

„Du musst wahnsinnig gut vorbereitet sein“ – Kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF- Unterricht für Anfänger*innen

Kirsten Bjerre, Kristine Kabel

Abstract: Aktuelle fremdsprachendidaktische Tendenzen heben den Wert eines expliziten Grammatikunterrichts vor, der mit meaning making in einem kommunikativen Kontext verbunden ist. Allerdings bleibt offen, wie ein solcher Unterricht konkret konzeptualisiert werden kann. In diesem Artikel präsentieren und exemplifizieren wir drei konkrete Prinzipien für einen expliziten, funktionell orientierten Grammatikunterricht und diskutieren damit verbundene Herausforderungen aus Perspektive der Lehrenden. Die Prinzipien wurden im Rahmen einer größeren ethnografischen Studie in Dänemark entwickelt, gefolgt von Teilstudien, die die Verwendung dieser Prinzipien untersucht haben. Die Datengrundlage für diesen Artikel entstammt einer Teilstudie zu DaF-Unterricht in einer 9. Klasse, in der ein kommunikativ kontextualisierter Grammatikunterricht auf der Grundlage von Bildtexten aus World Press Photo und mit dem Thema Satzvorfeld durchgeführt wurde. Ziel ist es, durch diese drei Prinzipien Denkanstöße für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe zu geben und so einen Beitrag zur grammatikdidaktischen Forschung zu leisten.

“You need to be really well prepared”. Contextualised grammar teaching in German as foreign language for beginners

Explicit grammar instruction within foreign language classrooms has been suggested as worthwhile, when linked to communicative situations and meaning making through texts. However, it is yet to be investigated further how such an approach might be conceptualised. In this article, we present and exemplify three concrete principles for an explicit and functional oriented grammar teaching and discuss possible challenges seen from teacher perspectives. The principles were developed on the ground of a larger focused ethnographic study in Denmark, followed by sub-studies exploring the use of these principles in unit-of-works on two schools. Data in this study is from one of the sub-studies conducted in one Year 9 (age 15) German as Foreign Language Class, in which a contextualised grammar teaching on the use of sentence openers in texts from World Press Photos was held and examined. The aim of the article’s exploration of the three principles is to contribute to grammar pedagogy research and to offer inspiration for continued reflexions relevant for grammar teaching at the lower secondary level.

Schlagwörter: Grammatikdidaktik, kontextualisierte Grammatik, DaF, didaktisches Experiment, Sekundarstufe | Grammar pedagogy, contextualised grammar, DaF, qualitative experiment, lower secondary

Bjerre, Kirsten & Kabel, Kristine (2023):
„Du musst wahnsinnig gut vorbereitet sein“ –

Kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF-Unterricht für Anfänger*innen.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 335–359.

<https://doi.org/10.48694/zif.3581>

1 Einleitung

Seit Langem ist der Grammatikunterricht in den schulischen Sprachfächern ein oft diskutiertes Thema, sowohl in Skandinavien als auch international (vgl. Hertzberg 1995; Locke 2010). In den Diskussionen geht es dabei hauptsächlich um zwei Problemstellungen: Zum einen inwieweit ein expliziter oder ein impliziter sprachlicher Fokus die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden besser unterstützt (vgl. Hudson 2004), und zum anderen ob im Unterricht ein deduktiver oder induktiver Zugang vorzuziehen ist. Diese Unterscheidung steht in enger Verbindung zu zwei in der Fremdsprachendidaktik zentralen Begriffen, nämlich *focus on forms* und *focus on form* (vgl. Long 1991). *Focus on forms* beschreibt einen deduktiven Zugang, der durch einen isolierten, systematischen Unterricht gekennzeichnet ist, in dem z.B. Wortarten und ihre Flexionsformen durchgenommen werden, um Regelwissen zu fördern. *Focus on form* steht für einen induktiven Zugang, in dem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Phänomene gelenkt wird, die in einem kommunikativen Unterricht zufällig entstehen. Es gab lange einen Widerwillen gegen insbesondere einen expliziten *focus on forms* Zugang. Ein solcher Grammatikunterricht wurde grundlegend als unwirksam angesehen, stattdessen ist ein *focus on form* Zugang bevorzugt worden (vgl. Pagunis/Salome 2014). In den letzten Jahrzehnten ist die Bedeutung eines expliziten Fokus mittlerweile positiv hervorgehoben worden (vgl. z.B. Norris/Ortega 2000). Die Bedeutung von *focus on form* wurde gleichzeitig auch erweitert, sodass der Begriff jetzt auch einen expliziten Fokus auf sprachliche Phänomene vor einer kommunikativen Aufgabe enthalten kann, und damit mehr generell als „a set of procedures for attracting attention to form while learners are engaged in meaning making“ (Ellis 2016: 423) gesehen werden kann. Somit zeigen sich innerhalb der Fremdsprachendidaktik aktuelle Tendenzen, die Wert auf einen expliziten Grammatikunterricht legen. Dies betrifft insbesondere Grammatik in Verbindung mit *meaning making*, das heißt Grammatik als sprachliche Option in kommunikativen Situationen, anstatt ausschließlich Grammatik als sprachliche Struktur (vgl. Myhill 2021).

In diesem Artikel berichten wir aus dem dänischen Forschungsprojekt *Grammar3* (2018–2019), in dem wir (die Autorinnen dieses Artikels in Zusammenarbeit mit Kollegen des Forscherteams) untersucht haben, wie ein solcher expliziter Grammatikunterricht konzipiert werden und in schulischen Sprachfächern ablaufen kann. Im ersten Teil des Projekts wurden durch fokussierte ethnographische Unterrichtsforschung existierende Praxen im Unterricht der Erstsprache (L1) Dänisch sowie in den Fremdsprachen Englisch (L2) und Deutsch (L3) untersucht (vgl. Christensen/Brok/Kabel 2020; Kabel/Christensen/Brok 2022). Im zweiten Teil des Projekts wurden an zwei verschiedenen Schulen didaktische Experimente durchgeführt – im Fach Deutsch in zwei Deutschklassen der 9. Klassenstufe (15-jährige Schüler*innen) – um zu untersuchen, wie ein kontextualisierter Grammatikunterricht im Deutsch als Anfängerunterricht in Dänemark als ein grundlegend kommunika-

tives Fach sich entfalten könnte. Als sprachliches Phänomen haben wir die Vorfeldbesetzung gewählt. Diese Wahl war inspiriert durch eine kontrastive Studie von Haukås & Hoheisel (2013), in der sowohl die Wichtigkeit der Vorfeldbesetzung für die Textgestaltung im Allgemeinen als auch spezifische Unterschiede zwischen der Besetzung im Deutschen und Norwegischen (das dem Dänischen sehr ähnlich ist) festgestellt wurde. Der Zugang in den didaktischen Experimenten war inspiriert von Myhill, Jones, Lines und Watson (2012) und Myhill, Jones und Lines (2018) und basierte auf Erkenntnissen aus dem ersten Teil des Grammar3-Projekts. In diesem Artikel illustrieren wir, was kontextualisierter Grammatikunterricht in Deutsch als Anfängerunterricht sein kann, und welche Herausforderungen dieser Zugang für die Lehrenden mit sich bringt. Dadurch adressieren wir auch, wie *focus on form* in einer neuen und erweiterten Bedeutung konzipiert werden und ablaufen kann.

2 Hintergrund

2.1 Grammatikunterricht in Skandinavien

In Skandinavien gibt es seit zehn Jahren ein steigendes Interesse an Grammatikunterricht (vgl. Haukås/Vold 2012), bislang jedoch noch wenige Studien dazu. In Dänemark wurde eine intervenierende Entwicklungsstudie durchgeführt, um zu untersuchen, wie der Fremdsprachenunterricht, hierunter der Grammatikunterricht, in den Primarstufen konzipiert werden kann (vgl. Daryai-Hansen/Albrechtsen 2018), während der erste Teil des Forschungsprojekts Grammar3 die bisher einzige ethnographisch ausgerichtete Studie ist. In dieser Studie wurden sieben Klassen der 7.–9. Klassenstufe (13–15-jährige Schüler*innen) an sieben verschiedenen Schulen in ihrem Dänisch- (L1) und Fremdsprachenunterricht (Englisch L2, Deutsch L3) begleitet. Eine wichtige Beobachtung war, dass in allen drei Sprachfächern ein expliziter Grammatikunterricht dominierte und dass der Unterricht in Bezug auf sowohl Inhalt als auch Zugang (vgl. van Rijt/de Swart/Wijnands/Coppen 2019) eher traditionell gestaltet war: Teils durch einen Fokus auf Satzsyntax im strukturellen Sinne sowie auf Wortarten und ihre Flexionen, teils auch durch Übungen ohne Zusammenhang mit einem kommunikativen Kontext. Was Long (1991) mit *focus on forms* bezeichnet hat, war somit dominant. Es ließen sich jedoch sowohl in einigen Deutsch- wie auch in Dänischklassen Ansätze zu einem kontextualisierten Grammatikunterricht erkennen, in dem die Lehrenden in mündlichen kommunikativen Übungen explizit Fokus auf z.B. syntaktische Optionen und deren kommunikative Bedeutung richteten. Allerdings haben teilnehmende Lehrende (n=22) aus allen drei Fächern Inspiration für neue konkrete Konzepte im Grammatikunterricht gewünscht (vgl. Kabel/Bjerre 2019, 2020). Dass in Skandinavien ein expliziter und traditioneller Schulgrammatikunterricht dominiert, zeigt sich auch in einer Studie von Askland (2019), in der *teacher cognition* und *practices* in der Sekundarstufe (13–18-jährige Lernende) in den Fächern Norwegisch (L1), Englisch (L2) und Spanisch

(L3) in Norwegen untersucht wurden. Insbesondere im Fach Spanisch dominiert im Grammatikunterricht ein expliziter und deduktiver Zugang (vgl. Askland 2019: 74). Obwohl das Fach Deutsch nicht Teil der Studie war, vermuten wir Ähnlichkeiten zwischen den skandinavischen L3-Fächern Deutsch und Spanisch in der Sekundarstufe. Unsere Vermutung stützt sich auch auf eine Studie von Haukås, Malmqvist und Valfridsson (2016), in der insgesamt sechs Lehrwerke für Anfängerdeutsch in Schweden und Norwegen untersucht wurden. Die Studie zeigt, dass die Lehrwerke auf einen traditionellen Grammatikunterricht mit Fokus auf Syntax und Wortschatz, unter Verwendung isolierter geschlossener Übungen ohne Bezug zu kommunikativen Situationen bauen. Haukås et al. (2016) heben hervor, dass solche Lehrwerke in Norwegen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden bevorzugt werden, obwohl die Lehrenden sich an einem kommunikativen Unterricht orientieren. In Dänemark finden sich keine entsprechenden Analysen von Lehrwerken.

2.2 Kontextualisierter Grammatikunterricht

Der Grammatikunterricht in schulischen Sprachfächern hat oft unterschiedliche Zielsetzungen, weil Erst- und Fremdsprachenunterricht typischerweise „auf unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen baut“ (Binanzer/Langlotz 2018: 310). Während es im L1-Unterricht oft Ziel ist, entweder Rechtschreibung oder grammatisches Analysewissen zu fördern, hat der L3-Unterricht eher die Zielsetzung, sprachliches Können oder Prozesswissen zu unterstützen, welches im operativen Handeln umgesetzt wird (vgl. Bredel 2013: 100–110). Mittlerweile gibt es in der L1-Grammatikdidaktikforschung Studien, die neue Wege betreten, indem sie die Textgestaltungscompetenz von Lernenden zum Ziel haben (vgl. Klotz 2013/1996). Neuere mixed-method-Studien aus Großbritannien haben dazu beigetragen, das Potenzial neuer Zugänge im Grammatikunterricht aufzuzeigen, und bieten Inspiration für die Fremdsprachenfächer in der Sekundarstufe. Im Gegensatz zu einer Reihe früherer Wirksamkeitsstudien (vgl. z.B. Andrews/Torgerson/Beverton/Freeman/Locke/Low/Zhu 2006; Braddock/ Lloyd-Jones/Schoer 1963; Graham/Perin 2007; The English Review Group 2004) haben Studien von Myhill et al. (2012, 2018) gezeigt, dass expliziter Grammatikunterricht einen positiven Effekt auf die Texte und das metasprachliche Wissen der Lernenden haben kann – wohlgermerkt, wenn der Unterricht nicht allein auf Sprache als System fokussiert, sondern auf Kontextualisierung, bedeutungstragende sprachliche Einheiten und Optionen. Der Grammatikunterricht war in den Schreibunterricht im Fach Englisch in der 8. Klasse (13–14-Jährige) einbezogen und enthielt unter anderem untersuchende und dialogische Klassengespräche, in denen den Lernenden Raum für eigene sprachlichen Erfahrungen gegeben wurde. Die Studien zeigten jedoch auch, dass es für Lehrende sehr schwierig sein kann, solche Klassengespräche zu fördern (vgl. Myhill/Newman 2016), und dass die Lernergebnisse von den Kompetenzen der Lehrenden (Lehrerfahrung, linguistischem Wissen über fachrelevante Grammatik, Wissen über didaktische Möglichkeiten) abhängen (vgl. Myhill/Jones/Watson 2013: 88). Aus einer *teacher*

cognition-Perspektive hat Borg (2003) gezeigt, dass auch die eigenen Sprachenlernerfahrungen Einfluss auf didaktische Präferenzen der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht haben. Auch Borg beschreibt Grammatikunterricht als ein außerordentlich unklar definiertes Feld und betont: „Research has failed to yield firm guidelines for grammar teaching methodology“ (Borg 1999: 157). Zusammenfassend illustrieren die Studien, dass die Entwicklung von konkretem didaktischen Wissen wichtig ist, um Lehrende darin zu unterstützen, neue Wege auszuprobieren.

2.3 Deutsch als Fremdsprache in Dänemark

Die Grundschule in Dänemark ist eine nur altersdifferenzierte Einheitsschule und geht von der 0. Klasse (6-jährige) bis zur 9. Klasse (15-jährige). Alle Schulen müssen ab der 5. Klasse Deutschunterricht anbieten; sie können zudem Französisch oder Spanisch anbieten. Die meisten Lernenden (ca. 90 Prozent) wählen Deutsch. Das aktuelle nationale Curriculum für Deutsch der 5.–9. Klasse (Kinder- und Jugendministerium 2020) nimmt eine kommunikativ-funktionale Perspektive auf Sprache, eine kommunikative Perspektive auf Sprachaneignung und eine dynamische Perspektive auf Kultur ein. Übergeordnete Zielsetzung ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Lernenden. Ferner sollen die Lernenden „durch die Verwendung der deutschen Sprache in sinnvoller Interaktion mit anderen“ (49) Deutsch lernen. Sie sollen lernen, „die sprachlichen Formen zu wählen, die in verschiedenen Kommunikationskontexten verwendet werden können“ (24), und es soll mit „laufenden Thematisierungen von sprachlichen Strukturen und zentralen Sprachregeln gearbeitet werden, alles in einem sinnvollen kommunikativen Zusammenhang und nicht als isolierte Größe“ (37). Konkrete Beispiele solcher sprachlichen Strukturen sind selten, Syntax und Konjugation der Verben werden aber erwähnt. Die Erwartung an den didaktischen Zugang, der im Curriculum formuliert wird, entspricht damit dem, was wir in der Einleitung als explizite Arbeit mit Grammatik auf Grundlage von *meaning making* beschrieben haben: Grammatik als Option und dadurch als sprachliches Mittel in kommunikativen Situationen statt ausschließlich als sprachliche Struktur (vgl. Myhill 2021).

3 Die Studie

3.1 Ziel und Fragestellung

Vor dem Hintergrund der skandinavischen Forschung, insbesondere im Gebiet der aktuellen Praxis im Grammatikunterricht für DaF Anfänger*innen aus dem ersten Teil des Gramma3-Projekts, und dem Wunsch der teilnehmenden Lehrenden nach konkreten Anregungen für neue Ansätze folgend, stellen wir zwei Forschungsfragen. Ziel der Studie ist es, neue Zugänge für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe vorzulegen und zur grammatikdidaktischen Forschung beizutragen.

FF 1: Wie kann kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF-Unterricht für Anfänger*innen in der Sekundarstufe konzeptualisiert werden?

FF 2: Welche Herausforderungen kann dieser Zugang für die Lehrenden mit sich bringen?

3.2 Theoretische Grundlage: Kontextualisierter Grammatikunterricht

Die theoretische Grundlage für kontextualisierten Grammatikunterricht ist bei Myhill und ihren Kolleg*innen unter anderem die funktionale Linguistik, insbesondere Hallidays Sozialesemiotik und die Betonung des bedeutungstragenden Charakters von Grammatik (vgl. z.B. Halliday 1987, 2002). *Kontext* bedeutet hier Kommunikationskontext eines Textes, das heißt der Fokus auf grammatikalische Optionen in einer gegebenen Kommunikationssituation im Grammatikunterricht. Der Kontextbegriff findet seine Grundlage in der funktionalen Linguistik, wir erweitern aber in dieser Studie die Bedeutung von Kontext und bauen auf einen mehrdimensionalen Kontextbegriff (vgl. Bartlett 2016; Kabel/Brok 2018). Wie in Abschnitt 2.3 beschrieben, wird im dänischen Unterrichtskontext – auf nationalem Curriculum-Niveau – darauf Wert gelegt, dass die Lernenden kommunikative Fertigkeiten durch sinnvolle Interaktion mit anderen erwerben und dass der Unterricht Ausgangspunkt in Themen nimmt, die für die Lernenden relevant sind. Um diese für den DaF-Unterricht besonderen Charakteristika miteinzubeziehen, haben wir *die Lebenserfahrungen der Lehrenden und Lernenden* als eine kontextuelle Dimension miteinbezogen, auf die man in einem kontextualisierten Grammatikunterricht explizit Aufmerksamkeit richten kann (siehe Abbildung 1 über Sprachebenen und kontextuelle Dimensionen).

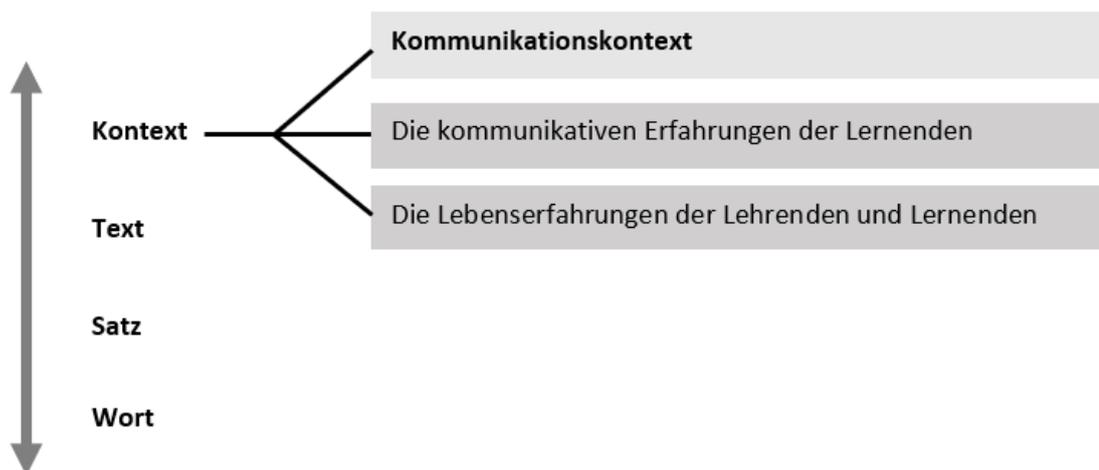


Abb. 1: Operationalisierung von den Sprachebenen und kontextuellen Dimensionen im Forschungsprojekt Gamma3.

Des Weiteren möchten wir betonen, dass *die kommunikativen Erfahrungen der Lernenden* im Klassenraum explizit ins Spiel gebracht werden können und damit auch eine mögliche Kontextdimension bilden. Definierend für einen kontextualisierten Grammatikunterricht

ist aber, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden explizit auf *Zusammenhänge zwischen Wahlmöglichkeiten auf Satz- und Wortniveau und dem Kommunikationskontext* gerichtet wird. Der kommunikative Kontext ist somit in jeder Äußerung vorhanden, die Aufmerksamkeit wird im Unterricht jedoch nicht notwendigerweise darauf gerichtet. Erst wenn dies explizit der Fall ist, können wir den Unterricht als kontextualisiert bestimmen. Wir können damit präzisieren, dass es bei einer expliziten Aufmerksamkeit auf die Form (vgl. Ellis 2016) nicht darum geht, z.B. Kasusdeklinaton zu identifizieren, sondern vielmehr darum, die Aufmerksamkeit auf bedeutungstragende Form-Optionen oder Entscheidungen in den gegebenen Kommunikationssituationen zu richten. *Text* verstehen wir nicht ausschließlich als schriftlichen Text, sondern auch als mündlichen, z.B. in sinnvollen kommunikativen Dialogen von Lernenden (vgl. Kabel/Bjerre 2019; Kabel et al. 2022).

3.3 Didaktisches Experiment

Um zu untersuchen, wie ein kontextualisierter Grammatikunterricht verstanden werden und sich entfalten kann, haben wir im Herbst 2019 in Zusammenarbeit mit zwei der sieben schon im ersten Teil des Gramma3-Projektes beteiligten Schulen ein didaktisches Experiment entwickelt und durchgeführt. Unsere methodologische Grundlage besteht aus didaktischem Designdenken, *Design for learning* (vgl. Selander/Kress 2012), und praxisentwickelnden explorativen Zugängen zum Experiment, in dem Experimente als Handlungen, die etwas Neues inaugurieren und untersuchen, um Erfahrungen zu sammeln verstanden werden (vgl. Staunæs et al. 2014: 7). Das didaktische Experiment bestand aus der Entwicklung von einem Mini-Modellverlauf mit zwei Unterrichtsstunden und beinhaltete Unterrichtspläne, die Durchführung des Experiments und anschließende Reflexionsgespräche zwischen Forscherteam und Lehrenden an jeder Schule. Konkret haben vier Forscher*innen mit einer Lehrkraft aus jedem Fach an beiden der zwei Schulen gemeinsam einen Mini-Modellverlauf entwickelt. Um eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zu ermöglichen, wählten die Lehrenden, ausgehend von einem Vorschlag des Forscherteams, für alle drei Fächer dieselbe Textgrundlage (World Press Photos, inklusive Bildtexte) und dasselbe sprachliche Phänomen (Vorfeldbesetzung). Beides wird in Abschnitt 4.1. näher beschrieben. Anschließend wurden von den Lehrenden mit fachlicher Unterstützung von einem Mitglied des Forscherteams detaillierte Unterrichtspläne für jedes Fach ausgearbeitet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die Verläufe in sowohl der aktuellen Praxis der jeweiligen Fächer als auch im individuellen Unterricht von jeder Lehrperson verankert wurden. In dieser Studie konzentrieren wir uns auf das didaktische Experiment im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer 9. Klasse (15-jährige Lernende) an einer Grundschule nördlich von Kopenhagen, bei dem eine der Autorinnen dieses Artikels beteiligt war. Dieser Case ist kritisch (vgl. Flyvbjerg 2006), da die Lehrerin Charlotte (alle Namen sind pseudonymisiert) mit den neuen Zugängen im Grammatikunterricht schon vertraut war und durch ihren Unterricht zur Identifikation eines kontextualisierten Grammatikunterrichts beigetragen hat, dessen Entfaltung wir im ersten Teil des Gramma3-Projektes sowohl im

Fach Deutsch als auch im Fach Dänisch sehen konnten (vgl. Kabel/Bjerre 2019). Auch hat Charlotte einen überdurchschnittlichen Ausbildungshintergrund, da sie außer einer Lehrerausbildung eine zweijährige, Militärausbildung als Sprachoffizierin im Fach Deutsch absolviert hat – eine Ausbildung, die sowohl darauf vorbereitet, zwischen Kulturen Brücken zu bauen als auch zwischen den Sprachen zu dolmetschen. Für eine Lehrerin in der Sekundarstufe in Dänemark hat Charlotte damit sowohl erfahrungs- als auch ausbildungsmäßig überdurchschnittliche Voraussetzungen. Deshalb sagt das durch die Studie entwickelte Wissen nicht nur etwas über den konkreten Case aus, sondern auch darüber, was im DaF-Unterricht für Anfänger*innen in der Sekundarstufe in anderen Kontexten im dänischen Ausbildungssystem potenziell möglich, sinnvoll und herausfordernd ist.

3.4 Datenlage

Um ein tiefergehendes Verständnis vom didaktischen Experiment zu erlangen und um FF1 und FF2 beantworten zu können, haben wir komplementierende qualitative Daten gesammelt (vgl. Frederiksen 2014): Dokumente, Feldobservationen sowie Audioaufnahmen von Unterricht und Reflexionsgesprächen. Die besagten Dokumente bestehen aus dem entwickelten Unterrichtsplan und Materialien, die im Mini-Modellverlauf verwendet wurden: Ein Puzzle für die Lernenden und die digitale Tafel der Lehrenden (Flipchart). Die Feldobservationen wurden von einem Forscher aus dem Forscherteam übernommen und sind nach Aktivitäten strukturiert. Eine Aktivität wurde als eine zeitlich abgerundete Einheit mit derselben Organisationsform (z.B. Arbeit im Plenum) und demselben Inhalt (z.B. der Präsentation vom Textmaterial des Experiments: World Press Photo) charakterisiert. Ausgewählte *key events* (vgl. Erickson 1986) aus dem Unterricht sowie die Reflexionsgespräche wurden transkribiert. Alle teilnehmenden Lernenden bzw. deren Eltern und Lehrenden haben ihre Erlaubnis (*consent*) zur Teilnahme an der Studie gegeben. Die Studie wurde somit gemäß der in Dänemark geltenden ethischen Richtlinien und in Übereinstimmung mit dem *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (vgl. Ausbildungs- und Forschungsministerium 2019) durchgeführt.

3.5 Analysevorgang

Unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlage haben wir eine deduktive thematische Kodierung der Feldobservationen, der transkribierten Audioaufnahmen der *key events* im Klassenraum und des Reflexionsgesprächs durchgeführt. Darüber hinaus haben wir den Unterrichtsablauf im Klassenraum mit einem detaillierten, gemeinsam ausgearbeiteten Unterrichtsplan festgehalten (siehe Abbildung 2). Wir haben nach sprachlichem Inhalt auf Satz- und Wortniveau, Kontextdimensionen und Abweichungen (FF 1) und im Reflexionsgespräch nach Aussagen über Herausforderungen (FF 2) kodiert.

4 Ergebnisse

4.1 Prinzipien, Text und sprachliches Phänomen

Drei Prinzipien haben die Entwicklung des Unterrichtsplans (siehe Abbildung 2) und die Durchführung des Modellverlaufs geleitet:

- 1) **Text**, d.h., dass nicht nur mit isolierten Textstücken, sondern mit einem vollständigen sinnvollen Text wie z.B. einem Dialog oder einem schriftlichen Text gearbeitet werden sollte.
- 2) **Text und Kontext**, d.h., dass die Lernenden darin unterstützt werden sollten, die Verbindung zwischen grammatikalischen Optionen auf Wort-, Satz- und/oder Textebene und dem kommunikativen Kontext wahrnehmen zu können.
- 3) **Klassen- und Gruppengespräch**, d.h., dass die Lernenden nicht nur individuell arbeiten, sondern die Möglichkeit für gemeinsame untersuchende und dialogische Gespräche erhalten sollten.

Prinzip 1 meint, dass der zu behandelnde Text eine kommunikativ sinnvolle Ganzheit ausmachen soll – mit einem für die Lernenden sinnvollen Inhalt, sodass die Kontextdimension der *Lebenserfahrungen der Lehrenden und der Lernenden* potenziell integriert ist. ‚Text‘ kann sowohl produktiv als auch rezeptiv, mündlich als auch schriftlich sein. Prinzip 2 integriert den Kommunikationskontext und baut dabei auf dem Verständnis von Grammatik als sprachliche Option in kommunikativen Situationen, statt ausschließlich als sprachliche Struktur (vgl. Myhill 2021). Prinzip 3 hebt hervor, wie eine explizite Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Formwahl in einer Kommunikationssituation organisiert werden kann und integriert damit die letzte Kontextdimension, weil *die kommunikativen Erfahrungen der Lernenden* dabei berücksichtigt werden.

<p>8:00-8:05 5 min.</p>	<p>Tavle 1</p> <p>WORLD PRESS PHOTO</p> <p>World Press Photo er verdens største og mest prestigefyldte fotokonkurrence.</p> <p>Hvert år kårer en international jury de bedste billeder inden for kategorier som nyhedsfotografier, sport, portrætter, natur, dagligliv etc. Derudover udnævnes ét foto til vinderen over dem alle: World Press Photo of the Year.</p> <p>Vinderbillederne rejser derefter rundt i hele verden på udstilling. I Danmark er Politikens Hus vært for World Press Photo-udstillingen.</p>	<p>Ihr kennt World Press Photo.</p> <p>Es ist eine Ausstellung von den besten Pressefotos der Welt.</p> <p>Die Personen die die Bilder sehen und die Texte lesen wohnen in der ganzen Welt.</p> <p>Die Zielgruppe (målgruppe) ist also enorm.</p>
-----------------------------	---	---

Abb. 2: Auszüge aus dem detaillierten Unterrichtsplan.

Linke Spalte: eingeschätzte Dauer. Mittlere Spalte: digitaler Tafeltext (teils auf Dänisch). Rechte Spalte: Stichwörter der Lehrerin Charlotte für eigene Präsentation und für Gespräche mit der Klasse.

Die in unserem Mini-Modellverlauf von den Lehrenden gewählten Textgrundlagen (Prinzip 1) waren wie erwähnt nominierte Fotos für den internationalen Fotowettbewerb World Press Photo (WPP) 2018 mit den dazugehörigen informierenden Bildtexten. Die Entscheidung für diese Texte mit weltweiter Zielgruppe hat eine nachvollziehbare Vermittlung ermöglicht und eine pragmatische Prämisse erfüllt: Wegen des zeitlich begrenzten Unterrichtsrahmens möchten wir mit kurzen Texten arbeiten. Die Lehrerin im Fach Deutsch hat sich für ein Foto von Li Huaifeng (2017) entschieden. Der Bildtext dieses Fotos ist im Stern (Ausgabe vom 11. November 2017) aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt worden. Die Lehrerin hat diesen ursprünglich komplexen Bildtext in Form von vier syntaktisch einfachen Hauptsätzen adaptiert:

Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yaodong-Höhle.

Die Höhle liegt auf einem Hügel am Loess-Plateau in Zentralchina.

Die Wände aus Erde haben gute Isolationseigenschaften.

Deswegen überstehen die Bewohner den kalten Winter gut.

Im Deutschen und auch Dänischen steht in einem Hauptsatz die finite Verbform an zweiter Stelle; die Stelle davor ist das Vorfeld. Das Vorfeld wird am häufigsten von einem Subjekt besetzt, seltener von einem Adverbial, Objekt oder Expletiv. Die Besetzung des Vorfeldes hat eine Schlüsselrolle für sowohl die Textvernetzung als auch die Informationsgewichtung im einzelnen Satz (vgl. Haukås/Hoheisel 2013). Im Bildtext haben alle Sätze eine SVO-Struktur mit Ausnahme des letzten. Dreimal besteht das Satzglied im Vorfeld aus einer Nominalphrase, einmal ist diese noch attributiv rechtserweitert. Im letzten Satz ist ein Adverb im Vorfeld. Der Plan war, dass die Klasse nach einer gemeinsamen Einführung in das Thema und Identifikation von den Vorfeldbesetzungen in den vier Sätzen durch ein Satzglied-Puzzle mit anderen Optionen arbeiten sollte als jenen, die im Text schon gewählt waren. Das Ziel war, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Verbindung zwischen Vorfeldbesetzung und kommunikativen Kontext zu lenken (Prinzip 2), da jede Änderung in der Vorfeldbesetzung im Bildtext das Lesen des Fotos ändern könnte. Im Experiment war aber die Einführung in das Thema Vorfeld wie auch in die Informationsoptionen innerhalb jedes Satzes im Fokus, eine Beschränkung, zu der wir im folgenden Abschnitt zurückkehren.

4.2 Kontextdimensionen und Abweichungen

In diesem Abschnitt werden wir auf Klassen- und Gruppengespräche (Prinzip 3) fokussieren und exemplifizieren, welche Kontextdimensionen im Unterrichtsablauf ins Spiel kommen und welche Abweichungen vom detaillierten Unterrichtsplan stattgefunden haben.

Der Mini-Modellverlauf bestand aus sieben Aktivitäten (s. Abbildung 3). In der ersten Aktivität hat die Lehrerin Charlotte die WPP-Textgrundlage und deren Kommunikationskontext präsentiert, einschließlich der Funktion informierende Bildtexte und der Zielgruppe für WPP. Auch wurde mit dem inhaltlichen Leseverstehen der Lernenden gearbeitet, u.a. von schwierigen Wörtern (Aktivität 1). Danach folgten zwei gemeinsame Klassengespräche über die Identifikation des Vorfeldes (Aktivität 2) und über mögliche Optionen der Vorfeldbesetzungen und die kommunikativen Konsequenzen der syntaktischen Entscheidungen (Aktivität 3). Die Aktivitäten 4–8 waren dialogische Gruppenaktivitäten, bei denen die Lernenden mit neuen WPP-Fotos und Bildtexten gearbeitet haben, immer noch mit Fokus auf die Identifikation des Vorfeldes, optionale Vorfeldbesetzungen und die kommunikativen Konsequenzen der syntaktischen Entscheidungen.

Sowohl in den gemeinsamen Klassenaktivitäten als auch in den Gruppenaktivitäten sind die drei Kontextdimensionen ins Spiel gebracht worden.

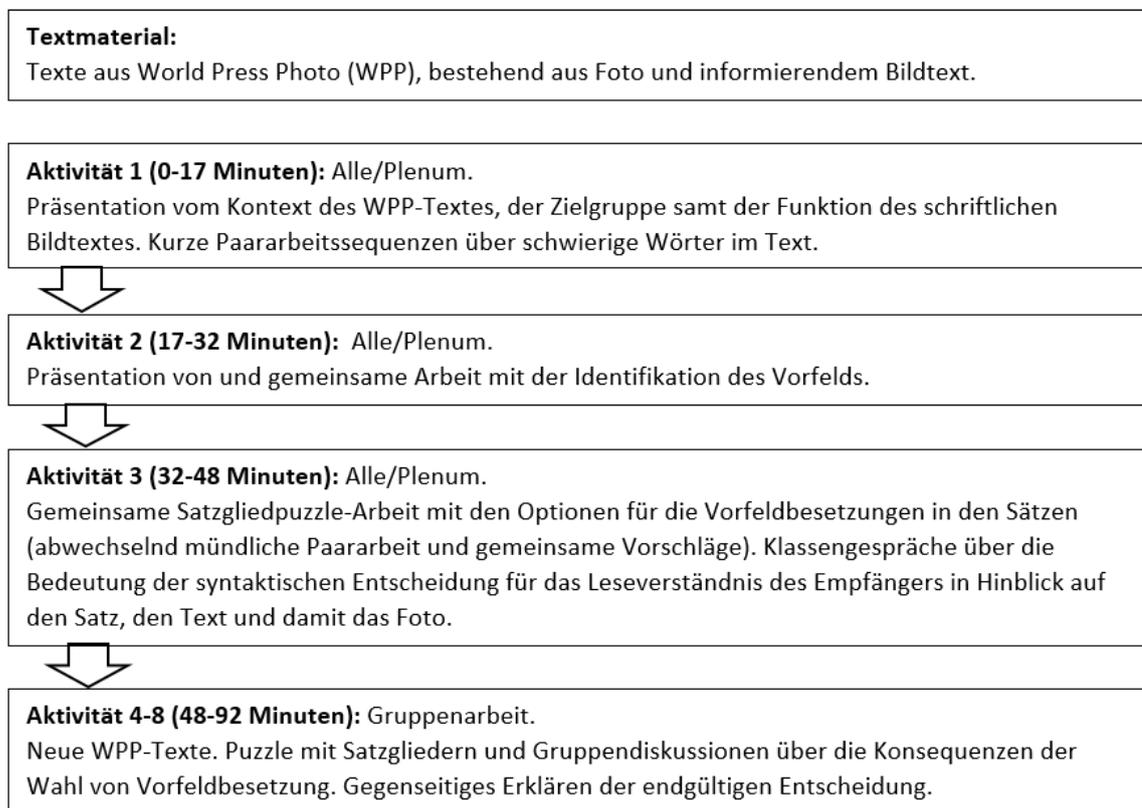


Abb. 3: Aktivitäten und Aktivitätsdauer im Mini-Modellverlauf.

In *Aktivität 1* hat die Lehrerin Charlotte einleitend den Lernenden das Textgenre und *den kommunikativen Kontext* präsentiert und zeitgleich als eine pädagogische Pointe *die Lebenserfahrung der Lernenden* aktiviert: „Ihr kennt World Press Photos“. Danach hat sie den spezifischen WPP-Modelltext präsentiert und die Lernenden darin unterstützt, den

Text zu verstehen, indem sie gemeinsame Lebenserfahrungen angesprochen und geographisches Wissen vermittelt hat. Charlotte hat z.B. erläutert, wie das Wort ‚ausgemeißelt‘ verstanden werden kann, indem man berücksichtigt, wo in der Welt das Foto aufgenommen wurde, und wie es dort aussieht.

Untenstehender Auszug 1 gibt eine kurze Sequenz der Aktivität wieder, in der Charlotte zwischen Dänisch (Kursivschrift, übersetzt) und Deutsch (Normalschrift) wechselt:

Und das ausgemeißelt, von dem wir gerade gesprochen haben, weil ausgemeißelt, das hört sich etwas speziell an, nicht wahr, das ist aber, weil die Höhle in, in die Erde, in das Plateau dort, hier unten, wo sie wohnen, ausgemeißelt ist, okay? ausgemeißelt ist das einzige Wort, das wir nicht so, das kein transparentes Wort ist, den Rest können wir tatsächlich wiedererkennen, entweder weil wir es früher gelernt haben, oder weil es sich fast wie im Dänischen anhört, nicht? – traditionell okay? Und hier, die Höhle, das ist ja denn die Höhle. die Höhle liegt auf einem Hügel am Loess-Plateau in Zentralchina. Was bedeutet das? (...)

Sille: Also, dass die Höhle, sie liegt () auf irgendetwas, öhh ()

Charlotte: auf einem Hügel ... oder so oben in, ja, ein Hügel

Sille: Jah

Charlotte: Wo? Das ist ja ein, das können wir nicht übersetzen.

Sille: Nee

Charlotte: Das heißt einfach ein Loess-Plateau in Zentralchina.

Sille: Jah

Charlotte: Das, das, ich habe Fotos mitgenommen, hier. So hier sieht es aus. Ich habe es gegoogelt und einige Beispiel dafür gefunden, wie das da Loess-Plateau in Zentralchina aussieht, wie das aussieht. Das ist eine Höhle, das ist eingemeißelt, das da ist in, ööhm, das ist so, so ein Plateau, und dann sind sie so in die Erde eingemeißelt, jah? Es sieht ein bisschen speziell aus.

Wie aus dem Auszug hervorgeht, unterstützt Charlotte die Verstehensarbeit der Lernenden. Im Modelltext wird beschrieben, dass das Foto zwei Brüder in einer Yaodong-Höhle im Loess-Plateau in Zentralchina darstellt, und diese Beschreibung ergänzt Charlotte mit Fotos vom Loess-Plateau.

In *Aktivität 2* wurde der grammatikalische Fokus, das Vorfeld, präsentiert. Während dieser Aktivität waren alle drei Kontextdimensionen im Spiel. Zuallererst zieht Charlotte eine Verbindung zu einer Schulvariante von *den Lebenserfahrungen der Lehrenden und Lernenden*, nämlich dem konkreten Schulkontext: *„Und jetzt werden wir mit diesem sentence-*

starter, von dem [Name der Englisch-Lehrerin] letzte Woche so viel gesprochen hat. Was war aber jetzt auch ein sentence-starter?“ Danach zeigt Charlotte das Prädikat im ersten Satz des Bildtextes: „Zwei Brüder leben in einer traditionellen, ausgemeißelten Yaodong Höhle“ und erklärt, dass die Position vor dem Prädikat das Vorfeld ist. Der Modelltext wurde sowohl an der digitalen Tafel gezeigt als auch als Fotokopie verteilt und damit haben die Lernenden jetzt zu zweit versucht, Prädikat und Vorfeld in jedem der insgesamt vier Bildtextsätze zu identifizieren. Im Anschluss arbeitete die Klasse gemeinsam an der digitalen Tafel. Im untenstehenden Auszug 2 illustrieren wir, wie die drei kontextuellen Dimensionen in einem anschließenden Klassengespräch ins Spiel kamen:

Weil, wenn man einen Text schreibt, wenn man einen Text schreibt, dann ist es ein bisschen wichtig, dass man dazu Stellung nimmt, was man eigentlich zuerst schreiben will. Warum wohl? Was sieht man wohl zuerst? Das ist ein wenig einleuchtend. Aleksander?

Aleksander: Aber, das sind ja die ersten Buchstaben ()

Charlotte: Jah, warum, warum ist das wichtig? Warum ist das wichtig?

Aleksander: Weil, weißt du, das ist, wo es die Aufmerksamkeit fängt.

Charlotte: Jah. So willst du, dass ich über das Bild hier nachdenke – weil das Bild ist ja mit dem Text zusammen eine Einheit – dann musst du mich ja etwas denken lassen, wenn du das hier schreibst. Und wenn du 'zwei Brüder' schreibst, dann denke ich nicht: Da ist ein Hund. Ich habe den Hund gar nicht gesehen. Erst als Ihr mir gesagt habt, dass es einen Hund gab, habe ich es gesehen [...] Ich hatte ihn gar nicht entdeckt. Ihr habt letzte Woche gesagt, dass es einen Computer gibt, und ich habe gedacht 'einen Computer, wo gibt es einen Computer? Ich hatte ihn gar nicht entdeckt. Den Hund habe ich gesehen. Wahrscheinlich, weil ich selber einen Hund habe. Ja, so war es. Ich habe den Hund gesehen, aber überhaupt nicht entdeckt [...] Das heißt: Man kann das Vorfeld ändern, man kann es also ändern.

Im Auszug sieht man, wie Charlotte unterstreicht, dass es eine Bedeutung hat, welche Information man im Vorfeld des Satzes wählt, und dass es sich um eine sprachliche Option handelt, die im Verhältnis zur Kommunikationssituation entschieden werden muss. Die Entscheidung hat für den Empfänger eine Bedeutung und hängt deswegen damit zusammen, worauf man als Absender die Aufmerksamkeit des Empfängers richten will. *Der kommunikative Kontext* wird dadurch aktiviert und Entscheidungen auf Satzniveau werden mit diesem Kontext verbunden (Prinzip 2). Charlotte lädt *die kommunikativen Erfahrungen der Lernenden* ein und aktiviert auch die Kontextdimension *die Lebenserfahrungen der Lehrenden und Lernenden*, indem sie Elemente aus ihrem eigenen Alltag einbezieht, nämlich dass sie einen Hund hat. Die Entscheidung hat eine Bedeutung dafür, wie der Empfänger

das Foto liest, ist aber auch mit einem selbst als Absender verbunden. Dadurch verdeutlicht Charlotte ihren Lernenden, dass man im Text auch sich selbst ins Spiel bringen muss.

In *Aktivität 3* hat die Klasse damit gearbeitet, Satzglieder aus den Bildtextsätzen in das Vorfeld zu setzen und die Konsequenzen für das Lesen der Sätze zu diskutieren. Während der Aktivität wurden alle drei Kontextdimensionen ins Spiel gebracht, aber es konnten auch zwei Abweichungen vom Geplanten gesehen werden. Wir verdeutlichen das anhand von zwei Auszügen aus der Arbeit in der Klasse. In der Klasse entwickelte sich ein angeregtes Gespräch über verschiedene Optionen, die Satzglieder zu verschieben. Die Lernenden meldeten sich eifrig, während Charlotte die Änderungsvorschläge der Lernenden auf die digitale Tafel schrieb. Dann aber sagt ein Schüler (Victor): „Charlotte. Der ganze Text hört sich jetzt etwas merkwürdig an“. Charlotte geht einen Schritt zurück, sieht auf den ganzen Text und antwortet: „Ja, wollen wir versuchen, ihn zu lesen? Es ist ja ziemlich wichtig, was du da sagst“. Im untenstehenden Auszug 3 geben wir die darauffolgende Sequenz wieder, während der Schüler sowohl für seine Beobachtung gelobt wird als auch dazu aufgefordert wird, zu erklären, was er meint:

Victor: Charlotte. Der ganze Text hört sich jetzt etwas merkwürdig an.

Charlotte: Ja, wollen wir versuchen, ihn zu lesen? Es ist ja ziemlich wichtig, was du da sagst, Victor. Es ist wichtig. Wie das jetzt klingt. Wie hört es sich an, wenn man das Ganze in Betracht nimmt. (...) In einer traditionellen, ausgemeißelten Yaodong-Höhle leben zwei Brüder. In einer traditionellen, ausgemeißelten Yaodong-Höhle leben zwei Brüder. In Zentralchina liegt die Höhle auf einem Hügel am Loess-Plateau. In Zentralchina liegt die Höhle auf einem Hügel am Loess-Plateau. Gute Isolationseigenschaften haben die Wände aus Erde. Die Bewohner überleben deswegen gut den kalten Winter.

Charlotte: Und was findest du, hört sich merkwürdig an?

Victor: Also ich glaube, dass ich auf jeden Fall das da 'in Zentralchina' ändern würde, weil es, wenn zwei Sätze gleich nacheinander kommen, hört es sich sehr, so kindisch an.

Charlotte: Ja, ja. Es gibt keinen richtig guten Zusammenhang unter dem hier jetzt. So, wozu würdest du vorschlagen, es zu ändern?

*Victor: Öhh () Die Höhle liegt in Zentralchina auf einem Hügel am Loess-Plateau.
(...)*

Charlotte: Ist das jetzt das Wichtige? Ist das, was du dich vorstellen könntest, gern erzählen zu wollen?

Victor: Ja.

Charlotte: Warum?

Victor: Dann kriegt man ja irgendwie alles mit. Also () sie wohnen in einer traditionellen () man weiß, wo sie wohnen, also worin sie wohnen.

(...)

Charlotte: Aber der hier dann? Passt das, wenn du sagst: Die Höhle liegt in Zentralchina auf einem Hügel am Loess-Plateau. Gute Isolationseigenschaften ... findest du, dass das passt in einem Zusammenhang mit dem hier oben?

Victor: Also nicht so richtig.

Charlotte: Warum nicht?

Victor: Ich weiß es nicht. Es wird mehr so mechanisch ... man startet nicht in der Weise. Weil dann weiß man ja erst, was der Satz bedeutet, wenn man mit ihm ganz zu Ende ist.

In dieser Sequenz richtete ein Schüler die Aufmerksamkeit auf die Textvernetzung oder Kohäsion des Textes, also, dass das Vorfeld auch für die Thema-Rhema-Struktur in einem Text entscheidend ist. Wenn der Schüler sagt, dass der Text sich jetzt merkwürdig anhört, weicht das gemeinsame Klassengespräch vom Geplanten ab und der sprachliche Fokus und die grammatikalische Komplexität erweitert sich. In Verbindung mit den syntaktischen Entscheidungen ist vor allem eine Kontextdimension hier im Spiel: *die kommunikativen Erfahrungen der Lernenden*. Gleich nach dieser Sequenz wird Aktivität 3 abgeschlossen. Der Plan war, dass Charlotte jetzt die Optionen der Vorfeldbesetzung zusammenfassen würde sowohl in Hinsicht auf die Art als auch auf die kommunikative Bedeutung der syntaktischen Wahl. Im Klassenraum aber wich der Ablauf von der Planung ab, da das nachfolgende Gespräch über den durch das gemeinsame Klassengespräch neu gestalteten Text ausschließlich von (dem unvorbereiteten Thema) Wortarten im Vorfeld handelte, wie im Auszug 4 gezeigt:

Charlotte: Und welche Wörter sehen wir jetzt im Vorfeld hier? Welche Wortarten sind das?

Alma: Das sind Substantive.

Charlotte: Alle?

Alma: Öh () ja.

Charlotte: Zwei, zwei sind Substantive. Welche zwei sind Substantive?

Alma: Die Höhle und Isolation – und Bewohner.

Charlotte: Ja, ahja, dann habe ich übers...

Charlotte: Und gut? Gut oder schlecht? – die etwas beschreiben?

Alma: Adjektiv.

Charlotte: Adjektiv, das auch etwas auf Dänisch heißt?

Alma: Tillægsord.

Charlotte: Ja. Wir können also verschiedene Dinge im Vorfeld haben.

Da das Klassengespräch sich in dieser Weise spontan entfaltet, kommt zwar grammatisches Wissen ins Spiel, aber weder Erfahrungen mit der Kommunikation noch mit dem kommunikativen Kontext.

Nach dieser Aktivität hat sich der Mini-Modellverlauf mit den Aktivitäten 4–8 fortgesetzt, während die Lernenden mit zwei neuen WPP-Fotos und den dazugehörigen Bildtexten gearbeitet haben. Die Lernenden haben mit den neuen Texten das Puzzle mit der Vorfeldbesetzung wiederholt und haben zudem die Aufgabe erhalten, ihre Vorfeldentscheidungen einer anderen Gruppe zu begründen (Aktivität 8, siehe Abbildung 2). Allen Lernenden ist damit die Möglichkeit gegeben, in kleineren Gruppen eigene syntaktische Entscheidungen zu treffen und diese explizit zu begründen.

4.3 Herausforderungen

Das Reflexionsgespräch, das nach dem didaktischen Experiment durchgeführt wurde, vermittelt zusammen mit der Analyse der Beobachtungen einen Einblick in die Herausforderungen, die sich für die Lehrenden mit dem neuen Zugang stellen können. Die Abweichungen vom Plan in der konkreten Unterrichtsausführung deuten in unserer Interpretation auf zwei Herausforderungen hin: Die grammatische Komplexität in der Arbeit mit sinnvollen Texten und die Durchführung untersuchender und dialogischer Klassengespräche. Beide Herausforderungen hat auch die Lehrerin Charlotte im Reflexionsgespräch erwähnt. Darüber hinaus hat sich aus der Sicht der Lehrenden durch das Reflexionsgespräch noch eine Herausforderung gezeigt, nämlich die Qualität in den Gruppengesprächen der Lernenden zu sichern.

Die grammatische Komplexität kommt direkt ins Spiel in Aktivität 3, wenn der Schüler Victor sagt, dass der Text sich jetzt ziemlich merkwürdig anhört. Im Reflexionsgespräch hat Charlotte erläutert, wie sie sich überrumpelt gefühlt hat: „Es gibt ja richtig viel, wo man es einfach auffangen muss, oder es nicht schafft, es aufzufangen.“ Zudem fühlte sich Charlotte auch aufs fachliche Glatteis geführt: „Wie ist es jetzt auch noch – heißt es Kohäsion oder Kohärenz?“ Drittens agierte sie unter dem Zeitdruck des minutiösen Unterrichtsplans: „Der Zeitplan darf heute nicht ausrutschen.“ Unter diesen Voraussetzungen musste sie blitzschnell eine didaktische Entscheidung treffen. Charlotte hat sich dazu entschieden, das gemeinsame Klassengespräch abzuschließen, erzählt sie im Reflexionsgespräch: „Hat

diese Klasse den Fachausdruck [Kohäsion] gehört? Ich glaube aber, dass, weil ich wusste, dass wir heute Fokus auf das andere hatten, habe ich es abgewählt. Ich glaube nicht, dass ich es [Kohäsion] schon erwähnt habe, und jetzt wollte ich sie nicht verwirren. Jetzt wollte ich den Fokus festhalten.“ Sie hat diese Wahl als Herausforderung erlebt, aber auch als notwendige Fokussierung, wie im folgenden Auszug 5 zum Ausdruck kommt:

Ich denke, dass die eigentliche Herausforderung, die ist, wenn man, ich weiß nicht, man lehrt ja die Schüler verschiedene Sachen in den fünf Jahren, die man sie im Fach Deutsch hat. Irgendwann ist es wahrscheinlich nötig, den Blick auf das Vorfeld zu haben, andererseits geht es auch darum, um gute Schreiber zu machen, den Fokus auf Kohäsion zu haben. Also man soll wahrscheinlich nicht von einem Schüler in der 5., 6., 7., 8. und 9. erwarten, dass er gleichzeitig Fokus auf alles haben kann, und deswegen denke ich, ist es richtig gut, zwischendurch Fokus auf etwas zu haben (...) doch am Ende sollten sie hoffentlich ein bisschen auswählen können. Das aber können sie nicht, wenn ich ihnen sage: Jetzt sollt ihr einfach alles fokussieren. Schreibt einen guten Text.

Wenn die Lernenden – wie hier – dazu eingeladen werden, an einem Gespräch über die grammatikalischen Entscheidungen teilzunehmen, die in einem entstehenden Text zu treffen sind, kann ein solches Gespräch viele neue und unvorbereitete Richtungen nehmen. Es gibt also eine erhebliche Komplexitätserweiterung. Diese Komplexitätserweiterung in Verbindung mit dem gemeinsamen Klassengespräch hat sich nicht nur in der aktuellen Unterrichtssituation als Herausforderung gezeigt, sondern war im ganzen zweiten Teil des Gramma3-Projekts auch für alle teilnehmenden Lehrenden herausfordernd (siehe z.B. Rohde 2020). In der aktuellen Situation reagiert Charlotte auf die zweite Abweichung vom Unterrichtsplan mit einem konstatierenden Gespräch über Wortarten im Vorfeld. Das passiert in dem Augenblick, als sich der Fokus auf das von einem Schüler eröffnete Gespräch über Kohäsion richtet – genau dann, als sie die Gruppenarbeit in Gang setzen möchte. Darüber hinaus war es an sich eine Herausforderung, die Qualität in der Gruppenarbeit zu sichern, zumal es sich um Fremdsprachenunterricht für Anfänger*innen handelte. Die Verstehensarbeit hat sowohl in Aktivität 1 als auch in Aktivität 4 (Gruppenarbeit mit neuen WPP-Fotos und Bildtexten) Zeit in Anspruch genommen. Gleichzeitig sind die Lernenden daran gewöhnt, vor allem schriftliche deutschsprachige Texte verstehen zu müssen und nicht über sprachliche Entscheidungen zu reflektieren. Charlotte reflektiert: „Es kann ein bisschen schwierig sein, als ein vielleicht etwas schwacher Schüler dort zu sitzen [...] und solche ein bisschen schwierige Sätze übersetzen zu müssen und sich dann noch dazu verhalten zu müssen, wie sie umstrukturiert werden können, weil es ja oft so ist ‚jetzt ist es übersetzt, dann brauche ich nicht mehr daran zu denken‘.“ Die Lernenden brauchen Zeit, aber vor allem auch Unterstützung, die eigenen Entscheidungen zu verbalisieren, fügt sie hinzu. Charlotte fasst zusammen:

Ja, aber ich bin mir immer noch im Zweifel darüber, inwieweit eine solche einzige Doppellektion dann für die Wirklichkeit reicht, dass sie dann, wenn sie zuletzt ihre syntaktische Entscheidungen in Verbindung mit dem eigenen Bild begründen sollen, ob sie dann wirklich begründen können, warum sie just genau das gemacht haben, was sie gemacht haben. Also weil, warum hast du das ins Vorfeld gesetzt? Ja, dann erwähnen sie eigentlich, in der Gruppe, mit der ich gesprochen habe [...] das ist, weil wir Fokus auf Rugby haben wollen [...] den Fokus möchten sie also haben, für die Gruppe, der sie das präsentieren. Und dann sage ich: ‚Warum aber steht das dann nicht vorne?‘ ‚Ah ja‘, sagen sie dann. Und dann [...] fingen sie tatsächlich an, das zu diskutieren, erst aber wenn ich dahingegangen bin und nachgefragt habe.

Zusammenfassend hat das didaktische Experiment gezeigt, dass sinnvolle Texte eine Komplexität beinhalten können, was Herausforderungen im untersuchenden und dialogischen Klassengespräch sowie in Gruppenarbeiten mit sich bringen kann. Solche Herausforderungen können z.B. zeitintensive Verständnisherausforderungen sein, aber auch die Tatsache, dass unvorhergesehene sprachliche Beobachtungen der Lernenden oder Lehrenden spontane Gespräche verlangen können.

5 Diskussion

Ziel des didaktischen Experiments war es, einerseits Einsichten für die grammatikdidaktische Forschungsliteratur zu gewinnen, andererseits auch theoretisch basiert und empirisch informiert Inspiration für einen neuen vielversprechenden Zugang im Grammatikunterricht anzubieten. Mit diesem Zugang wird es möglich, einen *focus on form* in einer neuen und erweiterten Bedeutung (vgl. Ellis 2016) zu konzipieren und umzusetzen.

Die drei Prinzipien, die das Planen eines kontextualisierten Grammatikunterrichts leiten können, haben wir durch die Arbeit mit Bildtexten der World Press Photos und mit grammatikalischem Fokus auf das Satzvorfeld (FF 1) illustriert. Darüber hinaus haben wir Herausforderungen in Bezug auf drei Aspekte verdeutlicht: das Arbeiten mit sinnvollen Texten im Grammatikunterricht, auch Texten, die im Unterricht entstehen, das Ermöglichen von untersuchenden und dialogischen Klassengesprächen über sprachliche Möglichkeiten und die Sicherung von Qualität in den Gruppengesprächen (FF 2). Im Folgenden werden wir unsere Ergebnisse mit anderen Studien und dem Forschungsbeitrag vergleichen und danach eine zukunftsgerichtete Perspektive für die Praxis und Implikationen für die Lehrerbildung diskutieren.

Die in unserer Studie entwickelten und ausgeführten Prinzipien sind von den L1-Studien von Myhill et al. inspiriert (z.B. 2012, 2018; Myhill 2021), hierunter von ihrer sozialsemiotischen Grundlage, einem Verständnis davon, dass sprachliche Optionen auf Satz- und Wortniveau bedeutungstragend sind (vgl. z.B. Halliday 1987, 2002). Um diesen Zugang

an den DaF-Anfänger*innen-Unterricht anzupassen, tragen wir zu einem erweiterten Textverständnis bei, in dem auch mündlicher Text inkludiert ist, und wir tragen bei mit einem erweiterten theoriebasierten und empirisch informierten Verständnis von Kontext: Neben dem Kommunikationskontext gibt es zwei Kontextdimensionen für einen kommunikativen DaF-Unterricht: Die Lebenserfahrungen der Lehrenden und Lernenden und die kommunikativen Erfahrungen der Lernenden. Beide Dimensionen eröffnen didaktische Möglichkeiten für einen sinnvollen Grammatikunterricht (auch im Sinne der übergeordneten Zielsetzung von interkultureller kommunikativer Kompetenz für Deutsch im nationalen Curriculum). Damit wird die Wichtigkeit von sprachlichen Wahlmöglichkeiten in Abhängigkeit der jeweiligen Kommunikationssituation unterstrichen. Somit tragen die entwickelten Prinzipien zu existierender Forschungsliteratur bei, wie kontextualisierter Grammatikunterricht in einem fremdsprachdidaktischen Kontext verstanden werden kann.

Abschließend möchten wir behaupten, dass es nur kleine Eingriffe erfordert, um einen traditionellen Schulgrammatikunterricht in einen kontextualisierten Unterricht zu transformieren. Möglich wird das durch eine Arbeit mit Texten, die einen Fokus auf die Zusammenhänge zwischen Optionen auf Satz- und Wortniveau und dem kommunikativen Kontext ermöglicht. Dies ist schon im Anfänger*innen-Unterricht möglich, obwohl es notwendig ist, sowohl mit dem sprachlichen Verständnis der Lernenden zu arbeiten und ihre kommunikativen Erfahrungen zu aktivieren als auch relevantes Wissen über die Welt aufzubauen. Ferner möchten wir auf die höhere Komplexität hinweisen, die dieser Zugang mit sich führen kann, und damit auf jene Herausforderungen, die das Klassengespräch für die Lehrenden haben kann. Ein kontextualisierter Grammatikunterricht erfordert sowohl didaktisches als auch fachrelevantes sprachliches Wissen wie bei Myhill et al. (2018) hervorgehoben. Die Lehrerin in unserem Beispiel ist atypisch, da sie sowohl äußerst erfahren ist als auch eine überaus große deutschsprachliche, linguistische und didaktische Kompetenz hat. In Verbindung mit dem Klassengespräch wurde sie dennoch mit eigenen Wörtern ‚überrumpelt‘. Dadurch verunsichert hat sie sich unmittelbar danach und außerhalb des detaillierten Unterrichtsplans dazu entschieden, ein Gespräch über Wortarten im Vorfeld einzuleiten. Obwohl dies verglichen mit den Erkenntnissen im ersten Teil des Gramma3-Projekts für den Unterricht dieser Lehrerin außergewöhnlich ist, kennen wir diese Herausforderung aus dem Erst- und Fremdsprachengrammatikunterricht, sowohl im skandinavischen (vgl. Kabel/Bjerre 2020; Rohde 2020) als auch im internationalen Kontext (vgl. Myhill/Newman 2016). Im Zusammenhang damit scheint es für Lernende auf der Sekundarstufe ungewöhnlich, über syntaktische Optionen zu reflektieren (vgl. Watson/Newman 2017). Das Wechseln vom Untersuchenden zum sicher Konstatierbaren kann als eine Möglichkeit für eine Pause im Gespräch gesehen werden, in der weder Lehrende noch Lernende herausgefordert werden. Obwohl unsere Identifikation von Herausforderungen auf der Analyse von einem didaktischen Experiment aufbaut, erwarten wir, dass entsprechende Herausforderungen von anderen Deutschlehrenden erlebt werden können. Es erfordert eine vierjährige Bachelorausbildung, Lehrkraft in einer dänischen Grundschule zu werden.

Während der Ausbildung wählt die angehende Lehrkraft drei Unterrichtsfächer. Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat 30 ECTS. In Jahresberichten über abschließende Lehramtsprüfungen werden die unzulänglichen deutschsprachlichen Kompetenzen der Studierenden als ein Problem erwähnt (vgl. Sekretariat der Beisitzer in der Lehrerausbildung 2022). Im Prinzip soll eine Deutschlehrkraft in der dänischen Grundschule eine Lehrpersonenausbildung mit Deutsch als Fremdsprache als eines von drei Unterrichtsfächern absolviert haben; da in der Lehrpersonenausbildung aber der Zugang von Studierenden zum Fach Deutsch nicht der Nachfrage an Schulen entspricht, wird der DaF-Unterricht auch von Lehrkräften ohne formelle Unterrichtsqualifikation ausgeübt. Der zeitliche Rahmen der Deutschlehrpersonenausbildung, die Herausforderungen, überhaupt ausgebildete Deutschlehrkräfte in den Schulen anstellen zu können und die mit diesen Umständen verbundenen Möglichkeiten der Lehrenden, didaktische und fachrelevante sprachliche Kompetenzen zu erwerben, deuten auf die Schwierigkeit hin, neue Wege im Grammatikunterricht überhaupt gehen zu können. Denn noch immer ist im Grammatikunterricht eine gewisse Veränderungsresistenz vorherrschend (vgl. Borg 1999, 2003 bzw. innerhalb der L1 Forschung The English Review Group 2004). Der Grammatikunterricht in Sprachfächern kann viele Aspekte zum Ziel haben, z.B. kann ein Ziel sein, dass die Lernenden Wissen über die Strukturen in einer Sprache erlangen (vgl. z.B. Dielemans/Coppen 2021). Der L3 Anfänger*innen-Unterricht ist aber grundlegend kommunikativ. Dabei handelt der Grammatikunterricht davon, das *meaning making* der Lernenden in der Fremdsprache zu unterstützen. Die identifizierten Herausforderungen deuten auf die Lehrpersonenausbildung hin, aber auch auf die Lehrwerke und die Unterstützung, die sie anbieten (vgl. Haukås et al. 2016). Um *focus on form* im Klassenraum (vgl. Ellis 2016) auf neue Art und Weise zu adressieren, benötigen wir neue Lehrwerke, die einen kontextualisierten Grammatikunterricht unterstützen. Auch zeigt eine fächerübergreifende Arbeit großes Potenzial, nicht nur in Hinblick auf Konsolidierung von Wissen und kollegiales Sparring, sondern auch, wie von Charlotte formuliert, in Hinblick darauf, den Lernenden Teilnahmemöglichkeiten zu eröffnen, indem sie auf Wissen von und Erfahrungen mit *meaning making* in den anderen Sprachfächern bauen können.

6 Schlussfolgerung

Die skandinavische Forschung auf dem Gebiet Grammatikunterricht in der Sekundarstufe ist beschränkt. Auf Grundlage eines qualitativen didaktischen Experiments und der Identifikation aktueller Praxen im kommunikativ und interkulturell orientierten DaF-Unterricht tragen wir in diesem Artikel mit Wissen über eine mögliche Konzeptualisierung von kontextualisiertem Grammatikunterricht im DaF-Anfänger*innen-Unterricht bei. Darüber hinaus weisen wir – mit dem Wissen, dass diese Identifikationen weder allgemeingültig noch vollständig sind – auf einige durch den Zugang entstandene konkrete Herausforderungen hin, die in anderen ähnlichen Klassen wiedererkannt werden können. Die Studie beinhaltet

so Anstöße für eine weitere Forschung, die einen kontextualisierten Grammatikunterricht von mehreren Klassen untersucht. Darüber hinaus können die Erkenntnisse der Studie für kommende komparative Studien herangezogen werden. Diese Studien haben das Potential, durch empirische Informationen aus anderen Ausbildungskontexten auch die Konzeptualisierung von einem kontextualisierten Grammatikunterricht zu verfeinern.

Dank

Wir möchten allen Teilnehmenden des Gramma3-Projektes für ihre Beiträge danken.

Literatur

Andrews, Richard; Torgerson, Carole; Beverton, Sue; Freeman, Allison; Locke, Terry; Low, Graham & Zhu, Die (2006): The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32: 1, 39–55.

Askland, Sigrunn (2019): Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools. A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish. [Unveröffentlichte Dissertation, University of Agder].

Ausbildungs- und Forschungsministerium [Uddannelses- og Forskningsministeriet] (2019/2014): *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*. <https://ufm.dk/en/publications/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity> (25.11.2022)

Bartlett, Tom (2016): Multiscalar modelling of context: Some questions raised by the category of mode. In: Bowcher, Wendy L. & Liang, Jennifer Yameng (Hrsg.): *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan*. London: Palgrave Macmillan, 166–183.

Binanzer, Anja & Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. In: Boelman, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3 Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 301–321.

Borg, Simon (1999): Teachers' Theories in Grammar Teaching. *ELT Journal* 53: 3, 157–167.

Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81–109.

Braddock, Richard R.; Lloyd-Jones, Richard & Schoer, Lowell A. (1963): *Research in written composition*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.

- Christensen, Mette Vedsgaard; Brok, Lene Storgaard, & Kabel, Kristine (2020): Gramma3-projektet 2018-2019. *Viden om literacy* 27, 1–7. National Centre of Reading.
- Daryai-Hansen, Petra & Albrechtsen, Dorte (Hrsg.) (2018): *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* [Früheres Fremdsprachenlernen – neue Anfängerdidaktik mit Fokus auf Mehrsprachigkeit]. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf (25.11.2022).
- Dielemans, Roy & Coppens, Peter-Arno (2021): Defining linguistic reasoning. Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 9: 1-2, 182–206.
- Ellis, Rod (2016): Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research* 20: 3, 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>.
- Erickson, Frederick (1986): Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching* [3. Aufl.]. New York: MacMillan, 119–161.
- Flyvbjerg, Bent (2006): Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry* 12, 219–245.
- Frederiksen, Morten (2014): Mixed methods-forskning - fra praksis til teori [Forschung zu gemischten Methoden - von der Theorie zur Praxis]. In: Gundelach, Peter; Nielsen, Rikke Skovgaard & Frederiksen, Morten (Hrsg.): *Mixed methods-forskning: principper og praksis*. København: Hans Reitzel, 9–34.
- Graham, Steve & Perin, Dolores (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Halliday, Michael A. K. (1987): *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning* (Reprint ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (2002): On grammar and grammatics. In: Webster, J. J. (Hrsg.): *On grammar*. London: Continuum, 384–317.
- Haukås, Åsta, & Hoheisel, Minka (2013): Das Vorfeld im argumentativen Text. Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 28–36.
- Haukås, Åsta; Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela (2016): Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 13–26.
- Haukås, Åsta, & Vold, Eva Thue (2012): Internasjonale trender innen Fremmedspråksdidaktisk forskning [Internationale Tendenzen in der fremdsprachendidaktischen Forschung]. *Norsk pædagogisk tidsskrift* 96: 5, 386–401.
- Hertzberg, Frøydis (1995): *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* [Grammatikdiskurs in Norwegen unter historischem Blickwinkel]. Oslo: Novus Forlag.

- Hudson, Richard (2004): Why education needs linguistics (and vice versa). *J. Linguistics* 40, 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>.
- Kabel, Kristine & Bjerre, Kirsten (2019): Tematisk artikel 1: Kontekstualiseret grammatikundervisning [Kontekstualiserter Grammatikunterricht]. In Kabel, Kristine; Christensen, Mette Vedsgaard & Brok, Lene Storgaard (Hrsg.): *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk?* University College Copenhagen, VIA University College, and National Centre of Reading, 65–82.
- Kabel, Kristine & Bjerre, Kirsten (2020): Kontekstualiseret grammatikundervisning - hvad er det? [Kontekstualiserter Grammatikunterricht – was ist das?]. *Viden om literacy* 27, 20–29.
- Kabel, Kristine & Brok, Lene Storgaard (2018): Didaktik og kontekst: Vi trænger til en teoretisk afklaring af kontekstbegrebet i literacy-didaktikken [Didaktik und Kontext. Wir brauchen ein theoretisches Verständnis des Kontextbegriffes in der Literacy-Didaktik]. In: Christensen, Torben Spanget; Elf, Nikolaj; Hobel, Peter; Qvortrup, Ane & Troelsen, Solveig (Hrsg.): *Didaktik i udvikling*. Aarhus: Klim, 219–235.
- Kabel, Kristine; Christensen, Mette Vedsgaard & Brok, Lene Storgaard (2022): A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum* 35: 1, 51–66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>.
- Kinder- und Jugendministerium [Børne- og Undervisningsministeriet] (2020): Faghæfte for tysk [Nationales Curriculum für Deutsch]. <http://www.emu.dk> (25.11.2022).
- Klotz, Peter (2013/1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag.
- Locke, Terry (2010): *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.
- Long, Michael (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, Kees; Ginsberg, Ralph B. & Kramsch, Claire (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 39–52.
- Myhill, Debra (2021): Grammar re-imagined: foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education* 55: 3, 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>.
- Myhill, Debra; Jones, Susan, & Lines, Helen (2018): Supporting less proficient writers through linguistically aware teaching. *Language and Education* 32: 4, 333–349. <http://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>.
- Myhill, Debra; Jones, Susan M.; Lines, Helen, & Watson, Annabel (2012): Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27, 139–166. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>.
- Myhill, Debra; Jones, Susan & Watson, Annabel (2013): Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36, 77–91.

- Myhill, Debra, & Newman, Ruth (2016): Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80: C, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>.
- Norris, John M. & Lourdes, Ortega (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning* 50, 417–528.
- Pagunis, Giulio, & Salome, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch* 51, 10–14.
- Rohde, Lilian (2020): At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik [Englische Grammatik wählen, verhandeln und begründen]. *Viden om Literacy* 27, 62–69.
- Sekretariat der Beisitzer in der Lehrerausbildung [Censorformandskabet Læreruddannelsen] (2022): *Årsberetning 2022*. <https://files.builder.nu/e6/78/e678a2ee-4a6e-430a-8a48-83bf14b4d629.pdf> (25.11.2022).
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2012): *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv* [Design fürs Lernen – im multimodalen Perspektiv]. Frederiksberg: Frydenlund.
- Staunæs, Dorthe; Nickelsen, Niels C. M.; Dupret, Katia; Adriansen, Hanne K. & Høyrup, Steen (2014): Læringslaboratorier og læringseksperimenter [Lernlabore und Lernexperimente]. In: Staunæs, Dorthe; Adriansen, Hanne; Dupret, Katia; Høyrup, Steen & Nickelsen, Niels C. M. (Hrsg.): *Læringslaboratorier og –eksperimenter*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 7–32.
- Stern (2017, 11. November): *Das sind die besten Bilder des Jahres der Kategorie „Menschen“*. <https://www.stern.de/fotografie/ausgezeichnete-fotografie--das-sind-die-besten-bilder-des-jahres-der-kategorie--menschen-7959430-7959006.html> (25.11.2022).
- The English Review Group (2004): The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. London, UK: EPPI-Centre.
- van Rijt, Jimmy H. M.; de Swart, Peter J. F.; Wijnands, Astrid & Coppen, Peter-Arno (2019): When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education* 52, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>.
- Watson, Annabel M. & Newman, Ruth M.C. (2017): Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness* 26: 4, 381–398. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>.

Kurzbio:

Kirsten Bjerre ist Hochschuldozentin im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Kopenhagen, Dänemark. Ihr Hauptinteresse ist Grammatikdidaktik.

Kristine Kabel is Associate Professor, PhD at the Danish School of Education, Aarhus University, Denmark. Her main research interests are educational linguistics, subject-specific literacy and student writing, particularly in the context of first language education.

Anschrift:

Kirsten Bjerre
Københavns Professionshøjskole
Humletorvet 3
1799 København V
mail@kirstenbjerre.dk

Kristine Kabel
Danish School of Education, Aarhus University
Tuborgvej 164
2400 Copenhagen NV
kabel@edu.au.dk