



UiT Norges arktiske universitet

HSL

Die Arbeit mit dem Wortschatz im norwegischen Deutschunterricht

Ansätze in Lehrbüchern und Erfahrungen von Lehrer*innen

Ole Mikael Setvik Loe

Mastergradsoppgave i tysk ved lektorutdanningen trinn 8-13, TYS-3982, Mai 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Lehrplan: Wörter und Wörterlernen, sowie Wortlernstrategien	3
3	Fachdidaktische Pflichtlektüre: Wörter, Wörterlernen und Wortlernstrategien	5
3.1	Lesen.....	5
3.2	Mündliche Sprachverwendung	5
3.3	Vokabular und Wörterlernen	6
3.4	Bottom-up-Ansätze und Top-down-Ansätze.....	7
3.5	Der Wortlernprozess.....	8
3.6	Wortlernstrategien	8
4	Forschungsliteratur zum Thema Wörter, Wörterlernen und Wortlernstrategien	12
4.1	Ebbinghaus (1885): Die Vergessenskurve und Theorien zur räumlichen Wiederholung	12
4.2	Wiederholung als Wortlernstrategie.....	12
4.3	Haukås & Gausland: Wortlernstrategien.....	14
4.4	Ben Knight: Der Faktor Zeit beim Wortlernen	15
5	Konkrete Forschungsfragen und die Wahl des Forschungsdesign.....	19
6	Analyse von Lehrbüchern und digitalen Hilfsmittel	20
6.1	Analysemethode	20
6.1.1	Einleitende Analyse.....	21
6.1.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000)	21
6.2	Aufbau des Lehrbuchs	23
6.3	Lehrerhandbuch	25
6.4	Analyse der Lehrbücher.....	26
6.4.1	Wortlernstrategien.....	26
6.4.2	Beratung im Textprozessieren.....	32
6.4.3	Wiederverwendung in neuen Kontexten und Formen.....	33

6.5	Analyse des Lehrerhandbuchs	35
6.5.1	Information für den Leher/die Lehrerin	35
6.5.2	Kernvokabular und Wortkarten.....	37
6.5.3	Wortlernstrategien im Lehrerhandbuch	38
7	Fragenbogenuntersuchung unter Lehrer*innen: Wörterlernen, Wortlernstrategien und Wiederholung	40
7.1	Wahl der Methodik.....	40
7.1.1	Wahl des Forschungsdesigns und des Umfangs	40
7.1.2	Gestaltung der Struktur und der Fragen des Fragebogens	42
7.2	Gestaltung der Fragebogenuntersuchung	44
7.3	Analyse der Antworten der Fragebogenuntersuchung	44
7.3.1	Methode der Analyse	44
7.3.2	Analyse der Antworten.....	46
8	Diskussion	73
8.1	Hypothesen und Annahmen als Fehlerquelle zur Datenerhebung.....	73
8.2	Zwei Grundhaltungen zum Lernen von Wörtern	74
8.3	Wozu verleiten die Schulbücher die Lehrkräfte?	77
8.4	Aktivitäten zum Wortlernen	79
8.5	Bewertung und Testen	80
8.6	Langfristiges Lernen von Wörtern	81
8.7	Wortlernstrategien	82
9	Abschließende Überlegungen	85
	Litteraturverzeichnis.....	87
	Anhang 1: Fragebogen	89
	Anhang 2: Kodierungsschema	94

Tabelleliste

Tabelle 1 Erklärung der Niveaus im Fremdsprachenunterricht an norwegischen Schulen	16
Tabelle 2 Wortlernstrategien in den Lehrbüchern Leute 8 und Leute 10	26
Tabelle 3: Beratung im Textprozessieren.....	32
Tabelle 4: Wiederverwendung in neuen Kontexten und Formen	34
Tabelle 5: Rolle des Lehrbuchs	58

Figurliste

Figur 1 (Aus Mayring 2000, S. 4)	23
Figur 2: Repetitionsaufgabe 1, aus Biesalski et al. (2018, S. 104).....	28
Figur 3: Repetitionsaufgabe 2, aus Biesalski et al. (2018, S. 24).....	28
Figur 4: Kontrastierung und Differenzierung 1, aus Biesalski et al. (2018, S. 3).....	29
Figur 5: Kontrastierung und Differenzierung 2, aus Biesalski et al. (2017, S. 9).....	30
Figur 6: Visualisierung und Assoziation, aus Biesalski et al. (2017, S. 8)	30
Figur 7: Strukturierung, aus Biesalski et al. (2018, S. 15)	31
Figur 8: Bottom-up-Ansatz, aus Biesalski et al. (2018, S. 17).....	33
Figur 9: Top-down-Ansatz, aus Biesalski et al. (2017, S. 21)	33
Figur 10: Höraufgabe, aus Biesalski et al. (2017, S. 99).....	35
Figur 11: spontane mündliche Wiedergabe, aus Biesalski et al. (2018, S. 19).....	35
Figur 12: Vorbereitete mündliche und schriftliche Wiedergabe, aus Biesalski et al. (2018, S. 97).....	35
Figur 13: Erklärung zu den Wortkarten, aus Lehrerhandbuch zu Leute 8, 9 und 10).....	36
Figur 14: Wortkarten, aus Lehrerhandbuch zu Leute 8, 9 und 10)	36
Figur 15: Selbstbewertung 1, aus der Lehrerhandbuch zu Leute 8 unter „Egenvurdering: Ich kann“).....	38
Figur 16: Selbstbewertung 2, aus der Lehrerhandbuch zu Leute 10 unter „Egenvurdering: Ich kann“	39
Figur 17 (Aus Mayring, 2000, S. 4)	45
Figur 18: Auf welchem Niveau haben die Lehrer*innen Unterrichtserfahrung?.....	47
Figur 19: Kategorien von Aktivitäten	50
Figur 20: Auf Wortlernaktivitäten verwendete Zeit.....	54
Figur 21: Lehrwerke für die Grundschule Figur 22: Lehrwerke für die VGS	57
Figur 23: Andere Ressourcen	57

Figur 24: Ressourcen nicht aus Lehrbüchern.....	59
Figur 25: Häufigkeit von Worttests.....	62
Figur 26: Vertrautheit mit Spaced Repetition Learning.....	65

Forord

Denne masteroppgaven signaliserer slutten på mine fem år på lærerutdanningen min ved UiT. Fra jeg begynte å tenke på masteroppgaven har lidenskapen min for tysklæreryrket vokst, jeg har fått svar på spørsmål rundt undervisning i fremmedspråk, som jeg har hatt lenge og som jeg kommer til å ta med meg videre. I prosessen har jeg også funnet nye spørsmål som ikke har fått besvart i denne masteren, men som jeg har presentert og som kan ses nærmere på i framtiden, om ikke av meg, kanskje av neste generasjon masterstudenter.

Jeg vil starte med å takke masterveilederen min, Beathe H. Lindemann. Hennes tilbakemeldinger i alle faser av dette masterarbeidet har vært sentrale i ferdigstilling av denne oppgaven, men ikke minst har hennes engasjement og tro på meg og min oppgave hjulpet meg når det har vært vanskelig og jeg ikke har hatt troen selv.

Jeg vil takke alle informantene som har besvart spørreundersøkelsen i denne oppgaven. Dere er kjernen i datamaterialet, og har gitt reflekterte og utfyllende svar. Dere har også gitt meg mange ideer for hvordan jeg selv kan jobbe som tysklærer. 88 informanter til en spørreundersøkelse på en masteroppgave var mye mer enn jeg kunne forestille meg.

Jeg vil også takke mine felles masterstudenter. Samtalene vi har hatt rundt hverandres masteroppgaver har vært inspirerende og gitt nye innsikter i min egen oppgave.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner, som har vært engasjerte og støttende, og ikke minst kjæresten min, som har båret noe av byrden med arbeidet med denne masteroppgaven. At du har vært stresset over min masteroppgave og den stadig innpå snikende innleveringsfristen har gjort at jeg slapp å være det (i like stor grad). Takk for at du sørget for å holde motet mitt oppe og for at du hjalp meg i mål med denne masteren.

Ole Mikael Setvik Loe

Tromsø juni 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg ordlæring i tysk som fremmedspråk. Den tar utgangspunkt i tidligere forskning om tilegnelse av ordforråd i et fremmedspråk, især en studie som belyser norske tyskelevers strategibruk rundt ordlæring. Til forskjell fra den studien skiftes fokuset over til lærernes praksis, holdninger og kunnskaper om dette, men også læringsressursene som brukes i skolen for å fremme ordlæring.

Problemstillingene for arbeidet er: Hvordan blir ordlæring og ordlæringsstrategier tolket og behandlet fra læreplan, til lærerutdanning, læreverk og avslutningsvis lærernes egne holdninger og praksiser til dette, og hvordan kan en lærer sette inn effektive undervisningsmetoder som bygger opp og ivaretar elevenes ordforråd, både i dybde og bredde, også på lang sikt.

Det har blitt brukt en todelt metode for datainnsamling. Den ene var en lærebokanalyse av et læreverk i tysk som fremmedspråk i grunnskolen. Den andre var en spørreundersøkelse med 88 informanter, som jobber eller har jobbet som tysklærer på ungdomsskole eller videregående skole.

Analysen har vist at lærere har svært ulike tilnærminger og holdninger til ordlæring i undervisningen, som kan generaliseres til to grunnholdninger rundt ordlæring. I grunnholdning 1 foregår ordlæring som en konsekvens av utviklingen av elevenes skrivelese- og kommunikative ferdigheter. I grunnholdning 2 utvikles ordforrådet som en konsekvens av fokuserte ordlæringsaktiviteter som blir dedikert egen tid i undervisningen.

Funnene tyder også på at lærerne er lite bevisste på bruk av ordlæringsstrategier og har lite kunnskap om konkrete ordlæringsstrategier, noe flere av dem ønsket kompetanse i, men at lærerutdanningen, læreverkene og andre ressurser ikke dekker dette behovet. Ressursene og strategiene som tas i bruk krever ofte lite kognitiv bearbeidelse fra elevene, og ivaretar trolig ikke elevenes ordforråd på lengre sikt på en effektiv måte.

1 Einleitung

Nachdem ich mit 5 Jahren Deutsch in der Grundschule (*ungdomsskole*, Klasse 8-10) und der weiterführenden Schule (*videregående skole*, Klasse 11 und 12) fertig war, verging ein Jahr, bevor ich mich in Deutschland befand und merkte, dass ich in keinen Situationen mit meinen Deutschfertigkeiten auskommen konnte. Die meisten, mit denen ich darüber gesprochen habe, erzählen, dass sie auch kaum Deutsch können, wenn überhaupt. nachdem sie mit Deutsch als Fremdsprache in der Grundschule und der weiterführenden Schule fertig sind. Mit der Erkenntnis von meinem Urlaub in Deutschland fing ich an, Deutsch mit Hilfe von Onlineressourcen und Diskussionsforen zu lernen. In diesen Kreisen lag ein überwiegender Schwerpunkt auf Trainingshäufigkeit von Wörtern und auf besonderen Repetitionsintervallen. Mir kam der Gedanke, dass mein Wortschatz nicht so ein Defizit gewesen wäre, wenn ich als Deutschlerner die richtigen Werkzeuge und Fähigkeiten gehabt hätte, um effektive Wortlernstrategien zu wählen. Dieser Gedanke hat mich während meiner gesamten Ausbildung zum Deutschlehrer begleitet. Nach diesen Jahren habe ich diese Beobachtung angestellt:

Schüler*innen glauben, dass der Wortschatz der größte Schwachpunkt bei ihren Sprachfertigkeiten ist. Viele Lehrer*innen stimmen ihnen zu.

Ausgehend von meinen eigenen Erfahrungen als Deutschlerner in der Schule und von den Beobachtungen aus der Praxis in meinem Studium in verschiedenen Schulen und Schulstufen sind die Art und Weise, wie verschiedene Lehrbücher und Lehrer*innen an das Lernen von Wörtern und nicht zuletzt an die Beibehaltung bereits gelernter Wörter herangehen, unterschiedlich.

In dieser Masterarbeit werde ich das Wortlernen aus drei verschiedenen Perspektiven betrachten. Zum einen geht es darum, wie das Lernen von Wörtern und das Lehren darüber in der Deutschlehrausbildung und in der fachdidaktischen Pflichtlektüre gelehrt wird, zum anderen darum, welcher Schwerpunkt auf das Lernen von Wörtern gelegt wird und wie mit dem Lernen von Wörtern in den Schulbüchern gearbeitet wird, und zum dritten geht es um die Praktiken und Einstellungen der Lehrer*innen zum Lernen von Wörtern. Außerdem werde ich mich insbesondere mit Wortlernstrategien befassen, und zwar mit einer spezifischen Wortlernstrategie, dem *Spaced Repetition Learning*.

Zunächst werden wir uns ansehen, was der Lehrplan über das Lernen von Wörtern sagt. Dann werden wir uns ansehen, was die Didaktik für Fremdsprachenlehrer*innen darüber sagt, wie man Wörter lehrt und wie man Wörter lernt. Es folgt ein Überblick über weitere Forschungsliteratur zum Wortlernen und zu Wortlernstrategien, bevor wir zu den Forschungsfragen und der Forschungsmethodik für die Masterarbeit kommen: Eine Lehrbuchanalyse und eine Fragebogenuntersuchung unter praktizierenden Deutschlehrer*innen an norwegischen Schulen.

2 Lehrplan: Wörter und Wörterlernen, sowie Wortlernstrategien

Der neue LK20-Lehrplan (Kunnskapsdepartementet, 2019) enthält keine spezifischen Kompetenzziele in Bezug auf Wörter und das Erlernen von Wörtern, sondern erwähnt die Entwicklung eines zunehmend größeren Wortschatzes im Zusammenhang mit den grundlegenden Fertigkeiten: „*muntlige ferdigheter* [mündliche Fertigkeiten]“, „*å kunne skrive* [Schreiben können]“ und „*å kunne lese* [Lesen können]“.

Gleichzeitig ist der Wortschatz von zentraler Bedeutung für mehrere Kompetenzziele:

- „lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner.“¹
- „delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner.“²
- „muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant.“³
und
- „lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner.“⁴

Einerseits ist festzustellen, dass Wortschatz und Vokabellernen in den Lernzielen nicht ausdrücklich erwähnt werden. Andererseits versteht es sich von selbst, dass ohne einen angemessenen Wortschatz keines dieser Lernergebnisse erreicht werden kann. Es ist deshalb fast unnötig zu sagen, warum das Lernen von Wörtern für das Sprachenlernen wichtig ist. Meine Masterbetreuerin hat das am besten gesagt. „In Bezug auf Sprachenlernen hängt alles von Wörtern ab. Es ist egal wie gut du in Grammatik, Aussprache und anderen Fertigkeiten bist, wenn du die Wörter nicht findest.“

¹ einfache und klare Sprache zu persönlichen und alltäglichen Themen hören und verstehen

² sich in alltäglichen Situationen in einfachen Gesprächen über Aktivitäten und vertraute Themen unterhalten

³ das tägliche Leben und Erfahrungen mündlich beschreiben und Meinungen äußern, auch spontan

⁴ Angepasste und einfachere authentische Texte über persönlichen und alltäglichen Themen lesen und verstehen

Der LK20-Lehrplan fordert auch, dass Schüler*innen relevante Lernstrategien benutzen, sowohl unter „fagets relevans og sentrale verdier [Relevanz des Faches und zentralen Werte]“ als auch durch ein spezifische Kompetenzziel beschrieben.

„En sentral del av språklæring er også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier“⁵ (Kunnskapsdepartementet, 2019)

„Mål for opplæringen er at eleven skal kunne ... bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen“⁶ (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dann können wir uns die Fragen stellen, was für Lernstrategien es im Bereich des Wortlernens gibt, was für Strategien benutzt werden, und in Bezug auf die Wichtigkeit von einem guten Wortschatz, inwieweit dem Lernen von Wörtern im Unterricht tatsächlich Priorität eingeräumt wird. Auf Wortlernstrategien kommen wir noch zurück.

Im nächsten Kapitel wird die wichtigste fachdidaktische Literatur, die in der Lehrerbildung verwendet wird, in allen Bereichen, die mit dem Lernen von Wörtern zu tun haben, untersucht.

⁵ Ein zentraler Teil des Sprachenlernens besteht auch darin, die Nutzung von Quellen, Hilfsmitteln und Lernstrategien zu untersuchen und kritisch darüber nachzudenken.

⁶ Ziel des Ausbildungsprogramms ist es, dass die Lernenden in der Lage sind, ... relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und frühere Sprachlernerfahrungen im Lernprozess zu nutzen

3 Fachdidaktische Pflichtlektüre: Wörter, Wörterlernen und Wortlernstrategien

Das Buch, *Fremmedspråksdidaktikk* (2020) von Camilla Bjørke und Åsta Haukås ist die primäre Pflichtlektüre in Didaktik für Fremdsprachenlehrerstudent*innen an der UiT. Drei der 19 Kapitel befassen sich direkt oder indirekt mit dem Lernen von Wörtern. Wenn wir uns ansehen, was diese Kapitel und der Rest des Buches über das Lernen von Wörtern sagen, können wir uns ein Bild davon machen, was frischgebackene Fremdsprachenlehrer*innen als ihre grundlegende Theorie zum Lernen von Wörtern im Unterricht mitnehmen.

3.1 Lesen

Bjørke & Grønn (2020A, S. 143) unterteilen in ihrem Beitrag zum Lesen den Leseprozess in zwei Teilprozesse: das Dekodieren und das Verstehen. Beim Dekodieren geht es darum, ein Wort zu identifizieren und sofort zu erkennen, weil es in einem mentalen Lexikon oder einem Wortspeicher, der im Laufe der Zeit aufgebaut wurde, gespeichert ist. Beim Lesen eines fremdsprachigen Textes stößt der Leser auf Wörter, die ihm nicht vertraut sind, weil sie nicht im mentalen Lexikon enthalten sind, auf Wörter, die im Lexikon gespeichert sind, und auf Wörter, die identifiziert und verstanden werden können, weil sie den dort gespeicherten Wörtern ähnlich sind. Je mehr Wörter der Leser/die Leserin beim Lesen wiedererkennt, desto leichter wird er/sie den Text verstehen.

3.2 Mündliche Sprachverwendung

Für die mündliche Kommunikation gelten die gleichen Grundsätze. Nach Bjørke & Grønn (2020B, S. 92-93) profitiert der rezeptive Teil der Kommunikation von einem großen mentalen Lexikon, indem er kognitive Fähigkeiten freisetzt, um auf die Intonation zu hören, Gesichtsausdrücke wahrzunehmen und sprachliche Strukturen zu erkennen. Der rezeptive Teil der Kommunikation weist gewisse Ähnlichkeiten mit dem Leseprozess auf. Der Zuhörer konzentriert sich darauf, die gesprochenen Laute wahrzunehmen, sie in seinem mentalen Lexikon wiederzuerkennen und sie als Wörter, Phrasen und Sätze zu verstehen und dann der Botschaft eine Bedeutung zu geben. Anders als beim Lesen kann man jedoch nicht innehalten, nachlesen und in einem Wörterbuch nachschlagen, bevor man mit dem Satz fortfährt.

3.3 Vokabular und Wörterlernen

In ihrem Beitrag zum Vokabular und Wörterlernen betont Bjørke (2020, S. 165-166), wie sich expliziter Wortunterricht positiv auf die kommunikativen Fähigkeiten auswirkt, und sie zeigt, wie der Fokus auf expliziten Wortunterricht seit den 1980er Jahren allmählich zugenommen hat. Jetzt finden sich in den meisten Schulbüchern am Rande der Texte Vokabellisten, die zwar für das Verständnis des Textes wichtig sein können, die aber allein nicht unbedingt dazu beitragen, dass die Schüler*innen die Wörter beim Lesen sozusagen automatisch lernen.

Bjørke (2020, S. 166-168) beschreibt die Kenntnis eines Wortes als Kenntnis der Form des Wortes (Flexion, Aussprache, Laute und Rechtschreibung), der semantischen Möglichkeiten und Grenzen des Wortes, des pragmatischen Wissens über ein Wort und der syntaktischen Möglichkeiten und Grenzen des Wortes. Dies fällt unter die Wortschatztiefe, während sich die Wortschatzbreite einfach auf den Umfang des Wortschatzes einer Person bezieht. Eine breite Kompetenz ermöglicht es den Lernenden, Kenntnisse über die Tiefe des Wortes zu erlangen, da implizites Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten und Grenzen des Wortes in der Muttersprache auf die Zielsprache übertragen wird. Auf diese Weise kann das implizite Wissen über die Verwendung und die Grenzen des Wortes sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache explizit gemacht werden, wodurch die Mehrsprachigkeit des Lernenden gefördert wird.

Darüber hinaus stellt Bjørke (2020, S. 168-173) die Fragen: Welche Wörter sollten gelernt werden? Und welche Wörter sollten zuerst gelernt werden? Häufige Wörter sind ein guter Ansatzpunkt. Es gibt sowohl Häufigkeitslisten als auch Online-Korpusdatenbanken, die zeigen können, welche Wörter häufiger vorkommen als andere. Wortschatzforscher*innen haben auch betont, wie wichtig es ist, feste Ausdrücke und *Chunks* zu kennen, da diese in der Kommunikation zwischen Muttersprachler*innen häufig vorkommen. Wichtig sind auch Wörter mit hoher Streuung. Das sind Wörter, die in thematisch unterschiedlichen Texten vorkommen, z. B. „gehen“ im Vergleich zu „wandern“. Transparente Wörter und Wörter mit gemeinsamem etymologischem Ursprung sind nützliche Wörter, die in den expliziten Wortschatz aufgenommen werden sollten. Bei transparenten Wörtern handelt es sich um Wörter, die in vielen Sprachen eine ähnliche Wortform und Aussprache haben. Die Wörter mit einem gemeinsamen etymologischen Ursprung können für die Lernenden aufgrund ihrer Ähnlichkeiten leichter zu lernen sein, was zu einer höheren Motivation und Beherrschung führt. Der Vergleich von Wörtern mit einem gemeinsamen etymologischen Ursprung kann

selbst eine Aktivität sein, die das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit schärft und den Lernenden hilft, zu erkennen, wann Wörter miteinander verwandt sein könnten.

3.4 Bottom-up-Ansätze und Top-down-Ansätze

Wie in 3.1 erwähnt, ist das Lesen eine wichtige Quelle für das Lernen von Wörtern für Schüler*innen. Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) beschreiben, wie unterschiedliche Herangehensweisen an den Leseprozess das Leseverständnis beeinflussen können. Sie unterscheiden zwischen Bottom-up- und Top-down-Ansätzen, und die Lernenden neigen dazu, den Bottom-up-Ansatz zu bevorzugen, wenn keine weiteren Anweisungen gegeben werden.

Mange elever har en oppfatning om at en fremmedspråklig tekst forstås best ved avkoding ord for ord, altså en nedenfra-opp-tilnærming. De har også en tendens til å tro at tekstforståelse er det samme som oversettelse. ... gloselister til læreboktekstene forleder elevene til å tro at det er de ukjente ordene som er viktigst i teksten, mens de kjente ordene, ord man kan gjette seg fram til gjennom kontekst og ord fra kjente språk (ovenfra-ned-perspektivet), forblir en ubrukt ressurs ... (Bjørke & Grønn 2020A, S. 147)⁷

Wenn Schüler*innen mit einem Bottom-up-Ansatz lesen, wird der Text Schritt für Schritt und Wort für Wort gelesen, indem unbekannte Wörter entschlüsselt werden durch häufig Verwendung der Wortlisten am Rand. Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) beschreiben den Top-down-Ansatz als das Gegenstück dazu. Beim Top-down-Ansatz durchsuchen die Schüler*innen den Text nach bedeutungsvollen Wörtern, transparenten Wörtern, Wörtern, die die Schüler*innen erraten können, und die Schüler*innen stellen dann Hypothesen über das Thema, den Inhalt und die Handlung des Textes auf. Intuitiv könnte man meinen, dass ein Bottom-up-Ansatz und die schrittweise Entschlüsselung von Wörtern für die Entwicklung des

⁷ Viele Schüler*innen haben die Vorstellung, dass ein fremdsprachlicher Text am besten verstanden wird, wenn man ihn Wort für Wort entschlüsselt, d. h. ein Bottom-up-Ansatz. Sie neigen auch zu der Ansicht, dass Textverständnis gleichbedeutend mit Übersetzung ist. ... Vokabellisten in den Lehrbuchtexten führen dazu, dass die Lernenden glauben, dass die unbekanntesten Wörter im Text am wichtigsten sind, während die vertrauten Wörter, Wörter, die durch den Kontext erraten werden können, und Wörter aus vertrauten Sprachen (die Top-down-Perspektive), eine ungenutzte Ressource bleiben ...

Wortschatzes geeignet ist, indem man sich darauf konzentriert, welche Wörter man nicht kennt, und sie dann dem mentalen Lexikon „hinzufügt“, aber Bjørke (2020, S. 166) beschreibt weiter, wie der Top-down-Ansatz für das Lernen von Wörtern geeignet sein kann, indem er das Vorwissen aktiviert, der Worterkennung und dem Erraten von Wörtern, die dem Text einen Sinn geben, Priorität einräumt und so auch ein besseres Verständnis des Textes erreicht. Sobald die Schüler*innen Hypothesen über den Text aufgestellt haben, können sie auch die Bedeutung unbekannter Wörter im Zusammenhang mit dem, was sie bereits über den Text wissen, erraten. In 3.6 werden wir uns ansehen, wie wichtig Bedeutung und Kontext für das Erlernen neuer Wörter sind.

3.5 Der Wortlernprozess

Schließlich kommt die spezifische Frage, wie Wörter eigentlich gelernt werden. Bjørke (2020, S. 173) unterteilt den Wortlernprozess in drei Teilprozesse: den Verstehensprozess, den Speicherprozess und den Abrufprozess. Der Verstehensprozess erfolgt durch die Verknüpfung der Wortform mit dem Inhalt, entweder durch das Verstehen des Wortes im Kontext, durch Nachschlagen im Wörterbuch, durch Nachfragen bei anderen oder durch die Nutzung von Sprache und Allgemeinwissen. Der Speicherprozess funktioniert am besten, wenn das Wort in neuen sinnvollen Zusammenhängen verwendet wird, wodurch neue Assoziationsnetze entstehen. Dadurch wird es leichter, das Wort wiederzufinden, wenn es später im Abrufprozess verwendet wird. Wir müssen die Konzepte des Arbeitsgedächtnisses und des Langzeitgedächtnisses in Betracht ziehen. Das Arbeitsgedächtnis wird für die Verarbeitung und Analyse von Daten verwendet, aber der Inhalt des Arbeitsgedächtnisses wird leicht vergessen. Daher ist es wichtig, dass die von uns verwendeten Strategien zum Erlernen von Wörtern auf die Speicherung von Wissen im Langzeitgedächtnis ausgerichtet sind.

3.6 Wortlernstrategien

Åsta Haukås (2012) har i en spørreundersøkelse funnet ut at lærerne synes det er viktig å jobbe eksplisitt med strategier i forbindelse med språklæring, men at de ikke får det til helt som de ønsker. Denne kartleggingen bekrefter andre funn som

tyder på at det er for lite vektlegging av læringsstrategier generelt i språkundervisningen, både nasjonalt og internasjonalt. (Bjørke, 2020, S. 174)⁸

Bjørke und Haukås unterstreichen also, dass Lehrer*innen gerne mit Strategien arbeiten möchten, aber dass das im Unterricht eher selten gemacht wird. Lernstrategien scheinen wenig Beachtung zu finden.

In dieser Arbeit werden zunächst Lernstrategien als „bewusste Praktiken, die der Lernende zur Unterstützung seines Lernprozesses einsetzt“ definiert, siehe auch Haukås & Gausland (2011)

Wir können laut Bjørke (2020, S. 174-175) Wortlernstrategien in fünf kognitiven und zwei metakognitiven Strategien unterteilen. Die kognitiven Lernstrategien sind

1. Wiederholung und Auswendiglernen: mechanisches Wiederholen der Wörter. durch Lesen der Wörter und genaues Wiederholen der Wörter, mündlich oder schriftlich.
2. Kontextualisierung: Verwendung der Wörter in neuen Kontexten.
3. Kontrastieren und Differenzieren: Vergleich mit Sprachen, die man kennt, und Untersuchung der verschiedenen Verwendungsweisen in der Zielsprache.
4. Visualisierung und Assoziation: Assoziieren des neuen Wortes mit mentalen oder realen Bildern und mit nicht-sinnvollen Assoziationen wie Reim, Rhythmus und Zahlen.
5. Strukturierung: Wörter nach verschiedenen Kriterien in Wortlisten oder Mindmaps ordnen.

Die metakognitiven Lernstrategien sind

1. Organisation und Planung des Lernprozesses.
2. Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden.

⁸ Åsta Haukås (2012) hat in einer Umfrage herausgefunden, dass Lehrkräfte es für wichtig halten, im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen explizit mit Strategien zu arbeiten, dass sie dies aber nicht in dem Maße tun, wie sie es sich wünschen. Diese Umfrage bestätigt andere Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zu wenig Wert auf Lernstrategien im Sprachunterricht im Allgemeinen gelegt wird.

Fortgeschrittene Lernende verwenden laut Haukås und Gausland (2011) eine größere Vielfalt an Strategien. Zusätzlich zu diesen Strategien gibt es kompensatorische Strategien. Dazu gehören das Erraten von Wörtern, die Verwendung eines Wörterbuchs, Synonyme und Umschreibungen oder nonverbale Kommunikationsstrategien. Diese Strategien können durch Nachahmungsspiele geübt werden, bei denen man die Bedeutung eines Wortes erklärt, ohne das Wort selbst zu nennen. (Bjørke, 2020, S.174-176) Auf diese Strategien wird in **4.3** noch näher eingegangen.

Bjørke (2020, 174-176) zufolge sollte man also verschiedene Strategien zum Erlernen von Wörtern vorstellen und darüber sprechen und dann anhand von Beispielen und Modellen zeigen, wie sie angewendet werden können. Nachdem den Lernenden eine Vielzahl von Wortlernstrategien vorgestellt und gezeigt wurde, können sie eine Erprobungsphase durchlaufen, um herauszufinden, welche Strategien ihnen am besten liegen. An die Erprobungsphase sollte sich eine Bewertungsphase anschließen, entweder in Form einer Diskussion in der Klasse oder in Form von Schülerprotokollen, damit die Schüler*innen ihre eigene Metakognition über ihr eigenes Wortlernen aktivieren können. Daran muss während des gesamten Schuljahres kontinuierlich gearbeitet werden, damit es nicht in Vergessenheit gerät.

Bjørke (2020, S. 176-177) gibt einige konkrete Beispiele für Aktivitäten im Unterricht, die zum Lernen von Wörtern beitragen. Die ersten Aktivitäten konzentrieren sich auf Wiederholungen, da Wiederholungen im Laufe der Zeit einen guten Lerneffekt haben. Die Schüler*innen können Gedichte oder Geschichten auf der Grundlage eines bestimmten Vokabelliste oder Themas schreiben, das sie zuvor bearbeitet haben, es können spontane Gespräche auf der Grundlage dieser Vokabelliste oder Themen organisiert werden, bei denen Person A und B unterschiedliche Informationen haben und gemeinsam eine Aufgabe lösen müssen, oder es können Wörter aus einem Text zu einem bekannten Thema entfernt werden und die Schüler*innen müssen erraten, welches Wort fehlt. Aktivitäten, die eine kognitive Verarbeitung der Wörter erfordern, helfen dabei, die Wörter im Langzeitgedächtnis zu speichern. Dies können Sortieraufgaben, Kreuzworträtsel, Wortsuchspiele oder kreatives Schreiben sein. Da das mentale Lexikon in Assoziationsnetzen organisiert ist, kann es auch sinnvoll sein, mit diesen Assoziationsnetzen zu arbeiten. Beispiele für solche Aufgaben sind Sortieraufgaben, Klassifizierungsaufgaben und Mindmaps. Die Schüler*innen können auch alternative Vokabellisten mit verschiedenen Kategorien erstellen, z. B.: Lieblingswörter, lustige Wörter, Wortklassen, positive/negative Wörter und Synonyme/Antonyme. Sie können

ein Spiel mit 20 Fragen spielen, bei dem ein Team ein geheimes Wort herausfinden muss, oder sie können das Spiel „Mein Schiff ist beladen mit“ spielen, um die Wortkonsolidierung zu trainieren. Es kann auch nützlich sein, verschiedene Formen der Präsentation zu verwenden. Es hat sich gezeigt, dass Schüler*innen besser lernen, wenn sie Wörter durch eine Kombination aus Schrift und Bildern gezeigt werden. Zu den Aktivitäten, die diese Technik nutzen, gehören Keimspiele und Gedächtnisspiele. Auch das Online-Lernen von Wörtern wird als eine mögliche Lernaktivität genannt. Hier ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Qualität des Inhalts sicherstellt, da jeder etwas online veröffentlichen kann. Quizlet auf www.quizlet.com ist eine Website, bei der die Schüler*innen verschiedene Funktionen auf selbst erstellte Wortlisten anwenden können, um die Wörter in ihr mentales Lexikon aufzunehmen. Dies sind, kurz gesagt, alle Aktivitäten zum Erlernen von Wörtern, die angehenden Fremdsprachenlehrer*innen im grundlegenden Buch zur Fremdsprachendidaktik vorgestellt werden, aber es wird betont, dass es neben diesen Aktivitäten wichtig ist, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, Wörter in sinnvollen mündlichen und schriftlichen Kontexten zu verwenden.

4 Forschungsliteratur zum Thema Wörter, Wörterlernen und Wortlernstrategien

Die in Kapitel drei hervorgehobene Fachdidaktik deckt ein breites Spektrum von Themen im Zusammenhang mit dem Wortlernen im Unterricht ab. In diesem Kapitel wird weitere Literatur, die für das Erlernen von Wörtern von Bedeutung sein kann, hervorgehoben, wie z. B. Ebbinghaus' Theorie der Vergessenskurve, Literatur über Wortlernstrategien und Literatur über den zeitlichen Aspekt des Erlernens einer Fremdsprache im Unterricht, wie z. B. die Frage, wie lange die Lernenden brauchen, um die verschiedenen Stufen zu erreichen, und welche Faktoren diese Zeit verkürzen oder verlängern.

4.1 Ebbinghaus (1885): Die Vergessenskurve und Theorien zur räumlichen Wiederholung

Ebbinghaus (1885) entwickelte Konzepte wie die Vergessenskurve und Theorien der räumlichen Wiederholung, als er eine Reihe bedeutungsloser Silben auswendig lernte, wobei er absichtlich Strategien vermied, die seinen Silbenfolgen eine Bedeutung gaben. Er experimentierte mit verschiedenen Zeitintervallen für das Üben und führte Selbsttests durch, um festzustellen, wie gut er sich an die bedeutungslosen Silbenfolgen in den verschiedenen Zeitintervallen erinnern konnte. Nach der Studie stellte Ebbinghaus die Hypothese auf, dass die Rate des Vergessens von Elementen in der Liste exponentiell ist, wobei das Vergessen in den ersten Tagen am stärksten ist und dann allmählich abnimmt. Um dem entgegenzuwirken, sei es wichtig, in den ersten Tagen nach dem erstmaligen Lernen der Einheiten erneut zu üben. Dies würde die Vergessenskurve abflachen und mehr Zeit zwischen den Übungssitzungen ermöglichen, ohne die Vergessensrate zu erhöhen. Mit der Ebbinghaus-Technik kann man eine Wortliste so lernen: Irgendwann zwischen 12 und 24 Stunden, nachdem man die Wortliste zum ersten Mal geübt hat, übt man erneut. Dann übt man erneut nach drei Tagen. Dann nach einer Woche, und so weiter.

4.2 Wiederholung als Wortlernstrategie

Haukås und Gausland (2011) weisen darauf hin, dass die Schüler*innen bei der Suche nach effektiven Strategien sich selbst überlassen sind. Die Wiederholung ist die von den Lernenden selbst am häufigsten genutzte Lernstrategie, und es ist eine Lernstrategie, über die schon viel geforscht und geschrieben wurde. Allerdings legt Bjørke (2020) wenig Wert auf Wiederholungsstrategien. Wiederholungsstrategien werden als Oberflächenstrategie bezeichnet, eine Strategie, die im Vergleich zu den anderen 4 kognitiven Strategien nicht zu

einer tieferen kognitiven Verarbeitung führt, und die anderen 4 Strategien scheinen aus diesem Grund einen viel höheren Stellenwert zu haben als die Wiederholung. In der Tat gehört die überwältigende Mehrheit der in Bjørke (2020) beschriebenen Aktivitäten und Strategien zu den anderen vier Kategorien.

Nichtsdestotrotz sollte den Wiederholungsstrategien ein größerer Stellenwert eingeräumt werden, da laut Haukås und Gausland (2011) die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen die Wiederholungsstrategien verwendet, selbst diejenigen, die auch ein breiteres Spektrum an Strategien nutzen. Eine Reihe von Studien zeigt, wie effektiv Wiederholungsstrategien sein können, wenn die Wiederholungsaktivität auf der Grundlage der Prinzipien der Vergessenskurve und angemessener Wiederholungsintervalle gestaltet wird.

In der heutigen Zeit schreibt u. a. Wyner (2014, S. 17-53) darüber, wie er die Kombination von Wortpaaren mit Bildern und dem Computerprogramm *Anki* nutzte, um die Übungsintervalle auf die Vergessenskurve abzustimmen und sich einen großen Wortschatz in den sechs Sprachen anzueignen, die er nach eigenen Angaben inzwischen fließend beherrscht.

Tabibian et al. (2019) führten eine Studie durch, in der sie das Gedächtnis von Lernenden maßen, die einen auf der Vergessenskurve und der räumlichen Wiederholung basierenden Übungsalgorithmus befolgten, im Vergleich zu Lernenden, die den Algorithmus nicht befolgten. Sie fanden heraus, dass die Erinnerung an das Lernmaterial umso besser war, je enger die Lernenden die Übungsintervalle einhielten. In dieser Studie waren die Lernmaterialien Wortlisten aus dem Sprachlernprogramm Duolingo.

Die Studie von Bower und Rutson-Griffith (2016) untersuchte die Verwendung von *Spaced Repetition* der Wortliste des *Test of English for International Communication* über einen Zeitraum von 10 Monaten, wobei sie einen Pre-Test und einen Post-Test zur Messung der Verbesserungen verwendeten. Die Korrelation zwischen den Übungssitzungen mit den Wortkarten unter Verwendung von *Spaced Repetition* machte 11,4 % der Verbesserungen im Test insgesamt aus und zeigte auch eine Verbesserung der Lesefähigkeiten (6,2 %) und der Hörfähigkeiten (7,2 %) im Test. Die Studienteilnehmer*innen absolvierten in den 10 Monaten außerdem 45 Stunden Englischunterricht mit Schwerpunkt Schreiben, 45 Stunden mit Schwerpunkt Lesen, 90 Stunden mit Schwerpunkt kommunikative Fähigkeiten und 90 Stunden mit Schwerpunkt individuelles Lernen und Lernstrategien. Darüber hinaus zeigten die Statistiken des für das *Spaced Repetition Learning* verwendeten Programms, dass die

häufigsten Nutzer von *Spaced Repetition* etwa 37 Stunden damit verbrachten. Unter Berücksichtigung des Zeitaspekts können die Übungen des *Spaced Repetition Learning* als die zeiteffizienteste Methode zur Verbesserung der Testergebnisse angesehen werden.

In einer Doppelblindstudie untersuchten Chukharev-Hudilainen & Klepikova (2016) die Wirkung der maschinengestützten *Spaced Repetition* auf das Vokabellernen bei Lernenden des Englischen als Fremdsprache. Sie fanden heraus, dass nur drei Minuten tägliches Üben mit dem Programm den Wortschatz langfristig um das Dreifache verbesserte.

4.3 Haukås & Gausland: Wortlernstrategien

In diesem Bereich kann auch der Artikel von Haukås & Gausland (2011) über Wortlernstrategien bei norwegischen Deutschschüler*innen hilfreich sein, als eine der wenigen Studien über Wortlernstrategien in den norwegischen Schulen.

Sørensen fant at norske elever generelt bruker få strategier for å lære engelske ord, at de er uvitende om de ulike strategiene de kan bruke, og at de i hovedsak bruker strategier som krever lite mental kreativitet. Sørensens funn kan ha sammenheng med det flere forskere kaller en nedprioritering av ordinnlæring både i lærerutdanningen og i klasserommene. Forskerne mener at elevene i for stor grad blir overlatt til seg selv på dette området. (Haukås & Gausland, 2011)⁹

Haukås und Gausland (2011) definieren eine Sprachlernstrategie als „bewusste Praktiken, die der Lernende zur Unterstützung seines Lernprozesses einsetzt“ definiert. In ihrer Studie verwenden Haukås und Gausland 2 Hauptgruppen von Wortlernstrategien: Kognitiv und metakognitiv (vgl. Bjørke 2020). In der Hauptgruppe der kognitiven Lernstrategien finden wir die fünf Kategorien Wiederholung und Auswendiglernen, Kontextualisierung, Kontrastierung und Differenzierung, Visualisierung und Assoziation und schließlich Strukturierung. In der

⁹ Sørensen stellte fest, dass norwegische Schüler im Allgemeinen nur wenige Strategien zum Erlernen englischer Wörter verwenden, dass sie sich der verschiedenen Strategien, die sie anwenden können, nicht bewusst sind und dass sie hauptsächlich Strategien verwenden, die wenig geistige Kreativität erfordern. Sørensens Ergebnisse könnten mit dem zusammenhängen, was mehrere Forscher als eine Depriorisierung des Wortlernens sowohl in der Lehrerausbildung als auch im Klassenzimmer bezeichnen. Die Forscher glauben, dass die Schüler in diesem Bereich zu sehr sich selbst überlassen werden.

Hauptgruppe der metakognitiven Lernstrategien finden wir Organisation und Planung, und Evaluierung der Lernergebnisse und Lernmethoden. In der Studie ließen sie Schüler*innen einer zweiten Klasse einer *videregående skole* mit Deutsch Niveau 2 eine Liste mit norwegischen und deutschen Wortpaaren mit einer Lernstrategie ihrer Wahl üben. Anschließend testeten sie, an wie viele der Wörter sich die Schüler*innen richtig erinnerten, und baten sie, die Strategie zu beschreiben, die sie zum Lernen der Wörter verwendeten. Die überwältigende Mehrheit der Schüler*innen, unabhängig davon, ob sie im Test gute oder schlechte Ergebnisse erzielten, verwendete Wiederholungs- oder Auswendiglernenstrategien. Von den 101 angegebenen kognitiven Strategien entfielen 79 % auf diese Kategorie. Diese Studie ist eher klein mit einer Probengröße von 54 Deutschschüler*innen, alle auf demselben Klassenniveau. Die Studie erfasst auch nicht die langfristige Zeitperspektive, aber sie ist jedoch eine von den wenigen Studien, die uns zeigen, welche Strategien die Schüler*innen selbst wählen.

4.4 Ben Knight: Der Faktor Zeit beim Wortlernen

Das Erlernen einer Fremdsprache besteht aus mehreren verschiedenen, aber miteinander verknüpften Fertigkeiten, die regelmäßig geübt werden sollten, während gleichzeitig neues Material vermittelt und individuelle Unterschiede berücksichtigt werden, wobei eine allmähliche Steigerung der Kompetenz im Gebrauch der Fremdsprache in allen vier Kernelementen angestrebt wird. Im Laufe von ein paar Stunden pro Woche sollen die Schüler*innen viel lernen. In diesem Kapitel werden wir uns ansehen, welches Niveau auf der GER-Skala von den Lernenden nach Abschluss des Programms erwartet wird, wie viele Stunden Fremdsprachenunterricht die Lernenden auf den verschiedenen Niveaus haben sollten, und die Faktoren, die die Zeitdauer beeinflussen können, um einige verallgemeinerte Schätzungen für verschiedene Klassenkonstellationen zu geben.

Wenn die Schüler*innen das Fach Fremdsprache in der Grundschule haben, sollen sie 222 Stunden verteilt über drei Jahren haben. Sie folgen dem Lehrplan für Fremdsprache Niveau 1. In der VGS auf dem studienvorbereitenden Bildungsprogram (*studieforberedende utdanningsprogram*) sollen die Schüler*innen über zwei Jahren 225 Stunden Unterricht haben. Wenn sie keine Fremdsprache in der Grundschule hatten, sollen sie 140 weitere Stunden Unterricht in der dritten Klasse der VGS haben. Ob sie Niveau 1 oder 2 erreichen, kommt darauf an, ob sie Unterricht in der Fremdsprache in der Grundschule hatten, und ob sie mit der gleichen Fremdsprache in der VGS fortfahren. Insgesamt sollen die Schüler*innen

Niveau 1 nach 222 Stunden in der Grundschule oder nach 225 Stunden in VGS erreichen.
 Niveau 2 sollen sie erreichen nach 225 Stunden in der VGS erreichen, wenn sie die Fremdsprache schon in der Grundschule hatten und mit der gleichen Fremdsprache fortfahren.
 Wenn sie keinen Unterricht in einer Fremdsprache in der Grundschule hatten, sollen sie mit nur 140 Stunden Niveau 2 im Laufe der dritten Klassenstufe in der VGS erreichen
 (Kunnskapsdepartementet, 2022)

	GRUNDSCHULE	VGS ^A	VGS ^B
NIVEAU 1 (GERS A1)	222 Stunden		225 Stunden
NIVEAU 2 (GERS A2)		225 Stunden	140 Stunden

*A: Die Schüler*innen sind mit Niveau 1 schon in der Grundschule fertig*

*B: Die Schüler*innen hatten keine Fremdsprache in der Grundschule, oder die beginnen eine andere Fremdsprache als die, die sie in der Grundschule gelernt haben.*

Tabelle 1 Erklärung der Niveaus im Fremdsprachenunterricht an norwegischen Schulen

Sind das genug Stunden, um die Lernplanziele zu erreichen? Die Lernziele im Lehrplan sind laut Utdanningsdirektoratet (2020A) und Utdanningsdirektoratet (2020B) mit den Niveaus von GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) nah verknüpft. D. h., dass die Lernziele für Niveau 1 auf A1-Niveau GER liegen. Entsprechend sind die Lernziele für Niveau 2 auf A2-Niveau GER. Es gibt viele Einschätzungen von verschiedenen Forschungsprojekten dazu, wie viele Stunden Lernende brauchen, um ein besonderes Kompetenzniveau GER zu erreichen.

In dieser Arbeit benutze ich die Zahlen von Knight (2018), der Resultate von verschiedenen Forschungsarbeiten gesammelt hat, um genau diese Frage zu beantworten. Er sagt, dass wir beachten müssen, dass viele Faktoren das Tempo beeinflussen, in dem die Lernenden ihre Zielsprache lernen, und die Zahlen insbesondere. Vereinfacht kann man sagen, dass das Tempo, in dem man eine Sprache lernt, auf die Lernumgebung und den/die individuelle Lernende*n ankommt. Unter Lernumgebung gibt es den Lernkontext, die Unterrichtsmethode, die Intensivität, die Gruppendynamik und den Zugang zu Ressourcen. Unter den/der individuellen Lernende*n gibt es das Alter und das Geschlecht, Haltungen zum Sprachlernen, Emotionen, die Deutlichkeit der Lernziele, die Muttersprache und die vorherigen sprachlichen Erfahrungen. Man muss so Bedingungen für Sprachfertigkeit

definieren. Danach ist es immer noch schwierig abzuschätzen, wie viele Stunden man braucht, um die Ziele zu erreichen. (Knight, 2018)

Wir können einige Faktoren ansehen, die für Deutschlehrer*innen in der norwegischen Schule besonders relevant sind. Die Muttersprache der Schüler*innen ist in der Regel Norwegisch, und Deutsch wird hauptsächlich im Klassenzimmer unterrichtet. Deutsch ist eng mit dem Norwegischen verwandt, aber im Gegensatz zum Englischen werden die Schüler*innen außerhalb des Klassenzimmers kaum mit der Zielsprache in Berührung kommen. Die Anwesenheit im Klassenzimmer ist daher für das Erlernen einer Sprache unerlässlich, und man kann den Unterricht nicht ausreichend kompensieren, der - aus welchen Gründen auch immer - nicht stattfindet. Intensität ist auch ein interessanter Faktor für diese Arbeit. Knight (2018) erzählt, dass zwei Stunden Unterricht in der Woche mit wenigem Üben dazwischen, in Zusammenhang mit langen Sommer- und Weihnachtsferien keine optimale Intensität für Sprachlernen ist. Gruppendynamik ist ein wichtiger Faktor, der außerhalb des Bereichs dieser Aufgabe liegt. Es ist trotzdem wichtig zu erwähnen, dass Lehrkräfte die Gruppendynamik beeinflussen können, aber sie haben nicht völlig Kontrolle über diesen Faktor. Einige Klassen werden „bessere“ Gruppendynamik für Sprachlernen als anderen haben.

Auf der Grundlage dieser Faktoren hat Knight (2018) drei Beispiele dafür geliefert, wie viele Stunden die Schüler*innen benötigen, je nachdem, wie die Schülergruppen die oben genannten Anforderungen erfüllen. In Beispiel 1, in einer Schülergruppe mit motivierten erwachsenen Schülern, die Zugang zu guten Ressourcen und gut ausgebildeten Lehrer*innen hatten, brauchen Schüler*innen 90-100 Stunden Unterricht, um Niveau A1 zu erreichen, und 100-150 Stunden, um vom Niveau A1 zum Niveau A2 zu gelangen. Wenn die Gruppe zwei Stunden Unterricht und zwei Stunden Hausaufgaben pro Woche haben, dauert es 23-25 Wochen, um Niveau A1 zu erreichen, und 25-38 Wochen, um vom Niveau A1 zum Niveau A2 zu gelangen. In Beispiel 2, in einer Schülergruppe von unmotivierten Jugendlichen mit grundlegendem Zugang zu Ressourcen und Lehrkräften, brauchen Schüler*innen 150-200 Unterrichtsstunden, um Niveau A1 zu erreichen, und 180-230 Stunden, um vom Niveau A1 zum Niveau A2 zu gelangen. Mit zwei Stunden Unterricht und zwei Stunden Hausaufgaben pro Woche dauert das bzw. 30-40 Wochen und 36-46 Wochen.

Hier können wir uns daran erinnern, dass die Leistungskriterien auf dem Niveau A1 in Deutsch mit Niveau 1 und auf Niveau A2 in Deutsch mit Niveau 2 übereinstimmen, und dass es je nach Klassenstufe 222-225 Unterrichtsstunden in Stufe 1 und 140-225 in Stufe 2 gibt.

Wir können nicht erwarten, dass Schüler*innen in der Grundschule und in der VGS zwei Stunden Hausaufgaben im Fach pro Woche machen, da sie noch andere Fächer haben. Wenn wir auch den unterschiedlichen Grad der Motivation, die Qualität der Lernmittel und die für außerschulische Aktivitäten verlorenen Stunden berücksichtigen, sieht man, dass Deutschlehrer*innen sehr schnell in Zeitnot geraten können und eine effektive Intensität, eine gute Planung und gute Unterrichtsmaterialien oberste Priorität haben.

5 Konkrete Forschungsfragen und die Wahl des Forschungsdesign

Meine Forschungsfragen richten sich auf das Wörterlernen: Wie läuft das Wörterlernen in der Praxis, also im Deutschunterricht, ab, welche Wortlernstrategien werden benutzt usw. Um das zu untersuchen, gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Besonders interessant würde es sein, die Schüler*innen selbst darüber zu befragen. Leider erlaubt es die kurze Zeit, die für eine Masterarbeit zur Verfügung steht, nicht, Schüler*innen zu interviewen oder anderweitig zu befragen.

Um herauszufinden, wie das Erlernen von Wörtern in der Praxis abläuft, kann man sich auch direkt an die Lehrer*innen wenden, die das Fach Deutsch unterrichten. Darauf komme ich noch zurück.

Außerdem kann man einen Blick in die Lehrbücher werfen, die im Fach Deutsch benutzt werden. Auch darauf werde ich zurückkommen.

Forschungsdesign und -methodik in dieser Arbeit werden zweigeteilt sein. Einerseits werde ich eine Analyse von Lehrbüchern für Deutsch durchführen, und untersuchen, welche Rolle sie dem Lernen von Wörtern zuteilen. Andererseits werde ich eine Fragebogenuntersuchung unter Deutschlehrer*innen über ihre Praktiken und Einstellungen zum Lernen von Wörtern im Klassenzimmer durchführen.

Der Fragebogen ist in den Anhängen zu dieser Arbeit zu finden. Das nächste Kapitel befasst sich mit der Analyse des Lehrbuchs, während die Analyse der Fragebogenuntersuchung im übernächsten Kapitel zu finden ist.

6 Analyse von Lehrbüchern und digitalen Hilfsmittel

Nach Vilà (2020) spielt das Lehrbuch eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht. Das Lehrbuch basiert auf den Ansichten der Autor*innen über Sprache und Fremdsprachenunterricht und beeinflusst den Unterricht der Lehrer*innen und das Lernen der Schüler*innen. Leider zeigt die Forschung, dass Lehrbücher nicht immer die Forschungsergebnisse über Sprache, Sprachgebrauch und Spracherwerb widerspiegeln und die unterschiedlichen Lernpräferenzen nicht berücksichtigen. Daher werde ich in dieser Arbeit ein beliebtes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache an norwegischen Schulen, „*Leute*“, analysieren. Ich werde mir den Aufbau des Grundbuches, Wortlisten, die Aufgaben und die Struktur sowie das Lehrerhandbuch zum Buch ansehen, alles mit einem Schwerpunkt auf dem Wortlernen. Mich interessiert insbesondere, ob das Lehrbuch oder Lehrerhandbuch explizit auf Wortlernstrategien eingeht.

In der Analyse werde ich untersuchen, wie die Lehrbücher das Lernen von Wörtern erleichtern und ob die Art und Weise, wie die Lehrbücher dies tun, der Forschung auf diesem Gebiet entspricht. Die Kriterien für die Analyse sind:

- A) wie die Lehrbücher die Theorie des Wortlernens gut nutzen,
- B) welche Wortlernaktivitäten das Lehrbuch anbietet und
- C) ob das Lehrbuch Wortlernstrategien anspricht und wie es dies tut.

Es ist nicht möglich, aus der Betrachtung eines einzigen Lehrwerk Rückschlüsse auf die gesamte Schulbuchlandschaft zu ziehen, und es wäre daher von Interesse, mehrere verschiedene Lehrbücher zu analysieren, was im Rahmen dieser Masterarbeit aus Zeit- und Ressourcengründen nicht möglich ist. Es ist jedoch besser, sich anzuschauen, was ein Schulbuch tut, als keines, und wie bereits erwähnt, ist *Leute* das beliebteste Schulbuch auf dem Markt, was auch die Fragebogenuntersuchung bestätigte (siehe Kapitel 7).

6.1 Analysemethode

Die Lehrbücher enthalten große Mengen an Text in verschiedenen Formen. Ich möchte analysieren, welche Funktion diese Texte haben, wenn es darum geht, den Schülern*innen zu zeigen, wie sie ihren Wortschatz kurz- und langfristig verbessern können, und zwar sowohl in der Breite als auch in der Tiefe. Außerdem möchte ich herausfinden, wie diese Texte Lehrer*innen bei der Vermittlung von Vokabeln helfen. Im Folgenden gehe ich auf einige Fragen und Vorbehalte ein, die ich bei der Wahl der Analysemethode berücksichtigt habe.

6.1.1 Einleitende Analyse

Nach Postholm & Jacobsen (2018, S. 163) sollte man sich bei der qualitativen Textanalyse dreier analytischer Dimensionen bewusst sein:

- 1) Analyse der Wahrnehmungen und Absichten des Autors/der Autorin beim Verfassen des Textes.
- 2) Analyse von Form und Inhalt des Textes.
- 3) Interpretation der möglichen Implikationen des Textes in Umgebungen und Situationen außerhalb des Textes selbst.

Darüber hinaus erklären Postholm & Jacobsen (2018, S. 164), dass das Datenmaterial kategorisiert werden sollte, um es am besten zu verstehen, und sie führen die Methode der komparativen Analyse als Beispiel an. Kurz gesagt geht es laut Postholm & Jacobsen (2018, S. 141-143) bei der komparativen Analyse darum, dass die Analysearbeit in dem Moment beginnt, in dem der/die Forscher*in die Augen auf das Datenmaterial wirft. Er oder sie nutzt seine/ihre Sensibilität für Theorie, die er/sie durch frühere Analysen und das Lesen von Theorien entwickelt hat, in Kombination mit seiner/ihrer Kreativität in allen Phasen der Analyse, um Fragen zu formulieren, zu kategorisieren, Konzepte zu formulieren und dann eine neue Theorie zu bilden.

In der ersten Phase der Analyse schaue ich mir das Datenmaterial, also die Texte in ihren verschiedenen Formen im Lehrbuch, seinen Umfang und seine Bestandteile an und stelle die Strukturen der verschiedenen Bestandteile im Lehrbuch *Leute* (6.3 & 6.4) dar. Diese erste Sichtung des Materials bildet die Grundlage dafür, wie ich in der Analyse Fragen und Konzepte formuliere und Kodierungen vornehme.

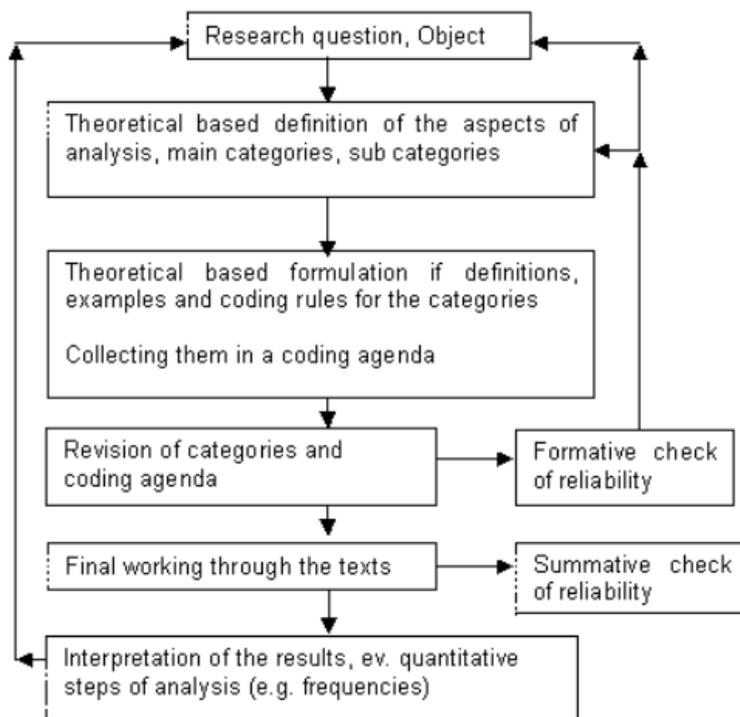
6.1.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000)

Nach einer ersten Lesung und Durchsicht des Datenmaterials und in Absprache mit meiner Masterbetreuerin habe ich mich dazu entschieden, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) als Analysemethode für die weitere Untersuchung des Lehrbuchs in dieser Masterarbeit zu verwenden.

Der Zweck einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ist es, einige der Vorteile einer quantitativen Analyse zu erhalten, um die Überprüfbarkeit der qualitativen Analyse zu stärken. Dies wird wie folgt erreicht:

Nachdem die Grundlage für die Herkunft des Textes und die Intentionen des Autors/der Autorin geschaffen wurde (siehe 6.1.1), wird bei der Analyse ein schrittweises Verfahren angewandt, bei dem der Inhalt in kleinere Einheiten kategorisiert wird, die kontrastiert und verglichen werden können. Dieses Vorgehen folgt vorgegebenen Regeln zur Kodierung des Materials. Die Kategorien werden in einer Feedback-Schleife durch die Analyse verarbeitet. Mit den Regeln für die Kategorisierung und die Verarbeitung der Kategorien durch die Analyse wird eine größere Zuverlässigkeit, Überprüfbarkeit und intersubjektive Verständlichkeit erreicht.

Bei der Kategorisierung hat man die Wahl zwischen einem induktiven und einem deduktiven Kategorisierungsverfahren. Für die Lehrbuchanalyse habe ich die deduktive Kategorisierung gewählt. Die induktive Kategorisierung wird bei der Analyse der Umfrage in Kapitel 7 verwendet und ist dort beschrieben. Bei der deduktiven Kategorisierung werden die Kategorien auf der Grundlage von Konzepten und Definitionen aus der vorhandenen Theorie und Literatur gebildet. *Figur 1* veranschaulicht die Schritte in diesem Verfahren. Ich verwende die in den Kapiteln 3 und 4 vorgestellten Theorien, um Kategorien für diese Analyse zu bilden. Die Kategorien werden in eine Kodierungsagenda eingetragen. Das Kodierungsagenda für diese Analyse ist in *Anhang 2* zu finden. Nach Mayring (2000) muss die Kodierungsagenda nach ihrer Erstellung einer formativen Zuverlässigkeitsprüfung unterzogen werden, bevor man zum ersten Schritt zurückkehrt und die Kategorien mit den neuen Erkenntnissen bearbeitet. Dies wird in meiner Masterarbeit zu Lasten der Reliabilität der Analyse unterlassen, da ich allein schreibe und nur wenig Zeit habe. Die Kodierungsagenda wird dann einer summativen Reliabilitätsprüfung unterzogen, bevor sie für die Analyse des Datenmaterials verwendet wird.



Figur 1 (Aus Mayring 2000, S. 4)

6.2 Aufbau des Lehrbuchs

Die ersten Inhaltsseiten von *Leute 8* (Seite 3) geben eine Einführung in die Struktur des Buches und beschreiben kurz, was die Schüler*innen bis zum Ende des Schuljahres lernen werden. Die Seiten des Buches sind mit Farben gekennzeichnet, die die Kategorie des Inhalts angeben. Dunkelgrüne Seiten heben zum Beispiel den Kerninhalt der grundlegenden Sprachentwicklung hervor. Hellgrüne Seiten behandeln das Thema „Landeskunde“. In direktem Zusammenhang mit dem Wortschatz stehen die von *Leute* als Motivationsseiten bezeichneten Seiten am Anfang jedes Kapitels unter dem Namen „Das kannst du schon“. Diese Seiten sollen Wörter enthalten, die die Lernenden auf der Grundlage ihrer bereits vorhandenen Sprachkenntnisse erkennen können, und sie sollen die Lernenden dazu anregen, ihr Vorwissen zu nutzen. In ähnlicher Weise bestehen die letzten beiden Seiten jedes Kapitels aus „Ich kann“-Seiten, die Bilder und Wortwolken mit den wichtigsten Wörtern aus dem Kapitel enthalten. Ansonsten beschreibt das Buch auch Aufgaben mit der Aufschrift „Steh auf!“ und die Schüler-Website. Die „Steh auf!“-Übungen sollen die Schüler*innen dazu anregen, beim Lösen der Aufgaben aufzustehen. Die Schüler-Website enthält Übungen zum Schreiben, Hören, Verstehen, Wortschatz, Grammatik und zur Aussprache.

Das Buch besteht aus 6 thematisch gegliederten Kapiteln: 1) Das bin ich, 2) Das ist deutsch, 3) Das mache ich gern, 4) Das mache ich gut, 5) Das sind meine Leute und 6) Das ist mein Zuhause. Das Buch enthält auch ein Minikapitel „Feste und Feiertage“, das sich mit den Feiertagen beschäftigt und zum Nachschlagen der entsprechenden Feiertage nützlich sein kann. Gegen Ende des Buches gibt es noch die Kapitel „Minigrammatik“ und „Vokabelliste“. *Leute 9 und 10* folgen dem gleichen Aufbau wie *Leute 8*, mit einer ähnlichen Einteilung in Abschnitte (z.B. *Das kannst du schon*-Seiten). Die Auswahl der Themen und die Auswahl der zu lernenden Wörter würde den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen, aber im ersten Lernjahr sieht das Lehrbuch vor, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollten, über sich selbst, ihre eigenes Sprachenlernen, ihre Hobbys, Freunde, Familie und ihr Zuhause zu sprechen/schreiben/erzählen. Durch die Progression in *Leute 9* lernen die Schüler*innen auch, über Gefühle zu sprechen und zu schreiben, was sie wollen und wie sie Essen bestellen und ähnliches, etwas zu präsentieren oder für oder gegen etwas zu argumentieren, über Liebe, über Sport und Aktivitäten und über ihren digitalen Alltag. In *Leute 10* lernen die Schüler*innen über Jahreszeiten und Feiertage, über andere Menschen (z. B. berühmte und historische Persönlichkeiten), über Literatur und Bücher, über Reisen und Erlebnisse, über Berufe sowie über Ferien und Pläne zu sprechen. Theoretisch bietet das Buch eine Progression vom Grundwortschatz über sich selbst bis hin zum allmählichen Sprechen über umfassendere Themen, mit verschiedenen Zeitformen und unterschiedlichen Kommunikationsformen, wobei die Themen für die meisten Schüler*innen nicht zu speziell oder schwer nachzuempfinden sind.

Jedes Kapitel beginnt mit einer einfachen Seite mit einem Bild, dem Namen des Kapitels und einer Liste von 3-6 Punkten dazu, was die Schüler*innen während des Kapitels lernen werden. Die Punkte bestehen aus einem oder mehreren Punkten zur Grammatik, die die Lernenden am Ende des Kapitels kennen sollten, und einigen Themen, über die die Lernenden etwas wissen und in der Kommunikation oder beim Schreiben anwenden können sollten. Jedes Kapitel in allen drei Büchern ist 20 Seiten lang. Die ersten beiden Seiten der Kapitel sind, wie bereits erwähnt, der Abschnitt „Das kannst du schon“. Dieser Abschnitt enthält in der Regel ein oder zwei Bilder, oft mit deutschen Wörtern, über die man z. B. im Unterricht sprechen kann. Oft enthalten diese Abschnitte Wortwolken oder Wortlisten, die sich auf das Thema des Kapitels beziehen, und Aufgaben, die die Schüler*innen lösen können, um ihr Vorwissen über das Thema zu aktivieren. Die letzten beiden Seiten jedes Kapitels, der „Ich Kann“-Abschnitt, enthält Wortwolken mit einigen der wichtigsten Ausdrücke, die die

Schüler*innen in diesem Kapitel gelernt haben, und der Abschnitt enthält immer eine Aufgabe im Zusammenhang mit „Das Ich-Buch“, bei der die Schüler*innen mit den Wörtern und Fertigkeiten, die sie im Laufe des Kapitels erworben haben, ein Portfolio über sich selbst auf Deutsch erstellen. Der Rest der Kapitel besteht aus stufengerechten Texten (einschließlich Liedtexten, Gedichten und Dialogen), Aufgaben, thematischen Vokabeln oder Wortwolken und Vokabeln am Rande der Texte.

6.3 Lehrerhandbuch

Im Lehrerhandbuch zu Leute 8 findet man dies:

1. einen Vorschlag für einen Jahresplan mit Zeitvoranschlägen für jedes der Kapitel
2. „Informasjon til læreren [Information zur Lehrkraft]“, eine inhaltliche Gruppierung mit 1) 52 Vorbereitungsblättern für jede Doppelseite des Buches, 2) einer einfachen Übersicht über den sprachlichen Ablauf jedes Kapitels, 3) einem Artikel darüber, wie Lehrkräfte mit dem Lesen arbeiten sollten, 4) einem Artikel über die Arbeit mit dem „Ich-Buch“, 5) einem Dokument mit Wortkarten, die Schülern und Lehrern die Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht erleichtern sollen, und 6) Regeln für ein Spiel, das das Arbeitsheft des Lehrbuchs begleitet.
3. 38 Schülerblätter mit verschiedenen Vokabellisten, Spielen, Rollenspielen und andere Aktivitäten
4. Audiospuren mit entsprechenden Arbeitsblättern für jedes Kapitel/Thema
5. „Fazit“ des Arbeitsbuchs
6. „Kjernevokabular [Kernvokabular]“, ein Dokument mit den wichtigsten Wörtern in jedem Text des Buches mit englischer Übersetzung, und Blätter mit ausschneidbaren Wortkarten zu 13 verschiedenen Themen mit einer Illustration auf der einen und dem deutschen Wort auf der anderen Seite.
7. Das Inhaltspaket „Godt grep! [Guter Griff!]“ mit 30 in sich abgeschlossenen Lehreinheiten
8. Das Inhaltspaket „va har du lært? [Was hast du gelernt?]“, das aus Tests für jedes Kapitel besteht, wie im Leitfaden für Inhaltspakete vorgeschlagen, kann zu Beginn, während oder am Ende eines Kapitels eingesetzt werden.
9. Das Inhaltspaket, „Ich kann“, das einen Ankreuzbogen enthält, der zusammen mit den „Ich kann“-Seiten am Ende jedes Kapitels verwendet werden soll. Dort können die Schüler*innen ankreuzen, ob sie die Lernziele des Kapitels erreicht haben, sowie eine

Lernstrategie, die in jedem Kapitel aufgeführt wird (jedes Mal dieselbe): „Ich kann die Namen der deutschen Wörter erraten, weil ich sie mit dem Norwegischen vergleiche.“

Im Lehrerhandbuch zu Leute 9 und 10 werden ähnliche Ressourcen bereitgestellt. Das heißt, Ressourcen, die eng mit der Progression im Basisbuch verknüpft sind, wie z. B.

Vorbereitungsblätter, Audiodateien, „Ich kann“-Blätter, Arbeitsbuchzusammenfassungen und Kernvokabeln, sind für jedes Leute-Buch einzigartig, während die thematisch geordneten Wortkarten und die „Godt grep!“-Aktivitäten für alle drei Bücher gleich sind.

Auf die Punkte 2, 6 und 9 werde ich in 6.5 näher eingehen und sie dort erläutern

6.4 Analyse der Lehrbücher

Bei der Quantifizierung der Kategorien in den Lehrbüchern musste ich einige laufende Bewertungen vornehmen. Ich habe mich dafür entschieden, die Fälle von Kontextualisierung nicht zu zählen. Da das Lehrbuch auf Texten und Aufgaben zu diesen Texten basiert, werden alle Aufgaben und die Art und Weise, wie die Texte behandelt werden, durch Kontextualisierung gekennzeichnet sein. Wir können daher außer Betracht lassen, ob die Aufgaben die Schüler*innen zur Kontextualisierung anregen oder durch Kontextualisierung gekennzeichnet sind, da die Kontextualisierung bei Aufgaben mit Kontextbezug unvermeidlich ist. Wenn es darum geht, die Kontextualisierung für das Erlernen von Wörtern zu nutzen, ist es sinnvoller, zu untersuchen, ob die Schüler*innen bei der Wiederholung von bereits gelernten Wörtern kontextualisieren. Zum Beispiel, ob sie ihre eigenen Kontexte für eine kontextfreie Wortliste erstellen.

6.4.1 Wortlernstrategien

	L8 – KAP 1	L8 – KAP 5	L10 – KAP 1	L10 - KAP 5	TOTAL
A1	0	1	1	1	3
A2	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
A3	1	0	0	0	1
A4	3	1	3	1	8
A5	0	2	4	2	8
A6	0	0	0	0	0
A7	0	0	0	0	0

Tabelle 2 Wortlernstrategien in den Lehrbüchern Leute 8 und Leute 10

In der obigen Tabelle steht L8 für Leute 8 und L10 für Leute10. A1-A7 bezeichnen die Kategorien, die mit jeder Wortlernstrategie im Kodierungsschema verbunden sind.

- A1: Repetition und Wiederholung
- A2: Kontextualisierung
- A3: Kontrastierung und Differenzierung
- A4: Visualisierung und Assoziation
- A5: Strukturierung
- A6: Organisation und Planung der Lernprozess
- A7: Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden

Ich werde nach und nach darauf eingehen, wo und wie diese Einheiten im Zusammenhang mit Wortlernstrategien in den vier Kapiteln entstanden sind.

A1 (Repetition und Wiederholung) konnte in den untersuchten Kapiteln nur mit drei Aufgaben verknüpft werden. Es ist natürlich, dass es in Leute 8 in Kapitel 1 nur wenige Aufgaben zur Wiederholung gibt, da die Schüler*innen gerade erst angefangen haben, Deutsch zu lernen. In den anderen Kapiteln tauchen die Wiederholungsaufgaben immer auf den letzten beiden Seiten des jeweiligen Kapitels auf, den „Ich Kann“-Seiten, und es wird der Inhalt des Kapitels wiederholt. Alle anderen Aufgaben konzentrieren sich auf die Verarbeitung und Aufbereitung des neuen Lernstoffs in den einzelnen Kapiteln. Es gibt in den analysierten Kapiteln keine Aufgaben, die bewusst oder explizit darauf abzielen, Material aus früheren Kapiteln oder Lernjahren zu wiederholen. Nachfolgend finden Sie zwei Beispiele für Aufgaben, die bei der Wiederholung zuerst angesprochen wurden (Aufgabe 3 in jedem Bild).

Was sind deine Lieblingsfächer?
Wie heißt deine Schule und was ist es für eine Schule?
Auf welche Schule wirst du nächstes Jahr gehen?
Lernst du gern Deutsch? Warum (nicht)?
Was ist dein Traumberuf?
Möchtest du studieren oder eine Ausbildung machen?

Lær å holde
en god presentasjon
på tysk på lokus.no

hören lesen sprechen schreiben

Starttask

- a Lag et kapittel i **Das Ich-Buch** som du kaller **Meine Zukunft**. Skriv en tekst om hvordan framtiden din kommer til å se ut. Hvor jobber du? Hvem bor du sammen med? Hvor bor du? Du kan godt late som du er en annen person, dikte helt fritt og for eksempel begynne sånn: **Ich werde einen eigenen Gemüseladen haben. Dort werde ich leckeres Obst und Gemüse verkaufen. Die Reste werde ich mit nach Hause bringen und mein Mann wird mir jeden Abend etwas Leckeres kochen.**
- b Lag et kapittel i **Das Ich-Buch** som du kaller for **Meine Hoffnungen**. Skriv en tekst om hvordan du håper at de siste skoleårene kommer til å være. Du kan godt late som du er en annen person, dikte helt fritt og for eksempel begynne sånn: **Ich hoffe, dass ich ein gutes Zeugnis bekomme. Ich möchte auf eine gute Weiterführende Schule gehen und ich weiß, dass ich da gute Noten haben muss.**
- 2 Skriv en tekst til i kapitlet **So ist das bei uns** i **Das Ich-Buch**. Velg et tema fra tysktimene du har hatt, og sammenlikn det med hvordan det er der du bor. Finn en passende tittel til teksten din.
- 3 Repetisjon: Sitt sammen to og to. Øv på å svare på de seks spørsmålene over.

104 hundertvier

Figur 2: Repetitionsaufgabe 1, aus Biesalski et al. (2018, S. 104)

Wie heißt du und wie alt bist du?
Was machst du gern?
Wann hast du Geburtstag?
Wie geht es dir heute?
Wie sieht ein normaler Tag für dich aus?
Was ist deine Lieblingsjahreszeit, und warum?

Lær å holde
en god presentasjon
på tysk på lokus.no

hören lesen sprechen schreiben

Starttask

- 1 Lag et kapittel i **Das Ich-Buch** som du kaller **Meine Welt**. Skriv en tekst om hvordan hverdagen din er forskjellig fra sommer til vinter. Du kan godt late som du er en annen person, dikte helt fritt og for eksempel begynne sånn: **Im Sommer stehe ich meistens um 6.30 Uhr auf. Im Winter stehe ich schon um 6.15 Uhr auf.**
- 2 Lag et eget kapittel i **Das Ich-Buch** som du kaller **So ist das bei uns**. Velg et tema fra tysktimene du har hatt, og sammenlikn det med hvordan det er der du bor. Finn en passende tittel til teksten din.
- 3 Repetisjon: Sitt sammen to og to. Øv på å svare på de seks spørsmålene over.

24 vierundzwanzig

Figur 3: Repetitionsaufgabe 2, aus Biesalski et al. (2018, S. 24)

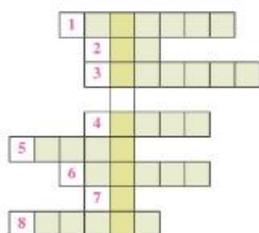
In den analysierten Kapiteln habe ich nur eine der Aufgaben der Kategorie **A3** (**Kontrastierung und Differenzierung**) zugeordnet. Diese Kategorie war schwierig zu analysieren, da mehrere Aufgaben so formuliert waren, dass sie die Schüler*innen dazu

verleiten könnten, zu kontrastieren oder zu differenzieren, auch wenn dies weder explizit gefordert noch zur Lösung der Aufgabe notwendig war. Meiner Meinung nach ist dies keine Garantie dafür, dass einige Schüler*innen bei der kognitiven Verarbeitung der Aufgaben oder Texte kontrastieren oder differenzieren, und daher werden nur wenige Aufgaben als Kontrast- und Differenzierungsaufgaben betrachtet. Interessanterweise findet sich die einzige explizite Förderung von Kontrast und Differenzierung im ersten Kapitel von Leute 8. Wenn die Schüler*innen also im weiteren Verlauf des Lehrbuchs differenzieren oder kontrastieren sollen, liegt es in der Verantwortung der Lehrer*innen, die Schüler*innen daran zu erinnern, sie dazu zu ermutigen und sie nach dem ersten Kapitel zu ignorieren. Andererseits heißt es im Vorwort zu Leute 8 und 10, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollten, englische und norwegische Wörter in „Das kannst du schon“ auf den ersten beiden Seiten jedes Kapitels zu erkennen. In Leute 10 heißt es außerdem, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollen, Wörter, die sie in Leute 8 und Leute 9 gelernt haben, auf diesen Seiten wiederzuerkennen. Man kann also sagen, dass die ersten beiden Seiten eines jeden Kapitels sowohl durch **A1 (Wiederholung)** als auch durch **A3 (Kontrastierung und Differenzierung)** gekennzeichnet sind. Darüber hinaus kommen Kontrast und Differenzierung in den untersuchten Kapiteln nicht mehr vor.



Figur 4: Kontrastierung und Differenzierung 1, aus Biesalski et al. (2018, S. 3)

1 Tysk er enkelt for deg som snakker norsk. Disse sju ordene heter akkurat det samme på norsk og tysk. Kan du finne løsningsordene? De betyr *jeg heter*. Nå kan du presentere deg selv på tysk!



1. Du har fem av dem på hånden.
2. Compact Disk
3. Det som er over oss.
4. Den gjør og logrer.
5. En blomst
6. Stort rovdyr
7. Den tyske bokstaven som bare brukes i Tyskland og Østerrike.
8. Min fars bror

Figur 5: Kontrastierung und Differenzierung 2, aus Biesalski et al. (2017, S. 9)

A4 (Visualisierung und Assoziation) kommt in den analysierten Kapiteln an 8 Stellen vor, womit A4 zusammen mit A5 die beiden am häufigsten vorkommenden Kategorien innerhalb der Gesamtkategorie A (Wortlernstrategien) sind, beide mit jeweils 8 Vorkommen. Die Visualisierung kommt in Leute 8 und Leute 10 gleichmäßig vor, da in den Lehrbüchern Bilder verwendet werden und die deutschen Begriffe mit den Bildern assoziiert werden. Darüber hinaus werden Assoziationen und Visualisierungen in den mit den Texten verbundenen Aufgaben nur sparsam verwendet. Gelegentlich werden die Schüler*innen aufgefordert, eigene Visualisierungen des Textinhalts zu erstellen, z. B. in Form einer Karikatur, oder Farben mit Gegenständen oder Emotionen mit Situationen zu assoziieren, wenn sie darüber lernen.



Figur 6: Visualisierung und Assoziation, aus Biesalski et al. (2017, S. 8)

A5 (Strukturierung) kommt in der Analyse genauso häufig vor wie **A4 (Visualisierung und Assoziation)**. Im Gegensatz zu A4 kommt A5 bei Leute 10 häufiger vor. Bei Aufgaben, die durch Strukturierung gekennzeichnet sind, geht es oft darum, entweder neue Wörter zu finden oder die vorhandenen in einem Text auf der Grundlage von Wortklassen, Aktivitätsarten oder ähnlichen Kategorien zu strukturieren. Dass sie in Leute 10 häufiger vorkommt als in Leute 8, liegt vermutlich daran, dass nach zwei Jahren Deutschunterricht ein größerer Wortschatz und ein größeres Wissen über Wortklassen von den Schüler*innen erwartet werden kann als im ersten Jahr.

hören lesen sprechen schreiben

- 1 Hvilke tyske ord tror dere dukker opp i en værmelding? Bruk ordbok for å finne flere ord.
Læreren samler alle ordene på tavla.
- 2 Hør på dialogen og spill «værbingo». Læreren forklarer.
- 3 Sitt sammen to og to og øv på å framføre dialogen «Was für ein Wetter».
- 4 Fortsett to og to. Lag fem spørsmål til teksten som du stiller til sidemannen.
- 5 Finn alle utsagn om vær i dialogen. Skriv dem ned.
- 6 Skriv en værdagbok for de siste sju dagene: **Am Montag hat es geregnet. Ich war zu Hause und habe gelesen. Am Dienstag hat die Sonne geschienen. Ich war draußen und bin ...**
- 7 Hvordan blir været der du bor, de neste tre dagene? Finn værvarsel og kart på internett og lag en kort film eller presentasjon på tysk. Du kan for eksempel begynne sånn: **Morgen soll es in Bergen regnen. Es bleibt kühl. Höchsttemperatur: 13 Grad. Übermorgen ...**

fünfzehn 15

Figur 7: Strukturierung, aus Biesalski et al. (2018, S. 15)

Die beiden **metakognitiven Strategien A6 (Organisation und Planung der Lernprozesse) und A7 (Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden)** kommen in den untersuchten Kapiteln nicht vor. Nach dem ersten Überblick über die Bücher, bei dem ich die Bücher als Ganzes und nicht nur einzelne Kapitel durchgesehen habe, gab es keine Elemente, die durch diese beiden Kategorien gekennzeichnet waren, weder im Vorwort noch in den letzten Kapiteln mit Grammatik und Glossaren noch in den anderen Kapiteln der Bücher. Es gab keine Aufgaben, die die Schüler*innen dazu anregten, ihre eigenen Strategien oder Verfahren zum Erlernen des Lernstoffs oder zum Lösen der Aufgaben zu wählen, und somit gab es natürlich auch keine Anreize, den Lerneffekt der gewählten Strategien zu bewerten. Das bedeutet, dass die Verantwortung allein bei den Lehrer*innen liegt und dass sie über das Fachwissen und die Absicht verfügen müssen, diese Elemente in ihren Unterricht einzubeziehen. In den Lehrbüchern ist dies jedenfalls nicht der Fall.

In die Kodierungsagenda habe ich eine Kategorie aufgenommen, die sich auf Wortlernstrategien außerhalb dieser 7 bezieht, nämlich **D1 (Bewusstseinsbildung**

Wortlernstrategien). Dies kommt genau einmal in jedem Lehrbuch vor, und zwar im Vorwort, wo die Schüler*innen darauf hingewiesen werden, dass sie ihr Vorwissen in den Sprachen, die sie kennen, und das, was sie in den vergangenen Jahren gelernt haben, nutzen können.

6.4.2 Beratung im Textprozessieren

	L8 – KAP 1	L8 – KAP 5	L10 – KAP 1	L10 - KAP 5	TOTAL
B1	5	1	2	2	10
B2	0	0	1	0	1
B3	5	1	2	2	10

Tabelle 3: Beratung im Textprozessieren

Ich habe auch untersucht, wie oft und wie die Aufgaben die Schüler*innen beim Lesen anleiten, da laut Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) der Leseansatz einen erheblichen Einfluss auf den Wortschatzerwerb der Schüler*innen haben kann. **B1 (Anleitung zum Lesen)** bezeichnet alle Aufgaben oder andere Aufforderungen in den Lehrbüchern, einen Text auf eine bestimmte Weise zu behandeln. **B2 (Bottom-up) und B3 (Top-down)** geben an, ob sie zu einem Bottom-up- oder Top-down-Ansatz angeleitet werden, laut der Definition von Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) (Siehe Kapitel 3 in dieser Masterarbeit). Wie in der Tabelle zu sehen ist, findet sich die Anleitung zum Lesen in allen analysierten Kapiteln, aber sie kommt in Kapitel 1 in Leute 8 viel häufiger vor (5 Mal) als in den anderen Kapiteln (1-2 Mal). Dies lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass Schüler*innen zu Beginn ihres Sprachenlernens mehr Anleitung brauchen, wie sie sich einem Text zum Lernen allgemein nähern können, als wenn sie sich im Laufe der Jahre des Unterrichts an das Lesen von Texten in einer Fremdsprache gewöhnt haben. In späteren Kapiteln besteht möglicherweise die Erwartung, dass das Lesen automatisiert geworden ist: Dass die Schüle*rinnen den Leseansatz wählen, zu dem sie zuvor ermutigt worden sind. Jedes Mal, wenn ein Leseansatz explizit gefördert wird, wird ein Top-down-Ansatz gefördert, und in dem einen Fall, in dem ein Bottom-up-Ansatz gefördert wird, wird in derselben Aufgabe auch ein Top-down-Ansatz gefördert. Dies könnte dem entsprechen, was Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) als interaktives Lesemodell beschreiben, bei dem der/die Schüler*in den Text je nach dem Zweck des Lesens auf beide Arten verarbeitet. Es ist auch anzumerken, dass es zu jedem Text ein Vokabelliste am Rand gibt. Diese sind offensichtlich von den thematischen Inhalten und Aufgaben getrennt und scheinen eine Referenzliste von Wörtern zu sein, die die

Schüler*innen zum Verständnis des Textes benötigen. Bjørke und Grønn (2020A, S. 145-147) beschreiben solche Vokabellisten als etwas, das die Schüler*innen zu einem Bottom-up-Ansatz verleiten oder „in die Irre führen“ kann, bei dem die unbekanntesten Wörter zum Verständnis des Textes Vorrang haben, bevor sie die bekannten Wörter finden.



Figur 8: Bottom-up-Ansatz, aus Biesalski et al. (2018, S. 17)



Figur 9: Top-down-Ansatz, aus Biesalski et al. (2017, S. 21)

6.4.3 Wiederverwendung in neuen Kontexten und Formen

Bjørke (2020, S. 176-177) betont, dass es darum geht, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, Wörter in sinnvollen mündlichen und schriftlichen Kontexten zu verwenden. In den Kategorien C1-C4 wird danach auf der Grundlage eingeteilt, ob der thematische Inhalt in neuen sinnvollen Zusammenhängen mündlich oder schriftlich wiederverwendet wird. Es wird auch danach geordnet, wie oft Höraufgaben vorkommen. Ein Kriterium ist, dass die Aufgaben die Schüler*innen nicht nur dazu anregen, Wörter und Sätze im Text aufzulisten oder Fragen zum Inhalt des Textes zu beantworten. Die Wiedergabe muss in einem etwas neuen Kontext erfolgen, in dem sich Form und Inhalt vom Original- oder Modelltext unterscheiden. Wenn der Text beispielsweise von den Urlaubserlebnissen einer Person handelt, muss der/die Schüler*in einen separaten Text über andere Urlaubserlebnisse als die im Mustertext schreiben, damit die Aufgabe als „schriftliche Wiederverwendung“ gilt. Die Kategorien lauten wie folgt:

- C1: Spontane mündliche Wiedergabe von Wörtern in einem neuen Kontext.
- C2: Vorbereitete mündliche Wiedergabe von Wörtern in einem neuen Kontext.
- C3: Schriftliche mündliche Wiedergabe von Wörtern in einem neuen Kontext.
- C4: Hörverstehensaufgabe, die sich auf den Wortschatz oder das Thema des Originaltextes bezieht.

L8 – KAP 1 L8 – KAP 5 L10 – KAP 1 L10 - KAP 5 TOTAL

C1	2	1	1	1	5
C2	3	4	1	0	8
C3	3	4	5	4	16
C4	0	2	2	2	6

Tabelle 4: Wiederverwendung in neuen Kontexten und Formen

C1 (Spontane mündliche Wiedergabe) ist die am wenigsten häufige Kategorie mit fünf Vorkommnissen in den vier Kapiteln und einer gleichmäßigen Verteilung über den Verlauf der Bücher. **C2 (Vorbereitete mündliche Wiedergabe)** kommt etwas häufiger vor als die spontane mündliche Wiedergabe mit 8 Vorkommen in den analysierten Kapiteln, wobei das Vorkommen in Leute 8 dichter ist als in Leute 10. Zusammen kommen die beiden Mündlichkeitskategorien auf 13 Vorkommen. Es gibt mehrere mündliche Aufgaben in den Kapiteln, aber die meisten von ihnen betreffen die Wiederholung eines Textes (wie einen Dialog) und erfüllen daher nicht die Kriterien für die Kategorien.

C3 (Schriftliche Wiedergabe) ist die am häufigsten vorkommende Kategorie in der Gesamtkategorie C (Wiedergabe von Wortschatz und thematischen Inhalten in neuen Kontexten) mit 16 Vorkommnissen in den analysierten Kapiteln, aber ohne die Zuordnung zum Ich-Buch am Ende eines jeden Kapitels ist die Kategorie in der Anzahl der Vorkommnisse unter die Summe der beiden mündlichen Kategorien gefallen.

C4 (Hörverstehensaufgaben) kann einerseits als nicht zu dieser Kategoriengruppe gehörend betrachtet werden, da es sich nicht um die Wiedergabe von Wörtern handelt. Ich habe sie jedoch in die Kategoriengruppe aufgenommen, weil es sich um eine Art von Input handelt, der sich vom üblichen schriftlichen Input unterscheidet, und weil es laut Bjørke & Grønn (2020B, S. 92-93) signifikante Unterschiede in der rezeptiven Verarbeitung sprachlicher Inhalte in Schrift und Sprache gibt. Mit anderen Worten: Das Erkennen und Verarbeiten der Lernwörter ist ein wichtiger Aspekt des Wortlernprozesses, der geübt werden sollte, um alle Aspekte eines guten Wortschatzes zu beherrschen. In den untersuchten Kapiteln kommen Hörverstehensaufgaben 6 Mal vor. Wenn wir C1 und C2 als eine Kategorie zusammenfassen, stellen wir fest, dass das Zuhören deutlich seltener vorkommt als das Schreiben und der mündliche Gebrauch.

- 1 Lytt til teksten. Hva skjer? Ta notater mens du lytter.

Figur 10: Höraufgabe, aus Biesalski et al. (2017, S. 99)

- 1 Snakk med sidemannen din.
 - a Still spørsmål og svar: **Wann hast du Geburtstag? Wie feierst du deinen Geburtstag? Wer kommt? Was macht ihr zusammen? Was esst und trinkt ihr?**

Figur 11: spontane mündliche Wiedergabe, aus Biesalski et al. (2018, S. 19)

- b Skriv et rollespill med en diskusjon mellom foreldrene og sønnen. Bruk gjerne sitater fra sangteksten. Hvis dere vil, kan dere endre teksten til å handle om en jente.

Figur 12: Vorbereitete mündliche und schriftliche Wiedergabe, aus Biesalski et al. (2018, S. 97)

6.5 Analyse des Lehrerhandbuchs

Das Lehrbuch sollte nicht getrennt vom Lehrerhandbuch analysiert werden, wenn wir herausfinden wollen, wie das Lehrbuch in einem Unterrichtskontext interpretiert werden kann. Dann können wir auch davon ausgehen, dass der/die Lehrer*in zumindest Zugang zum Lehrerhandbuch hat. Eine Zusammenfassung des Inhalts wurde in **6.4** gegeben. Hier habe ich einige der Elemente des Lehrerhandbuchs für die weitere Analyse hervorgehoben.

6.5.1 Information für den Leher/die Lehrerin

In den Informationen für Lehrkräfte findet man eine Ressource, die für uns von besonderem Interesse ist, wenn wir uns mit dem Lernen von Wörtern und Wortlernstrategien beschäftigen. Dabei handelt es sich um das Wortkarten-Dokument, das die Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht erleichtern soll.

Tysk i klasserommet

Elever som blir vant til å bruke tysk som arbeidsspråk i klasserommet, blir raskere trygge på å bruke det nye språket. For å gjøre det lettere å bruke tysk i timene, har vi laget en liste over viktige uttrykk. Klipp dem gjerne ut og heng dem på passende steder i klasserommet. Lappene kan også lamineres og ligge i en eske på kateteret.

Når man introduserer forskjellen på „Sie“ og „du“, varierer fra lærer til lærer. Derfor har vi laget en oversikt der begge formene er brukt.

Figur 13: Erklärung zu den Wortkarten, aus Lehrerhandbuch zu Leute 8, 9 und 10)¹⁰

Lehrer Guten Morgen! / Guten Tag! God morgen! / God dag!	Schüler Guten Morgen, Frau/Herr ...! / Guten Tag, Frau/Herr ...! God morgen, fru/herr ...! / Hei, fru/herr ...!
Lehrer Schlagt bitte eure Bücher auf Seite 12 auf! Slå opp på side 12 i boka.	Schüler Wie bitte? Was haben Sie hast du gesagt? / Was hast du gesagt? Unnskyld, hva sa De?
Lehrer Sind alle da? Oder fehlt jemand? Er alle her? Eller er det noen som mangler?	Schüler Halvor ist heute krank. Halvor er syk.

Figur 14: Wortkarten, aus Lehrerhandbuch zu Leute 8, 9 und 10)

¹⁰ Schüler*innen, die sich daran gewöhnen, Deutsch als Arbeitssprache im Unterricht zu verwenden, werden schneller sicher im Umgang mit der neuen Sprache. Um den Gebrauch der deutschen Sprache im Unterricht zu erleichtern, haben wir eine Liste mit wichtigen Ausdrücken erstellt. Sie können sie ausschneiden und an geeigneten Stellen im Klassenzimmer aufhängen. Die Zettel können auch laminiert und in einer Box am Katheder aufgehängt werden.

Wann man den Unterschied zwischen "Sie" und "du" einführt, ist von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich. Deshalb haben wir eine Übersicht erstellt, in der beide Formen verwendet werden.

Wenn die Lehrkraft diese Wortkarten verwendet, kann man sich einige Ergebnisse vorstellen. Ein Großteil der Kommunikation in einem Klassenzimmer ist administrativer oder logistischer Natur. Die Schüler*innen bitten darum, auf die Toilette zu gehen, oder sie haben nicht begriffen, was sie bei einer Aufgabe tun sollen. Die Wortkarten sollen es ermöglichen, diese Kommunikation über den Unterricht auch auf Deutsch zu führen, indem sie nützliche Sätze dazu einführen. So können die Schüler*innen anhand der Wortkarten leichter verstehen, was der/die Lehrer*in meint, wenn eine Aufgabe mündlich vorgetragen wird, und die Schüler*innen können die Wortkarten als Nachschlagewerk verwenden, wenn sie dem/der Lehrer*in selbst etwas antworten oder fragen. Wenn sich die Schüler*innen daran gewöhnt haben, in diesem Kontext Deutsch zu sprechen, kann es auch einfacher und weniger einschüchternd sein, über rein fachliche Themen Deutsch zu sprechen. Es wirkt auch weniger künstlich als das Üben eines thematischen Dialogs, da der Schüler in diesem Moment davon profitiert, Deutsch zu sprechen.

6.5.2 Kernvokabular und Wortkarten

Dies ist der Name eines der Inhaltspakete im Lehrerhandbuch. Dies wird in der Beschreibung des Inhaltspakets angegeben

I kjernevokabulardokumentene finner du en oversikt over læreboktekstenes kjernevokabular, det vokabularet elevene trenger for å snakke og skrive tekster om temaet på tysk.

Ordkortene kan være et nyttig hjelpemiddel: Det er lettere å lære nye ord når man kan feste ordet til en illustrasjon. Ordkortene kan skrives ut, klippes opp og brettes på midten. Elevene kan øve to og to, alene – eller du kan arrangere konkurranser i klassen.¹¹ – Lehrerhandbuch zu Leute 8-10 unter „Kjernevokabular og ordforråd“

¹¹ In den Dokumenten zum Kernwortschatz finden Sie eine Übersicht über den Kernwortschatz der Lehrbuchtexte, den Wortschatz, den die Schüler*innen brauchen, um Texte zum Thema auf Deutsch zu sprechen und zu schreiben.

Die Wortkarten können ein nützliches Hilfsmittel sein: Es ist einfacher, neue Wörter zu lernen, wenn man das Wort mit einer Abbildung verbinden kann. Die Wortkarten können ausgedruckt, ausgeschnitten und in der Hälfte gefaltet werden. Die Schüler*innen können zu zweit oder allein üben - oder Sie können Wettbewerbe in der Klasse veranstalten.

Jede*r Lehrer*in hat seine/ihre eigene Art, mit Vokabeln zu arbeiten, und ihre eigene Auffassung davon, was Arbeit mit Vokabeln ausmacht. Dies wird in den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung in Kapitel 7 deutlich. Das Dokument kann als zeit- und arbeitssparende Ressource für Lehrer*innen dienen, um Vokabellisten für andere Aktivitäten oder Aufgaben als die in den Lehrbüchern vorgestellten auszuwählen.

Die Wortkarten des Inhaltspakets sind thematisch gegliedert, mit einer Illustration auf der einen und deutschen Begriffen auf der anderen Seite, entsprechen aber nicht der Kapitelabfolge in den Lehrbüchern. Die Wortkarten stehen daher nicht im Einklang mit dem Kernwortschatz des zweiten Dokuments, sondern sind eine vom übrigen Inhalt der Lehrbücher getrennte Ressource.

6.5.3 Wortlernstrategien im Lehrerhandbuch

Im Inhaltspaket: „Egenvurdering: Ich Kann“ gibt es für jedes Kapitel in den Lehrbüchern ein Formular, mit dem die Schüler*innen das Gelernte bewerten können. Dies scheint das einzige Beispiel für A7 (Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden) in der ganzen analysierten Materialsammlung zu sein. So sehen die Selbsteinschätzungsbögen für Kapitel 5 in Leute 8 und Kapitel 5 in Leute 10 aus.

Læringsmål	Dette må jeg jobbe mer med.	Dette kan jeg!
Jeg kan gjette hva tyske ord heter fordi jeg sammenlikner dem med norsk.		
Jeg kan snakke om venner, familie og kjæledyr.		
Jeg kan bruke høflig form (Sie) og noen eiendomsord.		
Jeg kan si noen ordenstall og datoer.		
Jeg kan bruke adjektiv.		
Jeg kan bruke modalverb.		

Figur 15: Selvbewertung 1, aus der Lehrerhandbuch zu Leute 8 unter „Egenvurdering: Ich kann“)

Læringsmål	Dette må jeg jobbe mer med.	Dette kan jeg!
Jeg kan snakke om yrker.		
Jeg kan fortelle om drømmeyrket mitt.		
Jeg kan danne tyske leddsetninger med «dass», «weil» og «wenn».		
Jeg kan forskjellen på verbene «werden» og «bleiben».		

Figur 16: Selbstbewertung 2, aus der Lehrerhandbuch zu Leute 10 unter „Egenvurdering: Ich kann“

Wir können also feststellen, dass es in Leute 8 einen kleinen Schwerpunkt auf Wortlernstrategien gibt, genauer gesagt auf eine Wortlernstrategie, die im Selbsteinschätzungsformular in Leute 10 nicht wieder auftaucht.

7 Fragenbogenuntersuchung unter Lehrer*innen: Wörterlernen, Wortlernstrategien und Wiederholung

7.1 Wahl der Methodik

Eine Lehrbuchanalyse reicht nicht aus, um die Frage zu beantworten, wie das Lernen von Wörtern in der Praxis an norwegischen Schulen abläuft. Obwohl das Lehrbuch eine wichtige Ressource im Fremdsprachenunterricht ist, steht es den Lehrkräften frei, es auf die Art und Weise und in dem Maße zu verwenden, wie sie es wünschen. Daher habe ich mich entschlossen, eine Untersuchung über die Praktiken und Einstellungen zum Wortlernen unter Deutschlehrer*innen an norwegischen Schulen durchzuführen.

7.1.1 Wahl des Forschungsdesigns und des Umfangs

Meine Frage ist, wie Lehrer*innen mit dem Lernen von Wörtern und Wortlernstrategien umgehen. Es gibt viele Möglichkeiten, sich dieser Frage zu nähern, von offenen Interviews mit einer kleinen Anzahl von Lehrer*innen bis hin zu geschlossenen Fragebogenuntersuchungen mit einer großen Anzahl von Lehrer*innen. Im Folgenden werde ich einige Vor- und Nachteile der verschiedenen Methoden der Datenerhebung vorstellen und meine Wahl für die Datenerhebung in dieser Arbeit begründen.

Die erste Frage, die sich stellte, war, ob eine größere qualitative Datenerhebung mit einer kleinen Anzahl von Lehrer*innen aus ein paar Schulen oder eine quantitativere Erhebung mit mehr Lehrer*innen aus mehr Schulen vorzuziehen war. Postholm & Jacobsen (2018, S. 74) erklären „Liten-N-Studier“ als ein Forschungsdesign mit einer geringen Anzahl von Einheiten (in diesem Fall wenige Lehrkräfte). Im Gegensatz zu einer Datenerhebung mit mehr Lehrer*innen kann ich den Kontext der Datenerhebung stärker einbeziehen, wie z. B. die Schule, die Erfahrungen der Lehrer*innen mit dem Unterricht in der Praxis, ihre eigenen Interpretationen der Fachdidaktik und detailliertere Beschreibungen des Wortlernens in Begegnungen mit verschiedenen Klassen und Schüler*innen. Diese Art des Forschungsdesigns kann genauer als phänomenologische Studie beschrieben werden. Postholm & Jacobsen (2018, S. 76) erklären, dass phänomenologische Studien darauf abzielen, die Identität oder das Wesen eines Phänomens zu verstehen, wobei das Wesen als abhängig von dem Kontext, in dem es sich befindet, verstanden werden kann. Das Phänomen des Wortlernens und das der Wortlernstrategien könnte hier im Kontext der Einstellung der Lehrer*innen dazu in ihrer allgemeinen Unterrichtsphilosophie und angesichts ihres konkreten Unterrichts in ihrer Schule und der Erfahrungen, die sie in diesem Kontext gemacht

haben, erforscht werden. Auf dieser Grundlage könnten die Erfahrungen der verschiedenen Lehrer*innen miteinander verglichen werden, um aufzuzeigen, wie das Phänomen des Wortlernens und der Wortlernstrategien durch die unterschiedlichen Kontexte, in denen sie auftreten, beeinflusst werden. Laut Postholm & Jacobsen (2018, S. 122) würde ein persönliches Interview mir die Möglichkeit geben, Fragen und Folgefragen zu stellen und das Gespräch in die spezifischen Bereiche zu lenken, die ich untersuchen möchte. Gleichzeitig würde ein Interview mir erlauben, die Qualität der Antworten in größerem Maße zu sichern, als es eine anonyme Umfrage tun kann. Der Nachteil von solchen qualitativen Interviews ist aber, dass es nicht möglich ist, so viele Informant*innen zu erreichen wie bei einer Umfrage. Außerdem müssten bei Interviews die Antworten transkribiert werden, wozu mir bei einer Masterarbeit die Zeit fehlt. Die Stärke einer „liten-N-studie“ ist, dass die Ergebnisse laut Postholm und Jacobsen (2018, S. 79) eine Art „interne Validität“ erreichen, d. h. Validität für die befragten Lehrer*innen und die Kontexte, die als Hintergrund für ihre Antworten stehen. Bei der Datenerhebung an weniger Einheiten stellt sich jedoch das Problem, ob die Antworten auf andere Lehrer*innen, andere Schulen und andere Klassen verallgemeinert werden können. In diesem Fall könnte man in Erwägung ziehen, die Datenerhebung mit einer größeren Stichprobe durchzuführen, die laut Postholm & Jacobsen (2018, S. 80) eine größere Variation in den Antworten zeigen und auch Möglichkeiten zur statistischen Verallgemeinerung bieten könnte.

Postholm und Jacobsen (2018, S. 60-61) beschreiben, wie eine größere Studie zu Unterschieden bei Verhaltensproblemen einen geringen Zusammenhang zwischen der Schulgröße, dem geografischen Standort oder sozioökonomischen Unterschieden zwischen den Schüler*innen zeigte. Obwohl die Studie keine Antwort auf die Frage gab, warum die Unterschiede auftraten, ebnete sie den Weg für eine Folgestudie, in der einige Schulen mit vielen Verhaltensproblemen und einige mit wenigen Verhaltensproblemen in einer kleineren Studie verglichen wurden, die mehr Licht auf die genauen Gründe werfen könnte, warum die Probleme in diesen speziellen Schulen auftraten oder nicht.

Da ich herausfinden möchte, wie Lehrer*innen das Lernen von Wörtern definieren und praktizieren, wie sie Strategien zum Lernen von Wörtern in verschiedenen Schulen und Unterrichtsstufen einsetzen und inwieweit das Schulbuch dabei eine wichtige Ressource darstellt, und da ich bei meinen Literaturrecherchen nur wenige Antworten auf diese Fragen gefunden habe, habe ich mich dafür entschieden, bei meiner Datenerhebung Daten von so vielen Lehrer*innen wie möglich zu erheben, anstatt die Praxis einer kleineren Stichprobe

von Lehrer*innen näher zu untersuchen. Es ist nicht sinnvoll, zu versuchen zu beantworten, warum Lehrer*innen je nach Kontext auf die eine oder andere Weise mit dem Lernen von Wörtern und Wortlernstrategien umgehen, bevor man nicht beantworten kann, was die meisten Lehrer*innen tatsächlich tun. Dadurch wird die Datenerhebung eher in eine quantitative als in eine qualitative Richtung gelenkt, so dass ich die Schwankungen bei den Antworten umfassender untersuchen und nach Korrelationen zwischen verschiedenen Antworten sowie nach Trends in den Gesamtdaten suchen kann. Da es darum geht, Antworten von möglichst vielen Lehrer*innen zu erhalten, um ein genaueres Bild von den vorherrschenden Trends im Zusammenhang mit dem Lernen von Wörtern im Unterricht zu erhalten, aber auch, um sich ein Bild von der Vielfalt und dem Umfang der verschiedenen Ansätze zum Lernen von Wörtern im Unterricht zu machen, habe ich eine Fragebogenuntersuchung gewählt.

7.1.2 Gestaltung der Struktur und der Fragen des Fragebogens

Um einen besseren Einblick in die Sichtweise der Lehrer*innen in Bezug auf das Lernen von Wörtern und Wortlernstrategien zu erhalten, werde ich Fragen stellen, die mir Antworten auf die folgenden Fragen geben sollen:

- 1) ob die Lehrer*innen als Deutschlehrer*in ausgebildet sind, auf welchen Klassenstufen sie arbeiten oder gearbeitet haben und wie lange sie schon als Deutschlehrer*in tätig sind,
- 2) welche Art von Aktivitäten sie in ihrem Unterricht einsetzen, um den Wortschatz der Schüler*innen zu verbessern, und in welchem Maße sie diese Art von Aktivitäten betonen,
- 3) inwieweit sie Lehrbücher für diese Art von Unterricht verwenden und inwieweit sie andere Ressourcen nutzen,
- 4) inwieweit sie Wert darauf legen, den Wortschatz der Schüler*innen zu testen und wie dies geschieht und
- 5) Ihr Verhältnis zu Vokabellernstrategien im Allgemeinen und insbesondere zu Wiederholung und *Spaced Repetition Learning*.

Bei der Strukturierung dieses Fragebogens habe ich mich an die Faustregeln von Postholm & Jacobsen (2018, S. 180-182) gehalten. Ich habe besonders an folgende Merksätze gehalten:

- Merksatz 2: Die Fragen sollten so konkret wie möglich sein.

- Merksatz 4: Versuchen Sie, leitende Fragen zu vermeiden.
- Merksatz 6: Nicht zu viele oder zu wenige Antwortmöglichkeiten.
- Merksatz 7: Den Fragebogen „harmlos“ beginnen und mit heikleren Fragen beenden.

Ich habe den Fragebogen mit Fragen begonnen, von denen ich denke, dass die meisten Lehrer*innen sie beantworten können, ohne sich kritisiert zu fühlen, weil sie etwas nicht „richtig“ machen. Also Fragen dazu, welche Ressourcen die Lehrer*innen verwenden, welche Art von Aktivitäten sie einsetzen und wie sie den Wortschatz der SchülerInnen testen. Dann teilte ich die Umfrage in einen neuen Abschnitt, in dem ich Fragen zu Wortlernstrategien sammelte, weil ich die Hypothese aufstellte, dass nur wenige Lehrer*innen eine sehr bewusste Einstellung zu Wortlernstrategien haben, basierend auf dem, was ich in der Lehrbuchanalyse gefunden habe und den Ergebnissen von Haukås & Gausland (2011) zu Wortlernstrategien.

Wenn es darum geht, leitende Fragen zu vermeiden, die Fragen konkret zu halten und gleichzeitig zu wenige oder zu viele Antwortmöglichkeiten zu vermeiden, bin ich auf eine Herausforderung gestoßen. Eine Fragebogenuntersuchung bietet eine gute Grundlage für quantitative Daten. Ein wichtiges Element der quantitativen Datenerhebung ist die Operationalisierung von Konzepten und die Eingrenzung von Antwortmöglichkeiten (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 167). Das bedeutet, die Begriffe zu definieren und so weit wie möglich zu konkretisieren, damit die Fragen eindeutig sind und Unklarheiten in den Fragen nicht die Validität der Antworten durch die Interpretationen der Informant*innen beeinträchtigen. Da die Begriffe „Wortlernen“ und „Wortlernstrategien“ ein breites Spektrum von Prozessen und Aktivitäten abdecken (siehe Kapitel 3 und 4) und ich auch daran interessiert bin, dass die Antworten der Informant*innen die Begriffe auf der Grundlage ihrer eigenen Einstellungen und ihrer Unterrichtspraxis definieren, ist dies bei den meisten Fragen, die ich den Lehrern stellen möchte, nicht möglich. Wenn ich z. B. kategorische Antwortmöglichkeiten für die Art und Weise, wie Lehrer*innen den Wortschatz der Schüler*innen testen, oder für die Art der Aktivitäten, die Lehrer*innen zum Erlernen von Vokabeln einsetzen, vorgeben würde, würde dies voraussetzen, dass ich mir alle Aktivitäten vorstellen kann, die sich die Informant*innen als Aktivitäten zum Erlernen von Vokabeln vorstellen können, und ich müsste die verschiedenen Aktivitäten so weit verallgemeinern, dass die Bedeutung der Antworten für die Analyse reduziert würde. Wenn ich dies tue, können die Antwortmöglichkeiten leicht von meinen eigenen Einstellungen und Gedanken über Wortlernaktivitäten geleitet werden. Da das, was eine Wortlernaktivität ausmacht, bereits etwas abstrakt ist, sind es gerade die Interpretationen und Herangehensweisen der

Lehrer*innen an die Konzepte, nach denen ich suche. Deshalb habe ich den Fragebogen durch offene Fragen und offene Antwortmöglichkeiten charakterisieren lassen. Die offenen Antwortmöglichkeiten liefern einen rein qualitativen Datensatz für die Analyse, und die Datenerhebung hat somit sowohl qualitative als auch quantitative Elemente. Offene Antwortmöglichkeiten haben aber auch einige Nachteile. Postholm und Jacobsen (2018, S. 178) beschreiben, dass die Antwortquote bei offenen Fragen geringer ist als bei Fragen mit geschlossenen Antworten und dass Personen, die eine negative Einstellung zu den Fragen haben, eher längere und detailliertere Antworten geben. Dadurch, dass der Fragebogen durch offene Antworten gekennzeichnet ist, entsteht auch ein großer qualitativer Datensatz von vielen Informant*innen. Wie ich bei der Analyse dieses Datensatzes vorgehe, wird in Abschnitt 7.3.1 erläutert.

7.2 Gestaltung der Fragebogenuntersuchung

Ich habe die Fragebogenuntersuchung in der Facebook-Gruppe „Tysklærere i Norge“ gepostet, eine Gruppe, die zu diesem Zeitpunkt 1509 Mitglieder hatte. Die Gruppe ist eine private Gruppe, in der man seine Mitgliedschaft von einem Administrator bestätigen lassen muss. Obwohl es meines Wissens keine Kontrolle darüber gibt, wer der Gruppe beitreten darf, gehe ich davon aus, dass die überwiegende Mehrheit der Mitglieder der Gruppe Deutschlehrer*innen, Deutschlehrerstudent*innen oder ehemalige Deutschlehrer*innen sind. Die Umfrage wurde am 17.01.2023 eröffnet und war eine Woche lang geöffnet. Nach dieser Woche hatten 88 Lehrer*innen den Fragebogen beantwortet.

Der Fragebogen enthält 13 Fragen, die sich auf zwei Abschnitte verteilen. Im ersten Abschnitt kommen zuerst Fragen zu den Informant*innen. Im zweiten Abschnitt kommen Fragen zum eigentlichen Thema der Untersuchung: zum Wörterlernen, zu Wortlernstrategien und zur Wiederholung. Auf die einzelnen Fragen gehe ich im Analyseteil näher ein.¹²

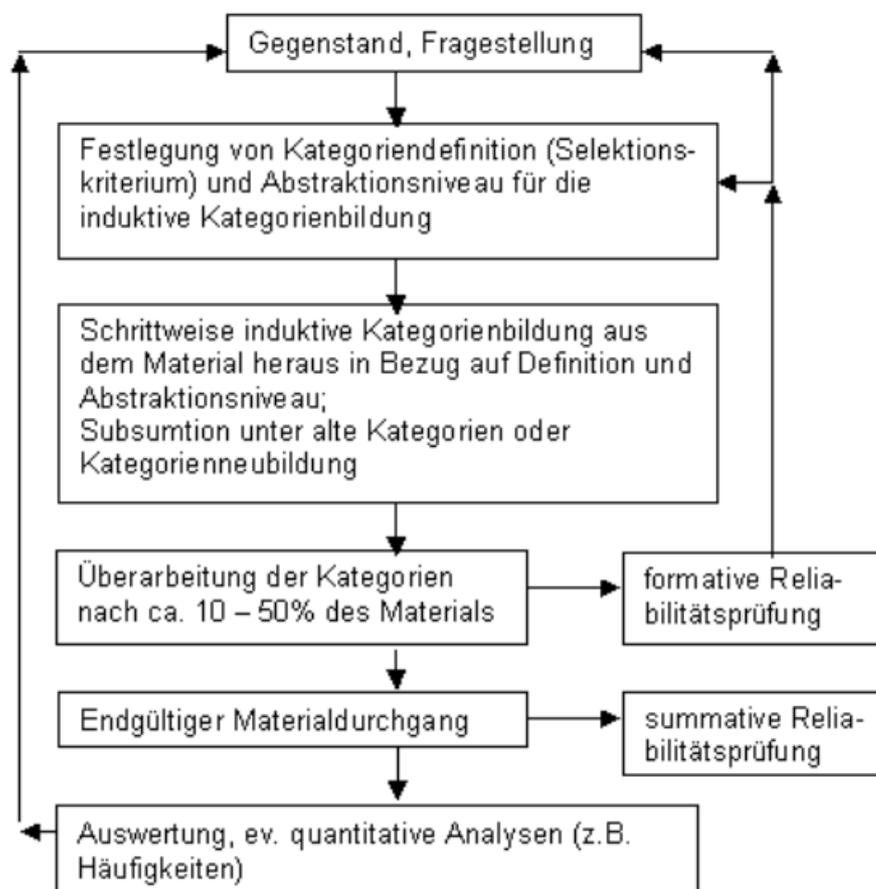
7.3 Analyse der Antworten der Fragebogenuntersuchung

7.3.1 Methode der Analyse

Wie in Abschnitt 7.1.2 erwähnt, besteht der Fragebogen größtenteils aus offenen Antworten, so dass das Datenmaterial mit Ausnahme einiger weniger Fragen qualitativer Natur ist. Dabei handelt es sich um Fragen wie z. B. welche Aktivitäten die Lehrer*innen nutzen und in

¹² Der Fragebogen befindet sich im Anhang 1.

welcher Weise und in welchem Umfang sie verschiedene Aspekte betonen. Einige Informant*innen antworten kurz und prägnant, andere antworten mit Details, Begründungen, und einige stellen in ihren Antworten sogar kritische Fragen, die sich auf die Fragen oder die Gestaltung des Fragebogens beziehen. Um den unterschiedlichen Antworten Rechnung zu tragen, analysiere ich den Datensatz in Anlehnung an Mayrings (2000) qualitative Inhaltsanalyse mit einer induktiven Kategorisierung. Die qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, große Datensätze, z. B. mit viel Text, qualitativ zu analysieren und gleichzeitig einige der Stärken der quantitativen Analyse beizubehalten. Die folgende Abbildung zeigt die Schritte der Analyseverfahren



Figur 17 (Aus Mayring, 2000, S. 4)

Aus Zeitgründen und aufgrund der Tatsache, dass ich die Arbeit allein schreibe, nehme ich einige Vereinfachungen im Analyseprozess vor. Bei der Durchsicht der Daten werde ich die Antworten induktiv in Kategorien einteilen, basierend auf der Theorie, die ich in den Kapiteln 3 und 4 vorgestellt habe, aber ich überarbeite, erweitere oder verschmelze die Kategorien nicht durch eine formale Reliabilitätsprüfung, sondern eher kontinuierlich durch den Prozess

der Durchsicht des Datensatzes, wenn ich die Notwendigkeit für eine Konsolidierung der Kategorien sehe oder ein besseres Verständnis dafür gewinne, wie die Antworten aus einem Gesamteindruck heraus kategorisiert werden können, und zwar ein- bis mehrmals, je nach Komplexität der Fragen und Antworten. Weder die Anwendung einer Reliabilitätsprüfung noch die Anwendung einer strengeren Grundlage für die Überarbeitung der Kategorien beeinträchtigt die Reliabilität der Analyse, sondern ist ein notwendiges Übel, um die Analyse überhaupt durchführen zu können. Nach der endgültigen Kategorisierung der Antworten können diese statistisch ausgewertet werden, um Trends und Korrelationen aufzuzeigen.

Nicht alle Antworten können kategorisiert und beiseitegelegt werden. Einige Antworten enthalten wertvolle Nuancen, Kommentare und Fragen, die bei der Analyse hervorgehoben werden sollten und die nicht unbedingt mit anderen Antworten zusammengeführt werden können. Wenn also bei einer offenen Frage mehrere Antworten, die derselben Kategorie angehören, dennoch in den Nuancen oder Kommentaren des Rohmaterials, d. h. des Textes, hervorstechen, können auch diese Antworten in der Analyse hervorgehoben und vergleichend analysiert werden. Auf diese Weise können Gedanken, Einstellungen und Kommentare, die sonst nicht in der Statistik auftauchen würden, hervorgehoben und diskutiert werden.

7.3.2 Analyse der Antworten

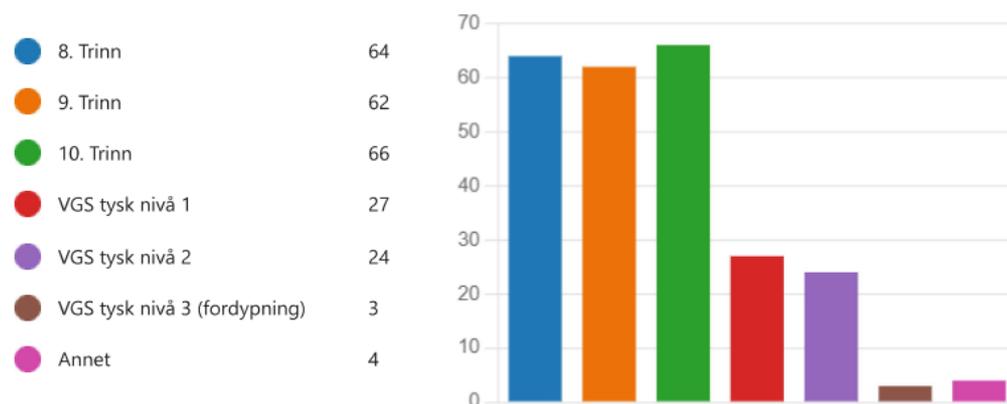
Ich habe den Fragebogen in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten Abschnitt wollte ich herausfinden, ob die Informant*innen eine formale Ausbildung als Deutschlehrer*in hatten, ob sie zum Zeitpunkt der Beantwortung der Umfrage als Deutschlehrer*innen arbeiteten und in welchen Klassenstufen sie Deutsch unterrichteten.

Frage 1-3: Qualifikation, Aktualität des Lehrens und Niveau

Die ersten drei Fragen beziehen sich darauf, ob die Lehrkräfte über eine formale Qualifikation als Deutschlehrer*in verfügen, ob sie zum Zeitpunkt der Beantwortung der Umfrage als Deutschlehrer tätig waren, wenn ja, wie lange sie bereits als Deutschlehrer tätig sind und in welcher Klasse oder Stufe sie tätig sind oder waren. Frage 1, ob sie eine formale Qualifikation hatten, konnte mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Auf Frage 2, ob sie zum Zeitpunkt der Beantwortung der Umfrage als Deutschlehrer*in tätig waren, gab es folgende Antwortmöglichkeiten: „Ich arbeite jetzt als Deutschlehrer*in“, „Ich arbeite seit weniger als 2 Jahren als Deutschlehrer*in“, „Ich arbeite seit weniger als 5 Jahren als Deutschlehrer*in“ und „Ich arbeite seit mehr als 5 Jahren als Deutschlehrer*in“. Frage 3, die sich auf die Klassenstufe bezog, war eine Multiple-Choice-Frage mit den Antwortmöglichkeiten 8.

Klasse, 9. Klasse, 10. Klasse, VGS Niveau 1, VGS Niveau 2, VGS Niveau 3 (Spezialisierung) und andere.

Von den 88 Befragten gaben 83 an, dass sie über eine formale Qualifikation und Ausbildung als Deutschlehrer*innen verfügen. Darüber hinaus waren 84 der Deutschlehrer*innen zum Zeitpunkt der Beantwortung der Umfrage als Deutschlehrer*in tätig. Von den übrigen 4 Personen waren 3 vor weniger als 2 Jahren und eine Person vor weniger als 5 Jahren als Deutschlehrer*in tätig. Dies bedeutet, dass alle Untersuchungsteilnehmer*innen eine relevante Ausbildung und relevante Arbeitserfahrungen haben und ihre Antworten auf die übrigen Fragen als relevant für die aktuelle Schulsituation angesehen werden können. Darüber hinaus stellen 88 Informant*innen eine gute Stichprobe dar, um Trends erkennen und verallgemeinerbare Aussagen über die Praxis im Deutschklassenzimmer treffen zu können. Auf die Frage nach dem Niveau und der Klassenstufe, in der die Lehrerinnen und Lehrer tätig waren, lauteten die Antworten wie folgt.



Figur 18: Auf welchem Niveau haben die Lehrer*innen Unterrichtserfahrung?

Wir sehen, dass die überwiegende Mehrheit der Informant*innen in der Grundschule (Stufe 8-10; *ungdomsskole*) arbeitet. Danach folgen die Lehrer der Niveaus 1 und 2 in der Weiterführenden Schule (*videregående skole*). Nur drei Informanten arbeiten auf Niveau 3 (Vertiefung; *fordypning*), und von den Informant*innen, die *annet* (Sonstiges) angekreuzt haben, arbeitet einer im Grundschulbereich (Stufe 3-7) und einer in der Erwachsenenbildung. Zwei der Befragten, die *Sonstiges* angekreuzt haben, gaben an, auf welcher Stufe sie früher gearbeitet haben, im Gegensatz zu der Stufe, auf der sie jetzt arbeiten. Mehrere Lehrer*innen arbeiten auf mehr als einer Ausbildungsstufe (Grundschule 8-10, Weiterführende Schule,

Erwachsenenbildung), so dass die Gesamtzahl der Antworten höher ist als die Zahl der Informant*innen, die die Frage beantwortet haben.

Frage 4: Wortlernaktivitäten

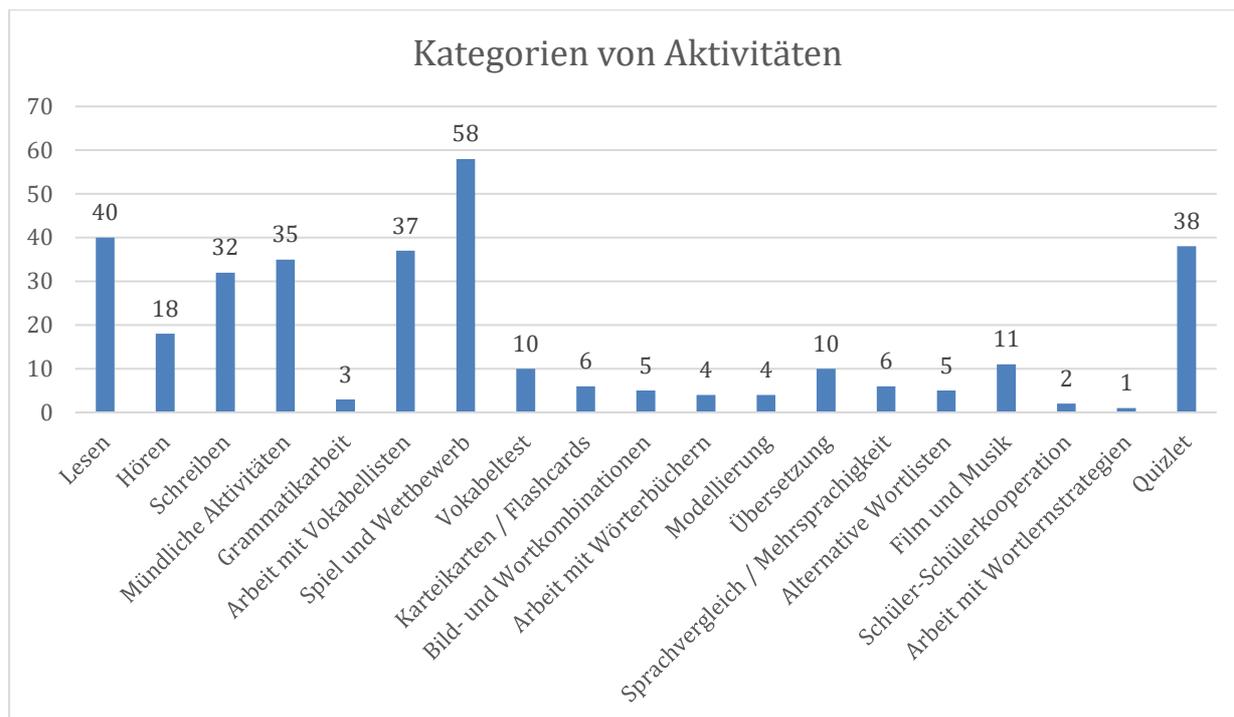
Frage 4 ging um Wortlernaktivitäten. Die Frage wurde sehr offen formuliert, um den Informant*innen beim Einstieg in die Thematik viel Spielraum bei den Antworten zu geben. Die Offenheit der Frage führt dann auch zu einer großen Vielfalt an Antworten. Unter den 88 Antworten waren einige kurz, andere detailliert. Einige beschrieben spezifische Aktivitäten oder Spiele, und andere beschrieben allgemeinere Einstellungen und Gedanken über verschiedene Aktivitäten, die zum Lernen von Wörtern beitragen, ohne dass die Aktivität von vornherein ausschließlich zum Lernen von Wörtern gedacht war. Der Zweck der Frage war wie gesagt, dass die Informant*innen nicht zu sehr dazu gebracht werden sollten, auf eine bestimmte Weise zu antworten. Daher kann die Interpretation der Frage durch die Informant*innen und die Art und Weise, wie sie eine Wortlernaktivität definieren, ein Bild von den Einstellungen der Befragten dazu vermitteln, wie Aktivitäten im Klassenzimmer zum Wortlernen beitragen und ob sich die Lehrer*innen dessen mehr oder weniger bewusst sind.

Die Quantifizierung und Kategorisierung aller genannten Aktivitäten ist eine Herausforderung und kann auf viele verschiedene Arten erfolgen. Ich habe alle von den Informant*innen beschriebenen Aktivitäten kategorisiert und versucht, sie auf so wenige Kategorien wie möglich zu vereinfachen, ohne den Zweck der Kategorisierung zu verlieren. Die Kategorien lauten wie folgt:

1. Schreiben
2. Hören
3. Lesen
4. Mündliche Aktivitäten
5. Grammatikarbeit
6. Arbeit mit Vokabellisten
7. Spiel und Wettbewerb
8. Vokabeltest
9. Karteikarten / Flashcards
10. Bild- und Wörterkombination
11. Arbeit mit Wörterbüchern
12. Modellierung

13. Übersetzung
14. Sprachvergleich / Mehrsprachigkeit
15. Alternative Wortlisten
16. Film und Musik
17. Schüler-Schülerkooperation / Paar- und Gruppentest
18. Arbeit mit Wortlernstrategien
19. Quizlet

Da einige Befragte mehrere spezifische Aktivitäten auflisten und andere eher allgemein antworten, werden mehrere Aktivitäten innerhalb einer Kategorie vom gleichen Informanten / von der gleichen Informantin in der Analyse nur als ein Punkt innerhalb der Kategorie gezählt. D. h., dass das Balkendiagramm zu dieser Frage zeigt, wie viele Lehrer*innen mindestens eine Aktivität in einer besonderen Kategorie aufgelistet haben. Dies liegt daran, dass der Zweck der Frage darin besteht, zu vergleichen, was die verschiedenen Lehrkräfte als wichtige Wortlernaktivitäten ansehen, und sicherzustellen, dass Informant*innen, die viele spezifische Aktivitäten innerhalb derselben Kategorie erwähnen, keinen größeren Einfluss auf die Statistik haben als Informant*innen, die allgemeiner antworten. Viele Aktivitäten fallen auch in mehr als eine Kategorie, und einige Aktivitäten haben das Potenzial, in mehr als eine Kategorie zu fallen, je nachdem, wie die Aktivitäten konkret durchgeführt werden und worauf bei der Durchführung der Aktivität Wert gelegt wird. In Fällen, in denen ein offensichtlicher Zusammenhang besteht, führe ich eine Aktivität in zwei Kategorien auf. Zum Beispiel werden alle Informant*innen, die „Vokabeltests“ erwähnt haben, auch in der Kategorie „Arbeit mit Vokabeln“ aufgeführt, unter der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler Zeit haben, die Vokabeln in irgendeiner Form zu üben oder zu bearbeiten. Alle Aktivitäten im Zusammenhang mit Film und Musik wurden sowohl in die Kategorie „Film, Spiele, Musik“ als auch in die Kategorie „Zuhören“ aufgenommen, da das Zuhören ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit mit Film und Musik ist. In Bezug auf die spezifischeren Kategorien, kann es sein, dass Lehrer*innen Aktivitäten als Modellierung und Übersetzung in ihren Vokabelunterricht als ein Teil vom Schreiben und Lesen benutzen, obwohl sie die Aktivitäten nicht aufgelistet haben. Wir sollten nicht davon ausgehen, dass nur die Informant*innen, die Modellierung und Übersetzung erwähnt haben, solche Aktivitäten nutzen. Wir können uns jedoch vorstellen, dass diese Konzepte bei den Lehrkräften, die sie in ihren Antworten explizit erwähnen, stärker im Bewusstsein des Wortlernens verankert sind.



Figur 19: Kategorien von Aktivitäten

Anhand des Diagramms können wir einige Trends erkennen. Unter den allgemeinen Kategorien, Lesen, Hören, Schreiben, Mündlich, Spiel-Wettbewerb, Vokabellisten und Grammatik, liegen nur die Kategorien Hören und Grammatik unter dem Durchschnitt (32), und nur drei Informant*innen nannten Grammatikarbeit oder Grammatikaufgaben als Wortlernaktivitäten. Die bei weitem größte Kategorie ist „Spiel und Wettbewerb“, in der 66% der Informant*innen mindestens eine Aktivität innerhalb der Kategorie nennen konnten. Hier tendierten die Informant*innen dazu, mehrere spezifische Spiele oder Spiele zu nennen. Einige Informant*innen nannten nur Aktivitäten innerhalb dieser Kategorie. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Informant*innen „Wortlernaktivitäten“ mit bestimmten Spielen und Spielen, die ausschließlich dem Wortlernen dienen, in Verbindung bringen. 65% der Informant*innen, die eine Aktivität in dieser Kategorie angaben, erwähnten das digitale Tool *Quizlet*. Es kann argumentiert werden, dass *Quizlet* auch sowohl zu „Vokabellisten“ oder „Karteikarte“ als auch zu „Spielen und Wettbewerben“ gehören kann, je nachdem, wie das Tool verwendet wird. Hier habe ich mich dafür entschieden, *Quizlet* unter „Spiel und Wettbewerb“ aufzulisten und nicht unter den genannten Alternativen, da ein großer Reiz von *Quizlet* die „Gamification“ des Vokabellernens ist und die Funktion, bei der man gegen seine Klassenkameraden konkurriert, um sich die meisten Wortpaare zu verschaffen. Unabhängig davon, wie man *Quizlet* kategorisiert, zeigt die Umfrage, dass *Quizlet* eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht an norwegischen Schulen spielt und dass *Quizlet* eine zentrale Rolle in der

Wahrnehmung der Lehrkräfte spielt, was eine Wortlernaktivität ist. Ein Informant / eine Informantin beantwortete die Frage sogar mit einem einzigen Wort: „Quizlet“. Andere Aktivitäten, die in diese Kategorie fielen, waren „glosestafett“, Wortbingo und Memory. Die große Vielfalt der Aktivitäten innerhalb der Kategorie zeigt, dass Spiel und Spiele in der Wahrnehmung der Lehrkräfte von Wortlernaktivitäten eine zentrale Stellung einnehmen.

Bei den Informant*innen, die die Aktivitäten zum Erlernen von Wörtern allgemeiner beschrieben, standen Lesen, Schreiben und mündliche Aktivitäten wie Dialoge und Rollenspiele im Mittelpunkt. Mehrere Informant*innen betonten die Bedeutung der Verwendung von Wörtern in sinnvollen Kontexten und in neuen Formen. Viele der Informant*innen, die Leseaktivitäten in Kombination mit anderen Aktivitäten wie mündlichen und schriftlichen Aktivitäten erwähnten, betonten das Lesen als eine besonders wichtige Quelle für das Erlernen von Wörtern. Die meisten Informant*innen gehen nicht im Detail auf das Lesen als Wortlernaktivität ein. Einige beschreiben jedoch, wie sie das Lesen als Strategie zum Erlernen von Wörtern einsetzen, und die Antworten sind unterschiedlich. Hier sind einige Beispiele:

«Quizlet live, **lesing med fokus på å finne nye ord**, ordjakt i omgivelser med formål om f. Eks å skrive en liten tekst, å få utdelt nye ord, øve litt på dem og bruke dem i tematisk sammenheng, f. eks ved å bruke dem i tekst eller muntlig produksjon.»¹³ - I#02 (Informant 02; meine Hervorhebung)

«Gloseprøver, **lesing og oversettelser**»¹⁴ - I#05 (Informant 05; meine Hervorhebung)

«**Gjenkjenne ord i ukjente tekster**, bruke ord for å danne egne setninger, glossetester, Kahoot, stafetter, lytteøvinger skrive korte tekster og konkurranser.»¹⁵ -I#32

¹³ Quizlet live, Lesen mit Schwerpunkt auf der Suche nach neuen Wörtern, Wortsuche in einer Umgebung mit dem Ziel, z. B. einen kleinen Text zu schreiben, neue Wörter zu erhalten, sie zu üben und sie in einem thematischen Kontext zu verwenden, z. B. in einem Text oder einer mündlichen Produktion

¹⁴ Vokabeltests, Lesen und Übersetzungen.

¹⁵ Erkennen von Wörtern in unbekanntem Texten, Verwendung von Wörtern, um eigene Sätze zu bilden, Vokabeltests, Kahoot, Staffelläufe, Hörübungen, Schreiben kurzer Texte und Wettbewerbe.

«Forskjellige leker, gloser, **lese ukjente tekster og slå opp ord for å kunne snakke om tekster**»¹⁶ - I#46

«Memoryspill. **Lese korte tekster med nye ord, prøve å se sammenligninger med norsk.** Kahoot. Diverse apper f.eks karate squid»¹⁷ -I#52

Die verschiedenen Informant*innen beschreiben unterschiedliche Ansätze, um das Lesen von Texten zum Lernen von Wörtern zu nutzen. I#02 beschreibt eine Konzentration auf neue Wörter im Text. Dies kann auch als eine Betonung des Unbekannten im Text statt des Bekannten verstanden werden und kann mit dem verglichen werden, was Bjørke & Grønn (2020A, S. 147) einen Bottom-up-Ansatz nennen. Das Gleiche gilt für die Betonung der Übersetzungen von I#05 und die Betonung des Nachschlagens unbekannter Wörter im Text von I#46. I#32 betont, dass die Schüler*innen Wörter im Text erkennen sollen, was eher an das erinnert, was Bjørke & Grønn (2020A, S. 147) als Top-Down-Ansatz beschreiben. Dasselbe gilt in gewissem Maße für die Herangehensweise von I#52 an Texte, indem Wörter mit dem Norwegischen verglichen werden.

Verschiedene Aktivitäten wurden von den Informant*innen genannt, die als Wortlernstrategie bezeichnet werden können. In Anlehnung an Bjørkes (2020, 174-176) Beschreibung der Wortlernstrategiearbeit (siehe 4.3) habe ich Wortlernstrategiearbeit als gezielte und explizite Arbeit mit Wortlernstrategien durch Einführung der Strategien und regelmäßige Bewertung der Strategien nach einer Erprobungsphase definiert. In der Fragenbogenumfrage erwähnte nur I#44 explizit die Arbeit mit Lernstrategien, die diese Kriterien erfüllen. So hat Informantin #44 ihre Wortlernaktivitäten beschrieben:

«Memory spill, korte "gloseprøver" som blir korrigert med en gang og som ikke teller mot vurdering, muntlig trening av chunks, ordsky på tavla, tankekort, aktiv arbeid med "gamle" gloser for eksempel med oppdrag: lag liste med alle ord som har med

¹⁶ Verschiedene Spiele, Vokabeln, Lesen unbekannter Texte und Nachschlagen von Wörtern, um sich über Texte unterhalten zu können

¹⁷ Memory-spiele. Kurze Texte mit neuen Wörtern lesen und versuchen, Vergleiche mit dem Norwegischen zu ziehen. Kahoot. Verschiedene Apps, z. B. Karate Squid

fritidsaktiviteter å gjøre, hangman, **innlæring av spesifikke ordinnlæringsstrategier (for eksempel spaced repetition, sticky notes, osv.)**»¹⁸ - I#44

I#44 erklærer i den neste spørsmål utførlig arbeidet med ordlæringsstrategier. Dette er også det eneste tilfellet der *Spaced Repetition* nevnes i et svar på spørsmål 4. Informanten/ Informanten nevnes også som en(e) av to Informant*er om bruk av *Chunks* som ordlæringsaktivitet.

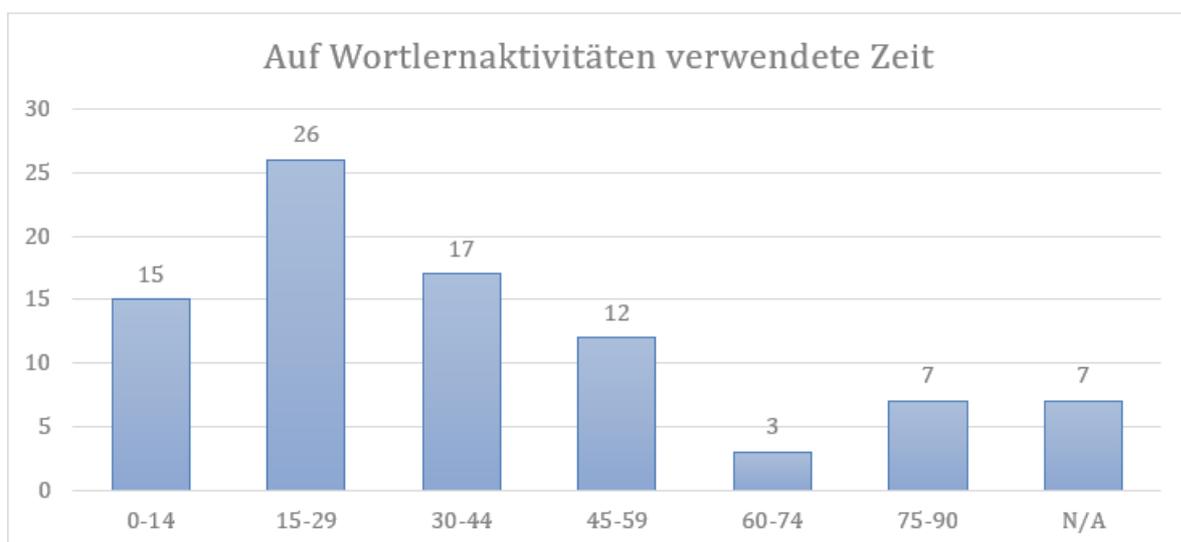
Sammenfatning viser at antallet aktiviteter i kategoriene „Spill og konkurranser“ samt „Arbeid med ordlister“ og „Quizlet“ viser at noe mer enn halvparten av lærerne bruker aktiviteter som har læring av ord som hovedmål, eller disse aktivitetene som de viktigste ordlæringsaktivitetene i undervisningen. De andre lærerne bruker i ulik grad lese-, skrive- eller muntlige aktiviteter som ordlæringsaktiviteter (noen lærere bruker både skrive-, lese- og muntlige aktiviteter som målrettede ordlæringsaktiviteter, mens andre ikke gjør det). Lærerne som angir hvordan de bruker lese-, skrive- eller muntlige aktiviteter, følger enten en bottom-up- eller en top-down-tilnærning, d. h. de konsentrerer seg enten på å gjenkjenne det kjente eller på å dekodere det ukjente. Svarene på denne undersøkelsen gjør det vanskelig å si hvilken av disse tilnærningene som dominerer blant lærerne, og i hvilken grad den ene tilnærningen foretrekkes over den andre. Det er imidlertid klart at lærerne har en tendens til å bruke lesing som springbrett for å lære ord i tekster senere i skriftlige eller muntlige oppgaver. Sammenfatning viser at det er klart at ordlæringsstrategier i bevisstheten til lærerne har en lav status, når man stiller en åpen spørsmål om ordlæring. Dette stemmer overens med resultatene fra Bjørke (2011).

¹⁸ Memory-spill, korte "ordtest", som korrigeres umiddelbart og ikke tas med i vurderingen, muntlig øvelse med Chunks, ordskyer på tavlen, Mindmaps, aktiv arbeid med "gamle" ord, f. eks. i oppgaver: Opprette en liste med alle ordene som er tilgjengelige i fritidsaktiviteter, Galgenmännchen, Lære spesifikke ordlæringsstrategier (f. eks. Spaced Repetition, Haftnotiser osv.)

Frage 5: Zeitaufwand für Wortlernaktivitäten

In Frage 5 wurden die Befragten gefragt, wie viele Minuten sie pro 90 Minuten Unterricht für solche Wortlernaktivitäten aufwenden. 90 Minuten entsprechen der Zeitspanne, die einer typischen Doppelstunde entspricht.

Um die Analyse zu vereinfachen, habe ich die Antworten in 15-Minuten-Gruppen eingeteilt, wie in der folgenden Grafik dargestellt. So fällt ein Informant, der 25 Minuten für Wortlernaktivitäten aufwendet, in die Gruppe „15-29 Minuten“. Informant*innen, die eine Zeitspanne von z. B. 20 bis 60 Minuten angegeben haben, sind in einer Gruppe gelandet, die dem Mittelwert dieser Spanne entspricht (in diesem Fall 40 Minuten, was in die Gruppe „30-44 Minuten“ passt. Die Antworten der sieben Informant*innen, die aus verschiedenen Gründen nicht in die Gruppe „30-44 Minuten“ passten, wurden in eine separate Gruppe „N/A“ eingeordnet. Von diesen sieben Informant*innen gaben drei an, dass es schwierig sei zu schätzen oder dass sie nicht wüssten, wie viel Zeit sie im Durchschnitt dafür aufwenden. Ein*e Informant*in erklärte, dass nur wenig Zeit für gezielte Wortaktivitäten aufgewendet wurde, und dass andere Aktivitäten, die indirekt den Wortschatz verbesserten, den größten Teil der Sitzung einnahmen. Es wurde jedoch keine Schätzung darüber abgegeben, wie viele Minuten der Informant für eine dieser Aktivitäten aufgewendet hat. Ein Informant antwortete, dass er oder sie jede Woche 45 Minuten für Aktivitäten zum Vokabellernen aufwendet, aber die Antwort kann nicht in das Diagramm eingeordnet werden, ohne zu wissen, wie viele Minuten Deutschunterricht er oder sie pro Woche hat. Die übrigen Informanten in dieser Gruppe antworteten mit „viel“ oder „wenig“.



Figur 20: Auf Wortlernaktivitäten verwendete Zeit

Alle Informant*innen in der Gruppe 75-90 Minuten gaben auf unterschiedliche Weisen an, dass für sie alle sprachlichen Lernaktivitäten auch das Erlernen von Wörtern sind. Eine*r der Informant*innen der 60-74-Minuten-Gruppe merkte außerdem an: „Mulig jeg har en vid forståelse av hva det vil si å jobbe med å forbedre ordforrådet“¹⁹.

In der Gruppe 15-29 Minuten gab I#14 an, dass er/sie pro 90 Minuten Unterricht 20 Minuten für das gezielte Vokabellernen aufwendet, aber 60 Minuten der Zeit für das implizite Vokabellernen, während I#43 anmerkte: „Einen Text zu schreiben ist in gewisser Weise auch Vokabellernen“. Man kann also sagen, dass der Unterschied zwischen den beiden Außenpolen in den Antworten darin besteht, wie weit die Informanten das Lernen von Wörtern definieren.

Wenn wir die 90 Minuten in drei Teile unterteilen (0-29 Minuten, 30-59 Minuten und 60-90 Minuten) und die Antworten auf Frage 5 mit denen auf Frage 4 kombinieren, können wir sehen, dass die Informanten in der 0-29-Minuten-Gruppe in Frage 4 Wortlernaktivitäten wie verschiedene Spiele und Wettbewerbe, Vokabelteste, die Arbeit mit Vokabellisten, Flashcards und digitalen Wortlernprogrammen wie Quizlet und Duolingo beschrieben. Die Gruppe der 60- bis 90-Minütigen beschreibt häufiger als die anderen Gruppen Aktivitäten wie Textproduktion, mündliche Aktivitäten, Textlesen und, bei einigen Informanten, auch die Arbeit mit Grammatik als Wortlernaktivitäten. I#44 hebt sich dadurch ab, dass er nicht nur 20 Minuten pro 90 Minuten für Wortlernaktivitäten aufwendet, sondern auch einzelne Unterrichtsstunden beschreibt, die sich mit Wortlernstrategien befassen.

Insgesamt zeigt sich, dass 41 von 81 Lehrkräften (ohne die Informanten der Gruppe N/A) weniger als ein Drittel ihrer Unterrichtszeit für Wortlernaktivitäten aufwenden. 29 von 81 Lehrkräften wenden zwischen einem Drittel und zwei Dritteln ihrer Zeit für Wortlernaktivitäten auf, und nur 10 von 81 Lehrkräften wenden mehr Zeit als diese auf. Diese Daten sind jedoch schwer weiter zu interpretieren, da die Lehrkräfte Wortlernaktivitäten unterschiedlich definieren. Mit einem besser definierten Rahmen für die Aktivitäten wäre es interessant, diese Frage erneut zu stellen. Man könnte auch untersuchen, ob die Tendenzen in den verschiedenen Klassenstufen und Niveaus unterschiedlich sind, aber da viele Lehrkräfte

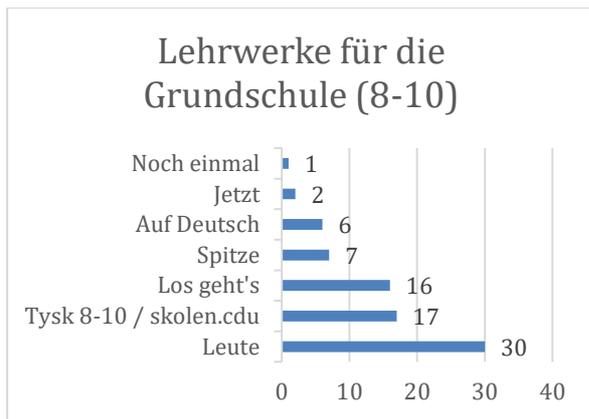
¹⁹ Möglicherweise habe ich ein breites Verständnis davon, was es bedeutet, an der Verbesserung des Wortschatzes zu arbeiten

sowohl die Sekundarstufe als auch die Tertiärstufe angekreuzt haben und die Lehrkräfte unabhängig von der Klassenstufe eine allgemeine Antwort auf die Frage nach dem Zeitaufwand geben, ist es nicht angebracht, dies anhand dieser Fragenbogenumfrage zu beurteilen.

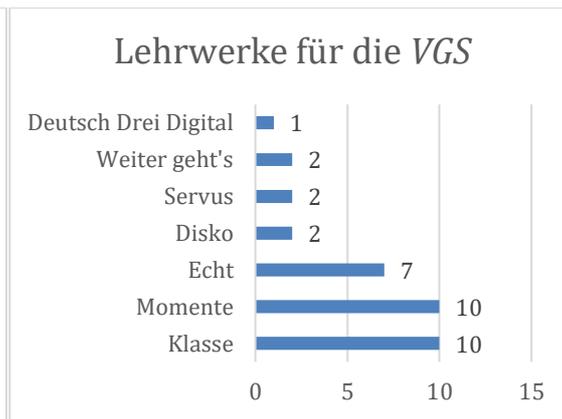
Frage 6-8: Ressourcen für das Wortlernen

Die sechste Frage lautete: „Hvilke lærebøker og læremidler bruker du/skolen?“²⁰ Anstatt den Befragten eine umfassende Liste aller Lehrbücher, die in einer Schule verwendet werden könnten, zum Ankreuzen vorzulegen, erhielten sie stattdessen ein Textfeld, in dem sie ein oder mehrere von ihnen verwendete Lehrbücher nennen konnten. Ich bin davon ausgegangen, dass Schulbücher in physischer Form die Norm für Schulen sind. Es hat sich herausgestellt, dass dies nicht der Fall ist, und die vage Formulierung der Frage hat es schwierig gemacht, zu entschlüsseln, ob die Lehrer physische Lehrbücher oder digitale Lernplattformen verwenden (wie z. B. *aunivers*, das sowohl eine digitale Ausgabe des Lehrbuchs als auch eine separate interaktive digitale Lernplattform mit Aufgabenstellungen anbietet). Ich kann nicht wissen, ob diejenigen, die „Lehrbuch x“ schreiben, die digitale Lernplattform, das physische Lehrbuch oder eine Kombination davon meinen, so dass beide bei der Quantifizierung der Antworten in dieselbe Kategorie fallen. Noch schwieriger wird es, wenn es um die Bücher „Tysk 8-10“ von Cappelen Damm, die den gleichen Namen tragen wie der Deutschkurs in der digitalen Lernplattform von Cappelen Damm, „*skolen min*“. Daher werden in der Analyse die Antworten „Tysk 8-10“ oder „*skolen min* von Cappelen Damm“ als eine Kategorie gezählt: „Tysk 8-10, entweder in Form eines Schulbuchs, einer digitalen Lernplattform oder einer Kombination aus beidem“. Das Gleiche gilt für die Schulbücher „Leute“ und die digitale Plattform von Aschehoug, „*aunivers*“, wobei jede Antwort auf eine der beiden Kategorien als „Leute, die digitale Plattform *aunivers* oder eine Kombination aus beidem“ gezählt würde. Die nachstehenden Diagramme zeigen, welche Lehrbücher von den befragten Personen am häufigsten verwendet werden. Die Anzahl der Antworten entspricht nicht der Anzahl der Informanten, da einige Informanten angeben, mehrere Lehrbücher zu verwenden, während andere Informanten angeben, keines zu verwenden.

²⁰ Welche Lehrbücher und Lernmaterialien verwenden Sie/Ihre Schule?

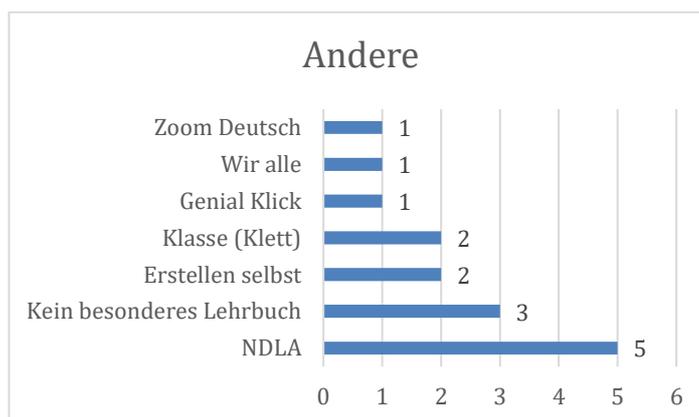


Figur 21: Lehrwerke für die Grundschule



Figur 22: Lehrwerke für die VGS

Zusätzlich zu diesen Schulbüchern für die Grundschule (8-10) bzw. die VGS gaben einige Informanten Antworten, die nicht zu diesen beiden Gruppen gehören. Diese sind in der nachstehenden Tabelle aufgeführt.



Figur 23: Andere Ressourcen

„Zoom Deutsch“, „Wir alle“, „Genial Klick“ und „Klasse (Klett)“ sind Lehrbücher von nicht-norwegischen Verlagen, die nicht für norwegische Lehrpläne oder Klassenstufen konzipiert sind. NDLA ist ein vollständig digitales Lehrbuch mit Abschnitten sowohl für die Grundschule (8-10) als auch für die VGS. Es wurde von keinem der Informanten als erstes oder einziges Lehrbuch erwähnt und es kann davon ausgegangen werden, dass es nur als Ergänzung zu anderen Lehrbüchern verwendet wird. Fünf Informanten gaben an, entweder keine Schulbücher zu verwenden oder ihre eigenen zu erstellen.

Ein*e Informant*in gab an, dass er / sie in seinem / ihrem Unterricht bis zu fünf verschiedene Lehrbücher verwendet. Dies ist jedoch nicht die Norm. Um herauszufinden, wie viele Lehrbücher die Lehrer in der Regel verwenden, habe ich zunächst alle Informanten

herausgefiltert, die angaben, dass sie sowohl in der Grundschule (8-10) als auch in der Sekundarstufe arbeiten, sowie diejenigen, die ihre eigenen Materialien erstellen. Aus den verbleibenden 63 Antworten geht hervor, dass 75 % der Lehrkräfte nur ein Lehrbuch verwenden, 17 % verwenden zwei und die restlichen 8 % drei oder mehr. Die Lehrkräfte, die mehrere Lehrbücher verwenden, ergänzen häufig neuere Lehrbücher wie „Leute“ mit älteren Lehrbüchern wie „Auf Deutsch“. Unter den Lehrern, die nur ein Lehrbuch verwenden, ist „Leute“ in den Sekundarschulen nach wie vor das beliebteste. Auf der Grundlage dieser Umfrage habe ich mich daher entschlossen, „Leute“ in den Mittelpunkt meiner Schulbuchanalyse in Kapitel 6 zu stellen.

In der Umfrage stellte ich die Fragen „Bruker du lærebøkene som en ressurs til eksplisitt ordlæring og gloselæring? Om ja, hvordan og i hvor stor grad? (*gloselister, oppgaver, lærerveiledninger*)“²¹ und „Bruker du andre ressurser for ordlæring? Hvilke? Hvordan bruker du disse og i hvor stor grad? (f. eks: digitale hjelpemidler som duolingo/quizlet, eller ressurser som ellers ikke er en del av lærebokpakken)“²². Anhand dieser Fragen sieht man, dass 70 der Informanten das Lehrbuch als Ressource für das explizite Lernen von Wörtern verwendeten und 76 der Informanten andere Ressourcen für das explizite Lernen von Wörtern nutzten. 61 der Informanten nutzten sowohl das Lehrbuch als auch andere Ressourcen, während 9 Informanten nur das Lehrbuch nutzten, 13 Informanten nutzten nur andere Ressourcen als das Lehrbuch, während 3 der Informanten weder das Lehrbuch noch andere Ressourcen für das explizite Lernen von Wörtern nutzten.

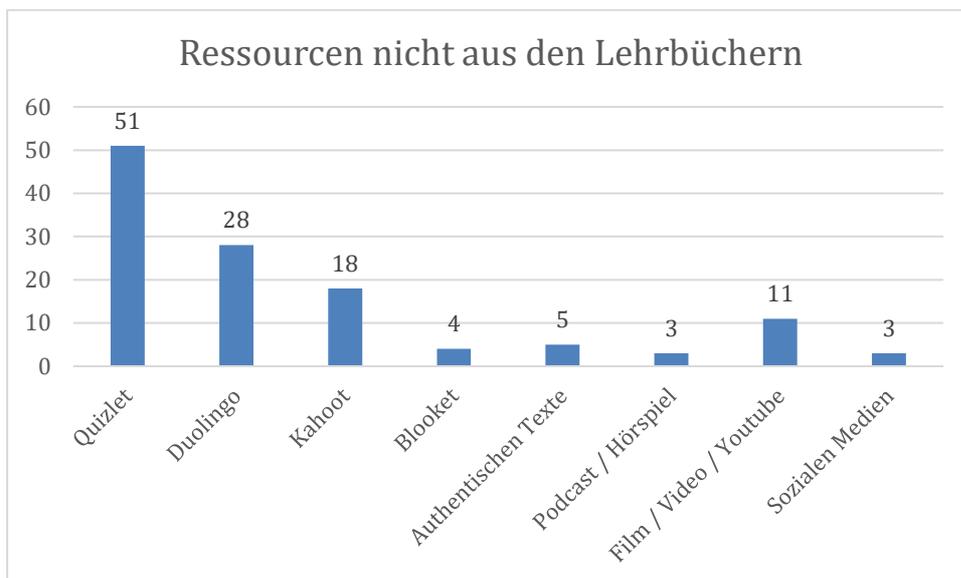
Das Lehrbuch	70
Andere Ressourcen	76
Eine Kombination von beiden	61
Nur das Lehrbuch	9
Nur anderen Ressourcen	13
keine von ihnen	3

Tabelle 5: Rolle des Lehrbuchs

²¹ Nutzen Sie die Lehrbücher als Ressource für das explizite Lernen von Wörtern und Vokabeln? Wenn ja, wie und in welchem Umfang (Vokabelliste, Übungen, Lehrerhandbücher)?

²² Nutzen Sie andere Ressourcen zum Lernen von Wörtern? Welche? Wie und in welchem Umfang nutzen Sie diese (z. B. digitale Hilfsmittel wie Duolingo/Quizlet oder Hilfsmittel, die sonst nicht Teil des Lehrbuchs sind)?

Alle Lehrkräfte, die beschrieben, wie sie das Lehrbuch zum expliziten Vokabellernen nutzten, beschrieben, dass sie auf unterschiedliche Weise mit den Texten im Buch arbeiteten, mit Aufgaben zum Vokabellernen aus den Büchern oder mit den Vokabellisten am Ende des Kapitels/Themas oder am Rand neben den Texten. Die meisten der Befragten gaben an, die Vokabellisten in irgendeiner Weise zum Lernen von Wörtern zu verwenden. Bei den Ressourcen, die nicht aus dem Lehrbuch stammen, gab es in der Umfrage viele unterschiedliche Antworten. In der nachstehenden Tabelle habe ich die am häufigsten genannten Antworten hervorgehoben.



Figur 24: Ressourcen nicht aus Lehrbüchern

Wie bei Frage vier steht auch hier Quizlet an der Spitze. Dies schreibt ein Informant über Quizlet:

I56 schreibt «**Quizlet, dette er svært populært hos elevene.** Både vanlig og quizlet live.».²³

Wenn wir die ersten vier Programme, die ich hier als eine gemeinsame Kategorie hervorgehoben habe, als gamifizierte Lernwerkzeuge betrachten, können wir auch die Antwort von I14 betrachten:

²³ Quizlet ist bei Schüler*innen sehr beliebt. Sowohl reguläre als auch Live-Quizlet.

«Ja, bruker for eksempel Quizlet, Duolingo og Blooket. **Blooket kan være en "gulrot" på slutten av økta.** Quizlet kan være lekse eller oppstart av økt/tema og Duolingo kan fungere dersom man må ha vikar i klassen.»²⁴

Die meisten Befragten begründeten nicht, warum sie diese Ressourcen verwenden, aber die Antworten von I14 und I56 können als Hinweis darauf gewertet werden, dass diese Tools vor allem deshalb verwendet werden, weil die Schüler*innen sie gerne nutzen. In diesem Zusammenhang weist I87 auf ein Problem hin, das er oder sie bei diesen Programmen sieht:

«Har brukt disse, men opplever, at **elevene lærer svært lite og går fort lei, eller er kun opptatt av å vinne. (Jobber fort og tenker lite:)**»²⁵

Bei den anderen vier Gruppen, die ich hervorgehoben habe, geht es um verschiedene Arten von Input. Bei den authentischen Texten haben die Informanten unter anderem niveauangepasste Texte aus anderen Quellen als dem Lehrbuch, Nachrichten und Auszüge oder Kapitel aus Kinderbüchern oder andere authentische Texte genannt. Im Bereich Podcast / Hörspiel wurden „Easy German“ und „Slow German“ mehrfach genannt, im Bereich Film / Video / Youtube verschiedene Youtube-Kanäle und der Lernfilm „Nico's Weg“. Ein paar Informanten erwähnen verschiedene soziale Medien als Quellen für das Lernen von Wörtern, die Lernende in ihrer Freizeit nutzen können, vermutlich indem sie die Programmsprache auf Deutsch umstellen oder deutschsprachigen Nutzern und Accounts auf Apps wie Instagram folgen.

Wir können auch einen Blick auf einige der Informanten*innen werfen, die beschreiben, dass sie weder das Lehrbuch noch andere Ressourcen für das explizite Vokabellernen verwenden (siehe oben). I81 beschreibt, dass er / sie keine „expliziten Vokabellernaktivitäten“ verwendet, sondern dass die Schüler*innen den Wortschatz durch allgemeines Sprachenlernen und die Verwendung der Zielsprache im Unterricht erwerben. I25 beschreibt, dass weder Lehrbuch noch andere Ressourcen für explizite Vokabellernaktivitäten verwendet

²⁴ Ja, zum Beispiel mit Quizlet, Duolingo und Blooket. Blooket kann eine „Karotte“ am Ende der Unterrichtsstunde sein. Quizlet kann als Hausaufgabe oder als Einstieg in eine Sitzung/Thema dienen und Duolingo kann eingesetzt werden, wenn Sie einen Vertretungslehrer in der Klasse brauchen.

²⁵ Ich habe diese verwendet, aber ich habe festgestellt, dass die Schüler*innen sehr wenig lernen und sich schnell langweilen oder nur am Gewinnen interessiert sind.

werden, sondern dass die gesamte Unterrichtszeit entweder direkt oder indirekt für Vokabellernaktivitäten verwendet wird. Auf die Frage, welche Art von Aktivitäten I25 als Vokabellernaktivitäten betrachtet, nennt er oder sie Lesen, Schreiben, mündliche Interaktion und ähnliche Aufgaben.

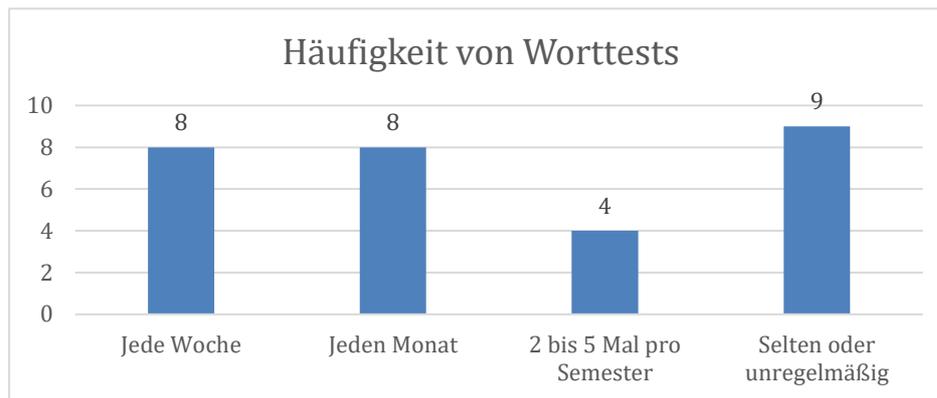
Auch hier lassen sich die gleichen Tendenzen wie bei Frage 4 erkennen. Viele nutzen spielerische digitale Tools für das Lernen von Wörtern, während einige den Schwerpunkt auf abwechslungsreichen Input mit unterschiedlichen Formaten legen. Dies könnte wiederum ein Hinweis darauf sein, ob die Lehrkräfte eine Unterscheidung zwischen Aktivitäten, die sich auf das Lernen von Wörtern konzentrieren, und Aktivitäten, die Fähigkeiten wie Leseverständnis, schriftliche und mündliche Kompetenz entwickeln, für wichtig halten. Es ist möglich, dass Informanten, die Antworten wie „authentische Texte“ und „Podcast“ nicht aufgezeichnet haben, diese zwar im Unterricht verwenden, sie aber nicht als Aktivitäten zum Erlernen von Wörtern betrachten. Nichtsdestotrotz zeigt die Umfrage, dass Lehrkräfte im Durchschnitt häufig spielerische Lerntools wie Quizlet und Duolingo nutzen, und die meisten Lehrkräfte beschreiben, dass sie die Vokabellisten in ihren Büchern häufig verwenden. Insgesamt nutzen die meisten Lehrkräfte eine Kombination aus dem Lehrbuch und anderen Ressourcen für Wortlernaktivitäten in ihrem Unterricht.

Frage 9: Testen des Wortlernens

In Frage 9 habe ich gefragt, „Bruker du å teste om elevene utvikler sitt ordforråd? Hvis ja, hvordan og hvor ofte?“²⁶ 82 von 88 Befragten antworteten, dass sie den Wortschatz der Schüler*innen testen. Die Art und Weise, wie die Lehrkräfte dies tun, ist sehr unterschiedlich. Von den 82, die angaben, den Wortschatz der Schüler*innen zu testen, beschrieben 48, dass sie ihn mit „traditionellen“ Testformen wie Worttests (*gloseprøver*) und Wortdiktaten testen.

²⁶ Testen Sie, ob die Schüler ihren Wortschatz erweitern? Wenn ja, wie und wie oft?

Von diesen 48 gaben 29 an, wie oft sie solche Tests durchführen (siehe folgende Figur 25).



Figur 25: Häufigkeit von Worttests

Mehrere Lehrkräfte äußerten sich sowohl positiv als auch negativ über Worttests. I87 bringt zum Ausdruck, dass die Worttests nicht den gewünschten Lerneffekt haben: „Ja, har gløseprøver, men er ikkje fan. Blir ofte øving i friminuttet rett før og så er orda fort gløymt igjen.“²⁷ Mehrere Lehrer*innen betonen, dass die Worttests nicht in die Bewertung einfließen, einige testen den Wortschatz spielerisch, andere lassen die Schüler*innen sich gegenseitig oder sich selbst bewerten, und einige integrieren Worttests als Teil einer Kapitel- oder Semesterprüfung, vermutlich als zählend für die Note. I60 konnte beschreiben, dass obwohl er oder sie zwar selten Worttests durchführt, wünschen seine / ihre Schüler*innen häufigere kleinere Vokabeltests. I26 beschrieb, dass er / sie keine Vokabeltests verwendet und dass es schlecht sei, Vokabeltests als Bewertungsgrundlage zu verwenden. Die Lehrkräfte haben sehr unterschiedliche und manchmal widersprüchliche Meinungen über das Testen von Wörtern und Wortlernen mit konkreten Worttests, und diejenigen Lehrkräfte, die Worttests zur Überprüfung des Wortschatzes der Schüler/innen verwenden, tun dies mit unterschiedlicher Häufigkeit. Die meisten Lehrkräfte, auch diejenigen, die angaben, Worttests in ihrem Unterricht zu verwenden, beschrieben auch eine kontinuierliche Bewertung des Wortschatzes durch mündliche und schriftliche Produktion, Fachdiskussionen und Thema- und Kapiteltests. Mit der Frage sollte nicht herausgefunden werden, ob die Lehrer den Wortschatz der Schüler als Grundlage für die Benotung testen, sondern vielmehr, ob die Lehrer Vokabeltests als eine Form der kontinuierlichen Bewertung zur Verbesserung des Lernens einsetzen. Viele der Antworten sind jedoch durch Unterrichtssituationen gekennzeichnet, die traditionell zur

²⁷ Ja, ich habe Worttests, aber ich bin kein Fan davon. Oft übt die Schüler*innen in der Pause kurz vorher und dann sind die Wörter schnell wieder vergessen.

Benotung verwendet werden, wie z. B. Kapiteltests, Fachgespräche, mündliche Produktion und Textproduktion.

Zweiter Abschnitt der Fragenbogenuntersuchung

Der zweite Abschnitt des Fragebogens besteht aus vier Fragen (Fragen 10-13) und beginnt mit einer kurzen Einführung und Beschreibung der Wortlernstrategie „Spaced Repetition Learning“. Sie lautet wie folgt:

„Masteroppgaven skal spesielt se på en læringsstrategi som kalles Spaced Repetition Learning. Denne strategien ble først beskrevet av psykologen Hermann Ebbinghaus i 1885, og har blitt populær i språklæringskretser på internett i nyere tid. Teknikken går i korte trekk ut på å repetere informasjon nært tidspunktet den blir glemt og styrke minnet på lang sikt. Innenfor språklæring er det en populær strategi for ordlæring. Selv om repetisjon som en ordlæringsstrategi er godt beskrevet i fremmedspråksdidaktikken, har det blitt skrevet lite om Spaced Repetition Learning i norsk didaktisk skriving. Det har heller ikke blitt gjort undersøkelser på om denne ordlæringsstrategien blir brukt i norsk skole eller hvilken effekt den har i klasserommet i den norske skolen.

I sin enkleste form kan ordkort brukes, hvor det norske ordet står på ene siden og den tyske oversettelsen står på andre siden. Når man går gjennom kortene plasserer man et kort i en eske avhengig av om man husker riktig oversettelse på ordet. I en eske ligger kort man skal repetere "snart", og i en annen eske ligger kort man skal se på lengre frem i tid. Man kan bruke flere esker og ulike tidsintervaller. Om man husker riktig kan man flytte et kort lengre frem i tid, mens om man husker feil må kortet repeteres tidligere.

Det fins også digitale programmer som bruker algoritmer basert på en egen vurdering av øvingsøkten for å avgjøre når man repetere et kort på nytt. Det mest populære programmet heter Anki: (ankiweb.net)²⁸

²⁸ "Die Masterarbeit wird sich speziell mit einer Lernstrategie namens Spaced Repetition Learning befassen. Diese Strategie wurde erstmals 1885 von dem Psychologen Hermann Ebbinghaus beschrieben und ist in letzter Zeit in Sprachlernkreisen im Internet populär geworden. Kurz gesagt, geht es bei dieser Technik darum, Informationen kurz vor dem Zeitpunkt zu wiederholen, an dem sie vergessen werden, und das Langzeitgedächtnis zu stärken. Beim Sprachenlernen ist sie eine beliebte Strategie zum Erlernen von Wörtern. Obwohl die Wiederholung als Strategie zum Erlernen von Wörtern in der Fremdsprachendidaktik gut beschrieben ist, wurde über das Spaced Repetition Learning in der norwegischen Didaktik wenig geschrieben. Es gibt auch keine Untersuchungen

Frage 10-12: Repetition und *Spaced Repetition Learning*

Die erste Frage (Frage 10 insgesamt) im zweiten Abschnitt lautet: „Har du hørt om Spaced Repetition Learning? (Eventuelt, har du kjennskap til teknikken, selv om du ikke har hørt navnet før?)“²⁹ Die zweite Frage (Frage 11) in diesem Abschnitt lautet: „Er Spaced Repetition noe du bruker i din undervisning?“³⁰. Die folgende Figur zeigt die Ergebnisse dieser Frage.

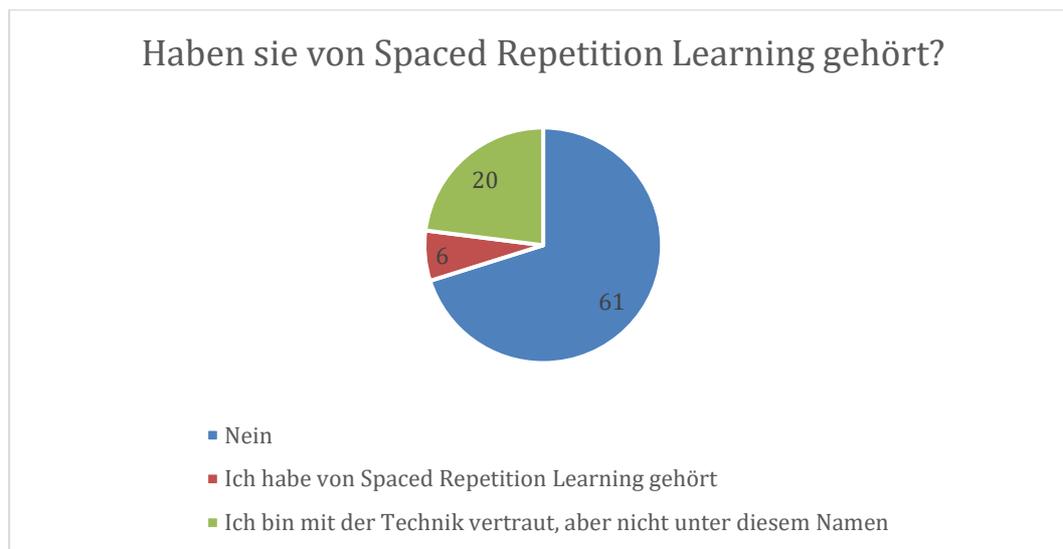
darüber, ob diese Strategie zum Erlernen von Wörtern in norwegischen Schulen verwendet wird oder welche Auswirkungen sie im Unterricht in norwegischen Schulen hat.

In der einfachsten Form können Wortkarten verwendet werden, bei denen das norwegische Wort auf der einen und die deutsche Übersetzung auf der anderen Seite steht. Wenn man die Karten durchgeht, legt man eine Karte in ein Kästchen, je nachdem, ob man sich an die richtige Übersetzung des Wortes erinnert. In einem Kästchen befinden sich Karten zum Wiederholen von "bald" und in einem anderen Kästchen Karten zum Nachschlagen in der Zukunft. Man kann mehrere Kästchen und verschiedene Zeitintervalle verwenden. Wenn man sich richtig erinnert, kann man eine Karte weiter in die Zukunft verschieben, aber wenn man sich falsch erinnert, müssen man die Karte früher wiederholen.

Es gibt auch digitale Programme, die mit Hilfe von Algorithmen, die auf einer Selbsteinschätzung der Übungsstunde beruhen, bestimmen, wann man eine Karte wiederholen muss. Das bekannteste Programm heißt Anki: (ankiweb.net) "

²⁹ Haben Sie schon von Spaced Repetition Learning gehört (oder kennen Sie die Technik, auch wenn Sie den Namen noch nie gehört haben)?

³⁰ Ist Spaced Repetition etwas, das Sie in Ihrem Unterricht verwenden?



Figur 26: Vertrautheit mit Spaced Repetition Learning

Bei Frage 11 ist es nur von Interesse, die Lehrkräfte, die die Technik anwenden, mit der Anzahl der Lehrkräfte zu vergleichen, die von der Technik gehört haben oder die sie zwar kennen, aber nicht unter dem Namen Spaced Repetition Learning. Von den 26 Lehrkräften, die in unterschiedlichem Maße mit Spaced Repetition Learning vertraut waren, setzten 10 die Technik in ihrem Unterricht ein. I44, der das Erlernen spezifischer Wortlernstrategien als eine von ihm/ihr verwendete Wortlernaktivität beschrieb und Spaced Repetition Learning als eine davon erwähnte, gab jedoch in Frage 11 an, dass er/sie Spaced Repetition Learning in seinem/ihrem Unterricht nicht verwendet. Nach Überprüfung der früheren Antworten derjenigen, die Frage 11 mit „Ja“ beantwortet haben, zeichnen sich folgende Tendenzen ab: Nur einer derjenigen, die Spaced Repetition Learning unter diesem Namen kennen, gab an, dass er/sie die Technik in seinem/ihrem Unterricht verwendet. Die übrigen 9 Befragten hatten geantwortet, dass sie die Technik kennen, aber nicht unter diesem Namen. Die Aktivitäten, die diese 9 Lehrkräfte in Frage 4 beschrieben, waren vielfältig, und nicht jede Lehrkraft gab dieselbe Antwort wie die anderen, aber um die Bandbreite der Aktivitäten zu zeigen, antworteten die Lehrkräfte mit Aktivitäten wie: Quizlet, Verwendung von Wörtern in thematischen Kontexten durch Text und mündliche Produktion, spielerisches Lernen (Wortbingo, Rätsel, Memory), Lesen, interaktive Aufgaben und die Arbeit mit „Wortbanken“ und alternativen Wortlisten.

Frage 12 besteht aus zwei Teilen und lautet wie folgt: „A) Hvilket fokus har du på repetisjon av ord i din undervisning? B) Hvilket fokus føler du elevene dine har på ord-repetisjon?“³¹

Alle Informanten haben nicht deutlich gemacht, inwieweit es die Lehrkraft, die Schüler*innen oder sowohl die Lehrkraft als auch Schüler*innen sind, die einen starken oder schwachen Fokus auf die Wiederholung im Unterricht haben. In den Fällen, in denen die Informanten geantwortet haben, dass im Unterricht stark darauf geachtet wird, ohne zu unterscheiden, ob es sich um einen starken Fokus seitens der Lehrer oder der Schüler*innen handelt, interpretiere ich, dass sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen stark darauf achten.

25 Informant*innen haben in einer Weise geantwortet, die als Hinweis darauf interpretiert werden kann, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen einen starken Fokus auf das Lernen von Wörtern haben. Mehrere Lehrkräfte machten interessante Bemerkungen darüber, warum und wie sowohl sie als auch ihre Schüler*innen einen hohen Fokus auf die Wortwiederholung legen oder beibehalten. I11 brachte beispielsweise zum Ausdruck, dass die Schüler*innen Motivation und Erfolgserlebnisse erhalten, wenn sie ihre Kompetenz durch die Kenntnis verschiedener Wörter zeigen können. I26, der zuvor geantwortet hat, dass er oder sie Spaced Repetition Learning in seinem oder ihrem Unterricht einsetzt, antwortet in Frage 12, dass die SchülerInnen gerne mit den Wortkarten spielen. I56 schreibt, dass, wenn er oder sie die Bedeutung der Wiederholung im Unterricht hervorhebt und dies begründet, die Schüler*innen diese Haltung gegenüber der Wiederholung einnehmen, eben weil sie vom Lehrer/der Lehrerin dazu angeleitet wurden. I39 schreibt, dass die Schüler*innen Wiederholungen lustig und nützlich finden. Diese Antwort stimmt jedoch nicht mit dem überein, was viele andere Informant*innen auf diese Frage geantwortet haben.

9 der Informant*innen beschreiben, dass sie selbst einen starken Fokus auf die Wiederholung legen, dass aber der Fokus der Schüler*innen darauf unterschiedlich ist. Einige beschreiben, dass es Unterschiede in der Klasse/Altersstufe/Niveau gibt, einige beschreiben, dass Schüler*innen, die motiviert sind, die Sprache zu lernen, einen starken Fokus darauf haben, während andere dies nicht tun. 23 der Lehrkräfte beschreiben, dass sie sich selbst sehr oder

³¹ A) Welchen Schwerpunkt legen Sie in Ihrem Unterricht auf die Wiederholung von Wörtern? B) Welchen Schwerpunkt, denken Sie, dass Ihre Schüler*innen auf Wortwiederholungen legen?

eher sehr stark auf die Wiederholung konzentrieren, die Schüler*innen sich aber wenig darauf konzentrieren. Typische Antworten sind hier, dass die Schüler*innen die Arbeit mit Wörtern langweilig oder unmotivierend finden. I3 und I13 schreiben, dass sie sich stark darauf konzentrieren, dass die Schüler*innen jedoch schnell ungeduldig werden, wenn sie sich stark auf die Wiederholung konzentrieren und feststellen, dass sie entweder viel Zeit mit etwas verbringen, das sie bereits kennen, oder dass sie Schwierigkeiten haben, die Wirkung der Wiederholung zu erkennen. Diese drei Erklärungen sind in den Antworten häufig zu finden: 1) Die Schüler*innen sehen den Lernwert von Wiederholungen nicht, oder finden, dass sie das schon können, was sie wiederholen. 2) Die Schüler*innen finden Wiederholungen langweilig. 3) Die Schüler*innen wiederholen unter Anleitung des Lehrers, sind sich aber entweder nicht bewusst, dass sie wiederholen müssen, oder sie sind nicht selbst motiviert.

17 der Informant*innen beschrieben auf unterschiedliche Weise, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen der Wiederholung wenig Aufmerksamkeit schenkten. Keiner der Informanten gab an, dass sie als Lehrkräfte darauf wenig Wert legten, aber dass die Schüler*innen einen hohen Wert darauf legten. Viele der Informanten waren der Meinung, dass sie sich „zu wenig“ auf die Wiederholung konzentrieren. Einige waren der Meinung, dass nicht genug Zeit dafür zur Verfügung steht, andere meinten, dass ihr Unterricht von Wiederholungen geprägt ist, wenn diese natürlich vorkommen, dass sie aber nicht unbedingt einen systematischen oder zielgerichteten Ansatz dafür haben.

I64 erklärt nicht, ob er oder sie wenig oder viel Wert auf Wiederholungen legt, betont aber, dass dies notwendig ist, da die Schüler*innen das Gelernte sehr schnell vergessen. Dies korrespondiert mit der Antwort von I68, deren Meinung ist, dass im Unterricht wenig Zeit für Wiederholungen bleibt, die Schüler*innen aber sehr schnell vergessen, und so äußern beide Informant*innen einen Bedarf oder Wunsch nach mehr Wiederholungen oder zumindest die Beobachtung, dass die Schüler*innen das Gelernte zu schnell vergessen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass fast ein Drittel der Informant*innen Spaced Repetition kannte, entweder vom Namen oder weil sie die Beschreibung der Methode kannten, aber den Namen nicht gehört hatten. Etwas mehr als ein Drittel (38 %) dieser 26 Informant*innen antwortete auf die folgende Frage, dass sie diese Technik anwenden. Somit kreuzte etwa 1 von 10 Informant*innen in diesem Fragebogen Spaced Repetition als etwas an, das sie verwenden. Auf die Frage nach dem Fokus der Lehrer*innen und ihrer Wahrnehmung des Fokus der Schüler*innen auf Wiederholung in einem allgemeineren Sinne konnten 57 von

74 Informant*innen (77 %) als stark auf Wiederholung konzentriert angesehen werden. 40 von 74 (54 %) Informant*innen beschrieben ihre Schüler*innen als wenig wiederholungsorientiert, 9 von 74 (12 %) als unterschiedlich konzentriert, oft abhängig von den Motivationen der einzelnen Klassen und Schüler*in, und 25 von 74 (33 %) als stark wiederholungsorientiert. Die von mir hervorgehobenen Gründe sind zuweilen widersprüchlich, da Wiederholungen von einigen Schüler*innen als langweilig oder unnötig empfunden werden können, während sie von anderen als unterhaltsam oder förderlich empfunden werden. Selbst unter den Informant*innen, die der Meinung waren, dass sie keinen Wert auf Wiederholungen legten, sahen viele einen Nutzen in einer verstärkten Konzentration, legten aber aus verschiedenen Gründen keinen Wert auf Wiederholungen in ihrem Unterricht. Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass mehr als 80 % der Lehrkräfte die Wiederholung als wichtig oder betont bezeichneten, während weniger als die Hälfte der Informant*innen dasselbe für ihre Schüler*innen sagen konnte.

Frage 13: Lernstrategien

Frage 13 bezieht sich allgemein auf Wortlernstrategien. Sie besteht ebenfalls aus zwei Teilen und lautet wie folgt: „A) Hvilke ordlæringsstrategier bruker du i din undervisning? B) Hvordan føler du disse fungerer for dine elever?“³²

Bei den Strategien, Techniken und Aktivitäten, die von den Informant*innen als Antwort auf diese Frage genannt wurden, ist nicht immer klar, was als Wortlernstrategie definiert werden kann und was nicht. Auch hier greife ich auf die Kategorisierung der fünf kognitiven und zwei metakognitiven Lernstrategien von Haukås und Gausland (2011) zurück und schaue, welche der von den Informant*innen genannten Strategien zu diesen Kategorien gehören könnten und wie ihre Erfahrungen mit diesen Strategien sind. Zur Erinnerung: Die kognitiven Strategien sind 1) Wiederholung und Auswendiglernen, 2) Kontextualisierung, 3) Kontrastierung und Differenzierung, 4) Visualisierung und Assoziation und 5) Strukturierung. Die metakognitiven Strategien sind 1) Organisation und Planung und 2) Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden. Bei der Analyse der Antworten ist zu beachten, dass die

³² A) Welche Wortlernstrategien verwenden Sie in Ihrem Unterricht? B) Wie funktionieren diese Ihrer Meinung nach bei Ihren Schülern?

Schüler*innen die Lernstrategien in der oben genannten Studie ohne Anleitung verwenden, während wir hier die Informant*innen fragen, welche Strategien sie im Unterricht verwenden.

Nach Haukås und Gausland (2011) ist eine Voraussetzung für die Einstufung einer Strategie als Wiederholungsstrategie, dass die Lernenden keine Änderungen an den Wörtern vornehmen, sondern sich die Wörter durch Lesen, Schreiben oder Sprechen mechanisch „einprägen“. 27 Informant*innen beschrieben, was eindeutig als Wiederholungsstrategien bezeichnet werden kann, aber die meisten Lehrer*innen beschrieben die Verwendung von Wiederholungsstrategien als eine Form des anfänglichen Lernens neuer Wörter, bevor sie später im Prozess andere Strategien anwenden. So schreibt beispielsweise I9, dass es bei der Wiederholung wichtig ist, dass die Wörter im Klassenzimmer verwendet werden, damit sie nicht isoliert gelernt werden. I65 gibt eine detaillierte Beschreibung der Wiederholung seiner / ihrer Arbeit:

«Jeg velger forskjellige aktiviteter i løpet av timen (90 min), for eks. nye ord i begynnelsen av økt, så er det fokus på noe annet, så repeterer vi de ordene igjen med hjelp av quizlet på slutten av økt. Prøver å ha variasjon i aktivitetene, og de varer kortere tid. Jeg hørte om en teknikk som sier at det er viktig å repetere ny informasjon om ca 20 min, så etter to timer, neste dag og om noen dager igjen.»³³
- I65

Auf die Frage, ob die Strategie funktioniert, deutet die Mischung der Antworten darauf hin, dass die Schüler*innen einen gewissen Druck von außen benötigen, um die Strategie anzuwenden, sofern nicht die Strategie durch spielerische Aktivitäten eingesetzt wird. I44, der zuvor beschrieben hat, wie er / sie aktiv mit dem Erlernen von Wortlernstrategien arbeitet, erklärt, dass diese Art der Arbeit mit Strategien für viele Schüler*innen ungewohnt ist und sie unmotiviert sind, aber er oder sie hofft auf eine erhöhte Motivation, wenn die Schüler*innen erkennen, dass die Techniken funktionieren. Mehrere berichten, dass Wiederholungen

³³ Ich wähle verschiedene Aktivitäten während der Unterrichtsstunde (90 Minuten), z. B. neue Wörter zu Beginn der Stunde, dann wird ein anderer Schwerpunkt gesetzt, und am Ende der Stunde wiederholen wir diese Wörter mit Hilfe Quizlett. [ich] versuche, Abwechslung in die Aktivitäten zu bringen, und sie dauern nicht lang. Ich habe von einer Technik gehört, die besagt, dass es wichtig ist, neue Informationen in etwa 20 Minuten zu wiederholen, dann nach zwei Stunden, am nächsten Tag und in ein paar Tagen noch einmal.

unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler*innen haben und dass es oft eine Frage der Motivation ist, aber auch, dass verschiedene Strategien bei verschiedenen Schüler*innen gut funktionieren.

Haukås und Gausland (2011) beschreiben Kontextualisierungsstrategien als Strategien, bei denen die Schüler*innen die Wörter in neuen Kontexten verwenden. Dies kann bedeuten, dass sie Sätze mit den Wörtern schreiben, Geschichten mit ihnen erfinden oder sie in neuen thematischen Kontexten verwenden. 14 Informant*innen beschrieben Wortlernstrategien in ihrem Unterricht, die als Kontextualisierung eingestuft werden können, oft in Form des Schreibens von Sätzen oder kurzen Texten unter Verwendung der Wörter. Mit weniger Antworten gibt es auch weniger Informant*innen, die darüber schreiben, inwieweit diese Strategie für das Erlernen von Wörtern funktioniert, aber ein / eine Informant*in, dessen Antwort ausschließlich die Kontextualisierung beschreibt, erklärt, dass er / sie diese Strategie seit 40 Jahren anwendet und gute Effekte damit erlebt. Ansonsten beschreiben die Informant*innen immer noch, dass die größte Herausforderung bei dieser Strategie, wie auch bei der Wiederholung, die Motivation und Bereitschaft der Schüler*innen ist, mit der Strategie zu arbeiten, und dass sie daher unterschiedliche Ergebnisse erzielt.

Haukås und Gausland (2011) definieren kontrastierende Strategien als Einbeziehung von Muttersprachlern und anderen Fremdsprachen in den Wortschatz, während es bei der Differenzierung um den Vergleich innerhalb der Zielsprache geht. 6 Informant*innen beschrieben Strategien, die entweder als kontrastierende oder differenzierende Strategien klassifiziert werden können. I18 und I42 beschrieben die Arbeit mit transparenten Wörtern, I19 die Arbeit mit Wörtern der Verwandtschaft oder des Erbes, I38 das Bewusstsein für Wörter in verschiedenen Sprachen, und die Antwort von I63 kann ebenfalls als eine Kontrast- oder Differenzierungsstrategie angesehen werden, wenn er / sie das Erkennen von Wörtern (z. B. in Texten) beschreibt. Dabei kann es sich um das Erkennen von Wörtern handeln, die Wörtern ähneln, die man bereits in anderen Sprachen kennt oder den Wörtern in der Zielsprache ähnlich sind.

So werden Visualisierungs- und Assoziationsstrategien bezeichnet: „Visualisering og assosiering inneholder strategier der det nye ordet blir forbundet med mentale eller reelle

bilder og med ikke-meningsfulle assosiasjoner³⁴ - Haukås und Gausland (2011). 12 Informant*innen beschrieben Visualisierungs- und Assoziationsstrategien. Unter ihnen beschrieben i#5, i#44, i#81 und i#76 die Verbindung von Wörtern und Bildern oder Zeichnungen, also den Visualisierungsaspekt. i#34 beschrieb Geschichten rund um die Wörter, zum Beispiel „Mittwoch“ ist „in der Mitte der Woche“. Darüber hinaus erwähnten fünf weitere Informant*innen Visualisierung und / oder Assoziation.

Strukturierungsstrategien werden so definiert: “I kategorien strukturering ordner eleven ordene etter ulike kriterier, eksempelvis etter grafiske, fonologiske, semantiske eller rent subjektive kriterier“ - Haukås & Gausland (2011). 7 Informant*innen haben Strategien beschrieben, die als Strukturierungsstrategien eingestuft werden können. Dabei geht es oft darum, sogenannte „Wortbanken“ anzulegen oder Wörter nach Themen zu strukturieren.

Nach Haukås und Gausland (2011) sind metakognitive Strategien Strategien, bei denen die Schüler*innen ihr eigenes Lernen und die Verwendung von Wortlernstrategien bewerten. Ein / eine Informant*in schreibt, dass er oder sie die Schüler*innen sich selbst testen lässt, was zwar nahe dran ist, aber den Nagel nicht auf den Kopf trifft, wenn es um den Einsatz metakognitiver Strategien geht. Ich habe mich auch entschieden, Antworten auszuschließen, in denen die Lehrkraft beschreibt, wie die Schüler*innen am besten lernen, sowie Antworten, die Vokabeltests oder andere von der Lehrkraft vorgegebene Tests beinhalten, da es bei den metakognitiven Strategien um die Reflexion der Schüler*innen über ihr eigenes Lernen und ihren eigenen Strategieeinsatz geht. Anhand dieser Kriterien beschrieb keiner der Informant*innen den Einsatz metakognitiver Strategien im Zusammenhang mit dem Lernen von Wörtern in ihrem Unterricht.

Eine weitere Strategie, die in Frage 13 einige Male erwähnt und in einigen anderen Fragen der Fragenbogenuntersuchung hervorgehoben wurde, sind Strategien und Aktivitäten, die mit Bewegung zu tun haben. I#44 nennt dies „Total physical response“, und diese Strategie erhält eine eigene Kategorie außerhalb der bereits erwähnten kognitiven und metakognitiven Strategien. Es ist schwierig, eine klare Antwort darauf zu erhalten, wie gut die verschiedenen Strategien nach Ansicht der Lehrkräfte funktionieren. Einige Lehrkräfte erwähnen viele

³⁴ Visualisierung und Assoziation beinhalten Strategien, bei denen das neue Wort mit mentalen oder realen Bildern und mit nicht-sinnvollen Assoziationen verbunden wird

verschiedene Strategien, andere nur wenige. Von diesen wiederum beschreiben nicht alle, ob sie der Meinung sind, dass die Strategien gut oder schlecht funktionieren. Es gibt mehr Befragte, die der Meinung sind, dass die Strategien für die Schüler*innen schlecht oder zumindest nicht gut genug funktionieren, als solche, die der Meinung sind, dass die Strategien gut funktionieren, aber man kann diesen Lerneffekt nicht bestimmten Strategien zuschreiben, wenn man bedenkt, wie die Frage gestellt wurde und wie die Befragten antworten. Eine häufige Antwort, praktisch unabhängig von den von den Informanten beschriebenen Strategien, ist jedoch, dass die Lernenden oft unmotiviert sind, die Strategien anzuwenden, und dass diejenigen Lernenden, die generell motiviert sind, die Sprache zu lernen, einen größeren Lerneffekt durch die Strategien haben als diejenigen, die nicht motiviert sind. Einige Informanten beschrieben, dass die Lernenden oft gedrängt oder beaufsichtigt werden müssen, um die Strategien anzuwenden, und mehrere Lehrkräfte beschrieben, dass sie die Lernenden entweder selbst entscheiden lassen, wie sie am direkten Wortlernen arbeiten, oder dass sie erwarten/erwünschen, dass die Lernenden dies außerhalb der Unterrichtszeit üben (z. B. zu Hause in Form von Hausaufgaben). Einige Informant*innen beschrieben auch, dass sie sich der Wortlernstrategien nicht so bewusst sind oder dass sie keine spezifischen Strategien anwenden. Einige von ihnen erklärten, dass sie entweder nach spezifischen Strategien suchten, die sie anwenden könnten, oder dass sie gerne strukturiertere Strategien eingesetzt hätten, wenn sie diese gekannt hätten.

8 Diskussion

8.1 Hypothesen und Annahmen als Fehlerquelle zur Datenerhebung

Als ich mit der Arbeit an dieser Masterarbeit begann, ging ich von einer Reihe von Annahmen aus, die in der Begegnung mit der Theorie, den Erkenntnissen aus den Lehrbüchern und der Fragebogenuntersuchung in Frage gestellt worden sind. Diese Annahmen haben die Fragen, die ich gestellt habe, geprägt und implizieren ein gewissen Bias. In diesem Abschnitt werde ich einige Annahmen vorstellen, die sich bei der Begegnung mit den Ergebnissen der Analysen und Erhebungen in der Arbeit als falsch erwiesen haben, sowie die Auswirkungen, die sie auf die Sammlung des Datenmaterials und den Prozess des Schreibens dieser Arbeit hatten.

Hypothese Nr. 1: Wiederholungen, Wortlisten und Vokabeltests durchdringen das Lernen von Wörtern im Klassenzimmer.

Diese Annahme habe ich aus meinen Erfahrungen als Deutschstudent und aus Gesprächen mit verschiedenen Deutschlehrer*innen mitgenommen, und im Laufe der Jahre, in denen ich Deutsch studiert habe, sowohl als Lehramtsstudent als auch als Schüler in der VGS und in der Grundschule, habe ich den Eindruck gewonnen, dass Vokabellisten, Vokabeltests und Auswendiglernen einen größeren Teil der Schulpraxis ausmachen, als die Fragebogenuntersuchung vermuten lässt. Auch die Analyse des Lehrbuchs zeigt, dass dies kein wichtiger Schwerpunkt ist. Das Lehrerhandbuch enthält Listen von Kernvokabeln, die die Schüler*innen kennen sollten, aber es gibt keine Ermunterung für die Schüler*innen, diese auswendig zu lernen oder für die Lehrer*innen, sie für Vokabeltests zu verwenden. In der Fragebogenuntersuchung betonten 38 von 88 Informant*innen die Arbeit mit Wortlisten als eine Aktivität, die sie zum Vokabellernen einsetzen. Nur 20 der Befragten gaben an, regelmäßig Vokabeltests zu verwenden, und mehrere erklärten, dass sie formale Tests zum Testen des Wortschatzes vermeiden, sondern dies eher im Rahmen anderer Aktivitäten tun, z. B. bei mündlichen Prüfungen oder beim Schreiben von Texten.

Hypothese 2: *Spaced Repetition Learning* wird sich als wirksame Strategie zum Erlernen von Wörtern erweisen, die auf allen Ebenen - von der Didaktik, über Lehrbücher bis hin zur eigenen Praxis der Lehrer*innen - zu wenig Beachtung findet.

In Übereinstimmung mit der Theorie und den Forschungsergebnissen, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden, ist diese spezifische Wortlernstrategie zu einem wichtigen Schwerpunkt in meinem eigenen Bewusstsein für das Thema Wortlernen und Wortlernstrategien geworden, und das Fehlen dieses Konzepts in der Fachdidaktik meines Studiengangs war genau der Auslöser für die Idee, dies als Thema für meine Masterarbeit zu verwenden. Sowohl die Lehrbuchanalyse, ein tieferes Verständnis der Fachdidaktik zu diesem Thema als auch die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung haben mir die Augen dafür geöffnet, wie nuanciert dieses Thema ist. Es ist daher naiv zu behaupten, dass eine bestimmte Wortlernstrategie, egal wie viel Forschung zu ihrer Wirkung vorliegt, als diejenige Wortlernstrategie gelten sollte, die in allen Klassenzimmern eingesetzt werden sollte, und diejenige, die am meisten eingesetzt werden sollte.

Hypothese 3: Was Lernmaterialien und Ressourcen betrifft, so ist die Norm für Fremdsprachenlehrer*innen in norwegischen Schulen ein physisches Lehrwerk, bestehend aus einem Grundbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch. Digitale Lösungen sind oft nur ein Hilfsmittel für diese.

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigen, dass digitale Lernportale in den Schulen weit verbreitet sind. Die Formulierung der Fragen nach den bevorzugten Ressourcen und Lernmaterialien der Lehrer*innen machte es daher schwierig zu entschlüsseln, welche Informant*innen physische Schulbücher, digitale Ausgaben oder vollständig digitale Online-Lernportale verwendeten. Da sich einige der Lernportale von den jeweiligen Schulbüchern, auf denen sie basieren, nicht nur in der Benutzeroberfläche, sondern in einigen Fällen auch im Inhalt unterscheiden, wurde die Beurteilung, welches Schulbuch analysiert werden sollte, erschwert. Auch war es eine Herausforderung, für die Analysen Zugang zu verschiedenen digitalen Lernplattformen zu erhalten, da diese nicht wie physische Lehrbücher in der Bibliothek ausgeliehen werden können. Daher müssen die Ergebnisse der Schulbuchanalyse vor dem Hintergrund verstanden werden, dass es große Unterschiede zwischen den verschiedenen von den Lehrern verwendeten Materialien und den darin enthaltenen Inhalten geben kann.

8.2 Zwei Grundhaltungen zum Lernen von Wörtern

Die Antworten auf alle Fragen in der Fragebogenuntersuchung waren sehr unterschiedlich. Die Praktiken und Einstellungen der Lehrkräfte zum Erlernen von Wörtern können so unterschiedlich sein, dass es selbst bei 88 Antworten schwierig war, die Ergebnisse zu

kategorisieren und Trends zu erkennen. Einige Informant*innen äußerten sich kritisch über die Art und Weise, wie die Fragen gestellt wurden, und darüber, ob das Lernen von Wörtern als etwas anderes als das Sprachenlernen im Allgemeinen angesehen werden kann. Andere Informant*innen berichteten über eine breite Palette von Aktivitäten, Strategien und Ansätzen zum Erlernen von Wörtern. Einige Unterschiede in den Antworten können als zwei grundsätzliche Haltungen zum Konzept des Wortlernens interpretiert werden.

- 1) Das Erlernen von Wörtern kann nicht als etwas vom Sprachenlernen Getrenntes betrachtet werden. Ein Unterricht, der zum Spracherwerb beiträgt, trägt zum Erlernen von Wörtern bei und umgekehrt.
- 2) Das Erlernen von Wörtern ist ein Teil des Sprachenlernens, der von anderen Elementen des Sprachenlernens getrennt ist, der spezifisch geübt werden kann und seinen eigenen Platz im Sprachunterricht hat, getrennt von anderen Unterrichtsaktivitäten.

Diese beiden Haltungen können Extreme auf einer gleitenden Skala sein, auf der jede*r Lehrer*in mehr oder weniger zu der einen oder anderen Seite neigt. Ist diese Unterscheidung angemessen, und ist der eine Standpunkt richtiger als der andere? Was könnte der Grund dafür sein, dass einige Lehrer*innen eine starke Präferenz für den einen Ansatz haben, während andere eine starke Präferenz für den anderen haben? Bjørke & Haukås (2020, S. 20-23) beschreiben, wie das Fremdsprachenlehren in modernen Fremdsprachen (Deutsch, Spanisch oder Englisch, im Gegensatz zu Altgriechisch oder Latein) seit Mitte des 20. Jahrhunderts mehrere Paradigmenwechsel durchlaufen hat. Während früher der Schwerpunkt auf Grammatikregeln, deklarativem Wissen über die Sprache und dem Auswendiglernen von Tabellen und Wörtern lag, hat sich dies allmählich zu einem Schwerpunkt auf kulturellem und interkulturellem Verständnis, kommunikativer Kompetenz und der Fähigkeit, die Sprache anzuwenden, anstatt sie zu erklären, verschoben. Einige Merkmale des alten Fremdsprachenunterrichts haben sich als hartnäckig erwiesen und sind auch im modernen Fremdsprachenunterricht noch vorhanden, wie z. B. die Konzentration auf deklarative Grammatikkenntnisse. Diese langen Linien der Prioritätensetzung im Fremdsprachenunterricht erklären möglicherweise die Stellung des Wortlernens im heutigen Fremdsprachenunterricht. Bjørke (2020, S. 165-166) hingegen beschreibt einen anderen Trend, wenn es um die historische Perspektive geht, wo der Fokus auf expliziten Wortunterricht seit den 1980er Jahren zugenommen hat, und dass man sieht, wie sich dieser Wortunterricht auch positiv auf die kommunikativen Fähigkeiten auswirkt

Es besteht kein Zweifel daran, dass ein Wortschatz, ob gut oder schlecht, vorhanden sein muss, um eine Sprache verwenden zu können. Viele assoziieren jedoch Aktivitäten, die sich auf das Lernen von Vokabeln konzentrieren, mit dem Wort „pugging“, ein Wort, das für viele im Fremdsprachenunterricht eine negative Konnotation hat. Aufgrund dieser Assoziationen können Aktivitäten, die sich speziell auf das Erlernen von Wörtern konzentrieren, als veraltet oder als etwas Überbleibsel aus einer Zeit angesehen werden, in der das Aufzählen Wechsel-Präpositionen und nicht die Fähigkeit, ein Gespräch in der Zielsprache zu führen, der Schlüssel zu einer guten Note war.

Eine Lehrkraft, die sich im Extremfall der Grundhaltung 1 befindet, wird ihren Unterricht durch das Lesen von Texten, spontane und vorbereitete Dialoge, Höraufgaben und das Verfassen von Texten prägen. Wenn diese Lehrkraft der Meinung ist, dass der Wortschatz eines Schülers oder einer Schülerin ein Defizit aufweist, besteht die Lösung in mehr Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören in der Zielsprache.

Schauen wir uns die gegenteilige Grundhaltung an. Die Lehrkraft mit dieser Grundeinstellung sieht das Erlernen von Wörtern als eine von z. B. kommunikativen Fähigkeiten getrennte Fähigkeit an. Wenn diese Lehrkraft feststellt, dass ein Schüler oder eine Schülerin Probleme mit dem Wortschatz hat – sei es, dass er/sie bei schriftlichen Aufgaben ohne Hilfsmittel Wörter nicht findet, dass er/sie das fehlende Wort nicht findet, das er/sie braucht, um einen Satz in einem mündlichen Test zu vervollständigen, oder dass er/sie Schwierigkeiten hat, den Inhalt einer Höraufgabe zu verstehen, weil er/sie die Wörter nicht erkennt und versteht – wird diese Lehrkraft eine Reihe von Unterrichtsaktivitäten Betracht ziehen oder Übungen in ausgeben, die der Schüler oder die Schülerin in seiner/ihrer Freizeit durchführen kann, um gezielt am Wortschatz zu arbeiten. Ausgehend von den Ergebnissen in Kapitel 7 kann dies auf verschiedene Weise geschehen: Vokabeltests, Vokabellisten zum Üben, Vokabellernprogramme wie Quizlet, explizites Vermitteln von Vokabellernstrategien, „glosestafett“, Gedächtnisspiele, und die Strukturierung eigener Wortlisten sind nur einige davon.

Bei der Darstellung dieser beiden Grundhaltungen mache ich den Vorbehalt, dass es sich um eine Vereinfachung eines nuancierten und komplexen Themas handelt und dass eine Lehrkraft nicht unbedingt in die eine oder andere Gruppe passt. Man soll auch nicht sagen, dass der eine Ansatz besser ist als der andere, oder dass der beste Ansatz irgendwo dazwischen liegt. Vielmehr handelt es sich um eine Verallgemeinerung der verschiedenen

Praktiken von Lehrkräften und um Unterschiede in ihren Einstellungen und Herangehensweisen an das Erlernen von Wörtern, und wie, die sich durch die historische Entwicklung der Rolle von Fremdsprachen in der Schule erklären lassen.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob Lehrer*innen, die im Namen der Modernität traditionelle Wortlernaktivitäten grundsätzlich vermeiden, sich nicht selbst benachteiligen, wenn sich traditionelle Wortlernaktivitäten als wirksam erweisen. Ich verweise z.B. auf die Ergebnisse der Studien in 4.2. Gleichzeitig sollte man vorsichtig sein mit der Annahme, dass alle Aktivitäten, bei denen das Wortlernen im Vordergrund steht, gleich gut sind. Die beiden Ansätze als parallele Ansätze im Unterricht funktionieren können, indem z. B. schreib-, lese- und sprechzentrierte Aktivitäten eingesetzt werden, um die Wortschatztiefe der Schüler*innen und ihre Fähigkeit, den vorhandenen Wortschatz zu nutzen, zu entwickeln, während punktzentrierte Wortlernaktivitäten eine ausreichende Wortschatzbreite sicherstellen.

In der Fragebogenuntersuchung waren die Informant*innen, die eine breite Palette von Aktivitäten mit dem Schwerpunkt Wortlernen eingesetzt haben, am häufigsten mit dem Lerneffekt unzufrieden. Das soll nicht heißen, dass Aktivitäten zum Erlernen von Vokabeln prinzipiell nicht funktionieren. Häufig wurden die Lernmotivation der Schüler*innen, das Gefühl der Beherrschung und der Spaß an den Aktivitäten als mögliche Gründe dafür genannt, dass die Aktivitäten nicht den gewünschten Effekt erzielten, und vielleicht ist die Lernmotivation der Schüler*innen ein größerer Faktor dafür, ob die Schüler*innen tatsächlich einen guten Wortschatz entwickeln, als die Zeit, die sie mit solchen Aktivitäten verbringen.

8.3 Wozu verleiten die Schulbücher die Lehrkräfte?

Die Ergebnisse der Analyse können nur in sehr begrenztem Maße etwas darüber aussagen, wozu die Lehrbücher als Ganzes die Fremdsprachenlehrer*innen in ihrem Unterricht anleiten. *Leute* ist nur eines von vielen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Es ist das größte Lehrwerk auf dem Markt und das beliebteste bei den befragten Informant*innen. Es handelt sich jedoch um ein Lehrbuch, das vor dem neuen Lehrplan erstellt wurde, und neuere Lehrbücher können Elemente enthalten, die mit der aktuellen Forschung und den jüngsten Entwicklungen in der Fachdidaktik und im Fremdsprachenunterricht an norwegischen Schulen übereinstimmen. Darüber hinaus habe ich nur zwei Kapitel in zwei Büchern des Lehrbuchs tief analysiert, und die digitale Lernplattform, die einige Schulen anstelle der Lehrbücher verwenden, kann sich in Inhalt und Struktur unterscheiden. Um endgültige Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, was die Lehrbücher als Grundlage für das Lernen von

Wörtern bieten, sind mehr und umfangreichere Analysen mehrerer verschiedener Lehrbücher erforderlich.

Dennoch erleichtert *Leute* weitgehend das Lernen von Wörtern als positiven Nebeneffekt der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. In den Aufgaben des Lehrbuchs sollen die Schüler*innen den Inhalt der Texte diskutieren und verarbeiten, die Texte mit Fokus auf bestimmte Schlüsselwörter lesen, die Schlüsselwörter in ihren eigenen Dialogen, Texten und dergleichen wiederverwenden. Wenn das Lehrbuch einen expliziteren Schwerpunkt auf das Lernen von Wörtern legt, geschieht dies in der Regel in Form von Visualisierungen und Assoziationen, die mit dem thematischen Inhalt der Texte und Kapitel verbunden sind (siehe 6.5.1). Eine Methode des Wortlernens, die in mehreren der Aufgaben in den analysierten Kapiteln wiederkehrt, waren Strukturierungsaufgaben. Dies geschah häufig im Zusammenhang mit Wörtern, die in den Texten eine bestimmte grammatische Funktion haben, wie z. B. Hilfswörter, Bindewörter in Sätzen und Wörter verschiedener Wortklassen. Das Basisbuch trägt nur wenig dazu bei, das Bewusstsein der Schüler*innen dafür zu schärfen, wie sie Wörter lernen sollten, indem sie ermutigt werden, ihre Mehrsprachigkeit und ihr Vorwissen zu nutzen, um Wörter zu erraten. Im dritten Jahr des Deutschunterrichts scheint dieses Bewusstmachen zu schwinden. Die ausschließliche Verwendung des Lehrbuchs zur Planung und Organisation des Unterrichts führt zu einem Jahr, in dem das Lernen von Wörtern und Strategien zum Erlernen von Wörtern kaum im Vordergrund steht.

Man könnte sagen, dass das Grundbuch allein wenig Metakognition oder Bewusstsein für das Wortlernen fördert. Dies könnte aufgrund des Alters der Schüler*innen, ihrer Reflexionsfähigkeit und der Notwendigkeit einer engen Betreuung bei der Auswahl der Sprachlernaktivitäten beabsichtigt sein, aber dies lässt sich anhand dieser einen Buchreihe nicht definitiv sagen. Diese Hypothese kann anhand der Momente-Reihe überprüft werden, die ein ähnliches Lehrwerk für Deutsch in der VGS darstellt.

Das Lehrerhandbuch enthält einige Ressourcen, die einen expliziteren Unterricht zum Erlernen von Wörtern fördern. Dies geschieht in Form von Wortkarten und Listen des Kernwortschatzes, die die Lehrkraft verwenden und den Unterricht danach ausrichten kann. Der Lehrerhandbuch sagt jedoch wenig darüber aus, wie dies im Unterricht umgesetzt werden sollte, was voraussetzt, dass die Lehrkraft über Kenntnisse über wirksame Wortlernstrategien verfügt. Es scheint, dass *Leute* es weitgehend vermeidet, Vorschläge zu machen, wie der Wortschatz neben den Aufgaben und Texten des Basisbuchs konkret bearbeitet werden kann.

In den Antworten auf die Fragebogenuntersuchung kam häufig zum Ausdruck, dass die Schüler*innen Wörter schnell vergessen. Wenn man die Theorien von Ebbinghaus über die Vergessenskurve (siehe 4.1) hervorhebt, wird deutlich, dass die Wiederholung im Laufe der Zeit eine zentrale Rolle spielt, um sich das Gelernte zu behalten. Auf den ersten Blick scheint das Lehrbuch keine gute Lösung für dieses Problem zu bieten. Am ehesten wird die Wiederholung durch die schriftlichen Aufgaben am Ende jedes Kapitels gefördert, aber sie wiederholen nur den Inhalt des Kapitels, und weder das Lehrerhandbuch noch das Lehrbuch scheinen darauf einzugehen, wie man den Lernstoff über ein oder mehrere Jahre hinweg wiederholen kann.

8.4 Aktivitäten zum Wortlernen

Die beliebtesten Aktivitäten zum Erlernen von Wörtern in der Fragebogenuntersuchung waren diejenigen, die ein Element von Spaß und Spiel beinhalteten, sowie Aktivitäten mit digitalen Wortlernwerkzeugen wie *Quizlet*, *Duolingo* und *Blooket*. Unter diesen war *Quizlet* viel beliebter als die anderen. Es ist interessant zu fragen, was genau den großen Reiz von *Quizlet* ausmacht und wie gut der Lerneffekt des Werkzeugs ist. Einerseits ist *Quizlet* einfach einzurichten. Wenn man eine Wortliste und Zeit am Ende einer Unterrichtsstunde hat, kann man Zeit für *Quizlet* einplanen. Es ist einfach zu benutzen, und den Fragebogenuntersuchung zufolge ist es eine Aktivität, die die Schüler*innen gerne machen. Einige Informant*innen waren jedoch der Meinung, dass die Schüler*innen bei der Arbeit mit *Quizlet* „nicht viel nachdenken“, und die Informant*innen glaubten nicht, dass die Schüler*innen durch die Verwendung des Tools viel lernten. Viele der beliebtesten Aktivitäten, die für das Lernen von Wörtern genannt wurden, haben gemeinsam, dass sie einfach zu benutzen, leicht in den Unterricht einzubauen, zugänglich und bei den Schüler*innen beliebt sind.

Deutschlehrer*innen haben oft viel für jede Unterrichtsstunde zu planen, und es ist nicht unbedingt falsch, sich für die nächstliegende, einfachste und beliebteste Lösung zu entscheiden, wenn dies bedeutet, dass mehr Arbeit in andere Aspekte des Unterrichts investiert werden kann. Dies gilt trotz einiger der Probleme, die die Informant*innen selbst in Bezug auf *Quizlet* und ähnliche Programme beschrieben haben, und auf jeden Fall, wenn man andere, potenziell effektivere Strategien, Aktivitäten und Ressourcen für das Lernen von Wörtern nicht kennt oder nicht weiß, wo sie zu finden sind.

8.5 Bewertung und Testen

Die Informant*innen waren geteilter Meinung über die Bedeutung und Wichtigkeit des Testens des Wortschatzes der Schüler*innen. Im Zusammenhang mit der Diskussion über das Testen werden zunächst einige wichtige Konzepte im Zusammenhang mit der Bewertung vorgestellt. Fjørtoft (2016, S. 51-52) beschreibt den Unterschied zwischen „high-stakes“ und „low-stakes“ Bewertungen. Schüler*innen werden ständig bewertet, aber einige Bewertungen sind wichtiger als andere. Die Bewertung, die eine Lehrkraft jeden Tag im Klassenzimmer vornimmt, indem sie die Schüler*innen im Klassenzimmer beobachtet, kann als „low-stakes“ bezeichnet werden und hat wenige negative Folgen für die Schüler*innen, während sie positive Folgen für die Fähigkeit der Lehrkraft haben kann, das Lernen der Schüler*innen zu bewerten. Ein Beispiel für eine Bewertung mit „high stakes“ sind Examen, Semestertests und andere Benotungsprüfungen. Dem Schüler/der Schülerin wird eine Note zugewiesen, um seine/ihre Kompetenz formal nachzuweisen, aber diese Beurteilungen berücksichtigen oft nicht, wie der Schüler/die Schülerin sein/ihr Lernen reguliert oder welche Urteile er/sie fällt. Fjørtoft (2016, S. 41) erörtert ein weiteres wichtiges Bewertungskonzept: formative Bewertung. Dabei handelt es sich um eine Bewertung, die Lehrkraft und Schüler*innen durchführen, um den eigentlichen Lernprozess zu unterstützen und zu bewerten, während er stattfindet.

Bei der Formulierung der Frage, ob die Lehrkräfte Vokabeltests durchführen, habe ich versucht, die Frage so offen zu gestalten, dass die Lehrkräfte sowohl antworten, ob sie Vokabeltests durchführen, als auch, ob sie dies tun, um das Lernen zu bewerten oder um eine summative Bewertung der Kompetenzen der Schüler*innen vorzunehmen. Aus den Antworten auf die Fragebogenuntersuchung geht hervor, dass viele glauben, sie seien nur gefragt worden, ob sie eine summative Einstufung mit Vokabeltests vornehmen. Einige haben ausdrücklich erklärt, dass sie dies nicht tun, weil es nicht gut sei, zu bewerten, wie gut ein Schüler/eine Schülerin bei einem Vokabeltest oder ähnlichem abschneidet. Mit anderen Worten, aufgrund der offenen Fragestellung ist es möglich, dass die Fragebogenuntersuchung kein gutes Bild darüber vermittelt, ob die Lehrkräfte formative Bewertungen des Wortschatzes der Schüler*innen und der damit verbundenen Lernprozesse vornehmen. Meine Wortwahl könnte die Lehrkräfte dazu verleitet haben, an „high-stakes“ summative Bewertungen zu denken. In jedem Fall ist es wahrscheinlich ungünstig, regelmäßig benotete Vokabeltests durchzuführen, da man nicht will, dass die Schüler*innen die Vokabeln für einen Test nur um der Note willen lernen. Damit bleibt die Frage unbeantwortet, wie viele

Lehrkräfte formative Beurteilungen des Wortschatzes vornehmen, wie sie dies tun, und ob die Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst zu bewerten. Dies sollte in einer Folgestudie eingehender untersucht werden.

Einige Informant*innen beschrieben hingegen kreative Methoden, mit denen sie und auch ihre Schüler formative Bewertungen durchführen. Zum Beispiel gibt Quizlet, das sich als beliebtes Werkzeug für die Arbeit mit Vokabeln erwiesen hat, den Schüler*innen ein direktes Feedback darüber, wie gut sie sich im Moment erinnern (einige Lehrer*innen beschrieben, dass sie Quizlet fast in jeder Unterrichtsstunde einsetzen, oft weil die Schüler*innen selbst Spaß daran haben, Quizlet zu benutzen). Ein Informant/eine Informantin beschrieb, dass er/sie ein bis mehrere Male im Laufe eines Unterrichtsjahres eine Unterrichtsstunde abhält, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Vokabellernen und den Einsatz von Vokabellernstrategien zu bewerten, aber diese Antwort stach als einzige dieser Art hervor. Betrachtet man die beiden von Haukås und Gausland (2011, vgl. 4.3) erwähnten metakognitiven Lernstrategien, dann ist die Organisation und Planung von Lernstrategien und die Bewertung des Lernens sowohl eine Art Test des Wortlernens als auch eine formative Bewertung, die die Schüler*innen selbst vornehmen können. Beim Spaced Repetition Learning mit Wortkarten z.B., wie in 4.2 beschrieben, können die Lernenden beispielsweise eine formative Bewertung ihres Wortlernens vornehmen, wenn sie entscheiden, ob sie sich das Wort gemerkt haben und wie lange es dauern sollte, bis sie sich die gleiche Karte das nächste Mal ansehen.

8.6 Langfristiges Lernen von Wörtern

Sprachenlernen ist nicht wie Fahrradfahren lernen. Wenn man einen Ausdruck in der Zielsprache einmal gelernt hat, heißt das noch lange nicht, dass man ihn auch in einer Woche, einem Monat oder einem Jahr noch weiß. Ich vergesse sogar hin und wieder den Namen von Dingen in meiner Muttersprache. Schüler*innen vergessen schnell. Dies ist die Einstellung vieler der Informant*innen in den Fragebogenuntersuchung, und ein großes Problem ist das, was ein Informant/eine Informantin als „Learning for the test“ bezeichnete. Die Schüler*innen lernen das, was sie lernen müssen, um bei der nächsten Kapitelprüfung erfolgreich zu sein. Nehmen wir an, das Thema des Kapitels ist Urlaub. Wenn die Schüler*innen dieses Vokabular zum Thema Urlaub in den nächsten Kapiteln und für die nächsten Tests nicht benötigen und kein Interesse daran haben, dieses Vokabular zu behalten oder daran zu arbeiten, werden sie es vergessen. Ein Wort nicht zu kennen oder sich nicht zu

merken, kann den Schüler*innen beim Sprechen oder Schreiben in der Zielsprache Steine in den Weg legen, so dass sie, wenn sie Monate später gefragt werden, was sie im Urlaub gemacht haben, vielleicht gar nichts sagen können. Wir sollten uns fragen, ob wir Deutsch unterrichten, damit die Schüler*innen in Tests gut abschneiden, oder damit sie das Gelernte später im Leben anwenden können. Wenn das letzte, sollte es im Interesse der Deutschlehrer*innen liegen, dass die Formulierungen und Themen aus dem ersten Kapitel auch bei der Arbeit mit den Kapiteln 3 und 6 verwendet werden. In Leute wird Am ehesten dies in dem Ich-Buch berücksichtigt, das während der gesamten Unterrichtsjahre geschrieben wird. Wenn die Lehrkraft daran interessiert ist, die Themen, Wörter und Formulierungen aus den vorangegangenen Unterrichtseinheiten und Kapiteln zu wiederholen oder zu verwenden, muss sie diese in den Unterricht und/oder die Wortlernaktivitäten selbst einbeziehen.

Können ein Spaced-Repetition-System oder andere Strategien zum Erlernen von Wörtern dieses Problem auf gute Weise lösen? Zunächst sollten wir uns mit den Nachteilen befassen. Beim Spaced Repetition Learning ist es nicht erforderlich, dass die Lernenden die Lernwörter in nennenswertem Umfang kognitiv verarbeiten. Was Spaced Repetition jedoch tut, ist, ihnen die Lernwörter aus früheren Sitzungen zu zeigen, und auf diese Weise können sie alte Lerninhalte wiederholen, ohne dass die Lehrkraft Urteile fällen und sich die Arbeit machen muss, zu entscheiden, was zu wiederholen ist und wann. Das System nimmt der Lehrkraft diese Aufgabe ab. Wenn man kritisch gegenüber einer Wortlernstrategie ist, die wenig kognitive Verarbeitung erfordert, kann man Spaced Repetition Learning mit anderen Strategien kombinieren, z. B., indem man die Wörter in einem sinnvollen Kontext verwendet oder versucht, Assoziationen mit dem Lernwort zu wecken. Die Wirkung des Spaced Repetition Learning wurde in internationalen Untersuchungen nachgewiesen (siehe 4.2), allerdings in diesen Studien bei älteren und möglicherweise motivierteren Lernenden als bei norwegischen Schüler*innen in Grundschulern. Es wäre interessant zu sehen, wie sich unterschiedliche Ansätze und Strategien auf die Fähigkeit norwegischer Fremdsprachenlerner auswirken, sich an gelernte Wörter zu erinnern und diese auch längerfristig anzuwenden.

8.7 Wortlernstrategien

Es gibt einen Kommunikations- und Interpretationsprozess vom Lehrplan zum Klassenzimmer:

1. An der Spitze steht der Lehrplan, der die ultimative öffentliche Anleitung dafür ist, was Schüler*innen lernen sollen.

2. Die Lehrerausbildung und die Fachdidaktik müssen auf der Grundlage der Forschung zum Sprachenlernen und der Anforderungen des Lehrplans die Ressourcen und Kompetenzen bereitstellen, die die Lehrer*innen benötigen.
3. Die letzte Ebene vor den Schüler*innen ist die Lehrkraft, die die Kompetenzen aus der Lehrerausbildung mitbringt, aber auch ihre eigenen Interpretationen und Bewertungen des Lehrplans und der Fachdidaktik. Auch die in der Schule verwendeten Lehrbücher können auf dieser Ebene angesiedelt werden.

Schauen wir uns nun das Konzept der Wortlernstrategien in diesem Vermittlungsprozess an. Wie in Kapitel 2 gesehen, erwähnt der Lehrplan Wortlernstrategien nicht explizit, aber er hat als Lernziel, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollen, relevante Lernstrategien zu verwenden, und als zentralen Wert, dass die Schüler*innen in der Lage sein sollen, kritisch über ihre eigene Verwendung von Strategien nachzudenken. Die Fachdidaktik (siehe 3.6) beschreibt, wie die explizite Vermittlung von Wortlernstrategien im Unterricht eingeführt werden kann. Auf der letzten Ebene, basierend auf der Lehrbuchanalyse in dieser Studie, sehen wir, dass Wortlernstrategien bis zu einem gewissen Grad behandelt werden, aber nur wenige Ressourcen und Anleitungen für Lehrer*innen in diesem Lehrwerk gegeben werden, wie sie dies in ihrem Unterricht umsetzen können. Aus der Fragebogenuntersuchung geht auch hervor, dass nur wenige eine bewusste Beziehung zu Wortlernstrategien haben. Viele der Informant*innen gaben an, dass sie Wortlernstrategien eingesetzt hätten, wenn sie genügend Wissen über verschiedene Strategien gehabt hätten, dass sie aber nicht über dieses Wissen verfügen. Also gibt es in diesem Kommunikationsprozess ein Kommunikationsversagen.

Auch die Studie von Haukås und Gausland (2011) zeigt, dass die Schüler*innen bei der Wahl der Wortlernstrategien weitgehend sich selbst überlassen sind und auch nur wenige Wortlernstrategien wählen, abgesehen davon, dass die von ihnen gewählten Strategien wenig kognitive Verarbeitung des Lernstoffs erfordern. Die Fachdidaktik bietet einen guten Rahmen und Beschreibungen für die explizite Arbeit mit Wortlernstrategien, aber in der Fragebogenuntersuchung unter 88 deutschen Lehrkräften hat nur eine von ihnen die explizite Arbeit mit Wortlernstrategien beschrieben. Spaced Repetition Learning als Wortlernstrategie, die im Mittelpunkt dieses Masterstudiengangs steht, ist nur eine Strategie, die weder in den Fachdidaktiken noch in den Lehrbüchern zu finden ist. Lehrer*innen, die sich intensiver mit Wortlernstrategien beschäftigen wollen, müssen selbst nach konkreten Strategien suchen, die sie anwenden können, und herausfinden, wie sie diese im Unterricht einsetzen können.

Insbesondere die beiden Kategorien metakognitiver Strategien zum Erlernen von Wörtern werden auf allen Kommunikationsebenen kaum behandelt, und die Strategien scheinen auch den befragten Lehrkräften nicht vertraut zu sein.

9 Abschließende Überlegungen

Als ich mich entschied, mich in meiner Masterarbeit mit dem *Spaced Repetition Learning* zu beschäftigen, lag das daran, dass es sich dabei um eine Technik, Struktur und Strategie für das Erlernen von Wörtern handelt, zu der ich in meinem eigenen Sprachenlernen eine Beziehung hatte, die ich aber während meines Studiums weder in der Deutschlehrausbildung noch in der Praxis gesehen habe. Ich wollte herausfinden, ob diese Technik von Lehrer*innen verwendet wird, wie viele sie anwenden und welche anderen Wortlernstrategien die Lehrer*innen verwenden.

Stattdessen stellte sich heraus, dass nur wenige eine bewusste Beziehung zu Wortlernstrategien haben, und viele, die eine bewusste Beziehung zu ihnen haben, haben Schwierigkeiten, sie im Unterricht umzusetzen. Und nicht nur das: Unter den Lehrer*innen herrscht Uneinigkeit darüber, wie wichtig es ist, sich im Unterricht auf das Lernen von Wörtern zu konzentrieren. Es kann als ein Tauziehen zwischen zwei unterschiedlichen Einstellungen zum Wortlernen und zwei unterschiedlichen Auffassungen darüber, wie Wortlernen in einer Unterrichtssituation stattfinden kann oder sollte, wahrgenommen werden. Auf der einen Seite können die Pflichtlektüre der Lehrerausbildung und Lehrbücher den Eindruck erwecken, dass das Lernen von Wörtern hauptsächlich als Folge des Lesens, Schreibens und Sprechens stattfinden sollte. Gleichzeitig deuten der Lehrplan, die Forschung und die Didaktik darauf hin, dass effektiven Strategien zum Erlernen von Wörtern mehr Raum gegeben werden sollte, während gleichzeitig den Schüler*innen beigebracht wird, ihr eigenes Lernen und die Wahl ihrer Strategien kritisch und evaluierend zu betrachten. Diese Ambiguität, die sich auf verschiedenen Ebenen ergibt, führt nicht nur zu sehr unterschiedlichen Ansätzen im Deutschunterricht in der Praxis, sondern schafft auch Herausforderungen bei der Festlegung von Konzepten und Definitionen für die Diskussion dieser Themen und die Bestimmung des weiteren Vorgehens in diesem Bereich. Zum Beispiel könnte man zwischen implizitem und explizitem Wortlernen unterscheiden, ebenso wie zwischen implizitem und explizitem Grammatikunterricht. Gleichzeitig gibt es keinen Grund, warum diese beiden Ansätze nicht in Kombination verwendet werden können.

Es ist nicht die Absicht, hier Stellung zu beziehen, ob es besser ist, das Lernen von Wörtern auf die eine oder andere Weise zu üben. Es sollten jedoch mehr Lehrbücher, auch für die VGS, daraufhin analysiert werden, wie sie das Lernen von Wörtern und den Einsatz von Strategien anleiten, Studien sollten die Wirkung verschiedener Aktivitäten mit dem

Schwerpunkt Wortlernen untersuchen, nicht zuletzt, wie gut das Lernen langfristig funktioniert, und es sollten Ressourcen mit einer größeren Auswahl an spezifischen Wortlernstrategien und -aktivitäten geschaffen werden, damit Lehrkräfte, die sich dafür entscheiden, explizites Wortlernen zu implementieren, darüber informiert sind und Zugang zu guten Ressourcen dazu haben. Es ist auch wichtig, daran zu denken, dass der Lehrplan von den Schüler*innen verlangt, effektive Lernstrategien zu verwenden, aber auch diese Lernstrategien zu erforschen und kritisch zu betrachten.

Litteraturverzeichnis

- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2017). Leute 8: tysk nivå 1 for ungdomstrinnet. Aschehoug.
- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2018). Leute 10: tysk nivå 1 for ungdomstrinnet. Aschehoug.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020A). Lesing i fremmedspråk. In C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg., S. 141-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2020B). Muntlige ferdigheter. In C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg., S. 84-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. (2020). Muntlige ferdigheter. In C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg., S. 163-183). Cappelen Damm Akademisk.
- Bower, J. V., & Rutson-Griffiths, A. (2016). The relationship between the use of spaced repetition software with a TOEIC word list and TOEIC score gains. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1238–1248. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1222444>
- Chukharev-Hudilainen, E., & Klepikova, T. A. (2016). The effectiveness of computer-based spaced repetition in foreign language vocabulary instruction. *CALICO Journal*, 33(3), 334–354. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.26055>
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, von Herm. Ebbinghaus. Duncker & Humblot, 1885
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i høyskolen* (3. Ausg.). Fagbokforlaget.
- Knight, B. (2018, 11. Oktober). How long does it take. *Cambridge*. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/10/11/how-long-learn-language/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Udir-1-2022) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rana, T., Laoteppitaks, C., Zhang, G., Troutman, G., & Chandra, S. (2020). An Investigation of Anki Flashcards as a Study Tool Among First Year Medical Students Learning

Anatomy. *The FASEB Journal*, 34(S1), 1–1.

<https://doi.org/10.1096/fasebj.2020.34.s1.09736>

Tabibian, B., Upadhyay, U., De, A., Zarezade, A., Schölkopf, B., & Gomez-Rodriguez, M. (2019). Enhancing human learning via spaced repetition optimization. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 116(10), 3988–3993.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1815156116>

Vilå, X. L. (2020). Læremidler i fremmedspråksfaget. In C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Ausg., S. 304-323). Cappelen Damm Akademisk.

Wyner, G. (2014). *Fluent forever* (4. Ausg.) Harmony Books.

Utdanningsdirektoratet. (2020A). *Kjennetegn på måloppnåelse – Fremmedspråk nivå 1*.

Geholt am 07.03.2023 aus [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--fremmedsprak-niva-i/)

[trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--fremmedsprak-niva-i/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--fremmedsprak-niva-i/)

Utdanningsdirektoratet. (2020B). *Kjennetegn på måloppnåelse – Fremmedspråk nivå 2*.

Geholt am 06.04.2023 aus [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii/)

[trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii/)

Anhang 1: Fragebogen

Ordlæring i tysk som fremmedspråk

Hei!

Jeg er en masterstudent på lektorutdanningen ved UiT og har tysk som hovedfag. Jeg skal skrive en masteroppgave om ordlæringsstrategier med en praktisk vinkling. Derfor ønsker jeg å få så mange svar som mulig fra tysklærere i den norske skolen om ulike tilnæringsmåter til ordlæring. Jeg har laget denne anonyme spørreundersøkelsen, og om du hadde tatt deg **bare fem minutter** til å svare på den, hadde det vært til stor hjelp for meg. Tusen takk for tiden din.

* Obligatorisk

Undervisning med fokus på å forbedre ordforråd

I denne delen skal du svare på hvilke klassetrinn og nivå du underviser på, hvor stor rolle ordinnlæring har i undervisningen, og hvilke ressurser du bruker.

1. Har du formell utdanning som tysklærer? *

- Ja
- Nei

2. Når har du jobbet som lærer i tysk som fremmedspråk? *

- Jeg jobber som lærer i tysk som fremmedspråk nå
- Det er mindre enn 2 år siden jeg jobbet som tysklærer
- Det er mindre enn 5 år siden jeg jobbet som tysklærer
- Det er mer enn 5 år siden jeg jobbet som tysklærer

3. På hvilket trinn og nivå underviser du tysk? (Hvor har du undervist om du ikke underviser i tysk nå) *

8. Trinn

9. Trinn

10. Trinn

VGS tysk nivå 1

VGS tysk nivå 2

VGS tysk nivå 3 (fordypning)

Annet

4. Hva slags aktiviteter anser du som aktiviteter som bidrar til ordlæring *

5. Hvor mye fokus legger du på slike aktiviteter i din tysk-undervisning? Prøv å estimer hvor mye tid per dobbeløkt (90 minutter) som brukes på ordlæringsaktiviteter i snitt. *

6. Hvilke lærebøker og læremidler bruker du/skolen? *

7. Bruker du lærebøkene som en ressurs til eksplisitt ordlæring og gloselæring? Om ja, hvordan og i hvor stor grad? (*gloselister, oppgaver, lærerveiledninger*) *

8. Bruker du andre ressurser for ordlæring? Hvilke? Hvordan bruker du disse og i hvor stor grad? (f. eks: digitale hjelpemidler som duolingo/quizlet, eller ressurser som ellers ikke er en del av lærebokpakken) *

9 Bruker du å teste om elevene utvikler sitt ordforråd? Hvis ja, hvordan og hvor ofte? *

Ordlæringsstrategier

Masteroppgaven skal spesielt se på en læringsstrategi som kalles *Spaced Repetition Learning*. Denne strategien ble først beskrevet av psykologen Hermann Ebbinghaus i 1885, og har blitt populær i språklæringskretser på internett i nyere tid. Teknikken går i korte trekk ut på å repetere informasjon nært tidspunktet den blir glemt og styrke minnet på lang sikt. Innenfor språklæring er det en populær strategi for ordlæring. Selv om repetisjon som en ordlæringsstrategi er godt beskrevet i fremmedspråksdidaktikken, har det blitt skrevet lite om *Spaced Repetition Learning* i norsk didaktisk skriving. Det har heller ikke blitt gjort undersøkelser på om denne ordlæringsstrategien blir brukt i norsk skole eller hvilken effekt den har i klasserommet i den norske skolen.

I sin enkleste form kan ordkort brukes, hvor det norske ordet står på ene siden og den tyske oversettelsen står på andre siden. Når man går gjennom kortene plasserer man et kort i en eske avhengig av om man husker riktig oversettelse på ordet. I en eske ligger kort man skal repetere "snart", og i en annen eske ligger kort man skal se på lengre frem i tid. Man kan bruke flere esker og ulike tidsintervaller. Om man husker riktig kan man flytte et kort lengre frem i tid, mens om man husker feil må kortet repeteres tidligere.

Det fins også digitale programmer som bruker algoritmer basert på en egen vurdering av øvingsøkten for å avgjøre når man repeterer et kort på nytt. Det mest populære programmet heter Anki: (ankiweb.net)

10. Har du hørt om Spaced Repetition Learning? (Eventuelt, har du kjennskap til teknikken, selv om du ikke har hørt navnet før?) *

- Ja, jeg har hørt om Spaced Repetition Learning
- Jeg har kjennskap til teknikken, men ikke under navnet Spaced Repetition Learning
- Nei

11. Er Spaced Repetition noe du bruker i din undervisning? *

- Ja
- Nei

12. A) Hvilket fokus har du på repetisjon av ord i din undervisning?
B) Hvilket fokus føler du elevene dine har på ord-repetisjon? *

13. A) Hvilke ordlæringsstrategier bruker du i din undervisning?
B) Hvordan føler du disse fungerer for dine elever?

Anhang 2: Kodierungsschema

Kategorie	Definition
A1: Repetition und Wiederholung	mechanisches Wiederholen der Wörter. durch Lesen der Wörter und genaues Wiederholen der Wörter, mündlich oder schriftlich (Bjørke & Haukås, 2011)
A2: Konteksualisering	Verwendung der Wörter in neuen Kontexten (Bjørke & Haukås, 2011)
A3: Kontrastierung und Differenzierung	Vergleich mit Sprachen, die man kennt, und Untersuchung der verschiedenen Verwendungsweisen in der Zielsprache (Bjørke & Haukås, 2011)
A4: Visaulisierung und Assoziation	Assoziieren des neuen Wortes mit mentalen oder realen Bildern und mit nicht-sinnvollen Assoziationen wie Reim, Rhythmus und Zahlen (Bjørke & Haukås, 2011)
A5: Strukturierung	Wörter nach verschiedenen Kriterien in Wortlisten oder Mindmaps ordnen (Bjørke & Haukås, 2011)
A6: Organisation und Planung der Lernprozesses	Organisation und Planung der Lernprozess: z. B: die Schüler*innen wird dazu geleitet, eigene Auswertungen zu machen, um eine Methode zu machen. (Bjørke & Haukås, 2011)
A7: Bewertung von Lernergebnissen und Lernmethoden	Die Schüler*innen müssen die Lernergebnissen von ihren bisher benutzten Methoden einschätzen (Haukås & Gausland, 2011)
B1: Beratung im Textprozessieren	Die Schüler*innen wird angewiesen, ein Lesestrategie zu benutzen, entweder B2, B3 oder andere.

B2: Bottom-Up	Schüler*innen wird dazu geleitet, Wortlisten, Wörterbüchern und das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern, um einen Text zu verstehen. (Bjørke & Grønn, 2020A, S. 145-147)
B3: Top-Down	Schüler*innen wird dazu geleitet, bekannten Wörter, transparenten Wörter und das Erraten von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext, um einen Text zu verstehen. (Bjørke & Grønn, 2020A, S. 145-147)
C1: Wiederverwendung in spontaner mündlicher Interaktion oder Produktion	Die Schüler*innen müssen Wörter in der Rede ohne Vorbereitung eines Manuskript benutzen
C2: Wiederverwendung in vorbereitet mündlicher Interaktion oder Produktion	Die Schüler*innen müssen Wörter in der Rede benutzen, nachdem sie ein Manuskript oder ein Plan erstellen haben
C3: Wiederverwendung beim Schreiben	Die Schüler*innen müssen die Lernwörter im eigenen Schreiben benutzen
C4: Anhören	Die Schüler*innen müssen in irgendeiner Weise die Lernwörter in Höraufgaben behandeln oder erkennen
D1: Bewusstseinsbildung von Wortlernstrategien	Den Schüler*innen werden Begriffe zum Wortlernen oder Wortlernstrategien beigebracht oder bewusst gemacht.

