

MASTERSTUDIUM
FREMMEDESPRÅK I SKOLEN

VÅR 2013

EMNE: "PROJEKTARBEDET"
EMNEANSVARLIG: MAGNUS P. ÄNGSAL

PROJEKT:
Sprachstrukturen in der Grundschule lernen

Verfasser:
Christiane Delord
Halden im Juni 2013

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
1.1 Hintergrund	3
1.2 Fragestellung	3
1.3 Beschreibung des Projektes	4
1.4 Material	4
1.4.1 SINTEF-Berichte	4
1.4.2 Lokale Untersuchung	5
1.5 Methode	6
1.6 Plan der Projektarbeit	8
2 Theoretische Grundlagen	9
2.1 Lerntheorien und norwegischer Lehrplan im FSU	9
2.1.1 Grammatik und Aussprache	9
2.1.2 Norwegischer Lehrplan für die zweite Fremdsprache	11
2.1.3 Kommunikation	11
2.2 Motivation	13
3. Analyse	16
3.1 Motivation	16
3.1.1 Freiwilligkeit	17
3.1.2 Unterrichtsform	19
3.2 Lokale Untersuchung	20
3.2.1 Auswertung der Fragebögen von Achtklässlern im Fach Deutsch	20
3.2.2 Auswertung der schriftlichen Produktion von Achtklässlern im Fach Deutsch	26
3.2.3 Theorie und Praxis	29
4. Schluss	32
Literaturverzeichnis	35
Anlagen	37

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

Der erhöhte Fokus auf das Bedürfnis für Mehrsprachigkeit in Norwegen hat die norwegische Fremdsprachenpolitik der letzten zehn Jahre geprägt (Kunnskapsdepartementet 2003-2004: 46-48) und hat zu verschiedenen nationalen Maßnahmen und Projekten geführt. Die Hauptbegründung dafür liegt in der Tatsache, dass Norwegen mit immer mehr Ländern zusammenarbeitet und dass Fremdsprachen zur Orientierung in der heutigen globalisierten Welt immer notwendiger werden (ebd.: 47).

Im Zuge der europäischen Ausbildungspolitik wurde zugleich das Alter, in welchem Schülern eine zweite Fremdsprache beigebracht werden soll, in verschiedenen europäischen Ländern, herabgesetzt (Speitz, Simonsen & Streitlien 2007: 17)¹. Die EU-Kommission unterstreicht die Wichtigkeit des Erlernens von verschiedenen Fremdsprachen von Kindheit an, um zu einer positiven Haltung fremden Sprachen und Kulturen gegenüber beizutragen (CEC 2003).

1.2 Fragestellung

Im vorliegenden Projekt sollen die Fragen beantwortet werden, erstens wie zwei Fremdsprachenunterrichtsjahre in der Grundschule zwölf-, beziehungsweise dreizehnjährige Schüler im Hinblick auf Motivation, Einstellung und eingeschätzter Kompetenz beeinflussen, zweitens was diese Schüler nach zweijährigem Fremdsprachenunterricht (FSU) in der zweiten Fremdsprache, insbesondere im Fach Deutsch, in der Grundschule als Sprachstrukturen lernen können.

1.3 Beschreibung des Projektes

2010-2012 wurde das Nationalpilotprojekt *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn* von der norwegischen Schulbehörde *Utdanningsdirektoratet* beauftragt, um das Erlernen einer zweiten Fremdsprache im Grundschulalter probeweise einzuführen. Der Versuch sollte als Grundlage für die Diskussion über eine eventuelle nationale Einführung der zweiten Sprache

¹ Es handelt sich um Dänemark, die Schweiz, Serbien, Makedonien, Rumänien, Bulgarien, die Niederlande, Griechenland, Spanien und Frankreich (Speitz et al. 2007: 17).

und der damit verbundenen Erhöhung der Stundenzahl in der Grundschule dienen² (Mordal, Aaslid & Jensberg 2011: 1, 19; Mordal, Lindemann & Aaslid 2012: 27).

Dieses Projekt setzte eine Reihe anderer Versuche und Maßnahmen fort, die 2005-2009 zur Stärkung des Unterrichts der zweiten Fremdsprache in der so genannten *grunnskole* (1. – 10. Klasse) vom norwegischen Kultusministerium ausgingen³, (Utdanningsdirektoratet 2009; Mordal et al. 2011: 20). Zwei *stortingsmelding*, norwegische Verordnungen des königlichen Ausbildungs- und Forschungsministerium, hatten diesbezüglich davor auf das landesdeckende Bedürfnis nach neuen Wegen aufmerksam gemacht⁴ (St.meld.nr. 30 2003-2004; St.meld.nr. 23 2007-2008).

Bei dem *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7.trinn* handelt es sich um einen Nationalversuch, in dem untersucht⁵, beobachtet, befragt und schließlich evaluiert wurde. Der Versuch fand in den Klassenzimmern von 74 verschiedenen norwegischen Schulen statt, die Beobachtung des Pilotprojektes geschah durch Lehrerrapporte, während Befragung und Evaluierung vom Meinungsforschungsinstitut SINTEF vorgenommen wurden (Mordal et al. 2011; Mordal et al. 2012).

1.4 Material

1.4.1 SINTEF-Berichte

² „Hensikt med forsøket er å høste bredere erfaring med innhold i fremmedspråkopplæring på disse trinnene og å gi grunnlag for vurdering ved en eventuell framtidig timetallsutvidelse.“ (Mordal et al. 2011: 1). „(...) og gi grunnlag for vurdering ved en eventuell nasjonal innføring.“ (ebd.: 19)

³ Als Beispiel für andere Versuche mit der frühen Einführung der zweiten Fremdsprache in der Schule kann das Projekt *Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk* genannt werden, das von Heike Speitz, Torill Simonsen und Åse Streitlien evaluiert wurde (Speitz et al. 2007). Das Pilotprojekt 2010-2012 kann als Fortsetzung dieses Projekt betrachtet werden: „Dagens forsøk kann sies å være en videreføring av „Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk“ som ble gjennomført fra høsten 2005 til våren 2007 (...)“ (Mordal et al. 2011: 20)

⁴ Im Schlussrapport 2009 des *Utdanningsdirektoratet* wird es folgendermaßen formuliert: „Fordi norsk forstås og snakkes av svært få er det av stor betydning at Norge som land har både bredde og dybde i språkkompetansen, dvs. at det både snakkes flere språk og at disse snakkes på et høyt nivå.“ (Utdanningsdirektoratet 2009: 26)

⁵ Eigentlich ist „Forsøk med fremmedspråk på 6.-7. trinn“ ein Experiment, weil völlig neu, aber die Art und Weise, wie dieses Projekt durchgeführt wurde, entspricht mehr den Kriterien einer Untersuchung / Studie, denn „Ein Experiment bietet die Möglichkeit, Versuchsteilnehmer und Materialien in einen künstlich gestalteten Prozess einzufügen und damit **jede** Einzelheit zu kontrollieren“ (Albert & Koster 2002: 52).

Der erste SINTEF-Bericht gibt eine Übersicht der Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung⁶, die diese Faktoren analysiert und auswertet, darunter Motivation, Unterrichtsmethode, Unterrichtsorganisation und Lehrerkompetenz (Mordal et al. 2011: 19). Befragt wurden Schulleiter, Lehrer und Schüler (ebd.: 11). Diese Untersuchung umfasst 1904 Schüler verteilt auf 74 Schulen, wobei kleine, mittelgroße und große Schulen, Land- und Stadtschulen und verschiedene geographische Regionen unter anderen Kriterien mitberücksichtigt wurden (ebd.: 1, 11, 29, 33-35). Es handelt sich um eine quantitative und qualitative empirische Datenerhebung, die im Laufe der ersten sechs bis acht Monate des Pilotprojektes vorgenommen wurde (ebd.: 9). Eine aus 404 Schülern bestehende Kontrollgruppe wurde als Vergleichsgruppe mituntersucht (ebd.: 26, 29-30). Über 60 % der Schüler aus den Versuchs- und Kontrollgruppe haben die Fragebögen des SINTEF-Meinungsforschungsinstituts beantwortet (ebd.: 30). Als signifikant wurden die Antworten bewertet, bei welchen über 1200 Schüler die jeweilige Frage beantwortet hatten (ebd.: 27)⁷.

Der zweite SINTEF-Bericht referiert über die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung, einer so genannten Case-Untersuchung oder Fallstudie, in welcher Interviews im Laufe des Frühlingsemesters 2012 in fünf Schulen vorgenommen wurden (Mordal, Lindemann & Aaslid 2012: 9). Ziel der Studie war ein tieferes Verständnis für die Themen des Pilotprojektes und die frühen Befunde des ersten SINTEF-Berichtes (ebd.: 1, 36). Befragt wurden Schulleiter, örtliche Schulbehörden, Lehrer, Eltern und Schüler (ebd.: 30). Untersucht wurden Stadt- und Landschulen, Grundschulen (1.-7. Klasse) und kombinierte Schulen (1.-10. Klasse), Schulen aus verschiedenen Regionen, Schulen mit verschiedenen Unterrichtsmodellen, Schulen mit unterschiedlichem Fremdsprachenangebot; darüber hinaus Schulen, die schon an einem Versuch mit Zweitfremdsprachenunterrichtsfrühanfang teilgenommen hatten, und Schulen, die diesbezüglich noch keine Erfahrung hatten (ebd.: 31-34). Die Interviews wurden halbstrukturiert und einzeln oder gruppenweise geführt (ebd.: 29).

1.4.2 Lokale Untersuchung

Für die Feststellung der Sprachstrukturen, die von zwölf-, beziehungsweise dreizehnjährigen Schülern über zwei Deutschunterrichtsjahre erlernt werden können, werden persönliche Daten

⁶ Einen Überblick über die verwendeten Untersuchungsmethoden der gesamten Studie 2010-2012 wird in *delrapport 2* gegeben (Mordal et al. 2012: 25).

⁷ Insgesamt haben 1282 Versuchsschüler und 246 Schüler aus der Kontrollgruppe die Fragebögen beantwortet (Mordal et al. 2011: 30).

verwendet, vor allem die Fragebogenuntersuchung und die schriftliche Produktion von vier aus Achtklässlern bestehenden Schülergruppen, die fast ein Jahr lang in den Fächern Deutsch beziehungsweise Französisch unterrichtet wurden (Anlagen 3-6).

Selbst wenn die hiesige Arbeit primär auf Deutschschüler zielt, werden Französischschüler mit berücksichtigt, denn Deutsch und Französisch wurden von derselben Lehrkraft in der sechsten und siebten Klasse unterrichtet. In der achten Klasse werden die Französischschüler noch immer von derselben Fachperson betreut. Die Deutschschüler, die am Nationalprojekt teilgenommen haben, haben hingegen den Lehrer gewechselt.

Zwei Gruppen bestehen aus Achtklässlern, die am Versuch teilgenommen haben, zwei Vergleichsgruppen aus Achtklässlern, die nie Deutsch- beziehungsweise Französischunterricht gehabt haben. Diese vier Schülergruppen bilden aber nur zwei Klassen, eine Deutsch- und eine Französischklassen: es war nicht möglich, eine allein aus Versuchsschülern oder allein aus Kontrollschülern bestehenden Gruppe zu bilden, da die Achtklässler aus der Hammartun-Schule aus verschiedenen Grundschulen kommen, die Pilotschüler aber nur aus der Grundschulabteilung der Hammartun-Schule. Die Deutschklasse besteht deswegen ca. zur Hälfte aus Versuchsschülern und zur Hälfte aus reellen Anfängern (so genannte Kontrollschüler, die NICHT am Nationalprojekt teilgenommen haben), das Gleiche gilt für die Französischklassen⁸.

1.5 Methode

Im hiesigen Projekt werden erstens durch SINTEF-Berichte, zweitens durch die Meinungsumfrage der lokalen Studie untersucht, wie sich die Pilotschüler im Hinblick auf Motivation, Einstellung und eingeschätzter Kompetenz mit einem Jahr Abstand verhalten. Freiwilligkeitsfaktor und Unterrichtsform unter anderen Faktoren werden dafür als Parameter in Betracht gezogen. In beiden Untersuchungen, der nationalen und der lokalen, werden die Ergebnisse im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ausgewertet.

⁸ Drei Schülergruppen bestehen aus zehn, eine Schülergruppe aus elf Schülern. Die Deutschklasse besteht aus dreiundzwanzig Schülern, aber am Untersuchungstag waren zwei Schüler aus der Kontrollgruppe abwesend. In der Französischklassen fehlte ein Pilotschüler am Untersuchungstag.

Darüber hinaus wird die schriftliche Produktion von Achtklässlern in den Fächern Deutsch und Französisch ausgewertet, um herauszufinden, was die Schüler, die am *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn* teilgenommen haben, tatsächlich gelernt haben im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Schülern, die in diesen Fächern nie unterrichtet worden sind.

In Anlehnung an die theoretischen Grundlagen wird vor allem untersucht, ob Achtklässler im Zweitfremdsprachenunterricht überfordert sind, und ob ein so genanntes sprachliches Grundgerüst für diese Schüler zum erfolgreichen Erlernen von Sprachstrukturen beitragen könnte.

Die für die vorliegende Arbeit in Betracht gezogenen Studien sind unterschiedlich auszuwerten in Bezug auf Verlässlichkeit, Validität und Geltungsbereich (Albert & Koster 2002: 11-15).

Beim ersten SINTEF-Bericht kann davon ausgegangen werden, dass diese Studie die für eine empirische Untersuchung kennzeichnenden Gütekriterien, Reliabilität, Gültigkeit und Geltungsbereich, erfüllt, vor allem wenn dabei bedacht wird, dass die Daten im Rahmen und unter Aufsicht eines anerkannten Meinungsforschungsinstituts erhoben wurden (ebd.: 11-15; Mordal et al. 2011: 1). Als besonders relevant erweist sich der Geltungsbereich, da es sich um eine aktuelle Studie handelt, die für das ganze Land repräsentativ ist (Albert & Koster 2002: 14-15).

Beim zweiten SINTEF-Bericht unterstreichen die Berichtsverfasser, dass wegen der gewählten Untersuchungsmethode auf ein Meinungsbild der Befragten und nicht auf eine Verallgemeinerung der Befunde fokussiert wird (ebd.: 29, 37). Ferner weisen die SINTEF-Forscher ausdrücklich auf den subjektiven Aspekt einer solchen Studie in Bezug auf Validität und Geltungsbereich hin, es handelt sich hier um die Subjektivität von Forschern und Befragten (ebd.: 36-37), und sind dadurch der Gefahren einer qualitativen Untersuchung wie Interviewer-Effekte und Suggestivwirkung bei Meinungsfragen bewusst (Albert & Koster 2002: 24, 35).

Was die lokale Meinungsbefragung betrifft, handelt sich um eine qualitative Untersuchung. Wie beim zweiten SINTEF-Bericht und aus denselben Gründen wird hier auf ein Meinungsbild der Befragten und nicht auf eine Verallgemeinerung der Befunde ebenfalls

fokussiert (Mordal et al. 2012: 29, 36-37), denn beispielsweise Subjektiver Aspekt und Suggestivwirkung könnten diese lokale Studie beeinträchtigt haben. (ebd.: 37; Albert & Koster 2002: 35). Außerdem sind die untersuchten Schülergruppen sehr klein, deswegen ist große Vorsicht beim Gebrauch dieser lokalen Befunde angebracht.

Ähnlich wie bei der Meinungsuntersuchung sollten die Auswertung der Schülerproduktion mit besonderer Vorsicht behandelt werden, da sie sich nur auf eine Schule bezieht und die Befunde aus dem Grunde in keinem Fall zu verallgemeinern sind. Dennoch könnten die Ergebnisse dieser Produktion exemplarisch dienen⁹ und sowohl auf positive Effekte als auch auf eventuelle negative Aspekte des Nationalprojektes hinweisen.

In der Deutschklasse könnte der Lehrerwechsel sich außerdem auf die tatsächliche Sprachkompetenz der Versuchsschüler aufgrund fehlender pädagogischer Kontinuität ausgewirkt haben. Ferner könnte dieser Wechsel eine Auswirkung auf andere Faktoren wie Motivation, Einstellung und eingeschätzte Sprachkompetenz der Versuchsschüler gehabt haben. Dieser Umstand relativiert um Einiges die Vergleichbarkeit beider Sprachgruppen.

Als letzter Hinweis sollte hinzugefügt werden, dass die Meinungsumfrage anonym durchgeführt wurde, die schriftliche Textproduktion schrieben die Schüler hingegen unter voller Identität, die hier aus ethischen Gründen anonymisiert wurde.

1.6 Plan der Projektarbeit

Im vorliegenden Projekt werden im zweiten Teil theoretische Grundlagen hinsichtlich verschiedener Faktoren wie beispielsweise Motivation und Unterrichtsform erläutert.

Im dritten Teil dieser Arbeit werden die Befunde anhand der ausgewählten Literatur und der zu Verfügung stehenden Daten analysiert. Weil das Erlernen von Sprachstrukturen aber nicht aus seinem Kontext bezüglich verschiedener Faktoren wie beispielsweise Motivation und

⁹ Hier Ron Sheens Kommentar nach einer einzelnen und selbst durchgeführten Studie über die Vorteile eines expliziten Grammatikunterrichts: „All this said, however, and given the tentativeness of the findings of any single study in terms of external validity, there needs to be multiple replication of studies comparing the effectiveness of a focus on formS and a focus on form“ (Sheen 2007: 231)

Unterrichtsform herausgerissen werden kann (Mordal et al. 2012: 45)¹⁰, werden diese Faktoren zuerst vor allem anhand der SINTEF-Berichte analysiert.

Die Auswertung von Schülerproduktion und Entwicklung der Versuchsschüler hinsichtlich der Motivation, der Einstellung und der eingeschätzten Sprachkompetenz wird danach vorgenommen.

2 Theoretische Grundlagen

Aus heutiger Sicht wird festgestellt, dass es schon viele Richtlinien aber noch relativ wenig Forschungsliteratur gibt, was das Erlernen der zweiten Fremdsprache in der Grundschule (1.-7. Klasse) betrifft (Mordal et al. 2011: 21; Mordal et al. 2012: 45). Deswegen wird in dieser Arbeit oft auf Forschungsliteratur hingewiesen, die sich auf das Erlernen der ersten Fremdsprache bezieht.

2.1 Lerntheorien und norwegischer Lehrplan im FSU

2.1.1 Grammatik und Aussprache

Nach Willis J. Edmondson trägt expliziter Grammatikunterricht¹¹ zum schnelleren und effizienteren Lernen neuerer Elemente bei (Edmondson 2002: 60). Seine Ansicht wird von vielen heutigen Fremdsprachenforschern darunter Ron Sheen, Catherine Doughty, Jessica Williams, Patsy M. Lightbown und Paul R. Portmann-Tselikas geteilt (Sheen 2003; Doughty & Williams 1998; Lightbown 1998; Pormann-Tselikas 2003). Ferner bestätigen mehrere Studien, dass Sprachsyntax am besten vor dem fünfzehnten und Aussprache einer Fremdsprache vor dem sechsten Lebensjahr gelernt werden sollten (Edmonson 2011: 180-185).

¹⁰ „Det må presiseres at kontekst og betingelsene for læringen selvsagt er viktig” (Mordal et al. 2012: 45)

¹¹ Mit explizitem Grammatikunterricht wird gemeint, dass grammatische Regeln aus ihrem sprachlichen Kontext herausgenommen werden, um sie einzeln zu erklären. Dieser Begriff wird auf der nächsten Seite erläutert.

Edmondson verwendet weiterhin die Begriffe „noticing“, Aufmerksamkeit, und „awareness“, Sprachbewusstheit¹², um die Notwendigkeit des expliziten Grammatikunterrichts im Fremdsprachenunterricht zu begründen (Edmondson 2002: 60). Soll eine Fremdsprache grammatikalisch richtig gesprochen und geschrieben werden, müssen Lerner sich erstens der neuen Form bewusst werden, zweitens sich mit der neuen Form bewusst beschäftigen. „Bewusst in diesem Sinne wird durch die Fähigkeit, darüber zu sprechen, operationalisiert“ (ebd.: 60). Daher wird postuliert, dass Lernender ihre Sprachfertigkeiten nur dann verbessern können, wenn sie einen Unterschied zwischen dem Gekonnten und dem Beobachteten bewusst merken (ebd.: 61).

In diesem Zusammenhang erweist es sich als wichtig, den Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen zu verstehen. Spracherwerb ist gemeint, wenn zum Beispiel die Muttersprache, auch als Erstsprache bezeichnet, gelernt wird. Das Lernen geschieht in diesem Fall auf natürliche Weise, implizit, intuitiv, oft unbewusst und durch soziale Kontakte (Edmondson & House 2011: 11). Darum wird die sprachliche Aufmerksamkeit („noticing“) eher dem Spracherwerb zugeordnet.

Edmondson und House verwenden hingegen den Begriff Sprachenlernen, wenn es um gesteuertes, explizites und bewusstes Lernen geht wie beim Lernen einer Fremdsprache, folglich wird im traditionellen Grammatikunterricht das Sprachenlernen gemeint (Edmondson & House 2011: 11-12). Beim Lernen komplexer grammatischer Merkmale erweist sich Sprachbewusstheit („awareness“) als wichtig, weil Lerner sich sprachliches Wissen dadurch effizienter und schneller aneignen und integrieren (Edmondson 2002: 60).

Bezüglich des Grammatikunterrichts postuliert Edmondson zehn Thesen, die seiner Meinung nach „eine solide empirische Basis haben“, drei darunter könnten sich für die hiesige Arbeit als relevant erweisen: ohne Sprachbewusstheit ist Grammatik nicht zu lernen (These 1); keine interne Grammatik, sondern grammatische Merkmale können erlernt werden (These 3); kommunikative Aufgaben und Grammatik sollten nicht getrennt werden, sondern den Rahmen verschiedener Lernaufgaben bilden, in welchem auf konkrete Aspekte der Zielsprache geachtet werden (These 4) (Edmondson 2002: 67).

¹² Edmondson macht darauf aufmerksam, dass den Begriffen „noticing“ und „awareness“ keine deutsche Übersetzung wirklich gerecht wird (Edmondson 2002: 60).

Allerdings spricht Edmondson Sprachaufmerksamkeit einer größeren Rolle zu „beim Erwerb phonologischer Merkmale, beim Wortschatzerwerb, bei der Aneignung pragmatischer Konventionen oder bei der Automatisierung von wortstellungsbezogenen syntaktischen Regeln“ (ebd.: 61).

Darüber hinaus weist Edmondson auf die schwierige Situation von Fremdsprachenlernern hin, welche den vielen Anforderungen des Fremdsprachenlernens im Unterricht ausgesetzt werden: „In der Tat sind Fremdsprachenlerner häufig überfordert und nicht in der Lage, allen gegebenen kontextuellen, kommunikativen und didaktischen Anforderungen zu entsprechen“ (Edmondson 2002: 62)

2.1.2 Norwegischer Lehrplan für die zweite Fremdsprache

Dem aktuellen norwegischen Lehrplan nach fangen Schüler mit einer zweiten Fremdsprache erst in der achten Klasse im zwölften oder dreizehnten Lebensjahr an (Læreplan i fremmedspråk 2006). Englisch, die erste Fremdsprache in Norwegen, wird dagegen schon in der ersten Klasse unterrichtet (Læreplan i engelsk 2010).

Der norwegische Lehrplan ist in drei Teilen gegliedert, die je einem Sprachbereich angehören, einem Sprachbereich, einem kommunikativen Bereich und einem kulturell- gesellschaftlichen Bereich. Im kommunikativen Bereich wird von den Schülern aus der Mittelstufe erwartet, dass sie beispielsweise „an einfachen, spontanen Gesprächen in verschiedenen situationen teilnehmen“ und „erzählende, beschreibende oder informierende Texte schreiben können“ (Læreplan for fremmedspråk 2006: 1-3; Zitate von mir übersetzt). Im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen werden die meisten Fertigkeiten im Kommunikativen Bereich angesiedelt (ebd.: 1). Infolgedessen wird von den Mitteltufenschülern vor allem erwartet, dass sie mündlich und schriftlich kommunizieren können.

2.1.3 Kommunikation

Wie oben erwähnt, wird von Fremdsprachenlernern viel erwartet, und Schüler sind häufig überfordert: sie sollen Aussprache, Wortschatz, Syntax, Grammatik, Gepflogenheiten und Einiges mehr lernen (Edmondson 2002: 61-62); insbesondere in der Mittelstufe sollen junge Lerner eine für die meisten von ihnen völlig neue Zweitsprache im Laufe von drei Jahren

sprechen, schreiben und mündlich und schriftlich verstehen; die Schüler sollen weiterhin zusammenhängend und miteinander sprechen können (BLK 2007: A-24-25, A30-31, A-36, A-41-42, A-47)¹³. Darüber hinaus soll Grammatikunterricht, wie schon erwähnt, im kommunikativen Kontext erteilt werden.

Um eine mögliche Überforderung von Fremdsprachenlernern zu vermeiden, schlägt Ulrika Tornberg eine didaktische Progression im Fremdsprachenunterricht vor (Tornberg 2012: 115, 149). Im kommunikativen Bereich unterstreicht Tornberg die Notwendigkeit eines sprachlichen Grundgerüsts, einer sprachlichen „Plattform“ nach ihren Worten, bevor Kommunikation in der gelernten Fremdsprache im Klassenzimmer stattfinden kann (Tornberg 2012: 149)¹⁴.

Gleichzeitig sollten sich Schüler grammatische Regeln in drei Etappen aneignen. Mit anderen heutigen Sprachwissenschaftlern vertritt Tornberg die Meinung, dass Lernende zuerst dafür bereit sein sollten, bevor sie sich an neue Themen heran trauen (ebd.: 115; Edmondson & House 2011: 170). Erst dann zeigt sich ein Schüler imstande, bewusst zu verstehen, wie eine grammatische Regel funktioniert: in diesem Punkt teilen Tornberg und Edmondson die gleiche Meinung, da diese Aussage mit Edmondsons erster These überein stimmt (ebd.: 115; Edmondson 2002: 67).

An dritter Stelle sollten die Schüler die bewusst verstandene Grammatikregel im kommunikativen Kontext mehrmals verwenden, um diese Regel zu automatisieren (ebd.: 115). Es genügt nicht, sich kognitives Wissen über grammatische Vorgänge anzueignen, wenn dieses Wissen in kommunikativen und wirklichkeitsnahen Situationen nicht zur Geltung kommt. Wird der dritte Schritt der Grammatikunterrichtssequenz ausgelassen, bleibt das Gelernte ein Produkt und die Dichotomie Form-Funktion der Sprache bleibt erhalten¹⁵. Wie

¹³ Der norwegische Lehrplan für Fremdsprache ist in Anlehnung an die fachdidaktischen Vorschläge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) verfasst worden. Zur Evaluierung der eigenen Arbeit werden die norwegischen Schüler darum aufgefordert, die Evaluierungsbogen des europäischen Sprachenportfolios zu verwenden, der auf der Internetseite des *Fremmedspråksenteret* zu finden ist. Abrufbar unter <http://www.fremmedspraksenteret.no/elp>. Wegen der deutschen Übersetzung sind die oben genannten Fertigkeiten aber dem deutschen Aufbauportfolio entnommen. Abrufbar unter: [Aufbauportfolio](#)

¹⁴ „I språkundervisningen må kommunikasjonsmidlet først utvikles for at man skal kunne gjøre noe med det. (...) Naturligvis er det viktig at den språkundervisningen elevene får, gir dem en plattform for senere bruk i ulike sammenhenger“ (Tornberg 2012: 149).

¹⁵ Wie wichtig expliziter Grammatikunterricht und Automatisierung von grammatischen Regeln sind, zeigt Ron Sheen, indem er den Begriff *fossilization* zur Beschreibung des Prozesses, der zur Automatisierung von Fehlern führt, verwendet, wenn der explizite Grammatikunterricht ausbleibt (2003: 231).

Edmondson es in seinen dritten und vierten Thesen formuliert, versteht die Sprachforscherin den Grammatikunterricht als das Unterrichten von einzelnen Regeln im kommunikativen Zusammenhang, sie betont aber zusätzlich die Wichtigkeit der Automatisierung im Lernprozess (ebd.: 114-115; Edmondson 2002: 67).

Tornberg misst der Automatisierung sogar eine wesentliche Eigenschaft bei, indem sie postuliert, dass durch das Automatisieren von Denkprozessen das Kurzzeitgedächtnis nicht überbelastet wird und für andere Denkprozesse frei bleibt (ebd.: 114).

2.2 Motivation

Mit dem Herabsetzen des Alters beim Einführen der zweiten Fremdsprache in Norwegens schulischem Curriculum wurden Fremdsprachenlehrer 2010-2012 durch das Nationalprojekt mit neuen Herausforderungen konfrontiert, da die Lernenden nicht mehr wie bisher Jugendliche, sondern Kinder waren. Das Ziel des Pilotprojektes bestand in Folgendem: die zweite Sprache sollte die Schüler zum Weiterlernen von Fremdsprachen motivieren, sie sollte mit Aktivitäten verbunden werden und zu einer positiven Haltung Mehrsprachigkeit gegenüber beitragen¹⁶ (Mordal et al. 2011: 1).

Es stellt sich darum nicht nur die Frage des Unterrichtsinhalts, sondern der Unterrichtsform und darüber hinaus des ganzen Rahmens, in welchem die zweite Sprache in jungem Alter vermittelt wird. Wie sollte Fremdsprachunterricht demnach für ein erfolgreiches Lernen der deutschen Sprache in der Grundschule gestaltet und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? Es wird im Folgenden lediglich auf die Aspekte hingewiesen, die das Erlernen von Sprachstrukturen in der Grundschule in positive oder negative Richtung beeinflussen können.

Laut Edward L. Deci und Richard M. Ryan spielt die Motivation eine wesentliche Rolle im Lernprozess, weil sie durch externe Faktoren wie Unterrichtsmethoden beeinflusst werden kann und demnach über Erfolg oder Misserfolg beim Lernenden entscheidet. Aus dem Grund

¹⁶ „Faget skal legge et grunnlag for å motivere til videre fremmedspråklæring, være aktivitetsrettet og bidra til positive holdninger til flerspråklighet.“ (Mordal et al. 2011: 1)

wird die Motivation anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation¹⁷ von Deci und Ryan hier präsentiert (Deci und Ryan 1985; Ryan und Deci 2000: 54-55).

Diese Theorie, welche die klassische Definition von Motivation neu definiert (Ryan & Deci 1985), bildet das Grundgerüst vieler heutiger Lehrbücher und wissenschaftlicher Publikationen über Fremdsprachenlernen (Rösler 2010: 42¹⁸; Alm 2007: 1).

In ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation¹⁹ gehen Deci und Ryan von drei menschlichen und angeborenen Grundbedürfnissen aus, Kompetenzerfahrung, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit²⁰, die zur Motivation eines Lernenden beitragen, und unterscheiden zwei Hauptmotivationsformen, die intrinsische und die extrinsische (Ryan & Deci 2000: 54-55)²¹. Beide Forscher nehmen von einer „entweder-oder“- Definition der intrinsischen und extrinsischen Motivation Abstand und schlagen stattdessen ein Selbstbestimmungskontinuum-Modell vor, das über extrinsische Motivation von Amotivation (gar keine Motivation) zur intrinsischer Motivation führt (ebd.: 60-62).

In der intrinsischen Motivation sehen Deci und Ryan die innere Lern- und Anpassungsbereitschaft des aus persönlichen Gründen lernenden Menschen (ebd.: 55-57), weil etwas an und für sich interessant und befriedigend ist; ein extrinsisch motivierter Mensch wird im Gegensatz dazu etwas tun, was ihm Vorteile einbringt (ebd.: 55, 60).

So wird ein intrinsisch motivierter Schüler Hausaufgaben machen, weil diese an und für sich interessant sind und die Neugierde dieses Schülers wecken; ein extrinsisch motivierter junger Lernender wird seine Hausaufgaben hingegen machen, um von seinen Eltern oder seines Lehrers gelobt zu werden (ebd.: 54).

¹⁷ Für die Übersetzung der Fachausdrücke aus dem Englischen sind die auf Deutsch verfassten Texte von Klusmann, U., Trautwein, U. und Lüdtke, O. und Alm verwendet worden (Klusmann et al. 2005; Alm 2007).

¹⁸ Dietmar Rösler stützt sich auf die Theorie von Deci und Ryan, erwähnt die beiden Forscher aber nicht (Rösler 2010: 42).

¹⁹ Für die Übersetzung der Fachausdrücke aus dem Englischen sind die auf Deutsch verfassten Texte von Klusmann, U., Trautwein, U. und Lüdtke, O. und Alm verwendet worden (Klusmann et al. 2005; Alm 2007).

²⁰ Hier wird der Begriff „soziale Zugehörigkeit“ (belongingness), den Antonie Alm verwendet, dem Begriff „soziale Eingebundenheit“ (connectedness) vorgezogen (Alm 2007: 7; Klusmann et al. 2005:40-51; Ryan & Deci 2000: 60).

²¹ In der hiesigen Analyse wird von der Publikation aus dem Jahre 2000 ausgegangen, denn Deci und Ryan haben ihre eigene Forschung selbst zusammengefasst (Ryan & Deci 2000: 54-67).

Deci und Ryan weisen außerdem auf die Wichtigkeit der Lehrerrolle hin, denn intrinsische Motivation, die von beiden Forschern als die wertvollste Motivationsform betrachtet wird, kann durch die Unterrichtsmethoden des Lehrenden gestärkt oder geschwächt werden (ebd.: 55)²².

Studien im Klassenzimmer belegen gleichzeitig, dass kontrollierende Lernmethoden Schüler passiv machen und sie schlechter lernen lässt, denn ihr Autonomiebedürfnis wird dadurch eingeschränkt (ebd.: 59). Infolgedessen sollten Lernmethoden die Schüler dazu ermuntern, Schulaktivitäten selbst und ohne Druck von außen aufzuwerten und auszuführen (ebd.:60), und Lehrer sollten in einer Weise unterrichten, die ihnen Respekt und positive Gefühle entgegen bringen (ebd.: 64).

Von Kindheit an ist ein Mensch intrinsisch motiviert, denn er schon als Kind spielt, sucht forscht und experimentiert, um seine Fertigkeiten anhand positiver Erfahrungen zu üben und auszuweiten, eine Haltung die auf das Grundbedürfnis der Kompetenzerfahrung zurückzuführen ist (ebd. 56). Gleichzeitig kann dieses Grundbedürfnis die intrinsische Motivation nicht allein erhöhen, wenn das andere Grundbedürfnis der Autonomie nicht ebenfalls befriedigt ist, mit anderen Worten wenn der Sinn der Aktivität vom Betroffenen nicht verstanden und verinnerlicht wird (ebd. 60), was Deci und Ryan anhand einer kognitiven Evaluationstheorie, die den Einfluss von sozialen Faktoren auf die intrinsische Motivation veranschaulicht, herausgefunden haben (ebd. 58). Soll die intrinsische Motivation aufrecht erhalten oder erhöht werden, muss ein Mensch sein Verhalten dementsprechend als selbstbestimmt empfinden können (ebd. 58).

Auch wenn die intrinsische Motivation eine überaus wichtige Motivationsform darstellt, werden die meisten Aktivitäten eines Menschen streng genommen nicht nur intrinsisch bedingt. Von Kindheit an wird intrinsische Motivation durch die sozialen Erwartungen eingeschränkt (ebd. 60).

Wenn Menschen an extrinsischen motivierten Aktivitäten wie Schularbeit trotzdem teilnehmen, obwohl sie im Grunde genommen von sich aus nicht daran interessiert sind,

²² Viele Experimente und Studien, welche die Wirkung von Lob, Rückmeldung und anderer externer Faktoren auf die intrinsische Motivation im Klassenzimmer untersuchen, bestätigen diesen Befund (Ryan & Deci 2000: 58).

schuldet es ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, welches das Bedürfnis, zu einer Menschengruppe wie Familie, Gruppe Gleichgesinnter oder Gesellschaft zu gehören, bezeichnet (ebd.: 64).

Aufgrund dieser theoretischen Annahme haben Deci und Ryan eine organismische Integrationstheorie entwickelt, die extrinsische und intrinsische Motivationsform anhand eines Selbstbestimmungskontinuums durch vier extrinsische und fremdbestimmte Motivationsstufen, externale Regulation, Introjektion, Identifikation und Integration miteinander verbindet (ebd.: 61-62).

Die Motivationsqualität wird durch den Grad der Verinnerlichung²³ und Integration eines Wertes oder einer Regulierung bestimmt. Je mehr ein Mensch extrinsisch motivierte Aktivitäten verinnerlicht, desto mehr hat er das Gefühl, dass er diese Aktivitäten selbst bestimmt hat. Auf der anderen Seite des Kontinuums sind so genannte amotivierte Menschen zu finden, die einer Aktivität keinen Wert beimessen, von dieser Aktivität kein für sie positives Ergebnis erwarten und sich als nicht kompetent ansehen (ebd.: 61).

Es wird von externaler Regulation gesprochen, wenn menschliches Verhalten lediglich durch externe Kontrollmaßnahmen oder die Erwartung einer extern gewählten Belohnung bedingt wird (ebd.: 61). Für einen Schüler wäre es zum Beispiel um eine gute Note zu bekommen. Es ist von Introjektion die Rede, wenn Menschen Druck und Regeln akzeptieren, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden, ein besseres Selbstbild zu bekommen oder Stolz zu fühlen und von Identifikation, wenn etwas aus innerer Überzeugung und persönlichem Interesse getan wird: so wird ein Schüler, der Buchstabierungslisten auswendig lernt, weil er diese Aktivität als wichtig für das Schreibenlernen betrachtet, sich mit dem Wert dieser Aktivität identifiziert haben (ebd.: 61-62). Schließlich wird der Begriff Integration verwendet, wenn Menschen sich mit den externen Regulierungen völlig identifizieren (ebd.: 62).

3 Analyse

3. 1 Motivation

²³ Hier wird der Begriff „Verinnerlichung“ (internalisation) dem Begriff „Internalisierung“ vorgezogen (Klusmann et al. 2005: 40-51; Alm 2007: 10; Ryan & Deci 2000: 61).

3.1.1 Freiwilligkeit

Wie schon erwähnt, ist das Herabsetzen des Alters für die frühe Einführung der zweiten Fremdsprache mit neuen pädagogischen Herausforderungen verknüpft, da Kinder die Lernenden sind. Der Fremdsprachenunterricht sollte ihrem Alter angepasst und die Lernaktivitäten dementsprechend gestaltet werden.

Gerade diese Aktivitäten sollten aber Neugierde, und Explorationsdrang junger Lernenden, mit anderen Worten ihre Motivation fördern (Ryan & Deci 2000: 59), sonst vergeht Schülern die Lust am Lernen, wie Georg Stöckli es in seinem Bericht *Motivation im Fremdsprachenunterricht* treffend schildert (Stöckli 2004). Dieser Bericht erweist sich als besonders interessant, da es sich um eine Studie handelt, in welcher schweizerische Schüler aus fünfter und sechster Primarschulklassen im Kanton Zürich untersucht wurden²⁴, die wie im norwegischen Pilotprojekt zwei Fremdsprachen lernten.

In beiden SINTEF-Auswertungen wird im Gegensatz zum Stöckli-Bericht vorwiegend über hohe Motivation berichtet (Mordal et al. 2011: 12, 91; Mordal et al. 2012: 12), wenn auch dabei im Auge behalten werden sollte, dass in der ersten Studie über 60 % der Schüler die Fragebögen beantwortet haben und damit ein Drittel der ursprünglichen Schülerstimmen in der Untersuchung fehlt. Diese Motivation gilt nicht nur dem FSU unter der Durchführung des Nationalprojekts, sondern auch der Lust am Weiterlernen in der Mittelstufe (Mordal et al. 2012: 12)

Gleichzeitig muss hinzugefügt werden, dass 80 % der Schulen und damit die meisten Schüler freiwillig am nationalen Versuch teilgenommen haben, ein wichtiges Kriterium für hohe Schülermotivation (Mordal et al. 2011: 11, 91).

Die schweizerische Untersuchung scheint den Einfluss des Freiwilligkeitsfaktors auf die Motivation zu bestätigen, denn Stöckli bezeichnet die negative Reaktion einiger Schüler auf die obligatorische Teilnahme am Zweitfremdsprachenunterricht als „rasant steigende Unlust“

²⁴ Norwegischer und schweizerischer Versuch sind wegen der Größenordnung nicht direkt vergleichbar, das Schweizer Projekt wurde ja in viel geringerem Umfang durchgeführt, nur zwanzig Klassen in einem Teil des Landes nahmen am Versuch teil, aber die Stöckli-Studie erweist sich dennoch als interessant, weil sie auf mögliche Probleme bei der Einführung der zweiten Fremdsprache im Grundschulalter in der Praxis aufmerksam macht.

(Stöckli 2004: 2). In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass die unmotivierten Schüler für fremdsprachliche Themen wie das Lernen von Sprachstrukturen nicht viel übrig hatten und vielleicht sogar für Unruhe und schlechte Lernstimmung im Unterricht sorgten.

Sowohl Stöcklis Bericht als auch SINTEF-Dokumentation scheinen mit den Kriterien der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan, auf welche sie sich stützen, übereinzustimmen (Stöckli 2004: 1; Mordal et al. 2012: 45-46; Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000).

Es sieht vor allem so aus, dass Fremdsprachenunterricht wie im norwegischen Nationalversuch *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* so gestalten werden sollte, dass dieser in erster Linie das Interesse der Schüler für Fremdsprachen fördern sollte (Mordal et al. 2012: 46). Erst dann könnte angenommen werden, dass Schüler einen größeren Schuldruck in Form von obligatorischem Unterricht in Deutsch und anderen Fremdsprachen ertragen, ohne dass es sich auf ihre Motivation so merkbar auswirkt wie im Stöckli-Bericht (Stöckli 2004: 2). Auf diese Annahme wird in der lokalen Untersuchung ausführlicher eingegangen²⁵.

Wenn aber die zweite Fremdsprache in der sechsten und siebten Klasse obligatorisch werden sollte, bestünde eine logische Schlussfolgerung darin, schon in den ersten Grundschulklassen für freiwillige Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht zu sorgen, die Neugierde und Explorationsdrang junger Lernenden und dadurch ihre Motivation fördern (Ryan & Deci 2000: 59).

Eine denkbare Alternative zum freiwilligen Fremdsprachenunterricht könnte die Planung kurzer Unterrichtssequenzen im gewöhnlichen Schulalltag von sehr jungen Lernern ins Auge gefasst werden. Dadurch würden diese Schüler mit dem Schuldruck im Fremdsprachenunterricht in der sechsten Klasse voraussichtlich besser fertig werden. Lehrerrolle (Mordal et al. 2011: 77²⁶, 79; Ryan & Deci 2000: 55) und Unterrichtsform erweisen sich in diesem Prozess von entscheidender Bedeutung (ebd.: 11)

²⁵ S. 22 oben, S. 26 (2. Abschnitt).

²⁶ „Det å ha en engasjert og flink språklærer fremheves som viktig både innen nasjonal og internasjonal forskningslitteratur og i våre kvalitative data“ (Mordal et al. 2011: 77).

3.1.2 Unterrichtsform

Nicht nur die Freiwilligkeit sondern auch die Unterrichtsform zählt zu den externen Faktoren, die Motivation beeinträchtigen können (ebd.: 11)²⁷. Unter der Bezeichnung Unterrichtsform werden hier vor allem Unterrichtsorganisation und Unterrichtsmethode gemeint.

Im Nationalprojekt 2010-2012 wurden den Versuchsschulen zwei Unterrichtsmodelle vorgeschlagen, ein so genanntes Progressionsmodell (*progresjonsmodell*) und ein Introduktionsmodell (*introduksjonsmodell*). Da 79 % der Versuchsschulen sich für das Progressionsmodell im ersten und über 80 % im zweiten Versuchsjahr entschieden, wird hier nur von diesem Modell ausgegangen (Mordal et al. 2011: 11; Mordal et al. 2012: 9). Die Hammartun-Schulleitung sprach sich für eine verkürzte Variante des Progressionsmodells aus, indem den Versuchsschülern anstatt zwei nur eine wöchentliche Unterrichtsstunde in Deutsch und Französisch erteilt wurde (Anlagen 1-2)

Unter verschiedenen Gründen, die für die Wahl des Progressionsmodells genannt wurden, wird hier die fachliche Kontinuität, die eine solche Unterrichtsform ermöglicht, hervorgehoben. Diese Kontinuität stellt einen weiteren Motivationsfaktor dar, denn sie gibt den Schülern ein sicheres Gefühl der gewählten Fremdsprache gegenüber (Mordal et al. 2012: 12; Anlage 2)²⁸.

Was die Unterrichtsmethode betrifft, scheint es sich im Nationalprojekt *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012* als relevant erwiesen zu haben, dass Fremdsprachenunterricht aus einer Mischung aus didaktischen Herausforderungen und motivierendem Spielerischen bestand, um die intrinsische Motivation durch die sozialen Erwartungen bei so jungen Lernern nicht allzu sehr einzuschränken (Ryan & Deci 2000: 60).

²⁷ „Flere av variablene knyttet til organisering og gjennomføring vil sees i sammenheng med elevenes motivasjon i kapittel 7” (Mordal et al. 2011: 11).

²⁸ „De (elevene) klarer også å huske lengre tekster, selv om de er nye. For tiden repeterer vi mye i timen, (...), og en del stoff begynner nå å sitte: Hilsen, tall, vær, familie, gjenstander, fakta om land, klær, utseende, bestilling på restaurant, møbler, klokka, og ellers bøying av verb med mer. Derfor ser det sånn ut at progresjonsmodell passer bedre for fremmedspråkundervisning på barneskolen, kontinuitet skaper trygghet. Når elevene fortsetter med samme språk i andre år, virker språket ikke så fremmed lenger” (Anlage 2).

Schon Sigmund Freud betonte damals die Wichtigkeit des Spiels bei der Sprachentwicklung (Freud 1989: 104)²⁹.

In der lokalen Untersuchung, die gleich präsentiert wird, geben 70 % der Pilotschüler an, im hohen Maßen vom Deutschunterricht profitiert zu haben. Der Lehrende sollte infolgedessen für angemessene Lernaktivitäten sorgen, damit Zweitfremdsprachenunterricht zugleich als lehrreich, aufgelockert, motivierend und seriös aufgefasst wird. Im zweiten SINTEF-Bericht wird vor einem allzu unterhaltsamen Zweitfremdsprachenunterricht vorgewarnt, denn diese Unterhaltung könnte sich auf die Seriosität dem Fach gegenüber auswirken, insbesondere je älter die Schüler werden (Mordal et al. 2012: 9).

Den beiden SINTEF-Berichten nach spielen andere externe Faktoren wie Lehrerkompetenz, Schülergeschlecht, Mehrsprachlichkeit der Eltern und Stundenplan auch eine Rolle bei der Schülermotivation, diese Faktoren werden aber hier nicht weiter behandelt (Mordal et al. 2011: 39, 79, 82, 85).

3.2 Lokale Untersuchung

3.2.1 Auswertung der Fragebögen von Achtklässlern im Fach Deutsch

In diesem Unterteil wird die lokale Untersuchung vor allem unter dem Aspekt der Schülereinstellung zum Fach und zur schriftlichen und mündlichen Produktion am Schuljahresende in der achten Klasse ausgewertet, um die tatsächliche Produktion mit der angegebenen Einstellung in einem weiteren Teil der vorliegenden Projektarbeit vergleichen zu können. Andere Ergebnisse der Hammartun-Untersuchung werden dann in Betracht genommen, wenn sie sich in diesem Zusammenhang als relevant erweisen. Ferner wird die Bezeichnung „Schüler“ nur im Maskulinum verwendet: ob es sich um Jungen oder Mädchen handelt, wird lediglich im Falle einer möglichen Auswirkung auf die Untersuchung und die Schülerproduktion erwähnt.

²⁹ Sigmund Freud bezeichnet das kindliche Spiel mit Worten als erste Vorstufe des Witzes: „Das Spiel (...) tritt beim Kind auf, während es Worte verwenden und Gedanken aneinanderfügen lernt. (...); es stößt dabei auf Lustwirkungen, die sich aus der Wiederholung des Ähnlichen, aus dem Wiederfinden des Bekannten, dem Gleichklang usw. ergeben (...). Es ist nicht zu verwundern, dass, diese Lusteffekte das Kind zur Pflege des Spieles antreiben und es veranlassen, dasselbe ohne Rücksicht auf die Bedeutung der Worte und den Zusammenhang der Sätze fortzusetzen. Spiel mit Worten und Gedanken, (...), wäre also die erste Vorstufe des Witzes“ (Freud 1989: 104).

Die zweite Fremdsprache Deutsch wird als leichtes bis sehr leichtes Fach von 80 % der Versuchsschüler eingeschätzt gegen 18,2 % der Kontrollschüler (Anlage 3). Hingegen fassen die restlichen Kontrollschüler (81,8 %) Deutsch als schwieriges bis sehr schwieriges Fach auf (ebd.). Falls sich aus einer Nationaluntersuchung dasselbe Ergebnis ergeben sollte, würde dieser Fakt allein für die Einführung der zweiten Fremdsprache in der Grundschule plädieren³⁰.

Die Hälfte der Versuchsschüler schätzt sich sogar als sehr gut in Deutsch ein, während 90 % der Schüler aus der Kontrollgruppe sich als mittelmäßig bis schwach in diesem Fach betrachten (ebd.). Bemerkenswert ist, dass nur ein Versuchsschüler sich als schwachen Schüler in diesem Fach ansieht, in der Französischklasse schätzt sich der schwächste Pilotschüler sogar als mittelmäßig, da kein Schüler die unterste Stufe bei dieser Untersuchungsfrage angekreuzt hat (ebd.).

Darüber hinaus fällt der Unterschied bei der Schülerelbsteinschätzung bezüglich der Fächer Englisch und Deutsch besonders auf. In der Versuchsgruppe geben nur 30 % der Schüler an, über sehr gute Englischkenntnisse zu verfügen, während 50 % unter denselben Schülern sich als sehr gut in Deutsch einschätzen.

Englischunterricht haben diese Schüler seit der ersten Klasse, die Ergebnisse der Untersuchungen könnten damit zusammenhängen, dass im Englischunterricht in der Mittelstufe die Herausforderungen gestiegen sind, dass beispielsweise längere Aufsätze in der achten Klasse erwartet werden (Læreplan i engelsk 2010: 5).

Ein weiterer Grund für die besonders positive Einschätzung der eigenen Fertigkeiten in Deutsch besteht vermutlich auch darin, dass alle Achtklässler mit der zweiten Fremdsprache von vorne anfangen mussten, deswegen hat der Fremdsprachenunterricht in der achten Klasse

³⁰ Interessant ist festzustellen, dass 80 % der Kontrollschüler das Fach Französisch in der Parallelklasse als relativ leicht empfinden, selbst wenn sie ihre Fertigkeiten in dieser Sprache zum Teil als ungenügend ansehen. Die Versuchsschüler haben ein realistischeres Bild ihrer Fertigkeiten und ihrer Auffassung des Französischfaches, da ihre Selbsteinschätzung in der Fragebogenuntersuchung als homogen erscheint. Zum Beispiel stufen sich 50 % der Französischpilotschüler als sehr gut in diesem Fach ein und 50 % der Versuchsschüler gibt an, dass Französisch ein sehr leichtes Fach sei (Anlage 4).

zum großen Teil aus Wiederholung und Ausweitung bekannter Themen bestanden (Anlage 2)³¹.

Dass die Pilotschüler eine Art fachliches Wohlbefinden im FSU in der achten Klasse empfinden, bestätigt die Vermutung eines Versuchsschülers in der siebten Klasse: „At det er litt enklere nå enn senere fordi vi får på en måte litt grunnstoff som vi får nytte av på ungdomsskole“ (Mordal et al. 2012: 55). Die Hammartun-Versuchsschüler stimmen diesem Schüler zu, denn alle geben ein Jahr später in der achten Klasse an, vom Deutschunterricht in der Grundschule profitiert zu haben. 70 % der Versuchsschüler gibt sogar an, in hohem Maße vom Grundschulfremdsprachunterricht profitiert zu haben, selbst mit geringerer Stundenzahl als im Progressionsmodell vorgesehen³² (Anlage 3). Es ist an dieser Stelle nicht undenkbar, sich dieses „Wohlbefinden“ bei doppelter Deutschstundenzahl in der Grundschule als noch deutlicher ausgeprägt vorzustellen. Fraglich ist, ob Pilot- und Kontrollschüler dann in derselben Gruppe zusammengefasst hätten.

In der Kontrollgruppe stufen 63,6 % der Schüler ihre Englischkenntnisse als sehr gut ein, gegen 9,1 % in Deutsch³³. Die positive Rückmeldung bezüglich der Selbsteinschätzung der Versuchsschüler im Fach Deutsch gegenüber Englisch und im Vergleich zur Kontrollgruppe würde an dieser Stelle ebenfalls für eine frühe Einführung der zweiten Fremdsprache sprechen, wenn diese Positivität sich auf nationalem Niveau bewähren sollte³⁴.

50 % der Pilotschüler empfinden Deutschunterricht in geringem Maße als langweilig, 27,3 % der Kontrollschüler sehen sich damit einverstanden. Selbst wenn Deutschunterricht für viele andere etwas langweilig oder langweiliger geworden ist, scheint dieses vor allem von den Pilotschülern akzeptiert zu werden, da 50 % dieser Schüler Deutsch als seriöses Fach auffassen. Bei der Kontrollgruppe wird die Seriosität des Faches nur halbwegs gut geheißen.

³¹ „Skolesjefen har bestemt at alle elevene skal starte på nytt i 8., når prosjektet er avsluttet“ (Anlage 1); „som nevnt i mellomrapporten skal alle elevene starte på nytt med fremmedspråkundervisning i 8. klasse“ (Anlage 2).

³² Die Hälfte der Versuchsschüler in der Französischklasse gibt an, in hohem Maße vom Grundschulfremdsprachunterricht profitiert zu haben. Die Pilotschüler aus der Deutschklasse geben an, noch mehr vom Deutschunterricht in der Grundschule profitiert zu haben, selbst wenn sie von der derselben eigentlich aus Frankreich stammenden Fachperson unterrichtet wurden (Anlagen 4 und 3).

³³ In der Kolonne „i liten grad“ sind sogar 36,4 % der Kontrollschüler repräsentiert (Anlage 3).

³⁴ Die lokale Untersuchung in der Französischklasse weist auf ein ähnliches Bild auf. In der Versuchsgruppe geben 90 % der Schüler an, über mittelmäßige Fertigkeiten in Englisch zu verfügen, während 50 % unter denselben Schülern sich als sehr gut in Französisch einschätzen. In der Kontrollgruppe stufen 80 % der Schüler ihre Sprachfertigkeiten in Englisch und Französisch gleich ein (Anlage 4).

Die Fragestellung scheint die Kontrollgruppe nicht zu beeinflussen, kein Schüler aus dieser Gruppe sieht völlig ein, dass Deutsch „ein wenig seriös“ sein sollte (ebd).

In der Parallelklasse empfinden 30 % der Pilotschüler Französischunterricht in geringem Maße als langweilig, 40 % der Kontrollschüler sehen sich damit einverstanden. Selbst wenn Französischunterricht für viele andere etwas langweilig oder langweiliger geworden ist, scheint dieses akzeptiert zu sein, da Französisch für alle Achtklässler aus dieser Sprachgruppe mehr oder weniger als seriös aufgefasst werden sollte. Kein Schüler erwartet das Gegenteil. (Anlage 4).

Weil die Rückmeldung aus der Französischklasse unter dem Aspekt der Seriosität anders ausfällt als in der Deutschklasse, können eventuelle Faktoren dabei eine Rolle gespielt haben, darunter die Gruppenzusammensetzung, die Lehrerrolle und die Präsentation des Faches in der Grundschule.

Was den Niveauunterschied in der Deutschklasse betrifft, ist die Akzeptanz für gemischte Sprachgruppen bei den Pilotschülern größer (60 %) als bei den Kontrollschülern (36,4 %). Vielleicht liegt es daran, dass viele Kontrollschüler sich durch die Anwesenheit von Versuchsschülern als überfordert fühlen, selbst wenn 45,5 % darunter die Kohabitation in gewissem Umfang akzeptieren.

Die Akzeptanz der fachlichen Zusammenarbeit zweier verschiedener Sprachgruppen könnte mit der Art und Weise zusammenhängen, wie die Lehrkräfte diese Zusammenarbeit präsentieren. In der Französischgruppe, die auch aus reellen Anfängern und Pilotschülern besteht, haben 80 % der Schüler beider Gruppen die Kohabitation in hohem Maße begrüßt.

Die Selbsteinschätzung der verschiedenen Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben und anderer Fertigkeiten in Deutsch liegt bei den Versuchsschülern vorwiegend im sehr guten Bereich; 30 % bis 40 % dieser Schüler geben an, nur beim grammatischen Teil der Sprache Probleme zu haben, darunter Konjugation und Genus (Anlage 3). Expliziter Grammatikunterricht ist für die Pilotschüler neu in der achten Klasse. Der eine Versuchsschüler nennt diese grammatischen Schwierigkeiten beim Namen: „akkusativ, nominativ og sånne ting er litt vanskelig“ (ebd.).

Bei der Kontrollgruppe liegt die Selbsteinschätzung deutlich niedriger auf der Schwierigkeitsgradsskala. Vor allem die mündliche Produktion fällt den Kontrollschülern besonders schwer: 54,6 % darunter geben an, reelle Schwierigkeiten beim Sprechen einfacher Sätze auf Deutsch zu haben, diese Schüler haben ihre Fertigkeiten in diesem Punkt als unterdurchschnittlich eingestuft (ebd.).

Die Schwierigkeiten scheinen dem eigentlichen Sprechen und Aussprechen ebenfalls zu gelten, denn 45,5 % der Kontrollschüler geben an, Probleme beim Lernen neuer Deutschvokabeln zu haben (ebd.). **Die Schwierigkeiten sind darum sowohl bei Satzbildung als auch Lexik in der Zielsprache zu erörtern.**

Die Hammartuner Deutschschülermeinungsbefragung weist auf ein anderes Ergebnis bezüglich der schriftlichen Produktion in der Zielsprache hin. In diesem Punkt liegen 80 % der Pilotschülerantworten im sehr guten Bereich. 72,8 % Kontrollschüler bewerten ihre Fertigkeiten nur etwas schlechter; 45,5 % darunter liegen im obersten Bereich und 27,3 % im überdurchschnittlichen Bereich (ebd.). Verglichen mit der schriftlichen Produktion der Pilotschüler, stimmt die Selbsteinschätzung der Kontrollschüler bis auf drei Schüler überhaupt nicht mit der tatsächlichen Produktion dieser Achtklässler in deutscher Sprache, wie es im nächsten Unterteil gezeigt wird.

Wie bei der schriftlichen Produktion scheinen die Schwierigkeiten vor allem der Rechtschreibung zu gelten, da 90,9 % der Kontrollschüler angeben, Probleme beim Schreiben zu haben (ebd.). Hier siedeln die Kontrollschüler die Problematik bei der Rechtschreibung in der Zweitfremdsprache an. Dieses Ergebnis stimmt aber nicht mit der tatsächlichen Schülerproduktion überein, wie es später gezeigt wird. **Die schriftliche Produktion dieser Schüler weist darauf hin, dass den realen Anfängern sowohl das Schreiben von Wörtern als auch von Sätzen diese Schüler Schwierigkeiten bereitet³⁵.**

In der Parallelklasse liegt die Selbsteinschätzung der verschiedenen Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben, und andere Fertigkeiten in Französisch, bei den Versuchsschülern im überdurchschnittlichen bis sehr gutem Bereich (Anlage 4). Bei der Kontrollgruppe liegt die Selbsteinschätzung deutlich niedriger auf der Schwierigkeitsgradsskala. Vor allem die

³⁵ Auf Seite 28 weiter lesen (3. Abschnitt)

mündliche und schriftliche Produktion fällt den Kontrollschülern besonders schwer: 70 % darunter geben an, reelle Schwierigkeiten beim Sprechen einfacher Sätze auf Französisch zu haben, diese Schüler haben ihre Fertigkeiten in diesem Punkt als unterdurchschnittlich eingestuft (ebd.).

Die Schwierigkeiten scheinen dem eigentlichen Sprechen und Aussprechen nicht zu gelten, denn 70 % der Kontrollschüler geben an, wenig oder kein Problem beim Lernen neuer Französischvokabeln zu haben (ebd.). **Die Schwierigkeiten sind darum höchstwahrscheinlich bei der Satzbildung in der Zielsprache zu erörtern.**

Die Hammartun-Französischschrüleruntersuchung weist auf ein ähnliches Ergebnis bezüglich der schriftlichen Produktion in der Zielsprache hin. Während 90 % der Pilotschrülerantworten im überdurchschnittlichen bis sehr guten Bereich liegen, allein 50 % der Antworten liegen sogar im sehr guten Bereich, bewerten 40 % der Kontrollschüler ihre Fertigkeiten als ungenügend; nur 30 % darunter liegen im obersten Bereich und 30 % im Mittelbereich (ebd.).

In der Französischklasse scheinen wie bei der mündlichen Produktion die Schwierigkeiten nicht dem eigentlichen Schreiben und der Rechtschreibung zu gelten, da 80 % der Kontrollschüler angeben, wenige oder keine besonderen Schwierigkeiten beim Schreiben zu haben (ebd.). **Hier auch wird die Problematik bei der Satzbildung in der Zweitfremdsprache vermutet.**

Interessant ist festzustellen, dass 81,8 % der Kontrollschüler das Fach Deutsch als schwieriges Fach empfinden, selbst wenn sie ihre Fertigkeiten wie die schriftliche Produktion in dieser Sprache zum Teil überschätzen. Die Versuchsschrüler haben ein realistischeres Bild ihrer Fertigkeiten und ihrer Auffassung des Faches, da ihre Selbsteinschrätzung in der Fragebogenuntersuchung als viel homogener erscheint.

In der Französischparallelklasse haben die Versuchsschrüler wie die Deutschpilotschrüler ein realistischeres Bild ihrer Fertigkeiten und ihrer Auffassung des Faches, denn ihre Selbsteinschrätzung in der Fragebogenuntersuchung erweist sich ebenfalls als homogener als in der Kontrollgruppe.

Interessant ist festzustellen, dass 80 % der Kontrollschüler das Fach Französisch als relativ leicht empfinden, selbst wenn sie ihre Fertigkeiten in dieser Sprache zum Teil als ungenügend ansehen. Hier zeigen die Kontrollschüler in den Fächern Französisch und Deutsch ein umgekehrtes, wenn auch gleich verzerrtes Bild³⁶.

Zusammenfassend kann die Fragebogenauswertung auf folgende Ergebnisse hinweisen: die Schüler, die am Pilotprojekt in der sechsten und siebten Klasse teilgenommen haben, haben viel von diesem Unterricht profitiert und fühlen sich im Großen und Ganzen wohl im Fremdsprachenunterricht in der achten Klasse; was ihre Fertigkeiten betrifft, insbesondere die mündliche und die schriftliche Produktion, schätzen sich die Pilotschüler realistisch ein im Gegensatz zu den Kontrollschülern, die ein verzerrtes Bild ihrer Fertigkeiten und Einstellungen zeigen. Vor allem die Kontrollschüler im Fach Deutsch haben ein unrealistisches Bild ihrer schriftlichen Fertigkeiten im Vergleich zu ihrer tatsächlichen schriftlichen Kompetenz.

Für die meisten Kontrollschüler wird Deutsch insgesamt als schwieriges Fach empfunden. Bei einigen Pilotschülern werden vor allem die neuen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts wie Grammatikunterricht als schwierig bewertet. Da die Untersuchung der Deutsch- beziehungsweise Französischschüler in einigen Punkten zu verschiedenen Ergebnissen führt, werden Schülerkonstellation, Lehrerrolle und Präsentation der zweiten Fremdsprache als mögliche Faktoren erwähnt, die sich auf negative Weise auf Motivation, Selbsteinstellung und eingeschätzte Sprachkompetenz vor allem bei den realen Anfängern ausgewirkt haben könnten.

Die Pilotschüler zeigen sich im Vergleich zu den Kontrollschülern als robustere Schülergruppe in diesem Zusammenhang. Insbesondere der Lehrerwechsel scheint diesen Schülern nicht geschadet zu haben hinsichtlich der tatsächlichen Sprachkompetenz, wie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit befürchtet³⁷.

3.2.2 Auswertung der Schülerproduktion in der Deutschklasse

³⁶ Siehe Fußnote Nr. 30 auf Seite 21.

³⁷ Siehe dritten Abschnitt auf Seite 8.

Die Schülerproduktion der Achtklässler in den Fächern Deutsch und Französisch wurde nach der Meinungsbefragung vorgenommen, um die Meinung dieser Schüler außerhalb eines unmittelbaren realitätsbezogenen Kontexts zu untersuchen. Wie schon im vorigen Unterteil angedeutet, stimmt die Selbsteinschätzung der Pilotschüler mit ihrer tatsächlichen Produktion überein im Gegensatz zu den Kontrollschülern.

Ein besonders positives Erlebnis unter der Schreibaktivität war der Schreibeifer, den vor allem die Pilotschüler in dieser Schulstunde zeigten. Die meisten schrieben ununterbrochen eine halbe Stunde lang, einige eine Dreiviertelstunde, die letzten einige Minuten länger. 70 % der Deutschpilotschüler schrieben zwischen dreißig und sechzig verständlichen Sätzen, auch wenn hier und da ein bisschen Englisch und Norwegisch zwischendurch in deutschen Sätzen zur Not oder aus Versehen von einigen Versuchsschülern verwendet wurde (Anlagen 5.1, 5.2) und Satzstrukturen wie „Das ist ein / eine...“ bei einigen Schülern oft wiederkehren (Anlage 5.3). **Es zeigt, dass diese Schüler keine Hemmschwelle beim schriftlichen Produzieren deutscher Sätze überwinden müssen und sich trauen, sich in dieser Fremdsprache auszudrücken.**

Die Deutschversuchsschüler haben mehr Text produziert als die Pilotschüler aus der Französischklasse, die alle bis auf einen Schüler zwischen dreiundzwanzig und vierundvierzig Sätzen geschrieben haben (Anlage 6). Es mag an der Sprache selbst gelegen zu haben. Deutsch ähnelt der norwegischen Sprache. Es könnte sein, dass Deutschschülern die Ausdrucksmöglichkeiten aus dem Grund leichter fallen als Französischschülern. Ferner scheint zum Beispiel die Frage „Was ist das?“ schon auf dem ersten Blick leichter zu schreiben und zu memorieren als das entsprechende „Qu'est-ce que c'est?“ aus der französischen Sprache. Es kommt hinzu, dass alle Buchstaben eines Wortes auf Deutsch ausgesprochen werden im Gegensatz zu Französisch, was das Schreiben auf Deutsch leichter machen sollte als auf Französisch.

Der schwächste Pilotdeutschschüler hat es immerhin auf einundzwanzig verständliche Sätze gebracht, hat keine Seite ausgelassen und hat etwas zu schreiben gehabt mit zum Teil richtigen Sprachstrukturen und nur deutschen Wörtern bis auf drei Stellen, wenn dieser Schüler „shine“ anstatt „scheint“, „brother“ statt „Bruder“ und „is“ anstelle von „ist“ verwendet. Darüber hinaus lässt seine Rechtschreibung zu wünschen übrig und dieser junge

Lerner konjugiert Verben nicht immer richtig wie bei der Frage „Wie alt sind du?“ (Anlage 5.4).

Was die Qualität der Produktion betrifft (Wortschatz, Rechtschreibung, Wortstellung, Wortüberspringung...) schneidet die Deutschpilotgruppe aber insgesamt deutlich besser als die Kontrollgruppe ab, auch wenn die Rechtschreibung einzelner Wörter bei den reellen Anfängern relativ gut ist (...). Die meisten haben aber zu wenig Text produziert, um sich ein klares Bild ihrer Fertigkeiten in Bezug auf Qualität zu machen.

Bei den reellen Deutschanfängern zeigt sich ein düsteres Bild, als diese Schüler es wahr haben wollen hinsichtlich der schriftlichen Produktion: 18,2 % der Kontrollschüler und nicht 45,5 % haben es auf eine sehr gute Leistung gebracht (Anlagen 5.5, 5.6), 9,1 % und nicht 27,3 % auf eine überdurchschnittliche Leistung (Anlage 5.7). Bei den restlichen Kontrollschülern liegt nur ein Schüler (9,1 %) noch im durchschnittlichen Bereich (Anlage 5.8)³⁸, **63,6 % der Versuchsschüler liegen im unterdurchschnittlichen Bereich der Schwierigkeitsskala**, diese Achtklässlern haben im Vergleich zu den Pilotschülern entweder zu wenig produziert (Anlage 5.9) oder zu undeutsche Sätze geschrieben (Anlage 5.10), 36,4 % der Schüler aus der Kontrollgruppe haben weniger als zehn Sätze geschrieben (Anlage 5.11)³⁹.

Die sehr guten Kontrollschüler haben sich zwischen dreißig und fünfundvierzig deutsche Sätze ausgedacht, die Qualität dieser schriftlichen Produktion ist mit der Produktion der fünf besten Pilotschüler vergleichbar (Anlagen 5.5, 5.6). Der Kontrollschüler der unter dem Qualitätsaspekt überdurchschnittlich abschneidet, schreibt zwar relativ gut Deutsch, aber weniger und etwas weniger gut als ein sehr guter Pilotschüler (Anlage 5.7)⁴⁰.

Was die Sprachstrukturen betrifft, greifen die meisten Versuchsschüler auf Sätze und Texte zurück, die sie in der sechsten und siebten Klasse auswendig gelernt und oft vorgeführt haben. Ihre schriftliche Produktion gibt den Eindruck, dass sie diese syntaktischen Strukturen

³⁸ Dieser Schüler produziert relativ viel, ca. dreißig Sätze, aber einige Sätze sind zu undeutsch: „Es ist sehr als nichts got Vetter am Samstag“, „Am Freitag es ist sonne melden“, „Meine Freund ist nicht zu groß, men habe einen große herten“, „Er ist habe eine große müsse“ (Anlagen 5.7), darum wird dieser Schüler im durchschnittlichen Bereich angesiedelt. Als Vergleich kann die Produktion des Pilotschülers Nr. 22 genommen werden, der deutlich im überdurchschnittlichen Bereich liegt (Anlagen 5.2),

³⁹ Zwei dieser Schüler schienen so überfordert zu sein, dass sie nach einem Wörterbuch fragten.

⁴⁰ Mit zum Beispiel Pilotschüler Nr. 1 und Pilotschüler Nr. 10 vergleichen (Anlagen 5.12, 5.10).

verinnerlicht haben, auch wenn sie inzwischen grammatische Formen wie Konjugation nicht mehr ganz beherrschen⁴¹. In der Meinungsumfrage sehen die Versuchsschüler einen Zusammenhang zwischen Auswendiglernen und Deutschkenntnissen, weil sie alle bis auf einen Schüler vor allem die Vorführungen für ein größeres Publikum als beste Gedächtnisstütze nennen, dieser pädagogischen Aktivität wird sogar von 70 % der Pilotschüler den höchsten Wert beigemessen.

Aus dem Grund zeichnen sich die Texte der Versuchsschüler bis auf einige unter ihnen nicht durch besondere Kreativität aus, aber wie schon erwähnt, **fällt allen etwas zu schreiben ein, zum Teil produzieren die Pilotschüler recht viel, und diese Schreibaktivität bringt sie nicht in Verlegenheit.**

Die schriftliche Produktion der reellen Anfänger erweist sich als vielfältiger und zum Teil als interessanter, weil diese Schüler (36,4 %) eigene Sätze produzieren müssen, was ihnen mehr oder weniger gelingt (Anlagen 5.5-5.8), **die meisten (63,6 %) sind aber überfordert**, wie im vorigen Unterteil beschrieben⁴².

3.2.3 Theorie und Praxis

In beiden SINTEF-Berichten steht wenig über das Gelernte im Laufe des Nationalprojektes *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn*. Nur das Erlernen einzelner Wörter wie Wochentage und Zahlen, dazu Lese- und Schreibkompetenz wurden im ersten Bericht untersucht (Mordal et al. 2011: 76). Im zweiten SINTEF-Bericht steht nur Allgemeines über das Gelernte, wie „(...) Sprachthemen, die für die Schüler zweifellos relevant sind“ und „Es

⁴¹ Schüler Nr. 1 : "Ich heiße Ich wohne in Lillehammer. (...). Spielen du Fußball oder gehst du langlauf" (Anlage 5.12).

⁴² Die Untersuchung der schriftlichen Produktion bei den Französischschülern weist eine ähnliche Diskrepanz zwischen beiden Schülergruppen auf, aber der Unterschied zwischen Pilotschülern und reellen Anfängern fällt bis auf vier Schüler (40 %) nicht so deutlich auf. Was die Qualität der Produktion betrifft (Wortschatz, Rechtschreibung, Wortstellung, Wortübersprungung...) schneidet die Französischpilotgruppe bis auf einen Schüler deutlich besser ab als die Kontrollgruppe (Anlage 4).

Es kommt hinzu, dass zwei Schüler (20 %) zur Kontrollgruppe gehören, die ursprünglich aus Somalia und der Türkei stammen. Diese Schüler haben fast nichts produziert und es könnte sein, dass ausgerechnet diese beiden Schüler ihre Fertigkeiten als sehr gering in der Meinungsbefragung eingeschätzt haben. Vielleicht sind es auch dieselben Schüler (20 %), die Französisch als sehr langweiliges Fach empfinden. In der Versuchsgruppe sind nur Norweger repräsentiert darunter ein Schüler mit norwegischem Vater und dänischer Mutter. (ebd.).

wird selbstverständlich vom Schüleralltag ausgegangen“ (Mordal et al. 2012: 87, Zitate von mir übersetzt)⁴³. Dort wird über das eventuelle Erlernen von Satzstrukturen nicht referiert.

Durch die lokale Untersuchung wurde verdeutlicht, was die die Hammartun-Schüler tatsächlich gelernt haben: Vorstellung der eigenen Person, Familie, Gegenstände, Wetter, Kleider, Aussehen, Möbel, Haus, Begrüßung, Verabschiedung, Dialoge, Fragen, Antworten und Verbkonjugation (Anlagen 2-4). **Die Pilotschüler haben vor allem Sprachstrukturen und nicht nur einzelne Vokabeln gelernt.** Wie wichtig dieser didaktische Aspekt des Zweitfremdsprachenunterrichts sich erweist, wird im hiesigen Kapitel anhand von theoretischen Grundlagen erläutert, die im ersten Teil dieser Arbeit präsentiert wurden⁴⁴.

Wie Edmondson es beschreibt, zeigt und bestätigt die lokale Studie, dass die untersuchten Achtklässler, die nie in der zweiten Sprache unterrichtet worden sind, zum größten Teil überfordert sind, „sie sind nicht in der Lage allen gegebenen kontextuellen, kommunikativen und didaktischen Anforderung zu entsprechen“ (Edmondson 2002: 62)⁴⁵. Die untersuchten Achtklässler, die im Gegensatz zu den realen Anfängern in den Fächern Deutsch oder Französisch in der Grundschule unterrichtet worden sind, fühlen sich wohl im Zweitfremdsprachenunterricht.

Dieser Befund könnte mit einer fehlenden Unterrichtsprogression zusammenhängen, mit dem Fehlen einer fremdsprachlichen Plattform für reelle Anfänger, auf der weiter gebaut werden, und expliziter Grammatikunterricht Schritt für Schritt stattfinden könnte (Tornberg 2012: 114-115, 149). Durch das Nationalprojekt *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn* wurde den Pilotschülern aus der hiesigen Untersuchung ermöglicht, diese Plattform herzurichten.

Wie Edmondson es vorsieht, haben die Versuchsschüler die Möglichkeit gehabt, viele Elemente und Merkmale der Zweitfremdsprache zu erwerben, ohne dafür von Sprachbewusstheit Gebrauch zu machen, da Aufmerksamkeit für den Erwerb bestimmter Sprachkenntnisse sich als relevanter als Sprachbewusstheit erweist: in der sechsten und siebten Klasse haben die Pilotschüler Aussprache geübt, Wortschatz aufgebaut, pragmatische Konventionen gelernt (auf Deutsch grüßen und Abschied nehmen, sich bedanken...) und

⁴³ „Lærerne tilbyr elevene språklige tema som utvilsomt er relevante for elevene. (...). Der tas det selvsagt utgangspunkt i elevers hverdag“ (Mordal et al. 2012: 87).

⁴⁴ Theoretische Grundlagen: S.8-13.

wortstellungsbezogene syntaktische Regeln automatisiert (durch Sätze wie zum Beispiel „Heute ist Montag“, „Was ist das?, „Ich bin dreizehn Jahre alt“...) (Edmondson 2002: 62).

Ferner könnte in Anlehnung an Tornbergs Postulat angenommen werden, dass die Automatisierung von Denkprozessen das Kurzzeitgedächtnis der Versuchsschüler entlastet und für andere Denkprozesse frei gemacht hat, da ausgerechnet diese Schüler viel mehr produzieren als die Kontrollschüler (Tornberg 2012: 114). Diese Entlastung des Gehirns könnte ebenfalls das oben genannte „Wohlbefinden“ dieser Schüler im Deutschunterricht unter anderen Faktoren erklären.

Haben Kinder in der Grundschule ein sprachliches Grundgerüst in der Zweitfremdsprache entwickelt, werden sie vermutlich schneller die Reife erlangen, die laut Edmondson und Tornberg das Erlernen von grammatischen Merkmalen erfordert, als reelle Deutschanfänger, die nach fast einem Jahr mit Deutschunterricht ziemlich überfordert wirken.

Den Kontrollschülern sollte zuerst geholfen werden, die so genannte Plattform im Fach Deutsch aufzubauen, vielleicht auf ähnliche Weise wie die Pilotschüler gelernt haben, dass sie zuerst durch das häufige Wiederholen von auswendig gelernten Sätzen und Texten bestimmte Sprachstrukturen aufmerksam automatisieren⁴⁶.

Bei der Auswertung der schriftlichen Produktion der Versuchsschüler hat sich herausgestellt, dass diese Schüler zwar viel produzieren, viele zeigen sich aber noch unsicher bei der Flexion

⁴⁶ Die hier schreibende Lehrkraft, welche die Deutsch-, beziehungsweise Französischschüler während des Nationalprojekts 2010-2012 in der Hammartun-Schule unterrichtete, hat in diesem Schuljahr eine achte Klasse im Fach Deutsch in der Åretta-Schule in Lillehammer ebenfalls betreut. Diese achtundzwanzigköpfige Schülergruppe wurde in derselben Zeit wie die Hammartun-Achtklässler untersucht. Sie bildet eine weitere Kontrollgruppe im Bezug auf die lokale Untersuchung. Am Tag, an dem die Untersuchung durchgeführt wurde, fehlten zwei Schüler, zwei Jungen. Diese Deutschgruppe wurde nach dem „Plattform-Prinzip“ unterrichtet. Den Schülern wurde ein sprachliches Grundgerüst anhand von vielen und oft wiederholt auswendig gelernten Sätzen und Texten vermittelt, die auch im kommunikativen Kontext geübt und zum Teil automatisiert wurden. Es handelt sich um die gleichen Sprachstrukturen, die den Pilotschülern beigebracht wurden. In dieser Schülergruppe gibt es zwar schwache Schüler, aber kein Schüler produziert weniger als fünfzehn Sätze. Ein Schüler, ein so genannter IOP-Schüler, der aufgrund seiner schwachen Schulleistungen nach besonderen Arbeitsplänen lernt, bringt es sogar auf neunzehn Sätze (Anlage 7). Was weiter auffällt, ist, dass die deutsche Rechtschreibung in dieser anderen Kontrollgruppe sich als etwas besser erweist als die Rechtschreibung der Hammartuner Kontrollschüler. Wenn dieser Befund über die Notwendigkeit einer sprachlichen Plattform im Fremdsprachenunterricht für ein erfolgreiches Erlernen der zweiten Fremdsprache sich auf Nationalbasis bestätigen sollte, spräche es für seine Relevanz.

von Verben, Adjektiven und Determinativen. Es handelt sich in diesem Fall um komplexe grammatische Vorgänge, die laut Edmondson expliziten Grammatikunterricht erfordern. Hier könnte der betroffene Lehrer die entsprechenden Grammatikregeln zuerst einzeln und explizit erklären, den jungen Lernern dann dazu auffordern, diese Regeln anhand geeigneter Übungen bewusster zu machen, und die Pilotschüler anschließend ähnliche Texte wie in der lokalen Untersuchung produzieren zu lassen, damit sie die Regeln automatisieren. Weil Lernenden normalerweise über mehr Zeit zum Denken beim Schreiben als beim Sprechen zu Verfügung steht, sollte die schriftliche Aktivität vor der mündlichen stattfinden. Die automatisierten Regeln sollten ganz am Schluss der Unterrichtssequenz in kommunikativen und wirklichkeitsnahen Situationen effizient geübt und automatisiert werden. Aus heutiger Sicht wäre die vorgeschlagene Progression dann im Einklang mit Edmondsons und Tornbergs didaktischen Vorschlägen (Edmondson 2002: 60; Tornberg 2012: 115).

Ein interessanter Befund der lokalen Studie stellt die relativ ausgiebige schriftliche Produktion von schwachen Pilotschülern dar. **Es scheint noch wichtiger, schwachen Schülern mehr Zeit zum Erlernen einer Zweitfremdsprache als schulbegabten Schülern einzuräumen**, da die Produktion von schwachen Kontrollschülern auf eine eventuelle Überforderung reeller Deutschanfänger hinweist. Durch das Nationalprojekt wurde den damaligen Schülern nicht nur inhaltlich etwas beigebracht, sondern auch einfach mehr Zeit für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache gegeben (Mordal et al. 2011: 47).

Es ist im ersten Teil dieser Arbeit darauf hingewiesen worden, dass die Aussprache einer Fremdsprache am ehesten vor dem sechsten Lebensjahr gelernt werden sollte (Edmondson 2011: 180-185). Es wäre folglich denkbar, erste Ausspracheübungen durch das Lernen einzelner Wörter oder Lieder in niedrigeren Klassen einzuführen. Die schwachen Schüler hätten dann noch mehr Zeit, sich eine zweite Fremdsprache anzueignen.

4 Schluss

Im vorliegenden Projekt wurde die Wichtigkeit des Zweitfremdsprachenunterrichts in der Grundschule hervorgehoben. Am Schluss des Nationalprojekts *Forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. Trinn 2010-2012* wurde durch die SINTEF-Berichte beispielsweise über hohe Schülermotivation im Fremdsprachenunterricht referiert.

In der lokalen Untersuchung der Hammartun-Schüler scheinen die Pilotdeutschschüler, die am Nationalprojekt teilgenommen haben, ein Jahr später eine robustere Fachgruppe in der achten Klasse zu bilden als die reellen Anfänger im Fach Deutsch. Sie geben auch an, im hohen Maße vom Grundschuldeutschunterricht profitiert zu haben.

Auch wenn diese Befunde wegen der Fehlbarkeit jeder quantitativen oder qualitativen Studie mit Vorsicht angenommen werden sollten, könnten sie dennoch auf Tendenzen hinweisen. Zum einen haben die Pilotschüler keine Hemmungen beim Produzieren schriftlicher Texte und sie produzieren viel Text. Zum anderen zeigen sie bei der Fragebogenuntersuchung ein homogenes Bild ihrer tatsächlichen Sprachkompetenz, und ihre Motivation hat sich erhalten, wenn auch in vielleicht geringer Stärke.

Durch ihre schriftliche Produktion geben die meisten reellen Anfänger das Bild einer überforderten Schülergruppe im Fach Deutsch. Dieses Fach ist für viele langweiliger als für die Pilotschüler, was auf weniger Motivation hinweist als in der Pilotgruppe. Außerdem schätzen sich diese Schüler zum Teil falsch ein, die Deutschanfänger insbesondere schätzen ihre schriftliche Sprachkompetenz falsch ein.

Sollte Fremdsprachenunterricht auf permanenter Basis in der Grundschule eingeführt werden, stellen Lehrerrolle, Unterrichtsform und Präsentation der gewählten Zweitfremdsprache entscheidende Faktoren dar, um für einen altersgemäßen und motivierenden Unterricht zu sorgen. Dies wurde anhand der Selbsttheorie der Motivation von Deci und Ryan verdeutlicht. Es sieht aber so aus, dass in der achten Klasse die gleichen Faktoren ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, darunter der Unterrichtsinhalt.

Die Deutschversuchsschüler geben an, am meisten von den Vorführungen profitiert haben, die aus auswendig gelernten Texten und Dialogen bestanden. Aufgrund der schwachen schriftlichen Leistung der meisten Kontrollschüler stellt sich die Frage, ob Achtklässler, die nie Deutschunterricht erhalten haben, nach einer so genannten Plattform unterrichtet werden sollten. Demnach würden den reellen Anfängern inhaltsmäßig einen ähnlichen Unterricht mit viel Auswendiggelerntem von Sprachstrukturen wie im Laufe des Nationalprojektes in der Hammartun-Schule erteilt werden.

Diese Sichtweise stimmt mit Edmondsons Thesen und Tornbergs Postulate, die unter anderem eine gewisse Schülerreife erwarten, bevor das Erlernen komplexer grammatischer Regeln durch expliziten Grammatikunterricht stattfindet. Weil das Erlangen solcher Reife individuell ausfällt, erscheint es als wichtig, speziell schwachen Schülern viel Zeit für das Erlernen einer Zweitfremdsprache im schulischen Curriculum einzuräumen.

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth & Koster, Cor J.. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Alm, Antonie. 2007. „Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht*, Vol. 12:1.

Bund-Länder-Kommission (BLK). 2007. *Europäisches Portfolio der Sprachen. Aufbauportfolio*. Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen. Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Aufbauportfolio](#)

Doughty, Catherine & Williams, Jessica. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In Doughty und Williams (Hg). *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.

Edmondson, Willis J.. 2002. Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In W. Börner & K. Vogel (Hg). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektive*. Tübingen: Francke, 51-70.

Edmondson, Willis J., & House, Juliane. 2011. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

Fremmedspråksenteret. *Den europeiske språkpermen*. Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Den europeiske språkpermen](#)

Freud, Sigmund. 1989. *Der Witz und seine Beziehungen zum Unbewussten*. Frankfurt am Main: Fischer.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 2006. *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Klusmann, U., Trautwein, U. & Lüdtke, O. 2005. Intrinsische und extrinsische Lebensziele: Reliabilität und Validität einer deutschen Fassung des Aspirations Index. *Diagnostica*, 51/1, 40-51.

Kunnskapsdepartementet. 2010. *Læreplan i engelsk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lightbown, Patsy M. 1998. The importance of timing in focus on form. In Doughty und Williams (Hg). *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-196.

Mordal, Siri, Aaslid, Bjørg Eva & Jensberg, Heidi. 2011. *Rapport. Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn. Delrapport 1*. Trondheim: SINTEF, Rapportnr.: A20150.

Mordal, Siri, Lindemann, Beate & Aaslid, Bjørg Eva. 2012. *Rapport. Evaluering av forsøk med 2. fremmedspråk på 6.-7. trinn. Delrapport 2*. Trondheim: SINTEF, Rapportnr.: A23328.

Portmann-Tselikas, Paul R. 2003. Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. *Babylonia* 2/03, 9-18.

Rösler, Dietmar. 2007. *E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L.. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25: 54-67. Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Intrinsic and Extrinsic Motivations](#)

Sheen, Ron. 2003. „Focus on form-a myth in the making?“. *ELT Journal*, Vol. 57:3: 225-233. Oxford: Oxford University Press.

Speitz, Heike, Simonsen, Torill & Streitlien, Åse. 2007. *Evaluering av prosjektet "Forsøk med tidlig start av 2. fremmedspråk"*. Sluttrapport. Rapport 03 / 2007. Telemarksforsking-Notodden.

Stöckli, Georg. 2004. *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch.* Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Motivation Fremdsprachenunterricht](#)

St.meld.nr. 30. 2003-2004. Kultur for læring. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Stortingsmelding 30 Kultur for læring](#)

St.meld.nr. 23. 2007-2008. *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.* Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Abgerufen am 18. Juni 2013 unter: [Stortingsmelding 23 Språk bygger broer](#)

Tornberg, Ulrika. 2012. *Språkdidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. 2009. *Sluttrapport. Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009.* Oslo: Rambøll.

Anlagen

Anlage 1: Delord, Christiane. 2011. *Forsøk med fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012. Mellomrapport.* Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 2: Delord, Christiane. 2012. *Forsøk med fremmedspråk på 6.-7. trinn 2010-2012. Andre rapport.* Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 3: Delord, Christiane. 2013. *Auswertung der Fragebögen der Deutschschüler.* Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 4: Delord, Christiane. 2013. *Auswertung der Fragebögen der Französischs Schüler.* Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 5: Delord, Christiane. 2013. *Auswertung der schriftlichen Produktion der Deutschschüler.* Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland. (5.1: Schüler 10; 5.2: Schüler

22; 5.3: Schüler 14; 5.4: Schüler 11; 5.5: Schüler 20; 5.6: Schüler 8; 5.7: Schüler 7; 5.8: Schüler 6; 5.9: Schüler 17; 5.10: Schüler 3; 5.11: Schüler 23; 5.12: Schüler 1).

Anlage 6: Delord, Christiane. 2013. *Auswertung der schriftlichen Produktion der Französischschüler*. Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 7: Delord, Christiane. 2013. *Auswertung der Fragebögen der Deutschschüler*. Åretta-Schule, Lillehammer, Oppland.

Anlage 8: Furu, Mads. 2011. *Den europeiske språkpris. Søknad*. Hammartun-Schule, Lillehammer, Oppland, 3.