

MASTEROPPGAVE

Wie betrachten und interpretieren Fremdsprachenlehrer die Lehrplanziele im neuen Lehrplan für Fremdsprachen (LK20) als Grundlage für die didaktische Arbeit?

Torunn Berg Holsing

19.05.22

Master fremmedspråk i skolen

Fakultet for lærerutdanninger og språk
Institutt for språk, litteratur og kultur



Vorwort

Als Deutschlehrerin mit Unterrichtserfahrung auf dem Niveau 1, 2 und 3, habe ich einen Überblick über den ganzen Lernprozess von Anfänger bis zu fortgeschrittenem Sprachenlerner bekommen. Wie die Lehrkräfte die Sprachenlerner*innen für das nächste Niveau vorbereiten können, um einen fließenden Übergang ohne Langeweile oder Erschöpfung zu fördern, hat mich ständig zum Nachdenken gebracht. Zusätzlich weisen Schüler*innen am Anfang des Niveaus 2 unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen mit der neuen Sprache auf. Weil die Lehrplanziele die Grundlage für die didaktischen Entscheidungen und den Unterrichtsplanung stellen, haben die selbsterfahrenen differenzierten Vorkenntnisse der Schüler*innen mein Interesse für die Interpretation der Lehrplanziele geweckt und mich zum Thema meiner Masterarbeit gebracht.

An dieser Stelle möchte ich mich zuallererst bei meinen engagierten Betreuern, Kåre Solfeld und Frode Lundemo, für ihre konstruktiven Rückmeldungen und zweckmäßigen Änderungsvorschläge bedanken. Ohne ihre Unterstützung wäre dieser Arbeitsprozess viel schwieriger gewesen.

Ich danke auch Oliver Lachmann und Hanne Guri Brønstad, die fleißig Korrektur gelesen haben.

Ein großes Dankeschön geht an meinen ersten Deutschlehrer, Rolf Ågård, der mein Interesse für die deutsche Sprache weckte und mich später als mein Kollege zum Deutschstudium geleitet hat.

Ich möchte einen herzlichen Dank an meine liebe, verstorbene Kollegin, Ursula Dehus-Deutsch, richten. Ihre motivierenden Wörter „Du schaffst es“ haben mir ganz zum Ziel gefolgt.

Til slutt går en helt spesiell takk til min familie, Jakob Olav, Fredrik, Anna Sofie og Johanne. Dere har ventet tålmodig i alle disse årene, mens studiene tok mye av min tid. Uten støtten fra dere hadde jeg aldri kunnet fullføre min tyskutdanning.

Torunn Berg Holsing

Snåsa, Mai 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1. Gliederung der Arbeit	6
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1. Der norwegische Lehrplan	7
2.2. Lernziele	12
2.3. Die Lehrerrolle	13
3. Methode	17
3.1. Fragebogen und Interviews	17
3.2. Testpersonen	19
3.3. Reliabilität und Validität	20
4. Ergebnisse und Diskussion	21
4.1. Forschungsfrage A	23
4.1.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage A	27
4.2. Forschungsfrage B	32
4.2.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage B	35
4.3. Forschungsfrage C	39
4.3.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage C	42
5. Fazit und Ausblick	46
Literaturverzeichnis:	48
Anhänge	51

1. Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht ist in Norwegen im Lehrplan und den aktuellen Lernzielen verankert und das Lehrplandokument ist vom *Bildungsministerium*¹ beschlossen (Udir, 2019b). Die Lehrkraft ist gesetzlich verpflichtet, den Unterricht in Übereinstimmung mit dem aktuellen Lehrplan zu realisieren (Opplæringsloven §2-3). Eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft ist demzufolge, ein didaktisches und zweckmäßiges Implementieren der aktuellen Lernziele anzustreben. Wie die Lehrkraft den Lehrplan und die dazugehörigen Lernziele umsetzt, kommt darauf an, was man unter jedem Ziel und jeder Formulierung versteht. Heike Speitz zufolge, ist der Lehrplan *Kunnskapsløftet 2006*² durchgehend zielorientiert und gibt Lernziele für jedes Fach an. Die Bewertungen und die Entscheidungen der Unterrichtsmethoden werden eher dem Lehrer überlassen (Speitz 2018, S. 40). Das bedeutet, dass die Lehrkraft eine große didaktische Freiheit besitzt, wenn sie den Lehrplan implementiert. In Norwegen trat 2020 ein neuer nationaler Lehrplan, *Kunnskapsløftet 2020*³, in Kraft. Die neue Ausgabe basiert auf LK06 und die Struktur ähnelt sich deswegen in den beiden Plänen. Inhaltlich unterscheiden sie sich in größerem Maße, besonders wegen des erweiterten Kompetenzbegriffs und der starken Betonung von dem Begriff *Tiefenlernen*⁴. Der neue Lehrplan ist dennoch auch zielorientiert und die Lernziele stellen wie in LK06 die nach dem Anlernen erwarteten Kenntnisse dar.

Gunn Heimark untersucht in ihrer Dissertation, wie *Fremdsprachenlehrer*⁵, darunter Französischlehrer, in der norwegischen Grundschule den Begriff *praktische Annäherung*⁶ verstehen, sowohl theoretisch als auch praktisch (Heimark 2013). In der Untersuchung wird deutlich, dass die meisten der Lehrer nicht den Lehrplan LK06 als Hilfsmittel und Stütze betrachten, besonders wegen des knappen Textes und der abstrakten Kompetenzziele. Wie man sich dem Unterricht praktisch annähert, beruht eher auf, wie man den Lehrplan interpretiert, weil methodische Beschreibungen abwesend sind (Heimark 2013, S. 135). Die Tatsache, dass der Lehrplan wenige Richtlinien für das Erreichen der Lernziele enthält, trägt dazu bei, dass die Lehrer eher eigene theoretische Überzeugungen als Grundlage für den

¹ Eigene Übersetzung vom norwegischen „Utdanningsdirektoratet“, im weiteren Verlauf mit Udir abgekürzt.

² Im weiteren Verlauf mit LK06 abgekürzt.

³ Im weiteren Verlauf mit LK20 abgekürzt

⁴ Eigene Übersetzung vom norwegischen Begriff „dybdelæring“

⁵ Hierunter sind alle Geschlechter gemeint und im weiteren Verlauf werden auf genderspezifische Begriffe verzichtet.

⁶ Eigene Übersetzung vom norwegischen Begriff „praktisk tilnærming“

Unterricht berücksichtigen. In einer anderen norwegischen Untersuchung von der Umsetzung von mündlich-kommunikativem Fremdsprachenunterricht äußern die Lehrer, dass die Kompetenzziele zu anspruchsvoll und unterschiedlich sind und in Kombination mit anderen Faktoren den mündlich geprägten Unterricht erschweren, so Sebastian Baak (2019, S. 142).

Diese Thematik ist nicht nur auf den norwegischen Schulalltag beschränkt: Bei der Umstellung auf ein aufgabenorientiertes Curriculum für Deutschstudierende an einer Universität in Japan wurden der Prozess und die Erfahrungen der Lehrkraft untersucht. Die Lehrkraft besaß im Ausgangspunkt Willen zur Änderung, es erwies sich aber als schwierig, einheitliche Auffassungen von den Lernzielen im Lehrerteam zu erreichen. Die Ursache dafür war die große Herausforderung, Aufgaben selbst zu erstellen, weil man sich vorher auf die Lehrwerke gestützt hatte, die nicht nur strukturiert waren, sondern auch genau die Unterrichtsmethoden und die Lernziele vorgaben (Schütterle und Hanamo 2018, S. 786). In der Studie von Brigita Kosevski Pulji`c wurde in Slowenien untersucht, inwiefern der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen bei der schulischen Leistungsmessung von Schreibfertigkeit und der Textproduktion eingesetzt wird. Die Ergebnisse besagen, dass der Referenzrahmen nicht als ein wichtiges Hilfsmittel bei der Bewertung von Schreibfertigkeiten der Deutschlernenden angesehen wird, weil die Deskriptoren nicht immer deutlich erläutern, welche Kompetenzen die Lernenden nach dem Anlernen besitzen sollen (2014, S. 55). Deswegen bestätigen die untersuchten DaF-Lehrer, dass sie andere Hilfsmittel verwenden, wenn sie die Kriterien für die Benotung erstellen.

Mehrere Studien zeigen, dass die Lehrkraft den Lehrplan und die dazugehörigen Lernziele als unzureichende Stütze bei der didaktischen Arbeit im DaF-Unterricht betrachtet. Fehlende methodische Beschreibungen und zu umfangreiche und abstrakte Ziele sind die wichtigsten Ursachen dafür. Es ist zusätzlich schwierig eindeutige kollegiale Auffassungen von den Zielen zu verzeichnen.

Wegen der Befunde der oben erwähnten Studien und des in Kraft getretenen neuen Lehrplans LK20 soll in dieser Arbeit untersucht werden, wie die Lehrkräfte den neuen Lehrplan und die Lernziele interpretieren. Die Problemstellung der Studie lautet: **Wie betrachten und interpretieren Fremdsprachenlehrer die Lehrplanziele im neuen Lehrplan für Fremdsprachen (LK20) als Grundlage für die didaktische Arbeit?** Im Rahmen dieser Masterarbeit ist es nicht möglich, alle Niveaus des Fremdsprachenunterrichts und deren Ziele

zu beleuchten. Deswegen befasst sich diese Arbeit nur mit den Lernzielen des Niveaus 1. Im nächsten Schritt ist es erforderlich, die Problemstellung mit drei konkreten Forschungsfragen einzuschränken:

- A. Wie werden die Zielformulierungen als Grundlage für die didaktische Arbeit betrachtet?
- B. Wie werden Lehrplanziele und ausgewählte Begriffe in den Zielformulierungen interpretiert?
- C. Gibt es gemeinsame kollegiale Auffassungen von den in den Zielen erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten?

Die anschließende Ergebnisanalyse soll die 3 Forschungsfragen beantworten und einen Überblick darüber verschaffen, welche Rolle der Lehrplan und besonders die Lernziele für eine Gruppe von Deutschlehrern trägt.

1.1. Gliederung der Arbeit

Diese Masterarbeit basiert auf einer Projektskizze mitsamt Literaturübersicht, erstellt als Teil von dem obligatorischen Kurs Methode und Projekt, Universität Göteborg (Holsing, 2020) und besteht zusätzlich zu der Einleitung aus 3 Kapiteln. Kapitel 2 umfasst die theoretische Grundlage für diese Arbeit. Anfänglich wird der Lehrplan mit Rücksicht auf die Rolle als Steuerungsdokument der didaktischen Arbeit für das Fach Fremdsprachen erläutert. Im Weiteren werden die Lernziele und deren Aufbau und Zweck hervorgehoben, bevor die Lehrerrolle bei der Implementierung von dem Lehrplan und den Lernzielen beleuchtet wird. Kapitel 3 befasst sich mit der Forschungsmethode, wobei die Wahl von Methoden und Material und Testgruppe erläutert wird. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im vierten Kapitel präsentiert und diskutiert. Das letzte und fünfte Kapitel stellt eine kurze Zusammenfassung und einen abschließenden Kommentar dieser Studie dar.

2. Theoretischer Hintergrund

Lernziele dienen dem Zweck, die Lernenden in eine bestimmte Richtung zu leiten, indem sie einen angestrebten Punkt in der Zukunft spezifizieren. Seit 1939 hat man in Norwegen generelle Ziele für den Unterricht formuliert (Imsen 2020, S. 345). Der Zweck und die Gestaltung der Ziele sind aber seitdem von Lehrplanreformen und unterrichtlichen und politischen Intensionen geprägt. Ursprünglich wurde der Begriff Ziel benutzt. Die Ziele

spielten aber eine schwächere Rolle als Bewertungsgrundlage, weil sie eher den Unterrichtsinhalt und den Lehrstoff widerspiegeln. Die Lehrkraft und deren Tätigkeit spielten die wichtigsten Rollen im Unterrichtsprozess, der besonders lehrorientiert war. In den 1990er Jahren wurde den Zielen eine deutlichere Steuerungsfunktion zugeschrieben und man richtete den Fokus auf den Inhalt. Die Lerner wurden weitgehend als aktive Teilhaber des Lernprozesses angesehen. Im übergeordneten Teil des norwegischen Lehrplans werden die Lernenden als bewusste und aktive Partizipanten des eigenen Lernprozesses betrachtet: *„Die Schule soll dazu beitragen, dass die Schüler über eigenes Erlernen reflektieren, dass sie ihre eigenen Lernprozesse verstehen und sich Wissen selbständig aneignen“*⁷ (Kunnskapsdepartementet 2017b). Der Lehrplan LK20 ist zusätzlich deutlich kompetenzorientiert, weil die Ziele den Fokus auf die erwartete Kompetenz richten und weniger auf den Lernprozess. Deswegen wird der Begriff Ziel mit Kompetenzziel ersetzt. Das Bildungsministerium hat Kompetenzziele für alle Fächer hervorgehoben und eine erweiterte Definition des Kompetenzbegriffs verfasst, die als Fundament für die Formulierung der Ziele, in allen Fächern und in allen Stufen des Anlernens, dient. Deswegen wird im Weiteren auf die Begriffe Lernziel, Ziel und Kompetenzziel Bezug genommen, und zwar als Synonyme für die aufgelisteten Ziele der Fächer im Lehrplan.

Die Interpretation von den Lernzielen ist das Hauptthema meiner Untersuchung. Dieser Prozess fordert, dass die Ziele nicht als isolierte und einzelne Formulierungen aufgefasst werden, sondern in einem Lehrplankontext und im Zusammenhang sowohl miteinander als auch mit anderen Fächern verstanden werden müssen (Kunnskapsdepartementet 2017a). Die Kompetenzziele sind im Hinblick auf die grundlegenden Werte und die Intentionen der Schulung formuliert, deswegen muss das Implementieren von den Zielen den ganzen Lehrplan berücksichtigen. Um das zweckmäßig machen zu können, sollte sich die Lehrkraft genau und detailliert mit dem Lehrplan auseinandersetzen. Im Hinblick darauf spielt der Lehrplan eine sehr wichtige Rolle für diese Untersuchung, weil die Testpersonen Erfahrung mit dem neuen Lehrplan benötigen, um die Fragen zweckdienlich beantworten zu können.

2.1. Der norwegische Lehrplan

Das norwegische Lehrplanwerk hat eine lange Tradition und das Dokument ist seit 1890 mehrmals geändert und revidiert. Zwischen 1890 und 1997 waren die Lehrpläne eher inhaltsorientiert und richteten den Fokus auf den Inhalt der Schulung und definierten die

⁷ Meine eigene Übersetzung von dem Zitat.

Voraussetzungen und die Bedingungen für den Unterricht. In den frühen 2000er Jahren kam es zu einer Wende der Lehrplantradition und die Begriffe Ziele und Bewertung rückten in den Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt jetzt auf dem fachlichen Lerngewinn und weniger auf Unterrichtsmethoden und Inhalt (Krumsvik und Säljö 2020, S. 337). Diese Zielorientierung kommt in den zwei letzten Lehrplanausgaben in Form von einer dreistufigen Zielstruktur deutlich zum Ausdruck (Abbildung 1). Ganz oben befindet sich der *Zweckmäßighets-Paragraf*⁸, in der Mitte der übergeordnete Teil und unten die Fachpläne. Demgemäß kommt im Modell unten deutlich zum Ausdruck, auf welchen Niveaus in der Schule die Ziele formuliert werden (Kitt Lyngsnes und Marit Rismark 2018, S. 94).

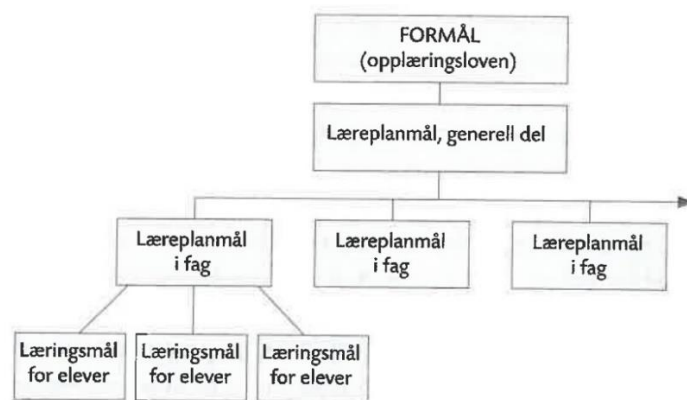


Abbildung 1 Zielformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus.

Für jedes Fach muss die Lehrkraft die Lehrplanziele konkretisieren, damit sie anwendbar sind und nicht zuletzt für die Schüler verständlich sind. Sonst wird es schwieriger für die Schüler, die Übersicht von dem Lernprozess zu bekommen, und sie lassen sich schwieriger in die Richtung des Endzieles leiten.

⁸ Eigene Übersetzung vom norwegischen Begriff „formålsparagraf“

Die Analysearbeit von einem Lehrplan fordert Wissen von der Lehrplanstruktur. Hilda Taba hat ein Modell entwickelt (Abbildung 2), das auf vier grundlegende Lehrplanelemente hinweist (Taba 1962 in Imsen 2020, S. 303).

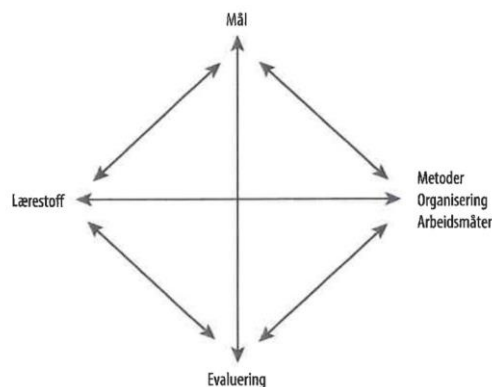


Abbildung 2 Die vier Hauptelemente in einem Lehrplan

Die Ziele (1) sollen die übergeordneten Perspektiven angeben und richtgebend sein. Der fachliche Inhalt (2) beschreibt mit welchen Fächern und Lernstoff die Schüler arbeiten sollen. Ferner sollen Arbeitsmethoden (3) angegeben werden, die den Lernprozess beschreiben. Nicht zuletzt ist die Bewertung (4) ein wichtiger Teil des Lehrplans, weil man den Lerngewinn überprüfen und bewerten muss. Diese 4 Elemente interagieren miteinander und Taba hat für Balance und Zusammenhang in den Lehrplänen plädiert. Das bedeutet, dass keine der Elemente bevorzugt werden sollen, sondern als äquivalente Teile des Lehrplans angesehen werden. Zusätzlich sollen die Lehrplanbeschlüsse auf den übergeordneten Zielen basieren. Der Schwerpunkt der zwei letzten norwegischen Lehrpläne befindet sich dennoch auf der horizontalen Achse, weil diese Dokumente die Lernziele und die Bewertung am stärksten betonen.

Mit LK06 wurde der Lehrkraft mehr Freiheit bei der didaktischen Arbeit gegeben, besonders wegen der offenen Zielformulierungen und der wenigen Methodenhinweise. Der Plan sollte aber zu mehr Wissen beitragen und der Begriff „Wissen“ wurde mit „Kompetenz“ ersetzt. Eine einheitliche Interpretation von dem neuen Begriff zu erarbeiten, erwies sich als schwierig. Deswegen wurde die Lehrplanarbeit mit LK06 als sehr anspruchsvoll aufgefasst (Imsen 2020, S. 351). Eine fehlende Konsistenz zwischen dem generellen Teil und dem Lehrplan des jeweiligen Fachs wurde zudem festgestellt (Meld. St. (2015-2016), S. 19). Wegen dieser Befunde und der erhöhten Bedürfnisse nach zukunftsweisendem Wissen wurde der neue und zielorientierte Lehrplan LK20 beschlossen und entworfen. *„Solche Lehrpläne können auf den Inhalt, dem die Schüler im Unterricht begegnen sollen, hinweisen. Die Ziele*

sollen gleichwohl das steuernde Prinzip für die Planung und Durchführung von dem Unterricht und der Bewertung sein⁹“. so der *Ludvigsen-Auswahl*¹⁰ (NOU 2014:7, S. 97). Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft ist demzufolge, die Ziele mit dem Unterrichtsinhalt anzuknüpfen und eindeutige Kriterien für die Bewertungsgrundlage formulieren. Ulf P. Lundgren behauptet deswegen, dass zielorientierte Lehrpläne ergebnisorientiert sind und ein paradoxes System bilden, weil die Ziele auf der einen Seite generell oder diffus sein sollen, um lokale Anpassungen zu ermöglichen. Gleichzeitig müssen die Ziele auf der anderen Seite ausreichend deutlich sein, um bewertbar zu erscheinen (Lundgren 2009 in Krumsvik und Säljö 2020, S. 339). Man kann sich infolgedessen die Frage stellen, ob diese zwei Intensionen der Kompetenzziele bei der lokalen Arbeit mit dem Lehrplan vereinbar sind. Wie die Lehrkraft die Ziele als Grundlage für die didaktische Arbeit auffassen, ist somit eine interessante Forschungsfrage für diese Untersuchung.

LK20 bildet die Basis für diese Studie und die Forschungsfragen. LK06 wird aber auch in der Befragung erwähnt, weil mit LK20 eine Realisierung von dem Verbesserungspotenzial im vorigen Lehrplan erstrebt wird. Da LK20 gerade eingeführt wurde, kann man voraussetzen, dass die Mehrheit der Testpersonen für diese Studie Erfahrung mit den beiden Plandokumenten besitzt und folglich beurteilen kann, inwieweit die Änderungen in der neuen Ausgabe eine besser geeignete Grundlage für die didaktische Arbeit realisiert haben.

Das Fach *Fremmedspråk*¹¹ wurde mit LK06 obligatorisch, weil das Anlernen von der zweiten Fremdsprache in Norwegen im Vergleich mit anderen europäischen Ländern eine geschwächte Position trug. Der Lehrplan für Fremdsprachen ist sprachenunabhängig und betrifft, abgesehen von Norwegisch und Samisch, die Sprachen, die im Allgemeinen als zweite Fremdsprache ab der 8. Klassenstufe¹² unterrichtet werden, z.B. Deutsch, Spanisch und Französisch. Udir weist darauf hin, dass Fertigkeiten und Kenntnisse sich schwierig sprachenübergreifend erläutern lassen (Udir 2019a). Der Plan muss deswegen im Hinblick auf die aktuelle Sprache interpretiert werden, weil die Lernziele generell gestaltet worden sind, um alle aktuellen Fremdsprachen berücksichtigen zu können.

⁹ Meine eigene Übersetzung von dem Zitat.

¹⁰ Eine von der Regierung beauftragten Auswahl, der die Fächer der Grundbildung mit Rücksicht auf die Forderung auf Kompetenz bewerten sollte. Hat ihren Namen von dem Nachnamen des Leiters, Sten Ludvigsen, bekommen.

¹¹ Auf Deutsch Fremdsprachen genannt.

¹² Kann aber auch in wenigen Schulen ab der 5. Klassenstufe angeboten werden.

Der neue Lehrplan für Fremdsprachen umfasst vorläufig *Niveau 1 und 2*¹³, weil *Niveau 3*¹⁴ erst im Schuljahr 2022/2023 eingeschlossen wird. In Verbindung mit der Einführung vom Lehrplan wurde von dem Bildungsministerium ein aus Modulen aufgebautes Kompetenzprogramm angeboten, das den Schulen und den Schulbesitzern bei der Anwendung, der Interpretation und dem Verständnis von dem neuen Plandokument helfen sollte (Udir 2022a). Die Schulbesitzer sollten die Rahmenbedingungen und die notwendigen Ressourcen anbieten, um zu sichern, dass die Lehrkraft sich mit dem neuen Lehrplanwerk zweckmäßig auseinandersetzt. Es gibt merkbare Veränderungen vom alten zum neuen Plan, besonders die starke Betonung der kommunikativen Kompetenz, darunter die Fähigkeiten *zu verstehen* und *verstanden zu werden*. Die Schüler sollen aktive Sprachbenutzer sein und die Sprache in variierten und authentischen Situationen verwenden. Das kommt deutlich in den Lernzielen zum Ausdruck, so das Bildungsministerium (Udir, 2019a). Es wird nicht explizit im Lehrplan erwähnt, dass LK20 eine deutliche Annäherung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*¹⁵ ausmacht. Das kommt in Erläuterungen über die Änderungen im Dokument zum Ausdruck (Udir, 2019a). GER dient als Grundlage für die Gestaltung von Lernstoff, als Richtlinien für Lehrpläne, Examen und Lehr- und Lernmittel in ganz Europa und erstellt Deskriptoren, die eine systematische Klassifizierung der Fortschritte des Spracherwerbs darstellen. Die Sprachkenntnisse sind in 6 Niveaus unterteilt, von A1 (Anfänger) bis C2 (Annähernd muttersprachliche Kenntnisse), die anhand mehrerer „kann“-Beschreibungen formuliert sind. GER enthält keine didaktischen Richtlinien, aber *Professor David Little*¹⁶ behauptet, dass die Niveau-beschreibungen des GERs für drei Hauptfunktionen innerhalb des Spracherwerbs anwendbar sind. Zum einen können sie die Grundlage bei der Entwicklung von Zielsetzung eines Sprachfachs bilden. Zum zweiten sind sie anwendbar, wenn Sprachenlehrer Teilziele und Lernziele beschreiben sollen und zum dritten können sie sogar bei der Ausarbeitung von Bewertungskriterien dienen. Die Niveaubeschreibungen können somit für die Lehrer relevant und als eine Stütze auftreten, sowohl wenn sie den Unterricht planen und realisieren als auch wenn sie die Lernergebnisse bewerten sollen (VOX, Nasjonalt fagorgan for Kompetansepolitikk 2013, S.6).

¹³ Niveau 1 wird in der Grundschule (8.-10. Schuljahr) und in der weiterführenden Schule (11.-12. Schuljahr) unterrichtet und Niveau 2 wird in der weiterführenden Schule (11. und 12. Schuljahr) unterrichtet, nur für diejenigen, die Niveau 1 in der Grundschule absolviert haben.

¹⁴ Wird am letzten Jahr der weiterführenden Schule (13. Schuljahr) denjenigen angeboten, die Niveau 2 abgeschlossen haben.

¹⁵ Im weiteren Verlauf GER genannt.

¹⁶ hat eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von den Referenzrahmen gespielt.

2.2. Lernziele

Die Lernziele sollen, wie oben erwähnt, das steuernde Prinzip für die Planung und Realisierung des Unterrichts und für die Bewertung der Lernergebnisse ausmachen. Im neuen Lehrplan für Fremdsprachen legen die Ziele Wert auf das Verständnis für eine sprachliche und kulturelle Vielfalt, ebenso die Faktoren Mehrsprachigkeit und Spracherwerbstrategien. Mündliche Fähigkeiten, schreiben und lesen zu können und digitale Fähigkeiten werden als grundlegende Fertigkeiten in den Zielen widerspiegelt. Aus den in drei Hauptbereichen eingeteilten 21 Lernzielen des Niveaus 1 in LK06 bleiben nur 9 Lernziele in LK20 übrig und die Hauptbereiche sind mit dem Tiefenlernen ersetzt (Udir 2020a). Beispielsweise ist das Ziel *Zahlen in praktischen Situationen verstehen und anwenden zu können* entfernt worden. Diese eingeschränkte Anzahl wird mit dem Tiefenlernen begründet. In einer Beurteilung von LK06 wird hervorgehoben, dass der Unterricht von oberflächlichem Lernen mit einfachen Wissensselementen bestand (Imsen 2020, S.353). Mit dem neuen Lehrplan werden verbesserte Bedingungen dafür intendiert. „Das Tiefenlernen hat zur Folge, ein tieferes Verständnis von den Wissensselementen zu besitzen und das Wissen in neuen Zusammenhängen anwenden zu können“, so Imsen (2020, S.353).

Die Lehrplanziele werden bewusst formuliert, um ihre Zwecke zu erfüllen. Franklin Bobitt war einer der ersten, die behaupteten, dass die Lernziele als *Verhaltenstermini*¹⁷ beschrieben werden sollten, sonst könnten sie nicht die Unterrichtsplanung steuern oder als Kommunikationsmittel zwischen den Behörden und der Lehrkraft auftreten (Bobitt 1924 in Imsen 2020, S.333). Er zeigte fernerhin darauf, dass man mit einer deutlich ausgedruckten Alltagssprache die Ziele formulieren sollte, in der Wörter das menschliche Verhalten als Ergebnisse des Lernprozesses beschreiben. Elliott Eisner bevorzugt offene und richtungsweisende Ziele, die Ausgestaltungen unterwegs im Lernprozess ermöglichen (Eisner 1994 in Imsen 2020, S. 342). Taba hat 6 *Prinzipien*¹⁸ für die Zielformulierungen erstellt und das erste Prinzip hebt hervor, dass die Ziele sowohl Verhaltenskomponenten als auch Inhaltskomponenten beinhalten sollen. Prinzip 2 stellt fest, dass komplexe und generelle Ziele aus möglichst spezifischen Formulierungen bestehen sollen, um Zweifel beim erwarteten Verhalten zu vermeiden (Taba 1962, in Imsen 2020, S. 359). Die Überzeugungen von Bobitt, Eisner und Taba stehen in enger Verbindung mit den bewussten Zielformulierungen im

¹⁷ Eigene Übersetzung vom norwegischen Begriff „atferdstermer“.

¹⁸ nur die für LK20 relevante Prinzipien werden hier erläutert.

norwegischen Lehrplan. Das *Wissensministerium*¹⁹ hat Richtlinien für die Gestaltung von nationalen Lehrplänen entwickelt und publiziert. Hier werden Prinzipien für die Formulierung der Kompetenzziele aufgelistet. Offene Zielformulierungen (vgl. Eisner), die Zusammenhänge innerhalb des Lehrplanwerks ermöglichen, werden bevorzugt (Kunnskapsdepartementet 2018). Sie müssen sowohl Fertigkeiten (vgl. Bobitts und Tabas Verhaltenskomponente) als auch Kenntnisse (vgl. Tabas Inhaltskomponenten) beinhalten, weil die Schüler beide Elemente kombinieren und anwenden sollen, um die fachliche Kompetenz zu erwerben. Die erwarteten Fertigkeiten werden mittels Verben ausgedrückt, die in den Richtlinien aufgelistet und erklärt worden sind (Kunnskapsdepartementet 2018). Diese Erklärung fördert die Interpretation der Lernziele, und die Lehrkraft kann besser verstehen, welche Fertigkeiten, die in jedem Ziel und Verb erwartet sind. Diese können zusätzlich sprachenunabhängig verstanden werden, weil beispielsweise das Verb *verstehen* das ähnliche Verhalten sowohl auf Deutsch als auch auf z.B. Französisch oder Spanisch ausdrückt. Die Substantive mit den dazugehörenden Adjektiven in den Kompetenzzielen definieren die Kenntnisse, die die Schüler besitzen sollen. Diese werden nicht im Lehrplan oder in einigen dazugehörenden Dokumenten erklärt und müssen mit der Eigenart derjenigen Sprache vom Lehrer interpretiert werden. Beispielsweise heißt das erste Lernziel in LK20 *Einfache und deutliche Rede über persönliche und alltägliche Themen zuhören und verstehen*²⁰. Die Verben zuhören und verstehen beschreiben die Fertigkeiten, die die Schüler bei diesem Ziel erwerben sollen. Die Ausdrücke „einfache und deutliche Rede“ und „persönliche und alltägliche Themen“ stellen die Kenntnisse dar, die die Schüler durch ihre Fertigkeiten (vgl. zuhören und verstehen) aufweisen sollen. Wenn der Lehrplan keine richtunggebenden Hinweise für die Interpretation von den Kenntnissen vermittelt, muss jeder Lehrer selbst interpretieren, um methodische und inhaltliche Entscheidungen für den Unterricht von der aktuellen Fremdsprache machen zu können. Das entspricht der zweiten Forschungsfrage dieser Studie, weil nachgefragt wird, wie die Lehrer ausgewählte Lernziele und Begriffe in den Lernzielen interpretieren.

2.3. Die Lehrerrolle

Das Implementieren vom Lehrplan stellt einen Prozess dar, in dem man von dem ideologischen Lehrplan (idealistische Vorstellungen von einem Lehrplan) ausgeht, via dem formellen Lehrplan (das steuernde Dokument), dem aufgefassten Lehrplan (Interpretationen

¹⁹ Eigene Übersetzung von Kunnskapsdepartementet.

²⁰ Eigene Übersetzung von dem Ziel *Lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner*.

vom Dokument von unterschiedlichen Akteuren) und dem operationalisierten Lehrplan (die Realisierung vom Plan durch eigene Deutung) bis zu dem von den Schülern erfahrenen Lehrplan (was im Klassenzimmer passiert), so John I Goodlad (Goodlad 1979 in Imsen 2020, S.294 ff). Im Verlauf dieses Prozesses treten 4 Dimensionen auf, die politische (öffentliche Instanzen), die institutionelle (die Schule), die ausübende (der Lehrer) und die erfahrungsbasierte (die Schüler) Dimension. Goodlad hat anhand dieser Dimensionen die Komplexität im Lehrplanfeld hervorgehoben (Goodlad et al. 1979 in Bjørke, Dypedahl und Haukås 2018, S. 34). Sie beeinflussen alle den Realisierungsprozess vom Lehrplandokument. Die ausübende Dimension mit dem Lehrer als Akteur spielt aber eine entscheidende Rolle, wenn es zu der Analyse von dem Lehrplan und den Lernzielen kommt. Laut *des nationalen Rates für Lehrerausbildung*²¹ muss ein Lehrer nach der Ausbildung die Fähigkeit besitzen, Herausforderungen in nationalen Lehrplänen und anderen richtunggebenden Dokumenten analysieren und erörtern (NLRU 2017, S. 10). Das bedeutet viel mehr als den Lehrplan zu kennen, weil die Begriffe und die Formulierungen nur nicht gelesen werden sollten, sie müssen außerdem interpretiert und verstanden werden. Folglich müssen die Bausteine jedes einzelnen Ziels identifiziert werden.

Innerhalb der *Hermeneutik*²² werden das Vorverständnis und die Interpretation als zwei voneinander abhängige Elemente betrachtet. Hans Georg Gadamer spricht von einem Horizont, in dem unser individuelles, nationales und kulturelles Erbe und Hintergrund entscheidend für unsere intellektuelle Ansicht sind (Alnes 2020). Bei der Interpretation vom Einzelnen müssen wir von einem gewissen Vorverständnis von dem Ganzen, dem die Details gehören, ausgehen. In der hermeneutischen Spirale bauen das Vorverständnis und der Interpretation aufeinander, weil das Vorverständnis neue Interpretation erlaubt, die wiederum zu neuem Vorverständnis in anderen Deutungssituationen beiträgt. Wenn ein Fremdsprachenlehrer die Lernziele interpretiert, kann man demgemäß davon ausgehen, dass das individuelle Vorverständnis die Interpretation beeinflusst.

Wenn das norwegische Bildungsministerium hervorhebt, dass das Lehrplanwerk das zentrale Fundament für die nationale Steuerung der Schulung und des Inhalts vertritt, lässt das sich nicht ausschließlich als eine nationale Steuerung von den lokalen Prozessen begreifen (Meld. St. 28 (2015-2016), S. 10). Die lokalen Entscheidungen basieren auf vielen Faktoren, die der

²¹ Meine eigene Übersetzung von Nasjonalt råd for lærerutdanning (NLRU).

²² Die Lehre von der Interpretation von Texten

Lehrplan nicht beeinflussen kann. Die Lehrkraft besteht aus Individuen, deren Wissen, Ausbildung, Praxis und Erfahrungen sich unterscheiden (vgl. das Vorverständnis). Das kann zu abweichenden Interpretationen beitragen.

Die Tatsache, dass die Lernziele 43 Fremdsprachen umfassen, die als zweite Fremdsprache in der Grundschule und in der weiterführenden Schule unterrichtet werden (Udir 2019a), fordert dass die Lehrkraft die Ziele konkretisieren und erläutern muss, damit sie anwendbar für den aktuellen Sprachenunterricht sein sollen. Die erwartete und angestrebte Kompetenz muss ebenfalls für die Schüler verdeutlicht werden, so Lyngsnes und Rismark (2018, S. 96). Es entspricht dem Zweck des Lehrplans, die Schüler als engagierte und bewusste Mitgestalter des eigenen Lernprozesses zu ermöglichen. Henning Fjørtoft behauptet aber, dass die Zerlegung der Kompetenzziele eine Reduktion von dem Inhalt verursachen könnte. Infolgedessen können den Schülern fragmentierte Teilziele präsentiert werden, die nicht den Zusammenhang im Lehrplan widerspiegeln. Er hebt hervor, dass man bei der Interpretation sowohl die Kenntnisse, das Verständnis und die Fertigkeiten berücksichtigen sollte, um die potenzielle Komplexität in den Zielen zu verwirklichen (2016, S.74ff). Ein Ziel kann folglich mit mehreren didaktischen Methoden und Lösungen realisiert werden und mehrere Lehrer können sehr unterschiedliche Auffassungen von diesem Prozess und dessen Inhalt besitzen. „Es gibt keinen direkten Weg vom Ziel zu der dazugehörigen Lehraktivität, weil es in der Verlängerung des Lernziels einen Deutungsraum gibt, der variierte Lösungen erlaubt“²³, so Imsen (2020, S. 361f). Imsen zeigt hier auf ein divergentes System, das sie mit einem Modell darstellt.

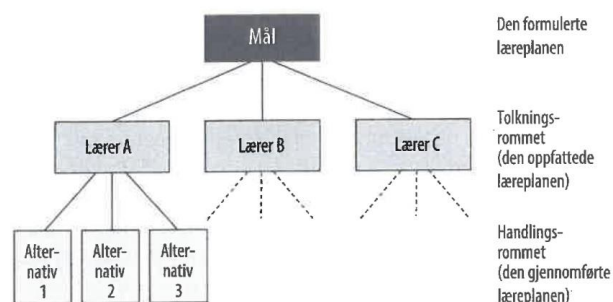


Abbildung 3 Lokale Arbeit mit Lehrplänen als ein divergentes System.

Das Modell zeigt, dass der Lehrer über viele Alternativen verfügt, um ein Ziel zu erreichen, und dass mehrere Lehrer insgesamt eine erweiterte Anzahl von Lösungen ermöglichen. Oben

²³ Meine eigene Übersetzung vom Zitat.

befindet sich das Ziel im Lehrplan (der formulierte Lehrplan), in der Mitte der Deutungsraum mit dem aufgefassten Lehrplan und unten befindet sich der realisierte Lehrplan. In diesem Zusammenhang besitzt die Lehrkraft unterschiedliche Auffassungen davon, wie man die Ziele realisieren kann. Wenn Fjørtoft darauf hinweist, dass Kompetenzziele zweideutige Formulierungen repräsentieren, die die Lehrer nicht immer ähnlich deuten, umfasst das nicht nur die methodischen Entscheidungen, sondern auch die genaue Interpretation von den Begriffen der Lernziele (2016, S. 74).

In einer Analyse von LK06 als Lehrplanreform wird hervorgehoben, dass die Intension für LK06 war, die Lernziele so eindeutig wie möglich zu formulieren. Im Nachhinein erwies sich aber diese Eindeutigkeit bei mehreren Zielen als abwesend, was sogar von Udir erkannt wurde (Dale, Engelsen und Karseth 2011, S. 117). Zusätzlich fanden die Lehrer, die an einer Studie von dem Implementieren von LK06 teilnahmen, die Ziele als eine ungeeignete Grundlage für die Benotung, weil man wegen der vagen Formulierungen nicht wusste, wie weit man sich mit dem Fachstoff in den Kompetenzzielen vertiefen sollte (Hodgson, Rønning, Skogvold und Tomlinson 2010, S. 92). In einer forschungsbasierten Bewertung von der Realisierung von dem neuen Lehrplan LK20 kommt deutlich zum Vorschein, dass in den Lernzielen der eindeutigen Formulierung zugunsten der Reflexion und Erforschung als Lernprozesse weniger Aufmerksamkeit gegeben wurde (Karseth, Kvamme und Ottesen 2020, S. 127). Das fordert, dass die Schulen eine Interpretationsgemeinschaft suchen, in der die Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis für die gesamte Kompetenz, die im Lehrplan beschrieben wird, erarbeiten. Diskussionen und Dialoge mit Ausgangspunkt in den Lehrplänen und Regelwerken sind notwendig, um eine Interpretationsgemeinschaft zu erreichen (Udir 2020b). Systematische Diskussionen und der Austausch von eigenen Erfahrungen, sowohl innerhalb eigener Schule als auch mit anderen Schulen, sind zweckmäßig (Udir 2022b). Für die Fremdsprachenlehrer wird demzufolge eine enge Zusammenarbeit am liebsten mit Lehrern, die die ähnliche Sprache unterrichten, sehr wichtig. Udir hebt weiterhin hervor, dass es besonders bei der *Benotung am Ende des Anlernens*²⁴ und Examen sehr wichtig ist, ein Interpretationsgemeinschaft zwischen sowohl Lehrern als auch Lehrern und Zensoren zu erstreben, um eine gerechte und relevante Benotung zu realisieren (Udir 2022b). Im übergeordneten Teil des Lehrplans wird mittels des Begriffs *professionsfachlicher Gemeinschaft*²⁵ hervorgehoben, dass eine systematische

²⁴ Als Standpunktkarakter in der norwegischen Schule gekannt.

²⁵ Eigene Übersetzung vom norwegischen Begriff profesjonsfaglig fellesskap

Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Niveaus im Verlauf des Anlernens stattfinden sollte, um den Übergang zwischen den Stufen zu erleichtern (Kunnskapsdepartementet 2017c). Für den Fremdsprachenunterricht kann diese Aussage einer Zusammenarbeit zwischen Lehrern auf den unterschiedlichen Niveaus entsprechen, und diese Untersuchung umfasst demgemäß die Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrern auf dem Niveau 1 und 2.

Eine Interpretationsgemeinschaft von dem Lehrplan und den Lernzielen ist infolgedessen entscheidend für die didaktische Realisierung. Inwieweit es in den Schulen Möglichkeiten dafür gibt, beruht auf dem Anteil von Fremdsprachenlehrer und auf die Bedingungen für die Arbeit mit dem Lehrplan. Deswegen ist die dritte Forschungsfrage sehr interessant, weil untersucht wird, inwieweit es eine Interpretationsgemeinschaft von den Lernzielen in den Schulen gibt.

3. Methode

3.1. Fragebogen und Interviews

Diese empirische Untersuchung richtet sich sowohl nach der quantitativen als auch nach der qualitativen Vorgehensweise und soll mittels zwei Befragungsmethoden die drei zuvor genannten Forschungsfragen beantworten. Während die quantitative Untersuchung mithilfe von Zahlen und Statistik ein Phänomen beschreibt und erklärt, ermöglicht eine qualitative Methode eine Verhaltensweise aus der Perspektive der Beforschten zu erfahren (Albert und Marx 2010, S. 13). Die letztgenannte Vorgehensweise kann die quantitative Untersuchung ergänzen, weil man die Zahlen mit Details und Kommentare erklären kann. Eine nicht-experimentelle Forschung mit zwei Datenerhebungsmethoden ist demgemäß für diese Untersuchung bevorzugt; einen quantitativen Fragebogen (Anhang 1), der schriftlich und individuell beantwortet werden soll, und ein qualitatives mündliches Gruppeninterview (Anhang 2). Erhobene Daten beim Interview können die Ergebnisse der Fragebogen unterstützen und erklären, vielleicht kann man daraus auch neue Befunde ableiten. Bei einer schriftlichen Befragung entfallen Beeinflussungen wegen des Gesprächspartners und dessen Verhalten, die sogenannten „Interviewer-Effekte“ (Albert und Marx 2010, S. 59). Die Beteiligten müssen dieselben Fragen beantworten, aber die Befragungssituation lässt sich nicht völlig kontrollieren. Bei mündlichen Interviews können Erwartungen an die Ergebnisse und unbewusste kommunikative Signale seitens des Interviewers die Antworten prägen.

Missverständnisse lassen sich aber klären und Kontrollfragen können gestellt werden, um möglichst relevante und zuverlässige Antworten zu erreichen. Gruppeninterviews eignen sich besonders auch, wenn eine kollektive Praxis untersucht wird (Repstad 2014, S. 99), und es ist ein Vorteil, wenn die Teilnehmer miteinander vertraut sind, damit sie ihre eigenen Meinungen vermitteln wagen. Ich habe mich vor diesem Hintergrund entschieden, zusätzlich ein Gruppeninterview zu machen.

Albert und Marx schreiben dem Aufbau des Fragebogens eine große Bedeutung zu (2010, S. 72). Der schriftliche Fragebogen der vorliegenden Studie besteht aus 22 Fragen, darunter 19 geschlossene und 3 offene. Anfänglich sollen Fragen formuliert werden, die das Interesse wecken. Die Fragen 1-4 dienen bei dieser Studie diesem Zweck. Die Tatsache, dass die geschlossenen Fragen die Mehrheit ausmachen, beruht darauf, dass diese Frageform einheitlichere Antworten gewährleistet und im nächsten Schritt die Datenauswertung vereinfacht. Es könnte aber sogar zu Ermüdung und Langeweile beitragen, wenn die Befragten viele geschlossene Fragen nacheinander beantworten sollen, weil diese Frageform weniger von den Befragten erlangt. Sie müssen nur die richtige Antwortalternative wiedererkennen (2010, S. 71). Im Gegensatz dazu müssen die Teilnehmer bei den offenen Fragen die Antworten selbst formulieren, was zusätzlich mehr Zeit zur Verfügung fordern kann. Die 3 offenen Fragen in diesem Fragebogen treten als Nummer 8-10 auf, nicht nur weil sie sich hier in Bezug auf die anderen Fragen sinngemäß richtig einfügen, sondern auch, weil sie als Abwechslung bei der Befragung dienen. Das offene Fragesystem ermöglicht die selbständige Formulierung, die von keinen vorgeschlagenen Antwortkategorien beeinflusst wird. Wenn die Informanten eigene Antworten formulieren, können neue Aspekte der Befragung hinzugefügt werden, die nicht explizit nachgefragt wurden. Sie können somit zu einer besseren Grundlage für die Datenauswertung beitragen. Mit Ausnahme von den Fragen 3, 11, 12, 14 und 18 müssen sich die Befragten für eine von fünf Möglichkeiten entscheiden und ankreuzen. Die Antwortalternativen müssen die Befragten zu einer klaren Stellungnahme leiten. Deswegen werden Wörterkategorien statt einer Likert-Skala bevorzugt. Die Fragen sind mit Rücksicht auf Goodlads oben erwähnte Theorie von den fünf Lehrplan-Erscheinungen und den 4 Dimensionen formuliert, wobei besonders der aufgefasste Lehrplan mitsamt der ausübenden Dimension (dem Lehrer) die relevante Grundlage für die Fragen sowohl im Fragebogen als auch im Interview ausmachen.

Das mündliche Interview besteht aus 8 offenen Fragen. Es wird bei den Datenerhebungsmethoden auf Video und Tonaufnahme verzichtet, weil diese als störende Elemente aufgefasst werden können. Die Befragten können zum Schweigen verlockt werden, wenn sie mit diesen Methoden nicht vertraut sind. Mit einer geringen Anzahl von Fragen ist es von großer Bedeutung, dass die Teilnehmer frei antworten können. Die Fragen sind zweckmäßig formuliert worden, um die Vermittlung von eigenen Auffassungen zu ermöglichen, die nicht nur mit den Auffassungen der Kollegen übereinstimmen, sondern auch abweichen. Fast alle Fragen ermöglichen die zwei Antwortalternativen *Ja* und *Nein*, aber Kontrollfragen können gestellt werden, wenn man vage und undeutliche Antworten vermeiden möchte und wenn man zusätzlich eine Begründung oder Erläuterung benötigt. Demgemäß werden die Antworten unmittelbar unterwegs aufgeschrieben. Sowohl das Interview als auch der Fragebogen werden auf Norwegisch durchgeführt, um sprachliche Hindernisse und Herausforderungen zu vermeiden.

Die Befragung wird in Rahmen eines physischen Treffens durchgeführt. Wenn eine Verabredung mit Testpersonen an einer Schule beschlossen ist, wird die Befragung an ihrer Schule realisiert. Zuerst sollen sie den Fragebogen ausfüllen, am liebsten ohne miteinander reden zu können, um vorzubeugen, dass die Teilnehmer durch Diskussionen einander bei der Beantwortung beeinflussen könnten. Das sichert eine möglichst individuelle Vermittlung seitens der Befragten. Die Rücklaufquote ist im Vergleich zu einer digitalen Befragung gesichert, weil die Beteiligten schon im Voraus über das Verfahren der Untersuchung informiert sind und die Teilnahme anerkannt haben. Das Interview wird unmittelbar nach der Einlieferung des Fragebogens veranstaltet. Die Fragen werden gestellt, wobei die Aussagen im Laufe des Interviews aufgeschrieben werden. Unmittelbar nach dem Interview werden die Notizen durchgelesen und neugeschrieben. Deutungsfehler werden somit vorgebeugt, weil man die Aussagen noch frisch in der Erinnerung hat.

3.2. Testpersonen

Die Beteiligten werden nach dem Prinzip ausgewählt, eine möglichst breite Auswahl zu treffen. Die Voraussetzung der Beteiligung besteht darin, entweder auf dem Niveau 1 zu unterrichten oder Unterrichtserfahrungen mit dem neuen Lehrplan des Niveaus 1 zu besitzen. Der Lehrplan für Fremdsprachen ist ein nationales Steuerungsdokument und gilt für alle. Deswegen sind Deutschlehrer sowohl an kleinen und großen Schulen, Schulen auf dem Land und in der Stadt als auch an Grundschulen und weiterführenden Schulen erwünscht. Die

unterschiedlichen Ausbildungsgrade bei den Teilnehmern waren keine bewusste Voraussetzung für die Beteiligung, aber es ist mir dennoch gelungen, eine variierte Auswahl davon darzustellen. Insgesamt haben 15 Personen teilgenommen, die als fest angestellte Deutschlehrer die erwünschte Auswahl von Schulen sicherten. Es wird im ganzen Prozess auf die Anonymität der beteiligten Lehrer und Schulen Rücksicht genommen.

3.3. Reliabilität und Validität

Eine quantitative und qualitative Untersuchung sollte eine möglichst hohe Bestrebung von Reliabilität und Validität realisieren (Albert und Marz 2010, S. 28 f), was die Zuverlässigkeit und die Gültigkeit der gesamten Forschungsarbeit umfasst. Mögliche Fehlerquellen sollten im Voraus durchgedacht und vorgebeugt werden. Anhand einer kleinen Auswahl von unabhängigen Fremdsprachenlehrern, die nicht bei der späteren Untersuchung teilnehmen sollten, wurde ein Prätest mit dem Fragebogen und dem Interview veranstaltet, um u.a. Sprachfehler, Formulierungsfehler und mögliche Zweideutigkeiten zu entdecken. Gleichzeitig wurde meine Rolle als Interviewer ausprobiert und ich konnte mich für die wirklichen Interviews besser vorbereiten und über das Interviewer-Verhalten und die Gefahr für Interviewer-Effekte gut reflektieren, besonders die Vermittlung von eigenen Meinungen und eigenem Verhalten zu verhindern.

Ein Prätest schließt nicht allein alle Fehlerquellen aus. Die Testpersonen können eigene Auffassungen verschweigen, wenn diese nicht mit dem ganzen Kollegium übereinstimmen. Das mündliche Interview dieser Studie dient dem Zweck, die Zuverlässigkeit zu stärken, weil diese Fragen nicht nur die Datenerhebung liefern sollen, sondern auch als Kontrollfragen zum Fragebogen dienen können.

Das Gruppeninterview sollte besonders Daten für die dritte Forschungsfrage erheben. Die Anzahl von Deutschlehrern in jeder Schule war aber überraschend gering. In 38% von den teilnehmenden Schulen ist nur ein Deutschlehrer angestellt. In den Schulen, wo 2-3 Deutschlehrer arbeiten, waren einige von ihnen wegen unterschiedlicher Ursachen von der Teilnahme verhindert. Deswegen gelingt es mir nur in 2 Schulen ein Gruppeninterview zu machen und in den anderen Schulen wurden Einzelinterviews durchgeführt. Solche begrenzenden Faktoren können die Ergebnisse beeinflussen und im nächsten Schritt die Gültigkeit verringern.

Die Tatsache, dass die Fragen überwiegend geschlossen sind und mit vorgegebenen Antwortalternativen auftreten, trägt zu einer übersichtlicheren Analyse bei. Die Daten aus dem Interview werden anhand Kategorien, wie z.B. Grammatik und Fertigkeiten analysiert. Im nächsten Schritt werden die Antworten miteinander verglichen, um Zusammenhänge oder Unterschiede zu entdecken. Besonderheiten und abweichende Auffassungen können auch bei der Analyse hervortreten.

Die geringe Anzahl von Testpersonen erlaubt kaum, dass die Ergebnisse als repräsentative Daten für alle Deutschlehrer in Norwegen angesehen werden können. Es lassen sich aber vermutlich Tendenzen abbilden, die als Ausgangspunkt für weitere Studien und für neue Diskussionen über das Thema im Kollegium dienen könnten.

4. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragen in Übereinstimmung mit den 3 Forschungsfragen eingeteilt und mithilfe Tabellen dargestellt und erläutert. Fernerhin werden die Ergebnisse mit Rücksicht auf die Theorie diskutiert, worauf die Forschungsfragen beantwortet werden. Bei den offenen Fragen werden die Tabellen wegen längerer Antworten zum Teil groß und deswegen als Anlagen auf Norwegisch beigelegt, um den Umfang dieser Arbeit nicht zu überschreiten. In den Erläuterungen und der Analyse werden die Antworten von mir ins Deutsche übersetzt und wiedergegeben. In den Fragen im Fragebogen, in den Erläuterungen und in den Diskussionen wird auf die Lernziele mit Nummern hingewiesen, die mit den Nummern auf der Vorderseite des Fragebogens übereinstimmen (Anhang 1).

Wie oben erwähnt, haben 15 Deutschlehrer an dieser Untersuchung teilgenommen. Sie sind alle ausgebildete Deutschlehrer und unterrichten auf dem Niveau 1. Zwei von ihnen unterrichten zusätzlich andere Niveaus. Das Ziel der Frage 4 im Fragebogen „Wie gut kennst du den Inhalt im neuen Lehrplan für Fremdsprachen (LK20)?“ ist zu klären, ob die Lehrer sich mit dem Plan auseinandergesetzt haben. Es ist ein Vorteil für die Untersuchung und die dazugehörenden Fragen, dass die Lehrer den Lehrplan erfahren haben und eigene didaktische Entscheidungen auf dem Plan basiert haben. Hoffentlich haben die Lehrer schon eigene Meinungen und Interpretationen vom Plan gemacht. Falls sie wenig Erfahrung mit dem Plan besitzen, können sie unvorbereitet zu einer Stellungnahme geleitet werden, die nicht völlig

durchgedacht ist. Das könnte wiederum die Reliabilität der Untersuchung beeinflussen. Bei dieser Untersuchung dagegen antworten die meisten, dass sie gute Kenntnisse über den Inhalt im Lehrplan besitzen (Tabelle 1 Frage 4). 12 Teilnehmer schätzen ihre Kenntnisse vom Plan als gut und ein Lehrer bewertet seine Kenntnisse als sehr gut.

Tabelle 1 Frage 4 im Fragebogen

Wie gut kennst du den Inhalt im neuen Lehrplan für Fremdsprachen (LK20)?

<i>Alternativen</i> ²⁶	Anzahl
sehr gute Kenntnisse	1
gute Kenntnisse	12
wenige Kenntnisse	2
keine Kenntnisse	0
weiß nicht	0

2 von den Befragten geben an wenige Kenntnisse zu besitzen. Das kann damit zu tun haben, dass der Lehrplan schon eingeführt wurde und die Lehrer, wenn sie z.B. hinzu andere Fächer unterrichten, weniger mit diesem Lehrplan gearbeitet haben. Inwieweit die Schulen ausreichende Zeit für die Lehrkraft geräumt hat, um sich mit dem Lehrplan auseinanderzusetzen, kann auch eine Rolle dabei spielen. Zwar sind 2 von 15 ein verhältnismäßig geringer Anteil der Befragten und es lässt sich nicht aus den Antwortalternativen beurteilen, inwieweit es für sie als ein negativer Faktor bei der didaktischen Arbeit aufgefasst wird. 12 der Befragten sind der Ansicht gute Kenntnisse vom Lehrplan zu besitzen und ein Lehrer schätzt seine Kenntnisse als sehr gut ein.

²⁶ Alle Fragen und die Antwortalternativen der geschlossenen Fragen im Fragebogen (Anhang 1) sind in allen Tabellen von mir ins Deutsche übersetzt.

4.1. Forschungsfrage A

Wie werden die Zielformulierungen als Grundlage für die didaktische Arbeit betrachtet?

Tabelle 2 Frage 5 im Fragebogen.

Inwieweit fasst du die neuen Lehrplanziele als ein gutes Hilfsmittel für dich bei der Planung und Realisierung vom Deutschunterricht auf dem Niveau 1 auf?

Alternativen	Anzahl	Kommentare
in sehr hohem Maße	0	
in hohem Maße	3	bei der Jahresplanung
in gewissem Maße	11	
in sehr geringem Maße	2	bei der täglichen Planung
weiß nicht	0	

Bei dieser Frage hat einer der Befragten 2 Antwortalternativen²⁷ angekreuzt und Kommentare hinzugefügt. Die Mehrheit (11) der Befragten ist der Ansicht, dass die Lehrplanziele nur *in gewissem Maße* ein gutes Hilfsmittel bei der didaktischen Arbeit repräsentieren. Die Alternativen *in hohem Maße* und *in sehr geringem Maße* haben beziehungsweise drei und zwei Kreuze bekommen. Einer der Lehrer schätzt *in hohem Maße* die Ziele als ein gutes Hilfsmittel bei der Jahresplanung ein, fasst aber gleichzeitig die Ziele *in sehr geringem Maße* als eine Stütze bei der täglichen Planung auf. Die beiden Alternativen *in sehr hohem Maße* und *weiß nicht* haben keine Zustimmung erzielt.

Tabelle 3 Frage 7 im Fragebogen

Inwieweit findest du die neuen Lehrplanziele eindeutig und präzise formuliert?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	1
in hohem Maße	7
in gewissem Maße	5
in sehr geringem Maße	2
weiß nicht	0

In dieser Frage sollen die Lehrer angeben, ob die neuen Lehrplanziele als eindeutig und präzise dargestellt sind. Ein Lehrer schätzt *in sehr hohem Maße* die Ziele als eindeutig und

²⁷ Deswegen weichen die Prozentangaben solcher Ereignisse im Diskussionsteil ein bisschen von den Prozentangaben der Ereignisse ab, in denen alle nur einmal angekreuzt haben.

präzise ein. 7 haben *in hohem Maße* angegeben und 5 die Alternative *in gewissem Maße*. 2 der Befragten antworteten mit *in sehr geringem Maße* und keine haben die Alternative *weiß nicht* angekreuzt.

Tabelle 4 Frage 14 im Fragebogen

Findest du die neuen Lehrplanziele (Kunnskapsløftet 2020) besser und eindeutiger formuliert als in vorherigen Lehrplänen (z.B. Kunnskapsløftet 2006)?

Alternativen	Anzahl
ja	7
nein	2
weiß nicht	7

Einer der Lehrer hat mit zwei Alternativen geantwortet, sowohl *ja* als auch *weiß nicht*. 7 der Befragten schätzen die neuen Lehrplanziele besser formuliert als vorherige Lehrplanziele ein. Zwei haben die Alternative *nein* aufgegeben und 7 haben mit *weiß nicht* geantwortet.

Tabelle 5 Frage 15 im Fragebogen

Inwieweit sollen Lehrplanziele präzise sein und eine deutliche Übersicht über die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten nach dem Niveau 1 darstellen?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	7
in hohem Maße	6
in gewissem Maße	2
in sehr geringem Maße	0
weiß nicht	0

7 von den Befragten sind der Ansicht, dass die Lehrplanziele für das Niveau 1 *in sehr hohem Maße* präzise sein sollen, und dass sie deutlich die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten darstellen sollen. 6 geben die Alternative *in hohem Maße* an und zwei der Befragten antworten mit *in gewissem Maße*. Die Alternativen *in sehr geringem Maße* und *weiß nicht* werden nicht von den Lehrern beachtet.

Tabelle 6 Frage 18 im Fragebogen

Wenn die Lehrplanziele präzise mündliche, schriftliche und grammatische Kenntnisse für jede Klassenstufe auf dem Niveau 1 definiert hätten, würden sie deiner Meinung nach eine größere Stütze bei der didaktischen Arbeit sein?

Alternativen	Anzahl	Kommentar ²⁸ :
ja	9	Ja, wenn man wenig Interesse oder eine Unsicherheit gegenüber dem Fach besitzt.
nein	4	Nein, weil dieser Plan zu weniger Autonomie beitragen kann.
weiß nicht	5	Setzt voraus, dass es einen Lehrplan für jede Sprache gibt.

Bei dieser Frage hat einer der Lehrer alle drei Alternativen angekreuzt und zusätzlich Kommentare hinzugefügt. Ein anderer Lehrer hat mit sowohl *ja* als auch *weiß nicht* geantwortet. Die Mehrheit der Befragten (9 Lehrer) gibt an, dass die Lehrplanziele eine größere Stütze bei der Arbeit aufweisen, wenn sie deutliche Kenntnisse für jede Klassenstufe definieren könnten. Der Kommentar *Ja, wenn man wenig Interesse oder Unsicherheit gegenüber dem Fach besitzt* wird von einem Lehrer hinzugefügt. 4 von den Befragten antworteten mit *nein* und von einem der Befragten wird diese Antwort mit *Nein, weil dieser Plan zu weniger Autonomie beitragen kann* begründet. 5 Lehrer haben mit *weiß nicht* geantwortet und darunter von einem der Befragten mit *Setzt voraus, dass es einen Lehrplan für jede Sprache gibt* kommentiert.

Tabelle 7 Frage 20 im Fragebogen

Werden die Schüler mit dem neuen Lehrplan für das Examen des Niveaus 1 gut vorbereitet?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	1
in hohem Maße	6
in gewissem Maße	5
in sehr geringem Maße	0
weiß nicht	3

Einer der Lehrer ist der Ansicht, dass die Schüler mit den neuen Lehrplanzielen *in sehr hohem Maße* für das Examen gut vorbereitet werden. 6 Lehrer meinen, dass sie *in hohem Maße* gut vorbereitet werden und fünf geben *in gewissem Maße* an. Die Alternative *in sehr geringem*

²⁸ Alle Kommentare sind von mir ins Deutsche übersetzt.

Maße fand unter den Beteiligten keine Beachtung. 3 der Lehrer haben mit *weiß nicht* geantwortet.

Tabelle 8 Frage 21 im Fragebogen

Werden die Schüler mit dem neuen Lehrplanzielen für das Niveau 2 gut vorbereitet?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	1
in hohem Maße	2
in gewissem Maße	5
in sehr geringem Maße	0
weiß nicht	8

Bei dieser Frage hat einer der Befragten zwei Alternativen angekreuzt. Wenn es zu dem Übergang zum Niveau 2 kommt, ist einer der Lehrer der Meinung, dass die Schüler mit den Lehrplanzielen *in sehr hohem Maße* gut vorbereitet werden. Zwei von den Befragten haben *in hohem Maße* geantwortet, fünf haben die Alternative *in gewissem Maße* angegeben und keine haben die Alternative *in sehr geringem Maße* angekreuzt. Ferner haben 8 von den Befragten die Alternative *weiß nicht* geantwortet.

Tabelle 9 Frage 4 im Interview (Anhang 3)

Habt ihr Vorschläge dazu, wie die Lernziele formuliert werden könnten, um die erwarteten Kenntnisse nach dem Niveau 1 deutlicher darzustellen?

Bei dieser offenen Frage können die Befragten eventuelle Verbesserungsvorschläge zu den Formulierungen der Lernziele zum Vorschein bringen. 6 der Lehrer schätzen die Kompetenzziele entweder als deutlich oder deutlicher als in LK06 und haben keine Änderungsvorschläge. Sie begründen es damit, dass die Ziele zu steuernd auftreten, wenn sie deutlicher dargestellt werden (Antwort 1 und 6) und die Freiheit bei den offenen Zielen wird bevorzugt (Antwort 15). 5 Lehrer möchten deutlichere Ziele (Antwort 7,8,10,12 und 13), besonders für die Grammatik (Antwort 7,8 und 9). Im Antwort 4,7,8, und 13 heben die Befragten hervor, dass deutlichere Ziele den Lehrkräften bei der Beurteilung davon, worauf man Wert legen soll, helfen würden.

Tabelle 10 Frage 8 im Interview (Anhang 4)

Wenn ihr die Möglichkeit bekommt, die neuen Lehrplanziele zu ändern, was würdet ihr ändern?

Das Ziel dieser Frage ist zu verdeutlichen, inwieweit die Lehrer Änderungsvorschläge haben, wenn sie die Ziele ändern könnten und zusätzlich welche Änderungen sie bevorzugen. 7 der Befragten antworten, dass sie konkretere und deutlichere Ziele möchten (Antwort 3,4,8,9,10,11,12 und 13). 6 von diesen Lehrern geben deutlichere Zielformulierung von Grammatikkenntnissen und sprachlichen Strukturen an und 2 Befragte antworten, dass stufenweise Ziele die erwarteten Kenntnisse verdeutlichen. 4 der Befragten geben keine Änderungsvorschläge an und begründen mit folgenden Formulierungen: *ich finde die Lernziele ok*²⁹ (Antwort 1), *ich akzeptiere, dass der Plan so ist* (Antwort 2) und *Alles, was in den Zielen sein muss, ist da* (Antwort 5).

Andere Kommentare sind *Der Lehrplan ist keine Stütze nach so vielen Jahren als Deutschlehrer* (Antwort 13), *Der neue Lehrplan gibt mir nicht die Hilfe, die ich mir wünschte* (Antwort 8) und *Ich benutze die Ziele als Ausgangspunkt, sonst verwende ich den GER* (Antwort 15).

4.1.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage A

Die absolute Mehrheit der Befragten (73 %) gibt an, dass sie die Lehrplanziele nur *in gewissem Maße* als ein gutes Hilfsmittel bei der didaktischen Arbeit auffassen (Tabelle 2 Frage 5). Keine der Lehrer haben die Alternative *in sehr hohem Maße* angekreuzt. Das kann darauf beruhen, dass die Ziele nicht als die Stütze empfunden werden, so wie sie ursprünglich von Seiten der Behörden gemeint sind. Die hinzugefügten Kommentare im Fragebogen weisen auch darauf hin, dass die Ziele besser für die Jahresplanung als die tägliche Planung geeignet sind. Diese Kommentare können aber nicht als allgemeingültig betrachtet werden, weil keine von den anderen Lehrern ihre Antworten weder begründet noch kommentiert haben. Es kommt dennoch deutlich hervor, dass nur wenige Lehrer (20%) die Ziele *in hohem Maße* als ein gutes Hilfsmittel betrachten. Die Ziele sollen, wie oben erwähnt, laut der Ludvigsen-Auswahl das steuernde Prinzip der Planung und Realisierung des Lehrplans sein und sollten demgemäß eines der wichtigsten Werkzeuge der Lehrer sein (NOU 2014:7, S. 97). Wenn sie nicht als eine ausreichende Stütze bei der didaktischen Arbeit betrachtet werden, kann die Ursache sein, dass die Ziele als zu vage angesehen werden. Weil sie viele andere

²⁹ Die zitierten Aussagen sind alle von mir ins Deutsche übersetzt und kursiv geschrieben.

Sprachen umfassen, beschreiben sie nicht deutlich und konkret die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Udir 2019a). Bei der Frage 18 im Fragebogen (Tabelle 6) gibt die Hälfte (50%) der Befragten an, dass die Ziele, wenn sie nach jeder Klassenstufe konkrete mündliche, schriftliche und grammatische Kenntnisse angeben, ein besseres Hilfsmittel darstellen als die heutigen Ziele, was auch von 2 der Befragten im Interview geäußert wird (Tabelle 10 Frage 8). Ungefähr 20 % haben mit *nein* geantwortet. Das unterstützt die Annahme davon, dass die Eindeutigkeit der Ziele eine wichtige Rolle bei der Umsetzung spielt. Ob die Lehrer andere Hilfsmittel statt der Lehrplanziele verwenden, wird in dieser Studie nicht nachgefragt. Einer der Befragten vermittelt jedoch in dem Gruppeninterview (Tabelle 10 Frage 8), dass der GER zusätzlich zu den Lernzielen als ein zweckmäßiges Hilfsmittel bei eigener Praxis fungiert, weil diese gut zusammengehören. Das stimmt mit der deutlichen Annäherung des LK20 an den GER (Udir 2019a) und den drei schon erwähnten Hauptfunktionen des GERs überein (VOX 2013, S. 6). Wir wissen nicht, inwieweit mehrere Lehrer den GER bei der didaktischen Arbeit benutzt, das lässt sich erst in einer anderen Studie untersuchen.

Unter den Befragten gibt es eine große Zustimmung dazu, dass die Lehrplanziele im Allgemeinen die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten deutlich und präzise darstellen sollen (Tabelle 5 Frage 15). Die Alternative *in sehr hohem Maße* hat 47 % Treffen erzielt und für die Alternative *in hohem Maße* haben sich 40% der Befragten entschieden. Nur 13 % meinen, dass die Ziele *in gewissem Maße* diese Deutlichkeit aufzeigen sollen, aber sie schwächen dennoch nicht die Auffassung davon ab, dass die absolute Mehrheit der Lehrer deutliche und präzise Ziele im Lehrplan als wichtig betrachtet. Als sie befragt wurden, inwieweit sie die Ziele im neuen Lehrplan für deutlich und präzise einschätzen (Tabelle 3 Frage 7), antworten 53 % mit der Alternative *in hohem Maße* und 7 % mit *in sehr hohem Maße*. 33% der Lehrer haben die Alternative *in gewissem Maße* angekreuzt und 13 % halten die Ziele nur *in sehr geringem Maße* für deutlich und präzise. Hier verteilen sich die Antworten der Lehrer über mehrere Alternativen, aber man kann trotzdem daraus annehmen, dass die knappe Mehrheit die Ziele als deutlich einschätzt. Während die erwünschte Eindeutigkeit der Ziele in LK06 nicht realisiert wurde, und die Ziele deswegen als eine ungeeignete Grundlage für die Benotung waren (Hodgson, Rønning, Skogvold und Tomlinson 2010, S. 92), könnte man davon ausgehen, dass LK20 diese Intensionen verwirklichten. Demzufolge könnte man vermuten, dass der Anteil von Lehrern, die die Ziele für deutlich halten, höher wäre.

Während die absolute Mehrheit deutliche und präzise Ziele als wichtig beurteilt, gibt es keine überzeugende Mehrheit, die die neuen Ziele als deutlich betrachtet. In der Einleitung dieser Studie wurde die Untersuchung von Heimark erwähnt (Heimark 2013), die besagt, dass LK06 unter den Lehrkräften wegen der abstrakten Lernziele als kein Hilfsmittel angesehen wird. Als LK20 beschlossen wurde, war es wie schon erwähnt wichtig das Lehrplandokument im Vergleich mit LK06 zu verbessern. Bei der Frage, inwieweit die neuen Lernziele als konkreter und besser formuliert als in vorherigen Lehrplänen (wie z.B. LK06) betrachtet werden (Tabelle 4 Frage 14), antworten 44% mit *ja* und 12% mit *nein*. Der Tatsache, dass 44 % keine deutliche Stellungnahme machen, können mehrere Ursachen zugeschrieben werden. Möglicherweise gibt es Lehrer, die keine Erfahrung mit den vorherigen Lernzielen besitzen und deswegen wenige Voraussetzungen haben, um Vergleiche zwischen den neuen und den alten Kompetenzziele machen zu können. Wir erfahren in der Untersuchung nicht, wie lange sie als Deutschlehrer gearbeitet haben. Die Tatsache, dass die neuen Lehrplanziele schon eingeführt worden sind, bedeutet nicht, dass sie in allen Fächern gut eingearbeitet sind. Auf der anderen Seite waren die Lernziele im LK06 nicht im Fragebogen beigefügt, was auch ein Vergleich erschweren konnte. Man könnte trotzdem erwarten, dass der Anteil von Lehrern, der keine Stellungnahme genommen hat, weniger als 44 % war, besonders im Hinblick auf die kurze Existenz des neuen Lehrplans. Die Lehrer, die mit LK06 unterrichtet haben, sollten diese Ziele in frischer Erinnerung haben.

Die Kompetenzziele sollen den Schülern die Fertigkeiten und die Kenntnisse sichern, die sie sowohl für das Examen als auch für das Niveau 2 benötigen. Die Ziele dienen deswegen als Grundlage für die didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft. Auf der Frage 20 (Tabelle 7) sollen die Befragten beurteilen, inwieweit die Schüler mit Rücksicht auf die Lernziele für das Examen des Niveaus 1 gut vorbereitet werden. Die Antworten verteilen sich über 4 von den Alternativen, und 7 % sind der Ansicht, dass die Schüler *in sehr hohem Maße* gut vorbereitet werden. Der höchste Anteil (40%) haben die Alternative *in hohem Maße* geantwortet und 33% haben *in gewissem Maße* angekreuzt. 20% haben mit *weiß nicht* geantwortet. Einige der Lehrer können keine oder wenig Erfahrung mit dem Examen des Niveaus 1 auf Deutsch besitzen, besonders im Hinblick auf den neuen Lehrplan. Die zwei letzten Jahre wurde wegen der Coronapandemie das Examen abgesagt, und deswegen hat man noch kein öffentliches Examen mit LK20 veranstaltet. Die Tatsache, dass insgesamt 47 % der Befragten meinen, dass die Schüler im Hinblick auf die Ziele entweder gut oder sehr gut für das Examen vorbereitet werden, deutet darauf hin, dass fast die Hälfte der Lehrer die Lernziele als eine

gute Grundlage für das Examen auf dem Niveau 1 betrachtet. Wenn man eher die Antworten der Frage 21 (Tabelle 8) besichtigt, kommt deutlich hervor, dass es unter den Lehrern eine größere Unsicherheit herrscht, wenn sie die Lernziele als Grundlage für den Übergang zum Niveau 2 betrachten. 50% haben bei dieser Frage die Alternative *weiß nicht* angekreuzt und warum der Anteil so hoch ist, bleibt offen. Wenn die meisten Lehrer nur das Niveau 1 unterrichten, kann man vermuten, dass sie wenig Erfahrung mit dem Niveau 2 und diesen Lernzielen bekommen haben. Es kann auch einer fehlenden Zusammenarbeit zwischen den Lehrern auf dem Niveau 1 und 2 zugeschrieben werden, das wird aber später in der Analyse von den Ergebnissen der dritten Forschungsfrage diskutiert. Wenn weiterhin eine auffällige Minderheit (19 %) angibt, dass die Schüler im Hinblick auf die neuen Lernziele *in hohem* und *in sehr hohem Maße* für das Niveau 2 gut vorbereitet werden, ist es anzunehmen, dass die neuen Lernziele von der Sicht der Lehrer nicht unbedingt den erfolgreichsten Übergang zum Niveau 2 gewährleisten.

Im Interview wurden den Befragten die Möglichkeit gegeben, Änderungsvorschläge zu den Lernzielen zu formulieren, um besser die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten darzustellen (Tabelle 9 Frage 4 im Interview). Einige haben geantwortet, dass die Lernziele deutlich genug sind, sonst steuern sie die Lehrkraft und den Unterricht zu viel und die Freiheit, die bei offenen Zielformulierungen entsteht, ist für diese Lehrer zweckmäßig (Antwort 1 und 6). Die von anderen Lehrern aufgelisteten Änderungsvorschläge umfassen besonders die Grammatik. Deutlichere Grammatikkenntnisse in den Zielen sind bevorzugt, weil eine deutliche Auflistung davon, die Lehrkraft bei den didaktischen Entscheidungen stützt. Es wird somit deutlicher dargestellt, welche Grammatikthemen dem Niveau 1 gehören. Darüber hinaus können eindeutige Ziele eine Stütze beim Übergang zum Niveau 2 sein, besonders für unerfahrene Deutschlehrer. Die Schüler können zudem davon profitieren, weil sie mit gleichartigen Kenntnissen einen fließenden Übergang erfahren könnten. Diese Ergebnisse bestätigen die Annahme davon, dass mehrere Lehrer deutlichere Zielformulierungen als wichtig betrachten, um sowohl zweckmäßige als auch zielgerichtete Unterrichtsverläufe mit Rücksicht auf das Examen und den Übergang zum Niveau 2 zu erarbeiten. Die Lehrer, die keine Formulierungsänderungen wünschen, schätzen die didaktische Freiheit als wichtig ein. Die Lehrer, die deutlichere Ziele bevorzugen, benötigen die Stütze und die Sicherheit, die bei solchen Formulierungsweisen entstehen. Diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen der Interviewfrage 8 (Tabelle 10). Hier wurden den Befragten die Möglichkeit gegeben, die erwünschten Änderungen zu beleuchten, die sich nicht nur mit den Formulierungen der Ziele

befassen. Fast die Hälfte der Lehrer geben an, dass sie Änderungen wünschen, und heben deutlichere Zielformulierungen hervor, besonders für Grammatik und sprachliche Strukturen. Eigene Lehrpläne für jede Sprache und stufenweise Ziele werden auch vorgeschlagen (Antwort 3 und 4). Wenn Udir verdeutlicht, dass es nicht möglich ist, Fertigkeiten sprachenübergreifend zu erklären, ist das eine Erläuterung von den offenen Formulierungen in den Zielen für Fremdsprachen (Udir 2019a).

Diese Befunde stimmen überein mit Lundgrens oben erwähnter Darstellung von Lehrplänen und deren Zielen als ein paradoxales System (Lundgren 2009 in Krumsvik und Säljö 2020, S. 339). Die Ziele sollen wegen der Möglichkeiten für lokale Anpassungen generell und diffus sein, gleichzeitig auch deutlich genug auftreten, um bewertbar zu sein. Man kann sich deswegen die Frage stellen, ob es mit den neuen Lernzielen für Fremdsprachen gelungen ist, die beiden Eigenschaften der Ziele zu berücksichtigen, wenn mehrere Deutschlehrer eine Unsicherheit gegenüber den Formulierungen besitzen, Änderungen zu den Formulierungen vorschlagen und die Ziele als geringe Stütze bei der didaktischen Arbeit auffassen. Das unterstützt die Auffassung davon, dass die Mehrheit der Lehrer nicht die Ziele als eine zweckmäßige Grundlage für den Übergang zum Niveau 2 bewertet.

Die Schlussfolgerung der Forschungsfrage A ist, dass die Lehrplanziele von einem überwiegenden Teil der Befragten nur in gewissem Maße als ein gutes Hilfsmittel betrachtet werden. Die Mehrheit schätzt aber die Ziele als eine gute Grundlage für die Vorbereitung auf das Examen ein, aber als Grundlage für den Übergang zum Niveau 2 kommt eine Unsicherheit deutlicher zum Ausdruck. Es lässt sich möglicherweise mit den Zielformulierungen im neuen Lehrplan begründen, weil die Eindeutigkeit, die mehrere Lehrer in den Zielen erwarten, besonders über Grammatikkenntnisse, nicht erfahren wird. Eine eindeutige Zustimmung zu einigen der vorgeschlagenen Änderungen gab es nicht, weil u.a. die Freiheit, die die offenen Zielformulierungen anbieten, von einigen Lehrern hochgeschätzt wird.

4.2. Forschungsfrage B

Wie werden Lehrplanziele und ausgewählte Begriffe in den Zielformulierungen interpretiert?

Tabelle 11 Frage 6 im Fragebogen

Inwieweit fasst du einige der Lehrplanziele wichtiger als andere auf?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	0
in hohem Maße	5
in gewissem Maße	6
in sehr geringem Maße	3
weiß nicht	1

Das Ziel dieser Frage war zu untersuchen, inwieweit einige Ziele als wichtiger aufgefasst werden. Die Alternative *in sehr hohem Maße* findet unter den Befragten keine Zustimmung. 5 Lehrer schätzen einige Ziele *in hohem Maße* wichtiger als andere ein. 6 Lehrer haben die Alternative *in gewissem Maße* angekreuzt und 3 haben die Alternative *in sehr geringem Maße* angegeben. Einer der Befragten hat mit *weiß nicht* geantwortet.

Tabelle 12 Frage 8 im Fragebogen (Anhang 5)

Der Begriff „persönliche und alltägliche Themen“ wird im Ziel Nr. 1 und 4 verwendet. Von welchen Themen sollen die Schüler Sprachkenntnisse nach dem Niveau 1 besitzen?

Bei dieser offenen Frage sollten die Lehrer persönliche und alltägliche Themen erwähnen, von denen die Schüler Sprachkenntnisse nach dem Niveau 1 besitzen sollen. Die Themen wie *Hobbys/Interessen* (Antwort 1) und *Familie/Freunde* (Antwort 3), *Essen/Mahlzeiten* (Antwort 13) und *Schule* (Antwort 15) werden am häufigsten erwähnt. Themen, die in weniger Antworten vorkommen sind u.a. *Geografie in deutschsprachigen Ländern* (Antwort 8), *Kinderlieder* (Antwort 10) und *Kenntnisse von kulturellen und geschichtlichen Ereignissen* (Antwort 5).

Tabelle 13 Frage 9 im Fragebogen (Anhang 6)

Laut dem Lernziel 2 sollen die Schüler „an einfachen Gesprächen teilnehmen“. Wie kann man deiner Meinung nach ein einfaches Gespräch beschreiben?

Diese Frage sollte erklären, wie die Befragten einfache Gespräche beschreiben. 7 der Befragten haben *Fragen stellen und beantworten können* geantwortet (Antwort 1,2,6,7,8, 13 und 15). *Sprechen, beschreiben, präsentieren, verstehen und kommunizieren* sind andere Wörter, mit denen Gespräche beschrieben werden. 12 der Befragten haben *alltägliche Themen* angegeben (z.B. Antwort 2, 4 und 6) und andere antworten dagegen *Bilder beschreiben* (Antwort 1 und 14) oder *Gespräche in Cafès, im Laden, am Bahnhof, am Flughafen* (Antwort 11). Einige Lehrer beschreiben Gespräche mit dem Gebrauch von *Adjektiven und Präpositionen* (Antwort 2), *korrektem Vokabular/korrektter Wortstellung und Grammatik* (Antwort 5), *kurzen und guten Sätzen* (Antwort 5), *einfachen Satzstrukturen und richtigen Wörtern auf der korrekten Stelle im Satz* (Antwort 10), *kurzen Sätzen mit begrenztem Vokabular und einigen grammatischen Fehlern* (Antwort 13).

Tabelle 14 Frage 10 im Fragebogen (Anhang 7)

Laut dem Ziel 6 sollen die Schüler „einfache sprachliche Strukturen verwenden können“. Welche sind deiner Meinung nach die 4 wichtigsten sprachlichen Strukturen, die die Schüler nach dem Niveau 1 verwenden können sollen?

Diese Frage sollte verdeutlichen, welche 4 sprachliche Strukturen die Lehrer als die wichtigsten auf dem Niveau 1 zu erlernen bewerten. 2 von den Befragten haben nur 3 (Antwort 1) und 2 Vorschläge (Antwort 15) aufgelistet. Alle Befragten schätzen *Verben* als eine (60%) oder zwei (40 %) der vier wichtigsten sprachlichen Strukturen ein. Unterschiedliche Annäherungen zum Thema Verb kommen aber zum Ausdruck, wie z.B. die Zeitform *das Präsens* (Antwort 3), *andere Zeitformen als das Präsens* (14) und die *Übereinstimmung vom Prädikat und dem Subjekt* (Antwort 7). *Satzstruktur und korrekte Wort- und Verbstellung* wird von 12 der Lehrer angegeben (Antwort 1,2,4,5,7 bis 13 und 15). 8 der Befragten geben *Kasus und Analyse* auf (Antwort 5,6,7,8,10,11,13 und 14). *Pronomen/Possessivpronomen, die Großschreibung von Substantiven und Zeitausdrücke* werden alle nur einmal geschrieben (bzw. Frage 2, 10 und 12). *Fragen stellen und beantworten, Vokabular, erzählende Sätze, längere Sätze und vollständige Sätze* werden in 6 von den Antworten erwähnt (Antwort 3,5,6,9,11 und 14).

Tabelle 15 Frage 11 im Fragebogen

Welche Lehrplanziele³⁰ verstehst du am besten?

Ziel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl	7	7	6	6	4	2	2	4	3
Kommentar	2 der Befragten haben keine Alternativen angekreuzt, sondern nur kommentiert, dass sie alle Ziele als einfach zu verstehen betrachten								

Das Ziel dieser Frage ist zu klären, ob die Befragten einige der Ziele einfacher als die anderen verstehen. Hier durften sie sogar mehrere Alternative ankreuzen. 2 Lehrer haben keine Alternativen angegeben, sondern nur geschrieben, dass alle Ziele einfach zu verstehen sind. Diese sind nicht in der Anzahl mit eingerechnet. Die zwei ersten Ziele haben 7 Treffern erzielt und Ziel Nummer 3 und 4 haben 6 Treffern erreicht. Ziel Nummer 5 und 8 wurden beide von vier der Befragten angekreuzt, Ziel Nummer 9 hat 3 Treffern bekommen und Ziel 6 und 7 haben beide mit 2 Kreuzen die wenigsten Treffern erreicht.

Tabelle 16 Frage 12 im Fragebogen

Welche Lehrplanziele bewertest du als die schwierigsten zu verstehen?

Ziel	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl	0	0	0	0	0	2	7	2	7
Kommentar	2 der Befragten haben keine Alternativen angekreuzt, sondern nur kommentiert, dass keine Ziele schwierig zu verstehen sind								

Diese Frage sollte verdeutlichen, ob einige Ziele von den Befragten als schwierig zu verstehen eingeschätzt werden. Sie durften auch hier mehrere Alternativen ankreuzen. 2 von den Befragten haben keine Alternativen angekreuzt und eher kommentiert, dass keine Ziele schwierig zu verstehen sind. Ziel Nummer 7 und 9 haben 7 Treffern erzielt und Ziel Nummer 6 und 8 wurden beide von 2 Lehrern als schwierig zu verstehen angegeben. Die Ziele 1 bis 5 wurden von keinen Lehrern angekreuzt.

³⁰ Die Lernziele befinden sich auf der Vorderseite des Fragebogens (Anhang 1).

Tabelle 17 Frage 13 im Fragebogen

Inwieweit verstehst du welche konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in jedem Lehrplanziel erwartet werden?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	0
in hohem Maße	6
in gewissem Maße	8
in sehr geringem Maße	1
weiß nicht	0

Auf die Frage, inwieweit die Lehrer verstehen, welche konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in jedem Lehrplanziel erwartet werden, haben keine der Befragten die Alternative *in sehr hohem Maße* und *weiß nicht* angekreuzt. 6 Lehrer geben *in hohem Maße* an und 8 Lehrer antworten mit der Alternative *in gewissem Maße*. Ein Lehrer gibt die Alternative *in sehr geringem Maße* an.

4.2.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage B

33% der Befragten bewerten einige Lehrplanziele *in hohem Maße* wichtiger als andere (Tabelle 11 Frage 6). 40% geben an, dass sie einige Ziele *in gewissem Maße* wichtiger als die anderen betrachten. Auf welche Ziele sie hinweisen und warum genau diese als wichtiger betrachtet werden, bleibt in dieser Untersuchung offen. Das Ergebnis lässt sich aber mit dem Ergebnis der Frage 5 (Tabelle 2) vereinen, weil hier von der absoluten Mehrheit angegeben wird, dass die Ziele nur *in gewissem Maße* als ein gutes Hilfsmittel betrachtet werden. Wenn einige Ziele wichtiger als andere angesehen werden, besteht die Gefahr, dass die anderen Ziele in den Hintergrund rücken und weniger berücksichtigt werden. Das steht somit im Widerspruch zu der Rolle der Kompetenzziele, insgesamt die Definition vom Begriff Kompetenz zu widerspiegeln (Meld. St. 28 (2015-2016) S. 29). Keine Ziele sollten demzufolge weniger berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass einige Lehrplanziele als wichtiger angesehen werden, kann auch darauf hindeuten, dass einige Lehrplanziele schwieriger für die Lehrer zu verstehen und zu implementieren sind. Wenn im Frage 11 und 12 (Tabelle 15 und 16) nachgefragt wird, welche Lehrplanziele die Lehrer am einfachsten und am schwierigsten zu deuten einschätzen, werden das Ziel 1 und 2 von 60 % der Befragten als die einfachsten zu verstehen bewertet. Ziel 3 und 4 finden 53% der Lehrer als die einfachsten

zu deuten. Die Ziele 7 und 9 dagegen werden von 47% der Befragten als die schwierigsten empfunden. Die Ziele 6-9 sind alle mit mehreren Wörtern formuliert als die anderen (Anlage 1) und sie basieren nicht auf den Schülern selbst und ihrem Alltag. Vermutlich fehlen einigen Lehrern Wissen und Kenntnisse von den Themen, die diese Ziele umfassen. Das entspricht der Theorie der Hermeneutik, die besagt, dass das Vorverständnis und die Interpretation voneinander abhängen (Alnes 2020). Solche Faktoren können dazu beitragen, dass einige Ziele als wichtiger aufgefasst werden. Es besteht unbedingt eine Korrelation zwischen den Ergebnissen der Fragen 11 und 12 (Tabelle 15 und 16), weil die Minderheit die Ziele 6-9 als einfach zu verstehen beurteilen und die ähnlichen Ziele werden als die schwierigsten zu verstehen empfunden.

In den drei offenen Fragen 8,9 und 10 im Fragebogen sollen die Lehrer eigene Interpretation von den Inhaltskomponenten in drei ausgewählten Lehrplanzielen abgeben. Als persönliche und alltägliche Themen (Tabelle 12 Frage 8) werden *Hobbys/Interessen/Aktivitäten* (87 %) und *Familie/Freunde* (80%) am häufigsten erwähnt. Mehrere von den erwähnten Themen können dennoch themenübergreifend auftreten, weil das Thema *Familie/Freunde* sowohl ein selbständiges Thema als auch als Teil des Themas *über sich selbst reden* (Antwort 14) betrachtet werden kann. Man kann deswegen annehmen, dass die Mehrheit der Befragten die Themen als *persönlich und alltäglich* betrachtet, wenn die Schüler über sich selbst reden und eigene Erfahrungen vermitteln können. Wenige Lehrer haben Themen wie z.B. *Kinderlieder* und *Kenntnisse von kulturellen und geschichtlichen Ereignissen* erwähnt. Warum diese Themen wenige Treffen erzielt haben, kommt nicht hervor. Man kann nur vermuten, dass die Schüler nicht bei diesen Themen sich selbst als Ausgangspunkt nehmen können. Deswegen werden sie nicht in ähnlichem Maße als persönliche und alltägliche Themen betrachtet. Die Antwort *Kenntnisse von kulturellen und geschichtlichen Ereignissen* entspricht auch dem Ziel 8 und 9. Die Tatsache, dass einige Lehrer, zwar eine Minderheit, Landeskunde als persönliche und alltägliche Themen betrachten, bestätigt die Aufforderung davon, die Ziele in Zusammenhang miteinander zu betrachten (vgl. Kunnskapsdepartementet 2017a). Es lässt sich jedenfalls beschließen, dass die meisten Themen, die als persönlich und alltäglich bewertet werden, die eigenen Erfahrungen der Schüler berücksichtigen. Darüber scheinen die meisten Lehrer einverstanden zu sein.

Wenn die Befragten im Frage 9 (Tabelle 13) einfache Gespräche beschreiben sollen, werden diese mit unterschiedlichen Komponenten erläutert. 11 der Lehrer beschreiben diese

Gespräche u.a. mit Verben wie *fragen/antworten, präsentieren, kommunizieren, beschreiben und ausdrücken*. Sonst werden in fast allen Antworten Themen angegeben, die einfache Gespräche charakterisieren. Am häufigsten werden *alltägliche Themen* erwähnt, aber *Dialoge im Laden/in Cafés/am Bahnhof und Flughafen* und *Bildbeschreibung* kommen auch vor. Ebenso werden *Satzstruktur/Wortstellung, Grammatik* und *Vokabular* als Faktoren eines einfachen Gespräches betrachtet (Antwort 2,5 und 10). Demgemäß werden *einfache Gespräche* von den Befragten mit 3 Kategorien erläutert; zum einen mit Themen, über die man sprechen kann, zum zweiten mit dem Verhalten der Teilnehmer und zum dritten mit Sprachstrukturen, die die Teilnehmer verwenden sollen. Einige Lehrer haben nur eine der Kategorien aufgegeben (Antwort 4), in anderen Antworten werden zwei erwähnt (Antwort 7) und fernerhin haben andere Befragte alle drei Kategorien aufgelistet (Antwort 2). Die Zerlegung der Ziele ist, wie im Kapitel 2 erwähnt, laut Fjørtoft ein wichtiger Prozess (Fjørtoft 2016), weil man sowohl die Kenntnisse, das Verständnis und die Fertigkeiten berücksichtigen sollte, um die Komplexität in den Zielen zu realisieren. Die Kenntnisse könnten in diesem Zusammenhang die sprachlichen Strukturen, die Grammatik und die Kenntnisse von den unterschiedlichen Themen darstellen. Das Verständnis könnte das Sprachverständnis im Gespräch repräsentieren, ebenfalls die Fähigkeit, die Anfragen und die Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen, um den Dialog aufrechtzuerhalten. Man kann sich fernerhin vorstellen, dass die Fertigkeiten in diesem Ziel den erwähnten Verben (z.B. erzählen, sprechen, beschreiben) entsprechen. Es scheint, als ob es einigen Lehrern gelingt, die Komplexität im Ziel zu realisieren. Man kann es aber nicht feststellen, weil es sich nicht bestätigen lässt, ob sich die Lehrer dieser Komplexität bewusst sind und aus diesem Grund die drei oben erwähnten Faktoren angegeben haben. Es bezieht sich außerdem nur mit einer Minderheit der Befragten (20%). Darüber hinaus haben 67% der Lehrer zwei von den drei Faktoren angegeben, zwar das Verständnis und Fertigkeiten.

In der Frage 10 (Tabelle 14) sollen die Befragten die vier wichtigsten sprachlichen Strukturen angeben, die die Schüler nach dem Niveau 1 können sollen. Alle Lehrer (100%) haben *Verben* erwähnt, entweder als eines oder zwei der vier wichtigsten Themen. Dennoch werden unterschiedliche Annäherungen zur Kategorie Verben benutzt, am häufigsten *die Übereinstimmung vom Prädikat und dem Subjekt* (60%). *Das Präsens* wird von 27% aufgegeben, und 47% haben andere Zeitformen, am häufigsten *das Perfekt*, geantwortet. Die Tatsache, dass der Begriff *Präsens* seltener als andere Zeitformen vorkommt, kann darauf beruhen, dass mehrere Lehrer diese Zeitform der Kategorie *die Übereinstimmung vom*

Prädikat und dem Subjekt zuschreiben. Nach Verben werden die Kategorien *Satzstruktur und Wortstellung* (73%) und *Kasus* oder Varianten von dem Thema *Kasus* (53 %) als am wichtigsten eingeschätzt. 40% haben *Fragen stellen und beantworten, Vokabular, erzählende Sätze, längere Sätze* und *vollständige Sätze* aufgegeben, die als kommunikative Fertigkeiten angesehen werden können. *Zeitausdrücke, Possessivpronomen* und *die Großschreibung von Substantiven* werden alle nur einmal erwähnt. Eine überzeugende Mehrheit (87%) erwähnen Grammatik und/oder Satzaufbau als drei oder vier von den wichtigsten sprachlichen Strukturen. Zusätzlich haben 40% der Befragten kommunikative Fertigkeiten als wichtig betrachtet.

40% der Befragten geben in der Frage 13 (Tabelle 17) an, dass sie *in hohem Maße* verstehen, welche konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Zielen erwartet werden. Wenn 53 % *in gewissem Maße* angekreuzt haben, kann man davon ausgehen, dass ungefähr die Hälfte der Lehrer eine Unsicherheit bei der Interpretation von den Zielen besitzen und deswegen nicht so einfach die konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten deuten können. Es besteht hier ein Widerspruch zu Tabas schon erwähnter Theorie von der Formulierung der Lernziele (Taba 1962, in Imsen 2020, S. 342), die besagt, dass die Ziele aus möglichst spezifischen Formulierungen bestehen sollen, um Zweifel zu vermeiden.

Meine Schlussfolgerung der Forschungsfrage B ist, dass die Mehrheit der Befragten die Inhaltskomponenten in den ausgewählten Zielformulierungen (Ziel 1, 2 und 6) meistens ähnlich interpretieren, weil viele Antworten die ähnlichen Faktoren beinhalten. Die Antworten können aber voneinander abweichen, weil einige komplex sind, andere dagegen werden ziemlich kurz formuliert. Inwieweit die Komplexität in den Zielen mit den inhaltsreichen Antworten berücksichtigt wird, lässt sich nicht in dieser Studie bestätigen. Es zeigt sich sogar eine große Zustimmung dazu, welche Ziele am schwierigsten und welche am einfachsten zu verstehen sind. Einige Lehrplanziele werden von einem überwiegenden Teil der Befragten entweder *in hohem Maße* oder *in gewissem Maße* als wichtiger betrachtet. Die knappe Mehrheit (60%) geben an, dass sie die konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten in jedem Lehrplanziel *in gewissem* oder *in sehr geringem Maße* verstehen. Es besteht daher die Tendenz, dass es unter der Hälfte der Lehrer eine Unsicherheit gibt, wenn sie die konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Zielen deuten sollen.

4.3. Forschungsfrage C

Gibt es gemeinsame kollegiale Auffassungen von den in den Zielen erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten?

Tabelle 18 Frage 16 im Fragebogen

Haben die Fremdsprachenlehrer in deiner Schule diskutiert, welche Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den Lehrplanzielen erwartet werden?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	0
in hohem Maße	3
in gewissem Maße	6
in sehr geringem Maße	5
weiß nicht	1

Diese Frage sollte klären, inwieweit kollegiale Diskussionen von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten der Ziele in den Schulen stattgefunden haben. Keine geben an, dass solche Diskussionen *in sehr hohem Maße* stattgefunden haben. 3 der Befragten haben mit *in hohem Maße* geantwortet. *In gewissem Maße* hat 6 Treffen erzielt und 5 Lehrer haben die Alternative *in sehr geringem Maße* angekreuzt. 1 Lehrer hat mit *weiß nicht* geantwortet.

Tabelle 19 Frage 17 im Fragebogen

Inwieweit gibt es unter den Fremdsprachenlehrer in deiner Schule gemeinsame kollegiale Auffassungen davon, welche Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den Zielen erwartet werden?

Alternativen	Anzahl
in sehr hohem Maße	1
in hohem Maße	4
in gewissem Maße	7
in sehr geringem Maße	1
weiß nicht	1

Das Ziel dieser Frage war zu verdeutlichen, ob es in den Schulen gemeinsame kollegiale Auffassungen von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten gibt. Einer der Befragten hat keine Antwortalternative angekreuzt. Die 3 Alternativen *in sehr hohem Maße*, *in sehr geringem Maße* und *weiß nicht* haben jede ein Treffen erzielt. 4 der Befragten schätzen, dass

es *in hohem Maße* gemeinsame kollegiale Auffassungen gibt. 7 Lehrer haben die Alternative *in gewissem Maße* angegeben.

Tabelle 20 Frage 1 im Interview (Anhang 8)

Haben Diskussionen von welchen Kenntnissen und Fertigkeiten, die in jedem Lernziel erwartet sind, in dieser Schule stattgefunden?

Das Ziel dieser Frage war erstens zu verdeutlichen, ob die Befragten mit ihren Kollegen die konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in allen Zielen erwartet werden, diskutiert haben und zweitens die Ergebnisse der Frage 16 im Fragebogen (Tabelle 17) zu bestätigen. Zwei der Lehrer antworten unmittelbar *ja das machen wir häufig* und *ja wir haben diskutiert* (Antwort 1 und 2). Sie haben zusätzlich gemeinsame Pläne für alle Fremdsprachen ausgearbeitet. 7 Lehrer geben an, dass sie in ihren Schulen Diskussionen gemacht haben, es gibt aber eine Unsicherheit davon, inwieweit sie eine gemeinsame Auffassung von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen (Antwort 3,5,6,7,9,12 und 15). Einige dieser Lehrer vermitteln, dass es nicht systematisch diskutiert wird und dass die Diskussionen zum Teil nicht so konkret verlaufen. 6 der Befragten antworten, dass sie keine Diskussionen machen (Antwort 4,8,10,11,13 und 14), weil sie z.B. allein als Deutschlehrer arbeiten (Antwort 4), weil das Fach Deutsch nicht zu den vorrangigen Fächern gehört (Antwort 13) oder weil es der Schule stabile Deutschlehrkräfte fehlt (Antwort 11).

Tabelle 21 Frage 2 im Interview (Anhang 9)

Glaubst du, dass es in dieser Schule gemeinsame Auffassungen von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten in jedem Ziel gibt?

Diese Frage sollte die Ergebnisse der Frage 17 im Fragebogen (Tabelle 18) bestätigen und zusätzlich auch verdeutlichen, ob es in den Schulen gemeinsame kollegiale Auffassungen von den Kenntnissen und Fertigkeiten in jedem Lehrplanziel existieren. 7 Lehrer geben an, dass es gemeinsame kollegiale Auffassungen in ihren Schulen gibt (Antwort 2,3,4,5,11,12 und 15). Aussagen wie *Ja, ich fasse es so auf*, *Ja, ich glaube so*, *Ich arbeite viel damit* und *Wir haben eine annähernde gemeinsame Auffassung* kommen vor (bzw. Antwort 11, 2, 4 und 12). Andere antworten dagegen, dass sie zurzeit keine gemeinsamen kollegialen Auffassungen in der Schule erarbeitet haben (Antwort 1, 8 und 10). Unter diesen Lehrern gibt einer an, dass es in allen anderen Fächern außer Deutsch gemeinsame kollegiale Auffassungen gibt (Antwort 8). Ein Lehrer antwortet *sowohl ja als auch nein, wir diskutieren die Ziele, wir machen es aber unterschiedlich* (Antwort 9). In einem der Gruppeninterviews sagt ein Lehrer *eine*

gemeinsame Auffassung entsteht unterwegs. Wir sind teilweise nicht einverstanden (Antwort 6). Der andere Lehrer antwortet wir sind nicht uneinig, aber wir diskutieren viel (Antwort 7).

Tabelle 22 Frage 3 im Interview (Anhang 10)

Sollten deiner Meinung nach gemeinsame Auffassungen von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten in jedem Lernziel an dieser Schule existieren?

Alle Befragten (100%) antworten entweder mit einem *ja* oder mit *es sollte ähnliche Auffassungen geben*. Einige Lehrer fügen Kommentare hinzu, wie z.B. *diese entstehen automatisch (Antwort 3)*, *wir können es trotzdem unterschiedlich machen (Antwort 9)* und *gemeinsame Auffassungen sind notwendig, um in die ähnliche Richtung zu ziehen (Antwort 15)*.

Tabelle 23 Frage 5 im Interview (Anhang 11)

Könnte das Examensergebnis davon beeinflusst werden, wenn Sprachlehrer unterschiedliche Auffassungen von den Lernzielen und den Kenntnissen, die die Schüler nach dem Niveau 1 erlernen sollen, besitzen?

13 der Befragten sind der Ansicht, dass die Examensergebnisse davon beeinflusst werden könnten, wenn die Lehrer unterschiedliche Auffassungen von den Lernzielen besitzen. Einer dieser Befragten antwortet, dass es *nicht extreme Folgen verursacht (Antwort 3)*, während einer anderen äußert, dass es *sehr große Folgen hat (Antwort 5)*. Zwei Lehrer schätzen *das ist schwierig zu beantworten ein (Antwort 2 und 12)*. 6 Lehrer erwähnen Grammatikkenntnisse als ein Beispiel für mögliche abweichende Auffassungen, besonders zwischen Sensor und Fachlehrer (Antwort 2,6,7,10,13 und 14).

Tabelle 24 Frage 6 und 7 im Interview (Anhang 12)

- 6. Wie wichtig ist eine Zusammenarbeit zwischen den Sprachlehrern auf dem Niveau 1 und 2 mit Rücksicht auf den Übergang zwischen dem Niveau 1 und 2?*
- 7. Existiert schon eine solche Zusammenarbeit?*

Auf der Frage 6 antworten 7 der Befragten mit *Das ist wichtig/Das ist sehr wichtig* (z.B. Antwort 6 und 8). Ein Lehrer sagt *Das wäre fantastisch!* (Antwort 1). 3 Lehrer begründen ihre Äußerung damit, dass eine Zusammenarbeit *wichtig für den Übergang zum Niveau 2 wäre* (Antwort 8, 11 und 12). Ein Lehrer sagt *wenn die Ziele deutlicher wären, wären die Bedürfnisse nach einer Zusammenarbeit nicht so groß gewesen* (Antwort 13). 2 der Befragten geben kein deutliches *ja* oder *nein* an (Antwort 7 und 13). Ein Lehrer erzählt von einer selbsterfahrenen Zusammenarbeit in anderen Fächern als Deutsch: *Wir haben Rückmeldungen*

davon bekommen, worin wir einen besseren Einblick haben sollten. Im Nachhinein haben wir erfahren, dass die Schüler besser vorbereitet wurden (Antwort 5). In einem der Gruppeninterviews sind deutlichere Ziele erwünscht (Antwort 6 und 7). In dem anderen Interview schlägt einer der Lehrer vor, dass sie vielleicht ganz einfach mit einer Zusammenarbeit anfangen sollten, wenn der andere Lehrer eine solche Zusammenarbeit als positiv betrachtet (Antwort 13 und 14).

Auf der Frage 7 haben 12 der Lehrer geantwortet, dass es *keine Zusammenarbeit mit den Sprachlehrern auf dem Niveau 1 gibt*. 3 der Befragten geben an, dass *eine Zusammenarbeit existiert* (Antwort 10,11 und 12). In der Antwort 3 kommt zum Ausdruck, dass *es früher eine Zusammenarbeit gab, aber nicht jetzt* und in Antwort 12 wird geäußert, dass sie *häufige Treffen für das Fachteam verabreden, wir haben nicht die Ziele und den Übergang zwischen den Niveaus diskutiert*. In den beiden Gruppeninterviews sagen die Lehrer, dass es keine solche Zusammenarbeit gibt (Antwort 6/7 und 13/14).

4.3.1 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage C

Eine Interpretationsgemeinschaft wird, wie schon im Kapitel 2 beleuchtet, von Udir (2020b) und dem Wissensministerium (2017c) hervorgehoben, sowohl in Verbindung mit dem Einsatz vom Lehrplan und den Kompetenzziele als auch bei der Benotung. Die Ergebnisse der Frage 16 im Fragebogen (Tabelle 18) besagen, dass Diskussionen über die von den Lehrplanziele erwarteten Fertigkeiten und Kenntnissen stattfinden, zwar in einem geringeren Umfang, weil nur 3 der Befragten (20%) angeben, dass solche Diskussionen *in hohem Maße* realisiert werden. Keine haben die Alternative *in sehr hohem Maße* angegeben. Die Mehrheit ist der Ansicht, dass es *in gewissem Maße* (40%) oder *in sehr geringem Maße* (33%) diskutiert wird. Diese Ergebnisse werden mit den Antworten der Frage 1 im Interview (Tabelle 20) bestätigt. Mündlich vermitteln nur wenige Lehrer, dass sie die Kenntnisse und die Fertigkeiten in den Zielen systematisch diskutieren, und fernerhin Pläne für alle Fremdsprachen ausgearbeitet haben (Antwort 1 und 2). Es gibt darüber hinaus Schulen, in denen diskutiert wird, die Diskussionen werden aber nicht von allen als konkret aufgefasst, und es gibt zusätzlich eine Unsicherheit davon, inwieweit gemeinsame Auffassungen daraus entstanden sind (z.B. Antwort 3 und 9). Einige Lehrer bestätigen auch, dass in ihren Schulen keine Diskussionen stattfinden, weil sie entweder allein als Deutschlehrer arbeiten oder das Fach Deutsch weniger Priorität als die anderen Fächer einräumen (Antwort 4, und 13). Das unterstützt die

Annahme davon, dass die Lehrer nicht immer konkrete und geplante Diskussionen von den Zielen machen. Es besteht demzufolge wenig Korrelation zwischen der Realität und der Aufforderung von Udir, systematische Diskussionen sowohl innerhalb eigener Schule als auch mit anderen Schulen zu veranstalten (2022b). Man kann deswegen annehmen, dass es in größerem Maße eine gemeinsame Auffassung von den Kenntnissen und Fertigkeiten existieren als kollegiale Diskussionen davon. Eine Interpretationsgemeinschaft entsteht nur, wenn Diskussionen und einer engen und systematischen Zusammenarbeit mit Kollegen genug Zeit gewidmet werden.

In der Frage 17 im Fragebogen (Tabelle 19) wird nachgefragt, inwieweit gemeinsame Auffassungen von den Kenntnissen und Fertigkeiten in den Schulen existieren. 50% der Befragten sind die Ansicht, dass gemeinsame Auffassungen *in gewissem Maße* existieren. 29% haben mit *in hohem Maße* geantwortet und 7% haben *in sehr hohem Maße* angegeben. Wenn im mündlichen Interview die ähnliche Frage gestellt wird (Tabelle 21 Frage 2), bestätigen auch hier 47% der Lehrer, dass sie in ihren Schulen gemeinsame Auffassungen von den Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen (z.B. Antwort 3 und 15).

In einem der Gruppeninterviews (Antwort 6 und 7, Tabelle 21), äußert ein Lehrer, dass *sie*³¹ teilweise nicht einverstanden sind, was die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten angeht. Der andere Lehrer kommentiert, dass er nicht uneinig sind, sondern sie diskutieren viel. Die Tatsache, dass es unter einigen Lehrern eine Unsicherheit gibt, kann darauf beruhen, dass die Diskussionen nicht immer systematisch und konkret verlaufen (Antwort 2 und 12). Wenn die Lehrer die Agenda für die Diskussionen nicht planen, gibt es eine Möglichkeit dafür, dass die Kenntnisse und Fertigkeiten in den Zielen zugunsten anderer Themen nicht berücksichtigt werden. Laut Goodlads im Kapitel 2 erwähnter Theorie, mit Rücksicht auf das Implementieren vom Lehrplan, spielt der Lehrer eine sehr wichtige Rolle, wenn er die didaktischen Entscheidungen auf den aufgefassten Lehrplan basiert (Goodlad 1979 in Imsen 2020, S.294 ff). Falls der Lehrer eine Unsicherheit von den erwarteten Fertigkeiten und Kenntnissen in den Zielen besitzt und fernerhin mit keinen Kollegen diskutieren kann, die wenige oder keine Kenntnisse von der deutschen Sprache besitzen, besteht die Gefahr, dass den Schülern nicht die deutlich erwartete und angestrebte Kompetenz beigebracht wird. Das steht im Widerspruch zu Lyngsnes und Rismarks hervorgehobener Verdeutlichung von der

³¹ beide Lehrer, die in diesem Interview teilnehmen.

Lehrplanziele, damit es unter den Schülern kein Zweifel darüber gibt, welche Kompetenz sie nach dem Anlernen besitzen sollen (2018, S. 96).

In der Frage 3 im Interview (Tabelle 22) sollen die Lehrer darauf antworten, inwieweit eine gemeinsame Auffassung von jedem Lernziel existieren sollte. Hier erweisen sich unter allen Lehrern eine sehr deutliche Einigkeit. Alle sind der Meinung, dass gemeinsame Auffassungen von den Kenntnissen und Fertigkeiten in den Lernzielen unter den Lehrkräften vorhanden sein sollten. Die häufigsten Ursachen dafür, sind zum einen, dass die Lehrer miteinander übereinstimmen müssen (Antwort 11) und zum anderen, dass es wichtig für den Lerngewinn der Schüler ist, besonders mit Rücksicht auf den Übergang zum Niveau 2 (Antwort 5). Wenn gemeinsame Auffassungen in den Schulen nicht vorliegen, sind fast alle Lehrer der Ansicht, dass die Examensergebnisse auf dem Niveau 1 davon beeinflusst werden können (Tabelle 23 Frage 5). Nur zwei Lehrer finden es schwierig diese Frage zu beantworten. Diese Ergebnisse besagen, dass sich die Lehrer einer Interpretationsgemeinschaft bewusst sind, es lässt sich aber schwierig in der Praxis völlig realisieren. Wenn Karseth, Kvamme und Ottesen darauf hinweisen, dass die eindeutige Formulierung von den Lernzielen zugunsten Reflexion und Forschung als Lernprozesse weniger berücksichtigt wird, fordert das in größerem Maße eine bewusste Interpretationsgemeinschaft und Diskussionen von den Zielen (Karseth, Kvamme und Ottesen 2020, S. 127).

Frage 6 und 7 (Tabelle 24) sollten ermitteln, wie wichtig eine Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrern auf dem Niveau 1 und 2 mit Rücksicht auf den Übergang empfunden wird, und inwieweit eine solche Zusammenarbeit stattfindet. Es gibt auch bei der Frage 6 eine auffällige Einigkeit, dass eine solche Zusammenarbeit sehr wichtig ist. Alle Lehrer geben an, dass sie entweder sehr wichtig ist, erwünscht ist, oder dass sie stattfinden sollte. Auf die Frage 7 antworten die meisten Lehrer eindeutig, weil alle außer 3 vermitteln, dass keine Treffpunkte zwischen den Lehrern auf dem Niveau 1 und 2, in denen sie gemeinsam diskutieren könnten, existieren. Zwei der Lehrer bestätigen, dass eine fruchtbare Zusammenarbeit mit den Lehrern auf dem Niveau 2 existiert (Antwort 10 und 11). Ein Lehrer berichtet, dass häufige Fachteamtreffen veranstaltet werden, zwar ohne die Ziele und den Übergang zu beleuchten und zu diskutieren (Antwort 12). Diese Ergebnisse bestätigen meine Annahme davon, dass die Unsicherheit gegenüber den Lernzielen als Grundlage für den Übergang zum Niveau 2 vermutlich der fehlenden Zusammenarbeit zugeschrieben werden kann (vgl. Tabelle 8 Frage 21).

Anschließend wird als Antwort der dritten Forschungsfrage gefolgert, dass alle Lehrer (100%) der Ansicht sind, dass gemeinsame kollegiale Auffassungen von den in den Zielen erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten existieren sollten. Nur 33% geben an, dass es in ihren Schulen in hohem oder in sehr hohem Maße gemeinsame Auffassungen solcher Art gibt. Eine Ursache dafür kann die geringe Realisation von konkreten und systematischen Diskussionen über diese Kenntnisse und Fertigkeiten sein. Am auffälligsten ist, dass mehrere Lehrer allein als Deutschlehrer arbeiten und deswegen wenige oder keine Möglichkeiten haben, an solchen Diskussionen teilzunehmen (Tabelle 19 Frage 1). Eine überwiegende Mehrheit ist davon überzeugt, dass eine fehlende Interpretationsgemeinschaft die Examensergebnisse beeinflusst, weil die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten von Fachlehrer und Sensor abweichen können, besonders was die Grammatikkenntnisse betrifft. Eine Zusammenarbeit mit Deutschlehrern auf dem Niveau 2 ist von allen Befragten als sehr wichtig angesehen, um einen erfolgreichen Übergang zu gewährleisten und um eindeutige Erwartungen zu den Kenntnissen und Fertigkeiten am Ende des Niveaus 1 zu erarbeiten. Eine geplante Zusammenarbeit zwischen Lehrern auf den beiden Niveaus wird nur von zwei der Befragten bestätigt.

5. Fazit und Ausblick

Im Herbst 2020 wurde der neue Lehrplan (LK20) in den norwegischen Schulen eingeführt und ein Kompetenzprogramm wurde im Voraus entwickelt, um die Lehrer für den Einsatz vom Plan zu vorbereiten. Sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit dem alten Plan (LK06) trugen zu neuen Intentionen für das Anlernen bei. Der Lehrplan für Fremdsprachen wurde demgemäß revidiert und sollte den Lehrkräften als eine zweckmäßigere Grundlage für die didaktische Arbeit dienen. Die Tatsache, dass der Lehrplan mehr als 40 Sprachen umfasst, die als zweite Fremdsprache unterrichtet werden, wirkt auf die Zielformulierungen aus. Udir weist darauf hin, dass sich Sprachkenntnisse nicht sprachenübergreifend erläutern lassen. Deswegen beinhaltet der Lehrplan für Fremdsprachen offene Zielformulierungen.

Das Ziel dieser Arbeit war es demzufolge zu untersuchen, wie Deutschlehrer die neuen Kompetenzziele für Fremdsprachen als Grundlage für die didaktische Arbeit betrachten und interpretieren. Anhand eines schriftlichen Fragebogens und eines mündlichen Interviews wurde die Untersuchung mit 15 Deutschlehrern an ausgewählten Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse besagen, dass die Mehrheit der Deutschlehrer die Kompetenzziele in geringem Maße als eine gute Grundlage für die didaktische Arbeit betrachtet. Das lässt sich wahrscheinlich mit den offenen Zielformulierungen begründen, weil ein größerer Anteil der Befragten der Ansicht ist, dass die Ziele im Allgemeinen deutlich die erwarteten Kenntnisse und Fertigkeiten darstellen sollten. Diese Eindeutigkeit erfahren aber mehrere Lehrer nicht.

Die Ziele im Lehrplan müssen für die Schüler verdeutlicht werden, damit es keinen Zweifel davon gibt, welche Sprachkenntnisse und Fertigkeiten erworben werden sollten. Zweideutige und komplexe Zielformulierungen werden nicht immer ähnlich von den Lehrern gedeutet. Die Lehrkraft muss in Übereinstimmung damit bewusst und zweckmäßig die Ziele interpretieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass die Mehrheit der Befragten Verhaltenskomponenten in ausgewählten Lernzielen meistens ähnlich deuten. Es gibt fernerhin eine große Zustimmung dazu, dass einige Lehrplanziele wichtiger als andere angesehen werden. Einige Ziele sind auch schwieriger zu verstehen als andere. Eine knappe Mehrheit verstehen in geringem Maße welche konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten in den Zielen erwartet werden.

Eine Interpretationsgemeinschaft wird von Udir hervorgehoben, in der die Lehrkräfte u.a. die Kompetenzziele interpretieren und diskutieren können, sowohl innerhalb eigener Schule, zwischen Schulen als auch zwischen unterschiedlichen Niveaus des Anlernens. Das trägt im Weiteren zu gemeinsamen kollegialen Auffassungen von den erwarteten Kenntnissen und Fertigkeiten bei. In dieser Untersuchung deuten die Ergebnisse darauf, dass systematische Diskussionen mit Kompetenzzielen auf der Agenda nur in geringem Maße stattfinden. Am auffälligsten ist, dass mehrere Deutschlehrer keine Deutschkollegen haben, mit denen sie diskutieren können. Die Tatsache, dass Fertigkeiten nicht sprachenübergreifend erläutert werden können, erschwert eine Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenlehrern, die unterschiedlichen Sprachen unterrichten. Es ist anzunehmen, dass Deutschlehrer davon am besten profitieren, mit anderen Deutschlehrern zu diskutieren und Erfahrungen teilen.

Im nächsten Schritt wäre demzufolge interessant zu untersuchen, wie die Deutschlehrer auf dem Niveau 2 die Lehrplanziele interpretieren und inwieweit diese mit den Interpretationen der Lehrer auf dem Niveau 1 übereinstimmen. Der Übergang zum nächsten Niveau kann für mehrere Schüler den Lehrverlust bewirken, wenn der Abstand zwischen erworbenen und erwarteten Kenntnissen zu groß wird. Meines Wissens gibt es wenige Forschung und Studien von dem Übergang zwischen den Niveaus, was eigentlich erforderlich wäre, um die besten Bedingungen für die Schüler zu erstreben.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können nicht unbedingt verallgemeinert werden. Sie können aber zu einem Bewusstsein von dem Einsatz der Lernziele beitragen und Diskussionen und genaueren Interpretationen von den Zielen fördern. Die Unsicherheit, die mehrere Lehrer bei der Interpretation von den Lernzielen erfahren, sollte eher mit einer geplanten und systematischen Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrern sowohl innerhalb als auch zwischen Schulen und Niveaus ersetzt werden. Das setzt voraus, dass einer solchen Zusammenarbeit von Seiten den Schulbehörden genug Zeit gewidmet wird und als verpflichtender Teil der didaktischen Arbeit beschlossen wird.

Literaturverzeichnis:

Albert, R. und Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.KG

Alnes, J.H. (2020, 09. Dezember). Hermeneutikk. In Store norske leksikon. [hermeneutikk – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/ Hermeneutikk) Zugriff: 13.03.2022

Bjørke, C., Dypedahl, M. und Haukås, Å. (2018). *Fremmedspråksdidaktikk*. (2. Ausgabe) Cappelen Damm, Oslo.

Dale, E.L., Engelsen, B. U. und Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo. [pfi_sluttrapport_2011.pdf \(udir.no\)](https://pfi.sluttrapport.2011.pdf) Zugriff: 04.12.21

Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål i skolen*. (2. Ausgabe) Fagbokforlaget.

Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen*. (Dissertation) Universitetet i Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37239/181_Heimark_materie-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Zugriff: 23.09.21

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) Nordlands Forskning. [N-8049 BODØ \(udir.no\)](https://udir.no/N-8049-BODØ) Zugriff: 20.11.21

Holsing, T. B. (2020). *Wie interpretieren Fremdsprachenlehrer ein ausgewähltes kommunikatives Lernziel?* (Unpublizierte Projektskizze) Universität Göteborg.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget

Karseth, B., Kvamme, O.A., Ottesen, E. (2020) *Fagfornyelsens læreplanverk; Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport nr.1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo [eva2020--delrapport-ap1.pdf \(udir.no\)](https://udir.no/eva2020--delrapport-ap1.pdf) Zugriff: 05.04.22

Krumsvik, R.J. und Säljö, R. (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017a). Kompetanse i fagene. In *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [2.2 Kompetanse i fagene \(udir.no\)](https://udir.no/2.2-Kompetanse-i-fagene) Zugriff: 01.05.22

Kunnskapsdepartementet (2017b). Å lære å lære. In *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [2.4 Å lære å lære \(udir.no\)](https://udir.no/2.4-Aa-lare-a-lare) Zugriff: 20.04.22

Kunnskapsdepartementet (2017c). Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. In *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling \(udir.no\)](https://udir.no/3.5-Profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling) Zugriff: 25.04.22

Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*.

[Prinsipper for utforming av læreplaner for fag \(udir.no\)](#) Zugriff: 23.02.22

Lyngsnes, K. und Rismark, M. (2018). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Verlag.

Meld.St.30 (2003-2004). Kultur for Læring.

[St.meld. nr. 30 \(2003–2004\) \(regjeringen.no\)](#) Zugriff: 19.11.21

Meld.St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](#) Zugriff: 28.09.21

Nasjonalt råd for lærerutdanningen (2017). *Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning – allmennfag*. [godkjente-retningslinjer-ppu.pdf \(uhr.no\)](#) Zugriff: 27.02.22

NOU 2014: 7 (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.

Kunnskapsdepartementet. [NOU 2014: 7 \(regjeringen.no\)](#) Zugriff: 20.02.22

Opplæringslova (2021). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#) Zugriff: 30.01.22

Puljic, Brigita Kosevski (2014). Wie tief greift der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) in die aktuelle Leistungsmessung der Schreibkompetenz im Deutschen als Fremdsprache? – Zum Stand in Slowenien. *Linguistica*, 54 (1), 47-59.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnet*.

Universitetsforlaget.

Schütterle, H. und Hamano, H. (2018). Curriculare Veränderung als langwierige und gemeinsame Herausforderung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45 (6), 771-792.

<https://www-degruyter-com.ezproxy.ub.gu.se/downloadpdf/j/infodaf.2018.45.issue-6/infodaf-2018-0091/infodaf-2018-0091.pdf> Zugriff: 15.09.21

Speitz, H. (2018). Nasjonale Læreplaner og internasjonale perspektiver. In Bjørke, Dypedahl und Haukås, *Fremmedspråksdidaktikk* (2. Ausgabe, S. 33-48). Cappelen Damm.

Utdanningsdirektoratet (2009). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.

[Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner - Udir.no \(yumpu.com\)](#) Zugriff: 25.03.22

Utdanningsdirektoratet (2019a). Film: Hva er nytt i fremmedspråk?

[Hva er nytt i fremmedspråk? \(udir.no\)](#) Zugriff: 07.11.21

Utdanningsdirektoratet (2019b). Læreplanverket [Læreplanverket \(udir.no\)](#) Zugriff: 23.01.22

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan for fremmedspråk. (FSP01-02)*.

[Læreplan i fremmedspråk \(FSP01-02\) \(udir.no\)](#) Zugriff: 12.03.2022

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*.
[Samarbeid og tolkningsfellesskap \(udir.no\)](#) Zugriff: 06.03.22

Utdanningsdirektoratet (2022a). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.
[Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk \(udir.no\)](#) Zugriff: 02.04.22

Utdanningsdirektoratet (2022b). *Standpunktvurdering*.
[Standpunktvurdering \(udir.no\)](#) Zugriff: 06.03.22

VOX, Nasjonalt organ for Kompetansepolitikk (2013). *Metodisk veiledning: Om læreplan og rammeverk: Om det felles europeiske rammeverket for språk*. [METODISK VEILEDNING OM LÆREPLAN OG RAMMEVERK 1. Metodisk veiledning. Om læreplan og rammeverk Om det felleseuropeiske rammeverket for språk - PDF Gratis nedlasting \(docplayer.me\)](#)
Zugriff: 20.11.21

Anhänge

Anhang 1 Fragebogen

Spørreskjema

Hvordan tolker tysklærere læreplanmål på nivå 1?

Dette er et spørreskjema til min masteroppgave med temaet «Hvordan tolker tysklærere læreplanmål på nivå 1». Spørreundersøkelsen er anonym, og jeg garanterer at navn på hverken deltakere eller skoler på noe tidspunkt i undersøkelsen vil offentliggjøres. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til noen av deltakerne, og svarene på spørreundersøkelsene vil til enhver tid oppbevares etter gjeldende regler for undersøkelser.

Spørreundersøkelse består av totalt 22 spørsmål, derav 19 flervalgsspørsmål og 3 åpne spørsmål.

Spørsmålene baserer seg på læreplanmålene for fremmedspråk nivå 1 fra den nye læreplanen:

Læreplanmål Kunnskapsløftet 2020

1. lytte til og forstå enkel og tydelig tale om personlige og dagligdagse emner
2. delta i enkle samtaler i dagligdagse situasjoner om aktiviteter og kjente emner
3. muntlig fortelle om dagligliv og opplevelser og uttrykke meninger, også spontant
4. lese og forstå tilpassede og enklere autentiske tekster om personlige og dagligdagse emner
5. skrive enkle tekster om dagligliv og opplevelser som forteller, beskriver og informerer, med og uten hjelpemidler
6. bruke enkle språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte
7. bruke relevante lærings- og kommunikasjonsstrategier, digitale ressurser og erfaringer fra tidligere språklæring i læringsprosessen
8. utforske og beskrive levemåter, tradisjoner og geografi i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn
9. utforske og beskrive kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gi uttrykk for egne opplevelser

Før du setter i gang vil jeg takke for at du tar deg tid til å bidra til denne studien og til at jeg kan fordype meg i et svært spennende tema i min masteroppgave.

Hjertelig takk!

Spørreundersøkelse:

Les spørsmålene godt og sett ring rundt riktig svar på flervalgsspørsmål og skriv med egne ord på åpne spørsmål.

1. Flervalgsspørsmål:

Hvilken fremmedspråksutdanning har du?

ingen

halvårsstudium

årsstudium

påbygging/mellomfag

masterutdanning/hovedfag

2. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad underviser du tysk fordi du ønsker det selv og liker faget?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

3. På hvilket nivå underviser du tysk?

Nivå 1

Nivå 2

Nivå 3

4. Flervalgsspørsmål:

Hvor godt kjenner du til innholdet i den nye læreplanen for fremmedspråk (Kunnskapsløftet 2020)?

svært god kjennskap

god kjennskap

lite kjennskap

ingen kjennskap

vet ikke

5. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad opplever du de nye læreplanmålene som et godt hjelpemiddel for deg i både planlegging og gjennomføring av tyskundervisningen på nivå 1?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

6. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad oppfatter du noen av læreplanmålene som viktigere enn andre?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

7. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad synes du de nye læreplanmålene er konkrete og tydelig formulert?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

8. Åpent spørsmål:

Begrepet «personlige og dagligdagse emner» blir brukt i mål nr. 1 og nr. 4. Hvilke emner mener du eleven skal ha språkkunnskaper om etter nivå 1?

9. Åpent spørsmål:

I mål nr. 2 heter det at eleven skal «delta i enkle samtaler». Hva mener du beskriver en enkel samtale på nivå 1?

10. Åpent spørsmål:

I mål nr. 6 står det at eleven skal «bruke enkle språklige strukturer». Hva er etter din mening de 4 viktigste språklige strukturene elevene skal kunne etter nivå 1?

1.

2.

3.

4.

11. Flervalgsspørsmål:

Hvilke læreplanmål opplever du som lettest å forstå? Sett ring rundt nummeret/numrene for tilsvarende læreplanmål øverst på spørreskjemaet.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

12. Flervalgsspørsmål:

Hvilke læreplanmål opplever du som vanskeligst å forstå? Sett ring rundt nummeret/numrene for tilsvarende læreplanmål (Se øverst på spørreskjema).

1 2 3 4 5 6 7 8 9

13. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad synes du at du forstår hva som forventes av konkrete kunnskaper og ferdigheter i hvert av de nye målene?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

14. Flervalgsspørsmål:

Oplever du at de nye læreplanmålene (Kunnskapsløftet 2020) er bedre formulert og mer konkrete enn i tidligere nasjonale læreplaner (f.eks. Kunnskapsløftet 2006)?

Ja

Nei

Vet ikke

15. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad bør læreplanmål være konkrete og gi tydelig oversikt over hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal oppnå etter nivå 1?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

16. Flervalgsspørsmål:

Har det på din skole blant fremmedspråklærerne vært diskusjoner om hvilke kunnskaper og ferdigheter som forventes i noen av læreplanmålene for fremmedspråk?

i svært stor grad

i stor grad

i noen grad

i svært liten grad

vet ikke

17. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad mener du at det på din skole eksisterer en felles oppfatning blant fremmedspråklærerne av hvilke kunnskaper og ferdigheter som forventes ut fra læreplanmålene?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

18. Flervalgsspørsmål:

Ville det etter din mening vært til større hjelp i det didaktiske arbeidet dersom læreplanmålene definerte konkrete muntlige, skriftlige og grammatiske kunnskaper i fremmedspråk for hvert klassetrinn på nivå 1?

- ja
- nei
- vet ikke

19. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad har du endret din pedagogiske praksis som følge av de nye læreplanmålene?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

20. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad blir elevene godt forberedt til eksamen på nivå 1 ut fra de nye læreplanmålene?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

21. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad blir elevene godt forberedt på overgangen til nivå 2 ut fra de nye læreplanmålene?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

22. Flervalgsspørsmål:

I hvor stor grad er du fornøyd med den nye læreplanen for fremmedspråk nivå 1 i sin helhet?

- i svært stor grad
- i stor grad
- i noen grad
- i svært liten grad
- vet ikke

SPØRSMÅL TIL GRUPPEINTERVJU

1. Er det blitt diskutert hvilke kunnskaper og ferdigheter som forventes ut fra hvert av læreplanmålene på nivå 1 på denne skolen?
2. Tror dere at det eksisterer en felles forståelse av kunnskaper og ferdigheter for hvert enkelt læreplanmål på denne skolen?
3. Dersom ikke, bør det eksistere en felles forståelse av hvert enkelt læreplanmål, og hvorfor/hvorfor ikke?
4. Har dere forslag til hvordan læreplanmålene kan formuleres for å være enda mer tydelig på hvilke kunnskaper som forventes etter nivå 1?
5. Dersom språklærere har ulike oppfatninger av læreplanmålene og hvilke kunnskaper elevene skal ha etter nivå 1, kan det ha konsekvenser for eksamensresultatet?
6. Hvor viktig er et samarbeid mellom lærere på nivå 1 og nivå 2 i fht. hvordan man tolker læreplanmål, spesielt med tanke på overgangen mellom nivå 1 og nivå 2?
7. Eksisterer det allerede et slikt samarbeid?
8. Dersom dere fikk endre på de nye læreplanmålene, hva ville dere gjort annerledes?

Anhang 3

Tabelle 9 Frage 4 im Interview

Har dere forslag til hvordan læreplanmålene kan formuleres for å være enda mer tydelig på hvilke kunnskaper som forventes etter nivå 1?

Svar	
1	Jeg vet ikke. Jeg synes at målene er nok tydelige. Det viktigste er kommunikasjonen. Tydelige mål blir for styrende. Noen liker matematiske målformuleringer i språk, men det vil ikke fungere for meg.
2	Nei.
3	Det som kan være både en fordel og en ulempe er at læreplanen er felles for så mange språk. Det gir frihet med få mål som i den nye. Dersom man ikke lager undervisningsmaterieell selv, er man avhengig av gode læreverk. Vi har ikke digitale ressurser så vi er avhengig av å lage noe selv dersom man vil ha det.
4	De har blitt mer konkret, men det er litt vanskelig å vite hva man skal legge vekt på. Vanskelig å vite hva som er viktigst for å få nok kunnskap før de skal over på nivå 2 på videregående.
5	Nei. Synes målene er tydelige i seg selv. Viktig å gjøre målene forståelige for elevene, spesielt før prøver. De må skjønne målene, de må hentes ned på elevenes nivå.
6 7 gruppe- intervju	6: Det er vanskelig. Det må ikke være for konkret. Da tar det fra oss friheten. Vi har press pga lite tid og ressurser. 7: Det bør være mer konkret på noe – spesielt på grammatikk. Det kan stå konkret hva du skal ha vært gjennom både skriftlig og muntlig. Det vil sikre at en har rett vekting. 6: Det bør bære mer tydelig for læreren ja.
8	De bør være mye mer tydelig på grammatikk, f.eks. nevne presens og perfektum. Hva bør være innenfor på nivå 1? Da blir elevene mer ensartet når de kommer videre på nivå 2. Det er også veldig greit for læreren. Vet at da er en på rett veg og er trygg på det.
9	Jeg synes målene er tydeligere nå. Har forminska målene/antall mål i ny læreplan. Kunne ha forminska det enda mer. Flere mål er like, så jeg har følelsen av at noen ligner på hverandre. Målstyringa er for sterk/for voldsom. Styring og resultat kan avvike stort. Det har blitt bedre da. Jeg har vært med på mange læreplaner i min yrkeskarriere. Og nå er vi litt tilbake der vi var. Planene var veldig detaljerte i starten, f.eks. skulle man ha gjennom et bestemt antall tekster. Da var det digitale og det muntlige mindre vektlagt, og også «Landeskunde». Dette har blitt mer vektlagt nå.
10	Jeg har lett for å sammenligne med egen skolehverdag som elev. Ikke så dumt med konkrete mål. Målene som gjelder nå krever et høyt kunnskapsnivå hos læreren. Dersom det er en «firkanta» sensor ved eksamen, kan han ha andre oppfatninger av målene enn læreren. F.eks. i forhold til kunst. Kan tenkes at sensor da mener Goethe, mens noen andre har lagt fokus på andre ting. Viktig å ha erfaring på det å jobbe med mål, og å gå inn med åpent sinn.
11	Mål nr. 8 og det med å se sammenheng med egen bakgrunn har jeg ikke vært så flink til å jobbe med. Vi har heller ikke jobba så mye med å gi uttrykk for egne opplevelser, som i mål nr. 9. Vi har vært opptatt av kommunikasjon og hovedmålet er å forstå og bli forstått. Elevene skal være muntlig aktiv hver time, samt variasjon i undervisningen.
12	Ja de kunne vært mye mer konkret. Det er bedre med konkrete mål. Læreplanen er stort sett konkret, men ikke konkret på grammatikk. Den er konkret på emner.
13 14 gruppe- intervju	13: Det hadde vært enklere ved overgangen dersom målene var tydeligere. Det har ikke vært vanskelig for meg, men det ville ha vært til mer hjelp for uerfarne lærere. Det ville ha sikra elevene. 14: jeg synes det er stor overgang fra nivå 1 til 2. Elevene har ulikt utgangspunkt og ulik tilnærming til faget. Noen skal ikke videre på nivå 2, men noen skal, og vi må ta hensyn til begge delene. Jeg legger mest vekt på det muntlige. 13: Men det skal være både muntlig og skriftlig nå. Det er nytt med læreplanen.
15	Nei, jeg har ikke forslag til endring. Synes det er godt at de er romslige. Da gir det plass til eleven, med hele seg.

Anhang 4

Tabelle 10 Frage 8 im Interview

Wenn ihr die Möglichkeit bekommt, die neuen Lehrplanziele zu ändern, was würdet ihr ändern?

Svar	
1	Jeg synes de er grei. Det er ikke noe nytt i planen – jeg ble ikke overrasket. Jeg driver med mindre struktur og mer språk, for kommunikasjon er jo det overordnede. Jeg har bedre samvittighet nå når jeg driver med lekpregede aktiviteter som f.eks. butikk. De lærer noe de har bruk for i dagliglivet.
2	Har ikke tenkt på det. Jeg aksepterer at læreplanen er sånn.
3	En egen plan for hvert språk hadde hatt sine fordeler. Ser det eksisterer trinnvise mål på enkelte fag, det gir konkrete læringsforventninger og kan gi større likhet i kompetansen ved overgangen. Så lenge staten er fornøyd med resultatene er det vel ikke grunn nok til å endre på noe. Da hadde læreplanen blitt et annet arbeidsredskap, men jeg bruker ikke energi på om den er god/dårlig. Jeg aksepterer og forholder meg til den som den er.
4	Jeg ville hatt mest fokus på det muntlige ettersom det er det de kommer opp i på eksamen på nivå 1. Kanskje hatt enda mer konkret på grammatikk. Hva er det de skal gjennom før nivå 2? Kunne hatt mål etter hvert år også. Da hadde vi hatt en slags guide, så vet man hva man har gjort og ikke.
5	Jeg ville ikke endret på noe. Det er hentet inn bra i ny læreplan. Det er 9 mål nå og det er bra. Alt som må være med er der, f.eks. kultur/dagligliv/autentiske tekster) Grammatikk er det gått mer bort fra, det skal flettes inn og ikke undervises isolert, men kobles opp mot noe. Ellers lærer de ikke.
6 7 gruppeintervju	6: Jeg ville ha endret på grammatikk for elevenes del. Alle sensorer skal være enige om hvor lista ligger. Har vært stor endring rundt det med grammatikk. Eldre lærere har annet syn, vi burde heller samkjøre oss istede for ny læreplan. Kanskje bli enige om hvordan vi vurderer tekster. 7: I matte er det tydelig at de som har skrevet læreplanmålene har vært i systemet – de kjente til ungdomstrinnet. 6: De som lager læreplan har kanskje ikke lang erfaring på u-trinn. Det er stort fokus på basisfag, fremmedspråk detter i bakleksa. 7: Det har ikke vært så mye fokus på læreplan i fremmedspråk her.
8	Den burde vært mye mer konkret på grammatikk. Det er det jeg savner. Det bør være konkret – vise at dette skal læres. Den nye læreplan formidler selvfølgeligheter (lytte, forstå, dagligspråk). Den gir meg ikke den hjelpa jeg skulle ønske at den var. Den er for lite rettningsgivende. Det eksisterer en holdning til læring i dag som gjør at en må sørge for at de kan noe om noe.
9	Jeg ville ha fletta målene mer inn i hverander – litt for mange mål nå. Men de dekker til sammen det jeg synes de skal gjøre. Jeg er fornøyd med målene, men vi bør ha bedre lærebøker med mer egne tekster til samtale – må ha tekster som en kan snakke ut fra/om. Jeg vil også ha tilbake lytteprøve på eksamen.
10	Jeg vil ha enda tydeligere målformuleringer på grammatiske strukturer. Hadde vært bra med et tydelig faglig nivå ved overgangen – både skriftlig, muntlig, kommunikasjon på nivå 1. Vil også ha mer konkret på setningsstruktur. Tror det er viktig med mer tydelig innhold på mål nr. 8. Faglige kunnskaper om landet på en eksamenssituasjon kan være vanskelig/for uklart. Dagligdagse emner er greit at det er litt mer åpent. Det ligger litt mer i formuleringa hva som forventes. Viktig med avgrensning på hva de skal ha oppnådd av ord og begrep f.eks etter ett år.
11	Jeg styres ikke av målene, for jeg vet hva som er viktig. Det å snakke er viktig. Å kunne grammatikk bør være i bunn for å bli forstått. Uttaleøving er viktig. De må da lære seg å stave. Det kunne ha vært mer konkret i læreplanen så overgangen hadde blitt mykere.
12	Det kunne vært mer konkret på hva som forventes av språklige ferdigheter. Jeg likte ikke LK06 – det var alt for diffuse mål, spesielt det å lære om å lære språk. Det er forbedring med LK20 – det er mer konkret.

<p>13 14 gruppeintervju</p>	<p>13: Kunne absolutt vært tydeligere på både emner, grammatikk, språklige strukturer. Men jeg bruker ikke læreplanen, for jeg vet hvilke utfordringer jeg får. De skal lære seg ord og å bygge setninger, og variasjon over kjente tema med ny læreplan. Men vi må jobbe i tråd med læreplanen og det gjør vi. 14: Ja det gjør vi. 13: Læreplanen er ingen støtte etter så mange år i yrket som språklærer. Men vi må tilpasse undervisninga til elevene som mister motivasjonen. Vi stanger hodet litt i veggen. 14: Det går alltid bra i starten på Nivå 1, men når pugginga starter faller motivasjonen.</p>
<p>15</p>	<p>Jeg har ikke tenkt på behov for å endre. Når jeg så læreplanmålene for første gang tenkte jeg at dette passer mine undervisningsmetoder. Det er plass for det som jeg verdsetter som lærer. Kunne ha ønsket meg mer differensiering, f.eks i samtaler, for det er så mange måter å utføre en samtale på- Men liker å bruke det europeiske rammeverket. Målene som utgangspunkt så ellers bruker jeg rammeverket. De hører veldig sammen. Det var inntrykket mitt når jeg så læreplanmålene.</p>

Anhang 5

Tabelle 12 Frage 8 im Fragebogen

Begrepet „personlige og dagligdagse emner» blir brukt i mål nr. 1 og nr. 4. Hvilke emner mener du elevene skal ha språkkunnskaper om etter nivå 1?

Svar	
1	seg selv, familien, hjemmet, hjembyen, været, hobbyer, hverdag, skolen
2	fortelle om hverdagen sin, interesser/hobbier, fremtidsønsker, legebesøk, restaurant osv.
3	Emner som er en del av et vanlig hverdagsliv, «husk og heim» i vid forstand med f.esk. klær, utseende, mat og drikke, møbler og utstyr, venner og familie. «å orientere seg» med retninger, geografisk, beskrivelser av steder/veier, alt en ser. «Å orientere seg sosialt» - å kunne fortelle om opplevelser, beskrive ting fra hverdagen, si egne meninger, spørre om ting o.l. «Utdanning/yrke/samfunn» - utvikle et ordforråd som gjør at en kan beskrive og sammenligne.
4	Familie, hobbyer, hverdagen, vennskap, enkle følelser
5	Kunne føre samtaler, gjøre seg forstått/forstå, komme seg fram i tysktalende byer, bestille mat osv., kjennskap til kultur/historiske hendelser samt viktige personer.
6	Presentere seg selv, navn, alder, kommer fra, foreldre eller familie, mat og drikke, klær og utstyr, hobbies, skole/skoleutstyr, været, ord eller setninger på det vi holder på med hver dag eller ofte.
7	Seg selv og det som skjer med dem. De skal kunne ha språklige og kulturelle/ interkulturelle kunnskaper nok til å snakke om hverdagslivet slik man gjør i en normal samtale med venner/familie. Altså lite fagbegrep, men heller tema som: mat, skole, jobber, familie, fritidsaktiviteter, utseende, preferanser/meninger, tid/årstid/høytod + det kulturelle som f.eks. mat/tradisjon, reise og tynske ting fra tyskspråklige land (mest vokabular i disse temaene). I tillegg må de kunne så mye grammatikk at dette lar seg kommunisere på en forståelig måte, samt være i stand til å bruke hjelpemidler og språkstrategier.
8	presentere seg selv, eller et tema/en by/kjent person o.l., kunne si noe om familien, fritiden, framtiden. Bestille mat o.l. Finne veien o.l. Tema som er aktuelt for ungdom, - ensomhet, forelskelse osv.
9	Familie, fritid/interesser, reise, geografi i tysktalende land, film/serier (enkle referat av disse og dialog).
10	familie, tradisjoner, hobbyer, ukedager/måneder, årstider, sanger for barn, enkle tekster om temaet, lese skilt, telle, alfabet, korte historier.
11	fortelle om seg selv og familien sin, hvordan du bor/ beskrive rommet sitt/hus/hjemsted, aktiviteter/hobby/interesser, dyr, uka/dagene/klokka/ månedene, skolefag/timeplan/skole/rutiner, klær/farger, mat, været/årstidene, kroppen, yrker, vinter-/påske-/sommer-...ferier, min framtid, bildebeskrivelse
12	matvaner, omgangsformer, høytider, skolesystemet
13	Meg selv og verden rundt meg: Familie, hobbier/ venner, utseende og personlige egenskaper, mat/måltider, døgnets gang inkl. klokka, Ferie, skole, framtida inkl. sommerjobb.
14	å snakke om/ beskrive seg selv, hobbyer, hjemsted, farger/tall/klokka/datoer, mat/måltider, klær, reise, transport, dyr, yrker, familie, hverdagsaktiviteter, høytider.
15	Jeg mener eleven skal ha språkkunnskaper om emner som familie, hobbyer/ fritidsaktiviteter, skole, egne interesser (film, musikk, gaming), sport.

Anhang 6

Tabelle 13 Frage 9 im Fragebogen

I mål nr. 2 heter det at eleven skal «delta i enkle samtaler». Hva mener du beskriver en enkel samtale på nivå 1?

Svar	
1	Samtale på bakgrunn av skriftlig arbeide, og med utgangspunkt i et bilde. forstår spørsmål, kan svare med hele setninger.
2	enkle hverdagslige tema, spørre og svare, delvis kunne utdype/begrunne/forklare kunne legg inn noen nyanser med f.eks. adjektiv og bruk av preposisjoner elevene har strategier for å kunne si ting på en annen måte enn de kan på morsmålet slik at de klarer å kommunisere med et mindre ordforråd.
3	samtale om seg selv, samtale om tekstene, samtale om framlegg de selv har laget, meninger om kunst/musikk/kultur, sammenligning av språk.
4	samtaler som omhandler seg selv, sin hobby, sin familie, sin hverdag
5	presentere seg selv, snakke om været/vite hvor mye klokka er/veibeskrivelse beskrive personer/hendelser, kunne legge frem fremtidsplaner/mål, bestille mat, forstå spørsmål om dagligdagse ting – kunne respondere på de med riktig vokabular/ordstilling/grammatikk
6	kunne snakke om enkle tema med utgangspunkt i seg selv og sin hverdag/sitt liv, spørre om gjentaking etc., stille spørsmål/holde dialog/respondere på samtalepartner
7	En enkel samtale er at eleven kan stille enkle spørsmål og svare på spørsmålene om personlige og dagligdagse emner. Korte og gode setninger, både muntlig og skriftlig
8	svare på og snakke om spørsmål som blir stilt innen tema som ble nevnt under spm. 8
9	samtalen er forberedt den første tida (1. termin?) Dialog om familie, fritid, reise etc. Dialogen gjentas flere ganger. Sammen med medelever og lærer.
10	Bruke enkle setningsstrukturer med noenlunde riktig oppbygging Bruk av riktig ord på riktig sted
11	En enkel samtale kan være dialoger de kan ha bruk for når du er på besøk i et tyskspråklig land. Det kan være innøvde dialoger de øver på der de f.eks. er: på butikken/togstasjonen/flyplassen/hjemme hos... En enkel samtale: setningene er enkle og ikke alt for lange slik at det kan være enkelt å evt. lære seg utenat/lese uten å se for mye ned i notatene.
12	kunne presentere seg selv, sine interesser og sin familie
13	Korte setninger med et ganske begrenset ordforråd. At det stilles spørsmål. En del grammatiske feil.
14	presentere seg selv, å bestille mat på cafè, transport-situasjoner, fortelle om hjemstedet og andre steder, kunne beskrive bilder i noen grad.
15	En enkel samtale på nivå 1 vil være å kunne svare på og stille spørsmål rundt temaer eleven har kjennskap til og kunne gi uttrykk for egne meninger til temaet.

Anhang 7

Tabelle 14 Frage 10 im Fragebogen

I mål nr. 6 står det at eleven skal «bruke enkle språklige strukturer». Hva er etter din mening de 4 viktigste språklige strukturene elevene skal kunne etter nivå 1?

Svar	1	2	3	4
1	korrekt setningsstruktur	bøying av verb etter kjønn	bruke riktige hjelpeverb	-
2	setningsbygging, plassering av verb	Perfektum	samsvarsbøying verb	pronomen/ eiendomspronomen
3	stille spørsmål	fortellende setninger	bruk av presens	bruk av presens perfektum
4 tilfeldig rekkefølge	formulere enkle hovedsetninger	formulere enkle leddsetninger	samsvar mellom subjekt og verbal	ordstillinga for tema i punkt 1. og 2.
5	ord og begrep/ordforråd	setningsoppbygging	samsvar f.eks subj-verbal	(forståelsen av bruken av kasus)
6	subjekt-verbal-objekt i setning	kunne bruke riktig bøying av verb i presens	riktig bruk av bøyingsformen akkusativ på riktig sted	produsere lengre setninger med høyfrekvente ord
7	samsvar verbal-subjekt	akkusativ og nominativ (pers.pron. best/ubest art.)	ordstilling i HS	eiendomsord i nom./akk.
8	Presens	Perfektum	Kasus	Ordstilling
9	setningsstruktur	verbtider	verbbøying etter person (se forskjeller på språk, og for tydeligere språk)	lage litt avanserte setninger. Fire ord er ikke nok, så å binde sammen to setninger eller lage leddsetninger kan være greit
10	stor bokstav på alle substantiver	plassering av verb i en setning	bøying av verb etter person	kasus/ analysering
11	Verb	setningsoppbygging	riktig bruk av perspro. i nom/akk/dat.	svare og stille spørsmål på riktig måte
12	enkle setninger i presens	enkle setninger i presens perfektum	bruk av leddsetning	bruk av tidsbegreper
13	Verbbøying	Ordstilling	Setningsanalyse	Kasus etter analyse og preposisjoner
14	Subjekt + verbalbøying	kunne lage fullstendige setninger	bruke flere verbformer enn bare presens	noe kasusbøying i forbindelse med objekter og preposisjoner
15	Verb i riktig form	Ordstilling	-	-

Anhang 8

Tabelle 20 Frage 1 im Interview

Er det blitt diskutert hvilke kunnskaper og ferdigheter som forventes ut fra hvert av læreplanmålene på nivå 1 på denne skolen?

Svar	
1	Ja det gjør vi jevnlig. det er jo blitt færre mål. Alle fremmedspråk samarbeider og setter opp en plan og fordeler kompetansemål mot forskjellige oppgaver. Vi evaluerer jevnlig
2	Ja vi har diskutert og vi har laga en egen plan som er felles for alle språk/fremmedspråk, en slags rammeplan. Men vi har ikke brutt det ned til det det spørres om i dette intervjuet/spørreskjemaet.
3	Vi har snakket i lag men ikke diskutert i detalj.
4	Nei, jeg jobber alene som tysklærer og har ingen å diskutere med. Jeg har ikke vært med på hele opptrappinga til ny læreplan. Har jobba på ulike skoler og har deltatt på mer samarbeid før. Forrige læreplan hadde veldig vage mål.
5	Det har vært noe koronapreget. Vi har jobba i lag med læreplanen, det har vært en del av jobben/stilinga. Men det har vært lite fellestid de siste to årene.
6 7 gruppe- intervju	6: Ja vi gjør det hele tiden 7: Ja, men vi tenker ikke automatisk likt 6: målene er veldig åpne, men det er jo nybegynneropplæring, så vi starter jo med det samme i alle språk 7: Ja i forhold til prøver. 6: Vi prater og diskuterer underveis når vi har tid 7: ja, men pga Korona har vi ikke hatt mulighet til å ta tak i læreplanen på samme vis 6: Det er ikke så stor forskjell til gammel læreplan. 7: men vi har ikke bøker til ny læreplan enda 6: det krever tid og fagkunnskap å ikke ha bøker.
8	Jeg vet ikke, begynte å jobbe her i januar og det har ikke blitt diskutert noe etter det.
9	Ja, vi har diskutert på fagteam. Om vi har oppnådd konsensus er usikkert. Ikke sikkert vi er helt enige.
10	Det er ikke blitt diskutert systematisk. Er alene som tysklærer og samarbeider godt med andre fremmedspråk. Vi samarbeider usystematisk og når det er behov.
11	Nei, ikke det jeg vet. Har mangla stabilitet på språk/språklærere.
12	Ja, har diskutert med spansklærer, men lite konkret.
13 14 gruppeintervju	13: Nei, tysk faget er det siste i rekka. 14: Nei, men vi er veldig på linje vi tysklærerne. Vi diskuterer og jobber tett sammen.
15	Ja vi har diskutert det.

Anhang 9

Tabelle 21 Frage 2 im Interview

Tror dere at det eksisterer en felles forståelse av kunnskaper og ferdigheter for hvert enkelt læreplanmål på denne skolen?

Svar	
1	Nei det gjør det ikke. Det har med kompetanse hos læreren å gjøre. Det er lett å gripe til grammatikk når du ikke er så god på språket. Du er alltid veldig avhengig av kompetansen hos læreren.
2	Ja jeg tror det. Vi snakker med hverandre uformelt. Men helt overenstemmelse er det nok ikke.
3	Ja, selv om vi ikke snakker så mye så erfarer vi ved f.eks. muntlig eksamen at vi har jobba mye likt.
4	Ja, jeg jobber mye med det, med utgangspunkt i tema/fag. Har jobba veldig mye med læreplan i år.
5	Ja vi oppfatter det likt, og har flere føtter å stå på. Lærere har pga. erfaring ulik innfallsvinkel til faget.
6	6: Det er blitt litt til underveis, vi er delvis uenig.
7	7: Vi er ikke uenig, men vi diskuterer mye - også fram til eksamen
gruppeintervju	6: Jeg tror Tyskfaget er mest inn i læreplanen
8	Det eksisterer en felles forståelse i alle fag unntatt tysk. Det mangler når det er bare en lærer i faget. Det skulle ha vært mye mer kursing når en jobber alene.
9	Både ja og nei. Vi kan diskutere og snakke om målene, men vi gjør det ikke likt likevel.
10	Det er nok noe vi klarer å få til etter hvert. Vi er 2 og det forventes bedre stabilitet i kollegialet og at det blir jobbet med det framover.
11	Ja jeg mener det eksisterer. Vi er samstemte.
12	Ja,vi har tilnærmet en felles forståelse. Vi fikk utdelt eksempler på eksamensoppgaver, som bidrar til det.
13	13: Vi tror tysklærerne er mer samstemte enn i spansk.
14	14: Enig.
gruppeintervju	
15	Ja det eksisterer en felles forståelse for hvor elevene skal være når de avslutter opplæringa.

Anhang 10

Tabelle 22 Frage 3 im Interview

Dersom ikke, bør det eksistere en felles forståelse av hvert enkelt læreplanmål, og hvorfor/hvorfor ikke?

Svar	
1	Ja det bør absolutt eksistere. Synes det aldri har vært så flakkende i innkjøringa til ny læreplan. Det ble litt tvangsopplegg med seksjonene og videoene fra Udir. Når du er alene i et fag er det vanskelig. Da blir faget prioritert sist.
2	Vi kommer fram til samme mal, selv om i kan ha ulik tilnærming. Hvem du er som lærer preger det du gjør i undervisninga
3	Ja det bør det, og det skjer litt automatisk også.
4	Ja det bør eksistere felles oppfatning spesielt dersom man vurderer ut fra målene. Lærere tenker ulikt, det er vanskelig å få det helt likt. Som sensor er det viktig med felles forståelse, for du kan gi elevene karakterer de ikke fortjener eller at de olle får den karakteren de faktisk fortjener.
5	Det bør være lik oppfatning for det handler om kompetansemål og elevenes utbytte i fht. læring – de skal ha samme plattform når de kommer på videregående. Skal være rettferdig for elevene. De skal ha samme ståsted. Det er viktig å være samkjørt.
6 7 gruppeintervju	6:Det blir som sagt litt til underveis. 7:Enig.
8	Ja det bør det være. Det er veldig god hjelp til oss som utfører opplæringa og også til elevene. De blir bedre rusta. Det er også blitt etterspurt.
9	Det bør være felles forståelse, men vi kan gjøre det ulikt likevel. Det handler mye om fordeling av muntlig og skriftlig øving. Noen prioriterer det ene mer enn det andre.
10	Ja, og ved innføring av ny læreplan blir man tvunget til å jobbe med det. Men det har ingen praktisk betydning for meg.
11	Ja det bør være det så lærerne er samstemte.
12	Ja, og det handler om diskusjoner rundt hvordan vi tolker målene.
13 14 gruppeintervju	13:Ja det bør eksistere og det bør settes av tid til det. Men vi jobbet ikke med tysk i innføring av ny læreplan. 14:Ja, enig, (bekrefter det som er sagt med å nikke).
15	Jeg mener det er nødvendig med felles forståelse for å dra i samme retning.

Anhang 11

Tabelle 23 Frage 5 im Gruppeninterview

Dersom språklærere har ulike oppfatninger av læreplanmålene og hvilke kunnskaper elevene skal ha etter nivå 1, kan det ha konsekvenser for eksamensresultatet?

Svar	
1	Ja det kan det helt klart. Men vi har eksamensøving. Må jobbe målretta. Sensor kan ha ulike oppfatninger – de fremstår som pekere og forlanger mer. Dette kan være verre for tysk enn for fransk.
2	Vanskelig å svare på. Vi vektlegger nok forskjellige ting. Det kan også være at sensor har ulik oppfatning og da kan det få konsekvens for karakteren. Sensor kan være streng spesielt på grammatikk dersom han har jobbet med tidligere læreplaner. Jeg mener det er viktigst at de snakker.
3	Selvfølgelig, det kan gi annen karakter, men tror ikke det vil ha ekstreme konsekvenser. Det er jo forslag om skriftlig-muntlig eksamen og tror ikke det er god ide. Det ville gjort tysk/spansk annerledes enn engelsk fordypning. Da vil kan komme ut over selve faget.
4	Ja helt klart, men jeg har aldri hatt erfaring med eksamen.
5	Det får veldig store konsekvenser. Hvis du f.eks. ser på et tema i undervisningen så må du vinkle det til elevene og ikke lære de det vi ser fra utsida. (f.eks. Nazismen. Da kan man heller fokusere på Sophie Scholl). De må få se det andre aspektet. Dersom elevene får et tema på eksamen som vi ikke har hatt fokus på vil de ikke være i stand til å svare.
6 og 7 gruppeintervju	6: Ja, spesielt det med grammatikk. Dersom sensor er veldig detaljert og nøye kan det ha konsekvens. Elevene kan få en dårligere karakter. 7: Ja 6: Når en har tatt sin utdanning har også betydning, da tidligere utdanning hadde annet fokus. 7: Men vi har hatt prøvemuntlig. Da var det ikke mye fokus på grammatikk. Muntlig eksamen handler om hvor trygge elevene blir til å gjennomføre muntlige samtaler 6: Tror kanskje sensor og lærer er mer enig her. Grammatikk er noe alle faglærere er uenige om. Det er et større diskusjonstema. 7: Grammatikk kan være vanskelig. Det spørres på egen utdanning. 6: Grammatikk kan også være lett. Du har en fasit og rettinga blir enklere da.
8	Ja, det har selvfølgelig konsekvens for eksamensresultatet. Vanligvis snakker jeg med sensor i forkant. Man kan ikke trekke for noe de ikke har lært. Det er en fordel for læreren å være sensor, men ikke nok. Det er sjeldnere oppdatering på kurs osv. Spesielt når det bare er en lærer. Vanskelig å ikke ha noen å snakke/diskutere med.
9	Ja, men det finnes ikke et absolutt svar på dette. Elever som er flinke klarer seg selv uansett. Det er veldig opp til både elev og lærer. Det er svært personavhengig. Jeg har nok opplevd at sensor har ulik mening i fht. lærer. Men eksamen må gjenspeile det en har gjort. Jeg ønsker lytteprøve inn igjen.
10	Ja absolutt. Morsmålslærere kan definere målene annerledes. Konkrete grammatiske kunnskaper burde ha vært listet opp i målene, kanskje etter bestemte perioder. Jeg er tilhenger av konkrete mål – da blir det enklere i hverdagen. Selv om det også er mye bra med åpne mål.
11	Ja, det kan ha konsekvenser, for det handler om hva vi vektlegger. Vi er to lærere i 10. og vi blir mer samstemte, vi hjelper og støtter hverandre. F.eks med bildebeskrivelse så repeterer vi dette. Vi kan jobbe med samme bilde over lang tid, utvikle grammatikken og ta i bruk nye strukturer underveis, så de er godt forberedt til eksamen. Vi tar vekselpreposisjonene til slutt i 10. på samme bilde.
12	Vanskelig å svare på. Tror ikke det har så stort utslag for undervisninga at det går utover elevene.
13 og 14 gruppeintervju	13: Ja helt klart. 14: Ja, på vårt nivå lager vi eksamensoppgavene selv og kan derfor ha forskjellig innhold. Sensor og faglærer kan ha forskjellig syn på læreplanmålene. Sensor kan ha fokus på grammatikk, men ikke jeg. 13: Kan ha fokus på grammatikk jeg ja.
15	Ja, jeg har brukt mye energi på det med eksamen, for det er ikke sikkert at lærer mener det samme som sensor. Det betyr at eksamensveilederen må være tydelig.

Anhang 12

Tabell 24 Frage 6 und 7 im Gruppeninterview

6. *Hvor viktig er et samarbeid mellom lærere på nivå 1 og nivå 2 i fht. hvordan man tolker læreplanmål, spesielt med tanke på overgangen mellom nivå 1 og nivå 2?*

7. *Eksisterer det allerede et slikt samarbeid?*

Svar	Spørsmål 6	Spørsmål 7
1	Det hadde vært fantastisk, men vi har aldri fått det til. Jeg har sett læreverket på videregående og vet hva det bygger på. Det hadde vært ønskelig med større progresjon fra nivå 1.	Det eksisterer ikke.
2	Samarbeidet hadde sikkert vært greit. Det har vært samarbeid en gang, men i den senere tid har vi ikke hatt kontakt med videregående-lærerne. Tror lærere på Niva 1 og Nivå 2 forventer ulike ting. Nivå 2 legger kanskje litt mer vekt på det skriftlige, men for Nivå 1 er muntligeeksamen viktig. For meg er eksamen viktig selv om det ikke skal telle mest. De fleste får mest bruk for det muntlige.	Nei.
3	Har jobba lenge. Har lang erfaring fra både grunnskole og videregående. I perioder har det vært samarbeid mellom nivåene (grunnskole/videregående) også for flere fag. Men det har vært lite i de senere årene. Jeg mener å se at det eksisterer en forventning om at de skal kunne mer enn de gjør. De starter med repetisjon på videregående, men det er en klar forventning til kompetanse, for de må begynne på nivå 2 på videregående.	Har eksistert, men ikke nå.
4	Det er kjempeviktig, burde vært mer samarbeid mellom nivå 1 og 2. Nivå 2 stiller større krav til kunnskaper. Burde vært arrangert treffpunkter med videregående skoler og lærere fra de grunnskolene som sokner til disse. det samme gjelder mellom nivå 1 og 2 på videregående. Jeg opplever at det er andre forventninger til elevene som har hatt nivå 1 på ungdomstrinn. Det er større krav til de enn de som går på nivå 1 på videregående.	Nei det eksisterer ikke.
5	Vi burde ha det, men det finnes ikke. Har hatt i andre fag, der vi så på hva som var pensum på ungdomstrinn. Vi fikk tilbakemelding på hva vi måtte ha mer innblikk i. Da så vi i etterkant at elevene ble bedre forberedt. Jeg underviser nivå 1+ 2 (de som har all fremmedspråkopplæring på videregående) og ser at det har vært ulikt fokus på språklige ferdigheter, f.eks. har noen ikke hatt fokus på lytting og muntlige samtaler. Det overordna målet for fremmedspråk er å forstå og å gjøre seg forstått. Det må være dialog rundt det overordna målet. Når de kommer på nivå 2 da har de ulik kompetanse, det vises på videregående, det er min egen erfaring.	Eksisterer ikke. Kompetansen til læreren har enormt mye å si for hva som skjer i undervisninga. Målene kan alle sette seg inn i.
6 7 gruppe- intervju	6: Vi skulle ha møte med videregående, vi hadde plan, men det ble ikke noe av. Men vi har planer om det igjen. Dette er viktig. Vi må vite hva de krever og forventer. 7: Vi hadde trengt tydeligere læreplanmål, spesielt for de som skal på studiespesialisering. 6: Vi kunne hatt mål for hvert år, slik som i matte. Jeg liker tydeligheten. 7: Vi må ikke ha mål for hvert klassetrinn, det blir for stramt. 6: Ja enig i at det kan bli for stramt. 7: Språkfag er begynneropplæring – det er annerledes enn andre fag. Vi vet hva en hverdagssamtale går ut på.	6: eksisterer ikke idag
8	Det er kjempeviktig. Vi kan samarbeide på samme hus, men ikke mellom grunnskole og videregående når det er stor avstand. Det bør være flere kurs. Hva bør de kunne? Hva forventes av nivå 2 og hva ligger til grunn på nivå 1? Dette samarbeidet hadde vært kjempebra. Det ville gitt meg en trygghet. Elevene ser ikke sammenhenger når de ikke kan grammatikk.	Det eksisterer ikke.

9	Jeg har ønsket meg samarbeid mellom grunnskole og videregående skole. Felles seksjonsmøter hadde vært en drøm. Jeg ser at elevene har holdt på med ulike ting på nivå 1. Vi hadde fellesmøter i forbindelse med språkdag. Jeg stilte spørsmålet om hvordan de jobber med grammatikk, og fikk til svar at det jobbet de med på barnetrinnet så ser ikke poeng i å jobbe med det på ungdomsskolen. Det er veldig forskjellig hva elevene kan av grammatikk – de har ikke begrepene på plass. Jeg sa elevene må si til norsklærerne at de må ha grammatikk. Å se sammenhenger er viktig for mestringsfølelse og motivasjon, spesielt det å se sammenheng mellom grammatikk i norsk og tysk.	Det eksisterer ikke.
10	Det er viktig ja. Ulike skoler vil ha ulike kulturer uansett. Det vil alltid være der. Konkretisering av mål er viktig.	Vi har samarbeid med videregående-lærere. Har hatt forventningsavklaring på hva elevene minimum skal kunne. Vi har sett detaljert på grammatikk. Vi har plan på samarbeid gjennom året.
11	Det er viktig. Det kan få positiv påvirkning på overgang til nivå 2. Kan se på hva de skal kunne etter nivå 1.	Vi har hatt fruktbart samarbeid med lærere på nivå 2. Vi kan f.eks få tilbakemelding på at de ikke kan skrive. Har ulik hyppighet på møtene.
12	Det er veldig viktig for overgangen til neste nivå.	Vi har jevnlig fagteammøter, men har ikke tatt opp mål og overgang mellom nivå.
13 14 gruppe- intervju	13: hvor lett er det å få det til? Tysk er et fag på siden. Dersom målene var mer konkrete, ville det vært mindre behov for samarbeid. 14: det hadde vært positivt med samarbeid. 13: Kanskje vi ikke skal sitte å vente men bare komme i gang.	Eksisterer ikke nå. Ingen har overordna ansvar for å dra i gang et samarbeid.
15	Det er viktig, for det handler litt om det samme som i forrige spørsmål, at lærere kan verdsette ulike ting. Det kan bli problematisk for elevene.	Det eksisterer ikke et samarbeid som jeg vet.