

Sprechmotivation im Fach Deutsch an niederländischen Schulen

Isabelle Burghart, Katharina Stehr, Elke Ulferts, Constanze Vahl

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, [Alpha-cluster (start aug 2010)]

[Juni, 2011]

1. Einleitung

Eine Fremdsprache lernen ist kein Zuckerschlecken, es stellt die Schüler hart auf die Probe: Der Schüler muss nicht nur neue Wörter und grammatikalische Regeln lernen und diese in ganze Sätze verwandeln. Er muss darüber hinaus auch noch in der fremden Sprache sprechen. Manchmal muss er selbst noch ins Gespräch kommen mit anderen Schülern oder mit dem Lehrer. Letzteres bedeutet, dass er spontan die richtigen Wörter auf die richtige Art und Weise anwendet, dass er sie in eine logische Reihenfolge setzt und dass er sie auch noch verständlich ausspricht – eine Situation, die ein großes Maß an Willen, Interesse und Überwindung bzw. Selbstsicherheit erfordert.

Für niederländische Schüler ist dies eine besonders große Herausforderung, da sie traditionell keine Note für eine mündliche Unterrichtsbeiträge bekommen. Dass die Sprechbereitschaft in der Fremdsprache sehr niedrig ist, stellen wir regelmäßig in unserem Unterricht fest. Wir beobachten, dass die Schüler Sprechaufträge nicht sorgfältig und ernsthaft genug ausführen. Doch welche Gründe gibt es für dieses Verhalten? Und wie kann man die Sprechaufträge und den Unterricht anpassen, dass die Schüler aktiver daran teilnehmen?

Dies waren die Fragen, die wir uns zu Beginn stellten. Darum soll in dieser Studie untersucht werden, welche Ursachen die Schüler für ihre geringe Motivation angeben. Die Aufschlüsselung dieser Gründe kann dazu beitragen, die Sprechanlässe zu verbessern und eine höhere Motivation beim Schüler zu bewirken.

Unserer Arbeit liegen folgende Hypothesen zugrunde:

1. Hypothese: Die Schüler messen Sprechaufträgen keine Bedeutung zu.
2. Hypothese: Die Schüler denken, dass ihnen grammatikalische Kenntnisse und Wortschatz fehlen, um sich verständlich machen zu können.

3. Hypothese: Die Schüler fühlen sich im Klassenverband nicht sicher und fürchten Kommentare der Mitschüler bei unkorrekten Äußerungen oder Defiziten bei der Aussprache.

1.1 Vorgehensweise

Um unsere Hypothesen zu überprüfen, haben wir folgende Vorgehensweise gewählt. Unter Punkt 1.2. wird der bisherige Forschungsstand zum Thema Motivation und Sprechfertigkeit im Fach Deutsch diskutiert. Im zweiten Untersuchungsabschnitt wird die Kommunikative Didaktik behandelt, die den Rahmen des heutigen Fremdsprachenunterrichtes bildet. Hier soll die Diskrepanz zwischen Theorie und der aktuellen Praxis in den Niederlanden dargestellt werden. Im Anschluss daran wird auf die Theorie der Motivation eingegangen, die als Antrieb hinter dem Fremdspracherwerb eine entscheidende Rolle spielt. Im folgenden Abschnitt wird das Konzept der *Willingness to Communicate* erklärt. Danach wird ein Überblick über die methodische Herangehensweise des Fragebogens gegeben. Es folgt die Benennung der Ergebnisse und die Auswertung. Daran schließen sich Anregungen zur Erhöhung der Motivation der Schüler an.

1.2 Forschungsstand

In der Fremdsprachenforschung gibt es sehr viel Literatur zur Motivation. Zumeist jedoch bezieht sich diese auf den Spracherwerb Englisch. Im Folgenden werden einige Arbeiten genannt, die sich damit beschäftigen. So wird in Kanada die Motivation von Französisch-Muttersprachlern untersucht, die Englisch in der Schule bzw. an der Universität lernen. (Vgl. u.a. K. Noels, R. Clement und L. Pelletier 2001) Im Unterschied zu der Situation "Deutsch in den Niederlanden" leben die Französisch-Muttersprachler mit den englischsprachigen Kanadiern in einem Land und es kommt viel schneller zu einem Austausch dieser Kulturen. Des Weiteren wurden Studien gemacht, die von der Situation der unseren ähnlicher sind. Man untersuchte Schüler oder Studenten, die innerhalb ihres Landes nur durch den Fremdsprachenunterricht Kontakt mit der Zielkultur hatten. Auch gibt es internationale Vergleiche von Motivationsfaktoren bei Englischlernern aus dem Iran, China und Japan (vgl. T. Taguchi, M. Magid und M. Papi 2009).

Zur Sprechmotivation im Bereich DaF steht deutlich weniger Forschungsliteratur zur Verfügung. Die wichtigste Grundlage dazu bildet die Arbeit von Sylvia Fischer (vgl. S. Fischer k. A.). Sie untersuchte die Motivation von italienischen Universitätsstudenten mithilfe

von Leitfadeninterviews. Sie fand heraus, dass die Studenten, die über persönliche Verbindungen zum Zielsprachenland verfügen, besser motiviert sind als Studenten, die das Fremdsprachenstudium mit pragmatischen Gründen verbinden. Auch Sprechangst wird als weiterer Faktor genannt, der die Beteiligung an kommunikativen Übungen beeinträchtigt.

1.3 Kommunikative Kompetenz

Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts haben im Verlauf von vielen Jahrzehnten eine enorme Weiterentwicklung durchlaufen. So veränderte sich der Fokus von reiner Vermittlung grammatikalischer Strukturen sowie puren Übersetzungsübungen hin zu dem Konzept der Kommunikativen Didaktik, die sich seit Beginn der 1970er Jahren durchgesetzt hat.¹

In der Zwischenzeit wurde dieser Ansatz weiterentwickelt, so dass innerhalb des Rahmens der Kommunikativen Didaktik mittlerweile vom Konzept des Interkulturellen Ansatzes gesprochen wird. Dabei liegt der Schwerpunkt vor allem auf einer zielgruppen- bzw. regionalspezifischen Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Die Reflektion über den eigenen Erfahrungshintergrund und den des Zielsprachenlandes soll gefördert werden.

Die Kommunikative Didaktik kann als Ausgangslage in der heutigen Fremdsprachendidaktik betrachtet werden. Die Schüler sollen vor allem kommunikative Kompetenzen erwerben, um sich in der Zielsprache zu alltagsprachlichen Situationen äußern zu können. Der Erwerb dieser kommunikativen Kompetenz wird als oberstes Ziel gesehen. Laut Butzman spielt die Fähigkeit zum Kommunizieren eine tragende Rolle in der heutigen Fremdsprachendidaktik. Das kommunikative Verhalten von Schülern ist eine Grundvoraussetzung für das Sprachenlernen und darf nicht auf das Leben außerhalb des Unterrichts verlagert werden. (Vgl. Vogel 1999: 216) Es stellt sich die Frage, warum im Schulcurriculum nur marginal darauf eingegangen wird.

Im Deutschunterricht des niederländischen Schulsystems wird die Kommunikation in der Zielsprache vernachlässigt. Wir beobachten, dass die Fertigkeit Sprechen gerade mal mit 17% in der Endnote des Examens vertreten ist, wobei die Fertigkeit Lesen eine Gewichtung von 50% hat.

¹ Zwischentappe bildete das behavioristische Lernverhalten in Zeiten, in denen die audiolinguale Methode große Anerkennung fand.

Dieses Verhältnis stimmt mit den Leitlinien einer kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachendidaktik nicht überein. Es erklärt auch, dass die Kommunikation in der Fremdsprache sowie kommunikative Sprechanlässe während des Unterrichts vernachlässigt werden. Den Schülern wird es nicht als Notwendigkeit vermittelt, dem Training der kommunikativen Kompetenzen ausreichend Bedeutung beizumessen, da diese Fertigkeit sich nur zu einer geringen Prozentzahl in der Examensnote widerspiegelt.

Storch weist auf die künstliche und unnatürliche Sprechsituation im Fremdsprachenunterricht hin, die mögliche Sprechhemmungen erklären könnten. Des Weiteren werden Zeitmangel, die Komplexität der gesprochenen Sprache und das Fehlen der sprachlichen Mittel selbst als Barrieren für das Durchführen von Sprechübungen betrachtet. (Vgl. Storch 1999: 217)

Diese Faktoren erschweren die Umsetzung eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts, obwohl es im Unterricht unzählige Möglichkeiten gibt, die Kommunikationsfreudigkeit der Schüler zu stimulieren.

1.4 Motivation

Für die Umsetzung der eben beschriebenen Situation spielt die Motivation der einzelnen Schüler für den erfolgreichen Ablauf einer Sprechübung eine wichtige Rolle.

Grundlage unserer Untersuchung bilden die theoretischen Arbeiten von Gardner, Clément und Kruidenier sowie Dörnyei über Motivation im Fremdsprachenerwerb.

Gardner gilt als der Begründer der sozial-psychologischen Theorie der Motivation. Für ihn ist Motivation ein stabiler Zustand, bzw. die bereits vorhandene Bereitschaft eines Menschen zu handeln. Dieser stabile Zustand steht jedoch in Wechselwirkung mit den Einstellungen, die der Schüler hat: "[A learner's] motivation to acquire the [target] language is considered to be determined by ... his attitudes toward the other group" (Lambert, Gardner, Barik, Tunstall 1963: 358)

Die sog. „*attitudes*“ spiegeln die Einstellungen der Gruppe oder Gemeinschaft wider, welche der Einzelne verinnerlicht hat. Vereinfacht bedeutet das: Wird die Fremdsprache in der eigenen Gemeinschaft geschätzt, dann ist die Einstellung des Einzelnen positiv. Wird die Fremdsprache jedoch abgelehnt, dann ist die Einstellung meist negativ. (Vgl. Ajzen 1994: 114). Diese Einstellungen haben einen Einfluss auf den Spracherwerb. Die Motivation steigt, wenn der Schüler eine positive Einstellung zur Fremdsprache und der dazugehörigen Kultur

hat. Daraus kann sich der Wunsch entwickeln, die Sprache zu lernen. Hat ein Schüler diesen Wunsch und will er ihn umsetzen, setzt er sich Ziele. Sobald der Wunsch und das Ziel vorhanden sind, muss der Schüler noch die Anstrengung aufbringen, diese Ziele zu erreichen. Zusammenfassend bedeutet Motivation, dass der Schüler einen Wunsch entwickelt, etwas zu lernen, Ziele entwickelt und Anstrengungen unternimmt, um diese umzusetzen.

Motivation bezeichnet also unseren inneren Motor, der unser Verhalten steuert und lenkt. (Vgl. Dörnyei 1994: 274)

Doch was beinhaltet Motivation nun genau? Gardner und Lambert versuchen, mit Unterkategorien Licht ins Dunkel zu bringen. Diese Kategorien werden im Englischen *Orientations*, im weiteren Text aber als Orientierung oder Motive bezeichnet.

Es folgt eine kurze Beschreibung von vier dieser Kategorien, die innerhalb der Forschung intensiv diskutiert wurden und auch als Grundlage für den Fragebogen dienen.

Gardner und Lambert gehen davon aus, dass ein Schüler hinsichtlich des Fremdspracherwerbs instrumentell oder integrativ orientiert ist.

Ein instrumentell orientierter Schüler will die Fremdsprache lernen, weil er sich dadurch Vorteile auf dem Arbeitsmarkt erhofft, so wie bessere Jobchancen oder ein höheres Gehalt. Ein integrativ orientierter Schüler hingegen ist an der Zielsprache, der Kultur des Zielsprachenlandes und den Menschen interessiert.

Während Gardner anfänglich die integrative Orientierung als Hauptantrieb für das Erlernen einer Fremdsprache verstand, hat die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahre ergeben, dass diese nicht in jedem Fall bedeutsamer sind als die instrumentellen. (Vgl. Riemer 1997: 9ff)

Was bewegt den Schüler dazu, sein Verhältnis zu der Sprache tatsächlich in aktive Sprache, in unserem Fall in Sprechen in der Klasse umzusetzen? Unabhängig davon, ob ein Schüler eine Sprache aus reinem Kalkül oder aus einem positiven Gefühl heraus lernen möchte, muss es bestimmte Anreize geben, die ihn schließlich zum Sprechen im Unterricht motivieren.

Lernt der Schüler beispielsweise vor allem für gute Noten, also für etwas, was von außen von ihm verlangt wird, spricht man von einer extrinsischen Orientierung. Der Schüler hofft, für sein Verhalten belohnt zu werden oder Strafen (schlechte Noten) zu vermeiden.

Ist der Schüler hingegen intrinsisch motiviert, will er die Sprache lernen, weil er Freude am Prozess des Spracherwerbs hat. Er hat aufrichtiges Interesse an der Sprache und bestimmt selbst, dass er sie lernen möchte. Der Schüler ist frei vom äußeren Druck und inneren Zwängen. Er strebt etwas an, was ihn interessiert. Macht der Lehrer sich dies zunutze und lässt den Schüler selbstbestimmt an etwas arbeiten, ist dieser Schüler motivierter. (Vgl. Deci und Ryan 1985).

Deci und Ryan gehen in der Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass für die extrinsische und die intrinsische Motivation drei Fragen wichtig sind. Erstens: Wie erfährt der Schüler die Effizienz bei der Durchführung von Sprechaufträgen (Kompetenz)? Zweitens: Wie nimmt er das eigene Handeln wahr? Als selbstbestimmt oder von außen diktiert? Und drittens: Wie erfährt er die soziale Eingebundenheit? (Vgl. Deci und Ryan 1993)

Deci und Ryan greifen auf, was Clément und Kruidenier bereits 1983 feststellten. Schon Clément und Kruidenier gingen davon aus, dass die linguistische Selbsteinschätzung ein wichtiger Motor für das Verhalten im Fremdsprachenunterricht bilden kann. Das bedeutet, dass ein Schüler eher motiviert ist, in der Fremdsprache zu sprechen, wenn er seine Sprechfertigkeiten gut einschätzt. Ist er eher ängstlich gegenüber Sprechaufträgen eingestellt oder schätzt er seine Sprechfertigkeiten zu schlecht ein, ist die Motivation um in der Fremdsprache zu sprechen gering oder nicht vorhanden.

In unserem Fragebogen wird nach intrinsischen und extrinsischen Motiven, nach instrumentellen und integrativen Orientierungen sowie nach dem Selbstbewusstsein (*self-confidence*) des Lernenden gefragt. Sie decken die Motivation auf der Sprachebene und der Ebene des Lerners ab. Dörnyei weist noch auf eine dritte Ebene hin, die Einfluss auf die Motivation des Einzelnen hat: die Ebene der Lernsituation. (Vgl. Dörnyei 1994: 279)

Die Lernsituation beinhaltet die Beziehung der Schüler untereinander und zwischen Schülern und Lehrern. In dem Fragebogen wurde vor allem gefragt, wie der Schüler sich fühlt, wenn er in der Klasse Deutsch spricht. So wollen wir wissen, ob der Schüler sich sicher genug fühlt, um Fehler machen zu können und ob der Lehrer durch Korrigieren oder durch Anerkennen bei Sprechübungen motivierend wirkt. Des Weiteren sind die Relevanz des Sprechauftrags und das Interesse für die kommunikative Übung motivierende Faktoren auf der Ebene der Lernsituation. Auch mit diesen Punkten beschäftigt sich der Fragebogen.

1.5 Willingness to Communicate

Motivation und Einstellungen haben große Auswirkungen auf den Prozess des Fremdspracherwerbs. Aber wie steht es mit der Bereitschaft der Schüler überhaupt zu sprechen? In jeder Klasse trifft man auf Schüler, die immerzu reden, während wieder andere Schüler kaum etwas sagen. McCroskey und Baer (1985) haben diese Bereitschaft, in der Muttersprache zu reden, untersucht und versucht, dies mit dem Konzept *Willingness to communicate* zu beschreiben. Dieses Konzept wurde aufgenommen von MacIntyre, der es für den Fremdspracherwerb weiterentwickelte. Während McCroskey und Baer noch davon ausgehen, dass WTC ein Persönlichkeitszug ist, beschreibt MacIntyre WTC es als eine Bereitschaft, die abhängig ist von der jeweiligen Kommunikationssituation. Außerdem wird festgestellt, dass es „highly unlikely [is] that WTC in the second language (L2) (...) a simple manifestation of WTC in the L1 [is].“ (MacIntyre, Dörnyei und Noels 1998: 546)

WTC wird bestimmt durch stabile Faktoren, ist aber auch abhängig von der jeweiligen Gesprächssituation. Stabile Faktoren sind unter anderem die Persönlichkeit des Einzelnen, seine kommunikative Kompetenz, die soziale Situation, die Einstellungen (*attitudes*) in der Gruppe und das Selbstwertgefühl. Unter situationsabhängigen Einflüssen fallen der Wunsch zur Kommunikation, der Zustand des kommunikativen Selbstbewusstseins oder der L2 Gebrauch.

2. Methode

Bei der methodischen Vorgehensweise unserer Untersuchung haben wir uns für den Ansatz der Deskriptiven Statistik entschieden. Bei der Deskriptiven Statistik handelt es sich um das Sammeln und Darstellen von Fakten, die anhand eines Fragebogens ermittelt werden. Angesehen unserer Ausgangshypothesen erschien uns diese Vorgehensweise als ideal, da so verschiedene, für uns relevante Themenkomplexe abgefragt werden können.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt 52 Fragen, denen acht Oberkategorien zugeordnet sind. Das Spektrum der Antworten umfasst die Antwortkategorien von 1 bis 3 bzw. von 1 bis 5.

Die Oberkategorien des Fragebogens sind:

1. Willingness to communicate
2. De belangstelling in het leren van vreemde talen over het algemeen
3. De belangstelling in de Duitse taal
4. De betekenis van de Duitse taal

5. Niveau van de leerling in het Duits
6. De spreesituatie over het algemeen
7. De spreesituatie en mogelijke struikelblokken
8. Spreekbeurten en reacties in de les

Die Fragen nehmen Bezug auf mögliche Ursachen für Sprechmotivation der Schüler und sind den verschiedenen Kategorien zugeteilt.

Beispiel:

Oberkategorie: Niveau van de leerling in het Duits

Frage: Ik kan korte, eenvoudige zinnen in het Duits formuleren.

Antwortkategorie: nooit – nauwelijks – soms – vaak- altijd

Das Ziel der entwickelten Fragen war, Antworten auf die von uns aufgestellten Hypothesen zu erhalten.

Unser Untersuchungsgegenstand waren vier Schulen in den Niederlanden, davon zwei in Amsterdam, eine in Nieuwegein und eine in Ede. Die untersuchten Klassen sind zweite und vierte Klassen der VWO- und Havo-Abteilung. Die VWO-Abteilung stellt 51% der untersuchten Klassen dar, die Havo-Abteilung 39,2%. Zudem gibt es eine gemischte Klasse aus VWO und Havo, die 9,1% ausmacht. 263 Schüler haben den Fragebogen ausgefüllt. Davon besuchen 127 Schüler (48,3%) die zweite Klasse und 136 Schüler die vierte Klasse (51,7). 51,5 % der befragten SchülerInnen sind weiblich, 47,5 % männlich. 1,3 % machten keine Angaben. Für 83,3 % ist Niederländisch die Muttersprache, 9,5 % gaben an, dass neben Niederländisch noch eine andere Sprache zu Hause gesprochen wird. Jeweils 2,3% gaben an, Türkisch oder andere Sprachen zu Hause zu sprechen.

Im Folgenden werden die Fragen und die dazugehörigen Ergebnisse dargestellt. Danach werden die Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

3. Auswertung

Für die Auswertung des Fragebogens wurden relevante Fragen selektiert, die Aufschlüsse über die Sprechmotivation im Fach Deutsch geben. Aus allen Kategorien wurden die

prägnantesten Fragen herausgefiltert, in Schaubildern dargestellt und beschrieben. In einem folgenden Schritt werden die Daten interpretiert.

3.1 Darstellung und Beschreibung

Kategorie 1, Frage 1: Hoe waarschijnlijk is het dat je in een van de onderstaande situaties een gesprek in je moedertaal begint? Ik begin een gesprek met iemand die ik niet ken.

Anhand der Ergebnisse lässt sich ableiten, dass es im Allgemeinen eine große Bereitschaft zur Kommunikation in der Muttersprache gibt. Festzustellen ist, dass in beiden Klassen die Bereitwilligkeit zur Kommunikation weit über 50% liegt, wenn man die Kategorien ‚soms‘, ‚vaak‘ und ‚altijd‘ zusammen zählt.

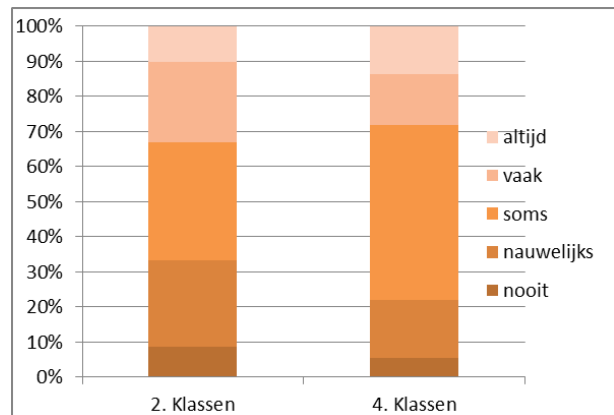


Abbildung 1: WTC Muttersprache

Kategorie 1, Frage 5: Stel je bent in Duitsland, hoe waarschijnlijk is het dat je in een van de onderstaande situaties een gesprek in het Duits begint? Ik begin een gesprek met iemand die ik niet ken.

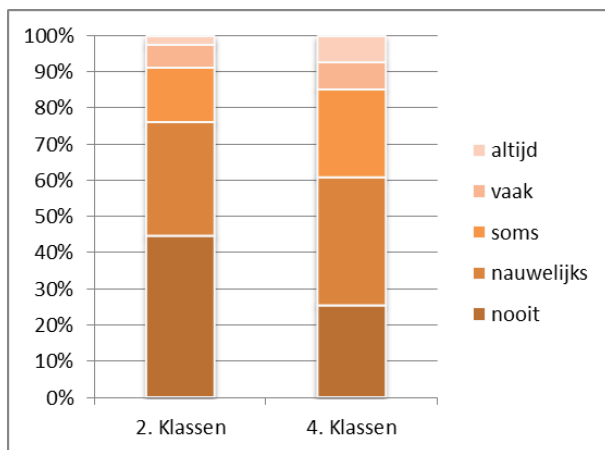


Abbildung 2: WTC Deutsch

Die Resultate zeigen, dass sowohl Schüler der 2. Klassen als auch Schüler der 4. Klassen nicht gerne Deutsch sprechen, wenn sie in einer deutschsprachigen Umgebung sind. In den zweiten Klassen äußern sich 76% der Schüler darüber negativ. Die Bereitschaft in der 4. Klasse ist jedoch größer als in der 2. Klasse. Hier lehnen 61% der Schüler es ab, in einem solchen Kontext deutsch zu sprechen. Auffallend ist jedoch, dass 39,1 % der Schüler

der 4. Klasse angeben, eine solche Gelegenheit manchmal, oft oder immer wahrzunehmen.

Kategorie 2, Frage 9: Mijn interesse in een vreemde taal is...

Das Interesse am Fremdsprachenlernen ist im Allgemeinen sehr groß. In der 2. Klasse sind 89% der Schüler, in der 4. Klasse 90,9% von ein bisschen bis sehr stark interessiert. Die Anzahl der Schüler, die angeben, gar kein Interesse am Fremdsprachenlernen haben, ist in beiden Klassen in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen.

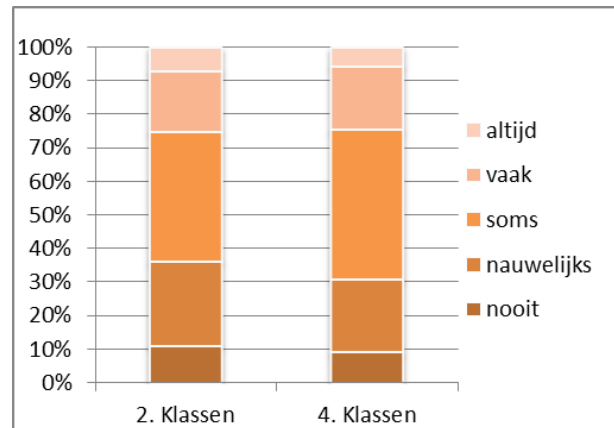


Abbildung 3: Interesse an Fremdsprachen

Kategorie 3, Frage 13: Mijn wens om Duits te leren

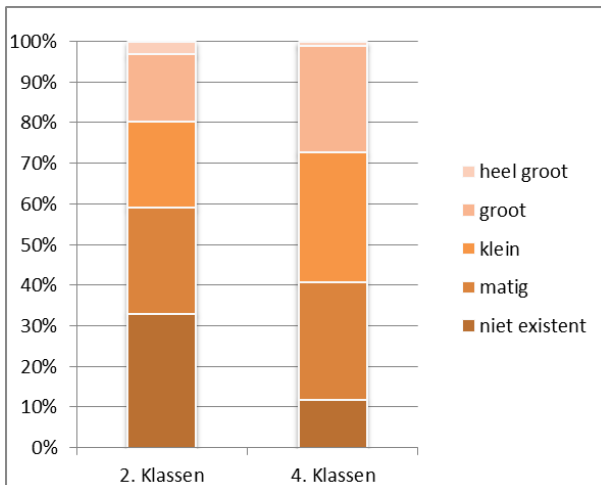


Abbildung 4: Mein Wunsch um Deutsch zu lernen

45,6 % der Schüler aus den zweiten Klassen möchten die deutsche Sprache lernen, aber 56,4 % der vierten Klassen haben den Wunsch, Deutsch zu lernen. Der größte Unterschied zwischen den Klassen liegt darin, dass 33,1% der Zweitklässler überhaupt kein Interesse an Deutsch haben im Vergleich zu 11,8% bei den Viertklässlern.

Kategorie 3, Frage 16: Ik ga naar een Duitstalig land op vakantie.

1,6 % der Zweitklässler haben diese Frage nicht beantwortet. An den Zahlen ist zu sehen, dass in beiden Klassenstufen deutschsprachige Urlaubsregionen kaum oder gar nicht relevant sind (rund 60 %). Der Rest gibt an, dass deutschsprachige Länder manchmal, oft oder immer Reiseziel in den Ferien sind.

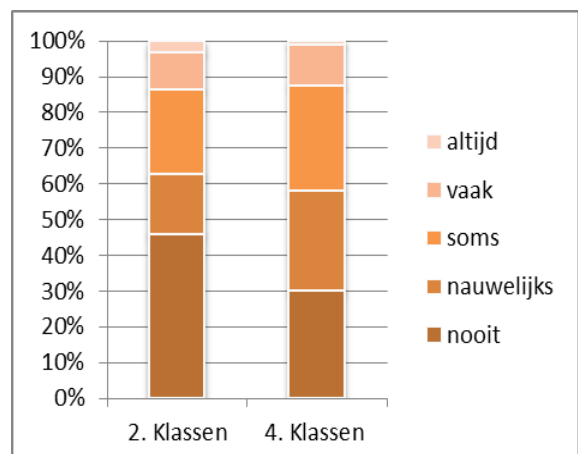


Abbildung 5: Urlaub in einem deutschsprachigen Land

Kategorie 3, Frage 18: Ik heb interesse in de Duitse cultuur, Duitsers en steden in Duitstalige landen.

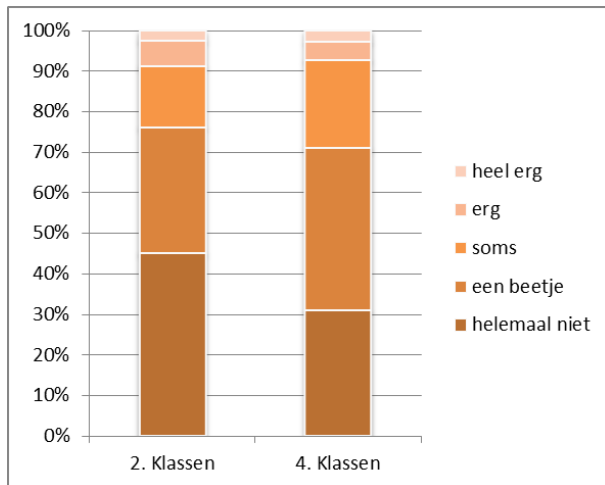


Abbildung 6: Interesse an deutscher Kultur

Tendenziell wächst das Interesse an der deutschen Kultur und Landschaft, je länger sich die Schüler mit dem Fach Deutsch beschäftigen. Die älteren Schüler sind interessierter als die jüngeren. Jedoch stehen immer noch 30,9% der vierten Klassen und 45,2% der zweiten Klassen der deutschen Kultur sehr negativ gegenüber.

Kategorie 4, Frage 21: Ik denk dat ik meer kans heb om een baan te vinden als ik Duits spreek.

Die Schüler der 4. Klassen sind sich mehr darüber im Klaren, dass sie größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, wenn sie Deutsch sprechen. Hier stehen 37,4% der 4. Klassen lediglich 15,7% der 2. Klassen gegenüber – das ist mehr als die Hälfte.

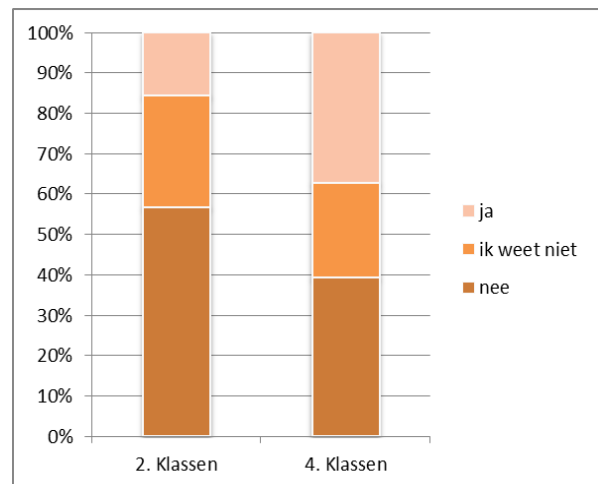


Abbildung 7: Mehr Chancen mit Deutsch?

Kategorie 5, Frage 25: Ik communiceer graag in het Duits.

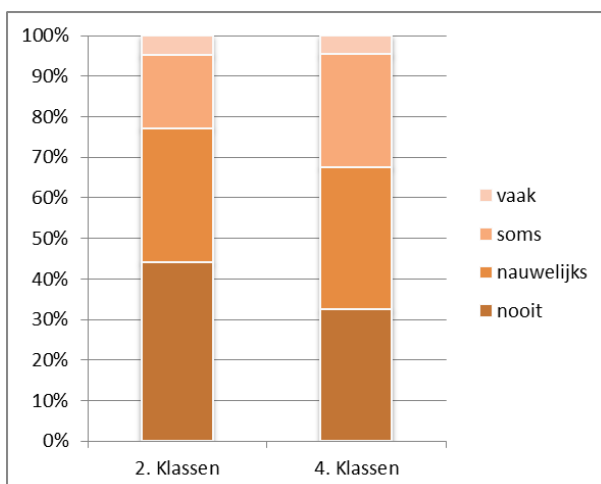


Abbildung 8: Freude an Kommunikation auf

Die Resultate lassen erkennen, dass sowohl Schüler aus den 4. Klassen (67,6%) als auch Schüler aus den 2. Klassen (77,2%) nicht gern in Deutsch kommunizieren. Das ist ein Rückgang von beinahe 10% von der zweiten zur vierten Klasse. Schüler, die gerne Deutsch

reden, machen in beiden Fällen nur rund 4,7 % aus.

Kategorie 5, Frage 27: Mijn woordenschat is goed genoeg om een spreekopdracht door te kunnen voeren.

0,8% der Zweitklässler und 1,8% der Viertklässler haben diese Frage nicht beantwortet. Auffällig an dieser Grafik ist, dass 50,1% der Schüler der 4. Klasse und 47,7% der Schüler der 2. Klasse ihren Wortschatz als ausreichend beurteilen.

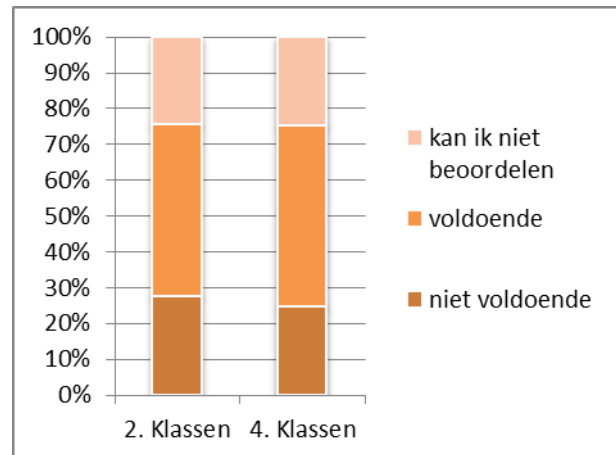
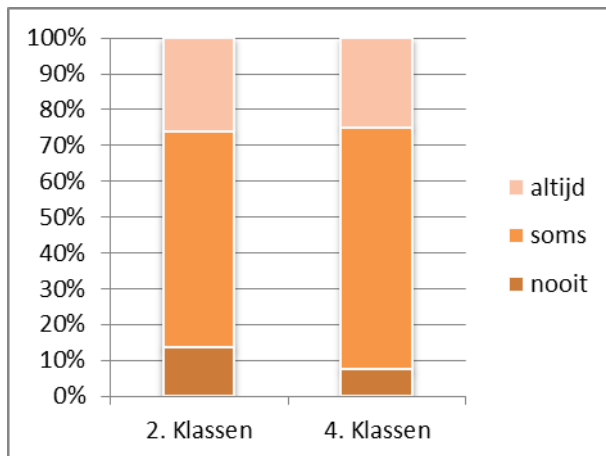


Abbildung 9: Einschätzung der Kenntnisse des deutschen Wortschatzes

Kategorie 5, Frage 28: Ik begrijp de basis van de Duitse grammatica en kan deze gebruiken.



0,8% der Zweitklässler und 1,8 % der Schüler der vierten Klassen geben keine Antwort auf die Frage. Nur 14,1% der Schüler aus Klasse 2 und 7,3% der Schüler aus Klasse 4 sagen, dass sie die Grammatik nicht verstehen. Die große Mehrheit der Schüler versteht diese und kann sie oft oder immer anwenden.

Abbildung 10: Einschätzung der Grammatikkenntnisse

Kategorie 6, Frage 30: In de klas spreek ik graag Duits.

Die Ergebnisse der Fragen korrespondieren mit den Resultaten der Frage 25. Sowohl im Allgemeinen als auch innerhalb des Unterrichts wird nicht gerne deutsch gesprochen. 75% der Zweitklässler sowie 65,1% der Viertklässler sprechen nie oder kaum gerne in der Klasse. Nur einige wenige Schülern

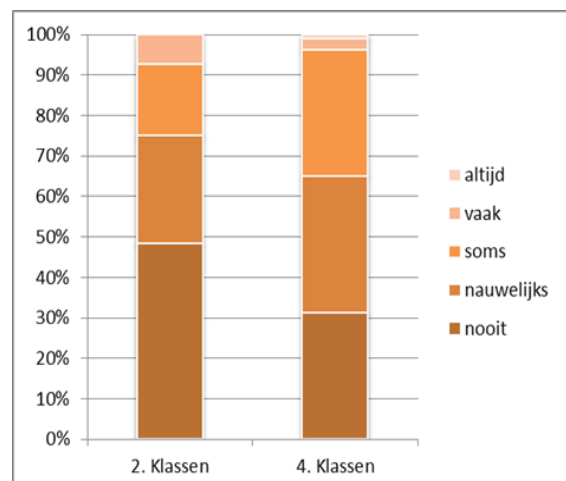


Abbildung 11: Im Unterricht spreche ich gern Deutsch

mögen gerne oder sehr gerne Deutsch im Klassenverband sprechen.

Kategorie 6, Frage 33: Mijn docent motiveert me om Duits te spreken.

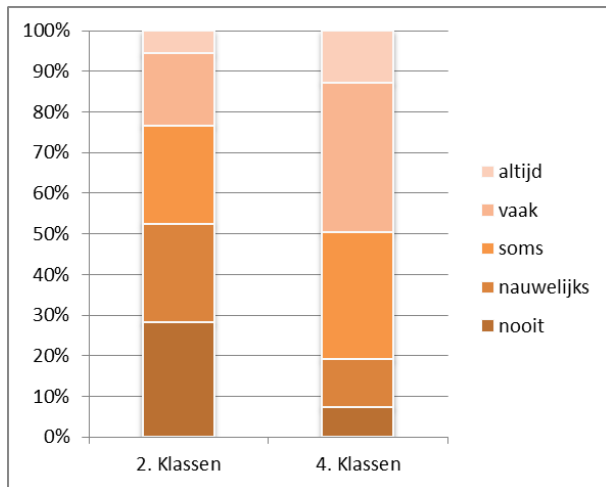


Abbildung 12: Motivation durch Lehrer

0,1 % in den 2. Klassen und 4. Klassen haben diese Frage nicht beantwortet. Man sieht einen großen Unterschied. Während 28,2 % in der 2. Klasse sagen, dass der Lehrer sie nie motiviert Deutsch zu sprechen, sind es in der 4. Klasse nur 7,3%. Auch der Anteil der Schüler, der sich kaum vom Lehrer motiviert fühlt, ist bei der 4. Klasse kleiner (11,9%) als bei der 2. Klasse (24,2%). Die Hälfte der Viertklässler fühlt sich immer oder oft durch den Lehrer motiviert,

Deutsch zu sprechen, bei den Zweitklässlern bestätigen es nur 23,3%.

Kategorie 6, Frage 35: In het Duits spreekt mijn docent tijdens de les.....

Die vierten Klassen werden oft mit der deutschen Sprache konfrontiert. 81,4% der Schüler geben an, dass der Dozent immer oder oft Deutsch spricht. In den zweiten Klassen sind es 60,3% der Dozenten, die das Prinzip "doeltaal/voertaal" ausführen. Es ist auffallend, dass nur 4,6% der 4. Klassen angeben, nie oder kaum Deutsch vom Dozenten in der Klasse zu hören, bei den 2. Klassen sind es 14,3%.

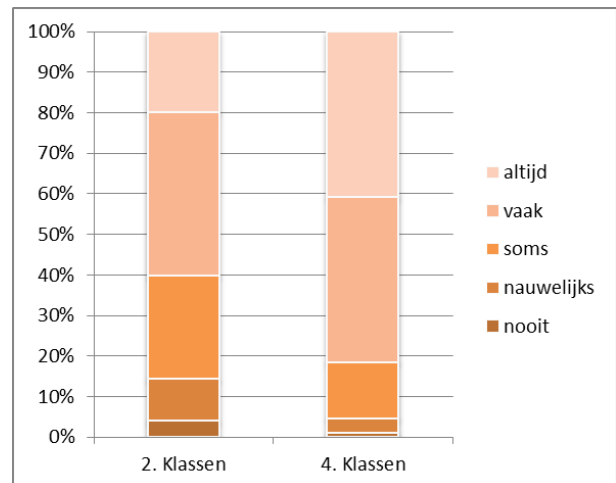


Abbildung 13: Doeltaal = voertaal?

Kategorie 7, Frage 37: Ik ben bang voor de reactie van mijn docent als ik in het Duits praat.

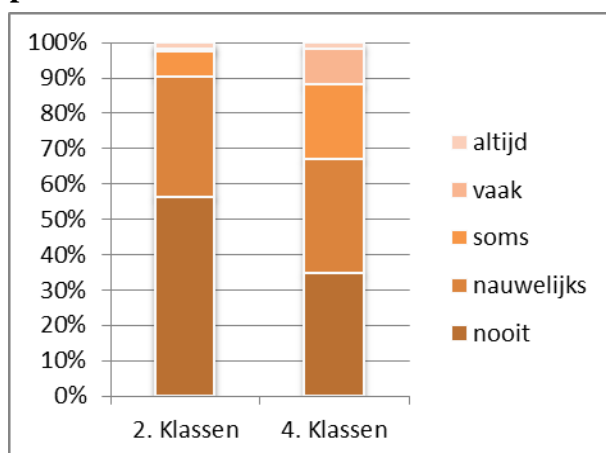


Abbildung 14: Reaktion des Lehrers auf Sprechbeitrag

Bei dieser Frage wird wieder die Beziehung Schüler – Lehrer abgefragt. 1, 6% der 2. Klassen und 0,9% der vierten Klassen haben nicht auf die Frage geantwortet. 89,1 % der zweiten Klassen geben an, dass sie nie oder

kaum Angst vor der Reaktion des Lehrers haben, wenn sie Deutsch sprechen. Bei den vierten Klassen ist die Angst mit 62,3% weitaus geringer. 7,0% der Zweitklässler und 20,9 % der Viertklässler haben manchmal Angst vor der Reaktion des Lehrers. Bei den zweiten Klassen sagen 2,4 %, dass sie oft bzw. immer Angst vor der Reaktion des Lehrers haben. Dahingegen fürchten 11,8% der Viertklässler immer oder oft eine negative Reaktion.

Kategorie 7, Frage 38: Ik ben bang uitgelachen te worden door mijn klasgenoten als ik Duits praat.

Über die Frage, ob die Schüler Angst haben von ihren Mitschülern ausgelacht zu werden, wenn sie in der Klasse Deutsch sprechen, gibt es ein sehr deutliches und übereinstimmendes Ergebnis. 85,6% der zweiten Klassen sowie 81,6% der vierten Klassen geben an, dass sie nie oder kaum die Reaktionen der Mitschüler fürchten. Nur 3,2% der Zweitklässler und 6,4% der Viertklässler haben damit Probleme.

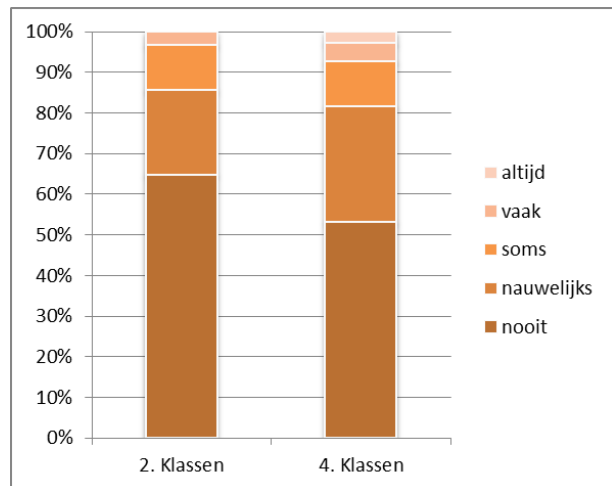


Abbildung 15: Angst vor Reaktion der Mitschüler

Kategorie 7, Frage 40: Ik ben bang dat men me niet begrijpt als ik Duits praat.

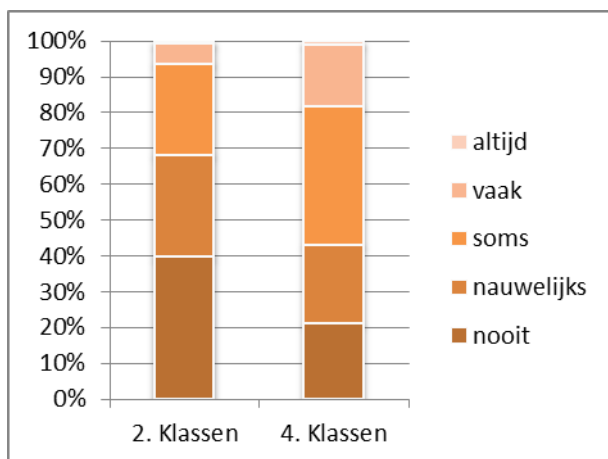


Abbildung 16: Angst vor Kommunikationsproblemen

Diese Frage bezieht sich auf die Angst, beim Deutsch sprechen nicht verstanden zu werden. Mehr als die Hälfte (67,2%) der Zweitklässler gibt an, nie oder kaum Angst zu haben. 32,8% der Schüler der 2. Klassen haben dagegen manchmal, oft bzw. immer Angst, sich nicht in Deutsch verständlich machen zu können. Im Vergleich zu den zweiten Klassen, ist das Verhältnis bei den vierten Klassen umgedreht. Knapp die Hälfte (56,4%) fürchtet sich davor,

sich nicht verständlich ausdrücken zu können. 42,7% behaupten, kaum oder nie Angst zu haben. 0,9 % der 4. Klassen haben diese Frage nicht beantwortet.

Kategorie 8, Frage 44: Ik vind spreekbeurten belangrijk voor mijn opleiding op school.

0,9 % der Viertklässlern und 1,6% von Zweitklässlern haben zu dieser Frage keine Angabe gemacht. Es zeichnet sich kein nennenswerter Unterschied zwischen den zwei Klassenstufen ab. Beide Altersgruppen finden Sprechaufträge nie, kaum oder nur manchmal wichtig für ihre Schulausbildung (70%).

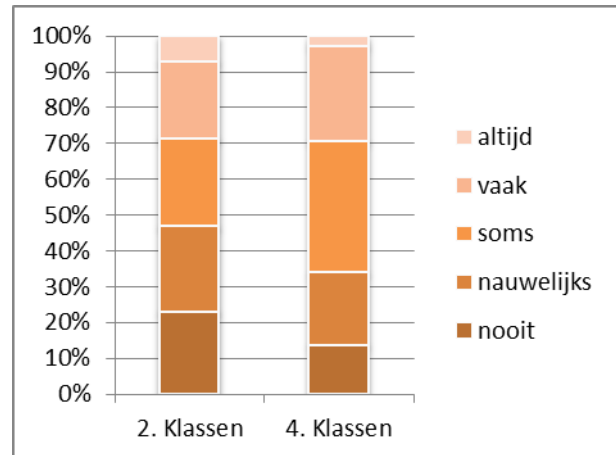


Abbildung 17: Relevanz der Sprechaufträge

Kategorie 8, Frage 46: Wij krijgen kansen om tijdens de les Duits te praten.

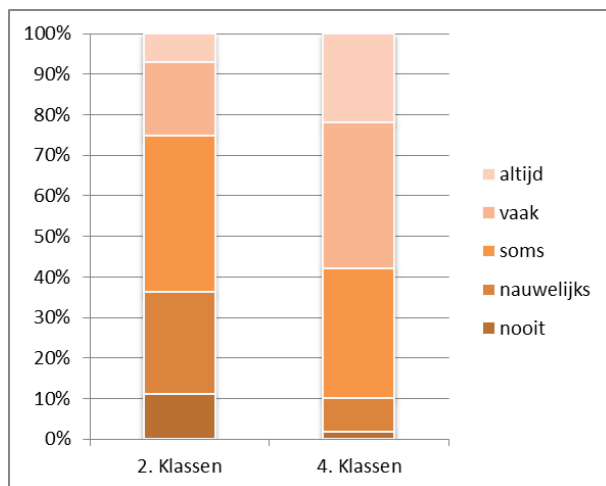


Abbildung 18: Möglichkeiten zum Deutsch sprechen

Die Schüler der 4. Klassen schätzen ihre Sprechchancen viel höher ein als die 2. Klassen. Über die Hälfte (57,8%) der Schüler aus der 4. Klasse finden, dass sie immer oder oft Gelegenheit bekommen, Deutsch zu sprechen. Im Gegensatz dazu sind es in den 2. Klassen nur 25,2%. 36,2% der Zweitklässler und nur 10,1% der Viertklässler geben an, nie oder nur kaum Möglichkeiten angeboten zu bekommen, im Unterricht Deutsch sprechen zu können.

Kategorie 8, Frage 47: Mijn docent stelt het op prijs als ik Duits praat.

Bei der Betrachtung dieser Resultate stehen sich sehr auffällige Werte gegenüber. 75% der Schüler der 4. Klasse empfinden deutlich Anerkennung durch den Dozenten, wenn sie Deutsch sprechen. Gerade mal ein Drittel der Zweitklässler (25,2%) gibt an, dass der Dozent ihre mündliche Beteiligung würdigt.

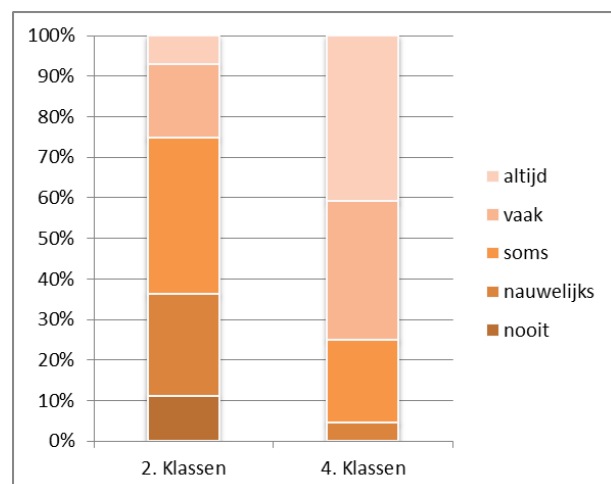


Abbildung 19: Anerkennung durch Lehrer

Kategorie 8, Frage 48: Als mijn docent me corrigeert, voel ik me gemotiveerd.

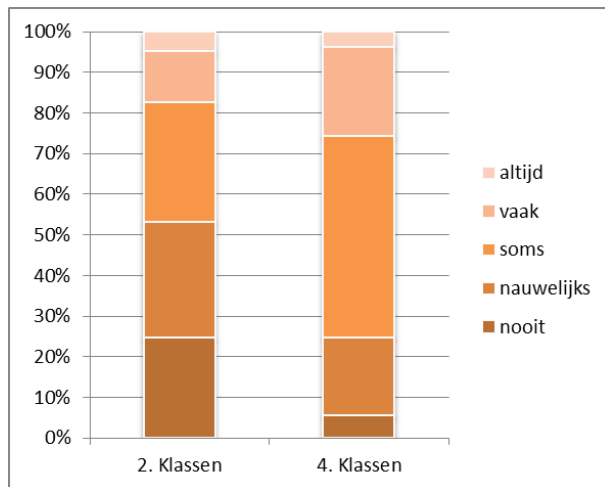


Abbildung 20: Motivation durch Korrektur

Das Korrekturverhalten des Dozenten macht sich vor allem in den 2. Klassen kaum bemerkbar. 53,2% der Schüler fühlen sich durch die Korrekturen des Dozenten nicht motiviert, um ihr sprachliches Können zu verbessern. Dem gegenüber stehen nur 25,7% der Schüler der 4. Klasse, die sich durch Korrekturen nicht positiv angesprochen fühlen. Es ist allerdings nicht zu vermerken, dass das Korrekturverhalten des Dozenten einen großen

positiven Einfluss hätte.

Kategorie 8, Frage 50: Ik vind spreekbeurten interessant.

1,6 % der Zweitklässler und 0,9 % der Viertklässler haben diese Frage nicht beantwortet! Die Frage danach, ob Sprechaufträge interessant gefunden werden, wird in der 2. Klasse deutlich mit 54,0% negiert. In der 4. Klasse finden immerhin 60,0% der Schüler Sprechaufträge attraktiv. Parallel dazu geben 13,9% der Zweitklässler sowie 13,7% der Viertklässler an, die kommunikativen Übungen interessant zu finden.

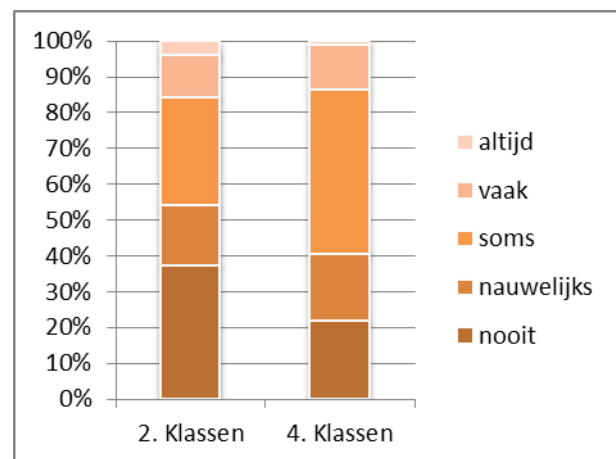


Abbildung 21: Sprechaufträge sind interessant

3.2 Interpretation der wichtigsten Ergebnisse

Ausgehend von den Hypothesen, die am Anfang der vorliegenden Untersuchung aufgestellt wurden, erfolgt nun die Interpretation der Daten hinsichtlich des theoretischen Rahmens. Hierbei werden die Ergebnisse in die drei Ebenen von Dörnyei, der Ebene der Fremdsprache, des Lerners und der Lernsituation (Vgl. Dörnyei 1994) sowie dem Aspekt *Willingness to communicate* eingeteilt.

3.2.1 *Willingness to communicate*

Wie man bereits in der Auswertung sehen konnte, ist die Sprechbereitschaft bei den Schülern sowohl in den zweiten als auch in den vierten Klassen in der Muttersprache höher als in der Fremdsprache Deutsch. Dies bestätigt die These von MacIntyre, dass die WTC kein fester Persönlichkeitszug ist, sondern abhängig von Situationen. Die Frage danach, ob die Schüler in einer deutschsprachigen Umgebung ein Gespräch auf Deutsch beginnen würden, wird in den zweiten Klassen mit mehr als 75% verneint. Die Mehrheit der Schüler zeigt sich also eher als ruhig und ohne viel Worte. Auch bei den Schülern der vierten Klassen ist die Wahrscheinlichkeit nicht hoch, dass sie in Deutschland mit Unbekannten ein Gespräch auf Deutsch führen. Im Unterschied zu den Zweitklässlern sind sie allerdings mit rund 60% weniger zurückhaltend. Der Grund hierfür könnte in dem komplexeren Wissen über die Fremdsprache liegen; Schüler der vierten Klasse verfügen über mehr Wortschatz und Grammatikkenntnisse. Weiterhin könnte man auch annehmen, dass sie bereits vertrauter mit der Fremdsprache sind, da, wie in Tabelle 2 zu sehen ist, in den 4. Klassen von Seiten der Dozenten regelmäßig und oft Deutsch gesprochen wird.

Es muss jedoch festgestellt werden, dass wir in diesem Fragebogen nur nach hypothetischen Situationen gefragt haben, die die WTC in Deutschland oder einem deutschsprachigem Land abfragte. Die WTC wurde nicht für den Fremdsprachenunterricht geprüft.

An dieser Stelle kann man festhalten, dass die allgemeine Bereitschaft zur Kommunikation in der Fremdsprache nicht mit dem Ausführen einer Sprechübung im Fach Deutsch zusammenhängt.

3.2.2 Die Sprachebene

Bei der Betrachtung der Sprachebene werden die integrativen und instrumentellen Orientierungen hinsichtlich des Lernens einer Fremdsprache im Allgemeinen und der Fremdsprache Deutsch im Besonderen untersucht.

Zunächst stellt sich die Frage, ob der Schüler überhaupt Interesse an Fremdsprachen hat. Wie sieht das Verhältnis von seinem Interesse an Fremdsprachen allgemein und seinem Interesse an der Fremdsprache Deutsch aus?

Die Auswertung (Abbildungen 3 und 4) zeigt, dass die Bereitschaft zum Fremdsprachenlernen in großem Umfang in beiden Klassenstufen vorhanden ist. Allerdings

ist die Bereitschaft Deutsch zu lernen dagegen auffallend gering. Das begrenzte Interesse hat demnach explizit mit dem Fach „Deutsch“ zu tun.

Für die zweite Klasse kann folgende Ursache für das Desinteresse am Erlernen der deutschen Sprache sein: Deutsch ist eine verpflichtete Fremdsprache im niederländischen Bildungssystem. Deutsch ist nach Englisch und Französisch die dritte moderne Fremdsprache, mit der die Schüler innerhalb von drei Jahren konfrontiert werden. Man kann davon ausgehen, dass sich viele Schüler damit überfordert fühlen.

Dass es dennoch Schüler gibt, die mit Begeisterung Deutsch lernen, kann integrative sowie instrumentelle Motivationen als Ursache haben. Im Umkehrschluss ist das Fehlen dieser Motivation eine Ursache für Desinteresse.

Worin unterscheidet sich das Interesse der zweiten und vierten Klassen?

Gardner beschreibt die integrative Orientierung als eine der entscheidenden Motivationsfaktoren für das Erlernen einer Fremdsprache. Nicht nur die gesellschaftliche Stellung der Fremdsprache im eigenen Land beeinflusst die Einstellung des Schülers. Die persönliche Haltung des Schülers gegenüber den Menschen der Zielsprachengruppe, der Kultur und der Landschaft führt zu der Entwicklung von individuellem Interesse an der Sprache.

Schüler der vierten Klasse haben in der Regel durch persönliche Kontakte via Urlaub, Schulaustauschprojekten, Freizeit und Internet einen größeren Zugang zur deutschen Sprache und Kultur aufgebaut. Diese Aussage wird bekräftigt in der Beantwortung der Frage zur deutschen Kultur und Landeskunde (Abbildungen 5 und 6). Offensichtlich verändert sich die Einstellung zur Zielsprache und Zielsprachenkultur, je länger sich die Schüler mit dem Fach Deutsch beschäftigen. Daraus lässt sich eine integrative Orientierung ableiten, die zur Erhöhung der Sprechmotivation führen kann.

Ein weiterer Grund dafür, dass in den beiden Klassenstufen unterschiedlich großes Interesse an der Fremdsprache Deutsch verbucht werden kann, ist darin zu suchen, dass die älteren Schüler sich schon bewusster sind über das Instrumentalisieren der Sprache zu ihrem eigenen Nutzen. Diese instrumentellen Einstellungen erleichtern den Fremdspracherwerb bzw. beeinflussen diesen positiv.

Bei der Auswertung der Frage 21 (Tabelle 7) wurde deutlich, dass vor allem die Schüler der vierten Klasse darüber beginnen nachzudenken, ob das Erlernen der Sprache Deutsch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit sich bringen könnte. Sie setzen sich schon stärker mit ihren individuellen Zukunftsplänen auseinander. Demgegenüber stehen die Zweitklässler, die gerade mit dem Pubertieren begonnen haben und deren Interessen bei diversen anderen Schwerpunkten liegen, beispielsweise dem Umgang mit Mitschülern und Lehrern oder der Orientierung in dem System der weiterführenden Schule.

Die angesprochenen Punkte lassen den Rückschluss zu, dass Schüler der vierten Klassen einen höheren Grad an integrativer und instrumenteller Motivation besitzen. Das kann mit ihrem persönlichen Entwicklungsstadium und ihrem allgemeinen Wissensstand in Zusammenhang gebracht werden. Ihre bewusste Entscheidung für Deutsch als Wahlfach statt Französisch trägt auch dazu bei, dass die Schüler die Frage nach ihrem Wunsch, Deutsch zu lernen, positiver beantworten als die Zweitklässler. (Vgl Deci und Ryan 1985)

In Kategorie 3, Frage 18 wurde explizit nach dem Interesse der Schüler an der deutschen Kultur, Landschaft und den Menschen gefragt. Hier fällt auf, dass das Interesse bei den Viertklässlern mit nicht ganz 30% positiven bis mittelmäßigen Angaben zwar größer ist als bei den Zweitklässlern mit rund 24%. Ein Interesse an der deutschen Sprache und der deutschen Kultur ist aber nur in kleinem Umfang vorhanden. Über die Hälfte der Schüler aus den zweiten Klassen und weit über die Hälfte aus den vierten Klassen interessieren sich kaum oder überhaupt nicht für deutsche Kultur, Landschaft und Menschen.

3.2.3 Die Ebene des Lerners

Auf der Ebene des Lerners werden seine intrinsischen und extrinsischen Motivationen betrachtet. Auch die Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache (*self-confidence*) und seine eventuelle Angst sich im Unterricht in der Fremdsprache zu äußern können sich motivationshemmend oder –stimulierend auswirken.

Da die extrinsische Motivation hauptsächlich mit dem Geschehen innerhalb der Klasse verbunden ist, wird sie unter dem Punkt „Lernsituation“ behandelt.

Im Idealfall ist ein Schüler intrinsisch motiviert, eine Fremdsprache zu sprechen. Das heißt, dass er Freude daran hat und seine Motivation aus ihm selbst heraus kommt. Auf die Frage, ob die Schüler gerne in Deutsch kommunizieren, geben 77,2% der Zweitklässler und 67,6 % der Viertklässler eine negative Antwort. Das ist ein Rückgang von beinahe 10% von der

zweiten zur vierten Klasse. Schüler, die gerne oder sehr gerne Deutsch reden, machen in beiden Fällen nur rund 4,7 % aus. (Kategorie 5, 6/ 25, 30)

Nachweisbar erleben die Schüler beider Klassenstufen keine Freude, wenn sie Deutsch in einem deutschsprachigen Land oder im Unterricht sprechen. Das ist auch an der Sprechhemmung bzw. Sprechunlust im Unterricht zu erkennen.

Sowohl der Wunsch der Schüler, die deutsche Sprache zu lernen sowie ihre Motivation, Deutsch innerhalb und außerhalb der Klasse zu sprechen, tendieren in die negative Richtung. Da bereits angegeben wurde, dass die integrative und instrumentelle Motivation gering ist – bei den Zweitklässlern geringer als bei den Viertklässlern- überrascht es nicht, dass auch die hier untersuchte intrinsische Motivation schlecht ausfällt.

Clément und Kruidenier stellen fest, dass die Selbstsicherheit der Schüler (*self-confidence*) eine unzweifelhafte Rolle spielt für die Motivation während des Fremdsprachenlernens. In der Kategorie 5 (Fragen 27+28, 40) wird die Selbsteinschätzung der Schüler hinsichtlich Grammatik und Wortschatz untersucht.

Überraschend geben die Hälfte (50,1%) der Schüler der vierten Klassen sowie 47,7% der zweiten Klassen an, dass sie das Gefühl haben, über einen ausreichenden Wortschatz zu verfügen, um ein Gespräch führen zu können. Über 70% der Schüler beider Klassen geben an, dass sie die Grammatik verstehen und anwenden können.

Fehlendes Vokabular oder eine schlechte grammatikalische Basis sind demnach keine Gründe für die träge Sprechmotivation. Für unsere Untersuchung bedeutet dies, dass die von uns aufgestellte Hypothese 2 (Die Schüler denken, dass ihnen grammatikalische Kenntnisse und Wortschatz fehlen, um sich verständlich machen zu können.) nicht haltbar ist.

3.2.4 Die Ebene der Lernsituation

Sind Sprechaufträge relevant und/oder interessant?

Auf der Ebene der sog. Lernsituation wird u.a. die Relevanz und das Interesse an Sprechaufträgen, die Schüler-Lehrerbeziehung, und die Schüler-Schüler-Beziehung abgefragt.

Die Untersuchung (Frage 44) hat ergeben, dass die Sprechaufträge von den Schülern in der Mehrzahl als nicht relevant für ihre Weiterentwicklung in der Schule, also in dem Fach Deutsch, eingestuft werden. 70% beider Klassenstufen sind dieser Meinung. Auch die Frage

danach, ob Schüler Sprechaufträge generell interessant finden (Frage 50) wird von 54% der Zweitklässler aber nur 40% der Viertklässler negativ beantwortet. Dass Sprechaufträge wirklich interessant sind (also *altijd* und *vaak*) finden nur knapp 14% beider Klassen. Dies stützt im Großen und Ganzen unsere erste Hypothese, die besagt, dass Schüler Sprechaufträgen keine Bedeutung beimessen.

Warum Deutsch sprechen in der Klasse auf wenig Resonanz stößt, kann verschiedene Ursachen haben. Wir nehmen an, dass es u.a. daran liegt, dass aufgrund der fehlenden Benotung für das Sprechen ein Teil der extrinsischen Motivation fehlt. Schließlich werden die niederländischen Schüler im Deutschunterricht darauf trainiert, hauptsächlich Texte in der Fremdsprache lesen zu können und wird das Lesen am Ende auch zu 50% im Examen gewertet. (vgl. den Abschnitt zur Kommunikativen Didaktik).

Motiviert der Lehrer die Schüler und/oder ist sein Korrekturverhalten motivierend?

Auf die Frage, ob der Lehrer die Schüler zum Sprechen motiviert (Frage 33), antworten über 50% der zweiten Klassen, dass dies nicht der Fall ist, während nur rund 24% in dem Lehrer einen Motivationsfaktor sehen. Bei den Schülern der vierten Klassen fällt die negative Einschätzung viel geringer aus. Weniger als 20% der Schüler fühlen sich nicht durch den Lehrer motiviert, während sich 50% der Viertklässler vom Dozenten ermuntern lassen, in der Stunde Deutsch zu sprechen.

Diesem Ergebnis entsprechend macht sich auch das Korrekturverhalten des Lehrers als Motivationsfaktor bei den Zweitklässlern wenig bemerkbar (Frage 48). Über die Hälfte der Schüler der zweiten Klasse fühlt sich auch durch Korrekturen des Lehrers nicht motiviert. Nur knapp 20 % fühlen sich durch die Korrektur angespornt. Bei den Viertklässlern fühlen sich rund ein Viertel der Schüler immer oder oft durch die Bemerkungen des Lehrers motiviert, während ein weiteres Viertel der Schüler die Korrekturen des Lehrers als Stimulation annimmt.

Es ist deutlich zu sehen, dass der Einfluss des Lehrers als extrinsische Motivationsquelle hinsichtlich des Korrekturverhaltens in den zweiten Klassen viel kleiner ist als in den vierten. Das könnte daran liegen, dass die Zweitklässler noch sehr unsicher sind und sich z.B. von Kritik des Lehrers eher einschüchtern lassen als die älteren Schüler. Die Korrekturen könnten das Selbstbild des Schülers, welcher aussagt, über ausreichenden Wortschatz und grammatikalische Strukturen verfügen, antasten.

Hat das „doeltaal-voertaal“-Prinzip einen Einfluss auf die Motivation der Schüler?

Macht es einen Unterschied in der Sprechmotivation, ob der Lehrer während des Unterrichts in der Zielsprache oder in der Muttersprache mit den Schüler spricht?

Es ist anzunehmen, dass Schüler eher gewillt sind, Deutsch zu sprechen, je häufiger sie in der täglichen Unterrichtssituation damit konfrontiert werden. Die Sprache wird alltäglicher und somit natürlicher für sie, und die Hemmschwellen werden geringer.

Anhand des Fragebogens wird deutlich, dass rund 60% der Dozenten in den zweiten Klassen das Prinzip „doeltaal-voertaal“ durchsetzen (Frage 35). In den vierten Klassen sind es sogar über 80%. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler die Frage so verstanden haben, ob die Dozenten überhaupt Deutsch reden, nicht dass sie die komplette Stunde hindurch die Zielsprache verwenden. Aussagen, ob das „doeltaal-voertaal“-Prinzip positive Auswirkungen auf die Sprechmotivation hat, können hier jedoch nicht getroffen werden.

In welchem Umfang bekommen nun die Schüler Sprechübungen in Deutsch angeboten? Hat der Schüler überhaupt die Möglichkeit Deutsch zu sprechen? (Frage 46)

Weit über die Hälfte der Viertklässler gibt an, immer oder oft die Möglichkeit zum Sprechen zu bekommen. Nur 10% dieser Schüler haben das Gefühl, nie eine Chance zum Deutschsprechen zu bekommen. In den zweiten Klassen empfinden nur rund 25% der Schüler, dass sie die Möglichkeit, in der Fremdsprache zu sprechen, erhalten. Zählt man allerdings die Antwort „soms“ (manchmal) hinzu, also die Möglichkeit manchmal Deutsch zu sprechen, so stimmen dem in den zweiten Klassen rund 65% zu, in den vierten sogar 90%.

Haben die Schüler Angst vor negativen Reaktionen des Lehrers oder der Mitschüler?

An dieser Stelle muss ein Blick auf die Hypothese 3 erfolgen. Fühlen sich die Schüler im Klassenverband nicht sicher, fürchten sie negative Reaktionen von den Mitschülern, was sich dann in Sprechhemmungen widerspiegelt?

Die Auswertung der darauf abzielenden Fragen (7, 37, 38) ergibt ein Bild, dass die Schüler wiederum als sehr selbstbewusst erscheinen lässt. Besonders die Zweitklässler weisen keinerlei Angst vor ablehnenden Reaktionen auf.

Auf die Frage, ob die Schüler Angst vor der Reaktion des Lehrers haben, wenn sie Deutsch sprechen (und evtl. Fehler machen) antworten beinahe 90% der Zweit- und der Viertklässler,

dass es nicht der Fall ist (Frage 37). Auch besteht in beiden Klassen kaum die Befürchtung, von den Mitschülern ausgelacht zu werden, wenn man Deutsch spricht (Frage 38). In beiden Klassenstufen liegt die Prozentzahl der Schüler, die keine Angst davor haben, zwischen 81 und 85%.

Das bedeutet, dass die Lehrer eine positive Arbeits- bzw. Sprechatmosphäre kreieren, in der sich die Kinder sicher fühlen und Fehler machen dürfen. Die von uns aufgestellte Hypothese 3 ist also auch nicht haltbar; die Kinder fühlen sich in der Klasse sicher und die Klassensituation stellt keinen Grund für die fehlende Sprechmotivation dar.

Zusammenfassend muss man sagen, dass die zwei wichtigsten Gründe für die mangelnde Teilnahme an Sprechübungen im Desinteresse und den kaum vorhandenen extrinsischen Reizen in Form von Noten liegen.

Mangelnder Wortschatz, schlechte Grammatikkenntnisse oder aber das Gefühl von Unsicherheit in der Klasse können als sprechhemmende Faktoren außer Acht gelassen werden.

4. Ausblick

In unserer Untersuchung wollten wir die Gründe für die geringe Sprechbereitschaft der Schüler in dem Fach Deutsch offen legen und verstehen. Für uns als Deutschlehrer stellt sich die abschließende Frage, wie wir die gewonnenen Erkenntnisse in der Zukunft einsetzen können, um eine höhere Motivation bei Sprechaufträgen zu erreichen.

Um die intrinsische Motivation des Schülers anzuregen, hat es absolute Priorität, das Interesse der Schüler an der deutschen Kultur zu wecken. In unserer Untersuchung hat sich herausgestellt, dass die Schüler aufgrund von Desinteresse an dem Land keine große Motivation verspüren, die Sprache zu lernen. Inhalt und Form des Unterrichts müssen deshalb so gestaltet werden, dass den Schülern das Deutschlandbild spannend, anregend und auf ihre Lebenswelt zugeschnitten vermittelt wird. Sofern es finanziell und organisatorisch möglich ist für die Schulen sollten Kontakte zu deutschsprachigen Ländern in Form von Austausch, Unterrichtsbesuchen, Auslandsaufenthalten, Emailkontakten und Videokonferenzen realisiert werden. Dadurch könnte sich ein stärkerer Wunsch entwickeln, Deutsch zu verstehen und zu sprechen und Kontakte mit Gleichaltrigen in einem deutschsprachigen Land zu knüpfen. Das Selbstbewusstsein der Schüler steigt, wenn sie ihre Deutschkenntnisse tatsächlich anwenden können. In einem Gespräch via Skype mit einem gleichaltrigen Schüler in Deutschland lernt

der Schüler wahrscheinlich mehr als mit ein Sprechauftrag in der Klasse, da die Situation noch realer ist. Ist das Gespräch gut verlaufen, wird das Selbstbewusstsein des Schülers damit gestärkt und die Motivation forciert. Soziale Vorstellungen und Vorurteile hinsichtlich der deutschen Kultur müssen im Rahmen der Europäisierung abgebaut werden.

Zugleich könnte eine Aufwertung der deutschen Sprache vorgenommen werden, indem an den Schulen Kurse bzw. Programme angeboten werden, die sich mit genau dieser Thematik auseinandersetzen. Die Möglichkeit um Deutschzertifikate wie zum Beispiel Goethe,- oder Zertilingua-Zertifikate zu erlangen, könnte stark zur Aufwertung der Sprache Deutsch beitragen.

Aber auch im täglichen Unterricht kann der Dozent die Motivation seiner Schüler positiv beeinflussen. Er kann beispielsweise auch in den zweiten Klassen mehr Sprechübungen anbieten, zumal die Schüler sich laut unserer Untersuchung sprachlich sehr sicher fühlen und keine Angst haben, Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden. Der Dozent sollte zudem die Konzeption der Sprechaufträge überdenken und sie gegebenenfalls an die Erlebniswelt seiner Schüler anpassen und sie für ihren Alltagsgebrauch relevanter machen.

Aber auch beim Korrekturverhalten kann der Dozent Einfluss auf die Motivation der Schüler ausüben. So sollte er sich sein eigenes Korrekturverhalten bewusstmachen und es den unterschiedlichen Klassenstufen anpassen.

Der Dozent sollte jedoch unbedingt das Prinzip „*Doeltaal-Voertaal*“ verinnerlichen und konsequent durchführen. Die natürliche Atmosphäre, die hiermit in der Klasse geschaffen wird, ist langfristig von unschätzbarem Wert. Der Schüler nimmt die Situation als selbstverständlich, was im besten Fall dazu führt, dass er sich irgendwann einmal ganz ungezwungen in der Zielsprache ausdrückt.

Nicht vergessen sollte man die Unterrichtssituation im Allgemeinen, die sich als authentischer Kommunikationsanlass geradezu anbietet, um die kommunikativen Fertigkeiten der Schüler anzuregen. Es bleibt demnach ein wichtiger Aufruf an die Fremdsprachendozenten in der Zielsprache zu unterrichten, da dies eine optimale Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler ermöglicht.

Literaturangaben

- I. Ajzen (1994). Attitudes. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, Vol. 1, 114-116. New York, NY: John Wiley & Sons.
- R. Clément und B. G. Kruidenier (1983). Orientations on Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu, and their Target Language on their emergence. In *Language Learning*, 33, 273 – 291.
- E. L. Deci und R. M. Ryan (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 – 238.
- Z. Dörnyei (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In *The Modern Language Journal*, Vol. 78, 3, 273 – 284.
- S. Fischer (k.A.). *Sprechmotivation und Sprechanxiety im DaF-Unterricht*. Aus dem Internet am 26.11.2010, aus: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>.
- R. Gardner (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei und R. Schmidt, *Motivation and Second Language Acquisition*, 1 - 19.
- J.C. McCroskey und J.E. Baer (1985). *Willingness to communicate and its measurement*. Paper presented at the Speech Communication Association Convention, Denver, CO.
- W. Lambert, R. Gardner, H. Barik und K. Tunstall (1963). Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of a second language. In *Journal of Abnormal Psychology*, 66(A), 358-368.
- P. MacIntyre, Z. Dörnyei, R. Clément und K. A. Noels (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. In *The Modern Language Journal*, 82, 545 - 562.
- K. Noels (2001). New Orientations in Second Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei und R. Schmidt, *Motivation and Second Language Acquisition*, 43 – 68.

K. Noels, R. Clement und L. Pelletier (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.

C. Riemer (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

G. Storch (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.

T. Taguchi, M. Magid und M. Papi (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In: Z. Dörnyei, E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 120 – 143.

Isabelle Burghart, Katharina Stehr, Elke Ulferts en Constanze Vahl zijn docenten-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak Duits aan het Centrum voor Onderwijs en Leren te Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graads-docent verrichten zij een onderzoek naar spreekmotivatie. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.