

Grammatik für hochleistende Schüler*innen im DaF-Unterricht

Eine qualitative Untersuchung über differenzierten Grammatikunterricht für
hochleistende Schüler*innen

Fredrik Mathiassen

Tysk4091 - Masterarbeit in Deutsch für das Lehramtstudium

30 ECTS

Institut für Literatur, Landeskunde und europäische Sprachen (ILOS)

Geisteswissenschaftliche Fakultät (HF)

Betreuer: Dr. Gerard Doetjes

Juni 2023



© Fredrik Mathiassen

2023

Grammatik für hochleistende Schüler*innen im DaF-Unterricht.

Eine qualitative Untersuchung über differenzierten Grammatikunterricht für hochleistende Schüler*innen.

Fredrik Mathiassen

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

Druck: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Zusammenfassung

Diese Arbeit ist von der Masterarbeit von Johanna Toresen (2020) inspiriert, die den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium untersuchte. Diese Arbeit untersucht inwiefern der Grammatikunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auf Niveau II in der norwegischen Sekundarstufe II die Schüler*innen ausreichend für ein Deutschstudium an der Universität vorbereitet. Wie der Unterricht für hochleistende Schüler*innen in Bezug auf Grammatik differenziert werden kann und wie weit die Schüler*innen innerhalb des Schulrahmens sprachlich kommen können, wird ebenso untersucht.

Um den differenzierten Grammatikunterricht zu untersuchen sind zwei Methoden, die aufeinander aufbauen, ausgewählt worden. Eine Lehrbuchanalyse von norwegischen DaF-Lehrbüchern für Niveau II wurde durchgeführt, um die Lehrbücher als Hilfsmittel zu verstehen und um die Fragen für die Interviews vorzubereiten. Zehn Lehrkräfte mit Unterrichtserfahrung von Deutsch Niveau II wurden befragt, um die Situation, in der die Differenzierung vorgeht, zu beleuchten, und um Möglichkeiten der Differenzierung hervorzuheben. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass Schüler*innen mit zu geringen Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I kommen und die Gruppen der Sekundarstufe II zu groß sind. Die Lehrkräfte wissen, dass andere Lehrkräfte deswegen ihren Einsatz oft auf die schwächeren Schüler*innen konzentrieren.

Die Lehrkräfte haben eine gute Übersicht über physische und digitale Hilfsmittel, die die Lehrbücher supplieren können, sowie eine reflektierte Auffassung von Stärken und Schwächen des Buches, wenn es um die Differenzierung für hochleistende Schüler*innen geht. Die Lehrkräfte finden die Interessen der Schüler*innen einen guten Ausgangspunkt für grammatische Differenzierung, in dem der grammatische Inhalt von dem Kommunikationsbedarf innerhalb eines Themas bestimmt wird. Die Lehrkräfte sind fähig eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen mit grammatischem Fokus durchzuführen, aber sie haben oft nicht die Zeit, eine ausreichende Differenzierung für diese durchzuführen, ohne ihre eigene Freizeit dazu zu verwenden. Obwohl die Differenzierung besser werden könnte, zeigt die Arbeit, dass DaF-Lehrkräfte hochleistende Schüler*innen unter den richtigen Voraussetzungen auf ein Deutschstudium vorbereiten können.

Danksagung

Eine Masterarbeit in einer Fremdsprache zu schreiben, war keine einfache Aufgabe. Eine Masterarbeit an sich fordert viel in Bezug auf akademische Formulierungen und Fähigkeiten, aber das Verfassen der Arbeit in einer Fremdsprache bedeutet auch, dass man sich damit auseinandersetzen müssen, wie ein Fremdsprachiger die speziellen norwegischen Elemente verstehen wird.

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer Herrn Dr. Gerard Doetjes für seine großartige Betreuung und für sein Interesse und seine Hilfsbereitschaft. Danke für die Beratung über mehrere Jahre, da ich bereits vor der Abgabe meiner Bachelorarbeit mit den Vorbereitungen anfangen wollte.

Es gibt keine Masterarbeit, die ohne Kaffeepausen abgegeben wurde, und dafür möchte ich mich bei Stine und Inger Marit bedanken.

Carlota Mercedes Fernández Eisenhuth hat zum Korrekturlesen des ersten Entwurfs beigetragen und ich bin sehr dankbar für ihre Hilfe.

Ich möchte mich auch bei Freunden und Familie, sowie bei allen Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen von St. Hallvard vgs. für ihre moralische Unterstützung und Beratung bedanken.

Ein großes Dankeschön geht auch an die Lehrkräfte, die an den Interviews teilgenommen haben.

Zusätzlich muss ich mich bei meiner ehemaligen Deutschlehrerin Sabine Berg bedanken, die entdeckt hat, dass ich ein ungenutztes Potenzial hatte, und die mich durch ihre Anleitung und Differenzierung des Unterrichts unterstützt hat und mich dazu gebracht hat, überhaupt Deutschlehrer zu werden.

Ein letzter und herzlichster Dank wird an meine Frau Ingrid für all die Unterstützung und nicht zuletzt die Geduld zu Hause gerichtet, während ich mehrmals bis spät in der Nacht an dem Projekt gearbeitet habe.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Der DaF-Unterricht in Norwegen	2
1.2	Forschungsstand	3
2	Theorie	5
2.1	Lerntheorien.....	5
2.2	Grammatik im kommunikativen Klassenzimmer	6
2.3	Hochleistende Schüler*innen	9
2.3.1	Begriffserklärung	9
2.3.2	Hochleistende Schüler*innen im DaF-Unterricht	10
2.4	Instrumente zur Implementierung des Lehrplans	11
3	Methode.....	13
3.1	Lehrbuchanalyse	14
3.1.1	Wahl der Methode	14
3.1.2	Durchführung	14
3.2	Individuelle semistrukturierte Interviews	16
3.2.1	Wahl der Methode	16
3.2.2	Informant*innen	18
3.2.3	Bearbeitung der Interviews	19
3.2.4	Kategorisierung der Interviews	20
3.3	Validität und Reliabilität	20
4	Ergebnisse	22
4.1	Ergebnisse der Lehrbuchanalyse	22
4.1.1	Kategorie 1: Themen / Kapitel	22
4.1.2	Kategorie 2: Texte / Aufgaben	23
4.1.3	Kategorie 3: Übungsformate	27
4.1.4	Zusammenfassung der Lehrbuchanalyse	28
4.2	Ergebnisse der Interviews.....	29
4.2.1	Thema 1: Grammatik und Sprachenlernen.....	30
4.2.2	Thema 2: Angepasster Unterricht und Vorwissen der Schüler*innen	32
4.2.3	Thema 3: Differenzierungsmöglichkeiten.....	35
4.2.4	Zusammenfassung der Interviews	39

5	Diskussion	40
5.1	Herausforderungen für die Differenzierung	41
5.2	Materialien zur Differenzierung	43
5.2.1	Das Lehrbuch als Differenzierungsmittel	43
5.2.2	Zusatzmaterialien zur Differenzierung	45
5.3	Differenzierungsmöglichkeiten	46
5.4	Inhalt der Differenzierung	48
5.4.1	Interessen der Schüler*innen	49
5.4.2	Content and Language Integrated Learning	50
5.5	Reichweite	51
6	Konklusion	52
6.1	Zusammenfassung	52
6.2	Ausblick.....	53
6.2.1	Lehrkräfte	53
6.2.2	Schule	54
6.2.3	Regional und National.....	54
6.2.4	Weitere Forschung	55
	Literaturliste	56
	Anhänge	61
	Anhang A – Übungstypologie von Haukås et al.	61
	Anhang B - Interviewguide	62
	Anhang C – Informationsblatt und Einwilligungserklärung	64

1 Einleitung

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) hat einen dreiteiligen Forschungsbericht publiziert, in dem die Qualität der norwegischen Sekundarstufe II und der Übergang zur höheren Ausbildung untersucht wird (Lødding et al., 2016; Lødding & Aamodt, 2015; Salvanes et al., 2015). Ein für dieses Projekt relevantes Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass den Schüler*innen neben fachlichem Vorwissen auch andere für ein Studium relevante Lernstrategien und Fähigkeiten fehlen, wie u.a. schriftliche Vorstellungsfähigkeiten, die Kapazität große Mengen Text zu lesen, eine ausreichende Motivation für das Lernen und die Fähigkeit zum kritischen Denken (Lødding & Aamodt, 2015, S. 79). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler*innen generell nicht ausreichend vorbereitet auf das Studium sind, welches mit anderen Untersuchungen übereinstimmt (Hellekjær, 2005; Toresen, 2020). Toresen (2020) zeigt am Beispiel der Universität Oslo (UiO), dass norwegische Schüler*innen nicht ausreichend vorbereitet auf das Deutschstudium sind. Dieses Studium an der UiO ist vor allem ein Germanistikstudium mit Fokus auf Literatur und Grammatik, weshalb sich die Grammatikkenntnisse der Schüler*innen als Thema für die vorliegende Studie eignen.

Toresen findet beispielweise, dass die fachlichen Vorkenntnisse der Sekundarstufe II zu schwach sind, die Selbstverantwortlichkeit ungewohnt ist und die akademische Sprache einen neuen Wortschatz erfordert, sodass die alltagskommunikativen Fähigkeiten der Schule mit einem abstrakt-theoretischen Germanistikstudium nicht kompatibel sind (Toresen, 2020). NIFU untersucht im Schlussbericht den Übergang zwischen der Sekundarstufe I und II, und berichtet von zwei Hauptherausforderungen: die Schüler*innen schätzen sich selbst als unvorbereitet ein und sie fühlen, dass sie viel zu wenig Deutsch gelernt haben. Die von NIFU befragten Lehrkräfte meinen, dass die grammatischen Vorkenntnisse aufgrund des fehlenden Grammatikfokus im Unterrichtsfach Norwegisch zu gering seien, und sie nennen auch strukturelle Herausforderungen bezüglich der Rekrutierung und langfristigen Anstellung kompetenter Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (Lødding et al., 2016, S. 84). Diese zwei Ergebnisse im Zusammenhang stellen ein Problem dar, wenn die Schüler*innen sowohl auf den Übergang zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II als auch auf den Übergang zwischen der Sekundarstufe II und der Universität unvorbereitet sind. Um dieses Problem zu verstehen, muss der DaF-Unterricht der norwegischen Schule und die Möglichkeiten für eine besseren Übergang zum Studium zuerst untersucht werden.

1.1 Der DaF-Unterricht in Norwegen

Das norwegische Schulsystem ist zweigeteilt. Die Schüler*innen verbringen zehn Jahre in der Grundschule, wobei die 1. bis 7. Klasse als „barneskole“ („Kinderschule“), und die 8. bis 10. Klasse als „ungdomsskole“ („Jugendschule“; im weiteren Verlauf: Sekundarstufe I) bezeichnet werden. Alle zehn Jahre der Grundschule sind Gesamtschule, und die Schüler*innen haben Schulpflicht und ein Recht auf einer öffentlichen Ausbildung (Opplæringslova, 1998, §2-1, §2-2, §2-3 und §2-15). Nach der 10. Klasse können die Schüler*innen entweder für drei Jahre eine „studienvorbereitende“ Schule besuchen (weiter: Sekundarstufe II), um ihr Abitur zu absolvieren oder eine Berufsschule besuchen, um danach als Lehrlinge einzusteigen.

In Norwegen werden Norwegisch (L1) und Englisch (L2) ab der 1. Klasse unterrichtet; eine weitere Fremdsprache (L3) wird in der 8. Klasse eingeführt und auf Niveau I unterrichtet (Utdanningsdirektoratet, 2020b).¹ Das Fach ist nicht obligatorisch, dennoch wählten im Jahr 2023 73,4 % der Schüler*innen in der 8. Klasse eine zweite Fremdsprache (Fremmedspråkssenteret, 2023). Nach drei Jahren schließen die Schüler*innen Niveau I ab. An den Sekundarstufen II können die Schüler*innen entweder mit der Fremdsprache auf Niveau II fortsetzen oder eine neue Sprache auf Niveau I beginnen. An den Berufsschulen werden weitere Fremdsprachen nicht angeboten, in der studienvorbereitenden Sekundarstufe II ist es jedoch verpflichtend entweder eine neue Sprache auf Niveau I oder eine Sprache auf Niveau II zu belegen, um das Abitur zu absolvieren. Nach zwei Jahren auf Niveau II können die Schüler*innen der 13. Klasse Niveau III als Wahlpflichtfach belegen, vorausgesetzt die Schule bietet dies an. Die UiO betrachtet die Note 4² auf Niveau II als ausreichend, um für das Studium einer Fremdsprache angenommen zu werden. Im Folgenden wird deshalb nur der Lehrplan für Niveau II behandelt.

Die norwegischen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht enthalten seit 2006 (LK06) das Wort „Grammatik“ nicht mehr. Der Grund dafür wird unter anderen von Hans Petter Helland (2014) und Eva Thue Vold (2020a) behandelt. Es geht um den „praktischen“ Wandel des Faches, von der Theorie zur Praxis, bzw. von Grammatikkenntnissen weg hin zur Sprachproduktion. Deutsch als Fach (weiter: Deutsch als Fremdsprache (DaF)) wurde schon

¹ Niveau I entspricht A1 nach GER, Niveau II entspricht A2 nach GER. Mehr zu den Lehrplänen und GER folgt in Kapitel 2.2.

² Im norwegischen Notensystem sind die Noten umgekehrt verglichen zu Deutschland, sodass 6 die beste und 1 die schlechteste Note ist.

im Jahr 1869 in den norwegischen Schulen eingeführt; der Fokus lag beim Leseverständnis. Deutsch sollte Latein ersetzen, weil ein nicht kleiner Teil der Literatur an den Universitäten auf Deutsch verfasst war (Bjørke & Haukås, 2020). Der Fokus lag bis in die 1970-er Jahre noch auf Lesen, Verstehen und Übersetzen. Nach und nach wurde dann der Fokus von der Übersetzung hin zur Kommunikation verlegt. In den 1980-er Jahren führten die Theorien von Stephen Krashen dazu, dass der traditionelle explizite Grammatikunterricht an den Schulen auf Widerstand stieß, weil ein natürlicher, muttersprachenerwerbsähnlicher Lernprozess durch viel Input angestrebt wurde (Helland, 2014; Vold, 2020a). In den späteren Jahren ist eine „praktische Annäherung“ zur Sprache geltend gemacht worden, wobei Grammatik als Werkzeug zur Kommunikation dienen soll.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass hochleistende Schüler*innen gute Kandidaten für ein Deutschstudium sind, die auch die bereits festgestellte Lücke zwischen dem Unterricht in der Sekundarstufe II und dem an den Universitäten verkleinern können, vorausgesetzt der Unterricht der Sekundarstufe II wird für solche Schüler*innen differenziert. Deswegen liegt der Fokus dieses Projekts auf den hochleistenden Schüler*innen, und wie der Unterricht für sie in Bezug auf grammatische Phänomene differenziert werden könnte. In diesem Projekt wird der folgenden Frage nachgegangen:

*Inwiefern bereitet der Grammatikunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auf Niveau II in der norwegischen Sekundarstufe II die Schüler*innen ausreichend auf ein Deutschstudium an der Universität vor?*

Um diese Frage beantworten zu können, wird nachgegangen:

- 1) wie der Unterricht für hochleistende Schüler*innen in Bezug auf Grammatik differenziert werden kann, und
- 2) wie weit die Schüler*innen innerhalb des Schulrahmens sprachlich kommen können.

1.2 Forschungsstand

Angepasster Unterricht für hochleistende Schüler*Innen in Norwegen ist tatsächlich seit mehreren Jahren untersucht worden, hat aber erst in den letzten zehn Jahren eine große Einwirkung gehabt. Seit 2011 sind mehrere Publikationen und Berichte erschienen, die auch Implikationen und Fokuspunkte zur Differenzierung für hochleistende Schüler*innen innerhalb des ausbildungsgesetzlichen Rahmens enthalten haben (Idsøe, 2014; Idsøe &

Skogen, 2011; Jøsendal, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016). International gibt es viel Forschung zu begabten und hochleistenden Schüler*innen, aber im norwegischen Kontext basieren die wichtigsten Datenmaterialien zum Thema auf qualitativen Masteraufgaben (Smedsrud & Skogen, 2016, S. 25). Der steigende Fokus auf diesem Thema in Norwegen in den späteren Jahren hat dazu geführt, dass die Schulbehörde Identifizierungshilfen und Unterrichtsvorschläge für „potenziell leistungsstarke Schüler*innen“ publiziert hat (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Die meisten Publikationen, die Differenzierung des Fremdsprachenunterrichts untersuchen, untersuchen entweder eine generelle Anpassung des Fremdsprachenunterrichts an alle Schüler*innen, und die, die Anpassung für Hochleistende untersuchen, untersuchen nur die Anpassung an Hochleistende mit generellem fachlichem Fokus, nicht Grammatik. Nur sehr wenig ist in Norwegen über Hochleistende im Fremdsprachenunterricht veröffentlicht worden, aber dänische und schwedische Forscher haben diesbezüglich Untersuchungen unternommen (Bardel & Österberg, 2015; Rasmussen & Fernández, 2021). Die einstimmige Auffassung von Implikationen für hochleistende Schüler*innen ist der Fokus auf Aufgaben mit mehreren Lösungen, die innerhalb der Aufgaben einfach zu differenzieren sind, entweder durch Tempo, Niveau oder Arbeitsweise (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Jøsendal, 2016; Smedsrud & Skogen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2021). Obwohl diese Auffassung die Differenzierung und Implikationen generell beschreiben, kann sie auch auf den norwegischen DaF-Unterricht gelenkt werden. Dank des Inhaltes des Lehrplans ist der DaF-Unterricht sehr vielfältig, und es gibt zahlreiche Möglichkeiten, ihn an die Interessen der einzelnen Schüler*innen anzupassen, unabhängig davon, ob die Interessen interkultureller oder linguistischer Art sind (Vold, 2020c).

In den letzten Jahren sind insbesondere zwei für die hier durchgeführte Untersuchung relevante Masterarbeiten publiziert worden. Mittermeier (2021) untersucht Differenzierung des DaF-Unterrichts für potenziell leistungsstarke Schüler*innen, und konzentriert sich auf die Erlebnisse der Schüler*innen. Weisser (2022) legt den Fokus darauf, wie Lehrkräfte im Fach Spanisch eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen gestalten können. Beide untersuchen inwiefern eine solche Differenzierung vorgeht, und wie sie durchgeführt werden kann. Die beiden Beiträge behandeln jedoch Differenzierung generell, während in dieser Arbeit spezifisch die Differenzierung des Grammatikunterrichts behandelt wird, um die für das Studium benötigte Fähigkeiten zu untersuchen. Die Differenzierung von

Grammatikunterricht für hochleistende DaF-Schüler*innen ist in Norwegen noch nicht behandelt worden, wenn man von Erwähnungen des Themas in kurzen Abschnitten von Publikationen absieht. Der Grund ist vielleicht die obengenannten Änderungen im Fach, die Grammatik eine negative Konnotation verleihen.

2 Theorie

Im Folgende wird der theoretische Rahmen meines Projekts vorgelegt. Der erste Teil behandelt Lerntheorien, der zweite Teil präsentiert den Grammatikunterricht im norwegischen DaF-Unterricht, der dritte Teil erklärt den differenzierten Unterricht und die hochleistenden Schüler*innen, bevor schließlich die Rolle der Lehrkräfte und Lehrbücher für Differenzierung durch Goodlad (1979, 1984) Theorien dargelegt werden.

2.1 Lerntheorien

Vygotskij (1978) hat die soziokulturellen Lerntheorie entwickelt. Vygotskij untersuchte die kognitive Entwicklung von Kindern, und fand, dass ein Zusammenhang zwischen der kognitiven und sprachlichen Entwicklung bewiesen werden kann. Er fand auch, dass Kinder die besten Bedingungen zum Lernen in der sogenannten „proximalen Entwicklungszone“ haben. Die proximale Entwicklungszone beschreibt den Bereich zwischen dem, wozu Lernende selbständig ohne Unterstützung in der Lage sind zu lösen, und dem, was sie selbst mit Unterstützung nicht schaffen können (Vygotskij, 1978). In einem Unterrichtskontext geht es bei der proximalen Zone darum, welche Aufgaben die Schüler*innen mithilfe von Kommiliton*innen, der Lehrkraft oder anderen Hilfsmittel lösen können. Solche Hilfsmittel werden „Gerüste“ genannt. Wenn die Schüler*innen innerhalb ihrer proximalen Zone arbeiten, verwenden sie ihre Kompetenz am besten, und haben auch die besten Bedingungen, um neuen Lernstoff zu erlernen. Wenn die Aufgaben zu schwierig oder zu einfach werden (Über- oder Unterforderung), sind die Schüler*innen nicht mehr in der proximalen Zone, und der Ertrag des Unterrichts wird niedriger. Wenn Lehrkräfte Differenzierung planen, ist es deswegen wichtig die Differenzierung in der proximalen Zone der Schüler*innen zu halten.

Krashen hat eine ähnliche Theorie aufgestellt, die auch von der Lernreihenfolge und dem nächsten Schritt im Lernprozess handelt. Die Input-Hypothese dreht sich laut Krashen teilweise um eine erwartete Reihenfolge des Sprachlernens: „If it is assumed that acquirers acquire the aspects of language in a predictable order, if an acquirer is currently at stage "i", it

is hypothesised that s/he can acquire "i+1" if s/he understands input containing i+1" (Krashen, 1994, S. 46). Die i+1 ist also die nächste Stufe des Lernens, die innerhalb der Reichweite der Schüler*innen liegt. Mithilfe von i können sie die i+1 verstehen, wenn genügend Input von Phänomenen und Strukturen des i+1s vorkommen (Krashen, 1982). Laut Krashen kann Lesen wichtig sein (Reading Hypothesis), um Sprachlernen zu stimulieren, weil man durch Lesen eine neue Perspektive auf die Zielsprache bekommt und auch avancierte grammatische Strukturen erworben werden können (Krashen, 1994, S. 46). Obwohl gewisse Gemeinsamkeiten zwischen Vygotskijs proximaler Auswicklungszone und Krashens i+1 zu sehen sind, sind die zwei Theorien laut Dunn und Lantolf (1998) dennoch nicht vergleichbar. Der Hauptunterschied besteht darin, dass Vygotskijs Konzept auf die Produktion neuer Perspektiven durch Interaktion mit anderen fokussiert, während Krashen den externen Input und die Fähigkeit, das Ungelernte selbst zu verstehen, untersucht.

Manfred Pienemann hat die *Processability Theory* (Verarbeitbarkeitstheorie) aufgestellt, die ebenfalls die Lernreihenfolge behandelt. Kurz zusammengefasst sagt die Verarbeitbarkeitstheorie aus, dass eine Sprache stufenweise gelernt wird (Pienemann, 2015; Pienemann et al., 1988). Das Überspringen von Entwicklungsstufen ist nicht möglich. Die Reihenfolge dieser Stufen hängt von der Prozessschwierigkeit ab. Pienemann et al. fanden, dass wenn die Schüler*innen Instruktionen auf einem zu hohen Niveau bekamen, sie nur die nächste Lernstufe erreichten, und nicht das Niveau der Instruktionen. Aus Pienemanns Untersuchungen kann abgeleitet werden, dass Grammatikunterricht erfolgreich sein kann, wenn er der Entwicklungsstufe der Schüler*innen angepasst wird. Krashen hat diese Konklusion von Pienemann kritisiert, und meint, dass das Fazit anhand sehr begrenzter Untersuchungen gemacht worden ist, und dass die Unterrichtsweise nicht präsentiert wurde (Krashen, 1994, S. 68).

2.2 Grammatik im kommunikativen Klassenzimmer

Mit der Lehrplanreform in 2006 (LK06) wurde der norwegische Lehrplan implizit an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geknüpft und mit dem geltenden Lehrplan von 2020 (LK20) wurde dieser Zusammenhang zum ersten Mal explizit dargestellt. Der GER hat die kommunikative Kompetenz im Zentrum, die die Teilkomponenten linguistische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz umfasst (Europarat, 2001). Laut GER sind die Teilkompetenzen untrennbar. Grammatik wird als Teil der linguistischen Kompetenz gesehen, und in den Deskriptionen der

grammatischen Kenntnissen im GER wird betont, dass wenn das Niveau der Sprachlerner*innen erhöht wird, auch die Fehlerfrequenz steigt (Europarat, 2001). Der Grund dafür ist, dass die Lernenden auf dem B1-Niveau kreativer und selbständiger in der Sprachverwendung werden, statt nur ein spezifisches und einfaches Grammatikrepertoire (A1 und A2) zu verwenden (Europarat, 2001).

Obwohl Grammatik im Lehrplan durch „die grundlegenden Strukturen der Sprache“³ umfasst wird und das Fach den Schwerpunkt auf Kommunikation und eine praktische Herangehensweise legt, sind der Elitefach-Mythos des Deutschfaches und der schlechte Ruf der Grammatik noch stark (Bjørke & Haukås, 2020; Helland, 2014). Der Lehrplan hat auch einen übergeordneten Teil, wo einige fachübergreifende Themen beschrieben sind, wie „Demokratie und Mitbürgerschaft“. Der Lehrplan enthält keine inhaltlichen Ziele, sondern Beschreibungen von der Kompetenz, die die Schüler*innen am Ende des Unterrichts besitzen sollen, welches zu einer großen Methodenfreiheit führt.

Der Platz der Grammatik im norwegischen DaF-Unterricht ist der Kommunikation untergeordnet, und der Fokus liegt auf den Kernelementen Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Sprachlernen und Mehrsprachigkeit sowie Sprache und Technologie (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Nach den Untersuchungen von Heimark (2013) sind 20% der Befragten Lehrkräfte negativ zum Platz der Grammatik in dem praktisch-kommunikativen Sprachunterricht. Helland (2014) erklärt die Ergebnisse von Heimark mit einer engeren versus offeneren Grammatikperspektive. Laut Helland ist die Negativität an die klassische Grammatiktradition gebunden, die Grammatik als Morphologie und Syntax bezeichnet. Wenn die Lehrkräfte eine offenere Perspektive auf Grammatik haben, befassen sie sich aber mit der linguistischen Komponente als Teil der kommunikativen Kompetenz. Helland stellt zwei Varianten des kommunikativen Unterrichts einander gegenüber. Einerseits eine *starke* Variante, die durch Krashens Input-Hypothese inspiriert ist und einen natürlicheren Lernprozess fördert. Andererseits eine *schwache* Variante, in der der Input mit gebundenen Strukturübungen kombiniert wird.

In einem norwegischen L3-Unterrichtskontext wäre eine ausschließliche starke Variante unmöglich, weil die Inputmöglichkeiten im Alltag sehr begrenzt sind (Helland, 2014; Vold, 2020a, 2020b). Im Grammatikunterricht wird zwischen den „deduktiven“ („traditionellen“)

³ Eigene Übersetzung.

und „induktiven“ Unterrichtsmethoden unterschieden. In einer deduktiver Herangehensweise werden die Grammatikregeln explizit erklärt, bevor die Schüler*innen sie praktizieren, mit einer induktiven Herangehensweise dagegen begegnen die Schüler*innen zuerst authentische Sprache, bevor sie Regeln von einem gegebenen Thema selbst ableiten müssen (Vold, 2020a). Eine dritte Herangehensweise ist die sog. Prozessinstruktion (Van Patten & Uludag, 2011). Mit Prozessinstruktion werden die Schüler*innen zuerst mit einem „Problem“ in dem sprachlichen Input konfrontiert. Nächstens bekommen die Schüler*innen explizite Information über das grammatische Phänomen und warum dies für Sprachlerner schwierig ist. Letztlich arbeiten die Schüler*innen mit Inputaktivitäten, die ein gutes Verständnis vom grammatischen Phänomen voraussetzen (Van Patten & Uludag, 2011). Forschung zu diesen Unterrichtsmethoden zeigt, dass kein Unterschied in Bezug auf Effektivität zu beweisen ist (Vold, 2020b, S. 135). Alle Schüler*innen haben unterschiedliche Lernprofilen, und deswegen ist es am wichtigsten, dass die Lehrkräfte viele unterschiedliche Herangehensweisen einsetzen können und der Unterricht methodologisch variieren (Haukås & Vold, 2012; Vold, 2020a, 2020b).

Digitale Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht sind untersucht worden, aber es fehlt an Untersuchungen zum Lernpotenzial von technologischen Hilfsmitteln (Drange, 2020; Haukås & Vold, 2012). In Norwegen sind digitale Fertigkeiten im Lehrplan implementiert und ein Framework zu den grundlegenden Fertigkeiten ausgearbeitet worden (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020b). In einem digitalen Zeitalter mit ständigen Änderungen müssen die Lehrkräfte sich ständig erneuern, um die digitale Kompetenz der Schüler*innen zu entwickeln (Drange, 2020). Laut Shemuda (2018) ist dies auch eine wichtige Voraussetzung, um gut für die hochleistenden Schüler*innen differenzieren zu können.

Maryna Shemuda (2018) schreibt über Differenzierung für linguistisch starke Schüler*innen in Bezug auf Grammatik im ukrainischen Englischunterricht, und präsentiert sechs Strategien zur Differenzierung:⁴ 1) Einen nach den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen personalisierten Grammatiklehrplan; 2) Variierte Bereicherungsaktivitäten zur Verfügung stellen und gefühlsmäßiges Wachstum unterstützen; 3) Technologie im Lernprozess mit grammatischen Konzepten implementieren; 4) Interaktiver Unterricht und Spaß haben; 5) Grammatische Muster in einem kommunikativen Zusammenhang behandeln; 6) Die Schüler*innen zum Selbststudium auffordern

⁴ Eigene Übersetzung von Shemudas sechs Strategien.

2.3 Hochleistende Schüler*innen

Das norwegische Bildungsgesetz (Opplæringslova) ist deutlich von den oben behandelten Theorien inspiriert, vor allem von Vygotskij. Im §1-3 steht: „die Ausbildung soll den Fähigkeiten und Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen [...] angepasst werden“⁵ (Opplæringslova, 1998). Die norwegischen Schulen haben also die Pflicht einen Unterricht anzubieten, der an die Voraussetzungen, das Lernpotenzial und den Bedarf jener Schüler*innen angepasst ist (Utdanningsdirektoratet, 2022). Die Realisierung von angepasstem Unterricht, bzw. wie die Anpassung durchgeführt wird, nennt man Differenzierung (Fosse, 2011). Die Differenzierung soll vor allem durch Unterrichtsvariation innerhalb der Klasse geschehen, und die Lehrkraft soll den Unterricht innerhalb der Klasse differenzieren (Utdanningsdirektoratet, 2022). Obwohl die Schulen diese Pflicht haben, erhalten nicht alle Schüler*innen ausreichende Differenzierung (Idsøe, 2014). Idsøe meint, dass Schüler*innen „mit akademischem Potenzial“ diese Differenzierung nicht bekommen, und dass sie vernachlässigt werden.

2.3.1 Begriffserklärung

Die Fachliteratur zeichnet ein Bild von zwei unterschiedlichen Kategorien von starken Schüler*innen. Einerseits stehen die hochleistenden Schüler*innen, die sich innerhalb des Schulsystems gut einordnen und gute Resultate vorzeigen. Andererseits stehen die sogenannten „Schüler*innen mit akademischem Potenzial“, die oft schlechte Noten bekommen und als Herausforderung für die Schule aufgefasst werden können (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Shemuda, 2018; Smedsrud & Skogen, 2016). Diese zweite Kategorie von Schüler*innen wird unterschiedlich bezeichnet (Schüler*innen mit akademischem Potenzial, potenziell leistungsstarke Schüler*innen, begabte Schüler*innen usw.) und hat in der Forschungsliteratur keine eindeutige Definition (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Es geht aber um Schüler*innen, die viel erreichen können, wenn der Unterricht auf sie abgestimmt wird. Idsøe und Skogen finden für einen norwegischen Kontext mit Fokus auf inklusivem Unterricht, dass für diese beiden Gruppen eine gemeinsame Definition gegeben werden kann. Diese Definition bezieht sich auf kognitive Fähigkeiten, und darauf, dass diese Schüler*innen durchschnittlich oft eine erhöhte Effektivität in Bezug auf Gehirnfunktionen haben (2011, S. 87). Der Begriff, der von Idsøe und Skogen verwendet

⁵ Eigene Übersetzung.

wird, lautet „begabte Schüler*innen“⁶. Betts und Neihart (1988) haben sechs unterschiedliche Profile von starken Schüler*innen aufgelistet, die die Vielfalt der Gruppe deutlich zeigen⁷: Typ 1 (erfolgreich), Typ 2 (herausfordernd), Typ 3 (versteckt), Typ 4 (Drop-out), Typ 5 (doppelexzeptionell) und Typ 6 (autonom). Nur zwei von diesen Profilen, Typ 1 und 6 produzieren aber gute Resultate in der Schule, während die anderen als problematisch aufgefasst werden können. Sie haben aber trotzdem die Leistungsmöglichkeit, wenn der Unterricht und das Schulsystem für sie gut differenziert wird.

In diesem Projekt lehne ich mich an die gemeinsame Definition von begabten Schüler*innen von Idsøe und Skogen, aber verwende im Weiteren den Begriff „(potenziell) hochleistende Schüler*innen“, um den Begriff starker an Leistungen und vorgezeigte Kompetenz zu lenken. Mit hochleistenden Schüler*innen werden dann sowohl die Schüler*innen, die schon gute Noten und Leistungen erzielen, Typ 1 und 6, als auch diejenigen, die „nur“ ein deutliches Potenzial aufweisen, Typ 2-5, mitgezählt, weil diese Gruppe hohe Leistungen erreichen kann, wenn sie ausreichend Differenzierung bekommt. Obwohl dieser Begriff teilweise ungenau scheinen mag, und dazu führen könnte, dass man nur an die Schüler*innen denkt, die bereits gute Noten bekommen, sind diese Gruppe bestehend aus Typ 1 und 6 laut Betts und Neihart über 90% der (potenziell) hochleistenden Schüler*innen (1988). Alle Schüler*innen, die unter dem Begriff fallen, haben in gemeinsam, dass sie Unterstützung und Hilfe von Lehrkräften brauchen, um ihr Potenzial im oberen Bereich des Schwierigkeitsgrades des Faches ausnutzen zu können. Es muss betont werden, dass es sich um eine oft schwer zu identifizierende und heterogene Gruppe handelt. Aufgrund von Faktoren im Leben der Schüler*innen, wie z.B. Begebenheiten außerhalb des Schultages, können Motivation und Ergebnisse der Schüler*innen variieren. Egal welchem Schülerprofil die Schüler*innen angehören, haben sie die gemeinsamen Hilfsmittel zur Differenzierung im Klassenzimmer (Lehrbuch und Lehrkraft) zur Verfügung, und deshalb ist ein strenges Trennen von diesen zwei Typen begabter Schüler*innen für mein Projekt nicht nötig.

2.3.2 Hochleistende Schüler*innen im DaF-Unterricht

Der Fremdsprachenunterricht besteht aus unterschiedlichen Teilkomponenten, wie interkulturellen Kompetenz und kommunikativen Kompetenz, und deswegen können im Deutschfach unterschiedliche Schüler*innen als hochleistend definiert werden. Vold (2020c)

⁶ Norwegisch: Evnerike elever.

⁷ In Klammern: Eigene Übersetzungen von den englischen Namen jedes Typs.

hebt hervor, dass starke und schwache Schüler*innen im L3-Unterricht schwer zu kategorisieren sind, weil die Schüler*innen ihre Stärken bei unterschiedlichen Teilkomponenten haben können. Vold nennt zum Beispiel, dass ein grammatikstarker Schüler oder Schülerin vielleicht dennoch das mündliche Niveau der anderen Schüler*innen haben kann (Vold, 2020c). Bardel und Österberg (2015) schreiben, dass hochleistende Schüler*innen im Sprachunterricht durch eine schnelle Aneignung von sprachlichen Strukturen gekennzeichnet sind. Obwohl dieser Gedanke für die linguistische Kompetenz richtig ist, gibt es aber im DaF-Unterricht auch andere Teilkomponenten, die die Schüler*innen leisten müssen. Wie Vold (2020c) schreibt, können Schüler*innen, die eine hohe interkulturelle Kompetenz aufweisen, auch als hochleistend im DaF-Unterricht gelten. Schüler*innen können auch in der Lage sein, mündlich sehr gut zu kommunizieren, obwohl ihre grammatischen Kenntnisse bei schriftlicher Produktion sehr mangelhaft scheinen können. In dieser Arbeit stehen aber Schüler*innen mit hohem Grammatikpotenzial im Fokus.

2.4 Instrumente zur Implementierung des Lehrplans

Lehrplanforscher haben unterschiedliche Dimensionen von Lehrplänen aufgestellt. Goodlad (1979) benennt vier Dimensionen ein: die politische, die institutionelle, die ausübende und die persönliche Dimension. Mereku und Mereku (2015) unterscheiden drei Dimensionen: den intendierten, den implementierten und den realisierten Lehrplan. Der Grundgedanke dieser Dimensionen ist, dass die Umsetzung des Lehrplans stufenweise erfolgt. Der Lehrplan an sich enthält die Intentionen der Bildungspolitik und ist deshalb der intendierte Lehrplan. Wie der Lehrplan aussehen soll, und was gelernt werden soll, ist zentral bestimmt worden, aber von der Intention bis zum Lernen müssen diese Gedanken mehreren Stufen folgen. Die Schulen, Lehrkräfte und Lehrbücher stellen aus den Intentionen des Lehrplans Unterrichtsrahmen dar und setzt somit den Lehrplan praktisch um. Was die Schüler*innen schließlich lernen, hängt von vielen Faktoren ab, und das, was die Schüler*innen am Ende der Ausbildung gelernt haben, macht den realisierten Lehrplan aus (Mereku & Mereku, 2015; Goodlad, 1979).

Die Lehrkräfte sind somit die Dolmetscher*innen des Lehrplans, und wie sie den Lehrplan interpretieren und unterrichten ist dann die Implementierung des Intendierten. Einerseits geht es um die Implementierung für die ganze Klasse. Aber wie die Lehrkräfte den Unterricht differenzieren, um ihn für die hochleistenden Schüler*innen anzupassen, ist auch eine Implementierung des Lehrplans, und deswegen ist es wichtig und relevant, die Lehrkräfte zu

untersuchen. Goodlad (1984, S. 30) meint, dass die Frage, wie viel Zeit eine Lehrkraft für jeden Schüler oder Schülerin hat, sich auf die Lehrplanimplementierung auswirkt.

Nicht zuletzt ist die Frage, wie die Lehrkräfte sich bezüglich der Neuerungen der Lehrpläne verhalten, wichtig. Untersuchungen zeigen, dass viele Lehrkräfte sich an alte Unterrichtsmethoden halten, obwohl Änderungen in den Lehrplänen präsentiert werden (Ellis & Shintani, 2014; Heimark, 2013). In Bezug auf Differenzierung ist es deswegen relevant zu untersuchen, wie die Lehrkräfte die Differenzierung des Grammatikunterrichts durchführen. Die Frage ist, ob es einen deutlichen Unterschied zwischen erfahrenen und neuausgebildeten Lehrkräften gibt. Meine These ist, dass die erfahrenen Lehrkräfte an traditionellem, d.h. theoretischem und explizitem Grammatikunterricht festhalten, und dass sie das enge Grammatikverständnis haben, wie es im Helland (2014), Askland (2019) und Heimark (2013) beschrieben ist.

Lehrbücher sind auch eine Implementierung des Lehrplans (Goodlad, 1984), weil sie eine Interpretation der Lehrbuchverlage sind. Funk (2004) betont, dass Lehrbücher kein fertiges, universelles Unterrichtsangebot sind, sondern eine theoretisch fundamentierte Leitlinie, die die Schüler*innen auch für ihre individuellen Lernbedürfnisse verwenden können (S. 42). Die Lehrbücher dienen mehreren Zwecken, und müssen sowohl als Lehrgrundlage, Operationalisierung des Lehrplans, Arbeitswerkzeug und Hilfsmittel verstanden werden (Hodgson et al., 2010). Das Lehrbuch gilt als wichtiges Hilfsmittel der Lehrkräfte, weil sowohl die Lehrkraft als auch autonome Schüler*innen sich auf das Buch stützen können, um Inspiration, Texte, Vokabeln, Grammatikregeln und Texte über Themen finden zu können. Haukås, Malmqvist und Valfridsson meinen, dass die Auswahl von Grammatik und Übungsformen die Möglichkeiten der Lernenden entscheidend beeinflussen können (2016, S. 17). Die Lehrbücher haben eine bedeutsame Rolle im Unterricht, und besonders im norwegischen L3-Unterricht sind sie zentral, was die Rolle der Verlage und Verfasser unterstreicht (Hodgson et al., 2010). Nach den Reflexionen von u.a. Goodlad, sind Lehrbücher und Lehrkräfte die wichtigsten Lehrplanimplementierenden, weshalb es umso wichtiger ist, diese zu untersuchen.

Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016) haben skandinavische Lehrwerke untersucht, mit einem Fokus auf Grammatik und Sprachbewusstheit. Sie unterschieden zwischen neun Übungstypen, bzw.: 1) Mustermemorierung, 2) Lückenübung, 3) Substitutionsübung, 4) Zuordnungsübung, 5) Übersetzungsübung, 6) Fehlerkorrektur, 7) Produktionsübung, 8)

Regelformulierung und 9) Satzanalyse (siehe Anhang A). Die Übungstypologie von Haukås et al. enthält aber nicht Aufgaben mit mehreren Lösungen, die die Verwendung eines grammatischen Phänomens nicht notwendigerweise benötigen: „Nicht registriert wurden Einheiten zum Üben des Wortschatzes und der Aussprache sowie Produktionsübungen, die so offen sind, dass die im aktuellen Kapitel eingeführten grammatischen Strukturen zwar eingesetzt werden können, aber wo die Lernenden eine freie Wahl haben“ (Haukås et al., 2016, S. 18).

Die Theorien, die in diesem Kapitel präsentiert worden sind, dienen als Hintergrund und Inspiration für die im nächsten Kapitel folgenden qualitativen Methoden. Im Weiteren werden Hinweisen auf diese Theoretische Grundlage zurückgekommen, um die Ergebnisse in Kapitel 5 beleuchten zu können.

3 Methode

In diesem Kapitel beschreibe ich die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit. Um die Forschungsfragen zu beantworten, verwende ich zwei qualitativen Methoden, die aufeinander aufbauen. Das Problem wird somit von zwei Seiten beleuchtet. Die erste Methode ist eine Analyse von Lehrbüchern, die zweite Methode sind individuelle semi-strukturierte Interviews von Lehrkräften. In diesem Kapitel werden zuerst die Methodenwahl und Durchführung der Lehrbuchanalyse erklärt, danach wird die Vorgehensweise der Interviews präsentiert und schließlich werden einige Kommentare zur Reliabilität und Validität gegeben.

Eine isolierte Lehrbuchanalyse, die nicht in Verbindung mit empirischen Daten gesetzt wird, hat eine eingeschränkte Aussagekraft (Funk, 2004, S. 42), weil der Inhalt und der Aufbau der Lehrbücher immer in Zusammenhang mit den Lernsituationen verstanden werden müssen. Deshalb war es wichtig die Lehrbuchanalyse mit einer empirischen Untersuchung durch Interviews zu verbinden, um zu beleuchten, wie die Lehrkräfte die Lehrbücher einsetzen, um differenzieren zu können. Durch diese Kombination von Methoden werden zwei von den wichtigsten Ressourcen der Schüler*innen in Zusammenhang miteinander untersucht.

In dieser Arbeit wurden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse benutzt, um die Fragen im Interviewguide vorzubereiten, sowohl als Hintergrundinformationen für die Fragen über Unterrichtsform als auch als Inspiration für Fragen über Lehrbuchverwendung und ggf. - ersetzung (siehe Kapitel 3.2.1 und Anhang B). In dieser Vorgehensweise lag die Hoffnung,

sowohl die alltagsstrukturellen Voraussetzungen der Lehrkräfte besser zu beleuchten als auch zu verstehen, welche Hilfsmittel den Lehrkräften zur Verfügung stehen, wenn sie den Unterricht für hochleistende Schüler*innen differenzieren.

3.1 Lehrbuchanalyse

3.1.1 Wahl der Methode

Wie in Kapitel 2.4 erwähnt, gelten die Lehrbücher sowohl als Implementierung der Lehrpläne (Goodlad, 1984) als auch als wichtiges Hilfsmittel für die Lehrkräfte (Hodgson et al., 2010). Lehrbücher sind deshalb wichtig zu untersuchen. Durch die Lehrbuchanalyse wollte ich vor allem herausfinden, wie die Kopplung zwischen Grammatik und Sprachverwendung durch Texte und Aufgaben aussieht (vgl. Kapitel 2.2). Laut Funk (2004) sind die Lehrbücher nur eine theoretisch fundierte Leitlinie, aber müssen gleichzeitig als Differenzierungsmittel für hochleistende Schüler*innen verstanden werden, in denen diese auch autonom arbeiten können.

In der Analyse wurden nur die Textbücher untersucht, obwohl auch Arbeitsbücher und digitale Ressourcen vom Verlag zur Verfügung gestellt werden. Die Annahme ist, dass das Textbuch der Kern des Lehrwerks ist, und deswegen ausreichende Informationen liefert. Eine ähnliche Begrenzung auf Textbücher ist von Bauer und Doetjes (2023, S. 7) begründet worden. Meine Begrenzung hat aber auch wirtschaftliche Begründungen. Einerseits geht es sowohl um die Arbeitskapazität für diese Masterarbeit als auch um die Kosten der Lizenzen und Bücher. Andererseits ist es so, dass die Schulen aus wirtschaftlichen Gründen nicht immer die Arbeitsbücher und Online-Lizenzen den Schüler*innen geben, wenn sie das Buch gekauft haben.

3.1.2 Durchführung

Im Rekrutierungsprozess für die Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, welche Lehrbücher sie für Deutsch Niveau II verwenden. Einige von den Informant*innen haben angegeben, dass sie entweder kein Buch verwenden oder deutsche Lehrwerke für DaF-Unterricht verwenden. Die übrigen Teilnehmer verwendeten eins oder mehrere von den folgenden Lehrbüchern:

Name	Verlag	Teil der norw. Sekundarstufe II	Norw. Lehrplan
<i>Weitblick 2</i>	Aschehoug	Vg1 + Vg2	LK06
<i>Momente 2</i>	Aschehoug	Vg1 + Vg2	LK20
<i>Echt! 2</i>	Cappelen Damm Undervisning	Vg2	LK20

Tabella 1: Die untersuchten Bücher.

Diese drei Lehrbücher wurden analysiert, um sie als Hilfsmittel sowohl für den Unterricht als auch für die Differenzierung zu verstehen. Aber sie wurden auch untersucht, um Teile des Interviewguides zu konstruieren, und als eigene Vorbereitung für die Interviews, sodass ich die Arbeitssituation und das Lehrbuch der befragten Lehrkraft im Voraus gut kannte. Um die Lehrbücher analysieren zu können, wurden diese Fragen verfolgt:

- 1) Ist die Grammatik an bestimmte Themen/Kapitel gekoppelt, und wie sieht diese Verbindung aus?
- 2) Wenn ein Teil der Grammatik an ein Thema/Kapitel gekoppelt ist, wie wird dies in den Texten und Aufgaben verwendet?
- 3) Welche Formate von Übungen zur Grammatik sind im Textbuch zu finden und welche Möglichkeiten für Differenzierung stellen sie dar?

Die erste beiden Untersuchungsfragen suchen die Kommunikationskopplung, die für den Fremdsprachenunterricht zentral ist. In der dritten Frage werden Aufgabenformate und Übungsformate nach der Typologie von Haukås et al. (2016) untersucht, um zu beleuchten, welche Möglichkeiten das Buch für die Lehrkräfte und Schüler*innen darstellt, um die Differenzierungsbedürfnisse von Shemuda (2018) zu erfüllen. In Gegensatz zu Haukås et al. wurde in meiner Lehrbuchanalyse auch offene Aufgaben mit mehreren Lösungen untersucht (insbesondere in der 3. Untersuchungsfrage), um Möglichkeiten der Grammatikverwendung für kommunikative Zwecke und in individuellen Aufgabelösungen oder Differenzierungsprozess untersuchen zu können.

Von jedem Buch wurden drei Kapitel ausgewählt, die dieselben Teile der Grammatik behandeln. Die grammatischen Themen wurden hinsichtlich zweier Aspekte ausgewählt. Der erste Aspekt ist, dass ich nur Themen behandeln wollte, die in allen drei Büchern mit einem Kapitel gekoppelt sind. Der Zweite ist, dass die Themen schwierig sind, und spät im Lernprozess (vgl. Verarbeitbarkeitstheorie von Pienemann, 1988), wenn überhaupt, thematisiert werden.

Eines davon ist das Kapitel, das Konjunktiv behandelt, weil es spät im Unterrichtsverlauf präsentiert wird, und selten ausgiebig behandelt wird⁸, die anderen zwei Themen sind das Passiv und das Präteritum. Zusätzlich sind diese Themen komplizierte Phänomene der Sprache, die im Sinne der Verarbeitbarkeitstheorie spät im Lernprozess introduziert werden müssen. Deshalb können das Passiv, das Präteritum und der Konjunktiv aktuelle Kandidaten für Differenzierung für hochleistende Schüler*innen sein. Die untersuchten Themen und Kapiteln sind:

	Kapitel in <i>Echt!</i> 2	Kapitel in <i>Momente</i> 2	Kapitel in <i>Weitblick</i> 2
Passiv	2: Film	14: Wirtschaft	12: Deutschland Heute
Präteritum	3: Total digital	7: Fiktion	6: Schöne Natur
Konjunktiv	5: Diktatur und Demokratie II	17: Grün	13: Europa

Tabelle 2: Untersuchte Kapitel in der Lehrbuchanalyse.

3.2 Individuelle semistrukturierte Interviews

In diesem Teilkapitel werden die Wahl der Methode, Rekrutierung der Informant*innen, sowie Datenbearbeitung und Kategorisierung erklärt. Die Fragen des Interviewguides sind theoretisch abgeleitet, mit in Kapitel 1 und 2 behandelten Forschungsliteratur und die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse (siehe Kapitel 4.1) als Hintergrund.

3.2.1 Wahl der Methode

In der Fachliteratur findet man viele Überlegungen darüber, was wichtig in der Arbeit mit hochleistenden Schüler*innen ist. Durch die Befragung von Lehrkräften, erhoffte ich die Theorie mit der Praxis zu verbinden und herauszufinden, wie diese Differenzierung (wenn überhaupt) vorangeht, und wie weit die Schüler*innen innerhalb des existierenden Rahmens des Faches kommen können. Vor dem Anfang des Projekts wurde ein Antrag an das norwegische Zentrum für Forschungsdaten (Norsk senter for forskningsdata, NSD) mit einer Beschreibung des Projekts, Entwurf des Interviewguides (Anhang B) und dem Infoblatt mit der Einwilligungserklärung (Anhang C) gesendet. Die Anfrage wurde positiv entschieden.

⁸ In meiner Bachelorarbeit im Jahr 2021 habe ich den Konjunktiv im Fremdsprachenunterricht an norwegischen Schulen untersucht, und fand, dass Konjunktiv ein Teil der Grammatik ist, der oft für die hochleistenden Schüler*innen vorbehalten wird.

Die Form der Interviews war semistrukturiert. Der Interviewguide ist in drei Abschnitte eingeteilt. Die semi-strukturierte Herangehensweise ermöglichte, dass ich das Gespräch freier führen konnte, indem ich Themen, die von den Informant*innen erwähnt wurden, vertiefen konnte, obwohl sie möglicherweise zu einer späteren Frage gehörten. Später konnte ich weitere Fragen stellen, die sowohl auf den bereits gegebenen Informationen aufbauten als auch eventuelle übersprungene Fragen beantworteten. Dieser Fokus auf Interaktion oder Konversation in der Interviewsituation wird in der Forschung betont (Brinkmann & Tanggaard, 2019, S. 28; Kvale, 1997, S. 21; Kvale & Brinkmann, 2019, S. 170). Ein Nachteil dieser Vorgehensweise zeigt sich in der Analyse, indem betrachtet werden muss, dass die Informant*innen sich im Laufe des Interviews auf unterschiedliche Aspekte bezogen haben.

Nach der ersten Frage, die als Aufwärmung dient, kommt die Frage danach, wie die Lehrkräfte der Grammatik definieren (vgl. Heimark, 2013 und Helland, 2014) sowie einige Fragen nach der Unterrichtsform der Lehrkraft. In dieser ersten Stufe ist das Ziel sowohl Klarheit zu schaffen, worüber wir sprechen, als auch zu verstehen, wie die Lehrkräfte die Rolle der Grammatik in dem Fach verstehen. Es wird auch über Unterrichtsmethode und ggf. -Reihenfolge gefragt, um zu untersuchen, ob Grammatik oder Kommunikation Vorrang hat (vgl. Kap. 2.2). Die Frage zielt mit anderen Worten darauf herauszufinden, wie die Lehrkräfte sich zur kommunikativen Herangehensweise verhalten.

Im zweiten Teil des Interviews wird Differenzierung untersucht. Wie versteht die befragte Lehrkraft den Begriff „angepasster Unterricht“ (vgl. Kapitel 2.3)? Haben einige Schüler*innen ein stärkeres Bedürfnis nach Differenzierung? Wie führen die Lehrkräfte Differenzierung in ihrer Alltagsarbeit durch? Die dritte und letzte Stufe kombiniert die beiden ersten behandelten Themen. Wie können die Lehrkräfte den Grammatikunterricht für hochleistende Schüler*innen differenzieren? Es wird auch nach realistischen Zielen gefragt, innerhalb den Voraussetzungen des Schulsystems, d.h. wie weit die Schüler*innen realistisch gesehen kommen können. In diesem Abschnitt untersuchte ich Hilfsmittel und welche Arbeitsweisen die Lehrkräfte verwenden können, und welche Möglichkeiten sie zur Differenzierung für hochleistende Schüler*innen sehen. Das Buch, digitale Hilfsmittel und zusätzliche Ressourcen wurden auch thematisiert, weil zusätzliche Materialien oft eingesetzt werden müssen, um eine verwendungsbasierte Grammatikinstruktion in der Unterricht völlig integrieren zu können (Vold, 2020b, S. 145), aber auch wegen der digitalen Kompetenzen und ihre Verwendung in Differenzierungsprozessen (vgl. Drange, 2020; Haukås & Vold, 2012;

Shemuda, 2018). Schließlich bekamen die Informant*innen die Möglichkeit, Themen zu besprechen, die im Interview noch nicht angesprochen waren.

Ich führte ein Pilotinterview durch, um den Interviewguide und das Aufnahmegerät auszuprobieren. In dem Piloten merkte ich, dass ich meine Fragen an ein paar Stellen vertiefen wollte. Deswegen habe ich zusätzliche Fragen im Piloten gestellt und gleichzeitig niedergeschrieben. Diese Zusatzfragen wurden später in den fertigen Interviewguide implementiert. Zusätzlich wurden einige Fragen umformuliert, so dass sie offener lauteten, und eine bessere Basis für Gespräche wurden. Meiner Meinung nach handelt es sich um geringfügige Änderungen, die nicht andere Antworten provozieren, sondern nur zusätzliche Informationen geben können. Deswegen habe ich das Pilotinterview analysiert, und als Teil meiner Untersuchung mitgezählt.

3.2.2 Informant*innen

Die Informant*innen wurden teilweise mithilfe meines eigenen Netzwerks und teilweise durch einen Aufruf in einer Facebook-Gruppe für DaF-Lehrer*innen rekrutiert. Die Informant*innen, die mithilfe meines persönlichen Netzwerks rekrutiert worden sind, sind sowohl persönliche Bekannte von mir als auch Lehrkräfte, die mir von Bekannten empfohlen wurden. Die befragten Informant*innen arbeiten an unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen Regionen Norwegens.

Um die in Kapitel 2.4 aufgestellte These, dass es einen Unterschied zwischen neuausgebildeten und erfahrenen Lehrkräften in Hinblick auf Unterrichtsmethoden gibt, zu untersuchen, habe ich zwei Gruppen von Informant*innen rekrutiert. Gemeinsam haben beide Gruppen, dass sie entweder dieses Schuljahr DaF auf Niveau II unterrichten oder dass sie Erfahrung mit Niveau II-Unterricht haben. Zur ersten Gruppe gehörten Lehrkräfte, die neulich ausgebildet waren. Als neulich ausgebildet galten Lehrkräften, die 3-6 Jahre als Deutschlehr*innen aktiv waren. Die zweite Gruppe bestand aus erfahrenen Lehrkräften. Als Kriterium wurde mindestens zehn Jahre Unterrichtserfahrung bestimmt. Insgesamt haben zehn Informant*innen an den Interviews teilgenommen, beziehungsweise sechs neuausgebildete und vier erfahrene Lehrkräfte. Die Zahl der Informant*innen ist begrenzt, aber es wurde dennoch eine Datensättigung erreicht, in der die Aussagen bestätigten, was bereits gesagt war, und keine neuen Aspekte hinzukamen.

Gruppe A: Neuausgebildete (3-6 Jahre) ⁹	Gruppe B: Erfahrene (ab 10 Jahren)
6 Informant*innen: 4 Frauen und 2 Männer	4 Informant*innen: 3 Frauen und 1 Mann

*Tabelle 3: Die Informant*innen dieses Projekts.*

3.2.3 Bearbeitung der Interviews

Die physischen Interviews wurden mithilfe der UiO-Software „Nettskjema Diktafon“ aufgenommen. Für die digitalen Interviews wurde Zoom eingesetzt. Die Aufnahmen wurden direkt auf einem sicheren Server von UiO gespeichert, Videodateien wurden unmittelbar gelöscht. Zusätzlich habe ich die Tonaufnahmen unverzüglich durchgehört und eventuelle sensible Informationen gelöscht. Die Tonaufnahmen wurden später transkribiert, um die Interviews analysieren zu können. Die Tonaufnahmen wurden zuerst mithilfe der AI-Transkriptionssoftware „Autotext“ von der Universität Oslo transkribiert. Danach wurden die AI-generierten Transkriptionen in das Programm f4transkript hochgeladen, sodass ich die Transkriptionen besser bearbeiten und gleichzeitig die Tonaufnahmen anhören konnte. Ich musste die AI-generierten Transkriptionen durchgehen und bearbeiten, weil sie zeitweise falsch transkribierte Wörter enthielten. Die Interviews wurden auf Norwegisch durchgeführt und Zitate aus den Interviews, die ab Kapitel 4 auftreten, sind von mir übersetzt.

Brinkmann und Tanggaard (2019, S. 34-35) meinen, dass Transkription als Übersetzung zu verstehen ist, weil viel Information zwischen das Ausgesprochenen und Niedergeschriebenen, wie Ironie, Körpersprache und Sprechweise, verschwinden. Deswegen muss gewählt werden, wie genau die Transkription niedergeschrieben werden soll, mit Hinblick auf u.a. Denkpausen. Nach Kvale (1997, S. 107) muss das Transkriptionsvorgehen nach dem Zweck bestimmt werden, und die genaue und detaillierte Transkription ist nur für besondere Forschungsfragen nötig.

Die Transkriptionen waren wortgetreu und teilweise schwer zu lesen, weil die mündliche Sprache freier und mehr unzusammenhängend ist als die schriftliche Sprache (Brinkmann & Tanggaard, 2019, S. 34). Deswegen wurden die Transkriptionen reduziert und an einigen Stellen leicht umgeschrieben, wie zum Beispiel „det... ja... det...hm... det har jeg vel“ ins „det ... ja det har jeg vel“. Unsicherheit der Lehrkräfte ist nicht Teil meiner Forschungsfragen, und deshalb müssen solche Aspekte nicht transkribiert werden, ohne dass

⁹ Eine Person in Gruppe A unterrichtet keine Deutschklassen dieses Schuljahr, und eine Person arbeitet nicht mehr als Lehrkraft, aber trägt trotzdem mit ihrer Erfahrung bei.

es die Validität beeinflusst (Kvale & Brinkmann, 2019, S. 212). An einigen Stellen wurden auch einige Aussagen leicht umgeschrieben, um die Anonymität der Informant*innen zu bewahren.

3.2.4 Kategorisierung der Interviews

Die Interviews sind thematisch analysiert worden, nach der Vorgehensweise von Braun und Clarke (2006). Die thematische Analyse ist eine Methode, um Themen innerhalb von Daten identifizieren, analysieren und rapportieren zu können (Braun & Clarke, 2006, S. 79). Die Daten wurden zuerst in kleinere Kategorien eingeteilt, um die Kernaussagen und Kernschwerpunkte besser erkennen zu können. Danach wurden größere Themen ausgearbeitet, um unterschiedliche Aspekte der Daten als Grundlage für die Beantwortung meiner Forschungsfragen verwenden zu können.

Nach der Transkription der Interviews wurden drei Tabellen ausgearbeitet, sodass ich die große Menge an Informationen eintragen und behandeln konnte. Basierend auf den Forschungsfragen habe ich die Daten der Interviews in die folgenden drei Themen unterteilt: A) Reflexionen der Lehrkräfte über die Grammatik und das Sprachenlernen, B) Reflexionen der Lehrkräfte über angepassten Unterricht und das Vorwissen der Schüler*innen und C) Gedanken der Lehrkräfte über Differenzierungsmöglichkeiten und -hilfsmittel. Zu jedem Thema sind mehrere Unterkategorien hinzugefügt worden, um unterschiedliche Aussagen der Informant*innen unter dem richtigen Thema einordnen zu können.

3.3 Validität und Reliabilität

Im Folgenden werden Aspekte der Validität und Reliabilität meiner Untersuchungen adressiert. Dieses Kapitel lehnt sich an die weiten Definitionen der Begriffe von Kvale und Brinkmann (2019, S. 275-277) an. Bei Validität geht es darum, ob die Methode für die Untersuchungsfrage geeignet ist. Eine Untersuchung ist valide, wenn es das, was zu messen ist, wirklich gemessen hat. Reliabilität ist die Frage nach der Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse. Wenn ein anderer Forscher dieselbe Methode verwendet hätte und dieselben Ergebnisse gefunden hätte, gilt die Vorgehensweise als reliabel.

Die Absicht meiner Untersuchung war unterschiedliche Möglichkeiten und Hindernisse zu beleuchten, worauf Lehrkräfte stoßen, wenn sie hochleistenden Schüler*innen helfen wollen. Askland (2019, S. 59-60) meint, dass es oft eine Diskrepanz gibt zwischen dem, was Lehrkräfte erläutern und wie sie in der Realität unterrichten. Deswegen wäre Observation des

Unterrichts dieser Lehrkräfte interessant, aber meine Forschungsfrage konzentriert sich darauf, welche Möglichkeiten sie sehen, und nicht, was sie in der Realität durchführen. Aus diesem Grund halte ich die Untersuchung der Lehrbücher und die Aussagen der Lehrkräfte für ausreichend, um meine Fragen zu beantworten.

Die Information des Informationsblattes war begrenzt, aber enthält das Notwendigste. Begrenzte Informationen über die Interviewfragen erlaubte, dass die Antworten der Lehrkräfte unvorbereitet waren, was auf die Reliabilität einwirken könnte, wenn die Informant*innen ihre Fragen mit anderen Personen vorbereitet hätten. Die Fragen des Interviewguides sind absichtlich so formuliert, dass sie zu einem Gedankenaustausch einladen. Der Wortlaut der Fragen fordert Gespräche und längere Erzählungen, und Formulierungen wie beispielweise: „kannst du darüber erzählen...“, „wie erlebst du...“ oder „kannst du beschreiben...“ stellen Situationen dar, die längere Beschreibungen oder Antworten benötigen. Solche Formulierungen vermeiden gleichzeitig, dass ich Antworten provozieren, die ich hören wollte, und bewahren somit die Validität dieser Untersuchung.

Im Hinblick auf die Auswahl der Informant*innen, muss die Präselektion adressiert werden. Meine Informant*innen haben sich möglicherweise gemeldet, weil sie starke Überzeugungen haben oder ein persönliches Verhältnis zum Thema haben. Deswegen muss betont werden, dass das Ziel der Untersuchung war, unterschiedliche Perspektiven und mögliche Weisen der Differenzierung aufzuzeigen, weshalb der Faktor der Präselektion nur in einem begrenzten Maß einen Effekt auf die Ergebnisse hat. Die Präselektion ist möglicherweise bei den Facebook-Informant*innen am stärksten, weil die persönliche Beziehung zu mir oder meinen Bekannten fehlte, und sie sich deswegen nur wegen ihres Interesses für das Thema gemeldet haben. Trotzdem haben ein paar von den gefragten Informant*innen erzählt, dass sie sich gemeldet haben, um mehr über das Thema zu lernen. Sie gaben an, dass sie nicht so viel über das Thema „Differenzierung für hochleistende Schüler*innen“ reflektiert hatten, und deswegen die Interviewsituation ausnutzen wollten, um diesbezüglich bewusster zu werden.

In Bezug auf die Reliabilität stellt sich auch die Frage der Objektivität in der Interviewsituation mit den Informant*innen, die ich schon im Voraus kannte. Mit diesen wurde vor dem Anfang der Interviewaufnahmen abgesprochen, dass wir uns in der Interviewsituation als Fremde behandeln. Dies war wichtig, sodass die Meinungen der Informant*innen explizit ausgesprochen wurden, weil ich in der Analyse keine Schlüsse aus Vorkenntnissen ziehen konnte, sondern nur aus dem, was die Informant*innen erzählten.

Diese Klarmachung war gleichzeitig sehr hilfreich, um ein professionelles Verhältnis zum Thema aufrecht zu erhalten.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel präsentiere ich zunächst die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse, danach werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt.

4.1 Ergebnisse der Lehrbuchanalyse

Das folgende Teilkapitel präsentiert die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse. Zuerst wird jede Unterkategorie behandelt (vgl. Kapitel 3.1.2), bevor eine Zusammenfassung folgt.

4.1.1 Kategorie 1: Themen / Kapitel

Die drei Bücher behandeln dieselben grammatischen Phänomene in ihre Nachschlagewerke am Ende der Bücher. *Momente* ist anders aufgebaut, indem Wortarten und Satzreihenfolge in zwei verschiedenen Teilen getrennt behandelt werden und kein detailliertes Inhaltsverzeichnis zur Minigrammatik gegeben wird. Die Nachschlagewerke in *Echt* und *Weitblick* haben eigene Unterkapitel und Seitenangaben zu jedem Phänomen im Inhaltsverzeichnis zu ihren Nachschlagewerken. Mit Ausnahme von den letzten zwei Kapiteln in *Weitblick*, werden Themen oder Kapitel in den Büchern immer von einem grammatischen Phänomen begleitet. Die Progression sieht so aus:

- *Echt* behandelt nur ein grammatisches Phänomen pro Kapitel. Es gibt keine unmittelbare logische Reihenfolge der Phänomene, außer die ersten drei (bzw. Futur, Passiv und Präteritum), die sich alle auf das Verbsystem beziehen. Danach folgen Genitiv, Konjunktiv, Relativpronomen mit Präpositionen und schließlich Pronominaladverb.
- *Momente* behandelt mindestens zwei grammatische Phänomene pro Kapitel. Es ist eine deutliche steigende Komplexität in der Reihenfolge zu erkennen, aber das Buch hat auch einfachere Phänomene und Wiederholungen dazwischen. In *Momente* werden das Passiv in Kapitel 14, das Präteritum in Kapitel 7 und der Konjunktiv in Kapitel 17 behandelt.
- *Weitblick* behandelt eins bis zwei Phänomene pro Kapitel. Die Komplexität ist auch steigend, aber ein paar von den Phänomenen werden in späteren Kapiteln wiederholt

oder vertiefend ergänzt. *Weitblick* behandelt das Passiv mit dem Ersatzinfinitiv in Kapitel 12, während schwache und starke Deklinationsformen von Präteritum als einziges Phänomen in Kapitel 6 und der Konjunktiv in Kapitel 13 introduziert werden.

Die Verfasser*innen haben sich an den Grundgedanken gehalten, dass grammatische Phänomene sich an Themen in den Büchern halten müssen. Die Bücher haben alle gemeinsam, dass sie jedes Kapitel mit Aufgaben abschließen, die das behandelte, grammatische Phänomen für ihre Bearbeitung fordern, in *Echt* durch Lernpfade (vgl. Kapitel 4.1.3), in *Momente* nur gering als Teil der Resümeeaufgaben und in *Weitblick* in dem Grammatikteil am Ende jedes Kapitel. Die Reihenfolge der grammatischen Themen ist in *Momente* und *Weitblick* von steigender Komplexität, und isoliert gesehen stellen sie eine natürliche Progression nach Pienemann (Pienemann, 2015; Pienemann et al., 1988) dar. Die Reihenfolge in *Echt* wirkt zufälliger.

4.1.2 Kategorie 2: Texte / Aufgaben

Bevor die Kopplung zwischen Grammatikthema und Kommunikationsthema untersucht wird, muss der Aufbau der Kapitel der drei Bücher erklärt werden. *Echt* präsentiert Texte über ein Thema, welche fortlaufend von Aufgaben begleitet werden. Nach den Texten und Aufgaben folgt anschließend ein „læringssti“ („Lernpfad“) über das mit dem Thema gekoppelte grammatische Phänomen. *Momente* hat auch Texte mit anknüpfenden Aufgaben, danach ein vertiefender Text („Panorama“) über etwas von dem Thema mit weiteren Aufgaben und schließlich Vokabelarbeit zum Thema und Resümeeaufgaben. *Weitblick* verwendet eine strengere Teilung, und fängt das Kapitel mit allen Texten an, danach folgen Aufgaben zu den Texten und schließlich Aufgaben zum grammatischen Phänomen.

Passiv

Echt arbeitet mit Passiv in einige Aufgaben auf Seite 28 und 29 im Kapitel, in dem Passiv behandelt wird. Der Text auf Seite 29 enthält einige Passivsätze, und die Aufgaben zum Text können mit Passiv gelöst werden, aber eine Verwendung von Passiv wird nicht explizit gefordert. Die Zeitlinie auf Seite 30-31 enthält auch Passiv, wie „[s]eit der Wiedervereinigung wurden viele deutsche Filme international anerkannt“, aber die Aufgaben dazu nicht. Im Lernpfad wird keine Kopplung zwischen Grammatik und dem Thema „Film“ gemacht, mit Ausnahme von zwei Sätzen mit dem Wort „Schauspieler“.

10

Vi kan også lage passivsetninger i fortid. Den enkleste måten å gjøre det på er å bøye hjelpeverbet «å bli» i preteritum: Vi ble påvirket av mediene.

Slå opp i grammatikken på side 158 og finn ut hvordan *werden* bøyes i preteritum.

11

Skriv denne setningen i preteritum:
Die Schauspieler werden fotografiert.

Ausschnitt 1: Aufgaben aus dem Lernpfad zum Passiv in *Echt! 2* (Gundersen-Røvik et al., 2021, S. 37).

Der passivbehandelnde Text in *Momente* enthält viel Passiv, und in den folgenden Texten des Kapitels kommt die Passivform noch einige Male vor, am häufigsten mit dem Hilfsverb „werden“. Die Aufgaben zum Text gewichten das Passiv sehr stark, und fragen die Schüler*innen danach, das Passiv zu benutzen. In den Reflexionsaufgaben gibt es ein Spiel und eine Übersetzungsaufgabe mit Passivkonstruktionen.

Die Texte in *Weitblick* enthalten einige wenige Passive, aber nicht durchgehend. In den Themaufgaben kommen einige Passive in den Aufgabentexten vor, aber Passiv ist nicht notwendig, um die Themaufgaben beantworten zu können. Die Grammatikaufgaben ziehen aber Wörter und Themen aus dem Kapitel ein.

12.3 Nedenfor står de samme setningene som i forrige øving, men nå i presens perfektum. Skriv dem nå i presens perfektum passiv.

a Deutschland hat West und Ost verbunden.

b Neun Nachbarstaaten haben Deutschland umgeben.

c Die Friesen haben die Küstenregion an der Nordsee besiedelt.

Ausschnitt 2: Grammatikaufgabe aus *Weitblick 2* (Nygård et al., 2012, S. 213).

Präteritum

Der erste Fall von Präteritum in *Echt* tritt auf der fünften Seite des Kapitels auf. Dieser Text enthält viele Präteritumsformen, aber nur eine von den vier dazugehörenden Aufgaben zum Text fordert Antworten im Präteritum. Danach folgen weitere Texte und Aufgaben, aber die Regel ist: keine oder nur wenige Präteritumsformen in den Texten, und Aufgaben, die kein Präteritum enthalten oder nur in geringem Maß Präteritum verlangen. Die einzige Ausnahme ist eine kleine Biografie über Gutenberg, die tatsächlich eine Reihe von Präteritumsformen enthält. Der Lernpfad über Präteritum verweist aber keinen Link zum Thema bzw. Text.

In *Momente* wird Präteritum durchgängig in den Texten verwendet und auch nicht nur im Text, indem Präteritum behandelt wird, sondern in mehreren Texten des Kapitels. Die Aufgaben zum Präteritums-Text beinhaltet jedoch nur eine Aufgabe zum Präteritum. Die Aufgabe fordert die Schüler*innen auf, das Präteritum zu finden, zu sortieren und ins Präsens umzuformen, aber nicht zu verwenden. Auf der letzten Seite gibt es ein Märchenpuzzle und einige Reflexionsaufgaben, in denen die Schüler*innen Präteritum verwenden können, aber nicht müssen.

IREFLEXION ►

Kan du svare på disse spørsmålene, har du nådd læringsmålene for dette kapitlet.

Was liest du gern?

Was für Genres magst du?

Hast du einen Film- oder Serientipp für deine Mitschüler?

Erzähl von deinem Lieblingsbuch oder deinem Lieblingsfilm.

Wer waren Henrik Ibsen, Shakespeare und Albert Einstein?

(Bruk relativsetninger.)

Nenne drei bekannte deutschsprachige Autoren.

Beschreib euer Klassenzimmer.

Was fandest du interessant oder langweilig?

Worüber (om hva) willst du mehr lernen?

Was möchtest du mehr üben?

Oversett til norsk: **Ich kam, ich sah, ich siegte.**

Ausschnitt 3: Die Reflexionsaufgaben zum präteritumsbehandelnden Kapitel in Momente 2 (Fiebig et al., 2020, S. 97).

In *Weitblick* kommen ein paar Präteritumsformen im ersten Text vor, aber sonst sind Präsens sowie Präsens Perfektum im Rest des Kapitels dominant. In den Aufgaben zu den Texten gibt es kaum Präteritum, und kein Präteritum ist notwendig, um die Aufgaben zu beantworten. Die Grammatikaufgaben zum Präteritum verwenden jedoch Wörter und Themen aus den Texten.

Konjunktiv

In *Echt* tritt nur ein verweisbarer Konjunktiv in den Texten auf, als Teil eines Filmauszuges. In den Aufgaben kommen nur drei Aufgabentexten mit Konjunktiven vor: erstens in einer „vor dem Lesen“-Aufgabe, zweitens in einem Aufgabentext ohne Konjunktiven in der zugehörigen Sprachhilfe, drittens als „würde“-Form als Teil einer mündlichen Aufgabe über etwas Hypothetisches. Diese dritte Aufgabe enthält auch einen Hinweis zu einer Hilfsseite mit weiteren Gerüsten, die „hätte“, „wäre“ und „würde“ verwendet. Es gibt keine Erklärungen zum Phänomen, und das Wort Konjunktiv kommt nicht vor. Erklärungen und Aufgaben zum Konjunktiv werden im Lernpfad gegeben, aber die Aufgaben und Vokabeln sind nicht vom

Thema im Kapitel inspiriert. Im Lernpfad wird nur Konjunktiv II als Hypothese verwendet, aber Referatkonjunktiv wird kurz erwähnt und ein Hinweis zum weiteren Lesen in der Minigrammatik wird gegeben.

Während *Momente* mehrere grammatische Phänomene pro Kapitel behandelt, gibt es in den Kapiteln normalerweise einen Text pro grammatisches Phänomen. Der Text, der den Konjunktiv behandelt, ist nicht lang, enthält dafür aber viele Konjunktive. Das Kapitel enthält vier Aufgaben, die sich direkt um das Verstehen und die Verwendung von Konjunktiven drehen, und gleichzeitig an die Vokabeln und das Thema eng angeknüpft sind. Am Ende des Kapitels gibt es ein Spiel über hypothetische Fragen und eine Übersetzungsaufgabe mit Konjunktiv, die nichts mit dem Thema zu tun hat.

5 a Hva mener Clara når hun sier: **Wenn wir alle die Raumtemperatur senken würden, ...?**
b Hvordan ville vi sagt dette på norsk?
c Oversett alle utsagnene til norsk.
d Lag egne hypotetiske setninger om disse emnene: **weniger Plastiktüten = weniger Plastikmüll • mehr Bäume = weniger CO₂ in der Luft • Fahrrad = weniger Abgase.**
Bruk dette mønstret: **Wenn wir ... würden, würde ...** Finner du på flere emner?

Ausschnitt 4: Aufgaben zum Konjunktiv in Momente 2 (Fiebig et al., 2020, S. 223).

In *Weitblick* sind ein paar Konjunktivformen in einem Songtext zu finden, aber sie werden nicht kommentiert oder weiter behandelt. Außerdem gibt es zwei Konjunktiv II Formen im vorletzten Abschnitt des Kapitels. Nach den Texten folgen Aufgaben, die direkt zu den Texten gehören. In einer dieser gekoppelten Aufgaben wird „möchten“ verwendet, aber nur als feste Phrase, und die Aufgabe erwartet keine Konjunktivverwendung. Die Grammatikaufgaben enthalten Erklärungen zum Konjunktiv, und die Aufgaben zum Konjunktiv enthalten oder erwarten fast immer Vokabeln oder thematische Kenntnisse aus den Texten.

Zusammenfassung

Echt weist keine deutliche Verbindung zwischen der Grammatik und dem Thema. Das grammatische Phänomen kommt nicht immer in den Texten zu dem Kapitel vor, und die Aufgaben enthalten nur zu einem begrenzten Grad das grammatische Phänomen, und fordern zudem nicht streng ein, dass die Schüler*innen dieses verwenden sollen. Die Lernpfade enthalten auch keine Vokabeln zu den Themen, und müssen deshalb als isoliert vom Thema angesehen werden. Die Kopplung zwischen Grammatik und kommunikativem Gebrauch von diesem Thema ist deshalb in *Echt* als schwach zu betrachten.

Momente koppelt Grammatik und Thema stärker zusammen. Wenn ein grammatisches Phänomen an das Thema gekoppelt ist, bekommt dieses Phänomen einen eigenen Text mit eigenen Aufgaben dazu. Die Texte und Aufgaben verknüpfen Kommunikation und Grammatik, und behandeln Verwendung, Erklärung und Verständnis des Phänomens innerhalb derselben Seite. Erläutert werden muss noch, dass *Momente* wenige Aufgaben zum Präteritum und Verwendung von Präteritum bietet, aber Präteritum liegt als Prämisse in den weiteren Aufgaben im Kapitel.

In *Weitblick* kann vereinfacht gesagt werden, dass das grammatische Phänomen fast nie in den Texten vorkommt. Auch in den Aufgaben zu den Texten und Themen ist das grammatische Phänomen selten vorhanden, und man könnte deshalb meinen, dass es überhaupt keine Kopplung gäbe. Trotzdem enthalten die Grammatikaufgaben in einem starken Grad viele relevante Wörter und anstoßende Themen, und führen deshalb vor, wie das grammatische Phänomen verwendet werden kann. Die Verfasser verwenden es aber in den Texten nicht selbst, und diese Verwendung von thematischen Wörtern in den Grammatikaufgaben ändert nicht, dass die grammatischen Strukturen kaum in den übrigen Teilen des Kapitels vorkommen.

4.1.3 Kategorie 3: Übungsformate

In dem folgenden Unterkapitel verwende ich die Übungstypologie von Haukås et al. (2016, S. 18-19), aber wie erwähnt untersuche ich auch andere, offene Aufgaben in den Kapiteln.

Außer in den Lernpfaden verwendet *Echt* nur Kommunikationsaufgaben mit Sprachhilfe, die das grammatische Phänomen nur zum Teil verwenden. Sprachhilfe in *Echt* sind halbfertige Sätze, die die Schüler*innen als Inspiration für eigene Sätze zur Aufgabelösung verwenden können. Einige von den Sprachhilfen enthalten das gegebene Phänomen, aber die Verwendung dieses Phänomens wird nicht erwartet. Mehrere Aufgaben fangen mit Möglichkeiten, um das grammatische Phänomen zu verwenden, an, aber die Teilfragen fordern dann das grammatische Phänomen nicht. In den Lernpfaden bietet *Echt* eine Vielfalt von unterschiedlichen Aufgabentypen an, und die Aufgaben sind auch von Informations- und Erklärungspunkten begleitet.

Die vier häufigsten auftretenden Aufgabentypen in den Lernpfaden in *Echt* sind: 1) Regelformulierungsaufgaben, 2) Übersetzungsaufgaben, 3) Lückenaufgaben, 4) Produktionsaufgaben, wie „Schreib über deinen ersten Schultag. Was ist passiert? Wer war

dein Lehrer oder deine Lehrerin? Wie hast du dich gefühlt? Verwende Präteritum“¹⁰ (Gundersen-Røvik et al., 2021, S. 59). Zusätzlich gibt es Substitutionsaufgaben, Analyseaufgaben, Zuordnungsaufgaben und Mustermemorierungsaufgaben, insgesamt acht von den neun Aufgabentypen von Haukås et al. (2016): nur Fehlerkorrekturaufgaben fehlen.

Wie erwähnt wird Präteritum sehr wenig in *Momente* behandelt, und es gibt wenige Aufgaben dazu. Außerdem sind einige Aufgabentypen in den drei untersuchten Kapiteln gängig: 1) Regelformulierungsaufgaben, 2) Übersetzungsaufgaben, 3) Produktionsaufgaben. Zusätzlich gibt es Substitutionsaufgaben, Analyseaufgaben und Zuordnungsaufgaben, also insgesamt sechs von neun Aufgabentypen nach Haukås et al. (2016).

In *Weitblick* sind weniger Gemeinsamkeiten zwischen den Kapiteln zu finden. Der Eindruck ist aber, dass *Weitblick* bei den untersuchten Kapiteln sich viel auf drei Aufgabentypen lehnt: 1) Regelformulierungsaufgaben, 2) Übersetzungsaufgaben, 3) Substitutionsaufgaben. In den Aufgabeteilen sind auch Zuordnungsaufgaben und Produktionsaufgaben zu finden. Die Wahl von Aufgabentypen scheint auch strenger nach grammatischem Phänomen getroffen zu werden. Zum Konjunktiv sind vier von den sechs Aufgaben Übersetzungsaufgaben, während beim Passiv alle Aufgaben Substitutionsaufgaben sind. Zum Präteritum sind vier von sieben Aufgaben Substitutionsaufgaben, die letzten drei sind Zuordnungsaufgaben, mit einer Teilaufgabe zur Übersetzung.

4.1.4 Zusammenfassung der Lehrbuchanalyse

Die drei untersuchten Lehrbücher behandeln dieselben grammatischen Phänomene in der Minigrammatik, sind aber innerhalb von den Kapiteln und in der Minigrammatik unterschiedlich strukturiert. Gemeinsam haben sie, dass sie grammatische Phänomene an Themen oder Kapitel koppeln, aber wie das grammatische Phänomen in den Texten und Aufgaben verwendet und behandelt wird, variiert.

Echt enthält keine Grammatikaufgaben, die zum kommunikativen Thema gehören, sondern kommunikative Aufgaben, die eine Verwendung des aktuellen Themas ermöglichen, aber nicht verlangen. *Echt* behandelt auch grammatisches Phänomen und Thema getrennt, indem das grammatische Phänomen in den Texten und kommunikativen Aufgaben nur in einem begrenzten Grad benutzt wird. Die Lernpfade schließen immer mit einer Produktionsaufgabe ab, obwohl die Vokabeln in diesen Aufgaben vom Thema im Kapitel getrennt sind. Von den

¹⁰ Eigene Übersetzung.

drei untersuchten Büchern ist *Echt* auch das Buch, das die größte Variation bezüglich Aufgabentypen zu jedem grammatischen Phänomen aufweist.

In *Momente* sind die Aufgaben sehr nah mit dem Thema verbunden, aber die Aufgaben sind meistens kurz und geschlossen. Es gibt auch nur eine geringe Anzahl an Aufgaben zu jedem grammatischen Phänomen. Das Buch allein weist wenige Möglichkeiten auf, mit denen hochleistende Schüler*innen autonom arbeiten kann, weil die Aufgaben einerseits begrenzt, und andererseits von der Lehrkraft abhängig sind. Das Buch balanciert Grammatikaufgaben und Erklärungen in Zusammenhang mit den Texten, und der Fokus liegt darauf, die Grammatik für kommunikative Situationen zu verwenden bzw. sie verstehen zu können. Das Hauptgewicht liegt aber trotzdem auf Paar- und Gruppenarbeit.

Weitblick behandelt Grammatik und Thema streng geteilt, aber verwendet tatsächlich Vokabeln und Thema in den Grammatikaufgaben am Ende. *Weitblick* hat ein eigenes Kapitel mit zusätzlichen Grammatikaufgaben vor der Minigrammatik, das u.a. sechs weitere Grammatikaufgaben zum Konjunktiv enthält. Die Aufgaben zum Konjunktiv sind von Erklärungen begleitet, und das Kapitel enthält auch Aufgaben zum Konjunktiv I, die in den Aufgaben zum Kapitel 13 nicht behandelt wurde. *Weitblick* hat längere Texte, die aber selten das grammatische Phänomen zum Kapitel beinhalten. Die Grammatikaufgaben zum Thema können für Differenzierung benutzt werden, aber weil sie Vokabeln zu dem Thema beinhalten, können die Schüler*innen auf schwierige Vokabeln stoßen, wenn sie nicht mit dem Rest des Kapitels gearbeitet haben.

4.2 Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews präsentiert, nach den in Kapitel 3.2.4 genannten Themen. Zu jedem Thema sind Teilfragen, die Braun und Clarke (2006) Kodes nennen, ausgearbeitet, um Aussagen der Informant*innen genauer identifizieren zu können:¹¹

Thema 1= Reflexionen der Lehrkräfte über die Grammatik und das Sprachenlernen:

Was ist Grammatik? Induktiver oder deduktiver Grammatikunterricht? Kommunikativer oder grammatischer Fokus? Feste Reihenfolge der grammatischen Phänomene? Was müssen alle Schüler*innen am Ende des Niveaus II beherrschen? Welche grammatischen Phänomene können ausgeschlossen werden?

¹¹ Die Kodes sind auch in dem Interviewguide mitgeschrieben, siehe dazu Anhang A.

Thema 2= Reflexionen der Lehrkräfte über angepassten Unterricht und das Vorwissen der Schüler*innen:

Was beherrschen die Schüler*innen schon? Variation in den Vorkenntnissen? Änderungen in den Vorkenntnissen? Was ist angepasster Unterricht? Bekommen alle Schüler*innen angepassten Unterricht? Wenn nein, wer bekommt nicht angepassten Unterricht?

Thema 3= Gedanken der Lehrkräfte über Differenzierungsmöglichkeiten und -hilfsmittel:

Mit welchen grammatischen Phänomenen können die hochleistenden Schüler*innen arbeiten?

Welche Arbeitsformen können verwendet werden? Wie kann das Buch verwendet werden?

Welche Aufgabentypen? Welche Themen sind für Differenzierung geeignet? Welche zusätzlichen Materialien kennen die Lehrkräfte? Welche Möglichkeiten bietet die Technologie an? Wie weit können die Schüler*innen kommen?

4.2.1 Thema 1: Grammatik und Sprachenlernen

Die Lehrkräfte¹² sind sich in Bezug auf Inhalt und Reihenfolge der Grammatik relativ einig. Sie berichten, dass sie immer Vg1 mit Repetition anfangen, einerseits um eine gemeinsame inhaltliche Plattform der grammatischen Kenntnisse der Schüler*innen zu schaffen, andererseits um eine Einsicht in die Vorkenntnisse der Schüler*innen zu bekommen. Die meisten Informant*innen erzählen nicht wie lange diese Repetitionsarbeit läuft, aber Erf3 erzählt das hier¹³ mindestens ein halbes Jahr mit nur Repetition arbeitet, während Neu3 und Neu2 das ganze erste Jahr zur Wiederholung oder Plattformbau planen. Neu2 betont aber, dass das erste Halbjahr dem Lesen von Büchern und dem Sehen von Filmen gewidmet ist, sodass die Schüler*innen ein induktives Sprachverständnis bekommen, bevor die Regeln deutlicher im zweiten Semester erklärt werden. Erf3 und Neu3 erzählen nur, dass es sich um grammatische Repetition mit praktischen Beispielen handelt, aber nicht, ob sie auch mit kommunikativen Themen in dieser Konsolidierungsphase arbeiten.

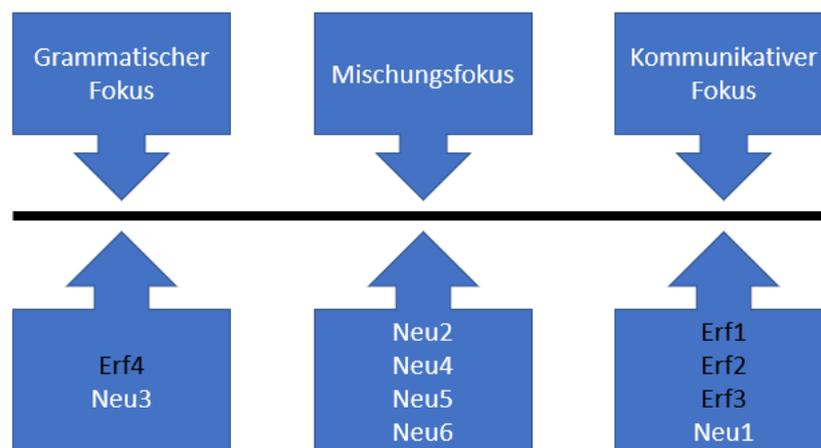
Der Inhalt und die Reihenfolge in diesem Wiederholungsteil sind unter den Lehrkräften fast gleich. Sie fangen mit Verben in Präsens an, dann Präsens Perfektum. Aber danach spalten sie sich in unterschiedliche Richtungen bezüglich der Reihenfolge. Einige gehen zur Reihenfolge der Satzglieder und Satzstruktur, andere gehen zum Kasus und Präpositionen, wieder andere nehmen sich Adjektivdeklinaton vor. Auf die Frage welche Teile der Grammatik alle

¹² Im Weiteren verwende ich die Codes „Neu1-6“ für neuausgebildete und „Erf1-4“ für erfahrene Lehrkräfte.

¹³ Um die Anonymität meiner Informant*innen zu bewahren, verwende ich das geschlechtsneutrale Pronomen «xier».

Schüler*innen, die Niveau II abschließen beherrschen müssen, erwähnen die Lehrkräfte tatsächlich dieselben grammatischen Phänomene, die sie in dem Repetitionsteil erwähnt haben, aber sie erzählen auch von einer weiteren Progression für den Rest von Vg1. Interessanterweise erwähnen sie die Phänomene auch in fast derselben Reihenfolge wie in der Repetitionsphase.

Nachdem die Schüler*innen ein gemeinsames Inhaltsverzeichnis der Grammatik bekommen haben, spalten sich die Informant*innen in unterschiedliche Richtungen bezüglich das, was die weitere Progression des Grammatiklernens steuert. Die Spaltung dreht sich darum, ob eine grammatische Progression oder eine themaabhängige Kommunikation die Reihenfolge am stärksten lenken. In der Figur sind die Informant*innen in einer Achse eingesetzt, die zeigt, was die weitere Progression der Grammatiklerner*innen steuert:



Figur 1: Fokus der Lehrkräfte nach der Repetitionsphase.

In der Figur sind die erfahrenen Lehrkräfte mit schwarzer Schrift geschrieben; die Neuen mit weißer Schrift. Bei dem grammatischen Fokus sind die Teile der Grammatik, die Schüler*innen lernen sollen, immer dieselbe, weil die Lehrkräfte eine feste Reihenfolge haben. Informant*innen mit kommunikativem Fokus finden, dass die Teile der Grammatik, die die Schüler*innen lernen sollen, von den Interessen der Schüler*innen und Themen abhängig sein sollten, die im kommenden Jahr behandelt werden sollen. Die Informant*innen mit Mischungsfokus benennen Teile der Grammatik, die die Schüler*innen lernen sollen, aber die Reihenfolge und welche Phänomene unterrichtet werden, können ab und zu von kommunikativen Bedürfnissen gesteuert werden. Aus der Figur lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die erfahrenen Lehrkräfte mit dem Inhalt eher kommunikativer arbeiten, weil der Großteil der Neuen einen Mischungsfokus haben. Die Informant*innen mit

Mischungsfokus denken entweder, dass es ein Minimumkenntnis der Grammatik geben muss, oder dass die Schüler*innen die prüfungsrelevante Grammatik zuerst lernen müssen, bevor man nur nach Kommunikationsbedürfnis unterrichten kann.

Die Lehrkräfte wurden auch gefragt, ob sie Teile der Grammatik als unnötig für alle Schüler*innen zu lernen halten. Die drei am häufigsten hervorgehobenen Phänomene waren: 1) Konjunktiv, 2) Genitiv, 3) Pronominaladverbien und 4) Passiv. Außerdem wurden auch Adjektivdeklinaton von drei Informant*innen erwähnt. Neu1 sagt: „Ich finde, dass man sehr gut ohne Konjunktiv, Genitiv und Relativsätze kommunizieren kann. Es wird klar auf einem einfacheren Niveau, oder eine weniger komplexe Ausdrucksweise sein“. Obwohl Konjunktiv und Genitiv nicht als notwendig betrachtet werden, erwähnen einige, dass Teile der grammatischen Phänomene trotzdem für alle unterrichtet werden können. Zum Konjunktiv sagt Neu5: „Ich finde es gut, wenn die Schüler*innen es verstehen können, [...] und ich habe es nun zu einem Minimum verringert. Etwas auf einer höflichen Weise zu bestellen ist nützlich, [...] aber gedachte Fällen und Hypothesen und so... das brauchen sie meiner Meinung nach nicht“.

4.2.2 Thema 2: Angepasster Unterricht und Vorwissen der Schüler*innen

Zu den Vorkenntnissen der Schüler*innen

Einstimmig meinen die Informant*innen, dass die grammatischen und sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler*innen aus der Sekundarstufe I sehr variierten, aber oft sehr gering sind. Sie sind sich aber uneinig darüber, was die Schüler*innen als Minimum in der Realität beherrschen. Zwei von den Informant*innen meinen, dass es überhaupt keine Gemeinsamkeiten gebe, aber nach den Auffassungen der Anderen kann durchschnittlich gesagt werden, dass Schüler*innen normalerweise folgenden Vorkenntnisse haben:

1) Sie können sich sehr einfach vorstellen, 2) sie können ein paar Vokabeln und feste Phrasen, 3) sie wissen, dass Verben auf Deutsch nach Personen dekliniert werden müssen (obwohl sie Verben nicht selbst deklinieren können), 4) sie haben von Vielem gehört, wie Analyseregeln, Präpositionen oder Kasus, aber wissen nicht, was es bedeutet oder wie es verwendet werden kann.

Neben den inhaltlichen Herausforderungen erzählen mehrere Informant*innen, dass den Schüler*innen die grammatische Metasprache fehlt. Sie meinen, dass die Schüler*innen von

den Fächern Englisch und Norwegisch keine Terminologie oder Metasprache für u.a. Wortarten und Analysemerkmalen lernen:

Der zweite Faktor der geringen Grammatikkenntnisse ist, glaube ich, dass man weniger Grammatik als früher in der Schule lernt. Man lernt weniger Grammatik im Fach Norwegisch und im Fach Englisch in der Kinderschule und Jugendschule. Wenn die Schüler*innen, die 12-13-14 Jahre alt sind, und unheimlich viel in drei Jahren lernen müssen, bevor sie zu uns für Niveau II kommen, versteht man ja das Problem. (Neu6).

Die Fremdsprachenlehrkräfte sagen, dass sie viel wertvolle Zeit verwenden müssen, um grundlegende Grammatikterminen zu unterrichten. Diese Herausforderungen werden nach Aussage meiner Informant*innen verstärkt durch mehr generelle Formulierungen und niedrigerer Niveauerwartungen im neuen Lehrplan und den Lehrbüchern, sowie Widerstand von den Schüler*innen gegen Hausarbeit und schwierige Aufgaben. Trotzdem erzählt Erf2, dass xier Schüler*innen unterrichtet hat, die aus der Sekundarstufe I fast fließend Deutsch sprechen konnten. Der Dank richtete sich laut Erf2 an viel Exponierung von der Sprache in der Freizeit.

Die erfahrenen Lehrkräfte und zwei der neuen Lehrkräfte (Neu3 und Neu6) erzählen über die historische Wende des Deutschfaches, die schon in Kapitel 1.1 behandelt worden ist. Sie sind der Meinung, dass ein Zerfall des Grammatikniveaus gleichzeitig erfolgt ist. Erf2 betont aber, dass diese Wende und Niveauserfall nicht nur negativ seien:

Die Grammatik fällt doch ein bisschen in den Hintergrund, und deswegen bekommt man weniger Grammatikfokus und mehr Fokus auf das Kommunikative. Jedes Ding hat aber seine zwei Seiten. Man will doch gerne die Fehler korrigieren, um es richtig zu haben, und die Schüler*innen wollen es auch richtig haben. [...]. Ich will, dass sie es so richtig wie möglich schaffen, aber das Wichtigste ist, dass sie einen Wortschatz haben, der Kommunikation erlaubt. (Erf2).

Die gängige Auffassung der Informant*innen ist aber, dass Grammatik schwierig zu unterrichten ist, weil die Schüler*innen negativ dagegen eingestellt sind. „Ich versuche immer das Wort Grammatik zu vermeiden, und sage lieber, dass wir „etwas untersuchen sollen“, weil die Schüler*innen unmittelbar negativ werden, wenn sie das Wort Grammatik hören“ (Neu5).

Abgesehen von der historischen Wende erzählen einige Informant*innen, dass die Situation des Niveaus in den letzten 6-7 Jahren stabil gewesen sei. Die Ausnahme ist aber die Situation der Corona-Pandemie. Die meisten Informant*innen erzählen von schweren Zeiten und großen Herausforderungen. Sie erlebten, dass es fast unmöglich war, eine normale Unterrichtsprogression durchzuführen, weil sie kaum Reaktionen von den Schüler*innen bekamen. Viele Schüler*innen, insbesondere die unmotivierten, sahen die Pandemie fast als eine Art Ferien an, und schalteten einfach die Kameras aus, und den Lehrkräften fehlten wirksame Mittel, um gegen soziale Medien und andere Distractionsmöglichkeiten konkurrieren zu können. Die Informant*innen, die jedoch keinen Niveauzerfall beschreiben, sagen alle, dass diese Kontinuität trotz Pandemie mit besonderen Faktoren an ihren Schulen zu tun habe, und es deswegen an anderen Schulen sehr unterschiedlich gewesen sein kann.

Zu angepasstem Unterricht

Die Lehrkräfte beschreiben alle dieselben Auffassung von angepasstem Unterricht. Einige ziehen das Bildungsgesetz ein, andere erwähnen Vygotskij und die proximale Entwicklungszone. Die gemeinsame Auffassung kann mit einem Zitat von Neu4 beschrieben werden: „Angepasster Unterricht ist, dass du den Unterricht adaptierst, sodass er den Interessen, sprachlichen Fertigkeiten und wie die Schüler*innen lernen besser angepasst ist“. Einige unterstreichen auch, dass diese Anpassung nicht für jede Stunde und jede*n Schüler*in zutreffen muss, sondern dass jede Schüler*in den Unterricht im Laufe einer gegebenen Periode als an sich differenziert auffassen soll. Die Lehrkräfte meinen aber gleichzeitig, dass eine ausreichende Differenzierung für alle Schüler*innen, und insbesondere für die hochleistenden Schüler*innen, sehr schwierig sei und dass angepasster Unterricht im intendierten Maß nicht realisiert wird. Neu3 meint, dass es „politisches Wunschdenken“ sei.

Die Informant*innen listen viele Gründe auf, warum ein differenzierter Unterricht für jeden*r Schüler*in schwierig ist. Das geringe und sehr variierte Vorwissen der Schüler*innen stellt einen großen Niveauunterschied unter den Schüler*innen dar. Dieses Problem wird durch große Gruppen vergrößert, indem die Lehrkräfte für zu vielen Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen differenzieren müssen. Erf1 sagt, „[w]enn ich 15 Schüler*innen habe, dann habe ich die Möglichkeit zu differenzieren, aber wenn ich 30 habe, dann ist es tatsächlich mehr begrenzt“. Deswegen finden hier Grammatik schwer zu unterrichten, weil einige Schüler*innen mehrere Beispiele, Erklärungen und Übungen brauchen, während die hochleistende Schüler*innen das grammatische Phänomen schneller

beherrschen. Dies führt laut mehrerer Informant*innen dazu, dass wenn die Niveauunterschiede der Klasse groß ist, können die hochleistenden Schüler*innen sich auf individueller Arbeit vorbereiten, weil die Lehrkräfte nicht wollen, dass sie sich langweilen. Wenn die Niveauunterschiede geringer sind, wird Differenzierung innerhalb der Klasse ausprobiert. Wenn die Schüler*innen individueller Arbeit bekommen, die die Progression der Klasse nicht folgt, werden Projekte vorgezogen. Die Projekte können freie Rahmen in Bezug auf Produkt, Länge, Inhalt oder Thema haben und einen langen Termin.

Einige von den Informant*innen erklären, dass das niedrige Niveau aus der Sekundarstufe I sich dadurch erklären lässt, dass die Sekundarstufe I nur ein mündliches Examen für die Fremdsprache hat, und deswegen schriftliche Arbeit und Grammatikunterricht nicht stark priorisiert wird, und dass viele Lehrkräfte in der Sekundarstufe I auf Motivation und Spaß fokussieren und die Schüler*innen nicht stark herausfordern. Zwei von den Informant*innen erzählen auch von strukturellen Herausforderungen in der Sekundarstufen I. Erf2 sagt:

Alles hängt davon ab, welche Ressourcen [die Schüler*innen] in der Grundschule zur Verfügung hatten. [...]. Es dreht sich auch ein bisschen darum, welche Lehrmittel und nicht zuletzt Lehrkräfte man in die Grundschule hat. Es geht wahrscheinlich leider um Budget, aber auch um Verfügbarkeit von Personal.

Neu4 beschreibt Herausforderungen aus eigener Erfahrung, in der hier ein Arbeitsverhältnis nicht weiterführen durfte, weil die Schulleitung eine unqualifizierte Person, ohne die richtige fachliche Kompetenz und Ausbildung, angestellt hat, weil diese Person „ein bisschen Deutsch reden“ konnte. Einige erwähnen auch eine gängige Herausforderung, die darin besteht, dass die Schüler*innen in der Sekundarstufe I viele unterschiedliche Ersatzlehrkräfte hatten, und deswegen keine Kontinuität im Lernprozess und Grammatikunterricht bekamen. Alle bis jetzt aufgelistete Herausforderungen führen dazu, dass hochleistende Schüler*innen oft sich selbst überlassen werden. Die Informant*innen beschreiben, dass die hochleistenden Schüler*innen oft ohne ausreichende Hilfe arbeiten müssen, während die Lehrkräfte ihren Einsatz an die schwächeren Schüler*innen legen.

4.2.3 Thema 3: Differenzierungsmöglichkeiten

Für die geringen und variierten Vorkenntnisse in der Sekundarstufen I werden zwei Gründe angegeben. Einerseits geht es um die fehlende Metasprache aus den anderen Sprachfächern, andererseits um fachliche und strukturmäßige Herausforderungen in der Sekundarstufe I.

Aber wenn von allen Herausforderungen und Problemen abgesehen würde, wie können die Lehrkräfte den Unterricht für die hochleistenden Schüler*innen anpassen? Die Informant*innen wurden gefragt, mit welchen Teilen der Grammatik sie eine fiktive hochleistende Schüler*in herausfordern könnten. Interessanterweise antworteten sieben von den Informant*innen, dass sie eine hochleistende Schüler*in mit grammatischen Phänomenen nicht weiterarbeiten lassen würden, bevor xier die grundlegenden Phänomene gut beherrscht. Die Lehrkräfte finden es viel wichtiger, dass die Schüler*innen die ihnen bekannten Strukturen gut beherrschen, als ihnen so viele unterschiedliche grammatische Phänomene wie möglich beizubringen. Sie würden es vorziehen, dass die Schüler*innen denselben Inhalt in variierten Weisen ausdrücken könnten. Wenn die Informant*innen die grammatischen Themen auflisten, mit denen die hochleistenden Schüler*innen arbeiten können, kommen dieselben grammatischen Phänomene vor, die sie früher als nicht unbedingt notwendig bezeichneten, wie z.B. Konjunktiv, doch aber mit einigen zusätzlichen Phänomene.

Viele Informant*innen betonen, dass die Entscheidung darüber, welche grammatischen Phänomene eine solche Schüler*in lernen soll, darauf basieren muss, an welchen Themen der oder die Schüler*in interessiert ist, und welche Teile der Grammatik nötig sind, um über dieses Thema auf Deutsch zu kommunizieren: „Mit hochleistenden Schüler*innen ist es wichtiger Themen zu finden, die die Schüler*innen interessieren, und gleichzeitig Autonomie und Freiheit anzubieten (...). Die Schüler*innen sollten Deutsch durch das Pflegen ihren eigenen Interessen lernen“ (Neu6).

Neben den Interessen der Schüler*innen als Differenzierungsgrundlage, erzählen fünf Informant*innen, dass sie aktuellen Themen weiter ausbauen können und auch Inspiration oder Aufgaben aus anderen Fächern holen können. Sie können beispielsweise Themen aus den Fächern Geschichte, Sozialwissenschaft oder Gesellschaftswirtschaft miteinbeziehen, und die Schüler*innen mit den Themen auf Deutsch arbeiten lassen. Neu4 meint, dass die Schüler*innen eine höhere Motivation verweisen, wenn sie praktische Nutzen des Fachinhalts sehen. Lehrplanziele von Niveau III werden auch erwähnt. Erf2 erwähnt auch, dass es Schüler*innen geben kann, die Grammatik und Linguistik an sich mögen. Für diese Schüler*innen sind explizite Grammatikerklärungen laut Erf2 eine gute Idee, aber diese Grammatik sollte auch mit Kommunikationssituationen verbunden werden. Neu6 erzählt von einer Differenzierung mit einer hochleistenden Schüler*in, indem sie zusammen eine Liste

von grammatischen Phänomene zusammenstellten, die die Schüler*in als Check-Liste in Schreibprozesse verwenden sollte, um Variation im Text zu schaffen.

Was Arbeitsmethoden angeht, finden die Informant*innen es wünschenswert, eine Kleingruppe mit den hochleistenden Schüler*innen der Klasse zu errichten, in der sie mit Themen oder Grammatik auf einem höheren Niveau gemeinsam arbeiten dürfen. Oft gebe es aber nicht so viele hochleistende Schüler*innen pro Klasse, und deswegen müssen sie individuell arbeiten. Obwohl die Schüler*innen mit eigenen Aufgaben, Projekten oder Themen nebenbei arbeiten, ist es den Informant*innen wichtig, dass diese Schüler*innen trotzdem Unterstützung und Begleitung brauchen. Obwohl hochleistende Schüler*innen gute Noten bekommen und ein großes Potenzial aufweisen, bedeutet das nicht, dass alle hochleistende Schüler*innen mehr arbeiten wollen.

Die Differenzierung darf laut Erf1 nicht als Extraarbeit oder Strafe erlebt werden, und die Differenzierung sollte daher innerhalb der Deutschstunden vorgehen. Sie brauchen etwas anderes zur Bearbeitung, nicht „noch ein Blatt mit Aufgaben“. Daneben gibt es auch eine andere Art von hochleistenden Schüler*innen, nämlich die Schüler*innen, die eine starke innere Motivation und Interesse für das Fach aufweisen, die gerne mehr lernen wollen, und Deutsch in ihrer Freizeit selbst aufsuchen. Dieses Exponierung in der Freizeit ist den Informant*innen nach der größte Faktor, um schneller auf ein höheres Niveau zu kommen. Erf1 und Erf4 berichten, dass sie es einfacher für autonome und interessierte Schüler*innen zu differenzieren finden. Erf1 sagt, dass xier es oft schwierig findet, für die Schüler*innen zu differenzieren, die nicht arbeiten wollen. Erf4 meint, dass es von Zusammenarbeit kommt, und dass xier auf den Fragen der hochleistende Schüler*innen im Unterricht spielen kann.

Fünf von den sechs Lehrkräften, die *Echt* verwenden, sind der Meinung, dass die Lernpfade sehr gut für die hochleistenden Schüler*innen geeignet sind. Erf4 ist aber uneinig, und meint, dass die Lernpfade zu detailliert seien, und dass die Schüler*innen deswegen die Motivation verlieren. Außerdem werten die Lehrkräfte die Bücher unterschiedlich, und was der eine als Stärke hervorhebt, sieht der andere als eine Schwäche. Der Schwierigkeitsgrad der Texte, Möglichkeiten zur Differenzierung für hochleistende Schüler*innen und wie das Buch unterschiedliche Phänomene erklärt sind Punkte, bei denen die Informant*innen sich uneinig sind. Um diese Schwäche der Lehrbücher zu entgegenwirken, verwenden die Lehrkräfte unterschiedliche Zusatzmaterialien.

Von den physischen Materialien werden das Arbeitsbuch vom Verlag, Arbeitsbücher von anderen Verlagen, sowie eine Vielfalt von Aufgaben und Heften, die die Informant*innen von anderen Lehrkräften oder das Goethe-Institut Norwegen bekommen haben oder selbst gemacht haben, erwähnt. Neu3 verwendet aber kein Buch, und macht alle Unterrichtsmaterialien selbst. Neu5 hat Zugriff auf deutsche DaF-Lehrwerke, die hier für den Unterricht verwendet werden. Diese Lehrwerke hat einem Buch zu jedem Niveau des GERS.

Die Lehrkräfte kennen viele digitale Hilfsmittel, die den hochleistenden Schüler*innen helfen können, aber viele davon sind für kommunikative Zwecke vorgesehen, wie z.B. Easy-German auf YouTube, Duolingo oder deutsche Musik auf Spotify. Zu den mehr grammatikspezifischen Ressourcen sind die Lehrkräfte der Meinung, dass sowohl die Webseite des Lehrbuchs als auch die Webseiten für andere Lehrbücher für Grammatikaufgaben verwendet werden können, aber auch die Grammatikseite von Kragerø vgs. sowie Disko¹⁴ wird von vielen gelobt. Nur eine Lehrkraft (Erf1) nennt NDLA (Norwegische digitale Lernarena¹⁵), während viele befürworten, dass die Schüler*innen ihre eigene Grammatikbibliothek auf OneNote, Quizlet oder der Lernplattform der Schule (bzw. Teams oder Fronter) ausformen.

Viele der Informant*innen drücken aus, dass sie ihre Freizeit nutzen müssten, um gut für die hochleistenden Schüler*innen differenzieren zu können. Neu3 erzählt, dass hier eine kleine Abendgruppe mit hochleistenden Schüler*innen von verschiedenen Klassen habe. Über Freizeitverwendung sagt Neu1:

Ich denke, dass ich nicht die Möglichkeit hätte, Einzelunterricht durchzuführen. Der Unterricht wäre vielleicht am schwierigsten zu schaffen. [...]. Ich müsste dann meine Freizeit dazu verwenden, und das hätte ich nicht tun können... oder... es ist nicht undenkbar, dass ich meine Freizeit für die Hochleistende trotzdem verwendet hätte...

Andere Informant*innen stimmen zu, und mehrere meinen, dass die Reichweite der Schüler*innen von sowohl der Motivation der Schüler*innen als auch dem zeitmäßigen Einsatz der Lehrkräfte abhängig ist. Auf die Frage wie weit die Schüler*innen am Ende des Niveaus II *realistisch* gesehen kommen können, spalten sich die Informant*innen sehr. Zwei sagen C1, drei sagen B2, zwei sagen B1, aber B2, falls die Schüler*innen einen Austausch

¹⁴ Disko ist eine Webressource des Verlages Cappelen Damm. Für das Fach Deutsch Niveau II bieten sie Texte, aktuelle Themen und Grammatikübungen an.

¹⁵ Eigene Übersetzung: Norsk digital læringsarena.

oder Niveau III machen, einer sagt A2 und von zwei Informant*innen wird die Frage nicht ausreichend explizit beantwortet.

4.2.4 Zusammenfassung der Interviews

Die Informant*innen haben ein ähnliches Verständnis von Grammatik, Lernreihenfolge und welche Phänomene als „wichtig“ und „zusätzlich“ zu rechnen sind und sie fangen den Niveau-II-Unterricht auf Vg1 mit Repetition an. Die Lehrkräfte haben aber verschiedene Perspektive auf Grammatikunterricht, und insgesamt kann zusammenfasst werden, dass die erfahrenen Lehrkräfte Kommunikationsbedarf über dem Inhalt stellen, während die neuausgebildeten Lehrkräfte eine linguistische Basis-Kenntnis erstreben, bevor man den grammatischen Inhalt nur nach Kommunikationsbedarf nach den Interessen der Schüler*innen auswählen. Differenzierung für hochleistende Schüler*innen ist laut den Informant*innen aber schwierig, weil die Schüler*innen geringe und variierte linguistische Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I haben und die Gruppen zu viele Schüler*innen enthalten. Einige tragen auch mit Erfahrungen aus der Sekundarstufe I bei und erklären die Herausforderungen mit wirtschaftlichen und strukturellen Aspekten.

Viele der Lehrkräfte wollen die Schüler*innen nicht mit neuen grammatischen Phänomenen in der Differenzierung herausfordern, weil sie aus einer kommunikativen Perspektive schätzen, dass die schon gelernte Strukturen besser werden, statt ständig neue Phänomene zu lernen. Die Lehrkräfte heben hervor, dass die Interessen der Schüler*innen den Inhalt der Differenzierung beeinflussen sollen, und sie sehen auch Möglichkeiten, Themen oder Lernplanziele von anderen Fächern im Deutschunterricht und Differenzierungsprozess miteinzubeziehen. Trotzdem finden sie schwierigere Phänomene, die nicht für alle gemeint sind, wie das Passiv, der Konjunktiv, der Genitiv sowie Pronominaladverbien, nützlich als grammatischer Inhalt für eine solche Differenzierung.

Die Informant*innen vorziehen, dass mehrere hochleistende Schüler*innen zusammenarbeiten können, aber wenn sie individuell arbeiten müssen, brauchen sie Unterstützung. Die Lehrkräfte kennen viele physische und digitale Hilfsmittel, die für eine grammatische Differenzierung verwendet werden können, aber sie finden regelmäßige Exponierung von deutscher Sprache wichtig, um einen besseren Lernprozess zu bekommen. Die Informant*innen spalten sich, wenn gefragt wie weit die Schüler*innen nach Niveau II mit differenzierten Grammatikunterricht realistisch gesehen kommen können.

5 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Literatur diskutiert. Um die Frage „Inwiefern bereitet der Grammatikunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auf Niveau II in der norwegischen Sekundarstufe II die Schüler*innen ausreichend auf ein Deutschstudium an der Universität vor?“ beantworten zu können, ist sie in zwei Forschungsfragen aufgeteilt worden: 1) Wie kann der Unterricht für hochleistende Schüler*innen in Bezug auf Grammatik differenziert werden? und 2) Wie weit können die Schüler*innen innerhalb des Schulrahmens sprachlich kommen? In diesem Kapitel werden zuerst die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

In den Interviews beschreiben die Lehrkräfte den Schulrahmen als ein Faktor, der eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen mit Fokus auf Grammatik erschwert. Die Vorkenntnisse aus der Sekundarstufe I sind zu gering und die Klassen der Sekundarstufe II zu groß, um Differenzierung für alle in einem gewünschten Ausmaß durchzuführen. Wegen einer falschen Annahme, diese Schüler*innen kommen ohne Unterstützung durch, werden die hochleistende Schüler*innen vernachlässigt. Die Lehrbücher ermöglichen sowohl eine gesteuerte als auch autonome Differenzierungsarbeit, aber haben ihre Stärken und Schwächen. Um eine gute Differenzierung des Grammatikunterrichts für die hochleistende Schüler*innen zu schaffen, sind wir abhängig von Lehrkräften, die Zusatzmaterialien bereitstellen können.

Die Lehrkräfte wünschen, dass hochleistende Schüler*innen miteinander arbeiten können, aber dies passiert selten. Wenn die Differenzierung innerhalb der Klasse passieren kann, ist eine gemeinsame Progression mit minderen Anpassungen wünschenswert, aber wenn die Niveauunterschiede in der Klasse zu groß werden, wird individueller Projektarbeit vorgezogen. Die Lehrkräfte finden es wichtig, dass die Interessen der Schüler*innen den Inhalt der Differenzierung beeinflussen, und sie sind auch offen dafür, Themen und Aufgaben von anderen Fächern miteinzubeziehen. Die benötigte Grammatik, um über diese Themen sprechen oder schreiben zu können, steuert dann der Inhalt des Grammatikunterrichts. Dies widerspricht meine in Kapitel 2.4 aufgestellte These, dass die erfahrenen Lehrkräfte eine traditionelle Herangehensweise behalten haben. Die Lehrkräfte wünschen aber zuerst, dass die Schüler*innen die schon gelernte Grammatik gut beherrschen, bevor sie auf kompliziertere Phänomene herausgefordert werden. Die Lehrkräfte sind außerdem uneinig

darüber, wie weit die Schüler*innen realistisch gesehen kommen können, aber im Durchschnitt wird B2 angegeben.

5.1 Herausforderungen für die Differenzierung

Wie in Kapitel 2.3.1 behandelt, wurde in diesem Projekt die Bezeichnung „hochleistende Schüler*innen“ gewählt, um einen engeren Untersuchungsfokus zu bewahren, indem alle sechs Typen (vgl. Betts und Neihart, 1988) inkludiert werden konnten. Die Informant*innen zeichnen in den Interviews ein Bild von einer Vielfalt von hochleistenden Schüler*innen, die sich in zwei gegensätzliche Typen einordnen lassen. Einerseits stehen die Schüler*innen, die nur gute Noten haben wollen, und sonst nicht mehr als erwartet arbeiten. Andererseits stehen die interessierten und autonomen Schüler*innen, die selbst Aufgaben und Themen aussuchen, um mehr Deutsch oder Grammatik zu lernen. Diese Beschreibung von zwei gegensätzlichen Typen von hochleistenden Schüler*innen stimmt mit den Schüler*innen von Typ 1 (erfolgreichen) und Typ 6 (autonomen) laut der Kategorisierung von Betts und Neihart (1988). Wie eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen aussehen soll, muss laut meinen Informant*innen von den Ambitionen der Schüler*innen abhängen.

Obwohl sich die Lehrkräfte selber vom autonomen Schülertyp motivieren lassen, auch weil sie mehr Fragen stellen und die Lehrkräfte darauf im Unterricht einspielen können, haben beide Schülertypen dieselben Ansprüche auf einen angepassten Unterricht. Wie erwähnt kennen die Lehrkräfte ihre Verantwortung, den Unterricht für alle Schüler*innen anzupassen. Auf die leistungsschwächeren Schüler*innen wird mehr Acht gegeben, und obwohl viele von den Lehrkräften erzählen, dass eine Differenzierung für die Hochleistenden ein Steckenpferd für sie sei, erzählen sie auch, dass es anderswo nicht immer der Fall sei. Sie erzählen auch, dass sie auch in ihrem eigenen Unterricht zeitweise in ungenügendem Maße für die Hochleistenden differenzieren.

Die fehlende Differenzierung für Hochleistenden wegen des Fokus auf schwächere Schüler*innen wird mit den niedrigen Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I begründet. Meine Informant*innen erzählen über dieselben Herausforderungen im Übergang zwischen Sekundarstufe I und II, wie die von NIFU befragten Lehrkräfte (Lødding & Aamodt, 2015). Die schlechten Vorkenntnisse der Schüler*innen aus der Sekundarstufe I werden als eine der größten Herausforderungen für die Differenzierung für Hochleistende angegeben, zusammen mit schlechten terminologischen Vorkenntnissen aus den anderen Sprachfächern, zu vielen

Schüler*innen pro Klasse und schlechten strukturellen Bedingungen des Faches in der Sekundarstufe I hervorgehoben.

Was Kenntnisse der Sprachterminologie aus anderen Sprachfächern angeht, ist die Situation mehrmals untersucht worden, und sowohl meine Informant*innen als auch andere Untersuchungen sind der Meinung, dass den Schüler*innen Vorkenntnisse grundlegender Kommunikationsfähigkeiten und linguistischer Metasprache fehlen, welches auch für die Universitäten ein Problem geworden ist (Askland, 2019; Lødding & Aamodt, 2015; Toresen, 2020). Das Resultat dieser fehlenden Vorkenntnisse aus der Sekundarstufe I ist, dass meine Informant*innen viele wertvolle Zeit verwenden müssen, um grundlegende Grammatikbegriffe zu unterrichten. Die Lehrkräfte legen die Verantwortung hierfür bei Norwegisch und Englisch. Die Schuld auf die anderen Fächer zu legen ist aber nicht haltbar. Die Schüler*innen hatten insgesamt 222 Stunden Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I (Utdanningsdirektoratet, 2020b), und wie meine Informant*innen erzählen, haben sie auch Schüler*innen gehabt, die die Terminologie beherrschten (obwohl in einigen Fällen nur teilweise). Deshalb können sie nicht die anderen Fächer ausschließlich dafür verantwortlich machen, wenn dieses Problem tatsächlich innerhalb des eigenen Faches gelöst werden kann.

Laut Krashen (1994; 1982) ist es möglich Sprachen zu lernen, ohne explizite Grammatikerklärungen zu bekommen, obwohl viel Input und Zeit dafür benötigt wird. Dass die Lehrkräfte so viel Zeit, wie einige beschreiben, verwenden, um Grammatik zu wiederholen und die Schüler*innen auf das gleiche Grammatikkenntnisniveau zu heben, nimmt aber wertvolle Zeit für guten kommunikativen Unterricht. Hier widersprechen viele der Lehrkräfte sich selbst. Sie betonen, dass expliziter Grammatikunterricht schwierig durchzuführen ist, weil es demotivierend und langweilig für viele Schüler*innen ist. Für hochleistende Schüler*innen ist Repetition über so lange Zeit auch problematisch. Hochleistende Schüler*innen finden schon durchgeführte oder gemeisterte Arbeit sehr demotivierend, und wenn sie nicht gefördert werden, können sie Problemverhalten entwickeln (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Shemuda, 2018; Smedsrud & Skogen, 2016). Dies bedeutet, dass die Repetitionsphase auf hochleistende Schüler*innen negativ einwirken kann, wenn diese Repetition über zu langer Zeit dauert.

5.2 Materialien zur Differenzierung

Im Folgenden werden die Lehrbücher sowie physische und digitale Zusatzmaterialien und Hilfsmittel der Lehrkräfte zur Differenzierungsarbeit diskutiert.

5.2.1 Das Lehrbuch als Differenzierungsmittel

Obwohl die Bücher Grammatik und Kommunikation auf verschiedene Weise behandeln, bieten sie alle Möglichkeiten an, um für hochleistende Schüler*innen zu differenzieren. Die Minigrammatiken oder Nachschlagewerke am Ende der Bücher ermöglichen Schüler*innen Grammatikregeln nach Differenzierungsbedarf nachzuschlagen. Mit *Weitblick* und *Echt* können die Schüler*innen autonom arbeiten, und die Lehrkräfte können unterschiedliche Teile des Buchs an die Schüler*innen weiterreichen, um individuell zu arbeiten. *Momente* hat wegen der kommunikativen Form weniger Aufgaben zur Grammatik, welches eine Differenzierung erschwert. Außer den Grammatikaufgaben in *Weitblick* weisen *Weitblick* und *Echt* keine Kopplung zwischen grammatischem Phänomen und Verwendung in den Texten auf. Dadurch kann ein Kapitel durchgegangen werden, ohne dass die Lehrkräfte das grammatische Phänomen behandeln. Ein Großteil der Verantwortung der Grammatikarbeit wird deswegen auf die Lehrkräfte übertragen, was im Einklang mit den Erkenntnissen von Bauer und Doetjes steht. Sie fanden in ihrer Untersuchung zum Wortschatz in einem norwegischen DaF-Lehrbuch, dass viele Wörter selten wiederholt werden, und die Lehrkräfte deswegen für die systematische Wortschatzarbeit eine größere Verantwortung tragen müssen (Bauer & Doetjes, 2023, S. 18-19).

Dass die grammatischen Phänomene in den Texten in *Echt* und *Weitblick* kaum zu finden sind, ist bedauerlich. Die Schüler*innen bekommen weniger Möglichkeiten, die Phänomene in authentischen kommunikativen Zusammenhängen zu bearbeiten. Laut Krashen können die Schüler*innen avancierte grammatische Konstruktionen durch Lesen lernen (Krashen, 1994), welches sie demnach in *Echt* und *Weitblick* nur sehr begrenzt tun können. Die Isolierung von Grammatik in einem Lernpfad oder am Ende des Kapitels kann aber ein Vorteil darstellen, weil die hochleistenden Schüler*innen auf diese Lernpfade hingewiesen werden können, ohne dass sie mit dem ganzen Thema oder Kapitel arbeiten müssen, um die Aufgaben gut lösen zu können.

Einerseits ermöglicht *Echt* autonome Arbeit, besonders in den Lernpfaden, auch weil sie keine neuen Vokabeln zum Thema beinhalten, und deswegen beliebig benutzt werden

können. Andererseits fehlen in *Echt* authentische Beispiele in den Texten, sodass die Aufgaben für andere Zwecke als autonome Arbeit einen sehr geringen kommunikativen Wert in Zusammenhang mit dem Thema des Kapitels verweisen. Auch in den Aufgaben zu den Texten werden die grammatischen Phänomene nicht stark gefordert. In den Grammatikaufgaben in *Weitblick* sind Vokabeln aus dem Thema stark vertreten, aber nicht in die zusätzlichen Aufgaben, die auch für eine Differenzierung geeignet sind. *Momente* ist das kommunikativste der drei untersuchten Bücher. Die Aufgaben sind so aufgebaut, dass sie primär im Klassenzimmer mit anderen Schüler*innen und Unterstützung der Lehrkraft bearbeitet werden müssen. *Momente* fordert deshalb am meisten von den Lehrkräften, und es ist schwieriger für die hochleistenden Schüler*innen mit *Momente* autonom zu arbeiten. Mit *Momente* müssen die Lehrkräfte auch viele Zusatzmaterialien oder Aufgaben finden, um für die Schüler*innen zu differenzieren. Die Lehrbücher sind aber kein universeller Unterrichtslauf (Funk, 2004), und es wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie zusätzliche Materialien finden oder erstellen und Anpassungen machen, wenn sie sich an einem Lehrbuch orientieren.

Die Lehrbücher für Niveau II sind an dem Lehrplan und deswegen A2 angepasst, und müssen für alle Schüler*innen der Klasse passen, unabhängig von ihrem fachlichen Niveau. Die Bücher müssen gleichzeitig Herausforderungen für die hochleistenden Schüler*innen enthalten. Das Ergebnis der Lehrbuchanalyse zeigt, dass Möglichkeiten für Differenzierung von kommunikativen Aufgaben zu finden sind. Bei vielen von den Aufgaben in *Echt* reicht es, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen aufmerksam auf das grammatische Phänomen machen und eine Verwendung von dem Phänomen fordern. *Echt* hat auch Sprachhilfe in den kommunikativen Aufgaben und erklärende Texte in den Lernpfaden, die die Schüler*innen in autonomer Arbeit stützen können. In *Momente* sind die Aufgaben generell spezifisch und geschlossen. Viele von den Aufgaben sind von Lehrkräften oder Partnern abhängig, welche autonome Arbeit erschwert. Auch mit *Weitblick* können die Lehrkräfte die thematischen Aufgaben durch Erwartung von dem grammatischen Phänomen differenzieren, und die Grammatikaufgaben können für autonome Arbeit verwendet werden. Die Grammatikaufgaben verwenden aber thematisch relevante Vokabeln, und deswegen können Herausforderungen entstehen, wenn die Schüler*innen nicht mit dem übrigen Kapitel gearbeitet haben.

Die untersuchten Bücher bieten gute Differenzierungsmöglichkeiten für Kommunikation an, aber geringere Möglichkeiten für eine grammatische Differenzierung. Die kommunikativen Aufgaben zu den Texten sind aber so konzipiert, dass sie einfach differenziert werden können, wenn die Lehrkräfte eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen mit grammatischem Fokus durchführen wollen, aber wie erwähnt erfordert es einen bewussten Fokus der Lehrkräfte. Es fehlt aber ein Zusammenhang zwischen Grammatik und (kommunikativem) Thema in *Echt* und zum Teil in *Weitblick*, was eine autonome Arbeit, in der die hochleistenden Schüler*innen eine solche Verbindung in selbständiger Arbeit machen sollen, erschweren kann, und die Schüler*innen treffen außerdem nicht ausreichend authentische Beispiele der grammatischen Phänomene an.

5.2.2 Zusatzmaterialien zur Differenzierung

Ergänzend zu den Büchern kennen die Lehrkräfte eine Vielfalt von zusätzlichen Materialien, sowohl in physischer als auch digitaler Form. Neu3 verwendet überhaupt kein Lehrbuch und macht alles selbst, welches viel Zeit in Anspruch nimmt. Der Vorteil ist jedoch die Gelegenheit, gleich eine gute Differenzierung schaffen zu können. Es muss aber problematisiert werden, dass die erfahrenen Lehrkräfte meinen, dass Eigenproduktion zeitbelastend ist und Anpassungen des Lehrbuchs eine bessere Lösung sind. Neu5 verwendet deutsche DaF-Werke, die ein Buch für jedes Niveau des GERs anbieten. Dies kann eine gute Idee sein, um den bestimmten Wortschatz und die grammatischen Strukturen zu finden und zu üben. Erf1 sagt aber, dass weil diese Bücher auf Deutsch seien, und für Deutschlerner*innen innerhalb Deutschlands konzipiert sind, die Schüler*innen oft auf andere Herausforderungen als die geplante stoßen, weil die deutschen Aufgabeformulierungen schwierig scheinen können oder unbekannte Grammatik verwenden. Andere erzählen über Arbeitsbücher von dem aktuellen Verlag, oder von anderen Verlagen, und einige verwenden die alten Bücher, wie *Weitblick*, um Aufgaben und Inspirationen zu den Themen zu finden. Viele verwenden auch Materialien des Goethe-Instituts, aber Grammatikhefte unterschiedlicher Art sind auch gängig. Dies zeigt, dass die Lehrkräfte das Lehrbuch ergänzen und ein Bild davon haben, welche Materialien sie als gut geeignet rechnen. Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, müssen die Lehrkräfte sich ständig erneuern und viele Bereicherungsaktivitäten einsetzen können (Shemuda, 2018).

Die Lehrkräfte kennen auch eine Vielfalt von unterschiedlichen digitalen Ressourcen, die für die Differenzierung gut geeignet sind. Unter anderen YouTube, Spotify, Duolingo, Kahoot,

das Goethe-Institut und Disko werden genannt und die Lehrkräfte reflektieren auch gleichzeitig darüber, welche Vor- und Nachteile sie bei den unterschiedlichen digitalen Hilfsmitteln sehen. Zu den mehr grammatikspezifischen Ressourcen sind die Lehrkräfte der Meinung, dass sowohl die Webseite des Lehrbuchs als auch die Webseiten für andere Lehrbücher für Grammatikaufgaben verwendet werden können, aber auch die Grammatikseite von Kragerø vgs. wird von vielen angepriesen. Auffällig ist aber, dass sie wenigere Webseiten und digitale Möglichkeiten für Grammatikübungen kennen, was noch ein Indiz dafür ist, dass die Lehrkräfte Kommunikation als wichtiger als Grammatik werten. Für eine grammatikorientierte Differenzierung müssen deswegen die Lehrkräfte ihre Kompetenz dafür einsetzen, um Aufgaben zur Grammatik mit Inspiration von den kommunikativen Themen der Webseiten herzustellen.

5.3 Differenzierungsmöglichkeiten

Wie kann der Unterricht für hochleistende Schüler*innen in Bezug auf Grammatik differenziert werden? Die Informant*innen sagen, dass sie gerne mit Gruppen von hochleistenden Schüler*innen arbeiten wollen, was aus einer soziokulturellen Perspektive auch wünschenswert ist (Vygotskij, 1978). Wenn mehrere Hochleistende mit einem gemeinsamen differenzierten Plan arbeiten, kann die Differenzierung näher an die Interessen der Schüler*innen als den ordinären Unterricht sein und die Lehrkraft spart Zeit. Obwohl es Zeit spart, ist es laut Shemuda (2018) wichtig, dass sie individuelle Pläne bekommen.

Die Lehrkräfte haben große Schwierigkeiten mit Differenzierung, wenn das Niveau der aktuellen Schüler*innen viel höher als das der übrigen Klasse ist. Wenn es große Unterschiede gibt, müssen die Lehrkräfte viel Zeit verwenden, weil die Differenzierung persönlicher werden muss. Wenn die aktuellen Schüler*innen nur ein paar Schritte weiter sind, können die Lehrkräfte die Differenzierung näher am Plan der übrigen Klasse festlegen, und deswegen Zeit durch Differenzierung der Menge und Niveau sparen, statt einen eigenen individuellen Arbeitsplan zu erstellen. Bei dieser Form der Differenzierung ist es schwieriger, sich an die Interessen der hochleistende Schüler*innen anzupassen.

Neben fachliche Vorkenntnis ist auch der Schülertyp entscheidend dafür, wie die Differenzierung vorgehen soll. Die Arbeitsformen müssen vom Schülertyp abhängen, weil die Schüler*innen vom Typ 1 (Betts & Neihart, 1988) in der Regel nicht mehr Arbeit als die anderen machen wollen. Für solche Schüler*innen sind Niveaudifferenzierung (z.B.

schwierigere Aufgaben) und Inhaltsdifferenzierung durch andere Themen gute Strategien, aber Differenzierung der Menge durch längere Texte oder zusätzliche Fragen kann bei einigen Schüler*innen auf Widerstand stoßen. Für die autonomen Schüler*innen des Typs 6 (Betts & Neihart, 1988) scheint es weniger Begrenzungen zu geben. Die Lehrkräfte müssen aber aufpassen, dass die Arbeitsmenge nicht zu viel wird. Die Schüler*innen haben andere Fächer und Freizeitinteressen, und die Arbeitsmenge muss mit den Schüler*innen abgesprochen werden. Wichtig ist auch, dass die Interessen und Ambitionen der Schüler*innen der entscheidende Faktor sein müssen, nicht wie viel Potenzial die Lehrkräfte sehen. Dann könnte man die Schüler*innen überlasten, und sie könnten deswegen die Motivation verlieren, wenn sie eine größeren Kosten als Werte in die Aufgaben sehen (Eccles & Wigfield, 2020).

Einige der Informant*innen begründen den mangelhaften Einsatz für den hochleistenden Schüler*innen damit, dass hochleistende Schüler*innen standhalten und gute Noten bekommen. Dies stimmt aber nicht, und Erf3 und Neu6 betonen mehrmals, dass die Hochleistenden nicht vergessen werden dürfen. Obwohl sie oft gute Noten haben, bekommen sie keinen angepassten Unterricht, und sind nicht in ihrer proximalen Zone (Vygotskij, 1978). Es ist für die Schüler*innen potenziell sehr demotivierend, nicht in der proximalen Zone arbeiten zu dürfen, und sie können dadurch die Motivation für das Fach verlieren. Die Schüler*innen verschwenden damit ihr Potenzial, welches sich in Hinblick auf gesellschaftliche Herausforderungen mit auswirken könnte, falls die besten Schüler*innen Motivation verlieren, statt potenziell Studierende für das Lehramt mit Deutsch als Fach zu werden, welches auf Sicht zu einem niedrigeren durchschnittlichen Niveau der Lehrkräfte in der Schule führen kann.

Ein Lösungsvorschlag, der sowohl in der Literatur als auch durch meine Informant*innen hervorgehoben wird, ist die Verwendung von offenen Aufgaben (u.a. Idsøe & Skogen, 2011), d.h. Aufgaben, die auf unterschiedlichen Niveaus und Weisen gelöst werden können. Solche Aufgaben werden auch LIST-Aufgaben genannt, oder „Aufgaben mit niedriger Einstiegsschwelle und hoher Deckenhöhe“ (Utdanningsdirektoratet, 2021).¹⁶ LIST-Aufgaben können auch innerhalb der Klasse gelöst werden, aber hochleistende Schüler*innen können auch individuelle Projekte bekommen, die wenige Anweisungen z.B. zur Länge oder zum Produkt geben, sodass die hochleistenden Schüler*innen viel Autonomie in ihrer Arbeit haben können. Variation in den Aktivitäten wird auch von Shemuda (2018) betont. Hochleistende

¹⁶ Eigene Übersetzung.

können sich langweilen, und nur individuelle Projekte nacheinander zu bekommen, kann die Motivation für das Fach verringern.

Solche Projekte und individuelle Aufgaben müssen von den Lehrkräften weiterverfolgt werden. Viele Lehrkräfte erzählen, dass sie ihre Freizeit verwenden, um besser für die hochleistende Schüler*innen zu differenzieren. Obwohl viele Lehrkräfte sich freiwillig für interessierte Schüler*innen in ihrer Freizeit zur Verfügung stellen, muss der Unterschied zwischen einem solchen zusätzlichen Service und der Notwendigkeit dies zu tun, um für die hochleistende Schüler*innen differenzieren zu können, erwähnt werden. Einige Informant*innen erzählen über freiwillige Differenzierungsangebote für hochleistende Schüler, wie die Abendgruppe von Neu3, aber andere, wie Neu1, erzählen, dass sie dies eigentlich nicht machen wollen, aber es wahrscheinlich trotzdem tun würden, um gut für die hochleistende Schüler*innen differenzieren zu können.

5.4 Inhalt der Differenzierung

Aufgaben für hochleistende Schüler*innen müssen einen Inhalt haben, der auch Kommunikation erlaubt. Die Lehrkräfte erleben aber, dass der neue Lehrplan zu generell worden ist. Als intendierter Lehrplan (vgl. Goodlad, 1979) gibt der Lehrplan vor, welche Kompetenzen die Schüler*innen erreichen müssen, und die Lehrkräfte müssen sich dem Lehrplan anpassen und verhalten. Aber der Lehrplan schreibt keine bestimmten Methoden oder Inhalte vor, die die Schüler*innen lernen müssen. Diese Offenheit stellt ein großes Potenzial für Differenzierung dar.

In den Interviews wurden zwei Fragen zum Grammatikunterricht gestellt. Die erste Frage geht darum, welche Phänomene alle Schüler*innen beherrschen müssen, die nächste darum, ob die Lehrkräfte die grammatischen Phänomene in einer festen Reihenfolge einführen. Interessanterweise erwähnen sie bei beiden Fragen die Phänomene in fast derselben Reihenfolge. Das ist ein Indiz dafür, dass sie ein klares Bild davon haben, was wichtig ist und was die Schüler*innen lernen müssen bevor sie ein anderes Phänomen verstehen können (Pienemann, 2015). In den Interviews wurden auch zwei Fragen zur Wichtigkeit unterschiedlicher grammatischer Phänomene gestellt. Erstens welche Phänomene sie als unnötig zu unterrichten halten, und zweitens, mit welchen Phänomenen die Hochleistenden herausgefordert werden können. Hier gibt es auch einen Zusammenfall in den Antworten, was weiter unterstützt, dass die Lehrkräfte ein bewusstes Verhältnis dazu haben, mit welchem Inhalt die Hochleistende arbeiten können, und welche Teile der Grammatik die hochleistende

Schüler*innen in Bezug auf die Verarbeitbarkeitstheorie (Pienemann, 2015) kennen müssen, um den nächsten Teil der Grammatik verstehen zu können.

5.4.1 Interessen der Schüler*innen

Der Inhalt der Differenzierung sollte laut meinen Informant*innen nicht darauf basieren, welche grammatische Komponenten sie als wichtig einschätzen, sondern welche Interessen die Schüler*innen haben. Dies wird von Shemuda (2018) unterstützt. Die Informant*innen priorisieren Themen aus den Interessen der Schüler*innen zu finden, sodass sie darüber auf Deutsch kommunizieren können. Der grammatische Inhalt wird davon ausgewählt, welche grammatische Phänomene die Schüler*innen brauchen, um über dieses Thema kommunizieren zu können.

Wenn Grammatik einen zu großen Fokus bekommt, verliert man viele Aspekte der Kommunikation. Ein übertriebener Grammatikfokus widerspricht außerdem sowohl der Intention des Lehrplans als auch der Sprachlern- und Motivationstheorie (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b; Vold, 2020a). Es gibt aber Schüler*innen, die sich explizit mit Syntax und Grammatik beschäftigen wollen, weil sie den linguistischen Aspekt spannend finden. Für solche Schüler*innen kann eine grammatikorientierte Differenzierung eine Idee sein, in der die grammatischen Phänomene erst einmal im Fokus stehen und kommunikative Aspekte angekoppelt werden. Neu5 erzählt über diese Problemstellung, und erklärt, wie xier eine Check-Liste mit unterschiedlichen grammatischen Phänomenen zusammen mit einem Schüler ausarbeitete. Die Liste hatte als Ziel, alle die unterschiedlichen Phänomene der Liste im Laufe eines Textes zu verwenden, sodass die Sprache mehr variiert wurde.

Viele Informant*innen unterstreichen, dass es möglich ist, gut zu kommunizieren, obwohl die Sprache einfach ist. Die Informant*innen, die früher in der Arbeit mit Mischungsfokus aufgelistet wurden, denken entweder, dass es ein Minimum an Grammatik geben muss oder dass die Schüler*innen die examensrelevante Grammatik zuerst lernen müssen, bevor man nach Kommunikationsbedürfnis unterrichten kann. Diese Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Schüler*innen bevorzugt die schon gelernten Strukturen einüben sollen, bevor sie sich durch neue Themen herausfordern lassen. Dieser Fokus deutet auf ein gutes Lehrplanverständnis der Lehrkräfte, denn der Lehrplan stellt fest, dass es das Ziel ist, die „grundlegende sprachlichen Strukturen, Regeln für Aussprache und Rechtschreibung“ zu verwenden, „um auf eine situationsangepasste Weise zu kommunizieren“

(Utdanningsdirektoratet, 2020b).¹⁷ Wenn die Schüler*innen die einfacheren Phänomene gut beherrschen, werden spätere und schwierigere grammatische Phänomene, wie zum Beispiel das Passiv, das Präteritum, der Konjunktiv oder Pronominaladverb, die eine gute Kenntnisse der Präteritumsformen oder ggf. des Kasussystems benötigen, einfacher zu lernen sein, weil sie das nächste Niveau des Prozess sind (Pienemann, 2015).

5.4.2 Content and Language Integrated Learning

Viele Informant*innen erwähnen, dass sie Themen, Inspiration und Lernplanziele von anderen Fächern und Niveau III in die Differenzierung einbeziehen können. Dieser fachübergreifende Unterricht wird Content and Language Integrated Learning (CLIL) bezeichnet. Haataja und Wicke (2015) beschreiben das Akronym CLIL als ein:

Dualfokus auf Inhalt (content) und Sprache (language) und die einen inhaltlich-lernstrategischen Mehrwert erzielende Integration derselben (integrated) [...], sowie auch die explizite Betonung der Lernperspektive und damit die zu fördernde und auch zu erwartende Rolle eines aktiven Lerner (learning). (Haataja & Wicke, 2015, S. 8).

Mit CLIL öffnen sich viele Möglichkeiten der Differenzierung durch eine genauere Anpassung an die Interessen der einzelnen Schüler*innen. Zudem wird das Fach mehr relevant für die Schüler*innen, weil sie sehen können, dass Deutsch auch zu anderen Zwecken verwendet werden kann. CLIL zu verwenden zeigt außerdem ein tiefes Verständnis des Lehrplans, weil der Lehrplan den kommunikativen und lebensrelevanten Aspekt, darunter auch situationsbestimmte Kommunikation, betont (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Besonders wird das Lehrplanverständnis deutlich, wenn die CLIL-Themen an die übergeordneten und fächerübergreifenden Ziele im Lehrplan, wie Demokratie und Mitbürgerschaft, angeknüpft werden können.

Wenn mit CLIL-Themen gearbeitet wird, stellt sich auch die Frage, welche Teile der Grammatik man braucht, um über das Thema kommunizieren zu können. Beispielweise kann eine Aufgabe über die UN-Nachhaltigkeitsziele mit Lehrplanzielen aus den Fächern Naturkunde, Sozialwissenschaft und Geschichte kombiniert werden, und die Schüler*innen könnten präsentieren, wie die Welt aussehen würde, wenn die Ziele nicht erreicht werden. Um diese Aufgabe zu beantworten, brauchen die Schüler*innen Konjunktiv zu lernen, welches meinen Informant*innen nach für Hochleistende vorbehalten ist. CLIL-Themen können die

¹⁷ Eigene Übersetzung.

Schüler*innen auch für Studien gut vorbereiten, weil das Deutschstudium an der Universität auch Landeskunde enthält, und wenn Deutsch und Sozialkunde in der Schule zusammenarbeiten, können beispielweise Diskussionen über demokratische Prozesse auf Deutsch eine gute Übung für den landeskundlichen Teil eines Sprachstudiums sein.

5.5 Reichweite

Wie weit können die Schüler*innen innerhalb des Schulrahmens sprachlich kommen? Wie weit die Schüler*innen kommen können, ist eine schwierige Frage, weil man sich auch fragen muss, nach welchen Kriterien gemessen werden soll. Der Lehrplan an sich enthält keine inhaltlichen oder methodischen Begrenzungen oder Listen, sondern definiert welche Kompetenzen die Schüler*innen vorweisen können sollen. Wie weit Schüler*innen kommen können, dreht sich deswegen um Beschreibungen der Kompetenz und Fertigkeiten (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Wie in Kapitel 1 und 2.2 erwähnt ist der Lehrplan an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gekoppelt, wobei Niveau II in etwa mit Niveau A2 des GER übereinstimmt.

Wie weit die Schüler*innen kommen können, und welches Niveau sie realistisch gesehen erreichen können, hängt laut meinen Informant*innen von drei Faktoren ab: 1) welche Ambitionen und Ziele ein*e Schüler*in selbst hat, 2) wie viel Zeit und Arbeit die Schüler*innen bereit sind, einzusetzen, um diese Ziele zu erreichen, und 3) wie viel Zeit und Kapazität die Lehrkräfte widmen, um den Schüler*innen zu helfen und den Unterricht anzupassen. Wenn alle diese drei Faktoren anwesend sind, können die Schüler*innen laut einiger meiner Informant*innen so weit kommen, wie sie selbst wollen, obwohl diese Informant*innen C1 als eine realistische Grenze halten.

Obwohl die Faktoren klar sind, ist das erreichbare Niveau trotzdem ein Punkt, bei dem sich die Informant*innen uneinig sind. Die Antworten befinden sich zwischen A2 und C1, wenn sie das Niveau an den GER knüpfen müssen. Der Unterschied lässt sich vielleicht mit der Erfahrung der Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen erklären. Die Antworten der Lehrkräfte auf diese Frage hängt mit anderen Faktoren zusammen, und sie ziehen Erfahrungen, Erlebnisse und Observationen von ihrer eigenen Schule mit hinein. Die Lehrkräfte, die im Voraus erzählen, dass sie auf geringe Vorkenntnisse, niedrige Motivation und große Unterschiede innerhalb der Klasse stoßen, sind auch diejenigen, die das niedrigste erreichbare Niveau beschreiben. Auf der anderen Seite erzählen die Lehrkräfte, die auf

Schulen mit vielen hochleistenden Schüler*innen und auf hohem Niveau arbeiten, dass die Schüler*innen höhere Niveaus erreichen können. Trotzdem landen die meisten auf B2, welches nach Toresens Untersuchungen genügend für ein Deutschstudium an der UiO ist (2020, S. 13).

6 Konklusion

Zu welchen Zwecken kann meine Arbeit dienen? An den Universitäten kann diese Arbeit zu einem tieferen Verständnis beitragen, indem die Deutschprofessoren den Vorkenntnissen der Schüler*innen besser kennenlernen können. Pädagogik- und Fachdidaktikprofessoren können aber auch die Arbeit verwenden, um Lehramtsstudenten besser auf das Berufsleben vorbereiten. Letztlich können Schul- und Unterrichtsforscher diese Arbeit in der weiteren Forschung zur differenzierter Grammatikunterricht verwenden, aber auch Einzellehrer*innen in den Schulen können durch die Arbeit inspiriert werden, um die eigene Differenzierungspraxis zu verbessern.

Die übergeordnete Frage dieser Arbeit lautet, inwiefern der Grammatikunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache auf Niveau II in der norwegischen Sekundarstufe II die Schüler*innen ausreichend für ein Deutschstudium an der Universität vorbereitet. Es wurde untersucht, wie der Unterricht für hochleistende Schüler*innen in Bezug auf Grammatik differenziert werden kann und wie weit die Schüler*innen innerhalb des Schulrahmens sprachlich kommen können.

6.1 Zusammenfassung

Toresen (2020) hat gezeigt, dass Schüler*innen nicht ausreichend auf ein Deutschstudium vorbereitet sind. Die hochleistenden Schüler*innen gelten als wahrscheinliche Bewerber*innen für das Deutschstudium, und waren deshalb im Fokus dieser Arbeit. Wir wissen auch, dass die Grammatikkenntnissen von Schüler*innen oft zu gering sind, und deswegen wurde differenzierter Grammatikunterricht für hochleistende Schüler*innen ausgewählt, um das Problem aus der Perspektive zu betrachten.

In dieser Arbeit wurde zentrale Herausforderungen beleuchtet, zu denen die Lehrkräfte an der Sekundarstufe II sich verhalten müssen. Die Lehrkräfte sind der Meinung, dass Schüler*innen mit zu geringen Vorkenntnissen aus der Sekundarstufe I kommen und die Gruppen der Sekundarstufe II zu groß sind. Viele Lehrkräfte konzentrieren ihren Einsatz oft auf die

schwächeren Schüler*innen. Es gibt eine Tendenz dahin, dass die hochleistenden Schüler*innen vernachlässigt werden, weil viele Lehrkräfte denken, dass sie wegen ihrer Fähigkeiten gute Noten bekommen. Dies stimmt aber nicht, und auf Sicht kann diese Vernachlässigung zu Problemen für diese Schüler*innen führen. Diese Schüler*innen haben außerdem ein Anrecht auf Differenzierung, wie alle anderen.

Die Möglichkeiten zur Differenzierung in den Lehrbüchern wurden untersucht. Die Lehrkräfte haben eine gute Übersicht über physische und digitale Hilfsmittel, die die Lehrbücher supplieren können, sowie eine reflektierte Auffassung von Stärken und Schwächen des Buches. Die Lehrkräfte meinen, die Interessen der Schüler*innen sind ein guter Ausgangspunkt für grammatische Differenzierung, in dem der grammatische Inhalt von dem Kommunikationsbedarf innerhalb eines Themas bestimmt wird.

Die Lehrkräfte sind also fähig eine Differenzierung für hochleistende Schüler*innen mit grammatischem Fokus durchzuführen, aber sie haben oft nicht die Zeit, eine ausreichende Differenzierung für diese durchzuführen; die Lehrkräfte müssen oft ihre eigene Freizeit dazu verwenden. Dieses Problem können die Lehrkräfte nicht allein ändern; andere Instanzen im Bildungswesen müssen dazu beitragen. Die Lehrkräfte brauchen Zeit und Ressourcen, um ihre Lehrplanverständnis zu kalibrieren. Obwohl die Differenzierung besser werden könnte, meinen die Lehrkräfte, dass sie die Schüler*innen auf zu dem B2-Niveau des GERs heben können, welches laut Toresen (2020) für ein Deutschstudium ausreichend ist. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte hochleistende Schüler*innen unter den richtigen Voraussetzungen auf ein Deutschstudium vorbereiten können.

6.2 Ausblick

In diesem Teilkapitel schlage ich Lösungsansätze auf verschiedenen Ebenen vor.

6.2.1 Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sind an erster Stelle; sie haben die Verantwortung für die Differenzierung. Die Lehrkräfte dürfen die hochleistenden Schüler*innen nicht vergessen und müssen Möglichkeiten zur Differenzierung finden, entweder innerhalb der Klasse oder in Form von individuellen Aufgaben oder Projekten. Wenn möglich ist es wünschenswert, mehrere hochleistende Schüler*innen in einer eigenen (digitalen) Gruppe oder in Partnerarbeit zu engagieren, sodass sie auf die Stärken der anderen spielen können. Innerhalb des Klassenzimmers gibt es gute Möglichkeiten zur Differenzierung von Aufgaben durch LIST-

Aufgaben. In Bezug auf Grammatik darf der kommunikative Aspekt nicht vergessen werden, und die Aufgaben oder Differenzierung können sich auch auf Nuancen der Sprache konzentrieren, wie die Bedarfsliste von Neu5 und ihres Schülers. Am wichtigsten ist das Wissen, dass die hochleistenden Schüler*innen sehr unterschiedlich sind, und dass sowohl der Inhalt als auch die Arbeitsmethode der Differenzierung von den Interessen, Motivation und fachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen bestimmt werden muss.

6.2.2 Schule

Auf Schulebene ist eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Sekundarstufe I und II zu empfehlen. Viele von den Herausforderungen, die ich beschrieben habe, betreffen Erwartungen, die nicht erfüllt werden. Kollaborationstreffen zwischen Deutsch- bzw. Fremdsprachenlehrkräften der Sekundarstufen I und II sollten priorisiert werden, sodass die Lehrkräfte darüber sprechen können, was die Schüler*innen in der Sekundarstufe I lernen, und was die Lehrkräfte der Sekundarstufe II als Vorkenntnisse erwarten. Zusätzlich können die Fremdsprachenlehrkräfte Kollaborationstreffen mit Lehrkräften aus dem Norwegischen und Englischen absprechen, um mögliche CLIL-Themen zusammen zu unterrichten. Zum Thema Grammatik könnte z.B. ein sprachhistorisches Thema über Sprachwandel oder Sprachfamilien eine Idee sein, oder auch Sprachtypologie und Untersuchungen von Universalien. Kollegen können sich auch treffen und mit meinen Forschungsfragen als Ausgangspunkt diskutieren, um eigene Vorschläge einer gemeinsamen Praxis zur Differenzierung für hochleistende Schüler*innen zu finden, die aber selbstverständlich an jeden hochleistenden Schüler oder Schülerin angepasst werden muss.

6.2.3 Regional und National

Auf regionaler und nationaler Ebene schlage ich vor, dass ein digitales Angebot für hochleistende Schüler*innen eingerichtet wird. Der erste Vorschlag ist ein digitales Unterrichtsangebot mit Lehrkräften zu starten, die Unterricht für hochleistende Schüler*innen aus einer Region anbieten können. Dieses Angebot könnte Erfahrungen von Wahlpflichtfach Deutsch auf Niveau III sammeln, wo ein solches digitales Angebot bereits besteht. Der zweite Vorschlag ist ein Modul zu entwickeln, sodass die hochleistenden Schüler*innen auf eine Grammatikseite verwiesen werden können, in der eine Vielfalt von Themen und Aufgaben sind, sodass sie alle grammatischen und kulturellen Themen auf ihrem eigenen Niveau finden können. Hier können Erfahrungen von den Grammatikseiten von Kragerø vgs. und Disko gesammelt werden, um sowohl grammatische Seiten als auch CLIL-Themen herzustellen. Der

letzte Lösungsvorschlag ist das Fach in der Sekundarstufe I zu stärken. Wie in dieser Aufgabe erwähnt, haben Forschungsprojekte seit vielen Jahren auf ein strukturelles Problem des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufen I hingewiesen. Das Problem ist strukturell, und wie meine Informant*innen mit Erfahrung aus der Sekundarstufe I meinen, geht es hierbei auch um einen finanziellen Aspekt.

6.2.4 Weitere Forschung

Dieses Projekt hat mehrere Themen untersucht, aber hat auch Optionen für weitere Untersuchungen eröffnet. Meine Untersuchung kann wegen der begrenzten Informantenzahl nicht generalisiert werden, aber kann trotzdem als Inspiration für andere dienen, auch weil dies ein noch wenig untersuchtes Thema ist. Folgende weitere Untersuchungen können durchgeführt werden:

1. Eine Untersuchung der Übergang aus der Sekundarstufe I.
2. Eine Untersuchung der Rahmenbedingungen für das Fach in der Sekundarstufe I.
3. Eine Untersuchung der Noten aus verschiedenen Schulen und welche Kompetenz damit verbunden ist.

Literaturliste

Undersuchte Lehrbücher

- Fiebig, J., Biesalski, P., & Gjestvang, K. S. (2020). *Momente 2*. H. Aschehoug & Co.
- Gundersen-Røvik, M., Woelfert, B., Schei, J. H. A., & Braaten, S. (2021). *Echt! 2*. Cappelen Damm.
- Nygård, T., Skorge, K., Thesen, H., & Biesalski, P. (2012). *Weitblick 2*. H. Aschehoug & Co.

Literatur

- Askland, S. (2019). "Too much grammar will kill you!" Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(2), 57-84. Verfügbar unter <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435>
- Bardel, C., & Österberg, R. (2015). *2.5 Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk. Skolverkets stödmaterial för arbete med särskilt begåvade elever*. Skolverket.
- Bauer, K., & Doetjes, G. (2023). Der Lernwortschatz in einem DaF-Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 311. Verfügbar unter <https://doi.org/10.48694/zif.3608>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *The Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Aufl., S. 18-32). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2019). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Übersetzer.). Gyldendal akademisk.
- Drange, E.-M. D. (2020). Digitale ferdigheter. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Aufl., S. 287-303). Cappelen Damm akademisk.
- Dunn, W. E., & Lantolf, J. P. (1998). Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i+1: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. *Language learning*, 48(3), 411-442. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00048>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 2020(61). Verfügbare unter <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Verfügbare unter <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Fosse, B. O. (2011). *Lærerstuderens innramming og forståelse av tilpasset opplæring : en studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. [Doktorarbeit]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet Oslo.
- Fremmedspråkssenteret. (2023). *Elevene sitt valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2022-2023* (Notat 01/2023). Verfügbare unter <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/>
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken. Ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 2004(3), 41-47. Verfügbare unter <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2004/nummer-3-04/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school : prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Haukås, Å., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2016). Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen: Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 13. Verfügbare unter <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3082/>
- Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 386-401. Verfügbare unter <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-06>
- Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis : ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. [Doktorarbeit]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Helland, H. P. (2014). Fortid eller framtid? (Lingvistisk) kompetansebygging i fremmedspråksfagene. *Acta didactica Norge*, 8(2), 9. Verfügbare unter <https://doi.org/10.5617/adno.1132>
- Hellekjær, G. O. (2005). *The acid test : does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* [Doktorarbeit]. The Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom : om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/2010). Nordlandsforskning.
- Haataja, K., & Wicke, R. E. (2015). Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten - Terminologie, Variation, Perspektiven. In K. Haataja & R. E. Wicke (Hrsg.), *Sprache und Fach: Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (S. 7-24). Hueber.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med et stort akademisk potensial. In Bunting, M. (Hrsg.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (S. 165-178). Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Jøsendal, J. S. (2016). *Mer å hente : bedre læring for elever med stort læringspotensial : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. september 2015 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. september 2016* (Vol. NOU 2016:14). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. C. Ellis (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 45-78). Academic Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Übersetzer). Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Übersetzer; 3. Aufl.). Gyldendal akademisk.
- Lødding, B., Markussen, E., & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende utdanningsprogrammene: Sluttrapport* (NIFU Rapport 2016: 1). Verfügbbar unter <http://hdl.handle.net/11250/2393959>
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforbereid etter studieforbereidende? Overgangen mellom studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (NIFU Rapport 2015: 28). Verfügbbar unter <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Mereku, D. K., & Mereku, C. W. K. (2015). Congruence Between the Intended, Implemented, and Attained ICT Curricula in Sub-Saharan Africa. *Canadian journal of science, mathematics and technology education*, 15(1), 1-14. Verfügbbar unter <https://doi.org/10.1080/14926156.2014.992555>
- Mittermeier, D. (2021). *Untersuchung zur Förderung potenziell leistungsstarker Schüler im norwegischen DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der gesetzlich vorgeschriebenen Binnendifferenzierung*. [Masterarbeit, Høgskolen i Østfold]. Verfügbbar unter <https://hdl.handle.net/11250/2734718>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Verfügar unter <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA: An Outline of Processability Theory. *Language learning*, 65(1), 123-151. Verfügar unter <https://doi.org/10.1111/lang.12095>
- Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(2), 217-243. Verfügar unter <https://doi.org/10.1017/S0272263100007324>
- Rasmussen, A. M., & Fernández, S. S. (2021). *Afdækning af udbredelsen og udførelsen af niveaudeling i fremmedsprogsgene på gymnasialt niveau i Danmark*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. Institut for Kommunikation og Kultur. Aarhus Universitet.
- Salvanes, K. V., Grøgaard, J. B., Aamodt, P. O., Lødding, B., & Hovdhaugen, E. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforbereende programmene* (NIFU Rapport 2015: 96). Verfügar unter <http://hdl.handle.net/11250/284658>
- Shemuda, M. (2018). Strategies for teaching gifted students english grammar. *Advanced Education*, 2018(9) 5, 107-113. Verfügar unter <https://doi.org/10.20535/2410-8286.109786>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. Aufl.). Universitetsforlaget.
- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Toresen, J. E. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen* [Masterarbeit, Universitet i Oslo] Verfügar unter <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Verfügar unter <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Kjennetegn på måloppnåelse – fremmedspråk nivå II. Verfügar unter <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03). Verfügar unter <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Elever med stort læringspotensial. Verfügar unter <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilpasset opplæring. Verfügar unter <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Van Patten, B., & Uludag, O. (2011). Transfer of training and processing instruction: From input to output. *System*, 39(1), 44-53. Verfügar unter <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.013>
- Vold, E. T. (2020a). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Aufl., S. 184-204). Cappelen Damm akademisk.
- Vold, E. T. (2020b). Meaningful and contextualised grammar instruction: what can foreign language textbooks offer? *Language learning journal*, 48(2), 133-147. Verfügar unter <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1357745>
- Vold, E. T. (2020c). Tilpasset opplæring i fremmedspråk. In C. Bjørke & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. Aufl, S. 287-303). Cappelen Damm akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisser, M. H. (2022). *Differensiering for høytpresterende elever i spanskfaget En kvalitativ studie av læreres differensieringspraksis og rammevilkår i spanskfaget Differensiering for høytpresterende elever i spanskfaget*. [Masterarbeid, Universitetet i Oslo]. Verfügar unter <https://www.duo.uio.no/handle/10852/101797>

Anhänge

Anhang A – Übungstypologie von Haukås et al.

Die Tabelle der Übungstypologie von Haukås, Malmqvist und Valfridsson in *Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden?* (Haukås et al., 2016, S. 18-19).

Übungstyp	Erklärung	Beispiele
Mustermemorierung	Grammatische Regelformulierungen oder Muster sollen gelesen und auswendig gelernt werden.	„Lies über die Modalverben auf S. 123. Lerne die Beugung von allen Hilfsverben im Präsens.“
Lückenübung	Bestimmte grammatische Elemente sollen ergänzt werden.	„Setze die richtige Endung ein.“
Substitutionsübung	Bestimmte grammatische Elemente sollen ausgetauscht und durch die zu übende grammatische Struktur ersetzt werden.	„Ersetze das Substantiv durch das richtige Pronomen.“ „Forme die Sätze um, so dass die Substantive im Plural stehen.“
Zuordnungsübung	Bestimmte Gruppen von Wörtern, Endungen oder Texten sollen kombiniert oder sortiert werden.	„Was gehört zusammen? Bitte durch einen Strich verbinden!“ „Finde sämtliche Verben, Adjektive und Substantive im Text und ordne sie in die Tabelle ein.“
Übersetzungsübung	Übersetzung mit dem Ziel, bestimmte grammatische Strukturen zu üben.	„Übersetze die Sätze ins Deutsche.“
Fehlerkorrektur	Bestimmte grammatische Fehler sollen gefunden und korrigiert werden.	„Finde die Fehler und korrigiere sie.“
Produktionsübung	Korrekte Sätze sollen nach einer Regel oder einem Muster produziert werden.	„Nimm ein Wort aus jeder Gruppe und mach Sätze. Pass auf, dass du die richtige Verbform wählst.“
Regelformulierung	Grammatische Regeln sollen von den Lernenden selber erarbeitet werden.	„Finde Beispiele für das Präsensperfekt in den Sätzen unten. Was hast du bezüglich der Platzierung des Hilfsverbs und des Hauptverbs bemerkt?“
Satzanalyse	Die syntaktische Funktion von Satzgliedern soll bestimmt werden.	„Unterstreiche das Subjekt und das Prädikat in jedem Satz.“

Anhang B - Interviewguide

Intervjuguide

Grammatikkundervisningen i tysk på Vg2

Informasjon om intervjuene:

Tema: Grammatikkundervisning i tysk.

Målgruppe: Lærere som underviser eller har undervist tysk nivå II.

Fem lærere som er relativt nyutdannet og fem lærere med lang erfaring i yrket.

Tid for intervju: Februar 2023 (testintervju i januar 2023). Intervjuene gjennomføres fysisk eller på zoom. Sted avtales med den enkelte. Det vil bli tatt lydopptak, som senere blir transkribert før analyse.

Mål med intervjuguiden: Åpne spørsmål der intervjupersonen får plass til å snakke.

Informasjon før intervjuet: Takk for at du har valgt å stille til intervju. Jeg kommer nå til å stille deg noen spørsmål knyttet til grammatikkundervisning og tilpasset opplæring. I dette intervjuet tar vi utgangspunkt i nivå II-elever, både i Vg1 og Vg2. Av personvern hensyn og fokus for intervjuet bør vi unngå å snakke om enkelte elever og heller fokusere på elevgrupper. Dersom navn, diagnoser, etnisk tilhørighet, politisk tilknytning eller annen sensitiv informasjon likevel blir nevnt, vil jeg fjerne dette umiddelbart etter opptaket er gjort. Når jeg starter opptaket vil jeg be deg bekrefte at du har lest og forstått innholdet i samtykkeerklæringen, og samtykker til at samtalen blir tatt opp. Har du noen spørsmål før vi begynner?

Så fort opptaket starter:

1. Har du lest og forstått innholdet i samtykkeerklæringen?
2. Gir du ditt samtykke til at det blir tatt opptak av denne samtalen?

Intervjuspørsmål:

1. Kan du fortelle litt kort om den siste tysktimen du gjennomførte?
 - a. Hva var temaet?
 - b. Hva gjorde dere?
2. Hva forstår du under «grammatikk»?
 - a. Hva mener du hører innunder begrepet?
 - b. Hva hører ev. IKKE innunder begrepet?
3. Kan du fortelle meg litt om hvordan du underviser grammatikk?
 - a. Hvilken plass har grammatikken i din undervisning?
 - b. Eksplisitt eller implisitt + induktiv eller deduktiv undervisningsmetode?

4. Hvilke grammatiske komponenter tenker du elever som fullfører nivå II burde **beherske**?
 - a. Har du en fast rekkefølge på de grammatiske komponentene? Hvorfor (ikke)?
 - b. Finnes det deler av grammatikken du tenker at elevene ikke trenger å jobbe med?
5. Hvordan opplever du forkunnskapene til tyskelevne, når de kommer fra tysk I på ungdomsskolen?
 - a. Hva kan de stort sett fra før?
 - b. Er det stor variasjon i forkunnskapene?
 - c. Har det vært en endring i elevenes forkunnskaper?
 - d. Merket du noen endring i forkunnskapene under eller etter pandemien?
6. Kan du beskrive hvordan du forstår begrepet «tilpasset opplæring»?
 - a. Hva mener du hører innunder begrepet?
 - b. Hva hører ev. IKKE innunder begrepet?
 - c. Er det noen elevtyper du føler har større behov for tilpasset opplæring enn andre?
 - d. Mener du at alle elever får tilpasset opplæring?
 - e. Hvordan legger du opp undervisningen din for å tilpasse for elevene?
7. Se for deg at du har en elev i klassen din som tar ting fort og som viser stort potensiale i faget. Du bestemmer deg for å gi eleven mer faglig utfordring, med hovedfokus på grammatikkinnlæring. Hvordan ville du lagt opp tilretteleggingen?
 - a. Individuelt arbeid vs. klasseromsarbeid
 - b. Hva slags grammatisk innhold tenker du at eleven kunne arbeidet med?
 - c. Hvor langt tror du det er realistisk at en slik elev kommer? (Hvilke grammatiske temaer tror du er realistisk å rekke for de sterkeste elevene)
8. Kan du fortelle meg litt om hvordan du bruker læreboken i undervisningen?
 - a. På hvilken måte kan lærebøker være en ressurs for å tilpasse grammatikkundervisningen til en slik elev?
 - b. Er det noen deler av læreboken som er bedre egnet enn andre? (oppgaver, temaer, kapitler, grammatikkdel, læringsstier og introoppgaver)
9. Vi skal nå se på noen utvalgte kapitler og oppgaver fra boken:
 - a. Kunne denne oppgaven/tematikken blitt brukt for å tilpasse for en ressurssterk elev?
 - b. Hva slags type tilleggsmateriale eller arbeidsmåte ville du eventuelt tatt i bruk for å supplere/erstatte læreboken?
 - c. Hvilke teknologiske/digitale muligheter ser du for å hjelpe en slik elev?

Etter intervjuet: Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju. Er det noe mer du vil snakke om eller legge til om grammatikkundervisning, tilpasset opplæring, elevenes grammatikkferdigheter eller rammefaktorer for faget?

Anhang C – Informationsblatt und Einwilligungserklärung

Vil du delta i forskningsprosjektet Grammatikkundervisningen i tysk på Vg2?

Dette er et spørsmål til deg som underviser eller har undervist tysk nivå II om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke grammatikkundervisning i tysk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er del av en masteroppgave i tysk på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å undersøke grammatikkundervisning i tyskfaget. Prosjektet skal undersøke hvor langt de ressurssterke elevene kommer innenfor grammatikkundervisning innenfor rammene av tilpasset opplæring. Fokuset vil ligge på hvordan ressurssterke elever utfordres, hvilke språklige strukturer de rekker å lære og hvor god kunnskap de kan få innenfor ulike aspekter av grammatikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, ved Gerke Doetjes, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du enten er kjent for masterstudenten som driver prosjektet fra før eller fordi skoleleder ved din skole har tipset om deg. Til prosjektet ønskes fem lærere som har relativt kort erfaring i yrket og fem lærere som har lang erfaring (minst 15-20 år) i yrket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du underviser i grammatikk og hvordan du tilrettelegger for ressurssterke elever. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten som utfører prosjektet som vil ha tilgang til og analysere datamaterialet, dvs. lydopptaket av intervjuet. Datamaterialet blir lagret på en sikker server på UiO, og intervjuet vil

bli transkribert og anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet inkludert transkripsjoner slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Gerke Doetjes på epost: gerke.doetjes@ils.uio.no
- Personvernombudet ved UiO: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon (53 21 15 00).

Med vennlig hilsen

Gerke Doetjes
Førsteamanuensis ved UiO, veileder

Fredrik Mathiassen
Masterstudent, Lektorprogrammet (tysk)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Grammatikkundervisningen i tysk på Vg2*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at informasjonen jeg gir i intervjuet kan siteres anonymt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)