



# Erwerb von Gesprächskompetenz durch schulischen Fremdsprachenunterricht – ein erreichbares Ziel?



TYS-3930

***Solveig Marie Claussen***

*Mastergradsoppgave i tysk – integrert 10 sp PPU  
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2011*



## **Forord**

Jeg føler meg privilegert som får lov å sette av  
et helt halvår til å fordype meg i et tema  
som jeg har så stor interesse for,  
nemlig det å lære tyskelever å faktisk snakke tysk!

Tusen takk til mine korrekturlesere og alle dere  
som har hjulpet meg med små og store spørsmål underveis.  
Takk til lærerne og elevene som stilte opp og ble med i forskningsprosjektet.  
Takk til Tine Magny Fredriksen for den flotte illustrasjonen på forsiden.  
Takk til venner og familie som har vært til stor oppmuntring.  
Takk til mine trofaste lesesalsvenner – dere har gjort  
et potensielt asosialt semester veldig innholdsrikt og morsomt!  
Takk til kaffebaren på universitetet for usøkt kaffe i skriveperioden!

Og ikke minst, tusen takk til min veileder Beate Lindemann  
for uvurderlig hjelp og støtte!

*Solveig Marie Claussen*

Tromsø, 22. mai 2011

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. METHODENWAHL UND VORGEHENSWEISE.....</b>	<b>5</b>
2.1 Planung der Datenerhebung.....	5
2.2 Die wissenschaftliche Gültigkeit qualitativer Daten.....	7
2.2.1 Qualitative Interviews.....	7
2.2.2 Klassenzimmerbeobachtungen.....	9
2.3 Datenerhebung im Projekt.....	10
2.3.1 Thematisieren.....	11
2.3.2 Designen.....	12
2.3.3 Interviewen.....	13
2.3.4 Bearbeitung und Analyse der Daten.....	15
2.4 Die endgültige Arbeitshypothese.....	18
<b>3. LEHRPLAN FREMDSPRACHEN.....</b>	<b>19</b>
3.1 Übergeordnete Ziele.....	20
3.2 Grundlegende Fähigkeiten.....	20
3.3 Stundenzahl und Rahmenbedingungen.....	21
3.4 Hauptgebiete und Kompetenzziele.....	22
3.4.1 Das Sprachenlernen.....	23
3.4.2 Kommunikation.....	24
3.4.3 Sprache, Kultur und Gesellschaft.....	27
3.5 Fazit: Gesprächskompetenz als Ziel im Lehrplan.....	28
<b>4. INTERVIEWS MIT VIER DEUTSCHLEHRERN.....</b>	<b>29</b>
4.1 Lehrer 1.....	29
4.2 Lehrer 2.....	30
4.3 Lehrer 3.....	30
4.4 Lehrer 4.....	32
4.5 Mündlicher Sprachgebrauch im Unterricht.....	32
4.5.1 Sprachgebrauch der Lehrer.....	32
4.5.2 Sprachgebrauch der Schüler.....	34

4.6 Das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs.....	36
4.6.1 Deutung des Ziels.....	36
4.6.2 Herausforderungen, um das Ziel im Unterricht zu implementieren.....	38
4.7 Zusammenfassung.....	40
<b>5. DAS KOMPETENZZIEL DES SPONTANEN GESPRÄCHS.....</b>	<b>43</b>
5.1 Analyse des Kompetenzziels.....	43
5.2 Die Realisierbarkeit des Kompetenzziels im Unterricht.....	49
5.2.1 Status quo.....	49
5.2.2 Problemlokalisierungen.....	51
5.3 Schlussfolgerung.....	55
<b>6. BEISPIEL EINER KOMMUNIKATIV ZIELGERICHTETEN UNTERRICHTSGESTALTUNG.....</b>	<b>57</b>
6.1 Hintergrundinformationen.....	57
6.2 Klassenzimmerbeobachtungen.....	58
6.3 Interview mit dem Lehrer.....	63
6.4 Zusammenfassung.....	65
<b>7. DIE DISKREPANZ ZWISCHEN ZIEL UND REALITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....</b>	<b>67</b>
7.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse dieser Arbeit.....	67
7.2 Faktoren, die die Realisierbarkeit des Kompetenzziels beeinflussen.....	69
7.2.1 Herausforderungen der Lehrer im Lichte der Untersuchungsergebnisse.....	69
7.2.2 Lehrerkompetenz.....	74
7.2.3 Lehrerhaltungen.....	75
7.2.4 Reflektion über den eigenen Unterricht.....	78
7.3 Fazit.....	79
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>81</b>



# 1. EINLEITUNG



In der norwegischen Schule bekommen die Schüler<sup>1</sup> ab der 8. Klasse die Möglichkeit, eine neue Sprache zusätzlich zur ersten Fremdsprache Englisch zu lernen. Drei oder fünf Jahre werden dafür angesetzt und das heißt mindestens 227, maximal 452 Stunden Unterricht in dieser Fremdsprache. Wenn Schüler sich für eine Fremdsprache entscheiden, ist zu erwarten, dass sie die Sprache hauptsächlich sprechen lernen wollen (Forster 1997:13, 81; Speitz & Lindemann 2002:22f). Obwohl ihre Lehrer sicher ähnliche Wünsche haben, d.h., dass die Schüler nach und nach imstande sein sollen, kleine Gespräche in der Fremdsprache zu führen, werden diese Erwartungen und Wünsche oft nicht erfüllt. Wenn Schüler nach fünf Jahren mit Fremdsprachenunterricht nur die Reihen von Präpositionen und Sätze wie *Ich heiße Erika. Ich bin fünfzehn Jahre alt.* auf Deutsch sagen können, dann wird es ihnen schwer fallen, in einem echten Gespräch in der Fremdsprache mit etwas Vernünftigem beizutragen. Der Grund dieser geringen Gesprächsfertigkeiten vieler Schüler muss irgendwo zwischen der ersten und der letzten Unterrichtsstunde liegen. Was wird eigentlich im Fremdsprachenunterricht betrieben? Werden nur Einzelelemente der Sprache geübt, gleich einem Klavierspieler, der nur kleine Teile getrennt übt, aber nie das ganze Klavierstück? Ist es überhaupt möglich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Schulen Gesprächskompetenz zu erlangen? Oder sollten die Erwartungen der Schüler eher sofort gesenkt werden, wenn sie zur ersten Fremdsprachenstunde erscheinen, d.h. dass man ihnen sagt, dass sie keinesfalls oder nur in geringem Grad gesprächsfähig sein werden, nachdem sie den schulischen Fremdsprachenunterricht abgeschlossen haben?

<sup>1</sup> Ich verwende die Bezeichnung *Schüler* für sowohl *Schüler* als auch *Schülerinnen*, weil diese Weise leserfreundlicher ist. Das gleiche gilt auch für den Begriff *Lehrer*.

Als angehende Deutschlehrerin habe ich den Wunsch, nicht nur Kenntnisse über die Sprache zu lehren, sondern vielmehr die Sprache selbst, und die Schüler auf diese Weise zu befähigen, an realen Kommunikationssituationen teilnehmen zu können. Meine Erfahrungen – sowohl aus meiner eigenen Zeit als Schülerin als auch durch Praktika, Beobachtungen und Gespräche mit früheren und gegenwärtigen Schülern – zeigen, dass oft alles Mögliche außer Gesprächskompetenz in den Deutschstunden geübt wird. Für mich stellt sich nun die große Frage, warum dies so ist und ob der Sprachunterricht nicht zielgerichteter und effektiver für das kommunikative Sprachenlernen genutzt werden kann.

Diese Arbeit hat als Ausgangspunkt das dritte Lernziel im norwegischen *Lehrplan Fremdsprachen* unter der Überschrift *Kommunikation* (Udir 2006a:3f, meine Übersetzung):

«Ziel der Bildung ist es, dass die Schüler es beherrschen sollen: (...) an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen» (Niveau I<sup>2</sup>)

und auf Niveau II<sup>3</sup>:

«Ziel der Bildung ist es, dass die Schüler es beherrschen sollen: (...) an spontanen Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Bereiche teilzunehmen»<sup>4</sup>.

Die Lernziele im norwegischen Lehrplan werden *Kompetenzziele* genannt und geben den übergeordneten Rahmen des Unterrichts vor.

Nach drei oder fünf Jahren Unterricht in der Schule sollen die Schüler bis zu einem gewissen Niveau imstande sein, sich in Gesprächen in der Fremdsprache zu engagieren. Diese Arbeit beschäftigt sich mit diesem *Kompetenzziel des spontanen Gesprächs* (Niveau I und II) im Verhältnis zur Unterrichtssituation und der herausfordernden Diskrepanz zwischen Ziel und Realität.

Folgende Fragen bilden den Rahmen dieser Arbeit:

- *Welche Gedanken machen sich Deutschlehrer über das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs im Verhältnis zu ihrem Unterricht? Welchen Platz hat das Ziel in ihren Fremdsprachenklassenzimmern?*
- *Ist das Ziel realisierbar? Welche Faktoren beeinflussen die Realisierbarkeit des Ziels?*

---

<sup>2</sup> *Niveau I* bezeichnet den Anfangsunterricht von Fremdsprachen, mit dem die Schüler entweder in der achten Stufe oder in der ersten Stufe (Vg1) der *Videregående Skole* (entsprechend der 11. Klasse der gymnasialen Oberstufe) anfangen.

<sup>3</sup> Wenn zuvor schon drei Jahre Fremdsprachenunterricht stattgefunden hat, wird in der ersten Stufe der *Videregående Skole* auf *Niveau II* angefangen.

<sup>4</sup> Im Folgenden werden die Lehrplanziele für Niveau II immer im Kursiv gestellt, so dass es einfacher wird, die zwei Niveaus auseinander zu halten.



Einerseits gibt es die staatlichen Lehrpläne, Vorschriften und Richtlinien, die vorschreiben, wie der Unterricht gestaltet werden soll. Andererseits gibt es das, was sich tatsächlich im Klassenzimmer abspielt. Um die Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Kompetenzziel und dessen Deutung und Praktizieren durch Lehrer zu untersuchen, habe ich vier norwegische Deutschlehrer interviewt. Obwohl sie nicht als repräsentative Gruppe betrachtet werden können, zeichnen ihre Aussagen ein Bild davon, wie Fremdsprachenunterricht in der Schule verlaufen kann. Die Suche nach Faktoren, die die Realisierbarkeit des Ziels beeinflussen, wird hauptsächlich auf Basis der Aussagen meiner Interviewobjekte und der Analyse von möglichen dahinterliegenden Ursachen beantwortet. Es besteht in dieser Arbeit nicht die Absicht, generelle Antworten zu geben, sondern beispielhaft die Herausforderungen der interviewten Lehrer zu beleuchten und zu diskutieren. Obwohl es sich nur um vier Lehrer handelt, zeigen die Interviews, dass jeder einzelne Lehrer unterschiedliche Unterrichtsstile und Haltungen des Fremdsprachenfachs gegenüber verbergen. Es ist deshalb anzunehmen, dass ein jeder weitere interviewte Lehrer ebenfalls auch seinen eigenen Unterrichtsstil und eigene Haltungen vertritt. Deswegen werden hier stellvertretend vier erfahrene Lehrer vorgestellt.

Die Gliederung der vorliegenden Arbeit gestaltet sich wie folgt: Nach einer Analyse des Lehrplan Fremdsprachen in Bezug auf das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs (Kapitel 3) werden die Ergebnisse der vier Interviews dargestellt (Kapitel 4). In Kapitel 5 wird das Kompetenzziel im Lichte staatlicher Richtlinien und relevanter Literatur eingehender behandelt. In diesem Zusammenhang stellen sich die Fragen: Wie ist das Ziel zu verstehen? Stimmen das Verständnis und die Deutungen der vier Lehrer mit den staatlichen Richtlinien und den Ansichten von Theoretikern, d.h. Didaktikern und Schulforschern, überein? Zusätzlich wird auf andere Interviewuntersuchungen mit Lehrern hingewiesen, um eine breitere Übersicht über die Situation in norwegischen Fremdsprachenklassenzimmern zu bekommen. Nachdem die reale Situation des heutigen Fremdsprachenunterrichts definiert wurde, kehre ich zurück zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs, um die Herausforderungen, dieses Ziel zu erreichen, zu lokalisieren.

Die Frage nach der Realisierbarkeit des Kompetenzziels ist keine Frage, die nur theoretisch beantwortet werden kann. Diese Arbeit strebt eine praxisnahe Annäherung zur Thematik an und zeigt darum in Kapitel 6 ein Beispiel eines Fremdsprachenlehrers auf, der kommunikativ zielgerichteten Deutschunterricht betreibt und Übungen zur Gesprächskompetenz in seine Stunden weitgehend integriert. Auf der Basis dieses Beispiels und der Ergebnisse der Lehrerinterviews in Kapitel 3 wird im 7. Kapitel versucht, die zugrundeliegenden Faktoren der großen Diskrepanz

zwischen Ziel und Realität im Fremdsprachenunterricht zu lokalisieren und zu diskutieren, um die Hauptfrage dieser Arbeit zu beantworten:

*Ist es im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts möglich, den Schülern Gesprächskompetenz zu vermitteln, oder muss das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs nur als Leitstern angesehen werden, der zwar die Richtung zeigt, sich aber so weit entfernt befindet, dass er unerreichbar bleibt?*

Einleitend werden nun in Kapitel 2 die Methoden und Arbeitsweisen dieser Arbeit dargestellt. Sowohl qualitative Interviews als auch Klassenzimmerbeobachtungen wurden benutzt, um Daten zu erheben. Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in diesen Forschungsprozess und behandelt wichtige Fragen zur Methodenwahl.

## 2. METHODENWAHL UND VORGEHENSWEISE

In Verbindung mit meiner Forschung in Bezug auf Lehrerhaltungen zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs und wie – oder *ob* – Fremdsprachenlehrer dieses Ziel in ihrem Unterricht integrieren, sind qualitative Interviews und Klassenzimmerbeobachtungen als Werkzeuge benutzt worden. Die Vorgehensweisen bei der Datenerhebung werden nun dargestellt und begründet. Die Methoden sollen kritisch beleuchtet und Probleme lokalisiert und diskutiert werden.

Im Laufe eines Forschungsprozesses tauchen gerne unerwartete Elemente auf, die neue Einsichten in das Problemgebiet bringen und neue Forschungsfragen aufwerfen. Solche Ergebnisse können schließlich auch die ganze Richtung des Forschungsprozesses ändern. Der Ausgangspunkt meiner Arbeit war ursprünglich *Übungen, die zu Gesprächskompetenz führen können, zu suchen und zu analysieren*, weil ich durch meine Lehramtspraktika an verschiedenen Schulen bemerkt hatte, dass Gesprächskompetenz keine hohe Priorität im Fremdsprachenunterricht hat. Deshalb wollte ich untersuchen, welche Gesprächsübungen, die für das Üben von Gesprächskompetenz benutzt werden können. Während der Erforschung und Analyse meiner Ergebnisse hat sich dieser Ausgangspunkt geändert. Dieses Methodenkapitel wird darum auch eine Reise durch die Entscheidungen, die ich unterwegs treffen musste, bis zur letztendlichen Problemstellung.

### 2.1 Planung der Datenerhebung

Die Wahl der Forschungsmethode hat mit der Art von Daten, die erhoben werden sollen, zu tun. Wenn die Haltungen und Meinungen einer Gruppe von Leuten der Gegenstand der Untersuchung ist, muss dies folglich durch das Stellen von Fragen gemacht werden. Gedanken können nicht beobachtet oder getestet werden, sie müssen sprachlich vermittelt werden, entweder durch ein Interview oder das Ausfüllen eines Fragebogens.

Die Erforschung von Haltungen fordert eine gewisse Freiheit der Fragestellung, an den einzelnen Lehrer und seine Situation angepasst. In einem persönlichen Interview können durch gute Folgefragen unterliegende Gedanken hervorgebracht werden und es gibt Raum dafür, das Interviewobjekt relativ frei über eine Thematik sprechen zu lassen, ohne dass das Gespräch zu stark gesteuert wird. Bezüglich meines Projekts bestand auch eine Komplexität in den Fragestellungen, die einen gewissen Dialog forderte. Was unter dem Begriff *mündliche Übungen*, und spezifischer: *Gesprächsübungen*, verstanden wird, ist von Lehrer zu Lehrer sehr unterschiedlich. Eine Mehrheit der Lehrer in meiner Untersuchung hatten z.B. Schwierigkeiten damit, zwischen *Rede* (mündlicher

Produktion, Monolog) und *Gespräch* zu unterscheiden, und trotz wiederholter Erklärungen und Präzisierungen von mir, verwechselten sie immer wieder Gesprächsübungen mit anderen Übungen, in denen die Schüler die Sprache in irgendeiner Weise benutzen (z.B. laut vorlesen, Aufgaben zum Hörverständnis machen, Dialoge auswendig lernen und vorführen oder sogar auch Hörproben anhören). Es hätte darum nicht gereicht, den Lehrern einfach einen Fragebogen zu geben. In einem Interviewgespräch dagegen können Nuancen festgehalten, Missverständnisse sofort aufgeklärt werden, und durch Folgefragen kann gesichert werden, dass die Interviewobjekte wirklich verstehen, was mit der Fragestellung gemeint ist. Eine persönliche Anwesenheit des Forschers war meiner Meinung nach in dieser Untersuchung nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, und darum entschied ich mich für das persönliche Interview als Werkzeug der Datenerhebung.

Erforschung durch Fragestellungen kann mit einer qualitativen oder einer quantitativen Annäherung gemacht werden. Es ist auch möglich, eine Kombination dieser Verfahren zu benutzen. Diese zwei Ansätze beantworten unterschiedliche Fragen. Sehr vereinfacht, kann gesagt werden, dass «qualitative methods refer to *what kind*, and quantitative methods to *how much of a kind*.» (Kvale & Brinkmann 2009:117). In meiner Arbeit habe ich z.B. Vergleiche zwischen Lehrern gemacht (*drei der fünf Lehrer meinten, dass...*), aber hauptsächlich war es die Absicht zu versuchen zu verstehen, warum die Lehrer denken wie sie denken und handeln wie sie handeln. Es handelte sich darum, die Haltungen und Meinungen der Lehrer zu erforschen und zu analysieren, statt systematische Zahlenvergleiche durchzuführen. Qualitative Forschung hat den Vorteil, dass tiefer in die Gebiete, die Gegenstand der Untersuchung sind, eingegangen werden kann, und die offenen und explorativen Vorgehensweisen des qualitativen Ansatzes ermöglichen die Entdeckung neuer Sachverhalte. Die Schwäche des qualitativen Ansatzes besteht darin, dass keine Generalisierungen der Ergebnisse gemacht werden können. Innerhalb des zeitlichen Rahmens meiner Masterarbeit war eine zusätzliche quantitative Untersuchung nicht möglich, aber in Bezug auf weitere Forschung auf diesem Feld wäre es natürlich sehr interessant zu erforschen, ob die Haltungen und Meinungen dieser interviewten Lehrer auch repräsentativ für den ganzen norwegischen Lehrerstab sind.

Bezüglich des Interviews mit dem Lehrer, der in dieser Arbeit als Beispiel für eine kommunikative Unterrichtsgestaltung benutzt wird, fand ich es notwendig, Klassenzimmerbeobachtungen zusätzlich zum Interview durchzuführen, um zu kontrollieren, dass seine Schüler wirklich gesprächsfähig waren und am Unterricht teilnahmen. Wenn das nicht der Fall gewesen wäre, hätte ich den Unterricht nicht als Beispiel heranziehen können. Ein einzelner Besuch in einer Klasse gibt selbstverständlich nur einen kurzen, fragmentarischen Einblick in die Klassenzimmersituation.

Dennoch kann überprüft werden, ob die Schüler wirklich imstande sind, am mündlichen Unterricht teilzunehmen. Es ist nämlich nicht möglich, Gesprächskompetenz vorzutäuschen. Die Beobachtungen können darum als eine Stichprobe der Gesprächsfähigkeit der Schüler angesehen werden. Der Lehrer und die Schüler wussten im Voraus, dass ich sie besuchen und beobachten würde, und der Lehrer wurde von mir gebeten, mündliche Übungen in den beobachteten Unterrichtsstunden zu gestalten. Darum können die Beobachtungen nicht als eine Dokumentation seines Unterrichts benutzt werden. Um das ganze Bild seines Unterrichts zu erfassen, müsste eine systematische Beobachtung über einen längeren Zeitraum hinweg gemacht werden. Das fordert aber viele Ressourcen und Zeit und war in diesem Fall nicht durchführbar.

## **2.2 Die wissenschaftliche Gültigkeit qualitativer Daten**

Seit den 1980er Jahren werden qualitative Methoden in zunehmendem Grad benutzt. Sie sind heute eine Schlüsselmethod der Sozialforschung (Kvale & Brinkmann 2009:11). Hinter diesem Aufschwung liegt die wissenschaftliche Position, die Kvale und Brinkmann als *qualitative stance* bezeichnen (2009:12): «(...) the processes and phenomena of the world are described before theorized, understood before explained, and seen als concrete qualities before abstract quantities.» Es muss allerdings die Frage gestellt werden, ob diese Methode als wissenschaftlich und als hochwertige Forschung anerkannt werden kann.

### **2.2.1 Qualitative Interviews**

Ein Interview ist ein strukturiertes und gesteuertes Gespräch, das ein deutliches Ziel hat (Kvale & Brinkmann 2009:3). Maccoby und Maccoby (1952) beschreiben das Interview als «einen Wortwechsel zwischen Personen, wobei die eine, der Interviewer, aus der bzw. den anderen, den Befragten, Informationen, Meinungsäußerungen oder auch Überzeugungen herauszulocken versucht.» (1952:37). Als Forschungsmethode gibt das qualitative Interview Einsicht in die erlebte Welt der Interviewobjekte, es versucht die Welt aus ihrer Sicht zu verstehen und die Bedeutung ihrer Erlebnisse abzudecken, so Kvale und Brinkmann (2009:1).

Bei der Kritik gegenüber qualitativen Rechercheinterviews geht es einerseits um das generelle Verstehen von wissenschaftlicher Forschung, im Grunde genommen um die Natur der Kenntnis, und andererseits um den Interviewprozess und die Validität der Ergebnisse, die aus der Analyse hervorgehen (Kvale & Brinkmann 2009:169).

Bevor eine Stellung dazu bezogen werden kann, ob das qualitative Interview als Methode

wissenschaftliche Daten produziert, muss gefragt werden: Was ist eigentlich Wissen? Der *soziale Konstruktivismus* vertritt folgende epistemologische Sicht: Daten existieren nicht unabhängig von der Methode und dem Forscher. Sie wurden durch soziale Relationen und Interaktionen erschaffen. Wissen ist eine soziale Konstruktion und keine objektive Größe. Wenn über qualitatives Interview gesprochen wird, wurde laut Kvale und Brinkmann das Wissen also nicht von dem Interviewer eingesammelt, sondern zwischen Interviewer und Interviewobjekt produziert. Das Interview wird als ein co-konstruktiver Prozess gesehen, und abhängig von der Interviewform, die benutzt wird, werden verschiedene Wissensprodukte herauskommen (Kvale & Brinkmann 2009:30ff). Es wird von Flick (2000) jedoch betont, dass laut Schütz (1971) kein Konstruktivist die Meinung vertrete, dass alles konstruiert sei (Schütz et al. 1971:5, referiert nach Flick 2000:152). Es wird aber hinterfragt, ob «die äußere Realität *unmittelbar* zugänglich sei – d. h. unabhängig von Wahrnehmungen und Begriffen, die wir verwenden und konstruieren.» (Flick 2000:152). Wichtig ist es in allen Fällen, nach der Gültigkeit der Forschung zu fragen. Kvale und Brinkmann sagen, dass die Validität beim Interviewführen von der Fähigkeit des Forschers abhängt, der die Daten kontinuierlich zu «checken», zu hinterfragen und theoretisch zu interpretieren hat (2009:17).

This implies a move from interview research as a methodological rule following, with method as a truth guarantee, to research as a craft, where craftsmanship is learned through practice, and the value of the knowledge produced is the key quality criterion (Kvale & Brinkmann 2009:304).

Dieses Handwerk des Interviewführens wird durch Praxis gelernt. Dennoch wird eine theoretische Einführung in das Handwerk benötigt, so dass der Handwerker Kenntnisse über das «Material», mit dem er arbeitet und Kenntnis vom Zielprodukt bekommt: «The able interviewer is familiar with the nuances and problems of the material she works with and with the value and strength of the product she delivers.» (Kvale & Brinkmann 2009:22).

Es wird behauptet, dass qualitative Ergebnisse nur bloßes Alltagswissen produzieren und keine wissenschaftlichen Erkenntnisse. Im Hinblick darauf ist es wichtig sich die Frage zu stellen: Was ist das Ziel der Forschung, und wie kann man methodenmäßig dieses Ziel erreichen, so dass neues Wissen entsteht? Wenn es das Ziel ist, zu versuchen zu verstehen, wie besondere Zielgruppen ihre Welt erleben, werden die Aussagen zwar subjektiv sein, aber die Ergebnisse, *Die Leute die wir interviewt haben, erleben die Welt in dieser Weise...*, werden sozusagen objektiv sein, vorausgesetzt, dass der Interviewer eine befriedigende Analyse- und Herstellungsarbeit geleistet hat. Im Grunde genommen produzieren qualitative und quantitative Interviews und Untersuchungen verschiedenen *Typen* von Wissen, und wenn es z.B. der wissenschaftliche Zweck wäre, zu erforschen welche Herausforderungen neuausgebildete Grundschullehrer erleben, um die Betreuung zu verbessern,

würden vielleicht quantitative Untersuchungen keine ausreichenden Ergebnisse produzieren. In diesem Forschungsprozess wäre das Wissen, das qualitative Interviews mit Lehrern geben können, äußerst wertvoll in dem Prozess, diese Menschen verstehen zu können und dem Problem näher zu kommen.

Kvale und Brinkmann zählen verschiedene Typen von Zwecken eines Interviews auf: Das Erwerben von empirischem Wissen über die Erlebnisse des Interviewobjekts, das Erforschen einer sozialen Situation, das Studium von Lebensgeschichten oder auch tiefer: die kritische Untersuchung der Behauptungen und Ideologien, die hinter den Äußerungen des Interviewobjekts liegen. Kvale und Brinkmann ziehen die Schlussfolgerung, dass ein pragmatischer Ansatz zum Interviewen notwendig ist. Statt zu fragen, ob die Ergebnisse, die aus dem Interview kommen, als wissenschaftlich objektiv angesehen werden können, wäre es zweckmäßiger, nach der Nutzbarkeit der Ergebnisse zu fragen. (Kvale & Brinkmann 2009:105f, 304). In meiner Arbeit will ich deshalb dafür argumentieren, dass die Interviews dem Zweck dienen, Einsicht in die Gedanken von fünf Fremdsprachenlehrern zu geben und ihre Haltungen dem Kompetenzziel gegenüber zu enthüllen. Es muss dennoch berücksichtigt werden, dass sich Lehrer in einer unvorbereiteten Interviewsituation – in der sie auch nicht genau wissen, worüber sie befragt werden – vielleicht anders äußern, als wenn sie die Fragen schon im Voraus bekommen hätten und mehr Zeit für das Überlegen ihrer Antworten gehabt hätten. Obwohl es schwierig ist, sich aus dem Stegreif über komplexe Themen zu äußern, ist es in dieser Arbeit jedoch viel interessanter zu sehen, was bei einer Interviewsituation, in der die Lehrer das sagen, was ihnen spontan einfällt, herauskommt.

## **2.2.2 Klassenzimmerbeobachtungen**

Das Wort *beobachten* bedeutet u.a. «über eine gewisse Zeit aufmerksam sein, genau betrachten, mit den Augen verfolgen» und «über eine gewisse Zeit zu einem bestimmten Zweck auf jemanden, etwas achten; jemanden, etwas kontrollieren, überwachen» (Duden online 2011). Bei wissenschaftlichen Beobachtungen gibt es immer das Ziel, die Wirklichkeit so genau wie möglich darzustellen. Die Daten erscheinen jedoch nicht unabhängig vom Beobachter. Der enorme Informationsstrom einer Beobachtung wird im Kopf des Beobachters bearbeitet, und dieselben Ereignisse können wegen dieses subjektiven Aspekts des Organisierens von Information von Person zu Person sehr unterschiedlich aufgefasst werden (Bjørndalen 2002:30). Darum ist es entscheidend, wie fähig der Beobachter ist, dass er seines eigenen Bearbeitungsprozesses des Informationsstroms bewusst ist und auf Fallen aufmerksam ist. Eine Liste von gewöhnlichen Fehlerquellen einer Beobachtung wurde von Løkken und Søbstad (1995) zusammengestellt und in Bjørndalen

(2002:38ff) referiert und kommentiert:

1. Wahrnehmungsauswirkungen: Schwäche in der Wahrnehmung eines Beobachters, z.B. Schwerhörigkeit oder Sehbehinderung, können dazu führen, dass die Information, die erhoben wird, fehlerhaft ist.
2. Der physische und psychische Zustand des Beobachters: Müdigkeit, Hunger und gefühlsmäßige Zustände können die Fähigkeit, sich Information anzueignen, beeinflussen.
3. Der erste Eindruck: Sozialpsychologische Versuche haben gezeigt, dass der erste Eindruck Menschen sehr beeinflusst. In einer Beobachtungssituation besteht dann die Gefahr, dass nach Bestätigungen dieses ersten Eindrucks von Personen oder Relationen gesucht wird.
4. Der letzte Eindruck: Erinnerungen des letzten Teils einer Beobachtung haben eine Tendenz, den Gesamteindruck zu prägen, weil das Letzte, das beobachtet wird, sich einfacher im Gedächtnis festigt.
5. Glorifizierung: Wenn man einen allgemein positiven Eindruck von einer Person hat, interpretiert man gerne unterschiedliches Verhalten dieser Person in einer positiven Richtung – das Bild der Person wird «glorifiziert».
6. Die Tendenz, zu gut zu bewerten (Überbewertungstendenz): Es besteht die Gefahr, das Positive in einer Klassenzimmerbeobachtung unbewusst und ohne Vorbehalt zu suchen, weil solche Beispiele innerhalb des pädagogischen Gebiets geschätzt werden.
7. Die Durchschnittlichkeitstendenz: Beobachter können die Tendenz haben, nur das, was als durchschnittlich oder gewöhnlich eingeschätzt wird, in den Mittelpunkt zu stellen, statt Verhältnisse, die über oder unter dem Durchschnittlichen liegen, zu beobachten.
8. Persönliche Verhältnisse: Verhältnisse wie Hintergrund, Geschlecht, Alter, Motive und Haltungen des Forschers können die Beobachtung in einer subjektiven Richtung beeinflussen.

Es besteht auch die Gefahr, die Bedeutung von Fehlerquellen zu überschätzen, so dass man überkompensiert und z.B. nur das Negative in Situationen oder Personen sieht, um der Glorifizierung und der Überbewertungstendenz entgegenzuwirken (Bjørndalen 2002:41).

Schließlich gilt auch dieselbe Tatsache, die bereits für das qualitative Interview erwähnt wurde: Die Qualität der Daten hat mit der Fähigkeit des Beobachters zu tun. Er muss die potenziellen Fehlerquellen ständig im Hinterkopf haben, so dass das Erheben und die Interpretation der Daten wissenschaftlich verlässlich durchgeführt werden.

### **2.3 Datenerhebung im Projekt**

Das erste Stadium eines konkreten Forschungsprojekts, das *Thematisieren*, hat mit den Fragen *Warum?* und *Was?* zu tun: Als erstes muss das Ziel der Untersuchung formuliert werden. Das



Thema muss geklärt werden und dazu gehört auch, Vorkenntnisse über das Thema zu erwerben, sodass relevante Fragen gestellt werden können. Erst danach kommt die *wie*-Frage, d.h. die Frage nach der Methode, denn um den richtigen Weg zu wählen, muss man zuerst ein Ziel haben (Kvale & Brinkmann 2009:105f).

### 2.3.1 Thematisieren

Ursprünglich hatte ich die Absicht, nach Arbeitsmethoden zu suchen, die dazu beitragen könnten, das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs zu erreichen. Ich stellte die Arbeitshypothese auf, dass den Lehrern Wissen über funktionelle Arbeitsmethoden zum Üben der Gesprächskompetenz fehlt, und dass gute Beispiele und zugängliche Ressourcen zur Erhöhung der Unterrichtsqualität in Bezug auf das Kompetenzziel führen würden. Ein wichtiger Teil dieser Suche war, Deutschlehrer zu interviewen und herauszufinden, welche Methoden sie benutzten und wie diese, nach ihrer Sicht, funktionierten. Zusätzlich zu Fragen nach Unterrichtsmethoden und konkreten Übungen war das Interview derart aufgebaut, dass Erkenntnisse sowohl über die Fremdsprachengruppe als auch über den Lehrer selbst und seine Motivation und Haltungen herauskommen sollten. Die Interviews dienten einem *untersuchenden* Zweck, und Kvale und Brinkmann nennen solche Interviews *exploratory interviews* (2009:106):

An exploratory interview is usually open, with little preplanned structure. In this case the interviewer introduces an issue, an area to be charted, or a problem complex to be uncovered, then follows up on the subject's answers and seeks new information about and new angles on the topic.

Zusätzlich zu den Interviews wollte ich auch Klassenzimmerbeobachtungen durchführen und die spezifischen Übungen und Arbeitsformen, die mir von den Lehrern mitgeteilt wurden, analysieren und überprüfen. Wenn es zu didaktischen Problemstellungen kommt, müssen Theorie und Praxis Hand in Hand gehen, sonst nutzt es niemandem. Eine ausschließlich theoretische Annäherung auf dieser Ebene wäre also nicht wünschenswert. Dennoch ist es wichtig sich theoretische Kenntnisse über das Gebiet, das untersucht werden soll, anzueignen. Kvale und Brinkmann heben hervor, dass Kenntnisse zum Thema benötigt werden, um gute und relevante Fragen in einem Interview zu stellen. Eine Definition von Wissenschaft ist «the systematic production of new knowledge», und um ein Fundament zu legen, auf dem neues Wissen aufgebaut werden kann, muss ein konzeptuelles und theoretisches Verständnis des Phänomens entwickelt werden (Kvale & Brinkmann 2009:106f). Diese Aneignung von Kenntnissen über das Thema kommt nicht nur durch das Lesen von Theorien, sondern auch dadurch, dass man selbst im Umfeld der Untersuchung ist und dieses Milieu kennen lernt. Ich habe den Vorteil, dass ich beim Lehramtsstudium ein Praktikum in zwei von den Schulen gemacht habe, in denen ich später Interviews durchgeführt habe, und dadurch habe ich die Deutschlehrer schon kennen gelernt und die Meisten der Deutschgruppen bereits besucht. Während

dieser Zeit habe ich auch Beobachtungen und kleinere Untersuchungen gemacht und habe dadurch viel Einsicht in die Herausforderung bekommen, sprachlich aktive Schüler zu «erzeugen». Dies alles ist das, was Kvale und Brinkmann *Subject Matter Knowledge* nennen, das dazu hilft, das *Was?* des Interviewprojekts zu beschreiben (Kvale & Brinkmann 2009:106ff).

### 2.3.2 Designen

Wenn das Ziel des Projekts geklärt ist, ist es Zeit, die Vorgehensweise und die Techniken zu planen, also *wie* das Interviewprojekt durchgeführt werden soll. Rahmenbedingungen wie Zeit, Ressourcen und Geld sind wichtig und müssen überdacht werden, bevor die Interviews ausgeführt werden (Kvale & Brinkmann 2009:112). Sicher wäre es ein bisschen zu viel verlangt, Interviews mit 30 verschiedenen Lehrern in verschiedenen Teilen der Welt zu planen, wenn nur 40 ECTS-Punkte<sup>5</sup> zur Verfügung stehen und möglicherweise ein sehr begrenztes Budget. Außerdem sollten die Interviews nicht nur durchgeführt, sondern auch transkribiert und analysiert werden. Die Frage nach der Anzahl der Interviewobjekte hängt nicht nur von den Rahmenbedingungen ab, sondern vielmehr auch vom Ziel des Interviews. Kvale und Brinkmann geben diesen Rat (2009:113): «Interview as many subjects as necessary to find out what you need to know.» Sie vertreten die Meinung, dass viele qualitative Interviewstudien qualitativ bessere Ergebnisse erzielen würden, wenn mehr Zeit für die Vorbereitung und Analyse verwendet worden wäre, statt diese Zeit für weitere Interviews zu benutzen, und dass es scheint, als hätten Einige folgende falsche Annahme: Je mehr Interviewobjekte, desto wissenschaftlicher. In explorativen Interviews kommt es irgendwann zu einem Punkt, an dem weitere Interviews nicht mehr bieten, und dann ergibt es keinen Sinn, noch mehr Leute zu interviewen. Und wenn es z.B. der Zweck des Interviews ist, die Welt aus der Sicht einer bestimmten Person zu verstehen, wie in einem biographischen Interview, dann reicht es ja, mit nur diesem Interviewteilnehmer zu sprechen. Wenn man aber wissen will, wie viele Personen eine spezifische Meinung vertreten, dann wird die Anzahl der Interviewobjekte, die notwendig ist, um ein repräsentatives Ergebnis zu erzeugen, so groß, dass vielleicht lieber ein Fragebogen benutzt werden sollte statt qualitative Interviews durchzuführen.

Für meine Masterarbeit hatte ich 40 ECTS-Punkte zur Verfügung, d.h. etwa ein und ein Drittel Semester Zeit. Weil die Zeit so begrenzt war, musste ich mich auch mit einer begrenzten Anzahl an Interviewobjekten zufrieden geben. Alle meine norwegischen Interviewobjekte wurden auf der Basis von Bekanntschaften aus meinen Lehramtspraktika ausgewählt. Es wurde nie angestrebt, eine repräsentative Anzahl Deutschlehrer zu interviewen, sondern nur eine abgegrenzte Gruppe. Ich

<sup>5</sup> ECTS steht für European Credit Transfer System. Ein Vollzeitstudent sollte jedes Semester 30 Studienpunkte (Credits) erbringen.

wählte darum vier Lehrer aus, die ich bereits kannte und von denen ich schon wusste, dass sie keine homogene Gruppe in Bezug auf ihre Unterrichtsstile und Haltungen zum mündlichen Sprachgebrauch im Deutschunterricht bildeten. Ich hatte diese Lehrer bereits in ihrem eigenen Unterricht erlebt und konnte deshalb sehen, dass sie recht unterschiedliche Herangehensweisen an den Unterricht repräsentierten.

Es war für das vorläufige Ziel meiner Masterarbeit nicht ausreichend, nur Interviews zu machen, denn Unterrichtsmethoden nur erklärt und nicht gezeigt zu bekommen, würde nicht das ganze Bild ergeben. Darum hatte ich mich für sowohl explorative Interviews als auch Klassenzimmerbeobachtungen entschieden. Bei den Beobachtungen könnten dann die Unterrichtsmethoden, über die die Lehrer in den Interviews erzählten, genauer beschrieben werden. Ich hätte dann beobachten können, ob die Übungen in der Praxis funktionierten. Das würde selbstverständlich auch nur zu begrenztem Wissen führen, denn man hat nie die Garantie dafür, dass nicht unerwartete Faktoren, die tatsächlich in der Stunde, in der ich beobachte, eintreten und die Ergebnisse beeinflussen. Solche Faktoren müssten dann während der Analyse auch mit in Betracht gezogen werden.

Früh im Prozess, ein Thema für meine Masterarbeit zu finden, hatte ich das Glück, einem schwedischen Deutschlehrer zu begegnen, der eine ganz andere Haltung zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs hatte, als das, was bei der Mehrheit der interviewten norwegischen Deutschlehrer an die Oberfläche kam. Dieser Lehrer arbeitete unter ähnlichen Rahmenbedingungen wie die norwegischen Deutschlehrer, und seine kommunikative Unterrichtsgestaltung konnte vermutlich die Einstellung vieler norwegischen Fremdsprachenlehrer herausfordern und ein guter Beitrag zur Diskussion über die Realisierbarkeit des Kompetenzziels sein. Deshalb entschied ich mich dafür, als eine Ergänzung zu den bereits untersuchten Fällen, seinen Unterricht näher zu untersuchen und in meine Forschung zu integrieren. Schließlich wollte ich die Ergebnisse dieser Untersuchung mit den Daten von den Interviews mit den vier Deutschlehrern vergleichen. Mit fünf Interviewobjekten, den vier norwegischen und dem schwedischen, würde ich gerade noch innerhalb der 15+/- 10-Grenze, die Kvale und Brinkmann als normal für qualitative Interviews vorschreiben, sein (2009:113).

### **2.3.3 Interviewen**

Das Interviewmanuskript kann unterschiedlich aussehen, abhängig von Interviewtyp und Zweck. Es kann fertiggeschriebene Fragen enthalten oder nur Themen, die im Interview behandelt werden sollen. Kvale und Brinkmann (2009) heben hervor, dass die Fragen kurz und einfach sein sollen.

Lange, akademische Sätze müssen vermieden werden und die meisten Fragen sollen beschreibend sein, um gute Antworten zu bekommen. Wenn ein Interviewmanuskript ausgearbeitet werden soll, muss in Betracht gezogen werden, dass es sowohl eine *thematische* als auch eine *dynamische Dimension* gibt. Die thematische Seite handelt von dem *Was?* des Interviewen, das, was ich von dem Interviewobjekt wissen will. Aber eine konzeptuell gute Frage ist nicht notwendigerweise eine dynamisch gute Frage. Die dynamische Dimension fragt danach, *wie* das Interview geführt werden soll: Wie kann durch die Fragen auch eine positive Interaktion etabliert werden, die das Interviewobjekt stimuliert und die Rede in Fluss hält (Kvale & Brinkmann 2009:130f)?

Vor dem Interview bekamen die Lehrer in meiner Interviewuntersuchung einige Fragen per E-mail zugesendet, die sie in aller Ruhe schriftlich beantworten konnten. Einige dieser Fragen waren von sehr persönlicher Art (Fragen über ihre Motivation, Ambitionen und Stärken und Schwächen als Deutschlehrer). Ich entschied mich dafür, die Fragen im Voraus schriftlich abzusenden, weil ich durchdachte Antworten haben wollte. Schließlich wollte ich auch Hintergrundinformationen über die Lehrer und ihre Deutschgruppen sammeln. Deshalb wurden den Lehrern auch Fragen über ihre Ausbildung, Unterrichtserfahrung, übrige Beschäftigungen mit der Zielsprache und ihre heutige Unterrichtssituation per E-Mail zugesendet.

Für meine Interviews hatte ich mich dafür entschieden, das Thema meiner Masterarbeit den Lehrern nur oberflächlich zu enthüllen, so dass sie nur wussten, dass es sich um mündliche Sprachproduktion der Schüler handelte, aber nicht spezifisch um das Kompetenzziel des freien, spontanen Sprechens. Erst Mitte des Interviews wurden direkte Fragen zum Kompetenzziel gestellt. Bis dann hatte ich bereits wertvolle Information über die mündliche Unterrichtsgestaltung der Lehrer bekommen, ohne dass sie im Voraus raten konnten, worum es spezifisch ging. Diese Weise, ein Interview aufzubauen, ist das, was Kvale und Brinkmann *a funnel shaped interview* nennen (2009:130). Es wird mit generellen Fragen angefangen, die sich zwar schon um das Thema drehen, aber nur indirekt gefragt werden, und erst wenn das Interview fertig ist, wird der genaue Zweck des Interviews enthüllt. Auf diese Weise wurde besser gesichert, dass die Antworten der Lehrer nicht dem Thema angepasst wurden. Auf Grund der Informationspflicht den Interviewobjekten gegenüber kann dies ethisch fragwürdig sein, und es kann passieren, dass die Interviewobjekte das Gefühl bekommen, sie seien betrogen worden (Kvale & Brinkmann 2009:130f.). Deswegen ist es wichtig, eine *Debriefingphase* am Ende des Interviews zu gestalten, so dass Spannungen aufgeklärt werden können und sie nicht das Interview mit Sorgen und ungeklärten Fragen verlassen. In einem meiner Interviews merkte ich während des Gesprächs, dass das Interviewobjekt sich nicht so wohl

fühlte, und er bekundete sogar, dass er mit seinem Unterricht nicht zufrieden war. Ein Debriefing nach dem Interview zu haben, in dem ich dann das Interviewobjekt beruhigen kann und darüber aufklären, dass es mir nicht darum geht, seinen Unterricht zu kritisieren, sondern einfach gute Unterrichtsmethoden für die freie Sprachproduktion der Schüler zu finden, sehe ich, in ethischer und zwischenmenschlicher Hinsicht als sehr wichtig an. Das Gebiet, in dem wir uns während den Interviews bewegten, ist ziemlich heikel, denn es handelt sich in der Tat, spitz formuliert, um das berufliche «Gelingen» oder «Misslingen» des einzelnen Lehrers. Viele Fragen, die gestellt werden, können deshalb als Kritik aufgefasst werden. Fog (2004) hat dieses ethische Dilemma, dass der Interviewer so viel wie möglich von den Interviewobjekten erfahren will und gleichzeitig Respekt für ihre Integrität zeigen soll, wie folgt formuliert:

The researcher wants the interview to be as deep and probing as possible, with the risk of trespassing the person, and on the other hand to be as respectful to the interviewed person as possible, with the risk of getting empirical material that only scratches the surface (Fog (2004), zitiert nach Kvale & Brinkmann 2009:174).

### **2.3.4 Bearbeitung und Analyse der Daten**

Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Die Lehrer bekamen Informationsbriefe zur Interviewuntersuchung, in denen u.a. stand, dass sie anonymisiert werden und dass sie ihre Teilnahme an der Untersuchung zu jeder Zeit ohne Begründung absagen könnten. Dann würden alle Daten und Angaben gelöscht und nicht in der Arbeit benutzt werden.

Der vorläufige Plan war, nachdem die Daten analysiert worden waren, Unterrichtsbeispiele von den Interviews auszusuchen und diese mit Hilfe von Klassenzimmerbeobachtungen zu untersuchen. Während der Analyse wurde allerdings meine These, dass das Hauptproblem darin besteht, dass den Lehrern Übungen fehlten, herausgefordert. Alle Lehrer, sowohl diejenigen, die wenig Gesprächsübungen in ihren Stunden gestalteten und das Ziel als unrealistisch ansahen, als auch diejenigen, die mündliche Kommunikation in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellten, hatten eine Menge von Beispielen und Vorschlägen für mündliche Übungen. Nach weiterer Recherche musste ich schließlich konstatieren, dass meine These nicht stichhaltig war. In diesem Prozess bewegte ich mich mehr und mehr von einem Methodenfokus zu einer Auffassung, dass es viel wichtiger und interessanter wäre, zu erforschen, wie die Lehrer eigentlich denken und ob sie sich wirklich dieses Kompetenzziel bewusst sind. Ich entschied mich dafür, statt Gesprächsübungen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, die Haltungen der Lehrer dem Kompetenzziel gegenüber zu untersuchen. Trotzdem entschloss ich mich, die Klassenzimmerbeobachtungen durchzuführen. Ich hatte schon die Beobachtungen in Schweden durchgeführt und wollte auch die vier norwegischen Deutschlehrer in Aktion beobachten, um zu sehen, wie frei in ihren Stunden eigentlich geredet wurde und ob sie es

schafften, die Schüler zu spontanen Gesprächen zu bringen.

Nach mehreren Monaten mit misslungenen Versuchen, Verabredungen mit den Lehrern zu vereinbaren, sah ich allerdings ein, dass es nicht möglich sein würde, die geplanten Beobachtungen durchzuführen. Es gab verschiedene Ursachen dafür. Sowohl persönliche Gründe der interviewten Lehrer wie Krankheit und schwierige Lebenslagen, als auch Fremdsprachengruppen, die nicht mitmachen wollten, erschwerten die Gestaltung der Beobachtungen. Einige der Lehrer hatten auch Schwierigkeiten damit, Gesprächsübungen, die ich für meine Arbeit interessant fand, in ihrem Unterricht zu dieser Zeit zu integrieren. Schließlich merkte ich auch, dass sämtliche Lehrer sehr beschäftigt schienen, und es war für sie sehr zeitraubend, die Bereitwilligkeitserklärungen, die die Eltern der minderjährigen Schüler unterschreiben mussten, überhaupt eingesammelt zu bekommen. Obwohl auf eine Reihe solcher äußeren Ursachen hingewiesen werden kann, zeigen diese Fälle vielleicht auch, wie sehr die Lehrer erleben, zeitmäßig unter Druck zu stehen, wenn es nie klappt, eine einfache Klassenzimmerbeobachtung in einer ihrer Deutschstunden durchzuführen.

Obwohl es sehr interessant gewesen wäre, die Aussagen der Lehrer durch Klassenzimmerbeobachtungen zu überprüfen, war ich zu einem Punkt meiner Arbeit gekommen, in dem es für die Schlussfolgerung nicht entscheidend sein würde, ob die Unterrichtsbeispiele näher untersucht wurden oder eben nicht. Wie bereits genannt hatte ich den Methodenfokus verlassen und wollte mich eher auf Lehrerhaltungen konzentrieren. Die Klassenzimmerbeobachtungen in Schweden hatte ich allerdings bereits problemlos durchgeführt. Diese waren als Dokumentation sehr wichtig, um die Realisierbarkeit des Kompetenzziels auch auf der Basis von Forschungsergebnissen diskutieren zu können.

Drei der vier Klassenzimmerbeobachtungen in Schweden wurden mit Hilfe einer stillstehenden Filmkamera aufgenommen. Zusätzlich zur Kamera, benutzte ich auch ein Mikrofon, das mitten im Klassenzimmer von der Decke aufgehängt wurde. Wegen des hohen Geräuschpegels bei Gruppenarbeit und Gruppendiskussionen, benutzte ich außerdem ein Tonband, um ausgewählte Gespräche aufzunehmen.

Bei Ton- und Filmaufnahmen hat man den Vorteil, dass die Registrierung des Geschehens nicht auf die begrenzte Kapazität des Beobachters beschränkt ist. Durch die Filmaufnahme konnte ich später die Situationen im Klassenzimmer mehrmals beobachten und meine eigenen Eindrücke und Erinnerungen dazu korrigieren. Bjørndalen (2002) unterstreicht, dass solche Aufnahmen immer nur

eine Kopie der Wirklichkeit sind, und die Anbringung der Kamera, der Bildausschnitt und die Tonqualität der Drehung sind u.a. Elemente, die auf diese so genannte «Repräsentation» der wirklichen Situation einwirken. Dennoch ist diese Weise Beobachtungsdaten zu registrieren, eine der genauesten Form der Registrierung, die heute vorhanden ist (Bjørndalen 2002:71f).

In Bezug auf die Wahl des Blickpunkts meiner Beobachtungen, entschied ich mich für das, was Bjørndalen als eine *unstrukturierte Beobachtung* bezeichnet (2002:50). Ich wollte die mündliche Aktivität und die Gespräche im Klassenzimmer beobachten und analysieren, und dann war ein *weiter Blickwinkel* notwendig, um all die Faktoren, die beim Unterricht mitspielen, auffassen zu können. Interessante Fragestellungen wären dann sowohl *welche* Aktivitäten gestaltet wurden als auch *wie* diese Gesprächssituationen verliefen. In welchem Maß wurde frei und spontan gesprochen? Und wie verhielt sich der Lehrer in diesen Situationen? Durch die Aufnahme von Ton und Bild hatte ich die Möglichkeit, einen ganzheitlichen Blick auf die Situation zu bekommen.

Bei Beobachtungen gibt es immer die Frage nach der Einwirkung des Beobachters auf die Situation. Es war für mich ein Ziel, die Effekte meiner Anwesenheit möglichst zu reduzieren. Darum saß ich die meiste Zeit ruhig in der Ecke, wo die Filmkamera auf dem Stativ stand, außer wenn in Gruppen gearbeitet wurde und ich einige der Gruppen näher beobachten wollte. Sich in einer Fremdsprache, die man nicht so gut beherrscht, auszudrücken, kann als ein wenig erschreckend erlebt werden. Wenn die Schüler zusätzlich von einer fremden Person gefilmt werden sollen, ist zu erwarten, dass sie es vielleicht nicht schaffen, so fließend wie sonst zu sprechen. Es war mir von Anfang an klar, dass meine Anwesenheit auf keinen Fall positive Auswirkungen auf die Ergebnisse haben würde. Allerdings gibt es Beobachtungsforschung, die zeigt, dass sich Benehmen, das über längere Zeit gelernt und ausgeführt worden ist, vermutlich nicht radikal ändert, obwohl gefilmt wird (Alrø & Dirickinck-Holmfeld red. 2001, referiert nach Bjørndalen 2002:74).

Wenn in der pädagogischen Forschung erfolgreiche Unterrichtsmethoden gesucht werden, gibt es wie bereits erwähnt oft die Gefahr, positive Ergebnisse unbalanciert hervorzuheben und die negativeren Seiten zu übersehen (Bjørndalen 2002:40). In meiner Darstellung habe ich darum versucht, dieses im Gedächtnis zu haben, so dass auch die weniger erfolgreichen Elemente erfasst worden sind.

Die Klassenzimmerbeobachtungen wurden nicht als Ganzes transkribiert, sondern nur Ausschnitte, die ich gerne in der Arbeit zitieren wollte. Sonst wurden die Situationen und Übungen narrativ

niedergeschrieben. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt allerdings auf den Interviews, weil es die Haltungen einer kommunikativen Unterrichtsgestaltung gegenüber sind, die im Mittelpunkt stehen.

## **2.4 Die endgültige Arbeitshypothese**

Meine erste Arbeitshypothese, dass das Problem des Übens von Gesprächskompetenz im Fremdsprachenunterricht darin bestand, dass den Lehrern Kenntnisse über Arbeitsmethoden fehlen, wurde im Laufe des Forschungsprozesses verworfen. Die neue Hypothese lautet wie folgt:

*Es sind die Haltungen der Lehrer dem Kompetenzziel des spontanen Gesprächs gegenüber, die das größte Hindernis einer gesprächsorientierten kommunikativen Unterrichtsgestaltung sind.*

Um diese Hypothese zu überprüfen, habe ich eine qualitative Annäherungsmethode mit persönlichem Interview als Werkzeug für die Datenerhebung gewählt. Dadurch kann ich eine Einsicht in die Gedanken der Lehrer dem Kompetenzziel gegenüber bekommen und ihre Haltungen, Motivation und Verständnis vom Ziel abdecken.



### 3. LEHRPLAN FREMDSPRACHEN

Seit August 2006 gilt die neue Schulreform *Kunnskapsløftet*<sup>6</sup> in der norwegischen Grundschule (1.-10. Klasse), in der gymnasialen Oberstufe (11.-13. Klasse, bzw. Vg1, Vg2 und Vg3) und in der Erwachsenenbildung. Mit ihr wurden neue Lehrpläne in den verschiedenen Fächern eingeführt. Das Lehrplanwerk wird LK06 genannt und besteht aus drei Teilen. Der erste Teil, *der generelle Teil*, gibt die übergeordneten Ziele der Schulausbildung an und schildert die Wertgrundlage, auf der die norwegische Schule aufbaut. Teil zwei, *die Prinzipien der Schulausbildung*, beinhaltet eine Zusammenfassung und Vertiefung der Bestimmungen im Bildungsgesetz. Im dritten Teil kommen die fachspezifischen Lehrpläne vor (KD 2006a). Es gibt keinen eigenen Lehrplan für das Fach Deutsch, sondern nur einen *Lehrplan Fremdsprachen* (Udir 2006a). Englisch und die Zweitsprachen Samisch und Finnisch haben eigene Lehrpläne, während alle weiteren Sprachen dem gemeinsamen Lehrplan Fremdsprachen folgen.

Der Lehrplan Fremdsprachen beinhaltet folgende Teile: *Übergeordnete Ziele, Hauptgebiet, Stundenzahl, grundlegende Fertigkeiten, Kompetenzziele* und *Beurteilung*. In der *Stortingsmelding Nr. 30 (2003-2004)*, die Richtlinien für die Ausarbeitung des neuen Lehrplanwerks LK06 angelegt hat, kann gelesen werden, dass «das Wichtigste in den fachspezifischen Lehrplänen Ziele für die Kompetenz, die im Fach erfüllt werden soll, sein sollen» (St.meld. nr. 30 (2003-2004):34, meine Übersetzung<sup>7</sup>). Die Kompetenzziele wurden im Lehrplan Fremdsprachen in drei Hauptgebiete eingeordnet, 1) *das Sprachenlernen*, 2) *Kommunikation* und 3) *Sprache, Kultur und Gesellschaft*. Der Lehrplan präzisiert, dass diese Gebiete einander ergänzen und in Zusammenhang miteinander gesehen werden müssen. Die Kompetenzziele sind keine Reihe isolierter nebeneinander stehenden Größen, sondern greifen ineinander über und müssen in Beziehung zueinander interpretiert werden (Udir 2006a:1).

Die Kompetenzziele müssen auch im Zusammenhang mit den anderen Teilen des Lehrplans gesehen werden. Die Ziele sind z.B. eine Konkretisierung der *übergeordneten Ziele* im Lehrplan und sollen zusammen zu deren Erfüllung beitragen. Auch bei der Beurteilung stehen die Kompetenzziele im Mittelpunkt, da bei der Abschlussprüfung und der Zeugnisbenotung die Kompetenz in den verschiedenen Zielbereichen beurteilt werden soll.

---

<sup>6</sup> Unter dem Titel *Kunnskapsløftet* versteht die Schule eine *Steigerung des Wissensstands*. Kritiker der Reform deuten den Titel jedoch gerne als «Versprechen von Wissen».

<sup>7</sup> Originaltext: «Det viktigste i læreplanene for fag vil være mål for den kompetansen som skal nås i faget.»

Um das Kompetenzziel, das in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, besser zu verstehen und nicht isoliert zu interpretieren, wird nun der ganze Lehrplan für Fremdsprache kurz vorgestellt, so dass die Zusammenhänge zwischen den Teilen deutlicher werden.

### **3.1 Übergeordnete Ziele**

Im Text über die übergeordneten Ziele des Fremdsprachenunterrichts wird durchgehend die Perspektive deutlich, dass Sprachkompetenz Möglichkeiten eröffnen kann und soll. Der Text fängt mit dem Satz «Sprache öffnet Türen.» an, und das Wort *Möglichkeit* kommt allein vier Mal vor. Der Zweck scheinen aber nicht nur die Möglichkeiten selbst zu sein, sondern auch das, wozu diese Möglichkeiten in einer allgemeinbildenden Perspektive führen können. Es ergibt sich die Möglichkeit, durch das Sprachenlernen in Kontakt mit anderen Menschen und Kulturen zu kommen, und dies soll zu einem zunehmenden Kulturverständnis führen. Sprachkompetenz öffnet die Türen zu internationalen Beziehungen. Dadurch soll ein nuancierteres Bild von internationalen Verhältnissen erreicht werden. Durch die Begegnung mit anderen Kulturen und Sichtweisen wird den Schülern eine tiefere Bewusstheit ihrer eigenen Kultur ermöglicht, und es ergeben sich neue Möglichkeiten für Erlebnisse. Dies soll zu persönlicher Entwicklung und Bildung führen, was wiederum zu größeren Möglichkeiten später im Leben führen soll. Hier zeigt sich die Mehrseitigkeit des Zwecks, die sich sowohl auf die individuelle als auch auf die zwischenmenschliche und gesellschaftliche Ebene bezieht. Dies wird im letzten Absatz wie folgt zusammengefasst:

Kommunikative Fähigkeiten und kulturelle Einsicht können mehr gemeinsames Handeln, Verständnis und Respekt zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund fördern. Auf diese Weise kümmert sich die Sprach- und Kulturkompetenz um die allgemeinbildende Perspektive und trägt dazu bei, demokratisches Engagement und Mitbürgerschaft zu stärken (Udir 2006a:1, meine Übersetzung)<sup>8</sup>.

Die übergeordneten Ziele des Fremdsprachenfachs können allgemein an den generellen Teil des Lehrplans angeknüpft werden, in dem steht, dass das Endziel der Ausbildung die Selbstrealisierung in einer Art und Weise ist, die der Gemeinschaft zugute kommt (Udir 2006b:22).

### **3.2 Grundlegende Fähigkeiten**

*Utdanningsdirektoratet*<sup>9</sup> hat durch LK06 fünf grundlegende Fähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt, die in allen Fächern vorrangig behandelt werden sollen, und zwar (Udir 2006c):

---

<sup>8</sup> Alle Zitate aus dem Lehrplan in dieser Arbeit wurden von mir übersetzt.

Originaltext: «Kommunikative ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulike kulturbakgrunn. Slik ivaretar språk- og kulturkompetanse det allmenndannende perspektivet og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.» (Udir 2006a:1).

<sup>9</sup> *Utdanningsdirektoratet* ist eine Abteilung unter *Kunnskapsdepartementet* (Ministerium für Bildung und Forschung) und ist für die Entwicklung der schulischen Bildung in Norwegen zuständig.

- sich mündlich ausdrücken
- lesen
- sich schriftlich ausdrücken
- rechnen
- digitale Werkzeuge benutzen

Diese Fähigkeiten werden in den fachspezifischen Lehrplänen mit den Kompetenzziele verbunden.

Im Lehrplan Fremdsprachen wird «sich mündlich ausdrücken» wie folgt verstanden: Zusammen mit der Schreibfähigkeit steht die Beherrschung des Mündlichen bei der Entwicklung einer Fremdsprachenkompetenz sehr zentral. Sie wird als ein wichtiges Werkzeug zum Verständnis und Gebrauch der neuen Sprache angesehen. Bei mündlicher Fähigkeit werden sowohl Sprach- als auch Hörkompetenz einbezogen (Udir 2006a:2).

### **3.3 Stundenzahl und Rahmenbedingungen**

In der norwegischen Mittelstufe (*ungdomsskolen*, 8.-10. Klasse)<sup>10</sup> ist *Fremdsprache* ein Wahlfach, das die Schüler in der 8. Klasse wählen dürfen. Es liegt am Rektor der Schule, welche Fremdsprachen konkret angeboten werden, aber *die Vorschrift zum Bildungsgesetz §1-8* macht deutlich, dass die Schulen Unterricht in mindestens einer der vier Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch anbieten sollen (KD 2006b). Statistisch gesehen ist Spanisch die größte Fremdsprache in der Mittelstufe (von etwa 1/3 der Schüler gewählt), gefolgt von Deutsch (etwa 1/4 der Schüler) (Fremmedspråksenteret 2011:1).

Die Stundenzahl für das Wahlfach Fremdsprachen in der Mittelstufe ist 227 Stunden, auf drei Jahre (8.-10. Klasse) verteilt. Die Schüler fangen also mit Niveau I (Anfängerunterricht) an. In der gymnasialen Oberstufe sind dann noch zwei Jahre Fremdsprache (113 Stunden in der Vg1 und 112 Stunden in der Vg2) Pflicht. Hier können die Schüler entweder mit derselben Fremdsprache auf Niveau II anfangen (wenn sie angeboten wird), oder sie können zu einer anderen Sprache, dann auf Niveau I, wechseln. Diejenigen, die keine Fremdsprachen auf dem Grundschulabschlusszeugnis der 10. Klasse haben, müssen Fremdsprache alle drei Jahre in der gymnasialen Oberstufe belegen (Niveau I über zwei Jahre (Vg1 und Vg2) und zusätzlich 140 Stunden Fremdsprache in der Vg3, Niveau II entsprechend) (Udir Rundskriv F-03-06). Für diejenigen, die in der Vg2 das Niveau II abschließen, gibt es in der Vg3 die Möglichkeit, sich weiter in die Fremdsprache zu vertiefen und das Niveau III als Wahlfach zu absolvieren. Dieses Niveau III hat aber einen eigenen Lehrplan und wird in dieser Arbeit nicht behandelt.

---

<sup>10</sup> Mit *ungdomsskole* wird die eigenständige Schule der 8. bis 10. Klasse bezeichnet, hiernach *Mittelstufe* genannt.

Zusätzlich zur Beurteilung beim Grundschulabschluss können die Schüler nach der 10. Klasse zu einer mündlichen Abschlussprüfung ausgelost werden, die lokal veranstaltet und zensiert wird.<sup>11</sup> Deren Benotung kommt dann auf das Abschlusszeugnis. Nach der Vg2 der gymnasialen Oberstufe für Schüler mit schon drei Jahren Fremdsprache aus der Mittelstufe müssen eventuell sowohl mündliche als auch schriftliche Prüfungen (von *Utdanningsdirektoratet* ausgearbeitet) abgelegt werden, und nach der Vg3 für Schüler ohne Fremdsprache aus der Mittelstufe. Die Prüfung umfasst die Kompetenzziele vom entsprechenden Fremdsprachenniveau und soll den Schülern die Möglichkeit geben, die Breite ihrer Kompetenz zu zeigen (KD 2006b; *Vorschrift zum Bildungsgesetz § 3-29 und 3-30*).

Ein Beispiel der lokalen Gestaltung der mündlichen Abschlussprüfung in Fremdsprachen sind die Richtlinien der Troms Fylkeskommune<sup>12</sup> (Troms Fylkeskommune 2010) für die gymnasialen Oberstufen. Hier bekommen die Schüler 48 Stunden vor der Prüfung ein Thema. Die Prüfung selbst ist zweigeteilt. Zuerst werden 30 Minuten als Vorbereitungszeit für eine Hörprobe bereitgestellt, über die danach 10 Minuten lang mit dem Prüfer gesprochen werden soll, und im zweiten Teil müssen die Schüler über das vorbereitete Thema, das ihnen 48 zuvor Stunden bekannt gegeben wurde, sprechen. Hier ergibt sich also eine Kombination bestehend aus der Beurteilung des Hörverständnisses, des geplanten Vortrags und des spontanen Sprechens, im Einklang mit den Inhalten der Kompetenzziele.

### **3.4 Hauptgebiete und Kompetenzziele**

Die früheren Lehrplanwerke R94 (Lehrplanwerk für die gymnasiale Ausbildung) und L97 (Lehrplan für die zehnjährige Grundschule) waren im Gegensatz zu LK06 sehr umfangreich und hatten in höherem Maße ihren Fokus auf dem Inhalt des Unterrichts. L97 hatte eine ausführliche Übersicht über die verschiedenen Wissensgebiete der Fächer und gab Richtlinien für Arbeitsmethoden. R94 enthielt Ziele und Hauptmomente der Schülerkompetenz für jedes Schuljahr, sehr ähnlich dem Grundschullehrplan (Udir's *Skolenettet*, s.a. a).

LK06 repräsentiert einen Bruch mit der früheren inhaltsbezogenen Lehrplantradition. Statt ausführlichen Wissenszielen für jedes Fachgebiet, stehen hier die Aneignung der Kompetenz und

---

<sup>11</sup> Am Ende der 10. Klasse erwarten die Schüler mündliche und schriftliche Abschlussprüfungen. Während die schriftlichen Prüfungsfächer und -aufgaben für alle Schüler landesweit gleich sind, werden an jeder Schule mündliche Prüfungsfächer für jeweils eine Schülergruppe von 8-10 Schülern ausgelost. So können innerhalb einer Klasse z.B. eine Gruppe in Englisch, eine weitere in Deutsch und eine in Mathematik geprüft werden.

<sup>12</sup> Eine *fylkeskommune* ist eine norwegische Verwaltungseinheit und vergleichbar mit einem deutschen Bundesland. Allerdings haben die norwegischen Länder keine eigenen föderalistischen Rechte wie die deutschen Länder.

das faktische Lernen im Mittelpunkt, und Methodenwahl und Wahl der Arbeitsformen sind der lokalen Ausarbeitung bzw. dem einzelnen Lehrer oder der Fachgruppe an den Schulen überlassen. LK06 beinhaltet nicht nach jedem Schuljahr wie R94 und L97 Ziele, sondern nur nach der 2., 4. 7. und 10. Klasse, sowie nach den jeweiligen abschließenden Fächern der gymnasialen Oberstufe. Für Fremdsprachen heißt das, dass es für sowohl Niveau I (nach der 10. Stufe/Vg2) als auch Niveau II (nach der Vg2/Vg3) Kompetenzziele mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gibt.

Mit *Kompetenz*, im Verhältnis zum Begriff *Wissen*, ist gemeint, dass sich die Schüler nicht nur theoretische Kenntnisse aneignen, sondern vielmehr befähigt werden sollen, die Kenntnisse in praktischen Situationen benutzen zu können (Udir's *Skolenettet*, s.a. a). Für den Lehrplan für Fremdsprache bedeutet dies konkret, dass Kenntnisse zur Grammatik und Sprachstrukturen kein Ziel an sich sein sollen, sondern ein Hilfsmittel dazu, zum Beispiel die Teilnahme an einem Gespräch zu beherrschen. Obwohl der Lehrplan keine Lernaktivitäten vorschreibt, liegt es implizit in den Kompetenzzielen, dass die Lehrer kommunikative Lehrsituationen gestalten müssen, die die praktische Übung des Sprechens erfassen, um diese besondere Kompetenz erreichen zu können (Udir's *Skolenettet*, s.a. b).

Die drei Hauptgebiete im Lehrplan, *das Sprachenlernen*, *das kommunikative Gebiet* und *das kulturrelatierte Gebiet*, sind eng an einander gebunden. Die Anleitung zum Lehrplan betont, dass in der Unterrichtssituation nicht lediglich mit *einem* der drei Gebiete zu arbeiten sei, sondern die Gebiete oft in einander fließen, und der Unterricht muss das auch widerspiegeln (Udir's *Skolenettet*, s.a. b). Diese Relation gilt auch zwischen den Kompetenzzielen, und bei der Schlussbenotung soll die ganzheitliche Kompetenz der Schüler beurteilt werden und nicht die einzelnen Kompetenzziele (Udir Rundskriv 1-2010:12).

### **3.4.1 Das Sprachenlernen**

Das Gebiet des Sprachenlernens im Lehrplan handelt von der Fähigkeit, Lernstrategien und Einsichten in das eigene Sprachenlernen zu entwickeln. Diese Betonung der *Lernen zu lernen*-Fähigkeiten ist in LK06 durchgängig zu finden, und der Grundgedanke ist, dass die Lernstrategien interdisziplinär zur Anwendung kommen sollen, und dass sich die Schüler zu selbständigen Personen entwickeln sollen, die über ihren eigenen Lernprozess reflektieren können, vgl. Kompetenzziel vier auf Niveau I (Udir 2006a:3): die Schüler sollen imstande sein, ihre «eigene Beschäftigung mit dem Lernen der neuen Sprache» beschreiben und beurteilen zu können. Sie sollen auch «eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen beim Erwerb der neuen Sprache»

ausnutzen können und «Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der neuen Sprache» im eigenen Spracherwerb auswerten (Udir 2006a:3).

Die Gesichtspunkte, die in diesen Kompetenzzielen des Sprachenlernens zum Ausdruck kommen, können auf die *kognitive Prozesstheorie* zurückgeführt werden, die zeigt, wie das mentale Lexikon nicht nach Sprachen eingeteilt ist, sondern alles in einem und demselben Gebiet «gespeichert» ist, und als Ganzes aktiviert wird, wenn eine mehrsprachige Person anfängt zu sprechen (Macaro 2009:37). Das Verhältnis zwischen Lexemen kann mit einem Netz von Verbindungen verglichen werden, und neue Informationen müssen an die alten Kenntnisse angehängt werden, um Sinn zu ergeben (Roche 2008:68ff, Tornberg 2000:14f). Beim Erlernen einer neuen Sprache können darum die Muttersprache der Schüler und eventuell andere gelernte Sprachen sehr hilfreich sein, was auch die Kompetenzziele des Sprachenlernens ausdrücken. Diese Sicht steht im Kontrast zur Spracherwerbtheorie der *Direkten Methode* und Stephen D. Krashens *Inputhypothese*, in der der Spracherwerb mit dem Erwerb der Muttersprache verglichen wird (Krashen 2002:67). Die Anhänger dieser Position meinen, dass eine Fremdsprache nur und ausschließlich durch die Fremdsprache selbst gelernt werden kann (Macaro 2009:36). Neuere Forschung zeigt allerdings, dass obwohl jüngere Kinder eine Fremdsprache mit der Direkten Methode in einem Klassenzimmer lernen können, ältere Kinder und Erwachsene viel mehr abhängig von theoretischen Kenntnissen der Struktur der Sprache sind, um ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache zu entwickeln (Tornberg 2000:32). Darum reicht nicht nur Input in der Fremdsprache, sondern es werden auch Anknüpfungen zu früheren Erfahrungen des Sprachenlernens und eine Einsicht und persönliche Erfahrungen mit Lernstrategien und Methoden des Spracherwerbs nützlich. Auf Niveau II sollen diese Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. «*Erfahrungen mit dem Sprachenlernen ausnutzen, um seine Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln*» und «*eigene Fortschritte beim Lernen der neuen Sprache zu beschreiben und zu beurteilen*» (Udir 2006a:3))<sup>13</sup>.

### **3.4.2 Kommunikation**

Das Hauptgebiet der Kommunikation im Lehrplan handelt davon, mit Hilfe der Fremdsprache imstande zu sein, Sinnvolles zu vermitteln. Bei einem näheren Blick auf die Kompetenzziele wird deutlich, dass mit Kommunikation sowohl das Schreiben als auch das Zuhören, das Lesen, die mündliche Produktion und die spontane Interaktion gemeint sind (Udir 2006a:2). Die Kompetenzziele nach diesen Kategorien einzuordnen ist ein bisschen problematisch, denn es kann zu einer künstlichen Abgrenzung führen. Viele Kompetenzziele greifen ineinander über und lassen

<sup>13</sup> Originaltext: «*utnytte erfaringer med språklæring for å videreutvikle sin flerspråklighet*» und «*beskrive og vurdere egen framgang med å lære det nye språket*» (Udir 2006a:3).

sich nicht ausschließlich in eine Kategorie einordnen. Andere Ziele sind schwer zu kategorisieren, weil es nicht eindeutig ist, ob es sich um mündliche oder schriftliche Situationen handelt.

In einigen Kompetenzzielen liegt es allerdings in der Formulierung, was gemeint ist. Zum Schreiben gehört auf jeden Fall das Kompetenzziel «erzählende, beschreibende oder informierende Texte zu schreiben» (Niveau I)/«*zusammenhängende Texte in verschiedenen Gattungen zu schreiben*» (Niveau II)<sup>14</sup> und sogar auch «Das Alphabet und die Zeichen der Sprache zu verwenden»<sup>15</sup>. Bei «grundlegende sprachliche Strukturen und Formen des Textaufbaus zu verwenden»/«*Wörter, Satzaufbau und Satzverknüpfungen zielgerichtet und variiert zu verwenden*»<sup>16</sup>, wird es schwieriger. Es kann sich auch um mündliche Produktion handeln, und die Kompetenzziele, die sich damit beschäftigen, Erlebnisse, Auffassungen und Gefühle auszudrücken, können sowohl auf dem schriftlichen Gebiet als auch auf dem mündlichen ausgeübt werden, obwohl nicht vorgeschrieben ist, durch welche Form von Kommunikationsmittel das geschehen soll. Auch das Ziel «einen Wortschatz, der alltägliche Situationen abdeckt, zu verstehen und zu verwenden»<sup>17</sup>, das vielleicht intuitiv dem Sprechen zugeordnet wird, kann durch das Schreiben realisiert werden.

Zum Lesen gehört der erste Teil des Kompetenzziels auf Niveau II: «*förmliche und unförmliche Texte in verschiedenen Gattungen zu lesen und die Gesichtspunkte und Haltungen des Autors zu erklären*»<sup>18</sup> und auch: «relevante Angaben finden und den Hauptinhalt in schriftlichen und mündlichen anpassenden Texten in verschiedenen Gattungen zu verstehen»/«*den Inhalt in längeren schriftlichen und mündlichen authentischen Texten in verschiedenen Gattungen zu verstehen*»<sup>19</sup>. Aber das Kommunikationsziel auf Niveau I, «mit verständlicher Aussprache zu kommunizieren»<sup>20</sup>, ist auch für das Lesen relevant. Einen Text vorzulesen ist auch eine Art Kommunikation, und um einen Text zu vermitteln, muss die Aussprache verständlich und deutlich sein.

Sprech- und Hörkompetenz hängen zusammen und sind insgesamt eine Voraussetzung dafür, an einem Gespräch teilnehmen zu können. Darum werden in einigen Kompetenzzielen die beiden

<sup>14</sup> Originaltext: «skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer»/«*skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere*» (Udir 2006a:3f).

<sup>15</sup> Originaltext: «bruke språkets alfabet og tegn» (Udir 2006a:3)

<sup>16</sup> Originaltext: «bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding»/«*bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert*» (Udir 2006a:3f).

<sup>17</sup> Originaltext: «forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner» (Udir 2006a:3).

<sup>18</sup> Originaltext: «*lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger*» (Udir 2006a:4).

<sup>19</sup> Originaltext: «finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere»/«*forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere*» (Udir 2006a:3f).

<sup>20</sup> Originaltext: «kommunisere med forståelig uttale» (Udir 2006a:3).

Fähigkeiten zusammengestellt, wie beim Ziel «einen Wortschatz, der alltägliche Situationen abdeckt, verstehen und verwenden»<sup>21</sup>. *Verstehen* hat also hier mit der Fähigkeit zu tun, die gesprochene (oder geschriebene) Sprache interpretieren und den Sprecher bzw. den Schreiber verstehen zu können. Im früher genannten Ziel über Textverständnis<sup>22</sup> wird auch auf Texte, die vorgelesen werden, hingewiesen, und dazu brauchen die Schüler ein gutes Hörverständnis. Obwohl in den kommunikativeren Kompetenzziele, die sich mit dem spontanen Gespräch beschäftigen, nichts Spezifisches über Hörverständnis steht, setzen diese auch die Hörkompetenz der Schüler voraus, denn es ist nicht möglich eine Gesprächssituation zu beherrschen, ohne den Gesprächspartner zu verstehen.

Unter den Kompetenzziele, die sich besonders auf mündliche Übungen beziehen, sind zwei Typen von Sprachgebrauch zu unterscheiden. Erstens die *mündliche Produktion* und zweitens die *spontane Interaktion*. Es kann naheliegend sein, die mündliche Produktion als einen vorbereiteten Monolog zu interpretieren und das spontane Sprechen als Dialoge oder Gespräche mit einem oder mehreren Gesprächspartnern. Die meisten Kompetenzziele, die sich mit der mündlichen Situation befassen, können sowohl mit Hilfe von Monologen als auch mit Hilfe von Gesprächen realisiert werden. Das einzige Kompetenzziel, das eindeutig die freie, spontane Interaktion zwischen Menschen in den Mittelpunkt stellt, ist das Ziel, dass der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist:

«an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen»/«an spontanen Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Bereiche teilzunehmen»<sup>23</sup>.

Dieses Kompetenzziel kann nur der mündlichen Gesprächssituation zugeordnet werden. Es lohnt sich jedoch, den Begriff mündliche Produktion im Gegensatz zur spontanen Interaktion näher zu untersuchen, um ein besseres Verständnis der kommunikativen Kompetenzziele zu bekommen.

Im Herbst 2007 wurde auf Initiative der Abteilung für Schulwesen (Utdanningsetaten) in *Oslo kommune*<sup>24</sup> eine Arbeitsgruppe bestehend aus Fachpersonen von Institut für Lehramtsausbildung und Schulentwicklung (ILS) der Universität Oslo errichtet, die Richtlinien für die mündliche Abschlussprüfung für Fremdsprachen im Bezug auf den neuen Lehrplan des LK06 ausarbeiten sollte. Die Arbeit der Fachgruppe resultierte in einem von ihnen geschriebenen Artikel «Muntlig

<sup>21</sup> Originaltext: «forstå og bruke et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner» (Udir 2006a:3).

<sup>22</sup> Originaltext: «finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i skriftlige og muntlige tilpassede og autentiske tekster i ulike sjangere.»/«forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere.» (Udir 2006a:3f).

<sup>23</sup> Originaltext: «delta i enkle, spontane samtalsituasjoner»/«delta i spontane samtaler om ulike temaer og aktuelle emner».(Udir 2006a:3f)

<sup>24</sup> Eine *kommune* ist eine norwegische Verwaltungseinheit und vergleichbar mit einer deutschen Stadt oder Gemeinde.



eksamen i fremmedspråk» (Gjørven, Johansen, Lundin Keller & Skjær 2009). Die Fachgruppe betont in diesem Artikel, dass *mündliche Produktion* nicht ausschließlich als Unterrichtstätigkeit verstanden werden darf. Es handelt sich nicht nur darum, ein Referat zu halten oder einen selbstgeschriebenen Text laut vorzulesen, denn «das Lautlesen eines Textes ist kein Kompetenzziel» (2009:11, meine Übersetzung). Die Fachgruppe weist auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen hin, auf den der norwegische Lehrplan Fremdsprachen aufbaut. Bei einer Untersuchung der verschiedenen Sprachausgaben des Rahmenplans zeigt sich, dass der norwegische Begriff *mündliche Produktion* (muntlig produksjon) ganz unterschiedlich übersetzt und interpretiert wurde. Dies zeigt ein reicheres Verständnis des Begriffs. Auf Englisch wird im Rahmenplan *spoken production* benutzt, auf Französisch *s'exprimer oralement en continu*, auf Spanisch *expresión oral* und auf Deutsch *zusammenhängendes Sprechen*. Und die Verben, die in diesem Zusammenhang benutzt wurden, sind: «zu beschreiben, begründen, erklären, erzählen, präsentieren, Punkte entwickeln, abrunden, schlussfolgern und argumentieren» (Gjørven et al. 2009:11, meine Übersetzung). Daraus wird deutlich, dass das Verb *präsentieren* nicht ausreicht, um die Vielfalt der mündlichen Produktion zu umfassen.

Die Richtlinien für die Abschlussprüfung des Fachs geben wichtige Hinweise darauf, wie die kommunikativen Kompetenzziele zu verstehen sind. Die Fachgruppe der Universität Oslo hat eine dreigeteilte Gliederung für die mündliche Schlussprüfung empfohlen: Teil 1: Zuhören, Teil 2: Präsentation und Teil 3: Gespräch. Teil 3 besteht aus einem Gespräch über ein vorbereitetes Thema (Thema der Präsentation) und einem nicht-vorbereiteten Gespräch. Sie schlagen vor, dass Teil 3 50 % der Beurteilung zählen soll, mit größtem Gewicht auf das nicht-vorbereitete Gespräch. Dies zeigt wie zentral das spontane Sprechen im Fach Fremdsprache sein soll. Die *mündliche Produktion* zählt dann nur 25% der Gesamtnote und soll zusätzlich zum rein Sprachlichen, die Kompetenzziele im Hauptgebiet Sprache, Kultur und Gesellschaft testen (Gjørven et al. 2009:13). Die Kompetenzziele des Lehrplans Fremdsprache müssen im Lichte dieser Richtlinien gesehen werden. Weil ein so großer Wert auf das spontane Sprechen bei der mündlichen Abschlussprüfung gelegt wird, muss dies auch im Unterricht reflektiert werden und die Arbeitsmethoden diktieren.

### **3.4.3 Sprache, Kultur und Gesellschaft**

Dieses Hauptgebiet des Lehrplans gibt wichtige Einsicht darin, welche Themen im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollen. Auf Niveau I umfasst es Sprache, Geografie, Traditionen, Lebensweise, Alltagsleben und aktuelle Geschehen, und die Schüler sollen imstande sein, Gespräche darüber führen zu können und Vergleiche mit norwegischen Verhältnissen

durchzuführen. Auf Niveau II kommen auch Geschichte, aktuelle Gesellschaftsverhältnisse und die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Kultur- und Sprachwissen und die Entwicklung von multikulturellem Verständnis und Zusammenarbeit hinzu. Auf diesem Niveau sollen die Schüler nicht nur imstande sein, über diese Themen zu sprechen, sondern sich auch kritisch mit ihnen beschäftigen zu können (Udir 2006a:3f). Es kann zweckmäßig sein, das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs auf Niveau II in Zusammenhang mit diesem Hauptgebiet zu setzen, denn die Schüler sollen ja beherrschen, über «verschiedene Themen und aktuelle Bereiche» zu sprechen.

### **3.5 Fazit: Gesprächskompetenz als Ziel im Lehrplan**

Die Kompetenzziele im Lehrplan Fremdsprachen sind nicht so eindeutig und eröffnen Möglichkeiten für eine Reihe unterschiedlicher Deutungen. Dennoch kann auf Grund der Richtlinien für die Abschlussprüfung geschlussfolgert werden, dass der spontane Sprachgebrauch durchgehend in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden muss, um die Schüler gut auf die mündliche Prüfung vorzubereiten.

## 4. INTERVIEWS MIT VIER DEUTSCHLEHRERN

Vier Deutschlehrer wurden zum Thema *Mündlicher Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht* befragt, und ihre Antworten sollen hier dargestellt werden. Sie werden als Lehrer 1, Lehrer 2, Lehrer 3 und Lehrer 4 bezeichnet und zunächst auf der Basis des schriftlichen Fragebogens, den sie vor dem Interview per E-Mail bekamen, vorgestellt.<sup>25</sup> Dieser Fragebogen beinhaltet Fragen über die Lehrer, ihre Ausbildung, ihre Deutschgruppen, ihre Motivation und ihre Stärken und Schwächen als Deutschlehrer. Danach folgt das Interview, in zwei Teile aufgeteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit mündlichem Sprachgebrauch im Unterricht generell, und der andere stellt die Haltungen der Lehrer zum Kompetenzziel des spontanen Sprechens dar.

### 4.1 Lehrer 1

Lehrer 1 hat Deutsch als Hauptfach (d.h. sieben Semester Deutschstudium) und 20 Jahre Unterrichtserfahrung als Deutschlehrer. Er hat an vielen Deutschkursen in Deutschland teilgenommen und ist regelmäßig in Kontakt mit deutschen Kollegen. Er fühlt sich in seiner Rolle als Deutschlehrer sehr kompetent. Er ist der Meinung, dass er die Sprache gut beherrscht und imstande ist, fließend und verständlich im Klassenzimmer zu sprechen. Weil er so lange unterrichtet hat, sieht er es als eine Stärke, dass er einen guten Überblick über das grammatische Gebiet hat und aus dem Stegreif den Schülern antworten und sprachliche Themen ohne Vorbereitung auslegen kann. Er sieht es aber als eine Herausforderung, die Schüler zu spontanem Sprechen im Unterricht zu motivieren: «Was schwierig mit Sprachfächern ist, (...) ist ja die mündliche Kommunikation und die Motivation dazu, sich freiwillig in ein Gespräch einzubringen.»<sup>26</sup> Sein Ziel ist es, dass die Schüler, wenn sie mit dem Sprachunterricht fertig sind, imstande sein sollen, mit einer deutschsprachigen Person in irgendeiner Weise zu kommunizieren.

Lehrer 1 hat in diesem Schuljahr zwei Deutschgruppen, die eine in der Vg1, Niveau II mit 26 Schülern und die andere in der Vg2, Niveau I. Diese letztere Gruppe hat insgesamt 24 Schüler, und er hat sie auch letztes Jahr in Deutsch gehabt. Er findet die Gruppe sehr nett, obwohl die Schüler wenig Interesse für theoretische Fächer zeigen und ihm zufolge nicht so gut in der Schule sind. Die Deutschgruppe in der Vg1 hat er erst seit anderthalb Monaten. Er hat grundlegend einen positiven Eindruck von ihr. Was sich aber als problematisch erweist, ist, dass es so große Unterschiede zwischen den Schülern gibt. Der Lehrer glaubt, dass es nicht an der Intelligenz und den Fähigkeiten

---

<sup>25</sup> Zwei der Lehrer, Lehrer 1 und Lehrer 2, beantworteten den Fragebogen nicht vor dem Interview und mussten die Fragen dann mündlich, in Anknüpfung an das Interview, beantworten.

<sup>26</sup> Dieses und die folgenden Zitate der Lehrer sind meine Übersetzungen aus dem Norwegischen. Unvollständige Sätze und sprachliche Fehler wurden beibehalten.

der Schüler liegt, sondern an den Vorkenntnissen und Arbeitsgewohnheiten, die sie von ihren verschiedenen Mittelstufenschulen mitgebracht haben. Es gibt nur ein wenige Schüler, die laut Lehrer 1 auf einem befriedigenden Niveau sind.

## **4.2 Lehrer 2**

Lehrer 2 unterrichtet seit ungefähr 35 Jahren Deutsch. Er hat 1973/74 zwei Semester Deutsch studiert. Jahre später hat er sein Studium wieder aufgenommen und dann in den Jahren 1999 - 2002 sein Hauptfachstudium Deutsch absolviert. Er hat an keinen Deutschkursen in Deutschland teilgenommen, aber durch Reisen (mindestens einmal pro Jahr) nach und Besuch aus Deutschland ist er häufig mit der Zielsprache konfrontiert worden. Was ihm beim Sprachunterricht am leichtesten fällt, ist Grammatik zu unterrichten. Er findet es aber schwierig, die Schüler in sinnvolle Gespräche zu engagieren. Auf die Frage, was er im Deutschunterricht für wichtig hält und ob er ein persönliches Ziel für den Unterricht hat, antwortet er: «Nein, nichts Besonderes. Es ist nur, dass ich möchte, dass die Schüler eine positive Einstellung zum Fach haben und fühlen, dass sie etwas gelernt haben.»

Er hat zurzeit zwei Deutschgruppen auf Niveau II, eine Vg1-Gruppe mit 14 Schülern und eine Vg2-Gruppe mit 19 Schülern, die er im zweiten Jahr betreut. In der Vg1-Gruppe haben sie noch keine Prüfungen gehabt, weil sie erst seit anderthalb Monaten Unterricht haben. Darum findet Lehrer 1 es schwierig genau zu sagen, auf welchem sprachlichen Niveau sich die Schüler befinden, aber sein Eindruck ist, dass einige schon viel können und dass mehrere Schüler eine ganz akzeptable Aussprache haben. Es ist deutlich, dass sie etwas im Sprachunterricht der Mittelstufe gelernt haben. In der Vg2-Gruppe sind «einige sehr tüchtig, einige ganz tüchtig und einige haben große Probleme.» Er glaubt, dass 2-3 der Schüler große Schwierigkeiten mit dem Fach haben. Lehrer 2 sieht einen Zusammenhang zwischen geringem Wortschatz, wenigen Grammatikkenntnissen und mündlichen Fähigkeiten.

## **4.3 Lehrer 3**

Seit 1984 unterrichtet Lehrer 3 Deutsch. Er hat drei Semester Deutsch an der Universität studiert. Seit 1988 ist er in einem Austauschprogramm zwischen seiner Schule und einem deutschen Gymnasium sehr aktiv. Zu diesem Programm gehören regelmäßige Reisen nach Deutschland mit seinen Deutschschülern. Um die Sprachkenntnisse aufrecht zu erhalten, hat er Briefkontakt zu einigen deutschen Freunden, er reist ab und zu privat nach Deutschland und versucht hin und wieder, deutsche Filme zu sehen. Er hat auch vor langer Zeit an zwei Kursen in Deutschland

teilgenommen. Bezüglich seiner Stärken und Schwächen als Deutschlehrer, antwortet er, dass er einiges über die deutsche Geschichte, über Goethe und über einige der deutschen Philosophen weiß, und er schafft es, die Grammatik in einer deutlichen und einfachen Weise zu unterrichten. Weiterhin beurteilt er seine mündlichen Fertigkeiten in Deutsch als relativ gut. Als einen schwachen Punkt hebt er seine geringen Kenntnisse über das heutige Deutschland in den Bereichen Politik, Kultur, Musik und Sport hervor, die von den Schülern als relevant erlebt werden könnten. Als persönliche Ambitionen hat er allerdings den Wunsch, dass die Schüler «erleben, dass sie einen Zugang zu *etwas* haben – Kultur, Geschichte, geographischen Kenntnissen und anderes mehr – zu Dingen, die sie sonst nicht bekommen hätten oder mit denen sie sonst nicht in Kontakt gekommen wären. Dass sie etwas können, was nicht alle können.»

Lehrer 3 unterrichtet dieses Jahr zwei Gruppen auf Niveau I, eine Vg1-Gruppe mit 30 Schülern und eine Vg2-Gruppe mit 17 Schülern, die er auch im Jahr davor unterrichtete. Der Lehrer findet die Unterrichtssituation in der Vg1-Gruppe herausfordernd, weil es so viele Schüler sind. Sie sind aus sieben verschiedenen Klassen zusammengesetzt, und wegen einer Exkursion, die für jede der Sportfachklassen zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt stattfand, hat der Lehrer erst in den zwei letzten Wochen eine vollständige Gruppe gehabt. Obwohl er die Gruppe noch nicht so gut kennt, merkt er deutlich Niveau-Unterschiede. Er vermutet, dass er etwa zehn Schüler hat, die regelmäßig die Hausaufgaben machen und Ambitionen haben. Der Rest hat wenig Arbeitsdisziplin. Lehrer 3 weist auf das Resultat der ersten Prüfung zu Kapitel eins des Lehrbuchs hin, wo 2/3 der Gruppe die Note 2+ oder schlechter erhielten.<sup>27</sup>

Die Vg2-Gruppe charakterisiert er als angenehm und ruhig, mit einer guten Stimmung unter den Schülern. «Aber auch hier sind Niveauunterschiede zu finden. Du liebe Zeit! Ich habe ja drei, vier Schüler da, die sehr ambitiös sind und die viel lesen, und dann habe ich einige, die vielleicht nicht..., die nicht viel reden und tatsächlich auch nicht so gut veranlagt sind, Sprachen zu lernen.» Auf meine Frage hin führt er die letzte Aussage näher aus und erzählt, dass zwei der Schüler eine Lese- und Schreibschwäche und auch in Norwegisch und Englisch schlechte Noten haben. Lehrer 3 fühlt trotzdem, dass der Unterricht gut geht und merkt gut, dass diese Gruppe nur halb so groß wie seine andere Deutschgruppe ist. Er charakterisiert die zwei Gruppen als «zwei verschiedene Welten».

---

<sup>27</sup> Die Bewertung von Studienleistungen und Abschlussarbeiten in der norwegischen Mittelstufe und gymnasialen Oberstufe wird mit den Noten 1 bis 6 vorgenommen. Dieses ist ein aufwärts zählendes Notensystem, wobei die Note 6 die Beste ist und 1 zum Nichtbestehen führt.

#### **4.4 Lehrer 4**

Lehrer 4 hat Hauptfach Deutsch (7 Semester Deutschstudium) und unterrichtet das Fach seit etwa 25 Jahren. Er hat an zwei Wochenkursen in Berlin und drei Sommerkursen am Goethe-Institut teilgenommen. Er bezeichnet sich als mündlich stark, er hat gute Kenntnisse der deutschen Literatur und Geschichte und meint, dass er es schafft, das Gebiet der Kommunikation in den Mittelpunkt zu stellen, so dass nicht nur Grammatik unterrichtet wird. Als eine Herausforderung nennt er genug Phantasie zu haben, um alternative Aktivitäten und visuelles Material, wie z.B. Filme zu finden, die zum Unterricht auf diesem Niveau passt. Seine Ziele für den Unterricht sind, die Schüler dazu zu befähigen, dass sie im Alltagsleben einigermaßen in der Fremdsprache kommunizieren und einen kurzen Text über ein bekanntes Thema schreiben können. Er möchte dazu beitragen, dass die Schüler es toll finden, Deutsch zu lernen.

Dieses Jahr hat er nur eine Deutschgruppe und zwar 10 Schüler in der 9. Klasse. Er hat sie schon seit Anfang der 8. Klasse unterrichtet. Deshalb kennt er die Gruppe ziemlich gut. Die Gruppe ist sehr gemischt, mit einigen, die sehr fleißig sind, und anderen, die beim Unterricht nur anwesend sind, nicht aktiv teilnehmen und zu Hause nichts machen. Er hat auch zwei mehrsprachige Schüler, die Russisch als Muttersprache haben, und sie haben manchmal Schwierigkeiten, Wörter und Begriffe auf Norwegisch zu verstehen, obwohl sie anscheinend gut Norwegisch sprechen. In dieser Gruppe gibt es einige Jungen, die ständig sprechen und sich mündlich sehr frei äußern. Zusätzlich gibt es einige Mädchen, die sehr schüchtern und perfektionistisch sind, und auch einen Jungen, der stottert. Aber keiner von ihnen scheint Angst davor zu haben, Deutsch zu sprechen.

#### **4.5 Mündlicher Sprachgebrauch im Unterricht**

Bevor den Lehrern mitgeteilt wurde, dass es das Üben von Gesprächskompetenz im Klassenzimmer war, das im Mittelpunkt dieser Interviews stehen würde, wollte ich wissen, wie viel mündliche Aktivität eigentlich in ihren Klassenzimmern stattfindet und ob auch Spuren von spontanem Sprachgebrauch gefunden werden können.

##### **4.5.1 Sprachgebrauch der Lehrer**

Auf die Frage, wie weitgehend die Lehrer die deutsche Sprache in ihrem Unterricht benutzen, antworteten alle vier, dass sie viel Deutsch im Klassenzimmer sprechen. Für einige ist es aber davon abhängig, welche Gruppe sie unterrichten. Lehrer 1 und 3, die beide Niveau I-Gruppen haben, erzählen, dass man als Lehrer für Niveau I-Schüler am Anfang nicht viel Deutsch sprechen kann, weil die Schüler sonst nichts verstehen. Für Lehrer 3 begrenzt sich das Benutzen der Zielsprache

beim Anfängerunterricht auf einen kleinen Gruß auf Deutsch und generellem Sprechen am Anfang der Unterrichtsstunde. Nach kurzer Zeit wechselt er ins Norwegische. «Aber ich versuche so weit wie möglich, Seitenhinweise auf Deutsch und, ja, ein bisschen..., kleine, kurze Mitteilungen auf Deutsch zu geben. Aber in der Regel muss ich es danach auch ins Norwegische übersetzen.» Lehrer 1 betont, dass es wichtig ist, nicht so schnell oder zu viel zu reden, sonst verlieren die Schüler den Kontakt mit dem Lehrer und dann «hat es keinen Sinn mehr.» Aber er versucht nach und nach immer mehr Deutsch zu benutzen. Lehrer 4, der Anfängerunterricht in der Mittelstufe hat, benutzt die deutsche Sprache vom ersten Tag an: «Es hat ja etwas damit zu tun, dass sie lernen sollen, zuzuhören und zu verstehen, (...) also nach dem, das sie verstehen, zu hören. Weil *etwas* verstehen sie. So..., und dann fängt man ja sehr einfach an, dann.» Er fängt immer die Stunde auf Deutsch an, und erklärt es dann auf Norwegisch, wenn die Schüler es schwierig finden. «Aber meistens spreche ich, ich spreche nur Deutsch.»

Keiner der Lehrer unterrichtet Grammatik auf Deutsch, dann wechseln sie alle ins Norwegische. Lehrer 2 begründet es damit, dass es schwierig genug ist, den Grammatikunterricht auf Norwegisch zu verstehen. Er weist auf sein eigenes Deutschstudium hin, in welchem man im ersten Semester vom Grammatiklehrer gefragt wurde, ob man wollte, dass auf Deutsch oder auf Norwegisch unterrichtet werden sollte. Und weil einige «Norwegisch» antworteten, wurde es so. Lehrer 2 unterstreicht, dass dies ja auf Universitätsniveau war. Er versucht jedoch ab und zu deutsche Grammatikterminologie in seinem Unterricht zu verwenden.

Alle vier Lehrer benutzen immer oder in der Regel Deutsch am Anfang der Stunde. Lehrer 1 erzählt, dass er aber nicht konsequent ist. Wenn die Schüler ihn nicht verstehen, wechselt er normalerweise ins Norwegische. Es passiert allerdings, dass er «einfach auf Deutsch los (...) [geht], weil es dann in der Regel ganz schnell leise wird», und er unterstreicht, dass man ja langsam sprechen kann und Dinge auf Deutsch wiederholen kann. Lehrer 3 benutzt die Worte «ich versuche» wenn er über seinen Sprachgebrauch der Zielsprache am Anfang des Unterrichts erzählt. Er gibt zu, dass es schnell ins Norwegische hinübergleitet, wenn er nicht sehr aufmerksam ist. Der Wechsel passiert oft, wenn er merkt, dass die Schüler nicht aufmerksam zuhören oder nicht verstehen, was er sagt. «Dann wird es leider Norwegisch, ja.» Er sieht es nicht als ideal an und es ist ihm bewusster geworden, nachdem er Praktikanten aus der Lehrerausbildung gehabt hat. Er meint selbst, dass er sich in der letzten Zeit zusammengenommen und angestrengt hat. Er merkt aber, dass einige der Schüler ärgerlich werden, wenn er auf Deutsch antwortet.

Wenn die Schüler etwas auf Norwegisch im Plenum fragen, während Lehrer 2 Deutsch spricht, dann antwortet er den Schülern auf Deutsch. Lehrer 1 sagt oft (auf Deutsch): «Das verstehe ich nicht.» Er sieht die Fragen der Schüler auf Norwegisch als einen Ausdruck dafür, dass sie den Lehrer nicht verstanden haben, und darum meint er, dass es wichtig ist, imstande zu sein, Vereinfachungen zu machen und andere Wörter zu finden, um die Schüler bei der Stange zu halten. Er ist der Meinung, dass man nur eine Sprache vereinfachen kann, wenn man sie sehr gut beherrscht. Solide Fachkenntnisse in der Fremdsprache sind seiner Meinung nach eine Voraussetzung für das Gelingen.

Die Lehrer benutzen Deutsch, wenn sie Instruktionen geben und Arbeitsaufgaben austeilen, und wenn sie mit den Schülern über Texte sprechen. Lehrer 3 und 4 erzählen, dass sie auf Norwegisch nacherzählen, wenn die Schüler Verständnisschwierigkeiten haben. Lehrer 2 übersetzt schwierige Wörter ins Norwegische oder schreibt sie an die Tafel und investiert ein bisschen Zeit, um sie zu erklären. Wenn er den Schülern komplizierte Arbeitsaufgaben erklären muss, benutzt er Norwegisch von Anfang an. Er betont aber, dass er am häufigsten Deutsch verwendet.

#### **4.5.2 Sprachgebrauch der Schüler**

Die Lehrer wurden auch gefragt, inwieweit die *Schüler* die Zielsprache im Unterricht benutzen. Lehrer 4 gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit zum mündlichen Sprachgebrauch angeregt werden. Dazu rechnet er das Lesen oder Anhören eines Textes, oder das Sehen eines Filmabschnitts oder von Fernsehsendungen aus Deutschland, gefolgt von einem Gespräch darüber. Er nennt auch Übungen zu Rollenspielen, in denen sich die Schüler in verschiedenen Situationen spontan äußern sollen. Sie können gerne zuerst einen Dialog schreiben, aber es ist ihnen nicht erlaubt, sich auf fertig formulierte Sätze zu stützen, wenn sie Rollenspiele vorführen, nur Stichwörter, wenn sie das brauchen. «Das mit den fertigen Sätzen..., ich versuche ihnen es zu erklären, dass wenn du fertige Sätze hast und fertige Sätze paukst, dann ist es der fertige Satz, den du gepaukt hast, so lange, dass du dich an diesen Satz erinnerst. Aber wenn du gezwungen wirst, frei zu sprechen und du dich wirklich mit Hilfe deines Kopfes ausdrücken musst und die Wörter, die du schon kannst, benutzt, dann formen sich Spuren im Gehirn, die du später benutzen kannst.»

Lehrer 3 versucht auch in der Hälfte der Stunde mündliche Übungen zu veranstalten. Aber er räumt ein, dass es dann meistens er selbst ist, der Deutsch spricht. Er findet es aber wichtig, dass die Schüler viel Deutsch *hören*, entweder durch das Abspielen von Dialogen oder Texten von CDs



«oder dass sie selbst Deutsch lesen oder sprechen oder an Dialogen auf Deutsch teilnehmen.» Vielleicht sprechen die Schüler selbst nur 20 % dieser Zeit, berechnet er. Dies passiert, wenn die Schüler Rollenspiele spielen oder einander Texte vorlesen, und wenn sie Fragen zum Text stellen und beantworten.

Lehrer 2 meint, dass die Hälfte oder auf jeden Fall ein Drittel der Zeit zum mündlichen Sprechen der Schüler bereitgestellt werden sollte. Ab und zu klappt es nicht, aber es ist ein Ziel für ihn. Er erzählt, dass er viele verschiedene Sprachübungen gestaltet, und als Beispiele nennt er Quiz und Referate. Beim Quiz machen die Schüler selbst die Fragen zu irgendeinem Thema und fragen ihre Mitschüler, die in Gruppen eingeteilt werden. Bei Referaten bekommen die Schüler Noten, und wenn sie es möglichst frei machen, werden sie dafür honoriert. Trotzdem lesen viele Schüler nur ihre Notizen vor. Aber einige schaffen es, sich von ihrer Vorlage zu befreien, erwähnt er.

Beim Unterricht von Lehrer 1 sollen alle Schüler in jeder Stunde mindestens einen Satz auf Deutsch gesagt haben. Damit vergeht aber viel Zeit, besonders wegen den schwachen Schülern. Eine der Übungen, die dafür gestaltet werden, geht in dieser Weise vor: «Du liest einen Text. Dann sollst du den Text nacherzählen, und auf niedrigerem Niveau sollst du es auf Norwegisch machen, um zu zeigen, dass du den Text verstanden hast. Aber dann, nach und nach, sollen sie ihn kommentieren und etwas auf Deutsch sagen. Gerne eigene Erfahrungen an den Inhalt eines Textes anknüpfen.» Ab und zu benutzt Lehrer 1 Aufgaben aus dem Lehrbuch, in denen die Schüler ihre eigenen Texte zu einem bestimmten Thema schreiben und danach über das Thema sprechen sollen. Seine Erfahrung ist es, dass «(...) wenn du sie darum bittest, sich einfach in kleinen Gruppen zu unterhalten, dann kommt im Großen und Ganzen nichts aus ihnen heraus.» Deshalb findet er es besser, Gespräche durch das Schreiben vorzubereiten, in denen die Schüler Wörter gebrauchen können, welche zuvor im Unterricht durchgenommen wurden. «Aber es wird ja oft zu einem Ablesen. (...) Das ist besser als nichts. Und es ist eine Phase auf dem Weg dahin, die Sprache zu beherrschen und frei sprechen zu können. Aber es ist nicht ausreichend.»

Auf die Frage, wie er das freie, spontane Sprechen in seinem Unterricht einschätzt, antwortet Lehrer 1, dass es wichtig, aber auch das Schwierigste ist. Er meint, dass es das Hauptproblem ist, besonders auf Niveau I, dass die meisten Schüler über einen zu geringen Wortschatz verfügen. «Dann wird es bestenfalls so ein Norwegisch-Deutsch oder sogar Englisch», «Aber es muss ja trotzdem geübt werden,» betont er. Lehrer 2 meint, dass Übungen, in denen die Schüler «etwas aus dem Bauch heraus» sagen sollen, nicht viel bringen. Es müssen strukturierte und streng definierte

Aufgaben sein. Die Schüler müssen die Fragen im Voraus bekommen. Erst dann schaffen sie es, etwas zu sagen. Seine Schüler benutzen nicht «freiwillig» Deutsch in der Stunde, sie «müssen sozusagen dazu *genötigt* werden». Lehrer 2 ist mit dieser Situation nicht zufrieden und meint, dass er besser werden muss, die Schüler dazu zu zwingen, Deutsch statt Norwegisch zu sprechen. Lehrer 3 ist sich bewusst, mündliche Übungen zu gestalten, in denen die Schüler nicht nur vorlesen, sondern auch eigene Sätze konstruieren müssen. Auf dem Niveau, auf dem sich seine Vg2-Schüler jetzt befinden, meint er, dass es am wichtigsten ist, «Nachahmungs- und Drillübungen zu haben, so dass sie Sätze und Satzfragmente lernen. «Sie sind nicht imstande dazu, große Dialoge und Gespräche sowie Sätze oder so was auf eigene Faust zu konstruieren,» meint er. Lehrer 4 übt gleich von Anfang an das freie Sprechen mit seinen Niveau I-Schülern. Seine Erfahrung ist, dass die Schüler ziemlich schnell über die ersten Themen, wie z.B. über sich selbst oder über ihre Familie zu reden lernen. Schwieriger wird es, wenn sie anfangen, über die formalen Seiten der Sprache zu lernen, um sich besser auszudrücken zu können. «Dann sind es viele, die nicht mehr mitkommen». Lehrer 4 betreibt nicht jede Stunde Übungen mit freiem Sprachgebrauch. Aber zwischendurch kommt es jedoch vor, wenn er z.B. den Schülern Fragen zum Thema des Textes stellt, in denen es um mehr als nur um den Textinhalt geht: «dann müssen sie ja frei sprechen». Es passiert allerdings, dass schon eine ganze Stunde zum freien Sprachgebrauch bereitgestellt wird, besonders wenn die Schüler verschiedene Sprechübungen machen und die Situationen danach der Gruppe vorspielen. Bei diesem Vorführen und auch bei Referaten ist es den Schülern nicht erlaubt, einen geschriebenen Text mit nach vorne zu bringen. Sie dürfen aber Stichwörter und Zeichnungen benutzen.

#### **4.6 Das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs**

Die Lehrer reagierten ganz unterschiedlich, als ich ihnen das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs in der Mitte des Interviews zeigte. Sie wurden gefragt, welche Gedanken sie sich über dieses Ziel machten und wie sie den Wortlaut interpretieren würden:

«an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen»/«*an spontanen Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Bereiche teilzunehmen.*»

##### **4.6.1 Deutung des Ziels**

Zwei der Lehrer meinten, dass das Ziel ein bisschen zu hoch angesetzt sei. Lehrer 2 sagte, dass er es nahezu als ein Ideal sieht. Das Kompetenzziel findet er schwierig für die Schüler, und sagt, dass sie noch nicht so weit gekommen sind. Lehrer 1 meinte, dass das Ziel sehr relevant ist, aber dass zwei Jahre mit Anfangsunterricht (Niveau I, in der Vg1 und Vg2) nicht reichen, um dieses Ziel zu erfüllen. Lehrer 3, der früher gesagt hatte, dass seine Schüler nicht so gut imstande seien, Sätze

selbst spontan zu konstruieren, war sich dieses Kompetenzziels nicht sehr bewusst. Er hatte nicht darüber nachgedacht, welche Methoden er benutzen könnte, um für dieses Ziel zu üben. «Ich habe nur gedacht, dass es... es wird gewissermaßen ein *Resultat* dessen, was wir machen.» Lehrer 4 antwortete sofort, dass das Niveau I-Ziel absolut realistisch ist. Er versucht sogar Übungen zum Niveau II-Ziel mit einigen seiner Schüler in der 10. Klasse zu machen und aktuelle Themen mit ihnen zu diskutieren. Für ihn ist es ganz einleuchtend, dass es «*das ist, was sie lernen sollen*», nämlich an spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen.

Unter «einfachen, spontanen Gesprächssituationen» versteht Lehrer 4 *alltägliche* und *bekannte* Situationen. Er hebt hervor, dass beim Wortlaut *einfach* im Ziel deutlich wird, dass man sich «*einfach* ausdrücken soll», und dann «kann man kein besonderes flüssiges Sprechen erwarten». Als Beispiele für alltägliche Situationen nennt er über sich selbst zu erzählen, ein bisschen mit Freunden zu sprechen, ins Restaurant zu gehen und sich Essen zu kaufen oder imstande sein zu antworten, wenn jemand kommt und fragt, wo irgendein Laden liegt oder wo sich die Milch im Supermarkt befindet. Lehrer 3 nennt ähnliche Beispiele, und betont, dass die Schüler imstande sein sollen, mit der Sprache in Deutschland einigermaßen klarzukommen und sich verständlich zu machen.

Wenn Lehrer 2 nach dem Wortlaut des Niveau I-Ziels gefragt wird, kann es sein, dass er eher an das Ziel des Niveau II denkt, denn er sagt, dass die Schüler z.B. imstande sein sollen, ein bisschen darüber zu sprechen, was sie in der Zeitung gelesen haben. Und im gleichen Atemzug meint er, dass die Zeitungen ja «tagesaktuelle Themen» hervorbringen (vgl. das Niveau II-Ziel: «*an spontanen Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Bereiche teilzunehmen*»). Er versucht in seinen Niveau II-Gruppen deutsche Zeitungen als Ausgangspunkt für Gespräche zu benutzen. Er stellt Fragen zu den Artikeln, und die Schüler dürfen dann nur auf Deutsch antworten. Lehrer 1, der auch eine Gruppe auf Niveau II hat, kommentiert in Bezug auf die zwei Ziele, dass «es ja eigentlich dasselbe, dasselbe Ziel auf zwei verschiedenen Niveaus ist.» Das, was unterschiedlich ist, ist der Schwierigkeitsgrad, weil «es ja viel schwieriger ist, über aktuelle Bereiche zu sprechen». Lehrer 4 nennt als Beispiele für aktuelle Bereiche *Gleichberechtigung* und *Fremdenhass*. Wenn er das Thema Fremdenhass im Unterricht behandelt, versucht er eine kleine Diskussion zu gestalten, obwohl er nur Niveau I-Schüler hat. «(...) dann mache ich es oft so, dass es in den Diskussionen ein bisschen zwischen Norwegisch und Deutsch wechselt, aber nur weil viele Schüler sonst nicht mehr richtig folgen können und anfangen sich zu langweilen. Der Grund dafür ist, dass ihr [intellektuelles] Entwicklungsniveau so viel höher ist als ihr sprachliches Niveau».

Lehrer 3 hat Schwierigkeiten damit, das Wort *spontan* zu interpretieren. Als spontane Gesprächssituationen nennt er, zusätzlich zu Situationen, die man auf Reisen in Deutschland oder im Kontakt mit Deutschsprachigen erleben kann, wenn er z.B. seine Deutschschüler in anderen Zusammenhängen als im Deutschunterricht trifft und sich mit ihnen zum Spaß auf Deutsch unterhält. Übrigens meint er, dass er das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs im Klassenzimmer nicht übt. Er benutzt viele Übungen, die mit Rollenspielen zu tun haben, aber er ist unsicher, ob sie zu spontanen Gesprächsübungen gezählt werden können. Bezüglich dieser Übungen ist der Ausgangspunkt oft ein Dialog im Lehrbuch, und dann wird der Wortschatz geübt und Rollen nach dem Muster des Dialogs verteilt. Schließlich müssen die Schüler, auf der Basis der soeben gelernten Phrasen und Wörter, Situationen ohne Manuskript spielen. Es kann z.B. sein, dass einer der Schüler einen deutschen Touristen in Tromsø spielt, der nach dem Weg fragt. Der andere Schüler muss dann mit Hilfe eines Stadtplans erklären, wohin er gehen soll. Auf die Frage, ob solche Rollenspielübungen sich unter dem Kompetenzziel einordnen lassen, antwortet er: «Eh, ja, also, doch, wenn... Es wird, sowohl ja und nein. Also wenn, wenn dort *spontan* steht, dann denke ich tatsächlich an völlig spontane, also, dass es etwas ist, das die Schüler gefragt werden (...) und darüber sprechen sollen, ohne dass sie sich vorbereitet haben. Weil, weil es sind ja vorbereitete Dialoge, wo wir zuerst ein Vokabular eingeübt haben. Und dann führen wir einen Dialog darüber. Und dann haben sie gewissermaßen ein Muster im Hinterkopf. Das ist der Grund, warum ich meine, dass wir, wir üben viel mit solchen Strukturdialogen und ähnlichem. Und dann wird ja das Resultat, dass sie vielleicht auf eigene Faust spontan klar kommen.»

Lehrer 1 meint, dass die Themen, über die gesprochen werden soll, bekannte Themen sein müssen. «Es ist nicht möglich sich einfach auf irgendwelche Themen zu stürzen: Sprecht darüber! Das ist völlig aussichtslos.» Er kommt dazu, dass die einzige logische Deutung des Kompetenzziels auf Niveau I sein muss, dass man ein Thema schon besprochen und sich einen Wortschatz dazu aufgebaut hat, «und *dann* können sie spontan darüber sprechen». Ob der Sinn des Ziels so zu verstehen ist, weiß er allerdings nicht.

#### **4.6.2 Herausforderungen, um das Ziel im Unterricht zu implementieren**

Die Lehrer weisen auf eine Reihe Herausforderungen hin, wenn es dazu kommt, dieses Ziel im Klassenzimmer zu üben. Lehrer 1 nennt die fehlenden Leistungen der Schüler als ein Problem. Sehr wenige arbeiten systematisch mit dem Fach und machen Hausaufgaben. Sie geben sich nur Mühe mit dem, was benotet wird, wie z.B. schriftliche Aufsätze. Es fehlt die Einstellung der Schüler, mit der mündlichen Seite des Fachs arbeiten zu wollen. Aber als Lehrer «muss man ja die Situation

akzeptieren wie sie ist, zum Beispiel, dass es nicht so viele sind, die da sitzen und deutsche Texte immer wieder... und ähnliches, um sozusagen die Melodie in den Sätzen und die Struktur einzuüben». Er versucht dann, den Schülern ein unbeschwertes Verhältnis zum Sprechen der Zielsprache beizubringen. Er möchte gerne, dass es einfach ist, etwas im Klassenzimmer auf Deutsch zu sagen. Er will diese Barriere der Angst durch Zwang brechen und weist auf eine Übung hin, in der alle Schüler einen vorbereiteten Satz auf Deutsch sagen müssen. Zuerst dürfen sie es in Zweier- oder Vierergruppen sagen, und nach und nach in der großen Gruppe. «Und dann ist es plötzlich nicht mehr so gefährlich.» Lehrer 2 nennt auch den fehlenden Einsatzwillen der Schüler als ein Problem. Sie sind zu faul, die Lehrbücher zu benutzen. Dort finden sie die Ausdrücke, die sie benötigen, um sich auf Deutsch auszudrücken. Und viele kaufen sich kein ordentliches Wörterbuch. Es gibt ihm zufolge keine «Zauberformel» zum spontanen Sprechen. Die Schüler müssen die Fragewörter und besondere Ausdrücke pauken, um es zu schaffen. Es ist auch eine Frage des «Sich sicher-Fühlens». Lehrer 2 meint, dass er besser darin sein könnte, den Schülern mitzuteilen, dass sie nicht die ganze Zeit grammatisch korrekt sprechen müssen.

Die größte Herausforderung ist laut mehreren Lehrern allerdings die Zeit. «Wenn man viel phantasievollen mündlichen Unterricht betreiben soll, dann wird das Grammatische und das Schriftliche darunter leiden. Und es kann ja sein... Leute können ja zur schriftlichen Abschlussprüfung in Deutsch ausgelost werden, das hatte ich diesen letzten... letzten Frühling, und sie müssen ja viel Schriftliches bis dahin gehabt haben. Und sie müssen ja sowohl mehr sprechen als auch mehr schreiben. Aber wir haben nicht genug Zeit», sagt Lehrer 2. Er findet aber nicht unbedingt, dass es zu viele Themen gibt, die im Unterricht behandelt werden müssen. Schwieriger ist es, auszuwählen, was am wichtigsten ist. Er versucht dem Elementaren den Vorrang zu geben, wie der Analyse, persönlichen Pronomen und Fragewörtern, dem Unterschied zwischen fest zusammengesetzten Verben und nicht fest zusammengesetzten, samt den Kennzeichen und Flexionsregeln für die regelmäßigen und die unregelmäßigen Verben. Das sind für ihn Basiskenntnisse, die die Schüler auf jeden Fall beherrschen sollen. Es ist schwierig, etwas davon wegzulassen, um mehr Zeit zu bekommen. Die anderen Lehrer geben zu, dass mündliche Übungen ohne Manuskript zeitraubend sein können. Lehrer 1 wird immer wieder davon überrascht, wie viele Fragen die Schüler stellen und wie unselbständig sie arbeiten, wenn er ihnen kleine Gesprächsübungen gibt. Es geht nicht so schnell wie er denkt, und das hat damit zu tun, dass die Schüler über einen zu begrenzten Wortschatz verfügen. Lehrer 4 räumt ein, dass bei der Arbeit mit freien Sprachübungen im Klassenzimmer oft die ganze Stunde zu Vorbereitungen und dem Vorführen benötigt wird. Lehrer 3 fragt sich, ob der hohe Aufwand den Gewinn gerechtfertigt, wenn

die Vorbereitung oft viel länger dauert als geplant. Er sieht, dass die Schüler solche Übungen gerne machen und ihre kreativen Fähigkeiten zum Planen der Rollenfiguren und Dialoge benutzen, aber es fehlt oft an Arbeitsdisziplin, und der sprachliche Gewinn sei nicht ausreichend.

Lehrer 4 ist der einzige Lehrer, der mündliche Kommunikationssituationen im Unterricht zu gestalten als seine Stärke, nennt. Lehrer 4 ist auch der einzige Lehrer, der das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs als ganz erreichbar betrachtet. Auf die Frage, warum er glaubt, dass viele Lehrer an der gymnasialen Oberstufe dieses Kompetenzziel als Herausforderung betrachten und es als ein bisschen unrealistisch beurteilen, antwortet er: «Es hat ganz viel mit der Situation zu tun, weil du nicht erwarten kannst, (...) dass du sie z.B. in den Stunden fragst, und dann sitzen sie in einer Gruppe und ähnliches, und dann bringst du sie dazu, sich miteinander zu unterhalten. Du musst, du musst den Rahmen drumherum gestalten, so dass du eine Veranlassung machst... (...) zuerst musst du ein bisschen üben, so dass sie einen bekannten Wortschatz haben, weil es ist ja klar, dass wenn sie in die gymnasiale Oberstufe in die erste Stunde kommen, dann kannst du nicht, dann liegt das hier ganz weit hinten, und dann, du musst in den Stunden, wenn du das hier machen sollst, sozusagen eine Art Aufwärmung haben.» Lehrer 4 zieht einen Vergleich zum Bereich der Mathematik und sagt, dass wenn jemand dich plötzlich und ohne Veranlassung nach dem kleinen Einmaleins fragt, dann musst du «deinen Kopf erst umstellen. Und das muss man mit den Schülern auch machen. Also, man muss Rahmenbedingungen schaffen, man muss z.B. einen Text, der von einem Thema handelt, hören, und dann müssen sie mit den Wörtern gearbeitet haben, und dass sie gewissermaßen einen Einstieg bekommen. Dann kannst du sie dazu bringen, solche Dinge zu machen.»

#### **4.7 Zusammenfassung**

Alle Lehrer haben sich Gedanken darüber gemacht, wie sie mündliche Übungen in ihrem Unterricht gestalten können, und sie teilen mit, dass sie – mit mehr oder weniger Erfolg – versuchen, die Schüler zum Reden zu bringen. Es ist jedoch sehr unterschiedlich, wie frei solche mündliche Übungen gestaltet werden, und ob die Schüler die Gelegenheit bekommen, Sätze spontan zu konstruieren.

Wenn es zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs kommt, wird deutlich, dass mehrere der Lehrer Schwierigkeiten damit haben zu verstehen, wie sie sich zu diesem Ziel verhalten sollen. Soll es nur als ein Ideal angesehen werden, dass Schüler es wirklich schaffen, an spontanen Gesprächen

teilzunehmen? Ist es überhaupt möglich, Spontaneität zu üben? Oder wird das Erreichen des Zieles bloß ein Resultat von gesteuerteren Übungen?

Im nächsten Kapitel werden die Themen der Interviews und die Fragen, die die Lehrer aufwerfen, näher behandelt und in Relation zu Theorie und Forschung gesetzt, um ein besseres Verständnis des Kompetenzziels im Zusammenhang mit der realen Unterrichtssituation zu bekommen.





## 5. DAS KOMPETENZZIEL DES SPONTANEN GESPRÄCHS

Es ist notwendig, einen genaueren Blick auf das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs zu werfen, um Unklarheiten aufzulösen und eine vertretbare Interpretation zu finden. Die Deutungen der Lehrer werden nun in Zusammenhang mit staatlichen Richtlinien und relevanter Theorie gesetzt, um ein besseres Verständnis des Ziels zu bekommen. Es soll überlegt werden, wie das Verhältnis zwischen Ziel und Realität des Fremdsprachenunterrichts ist und welche Herausforderungen auf diesem Gebiet zu lokalisieren sind.

### 5.1 Analyse des Kompetenzziels

Das Kompetenzziel

«an einfachen, spontanen Gesprächssituationen teilzunehmen»/«*an spontanen Gesprächen über verschiedene Themen und aktuelle Bereiche teilzunehmen.*»

auf Niveau I bzw. Niveau II handelt davon, Gesprächsfähigkeit zu entwickeln. Lepschy (2002) definiert als gesprächsfähig, «wer in jeweils spezifischen Sprechsituationen aktuell notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann.» (2002:53). Bose und Schwarze (2007) weisen auf die Komplexität der Gesprächsfähigkeit hin und warnen davor, den Gegenstand *Gespräch* auf eine instrumentelle Fertigkeit zu reduzieren und ihn in einzelne, kleine, trainierbare Fähigkeiten aufzuteilen. Dadurch besteht die Gefahr, dass das Verständnis der Komplexität verloren geht (Bose & Schwarze 2007:13). Gesprächsfähigkeit handelt von viel mehr als nur Wortschatz und korrekten Satzaufbau zu beherrschen. Es hat sowohl mit den «instrumentellen, sprechsprachlichen Fertigkeiten (z.B. argumentieren, informieren, zuhören, strukturieren von Prozessen)» als auch mit der Entwicklung zwischenmenschlicher, sozialer Kompetenz zu tun (Lepschy 2002:53). In Bezug auf den Begriff *Kompetenz* unterstreicht Hannken-Illjes (2004), dass es mit dem Zusammenspiel zwischen mehreren Personen zu tun hat: Kommunikativ kompetentes Handeln hängt nicht von der Fähigkeit eines Individuums, sondern dem «Zusammenkommen und Zusammenpassen der verschiedenen Fähigkeiten der Akteurinnen in einer aktuellen Kommunikationssituation», ab (2004:44). Im Fremdsprachenunterricht muss aber vorausgesetzt werden, dass die Schüler bereits kommunizieren können und schon mit unterschiedlichen Sprechsituationen und den dazu notwendigen angemessenen Benehmensweisen in ihrem eigenen Sprach- und Kulturgebiet vertraut sind. Laut Wokusch (2005) handelt es sich deshalb nicht darum, «kommunikative Kompetenz allgemein zu entwickeln, sondern kommunikative Kompetenz in der Sprache X zu erreichen.» (2005:296).

In der Beschreibung der Kompetenzziele sind einige Schlüsselbegriffe zu finden. Den beiden Niveaus gemeinsam sind die Wörter *spontan* und *Gespräch*. Es kann allerdings in Frage gestellt werden, ob es möglich ist, sich ein Gespräch vorzustellen, ohne irgendeine Einlage der Spontaneität. Liegt es nicht im Genre Gespräch, dass es mehr oder weniger frei verläuft? Ein Gespräch kann von einer Person geplant sein, die sich ausgedacht hat, was sie sagen will, aber weil ein Gespräch mindestens zwei Teilnehmer haben muss, tauchen immer unerwartete Momente auf. Die Äußerungen in einem Gespräch bauen auf einander auf und müssen dementsprechend angepasst werden. Es ist unmöglich sich ein völlig gesteuertes Gespräch vorzustellen, denn es müsste dann im Voraus geübt worden sein und wäre dann eher eine Art Vorführung eines auswendig gelernten Dialogs.

Von den interviewten Lehrern wird Spontaneität im Gespräch als das freie, das nicht im Voraus geplante Sprechen, im Gegensatz zu z.B. dem Dahersagen eines auswendig gelernten Dialogs, verstanden. *Deutsches Fremdwörterbuch* von De Gruyter (1978:381) definiert *spontan* als «ohne äußeren Anlaß, Einfluß; unmittelbar, unvermittelt; plötzlich, überraschend, unvorbereitet, unmotiviert (...) von Entwicklungen, Aktionen, Reaktionen u. ä.». Weil das Wort als Adjektiv klassifiziert wird und steigerungsfähig ist, kann auch über den *Grad der Spontaneität* gesprochen werden. Das Wort *spontan* im Kompetenzziel unterstreicht, dass es sich keineswegs um die Rezitation «gepaukter» Sätze oder das Vorlesen schon geschriebener Dialoge aus dem Lehrbuch handelt. Aber wie frei müssen die Gespräche sein, um als *spontan* klassifiziert zu werden? Diese Frage tauchte während der Interviews mit den Fremdsprachenlehrern öfters auf. Lehrer 3 hatte damit Probleme, Rollenspiele ohne Manuskript zu spontanen Gesprächssituationen zu zählen, weil die Schüler dann zuerst Wortschatz und Phrasen zum Thema eingeübt hatten und schon «ein Muster im Hinterkopf» hatten (siehe Punkt 4.6.1). Unter *spontan* verstand er: über ein Thema zu sprechen, auf das sich die Schüler nicht im Voraus vorbereitet haben. In der Anleitung zum Lehrplan Fremdsprachen wird der Begriff *spontane Interaktion* (spontan samhandling) behandelt. Dort steht, dass «spontane Interaktion bedeutet, dass das Gespräch spontan und nicht vorbereitet ist.» (Udir's *Skolenettet*, s.a. c, meine Übersetzung). Unklar ist, ob das Wort *vorbereitet* auf einen schon eingeübten Dialog anspielt, der einfach auswendig rezitiert wird, oder ob eine vorherige Beschäftigung mit einem Thema und zugehörigem Wortschatz und Redewendungen auch dazu zählt. Die Anleitung beschreibt weiter, wie spontane Gespräche geübt werden können. Die Lehrer müssen «Gesprächssituationen gestalten, die Situationen, denen man im Zielsprachgebiet begegnet, reproduzieren.» Als Beispiele werden Paarübungen genannt, in denen einer der Schüler eine Zeichnung beschreiben soll, während der andere eine ähnliche Zeichnung anfertigt, zusätzlich zu

Simulationen von Restaurantbesuchen, Arztbesuchen, Einkaufssituationen und verschiedenen Gesprächssituationen, z.B. neue Leute kennen zu lernen, über das Wetter zu sprechen oder nach dem Weg zu fragen (Udir's *Skolenettet*, s.a. c). Diese Situationen ähneln den Beispielen, die die Lehrer im Interview erwähnten.

Die Anleitung zum Lehrplan Fremdsprachen beinhaltet ein Beispiel dafür, wie ein Rollenspiel zur Restaurantsituation gestaltet werden kann, um «ein spontanes Gespräch in der Zielsprache mit Hilfe von Rollenspielkarten zu üben» (Udir's *Skolenettet*, s.a. c). In der Beschreibung dieser Übung steht, dass sie sowohl auf Niveau I als auch auf Niveau II benutzt werden kann, dass aber die Kompetenzziele zu Niveau II gehören. Das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs ist in dieser Übung durch drei Lernziele konkretisiert:

- Wörter und Redewendungen, die nützlich sind, wenn man im Restaurant ist;
- Gesichtspunkte über ein Thema ausdrücken und begründen, und eigene Meinungen, Gefühle und Haltungen zum Ausdruck bringen;
- ein Gespräch in Gang halten.

In dieser Rollenspielübung arbeiten die Schüler in der ersten Phase mit Gerichten aus dem Zielsprachgebiet und entwerfen Speisekarten. Danach werden sie in Dreiergruppen eingeteilt und bekommen Rollenkarten mit unterschiedlichen Rollenbeschreibungen. Zwei sollen Restaurantgäste (B und C) sein und einer ist der Kellner (A). Auf den Rollenkarten steht eine Angabe darüber, wer sie sind und wie sie sich benehmen sollen. Jeder Schüler bekommt eine Rollenkarte. Die Information auf dieser Karte soll für die zwei anderen Schüler verborgen sein. Danach werden drei Gruppen gebildet, in welchen sich die Schüler mit den gleichen Rollenkarten versammeln. Sie machen gemeinsam Brainstorming über den Inhalt der Karten und suchen Wörter und Redewendungen zur Situation, um sich vorzubereiten. In der Zwischenzeit wird auch mit den Lernzielen gearbeitet und individuelle Ziele werden gesetzt. Zum Schluss kommt es zum Vorführen des Rollenspiels, und die Schüler spielen die Situationen ohne mitgebrachte Notizen. Der Grad der Spontaneität im Gespräch wird dadurch verstärkt, dass die Schüler nur mit ihren eigenen Rollen gearbeitet haben und nicht wissen, wie sich die anderen Rollen benehmen werden. Person B ist zum Beispiel eine Frau, die Vegetarierin ist, und Person A, der Kellner, hat leider wenig Gemüse zu den Gerichten. Er akzeptiert auch keine Kartenzahlung, und Person C, ein Mann, der zusammen mit Person B kommt, hat kein Bargeld. Das hat aber Person B, aber diese beiden Personen kennen einander nicht so gut. Wegen dieser unerwarteten «Komplikationen» werden die Schüler, trotz guter Vorbereitung, dazu gezwungen, sich spontan auszudrücken und auf die verschiedenen

Entwicklungsphasen der Restaurantsituation angemessen zu reagieren.

*Pedlex Norsk Skoleinformasjon* hat das Heft *Fremmedspråk er gøy! Metodebok for lærere. Fremmedspråk Nivå 1.* (Fremdsprachen machen Spaß! Ein Methodenbuch für Lehrer. Fremdsprachenniveau 1) (Sevje 2007) in Verbindung mit LK06 herausgegeben. In diesem Heft werden Übungen zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs, nach dem Grad der Spontaneität, in drei Gruppen geteilt. Anfangs werden *gebundene Übungen*, d.h. das Üben von Sätzen nach Muster, erwähnt. Als Beispiele stehen gesteuerte Wortwechsel und Minidialoge. In diesen Übungen sollen Frage- und Antwortphrasen gelernt werden, und die Schüler fragen einander z.B. nach Personalien und Interessen. Einzelne Wörter werden mit neuen ausgetauscht und geübt, und es gibt auch die Möglichkeit, die geschriebenen Sätze zu längeren Gesprächen auszubauen. Dies ist für viele Schüler der erste Schritt in Richtung der Gesprächsfähigkeit. Der nächste Schritt heißt *freiere Übungen*, in denen die Schüler das, was sie schon gelernt haben, in «wirklichen» Situationen benutzen sollen. Beispiele sind Interviewaufgaben, mündliche Fragebogen und Rollenspiele (das Beispiel von der Anleitung zum Lehrplan wird auch hier beschrieben). Eine Variante von Rollenspielen sind *Situationsspiele*. Hier sind die Rollen weniger präzise formuliert und die Schüler müssen mehr improvisieren. Letztlich werden *ganz freie Übungen* beschrieben: Gespräche, Dramatisierungen, Improvisation und Diskussion. Unter *Gespräche* wird vorgeschlagen, dass Ausgangspunkt in Dialogen in den Lehrwerken genommen wird, und dann kann z.B. eine Fortsetzung oder ein neuer Schluss gefunden werden. Es wird auch die Idee erwähnt, eine Person aus dem Dialog wegzunehmen oder eine neue hinzuzufügen, oder sogar Wörter und Wendungen aus dem Gespräch als Ausgangspunkt für ein ganz neues Gespräch zu benutzen. In der Beschreibung der Übungen zum Dramatisieren wird nicht deutlich, ob es sich wirklich um freies Sprechen handelt. Hier sollen die Schüler Texte oder Teile der Texte dramatisieren, d.h. Repliken und Choreographie erstellen, einüben und vorführen. Aber die Einübung und das Vorführen von Repliken, unabhängig davon, ob selbst geschrieben oder aus einem Dialog des Lehrbuchs entnommen, können nicht spontanes Reden genannt werden. Der nächste Punkt, *Improvisation*, dagegen, beinhaltet dieses spontane Element, da die Schüler zu einem Thema Rollen frei oder in Zusammenarbeit mit dem Lehrer ausformen und Situationen auf der Basis ihres jetzigen Wortschatzes und ihrer Kreativität spielen sollen. Diskussionen können in verschiedener Weise gestaltet werden, aber ihnen ist gemeinsam, dass sie zuerst vorbereitet werden müssen (Sevje 2007:72ff). Auf Niveau I wird nicht erwartet, dass die Schüler imstande sein sollen, sich spontan über komplexe Diskussionsthemen zu äußern, aber kleinere Diskussionen mit Hilfe von Stichwörtern und vorbereiteten Argumenten müssten möglich sein. Diese vielfältigen Übungen aus

dem Heft geben Implikationen dafür, wie das Kompetenzziel im Unterricht realisiert werden kann, und die Dreiteilung in *gebundene Übungen*, *freiere Übungen* und *ganz freie Übungen* zeigt, dass es vielleicht notwendig ist, zwischen dem Ziel *an sich* und dem Weg zum Ziel zu unterscheiden.

Aus einem sprechwissenschaftlichen Blickwinkel ist ein Gespräch dadurch gekennzeichnet, dass es von den Gesprächsteilnehmern hergestellt und organisiert wird, interaktiv und von Beiträgen aller Teilnehmer abhängig ist. Diese folgen Regeln für das Gesprächsführen, die situations- und personenbestimmt sind, und sie sind ziel- und zweckgerichtet in ihren Äußerungen (Bose und Schwarze 2007:10). Im Kompetenzziel des spontanen Gesprächs auf Niveau I wird allerdings nicht das Wort *Gespräch* benutzt, wie auf Niveau II, sondern der Begriff *Gesprächssituationen*. Das muss bedeuten, dass es aus der Sicht des *Utdanningsdirektorat* hier einen Bedeutungsunterschied gibt. Zurück zum Text in der Anleitung zum Lehrplan Fremdsprachen, Niveau I: «Um spontane Gespräche zu üben, soll der Lehrer Gesprächssituationen gestalten, die Situationen, denen man im Zielsprachgebiet begegnet, reproduzieren.» (Udir's *Skolenettet*, s.a. c, meine Übersetzung). Hier sind Gesprächssituationen etwas, das vom Lehrer gestaltet wird und das nicht real oder authentisch ist, aber solche echten Situationen simuliert. Das Ziel ist ja, dass die Schüler Gesprächsfähigkeit zur Benutzung in realen Situationen entwickeln sollen.

Pauels (2003) erwähnt, dass Gesprächsfähigkeit nichts damit zu tun hat, dass die Schüler «Äußerungen von sich geben, die sie in der Fremdsprache ausdrücken können, sondern die sie auch tatsächlich inhaltlich ausdrücken wollen» (2003:302). Das steht vielleicht mehr im Mittelpunkt auf Niveau II, wo sie nicht nur an Rollenspielen und simulierten Gesprächssituationen teilnehmen sollen, sondern an realen Gesprächen über «*verschiedene Themen und aktuelle Bereiche*» (Udir 2006a:4). Pauels meint allerdings, dass der Unterricht von Anfang an so angelegt sein soll, dass «im Bewusstsein der Lerner nicht der Eindruck entsteht oder verstärkt wird, dass Inhalte, die durch die Sprache transportiert werden, beliebig, nebensächlich oder gar bedeutungslos sind» (2003:302). Bose und Schwarze kommentieren dazu, dass im Unterricht «Gesprächsanlässe geschaffen werden müssen, an denen die Lernenden sich nicht äußern, um Sprache einzuüben, sondern etwas von persönlicher oder sozialer Bedeutung zu sagen haben.» (2007:8). Dies steht im Einklang mit einem handlungs- und anwendungsbezogenen Verständnis von Gesprächsfähigkeit, und Butzkamm (1980) hebt hervor, dass es diese Art von Kommunikation ist, die normalerweise in außerschulischen Situationen vorkommt, und die auch als Ziel für den Sprachunterricht dienen sollte. Er meint aber, dass unter den Didaktikern Unklarheiten und Missverständnisse darüber herrschen, welche Situationen der natürlichen oder *anwendungsbezogenen* Kommunikation zuzuordnen sind. Fragen

vom Lehrer, wie *What colour is your shirt?* oder *What time is it?*, werden oft unter *real language* oder anwendungsbezogene Äußerungen eingeordnet, aber Butzkamm meint, dass solche Fragen nur einem Übungszweck dienen, d.h. der Einübung von Farben und Zeitangaben. Der Lehrer würde ja nie in einer normalen Situation nach der Farbe des T-Shirts eines Schülers fragen. Solche Fragen und Antworten gehören eher zu sprachbezogenen Übungen, weil nicht die Vermittlung vom Inhalt im Mittelpunkt steht, sondern die Einübung der Sprache (Butzkamm 1980:18, 163). Er zitiert Hüllen (1978), der auf der Basis einer Menge empirischer Daten zum Fremdsprachenunterricht sagt, dass

wenn man Unterricht (...) nach einem bestimmten Schema analysiert (...) [und] in seinem Verlauf zu gliedern versucht, dann stellt man fest, daß eigentlich niemals etwas stattfindet, was man natürliche Kommunikation nennen könnte, selbst wenn Äußerungen seitens des Lehrers und seitens der Schüler wunderbar hin- und herlaufen. Wenn man Unterricht im nüchternen Sinne einer Diskursanalyse zu beschreiben versucht, dann stellt man fest, daß es ganz einseitige, ganz verarmte, z.B. intonatorisch verarmte Äußerungen sind, die da zwischen Lehrer und Schüler hin- und hergespielt werden, zumeist Äußerungen, in denen der Schüler überhaupt keinen Spielraum für die Sprachwahl hat.» (Hüllen 1978:120, zitiert nach Butzkamm 1980:157).

Hüllen meint, dass die Kommunikationsfähigkeit der Schüler nur durch ständige Gelegenheiten zum freien Sprachgebrauch erhöht werden kann.

Obwohl die meisten Übungen, die im Heft von *Pedlex Norsk Skoleinformasjon* vorgeschlagen werden, keine natürlichen Gesprächssituationen gestalten, sondern künstlich erstellte Übungen zur Gesprächsfähigkeit sind, heißt das jedoch nicht, dass sich die Schüler nicht mehr oder weniger spontan ausdrücken müssen. Lehrer 3 könnte schon recht haben, wenn er sagt, dass seine Schüler nur an spontanen Gesprächen außerhalb des Fremdsprachenklassenzimmers teilnehmen. Der Grund dafür ist, dass es sich in den Fällen, die er erwähnt (wie Auslandsreisen und wenn er sich mit den Schülern in anderen Zusammenhängen auf Deutsch unterhält), um authentische, nicht-gesteuerte Situationen handelt, die einfach spontan entstehen. Allerdings bietet er im Unterricht Raum für Sprachübungen, in denen es den Schülern nicht erlaubt ist, vorzulesen, sie aber Gespräche mit den Mitschülern in der Fremdsprache zu einem bekannten Thema und mit einem absichtlich bekannten Wortschatz führen müssen. Und diese simulierten Gesprächssituationen bereiten die Schüler auf reale Kommunikationssituationen vor, denen sie im Ausland begegnen können, z.B. ins Restaurant gehen oder Kinokarten kaufen. Vielleicht sollte deshalb nicht nur zwischen anwendungsbezogenen und sprachbezogenen Kommunikationssituationen unterschieden werden, wie bei Butzkamm, sondern auch zwischen authentischen und simulierten anwendungsbezogenen Gesprächen, oder, um die Terminologie des Lehrplans zu benutzen, Gesprächen und *Gesprächssituationen*.

## **5.2 Die Realisierbarkeit des Kompetenzziels im Unterricht**

Durch den Fremdsprachenunterricht sollen die Schüler vor allem dazu befähigt werden, die Sprache zu *sprechen* statt sich nur theoretisches Wissen über die Sprache anzueignen. Dass diese Zielsetzung im höchsten Grad wichtig ist, wagt wohl niemand zu bestreiten. Warum gibt es dann eine so große Diskrepanz zwischen den Hinweisen in den Lehrplänen und der faktischen Situation in den Schulen? Wokusch (2005) nennt es ein Paradox, dass die kommunikative Kompetenz als vorrangiges Lernziel in ganz Europa gibt, aber trotzdem die Erfahrungen vieler Arbeitgeber zeigen, dass Leute mit Fremdsprachenkenntnissen aus der Schule keine kommunikativen Fähigkeiten in diesen Sprachen haben (2005:293). Forster (1997) weist darauf hin, dass deutsche Hochschullehrer die mündlichen Fertigkeiten der Mehrheit ausländischer Studierender als nicht ausreichend bezeichnen (1997:14). Bose und Schwarze betonen (2007:2): «[Die] Orientierung am Lehr- und Lernziel kommunikative Kompetenz scheint zwar unhinterfragt zu gelten, ist aber offensichtlich schwer umsetzbar und mit vielen Problemen behaftet» und verweisen auf den sprechenden Titel von Wokuschs Artikel «Kommunikation im Fremdsprachenunterricht: *'Mission Impossible'?*». Wokusch stellt in diesem Artikel die zentrale Frage, ob das Problem im Lernziel selbst liegt: «Ist etwa das Lernziel „Kommunikation“ im Fremdsprachenunterricht nicht erreichbar und demnach unrealistisch?» (Wokusch 2005:293).

### **5.2.1 Status quo**

Die vier Deutschlehrer in meiner Interviewuntersuchung schätzten alle das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs als sehr wichtig und relevant ein. Trotzdem zeigten die Ergebnisse zur faktischen Implementierung im Unterricht, dass die Schüler recht wenig Redezeit bekommen und dass dann meistens nicht spontane Gespräche stattfinden. Nur Lehrer 4 nennt das Ziel ohne Vorbehalt *realistisch* und versucht es vom ersten Tag an im Unterricht zu implementieren. Um ein breiteres Bild von der Situation im norwegischen Fremdsprachenunterricht zu bekommen, kann auf zwei weitere Interviewuntersuchungen hingewiesen werden, die 2005 bzw. 2007 durchgeführt wurden. Solfjeld (2007) hat 15 Fremdsprachenlehrer aus sechs geografisch unterschiedlichen Mittelstufenschulen in Norwegen interviewt. Seine Ergebnisse zeigen, dass mehrere Lehrer großen Wert auf mündliche Fertigkeiten legen, sie benutzen im Großen und Ganzen die Zielsprache aktiv im Unterricht, und es wird mit sowohl Rollenspielen als auch Dialogen mit Ausgangspunkt in verschiedenen Gesprächssituationen gearbeitet (2007:17). Obwohl die Lehrer sich sehr bewusst sind, die Sprache als ein reales Kommunikationsmittel zu vermitteln, kommentiert Solfjeld: «Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass es eine große Herausforderung ist, die Schüler dazu zu bringen, die Zielsprache aktiv zu benutzen.» (2007:10, meine Übersetzung). Es ist wichtig, eine

Unterscheidung zwischen Lehrer und Schüler in Bezug auf die Benutzung der Zielsprache im Klassenzimmer zu machen. Obwohl der Lehrer viel spricht, heißt das nicht, dass er es schafft, die *Schüler* ins Gespräch zu bringen. *Input* in der Zielsprache führt nämlich nicht automatisch zu *output* in derselben. Ausgerechnet bei Gesprächsübungen sagen die Lehrer in Solfjelds Untersuchung, dass sie gern konkrete Tipps zu diesem Bereich haben wollen. Dies zeigt, dass die Lehrer die Förderung des Zielsprachgebrauchs bei den Schülern als eine Herausforderung ansehen (Solfjeld 2007:14).

Heimark (2008a) hat sechs Französischlehrer interviewt, und auch bei ihnen steht die Sprache als Kommunikationsmittel im Mittelpunkt. Alle sechs Lehrer finden es wichtig, dass sie selbst viel Französisch im Unterricht sprechen, so dass die Schüler ihr Hörverständnis üben können. Die Lehrer haben laut Heimark eine bedürfnisorientierte Annäherung zur Sprache und wollen, dass die Schüler dazu befähigt werden, die Sprache später in authentischen Kommunikationssituationen zu benutzen (2008a:15ff). Im Unterricht betreiben sie jedoch hauptsächlich «vorbereitete mündliche Produktion mit geschriebenen Texten als Ausgangspunkt, und viel seltener reale mündliche Interaktion», referiert Heimark (2008a:18, meine Übersetzung). Um die mündliche Spontankompetenz zu üben, wird unter anderem die Aktivität *Rollenspiel* genannt, die den Übungen in der Anleitung zum Lehrplan Fremdsprachen entspricht. Zusätzlich zur Interviewuntersuchung hat Heimark Klassenzimmerbeobachtungen in den Klassen durchgeführt, und diese zeigten, dass, obwohl die Lehrer spontane mündliche Interaktion als sehr wichtig hervorhoben, wenig davon im Unterricht betrieben wurde. Es handelt sich hingegen oft um Ja-Nein-Fragen vom Lehrer und schriftlich vorbereitete mündliche Produktion (Heimark 2008b:13).

Auf der Grundlage meiner Lehrerinterviews und dieser zwei Untersuchungen sind einige gemeinsame Züge zu erkennen. Anfangs scheinen die Lehrer sich der Wichtigkeit des mündlichen Aspekts des Unterrichts bewusst zu sein und beschäftigen sich mit der Frage, wie sie die Schüler dazu befähigen können, in der Zielsprache sprechen zu lernen. Sie erzählen von verschiedenen mündlichen Übungen, die sie im Unterricht benutzen und kommen mit vielen Beispielen dafür, wie die Sprechkompetenz geübt werden kann. Viele von ihnen vermitteln den Eindruck, dass sie im Großen und Ganzen die Zielsprache viel im Unterricht benutzen. Heimark fand allerdings Abweichungen zwischen dem, was ihre sechs Lehrer im Interview sagten, und dem, was sie im Klassenzimmer machten. Klassenzimmerbeobachtungen zeigten, dass viel Norwegisch benutzt wurde, auch als Introduction, Aufruf und Smalltalk (Heimark 2008b:12). Ob dies auch sonst der Fall ist, dafür gibt es keine Daten. Aber diese Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer zumindest die



Intention haben, die Zielsprache viel im Unterricht zu benutzen. Außerdem ist eine gemeinsame Herausforderung der Fremdsprachenlehrer, die Schüler zur Gesprächsteilnahme in der Zielsprache zu bringen. Es wird in den untersuchten Fällen meistens vorbereitete mündliche Produktion und keine reale Interaktion betrieben. Um zurück zur Frage von Wokusch zu kommen, ob das kommunikative Lernziel wirklich erreichbar und realistisch ist, muss jetzt lokalisiert werden, worin die Hindernisse bestehen: *Warum wollen so viele Lehrer den Schülern Gesprächskompetenz beibringen, aber schaffen es nicht?*

## **5.2.2 Problemlokalisierungen**

Die Lehrer in meiner Interviewuntersuchung, die das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs herausfordernd fanden, wurden gefragt, worin die Probleme bestanden, dieses Ziel zu erfüllen. Mehrere Problemgebiete wurden während der Interviews entdeckt: Zeit, Gruppengröße und Zimmerlösungen, samt Schülerleistungen und Vorkenntnisse. Die Frage ist, ob diese subjektiv erlebten Herausforderungen überwindbar sind, oder ob sie das Unterrichtsverhalten so negativ beeinflussen, dass sie das Erreichen einer befriedigenden Gesprächskompetenz schlechthin ausschließen.

### **Zeit, Gruppengröße und Zimmerlösungen**

Alle vier Lehrer gaben zu, dass mündliche Übungen sehr zeitraubend sein können, und zwei von ihnen nannten spezifisch *genug Zeit* als eine Hauptherausforderung, wenn es dazu kommt, das Kompetenzziel im Unterricht zu implementieren. Lehrer 3 hat bei Situationsrollenspielen die Erfahrung gemacht, dass die Schüler oft «viel mehr daraus machen» als der Lehrer angedacht hat. Es vergeht zu viel Zeit zur Vorbereitung, weil die Schüler nicht genug Arbeitsdisziplin haben. Trotzdem gestaltet er hin und wieder solche Übungen, weil die Schüler trotz des ihm zufolge geringen sprachlichen Gewinns viel Spaß daran haben. Lehrer 2 erlebt, dass die Zeit oft für Grammatikunterricht benutzt wird, und dass es schwierig ist, Platz für mündliche Übungen zwischen all den wichtigen grammatischen Themen zu finden. Und weil die Schüler zur schriftlichen Prüfung ausgelost werden können, brauchen sie auch mehr schriftliche Übungen.

Diese zwei Lehrer betonen zwei unterschiedliche Aspekte, die mit der Zeitdimension im Fremdsprachenunterricht zu tun haben. Erstens wird auf das Problem der Zeitkontrolle bei mündlichen Übungen hingewiesen, weil solche Übungen, die nicht so gebunden sind, oft viel mehr von den Schülern selbst gesteuert werden – und sogar von ihnen gesteuert werden *müssen*, wenn sie sich frei ausdrücken sollen. Zweitens ergibt sich das Problem der Priorität: Welche

fremdsprachlichen Unterrichtsaspekte sind am wichtigsten und welche sind die Voraussetzung für die anderen? Dass es mehrere Ansichten zu dieser Frage gibt, zeigt die unterschiedliche Praxis der Lehrer. Lehrer 4 gestaltet von Anfang an Gesprächsanlässe für die Schüler und gibt Beispiele dafür, dass er Grammatikübungen und Sprechübungen auch kombiniert. Er erzählt zum Beispiel von einer Paarübung, in welcher der eine Schüler eine Zeichnung von einem möblierten Zimmer und der andere ein leeres Zimmer vor sich hat. Dann muss der eine erklären, wo die verschiedenen Möbel und Gegenstände stehen sollen und der andere muss sie in seinem leeren Zimmer einzeichnen. Dazu braucht man Präpositionen, die entweder den Akkusativ oder den Dativ regieren. Lehrer 4 betont aber, dass die Hauptsache bei dieser Übung nicht ist, die Wechselpräpositionen zu lernen: «Ich denke ein bisschen umgekehrt: Du sollst lernen, Dinge zu erzählen, und dann sollst du wissen, dass man dann solche Präpositionen benutzt.» Lehrer 2 hat einen anderen Ausgangspunkt, denn Grammatik und das Drillen von Wörtern und Wendungen hat höchste Priorität in seinen Stunden. Er findet es darum schwierig, Zeit für simulierte Gesprächsübungen zu finden.

Auf die Frage der Prioritäten im Unterricht gibt es keine einfache Antwort. Aus dem Lehrplan und den Richtlinien zur mündlichen Abschlussprüfung kann allerdings gefolgert werden, dass Gesprächskompetenz unbedingt vorrangig behandelt werden sollte, weil sie als eine Schlüsselkompetenz angesehen wird. Für die Lehrer, die viel Mündliches mit ihren Schülern üben, kann es vielleicht schwierig sein zu verstehen, dass andere Lehrer solche Übungen wegprioritieren. Lehrer 4 meint sogar, dass es schwierig ist, dieses Ziel *nicht* im Mittelpunkt zu haben, denn das ist ja das, was die Schüler seiner Meinung nach lernen *sollen*.

Mehrere der Lehrer in Solfelds Untersuchung hoben das Problem der Gruppengröße hervor und meinten, dass kleinere Gruppen bessere Bedingungen für mündliche Übungen ermöglichen würden (2007:11). Diese Sicht teilt auch Lehrer 3, der gerade mit Anfangsunterricht für eine große Vg1-Gruppe mit 30 Schülern angefangen hatte, als ich ihn interviewte. Es wäre für ihn wünschenswert, die Gruppe in zwei kleinere Gruppen zu teilen oder am Anfang einen Hilfslehrer dabei zu haben. Eine Übung, die er mit seiner anderen Klasse, in der nur 17 Schüler sind, früher gemacht hat, ist «Frühstückstischdialoge» zu gestalten. Jetzt fragt er sich aber, wie er das zimmermäßig mit 30 Schülern schaffen soll: «Das, das fordert Disziplin. Wenn man daran denkt, 30 Schüler an verschiedene Frühstückstische zu platzieren, nicht wahr, um 7 verschiedene Frühstückstische...». Empirische Unterrichtsforschung in Deutschland hat versucht, einen Zusammenhang zwischen Gruppengröße und Schulleistungen zu finden, aber durchgehend konnten keine signifikanten Wirkungen nachgewiesen werden (Wößmann 2005:8, GEW 2009:8, 10). Auch in Norwegen, das im

Vergleich zu anderen OEEC-Ländern eine sehr hohe Lehrerdichte und einen weit über dem Durchschnitt liegenden hohen Ressourcengebrauch pro Schüler hat, ist es schwierig zu dokumentieren, dass dieser Faktor einen signifikanten Effekt auf die Schulleistungen hat (KD 2002). Borge und Rønning (2009) ziehen nach einer Auslegung der neueren norwegischen Forschung zu Klassengröße die Schlussfolgerung, dass «die Wirkung von Ressourcen auf Schülerleistungen im besten Fall klein ist», und dass «die potentiellen Gewinne wahrscheinlich größer sind, wenn existierende Ressourcen besser ausgenutzt werden.» (Borge & Rønning 2009:111, meine Übersetzungen). Der Unterschied zwischen der erlebten Situation der Lehrer und diesen Forschungsergebnissen ist groß. Wie kann es sein, dass Fremdsprachenlehrer gemäß ihren Erfahrungen behaupten, dass kleinere Gruppen bessere Verhältnisse für das mündliche Üben bieten, und trotzdem zeigen die Ergebnisse, dass die Klassengröße keine signifikante Wirkungen hat? Vielleicht muss fachspezifischer ans Werk gegangen werden, statt Schlüsse aus generellem Material zu ziehen. Eine der Untersuchungen, auf die Wößmann<sup>28</sup> (2005) hinweist, ist der TIMSS-Test (Third International Mathematics and Science Study)<sup>29</sup>, der zeigt, dass die Mathematikleistungen der Schüler in Deutschland signifikant besser in *größeren* Klassen sind. Diese Tatsache wird bei mehreren Forschern und Politikern als Argument gegen erhöhte Ausgaben pro Schüler benutzt. Aber ist dieses Ergebnis auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar? Die DESI-Untersuchung<sup>30</sup> von 2003/2004 gibt Hinweise darauf, dass es im Fremdsprachenklassenzimmer vielleicht andere Bedürfnisse gibt als zum Beispiel im Mathematikunterricht. Es wurde nämlich nachgewiesen, dass

der Englischunterricht in zahlenmäßig größeren Klassen eine geringere Qualität aufweist. Damit wirkt sich die Klassengröße indirekt auf den Kompetenzzuwachs im Hörverstehen aus. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine geringe Klassengröße für kommunikationsintensiven fremdsprachlichen Unterricht eine ernstzunehmende, förderliche Bedingung ist – anders als etwa für den Mathematikunterricht. (Klieme 2006:7).

Die Eigenart der Unterrichtsfächer spielt also eine Rolle, so dass generelle Schlüsse aus den bisherigen genannten Forschungsergebnissen nicht unbedingt auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar sind. Um bessere Verhältnisse für das Üben von kommunikativer Kompetenz zu schaffen, schlägt Heimark als mögliche Maßnahme im Fremdsprachenunterricht vor, dass die Schule Gruppenzimmer und extra Lehrkräfte anbieten sollte, so dass die Schüler auch in Kleingruppen arbeiten können (2008a:23). Obwohl es vielleicht mehr Spielraum und Möglichkeiten für alternativen Unterricht in kleineren Klassen gibt – etwas, das sehr günstig für den Fremdsprachenunterricht sein dürfte – folgert daraus nicht automatisch, dass Lehrer mit kleineren Klassen diese Möglichkeiten ausnutzen. Mit Ausgangspunkt in einer explorativen Studie über u.a.

<sup>28</sup> Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München

<sup>29</sup> Die Daten des TIMSS-Tests stellen eine repräsentative Stichprobe der deutschen Siebt- und Achtklässler dar.

<sup>30</sup> Die DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurde von der Kultusministerkonferenz 2001 in Auftrag gegeben und umfasste ca. 11.000 Schüler aus neunten Jahrgängen.

Arbeitsform (Schülerbefragung) hebt Im Brahm (2006) folgendes hervor:

Die empirische Unterrichtsforschung bestätigt, dass die Qualität des Unterrichts unter anderem durch eine effektive Klassenführung sowie einen angemessenen Grad der Differenzierung und Individualisierung gefördert wird (vgl. Brophy & Goo1986, Helmke 2003). Eine kleine Klasse als Rahmenbedingung des Unterrichts kann diese Aspekte der Unterrichtsqualität zwar begünstigen, bewirkt jedoch keinesfalls unmittelbar selbst eine höhere Unterrichtsqualität. Daher folgt, dass Lehrer künftig lernen müssen, das Potenzial kleiner Klassen aktiv zu nutzen. (Im Brahm 2006:19)

Wenn die Situation allerdings so ist, dass ein Lehrer die ganze Zeit mit 30 Schülern zu tun hat und daraus das Beste machen muss, ergeben sich aus Heimarks Daten Vorschläge für mögliche Lösungen. Einer der Lehrer in ihrer Untersuchung betreibt so genannten «Stationsunterricht», in denen die Schüler unterschiedliche Aufgaben zur gleichen Zeit bekommen. Er kann dann mit einigen der Schüler in Kleingruppen Gespräche führen, während die anderen mit anderen Dingen arbeiten, und auf diese Weise findet er einen Weg, um der Herausforderung der Klassengröße zu begegnen (Heimark 2008b:15ff).

### **Schülerleistungen und Vorkenntnisse**

Die Lernvoraussetzungen der Schüler wie Hintergrund, Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Interessen, Motivation und Haltungen sind wichtige Komponenten, zu denen sich der Lehrer bei der Unterrichtsplanung verhalten muss. Die Lehrer hoben im Interview drei schülerbezogene Bereiche hervor, die sich für sie als problematisch erwiesen: Die Vorkenntnisse der Schüler, ihren geringen Wortschatz und ihre Leistungen. Lehrer 1 meinte, dass schlechte Arbeitsdisziplin und fehlende Vorkenntnisse bei seinen Niveau 2-Schülern mit dem früheren Unterricht in der Mittelstufe zu tun hatten. Die Folge ist, dass viel Repetition von Niveau I-Lernstoff durchgeführt werden muss, und die kleine Minorität von Schülern, die gute Vorkenntnisse haben, am Unterrichtsbeginn wenig Herausforderungen bekommen und darum keine gute Arbeitsdisziplin entwickeln. Zusätzlich zu lückenhaften Grammatikkenntnissen wird sowohl von den Lehrern in meiner Interviewuntersuchung als auch von Heimarks Interviewobjekten erwähnt, dass die meisten Schüler über einen unbefriedigend geringen Wortschatz verfügen (Heimark 2008a:18). Und dann wird es schwierig, die Schüler zur Gesprächsteilnahme zu bringen. Den Lehrern gemeinsam ist darum, dass sie viel Zeit für das Lernen oder «Drillen» von Wörtern und Wendungen im Unterricht bereitstellen. Eine Mehrheit nennt das sogar den Weg zum Gesprächskompetenz.

Gerade bei Gesprächsübungen erfahren die Lehrer, dass die Schüler sehr zurückhaltend sind. Und dann ist es schwierig ein Gespräch in Gang zu halten. Lehrer 1 glaubt, dass diese Zurückhaltung vielleicht mit der norwegischen Kultur zu tun hat. Es fehlt den Schülern an Lust spielerisch mit der Sprache umzugehen, und es wirkt ganz einfach peinlich, sich in einer Gruppe in der Fremdsprache

zu unterhalten. «Es ist ja eine künstliche Situation», betont Lehrer 1. Lehrer 2 meint, dass es auch «eine Frage des „Sich sicher-Fühlens“» ist. Und er weist auf die Rolle der Lehrer hin, die Rahmen für solche Unterrichtsübungen so zu gestalten, dass die Schüler es wagen, Fehler zu machen. Diese Tatsache wird auch bei Lehrer 1 hervorgehoben, und er versucht durch Übungen, die Schüler zu einem «unbeschwerten Verhältnis dazu, in der Zielsprache zu sprechen» zu bringen. Allerdings erlebt er, dass es «oft so ist, dass man die ganze Zeit auf dem Weg dahin ist, die Sprache spontan zu beherrschen. Aber irgendwie erreicht man nie das Ziel.»

### **5.3 Schlussfolgerung**

Gesprächskompetenz in einer Fremdsprache zu entwickeln, ist ein komplexer Prozess. Obwohl im Klassenzimmer oft geglaubt wird, man führe ein authentisches Gespräch mit den Schülern, zeigt die Forschung, dass es sich sehr oft um sprachbezogene Übungen<sup>31</sup> und nicht um anwendungsbezogene Kommunikation handelt. Um sich frei und spontan in einer Sprache äußern zu können, müssen die Schüler jedoch den Weg über gebundenere Übungen gehen. Die Gefahr besteht allerdings darin, dass sie bei solchen gebundenen Übungen bleiben und nie weiterkommen. Dieses Problem erkennen die Lehrer, aber sie fühlen sich von äußeren Umständen wie den schulischen Rahmenbedingungen und den Vorkenntnissen und Leistungen der Schüler behindert. Das erschwert ihnen den Glauben daran, dass es möglich sei, das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs im Laufe der gymnasiale Oberstufe zu erreichen.

---

<sup>31</sup> Übungen, um die Sprache einzuüben (siehe Punkt 5.1).



## 6. BEISPIEL EINER KOMMUNIKATIV ZIELGERICHTETEN UNTERRICHTSGESTALTUNG

Um die Frage nach der Realisierbarkeit des Kompetenzziels des spontanen Gesprächs zu beantworten, wird nun ein Beispiel von einem realen Unterrichtsfall in einer schwedischen gymnasialen Oberstufe herausgezogen. In Verbindung mit dieser Arbeit habe ich zwei Interviews mit einem Deutschlehrer, fortan *Lehrer S*, samt mehrere Klassenzimmerbeobachtungen in seinen Fremdsprachengruppen in Schweden durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen ein Bild von einer Unterrichtsgestaltung, die kommunikativ zielgerichtet ist und die die Schüler dazu befähigt, Gesprächskompetenz zu entwickeln.

### 6.1 Hintergrundinformationen

Lehrer S kommt ursprünglich aus Deutschland, wohnt aber seit 1973 in Schweden. Er besitzt eine schwedische Lehrerausbildung aus dem Jahr 1980, basierend auf vier Semestern Deutsch als Fremdsprache und jeweils zwei Semestern Englisch, Geschichte und Mathematik plus zwei Semestern an der pädagogischen Hochschule. Er ist fortlaufend tätig in der Lehrerausbildung und -fortbildung. Seit 31 Jahren unterrichtet er und hat zur Zeit eine Stelle als Deutsch- und Geschichtslehrer an der gymnasialen Oberstufe in einer Großstadt in Schweden. Diese Schule hat ihren Schwerpunkt auf Naturkunde und Mathematik, Handel und Wirtschaft, sowie Sprache und Musik gelegt und hat außerdem 2010 einen Preis für die außerordentliche Qualität ihres Sprachunterrichts bekommen. Die Schule bietet sowohl ein *International Baccalaureate Diploma Programme*<sup>32</sup> als auch bilinguale Züge in Deutsch und Französisch an. Lehrer S unterrichtet zusätzlich zu drei Deutschgruppen auch Geschichte auf Deutsch als ein Angebot für die Schüler, die Deutsch haben. Dieser bilinguale Geschichtsunterricht folgt demselben Lehrplan wie der normale schwedische Geschichtsunterricht. Der Unterschied besteht darin, dass *Deutsch* als Unterrichtssprache benutzt wird, und dass die Schüler zusätzlich deutsche Lehrmittel bekommen. Dadurch wird schließlich eine kontrastive Perspektive der Geschichte erworben.

Das schwedische Schulsystem ähnelt dem norwegischen sehr. Die *gymnasieskola* entspricht der norwegischen gymnasialen Oberstufe und dauert in der Regel drei Jahre (10. - 12. Stufe). Die Grundschule in Schweden ist dagegen nur 9 Jahre lang, und die Schüler können schon in der 6. Klasse mit Fremdsprachen anfangen. Das bedeutet, dass diese schon 4 Jahre Fremdsprache gehabt haben, wenn sie die gymnasiale Oberstufe erreichen. Deswegen sind meine schwedischen

---

<sup>32</sup> Das *International Baccalaureate Diploma Programme* führt zum weltweit anerkannten Bildungsabschluss «Internationale Baccalaureat», der mit dem deutschen Abitur vergleichbar ist.

Klassenzimmerbeobachtungen besser vergleichbar mit den Niveau II-Klassen in der norwegischen gymnasialen Oberstufe als den Anfangsklassen auf Niveau I.<sup>33</sup> Die schwedischen 10.-Klässler, die mit Sprachunterricht auf *steg 3* (Stufe 3) anfangen, sollten also dem Niveau der norwegischen Vg1- oder Vg2-Schüler auf Niveau II entsprechen. Man findet in den schwedischen Lehrplänen für die Grundschule (Lpo 94) und *gymnasieskola* (Lpf 94)<sup>34</sup> ähnliche Ziele wie im norwegischen LK06: Nach der 9. Klasse sollen die Schüler

«an einfachen Gesprächen über alltägliche und wohlbekannte Themen teilnehmen können» (*steg 2*).<sup>35</sup>

Nach der 10. Klasse sollen die Schüler

«an Gesprächen über alltägliche Themen teilnehmen, samt zum Aufrechterhalten des Gesprächs beitragen können.» (*steg 3*)<sup>36</sup>

und nach *steg 4* (11. Klasse) entsprechend:

«an Gesprächen über bekannte Themen aktiv teilnehmen und mit Hilfe verschiedener Strategien dazu beitragen können, dass die Kommunikation funktioniert.»<sup>37</sup>

(Skolverket 2000, meine Übersetzungen).

## 6.2 Klassenzimmerbeobachtungen

Die drei Deutschgruppen, die Lehrer S unterrichtet, gehören jeweils der 10., 11. und 12. Stufe an. Weil die Schüler in der 12. Klasse auf einem höheren Fremdsprachenniveau (*steg 5*) als die norwegischen Schüler sind und weil sie auch bilingualen Geschichtsunterricht auf Deutsch bekommen, werden hier nur die Ergebnisse von den Klassenzimmerbeobachtungen in der schwedischen 10. und 11. Klasse dargestellt. Diese Deutschgruppen bestehen aus je 20 Schülern aus Klassen des naturwissenschaftlichen Zweigs. Jede Gruppe hat zwei Wochenstunden mit Lehrer S, in denen mit mündlicher und schriftlicher Sprachfertigkeit gearbeitet wird, plus zwei Wochenstunden mit einem schwedischen Lehrer, der mit dem kontrastiven Bereich und dem System der Sprache arbeitet.

---

<sup>33</sup> Meine Untersuchungen zeigten allerdings, dass die Probleme, Gesprächskompetenz bei den Niveau II-Schülern zu schaffen, größer als bei den Niveau I-Klassen waren. Es waren ja die Lehrer mit Niveau II-Schülern, die am seltensten mündliche Übungen in ihren Stunden hatten und die die Gesprächskompetenz als die größte Herausforderung einstufen.

<sup>34</sup> Lpo 94 = *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994* (Lehrplan für das obligatorische Schulwesen, die Vorschule und die Betreuung vor und nach der Schule 1994)  
Lpf 94 = *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (Lehrplan für die freiwilligen Schulformen 1994), umfasst sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch die Erwachsenenbildung.  
Ab 1. Juli 2011 gelten allerdings die neuen Lehrpläne Lgr 11 und Gy 2011 in der schwedischen Grundschule und in der *gymnasieskola*.

<sup>35</sup> Originaltext *Steg 2*: «kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen» (Skolverket 2000)

<sup>36</sup> Originaltext *Steg 3*: «kunna delta i samtal om vardagliga ämnen samt bidra till att samtalet hålls igång» (Skolverket 2000)

<sup>37</sup> Originaltext *Steg 4*: «kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar» (Skolverket 2000)



Die Klassenzimmerbeobachtungen wurden Mitte Oktober 2010 durchgeführt, als die 10.-Klässler erst anderthalb Monate in der gymnasialen Oberstufe waren. Lehrer S benutzt bilinguale Einheiten auch im normalen Deutschunterricht, und als ich die 10. Klasse besuchte, war das Thema der ersten Schulstunde aus dem Fachbereich Geschichte.

### **10. Klasse, erste Stunde**

Der Lehrer fängt an auf Deutsch über den Dreißigjährigen Krieg zu erzählen und fragt die Schüler, was sie über dieses Thema schon wissen. Er spricht laut und deutlich und nicht besonders schnell. Ab und zu demonstriert er die Bedeutungen von Wörtern mit angemessenen Bewegungen.<sup>38</sup> Wenn er merkt, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, etwas zu verstehen, erklärt er auf Deutsch, was die Wörter oder Ausdrücke bedeuten, wie dieses Beispiel zeigt:

Schüler: Was bedeutet S... Steuer?

Lehrer S: Steuer? Weißt du, wenn man in (...) [der Stadt, in der die *gymnasieskola* liegt] wohnt, bezahlt man, wenn man 100 Kronen verdient, bezahlt man ungefähr 32 Kronen an Steuern. Was ist das dann? Steuer.

Schüler: Skatt... [schwedisches Wort]

Lehrer S: Oder wenn ich etwas kaufe, bezahle ich 25% Mehrwertsteuer.

Schüler: Mums. [schwedisches Wort]

Lehrer S: Mums, ja. Aber Steuer. Skatt. Ja, genau.

Lehrer S berichtet über den Dreißigjährigen Krieg mit einer kontrastiven Perspektive: Für Deutschland war der Krieg eine Katastrophe, während er Schweden zu einer Großmachtsposition verhalf. Der ganze Bericht ist von Interaktivität zwischen dem Lehrer und den Schülern geprägt. Sie antworten meistens mit Einzelwörtern und ab und zu auch auf Schwedisch, wenn sie komplizierte Dinge sagen wollen. Dann übersetzt der Lehrer ihre Aussagen ins Deutsche. Sonst benutzen auch einige Schüler Deutsch, wenn sie dem Lehrer Fragen stellen, z.B.: «Lehrer S, wann soll das fertig sein?» oder «Was hast du gesagt?». Einmal niest plötzlich der Lehrer in der Mitte seines Vortrags, und dann sagt ein Schüler spontan «Gesundheit!».

Nach der Einführung über den Dreißigjährigen Krieg, gibt Lehrer S den Schülern einen vierseitigen Text über das Thema. Zuerst liest er den Text laut vor und kommentiert den Inhalt. Danach sollen die Schüler den Text selbst lesen und die Wörter, die sie nicht verstehen, unterstreichen. Diese

---

<sup>38</sup> Er zeigt z.B. Muskeln, wenn er *Großmacht* sagt, um das Wort mit Hilfe der Körpersprache zu erklären.

Instruktion wiederholt Lehrer S noch zweimal, und dann sehr langsam, laut und deutlich, sodass alle Schüler sie verstehen. Nach 10 Minuten fragt er die Schüler, welche Wörter sie gefunden haben. Bemerkenswerterweise scheint es, dass die Schüler keine Angst haben, Wörter, die sie nicht verstehen, hervorzubringen. Insgesamt muss der Lehrer 17 Wörter aus dem Text erklären. In den meisten Fällen gibt er die schwedische Übersetzung, aber ab und zu erklärt er auch Wörter auf Deutsch.

### **10. Klasse, zweite Stunde**

Die zweite Schulstunde fängt mit Grammatikwiederholungen über Kasus an. Trotz des theoretischen Ansatzes ist dieser Teil auch sehr mündlich interaktiv. Lehrer S hält den Unterricht komplett auf Deutsch und fragt die Schüler viele Fragen. Er erklärt Kasus mit Hilfe einer Parallele zum Theater und verschiedenen Rollen. Mit einer Handlung demonstriert er den Schülern, was er damit meint: Er gibt einem Schüler einen Stift und sagt, dass er selbst die Rolle des Subjekts hat, der Stift hat die Rolle des direkten Objekts und der Schüler ist das indirekte Objekt. Nach der Auslegung über Kasusmarkierungen zeigt er auf verschiedene Gegenstände im Klassenzimmer und fragt mehrere Schüler: «Was siehst du?» Dann muss der gefragte Schüler einen Satz mit Akkusativobjekt bilden, und in dieser Weise üben die Schüler das ein.

Die 10. Klässler äußern nicht so oft vollständige Sätze auf Deutsch, und ab und zu, wenn sie die deutschen Wörter nicht kennen, antworten sie sogar auf Schwedisch. Sie scheinen aber nicht zurückhaltend und ängstlich zu sein, obwohl die ganze Zeit in der gesamten Gruppe konversiert wird. Die Schüler haben ein gutes Hörverständnis entwickelt. Der Lehrer spricht konsequent Deutsch, auch wenn er herumgeht und Einzelschülern hilft. Während die Schüler mit Aufgaben arbeiten, frage ich einen Schüler, wie er diese Form von Unterricht erlebt im Vergleich zu seiner Erfahrung mit Sprachunterricht aus der Grundschule. Er erzählt, dass sein früherer Deutschlehrer meistens Schwedisch im Klassenzimmer sprach. In der *gymnasieskola* anzufangen und Lehrer S als Deutschlehrer zu haben, war eine große Umstellung. Am Anfang verstand er nicht so viel, aber Lehrer S hatte schon gesagt, dass sie in vier Wochen mehr verstehen würden. Das stimmte, und der Schüler beurteilte jetzt diese Form von Deutschunterricht besser als den, den er aus der Grundschule gewohnt war.

## 11. Klasse

Die Unterrichtsstunde in der 11. Klasse ist von viel mehr spontaner Rede geprägt als die in der 10. Klasse. Sie besteht aus vier Teilen: zuerst ein Versuch eines Gespräches über die Themen *Generationenkonflikt* und *Jugendkriminalität*, danach ein Bericht von zwei Schülern über eine Reise nach Nürnberg, außerdem eine gruppenweise Vorplanung einer Hilfsaktion für eine Partnerschule in Afrika und zum Schluss Übungen zum Thema Argumentation.

Am Anfang der Stunde gelingt es dem Lehrer nicht so gut, ein fließendes Gespräch mit den Schülern zu gestalten. Auf seine Fragen nach ihren Meinungen über das Thema *Generationenkonflikt* antworten sie nur kurz und scheinen relativ unsicher. Fragen, wie «Haben viele ältere Leute Angst vor Jugendlichen?», «Wieviel Kontakt habt ihr mit der älteren Generation?» und «Ist das ein Problem, dass man so wenig Kontakt hat zwischen den Generationen?» werden von ausgewählten Schülern mit «Keine Ahnung» «Ja, ein bisschen, eh... [lacht], eh...» und «vielleicht» beantwortet. Lehrer S spricht in einem angemessen schnellen Sprechtempo und vereinfacht die Sprache nicht bemerkenswert. Er nimmt die vor kurzem gestorbene Jugendrichterin Kirsten Heisig und ihr Buch *Das Ende der Geduld* (2010) als Ausgangspunkt eines Meinungsaustausches über Strafen für Jugendliche und versucht nochmals die Schüler in Rede zu bringen. Nun drücken ein paar Schüler ihre Meinungen auf Deutsch aus, aber immer noch läuft es nicht sehr fließend. Das Gespräch beinhaltet im Ausgangspunkt relativ offene Fragen vom Lehrer, wird aber mehr und mehr gesteuert, da die Schüler es nicht schaffen oder wagen, die Fragen auf Deutsch zu beantworten.

Viel freier läuft allerdings der Bericht von den zwei Schülern, die in der Woche zuvor in Verbindung mit einem Comenius-Projekt zusammen in Nürnberg waren. Am Anfang scheinen sie auch ein bisschen unsicher, aber nachdem sie aufgefordert werden, über das Essen in Deutschland zu erzählen, werden sie entspannter, lachen viel und sprechen freier, auch über andere Dinge. Es sieht so aus, als werde ihre Rede fließender, immer wenn sie über etwas sprechen dürfen, das sie gerne vermitteln wollen und interessant oder lustig für die Mitschüler finden:

- Lehrer S:            Wie war das Essen in Deutschland, *Schüler 1*? [lacht]  
                          [Schüler 2 lacht viel.]
- Lehrer S:            Kein Zufall, dass ich...
- Schüler 2:            [lacht] Wunderbar [meint es ironisch].
- Lehrer S:            ...dich frage. Ja, *Schüler 1*, sag mal!
- Schüler 1:            Ja, es war sehr viel Fleisch, Soße... Dann haben... Den Kloß war...

Schüler 2: Nein! Mir gefällt die Kloße nicht.  
 (...)

Lehrer S: Ja, was hast du denn gegessen, *Schüler 1*? Erzähl mal.

Schüler 1: Schäufele, Schnitzel, Schweinebraten, Bratwurst mit Sauerkraut, Döner....  
 [Schüler 2 lacht.]  
 (...)

Lehrer S: *Schüler 1* hat das genossen! Was hast *du* gegessen, *Schüler 2*?

Schüler 2: Ja, öhm, Sch... Wienerschnitzel, auch Kloße, öhm... das Mi..., eh, lamme... -bollar  
 [schwedisches Wort]? Lamme-Knöd... eller... [schwedisches Wort]

Lehrer S: Eh... Ja, Lamm-... Lamm-...

Schüler 1: Eh, Lammfleischkügelchen!

Schüler 2: Ja.

Lehrer S: Ja... Lammfleischkügelchen, ja.

Schüler 2: Und auch Döner und... öhm... Mhm! [lacht].

Schüler 1: Kurry [mit schwedischer Aussprache] haben wir gegessen auch.

Lehrer S: Was?

Schüler 1: Kurry.

Schüler 2: Kurry.

Lehrer S: Currywurst?

Schüler 1: Nein, nein, Kurry!

Lehrer S: Aha, indisches Curry.

Schüler 1: Zum, zum... Zum Lunch am Jugendherberge!

Bei der Gruppenplanung wird die ganze Klasse mündlich aktiviert. Es sind an diesem Tag 12 Schüler anwesend, und sie werden in Vierergruppen eingeteilt. Jede Gruppe soll eine Liste erstellen mit mindestens fünf Vorschlägen zum Thema, was sie für ihre Partnerschule in Afrika tun können. Lehrer S unterstreicht mehrmals, dass die Planung auf Deutsch geschehen soll. Zwei der Gruppen sprechen weitgehend Deutsch, aber die hintere Gruppe plant auf Schwedisch. Lehrer S muss während der ganzen Planung immer wieder die hintere Gruppe daran erinnern, dass sie Deutsch sprechen sollen. Wenn er in der Nähe ist, machen sie das, aber sobald er weiter weg geht, wechseln sie wieder zu Schwedisch. In den zwei anderen Gruppen wird ganz viel Deutsch geredet, aber wenn der Lehrer aus dem Klassenzimmer geht und eine Weile weg ist, fangen auch sie an, Schwedisch zu reden. Die Planung endet mit einer Runde im Plenum, wo die Gruppen ihre Vorschläge mit den anderen teilen. In dieser Übung wird die Fremdsprache *anwendungsbezogen* benutzt, d. h., dass das Ziel nicht darin besteht, besondere sprachliche Elemente zu üben, sondern die Aktion mit Hilfe der Fremdsprache zu planen.

Im letzten Teil der Stunde schreibt Lehrer S vier Behauptungen an die Tafel. Dann sollen die Schüler zustimmen oder nicht zustimmen und ihre Meinungen begründen. Der Zweck ist die Argumentation mit Hauptsatz plus Nebensatz zu üben, einem vorgegebenen Beispiel folgend: *Ich finde das gut, weil...* oder *Ich finde das schlecht, weil...* Obwohl die Übung relativ gebunden ist, versuchen mehrere der Schüler sich auch alternativ auszudrücken, und ab und zu werden kleine Gespräche zwischen Schülern und dem Lehrer geführt:

**Thema: Sollen Jugendliche den Führerschein schon ab 16 erwerben dürfen?**

- Schüler 1: Ja, ich bin stark (...) [dagegen?], weil es sind sehr viele Nachteile man es nicht... Man, man...  
Man hat so viel Spaß wenn du Auto fährst wenn du sechzehn bin. Vielleicht ein bisschen zu...  
Ein bisschen zu viel am Gas.
- Lehrer S: [lacht] Zu viel Gas, ja.
- Schüler 1: Ja. Eh... Und wer hat ein Auto für si... seinen, seinen Sohn oder Tochter, um man nicht sehr,  
sehr Reich ist?
- Lehrer S: Ja, wenn man nicht sehr, sehr reich ist.
- Schüler 1: Ja.
- Lehrer S: Blöde Frage.
- Schüler 1: Ja, es ist... Ich glaube, man, man ist nicht... Kann man nicht Alkohol trinken ...zu Hause,  
kann man nicht Auto fahren!
- Lehrer S: Du meinst, man fährt besser Auto wenn man zu Hause Alkohol trinkt.  
[Die ganze Gruppe lacht.]
- Schüler 1: Na, ja, aber...
- Lehrer S: Nein, das war ein Scherz!
- Schüler 1: Kann man nicht..., kann man nicht in die Reichstage Wählen, kann man nicht Auto fahren,  
finde ich.

Die Schüler bekommen einige Minuten zur Vorbereitung vor jeder Frage, und danach müssen alle ihre Meinungen zum Thema ausdrücken. Viele der Schüler versuchen ohne Notizen zu antworten, nur einige lesen aus ihren Notizen vor. Bemerkenswert ist, dass zwei der Schüler, die der hinteren Gruppe bei der vorigen Übung angehörten, jetzt ohne Probleme ihre Meinungen frei und fließend auf Deutsch äußern.

### **6.3 Interview mit dem Lehrer**

Lehrer S erzählt nach den Klassenzimmerbeobachtungen, dass er heute mehr Erfolg mit dem Unterricht in der 11. Klasse als mit den anderen Klassen erlebte, wenn es dazu kam, alle Schüler zum Reden zu bringen. Sein Ziel ist es, wie auch Lehrer 1, der zwei Deutschgruppen in Norwegen unterrichtet (siehe Kap 4), dass jeder Schüler im Unterricht etwas äußert. Wenn Lehrer S der Reihe

nach vorgeht und allen Schülern eine Frage stellt, sind die Schüler es dann gewohnt, und darum wird es nicht so angsteinflößend für sie. Der Lehrer begegnet der Herausforderung der unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler wie folgt: Das erste Halbjahr besteht aus viel Wiederholung von Grundschulmaterial – wie bei allen Kursen in der *gymnasieskola*. Und dann, im Frühlingshalbjahr, sind die Schüler auf ein befriedigendes Grundniveau gekommen. Der Grammatikunterricht über Kasus in der 10. Klasse war ein Beispiel für Wiederholungsunterricht. Lehrer S glaubt aber nicht, dass man über den Grammatikunterricht zu einer freien mündlichen Produktion kommen kann. Oft werden die schon gelernten grammatischen Strukturen in spontaner Rede erst mehrere Jahre nach dem formalen Unterricht korrekt benutzt. «Wenn man das einsieht, dann ist man auch ein bisschen toleranter gegen[über] den Fehlern, die die Schüler machen,» erklärt er. Er findet Grammatik wichtig, aber meint, dass man «diesem grammatischen Plan (...) nicht so stur» folgen soll. Er hebt hervor, dass die Struktur der Sprache auch durch Sprachübungen, wie z.B. Dialoge, geübt werden kann: «Und wenn man das gut macht, merken die Schüler das eben nicht.»

Lehrer S findet es beim mündlichen Deutschunterricht wichtig, mit dem, was die Schüler schon können, anzufangen und dies zu aktivieren. Nach seiner Erfahrung ist spontane Rede mit den Schülern in der Grundschule am einfachsten zu üben. Sie haben immer noch einen relativ kleinen Erfahrungsbereich und verwenden ohne weiteres die Wörter, die sie lernen. Die älteren Schüler denken komplexer und wollen gerne mehr als das, was sie können, in der Fremdsprache ausdrücken. Das kann den Schülern zum Hindernis in Diskussionen auf Deutsch werden und ihre Teilnahme begrenzen.

Um das Gesprächsziel im Lehrplan zu erreichen, fängt Lehrer S zuerst mit festen Strukturen und festen Wendungen «in Richtung immer freier», an:

Der Weg ist natürlich immer der, dass man am Anfang feste Phrasen benutzt, und dann, wenn man eine gute Auswahl von Bausteinen und Werkzeugen hat und man sich dann mehr und mehr frei ausdrücken kann. Aber man muss natürlich, am... Das erste ist natürlich, man, man wiederholt das, was man hört. Und dann wird man natürlich dann freier und freier, je mehr Redemittelwerkzeuge man unterrichtet.

Seine Erfahrung ist, dass es von Schüler zu Schüler sehr unterschiedlich ist, wann sie es während dieser drei Jahre schaffen, an spontanen Gesprächen teilzunehmen. Einige beherrschen es schon in der 10. Klasse, während andere es nie beherrschen. Lehrer S arbeitet aber zielgerichtet darauf hin, dass sie imstande sein sollen, Geschichte auf Deutsch in der 12. Klasse zu haben. Dies ist für die Schüler fakultativ, aber bis jetzt wählen alle seiner Schüler nach zwei Jahren Deutsch in der *gymnasieskola* den bilingualen Geschichtsunterricht. Lehrer S spricht in diesen Stunden konsequent auf Deutsch, aber den Schülern ist es erlaubt auch die schwedische Sprache zu benutzen, Fragen auf

Schwedisch zu stellen, auf Schwedisch zu diskutieren, Referate auf Schwedisch zu halten und die Prüfungen auf Schwedisch zu beantworten – es sind ja ihre Geschichtskennntnisse, und nicht ihre Deutschkenntnisse, die überprüft werden sollen. Trotzdem verwenden die Schüler auch dann in der Regel Deutsch. Und das passiert gleich von Anfang an, laut Lehrer S, nicht erst während des Schuljahrs.

Lehrer S hat, zusätzlich zu den Lehrplanzielen im schwedischen Lehrplan Fremdsprachen, ein eigenes Ziel für seine Schüler:

Funktionale Zweisprachigkeit. Das heißt nicht, dass sie perfekt Deutsch können sollen. Das geht nicht. Das kann man nicht, nicht so leicht lernen, (...) wenn [man] sich nicht im Land der Zielsprache befindet. Aber sie sollen so gut ihr Deutsch können, dass sie in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land verstehen können, das heißt da studieren oder da arbeiten können.

Dieses Ziel kennt jeder seiner Schüler, und Lehrer S glaubt, dass es sehr wichtig für ihre Motivation ist. Um das Erreichen des Ziels zu messen, machen seine Schüler die C1-Prüfung<sup>39</sup> und bekommen dadurch den Kompetenznachweis, den sie brauchen, um an einer deutschen Universität studieren zu können. Ob man funktionale Zweisprachigkeit nach drei Jahren in der *gymnasieskola* erreicht, hängt laut Lehrer S mit den Voraussetzungen der Schüler zusammen. Engagement und Fleiß seien in diesem Zusammenhang wichtige Momente. Letztes Jahr erreichten nicht alle Schüler C1, aber in den zwei Jahrgängen davor bestanden alle seine Schüler die C1-Prüfung.

Lehrer S findet es schwer darauf zu antworten, welchen Herausforderungen er im Fremdsprachenunterricht begegnet. Nach einer kleinen Denkpause antwortet er jedoch: «Auf jeden einzelnen Schüler einzugehen. Jeden Schüler im Klassenzimmer zu sehen.» und er fügt hinzu: «Wenn du das lernst und kannst, dann wird auch am Ende jeder Schüler reagieren und jeder Schüler teilnehmen.»

## **6.4 Zusammenfassung**

Deutschunterricht in der 10. und 11. Klasse ist sehr zielgerichtet und variiert, mit vielen mündlichen Übungen und Gesprächsanlässen für die Schüler. Der Lehrer spricht konsequent Deutsch und versucht die ganze Zeit alle Schüler nach bestem Vermögen zum Reden zu bringen. Er stellt ihnen häufig Fragen, er versucht Gespräche über aktuelle Themen in Gang zu bringen, er gestaltet Diskussionen, und die Schüler müssen Deutsch als Arbeitssprache in Verbindung mit Planungen von z.B. Projekten benutzen. Wegen dieses ständigen Übens der Zielsprache, wagen die Schüler, trotz ihres begrenzten Wortschatzes und sprachlichen Fehlern, Deutsch als Kommunikationsmittel

---

<sup>39</sup> Das Goethe-Zertifikat C1, siehe <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gc1/deindex.htm>.

im Unterricht zu benutzen. Das wird besonders deutlich, wenn sie mit bilinguaem Geschichtsunterricht in der 12. Klasse anfangen. Dort ist es ihnen erlaubt, auch ihre Muttersprache zu verwenden. Dennoch benutzen die Schüler gleich vom Anfang an Deutsch als Kommunikations- und Arbeitssprache.



## 7. DIE DISKREPANZ ZWISCHEN ZIEL UND REALITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

«Eine Fremdsprache, die ein Verständigungsmittel ist, nicht durch Interaktion in der Lerngruppe zu lehren und zu lernen, ist eigentlich eine Absurdität.» (Schiffler 1980, zitiert nach Schewe 1988:429).

Die Ansicht, die wohl auch die allgemeine Auffassung vieler Lehrer und Schüler ist, dass Gesprächskompetenz ein zentraler Teil des Sprachunterrichts sein soll, wird vom Lehrplan Fremdsprachen, behördlich verordneten Richtlinien, Anleitungen und Vorschriften plus einer Reihe von Fremdsprachendidaktikern unterstützt. Lehrer 3 drückte es so aus: «Es ist ja natürlich (...), dass es *das* ist, was sie lernen sollen.»

Jedoch ist festzustellen, dass von einigen Lehrern unüberwindbare Hindernisse zwischen Ziel und Realität erfahren werden, die die Arbeit mit dem Kompetenzziel des spontanen Gesprächs in ihrem Unterricht blockieren. Allerdings gibt es auch Lehrer, wie Lehrer 3 und Lehrer S, die erfahren, dass das Ziel erreichbar ist und dass ihre Schüler tatsächlich an spontanen Gesprächen in der Fremdsprache teilzunehmen lernen. Die Hauptfrage in diesem letzten Kapitel ist deshalb folgende: *Warum schaffen es einige dieser Lehrer, das Kompetenzziel zu erreichen, während andere es als unrealistisch ansehen?* Es wird versucht, die entscheidenden Faktoren zu lokalisieren, um die Frage zu beantworten.

### **7.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse dieser Arbeit**

Auf der Basis meiner bisherigen Untersuchungen kann eine Reihe von Ergebnissen nun festgehalten werden: Erstens hat die Analyse des Kompetenzziels des spontanen Gesprächs gezeigt, dass es die Vermittlung von Inhalt ist, die im Mittelpunkt der Gespräche stehen soll (anwendungsbezogener Gebrauch der Sprache) statt der Einübung der Sprache selbst (sprachbezogener Gebrauch). Auf Niveau I sollen nämlich Kommunikationsübungen, die authentische Gesprächssituationen simulieren, gestaltet werden. Weitergehend auf Niveau II geht es darum, authentische Gespräche über verschiedene Themen im Klassenzimmer zu gestalten. Es handelt sich in beiden Fällen darum, Gespräche ohne Manuskript führen zu können. Die Äußerungen sollen spontan und nicht eingeübt sein. In diesem Zusammenhang muss nochmals betont werden, dass *Übungen* zum Kompetenzziel nicht unbedingt so frei wie ein ganz spontanes Gespräch sein müssen. Die Gesprächsübungen sollen dazu beitragen, die Gesprächskompetenz der Schüler aufzubauen und werden dann natürlich freier und freier, nachdem die Schüler über immer mehr Wortschatz und Redewendungen verfügen. Es

besteht jedoch ein großer Unterschied darin, mehr oder wenig gesteuerte Gespräche zu üben, im Vergleich zur getrennten Einübung von Einzelementen der Sprache (wie Aussprache, Wortschatz, Kasusregeln oder Hörverständnis). Butzkamms treffender Vergleich zwischen dem Klavierspielen und dem Sprechen (vgl. Einleitung) zeigt ein wichtiges Prinzip für das Üben der Gesprächskompetenz:

(...) eine Fertigkeit muß auch in ihrer fertigen Form geübt werden. Der Unterricht darf nicht bei methodisch dosierten Teilhandlungen stehen bleiben, sondern die Zielhandlung selbst muß wiederholt ausgeführt werden. (...) Man wird frei im Gebrauch der Sprache durch den freien Gebrauch der Sprache.» (Butzkamm 1980:156).

Teilfertigkeiten zu üben ist ihm zufolge *auch* notwendig, aber das kann nie «das Ausführen der Zielhandlung ersetzen» (Butzkamm 1980:156).

Die Kompetenzziele des Fremdsprachenunterrichts sind für alle Lehrer gleich. Als zweiter Punkt gilt allerdings – mit den Worten von Wokusch –, dass «die offiziellen Ziele des Fremdsprachenunterrichts nicht unbedingt mit der realen Unterrichtspraxis kompatibel sind, die oft an eine traditionelle Didaktik erinnert, in der sehr viel Wert auf Verstehen von Regeln, das Einüben von Strukturen sowie auf systematisches Vokabellernen gelegt wird» (Wokusch 2005:294). Drei der vier norwegischen Lehrer meiner Untersuchung erfuhren eine große Diskrepanz zwischen dem Kompetenzziel des spontanen Gesprächs und ihrer eigenen Unterrichtsrealität. Ein Bericht von 2002 stellt fest, dass der Fremdsprachenunterricht in Norwegen damals immer noch sehr traditionell gestaltet wurde. Neue Unterrichtsformen und Medien wurden nur begrenzt benutzt, und der Unterricht drehte sich viel um schriftliche Aktivitäten (Speitz & Lindemann 2002:34). Seit 2002 ist viel von staatlicher Seite unternommen worden, um das Fremdsprachenfach in eine kommunikativere Richtung zu entwickeln. Neuere Untersuchungen deuten aber an, dass immer noch nicht so großer Wert auf Gesprächskompetenz gelegt wird. Es wird im Fremdsprachenunterricht «hauptsächlich mündliche Produktion mit geschriebenen Texten als Ausgangspunkt, und seltener (...) reale mündliche Interaktion» betrieben (Heimark 2008a:18, meine Übersetzung). Die Unterrichtsrealität vieler Lehrer liegt also weit entfernt vom Gesprächsziel, und die Lehrer erfahren, dass ihre Schüler die Gesprächskompetenz nicht erwerben. Das Ziel wird nicht erreicht.

Drittens wird durch meine Untersuchung deutlich, dass zwei der vier norwegischen Lehrer das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs im Deutschunterricht als nahezu unerreichbar ansahen. Dies bedeutet, dass man eine Situation hat, in der das Ziel von den Lehrern nicht als eigenes akzeptiert wird und sogar als «zu hoch angesetzt» angesehen wird. Außerdem hat man eine Unterrichtsgestaltung, die teilweise dieses Ziel nicht beachtet. Zwar sollte das Ziel den Unterricht

steuern, doch verliert es nun im Lichte der Unterrichtsrealität seinen Status als erreichbares Ziel und wird unwesentlich.

Die Lehrer sagten allerdings nicht, dass das Kompetenzziel unter anderen Umständen nicht erreichbar sein *könnte*, aber in ihrer jetzigen Situation sei es wegen einer Reihe «ungünstiger» Faktoren zu schwierig, die Schüler dazu zu befähigen, Gesprächskompetenz zu entwickeln. Diese «ungünstigen Faktoren» sind ihrer Meinung nach, wie bereits genannt: Rahmenbedingungen wie Zeit, Gruppengröße und Zimmerlösungen und die Vorkenntnisse der Schüler und ihre Leistungen im Fach.

Viertens muss konstatiert werden, dass das Ziel «unter den richtigen Umständen» durchaus erreichbar ist. Sowohl Lehrer 4 als auch Lehrer S vermittelten eine ganz andere Version der Gegebenheiten als die übrigen. Sie fanden das Ziel realistisch und hatten mit ihrem kommunikationsbezogenen Unterricht viel Erfolg. Wokusch bestätigt diese *bedingte* Erreichbarkeit des Ziels: Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist keine «Mission Impossible», ist aber «nur unter günstigen Umständen (...) möglich.» (Wokusch 2005:299)

## **7.2 Faktoren, die die Realisierbarkeit des Kompetenzziels beeinflussen**

Worin bestehen diese «günstigen Umstände»? Um das zu erforschen, sollen zuerst die angeblich «*ungünstigen* Umstände» meiner Interviewobjekte genauer betrachtet und dann weitere Faktoren gesucht werden, um die Realisierbarkeit des Kompetenzziels nochmals zu beleuchten. Es geht nun darum, die Faktoren, die eine kommunikative Unterrichtsgestaltung beeinflussen, zu lokalisieren. Die Faktoren, die die Lehrer selbst genannt haben, sind aber nicht notwendigerweise die Faktoren, die die größte Einwirkung auf den Erfolg ihres Unterrichts haben. Es kann schwierig sein, sich selbst und seinen Unterricht von außen zu betrachten. Es werden deshalb weitere Faktoren hinzugenommen, die von der Forschungsliteratur genannt werden. Dabei spielt es vorab keine Rolle, ob die Lehrer meinen das Kompetenzziel zu erreichen oder nicht.

### **7.2.1 Herausforderungen der Lehrer im Lichte der Untersuchungsergebnisse**

In Bezug auf die Faktoren, die die Lehrer als Herausforderungen nannten, wenn es dazu kommt, Gesprächskompetenz im Unterricht zu üben, muss erforscht werden, ob diese auch für Lehrer 4 und Lehrer S zutreffen, oder ob diese beiden Lehrer in der Tat unter anderen Rahmenbedingungen und Verhältnissen als die Lehrer 1, 2 und 3 arbeiten.

## Gruppengröße und Klassenzimmer

Wenn die Größe der Deutschgruppen der verschiedenen Lehrer verglichen wird, zeigt sich, dass sich die Gruppe von Lehrer 4 klar von den anderen unterscheidet. Sie besteht aus nur neun Schülern, während die anderen Lehrer zwischen 14 und 30 Schüler in ihren Gruppen haben. Kann das ein Grund sein, warum Lehrer 4 es schafft, so viel kommunikativen Unterricht zu betreiben? Die durchschnittliche Größe der sechs übrigen norwegischen Deutschgruppen liegt bei 21,5 Schüler. Lehrer S hat im Vergleich je 20 Schüler pro Gruppe. Es zeigt sich allerdings, dass Lehrer 4 auch viel größere Gruppen (bis zu 26 Schüler) unterrichtet hat. Bemerkenswert ist, dass er angibt, genau denselben Typ von kommunikativem Deutschunterricht zu betreiben, gleichgültig, ob bei 9 oder 26 Teilnehmern. Auf die Frage, ob es nicht unterschiedlich ist, eine große statt eine kleine Deutschgruppe zu unterrichten, antwortet er, dass es dann hauptsächlich schwieriger wird, jeden einzelnen Schüler zu begleiten. Er hat dann weniger Zeit dazu, im Klassenzimmer herumzugehen und alle Schüler zu hören. Er betont allerdings, dass wenn die Schüler zusammenarbeiten, es gleichgültig ist, ob es 10 oder 26 Leute sind. Seiner Meinung nach können dieselben Gesprächsübungen bei großen wie bei kleinen Gruppen durchgeführt werden.

Forster (1997) hebt hervor, dass es die Verantwortung der Lehrer ist, die Probleme mit zu großen Gruppen auszugleichen (1997:123). Das muss auch für die Herausforderung bezüglich des Klassenzimmers gelten. Es ist eine Tatsache, dass Fremdsprachengruppen oft Unterricht in Zimmern bekommen, die nicht besonders geeignet für Sprachunterricht sind. Im Gegensatz zu Fächern, wie z.B. Geschichte oder Geographie, erleben mehrere Fremdsprachenlehrer, dass ihre Schüler «keinen Zugang zu Karten, Bildern und ergänzenden Unterrichtsmaterialien anderer Art in den Stunden [haben]. – Die Zimmer sind nur zufällige Lokale für eine Stunde oder zwei.» (Lindemann 2008:22, meine Übersetzung).

The physical environment can be considered as the second teacher since space has the power to organize and promote pleasant relationships between people of different ages, to provide changes, to promote choices and activities, and for its potential for sparking different types of social cognitive, and effective learning. (Sanoff, Pasalar & Hashas 2001:1).

Sowohl die Gruppengröße als auch das Klassenzimmer können Einfluss auf die Qualität des Sprachunterrichts haben. Aber die Qualität erhöht sich bei kleinen Gruppen und optimalem Klassenzimmer nicht automatisch. Die Lehrer müssen auch die Kompetenz besitzen, Möglichkeiten, die eine kleinere Gruppe bietet, auszunutzen (Im Brahm 2006:19).

### **Zur Verfügung stehende Zeit**

Der zeitliche Aspekt des Deutschunterrichts wurde mehr oder weniger von allen vier norwegischen Lehrern problematisiert. Der Einfluss dieses Faktors auf die kommunikative Gestaltung ihres Unterrichts verlief aber sehr unterschiedlich. Wie Lehrer 2 sagte, ist es seiner Ansicht nach eine Frage der Priorisierung, also dessen, was man als wichtig einschätzt: «Wenn man viel phantasievollen mündlichen Unterricht betreiben soll, dann wird das Grammatische und das Schriftliche darunter leiden. Und es kann ja sein... Leute können ja zur schriftlichen Abschlussprüfung in Deutsch ausgelost werden.» Ein Vergleich zwischen der Stundenzahl in der Mittelstufe (8.-10. Klasse) und der gymnasialen Oberstufe zeigt, dass die Schüler in der gymnasialen Oberstufe fast genauso viel Zeit zur Verfügung haben (225 Stunden, auf zwei Jahren verteilt) wie die in der 8. - 10. Klasse (insgesamt 227 Stunden).<sup>40</sup> Für Schüler des gymnasialen Niveaus I ist es eine Tatsache, dass sie dieselben Kompetenzziele wie die Mittelstufenschüler haben und genau dasselbe nach Unterrichtsabschluss gelernt haben sollen. Der einzige Unterschied besteht in der Abschlussprüfungsform. Während die Schüler in der Mittelstufe nur zur mündlichen Prüfung ausgelost werden können, gibt es für die Vg2-Schüler auch die Möglichkeit, zu einer schriftlichen Prüfung ausgelost zu werden. Und für einige Lehrer (wie Lehrer 2) kann diese Tatsache leider dazu führen, dass mündliche Übungen zugunsten des Schriftlichen vernachlässigt werden. Es ist aber ein Missverständnis, dass nur das Mündliche im Mittelpunkt des mittelstufischen Fremdsprachenunterrichts stehen soll, während das Schriftliche erst in der gymnasialen Oberstufe wichtig wird (Heimark 2008:11). Lehrer 4 gibt seinen Schülern in der Mittelstufe auch schriftliche Übungen. Das findet er wichtig, um sie auf den Sprachunterricht in der gymnasialen Oberstufe vorzubereiten. Der Lehrplan zeigt deutlich, dass für Niveau I, gleichgültig ob in der Mittelstufe oder in der gymnasialen Oberstufe, das Schriftliche ein wichtiger Teil der Kompetenz der Schüler sein soll (vgl.: «erzählende, beschreibende oder informierende Texte schreiben»<sup>41</sup>).

Lehrer 4 meinte, dass es das Problem vieler Lehrer in der gymnasialen Oberstufe wäre, dass sie nicht genug Zeit für Gesprächsübungen einsetzten. Er betonte, dass man nicht erwarten kann, dass sich die Schüler ohne Vorbereitung in spontanen Gesprächen engagieren können: «(...) man muss Rahmenbedingungen schaffen, man muss z.B. einen Text, der von einem Thema handelt, hören, und dann müssen sie mit den Wörtern gearbeitet haben, und dass sie gewissermaßen einen Einstieg bekommen. Dann kannst du sie dazu bringen, solche Dinge zu machen.» Sowohl Butzkamm (1980)

<sup>40</sup> In Schweden kann im Prinzip jede Schule selbst entscheiden, wie viele Stunden für den Sprachunterricht bereitgestellt werden sollen. Die Deutschgruppen von Lehrer S haben je vier Stunden Deutschunterricht pro Woche, d.h. 160 Stunden pro Schuljahr. Im Vergleich haben also die norwegischen Vg1- und Vg2-Schüler nur 113 bzw. 112 Stunden pro Schuljahr.

<sup>41</sup> Originaltext: «skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer» (Udir 2006a:3f).

als auch Wokusch (2005) unterstützen diese Sicht, dass die Schüler mehr Zeit für das Üben von Gesprächen im Unterricht bekommen müssen (Butzkamm 1980:157, Wokusch 2005:294ff). Walter (1978) betont sogar:

Nur wenn die Schüler immer wieder Gelegenheit zum freien Gebrauch der Fremdsprache erhalten, dürfte es möglich sein, sie aus ihrer oft erschreckenden Sprachlosigkeit zu einer den Möglichkeiten des einzelnen adäquaten Kommunikationsfähigkeit zu führen. (Walter 1978:174).

### **Schülerleistungen**

Im vorigen Kapitel wurde kurz beschrieben, wie Schülerleistungen und Vorkenntnisse auch bei Lehrer S eine gewisse Rolle spielten. Dass die Schüler auf verschiedenen sprachlichen Niveaus waren, als sie bei ihm anfangen, Deutsch zu lernen, wurde in seinem Unterricht berücksichtigt, und das erste halbe Jahr beinhaltete deshalb viele Repetitionen. Er nannte die Leistungen der Schüler als ausschlaggebend dafür, ob sie die C1-Prüfung bestanden. Leistungen und Vorkenntnisse sind also wichtig in Betracht zu ziehen, aber sie dürfen nicht die ganze Unterrichtsgestaltung steuern. Es gibt keinen Grund dafür, den Unterricht wegen schwächerer Schüler *theoretischer* zu gestalten. Bis 2006 hatte das Fach Fremdsprachen in der Mittelstufe den Status eines Wahlfachs, das mit Fächern, wie z.B. Foto, Sport oder «Schülerbetrieb» gleichgestellt war. Schülern, die nicht so theoriestark waren, wurde oft davon abgeraten, Fremdsprachen zu wählen (Gjørven 2005:41). Im Prozess, das Fach für alle Schüler in der Mittelstufe obligatorisch zu machen, wurden Strategiedokumente ausgearbeitet, die eine Änderung der Eigenart des Fachs ankündigten. Der Fremdsprachenunterricht sollte nun eine praktischere Annäherung haben, mit Fokus auf kommunikative Fertigkeiten (UFD 2005-2008:9). Obwohl das Fach durch den Lehrplan LK06 trotzdem nicht obligatorisch wurde, wurde der Anspruch auf eine praktische Annäherung festgehalten. Das Fach sollte nicht mehr als theoretisch und nur für besonders begabte Schüler aufgefasst werden. Es sollte praktisch und kommunikativ sein – ein Fach für alle Schüler (Heimark 2008:4). Dann ist es ein großes Paradoxon, dass einige Lehrer immer noch so viel Wert auf Kenntnisse über die Sprache statt Fähigkeiten in der Sprache legen, und dass es «weitgehend den Lernenden überlassen [wird], den großen Sprung von Grammatikübungen und Vokabeltests zur Kommunikation in realen Situationen zu wagen» (Wokusch 2005:295).

Mehrere der interviewten Lehrer erlebten Schwierigkeiten damit, die Schüler zur Gesprächsteilnahme zu bringen. In einer Gesprächssituation im Klassenzimmer werden die Schüler aufgefordert, in einer Sprache, die sie nicht gut beherrschen, mit reduzierten sprachlichen Mitteln zu kommunizieren. Es besteht die Gefahr, peinliche Fehler zu machen und sich vor den anderen Schülern zu blamieren. Darum kann es passieren, dass sie «den sogenannten didaktischen Vertrag

nicht unterschreiben, der darin besteht, für den Zweck des Fremdsprachenlernens diese Situation zu akzeptieren» (Wokusch 2005:297). Wichtig in dieser Hinsicht ist, wie Lehrer 2 im Interview hervorhob, sichere Rahmen für die Kommunikation zu gestalten. Den Schülern muss mitgeteilt werden, dass es nicht der formale Aspekt der Sprache, sondern der inhaltliche ist, der beurteilt werden soll (Wokusch 2005:297). Forster hebt als wichtig hervor, dass die Schüler sich ermutigt fühlen sollen, an dem Gespräch teilzunehmen. Dies ist von einer günstigen Gruppenatmosphäre abhängig. Der Lehrer soll nicht «die eigene Person als Einflussfaktor in Gesprächsübungen ignorieren» (Forster 1997:126). Wie er die Übungen gestaltet, was er sagt und wie er auf die Versuche der Schüler reagiert, kann ausschlaggebend dafür sein, ob Gesprächssequenzen erfolgreich durchgeführt werden.

Gesprächsübungen fordern also nicht nur viel von den einzelnen Schülern. Auch der Lehrer muss sehr viel leisten. Er muss die ganze Zeit aktiv sein und Entscheidungen aus dem Stegreif treffen. Die Entwicklung eines Gesprächs folgt keinem festgesetzten Plan, sie ist von mehreren Teilnehmern als nur dem Lehrer abhängig, und spontane Beiträge der Schüler können die Richtung des gesamten Gesprächs verändern. Plötzlich muss der Lehrer unerwartete Fragen beantworten und sich auf unbekanntem Gebiet bewegen. Es kann auch sein, dass das Gespräch gar nicht weitergeht, und der Lehrer Wege finden muss, um steckengebliebenen Schülern zu helfen. Ein Gespräch ist also nicht so durchplanbar wie z.B. Fragen und Antworten zu einem Text oder Umwandlungs- und Einsetzübungen im Arbeitsbuch (Butzkamm 1980:167).

Im Lehrplan sind keine Arbeitsmethoden vorgegeben, sondern nur Ziele, und der Lehrer selbst muss die Unterrichtsstunden mit Inhalt füllen und die Wahl der Methoden treffen. Er muss Aktivitäten gestalten, die dazu dienen, die Kompetenzziele zu erreichen. Der Lehrer muss Prioritäten setzen. Er muss unter herausfordernden Rahmenbedingungen, wie z.B. zu großen Gruppen und zu kleinen Zimmern, angemessene Lösungen finden und das Beste daraus machen. Er muss den Sprachunterricht so gestalten, dass einerseits Schüler mit geringen Vorkenntnissen es schaffen, mitzumachen und andererseits Schüler mit guten Vorkenntnissen nicht gelangweilt werden. Er muss mit schüchternen Schülern, schulverdrossenen Schülern, geschwätzigen Schülern, faulen Schülern und fleißigen Schülern in ein und derselben Unterrichtsstunde umgehen. Er muss all den Faktoren, die seinen Unterricht beeinflussen, gewahr werden und sie so gut wie möglich handhaben. Deshalb scheint es so, dass es nicht die Faktoren selbst sind, die für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht entscheidend sind, sondern die Fähigkeiten der einzelnen *Lehrer*, mit diesen Faktoren umzugehen.

## 7.2.2 Lehrerkompetenz

Als ich meine Untersuchung anfang, arbeitete ich nach der These, dass es den Lehrern, die nicht zielgerichtet mit Gesprächskompetenz in ihrem Unterricht arbeiteten, sowohl an sprachlicher Kompetenz als auch an Kenntnissen zu Arbeitsmethoden und Übungen fehlte. Durch die Interviewuntersuchung von Solfeld wurde nämlich entdeckt, dass viele Lehrer nach Möglichkeiten fragten, ihre eigene mündliche Sprachkompetenz zu erweitern. Sie wünschten sich Weiterbildung in Bezug auf neue Lehrmethoden und Didaktik, und sie wollten gerne konkrete Tips haben, wie Gesprächsübungen und andere mündliche Übungen gestaltet werden könnten (Solfeld 2007:13f). Die Sprache wird durch ihren Gebrauch gelernt. Und das fordert kompetente Fremdsprachenlehrer, die sowohl methodische und didaktische Einsicht als auch hohe sprachliche Fertigkeiten besitzen (Gjørven 2005:42). War das der Fall bei den Lehrern in meiner Interviewuntersuchung?

Die interviewten Lehrer hatten alle eine formelle Deutschausbildung, drei der vier hatten Deutsch sogar als Hauptfach, d.h. sieben Semester Deutschstudium hinter sich. Es ist jedoch wichtig, die Sprache immer wieder aufzufrischen. Dies war bei allen der Fall. Durch Reisen, Kurse und Kontakt mit deutschen Freunden und Kollegen im Land der Zielsprache schafften sie es, die Sprache lebendig zu halten. Ich bekam den Eindruck, dass sie sich mündlich kompetent fühlten. Es ist nicht nötig, Muttersprachler wie Lehrer S zu sein, um kommunikativen Deutschunterricht betreiben zu können. Das zeigt die Unterrichtsgestaltung von Lehrer 4. Und wie bereits gesagt, führt nicht notwendigerweise *input* in der Zielsprache zu *output* in derselben. Wegen des Zugangs zu authentischer Rede auf Deutsch hatten die Schüler in Schweden wohl ein gutes Hörverständnis entwickelt, aber wenn sie keine Gesprächsanlässe bekommen hätten, hätten sie ihre kommunikative Kompetenz auch nicht entwickeln können. Nach den Interviews kann festgehalten werden, dass alle interviewten Lehrer befriedigende Sprechkompetenz in Deutsch besaßen, um Gesprächsübungen zu gestalten. Aber besaßen sie genug Kenntnisse über Arbeitsmethoden?

In allen meinen Interviews fragte ich nach Tipps darüber, wie Gesprächskompetenz geübt werden kann. Alle Lehrer lieferten eine Reihe von Gedanken und Vorschlägen zu Übungen, die die Gesprächsfähigkeit der Schüler trainieren könnten. Weiter untersuchte ich auch das Lehrwerk, das in der gymnasialen Oberstufe von Lehrer 1, 2 und 3 benutzt wird, um zu sehen, ob dieses ein Ideenlieferant bezüglich Gesprächsübungen für die Lehrer sein könnte. Das Lehrwerk heißt *Weitblick*, ist 2006 im Aschehough Verlag erschienen und wird an vielen norwegischen Schulen verwendet. Die Analyse des Arbeitsbuchs für Niveau I zeigte, dass viele Vorschläge zu Gesprächsübungen im Buch zu finden sind. Das Arbeitsbuch beinhaltet eine Menge von



unterschiedlichen Aufgabentypen. Zu jeder Aufgabe gibt es eine Überschrift, die die Aufgabenart erklärt, z.B. «Schreiben», «Wortschatz» oder «Verstehen». Das Lehrbuch hat eine eigene Kategorie für Gesprächsübungen, die «An Gesprächen teilnehmen» heißt. Zusätzlich tauchen auch häufig freie Gesprächsübungen unter den Kategorien «Sprechen» und «Zusammenhängendes Sprechen» auf. Eine Analyse von den fünf ersten Kapiteln im Arbeitsbuch zeigte, dass jedes Kapitel mindestens zwei, maximal vier Gesprächsübungen beinhaltet. Die Übungen bestehen unter anderem darin, Wörter und Phrasen im Dialog auszutauschen, Interviews miteinander zu führen, über Dialoge und Situationen zu improvisieren, einander Fragen zur Freizeit zu stellen, Rollenspiele zu gestalten und neue Rollenfiguren und Situationen hinzuzufügen usw. Das Lehrbuch besteht aus 12 Kapiteln und geht über die beiden Unterrichtsjahre, die die Schüler auf Niveau I haben sollen. Mit jedem Kapitel werden die Gesprächsübungen freier, und in Kapitel 11 soll sogar in Gruppen von vier bis fünf Schüler über die Zukunft diskutiert werden (*Weitblick*; Nygård, Skorge & Thesen 2006:210). Durch dieses Lehrwerk ist den Lehrern in der gymnasialen Oberstufe Ressourcen zu Gesprächsübungen leicht zugänglich. Auch das Heft von *Pedlex Norsk Skoleinformasjon* (Sevje 2007) zeigt, dass eine Menge von Vorschlägen und Tipps zu Gesprächsübungen ausgearbeitet worden sind, die den Lehrern helfen sollen, die Forderungen, die die Kompetenzziele stellen, in der Praxis durchzuführen. Inwieweit diese Ressourcen aktiv von den Lehrern benutzt werden, ist wohl eine andere Frage.

### 7.2.3 Lehrerhaltungen

Lehrer, die unter denselben Bedingungen arbeiten, bekommen trotzdem sehr unterschiedliche Ergebnisse. In den Fällen, die ich untersucht habe, kann dies nicht mit einer geringeren Sprachkompetenz der Lehrer erklärt werden. Es fehlt den Lehrern auch nicht an Ressourcen und Ideen zu Gesprächsübungen. Wenn die Rahmenbedingungen ungefähr ähnlich aussehen, wenn eine Menge von Übungen und Arbeitsmethoden zur Verfügung stehen, wenn die Sprachkompetenz auf einem befriedigenden Niveau ist, wie können *dann* die Unterschiede erklärt werden?

Um zu verstehen, warum sich das Geschehen von Klassenzimmer zu Klassenzimmer so unterscheidet, muss laut Imsen (2009) auf das Zusammenspiel einer Reihe von Faktoren geachtet werden. Die wichtigsten von ihnen sind *der Lehrplan*, *Auffassung des Lehrers vom Lehrplan*, *Schülvoraussetzungen*, *die Klassenatmosphäre* und *die materiellen Rahmenbedingungen* (Imsen 2009:111ff). Die meisten von diesen Faktoren sind bereits behandelt und diskutiert worden. Was sich aber als sehr interessant erweist, ist der Faktor *Auffassung des Lehrers vom Lehrplan*. Es wurde schon mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, dass die interviewten Lehrer ganz unterschiedliche

Auffassungen und Haltungen zum Kompetenzziel des spontanen Gesprächs besaßen. Imsen hebt hervor, dass tatsächlich *Lehrerhaltungen* zum Lehrplan eine große Rolle bei der Unterrichtsgestaltung spielen, weil der Weg zur Realisierung eines Lehrplans notwendigerweise durch den Kopf des Lehrers gehen muss:

Wie fasst der Lehrer den Lehrplan auf? Wie deutet er ihn? Wird der Lehrplan ganz nach hinten in das Fach im Lehrerzimmer als unrealistische «Lehrplanpoesie» zur ewigen Verdammnis geschoben? Oder wird er als Ausgangspunkt für die Planung vom Unterricht aktiv von den Lehrern benutzt? (Imsen 2009:113, meine Übersetzung).

Es liegt in den Händen der Lehrer, die offiziellen Lehrplanziele zu ihren eigenen zu machen oder eben nicht. Wenn eine Mehrheit der Lehrer meiner Untersuchung das Kompetenzziel des spontanen Gesprächs als schwer oder nicht realisierbar in ihrem Unterricht einschätzen, dann ist klar, dass das Ziel keinen großen Einfluss auf ihren Unterricht gehabt haben kann. Es ist in dieser Hinsicht sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen den offiziellen Lehrplanzielen und den persönlichen Zielen der Lehrer zu machen, die sich vom Lehrplan unterscheiden können.

Ich fragte die Lehrer meiner Interviewuntersuchung, welche Ambitionen oder persönliche Ziele sie mit ihrem Sprachunterricht hatten. Was wollten sie mit ihren Gruppen erreicht haben nach diesen zwei oder drei Jahren Deutschunterricht? Ihre Antworten wurden bereits erwähnt, aber ich werde sie nochmals vorstellen:

Lehrer 1: Es ist wichtig, dass sie es schaffen, wenn sie mit den Fächern fertig sind, mit einer deutschsprachigen Person in irgendeiner Weise zu kommunizieren. Nicht perfekt, nicht fließend, dass sie es aber schaffen. Und dass sie erleben, dass sie etwas zurück bekommen für die Arbeit, die sie ins Fach investiert haben. Und andere Ambitionen habe ich nicht. Sie müssen einfach lernen, die Sprache zu benutzen. Dann ist alles in Ordnung.

Lehrer 2: Nein, nichts Besonderes. Es ist nur, dass ich möchte, dass die Schüler eine positive Einstellung zum Fach haben und fühlen, dass sie etwas gelernt haben.

Lehrer 3: Erleben, dass sie einen Zugang zu *etwas* haben – Kultur, Geschichte, geographischen Kenntnissen und anderes mehr – zu Dingen, die sie sonst nicht bekommen hätten oder mit denen sie sonst nicht in Kontakt gekommen wären. Dass sie etwas können, was nicht alle können.

Lehrer 4: Dass sie im Alltagsleben einigermaßen kommunizieren und einen kurzen Text über ein bekanntes Thema schreiben können. [Ich] möchte selbstverständlich, dass die Schüler es toll finden, Deutsch zu lernen.

Lehrer S: Funktionale Zweisprachigkeit. Das heißt nicht, dass sie perfekt Deutsch können sollen. Das geht nicht. Das kann man nicht, nicht so leicht lernen, (...) wenn [man] sich nicht im Land der Zielsprache befindet. Aber sie sollen ihr Deutsch so gut können, dass sie in Deutschland oder in einem deutschsprachigen Land verstehen [sic] können, das heißt da studieren oder da arbeiten können.

Die Ambitionen dieser fünf Lehrer sind sehr unterschiedlich. Am konkretesten ist Lehrer S, der nicht nur will, dass die Schüler Deutsch sprechen lernen, sondern definiert *wie* gut (funktionale

Zweisprachigkeit). Dieses Ziel muss aber auch in Zusammenhang mit seinem bilingualen Unterricht gesehen werden, der den Schülern im 12. Schuljahr angeboten wird. Abgesehen von dieser Tatsache zeigt seine Formulierung allerdings, dass er in seinen persönlichen Ambitionen den Schülern gegenüber ziemlich zielgerichtet ist. Lehrer 4 nennt Alltagskommunikation, Schreibfähigkeiten und Spaß beim Sprachenlernen als persönliche Ambitionen. Auch hier sind die Ziele relativ präzise formuliert. Ein Schüler, der nach drei Jahren Deutschunterricht in der Mittelstufe imstande ist, die Zielsprache in alltäglichen Situationen zu benutzen, besitzt eine gut entwickelte sprachliche Kompetenz. Bei Lehrer 3 geht es mehr um die positiven Gefühle der Schüler – sie sollen etwas Interessantes über Deutschland gelernt haben. Lehrer 2 ist noch diffuser, er nennt eine positive Einstellung zum Fach und irgendetwas gelernt zu haben als persönliches Ziel. Bei Lehrer 1 ist schwierig zu sagen, was in seiner Formulierungen konkret liegt. Seine Schüler sollen mit einer deutschsprachigen Person «in irgendeiner Weise» kommunizieren können. Dazu braucht man eigentlich keine Gesprächskompetenz, und vielleicht auch keinen Fremdsprachenunterricht? Mit Hilfe eines Reiseführers mit Vokabellisten und Redewendungen können sogar Touristen ohne deutsche Sprachkenntnisse es schaffen, in einem Restaurant mit dem Kellner «in irgendeiner Weise» zu kommunizieren und etwas auf Deutsch zu bestellen. Man hat also die Messlatte so niedrig gehängt, dass die meisten Fremdsprachenschüler qualifiziert sind, wenn sie nur ein paar Wörter in der Zielsprache kennen.

Die Ambitionen der Lehrer sagen viel darüber aus, was ihrer Ansicht nach durch ihren Unterricht erreichbar ist. Es besteht eine große Diskrepanz zwischen der Fähigkeit, im Alltagsleben einigermaßen kommunizieren zu können und einfach nur eine positive Einstellung zum Fach zu haben. Die Antworten zeigen, dass Gesprächskompetenz nicht automatisch als persönliches Ziel von Lehrern genannt wird. Die Situation ist also wie folgt: Man hat ein Kompetenzziel, das erreichbar ist, aber mehrere der Lehrer schätzen es als unrealistisch ein. Die Gründe, die sie angeben, sind der Einfluss besonderer Faktoren, mit denen alle fünf Lehrer umgehen müssen und nicht nur sie. Die Rahmenbedingungen sind ähnlich, alle fünf haben Zugang zu Gesprächsübungen und schließlich ist jeder einzelne von ihnen in Deutsch mündlich kompetent. Was sich aber als unterschiedlich erweist, ist also die *Haltung* der Lehrer gegenüber dem Kompetenzziel und den Faktoren, die den Unterricht beeinflussen. Lyngsnes und Rismark (1999) unterstützen diese Ansicht: Es sind nicht unbedingt die Rahmenfaktoren, die den Unterricht hemmen oder vorantreiben, sondern wie die Lehrer diese Faktoren auffassen. Wo einige Lehrer Begrenzungen sehen, sehen andere Möglichkeiten. Lyngsnes und Rismark heben hervor, dass der bedeutendste Rahmenfaktor, wohl der Lehrer selbst ist: «Die Kenntnisse, Haltungen, Erwartungen, die Kreativität

und der Einsatz ist am Bedeutendsten dafür, wie der Unterricht wird und welche Erfahrungen und Lerngewinne die Schüler davon tragen.» (Lyngsnes & Rismark 1999:83f, meine Übersetzung).

#### **7.2.4 Reflektion über den eigenen Unterricht**

«Um Erkenntnis in einer tieferen Bedeutung zu erreichen, müssen die Menschen erst ihre eigenen Deutungsrahmen entdecken und darin zur Einsicht kommen, warum sie denken wie sie denken (...).» (Alexandersson 1994:165, meine Übersetzung). Die Fähigkeit zu verstehen, warum der Unterricht wird wie er wird und warum der Lehrer handelt, wie er handelt und denkt, wie er denkt, ist ein wichtiger Teil der pädagogischen Kenntnisse eines Lehrers. Diese Kenntnisse entstehen durch kritische Reflektion über eigenen Unterricht (Imsen 2009:51f). Weil der Lehrplan Fremdsprachen große Forderungen an den einzelnen Lehrer stellt, brauchen Lehrer laut Simensen (2005) eine reiche Auswahl an Fachliteratur, um die Fähigkeiten zu kritischer Reflektion und Beurteilung zu entwickeln. Diese Literatur muss «food for thought» geben und hoch über das Tipps-Genre hinausgehoben werden (Simensen 2005:6).

Ein kompetenter Lehrer muss imstande sein, seinen eigenen Unterricht von einer Außenperspektive zu betrachten. Wenn er fast keine gesprächsfähigen Schüler durch seinen Fremdsprachenunterricht erzeugt, obwohl das ein zentrales Ziel des Lehrplan Fremdsprachen ist, muss er das ernst nehmen und die zugrunde liegenden Gründe suchen können. Er muss sich seiner Denkmuster und Haltungen bewusst werden, so dass er in ständiger Entwicklung sein kann. Die Reflektion soll den Brückenschlag zwischen *Sein* und *Sollen* im Unterricht sein, so dass die Diskrepanz zwischen Realität und Ziel immer kleiner werden kann und die Schüler die Möglichkeit bekommen, durch einen zielgerichteten Unterricht die Kompetenzziele zu erreichen und die Fremdsprache wirklich zu lernen (Imsen 2009:54).

Die Lernenden (...) kommen im Grunde genommen mit einem einfachen Ziel: Sie wollen in der Fremdsprache Deutsch mit anderen Menschen sprechen, und sie wollen verstehen können, was andere Menschen mit ihnen sprechen. (Forster 1997:81).

Bezogen auf mein Forschungsthema kann man also sagen, dass wenn man als Lehrer nicht glaubt, dass die eigenen Schüler lernen können, an einfachen Gesprächen teilzunehmen, dann hat man sein Ziel als Lehrer und Lernbegleiter verfehlt.

### 7.3 Fazit

Als Ergebnis meiner Untersuchungen und der aktuellen Forschungsliteratur zum Thema können folgende Punkte festgehalten werden:

- Um das Kompetenzziel zu üben, müssen anwendungsbezogene Gespräche (Niveau II) und Simulationen von Gesprächssituationen (Niveau I) im Klassenzimmer gestaltet werden.
- Die Untersuchungen zeigen, dass wenige Lehrer zielgerichtet mit Gesprächsübungen im Unterricht zu arbeiten scheinen, und wenige Schüler erwerben Gesprächskompetenz.
- Das Kompetenzziel wird von zwei der fünf Lehrer in meiner Untersuchung als unerreichbar angesehen.
- Das Ziel ist unter den richtigen Umständen durchaus erreichbar. Dies zeigt die Unterrichtsgestaltung von Lehrer 4 und Lehrer S.

Weiter ist konstatiert worden, dass die Faktoren, die von einigen Lehrern als hemmend für eine kommunikative Unterrichtsgestaltung angesehen werden, nicht dieselbe Wirkungen auf den Unterricht bei anderen Lehrern haben, die unter ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiteten. Nicht die Faktoren selbst sind ein Hindernis, sondern die Haltungen der Lehrer diesen Faktoren gegenüber. Faktoren wie Gruppengröße und Schülerleistungen können zwar eine Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen, aber es ist die Fähigkeit der Lehrer, mit diesen Variablen umzugehen, die entscheidend ist. Wenn die Lehrer aber glauben, dass das Kompetenzziel wegen dieser Faktoren nicht realisierbar ist, muss das Problem in den *Haltungen* der Lehrer und nicht in der Realisierbarkeit des Kompetenzziels liegen. Deshalb muss auch noch ein weiterer Punkt hinzugefügt werden:

- Die Nichtrealisierbarkeit des Kompetenzziels scheint vor allem von der Lehrerhaltungen abhängig zu sein.

Es ist nicht erstaunlich, dass es eine große Diskrepanz zwischen dem Kompetenzziel und der Unterrichtsrealität gibt, wenn das Kompetenzziel in der Praxis als nicht erreichbar angesehen wird. Glaubt man nicht, dass das Ziel erreicht werden kann, arbeitet man auch nicht zielgerichtet darauf hin. Butzkamms Vergleich über das Klavierspielen zeigt die Tatsache, dass um Gesprächskompetenz zu erreichen, Gesprächssituationen im Unterricht stattfinden müssen, und nicht nur Teilfähigkeiten in der Sprache geübt werden dürfen. Wird dies nicht gemacht, kann folglich nicht erwartet werden, dass die Schüler Gesprächskompetenz entwickeln. Wenn die Lehrer problemorientiert statt zielorientiert sind, werden Faktoren wie Zeit, Gruppengröße und

Schülerleistungen den Glauben an das Erreichen der Ziele schwächen. Dann wird alles mögliche andere gemacht als Gesprächsanlässe im Unterricht zu gestalten. Das ist nicht akzeptabel für das Fach Fremdsprachen, das kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. Wenn Lehrer nicht imstande sind, die Verhältnisse so zurechtzulegen, dass die Schüler Anlässe zur Entwicklung von Gesprächskompetenz im Fremdsprachenunterricht bekommen, dann hat man als Lehrer das Ziel verfehlt und den Zweck des Fremdsprachenunterrichts missachtet. Wenn man es aber schafft, dem Kompetenzziel des spontanen Gesprächs Einfluss auf die Unterrichtsrealität zuzubilligen statt zuzulassen, dass die scheinbare Realität die Ziele des jeweiligen Lehrers – bewusst oder unbewusst – in abschwächendem Maße beeinflussen darf, dann gibt es eine gute Grundlage dafür, die Diskrepanz zwischen Ziel und Realität in positiver Richtung zu verkleinern.

# LITERATURVERZEICHNIS

- Alexandersson, Mikael (1994): «Fördjupat reflektion bland lärare - för ökat lärande». In: Madsen, T. (red.): *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndalen, Cato R. P. (2002): *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Borge, Lars-Erik und Rønning, Marte (2009): «Bidrar økt ressursbruk i skolen til bedre elevprestasjoner?» In: *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.  
Abrufbar unter: [http://www.udir.no/upload/Forskning/Utdanning\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/Utdanning_2009.pdf) (Stand: 5.4.2011).
- Bose, Ines und Schwarze, Cordula (2007): «Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch.» In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12:2.  
Abrufbar unter: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Bose\\_Schwarze.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Bose_Schwarze.pdf) (Stand: 19.1.2011).
- Butzkamm, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- De Gruyter, Walter (1978): *Deutsches Fremdwörterbuch Band IV S*. Berlin, NY: de Gruyter.
- Duden online (2011): <http://www.duden.de/zitieren/10028446/1.6> (Stand: 17.5.2011).
- Flick, Uwe (2000): Konstruktivismus. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forster, Roland (1997): *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): *Kleine Klassen – große Klasse: Argumente für einen sachlichen Umgang mit einer umstrittenen Frage*.  
Abrufbar unter: [http://www.gew.de/Binaries/Binary53419/Layout\\_GEW\\_final03.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary53419/Layout_GEW_final03.pdf) (Stand: 4.4.2011).
- Gjørven, Rita (2005): «2. fremmedspråk som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet – utfordringer og fallgruver.» In: *Språk og språkundervisning* nr. 1/2005.
- Gjørven, Rita; Johansen, Svein; Lundin Keller, Siri und Skjær, Sonja (2009): «Muntlig eksamen i fremmedspråk.» In: *Språk og språkundervisning* nr. 2/2009.  
Abrufbar unter: <http://www.enmitg.com/sonja/tekster/S&S2010-2.pdf> (Stand: 21.2.2011).
- Hannken-Illjes, Kati (2004): *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heimark, Gunn Elin (2008a): Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse. *Fokus på språk* Nr. 10/2008. Fremmedspråksenteret.  
Abrufbar unter: [http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS\\_10\\_GEH\\_net.pdf](http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group55/FPS_10_GEH_net.pdf) (Stand: 12.3.2011)
- Heimark, Gunn Elin (2008b): «Praktisk tilnærming i praksis.» In: *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. Vol. 2, Nr. 1, Art. 10. (2008).  
Abrufbar unter: <http://adno.no/index.php/adno/issue/view/9> (Stand: 28.3.2011).
- Im Brahm, Grit (2006): «Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht?» In: *bildungsforschung* Jahrgang 3, Ausgabe 1.  
Abrufbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/28/26> (Stand: 6.4.2011).

- Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klieme, Eckhardt (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.  
 Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf) (Stand: 29.3.2011).
- Krashen, Stephen D. (2002): *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (internet edition).  
 Abrufbar unter: [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html) (Stand: 15.5.2010)
- Kvale, Steinar und Brinkmann, Svend (2009): *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). LA, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Lepschy, Annette (2002): «Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit.» In: Brüner, Gisela, Fiehler, Reinhard und Kindt, Walter. (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Arbeitsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Lindemann, Beate (2008): «Motivasjon i språklæringen. – Noen tanker omkring språkvalg og god språkundervisning sett fra elevenes og lærernes ståsted.» In: *Språk og Språkundervisning* 1/08.
- Lyngsnes, Kitt und Rismark, Marit (1999): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Macaro, Ernesto (2009): «Teachers' Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use». In: Turnbull, Miles und Dailey-O'Cain, Jennifer: *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Maccoby, Eleanor E. und Maccoby, Nathan (1952): «Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung.» In: König, René (Hrsg.): *Das Interview. Formen. Technik. Auswertung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Pauels, Wolfgang (2003). Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollständig neu bearbeitete Auflage). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Sanoff, Henry; Pasalar, Celen und Hashas, Mine (2001): *School Building Assessment Methods*. Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Schewe, M. (1988): «Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für fortgeschrittene.» In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4.
- Sevje, Grete (2007): *Fremmedspråk er gøy! Metodebok for lærere. Fremmedspråk nivå 1*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Simensen, Aud M. (2005). «Fremmedspråklærerens nye rolle: Frigjort og med større faglig og undervisningsmetodisk myndighet ved målstyring?» In: *Språk og språkundervisning* 2/05.
- Solfjeld, Kåre (2007): Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse. *Fokus på språk* Nr. 1/2007. Fremmedspråksenteret.
- Speitz, Heike und Lindemann, Beate (2002): «Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer»: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02. Telemarksforskning-Notodden.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Språkdiraktikk*. Forlaget Fag og Kultur.
- Walter, G (1978): «Unterhaltungen mit Schülern des 9. Schuljahres. Studien zur Kommunikationsfähigkeit im Englischen.» In: *Die Neueren Sprachen*, 77 (27), H. 2.



*Weitblick*; Nygård, Trond; Skorge, Kirsten und Thesen, Halvor (2006): *Weitblick 1. Arbeidsbok*. Oslo: Aschehough.

Wokusch, Susanne (2005): «Kommunikation im Fremdsprachenunterricht: „Mission Impossible“?»

In: Heilmann, Christa (Hrsg.): *Kommunikationskulturen, intra- und interkulturell*. Röhrig Universitätsverlag.

Wößmann, Ludger (2005): «Kleinere Klassen = Bessere Leistungen?». In: *ifo Schnelldienst* 17/2005 – 58. Jahrgang.

Abrufbar unter: <http://www.ifo.de/portal/pls/portal/url/item/96878EC0D38C4BE6E04400144FAFBA7C> (Stand: 4.4.2011).

### **Staatliche Dokumente (Lehrpläne, Verordnungen, Empfehlungen des Ministeriums etc.)**

Fremmedspråksenteret (Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen) (2011): Elevtall ungdomsskolen 2010-2011 – utvidet analyse. Notat 3/2011.

Abrufbar unter: <http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=8f148814145473c5b189deab712ff691> (Stand: 27.4.2011).

Kunnskapsdepartementet (KD) (2002): Skolen vet best. Rapport, 11.12.2002.

Abrufbar unter: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2002/skolen-vet-best.html?id=105775](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2002/skolen-vet-best.html?id=105775) (Stand: 5.4.2011).

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006a): Webside for Kunnskapsløftet.

Abrufbar unter: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411> (Stand: 9.5.2011).

Kunnskapsdepartementet (KD) (2006b): Forskrift til opplæringslova.

Abrufbar unter: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Skolverket (2000):

Kursplan för Moderna språk, steg 2.

Abrufbar unter: <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3874/titleId/MSPR1010%20-%20Moderna%20spr%20E5k> (Stand: 23.4.2011).

Kursplan för Moderna språk, steg 3.

Abrufbar unter: <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3538/titleId/MSPR1203%20-%20Moderna%20spr%20E5k,%20steg%203> (Stand: 23.4.2011).

Kursplan för Moderna språk, steg 4.

Abrufbar unter: <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/kursplan/id/3773/titleId/MSPR1204%20-%20Moderna%20spr%20E5k%20C%20steg%204> (Stand: 23.4.2011).

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Abrufbar unter: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Troms Fylkeskommune (2010): Retningslinjer for muntlig og muntlig-praktisk eksamen for elever i Troms: Informasjon til faglærer og sensor. Utdanningsetaten i Troms.

Abrufbar unter: [http://www.tromsfylke.no/LinkClick.aspx?fileticket=\\_8c7zaVMn5Y%3D&tabid=189](http://www.tromsfylke.no/LinkClick.aspx?fileticket=_8c7zaVMn5Y%3D&tabid=189)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2006a): Læreplan i fremmedspråk.

Abrufbar unter: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/fremmedsprak.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/fremmedsprak.rtf)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2006b): Den generelle delen av læreplanen.

Abrufbar unter: [http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2006c): Grunnleggende ferdigheter.

Abrufbar unter: [http://skolenettet.no/upload/Lareplan/grunnleggende\\_ferdigheter.pdf](http://skolenettet.no/upload/Lareplan/grunnleggende_ferdigheter.pdf)

Utdanningsdirektoratet (Udir) Rundskriv F-03-06.

Abrufbar unter: [http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenbergii/kd/Lover\\_og\\_regler/2006/rundskriv-f-003-06.html?id=109627](http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenbergii/kd/Lover_og_regler/2006/rundskriv-f-003-06.html?id=109627)

Utdanningsdirektoratet (Udir) Rundskriv 1-2010.

Abrufbar unter: [http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (s.a. a): *Skolenettet*: Veiledning til læreplan i naturfag.

Abrufbar unter: <http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=64155&epslanguage=NO>

Utdanningsdirektoratet (Udir) (s.a. b): *Skolenettet*: Undervisningsopplegg: Rollespill «På restaurant».

Abrufbar unter: <http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=69854&epslanguage=NO>

Utdanningsdirektoratet (Udir) (s.a. c): *Skolenettet*: Veiledning til læreplan i fremmedspråk.

Abrufbar unter: <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=68123&epslanguage=NO>

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2005-2008): Kompetanse for utvikling: Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008.

Abrufbar unter: [www.udir.no/upload/brosjyrer/strategi\\_for\\_kompetanseutvikling.pdf](http://www.udir.no/upload/brosjyrer/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf) (Stand: 15.3.2011).