



UiT Norges arktiske universitet

Fakultät für Humaniora, Sozialwissenschaft und Lehrerausbildung

„Aber, was ist eigentlich ein Substantiv?“

Zur Relevanz von grundlegenden metasprachlichen Kenntnissen beim Lernen von DaF
(nicht nur) in Norwegen

Hedda Gade Andreassen

Didaktisch gerichtete Masterarbeit in Deutsch, Lektorstudium 8-13, TYS-3982, September 2022

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Fremdsprachenunterricht: Werden fremde Sprachen erworben oder gelernt?.....	8
2.1	Gesteuertes Lernen und ungesteuerter Erwerb	8
2.1.1	Ungesteuerter Erwerb und gesteuertes Lernen: die erste Fremdsprache Englisch 9	
2.1.2	Ausschließlich gesteuertes Lernen: Deutsch und andere Schulfremdsprachen ...	9
3	Überlegungen zu Metasprache und grammatischen Kenntnisse.....	10
4	Theoretischer Hintergrund „Grammatik und Metasprache“	12
4.1	Was ist eigentlich Grammatik?.....	12
4.1.1	Grammatik in einer Fremdsprache	14
4.2	Was ist eigentlich Metasprache?	14
4.3	Welche Position hat Grammatik in der heutigen norwegischen Schule?.....	15
5	Das norwegische Schulsystem und das norwegische Lehrplansystem	16
5.1	Was?! Es gibt nur einen Lehrplan pro Fach, den sich alle Klassenstufen teilen?	18
5.2	Welche Kompetenzzielpläne gehören zu welchen Klassenstufen?.....	19
5.2.1	Relevante Lehrpläne dieser Untersuchung(en)	19
5.3	LK20 und der übergeordnete Teil	20
5.4	Der Fremdsprachenlehrplan (FSP01-02).....	21
5.5	Wie der Fremdsprachenlehrplan aufgebaut ist	22
5.5.1	Für die Untersuchungen relevante Kompetenzziele aus dem Lehrplan FSP01-02 22	
5.5.2	Problematik des Fremdsprachenlehrplan (FSP01-02).....	25
5.6	Status quo	27
6	Forschungsfrage(n).....	28
7	Die Gesamtuntersuchung	28
7.1	Einleitende Worte zur meiner Gesamtuntersuchung	29

7.1.1	Explorative Forschung	30
7.1.2	Aktionsforschung	31
7.2	Die erste Untersuchungsphase: Ermittlung	32
7.2.1	Die Untersuchungsfrage der ersten Phase	32
7.2.2	Untersuchungsmethode in der ersten Untersuchungsphase: Fragen an meine Schüler*innen.....	32
7.2.3	Die Informant*innen: Meine Schüler*innen.....	36
7.2.4	Durchführung der Datenerhebung.....	37
7.2.5	Datenanalyse und Resultate	38
7.2.6	Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der ersten Phase	44
7.2.7	Skizze für die zweite Untersuchungsphase: Von Problemen zu Möglichkeiten...	45
7.3	Zweite Untersuchungsphase: Intervention: Hilft intensiver Grammatik-Unterricht?	45
7.3.1	Die Untersuchungsfrage der zweiten Phase	46
7.3.2	Theoretische Methode: Aktionslernen und Aktionsforschen.....	46
7.3.3	Informant*innen	55
7.3.4	Durchführung der Datenerhebung.....	55
7.3.5	Datenanalyse Phase 2	55
7.3.6	Resultate, Diskussion und Beantwortung der Unterrichtsfrage der zweiten Phase	65
7.3.7	Skizze für die dritte Untersuchungsphase	69
7.4	Dritte Untersuchungsphase: Dokumentenanalyse	69
7.4.1	Die Untersuchungsfrage der dritten Phase	69
7.4.2	Die Informationsmaterialien	70
7.4.3	Durchführung der Datenerhebung.....	70
7.4.4	Datenanalyse	70
7.4.5	Zusammenfassung der Analyse des Lehrplans LK06.....	74

7.5	Was sagt der Lehrplan LK20 NOR01-06 über Metasprache und Grammatik?	74
7.5.1	Nach der zehnten Klasse:	75
7.6	Was sagt der Lehrplan LK20 ENG01-04 über Metasprache und Grammatik?.....	76
7.6.1	Nach der zehnten Klasse	76
7.6.2	Kernelemente in Norwegisch-, Englisch- und Fremdsprachenlehrplan LK20 ..	77
7.6.3	Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der dritten Phase	79
7.6.4	Skizze für die vierte Untersuchungsphase	80
7.7	Vierte Untersuchungsphase: schriftliche Interviews mit Kolleg*innen	81
7.7.1	Die Untersuchungsfrage der vierten Phase	82
7.7.2	Die Informant*innen	82
7.7.3	Methode der Datenerhebung in der vierten Phase	85
7.7.4	Datenanalyse Phase vier	85
7.7.5	Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der vierten Phase	97
8	Diskussion der Untersuchungsergebnisse und Konklusion	102
8.1	Was die Ergebnisse zeigen... ..	102
8.2	Hilft Interventionsunterricht?	103
8.3	Arbeit mit Grammatik im Unterricht: Grammatik und Metasprache als „Nebenthemen“	106
8.4	Konklusion/ Schlussfolgerung.....	108
	Bibliografie.....	112
	Anhänge	115
	Schriftliches Interview der ersten Phase	115
	Schriftliches Interview der zweiten Phase	117
	Schriftliches Interview der vierten Phase (<i>Mellomtrinn</i>)	119
	Schriftliches Interview der vierten Phase (<i>Ungdomstrinn</i>)	121
	Information für die Erziehungsberechtigten	124

Vorwort

Das Schiff meiner fünfjährigen Ausbildung legt jetzt an, aber die Reise ist noch nicht zu Ende. Der Kai funktioniert als Kopplung zwischen Universität und der realen Arbeitswelt und mehrmals habe ich mir die Frage gestellt, ob diese Ausbildung eigentlich die richtige ist. Jetzt weiß ich, dass sie es ist. Der Anker ist jetzt geworfen und scheint stetig zu liegen.

Jetzt stehe ich hier. Bald mit dem Zeugnis in der rechten Hand und meiner Masterarbeit in der linken. Die Welt sieht auf einmal anders aus.

Fünf Jahre. Zwei Kinder. Arbeit. 360 Studienpunkte.

Danke an alle, die mir dies ermöglicht haben.

Erstmal muss ich mich richtig herzlich und tief bei meiner Betreuerin, Professorin Beate Lindemann bei der UiT – Universitetet i Tromsø bedanken. Du bist mit deinem unmessbaren Mengen an Wissen und Erfahrungen und deiner unfassbaren Arbeitskapazität einfach einzigartig. Danke für die gute Beratung und für alle Tage, Abende und Wochenenden, an denen du früh und spät gearbeitet hast, um mir in einer komplizierten Situation zu helfen. Vielen Dank! Und vielen Dank an Johannes, fürs Ausleihen und für die Hilfe!

Danach muss ich mich natürlich auch bei allen meinen Befragten; Schüler*innen und Lehrkräften, die an der Studie teilgenommen haben, bedanken! Ohne eure Antworten und Kenntnisse hätte es dieses Forschungsprojekt nie gegeben. Auch vielen lieben Dank an Janine, die sich Mühe gemacht und Korrektur gelesen hat!

Bei meiner Familie und Freunden, die immer angefeuert haben möchte ich mich auch bedanken. Insbesondere bei meinem Bruder, Runar, und seiner Familie. Ich bin für immer dankbar!

Zuallerletzt und gleichzeitig an erster Stelle möchte ich mir bei meinen zwei Kindern bedanken. Ihr seid noch zu klein, um zu verstehen, wieso die Mama ständig schreiben muss, aber ihr wartet trotzdem immer geduldig. Jetzt habe ich endlich wieder Zeit, auch am Wochenende und in den Ferien eure Mama zu sein. Ich kann kaum warten, bis wir am Samstag Pfannkuchen essen und den ganzen Tag spielen können.

Andreas, wir haben es geschafft! Danke für die Unterstützung, die Geduld, das Essen, dass du an mich geglaubt hast und fürs Wiederversuchen <3

Schlüsselwörter:

Metasprache, Grammatik, explorative Untersuchung, mehrmethodische Untersuchung
Interventionsunterricht, Aktionsuntersuchung, DaF-Unterricht, das norwegische Schulsystem,
vertiefendes Lernen, LK20, Fremdsprache, Fremdsprachenerwerb

1 Einleitung

Metasprachliche und grammatische Kenntnisse sind wichtige Voraussetzungen für einen motivierenden und gelungenen Fremdsprachenunterricht. Sie werden beide in meinem eigenen DaF-Unterricht explizit und implizit unterrichtet und es ist immer erfreulich zu beobachten, wie die Schüler*innen nach viel Arbeit mit Übungen und Wiederholung, ihre neuen Kenntnisse über Verbbeugungen und Adjektivdeklinationen in schriftliche Texte oder mündliche Rede umsetzen. Als DaF-Lehrerin habe ich aber auch erfahren, dass die Voraussetzungen für die Schüler*innen diese Kenntnisse zu lernen, nicht immer so gut sind.

Das Interesse für das Thema Metasprache entstand bei mir als Studentin, als ich die Möglichkeit bekam, ein Jahr als Deutschlehrerin zu arbeiten. Die Arbeit war an einer gymnasialen Oberstufe in Nord-Norwegen, und die Schüler*innen hatten dort die erste Begegnung mit Fremdsprachenunterricht in Deutsch. Hinter sich hatten sie 10 Jahre mit Erfahrungen mit *Norwegisch*- und *Englisch*-Unterricht und einige von ihnen haben auch andere Sprachen gesprochen. Der Unterricht war auf dem Anfängerniveau, und die Lernenden haben gelernt, wie man sich selbst vorstellt, einfache Sätze und Wörter über die Familienkonstellationen, Lieblingstiere, Traumberuf und so weiter. Grammatisch haben sie gelernt, welche persönlichen Pronomen es im Deutschen gibt, welche Funktionen der Artikel hat und wie er zum Substantiv gehört und wie man Verben in Präsens konjugiert. Jeder Woche hatten sie Vokabelprüfungen, und ich habe versucht zu vermitteln, wie wichtig es ist, Artikel und Substantiv gleichzeitig zu lernen. Mitten im Schuljahr, als ich im Klassenzimmer die Frage gestellt habe „Und wie können wir sehen, dass dieses Wort ein Substantiv ist?“, hat ein Schüler die Hand gehoben und stellte folgende Frage (auf Norwegisch): „Du redest ganz viel von diesen Substantiven, aber was ist das eigentlich?“.

In diesem Moment habe ich verstanden, dass ich als Lehrerin einen riesengroßen Fehler gemacht hatte. Ein halbes Jahr ging ich einfach davon aus, dass die Schüler*innen schon die Wortklassen und ihre Bezeichnungen im Griff hatten und dass sie am Anfang des Schuljahrs schon bereits waren, das deutsche Grammatiksystem zu verstehen. Den Rest dieser Stunde haben wir ein großes Mindmap an die Tafel geschrieben und die notwendigsten Wortklassen repetiert oder eher zum ersten Mal systematisiert. Danach haben wir jede Stunde in den kommenden Wochen mit einer fünfminütigen Kurzrepetition angefangen.

Diese Situation hat mich darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig eine Metasprache eigentlich ist, und wie schwierig es ist über Sprache zu sprechen, wenn sie fehlt. Als ich letztes Schuljahr als Lehrerin in einer *Ungdomsskole* angefangen habe, war ich besser darauf vorbereitet, aber sehr gespannt, wie viel Kompetenz über Metasprache und Grammatik die Lernenden am Anfang des Deutschlernens besaßen. Ich wollte herausfinden welche Kenntnisse sie hatten und welche Kenntnisse sie am Anfang des Deutschlernens eigentlich besitzen sollen.

Um dies zu untersuchen, wird in dieser Masterarbeit durch ein mehrmethodisches exploratives Forschungsprojekt versucht herauszufinden, welche Kenntnisse meine sieben Schüler*innen in der achten und neunten Klasse (DaF-Anfängerniveau) über Metasprache und Grammatik besitzen. Diese Methoden bestehen aus Aktionsforschung mit schriftlichen Interviews mit den Schüler*innen, intensivierter Grammatikunterricht als Intervention gefolgt von einer zweiten Runde mit schriftlichen Interviews. Danach wird eine Dokumentenanalyse Lehrplans für die Fächer *Norwegisch* und *Englisch* ausgeführt, um herauszufinden, mit welchen Kompetenzziele die Schüler*innen vor dem Deutschlernen gearbeitet hätten sollen. Schließlich werden schriftliche Interviews mit Kolleg*innen durchgeführt, die Norwegisch und/oder Englisch unterrichten, um herauszufinden, wie sie mit diesen Themen im Unterricht umgehen.

2 Fremdsprachenunterricht: Werden fremde Sprachen erworben oder gelernt?

Wenn man eine Fremdsprache lernen möchte, kann man das, etwas vereinfacht gesagt, auf zwei unterschiedliche Weisen machen. Entweder lebt man in einem Land, in dem die Zielsprache gesprochen wird, und lernt die Sprache durch Sprachbad. Oder man lebt (vielleicht) in einem Land, in dem die Sprache nicht gesprochen wird, und man lernt die Sprache in der Schule durch gesteuerten Unterricht.

2.1 Gesteuertes Lernen und ungesteuerter Erwerb

Wenn man eine Fremdsprache durch Sprachbad lernt, nennt man diese Lernsituation einen *natürlichen* oder *ungesteuerten Fremdspracherwerb*. Die Lerner lernen die Fremdsprache ohne tutorielle Betreuung oder Unterricht (Roche, 2020, S. 122). Das Gegenteil von dieser Lernweise ist es, schulisch eine Sprache zu lernen. Das passiert meistens (und in dem Fall meiner Schüler*innen) durch *gesteuertes Fremdsprachenlernen*. D.h. dass das

Fremdsprachenlernen von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Unterricht gesteuert wird (Roche, 2020, S. 122). Die schulische Form nennt man *Lernen* und die natürliche Art ohne Unterricht nennt man *Erwerb*.

Roche (2020) präzisiert aber, dass beide Formen von Fremdsprachenerwerb dadurch gesteuert sind, dass es interne kognitive Prozesse gibt. Man darf neutral von *Spracherwerb* sprechen, solange man betont, von welchem Zusammenhang man redet.

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit dem *Lernen* von Sprache an einer Schule und näher bestimmt – mit dem Deutschlernen in Norwegen. Also reden wir hauptsächlich von *gesteuertem Fremdsprachenlernen*. In Norwegen hat die Majorität der Schüler*innen Norwegisch als Muttersprache. Norwegisch ist auch die Schulsprache. Deutsch im Gegenteil müssen die meisten erst in der Schule lernen oder außerhalb der Schule selbst aktiv aufsuchen durch Musik, Filme, Bücher/ Texte oder auch Menschen, die Deutsch sprechen. Die Situationen, in denen sie *ungesteuerten Fremdsprachenerwerb* erleben können, sind also eher selten. Aber sie haben normalerweise trotzdem gute Erfahrungen mit der (teilweise) ungesteuerten Art von Fremdsprachenerwerb, nämlich beim Englischen.

2.1.1 Ungesteuerter Erwerb und gesteuertes Lernen: die erste Fremdsprache Englisch

Die Majorität der Schüler*innen trifft ihre erste Fremdsprache nicht in der achten Klasse, wenn sie in den norwegischen Schulen mit dem „Fremdsprachenunterricht“ anfangen. Die erste Begegnung findet normalerweise statt, wenn sie noch Kleinkinder sind. Mit Norwegisch als Muttersprache begegnen die meisten Schüler*innen Englisch als erster Fremdsprache bereits vor der ersten Klasse. Die englische Sprache ist ein sehr zentrales Element im norwegischen Literatur- und Kulturleben. Englische Populärmusik läuft ständig aus dem Radio raus und englische oder amerikanische Originalserien und Filme werden täglich im Fernseher gesendet in Originalsprachen. Wenn die Kinder durch Zuhören und Nachahmen Englisch lernen nennt man dies eine ungesteuerte Fremdsprachenerwerbssituation. Wenn die Kinder mit sechs Jahren in die Schule kommen, fangen sie an, Englisch auch durch gesteuerten Unterricht zu lernen.

2.1.2 Ausschließlich gesteuertes Lernen: Deutsch und andere Schulfremdsprachen

Wenn sie in der achten Klasse anfangen, eine (für die Majorität) zweite Fremdsprache in der Schule zu lernen, egal welche Sprache es ist, hat die Majorität der Schüler*innen geringe

Vorkenntnisse, die sie sich durch ungesteuertem Fremdsprachenerwerb angeeignet haben. In dem gesteuerten Unterricht brauchet man schriftlichen und mündlichen Input, man muss Grammatikregeln lernen und die Möglichkeit bekommen, selbst Sprache zu produzieren. Man braucht Beratung und Korrektur und die Möglichkeit, selbst über eigenes Sprachenlernen reflektieren zu dürfen.

Um diese Aktivitäten zu tun, braucht man eine Begriffssprache - eine sogenannte *Metasprache*, um überhaupt über Sprache sprechen zu können. Zum Beispiel braucht man Begriffe für die unterschiedlichen Wörter und Wortklassen, und man muss über die Funktionen der Wörter in Satz sprechen können. Diese Metasprache ist sehr wichtig, damit die Lernenden verstehen, welche Bausteine die jeweilige Sprache hat, wie die Sprache funktioniert, wie ein Satz aussehen kann - und wie er *nicht* aussehen kann. Diese Metasprache ist genauso wichtig für die Lernenden wie für die Lehrkraft in der Zusammenarbeit, die sich in der Lernsituation abspielt. Dabei wird deutlich, dass wir neben der Metasprache auch grammatische Kenntnisse benötigen, sowohl um die fremde Sprache zu lehren (als Lehrkraft) als auch *um* sie zu lernen (als Lernende)

3 Überlegungen zu Metasprache und grammatischen Kenntnissen

Eine Metasprache ist also eine Sprache über die Sprache. Sie beinhaltet eine Sprachterminologie, die man braucht, wenn man zum Beispiel über Wortarten und Satzbau spricht. Weil jede Sprache unterschiedlich ist und einen anderen Sprachaufbau und ein anderes Sprachsystem hat, gibt es sowohl Begriffe, die für mehrere Sprachen gelten, als auch Begriffe, die spezifisch für die jeweilige Sprache sind. Viele von den Begriffen, die man in der Metasprache zum Norwegischen hat, passen auch zur Metasprache zur deutschen Sprache. Diese nennen wir *transparente Begriffe*. Begriffe wie z.B. *Substantiv* und *Verb* heißen in beiden Sprachen dasselbe und sind Namen für Wortklassen, die (fast) völlig identisch sind. Ein Substantiv hat im Norwegischen und im Deutschen die gleiche Funktion. Trotzdem gibt es unterschiedliche Regeln für Beugung und Form in den beiden Sprachen. Genauso ist es für die Verben.

Dann gibt es aber auch Begriffe, die *nicht* transparent sind und die *nur* für das jeweilige Sprachensystem passen. Diese Begriffe beschreiben syntaktische oder morphologische Funktionen, die in die andere Sprache nicht reinpassen, weil sie Begebenheiten für die

jeweilige Sprache beschreiben. In der norwegischen Sprachterminologie reden wir z.B. von *direkte* und *indirekte objekt*. Diese beiden Begriffe beschreiben das, was man an Objekten im Norwegischen finden kann. Sie werden oft mit dem deutschen Akkusativ- und Dativobjekt verglichen, weil sie in *einigen* Situationen (bei ganz einfachem Satzbau) fast die gleichen Funktionen haben. Aber es gibt im Deutschen keine direkten und indirekten Objekte und im Norwegisch umgekehrt keine Akkusativ- oder Dativobjekte

Es ist in Norwegen in langen Zeiten eine Tradition gewesen, die Terminologie für die norwegische Sprache auch für die deutsche Sprache im Deutschunterricht zu verwenden, weil man den Wunsch hat, das Sprachenlernen zu vereinfachen. Für die Lernenden wird es aber nicht leichter, wenn sie über eine Sprache sprechen, ohne eine ausreichende und passende Metasprache zu besitzen. Das schafft nur Verwirrung und wird nach einer Weile ein demotivierender Faktor des Sprachenlernens.

Für die deutsche Sprache gibt es auch terminologische Begriffe, die nicht mit dem norwegischen Sprachsystem zusammenpassen. Allgemein können wir feststellen, dass die Terminologie, die wir für die unterschiedlichen Sprachen haben, nicht direkt und ohne Vorbehalte mit der Terminologie für Sprachsysteme von anderen Sprachen übersetzt werden kann. Es wird deswegen sehr wichtig, dass man im Fremdsprachenunterricht eine Metasprache hat, die sozusagen auf ein abstrakteres Niveau wechselt. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen brauchen eine gut etablierte Metasprache, um zu sichern, dass man sich versteht in der gesteuerten Lernsituation. Wenn man in diesen Situationen unterschiedliche Auffassungen oder Verständnisse von den Begriffen besitzt, führt das im Unterricht zu Missverständnissen und Verwirrung.

Weiter in dieser Arbeit sehen wir, dass man z.B. auch Bezeichnungen für norwegische Begebenheiten nicht einfach ins Deutsche übersetzen kann, weil es diese „übersetzten Bezeichnungen“ nicht gibt. Es funktioniert in diesen Fällen auch nicht die deutsche Terminologie zu verwenden, weil dann die Begebenheit einfach anders ist. Im Norwegischen gibt es beispielsweise den Begriff *Ungdomsskole* – direkt übersetzt „Jugendschule“. Dieser Begriff existiert aber nicht im Deutschen. Die (fast) entsprechende Schule hat in Deutschland ganz andere Kennzeichen und stimmt deswegen mit der norwegischen *Ungdomsskole* nicht überein.

In dieser Masterarbeit wird deshalb immer wieder sichtbar gemacht, dass man ein Begriffssystem, das es in einem Land oder in einer Sprache gibt, nicht einfach in das System eines anderen Landes übersetzen kann. Deswegen werden in dieser Arbeit die originalen norwegischen Termini gebraucht und so gut wie möglich erklärt. Es gibt auch viele Übersetzungen, die ich als Autorin dieser Arbeit selbst übersetzt habe. Zu allen Übersetzungen ist der Originaltext in der Fußnote zu lesen. Diese Übersetzungen findet man vor allem wenn man über das norwegische Schulsystem und das norwegische Lernplansystem liest. Diese zwei Systeme haben nämlich eine ganz andere Gestaltung als das deutsche Schul- und Lehrplansystem.

4 Theoretischer Hintergrund „Grammatik und Metasprache“

Bevor später in dieser Arbeit die Kenntnisse über Metasprache und Grammatik bei Schüler*innen in einer norwegischen *Ungdomsskole* untersucht werden, muss erstmal festgestellt werden, welche theoretischen Definitionen es zu diesen Begriffen gibt.

4.1 Was ist eigentlich Grammatik?

Auf die Frage, was eigentlich Grammatik ist, kann man viele unterschiedliche Antworten bekommen. Es gibt viele unterschiedliche Definitionen, aber ein generelles Verständnis des Begriffs ist, es als Synonym zum Wort „Sprachensystem“ zu betrachten. Das heißt, Grammatik referiert zu den Regeln, die entscheiden, wie eine Sprache aufgebaut ist. Dieses Verständnis passt zu der Definition, die wir im Duden finden: „Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit den sprachlichen Formen und deren Funktion im Satz, mit den Gesetzmäßigkeiten, dem Bau einer Sprache beschäftigt; Sprachlehre“ (Duden, 2022).

Im Unterrichtszusammenhang spricht man traditioneller Weise von drei unterschiedlichen Annäherungsmethoden, um den Aufbau der Sprachsysteme zu verstehen. Die erste nennt man die *deskriptive Grammatik* (Roche, 2020, S.213). Diese beschreibt die beobachtete Verwendungsweise der Sprache, ohne dass man die normativen Regeln anschaut oder dass man die historische Entwicklung betrachtet (Siehe auch: Wissen.de, 2020) Die *normative Grammatik* wird auch präskriptiv genannt und in gewisser Weise das Gegenteil. Diese Grammatik erklärt die Regel des korrekten Sprachgebrauchs (Siehe auch: Wissen.de, 2020), also die Regeln die wir als „Grammatikregeln“ kennen. Zuletzt gibt es die *didaktisierende Grammatik*, die Roche (2020) als eine übungsorientierte Grammatik definiert. Diese drei

Grammatiken zielen auf die Vermittlung bestimmter Fertigkeiten ab (Produktions- und Rezeptionsgrammatiken) und können ein- oder mehrsprachige Erläuterungen enthalten (Roche, 2020 S.213).

Mit einem räumlichen Verständnis des Begriffes kann man jeden Aspekt bei dem Aufbau einer Sprache als Grammatik betrachten. Hierbei können Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik integriert werden. Doch kommt es häufiger vor, dass man das Verständnis des Begriffs auf die Syntax und die Morphologie einschränkt (Vold, 2018, S. 172-173). Diese begrenzte Definition ist wahrscheinlich diejenige, an die die meisten zuerst denken, wenn sie das Wort hören, obwohl sie die Unterbegriffe *Syntax* und *Morphologie* vielleicht nicht kennen oder erklären können. Morphologie ist in der linguistischen Terminologie die Lehre darüber, wie Wörter aufgebaut werden, und Syntax ist wie eine Verlängerung dieser Bedeutung – die Lehre darüber, wie Sätze aufgebaut werden. Viele denken vielleicht eher an konkrete Beispiele, die man im Unterricht gelernt hat. Vielleicht sieht man Bilder von Kasuschemata oder bekommt eine Übersicht der Verbkonjugation im Präsens im Kopf, wenn man das Wort *Grammatik* hört. Das liegt daran, dass man oft eine Relation zu Grammatik durch Visualisierung im Schulunterricht bekommen hat.

Diese Grammatiken nennen sich Schulgrammatik und bezeichnen u.a. „die traditionelle Art der Grammatikdarstellung, wie sie ursprünglich aus der lateinischen Grammatik abgeleitet wurde“ (Roche, 2020, S. 125). Die Schulgrammatiken unterscheiden sich von den wissenschaftlichen Grammatiken, indem sie sich hauptsächlich an den Erfordernissen des Unterrichts orientieren (Roche, 2020, S. 125). Das bedeutet, dass sie eher eine didaktische als eine wissenschaftliche Annäherung präsentieren. Damit sollen sie im Unterricht oder in anderen gesteuerten Lernsituationen für die Schüler*innen leichter zu verstehen sein. Diese Grammatiken sind didaktisch konzipiert und wurden mit Bezug auf die Arbeit mit Schüler*innen geschrieben. Diese Schulgrammatiken sind Darstellungen, die man meist schriftlich und in Buchform oder im Internet als Nachschlagetext finden kann.

Gleichzeitig sprechen wir von Grammatik als Beschreibung einer Sprache als System. Kenntnisse über dieses System nennen wir grammatische Kenntnisse. Lehrkräfte und Schüler*innen brauchen solche grammatischen Kenntnisse, um das System von einer Sprache, die sie bereits beherrschen, zu verstehen, also z.B. das Sprachsystem ihrer Muttersprache. Und sie brauchen sie, um weitere Sprachen zu lernen. Um die Beschreibungen

in den Schulgrammatiken verstehen und anwenden zu können, brauchen die Schüler*innen manchmal viel pädagogische Unterstützung. Auf jedem Fall am Anfang.

4.1.1 Grammatik in einer Fremdsprache

Wenn man anfängt eine Fremdsprache zu lernen, versteht man schnell, wie wichtig es ist, Grammatik zu lernen. Anfangs kann man kaum etwas sagen, ohne Hilfe von grammatischen Übersichten. Man muss ständig eine kleine Pause machen, in der man kontrollieren oder nachschauen muss: „Welches Pronomen ist hier richtig? Wie wird dann das Verb konjugiert? An welchem Platz kommt eigentlich das Objekt jetzt in diesem Satz?“. Man entdeckt, wie hilflos man als kommunikatives Wesen auf einmal wird, wenn man die richtigen Wörter nicht finden kann, wenn man sie nicht richtig kombinieren und beugen kann, und wenn man sie nicht in eine sinnvolle Reihenfolge bringen kann. Der Unterricht besteht hauptsächlich aus Wortschatz und Grammatik lernen, und zu lernen, wie man die Sprache mündlich und schriftlich verwenden kann. Die mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten werden durch rezeptive (Lesen, Zuhören und z. B. visuelle Medien anschauen) und produktive (Sprechen und Schreiben) Aktivitäten geübt.

4.2 Was ist eigentlich Metasprache?

Wie schon in dieser Arbeit erwähnt wurde, kann man Metasprache als Sprache über Sprache bezeichnen. Diese Benennung ist übersichtlich und einfach zu verstehen, für sowohl Linguisten als auch für Schüler*innen in der *Ungdomsskole*. Wenn man aber tiefer mit dem Begriff arbeiten soll, ist es auch gut sich etwas mehr mit dem Begriff auseinanderzusetzen. Erst schauen wir uns unterschiedliche Definitionen an. Berry (2005) zählt folgende Definitionen auf:

- (1) *'language about language'*. Johnson and Johnson (1998: 212)
- (2) *'a (form of) language used to discuss language'* Chalker and Weiner (1994: 238)
- (3) *'... language used to talk about language.'* McArthur (1996: 589)
- (4) *'a language which is used to describe language.'* Lyons (1995: 7)
- (5) *'A language used to talk about another language.'* Trask (1999: 184)
- (6) *'... a higher-level language for describing an object of study...'* Crystal (1997b: 239)
- (7) *'A language used to make statements about a language.'* Matthews (1997: 223)
- (8) *And from a non-specialist source: 'any language or symbolic system used to*

discuss, describe or analyze another language or symbolic system. (Webster's
Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1996)

(Berry, 2005, S.5)

Wie man sieht, sind diese Definitionen alle sehr ähnlich und beschreiben also Sprache über eine Sprache. Es geht um eine Sprache, die es ermöglicht, über Sprache(n) zu sprechen und zu diskutieren. Wir brauchen eine Metasprache, um eine Sprache oder Sprachbegebenheiten zu erklären, zu beschreiben und um etwas über die Sprache zu sagen. Im schulischen Zusammenhang brauchen wir die Metasprache in dem gesteuerten Fremdsprachenunterricht, wenn wir z.B. über Wortschatz, Wortklassen, Satzbau, syntaktische Funktionen und Zeichensetzung lernen, sprechen, untersuchen oder diskutieren.

4.3 Welche Position hat Grammatik in der heutigen norwegischen Schule?

Das Buch *Språket som superkraft* (Eide 2021) beschäftigt sich mit Grammatik und Sprachenunterricht mit besonderem Bezug auf norwegische Begebenheiten. In der Gebrauchsanweisung zu diesem Buch schreibt Eide, dass es so lange her ist, seit es in den norwegischen Schulen *systematischen Grammatikunterricht* gab, und dass jede(r) die/ der ihr Buch lesen will, davon profitieren kann, auf dem ersten Schwierigkeitsniveau anzufangen¹(Eide, 2021, S. 10). Damit behauptet sie, dass die durchschnittliche Grammatikkenntnisse in Norwegen schon lange niedrig gewesen sind. Mit dieser Äußerung ist sie nicht allein. Kulbrandstad (2015) erklärt, dass das Fach *Norwegisch* seit der Lehrplanerneuerung 1974 (M74) als Kommunikationsfach betrachtet worden ist und weil keine Forschung gezeigt hat, dass man die Fähigkeiten Lesen und Schreiben verbessern könnte, in dem man Grammatik lernt, ist die Grammatik Schritt für Schritt aus den Lehrplänen verschwunden und der Begriff Grammatik wurde fast als Tabu gesehen. Kulbrandstad meint, dass ein Grund dafür ist, dass im damaligen Grammatikunterricht eine Terminologie verwendet wurde, die sich in den letzten 200 Jahren kaum verändert hatte. Die Terminologie war eigentlich für die klassischen Sprachen gemeint und stimmte zu diesem Zeitpunkt nicht mehr überein mit dem norwegischen Sprachensystem (Brøyn, 2015).

¹ «Siden det er så lenge siden det er blitt systematisk undervist i grammatikk i norsk skole, trenger egentlig alle å starte på den grønne delen, uansett hvor viderekommen man er.» (Eide, 2021, S. 10)

Es macht keinen Sinn Grammatik zu unterrichten, wenn man Begriffe verwendet, die nicht zu der jeweiligen Sprache passen (siehe oben). Das führt natürlich zu Verwirrung. Die Frage ist dann, ob es nicht besser wäre, Begriffe zu verwenden, die zur norwegischen Sprache (oder eben zu anderen Sprachen) passen, statt Grammatik per se als den bösen Wolf zu sehen und komplett aus dem Sprachenunterricht zu entfernen. Kenntnisse über die reelle Grammatik der Sprache sind ein wichtiger Teil des Sprachverstehens sowohl in Bezug auf die Muttersprache als auch auf fremde Sprachen.

5 Das norwegische Schulsystem und das norwegische Lehrplansystem

Bevor ich meine Untersuchungen präsentiere, ist es wichtig zu präzisieren, dass das norwegische Schulsystem unterschiedlich zu dem deutschen Schulsystem ist. Die pädagogische Ideologie in dem norwegischen Schulsystem unterscheidet sich z.B. stark von dem deutschen. Dieses System basiert auf einem sozialistischen Grundgedanken und funktioniert ganz anders als das deutsche. Hierbei muss natürlich präzisiert werden, dass in Deutschland die unterschiedlichen Bundesländer jeweils eigene Systeme haben. Es gibt nicht ein gemeinsames System für ganz Deutschland so wie in Norwegen. Genau wie in anderen Themengebieten entspricht hier die deutsche Terminologie, in diesem Fall Schulterminologie, der Terminologie des norwegischen Systems nicht wirklich. Die norwegische Terminologie beschreibt das norwegische System. Die deutsche Terminologie beschreibt deutsche Begebenheiten.²

Den norske grunnskolen [die Grundschule] ist die Benennung der obligatorischen Schule in Norwegen und umfasst die *Klassetrinn* [Klassenstufen] eins bis zehn. Die Lernenden sind in diesem Verlauf im Alter sechs bis sechzehn Jahre. Die erste bis siebte Klasse werden inzwischen auch *Barneskole* [Kinderschule] genannt, wobei man aber auch unterscheidet zwischen *Barnetrinnet* [die Kinderstufe] und *Mellomtrinnet* [die Mittelstufe]. *Barnetrinnet* ist die Benennung der ersten bis vierten Klasse, während *mellomtrinnet* die fünfte bis siebte Klasse umfasst. Nach dem Abschluss der *Barneskole* kommt die *Ungdomskole* [die

² Diese Situation ist ein gutes Beispiel dafür, dass Sprache immer mit Kultur zusammenhängt. Deswegen ist es in vielen Situationen nicht ausreichend eine fremde Sprache zu lernen, ohne sich in die Kultur einzusetzen.

Jugendschule]. Diese Schule besteht nicht unbedingt aus separaten Schulen – manchmal teilen sie Gebäude, Administration und dann auch den Namen mit einer *Barneskole*. Dann ist die *Ungdomskole* eher wie eine eigene Abteilung mit der achten bis zehnten Klasse. In vielen Fällen, vor allem in den Städten und größeren Orten, ist es tatsächlich eine eigene Schule, die mit einer *Barneskole* keine direkte Zusammenarbeit hat. Es kommt sehr selten vor, dass die *Barnetrinn* und die *Mellomtrinn* separate Schulen sind.

Nach der *Ungdomsskole* beziehungsweise der zehnten Klasse können die Lernenden selbst entscheiden, in eine *videregående skole* (ab jetzt: VGS) [Weiterführende Schule]³ zu gehen. Hier gibt es viele unterschiedliche Studienrichtungen, zwischen denen man wählen kann. In dieser Arbeit begrenze ich mich aber auf die Studienrichtung, in der man Fremdsprache(n) als Wahlfach⁴ wählen kann. Das liegt daran, dass man in den anderen Richtungen, beispielsweise wenn man eine Ausbildung als Elektroniker*in machen will, keine Fremdsprache(n) wählen bzw. lernen kann. Die Studienrichtung, in der man Fremdsprache(n) wählen kann, nennt sich *Studiespesialiserende* im Norwegischen. Diese Richtung kann man mit der deutschen gymnasialen Oberstufe vergleichen. Am Ende des Schulgangs macht man Abitur und besitzt dann die formelle Studienkompetenz.

Wenn später in dieser Arbeit auf die Lehrpläne geschaut wird, wird häufig auf die *Barnetrinn*, die *Mellomtrinn*, die *Ungdomsskole* und die VGS referiert. Die unterschiedlichen *Trinn* (dies gilt nicht für den Begriff *klassetrinn*) bestehen aus mehreren Jahresstufen, die sich den gleichen Kompetenzzielplan teilen. Obwohl die *Mellomtrinn* aus der fünften bis siebten Klasse besteht, arbeiten sie in diesen Jahren mit den gleichen Kompetenzzielen. Der Begriff *Trinn* macht es leichter, über die unterschiedlichen Lehrpläne für die genannten Stufen zu reden.

Bevor später in den Untersuchungen die Lehrpläne näher beschrieben und erklärt werden, gibt es einige Begriffe, die geklärt werden müssen, damit keine Verwirrung entsteht. Der Begriff „der Lehrplan/ die Lehrpläne⁵“ referiert in dieser Arbeit auf den generellen Lehrplan

³ Den *videregående opplæringen/ vgs*

⁴ Auf norwegisch „*valgfang*“ – Die Lernenden können zwischen mehreren Fächern wählen. In der VGS zwischen Sprachenfächern, in der *Ungdomsskole* aber auch zwischen anderen, mehr praktischen Fächern.

Norwegens. Es dreht sich nicht um einen spezifischen Fachlehrplan, sondern den Lehrplan als Steuerungsdokument. Die fachlichen Lehrpläne haben eigene Namen, auf die mit Namen und Lehrplanstufe referiert wird, z. B. „Englischlehrplan für die *Ungdomsskole*“ oder „im Norwegischlehrplan nach der fünften Klasse...“

In Norwegen sind die Lehrpläne die wichtigsten Steuerungsdokumente des Schulunterrichts. Im Gegensatz zu dem deutschen System, in dem alle Bundesländer ihre eigenen Lehrpläne haben, werden die Lehrpläne in Norwegen auf nationalem Niveau einheitlich geregelt. Das bedeutet, dass man in den unterschiedlichen „fylker“⁶ denselben Lehrplänen folgt. Diese Lösung macht es leichter für sowohl die Lernenden als auch die Schulen, beziehungsweise die Lehrkräfte und die Administrationsangestellten der Schulen, wenn sie mit anderen Schulen zusammenarbeiten müssen, – beispielsweise, wenn ein Schüler oder eine Schülerin in einen anderen Teil des Landes umzieht. Dann weiß die neue Schule schon, nach welchen Lehrplänen der vorherige Unterricht ausgerichtet wurde. Ein anderer Vorteil für die Lehrkräfte ist auch, dass man zum Beispiel im Internet auf unterschiedlichen Foren mit anderen Lehrkräften diskutieren und Ideen austauschen kann, dabei alle den gleichen Lehrplan kennen und sich nach ihm richten. Wenn Forschung in Bezug auf unterschiedliche Fächer durchgeführt wird, kann sie in allen Regionen des Landes relevant sein, weil man überall den selben Kompetenzzielplänen folgt.

5.1 Was?! Es gibt nur einen Lehrplan pro Fach, den sich alle Klassenstufen teilen?

Die Namen der Lehrpläne können im norwegischen System aber zur Verwirrung führen. Im Fach *Norwegisch*⁷ heißt zum Beispiel der Lehrplan ab dem Jahr 2020, NOR01-06. Sowohl dieser als auch alle anderen Lehrpläne ist derselbe für die *Barneskole*, die *Ungdomsskole* und für die *VGS*. Also: ein Fach, ein Plan. Es gibt aber für die zweite Klasse, den Rest der *Barnetrinn*, die *Mellomtrinn*, die *Ungdomsskole* und für die drei unterschiedlichen Klassenstufen der *VGS* separate Kompetenzzielpläne innerhalb dieser Pläne. Es ist leicht zu glauben, dass jede von diesen Lehrplanstufen einen eigenen Lehrplan hat, und im Alltag hört man auch Redewendungen wie „im Norwegischlehrplan für die vierte Klasse steht...“. Es

⁶ Fylke – Regierungsbezirk in Norwegen. Vergleichbar mit dem deutschen «Bundesland», aber ohne die gleiche „Kulturhoheit“ wie die Bundesländer in Bezug auf z.B. die Schulbildung.

⁷ «Norskfaget i skolen»; das Muttersprachenfach *Norwegisch* an der Schule.

dreht sich allerdings nur um einen bestimmten *Teil* des Lehrplans, in dem die Kompetenzziele für die aktuelle *Trinn* beschrieben werden und nicht um einen eigenen Lehrplan. Wenn in dieser Arbeit auf einen Lehrplan referiert wird, wird darum der Name des Plans und wenn es relevant ist, auch die aktuelle Klassenstufe angegeben.

5.2 Welche Kompetenzzielpläne gehören zu welchen Klassenstufen?

In dem norwegischen Lehrplansystem gibt es in allen Fächern jeweils einen Lehrplan. Aber die Kompetenzziele werden nicht jeweils nur ein Jahr verwendet, sondern gelte für ein ganzes *Trinn*; z.B. die ganze *Mellomtrinn* oder *Ungdomsskole*. Dabei schafft man es auch mit wenigen Schulstunden pro Fach pro Woche „durch die Ziele durchzukommen“. Zusätzlich besteht auch eine gute Möglichkeit für Repetition. Das Lehrplansystem ist komplex und umfasst alle Fächer, die in der Schule unterrichtet werden.

In diesen Plänen werden jeweils nach der zweiten, vierten und der siebten Klasse neue Kompetenzziele präsentiert. Das heißt: sie arbeiten in der ersten und der zweiten Klasse mit dem Kompetenzzielplan für die zweite Jahresstufe⁸. Danach arbeiten sie in der dritten und vierten Klasse mit dem Plan für die vierte Jahresstufe⁹ und in der fünften, sechsten und siebten Klasse werden sie nach dem Kompetenzplan für die siebte Jahresstufe¹⁰ unterrichtet. Die achte, neunte und zehnte Klasse haben ihren eigenen Plan. Diese Einteilung gilt sowohl für *Norwegisch* als auch *Englisch*, zwei Fächer, die später in den Untersuchungen relevant werden.

5.2.1 Relevante Lehrpläne dieser Untersuchung(en)

In dieser Masterarbeit werden mehrere Untersuchungen durchgeführt, und es gibt mehrere Informant*innen der Untersuchung. Die wichtigste Gruppe von Informant*innen sind Schüler*innen in der *Ungdomsskole*, die jetzt an meinem DaF-Unterricht teilnehmen. Diese Schüler*innen sind auf der *Barnetrinn* und *Mellomtrinn* dem alten Lehrplan (LK06) gefolgt, und folgen jetzt in der *Ungdomsskole* dem neuen Lehrplan (LK20). Für diese Arbeit ist es deswegen wichtig, sich sowohl mit dem alten als auch dem neuen Lehrplan auseinanderzusetzen. In diesem Kapitel sollte erstmal das norwegische Schulsystem und das

⁸ Kompetansemål etter 2. Årstrinn. S. 6 under Læreplan i norsk (NOR1-05) (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr)

⁹ Kompetansemål etter 4. Årstrinn. S. 7 under Læreplan i norsk (NOR1-05) (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr)

¹⁰ Kompetansemål etter 7. Årstrinn. S. 8 under Læreplan i norsk (NOR1-05) (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr)

norwegische Lehrplansystem vorgestellt werden. Dieses bedeutet auch zu verstehen aus welchen Komponenten der Plan besteht.

5.3 LK20 und der übergeordnete Teil

Der Lehrplan LK20 unterscheidet sich von dem alten Lehrplan LK06 im allgemeinen Aufbau. Die Kompetenzziele in den Lehrplänen für z. B. *Englisch* und *Norwegisch* waren im LK06 nach Fertigkeiten eingeteilt. Im LK20 gibt es stattdessen einen übergeordneten Teil¹¹, der für alle Lehrpläne als übergeordnete Richtschnur oder Leitfaden funktioniert. Die Kompetenzziele sind deswegen in vielen Fällen inhaltsmäßig breiter formuliert, aber sollen im Licht von den übergeordneten Werten und Prinzipien interpretiert werden.

Der übergeordnete Teil wird in drei Unterkapitel eingeteilt, die alle dem Zweck dienen, dafür zu sorgen, dass die Praxis der Schule und des Unterrichts auf grundlegenden Werten der christlichen und humanistischen Tradition ausbaut. Unter dem ersten Kapitel *Opplæringens verdigrunnlag* [Die Wertegrundlage der Ausbildung]¹² gibt es Prinzipien, die unter anderem auf kritischem und wissenschaftlichem Denken, Respekt der Menschenwerte und der Natur, Gleichstellung, Solidarität und der Wahrung der kulturellen Vielfalt aufbauen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Das nächste Kapitel stellt fest, welche *Prinsipper for læring, utvikling og danning* [Prinzipien des gesamten Schulunterrichts für das Lernen, die Entwicklung und die Bildung]¹³ weitergegeben werden sollen. Hierunter finden man diese Elemente: *sosial læring og utvikling* [soziales Lernen und Entwicklung], *Kompetanse i fagene* [Kompetenz(en) in den Fächern], *Grunnleggende Ferdigheter* [die grundlegenden Fertigkeiten]: *å kunne lese* [das Lesen können] und *Å kunne skrive* [das Schreiben können], *Å kunne regne* [das Rechnen können] und *Muntlige ferdigheter* [mündliche Fertigkeiten] und *Digitale ferdigheter* [digitale Fertigkeiten], danach *Å lære å lære* [lernen zu lernen], und zuletzt das Thema *tverrfaglige tema* [interdisziplinäre Themen]: *Folkehelse og livsmestring* [Öffentliche Gesundheit und

¹¹ Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen – Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020

¹² Opplæringens verdigrunnlag. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020)

¹³ Prinsipper for læring, utvikling og danning. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Lebenskompetenz], *Demokrati og medborgerskap* [Demokratie und Mitbürgerschaft] und Bærekraftig utvikling [Nachhaltige Entwicklung] (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Das dritte Kapitel heißt *Prinsipper for skolens praksis* [Prinzipien für die Praxis der Schule]¹⁴ und umfasst Unterpunkte darüber, wie man eine inklusive Lernumgebung schaffen kann, welche Verantwortung die Schule hat für das Lernen und angepasste Ausbildung und für den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten der Lernenden. Zusätzlich findet man hier die Prinzipien für die Berufsgemeinschaft am Arbeitsplatz der Lehrkräfte und Schulentwicklung (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Alle obengenannten Werte und Prinzipien stellen eine Richtschnur dar, die immer in der Schulpraxis berücksichtigt werden soll.

5.4 Der Fremdsprachenlehrplan (FSP01-02)

Die Information, die bisher in den obengenannten Abschnitten präsentiert wurde, ist wichtig und notwendig, um den Aufbau des Lehrplansystems zu verstehen bei sowohl dem alten Lehrplan (LK06) als auch dem neuen Lehrplan (LK20). In meiner Position als DaF-Lehrerin und für diese Arbeit, die von Herausforderungen im DaF-Unterricht handelt, ist natürlich der Lehrplan, der für den DaF-Unterricht gilt, sehr wichtig. Die Kompetenzziele, die in diesem Plan stehen bilden zusammen mit drei unterstützenden Elementen den Lehrplan für Fremdsprache. Die zwei ersten von diesen Elementen sind auch in dem Übergeordneten Teil des Lehrplans manifestiert und wurden im letzten Abschnitt schon erwähnt: *Grunnleggende ferdigheter* [Grundlegende Fertigkeiten], und *Tverrfaglige tema* [interdisziplinäre Themen]. Zusätzlich gibt es auch die *Kjerneelementer* [Kernelemente]. Diese gibt es auch in jedem anderen Fach, aber der Inhalt ist variierend von Fach zu Fach. Zusammen mit dem Rest der Elemente im *Overordnet del av læreplanen* [übergeordneten Teil des Lehrplans] bildet sich eine ganzheitliche Gesamtheit, die für den Unterricht und die Bewertungen im Fremdspracheunterricht zu Grunde liegt. Um zu verstehen, wie dieser Lehrplan verwendet werden soll, muss man sich erstmal mit den Kompetenzzielen auseinandersetzen.

¹⁴ Prinsipper for skolens praksis. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019)

5.5 Wie der Fremdsprachenlehrplan aufgebaut ist

In allen Lehrplänen aus LK20 gibt es die Elemente *Grunnleggende ferdigheter*, *Kjerneelement* und die *Tverrfaglige tema*, aber welche Fertigkeiten und Kenntnisse hinter diesen Überschriften stecken, variiert von Fach zu Fach. In dem Lehrplan für Mathematik (MAT01-05) gibt es z. B. andere *kjerneelement* [Kernelemente] als im Fremdsprachenlehrplan [FSP01-02], weil man in diesem Fach ganz andere Kenntnisse lernen soll.

Im Lehrplan für Fremdsprache gibt es unter die ***Grunnleggende ferdigheter*** [Grundlegende Fertigkeiten]: *muntlige ferdigheter* [mündliche Fertigkeiten], *digitale ferdigheter* [digitale Fertigkeiten], *Å kunne lese* [Lesen können] und *Å kunne skrive* [Schreiben können]. Unter dem Element ***Kjerneelement*** [Kernelemente] findet man: *Kommunikasjon* [Kommunikation], *Interkulturell kompetanse* [Interkulturelle Kompetenz], *Språklæring og flerspråklighet* [Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit] und *Språk og teknologi* [Sprache und Technologie]. Zusätzlich gibt es unter ***Tverrfaglig tema*** [Interdisziplinäres Thema] das Thema *Demokrati og medborgerskap* [Demokratie und Mitbürgerschaft]. Diese drei Unterüberschriften mit den zugehörigen Fertigkeiten und wichtigen Themen sollen alle in der Arbeit mit den Kompetenzziele im Fremdsprachenunterricht implementiert werden.

5.5.1 Für die Untersuchungen relevante Kompetenzziele aus dem Lehrplan FSP01-02

In diesem Kapitel habe ich bereits davon geschrieben, dass wir in dem norwegischen Lehrplan nur einen Lehrplan pro Fach haben, aber dass es mehrere Teile von diesem Plan gibt. Z.B gibt es für die fünfte Klasse einen Teil und für die siebte Klasse einen anderen. Bei dem Fremdsprachenlehrplan gibt es eine Niveaueinteilung, bei das erste Niveau einen Teil ausmacht, beziehungsweise eine Liste mit Kompetenzziele, und das zweite Niveau einen anderen, d.h. darauf aufbauenden Teil mit neuen Kompetenzziele ausmacht. Diese gehören aber zum selben Plan. In dieser Aufgabe beziehe ich mich auf Niveau eins, weil dieses Niveau relevant für meine Unterrichtssituation und meine DaF-Schüler*innen ist. Die Kompetenzziele bei dem ersten Niveau sind die gleichen nach allen Stufen.

In dem Lehrplan für Fremdsprache gibt es insgesamt neun Kompetenzziele auf dem ersten Niveau (Nivå 1). In den Untersuchungen, die später in dieser Arbeit präsentiert werden, ist Kompetenzziele, die von Grammatik und Metasprache handeln, besonders relevant. In Bezug auf Grammatik und Metasprache werden die Kompetenzziele, die explizit etwas über diese

Themen sagen, und auch Kompetenzziele, bei denen man Kenntnisse und Fertigkeiten über Grammatik und/ oder Metasprache braucht, um das Kompetenzziel zu erreichen, genannt

Die Formulierung des folgenden Kompetenzziels richtet sich explizit auf Kenntnisse und Fertigkeiten über Grammatik und Metasprache. Dieses Kompetenzziel ist aber auch das einzige, das direkt etwas über diese Themen sagt:

- bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte [einfache sprachliche Strukturen, Aussprache- und Rechtschreibregeln sowie das offizielle Alphabet oder Zeichen der Sprache verwenden, um sich situationsgerecht zu verständigen] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).

Die nächsten sechs Kompetenzziele handeln von Sprachverstehen und schriftlicher und mündlicher Sprachproduktion. Keines von diesen Kompetenzziele richten sich direkt auf Grammatik oder Kenntnisse über Metasprache, aber Wissen und Fertigkeiten auf diesen Gebieten ist gefordert, um die Arbeit mit diesen Zielen überhaupt anfangen zu können. Bei einigen von ihnen ist es auch wichtig grundlegende Grammatikkenntnisse zu besitzen, dies gilt besonders für die Ziele, bei denen die Schüler*innen selbst Sprache produzieren sollen. Bei Fertigkeiten wie Zuhören und Lesen ist es leichter den Inhalt auch ohne besonders große Grammatikkenntnisse zu verstehen, sowie bei diesen Kompetenzzielen:

- lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner [einfache und klare Sprache zu persönlichen und alltäglichen Themen hören und verstehen] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).
- lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner [angepasste und einfachere authentische Texte zu persönlichen und alltäglichen Themen lesen und verstehen] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).

Bei Kompetenzziele mit Verben wie *schreiben* und *sprechen/ reden* wird es aber ausschlaggebend, einige grammatische Kenntnisse zu besitzen, um mit den Kompetenzziele arbeiten zu können, sowie bei diesen Kompetenzziele:

- delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner [an einfachen Gesprächen in Alltagssituationen über Aktivitäten und vertraute Themen teilnehmen] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).
- muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant [mündlich über das tägliche Leben und Erfahrungen sprechen und Meinungen äußern, auch spontan] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).
- skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler [einfache Texte über Alltag und Erlebnisse schreiben, die erzählen, beschreiben und informieren, mit und ohne Hilfsmittel] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).

Das letzte Kompetenzziel fordert keine direkten Grammatikkenntnisse bezogen auf die jeweilige Fremdsprache, aber es fordert, dass die Schüler*innen Erfahrungen von früherem Sprachenlernen verwenden, in dem Lernprozess der neuen Fremdsprache. Hierunter können u.a. frühere Erfahrungen mit Grammatik oder Grammatiklernen verstanden werden.

- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen [relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem bisherigen Spracherwerb im Lernprozess nutzen] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).

Zuletzt gibt es in diesen Kompetenzzielplan auch zwei Kompetenzziele, die den Kulturbereich der Unterricht abdecken soll.

- utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn. [Lebensweisen, Traditionen und Geographie in Gebieten, in denen die Sprache gesprochen wird, erforschen und beschreiben, und sehen welche Verbindungen diese mit dem eigenen Hintergrund haben.] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).
- utforske og beskrive kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gi uttrykk for egne opplevelser. [Künstlerische und kulturelle Ausdrucksformen aus den Sprachgebieten erkunden und eigene Erlebnisse ausdrücken können.] (Utdanningsdirektoratet,2020, (FSP01-02)).

Die oberen Kompetenzziele umfassen unterschiedlichen Fertigkeiten, die man braucht, wenn man eine neue Sprache und eine neue Kultur kennenlernt. Obwohl diese Kompetenzziele unterschiedlich sind, haben sie etwas gemeinsam: sie sind alle Teile des gleichen Fremdsprachenlehrplans und dieser Lehrplan ist für alle Fremdsprachen derselbe. Dass sich alle Fremdsprachen einen Lehrplan teilen, ist ein interessantes und wichtiges Thema, denn es kann zu mehreren Herausforderungen führen.

5.5.2 Problematisierung des Fremdsprachenlehrplan (FSP01-02)

Eine Herausforderung, auf die Deutschlehrer*innen und wahrscheinlich andere Fremdsprachlehrkräfte stoßen, ist, dass es *einen* gemeinsamen Fremdsprachlehrplan für alle Fremdsprachen gibt. Es gibt also keinen individuellen Plan, mit Kompetenzziele, die zu der jeweiligen Sprache passen, sondern einen Plan mit Kompetenzziele, die für die generellen Fertigkeiten und Kenntnisse, die man beim Lernen einer Fremdsprache lernen sollte, passen. Die Kompetenzziele richten sich also auf generelle Fertigkeiten und Kenntnisse, die man beim Lernen einer Fremdsprache braucht, lässt aber Kompetenzziele aus, die sich auf individuelle Sprachen beziehen.

5.5.2.1 Nur einen gemeinsamen Fremdsprachenlehrplan

Heute gibt es 43 Fremdsprachen, die man in der VGS lernen kann, einige weniger in der *Ungdomsskole*. Das sind 43 Fremdsprachen, die sich *einen* Lehrplan teilen. Diese

Fremdsprachen variieren im Hinblick auf Schwierigkeitsgrad und Zugänglichkeit für norwegische Schüler*innen (Utdanningsdirektoratet, 2019, 18.Nov.). Das heißt, dass sie nicht gleich bewertet werden können und dass man nicht erwarten kann, dass man nach einem Lernjahr in den unterschiedlichen Sprachen die gleiche Kompetenz erlernt hat.

Utdanningsdirektoratet, die norwegische, staatliche Bildungsdirektion mit Zuständigkeit für Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe II, ist für die Lehrpläne verantwortlich. Sie drücken selbst aus, dass es unmöglich ist, ein gemeinsames, zu erwartendes Fähigkeitsniveau für alle Sprachen zu beschreiben und, dass die Interpretation des Lehrplans als ein ausschlaggebender Faktor für die Verwendung des Lehrplans bezeichnet wird:

„Wie der Lehrplan interpretiert werden soll, hängt ganz von der einzelnen Sprache ab. Es ist beispielsweise nicht möglich das Fähigkeitsniveau quer über die Sprachen zu beschreiben, weil die unterschiedlichen Sprachen in Schwierigkeitsgrad und Erreichbarkeit für norwegische Schüler variieren. Es gibt einen großen Unterschied, welche Fähigkeiten ein Schüler, der Deutsch, Chinesisch und Tigrinya lernt, im ersten Jahr erreichen kann.¹⁵“ (Utdanningsdirektoratet, 2019, 01:11(eigene Übersetzung))

Trotzdem gibt es nur einen Lehrplan...

5.5.2.2 Große Unterschiede, unterschiedliche Bewertung aber keine Sprachenindividuellen Anpassungen?

Viele von den Sprachen sind sehr unterschiedlich im Hinblick auf grammatischen Aufbau, Laute, Aussprache und Alphabet oder Zeichen. Eine afrikanische Sprache kann für einen Norweger oder eine Norwegerin z. B. sehr viele neue, unbekannte und schwierige Laute enthalten und man braucht vielleicht viel mehr Zeit, um diese Laute zu lernen, als man für Laute der deutschen Sprache braucht.

¹⁵ «*hvordan læreplanen skal tolkes avhenger veldig mye av det enkelte språk. Det er eksempelvis ikke mulig å beskrive ferdighetssnivået på tvers av språk, ettersom de ulike språkene varierer i vanskelighetsgrad og tilgjengelighet for norske elever. Det er stor forskjell på hvilke ferdigheter en elev som lærer seg tysk, kinesisk og tigrinja kan oppnå i løpet av det første året.*»

(Utdanningsdirektoratet,2019, 01:11)

Die Kompetenzziele sind deshalb oberflächlich und offen formuliert. Das heißt, dass es keinen vertiefenden Fokus auf afrikanische Laute, oder auf das deutsche Kasussystem gibt. Es gibt auch keine Niveaustufen nach jeder Klassenstufe, die den Lehrkräften erklären/empfehlen können, mit welchen Teilen der Sprache sie wann arbeiten sollen. Das bleibt den Lehrkräften überlassen dies herauszufinden.

5.5.2.3 Grammatik und Metasprache im Fremdsprachenlehrplan (FSP01-02)

Deutsch ist, eine Kasussprache und keines von den Kompetenzzielen sagt explizit etwas über Kasus, Kasuslernen oder auf welschem Kenntnissniveau die Schüler*innen in den unterschiedlichen Klassenstufen liegen sollen, wenn es zu Kasus kommt. Es gibt im Fremdsprachenlehrplan nur das *ein* Kompetenzziel, (siehe 5.5.1), das *direkt* von Grammatik handelt. Dieses Ziel müssen die Lehrkräfte selbst im Hinblick auf Kasus interpretieren.

Die nächsten sechs Kompetenzziele, die indirekt von Grammatik handeln, fordern natürlich, dass die Schüler*innen deutsche Grammatik lernen und Aufgaben machen, bei denen sie grammatische Fertigkeiten üben. Um mit diesen Kompetenzzielen anfangen zu können ist es aber *ausschlaggebend*, dass die Schüler*innen schon eine gut funktionierende Metasprache und grundlegende Grammatikkenntnisse in Bezug auf ihre Muttersprache und auch auf die erste Fremdsprache Englisch besitzen. Wenn die Schüler*innen sich mit Begriffen wie *Verb*, *Substantiv*, *Subjekt* und *Objekt* nicht auskennen, wenn sie mit dem Fremdsprachen-Unterricht starten, fehlt zu viel von den grundlegenden Kenntnissen, die man als Voraussetzung braucht, um schulisch die Sprache zu lernen.

Es ist naheliegend zu denken, dass man, wenn man den Fremdsprachlehrplan geplant und geschrieben hat, darauf geschaut hat, welche grammatische Grundlage die Schüler schon besitzen sollen. Damit der Lehrplan für Fremdsprache dieses Niveau als Ausgangspunkt für die Weiterarbeiten ansetzen kann.

5.6 Status quo

Es wird also behauptet, dass es lange her ist, seit es in den norwegischen Schulen systematischen Grammatikunterricht gab. Nach meinen Erlebnissen in der VGS (siehe Kap. 1), habe ich auch einen Eindruck gehabt, dass sowohl die *grammatischen* als auch die *metasprachlichen* Kenntnisse niedrig sind. Weil diese Situation in der ersten Klasse der VGS stattgefunden hat, war ich sehr gespannt, als ich am Anfang dieses Jahres in einer *Ungdomsskole* als Deutsch-Lehrerin zu arbeiten angefangen habe. Ich war auf den

grammatischen Kenntnissen der Schüler*innen besonders aufmerksam, weil ich eventuelle fehlende Kenntnisse so früh wie möglich entdecken wollte. Diese *Ungdomsskole* liegt in einem anderen Bezirk von Nord-Norwegen und ich habe mir gedacht, dass es auch sein konnte, dass das Kenntnisniveau in anderen Bezirken höher sein könnten.

Nach kurzer Zeit in der DaF-Unterricht in der *Ungdomsskole* in jeweils der achte und neunte Klasse, habe ich auch da den Eindruck bekommen, dass die grammatischen und metasprachlichen Kenntnisse hätte besser sein können. Hier habe ich beschlossen zu untersuchen welche Kenntnisse meine sieben DaF-Schüler*innen über dieses Thema besaßen. Das führt uns zu der Forschungsfrage meiner Masterarbeit.

6 Forschungsfrage(n)

Die Untersuchung in diesem Forschungsprojekt ist in mehrere Phasen aufgeteilt. Zu jeder Phase gibt es eine Untersuchungsfrage, die in der jeweiligen Phase mit Hilfe einer Untersuchungsmethode zu beantworten versucht wird. Die Ergebnisse der ersten Phase führen zu einer neuen bzw. weiteren Untersuchungsfrage, die in der nächsten Untersuchungsphase untersucht wird. Alle diese kleineren Fragestellungen sind notwendig, um die große Hauptfrage der Gesamtuntersuchung beantworten zu können.

Die große Hauptfrage lautet: *Wie viele und eventuell welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse besitzen meine sieben DaF-Schüler*innen in der achten und neunten Klasse und sind diese ausreichend, wenn sie in der norwegischen Ungdomsskole eine Fremdsprache lernen sollen?*

7 Die Gesamtuntersuchung

Zeitgleich mit meinem Masterstudium habe ich als Deutschlehrerin an einer kleinen *Ungdomsskole* gearbeitet. Die Anstellung bot eine sehr gute Gelegenheit für eine umfassendere Forschung. Hätte ich eine Deutschklasse nur besuchen dürfen bestände nicht die Möglichkeit die Forschung umfassend zu erläutern

als wenn ich eine Deutschklasse nur hätte besuchen dürfen. Weil ich somit über einen längeren Zeitraum hinweg Schüler*innen forschend begleiten durfte, wusste ich, dass ich diese Möglichkeit nicht ungenutzt vorübergehen lassen würde. Ich wollte mir die Zeit nehmen und eine Methode verwenden, die es erlaubt, auf der einen Seite Unterrichtsrelatives forschend zu begleiten und auf der anderen Seite auf pädagogische Weise eine fachliche

Entwicklung bei den Schüler*innen zu ermöglichen. Dies bedeutete, dass ich eine Art von Forschung wählen musste, die Forschung und Unterrichtsdidaktik gleichermaßen berücksichtigt, damit ich forschen konnte, und die Schüler*innen was lernen konnten. Ich wollte meine Forschung zum Unterricht mit sinnvollen Aktivitäten kombinieren, von denen meine Schüler*innen profitieren könnten, und gleichzeitig wollte ich auch pädagogische Erfahrungen machen, die auch für mich selbst, später in meiner Arbeit als Lehrkraft, nützlich sein könnten.

Diese Art von Forschung startet mit dem Wunsch, einen spezifischen Aspekt oder ein spezifisches Thema im Unterricht näher zu untersuchen. Wenn Lehrkräfte, entweder allein oder in Zusammenarbeit mit Forschern, die eigene Praxis erforschen, ist es wichtig, dass die Ausarbeitung der Forschungsfrage als ein demokratischer Prozess mit den Lehrkräften als Hauptdarsteller behandelt wird. Die Forschungsfrage soll von unten und innen kommen, bzw. nicht von oben übergestülpt oder von außen angetragen werden. Es ist wichtig, dass die Lehrkraft oder die Lehrkräfte selbst die Auffassung haben, es seien Themen, die für die jeweiligen Klassen passen, und dass es notwendig und nützlich ist, sie näher zu untersuchen (Postholm & Moen, 2018, S. 31-32.).

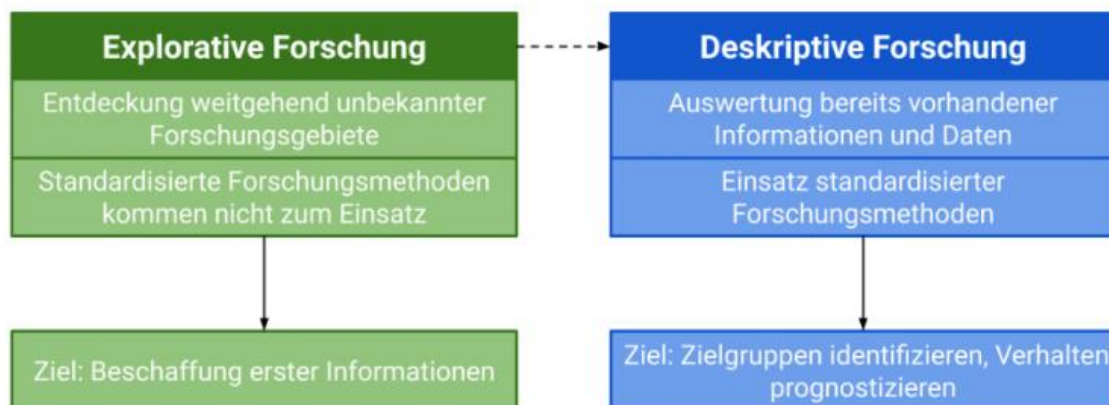
7.1 Einleitende Worte zur meiner Gesamtuntersuchung

Bei vielen Forschungsprojekten hat man *eine* Forschungsfrage, zu der man eine oder zwei Forschungsmethoden und z.B. eine Gruppe von Informant*innen braucht, um sie untersuchen zu können. In meiner Situation ist der Fall anders. Das Forschungsthema dieser Masterarbeit sind die Kenntnisse von Metasprache und Grammatik bei norwegischen Anfänger*innen im DaF-Unterricht. Dies lässt sich aber nicht auf eine einzige Forschungsfrage reduzieren und auch nicht mit nur einer Forschungsmethode untersuchen. Diese Masterarbeit ist eine explorative Forschungsarbeit, die aus mehreren Untersuchungsphasen besteht. Jede Phase hat eine kleinere Forschungsfrage, die in die Gesamtforschung eingeht. Jede dieser Forschungsfragen wird mit Hilfe einer Forschungsmethode beleuchtet. Dazu werden z.B. auch unterschiedliche Informant*innen herangezogen. In jeder Phase wird die Untersuchungsdurchführung beschrieben. Die eingesammelten Daten werden beschrieben und in einem jeweils eigenen Resultat- und Diskussionsteil vorgestellt. Alle Teilergebnisse bilden eine Grundlage für die jeweils nächste Untersuchungsphase.

Obwohl alle vier Untersuchungsphasen einen eigenen Methodenteil enthalten, können zwei Forschungsmethoden als übergeordnet betrachtet werden. Diese sind gewissermaßen durchgehend im gesamten Forschungsprojekt.

7.1.1 Explorative Forschung

Eine der übergeordneten Forschungsmethoden dieser Masterarbeit nennt sich *explorative Forschung* und kann als eine notwendige, vorausgehende Forschung der deskriptiven Forschung betrachtet werden.



Illustrationsfigur explorative und deskriptive Forschung (bwl-lexikon-de/wiki/explorative-forschung/).

Diese Methode wird häufiger in dem soziologischen Forschungsfeld verwendet als der in Humaniora und Pädagogikforschung. Man verwendet diese Methode oft, wenn die Forschungsfrage unklar ist, oder man sich in einem kontinuierlichen Lernprozess befindet, in dem die Lernenden in dem Maße der Durchführung lernen (Sander, 2022). Wenn es in den Bereichen bis jetzt nur vage oder keine genauen Erkenntnisse gibt, kann man mit Hilfe dieser Methode die ersten Informationen entdecken (Bwl-lexikon, 2022). Somit kann man die nächste Phase der Untersuchung aufbauen. Unstrukturierte Observationen sind bei dieser Methode gewöhnlich und man verwendet auch oft Pilotuntersuchungen als Teil der Vorforschung. Oft sind die Ergebnisse dieser Forschung qualitative Daten, die nicht generalisiert werden können (Sander, 2022).

In meiner Situation fängt die Forschung mit unstrukturierten Observationen im DaF-Klassenraum an. Ich habe durch diese Observationen den Eindruck bekommen, dass mehrere Schüler*innen Schwächen bei der Verwendung von Metasprache haben. In Situationen, in denen wir über Grammatik gesprochen haben und Metasprache als Werkzeug brauchten, sind die Schüler*innen sehr passiv geworden. Aus diesen Observationen ist eine vorläufige Forschungsfrage entstanden: *Wie viele und welche Kenntnisse haben meine Schüler*innen über die Themen Metasprache und Grammatik?*

Danach wurde eine Vorforschung durchgeführt. Nach der Analyse der Ergebnisse sind weitere Fragen aufgetaucht, die mich weiter in einem explorativen Forschungsprojekt geschickt hat. Dieses Forschungsprojekt wurde auf natürliche Weise in unterschiedliche Phasen aufgeteilt und in jeder Phase wurde eine neue Untersuchungsfrage gestellt und erforscht. In mehreren Phasen habe ich unterschiedliche Methoden verwenden müssen – ergo ist ein mehrmethodisches Forschungsprojekt, das in Kombination mit didaktischem Unterricht entstanden ist, die dazu führten, dass meine Schüler*innen in dem Maße der Durchführung lernten. Meine Schüler*innen befanden sich daher parallel mit meinem Forschungsprojekt in einem kontinuierlichen Lernprozess.

7.1.2 Aktionsforschung

Laut Bø & Helle (2013) wird Aktionsforschung folgendermaßen definiert:

Von Erfahrungslernen inspirierte Forschungsmethode. Der Forscher geht von Beobachtungen und Handlungen aus, verarbeitet diese und verwendet die Ergebnisse, um Maßnahmen zu planen, um etwas zu korrigieren, das als nicht zufriedenstellend empfunden wird. Dabei arbeitet er/sie mit denen zusammen, die das Problem erfahren. Die Grundidee ist, dass diejenigen, die die Herausforderung(en) kennen, aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden müssen. Forscher*in und Akteur*in werden in einem gemeinsamen Untersuchungs- und Lösungsprozess auf Augenhöhe gesehen.“¹⁶» (Bø & Helle, 2013, S.13; eigene Übersetzung).

¹⁶ «**Aksjonsforskning** *action-reasearch* Forskningsmetode inspirert av erfaringslæring*. Forskeren tar utgangspunkt i observasjoner og handlinger, bearbeider disse og bruker resultatet til å planlegge tiltak for å rette på noe som ses på som uheldig. I dette samarbeider han/hun med dem som opplever problemet. Grunntanken er at de som kjenner utfordringen(e)

7.2 Die erste Untersuchungsphase: Ermittlung

Am Anfang des Schuljahres war ich in diesen Klassen neu als Lehrkraft und war ohne Wissen oder Erfahrungen darüber, welche Kenntnisse meine Schüler*innen besaßen. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass ich ganz allein in diesem Projekt gearbeitet habe. Es gibt keinen anderen Forscher*innen oder Kolleg*innen, mit denen ich eine Zusammenarbeit geführt habe, weil dieses Forschungsprojekt ein Teil meiner Masterarbeit ist – eine Arbeit, die man selbständig ausarbeitet. Bereits nach kurzen, unsystematischen Observationen in den Deutschklassenzimmern hatte ich den Eindruck, dass die Themen *Metasprache* und *Grammatik* mehrere Herausforderungen für die Schüler*innen darstellten. Dieser Eindruck ergab sich daraus, dass die Schüler*innen sichtbare Probleme hatten, in Situationen, in denen sie über die Sprache sprechen mussten. Auf Fragen zu und über Metasprache, die an die Klasse gestellt wurden, hat sich entweder keiner gemeldet, oder sie haben wahrscheinlich nur eine Antwort geraten. Beispiele für solche Fragen waren: „*Was ist ein Adjektiv?*“ oder „*was ist das Subjekt in diesem Satz: Ich kaufe Milch?*“ Auch wenn ich direkte Fragen an die Schüler*innen stellte, antworteten sie entweder falsch, oder sie sagten, dass sie die Antwort nicht wüssten.

7.2.1 Die Untersuchungsfrage der ersten Phase

In der ersten Untersuchungsphase ging es darum zu ermitteln: *Welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse besitzen meine sieben Schüler*innen, die am DaF-Unterricht in der achten und neunten Klasse teilnehmen?*

7.2.2 Untersuchungsmethode in der ersten Untersuchungsphase: Fragen an meine Schüler*innen

Um die Forschungsfrage der ersten Phase untersuchen zu können, habe ich eine konkrete Liste mit Begriffen aufgeschrieben, die nach meiner professionellen Meinung die Grundlage dafür sind, gesteuerten Fremdsprachenerwerb für Schüler*innen durchführen zu können und die deswegen sehr wichtig sind, bereits am Anfang des DaF-Unterrichts zu können. Die Begriffe waren die elementaren metasprachlichen Begriffe: *Substantiv, Verb, Adjektiv,*

må trekkes aktivt med i forskningsprosessen. Forsker og aktør ses på som likeverdige i en felles undersøkelses- og løsningsprosess.» (Bø & Helle, 2013, S.13)

Pronomen, Subjekt, Objekt – direktes und indirektes Objekt (diese beiden Begriffe sind besonders für die norwegische Sprache wichtig), und auch der Begriff *Akkusativobjekt*, der besonders wichtig für die deutsche Sprache ist.

Mit Hilfe dieser Liste habe ich zunächst angefangen, untersuchende Fragen über die Themen Metasprachenkenntnis und Grammatikkenntnis zu skizzieren, die später in Form eines Fragebogens an die Schüler*innen gerichtet werden sollten. Diese Fragen waren ausschließlich für meine Schüler*innen gemeint und die Form der Formulierungen war offen. Ich habe versucht, sie ganz „ungefährlich“ zu machen. Beispielsweise wurde gefragt, ob sie einen bestimmten metasprachlichen Begriff kennen würden, wobei sie gerne mit Beispielen kommen dürften, aber dass sie auch einfach antworten könnten, dass sie keine Ahnung hätten, wenn das der Fall wäre.

7.2.2.1 Diskussion der Methodenwahl: Fragebogen oder schriftliches Interview?

Bei der Dateneinsammlung habe ich das Wort *spørreskjema [Fragebogen]* mehrmals verwendet, vor allem den Schülern*innen gegenüber. Dieser Begriff gilt eigentlich nur für Schemata, die eine gewisse Auswahl von Antworten hat; also sogenannte *Multiple choice-Untersuchungen*. Diese Art von Dateneinsammlung verwendet man, wenn man Statistik führt und genaue Zahlen braucht. Bei dieser Methode dürfen die Informant*innen keine eigenen Sätze frei formulieren (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 68). In meiner Situation haben die Schüler*innen keine multiple choice-Aufgaben bekommen, sondern es war sogar wichtig, dass sie eigene Sätze frei formulieren durften. Trotzdem habe ich den Begriff *spørreskjema [Fragebogen]* verwendet. Der Grund dafür ist, dass es, wenn ich als Lehrerin über meine eigenen Schülern*innen forsche, wichtig ist zwischen der schulischen Bewertung und der Forschung der Masterarbeit zu unterscheiden und dass auch die Schüler*innen diesen Unterschied verstehen. Die Schüler*innen kennen die Arbeitsformen an Schulen und ich musste davon ausgehen, dass sie Fragesituationen als eine Art Prüfung auffassen würden. Deswegen lässt sich das Wort *Fragebogen* viel unproblematischer und weniger verwirrend und missverständlich verwenden als z.B. Begriffe wie *Test, Grammatiktest, Untersuchung der metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse der Schüler*innen* oder ähnliches. Doch muss ich unterstreichen, dass ich von Anfang an einen anderen Begriff hätte verwenden können, zum Beispiel *schriftliches Interview*. Schriftliche Interviews können, als eine Art Mittelding zwischen Fragebogen und Interviews in der normalen mündlichen Form betrachtet werden, denn die Informant*innen antworten schriftlich auf konkrete Fragen, aber die kommunikative Form fehlt.

7.2.2.2 Interview, aber welche Art von Interview?

Bei der Wahl der Art des Interviews gibt es einige Fragen die man sich als Interviewer*in stellen muss, bevor man eine Entscheidung trifft. Will man eine kommunikative Art von Interview machen, oder eher eine Art, in der keine direkte Kommunikation zwischen dem/der, der/die fragt und dem/der, der /die antwortet, entsteht? Ist es wichtig, dass alle Informant*innen die Fragen in derselben Reihenfolge bekommen – bzw. soll es ein strukturiertes oder unstrukturiertes interview sein? Sollen die Informant*innen mündlich oder schriftlich antworten?

Wenn man das Wort Interview hört, denken viele vielleicht spontan an einen mündlichen Dialog, in dem eine Person die Rolle als Interviewer*in hat und Fragen an die andere Person (Informant*in) stellt. In dieser Situation befinden sich der Interviewer oder die Interviewerin und der Informant oder Informantin in einer unmittelbaren Nähe voneinander und bei einem offenen mündlichen Interview hat der Informant, in diesem Fall der Schüler oder die Schülerin, die Möglichkeit, direkte Rückfragen zu stellen und eine Kommunikation zu führen. Bei dieser „face-to-face“-Methode kann der Interviewer oder die Interviewerin Körpersprache und Gesichtsausdrücke observieren und interpretieren. Das eröffnet auch die Möglichkeit, ein tieferes Verständnis von den Antworten zu entwickeln, und es wird für die Informant*innen oft schwieriger, unehrliche Antworten zu geben (Postholm & Jacobsen, 2011, S.68).

Obwohl diese Methode viele Vorteile hat, wird sie in meinem Forschungsprojekt aus unterschiedlichen Gründen nicht verwendet. Zum Beispiel wollte ich diesen mündlichen und persönlichen Kontakt in einer Situation, die die Schüler*innen als eine Test-/ Ausfragesituation auffassen könnten, vermeiden. Das hatte damit zu tun, dass ich die Schüler*innen schon kannte und dass mir meine unstrukturierten Observationen bereits den Eindruck gegeben hatten, dass die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse hätten besser sein können. Hierbei wollte ich vermeiden, dass ich direkt vor den Schüler*innen sitzen musste und Fragen stellen, auf die sie möglicherweise nicht antworten könnten. Mir war auch bewusst, dass die Schüler*innen in der neunten Klasse zu diesem Zeitpunkt ein niedriges Motivationsniveau im DaF-Unterricht hatten, weil wir am Anfang des Schuljahres in einer Wiederholungsstunde entdeckt hatten, wie viel Stoff sie dieses Schuljahr nachholen müssten, um die Kompetenzziele erreichen zu können. Ich wollte deswegen nicht, dass diese Interviewsituation auch als etwas Negatives erlebt werden könnte. Zusätzlich zu dem Forschungsprojekt musste ich auch schulische Prüfungen durchführen, und ich wollte nicht, dass auch diese Situation als anspruchsvoll oder bedrückend aufgefasst werden könnte.

Die Achtklässler*innen waren neu in der *Ungdomsskole* und befanden sich jetzt zum ersten Mal auf einer Schulstufe, in der sie mit Noten bewertet wurden. Obwohl in dieser Situation mehrmals präzisiert wurde, dass dieses Forschungsprojekt nichts mit der Note im Fach zu tun hatte, habe ich den Eindruck gehabt, dass Bewertung und Tests für mehrere Schüler*innen sehr anspruchsvoll sind, möglicherweise wegen der hohen Selbsterwartungen.

Zusätzlich haben praktische Faktoren eine Einwirkung auf die Wahl der Methode gehabt. Mündliche Einzelinterviews brauchen z.B. viel Zeit, wenn man mehrere Schüler*innen interviewen muss. Das würde auch bedeuten, dass ich mehrere von meinen eigenen Unterrichtsstunden dafür hätte verwenden müssen, die Interviews durchzuführen. In den Unterrichtsstunden würde es dann, für die Schüler*innen, die nicht in dem Zeitraum interviewt werden, keine Lehrkraft geben. Deutsch ist schon ein Fach mit sehr wenigen Schulstunden pro Jahr und die Unterrichtszeit ist deswegen sehr knapp.

Ich habe mich deswegen für eine Datenerhebungsmethode entschieden, die sich besser mit *Interview* identifizieren lässt als mit Fragebogen – von denen ich am Anfang gesprochen habe, aber wir reden also von der *schriftlichen* Art von Interviews. Diese Methode ist aber schwieriger zu definieren, weil kein Dialog entsteht, so wie es bei den mündlichen Interviews der Fall sein würde. Die Schüler*innen antworten schriftlich auf schriftlichen Fragen, und es entsteht hierbei weder eine synchrone noch eine asynchrone Kommunikation, so wie zum Beispiel in einem Interview per Chat (Postholm und Jacobsen, 2011, S. 70). Die Ausformung der Fragen ist wie bei einem strukturierten Interview, denn alle Schüler*innen bekommen die gleichen Fragen, in der gleichen Reihenfolge (Postholm & Jacobsen, 2011, S. 74). Es fehlt aber das Kommunikative und vor allem die spontanen erweiterten Fragen.

Zusätzlich muss erwähnt werden, dass die Schüler*innen durch diese *strukturierten, nicht-kommunikativen, schriftlichen Interviews* „ausgefragt“ werden, obwohl man den Schüler*innen gegenüber lieber eine andere Formulierung als „ausfragen“ verwenden sollte, damit sie die forschungsrelatierten Interviews nicht mit der schulischen Bewertung verwechseln. Die Schüler*innen werden aber ausschließlich über Kenntnisse zu Metasprache und Grammatik ausgefragt. Genau deswegen habe ich das Wort *spørreskjema* [Fragebogen] verwendet, um die Testsituation zu camouflieren.

Die Vorteile bei dieser Methode sind, dass es sich organisatorisch im Klassenzimmer leicht durchführen lässt und es sehr zeitsparend im Vergleich zu mündlichen Einzelinterviews ist.

Die Schüler*innen brauchen nur Schreibzeug um zu antworten und die Antworten sind anonym. Zusätzlich ist es einfacher und zeitsparender schriftliches Material zu analysieren, im Vergleich zu zum Beispiel Videoaufnahmen. Man braucht auch keine Beantragung der Erlaubnis bei NSD, weil die schriftlichen Interviews anonym sind, keine Personaldaten enthalten oder Hinweise auf die Person zeigen.

7.2.3 Die Informant*innen: Meine Schüler*innen

In dieser ersten Untersuchungsphase gibt es zwei Gruppen von Informant*innen. Die erste Gruppe besteht aus vier Schüler*innen in der neunten Klasse, die jetzt das zweite Lernjahr mit DaF-Unterricht haben. Die zweite Gruppe besteht aus drei Schüler*innen, die in die achte Klasse gehen und ihr erstes Lernjahr mit DaF-Unterricht haben.

Die Neuntklässler*innen

Obwohl es sich bei der 8. und 9. Klasse um zwei verschiedene Klassenstufen dreht, waren sie nach dem ersten Halbjahr, d.h. nach Weihnachten, niveaumäßig ziemlich gleichgestellt. Dafür gibt es viele mögliche Faktoren. Als die Neuntklässler*innen in die achte Klasse gingen, hatten sie aus mehreren unterschiedlichen Gründen eine große Abwesenheit von Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht. Viele von den Themen, die sie in der achten Klasse normalerweise besprochen haben sollten, haben sie in der Stufe nicht geschafft. Das galt unter anderem für grammatische Themen wie Verbbeugung im Präsens, persönliche Pronomen, Possessivpronomen und die Kasus Akkusativ und Nominativ. Das erste Halbjahr, d.h. von August bis November/ Dezember, haben wir viel mit Aussprache und Intonation gearbeitet, Wortschatz lernen, Verbbeugungen im Präsens, Sätze im Präsens und Perfekt. Hierbei haben wir Begriffe wie *Verb* und *Hjelpverb* [Hilfsverb] und auch *Subjekt* verwendet.

Die neunte Klasse hatte zwei Unterrichtsstunden DaF-Unterricht pro Woche. Das heißt zwei Mal 60 Minuten. Alles am gleichen Tag mit 15 Minuten Pause dazwischen. Das ist doppelt so viel wie die achte Klasse. In der neunten Klasse haben die Lernenden davon profitiert, mehr Zeit zur Verfügung zu haben, und es gab eine Aufteilung von 20 – 30 Minuten pro Aktivität. Das Motivationsniveau ist bei diesen Schüler*innen variierend. Am Anfang des Schuljahres haben sie verstanden, wie viel sie nachholen müssen, und sie haben selbst ausgedrückt, dass sie davon eine niedrige Motivation bekommen haben. Wir haben genug Zeit gehabt, jedes Mal auch mit anderen Lernaktivitäten zu arbeiten, die nicht explizit etwas mit Grammatik zu tun hatten. Gleichzeitig mit dem grammatikgerichteten Projekt haben sie ein

Ausspracheprojekt und ein digitales Instagram-Projekt gehabt. Ohne weiter auf diese Projekte einzugehen, kann man festhalten, dass die Schüler*innen auf diese Weise viel Variation bekommen haben.

Die Achtklässler*innen

Die achte Klasse hatte nur 60 Minuten DaF-Unterricht pro Woche, also eine Unterrichtsstunde weniger als die neunte Klasse. Das sind 60 Minuten weniger in dem zweiten Halbjahr, denn vor Weihnachten hatten die Achtklässler*innen 120 Minuten, sowie die neunte Klasse. Wegen der niedrigen Stundenanzahl haben wir in dieser Gruppe wenig Zeit für andere Aktivitäten gehabt, aber wir haben trotzdem eine große Variation geschafft. Auch in dieser Klasse haben wir das Ausspracheprojekt und das Instagram-Projekt umgesetzt, aber weniger Zeit gewidmet als in der neunten Klasse. Diese Gruppe besteht aus drei Schüler*innen, die voller Begeisterung Deutsch zum ersten Mal begegneten. Bei diesen Schüler*innen waren die Grammatikkenntnisse, die sie eventuell im Voraus im Norwegisch- und Englischunterricht gelernt hatten, das Einzige, was sie in der Schule hätten lernen können. Mit den schriftlichen Interviews konnte ich nur untersuchen, welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse sie zu dem jetzigen Zeitpunkt hatten. Es wäre aber sehr interessant zu untersuchen, was sie in der *Barneskole* über Metasprache und Grammatik hätten lernen sollen.

7.2.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Durchführung der Datenerhebung ist wie ein normaler schriftlicher Test in der Schule abgelaufen. Die Schüler*innen sind auf ihren eigenen separaten Plätzen gesessen und haben keine Möglichkeit gehabt, mit den anderen zu kommunizieren. Vor der Verteilung der schriftlichen Interviews habe ich, als Lehrkraft, deutlich erklärt, dass die Schüler*innen in diesen Interviews anonym sind. Zusätzlich habe ich ihnen die Bedeutung von *anonym* erklärt. Danach haben alle Schüler*innen einen Zettel mit einer heimlichen Nummer aus einer Schüssel gezogen, die sie auf das schriftliche Interview geschrieben haben. Den Zettel haben sie in ihren Schränken bis zur nächsten Interviewsituation aufheben müssen, damit sie das nächste Mal die beantworteten Interviews mit der gleichen Nummer nummerieren konnten. Damit habe ich als Forscherin und Lehrkraft der metasprachlichen und grammatischen Entwicklung der jeweiligen Informant*innen folgen können. Die Schüler*innen haben die Interviews ausgefüllt und direkt abgegeben, wenn sie fertig waren, was ungefähr 15 Minuten gedauert hat.

7.2.5 Datenanalyse und Resultate

Um die Datenanalyse verstehen zu können, wird auf den Anhang nr.1, „Spørreskjema“ verwiesen. Die jeweiligen Antworten werden nach jeder Frage analysiert. Alle Fragen sind im Original auf Norwegisch geschrieben und die Schüler*innen haben auch auf Norwegisch geantwortet. Die Antworten werden in drei Antwortkategorien eingeteilt, je nachdem welches Kompetenzniveau die Antwort zeigt. Dies mache ich, um die Kompetenz der Schüler*innen leichter einschätzen zu können.

Kategorie A	Der Informant/ die Informantin zeigt deutlich, dass sie Kenntnisse über diesen Begriff hat, entweder durch Erklärung oder auch mit Beispielen.
Kategorie B	Der Informant/ die Informantin zeigt durch die Antwort eine undeutliche Kenntnis. Beispiel: Auf die Frage „Was ist ein Substantiv?“ antwortet der/die Informant*in: „Ich schätze das ist etwas was man sein kann“ Dieses Beispiel kann ein Substantiv sein, aber z.B. auch ein Adjektiv. Also unklare Antwort. Beispiel 2: Die Schüler*innen antworten, dass sie wissen, was der Begriff bedeutet/ davon gehört haben, aber das sie es vergessen haben.
Kategorie C	Der Informant/ die Informantin zeigt deutlich, dass sie keine Kenntnis über diesen Begriff besitzen. Antworten wie: Ich weiß nicht, falsche Antwort oder einfach nicht geantwortet

7.2.5.1 Die erste Frage des schriftlichen Interviews

1. Hva tenker du at et **substantiv** er? Hvordan ser man at et ord er et **substantiv**? Bruk gjerne eksempler. [Was denkst du, was ein „**Substantiv**“ ist? Wie sieht man, dass ein Wort ein Substantiv ist? Verwende gerne Beispiele.]

Kategorie A: 3/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Substantiv* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.2 Die zweite Frage

2. Hva tror du et «**verb**» er for noe? Hvordan ser jeg at et ord er et **verb**? Bruk gjerne eksempler. [Was denkst du, was ein „**Verb**“ ist? Wie kann ich sehen, dass ein Wort ein Verb ist? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 5/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Verb* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** eine Antwort lautet: „Ein Verb ist etwas was etwas erklärt. Z.B. du **bist** blau.“¹⁷ In diesem Fall ist es schwierig die Kenntnis einzuschätzen, weil das Beispiel richtig ist, aber die Antwort allein (Ein Verb ist etwas was etwas erklärt) als Regel nicht funktioniert.

Kategorie C: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.3 Die dritte Frage

3. Har du hørt om «**pronomen**»? Hva tenker du at det er? Hvordan ser jeg at et ord er et **pronomen**? Bruk gjerne eksempler. [Hast du mal von „**Pronomen**“ gehört? Was denkst du, was das ist? Wie sehe ich, dass ein Wort ein **pronomen** ist? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Pronomen* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

¹⁷ „verb er noe som forklarer noe. Eks: du **er** blå.“ – Informant*in des ersten schriftlichen Interviews.

Kategorie B: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 3/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.4 Die vierte Frage

4. Har du noen gang hørt om begrepet «**subjekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler. [Hast du mal von dem Begriff „**Subjekt**“ gehört? Was kann das sein? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Subjekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** Ja, das hat etwas mit einer Person zu tun, glaube ich. Bin mir nicht sicher.¹⁸

Kategorie C: 6/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.5 Die fünfte Frage (5a)

- 5a) Har du noen gang hørt om begrepet «**akkusativobjekt**»? Kom veldig gjerne med eksempler. [Hast du mal von dem Begriff „**Akkusativobjekt**“ gehört? Nenn sehr gerne Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Akkusativobjekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

¹⁸ «Ja, det har noe å gjøre med en person, tror jeg. Er usikker.» - Informant*in des ersten schriftlichen Interviews.

7.2.5.6 Die sechste Frage

5. Har du noen gang hørt om begrepet «**objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler. [Hast du mal von dem Begriff „**Objekt**“ gehört? Was kann das sein? Verwende gern Beispiel.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Objekt* besitzen und haben auch Beispiele darauf gezeigt.

Kategorie B: 6/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** Viele haben auf diese Frage geantwortet, dass ein Objekt ein Ding ist. Was an sich nicht falsch ist, aber im grammatischen Kontext ist die Antwort nicht ausreichend, weil sie die syntaktische Funktion nicht erklärt.

Kategorie C: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.7 Die siebte Frage

6. Har du noen gang hørt om et «**direkte objekt**»? Hva er det? Bruk gjerne eksempel. [Hast du mal von dem Begriff „**direkte objekt**“ gehört? Was ist das? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *direkte objekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. In diesem Fall ist es schwierig die Kenntnis einzuschätzen.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben die falsch sind oder unzulänglich sind.

7.2.5.8 Die achte Frage

7. Hva med begrepet «**indirekte objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempel. Kanskje du også kan si noe om **forskjellen mellom et direkte og et indirekte objekt**? Om du egentlig ikke aner hva dette er, så skriver du bare det ;-). [Was ist mit

dem Begriff „**indirekte objekt**“? Was kann das sein? Verwende gerne Beispiele. Vielleicht kannst du auch etwas über den Unterschied zwischen direkte objekt und indirekte objekt sagen? Wenn du nicht wirklich weißt, was das ist, dann schreibst du einfach das.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *indirekte objekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.2.5.9 Die neunte Frage

8. Hva med ordet «**predikat**»? Har du hørt om det noen gang? Hva kan det eventuelt bety? Bruk gjerne eksempel. [Was ist mit dem Wort **Predikat**? Hast du das Wort schon mal gehört? Was könnte es eventuell bedeuten? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Predikat* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

Der nächste Teil (Aufgabe 10-12) über den Englischunterricht der Schüler*innen wird ein bisschen anders analysiert als der vorherige Teil. Die Aufgabenformulierungen sind unterschiedlich von den ersten und die Antworten werden deshalb anders gelesen. Die Fragen sind im Anhang zu sehen. Die Antworten werden nach den folgenden Kriterien kategorisiert:

1) Korrekte Antwort – Der Schüler oder die Schülerin zeigt deutlich, dass er/sie Kompetenz über den jeweiligen Begriff besitzt.

2) Unklare Antwort - Der Schüler oder die Schülerin gibt z.B. richtige Beispiele, aber kann den Begriff nicht erklären. D.h. keine deutliche Kompetenz wird gezeigt.

3) Falsche oder unzulängliche Antwort – Der Schüler oder die Schülerin zeigt keine Kompetenz über den jeweiligen Begriff.

Zusätzlich wird angegeben, ob die Schüler*innen behaupten, dass sie früher mal von dem Begriff gehört/ gelesen haben.

A) Der Schüler/ die Schülerin hat früher mal von dem Begriff gehört.

B) Der Schüler/ die Schülerin hat vorher noch nie von dem Begriff gehört.

Die Resultate der 10. bis 12. Aufgabe:

Fragenummer	1)Korrekte Antwort	2)Unklare Antwort.	3)Falsche oder unzulängliche Antwort	A) Hat früher von Begriff gehört	B) Hat nie von Begriff gehört
Frage 10 Was ist „a noun“?		5	1,2,3,4,6,7	1,2,5,6	3,4,7
Frage 11 Was ist „a verb“?	2,4,5	6	1,3,7	1,2,3,4,5,6,7	
Frage 12 Was ist „an adverb“?			1,2,3,4,5,6,7	1,2,4,5,6	3,7

Diese Resultate zeigen, dass die Schüler*innen auch bei der englischen Metasprache niedrige Resultate haben. Keine(r) von denen weiß was „a adverb“ ist, keine(r) weiß, oder kann erklären was „a noun“ ist, und nur 3/7 Schüler*innen können erklären was „a verb“ ist. Mehrere von den Schüler*innen haben bei allen drei Fragen geantwortet, dass sie von den jeweiligen Begriffen gehört haben.

7.2.5.10 Frage 13

13. Tror du det er nyttig å kunne slike begreper når man skal lære seg et språk? Har du noen ideer om hva vi skal med disse og hvor vi vil kunne få bruk for dem? [Glaubst du, es ist es nützlich, solche Begriffe zu können, wenn man sich eine neue Sprache aneignen soll? Hast du Ideen was wir mit diesen Begriffen tun und wann wir sie verwenden können?]

3/7 Schüler*innen sind positiv zu dem Lernen von den Begriffen und verstehen, wieso es nützlich sein kann, solche Begriffe zu beherrschen in der Begegnung mit einer neuen Sprache.

2/7 Schüler*innen sind positiv zu dem Lernen von den Begriffen, aber verstehen nicht/ erklären nicht, wieso.

2/7 Schüler*innen verhalten sich eher negativ zu dem Lernen von den Begriffen und behaupten nicht zu verstehen, wieso diese Begriffe nützlich sein können.

7.2.6 Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der ersten Phase

Wie man sieht, sind die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse bei meinen sieben Schüler*innen sehr begrenzt. 3/7 wissen, was ein Substantiv ist und können auch Beispiele dafür geben. Eine(r) von diesen drei hat geraten, dass „a noun“ so was Ähnliches wie ein Substantiv ist. Die Antwort war: „weiß nicht so genau, aber ein Substantiv/ Adjektiv.“ Weil diese Person nur geraten hat und eine unklare Antwort gegeben hat, kann man das nicht als *Kenntnis* bezeichnen.

5/7 haben gewusst, was ein Verb ist und auch Beispiele dafür geben können. Irgendwas passiert aber, wenn die Begriffe auf Englisch später in dem Interview kommen, obwohl das Wort *Verb* sehr transparent ist, wissen plötzlich nur 3 von den 5, was ein Verb ist. Hierbei kann man sich die Frage stellen, wieso das so ist: glauben sie, dass der englische Begriff *verb* etwas Anderes als der norwegische Begriff *verb* bedeutet? Haben sie keine Lust mehr, die Fragen zu beantworten und schreiben deswegen nur, dass sie die Antwort nicht wissen? Glauben sie vielleicht, dass es eine Fangfrage ist? Die Antwort kann man nicht wissen, aber es ist auffallend, dass es bei mehreren Personen passiert ist.

Beide Begriffe sind Worte, die man normalerweise aus dem Grammatikunterricht über Wortklassen kennt. Die Resultate zeigen deutlich, dass die Schüler nichts über die syntaktischen Funktionen, die mit diesen beiden Begriffen verbunden werden können

0/7 haben gewusst, was diese Begriffe bedeuten: Subjekt, Objekt, (direkte objekt, indirekte objekt), Akkusativ-Objekt und Prädikat.

Nach der ersten Untersuchungsphase können wir also feststellen, dass die metasprachlichen und die grammatischen Begriffe sehr eingeschränkt sind, und dass die Grammatikkenntnisse, die sich auf die Syntax beziehen, fehlen.

7.2.7 Skizze für die zweite Untersuchungsphase: Von Problemen zu Möglichkeiten...

Nach dem ich die erste Runde mit schriftlichen Interviews bei den Schüler*innen durchgeführt hatte, wollte ich für meine weitere Arbeit mit der Forschungsfrage eine Forschungsmethode finden, die ich auf didaktische und pädagogische Weise zu Forschung und Unterricht verwenden könnte. Nachdem ich die Interviews analysiert hatte und die Ergebnisse vor mir lagen, wusste ich, welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse meine Schüler*innen besaßen bzw. nicht besaßen. In einer Unterrichtsstunde, die nach den Interviews stattgefunden hat, habe ich den Satz „Ich habe einen Hund“ an die Tafel geschrieben. Selbst bei leichtem Satzbau ergab der Abwesenheit von diesen Kenntnissen schon Probleme bei den Schüler*innen. Sie haben den Inhalt verstanden, aber nicht von allein sehen können, dass die Wörter eines Satzes unterschiedliche Funktionen haben. Die Wortklassen haben sie auch nicht richtig einschätzen können, wenn sie gefragt wurden. Es war deutlich, mit welchen konkreten grammatischen und metasprachlichen Problemen wir in der nächsten Zeit arbeiten mussten. Ich wollte diese Probleme als Möglichkeiten sehen, damit sich die Schüler*innen neue Kenntnisse aneignen konnten.

7.3 Zweite Untersuchungsphase: Intervention: Hilft intensiver Grammatik-Unterricht?

In dieser Phase des Forschungsprojekt ging es darum, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, durch intensiven Unterricht ihre metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse zu verbessern. Eine passende Methode für diese Beschäftigung ist eine Intervention im Unterricht, gefolgt von einer zweiten Runde mit schriftlichen Interviews. Diese Interventionsmethode passt als Teil des *Aktionsforschens* und des *Aktionslehrens* gut. Die Methoden passen auch zu den pädagogischen Bedürfnissen und Forderungen gut, und lassen sich zusätzlich gut mit anderen Methoden kombinieren, wie z.B. mit dem schriftlichen Interview in der ersten Phase. In dieser Untersuchungsphase bilden u.A die

Untersuchungsergebnisse von der ersten Phase die Grundlage für die Forschungsfrage, die in dieser Untersuchungsphase ausgearbeitet und untersucht wird.

7.3.1 Die Untersuchungsfrage der zweiten Phase

Die Untersuchungsfrage, die ich in dieser Phase beantworten möchte, lautet: *Kann intensivierter Grammatikunterricht mit Fokus auf metasprachliche Begriffe die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten bei meinen sieben DaF-Schüler*innen verbessern?*

7.3.2 Theoretische Methode: Aktionslernen und Aktionsforschen

Um diese Untersuchungsfrage beantworten zu können, werden mehrere Methoden verwendet.

Intervention wird laut Bø und Helle (2013) definiert als:

„**Intervention 1)** allgemeines Eingreifen, Dazwischenkommen; **2)** Nach innen greifen in Form von etwas verhindern, etwas unterstützen oder in Form von etwas, einer Entwicklung oder einem Zustand verbessern; **3)** wird für Interventionsprojekte verwendet z. B. Werte für die Aufwachen von Kindern, bei denen eine Messung in eine Studie aufgenommen wird, um zu sehen, welche Wirkung sie nach einer Weile der Arbeit hat.“¹⁹ (Bø & Helle, 2013, S. 135; eigene Übersetzung).

Die Intervention, die in diesem Forschungsprojekt stattfindet, passt unter Punkt 2 und 3 in den Definitionen von Bø und Helle. Nachdem die Untersuchungsmethode der ersten Phase durchgeführt wurde und ich das Wissen und die Fertigkeiten der Schüler*innen über die Themen Metasprache und Grammatik gemessen habe, habe ich in meinen zwei Deutschklassen für einen gewissen Zeitraum einen Unterricht geführt, mit besonderem Fokus auf die jeweiligen Themen. Für mehrere Wochen haben wir intensiv geübt, Aufgaben gelöst, Satzanalyse gemacht und im Klassenzimmer untersucht welche Vorteile es hat, Metasprache

¹⁹ «**Intervensjon** *intervention 1)* alm. innblanding, mellomkomst, det å komme imellom; **2)** det å gripe inn enten i form av å hindre noe, assistere noe(n) eller i form av å forbedre en utvikling eller tilstand; **3)** brukes om intervensjonsprosjekt (*intervention project*) f. eks barns oppvekstkår hvor man i en studie legger inn et tiltak for å se hvilken effekt det har etter å ha virket en stund. [...]» (Bø & Helle, 2013, S. 135)

zu verwenden. In dem Sinne habe ich versucht, den grammatischen und metasprachlichen Zustand zu verbessern und eine fachliche Entwicklung bei den Schüler*innen zu erreichen.

Aktionsforschung und Aktionslehren/ -lernen sind Begriffe, die sich seit den 90er Jahren in den norwegischen Schulen gut etabliert haben. Sie gehören beide unter das Gebiet *konstruktive Sozialwissenschaft* oder *konstruktive Pädagogik* (Furu, 2007, S. 33). Tiller definiert das Wort *Aktion* in diesem Zusammenhang so:

„Aktion lenkt die Aufmerksamkeit auf aktives Handeln, dass wir das System necken oder anstupsen, es irritieren oder in stärkere Bewegung versetzen²⁰“ (Tiller, 1999 S. 38; eigene Übersetzung).

Er meint, dass nur Forscher*innen in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleiter*innen Aktionsforschung in den Schulen treiben können. Die Untersuchungsaktivitäten, die die Lehrkräfte selbst in der eigenen Praxis ausüben, nennt er *Aktionslehren/-lernen*. Ein Begriff, den er *den kleinen Bruder von Aktionsforschung* nennt (Tiller, 1999, S. 38-39).

Laut Postholm & Jacobsen (2011, S.17-21) handelt Aktionslehren/-lernen davon, auf einsichtsvolle Art und Weise, Fragen an die eigene Praxis, d.h. die Unterrichtspraxis, zu stellen. Man geht von einem Ausgangspunkt aus, der von Unwissenheit, Risiko und Verwirrung geprägt ist, und man entwickelt sich weiter, um in der Lage zu sein, einsichtsvollere Fragen zu stellen. (Postholm & Jacobsen, 2011, S.19). Diese Art von Lehren und Lernen hat drei Zwecke: erstens ist es wünschenswert, nützliche Fortschritte zu machen, wenn es dazu kommt, ein Problem oder eine Möglichkeit in einer Organisationsgemeinschaft zu behandeln. Danach dreht es sich darum, den Schüler*innen genug Spielraum zu geben, um selbst und zusammen mit anderen lernen zu können. Zuletzt handelt es davon, die Lehrkräfte und andere, die mit Leistungsentwicklung arbeiten, dafür zu motivieren, in ihren Fächern „mit neuer Luft“ anzufangen. Durch diese drei Handlungen definiert man Aktionslehren/ -lernen als „ein, von Kollegen unterstützter, ständiger Lehr- und Reflexionsprozess, bei dem die Intention ist, etwas zu machen.“ (Postholm & Jacobsen, 2011, S.19).

²⁰ «Aksjon retter oppmerksomheten mot aktiv handling, at vi pirrer eller pirker borti systemet, irriterer det eller setter det i sterkere bevegelse.» (Tiller, 1999, S. 38).

Postholm & Jacobsen referieren in ihrem Buch auf Revans (1984), der empfiehlt, neue Probleme oder Problemstellungen im Licht von diesen drei Fragen zu sehen:

- Was versuchen wir zu tun?
- Was hält uns davon, es zu machen?
- Was können wir damit tun? (Postholm & Jacobsen, 2011, S.19).

Weil diese drei Fragen als *problemorientiert* verstanden werden können, ziehen Postholm & Jacobsen drei weitere Fragen vor, die sie eher als *lösungsorientiert* definieren, die also hilfreich sein können, wenn man einen Änderungsprozess starten will:

- Was kennzeichnet die Idealsituation?
- Welche Änderungen wünschen wir zu erreichen?
- Was haben wir schon angefangen? (Postholm & Jacobsen, 2011, S.20).

In meiner Arbeit habe ich versucht, die Fragen aus den problemorientierten Perspektiven und aus den eher lösungsorientierten Perspektiven gleichzeitig im Hinterkopf zu haben, wenn ich mit der Planung des grammatikgerichteten Unterrichts gearbeitet habe. Ich habe die Fragen, die für meine Untersuchung relevant waren, herausgesucht und an das Interventionsziel angepasst.

7.3.2.1 Praktische Methode: Intensiver grammatikgerichteter DaF-Unterricht

Bei der praktischen Untersuchungsmethode habe ich versucht, die problemorientierten Fragen von Revans (1984) und die lösungsorientierten Fragen von Postholm & Jacobsen (2011) in meinen Gedanken zu haben, als ich meine praktische Methode ausgearbeitet habe.

1: Was ist die Herausforderung? (Das Problem feststellen)

- Dass die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse bei meinen Schüler*innen zu niedrig sind, um Satzbau zu verstehen. Das ist problematisch beim DaF-Lernen.

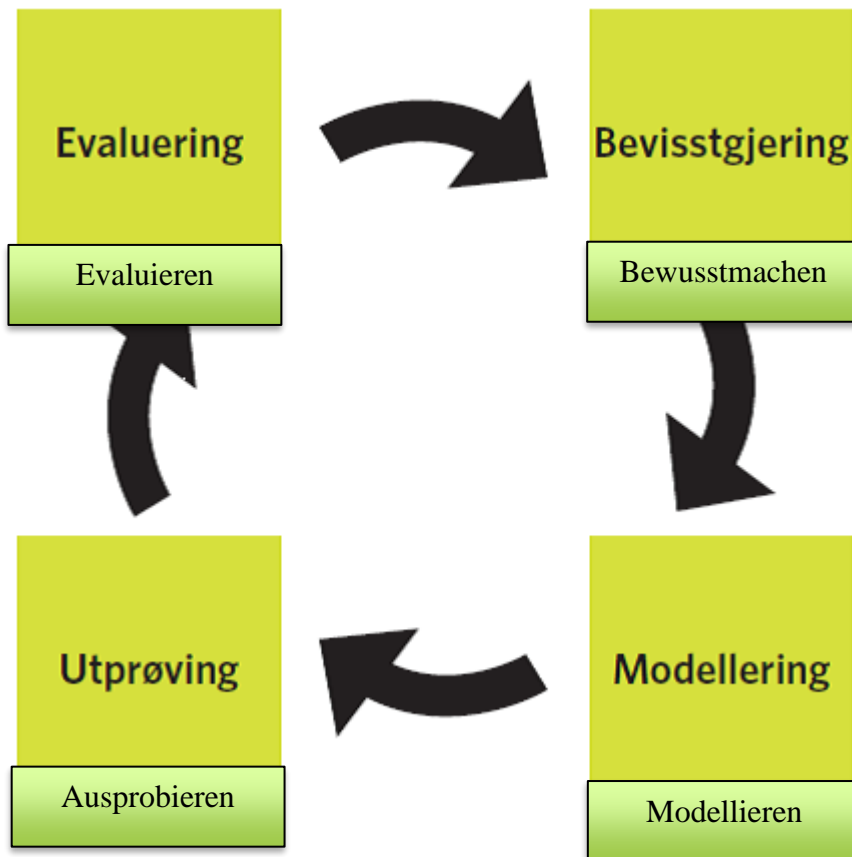
2: Wie sieht die Idealsituation aus:

- Dass sie elementares Wissen über Wortklassen und Syntax besitzen. Bzw. sie beherrschen die Begriffe: Substantiv, Verb, Adjektiv, Pronomen, Subjekt und Objekt und sie können Beispiele für diese in norwegischen Sätzen identifizieren.

3: Was können wir tun, um die Idealsituation zu erreichen?

- Wir müssen viel mehr mit den Themen Grammatik und Metasprache arbeiten, aber wir haben wenig Zeit. Deswegen wird jetzt 8 Wochen intensiverer Grammatikunterricht durchgeführt.
- Die Schüler*innen können unterschiedliche Lernstrategien²¹ ausprobieren. Bei der Verwendung von metakognitiven Strategien wird ihnen bewusst, was sie **können**, was sie **nicht** können und was sie **lernen** müssen. Daraus erstellt man konkrete Zielsetzungen und arbeitet strategisch, um das Ziel zu erreichen. Bei der unteren Illustration sieht man ein Beispiel von dieser Art Strategiearbeit. Wenn man die metakognitive Strategie verwendet, steht man bei **Bewusstmachen**. Unter dem Punkt müssen den Schüler*innen auch bewusst werden was sie *machen müssen* um das Ziel zu erreichen. Dann geht es weiter zum Modellieren. Sie finden selbst heraus, oder ihnen muss gezeigt werden, welche konkreten Aufgaben oder Denkweisen sie verwenden sollen. Dann müssen sie diese **ausprobieren** und zuletzt müssen sie die Arbeit **evaluieren**. Hat es funktioniert, haben wir das gelernt, was wir lernen wollten und damit unser Ziel erreicht?

²¹ „bewusste Gedanken oder Vorgehensweisen, die die Schüler*innen verwenden, um seinen Sprachlernprozess zu unterstützen“ (Haukås, 2015. (eigene Übersetzung.))



Strategiundervisning i fire fasar. (<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsstrategiar-i-sprakundervisninga/>)

4: Gibt es etwas, was uns davon abhält, die Idealsituation zu erreichen?

- Wir haben wenig Zeit, weil wir im Fremdsprachenunterricht nur 1 oder 2 Schulstunden pro Woche haben. In dieser Zeit haben wir auch viele anderen Themen, mit denen wir arbeiten müssen.
- Die Schüler*innen brauchen eine ständige Verwendung und Wiederholung von Metasprache über einen längeren Zeitraum, z.B. mehrere Jahre, um die Begriffe zu lernen und in der eigenen Sprache zu adaptieren bzw. selbst verwenden zu können. Diese Integration von Metasprache wurde bei diesen Schüler*innen anscheinend in den vergangenen Jahren nicht gemacht und hält uns jetzt von der Idealsituation ab.

5: Was haben wir schon angefangen?

- Im DaF-Unterricht habe ich bis jetzt versucht, die Schüler*innen darauf aufmerksam zu machen, welche metasprachlichen Begriffe sie im Griff haben und welche sie noch lernen müssen. Damit koppelt man die metakognitiven Eigenschaften der

Schüler*innen ein, und sie üben sich daran, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 251).

7.3.2.2 Durchführung im Unterricht: Interventionstheorie und Praxis unter einem Hut

Um das Ziel dieser Untersuchungsphase zu erreichen, habe ich geplant, sechs bis acht Wochen einen grammatikgerichteten Unterricht mit großem Fokus auf Metasprache durchzuführen. Hierbei würde eine natürliche Einführung zu den Themen *Metasprache* und *Grammatik* aus der Repetition der Wortarten bestehen. Weil die Ergebnisse von der ersten Untersuchungsphase relativ niedrige Kenntnisse über Wortarten gezeigt haben, wurde in den ersten Wochen auch ein Fokus auf das Lernen von Wortarten berücksichtigt.

Nach dem die Schüler*innen mit der Einführung von metasprachlichen Begriffen gearbeitet haben, wurde in den nächsten Wochen die Arbeit mit Satzanalyse geplant. Satzanalyse ist eine Aktivität, bei der man viele Beispiele dafür sehen kann, wie Wörter aus den unterschiedlichen Wortklassen unähnliche Funktionen haben, und wie sie im Satz eingesetzt werden, um sinnvolle Informationen zu vermitteln. Diese Aufgaben mit Satzanalyse funktionieren als Wiederholung von den metasprachlichen Begriffen, und gleichzeitig lernen die Schüler*innen über die Eigenschaften von den Wortklassen.

Das hat zu dem Ziel dieser grammatikintensiven Unterrichtsperiode gut gepasst: dass die Schüler*innen in dieser Zeit die metasprachlichen Begriffe, die sie im Voraus schon kannten, wiederholen, und zusätzlich die metasprachlichen Begriffe, die sie noch nicht konnten, lernen, und sehen, wie Satzanalyse in der deutschen Sprache funktioniert. Durch diese Arbeit wird auch ihr metasprachliches Verständnis erweitert werden.

Die Achtklässler*innen haben 60 Minuten DaF-Unterricht pro Woche gehabt, also relativ wenig Zeit, um die Kompetenzziele zu erreichen. Sprachenlernen fordert bei den meisten Schüler*innen häufige Wiederholung von und Exponierung mit der Zielsprache. 60 Minuten mit nur Grammatikunterricht und Übungsaufgaben zu dem Thema ist keine Alternative gewesen, denn es wäre viel zu monoton und viel zu viel Information über ziemlich schwierigen Stoff auf einmal. Die Schüler*innen würden wahrscheinlich davon überfordert werden, und es hätte wahrscheinlich zu Demotivation bei den Lernenden geführt. Außerdem ist das Ziel mit dem ganzen Unterricht, dass die Schüler*innen *Deutsch* lernen und nicht nur Grammatik. Die Unterrichtsstunde habe ich meistens in zwei Teile aufgeteilt, wobei der einen

Teil mit Grammatik gefüllt wurde, und der nächste mit anderen Themen, wobei wir Fertigkeiten wie zum Beispiel Aussprache, Lesen, Zuhören usw. geübt haben.

Weil die Neuntklässler eine Stunde mehr, also 2 x 60 Minuten, DaF-Unterricht pro Woche hatten, habe ich hier eine andere Aufteilung gewählt, aber immer beachtet, dass wir nicht länger als 30 Minuten mit einer Aktivität gearbeitet haben, weil diese Gruppe üblicherweise nach etwa 30 Minuten die Konzentration verliert. Wir haben aber 30 Minuten mit Grammatik arbeiten können, gefolgt von 30 Minuten mit einer leichteren Aktivität, zum Beispiel ein Vokabelspiel, einen Beitrag auf ihren deutschen Instagram-Konten posten, ein Musikvideo anschauen und die Handlung beschreiben – Aktivitäten, die auch andere Fertigkeiten entwickeln.

Die grammatikgerichteten Unterrichtssequenzen konnten beispielsweise so aussehen:

Ziel der Stunde: Herausfinden welche Eigenschaften die unterschiedlichen Wortklassen haben und wofür wir sie verwenden können.

Die Aufgabe:

- A) **Welche Eigenschaften haben die Unterschiedlichen Wortgruppen?** – Finn ut hva ordene i boksene betyr og beskriv egenskapene til de ulike ordklassene i feltet under hver boks. Forklar på norsk. Hva er særegent for de ulike gruppene av ord?
- B) **Wie heißen die unterschiedlichen Wortgruppen?** – bruk kunnskaper du har fra norsk- og engelskundervisningen. Husker du hva de ulike ordgruppene heter?

Gruppe 1:

Die Frau
Ein Ball
Die Lampe
Das Mädchen
Ein Fahrrad
Das Pferd

Gruppe 2:

blau
schön
jung
alt
fremd
faul

Gruppe 1:

laufen
springt
bin
kommst
wird
schmecken

In Gruppe 1 sind: _____

a) Disse egenskapene har denne ordklassen og b) de brukes til:

In Gruppe 2 sind: _____

a) Disse egenskapene har denne ordklassen og b) de brukes til:

In Gruppe 1 sind: _____

a) Disse egenskapene har denne ordklassen og b) de brukes til:

C) Se på teksten under. Kjenner du til flere ordklasser?

1. Bruk en markeringstusj og marker ord du mener hører til i samme ordklasse.

2. Fortell hva ordklassen heter og begrunn hvorfor ordene tilhører ordklassen på linjene under.

Å være femten år er som å gå på ski.

Det har gått bra til nå.

Fin glid, sola skinner, pappa har smurt skia, og mamma har

Kvikk Lunch i sekken.

Men helt plutselig deler sporene seg.

Den ene skia går den ene veien, og den andre skia går
den andre veien, og den ene sporet er barndommen din, og

Det andre er livet videre, og skia glir ut til hver sin side,

og du står og spriker.

Dum som et brød står du der og

spriker og skriker:

«Hjelp meg. Det er noe som ikke stemmer her! Det er noen
som ikke passer på ungen sin her. Det er noen som driter i
ungen sin, bare fordi han har vokst litt fort! Hjelp meg»

Og når de kommer for å hjelpe deg, pappa med sterke armer

Og mamma med nerver og Kvikk Lunsj, så blir det bare verre.

Pappa drar, og mamma sukker,

Og Da kommer de kule jentene forbi....

...som også er femten, men som ikke skriker. De bare skli
Forbi med løsvipper og rolige stavtak og sakte ord og ser på
deg med lange, himlende blikk, og hvis de står midt mellom
barndommen og livet videre, så skjuler de det jævlig godt.

(Linn Skåber, 2018)

Diese Art von Grammatikunterricht habe ich insgesamt acht Wochen lang durchgeführt. Es muss erwähnt werden, dass nicht alle acht Wochen hintereinander stattgefunden haben. Wegen Krankheit und einer Woche Ferien hat sich diese Periode um ein paar Wochen verlängert. Nach insgesamt acht Wochen mit Unterricht, war wieder Zeit herauszufinden, *was* und *ob* die Schüler*innen etwas gelernt haben und die Progression zu messen.

7.3.2.3 Testen der Informanten*innen

Um untersuchen zu können, *ob*, und in dem Fall *was*, die Schüler*innen nach einem gewissen Zeitraum mit intensiven Grammatikunterricht gelernt haben, habe ich gewählt, die gleichen schriftlichen Interviews wie bei der ersten Untersuchungsphase mit den Schüler*innen durchzuführen. Die Fragen sind also gleich, aber einen kleinen Unterschied gibt es: eine zusätzliche Frage. Diese Frage ist eher wie eine Aufgabe formuliert, in der die Informant*innen eine Satzanalyse bei mehreren Sätzen durchführen müssen. Der Grund für die Entscheidung ist erstens, dass die Antworten dann vergleichbar sind, wenn die Fragen komplett gleich sind. Dann kann man einfach vergleichen und schauen, wie sich die Antwort eventuell verändert hat. Zusätzlich sind sie erkennbar für die Schüler*innen. Mit Hinblick auf die Metakognition der Schüler*innen ist es für sie auch gut, wenn sie die Fragen bereits im Lernprozess gesehen haben, dann mit den relatierten Themen gearbeitet haben und dann schließlich die gleichen Fragen wiedersehen. Folglich wird dann darauf geachtet, dass auch aus der Situation, in der diese Kenntnisse gemessen werden, eine pädagogische Lernsituation gestaltet wird.

7.3.3 Informant*innen

In dieser Forschungsphase sind die Informant*innen die gleichen wie in der ersten Forschungsphase. Befragt wurden also die DaF-Schüler*innen aus der achten und neunten Klasse (siehe 7.2.3).

7.3.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Durchführung dieser Datenerhebung ähnelt der Durchführung in der ersten Phase. Auch dieses Mal sind die Schüler*innen auf ihren eigenen separaten Plätzen gesessen und haben keine Möglichkeit gehabt, sich mit den anderen auszutauschen. Die Vorgehensweise ist auch gleich. Erst habe ich wiederholt, was die Wörter *Anonymität* und *anonym* bedeuten, während ich die Interviews verteilt habe. Dann haben sie ihren Nummernzettel aus ihren Schränken geholt und die Nummer auf die Interviews geschrieben. Danach ist es (auf Aufforderung) leise geworden, und die Schüler*innen haben angefangen zu antworten. Dieses Mal haben sie ungefähr 20 Minuten gebraucht, aber jede(r) hat schreiben dürfen bis er/ sie fertig war.

7.3.5 Datenanalyse Phase 2

Kategorie A	Der Informant/ die Informantin zeigt deutlich, dass sie Kenntnisse über diesen Begriff hat, entweder durch Erklärung oder auch mit Beispielen.
Kategorie B	<p>Der Informant/ die Informantin zeigt durch die Antwort eine undeutliche Kenntnis.</p> <p>Beispiel: Auf die Frage „Was ist ein Substantiv?“ antwortet der/die Informant*in: „Ich schätze das ist etwas was man sein kann“</p> <p>Dieses Beispiel kann ein Substantiv sein, aber z.B. auch ein Adjektiv. Also unklare Antwort.</p> <p>Beispiel 2: Die Schüler*innen antworten, dass sie wissen, was der Begriff bedeutet/ davon gehört haben, aber dass sie es vergessen haben.</p>

Kategorie C	Der Informant/ die Informantin zeigt deutlich, dass er/sie keine Kenntnis über diesen Begriff besitzt. Antworten wie: Ich weiß nicht, falsche Antwort oder einfach nicht geantwortet
--------------------	--

7.3.5.1 Die erste Frage des schriftlichen Interviews

Hva tenker du at et **substantiv** er? Hvordan ser man at et ord er et **substantiv**? Bruk gjerne eksempler. [Was denkst du, was ein **Substantiv** ist? Wie sieht man, dass ein Wort ein Substantiv ist? Verwende gerne Beispiele.]

Kategorie A: 4/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Substantiv* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** „ein Wort das etwas beschreibt. Auf zum Beispiel Deutsch kann man sehen, dass ein Wort ein Substantiv ist, weil es mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben wird.“²²

Kategorie C: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.3.5.2 Die zweite Frage

Hva tror du et «**verb**» er for noe? Hvordan ser jeg at et ord er et **verb**? Bruk gjerne eksempler. [Was denkst du, was ein «**verb**» ist? Wie kann ich sehen, dass ein Wort ein Verb ist? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 6/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Verb* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

²² „er et ord som beskriver noe. I for eksempel tysk kan man se at et ord er et substantiv fordi at ordet starter med stor bokstav.“ - Antwort von einer der Informant(en)*innen.

7.3.5.3 Die dritte Frage

Har du hørt om «**pronomen**»? Hva tenker du at det er? Hvordan ser jeg at et ord er et **pronomen**? Bruk gjerne eksempler. [Hast du mal von „**pronomen**“ gehört? Was denkst du, was das ist? Wie sehe ich, dass ein Wort ein **pronomen** ist? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 4/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Pronomen* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. Beispiel: „Pronomen verwendet man, um sich selbst zu erklären. z. B: ich“²³

Kategorie C: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.3.5.4 Die vierte Frage

Har du noen gang hørt om begrepet «**subjekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler. [Hast du mal von dem Begriff „subjekt“ gehört? Was kann das sein? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 4/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Subjekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** Ja, das hat etwas mit einer Person zu tun, glaube ich. Bin mir nicht sicher.²⁴

Kategorie C: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

²³ „Pronomen er det du bruker for å forklare deg selv. F. eks: ich“ – Informant*in das zweite schriftliche Interview.

²⁴ «Ja, det har noe å gjøre med en person, tror jeg. Er usikker.» - Informant*in das erste schriftliche Interview.

7.3.5.5 Die fünfte Frage

Har du noen gang hørt om begrepet «**akkusativ objekt**»? Kom veldig gjerne med eksempler.
[Hast du mal von dem Begriff „**akkusativ objekt**“ gehört? Nenn sehr gerne Beispiele.]

Kategorie A: 4/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Akkusativobjekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** „Ein Akkusativobjekt ist das oder derjenige, der etwas macht.“²⁵ Der/ die Informant*in hat es aber in der späteren Satzanalyse richtig verwendet.

Kategorie C: 2/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.3.5.6 Die sechste Frage

Har du noen gang hørt om begrepet «**objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler.²⁶
[Hast du mal von dem Begriff „**objekt**“ gehört? Was kann das sein? Nenn gerne Beispiele.]

Kategorie A: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Objekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 6/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** Viele haben auf diese Frage geantwortet, dass ein Objekt ein Ding ist. Was an sich nicht falsch ist, aber im grammatischen Kontext ist die Antwort nicht ausreichend, weil sie die syntaktische Funktion nicht erklärt.

Kategorie C: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

²⁵ „Et akkusativobjekt er det eller hvem som gjør noe» - Informant*in des zweiten schriftlichen Interviews.

7.3.5.7 Die siebte Frage

Har du noen gang hørt om et «**direkte objekt**»? Hva er det? Bruk gjerne eksempel. [Hast du mal von dem Begriff „**direkte objekt**“ gehört? Was ist das? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *direkte objekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

7.3.5.8 Die achte Frage

Hva med begrepet «**indirekte objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempel. Kanskje du også kan si noe om **forskjellen mellom et direkte og et indirekte objekt**? Om du egentlig ikke aner hva dette er, så skriver du bare det ;-). [Was ist mit dem Begriff „**indirekte objekt**“? Was kann es sein? Verwende gerne Beispiele. Vielleicht kannst du auch etwas über den Unterschied zwischen direkte objekt und indirekte objekt sagen? Wenn du nicht wirklich weißt was das ist, dann schreibst du einfach das.]

Kategorie A: 6/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *indirekte objekt* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 1/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind. **Beispiel:** „**das Gegenteil zu direktes Objekt.**“²⁷

Kategorie C: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch oder unzulänglich sind.

²⁷ „det motsatte av et direkte objekt.» (Antwort von einem Informanten/ einer Informantin des zweiten schriftlichen Interviews.)

7.3.5.9 Die neunte Frage

Hva med ordet «**predikat**»? Har du hørt om det noen gang? Hva kan det eventuelt bety? Bruk gjerne eksempel. [Was ist mit dem Wort **Predikat**? Hast du das Wort schon mal gehört? Was könnte es eventuell bedeuten? Verwende gern Beispiele.]

Kategorie A: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die deutlich zeigen, dass sie Kenntnisse über den Begriff *Predikat* besitzen und haben auch Beispiele dafür gezeigt.

Kategorie B: 0/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die undeutlich sind.

Kategorie C: 7/7 Schüler*innen haben Antworten gegeben, die falsch sind oder unzulänglich sind. **Beispiel:** Hier haben ganz viele explizit geschrieben, dass sie keine Ahnung haben und nie von diesem Begriff gehört haben.

Der nächste Teil (Aufgabe 10-12) über den Englischunterricht der Schüler*innen wird wieder ein bisschen anders analysiert als der vorherige Teil. Die Aufgabeformulierungen sind unterschiedlich von den ersten und die Antworten werden deshalb anders gelesen. Die Fragen sind im Anhang zu sehen. Die Antworten werden nach den folgenden Kriterien kategorisiert:

1) Korrekte Antwort – Der Schüler oder die Schülerin zeigt deutlich, dass er/sie Kompetenz über den jeweiligen Begriff besitzt.

2) Unklare Antwort - Der Schüler oder die Schülerin gibt z.B. richtige Beispiele, aber kann den Begriff nicht erklären. D.h. keine deutliche Kompetenz wird gezeigt.

3) Falsche oder unzulängliche Antwort – Der Schüler oder die Schülerin zeigt keine Kompetenz über den jeweiligen Begriff.

Zusätzlich wird angegeben, ob die Schüler*innen behaupten, dass sie früher mal von dem Begriff gehört/ gelesen haben.

A) Der Schüler/ die Schülerin hat früher mal von dem Begriff gehört

B) Der Schüler/ die Schülerin hat vorher noch nie von dem Begriff gehört

Die Resultate der 10. bis 12. Aufgabe:

Fragenummer	1)Korrekte Antwort	2)Unklare Antwort	3)Falsche oder unzulängliche Antwort	A) Hat früher von Begriff gehört	B) Hat nie von Begriff gehört
Frage 10 Was ist „a noun“?			1,2,3,4,5,6,7	1,2,5,6	3,4,7
Frage 11 Was ist „a verb“?	1,2,3,5,6,7	4,		1,2,3,5,6,7	4
Frage 12 Was ist „an adverb“?	4,		1,2,3,5,6,7	1,2,3,4,5,6	7

Diese Resultate zeigen wesentlich bessere Ergebnisse bei dem Begriff „a verb“ bei der Frage 11. Mit den Begriffen „a noun“ und „a adverb“ haben die Schüler*innen im DaF-Unterricht nicht gearbeitet und laut dieser Resultate scheinen sie es im Englischunterricht in dieser Periode auch nicht gemacht zu haben.

7.3.5.10 Frage 13

13. Tror du det er nyttig å kunne slike begreper når man skal lære seg et språk? Har du noen ideer om hva vi skal med disse og hvor vi vil kunne få bruk for dem? [Glaubst du es ist nützlich, solche Begriffe zu können, wenn man sich eine neue Sprache aneignen soll? Hast du Ideen was wir mit diesen Begriffen tun und wann wir sie verwenden können?]

3/7 Schüler*innen sind positiv zu dem Lernen von den Begriffen und verstehen, wieso es nützlich sein kann, solche Begriffe zu beherrschen in der Begegnung mit einer neuen Sprache.

4/7 Schüler*innen sind positiv zu dem Lernen von den Begriffen, aber verstehen nicht/erklären nicht, wieso.

0/7 Schüler*innen verhalten sich eher negativ, und behaupten nicht zu verstehen, wieso diese Begriffe nützlich sein können.

7.3.5.11 Frage 14

Helt til slutt kommer en liten oppgave du må løyse

Kan du markere alle subjektene med en **rød** strek, alle akkusativ-objektene med **blå** strek, og verbene med en **grønn** strek i setningen under. I tillegg skal alle substantivene markeres med en rosa strek over ordet.

- a. Die Frau kauft einen Hund.
- b. Der Hund liebt Katzen.
- c. Die Kinder essen Brot.
- d. Brot essen die Kinder.

Die Antworten dieser Aufgabe sind nicht einfach zu kategorisieren, weil es zu viele Varianten gibt. Um diese Variationen leichter erklären zu können, müssen die Antworten gezeigt werden. Zu jeder Antwort gibt es einen kleinen analytischen Kommentar.

Kandidat 1:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
- b. Der Hund liebt Katzen.
- c. Die Kinder essen Brot.
- d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Der Schüler oder die Schülerin zeigt ein gutes Verständnis von den Begriffen *Subjekt*, *Verbal* und *Akkusativobjekt*, hat aber vergessen, die Substantive mit einem pinken Strich zu markieren. Bei den vorherigen Fragen zeigt diese Person Verständnis und Kenntnisse von diesem Begriff.

Kandidat 2:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
- b. Der Hund liebt Katzen.
- c. Die Kinder essen Brot.
- d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Der Schüler oder die Schülerin zeigt ein gutes Verständnis von dem Gebrauch von den Begriffen *Subjekt*, *Verbal* und *Akkusativobjekt* und verwendet diese richtig, obwohl diese Person in der Aufgabe „Was ist ein Akkusativ-objekt?“ antwortete: „Ein Akkusativobjekt ist der oder diejenige, die etwas macht.“²⁸ Er oder sie hat entweder vergessen, die Substantive zu markieren oder hat es ausgelassen.

Kandidat 3:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
- b. Der Hund liebt Katzen.
- c. Die Kinder essen Brot.
- d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Der Schüler oder die Schülerin zeigt bei der ersten Teilaufgabe (a), eine richtige Analyse von den syntaktischen Funktionen Subjekt, Verbal und Akkusativobjekt. Die nächsten Antworten erzählen aber, dass das Verständnis von den Funktionen Akkusativobjekt und Subjekt nicht implementiert ist. Das Verständnis von den syntaktischen Funktionen von Verbalen scheint aber da zu sein. Das Verständnis von Substantiven scheint abwesend zu sein.

Kandidat 4:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
- b. Der Hund liebt Katzen.
- c. Die Kinder essen Brot.

²⁸ [et akkusativobjekt er det eller hvem som gjør noe] (Antwort von einem Informanten/ einer Informantin des zweiten schriftlichen Interviews.)

- d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Dieser Schüler oder diese Schülerin scheint auch ein gutes syntaktisches Verständnis zu besitzen und versteht auch, welche Wörter Substantive sind. Kleinwörter wie Artikel und Zahlwörter scheinen für diese Person schwieriger einzuschätzen zu sein.

Kandidat 5:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
b. Der Hund liebt Katzen.
c. Die Kinder essen Brot.
d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Dieser Schüler oder diese Schülerin scheint auch ein gutes syntaktisches Verständnis zu besitzen und unterscheidet deutlich zwischen Subjekt und Akkusativobjekt. Er oder sie scheint auch teilweise Substantive identifizieren zu können.

Kandidat 6:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
b. Der Hund liebt Katzen.
c. Die Kinder essen Brot.
d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Auch diese Schülerin oder dieser Schüler scheint verstanden zu haben, wie die syntaktischen Funktionen von Subjekt, Verbal und Akkusativobjekt funktionieren, hat aber nicht verstanden, dass der Artikel syntaktisch als Teil von dem Subjekt oder Akkusativobjekt behandelt werden muss. Die Substantivmarkierung ist auch falsch.

Kandidat 7:

- a. Die Frau kauft einen Hund.
b. Der Hund liebt Katzen.
c. Die Kinder essen Brot.
d. Brot essen die Kinder.

Kommentar: Dieser Schüler oder diese Schülerin zeigt ein niedriges Verständnis von den syntaktischen Funktionen *Subjekt*, *Verbal* und *Akkusativobjekt*. Die Person markiert beispielsweise alle Substantive, die zuerst im Satz kommen als Subjekte, und dann die

nächsten als Akkusativobjekte, unabhängig von der Bedeutung des Satzes. Es muss aber auch erwähnt werden, dass die Person den unteren Satz vielleicht nicht verstanden hat. Alle Artikel werden aber auch als Verbale markiert, und im Satz a wird das Verbal nicht markiert. Fast alle Substantive werden markiert, und diese sind richtig markiert.

7.3.6 Resultate, Diskussion und Beantwortung der Unterrichtsfrage der zweiten Phase

Auf die Untersuchungsfrage: *Kann intensivierter Grammatikunterricht mit Fokus auf metasprachliche Begriffe die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten bei meinen sieben DaF-Schüler*innen verbessern?* zeigen die Ergebnisse der Datenanalyse, dass einiges verbessert worden ist, nach dieser kurzen Periode mit intensiviertem Grammatikunterricht. Die Ergebnisse sind allerdings nicht überwältigend, und die Schüler*innen scheinen noch viel mehr Arbeit mit und Wiederholung von diesen Begriffen zu brauchen, um sie wirklich als Ressource beim Sprachenlernen verwenden zu können. Durch die Analyse von den Antworten sind aber mehrere weitere Fragen bei mir aufgetaucht.

Ein Schüler oder eine Schülerin hat bei der Frage 9: Har du noen gang hørt om „a noun“? geantwortet, dass die Englischlehrkraft davon gesprochen hat und dass sie das letzte Mal in der vierten Klasse damit gearbeitet haben. Diese Person behauptet also, dass es jetzt 4 oder 5 Jahre her ist, dass die Klasse das letzte Mal mit diesem Begriff gearbeitet hat. Diese Antwort darf man natürlich nicht als die ganze Wahrheit auffassen, aber wenn 7/7 Schüler*innen (aus zwei unterschiedlichen Klassen und Jahrgängen) *nicht* erklären können was „a noun“ ist, oder Beispiele dafür geben können, kann man davon ausgehen, dass dieser Begriff im Schulalltag nicht besonders oft verwendet wurde. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht implizit wissen, welche Art von Wörtern in diese Klasse gehören. Auf die erste Frage „Hva tenker du at et *substantiv* er?“ haben 4/7 Personen eine richtige Antwort gegeben. Von diesen vier Personen hat aber nur eine Person die Substantive richtig bei der Analyseaufgabe markiert. Zwei andere Personen, die auf die Frage „Was ist ein Substantiv?“ falsch geantwortet haben, haben dagegen die Substantive richtig markiert bei der Analyseaufgabe. Von diesen Ergebnissen kann man damit konkludieren, dass das Verständnis von den Schüler*innen nicht immer explizit mit Worten ausgedrückt werden kann. Manchmal können Schüler*innen ihre Fertigkeiten besser in der Praxis zeigen als theoretisch in Worte umsetzen. Eine potenzielle

Fehlerquelle bei diesen Ergebnissen ist auch, dass die Schüler*innen, die keine Substantive bei der Analyseaufgabe markiert haben, einfach vergessen haben, dass auch die Substantive markiert werden mussten.

Noch ein Beispiel dafür, dass es nicht immer so leicht ist, die Fertigkeiten wörtlich zu beschreiben, taucht bei der Analyse von den Antworten über Subjekte auf. Ein Schüler oder eine Schülerin hat auf die Frage „Har du noen gang hørt om begrepet *subjekt*?“ folgendes geantwortet: «jeg husker ikke, men tror jeg har hørt om det.»²⁹ Bei dem praktischen Analyseteil hat die Person alle Subjekte richtig markiert und keine zusätzlichen Wörter als Subjekt markiert.

Bei den wörtlichen Erklärungen scheint auch manchmal Verwirrung aufzutauchen. Eine Person hat geantwortet: «et subjekt er noe som er hovedpunktet. Jeg tror det er noe som blir gjort noe mot.»³⁰ und eine andere hat geschrieben: «det som blir noe med.»³¹. Alle beide haben die Subjekte aber in dem praktischen Analyseteil richtig markiert.

Bei dem Begriff *Verb* und *Verbal* haben die Schüler*innen schon bei den ersten Interviews gute Kenntnisse gezeigt. Da haben 5/7 ganz richtig geantwortet, und eine Person hat zwar eine unkorrekte Erklärung gegeben, hat aber ein korrektes Beispiel dafür gezeigt. Bei der zweiten Runde mit schriftlichen Interviews haben die Schüler*innen aber auch bei dem praktischen Analyseteil zeigen müssen, dass sie auch die theoretischen Begriffe praktisch verwenden können. Alle Schüler*innen haben die Verbale richtig markiert. Eine Person hat zusätzlich auch Wörter, die keine Verbale sind, als Verbale markiert.

Auf die Frage «Har du noen gang hørt om akkusativobjekt?» haben 4/7 Schüler*innen erklären können, was das ist. Zwei von ihnen haben auch Beispiele dafür gegeben. Im praktischen Analyseteil haben 5/7 Schüler*innen alle Akkusativobjekte richtig markiert und die zwei anderen haben jeweils in 2/4 und in 3/4 Sätzen die Akkusativobjekte richtig markiert. Von diesen zwei hat eine Person den Begriff richtig erklärt. Im Vergleich zu der ersten Runde mit schriftlichen Interviews, die deutlich gezeigt haben, dass die Schüler*innen

²⁹ [ich kann es mir nicht erinnern, aber ich glaube, dass ich davon gehört habe.]

³⁰ [ein Subjekt ist etwas, was das Hauptpunkt ist. Ich glaube es wird etwas gegen dem (Subjekt) gemacht]

³¹ [das/der gegen das/den etwas gemacht wird.]

keine Kenntnisse über den Begriff Akkusativobjekt besaßen, haben die Ergebnisse dieser Runde eine starke Verbesserung gezeigt. Dieser Begriff ist der Einzige der Begriffe, den es weder im Norwegischen noch im Englischen gibt. Deswegen kann man davon ausgehen, dass die Schüler*innen diesen Begriff mit großer Wahrscheinlichkeit nie zuvor gehört haben.

Die Begriffe Subjekt, Verbal, Verb, Substantiv, Adjektiv und Pronomen sind im Gegensatz alle sehr transparente Begriffe, die es auch im Norwegischen gibt. Bei Fragen über diese Begriffe haben die Schüler*innen auch eine Verbesserung gezeigt. Diese ist aber nicht überwältigend.

Auch bei Fragen über direkte und indirekte Objekte, also zwei Begriffe, die man in der Arbeit mit norwegischer Grammatik nicht übersehen darf und kann, haben die Schüler*innen bei der ersten und der zweiten Runde mit schriftlichen Interviews eine sehr niedrige Kompetenz gezeigt. Bei beiden Fragen haben 0/7 Schüler*innen richtig geantwortet.

Insgesamt haben die Schüler*innen nach dieser Periode mit intensiviertem Grammatikunterricht ihre metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse verbessert, aber sie brauchen noch viel Übung und Wiederholung, um diese Begriffe internalisieren zu können.

In dieser Periode mit intensiviertem Grammatikunterricht haben die Schüler*innen mit Kompetenzziele aus dem Lehrplan für Fremdsprache (FSP01-02) gearbeitet. Kenntnisse über Wortklassen und die unterschiedlichen syntaktische Funktionen, die man in einem Satz braucht, um dem Satz Sinn zu geben, sind grundlegende Fertigkeiten, die beim Sprachenlernen notwendig sind. In dem Fremdsprachenlehrplan für das erste Niveau gibt es keine Kompetenzziele, die explizit und konkret von Grammatik und Metasprache handeln. Das Thema Grammatik scheint im Lehrplan fast abwesend zu sein. Das Kompetenzziel, das sich am stärksten auf Grammatik bezieht, wird so formuliert:

- bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte³²
(Utdanningsdirektoratet, 2020, FSP01-02)

³² [Einfache sprachliche Strukturen, Regeln für Aussprache- und Rechtschreibungen, und das offizielle Alphabet oder die Zeichen der Sprache verwenden, um sich situationsgerecht zu verständigen]

Dieses Kompetenzziel ist eigentlich sehr umfassend und fordert grundlegenden Kenntnisse über sowohl Wortklassen, syntaktische Funktionen, Rechtschreibung als auch Aussprache und Intonation. Es hätte mit großem Vorteil aufgeteilt und mehr spezifisch formuliert werden können, damit die Lernenden und die Lehrkräfte eine tiefere Einsicht und Übersicht von den eigentlichen Erwartungen und Forderungen dieses Kompetenzziels bekommen konnten.

Die weiteren Kompetenzziele in diesem Lehrplan sind folgende:

- lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner³³
- delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner³⁴
- muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant³⁵
- lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner³⁶
- skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler³⁷
- bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen³⁸

(Utdanningsdirektoratet, 2020, FSP01-02)

Bei diesen Kompetenzzielen müssen die Schüler*innen deutsch lesen, verstehen, schreiben und auch sprechen können. Der Inhalt in den Texten und die Gespräche müssen zu einem gewissen Grad so korrekt formuliert sein, dass es Sinn ergibt. Hierbei kann man sich die Frage stellen: wie sollen sich die Schüler*innen diese Fertigkeiten aneignen, wenn keines von den Kompetenzzielen direkt und explizit etwas über Grammatik ausdrückt? Diese Frage hat

³³ [einfache und deutliche Rede über persönlichen und alltäglichen Themen hören und verstehen]

³⁴ [an einfachen Gesprächen in Alltagssituationen über Aktivitäten und vertraute Themen teilnehmen]

³⁵ [mündlich über das tägliche Leben und Erfahrungen berichten und Meinungen äußern, auch spontan]

³⁶ [angepasste und einfache authentische Texte über persönlichen und alltäglichen Themen lesen und verstehen]

³⁷ [einfache Texte über Alltag und Erlebnisse schreiben, die erzählen, beschreiben und informieren, mit und ohne Hilfsmittel]

³⁸ [Relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem bisherigen Sprachlernen im Lernprozess nutzen]

mich zu der nächsten Frage geleitet: *Welche grammatischen und metasprachlichen Begriffe sollen die Schüler vor dem Deutschlernens gelernt haben? Was sagen die Kompetenzziele in Norwegisch und Englisch nach der siebten Klasse eigentlich über Grammatik und Metasprache? Was genau haben die Schüler*innen in den Jahren davor im Norwegisch- und Englischunterricht eigentlich lernen sollen?*

7.3.7 Skizze für die dritte Untersuchungsphase

Um diese Fragen untersuchen zu können, habe ich eine Lehrplananalyse durchführen müssen und ich fand es notwendig die Lehrpläne für *Norwegisch* und für *Englisch* zu durchsuchen. Ein Schüler oder eine Schülerin hat behauptet, dass sie das letzte Mal in der vierten Klasse mit dem Begriff „noun“ gearbeitet haben. Ich habe mich deswegen entschieden, die Lehrpläne nach der vierten Klasse und der siebten Klasse zu untersuchen.

7.4 Dritte Untersuchungsphase: Dokumentenanalyse

Viele denken vielleicht, es wäre sinnvoll, die Lehrpläne zu analysieren, *bevor* die Arbeit mit dem grammatikgerichteten Unterricht starten würde. In diesem Fall waren die Ergebnisse von den Untersuchungen im Klassenzimmer (Untersuchungsphase 1) schon deutlich, und ich wusste auch, in welche Richtung die Schüler*innen geleitet werden müssten, um die Kompetenzziele der 10. Klasse zu beherrschen. Hier tauchte aber die Frage auf: Was sagen die vorherigen Lehrpläne der Informant*innen über Metasprache und Grammatik? Welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse sollten die Schüler*innen eigentlich schon besitzen am Anfang der achten Klasse, und wann sollten sie diese Kenntnisse gelernt haben?

Um diese Fragen zu beantworten war es notwendig tiefer in die Lehrpläne zu tauchen. Das forderte eine Dokumentenanalyse des Lehrplans. Weil die Fächer *Norwegisch* und *Englisch* die Sprachenfächer in der *Barneskole* sind, war es relevant die Kompetenzziele der Lehrpläne dieser Fächer zu untersuchen. Hier wurde nach Zielen, die sich auf Grammatik und Metasprache richten, gesucht.

7.4.1 Die Untersuchungsfrage der dritten Phase

In dieser Untersuchungsphase wird diese Frage zu beantworten versucht: *Welche grammatischen und metasprachlichen Kenntnisse sollen die Schüler*innen nach der vierten und der siebten Klasse besitzen?*

7.4.2 Die Informationsmaterialien

In dieser Untersuchungsphase gibt es keine Informant*innen, wie in den vorherigen Untersuchungsphasen. Die Informationsmaterialien in dieser Phase sind der Lehrplan für das Fach *Norwegisch* und der für das Fach *Englisch* nach der vierten und der siebten Klasse.

7.4.3 Durchführung der Datenerhebung

Die Daten sind also in den Kompetenzziele für die Fächer *Norwegisch* und *Englisch* zu finden. Deswegen musste ich die Lehrpläne in den jeweiligen Fächern untersuchen und näher analysieren. Alle Teile des Lehrplans sind digital und zugänglich im Internet auf der Seite von *Utdanningsdirektoratet* [Ausbildungsdirektorat], www.udir.no - ein Organ, das für das Ausbildungssystem Norwegens und für die Entwicklung der Kindergärten und Schulen verantwortlich ist.

Die Informanten*innen in den vorherigen Phasen sind Schüler*innen aus der achten und neunten Klasse. Als sie in der *Barneskole* waren, wurde nach dem alten Lehrplan (LK06³⁹) unterrichtet. In der ersten bis siebten Klasse wurden sie unter anderem nach den Lehrplänen NOR1-05 und ENG1-03 im Norwegisch- und Englischunterricht unterrichtet. Hierbei sind die Kompetenzziele aus der vierten und der siebten Klasse der alten Lehrpläne für *Norwegisch* und *Englisch* relevant zu untersuchen, weil sich in diesen Altersstufen die Kompetenzziele auch mit Grammatik und dem Gebrauch von Begriffen beschäftigen. Bevor sie in der achten Klasse anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, ist es interessant zu untersuchen, welche metasprachlichen Kompetenzen sie schon besitzen sollten, um bereit zu sein, eine Fremdsprache zu lernen.

7.4.4 Datenanalyse

Der Lehrplan LK06 wurden im Jahr 2020 von neuen, revidierten Lehrplänen ersetzt, als die sogenannte *Fagfornyelse* [Facherneuerung]⁴⁰ eingeführt wurde. In der ganzen Zeit der *Ungdomsskole* folgen die Informant*innen ausschließlich den Lehrplänen aus dem Lehrplan LK20, d.h. den neuen Lehrplänen. Eine umfassendere Beschreibung dieser Pläne und Kompetenzziele kommt im nächsten Teil dieses Kapitels.

³⁹ Kunnskapsløftet 2006 – eine Revidierung der Lehrpläne die in 2006 kam

⁴⁰ Fagfornyelse 2020 – Alle Lehrpläne in allen Fächern wurden revidiert

In dieser Untersuchung wird in dem Norwegischlehrplan und im Englischlehrplan für die zweite bis vierte Klasse und für den *Mellomtrinn* (Zwischenstufe; Klasse 5-7) gesucht nach Kompetenzzielen, die von Grammatik und/oder Metasprache handeln. Die unterschiedlichen Teile der Pläne werden systematisch durchsucht und die Funde werden chronologisch präsentiert. Alle Kompetenzziele, die nach meiner Interpretation direkt oder indirekt etwas mit Grammatik oder dem Gebrauch von Metasprache zu tun haben, sind hier aufgelistet. Ich kann hierbei nicht ausschließen, dass nicht auch andere Kompetenzziele in dem Lehrplan Arbeit mit Metasprache oder Grammatik fordern können. Die ersten Kompetenzziele, die hier präsentiert werden, sind aus LK06, also dem alten Lehrplan, der galt, als die Schüler*innen die Klassen 1 bis 7 besuchten.

7.4.4.1 Relevante Kompetenzziele aus LK06

Im Lehrplan LK06, dem die Schüler*innen in der *Barneskole* gefolgt sind, wurden die Kompetenzziele spezifischer formuliert als in dem neuen Lehrplan LK20. Sie wurden auch in drei Gruppen eingeteilt – je nachdem, zu welcher grundlegenden Fertigkeit sie gehören. Die erste Gruppe enthält Kompetenzziele für *mündliche Kommunikation*, die zweite Gruppe für *schriftliche Kommunikation* und die dritte für *Sprache, Literatur und Kultur*.

7.4.4.2 Norwegisch - Kompetenzziele nach der vierten Klasse

Nach der vierten Klasse gibt es im Lehrplan NOR1-05 nur ein Kompetenzziel, das sich direkt an Grammatik und Begriffe über Sprache richtet:

- „Wortklassen und ihre Funktionen beschreiben können“⁴¹ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 7).

Zusätzlich gibt es unter mündlicher Kommunikation das Ziel:

⁴¹ «beskrive ordklasser og deres funksjon.» (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 7).7.

- „einen geeigneten Wortschatz verwenden, um Gespräche über fachliche Themen zu führen, über eigene Erfahrungen zu erzählen und eigene Meinungen zu äußern⁴²“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 7).

Bei dieser Formulierung kann man u. A. Grammatik und grammatische Begriffe als fachliche Themen interpretieren.

7.4.4.3 Norwegisch – Kompetenzziele nach der siebten Klasse

Im Lehrplan LK06 für *Norwegisch* gibt es für die fünfte bis siebte Klasse die gleiche Gruppierung von Kompetenzzielen wie für die vierte Klasse. *Unter schriftlicher Kommunikation* findet man:

- „zentrale Regeln für Formgebung und Orthografie meistern und Texte mit abwechslungsreichem Satzbau und funktionellen Zeichensetzungen schreiben können⁴³.“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 8).

Unter *Sprache, Literatur* und *Kultur* findet man außerdem ein noch spezifischeres grammatikgerichtetes Ziel:

- „Grundlegende Satzanalysen durchführen können und mit Hilfe von Begriffen über Grammatik und Textwissenschaft zeigen können, wie Texte aufgebaut sind⁴⁴.“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 8).

Es wird also ganz deutlich gemacht, dass in den Plänen Satzanalyse und Grammatische Begriffe gemeint sind.

⁴² «bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger.» (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 7).

⁴³ «mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting.» (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 8).

⁴⁴ «utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap.» (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, NOR1-05, S. 8).

7.4.4.4 Englisch – Kompetenzziel nach der vierten Klasse

Der Lehrplan für *Englisch* LK06 hat den gleichen Aufbau wie der für das Fach *Norwegisch*. Bei der Liste über Kompetenzziele nach der vierten Klasse gibt es keine konkreten Ziele, die sich direkt an Grammatik oder Begriffsgebrauch wenden, es gibt aber Ziele, bei denen es hilfreich wäre zu wissen, was zum Beispiel ein Adjektiv, ein Substantiv und ein Verb ist. Beispielsweise in der Arbeit mit diesem Ziel:

- „Englische Wörter und Ausdrücke lesen, verstehen und schreiben können, die sich auf eigenen Bedürfnissen, Gefühle, das alltägliche Leben, Freizeit und Interessen beziehen⁴⁵“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 7).

Hierbei denkt man sich vielleicht, dass der Inhaltliche Stoff, den die Schüler produzieren, das Wichtigste ist und dass der Hauptfokus dann auf Vokabeln lernen und Erzählweisen liegt. Aber ohne grammatische Fähigkeiten und ohne eine Sprache über Sprache zu haben, kommt man bei dieser Arbeit zu kurz.

7.4.4.5 Englisch – Kompetenzziele nach der siebten Klasse

Im Kompetenzielplan für die siebte Klasse gibt es unter der Fertigkeit *mündliche Kommunikation* das Ziel:

- „Zentrale Muster für Aussprache, Intonation, Flexion und verschiedene Satztypen in der Kommunikation verwenden⁴⁶“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 8).

Unter *schriftlicher Kommunikation* gibt es ein ähnliches Ziel, das sich aber an die schriftlichen Fertigkeiten richtet:

- „Grundmuster für Rechtschreibung, Wortbeugung, Satz- und Textaufbau bei der Textproduktion anwenden⁴⁷“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 8).

⁴⁵ lese, forstå og skrive engelske ord og uttrykk knyttet til egne behov og følelser, dagligliv, fritid og interesser (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 7).

⁴⁶ bruke sentrale mønstre for uttale, intonasjon, ordbøying og ulike setningstyper i kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 8).

⁴⁷ „bruke grunnleggende mønstre for rettskriving, ordbøying, setnings- og tekstbygging i produksjon av tekst“ (Utdanningsdirektoratet, ohne Jahr, ENG1-03, S. 8).

Diese Kompetenzziele sind sehr spezifisch und genau formuliert, und richten sich stark an der grammatischen Ebene.

7.4.5 Zusammenfassung der Analyse des Lehrplans LK06

Die Dokumentenanalyse von den Lehrplänen in *Norwegisch* und *Englisch* von der *Barneskole* (LK06) zeigt, dass die Schüler*innen in den sieben Schuljahren mit sieben unterschiedlichen Kompetenzziele in den zwei Sprachenfächern gearbeitet haben sollten. In den Plänen wird deutlich ausgedrückt, dass Satzanalyse und Arbeit mit grammatischen Begriffen im Unterricht wichtige und relevante Themen sind. Es gibt keine Zweifel, dass sich die Schüler*innen mit metasprachlichen Begriffen der englischen Sprache auskennen müssen. Arbeit mit den zentralsten Begriffen der norwegischen und englischen Syntax und Wortklassen ist also eine Fertigkeit, die man von den Schülern müssen erwarten können.

Die Neuntklässler haben auch das erste Jahr der *Ungdomsskole* (die achte Klasse) überstanden und hierbei ungefähr 133 Stunden Norwegischunterricht absolviert. In Englisch haben sie etwa 74 Unterrichtsstunden in dieser Klassenstufe durchlaufen. Zusätzlich haben sie ein halbes Jahr vor dem Forschungsprojekt und parallel mit dem Forschungsprojekt regelmäßig an Norwegisch- und Englischunterricht beteiligt, d.h. von August bis März/April. In dieser Zeit haben sie ungefähr 106 Unterrichtsstunden Norwegisch und etwa 60 Stunden Englischunterricht durchlaufen.

Die Achtklässler haben ein halbes Jahr mit normalem Unterricht vor dem Forschungsprojekt gehabt, und haben wie die neunte Klasse auch parallel am Norwegisch- und Englischunterricht teilgenommen. Diese Stundenzahl macht ca. 106 Stunden Norwegischunterricht und ca. 60 Stunden Englischunterricht. Weiter ist es deswegen interessant zu untersuchen, *welche* Kompetenzziele es im Norwegisch- und Englischlehrplan gibt für diese Klassenstufes, die etwas von Grammatik und Metasprache sagen, und *was genau* fordern diese Pläne?

7.5 Was sagt der Lehrplan LK20 NOR01-06 über Metasprache und Grammatik?

Im Jahr 2020 kamen neue Lehrpläne in allen Fächern für alle Lehrplanstufen in Norwegen. Diese Lehrpläne sind Revidierungen von den alten Plänen, und alle Kompetenzziele wurden im Prozess der Revidierung geändert. Im Vergleich zu den alten Kompetenzziele sind die neuen mehr umfassend, aber sie geben auch den Lehrkräften mehr Raum für Interpretation.

Im alten Plan NOR1-05 wurden die Kompetenzziele nach den *grundlegenden Fertigkeiten* gruppiert. Nach *mündlicher Kommunikation, schriftlicher Kommunikation, Sprache, Literatur und Kultur*. Im neuen Plan NOR01-06 gibt es diese Einteilung nicht. Die *grundlegenden Fertigkeiten* haben stattdessen ein eigenes übergreifendes Kapitel im Plan, und die Fertigkeiten müssen in der Arbeit mit den Kompetenzzielen beachtet und integriert werden. Metaphorisch sind die Kompetenzziele die Räder am Auto und die grundlegenden Fertigkeiten die Achsen. Unter diesen Fertigkeiten findet man: Lesen, Schreiben, Rechnen, mündliche Fertigkeiten und digitale Fertigkeiten. Diese Fertigkeiten sind also Teile der fachlichen Kompetenz und die notwendigen Werkzeuge, die die Schüler*innen brauchen, für das Lernen und das fachliche Verständnis (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

Weil die neuen Pläne im Jahr 2020 kamen, haben die Informant*innen in den Untersuchungen dieser Arbeit nur in *der Ungdomsskole* mit den zugehörigen Kompetenzzielen von LK20 gearbeitet.

7.5.1 Nach der zehnten Klasse:

Nach der zehnten Klasse sollen die Schüler*innen mit diesen Kompetenzzielen im Laufe von den letzten drei Jahren gearbeitet haben:

- „Texte auf Schwedisch und Dänisch lesen und zuhören, und den Inhalt und die sprachlichen Züge erklären⁴⁸“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06)

Egal welche Aufgabe(n) man bei der Arbeit mit diesem Ziel erstellt, ist die Verwendung von Metasprache eine Stärke bei der Arbeit mit einem Lösungsversuch. Weiter gibt es:

- „Texte mit funktionaler Textbindung und korrekter Interpunktion schreiben und Rechtschreibung und Flexion von Hauptsprache- und Nebensprache beherrschen⁴⁹“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06) und

⁴⁸ „lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

⁴⁹ „skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

- „Fachsprache und Kenntnisse über Grammatik, Textstruktur und Textgattung im Gespräch über und Verarbeitung von Texten anwenden⁵⁰“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

Diese zwei Ziele richten sich ganz stark an Grammatik und Metasprache. Zuletzt gibt es das Ziel

- „untersuchen und bewerten, wie digitale Medien Sprache und Kommunikation beeinflussen und verändern⁵¹“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

Sprachenveränderung(en) ist definitiv ein Thema, bei dem es ein großer Vorteil ist, metasprachliche Kompetenz zu besitzen beim Diskutieren.

7.6 Was sagt der Lehrplan LK20 ENG01-04 über Metasprache und Grammatik?

7.6.1 Nach der zehnten Klasse

Von den Kompetenzzielen nach der siebten Klasse gibt es eine erweiterte Version, die die Schüler*innen am Ende des letzten Jahres der *Ungdomsskole* beherrschen sollen. Die Ziele, die sich direkt an Grammatik und den Gebrauch von Metasprache richten, sind:

- „Kenntnisse über Wortklassen und Satzbau in der Arbeit mit eigenen mündlichen und schriftlichen Texten anwenden⁵²“,
- „Regeln für Rechtschreibung, Flexion, Satzbau und Textaufbau beachten⁵³“

(Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

⁵⁰ „bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

⁵¹ „utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06).

⁵² „bruke kunnskap om ordklasser og setningsstruktur i arbeid med egne muntlige og skriftlige tekster“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

⁵³ „følge regler for rettskriving, ordbøying, setningsstruktur og tekststruktur“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

Zusätzlich gibt es diese Ziele, bei denen man auch eine gewisse Kompetenz von Metasprache und Grammatik braucht und entwickelt.

- „unterschiedliche Strategien beim Sprachenlernen, Texterstellen und Kommunizieren anwenden⁵⁴“,
- „verschiedene digitale Ressourcen und andere Hilfsmittel beim Sprachenlernen, der Texterstellung und der Interaktion nutzen⁵⁵“,
- „einige sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und anderen Sprachen, die der Schüler oder die Schülerin kennt, erforschen und beschreiben, und diese beim eigenen Sprachenlernen verwenden⁵⁶“,
- „eigene Texte auf Basis von Feedback und Sprachkenntnissen bearbeiten⁵⁷“

(Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

7.6.2 Kernelemente in Norwegisch-, Englisch- und Fremdsprachenlehrplan LK20

In dem Übergeordneten Teil des Lehrplans ist das Element *Vertiefendes Lernen* [dybdeløring] ein sehr wichtiges und herausragendes Element, das in allen Fächern integriert werden soll. Der Zweck dieses Element, ist, den Schüler*innen dabei zu helfen, schrittweise Wissen und ein nachhaltiges Verständnis von Konzepten, Methoden und Zusammenhängen innerhalb von Fächern und zwischen Fachgebieten zu entwickeln (Utdanningsdirektoratet, 2019, Dybdeløring). Metasprache kann man in aller höchsten Grad als *Tiefenlernenelement* integrieren. Es kann eigentlich sogar als zwischensprachliches Werkzeug bezeichnet werden, in dem man es dafür verwendet, über Sprache sprechen zu können. Wie früher in dieser

⁵⁴ „bruke varierte strategier i språkløring, tekstskaping og kommunikasjon“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

⁵⁵ „bruke ulike digitale ressurser og andre hjelpemidler i språkløring, tekstskaping og samhandling“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

⁵⁶ „utforske og beskrive noen språklige likheter og ulikheter mellom engelsk og andre språk eleven kjenner til, og bruke dette i egen språkløring“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

⁵⁷ „bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og kunnskap om språk“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04).

Arbeit erwähnt wird, ist es sehr schwierig eine Sprache zu lernen, wenn man keine Begriffe für die unterschiedlichen Bausteine der Sprache hat.

Grammatik kann als Universalelement allen Sprachen definiert werden, denn es gibt keine Sprachen, die keine Art von Grammatik brauchen. Die Themen *Metasprache* und *Grammatik* sind also sehr wichtige Teile des *Tiefenlernens* in den Sprachenfächern *Deutsch*, *Englisch* und *Norwegisch*. So wie ich das interpretiere, werden diese Themen durch den übergeordneten Teil des Lehrplans als wichtiges interdisziplinäres Element innerhalb den Sprachenfächern verankert

Als Unterstützung zu den Kompetenzziele gibt es in den jeweiligen Lehrplänen zusätzlich unterschiedlichen Themen die als *Kernelemente*⁵⁸ bezeichnet werden. Diese Kernelemente sind bei jedem Fach angepasst und heißen bei allen Fächern deswegen was anderes. In dem Lehrplan für Fremdsprache gibt es das Kernelement *flerspråklighet og språklæring* [Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen]. Unter diesem Element wird unter anderem festgestellt, dass die Schüler*innen in diesem Sprachenfach ihren Kenntnissen über Sprachen und ihren früheren Erfahrungen von Sprachenlernen, die sie von anderen Sprachen erhalten haben, als Ressource verwenden sollen in der Begegnung der Fremdsprache.

In Englisch findet man ein entsprechendes Element. Dieses nennt sich *Sprachenlernen*⁵⁹ und wird bei Utdanningsdirektoratet so definiert:

„Sprachenlernen beinhaltet die Entwicklung von Sprachbewusstsein und Kenntnissen des Englischen als System und die Fähigkeit, Sprachlernstrategien anzuwenden. Das Wissen darüber, wie Sprache klingt, Vokabeln und Wörter, Satzstrukturen und Textstrukturen verwendet werden, gibt den Schülern Wahlmöglichkeiten und Möglichkeiten in Kommunikation und Interaktion. Beim Sprachenlernen geht es darum, Verbindungen zwischen Englisch und anderen Sprachen zu sehen, die die Schüler kennen, und zu verstehen, wie Englisch strukturiert ist“
(Utdanningsdirektoratet, 2020, eigene Übersetzung).

⁵⁸ Übersetzung von dem norwegischen „kjerneelement“, das man in allen Lehrplänen von LK20 findet.

⁵⁹ Språklæring – Kjerneelement von (Utdanningsdirektoratet, 2020, ENG01-04)

Auch in dieser Definition des englischen Kernelement wird ganz deutlich ausgedrückt, dass Wissen über Grammatik; (*Wissen über [...] Wörter, Satzstrukturen und Textstrukturen [...]*) eine Notwendigkeit ist, wenn man Englisch lernt. Es wird auch präzisiert, dass es ein Ziel ist, dass die Schüler*innen beim Sprachenlernen Verbindungen zwischen Englisch und anderen Sprachen sehen und verstehen sollen.

Im Lehrplan für Norwegisch finden man in der Reihe von *Kernelementen* u.a. *Språket som system og mulighet* [die Sprache als System und Möglichkeit]. Dieses Element präzisiert u.a., dass die Schüler*innen Wissen über grammatische und ästhetische Seiten der Sprache entwickeln und beschreiben können, sollen (Utdanningsdirektoratet, 2020, NOR01-06: Kjerneelement).

7.6.3 Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der dritten Phase

Wie man in den oberen Kapitelteilen sehen kann, sollen die Schüler*innen, die den Lehrplänen von LK06 gefolgt haben, nach der siebten Klasse schon insgesamt mit sieben unterschiedlichen Kompetenzziele in den Fächern *Norwegisch* und *Englisch* gearbeitet haben, die direkte oder indirekte Arbeit mit Metasprache und/ oder Grammatik fordern. Nach dem meine Schüler*innen mit der *Ungdomsskole* fertig sind, sollten sie zusätzlich mit zehn weiteren Kompetenzziele gearbeitet haben in den jeweiligen Fächern. Hierbei wird die gesamte Anzahl Kompetenzziele auf *siebzehn* erhöht. Hierbei kann ich nicht ausschließen, dass man mit den Themen Grammatik und Metasprache auch in weiteren Kompetenzziele arbeiten könnte. Das heißt, dass die Schüler*innen in der achten, neunten und zehnten Klasse, in den Fächern *Norwegisch*, *Englisch* und *Deutsch*, parallel mit den Themen Metasprache und Grammatik arbeiten müssen. Diese Behauptung wird auch in dem übergeordneten Teil des Lehrplans, durch das Element *Vertiefendes Lernen* verankert. Die Lehrkräfte sollen den Schüler*innen beibringen, wie man Wissen und Erfahrungen von einem Fach als Ressource in anderen Fächern verwenden kann. Die Fächer *Englisch*, *Norwegisch* und *Deutsch* haben als Sprachenfächer deutliche Ähnlichkeiten und sind deswegen Fächer, in denen man interdisziplinären Linien ziehen muss.

Nachdem ich diese Funde entdeckt habe, wunderte es mich, wieso die grammatischen und metasprachlichen Kenntnisse so niedrig sind, wenn sie so ein wichtiger und grundlegender Teil des Sprachenunterrichts sind. Sie werden ja nicht nur durch die insgesamt siebzehn Kompetenzziele gefordert, sondern auch durch die individuellen Kernelemente der jeweiligen

Sprachenfächer und durch das Tiefenlernen in dem übergeordneten Teil des gesamten Lehrplans. Es steht also ganz klar fest, dass die Schüler*innen in der *barneskole*, also bis zur siebten Klasse, mit Grammatik und metasprachlichen Begriffen in den Fächern *Englisch* und *Norwegisch* hätten arbeiten sollen und auch gleichzeitig mit meinem Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse in den Fächern *Englisch* und *Norwegisch*. Gleichzeitig musste ja festgehalten werden, dass die Schüler*innen kaum metasprachliche und/oder grammatische Kenntnisse hatten. Diese Fragestellung leitet die vierte und letzte Untersuchungsphase der Gesamtforschung ein.

7.6.4 Skizze für die vierte Untersuchungsphase

Bis jetzt habe ich Ergebnisse von drei Untersuchungsphasen dargestellt. Diese zeigen deutlich, dass:

1. Die Schüler*innen viel zu niedrige Kenntnisse über Grammatik und Metasprache am Anfang der achten Klasse haben, um wirklich vorbereitet für den DaF-Unterricht zu sein.
2. Eine Periode von acht Wochen mit intensiviertem Grammatikunterricht hilft einiges, aber die Ergebnisse sind immer noch nicht auf einem Niveau, an dem sie wirklich hilfreich für die Schüler*innen im DaF-Unterricht sind. Das heißt, sie hätten viel mehr Wiederholung und Arbeit mit den Gebieten gebraucht.
3. In den Fächern *Norwegisch* und *Englisch* hätten die Schüler*innen mit sieben Kompetenzzielen, die von Grammatik und/ oder Metasprache handeln, in den ersten sieben Jahren ihrer Schulzeit arbeiten sollen. Das scheint nicht oder nicht genug der Fall gewesen zu sein. Zusätzlich fordern die Lehrpläne aus LK20 in den Fächern *Norwegisch* und *Englisch* die Arbeit mit insgesamt zehn weiteren Kompetenzzielen, die sich mit grammatischen und/oder metasprachlichen Kenntnisse beschäftigen. Mit diesen hätten die Schüler*innen in den jeweiligen Fächern, parallel mit dem DaF-Unterricht, arbeiten sollen.

In der vierten Untersuchungsphase möchte ich deswegen mit Kolleg*innen reden, um herauszufinden, welche Auffassung andere Sprachenlehrkräfte d.h. Lehrkräfte, die Englisch oder Norwegisch unterrichten, -über diese Themen haben. *Wie* und *wie viel* arbeiten sie mit

Grammatik und Metasprache? Sind diese Themen, mit denen sie gern arbeiten oder eher nicht? Haben sie den Eindruck, dass es keinen Sinn macht oder dass es unnötig ist, den Schüler*innen dieses Wissen und die zugehörigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen?

7.7 Vierte Untersuchungsphase: schriftliche Interviews mit Kolleg*innen

Einleitend sind in dieser vierten Untersuchungsphase auch Fragen zu meiner eigenen Rolle bzw. meiner eigenen fachlichen Position aufgetaucht. Kann es zum Beispiel sein, dass *ich* die Kompetenzziele aus einer subjektiven und Einzelfach-fokussierte Perspektive viel stärker dahingehend interpretiere, dass sie von Metasprache und Grammatik handeln, als es die anderen Lehrkräfte tun? Kann es sein, dass für mich als *Fremdsprachenlehrkraft* die metasprachlichen Begriffe und die grundlegenden grammatischen Kenntnisse viel wichtiger sind bzw. erscheinen, als für z. B. Norwegischlehrer*innen? Die meisten von den Schüler*innen haben Norwegisch als Muttersprache und brauchen keinen expliziten Grammatikunterricht um korrektes Norwegisch zu sprechen. Kann es sein, dass dieses Thema den Norwegischlehrkräften nicht als besonders wichtig erscheint?

Kann es auch sein, dass der Englischunterricht sich so sehr von dem Deutschunterricht unterscheidet, dass Grammatik und Metasprache weniger beachtet werden müssen?

Englisch ist die erste Fremdsprache, die die Schüler*innen in der Schule lernen, aber im Vergleich zu Deutsch fängt die Arbeit mit dieser Sprache schon in der ersten Klasse an, also parallel damit, dass sie anfangen, ihre Lese- und Schreibfertigkeiten zu entwickeln. Laute, Aussprache und Wörter werden mündlich eingeübt durch Lieder singen, mündliche Wörter mit Bildern und Illustrationen verknüpfen, dadurch dass ihnen vorgelesen wird und dass sie durch mündliche Wiederholung lernen. Grammatischen Regeln werden auch eher intuitiv mündlich und durch das Zuhören gelernt. Neurowissenschaftliche Studien belegen auch, dass Kinder bis zu dem sechsten Lebensjahr Sprachen leichter lernen, weil sich die Netzwerke im Gehirn schneller aufbauen (Goetheinstitut, 2022). Zusätzlich treffen die Schüler*innen im Alltag normalerweise viel häufiger als auf die deutsche Sprache. Englisch ist zusätzlich keine Kasusprache und hat zum Beispiel nicht so schwierige Verbbeugungsmuster wie Deutsch. Kann es sein, dass solche Faktoren eine große Rolle spielen, wenn es dazu kommt, wie häufig man, d.h. Lehrer*innen und Schüler*innen, metasprachliche Begriffe im Englischunterricht verwenden muss? Kann es sein, dass sie von den Lehrkräften und den Schüler*innen fast als überflüssig aufgefasst werden? Zusätzlich wollte ich gerne herausfinden, ob die Lehrkräfte

der Auffassung waren, dass sie im Unterricht ständig Begriffe erklären mussten bei einer häufigeren Verwendung der Metasprache und ob sie es in dem Fall als zeitraubend empfanden.

Um Antworten auf alle diese Fragen zu bekommen, sah ich es als notwendig an, auch mit einigen Norwegisch- und Englischlehrkräften aus der *Barneskole* und der *Ungdomsskole* zu sprechen. Weil es aber schon spät im Semester war⁶⁰, hatte ich keine Zeit auf eine Genehmigung von NSD – Norwegisches Zentrum für Forschungsdaten⁶¹ zu warten. Deswegen musste ich auch in dieser Situation auf strukturierte, nicht-kommunikative, schriftliche Interviews als die passende Methode zurückgreifen. Zusätzlich war es kurz vor den Sommerferien und meine Kolleg*innen würden in den kommenden Wochen nicht verfügbar sein.

7.7.1 Die Untersuchungsfrage der vierten Phase

*Welche Ansichten haben die Sprachenlehrkräfte i den Fächern Englisch und Norwegisch, wenn es zu dem Thema grammatische und metasprachliche Kompetenzentwicklung bei den Schüler*innen kommt und wie gehen sie mit diesen Themen im Norwegisch- und Englischunterricht um?*

7.7.2 Die Informant*innen

Die Informant*innen dieser Unterrichtsphase sind Lehrkräfte, die die Fächer *Norwegisch* und *Englisch* unterrichten. Insgesamt jeweils eine Norwegischlehrkraft und eine Englischlehrkraft von der *Ungdomsskole*, zwei Lehrkräfte aus dem *Mellomtrinn* die *Norwegisch* und *Englisch* unterrichten und eine Lehrkraft, die auf dem *Mellomtrinn* Englisch unterrichtet. Es muss aber auch erwähnt werden, dass mehrere von diesen Lehrkräften auch Erfahrungen von anderen Schulstufen haben. Beispielsweise haben alle drei Lehrkräfte von dem *Mellomtrinn* früher auch in der *Ungdomsskole* gearbeitet.

⁶⁰ Die Idee auch die Lehrkräfte zu interviewen habe ich erst nach der Dokumentanalyse bekommen. Das war in Mai, kurz bevor den Sommerferien.

⁶¹ NSD norsk senter for forskningsdata.

7.7.2.1 Ethische und praktische Herausforderungen, die man als forschende Lehrkraft hat

Als Masterstudentin, die an einer kleinen Schule an einem kleinen Ort in Nord-Norwegen unterrichtet und dort auch ihre Forschung durchführt, betreibt man Forschung in sehr kleinen und leicht durchschaubaren Verhältnissen. Das führt zu mehreren ethischen Herausforderungen, die den Forschungsteil dieser Masterarbeit beeinflussen haben können. Diese Forschungssituation spiegelt jedoch das reelle Leben im ländlichen Norwegen wider und muss von daher grundsätzlich so als Voraussetzung angesetzt werden. In meiner Forschung versuche ich deshalb zunächst, so objektiv wie möglich zu sein, und die unterschiedlichen Rollen, die ich im Laufe der Studie einnehme, sauber voneinander zu trennen. Ich bin:

- 1) **Deutschlehrerin**
- 2) **Forscherin**, die an und über die eigenen Schüler*innen forscht.
- 3) Gleichzeitig bin ich eine **Kollegin**, die über ihre eigenen Kolleg*innen forscht.

Die Fragen und die Interviews habe ich mir selbst ausgedacht und geschrieben und ich bin auch diejenige, die die Daten meiner Informant*innen analysiert und interpretiert.

Durch diese Forschung sind meine Informant*innen verwundbar, im Sinne davon, dass sie freiwillig ihr Wissen und ihre Kenntnisse mit mir teilen. Die Schüler*innen können sich verpflichtet fühlen, sich zu beteiligen, obwohl präzisiert wird, dass es freiwillig ist, weil sie mich als die Lehrkraft, die ihnen Noten gibt, nicht enttäuschen wollen. Sie können auch Druck von den Mitschüler*innen spüren, wenn jede(r) andere(r) teilnimmt.

Meine Kollege*innen sind auch verwundbar, in dem Sinne, dass sie Aspekte in Bezug auf den eigenen Unterrichtsstil und die eigene Unterrichtspraxis mitteilen. Vielleicht werden ihnen Fragen gestellt, auf die sie die Antwort nicht kennen. Vielleicht haben sie z.B. das Wort *Metasprache* nie gehört. Es bedeutet trotzdem nicht, dass sie grammatische Begriffe in ihrem Unterricht vermeiden oder dass sie schlechte Lehrer*innen sind. Es fordert aber Mut von den Informant*innen und eine Gewissheit von mir, meinen Informant*innen gegenüber, dass ich ihre Mitteilungen und Antworten sensitiv behandle und dass ihre Anonymität gewährleistet wird. Besonders wichtig ist die Anonymität, wenn man Forschung in einem so kleinen Umfeld betreibt, wo der Bekanntenkreis klein ist und jede(r) jede(n) kennt. Die Informant*innen können dann sehr leicht erkannt werden.

In Norwegen gibt es drei nationale Forschungskomitees, wobei das eine „Das nationale forschungsethische Komitee für Sozialwissenschaften und Humaniora“⁶² heißt. In dieser Arbeit sind die forschungsethischen Richtlinien für Sozialwissenschaft, Humaniora, Jura und Theologie (NESH, 2008, zitiert in Postholm & Moen, 2018, S. 74)⁶³, ausgearbeitet von diesem Komitee, relevant für meine Forschung. Spezifisch ist eine Richtlinie besonders relevant: „der Forscher soll die Integrität, die Freiheit und die Mitbestimmung der Informant*innen respektieren“⁶⁴ (Postholm & Moen, 2018, S. 75). Auf Grund dieser Bestimmung beinhaltet die Teilnahme an diesem Masterprojekt eine schriftliche Zustimmung von den teilnehmenden Schüler*innen und ihren Vorgesetzten, weil diese Informant*innen nicht volljährig sind. Sie können sich außerdem jederzeit aus dem Projekt zurückziehen.

Weil die Methode der Dateneinsammlung nur auf schriftlichen Interviews beruht, wobei von den Informant*innen keine Personaldaten erfragt wurden und somit eine totale Anonymität gesichert werden konnte, konnte auf eine Genehmigung von NSD – Norwegisches Zentrum für Forschungsdaten⁶⁵ verzichtet werden. Trotzdem werden die Beantwortungen der Interviews wie konfidenzielle Materialien aufbewahrt. Sie sind für den Zeitraum des Forschungsprojekt an einer verschlossenen Stelle untergebracht und werden nach Beendigung der Studie vernichtet.

Laut Ohnstad (2018) ist es sehr wichtig, dass Ethik und Professionsethik in den Lehrerausbildungen integriert werden, denn Ethik treibt eine gute Schulpraxis voran (Ohnstad, 2018, S. 11). Ethische Bewusstheit ist eine Fertigkeit, die man üben muss, um sie in der Schulpraxis und generell im Alltag verwenden zu können. In dem Mandat der Lehrerverberung sind Ethik und ethische Bewusstheit integriert und sollen weiter dafür sorgen, dass es die *Interessen der Schüler*innen*, und nicht die Eigeninteressen der Lehrkraft sind, die an erster Stelle stehen (Ohnstad, 2018, S.11). Diese Gedanken sind in meiner Situation sehr wichtig zu berücksichtigen. Als Forscher möchte man empirische Funde

⁶² Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

⁶³ „Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2008)“ (Postholm & Moen, 2018, S.74).

⁶⁴ «forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse» (Postholm & Moen, 2018, s. 75).

⁶⁵ NSD norsk senter for forskningsdata.

finden, und als Lehrkraft hat man die Verantwortung, dass sich die Schulpraxis an die Steuerungsdokumente hält.

7.7.3 Methode der Datenerhebung in der vierten Phase

Die Untersuchungsmethode dieser Phase sind, wie in der ersten und zweiten Untersuchungsphase, *strukturierte, nicht-kommunikative, schriftliche Interviews*, die die Lehrkräfte von mir als Anhang zu einer E-Mail zugeschickt bekommen haben. Die Fragen waren für die Lehrer*innen des *Mellomtrinn* und der *Ungdomsskole* alle die gleichen, aber die Lehrer*innen der *Ungdomsskole* haben zusätzlich zwei Fragen bekommen, die den Fremdsprachenunterricht anbelangten. Diese zwei waren für Lehrer*innen des *Mellomtrinn* nicht relevant.

Die Lehrkräfte haben einfach das Word-Dokument auf dem Handy, Computer oder iPad öffnen können und den Zugang gehabt, direkt in dem Dokument ihre Antworten schreiben zu können. Danach haben sie mir die Dokumente per E-Mail zurückgeschickt. Ich habe sie danach auf meinem Computer heruntergeladen und dann die Analyse vorgenommen.

In der Datenanalyse werden alle Fragen aufgestellt und die zugehörigen Antworten werden zusammengefasst.

7.7.4 Datenanalyse Phase vier

Die Fragen in diesen schriftlichen Interviews sind länger und in mehreren Fällen so formuliert, dass sie indirekt längere Antworten fordern als die Interviews der ersten und zweiten Untersuchungsphase. Das liegt daran, dass die Schüler*innen, also die Informant*innen der ersten und zweiten Untersuchungsphase, hauptsächlich nur erklären sollten, wie die Begriffe funktionieren, während die Lehrkräfte auch um eine pädagogische Begründung für ihre Meinungen oder Methodenwahl gebeten wurden. Diese Aspekte waren für meine Untersuchung sehr interessant und wurden deswegen erfragt.

Eine Übersicht der Informant*innen ist für das Verständnis der Analyse wichtig. Alle Informant*innen wurden nummeriert. Nach dem Schrägstrich wird angegeben, welches Fach sie unterrichten. N steht für Norwegisch und E für Englisch. Informant*in 1 unterrichtet z.B. Norwegisch und Englisch.

Mellomtrinn:

If.1/ N&E

If.2/ E

If.3/N

Ungdomstrinn:

If.4/N

If.5/E

7.7.4.1 Die erste Frage

Hva tenker du på når du hører begrep som «metaspråk» og «grammatikk»? Noter gjerne ned hvilke stikkord som dukker opp i hodet ditt. Det finnes ingen dårlige svar her 😊 [Woran denkst du, wenn du Begriffe wie „Metasprache“ und „Grammatik“ hörst? Notiere gerne, welche Schlüsselwörter dir in den Sinn kommen. Hier gibt es keine schlechten Antworten 😊]

Kommentar:

Bei dieser Frage haben einige Informant*innen ganz kurz und konkret geantwortet, dass es eine Sprache über Sprache ist. **If.3/N** hat zum Beispiel erklärt, dass grammatische Begriffe ein Teil der Metasprache sind. Andere Informant*innen haben geantwortet, dass der Begriff für sie unbekannt ist, aber dass sie anhand logischen Denkens raten können, dass es eine Sprache über Sprache ist. **If.5/E** unterrichtet in der *Ungdomsskole* und sagt: „Begrepet «metaspråk» oppfatter jeg i liten grad som et levende begrep. Både for meg personlig og for elevene vil dette være et vanskelig og abstrakt begrep som på mange måter mangler et innhold. [Den Begriff Metasprache fasse ich in niedrigem Grad als einen lebendigen Begriff auf. Sowohl für mich persönlich als auch für die Schüler*innen ist dieses Wort ein schwieriger und abstrakter Begriff, bei dem in vielen Fällen der Inhalt fehlt.]

Von der Definition von Grammatik scheinen alle Informant*innen gute Kenntnisse zu haben. **If.1/N&E** hat z.B. geschrieben: «Med grammatikk tenker jeg ordklasser, strukturer og „logiskhet“ som gjør det mulig å sammenligne språk og lære seg funksjoner i et nytt språk.» [Bei Grammatik denke ich an Wortklassen, Strukturen und logisches Denken, das es ermöglicht, Sprachen zu vergleichen und sich Funktionen in einer neuen Sprache

anzueignen.] Andere Informant*innen haben Stichwörter geschrieben, u.a: Verben und Substantive konjugieren, Wortklassen, Wörter und Wortaufbau, Satzaufbau und Funktionen im Satz.

7.7.4.2 Die zweite Frage

Her kommer fire påstander om metaspråk og grammatikk. Hva tenker du om dem? [Hier sind vier Behauptungen über Metasprache und Grammatik. Was denkst du über sie?]

- a) **å undervise i grammatikk kjeder elevene i stor grad og har derfor lite for seg. [Grammatikunterricht langweilt die Schüler sehr und macht deswegen wenig Sinn.]**

Kommentar:

Mehrere von den Informant*innen erzählen, dass ihre Erfahrungen zeigen, dass es manchmal langweilig ist, aber trotzdem relevant und wichtig. Sie wünschen, sie hätten bessere didaktische und pädagogische Ideen, wenn es zu diesem Thema kommt, und dass der traditionelle Grammatikunterricht schnell als langweilig aufgefasst werden kann. **If.5/E** weist darauf hin, dass es eine didaktische Herausforderung ist, für die die Lehrkraft verantwortlich ist. Weiter sagt er/sie, dass Sprachenlehren/-lernen authentisch gemacht werden muss, und dass die Schüler*innen eine Relevanz für das reelle Leben sehen müssen. **If.4/N** sagt: „Dette er jeg uenig i (gemeint: Behauptung a), men undervisningsmetodene og lærerens holdning er avgjørende for hvordan elevene opplever grammatikkundervisning. Det finnes mange innfallsvinkler, noen gode og noen dårlige.“ [Ich stimme nicht zu (gemeint: Behauptung a), aber die Unterrichtsmethoden und die Einstellungen der Lehrkraft sind für die Auffassung der Schüler*innen ausschlaggebend. Es gibt viele Einfallswinkel – gute und schlechte.]

- b) **å bruke metaspråk i undervisningen hjelper når man har elever med ulike morsmål. [Die Verwendung von Metasprache im Unterricht hilft, wenn man Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen hat.]**

Kommentar: Auf diese Frage antworten alle Informant*innen, dass die jeweilige Schule, bei der die Lehrkräfte arbeiten, in allen Jahren eine sehr homogene Schule gewesen ist und, dass die Lehrkräfte deswegen wenige Erfahrungen mit dieser Fragestellung besitzen. In den unteren Klassenstufen 1.-4. Klasse gibt es jetzt endlich mehrere Schüler*innen, die mehrsprachig sind, aber im *Mellomtrinn* und der *Ungdomsskole* sind wenige Schüler*innen,

die eine andere Mutter-/Familiensprache als Norwegisch haben. **If.3/N** antwortet: „Jeg har ingen bred erfaring med elever med ulike morsmål. Men den lille erfaringa jeg har, tilsier at det ikke er så stor forskjell på hvem som har behov for metaspråk i undervisninga. Elever med norsk morsmål kan ha like stor nytte av det som elever med andre morsmål.“ [Ich habe keine breite Erfahrung mit mehrsprachigen Schüler*innen, aber die kleine Erfahrung, die ich habe, legt nahe, dass es keinen großen Unterschied gibt, wer Metasprache im Unterricht benötigt. Schüler mit norwegischer Muttersprache können davon genauso profitieren wie Schüler mit anderen Muttersprachen].

- c) **å drive med grammatikkundervisning og å forklare begreper er en veldig tidkrevende prosess. [Das Unterrichten von Grammatik und das Erklären von Begriffen sind sehr zeitaufwändige Prozesse.]**

Kommentar:

Die Begründungen der Antworten sind bei dieser Frage auf einem breiteren Spektrum zu finden. Die Informant*innen stellen aber eine Sache fest – ja, es ist zeitaufwendig mit Metasprache und Grammatik zu arbeiten, und ja, es ist wichtig, mit Begriffen zu arbeiten um ein tieferes Verständnis von dem, was sie lernen sollen, zu entwickeln.

If.3/N antwortet, dass man leider mit Grammatikunterricht und Lehren/Lernen von Begriffen nicht mit allen Themen das ganze Schuljahr arbeiten *kann*, weil es nicht genug Zeit dafür gibt.

If.4/N antwortet: Ja und nein. Dies hängt etwas von dem Niveau ab, auf dem man unterrichtet, aber wenn man es aufteilt und „ein bisschen hier und ein bisschen dort“ macht, wird es nicht zeitaufwändiger sein als andere Arbeiten, die man erledigt. Aber ich denke, Schüler*innen können es sowohl ermüdend als auch zeitaufwändig finden, wenn sie mit Grammatik in „Blöcken“ arbeiten, anstatt sie zu verteilen⁶⁶. **If.5/E** ist aber der Meinung, dass

⁶⁶ „Ja og nei. Dette er jo litt avhengig av på hvilket nivå man underviser, men dersom man bryter det opp og tar «litt her og litt der» vil det ikke bli mer tidkrevende enn annet arbeid man gjør. Men jeg tror elevene kan oppleve det som både slitsom og tidkrevende dersom man jobber med grammatikk i «bolker» i stedet for å fordele det.“

Unterrichten im Allgemein ein zeitaufwändiger Prozess ist, dass er aber notwendig ist. „Unterrichten ist oft ein zeitraubender Prozess, und vielleicht besonders das Sprachenlernen. Für ein gutes und umfassendes Verständnis der Sprache ist es jedoch wichtig, zu verstehen, wie sie aufgebaut ist. Dem liegt auch zugrunde, dass man ein gemeinsames Verständnis der "Werkzeuge" hat, die dafür verwendet werden, die Sprache zu konstruieren, um verstehen zu können, wie die Sprache geformt wird. Dies gibt Gelegenheit, über verschiedene Aspekte innerhalb der Struktur der Sprache nachzudenken und zu reflektieren. So zeitaufwändig, ja. Notwendig? Auch ja⁶⁷."

- x) **(diese Frage wurde nur an die Lehrkräfte der *Ungdomsskole* gestellt)** Jeg merker ofte forskjell på den metaspråklige kompetansen hos elever som har fremmedspråksundervisning kontra de som ikke har det. [Ich bemerke oft einen Unterschied in der metasprachlichen Kompetenz von Schüler*innen mit Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu denen, die keinen Fremdsprachenunterricht haben.]

Kommentar:

Nur den zwei Informant*innen von der *Ungdomsskole* wurde diese Frage gestellt. Eine(r) von ihnen hat geantwortet, dass er/sie keine Erfahrung damit hat. Die andere Person antwortet, dass ihre/ seine Erfahrungen sind, dass die Schüler*innen, die eine Fremdsprache lernen, oft eine größere grammatische Bewusstheit besitzen, als die Schüler*innen, die nur an dem normalen Norwegisch- und Englischunterricht teilnehmen. Er/ sie weist auch darauf hin, dass Schüler*innen, die sich für eine Fremdsprache entscheiden, oft fachlich stark sind und dass diese möglicherweise auch ohne Fremdsprachenunterricht ein größeres Verständnis von Grammatik besitzen würden.

⁶⁷ „Undervisning er gjerne en tidkrevende prosess, og da kanskje spesielt språklæring. For en god og helhetlig forståelse av språket, er det imidlertid viktig å ha en forståelse for hvordan det er bygd opp. Herunder ligger det også at man har en felles forståelse for de «verktøyer» man bruker for å konstruere hvordan språket formes. Dette vil gi en mulighet til å reflektere og undre seg over ulike aspekter innenfor språkets oppbygning. Så tidkrevende, ja. Nødvendig? Også ja.“

- d) Det er lett å unngå å bruke metaspråk i undervisningen, fordi det ofte ender opp med at jeg bruker all tid på å forklare begrepene. [Es ist leicht, Metasprache im Unterricht zu vermeiden, weil es oft dazu führt, dass ich die ganze Zeit damit verbringe, die Begriffe zu erklären.]

Kommentar:

Bei dieser Aussage sind sich die Informant*innen in großem Grad einig. Kurz zusammengefasst stellen sie alle fest, dass es manchmal verlockend wirken kann, Begriffsaufklärungen zu vermeiden, weil es so zeitaufwändig ist, aber dass die Wichtigkeit des Begriffslernens an der ersten Stelle steht. **If.4/N** erzählt, dass ihre/ seine Erfahrungen darauf hinweisen, dass wenn man von Anfang an schon die Begriffe im Unterricht verwendet, dann lernen die Schüler*innen schnell und können anhand kurzer Repetition auch den Begriffsapparat auffrischen, wenn nötig. **If.3/N** meint, es kommt darauf an, wie viele Kenntnisse die Schüler*innen über Begriffe haben, aber dass er/sie durch das ganze *Mellomtrinn* im Großen und Ganzen ganz viel Zeit dafür verwenden muss.

7.7.4.3 Die dritte Frage

Oppløver du at de nye læreplanene krever at vi arbeider annerledes med begrepsbruk, grammatikk og metaspråk enn hva LK06 gjorde? På hvilken måte i så tilfellet? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til. [Hast du das Gefühl, dass die neuen Lehrpläne von uns verlangen, anders mit der Verwendung von Begriffen, Grammatik und Metasprache zu arbeiten, als das bei LK06 der Fall war? Auf welche Weise in dem Fall? Gib bitte an, auf welches Fach du dich beziehst.]

Kommentar:

Die Englischlehrkräfte erzählen, dass in dem neuen Englischlehrplan in höherem Grad Fokus auf Grammatik und metasprachliche Bewusstheit, Lernstrategien und die aktive Verwendung von Metakognition beim Sprachenlernen gerichtet wird als in LK06. **If.5/E** sagt: Die stärkere Fokussierung auf vertieftes Lernen und Interdisziplinarität bietet die Chance für einen erhöhten Transferwert zwischen den Fächern und damit für eine erhöhte Relevanz im Sprachunterricht. Durch einen solchen Ansatz werden die Schüler*innen in der Lage sein, ein

umfassenderes und grundlegenderes Verständnis der Struktur der Sprache zu entwickeln. Außerdem ist jetzt Sprachenlernen als eigenes Kernelement in der Fächererneuerung.⁶⁸

Von den Norwegischlehrkräften sagt **If.4/N**, die/der in der *Ungdomsskole* unterrichtet: Nein, der Auffassung bin ich nicht. **If.3/N** unterrichtet auf dem *Mellomtrinn* und ist der Auffassung, dass Begriffsverwendung und Metasprache jetzt einen größeren Platz in den neuen Lehrplänen bekommen haben, und behauptet, dass der Grammatik schon die ganze Zeit viel Fokus gewidmet worden ist. Der Unterschied im Unterricht ist aber, dass er/ sie jetzt mehr integrierten Grammatikunterricht leitet, indem es als Teil einer größeren Gesamtheit ist, im Vergleich zu den früheren „Grammatikstunden.“⁶⁹

7.7.4.4 Die vierte Frage

- a) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper har i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til. [Welche Rolle spielen deiner Meinung nach metasprachliche und/oder grammatische Kenntnisse im Norwegisch- und Englischunterricht? Gib bitte an, auf welches Fach du dich beziehst.]

Kommentar:

Die Englischlehrkräfte sind bei dieser Frage der gleichen Auffassung, dass die grammatischen Kenntnisse im Englischlehrplan bis jetzt in niedrigerem Grad prioritiert worden sind, als zum Beispiel die Kompetenzziele, die Kulturkenntnisse anbelangen. Keine(r) von diesen Informant*innen sagt explizit etwas über Metasprache.

⁶⁸ „økt fokus på dybdelæring og tverrfaglighet gir en mulighet til økt overføringsverdi mellom fagene, og dermed økt relevans i språkopplæringen. Gjennom en slik tilnærming vil elevene kunne utvikle en mer helhetlig og grunnleggende forståelse av språkets oppbygning. Også: språklæring som eget kjerneelement i fagfornyelsen.“

⁶⁹ **If.1/N&E** teilt die Auffassung von **If.3/N**. und unterrichtet auch Mathematik und erzählt, dass ihm/ihr bewusst geworden ist, dass der neue Lehrplan für Mathematik auch fordert, dass die Schüler*innen auch in Mathematik einer häufigeren Begriffsverwendung exponiert werden und lernen, die Begriffe anzuwenden. Das meint er/ sie, ist sehr positiv für die metasprachliche Entwicklung bei den Schüler*innen und erleichtert sowohl die interdisziplinäre Arbeit als auch die Arbeit mit dem Tiefenlernen.

Die Norwegischlehrkräfte antworten alle, dass Begriffskenntnisse und grammatische Kenntnisse eine wesentliche Rolle im Fach Norwegisch spielen, und dass man davon nicht abweichen kann. **If.1/N&E** interpretiert in den neuen Norwegischlehrplan, dass Metasprache und Grammatik in den Kompetenzziele viel mehr implizit integriert werden, und dass die Kompetenzziele grösser und mehr „soft“ sind als im alten Lehrplan. Eine Schwäche hierbei ist laut **If.1/N&E** aber, dass weniger explizit gesagt wird, *welche* Art von Grammatik im Unterricht integriert werden soll. Im Englischlehrplan für das *Mellomtrinn* wird deutlicher ausgedrückt, was mit Grammatik gemeint ist, behauptet diese Person.

- b) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper *burde ha* i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til. [Welche Rolle *sollten* deiner Meinung nach Metasprachen- und/oder Grammatikkenntnisse im Norwegisch- und Englischunterricht spielen? Gib bitte an, auf welches Fach du dich beziehst.]

Kommentar:

Die Englischlehrkräfte antworten hier, dass der Grammatik am liebsten eine prominentere Rolle gegeben werden sollte, im Englischunterricht und im Englischlehrplan. Dass diese Themen heute immer noch ein bisschen zu viel im Schatten stehen.

Die Norwegischlehrkräfte haben unterschiedliche Meinungen über diese Fragestellung. **If.3 und 4/N** sagen beide, dass metasprachliche und grammatische Kenntnisse eine grundlegende Rolle im Fach spielen sollten. **If.1/N&E** sagt, dass er/sie sich unsicher ist, aber dass diese Themen Rollen haben sollten, bei denen die Aufgabenauswahl in vielen Lehrwerken verändert werden müsste. Weiter sagt er/sie, dass Lückenaufgaben gar keinen Wert für den Grammatikunterricht haben, und dass Aufgaben, bei den man mündlich diskutiert und über grammatische Herausforderungen reflektiert, viel wertvoller sind.

7.7.4.5 Die fünfte Frage

Hvilken verdi mener du det har at man eventuelt bruker metaspråk/ begreper om språk aktivt også i andre fag? I hvilke fag tenker du at det egner seg? Utdyp og begrunn gjerne svaret. [Welchen Stellenwert hat es deiner Meinung nach *Metasprache/ Sprachliche Begriffe* auch in anderen Fächern aktiv einzusetzen? In welchen Fächern bist du der Meinung, es wäre geeignet? Bitte erläutere und begründe deine Antwort.]

Kommentar:

Alle Informant*innen antworten ausschließlich, dass Metasprache in allen Fächern nützlich ist. Hier wird aber deutlich, dass mehrere Lehrkräfte der Auffassung sind, dass Metasprache und Begriffskenntnisse in den jeweiligen Fächern fast das gleiche sind. Hier müsste man eigentlich unterscheiden zwischen, der fachliche Metasprache, die man in z. B. Mathematik hat, und der Metasprache, die als Sprache der Sprache bezeichnet wird.

Einige zeigen auf *geografi* [Erdkunde], *samfunnsfag* [Sozialkunde] *naturfag*, [Naturkunde], und *KRLE* [Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik] und nennen die Wichtigkeit davon, dass die Schüler*innen die Begriffe lernen, die sie brauchen, um den Inhalt besser verstehen zu können. **If.4/N** antwortet dass wenn ein neues Thema in Naturkunde präsentiert wird, ist es nützlich in den Begriffserklärungen sagen zu können „das ist ein Verb – das macht man so und so.“. Trotzdem hängt Metasprache mit der Verwendung von einer präzisen Sprache eng zusammen, und das macht eine genaue Begriffskennntnis in allen Fächern auch. **If.1/N&E** sagt: Das Beweisen von Dingen in Naturwissenschaften/Mathematik ist eng mit Sprachkenntnissen verbunden, hier müssen die Schüler*innen üben, eine sehr genaue Sprache zu verwenden. In der Mathematik erlebe ich zum Beispiel, dass Schüler*innen „persönliche Vorstellungsbilder“ davon haben, was zum Beispiel ein Rechteck ist (also Erfahrungen). Das Bild kann teilweise wahr sein, aber möglicherweise nicht für absolut alle Rechtecke. Zusätzlich dazu, dass die Schüler*innen ein "Bild" des Begriffs haben, können die Schüler*innen auch "eine Definition sagen". Auch hier gibt es also Interpretationsspielraum, ihre Definitionen sind oft nicht universell. Dies zeigt, dass es zumindest in der Mathematik wichtig ist, eine Sprache zu haben, um Konzepte und Definitionen zu diskutieren.⁷⁰

⁷⁰ Nå er jeg litt usikker på om det faktisk dreier seg om metaspråk. Men i f. eks naturfag, matematikk, samfunnsfag så har jo begreper/definisjoner stor plass. Å bevise ting i naturfag/matematikk har nær sammenheng med språkkunnskaper, her må jo eleven øves til å bruke et veldig presist språk. Dette med bevisføring, argumentering og bruke språk i matematikk har fått ganske stor plass i den nye læreplanen. I matematikk erfarer jeg f.eks at elever har «personlige begrepsbilder» på f. eks hva et rektangel er (altså erfaringer). Bildet kan gjerne stemme delvis, men kanskje stemmer det ikke for absolutt alle rektangler. I tillegg til at eleven har et «bilde» på begrepet så kan eleven gjerne «si en definisjon» også. Så her er det også rom for tolkninger, definisjonene deres er ofte ikke universelle. Dette viser jo at det å ha et språk til å diskutere begreper og definisjoner er i hvert fall viktig i matematikk. I de nevnte fagene så er det jo også viktig å forstå hvordan ord lages. Her tenker jeg at

7.7.4.6 Die sechste Frage

Metaspråk er i større eller mindre grad en integrert del av undervisningen. på hvilken måte underviser du om det? Nevn gjerne noen undervisningssituasjoner for å illustrere dersom du kommer på noen. (du trenger ikke å forklare et helt opplegg her, men kort om metode f.eks.) Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.)

[Metasprache ist ein mehr oder weniger integrierter Bestandteil des Unterrichts. Auf welche Weise unterrichtest du darüber? Kannst du einige Unterrichtssituationen als Beispiel nennen, wenn dir welche einfallen? (Du brauchst hier kein ganzes Schema zu erklären, sondern z. B. nur kurz zur Methode.) Gib bitte an, auf welches Fach du dich beziehst.]

Kommentar:

If.1/N&E hat im Norwegisch- und Englischunterricht viel mit Rahmen und Regeln, Beugungsmuster und Struktur, also traditionellem Grammatiklernen, gearbeitet. Er/ sie erzählt, dass die Schüler*innen in Englisch viel und gute Erfahrung mit Zuhören haben und dass sie sich z. B. Beugungen und Satzstruktur leicht aneignen, weil sie „hören“ können, wie der Aufbau formuliert wird. In diesen Situationen ist es auch leichter, die Schüler*innen auch auf individuellem Niveau zu korrigieren, sagt diese Lehrkraft. **If.5/E** arbeitet damit, den Schüler*innen eine gute Grundlage zu geben, um über die englische Sprache sprechen zu können, und dies mündlich und schriftlich. Danach fokussiert er/sie darauf, dass die Schüler*innen selbst über die Sprache forschen dürfen. Reflexion – Auseinandersetzung – denken/zusammenfassen. **If.2/E** verwendet unterschiedliche Strategien im Englischunterricht, wenn er/sie mit Metasprache arbeitet, aber nennt als Beispiel, dass wenn die Schüler*innen mit Übersetzung vom Norwegischen ins Englische arbeiten, sie eine häufige Verwendung von Metasprache brauchen. Hierbei führt die Stunde oft dazu, dass eine Diskussion über Grammatik und Metasprache stattfindet. Auch im *Nynorsk*-Unterricht [*Neunorwegisch*⁷¹]

når de leser tekster og kommer over ukjente ord, så vil det jo være en stor fordel å f.eks kjenne til suffiks/prefiks og hvordan dette brukes for å endre ordets betydning: Menneskehet, uhelse, fordeling, ulempe, forbruk, prioritering, uavhengig osv. mange av ordene faller helt naturlig for voksne, men det viser seg at elevene har manglende forståelse. Når man jobber med nye ord vil det være naturlig å se på definisjon, hvilke andre ord kan man avlede av ordet, sammensatte ord med ordet, underbegrep-overbegrep, eksempler, egenskaper, bøyning, erfaringer med ordet osv.]

⁷¹ Nynorsk – Norwegische Schriftsprache. Für die Schüler*innen in dieser Aufgabe eine zweite Schriftsprache, die sie auf der *Mellomtrinn/ Ungdomsskole* lernen.

wird die Metasprache in den Unterricht bei **If.4/N** integriert. „Wenn sie Nynorsk zum ersten Mal lernen, ist es gut, sich auf Begriffe zu verlassen, die die Schüler aus dem Bokmål⁷² kennen, zum Beispiel, was ein Verb, ein Substantiv ist, welches Geschlecht die Substantive haben usw. Dann können sich die Schüler auf die Metasprache verlassen, die sie kennen, wenn sie etwas Neues lernen.“ **If.3/N** erzählt, dass sie auf dem *Mellomtrinn* viel mit der Grundlage arbeiten, die man braucht, wenn man funktionelle Texte schreiben muss. Dafür brauchen sie Metasprache über Satzbau etc.

7.7.4.7 Die siebte Frage (diese Frage wurde nur an die Lehrkräfte der *Ungdomsskole* gestellt)

Elevene på ungdomstrinnet fulgte den gamle læreplanen da de gikk på mellomtrinnet. Her var to av kompetansemålene:

Kompetansemål etter 4. trinn: **beskrive ordklasser og deres funksjon.**

Kompetansemål etter 7. trinn: **utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap.** Basert på kompetansemålene ovenfor, opplever du at elevene hadde tilstrekkelig kunnskap om f. eks ordklasser da de startet i 8. klasse? Med «tilstrekkelig» mener jeg: var de klare til å gyve løs på kompetansemålene for ungdomstrinnet, eller trengtes det en større repetisjonsrunde? [Die Schüler der *Ungdomsskole* folgten auf dem *Mellomtrinn* dem alten Lehrplan. Hier sind zwei der damaligen Kompetenzziele:

Kompetenzziel nach der 4. Klasse: **Wortklassen und ihre Funktionen beschreiben.**

Kompetenzziel nach der 7. Klasse: **Grundlegende Satzanalysen durchführen und anhand von Begriffen aus Grammatik und Textwissen zeigen, wie Texte aufgebaut sind.**

Hast du die Auffassung, dass deine Schüler*innen ausgehend von den obengenannten Kompetenzzielen zu Beginn der 8. Klasse ausreichende Kenntnisse über beispielsweise Wortklassen besaßen? Mit „ausreichend“ meine ich: Waren sie bereit, die Kompetenzziele für die *Ungdomsskole* anzugehen, oder ist eine größere Wiederholungsrunde nötig gewesen?]

⁷² Bokmål – eine offizielle Schriftsprache in Norwegen. Die Schüler*innen die in dieser Aufgabe genannt werden, haben Bokmål als Hauptschriftsprache.

Kommentar:

Hier antworten die zwei Informant*innen sehr unterschiedlich. **If.4/N** antwortet kurz, dass es große Unterschiede zwischen den individuellen Schüler*innen gibt. Einige meistern es gut, andere haben Probleme damit, sich zu erinnern und Begriffe wiederzuerkennen. **If.5/E** ist der Auffassung, die Schüler*innen haben beschränkte Kenntnisse über Grammatik. Er/ sie ist der Auffassung, dass der Grammatikunterricht auf *Mellomtrinnet* hauptsächlich aus Lückenaufgaben besteht. Diese Auffassung kommt davon, dass die Schüler*innen diese Aufgaben nennen, und dass sie ein fehlendes Verständnis von dem Aufbau der Sprache zu haben scheinen.

7.7.4.8 Die achte Frage

Føler du at setningsanalyse er verdifullt i dine/ ditt fag? Hvorfor/ hvorfor ikke? Del gjerne eventuelle andre tanker om det. Husk å oppgi hvilket fag du referer til. [Bist du, anhand deiner Erfahrungen, der Meinung, dass Satzanalyse in deinem Fach wertvoll ist? Warum/ warum nicht? Fühl dich gerne frei, eventuelle andere Gedanken dazu zu teilen. Gib bitte an, auf welches Fach du dich beziehst.]

Kommentar:

Auf diese Frage antworten dieser Informant*innen unterschiedlich. Die zwei Lehrkräfte in der *Ungdomsskole* haben unterschiedliche Meinungen. **If.4/N** erlebt Satzanalyse im Norwegischunterricht isoliert gesehen als wenig wertvoll. Diese Lehrkraft sagt aber, dass es für die Schüler*innen, die eine Fremdsprache lernen, in höherem Grad relevant ist. **If.5/E** meint dagegen, dass es sehr wichtig ist, weil der Aufbau von der norwegischen und der englischen Sprache unterschiedlich ist.

Auf dem *Mellomtrinn* erzählen alle Informant*innen, dass sie es als relevant auffassen, aber dass es sehr schwierig ist, im Unterricht umzusetzen, weil es schwierig ist, Satzanalyse mit einem realen Kontext zu verknüpfen. **If.1/N&E** sagt, dass es bei diesen Aktivitäten oft schwierig ist, sich auf Themen aus dem realen Leben, Interessen etc. zu beziehen. **If.3/N** sagt, dass sie den Schüler*innen Aufgaben geben, die eine Grundlage für Satzanalyse bilden, damit sie später in der Lage sind, richtige Satzanalyse durchzuführen.

7.7.4.9 Die neunte Frage

Har du andre tanker rundt dette med metaspråk og grammatiske kunnskaper som du gjerne vil dele med meg? [Hast du andere Gedanken zu Metasprachen- und Grammatikwissen, die du mit mir teilen möchtest?]

Kommentar:

Bei dieser Frage hat nur ein(e) Informant*in geschrieben, dass es sehr schwierig war, dieses Interview durchzuführen.

7.7.5 Resultate, Diskussion und Beantwortung der Untersuchungsfrage der vierten Phase

Die Antworten in der vierten Phase stimmen nicht so gut überein, dass man sie generalisieren könnte. Für eine Generalisierung ist die Studie auch zu klein. Wie sicher auch zu erwarten war, gibt es innerhalb dem gleichen *Trinn* [Stufe] und innerhalb der gleichen Fächer unterschiedliche Auffassungen und Erfahrungen unter den Lehrkräften. Aber hier ist gerade die individuelle Unterschiedlichkeit wichtig und spannend. Denn sie zeigt, dass der Lehrplan keine Deutungen und damit Haltungen vorgibt, sondern dass es dem einzelnen Lehrer/ der einzelnen Lehrerin überlassen ist, wie sie die Pläne deutet und was sie im Unterricht macht.

Grammatik und Metasprache

Die Funde zeigen, dass viele von den befragten Lehrkräften bessere Kenntnisse über den Begriff *Grammatik* zu besitzen scheinen als über den Begriff *Metasprache*. Auf die erste Frage: *Woran denkst du, wenn du Begriffe wie Metasprache und Grammatik hörst?* haben die Informant*innen weitgehend vertiefende Antworten zum Begriff *Grammatik* gegeben, mit Beispielen und Erklärungen. *Metasprache* dagegen scheint ein eher unbekannterer Begriff zu sein. Und er scheint im schulischen Alltag kaum benutzt zu werden. Einige der Informant*innen wissen oder raten, was das Wort *Metasprache* bedeutet, aber zwei geben an, dass der Begriff im pädagogischen Zusammenhang keinen Wert hat, weil er sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schüler*innen zu abstrakt ist.

Durch die anderen Fragen wird deutlich, dass die zwei Informant*innen, die bei der ersten Frage gemeint haben, dass der Begriff *Metasprache* wertlos ist, jedoch kein negatives Verhältnis zu dem Inhalt des Begriffs haben, sondern ausschließlich zu der *Bezeichnung Metasprache*. Diese zwei Lehrkräfte geben später an, dass *Metasprache* sehr wichtig ist,

sowohl für das Verständnis des Inhalts als auch für die Möglichkeit, den Aufbau einer Sprache zu verstehen. Sie erwähnen auch, dass die Schüler*innen durch metasprachliche Kompetenz und Grammatikverständnis eine metasprachliche Bewusstheit entwickeln und, dass eine metasprachliche Bewusstheit mit Vorteil auch in anderen Fächern aufgebaut werden sollte. Weiter sagen sie, dass es zum Beispiel im Englischunterricht sehr wichtig ist und dass es Tiefenlernen ermöglicht, weil die Schüler*innen hierbei leichter Zusammenhänge zwischen mehreren Sprachen sehen. Diese zwei Lehrkräfte scheinen also ein gutes und korrektes Verständnis von dem Begriff *Metasprache* zu besitzen und definieren den Begriff als eine Sprache über Sprache. Dieses Verständnis wird durch alle Fragen hindurch bewiesen. Auf ihr Verhältnis zu Metasprache komme ich gleich wieder zurück.

In der Gruppe der Informant*innen gibt es allerdings eine Zweiteilung. Andere Informant*innen geben zwar an, dass sie den Begriff Metasprache als Sprache über die Sprache verstehen, aber sie zeigen in den späteren Antworten, dass sie den Begriff *Metasprache* auch mit *Fachterminologie* oder *Fachbegriffe* vermischen. Auf die fünfte Frage *Welchen Stellenwert hat es, deiner Meinung nach, Metasprache/ Sprachliche Begriffe auch in anderen Fächern aktiv einzusetzen?* geben mehrere von den Lehrkräften Antworten, die zeigen, dass sie nicht deutlich zwischen *sprachlichen Begriffen* und *fachlichen Begriffen* unterscheiden. Sie reden hier von der Wichtigkeit, neue Begriffe über Themen in zum Beispiel Naturkunde zu lernen, um bessere Voraussetzungen zu haben, den Stoff wirklich zu verstehen. Diese Auffassung ist natürlich eine gute und wichtige Reflexion und zeigt, dass präzise Begriffe eine präzise Sprache ermöglichen, welches auch sehr wichtig beim Sprachenlernen und bei der Aneignung von fachlichem Wissen ist. Allerdings hat dies in diesem Zusammenhang nicht viel direkt mit Metasprache zu tun.

Satzanalyse

Auch zum Thema Satzanalyse gibt es geteilte Meinungen und Erfahrungen. In der *Ungdomsskole* behauptet eine Englischlehrkraft, dass Satzanalyse sehr wichtig ist, wenn die Schüler*innen Englisch lernen, weil der norwegische und englische Satzbau so unterschiedlich sind. Mehrere von den Englischlehrer*innen verweisen auf die Unterschiedlichkeit im Satzbau zwischen den zwei Sprachen und erklären damit, wieso Satzanalyse für sie wichtig ist. Es scheint also innerhalb der Gruppe von Englischlehrkräften ein größeres Verständnis von dem Wert dieser Art von Grammatikunterricht zu geben.

In der *Ungdomsskole* sagt eine Norwegischlehrkraft, dass es für die Majorität der Schüler*innen fast keinen Wert hat Satzanalyse im Unterricht durchzuführen, aber dass es für die Schüler*innen, die eine Fremdsprache lernen, sehr wertvoll ist. Andere Norwegischlehrer*innen scheinen auch zu sehen, dass Satzanalyse beim Fremdsprachenunterricht wichtig ist, sehen aber keinen Sinn darin, damit im Muttersprachenunterricht zu arbeiten.

Wir können also festhalten, dass die Englischlehrer*innen Satzanalyse wichtig finden, während die Norwegischlehrer*innen die Beschäftigung mit Satzanalyse für ihren eigenen Norwegisch-Unterricht nicht als notwendig ansehen, jedoch zugeben, dass es schon sinnvoll für Fremdsprachenschüler*innen ist. Hier stehen wir vor einem Paradox: welche Voraussetzungen vermitteln die Norwegischlehrkräfte den Schüler*innen, erfolgreich Englisch und eine Fremdsprache zu lernen, wenn sie zuvor und gleichzeitig keine spezifischen Kenntnisse über Metasprache, also zum Sprechen über Sprache, und über den Aufbau der Muttersprache? Denn dann wird es im Englischunterricht und im Fremdsprachenunterricht noch schwieriger für die Schüler*innen Schritt zu halten, wenn sie so viel über die eigene Muttersprache und über Englisch und über die Fremdsprache auf einmal lernen müssen. Dann ist es wenig erstaunlich, wenn die Schüler*innen sagen, dass die deutsche Sprache eine schwierige Grammatik hat, wenn sie keine grammatischen oder metasprachlichen Voraussetzungen haben, *um* die deutsche Grammatik zu verstehen und außerdem auch keine Grundkenntnisse über das Sprachensystem ihrer Muttersprache besitzen! In den ersten sieben Jahren ihrer Schulzeit beschäftigen sie sich also zu wenig mit Grammatik und ab der achten Klasse oftmals auch.

Im Interview präsentiert eine der Lehrkräfte, dass die Schüler*innen, die Fremdsprache lernen wollen, schon eine fachliche Stärke besitzen. Diese Behauptung spiegelt etwas wider, was man schon öfter in einem pädagogischen Milieu hören kann. Z.B. „Dieser Schüler sollte besser keine Fremdsprache wählen, weil er nicht fachlich stark ist.“ Ohne aus dieser Diskussion näher einzugehen, können wir festhalten, dass die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schüler*innen am Anfang der achten Klasse oft fehlen, zu Lernproblemen führen, wenn sie mit Fremdsprachenunterricht beginnen. Obwohl die Lehrpläne LK06 und LK20 die Arbeit mit grammatischen Kenntnissen und Fertigkeiten als wertvoll ansehen und sogar in ihren Lernzielen fordern, z. B. als eine Form des vertieften Lernens, scheint diese Arbeit vor allem von Norwegischlehrkräften als nicht notwendig betrachtet zu werden.

Eine Lehrkraft, die Norwegisch und Englisch unterrichtet, sagt, dass es schwierig ist, eine Verbindung zwischen Satzanalyse und „dem reellen Leben“ zu finden und dass die Schüler*innen deshalb nicht verstehen, wieso sie das lernen sollen. Hier stellt sich die Frage, welche Erklärungen Lehrkräfte für diese Arbeit geben. Wenn sie selbst keinen Grund und keine Beispiele geben können, die die Wichtigkeit zeigen, den Satzbau und das Sprachensystem zu verstehen, wird es auch für die Schüler*innen eine unverständliche Situation. Hier zeigt es sich, dass es innerhalb der Gruppe von Lehrkräften eine Unsicherheit und eine Verwirrung darüber zu geben scheint, *wieso* man mit diesem Thema arbeiten *sollte* und vor allem *wie* man mit diesem Thema arbeiten *kann*.

Fast alle Lehrkräfte drücken aus, dass sie diese Arbeit als didaktisch herausfordernd ansehen, m.a.W., dass die eigentlich nicht wissen, wie sie mit Grammatik und mit Metasprache im Unterricht arbeiten sollen. Sie sehen zwar oft, dass der Lehrplan diese Arbeit einfordert und sie sehen, dass diese Arbeit zumindest beim Fremdsprachenlernen sinnvoll sein kann, aber sie stehen vor der großen Herausforderung, dass sie selbst einfach nicht wissen, wie sie diese Aufgabe bewältigen sollen.

Weiter zeigt es sich, dass die Lehrkräfte der beteiligten Schulen nur wenige Erfahrungen mit fremdsprachigen Schüler*innen haben. Das liegt wahrscheinlich daran, dass die jeweilige Schule bis auf die letzten Jahre kaum Schüler*innen mit Migrationshintergrund hatte. Hier wird auch erkennbar, dass sie die Arbeit mit Grammatik und Metasprache oft mit dem Lernen einer fremden Sprache verbinden, weniger mit der Bewusstmachung im Hinblick auf die eigene Muttersprache. Obwohl sie erwähnen, dass es ja eigentlich für alle nützlich sein könnte, scheint die Arbeit mit Grammatik und Metasprache letztlich vor allem mit Fremdsprachenlernen verbunden zu werden.

Ein letzter interessanter, aber gleichzeitig ebenfalls paradoxer Fund ist, dass eine Lehrkraft behauptet, dass Grammatik schon immer einen wichtigen Platz in der Schule gehabt hat. Diese Aussage widerspricht der Theorie von Melum Eide (2022) und Kulbrandstad (Brøyn, 2015) (siehe Kap.4) die darauf hinweisen, dass die Grammatik in den letzten 50 Jahren keinen richtigen Platz in den Lehrplänen der norwegischen Schule besessen hat. Die Aussage widerspricht auch den Erfahrungen, die sehr viele Lehrkräfte an allen Schulen in Norwegen teilen. Diese Lehrkraft gibt bei den anderen Fragen an, dass sie sehr häufig Grammatik

unterrichtet, aber „ein bisschen hier und dort“ und nicht blockweise. Es könnte also sein, dass er/sie relativ oft Grammatik im Unterricht implementiert und deshalb dieser Auffassung ist, Grammatik hätte viel Platz in der Schule. Es ist aber auch eine Möglichkeit, dass er/sie diesen Eindruck hat, weil in dieser Untersuchung der Begriff *Grammatik* mit *Metasprache* verglichen wurde, und *Metasprache* in dieser Schule fast ein unbekannter Begriff zu sein scheint. Obwohl Grammatik in den letzten 50 Jahren wenig Platz im Lehrplan bekommen hat, ist der Begriff Grammatik ja sehr bekannt.

Die Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass es bereits viel Fokus auf Grammatik in der Schule gibt, aber dass die traditionelle „Grammatikstunde“ keinen pädagogischen oder didaktischen Gewinn geben, implementieren also Grammatik eventuell mehr indirekt, als man es in einer reinen „Grammatikstunde“ machen würde. *Was* diese Lehrkräfte jedoch *genau* im Unterricht machen, drücken sie nicht explizit aus und es bleibt somit unklar.

Wir können aber zwei Sachen festhalten. Es wird in den Lehrplänen deutlich ausgedrückt, dass im Englisch- und Norwegisch-Unterricht Grammatik und Metasprache ein wesentlicher Teil des Sprachenunterrichts sind. Trotzdem scheinen die Schüler*innen wenig Kenntnisse über diese Themen zu besitzen. Auch zu metasprachlichen Begriffen, die sich (nur) auf das englische bzw. das norwegische Sprachsystem beziehen, haben die Schüler*innen kaum Kenntnisse. Bei der zweiten Runde von Interviews zeigen sie auch keine Verbesserung.

Der Unterricht selbst (in den einzelnen Fächern) und seine Inhalte wird somit zum zentralen Punkt. Auch Fragen zur Unterrichtsmethodik müssen gestellt werden. Unterricht, in dem Grammatik ständig Nebenfokus neben einem größeren Thema bekommt, scheint wenig zufriedenstellende Resultate zu geben. Grammatik kann für viele Schüler*innen ein schwieriges und anspruchsvolles Thema sein, bei dem man viel Übung und Wiederholung braucht, um es wirklich zu verstehen und praktisch anwenden zu können. Wenn das Thema aber immer „nebenbei“ unterrichtet wird, bemerken auch die Schüler*innen, dass jetzt „das weniger Wichtige“ d.h. etwas Nebensächliches präsentiert wird. Gleichzeitig haben sie in einer Situation, in der sie mit z. B. einer Schreibaufgabe arbeiten, vielleicht schon so viele Dinge, auf die sie fokussieren müssen, dass sie keine Kapazität übrig haben für die „nebensächliche“ Grammatiklektion.

Zuletzt muss auch der Zeitaspekt erwähnt werden. Die Lehrkräfte sind sich einig darüber, dass die Schüler*innen wenige grammatische Fertigkeiten besitzen und ein Faktor, der

mehrmals erwähnt wurde, ist, dass sie wenig Zeit haben, teilweise auch weil Grammatik und Metasprache beide Themen sind, die viel Übung und Wiederholung fordern, d. h. Zeit. Im *Norwegisch-* und *Englisch-*Unterricht gibt es natürlich auch sehr viele andere Themen und Fertigkeiten, mit denen man arbeiten muss. Trotzdem stellen mehrere von den Lehrkräften fest, dass es obwohl es Zeitraubend ist, auch notwendig und wichtig ist.

8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse und Konklusion

Diese Gesamtuntersuchung, die als ein exploratives, mehrmethodisches Forschungsprojekt bezeichnet werden kann, greift durch vier Untersuchungsphasen hindurch mehrere Untersuchungsfragen auf, die sich jedoch alle mit der Hauptforschungsfrage dieser Arbeit beschäftigen: *Wie viele und eventuell welche metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse besitzen meine sieben DaF-Schüler*innen in der achten und neunten Klasse und sind diese ausreichend, wenn sie in der norwegischen Ungdomsskole eine Fremdsprache lernen sollen?*

Die Resultate der ersten Phase bilden die Grundlage für die Untersuchungsfrage der zweiten Phase. So geht es weiter bis zur vierten Phase. In diesem Kapitel wird versucht, den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen aus den unterschiedlichen Phasen in Rahmen der Gesamtuntersuchung zu präsentieren und diskutieren.

8.1 Was die Ergebnisse zeigen...

Die schriftlichen Interviews der ersten Untersuchungsphase haben gezeigt, dass die sieben DaF-Schüler*innen in der achten und neunten Klasse geringe Kenntnisse über sowohl Metasprache als auch Grammatik besaßen. Im Bereich der Wortarten/ Wortklassen zeigt es sich, dass nur 3/7 Schüler*innen Wissen darüber gezeigt haben, was ein Substantiv ist, aber 0/7 haben gewusst, was „a noun“ im Englischen ist. 5/7 wussten, was ein Verb ist, wenn über die generelle Terminologie gefragt wurde. Der Begriff wurde dann auf keine bestimmte Sprache bezogen, nur als *verb* formuliert - ein Begriff der im norwegischen, englischen und deutschen dasselbe heißt.

Wenn Fragen nach dem (fast) gleichen Begriff bezogen auf den Englischunterricht gestellt wurden, haben nur 3/7 die richtige Antwort gegeben. Natürlich können auch andere Faktoren diese Unsicherheit bzw. die fehlerhafte Antwort verursacht haben. Beispielsweise können die

Schüler*innen es als eine Fangfrage aufgefasst haben, weil sie eine ähnliche Frage schon beantwortet hatten. Aber es bleibt trotzdem erstaunlich, dass gerade bei dem Begriff „verb“, der im *Englischen*, im *Norwegischen* und im *Deutschen* eigentlich gleich ist, nicht wirklich alle Schüler*innen zu wissen scheinen, was damit gemeint ist. Bei dem transparenten englischen Begriff „an adverb“ haben auch 0/7, also keine(r), sagen können, was dieser Begriff bedeutet. Bei dem Begriff „pronomen“, der im Norwegischen und im Deutschen denselben Namen und dieselbe Bedeutung hat, haben in der ersten Phase nur 2/7 Schüler*innen die Bedeutung des Begriffs erklären können. Man kann hier festhalten, dass die Kenntnisse über Wortarten/ Wortklassen zu diesem Zeitpunkt richtig schlecht waren und dass es auffallend war, dass diese Unwissenheit bzw. Unsicherheit der Schüler*innen einfache Begriffe bezogen auf alle drei Sprachen (Deutsch, Englisch und Norwegisch) betraf.

Weiter wurde untersucht, welche Kenntnisse sie über metasprachliche Begriffe der Syntax besaßen. 0/7, also keine(r), haben gewusst, was die Begriffe *Subjekt* und *Objekt*, *direkte objekt* und *indirekte objekt* (die zwei letzten sind Begriffe aus der norwegischen Syntaxterminologie) und *Akkusativobjekt* und *Prädikat* (aus der deutschen Syntaxterminologie) bedeuten. Diese Ergebnisse zeigen also noch niedrigere Kenntnisse bei den Schüler*innen als bei den Wortarten. Insgesamt können die Kenntnisse über metasprachliche Begriffe also als *niedrig* betrachtet werden und es fordert viel Arbeit mit den grundlegenden Kenntnissen zu der Muttersprache, um bereit zu sein, die Fremdsprache zu lernen.

8.2 Hilft Interventionsunterricht?

Nach den Funden der ersten Phase, d.h. den mehr oder weniger fehlenden Kenntnissen der Schüler*innen, wurde ein Interventionsunterricht gestartet. Es sollte untersucht werden, ob die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse bei den Schüler*innen durch intensiven Grammatikunterricht und Fokus auf Metasprache verbessert werden könnten. Mein Eindruck als Lehrerin dieser Klassen war zu diesem Zeitpunkt, dass die jeweiligen Kenntnisse bei meinen Schüler*innen so niedrig waren, dass sie eigentlich nicht darauf vorbereitet waren, mit DaF-Unterricht zu starten. Die Hoffnung und das Ziel dieser Intervention waren es also, die metasprachlichen und grammatischen Kenntnisse so weit zu erhöhen, dass die Lernenden in der Lage sind, grundlegenden Satzbau auszuführen und kurze Gespräche über die unterschiedlichen Funktionen, die die Wörter im Satz ausfüllen, führen zu können.

Insgesamt acht Wochen lang wurde Deutsch unterrichtet, mit Metasprache und Grammatik als Hauptpunkt. Die Schüler*innen haben selbst forschen dürfen, selbst Regeln für die unterschiedlichen Wortklassen gefunden, eigene Wortklassen mit eigenen Kriterien erfinden dürfen, um zu lernen, welche Zusammenhänge die Wörter haben können. Wir haben bei der Arbeit mit Sätzen auch mit der norwegischen und englischen Sprache verglichen, und die Schüler*innen haben relativ schnell ein Verständnis von den unterschiedlichen Funktionen gezeigt. Wir haben viel mündlich im Klassenzimmer diskutiert, und die Schüler*innen haben zumindest teilweise großes Interesse bei diesen Gesprächen gezeigt. Hier war das Gefühl von Meisterung leicht zu observieren gewesen. Es gab aber auch Tage, an denen die Schüler*innen ein niedriger Motivationsniveau gezeigt haben und man kaum fachlich konstruktiv arbeiten konnte.

Nach diesen acht Wochen wurden neue schriftliche Interviews mit den Schüler*innen durchgeführt. Die Resultate waren in dieser Phase besser als in der ersten Phase, aber vielleicht nicht so gut wie erhofft. Die Kenntnisse über Wortarten haben sich verbessert. Bei der ersten Frage über den Englischunterricht, in der nach der Bedeutung von dem Begriff „noun“ gefragt wurde, haben auch dieses Mal 0/7 Schüler*innen antworten können. Mit diesem Begriff haben wir im Deutschunterricht *nicht* gearbeitet, und er wurde deshalb in keiner der Stunden erwähnt. Es ist aber trotzdem auffallend, dass sich keine(r) der Schüler*innen in der achten und neunten Klasse mit diesem Begriff, nach jeweils acht und neun Jahren mit Englischunterricht auskennt.

Die metasprachlichen Kenntnisse der Syntax haben sich mehr und deutlicher als die bei den Wortklassen erhöht. Nach der ersten Phase wusste keine(r) der Schüler*innen, was die deutschen Begriffe *Subjekt*, *Objekt*, *Akkusativobjekt* oder Prädikat bedeuten. Auch über die norwegischen Begriffe *direkte objekt*, und *indirekte objekt* haben sie keine Kenntnisse besessen. Der Begriff *Subjekt* ist auch ein sehr transparenter Begriff, der im *Norwegischen*, *Englischen* und *Deutschen* mit kleinen Schreibunterschieden gleich funktioniert.

In der zweiten Phase haben 4/7 Schüler*innen sowohl bei dem Begriff *Subjekt* als auch bei dem Begriff *Akkusativobjekt* richtig geantwortet. Bei den norwegischen Begriffen *direkte-* und *indirekte objekt* gab es keine Verbesserung. Wir haben im Deutschunterricht *nicht* mit diesen Begriffen gearbeitet, und es scheint, dass die Schüler*innen im Norwegischunterricht in dieser Zeit auch nicht mit diesen Begriffen gearbeitet haben.

In der letzten Aufgabe dieser Interviews haben die Schüler*innen eine Satzanalyse durchführen müssen. Es scheint für die Schüler*innen bei einer praktischen Aufgabe leichter zu sein, mit diesen Begriffen zu arbeiten als bei eher theoretischen Aufgaben. Sie können ihre Kenntnisse also (mehr oder weniger) gut anwenden. 5/7 Schüler*innen haben bei allen vier Sätzen die *Subjekte* richtig markiert. Bei den Akkusativobjekten gab es auch 5/7 Schüler*innen, die alle in allen Sätzen gefunden haben. Zusätzlich haben 6/7 Schüler*innen alle Verben identifizieren können. Die Ergebnisse dieser praktischen Aufgabe zeigen also bessere Resultate. Vielleicht liegt es daran, dass sie diese Art von Aufgabe aus dem Unterricht wiedererkannt haben und dass es für sie leichter ist, sich zu erinnern, welche Funktionen die unterschiedlichen Satzglieder haben, wenn sie die Sätze visuell sehen, als wenn sie gefragt werden, ohne irgendwelche Beispielsätze zu haben.

Zeit ist in dieser Intervention/ Aktionsforschung auch ein wichtiger Aspekt. Nach dieser Untersuchung kann man sich die Frage stellen, ob acht Wochen mit erhöhtem Fokus auf ein grammatisches Thema eigentlich ausreichend ist, um sich solche Kenntnisse anzueignen und *wirklich* zu lernen. Acht Wochen sind aus einer schulischen Perspektive eine lange Zeit, weil wir im Schuljahr nur 38 Schulwochen haben. Viele Deutschstunden sind außerdem Doppelstunden, so dass da keine häufige Wiederholung stattfinden kann. In einer Stunde kann man auch nicht 60 Minuten lang intensiven Grammatikunterricht betreiben, weil die Schüler*innen dann überfordert werden.

Meine Konklusion nach Phase 2 ist deshalb, dass man die grammatischen und metasprachlichen Kenntnisse durch acht Wochen intensivierten Grammatikunterricht deutlich verbessern kann. Es scheint aber nicht ausreichend zu sein, nur in einem Fach, bei mir also im Deutschunterricht, mit diesen Themen zu arbeiten. Um ein ganzheitliches Verständnis von Metasprache und Grammatik zu bekommen, sollte man in allen Sprachenfächern, d.h. in diesem Fall in den Fächern *Norwegisch*, *Englisch* und *Deutsch* mit der Terminologie der Wortarten und der Syntax der jeweiligen Sprache arbeiten. Dies entspricht auch dem Element *Tiefenlernen* aus dem übergeordneten Teil des Lehrplans. Eine Metasprache zu lernen, erfordert, in gleicher Weise wie wenn man eine natürliche Sprache lernt, eine häufige Exponierung und Wiederholung von und eine praktische Umsetzung bezogen auf die jeweilige Sprache. Wenn diese Aktivitäten ausgelassen werden, vergessen die Schüler*innen die Begriffe wieder, und sie haben keine Voraussetzungen, sie in ihrer eigenen Sprache zu integrieren. Also wird die Metasprache für die Schüler*innen als Werkzeug unzugänglich.

8.3 Arbeit mit Grammatik im Unterricht: Grammatik und Metasprache als „Nebenthemen“

Mehrere Lehrkräfte haben in dem Interview der vierten Phase betont, dass sie in der Arbeit nach dem neuen Lehrplan LK20 von den traditionellen Grammatikstunden abgewichen sind und die Arbeit mit der Grammatik jetzt eher in andere Gebiete des Unterrichts integrieren. Die Lehrkräfte sind der Meinung, es ist leichter für die Schüler*innen etwas zu lernen, wenn es auf anderes Wissen bezogen wird. Die Ergebnisse von den Interviews der ersten Phase zeigen aber deutlich, dass diese Schüler*innen wenig Wissen über syntaktische Grammatik besitzen. *Subjekt, direkte* und *indirekte objekt*, sind (zusammen mit dem verbal [Verbal]) die wichtigsten Begriffe zur Beschreibung der Bausteine der norwegischen Sprache, aber unbekannte Begriffe für die Schüler*innen. Auch das „noun“ ist im Englischen ein wichtiger Begriff, ohne dass die Schüler*innen ihn zu kennen scheinen. Hier scheint der integrierte Grammatikunterricht in den Fächern *Norwegisch* und *Englisch* nicht wirklich zu Kenntnis zu führen. Hierbei kann man sich die Frage stellen, wieso die Lehrkräfte der Meinung sind, dass es keinen Sinn macht, Grammatik explizit, separat und tiefgehend bei den Schüler*innen, die keine Fremdsprache lernen, zu unterrichten. Kann es vielleicht daran liegen, dass die Schüler*innen durch die fehlende Metasprache schlechte Voraussetzungen dafür haben? Dass die Vorbereitungsarbeit zum Grammatikverständnis zu schlecht ist, um den spezifischen Grammatikunterricht im Norwegisch- und Englisch-Unterricht zu ermöglichen? Kann es sein, dass die Lehrkräfte ganz einfach selbst zu wenig Wissen über mögliche Unterrichtsmethoden, die zu dem Thema Grammatik passen, besitzen?

Die Funde aus der Dokumentenanalyse des alten Lehrplans (LK06), dem meine Schüler*innen in der ganzen *Barneskole* gefolgt sind, zeigen, dass es insgesamt sieben Kompetenzziele in den Fächern *Englisch* und *Norwegisch* gibt, die in unterschiedlichem Umfang von Grammatik und Metasprache handeln. Die Majorität dieser Ziele richtet sich direkt auf Grammatik und Metasprache und hat ganz deutliche Formulierungen, in denen präzisiert wird, genau welche Kenntnisse und Fertigkeiten sich die Schüler*innen über die jeweiligen Themen bei diesem Ziel aneignen sollen. Z.B richten sich einige Kompetenzziele direkt auf Wortarten, Textstruktur, Satzbau und Satzanalyse.

Meine Untersuchungen von den neuen und aktuellen Lehrplänen (LK20), denen die Schüler*innen seit dem Anfang der achten Klasse gefolgt sind, zeigen, dass es in den Fächern *Englisch* und *Norwegisch* insgesamt zehn Kompetenzziele in der *Ungdomsskole* gibt, d.h. Kompetenzziele, die sie nach der zehnten Klasse erreicht haben sollen, die von Grammatik

und Metasprache handeln. Auch in diesen Plänen gibt es einige Kompetenzziele, die sich ganz direkt auf Metasprache und Grammatik richten, und einige, bei denen eine grammatische und metasprachliche Kompetenz schon gefordert ist, um mit dem geforderten Thema überhaupt anfangen zu können.

In dem übergeordneten Teil des aktuellen Lehrplans (LK20) können die Themen Metasprache und Grammatik in allerhöchsten Grad als Teile des *Tiefenlernenelements* betrachtet werden, weil sie wichtige Werkzeuge für die Arbeit mit Sprache(n) sind. Es gibt keine Sprache, die keine Grammatik hat und keine Situationen, in denen man schulisch eine Sprache lernt, in denen man nicht auch über die Sprache sprechen muss. Die Themen *Metasprache* und *Grammatik* sind also sehr wichtige Teile des *Tiefenlernens*, und deshalb besonders wichtig in allen Sprachenfächern, in unserem Fall *Deutsch*, *Englisch* und *Norwegisch*.

Insgesamt gibt es in dem alten Lehrplan (LK06) und in dem neuen Lehrplan (LK20) 17 Kompetenzziele, die von Grammatik und Metasprache handeln. Die Schüler*innen zeigen in beiden Runden von schriftlichen Interviews, dass sie zu wenig oder zu ineffizient mit diesen Zielen gearbeitet haben. Hier stellt sich die Frage nochmals: ist es ausreichend mit 17 Kompetenzziele aus den Lehrplänen nur als „integriertem Teil“ des Unterrichts zu anderen Themen zu arbeiten?

Fehlende Zeit scheint auch bei den Lehrkraftinformanten ein Problem zu sein. Viele von ihnen geben an, dass es sehr zeitaufwendig ist, mit *Grammatik* und *Metasprache* zu arbeiten. Dieses Argument scheint, zusammen mit der Argumentation, dass es sinnlos scheint, im Norwegisch-Unterricht explizit Grammatik zu unterrichten und mit dem Argument, dass Grammatikkenntnisse eigentlich nur für Fremdsprachenschüler*innen ein Vorteil ist, eine Art von Ablehnung der Verantwortung⁷³ zu sein.

Die Lehrkräfte machen es vielleicht nicht bewusst, aber in dieser Situation widerspricht ihr Inhalt im eigenen Sprachen-Unterricht dem Element *Vertiefendes Lernen* [dybdeløring] in

⁷³ Im Norwegischen würde man hier das Wort *ansvarsfraskrivelse* verwenden. Wenn man es direkt übersetzen würde, würde es im Deutschen *Verantwortungsablehnung* heißen. Das Wort bedeutet, dass man sich die Verantwortung von etwas was man ausgemacht hat/ auferlegt wurde, ablehnt. In einigen Situationen (sowie diese), sagen die Federführende nicht Bescheid, wenn sie die Verantwortung ablehnt, weil es diese Möglichkeit eigentlich nicht gibt

dem Übergeordneten Teil des Lehrplans. Indem sie kaum oder nur „indirekt“ mit Grammatik und Metasprache arbeiten, zerstören sie die Möglichkeiten der Schüler*innen, wichtige und notwendige interdisziplinäre Werkzeuge für das Sprachenlernen und metasprachliche Bewusstheit aufzubauen. Es ist also eine Abweichung von dem wichtigsten Steuerungsdokument, das wir in dem fachlichen Teil der Lehrerarbeit haben und an das wir uns eigentlich halten müssen.

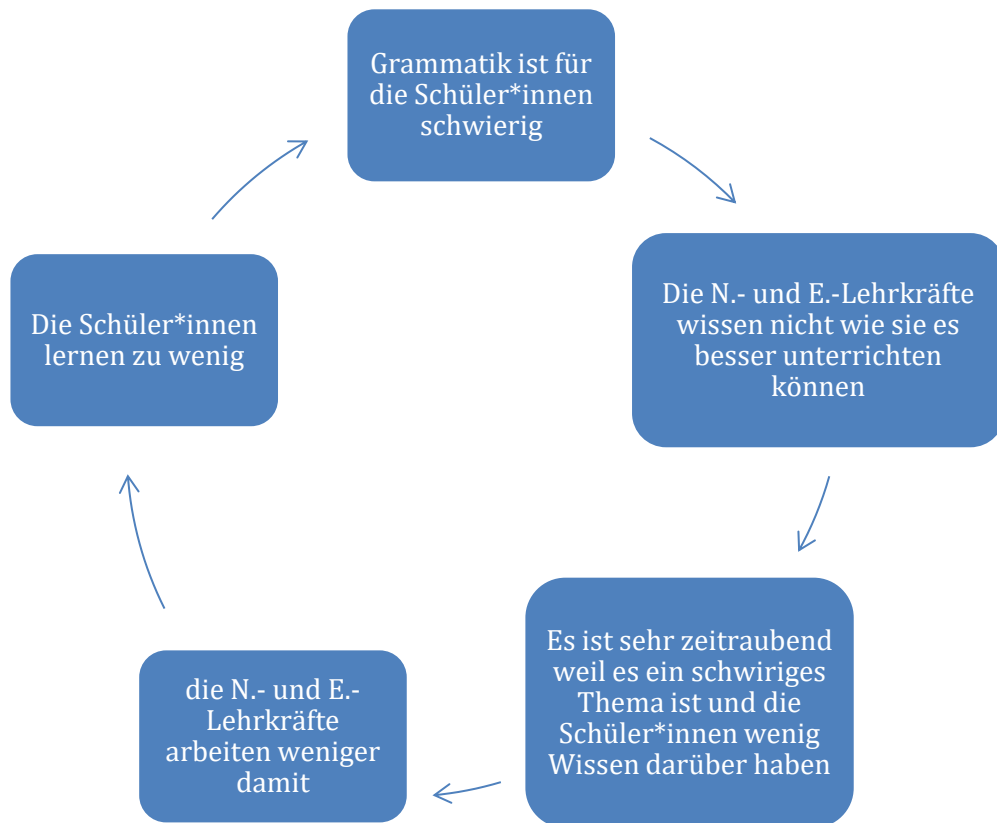
Aber auch die wenigen Lehrkräfte, die behaupten, dass es sehr wichtig ist, mit diesen Themen zu arbeiten, haben Probleme. Sie scheinen keine wirklich gut funktionierende Umsetzung gefunden zu haben. Denn sie sind nach eigener Aussage sehr unsicher, wie sie mit Grammatik und Metasprache konkret in ihrem Unterricht arbeiten sollen. Diese Lehrkräfte berichten, dass ihre Schüler*innen große Probleme haben, wenn es zu *Grammatik* und zu ihrem Grammatik-Unterricht kommt. Das zeigt ihnen natürlich, dass ihre Arbeit mit Metasprache und Grammatik nicht wirklich funktioniert.

8.4 Konklusion/ Schlussfolgerung

Die Lehrpläne in den Fächern *Norwegisch*, *Englisch* und *Fremdsprache* fordern alle die Arbeit mit den Themen *Grammatik* und *Metasprache*. Viele Lehrkräfte nehmen diese Arbeit nicht ernst *genug* oder lassen sie völlig weg.

Sie geben oft zu, dass sie nicht wissen, *wie* sie diese Arbeit machen können oder sollen. Sie erzählen auch, dass die Schüler*innen diese Arbeit oft schwierig finden. Dann ist die fehlende Zeit eine gute Entschuldigung, um die Arbeit mit Grammatik und Metasprache zurückzustellen, aber auch wirklich ein Faktor, der es schwieriger macht, genug mit den Themen zu arbeiten. Dann hoffen sie vielleicht, dass die Fremdsprachenlehrkräfte die Verantwortung übernehmen, weil diese Kenntnisse trotz allem bei ihnen wirklich völlig notwendig sind.

Diese Phänomene, die wir jetzt hier beobachten konnten, sind gute Beispiele für einen Teufelskreis, bei dem keine Lehrkraft allein die erstarrten Muster und Traditionen auflösen kann, eine aber den Anfang machen muss und keine die Verantwortung zu nehmen scheint. Die Fremdsprachenlehrkräfte sind am Ende diejenigen, die es am besten und deutlichsten merken: Denn sie so abhängig von den grammatischen und metasprachlichen *Vorkenntnissen* der Schüler*innen, wenn die mit ihren Schüler*innen in der Fremdsprache z.B. *Deutsch*, arbeiten.



Eigene Illustration.

Die grammatischen und metasprachlichen Probleme, die in dieser Masterarbeit thematisiert werden, müssen gelöst werden, zeigen die Funde dieses Forschungsprojekts. Der Teufelskreis muss aufgelöst werden. Hier sollen einige Ansatzpunkte skizziert werden.

a) **Zusammenarbeit zwischen Sprach-Lehrkräften**

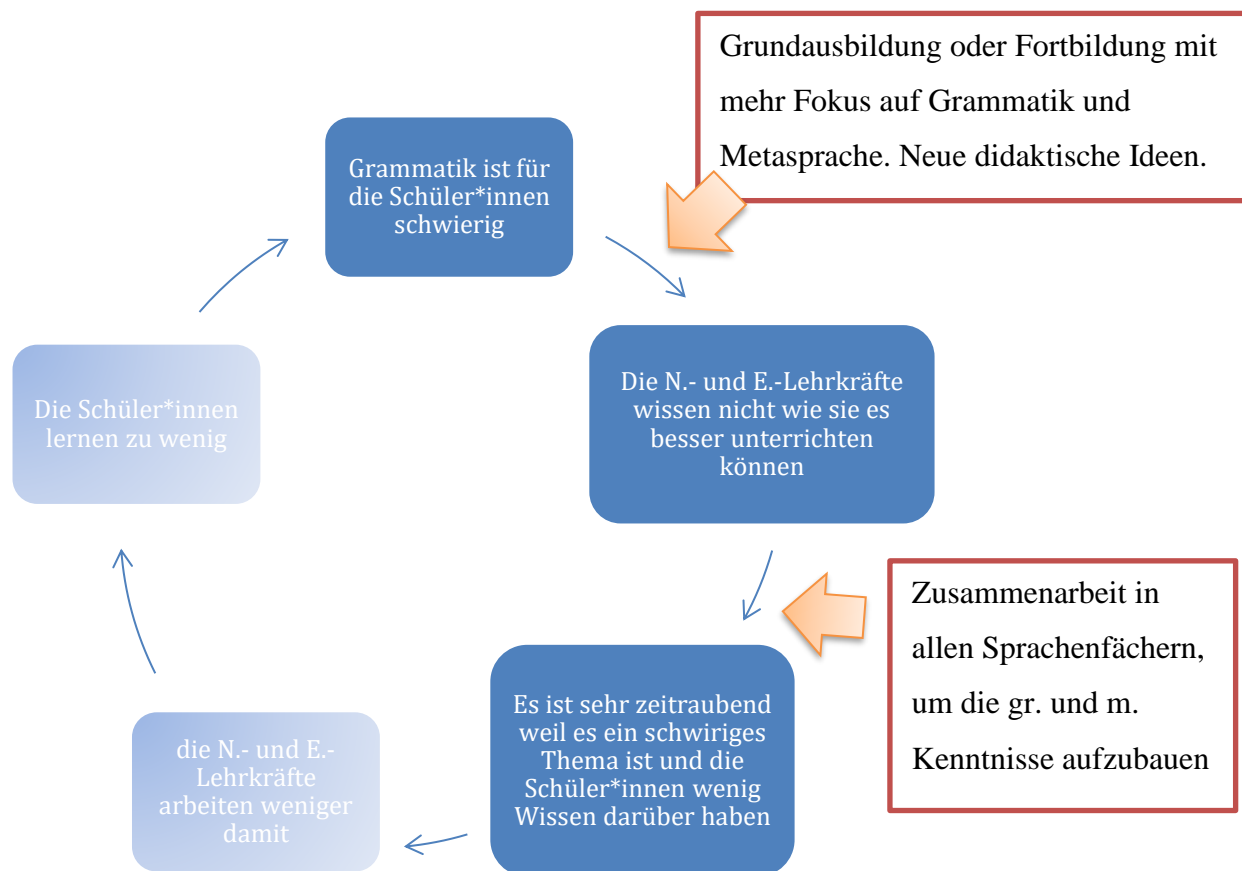
Um eine Auflösung des Teufelskreises zu ermöglichen, ist man davon abhängig, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, nicht nur innerhalb der *Ungdomsskole*, sondern auch mit den Lehrkräften in dem *Mellomtrinn* etabliert wird. Die Kompetenzziele müssen in einen größeren Rahmen eingeordnet werden, der die Zusammenhänge zwischen Kenntnissen und den Fächern verdeutlicht.

b) **Didaktische Schulung (Grundausbildung und Fortbildung)**

Die Lehrkräfte in den Sprachenfächern brauchen (neue) didaktische Methoden, um mit Grammatik und Metasprache umzugehen und sie im Unterricht umsetzen zu können. Die Lehrkräfte, die schon seit Jahren in der Schule arbeiten, können aber nicht die ganze Verantwortung für dieses Problem übernehmen oder zugeteilt *bekommen*. Ihnen muss auch

die Möglichkeit gegeben werden, neues Wissen und neue didaktische und pädagogische Unterrichtsmethodik zu erwerben. Das heißt, dass sie u. A. die Unterstützung von der Schulleitung brauchen, um sich weiterzubilden zu können und um diese intensive Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften zu etablieren und zu stabilisieren.

Auch in der Lehrerbildung sollte mehr Fokus auf Grammatik und Metasprache gelegt werden, um zu sichern, dass die Lehrkräfte, die frisch aus der Universität kommen, bereits voller didaktischer Ideen sind und sich *sicher* in der Arbeit mit dem grammatischen und metasprachlichen Unterricht fühlen. Dies gilt natürlich vor allem für das eigene Sprachen-Fach, aber auch für die Zusammenarbeit mit den anderen Sprachen-Fächern. Dies würde z. B. bedeuten, dass Fremdsprachenlehrer*innen im Studium mit diesen Themen arbeiten und gleichzeitig in Kontakt mit Norwegisch- und Englisch-Lehrer*innen im Studium stehen. Dann bekommen alle die Möglichkeit, ihre Rolle in der Sprachen-Ausbildung der Schüler*innen zu erkennen und Verantwortung zu übernehmen.



Eigene Illustration.

Bibliografie

- Berry, R. (2005). Making the Most of Metalanguage. *Language Awareness*, 14:1,3-20. Zugriff: <https://doi.org/10.1080/09658410508668817> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Brøyn, T. (2015, 3. Juli). Hvorfor det er blitt så vanskelig å snakke om språket. *Bedre skole*, 2014,(1). Zugriff: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hvorfor-det-er-bli-tt-sa-vanskelig-a-snakke-om-spraket/> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Bwl-lexikon. (2022, 17. Juli). Explorative Forschung. Zugriff: <https://www.bwl-lexikon.de/wiki/explorative-forschung/> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk Ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (Ausc.3.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duden. (ohne Jahr). Grammatik. Zugriff: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Grammatik> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Eide, K. M. (2022). *Språket som superkraft*. Bergen : Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg: aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø.
- Goetheinstitut. (2022). Argumente für das frühe Fremdsprachenlernen: die aktuelle Situation im Überblick. Zugriff am 30.08.2022: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/akt/arg.html> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Haukås, Å. (2015). Læringsstrategiar i språkundervisninga. *Bedre Skole*. 2011(2) Zugriff: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsstrategiar-i-sprakundervisninga/> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Haukås, Å. (2015). Strategiundervisning i fire fasar [Illustrationsfigur]. Zugriff: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/laringsstrategiar-i-sprakundervisninga/> zulezt aufgerufen: 14.9.22
- Ohnstad, F.O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen* (Ausc. 3.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: en metodebok for lærere, studenter og forskere*. (Ausc.2.). Oslo: Universitetsforlaget
- Roche, J. (2020). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* (4. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.
- Sander, K. (2022, 26. Mars.). Eksplorerende design. Zugriff: <https://estudie.no/eksplorerende-design/> zulezt aufgerufen: 14.9.22

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (Ausc. 3.). Oslo: Universitetsforlaget

Skåber, L. (2018). *Til ungdommen: monologer*. Oslo: Pitch forlag

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. November). *Hva er nytt i fremmedspråk?* [Videoausschnitt]. Zugriff: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-fremmedsprak/> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (ohne Jahr). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. (nach der 4. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (ohne Jahr). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. (nach der 7. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. (Nach der 10. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160?lang=nob%20> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02) Grunnleggende ferdigheter*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02) Kjerneelementer*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06) Kjerneelementer*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (ohne Jahr). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. (Nach der 2. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (ohne Jahr). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). (Nach der 4. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (ohne Jahr). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). (Nach der 7. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arstrinn> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). (Nach der 10. Klasse). Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Dybdeløring*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Formålet med oppløringen*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-oppløringen/?lang=nob> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – Grunnleggende ferdigheter*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-løring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. Als Vorschrift erlassen. Zugriff: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Vold, E. T. (2018). Grammatikkens rolle i fremmedspråkundervisningen. In Bjørke, C. Dypedahl, M. & Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk*. (Ausc. 2, S. 172 – 192). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Wissen.de. (2022, 10.09.). Deskriptive Grammatik. Zugriff: <https://www.wissen.de/lexikon/deskriptive-grammatik> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Wissen.de. (2022, 10.09.). Normative Grammatik. Zugriff: <https://www.wissen.de/lexikon/normative-grammatik> zuletzt aufgerufen: 14.9.22

Anhänge

Schriftliches Interview der ersten Phase

Spørreskjema

1. Hva tenker du at et «**substantiv**» er? Hvordan ser man at et ord er et **substantiv**? Bruk gjerne eksempler.

- Jeg tenker at et substantiv ...

2. Hva tror du et «**verb**» er for noe? Hvordan ser jeg at et ord er et **verb**? Bruk gjerne eksempler.

3. Har du hørt om «**pronomen**»? Hva tenker du at det er? Hvordan ser jeg at et ord er et **pronomen**? Bruk gjerne eksempler

4. Har du noen gang hørt om begrepet «**subjekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler.

5 Har du noen gang hørt om begrepet «**akkusativ objekt**»? Kom **veldig gjerne** med eksempler.

6. Har du noen gang hørt om begrepet «**objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler.

7. Har du noen gang hørt om et «**direkte objekt**»? Hva er det? Bruk gjerne eksempel.

8. Hva med begrepet «**indirekte objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempel. Kanskje du også kan si noe om **forskjellen mellom et direkte og et indirekte objekt**? Om du egentlig ikke aner hva dette er, så skriver du bare det ;-)

9. Hva med ordet «**predikat**»? Har du hørt om det noen gang? Hva kan det eventuelt bety? Bruk gjerne eksempel.

Og til slutt noen spørsmål knyttet til din engelskundervisning:

Har du i engelskundervisningen noen ganger hørt om...

10. a noun?

Ja Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

11. a verb?

Ja Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

12. an adverb?

Ja Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

13. Tror du det er nyttig å kunne slike begreper når man skal lære seg et språk? Har du noen ideer om hva vi skal med disse og hvor vi vil kunne få bruk for dem?

Schriftliches Interview der zweiten Phase

Spørreskjema del 2

1. Hva tenker du at et «**substantiv**» er? Hvordan ser man at et ord er et **substantiv**? Bruk gjerne eksempler. - Jeg tenker at et substantiv ...
2. Hva tror du et «**verb**» er for noe? Hvordan ser jeg at et ord er et **verb**? Bruk gjerne eksempler.
3. Har du hørt om «**pronomen**»? Hva tenker du at det er? Hvordan ser jeg at et ord er et **pronomen**? Bruk gjerne eksempler.
4. Har du noen gang hørt om begrepet «**subjekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler.
5. Har du noen gang hørt om begrepet «**akkusativ objekt**»? Kom **veldig gjerne** med eksempler.
6. Har du noen gang hørt om begrepet «**objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempler.
7. Har du noen gang hørt om et «**direkte objekt**»? Hva er det? Bruk gjerne eksempel.
8. Hva med begrepet «**indirekte objekt**»? Hva kan det være? Bruk gjerne eksempel. Kanskje du også kan si noe om **forskjellen mellom et direkte og et indirekte objekt**? Om du egentlig ikke aner hva dette er, så skriver du bare det ;-)
9. Hva med ordet «**predikat**»? Har du hørt om det noen gang? Hva kan det eventuelt bety? Bruk gjerne eksempel.

Og til slutt noen spørsmål knyttet til din engelskundervisning:

Har du i engelskundervisningen noen ganger hørt om...

10. **a noun?**

Ja

Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

11. a verb?

Ja Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

12. an adverb?

Ja Nei

Hvis ja, hvor har du hørt om det?

I engelskboka engelsklæreren har snakket om det et annet sted:

Kan du forklare hva det er?

13. Tror du det er nyttig å kunne slike begreper når man skal lære seg et språk? Har du noen ideer om hva vi skal med disse og hvor vi vil kunne få bruk for dem?

14. Helt til slutt kommer en liten oppgave du må løyse

Kan du markere alle subjektene med en **rød** strek, alle akkusativ-objektene med **blå** strek, og verbene med en **grønn** strek i setningen under. I tillegg skal alle substantivene markeres med en **rosa** strek over ordet.

- b. Die Frau kauft einen Hund.
- c. Der Hund liebt Katzen.
- d. Die Kinder essen Brot.
- e. Brot essen die Kinder.

Schriftliches Interview der vierten Phase (*Mellomtrinn*)

Skriftlig intervju med norsk- og engelsklærere på mellomtrinnet i forbindelse med masteroppgave om metaspråk i fremmedspråksundervisningen

Hei, kjære deltaker og kollega! Takk for at du ønsker å bidra med din kunnskap og erfaring i min forskning på metaspråk på mellom- og ungdomstrinnet.

Dette er et skriftlig intervju som omhandler bruk av metaspråk i norsk- og engelskfaget på de nevnte trinnene. Du svarer for det trinnet du underviser på. Ønsker å presisere at alle deltakerne er anonyme i oppgaven, og at skolenavnet også er anonymt, slik at ingen kan spores på noen måte. Videre vil jeg bare si at det absolutt ikke er til hensikt å stille noen til veggs ved gjennomføringen av denne studien. Det er fryktelig mange pedagogiske og didaktiske temaer som krever fokus av oss lærere, og det er ikke mulig å vie alle emner like mye oppmerksomhet. Håper derfor at alle vil svare så ærlig som de kan, også hvis du føler at metaspråk er et tema som faller litt i skyggen i din undervisning.

Det jeg egentlig ønsker å finne ut av er hvilken metaspråklig kompetanse elevene har når de starter i 8. klasse, og hvordan denne utvikler seg i løpet av de to første årene de lærer et fremmedspråk.

Fremmedspråk er kanskje det faget der man jobber mest med grammatikk og begreper, og er ofte det faget hvor elevene «oppdager» grammatikken for fullt. Dette handler ikke om at de ikke har lært grammatikk i norsk- og engelskundervisningen, men om at de har blitt eksponert for engelsk og norsk tale og språk over så lang tid at grammatikken kommer mer naturlig. I

fremmedspråk mangler denne eksponeringen, og grammatikken blir nesten den eneste inngangsporten til å virkelig forstå hva som skjer.

Her kommer spørsmålene - skriv gjerne svarene rett inn i dokumentet, og marker dem gjerne i en annen farge 😊

1. Hva tenker du på når du hører begrep som «metaspråk» og «grammatikk»? Noter gjerne ned hvilke stikkord som dukker opp i hodet ditt. Det finnes ingen dårlige svar her 😊
2. Her kommer fire påstander om metaspråk og grammatikk. Hva tenker du om dem?
 - a) å undervise i grammatikk kjeder elevene i stor grad og har lite for seg.
 - b) å bruke metaspråk i undervisningen hjelper når man har elever med ulike morsmål.
 - c) å drive med grammatikkundervisning og å forklare begreper er en veldig tidkrevende prosess.
 - d) det er lett å unngå å bruke metaspråk i undervisningen, fordi det ofte ender opp med at jeg bruker all tid på å forklare begrepene.
3. Opplever du at de nye læreplanene krever at vi arbeider annerledes med begrepsbruk, grammatikk og metaspråk enn hva LK06 gjorde? På hvilken måte i så tilfellet? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.
4. a) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper har i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.

b) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper *burde ha* i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.
5. Hvilken verdi mener du det har at man eventuelt bruker metaspråk/ begreper om språk aktivt også i andre fag? I hvilke fag tenker du at det egner seg? Utdyp og begrunn gjerne svaret.
6. Metaspråk er i større eller mindre grad en integrert del av undervisningen. på hvilken måte underviser du om det? Nevn gjerne noen undervisningssituasjoner for å illustrere dersom du kommer på noen. (du trenger ikke å forklare et helt opplegg her, men kort om metode f.eks.) Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.)

7. Føler du at setningsanalyse er verdifullt i dine/ ditt fag? Hvorfor/ hvorfor ikke? Del gjerne eventuelle andre tanker om det. Husk å oppgi hvilket fag du referer til.
8. Har du andre tanker rundt dette med metaspråk og grammatiske kunnskaper som du gjerne vil dele med meg?

Tusen takk for din deltakelse! Den er veldig verdifull for meg! 😊

Schriftliches Interview der vierten Phase (*Ungdomstrinn*)

Skriftlig intervju med norsk- og engelsklærere på ungdomstrinnet i forbindelse med masteroppgave om metaspråk i fremmedspråksundervisningen

Hei, kjære deltaker og kollega! Takk for at du ønsker å bidra med din kunnskap og erfaring i min forskning på metaspråk på mellom- og ungdomstrinnet.

Dette er et skriftlig intervju som omhandler bruk av metaspråk i norsk- og engelskfaget på de nevnte trinnene. Du svarer for det trinnet du underviser på. Ønsker å presisere at alle deltakerne er anonyme i oppgaven, samt at skolenavnet også er anonymt, slik at ingen kan spores på noen måte. Videre vil jeg bare si at det absolutt ikke er til hensikt å stille noen til veggs ved gjennomføringen av denne studien. Det er fryktelig mange pedagogiske og didaktiske temaer som krever fokus av oss lærere og det er ikke mulig å vie alle emner like mye oppmerksomhet. Håper derfor at alle vil svare så ærlig som de kan, også hvis du føler at metaspråk er et tema som faller litt i skyggen i din undervisning.

Det jeg egentlig ønsker å finne ut av er hvilken metaspråklig kompetanse elevene har når de starter i 8. klasse og hvordan denne utvikler seg i løpet av de to første årene de lærer et fremmedspråk.

Fremmedspråk er kanskje det faget der man jobber mest med grammatikk og begreper, og er ofte det faget hvor elevene «oppdager» grammatikken for fult. Dette handler ikke om at de ikke har lært grammatikk i norsk- og engelskundervisningen, men om at de har blitt eksponert for engelsk og norsk tale og språk over så lang tid at grammatikken kommer mer naturlig. I fremmedspråk mangler denne eksponeringen, og grammatikken blir nesten den eneste inngangsporten til å virkelig forstå hva som skjer.

Her kommer spørsmålene. Skriv gjerne svarene rett inn i dokumentet, og marker dem gjerne i en annen farge 😊

1. Hva tenker du på når du hører begrep som «metaspråk» og «grammatikk»? Noter gjerne ned hvilke stikkord som dukker opp i hodet ditt. Det finnes ingen dårlige svar her 😊

2. Her kommer fire påstander om metaspråk og grammatikk. Hva tenker du om dem?
 - a) å undervise i grammatikk kjeder elevene i stor grad og har derfor lite for seg.
 - b) å bruke metaspråk i undervisningen hjelper når man har elever med ulike morsmål.
 - c) å drive med grammatikkundervisning og å forklare begreper er en veldig tidkrevende prosess.
 - d) jeg merker ofte forskjell på den metaspråklige kompetansen hos elever som har fremmedspråksundervisning kontra de som ikke har det.
 - e) det er lett å unngå å bruke metaspråk i undervisningen, fordi det ofte ender opp med at jeg bruker all tid på å forklare begrepene.

3. Opplever du at de nye læreplanene krever at vi arbeider annerledes med begrepsbruk, grammatikk og metaspråk enn hva LK06 gjorde? På hvilken måte i så tilfellet? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.

4. a) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper har i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.

b) Hvilken rolle mener du at metaspråk og/ eller grammatiske kunnskaper *burde ha* i norsk- og engelskundervisningen? Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.

5. Hvilken verdi mener du det har at man eventuelt bruker metaspråk/ begreper om språk aktivt også i andre fag? I hvilke fag tenker du at det egner seg? Utdyp og begrunn gjerne svaret.
6. Metaspråk er i større eller mindre grad en integrert del av undervisningen. på hvilken måte underviser du om det? Nevn gjerne noen undervisningssituasjoner for å illustrere dersom du kommer på noen. (du trenger ikke å forklare et helt opplegg her, men kort om metode f.eks.) Husk å oppgi hvilke(t) fag du referer til.)
7. Elevene på ungdomstrinnet fulgte den gamle læreplanen da de gikk på mellomtrinnet. Her var to av kompetansemålene:
Kompetansemål etter 4. trinn: **beskrive ordklasser og deres funksjon**
Kompetansemål etter 7. trinn: **utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap**
Basert på kompetansemålene ovenfor, opplever du at elevene hadde tilstrekkelig kunnskap om f. eks ordklasser da de startet i 8. klasse? Med «tilstrekkelig» mener jeg: var de klare til å gyve løs på kompetansemålene for ungdomstrinnet, eller trengtes det en større repetisjonsrunde?
8. Føler du at setningsanalyse er verdifullt i dine/ ditt fag? Hvorfor/ hvorfor ikke? Del gjerne eventuelle andre tanker om det. Husk å oppgi hvilket fag du referer til.
9. Har du andre tanker rundt dette med metaspråk og grammatiske kunnskaper som du gjerne vil dele med meg?

Tusen takk for din deltakelse! Den er veldig verdifull for meg! 😊

Information für die Erziehungsberechtigten

Samtykkesøknad

Hei! ☺

Mitt navn er Hedda Gade Andreassen, og jeg underviser i tysk ved [REDACTED]. For tiden er jeg lektorstudent på 5. året, og skal til våren skrive en didaktisk rettet mastergrad i tyskfaget. Det betyr at den tar for seg et didaktisk problem knyttet til tyskundervisningen.

Temaet jeg har vinklet meg inn på er *metaspråk*, og viktigheten av grunnleggende metaspråklige kunnskaper hos elever når de skal starte innlæring av et fremmedspråk.

I den forbindelse ønsker jeg å bruke elevene som har tysk i 8. og 9. klasse til et forskningsprosjekt. Grunnen til dette er at de er i målgruppen (tyskelever i ungdomsskolen). Metoden som blir anvendt er spørreskjemaer. Det første spørreskjemaet kartlegger elevenes kjennskap til grunnleggende, metaspråklige begreper. Deretter blir vi i undervisningen å øke fokuset på å ta i bruk disse begrepene og danne en mer solid forståelse for deres relevans. Disse begrepene blir så anvendt i det vi starter med kasusinnlæring. Etter en periode på 4-8 uker (ikke fastslått enda) med fokus på kasus, vil det gjennomføres en ny runde med spørreskjema.

Disse spørreundersøkelsene har ingenting med elevenes karakterer i faget å gjøre. Vurderingssituasjoner vil foregå utenom og som normalt.

Informantene er helt anonyme, dvs. at spørreundersøkelsene ikke er merket med navn. Det samles heller ikke inn andre personopplysninger enn at informantene tilhører 8. og 9. trinn. Skolen, region eller fylke blir heller ikke nevnt. Dermed er det ingenting som vil kunne spores tilbake verken til elevene eller til skolen.

Min veileder, professor Beate Lindemann ved UiT – Norges Arktiske Universitet, er den ansvarlige for forskningsprosjektet.

Herved søker jeg om tillatelse fra både elev og deres respektive foresatte til å bruke eleven som informant i mitt masterprosjekt.

Jeg, (elev) _____, godkjenner at mine svar fra spørreundersøkelsene om metaspråk kan brukes som data i Hedda Gade Andreassens masteroppgave.

Sted, dato: _____

Elevens underskrift: _____

Foresattes underskrift: _____

