

Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen

Beate Lindemann

Associate professor für angewandte deutsche Sprachwissenschaft / DaF am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Tromsø / Norwegen. Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich des Tertiärsprachenlernens und -lehrens. Z. Zt. arbeitet sie an Forschungsprojekten zu folgenden Themen: "Motivation und L3-Erwerb", "Deutschsprachiger Fachunterricht (CLILiG)", "Früher Start der 2. Fremdsprache" und "Tertiärsprachendidaktik". E-mail: Beate.Lindemann@hum.uit.no.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. In den letzten Jahren lernen immer weniger norwegische Schüler Deutsch als zweite Fremdsprache, und diejenigen, die Deutsch lernen, geben oft schon im Laufe des ersten Unterrichtsjahres auf. Der vorliegende Aufsatz präsentiert eine Studie, die norwegische Deutschlernanfänger während ihres ersten Unterrichtsjahres begleitet hat. Dabei stand die Entwicklung der Schülermotivation während des Unterrichtsjahres im Zentrum der Untersuchung. Es zeigt sich, dass vor allem fehlende altersgerechte und für die Schüler nachvollziehbare Informationen zur "Nützlichkeit" von deutschen Sprachkenntnissen und die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts zur Reduktion der Sprachlernmotivation beitragen.

1. Einleitung

Norwegische Schüler¹ können ab der 8. Klasse eine zweite Fremdsprache nach Englisch wählen. Während Englisch als erste Fremdsprache ab der ersten Klasse in der *barneskole* (Grundschule für alle, 1.-7. Klasse) ein obligatorisches Angebot für alle Schüler ist, ist das Angebot, eine weitere Fremdsprache zu lernen, nur fakultativ, d.h. es muss nicht wahrgenommen werden.

Die Schüler schließen die *barneskole* mit der 7. Klasse ab und wechseln dann an die dreijährige *ungdomsskole* (8.-10. Klasse). Auch die *ungdomsskole* ist ein einheitliches Schulangebot für alle Schüler, in den Klassen bzw. Gruppen sitzen schulisch leistungsstarke Schüler neben eher schwächeren. Der Übergang zur neuen Schule stellt für die meisten Schüler eine eingreifende Veränderung dar. Zum einen gehen sie jetzt nicht mehr in die *barneskole*, die meist klein und

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

überschaubar gleich in der Nähe ihres Hauses bzw. ihrer Wohnung liegt, sondern in eine andere Schule, in die ausschließlich Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren gehen und die eine Art "Sammelbecken" für mehrere *barneskoler* darstellt. Dort treffen sie auf ihnen unbekannte Mitschüler und Lehrer.

Zum anderen beginnt mit der *ungdomsskole* sozusagen der "Ernst des Lebens". Ab der 8. Klasse werden weit höhere fachliche Anforderungen an den Schüler gestellt, und zum ersten Mal in ihrem Leben erleben die Schüler, dass ihre Leistungen und ihr Einsatz mit Noten evaluiert werden. Darüber hinaus erweisen sich die Lehrer als "echte Fachlehrer", d.h. sie haben eine spezielle Ausbildung für die Fächer, die sie unterrichten, während die Lehrer an der *barneskole* meist "Allrounder" waren, die als "Klassenlehrer" alle Fächer unterrichteten.

Im letzten Halbjahr der 7. Klasse, d.h. ein paar Monate vor dem Übergang, werden die Schüler über ihre neue Schule informiert und u.a. auch darüber, dass es an der *ungdomsskole* ein sogenanntes Wahlfachangebot gibt, das neben der zweiten Fremdsprache auch "Praktische Projektarbeit", "Sport", "Kunsthandwerk" u.ä. enthält. Die Wahl einer zweiten Fremdsprache ist freiwillig und hat keine Konsequenzen für die weitere Schulausbildung nach der 10. Klasse.²

Eine Untersuchung anlässlich des europäischen Sprachenjahres 2001 (Speitz & Lindemann 2002) zeigte, dass ca. 75 % der Schüler eines Jahrgangs "freiwillig" eine zweite Fremdsprache lernen. Ca. 54 % der Schüler wählen Deutsch, ca. 20 % Französisch. Eigentlich sollten diese Zahlen ein großer Grund zu Optimismus sein, zeigen sie doch, dass die Schüler zu erkennen scheinen, dass es wichtig ist, mindestens zwei Fremdsprachen zu lernen.

Seit 2001 sind fünf Jahre vergangen und schon im Sprachenjahr selbst war die Tendenz deutlich zu sehen – immer weniger Schüler wählen eine zweite Fremdsprache und immer weniger Schüler wählen Deutsch. Die überraschend positiven Zahlen für Deutsch im Jahre 2001 lassen sich vor allem damit erklären, dass der z.Zt. geltende Lehrplan L97 fordert, dass alle Schulen mindestens eine zweite Fremdsprache anbieten.³ In vielen *ungdomsskoler* fällt die Wahl dann auf Deutsch, da das die einzige der möglichen zweiten Fremdsprachen ist, in denen *ungdomsskoler* außerhalb der großen Städte qualifiziertes Lehrpersonal beschaffen können bzw. im Notfall auch Lehrer ohne Fachausbildung an die Aufgabe setzen.

Eine Untersuchung zu den tatsächlichen Wünschen der Schüler (vgl. Lindemann, erscheint) zeigt, dass andere Sprachen, vor allem Spanisch, als weitaus interessanter als Deutsch angesehen werden. Der Zulauf zu Deutsch ist deshalb oft ganz einfach ein Resultat dessen, dass es zu wenige Spanischlehrer gibt und das Fach nicht überall angeboten werden kann.

Ein weiterer Grund zur Besorgnis ist die Tatsache, dass ca. 25-30 % der zweiten Fremdsprachen-Schüler, d.h. Schüler aller zweiten Fremdsprachen, vor dem

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

Ende der 10. Klasse das Sprachenlernen aufgeben. Das gilt natürlich auch für die Deutschgruppen.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem Teil einer umfangreicheren Studie zum Thema "2. Fremdsprache und Motivation". Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt:

- Wie "motiviert" sind Deutschschüler in ihrem Deutschunterricht?
- Wie lassen sich die hohen "Aufgeber"⁴-Zahlen erklären?
- Welche Motivationsfaktoren können eventuell dazu beitragen, den Deutschunterricht zu einem größeren Erfolg zu machen?

2. Zur Studie

2.1 Kurzinformation zur Studie

Die Untersuchung erstreckte sich über ca. 1 1/2 Jahre, genauer gesagt begann sie im Februar 2001 und endete mit den Sommerferien 2002. Grundschüler von fünf Grundschulen auf der Insel Tromsø, die im Herbst 2001 in der Jahrgangsstufe 8 an der gleichen *ungdomsskole* starten sollten, nahmen ab Februar 2001, d.h. dem Zeitpunkt ihrer Wahl des Wahlfaches, bis zu den Sommerferien nach der 8. Klasse an diesem Forschungsprojekt teil.

Die Datenerhebung beinhaltete sowohl Fragebögen als auch kurze Interviews mit den Schülern, sowohl in kleineren Gruppen als auch mit einzelnen Schülern. Darüber hinaus fanden auch Interviews mit den jeweiligen Fachlehrern statt.

2.2 Zur Methodik

Die Studie versuchte, sowohl qualitative als auch quantitative Daten über einen längeren Zeitraum hinweg zu erheben. Dazu wurden die Erhebungsinstrumente *Gruppengespräche*, *Interviews* und *Fragebögen* herangezogen. Diese sind einerseits besonders gut zur Befragung von Jugendlichen geeignet, da sie ihnen die Möglichkeit geben, "ihre eigene Meinung" und ihre persönlichen Gedanken zum Sprachenlernen und zum Deutschunterricht in strukturierter Form zu vermitteln. Andererseits bieten diese Verfahren auch die Möglichkeit, gleichzeitig qualitativ und quantitativ ausgerichtete Forschungsfragen zu stellen.

Damit konnten gute quantitative Daten zum Deutschunterricht und vor allem zur Haltung der Schüler zum Deutschunterricht, durch die Longitudinalstudie auch in einer Entwicklungsperspektive, erhoben werden. Gleichzeitig konnten durch die qualitative Annäherung auch die individuellen Nuancen zwischen den einzelnen Schülern in Bezug auf das Thema "Motivation zum Deutschlernen" aufgefangen werden. Dies wurde als besonders wichtig angesehen, da es ja gerade die detaillierte Observation der Motivationsentwicklung des einzelnen Schülers ist, die eventuell zu neuen und wichtigen Erkenntnissen bezüglich eines entschei-

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

denden Faktors beim Erlernen von Drittsprachen beitragen kann. Der quantitative Aspekt der Studie ermöglichte es dabei, bei der gleichen Befragung konkrete Zahlen dazu zu gewinnen, ob, wann und wie sich die Motivation der Deutschschüler im Laufe des Schuljahres veränderte.

An der Gesamtstudie nahmen über hundert Schüler teil, alle Schüler eines Jahrganges, die im August 2001 in der 8. Jahrgangsstufe einer großen Stadtschule begannen. Die Gesamtstudie mit dieser großen Anzahl an Teilnehmern bildet auch das Rückgrad der Teilstudie in Bezug auf Validität und Reliabilität. Die Ergebnisse der im Folgenden beschriebenen Teilstudie konnten immer wieder mit der Gesamtstudie verglichen werden und können zweifellos als ein detaillierter Ausschnitt der Gesamtstudie bezeichnet werden, der sich in dieser spiegelt.

2.3 Eingrenzung der Teilnehmergruppe

Aus der großen Gruppe der Teilnehmer an der Gesamtstudie wurden für diese Teilstudie zehn repräsentative Schüler aus zwei unterschiedlichen *barneskole*-Klassen ausgewählt. Dadurch wurde ermöglicht, einer überschaubaren Gruppe über das ganze Schuljahr hinweg folgen und die Entwicklung der einzelnen Schüler beobachten zu können. Bei der Auswahl der Schüler wurde darauf geachtet, dass einerseits die objektiven Grundvoraussetzungen für den Deutschunterricht bei den ausgewählten Schülern gleich waren, andererseits aber auch die persönlichen Rahmenbedingungen möglichst ähnlich waren. Alle zehn Schüler hatten sich bereits im Februar 2001 völlig eindeutig für Deutsch als zweite Fremdsprache entschieden. Somit konnte bei allen von einer positiven Einstellung zur zweiten Fremdsprache im Allgemeinen und zur Sprache Deutsch ausgegangen werden. Ausgeschlossen werden konnten auf diese Weise Schüler mit anfänglicher Skepsis entweder der zweiten Fremdsprache gegenüber oder dem Fach Deutsch, bzw. Schüler, die aus irgendwelchen Gründen zu einem von ihnen nicht selbst gewünschten Deutschunterricht gezwungen wurden. Außerdem besuchten alle Schüler die gleiche Deutschgruppe mit dem gleichen Deutschlehrer.⁵

2.4. Wichtige persönliche Grundvoraussetzungen

Die ausgewählten zehn Schüler wohnen in zwei völlig unterschiedlichen Wohngebieten. Gerade deshalb war es notwendig, dass sie trotzdem ähnliche Grundvoraussetzungen für ihre Entscheidung für Deutsch und den Erwerb der zweiten Fremdsprache hatten. Dazu gehörten vor allem die familiären Einflussfaktoren, z.B. die Berufstätigkeit beider Eltern und das Vorhandensein von Geschwistern, die bereits Erfahrungen an der nun zu besuchenden *ungdomsskole* gesammelt haben. Die persönlichen Grundvoraussetzungen der beteiligten Schüler werden in Kapitel 3 näher beschrieben.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

2.5. Zur Untersuchungsdurchführung

Die zehn Schüler wurden im Februar 2001 das erste Mal an ihrer *barneskole* aufgesucht und nahmen dort an einem Gruppengespräch teil (U1).

Dabei wurde in jeder der einzelnen *barneskole*-Klassen ermittelt, welche Gedanken die Schüler sich zu der bevorstehenden Wahl einer zweiten Fremdsprache gemacht hatten, mit wem sie über die Problematik gesprochen hatten und aus welchen Gründen sie sich eventuell für eine bestimmte Sprache entschieden hatten. Es wurde festgehalten, wie viele Schüler sich zu diesem Zeitpunkt, also vor der eigentlichen Wahl, auf eine zweite Fremdsprache und auf welche festgelegt hatten. Das Gespräch über die Beweggründe wurde als offenes Klassengespräch gestaltet, in dem möglichst viele Schüler denkbare Gründe für eine Sprachenwahl nennen konnten.

Im September 2001, d.h. nach ca. einem Monat Deutschunterricht, wurde die Deutschgruppe dieser Schüler besucht. Diesmal wurden die Schüler gebeten, einen kurzen Fragebogen zu beantworten, bevor sowohl Gruppen- als auch Einzelgespräche mit den Schülern stattfanden. Ungefähr zeitgleich wurde auch ein Interview mit der Lehrerin der Gruppe durchgeführt (U2).

In dieser Untersuchung wurden hauptsächlich offene Fragen zur "Stimmung" im Klassenzimmer (z.B. "Macht dir das Deutschlernen Spaß?", "Fühlst du dich in deiner Deutschgruppe wohl?"), zum anfänglichen Deutschunterricht ("Was hast du bereits gelernt?", "Was macht ihr denn so im Unterricht?") und zu den Erwartungen der Schüler ("Was möchtest du denn gerne lernen?", "Wie möchtest du gerne arbeiten?") gestellt. Außerdem gab es Beurteilungsfragen zu unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten, bei denen die Schüler nur anzukreuzen brauchten, aber auch kommentieren konnten, wie gut ihnen diese Aktivitäten gefallen.

Der nächste Untersuchungsabschnitt begann im Dezember 2001, d.h. nach gut einem halben Jahr Deutschunterricht. Diesmal füllten die Schüler nur einen Fragebogen aus, auf dem sie auch kommentieren konnten, während ein weiteres Gespräch mit der Lehrerin stattfand (U3).

In dieser Untersuchung stand ebenfalls die momentane Einstellung zum Unterrichtsfach im Mittelpunkt (z.B. "Wie läuft es bei dir im Unterricht?", "Bist du zufrieden mit deiner Sprachentwicklung?", "Hast du Änderungswünsche?"). Die Beurteilung der Unterrichtsaktivitäten wurde ebenfalls erneut durchgeführt.

Im zweiten Schulhalbjahr wurde im März 2002 ebenfalls ein Schülerfragebogen ausgefüllt, allerdings nahmen einige Schüler und die Lehrerin auch an einem Gespräch teil (U4).

In dieser Befragung wurden die Schüler gebeten, neben ihrer Einstellung zum Sprachunterricht auch ihre sprachlichen Fortschritte zu beschreiben ("Was kannst du gut / weniger gut?") und auch wieder Unterrichtsaktivitäten zu beurteilen und zu kommentieren.

Abschließend wurde die Klasse im Mai 2002 besucht. Alle Schüler füllten einen Fragebogen aus und nahmen auch an individuellen Gesprächen teil. Auch die beteiligte Lehrerin wurde wieder befragt (U5).

Diese letzte Befragung war eine Art Bestandsaufnahme. Hier wurde den Schülern die Möglichkeit gegeben, möglichst frei all ihre Gedanken ("Freude und Frustration") in schriftlicher und mündlicher Form zu vermitteln. Dazu wurden Leitfragen zur sprachlichen Entwicklung, zum Unterricht, zur Gruppe, zu den Lehrmaterialien usw. gestellt, die die Schüler auf mögliche Aspekte aufmerksam machen sollten, die sie bei der Beantwortung berücksichtigen konnten.

Die einzelnen Teile der Untersuchung werden im Folgenden noch näher erläutert.

3. Die Qual der Wahl

Fünf der Schüler kamen von einer kleinen *barneskole* in einem relativ neuen Wohngebiet. Die Kinder dieser Schule wohnen in Einfamilienhäusern bzw. Reihenhäusern, die in den letzten 10 Jahren gebaut wurden. Die meisten leben mit beiden Eltern und mehreren Geschwistern zusammen, nur wenige leben nur bei einem Elternteil, kaum ein Kind ist Einzelkind. Alle Eltern sind berufstätig.

Die fünf Schüler, vier Mädchen (SOM1, SOM2, SOM3, SOM4) und ein Junge (SOJ1), gingen in eine Klasse mit 19 Schülern, die Geschlechterverteilung war ausgewogen. Alle fünf haben mindestens eine Schwester bzw. einen Bruder. Alle leben mit beiden Eltern zusammen. In allen Familien sind beide Eltern ganztags berufstätig.

Diese fünf Schüler gehörten zu denjenigen Schülern in der Klasse, die sich beim Besuch im Februar 2001 (U1) bereits für eine zweite Fremdsprache entschieden hatten, und zwar für Deutsch. Alle hatten mit ihren Eltern über die Wahlmöglichkeiten gesprochen und mit ihnen zusammen eine Entscheidung getroffen. Alle meinten, dass man unbedingt eine weitere Fremdsprache lernen müsse, weil Englischkenntnisse nicht ausreichen würden. "Norwegisch und Englisch reichen nicht, du musst einfach auch Deutsch können" (SOM3, U1).⁶

Vor allem die Mädchen betonten, dass Deutsch leichter als Französisch sei. Dabei nannten sie die Aussprache und die "schwierige Grammatik" der französischen Sprache als "gute Beispiele" für ihre Behauptung.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

Außerdem wurde aufgeführt, dass es klug sei, bereits jetzt mit der zweiten Fremdsprache zu beginnen, da man dann insgesamt fünf Jahre lang Deutsch lernen könne⁷ und danach wirklich "was könne" (SOM2 / SOM4, U1).

Keiner der Schüler konnte sich konkrete Situationen in der Zukunft vorstellen, in denen Deutschkenntnisse erforderlich sein könnten. Keiner der Schüler hatte konkrete Berufspläne, und Deutsch stand deshalb auch nicht in Zusammenhang mit einer gewünschten Berufsausbildung. "Deutsch ist nützlich", aber keiner der Schüler konnte genauer erläutern, worin das Nützliche liegen könnte.

Die zweiten fünf Schüler, zwei Mädchen (STM1, STM2) und drei Jungen (STJ1, STJ2, STJ3), kommen von einer *barneskole* in einem etwa zwanzig Jahre alten Wohnviertel, das aus größeren Wohnanlagen mit Wohnungen besteht. Hier wohnen sowohl alte als auch junge Leute. Viele Menschen leben hier in einer Übergangsphase, z.B. in den ersten Jahren nach der Ausbildung, nach einer Scheidung usw.

Drei der Schüler leben nur mit einem Elternteil zusammen, der Mutter. Alle haben jedoch regelmässigen Kontakt mit beiden Eltern. Alle Schüler haben mindestens einen Bruder oder eine Schwester. Alle Eltern sind ganztags berufstätig.

Die fünf Schüler hatten sich ebenfalls bereits für Deutsch entschieden. Auch die übrigen Schüler der 21-köpfigen Klasse hatten sich für eine zweite Fremdsprache entschieden, die meisten jedoch für Französisch und Spanisch.

Alle fünf meinten, dass es wichtig sei, mehr als nur Englisch zu können. Deshalb würden sie jetzt mit einer zweiten Fremdsprache anfangen. Die beiden Mädchen fanden es nützlich, schon jetzt Deutsch zu lernen, weil sie dann in der gymnasialen Oberstufe eine weitere Fremdsprache lernen könnten.⁸ Keiner der Schüler hatte konkrete Berufswünsche, allerdings betonten die beiden Mädchen, dass sie unbedingt Abitur machen wollten und daran anschließend studieren. Die drei Jungen konnten sich auch eine Berufsausbildung statt des Abiturs vorstellen, hatten jedoch eigentlich keine Ausbildung wirklich ins Auge gefasst. Auch diese Schüler fassten Deutsch als nützlich auf, ohne diese Nützlichkeit weiter erläutern zu können.

Die Entscheidung für Deutsch wurde mit den Eltern zusammen getroffen, wobei unterstrichen wurde, dass die Schüler selbst die letztendliche Entscheidung gefällt hätten, nicht die Eltern.

Alle fünf Schüler berichteten, dass Geschwister und Freunde ebenfalls Deutsch gelernt hätten. Sie konnten nicht erläutern, inwiefern sich diese Sprachkenntnisse eventuell als nützlich für diese Geschwister und Freunde erwiesen haben, jedoch wurde deren Sprachenwahl als wichtig für die eigene Entscheidung eingestuft.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

3.1. Informationen vor der Wahl – ein kleiner Exkurs

Vor der individuellen Wahl des Wahlfaches für das 8. Schuljahr wurden die Schüler der betroffenen *barneskoler* zu einem Informationsabend mit den Eltern an der neuen Schule, der *ungdomsskole*, eingeladen. Dort bekam man Informationen über die neue Schule, über die Busabfahrtszeiten, die Schulferien und auch die Wahlfächer. Die stellvertretende Rektorin informierte über das Angebot, erwähnte die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch und die anderen Wahlfächer. Sie empfahl ausdrücklich, dass nur diejenigen Schüler, die gute schulische Leistungen bringen, eine zweite Fremdsprache wählen sollten, da der Unterricht sehr viel von den Schülern verlangen würde und der Arbeitsaufwand bei weitem größer sein würde als in den anderen Wahlfächern. Einer der Sportlehrer informierte über das Wahlfach "Sport", eine Fachlehrerin über das Wahlfach "Theater". Lehrer der zweiten Fremdsprache waren nicht eingeladen worden.⁹

Darüber hinaus verfügten die Schüler über keine offiziellen Informationen zu den jeweiligen Sprachen und dem Sprachunterricht.

Alle Schüler dieser Teilstudie hatten mit ihren Eltern über die Sprachenwahl gesprochen, d.h. dass davon ausgegangen werden kann, dass die Eltern ihren Kindern z.B. von ihren eigenen Spracherfahrungen erzählt haben. Hinzu kommen die Erfahrungen der älteren Geschwister und die von älteren Freunden. Relativ viele Schüler der Gesamtstudie hatten jedoch vor der Wahl nicht oder kaum mit ihren Eltern über die Wahlfächer gesprochen. Die meisten von ihnen vermittelten, dass sie glaubten, dass es ihren Eltern eigentlich egal wäre, welches Wahlfach sie wählen würden, so dass sie einfach das nehmen würden, "wozu sie am meisten Lust hätten".

Ältere Geschwister und Freunde gehen bzw. gingen größtenteils auf die gleiche *ungdomsskole*, so dass auch inoffizielle Informationen über den Unterricht in den einzelnen Wahlfächern und über die jeweiligen Lehrer ausgetauscht werden. Keiner der Schüler dieser Teilstudie hat sich jedoch auf Empfehlungen von anderen berufen – im Gegensatz zu anderen Teilnehmern der Gesamtstudie.

Keiner der Schüler hat konkrete Berufswünsche, die die Wahl eines bestimmten Wahlfaches fordern könnten. Ohne Berufswünsche haben die Schüler auch keinerlei bzw. nur begrenzte Informationen über die eventuellen sprachlichen Anforderungen an eine Berufsausbildung.

3.2. Zur Anfangsmotivation

Diese Studie wurde im Rahmen der aktuellen Motivationsforschung vorgenommen und wurde ursprünglich von der Arbeit von Riemer (2001) inspiriert, die die Motivationsforschung und die DaF-Forschung miteinander verknüpft.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

Vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn besteht bei den einzelnen Lernern zweifellos eine Form von Motivation für die Sprache Deutsch einerseits und für den Deutschunterricht andererseits, da sich die zehn Schüler freiwillig, d.h. ungezwungen, für eine zweite Fremdsprache und für Deutsch entschieden haben, obwohl sie auch andere Wahlmöglichkeiten hatten.

Für sie trifft die Definition von Motivation zu, die "die Summe der Gründe (Motive), die jemanden zu einer Entscheidung oder Handlung bewegen, als dessen Motivation bezeichnet." (Kirchner 2004: 1) Alle zehn Schüler beurteilen die deutsche Sprache als "nützlich", ohne diesen Begriff näher erklären zu können. Das Vorbild von älteren Geschwistern und Freunden war für fünf der Schüler von Bedeutung, während die anderen fünf diese eventuellen Vorbilder nicht zur Sprache brachten.

Alle Schüler sind der Auffassung, dass man eine weitere Fremdsprache neben Englisch beherrschen muss. Dieses Argument wird scheinbar als "Faktum" anerkannt, da die Schüler keineswegs in der Lage sind, sich persönliche Situationen vorzustellen, in denen sie diese zweite Fremdsprache benötigen und Englisch nicht ausreichend ist.

Gardner & Lambert 1972, die die Motivationsforschung, wenn auch nicht bezogen auf das Erlernen von Fremdsprachen, bis in die 90er Jahre geprägt haben, unterscheiden zwischen einer integrativen und einer instrumentellen Orientierung in Bezug auf die Motivation. Keiner der Schüler äußert zum Zeitpunkt der Sprachenwahl das Bedürfnis, mehr über die deutschsprachigen Länder und deren Bewohner zu erfahren. Die Sprache Deutsch wird völlig losgelöst von ihren muttersprachlichen Benutzern gesehen, und die zehn Schüler zeigen keinerlei integrative Orientierung. Dahingegen äußern sie, dass das Deutschlernen an sich einen Nutzen hat, also eine, wenn auch nur vage verbalisierte instrumentelle Orientierung. Diese (und die anderen) Deutschlerner unterscheiden sich dabei deutlich von den Spanischlernern des gleichen Jahrgangs, die ohne Ausnahme weitaus deutlichere integrativ und instrumentell orientierte Motivationsangaben. Von allen wurde der Wunsch nach Kenntnissen über Land und Leute und natürlich die Sprache geäußert, der in engem Zusammenhang mit zukünftigen Aufenthalten im Zielsprachenland steht. Diese Aufenthalte konnten sowohl privater als auch beruflicher Art sein.

Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern als Sprachlernziel und eventuelle Motive für das Sprachenlernen wurden von keinem der Deutschlerner genannt, weder von den zehn an dieser Teilstudie beteiligten noch von denen, die außerdem noch an der Gesamtstudie teilnahmen.

Für alle zehn Schüler lässt sich vor dem Unterrichtsbeginn festhalten, dass ihre Anfangsmotivation instrumenteller Art ist und dass sie äußerst "vage" mit dem Nützlichkeitsargument verbunden wird. An externen Faktoren scheinen vor allem die Eltern eine Rolle zu spielen, die die Sprachenwahl ihrer Kinder in

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

diesem Fall unterstützen. Eine positive, bzw. eine fehlende negative, Einstellung zu Deutsch von Seiten der Eltern bestärkt die Kinder, wenn sie selbst bereits "Lust haben", Deutsch zu lernen, "weil es nützlich ist und Englisch nicht ausreichend". Außerdem gehen ältere Geschwister und Freunde als "gute Beispiele" voran und scheinen positive bzw. fehlende negative Erfahrungen weiterzugeben. Diese Rückmeldungen bestärken ebenfalls eine bereits getroffene Wahl von Seiten des Schülers.

4. Der erste Monat Deutsch

Nach ca. einem Monat Deutschunterricht wurden die Schüler nach ihren ersten Erfahrungen und Einstellungen befragt. Die zehn Schüler der Teilstudie befinden sich in einer 19-köpfigen Deutschgruppe, die von einer Lehrerin geleitet wird. Die Lehrerin hat eine dreisemestrige Sprachausbildung und unterrichtet seit vielen Jahren in Deutsch und an der gleichen Schule.

Allen zehn Schülern macht der Unterricht Spaß. Sie haben die Zahlen von 1 bis 20 gelernt, kurze Dialoge zum Präsentieren und Kennenlernen und die ersten Sätze auf Deutsch geschrieben. Alle erwähnen, dass die Lehrerin Wert auf mündliche Aktivitäten legt und sie bis jetzt vor allem in kleineren Gruppen kurze Dialoge geübt haben.

Die Schüler berichten davon, dass sie sowohl die Zahlen als auch die Dialoge auswendig gelernt haben und dass dies ihrer Ansicht nach eine gute Art des Lernens ist.

Ich kann das jetzt. Wie heißt du? Ich heiße S. Das kann ich jetzt für immer. Das vergesse ich nicht mehr (SOM2, U2).

Die Dialoge werden von den Schülern als nützlich empfunden, denn "ich kann das dann sagen, wenn ich mal in Deutschland bin" (STJ3, U2). Zu diesem Zeitpunkt können bei allen zehn Schülern Hinweise darauf gefunden werden, dass sie sich einen Kontakt mit den Zielsprachenländern vorstellen können, d.h. dass sie sich selbst in Kontaktsituationen mit Muttersprachlern sehen. Dieser Kontaktwunsch bzw. die Vorbereitung auf den Kontakt zu Muttersprachlern ist laut Riemer 1997 ein wichtiger Faktor beim erfolgreichen Fremdsprachenerwerb.

Die Schüler weisen darauf hin, dass die bis jetzt gelernten Sprachstücke für Kommunikationszwecke mit Muttersprachlern nützlich werden können. Das Nützlichkeitsargument hat damit eine Konkretisierung in Form von Kommunikation mit Muttersprachlern in deutschsprachigen Ländern bekommen. In den Gesprächen mit den Schülern zeigt sich jedoch, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt noch keine konkreten Gründe für einen eventuellen Deutschlandaufenthalt¹⁰ sehen können. Reisegründe wie Urlaub und zweiter Wohnsitz, die vor allem von den Spanischlernenden immer wieder genannt werden, werden von den Deutschlernern nicht in Erwägung gezogen. Keiner der zehn Schüler kann

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

sich vorstellen, in Deutschland Urlaub zu machen oder gar für eine gewisse Zeit nach Deutschland zu ziehen. Eine der Schülerinnen erklärte außerdem, dass man für Urlaubszwecke keine zweite Fremdsprache zu lernen bräuchte. Beim touristischen Reisen wäre Englisch die universelle Sprache, die überall und in allen Situationen einsetzbar ist (SOM4, U2).

Zwei der Jungen erwähnten die Möglichkeit zu einem Schüleraustausch-Aufenthalt in Deutschland oder einer Klassenfahrt. Beides wurde ausdrücklich nicht als Urlaub definiert, sondern als Schulausflug, d.h. als ein Teil der Schulausbildung. Bei einer solchen Klassenfahrt¹¹ sei man dann im Vorteil, wenn man "bereits Deutsch kann, während die anderen nichts verstehen und nur Englisch können" (STJ3,U2).

Auch zu diesem Zeitpunkt erweist sich die Gruppe von zehn Schülern noch als eine homogene Gruppe in Bezug auf ihre Lernmotivation und ihre Einstellung zum Unterricht.

Alle zehn Schüler zeigen eine instrumentell orientierte Motivation bezüglich ihres Deutschlernens. Während die "Nützlichkeit" vor Kursbeginn noch eher vage definiert war, haben die Schüler inzwischen Dinge gelernt, die sie problemlos als "nützlich" deklarieren können, weil diese ihnen in Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern nützlich sein können. Obwohl das Reisen noch etwas undefiniert im Raum steht, können sich die Lerner Aufenthalte im deutschsprachigen Raum vorstellen, allerdings nicht traditionelle Urlaubsreisen oder gar einen Wohnsitzwechsel auf Zeit, sondern allenfalls Klassenfahrten, d.h. schulbezogenes Reisen. Das Reisen wird nicht mit der näheren Kontaktaufnahme mit Muttersprachlern verbunden, man sucht keine Freundschaften oder anderweitige Kontakte (Clément & Kruidenier 1983).

Deci & Ryan 1985 unterscheiden zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Obwohl es nach nur einem Monat Unterricht verwegen ist, weitreichende Schlussfolgerungen zu ziehen, kann zweifellos behauptet werden, dass die zehn Schüler vorwiegend intrinsisch motiviert zu sein scheinen. Sie lernen mit großem Eifer Dialoge auswendig – und, wie sie alle beteuern, der Unterricht und das Lernen macht ihnen Spaß. Noten und andere Arten von Evaluierung sind zu diesem Zeitpunkt noch kein Thema, das Lernen gleicht einem Spiel und findet vor allem in Form von Rollenspielen statt. Wichtig scheint dabei zu sein, dass sich die Schüler ohne weiteres mit ihren Rollen identifizieren können und großen Spaß daran haben, diese Rollen auch sprachlich gut zu füllen.

In diesem ersten Monat sehen wir deutlich die Wechselwirkung zwischen Motivation und Erfolg bzw. sprachlichem Fortschritt. Die zehn Schüler wollen gerne Deutsch lernen und strengen sich deshalb an, lernen auswendig usw. Ihre Bemühungen werden von Erfolg gekrönt, und das erreichte sprachliche Können spornt zu weiterem Lernen an.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

Die Lehrerin beurteilt die Entwicklung des Unterrichts im ersten Monat als sehr zufriedenstellend. Sie betont, dass sie besonders viel Wert auf die mündliche Verwendung der Sprache legt. Das mache den Schülern Spaß, sei anwendungsrelevant und bringe schnelle Erfolgserlebnisse. Sie hält gerade die Anfangsphase für äußerst wichtig, weil man dort das Interesse für die Sprache und die Kultur wecken kann. Schnelle Lernerfolge sind notwendig, um Anreize zu schaffen für das Weiterlernen.

Deutsch wird nach einem Monat ziemlich kompliziert. Ohne Grammatik geht dann nichts mehr. Das ist die erste Hürde und die schaffen wir nur, wenn die Schüler vorher viel Spaß hatten (L, U2).

Die Lehrerin lobt nach eigenen Angaben sehr viel, schafft viele Dialogübungen, die alle einspannen und versucht so, allen Schülern sprachliche Erfolgserlebnisse zu bieten.

5. Im Dezember – das erste Schulhalbjahr ist vorüber

Die Fragebögen der Schüler zeigen, dass sie zwar weiterhin Spaß am Fach haben, aber inzwischen einige Erfahrungen mit dem Fach gemacht haben, die ihre Haltungen und Einstellungen zum Fach auch in negativer Richtung beeinflusst haben. Sie weisen darauf hin, dass das Fach bei weitem mehr "Arbeitszeit" und "Anstrengungen" erfordert als die übrigen Wahlfächer. Alle zehn Schüler meinen jetzt im Dezember, dass ihnen das Fach ein bisschen entgleitet, weil sie in allen anderen Fächern, den so genannten Pflichtfächern, so viel tun müssen vor der Notenfestsetzung im Dezember.

Überall Prüfungen und Abgabetermine. Es bleibt so wenig Zeit. Und die anderen Wahlfächer haben weder Hausaufgaben noch Prüfungen (SOM1, U3).

Für Norwegisch und Mathe muss ich was tun. Die Fächer sind wichtig. Für Deutsch bleibt kaum Zeit. Es ist nicht obligatorisch. Aber ich brauche eigentlich mehr Zeit, um mitzuhalten (STM2,U3).

November und Dezember sind stressig. Nur Prüfungen jeden Tag. Ich bin so müde, oft zu müde für Deutsch (SOM3,U3).

Alle zehn Schüler erwähnen, dass sie jetzt in den Stunden viel öfter schriftlich arbeiten. Zwar werden auch Lesen, Dialoge und Rollenspiele angekreuzt, jedoch scheint jetzt das Hauptaugenmerk mehr auf schriftlichen Aufgaben zu liegen. Sie finden, dass ihre Lehrerin viele unterschiedliche Aktivitäten anbietet und für Variation sorgt, d.h. Langeweile kommt nicht auf und sie sind mit ihr zufrieden.

Aber zwei der Jungen sagen deutlich, dass

es viel gibt, was man im Kopf haben muss, um Deutsch zu können. Das ist so kompliziert mit den ganzen Regeln. Aber ich mag die Regeln. Ich verstehe sie, ich lerne sie auswendig und übe viel. Aber sie kommen nicht automatisch, wenn ich schreibe oder spreche. Ich mache immer zuerst Fehler oder vergesse etwas. Aber ich finde das selbst und kann mich verbessern (STJ2,U3).

Alle zehn Schüler sehen große Unterschiede zwischen dem Schriftlichen und dem Mündlichen:

Am einfachsten ist Lesen. Ich verstehe eigentlich alles. Hören ist viel schwieriger, weil ich mich mehr konzentrieren muss, aber auch okay. Ich schreibe eigentlich gern, aber es wird immer komplizierter. Du brauchst Vokabeln und Endungen und Kongruenz. Das kommt nie automatisch. Immer mache ich Fehler und muss mich korrigieren. Ich schreibe gerne zu Hause. Da ist es ruhig, und ich habe Zeit. In der Schule schreiben wir mehr so Übungen. Sprechen ist das Schwierigste, weil ich mich nicht korrigieren kann, und die Wörter müssen einfach kommen. Tun sie aber nicht immer (SOM2,U3).

Die beiden Jungen denken weiterhin an eine mögliche Klassenfahrt, die übrigen Schüler können sich keinen konkreten Anlass für einen Deutschlandbesuch denken. Sie glauben zwar, dass sie sowohl mit Deutschen sprechen werden als auch dass sie irgendwann einmal nach Deutschland kommen, aber sie haben weder konkrete Pläne noch irgendwelche Vorstellungen für die Zukunft.

Landeskundliche Themen sind "recht interessant"¹², d.h. sie werden neutral bewertet. Keiner der zehn Schüler äußert Wünsche nach konkreten Themen. Der Grammatikunterricht wird als interessanter beurteilt. Erklärungen an der Tafel und daran anschließende schriftliche Übungen in der Schule und zu Hause sind gefragte Arbeitsweisen. Man wünscht sich Filme, Musik und Internet, drei Angebote, die bis jetzt noch fehlen, die aber weiter oben im Fragebogen nicht als selbstständige Wünsche von Seiten der Schüler genannt wurden. Auch diese Wünsche werden weder erläutert noch konkretisiert.

Neun der Schüler beurteilen ihre eigenen sprachlichen Leistungen als "recht gut". Sie räumen alle ein, in letzter Zeit zu wenig bzw. nicht intensiv genug mit dem Fach gearbeitet zu haben. Sie sind aber optimistisch. Nach Weihnachten sei wieder mehr Zeit für Deutsch, dann werde es einfacher.

Einer der Schüler ist ebenfalls nicht mit seinen eigenen Sprachleistungen zufrieden und glaubt auch, dass dies mit der fehlenden Zeit zusammenhängt. Im Gegensatz zu den anderen glaubt er allerdings, dass er mehr und mehr hinterherhinken wird.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

Ich muss vieles wiederholen und gleichzeitig Neues lernen. Das wird so anstrengend. Und es kommt immer etwas Neues. Ich kann ja noch kaum etwas (STJ3, U3).

Alle Schüler hatten beim Septemberfragebogen (U2) angegeben, dass sie gerne sprechen und dass gerade Dialoge zu zweit viel Spaß machen. Diese Haltung finden wir im Dezember nicht mehr bei allen. Alle Jungen und eins der Mädchen finden es "peinlich", etwas laut vorlesen zu müssen oder gar – noch peinlicher – etwas vor der Klasse sagen zu müssen. Dialoge sind weiterhin unproblematisch, aber anscheinend viel zu selten.

Wir müssen ja immer Fragen beantworten. Ich antworte, wenn ich muss, aber die Wörter kommen nicht, wie sie sollen, und ich höre ja selbst, wie viele Fehler ich mache. Das ist so peinlich. Alle hören es ja. Dialoge wären besser, so wie am Anfang mit der Partnerarbeit (SOM1,U3).

Es zeigt sich, dass sich die Haltungen der Schüler zum Fach und zur Sprache im Laufe des ersten Schulhalbjahres geändert haben. Sie haben alle erfahren, dass sie es nicht geschafft haben, genug Zeit für das Fach bereitzustellen. Die anderen Schulfächer sind obligatorisch und stellen hohe Anforderungen. Auf die Wahlfächer wird keine Rücksicht genommen, zumal ja auch nur bei den Sprachfächern Hausaufgaben und Prüfungen auf dem Programm stehen.

Die Schüler merken selbst, dass sie immer in Verzug sind, immer "hinterherhinken". Sie sind teilweise enttäuscht über ihre eigenen Leistungen, teilweise sehen sie deutlich, dass das Schulsystem dem Sprachfach keinen Platz einräumt und sie deshalb Deutsch in "Überstunden" lernen.

Auch die Lehrerin beschreibt die Situation mit Besorgnis. Sie konstatiert, dass Prüfungen und Abgabetermine der obligatorischen Fächer die Prioritäten setzen. Ihr Fach landet gezwungenermaßen ganz am Ende der Liste. Die Schüler erscheinen oft unvorbereitet bzw. nicht gut genug vorbereitet im Unterricht. Sie sind müde, schaffen weniger als (von ihnen und von der Lehrerin) erhofft. Oft vergeht eine Doppelstunde, ohne dass etwas Neues dazu gelernt wird, sagt sie.

Und dann bräuchten wir Zeit zum Üben, aber die haben wir kaum, wenn wir unser Jahresziel erreichen wollen ... Viele verlieren jetzt den Anschluss, denn ihnen fehlt die Zeit für das kontinuierliche Arbeiten. Sie fallen immer weiter zurück. Der Abstand zu dem, was man eigentlich können sollte, scheint immer größer zu werden (L, U3).

Sie gibt auch zu, dass der Unterricht "notgedrungen" schriftlicher wird. Grammatikübungen, die z.B. die Verbkonjugation umfassen, nehmen viel Zeit in Anspruch. Die mündlichen Aktivitäten verlagern sich von Dialogen und Rollenspielen, die oft auch sehr zeitintensiv waren, auf das laute Lesen von Lehrbuchtexten und Fragen zum Text, die sich an die gesamte Klasse richten.

6. Sieben Monate Deutsch – Frustration und Freude im gleichen Raum

Die Fragebogenuntersuchung im März, nach über sieben Monaten Deutschunterricht, zeigt deutlich, dass sich die Tendenzen in Bezug auf die Schülerhaltungen weiter stabilisiert haben. Diejenigen Schüler, die im Dezember zwar auch über zuviel Arbeit geklagt, aber doch zuversichtlich weitergearbeitet hatten, sind in eine optimistischere Phase gekommen. Sie fühlen, dass sie den Lernstoff gut (genug) beherrschen, dass sie sich auf ihren Wortschatz und ihre Grammatikkenntnisse stützen können. Die Arbeit im Klassenzimmer ist mit Freude verbunden, schriftliche Aufgaben wechseln mit kreativeren Übungen ab, es scheint eine gute Mischung zu sein. Sie erzielen gute Resultate bei Prüfungen, Deutsch macht Spaß.

Gleichzeitig empfinden andere Schüler im gleichen Klassenzimmer die Situation völlig anders. Das Lernen fällt schwerer und schwerer.

Ich habe den Stoff vom letzten Kapitel kaum verstanden. Ich kann die Wörter nicht, die Grammatik nicht. Wie soll ich da das neue Kapitel schaffen (STJ3, U4)?

Diese Schüler erleben auch bei Prüfungen fast ausschließlich Misserfolge. Sie beherrschen weder den Stoff des letzten noch der zwei, drei vorhergehenden Kapitel. Die Prüfungsergebnisse nehmen den letzten Mut, der letzte Zug scheint abgefahren zu sein.

Diesen Eindruck bestätigt auch die Lehrerin. "Viele Schüler bekommen jetzt größere und größere Lücken. Aufholen ist kaum mehr möglich. Die Noten werden schlecht. Die Motivation ist weg" (L, U4). Sie versucht weiterhin mit variierten Aufgaben für alle Schüler ein Angebot zu haben. Sie wechselt zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten, sieht auch Filme mit den Schülern und macht Rollenspiele.

7. Ein Schuljahr Deutsch – Bestandsaufnahme

Ende Mai findet die letzte Befragung statt. Von zehn Schülern haben vier die Freude am Deutschlernen ganz eindeutig verloren. Sie werden in der 9. Klasse kein Deutsch mehr lernen, stattdessen ein anderes Wahlfach belegen. Sie haben in der Zeit zwischen Dezember und März mehr und mehr den Anschluss verloren.

Es ist nur ein Wahlfach, aber du musst trotzdem immer damit arbeiten. Dazu hatte ich keine Zeit. Die Zeit ist so knapp, und ich musste den wichtigen Fächer Priorität geben. Dann hatte ich plötzlich so große Lücken. Ich habe die anderen nicht mehr einholen können. Der Spaß war weg. Es war nur

noch Quälerei. Und dann hilft es, sich zu sagen, dass es ja nicht zählt und dass ich es eh nicht brauche (SOM2, U5).

Diese Schüleraussage ist sehr repräsentativ für die "Aufgeber". Neben SOM2 haben auch STJ1, STJ2 und STJ3 aufgegeben.

Die anderen sechs Schüler werden weiterhin Deutsch lernen. Ihnen macht der Unterricht Spaß.

Ich beherrsche die Grammatik ganz gut. Das Vokabellernen ist anstrengend, aber es lohnt sich. Ich kann inzwischen ziemlich viel, mache vieles richtig (SOM1, U5).

Leicht ist Deutsch nicht. Aber ich kann schon was und es geht vorwärts. Ich bin nicht mehr so hilflos und eigentlich ganz optimistisch (STM1, U5).

Positive Rückmeldungen von Seiten der Lehrerin auf den eigenen Lernfortschritt, auch in Form von Noten, tragen dazu bei, dass die Motivation gefestigt wird. Intrinsische und extrinsische Motivation unterstützen einander, das Lernen macht Spaß und führt außerdem zu guten Noten und einem für den Schüler selbst erkennbaren Lernerfolg. Dadurch dass diese Schüler nach einem Jahr Deutschunterricht merken, dass die eigenen Deutschkenntnisse zum einen sicherer werden und zum anderen auch ausbaufähig sind, kommt auch dem Nützlichkeitsfaktor wieder eine wichtige Rolle zu. Die eigenen Deutschkenntnisse bestätigen das Gefühl, dass diese Kenntnisse nützlich werden können – auch wenn man zum jetzigen Zeitpunkt noch immer keine konkreten Anwendungsbereiche erkennen kann.

8. Und wo ist die Motivation geblieben?

Die Schüler starteten mit einer recht vagen instrumentellen Motivation. Sie halten das Deutschlernen für nützlich. Außerdem sind sie anfangs vor allem intrinsisch motiviert, d.h. das Lernen selbst ist ihr wichtigster Motivationsfaktor. Schnelle Lernerfolge und viel Spaß sorgen für starke und gestärkte Motivation.

Im November und Dezember verlangt der "Lernstoff" kontinuierliches und intensives Arbeiten mit der Sprache, d.h. vor allem mit dem Wortschatz und ein paar ganz zentralen Gebieten der Anfängergrammatik. Aber gerade zeitgleich werden den Schülern jede Menge anderer Arbeitsaufgaben in anderen Fächern abverlangt, da man sich im Endspurt vor den Weihnachtszeugnissen befindet. Die von allen beklagte Zeitnot ist sicher völlig real – und führt dazu, dass nach dem Wichtigkeitsprinzip andere Fächer vorrangig behandelt werden müssen. Das Wahlfach Deutsch befindet sich dann weit abgeschlagen am Ende der Liste. Rückstände lassen sich natürlich wieder aufholen, und es gibt in der Gruppe gute Beispiele dafür, dass Schüler diese Durststrecke überwunden haben. Diese Schüler "sehen ein", dass sie intensiv und kontinuierlich mit dem Fach arbeiten

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

müssen, ganz unabhängig vom Status des Faches und der sonstigen Arbeitsbelastung an der Schule. Sobald und solange sie sich an dieses Arbeitskonzept halten, können sie ihre eigenen Lernerfolge konstatieren, die jeweils wieder als Motivation für weiteres Lernen dienen.

Für einige Schüler aber scheint die fehlende positive Motivation durch observable Lernfortschritte ein ganz entscheidender Einflussfaktor zu sein. Der Lerner wird wochenlang mit seinem eigenen fehlenden Lernfortschritt konfrontiert und seinen Lücken, die er füllen muss.

Macht der Unterricht weiterhin Spaß, ist dies nicht notwendigerweise ein Problem. Allerdings zeigt es sich schon im Dezember, dass einige Schüler die eigenen, wenn auch zu diesem Zeitpunkt noch geringen Lerndefizite sehr kritisch beurteilen und der Unterricht nicht mehr die gleiche Freude bereitet wie früher. Die betroffenen Schüler erzählen von ihrer Frustration und der Mutlosigkeit, die jedoch nur durch die Empfehlung der Lehrerin aufgefangen werden, mehr und regelmäßiger zu arbeiten. Aber für diese Schüler wird der Arbeitsberg immer höher und damit immer weniger überwindbar.

Es kann also festgehalten werden, dass sich die intrinsische Motivation verringert hat, während gleichzeitig auch ein eventueller extrinsischer Motivationsfaktor – die Evaluierung – negative Signale aussendet. Ebenfalls zeitgleich kommen die ersten Zweifel auf, inwiefern das Deutschlernen wirklich nützlich ist. Welchen Nutzen haben meine Sprachkenntnisse, wenn sie sich auf dem z.Zt. verfügbaren Stand befinden?

Negative Motivationssignale von allen Seiten, das (sicher subjektive, aber dennoch reale) Gefühl der "Überlastung", die Aussicht auf viel Nachholarbeit – hier steht den betroffenen Lernern nicht einmal ein Minimum positiver Motivation zur Verfügung, das sie zum Weiterlernen und zum Extra-Einsatz "überreden" könnte. Nur die extrinsischen Motivationsfaktoren "Noten" und das Engagement der Lehrerin scheinen zum Weiterlernen zu inspirieren. Die Schüler der Studie, allesamt an gute Leistungen und gute Noten gewöhnt, geben noch nicht auf, sondern bemühen sich weiterhin, um wenigstens die Note im Fach zu retten – und um den Ansprüchen der Lehrerin zumindest ansatzweise zu genügen.

9. Gibt es Rettungsmöglichkeiten?

Die vorgestellte Studie zeigt deutlich, welchen großen Einfluss gerade die außerunterrichtlichen Rahmenbedingungen auf die Motivation der Deutschlerner und auf deren Lernerfolge haben.

Die Schüler wählen ein Wahlfach Deutsch, ohne vorab konkrete Informationen über das Fach und vor allem über die Sprache selbst zu bekommen. Dadurch wird eine Entscheidung (für oder gegen Deutsch) getroffen, die sich auf die oftmals wenig fundierten Erfahrungen und Empfehlungen von anderen stützt

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

(„Meine Schwester hatte auch Deutsch.“ / „Meine Eltern wollen gern, dass ich Deutsch lerne.“) (vgl. auch Andersen 2005) bzw. mit der vorerst leeren Phrase „nützlich“ begründet wird.

Der Unterricht im Fach erweist sich für die meisten Schüler als interessant und ansprechend. Die Schüler sind seit sieben Jahren an unterschiedliche Unterrichtsstile und -weisen gewöhnt, der Deutschunterricht unterscheidet sich in seinem Wesen nicht vom Norwegisch- oder Mathematikunterricht. Wie auch bei anderen Fächern sind die fachliche Kompetenz des Lehrers und seine pädagogischen Fähigkeiten wichtige Faktoren, um die Motivation und die Lernbereitschaft bei den einzelnen Schülern aufrecht zu erhalten und zu stärken. Kompetente Lehrer mit gutem Fachwissen, guten Sprachkenntnissen und guten didaktischen Fähigkeiten sind deshalb eine Voraussetzung für Lernerfolg und Deutschmotivation.

Aber die Studie zeigt auch deutlich, dass dies leider keineswegs ausreichend ist. Der Status als Wahlfach, und in diesem Zusammenhang vielleicht weniger die Möglichkeit, das Fach abwählen zu können, als vielmehr die Konsequenz dieses Status', die darin besteht, dass man ihm in "Stress-Situationen" nicht so viel Aufmerksamkeit widmen darf, führt dazu, dass die Schüler "unverschuldet" in Überlastungssituationen kommen, die ihr Deutschlernen ganz eindeutig negativ beeinflussen. Da von ihnen erwartet wird, dass sie in Stresssituationen die Wahlfächer weniger wichtig nehmen und sich auf die "Hauptfächer" konzentrieren, sind die Schüler gezwungen, immer wieder "Deutschlernpausen" einzulegen, die dazu führen, dass sie einerseits immer weiter ins Hintertreffen geraten und andererseits auch automatisch "die Motivation verlieren", weil man sie daran hindert, Sprachlernerfolge verzeichnen zu können.

Sprachenlernen, egal ob erste oder zweite Fremdsprache, erfordert kontinuierliches Arbeiten mit der eigenen Lernaltersprache. Von der Umwelt auferlegte Zwangspausen wirken sich eindeutig negativ auf das Sprachenlernen des einzelnen aus, unabhängig davon, ob er es schafft, das Versäumte nachzuholen oder nicht.

Dieser negative Einfluss kann nur dadurch beseitigt werden, dass die zweite Fremdsprache einen Status erhält, der sie davor schützt, als unwichtig und nebensächlich abgewertet werden zu können. Nur als vollwertiges Fach neben den anderen Fächern kann das regelmäßige Arbeiten mit der Sprache sichergestellt werden

Fremdsprachenlernen ist eine anstrengende Tätigkeit, bei der es immer wieder zu Durststrecken kommt, die überwunden werden müssen. Hierbei hilft vor allem eine starke intrinsische Motivation, die den Schülern gute und nachvollziehbare Beweggründe für das anstrengende Lernen der zweiten Fremdsprache zur Verfügung stellt.

„Nützlichkeit“ ist in diesem Zusammenhang zweifellos ein wichtiges Argument, jedoch wird es leicht zur leeren Phrase, wenn sich 13jährige Schüler keine konkreten und vor allem nachvollziehbaren Situationen vorstellen können, in denen sich diese Nützlichkeit offenbart. Hier fehlt es ganz offensichtlich an altersgerechten Informationen, die dem Schüler zeigen können, dass er in absehbarer Zukunft in Situationen kommen kann, in denen es für ihn von Vorteil sein kann, auf diese Sprache statt auf Englisch zurückgreifen zu können. Diese Informationen müssen selbstverständlich den allgemeinen, d.h. in diesem Falle norwegischen, Lebenshintergrund der Lerner berücksichtigen. Weit wichtiger ist es jedoch, dass sie auch im lokalen Lebensumfeld des Lerners verankert sind. Gute sprachliche Vorbilder aus dem Heimatort dürften wahrscheinlich die beste Reklame für das Fremdsprachenlernen sein. Die Begegnung mit älteren Sprachenlernern, die den Schülern konkrete Verwendungsbereiche der Sprachkenntnisse zeigen können, ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung.

Auch Kleppin 2002 betont,

dass die Motivation über eine sehr lange Zeit aufrechterhalten werden muss um das Fernziel zu erreichen, stellt ein besonderes Problem des Fremdsprachenlernens und -unterrichts dar.[...] Daher ist es notwendig, Nahziele zu setzen, die für den Lerner von persönlicher Bedeutung sind, deren Erfolg sichtbar ist und die sukzessive erreicht werden können (Kleppin 2002: 28).

In Bezug auf die Rettungsmöglichkeiten lässt sich also konstatieren, dass die motivationsfördernde Arbeit bereits vor der Wahl der zweiten Fremdsprache viel intensiver betrieben werden muss. Nach der Wahl der Sprache müssen die Rahmenbedingungen des Unterrichts ein kontinuierliches Lernen mit klar definierten Teilzielen und ohne auferlegte Zwangspausen erlauben.

Steht den Schülern schließlich noch eine gut ausgebildete Lehrkraft zur Verfügung, die variierten und der Lernergruppe angepassten Sprachunterricht anbietet, haben die Lerner die besten Möglichkeiten, die gewünschte zweite Fremdsprache zu lernen und die Freude am Sprachen Lernen und Benutzen zu bewahren.

Literatur

Andersen, Karen Steinsvik (2005), *„Det var ikke så artig med tysk som jeg trodde“*. Eine Studie zur Motivation bei norwegischen DaF-Anfängern. Universität Tromsø: Magisterarbeit.

Clement, Richard & Kruidenier, Bastian G. (1983), Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 274-291.

Beate Lindemann, Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 21 S.

- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kirchner, Katharina (2004), Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2. 37 S.
[Online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm. 21. Februar 2005.]
- Kleppin, Karin (2001), Motivation. Nur ein Mythos? (I). *DaF* 2: 2001, 219-225.
- Kleppin, Karin (2002), Motivation. Nur ein Mythos? (II). *DaF* 1: 2002, 26-30.
- Lindemann, Beate (erscheint): Motivert til å lære 2. fremmedspråk? *Språk og språkundervisning*.
- Riemer, Claudia (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2001), Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: Finkbeiner, Claudia & Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.) (2001), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer, 376-398.
- Speitz, Heike & Lindemann, Beate (2002), "Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer". *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Rapport 03: 02. Notodden: Telemarksforskning – Notodden.

Anmerkungen

¹ Ich verwende hier und im Folgenden die maskuline Form "Schüler", auch wenn es sich in der Realität natürlich um sowohl männliche als auch weibliche Schüler handelt.

² D.h. dass man sowohl mit als auch ohne 2. Fremdsprache z.B. das Abitur machen kann. Das Erlernen einer 2. Fremdsprache gibt auch keine "Zusatzpunkte" für irgendwelche Ausbildungswege.

³ Ab Herbst 2006 wird ein neuer Lehrplan (L06) gelten, der ebenfalls nur fordert, dass allen Schülern mindestens eine 2. Fremdsprache angeboten wird. Die

2. Fremdsprache bleibt weiterhin, trotz heftigster Diskussionen, aus politischen Gründen ein Wahlfach.

⁴ Ich bezeichne hier und im Folgenden diejenigen Schüler, die entweder nicht mehr zum Deutschunterricht erscheinen oder die Stunden nur noch "absitzen" als "Aufgeber".

⁵ Die Schüler der einzelnen *barneskole*-Klassen wurden in Gruppen von ca. sechs Schülern auf die einzelnen *ungdomsskole*-Klassen verteilt, so dass alle Schüler sowohl Freunde als auch neue Schüler in ihrer 8. Klasse antrafen. Der Wahlfachunterricht ist ein Angebot für alle 8. Klassen, und in der aktuellen Deutschgruppe saßen letztendlich Schüler aus vier unterschiedlichen 8. Klassen bzw. in diesem Fall aus fünf verschiedenen *barneskoler*.

⁶ Hier und im Folgenden meine Übersetzung der ursprünglich norwegischen Aussagen der Schüler bzw. der Lehrerin.

⁷ Die Schüler, die an der *ungdomsskole* drei Jahre lang eine 2. Fremdsprache lernen, können daran anschließend zwei Jahre lang einen Fortgeschrittenenkurs (*B-språk*) an der gymnasialen Oberstufe besuchen. Insgesamt hatten sie dann fünf Jahre Unterricht in der 2. Fremdsprache.

⁸ Es besteht die Möglichkeit, an der gymnasialen Oberstufe mit einer neuen Fremdsprache zu beginnen, deren Kurse man dann in allen drei Jahren bis zum Abitur belegen muss.

⁹ Ich verweise hier auf die Vorgehensweise an einer bestimmten Schule. Gespräche mit Deutschlehrern an anderen Schulen im ganzen Land haben aber deutlich gezeigt, dass diese Vorgehensweise sehr repräsentativ ist.

¹⁰ Alle Schüler in den Deutschgruppen verbinden die Sprache Deutsch mehr oder weniger ausschließlich mit Deutschland. Österreich und die Schweiz werden von ihnen kaum als Zielsprachenländer empfunden.

¹¹ Die Schüler der 10. Klasse unternehmen traditionsgemäß eine Klassenfahrt, die meist ins nahe Ausland, d.h. für Nordnorweger hauptsächlich nach Finnland und Schweden, führt. Einige Klassen fahren, oft auf Initiative der Lehrer, mit den sogenannten "Weißen Bussen" nach Polen, um die dortigen Konzentrationslager zu besuchen. Klassenfahrten nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz sind nach Angaben der Schule noch nie durchgeführt worden.

¹² Der Fragebogen bietet bei den Fragen mit vorgegebenen Antwortalternativen nur drei Möglichkeiten an: eine positive, eine negative und eine neutrale. "Recht interessant" ist ein Beispiel für solch eine "neutrale Antwort".