



UiT Norges arktiske universitet

HSL – Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hallo, ich heiße .... und ich bin .... Jahre alt**

Der lexikalische Ansatz im Fremdsprachenunterricht in Norwegen

Runar Iver Edvardsen

Masteroppgave i Lektor 8-13, TYS-3982, Mai 2023

# Inhaltsangabe

1	Introduktion.....	1
2	Der Lehrplan .....	3
2.1	Methode.....	3
2.2	Analyse des Lehrplans.....	5
2.3	Die deskriptive Analyse.....	6
2.3.1	Kernelemente – das Schlüsselwort „Kommunikasjon“ [Kommunikation].....	6
2.3.2	Forderungen im neuen Lehrplan – die Schlüsselwörter „ <i>dagligdags</i> “ [alltäglich], „ <i>dagligliv</i> “ [Alltagsleben], „ <i>om språk</i> “ [über Sprachen], „ <i>språklige strukturer</i> “ [sprachliche Strukturen], und „ <i>bruke</i> “ [verwenden].....	7
2.3.3	Die Schlüsselwörter „ <i>Uttrykk</i> “ [Ausdrücke] und „ <i>Utrykksformer</i> “ [Ausdrucksformen].....	9
2.3.4	Der Art des Examens.....	10
2.4	Die theoretische Analyse : Der lexikalische Ansatz im Lehrplan.....	10
2.4.1	Die Sprache vom ersten Moment an .....	10
2.4.2	Angemessenheit .....	10
2.4.3	Alltagssprache .....	11
2.4.4	Ausdrücke und Ausdrucksformen.....	11
2.4.5	Das Verwenden und nicht unbedingt das Wissen .....	11
2.4.6	PPP und OHE.....	12
3	Der lexikalische Ansatz.....	14
3.1	Der Begriff „ <i>Chunks</i> “ .....	14
3.2	Neuere Forschung in Bezug auf Chunk-Lernen .....	23
3.3	Was ist der lexikalische Ansatz? .....	23
3.3.1	Die Grundlage des lexikalischen Ansatzes .....	23
3.3.2	Die dem lexikalischen Ansatz zugrunde liegenden Behauptungen .....	27
4	Der lexikalische Ansatz (The Lexical Approach) in der Praxis.....	30
4.1	Wie sieht dieser Ansatz in der Praxis aus? .....	30

4.1.1	Welche „Wörter“ sollten gewählt werden und wie führt man diese ein? .....	33
5	Findet man diesen Ansatz in den Lehrbüchern? .....	39
5.1.1	Methode.....	40
5.1.2	Analyse.....	41
6	Fragenbogenuntersuchung zur Praxis der Lehrkräfte .....	64
6.1.1	Methode: Fragenbogenuntersuchung .....	64
6.1.2	Die Untersuchungsteilnehmer*innen .....	66
6.1.3	Die Analyse der Antworten auf die Fragenbogenuntersuchung .....	66
6.2	Zusammenfassung der Antworten der Fragebogenuntersuchung .....	89
7	Die Probleme der expliziten Grammatik beim Sprachenlernen.....	92
8	Diskussion .....	95
8.1	Das Problem der Progression und der Produktion.....	96
8.2	Das Problem der Vagheit.....	96
8.3	Das Problem der Ziele .....	97
8.4	Das Problem der Erwartung und Einstellung .....	97
8.5	Wie gehen wir vor?.....	98
	Literatur .....	100
	Anhang .....	102

## Figurliste

Figur 1	Kategorisierung von Chunks (nach Hou et al., 2016, s.155).....	17
Figur 2	Classification of multi-word units, (nach Nation & Chung, 2009, s.547).....	21
Figur 3	De-Lexicalised Words mit ihrer Kollokationen (nach Lewis, 2008, s.144).....	36

# 1 Introduktion

Ein bekanntes Problem bei Fremdsprachen in norwegischen Schulen ist, dass die Lernenden nach 3 bis 5 Jahren des Erlernens einer bestimmten Sprache selten in der Lage sind, die Sprache anzuwenden. Sie sind kaum in der Lage zu produzieren und verstehen nicht, was sie lesen oder hören. Die Grammatik spielt oft eine zentrale Rolle im Unterricht, aber diese Grammatik können die Lernenden nicht in die Praxis umsetzen, egal wie viel explizites Wissen sie haben. Wird der Zweck des Fremdsprachenunterrichts an norwegischen Schulen erreicht, wenn dies der Fall ist? Dann sollte man sich fragen dürfen: Gibt es vielleicht einen anderen Ansatz?

Diese Arbeit hat ihre Wurzeln in einem früheren Projekt. Nachdem ich nach einem längeren Aufenthalt in Deutschland am eigenen Leib erfahren habe, wie essentiell der Konjunktiv für den alltäglichen Sprachgebrauch ist und wie *commucative*, *generative* und *generalisable* (diese Begriffe werden im Kapitel 3.3.2 erläutert) dieses grammatische Phänomen ist, wurde untersucht, wie und in welchem Umfang es in Lehrbüchern behandelt wird. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigten, dass der Konjunktiv sehr wenig behandelt wird, was dann die Frage aufwirft, wie er behandelt werden könnte. Dies führte zu dem Konzept der "Chunks".

Diese Arbeit ist in vielerlei Hinsicht eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Chunks und dem lexikalischen Ansatz (The Lexical Approach) von Lewis (2008). In der Masterarbeit möchte ich dies vorstellen und untersuchen, ob dieser Ansatz mit den Lehrplänen in Einklang gebracht werden kann, ob sich der Ansatz in den Lehrbüchern widerspiegelt und wie die Lehrkräfte damit umgehen.

Eine der Schlüsselfiguren bei der Entwicklung des "Chunks"-Ansatzes ist Michael Lewis, ein britischer Sprachlehrer und Forscher, der viel zu diesem Thema geschrieben hat. Sein Buch "The Lexical Approach" gilt als bahnbrechendes Werk auf diesem Gebiet und hat die Verwendung von "Chunks" als Unterrichtsmethode populär gemacht. Er vertritt die Auffassung, dass die Lernenden durch einen Fokus auf häufig auftretende Muster oder Sequenzen der Zielsprache besser erlernen können. Auf diesem Gebiet gibt es viele andere (zum Beispiel Chung T., Davies M., Ellis N., Krashen S., Nation P., Schmidt R., Schmitt N., Sinclair J. und Watkins P., neben vielen anderen), die ausführlich über dieses Thema geschrieben haben, aber dieser Text stützt sich hauptsächlich auf die Publikationen von

Lewis. Sein Schreiben lässt sich mit dem folgenden, relativ provokanten und aussagekräftigen Zitat zusammenfassen und erklären.

*„Introducing the idea of chunking to students, and providing them with materials which encourage the identification of chunks should be one of the central activities in language teaching.”*

(Lewis, 2008, S.122)

Wie oben erwähnt, wird hier untersucht, ob diesen Ansatz im Lehrplan, in den Lehrbüchern und in der Praxis der Lehrkräfte zu finden ist. Dies geschieht durch drei Analysen und eine Ausarbeitung;

- Eine deskriptive und theoretische Inhaltsanalyse des norwegischen Lehrplans und Curriculums,
- Eine Ausarbeitung des lexikalischen Ansatzes im Bezug auf dem Begriff “Chunks”, der Grundlagen und Behauptungen, auf die sich dieser Ansatz stützt, und welche Forderungen dieser Ansatz in der Praxis hat,
- Eine Inhaltsanalyse von Lehrbüchern im Lichte des lexikalischen Ansatzes, und
- Eine Fragenbogenuntersuchung über die Praxis der Lehrkräfte.

Die gesamten Analysen in dieser Masterarbeit waren ein kontinuierlicher Prozess des Kategorisierens, Re-Kategorisierens, Einordnens von Super- und Sub-Kategorien, Verknüpfens und Differenzierens von Kategorien und Benennens von Kategorien. Diese Art der Analyse, das Arbeiten mit Kategorien, ähnelt dem, was Postholm & Jacobsen beschreiben (Postholm & Jacobsen, 2026, S.106-107).

Da diese Arbeit aus drei verschiedenen Analysen besteht, wird die Methodik in den jeweiligen Kapiteln 2.1, 5.1.1 und 6.1.1 ausführlicher erläutert.

## 2 Der Lehrplan

Die Entwicklung eines neuen Curriculums begann 2017. Er wurde schrittweise von 2020 bis 2023 eingeführt. Dazu gehören neue Lehrpläne in allen Fächern und ein Curriculum mit neuen übergreifenden Werten und Grundsätzen für alle norwegischen Schulen.

### 2.1 Methode

Bei jeder Textanalyse wird man mit einer großen Menge an Text konfrontiert, und es ist wichtig zu unterscheiden, was man betrachten will. Die Auswahl dessen, was aus einem Text extrahiert werden soll, der Plan, wie dies geschehen soll, und schließlich die Ausführung, machen eine Analyse aus (Postholm & Jacobsen, 2026, S.101). In diesem Fall wurden für die Analyse des Lehrplans diejenigen Teile des Lehrplans ausgewählt, die im Lehrplan selbst als die wichtigsten hervorgehoben werden. Dies liegt daran, dass es am wahrscheinlichsten ist, dass diese den Ansatz für den Unterricht prägen. Der Plan war, herauszufinden, welche Schlüsselwörter in diesen Teilen des Lehrplans zu finden sind und wie sie dann verwendet werden. Die Verwirklichung dieses Vorhabens hat zu diesem Kapitel geführt.

Hier wurde der Versuch einer deskriptiven Analyse des Lehrplans unternommen, gefolgt von einer weiteren Analyse im Lichte der Theorie. Eine deskriptive Analyse bedeutet, das Material zu strukturieren und zu kategorisieren, um Muster zu finden (Postholm & Jacobsen, 2026, S.104). Ein Text kann chronologisch analysiert werden, von Satz zu Satz, von Absatz zu Absatz. Ein anderer Ansatz ist das "offene Kodieren". Hier extrahiert man eher die Tendenzen und verteilt das Material entsprechend (Postholm & Jacobsen, 2026, S.104). Die Kategorien oder Tendenzen, die aus dem Material extrahiert werden, müssen zwei Kriterien erfüllen:

1. die Informationen innerhalb der Kategorie müssen relevant sein, und
2. die Kategorie muss so begründet sein, dass sie aus der gesamten Analyse extrahiert werden kann und auch ohne den Kontext der gesamten Analyse noch einen Sinn ergibt (Postholm & Jacobsen, 2026, S.104-105).

Die vorliegende Analyse des Lehrplans folgt dieser Beschreibung. Hier wurde der Lehrplan auf nicht-chronologische Weise untersucht und dann wurden, wie oben erwähnt, Schlüsselwörter extrahiert. Diese Schlüsselwörter wurden dann zu den Kategorien oder

Tendenzen in dieser Analyse. Dabei wurde versucht, die beiden oben genannten Kriterien zu erfüllen.

Die Analyse hier, wie auch die gesamte Analyse in dieser Masterarbeit, war ein kontinuierlicher Prozess des Kategorisierens, Re-Kategorisierens, Einordnens von Super- und Sub-Kategorien, Verknüpfens und Differenzierens von Kategorien und Benennens von Kategorien. Diese Art der Analyse, das Arbeiten mit Kategorien, ähnelt dem, was Postholm & Jacobsen beschreiben (Postholm & Jacobsen, 2026, S.106-107).

Danach wurde, wie oben erwähnt, eine Analyse des Lehrplans im Lichte der Theorie durchgeführt. Das bedeutet, dass die Kategorien, in diesem Fall Schlüsselwörter, die aus dem Lehrplan extrahiert wurden, durch einen theoretischen Hintergrund gefiltert wurden (Postholm & Jacobsen, 2026, S.103). Dies geschieht, um die Informationen zu beleuchten, den Fokus zu lenken und einen Rahmen zu schaffen, in dem die Kategorien, oder hier die Schlüsselwörter, zu verstehen sind. Dies kann aber auch andere mögliche Interpretationen ausschließen (Postholm & Jacobsen, 2026, S.103). Hier ist es wichtig zu betonen, dass man immer mit einem bestimmten theoretischen Hintergrund interpretiert. Wenn dies nicht explizit erwähnt wird, sind die Subjektivität des Analytikers oder der Analytikerin, seine/ihre Erfahrungen und so weiter der theoretische Hintergrund (Postholm & Jacobsen, 2026, S.103). Die Theorie sollte hier, wie in jeder Analyse, ein Werkzeug zum Denken und zur Entwicklung sein (Postholm & Jacobsen, 2026, S.111). Ohne Theorie ist es nicht möglich, in einer Analyse etwas Konkretes oder Konstruktives zu sagen, unabhängig davon, ob diese Theorie zuvor aufgestellt wurde und explizit genannt wird oder ob sie auf der Subjektivität des Analytikers oder der Analytikerin beruht.

## 2.2 Analyse des Lehrplans

Die Analyse des Lehrplans ist, wie oben erwähnt, zweigeteilt und basiert auf Schlüsselwörtern.

Erstens die deskriptive Analyse, die in drei Teile gegliedert ist, die jeweils auf Schlüsselwörtern basieren und weitere verwandte Schlüsselwörter enthalten. Dies sind die folgenden:

- Das Schlüsselwort „Kommunikasjon“ [Kommunikation],
- Die Schlüsselwörter „*dagligdags*“ [alltäglich], „*dagligliv*“ [Alltagsleben], „*om språk*“ [über Sprachen], „*språklige strukturer*“ [sprachliche Strukturen], und „*bruke*“ [verwenden], und
- Die Schlüsselwörter „Uttrykk“ [Ausdrücke] und „Utrykksformer“ [Ausdrucksformen].

Danach folgt ein Abschnitt des Arts des Exams, um die Wichtigkeit und Relevanz der vorgenannten Schlüsselwörter zu unterstreichen.

Zweitens werden Schlüsselwörter aus dieser deskriptiven Analyse extrahiert und im Lichte der Theorie von Lewis (2008) weiter ausgearbeitet. Die theoretische Analyse ist in fünf Teile gegliedert, wobei jeder Teil ein Schlüsselwort hervorhebt, ähnlich wie bei der deskriptiven Analyse. Dies sind die folgenden:

- Die Sprache vom ersten Moment an,
- Angemessenheit,
- Alltagssprache,
- Ausdrücke und Ausdrucksformen, und
- Das Verwenden und nicht unbedingt das Wissen.

Danach folgt ein Abschnitt über den Unterschied zwischen dem PPP-Paradigma und dem OHE-Paradigma und wie sie sich auf die Ziele des Curriculums beziehen. Dies soll die mögliche Verbindung zwischen dem lexikalischen Ansatz und dem norwegischen Curriculum unterstreichen.

## 2.3 Die deskriptive Analyse

### 2.3.1 Kernelemente

#### – das Schlüsselwort „Kommunikasjon” [Kommunikation]

Der Lehrplan für Fremdsprachen nennt vier Kernelemente des Fremdsprachenunterrichts: Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit sowie Sprache und Technologie. Dies schließt alle Fremdsprachen ein, da es außer Norwegisch und Englisch keine spezifischen Lehrpläne für bestimmte Sprachen gibt. Bei der interkulturellen Kompetenz geht es um das Wissen über andere Sprachen, Kulturen, Lebens- und Denkweisen. Sie zielt auch darauf ab, den Lernenden einen forschenden Zugang zu diesen zu ermöglichen, um Neugier, Einsicht und Verständnis zu entwickeln. Beim Sprachenlernen und der Mehrsprachigkeit geht es darum, sich für das eigene Sprachenlernen zu engagieren und auf den umfangreichen Sprachlernerfahrungen aufzubauen, die die Lernenden bereits in verschiedenen Kontexten gesammelt haben. Beim Thema Sprache und Technologie geht es um die Erforschung und Nutzung neuer Sprachtechnologien und neuer Medien zur Verbesserung des kritischen Lernens, der Verwendung und des Verständnisses von Sprache und so weiter. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Das letzte Kernelement Kommunikation wird im Lehrplan wie folgt beschrieben;

*„Kommunikasjon er selve hovedkjernen i faget. Å lære fremmedspråk handler om å forstå og bli forstått. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kommunisere hensiktsmessig både muntlig og skriftlig. Språket skal tas i bruk fra første stund både uten og med bruk av ulike medier og verktøy.”*

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Daraus lassen sich vier wesentliche Punkte ableiten. Erstens ist Kommunikation das Herzstück des Fachs [*selve hovedkjernen i faget*]. Zweitens geht es beim Erlernen von Sprache darum, zu verstehen und verstanden zu werden [*handler om å forstå og bli forstått*]. Drittens ist das Schlüsselwort die Angemessenheit [*hensiktsmessig*] und schließlich sollte die Sprache vom ersten Moment an verwendet werden [*Språket skal tas i bruk fra første stund*].

### 2.3.2 Forderungen im neuen Lehrplan

– die Schlüsselwörter „*dagligdags*“ [alltäglich], „*dagligliv*“ [Alltagsleben], „*om språk*“ [über Sprachen], „*språklige strukturer*“ [sprachliche Strukturen], und „*bruke*“ [verwenden]

Der Lehrplan für Fremdsprachen erhebt keine konkrete Forderungen nach Grammatik, und dies spiegelt sich in den Examen wider, die die Schüler\*innen ablegen müssen. Dies wird in Kapitel 2.3.4 näher erläutert. Andererseits verweist der Lehrplan mehrfach auf die Begriffe „*dagligdags*“ [alltäglich] oder „*dagligliv*“ [Alltagsleben].

Man kann darüber streiten, ob eine explizite Forderung nach Grammatik für den Fremdsprachenunterricht in den Lehrplänen erforderlich ist, dies aufgrund von vier Aussagen. Erstens wurde die Phrase „*om språk*“ [über Sprachen] unter zwei der Kernelemente des Faches gefunden.

*„Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv.“*

[*Kunnskap om ... andre språk*, auf Deutsch: Kenntnisse in ... anderen Sprachen].

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

*“Kunnskap om språk og utforsking av egen språklæring gjør elevene bedre i stand til å lære og forstå språk i et livslangt perspektiv.”*

[*Kunnskap om språk*, auf Deutsch: Sprachkenntnisse].

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Hier kann das Wort "om" in der gleichen Weise wie in der Konstruktion "å vite om noe" [über etwas wissen] interpretiert werden. Daneben gibt es zwei Beispiele für die Formulierung „*språklige strukturer*“ [sprachliche Strukturen]. Eines der neun Lernziele für Niveau I besagt Folgendes

*“bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte”*

[auf Deutsch: einfache Sprachstrukturen zu verwenden]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Ein ähnliches Lernziel findet sich auch unter den neun für Niveau II

*“**bruke grunnleggende språklige strukturer**, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte”*

[auf Deutsch: grundlegende Sprachstrukturen zu verwenden]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Weil die Formulierung *“språklige strukturer”* [sprachliche Strukturen] so vage ist, dass man darunter alles verstehen kann, von expliziter Grammatik bis zur Verwendung von Chunks, um Diskursmustern zu folgen. Hier ist es wichtig, die Verwendung des Verbs "bruke" [verwenden/benutzen] und nicht des Verbs "vite" [wissen] zu betonen. Diese Formulierung scheint weniger Wert auf explizites Wissen der sprachlichen Strukturen zu legen. Wenn man also lernt, diese sprachlichen Strukturen "zu verwenden", worauf auch immer sie sich beziehen, ist der pädagogische Ansatz unerheblich, solange die Lernenden lernen, "zu verwenden" und nicht unbedingt "zu wissen".

Der Lehrplan betont die Alltagssprache in mehreren Bereichen, zum Beispiel im Kapitel *"Grunnleggende Ferdigheter"* [Grundfertigkeiten].

*“Utviklingen av muntlige ferdigheter i fremmedspråk går fra å **bruke ferdighetene i dagligdagse sammenhenger** til å bruke dem i stadig mer komplekse situasjoner.”*

[å bruke ferdighetene i dagligdagse sammenhenger, auf Deutsch: die Fähigkeiten in alltäglichen Kontexten anzuwenden]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

*“Utviklingen av skriveferdigheter i fremmedspråk går fra å **skrive enkle tekster om dagligdagse emner** til å produsere stadig mer komplekse tekster om faglige emner”*

[å skrive enkle tekster om dagligdagse emner, auf Deutsch: einfache Texte zu alltäglichen Themen schreiben]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Die Wörter "daglidags" [alltäglich] und "dagligliv" [Alltagsleben] finden sich auch in fünf der neun Lernziele für Niveau I und in einem der neun Lernziele für Niveau II. Zum Beispiel;

*“muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant”*

[Mündlich über das tägliche Leben und Erfahrungen berichten und Meinungen äußern, auch spontan]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

### **2.3.3 Die Schlüsselwörter „Uttrykk” [Ausdrücke] und „Utrykksformer” [Ausdrucksformen]**

Zwei weitere Schlüsselwörter aus dem Lehrplan, die hervorzuheben sind, sind “Uttrykk” [Ausdrücke] und “Utrykksformer” [Ausdrucksformen].

*“Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til ulike identiteter, tenkemåter og verdier, uttrykksformer, tradisjoner og samfunnsforhold i områdene der språket snakkes.”*

[Faget skal bidra til at elevene får kjennskap til ... uttrykksformer, auf Deutsch: Das Fach soll den Schüler\*innen helfen, sich mit Ausdrucksformen vertraut zu machen]

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

*“Dette innebærer å forstå stadig flere ord, uttrykk og språklige strukturer, og å bruke strategier, hjelpemidler og kilder på en hensiktsmessig måte slik at det å lese bidrar til språklæring og interkulturell kompetanse.”*

[Dette innebærer å forstå stadig flere ... uttrykk, auf Deutsch: Das bedeutet, immer mehr Ausdrücke zu verstehen].

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Hier sind diese Begriffe „Utrykksformer/Uttrykk” [Ausdrucksformen/Ausdrücke], besonders interessant. Diese Begriffe können leicht mit den Ideen in den Arbeiten von Michael Lewis gleichgesetzt werden.

Wenn man diese Begriffe so interpretiert, dass sie etwas Ähnliches bedeuten können wie das, was Michael Lewis als "Chunks" bezeichnet, kann dies eine direkte Ermutigung und Einladung sein, den Ansatz zu verwenden, den er in seinen Arbeiten vorschlägt. Im Lehrplan wird fast ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ein ganzheitlicher und kommunikativer

Ansatz verfolgt werden soll. Darüber hinaus wird dies implizit durch das Fehlen spezifischer und konkreter Anforderungen an grammatikalische Kenntnisse zum Ausdruck gebracht.

### **2.3.4 Der Art des Examens**

Bei der Art der schulischen Examen, die die Schüler\*innen ablegen müssen, liegt der Schwerpunkt wiederum auf dem umfassenden Verständnis, und es werden keine ausdrücklichen Grammatikkenntnisse verlangt. Im Allgemeinen bestehen die Examensaufgaben aus Textverständnis und Schreibaufgaben unterschiedlicher Länge. Die Gestaltung der Aufgaben ist etwas unterschiedlich, aber in den Stufen Tysk I bis Tysk III gibt es im Wesentlichen zwei Aufgabentypen; entweder einen Text lesen und Aufgaben zu diesem Text lösen oder einen Text schreiben (Utdanningsdirektoratet, 2020). Es besteht eine klare Verbindung zwischen den Zielen des Lehrplans und den Fähigkeiten, die die Schüler\*innen in den Examensaufgaben nachweisen müssen. Die Lernenden werden nach ihrer Fähigkeit, die Sprache anzuwenden, und nicht nach ihren Grammatikkenntnissen beurteilt.

## **2.4 Die theoretische Analyse : Der lexikalische Ansatz im Lehrplan**

Der Lehrplan fordert keine spezifischen Praktiken oder Inhalte, sondern gibt nur Ziele vor, die Sprache *angemessen zu verwenden, Ausdrücke und Alltagssprache* zu beherrschen, und schließlich ermutigt der Lehrplan die Lernenden, *die Sprache vom ersten Moment an* zu verwenden.

### **2.4.1 Die Sprache vom ersten Moment an**

Eine der zentralen Ideen des lexikalischen Ansatzes beim Sprachenlernen besteht darin, den Lernenden nützliche Ausdrücke zur Verfügung zu stellen, die sofort verwendet werden können. Dies ist etwas, das vielen Lehrkräften in gewissem Maße in bestimmten Kontexten vertraut ist, zum Beispiel "Ich heiße ... und ich bin .... Jahre alt". Ein lexikalischer Ansatz ermutigt die Sprachlehrkräfte, diesen Ansatz zu erweitern und nicht auf die Anfangsphase des Sprachenlernens und Sprachlehrens zu beschränken

### **2.4.2 Angemessenheit**

Michael Lewis weist in diesem Zusammenhang auf ein Problem hin, nämlich dass idiomatische Angemessenheit als "fortgeschrittener" angesehen wird als formale Korrektheit und daher im Sprachunterricht weniger Priorität genießt (Lewis, 2008, s.98). Dies ist eines der

vielen spezifischen Probleme, die der lexikalische Ansatz zu lösen versucht und auf die in späteren Kapiteln näher eingegangen wird.

### **2.4.3 Alltagssprache**

Idiome, hierunter sind auch "Chunks" gemeint, sind dem alltäglichen Gebrauch inhärent, und viele idiomatische Äußerungen haben mehr Bedeutung als ihre Bestandteile oder unterscheiden sich grundlegend von ihren Bestandteilen. (Lewis, 2008, s.98). Ein Schlüsselwort ist hier "alltäglicher Gebrauch", der sich im norwegischen Lehrplan widerspiegelt, siehe oben. Es ist auch wichtig, darauf hinzuweisen, dass viele Äußerungen hochgradig idiomatisch sind, aber von Muttersprachler\*innen und/oder Sprachlehrer\*innen nicht als solche erkannt werden, weil sie nicht den malerischen Idiomen ähneln, die von Laien leicht erkannt werden können. (Lewis, 2008, s.99).

### **2.4.4 Ausdrücke und Ausdrucksformen**

Dieses Stichwort kann mit dem lexikalischen Ansatz verknüpft werden, wie oben erwähnt. Dies wird in Unterkapitel 3.1 näher erläutert.

### **2.4.5 Das Verwenden und nicht unbedingt das Wissen**

Dieses Prinzip findet sich auch in den Schriften von Michael Lewis. Der Hauptzweck der Sprache ist die Schaffung und der Austausch von Bedeutungen und nicht die Grammatik (Lewis, 2008, s.51). Beim Sprachenlernen geht es um das Tun, nicht um das Wissen. Explizites Wissen darüber, wie die Sprache funktioniert, ist nicht nützlich (Lewis, 2008, s.62-63). Darüber hinaus stellt er eine Verbindung zwischen dem Sprachenlernen und dem her, was wir bereits über die Ausbildung von Fertigkeiten im Allgemeinen, wissen. Der Lernende muss verinnerlichen, wie sich eine erfolgreiche "Leistung" anfühlt, und gleichzeitig die richtige "Leistung" bei anderen beobachten. Das bedeutet, dass er durch die Beobachtung von Kompetenz ein Gefühl für die eigene Leistung entwickelt. Sie werden mit Sprache konfrontiert und machen Fehler, bekommen Anregungen, beobachten Vorbilder und versuchen es erneut. (Lewis, 2008, s.72-73).

### 2.4.6 PPP und OHE

Das **PPP-Paradigma** (Presentation, Practice, Production) und das **OHE-Paradigma** (Output, Hypothesis Testing, Input Enhancement) sind zwei unterschiedliche Ansätze der Sprachpädagogik beziehungsweise Sprachdidaktik.

**Das PPP-Paradigma** ist ein eher traditioneller und lehrerzentrierter Ansatz. Er umfasst drei Phasen:

Präsentation – Die Lehrkraft stellt den Schüler\*innen einen neuen Gegenstand vor, z. B. Vokabeln oder Grammatikregeln.

Practice – Die Schüler\*inne üben die neue Sprache durch kontrollierte Aktivitäten, wie z. B. Übungen oder Lückentexte.

Produktion – Die Schüler\*inne wenden die neue Sprache in einer offeneren Aktivität an, z. B. in einem Rollenspiel oder einer Diskussion.

**Das OHE-Paradigma** hingegen ist ein eher lernerzentrierter Ansatz. Er umfasst ebenfalls drei Phasen:

Observation – Der Lernende wird mit Sprache in sinnvollen Kontexten konfrontiert, z. B. durch authentische Texte oder das Hören von authentischer Sprache.

Hypothesenbildung – Der Lernende bildet auf der Grundlage seiner Beobachtungen Hypothesen über die Bedeutung und den Gebrauch der Sprache und testet diese Hypothesen durch Interaktion und Kommunikation.

Experimentieren – Der Lernende experimentiert mit Sprache in der Kommunikation und verfeinert seine Hypothesen und seinen Sprachgebrauch durch Feedback und Reflexion.

Etwas ungünstig ist, dass die Abkürzung OHE leicht mit einem anderen pädagogischen Paradigma (Output, Hypothesis Testing, Input Enhancement) sowie einem Forschungsansatz aus der angewandten Linguistik verwechselt werden kann, der sich verwirrenderweise aus denselben Worten "Observation, Hypothese, Experiment" zusammensetzt.

Nach der traditionellen Auffassung war Genauigkeit das oberste Ziel. Das bedeutete, dass das Lernen in erster Linie darauf ausgerichtet war, korrekte Sätze zu produzieren. Mit der

Erkenntnis, dass dies nicht ausreicht, erhielt die flüssige Sprache einen höheren Stellenwert beim Sprachenlernen. Dies ist der Ursprung des PPP-Paradigmas, bei dem die Phase des "Practice" auf Genauigkeit und die Phase des "Produzierens" auf Geläufigkeit abzielte (Lewis, 2008, s.18). Aufgrund des Zeitdrucks und des Wunsches, den Unterricht so zu gestalten, dass er sich produktiv anfühlt, wird die letzte Phase oft versehentlich übersprungen. Dies und andere Faktoren, wie die Tendenz, sich in diesem Paradigma auf die Korrektur zu konzentrieren, sorgen dafür, dass die Ziele des Sprachenlernens nicht erreicht werden (Lewis, 2008, S. 19).

Lewis behauptet, dass der traditionelle Sprachunterricht, durchgeführt im Rahmen eines strukturellen PPP-Ansatzes, in Konflikt mit wichtigen Prinzipien steht, die in allen Formen der Bildung zu finden sind, während der OHE-Ansatz dies nicht tut (Lewis, 2008, s.106). Er erwähnt eine Reihe dieser Grundsätze, die jedem bekannt vorkommen werden, der den norwegischen Lehrplan gelesen hat.

- *“identifying problems*
- *collecting information, data and evidence*
- *classifying data, by recognising similarity and difference*
- *ranking, making hierarchies, seperating more from less important*
- *evaluating evidence and argument*
- *estimating, so that the plausibility of an answer may be evaluated*
- *taking decisions – based on complete or partial data*
- *communicating results effectively”* (Lewis, 2008, s.105-106)

Die genannten Grundsätze sind in mehreren Teilen des norwegischen Lehrplans LK20 enthalten. Die ausdrücklichsten Verweise auf diese Grundsätze finden sich im allgemeinen Teil des Curriculums, der den Gesamtrahmen für das Lehren und Lernen in Norwegen bildet. Die Grundsätze des kritischen Denkens, des Problemlösens und der Kommunikation werden im gesamten Dokument hervorgehoben und in die fachspezifischen Lehrpläne aufgenommen. Der Lehrplan betont, wie wichtig es ist, die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, Informationen zu bewerten, fundierte Entscheidungen zu treffen und effektiv zu kommunizieren. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie die Prinzipien der

Datenerfassung,-analyse und-bewertung anwenden, um reale Probleme zu lösen und ihre Ergebnisse effektiv zu kommunizieren.<sup>1</sup>

Im nächsten Schritt wird nun den lexikalischen Ansatz näher erläutern.

### **3 Der lexikalische Ansatz**

Nachdem nun feststeht, dass der lexikalische Ansatz mit dem neuen norwegischen Lehrplan LK20 grundsätzlich vereinbar ist, soll in diesem Kapitel genauer geklärt werden, was der lexikalische Ansatz ist, was mit dem Begriff "Chunks" gemeint ist und inwiefern der lexikalische Ansatz nicht nur eine Theorie ist, sondern ein durch Forschung belegter Ansatz ist.

#### **3.1 Der Begriff „Chunks“**

Jeder Text, der sich mit diesem lexikalischen Ansatz des Sprachenlernens befasst, muss viel Zeit darauf verwenden zu definieren, was "Chunks" sind, denn Chunks bilden ein Kerzstück des Ansatzes. Diese Masterarbeit ist keine Ausnahme. Das liegt also daran, dass das zentrale Prinzip des lexikalischen Ansatzes darin besteht, dass die nützlichste Einheit für das Lernen größer ist als einzelne Wörter, und dass expliziter Grammatikunterricht wenig(er) wichtig ist. Was genau diese Einheiten sind, ist eine sehr komplizierte und umstrittene Frage. Es gibt noch unzählige andere Begriffe als „Chunks“, die sich auf dasselbe oder ähnliche Phänomene beziehen. Im Folgenden werden einige Versuche unternommen, die Terminologie zu klären, die sich aus einigen Studien über die Wirksamkeit von "Chunks" als Lehrmittel ergeben. Danach folgt eine tiefergehende Diskussion der Terminologie durch Lewis (2008), Nation & Chung (2009) und Ellis (2003). Um zu einem Verständnis des Begriffs "Chunks" zu gelangen, werden wir uns nicht nur durch verschiedene Definitionen, sondern auch durch verschiedene Arten von Definitionen arbeiten. Dies geschieht anhand von Definitionsformulierungen, Taxonomien und einem Flussdiagramm. Zunächst werden wir uns fünf Definitionen ansehen.

---

<sup>1</sup> [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

*“sequences of words which native speakers feel is the natural and preferred way of expressing a particular idea or purpose”*

(Pérez Serrano, 2018, s.134).

*“Chunks were thus defined as runs of speech with no pauses of 0.3 s or longer which were collocations, fixed expressions, lexical bundles, polywords (such as by the way) and sentence builders (such as I think that)”.*

(Chen & Caldwell-Harris, 2018, s.1034)

*“A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.”.*

(Tang, 2015, s.1264)

Tang (2015) erwähnt auch, dass es offensichtlich ist, dass ein großer Teil der Lexik aus Wortfolgen besteht, die als individuelle Einheiten funktionieren und andere Bedeutungen haben als die einzelnen Wörter, aus denen sie bestehen. Tang erwähnt auch die zahlreichen anderen Begriffe, die sich auf diese Art von Sequenzen beziehen: *lexical chunks, collocations, prefabricated phrases, formulaic language, lexical bundles etc* (Tang, 2015, s.1264)

*"Although chunks do not have a uniform definition , the previous literature has generally agreed that chunks refer to multi-constituent units that perform grammatical and discursive functions."* (Taguchi, 2011, s.434)

Taguchi erwähnt auch die folgenden Begriffe: *holophrases, prefabricated routines and patterns, formulaic speech, fixed grammatical frames, lexicalized sentence stems, formulas, and slot-and-frame patterns*, geordnet vom ältesten, 1973, bis zum neuesten, 2003, die sich alle auf dasselbe Phänomen beziehen (Taguchi, 2011, s.434).

Wir sehen also, dass;

*“Ready-made chunks or preferred sequences of words (also referred to as multi-word units, formulaic sequences or prefabs) is a well-known phenomenon in everyday language learning, processing and production.”* (Hou et al., 2016, s.149)

Weiter heißt es, dass "Chunks" in der Regel als Gruppen von Mehrworteinheiten definiert werden, die im Langzeitgedächtnis wie einzelne lexikalische Wörter gespeichert werden, zum Beispiel "to pay attention to". Hou et al. erwähnen auch die folgenden Begriffe:

*prefabricated patterns, pre-fabs or lexical phrases, ready-made (complex) units, lexical chunks, multi-word items, formulaic sequences, lexical items*, geordnet vom ältesten, 1976, bis zum neuesten, 2002, die sich alle auf dasselbe Phänomen beziehen (Hou et al., 2016, s.149).

Der Begriff "Chunks" lässt sich offenbar nur schwer präzise definieren, und die vielen konkurrierenden Begriffe erschweren eine eindeutige und konkrete Verwendung dieses Konzepts zusätzlich. Eine andere Möglichkeit, damit umzugehen, ist die Kategorisierung, Taxonomie oder andere klärende Methoden. Hou et al. bieten eine Tabelle zur Kategorisierung der verschiedenen Arten von Chunks an, wie unten zu sehen.

**Table 1.** Chunk coding schema showing the two categories containing grammatical and lexical chunks.

Label	Definition	Examples
<i>Grammatical (schematic) chunks:</i>		
Structures	Chunks with a fixed structure with slot-fillers	<i>It is .... (adj.) for (pron./n.) to .... (v.) not only ..., but also ..., etc.</i>
Complements	Chunks with verbs and complements such as infinitives, gerunds, nominal sentences, or reflexives	<i>decide to + infinitive, be able to + infinitive, instead of + gerund, think/ know that CLAUSE, etc.</i>
<i>Lexical (fixed) chunks:</i>		
Compounds	Fixed combinations of nouns, adjectives, prepositions, or particles (sometimes written as one word)	<i>college graduates, high school, homework, science fiction, lifestyle, etc.</i>
Particles	Chunks with verbs (including phrasal verbs) or nouns with prepositions or particles	<i>depend on, be valuable to, in the evening, a group of, because of, addicted to, etc.</i>
Collocations	Collocating nouns, adjectives, verbs and also adverbs, prepositions, pronouns	<i>choose wisely, a positive attitude, keep calm, enjoy ourselves, pay attention, bright future, etc.</i>
Fixed phrases	Highly conventional word combinations, often idiomatic, consisting mainly of more than two words	<i>ups and downs, practice makes perfect, all at once, what the future may have in store, no pain no gain, etc.</i>
Discourse	A chunk (regardless of its form) with a discourse function	<i>for example, in my opinion, such as, as we know, etc.</i>

Note. Verspoor et al. (2012) used the terms schematic and fixed chunks to refer to grammatical and lexical chunks respectively.

Figur 1 Kategorisierung von Chunks (nach Hou et al., 2016, s.155)

Das Konzept der "Chunks" beim Sprachenlernen bezieht sich also auf Gruppen von Wörtern oder Sätzen, die häufig zusammen verwendet werden und als eine Einheit gelernt werden können, z. B. idiomatische Ausdrücke, gebräuchliche Phrasen und grammatikalische Strukturen, die in einer bestimmten Sprache häufig verwendet werden. Es gibt jedoch keine klare und einheitliche Definition dessen, was ein "Chunk" ist, und sie variiert also je nach Quelle und Kontext, siehe oben.

Eines der ersten Werke, das den Begriff "Chunk" in diesem Zusammenhang verwendet, ist "The Lexical Approach" von Michael Lewis aus dem Jahr 1993. Michael Lewis ist ein angewandter Linguist, der mehrere Bücher zu diesem Thema geschrieben hat, darunter "The Lexical Approach" und "Implementing the Lexical Approach". Lewis schlägt vor, dass das Lehren von lexikalischen Chunks, die sehr häufig und in einer Vielzahl von Kontexten

vorkommen, für Sprachenlernende sehr nützlich sein kann. Der lexikalische Ansatz konzentriert sich auf die Vermittlung von Wortkombinationen und nicht auf einzelne Wörter oder Grammatikregeln, um den Lernenden zu helfen, die Sprache effizienter zu erwerben.

In diesem Bereich der Linguistik und Sprachpädagogik werden viele verschiedene Begriffe verwendet, um das eher abstrakte Konzept der "Chunks" einzugrenzen. In seinem Buch *"The Lexical Approach"* macht Lewis einen Versuch, dies zu verdeutlichen. Er definiert zunächst den Begriff "Lexis" und verwendet ihn dann scheinbar austauschbar mit dem Begriff "Chunks". Er stellt klar, dass Lexis nicht dasselbe ist wie Wörter oder Vokabeln, sondern eher aus Sequenzen, "Bits" oder "Chunks" der Sprache besteht (Lewis, 2008, s.89).

*„What are we to understand by the term ‘lexic item’? The question is in some ways as profound as asking the nature of language itself for, at its heart, it concerns the nature of ‘bits’ which constitute language“*

(Lewis, 2008, s.89)

*„Loosely, if you have ‘have a big vocabulary’ you ‘know a lot of words’. More precisely, you have acces to a huge store of lexical items[...]“*

(Lewis, 2008, s.89)

Diese Sequenzen sind die minimalen Einheiten für bestimmte syntaktische Zwecke. Er beschreibt sie auch als *„gesellschaftlich sanktionierte unabhängige Einheiten“*. Diese Einheiten bestehen hauptsächlich aus Mehrwortformeln (Lewis, s.90, 2008). Die Definition ist immer noch vage, aber er macht sie klarer, indem er zwei Möglichkeiten zur Kategorisierung dieser lexikalischen Einheiten, oder "Chunks", anbietet.

Anstatt den Begriff "Chunks" zu definieren, bietet Lewis zwei Taxonomien an. Die erste unterteilt lexikalische Elemente, die manchmal als lexikalische Phrasen und manchmal als "Chunks" bezeichnet werden, in sechs Kategorien:

- *Polywords,*
- *Phrasal Constraints,*
- *Deictic Locutions,*
- *Sentence Builders,*
- *Situational Utterances,* und
- *Verbatim Text.*

Zu den *Polywords* gehören Redewendungen, Euphemismen und Slang, aber auch aus mehreren Teilen bestehende verbale Konstruktionen fallen in diese Kategorie. *Phrasal Constraints* sind kurze, relativ feste Sätze, in die weitere sinntragende Wörter eingefügt werden können. *Deictic Locutions* sind Phrasen mit geringer Variabilität, die den Gesprächsfluss steuern, z. B. "soweit ich weiß". *Sentence Builders* sind, einfach ausgedrückt, Muster, in die man Wörter einfügen kann, z. B. "wenn du X, dann du Y". *Situational Utterances* bezieht sich auf vollständige Sätze, die den Regeln der Syntax unterliegen, aber in hohem Maße vom sozialen Kontext abhängig sind und den Rahmen für bestimmte soziale Interaktionen bilden. Die letzte Kategorie, *Verbatim Text*, ist genau das, wonach sie klingt. Diese Kategorie enthält Zitate, Anspielungen, Aphorismen, Sprichwörter und so weiter (Michael Lewis, 2008, s.91).

In der zweiten Taxonomie von Michael Lewis gibt es nur drei Hauptkategorien, die jedoch viel umfassender sind und ausführlicher erläutert werden. Die erste Kategorie ist *Polywords*, die der Kategorie aus der vorherigen Taxonomie mit demselben Namen ähnlich ist. Er bezeichnet diese Kategorie als die "unordentlichste". *Polywords* sind in der Regel sehr kurz, bestehen aus zwei oder drei Wörtern und können zu jeder Wortklasse gehören. Auch ihre Bedeutung kann von sofort ersichtlich bis zu völlig anders als die der einzelnen Wörter, aus denen sie bestehen, variieren. Er weist auch darauf hin, dass im Sprachunterricht in der Regel nur eine Art von *Polywords* anerkannt wird, nämlich die Phrasalverben, und dass die anderen Arten stärker gelehrt werden müssen. Er problematisiert auch die Kategorie in ihrer Gesamtheit, indem er einige Beispiele anführt, die im Englischen wie folgt lauten; Wenn "*the day after tomorrow*" ein *Polyword* ist, wäre es dann sinnvoller, "*at the weekend*" oder ähnliche Konstruktionen als *Polywords* zu analysieren und nicht als temporales Adverbial, das aus einer Präpositionalphrase besteht. Außerdem lassen viele Dinge, die als *Polywörter* charakterisiert werden können, Variationen zu, zum Beispiel könnte "*in his element*" auch "*in her/their element*" sein.

Ein weiteres Problem bei dieser Kategorie ist die unklare Trennung zwischen ihr und der nächsten Kategorie, den *Collocations*. Nachfolgend einige Beispiele von *Polywords*, die wiederum von Michael Lewis in englischer Sprache bereitgestellt wurden; *put off*, *look up*, *look up to*, *of course*, *on the other hand*, *all at once*, *by the way*, und so weiter (Lewis, 2008, s.92-93).

Die nächste Kategorie ähnelt auch der vorhergehenden Kategorie von der ersten Taxonomie mit demselben Namen. Eine *Collocation* ist ein Paar von zwei Wörtern, die zusammen auftreten. Feste Collocations können ebenso gut als Polywords kategorisiert werden, und völlig freie Collocations würden insgesamt nicht unter die Merkmale von "Chunks" fallen. Die Nützlichkeit dieser Kategorie ergibt sich aus dem Grad der Festigkeit und der Tatsache, dass der Grad der Festigkeit nicht reziprok ist. (Lewis, 2008, s.93). Dies sieht man in den folgenden Paaren: "Der Kurs sank" und "Der Kurs stieg". Die Substantive in diesen beiden Sätzen sind sehr intuitiv mit den Verben verbunden, die Verben hingegen sind nicht unbedingt intuitiv mit den Substantiven verbunden, da viele Dinge steigen und sinken werden können.

Die letzte Kategorie wird als *Institutionalised Expressions* genannt. diese Kategorie ist im Sprachunterricht weitgehend unbekannt und die am wenigsten genutzte potenzielle Ressource. Michael Lewis unterteilt diese Kategorie weiter in drei Unterkategorien.

1. *Short utterances;*

*not yet, certainly not, just a moment please* und so weiter

2. *Sentence heads/frames;*

*sorry to interrupt, but can i just say ... ,*

*that's all very well, but ...*

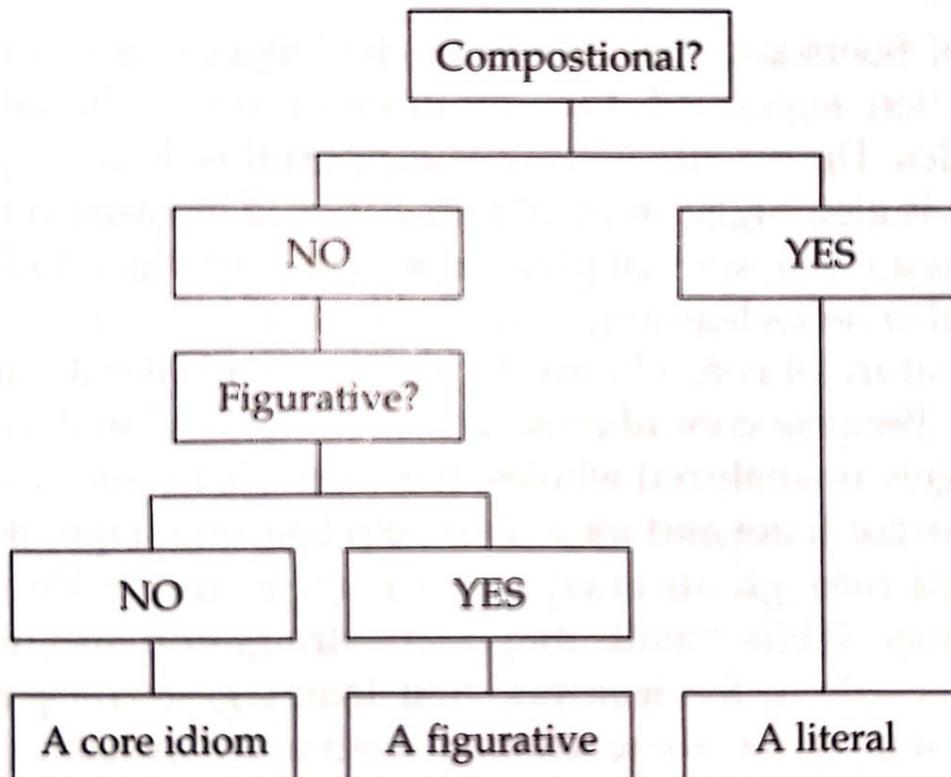
3. und vollständige Sätze mit leicht erkennbarer pragmatischer Bedeutung.

Diese Äußerungen sind pragmatische Instrumente zur Steuerung von Interaktionen. Sie sind in gewisser Weise Sprechakte. Er behauptet auch, dass diejenigen, die eine bestimmte Sprache als Erstsprache sprechen, Hunderttausende dieser *Institutionalised Expressions* verinnerlicht hat, die alle in Bezug auf den Grad der Festigkeit, die Satzart, die Länge und so weiter variieren können. Sie sind daher für das flüssige Sprechen unerlässlich und aufgrund ihres unmittelbaren praktischen Nutzens für Lernende jeder Stufe außerordentlich nützlich. Interessanterweise wurde diese Nützlichkeit schon immer von touristischen Sprachführern erkannt (Lewis, 2008, s.94-95).

Der Begriff "Chunks" ist nicht nur schwer zu definieren, sondern die gesamte Literatur zu diesem Thema scheint darauf bedacht zu sein, mehrere verschiedene Begriffe zu verwenden,

um das gleiche oder ein ähnliches Phänomen zu beschreiben. Jeder Text, der sich mit dem Thema befasst, scheint dazu bestimmt zu sein, die unzähligen Begriffe zu erwähnen, die von den Autoren verwendet werden, und zu beschreiben, dass sie eigentlich auch über die Sache sprechen, nämlich "Chunks" oder lexikalische Elemente, Einheiten, Phrasen, Bits und so weiter.

Nation & Chung weisen auch darauf hin, dass es bei der Diskussion von Mehrworteinheiten ein grundsätzliches Problem gibt, das auf die Ausbreitung einer schlecht definierten Terminologie zurückzuführen ist (Nation & Chung, 2009, s.546-547). Die Lösung, die sie anbieten, ist relativ einfach, führt aber zu einer präziseren, und dann auch engeren Definition. Dies geschieht anhand eines Flussdiagramms, das aus zwei Fragen besteht.



### Classification of multi-word units

Figur 2 Classification of multi-word units, (nach Nation & Chung, 2009, s.547)

Jede mögliche Äußerung wird anhand der folgenden Fragen analysiert. Ergeben die Bedeutungen der Teile die Bedeutung des Ganzen? Wenn ja, dann handelt es sich um eine wörtliche und kompositorische Äußerung. Wenn nein, dann folgt eine weitere Frage. Ergibt sich die Bedeutung des Ganzen nicht aus seinen Teilen, sondern aus einer bildlichen Interpretation? Wenn ja, dann handelt es sich um figurative Sprache, wenn nein, dann handelt es sich um ein so genanntes "Core Idiom" (Nation & Chung, 2009, s.546-548). Es gibt Äußerungen, die nach anderen Schemata als "Chunks" definiert werden könnten, die aber in diesem Schema als wörtlich ausgeschlossen sind. Andere Autoren beziehen auch die bildliche Sprache mit ein, sowohl feste Redewendungen als auch die Verwendung von Metaphern außerhalb dieser. Ein Beispiel dafür wäre, wie im Norwegischen das Kartenspiel Patience/Solitär mit dem Organisieren assoziiert wird, aber es gibt keine feste Redewendung dafür.

Angenommen, jemand hat Schwierigkeiten, einen Zeitplan zu organisieren, dann wäre eine sehr häufige Reaktion auf dieses Problem folgende; "*ja, det er en kabal.*" [ja, es ist eine Patience/Solitär], oder Ähnliches. Dies wird in Kapitel 4.1.1.3 näher erläutert.

Selbst wenn man sich völlig von der Idee einer vereinheitlichenden Definition löst und stattdessen "Chunks" mit einem eher ontologischen oder taxonomischen Ansatz betrachtet, wird auch dies schnell problematisch. Wie Lewis hervorhebt, wird jede Kategorisierung von Mehrwortgliedern Grenzfälle und sich überschneidende Kategorien beinhalten (Lewis, 2008, s.92). Darüber hinaus wird man feststellen, dass jedes Beispiel, das in den beiden Taxonomien von Lewis (2008) in den oben genannten Kategorien aufgeführt ist, sehr unterschiedliche syntaktische Rollen spielen kann und dennoch der gleiche "Typ" von "Chunk" ist.

Die allgemeine Idee dieser lexikalischen Einheiten, "Chunks", wird durch den Hinweis unterstrichen, dass von allen möglichen Sätzen einige häufiger vorkommen als andere, und dass einige nur auftreten, wenn ein Linguist sie konstruiert, um ihre Unmöglichkeit zu demonstrieren. Darüber hinaus greifen Sprecher auf jeder Ebene einer bestimmten Sprache auf einen Vorrat an festen Sätzen und vorstrukturierten Redewendungen zurück, mit denen sie routinemäßig Aspekte der Interaktion bewältigen (Lewis, s.90, 2008). Trotz der Probleme und Unklarheiten, die mit der Terminologie verbunden sind, ist die Perspektive des eigentlichen Ansatzes für das Sprachenlernen und den Sprachunterricht nützlich.

## 3.2 Neuere Forschung in Bezug auf Chunk-Lernen

Der Unterricht mit Chunks ist laut der Studie von Pérez Serrano (2018) auch eine erfolgreiche Strategie für den Wortschatzerwerb und die Schreibfähigkeiten von L2-Lernenden. Nach Chen und Caldwell-Harris (2018) kann chunk-basierter Unterricht die deklarativ-prozedurale Lücke im Verständnis von L2-Lernenden für indirekte Redekonstruktionen schließen. Hou et al. (2016) zufolge wiesen fortgeschrittene chinesische L2-Englischlerner, die Chunks besser verwenden konnten, ein höheres Gesamtniveau der Englischkenntnisse auf. Die Forscher fanden auch heraus, dass Lernende, die explizite Anweisungen zu Chunks erhielten, sich in ihrer Verwendung von Chunks stärker verbesserten als Lernende, die keine Anweisungen bekamen. Laut Tangs (2015) Forschung verbesserten L2-Lernende, die mehr Chunk-Input erhielten, ihr Hörverständnis stärker als diejenigen, die weniger Chunk-Input erhielten. Der Studie zufolge kann das Lernen von Chunks den Lernenden dabei helfen, natürliche Sprachmuster in der Zielsprache zu erkennen und zu verstehen. Darüber hinaus fand Taguchi (2011) heraus, dass sich die Einführung von chunk-basiertem Training positiv auf den gesprochenen Dialog der Lernenden auswirkt. Laut dieser Studie könnte das Erlernen des Sprechens in der Fremdsprache mit Chunks dazu führen, dass die Lernenden flüssiger und natürlicher sprechen.

Um zu ihren Schlussfolgerungen zu gelangen, verwendeten diese Studien eine Vielzahl von forschungsmethodischen Ansätzen, aber sie kommen alle zu ähnlichen Schlussfolgerungen, nämlich dass ein chunk-basierter Ansatz effektiv ist. Insgesamt bieten diese Studien empirische Unterstützung für den Wert des Lehrens und Lernens lexikalischer Chunks beim Zweitspracherwerb, und sie unterstreichen die Notwendigkeit, chunk-basierten Unterricht in die Sprachlehrmethoden einzubeziehen. Diese Schlussfolgerungen entsprechen dem Lexical Approach von Michael Lewis.

## 3.3 Was ist der lexikalische Ansatz?

In diesem Kapitel werden die Grundlagen des lexikalischen Ansatzes beschrieben, welche Aussagen er über die Sprache macht und wie er sich auf das Lernen bezieht.

### 3.3.1 Die Grundlage des lexikalischen Ansatzes

Alle Aspekte der Sprache werden von unseren Erwartungen an Sequenzen oder Chunks verstanden. Dies gilt für alles, angefangen bei der Frage, welche Buchstaben und Laute

zusammen vorkommen, über die Reihenfolge der Argumente in Nominalphrasen bis hin zu der Frage, welche spezifischen Wörter in Abhängigkeit von einem oder mehreren vorangegangenen Wörtern erscheinen können, und so weiter. Sprecher haben ein chunk-ähnliches Verständnis von Buchstaben, Lauten, Morphemen, Wörtern, Phrasen, Sätzen und Teilen von zusammen vorkommender Sprache auf allen Ebenen. (Ellis, 2003, s.75)

*„What’s the next letter in a sentence beginning **T**... ? Native English speakers know it is much more likely to be **h** or a vowel than it is **z** or other consonants, and that it could not be **q**. But they are never taught this. What is the first word in that sentence? We are likely to opt for **the**, or **that**, rather than **thinks** or **theosophy**. If **The**... begins the sentence, how does it continue? ‘With an adjective or a noun,’ might be the reply. And, if the sentence starts with **The cat**... then what? And then again, how should we complete **The cat sat on the**...? Fluent native speakers know a tremendous amount about the sequences of language at all grains.”*

(Ellis, 2003, s.75)

Alles der Sprache kommt nacheinander auf uns zu, und was als Nächstes kommt, ist meist eine Frage der Wahrscheinlichkeit, je nachdem, was vorher kam. Ein Diskurs folgt bestimmten Mustern, Sätze und Äußerungen folgen bestimmten Mustern, die Argumente innerhalb von Sätzen folgen bestimmten Mustern, die Morpheme innerhalb von Wörtern folgen bestimmten Mustern, und sogar Laute und Buchstaben folgen bestimmten Mustern. Alle diese Muster sind einfach Sequenzen, die sich statistisch vorhersagen lassen.

Kinder lernen beim Erstspracherwerb chunk-artige Muster und sind damit sehr produktiv, aber sie sind lexikalisch spezifisch. Bei Hilfsverben zum Beispiel lernen Kinder bestimmte Kombinationen für bestimmte Hilfsverben und entnehmen ihnen nicht das übergreifende grammatische Muster. Weitere Studien wurden mit Verben bei Kindern durchgeführt, und es scheint, dass sie grammatikalische Merkmale und Funktionen auf einer Verb-für-Verb-Basis lernen, anstatt zu generalisieren (Ellis, 2003, S.70). Auch Lewis unterstreicht dies. Jedes Wort hat seine eigene Grammatik, oder besser gesagt, jedes Wort ist mit bestimmten Mustern verbunden, anstatt nur eine Worteinheit zu sein, auf die Grammatikregeln angewendet werden (Lewis, 2008, s.142). Dies wird in Kapitel 4.1.1.2 weiter ausgeführt.

Es gibt auch eine Längsschnitt-Fallstudie über formelhafte Sprache im Zweitspracherwerb eines Kindes. Dabei zeigte sich, dass zunächst Chunks gelernt und übermäßig verwendet

wurden, dann wurde eine Vielzahl ähnlicher Chunks gelernt. Dies führte dann später zu einem kreativen Gebrauch von unanalysierten Chunks. Dies entspricht auch dem Chunk-Lernen beim Erstspracherwerb. Ellis verweist auf 11 Studien aus den Jahren 1984-1999, die ebenfalls zeigen, dass der Zweitspracherwerb tatsächlich einen Prozess des Sammelns von Formeln oder Chunks durchläuft (Ellis, 2003, s.73-74).

Der Erst- und der Zweitspracherwerb sind zwar ähnlich, aber nicht identisch. Das liegt daran, dass sich der Erstspracherwerb nur auf die Außenwelt bezieht, während sich der Zweitspracherwerb immer bis zu einem gewissen Grad auf das verinnerlichte System der Erstsprache des Lernenden bezieht. Die Erstsprache des Lernenden ist auch Teil der Außenwelt des Lernenden, wenn er oder sie eine zusätzliche Sprache lernt. Es scheint jedoch keinen unausweichlichen Mechanismus zu geben, der den Erst- und den Zweitspracherwerb voneinander unterscheidet, denn viele haben eine zweite oder dritte Sprache "natürlich" erworben, zum Beispiel durch Immersion (Lewis, 2008, s.54-55). Der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ist noch immer nicht so gründlich untersucht, dass es nur eine anerkannte theoretische Erklärung gibt. Trotzdem betont Lewis vier Punkte aus dem Wissen, über den Erstspracherwerb, die das Chunk-Lernen beim Zweitspracherwerb beeinflussen können.

- Sprache wird in „größeren Stücken“ gelernt, sei es in Form von Ansammlungen von Lauten oder Strukturen, die später zerlegt werden.
- Der Grammatikerwerb erfolgt nach dem OHE-Paradigma, und die Hypothesen der Lernenden spielen dabei eine wichtige Rolle.
- Pragmatische und unanalysierte Chunks können effektiv genutzt werden.
- Der Erwerb wird durch die Interaktion mit anderen unterstützt, insbesondere mit jemandem, der die Sprache besser beherrscht (Lewis, 2008, s.74-75).

Der Hauptunterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ist die Möglichkeit der Interferenz, was nicht unbedingt etwas Negatives ist. Außerdem kann man den Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb ähnlicher machen, indem man innerhalb der Zielsprache kontrastiert (Lewis, 2008, s.54-55). Dies würde bedeuten, verschiedene grammatikalische Merkmale in der Zielsprache zu kontrastieren. Man könnte zum Beispiel verschiedene Tempus im Kontext demonstrieren, anstatt strukturell Präteritum und Präsens in der Zielsprache mit der Muttersprache der Lernenden zu vergleichen. Die Rolle des Kontrasts wird in den Kapiteln 4.1 und 7 näher erläutert.

Ellis behauptet, dass es nicht genügend Beweise dagegen gibt, dass auch der Zweitspracherwerb ähnliche Mechanismen wie der Erstspracherwerb durchläuft. Man lernt Muster und baut größere Konstruktionen auf, und dieser Prozess wird durch die *Type* und die *Token Frequency* des Inputs beeinflusst (Ellis, 2003, s.72).

Die "*Token-Häufigkeit*" gibt an, wie oft ein bestimmtes Wort oder eine bestimmte Phrase vorkommt, während die "*Type-Häufigkeit*" angibt, auf wie viele verschiedene Wörter oder Phrasen ein Muster anwendbar ist. Ein Muster, das viele verschiedene Wörter in seinen offenen Lücken haben kann, wird häufiger verwendet und ist daher ein produktiveres Werkzeug und hat eine hohe "*Type-Häufigkeit*". Wörter oder Phrasen, die häufig vorkommen, einfach aufgrund ihrer Bedeutung, haben eine hohe "*Token-Häufigkeit*", wie das Wort "ich" oder die Phrase "wie geht's?" (Ellis, 2003, s.72). Dies ist wiederum etwas, das mit den Ideen von Michael Lewis in Verbindung gebracht werden kann. Den Lernenden muss das zur Verfügung gestellt werden, was am nützlichsten ist (Lewis, 2008, s.106). Im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen sind Häufigkeit und Nützlichkeit praktisch oft gleichbedeutend. Was genau Lewis als maximal nützlich bezeichnet, wird in Kapitel 4.1.1.3 näher erläutert.

Das lexikalische Lernen kann im Sinne der grundlegenden menschlichen Kognition verstanden werden (Ellis, 2003, s.69). Wie bereits in Kapitel 2.4.5 erwähnt, vergleicht Lewis auf dieselbe Weise das Erlernen einer Sprache mit dem Erlernen einer beliebigen Fertigkeit, so dass das Wissen *über* die Sprache nur einen kleinen Teil ausmacht (Lewis, 2008, s.72). Das Lernen von Chunks ist einfach assoziatives Lernen von Sequenzen (Ellis, 2003, s.69). Assoziative Ansätze beruhen auf einer allmählichen Verstärkung der Assoziation durch Signale oder "*Cues*" in koexistierender Sprache. In dieser Hinsicht basiert das Lernen auf der "*Cue Validity*". Die "*Cue Validity*" setzt sich aus zwei Faktoren zusammen: wie oft etwas ein Signal oder "*Cue*" für eine bestimmte Funktion ist und wie zuverlässig dieses Signal diese Funktion markiert (Ellis, 2003, s.92). Um dies zu demonstrieren, untersuchten Kempe & MacWhinney (1998) Englischsprechende, die Russisch und Deutsch lernten, und wie sie die Kasussysteme in diesen Sprachen erwarben. Sie zeigten, dass die Lernenden, die Russisch lernten, das Kasussystem schneller erwarben, obwohl das deutsche Kasussystem grammatikalisch weit weniger komplex ist, weil das russische Kasussystem mehr assoziative Hinweise, Signale oder "*Cues*", bietet (Ellis, 2003, s.92-93). Wenn das Wissen *über* Sprache eine größere Rolle spielen würde, würde man das Gegenteil erwarten, und zwar weil das grammatikalische System der russischen Sprache komplexer ist.

### 3.3.2 Die dem lexikalischen Ansatz zugrunde liegenden Behauptungen

Der lexikalische Ansatz stellt mehrere Behauptungen darüber auf, wie Sprachen funktionieren und wie sich dies auf das Lernen und Lehren auswirkt.

- Die Dichotomie von Grammatik und Wortschatz ist falsch.

Traditionell betrachtet man Sprache als eine Sammlung von Wörtern, die durch das System der Grammatik kreativ in Sätzen angeordnet werden. Der lexikalische Ansatz besagt, dass diese Sichtweise nicht sinnvoll ist. Stattdessen werden alle Wörter in ein "*Spectrum of Generative Power*" eingeordnet. Am einen Ende des Spektrums befinden sich semantisch starke oder dichte Wörter mit relativ wenigen Kollokationen, die relativ selten auftreten. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich Wörter, die für sich genommen nur sehr wenig Bedeutung haben, aber mit vielen Kollokationen verbunden sind und sehr häufig vorkommen. (Lewis, 2008, s.37)

- Die Dichotomie von Regeln und Ausnahmen ist falsch.

Traditionell würde man insbesondere die Grammatik als eine Reihe von Regeln, Unterregeln, widersprüchlichen Regeln und Ausnahmen betrachten. Stattdessen befinden sich alle grammatischen Muster auf einem "*Spectrum of Generalisability*" (Lewis, 2008, S.38). Dies hat verschiedene Auswirkungen auf die Sprachpädagogik, die jedoch sprachspezifisch sind, da Sprachen unterschiedliche Strukturen haben. Unabhängig davon geht es hier in erster Linie darum, sich darauf zu konzentrieren, wie verallgemeinerbar etwas ist, und nicht unbedingt darum, was eine bestimmte grammatische "Regel" ist.

- Die Dichotomie von Bedeutung und System ist falsch.

Traditionell würde man denken, dass Wörter die Bedeutung tragen und die Grammatik das System ist, das diese Wörter miteinander verbindet. Stattdessen liegen die verschiedenen Wörter, Sätze und Strukturen auf einem "*Spectrum of Communicative Power*". Wenn man eine zweite oder dritte Sprache lernt, wird man in der Regel durch eine Abfolge von Dingen gezwungen, die kommuniziert werden "dürfen": zuerst Sachinformationen, dann Meinungen und schließlich Einstellungen oder Haltungen. Das kann sehr frustrierend sein, wenn man gewohnt ist, all diese Dinge zu kommunizieren. In Wirklichkeit ist es nicht die Sprache, die im Sprachunterricht gelehrt wird, sondern die Kommunikation. Der Sprachunterricht muss daher nicht nur das in den Vordergrund stellen, was die Lernenden kommunizieren wollen,

sondern auch die Elemente der jeweiligen Sprachen, die mehr Kommunikationskraft bieten (Lewis, 2008, s.38-39).

- Die Dichotomie von richtig und falsch ist falsch.

Dies ist für jeden offensichtlich, der mit dem Unterschied zwischen Präskriptivismus und Deskriptivismus vertraut ist. Im Kontext des Sprachenlernens, vor allem im Klassenzimmer, wird dies ignoriert. Aber das ist hier nicht das Hauptproblem, sondern die Tatsache, dass ein bestimmtes Muster, eine bestimmte Konstruktion, ein bestimmter Gebrauch eines Wortes usw. sich in der Ähnlichkeit und nicht in der Richtigkeit unterscheiden. Auch hier wird eine Dichotomie durch ein Spektrum, ein "*Spectrum of Likelihood*", ersetzt (Lewis, 2008, s.40).

- Strukturell gute Sprache ist nicht unbedingt kommunikativ gute Sprache

Ähnlich wie beim vorhergehenden Punkt ist es auch in der Sprache eine Tatsache, dass alle Wörter, Sätze, Strukturen und so weiter, willkürlich sind. Warum etwas auf eine bestimmte Weise gesagt oder geschrieben wird, ist eine Frage der Konvention. Lewis definiert wiederum ein Spektrum, ein "*Spectrum of Conventionality*". Was er als weniger konventionell bezeichnet, ist Sprache mit wörtlicher und konkreter Bedeutung im Hier und Jetzt, insbesondere gesprochene Sprache. Am anderen Ende des Spektrums steht die konventionellere, weniger wörtliche, weniger konkrete und abstraktere Sprache. Er behauptet auch, dass die geschriebene Sprache sehr konventionell ist (Lewis, 2008, s.41-42). Mit anderen Worten: Man kann sich grammatikalisch perfekt ausdrücken, aber trotzdem keine Botschaft vermitteln.

- Die wissenschaftliche Wahrheit ist für Lernende nicht unbedingt nützlich.

Schließlich gibt es noch das "*Spectrum of Categorisation*". Dies bezieht sich darauf, wie wenig starr Kategorien in der Sprache sind. Manche Kategorien sind produktiv, manche nicht, und manche Kategorien sind starrer als andere. Die pädagogische Konsequenz daraus ist, dass die Lehrkräfte sehr vorsichtig sein müssen, wenn sie eine Kategorie in ihrem Unterricht verwenden (Lewis, 2008, s.42). Viele Kategorien sind nur für die Analyse von Sprache für Linguisten nützlich, nicht aber für das Erlernen von Sprache. Dies wird in Kapitel 7 näher erläutert.

Die Konzentration auf Chunks beim Lernen hat laut Nation & Chung vier wesentliche Auswirkungen. Die Lernenden sind in der Lage, grammatikalisch korrekt, fließend und wie ein Muttersprachler zu sprechen. Außerdem sind die Lernenden in der Lage, sehr früh in ihrem Spracherwerb zu kommunizieren (Nation & Chung, 2009 s.546). Dies ist besonders interessant, weil es mit dem norwegischen Lehrplan zusammenhängt, wie bereits in Kapitel 2 erwähnt. Ein weiterer Vorteil des Chunk-Lernens ist, dass die Lernenden in der Lage sind, die Grammatik zu nutzen, ohne das System vollständig zu verstehen, dies gilt auch für ihre rezeptiven Fähigkeiten (Nation & Chung, 2009, s.546). Dies bezieht sich wiederum auf die Diskussion des norwegischen Lehrplans in Kapitel 2. Darüber hinaus ermöglichen Chunks den Lernenden nicht nur, Sprache mit angemessener Betonung und Intonation zu produzieren, sondern auch, eingehende Sprache in ihre unterscheidbaren Informationspakete zu zerlegen. (Lewis, 2008, s.145). Mehrwortige lexikalische Elemente ökonomisieren die Sprachproduktion und können schneller verarbeitet werden, wenn sie unanalysiert bleiben (Lewis, 2008, s.90). Außerdem haben mehrere Experten behauptet, dass Muttersprachler sich stark darauf verlassen, Sätze als gelernte Ganzheiten abzurufen (Lewis, 2008, s.96).

Nation & Chung haben sechs Prinzipien aus früheren Forschungen über figurative Sprache, Idiome und ähnliche Elemente beim Sprachenlernen und -lehren zusammengefasst. Die Verwendung solcher Sequenzen führt zu einer höheren mündlichen Kompetenz, wie oben in Kapitel 3.2 erwähnt. Die Quellen solcher Sequenzen spiegeln die Kultur und Geschichte einer Sprache wider, dies bezieht sich auch auf das Kernelement des norwegischen Lehrplans "*Interkulturell Kompetanse*". Solche Sequenzen unterscheiden sich erheblich darin, wie offensichtlich ihre Bedeutungen im Verhältnis zu den einzelnen Wörtern sind, wie in Kapitel 3.1 beschrieben. Die Assoziation von Sequenzen mit ihrem Ursprung hilft beim Lernen. Alliterationen und Reime werden in solchen Sequenzen oft in irgendeiner Form verwendet, und die Konzentration auf diese hilft beim Lernen. (Nation & Chung, 2009, s.548).

Wenn man den lexikalischen Ansatz zusammenfassen würde, ist die nützliche Analyseebene die der Chunks, denn so funktioniert sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb. Außerdem hat er einen stärkeren Bezug auf die Ziele des Sprachenlernens.

Man verwendet die Sprache nicht nach Regeln, sondern formt die bekannte Sprache je nach Kontext um. Die Synthese geht der Analyse voraus. Nachdem eine große Sammlung von Beispielen geistig gespeichert wurde, tauchen Muster auf, die das Verständnis des Abstrakten ermöglichen (Ellis, 2003, s.69). Mit anderen Worten, nicht umgekehrt, wie es normalerweise

in der Schule der Fall ist. Sprache wird nicht aus Teilen zusammengesetzt, sondern aus Ganzheiten zerlegt. Es ist daher vorzuziehen, unanalysierte und pragmatische Ganzheiten zu verwenden, die später analysiert werden können (Lewis, 2008, s.75).

Wenn die Lernenden mit “Chunks” konfrontiert werden, lernen sie die Sprache im Kontext kennen. Auf diese Weise wird die Sprache für sie intuitiver und einprägsamer, und sie können das Gelernte auf eine natürlichere und effizientere Weise anwenden. Chunks bieten den Lernenden eine Möglichkeit, die Sprache, die sie kennen, zu organisieren und Verbindungen zwischen neuen und alten Informationen herzustellen.

## **4 Der lexikalische Ansatz (The Lexical Approach) in der Praxis**

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie der lexikalische Ansatz im Sprachunterricht förderlich sein kann, was die Bücher in norwegischen Schulen tun und welche Gedanken sich norwegische Lehrkräfte im Fach Deutsch über Grammatik, Wortschatz und den Ansatz, der sich auf vorgefertigte Phrasen oder Chunks konzentriert, machen.

### **4.1 Wie sieht dieser Ansatz in der Praxis aus?**

Dieser Unterkapitel stützt sich auf Forschungsliteratur von Michael Lewis beziehungsweise auf Forschungsliteratur anderer Forscher zum lexikalischen Ansatz von Michael Lewis.

Wie sieht der lexikalische Ansatz von Michael Lewis in der Praxis aus? Lewis nennt neun methodische Grundsätze und zehn Implikationen, die wie folgt lauten.

#### **Methodische Grundsätze**

1. Die Lernenden müssen in allen Phasen des Lernens mit authentischem Material konfrontiert werden.
2. Die Lernenden brauchen mehr Hör-Input.
3. Die Lernenden brauchen Input, Bewusstseinsbildung, Lerntraining und Sprachpraxis.
4. Die rezeptiven Fähigkeiten müssen in den Vordergrund gestellt werden, und Umformulierung und Feedback sind die besten Reaktionen auf Fehler.

5. Bewusstseinsbildung und Erforschung sollten Vorrang vor der Erklärung haben.
6. Kommunikative Kompetenz ist viel umfassender als Genauigkeit. Geläufigkeit, Selbstvertrauen und Vorstellungskraft haben Vorrang vor Genauigkeit.
7. Man soll Listen vermeiden und nicht-lineare Formate fördern. Neue Sprachelemente sollen mit *Co-Text* abgelegt werden. Der Begriff *Co-Text* wird unten weiter erläutert.
8. Grammatikfehler sind ein Mangel an angemessener Lexis und nicht ein Symptom unzureichendes strukturelles Verständnis. Die Lernenden sollten auch das Konzept der Lexis verstehen.
9. Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen die Fähigkeit entwickeln, "Chunks" zu erkennen.

(Lewis, 2008, s.193; Meine Übersetzung)

Der unter Punkt sieben erwähnte Begriff "*Co-Text*" muss näher beschrieben werden, bevor man auf die folgenden zehn Implikationen eingehen kann. Es ist allgemein bekannt, dass der Kontext wichtig ist, aber es gibt nach Ansicht von Lewis zwei zentrale Missverständnisse. Erstens, dass Kontext immer benötigt wird (Lewis, 2008, s.103). Dies ist bei semantisch dichten Wörtern nicht der Fall, wie in Kapitel 5.1.1.1 erläutert wird. Das andere Missverständnis besteht darin, dass das Einfügen eines Wortes in einen Satz eine ausreichende Kontextualisierung darstellt. Lewis definiert Kontext als die Situation, in der ein Wort oder eine Phrase verwendet wird, zusätzlich zum *Co-Text*. *Co-Text* ist, ähnlich wie Kollokationen, häufig vorkommende Sprache. Der *Co-Text* bezieht sich auf eine breitere Ebene, wie den Diskurs oder den Text, und nicht nur auf gemeinsam vorkommende Wörter oder Phrasen wie Kollokationen (Lewis, 2008, S.103).

### **Implikationen**

1. In der Anfangsphase des Sprachenlernens sollte eine Methodik verfolgt werden, die sich auf rezeptive Fertigkeiten stützt, denn Sprachenlernen ist das Erlernen von Chunks.

2. Wir müssen der Fertigkeit der Lernenden, so viel wie möglich zu kommunizieren, so früh wie möglich den Vorrang geben und dabei die grammatikalische Genauigkeit opfern.
3. Die Rolle der Grammatik als rezeptive Fertigkeit muss anerkannt werden. Das Verständnis der Bedeutungsunterschiede in verschiedenen Äußerungsmustern sollte an erster Stelle stehen.
4. Die Bedeutung des Kontrasts ist wichtig. Der Kontrast zwischen der Muttersprache und der Zielsprache ist sehr nützlich, aber noch nützlicher ist der Kontrast innerhalb einer Zielsprache.
5. Das Erlernen der Sprache durch Konversation und soziale Interaktion im Hier und Jetzt, insbesondere mit einem geübten Sprecher, ist wichtig. Dies ist in der Regel die Lehrkraft.
6. Schreiben ist definitiv nützlich und notwendig beim Sprachenlernen, aber ausgiebiges Schreiben sollte vermieden werden.
7. Nicht-lineare Formate sind nützlich, zum Beispiel Mind-Maps, Wortbäume, Gruppierungen von Kollokationen und so weiter.
8. Die Umformulierung sollte die primäre Reaktion auf Fehler sein.
9. Die Lehrkräfte sollten in erster Linie auf den Inhalt der Sprache der Lernenden reagieren. Wenn Kontext und Co-Text gegeben sind, was bei Diskursen und Texten in der Regel der Fall ist, behindern strukturelle Fehler nur selten die Kommunikation. Lexikalische Fehler hingegen, d. h. das Fehlen oder die falsche Verwendung von Wörtern oder Phrasen, führen mit großer Wahrscheinlichkeit zu Missverständnissen.
10. Das Erkennen und Verwenden von Chunks sollte eine häufige Aktivität im Unterricht sein. Dies ist der zentrale Punkt des lexikalischen Ansatzes.

(Lewis, 2008, s.194-195; Meine Übersetzung)

#### **4.1.1 Welche „Wörter“ sollten gewählt werden und wie führt man diese ein?**

Um den lexikalischen Ansatz zu konkretisieren, müssen wir zunächst definieren, welche Wörter vorrangig zu behandeln sind, und erklären, wie diese den Lernenden gemäß dem lexikalischen Ansatz nahegebracht werden müssen. Danach muss konkretisiert werden, welche Elemente neben den einzelnen Wörtern vorrangig behandelt werden sollten.

##### **4.1.1.1 Welche Wörter sollten vorrangig behandelt werden?**

In der Vergangenheit lag der Schwerpunkt des Sprachunterrichts darauf, den Lernenden einen großen Wortschatz an Substantiven zu vermitteln (kilde). Der Schwerpunkt lag vor allem darauf, das zielsprachige Wort für X zu kennen, aber nicht darauf in der Lage zu sein, über X in der Zielsprache zu sprechen. Dies führt dazu, dass die Lernenden zwar mit einer langen Liste von zielsprachigen Wörtern vertraut gemacht werden, aber weder deren Konnotationen noch Kollokationen kennen oder wissen, wie sie mit diesen Wörtern natürlich klingende Sätze bilden können (Lewis, 2008, s.102).

Wörter mit hohem Informationsgehalt oder semantisch dichte Wörter werden benötigt und sind notwendig, aber es besteht keine Notwendigkeit, dafür viel Zeit und Arbeit aufzuwenden, vor allem nicht in den frühen Phasen des Lernens (Lewis, 2008, s.110). Wörter mit geringem Informationsgehalt sind häufiger als Wörter mit hohem Informationsgehalt, aber das Lernen von Wörtern allein auf der Grundlage ihrer Häufigkeit ist ebenfalls problematisch (Lewis, 2008, s.102). Häufige Wörter sind gerade deshalb häufig, weil sie viele Bedeutungen haben und in vielen Mustern oder Chunks verwendet werden (Lewis, 2008, s.109). Ein effektiver Wortschatz erfordert insbesondere Verben, Adjektive, Adverbiale, Präpositionen, Konjunktionen, Subjunktionen und Chunks (Lewis, 2008, s.102), und zwar mehr als Nomen und andere semantisch dichte Wörter.

Lehrkräfte sind sehr an Vokabellisten gewöhnt, die schöne und saubere Übersetzungen haben. Stuhl ist "stol", Kopf ist "hode" und so weiter, aber diese sind für das Lernen nicht wirklich notwendig, wenn die Lernenden die einfachen Phrasen "wie sagt man ...." oder "wie heißt das?" lernen, oder beschreiben, was sie meinen, oder das fehlende Wort umgehen, das sie nicht kennen. Man könnte das Wort für "Gabel" vergessen, aber das ist ein weitaus geringeres Kommunikationshindernis als die Unfähigkeit, entlexikalisierte Wörter in natürlich klingenden Sätzen zu verwenden. Mit anderen Worten: Gerade das, was schwer wörtlich zu übersetzen ist, muss vorrangig behandelt werden. Diese entlexikalisierten Wörter, wie z. B.

bestimmte Verben und die berüchtigten "Funktionswörter", sind nicht nur zentraler für jede Sprache und kommunikationsstärker als semantisch dichtere Wörter, sondern auch nützlicher als jedes spezifische grammatikalische Merkmal (Lewis, 2008, s.143-144).

Nun können wir Wörter in jeder Sprache in semantisch dichte oder entlexikalisierte Wörter einteilen. Entlexikalisierte Wörter weisen auf drei der oben genannten Spektren eine höhere Punktzahl auf: *Spectrum of Generative Power*, *Spectrum of Generalisability*, und *Spectrum of Communicative Power* und sie sollten den Lernenden gemäß den drei anderen Spektren vorangestellt werden: *Spectrum of Likelihood*, *Spectrum of Conventionality* und *Spectrum of Categorisation*.

Diese Wörter sind mit vielen Mustern verbunden, sie sind *generative*, ihre Muster sind oft in vielen Situationen und Kontexten nützlich, sie sind *generalisable*, und sie sind ein nützliches Werkzeug für die Kommunikation, sie sind *communicative*. Die Lernenden müssen mit Hilfe dieser Wörter oder Phrasen Muster lernen, denen sie wahrscheinlich (*Spectrum of Likelihood*) begegnen und die sie brauchen werden, die den Konventionen (*Spectrum of Conventionality*) der Zielsprache entsprechen und nur Kategorien verwenden, die nützlich sind. Apropos Kategorien: Es ist vielleicht nicht nützlich, die Phrasen eines Satzes auf syntaktischer Ebene zu kennen oder zu verstehen, denn es kann viel nützlicher sein, die Sequenzen eines Satzes rein nach ihren pragmatischen Funktionen zu kategorisieren, zum Beispiel.

Lewis unterstreicht dies noch weiter, insbesondere in Bezug auf Verben. Normalerweise werden Verben in Lehrbüchern und Klassenzimmern in einem strukturellen Sinne gelehrt. Er behauptet, dass Verben ein Bereich der Sprache sind, der das größte Potenzial hat, wenn es um lexikalische Behandlung geht (Lewis, 2008, s.39-40). Adverbiale, nicht zu verwechseln mit Adverbien, sind ein weiterer solcher Bereich der Sprache. Sie müssen ebenfalls vorrangig behandelt werden, da sie den Diskurs leiten, Äußerungen zeitlich und räumlich einrahmen und ihnen eine bestimmte Stimmung und Einstellung verleihen (Lewis, 2008, s.139). Mit anderen Worten: Verben und Adverbiale haben einen hohen Stellenwert in den oben genannten Spektren.

#### **4.1.1.2 Wie führt man Wörter ein?**

Traditionell werden Listen oder Kästchen mit Vokabeln bereitgestellt, die entweder übersetzt werden oder die Lernenden dazu anregen, sie selbst zu übersetzen. Manchmal wird versucht, diese Wörter in einen Kontext zu stellen, indem Beispielsätze bereitgestellt werden oder die

Lernenden aufgefordert werden, selbst Beispielsätze zu bilden. Ein lexikalischer Ansatz würde dies anders machen.

Es oft wird davon ausgegangen, dass die Lernenden die Vokabeln durch Lesen aufnehmen, während sie sich auf das Erlernen der Grammatik konzentrieren. Auch das Lernen von Vokabeln erfolgt in der Regel entweder zufällig, als Antwort auf spezifische Fragen der Lernenden, oder es werden Wörter gelernt, die für ein bestimmtes Thema benötigt werden (Lewis, 2008, s.117). Die Lernende erhalten oft Listen von Wörtern mit ihren „Übersetzungen“ oder erstellen diese selbst, um dann später verwirrt zu sein, wenn diese Übersetzung in einem anderen Kontext nicht zutrifft. Diese Art des Wortschatzunterrichts hilft den Lernenden nicht, die Wörter zu behalten oder zu verwenden, und ist im Grunde pädagogisch nutzlos (Lewis, 2008, s.118.).

*„If you want to forget something, put it in a list“*

(Lewis, mit Bezug auf Stevick, 2008, s.118)

Denn man kann sagen, dass jedes einzelne Wort seine eigene Grammatik hat. Wenn die Lernenden ein neues Wort lernen, müssen sie die üblichen Kollokationen dieses Wortes lernen, welche Morpheme an dieses Wort angehängt werden können, um neue Wörter zu bilden, und dann auch deren Kollokationen, und dann müssen sie Chunks lernen, die das Wort enthalten, seien es *Sentence Heads*, *Institutionalised Utterances*, *Polywords*, und so weiter (Lewis, 2008, s.142-143). Zu diesem Zweck muss frühzeitig auf nützliche Morpheme geachtet werden, zum Beispiel un-, be-, -heit, -ung und so weiter. (Lewis, 2008, S. 137), die das Wort modifizieren können. Ähnlich wie bei Kollokationen haben Wörter undurchsichtige und nicht offensichtliche Gegensätze, die zusammen mit den Wörtern eingeführt werden müssen (Lewis, 2008, s.138). Beispielweise sind *schwer*, *schwierig*, *hart*, *anstrengend*, *gewichtig*, *kompliziert*, *anspruchsvoll*, *fett*, *heftig*, *intensiv* und *komplex* alle Antonyme für *leicht*, aber sie sind nicht in jedem Zusammenhang austauschbar.

Bei der Einführung von Wörtern sollten immer Kollokationen einbezogen werden (Lewis, 2008, s.110-111). Es folgt ein Beispiel, wie man diese wichtige *De-Lexicalised Words* mit ihrer Kollokationen einführen kann.

144 Chapter 8 Grammar Content in the Lexical Approach

Delexicalised words as pattern generators

(take someone somewhere)

Who takes the children to school?  
I'll take you shopping tomorrow.  
They had to take her to the doctor.

.....  
.....

a picture  
a photograph



(a period of time)

I took over an hour on the motorway.  
That'll take ages.  
It won't take more than ten minutes.

.....  
.....

(travelling)

Shall we take the car?  
Don't worry I can take a train.

.....  
.....

an exam  
your driving test

(decisions or choices)

You should take more risks.  
We can't take a decision yet.  
I'll take the responsibility.

.....  
.....

(physical feature)

blue eyes  
grey hair  
a beard

.....  
.....

(a tool etc.)

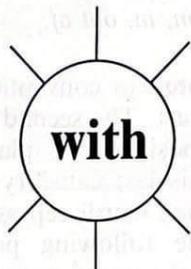
with a sponge.  
with a long thin thing.

.....  
.....

(+ person or people)

I stayed with her.  
We went on holiday with friends.

.....  
.....



(showing a mood)

He was shaking with anger.  
She agreed with considerable reluctance.

.....  
.....

(illness)

He's in bed with flu.

.....  
.....

(an institution)

She went on a trip with the Women's Institute.  
He was in Germany with the army.  
I'm with IBM now.

.....  
.....

Figur 3 De-Lexicalised Words mit ihrer Kollokationen (nach Lewis, 2008, s.144).

#### 4.1.1.3 Welche anderen Elemente müssen vorrangig behandelt werden?

Man sollte nur das aufnehmen, was maximal nützlich ist. Dies wäre ein großer Wortschatz, pragmatisch nützliche *institutionalised utterances*, oder Chunks ansonsten, und ein Gleichgewicht zwischen semantisch dichten Wörtern und entlexikalisierten Wörtern (Lewis, 2008, s.106-107).

Eine weitere Konsequenz daraus ist, die Prinzipien der Pragmatik weiter zu fassen. Man soll nützliche Wörter wie "würde" wie einzelne lexikalische Elemente behandeln und auch vollständige *institutionalised utterances* unterrichten. Diese werden zur Grammatikkompetenz beitragen, anstatt von ihr abgeleitet zu werden (Lewis, 2008, s.107). Der lexikalische Ansatz wird insbesondere in einigen Bereichen der Sprache stärker benötigt. Einige davon wären Verben, Funktionswörter wie Präpositionen, Modalpartikeln, und Konjunktiv (Lewis, 2008, s.110).

Man muss sich auf "funktionale Muster" konzentrieren. Dabei handelt es sich um Muster, die über bloße Sätze hinausgehen, die zwar manchmal in Lehrbüchern oder Unterrichtsübungen enthalten sind, aber selten über ein einziges Initiator-Antwort-Paar hinausgehen (Lewis, 2008, s.146), z.B. "wie alt bist du?" - "Ich bin 19 Jahre alt.". Die Materialien müssen größere Muster auf einer Diskursebene zeigen und demonstrieren.

Anstatt den Lernenden einen Beispielsatz zu zeigen und sie dazu zu bringen, "ähnliche" Sätze zu bilden, soll man ihnen mehrere pragmatische Sätze beibringen, die sie sofort verwenden können, und nach und nach Muster aufzeigen (Lewis, 2008, s.111). Die Lehrkräfte müssen Übungen des Typs Erkennen, Prüfen, Vergleichen, Zuordnen, Sortieren in den Vordergrund stellen (Lewis, 2008, S.154). Diese beiden Punkte zeigen uns, dass das Lernen von Wörtern und Grammatik aus dem Erwerb und der Kategorisierung von Exemplaren oder Chunks besteht. Das Produzieren von Äußerungen erfolgt unter Verwendung dieser Exemplare oder Chunks und nicht durch das Navigieren in Regeln und Systemen, wie z. B. beim Lösen eines Sudoku oder eines Kreuzworträtsels. Ein Großteil der Sprache besteht aus Phrasen und nicht aus Sätzen samt Vokabeln. Es ist zum Beispiel einfach, Äußerungen zu erkennen, die aus Satzköpfen plus Inhaltsphrase bestehen (Lewis, 2008, s.156).

Michael Lewis liefert ein Beispiel, in dem er die Kontraktion des englischen Wortes "will" verwendet.

*"I'll get it  
I'll give you the ring  
I'll drop you the line  
I'll be in touch  
I'll get back to you as soon as I can ..."*  
etc. (Lewis, 2008, s.97)

Micheal Lewis meint, dass solche lexikalischen Phrasen im Kontext präsentiert und als Ganzes beherrscht werden sollten, anstatt die grammatikalischen Mechanismen hinter diesen Konstruktionen zu lernen und dann zu üben, ähnliche Konstruktionen zu bilden. Die Lernenden brauchen eine ausreichende Anzahl von Beispielen, die im Kontext verwendet werden. Er plädiert auch für "archetypische" Äußerungen, wie er es nennt. Diese werden von Muttersprachlern ohne weiteres als institutionalisierte Äußerungen akzeptiert, haben eine sofort erkennbare pragmatische Bedeutung, sind in unterschiedlichem Maße fixiert und decken schließlich eine Reihe möglicher grammatischer Situationen ab (Lewis, 2008, s.96).

Als Beispiel für das Erlernen der deutschen Sprache könnte man das Verb "werden" nennen. Die Lernenden lesen einen Text, finden alle Vorkommen von "werden" und stellen dann Hypothesen über die Funktion des Wortes auf. Anschließend wird eine große Anzahl von Beispielsätzen präsentiert, in denen das Verb in anderen Sätzen vorkommt, so dass die Lernenden ihre Hypothesen überprüfen können. Anschließend erhalten sie nützliche Chunks, die das Wort enthalten und die sie sofort beim Sprechen und Schreiben verwenden können. Ganz zum Schluss kann die eher technische Erklärung des Wortes gegeben werden. Zum Beispiel, dass es drei Funktionen hat, Futur, Passiv, und seine Bedeutung als Hauptverb und dass es ein starkes Verb mit einem besonderen Konjugationsmuster ist. Man sollte auch die Form "würde" wegen ihrer generativen und kommunikativen Kraft erwähnen.

Ein weiterer Punkt ist die Bedeutung des Unterschieds zwischen Form und Funktion. Viele Satzköpfe bestehen beispielsweise aus ähnlichen Wörtern, haben aber bemerkenswert unterschiedliche Funktionen. Ein Beispiel hierfür wäre „*könntest du...*“, auf das in der Regel eine höfliche Bitte folgt, und „*könnte sie...*“, auf das in der Regel eine hypothetische Frage folgt (Lewis, 2008, s.111). Auch der umgekehrte Fall ist etwas, das im Sprachunterricht ausdrücklich behandelt werden muss. Zum Beispiel sind „*das hat meine volle Unterstützung*“, „*ich würde damit einverstanden sein*“ und „*ich stimme dazu*“ Chunks, die

strukturell sehr unterschiedlich sind, aber pragmatisch und funktional praktisch synonym sind (Lewis, 2008, s.112).

Metaphern sind ein Teil der Alltagssprache. Lewis gibt einige Beispiele aus dem Englischen: "*the problem has its roots in...*", "*people flooded through the gates*" und "*time is money*". Für die Lernenden ist es nützlich, diese Metaphern zu kennen, weil sie generativ sind. In diesen englischen Beispielen könnte man mehrere Beispielsätze bilden und sehen, wie "*time*" und "*money*" viele Kollokationen teilen, und dasselbe gilt für "*problem*" und "*plant*" und so weiter (Lewis, 2008, s.112-113).

In seinem Buch *Implementing The Lexical Approach* weist Lewis darauf hin, dass sich vor allem das Sprachverständnis der Lehrkräfte ändert, während sich ihre Praxis nur geringfügig ändert (Lewis, 1997, S. 13). Geläufigkeit basiert auf dem Erwerb eines großen Vorrats an festen und halbfesten vorgefertigten Stücken, die als Grundlage für jede sprachliche Neuheit oder Kreativität zur Verfügung stehen. Grammatikalisches Wissen ermöglicht die kreative Neukombination von Lexik in neuartiger und phantasievoller Weise, aber es kann in dieser Rolle erst dann nützlich sein, wenn der Lerner über ein ausreichend großes mentales Lexikon verfügt, auf das grammatikalisches Wissen angewendet werden kann (Lewis, 1997, s. 15).

Um seine Vorstellungen über den lexikalischen Ansatz und dessen praktische Umsetzung zusammenzufassen, braucht man eigentlich nur zwei zentrale Punkte.

1. Erstens liegt der Schwerpunkt auf der wahrscheinlichen Sprache und nicht auf der Möglichen. Das ist es, was man tut, wenn man Kollokationen zusammen mit jedem Vokabular, das eingeführt wird, unterrichtet. Das ist auch das Prinzip hinter dem Unterrichten von institutionalisierten Äußerungen und Polywörtern verschiedener Arten.
2. Der zweite zentrale Punkt ist die Bewusstseinsbildung. Man muss das Finden, die Kategorisierung und die Verwendung von "Chunks" ausdrücklich zu einem Teil des Unterrichts machen. Von den Lernenden kann nicht erwartet werden, dass sie über ein ausreichendes Sprachbewusstsein verfügen, um dies selbständig zu tun.

## **5 Findet man diesen Ansatz in den Lehrbüchern?**

Lewis weist auch auf die Bedeutung von Lehrbüchern hin. Der erste Punkt ist, dass Lehrbücher vier wichtige Dinge für Lernende bieten können, nämlich Programm,

Reihenfolge, Ausgewogenheit und Autorität. Lehrkräfte, die auf die Verwendung von Lehrbüchern verzichten, vergessen deren psychologische Bedeutung für die Lernenden. Sie vermitteln ein Gefühl des Fortschritts und können eine glaubwürdigere Autorität darstellen, unabhängig davon, ob dies der Fall ist oder nicht. Lewis argumentiert, dass es fast immer besser ist, bis zu einem gewissen Grad mit einem Lehrbuch zu arbeiten als ganz ohne (Lewis, 2008, s.182). Es ist daher von größter Bedeutung, dass die Lehrbücher auf soliden Grundsätzen aufbauen und den Lernenden tatsächlich helfen, das zu erreichen, was der jeweilige Lehrplan und die Examensform von ihnen verlangen.

Es wurden zehn norwegischen Schulbücher für Deutsch analysiert: die Buchreihen *Leute*, *Momente*, *Echt* und *Noch Einmal*. Diese Bücher werden hier untersucht, weil sie im Wesentlichen die sind, zu denen ich Zugang hatte, aber auch die, die von den Lehrkräften in der Fragenbogenuntersuchung (siehe kap x) am häufigsten genannt wurden, wie unten zu sehen ist, abgesehen von *Los Geht's*. Die Bücher der Serie *Noch Einmal* wurde aufgenommen, obwohl sie aus dem vorherigen Lehrplan stammen, weil sie immer noch häufig von Lehrkräften verwendet werden und sich von den anderen hier untersuchten Büchern dadurch abheben, dass sie einen größeren Fokus auf Grammatikaufgaben legen als die anderen. Diese Reihe, *Noch Einmal*, trägt somit dazu bei, zu verdeutlichen, wie viel mehr Gewicht die neueren Lehrbücher auf die Arbeit mit Texten legen. Die Buchreihe *Leute* wurde ebenfalls untersucht, aber es werden relativ wenige Beispiele aus ihr verwendet, weil sie nicht nur aus einem früheren Lehrplan stammt, sondern die Buchreihe *Momente* eine Weiterentwicklung von dieser zu sein scheint. Dies wird nicht explizit erwähnt, aber man kann sehen, dass die Texte, Grafiken und das allgemeine Programm ziemlich identisch sind.

### **5.1.1 Methode**

Bei dieser Analyse handelt es sich um eine Textanalyse, ähnlich der in Kapitel 2.1. Das dort Ausgeführte gilt größtenteils auch für diese Analyse. Allerdings ist diese Analyse nicht eindeutig in einen deskriptiven und einen theoretischen Teil unterteilt.

Ähnlich wie bei der Analyse des Lehrplans wurde auch diese folgende Analyse durch den Prozess der Auswahl, Planung und Durchführung durchgeführt (Postholm & Jacobsen, 2026, S.101). In diesem Fall wurde der Auswahlprozess in erster Linie durch die verfügbaren Materialien bestimmt. Der Plan war, nach einer Kongruenz zwischen dem lexikalischen Ansatz und der Art und Weise zu suchen, wie diese Bücher Phrasen und Wörter behandeln. Die Umsetzung dieses Ansatzes wird in diesem Kapitel aufgezeigt.

Diese Analyse könnte auch als "offenes Kodieren" bezeichnet werden, da versucht wird, übergreifende Tendenzen in den Lernmaterialien zu extrahieren, unabhängig davon, in welchem Buch sie zu finden sind und in welcher Reihenfolge sie erscheinen (Postholm & Jacobsen, 2026, S.104). Diese Tendenzen werden dann nach den Kriterien kategorisiert, die auch in Kapitel 2.1 erwähnt werden:

1. die Informationen innerhalb der Kategorie müssen relevant sein, und
2. die Kategorie muss so begründet sein, dass sie aus der gesamten Analyse extrahiert werden kann und auch ohne den Kontext der gesamten Analyse noch einen Sinn ergibt (Postholm & Jacobsen, 2026, S.104-105).

### 5.1.2 Analyse

Die Frage ist nun, ob die Schulbücher einigen der oben genannten Grundsätze des lexikalischen Ansatzes folgen oder nicht. Um herauszufinden, ob die Bücher mit Chunks arbeiten, wurden alle Stellen in den Büchern analysiert, an denen ganze Phrasen oder Phrasenteile außerhalb des Fließtextes erscheinen. Es wurde auch untersucht, wie die Lehrbücher Vokabeln präsentieren. Haben sie einen traditionellen Ansatz mit Vokabellisten und/oder Kästchen und interpretieren sie den „Kontext“ im Sinne von Sätzen, oder machen sie Gebrauch von lexikalischen Prinzipien wie *Co-Text*, *De-Lexicalised Words*, *Collocations*, *Chunks*, und so weiter. Diese Grobanalyse wurde vorgenommen, um einen Eindruck von den Tendenzen zu bekommen.

Zusammenfassend kann man die Ergebnisse der Grobanalyse so beschreiben: In all diesen Büchern gibt es bestimmte Tendenzen.

- Erstens beschäftigen sie sich hauptsächlich mit dem Leseverständnis und der Textproduktion.
- Zweitens werden Phrasen meist etwas versteckt dargestellt und selten oder nie erklärt oder ausgearbeitet.
- Drittens präsentieren sie immer noch hauptsächlich semantisch dichte Wörter, oft Substantive nach einem traditionelleren Ansatz. Der Schwerpunkt scheint nicht auf die Verben, Adverbiale, oder andere Wörter, die *communicative*, *generative*, und *generalisable* sind, verlagert worden zu sein.

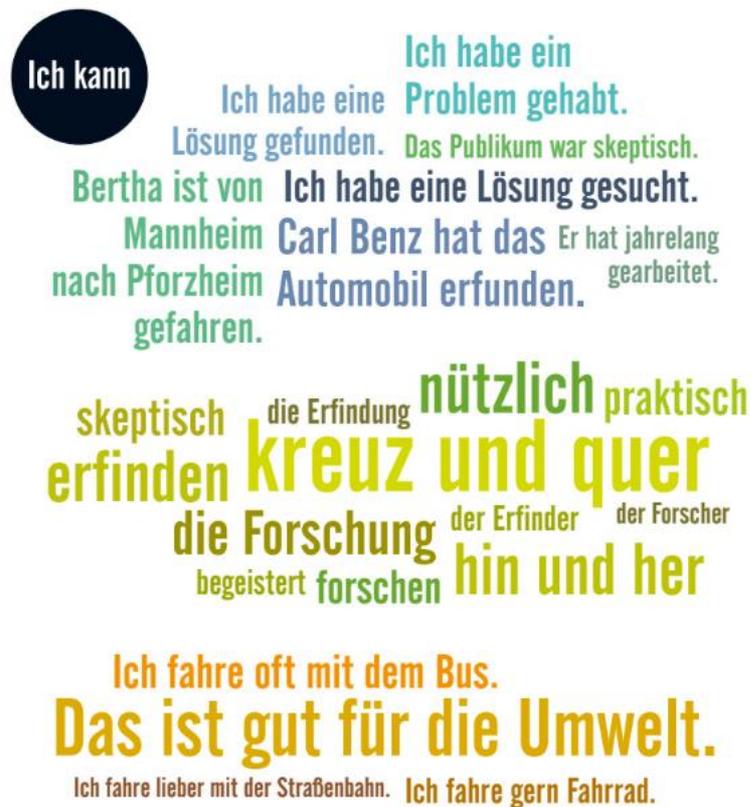
- Und schließlich gibt es in diesen Büchern Aufgaben, die die Verwendung von Phrasen bis zu einem gewissen Grad umsetzen. Diese Aufgaben leisten aber nicht das, was Lewis in seinem "Lexical Approach" vorgibt. Hierauf wird weiter unten eingegangen.

Die Schlussfolgerungen dieser Analyse beruhen hauptsächlich auf den Ergebnissen der Analysen der Buchreihen *Echt* und *Momente*. Diese Bücher sind für die Klassen 11-13 bestimmt und wurden nach dem neuen Lehrplan geschrieben. Die Lehrbücher der Reihen *Leute* und *Noch Einmal* wurden ebenfalls analysiert. Diese sind für die Klassenstufen 8-10 bestimmt und nach dem alten Lehrplan geschrieben. Aus diesem Grund werden sie in dieser Arbeit nicht behandelt, aber sie werden dennoch herangezogen, um Kontraste oder Ähnlichkeiten zu sehen.

Die Buchreihe *Noch Einmal* unterscheidet sich von den anderen, vor allem durch den Umfang der Grammatik im Vergleich zum Text. In der gesamten *Noch Einmal*-Buchreihe sind Aufgabensequenzen blau markiert. Diese variieren in der Länge von einem kleinen Kasten bis zu Sequenzen, die mehrere Seiten lang sind. Der Großteil dieser Buchreihe besteht aus Übungen, Wortlisten und Grammatikerklärungen. Wenn Texte erscheinen, sind sie wesentlich kürzer als die Texte in den neueren Büchern. Die neueren Bücher haben viel weniger Abwechslung des Aufgabentyps und im Allgemeinen ist der Textanteil in den neueren Büchern größer. Die Aufgaben aus der Buchreihe *Noch Einmal* werden hier nicht im Detail untersucht, da die Bücher auslaufen sollen und hauptsächlich einen traditionellen Ansatz verfolgen. Auf diesen Ansatz wird weiter im Kapitel 6.1 unten näher eingegangen, da aus der Fragenbogenuntersuchung hervorgeht, dass viele Lehrkräfte immer noch nach diesem Ansatz vorgehen. Der Wert der Hervorhebung dieser Aufgaben liegt jedoch darin, dass sie Aufschluss darüber geben, inwieweit in den anderen Büchern das Textverständnis und die Textproduktion im Vordergrund stehen. In den neueren Büchern wurden die Leitlinien des neuen Lehrplans zu den "Uttrykksformer" [Ausdrucksformen] berücksichtigt, aber die Art und Weise, wie dies geschieht, scheint nicht mit dem lexikalischen Ansatz vereinbar zu sein, den Lewis beschreibt. Wie im nächsten Unterkapiteln erläutert.

In der Buchreihe *Leute* gibt es auch Trends, die erwähnenswert sind. Und zwar aus den umgekehrten Gründen wie bei der Buchreihe *Noch Einmal*. Die Unterschiede zwischen dieser Buchreihe und der Buchreihe *Momente* sind, obwohl sie für den vorangegangenen Lehrplan geschrieben wurde, marginal. Die Aussagen zur Buchreihe *Leute* beziehen sich also auch auf die Buchreihe *Momente*. Es gibt Seiten in der Buchreihe *Leute*, die "Ich kann" und "das

kannst du schon"/"die kennst du schon" heißen. Sie sind offensichtlich als Wiederholungen und Zusammenfassungen gedacht. Dort findet man ab und zu Phrasen. Darüber hinaus werden die vorgestellten Phrasen in keiner Weise weiter erläutert oder vertieft. Nicht auf allen diesen Seiten werden Phrasen präsentiert, sondern eher einzelne Vokabeln oder inhaltliches Wissen. Diese Sequenzen sind in allen Büchern der *Leute*-Reihe ziemlich identisch. Sie ähneln auch den Einführungsseiten und den "Portfolio"-Seiten, die am Anfang beziehungsweise am Ende eines jeden Kapitels in der Buchreihe *Momente* zu finden sind.



(Aus *Leute* 9, s.64)

Die Buchreihe *Leute* hat Kästchen mit "nützlichen Sätzen", insgesamt gibt es 97 solcher Kästchen in der gesamten Buchreihe. Diese werden hier aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit der *Momente*-Buchreihe nicht näher erläutert.

Im Unterkapitel 5.2.2.3 wird präsentiert, wie die Buchreihen *Echt* und *Momente* Vokabeln behandeln. Was über diese Bücher gesagt werden kann, gilt auch für die Buchreihe *Leute*. Die Buchreihe *Leute* bietet zu fast jedem Text Vokabellisten in unterschiedlicher Länge. Diese sind, pädagogisch und didaktisch gesehen, identisch mit denen aus der Buchreihe *Momente*.

**die Unterwäsche** undertøy  
**hoch-/herunterladen**  
 laste opp/ned  
**teilen auf** dele på  
**veröffentlichen**  
 offentliggjøre  
**ständig** hele tiden  
**der Ex-Freund, -e**  
 eks-kjæresten  
**schicken** sende  
**das Gesicht, -er** ansiktet  
**der Anwalt, -e\*** advokaten  
**deshalb** derfor  
**die Zeitung, -en** avisen  
**verklagen** saksøke  
**das Geld, -er** pengene  
**reden** snakke

### Nyttige fraser

**Ich wollte gar nicht.**  
 Jeg ville virkelig ikke.  
**Ich hab' dich lieb.**  
 Jeg er glad i deg.  
**Ich habe Unterwäsche an.**  
 Jeg har på undertøy.  
**Er hat Schluss gemacht.**  
 Han gjorde det slutt.  
**Pech gehabt! Uflaks!**  
 Sånn kan det gå!

(Aus *Leute* 9, s.115)

Es gibt auch Aufgaben in den Büchern *Leute* 8, 9, und 10, bei denen man argumentieren könnte, dass sie einen lexikalischen Ansatz oder etwas Ähnliches haben. Diese Aufgaben sind vom Design her sehr ähnlich zu den Aufgaben in der *Momente*-Buchreihe. In der Buchreihe *Leute* wurden 74 solcher Aufgaben gefunden. Die ähnlichen Aufgaben aus der Buchreihe *Momente* werden im Unterkapitel 5.2.2.4 problematisiert und die Diskussion um sie ist auch auf die Aufgaben aus der Buchreihe *Leute* anwendbar, daher werden sie hier nicht weiter diskutiert.

2 Se på statistikkene sammen. Hva forteller de?  
 Her er noen nyttige fraser dere kan bruke:  
**Die Grafik zeigt ... 88 Prozent schauen ...**  
**Nur 32 Prozent nutzen ... Aber 90 Prozent ...**

(Aus *Leute* 9, s.113)

### 5.1.2.1 Tendenz I : Leseverständnis und Textproduktion

Die Mehrzahl der in allen analysierten Büchern gefundenen Aufgaben fällt in diese Kategorie. Die meisten dieser Bücher basieren auf Texten und Aufgaben, die sich auf das Verständnis des Inhalts beziehen, gefolgt von Aufgaben, die die Lernenden dazu anregen, selbst Text zu produzieren. Um zu zeigen, dass bei den Aufgaben in diesen Büchern das Leseverständnis und die Textproduktion überwiegen, wurden aus jeder Buchreihe willkürlich ein Beispiel ausgewählt. Es steht jeweils als Beispiel für die gesamte Reihe.

#### hören lesen sprechen schreiben

- 1 Snakk med en medelev og skriv ned. Hva skjer her? Forstår dere hva de sier? Hva spør Hannah om? Hvordan svarer Erlend?
- 2 Hva får dere vite om Hannah og Erlend? Fortell hverandre på norsk.
- 3 Se på dialogen og ordskyen. Forsøk å presentere dere på tysk og si hvor dere kommer fra.
- 4 I tekstene møter dere tre viktige verb: **sein** – være, **kommen** – komme, **heißen** – hete.

Finn verbene i tekstene og lær deg hvordan man sier dem:

sein	kommen	heißen
ich bin	ich komme	ich heiße
du bist	du kommst	du heißt

- 5 Ta bilde av deg selv og skriv ned alt du kan si om deg selv på tysk. Du kan velge hvilken form du vil publisere det i.

(aus *Leute 8*, s.11)

- 1 Les teksten og svar på spørsmålene:
  - a På hvilken dag ga tyskerne opprinnelig julegaver?
  - b På hvilken dag gir tyskerne julegaver i dag?
  - c Hvem endret på dagen, og hvorfor?
  - d Når pyntet tyskerne de første juletrærne?
  - e Hvilke juleting produseres i delstatene Thüringen og Sachsen?
  - f Fra hvilket land kommer julesangen *Glade jul*?
  - g Hvor gamle er de eldste tyske julemarkedene?
- 2 I teksten argumenteres det for at den moderne vestlige julefeiringen er en tysk eksport. Er dere enige eller uenige? Diskuter.
- 3 a Gå på nettet og finn ut mer om byene Aachen, Nürnberg og Pulsnitz og området Erzgebirge. Hva kan man se og gjøre der når det er jul?
  - b I grupper: Planlegg en klassesetur i adventstiden.

(aus *Momente 2*, s.275)

**PARTNERARBEIT****Fragen zum Text:**

- 1 In welchem Jahr findet das Interview statt?
- 2 Wer war Wolfgang's Lehrer?
- 3 Wie alt war er, als er sein erstes Menuett komponierte?
- 4 Wo ist Wolfgang aufgewachsen?
- 5 Wer ist zusammen mit ihm nach Wien, Paris und London gefahren?
- 6 Wie hat das Publikum reagiert?
- 7 Warum waren die Konzertreisen so anstrengend?
- 8 Welche Opern hat Mozart komponiert?
- 9 Warum will er das Interview schnell abschließen?
- 10 Wie alt ist Mozart, als er stirbt?

(aus *Noch Einmal 3*, s.49)

**VERSTEHEN**

1. Warum kennen Erik und Luca sich?
2. Welche Gründe nennt Erik, warum er in Zürich studiert?
3. Was sagt Erik über die Lebenshaltungskosten in der Schweiz?

(aus *Echt! 2* s.140)

Die Buchreihe *Echt!* ist die textlastigste von allen Büchern. *Echt! 1* und *Echt! 2* sind in erster Linie aus längeren Texten aufgebaut, gefolgt von Aufgaben. Einige dieser Aufgaben stehen unter dem Titel "Verstehen" und zielen auf das Leseverständnis ab. Die anderen Aufgaben sind mit "Vertiefen" betitelt und zielen in erster Linie auf die Textproduktion und die weitere Erkundung eines bestimmten Themas ab.

**VERSTEHEN**

1. Wo liegt Görlitz?
2. Wie sieht es dort aus?
3. Warum wird Görlitz *Görlilwood* genannt?

**VERTIEFEN**

1. Recherchiert im Internet.  
Findet heraus, welche Filme in Görlilwood gedreht wurden.  
Sprecht darüber in der Klasse.
2. Synchronisiert (*dubbe*) einen Film.  
Wählt eine Szene aus einem norwegischen oder englischsprachigen Film und übersetzt den Dialog ins Deutsche. Synchronisiert die Szene.
3. Görlitz liegt an der alten Via Regia.  
Recherchiere im Internet. Was ist die Via Regia? Welche Rolle spielte die Via Regia früher und welche Funktion hat sie heute?  
Schreibe einen kurzen Abschnitt darüber.

(Aus *Echt! 2*, s.29)

### 5.1.2.2 Tendenz II : Die Präsentation der Phrasen

Die nächste Tendenz ist die, dass Phrasen oft vorgestellt, aber nicht weiter ausgeführt werden. Die Buchreihe *Echt* und *Momente* präsentiert Phrasen in Listen und Kästchen. Die Phrasen werden auch an anderen Stellen präsentiert, in der Regel als Einleitung oder Zusammenfassung eines Kapitels oder Themas. Besonders wichtig ist hier das Wort "präsentieren", da die vorgestellten Phrasen selten in einen Kontext gestellt, erklärt, demonstriert oder in Aufgaben integriert werden. Es ist auch wichtig zu beachten, dass "Kontext" hier als Situation plus *Co-Text* verstanden wird. Wie im Kapitel 5.1 erläutert.

Die Bücher *Echt! 1* und *Echt! 2* beenden jedes Kapitel mit einer Seite, die "*So sagt man das!*" genannt wird, und einer Grammatikerklärung, manchmal in Verbindung mit Aufgaben. Außerdem sind in diesen Büchern kleine Sequenzen eingestreut, die sie "Sprachhilfe" nennen. Das Buch *Echt! 1* hat 56 solche Sequenzen und *Echt! 2* hat 43.

Die Seiten, die mit "*so sagt man das!*" betitelt sind, sind in der gesamten Buchreihe *Echt!* fast identisch aufgebaut, mit Ausnahme von Seite 95 in *Echt! 1*, die aus einem kurzen Dialog besteht.



## So sagt man das!

**Über hypothetische Ereignisse sprechen**

Was würdest du tun, wenn ...?  
Wofür würdest du demonstrieren?  
Wenn ich in einer Diktatur leben würde, ...  
... hätte ich Angst.  
... wäre ich nicht frei, meine Meinung zu sagen.  
... würde ich versuchen zu flüchten.  
Wenn ich zwischen ... und ... wählen müsste, würde ich ...

**Über historische Ereignisse sprechen**

*Datum:*  
Die Berliner Mauer wurde am 13. August 1961 gebaut.

*Zeitraum:*  
Der Zweite Weltkrieg dauerte von 1939 bis 1945.

*Periode:*  
In den 1950er Jahren erlebte die BRD ein großes Wachstum.

*Jahreszahl:*  
1989 fiel die Mauer.

*Unbestimmter Zeitpunkt:*  
Eines Tages kam Opa aus Russland zurück.

**Zusammenhänge erklären**

*Ereignis:*  
Am 13. August 1961 wurde die Berliner Mauer gebaut.

*Grund:*  
Die Mauer wurde gebaut, weil so viele DDR-Bürger in den Westen flohen.  
Der Grund dafür war, dass ...

*Konsequenz:*  
Das führte dazu, dass Familien getrennt wurden.  
Die Konsequenz davon war, dass ...

(Aus *Echt! 2*, s.105)

Die Buchreihe *Momente* macht etwas Ähnliches, hat aber keine klar abgetrennten Seiten mit Phrasen, wie die Buchreihe *Echt!* mit "so sagt man das!" und bietet keine sogenannte "Sprachhilfe" für Aufgaben.

Wie bei der Buchreihe *Leute* sind auch bei *Momente* 1 Kästchen mit Phrasen über das ganze Buch verstreut. Es gibt 50 solcher Kästen und alle haben das gleiche oder ein ähnliches Design wie das untenstehende Beispiel. *Momente 2* hat keine solche Kästchen.

## NYTTIGE FRASER

**Pizza ist eine italienische**

**Spezialität.** Pizza er en italiensk spesialitet.

**Flammkuchen ist eine regionale Spezialität.**

Flammkuchen er en regional spesialitet.

(Aus *Momente 1*, s.52)

8 von 18 Kapiteln im Buch *Momente 1* beginnen mit einer Reihe von Phrasen oder Vokabeln, die sich auf den Inhalt des Kapitels beziehen. Sie tun dies auf unterschiedliche Weise. Diese unterscheiden sich didaktisch nicht wesentlich von den oben erwähnten Kästchen mit nützlichen Phrasen.

**Ich hätte gern ... Ich möchte (bitte) ... Ich nehme ... Leider!  
Tut mir leid! ... ist/sind alle. ... ist/sind aus. Aber wir hätten noch ...  
Ja, bitte, das hätte ich gerne. Nein, danke. Nein, danke, dann nehme ich ...**

(Aus *Momente 1*, s.101)

Es gibt auch zwei Stellen in *Momente 1* und *Momente 2*, die hervorstechen. Dies sind die einzigen Stellen, an denen eine Phrase, oder ein Chunk, vorgestellt und ausdrücklich erklärt wird.

**!** Jeg har faktisk hatt  
jobbintervju på Skype  
for å få meg sommerjobb  
i Tyskland. Da var det  
innmari nyttig å kunne  
si: *Können Sie bitte  
langsamer sprechen.*

(aus *Momente 1*, s.234)

**!** *Ich finde das irgendwie ...* Slik vinner jeg tid og kan tenke meg litt om.

(aus *Momente 2*, s.155)

Hier können wir sehen, dass die Chunks nur durch ihre Funktion und Verwendung dargestellt und erklärt werden. Dies ist immer noch sehr begrenzt, da sie als lückenhafter Satz präsentiert werden.

Die *Momente*-Buchreihe schließt jedes Kapitel mit einem "Portfolio" ab. In *Momente 1* enthalten einige davon Phrasen, aber sie fördern nicht die lexikalischen Chunks. Vielmehr konzentrieren sie sich auf die Zusammenfassung des Kapitels und enthalten Übersetzungsaufgaben. Die Portfolio-Seiten von *Momente 2* konzentrieren sich nur auf Vokabeln, aber sie fordern die Lernenden auch auf, "fünf nützliche Phrasen im Kapitel zu finden". Es erfordert ein hohes Maß an Sprachbewusstsein, um zu erkennen, welche Ausdrücke nützlich sein können.

**Pizza ist lecker!**  
**Salami finde ich gut!**  
**Chili finde ich zu scharf.**  
**Ich bin allergisch gegen Zwiebeln.**  
**Ich esse kein Schweinefleisch.**  
**Wir brauchen Mehl, Salz, Wasser und einen Esslöffel Öl.**  
**Ich sehe gern Actionfilme.**  
**Actionfilme finde ich spannend.**  
**Wollen wir ins Kino gehen?**  
**Wer kommt mit? Ich komme mit!**  
**Wie findest du den Film?**  
**lustig • spannend • romantisch • interessant • langweilig**  
**Ich finde den Film langweilig.**  
**Der Darsteller kommt aus Dänemark.**  
**Er spielt die Figur Ernst Schmidt.**  
**Was für Musik hörst du gern?**  
**Ich höre gern Rock.**  
**Ich höre am liebsten klassische Musik.**  
**Jazz finde ich langweilig.**

IFUG 03111

**1** Velg ti setninger fra denne siden og oversett dem til norsk.  
For eksempel: **Ich finde den Film langweilig.** Jeg synes filmen er kjedelig.

**2** Lytt til innspillingen av setningene ovenfor.

**a** Gjenta. Prøv å uttale setningene så tysk som mulig.

**b** Lytt en gang til. Skriv ned setningene du hører. Sammenlikn med boka.

**3** Test deg selv. Skjul de tyske setningene dine fra oppgave 1, og se om du klarer å si dem uten støtte.



(Aus *Momente 1*, s.56)

### 5.1.2.3 Tendenz III : Vokabeleinführung

Im Buch *Echt 1* finden sich auf 65 von 190 Seiten Vokabellisten (S. 190-244 sind Grammatikübersichten), viele der restlichen 125 Seiten sind identische Paare von Grammatikerklärungen in Bokmål und Nynorsk, andere sind "So sagt man das!"-Seiten wie oben erwähnt. In *Echt 2* findet man solche Vokabellisten auf 50 von 154 Seiten (S.154-220 sind Grammatikübersichten), ähnlich wie in *Echt 1* sind viele der restlichen 104 Seiten identische Paare von Grammatikerklärungen in Bokmål und Nynorsk. Mit anderen Worten, fast alle Seiten haben solche Vokabellisten von unterschiedlicher Länge.

Wie in der Buchreihe *Echt* gibt es auch in *Momente 1* auf fast jeder Seite Vokabellisten. 90 von 262 Seiten (die Seiten 262-306 sind Grammatik, Glossare usw.) haben solche Vokabellisten und *Momente 2* hat solche Vokabellisten auf 89 von 279 Seiten (die Seiten 280-339 sind Grammatik, Glossare usw.), der Rest sind Aufgabenseiten, die *Moment!* genannt werden, oder längere Aufgabensequenzen, die sich auf einen Text beziehen, Seiten, die der

Einführung in das Thema eines Kapitels gewidmet sind oder zusammenfassende Seiten am Ende von Kapiteln. Die Moment-Reihe schließt jedes Kapitel mit einer Sequenz ab, die sie Portfolio nennt. In *Momente 1* bestehen diese aus zwei Seiten, die erste ist eine Sammlung von Wörtern oder Sätzen, die die Lernenden übersetzen sollen, und die zweite enthält zusammenfassende Aufgaben für das Kapitel. Auch in *Momente 2* gibt es solche Seiten, aber anstatt die vorgestellten Wörter und Sätze zu übersetzen, werden die Lernenden aufgefordert, Sätze mit diesen Wörtern zu bilden. Genau wie im vorherigen Unterkapitel 5.2.2.2 erwähnt ist, beginnen die Kapitel in der Buchreihe Moment mit einer Reihe von Phrasen oder Vokabeln, die sich auf den Inhalt des Kapitels beziehen. Viele von diesen Kapitelintroduzierenden Seiten präsentieren viele Vokabeln. Diese unterscheiden sich didaktisch nicht wesentlich von den oben erwähnten Vokabellisten. Auch hier findet man keine der Prinzipien des lexikalischen Ansatzes.

Vater • Musik • Film • Sommer • Festival • Lied • Hochschule  
 • Name • Leinwand • Liedermacher • Prüfung • Song • Stimme  
 • Zeit • Aussehen • Band • Fan • Konzert • Künstler •  
 Lebensdaten • Lieblingslied • Ohr • Sänger • Stimmung • Bühne  
 • Eintritt • Gewitter • Hausaufgabe • Krieg • Musik

wissen • werden • verstehen • singen • mitsingen • spielen •  
 bekommen • erleben • genießen • hören • anschauen • besuchen  
 • denken • fühlen • sehen • klingen • tanzen • verlieren •  
 verstehen • versuchen • üben • fließen • lieben • hassen

echt • laut • bekannt • unglaublich • wichtig • besser •  
 gehörlos • interessant • gratis • toll • witzig • wunderbar •  
 wunderschön • live • frei • leise

auch • aber • noch • dann • immer • doch • es geht um • nur  
 • irgendwie • nie • außerdem • bevor • draußen • leider •  
 plötzlich • wieder • nächster • in der Nähe • beide(s) • es gibt

- 1 Skriv glosene fra denne siden i en egen gloseliste og lagre den. Gjør som i eksemplet:  
**der Vater, Väter – faren – Ich mag meinen Vater sehr.**  
 (= glose, bøyingsform – oversettelse – eksempelsetning).
- 2 Hvilke ord synes du det er vanskelig å huske? Velg tre ord og finn på huskereglar, for eksempel:  
**anschauen** ▶ Ane, SJÅ på dette. ▶ titte på
- 3 Finn fem uttrykk i dette kapitlet som du vil lære deg utenat. Noter dem i gloselisten din.

(Aus *Momente 2*, s.40)

Die Vokabellisten in *Momente* sind in allen praktischen Aspekten identisch mit denen in *Echt*. Es ist ein Verfahren, das in allen Lehrbüchern zu finden ist. Es handelt sich einfach um Listen, in denen ein Wort aus der Zielsprache als Äquivalent zu einem Wort aus der Muttersprache aufgestellt wird, wie in Kapitel 5.1.1.1 erwähnt. Dies gilt auch für die anderen Stellen, an denen Vokabeln in diesen Büchern präsentiert werden. Sie werden nicht mit *Co-Text* oder *Collocations* präsentiert. Es wird auch nicht gezeigt, wie oder ob sie Teil eines *Chunk* sind oder sein können. Es gibt auch in keinem der Bücher ein klares Zeichen dafür, dass gezeigt wird, wie einzelne Wörter in Metaphern verbunden sind oder wie sie nicht offensichtliche Gegenstücke haben, wie in Kapitel 5.1.1.2 beschrieben. Auch scheinen die Bücher keine besondere Behandlung einzelner Wörter auf der Grundlage der in Unterkapitel 4.3.2 genannten Spektren vorzunehmen. Verben und Adverbiale finden sich zwar in diesen Listen, aber ihr *generative*, *communicative*, und *generalisable* Potenzial wird nicht hervorgehoben, demonstriert und so weiter.

Diese Vokabellisten sind viel zu "sauber und aufgeräumt", wie bereits in Kapitel 5.1.1.1. erwähnt. Der Zweck dieser Listen, nicht nur in den Buchreihen *Echt* und *Momente*, sondern in allen hier untersuchten Lehrbüchern, scheint darin zu bestehen, das Lesen eines bestimmten Textes zu erleichtern. In diesem Zusammenhang könnte man sich dann fragen, ob die Wörter, die für diese Listen ausgewählt werden, die sind, die man zum Verständnis eines bestimmten Textes braucht. Man könnte auch fragen, inwieweit solche Listen ein nützliches Hilfsmittel sind, oder ob sie einfach zu einem Hintergrundmerkmal werden, das sich nicht von Bildern, Grafiken oder der Farbwahl unterscheidet. Diese Fragen, so aufschlussreich und interessant sie (und ihre Antworten) auch sein mögen, fallen nicht in den Rahmen dieser Analyse. Nichtsdestotrotz gibt es einige Dinge, die im Lichte der oben genannten Grundsätze aus Kapitel 5.1. hervorgehoben sind. In erster Linie das Problem mit den Listen im Allgemeinen, wie in Kapitel 5.1.1.2 erwähnt.

Als Beispiel führe ich hier auf:

trotzdem likevel

schaffen her: å rekke

tragen (ä-u-a) å bære / å bere

auf jeden Fall her: absolutt

kaum knapt / nesten ikkje

spitze fantastisk

(Aus *Echt! 1*, s.44)

Hier wird *trotzdem* mit dem norwegischen Wort *likevel* „gleichgesetzt“. Aber dieses Wort kann auch „*men, uansett, enda, til tross for, ikke desto mindre, tross alt, allikevel, i alle fall, selv om*“, und so weiter, in verschiedenen Kontexten bedeuten. Ist es dann sinnvoll, „trotzdem = likevel“ zu lernen, wenn man stattdessen eine Reihe von Chunks mit dem Wort „trotzdem“ lernen und diese mit Übersetzungen aus der Muttersprache der Lernenden vergleichen könnte.

Die Bücher vermitteln den Lernenden die Vorstellung, dass Vokabular und Grammatik zwei verschiedene Bereiche der Sprache sind und dass ein Wort in Sprache X mit einem Wort in Sprache Y übersetzt werden kann. Die meisten Menschen, die mehr als eine Sprache fließend beherrschen, sollten erkannt haben, dass dies in der Realität selten der Fall ist.

#### 5.1.2.4 Tendenz IV : Phrasen in den Aufgaben

Sowohl in der *Echt-* als auch in der *Momente-*Buchreihe gibt es viele Aufgaben, die Phrasen enthalten, aber diese folgen bestimmten Tendenzen, die in beiden Büchern recht ähnlich sind;

- Sie enthalten oft nur eine oder sehr wenige Phrasen.
- Die Funktion der Phrasen wird selten hervorgehoben.
- Sie scheinen hauptsächlich als Schreibhilfe verwendet zu werden.
- Sie enthalten sehr oft semantisch dichte Wörter und sind oft eng mit der jeweiligen Aufgabe verbunden und daher weniger *generative, communicative, und generalisable*. Dadurch wird auch die Wahrscheinlichkeit begrenzt, dass sie außerhalb der jeweiligen Aufgabe angetroffen oder verwendet werden.

*Echt! 1* hat 56 solche “Sprachhilfe” und *Echt! 2* hat 43, wie oben erwähnt, und damit einen Gesamtbetrag von 99. Diese sind scheinbar immer eine Ergänzung zu Aufgaben, manchmal integriert und manchmal nur erwähnt. Sie unterscheiden sich auch inhaltlich. Bei einigen

handelt es sich um pragmatisch nützliche lexikalische Elemente, die man als Chunks bezeichnen könnte, während andere semantisch dichter sind, wie Lewis es ausdrückt. Diese semantisch dichten Chunks scheinen darauf abzuzielen, das kreative Schreiben zu unterstützen. Die verbleibenden Fälle sind Beispielsätze oder Wortlisten. Diese Observation gilt für beide *Echt! 1* und *Echt! 2*. Zunächst werden hier Beispiele von vokabulären Sprachhilfen gezeigt.

2. Welche Lebensmittel kauft deine Familie regelmäßig ein, und wo?

Sprachhilfe: in der Metzgerei / auf dem Fischmarkt / auf dem Wochenmarkt /  
im Bio-Laden / im Supermarkt

(aus *Echt! 1*, s.88)

3. Was brauchst du im Alltag, um zufrieden (*tilfreds*) zu sein?  
Was ist für dich am wichtigsten?

Sprachhilfe: Nahrung (Essen und Getränke), tolle Kleider, schönes  
Wetter, Familie, Freunde, Liebe, Frieden, dein Zuhause,  
Herausforderungen (*utfordringer / utfordringar*), Training,  
Hobbys, Soziale Medien

(aus *Echt! 1*, s.146)

3. Viele Bilder im Internet sind retuschiert.  
a) Beschreibt die beiden Seiten des Bildes.  
b) Was ist der Grund dafür, dass Bilder  
retuschiert werden – und was macht  
das mit uns?

Sprachhilfe:  
Streben nach Perfektion  
man vergleicht sich  
das übt Druck auf uns aus  
schlechtes Vorbild

(aus *Echt! 2*, s.51)

Diese sind ab und zu einfache Wortlisten, und ab und zu Wortlisten mit Kollokationen oder Listen von Beispielsätzen. Unten steht eine Tabelle, wo sie gezählt und kategorisiert werden.

	Vokabeln mit Präpositionen	Vokabeln ohne Präpositionen	Beispielsätze
<i>Echt! 1</i>	3	7	2

<i>Echt! 2</i>	3	3	3
Summe	6	10	5

Die anderen Instanzen von “Sprachhilfe” enthalten zwar Phrasen, können aber in fünf Gruppen eingeteilt werden:

- diejenigen, die nur eine Phrase enthalten,
- diejenigen, die mehr als eine Phrase enthalten,
- diejenigen, die Phrasen enthalten, die in erster Linie dazu dienen, eine bestimmte Aufgabe zu unterstützen, und
- schließlich diejenigen, die pragmatisch nützliche Phrasen enthalten, aber nicht unbedingt eine Erläuterung dazu geben.

Diese Kategorien schließen sich nicht gegenseitig aus, daher können mehrere Beispiele in mehr als eine Kategorie eingeordnet werden.

### Nur eine Phrase

1. Transparente Wörter (*ord som ligner i skrivemåte og betydning på forskjellige språk / ord som liknar i skrivemåte og tyding på forskjellige språk*)

Kombiniere Beruf, Werkzeug und Produkt.

*Schmied    Mühle    Fisch*  
*Müller    Ofen    Schwert*  
*Fischer    Hammer    Mehl*  
*Bäcker    Boot    Brot*

**Sprachhilfe: ... , ... und ... gehören zusammen.**

(Aus *Echt! 1*, s.17)

**VERTIEFEN**

1. Wofür demonstrieren Menschen heute in Norwegen, Deutschland und der Welt?

Sprachhilfe:

Sie demonstrieren für/gegen ...

2. Es gibt verschiedene Protestformen wie z.B. Sit-ins, Hausbesetzungen, Blockaden, Hungerstreiks, oder man kann Online-Petitionen unterzeichnen. Welche Protestformen würdest du (nicht) benutzen? Begründe deine Meinung.

Sprachhilfe:

Ich finde Hungerstreiks (nicht) okay, weil ...

(Aus *Echt! 2*, s.98)

	Nur eine Phrase wird präsentiert
<i>Echt 1</i>	8
<i>Echt 2</i>	7
Summe	15

Tabelle 1: Nur eine Phrase.

### Aufgabenspezifischen Beispiele

Wenn man alle Beispiele ausschließt, in denen nur eine Phrase präsentiert wird, kann man weiter zwischen aufgabenspezifischen und nicht aufgabenspezifischen Beispielen unterscheiden. Der Grund dafür, diese auszuschließen, ist, dass der pädagogische und didaktische Wert begrenzt ist, wenn nur eine Phrase präsentiert und verwendet wird. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass die Lernenden viele Beispiele in unterschiedlichen Kontexten zu sehen brauchen.

1. In welcher der drei Organisationen würdest du dich engagieren, und warum?

Sprachhilfe: Ich würde mich bei ... engagieren, weil ...

Ich könnte auch bei ... mitmachen, denn ...

(Aus *Echt! 1*, s.130)

3. Stellt euch vor, ihr würdet in einer Diktatur leben.

Würdet ihr Familie und Freunde verlassen und einen gefährlichen Fluchtversuch wagen? Was sind die Vor- und Nachteile, die mit so einer Flucht verbunden sind? Diskutiert und begründet. Siehe auch *So sagt man das!* auf Seite 105.

Sprachhilfe:

Ich würde meine Familie und Freunde (nicht) verlassen, weil ich ...

Ein Vorteil/Nachteil einer Flucht ist, dass ...

(Aus *Echt!* 2, s.103)

	Aufgabenspezifische Sprachhilfe
<i>Echt1</i>	16
<i>Echt2</i>	9
Summe	25

Tabelle 2: Aufgabenspezifischen Beispiele.

### **Situation insgesamt**

Vokabeln/Beispielsätze	21
Nur eine Phrase	15
Aufgabenspezifische Sprachhilfe	25
Summe	61

Tabelle 3: Insgesamt.

Von den ursprünglich 99 "Sprachhilfe"-Fällen in diesen Büchern wurde ein Drittel, oder 61, gestrichen, weil man nicht sagen kann, dass sie lexikalische Elemente in den Phrasen oder Vokabeln, die sie darstellen, betonen. Die aufgabenspezifischen Beispiele werden ebenfalls ausgeschlossen, da sie in der Regel um semantisch dichte Elemente herum aufgebaut sind und aufgrund ihrer Aufgabenspezifität nicht in die oben genannten Spektren aus Kapitel 4.3.2 fallen. Die übrigen Beispiele sind hauptsächlich von der folgenden Art.

**VERTIEFEN**

1. Du entscheidest dich dafür, einen freiwilligen, unbezahlten Job für einige Stunden pro Woche zu machen. Wofür würdest du dich engagieren? Benutze die Ausdrücke aus dem Text und die Sprachhilfe.

Sprachhilfe: Ich würde / könnte mich ... engagieren.  
Ich könnte etwas für ... tun.  
Ich würde ...

2. Was macht ihr sonst (*ellers/elles*) in eurer Freizeit?

3. Schreibe eine E-Mail an deinen Opa / deine Oma und erzähle, was du in der Freizeit machst und wofür du dich freiwillig engagierst. Deine E-Mail kann so anfangen und enden:

Lieber Opa / Liebe Oma  
...  
Liebe Grüße,  
dein ... / deine ...

4. Drehe ein Vlog über deine Freizeit. Erzähle und zeige, was du in deiner Freizeit machst, warum, mit wem zusammen, wie oft und wo.

Sprachhilfe: Ich heiße ..., ich komme aus ... und bin ... Jahre alt.  
...  
Ciao / Tschüs / Bis zum nächsten Mal / Bis bald.

(aus *Echt! 1* s.148)

**VERTIEFEN**

1. Macht eine Klassenstatistik.  
Welche Pläne habt ihr nach dem Abitur?

Sprachhilfe:  
Die Mehrheit / die Minderheit möchte ...  
Die Hälfte / ein Drittel / ein Viertel der Klasse möchte ...  
Keiner möchte ...

2. Könnt ihr euch vorstellen, nach dem Abi ins Ausland zu gehen?  
Wohin? Was würdet ihr dort machen? Sprecht zu zweit darüber.

Sprachhilfe:  
Ich kann es mir sehr gut / ein bisschen / gar nicht vorstellen.  
Ich würde gern nach ...  
Ich würde dort ...

(aus *Echt! 2* s.141)

2. Diskutiert das Thema «Fleisch essen oder nicht» in kleinen Gruppen. Benutzt die Argumente aus Aufgabe 2 oben. Baut eure Argumentation mit Hilfe der Ausdrücke unten auf.

Sprachhilfe:  
**Behauptung** (=påstand)  
Meiner Meinung nach ... / Ich finde / denke, dass ...  
**Begründung** (=begrunnelse / grunngiving)  
... , weil ... / Ein Argument dafür ist ...  
**Beispiele** (=eksempler / døme)  
Beispielsweise ... / Zum Beispiel ...

(aus *Echt! 1* s.93)

Diese Aufgabe ist die einzige, die die Funktion der Chunks erklärt und pragmatische Synonyme angibt, wie in Kapitel 5.1.1.3 erwähnt.

Bei den übrigen Aufgaben in diesen Büchern handelt es sich entweder um Übersetzungsübungen oder um Aufgaben, die den meisten Lehrkräfte vertraut sind, wie zum Beispiel Lückenaufgaben.

Man kann getrost behaupten, dass Phrasen oder "Chunks" in diesen Lehrbüchern, *Echt 1* und *Echt 2*, eine ergänzende Funktion haben. Sie scheinen nicht aktiv chunks als pädagogisches Mittel zu nutzen und die Lernenden nicht aktiv für chunks zu sensibilisieren. Die Herangehensweise dieser Bücher erinnert daran, wie Lehrbücher normalerweise mit Vokabeln umgehen. Es gibt Listen, Kästchen und Tipps, die die Aufgaben ergänzen. Obwohl in diesen Büchern außerhalb längerer Texte vollständige oder halbvollständige Phrasen vorkommen, lässt sich kaum behaupten, dass sie diese Phrasen aktiv verwenden. Sie spielen nur eine untergeordnete Rolle.

*Momente 1* webt im gesamten Buch "Phrasenhilfen" in die Aufgaben ein, die der "Sprachhilfe" in der Buchreihe *Echt!* sehr ähnlich sind, wobei diese Phrasen zwischen pragmatisch übertragbar und aufgabenspezifisch variieren können. Wenn man den gleichen Ausschlussprozess wie oben bei der Buchreihe *Echt!* durchführt, findet man ähnliche Tendenzen. Aus diesem Grund hat es sich als produktiver erwiesen, die Aufgabendesigns der Buchreihe *Momente* zu betrachten, die sich von denen der Buchreihe *Echt* unterscheiden.

Im Allgemeinen handelt es sich auch, im Buch *Momente 1*, um einen Typ von Aufgaben, der den meisten Lehrkräften recht vertraut ist: "Ergänzen die Sätze", "beginnen so", "folgen dem Beispielsatz" oder "folgen dem Muster". 112 Aufgaben fallen in diese Kategorien. Von all diesen Aufgaben scheint nur eine Aufgabe die Aufmerksamkeit der Lernenden ausdrücklich auf den Satz als "Chunk" zu lenken und seine Funktion zu erklären.

- 2 a** Hva ønsker du deg i gave? Finn fem ting, og finn ut hva disse heter på tysk. Skriv en setning på hver lapp. Begynn slik: **Ich wünsche mir ...** Så fullfører du setningen med det du ønsker deg, for eksempel: **einen Fußball**. NB! Alle ordene (det du ønsker deg) skal stå i akkusativ. Husk at akkusativ bare blir synlig hos substantivene i hankjønn.
- b** Sammenlikn i klassen hva dere ønsker dere. Alle leser opp to av ønskene sine.  
**Ich wünsche mir ein Handy.**
- c** Samle alle setninger med ord der akkusativ er synlig. Gjenta! Hva har disse ordene til felles?
- d** Alle reiser seg, velger en lapp og går rundt og prøver å finne en annen som ønsker seg det samme. Spør: **Wünschst du dir auch ein Handy/einen Fußball/eine Hose?**

(Aus *Momente 1*, s.131)

Bei dieser Aufgabe wird der betreffende Satzkopf deutlich gezeigt, seine Funktion erklärt und Beispiele für mögliche nachfolgende Phrasen gegeben. Hier wird auch gezeigt, wie die Phrase

in eine Frage umgewandelt werden kann, und es werden grammatikalische und strukturelle Merkmale in die Aufgabe eingebaut, in diesem Fall Akkusativ.

Außerdem findet man in *Momente 1* andere Aufgabenformen, die man in der Buchreihe *Echt!* nicht findet. *Momente 1* enthält Aufgaben, bei der die Lernenden aufgefordert werden, nützliche Ausdrücke in einem Text zu finden. Es wird auch erwähnt, dass es in einem Text nützliche Phrasen gibt oder dass es eine gute Idee ist, nützliche Phrasen zu lernen. Dies könnte jedoch problematisch sein. Denn woher soll man, d.h. die Lernende, wissen, welche Phrasen nützlich sind, bevor man die Phrase beherrscht und ihre Nützlichkeit gesehen hat?

*Momente 2* hat keine Phrasenkästchen oder Seiten, die den Phrasen gewidmet sind. An einigen Stellen des Buches wird die Nützlichkeit des Lernens von Phrasen erwähnt und an anderen Stellen werden die Lernenden aufgefordert, nützliche Phrasen zu finden, aber das Buch bietet nur selten Anleitung oder Erklärungen dazu, was eine Phrase nützlich macht und wie man die Phrasen aus einem Kontext extrahiert und in einem anderen verwendet. Hier kann man dieselbe Frage wie oben stellen.

In dem Buch *Momente 2* finden sich allerdings auch zwei bemerkenswerte Beispiele, die an den lexikalischen Ansatz erinnern können.

Die erste Aufgabe konzentriert sich nicht unbedingt auf eine Phrase oder führt ein Wort mit lexikalischen Prinzipien ein, sondern ermutigt die Lernenden, Satzarten zu finden, zu erkennen und zu sortieren. Dies entspricht dem in Kapitel 5.1.1.3 erwähnten Prinzip. Sie versuchen auch ausdrücklich, mit dem Bewusstsein der Lernenden zu arbeiten und ihre Aufmerksamkeit auf den *sentence builder* "um ... zu" zu lenken. Mehr zu *sentence builder* siehe Kapitel 4.1.

- 4 a Hva er hamburgersetninger? Husker du det? Les mer i minigrammatikken på side 312.
- b Finn ni hamburgersetninger i denne teksten.
- c Hva er det med verbalet som gjør at disse setningene er hamburgersetninger? Sorter.
- d Tegn hamburgere for fire av disse setningene, og oversett dem til norsk.
- e Diskuter: Kan konstruksjoner med **um ... zu** også ses på som hamburgersetninger?
- f Finner du flere setninger som likner på hamburgersetninger?

(*Momente 2*, s.185)



**Ich habe schon zwei Kinokarten gekauft.**

*Jeg har allerede kjøpt to kinobilletter.*

**Ich mache jeden Morgen immer zuerst das Licht an.**

*Hver morgen slår jeg aller først på lyset.*

**Wir werden morgen Abend sicher ganz viel Spaß haben.**

*Vi kommer sikkert til å ha det veldig moro i morgen.*

**In Neustadt werden bald viele neue Häuser gebaut.**

*I Neustadt blir det snart bygd mange nye hus.*

(*Momente 2*, s.312)

Die nächste Aufgabe zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich mit dem scheinbar grammatikalisch komplexen Phänomen des Konjunktivs beschäftigt. Der Konjunktiv ist etwas, dem Lewis ausdrücklich mehr Aufmerksamkeit schenkt. Besonders interessant an diesem Beispiel ist, dass der Schwerpunkt auf der Funktion und nicht auf der grammatikalischen Struktur liegt.

- 5 a Hva mener Clara når hun sier: **Wenn wir alle die Raumtemperatur senken würden, ...?**  
 b Hvordan ville vi sagt dette på norsk?  
 c Oversett alle utsagnene til norsk.  
 d Lag egne hypotetiske setninger om disse emnene: **weniger Plastiktüten = weniger Plastikmüll • mehr Bäume = weniger CO<sub>2</sub> in der Luft • Fahrrad = weniger Abgase.**  
 Bruk dette mønstret: **Wenn wir ... würden, würde ...** Finner du på flere emner?

(Aus *Momente 2*, s.223)

Die restlichen Aufgaben, die Phrasen enthalten, sind Aufgaben, die als Hilfe zur Erleichterung des freien Schreibens der Lernenden betrachtet werden können, oder es sind Aufgaben des Typs "ergänzt die Sätze" oder Aufgaben, bei denen sie einem Beispielsatz folgen müssen, genau wie bei *Momente 1*.

- 4 a Oversett til norsk:  
**Das Herz beginnt schneller zu schlagen. • Wir hoffen, unseren Stress zu reduzieren.**  
b Les om infinitivkonstruksjoner på side 317.  
c Fullfør setningene. Bruk infinitivkonstruksjoner og fantasien.  
**Die Ärzte hoffen ... • Die Kinder haben vergessen ... • Der Nachbar versucht ... •  
Das Baby fängt an ... • Es ist wichtig ... • Die Eltern verbieten ihm ...**

(Aus *Momente* 2, s.171)

Die Buchreihe *Momente* unterscheidet sich von der Buchreihe *Echt* dadurch, dass es viel weniger Phrasen enthält, sowohl in Form von Listen als auch in Form von Aufgaben, aber man kann argumentieren, dass das Aufgabendesign in einigen Aufgaben in diesen Büchern dazu beiträgt, das Sprachbewusstsein der Lernenden zu fördern. Dies liegt daran, dass die Nützlichkeit von Phrasen häufig erwähnt wird und/oder die Lernenden ermutigt werden, nützliche Phrasen zu finden. Andererseits könnte man argumentieren, dass eine solche Aufgabe nur möglich ist, wenn man bereits ein ausreichendes Sprachbewusstsein hat. Aber es gibt auch Aufgaben, bei denen die Phrasen eher ein Ziel als eine Ergänzung zu sein scheinen.

Ebenso wie bei der Buchreihe *Echt!* kann man bei der Buchreihe *Momente* nicht sagen, dass sie den lexikalischen Ansatz in den Mittelpunkt stellt. Trotz ihrer unterschiedlichen Gestaltung und Herangehensweise beschäftigen sich diese beiden Buchreihen in ähnlicher Weise mit "Chunks" oder Phrasen. Der Hauptunterschied besteht darin, dass *Echt!* sehr oft sehr viele Phrasen präsentiert, sie aber nicht unbedingt aktiv in die Aufgaben einbindet oder die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sie lenkt. *Momente* hingegen präsentiert weniger Phrasen und weniger häufig, hat aber mehr Aufgaben, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sie lenken. Wohlgermerkt, die *Momente*-Buchreihe tut dies eher selten, aber häufiger als *Echt!*.

### 5.1.2.5 Zusammenfassung

Was man aus der Analyse der neueren Lehrbücher ableiten kann, ist, dass sie eindeutig mit den Schlüsselwörtern "Uttrykk" [Ausdrücke] und "Uttrykksformer" [Ausdrucksformen] aus dem Lehrplan im Hinterkopf geschrieben wurden, aber sie scheinen keine mit dem lexikalischen Ansatz verbundenen Prinzipien zu verwenden. Es bleibt dann den Lehrkräften überlassen, die Lücken zu füllen oder die in diesen Büchern vorgestellten Wörter und Phrasen in einer angemessenen Weise zu verwenden. In Anbetracht der Menge an Phrasen, die in diesen Büchern präsentiert werden, besteht die Möglichkeit, einen lexikalischen Ansatz zu

implementieren, wenn man ihn kennt und die Prinzipien kennt, die das Lernpotenzial maximieren.

## **6 Fragenbogenuntersuchung zur Praxis der Lehrkräfte**

Jede Analyse von Lernmaterialien und Lehrplänen kann nur begrenzte Fragen beantworten und lässt uns einen großen blinden Fleck, nämlich das, was in den Klassenzimmern tatsächlich passiert.

Um diesen Bereich ein wenig zu beleuchten, wurden mehrere Untersuchungsansätze in Betracht gezogen. Die wichtigste Einschränkung war hier die Zeit, die für die Masterarbeit zur Verfügung stand. Qualitative Interviews von Lernenden, Lernergruppen und Lehrkräften waren im Laufe der Zeit nicht möglich. Ein weiterer einschränkender Faktor war der Umfang, der Zeitplan der Arbeit und die Zeitpläne der eventuellen Interviewobjekten. Dies schloss längere Interviews mit Lehrkräften aus. Untersuchungen dieser Art hätten wahrscheinlich interessante und wichtige Details aufdecken können. Andererseits ist die Stichprobengröße aufgrund des qualitativen Charakters einer solchen Untersuchung begrenzt, so dass weniger verallgemeinbare Aussagen hätten gemacht werden können. Aufgrund dessen wurde eine Fragebogenuntersuchung als Untersuchungsmethode gewählt.

### **6.1.1 Methode: Fragenbogenuntersuchung**

Fragebogenuntersuchungen können als eine strukturierte Sammlung quantitativer Daten bezeichnet werden. Sie bestehen aus vorformulierten Fragen und oft festen Antwortmöglichkeiten (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 86). Dies war nur bei einigen Fragen der Fragenbogenuntersuchung in dieser Masterarbeit der Fall, da die Meisten der Fragen offenere Fragen waren. Die Stärke von Fragenbogenuntersuchungen liegt oft darin, dass sie sich leicht in Statistiken umwandeln lassen, große Datenmengen sammeln können und somit etwas über die allgemeine Situation aussagen. Aus demselben Grund haben solche Fragenbogenuntersuchungen aber auch gewisse Schwächen. Man kann selten in die Tiefe gehen oder offene Fragen stellen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 86). Eine weitere Schwäche ist ganz offensichtlich, dass man nur Antworten auf das erhält, wonach man fragt, und dass Ansichten, die bei einer qualitativeren Methode hätten herauskommen können, nicht berücksichtigt werden (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 87). Die Qualität der Antworten hängt auch stark davon ab, wie die Fragen formuliert sind. Dies ist insbesondere bei Fragenbogen

mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der Fall, die ebenfalls angemessen formuliert sein müssen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 87).

Aufgrund der Art des Themas war es notwendig, dass die meisten Fragen offene Fragen mit Textfeldern waren, in die man alles Mögliche schreiben konnte. Dies führte dazu, dass einige Befragte sehr detaillierte Antworten gaben, andere hingegen nicht. Die Freiheit bei der Formulierung der Antworten macht auch die Quantifizierung der Antworten etwas schwieriger, aber dieses Opfer musste gebracht werden. Der Grund dafür war, dass der Zweck der Fragenbogenuntersuchung darin bestand, einen etwas tieferen Einblick in die Praxis der Lehrkräfte zu gewinnen und eine aufschlussreiche Ergänzung zur Lehrbuchanalyse im vorherigen Kapitel zu sein. Dies bedeutete, dass einige der Stärken einer quantitativen Fragenbogenuntersuchung verloren gingen, aber gleichzeitig auch einige der Schwächen, die mit einer solchen Untersuchung verbunden sind.

Offene Fragen sorgen für Tiefe und Verständnis, während strukturiertere Fragen für Breite und Überblick sorgen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 87). Hier muss man sich bewusst sein, was man realistischerweise von den Teilnehmer\*innen erwarten kann (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 87). Hier wurde - vielleicht zu Unrecht - erwartet, dass Lehrkräfte, die in einer Gruppe aktiv sind, die über Unterricht diskutiert, bereit sind, eine Reihe relativ offener Fragen zu ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu beantworten.

Bei der Formulierung von Fragen ist es sehr wichtig, dass sie von allen, die die Fragen lesen, ungefähr gleich interpretiert werden (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 88). Dies war etwas, das sich in dieser Fragenbogenuntersuchung als sehr problematisch erwies, insbesondere in Bezug auf die Wörter "analysieren" und "Phrase". Siehe Unterkapitel 7.1.3.5

Es ist immer ein Ziel, eine repräsentative Gruppe zu befragen (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 93). In dieser Fragenbogenuntersuchung beschränkt man sich auf diejenigen Lehrkräfte, die

1. engagiert genug sind, um in dieser Facebook-Gruppe aktiv zu sein, und
2. die sich freiwillig Zeit nehmen, um eine in dieser Gruppe geteilte Fragenbogenuntersuchung zu beantworten.

Diese waren am leichtesten zu erreichen und unterscheiden sich daher mit ziemlicher Sicherheit systematisch von denen, die es nicht sind (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 93).

Um herauszufinden, was in den Klassenzimmern im ganzen Land wirklich passiert, wurde also eine Fragenbogenuntersuchung durchgeführt. Hier wurden den Lehrkräften 15 Fragen gestellt, um herauszufinden, wie sie sich zu den Lehrbüchern verhalten, wie sie Grammatik und Vokabellernen unterrichten und welche Beziehung sie zur Arbeit mit der Sprache auf lexikalischer Ebene haben. Der Fragebogen wurde durch eine Facebook-Seite *Tysklærere i Norge* verbreitet. Hier können Lehrkräfte einander Fragen stellen und Unterrichtsmethoden diskutieren. Der Fragebogen war von 15.03.23 bis 24.03.23 zugänglich. Auf den Fragebogen haben 33 Lehrer\*innen geantwortet.<sup>2</sup>

Nachdem die Informationen gesammelt wurden, wurden sie nach demselben Verfahren, „offenes Kodieren“ analysiert, wie in den Kapiteln 2.1 und 5.1.1 erläutert

### **6.1.2 Die Untersuchungsteilnehmer\*innen**

Von den 33 Lehrkräften, die auf die Umfrage geantwortet haben, hatten 22 eine Ausbildung, die einem Studium von mehr als einem Jahr entspricht, 10 hatten eine Ausbildung, die einem Jahr oder weniger entspricht, und nur eine Lehrkraft hatte keine Ausbildung in Deutsch. Die Befragten arbeiteten hauptsächlich in den Klassen 8-10, aber 18 von ihnen hatten auch Erfahrung in den Klassen 11-13. Die Befragten sind seit unterschiedlich langer Zeit als Deutschlehrer\*in tätig. Hier haben 11 von 33 Befragten 20 Jahre oder länger gearbeitet, 9 haben zwischen 10 und 15 Jahre gearbeitet, und die restlichen 13 Befragten haben 8 Jahre oder weniger als Deutschlehrer\*in gearbeitet. Mit anderen Worten, die überwiegende Mehrheit hatte mehr als acht Jahre lang gearbeitet. Die ersten fünf Fragen zielten darauf ab, die Lehrkräfte zu kategorisieren, um die Gruppe zu beschreiben, wie oben zu sehen ist. Die verbleibenden Fragen bezogen sich auf ihre Praxis als Deutschlehrer\*innen.

### **6.1.3 Die Analyse der Antworten auf die Fragenbogenuntersuchung**

In dem Bemühen, die Fragen verständlich und nicht zu leitend zu gestalten, wurden allzu technische Begriffe vermieden. Dies kann auch dazu geführt haben, dass die Fragen sehr unterschiedlich interpretiert werden konnten und auch wurden. Im Allgemeinen lassen sich bei den Antworten sechs Tendenzen erkennen.

---

<sup>2</sup> Der Fragenbogen liegt im Anhang

### 6.1.3.1 Tendenz I

Viele Lehrkräfte denken, dass die Arbeit mit unanalysierten Sätzen, und also auch Chunks, etwas für die Anfangsphase des Sprachenlernens oder speziell für schwache Lernende ist. Dies erinnert an das, was in Kapitel 5.1.1.3 erwähnt wird. Das kann man auch sehen, wenn man die Anzahl der präsentierten Phrasen im Buch *Momente 1* und *Momente 2* vergleicht: Es gibt viel mehr im ersten Buch. Die Tendenz, die Lewis 1991 erstmals beschrieb, ist unter norwegischen Lehrkräften und Lehrbüchern mehr als 30 Jahre später immer noch weit verbreitet. Eine besondere Nuance unter diesem Punkt, was in den Lehrbüchern nicht unbedingt ersichtlich ist, ist die Haltung der Lehrkräfte, dass ein eher lexikalischer Ansatz ein letzter Ausweg ist, der für "schwache" Lernende geeignet ist. Dies deutet auf den Vorrang der grammatikalischen Korrektheit im Ansatz der Lehrkräfte hin, der bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausgiebig wiederholt wurde.

*"Wie geht es dir?" og andre "hilsetninger" er noe de bare lærer seg utenat. De brukes hver time, så de analyseres ikke, de bare læres som de er.*

(Informant #9, Frage 13<sup>3</sup>)

[auf Deutsch: "Wie geht es dir?" und andere "Begrüßungsfloskeln" sind etwas, das sie einfach auswendig lernen. Sie werden in jeder Unterrichtsstunde verwendet, also werden sie nicht analysiert, sondern einfach so gelernt, wie sie sind.]

Diese Antwort und andere, die in dieselbe Richtung gehen, beziehen sich auch auf das, was in Kapitel 5.1.1.3 erwähnt wird. Wenn Chunks gelernt werden, dann oft nur in den einfachsten Initiator-Antwort-Situationen.

*Ja, hvert fall i starten/8.klasse*

(Informant #5, Frage 13)

---

<sup>3</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

[auf Deutsch: Ja, zumindest am Anfang/8. Klasse]

*Jeg syns dette [å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem] er veldig nyttig, særlig i begynneropplæringa. Det er også veldig fint å kunne gå tilbake til uttrykk/fraser elevene allerede kjenner til når man skal forklare ny grammatikk.*

(Informant #17; Frage 14<sup>4</sup>)

[auf Deutsch: Ich denke, dass dies [die Arbeit mit Phrasen und Sätzen, ohne sie zu analysieren] sehr nützlich ist, besonders im Anfängerunterricht. Es ist auch sehr schön, auf Ausdrücke/Phrasen zurückgreifen zu können, die die Schüler\*inne bereits kennen, wenn sie eine neue Grammatik erklären.]

*for de svake elevene er det ofte godt å ikke alltid måtte knytte innlæringen til noe grammatisk, men at de fokuserer på innholdet og kommunikasjonen.*

(Informant #2; Frage 15<sup>5</sup>)

[auf Deutsch: Für schwache Lernende ist es oft gut, das Lernen nicht immer mit der Grammatik zu verbinden, sondern sich auf den Inhalt und die Kommunikation zu konzentrieren.]

*Enkelte kan faktisk bli mer forvirret med analyse.*

(Informant #17; Frage 15)

[auf Deutsch: Einige können durch die Analyse sogar noch verwirrter werden.]

---

<sup>4</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

<sup>5</sup> Hvordan tror du det er for elevene å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Hvilke tilbakemeldinger får du fra dem? (direkte og indirekte)

[Was denken Sie, wie es für die Schüler\*inne ist, mit Phrasen und Sätzen zu arbeiten, ohne sie zu analysieren? Welche Rückmeldungen erhalten Sie von ihnen (direkt und indirekt)?]

Diese Antwort bezieht sich nicht speziell auf schwache Lernende, aber das Wort „*Enkelte*“ [Einige] scheint einige Lernende als nicht geeignet für explizites Grammatiklernen als Ausnahme zu betrachten.

*Det hjelper primært de svakere elevene. Men jeg gir som oftest ulike alternativer etter hvilket nivå man befinner seg på. Det største problemet der er at mange som er i midten og litt over middels velger bort de litt vanskeligere alternativene.*

(Informant #23; Frage 15<sup>6</sup>)

[auf Deutsch: Es hilft vor allem den schwächeren Lernenden. Aber ich gebe normalerweise verschiedene Optionen an, je nachdem, auf welchem Niveau man sich befindet. Das größte Problem dabei ist, dass sich viele *Leute*, die im Mittelfeld und leicht über dem Durchschnitt liegen, für die schwierigeren Optionen entscheiden.]

### 6.1.3.2 Tendenz II

Es gibt immer noch viele Lehrkräfte, die sich auf die Grammatikregeln und die Satzanalyse konzentrieren, was bereits unter dem vorherigen Punkt angedeutet wurde. Die Grammatik scheint in der Praxis der meisten Befragten das Hauptziel zu sein, und lexikalische Techniken haben eine geringere Priorität. Die Antworten zeigen auch, dass das PPP-Paradigma in norwegischen Klassenzimmern immer noch eine große Rolle spielt.

*Forklare først på tavla, jobber med oppgaver på nett og i arbeidsboka*

(Informant #2; Frage 7<sup>7</sup>)

[auf Deutsch: Erklären zunächst an der Tafel, arbeiten an Online- und Arbeitsbuchaufgaben]

---

<sup>6</sup> Hvordan tror du det er for elevene å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Hvilke tilbakemeldinger får du fra dem? (direkte og indirekte)

[Was denken Sie, wie es für die Schüler\*inne ist, mit Phrasen und Sätzen zu arbeiten, ohne sie zu analysieren? Welche Rückmeldungen erhalten Sie von ihnen (direkt und indirekt)?]

<sup>7</sup> hvordan jobber du med grammatikk i timene dine? utdyp gjerne.

[Wie arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit Grammatik? Bitte erläutern Sie das.]

*innlæring av grammatikktabeller, løsing av grammatikkoppgaver muntlig/skriftlig, egne laminat-oppgaver (ord til setninger, bilder etc.)*

(Informant #3; Frage 7<sup>8</sup>)

[auf Deutsch: Lernen von Grammatiktabellen, Lösen von Grammatikaufgaben mündlich/schriftlich, eigene Laminataufgaben (Wörter zu Sätzen, Bilder usw.)]

*Skriver regler sammen, gjør oppgaver, finner igjen aktuelle tema i tekster, sammenligner med norsk*

(Informant #5; Frage 7)

[auf Deutsch: Gemeinsam Regeln schreiben, Aufgaben lösen, relevante Themen in Texten erkennen, mit norwegischen Texten vergleichen]

*Tavle, oppgaveløsning på papir, på NDLA, og videoer fra YouTube*

(Informant #6; Frage 7)

[auf Deutsch: Tafel, Aufgabenlösung auf Papier, auf NDLA und Videos von YouTube]

Alle diese Antworten auf Frage 7; „*hvordan jobber du med grammatikk i timene dine? utdyp gjerne.*“, beschreiben eine Form des traditionellen Grammatikunterrichts, manchmal jedoch mit einer leichten Abwandlung. Die Antworten, die nicht in diese Kategorie fallen, sind entweder nicht sehr umfassend, wie zum Beispiel die Antworten der Informanten #9 „*utforskende. Lite pugging.*“ [auf Deutsch: forschend. Wenig Pauken] und #20 „*Kombinasjon - både induktiv og deduktiv*“ [auf Deutsch: Kombination – sowohl induktiv als auch deduktiv], oder sie betonen hauptsächlich eine Variante der Vorgehensweise, die sie unterrichten, ohne den traditionellen Grammatikunterricht als Teil ihres Programms auszuschließen. Auch mehrere Antworten auf Frage 9, zeigen uns, dass sich die Lehrkräfte hauptsächlich auf traditionelle Grammatikaufgaben beziehen.

---

<sup>8</sup> hvordan jobber du med grammatikk i timene dine? utdyp gjerne.

[Wie arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit Grammatik? Bitte erläutern Sie das.]

*Siden fra kragerøvgs med utallige grammatikkøvelser.*

(Informant #1; Frage 9<sup>9</sup>)

[auf Deutsch: Die Seite von Kragerøvgs mit unzähligen Grammatikübungen]

*Tavelundervisni g[sic], nettsteder*

(Informant #2; Frage 9)

[auf Deutsch: Tafelunterricht, Webseiten]

*Bruker oppgaver jeg har tilpasset og laget selv. Bruker oppgaver som er hentet fra andre læreverker og også NDLA og andre oppgaver på nett.*

(Informant #4; Frage 9)

[auf Deutsch: Verwendung von Aufgaben, die ich angepasst und selbst erstellt habe. Verwendung von Aufgaben aus anderen Lehrbüchern und auch NDLA und anderen Online-Aufgaben.]

*Ja, som nevnt over. Har laget mye selv som jeg deler med elevene. Plukker litt oppgaver fra andre verk*

(Informant #29; Frage 9)

[auf Deutsch: Ja, wie oben erwähnt. Ich habe selbst eine Menge erstellt, die ich mit den Schüler\*innen teile. Ich habe einige Aufgaben aus anderen Arbeiten übernommen]

Die Antworten auf diese Frage zeigen uns auch, welche anderen Quellen als die Lehrbücher den Lehrkräften für Grammatikaufgaben zur Verfügung stehen. Das scheinen vor allem Online-Ressourcen oder selbst erstellte Materialien zu sein. Auf der anderen Seite gibt es auch einige Lehrkräfte, die sagen, dass sie viele Spiele in ihrem Unterricht oder verschiedene digitale Tools wie Quizlet verwenden. Dies scheint aber eher eine sekundäre Ergänzung zu einer ansonsten traditionellen Lehrmethode zu sein. D.h. sie bieten traditionellen

---

<sup>9</sup> I sammenheng med grammatikk og/eller ordlæring, bruker du ressurser/teknikker som IKKE er knyttet til lærebok/læreverker, hvis ja, hvilke?

[Verwenden Sie im Zusammenhang mit dem Lernen von Grammatik und/oder Wörtern Ressourcen/Techniken, die NICHT mit dem Lehrbuch verbunden sind, und wenn ja, welche?]

Grammatikunterricht an und machen außerdem ein paar grammatische Spiele. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass ein Befragter offenbar stark auf Rollenspiele setzt.

*Quizlet, Kahoot, kryssord, tavleleker, ordgitter, oppgaver, rollespill, laminat-oppgaver m/bilder-ord*

(Informant #3, Frage 8<sup>10</sup>)

[auf Deutsch: Quizlet, Kahoot, Kreuzworträtsel, Tafelspiele, Wortgitter, Aufgaben, Rollenspiele, laminierte Aufgaben mit Bildern-Wörtern]

*ja, hvis glosepuggingen ikke settes i sammenheng med innøvde setninger blir de bare henges i lufta. det er viktig at elevene lærer ord, deretter å bruke disse i setninger, både skriftlig og muntlig, og mine [elever] liker ofte at de nye ordene ender i et rollespill (skriftlig - deretter muntlig spontant)*

(Informant #3, Frage 12<sup>11</sup>)

[auf Deutsch: Ja, wenn das Vokabelpauken nicht in den Kontext von geübten Sätzen gestellt werden, bleiben sie einfach in der Luft hängen. Es ist wichtig, dass die Schüler\*inne Wörter lernen und diese dann in Sätzen verwenden, sowohl schriftlich als auch mündlich, und meinen [Schüler\*innen] gefällt, dass die neuen Wörter in einem Rollenspiel enden (schriftlich - dann spontan mündlich)]

*noen ganger klarer elevene å lære fraser og setninger i forbindelse med rollespill - hvis det er temaer de virkelig interesserer seg for går det greit (på restaurant, i klesbutikken, på togstasjonen, i resepsjonen, spørre etter veien)*

(Informant #3, Frage 14<sup>12</sup>)

---

<sup>10</sup> Hvordan jobber du med ordlæring i timene dine? utdyp gjerne.

[Wie arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit dem Lernen von Wörtern? bitte erläutern Sie das.]

<sup>11</sup> Har du lagt merke til utfordringer for elevene i overgangen fra å pugge gloser til å bruke dem i setninger? hvis ja, gi gjerne et eksempel.

[Haben Sie festgestellt, dass der Übergang vom Auswendiglernen der Vokabeln zur Anwendung in Sätzen für die Schüler\*inne eine Herausforderung darstellt? Wenn ja, geben Sie bitte ein Beispiel.]

<sup>12</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen? [Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

[auf Deutsch: Manchmal sind die Schüler\*inne in der Lage, Redewendungen und Sätze im Rahmen von Rollenspielen zu lernen - wenn die Themen sind, die sie wirklich interessieren (in einem Restaurant, in einem Bekleidungsgeschäft, am Bahnhof, an der Rezeption, beim Fragen nach dem Weg)]

Aber die übergreifende Botschaft, die fast alle Befragten in fast allen Antworten zu vermitteln scheinen, ist die Wichtigkeit von Grammatik und Satzanalyse. Der Kürze halber werden hier nur drei Antworten hervorgehoben, aber die Rolle der Grammatik wird in fast allen Antworten ausführlich dargestellt.

*Elevene mestrer ikke grammatiske fagbegrep og må derfor forenkle mye. Dette var lettere før da de hadde mer grammatikkopplæring i norskfaget. Noen kan ikke analysere setninger når de begynner i 8.kl.*

(Informant #4, Frage 11<sup>13</sup>)

[auf Deutsch: Die Schüler\*inne beherrschen keine grammatikalischen Konzepte und müssen daher viel vereinfachen. Das war früher einfacher, als sie mehr Grammatikunterricht in Norwegisch hatten. Einige können keine Sätze analysieren, wenn sie in der 8. Klasse beginnen.]

*Jeg tror det på lang sikt er best å analysere og forklare setninger for elevene for i hjelpe de i forstå grammatikken, og ikke bare pugge fraser uten å forstå hvorfor det står skrevet som det gjør.*

(Informant #23, Frage 14<sup>14</sup>)

[auf Deutsch: Ich denke, dass es auf lange Sicht am besten ist, die Sätze zu analysieren und zu erklären, um den Schüler\*innen zu helfen, die Grammatik zu verstehen, und

---

<sup>13</sup> har du lagt merke til utfordringer for elevene i overgangen fra å vite grammatikk til å bruke grammatikk? hvis ja, gi gjerne et eksempel.

[Haben Sie festgestellt, dass der Übergang von der Kenntnis der Grammatik zur Anwendung der Grammatik für die Lernenden eine Herausforderung darstellt? Wenn ja, nennen Sie bitte ein Beispiel.]

<sup>14</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

nicht nur Phrasen auswendig zu lernen, ohne zu verstehen, warum sie so geschrieben sind, wie sie geschrieben sind.]

*Nei, jeg opplever at elevene husker best det de forstår.*

(Informant #23, Frage 13<sup>15</sup>)

[auf Deutsch: Nein, ich finde, dass Schüler\*inne sich am besten merken, was sie verstehen.]

Dies scheint zu bedeuten, dass man nicht verstehen kann, ohne zu analysieren.

### 6.1.3.3 Tendenz III

Fast alle Befragten haben auf die Problematik des Übergangs von der Kenntnis der Grammatik zur Anwendung der Grammatik hingewiesen. Dies wird auch im Lehrplan, in der Forschung und in der Literatur über den lexikalischen Ansatz anerkannt.

*De kan reglene når jeg etterspør de, men i praksis blir det mye rare svar. Selv den beste eleven, som kan verb lying[sic] på rams, sier likevel "er heisse Ola". Når jeg spør om verbet ble riktig bøydd, korrigerer de seg selv ofte etterpå.*

(Informant #9; Frage 11<sup>16</sup>)

[auf Deutsch: Sie kennen die Regeln, wenn ich sie frage, aber in der Praxis gibt es eine Menge seltsamer Antworten. Selbst der/die beste Schüler\*in, der die Konjugation des Verbs in Reimform kennt, sagt immer noch "er heisse Ola". Wenn ich frage, ob das Verb richtig konjugiert wurde, korrigieren sie sich oft im Nachhinein.]

---

<sup>15</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

<sup>16</sup> har du lagt merke til utfordringer for elevene i overgangen fra å vite grammatikk til å bruke grammatikk? hvis ja, gi gjerne et eksempel.

[Haben Sie festgestellt, dass der Übergang von der Kenntnis der Grammatik zur Anwendung der Grammatik für die Lernenden eine Herausforderung darstellt? Wenn ja, nennen Sie bitte ein Beispiel.]

*Ja, særlig overgang til å lage setninger med eget initiativ*

(Informant #13; Frage 11)

[auf Deutsch: Ja, vor allem Übergang zur Bildung von Sätzen mit eigener Initiative]

*Det er alltid en kløft fra å forene formell grammatikkunnskap til praktisk bruk - synes derfor det er greit å variere mellom induktiv eller deduktiv tilnærming av nye grammatiske emner.*

(Informant #19; Frage 11)

[auf Deutsch: Es gibt immer eine Lücke zwischen dem formalen Grammatikwissen und der praktischen Anwendung - deshalb ist es gut, zwischen induktivem und deduktivem Zugang zu neuen Grammatikthemen zu variieren.]

Von allen Antworten auf Frage 11. hat nur ein(e) Informant\*in nicht eindeutig geantwortet, dass sie solche Herausforderungen gesehen hat. Informant #23 schrieb:

*Jeg legger som sagt vekt på forståelse, elevene lan [sic] bruke hjelpemidler, jeg er ikke opptatt av pugging.*

(Informant #23; Frage 11)

[auf Deutsch: Wie gesagt, ich lege Wert auf das Verstehen, die Schüler\*inne können Hilfsmittel benutzen, mir geht es nicht um das Auswendiglernen.]

#### **6.1.3.4 Tendenz IV**

Nur sehr wenige Lehrkräfte sind mit der Struktur der Lehrbücher zufrieden. Es gibt viele, die die Lehrbücher überhaupt nicht verwenden. Mehrere Lehrkräfte verlassen sich auch stark auf selbst hergestellte Materialien. Wenn man sich die Antworten auf die Fragen 6. und 10. ansieht, wird deutlich, dass die Lehrkräfte größtenteils nicht mit dem zufrieden sind, was die Lernmaterialien bieten. Dies sollte insbesondere untersucht werden, um Kapitel 5.2. zu kontextualisieren. Unabhängig davon, was man über die Lehrmaterialien sagen kann, ist es irrelevant, wenn die Lehrkräfte diese Materialien nicht verwenden oder ihren Wert mit einer bestimmten Perspektive bestimmen. Zu diesem letzten Punkt ist anzumerken, dass die Lehrkräfte die Art und Weise, wie sie die Grammatik umsetzen, zu kritisieren scheinen. Im Folgenden sind einige Bewertungen zu den Lehrbüchern.

*Nei. Altfor mange kapitler og små tema. Men har ikke bøker etter fagfornyelsen heller. Progresjonen er grei, men ønsker større tema over lengre tid hvor man kan repetere mye og bli gode på enkelte ting.*

(Informant #8; Frage 10<sup>17</sup>)

[auf Deutsch: Nein. Zu viele Kapitel und kleine Themen. Habe aber auch keine Bücher nach dem neuen Lehrplan. Die Progression ist in Ordnung, aber ich hätte gerne größere Themen über einen längeren Zeitraum, wo man viel wiederholen kann und in bestimmten Dingen gut wird.]

*Nei! Oppgavene er altfor dårlige, og alle tekster, enten det er 8 eller 10, er omtrent like vanskelige. Oppgavene er ikke noe særlig, det er de samme som går igjen hele tiden, og grammatikken bindes ikke til de ulike tekstene.*

(Informant #9; Frage 10)

[auf Deutsch: Nein! Die Übungen sind viel zu schl *Echt* und alle Texte, ob 8 oder 10, sind ungefähr gleich schwer. Die Übungen sind nichts Besonderes, dieselben wiederholen sich immer wieder, und die Grammatik ist nicht mit den verschiedenen Texten verbunden.]

*Nei, ofte uenig med lærebøkernes progresjon/manglende progresjon*

(Informant #32; Frage 10)

[auf Deutsch: Nein, bin oft nicht mit der Progression des Lehrbuchs/dem Fehlen einer Progression einverstanden]

Nur drei Befragte waren mit dem von ihnen verwendeten Lehrbuch zufrieden, die übrigen äußerten verschiedene spezifische Unzufriedenheiten oder erläuterten, wie sie die Probleme, auf die sie in ihren Lehrbüchern stießen, umgingen. Sie sind offensichtlich auf der Suche nach

---

<sup>17</sup> Lærebøker har gjerne sin egen progresjon. Er du fornøyd med progresjonen i din bok? Er det ting du gjerne ville ha jobbet med tidligere/senere? Gi gjerne eksempler.

[Lehrbücher haben in der Regel ihre eigene Progression. Sind Sie mit der Progression in Ihrem Buch zufrieden? Gibt es Dinge, die Sie gerne früher/später bearbeitet hätten? Bitte nennen Sie Beispiele.]

anderem Material, das für den Unterricht hilfreicher sein könnte.

*Ganske grei. Tilpasser mye selv*

(Informant 21, Frage 10)

[auf Deutsch: Ziemlich gut. Passe viel selbst an]

*Jeg henter ulike emner fra både ny og gamle bøker, samt internett, digitale[sic] bøker, og tilpasser som nevnt grammatikk[sic] til emnene vi holder på med.*

(Informant 33, Frage 10)

[auf Deutsch: Ich nehme verschiedene Themen aus neuen und alten Büchern, aus dem Internet und aus digitalen Büchern und passe die Grammatik, wie bereits erwähnt, an die Themen an, die wir bearbeiten.]

Nachfolgend einige Beispiele von Befragten, die in ihrer Praxis keine, oder wenig, Lehrbücher verwenden.

*kjører hovedsakelig egne opplegg, men følger tematikken fra Spitze (Gyldendal) og Los Gekt's*

(Informant #3; Frage 6<sup>18</sup>)

[auf Deutsch: Ich mache hauptsächlich meine eigenen Programme, folge aber den Themen von Spitze (Gyldendal) und Los Gekt's]

*Mest skolenmin.no og noe aunivers. Ellers andre digitale ressurser og ressurshefter*

(Informant #19; Frage 6)

[auf Deutsch: Meistens skolenmin.no und einige aunivers. Ansonsten andere digitale Ressourcen und Ressourcenbroschüren]

*Mest egenprodusert, noe nettressurser ellers boka Los geht's*

(Informant #24; Frage 6)

[auf Deutsch: Größtenteils selbst produziert, einige Online-Ressourcen oder das Buch

---

<sup>18</sup> hvilke lærebøker/læremidler bruker du i timene dine?

[Welche Lehrbücher/Lernmaterialien verwenden Sie in Ihrem Unterricht?]

Los geht's]

*Ndla.no, en del hjemmesnekra kort, gjennomganger, oppgaveark, spill og lignende.*

(Informant #31; Frage 6)

[auf Deutsch: Ndla.no, einige selbst erstellte Karten, Anleitungen, Arbeitsblätter, Spiele, usw.]

*Vi bruker ikke bøker ....Men bygger opp OneNote med tekster og oppgaver fra nettet.*

(Informant #33; Frage 6)

[auf Deutsch: Wir verwenden keine Bücher .... , sondern bauen OneNote mit Texten und Aufgaben aus dem Internet auf.]

Sie erkennen an, dass die Lehrbücher problematisch sind, beziehen sich aber meist auf bestimmte grammatikalische Fertigkeiten, die entweder nicht ausreichend wiederholt oder in einer ihrer Meinung nach falschen Reihenfolge präsentiert werden.

*Perfektum bør komme tidligere, trenger preteritum og heller ikke begge adjektivbøyninger på ungdomsskole.*

(Informant #2, Frage 10<sup>19</sup>)

[auf Deutsch: Das Perfekt sollte früher kommen, das Präteritum brauchen und auch nicht beide Adjektivkonjugationen in der Sekundarstufe.]

*Jeg går nok forttere fram enn Leute. Spesielt når det gjelder verb.*

(Informant #4, Frage 10)

[auf Deutsch: Ich bin wahrscheinlich schneller als andere. Vor allem, wenn es um Verben geht.]

---

<sup>19</sup> Lærebøker har gjerne sin egen progresjon. Er du fornøyd med progresjonen i din bok? Er det ting du gjerne ville ha jobbet med tidligere/senere? Gi gjerne eksempler.

[Lehrbücher haben in der Regel ihre eigene Progression. Sind Sie mit der Progression in Ihrem Buch zufrieden? Gibt es Dinge, die Sie gerne früher/später bearbeitet hätten? Bitte nennen Sie Beispiele.]

*Nei, for lite grammatisk stoff i boka. Likte oppbyggingen i auf Deutsch bedre.*

*Verbbøying ville jeg hatt tidligere*

(Informant #6, Frage 10)

[auf Deutsch: Nein, zu wenig grammatikalisches Material in dem Buch. Mir hat die Struktur von „auf Deutsch“ besser gefallen. Ich hätte die Konjugation der Verben früher gehabt]

*Modale hjelpeverb burde komme tidligere på 8.trinn.*

(Informant #10, Frage 10)

[auf Deutsch: Modale Hilfsverben sollten bereits in Klasse 8 eingeführt werden.]

Viele der Befragten verwendeten in ihrer Praxis mehr als ein Lehrbuch. Von den 33 Befragten verwendeten 14 die Buchreihe *Leute* in ihrem Unterricht, 11 *Los Geht's*, vier *Noch Einmal*, vier Klasse. *Echt!* und *Momente* wurden im Unterricht von drei Befragten verwendet, *Weiter Geht's* wurde von zwei Befragten verwendet. *Spitze* und *Servus* schließlich wurden jeweils nur von einem Befragten genannt.

<i>Leute</i>	Los Geht's	<i>Noch Einmal</i>	Klasse	<i>Echt!</i>	<i>Momente</i>	Weiter Geht's	<i>Spitze</i>	<i>Servus</i>
14	11	4	4	3	3	2	1	1

Tabelle 4: Verwendete Lehrbücher.

### 6.1.3.5 Tendenz V

Viele Lehrkräfte scheinen in ihrer Praxis mit Phrasen zu arbeiten, ohne eine reflektierte Beziehung zu diesen zu haben. Der Lehrplan legt Wert auf den etwas vagen Begriff „*Uttrykksformer*“ [Ausdrucksformen], und in den Unterrichtsmaterialien werden Phrasen verwendet, allerdings mit einem etwas unklaren Ansatz. Die Arbeit mit Phrasen ist anscheinend ein nachträglicher Einfall von sowohl Lehrbuchautor\*innen und Lehrkräfte.

Um diese Tendenz zu erkennen, muss man die Antworten zunächst in drei Kategorien unterteilen.

- Die erste Kategorie sind Antworten, die zeigen, dass die Befragten in irgendeiner Weise mit Phrasen arbeitet, die aber nicht unbedingt ausführlicher sind.
- Die zweite Kategorie sind Antworten, bei denen sich die Befragten nicht sicher sind, was gemeint ist. Dies kann entweder darauf hindeuten, dass sie es nicht gewohnt sind,

Sprache auf der Ebene von Phrasen zu betrachten, oder dass der Begriff "Phrase" verwirrend ist, da er sich auch auf Phrasen im syntaktischen Sinne beziehen kann, wie zum Beispiel Nominalphrasen, Verbphrasen und so weiter.

- In der letzten Kategorie wird die Minderheit genannt, die sich hervorhebt. Es handelt sich dabei um die Befragten, die in der Tat eine reflektiertere Einstellung zum Lernen von Phrasen zu haben scheinen.

Hier sehen wir mehrere Antworten, die zur ersten Kategorie gehören;

*Når vi jobber med tema bestille mat på restaurant. Greit med hele fraser. Eller lærer om å beskrive været. Presentere seg i oppstarten av opplæringen også. Uttrykke sin mening.*

(Informant #1; Frage 13<sup>20</sup>)

[auf Deutsch: Wenn wir das Thema "Essen bestellen" in einem Restaurant bearbeiten. Gut mit ganzen Phrasen. Oder wenn wir lernen, das Wetter zu beschreiben. Sich auch zu Beginn des Lehrgangs vorstellen. Ihre Meinung äußern.]

*Vi har faste uttrykk og fraser ja.*

(Informant #4; Frage 13)

[auf Deutsch: Wir haben feste Ausdrücke und Phrasen, ja.]

*Hyppig brukte fraser går greitt å øve inn. Tut mir leid. Keine Ahnung. Viel spass. Danke schön. Bitte sehr. Wie geht's?*

(Informant #16, Frage 13)

[auf Deutsch: Häufig verwendete Redewendungen sind leicht zu üben.

Entschuldigung. Keine Ahnung. Viel Spaß. Danke schön. Bitte sehr. Wie geht's?]

*Ja i den boka jeg bruker heter det nyttige fraser som de av og til må lære seg.*

---

<sup>20</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

(Informant #17; Frage 13)

[auf Deutsch: Ja, in dem Buch, das ich benutze, gibt es nützliche Sätze, die sie manchmal lernen müssen.]

Dieser Informant verwendet die Buchreihe *Leute*, siehe oben in Kapitel 5.1.2 zur Diskussion dieser Bücher.

*Har mye repetisjon rundt uttrykk som dreier seg om vær, klokka, klær og andre dagligdagse situasjoner.*

(Informant #19, Frage 13)

[auf Deutsch: Viele Wiederholungen von Ausdrücken im Zusammenhang mit dem Wetter, der Uhr, der Kleidung und anderen Alltagssituationen.]

*Tja, trur det. Når dei skal lage dialoger eller skriva ein lengre tekst. Øver på å vise elevane at dei kan skriva/laga setningar.*

(Informant #22, Frage 13)

[auf Deutsch: Nun, ich denke schon. Bei der Erstellung von Dialogen oder beim Schreiben eines längeren Textes. Üben, um den Schüler\*innen zu zeigen, dass sie Sätze schreiben/bilden können.]

*Enkelte, men jobber mest med ord.*

(Informant #24; Frage 13)

[auf Deutsch: Einige, aber vor allem die Arbeit mit Wörtern.]

*Delvis...*

(Informant #28, Frage 13)

[auf Deutsch: Teilweise...]

*Tja, jo da, men mange elever lesar og skriver også svært dårlig/unøyaktig, selv på en skole der de fleste kommer fra øvre middelklasse.*

(informant #26, Frage 13)

[auf Deutsch: Nun, ja, aber viele Schüler\*inne lesen und schreiben auch sehr schlecht/ungenau, selbst in einer Schule, in der die meisten der oberen Mittelschicht angehören.]

Die meisten Befragten erkennen an, dass Sprachenlernen durch Phrasen etwas ist, das entweder durch implizites Lernen oder durch vom Lehrkraft angeleitetes explizites Lernen stattfindet. Dennoch scheint es in der Praxis der meisten Befragten keine große Rolle zu spielen. Es ist auch wichtig festzustellen, dass die Fragen 13-15 von mehreren Befragten einfach mit "nein" beantwortet oder leer gelassen wurden.

Die folgenden Antworten gehören zur zweiten Kategorie;

*Litt usikker på hvordan spørsmålet, og de påfølgende skal forstås. Man jobber hele tiden med fraser i undervisningen, og det er ikke ofte at vi jobber kun med grammatikken i dem. Sersim[sic] dette handler om ordinlæring: det kan være at de får hele uttrykk som de skal lære seg i stedet for enkeltord. Det som jeg tenker er viktig er at de får tatt i bruk disse ordene.*

(Informant #13; Frage 13)

[auf Deutsch: Ein wenig unsicher, wie die Frage und die folgenden zu verstehen sind. Sie arbeiten im Unterricht ständig mit Sätzen, und es kommt nicht oft vor, dass wir nur mit der Grammatik darin arbeiten. Wenn es hier um das Lernen von Wörtern geht: Es kann sein, dass sie ganze Ausdrücke lernen sollen und nicht nur einzelne Wörter. Ich denke, es ist wichtig, dass sie diese Wörter verwenden können.]

*Usikker på hva som menes her. I f.eks dialoger øver vi på kjente fraser (bestilling av mat), når vi jo grammatikk gjennomgår vi og analyserer vi og forklarer fasiten.*

(Informant #23; Frage 13)

[auf Deutsch: Ich bin mir nicht sicher, was hier gemeint ist. In Dialogen üben wir zum Beispiel vertraute Phrasen (Essen bestellen), Wenn wir die Grammatik besprechen, analysieren und erklären wir die Fazit.]

*Usikker på kva du meiner med fraser*

(informant #11, Frage 14<sup>21</sup>)

[auf Deutsch: Ich bin nicht sicher, was Sie mit Phrasen meinen]

*Uklart spørsmål. Antar det menes setnibgsanalyse[sic]. Vi jobber med setningsanalyse for å forstå[sic] kasus, men lite utover det. Vi jobber med ordinnlæring uten å analysere setninger.*

(Informant #27, Frage 14)

[auf Deutsch: Unklare Frage. Ich nehme an, es geht um Satzanalyse. Wir arbeiten an der Satzanalyse, um Fälle zu verstehen, aber wenig darüber hinaus. Wir arbeiten am Wortlernen, ohne Sätze zu analysieren.]

Diese Antworten zeigen uns die Wichtigkeit eines angemessenen konzeptionellen Rahmens und das zentrale Problem der Begriffe "Phrasen", "Chunks" und so weiter, wie in Kapitel 3.1 erörtert.

Hier sind die Antworten, die einen reflektierteren Ansatz für das Lernen durch Chunks zeigen. Interessant ist, dass einige dieser Antworten mit den in früheren Kapiteln erwähnten Konzepten in Verbindung gebracht werden können. Diese Antworten sind auch die einzigen von den 33 Befragten, die ausführlichere Antworten gegeben haben, was auf ein reflektierteres Verhältnis zum Sprachenlernen durch Phrasen, oder Chunks, hinweisen könnte.

*Elevene samler ord til temaer. Lærer ord med artikler. Jobber med "chunks": am Abend, ich gehe ins Kino, mir geht es gut usw usw*

(Informant #15, Frage 8<sup>22</sup>)

[auf Deutsch: Die Schüler\*innen sammeln Wörter zu bestimmten Themen. Lernen von Wörtern mit Artikeln. Arbeit mit "Chunks": am Abend, ich gehe ins Kino, mir geht es

---

<sup>21</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen? [Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

<sup>22</sup> Hvordan jobber du med ordlæring i timene dine? utdyp gjerne.

[Wie arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit dem Lernen von Wörtern? bitte erläutern Sie das.]

gut usw usw]

*Vi beskriver et bilde av Findus og Peterson: "Ich sehe...". "Die Katze sitzt auf dem Stuhl". "...auf dem Stuhl" er en chunk de har lært seg.*

(Informant #9, Frage 13<sup>23</sup>)

[auf Deutsch: Wir beschreiben ein Bild von Findus und Peterson: "Ich sehe...". "Die Katze sitzt auf dem Stuhl". "...auf dem Stuhl" ist ein Chunk, den sie gelernt haben.]

Diese beiden Befragten sind die einzigen, die den Begriff "Chunks" verwendet haben.

*Ja! Man kan godt lære "Wie[sic] geht's dir?" og "Mir geht's gut" - uten at man trenger en dyp forståelse av dativ som grammatisk konsept.*

(Informant #20, Frage 13)

[auf Deutsch: Ja! man kann "Wie geht's dir?" und "Mir geht's gut" lernen - ohne ein tiefes Verständnis des Dativs als grammatikalisches Konzept zu benötigen.]

Diese Antwort bezieht sich auf den Unterschied zwischen explizitem Wissen und tatsächlichem Verwenden. Die Wichtigkeit dieses Themas wurde bereits in mehreren früheren Kapiteln und Unterkapiteln erörtert; X

*noen ganger klarer elevene å lære fraser og setninger i forbindelse med rollespill - hvis det er temaer de virkelig interesserer seg for går det greit (på restaurant, i klesbutikken, på togstasjonen, i resepsjonen, spørre etter veien)*

(Informant #3, Frage 14<sup>24</sup>)

---

<sup>23</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

<sup>24</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

[auf Deutsch: Manchmal sind die Schüler\*inne in der Lage, Redewendungen und Sätze im Rahmen von Rollenspielen zu lernen - wenn die Themen sind, die sie wirklich interessieren (in einem Restaurant, in einem Bekleidungsgeschäft, am Bahnhof, an der Rezeption, beim Fragen nach dem Weg)]

*Absolutt! Brukar mange frasar. Av og til har me heller fraselekser enn gloselekser. Brukar mange munnlege aktivitetar og litt sang for å trene frasar.*  
(Informant #11, Frage 13<sup>25</sup>)

[auf Deutsch: Auf jeden Fall! Ich verwende eine Menge Phrasen. Manchmal mache ich eher Phrasen- als Vokabelunterricht. Ich verwende viele mündliche Aktivitäten und ein bisschen Lieder, um Phrasen zu üben.]

*Absolutt. Frasane gir elevane noko dei kan bruke med ein gong. Det har stor nytteverdi for dei. Det hender at me analyserer litt når me har brukt dei over tid.*  
(Informant #11, Frage 14<sup>26</sup>)

[auf Deutsch: Auf jeden Fall. Die Phrasen geben den Schüler\*innen etwas, das sie sofort anwenden können. Das ist sehr nützlich für sie. Manchmal analysieren wir ein wenig, wenn wir sie im Laufe der Zeit verwendet haben. Phrasen trainieren.]

*Ja, vi prøver f.eks. å automatisere jeg-formen av frekvente verb, faste uttrykk for å si hva man mener om noe, setninger å bruke når man står fast i en samtale etc.*  
(Informant #18, Frage 13)

[auf Deutsch: Ja, wir versuchen zum Beispiel, die Ich-Form häufiger Verben zu automatisieren, feste Ausdrücke, um zu sagen, was man über etwas denkt, Sätze, die man verwendet, wenn man in einem Gespräch feststeckt, usw.]

---

<sup>25</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

<sup>26</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

*Ja, vi bruker en del modellsetninger, spesielt (men ikke bare) i starten av et nytt tema.*

(Informant #29, Frage 13<sup>27</sup>)

[auf Deutsch: Ja, wir verwenden einige Modellierungssätze, insbesondere (aber nicht nur) zu Beginn eines neuen Themas.]

der Begriff „modellsetninger“ könnte wohlwollend so ausgelegt werden, dass er der von Lewis beschriebenen Art entspricht.

Und schließlich eine Antwort, die sozusagen die Antworten der meisten Befragten zu dieser Tendenz zusammenfasst.

*Jeg er usikker på om jeg har diskutert det med dem. Det er ikke så ofte jeg går bevisst inn for å jobbe med fraser, samtidig jobber vi en god del med fraser og språket i dem i timene. Det er store forskjeller på hvilken kompetanse elevene har med seg fra videregående, men at den språklige kompetansen har bedret seg de siste årene, vil jeg ikke si. De må oppleve en viss trygghet som først kommer etter at de forstår språkets oppbygning.*

(Informant #9, Frage 15<sup>28</sup>)

[auf Deutsch: Ich bin mir nicht sicher, ob ich das mit ihnen besprochen habe. Ich arbeite nicht oft bewusst mit Phrasen, aber gleichzeitig arbeiten wir im Unterricht viel mit Phrasen und der darin enthaltenen Sprache. Es gibt große Unterschiede in den Kompetenzen, die die Schüler\*innen aus der Sekundarstufe II mitbringen, aber ich würde nicht sagen, dass sich ihre sprachliche Kompetenz in den letzten Jahren verbessert hat. Sie müssen eine gewisse Sicherheit erfahren, die sich erst einstellt, wenn sie die Struktur der Sprache verstanden haben.]

---

<sup>27</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

<sup>28</sup> Hvordan tror du det er for elevene å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Hvilke tilbakemeldinger får du fra dem? (direkte og indirekte)

[Was denken Sie, wie es für die Schüler\*inne ist, mit Phrasen und Sätzen zu arbeiten, ohne sie zu analysieren? Welche Rückmeldungen erhalten Sie von ihnen (direkt und indirekt)?]

### 6.1.3.6 Tendenz VI

Die Mehrheit der Befragten erhält positives Feedback von ihren Schüler\*innen, wenn es um die Arbeit mit Phrasen geht. Was man auch hier sehen kann, sind mehrere Vorteile eines lexikalischen Ansatzes, wie er in dieser Arbeit bereits mehrmals diskutiert wurde. Der Nutzen der *Communicative*, *Generative*, und *Generalisable Power* wird von den Lernenden wahrgenommen.

*De får mindre "mental sperre" og prater gjerne mer fritt i timen, spesielt 10.trinn.  
Skriftlig går det også forttere for de å skrive noe.*

(Informant #7, Frage 15<sup>29</sup>)

[auf Deutsch: Sie sind weniger "geistig blockiert" und neigen dazu, im Unterricht freier zu sprechen, insbesondere in Klasse 10. Auch beim Schreiben schreiben sie schneller.]

*Stort sett positiv stemning. Merkar elevane blir meir aktive.*

(Informant #8, Frage 15)

[auf Deutsch: Überwiegend positive Atmosphäre. Ich stelle fest, dass die Schüler\*inne aktiver werden.]

*Jeg tror det gjør at flere kan oppleve mestring. Det er en del, særlig blant dem som ikke har hatt 2. fremmedspråk på ungdomsskolen, som synes grammatikk kan være utfordrende.*

(Informant #14, Frage 15)

[auf Deutsch: Ich denke, dass dadurch mehrere Beherrschung erfahren können. Es gibt einige, vor allem unter denjenigen, die in der Sekundarschule keine zweite Fremdsprache gelernt haben, die Grammatik als Herausforderung empfinden.]

---

<sup>29</sup> Hvordan tror du det er for elevene å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Hvilke tilbakemeldinger får du fra dem? (direkte og indirekte)

[Was denken Sie, wie es für die Schüler\*inne ist, mit Phrasen und Sätzen zu arbeiten, ohne sie zu analysieren?  
Welche Rückmeldungen erhalten Sie von ihnen (direkt und indirekt)?]

*De liker å lære ferdige setninger de kan bruke. Gir mestringsfølelse med en gang*

(Informant #26, Frage 15<sup>30</sup>)

[auf Deutsch: Es macht ihnen Spaß, fertige Phrasen zu lernen, die sie anwenden können. Vermittelt sofort ein Gefühl der Beherrschung]

Es gibt auch Lehrkräfte, die selbst den Wert des Lernens von Phrasen, oder Chunks, erkennen.

*Det hjelper på den muntlige bruken*

(Informant #5, Frage 14<sup>31</sup>)

[auf Deutsch: Es hilft bei dem Redefluss]

*Ja, det hjelper. De blir ikke like redde for å si noe grammatisk feil.*

(Informant #10, Frage 14)

[auf Deutsch: Ja, das hilft. Sie haben nicht so viel Angst, etwas grammatikalisch Falsches zu sagen.]

*Fint å ha noko ein er trygg på, så mange elevar likar "ferdigpakkar" som støtte*

(Informant #16, Frage 14)

[auf Deutsch: Es ist schön, etwas zu haben, auf das man sich verlassen kann, und viele Schüler\*inne mögen "fertige Pakete" als Unterstützung]

---

<sup>30</sup> Hvordan tror du det er for elevene å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Hvilke tilbakemeldinger får du fra dem? (direkte og indirekte)

[Was denken Sie, wie es für die Schüler\*inne ist, mit Phrasen und Sätzen zu arbeiten, ohne sie zu analysieren? Welche Rückmeldungen erhalten Sie von ihnen (direkt und indirekt)?]

<sup>31</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

*Jeg tror elevene hører i større grad hva som er riktig etter hvert, ved bruk av slike fraser*

(Informant #21, Frage 14<sup>32</sup>)

[auf Deutsch: Ich denke, die Schüler\*inne hören nach einer Weile mehr, was richtig ist, wenn sie solche Phrasen verwenden]

aber es gab auch Befragte, die sich entschieden dagegen aussprachen, Phrasen zu unterrichten, ohne sie zu analysieren.

## 6.2 Zusammenfassung der Antworten der Fragebogenuntersuchung

Nach der Analyse aller Antworten in dieser Fragebogenuntersuchung scheint es ziemlich klar, dass die Mehrheit der Befragten nicht mit dem lexikalischen Ansatz vertraut ist. Sie scheinen auch traditionelle Einstellungen in Bezug auf die Grammatik in ihrer Praxis zu vertreten und betrachten Phrasen oder Chunks als eine sekundäre oder ergänzende Lehrmethode.

Andererseits scheinen sie die Nützlichkeit von Phrasen anzuerkennen, wenn es um ihre kommunikative Kraft geht, aber aufgrund des hohen Stellenwerts, den sie der Grammatik beimessen, scheinen sie Phrasen keine Priorität in ihrer Praxis einzuräumen.

Es gibt mehrere Antworten, die den Grundsätzen des lexikalischen Ansatzes sogar genau entgegengesetzt sind.

*jeg begynner alltid smått (ord) og går deretter utover (setninger) - analyse er en viktig del av undervisningen - og jeg føler at elevene har veldig utbytte av å kunne analysere setningene ordentlig - jeg ser veldig god utvikling fra 8. til 10.klasse når det gjelder kunnskapen om setningsoppbygging når vi arbeider ordentlig med det allerede fra 1.semester i 8.klasse*

---

<sup>32</sup> Hvilke erfaringer har du som lærer med å jobbe med fraser og setninger uten å analysere dem? Syns du at dette hjelper i læringsprosessen?

[Welche Erfahrungen haben Sie als Lehrkraft mit der Arbeit mit Phrasen und Sätzen gemacht, ohne sie zu analysieren? Glauben Sie, dass dies für den Lernprozess hilfreich ist?]

(Informant #3, Frage 13<sup>33</sup>)

[auf Deutsch: Ich fange immer klein an (Wörter) und gehe dann weiter (Sätze) - die Analyse ist ein wichtiger Teil des Unterrichts - und ich habe das Gefühl, dass die Schüler\*inne sehr davon profitieren, wenn sie in der Lage sind, Sätze richtig zu analysieren - ich sehe eine sehr gute Entwicklung von der 8. bis zur 10. Klasse in Bezug auf das Wissen über die Satzstruktur, wenn wir bereits im 1. Semester der 8. Klasse]

Dieses Beispiel ist repräsentativ für die Einstellungen, die man nicht nur bei Sprachlehrkräften, sondern auch in der allgemeinen Bevölkerung finden kann. Nämlich, dass die Sprache aus kleineren Teilen besteht, die zu Sätzen und Äußerungen zusammengesetzt werden. Dies ist das genaue Gegenteil von dem, was die Autor\*innen des lexikalischen Ansatzes behaupten, nämlich dass die Sprache aus viel größeren Teilen besteht, die erst später zerlegt werden können.

In diesem Fragebogen finden sich auch mehrere Antworten, die sich leicht mit bestimmten Behauptungen von Lewis in Verbindung bringen lassen. Die Befragten sehen sich mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, die Lewis bereits vor mehreren Jahrzehnten beschrieben hat. Im Folgenden sieht man ein solches Beispiel. Es gibt noch viele weitere, aber der Kürze halber werden sie hier nicht alle besprochen.

*Nei! Oppgavene er altfor dårlige, og alle tekster, enten det er 8 eller 10, er omtrent like vanskelige. Oppgavene er ikke noe særlig, det er de samme som går igjen hele tiden, og grammatikken bindes ikke til de ulike tekstene.*

(Informant #9, frage 10<sup>34</sup>)

[auf Deutsch: Nein! Die Übungen sind viel zu dürftig und alle Texte, ob 8 oder 10,

---

<sup>33</sup> Er det å jobbe med hele fraser, som ikke deles opp/analyseres, en del av din undervisning? hvis ja, har du noen eksempler?

[Ist die Arbeit mit ganzen Sätzen, die nicht aufgeschlüsselt/analysiert sind, Teil Ihres Unterrichts? wenn ja, haben Sie Beispiele?]

<sup>34</sup> Lærebøker har gjerne sin egen progresjon. Er du fornøyd med progresjonen i din bok? Er det ting du gjerne ville ha jobbet med tidligere/senere? Gi gjerne eksempler.

[Lehrbücher haben in der Regel ihre eigene Progression. Sind Sie mit der Progression in Ihrem Buch zufrieden? Gibt es Dinge, die Sie gerne früher/später bearbeitet hätten? Bitte nennen Sie Beispiele.]

sind ungefähr gleich schwer. Die Übungen sind nichts Besonderes, dieselben wiederholen sich immer wieder, und die Grammatik ist nicht mit den verschiedenen Texten verknüpft.]

*“It is a matter of surprise that a low-level language textbook looks remarkably like an advanced level course ... the range of activities to be found in the books exhibit more similarities than differences ... radically different emphases should be placed on the teaching at different levels” (Lewis, 2008, s.65)*

Schließlich eine Antwort aus dem Fragebogen, die mehrere Punkte zusammenfasst, die in dieser Masterarbeit angesprochen werden.

*Synes det rushes mye, og er en stor mengde grammatikk det er meningen at de skal lære. Kompetansemålene sier ikke mye konkret om hva de skal lære i grammatikk. Synes dette er negativt fordi det blir så stort fokus på grammatikken at man har mindre tid til lek/spill og øvelser hvor elevene blir pushet på å snakke spontant. Så jeg er litt fri fra boka, selv om jeg merker det stresser meg litt at vi ikke kommer gjennom alt. Men når jeg tar de over på 9. trinn har de færreste kontroll på verb presens bøyd etter person. Sier litt om at det er bedre å jobbe godt og grundig med noe fremfor å rushe for å komme gjennom alt.*

(informant #25, Frage 10<sup>35</sup>)

[auf Deutsch: Es scheint überstürzt zu sein und es gibt eine große Menge an Grammatik, die sie lernen sollen. Die Kompetenzziele sagen nicht viel Konkretes darüber aus, was sie in der Grammatik lernen sollen. Ich denke, das ist negativ, weil der Schwerpunkt so sehr auf der Grammatik liegt, dass weniger Zeit für Spiele und Übungen bleibt, bei denen die Schüler\*inne zum spontanen Sprechen aufgefordert werden. Ich bin also ein wenig frei von dem Buch, auch wenn ich merke, dass es mich ein wenig stresst, dass wir nicht alles schaffen. Aber wenn ich sie in die 9. Klasse bringe, beherrschen nur sehr wenige von ihnen Verben im Präsens, die nach Personen

---

<sup>35</sup> Lærebøker har gjerne sin egen progresjon. Er du fornøyd med progresjonen i din bok? Er det ting du gjerne ville ha jobbet med tidligere/senere? Gi gjerne eksempler.

[Lehrbücher haben in der Regel ihre eigene Progression. Sind Sie mit der Progression in Ihrem Buch zufrieden? Gibt es Dinge, die Sie gerne früher/später bearbeitet hätten? Bitte nennen Sie Beispiele.]

flektiert sind. Das sagt etwas darüber aus, dass es besser ist, sich gut und gründlich mit einer Sache zu beschäftigen, als in aller Eile alles durchzuarbeiten.]

Diese Antwort erwähnt die Richtlinien im Lehrplan, das Problem der Überbewertung der Grammatik und scheint schließlich auch darauf hinzuweisen, dass einige merkmale der Sprache nützlicher sind als Andere. dies bezieht sich auf die in Kapitel 4.3.2. erwähnten Spektren.

## 7 Die Probleme der expliziten Grammatik beim Sprachenlernen

Aufgrund der durch den Fragebogen aufgedeckten Einstellungen wurde es für notwendig erachtet, detailliert darauf einzugehen, wie ein lexikalischer Ansatz die explizite Grammatik im Sprachunterricht betrachtet. Die Ideen von Lewis stehen im Gegensatz zum Strukturalismus. Der Strukturalismus besagt, dass wir, also Menschen, die eine Sprache sprechen, Regeln beherrschen, um korrekte Sätze zu bilden, aber wir produzieren stattdessen lexikalische Phrasen oder Chunks, und wir lernen erst später Muster, Morphologie und Grammatik im Allgemeinen. (Lewis, 2008, s.95) Es ist ein zentrales Missverständnis, dass Grammatik die Grundlage der Sprache ist und ihre Beherrschung zu effektiver Kommunikation führt (Lewis, 2008, s.133) Lehrkräfte sollten sich auf die Häufigkeit der Formen konzentrieren. Als Beispiel erwähnt Lewis, dass *Simple Present* im Englisch achtmal häufiger als *present continuous* vorkommt (Lewis, 2008, s.110). Ein ähnliches Argument könnte verwendet werden, um das Lehren einer Handvoll Konjunktiv- und Vergangenheitsformen im Deutschunterricht zu rechtfertigen, wie zum Beispiel „war“ und „wäre“, weil sie häufig vorkommt, aber nicht die Gesamtheit des grammatikalischen Systems der Vergangenheitsform und des Konjunktivs zu lehren.

Lernende durchlaufen oft eine Phase, in der sie eine große Anzahl von unanalysierten Chunks in vorhersehbaren Kontexten verwenden. Es wurde angenommen, dass dies nur ein Randbereich des Hauptteils der Sprache ist, aber formelhafte Sprache ist in der Tat zentral für den Erwerb (Lewis, 2008, s.95). Die Haltung, dass Chunks nur in einer bestimmten Phase benötigt werden, spiegelt sich in bestimmten Lehrbüchern und in den Haltungen einiger Lehrkräfte wider, wie oben demonstriert.

Sprache ist niemals vom Zweck, Botschaften vermitteln, getrennt, außer im Sprachunterricht. Das ist zweifellos problematisch (Lewis, 2008,s.44). Die Fertigkeit, Grammatik zu verwenden

und zu verstehen, ist immer noch wichtig, sollte aber weniger betont werden. Die Grammatik wird im Sprachunterricht, insbesondere in der Schule, sehr hoch bewertet und hat nach wie vor einen starken Einfluss auf die Erwartungen der Lernenden und Lehrenden. (Lewis, 2008, s.133). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das wirkliche Verstehen einer Erklärung eines Sprachphänomens voraussetzt, dass die zugrundeliegende begriffliche Schwierigkeit bereits gemeistert wurde. Jede Erklärung ist daher eine effiziente Etikettierung und keine Erkenntnis (Lewis, 2008, s.149).

Die überragende Rolle der Grammatik ist bedauerlich, weil ungenaue oder falsche Grammatik gelehrt wird, die Regeln für die Lernende oft unverständlich sind, das Unvermögen, abstrakte Metasprache und Regeln zu verstehen, zu unnötigen Misserfolgen führt, und keine Forschungsergebnisse belegen, dass explizites Wissen den Erwerb fördert. Grammatik ist nicht die Grundlage des Erwerbs, die Bilanz der linguistischen Forschung entkräftet eindeutig jede gegenteilige Ansicht (Lewis, 2008, s.133). Robert DeKeyser weist in seinem Rückblick auf Forschungsergebnisse aus den Jahren 1984 bis 2000 darauf hin, dass es keine eindeutigen Befunde gibt, dass explizites grammatikalisches Wissen hilfreich ist, und dass die Befunde, die erfolgsversprechende Ergebnisse zeigten, nicht eindeutig auch durch unbeabsichtigtes Chunk-Lernen erklärt werden konnten. Der eindeutige Trend sei hingegen, dass implizites Lernen nicht zu einem Verständnis abstrakter Grammatikregeln führe (DeKeyser, 2003, s.317-319).

Lewis listet auch eine Reihe von Problemen mit der Grammatik im Allgemeinen auf. Grammatik ist nicht statisch, kanonisch, präskriptiv oder wohldefiniert. Grammatik ist nicht linear abfolgbar, jedes grammatische Merkmal kann nur im Kontrast zu allen anderen Merkmalen verstanden werden. Wie in den Kapiteln 3.3.1 und 4.1 erwähnt. Was für die Lernenden nützlich ist, ist nicht die Beherrschung eines bestimmten Teils der Grammatik, sondern das Verständnis der Beziehung zwischen einem bestimmten Teil der Grammatik und allen anderen Teilen. Viele grammatische Regeln und Kategorien sind unscharf, zum Beispiel kann "die Straße war gesperrt" als Passiv behandelt werden oder man könnte "gesperrt" einfach als Adjektiv analysieren werden. Die Art der Analyse oder Kategorie ist für eine effektive Kommunikation irrelevant. Wie im Kapitel 3.3.2 erwähnt. Die Grammatik ist keine Reihe von Umformungen, jede gegebene Formulierung von Morphologie, Phrasierung und so weiter bringt bestimmte Assoziationen mit sich, die absichtlich gewählt werden (Lewis, 2008, s.134-136). Schließlich sagt Lewis, dass die Grammatik sich nicht vom Wortschatz durch das *Spectrum of Generalisability* unterscheidet (Lewis, 2008, s.137)

Das Hauptziel des Sprachunterrichts besteht darin, den Lernprozess zu optimieren, und es scheint intuitiv, dass es hilfreich wäre, den Lernenden Verallgemeinerungen zu vermitteln (Lewis, 2008, s.38). Dies ist aber problematisch. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht könnte der Kasus sein. Dies hängt normalerweise mit der Satzanalyse im norwegischen Klassenzimmer zusammen, wo der Akkusativ als direktes Objekt und der Dativ als indirektes Objekt erklärt wird.

[...] *Vi jobber med setningsanalyse for å forstå kasus*, [...]

(Informant #27, Frage 14)

[auf Deutsch: Wir arbeiten mit Satzanalysen, um Kasus zu verstehen]

Diejenigen, die mit den verschiedenen Verwendungen des grammatikalischen Kasus im Deutschen vertraut sind, würden vernünftigerweise auf unzählige Situationen hinweisen, in denen dies nicht funktioniert. Dativ-Verben und Adjektive, Adverbiale, die aus Substantivphrasen gebildet werden, Präpositionalphrasen und viele andere fallen nicht unter diese relativ einfache Satzanalyse. Tatsächlich, würde man eine Häufigkeitsanalyse der verschiedenen Kasus im Deutschen durchführen, würde man wahrscheinlich feststellen, dass der Akkusativ und der Dativ erstaunlich selten mit dem direkten beziehungsweise indirekten Objekt übereinstimmen. Deswegen wird diese Verallgemeinerung nicht so hilfreich wie erwartet, vielleicht sollte man nach anderen *Cues*, wie in Kapitel 4.3.1. beschrieben, suchen.

Lewis argumentiert, dass Grammatik eine viel rezeptivere Fähigkeit ist. Anstatt nur Sätze zu bilden, sollte Grammatik das Bewusstsein der Lernenden schärfen. Was effiziente Sprachlernende auszeichnet, ist ihre Fertigkeit, genau zu beobachten und Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Zielsprache wahrzunehmen (Lewis, 2008, S.154). Dies bezieht sich auch auf den Kapiteln 3.3.1 und 4.1. Beschreibungen der Muster einer bestimmten Sprache sind oft unvollständig und vorläufig, und vermeintliche pädagogische Vereinfachungen sind oft unangemessen und irreführend. Es gibt auch keine Belege dafür, dass explizites Wissen beim Erwerb von Grammatik mehr als nur eine untergeordnete Rolle spielt (Lewis, 2008, S.148). Wenn Grammatikübungen eine Rolle spielen sollen, dürfen sie nicht gegen die Natur der Sprache selbst verstoßen (Lewis, 2008, S.162) Dies würde bedeuten, dass die Sprache auf allen Ebenen als Sequenz betrachtet wird, wie in Kapitel 3.3.1 erwähnt, und als Instrument zur Übermittlung von Botschaften. Ein gewisses Maß an grammatikalischen Kenntnissen ist nützlich, und die Sensibilisierung hilft, die Grammatik spielt eine gewisse Rolle, aber eine viel kleinere. (Lewis, 2008, s.133)

## 8 Diskussion

Wie in der gesamten bisherigen Arbeit lassen sich die Erkenntnisse und Ideen in bestimmte Tendenzen einordnen, hier wurden sie in X Probleme gegliedert;

- Das Problem der Progression und der Produktion,
- das Problem der Vagheit,
- das Problem der Ziele, und
- das Problem der Erwartung und Einstellung

Daran schließen sich zusammenfassende und kommentierende Abschnitte für die Masterarbeit als Ganzes. Konkret lässt sich diese Masterarbeit wie folgt zusammenfassen;

- Sind der Lehrplan und der lexikalische Ansatz miteinander vereinbar?  
- Ganz einfach, ja.
- Ist der lexikalische Ansatz in den Lehrbüchern zu finden?  
- Teilweise, aber es scheint nicht das zentrale Prinzip zu sein, auf dem diese Bücher aufgebaut sind, und es spielt nur eine untergeordnete Rolle.
- Sind sich die Lehrkräfte des lexikalischen Ansatzes bewusst und ist er Teil ihres pädagogischen Instrumentariums?  
- Größtenteils nein, aber es gibt Anzeichen in den Antworten, dass viele Lehrkräfte das Potenzial des Ansatzes erkennen, aber nicht besonders reflektiert an die Sache herangehen.

## 8.1 Das Problem der Progression und der Produktion

Die Progression wird häufig mit den grammatikalischen Fähigkeiten in Verbindung gebracht: erst Präsens, dann Perfekt, Akkusativ vor Dativ usw. Dies richtet sich häufig nach der strukturellen Komplexität der Grammatik, die nachweislich keine Rolle spielt (siehe Kapitel 3.3.1). Die Forschung hat auch gezeigt, dass explizites grammatikalisches Wissen nicht zu tatsächlichen Sprachkenntnissen führt. Dies ist etwas, was der Lehrplan zu berücksichtigen scheint. Es ist also ein Umdenken erforderlich, und die Progression sollte für die Lehrkräfte eindeutig neu definiert werden.

Die Lehrkräfte weisen auch auf Schwierigkeiten beim Übergang vom expliziten Wissen zur Produktion hin, aber es scheint, dass sie nicht die Chunks als Lösung für dieses Problem sehen, sondern eher das fehlende Vorwissen und die Unfertigkeit der Lernenden, zu pauken. Dies erinnert an das Erlernen von Gitarre durch das Erlernen von Musiktheorie. Es gibt viele Beispiele von berühmten Musikern oder normalen Menschen, die sehr gute Gitarristen geworden sind, ohne Musiktheorie zu kennen. Das Erlernen des Gitarrenspiels ist für viele ein Prozess, bei dem man einfache Lieder lernt, einige spezifische Übungen, Akkorde und bestimmte Techniken übt und dann langsam zu immer komplexeren Liedern übergeht. An einem bestimmten Punkt des Könnens wird der Lernende durch den kreativen Einsatz dieser Fertigkeiten in die Lage versetzt, seine eigenen Lieder zu schreiben. Dieser Prozess kann ganz ohne Musiktheorie ablaufen, obwohl die Musiktheorie diesen Prozess durchaus unterstützen und effizienter machen kann. Natürlich sind das Erlernen einer Sprache und das Erlernen eines Instruments sehr unterschiedliche Fertigkeiten, aber es sind dennoch beides Fertigkeiten.

## 8.2 Das Problem der Vagheit

Ein Hauptproblem beim Sprachenlernen ist die Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit von Begriffen. Viele Begriffe haben in der Alltagssprache, in der Linguistik und beim Sprachenlernen unterschiedliche Bedeutungen. Genau aus diesem Grund wurde ein Großteil dieser Arbeit damit verbracht, Begriffe und Schlüsselwörter zu diskutieren. Dieses Problem zeigte sich auch in den Antworten auf die Umfrage, in denen die Begriffe "Phrase" und "Analyse" problematisiert oder unterschiedlich interpretiert wurden. Jeder Begriff und jedes Schlüsselwort, das dieser Arbeit zugrunde liegt, wirft eine Reihe neuer Fragen auf, die jeweils eine eigene Masterarbeit erfordern.

- Was genau ist Alltagssprache?
- Was genau ist eine angemessene Sprache?
- Etc.

Aber das ist etwas, das offensichtlich bereits erforscht wird. Die Korpuslinguistik hat seit den 90er Jahren im Bereich des Zweitspracherwerbs stark an Interesse gewonnen (Ellis, 2003, s.69) Nation & Chung verweisen auf eine Korpusstudie aus dem Jahr 2004, in der festgestellt wurde, dass Chunks einen großen Teil des untersuchten Materials ausmachten, und führen weiter aus, dass gut durchgeführte Forschung eine gute Grundlage für die systematische Einbeziehung von Mehrworteinheiten in die Gestaltung von Sprachlehrplänen bietet (Nation & Chung, 2009, s.549). Vielleicht könne solche Forschungen diese Fragen klären.

### **8.3 Das Problem der Ziele**

Was genau ist das Ziel des Sprachenlernens? Der Lehrplan versucht, dies zu klären, aber er schließt nicht aus, dass sowohl in den Lehrbüchern als auch in den Klassenzimmern ein Ansatz verfolgt wird, der andere Ziele zu haben scheint. Sind wir daran interessiert, dass die Lernenden Kasus "verstehen"? Oder sind wir an Lernenden interessiert, die Input verstehen, Gespräche führen und Texte schreiben können, aber "grundlegende" grammatikalische Fehler machen? Hier können wir die Frage stellen, was ein grundlegender Fehler ist? Wenn ein Substantiv das falsche Geschlecht und den falschen Kasus hat oder ein Verb nach der falschen Person flektiert wird, ist das ein größeres kommunikatives Problem als Äußerungen, die phraseologisch nicht das erreichen, verständlich zu sein?

Es mag den Anschein haben, dass der norwegische Fremdsprachenunterricht auf "Verständnis" hinarbeitet, aber nicht unbedingt auf ein Verständnis, das den Anforderungen des Lehrplans entspricht.

### **8.4 Das Problem der Erwartung und Einstellung**

Was ist eine Sprachlehrkraft? Eine Sprachlehrkraft ist eine Lehrkraft von Fertigkeiten und hat mehr mit einer Mathematiklehrkraft, einer Gitarrenlehrkraft und eine(m/r) Fußballtrainer\*in gemeinsam als mit eine(m/r) Linguist\*in. Eine Sprachlehrkraft und ein(e) Linguist\*in sind sich nur thematisch ähnlich, und eine Sprachlehrkraft muss über ausreichende linguistische Kenntnisse verfügen, um gegebenenfalls klären und erläutern zu können. Es hat den Anschein, dass der Kern des Fremdsprachenfachs als Sprachwissen wahrgenommen wird, während Chunks als etwas für Anfänger oder schwache Lernende

angesehen werden. Dies zeigt sich auch in der Kritik der Lehrer an den Lehrbüchern, nämlich dass die Grammatik in den Lehrbüchern nicht ausreichend vermittelt wird. Auch die Aufmachung der Lehrbücher kann ein Hinweis darauf sein. In der *Momente*-Reihe, zum Beispiel, werden mit zunehmender Progression weniger Phrasen präsentiert. Darüber hinaus werden dem lexikalischen Ansatz ähnelnden Methoden vor allem in Bereichen der Sprache verwendet, die für die Lernenden oft als strukturell zu komplex angesehen werden, wie z. B. der Konjunktiv.

Die Qualität eines bestimmten Lehrbuchs nach den bisherigen Erfahrungen der Lehrkräfte beurteilt. Auf diese Weise bleiben traditionelle Ansätze im Klassenzimmer, obwohl sie wissenschaftlich diskreditiert sind. Aus einem ähnlichen Grund wird Material, das den Lehrkräften nicht bekannt ist, fast immer ausgeschlossen. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass alles, für das es kein Nachschlagewerk gibt, in dem man Dinge mit absoluter Sicherheit überprüfen kann, nicht erscheinen wird. Lewis nennt "Kollokationen" als Beispiel, aber man kann davon ausgehen, dass dies auch für Chunks im Allgemeinen gilt. (Lewis, 2008, s.182-183).

## 8.5 Wie gehen wir vor?

Was jetzt erforderlich ist, ist eine Reihe von Konfrontationen mit Fremdsprachen in norwegischen Schulen, aber es ist sehr wichtig zu betonen, dass dies keine vollständige Revolution ist.

Wir müssen die Ziele des Lehrplans klären, was nicht unbedingt bedeutet, dass er geändert werden muss, sondern dass sowohl den Lehrkräften als auch den Lernenden klar gemacht werden muss, welche Ziele verfolgt werden und warum auf diese Ziele hingearbeitet wird. Dabei sollte klar sein, dass die Prioritäten neu geordnet werden müssen. Was früher zentral war, wird zur Ergänzung, und was früher nur Ergänzung war, wird zentral. Explizite Grammatik, Textverständnis und -produktion und andere traditionellere Techniken und Methoden spielen beim Lehren und Lernen von Sprachen immer noch eine Rolle, aber die zentrale Aktivität und das Ziel wären das Erkennen, Kopieren und die kreative Verwendung von Chunks.

Aber es ist vermessen, voreilige Schlüsse zu ziehen, obwohl mehrere Autoren auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs, der Forschung und der dem Lehrplan zugrunde liegenden Prinzipien darin übereinzustimmen scheinen.

Wenn wir uns etwas genauer mit den in norwegischen Schulen verwendeten Lernmaterialien befassen, ergeben sich mehrere potenziell fruchtbare Fragen, die zu einem effektiveren Lehren und Lernen führen könnten.

Abschließend möchte ich noch ein Zitat anbringen;

*“the mechanism of learning might be simple [und vielleicht einfacher als erwartet], but the product is a rich and diverse population of hundreds of thousands of lexical items and phrases. The store of familiar collocations of the native language speaker is very large indeed. The sheer number of words and their patterns variously explains why language learning takes so long...”*

(Ellis, 2003, s.69)

## Literatur

Ansnes Schei, J. H., Braaten, S., Gundersen-Røvik, M., Woelfert, B. (2020) *Echt! 1*, Cappelen Damm

Ansnes Schei, J. H., Braaten, S., Gundersen-Røvik, M., Woelfert, B. (2021) *Echt! 2*, Cappelen Damm

Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2019) *Leute 8*, Aschehoug

Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2020) *Leute 9*, Aschehoug

Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2020) *Leute 10*, Aschehoug

Biesalski, P., Fiebig, J., Johansen, G. (2020) *Momente 1*, Aschehoug

Biesalski, P., Fiebig, J., Gjestvang, K.S. (2020) *Momente 2*, Aschehoug

Chen, Z., & Caldwell-Harris, C. (2018). *Investigating the declarative-procedural gap for the indirect speech construction in L2 learners*. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 797-821. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000133>

DeKeyser, R. (2003). *11 Implicit and Explicit Learning* I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *Second Language Acquisition: 11 Implicit and Explicit Learning* (1. utg., s. 313-348). Blackwell Publishing.

Ellis, N. C. (2003). *4 Constructions, Chunking, and Constructionism: The Emergence of Second Language Acquisition* I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *Second Language Acquisition: 4 Constructions, Chunking, and Constructionism: The Emergence of Second Language Acquisition* (1. utg., s. 63-103). Blackwell Publishing.

Holthe, B., Ramberg, P., Selbekk, H. (2014) *Noch Einmal 1 Tekst- og arbeidsbok*, Cappelen Damm

Holthe, B., Ramberg, P., Selbekk, H. (2014) *Noch Einmal 2 Tekst- og arbeidsbok*, Cappelen Damm

Holthe, B., Ramberg, P., Selbekk, H. (2014) *Noch Einmal 3 Tekst- og arbeidsbok*, Cappelen Damm

Hou, J., Loerts, H., & Verspoor, M. H. (2016). *Chunk use and development in advanced Chinese L2 learners of English*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(3), 243-266. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-9984>

Lewis, M. (1997), *Implementing The Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Heinle, Cengage Learning.

Lewis, M. (2008), *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*, Heinle, Cengage Learning, Copyright vormalt bei Language Teaching Publications 1993.

Nation, P. & Chung, T., (2009). *28 Teaching and Testing Vocabulary*. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *Language Teaching: 28 Teaching and Testing Vocabulary* (1. utg., s. 543-559). Wiley-Blackwell.

Pérez Serrano, M. (2018). *Which type of instruction fosters chunk learning? Preliminary conclusions*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 133-143. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.7886>

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2016) *Læreren med forskerblikk*, Cappelen Damm Akademisk

Taguchi, N. (2011). *Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom*. *Language Learning*, 61(3), 967-994. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00660.x>

Tang, J. (2015). *Input of chunks and its effects on L2 learners' listening competency*. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1216-1222. <https://doi.org/10.17507/jltr.0606.09>

Utdanningsdirektoratet (2020), Eksamensoppgaver, abrufbar unter Finn eksamensoppgaver (udir.no) (16.03.23)

Utdanningsdirektoratet (2020), Læreplan i fremmedspråk, abrufbar unter <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/> (16.03.23)

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/>

## **Anhang**

Der Fragebogen ist in einem separaten Anhang zu finden

