern, die deutschsprechende Freunde haben, führen nur 28,57% (2 A.) eindeutig an, dass sie auch mit diesen kommunizieren würden. Diese Daten beweisen, dass die Bekanntschaft von deutschkundigen Personen im Umkreis des Schülers nicht gleichzusetzen ist mit einem automatischen Sprachzugang.

Bei den **finnlandsschwedischen Schülern** zeigt sich eine ähnliche Verteilung in Bezug auf Frage 5 (Abb. 7).

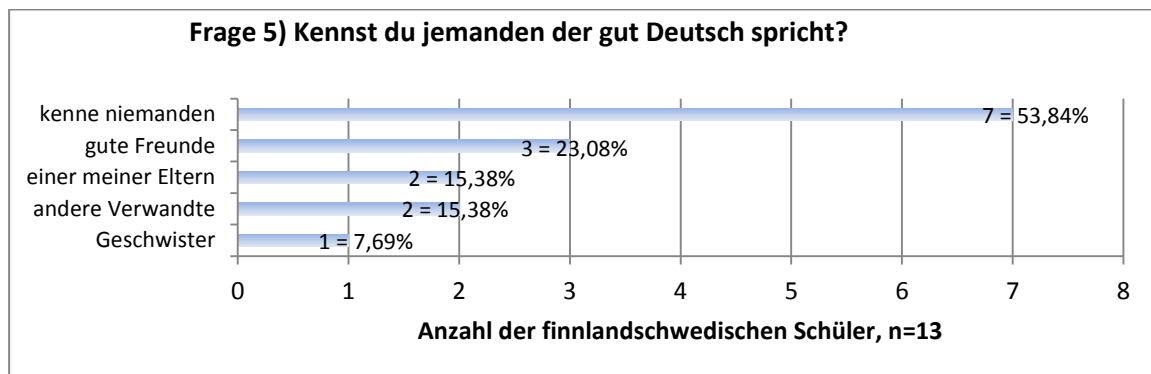


Abbildung 7. Frage 5. Kennst du jemanden der gut Deutsch spricht? Fs. Schüler

53,84% der Schüler kennen niemanden, der Deutsch beherrscht. Auf Platz zwei mit 23,08% folgen Freunde, während bei den Norwegern die Eltern diesen Platz belegen. Den dritten Platz mit 15,38% teilen sich sowohl Eltern bzw. Verwandte. Geschwister als Sprachquelle machen dagegen wie in Norwegen den geringsten Anteil aus, 7,69%.

Von den **finnlandsschwedischen Schülern** hören 61,54 % manchmal Deutsch in der Freizeit. 23,08% geben dagegen an, nie die deutsche Sprache zu hören, während eine kleine Minderheit von 15,38% die Frage bejahte. Im Ländervergleich haben die finnlandsschwedischen Schüler in ihrer Freizeit mehr Kontakt zu der deutschen Sprache als die Norweger.

9.1.3 Der Faktor Lerngruppe

Die Fragen 8 bis 10 beleuchten, welchen Einfluss die Lerngruppe auf den Schüler hat. Zuerst wurde erfragt, wie sich die Lerngruppengröße auf die Zufriedenheit der Schüler auswirkt (Frage 8). Hierbei ist zwischen den beiden getesteten **norwegischen Schulklassen** zu unterscheiden. Beide Klassen umfassen jeweils 30 Schüler. In Klasse I waren am Testtag 22 Schüler anwesend. Von diesen sind 77,27% mit der Anzahl der Schüler in der Klasse zufrieden, während 22,73%, die Klasse als zu groß empfinden. In der Klasse II waren 21

Schüler anwesend. Von diesen sind nur 38,1% mit der Klassengröße zufrieden. 61,9% der Schüler meinen, dass die Klasse zu groß ist. Diese abweichende Auffassung der Klassengröße lässt sich dadurch erklären, dass in Klasse II kurz vor dem Test zwei Deutschklassen zu einer Klasse zusammengesetzt wurden. Die Schüler hatten daher ein paar Wochen Deutschunterricht in einer kleineren Gruppe von jeweils nur 15 Schülern. Das Ergebnis spiegelt somit hauptsächlich den Unmut der Schüler über die vorgenommene Klassenänderung wieder. Bei Frage 9 sind bezüglich der Meinung zur Gruppenzusammensetzung keine Unterschiede in den Antworten der beiden norwegischen Schulklassen zu finden. Die Mehrheit aller norwegischen Schüler³⁰, 74,42%, bezeichnet die Klasse als *in Ordnung*. Nur 16,28% empfinden, dass die Klasse aus vielen Schülern besteht, die besser als sie selber sind. Im Gegenteil dazu glauben nur 4,65% der Schüler, dass in der Klasse viele schlechte Schüler sind. Zweimal wurde gewünscht, lieber in einer anderen Klasse zusammen mit seinen Freunden zu sein, 4,65%. Jeweils nur ein Schüler war der Auffassung, dass jemand in der Klasse stört, 4,3%, und ein Schüler kommentierte frei, dass er die Klasse als „neutral“ empfinde, 4,3%.

Frage 10³¹ sollte klären, inwiefern es für die Schüler wichtig ist, Freunde/ Bekannte in der Lerngruppe zu haben (Abb. 8).

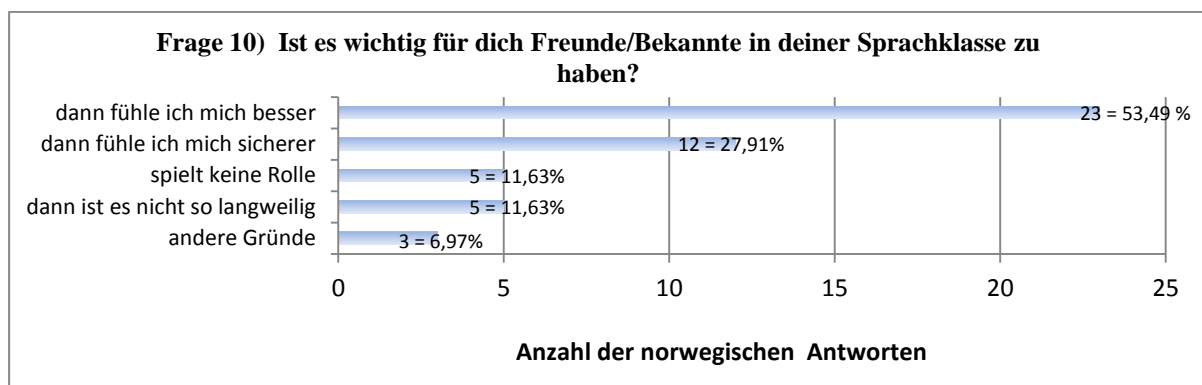


Abbildung 8. Frage 10. Ist es wichtig für dich Freunde/ Bekannte in deiner Sprachklasse zu haben? N. Schüler

Die getesteten **norwegischen** Schüler befanden sich im Alter von 15 bis 16 Jahren. In dieser Lebensphase entwickeln die Jugendlichen ihre Identität und ihr Selbstbildnis, was einen Spielraum außerhalb der Familie verlangt (Ulvund, 2009:32). Deshalb zählen für Jugendliche ab dem Alter von 12 bis 13 Jahren Freundschaften, nach der Familie, zum Wichtigsten. Die meisten Teenager haben ein unsicheres Selbstbildnis und brauchen die Bestätigung von

³⁰ Frage 9: Schüler 22 und 40 wählten 2 Antwortalternativen und Schüler 38 kommentiert seine Meinung frei.

³¹ Frage 10: Schüler 3,19,24, 29 und 38 gaben mehr als eine Antwortalternative an.

anderen beliebt zu sein. Dies spiegelt sich auch in den Antworten wieder. Für die Mehrheit der norwegischen Schüler mit 53,49% ist der Faktor Freunde in der Klasse für ein Wohlbefinden ausschlaggebend und 27,91% fühlen sich sicherer. Dagegen meinen nur 11,63%, dass es nicht wichtig ist, Freunde in der Klasse zu haben, während wiederum 11,63% ein Umgehen von Langeweile damit verbinden. Zusätzlich gaben 2 Schüler an, dass es schön ist, neue Menschen kennenzulernen und einem dritten scheint es nur generell wichtig mit der Klasse übereinzukommen (6,97%).

Für die **finnlandschwedischen Schüler** ist leider nicht bekannt, wie groß die eigentlichen Sprachklassen sind. Die Schüler, die den Test durchgeführt haben, spiegeln nur eine ausgesuchte Schülergruppe wider (siehe Kap. 8.2). Aufgrund dieser fehlenden Information ist es nicht sinnvoll die Angaben zur Zufriedenheit mit der Klassengröße (Frage 8) zu deuten.

Auf Frage 10 antworteten die finnlandschwedischen Schüler zur Wichtigkeit von Freunden/ Bekannten in der Sprachklasse folgendermaßen (Abb. 9):

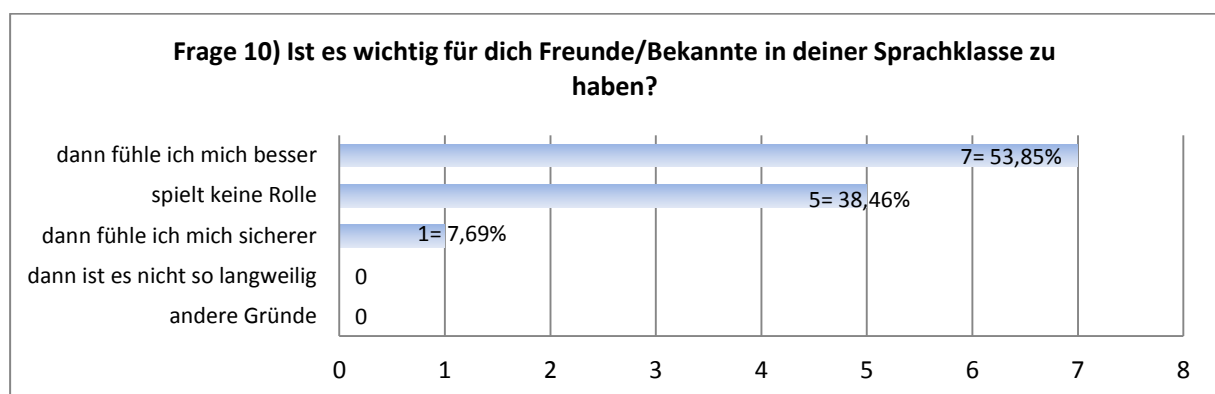


Abbildung 9. Frage 10. Ist es wichtig für dich Freunde/ Bekannte in deiner Sprachklasse zu haben? Fs. Schüler

Wie bei den norwegischen Schülern fühlen sich auch die meisten Schüler der **finnlandschwedischen** Kontrollgruppe in der Sprachklasse wohler, wenn sie dort Freunde/ Bekannte haben, 53,85%. Ein Schüler gibt an, sich dann sicherer zu fühlen, 7,69%. Für die restlichen Schüler spielt der Faktor Freunde in der Klasse keine Rolle, 38,46%, was sie deutlich von den Norwegern unterscheidet, von denen 11,63% dieser Auffassung waren.

9.1.4 Fernziele und Nahziele

Im Fragebogen wurde auch getestet, ob die Schüler das Deutschlernen mit Nah- und/oder Fernzielen verknüpfen. Bei Frage 12 wurde gefragt, ob sie glauben die deutsche Sprache

später im Leben brauchen zu können. Mehrere Antworten waren hier möglich. Bei den **Norwegern** verteilten sich die Angaben wie folgt:

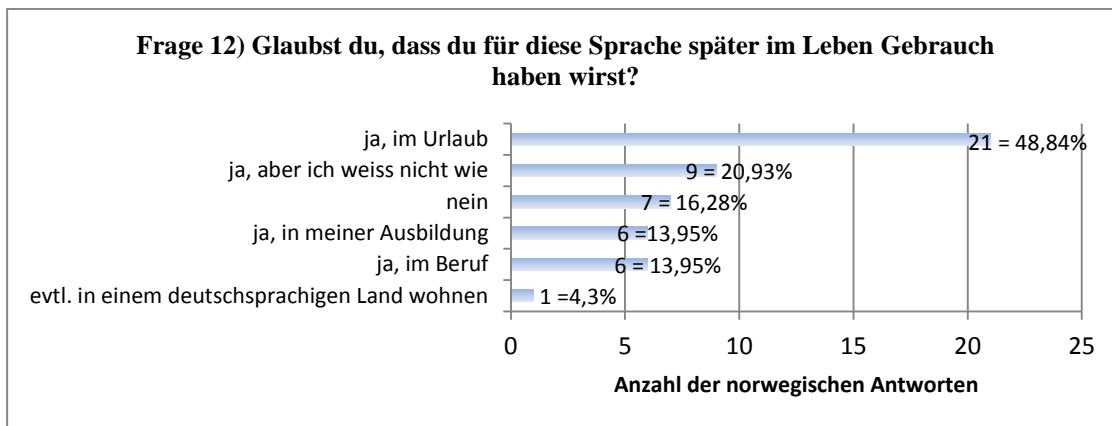


Abbildung 10. Frage 12. Glaubst du, dass du für diese Sprache später im Leben Gebrauch haben wirst? N. Schüler

Wie die Abb. 10 zeigt, sehen 16,28 % der **norwegischen Schüler** keinen zukünftigen Gebrauch für Deutsch. 20,93% glauben, dass sie die Sprache benutzen werden, wissen allerdings nicht in welcher Form. Das macht zusammen 37,21%, also mehr als 1/3 der Schüler, die keinen Nutzen sehen bzw. nicht wissen, inwiefern ihnen Deutsch im Leben nützlich sein kann. Ihnen fehlt somit ein konkretes Lernsprachziel. Das Fehlen von Zielen aber kann im Vergleich zu den anderen Schülern, die eine spezifische Anwendbarkeit des Deutschen in der Ferne vor Augen haben, einen negativen Einfluss auf die Motivation dieser Schüler bewirken. 48,84% sehen die zukünftige Hauptverwendung von Deutsch in Zusammenhang mit Reisen/ Urlaub. Jeweils 13,95% denken, dass sie die Sprache in der Ausbildung oder dem Beruf benötigen werden. Nur ein Schüler gab an (4,3%), dass er vielleicht in einem deutschsprachigen Land wohnen wird.

Die **Finnlandschweden** sehen im Gegensatz zu den Norwegern eine zukünftige Anwendungsmöglichkeit für die Sprache Deutsch (Abb.11).

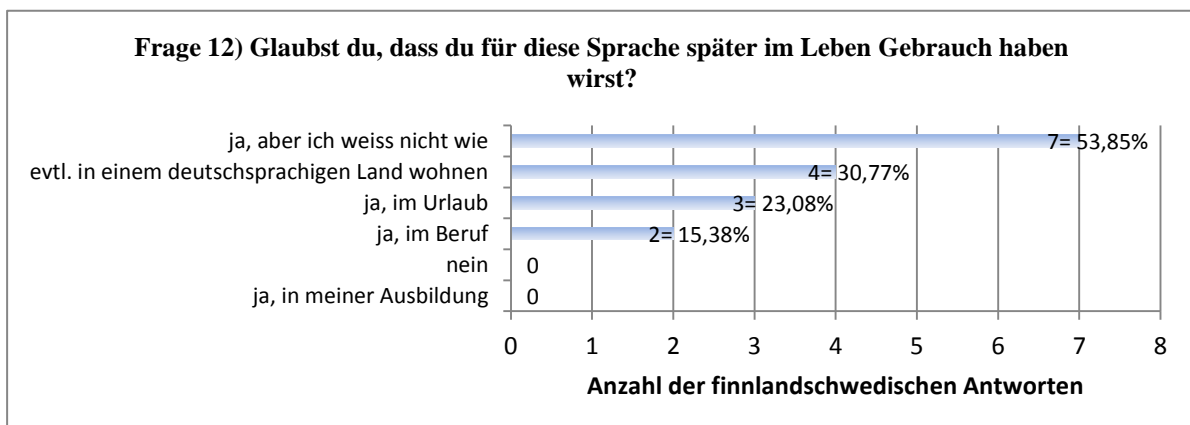


Abbildung 11. Frage 12. Glaubst du, dass du für diese Sprache später im Leben Gebrauch haben wirst. Fs. Schüler

Diese Schüler haben im Vergleich zu den Norwegern eine größere Unsicherheit, inwiefern sie später im Leben Deutsch gebrauchen werden, 53,85%. Bei den Norwegern wird die Hauptanwendbarkeit von Deutsch bei Urlaubsreisen gesehen, was bei der Kontrollgruppe nur auf dem dritten Platz liegt, 23,08%. Dagegen kommt überraschender Weise auf dem zweiten Platz die Angabe, dass die Schüler sich vorstellen können, in einem deutschsprachigen Land zu wohnen, 30,77%, was bei den Norwegern auf den letzten Platz fiel. Des Weiteren sehen 15,38% der Schüler eine Anwendungsmöglichkeit im späteren Berufsleben, was der norwegischen Prozentzahl ähnelt. Hervorzuheben ist, dass sich wirklich alle finnlandschwedischen Schüler einen zukünftigen Nutzen des Deutschen vorstellen können, dies war bei 16,28% der Norweger allerdings nicht der Fall ist.

Um ein Vorhandensein von Nahzielen zu testen, wurde in Frage 13 gebeten, anzugeben, ob die Schüler glauben, die deutsch Sprache im Laufe des Schuljahrs außerhalb des Klassenzimmers gebrauchen zu können (Abb. 12).

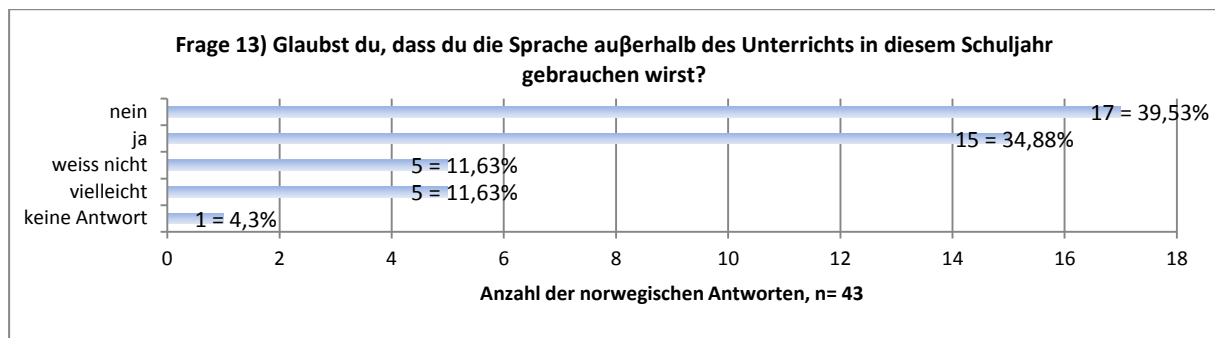


Abbildung 12. Frage 13. Glaubst du, dass du die Sprache außerhalb des Unterrichts in diesem Schuljahr gebrauchst? N. Schüler

Bei den **norwegischen Schülern** sieht die Mehrheit von 39,53% keine Situation, in der sie die deutsche Sprache innerhalb des Schuljahrs benötigen werden. Jeweils 11,63 % der Schüler wissen nicht genau bzw. können sich keine Gelegenheiten denken, in denen sie vielleicht Deutsch brauchen. Dagegen haben über 1/3 der Schüler, 34,88%, eine mehr konkrete Situation in Gedanken, wie z. B. auf Reisen, der Klassenfahrt oder Besuch von deutschsprachigen Verwandten/ Freunden.

Die **Finnlandschweden** und Norweger sind prozentual gesehen beide gleich optimistisch, was die Verwendung des Deutschen außerhalb des Unterrichts betrifft (Abb. 13). 30,77% sind sicher, Deutsch gebrauchen zu können, während es bei den Norwegern 34,88% (Abb. 12) sind. Als Beispiele werden Urlaub, deutscher Besuch bzw. das Internet genannt. Nur eine

Minderheit von 15,38% ist dagegen davon überzeugt, Deutsch nicht zu nutzen, während es bei den Norwegern die Mehrheit aller Schüler waren, 39,53%. Die restlichen finnlandschwedischen Schüler sind sich unsicher (30,77% + 23,08%), ob sie Deutsch gebrauchen können.

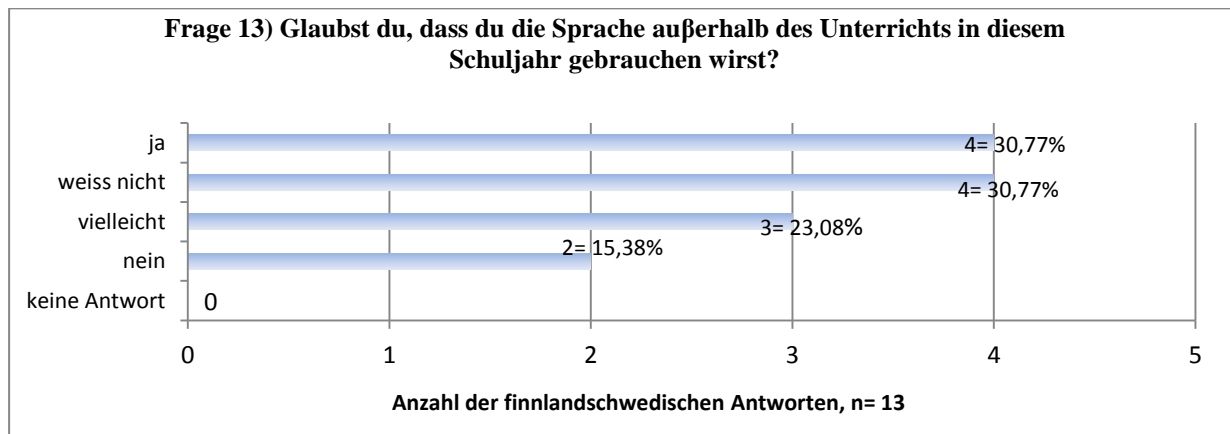


Abbildung 13. Frage 13. Glaubst du, dass du die Sprache außerhalb des Unterrichts in diesem Schuljahr gebrauchen wirst? Fs. Schüler

Laut Kleppin (2002:28) ist die Setzung von Zielen in absehbarer Zukunft, wie hier innerhalb des Schuljahrs, vorteilhafter, da die Motivation nicht über einen extrem langen Zeitraum aufrechterhalten werden muss und ein Erfolg in naher Zukunft absehbar ist. Die Anzahl der Schüler, die eine deutliche absehbare Verwendung des Deutschen in der nahen Zukunft sieht, beträgt in beiden Ländern ungefähr 1/3 der Schülermenge. Die restlichen Schüler sehen keine Anwendungsmöglichkeit bzw. sind sich unsicher.

9.1.5 Motivationsart der Schüler

Die getesteten Schüler sind bereits drei Jahre mit der deutschen Sprache und Kultur durch den schulischen Unterricht vertraut. Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, wird angenommen, dass die Schüler eine vermehrte intrinsische/ integrative Motivation für das Fach Deutsch vorweisen, im Gegensatz zu den Untersuchungsergebnissen von Lindemanns Studie (2008). Laut dieser war die Motivation bei norwegischen Deutschlernern im ersten Unterrichtsjahr (=8. Klasse) hauptsächlich instrumental und extrinsisch orientiert. Eine intrinsische Motivation aufgrund reiner Freude am Deutschfach kam laut Lindemann kaum vor.

Um zu ermitteln welche Motivationsart bei den Probanden vorliegt, wurden sie gebeten, ihr Weitermachen mit Deutsch als Fremdsprache in *Vg1* zu begründen (Frage 1). Die Antworten der **norwegischen Schüler** lassen sich in acht Hauptkategorien einteilen.

a) Für 18 Schüler³² liegt ein Grund für die Wiederwahl von Deutsch darin, dass sie nicht mit einer neuen Fremdsprache in *Vg I* anfangen wollen. Dies wird u.a. damit begründet, dass ein Fremdsprachenwechsel stressig sei, sie einfach mit der Fremdsprache von der *ungdomsskole* weitermachen wollen bzw. kein Sinn in einem Wechsel zu einer anderen Fremdsprache sehen. Sehr viele geben an, dass sie keine drei Jahre mit einer Fremdsprache auf der *videregående skole* wünschen³³, was entfällt, wenn sie mit Deutsch auf Niveau II weitermachen. In Bezug auf die Motivationsarten stufe ich diese Gruppe als extrinsisch ein.

b) 13 Schüler³⁴ geben allerdings an, dass sie sich wünschen Deutsch besser zu können und mehr lernen möchten. Häufig ist die Aussage zu lesen, dass die Schüler lieber eine Fremdsprache gut können wollen, als zwei Fremdsprachen nur halbwegs gut. Deshalb blieben sie bei Deutsch. In diesem Fall weisen die Schüler eine intrinsische Motivation auf, da ihr Wahlverhalten im Interesse für das Fach Deutsch liegt.

c) Drei Schüler (Nr. 6, 17, 43) schreiben, dass sie Familie in Deutschland haben, was zur Wahl der Fremdsprache Deutsch führte. Weil diese Schüler die Sprache mit einem Nutzen verbinden, kann ihnen eine instrumentale Orientierung unterstellt werden.

d) Ein Schüler (7) gibt an, dass Deutsch die einzige Fremdsprache sei, bei der er daheim Hilfe erhalten könnte. Diese Lernhilfe kann als ein äußerer Einflussfaktor bei der Wahl betrachtet werden, sodass der Schüler von einer extrinsischen Motivation geleitet wird.

e) Eine andere Schülergruppe (12, 16) ist ebenfalls extrinsische motiviert, da für sie ein guter Zensuredurchschnitt im Vordergrund bei der Fremdsprachenwahl stand. Diese Schüler hatten gute Zensuren in der *ungdomsskole* und hoffen nun, dass sich dies auf die *videregående skole* übertragen wird.

f) Fünf Schüler (10, 17, 26, 37, 40) notieren, dass Deutsch ein spannendes Fach ist, dass es lustig ist Deutsch zu sprechen bzw. dass sie Deutsch mögen. Diese Schüler gehören aufgrund ihrer positiven Einstellung in die Kategorie integrative Motivation.

g) Wiederum sehen Schüler (10, 20, 21, 22, 43) alleinig die Nützlichkeit der Sprache bei ihrer Sprachwahl. So wird angegeben, dass Deutsch in der Zukunft, späteren Arbeit oder auch im Bereich des Sports wichtig sein kann. Es wird auch ganz generell und unspezifisch gemeint,

³² Schülernr. 1-4, 8, 9, 11, 13-15, 19, 23, 34, 36, 38, 39, 41 und 42.

³³ Bei der Wiederwahl von Deutsch entspricht die Unterrichtslänge nur zwei Schuljahre, während bei Wahl einer neuen Fremdsprache diese über drei Schuljahre unterrichtet wird.

³⁴ Schülernr.: 5, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 29-32, 35, 37

dass Deutsch einfach nützlich sei. Diese Nützlichkeitsperspektive ist der instrumentalen Motivation zuzuordnen.

h) Ein Schüler 28 kann seine Entscheidung für die Fremdsprache Deutsch nicht begründen und die Aussage des Schülers 33, dass er Deutsch brauche, ist zu ungenau, um eine Zuordnung zur instrumentalen oder sogar extrinsischen Motivation vorzunehmen, da nicht bekannt ist, inwiefern äußere Faktoren, wie z.B. die Eltern, hinter dieser Aussage stehen.

Ein paar der Schülerbegründungen lassen sich in verschiedene Kategorien und teilweise auch zu unterschiedlichen Motivationstypen zuordnen. Dies gilt für Nr. 29, welcher in Kategorie a (extrinsisch) und b (intrinsisch) passt. Die Schüler 26 und 40 lassen sich zur Einteilung a (extrinsisch) und f (integrativ) zuordnen. Für die Schüler 10 und 17 liegt eine integrative als auch instrumentale Motivation vor, da Schüler 10 Begründungen für die Kategorien f und g abgegeben hat, und Nr. 17 für c und f. Die Schüler 21 und 22 haben Antworten in den Bereichen b und g, sodass bei ihnen sowohl eine intrinsische als auch instrumentale Motivation vorhanden ist. Sowohl integrative als auch intrinsische Motivation liegt bei Schüler 37 vor, da dieser zu den Bereichen b und f eingeteilt werden kann. Eine doppelte instrumentale Zuordnung findet sich bei Schüler 43 mit c und g.

Nachfolgend eine Übersicht wie sich die Schüleranzahl auf die jeweiligen Motivationstypen verteilen:

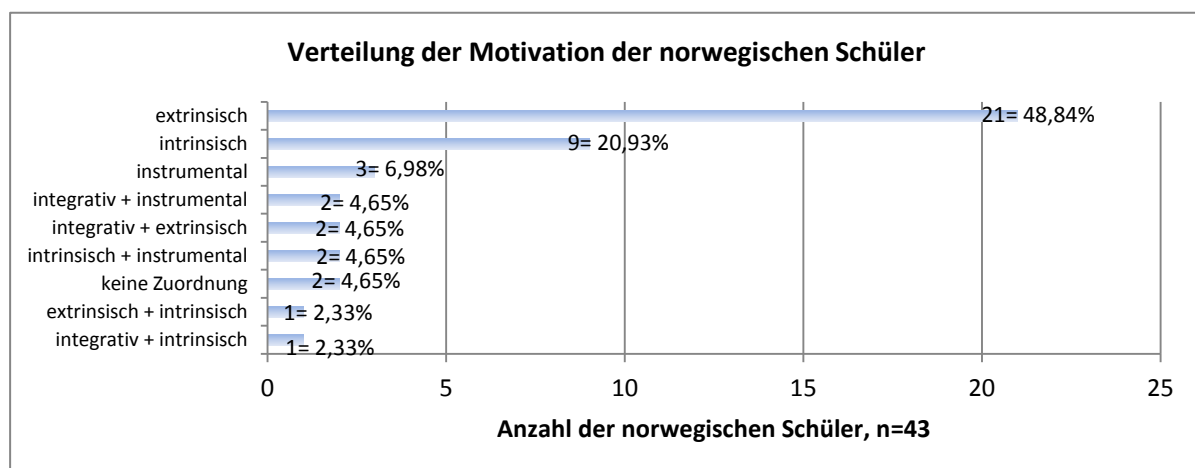


Abbildung 14. Frage 1. Verteilung der Motivation bei den norwegischen Schülern

Wie die Abb. 14 deutlich zeigt, sind die meisten der Schüler, d.h. 48,84%, extrinsisch für das Fach Deutsch motiviert. Auf dem zweiten Platz liegt mit 20,93% eine intrinsische Motivation vor. Die restlichen Prozentanteile verteilen sich auf sechs andere Motivationsarten bzw. einer Kombination von verschiedenen Motivationsarten. So fallen 6,98% auf instrumental, und

jeweils 4,65% auf integrativ + instrumental, integrativ + extrinsisch und intrinsisch + instrumental. Bei nur einem Schüler liegt eine Kombination von extrinsisch + intrinsisch (2,33%) und bei einem weiteren von integrativ + intrinsisch (2,33%) vor. Für 4,65% der Schüler kann keine genaue Angabe zur Motivationsart aufgrund ungenauer Angaben erfolgen.

Sowohl integrative als auch intrinsische Motivation beziehen sich auf einen Antrieb, der im Schüler verankert ist, und nicht von äußeren Faktoren stammt. Sofern ein Schüler angibt, Interesse zu haben, die deutsche Sprache zu lernen (=intrinsisch), müsste ihm eigentlich auch unterstellt werden können, dass er eine positiv Einstellung gegenüber der Sprache und dem Land hat (= integrativ). In diesem Fall macht eine reine von innen her stammende Motivation für das Deutschfach bei den norwegischen Schülern 23,26% aus. Eine Zusammenfassung der durch „äußere“ Faktoren gesteuerten Motivationsarten instrumental und extrinsisch kommt auf einen prozentualen Anteil von 55,82%. In 16,28% der Fälle liegt eine Mischung von innen und außen gesteuerter Motivation vor.

Meine Vermutung, dass bei den norwegischen Schülern eine stärker ausgeprägte intrinsische Motivation nach drei Jahren mit Deutschunterricht vorkommt, hat sich somit bestätigt, 20,93%, obgleich die extrinsische immer noch als Hauptmotivation vorhanden ist, 48,84%. Dies liegt vor allem in der häufigen Antwort der Schüler, dass Deutsch nur weitergewählt wurde, um drei Jahre mit Fremdsprache in der *videregående skole* zu umgehen. Eine instrumentale Orientierung hat sich nur noch teilweise gezeigt, denn ein Nützlichkeitsempfinden von Deutsch trat nur noch vereinzelt auf. Zudem werden auch Aussagen gemacht, die unterschiedlichen Motivationsarten zuzuordnen sind. Diese können eventuell als ein Übergangsstadium von extrinsischer/ instrumentaler zu intrinsischer/ integrativer Motivation gedeutet werden, denn der inneren Motivation gehe oftmals erst einer äußeren voraus (Manger, 2010:280).

Die Auswertung der Motivation der **finnlandschwedischen Schüler** in Abbildung 15 zeigt auf den ersten Blick, dass keine reine extrinsische Motivation gegenüber dem Deutschfach vorhanden ist, so wie es bei der Mehrzahl der Norweger der Fall ist. Nur ein Schüler (Nr. 46) gab an, mit Deutsch weiterzumachen, weil er diese Sprache bereits von der 8. und 9. Klasse kannte und es ihm von der Schule aus empfohlen wurde. Außerdem würde Deutsch auf dem Arbeitsmarkt gebraucht. Dieser Schüler ist daher sowohl von einer extrinsischen als auch instrumentalen Motivation geleitet. Die Mehrheit der Schüler, d.h. 30,77% (Nr. 47, 49, 50, 55) weisen sowohl eine integrative als auch instrumentale Orientierung auf, da sie zum einen

eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache ausdrücken und zum anderen einen Vorteil in der Beherrschung für die Zukunft/ Arbeitsleben sehen. Auf Platz zwei fallen vier andere Motivationsarten mit jeweils 15,38%. Zwei Schüler (44, 56) drücken eine allgemeine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache aus und geben zusätzlich an, dass sie daran interessiert sind, mehr Deutsch zu lernen, sodass sie einer integrativen und intrinsischen Motivation zugeordnet werden können. Zwei andere Schüler (45, 51) sehen nur den Vorteil der deutschen Sprache für das spätere Berufsleben (= instrumental). Wiederum zwei Schüler (53, 54) haben ein alleiniges Interesse am Lernen der Sprache (= intrinsisch). Und die restlichen zwei Schüler (48, 52) meinen, dass Deutsch interessant ist und sie dadurch mit Deutschen Kontakt aufnehmen können (= integrativ).

Eine reine von innen her stammende Motivation für das Deutschfach liegt bei den finnlandschwedischen Schülern bei 46,14%, während eine nur von äußeren Faktoren gesteuerte Motivation zusammengefasst nur auf 23,07% fällt. Bei 30,77% der Befragten liegt eine Mischung von äußeren und inneren Motivationsarten vor.

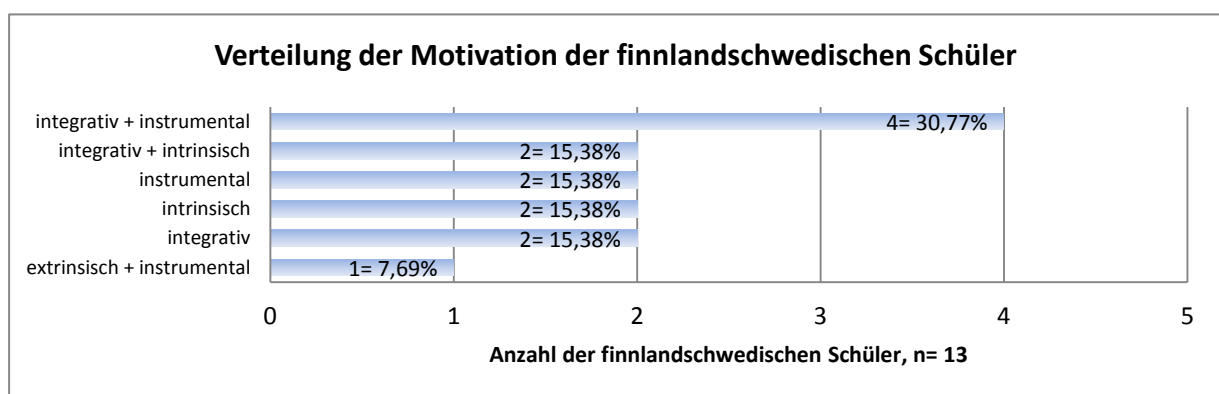


Abbildung 15. Frage 1. Verteilung der Motivation. Fs. Schüler

9.1.6 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Mit Hilfe von fünfzehn Fragen, die sich auf ausgewählte lernerinterne (Einstellung zum Fach, Ziele) und lernerexterne (unterrichtsexterner Einfluss und die Lerngruppe) Faktoren beziehen sowie die Motivationsart der Schüler erfragen, kam eine umfassende Datenmenge zusammen, deren wichtigste Ergebnisse nachfolgend noch einmal zusammengefasst werden³⁵.

Die Einstellung zum Deutschfach

65% der norwegischen Schüler sind zu Beginn der *Vgl* der Meinung, dass ihnen Deutsch auf Niveau II gefallen wird, während 21% dies nicht glauben bzw. meinen, dass es schwierig wird das Fach zu mögen. Aufgrund mangelnder Beantwortung der Frage durch die finnland-schwedischen Schüler kann kein Vergleich vorgenommen werden. Die Wichtigkeit guter Schulnoten im Deutschfach ist für fast alle norwegischen und finnlandschwedischen Schüler wichtig.

Die bedeutensten Faktoren für die Beliebtheit des Deutschfachs bei den Norwegern ist der Lehrer, ein varierter Unterricht und die eigene Selbstsicherheit bezüglich der Relation zu anderen Mitschülern und dem Lehrer. Weniger wichtig erscheinen Unterrichtsbedingungen und Unterrichtsmaterial. Eine Unbeliebtheit des Fachs wird beeinflusst durch zu hohe bzw. zu geringe Anforderungen an den Schüler, eintönigen Unterricht und den Lehrer. Weniger Bedeutung wird dem Lehrbuch und der Unterrichtsruhe beigemessen. Eine gute Organisation des Unterrichts wird nur bei der Beliebtheit des Fachs als ausschlaggebend angesehen. Eine schlechte Organisation führt laut den Schülerangaben nicht zwangsläufig zur Unbeliebtheit des Fachs.

Bei den Finnlandschweden ist für die Beliebtheit des Fachs ein gute Stimmung in der Gruppe am Wichtigsten, gefolgt vom Lehrer und die passende Anzahl von Schülern. Weniger wichtig scheint den Schülern dagegen zu sein, dass sie Deutsch mit jemanden zusammen haben, den sie mögen, angemessene Anforderungen an die Schüler und die eigene Selbstsicherheit in der Relation zu anderen Schülern und dem Lehrer. Gute Unterrichtsorganisation wurde von keinem Schüler genannt.

³⁵ Die Prozentangaben werden hier wegen einer Leseerleichterung aufgerundet. Genau Zahlen sind den Abschnitten 9.1.1 bis 9.1.5 zu entnehmen.

Der unterrichtsexterne Einfluss

Es liegen ähnliche Angaben der Schülergruppen bezüglich der Bekanntschaft von deutschsprachigen Personen vor. 44% der norwegischen Schüler und 54% der Finnland-schweden kennen niemanden, der die deutsche Sprache beherrscht. Innerhalb der Familie haben 27% der Norweger ein deutschkundiges Elternteil und 19% Verwandte, die Deutsch sprechen. Innerhalb des Freundeskreises findet sich 16% Sprachkundige. Bei den Finnland-schweden liegen auf Platz zwei mit 23% die deutschkundigen Freunde. Platz drei mit jeweils 15% teilen sich Eltern und Verwandte. Geschwister machen in beiden Ländern den geringsten Prozentanteil aus.

Außerhalb des Unterrichts hören 7% der Norweger und 15% der Finnland-schweden Deutsch. Die Mehrzahl der Norweger höre kein Deutsch, 52%, während dies allerdings nur auf 23% der Finnland-schweden zutrifft. Der restlichen Antworten schwanken zwischen *selten* und *etwas*.

Die Lerngruppe

In der norwegischen Klasse I sind 77% mit der Anzahl der Schüler in der Klasse zufrieden, während 23%, die Klasse als zu groß empfinden. In der norwegischen Klasse II sind 38% mit der Klassengröße zufrieden und 62% der Schüler meinen, die Klasse ist zu groß. Die Mehrheit aller norwegischen Schüler (74%) bezeichnet ihre Klasse als *in Ordnung*. Für 53% der Norweger ist der Faktor Freunde in der Klasse ausschlaggebend für ein Wohlbefinden und 28% fühlen sich sicherer. 54% der Finnland-schweden fühlen sich ebenfalls wohler, wenn sie Freunde/ Bekannte in der Klasse haben, dagegen spielt dies für 39% keine Rolle, während nur 12% der Norweger dieser Auffassung sind.

Fern- und Nahziele der Schüler

37% der Norweger sehen keinen Nutzen für das Fach Deutsch bzw. wissen sie nicht, inwieweit ihnen Deutsch im Leben nützlich sein kann, während 49% die zukünftige Hauptverwendung von Deutsch in Zusammenhang mit Reisen/ Urlaub sehen und 14% denken, dass sie die Sprache in der Ausbildung oder dem Beruf benötigen werden

54% der Finnland-schweden sind sich unsicher, inwiefern sie später im Leben Deutsch gebrauchen werden. Jedoch können sich 31% vorstellen in einem deutschsprachigen Land zu wohnen. Urlaubsreisen liegen auf dem dritten Platz mit 21%, gefolgt von 15% fürs Berufs-

leben. Insgesamt können sich alle finnlandschwedischen Schüler einen zukünftigen Nutzen des Deutschen vorstellen.

Bei den norwegischen Schülern sieht die Mehrheit von 40% keine Situation, in der sie die deutsche Sprache innerhalb des Schuljahrs außerhalb des Unterrichts benötigen werden. Dagegen haben über 35% eine mehr konkrete Situation in Gedanken, wie z. B. auf Reisen, der Klassenfahrt oder Besuch von deutschsprachigen Verwandten/ Freunden. Bei Finnland-schweden sind sich 31% sicher, Deutsch sprechen zu werden. Im Vergleich zu den Norwegern geben nur 15% an, dass sie sich sicher sind, Deutsch nicht zu benutzen.

Die Motivationsart der Schüler

Bei den norwegischen Schülern weisen 49% der Schüler eine alleinige extrinsische Motivation auf, da die Schüler u.a. angeben mit Deutsch auf Niveau II weiterzumachen, um den Fremdsprachenunterricht in Vg3 umgehen zu können bzw. nicht mit einer neuen Fremdsprache beginnen müssen. Bei 21% der Schüler lag eine alleinige intrinsische Motivation vor, weil sie u.a. den Wunsch haben Deutsch zu lernen. Eine ausschließlich instrumentale Motivation, die sich u.a. in einer Nützlichkeitsperspektive des Fachs für den Beruf/ Zukunft begründet, liegt bei geringen 7%. Eine von innen her stammende Motivation für das Deutschfach liegt bei 23% der norwegischen Schüler vor. Eine durch „äußere“ Faktoren gesteuerte Motivation findet bei insgesamt 56%. In 16% der Fälle findet sich eine Mischung von inneren und äußeren gesteuerten Motivationen.

Die meisten der Finnlandschweden, 31%, haben sowohl eine integrative als auch instrumentale Motivation. Platz zwei teilen sich vier andere Motivationsarten mit jeweils 15%. Diese sind integrative + intrinsische, intrinsisch, instrumentale und integrative Motivation. Es gibt keinen Schüler der alleinig von einer extrinsischen Motivation geleitet wird. Eine reine von innen her stammende Motivation liegt bei 46% der Schüler vor, während eine nur von äußeren Faktoren gesteuerte Motivation zusammengefasst bei nur 23% zu finden ist. In 31% der Fälle findet sich eine Mischung.

9.2 Ergebnisse des Testteils 2: Schülertexte

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse des zweiten Schülertestteils präsentiert werden. Dieser Teil bestand aus der Aufgabenstellung, einen Text auf Deutsch über die letzten Sommerferien zu schreiben. Die selbstproduzierten Schülertexte sollen einen Einblick geben, welche grammatikalischen Strukturen den Schüler Schwierigkeiten bereiten. Bevor näher auf die Fehler der einzelnen Klassen der Fehlerklassifizierung in 9.2.2 eingegangen wird, wird vorab in Abschnitt 9.2.1 eine generelle Übersicht zu den gewonnenen Daten geben. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Anzahl der geschriebenen Wörter und der totalen kollektiven Fehlerquote für die norwegischen und finnlandschwedischen Schüler.

9.2.1 Allgemeine statistische Auswertung der norwegischen und finnlandschwedischen Schülertexte

Die am zweiten Testteil teilnehmende Schüleranzahl umfasste in Norwegen in Klasse I 22 Schüler und in Klasse II 20³⁶ Schüler. In Finnland bestand Klasse III aus 4 Schülern und Klasse IV aus 9 Schülern (siehe Kapitel 8.2).

9.2.1.1 Die Anzahl der verfassten Wörter

Betrefflich der verfassten Wortanzahl zeigt ein Vergleich zwischen den norwegischen und den finnlandschwedischen Schülern einige Unterschiede (Tab. 4).



	Klasse I 	Klasse II		Klasse III 	Klasse IV
Gesamtdurchschnitt	ø 64,45	ø 57,1		ø 112,75	ø 94,11
Per Land	ø 60,31			ø 99,85	

Tabelle 4. Fragebogen Teil 2: Anzahl der durchschnittlich geschriebenen Wörter

Im Durchschnitt haben alle norwegischen Schüler 60,31 Wörter verfasst. Der Durchschnitt für die finnlandschwedischen liegt mit 99,85 Wörtern per Schüler um einiges höher, d.h. im Schnitt hat jeder finnlandschwedische Schüler 39 Wörter mehr geschrieben. Vergleicht man die Werte auf nationaler Ebene, so ähneln sich die norwegischen Klassen. Klasse I verfasste im Durchschnitt 64,45 Wörter und Klasse II 57,1. Zwischen diesen beiden Klassen liegt somit nur eine durchschnittliche Abweichung von 6,13 Wörtern per Schüler vor. Beim Vergleich der finnlandschwedischen Klassen untereinander sticht speziell Klasse III heraus, wo vier Schüler im Durchschnitt 112,75 Wörter produzierten. Klasse IV liegt mit

³⁶ Schülernr. 23 schrieb den Text auf Norwegisch statt Deutsch und zählt daher nicht mit bei der Analyse.

durchschnittlichen 94,11 Wörtern etwas unter diesem Wert. Genauer gesagt liegt hier eine durchschnittliche Abweichung von 18,67 Wörtern vor, was dem dreifachen der norwegischen Differenz entspricht. Bei einem Ländervergleich hat die Klasse III im Durchschnitt das Doppelte an Wörtern verfasst, als die Klassen I und II.

Generell ist auch die Spanne zwischen der geringsten Anzahl verfasster Wörter und der höchsten Anzahl bei den norwegischen Klassen sehr groß. Die Schüler wurden in der Aufgabenstellung darum gebeten, 10 bis 12 deutsche Sätze zu verfassen, was jedoch nicht von allen Schülern befolgt wurde. Bei beiden norwegischen Klassen beträgt die geringste verfasste Wortanzahl jeweils 15 Wörtern, während die höchste Anzahl in Klasse I 99 Wörter und in Klasse II 111 Wörter umfasst. Demzufolge liegt eine Spanne von 84 bzw. 96 Wörtern vor. Bei den finnlandschwedischen Schülern dagegen beträgt die Spanne nur 20 Wörter bei Klasse III (103 im Vergleich zu 123 Wörtern) und 56 Wörter bei Klasse IV (71 im Vergleich zu 127 Wörtern). Die nachstehende Grafik (Abb. 16) zeigt noch einmal die Verteilung der Wortanzahl in allen vier Klassen. Es ist deutlich zu sehen, dass die Wortmenge der finnlandschwedischen Schüler (grün und lila) deutlich über den der Norweger (rot und blau) liegt.

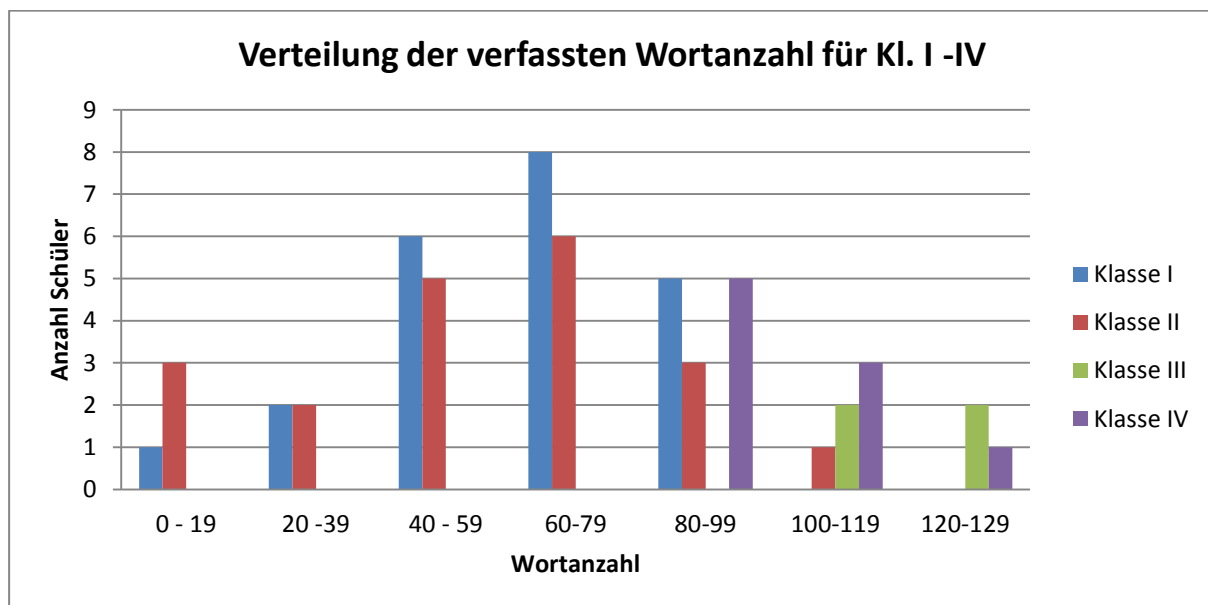


Abbildung 16. Fragebogen Teil 2 Schülertext: Verteilung der verfassten Wortanzahl für Klasse I - IV

9.2.1.2 Die totale (kollektive) Fehlerquote

Nachfolgend soll eine Übersicht über die Gesamtmenge aller Fehler gegeben werden, um einen ersten Überblick über das generelle Auftreten von Fehlern in den einzelnen Klassen bzw. zwischen den zwei Ländern zu bekommen. Eine nähere Fehlerklassifizierung und Angabe von Fehlerbeispielen der größten Wortklassen für die norwegischen Schüler erfolgt in Abschnitt 9.2.2. Die nachstehende Tabelle gibt eine kurze Übersicht zur totalen (kollektiven) Fehlerquote der einzelnen Klassen und der Länder.



	Klasse I 	Klasse II	Klasse III 	Klasse IV
Gesamt	37,49%	42,84 %	22,00%	14,37%
Per Land	40,04%		16,72%	

Tabelle 5. Fragebogen Teil 2: totalen (kollektiven) Fehlerquote der Klassen I- IV

Wie der Tabelle 5 zu entnehmen ist, liegt im Ländervergleich die Fehlerquote von allen norwegischen Schülern bei 40,04%, während die der Finnlandschweden auf 16,72% kommt. Die norwegische Fehlerquote beträgt demnach mehr als das Doppelte von der Vergleichsgruppe in Finnland. Die Berechnung der statistischen Signifikanz schließt eine Zufälligkeit dieser zwei Fehlerquoten aus (Anlage 14.7).

Im nationalen Vergleich schneidet Klasse I mit einer Fehlerquote von 37,49 % und Klasse II mit 42,84% ab, was eine Differenz von 5,35% zwischen den beiden ausmacht. Die Differenz bei den Finnlandschweden ist weitaus größer. Klasse III hat eine durchschnittliche Fehlerquote von 22% und Klasse IV von 14,37%, was einer Differenz von 7,63% entspricht. Die norwegischen Klassen sind demnach etwas homogener in ihrer durchschnittlichen prozentualen Fehlerquote, als die zwei Kontrollgruppe zueinander. Vergleicht man die geringste durchschnittliche, finnlandschwedische Fehlerquote von Klasse IV (14,37%) mit der höchsten norwegischen von Klasse II (42,84%), so haben die Norweger eine fast dreimal so hohe Fehlerquote. Der Abstand zwischen der höchsten durchschnittlichen finnlandschwedischen Fehlerquote von Klasse III (22%) und der geringsten norwegischen von Klasse I (37,49%) macht immer noch einen Unterschied von 58,68% aus.

Die präsentierten Durchschnittswerte geben nur ein generelles Bild der totalen Fehlerquote wieder. Nachfolgend wird daher zusätzlich für jeden Schüler das Verhältnis seiner Fehleranzahl zur Wortmenge dargestellt. Außerdem wird die individuelle Fehlerquote per Klasse präsentiert, um ein genaueres Bild zur Streuung der Fehleranzahl geben zu können.

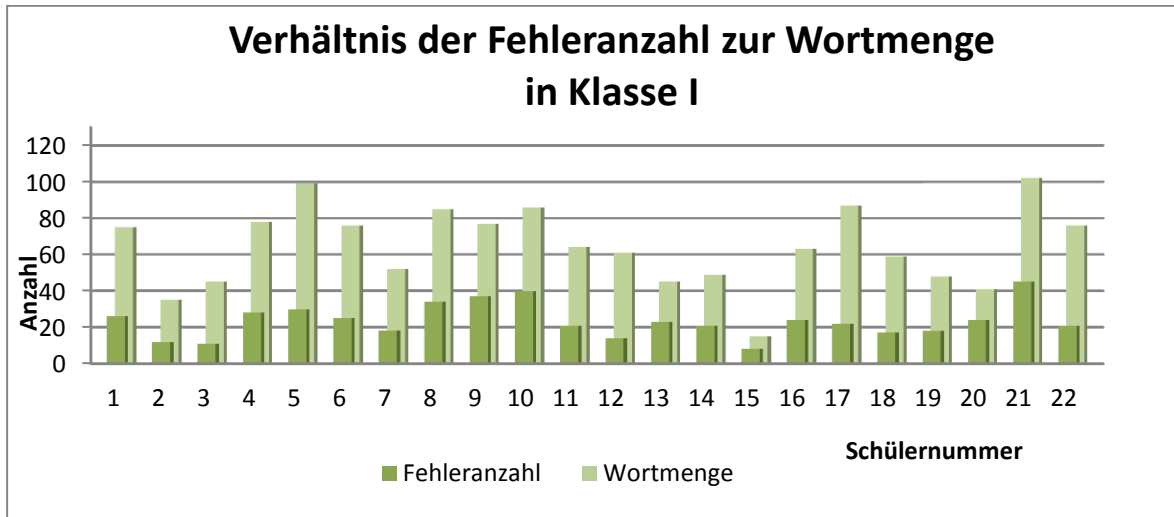


Abbildung 17. Fehlerverteilung im Verhältnis zur Wortmenge in Klasse I (Schüler 1 bis 22)

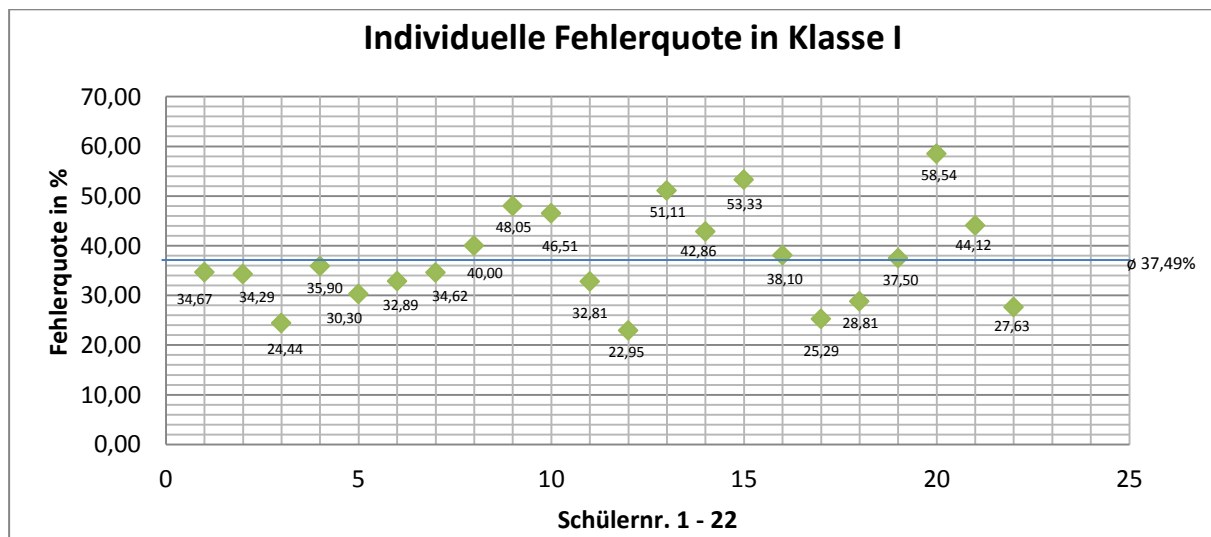


Abbildung 18. Individuelle Fehlerquote Klasse I (Schüler 1-22)

Abbildung 17 zeigt eine Grafik, die das Verhältnis der Fehleranzahl zur Wortmenge für die Schüler in Klasse I darstellt. Es kommt zum einen die beschriebene Variation in der Anzahl der verfassten Wörter, und zum anderen das Verhältnis von Wortmenge zur Fehleranzahl jedes einzelnen Schülers zum Ausdruck. Abbildung 18 dagegen verdeutlicht das in Abbildung 17 dargestellte Verhältnis zwischen Wortmenge und Fehleranzahl noch einmal prozentual. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Schüler, d.h. vierzehn Stück, eine Fehlerquote zwischen 30% und 50% haben. Drei Schüler (Nr. 13, 15, 20) liegen allerdings über einer 50-prozentigen Fehlerquote und fünf Schüler (Nr. 3, 12, 17, 18, 22) unter der 30-prozentigen. Die höchste Fehlerquote liegt bei 58,54% (Nr. 20) und die geringste bei 22,95% (Nr. 12).

Für Klasse zwei sieht die Grafik wie folgt aus.

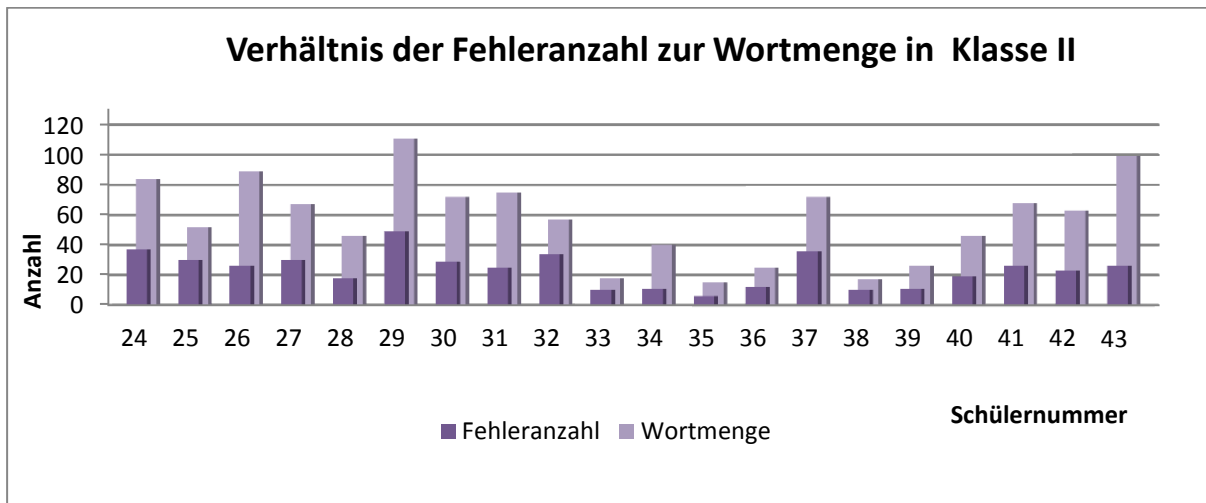


Abbildung 19. Verhältnis Fehleranzahl zur Wortmenge Klasse II (Schüler 24-43)

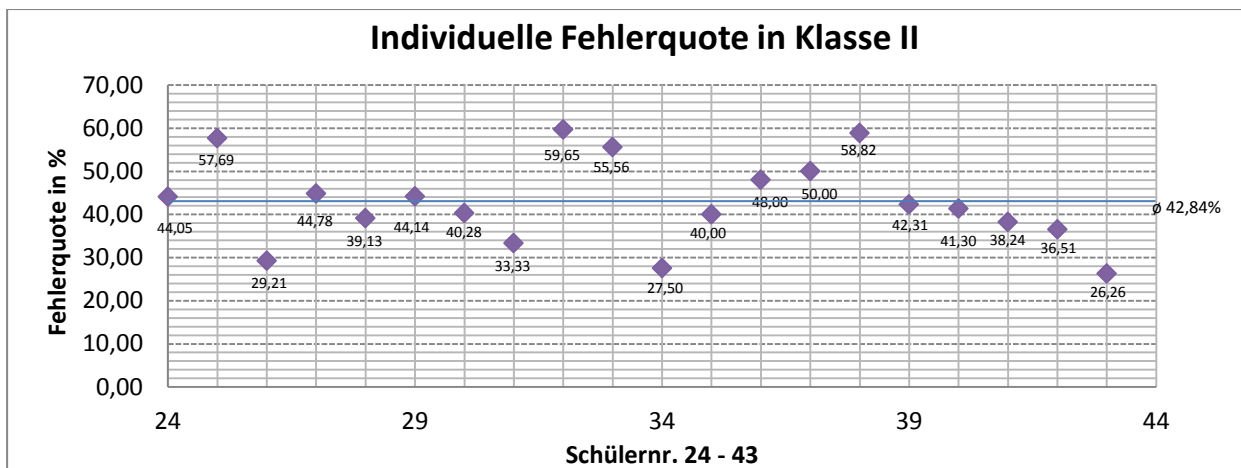


Abbildung 20. Individuelle Fehlerquote Klasse II (Schüler 24-43)

Abbildung 19 stellt das Verhältnis der Fehleranzahl zur Wortmenge für die Schüler in Klasse II dar. Es ist ersichtlich, dass in Klasse II weitaus mehr Schüler weniger Wörter verfasst haben als in Klasse I. Das Verhältnis von Fehleranzahl zur Wortmenge ist ähnlich wie in Klasse I. Wie Abbildung 20 belegt, liegen auch in Klasse II die meisten Schüler, d.h. dreizehn Stück, bei einer Fehlerquote zwischen 30% und 50%. Vier Schüler (Nr. 25, 32, 33, 38) liegen über der 50-prozentigen Fehlerquote und drei Schüler (Nr. 26, 34, 43) unter der 30-prozentigen. Die höchste Fehlerquote ist 59,65% (Nr. 32) und die geringste 26,26% (Nr. 43).

Ein Blick auf die finnlandschwedischen Schüler ergibt ein anderes Bild.

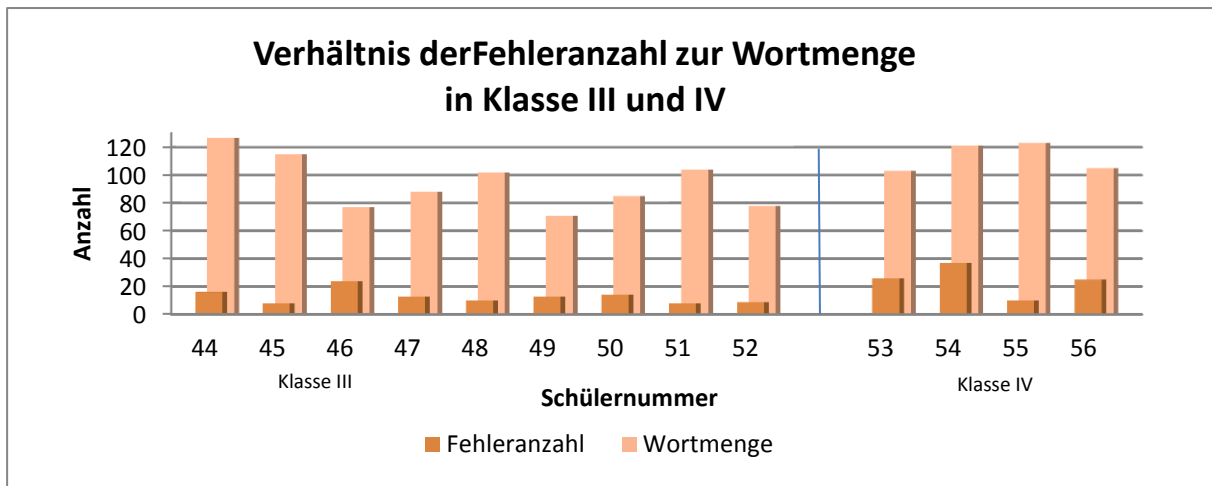


Abbildung 21. Verhältnis Fehleranzahl zur Wortmenge Klasse III (Schüler 53-56) und IV (Schüler 44-52)

Abbildung 21 zeigt eindeutig, dass alle finnlandschwedischen Schüler durchweg eine geringe Fehleranzahl im Verhältnis zu der geschriebenen Wortmenge haben. Die nachfolgende Abbildung 22 drückt das Verhältnis zwischen Fehlern und Wortmenge in Prozenten aus.

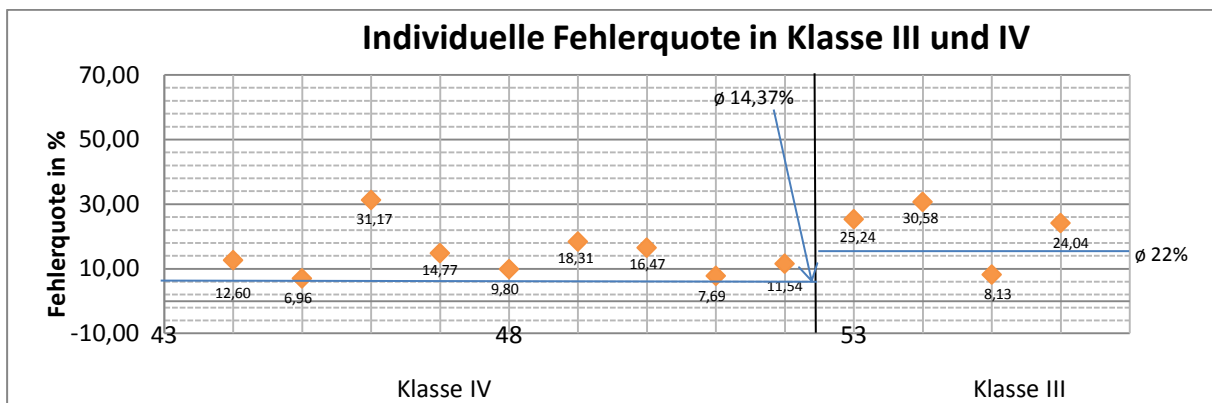


Abbildung 22. Individuelle Fehlerquote Klasse III (Schüler 53-56) und IV (Schüler 44-56)

Es wird deutlich, dass die finnlandschwedischen Fehlerquote bis auf zwei Ausnahmen (Schülernr. 46 und 54) unter 30% liegt. Neun der Schüler haben weniger als 20% an Fehlern in ihren Texten und vier von diesen (Nr. 45, 48, 51 und 55) liegen sogar unter 10%. Die höchste Fehlerquote von Klasse III liegt bei 30,58% (Nr. 54) und in Klasse IV bei 31,17% (Nr. 46), während die geringste in Klasse III bei 8,13% (Nr. 55) und in Klasse IV bei 6,96% (Nr. 45) liegt. Im Vergleich zu den norwegischen Klassen liegt dort die geringste Fehlerquote bei 22,95% (Klasse I, Nr. 12) und der höchste Wert bei 59,65% (Klasse II, Nr. 32).

9.2.1.3 Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse

- In Bezug auf die verfasste Wortmenge liegen die finnlandschwedischen Schüler mit 99,85 Wörtern im Durchschnitt deutlich über den Norweger mit 60,31 Wörtern.
- Beim nationalen Vergleich fallen die Werte der durchschnittlich verfassten Wortmenge beider norwegischen Klassen nahe beieinander, während zwischen den zwei finnlandschwedischen Klassen eine größere Abweichung vorliegt.
- Bei den Norwegern liegt insgesamt eine höhere Spanne zwischen der geringsten und höchsten verfassten Wortmenge vor. Die Spanne umfasst 84 bzw. 96 Wörter. In der Vergleichsgruppe aus Finnland liegt die Spanne zwischen 20 bzw. 56 Wörtern.
- Die totale (kollektive) Fehlerquote der norwegischen Schüler beträgt mit 40% weit über dem Doppelten der finnlandschwedischen Quote von 17%.
- Beim nationalen Vergleich liegt die totale (kollektive) Fehlerquote beider norwegischen Klassen bei 37% und 43%. Die finnlandschwedischen Klassen schneiden dagegen mit 22% und 14% ab.
- Die individuelle Fehlerquote beider norwegischen Klassen verteilt sich zum größten Teil zwischen 30% und 50% (27 Schüler). Eine über 50% liegende Fehlerquote gilt für acht Schüler, während sieben Schüler unter einer 30% Fehlerquote kommen.
- Der größte Teil der finnlandschwedischen Schüler (11 Schüler) hat eine individuelle Fehlerquote von unter 30%. Neun von diesen Schülern liegen unter einer 20%igen Fehlerquote und vier sogar unter einer 10%igen. Die restlichen zwei Schüler sind mit einer Fehlerquote von 31% und 32% knapp über einer 30%-Grenze.

9.2.2 Fehlerauswertung nach Wortklassen, Fehlerklassen und intra-/interlingualen Fehlerursache für die norwegischen Schülern

Nachfolgend wird für die norwegischen Schüler eine Fehlerverteilung auf die einzelnen Wortklassen und auf die festgelegten Fehlerklassen (Kap. 7.5) vorgenommen, um eine konkrete Aussage über die grammatikalischen Bereiche geben zu können, die am häufigsten fehleranfällig sind.

9.2.2.1 Der Größenanteil der einzelnen Wortklassen

Um die Fehlermenge in den einzelnen Wortklassen besser deuten zu können, ist vorab eine generelle Übersicht über die prozentuale Größenverteilung der vorkommenden Wortklassen in den Schülertexten notwendig (Abb. 23).

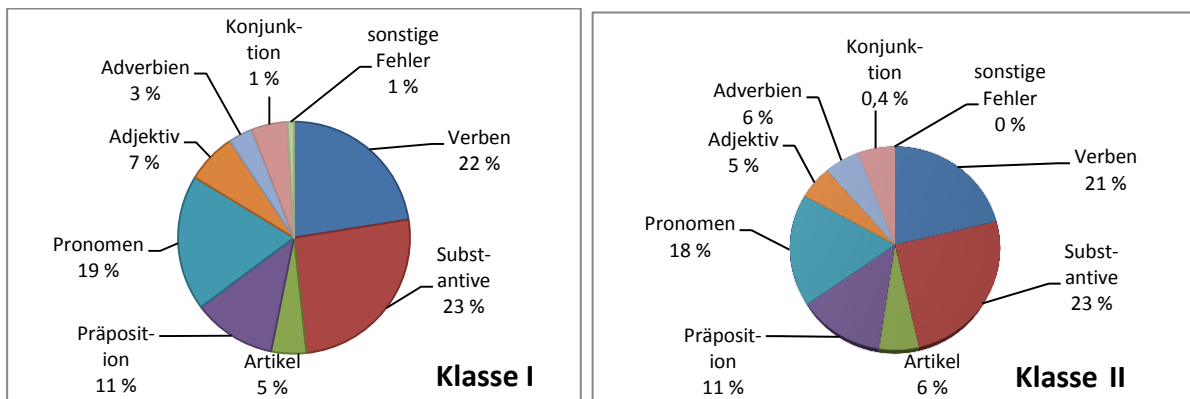


Abbildung 23. Prozentuale Größenverteilung der Wortklassen in Klasse I und II Norwegen

Wie in Abbildung 23 zu sehen ist, liegt eine fast identische Größenverteilung der Wortklassen für beide norwegische Klassen vor. Die prozentual größten Wortklassen sind die Substantive (jeweils 23%) und die Verben (22% in Klasse I und 21% in Klasse II). Auf dem dritten Platz liegen die Pronomen (19% in Kl. I und 18% in Kl. II), gefolgt von den Präpositionen (jeweils 11%). Der Anteil der Artikel liegt mit 5% in Kl. I bzw. 6% in Kl. II etwas niedriger. In Kl. II ist der Anteil der Adverbien mit 6 % doppelt so hoch wie in Kl. I. Die Adjektive umfassen in Kl. I 7% und in Kl. II 5% der Gesamtwortmenge, und die Konjunktionen und sonstige Fehler machen bei beiden Klassen maximal 1 % aus.

Als nächstes soll in Abbildung 24 das prozentuale Verhältnis zwischen Wortmenge und Fehleranzahl in den einzelnen Wortklassen - für Klasse I, Klasse II und für beide Klassen zusammen - präsentiert werden.

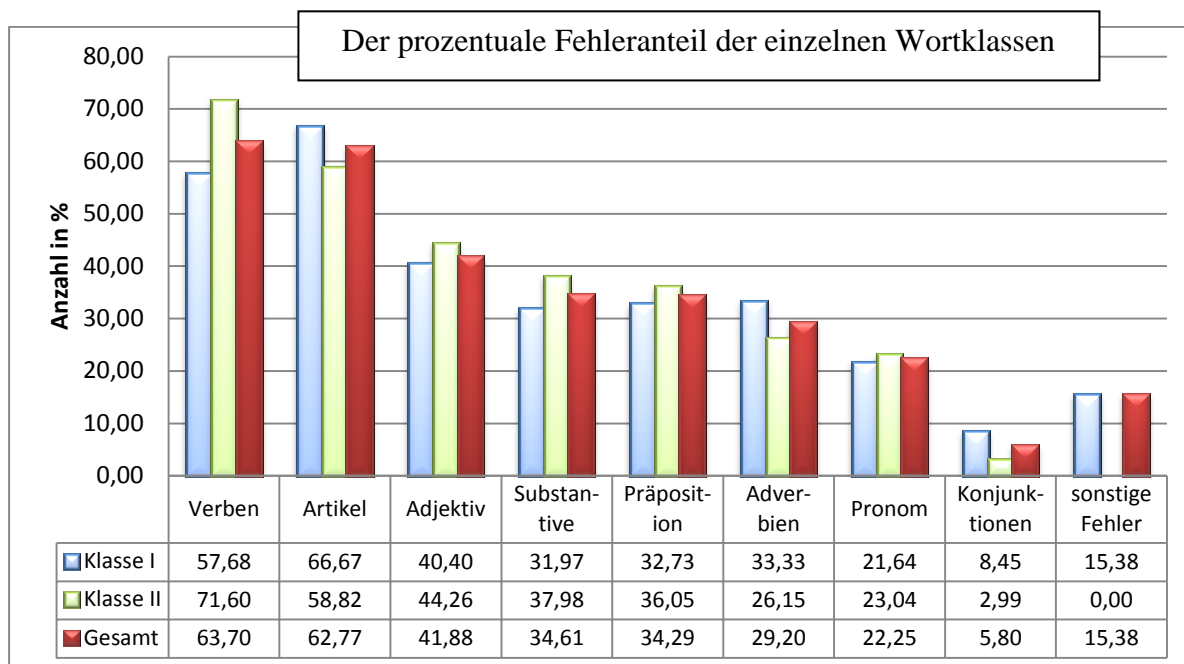


Abbildung 24. Der prozentuale Fehleranteil der einzelnen Wortklassen für Klasse I, II und beide zusammen

Der Abbildung 24 ist deutlich zu entnehmen, dass die prozentual häufigsten Fehler in den Wortklassen der Verben (63,70%) und Artikel (62,77%) gemacht wurden. Auf Platz drei folgen laut den Durchschnittswerten die Adjektive (41,88%). Obwohl die Substantive die größte Wortklasse in den Schülertexten ausmachen (Abb. 23), so liegt der Fehleranteil auf einem verhältnismäßig geringen vierten Platz (34,61%), dicht gefolgt von den Präpositionen (34,29%). Als weiteres folgen die Adverbien (29,20%) und Pronomen (22,25%). Auf dem vorletzten Platz liegen sonstige Fehler. Hier verursacht die geringe Menge von zwei Fehlern auf 13 Beispielen einen hohen Prozentanteil von 15,38%. Am wenigsten mit Fehlern belastet ist die Wortklasse der Konjunktionen (5,80%).

Ein Vergleich zwischen Klasse I und II zeigt, dass beide einen annähernd ähnlichen Fehleranteil in den Wortklassen Adjektive (40,40% / 44,26%), Präpositionen (32,73% / 36,05%) und Pronomen (21,64% / 23,04%) haben. Bei den Verben (57,68% / 71,60%), Artikeln (66,67% / 58,82%), Substantiven (31,97% / 37,98%), Adverbien (33,33% / 26,15%) und Konjunktionen (8,45% / 2,99%) findet sich ein über 5% liegender Unterschied zwischen der Fehlerquote beider Klassen. Der größte Unterschied zwischen beiden kommt bei den Verben mit einer Abweichung von 13,92% zum Ausdruck.

9.2.2.2 Verteilung der Fehlerklassen in den Wortklassen Verben, Artikel, Substantive, Präpositionen und Pronomen

Dieser Abschnitt soll eine Übersicht zur Verteilung der sechs Fehlerklassen orthografische-, morphologische-, syntaktische-, lexikalische -, morpho-syntaktische- und sonstige Fehler (siehe Kapitel 7.5) auf die fünf häufigsten Wortklassen Verben, Artikel, Substantive Präpositionen und Pronomen geben. Auf die Wortklassen Adjektive, Adverbien und Konjunktionen werden aufgrund ihres geringen Vorkommens in den Schülertexte nicht weiter eingegangen (Abbildung 23).

Verben

Die Wortklasse der Verben bereitet den Schülern am meisten Schwierigkeiten. Die sechs Fehlerklassen verteilen sich bei den Verben wie folgt:

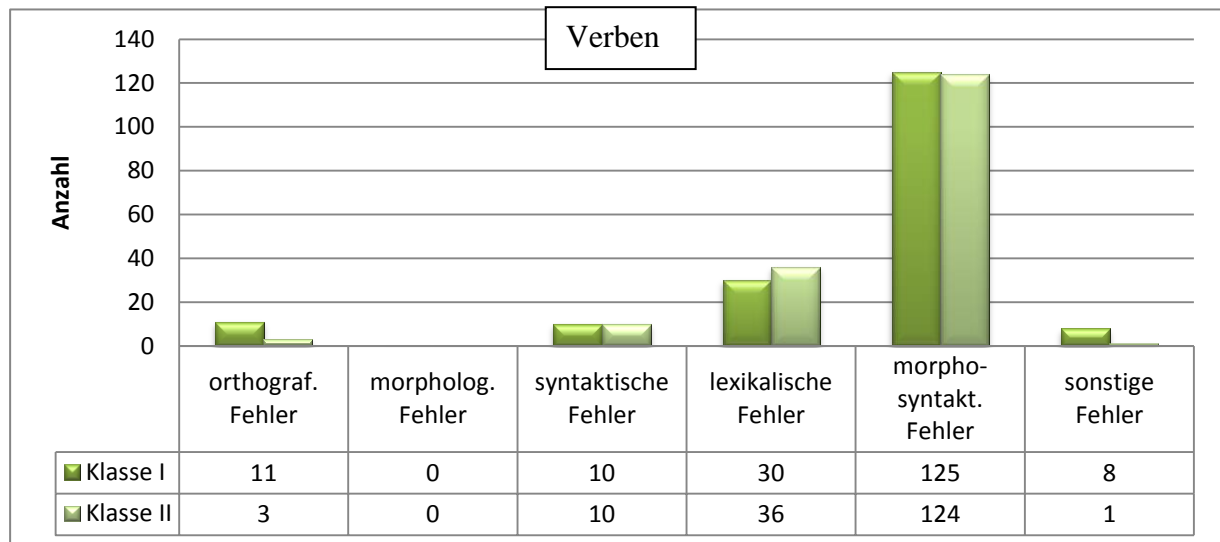


Abbildung 25. Verteilung der Fehlerklassen bei den Verben in Klasse I und II Norwegen

Aus der Abbildung 25 wird ersichtlich, dass die Bereiche orthografische (14 Fehler), syntaktische (20 Fehler), lexikalische (66) und sonstige Fehler (9) bei den Verben relativ gering sind. Als Beispiele für **orthografische Fehler** sind Fehler bei der Schreibweise eines langen <i> zu nennen, wie bei *libe, ligt*. Außerdem wurde zweimal die Großschreibung von Verben gewählt, obwohl diese nicht am Satzanfang stehen. Die restlichen Fehler sind als Flüchtigkeitsfehler einzustufen, wenn z. B. ein Buchstaben im Wort fehlt (*traiert, getroffe*), ein Buchstabe zu viel geschrieben (*wars, gewessen*) bzw. die Reihenfolge vertauscht wurde (*gefarhen*).

Die 66 Fehler im **lexikalischen Bereich** sind von vielen Interferenzfehlern geprägt. Besonders oft wurde statt dem deutschen Verb *war* das Englische *was* geschrieben. Auch die Perfektform der Verben zeigte eine Mischung aus deutsch und englisch, z. B. *ich habe been* bzw. *ich habe bin* statt *ich bin gewesen*. Dagegen kam eine Beeinflussung des Englischen auf andere deutsche Verben kaum vor, bis auf *shopping*, *schwimming*. Neben dem Englischen hat allerdings auch das Norwegische einen interlingualen Einfluss bei der Verbschreibweise. Entweder wurden norwegische Verben verwendet, wie *flyttet*, *feiret*, *deltatt*, *tatt*, *startet*, *opplevd*, *kom*, *tapte*, *jobbet*, *shoppen*, *røyk ut*. Oder aber das deutsche und norwegische Verb wurde gemischt, wie in *geskinnet* (*skinte und gescheint*), *har seht* (*har sett und habe gesehen*), *ich fische* (*fiske und Fische*). Eine fehlerhafte Satzkonstruktion, die oft vorkam und auf einer direkten Übertragung aus dem Norwegischen beruht, war der Versuch den Satz *Det var gøy* auf Deutsch zu formulieren. Statt Formulierungen wie *Es hat Spaß gemacht* bzw. *Es war lustig* sind u.a. folgende Sätze zu lesen: *Ich habe mach Spaß*; *est war viel Spaß*; *das was sehr Spass*. Entweder wurde das norwegische Verb *være* ins Deutsche mit *sein* übersetzt statt der Verwendung des Verbs *machen* bzw. wurde ein fehlerhafter Versuch mit den Verben *haben* und *machen* konstruiert.

Die 20 **syntaktischen Fehler** beziehen sich hauptsächlich auf die Platzierung des Verbs. Elfmal wurde das finite Verb nicht auf Platz zwei im Hauptsatz gestellt, z. B. *In meine ferie ich fahre...*, *Im schweden Ich habe...* Als Fehlerursache kann hier ein interlingualer Einfluss des Englischen unterstellt werden, da nur in dieser das Verb nicht an Platz zwei gebunden ist. Sowohl im Deutschen als auch im Norwegischen kommt eine solche Satzkonstruktion nicht vor. Probleme mit der Verbplatzierung am Satzende in Nebensätzen kamen viermal vor, wobei anzumerken ist, dass die Schüler kaum Nebensatzkonstruktionen schrieben. Dagegen war die Platzierung des Partizips II am Satzende eines Hauptsatzes mit nur drei Fehlervorkommen verhältnismäßig gering. Die restlichen 3 Fehler umfassen fehlende Infinitivformen, z. B. *Ich wünsche (mit) meine Famile nach USA (zu) fahren*.

Das Hauptproblem bei den Verben mit 249 Fehlern liegt im **morpho-syntaktischen Bereich**. Um diesen Fehlerbereich besser präzisieren zu können, wurden die Verben in vier Gruppen eingeteilt. In Gruppe a) gehören Verben, bei denen zwar die Kongruenz richtig ist, jedoch ein falsches Tempus gewählt wurde bzw. das Partizip II fehlerhaft ist. Gruppe b) enthält Verbformen, bei denen sowohl die Kongruenz als auch das Tempus falsch ist. Gruppe c) umfasst Verben, die das richtige Tempus haben, der Fehler allerdings in der Kongruenz zum Subjekt

liegt. Die letzte Gruppe d) gilt für fehlerhafte Perfektform, bei der das Perfekt statt mit *sein* mit *haben* gebildet wurde (Tabelle 6).

Fehlergruppen	Anzahl	Beispiele
Gruppe a) Falsches Tempus/falsches Partizip II , jedoch richtige Kongruenz	120	Ich <u>bin</u> (war) in Kristiansand; Ich hatte gute essen <u>esse</u> (gegessen); wir <u>fahren</u> (fuhren); wir <u>gehen</u> (gingen); ich habe <u>baden</u> (gebadet); ich habe <u>gespielen</u> (gespielt); wir <u>sind</u> (waren); wir haben <u>paddeln</u> (gepaddelt); Sonne <u>scheint</u> (schien); ich habe <u>reisen</u> (gereist); ich habe <u>sehen</u> (gesehen); ich habe <u>trinken</u> (getrunken);
Gruppe b) Falsches Tempus und falsche Kongruenz	60	ich wohnen (wohnte); wir fährt (fuhren); wir kommt (kamen); wir geht (gingen); wir schlaft (schlafen); ich badet (badete); wir hast (hatte); ich besucht (besuchte); ich reisen (reiste); ich spielen (spielte)
Gruppe c) richtiges Tempus, jedoch falsche Kongruenz	31	Meine Eltern war (waren); ich hat (hatte) besucht; wir habe (haben) gekauft; wir besucht (besuchten); ich und meine Schwester liebt (lieben); wir habt (hatte);
Gruppe d) <i>Haben statt sein</i>	38	Das Perfekt der Verben fahren, fliegen, sein, reisen, laufen, gehen wurde mit haben statt sein gebildet.

Tabelle 6. Fehlerverteilung im morpho-syntaktischen Bereich bei den Verben

Gruppe a) ist die Hauptfehlerquelle bei den Verben mit 120 Beispielen. Eine Fehlerursache liegt darin, dass die Verben oft im Präsens wiedergegeben wurden. Bedingt durch die Aufgabenstellung, muss der Text über die abgeschlossenen Sommerferien allerdings hauptsächlich im Präteritum bzw. Perfekt geschrieben werden. Eine andere Fehlerquelle ist die fehlerhafte Bildung des Partizips II. Dieses wurde oft durch die Infinitivform des Verbs im Präsens (aktiv) repräsentiert bzw. durch einen misslungenen Versuch ein Partizip II zu bilden, wie bei *gefährt (gefahren)*, *gesprachen (gesprochen)*, *gespielen (gespielt)*. Auf dem zweiten Platz mit 60 Fehlern rangiert Gruppe b), bei der sowohl das Tempus als auch die Kongruenz nicht richtig sind. Auf dem dritten Platz mit 38 Fehlern liegt Gruppe d), die das Vertauschen von *sein* mit *haben* bei der Bildung des Perfekts umfassen. Mit einer Fehleranzahl von 31 liegt Gruppe c) dicht hinter Gruppe d). Welche Fehlerursache bei diesen Fehlergruppen zugrunde liegen, lässt sich anhand des vorliegenden Materials nicht eindeutig sagen.

Zu den neun **sonstigen Fehlern** ist das Vergessen von Verben bzw. eine unnötige Verwendung dieser zu zählen, z. B.: *und (habe) vindsurfen gemacht; Im diesen Sommer gewesen, hat Ich...; ich (hatte) viel Spaz gehabt.*

Wie in Kapitel 7.5 beschrieben, wird auf eine Fehleraufteilung in morphologische und morpho-syntaktische Fehler zugunsten letzterer Kategorie aufgrund von Zuordnungsschwierigkeiten verzichtet.

Der Artikel

Nach den Verben waren die Artikel die zweitgrößte Wortgruppe mit Fehlern. Die Fehlerklassen verteilen sich wie folgt (Abb. 26):

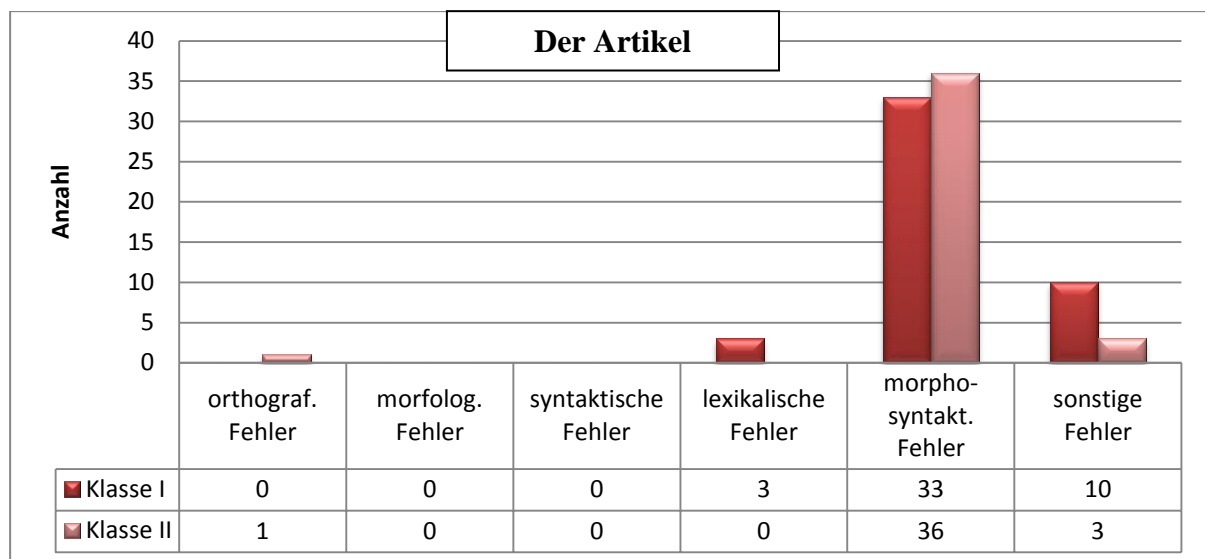


Abbildung 26. Verteilung der Fehlerklassen bei den Artikeln

Zu den **orthografischen** Fehlern zählt nur ein einzelner Flüchtigkeitsfehler, bei dem die Großschreibung eines Artikels am Satzanfang vergessen wurde.

Auch die Menge der **lexikalischen** Fehler fallen mit drei Beispielen eher gering aus. Hier wurde der norwegische Artikel *det* und *et* geschrieben, und einmal der Artikel *der* mit dem Possessivpronomen *deine* vertauscht.

Das Hauptproblem bei den Artikeln liegt dagegen im **morpho-syntaktischen** Bereich mit insgesamt 69 Fehlern. Die Fehler beim Artikel lassen sich in zwei Hauptgruppen unterteilen. Die erste Gruppe umfasst die Fälle, in denen eine falsche Genuszuweisung zugrunde liegt. Dies trifft auf insgesamt 40 Artikel in den Schülertexten zu (Tabelle 7).

Genusfehler	Anzahl	Beispiel
feminin statt maskulin/ neutrum erforderlich	13	<u>Das</u> (Die) Nature ist...; <u>Der</u> (Die) Stadt war...; Wir wohnen in <u>ein</u> (einer) Schule...;
maskulin statt feminin	12	Es ist <u>eine</u> (ein) schöne Platz; <u>Die</u> (Der) Himmel war blau;
neutrum statt feminin	10	Gehen in <u>die</u> (das) Kino; Sie haben <u>eine</u> (ein) Sommerhaus.
maskulin statt neutrum	4	<u>Das</u> (Der) Sommer ist...; In <u>das</u> (dem) Cup...;
neutrum statt maskulin	1	in <u>den</u> (das) Konzert gehen;

Tabelle 7. Übersicht zu Fehlern in Genera bei den Artikeln

Die Hauptfehler bei der Genuszuweisung liegt in der Verwendung von Maskulinum/Neutrum statt erforderlichem Femininum, sowie die Verwendung von Femininum statt erforderlichem Maskulin/Neutrum. Die Schüler haben eine vermehrte Tendenz, den Substantiven ein Femininum zu unterstellen (22 Fälle).

Zu der zweiten Gruppe zählen 29 Fälle, in denen der Artikel zwar das richtige Genus hat, jedoch ein falscher Kasus bzw. falscher Numerus gewählt wurde.

Kasus- /Numerusfehler	Anzahl	Beispiele
Dativ (Singular) statt Akkusativ/ Nominativ (Sing.) erforderlich	9	In <u>die</u> (der) Stadt wir haben...; wohnt alles in <u>das</u> (dem) Haus; zu <u>ein</u> (einem) große Haus; ...fahren zu <u>die</u> (der) hytte
Akkusativ (Sing.) statt Nominativ (Sing.) erforderlich	4	Ich gehe in <u>der</u> (den) Wald; für <u>ein</u> (einen) Tag; kommt aus <u>der</u> (den) 9. plass
Dativ (Sing.) statt Nominativ (Sing.) erforderlich	7	Ich schwimmt mit <u>der</u> (dem) Fisch; was in <u>der</u> (dem) Walt; in <u>der</u> (dem) Cup;
Dativ (Plural) statt Akku./Nomin. (Plural) erforderlich	4	im <u>die</u> (den) Sommerferien; ich bin in <u>die</u> (den) Nderlande
Dativ (Plural) statt (Sing.)	3	in <u>der</u> (den) Ferien;
Nominativ (Sing.) statt Dativ (Sing.)	1	Wir haben <u>einem</u> (ein) Sommerhaus besucht.
Akkusativ (Sing.) statt Dativ (Sing.)	1	Im (Auf) dem (den) berget;

Tabelle 8. Übersicht zu Fehlern in Kasus und Numerus bei den Artikeln

Aus der Tabelle 8 kann entnommen werden, dass die Schüler am häufigsten bei der Bildung des Dativs Probleme hatten (23 Fälle). Statt des Dativs wurde eher der Akkusativ bzw. Nominativ verwendet.

Die 13 **sonstigen** Fehler betreffen alle das Fehlen eines bestimmten/ unbestimmten Artikels. Als Beispiele sind hier aufzuführen: *Ich bin in (der) USA. (...) wohnt in USA; Es ist schone (ein) innsjoer; mit (dem) Fahrrad gefährt.*

Substantive

Die (selektive) Fehlerquote bei den Substantiven beträgt, wie Abbildung 24 zeigte, für die norwegischen Klassen 34,61%. Die sechs Fehlerklassen verteilen sich folgendermaßen:

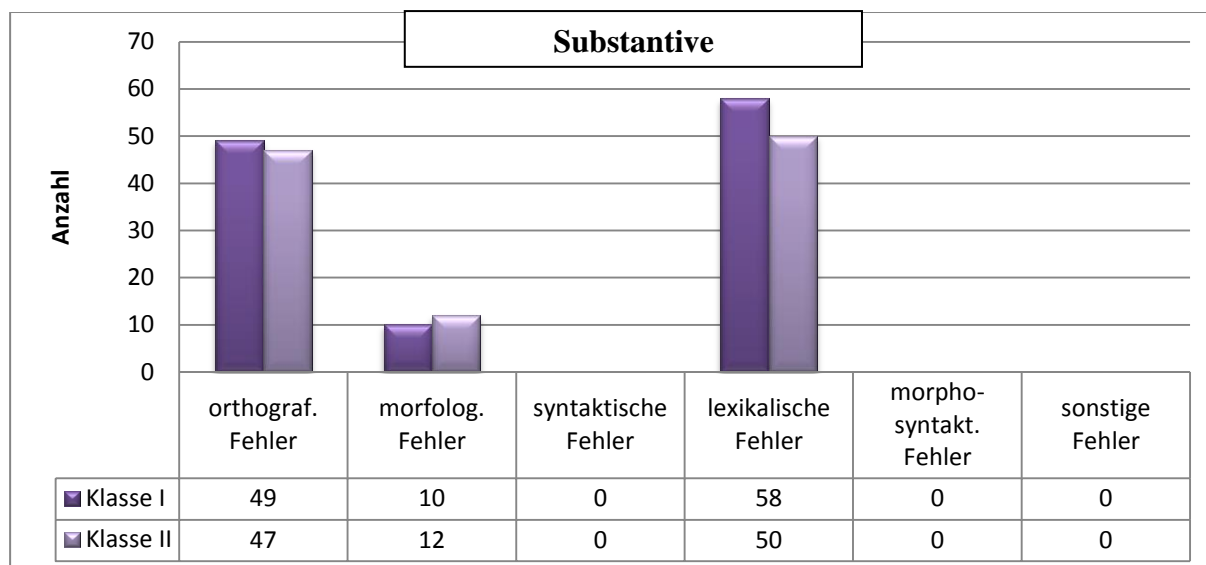


Abbildung 27. Verteilung der Fehlerklassen bei den Substantiven für Klasse I und II

Die Schwierigkeiten bei den Substantiven liegen zum größten Teil im orthografischen und lexikalischen Bereich, sowie einigen wenigen Problemen in der Morphologie (Abb. 27).

Die zusammen 96 **orthografischen Fehler** basieren hauptsächlich auf dem Unterlassen der Großschreibung von Substantiven, z. B. *himmel*, *freundin*, *hund*. Diese Art von Fehler lässt sich auf das geringe Vorkommen der Großschreibung im Norwegischen bzw. im Englischen zurückführen und ist daher eines interlingualen Ursprunges. Der zweite Bereich umfasst Rechtschreibfehler, wie *Geburstag*, *Spaz*, *Deutschland*. Eine genaue Fehlerursache ist hier nicht zu erkennen, da es sich bei diesen Fehlern vermutlich um reine Flüchtigkeitsfehler handelt, wie in *Götenburg*, wo zusätzlich der Buchstabe *n* eingefügt wurde oder beim Wort *Flugzeit*, wo ein *<e>* zu viel ist. Bei einigen Schreibfehler ist ein englischsprachiger Einfluss zu vermuten, wie bei *fater* (Vater + father) und *Brutter* (Bruder + brother). Da dies jedoch nicht eindeutig ist, erfolgt keine Zuordnung dieser fehlerhaften Substantive zu den lexikalischen Fehlern. Probleme mit Doppelkonsonanten zeigte sich beim Wort *Mannschaft*, welches zweimal nur mit einem *<n>* vorkam. Dafür wurde allerdings das Wort Vater einmal mit zwei *<t>* geschrieben. Die Fehlerursache ist in diesen Fällen nicht eindeutig zu klären. Bei einer kleinen Gruppe von Substantiven lässt sich auch eine auf der deutschen Phonetik beruhende intralinguale Fehlerursache erkennen. Die deutsche Auslautverhärtung führt u.a.

zu Schreibfehlern wie beim Wort *Walt* (*Wald*). Es kommt zudem zur Verwechslungen bei den Zischlauten [z], [s] und [ʃ], wie bei den Wörtern *Seit* (*Zeit*) und *Spaz* (*Spaß*). Zudem bereiten die deutschen Diphthongen Schwierigkeiten bei der Orthografie. So wird <ei> im Wort *Kleider* als [ɛ:] *Kläder* wiedergegeben, und statt einem [o:] im Wort *Boot* der Diphthong [ao] gewählt, *Baut*.

Die 22 Fehler in der **Morphologie** beruhen auf fehlerhafter Bildung des Singulars und Plurals. Achtmal wurde keine Pluralform des Worts *Woche* gebildet. Eine intralinguale Ursache lässt sich hier vermuten, denn die <e>-Endung von *Woche* kann fälschlicherweise eine vorhandene Pluralendung andeuten, wie es z. B. bei *Hand-Hände* und *Kenntnis-Kenntnisse* der Fall ist. Ein weiterer intralingualer Fehler beruht in dem Weglassen des Dativ-*n* bei einigen Pluralbildungen. Dies zeigte sich bei den Wörtern: *Tag*, *Freunde*, *Schwester* und *Kinder*.

Von den 109 Fehlern im **lexikalischen** Bereich beruhen 76 Fehler auf der Benutzung von norwegischen Substantiven bzw. einer Mischform aus Norwegisch und Deutsch (Interferenzfehler). Speziell hebt sich hier das Substantiv *Ferien* hervor. Durch die Aufgabenstellung kam dieses Wort fast in jedem Schülertext mindestens einmal vor, jedoch meist in der norwegischen Schreibweise *ferie* statt *Ferien*, z. B. *in meine Sommerferie*. Durch die Aufgabenstellung kam es auch zu einem vermehrten Vorkommen von Ländern, in denen die Schüler Urlaub gemacht hatten. Viele der Ländernamen wurden ebenfalls in norwegischer Schreibweise aufgeführt, z. B. *Hellas*, *Spania*, *Kroatia*, *Sverige*, *Danmark*, *Tyrkia* und *Nederlande*. Die übrigen in norwegischer Sprache verwendeten Wörter lassen sich erstens in gewöhnliche Grundbegriffe der Alltagssprache einteilen, die man nach drei Jahren mit Deutschunterricht als eigentlich beherrschbar ansehen kann. Zweitens kamen fachspezifische Wörter vor, die vor allem zum Sportbereich zählen, wie *sluttspill*, *delsfinalen*, *vannscooter*, *bob-bane*, *klubb*, *vindsurfen*, *triatlon*, *treningsleir*. Zu den Grundbegriffen eines Deutschlernalers können dagegen folgende Wörter gerechnet werden: *dager*, *kompis*, *hytte*, *tid*, *berget*, *butik*(*k).

Eine interlinguale Fehlerursache aufgrund des Englischen ist in 26 Fällen zu erkennen. Dies betrifft auch hier vorwiegend Ländernamen, wie *Sweden*, *Denmark*, *Poland*, *Turkey* und *Croatia*. Ansonsten ist auch sechsmal ein englischer Einfluss bei der Schreibweise von Familienmitgliedern und Freunden zu sehen. Entweder wurden die Wörter auf Englisch geschrieben (*father*, *grandfather*) oder sie beruhen auf einer Sprachmischung des Deutschen

und Englischen (*vather, muther, grandmutter, freunds*). Zu den übrigen vorkommenden englischen Wörtern zählen u.a. *nature, swimmingpool, summer, house, vest coast, camp*.

Das Vorkommen von Fehler im lexikalischen Bereich aufgrund eines intralingualen Einflusses ist nur einmal eindeutig zu erkennen. Die Bildung des Substantivs *Fliegshow* erfolgte nach der Regel, dass ein Substantiv von der Stammform eines Infinitivs eines starken Verbs gebildet werden kann. Jedoch erhält das Verb *fliegen* bei der Substantivierung einen Vokal, den es ansonsten nicht in der Verbform gibt, d.h. ein *u* -> *Flugshow* (Reiten, 2006:49).

Weder die Fehlerklassen **syntaktische**, **morpho-syntaktische** noch **sonstige** Fehler kommen bei den Substantiven vor. Dass keine morpho-syntaktischen Fehler vorhanden sind, ist dadurch bedingt, dass die zugehörigen Artikel als eigene Wortklasse behandelt werden.

Präpositionen

Die Präpositionen unterliegen einer 34,29%igen Fehlerhaftigkeit. Die sechs Fehlerklassen verteilen sich folgendermaßen (Abb. 28):

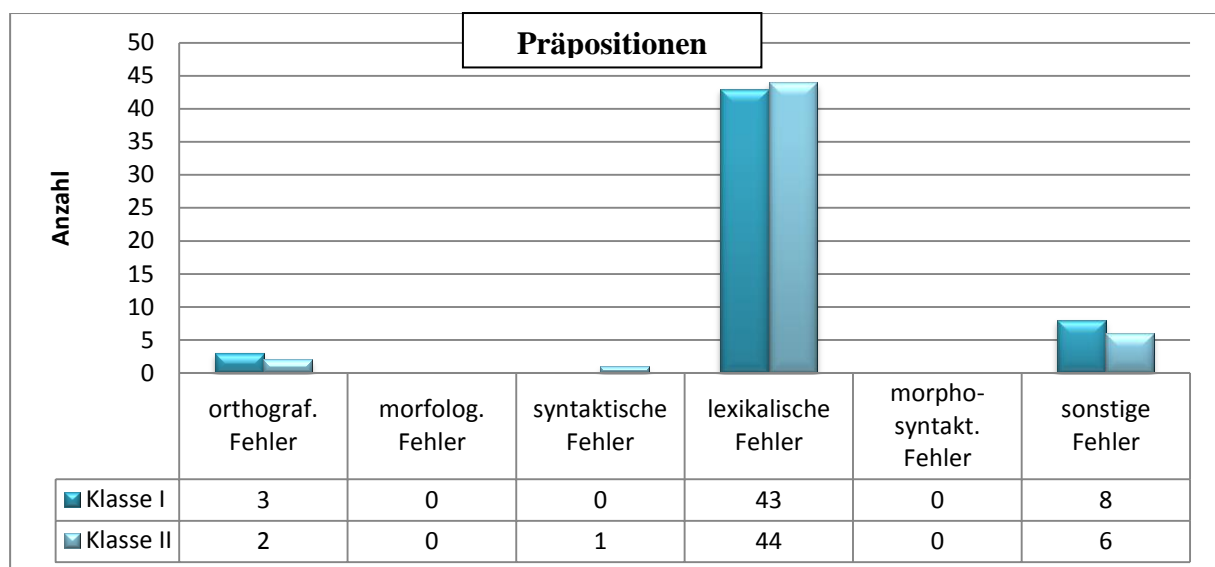


Abbildung 28. Verteilung der Fehlerklassen bei Präpositionen für Klasse I und II

Die Menge der **orthografischen** Fehler ist mit fünf Vorkommen relativ gering und nicht als ein Hauptproblem bei den Präpositionen zu betrachten. Fehler, die hierunter fallen sind z. B. die Schreibweise der Präposition *für* als *führ* bzw. *för*. Außerdem wurden folgende Schreibfehler gemacht: *aufm* (*auf*), *mut* (*mit*) und *so* (*zu*).

In allen Schülertexten gab es nur einen einzigen **syntaktischer** Fehler im Zusammenhang mit den Präpositionen: *Wir was (...) und Andorra in ein Tag*. Die lokale Präposition *in* muss hier vor dem Objekt *Andorra* platziert werden.

Das Hauptproblem bei den Präpositionen liegt im **lexikalischen** Bereich mit insgesamt 87 Fehlerzuordnungen. Mit 23 Fehler sticht hier die Verwechslung der Präpositionen *im* und *in* heraus, was mit einer intralingualen Fehlerursache begründet werden kann. Prozentual gesehen gehört die Präposition *in* mit 28% zu der am häufigsten vorkommenden Präposition, was u.a. deren Fehlerhäufigkeit erklärt. Die Präposition *in* kann generell ein lokales, modales, kausales oder neutrales Verhältnis ausdrücken (Nübling, 2006:607, 610). Bei den Schülertexten ist besonders die Verwendung von *im* statt *in* zu sehen, wie in den Beispielen: *im das Hotelzimmer, im den Winter, im diesen Sommer, im Ålesund, im die Urlaub*. Es scheint, als sei den Schülern nicht bewusst, dass die Präposition *im* eine Verschmelzung der Präposition *in* mit dem Dativartikel *dem* darstellt, sodass hier ein intralinguale Fehlerursache angenommen werden kann (Nübling, 2006: 622). Einige Male tritt auch der umgekehrte Fall auf, d.h. dass die Präposition *in* statt *in + dem = im* verwendet wurde, z. B. *in Schwimmen teilnehmen, in August, in die Sommer*.

Auf einer eindeutigen interlingualen Fehlerursache basieren elf Schreibweisen in entweder norwegischer oder englischer Form. Zu den sieben Norwegischen gehören z. B. *til, gjennom, i, av, etter*, und zu den Englischen *from* und *on*.

Die restlichen 53 Präpositionsfehler beruhen auf einer Verwechslung, bei der nicht eindeutig festgelegt werden kann, inwiefern die Fehlerursache intra- oder interlingualer Art bzw. andere Art ist. Die Tabelle 9 zeigt eine Übersicht, welche Präpositionen fälschlicherweise verwendet wurden.

Präposition	stattdessen verwendet	Beispiele:
in	auf, nach, aus, an	wenn ich <u>auf</u> Arendal war; <u>nach</u> USA fahren; <u>aus</u> jeden ferie; an der hytte kucht wir;
auf	aus, in	ich farhe <u>aus</u> Hytta; <u>in</u> Party gehen; ich laufe <u>in</u> dem Berg,
an	in, nach	Wir haben 20 km <u>im</u> einem Tage gelaufen; <u>in</u> starten in meine ferie; fahre ich <u>nach</u> 25 juli;
bei	in, mit	Ich war <u>in</u> Begravelse; Ich bin <u>mit</u> meiner freundin gewesen;
für	in, zu	zu Tyrkia <u>im</u> 2 wohe; trainieren <u>zu</u> ein Triatlon;
zu	auf, nach	fahrte ich nach Kroatia <u>auf</u> treningsleir, habe ich <u>nach</u> mein Oma gefährt; fährt wir <u>nach</u> der hytte;

von	auf	Im vester coast <u>auf</u> Norwegen;
nach	zu	fahre ich <u>zu</u> Schweden; fährt ich <u>zu</u> Poland;
um	nach	Ich fahren zu P. <u>nach</u> fussball gespielt.

Tabelle 9. Präpositionsverwechslungen für Klasse I und II

Unter der Rubrik **sonstige Fehlern** fallen 14 Fälle, die sich in Beispiele unterteilen bei denen die Schüler Präpositionen entweder wegließen oder unnötigen verwendeten (Tab. 10).

Unnötige Präposition	Fehlende Präposition
Ich war in Sverige <u>in</u> eine Woche und in Dänmark <u>in</u> zwei Woche.	Ich wünsche (mit) meine Familie nach USA.
Wir fahren in <u>zu</u> die Stadt.	Ich habe (in der) USA Gewesen.
Ich bin der <u>in</u> ca. ein Woche.	Ich bin (auf einer) Party.
In starten (= Am Anfang) <u>im</u> meine ferie...	(In die) USA fahre ich...
	Meine Eltern zchwimmt (um) zu trainieren... Und (zu) ein Camp in Norwegen.
	Ich fahrt (auf) eine Bob-bane
	Ich habe im die Sommerurlaub (nach) Spanien gereisen.

Tabelle 10. Beispiele von unnötigen bzw. fehlenden Präpositionen für Klasse I und II

Das Vorkommen von **morphologischen** und **morpho-syntaktischen** Fehlern ist aufgrund der nicht flektierbaren Eigenschaft der Präpositionen ausgeschlossen.

Die Pronomen

Für die Wortklassen der Pronomen verteilen sich die Fehler wie folgt (Abb. 29):

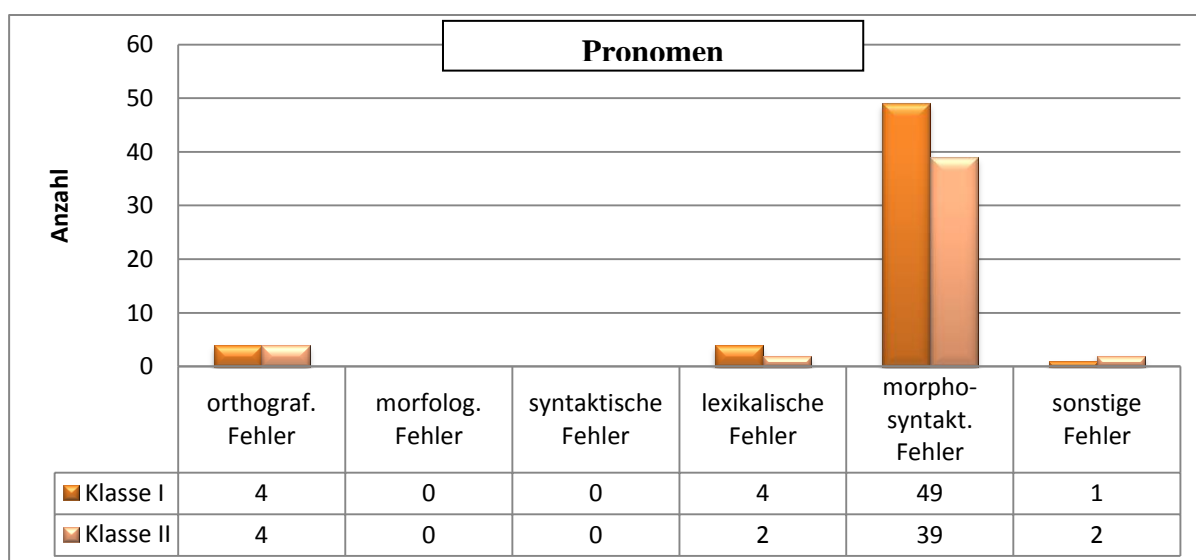


Abbildung 29. Verteilung der Fehlerklassen bei den Pronomen für Klasse I und II

Die Anzahl der **orthografischen** Fehler ist verhältnismäßig gering. Von acht Fehlern fallen fünf auf die falsche Schreibweise des Personalpronomens *ich* mit großem Anfangsbuchstaben. Es ist anzunehmen, dass hier eine Fremdspracheninterferenz aufgrund einer Übertragung der Schreibweise des englischen Personalpronomen *I* vorliegt. Ein Schüler dagegen hatte vergessen, dass das Pronomen *ich* am Satzanfang großzuschreiben ist. Die restlichen Fehler können als Schreibfehler mit unbekannter Fehlerursache betrachtet werden: *est* statt *es* und *die* statt *sie* (3. Person Plural).

Auch bei den **lexikalischen** Fehlern tritt nur eine geringe Anzahl von sechs Fehlern auf. Ein Fehlerbeispiel beruht auf einer (interlingualen) Interferenz, da aufgrund von Unwissenheit statt des deutschen Pronomens *jeden* das norwegische *hver* geschrieben wurde: (...) *wir besuchen Kragerø „hver“ Sommer*. Die restlichen fünf Fehler sind mit einer Vertauschung innerhalb der deutschen Personalpronomen bzw. zwischen Personal- und Possessivpronomen zu erklären, sodass hier eine intralinguale Fehlerursache unterstellt werden kann. In den Schülertexten kamen diesbezüglich folgende Beispiele vor: (...) *haben er (seine/seinen) Oma und Opa besucht; Wir flücht zu ihre (unserem) Haus in Norwegen (...); Dann treffen wir Tante mit seine (ihren) Kinder; (...) Tiril und es (ihre) familie. Ich liebe das Norweagische Sommer, es (er) ist wondershön*.

Die **morpho-syntaktischen** Fehler belaufen sich auf 88 an der Zahl, sodass hier das Hauptproblem bei den Pronomen liegt. Eine Aussage zur Fehlerursache wird hier nicht vorgenommen, da nicht eindeutig zu ermitteln ist, inwiefern bei diesen Fehlern eine intra-, oder interlinguale Fehlerursache zugrunde liegt. Die Fehler verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Pronomenuntergruppen (Tabelle 11):

Pronomenuntergruppen	Fehler	Beispiele:
Possessivpronomen: mein	77	mit <u>meine</u> (meiner) Familie, mit <u>meine</u> (meinem) Freund, auf <u>meine</u> (meiner) hytte, in <u>meine</u> (meinen) Sommerferie, in <u>meine</u> (meinem) Urlaub, auf <u>meine</u> (meinem) båt, mit <u>meinem</u> (meiner) Mutter, Ich hat <u>mein</u> (meinen/meine) Opa und Uma besucht; ich und <u>meinen</u> (mein) Bruder, in <u>meine</u> (meinem) Haus
Demonstrativpr.: diese	6	Ich reisen nach Florida <u>diese</u> (diesen) Sommer. In <u>diese</u> (diese) Sommerferie; in <u>diese</u> (diesem) Cup;
Reflexivpronomen: mich/mir	2	Knut geht mit <u>mich</u> (mir) nach K.; mit meiner F. und mich (mir)
Possessivpronomen: ihr	1	Meine Schwester hat ihre (ihren) Geburtstag ...
Indefinitpronomen: jede	1	die Sonne scheid <u>jedes</u> (jeden) tag
Personalpronomen: ich	1	Und die Sonne liebt <u>ich</u> (mich) „also“.

Tabelle 11. Verteilung der lexikalischen Fehler auf die unterschiedlichen Pronomenuntergruppen

Mit den drei **sonstigen** Fehlern kann hier das Vergessen von Personalpronomen verstanden werden, z. B.: *und hat sehr toll -> und es war sehr toll; die hund liebte im die Welde springen ->der Hund liebte es in die Wellen zu springen; (...) mit meine familien und baden -> mit meiner Familie und wir badeten.*

Morphologische und **syntaktische** Fehler kamen bei den Pronomen nicht vor. Fehler, die die Morphologie umfassen, sind der Gruppe morpho-syntaktische Fehler zugeordnet worden.

9.2.2.3 Zusammenfassungen der wichtigsten Ergebnisse

- Die in den Schülertexten beider norwegischer Klassen am häufigsten vorkommenden Wortklassen sind Substantive, Verben, Pronomen und Präpositionen (Abb. 23).
- Im Verhältnis von Wortmenge und Fehleranzahl in den einzelnen Wortklassen beinhalten die Verben prozentual die meisten Fehlervorkommen (64%), gefolgt von den Artikeln (63%) und Adjektiven (42%).
- Bei der Anwendung der Fehlerklassifizierungen zeigt sich für die **Verben** das Hauptproblem im morpho-syntaktischen Bereich. Die meisten fehlerhaften Verben hatten entweder ein falsches Tempus bzw. ein fehlerhaftes Partizip II (jedoch richtiger Kongruenz) oder das Tempus und die Kongruenz waren falsch. Eine Aussage zur konkreten Fehlerursache kann nicht vorgenommen werden.
- Bei den **Artikeln** liegen die häufigsten Fehler im morpho-syntaktischen Bereich. Oft wurde der Genus Feminin anstelle Maskulin oder des erforderlichen Neutrum von den Schülern gewählt.
- Die Hauptfehler bei den **Substantiven** liegen im orthografischen und lexikalischen Bereich. Im orthografischen Bereich dominiert eine interlinguale Fehlerursache aufgrund von Problemen mit der Großschreibung, sowie generellen Flüchtigkeitsfehlern. Auch im lexikalischen Bereich ist eine starke Mutterspracheninterferenz, aufgrund der Benutzung von norwegischen Substantiven bzw. Wortmischungen aus Deutsch und Norwegisch zu verzeichnen. Ein interlingualer Einfluss des Englischen war ebenfalls vorhanden, wenn auch nicht im gleichen Umfang.
- Bei den **Präpositionen** liegt das Hauptproblem im lexikalischen Bereich, in dem besonders die Präpositionen *im* und *in* Schwierigkeiten aufgrund eines intralingualen Einflusses bereiten.
- Das Problem bei den **Pronomen** liegt im morpho-syntaktischen Bereich. Eine große Fehlerquelle liegt in der Beugung des Possessivpronomens *mein*. Inwieweit hier eine intra- bzw. interlinguale Fehlerursache vorhanden ist, kann nicht beurteilt werden.

9.3 Ergebnisse der Testteils 3:Übersetzungen der norwegischen Schüler

Der Schülertest enthielt zuzüglich zum Verfassen eines freien Textes eine Übersetzungsaufgabe vom Norwegischen ins Deutsche. Hintergrund für diesen Aufgabenteil ist die gezielte Überprüfung, inwiefern die Schüler spezifisch ausgewählte grammatikalische Strukturen beherrschen. Ein Problem, was sich bei den eigenverfassten Schülertexten zeigt, ist, dass Schüler bewusst bzw. unbewusst als schwierig empfunden Satzelemente vermeiden. Als Schwerpunkt für die Übersetzungssätze wurde gemäß dem grammatikalischen Fokus im Deutschlehrbuch *Auf Deutsch 3* für die 10. Klasse, Präpositionalphrasen, Genitivformulierungen und feste Verbalausdrücke, die einen Dativ oder Akkusativ verlangen, gewählt. Die Herausforderungen bei Präpositionalphrasen den richtigen Artikel zu benennen, liegt darin, dass erstens der geforderte Kasus einer jeweilige Präposition, und zweitens der Genus und Numerus des dazugehörigen Substantivs bekannt sein muss. Die Schwierigkeit beim deutschen Genitiv liegt in der Realisierung durch einen eigenen Kasus. Bei den Verbalausdrücken muss bekannt sein, welchen Kasus das Verb regiert. Mit Hilfe des genannten Lehrbuchs wurden insgesamt acht norwegische Sätze aufgestellt (Tabelle 12).

Übersetzungssätze (norwegisch/ deutsch)	Grammatikalischer Schwerpunkt
1) Mora til jenta liker hunden. <u>Die Mutter des Mädchens mag den Hund.</u>	- Genitivus possessivus -Verbalausdruck „mögen“ mit Akkusativobjekt
2) Hun gikk til skolen uten broren. Sie ging <u>zur Schule ohne den Bruder.</u>	-Präposition „zu“ + Dativobjekt -Präposition „ohne“ + Akkusativobjekt
3) Læreren hjelper en elev med oppgaven. Der Lehrer <u>hilft einem Schüler mit der Aufgabe.</u>	-Verbalausdruck „helfen“ mit Dativobjekt -Präposition „mit“ + Dativobjekt
4) Jeg sitter foran Tv-en med en pose chips og en tallerken. Ich sitze <u>vor dem Fernseher mit einer Tüte Chips und einem Teller.</u>	- Präposition „vor“ + Dativobjekt -Präposition „mit“ + Dativobjekt
5) Vi gir henne stolen til læreren. Wir <u>geben ihr den Stuhl des Lehrers.</u>	-Verbalausdruck „geben“ mit Dativ- und Akkusativobjekt - Genitivus obiectivus
6) Du baker ikke kake hos venninna di. Du backst keinen Kuchen <u>bei deiner Freundin.</u>	-Präposition „bei“ + Dativobjekt
7) Dere svarer ikke kvinnen. Ihr <u>antwortet der Frau nicht.</u>	-Verbalausdruck „antworten“ + Dativobjekt
8) Vi kjører med båten rundt slottet. Wir fahren <u>mit dem Boot um das Schloss.</u>	-Präposition „mit“ + Dativobjekt -Präposition „um“ + Akkusativobjekt

Tabelle 12. Testteil 3: Die Übersetzungssätze und deren grammatikalische Schwerpunkte

Bei der Auswertung der Übersetzungssätze wird sich ausschließlich auf die in der Tabelle unterstrichenden Phrasen bezogen. Die Auswertung der Schülertexte in Kapitel 9.2 hat bereits ein deutliches Bild bezüglich der Schülerkenntnisse innerhalb der einzelnen Wortklassen gegeben. Es wird daher für diesen Abschnitt als ausreichend empfunden, nur die Schülerkenntnisse in den Bereichen Präpositionsphrasen, Genitivformulierungen und Verbalausdrücke mit Dativ bzw. Akkusativ zu ermitteln. Speziell die beiden letzteren sind in den Schülertexten kaum vorhanden und deshalb von besonderem Interesse bei der nachfolgenden Auswertung.

9.3.1 Präpositionalphrasen

Die zu übersetzenden Sätze enthielten acht Präpositionalphrasen, von denen zwei einen Akkusativ (*ohne, um*) und die restlichen sechs einen Dativ forderten (*zu, mit, vor, bei*).

	Anzahl Antworten	Anzahl Nullantworten	Richtige Formulierungen	Beispiele
Satz 2: Dativ zur Schule	41	2	3	nach schul, zu die Schule, nach den Schule; auf der Schule
Satz 2: Akkusativ ohne den Bruder	39	4	1	uten er bruder, nicht mit der Bruder, uten ihre Bruder, ohne der Brüder
Satz 3: Dativ mit der Aufgabe	34	9	4	mit das aufgabe, am ein shuleopgave, mit ein aufgabe, mit der aufgaben
Satz 4: Dativ vor dem Fernseher	29	14	0	vor die fernsehen, für die TV, auf dem fjernsyn, foran der TV, vorbei das TV
Satz 4: Dativ mit einer Tüte Chips und einem Teller	32	11	0	mit ein pose chips und ein tallerken, mit eine pose chips und ein tallerken, mit ein Tüte chips und ein tallerken
Satz 6: Dativ bei deiner Freundin	29	14	0	auf deine freundin, bei ihr freundin, zu dir freundine, aus dein Freundins Haus
Satz 8: Dativ mit dem Boot	33	10	3 ³⁷	mit der/die/das båt, mit Bot, mit der Boat, mit den baut
Satz 8: Akkusativ um das Schloss	22	21	1 ³⁸	rundt die /dem Sloss, ohm die sloss, rund der Schloss/slåss, um das Schloss

Tabelle 13. Testteil 3: Ergebnisse der Übersetzungen der Präpositionalphrasen

³⁷ Drei richtige Antworten liegen vor, wenn von der richtigen Rechtschreibung des Substantives „Boot“ abgesehen wird

³⁸ Eine richtige Antwort liegt vor, wenn von der richtigen Rechtschreibung des Substantives „Schloss“ abgesehen wird.

Im 2. Satz kamen zwei Präpositionalphrasen im Dativ und Akkusativ vor, die zusammen nur viermal richtig übersetzt wurden (Tab. 13). Probleme gab es zum einem bei der Verwendung der richtigen Präposition. Die norwegische Präposition *til* wurde oft mit dem Wort *nach* wiedergegeben. Grund dafür liegt in der doppelten Entsprechung der Präposition *til* für die deutschen Präpositionen *zu* und *nach* (Divergenz). Die norwegische Präposition *uten* war den meisten Schülern nicht bekannt und demzufolge konnte auch der Kasus der Präpositionalphrase nicht richtig gebildet werden. Der Artikel des Substantivs *Schule* wurde zwar richtig als Femininum erkannt, jedoch nur im Nominativ/Akkusativ (Singular) wiedergegeben. Der bestimmte Artikel des Worts *Bruder* kam als Maskulin (Nominativ), Feminin (Nominativ/Akkusativ) und Neutrum (Nominativ) vor. Außerdem wurde eine Reihe nicht verlangter Possessiv-pronomen in die Übersetzung mit eingebaut, wie *ihre*, *seinen*, *seine*, *sein*, welche als Flüchtigkeitsfehler gedeutet werden.

Im 3. Satz wurde die Präposition *med* von fast allen Schüler richtig mit *mit* übersetzt. Dass danach ein Dativobjekt folgt, wurde nur von vier Schülern richtig umgesetzt. Die Mehrheit der Schüler wählte das richtige Genus für das Substantiv *Aufgabe*, jedoch wurde der bestimmte Artikel nur im Nominativ/ Akkusativ (Singular) gehalten, oder aber der bestimmte Artikel entsprach einem Neutrum Nominativ. Sechsmal wurde das Substantiv *Aufgabe* in den Plural übersetzt, was nicht dem Ausgangssatz im Norwegischen entspricht.

Satz vier beinhaltete zwei Dativobjekte, welche von keinem Schüler richtig ins Deutsche übersetzt wurden. Der Originalsatz im Lehrbuch lautet eigentlich: *Ich sitze vor dem Fernseher mit einer Tüte Chips und einer Cola*. Das Objekt eine Cola wurde durch *einen Teller* ersetzt, damit nicht beide Substantive in der Präpositionalphrase ein feminines Genus (Singular) haben. Das erste Problem bei den Übersetzungen war die Präposition *vor*. Nur drei Schüler schrieben diese, während zwölf der anderen Schüler die deutsche Entsprechung nicht wussten und deshalb die norwegische Präposition beibehielten. Die übrigen Schüler übersetzten das norwegische *foran* als *vorbei*, *neben*, *über*, *auf*, *bei*, *nach* oder *gegen*. Aufgrund dieser vielen Unsicherheiten mit der Präposition war dementsprechend auch der bestimmte Artikel nicht korrekt, der zwölfmal als *die*, siebenmal als *das* und sechsmal als *der* auftauchte. Nur ein Schüler hatte den richtigen bestimmten Artikel *dem* geschrieben, jedoch war dieser mit der Präposition *auf* und dem norwegische *fjernsyn* verbunden. Die deutsche Bezeichnung *Fernseher* war nur einem Schüler geläufig. Die meisten verwendeten die im Englischen und Norwegischen gebräuchliche Abkürzung *TV*, die auch immer mehr Anwendung im deutschen

Sprachraum findet. Die zweite Präpositionsphrase des Satzes machte den schwierigsten Teil der Übersetzungen aus. Bis auf einen Schüler kannte niemand die deutsche Übersetzung für das norwegische Wort *pose* und keiner der Schüler wusste das Wort *tallerken* zu übersetzen. Die Präposition *mit* war dagegen allen bekannt. Aufgrund dieser sprachlichen Unsicherheiten war es den Schülern auch nicht möglich die unbestimmten Artikel dieser Präpositionalphrase im richtigen Kasus/ Numerus zu schreiben.

Satz 5 enthielt eine *bei*-Präpositionalphrase, die ein Komplement im Dativ verlangte. Die Schwierigkeit in diesem Satz war zum einen die deutsche Entsprechung für die norwegische Präposition *hos* zu wissen. Statt der Präposition *bei* wurden alle möglichen anderen Präpositionen verwendet, wie *mit*, *auf*, *um*, *zu*, *an*, *aus*, *in*, *für* bzw. *am*. Zum anderen führte die Formulierung des Possessivpronomens *dein* im Femininum Dativ (Singular) zu einer nicht bewältigenden Herausforderung. Statt der Form *deiner Freundin* wurde überwiegend *deine* (Femininum Nominativ/ Akkusativ im Singular) und *dein* (Maskulin Nominativ im Singular) von den Schüler geschrieben.

Satz 8 hatte zwei Präpositionsphrasen, die ein Dativ- als auch Akkusativobjekt forderten. Im Vergleich zu den anderen sieben Sätzen wurden die hiesigen Präpositionalphrasen am häufigsten nicht ins Deutsche übersetzt. Dies kann u.a. am Inhalt des Satzes liegen. Denn bei den durchgeführten Übersetzungen wird es deutlich, dass den meisten Schülern die deutschen Wörter *Boot*, *um* und *Schloss* nicht bekannt sind. Da es sich zudem um den letzten Satz im Test handelt, könnte auch ein Motivationsdefizit bei der Beantwortung reingespielt haben (Riemer, 2010:219).

9.3.2 Genitivformulierungen

In den Übersetzungssätzen kamen insgesamt zwei Genitivformulierungen vor. Im 1. Satz ist ein Genitivus possessivus gefordert, da hier eine Zugehörigkeit zum Subjekt ausgedrückt wird: *die Mutter des Mädchens*. Im Satz 5 dagegen wird ein Genitivus obiectivus verlangt: *den Stuhl des Lehrers* (Gallmann, 2006:833). In der deutschen Umgangssprache wird das Substantiv im Genitiv oft durch eine Präpositionsphrase mit *von* ersetzt (Gallmann, *ibid.*: 835; Reiten, 2006:156). Es sollen deshalb Formulierungen wie *die Mutter von dem Mädchen* bzw. *den Stuhl von dem Lehrer* als nicht fehlerhaft gewertet werden. Die Antworten der 43 norwegischen Schüler verteilen sich wie folgt (Tabelle 14):

	Satz 1: die Mutter des Mädchen	Satz 5: den Stuhl des Lehrers
Anzahl der Antworten	39	29
Anzahl der Nullantworten	4	14
Richtige Formulierungen	0	0
Beispiele der Fehler	das Mädchens Mutter, Ihre Mutter, der Mutter zu die mädchen, das Moren zu die kinder, die muther aus die jente, mother nach jenta,	die Lehrers Stühl, das stol zu der Lehrer, das Stuhl auf der Lehrer, die stol aus der Lererinn, das Stuhl der Lehrer

Tabelle 14. Testteil 3: Ergebnisse der Genitivausdrücke

Keine der beiden Genitivformulierungen wurde von den norwegischen Schülern richtig übersetzt. Bei alle Übersetzungen kamen nur zwei Formulieren in Satz fünf vor, die der deutschen Genitivbildung entsprechen, jedoch einen falschen Kasus haben: *das Stuhl der Lehrer* und *das Stuhl der Lehrer/ die Lehrerin*. Die deutsche Genitivform wurde hauptsächlich durch Präpositionsphrasen realisiert. Hierbei handelt es sich um einen Interferenzfehler, weil die Schüler die norwegische Genitivbildung mit der Präposition *til* direkt ins Deutsche übertragen. Die norwegische Präposition *til* entspricht den deutschen Präpositionen *nach* und *zu*, welche häufig vorkommen. Viermal wurde auch eine Konstruktion mit der Präposition *von* gebildet, jedoch war der Artikel jedes Mal im falschen Kasus, was einer intralingualen Fehlerursache zuzuschreiben ist. Die Verwendung andere Präpositionen wie *auf*, *aus* oder *für* beruhen vermutlich auf intralingualen Assoziationsfehlern. Bei Satz eins war auch vermehrt die Konstruktion *das Mädchens Mutter* zu lesen. Dieser Fehler kann sowohl auf einer inter- sowie intralingualen Ursache beruhen. Im Norwegischen besteht neben der Möglichkeit ein Genitiv mit der Präposition *til* zu bilden, die Option das Genitivattribut voranzustellen unter der Anfügung eines `s (*mora til jenta -> jentas mor*). Im Deutschen findet diese Konstruktion allerdings nur bei Eigennamen ohne Artikel Anwendung (*Mamas Geburtstag*) (Reiten, 2006:163). Ein Interferenzfehler ist daher als Fehlerursache am wahrscheinlichsten zu vermuten.

9.3.3 Verbaldrücke mit einem Akkusativ- und/ oder Dativobjekt

In den Übersetzungen waren das transitive Verben *mögen*, das intransitive Verb *helfen* und die zwei ditransitive Verben *geben* und *antworten* eingebaut. Transitive Verben verbinden sich im Aktiv mit einem Subjekt und einem Akkusativobjekt. Das intransitive Verb *helfen* bildet eine Ausnahme von dieser Regel und fordert stattdessen ein Dativobjekt. Die ditransitive Verben *geben* und *antworten* verlangen neben einem Subjekt ein Akkusativ- und Dativobjekt (Fabricius-Hansen, 2006:398ff).

	<u>Satz 1</u> mag den Hund	<u>Satz 3</u> hilft einem Schüler	<u>Satz 4</u> geben ihr den Stuhl	<u>Satz 7</u> antwortet der Frau
Anzahl Antworten	40	40	31	34
Anzahl der Nullantworten	3	3	12	9
Richtige Formulierungen	0	0	0	0
Fehlerbeispiele	magst das hund, mag der Hund, liebst die hund	helpf ein elev helpst ein Schuler helpst das Schuler	geben sie das Stuhl, gir henne Stuhl, giben sie die Stohl,	svarer die kvinne/ Dame/frau, antworten die Frau,

Tabelle 15. Testteil 3: Ergebnisse der transitiven/ditransitiven Verben

Insgesamt wurde keiner der Verbaldrücke richtig ins Deutsche übersetzt (Tab. 15). Das erste transitive Verb *mögen* sollte als *mag den Hund* übersetzt werden. Der Artikel des Akkusativobjekts Hund wurde fünfzehnmal als *der*, dreizehnmal *das* und achtmal als *die* realisiert. Aufgrund dieser Fehler entsteht erstens der Eindruck, dass die Schüler Unsicherheiten bezüglich des richtigen Genus für das deutsche Wort *Hund* haben, welches im Deutschen als auch im Norwegischen maskulin ist. Zweitens scheint ihnen auch nicht bewusst zu sein, dass das Verb *mögen* einen Akkusativobjekt verlangt, denn die Schüler verwenden hauptsächlich den Artikel im Nominativ (Singular), sofern der Artikel *der* nicht als ein Dativ/ Genitiv (Singular) des Femininums zählen soll, bzw. der Artikel *das* den Akkusativ (Singular) des Neutrums darstellt.

Der zweite Verbaldruck mit dem Verb *helfen* verlangte ein Dativobjekt, *hilft einem Schüler*. In fünfzehn Fällen kannten die Schüler nicht das deutsche Wort für *elev* (=Schüler). Demzufolge konnten sie auch kein korrektes Dativobjekt bilden. In zehn Fällen wurde das deutsche Wort *Student* statt *Schüler* verwendet. Da beide dieser Wörter ein maskulines Genus haben, bleibt die Form des unbestimmten Artikels gleich.

Der dritte Ausdruck mit dem Verb *geben* schien besonders schwierig für die Schüler zu sein. Das Verb verlangt im Vergleich zu den anderen Verben ein Akkusativ- und ein Dativobjekt - *geben ihr den Stuhl*. Keiner der Schüler hatte eines dieser beiden Objekte richtig übersetzt. Der Hauptfehler beim Dativobjekt liegt in der fehlerhaften Verwendung des Personalpronomens *sie*, statt des Reflexivpronomens *ihr*. Dieser Fehler kam insgesamt zwanzigmal vor. Beim Akkusativobjekt waren vierzehn Schüler das deutsche Wort *Stuhl* nicht bekannt. Zudem bestanden Unsicherheiten bezüglich des Genus, welches vorwiegend als Neutrum bzw. Feminin angegeben wurde.

Beim vierten Verb *antworten* –*antwortet der Frau*-, hatten die Schüler zwar für das Wort *Aufgabe* das richtige Genus Femininum gewählt, jedoch nicht im korrekten Kasus Dativ. Die Mehrzahl der Schüler verwendeten den Artikel *die*, der hier sowohl für den Nominativ als auch Akkusativ stehen kann. Außerdem wurde in 23 Fällen das Wort *kvinne* nicht korrekt mit *Frau* übersetzt. In acht Fällen wurde das norwegische Wort *kvinne* beibehalten und nur um einen deutschen Artikel ergänzt, zehnmal wurde das Wort *Mädchen* geschrieben und fünfmal *Dame* bzw. das norwegische Wort *damen*.

9.3.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die präsentierten Ergebnisse des Übersetzungsteils zeigen deutlich, dass die Schüler die getesteten grammatikalischen Strukturen noch nicht zufriedenstellend beherrschen. Ursache dafür sind sowohl in inter- als auch intralingualen Fehlern zu finden.

Der von 43 norwegischen Schülern durchgeführte Test enthielt insgesamt 344 Präpositionalphrasen, von denen nur zwölf korrekt ins Deutsche übersetzt wurden. Dies macht eine Fehlerquote von 96,51 % aus. Die Hauptprobleme liegen erstens in den Kenntnissen über die deutschen Präpositionen. Zum einen bestehen Unsicherheiten in der richtigen Übersetzung aus dem Norwegischen ins Deutsche, und zum anderen in den Kenntnissen, welchen Kasus die jeweilige Präposition verlangt. Zusätzlich bestehen Schwierigkeiten, den Substantiven das korrekte Genus zuzuordnen. Präpositionalphrasen sind komplexe grammatikalische Strukturen, die Kenntnisse zu Kasus, Genus und schließlich auch Numerus voraussetzen, welche den Schülern noch nicht ausreichend vorliegen.

Von den 86 möglichen Genitiven schaffte kein Schüler eine richtige Übersetzung. Es ist somit eindeutig, dass die Schüler keine anwendbaren Kenntnisse zum deutschen Genitiv besitzen.

Bei dem transitiven/ intransitiven und den ditransitiven Verben, welche ein Akkusativ- bzw./und ein Dativobjekt nach sich zogen, liegt ebenfalls keine einzige richtige Übersetzung vor. Das Hauptproblem liegt in der Unkenntnis bezüglich der Eigenschaften transitiver/ intransitiver/ ditransitiver Verben und den bereits genannten Genus- und Kasusunsicherheiten.

Es ist zusätzlich anzumerken, dass die Mehrheit der Schüler erhebliche Rechtschreibfehler in ihren Übersetzungen hatten, z. B.: *bruter-Bruder*, *sloss-Schloss*, *froindin-Freundin*, *Bot-Boot*, *fräue-Frau*. Ein anderes Hauptproblem, welches bereits in Kapitel 9.2 angesprochen wurde, ist die mangelnde Kenntnis über die Regeln der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen, d.h. das besonders das Großschreiben von Substantiven unterlassen wird. Außerdem ist der deutsche Wortschatz bei vielen Schülern als unzureichend zu bezeichnen, da es ihnen nicht gelingt, einfache Wörter des Grundwortschatzes zu übersetzen bzw. eine unpassende Wortwahl getroffen wird. Als Beispiele sind hier die norwegischen Wörter *elev* (= *Schüler*), *kvinne* (= *Frau*), *båt* (= *Boot*), *stol* (= *Stuhl*) und *slott* (= *Schloss*) anzubringen.

10. Diskussion

In diesem Kapitel sollen die einleitend gestellten Untersuchungsfragen mit Hilfe der gewonnenen Testergebnisse und der dargelegten Theorie beantwortet werden.

10.1 Die grammatikalische Kompetenz der norwegischen Schüler

Der Hauptanliegen dieser Arbeit war herauszufinden, was für grammatikalische Fähigkeiten norwegische Deutschlerner besitzen. Als Endzustand wurde das (Sprach)niveau I gewählt, das hier drei Jahren mit Deutschunterricht an der norwegischen *ungdomsskole* entspricht. Die Problemstellung der Arbeit lautet daher:

Welche grammatikalischen Kompetenzen besitzen norwegische Deutschlerner nach einem dreijährigen Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I)?

Die Fehleranalyse der einzelnen Wortklassen (Abb. 24) ergab, dass die häufigsten Probleme bei den Verben und Artikeln auftreten. Bei den **Verben** dominieren Fehler im morpho-syntaktischen Bereich. Dies ist nicht verwunderlich, denn um eine richtige Verbformen bilden zu können, muss der Schüler Kenntnisse bezüglich des Modus, des Tempus, der Personalform oder der Infinitivform zu jedem Verb haben. Überraschender Weise lag das Hauptproblem bei den Verben in der falschen Wahl des Tempus bzw. einer fehlerhaften Infinitiv-/ Partizip II-Form (Tab. 6). Im Testteil zwei sollten die Schüler einen Text über ihre vollbrachten Sommerferien schreiben. Demnach sind vorwiegend die Zeitformen Präteritum und Perfekt anzuwenden. Ein Großteil der Schüler verwendete jedoch Verben im Präsens. Über die Gründe für diese Fehlerhaftigkeit lässt sich nur spekulieren. Zum einen könnten Vermeidungsstrategien als Ursache möglich sein, sofern die Schüler Unsicherheiten bei den Verbformen im Präteritum und Perfekt haben. Zum anderen mag die Aufgabenstellung den Schülern nicht eindeutig genug vermittelt haben, dass der Text in der Vergangenheitsform zu verfassen ist. Die Ergebnisse zeigen, dass auch bei der Bildung des Partizips II große Unsicherheiten bestehen.

Die vorgenommene Fehleranalyse macht nicht nur Angaben zu fehlerbelegten grammatikalischen Bereichen. Sie gibt auch Auskunft über grammatikalische Strukturen, in denen keine bzw. kaum Fehler auftraten. Für diese Bereiche kann den Schülern somit unterstellt werden, dass sie eine grammatikalische Kompetenz erworben haben. Für die getesteten norwegischen Schüler lag in der Wortklasse der Verben eine geringe Fehleranzahl bei der deutschen Wortstellung (hauptsächlich bei Hauptsätzen) und Orthografie vor. Es wird somit davon ausgegangen, dass die Schüler hier eine gewisse grammatikalische Kompetenz erworben haben.

Bei den **Artikeln** liegt die Hauptfehlerquelle ebenfalls im morpho-syntaktischen Bereich. Ein Artikel kongruiert mit seinem Substantiv in den Bereichen Genus, Numerus und Kasus. Im Vergleich zum Norwegischen ist den Schüler zwar die Kongruenz im Genus und Numerus bekannt, jedoch muss sich der norwegische Artikel zu keinem Kasus verhalten. Die getesteten Schüler hatten erstens Probleme bei der Zuordnung des richtigen Genus. Hier kam es vor allem zur Verwechslung zwischen Femininum und Maskulinum/ Neutrum. Aber auch die Wahl des falschen Kasus war zu verzeichnen. Speziell bereitete der Dativ, der durch Akkusativ bzw. Nominativ ersetzt wurde, den Schülern Probleme. Als Fehlerursache können sowohl inter- als auch intralinguale Erklärungen herangezogen werden. Da in den Bereichen Orthografie, Wortstellung und Lexik kaum Fehler vorhanden sind, kann darauf rückgeschlossen werden, dass die Schüler eine bestimmte grammatikalische Kompetenz in diesen Bereichen erlangt haben.

Innerhalb der Wortklasse der **Substantive** finden sich die Hauptprobleme im orthografischen und lexikalischen Bereich. Primär prägt ein interlingualer Einfluss vom Norwegischen und Englischen die Fehler beider Bereiche. Wie in Kapitel 9.2 hervorgehoben wurde, so machte das Auslassen der Großschreibung von Substantiven eine umfangreiche Fehlergruppe aus. Dadurch dass weder im Norwegischen noch im Englischen eine konsequente Großschreibung von Substantiven vorliegt, führt diese Eigenart der deutschen Orthografie zu einer besonderen Herausforderung für die norwegischen Schüler. Auch innerhalb der Lexik sind vermehrt norwegische und englische Wörter speziell bei Ländernamen vorgekommen. Die Kenntnisse über die Schreibweise von Ländern auf Deutsch kann meines Erachtens nicht zu den allgemeinen Deutschkenntnissen gerechnet werden. Diese Lexik kommt oft nur kurz innerhalb der drei Unterrichtsjahre im Zusammenhang mit dem Themenbereich Reisen auf. Die Aufgabenstellung des Tests über die Sommerferien zu berichten, förderte somit indirekt

die Nennung von Ländernamen, welche den Schülern kaum bekannt sein konnten. Auch versuchten die Schüler u.a. Begriffe aus dem Bereich des Sports auszudrücken, die nicht als durch den Schulunterricht vermittelt zu betrachten sind. Es ist daher zu vermuten, dass bei der Wahl einer anderen Aufgabenstellung die Fehlerquote im Bereich der Substantive anders ausgefallen wäre. In der Morphologie ist die Fehleranzahl relativ gering und innerhalb der Wortplatzierung kamen keine Fehler vor, sodass den Schüler eine gewisse grammatikalische Kompetenz in diesen Bereich unterstellt werden kann.

Bei den **Präpositionen** dominieren lexikalische Fehler, die u.a. auf einer Verwechslung bzw. falschen Verwendung von deutschen Präpositionen beruht. Eine Erklärung inwiefern die Fehler auf einer inter- oder intralingualen Fehlerursache beruhen, kann nicht eindeutig gegeben werden. Die Präposition *in* stach bei der Auswertung durch eine besonders hohe Fehlerrate hervor, aufgrund intralingualer Unkenntnis zum Verhältnis von *im* und *in* zueinander. Teilweise war auch eine interlinguale Fehlerursache vorhanden, wenn statt deutscher norwegische bzw. englische Präpositionen verwendet wurden. Die Herausforderung bei den Präpositionen liegt darin, dass eine norwegische Präposition mehrere deutsche Entsprechungen haben kann (Divergenz). So kann z. B. die norwegische Präposition *til* mit *nach, in an, bis, zu, auf* übersetzt werden. Es setzt daher bei den Schülern eine umfangreiche kontrastive Einsicht voraus, um die richtige deutsche Entsprechung zu kennen. Die Schüler hatten allerdings eine geringfügige Fehleranzahl in den Bereichen Orthografie und Wortstellung, sodass gesagt werden kann, dass sie eine grammatikalische Kompetenz in diesen Bereichen haben. Die Auswertung des Übersetzungsteils (Kap. 9.3) fokussierte auf **Präpositionalphrasen**. Die Fehlerquote liegt hier bei 96,51%. Die Hauptursachen für das schlechte Abschneiden sind in fehlerhaften Übersetzungen der Präpositionen und mangelnder Kenntnis darüber, welchen Kasus die Präpositionen fordern, zu sehen.

In der untersuchten Wortklasse der **Pronomen** weist die Mehrheit Fehler im morpho-syntaktischen Bereich auf. Eine Aussage zur Fehlerursache kann nicht eindeutig getroffen werden. Die Herausforderungen bei Pronomen ist, dass der Schüler erstens Kenntnisse zur richtigen Art des verlangten Pronomens haben muss (Demonstrativ-, Personal-, Reflexivpronomen usw.). Zweitens müssen Pronomen nach Genus und Numerus dekliniert werden, und als Begleiter eines Substantives muss zudem Rücksicht auf den richtigen Kasus genommen werden. Im Vergleich zur Deklination von norwegischen Pronomen sind die Schüler mit einer Rücksichtnahme auf einen Kasus nicht vertraut. Die Ergebnisse in Tabelle

11 zeigen deutlich, dass speziell die Wahl der richtigen Kasusform den Schülern Probleme bereitet. Dagegen ist ein Fehlervorkommen innerhalb der Orthografie und der Lexik minimal und die Platzierung der Pronomen war fehlerfrei, sodass angenommen werden kann, dass die Schüler in diesen Bereichen eine grammatikalische Kompetenz erlangt haben.

Die Übersetzungsaufgabe (Kap. 9.3) hatte, zusätzlich zu den bereits genannten Präpositionalphrasen, Fokus auf **Genitivformulierungen und Verbaldrücken mit einem Akkusativ- und/ oder Dativobjekt**, welche kaum in den Schülertexten vorhanden waren. Interessanter Weise schaffte es kein Schüler, eine korrekte Übersetzung der Genitive bzw. der Verbaldrücke vorzunehmen, sodass behauptet werden kann, dass die Schüler keine ausreichende Kompetenz in diesen Bereichen besitzen. Das Ergebnis erklärt u.a. warum gerade diese grammatikalischen Formen kaum in den Schülertexten vorhanden waren. Die Wahl dieses grammatikalischen Schwerpunkts erfolgte gemäß dem Fokus im Deutschlehrbuch *Auf Deutsch 3*. Wie ist das schlechte Abschneiden zu erklären? Da mir Angaben von den Probanden zu den in der *ungdomsskole* verwendeten Lehrbuch, Unterrichtsmaterial und –inhalt nicht vorliegen, lässt es sich nur vermuten, dass diese zwei Themen kaum bzw. gar nicht in der *ungdomsskole* behandelt wurden. Wie in Kapitel 6.3 genannt, führt die Ungenauigkeit bezüglich der zu erlangenden grammatikalischen Kompetenz im Lehrplan zu einer individuellen Auslegung durch den Lehrer. Andererseits kann es aber auch sein, dass das von mir gewählte Lehrbuch sich von anderen in norwegischen Schulen verwendeten Deutschlehrbüchern abhebt und zu hohe grammatikalische Ziele im dritten Schuljahr setzt. Auf die Frage kann an dieser Stelle keine eindeutige Antwort gegeben werden.

Die Testergebnisse bestätigen u.a. auch die in Kapitel 2.2.3 beschriebene Theorie der Lernervarietäten. Für die getesteten norwegischen Schüler können keine identischen, grammatikalischen Kompetenzen ermittelt werden. Als Beispiel kann angebracht werden, dass einige Schüler die deutschen Personalpronomen fehlerfrei verwenden, während andere wiederum das deutsche Personalpronomen *ich* mit der englischen Entsprechung *I* vertauschen. Einige Schüler weisen zudem gute Wortschatzkenntnisse auf, während anderen die deutschen Wörter wie *Frau* oder *Schüler* nicht bekannt sind. Es bestätigt sich somit, dass die Schüler alle ihre eigenständige Lernervarietät besitzen mit individuellen lexikalischen Umfang und morpho-syntaktischen Regularitäten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die getesteten norwegischen Schüler Schwierigkeiten in allen fünf ausgewählten Wortklassen hatten. Bei den Verben, Artikeln und Pronomen liegen die meisten Fehler im morpho-syntaktischen Bereich bedingt durch die zu beachtende Kongruenz in Genus, Tempus, Numerus, Person und/ oder Kasus. Die Komplexität der deutschen Kongruenz bei den Wortklassen Verben, Artikel und Pronomen findet sich nicht im gleichen Umfang in der norwegischen Sprache. Dieser Unterschied kann zu Interferenzfehlern führen, wenn die Schüler muttersprachliche Strukturen in die Zielsprache übertragen. Für die in den Wortklassen aufgezeigten Fehlerklassen kann nicht in allen Fällen eindeutig festgestellt werden, ob eine inter- und/oder intralinguale Fehlerursache vorlag. Hierzu bedarf es einer genaueren Analyse der Interimsprache jedes einzelnen Schülers. Bei der Wortklasse der Substantive zeichnen sich vor allem Fehler im lexikalischen und orthografischen Bereich aufgrund einer interlingualen Fehlerursache ab. Bei den Präpositionen liegen die Fehler im lexikalischen Bereich. Allgemein scheint es keine Schwierigkeiten mit der deutschen Wortstellung zu geben. Auch ist die Anzahl von orthografischen Fehlern, abgesehen von der Wortklasse der Substantive, von geringerem Umfang. Bei den Artikeln und Pronomen sind innerhalb der Lexik und bei den Substantiven im Bereich der Morphologie kaum Fehler zu verzeichnen.

10.2 Gilt das (Sprach)niveau I eigentlich als erreicht?

Die Untersuchung hat ein umfangreiches Bild über die grammatikalischen Bereiche gegeben, die mit Fehlern belastet sind bzw. als ausreichend beherrscht angesehen werden können. Es stellt sich nun allerdings die Frage, ob aufgrund des umfangreichen Fehlerauftretens bei den getesteten norwegischen Schülern überhaupt gesagt werden kann, dass diese das Sprachniveau I erreicht haben. Wie in Kapitel 6.3 beschrieben, wird eine grammatikalische Kompetenz nicht als eigentliches Lernziel im Fremdsprachenlehrplan verfolgt. Es wurden jedoch von mir drei Kompetenzziele auf Niveau I aufgezeigt, die eine grammatikalische Auseinandersetzung mit der Zielsprache notwendig machen.

Unter dem Bereich Sprachlernen ist verankert, dass die Schüler:

- Gleichheiten und Ungleichheiten zwischen ihrer Muttersprache und der Zielsprache identifizieren und die gewonnenen Erkenntnisse in ihrem Lernprozess ausnutzen können.

Meine Untersuchungsergebnisse zeigen, dass eventuelle Erkenntnisse in diesem Bereich nicht aktiv im Schreibprozess umgesetzt werden konnten. Um nur drei Beispiele aufzuführen, so weisen die norwegischen Schüler eine unzureichende kontrastive Reflexion in Bezug auf deutsche und norwegische Präpositionen auf. Zusätzlich bestehen große Unsicherheiten in der Anwendung des deutschen Kasus, speziell des Dativs und des Genitivs. Außerdem deckten meine Ergebnisse eine große Fehlerquelle, aufgrund des Auslassens der Großschreibung von deutschen Substantiven, auf. Dies ist ein wichtiger Unterschied zwischen der norwegischen und deutschen Orthografie, der meines Erachtens zum Themenbereich im Anfängerunterricht zu rechnen ist und den Schülern bekannt sein sollte. Es kann natürlich sein, dass die Schüler bei einer direkten Befragung Gleichheiten und Ungleichheiten zwischen der norwegischen und deutschen Sprache benennen können. Allerdings deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine aktive Anwendung von kontrastiven Kenntnissen in geringerem Grad erfolgte.

Das zweite von mir genannte Kompetenzziel aus dem Lehrplan war, dass die Schüler:

- grundlegende sprachliche Strukturen und Formen für die Textbindung beherrschen sollen.

Um zuerst auf die geforderten Formen der Textbindung zu kommen, so zeigt die Größenverteilung der einzelnen Wortklassen (Kap. 9.2.2.1), dass der Anteil von Konjunktionen in Klasse I bei 1% und bei Klasse II bei 0,4 % liegt. Generell treten Konjunktionen nicht in gleicher Häufigkeit wie Verben oder Substantive auf, jedoch zeigen speziell die Ergebnisse der Klasse II, dass die Schüler kaum Formen der Textbindung verwendet haben. Unter dem Ausdruck *grundlegende sprachliche Strukturen* lassen sich grammatikalische Ebenen wie Morphologie, Syntax, Phonologie, Pragmatik, Text- und Diskursverständnis verstehen (Kap. 6.1). Anhand der Ergebnisse des Schülertextes können Aussagen in den Bereichen Morphologie, Syntax, Morpho-Syntax, Lexik und Orthografie getroffen werden (Kap.7.5). Aufgrund der vorgenommenen Fehleranalyse (Kap. 9.2) wird konkludiert, dass die norwegischen Schüler zufriedenstellende Kenntnisse in der deutschen Syntax haben, d.h. dass kaum Fehlern bei der Wortstellung von infiniten Verbteilen und der Platzierung vom Verbal in Nebensätzen auftraten. Dies war auch der Fall für die Orthografie, mit Ausnahme der Wortklasse Substantive, die eine hohe Fehlerquote hatte. Innerhalb der Lexik treten vor allem Fehler in den Wortklassen Verben, Substantive und Präpositionen auf, sodass nicht behauptet werden kann, dass diese grammatikalische Kategorie ausreichend

beherrscht wird. Gleiches gilt auch für den Bereich Morpho-Syntax, welcher speziell bei den Wortklassen Verben, Artikel und Pronomen Anwendung mit einer hohen Fehlerzahl hervorsteicht. Den Schülern kann deshalb eine nur ungenügende Kenntnis in diesem Bereich zugeschrieben werden. Die Fehlerquote innerhalb der Morphologie der Substantive war im Verhältnis zur Lexik und Orthografie gering. Es lässt sich daher sagen, dass in der Morphologie einige Unsicherheiten bestehen. Aufgrund dieser Ergebnisse möchte ich die Behauptung aufstellen, dass die Schüler nach drei Jahren keine ausreichenden Kenntnisse in den grundlegenden sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache erreicht haben und besserer Kompetenzen bezüglich Konjunktionen als Textbindemittel bedürfen.

Das dritte Kompetenzziel im Bereich Kommunikation lautet, dass die Schüler:

- ihren Sprachgebrauch in einem gewissen Grad unterschiedlichen Kommunikationssituationen anpassen können.

Das Wissen über die richtige Verwendung von Zeitformen ist meines Erachtens eine Fähigkeit, die unter dieses Lernziel fällt. Eine mangelnde Kenntnis über Tempora bzw. Probleme mit der Bildung der richtigen Verbformen kann zu kommunikativen Missverständnissen führen, wenn z. B. statt der Äußerung *Ich war im Urlaub* fälschlicherweise die Präsensform des Verbs verwendet wird *Ich bin im Urlaub*. Aufgrund des großen Fehlerumfangs bei den Verben stelle ich auch hier in Frage, inwiefern dieses Kompetenzziel des (Sprach)niveaus I als erreicht gelten kann.

Für die drei genannten Kompetenzziele des Niveaus I, die die Kenntnis von Grammatik der Fremdsprache fordern bzw. voraussetzen, kann aufgrund meiner Untersuchungsergebnisse behauptet werden, dass die Probanden diese Ziele nicht erreicht haben bzw. nur teilweise erreichten.

Der Fremdsprachenlehrplan hat als Hauptanliegen, die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler zu üben. Dies spiegelt sich auch in den Kompetenzzielen wieder. Unter dem Bereich Kommunikation ist zum einen festgelegt, dass die Schüler:

- Wörter, die einer alltäglichen Situationen zuzuschreiben sind, verstehen und benutzen können.

Welche Wörter allerdings der alltäglichen Situation zuzuordnen sind, unterliegt einer subjektiven Interpretation jedes Lehrers. Wie meine Ergebnisse (Kap 9.2, 9.3) zeigen, besitzen die norwegischen Schüler nach drei Jahren Deutschunterricht einen teils lückenhaften Grundwortschatz. Deutsche Wörter wie Bruder, Frau, Schüler, Tage, Zeit, Hütte, Teller oder Freundin sind gänzlich unbekannt bzw. werden falsch geschrieben. Dass diese Situation ein generelles Problem im norwegischen Fremdsprachenunterricht ist, bestätigten Gausland und Haukås (2011:2). Als Ursache sind verschiedene Gründe zu nennen. Im Lehrplan für Fremdsprachen (K06) ist unter dem Bereich *Språklæring* gefordert, dass die Schüler zweckmäßig Lernstrategien anwenden sollen, die sich u.a. auf die Grundfähigkeit *Schreiben* beziehen. Norwegische Untersuchungen (Sørensen, 2001; Gausland & Haukås, 2011) zeigen eine Tendenz, dass die Schüler wenige und zumeist einfache Strategien beim Wortschatzlernen verwenden (Haukås, *ibid.*:116). Andere Forscher (Hunt & Beglar, 2005; Oxford & Scarella, 1994; Simensen, 2000a, 2000b, ref. in *ibid.*) führen eine generelle Vernachlässigung des Wortschatzlernens im Fremdsprachenunterricht an, sodass die Wortschatzerweiterung mehr oder weniger den Schülern überlassen wird. Meiner Meinung nach besitzen einige der getesteten norwegischen Schüler nicht die geforderte Fähigkeit, grundlegende Wörter des Alltags benutzen zu können, sodass das Kompetenzziel für diese als nicht erfüllt anzusehen ist.

Außerdem sollen die norwegischen Schüler bei Erreichen von Niveau I erzählende, beschreibende und informierende Texte schreiben können. Aufgrund der umfangreichen grammatikalischen Probleme in den untersuchten Wortklassen, Unsicherheiten im Tempus und lückenhaften Wortschatz steht in Frage, inwiefern dieses Kompetenzziel erreicht ist.

10.3 Die norwegischen Schüler im Ländervergleich

Der Schülertest wurde auch von einer finnlandschwedischen Kontrollgruppe in Finnland durchgeführt. Hintergrund dafür war, einen Vergleichswert zu der norwegischen totalen (kollektiven) Fehlerquote (Kap. 9.2.1.2) zu haben. Die in der Einleitung gestellte Frage war:

Sind die norwegischen Schüler und die finnlandschwedische Kontrollgruppe auf einem etwa gleichen Sprachniveau gemessen an der Gesamtfehlerquote?

Die vorgenommene Fehleranalyse ergab für die Norweger im Durchschnitt eine 40,04% und für die Finnlandschweden eine 16,72% Fehlerquote. Die norwegische totale Fehlerquote entspricht demzufolge mehr als dem Doppelten der finnlandschwedischen. Gemäß diesen Zahlen haben die Finnlandschweden eine weitaus fehlerfreiere schriftliche Leistung absolviert. An dieser Stelle kann eingewendet werden, dass sechs der dreizehn finnlandschwedischen Schüler mehr Deutschunterricht als die Norweger hatten (Kap. 8.2, 8.3). Da sich dieser Unterschied allerdings nur auf sechs Schüler in der Kontrollgruppe bezieht und die restlichen sieben Schüler deutlich weniger Deutschunterricht als die Norweger hatten, wird diesem Faktor keinem größeren Einfluss für die Fehlerquote beigemessen. Aufgrund einer späteren Testdurchführung in Finnland Anfang November hatten die Finnlandschweden zum Testzeitpunkt auch einen generellen umfangreicheren Sprachkontakt mit Deutsch nach den Sommerferien gehabt als die Norweger. Teilweise wurden die Themen Kasus und Präpositionen bereits wiederholt. Der Unterschied in der totalen Fehlerquote zwischen den beiden Ländern ist jedoch so groß, dass eine alleinige Begründung in dem unterschiedlichen Testzeitpunkt meines Erachtens nicht gesehen werden kann. Ein Vergleich der verfassten Wortanzahl beider Länder zeigt zudem, dass die finnlandschwedischen Schüler bei gleicher Testdauer im Durchschnitt 39 Wörter mehr als die Norweger schrieben (Kap. 9.2.1.1). Zwar basieren sich die Ergebnisse der dreizehn Finnlandschweden auf eine verhältnismäßig kleine Kontrollgruppe, jedoch zeigt die Berechnung der statistischen Signifikanz, dass die gewonnenen Ergebnisse nicht auf einer Zufälligkeit beruhen (Anlage 14.7). Meiner Meinung nach liegt der Hauptfund des Ländervergleichs im Nachweis, dass es für norwegische Deutschlerner in einem Zeitraum von drei Unterrichtsjahren möglich sein sollte, eine weitaus bessere grammatikalische Kompetenz zu erreichen. Diese Ergebnisse werfen die in der Einleitung gestellte Frage nach den *Gründen für diese Abweichung* auf.

10.4 Mögliche Gründe für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler

Beim Versuch eine Begründung für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler im Vergleich zu den finnlandschwedischen Schülern zu finden, soll an dieser Stelle diskutiert werden, inwiefern Erklärungen in den Parametern Motivationsart, unterrichtsexterne Einflüsse, Lerngruppe, Ziele der Schüler oder aber die ländertypischen Fremdsprachenlehrplänen zu finden sind. Der Parameter Einstellung (Kap. 9.1.1) wird nur teilweise in die Diskussion einbezogen, weil keine vollständigen Daten der Finnlandschweden vorliegen.

Motivationsart (Kap. 9.1.5)

Im Ländervergleich zeigen sich deutliche Unterschiede in der Motivationsart (Abb. 14 und 15). Die Mehrheit der Norweger ist von einer extrinsischen Motivation für das Deutschfach geleitet, während die Mehrheit der Finnlandschweden sowohl integrativ als auch instrumental motiviert ist. Schüler, die alleinig extrinsisch motiviert sind, kamen in Finnland nicht vor. Zwar ließ sich bei den Norwegern auch eine intrinsische und instrumentale Motivation nachweisen, jedoch macht diese Schüleranzahl nur eine Minderheit aus. Es liegt demzufolge die Vermutung nahe, dass sich der Unterschied in der totalen (kollektiven) Fehlerquote anhand der verschiedenen Motivationsarten erklären lässt.

Um die in der Einleitung gestellte Frage: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Motivationsart der Schüler und deren Fehlerquote?* beantworten zu können, wurde ein Vergleich der individuellen Fehlerquote (Kap. 9.2.1.2) von norwegischen Schülern³⁹ mit deren Motivationsart (Kap. 9.1.5) vorgenommen. Es wurde die Fehlerquote von Schülern, bei denen eine äußere Motivation (extrinsisch und instrumental) nachgewiesen wurde, mit der Fehlerquote von Schülern, bei denen eine innere Motivation (intrinsisch und integrativ) konstatiert wurde, verglichen. Überraschender Weise konnte kein Zusammenhang zwischen einer geringen Fehlerquote und einer inneren Motivation bzw. zwischen einer hohen Fehlerquote und einer äußeren Motivation gefunden werden. Es wird demzufolge anhand der Untersuchungsdaten geschlussfolgert, dass die Motivationsart der Probanden in keinem erkennbaren Zusammenhang mit deren erbrachter Fehlerquote steht.

³⁹ Bei den Finnlandschweden kam keine reine äußere Motivation vor, sodass eine Vergleichsberechnung nicht vorgenommen werden konnte.

Einflussfaktoren auf den Beliebtheitsgrad des Fachs (Kap. 9.1.1)

Bei der Auswertung der Faktoren, die die Beliebtheit des Fachs beeinflussen, zeigen sich zwischen den Ländern einige Prioritätsunterschiede (Abb. 3-5). Finnlandschweden priorisieren vor allem eine gute Stimmung in der Gruppe sowie eine angemessene Klassengröße. Die Finnlandschweden legen demnach eher ein gruppenspezifisches Denken zutage, da sie die Beliebtheit vom Funktionieren der Fremdsprachenklasse abhängig machen. Die Norweger geben zwar auch an, dass ihnen eine gute Stimmung in der Gruppe bzw. die Klassengröße wichtig sind, jedoch kommen auf die ersten drei Plätze der abwechslungsreiche Unterricht und die eigene Selbstsicherheit gegenüber Anderen. Demnach schätzen die Norweger eher Faktoren, denen ein egozentrisches Denken zugrunde liegt. Inwiefern dieser Unterschied zur Erklärung der unterschiedlichen totalen (kollektiven) Fehlerquote beiträgt, bleibt spekulativ. Die Schüler beider Länder sind sich jedoch einig, dass ein guter Lehrer (Platz 1 und 2) wichtig für die Beliebtheit ist.

Unterrichtsexterne Faktoren und Lerngruppe (Kap. 9.1.2 + 9.1.3)

Die Auswertung des Umfangs über einen deutschen Sprachzugang außerhalb des schulischen Rahmens ergab keine nennenswerten Unterschiede. Die Schüler in beiden Ländern weisen ähnliche Prozentangaben in ihren Angaben zum Kontakt mit deutschkundigen Personen auf. Auch die Auswertung bezüglich der Wichtigkeit Freunde in der Sprachklasse zu haben, führt zu keinem bedeutenden Unterschied, der als Erklärung für die abweichende Länderfehlerquote herangezogen werden kann.

Ziele (Kap. 9.1.4)

Die Analyse zu Fern- und Nahzielen ergab einige Unterschiede zwischen den Ländern. Alle Finnlandschweden sehen einen zukünftigen Nutzen im Deutschlernen, obgleich nicht alle vermögen diesen zu definieren. Ein Anteil der Norweger gibt dagegen klar an, keine Verwendung für Deutsch in der Zukunft zu haben. Die Auswertung der Ziele in naher Zukunft, d.h. innerhalb des Schuljahrs, zeigt zudem, dass die Mehrheit der Norweger nicht mit einer Verwendung der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts rechnen. Dies steht im Kontrast zu dem in der norwegischen Wirtschaft geforderten Bedarf nach deutschsprachigem Fachpersonal wie in der Einleitung erwähnt. Ein Vergleich mit den Finnlandschweden zeigt zudem, dass diese überzeugter davon sind, die deutsche Sprache anzuwenden zu werden. Es lässt sich somit sagen, dass bei den Finnlandschweden eine stärkere

Überzeugung der Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Deutschen vorliegt als es bei den Norwegern der Fall ist. Das Vorhandensein von deutlicheren Lernzielen bei Finnlandschweden kann einen positiven Einfluss auf deren Lernmotivation ausmachen, die wiederum Einfluss auf die sprachlichen Leistungen der Schüler hat. Im Parameter Zielsetzungen der Schüler kann somit eine mögliche Erklärung für die höhere totale (kollektive) Fehlerquote der Norweger vermutet werden.

Das Alter der Schüler

Es ist anzumerken, dass das Alter der norwegischen Schüler zwischen 15 und 16 Jahren lag, während die Finnlandschweden eine Altersspanne von 16 bis 18 Jahren hatten, bedingt durch eine spätere Einschulung und ein anderes Schulsystem (Kap. 5). Kann in diesem Parameter eine Erklärung für das schlechtere Abschneiden der Norweger liegen? Eine Begründung anhand Lennebergs Theorie der kritischen Phase (Kap. 6.2), die sich bis hin zur Pubertät erstreckt, entfällt. Die Schüler sind mit ihrem Alter von 15 bis 18 Jahren in der Schlussphase der Pubertät bzw. über diese Phase hinweg, je nach Auslegung des Begriffs Pubertät. Die Finnlandschweden waren nicht nur etwas älter als die Norweger, sondern hatten auch eine bessere totale (kollektive) Fehlerquote, sodass Lennebergs Theorie nicht bestätigt werden konnte. Allerdings kann der Altersunterschied für eine umfangreichere kognitive Reife bei den Finnlandschweden stehen, welcher sich laut Klein (2000:7) positiv auf einen Fremdspracherwerb auswirken kann. Außerdem kann vermutet werden, dass die finnlandschwedischen Schüler bereits ein besseres Selbstbildnis bzw. Identität entwickelt haben. Dies kann von den Angaben im Testteil 1 Frage 10 (Abb. 8-9) abgeleitet werden. Den finnlandschwedischen Schüler machen ihr Wohlbefinden in der Sprachklassen weniger von Freunden und Bekannten abhängig, als die Norweger. Dies sind jedoch nur Vermutungen.

Die ländertypischen Lehrpläne (Kap. 4 + 5)

Der Fremdsprachenlehrplan definiert den Input im gesteuerten Fremdspracherwerb. Beim Vergleich der Fremdsprachenlehrpläne beider Länder zeigen sich sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Die im norwegischen Lehrplan gezeigte Scheu den Terminus *Grammatik* zu verwenden, ist nicht im gleichen Maße im finnischen Lehrplan für die Grundausbildung vorhanden. Für die Sprache B II ist z. B. vermerkt, dass die Schüler Satzbildung und zentrale Teile der Fremdsprachengrammatik können sollen. Im Lehrplan für das *gymnasiet* wird wie in Norwegen bei den Fremdsprachen die Verwendung des Begriffs *Grammatik* durch die

Bezeichnung *Strukturen* ersetzt (Kap. 4.3, 5.3). Abgesehen von dem verwendeten Terminus, bleiben letztendlich in allen drei nationalen Lehrplänen die Angaben zu konkreten grammatikalischen Strukturen sehr unpräzise, sodass eine individuelle Auslegung der Lernziele durch die Schule/ Lehrkraft erfolgen muss. Ein Blick in die schuleigenen Lehrpläne für das *gymnasiet* der Kontrollklasse III und IV zeigt, dass nur für Klasse III eine offizielle grammatikalische Interpretation der zu erreichenden grammatikalischen Kompetenz per Unterrichtskurs vorliegt. Dadurch, dass mir keine Angaben über die besuchten finnischen Grundschulen bzw. norwegischen *ungdomsskolen* vorliegt, kann nicht beurteilt werden, wie üblich dies an Schulen ist. Es bleibt daher zu vermuten, dass ein schulischer Lehrplan, mit Angaben über zu erreichende grammatikalische Kompetenzen eine Transparenz von unterrichtlichen Lernzielen und Lerninhalten für die Schüler als auch den Lehrer gibt. Diese Deutlichkeit kann sich wiederum positiv auf die grammatikalische Kompetenz der Schüler auswirken, weil die Schüler wissen, welche grammatikalischen Strukturen sie in welchem Zeitraum lernen sollen. Demgegenüber ist ein Lehrplan, der das Wort Grammatik scheut und keine genauere Differenzierung von zu beherrschenden, grammatikalischen Strukturen liefert, weder für Schüler noch Lehrer ein Wegweiser beim Erreichen der geforderten Kompetenzziele. Es stellt sich die Frage, ob nicht die Ungenauigkeit über die zu erreichende, grammatikalische Kompetenz im norwegischen Fremdsprachenlehrplan sowie die Ansicht, dass Grammatik kein Kompetenzziel ist, sondern mehr ein Hilfsmittel zur Erreichung anderer Kompetenzziele darstellt, eine Ursache für das schlechte Abschneiden der norwegischen Schüler sein kann. Es bedarf jedoch weiterer Studien, um diese Hypothese eindeutig bestätigen zu können.

Ein anderer Punkt, der an dieser Stelle diskutiert werden soll, ist der Unterschied in den zu erreichenden Kompetenzzielen beider Länder. Finnland orientiert seine Kompetenzziele am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. Für die vier Grundfertigkeiten *Lesen, Sprechen, Hören* und *Schreiben* werden zu erreichende Fertigniveaus (A 1.1 usw.) festgelegt. Jedes dieser Fertigniveaus ist genauer durch den nationalen Lehrplan in Bezug auf die Fremdsprachenkenntnisse definiert, die der Schüler nach einer gewissen Zeit beherrschen soll. Der nationale Lehrplan für die Grundausbildung in Finnland gibt den dortigen Lehrkräften deshalb ein genaueres Werkzeug, um u.a. bemessen zu können, welches grammatikalische Niveau die Schüler zur Beendigung der Grundausbildung erreichen sollen. Der norwegische Lehrplan orientiert sich zwar am GER, jedoch sind in diesem die Kompetenzziele nicht in gleicher Weise mit den *Grundfertigkeiten* verknüpft. Das

Kompetenzziel, dass die Schüler grundlegende sprachliche Strukturen verwenden sollen (Kap. 5.3), lässt z. B. offen, ob eine Anwendung dieser Strukturen mündlich oder schriftlich erfolgen soll. Der norwegische Lehrer muss deshalb zusätzlich für einige der Kompetenzziele entscheiden, auf welche der in Norwegen fünf Grundfertigkeiten sich dieses Ziel beziehen soll. Diese Entscheidung ist den finnischen Lehrkräften durch die Anwendung des GER abgenommen. Der dreijährige Deutschunterricht an der ungdomsskole schließt zudem mit einem obligatorischen *standpunktkarakter* (=Jahresdurchschnittsnote) und für einige Schüler auch mit einer mündlichen Prüfung ab. Eine schriftliche Prüfung erfolgt erst nach Erreichen von Niveau II. Diese einseitige Examensform, die nur die Grundfertigkeit Sprechen in Betracht zieht, kann eventuell dazu beitragen, dass Lehrer eher diese Grundfertigkeit für die Kompetenzziele auslegt, welche nicht bereits an eine Grundfertigkeit gebunden sind. Die großzügigere Interpretationsfreiheit in Norwegen kann daher meiner Meinung nach ein Grund für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler in der Untersuchung sein.

Abschließend ist anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung nur Tendenzen aufweisen. Die Gültigkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse muss daher erst durch umfangreichere empirische Studien bestätigt werden.

11. Konklusion und Ausblick

Das Hauptanliegen dieser Arbeit war herauszufinden, welche grammatikalischen Kompetenzen norwegische Deutschlerner nach einem dreijährigen Deutschunterricht an der *ungdomsskole* (Niveau I) besitzen. Laut norwegischem Lehrplan sind die Kompetenzziele in Bezug auf die zu beherrschende Grammatik sehr generell und vage. Die empirische Untersuchung ergab, dass die getesteten norwegischen Schüler Schwierigkeiten in den gewählten Wortklassen Verben, Artikel, Substantive, Pronomen und Präpositionen haben. Bei den Verben, Artikeln und Pronomen liegen die meisten Fehler im morpho-syntaktischen Bereich. Bei der Wortklasse der Substantive zeichnen sich vor allem Fehler im lexikalischen und orthografischen ab, während bei den Präpositionen die Fehler im lexikalischen Bereich liegen. Allgemein scheint es kaum Schwierigkeiten mit der deutschen Wortstellung zu geben. Auch ist die Anzahl von orthografischen Fehlern, abgesehen von der Wortklasse der Substantive, von geringerem Umfang. Bei den Artikeln und Pronomen sind innerhalb der Lexik und bei den Substantiven im Bereich der Morphologie kaum Fehler zu verzeichnen. Aufgrund der umfangreichen grammatikalischen Probleme steht jedoch in Frage, inwiefern diese Schüler die grammatikbezogene Kompetenzziele des (Sprach)niveaus I erreicht haben.

Ein Ländervergleich mit einer finnlandschwedischen Kontrollgruppe in Finnland zeigt zudem, dass es für die norwegischen Schüler in einem Zeitraum von drei Unterrichtsjahren möglich sein sollte, eine weitaus bessere grammatikalische Kompetenz zu erreichen.

Gründe für das schlechtere Abschneiden der norwegischen Schüler können zum einen im unterschiedlichen Verwendungszweck der deutschen Sprache für die Zukunft/ Nahezukunft gesehen werden. Zum anderen steht in Frage inwiefern die Zielsetzungen des norwegischen Fremdsprachenlehrplans zum schlechteren Abschneiden der Norweger beitragen. Zudem zeigte sich, dass der finnische Lehrplan die Grundfertigkeit *Schreiben* konkreter mit zu erreichenden Kompetenzzielen verknüpft, bedingt durch die Einarbeitung der Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Motivationsarten beider Schülergruppen und deren Fehlerquoten, konnte keine Abhängigkeit zwischen diesen beiden Größen aufzeigen. Ebenfalls konnten in den Parametern unterrichtsexterne Faktoren, Alter der Schüler und Faktoren, die den Beliebtheitsgrad des Deutschfaches beeinflussen, keine eindeutige Erklärung für den Unterschied in der Fehlerquote beider Länder gefunden werden.

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung kamen neue Fragen auf, die aufgrund weiteren empirischen Studienbedarfs an dieser Stelle nicht beantwortet werden konnten. Anhand der gewählten Untersuchungsparameter konnte keine eindeutige Erklärung für das bessere Abschneiden der finnlandschwedischen Schüler gefunden werden. Es zeigten sich jedoch Tendenzen, die anhand neuer umfangreicherer und sich auf das ganze Land beziehender Studien zu bestätigen sind. Zudem bedarf es einer Ausweitung der Untersuchungskriterien. Eine Analyse der Interpretation des Begriffes *grammatikalische Strukturen* durch norwegische und finnische Lehrkräfte könnte eventuelle Differenzen und Deutungsprobleme ans Licht bringen. Zudem wäre es interessant zu untersuchen, wie norwegische Deutschlehrbücher den Themenbereich Grammatik umsetzen und wieviel Platz den einzelnen grammatikalischen Strukturen eingeräumt wird. Favorisieren die Deutschlehrbücher grammatikalische Schwerpunkte unterschiedlich? Auch wäre es interessant zu erfahren, ob die hohe Fehlerquote der norwegischen Schüler nur auf die Fremdsprache Deutsch zutrifft. Wie würde eine Untersuchung bei den Fremdsprachen Französisch und Spanisch ausfallen?

Die Anzahl der neu aufgeworfenen Fragen zeigt, dass die Beendigung dieser Arbeit kein Abschluss ist, sondern ein Neuanfang für weitere und hoffentlich spannende Erkenntnisse im Bereich des norwegischen Fremdsprachenunterrichts.

12. Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1. Zielsetzungen des finnischen FSSU: BII vor dem Hintergrund der finnischen GER-Skalierung um die Note 8 zu erhalten (läroplanen, 2004:145)	26
Tabelle 2. Zielsetzungen des finnischen FSU (ausgenommen Englisch und Schwedisch) bis zum Ende der gymnasialen Oberstufen (Haataja, 2005:8)	26
Tabelle 3. Anzahl der Probanden und der Unterrichtsstunden mit Deutsch.....	46
Tabelle 4. Fragebogen Teil 2: Anzahl der durchschnittlich geschriebenen Wörter	70
Tabelle 5. Fragebogen Teil 2: totalen (kollektiven) Fehlerquote der Klassen I- IV.....	72
Tabelle 6. Fehlerverteilung im morpho-syntaktischen Bereich bei den Verben	81
Tabelle 7. Übersicht zu Fehlern in Genera bei den Artikeln.....	83
Tabelle 8. Übersicht zu Fehlern in Kasus und Numerus bei den Artikeln	83
Tabelle 9. Präpositionsverwechslungen für Klasse I und II	88
Tabelle 10. Beispiele von unnötigen bzw. fehlenden Präpositionen für Klasse I und II.....	88
Tabelle 11. Verteilung der lexikalischen Fehler auf die unterschiedlichen Pronomenuntergruppen	89
Tabelle 12. Testteil 3: Die Übersetzungssätze und deren grammatikalische Schwerpunkte.....	92
Tabelle 13. Testteil 3: Ergebnisse der Übersetzungen der Präpositionalphrasen	93
Tabelle 14. Testteil 3: Ergebnisse der Genitivausdrücke	96
Tabelle 15. Testteil 3: Ergebnisse der transitiven/ditransitiven Verben.....	97
Abbildung 1. Fremdsprachen im grundlegenden Unterricht (Haataja, 2005:4)	25
Abbildung 2. Frage 7. Glaubst du, dass dir das Fach in Vg1 gefallen wird? Norwegische (N.) Schüler.....	52
Abbildung 3. Frage 14. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach magst? N. Schüler	53
Abbildung 4. Frage 15. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach nicht magst? N. Schüler.....	54
Abbildung 5. Frage 14. Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass du das Fach magst? Finnlandswedische (Fs.) Schüler	55
Abbildung 6. Frage 5. Kennst du jemanden der gut Deutsch spricht? N. Schüler	56
Abbildung 7. Frage 5. Kennst du jemanden der gut Deutsch spricht? Fs. Schüler	57
Abbildung 8. Frage 10. Ist es wichtig für dich Freunde/ Bekannte in deiner Sprachklasse zu haben? N. Schüler	58
Abbildung 9. Frage 10. Ist es wichtig für dich Freunde/ Bekannte in deiner Sprachklasse zu haben? Fs. Schüler.....	59
Abbildung 10. Frage 12. Glaubst du, dass du für diese Sprache später im Leben Gebrauch haben wirst? N. Schüler.....	60
Abbildung 11. Frage 12. Glaubst du, dass du für diese Sprache später im Leben Gebrauch haben wirst. Fs. Schüler.....	61
Abbildung 12. Frage 13. Glaubst du, dass du die Sprache außerhalb des Unterrichts in diesem Schuljahr gebrauchen wirst? N. Schüler.....	61
Abbildung 13. Frage 13. Glaubst du, dass du die Sprache außerhalb des Unterrichts in diesem Schuljahr gebrauchen wirst? Fs. Schüler.....	62
Abbildung 14. Frage 1. Verteilung der Motivation bei den norwegischen Schülern	64
Abbildung 15. Frage 1. Verteilung der Motivation. Fs. Schüler.....	66
Abbildung 16. Fragebogen Teil 2 Schülertext: Verteilung der verfassten Wortanzahl für Klasse I - IV.....	71
Abbildung 17. Fehlerverteilung im Verhältnis zur Wortmenge in Klasse I (Schüler 1 bis 22)	73
Abbildung 18. Individuelle Fehlerquote Klasse I (Schüler 1-22)	73
Abbildung 19. Verhältnis Fehleranzahl zur Wortmenge Klasse II (Schüler 24-43)	74
Abbildung 20. Individuelle Fehlerquote Klasse II (Schüler 24-43)	74

Abbildung 21. Verhältnis Fehleranzahl zur Wortmenge Klasse III (Schüler 53-56) und IV (Schüler 44-52).....	75
Abbildung 22. Individuelle Fehlerquote Klasse III (Schüler 53-56) und IV (Schüler 44-56).....	75
Abbildung 23. Prozentuale Größenverteilung der Wortklassen in Klasse I und II Norwegen.....	77
Abbildung 24. Der prozentuale Fehleranteil der einzelnen Wortklassen für Klasse I, II und beide zusammen ...	78
Abbildung 25. Verteilung der Fehlerklassen bei den Verben in Klasse I und II Norwegen	79
Abbildung 26. Verteilung der Fehlerklassen bei den Artikeln.....	82
Abbildung 27. Verteilung der Fehlerklassen bei den Substantiven für Klasse I und II	84
Abbildung 28. Verteilung der Fehlerklassen bei Präpositionen für Klasse I und II	86
Abbildung 29. Verteilung der Fehlerklassen bei den Pronomen für Klasse I und II.....	88

13. Literaturliste

- Aag, F.-H.** (1973). *Probleme und Schwierigkeiten beim Übersetzen aus dem Norwegischen ins Deutsche: eine Fehleranalyse*. Trondheim: Tapir.
- Achten, M.** (2005). *Die fehleranalytische Relevanz der prädominanten Spracherwerbs-hypothesen. Untersuchung des Fehlerklärungspotentials der Kontrastiv-, der Identitäts- und der Interlanguagehypothese auf Grundlage einer Analyse linguistischer Fehlleistungen deutscher Muttersprachler beim Erwerb des Englischen*. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen. Deutschland.
(<http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/achten/achten.pdf>) (gelesen: 06.12.2013)
- Apeltauer, E.** (2006). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15*. Universität Gesamthochschule Kassel: Langenscheidt.
- Claussen, S. M.** (2011): *Erwerb von Gesprächskompetenz durch schulischen Fremdsprachenunterricht – ein erreichbares Ziel?* Masteraufgabe. Universität in Tromsø.
- Eisenberg, P.** (2006). Phonem und Graphem. In Der wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. *Duden. Die Grammatik. Band 4*. (S. 61-94). Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Fabricius-Hansen, C.** (1981). *Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grundlag (Bd.7)*. Oslo: Germanistischen Instituts der Universität Oslo.
- Fabricius-Hansen, C.** (2006). Das Verb. In Der wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion: *Duden. Die Grammatik. Band 4*. (S. 396-420). Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Gausland, A. & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever.

Acta Didactica Norge, Vol. 5 Nr. 1, Art. 3, S. 1-13.

Gallmann, P. (2006). Der Satz. In Der wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion.

Duden. Die Grammatik. Band 4. (S. 832-839). Mannheim: Bibliografisches

Institut & F.A. Brockhaus AG.

Germete, S. (RED.) (2009). Kunnskapsløftet-fra læreplantekst til læreres praksis.

Eureka Forskningsserie, Nr. 2-2009.

Guldal, T. M. & Otnes, H. (2011). Om Grammatikkundervisningen. In Guldal,

T.M. & Otnes, H. (red). *Språkfag 4. Grammatikkundervisning. Idehefter for lærere.*

(S. 9-18). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hansejordet, I. (2009). Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ

undersøking. *Fokus på Språk*, Nr. 14 (Januar 2009).

Haukås, Å. (2012). Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar. In *Norsk Pedagogisk*

Tidsskrif, Nr. 2/2012. Årgang 96, S. 114-128.

Heidmark, G.-E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres*

forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Dissertation.

Universität in Oslo. Oslo.

Heimdal, A. B. & Nordal-Pedersen, G. (2008). *Auf Deutsch 3. Texte und Übungen. Tysk for*

ungdomstrinnet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Helleskjær, G. O.** (2007). Fremmedspråk i norsk næringsliv-engelsk er ikke nok!
Fokus på Språk, Nr. 3 (September 2007).
- Kasper, G.** (1975): *Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht.* Bochum: Zentralen Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum.
- Klein, W.** (1992). *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung.* Hain Verlag.
- Klein, W.** (2000). Prozesse des Zweitsprachenerwerbs. In H. Grimm (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*, 3, Göttingen: Hogrefe.
- Klein, W.** (2001). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1 Halbband.* (S. 604-616). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kleppin, K.** (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19.* Fernstudienprojekt des DIFF, der Universität Kassel und des GI. München: Goethe-Institut.
- Kleppin, K.** (2001a). Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie.
In Helbig, G. (Ed.) et al. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* (S. 986-994). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kleppin, K.** (2001b). Motivation. Nur ein Mythos? (I). *DaF* 2/01, S. 219-225.
- Kleppin, K.** (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II). *DaF* 1/02, S. 26-30.

- Langseth, I.** (2011). „Følg med, for nå skal vi gjennom grammatikk“. In Guldal, T.M. og Otnes, H. (red). *Språkfag 4. Grammatikundervisningen. Idehefte for lærere.* (S. 101-114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lindemann, B.** (2008). Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet. *Fokus på språk.* Nr. 11/2008.
- Magne, T.** (2010). Kapittel 10: Motivasjon og læring. In Manger, T., Lillejord S., Nordahl, T., Helland, T.: *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap.* (S. 279-310). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nübling, D.** (2006). Die nicht flektierbaren Wortarten. Die Präposition. In Der wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. *Duden. Die Grammatik. Band 4.* (S. 607-625). Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Ottar Nydal, S.** (2010). *Gibt es einen Platz für Übersetzungen im Klassenraum?* Masteraufgabe. Universität Bergen, Bergen.
- Reiten, H.** (2006). *Tysk grammatikk.* Oslo: Aschehoug.
- Riemer, C.** (2006). Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In Küppers, A., Quetz, J. (Hrsg.) *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke.* (S. 35-48). LIT-Verlag (Reihe Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik).
- Riemer, C.** (2010). Motivation. In Barkowski, H. & Krumm, H.-J.. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* (S. 219-220). Tübingen.

Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: Theoretical Foundations*.
London. Longman Group UK.

Ulvund, S. E. (2007). *Forstå barnet ditt. 12-16 år*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Texte aus dem Internet

Fremmedspråksenteret. GSI 2011-2012: Flere velger fremmedspråk på ungdomstrinnet.

<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/sprakvalg/elevenes-fagvalg---statistikk-og-analyse/ungdomsskolen-1> (gelesen: 22.11.2013)

Gautschi, E. Was man von Finnland lernen kann. Finnland ist kein Argument für
Gemeinschaftsschulen. *Arbeitskreis Schule und Bildung in Baden-Württemberg*.

<http://www.arbeitskreis-schule-und-bildung.de/resources/Gemeinschaftsschule-Finnland.pdf> (gelesen: 18.11.2013)

Haataja, K. (2005). CLIL iG. Content and Language Integrated Learning in German.
Situationsbeschreibung: Finnland.

<http://site.uit.no/clilig-scan/files/2012/02/SituationFinnland.pdf> (gelesen: 18.11.2013)

Herrmann, G. (2010). Die Finnen spinnen nicht. Kreative Lösungen im Ausland.

Süddeutsche Zeitung.

<http://www.sueddeutsche.de/karriere/alternativen-zum-sitzenbleiben-die-finnen-spinnen-nicht-1.564194> (gelesen: 24.04.2014)

Lewis, M.-E. (2010). *Output Hypothesis (Merrill Swain)*.

[http://slaencyclopediaf10.wikispaces.com/Output+Hypothesis+\(Merryl+Swain\)](http://slaencyclopediaf10.wikispaces.com/Output+Hypothesis+(Merryl+Swain))

(gelesen: 01.05.2014)

Lindemann, B. (2006). CLILiG in Norwegen. Situationsbeschreibung per 01.01.2006.

http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG-Situationsbeschreibung_Norwegen.pdf
(gelesen: 24.09.2013)

Lindemann, B. (2007). Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. In *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht* [online] 01/07.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Lindemann1.htm> (gelesen: 24.09.2013)

OPH-Opetushallitus/ Utbildningstyrelsen. Utbildning och examina. Gymnasiet.
http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/gymnasiet (gelesen: 20.11.2013)

OPH- Opetushallitus/ Utbildningstyrelsen. Elevernas språkval.
http://oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/den_svensksprakiga_skolans_sardrag/sprakprogrammet_och_sprakvalen/elevernas_sprakval
(gelesen: 26.11.2013)

OPH- Opetushallitus/ Utbildningstyrelsen. Timefordelning. Timfördelningen i den grundläggande utbildningen
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf (gelesen: 26.03.2013)

OPH- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (gelesen: 26.11.2013)

OPH- Grunderna för gymnasiets läroplanen 2003
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (gelesen: 26.11.2013)

PISA-Ergebnisse für Finnland.
<http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=en> (gelesen: 10.01.2014)

Regjeringen.no. Rett til videregående opplæring for ungdom

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar.html?id=600783>

(gelesen: 24.11.2013)

Riemer, C. (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ –

Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag.* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3). S. 72-96.

<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.pdf>. (gelesen: 22.10.2013)

Skole III. Periodeinndeling for skoleåret 2013-2014

<http://www.jakobstadsgymnasium.fi/index.php/periodindelning> (gelesen: 04.05.2014)

Skole IV. Periodeinndeling for skoleåret 2013-2014

<http://www.kronoby.fi/gymnasiet/lasaret0607.shtml> (gelesen 04.05.2014)

Spencer, N., Rowson, J. Bamfield, L. (2014). Schüler richtig motivieren. Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können.

Vodafone-Stiftung.

http://www.vodafonestiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen_studien/subpages/-schueler_richtig_motivieren/index.html (gelesen: 01.05.2014).

Utdanningsdirektoratet. Elevers fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2011-2012.

udir.no

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/5/Elevers_fagvalg_vgo_2011_2012.pdf

(gelesen 20.11.2013)

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i fremmedspråk.

<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/> (gelesen:21.11.2013)

Utdanningsdirektoratet. Udir 1-2013. Kunnskapsløftet. Fag- og timefordeling og tilbudstruktur.

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/3-Videregaende-opplaring/#VGO-tabell-6> (gelesen: 23.11.2013)

Utdanningsdirektoratet. Veiledning læreplan i fremmedspråk.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Artikler-niva-1/Introduksjon-til-eksempelbasert-veiledning-i-grunnleggende-norsk/> (gelesen 10.04.2014)

Wikipedia. Bildungssystem in Finnland

http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_Finnland (gelesen 20.11.2013)

Wikipedia. Education in Finland.

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Finland (gelesen:21.11.2013)

Wikipedia. Karaktersystem in Norge

http://no.wikipedia.org/wiki/Karaktersystemer_i_Norge (gelesen: 21.11.2013)

14. Anhang

14.1 Der Schülertest (norwegisch)



Elevundersøkelse: tysk Vg 1 nivå II

Hei!

Nå har du hatt dine første timer med tysk på videregående skole. I sammenheng med min masteroppgave på UiO skal jeg undersøke på hvilket språknivå norske elever ligger etter tre år med tysk på ungdomsskolen. Undersøkelsen er todelt.

- I første delen er jeg interessert i å lære mer om hva slags tanker dere elever gjør dere omkring tyskundervisningen og det å lære seg tysk.
- I andre delen finnes det en kort skriveoppgave og en liten oversettelse.

Undersøkelsen er anonym. Jeg ber deg om å svare på våre spørsmål etter beste evne. Husk at det ikke finnes rette eller gale svar. Jeg er interessert i å høre hva du VIRKELIG mener! Læreren din vil IKKE få se svarene! **Takk for din deltakelse!**

Del 1: Dato:

Skole:

Gutt eller Jente

1) Hvorfor har du valgt å fortsette med tysk på videregående skole?

2) Hva var din standpunktkarakter i tysk fra 10. klasse?

3) Er det viktig for deg å ha gode karakterer i dette faget? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

4) Hvem bestemte at det ble dette språket før du begynte med tysk på ungdomsskolen?

- Jeg alene
- Mine foreldre
- Jeg sammen med mine foreldre
- Andre, hvem?

5) Snakker noen som du kjenner, dette språket godt?

- En av mine foreldre
- Noen av mine søsken
- Andre slektninger, hvilke?
- Gode venner
- Ingen jeg kjenner.

6) Hører du på tysk utenfor skolen f.eks. musikk, TV, Internett, venner, familie?

7) Tror du at du kommer til å trives med faget på Vg 1? Hvorfor / Hvorfor ikke?

8) Hva synes du om gruppestørrelsen?

- passe mange elever
- for mange elever
- for få elever

8) Hva synes du om sammensetningen i din gruppe?

- Vi er ei grei gruppe.
- Tror at det er mange her som er mye flinkere enn meg.
- Tror at det er mange her som er mye dårligere enn meg.
- Tror at det er noen her som ikke vil lære språket og forstyrrer i timene.
- Vil heller være sammen med mine venner i et annet kurs.

9) Er det viktig for deg at du har venner / andre elever du kjenner godt, i din språkgruppe?

- Nei, det spiller ingen rolle.
- Ja, da trives jeg bedre.
- Ja, da føler jeg meg tryggere.
- Ja, da er det mindre kjedelig.
- Annet:

10) Har du noensinne vært i et land der de har tysk som morsmål? Hvor og når ca.?

11) Tror du at du får bruk for dette språket senere i livet?

- nei
- Ja, men jeg vet ikke helt hvordan.
- Ja, på reiser / på ferie.
- Ja, i min utdannelse.
- Ja, i forbindelse med jobben.
- Ja, jeg skal kanskje bo et land med det språket når jeg er voksen.

**12) Tror du at du får brukt språket utenfor klasserommet i løpet av skoleåret?
I hvilke situasjoner?**

Svar nå enten på nr. 13 eller 14:

13) Hvilke faktorer er viktige for at du trives / liker faget tysk?

Her kan du sette inntil 3 kryss.

- læreren
- at jeg har funnet noen / flere jeg liker å ha faget sammen med
- at det er en god stemning i gruppa
- at jeg føler meg trygg i forhold til de andre og læreren
- at vi er passe mange elever (gruppestørrelsen)
- at ingen forstyrrer i timene
- at vi bruker en god lærebok
- at organiseringa var bra (ikke for lange økter, greit tidspunkt på dagen, ok rom)
- at vi gjorde mye forskjellig slik at det sjeldent ble kjedelig
- at det ble stilt (passe) store krav til meg
- Annet:

14) Hvilke faktorer er grunnen for at du ikke trives så godt / ikke liker faget tysk så godt? Her kan du sette inntil 3 kryss.

- læreren
- Jeg har ingen venner i gruppa.
- Jeg trives ikke i gruppa.
- Jeg føler meg ensom / utrygg i gruppa.
- Vi er for mange / for få i gruppa.
- Dårlig organisering (tidspunkt på dagen, for lange økter, dårlig egnet rom)
- Det blir for mye av det samme hele tiden.
- Det stilles altfor store / små krav til meg.
- Annet:



Del 2

1) Nå har du hatt en lang sommerferie. Jeg vil gjerne vite hva du har gjort, hva du ikke har gjort, hva du har opplevd osv. Skriv på tysk mellom 10-12 setninger. Gjerne lange setninger.

2) Nedenfor står det noen setninger på norsk. Oversett til tysk så godt du klarer det.

a) Moren til jenta liker hunden.

b) Hun går til skolen uten broren.

c) Læreren hjelper en elev med oppgaven.

d) Jeg sitter foran TV-en med en pose chips og en tallerken.

e) Vi gir henne stolen til læreren.

f) Du baker ikke kake hos venninna di.

g) Dere svarer ikke kvinnen.

h) Vi kjører med båten rundt slottet.

14.2 Beispiele des norwegischen Schülertests

Schülernr. 10

10

14) Hvilke faktorer er grunnen for at du ikke trives så godt / ikke liker faget tysk så godt? Her kan du sette inntil 3 kryss.

- læreren
- Jeg har ingen venner i gruppa.
- Jeg trives ikke i gruppa.
- Jeg føler meg ensom / utrygg i gruppa.
- Vi er for mange / for få i gruppa.
- Dårlig organisering (tidspunkt på dagen, for lange økter, dårlig egnet rom)
- Det blir for mye av det samme hele tiden.
- Det stilles altfor store / små krav til meg.
- Annet:



Del 2

1) Nå har du hatt en lang sommerferie. Jeg vil gjerne vite hva du har gjort, hva du ikke har gjort, hva du har opplevd osv. Skriv på tysk mellom 10-12 setninger. Gjerne lange setninger.

^h
Ich habe ~~hat~~ ^{sehr} gut
Ich habe (ein) sehr gut Sommerferien! Ich bin
zu U.S.A für zwei Wochen und ~~Spanien~~ für
ein Woche. Ich habe baden, tennis und essen
fiele esse. Ich liebe das Norwegische Sommer,
~~es ist~~ es ist wunderschön.

ich habe auch bin in Kragerø. Das ist ein Norwegisch
Sommer ~~statt~~ Das Sommer in Kragerø ist schön,
und wir besuchen Kragerø "hvor" Sommer

"Der" habe ich gdf gespielt und tennis. Ich habe
auch laufen und schwimmen. ~~Da~~ bin ich
Ich habe auch meine Freundin besuchen in
Kristian Sand.

"alt, alt" habe ~~es~~ gut ~~habe ich~~
hab ich (ein) gut Sommerferien!

86

2) Nedenfor står det noen setninger på norsk. Oversett til tysk så godt du klarer det.

a) Moren til jenta liker hunden.

Das Maren zu die kinder, ~~her~~
liebe das hund.

b) Hun går til skolen uten broren.

Sie geht nach der schule, ⁱⁿ "uten" der bruder.

c) Læreren hjelper en elev med oppgaven.

Die lehrerinn helpt ein elev mit der oppgave

d) Jeg sitter foran TV-en med en pose chips og en tallerken.

~~Ich sitze~~ Ich sitze auf dem fernsich mit ein
"pose chips" undt ein ~~te~~ löffel

e) Vi gir henne stolen til læreren.

Wir geben Sie stot aus der ~~le~~ lehrerinn

f) Du baker ikke kake hos venninna di.

Du "baker" nicht die kake

g) Dere svarer ikke kvinnen.

ihre "sbarer" nicht die frau

h) Vi kjører med båten rundt slottet.

wir fahren mit dem boot rundt der slott

14) Hvilke faktorer er grunnen for at du ikke trives så godt / ikke liker faget tysk så godt? Her kan du sette inntil 3 kryss.

- læreren
- Jeg har ingen venner i gruppa.
- Jeg trives ikke i gruppa.
- Jeg føler meg ensom / utrygg i gruppa.
- Vi er for mange / for få i gruppa.
- Dårlig organisering (tidspunkt på dagen, for lange økter, dårlig egnet rom)
- Det blir for mye av det samme hele tiden.
- Det stilles altfor store / små krav til meg.
- Annet:



Del 2

1) Nå har du hatt en lang sommerferie. Jeg vil gjerne vite hva du har gjort, hva du ikke har gjort, hva du har opplevd osv. Skriv på tysk mellom 10-12 setninger. Gjerne lange setninger.

Diesen Sommer habe ich besucht ein Kajakcamp. Ich und meine Freunde haben jeden Tag viel paddeln und viel Spaß macht.

Ich habe auch meine familie im Litauen besucht. Wir haben einem Sommerhaus besucht. Dann haben wir viel Schwimmen und viele Autos essen gegessen. Ich und meine Vater haben paddeln zusammen. Ich habe auch mit meine Mutter gelaufen. Wir haben 20 km im einem Tag gelaufen!

Ich und meine Familie haben Oma und Opa besucht. Dann triffen wir tante mit seine Kinder von Deutschland. Ich habe dann deutsch gesprochen.

87W.

2) Nedenfor står det noen setninger på norsk. Oversett til tysk så godt du klarer det.

a) Moren til jenta liker hunden.

Die Mutter als das Mädchen hat der Hund geliebt.

b) Hun går til skolen uten broren.

Sie geht zur Schule ohne sein Bruder.

c) Læreren hjelper en elev med oppgaven.

Der Lehrer hilft ein Schüler mit der Aufgabe.

d) Jeg sitter foran TV-en med en pose chips og en tallerken.

Ich sitze vor mein TV mit eine (pose) chips und ein (tallerken).

e) Vi gir henne stolen til læreren.

Wir geben sie das Stuhl von den Lehrer.

f) Du baker ikke kake hos venninna di.

Du (baker) nicht eine Torte bei deine Freundin.

g) Dere svarer ikke kvinnen.

Sie antworten nicht die Frau.

h) Vi kjører med båten rundt slottet.

Wir fahren mit dem (bat) um die Schloss.

14.3 Beispiele des finnlandschwedischen Schülertests

Schülernr. 45

2



1) Nå har du hatt en lang sommerferie. Jeg vil gjerne vite hva du har gjort, hva du ikke har gjort, hva du har opplevd osv. Skriv på tysk mellom 10-12 setninger. Gjerne lange setninger.

Diesem Sommer habe ich alles mögliches
getan. Wenn es heiß war bin ich oft
geschwommen und habe mich gesonnt. Ich
habe Arbeit auf einem Bauernhof und ich habe
viel Geld verdient. Ich habe auch ein deutscher
Person getroffen und mit ihm Deutsch gesprochen.
Dann habe ich verstanden, dass man nicht perfekt
sprechen muss, nur versuchen zu sprechen ist
gut. Des ganzen Sommer habe ich an die
Schule gedacht weil sie mich Spaß macht.
Im Ende des Sommers bin ich nach Helsinki
mit dem Zug gefahren. Da habe ich meinen
Onkel und seine Frau getroffen. Wir haben
Svevenlinna besucht und alles Essen gegessen.
Wenn die Schule angefangen hat war ich froh,
weil die Ferien vorbei war.

+++
+++

115

2) Nedenfor står det noen setninger på norsk. Oversett til tysk så godt du klarer det.

- ✓ a) Moren til jenta liker hunden. = Flickans mamma tycker om hunden.
Die Mutter des Mädchens mag den Hund.
- b) Hun går til skolen uten broren. = Hon går till skolan utan brodern
✓ Sie geht zur Schule ohne den Bruder
- c) Læreren hjelper en elev med oppgaven. = Läraren hjälper en elev
Der Lehrer hilft einem Schüler mit dem med oppgaven.
Aufgabe.
- d) Jeg sitter foran TV-en med en pose chips og en tallerken. = Jag sitter framför TV:n med en påse chips och en tallrik.
Ich sitze vor dem Fernseher mit einer Tasche Chips und ein Teller.
- e) Vi gir henne stolen til læreren. = Vi ger henne lärarens stol.
Wir geben ihr die Stuhl des Lehrers
- f) Du baker ikke kake hos venninna di. = Du bakar inte en kaka
Du bäckst nich einen Kuchen bei hos din väninna.
deiner Freundin.
- g) Dere svarer ikke kvinnen. = Han svarar inte åt kvinnan.
Er antwortet die Frau nicht
- h) Vi kjører med båten rundt slottet. = Vi kör med båten runt slottet.
✓ Wir fahren mit dem Boot um das Schloss.

Del 2



1) Nå har du hatt en lang sommerferie. Jeg vil gjerne vite hva du har gjort, hva du ikke har gjort, hva du har opplevd osv. Skriv på tysk mellom 10-12 setninger.

Gjerne lange setninger.

In Juni fährte Ich zu Helsinki mit meine Brüder und besuchte unseren Onkel.

In mittsommer ware Ich bei mein Friends, Freundin's Vaters house. Wir hatten eine großen Party, und es war ein lustiges nacht.

Ich fährte sehr viel mit mein Auto, c:a 4. tausend kilometer. Mein Auto ist ein Volkswagen Golf IV vom Jahr 1998. Es hat Aircondition und Airbags, und sind ein Deutsch-import Auto. Wann wir die Auto verkauften, war es nicht so teuer, nur 2500 Euro.

77

2) Nedenfor står det noen setninger på norsk. Oversett til tysk så godt du klarer det.

- a) Moren til jenta liker hunden. = Flickans mamma tycker om hunden.
 Die Mutter von die Mädel mag das Hund
- b) Hun går til skolen uten broren. = Hon går till skolan utan brodern
 Sie gehen nach schule (utan?) der Bruder
 Abchuss.
- c) Læreren hjelper en elev med oppgaven. = Läraren hjälper en elev med uppgiften.
 Die Lehrer helfen eine Schuler mit die _
- d) Jeg sitter foran TV-en med en pose chips og en tallerken. = Jag sitter framför TV:n med en påse chips och en tallrik.
- e) Vi gir henne stolen til læreren. = Vi ger henne lärarens stol.
 Wir geben Sie die Stuhl von der Lehrer
- f) Du baker ikke kake hos venninna di. = Du bakar inte en kaka hos din väninna.
 Du bachtest nicht eine Kuche bei deine Freundin
- g) Dere svarer ikke kvinnen. = Han svarar inte åt kvinnen.
 Er antwortet nicht zu das Mädel
- h) Vi kjører med båten rundt slottet. = Vi kör med båten runt slottet.
 Wir fahren mit das Boot (runt?) der Schloß

14.4 Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen

<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/> (08.01.14)

LÆREPLAN I FREMMEDSPRÅK

Formål med faget

Språk åpner dører. Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker.

Språkkompetanse gir mulighet for deltakelse i internasjonale sammenhenger og bidrar til å gi et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser. I en verden med økende mobilitet og digital samhandling er kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange områder.

Å lære et fremmedspråk dreier seg først og fremst om å bruke språket – å lese, lytte, snakke og skrive – i forskjellige sammenhenger. I tillegg innebærer det kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser. Opplevelse av og innsikt i kulturelle forhold er en kilde til personlig vekst og dannelse og kan gi større muligheter i utdanning, arbeidsliv og fritid.

Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling. Kompetanse i fremmedspråk skal fremme motivasjon for læring og innsikt i flere språk og kulturer, bidra til flerspråklighet og gi et viktig grunnlag for livslang læring.

Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.

Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Læreplanen er delt i to deler:

- Nivå I som tilbys både i grunnskolen og videregående opplæring
- Nivå II som bygger på nivå I. Nivå II tilbys bare i videregående opplæring

Fremmedspråk nivå I har kompetansemål etter 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg2 i videregående opplæring.

Fremmedspråk nivå II har kompetansemål etter Vg2/Vg3 i videregående opplæring

For krav til fremmedspråk som fellesfag i videregående opplæring vises til rundskriv F-03-06.

Oversikt over hovedområder:

Årstrinn	Hovedområder		
8-10. Vg1, Vg2 eller Vg3	Språklæring	Kommunikasjon	Språk, kultur og samfunn

Språklæring

Hovedområdet *språklæring* omfatter innsikt i egen språklæring og språkbruk. Å utvikle evnen til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre, vil kunne øke læringsutbyttet i faget.

Kommunikasjon

Hovedområdet *kommunikasjon* dreier seg om formidling av mening gjennom fremmedspråket. Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedområdet.

Språk, kultur og samfunn

Hovedområdet *språk, kultur og samfunn* dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Det dekker sentrale emner knyttet til ulike sider ved målspråklandenes samfunnsliv og kultur. Arbeid med ulike typer tekster og møte med kulturelle uttrykksformer fra målspråklandet kan utvikle interesse, forståelse og toleranse og fremme innsikt i ens egne livsvilkår og identitet. Det kan også bidra til leseglede, opplevelse og personlig utvikling.

Timetall i faget

Timetall oppgitt i 60-minutters enheter:

UNGDOMSTRINNET

8.-10. årstrinn: 227 timer

STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM

Vg1: 113 timer

Vg2: 112 timer

Vg3: 140 timer

Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I fremmedspråk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.

Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. Å utvikle leseferdighet i det nye språket vil også bidra til å styrke leseferdigheten generelt.

Å kunne regne i fremmedspråk er en forutsetning for å forstå og bruke fremmedspråket i forbindelse med kvantifisering, beregninger, målinger og grafiske framstillinger i hverdagslige sammenhenger.

Å kunne bruke digitale verktøy i fremmedspråk bidrar til å utvide læringsarenaen for faget og tilfører læringsprosessen verdifulle dimensjoner gjennom muligheter for møte med autentisk språk og anvendelse av språket i autentiske kommunikasjonssituasjoner. Kildekritikk, opphavsrett og personvern er sentrale områder i digitale sammenhenger som også inngår i fremmedspråk.

Kompetansemål i faget

Fremmedspråk nivå I

Kompetansemål etter 10. årstrinn/Vg 2 i studieforberedende utdanningsprogram

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte egne erfaringer med språklæring i læring av det nye språket
- undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler
- beskrive og vurdere eget arbeid med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke språkets alfabet og tegn
- finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere
- delta i enkle, spontane samtalsituasjoner
- presentere ulike emner muntlig
- gi uttrykk for egne meninger og følelser
- forstå og bruke tall i praktiske situasjoner
- kommunisere med forståelig uttale
- forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner
- bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding
- tilpasse språkbruken i noen grad til ulike kommunikasjonssituasjoner
- skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer
- bruke lytte-, tale-, lese- og skrivesstrategier tilpasset formålet

- bruke kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- samtale om dagligliv, personer og aktuelle hendelser i språkområdet og i Norge
- sammenligne noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- samtale om språk og sider ved geografiske forhold i språkområdet
- gi uttrykk for opplevelser knyttet til språkområdets kultur

Fremmedspråk nivå II

Kompetansemål etter Vg2/Vg3 studieforbredende utdanningsprogram

Språklæring

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet
- utnytte ulike kilder for autentiske tekster i egen språklæring
- bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte
- beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket

Kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger
- delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner
- presentere aktuelle og tverrfaglige emner muntlig
- gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner
- forstå og bruke tall og størrelser i praktiske situasjoner
- kommunisere med god uttale og intonasjon
- tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner
- bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert
- skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere
- velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger
- vurdere og utnytte kommunikasjonsteknologi til samarbeid og møte med autentisk språk

Språk, kultur og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge
- drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet
- gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet
- beskrive sentrale sider ved språkområdets kultur og gi uttrykk for opplevelser knyttet til dette
- drøfte hvordan språkkunnskaper og kulturinnsikt kan fremme flerkulturelt samarbeid og forståelse

Vurdering i faget

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene skal ha én standpunktkarakter.
Vg2/Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram	Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Eksamen for elever¹

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket i videregående opplæring (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå II som har hatt språklig fordypning i grunnskolen og som derfor har begynt med fremmedspråk i videregående opplæring (365 timer)	
Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram for elever på fremmedspråk nivå I som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående opplæring som fremmedspråk nivå I (225 timer)	Elevene kan trekkes ut til skriftlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Elevene kan også trekkes ut til muntlig eksamen. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

Eksamen for privatister¹

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn	Se gjeldende ordning for grunnskoleopplæring for voksne.
Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen og som har fortsatt med det samme språket.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram for privatister som ikke har hatt fremmedspråk i grunnskolen.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå II.
Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram for privatister som har hatt fremmedspråk i grunnskolen, men som har hatt et annet språk i videregående skole.	Privatistene skal opp til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen omfatter kompetansemålene for nivå I.

¹ I videregående opplæring har vi hittil hatt en ordning der privatister har kunnet gå opp til kun skriftlig eksamen i en rekke fremmedspråk. Denne ordningen vil fases ut i 2011 og 2012. Fra og med eksamen våren 2012 vil et utvalg av disse fremmedspråkene følge ordinær vurderingsordning. Siste eksamen etter ordning med kun skriftlig eksamen i disse språkene blir høsten 2011. Oversikt over alle språk som følger ordinær eksamen fra og med våren 2012, finner du i Utdanningsdirektoratets rundskriv om "fag- og timefordeling for grunnopplæringen". Språk som ikke står på Utdanningsdirektoratets oversikt over utvalgte språk, vil gå ut av eksamenstilbudet. Siste eksamen i disse språkene blir høsten 2012, og da med kun skriftlig eksamen. De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

14.5 Die finnische Aufteilung der sechsstufigen GER A1-C2 in einen zehnstufige Skalierung

http://oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen (21.11.13)

NIVÅSKALA FÖR SPRÅKKUNSKAPER

Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmäneuropeiska referensramen för undervisning, inlärning och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet.

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.1	De första grunderna i språket	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett mycket begränsat antal av de allra vanligaste orden och fraserna (hälsningar, namn, tal, uppmaningar) i vardagliga sammanhang. * Förstår trots ansträngning inte mer än det allra mest elementära språkstoffet. * Behöver väldigt mycket hjälp: upprepning, gester, översättning. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester. * Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet. * Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem. * Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck. * Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar kan vara ganska felfria. 	<ul style="list-style-type: none"> * Känner till skriftsystemet men förstår mycket lite av texten. * Känner igen ett litet antal bekanta ord och korta fraser och kan förknippa dem med bilder. * Förmågan att förstå främmande ord ens i mycket förutsebara sammanhang är ytterst begränsad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov i mycket korta ordalag.* Kan skriva språkets bokstäver och siffror med bokstäver, anteckna sina personuppgifter och skriva vissa bekanta ord och fraser. * Behärskar ett antal enskilda ord och uttryck. * Är inte förmögen att uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt.
A1.2	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår ett begränsat antal ord, korta satser, frågor och uppmaningar som gäller personliga angelägenheter eller den aktuella situationen. * Måste anstränga sig till och med för att förstå enkla yttranden som inte 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan i någon mån uppge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner. * Pauser och andra avbrott förekommer i talet. * Uttalet kan ofta 	<ul style="list-style-type: none"> * Förstår namn, skyltar och andra mycket korta och enkla texter som anknyter till omedelbara behov. * Känner igen enskilda uppgifter i enkel text om det finns möjlighet att vid behov läsa texten på nytt. *Förmågan att 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan delge sina omedelbara behov med korta satser. *Kan skriva ett antal satser och fraser om sig själv och sin närmaste krets (t.ex. svar på frågor eller minneslappar). * Behärskar vissa grundläggande ord och uttryck och är förmögen att skriva

		tydligt anknyter till situationen. * Behöver mycket hjälp: långsammare tal, upprepning, gester och översättning.	vålla förståelseproblem. * Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken. * Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.	förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är begränsad.	mycket enkla huvudsatser. * Utantillärda fraser kan vara rätt skrivna men alla slags fel förekommer t.o.m. i synnerligen elementär fri skrivning.
--	--	---	---	---	--

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.3	Fungerande elementär språkfärdighet	* Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önskingar och förbud) i rutinmässigt samtal med stöd av sammanhanget. * Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten. * Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren.	* Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern. * Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga. * Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem. * Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. * Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.	* Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner. * Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter). * Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt.	* Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter. * Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen). * Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser. * Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning.

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.1	Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje	* Kan förstå enkelt tal eller följa med i en diskussion om ämnen som är direkt viktiga för honom eller henne. * Förstår det	* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort	* Förstår enkla texter som innehåller det allra vanligaste ordförrådet (privata brev, korta nyhetsartiklar, vardagliga	* Reder sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna. * Kan skriva korta, enkla meddelanden (personliga brev, lappar) som har att göra med vardagliga behov

		<p>mest centrala innehållet i korta, enkla diskussioner som intresserar (anvisningar, meddelanden) och upptäcker när man på teve övergår från ett ämne till ett annat.</p> <p>* Förståelse av också ett enkelt budskap förutsätter tydligt standardspråk i normalt tempo, och kräver dessutom ofta upprepning.</p>	<p>dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.</p> <p>* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.</p> <p>* Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).</p> <p>* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.</p>	<p>bruksanvisningar).</p> <p>* Förstår huvudtankarna i texter och vissa detaljer i en text på några stycken. Kan lokalisera och jämföra enskilda uppgifter och klarar lätt av enkel slutledning utgående från sammanhanget.</p> <p>* Läser och förstår också korta textstycken långsamt.</p>	<p>och enkla, katalogmässiga beskrivningar om mycket bekanta ämnen (verkliga eller fiktiva personer, händelser, egna och familjens planer).</p> <p>* Behärskar ett konkret ordförråd som anknyter till grundbehov samt grundläggande tempusformer och satser som är samordnade med enkla bindeord (och, men).</p> <p>* Kan skriva de allra enklaste orden och strukturerna ganska rätt men gör gång på gång fundamentala fel (tempusformer, böjning) och använder många klumpiga uttryck i fri skrivning.</p>
--	--	--	---	--	---

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.2	Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	<p>* Förstår tillräckligt för att kunna tillfredsställa sina konkreta behov. Kan i stora drag följa tydligt tal om fakta.</p> <p>* Kan i allmänhet känna igen ämnet i en pågående diskussion. Förstår vanlig vokabulär och ett mycket begränsat antal idiom i situationsbundet tal som handlar om</p>	<p>* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.</p> <p>* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är</p>	<p>* Förstår huvudtankarna och vissa detaljer i meddelanden på några stycken i all dagliga sammanhang som i viss mån är krävande (reklam, brev, matsedlar, tidtabeller) samt faktatexter (bruksanvisningar, smånotiser).</p> <p>* Kan skaffa ny lätt förutsebar information om</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i rutinmässiga vardagssituationer.</p> <p>* Kan skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om all dagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden).</p> <p>* Behärskar det</p>

		<p>bekanta eller allmänt kända ämnen.</p> <p>* Förståelsen också av enkla budskap förutsätter standardspråk som uttalas långsamt och tydligt och dessutom rätt ofta behöver upprepas.</p>	<p>mycket uppenbara.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.</p> <p>* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer.</p> <p>* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.</p>	<p>bekanta ämnen i välstrukturerade texter på några stycken. Kan utgående från formen och kontexten sluta sig till betydelsen av obekanta ord.</p> <p>* Upprepad läsning och hjälpmedel är ofta nödvändiga för förståelsen av ett textstycke.</p>	<p>grundläggande all dagliga ordförrådet, strukturerarna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser.</p> <p>* Skriver enkla ord och strukturer rätt men gör fel i ovanligare strukturer och former och använder klumpiga uttryck.</p>
--	--	---	--	---	---

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.1	Fungerande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår huvudtankarna och viktiga detaljer i tal som behandlar teman som återkommer i skolan, på arbetet eller under fritiden, inklusive korta referat. Får tag i huvudpunkterna i radionyheter, filmer, tv-program och tydliga telefonmeddelanden.</p> <p>* Kan följa tal som baserar sig på gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Förstår det gängse ordförrådet och ett visst antal idiom.</p> <p>* Förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare standardspråk än normalt. Upprepningar behövs då och då.</p>	<p>* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.</p> <p>* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.</p> <p>* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande</p>	<p>* Kan läsa många slags texter på några sidor (tabeller, kalendrar, kursprogram, kokböcker) om bekanta ämnen och utan förberedelser följa huvudtankar, nyckelord och viktiga detaljer i texten.</p> <p>* Kan följa huvudtankarna, nyckelord och viktiga detaljer i en text på ett par sidor som behandlar ett bekant ämne.</p> <p>* Förståelsen kan vara bristfällig då det gäller ämnesområden som avviker från all dagliga erfarenheter samt detaljer i</p>	<p>* Kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad vardagskunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar.</p> <p>* Kan skriva en klart utformad koherent text genom att foga ihop enskilda uttryck till längre avsnitt (brev, beskrivningar, berättelser, telefonmeddelanden). Kan effektivt förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation.</p> <p>* Behärskar ett tillräckligt ordförråd och de strukturer som behövs för texter i de flesta bekanta situationer, trots att interferens och uppenbara omskrivningar förekommer.</p> <p>* Det rutinmässiga språkstoffet och grundstrukturerna är</p>

			vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer. * I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.	texten.	redan relativt felfria, men en del mer krävande strukturer och ordfogningar orsakar problem.
--	--	--	---	---------	--

Färdighetsnivå B1 Att reda sig i vardagslivet					
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.2	Flytande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden).</p> <p>* Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion.</p> <p>* Förståelse förutsätter standardspråk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar. Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem.</p>	<p>* Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt.</p> <p>* Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och eleven gör sig förstådd.</p> <p>* Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser.</p> <p>* Grammatikfel förekommer i viss</p>	<p>* Kan läsa texter på några stycken om många slags ämnesområden (tidningsartiklar, broschyrer, bruksanvisningar, enkel skönlitteratur) och klarar också av texter som kräver en viss slutledningsförmåga i praktiska situationer som är viktiga för en själv.</p> <p>* Kan söka fram och kombinera uppgifter ur olika texter på några sidor för att utföra en viss uppgift.</p> <p>* Vissa detaljer och nyanser i långa texter kan förbli oklara.</p>	<p>* Kan skriva personliga och mer offentliga meddelanden, och i dem innefatta nyheter och uttrycka tankar om bekanta abstrakta ämnen och om kultur som exempelvis musik eller film.</p> <p>* Kan skriva en disponerad text på några stycken (anteckningar, korta sammandrag och redogörelser utifrån en klar diskussion eller framställning).</p> <p>Kan i viss mån motivera sina huvudtankar och ta hänsyn till läsaren.</p> <p>* Behärskar ordförråd och satsstrukturer som behövs för många slag av skrivande. Kan uttrycka samordning och underordning.</p> <p>* Kan skriva ett förståeligt och relativt felfritt språk, låt vara att det förekommer fel i krävande strukturer, i textens disposition och stil och att påverkan från modersmålet eller något annat språk är uppenbar.</p>

			mån men stör sällan ens mer omfattande kommunikation.		
--	--	--	---	--	--

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B2.1	Självständig språkfärdighet, grundnivå	<p>* Förstår de centrala tankarna i muntlig framställning som är invecklad till språk och innehåll och som behandlar konkreta eller abstrakta ämnesområden. Kan följa detaljerade framställningar av allmänt intresse (nyheter, intervjuer, filmer, föreläsningar).</p> <p>* Förstår huvudpunkterna i det talade, talarens avsikter och attityder, stil och grad av formalitet. Kan följa omfattande tal och invecklad argumentation om talets gång är tydligt markerad (t.ex. genom bindeord eller rytmisering). Kan komprimera innehållet eller återge de centrala detaljerna i det hörda.</p> <p>* Förstår en stor del av en pågående diskussion men kan uppleva det svårt att förstå ett samtal i snabbt tempo som förs mellan infödda talare om dessa inte på något sätt försöker förtydliga budskapet.</p>	<p>* Kan presentera klara och exakta beskrivningar av många slags erfarenheter, berätta om sina känslor samt redogöra för vilken personlig betydelse händelser och erfarenheter har. Kan aktivt delta i de flesta praktiska och sociala situationer samt i relativt formella diskussioner. Är kapabel att regelbundet kommunicera med infödda utan att oavsiktligt göra sig löjlig eller irriterande. Den språkliga framställningen är inte alltid helt elegant.</p> <p>* Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan.</p> <p>* Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga.</p> <p>* Kan mångsidigt använda språkets strukturer och ett relativt omfattande ordförråd som inkluderar idiomatiska och abstrakta ord. Visar en växande förmåga att reagera på de formkrav som situationen ställer.</p> <p>* Behärskar grammatiken rätt väl och sporadiska fel försvårar i allmänhet inte förståelsen.</p>	<p>* Kan självständigt läsa texter på några sidor (tidningsartiklar, noveller, underhållnings- och faktalitteratur, rapporter och detaljerade anvisningar) inom den egna branschen eller på allmänna ämnesområden. Texterna kan handla om abstrakta eller fackmässiga ämnen och innehålla fakta, attityder och åsikter.</p> <p>* Kan känna igen skribentens avsikt och textens syfte och lokalisera flera olika detaljer i en lång text. Kan snabbt se textinnehållet och bruksvärdet i ny information för att besluta om det lönar sig att bekanta sig närmare med texten.</p> <p>* Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem.</p>	<p>* Kan skriva klart och detaljerat om många ämnesområden som intresserar, om bekanta abstrakta ämnen, rutinmässiga saktexter samt mer formella sociala meddelanden (kritik, affärsbrev, anvisningar, ansökningar, sammandrag).</p> <p>* Kan effektivt uttrycka sina kunskaper och åsikter i skrift samt kommentera andras synpunkter. Kan i sina texter kombinera eller komprimera information från olika källor.</p> <p>* Behärskar ett omfattande ordförråd och krävande satsstrukturer samt språkliga medel för att åstadkomma en klar och koherent text. Följsamheten i olika nyanser och stilar är begränsad och i en lång framställning kan hopp från en sak till en annan förekomma.</p> <p>* Behärskar rättskrivning, grammatik och användning av skiljetecken rätt bra och felen leder inte till missförstånd. Modersmålets inflytande kan synas i det skrivna. Krävande strukturer samt följsamheten i uttryck och stil kan vålla problem.</p>

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B2.2	Fungerande självständig språkfärdighet	<p>* Förstår pågående eller bandat, klart disponerat standardspråk i alla situationer inom det sociala livet, utbildning och arbetsliv (inklusive officiella samtal och livliga samtal mellan infödda).</p> <p>* Kan för krävande uppgifter kombinera invecklad och detaljerad information utifrån omfattande diskussioner eller framställningar. Kan sluta sig till outtalade attityder och sociokulturella anspelningar samt kritiskt bedöma det hörda.</p> <p>* Förstår främmande talare och språkformer. Kraftigt bakgrundsbuller, språklig humor, ovanliga idiom samt kulturella anspelningar kan ännu vålla svårigheter.</p>	<p>* Kan hålla en förberedd framställning om många slags allmänna ämnen. Är kapabel att umgås och fritt och behändigt kommunicera med infödda talare. Kan diskutera och underhandla om mångahanda saker, framföra och kommentera krävande tankegångar och haka på andras inlägg. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav.</p> <p>Framställningen kan vara schematisk och talaren måste ibland tillgripa omskrivningar.</p> <p>* Kan kommunicera spontant, ofta mycket flytande och obehindrat trots sporadisk tveksamhet.</p> <p>* Uttalet och intonationen är mycket tydliga och naturliga.</p> <p>* Behärskar omfattande språkliga medel för att uttrycka konkreta och abstrakta, bekanta och obekanta ämnesområden säkert och tydligt i enlighet med situationens formella krav.</p> <p>Språkliga orsaker begränsar mycket sällan framställningen.</p> <p>* Behärskar grammatiken väl. Talaren korrigerar ofta själv sina fel och felen stör inte</p>	<p>* Kan självständigt läsa invecklade texter på flera sidor som skrivits för olika ändamål (dagstidningar, noveller, skönlitteratur). En del av dem kan vara obekanta eller endast delvis bekanta men betydelsefulla för personen själv.</p> <p>* Kan känna igen skribentens attityd och textens syfte. Kan lokalisera och kombinera flera abstrakta uppgifter i invecklade texter. Förstår tillräckligt för att kunna komprimera huvudpunkterna eller uttrycka dem på ett annat sätt.</p> <p>* Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem.</p>	<p>* Kan skriva tydliga, detaljerade, formella och informella texter om invecklade verkliga eller fiktiva händelser och erfarenheter för bekanta och tidvis obekanta läsare. Kan skriva essäer, formella eller informella redogörelser, göra erforderliga anteckningar och sammandrag.</p> <p>* Kan skriva klara och välstrukturerade texter, uttrycka sin åsikt, argumentera systematiskt, analysera, resonera samt komprimera uppgifter och tankar.</p> <p>* Det språkliga uttrycksförrådet begränsar inte skrivandet märkbart.</p> <p>* Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen väl. Fel kan förekomma i ovanliga strukturer, i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.</p>

			förståelsen.	
--	--	--	--------------	--

Färdighetsnivå C1-C2		Att klara sig i många olika slag av krävande språkbrukssituationer			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
C1.1	Avancerad språkfärdighet, grundnivå	<p>* Kan relativt lätt förstå längre tal eller framställningar (filmer, föreläsningar, diskussioner, debatter) om olika bekanta och allmänna ämnen även om det talade inte är tydligt strukturerat och innehåller idiomatiska uttryck och registerbyten.</p> <p>* Har lätt för att förstå olika slags inspelningar i detalj och lägger märke till relationen mellan talarna samt deras avsikter.</p> <p>* En främmande accent eller mycket dialektalt talspråk vållar svårigheter.</p>	<p>* Är kapabel att hålla en längre, förberedd och även formell framställning. Kan aktivt delta i invecklade situationer med abstrakta och detaljerade ämnen samt leda rutinmässiga möten och smågrupper. Kan använda språket för social interaktion av många slag.</p> <p>Variationen mellan olika stilarter och språkformer vållar svårigheter.</p> <p>* Kan kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat.</p> <p>* Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanserna.</p> <p>* Behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd som synnerligen sällan begränsar kommunikationen. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav.</p> <p>* Behärskar grammatiken väl. En del slumpmässiga fel försvårar inte förståelsen och talaren kan ofta korrigera dem själv.</p>	<p>* Förstår i detalj relativt långa och invecklade texter på olika områden.</p> <p>* Kan efter behov variera sitt sätt att läsa. Kan läsa kritiskt och bedöma stilistiska nyanser samt lägger märke till skribentens attityder och dolda betydelser i texten. Kan lokalisera och kombinera många slags abstrakta uppgifter i invecklade texter, komprimera dem och dra krävande slutsatser utifrån texterna.</p> <p>* För att förstå de mest krävande detaljerna och idiomatiska avsnitten i en text behövs hjälpmedel eller flera omläsningar.</p>	<p>* Kan skriva tydliga, välstrukturerade texter om invecklade ämnen, uttrycka sig exakt och ta hänsyn till mottagaren. Kan skriva om verkliga och fiktiva ämnen med en säker och personlig stil och kan använda språket smidigt och mångsidigt. Kan skriva tydliga och omfattande redogörelser också om krävande ämnen.</p> <p>* Skribenten visar att han eller hon behärskar många sätt att disponera texten och göra den mer koherent.</p> <p>* Det språkliga uttrycksförrådet är mycket omfattande. Behärskar idiomatiska uttryck och vanliga fraser väl.</p> <p>* Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen mycket väl. Fel kan sporadiskt förekomma i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.</p>

14.6 Der schulinterne Deutschlehrplan der finnlandschwedischen Schule (Klasse III)

<http://www.jakobstadsgymnasium.fi/index.php/tyska>

Valfri lärokurs som påbörjats i årskurserna 7–9 i den grundläggande utbildningen (B2) FÖRDJUPADE KURSER

1. Fritid och intressen - de ungas dagliga liv Det centrala temat i denna kurs är den ungas dagliga liv: fritid, intressen och hobbyer samt tjänster i anslutning till dessa. I kursen betonas förståelse av talad tyska och förmågan att själv tala det främmande språket, bland annat hur man uttrycker åsikter. Vi repeterar det vi lärt oss tidigare och utvidgar kunskaperna om språkets grundläggande strukturer. Grammatik: repetition av kasusformerna och verbböjningen (presens) m.m.

Lärobok: Panorama 1-3 Texte, Übungen.

2. Världen och vi Kursen handlar om människor, geografi, historia, sevärdheter och rekreativsmöjligheter i eget land och i främmande länder. I kursen betonas förståelse av talat språk och muntlig kommunikation. Grundstrukturerna befästs. Den skriftliga förmågan övas med hjälp av kommunikativa uppgifter. Eventuellt inslag är arbete/presentation av ett valfritt ämne i anknytning till temat, t.ex. beträffande hemtrakten eller hemlandet. Grammatik: repetition av perfekt (svaga/starka/oregelbundna verb), introduktion av imperfekt. Adjektivets komparation. (t.ex. bra – bättre) , possessiva pronomen m.m.

Lärobok: Panorama 1-3 Texte, Übungen.

3. Förr och nu I kursen behandlas livet förr och nu såväl ur individens som ur samhällets synvinkel dvs. samhället i sig, boendemiljöer och vardagen. Fokusering på det lokala, regionala eller globala planet. Teman är t.ex. hälsa och välfärd. I kursen betonas förståelse av talad tyska och muntlig kommunikation. Grundstrukturerna befästs. Den skriftliga förmågan övas med hjälp av kommunikativa uppgifter. Grammatik: tonvikt på imperfekt och pluskvamperfekt samt på prepositioner med olika kasus.

Lärobok: Panorama 1-3 Texte, Übungen.

4. Studier och framtidsplaner Kursen handlar om skolan, studier och arbetslivet samt om den egna framtiden som ung i dag. Vi övar oss att tala och skriva kring dessa teman samt lära oss att lägga fram önskemål och planer för framtiden. Grammatik: adjektivböjningen (svag/stark), substantiverade adjektiv, relativa pronomen, superlativ m.m.

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

5. Kultur Kursen tar fasta på till exempel bildkonst, musik, film, teater eller idrott i respektive främmande kulturer. Alla områden inom språkfärdigheten övas men de skriftliga färdigheterna blir allt viktigare. Grammatik: futurum, infinitiv och um - zu, repetition av kasus, pronomen, modala hjälpverb m.m.

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

6. Vår gemensamma jord Kursstoffet bygger på lättfattliga texter – också medietexter – som anknyter till samhället i Finland och i ifrågasvarande främmande länder och handlar om jordens tillstånd och om framtiden. I kursen betonas textförståelse, beskrivningar och enkla redogörelser i tal och skrift. Grammatik:

pronominaladverb, konditionalis, passiv och konjunktiv (imp./pluskv.) , repetition av tidsuttryck och prepositioner m.m.

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

7. Vetenskap och teknik. I kursen behandlas texter som handlar om olika vetenskapsområden, teknik och kommunikation. Eventuellt texter ur olika tidningar och tidskrifter. Betoningen ligger på textförståelse och skriftliga övningar men även träning av studentexamensstrukturer och hörförståelser ingår. Grammatik: substantivets böjning., geografiska egennamn, dubbelinfinitiv m.m.(Verb med olika prepositioner/kasus).

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

8. Naturen och en hållbar utveckling Kursinnehållet behandlar naturen/naturfenomen samt individens förhållande till den egna kulturen respektive målspråkets. Tonvikt på textförståelse och skriftliga uppgifter. Grammatik: konjunktioner, svaga maskuliner, adverb m.m. Tidigare grammatikkunskaper kompletteras.

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

TILLÄMPAD KURS

9. Förberedelse inför studentexamen I denna kurs jobbar vi utgående från de studerandes behov inför studentskrivningarna. Vi utformar kursen tillsammans. Vi gör hör- och läsförståelser, jobbar med strukturer, skriver kortare texter m.m.

Lärobok: Panorama Deutsch-serien, So stimmt es.

10. HIT-kursen: Historia och Tyskakurs om efterkrigstidens delade Tyskland I kursen kommer vi att behandla det efterkrigstida Tyskland med betoning på DDR och Berlin under det kalla kriget. I kursen ingår såväl föreläsningar av oss lärare, många filmer och föredrag av de studerande. Under kursen ska de studerande göra en portfolio kring hela kursen och speciellt sitt eget tema, t.ex. Berlinmuren, upproret 1952, flyktförsök från DDR, luftbron, Stasi (statssäkerhetspolisen i DDR), sport och doping i DDR. Kursen kommer att utmynna i en resa till Berlin med besök vid bl.a. murmuseet och Stasimuseet.

Kursen kräver inte kunskap i tyska, men är intresset mycket stort (max. 25 deltagare) kommer studerande med tyska som tillval att ha företräde. Deltagande i både kurs och resa (inkl. inlämnad portfolio) ger två kurser.

Lärokurs som påbörjas i gymnasiet (B3)

1. God dag, trevligt att träffas I denna kurs lär du dig språkets grunder. Inslag är bl.a. uttal och intonation, alfabetet, de tyskspråkiga ländernas karta och tyska språkets ställning, hälsningsord, dua-nia, att presentera sig själv och andra, att orientera sig, restaurangbesök, klockslag, veckodagarna. Du lär dig klara dig i vardagliga situationer. Tonvikten ligger på muntlig kommunikation. Familjen och mänskliga relationer är viktigt centralt tema. Genom muntliga övningar och dialoger övar vi oss att kommunicera.

Lärobok: Kurz und Gut 1-2, Texte , Übungen.

2. Så ska saker och ting skötas Kursen handlar om släkt, vänner och andra mänskliga relationer och dagliga rutiner. Du lär dig klara dig i all dagliga situationer såsom att göra uppköp och uträkta ärenden (post, bank, läkare), utnyttja trafikmedel och bemästra hotell- och restaurangsituationer. Muntlig framställning och förståelse av talat språk betonas.

Lärobok: Kurz und Gut 1-2, Texte , Übungen.

14.7 Signifikanzberechnung

Die Berechnung der Standardabweichung für die norwegischen und finnlandschwedischen Klassen erfolgte wie folgt:

Signifikanzberechnung der Unterschiede in den Ergebnissen zwischen norwegischen und finnischen Schüler:

$$H(o)=\mu N-\mu F=0 \qquad H(A)=\mu N-\mu F \neq 0$$

$$\alpha=0,05$$

$$df \text{ (Freiheitsgrade)}=53 \text{ (}n_1+n_2-2\text{)} \qquad t(KR)= 2,0057$$

$$t = \frac{x(\theta)N - x(\theta)F}{\sqrt{S^2 K \left(\frac{1}{nN} + \frac{1}{nF}\right)}}$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum(x - x(\theta))^2}{n-1}} \Rightarrow S(\text{Norwegen})= 10,0758 \text{ , } S(\text{Finland})=8,5428$$

$$S^2 K = \frac{(nN-1)SN^2 + (nF-1)SF^2}{n_1+n_2-2} = 95,059$$

$$t = \frac{40,04 - 16,72}{\sqrt{95,059 \left(\frac{1}{42} + \frac{1}{13}\right)}} = 7,54$$

$t > t(KR) \Rightarrow$ Die Ergebnisse sind statistisch signifikant.

Der Signifikanzwert liegt bei $p < 0,001$, sodass es sehr wahrscheinlich ist, dass finnlandschwedische Schüler im Allgemeinen weniger Fehler als norwegische Schüler produzieren.