Universität Utrecht	Block 3/4 - 2018/2019
Masterarbeit Talenonderwijs en Communicatie	
Betreuerin: D. Abitzsch, MA	
Zweiter Betreuer: Dr. S. Sudhoff	

Motivation für die deutsche Sprache im niederländischen DaF-Unterricht

Vorgelegt von: H.F.A.M. Dubois

Studiengang Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

Studentnummer 4215443

E-Mail: h.f.a.m.dubois@students.uu.nl

Zusammenfassung

Die Motivation für Deutsch als Fremdsprache ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Es wurde untersucht was der Effekt eines didaktischen Angebots von aktuellen Themen im Deutschunterricht auf die Motivation der Lernenden ist. Das didaktische Angebot besteht aus einem Unterrichtsentwurf in dem interkulturelles Lernen im Mittelpunkt steht und aktuelle Themen anhand der CLIL-Didaktik vermittelt werden. Anhand eines Fragenbogens, basiert auf den *L2 Motivational Self System* von Dörnyei und einer Evaluation des Unterrichtsentwurfs, wurde der Effekt der Intervention auf die Motivation der Lernenden untersucht. Die Befragung zeigt, dass beide Gruppen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung bezüglich der befragten Dimensionen zeigen. Ein wichtiger Unterschied zeigte sich in der signifikante Abnahme der Motivation bei *der L2 Learning Experience* der Kontrollgruppe im Zeitraum der Intervention. Aus diesem Befund kann abgeleitet werden, dass die Motivation der Lernenden für den Deutschunterricht, der basiert auf einen herausfordernden interkulturellen Inhalt und motivationsfördernden Elemente aus der Motivationsforschungen, erhalten bleibt.

Inhalt

Zusammenfassung 2
1. Einleitung 4
2. Kontext 6
3. Theoretische Grundlagen 10
3.1 Motivation 10
3.2 Didaktisierung der Aktualität 13
3.2.1 Landeskundliche Ansätze 14
3.2.2 CLIL-Didaktik 16
4. Fragestellung 18
5. Methode 19
5.1 Intervention - Aktualität 19
5.1.1 Unterrichtsentwurf 20
5.1.2 Evaluation der Intervention 21
5.2 Fragebogen zur Motivation 22
5.2.1 Fragen 23
5.2.2 Vorgehen Datenerhebung 24
6. Ergebnisse 25
6.1 Ergebnisse der Evaluation 25
6.2 Ergebnisse der Befragung 26
6.2.1 Ergebnisse der Nullmessung 27
6.2.2 Ergebnisse der Nachmessung 29
7. Diskussion 32
7.1 Evaluation der Intervention 32
7.2. Fragebogen zur Motivation 33
7.3 Schlussfolgerung 36
8. Fazit 38
9. Literaturverzeichnis 40
Anhang 43
Anhang I: Unterrichtsentwurf 43
Anhang II: Fragebogen zur Motivation 51
Anhang III: Fragenverteilung 59
Anhang IV: Fragen als Leitfaden der Evaluation und des Klassengesprächs. 60

1. Einleitung

Das Schulfach Deutsch steht in den Niederlanden unter Druck. Es zeigt sich ein anhaltend niedriges Interesse für die deutsche Sprache und Kultur bei Schülern im niederländischen DaF-Unterricht, und außerdem gibt es wenig Germanistikstudenten und Deutschlehrer (DIA, 2018).[1] Deutsch wird von der niederländischen Schulaufsichtsbehörde im Bericht *de staat van het onderwijs* als *tekortvak* bezeichnet (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Das Defizit an Deutschlehrer wird bis 2022 weiterhin zunehmen (VO-raad, 2019). Diese Entwicklung steht im Widerspruch zu der ambitionierten Zielsetzung der Europäischen Kommission (EK) nämlich, dass jeder Bürger mindestens zwei Fremdsprachen erlernen soll. Dieses Ziel wurde bereits 2002 vereinbart und im Dezember 2017 erneut bekräftigt (EK, 0.D.). Laut der Europäischen Kommission können Sprachen als Brücke zu anderen Menschen dienen, öffnen den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen und fördern somit das gegenseitige Verständnis. Dies ist die Basis des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenkenntnisse sind der Europäischen Kommission zufolge auch ein Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit: aufgrund schlechter Sprachkenntnisse entgehen vielen Unternehmen Aufträge, und für Arbeitnehmer sind sie ein Hindernis bei der Aufnahme einer Beschäftigung im Ausland. Trotz dieser Belange verlassen zu viele junge Menschen die Schule ohne Fremdsprachenkenntnisse auf Arbeitsniveau (EK, 0.D.). Die Relevanz des Fremdsprachenunterrichts wird also auf einer hohen politischen Ebene hervorgehoben. Im nächsten Kapitel wird weiter auf die Relevanz der deutschen Sprache eingegangen, und darauf, wie sie mit dem Interessemangel der Schüler kontrastiert. Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen wie die Motivation für das Fach Deutsch gefördert werden kann. Die Arbeit stützt sich auf zwei Konzepte: Motivation und Didaktisierung der Aktualität als Teil eines interkulturellen Ansatzes. Es wird überprüft, ob ein didaktisches Angebot von Aktualitäten zu einer höheren Motivation für Deutsch in den untersuchten Unterstufenklassen führt. Die Schüler der zweiten Klasse HAVO/VWO einer Schule in Bergen op Zoom werden mit einem Unterrichtsentwurf arbeiten, in den motivierende Elemente aus unterschiedlichen Forschungen eingebaut sind. In dieser Arbeit steht daher die zentrale Frage was der Effekt eines didaktischen Angebots von aktuellen Themen auf die Motivation für die deutsche Sprache von Schülern der Unterstufe ist.

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text die männliche Form gewählt, es ist jedoch immer die weibliche Form mitgemeint.

Der Kontext dieser Fragestellung wird im zweiten Kapitel erläutert. Im dritten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen im Bereich von Motivation, Didaktisierung von aktuellen Themen und interkulturellen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht beschrieben. Die Forschungsfrage wird in Kapitel vier vorgestellt. Danach wird die verwendete Methode beschrieben. In Kapitel sechs werden die Ergebnisse dargestellt, worauf hin im siebten und achten Kapitel die Diskussion und Schlussfolgerung diese Arbeit abschließen.

2. Kontext

Die Bedeutung Deutschlands für die niederländische Wirtschaft ist unumstritten. Deutschland ist der weitaus wichtigste Handelspartner der Niederlande und beide Wirtschaften sind eng miteinander verknüpft (DNHK, 2018). Zahlreiche Publikationen betonen die Wichtigkeit guter Beziehungen zu und enger Zusammenarbeit mit Deutschland. Darauf folgend wird die Relevanz der deutschen Sprache von verschiedenen Organisationen hervorgehoben. Aus einer Umfrage der Deutsch-Niederländischen Handelskammer (DNHK) hat sich gezeigt, dass die deutsche Sprache für erfolgreiche Handelsbeziehungen mit deutschen Firmen notwendig ist (DNHK, 2018). Trotz der gesellschaftlichen Relevanz guter (wirtschaftlicher) Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden, zeigt sich wie bereits erwähnt, ein anhaltendes niedriges Interesse für die deutsche Sprache und Kultur bei Schülern im niederländischen DAF-Unterricht. Dies ist eine bedenkliche Abwärtsspirale.

Der Deutschunterricht wird nicht nur im Rahmen der gesellschaftliche Relevanz diskutiert. Als Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion wurde in mehreren Studien und Auseinandersetzungen auf die prekäre Position des Deutschunterrichts und die Motivation der Schüler für Fremdsprachenunterricht hingewiesen (vgl. de Graaff, 2018, Fandrych & Hufeisen, 2010). Laut Kwakernaak (2006) sind Schüler nicht für den Fremdsprachenunterricht motiviert, weil der Unterricht zu stark sprachorientiert ist und die interkulturelle Bildung mittels Sprache nicht zustande kommt. Die Entwicklung kommunikativer und interkultureller Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht wird auch von de Graaff (2018) besprochen und reflektiert. De Graaff zufolge ist es wichtig, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln: die Fähigkeit sich anderen Kulturen und Perspektiven zu öffnen, und Erkenntnisse für Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und anderen Kultur zu entwickeln. Dabei kritisiert de Graaff die geringe Aufmerksamkeit für einen herausfordernden Inhalt im Fremdsprachenunterricht (2018). Vorgehende Kritik wurde von *Curriculum.nu* aufgenommen. *Curriculum.nu* hat für die Lehrplanreform, die momentan in den Niederlanden in Entwicklung ist, fünf sogenannte *grote opdrachten* (GO) aufgestellt. Im Vordergrund steht der Zusammenhang zwischen den kommunikativen und inhaltlichen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, damit die Schüler interkulturelles Bewusstsein erlernen. Dies ist wichtig, um vollständig an der modernen, globalisierten Gesellschaft teilnehmen zu können. Es möchte die Schüler herausfordern über Sprache und Kultur nachzudenken und zu erfahren, welche Kompetenzen durch das Erlernen einer Sprache entwickelt werden können (Curriculum.nu, 2019).

Ein längerer Rückblick verdeutlicht, dass die Position des Deutschunterrichts schon Jahrzehnte unter Druck steht. In vielen Ländern werden Rückgänge der Lernerzahlen bei Deutsch konstatiert, aber vor allem in den Nachbarländern wie den Niederlanden wird Deutsch seltener gewählt. Das hat unter anderem mit der Dominanz des Englischen zu tun, aber auch mit der Reduktion von Fremdsprachen im Curriculum allgemein und der Reduktion von Stundenumfängen in einzelnen Sprachen (Fandrych & Hufeisen, 2010). Diese Entwicklungen im Deutschunterricht stellt auch Herrlitz (2010) fest. Er merkt an, dass der Fremdsprachenunterricht im niederländischen Bildungswesen historisch gesehen eine wichtige Rolle spielt. Englisch, Deutsch und Französisch gehören zum Grundbestand des Lehrplans. Seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts steht die Verbindlichkeit des Fachs Deutsch jedoch zunehmend zur Diskussion und Fremdsprachen wie Spanisch, Arabisch und Türkisch werden vermehrt angeboten. Deutsch hat sich Schritt für Schritt von einem obligatorischen zu einem fakultativen Fach entwickelt (Herrlitz, 2010).

Der Mangel an Deutschlehrern in den Niederlanden ist groß, was zwangsläufig den Deutschunterricht negativ beeinflusst. Obwohl die Beherrschung der deutschen Sprache aufgrund der zunehmenden beruflichen Beziehungen mit Deutschland außerordentlich wichtig ist, nehmen die Lehrmöglichkeiten und das Interesse an der Sprache ab.

Der niederländische Deutschunterricht wurde 2010 von dem Duitslandinstituut Amsterdam (DIA) anhand des *Belevingsonderzoek Duits* skizziert. Wichtige Empfehlungen aus dieser Studie für eine Verbesserung des Interesse für Deutsch waren unter anderem: eine bedeutende Position für Landeskunde im Curriculum und mehr Aufmerksamkeit für die Relevanz der deutschen Sprache (DIA, 2010). Im Januar 2018 veröffentlichte das DIA den *Belevingsonderzoek Duits 2017*. In dieser neuen Studie wurde untersucht, ob sich die Meinung niederländischer Schüler über die deutsche Sprache und den Deutschunterricht geändert hat. Es hat sich ergeben, dass die heutigen Schüler die deutsche Sprache im Vergleich zum ersten *Belevingsonderzoek Duits* als „interessanter, schöner und einfacher" bewerten (DIA, 2018). Zu der Studie können einige Bemerkungen gemacht werden. Da viele Faktoren die Wahrnehmung der deutschen Sprache beeinflussen können, stellt sich die Frage in wieweit die beiden Studien vergleichbar sind. Die Forschungsgruppe des *Belevingsonderzoek Duits 2017* ist größer und heterogener als im Jahr 2010. 2010 wurden nur Schüler der dritten und vierten Klasse HAVO/VWO befragt, während 2017 auch Schüler des VMBO befragt wurden. Die Befragten der 2017-Studie sind zum größten Teil Schüler der Unterstufe. In der 2017-Studie wurden mehr Teilnehmer der Grenzregion befragt; 39% im Vergleich zu 20% im Jahr 2010 (DIA, 2018). Die

positivere Bewertung für die deutsche Sprache ist vor allem in der Oberstufe und weniger in der Unterstufe der Fall (DIA, 2018). Dieser Befund ist interessant, da die Schüler sich in der Unterstufe für das Fach Deutsch entscheiden müssen. Alles in allem zeigt sich aber eine positivere Bewertung für Deutschland und den Deutschunterricht im Vergleich zu 2010, aber die Position des Schulfaches und Deutschstudiums ist, dem DIA zufolge, weiterhin prekär (DIA, 2018).

Der Bedarf an Deutschexperten bildet also einen Gegensatz zu dem oben geschilderten Interessenmangel der Schüler und der damit zusammenhängenden prekären Position von DaF in den Niederlanden. Um dieser Entwicklung gegenzusteuern und die Relevanz der deutschen Sprache, gemäß der Zielsetzung der Europäischen Kommission, sicher zu stellen, werden verschiedene Initiativen ergriffen. Wie schon erwähnt, ist das Fremdsprachencurriculum in den Niederlanden in voller Entwicklung. Die Plattform *Curriculum.nu* beschäftigt sich mit der Lehrplanreform und beabsichtigt einen inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht, der dazu beiträgt, dass die Schüler Sprachkenntnisse haben, in verschiedenen Sprachen sprach- und kulturbewusst sind und über gute interkulturelle kommunikative Kompetenzen verfügen, damit sie vollständig an der modernen, globalisierten Gesellschaft teilnehmen können (Curriculum.nu, 2018) Das *Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen* hat einen Beitrag zu der Plattform Curriculum geleistet und spricht sich für die CLIL-Didaktik aus: „Das Erlernen einer Sprache wird mit der Verwendung dieser Sprache kombiniert. Innerhalb dieser Kombination von Kommunikation und Spracherwerb kann auch auf die Sprachform geachtet werden, aber die Aufmerksamkeit auf die Form ergibt sich aus dem Bedürfnis des Schülers, den Inhalt zu lernen: Sie sind miteinander verwoben“ (vgl. Meesterschapsteam MVT, 2018).[2]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Relevanz des Fremdsprachenunterrichts für die Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen mithilfe herausfordernder Inhalte häufig hervorgehoben wird. Der Mangel an Interesse und Motivation für die Fremdsprachen, bildet dazu einen besorgniserregenden Gegensatz Es ergibt sich die Frage, auf welche Weise der Inhalt des Deutschunterrichts Einfluss auf die Motivation der Schüler haben könnte. Im *Belevingsonderzoek Duits 2017* werden dazu einige Empfehlungen gegeben.

Das *Belevingsonderzoek Duits 2017* befragte 2.796 Schüler und 31 Lehrer und Lehrerinnen. In dieser Studie erwähnen die Befragten, dass wenig Aktualität angeboten wird. In den Befunden

[2] Eigene Übersetzung aus dem Niederländischen

des *Belevingsonderzoek Duits 2017* wird dargestellt, dass – im Vergleich zu Deutschunterricht ohne Aktualität – Aufgaben außerhalb des Lehrwerks und ein höheres Vorkommen aktueller Ereignisse im Unterricht sowohl mit einer signifikant höheren Wertschätzung für den Deutschunterricht als auch mit einer größeren Überzeugung von dem Sinn des Deutschunterrichts verbunden sind (DIA, 2018). Diese Schlussfolgerung stützt sich auf die Aussagen der Befragten. Dieser Befund des DIA schließt an die oben erwähnten Forschungen an, die ebenfalls für einen herausfordernden interkulturellen Inhalt plädieren, wodurch sowohl kommunikative und interkulturelle Kompetenzen als auch die Motivation der Schüler gefördert werden. Meiner Meinung nach sind aktuelle Themen hierzu sehr geeignet. Mittels aktueller Themen werden Anhaltspunkte für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und kommunikativer Fertigkeiten der Schüler geboten. Das Ziel dieser Arbeit ist es zu überprüfen, ob ein Angebot von Aktualität tatsächlich zu einer höheren Motivation für Deutsch in den untersuchten Unterstufenklassen führt.

3. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Konzepte dieser Arbeit vorgestellt. Sie dienen als Grundlage für die Intervention, die im Methodenkapitel dargestellt wird. Zunächst werden die Motivationsforschungen von Deci & Ryan und Dörnyei erläutert. Im Anschluss wird der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Die CLIL- Didaktik worauf die Intervention basiert, wird im letzten Abschnitt des Kapitels vorgestellt.

3.1 Motivation

Motivation ist einer der am häufigsten untersuchten und für am wichtigsten befundenen Faktoren des Fremdsprachenunterrichts. Diesem Faktor weist die Fremdsprachendidaktik den größten Einfluss zu (Hufeisen & Riemer, 2010). Die Motivationstheorien auf denen diese Arbeit basiert, sind die Forschungen von Deci & Ryan (2000) und Dörnyei (1998). In den beiden Motivationstheorien steht die persönliche Entwicklung der Lernenden im Mittelpunkt. Das Erreichen der Lernziele stärkt die Motivation und kommt den Bedürfnissen der Lernenden entgegen. Die Lernenden erfahren Kompetenz und einen Lernfortschritt. Die Motivation der einzelnen Schüler und die individuellen Unterschiede zwischen Schüler bestimmen, in welchem Maße gelernt wird (Dörnyei, 2005; Deci & Ryan, 2000). Im Fremdsprachenunterricht sollen die Bedürfnisse der Schüler miteinbezogen werden, damit die Schüler den Input optimal nutzen können und die Motivation für den Fremdsprachenerwerb gefördert wird.

In ihrer Selbstbestimmungstheorie versuchen Deci & Ryan, die Motive beziehungsweise psychologische Bedürfnisse einer Person, das menschliche Verhalten und die Entwicklung des Selbst und den Einfluss der sozialen Umwelt zu erklären. Im untenstehenden Modell sind ihre Selbstbestimmungstheorie und die unterschiedlichen Motivationstypen schematisch dargestellt.

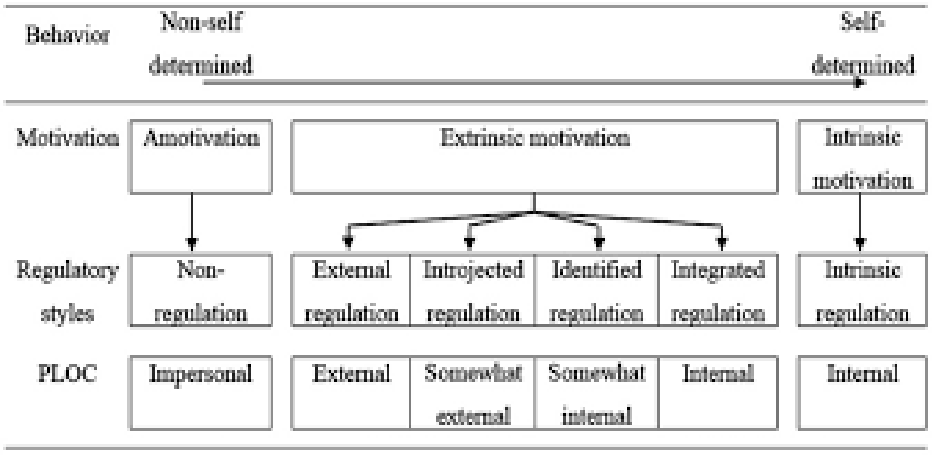

Abbildung 1: The Self Determination Theory (Deci & Ryan, 2000)

Deci & Ryan präsentieren ein nuanciertes Bild intrinsischer und extrinsischer Motivation. Sie argumentieren, dass intrinsische Motivation aus den persönlichen Interessen und persönlichen Bedürfnissen der Schüler entsteht. Die intrinsische Motivation ist die selbstbestimmteste Motivationsart. Sie ist wichtig, weil eine Person von sich aus neue Herausforderungen und das Erreichen eines Ziels genießt. Die extrinsische Motivation hingegen, stammt aus externen Quellen wie materiellen Belohnungen oder einer Vorbeugung von Strafen durch, zum Beispiel, Eltern. In der Selbstbestimmungstheorie werden drei psychologische Grundbedürfnisse unterschieden, die für die persönliche Entwicklung, die Integrität und das Wohlbefinden wesentlich sind. Diese Bedürfnisse sind: Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit beziehungsweise soziale Zugehörigkeit. Laut Deci & Ryan können diese Bedürfnisse erleichtert oder untergraben werden und sind teilweise abhängig von der Umwelt, beispielsweise von Lehrern oder Eltern. Das Bedürfnis nach Autonomie wird in der Selbstbestimmungstheorie nicht gleichgesetzt mit Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung, sondern bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren. Wenn zum Beispiel ein Lehrer seinen Schüler davon überzeugt, dass der Erwerb einer bestimmten Fähigkeit sinnvoll oder nützlich ist, kann der Schüler dies einsehen und wird er künftig solche Aufgaben in autonomerer Weise angehen als wenn sie ihm einfach ohne Begründung befohlen werden. Auch der Grad der erlebten Autonomie ist wichtig, da er erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Handlungsergebnisse und das Wohlbefinden hat. Wenn die Erfüllung einer der psychologischen Grundbedürfnisse abnimmt, wirkt sich dies auf die Motivation aus. Der Unterschied zwischen in- und extrinsischer Motivation ist aber nuanciert. Bestimmte Aktivitäten sind für einige Menschen intrinsisch motiviert, weil sie zum Beispiel interessant,

neu oder herausfordernd sind. Nicht alle Aufgaben sind jedoch für alle Schüler intrinsisch interessant und es ist dem Unterricht inhärent, dass Dinge gelernt werden müssen, die für Schüler nicht lustig, herausfordernd oder innovativ sind, und an denen sie nicht unbedingt interessiert sind. An diesem Punkt wenden Deci & Ryan sich extrinsischer Motivation zu. Es ergibt sich die Frage, wie Schüler mit Aufgaben, für die sie nicht intrinsisch motiviert sind, umgehen. Manche Theorien sehen extrinsische Motivation als Gegenteil intrinsischer Motivation, wobei extrinsisch motiviertes Verhalten als unveränderlich und nicht-autonomes Verhalten betrachtet wird. Die Selbstbestimmungstheorie behauptet jedoch, dass die extrinsische Motivation stark variieren kann. Lernende können sehr unterschiedlich auf einen schulischen Auftrag reagieren. Ihr Verhalten kann von Widerwillen (A-Motivation) bis zu aktivem persönlichem Engagement (intrinsische Motivation) variieren. Es hängt davon ab, inwieweit das erwünschte Verhalten verinnerlicht und integriert ist. Internalisierung bezieht sich auf die Akzeptanz von Werten und Regeln des anderen. Integration bedeutet, dass die Werte und Regeln angeeignet werden. Die obenstehende Abbildung zeigt ebenfalls die Gliederung der extrinsischen Motivation. Hier wird veranschaulicht, dass die integrative extrinsische Motivation der intrinsischen Motivation nahekommt und die autonomste Form extrinsischer Motivation ist, wobei externe Werte und Regeln beachtet wurden, und in Bezug auf die eigenen Werten und Bedürfnisse als angemessen betrachtet werden. Handlungen, die von integrativen Motivation gekennzeichnet sind, haben viele charakteristische Merkmale der intrinsischen Motivation. Sie gelten jedoch immer noch als extrinsisch, weil sie mehr von den zu erzielenden Ergebnissen ausgehen, als von den intrinsischen Freude und Herausforderung ein Ziel zu erreichen (Deci & Ryan, 2000). Was Schüler dazu bewegt, die Fremdsprache zu erwerben, wurde also von Deci & Ryan mit den psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit/sozialer Zugehörigkeit verbunden. Sie arbeiten mit der Gegenüberstellungen intrinsisch vs. extrinsisch, aber zeigen auch, dass Motivation variabel ist und sich ändern kann, abhängig von inneren oder äußeren Umständen.

Genau wie Deci & Ryan ist auch Dörnyei von einer dynamischen Beziehung zwischen den Schüler und dem (sozialen) Kontext überzeugt. Innere und äußere Faktoren beeinflussen den Lernprozess und die Motivation (Dörnyei, 1998). Dörnyei behauptet, dass Motivation eine Voraussetzung für den Spracherwerb ist. Motivation beeinflusst in wieweit eine Fremdsprache erfolgreich gelernt werden kann:

> "Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement" (Dörnyei, 1998).

Es liegt auf der Hand, dass motivierte Schüler eine Fremdsprache viel leichter und besser lernen als nicht motivierte Schüler. Motivation ist jedoch ein komplexes Konstrukt auf das, verschiedene in- und extrinsische Faktoren einwirken. Um einige dieser Faktoren in der Forschung zu identifizieren, hat Dörnyei das *L2 Motivational Selfsystem* (L2MSS) konzipiert. Die Grundlage dieser Perspektive auf Fremdsprachenlernmotivation bezieht sich auf das Selbst und die Identität als Faktoren die mit dem Fremdsprachenerwerb verbunden sind.
Dörnyei unterscheidet drei Ebenen der Fremdsprachenlernmotivation: die Sprachebene, die Lernerebene und die Lernsituationsebene (Dörnyei, 2009). Es werden drei Konzepte für das Selbst formuliert, die auf das L2-Lernen abgestimmt sind. Das L2MSS umfasst drei Komponenten: das *Ideal L2 Self*, das *Ought-to L2 Self* und die *L2-Learning Experience.* Die grundlegende Hypothese ist, dass wenn Kenntnisse der Zielsprache ein Teil des eigenen oder *ought-to* Ideals sind, dies als starker Motivator dient um die Fremdsprache zu lernen. Der Lernende möchte die Diskrepanz zwischen den gegenwärtigen und gewünschten (zukünftigen) *Self* reduzieren (Dörnyei, 2009). Im Methodenkapitel wird das *L2 Motivational Selfsystem* eingehender erläutert.

3.2 Didaktisierung der Aktualität

In der Einleitung stellen die Autoren dar, dass ein niedriges Interesse an DaF mit dem Mangel an einem herausfordernden, stimulierenden Inhalt zu tun hat. Der Inhalt sollte den Lernenden Anhaltspunkte für das Entwickeln interkultureller und kommunikativer Kompetenzen bieten und die Lernenden anregen, die Fremdsprache zu lernen. Im Unterricht sollten ebenfalls Motivatoren eingebaut werden, die auf den oben dargestellten Forschungen von Deci &Ryan und Dörnyei aufbauen. In dieser Arbeit steht ein didaktisches Angebot von aktuellen Themen im Mittelpunkt. Es ist die Absicht, dass dadurch die Motivation der Lernenden für die deutsche Sprache gefördert wird. Im Folgenden wird dargestellt, worauf der Inhalt des didaktischen Angebots sich basiert.

3.2.1 Landeskundliche Ansätze

Landeskunde hat eine lange Geschichte im Fremdsprachenunterricht. Die unterschiedlichen didaktischen Ansätze von Landeskunde sind einzuteilen in einen kognitiven Ansatz, einen kommunikativen Ansatz und einen interkulturellen Ansatz. Im kognitiven Ansatz steht das Landesbild im Mittelpunkt, der kommunikative Ansatz fokussiert auf Alltagskultur und Gesprächsthemen und der interkulturelle Ansatz handelt von Fremd- und Kulturverstehen (Zeuner, 2009). Laut Zeuner ist das Lernziel des kognitiven Ansatzes die Aneignung von Wissen und von Fakten und Daten über ein Land, wodurch bei den Lernenden ein Bild von der Gesellschaft des Zielsprachenlandes entstehen soll. Ab den 70er Jahren kam es zu einer Neuorientierung in der Fremdsprachendidaktik und es entwickelte sich der kommunikative Ansatz. Im Vordergrund stehen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden. Die Alltagskultur ist bei diesem Ansatz das Thema des Fremdsprachenunterrichts. Die übergreifende Lernziele sind die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und Zielkultur, und die Entwicklung von Einstellungen wie Offenheit, Toleranz und Kommunikationsbereitschaft gegenüber der Zielkultur. Ab den 80er Jahren entstand der Bewusstsein, dass Lernenden für Verständigungsfähigkeit mehr brauchen als eine korrekte Verwendung der Fremdsprache oder Wissen wie man sich in der fremden Kultur angemessen verhalten soll. Diese Erkenntnis führte zu dem interkulturellen Ansatz. Dieser fokussiert auf Kultur- und Fremdverstehen: Lernende sollten lernen, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen. Es geht vor allem um die Entwicklung (empathischer) Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Die eigene Lebenswelt wird vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt gedeutet, und umgekehrt. Wenn man das Eigene und Fremde in Beziehung zueinander setzen kann, ist es möglich das Verhalten der anderen Person zu verstehen und andere Perspektiven zu bestimmten Sachverhalten nachzuvollziehen. Dadurch sollen ethnozentrische Sichtweisen relativiert und Vorurteile abgebaut werden (Zeuner, 2009). Laut Rösler beschäftigen sich alle drei Ansätze mit der Frage wie landeskundlichen Informationen im Unterricht vermittelt werden können; dabei wählen sie jedoch ihre eigene Themen und Vorgehensweisen (2012).

Der interkulturelle Ansatz wurde seit den 80er Jahren nach und nach wichtiger im Fremdsprachenunterricht. Die zunehmende Globalisierung erfordert interkulturell kompetente Menschen. In seiner Theorie der *intercultural communicative competence* erklärt Byram, welche Faktoren eine wichtige Rolle bei der Entwicklung interkultureller Kompetenzen spielen.

Laut Byram (1997) brauchen Menschen Kenntnisse (*savoirs)* über sich und die Anderen und über die Interaktion auf der individuellen und sozialen Ebene. Zunächst soll man *savoir être* entwickeln, eine Haltung, Neugier und Offenheit, die es einem ermöglicht, das Eigene zu relativieren und das Andere zu schätzen. Nachdem jemand sich für eine andere Kultur geöffnet hat, ist er bereit neue Kenntnisse zu erlernen, zu interpretieren und in Beziehung zu setzen (*savoir comprendre*). *Savoir faire/apprendre* bedeutet, dass man die Fähigkeit besitzt, zu entdecken und zu interagieren. Man ist im Stande, die Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten in realen Kommunikations- und Interaktionssituationen anzuwenden. Die Fähigkeit zur kritischen Evaluation von Perspektiven, Gewohnheiten und Produkten der eigenen sowie der anderen Kultur, bezeichnet Byram als *savoir s'engager*. Byram argumentiert, dass die Entwicklung dieser *savoirs* eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht einnehmen soll (Byram,1997). Das interkulturelle Modell Byrams wurde im *Common European Framework of Reference* (CEFR) ausgearbeitet. Dieses Instrument dient zum Lernen der Fremdsprachen und der damit zusammenhängenden Entwicklung kommunikativer interkultureller Kompetenzen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen bietet eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrplanrichtlinien, Prüfungen und Lehrwerken in ganz Europa. Es wird umfassend beschrieben was Sprachlernenden lernen müssen, um in der Fremdsprache zu kommunizieren und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie entwickeln müssen, um effektiv handeln zu können. Die Beschreibung umfasst auch den kulturellen Kontext der Sprache (Nederlandse Taalunie, 2008).

Bezüglich Fremdsprachenunterrichts sagt Maijala, dass von den Fremdsprachenlernenden keine sprachliche Korrektheit gefordert werden soll, aber dass sie lernen sollten, in interkulturellen Situationen zu kommunizieren (2008). Laut Maijala wird dem Kulturvergleich eine immer größere Bedeutung beigemessen und ist es wichtig, dass man mit Repräsentanten der Zielsprachenkultur nicht nur sprechen kann, sondern sie auch verstehen soll (Maijala, 2008). Maijala hebt vor, dass die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist (2007). Laut Maijala wird die Entwicklung der Schüler durch landeskundliche Informationen, die verschiedene Perspektiven in die Fremdkultur eröffnen, gefördert. Sie stimmt Zeuner zu, dass durch Wissen über das Fremde Vorurteile, Bildung von Stereotypen und Verallgemeinerungen abnehmen.

Wie der Lerninhalt des interkulturellen Ansatzes aussehen soll, ist Zeuner zufolge einfach: „Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur

und für den Lernenden“ (2009). Es gibt mehrere Herangehensweisen bezüglich interkultureller Lernziele. Der Lehrer soll für seine Zielgruppe eine begründete Entscheidung treffen. Zeuner plädiert für eine exemplarische Auswahl von Inhalten, da interkulturelles Lernen nicht beinhaltet, dass man ein umfassendes Bild einer fremden Kultur bekommt, sondern, dass man mithilfe der Inhalte eine Kompetenzentwicklung (Umgang mit dem Fremden) zustande kommt (2009). Maijala betont außerdem, dass die Motivation der Lernenden durch „vielseitige landeskundlichen Perspektiven“ verstärkt werden kann (2007).

3.2.2 CLIL-Didaktik

Der interkulturelle Ansatz ist wie gesagt ein tonangebendes Ziel im Fremdsprachenunterricht. Er entspricht der Zielsetzung der Europäischen Kommission und steht weit oben auf der Agenda der niederländischen Lehrplanreform. Der Fremdsprachenunterricht braucht Inhalte, durch deren Nutzung kommunikative interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden können. Die CLIL-Didaktik handelt von dem gleichzeitigen Lernen von Sprache und Inhalt und beabsichtigt laut Marsh außerdem interkulturelles Lernen (2012). Die Fremdsprache wird in einem Kontext eingesetzt, durch den das Sprachlernen gefördert wird und gleichzeitig Sachinhalte gelernt werden. Auch de Graaff plädiert für eine inhaltsorientierte Sprachentwicklung, wobei die Ansätze der CLIL-Didaktik ebenfalls im Fremdsprachenunterricht integriert werden können (2018). Laut de Graaff ist es notwendig, dass im Fremdsprachenunterricht tatsächlich Themen kommuniziert werden, die zur Qualifikation, Sozialisierung und persönlichen Entwicklung beitragen. Die Schüler sollen stimuliert und herausgefordert werden, sich selbst und die Welt durch andere Augen zu betrachten. Es ist die Absicht, dass dadurch die Motivation der Schüler für die deutsche Sprache zunimmt (2018). Dalton-Puffer ist ebenfalls der Absicht, dass die CLIL-Didaktik bedeutungsvolles Lernen in den Klassenraum bringt und Kommunikationsfertigkeiten fördert. Der Fokus der CLIL-Didaktik liegt auf Inhalt und Kommunikation, nicht auf Form, wodurch eine positive Auswirkung auf die Affektive Ebene auftritt, Angst für die Zielsprache abnimmt und die Motivation der Lernenden zunimmt (2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in diesem Kapitel dargestellten Forschungen zeigen, dass die Motivation der Schüler zunimmt, wenn die Lehrperson einen interkultureller Ansatz verwendet, welcher mithilfe der CLIL-Didaktik vermittelt wird. Die Motivation sollte ebenfalls zunehmen, wenn die motivierenden Komponenten aus der Motivationsforschung von

Deci & Ryan und Dörnyei im Unterricht miteinbezogen werden. Die von Maijala und Zeuner erwähnte Interkulturalität kann man gut in den Unterricht einbringen, indem auf Aktualität geachtet wird. Aktuelle Themen sind meiner Meinung nach sehr gut als interkultureller Ansatz im Fremdspracheunterricht anwendbar. Mithilfe des Inhalts können Lernende kommunizieren (sprechen, schreiben, hören), und die aktuellen Themen bieten Anhaltspunkte für einen Kulturvergleich und eine Betrachtung der eigenen und fremden Perspektive. Die CLIL-Didaktik passt dadurch ausgezeichnet zum interkulturellen Ansatz. Der Unterricht sollte, mit der Motivationsforschung im Hinterkopf, den Schülern eine *learning experience* bieten, wobei sie sich in kleinen, selbst gewählten Gruppen mit selbst gewählten Themen und Quellen beschäftigen. Der Unterricht sollte Raum für Zusammenarbeit und Austausch bieten, damit Selbstvertrauen und Kompetenzerleben gefördert werden. Der Vorteil selbst gewählter aktuellen Themen ist, dass diese an die Interessen der Schüler anknüpfen und die Schüler bereits Vorkenntnisse haben. All diese Befunde wurden in einem Unterrichtentwurf verarbeitet, dessen Inhalt im Methodenkapitel näher vorgestellt wird.

4. Fragestellung

Anlässlich der skizzierten prekären Position der deutschen Sprache und des gesellschaftlichen Bedarfs an Deutschkenntnissen wird in dieser Arbeit versucht, die Befunde des *Belevingsonderzoek Duits 2017* in kleinem Umfang zu überprüfen. Im zweiten Kapitel wurden einige Bemerkungen zum *Belevingsonderzoek Duits 2017* gemacht. Aufgrund der Ergebnisse der DIA-Studie wird behauptet, dass die Motivation der Schüler für die deutsche Sprache zunimmt, wenn aktuelle Themen in den Unterrichtsstunden behandelt werden (DIA, 2018). Wenn man die Studie kritisch betrachtet, kann man feststellen, dass dieser Befund auf Aussagen/Meinungen der Befragten basiert. Es wird deswegen eine Intervention gestaltet und durchgeführt, in der die Befunde, der oben besprochenen Untersuchungen miteinbezogen werden. Anhand einer Null- und Nachmessung soll überprüft werden, ob die Motivation für Deutsch durch einen interkulturellen Ansatz im DaF-Unterricht mithilfe aktueller Themen tatsächlich zunimmt. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher:

> *Was ist der Effekt eines didaktischen Angebots aktueller Themen im Deutschunterricht auf die Motivation von Schülern der Unterstufe für die deutsche Sprache ?*

Das didaktische Angebot besteht aus einem Unterrichtsentwurf, der auf den Inhalten und Befunden der im dritten Kapitel dargelegten Forschungen basiert. Der Inhalt des Unterrichtsentwurfs wird im Methodenkapitel (5.1) erläutert. Laut der Befunde des DIA soll die Motivation für DaF zunehmen durch ein Angebot von Aktualität im Unterricht. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass aufgrund der Ausführung eines Unterrichtsentwurfs mit interkulturellem, aktuellem Inhalt eine Steigerung der Motivation in der Interventionsgruppe stattfindet. Der Effekt der Intervention soll anhand einer Null- und Nachmessung nachgewiesen werden.

5. Methode

Dieses Kapitel handelt von der methodischen Grundlage der Arbeit. Es soll überprüft werden, ob die Motivation für die deutsche Sprache bei Schülern einer Unterstufe-Klassen zunimmt, wenn im Unterricht ein landeskundlicher Ansatz mit aktuellen Themen vermittelt wird. Anhand der in Kapitel drei besprochenen Theorien, wäre eine Steigerung der Motivation zu erwarten. Motivation ist jedoch ein komplexes Konstrukt, auf das verschiedene Faktoren einwirken. Beispiele für diese Faktoren sind die Rolle des Lehrers, der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben oder des Unterrichts, der Wunsch eine gute Note zu erhalten, der Einfluss von Eltern und Freunden und so weiter (de Graaff, 2015). Um die Motivation für die deutsche Sprache der Befragten zu messen, wird eine Null- und Nachmessung in einer Kontrollgruppe und Interventionsgruppe durchgeführt. In der Interventionsgruppe wird ein Unterrichtsentwurf implementiert, der den Ansprüchen der im dritten Kapitel dargestellten Motivationstheorien, der CLIL-Didaktik und den Forschungen zu interkulturellem Unterricht entgegenkommt. Die Teilnehmer sind insgesamt 46 Schüler der zweiten Klasse HAVO und VWO einer Schule in Bergen op Zoom. Die Kontrollgruppe besteht aus 25 Teilnehmern (N=25) und die Interventionsgruppe aus 21 Teilnehmern (N=21). Alle Schüler haben im August 2018 mit ihrem Deutschunterricht angefangen. In den drei wöchentlichen Stunden Deutschunterricht wird mit dem Lehrwerk *Na Klar!* des Malmberg-Verlags gearbeitet. Die Interventionsgruppe hat wöchentlich eine extra Stunde Deutschunterricht die unterschiedlich gestaltet wird, dem Bedarf der Lernenden und der Ansicht des Lehrers nach. In diesen Stunden wurde die Intervention ausgeführt. Die Instrumente werden im Nachstehenden erläutert. Zunächst wird die Intervention, bestehend aus dem Unterrichtsentwurf und die Evaluation des Entwurfs, beschrieben. Im Abschnitt 5.2 wird der Fragebogen vorgestellt.

5.1 Intervention - Aktualität

Im November und Dezember 2018 wurde in einer der zwei Klassen eine Intervention ausgeführt. Es wurden sechs Unterrichtsstunden entworfen, in denen die Schüler sich anhand aktueller Themen mit Interkulturalität vertraut machen, gemäß der Empfehlung des DIA. Dem DIA zufolge, haben Schüler die Aufgaben außerhalb des Lehrwerks erledigen, eine signifikant höhere Wertschätzung für das Fach Deutsch (DIA, 2018). Diese Ergebnisse wurden im Unterrichtsentwurf berücksichtigt. Elemente der erwähnten Motivationstheorien wie Lernziele (*Ideal Self*), Gruppenarbeit und Feedback (Verbundenheit), Themen die bei den Interessen und

dem Niveau der Lernenden anschließen (Kompetenz), Mitsprache über Thema und Arbeitsformen (Autonomie) und Evaluation des Lernprozesses und des Lerninhalts (*Learning Experience*) wurden miteinbezogen. Aktualität als gewünschter Inhalt des Deutschunterrichts, wobei interkulturelles Lernen und kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache gefördert werden, schließt an die im zweiten Kapitel dargestellten Empfehlungen von *Curriculum.nu* und des GER an. Die Wichtigkeit des interkulturellen Ansatzes und der Zusammenhang mit der CLIL-Didaktik wurden im dritten Kapitel erläutert und bilden die Basis des Unterrichtsentwurfs. Über einen Zeitraum von sechs Wochen wurde wöchentlich eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten mit dem Entwurf in der einen Klasse gearbeitet. Die andere Klasse bekam das übliche Programm nach dem Na Klar! Lehrwerk. In dieser Kontrollgruppe wurde während dieser sechs Wochen bewusst auf Aufgaben außerhalb des Lehrwerks verzichtet. Alle Dimensionen des *L2MSS* sind in der Intervention vertreten. Die dritte Dimension des *L2MSS (L2 Learning Experience)* ist eng mit dem Unterrichtsentwurf verknüpft, da die Veränderung in der Lernumgebung stattfindet. Es soll sich herausstellen, ob die Lernenden Kompetenz empfinden und ob die Motivation für das Fach Deutsch von der Intervention beeinflusst wird. Die Messung findet anhand eines Fragebogens statt. Das Unterrichtsmodul wird in einem Klassengespräch evaluiert.

5.1.1 Unterrichtsentwurf

Der Unterrichtsentwurf versucht, die Komponente Aktualität, Interkulturalität, CLIL-Didaktik und Motivation zusammenzubringen. Das Unterrichtsmodul wurde für die zweite Klasse VWO entworfen und berücksichtigt das Referenzniveau des GER für VWO 2. Das ist für alle Fertigkeiten A1: die elementare Sprachanwendung (GER, o.D.) Die Schüler sollen sich in diesem Unterrichtsmodul mit unterschiedlichen aktuellen Themen auseinandersetzen und herausgefordert werden, über ihre eigene Meinung und Haltung zu aktuellen Themen nachzudenken und zu reflektieren: welche Themen sind in Deutschland aktuell und wie ist das in den Niederlanden? Kann man es vergleichen? Gibt es Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten? Das Hauptziel dieses Unterrichtsmoduls ist eine Zunahme der Motivation für Deutsch als Fremdsprache. Der Entwurf soll inhaltlich motivierend wirken. Außerdem werden in diesem Modul den oben genannten motivierenden Faktoren aus der Motivationsforschung Aufmerksamkeit geschenkt, indem Elemente aufgenommen werden, die diesen Anforderungen entsprechen. Die Aufgaben sollen das Niveau der Schüler berücksichtigen damit sie nicht überfordert werden, und sollen ihrer Erlebniswelt aufgreifen (Kwakernaak, 2015). Die Schüler

müssen selbständig (in Gruppen) arbeiten und die Aufgaben eigener Ansicht auslegen (Kompetenz). Die Schüler dürfen ihre eigenen Themen wählen, die Gruppenarbeit verteilen und die Form der Präsentation wählen (Autonomie).

Der Unterrichtsentwurf wird folgendermaßen aufgebaut:

- Unterrichtsstunde1: eine Einführung in den Unterrichtsentwurf und den Begriff Interkulturalität.
- Unterrichtsstunde 2: kommunikative Kompetenz: Hörfertigkeit.
- Unterrichtsstunde 3: Lesefertigkeit.
- Unterrichtsstunden 4, 5 und 6: ein Projekt zu einem aktuellen Thema nach Wahl.
- Evaluation des Unterrichtsmoduls

In der ersten Unterrichtsstunde bekommen die Schüler eine Einführung in das Unterrichtsmodul. Das Ziel muss den Schülern klar sein. Das Ziel dieses Unterrichtsentwurfs wurde im Vorstehenden dargestellt. Im Vordergrund steht der Zusammenhang zwischen den kommunikativen und inhaltlichen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts, damit die Lernenden interkulturelles Bewusstsein erlernen. Dies ist wichtig, um vollständig an der modernen, globalisierenden Gesellschaft teilnehmen zu können, und um die Lernenden herauszufordern, über Sprache und Kultur nachzudenken (Curriculum.nu, 2019). Selbstverständlich darf nicht aus den Augen verloren werden, dass es sich bei dieser Intervention um DaF-Anfänger handelt. Im Unterrichtsentwurf wird mit einer aktivierenden Didaktik gearbeitet. Staatsen betont, dass es eine klare Beziehung zwischen kommunikativem Unterricht und aktivem Lernen gibt. Die Lernenden sollen von sich aus und von ihren eigenen Erlebniswelten aus handeln. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation der Schüler und schließlich auf die Lernergebnisse aus (Staatsen, 2011). Der Zusammenhang zwischen Sprachlernen und Inhalt entspricht der CLIL-Didaktik. Der Unterrichtsentwurf ist als Ergänzung im Anhang I aufgenommen.

5.1.2 Evaluation der Intervention

Die beobachtbaren Effekte werden während und am Ende der Intervention evaluiert. Hattie zufolge hat das Erteilen von Feedback einen sehr starken Einfluss auf den Lernprozess. Je größer die Herausforderung, desto größer ist die Chance, dass jemand Feedback benötigt und sucht. Umso wichtiger ist es, dass der Lehrer dieses Feedback gibt und seinen Lernenden den

richtigen Weg zeigt, damit sie ihr Ziel erreichen. Lehrer und Lernende sollen in dem Lernprozess zusammenarbeiten (Hattie, 2009). Das Unterrichtsmodul wird in einem Klassengespräch besprochen und evaluiert, da es wichtig ist, die Meinung der Lernenden zu dem Unterrichtsentwurf und dem Lernprozess zu erfahren. Es wurde folgendermaßen vorgegangen: die Lernenden arbeiten in Zweier- und Dreiergruppen zusammen. Die unterschiedlichen Elemente der Intervention kommen an die Reihe. An der Tafel werden Fragen gezeigt die als Leitfaden des Gesprächs dienen. Die Lernenden diskutieren die Fragen und fassen zusammen, was sie in ihren Gruppen besprochen und bewertet haben. In einem Klassengespräch werden die Ergebnisse miteinander besprochen und von der Lehrerin an die Tafel geschrieben und gesammelt. Die Fragen der Evaluation sind im Anhang IV aufgenommen.

5.2 Fragebogen zur Motivation

Eine Untersuchung des Effekts einer Intervention, hat als Ziel die Antworten der Befragten miteinander zu vergleichen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Fragebogen erstellt, der die unterschiedliche Motivationsdimensionen befragt. Der benutzte Fragebogen verwendet dazu skalierte Fragen von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu). Es gibt jeweils fünf mögliche Antworten auf insgesamt 28 Fragen. Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit wurde die Motivationsforschung von Dörnyei bereits diskutiert und sein *L2 Motivational Selfsystem* kurz vorgestellt. Dieses Modell ist der Ausgangspunkt des Fragebogens und wurde in der Vergangenheit in unterschiedlichen Forschungen angewendet, unter anderem von Elzenga & de Graaff (2015). An ihrem Fragebogen orientiert sich das in dieser Untersuchung benutzte Instrument. Der verwendete Fragebogen besteht aus vier validierten Skalen: *Ideal L2 Self, Ought to L2 Self, L2 Learning Experience* und Sprachinteresse-Aktualität. Das *Ideal L2 Self* steht für den individuellen Willen eines Individuums, eine Person zu werden, die eine Fremdsprache spricht. Wenn ein Student wirklich jemand werden möchte, der gut Englisch spricht, zum Beispiel weil er später einen internationalen Job bekommen möchte oder im Ausland leben will, ist das *Ideal L2 Self* ein wichtiges Element, um die Motivation zum Lernen der Fremdsprache anzuregen. Diese Dimension korreliert mit der integrativen und intrinsischen Motivation von Deci & Ryan. Es handelt von der Haltung des L2 Lernenden den L2 Sprechern und ihrer Gesellschaft gegenüber. Das *Ideal L2 Self* ist, laut Dönyei, ein lebendiges und reales Bild: man kann sein eigenes *Ideal Self* sehen, hören und fühlen (2009). Das *Ought-to L2 Self* bezieht sich auf die Eigenschaften, die ein Individuum denkt zu besitzen, um negative

Konsequenzen zu vermeiden. Die Beiträge in dieser Dimension sind in der Regel extrinsisch. Pflichtbewusstsein und Verantwortlichkeit bestimmen diese Dimension. Wenn zum Beispiel, eine Person ihre Lehrer oder ihre Familie zufriedenstellen möchte durch die Fremdsprache zu beherrschen, dann ist diese Tatsache der Hauptmotivator für das L2 Lernen. Diese Dimension kann mit der extrinsischen Motivation verknüpft werden, da der Wunsch von anderen belohnt oder gelobt zu werden, die Voraussetzung für gute Sprachkenntnisse ist (Dörnyei, 2009). Die dritte Dimension des *L2MSS* ist die *L2-Learning Experience*. Diese Dimension umfasst den Einfluss auf die Motivation, der sich aus der unmittelbaren Lernumgebung und der Lernerfahrung ergibt. Bei einigen Sprachlernenden beruht die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, nicht auf Selbstbildern, sondern auf der Freude an der Lernumgebung. Sie bezieht sich nicht auf das Selbstbild, sondern auf die Umstände im Lernprozess. Beispiele sind unter anderem der Lehrplan, das Unterrichtsmaterial, das Curriculum, der Lehrer und die Erfolgserfahrung. Diese letzte Dimension bezieht sich auf ein angemessenes Umfeld, das die Einstellung oder das Lernen der Lernenden verbessern kann (Dörnyei, 2009). Alle drei Dimensionen – das Selbstbild, der soziale Druck von außen und ein positives Umfeld – sollten die Lernenden motivieren, eine Fremdsprache zu lernen (Dörnyei, 2009). Die Nullmessung wurde in zwei Unterstufenklassen durchgeführt und nach sechs Wochen wurde am Ende der Intervention die Nachmessung durchgeführt. Der Fragebogen wurde in der Klasse auf Papier ausgefüllt. Am Ende des Fragebogens wurden noch einige persönliche Fragen nach Alter und Geschlecht der Teilnehmer gestellt. Die Resultate werden auf Grund der oben erwähnten drei Dimensionen des *L2MSS* Modells und des Spracheinteresses analysiert.

5.2.1 Fragen

Der Fragebogen besteht aus 28 Fragen auf Niederländisch (siehe Anhang II). Für die Untersuchung von de Graaff & Elzenga (2015) wurden die Fragen ins Niederländische übersetzt. 23 Fragen können mit den drei Dimensionen des *L2MSS* Modell von Dörnyei verbunden werden und bieten einen Einblick in die Motivation für den Deutschunterricht. Fünf Fragen beziehen sich auf Sprachinteresse-Aktualität. Bei diesen Fragen wird gefragt, in wieweit aktuelle Themen ein motivierender Faktor sind. Die Fragen sind im Anhang III aufgenommen und wurden folgendermaßen über die drei Dimensionen des *L2MSS* Modells und das Sprachinteresse verteilt:

- L2MSS *Ideal L2 Self*: Fragen 1, 4, 7, 9, 13, 15, 17, 19
- L2MSS *Ought to L2 self*: Fragen 2, 3, 8, 10, 16, 20, 22, 23

- L2MSS *L2 Learning Experience*: Fragen 5, 6, 11, 14, 18, 26, 28
- Sprachinteresse - Aktualität: Fragen 12, 21, 24, 25, 27

5.2.2 Vorgehen Datenerhebung

Im November 2018 wurde in den zwei teilnehmenden Klassen eine Nullmessung durchgeführt, anhand des oben dargestellten Fragebogens. Nach dieser Nullmessung wurde die Intervention in einer der beiden Klassen (die Interventionsgruppe) durchgeführt. Die Intervention wurde im Absatz 5.1.1 vorgestellt. Nachdem die Intervention beendet war, wurde Ende Dezember die Nachmessung in beiden Klassen durchgeführt. Für die Nachmessung wurde der gleiche Fragebogen verwendet. Die Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS verarbeitet. Um die Zuverlässigkeit zu testen, wird die Cronbach's Alpha berechnet. Beide Gruppen wurden in Bezug auf Alter und Geschlecht verglichen, damit ausgeschlossen werden kann, dass die Ergebnisse der Befragung von demografischen Unausgeglichenheiten beeinflusst wurden. Letztendlich wurde die Effektivität der Intervention auf den unterschiedlichen Dimensionen anhand eines t-Tests ermittelt.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden im ersten Absatz die Ergebnisse der Evaluation und im zweiten Absatz die Ergebnisse der Befragung vorgestellt.

6.1 Ergebnisse der Evaluation

In einem Klassengespräch wurde die Intervention evaluiert und kamen die unterschiedlichen Elemente des Unterrichtsentwurfs an die Reihe. Die Schüler haben ihre Erfahrungen anhand von zehn Fragen (siehe Anhang IV) miteinander besprochen. Das Ziel des Unterrichtsmoduls war für alle Schüler deutlich. Der Begriff Interkulturalität war unbekannt, aber jeder wusste nachher sehr deutlich was der Begriff beinhaltet. Zunächst, weil der Begriff am Anfang erläutert wurde und zweitens weil die Schüler im Unterricht mit dem Begriff gearbeitet haben. Die Schüler wussten ebenfalls, wie sie die Aufgaben bearbeiten sollten. Die Hörfertigkeitsaufgabe war für die meisten Schüler ziemlich anstrengend. Im Klassengespräch erwähnen sie, dass die Menschen im Video nicht so deutlich sprachen (es waren authentische Aufnahmen von LOGO TV). Es ist aber gelungen die Aufgaben zu erledigen. Die Schüler gaben ebenfalls an, dass sie die deutsche Sprache ungenügend beherrschen, um alle Informationen richtig verstehen zu können. Das erschwerte ebenfalls die Recherche im Internet auf deutschsprachigen Websites. Im Klassengespräch (und auch während den Unterrichtsstunden) wurde deutlich, dass die Lernenden es manchmal schwierig finden im Internet zu recherchieren. Zunächst finden sie es schwierig selbst ein aktuelles Thema auszusuchen und bekommen sie lieber eine abgegrenzte Auswahl mit der sie arbeiten können. Zweitens hat sich gezeigt, dass die Schüler teilweise noch nicht dazu in der Lage sind, im Internet gründlich weiter zu suchen.

Die selbstständige Arbeit in Gruppen und die Wahlfreiheit bezüglich Themen, Arbeitsweise und Präsentation des Endprodukts, wurden sehr geschätzt. Die Schüler waren aktiv mit ihren Aufgaben und Themen beschäftigt, wodurch die Unterrichtsstunden interessant und abwechslungsreich waren. Die Schüler haben Autonomie erfahren und dies förderte die Motivation, wie in der Forschung von Deci & Ryan bestätigt. Den Meinungsaustausch fanden die Schüler lehrreich, da sie deutlicher auf Unterschiede und Ähnlichen zwischen Deutschland und den Niederlanden eingehen konnten und darüber zuvor noch nie darüber nachgedacht hatten. Die Schüler sind der Meinung, dass es nicht unbedingt ein aktuelles Thema sein sollte. Ihrer Meinung nach beschränkte die Tatsache, dass das Thema aktuell sein sollte, ihre Auswahl. In der Präsentation sollten die Schüler einen Teil auf Deutsch sagen. Obwohl das Anfangs eine

ziemlich große Hürde war, fanden die Schüler es nachher ganz gut, toll und lehrreich und sie waren stolz auf sich. Auf diese Weise wurde es ihnen deutlich, dass sie in kurzer Zeit viel gelernt haben und fähig sind in der Fremdsprache zu kommunizieren und deutschsprachige Informationen zu verstehen und anzuwenden. Für die Übersetzung wurde am meisten *Google Translate* benutzt und für die Konjugation der Verben das Lehrwerk Na Klar!. Die Schüler waren sich einig, dass Aufgaben außerhalb des Lehrwerks die Unterrichtsstunden interessant macht und möchten dies als festen Teil ihres Deutschunterrichts behalten. Die Schüler fanden es weniger positiv, dass sie keine Note bekamen und haben zugegeben, dass sie für eine Note fleißiger arbeiten würden. Das war ihr wichtigster Tipp für ein künftiges Unterrichtsmodul.

6.2 Ergebnisse der Befragung

Bevor die Ergebnisse der Befragung vorgestellt werden, ist es wichtig die Reliabilität der vier Skalen festzustellen. Dazu wurden zunächst die folgenden drei umgekehrten Fragen neukodiert.

- Frage 5. De Duitse lessen zijn saai.
- Frage 16. Ik maak mij er soms zorgen over dat medeleerlingen mij zullen uitlachen wanneer ik Duits praat in de les.
- Frage 24. Televisieprogramma's in het Duits zijn stom.

Wenn die Befragten nämlich auf diese Fragen hoch scoren, ist die Score auf die zugehörigen Skalen gerade niedrig. Um Auskunft über die Reliabilität zu erhalten, wird die Cronbach's Alpha berechnet. Der Zahlenwert sollte wegen der Konsistenz, über .600 liegen. Für 3 der 4 Skalen ist dies der Fall, ohne dass Fragen weggelassen werden müssen. Dies ist bei der Dimension *Ought to L2 Self* (bezüglich Frage 16 und, in geringeren Maße, Frage 3) nicht der Fall. Frage 16 ist eine umgekehrte Frage und es sieht so aus, ob die Schüler hierüber hinweggelesen haben. Aus Gründen der Reliabilität werden diese beiden Fragen weggelassen, da sonst ein verzeichnetes Bild erhalten wird. Die Reliabilitätsanalyse wird aufgrund der Nullmessung gemacht.

	Alpha	*Anzahl Items*	*Korrigierte Alpha*	*Anzahl Items nach Entfernung*
Ideal Self	.832	8		
Ought to Self	.359	8	.653 *	6
Learning Experience	.723	7		
Spracheinteresse-Aktualität	.776	5		

* Ohne Fragen 3 und 16

Tabelle 1. Reliabilitätsanalyse (Cronbach's Alpha) für die Skalen (N=46)

Im nächsten Schritt werden die Befragten der beiden Gruppen in Bezug auf Alter und Geschlecht miteinander verglichen. Beide Gruppen sollen vergleichbar sein, damit die Ergebnisse korrekt interpretiert werden können. Die untenstehende Tabelle zeigt die Hintergrundmerkmale der beiden Gruppen. Es wird veranschaulicht, dass die Kontrollgruppe mehr Jungen enthält, als die Interventionsgruppe. Auf Grund des Chi-Quadrat-Tests wurde jedoch festgestellt, dass die beiden Gruppen sich in der Kategorie Geschlecht nicht signifikant unterscheiden.

	Intervention (n=21)	Kontrolle (n=25)
Geschlecht		
Jungen – Zahl (%)	6 (28.6)	13 (52.0)
Mädchen – Zahl (%)	15 (71.4)	12 (48.0)
Durchschnittsalter	13.1 ± 0.35	13.2 ± 0.52

Tabelle 2 : Zahl der Befragten und ihre Hintergrundmerkmale (N = 46)

Auf Grund eines t-Tests konnte festgestellt werden, dass die beiden Gruppen durchschnittlich nicht unterschiedlich sind, was Geschlecht und Alter betrifft (t=.744, p=.461).

6.2.1 Ergebnisse der Nullmessung

In diesem Absatz werden die Ergebnisse der Nullmessung der Interventions- und Kontrollgruppe per einzelnes Konstrukt des Fragenbogens ergänzt.

- *Ideal L2 Self*

Bei diesem Konzept geht es um das Bild der eigenen Zukunft. Das *Ideal L2 Self* steht für den individuellen Willen eines Individuums, eine Person zu werden, die eine Fremdsprache spricht. Insgesamt wurden im Fragebogen acht Fragen zu dieser Dimension gestellt, nämlich die im Anhang aufgenommen Fragen 1, 4, 7, 9, 13, 15, 17, 19. Die Teilnehmer konnten fünf mögliche

Antworten geben, variierend auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme vollkommen zu).

Die Interventionsgruppe zeigt bei der Nullmessung einen Zahlenwert von 2.17. Die Standarddeviation ist 0.59. Bei der Kontrollgruppe ist das Ergebnis 2.77 mit einer Standarddeviation von 0.66.

- *Ought to L2 Self*

Wie im theoretischen Rahmen bereits erläutert wurde, steht diese Dimension für die Erwartungen der Außenwelt. Es geht um die Frage, was die Lernenden von den Erwartungen der Anderen halten. Zu dieser Dimension wurden ebenfalls acht Fragen im Fragebogen aufgenommen: 2, 3, 8, 10, 16, 20, 22, 23 und es konnte selbstverständlich auch fünf möglichen Antworten auf eine Skale von 1 bis 5 gegeben werden.

Die Interventionsgruppe zeigt bei der Nullmessung eine Wert von 2.26, die Standarddeviation ist 0.57. Das Ergebnis der Kontrollgruppe bezüglich dieser Dimension ist 2.61 und die Standarddeviation 0.67.

- *L2 Learning Experience*

Zum Konzept *L2 Learning Experience* wurden sieben Fragen gestellt, nämlich die Fragen 5, 6, 11, 14, 18, 26, 28. Die Lernerfahrung handelt von dem Kontext, der Lernumgebung und ihrem Einfluss auf die Motivation der Lernenden. In dieser Dimension spielt die Intervention sich ab, denn der Unterrichtsentwurf weicht von dem üblichen Unterrichtsprogramm ab und erzielt eine Steigerung der Motivation für die deutsche Sprache.

Das Ergebnis der Interventionsgruppe auf die Nullmessung ist 2.94 mit einer Standarddeviation von 0.61. Bei der Kontrollgruppe ist die gemessene Durchschnittswert 3.34, die Standarddeviation ist 0.52.

- *Sprachinteresse - Aktualität*

Um das Interesse der Teilnehmer in Bezug auf die deutsche Sprache und Kultur und Aktualität zu befragen, wurden im Fragebogen fünf Fragen gestellt, nämlich die Fragen 12, 21, 24, 25, 27.

Die Nullmessung der Interventionsgruppe zeigt ein Ergebnis von 2.66 mit einer Standarddeviation von 0.8. Für die Kontrollgruppe ist die Zählwert 2.98. die Standarddeviation ist 0.73.

6.2.2 Ergebnisse der Nachmessung

In diesem Absatz werden die Ergebnisse der Nachmessung der Interventions- und Kontrollgruppe per einzelnes Konstrukt des Fragenbogens ergänzt. Für die Nachmessung wurde der gleiche Fragebogen benutzt.

- *Ideal L2 self*

Bei der Nachmessung ist das Ergebnis der Interventionsgruppe 2.05. Die Standarddeviation ist 0.59. Die Score der Kontrollgruppe ist 2.52 mit einer Standarddeviation von 0.68.

- *Ought to L2 self*

Bei der Nachmessung zeigt die Interventionsgruppe eine Score von 2.21 mit einer Standarddeviation von 0.67. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe zeigen ein Ergebnis von 2.67, die Standarddeviation ist 0.70.

- *L2 Learning Experience*

Die Interventionsgruppe erreicht bei der Nachmessung 2.90 und die Standarddeviation ist 0.61. Für die Kontrollgruppe ist das Ergebnis 3.08 mit einer Standarddeviation von 0.70.

- *Spracheinteresse - Aktualität*

Die Nachmessung der Interventionsgruppe zeigt ein Ergebnis von 2.62 mit einer Standarddeviation von 0.81. Das Ergebnis der Kontrollgruppe ist 2.80, die Standarddeviation 0.84.

Alle generierten Ergebnisse der Null- und Nachmessung werden in der untenstehenden Tabelle veranschaulicht.

	Interventionsgruppe (n=21)	Kontrollgruppe (n=25)
Nullmessung		
Ideal L2 Self	2.17 ± 0.59	2.77 ± 0.66
Ought to L2 Self	2.26 ± 0.57	2.61 ± 0.67
L2 Learning Experience	2.94 ± 0.61	3.34 ± 0.52
Sprachinteresse-Aktualität	2.66 ± 0.80	2.98 ± 0.73

Nachmessung		
Ideal L2 Self	2.05 ± 0.59	2.52 ± 0.68
Ought to L2 Self	2.21 ± 0.67	2.67 ± 0.70
L2 Learning Experience	2.90 ± 0.61	3.08 ± 0.71
Sprachinteresse-Aktualität	2.62 ± 0.81	2.80 ± 0.84
Unterschied vor-nach		
Ideal L2 Self	-0.12 ± 0.44	-0.25 ± 0.66
Ought to L2 Self	-0.05 ± 0.70	0.06 ± 0.73
L2 Learning Experience	-0.03 ± 0.72	-0.27 ± 0.51
Sprachinteresse-Aktualität	-0.04 ± 0.83	-0.18 ± 0.60

Tabelle 3. Effektivität der Intervention

Aus den Gesamtergebnissen der Null- und Nachmessung ergibt sich, dass bei der Nullmessung die Gruppen signifikant unterschiedlich bezüglich *Ideal L2 Self* und *L2 Learning Experience* sind. Der Unterschied bei den beiden anderen Konzepten ist nicht signifikant. Die Nachmessung zeigt, dass die Bewertung der *L2 Learning Experience* bei der Kontrollgruppe signifikant abnimmt. Die Kontrollgruppe zeigt im Ganzen in allen Dimensionen eine (leicht) höhere und positivere Bewertung als die Interventionsgruppe, sowohl bei der Nullmessung als auch bei der Nachmessung.

Um die Effektivität der Intervention zu bestimmen ist es wichtig, zunächst pro Gruppe zu betrachten, ob sich eine signifikante Zu- oder Abnahme auf der Nachmessung zeigt. Es ist ersichtlich, dass nur bei der Kontrollgruppe eine signifikante Abnahme in der *L2 Learning Experience* auftritt ($t=2.63$, $p=.015$). Für die anderen Messwerte gibt es keine signifikante Änderung, sowohl in der Interventionsgruppe, als auch in der Kontrollgruppe ($p > .050$).

Letztendlich geht es um die Effektivität der Intervention, damit auch die Untersuchungsfrage beantwortet werden kann. Um diese zu bestimmen ist es wichtig zu überprüfen, ob die Differenzwerten zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedlich sind. Wenn das Experiment effektiv ist, sollte der Anstieg für die Interventionsgruppe nach der Intervention größer sein als in der Kontrollgruppe. Das ist aber nicht der Fall. Es gibt daher keinen Hinweis darauf, dass sich die Interventionsgruppe anders entwickelt hat als die Kontrollgruppe:

- Beide Gruppen zeigen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung des *Ideal L2 Self* (t = - .745, p = .460).
- Beide Gruppen zeigen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung des *Ought to L2 Self* (t = .507, p = .615).
- Beide Gruppen zeigen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung der *L2 Learning Experience* (t = -1.29, p = .204).
- Beide Gruppen zeigen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung der Sprachinteresse-Aktualität (t = - .693, p = .492).

In der untenstehenden Tabelle wird die Effektivität der Intervention grafisch dargestellt

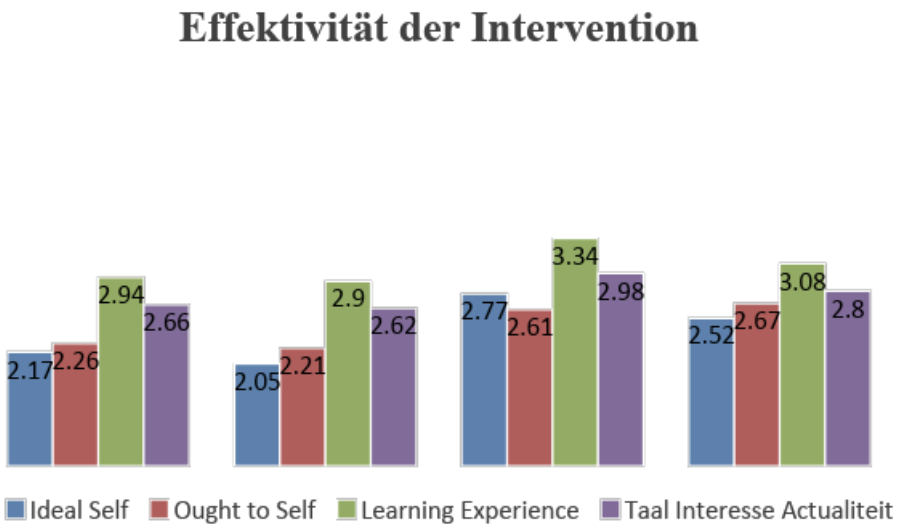

Tabelle 4. Effektivität der Intervention

7. Diskussion

7.1 Evaluation der Intervention

In der Evaluation wurde einstimmig von den Schülern betont, dass das Unterrichtsmodul interessant und herausfordernd war. Außerdem wurde von den Lernenden hervorgehoben, dass der Faktor Autonomie für sie sehr wichtig ist. Die Schüler fanden die Aufgaben deutlich und nicht besonders schwierig, aber sie brauchten bei der Ausführung die Hilfe des Lehrers, vor allem bei der Recherche im Internet und der selbstständigen Auswahl eines aktuellen Themas. Für die letzten drei Stunden (das Projekt) hatte die Lehrerin deswegen eine Vorauswahl von Hauptthemen getroffen. Die Schüler sollten sich eine aktuelle Aufgabe suchen, die zum gewählten Hauptthema passte und das sie interessierte. Die selbstgewählten Themen boten einen inhaltlichen Anlass sich mit der deutschen Sprache und Kultur zu beschäftigen, und sich darüber Gedanken zu machen. Die Schüler waren aktiv mit den Themen beschäftigt. Der Vergleich zwischen der eigenen und der Fremdkultur war für die Schüler anfangs ein unbekannter Blickwinkel, aber wurde während des Ablaufs des Unterrichtsmoduls immer vertrauter. Die Bewertung der Schüler bestätigt den Nutzen der CLIL-Didaktik. Anhand der Aufgaben wurde den Schülern klar, dass das Erlernen einer Fremdsprache mehr beinhaltet als das Lernen von Grammatik und Vokabeln. Mittels aktueller Themen konnten die Schüler Deutschland kennenlernen und es wurde ersichtlich warum es nützlich ist und Spaß macht die Fremdsprache zu lernen. Sogar Anfänger im Deutschunterricht haben erfahren, dass sie in der Lage sind deutsche Websites zu lesen, deutsche Videos zu verstehen und die Informationen anzuwenden. Die Schüler haben ebenfalls erfahren, dass sie sich in der Fremdsprache, auch auf A1/A2 Niveau, ausdrücken können. Diese Ergebnisse stimmen mit den Studien und Ausarbeitungen von unter anderen Maijala (2008), de Graaff (2018), Marsh (2012) und Dalton-Puffer (2007) überein, worin betont wird, dass der Fremdsprachenunterricht Inhalte bieten soll, mit deren Hilfe kommunikative und interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden und die Motivation gefördert wird. Der Befund des DIA, dass Aktualität im Unterricht mit einer signifikant höhere Wertschätzung für den Deutschunterricht zusammenhängt, konnte in der Interventionsgruppe nicht festgestellt werden.

7.2. Fragebogen zur Motivation

Die Validität, Reliabilität und die Auskünfte des Fragebogens wurden im sechsten Kapitel dargestellt. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen. Zum *Ideal L2 Self* kann man im Allgemeinen folgern, dass die Bewertung der beiden Gruppen irgendwie in der Mitte liegt. Die Teilnehmer haben noch kein klares Bild von sich selbst als Sprecher der deutschen Sprache und wissen nicht, ob es für sie nützlich sein kann, die deutsche Sprache in der Zukunft zu beherrschen. Die Fragen dieser Dimension beziehen sich unter anderem auf eine Zukunft, in der die Teilnehmer möglicherweise in Deutschland wohnen, die deutsche Sprache für ihren Beruf oder ihre Karriere brauchen oder in Deutschland studieren. Die eingefüllten Messwerte deuten darauf, dass die Teilnehmer noch keine Vorstellung davon haben. Die Nullmessung zeigt, dass die Bewertung der Kontrollgruppe zur Dimension *Ideal L2 Self*, höher ist als die Bewertung der Interventionsgruppe. Auf Grund des t-Tests wurde festgestellt, dass hier bei der Nullmessung ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorliegt ($t=3.17$, $p=.003$).

Bei der O*ught to L2 Self*-Dimension gibt es keine ausgeprägte Meinung der Teilnehmer und die schwankenden Messwerte liegen bei circa 2.5. Auf Grund dieser Ergebnisse ist zu folgern, dass die Erwartungen der Außenwelt einen geringen Einfluss auf die Motivation der Teilnehmer für die deutsche Sprache haben. Auch hier ist die Bewertung bei der Null- und Nachmessung bei der Kontrollgruppe höher als bei der Interventionsgruppe. Bei der *Ought to L2 Self* Dimension gibt es jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen der beiden Gruppen auf die Nullmessung ($t=1.89$, $p=.065$).

Bei der *L2 Learning Experience* zeigen die beiden Gruppen eine positivere Bewertung bei der Nullmessung, im Vergleich zu den zwei anderen Dimensionen. Die Messwerte bewegen sich bei circa 3. Die Interventionsgruppe fängt wiederum auf einem niedrigeren Niveau an als die Kontrollgruppe und dieser Unterschied ist signifikant ($t=2.45$, $p=.018$). In der Befragung wurde die eigene Meinung der Teilnehmer über den Deutschunterricht, die Lernmaterialien, die Lernerfahrung und das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur abgefragt. Das sind konkrete Dinge und konkrete Erfahrungen die in der Erlebniswelt der Teilnehmer vorkommen und worüber sie tatsächlich eine Aussage oder eigene Meinung äußern können.

Für das Konzept Sprachinteresse-Aktualität haben beide Gruppen eine durchschnittliche, leicht positive Bewertung (über 2.5). Die Kontrollgruppe zeigt ein größeres Interesse, aber der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist nicht signifikant (t=1.45, p=.0190).

Es ist auffällig, dass die Kontrollgruppe auf alle Dimensionen ständig höhere Werte erzielt als die Interventionsgruppe. Der Grund dafür kann in dieser Arbeit nicht nachgewiesen werden. Der Unterschied ist bei der Nullmessung in den Kategorien *Ideal L2 Self* und *L2 Learning Experience* außerdem signifikant. Die Nachmessung macht ersichtlich, dass die Motivation der Kontrollgruppe in der Dimension *L2 Learning Experience* signifikant abgenommen hat. Diese Gruppe hat nur mit dem *Na Klar!* Lehrwerk gearbeitet und keine einzige Aufgabe oder Lernaktivität außerhalb des Lehrwerks gemacht. Die Interventionsgruppe lässt eine sehr kleine Abnahme im Bereich der *Learning Experience* erkennen. Daraus erweist sich, dass die Intervention keine beabsichtigte Zunahme auf die *L2 Learning Experience* erwirkt, aber jedenfalls auch keine signifikante Abnahme, im Gegensatz zu der Kontrollgruppe die lediglich mit dem Lehrwerk gearbeitet hat. Dies unterstützt meiner Meinung nach den Befund des DIA, dass Lernenden die Aufgaben außerhalb des Lehrwerks erledigen, eine höhere Wertschätzung für das Fach Deutsch haben und das aktuelle Themen mit einer größeren Überzeugung von dem Sinn des Deutschunterrichts verbunden sind (DIA, 2018). Es schließt ebenfalls bei den Forschungen von unter anderen de Graaff (2015), Staatsen (2011), Kwakernaak (2015), Maijala (2008) und Zeuner (2009) an, worin ein positiver Effekt auf die Motivation der Lernenden durch einen herausfordernden Inhalt nachgewiesen wird. Im Unterrichtsentwurf wurde versucht, die psychologischen Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit aus der Motivationsforschung von Deci & Ryan zu berücksichtigen. Aus der Evaluation zeigt sich zum Beispiel, dass die Lernenden der Interventionsgruppe die eigene Wahl der aktuellen Themen, die bei ihren Interessen anschließen, schätzen aber auch die Wahlfreiheit bei der Gruppenarbeit und die Ausführung ihres Endprodukts, wodurch Autonomie und Kompetenz empfunden wird. Auf diese Weise ist es möglich, optimale Nutzen aus dem Input zu ziehen (Deci & Ryan, 2000, Dörnyei, 2005).

Zu den Ergebnisse des Fragebogens können einige Anmerkungen gemacht werden. Zunächst haben die Teilnehmer August 2018 zum ersten Mal mit Deutschunterricht angefangen. Die Nullmessung und der Anfang der Untersuchung fanden am siebten November 2018 statt. Zu diesem Zeitpunkt war der Deutschunterricht noch relativ unbekannt und die Lerninhalte des Lehrwerks waren neu und deswegen für beide Gruppen wahrscheinlich anregend. Obwohl die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass die Intervention keinen signifikanten steigernden

Effekt auf die Motivation der Interventionsgruppe erwirkt hat, konnte andererseits festgestellt werden, dass die Motivation der Kontrollgruppe bezüglich *L2 Learning Experience* dagegen signifikant abgenommen hat. Das könnte darauf hindeuten, dass durch herausfordernde, interkulturelle und aktuelle Inhalte außerhalb des Lehrwerks die Motivation der Lernenden für die deutsche Sprache nicht verloren geht. Diese Aussage ist bedeutend für die im zweiten Kapitel dargestellten Relevanz der deutschen Sprache. Um die Lernenden für die deutsche Sprache zu interessieren braucht man Deutschunterricht, für den sie motiviert sind, und dem DIA zufolge braucht man dazu Aufgaben außerhalb des Lehrwerks mit interkulturellem, aktuellem Inhalt.

Das Alter der Lernenden könnte ebenfalls ein Rolle spielen. Die Teilnehmer sind durchschnittlich 13 Jahre alt. In diesem Alter ist eine klare Sicht auf die Zukunft, eine zukünftiges Studium oder einen künftigen Job (in Deutschland) für die meisten Lernenden sehr weit weg. Es stellt sich die Frage, ob junge Teilnehmer, die gerade mit Deutsch als Fremdsprache angefangen haben, sich selbst innerhalb der *Ideal L2 Self* - Dimension als Sprecher der deutschen Sprache sehen und aus diesem Grund (intrinsisch) motiviert für den Deutschunterricht sind.

Desweiteren ist das Sprachniveau der Lernenden (A1/2) zu berücksichtigen. In der Evaluation wurde erwähnt, dass die Lernenden Schwierigkeiten mit dem Niveau der deutschen Sprache empfunden haben. Auf die Suche nach deutschen aktuellen Themen und Hintergrundinformationen, fehlten manchmal ausreichende Fremdsprachkenntnisse. Das war eine Herausforderung für sowohl die Lernenden und die Lehrerin. Die Grenze zwischen Überforderung und (sprachliche) Kompetenzentwicklung musste ständig überwacht werden. Dörnyei nach sollen Lernenden nicht überfragt werden, aber man soll auch die Herausforderung nicht aus dem Wege gehen. Das erfolgreich Lösen einer schwierigen Aufgabe, ist auch ein großer Stimulanz des Kompetenzerlebens. Die Lernenden haben in der Evaluation erwähnt, dass sie stolz auf ihre Endprodukte sind. Ich bin der Ansicht, dass es vor allem wichtig ist wie kompetent Lernenden sich selbst empfinden.

Abschließend kann man anmerken, dass die Zeitspanne der Intervention kurz ist, insgesamt sechs Wochen. Man kann sich fragen, ob es machbar ist in sechs Wochen einen positiven Effekt auf die Motivation zustande zu bringen.

Es ist meines Erachtens, nicht ausgeschlossen, dass die oben genannten Faktoren und Anmerkungen auf die Bewertung der Intervention und die Resultate dieser Untersuchung

einwirken. Ihr Einfluss auf die Motivation der Lernenden soll berücksichtigt werden. Dörnyei sagt dazu, dass Menschen nur motiviert sind etwas zu machen, wenn sie Erfolg erwarten. Die Art und Weise wie Menschen (Miss)Erfolge interpretieren, könnte ihr zukünftiges Verhalten bestimmen. Erwartungen und Erfahrungen in der Vergangenheit beeinflussen daher möglicherweise die eigene Zukunftsvision der Lernenden, was ein Schlüsselfaktor für ihre Leistungen ist (2001).

Der letzte Faktor, der ich an dieser Stelle hervorheben möchte, ist die Bemerkung der Lernenden, dass sie sich mehr Mühe machen, wenn sie eine Note bekommen können. Dieser extrinsischer Faktor spielt bei den Lernenden eine wichtige Rolle. Der Unterrichtsentwurf beabsichtigte die Lernenden intrinsisch zu motivieren, aber in der Evaluation stellte sich heraus, dass die Motivation der Schüler auch extrinsisch gesteuert ist. Das ist, wie Deci & Ryan darstellen, dem Unterricht inhärent und auch extrinsische Motivation kann zu Interesse, Engagement und Resultaten führen.

7.3 Schlussfolgerung

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass es zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe wenige Unterschiede gibt. Die Didaktisierung aktueller Themen führte nicht zu einer Zunahme der Motivation in der Interventionsgruppe, erwirkte aber auch keinen erheblichen Rückgang. Die Motivation auf der *L2 Learning Experience* Dimension in der Kontrollgruppe hat dagegen signifikant abgenommen. Aus der Evaluation ist abzuleiten, dass das Unterrichtsmodul vor allem den psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit der Lernenden entgegenkommt. Die Lernenden wurden anhand aktueller Themen herausgefordert, die eigene und fremde Kultur zu reflektieren und dies wurde positiv aufgenommen. Die Lernenden haben Kompetenz und einen Lernfortschritt erfahren. Es zeigt sich, dass es wichtig ist damit in der Unterstufe anzufangen, sodass die Lernenden Reflexion und Meinungsbildung entwickeln können und Neugier für und Interesse an der fremden Kultur zustande kommen können. Den Lernenden fehlten Sprachkenntnisse, aber trotzdem waren sie im Stande die deutsche Sprache rezeptiv und produktiv zu verwenden. Kommunikation und Interkulturalität sind letztendlich die übergeordnete Ziele des Fremdsprachenunterrichtes. Die signifikante Abnahme bei der *L2 Learning Experience* der Kontrollgruppe ist bemerkenswert und zeigt wie wichtig der Einfluss der Lernumgebung, des Unterrichtsmaterials und der Lernerfahrung auf die Motivation der Lernenden ist. Hieraus könnte abgeleitet werden, dass Fremdsprachenunterricht der lediglich mit dem Lehrwerk arbeitet, die Motivation negativ

beeinflusst, was auch aus der Studie des DIA hervorgeht. Es ist ebenfalls nachvollziehbar, dass Fremdsprachenunterricht der nur mit Aufgaben im Lehrwerk arbeitet, weniger Raum für die psychologischen Grundbedürfnisse der Lernenden bietet, vor allem im Bereich der Autonomie.

8. Fazit

In der vorliegenden Arbeit steht die Motivation für die deutsche Sprache in der Unterstufe einer weiterführenden Schule im Mittelpunkt. Im dritten Kapitel wird dargestellt wie unterschiedliche Forschungen nachgewiesen haben, dass interkulturelle Inhalte die Motivation für Fremdsprachenlernen stimulieren. Diese Befunde wurden von vielerlei Instanzen aufgenommen. Die Europäische Kommission betont unter anderem die Wichtigkeit interkultureller Kompetenzen in einer globalisierten Welt, im GER werden interkulturelle Lernziele formuliert und Verlage nehmen in ihre Lehrwerken interkulturelle Inhalte auf. Die im theoretischen Rahmen erwähnten Motivationsforschungen haben bewiesen, welche intrinsische und extrinsische Faktoren die Motivation der Fremdsprachenlernenden, auch in Bezug auf das Selbst und die Identität, beeinflussen. Im *Belevingsonderzoek Duits 2017* wurde deutlich, dass die deutsche Sprache 2017 zwar positiver empfunden wird als noch 2010, aber ihre Position im niederländischen Unterricht weiterhin prekär ist, trotz der gesellschaftlichen Relevanz. Diese Arbeit untersucht, ob die Motivation für die deutsche Sprache zunimmt, wenn im Unterricht ein didaktisches Angebot von aktuellen Themen vermittelt wird. Dazu wurde in der Interventionsgruppe ein Unterrichtsentwurf konzipiert und durchgeführt, der im Methodenkapitel introduziert wurde. Sich orientierend an dem interkulturellen Ansatz und der CLIL-Didaktik, möchte der Inhalt des Unterrichtsentwurf den Lernenden eine interkulturelle Orientierung bieten. Die Lernenden wurde nach ihrer Meinung über aktuellen Themen und einen Vergleich der eigenen und Fremdkultur gefragt.

Der Effekt der Intervention wurde anhand einer Befragung und Evaluation festgestellt, womit folgende Untersuchungsfrage beantwortet werden kann:

> *Was ist der Effekt eines didaktischen Angebots aktueller Themen im Deutschunterricht auf die Motivation von Schülern der Unterstufe-für die deutsche Sprache ?*

Die Zahlen sprechen für sich; die Arbeit hat gezeigt, dass beide Gruppen keine signifikant unterschiedliche Entwicklung bezüglich der befragten Dimensionen zeigen. Ein wichtiger Unterschied wird bei der *L2 Learning Experience* der Kontrollgruppe deutlich. Die Nachmessung ergab bei dieser Dimension eine signifikante Abnahme. Die Hypothese, dass die Motivation für die deutsche Sprache durch ein didaktisches Angebot von aktuellen Themen zunimmt, muss abgelehnt werden. Der Befund der DIA-Studie, dass durch aktuelle Themen im Deutschunterricht die Motivation für die deutsche Sprache zunimmt, konnte in dieser

Untersuchung nicht festgestellt werden, andererseits ergibt sich auch keine signifikante Abnahme der Motivation. Aus der Evaluation geht hervor, dass die Lernenden vor allem die Autonomie schätzen und besser verstehen warum sie die Fremdsprache lernen, wenn sie selbständig und aktiv mit ihren selbstgewählten Themen arbeiten. Wenn die Sprache in einem Kontext angeboten wird, der ihrem Interesse entspricht, erfahren die Lernenden Kompetenz und die Motivation bleibt erhalten. In der Kontrollgruppe fehlte dieser Kontext. Im Lehrwerk und im regulären Unterricht stehen Grammatik und Textverständnis im Mittelpunkt und den Schülern fehlt die Einsicht warum sie die Fremdsprache eigentlich lernen. Aus den Daten der Kontrollgruppe könnte abgeleitet werden, dass das Lehrwerk weniger Anregung bietet, demotivierend wirkt und weniger den psychologischen Bedürfnissen der Lernenden entspricht.

Einige Aspekte der vorliegenden Untersuchung könnten Grund für weitere Forschung bieten. Die Ergebnisse der *L2 Learning Experience* Dimension und der Evaluation könnten darauf hinweisen, dass Fremdsprachenunterricht der grundsätzlich auf der CLIL-Didaktik und einem interkulturellen Ansatz basiert ist, und den psychologischen Grundbedürfnisse entgegenkommt, bessere Resultate auslöst. Das ist auch der Ausgangspunkt von *Curriculum.nu.* für die beabsichtigte Lehrplanreform in den Niederlanden. Sie befürwortet einen Zusammenhang zwischen den kommunikativen und inhaltlichen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts (2018). Eine Schwäche der vorliegenden Untersuchung ist die kurze Dauer der Intervention. Eine längere Intervention würde einen besseren Einblick in den Einfluss auf die Motivation der Lernenden durch interkulturellen Inhalt und motivationsfördernde Faktoren bieten. Anhand einer longitudinalen Forschung mit mehr Teilnehmern können weitere Aussagen über die Änderung der Motivation der Teilnehmer gemacht werden.

Die Relevanz der deutschen Sprache wurde in der Einleitung und den darauf folgenden Kapiteln betont und soll ein wichtiges Thema im Unterricht bleiben, um die Motivation für die deutsche Sprache zu stimulieren. Meines Erachtens, ist das nur möglich wenn der Fremdsprachenunterricht sich tatsächlich von der noch immer gängigen starken Sprachorientierung löst und interkulturelle Bildung wirklich zustandekommt. Aufgrund der Literatur, die den Nutzen und die Relevanz interkultureller und kommunikativer Fremdsprachenunterricht belegt, lässt sich folgern, dass dies der neue Standard im Fremdsprachenunterricht sein soll. Die CLIL-Didaktik ist dazu nachweislich geeignet.

9. Literaturverzeichnis

- Adriaens, H. e.a. (2017). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2017-2027.* URL: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/10/17/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel [Stand: 05-10-2018]
- Byram, M. (1997*). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Curriculum.nu (2018) URL: https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/10/181015-Bijgestelde-visie-Engels.pdf [Stand: 25-10-2018].
- Curriculum.nu (2019) URL: https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/01/Vierde-tussenproduct-Engels-MVT.pdf. [Stand: 25-10-2018]
- Dalton-Puffer & Smit (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna: Peter Lang, S. 7-23.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.* In: Contemporary Educational Psychology 25, Rochester: 54–67.
- DNHK (2018): *Het belang van de Duitse taal* . URL: https://www.dnhk.org/fileadmin/AHK_Niederlande/Downloads/Weitere_Downloads/Resultaten_ondernemersenquete_Duitse_taal_DNHK.pdf [Stand: 25-09-2018].
- Dörnyei, Z. (1998): '*Motivation in second and foreign language learning.* In: Language Teaching / Volume 31 / Issue 03 / July 1998, pp 117-135. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/ca98/8d115e3ba77a2a9bb75cfb56a8f4df674e37.pdf
- Dörnyei, Z. (2009): 'The L2 Motivational Self System.' In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hrsg.): *Motivation. Language Identity and the L2 Self.* 9–42. Bristol. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duitsland Instituut Amsterdam (2018). *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2017*. URL: https://duitslandinstituut.nl/belevingsonderzoek-2017 [Stand: 16-02-2019].

- Europäische Kommission (o.D.). *Politik der Mehrsprachigkeit. Die Europäische Kommission fördert das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt in ganz Europa.* URL: https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_de [Stand: 17-02-1019].
- Elzenga, A. & De Graaff, R. (2015). *Motivatie voor Engels en Frans in het tweetalig onderwijs. Zijn leerlingen in het tweetalig onderwijs gemotiveerde taalleerders?*' Levende Talen Tijdschrift, *16*, (4), 16-26.
- Fandrych, C. & Hufeisen, B. (2010). *Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes.* In: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, Br. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 39-43.
- GER (o.D.). URL: http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ [Stand: 25-02-2019].
- Graaff, R. de (2018): *Taal om te leren. Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs.* URL: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/285024 [Stand:28-01-2019].
- Graaff, R. de (2018): *Van vreemde talen naar vereende talen. De plek van vreemde talen in het onderwijs.* Kenniscentrum leren en innoveren. Lectoraat didactiek van de moderne vreemde talen. Utrecht
- Hattie, J. (2009). Visible learning. *A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement.* Oxford: Routledge.
- Herrlitz, W. & Klein Gunnewiek, L. (2010). *Deutsch in den Niederlande.* In: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, Br. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1747-1753.
- Inspectie van het onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs.* URL: https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019. [Stand: 03-05-2019].
- Kwakernaak, E. (2006). *Het avontuur in het vreemdetalenonderwijs.* URL: http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/262 [Stand: 15-10-2018].
- Maijala, M. (2008). *Zwischen den Welten –Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF- Unterricht und in DaF-Lehrwerken.* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,13(1).URL: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/231/223 [Stand: 25-11-2018]

- Marsh, D (2012): *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Cordoba.
- Nederlandse Taalunie (2008): *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen.* URL: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf [Stand 04-05-2019].
- Riemer, C. & Hufeisen, B. (2010). *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze.* In: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, Br. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 738-750.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Verlag J.B. Metzler. Stuttgart-Weimar
- VO-raad (2018). *Lerarentekort.* URL: https://www.vo-raad.nl/themas/lerarentekort [Stand: 02-02-2019].
- Zeuner, U. (2009): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. URL: https://tudreStandarddeviationen.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en [Stand: 22-02-2019].

Anhang

Anhang I: Unterrichtsentwurf

Unterrichtsstunde 1

Ausgangssituation

Die Lernenden von VWO 2 haben in August 2018 zum ersten Mal mit dem Deutschunterricht angefangen und arbeiten jetzt in Kapitel zwei vom Lehrwerk Na Klar!. Die Lernziele sind auf GER-Niveau A1, siehe obenstehende Abbildung aus dem Lehrwerk. Die Schüler haben sich noch nicht mit der deutschen Kultur beschäftigt, außerhalb etlicher landeskundlichen Fakten aus dem Lehrwerk.

Lernziele

- Die Lernenden wissen was mit den Begriffen Multikulturalismus und Interkulturalität gemeint ist.
- Die Lernenden beteiligen sich aktiv an Diskussionen, Reflexionen und Erfahrungsaustausch.
- Die Lernenden können sich respektvoll mit der eigenen Meinung und der Meinung der Mitschüler auseinandersetzen ohne voreiliges Urteil

Lernaktivitäten

Text

In den Niederlanden leben viele Menschen aus verschiedenen Kulturen. Es gibt Menschen aus nordafrikanischen Ländern wie Marokko oder Tunesien. Es gibt auch Einwohner aus der Türkei, China oder europäischen Ländern wie Italien, Spanien, Deutschland oder Polen. Es gibt auch Leute, die aus fernen Ländern kommen, wie zum Beispiel aus Surinam. Wir können daher sagen, dass die Niederlande ein multikulturelles Land mit vielen Menschen aus verschiedenen Kulturen ist. Dieser Multikulturalismus ist in den ganzen Niederlanden, aber besonders in Großstädten wie Amsterdam oder Rotterdam spürbar. Es gibt viele Geschäfte mit typischen Produkten aus dem Ausland und es gibt Restaurants in denen man typische Gerichte wie eine Paella, Tapas, Pizza oder Sushi essen kann. Auch ausländische Getränke wie Sangria, Sambuca und Radler kann man überall bestellen. Was magst du gerne? Magst du chinesisches Essen, oder Döner Kebap? Oder isst du am liebsten holländische Gerichte?

1. Im obenstehenden Text steht, dass in den Niederlanden viele Menschen aus unterschiedlichen Länder wohnen. Nenne vier andere Länder die **nicht** im Text genannt werden:

……
……
……

2. Im Text wird geschrieben, dass die Niederlande eine multikulturelle Gesellschaft ist. Kannst du erklären was dieser Begriff deiner Meinung nach bedeutet?

.....
.....
.....
.....

Quelle: https://www.entoen.nu/nl/veelkleurignederland

3. Arbeitet in Zweiergruppen. Besprecht miteinander welche multikulturelle Äußerungen ihr in der obenstehenden Abbildung seht. Schreibe in Stichwörter auf welche ihr gesehen und besprochen habt.

.....
.....
.....
.....

4. Recherchiere im Internet was die folgenden Begriffe bedeuten:
    - **Multikulturalität**
    - **Interkulturalität**
    - **Stereotypisierung**
    - **Diskriminierung**
    - **Vorurteile**
    - **Normen und Werte**

→ Arbeitet in Dreier- Vierergruppen.

→ Teile eure Befunde mit den Mitschülern

→Benutze (unter anderem) die folgenden Websites:

- Wikipedia
- https://www.ikud.de/glossar/stereotyp-und-vorurteil.html
- https://www.youtube.com/watch?v=8QGfRvC5SRg
- https://www.opvoeden.nl/puber/maatschappij-en-samenleving/multiculturele-samenleving/discriminatie/

……
……
……

5. Wir verteilen die Klasse in zwei Gruppen. Jede Hälfte arbeitet in Vierergruppen. Die eine Hälfte der Klasse erstellt einen Mindmap über Deutschland. Was ist eurer Meinung nach, typisch deutsch? Was wisst ihr über Deutschland? Die andere Hälfte erstellt einen Mindmap über die Niederlande. Was ist eurer Meinung nach typisch niederländisch? Nachher tauschen wir aus, besprechen Unterschiede und Ähnlichkeiten und beziehen die obenstehenden Begriffe in unserem Meinungsaustausch.

……
……
……

Unterrichtstunde 2 – Hörfertigkeit

Ausgangssituation

Die Schüler haben im Lehrwerk *Na Klar!* mit den Hörfertigkeitsaufgaben aus Kapitel 1 und 2 gearbeitet. Das GER-Niveau Hörfertigkeit ist A1.

Lernziele

- Die Schüler können aus der LOGO TV Sendung Informationen ableiten.
- Die Schüler können die Information von LOGO TV anwenden für die Aufgaben.
- Die Schüler können Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und niederländischen Situation erkennen.
- Die Schüler entwickeln Hörfertigkeit auf A1 Niveau

L*ernaktivitäten*

- Lies zuerst die Worthilfe. In dieser Liste sind Wörter aufgenommen, die nützlich für das Hörverständnis sind.
- Sieh dir die folgenden Ausschnitte von LOGO TV an.
  https://www.zdf.de/kinder/logo/logo-erklaert-lehrermangel-102.html
  https://www.zdf.de/kinder/logo/seiteneinsteiger-gegen-lehrermangel-104.html
- Beantworte die Fragen zum aktuellen Thema *Lehrermangel*
- Gibt es in den Niederlanden gleichartige Probleme? Arbeitet zu zweit, recherchiere im Internet und vergleiche die Situation in Deutschland und den Niederlanden. Zum Beispiel auf diese Seiten:
  https://www.nu.nl/tag/lerarentekort
  https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2247412-creatieve-oplossingen-in-de-strijd-tegen-lerarentekort.html
- Schreibe eine kurze Zusammenfassung in Stichwörter
- Besprecht miteinander eure eigene Erfahrungen mit dem Lehrermangel und was ihr davon haltet. Möchtet ihr selbst Lehrer werden?

Worthilfe 1e filmpje	
Mangel	tekort
Unterricht	onderwijs
Bildungsnotstand	noodsituatie in het onderwijs
Anstrengend	inspannend
Quereinsteiger	zij-instromers
Überfordert	overvraagd

Worthilfe 2e filmpje	
Tischler	meubelmaker
Drumherum	gedoe er omheen
Klarkommen	overweg kunnen
Auseinandersetzen	uitleggen/toelichten
Spaß	plezier

Fragen Fragment 1 – wähle die richtige Antwort

1. Wat is het gevolg van een lerarentekort?

A. Er vallen telkens vakken uit

B. Vakken worden op een ander tijdstip ingehaald

2. Wat er over de gevolgen van het lerarentekort gezegd?

A. De leraren zijn minder tijd kwijt aan de lessen door de grotere klassen

B. Grotere klassen leiden tot concentratieproblemen

3. Wat is een risico van het inzetten van zogenaamde zij-instromers?

A. Ze houden er snel weer mee op vanwege de werkdruk

B. Ze hebben niet genoeg kennis van lesgeven

Fragen Fragment 2 – wähle die richtige Antwort

1. Welke vakken geeft Stefan?

A. Economie, Techniek, Wiskunde

B. Techniek, Duits en Frans

C. Geen van beide

2. Wat vinden de leerlingen van hem?

A. Hij legt goed uit en is grappig

B. Hij maakt overal een probleem van

3. Hoeveel leraren zijn zij-instromer op deze school?

A. 1/2 deel

B. 1/3 deel

C 1/4 deel

Unterrichtsstunde 3 - Lesefertigkeit

Ausgangssituation

Die Schüler haben im Lehrwerk Na Klar! mit den Textverständnisaufgaben aus Kapitel 1 und 2 gearbeitet. Das GER-Niveau Lesefertigkeit ist A1.

Lernziele

- Die Schüler können Informationen aus geschriebenen Texten ableiten.

- Die Schüler können unterschiedlichen Medien vergleichen.

- Die Schüler können ihre eigene Meinung äußern.

Lernaktivitäten

Die Schüler arbeiten in Zweiergruppen, suchen in unterschiedlichen Medien **ein AKTUELLES Thema** das sie interessiert und lesen einen Text zum gewünschten Thema. Zum Beispiel auf den folgenden Websites:

- https://www.heise.de/
- https://www.zdf.de/kinder/logo
- https://www.express.de/
- https://kinder.wdr.de/tv/neuneinhalb/index.html
- https://www.bild.de/wa/ll/bild-de/unangemeldet-42925516.bild.html
- https://www.mopo.de
- https://www.zeit.de/index
- https://www.tagesspiegel.de/

Aufgaben:

- Erstelle eine Vokabelliste von schwierigen Wörtern.
- Mache eine kurze Zusammenfassung vom Inhalt/Thema auf Niederländisch, ungefähr 5-10 Sätze.
- Beschreibe deine Medienquelle → welche Art von Reportagen machen die? Welche Zielgruppe bedient sie? Mit welcher niederländischen Medienquelle kann man es vergleichen?
- Beschreibe warum du dieses Thema interessant findest und teile deine eigene Meinung über das Thema.

Unterrichtsstunden 4, 5 und 6 - Projekt

Ausgangssitution

Die Schüler haben in den vorigen Unterrichtstunden anhand aktueller Themen Hör- und Lesefertigkeit geübt. Die Schüler wissen was der Begriff Interkulturalität beinhaltet.

Lernziele

- Die Schüler können aktuelle Informationen zu ihren Themen aus verschiedenen deutschen Medien sammeln und aufarbeiten
- Die Schüler können ihre Kenntnisse über aktuelle deutsche Themen mit den Klassenkameraden teilen
- Die Schüler können einen Vergleich zwischen den Niederlanden und Deutschland ziehen
- Die Schüler können ihre eigene Meinung zum Thema bilden

- Die Schüler können einen Teil ihrer Präsentation auf Deutsch ausführen

Lernaktivitäten

- Das Projekt besteht aus **aktuellen** Themen. Der Lehrer hat eine Vorauswahl gemacht und die Schüler müssen sich gemeinsam für eine übergreifende Kategorie, die sie interessiert, entscheiden.
- Die Schüler arbeiten zusammen in Dreiergruppen und wählen miteinander ein aktuelles Thema aus einer der bestimmten Kategorien: Politik – Sport – Musik – gesellschaftliche Entwicklungen – Umwelt – Technik – Kategorie nach Wahl (mit dem Lehrer vereinbart).
- Die Gruppen verteilen selbstständig die Arbeit
- Die Schüler recherchieren auf unterschiedlichen deutschen Nachrichtenmedien nach Informationen über ihr Thema
- Die Schüler machen eine Zusammenfassung mithilfe untenstehender Fragen
- Die Schüler präsentieren ihr Endprodukt mündlich und teilweise auf Deutsch

Die mündliche Präsentation entspricht der kommunikativen Zielsetzung des GER und der CLIL-Didaktik. Es ist wichtig, dass die Schüler empfinden wie es ist sich in der Fremdsprache zu äußern und Kompetenz zu erfahren.

Für die Recherche und die mündliche Präsentation können die Schüler folgende Hilfsmittel benutzen:

- Wörterbücher
- Redewendungen
- Google Translate
- Spickzettel mit Stichwörtern

Fragen die als Leitfaden für die Erörterung (het onderzoek) benutzt werden können:

- Wovon handelt die Nachricht?
- Was ist genau passiert?
- Wo ist es passiert?
- Wann ist es passiert oder wird es passieren?
- Warum ist es passiert?

- Wie ist es passiert?

- Beantworte auch die Frage warum das Thema euch interessiert
- Ist es ein typisch deutsches aktuelles Thema oder spielt es auch in den Niederlanden? Mach einen Vergleich zwischen Deutschland und den Niederlanden
- Teile deine eigene Meinung zum Thema

Letzte Unterrichtsstunde: Evaluation

Anhang II: Fragebogen zur Motivation

Vragenlijst Duits

Bedankt dat je deze vragenlijst wil invullen die gaat over het leren van de Duitse taal. Er bestaan geen goede of foute antwoorden; het gaat over jouw persoonlijke mening en de vragenlijst is anoniem. Er worden verschillende vragen gesteld over het vak Duits. Vul alle 28 vragen duidelijk en naar alle eerlijkheid in. Per vraag mag maar **één antwoord ingekleurd** worden. Doe het op de volgende manier (voorbeeldvragen):

Ik vind frites lekker

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- helemaal mee eens.

Ik vind spruitjes lekker

- helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens

- mee eens
- helemaal mee eens.

Vraag 1

Ik denk dat ik Duits nodig heb voor het werk dat ik later wil doen.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 2

De mensen in mijn omgeving vinden Duits een belangrijke taal.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 3

Ik leer Duits omdat ik geen slechte cijfers wil halen.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 4

Ik denk dat ik Duits nodig heb om later een goede baan te krijgen.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 5

De lessen Duits zijn saai.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 6

Ik vind het lesmateriaal van de lessen Duits behulpzaam voor het leren van het Duits.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 7

Ik zie mijzelf in de toekomst in Duitsland wonen.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 8

Ik denk dat vrienden het belangrijk vinden dat ik Duits leer.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 9

Ik denk dat het Duits nodig heb voor mijn latere carrière.

- o helemaal mee oneens

- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 10

Ik wil goed Duits leren, omdat andere mensen het belangrijk vinden dat ik goed Duits kan.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 11

Het lesprogramma van Duits biedt genoeg afwisseling.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 12

Ik vind het belangrijk om meer te weten over de cultuur van Duitsland.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 13

Als ik naar mijn toekomst kijk, dan stel ik mij voor dat ik goed Duits spreek.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens

- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 14

Ik vind het leuk om Duits te leren.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 15

Ik denk dat het voor mij negatieve gevolgen kan hebben wanneer ik niet goed Duits leer.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 16

Ik maak mij er soms zorgen over dat medeleerlingen mij zullen uitlachen wanneer ik Duits praat in de les.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 17

Ik denk dat ik Duits voor mijn toekomst nodig heb.

- helemaal mee oneens
- mee oneens
- niet mee eens, niet mee oneens
- mee eens
- helemaal mee eens

Vraag 18

Ik vind het schoolvak Duits interessant.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 19

Ik zie mijzelf later aan een universiteit of hogeschool in Duitsland studeren.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 20

Mijn ouders stimuleren mij om Duits te leren.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 21

Ik wil actuele onderwerpen in het Duits lezen en/of bekijken.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 22

Ik denk dat mijn familie het belangrijk vindt dat ik Duits leer.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 23

Ik maak mij er zorgen om dat klasgenoten beter Duits kunnen dan ik.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 24

Televisieprogramma's in het Duits zijn stom.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 25

Ik wil websites, boeken, kranten of andere media in het Duits kunnen lezen.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 26

Ik zou het leuk vinden om vaker lessen Duits te krijgen.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 27

Ik wil graag kunnen praten met mensen die Duits spreken.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Vraag 28

Ik vind het belangrijk dat school excursies naar Duitstalige landen organiseert.

- o helemaal mee oneens
- o mee oneens
- o niet mee eens, niet mee oneens
- o mee eens
- o helemaal mee eens

Deze enquête is zoals gezegd, anoniem. Ik wil jullie echter vragen om een aantal gegevens achter te laten zodat de resultaten van het onderzoek kunnen worden verbonden met enkele variabelen.

Ik ben een o Jongen o Meisje

Ik ben …… jaar

Ik zit op o HAVO o VWO

NOGMAALS HARTELIJK DANK VOOR HET INVULLEN VAN DE VRAGENLIJST!

Anhang III: Fragenverteilung

	L2MSS Ideal Self
1	Ik denk dat ik Duits nodig heb voor het werk dat ik later wil doen.
4	Ik denk dat ik Duits nodig heb om later een goede baan te krijgen.
7	Ik zie mijzelf in de toekomst in Duitsland wonen.
9	Ik denk dat het Duits nodig heb voor mijn latere carrière.
13	Als ik naar mijn toekomst kijk, dan stel ik mij voor dat ik goed Duits spreek.
15	Ik denk dat het voor mij negatieve gevolgen kan hebben wanneer ik niet goed Duits leer.
17	Ik denk dat ik Duits voor mijn toekomst nodig heb.
19	Ik zie mijzelf later aan een universiteit of hogeschool in Duitsland studeren.

	L2MSS Ought to Self
2	De mensen in mijn omgeving vinden Duits een belangrijke taal.
3	Ik leer Duits omdat ik geen slechte cijfers wil halen.
8	Ik denk dat vrienden het belangrijk vinden dat ik Duits leer.
10	Ik wil goed Duits leren, omdat andere mensen het belangrijk vinden dat ik goed Duits kan.
16	Ik maak mij er soms zorgen over dat medeleerlingen mij zullen uitlachen wanneer ik Duits praat in de les.
20	Mijn ouders stimuleren mij om Duits te leren.
22	Ik denk dat mijn familie het belangrijk vindt dat ik Duits leer.
23	Ik denk dat mijn familie het belangrijk vindt dat ik Duits leer.

	L2MSS Learning Experience
5	De Duitse lessen zijn saai.
6	Ik vind het lesmateriaal van de Duitse lessen behulpzaam voor het leren van Duits.
11	Het lesprogramma van Duits biedt genoeg afwisseling.
14	Ik vind het leuk om Duits te leren.
18	Ik vind het schoolvak Duits interessant.
26	Ik zou het leuk vinden om vaker lessen Duits te krijgen.

28	Ik vind het belangrijk dat school excursies naar Duitstalige landen organiseert.

	Taalinteresse - Actualiteit
12	Ik vind het belangrijk om meer te weten over de cultuur van Duitsland.
21	Ik wil actuele onderwerpen in het Duits lezen en/of bekijken.
24	Televisieprogramma's in het Duits zijn stom.
25	Ik websites, boeken, kranten of andere media in het Duits kunnen lezen.
27	Ik wil graag kunnen praten met mensen die Duits spreken.

Anhang IV: Fragen als Leitfaden der Evaluation und des Klassengesprächs.

1. Was het duidelijk wat de bedoeling van de lessen is?
2. Wist je **hoe** je de opdrachten moest uitvoeren?
3. Lukte het om de opdrachten te maken? Was het goed te doen?
4. Vond je het leuk om zelf je onderwerpen te zoeken en uit te werken?
5. Wat vond je er van om met actuele onderwerpen te werken?
6. Wat vond je van de samenwerking in je groepje?
7. Ben je meer te weten gekomen over Duitsland? Heb je nieuwe dingen geleerd over Nederland?
8. Hoe vond je het om Duitstalige informatie te vinden en te gebruiken?
9. Zijn de lessen Duits op deze manier leuker/leerzamer/interessanter of maakt het niks uit?
10. Heb je nog tips, ideeën? Wat zou er anders of beter kunnen?