



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik

Diplomarbeit

**Arbeit mit unmotivierten Schülern im
Deutschunterricht**
Working with unmotivated students in
German lessons

Verfasserin: Bc. et Bc. Markéta Coufalová
Studienjahrgang: 2.
Studienbereich: AJn-NJn
Betreuerin: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 18. 1. ledna 2021

vlastnoruční podpis

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph. D. für ihre Zeit, Hilfsbereitschaft und wertvolle Anregungen zu meiner Diplomarbeit bedanken. Des Weiteren gehört mein Dank allen, die zum Gelingen meiner Diplomarbeit einen Beitrag geleistet haben. In erster Linie bedanke ich mich bei meiner Kollegin, meiner Kommilitonin und allen Befragten, die zur Forschung in meiner Diplomarbeit beigetragen haben. Ohne ihren Einsatz und Informationsbereitschaft hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Mein Dank gilt auch Florian Greindl, der eine sprachliche Korrektur meiner Diplomarbeit vorgenommen hat.

Ferner geht mein besonderer Dank an meine Familie, die mir moralische Unterstützung geleistet haben. Mein besonderer Dank gebührt auch Jaroslav Kovář, der mich während der Anfertigung dieser Diplomarbeit motiviert hat und mir mit seinen hilfreichen Ratschlägen bezüglich der statistischen Auswertung zur Seite gestanden hat.

Nicht zuletzt möchte ich einen herzlichen Dank an Gott äußern.

Annotation

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema Motivation bzw. Demotivation im DaF-Unterricht und bietet praktische Ansätze zum Umgang mit unmotivierten Deutschlernenden. Die theoretische Basis dieser Arbeit bilden die zentralen Ansätze des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Auf die Erklärung der grundlegenden Begriffe für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts folgen eigenständige Kapitel, die sich mit Motivation und Demotivation befassen. Erörtert werden vor allem Motivationsarten, Motive und Motivation zum (Fremdsprachen)Lernen. Im Zusammenhang damit werden unmotivierte Lernende und Aktivierungsmethoden besprochen, die als Motivierungschancen für diese Zielgruppe vorgestellt werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden ausgewählte Aktivierungsmethoden im DaF-Unterricht erprobt. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Forschung bezüglich der (De)Motivation der Lernenden im DaF-Unterricht an einer Grundschule realisiert. Die Forschungsteilnehmer beteiligen sich am Unterricht mit und ohne Aktivierungsmethoden, wobei ihre aktive Unterrichtsteilnahme über einige Wochen hinweg erforscht wird. Anhand der erhobenen Daten werden wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der jeweiligen Aktivierungsmethoden und deren Effekt auf die Schüleraktivität geliefert. Methoden, bei denen ein hoher Aktivierungseffekt ermittelt wird, können voraussichtlich ihren Eingang in die Lehrerpraxis finden.

Schlüsselwörter:

Motivation – Demotivation – demotivierte Lernende – Aktivierungsmethoden – Post-methodische Ära – Deutsch als Fremdsprache – Hauptschule

Annotation

This thesis deals with motivation and demotivation in lessons of German as foreign language (GFL), and offers practical approaches for dealing with unmotivated GFL learners. The theoretical basis of this work is formed by the central approaches of neo-communicative foreign language teaching. The explanation of the basic terms for foreign language teaching in the 21st century is followed by separate chapters dedicated to motivation and demotivation respectively. This part also discusses types of motivation,

motives and (language) learning motivation. In relation to that, unmotivated learners and activation methods are addressed in the further course of the work. Activation methods are presented as motivational opportunities for unmotivated GFL learners.

In the empirical part of the thesis, selected activation methods are tested in GFL lessons. The research is carried out on the (de)motivation of GFL learners at an upper primary school. The research participants take part in both German lessons including activation methods and in lessons not including any. Their active participation in the class is researched over a period of several weeks. Based on the data collected, valuable insights into the respective activation methods and their effect on student activity are provided. Methods proven to have a high activation effect are expected to eventually find their way into teaching practice.

Key words:

motivation – demotivation – demotivated learners – activation techniques – post-method era – German as foreign language – upper primary school

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá motivací, resp. demotivací ve výuce němčiny jako cizího jazyka a nabízí praktické přístupy k práci s nemotivovanými žáky v hodinách němčiny. Teoretická východiska této práce tvoří základní koncepty nekomunikativní výuky cizích jazyků. Na vysvětlení základních pojmů pro výuku cizích jazyků ve 21. století navazují kapitoly věnované motivaci a demotivaci. Tato část práce pojednává také o typech motivace, motivech a motivaci k učení (se cizím jazykům). V souvislosti s těmito tématy jsou představeny pojmy nemotivovaní žáci a aktivizační metody. Aktivizační metody jsou prezentovány jako příležitosti k motivování nemotivovaných žáků v hodinách německého jazyka.

V empirické části práce jsou vybrané aktivizační metody testovány ve výuce němčiny. Výzkum se vztahuje k motivaci a demotivaci žáků v hodinách německého jazyka na základní škole. Zkoumaní žáci jsou účastni jak hodin němčiny obsahujících aktivizačních metody, tak hodin bez aktivizačních metod. Aktivita žáků je zkoumána po dobu několika týdnů. Shromážděná data poskytují poznatky o příslušných aktivizačních

metodách a jejich vlivu na aktivitu žáků. Lze očekávat, že metody, u nichž se prokáže vysoký aktivizační účinek, se výhledově stanou součástí výuky.

Klíčová slova:

motivace – demotivace – demotivovaní žáci – aktivizační metody – post-metodické období – němčina jako cizí jazyk – druhý stupeň základní školy

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
THEORETISCHER TEIL	3
1 Postmethodische Ära	3
1.1 Merkmale der Postmethodischen Ära	3
1.2 Ausgewählte Merkmale der neokommunikativen Phase	6
2 Motivation	14
2.1 Definition von Motivation.....	14
2.2 Motivationsarten	14
2.3 Motivatoren bzw. Motive	17
2.4 Motivation beim Lernen	18
2.5 Motivation zum Lernen.....	19
2.6 Motivation zum Deutschlernen.....	20
2.7 Die bisherige Forschung zur Motivation zum Deutschlernen in Tschechien	22
3 Demotivation.....	29
3.1 Demotivierte Schüler.....	30
4 Aktivierungsmethoden	31
4.1 Definition von Aktivierungsmethoden.....	31
4.2 Aktivierungsmethoden als Motivierungschancen für demotivierte Lernende	32
4.3 Arten von Aktivierungsmethoden	33
4.4 Ausgewählte Aktivierungsmethoden.....	34
4.5 Erprobte Aktivierungsmethoden im Rahmen der Aktivierungsphase..	45
EMPIRISCHER TEIL	52
5 Forschungsmethoden	52
5.1 Umfrage	53
5.2 Selbstreflexionsbögen und Lehrer-Logbücher.....	54
5.3 Fallstudien	55
6 Gütekriterien der Forschung.....	55

7	Forschungsablauf.....	57
8	Bestimmung der Demotivation.....	58
9	Auswertung der Forschungsfragen	60
	DISKUSSION UND AUSBLICK	66
	ZUSAMMENFASSUNG.....	69
	RESUMÉ.....	70
	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	72
	TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	81
	ANLAGENVERZEICHNIS	82

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb. – Abbildung

AM – Aktivierungsmethode

Aufl. – Auflage

bzw. – beziehungsweise

DaF – Deutsch als Fremdsprache

d. h. – das heißt

dt. – deutsch

etc. – et cetera ~ und so weiter

et al. – et alia ~ und andere

FSU – Fremdsprachenunterricht

GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

GFL – German as foreign language

Hrsg. – Herausgeber

L2 – erste Fremdsprache

L3 – zweite Fremdsprache

resp. – respektiv

S. – Seite

sog. – sogenannt

Tab. – Tabelle

usw. – und so weiter

vgl. – vergleiche

z. B. – zum Beispiel

EINLEITUNG

Bei der Auswahl des Themas für die Diplomarbeit waren für mich die Aktualität und Nützlichkeit des Themas von besonderer Bedeutung. Ich bin seit sechs Jahren an einer Sprachenschule und seit einem Jahr an einer Grundschule als Lehrerin tätig. Tendenziell unterscheiden sich die Lernenden dieser Bildungsträger vor allem in der Teilnehmeranzahl und Motivation der Lernenden zum Fremdsprachenlernen. Da ich sowohl die englische als auch die deutsche Sprache unterrichte, habe ich jeden Tag die Gelegenheit, bei unterschiedlichen Lernergruppen Beobachtungen hinsichtlich ihrer Motivation bzw. Demotivation zum Englisch- und Deutschlernen anzustellen. Durch Etablierung des Englischen als die Verständigungssprache Nummer eins ist die Relevanz vom Pflichtfach Englisch an der Grundschule klar und unbestreitbar. Diese Monopolstellung vom Englischen könnte jedoch den Eindruck erweckt haben, als seien lediglich Englischkenntnisse ausreichend und nachgefragt. Diese Annahme erweist sich in Bezug auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen als beträchtlich und demotivierend. Dadurch, dass ich mit ähnlich simplistischen Vorstellungen meiner Schüler etliche Male konfrontiert wurde, habe ich beschlossen, mich der Einstellung „Englisch genügt (mir)“ entgegenzustellen und den Umgang mit Demotivation im DaF-Unterricht näher zu erforschen.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird die aktuelle Phase der Fremdsprachendidaktik, der sog. neokommunikative Ansatz, besprochen. Dieser Begriff und die Merkmale der neokommunikativen Phase werden mit Bezug auf die Charakteristika der kommunikativen Methode abgegrenzt. Weiterhin wird ein näherer Einblick in ausgewählte didaktische Konzepte des neokommunikativen Ansatzes – Lernerautonomie, Selbstreflexion, Lernstrategien, Binnendifferenzierung, Multiple-Intelligenzen und Mehrsprachigkeit angeboten.

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels steht das Thema der Motivation. Zuerst werden Begriffe Motivation und Motive definiert. Ferner wird auf Motivationsarten und ihre Spezifika eingegangen. Anschließend werden Motivation der DaF-Lernenden im Allgemeinen sowie in der Tschechischen Republik behandelt. Mithilfe von ausgewählten Untersuchungen wird der gegenwärtige Forschungsstand hinsichtlich der Motivation, resp. Demotivation zum Deutschen bei tschechischen Schülern präsentiert. Daneben

werden die Forschungsergebnisse bezüglich der Motivierungs- bzw. Aktivierungsstrategien angegriffen. In Anlehnung daran wird im dritten Kapitel über Demotivation und unmotivierte Schüler gesprochen.

Das Thema des vierten Kapitels stellen Aktivierungsmethoden und ihre Hauptfunktionen dar. Der theoretische Teil wird mit einer Auswahl von konkreten Aktivierungsmethoden abgerundet, die als Ausgangspunkt für den empirischen Teil und die verwendete Methodik dienen.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden die in den Kapiteln 1 bis 4 besprochenen Ansätze in die Praxis umgesetzt. Den Schwerpunkt dieses Teiles bildet die Forschung zur Arbeit mit (unmotivierten) Schülern im DaF-Unterricht. Um praktische Befunde zum Umgang mit dieser Zielgruppe zu gewinnen, werden die im Kapitel 4 aufgeführten Aktivierungsmethoden in drei Forschungsgruppen im schulischen DaF-Unterricht eingesetzt. Die Teilnehmergruppen bestehen aus Schülern an einer Grundschule.

Die aus der Forschung erworbenen Erkenntnisse werden schließlich zur Diskussion gestellt. Thematisiert werden hierbei insbesondere die Effektivität der erprobten Aktivierungsmethoden und die Implikationen der Forschungsbefunde für den Umgang mit unmotivierten Schülern im DaF-Unterricht.

THEORETISCHER TEIL

1 Postmethodische Ära

Anders als zuvor ist die Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert durch keine einzige und einheitliche Unterrichtsmethode gekennzeichnet. Die Suche nach einer perfekten, in allen Lernkontexten anwendbarer Methode scheint im vorigen Jahrhundert hinterlassen zu sein. Die postmethodische bzw. postkommunikative Ära lässt sich nicht mehr durch klare Prinzipien oder Paradigmen einer „richtigen“ Methode definieren. Statt einer idealen Methode zu folgen, wird eine Vielzahl an unterschiedlichen didaktischen Techniken gewählt und kombiniert, um den bestmöglichen Lernerfolg im konkreten Lernkontext zu erzielen. Diese Herangehensweise wird manchmal als eklektische Methode bezeichnet (vgl. Gerlach / Leupold 2019; Thornbury 2005; Kumaravadivelu 2003).

1.1 Merkmale der Postmethodischen Ära

Im Gegensatz zu den „alten“ Vermittlungsmethoden¹ steht der eklektische Ansatz mit der Unterrichtspraxis im Einklang. Laut Kumaravadivelu (2003: 29-30) sollen Lehrkräfte nachweislich dazu tendieren, ohnehin jede Vermittlungsmethode mit vorgegebenen Unterrichtsverfahren und -vorgängen in das eigene Unterrichtsknowhow im Laufe der Zeit einzubinden. Letztendlich werde ein selbstentwickeltes, bewährtes Unterrichtssystem geschaffen, das sich aus verschiedenen Lehrkonzepten zusammensetze und auf den eigenen Lehrerfahrungen der konkreten Lehrperson fuße.

In der Praxis wird unter eklektischem Ansatz eine Selektion positiver Eigenschaften verschiedener Unterrichtsmethoden verstanden. Mit dem Begriff Eklektizismus wird allerdings oft eine oberflächliche und improvisierte Wahl von Vermittlungstechniken assoziiert. Diese sollen weder auf einer theoriefundierten noch situationsangemessenen Arbeitsweise beruhen, was zu Unklarheiten, Chaos und Unzufriedenheit in der Unterrichtspraxis führe (vgl. Kumaravadivelu 2003: 30).

¹ Damit sind alle an der Sprache, an dem Lerner und am Lernprozess orientierten Methoden etwa bis zum Jahr 2000 gemeint (vgl. Kumaravadivelu 2006).

Anstatt den Begriff eklektischer Ansatz zu verwenden, tragen die neuen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik die Bezeichnung „postmethod condition“ (dt. postmethodische Lage) bzw. neokommunikative Phase (vgl. Kumaravadivelu 2003; Reimann 2015).

Dieser Oberbegriff steht für eine ganze Palette von methodischen Ansätzen. Wie bemerkt wurde, werden Alternativen zu der optimalen Unterrichtsmethode anstelle von einer alternativen Vermittlungsmethode in den Fokus der Fremdsprachendidaktik gestellt (vgl. Kumaravadivelu 2003: 33). Diese Methodenvielfalt geht mit Methodenfreiheit, Innovation, mit starker Personalisierung und Umformung der Methoden einher (vgl. Gibitz 2012: 17). Ferner stellt der Methodenpluralismus eine Basis für die Bildung eines breiten Methodenrepertoires der Fremdsprachenlehrkräfte dar und ermöglicht es ihnen, „situationsangemessen die größtmögliche Passung zwischen Inhalt, Ziel und Beteiligten“ zu finden (vgl. Doff 2016: 324-325).

Als andere erwähnungswerte Aspekte der neokommunikativen Phase werden die Lehrerautonomie und pädagogischer Pragmatismus bezeichnet. Beide Prinzipien bieten Lehrkräften die Möglichkeit, sowohl ihre theoretischen als auch praktischen Kenntnisse zum Einsatz zu bringen und ihre eigenen Praxiserfahrungen selbstständig zu reflektieren. Die Selbstreflexion, -analyse und -einschätzung ihrer Unterrichtspraxis sollen FremdsprachenlehrerInnen bei der Entwicklung vom sog. Sinn von Glaubwürdigkeit des Lehrers (im Original: teacher's sense of plausibility)² helfen (vgl. Kumaravadivelu 2003: 32-34).

Ferner stehen im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts im 21. Jahrhundert nicht nur die kommunikative Funktion der Sprache und Entfaltung der vier Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Die Hauptmerkmale der kommunikativen Methode, namentlich Lerner- und Handlungsorientierung; Aktivierung des Lernenden; exploratives und ganzheitliches Lernen; vielfältige Sozialformen; Kreativität im Umgang mit der Sprache; Kognition und Entwicklung von Verstehens- und Lernstrategien wurden in den letzten 20 Jahren um weitere Schlüsselkonzepte ergänzt (vgl. Janíková 2010: 31).

² Das Konzept „teacher's sense of plausibility“ stammt von Dr Prabhus Artikel aus dem Jahre 1990 (zitiert nach Kumaravadivelu 2003: 33).

Zu den bedeutendsten methodologischen Ansätzen des 21. Jahrhunderts zählen Binnendifferenzierung bzw. Individualisierung; Inklusion; Kooperation; fächerübergreifendes und selbstgesteuertes Lernen; Selbstevaluation; Mehrsprachigkeit; Inter- und Transkulturalität; Aufgabenorientierung; Metakognition; Multimedialität, usw. ergänzt (vgl. Reimann 2015; Doff 2016). Die folgende Graphik veranschaulicht das Verhältnis beider Ansätze zueinander und zeigt ihre wichtigsten Merkmale:

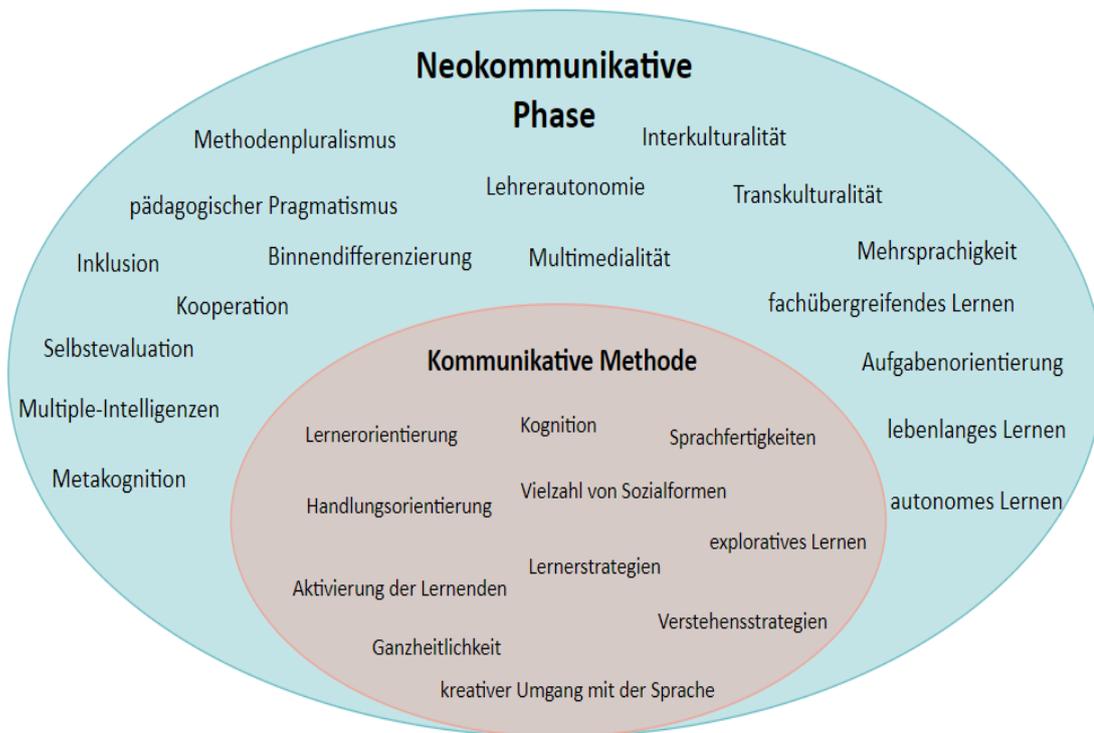


Abb. 1: Das Verhältnis der kommunikativen Methode und neokommunikativen Phase, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová anhand der Informationen in der Fachliteratur

Im Vergleich zur kommunikativen Methode, die vor allem auf kommunikative Kompetenz und die Sprache als Kommunikationsmittel ausgerichtet war, gehen die aktuelle Fremdsprachendidaktik und -methodik über sprachliche, kulturelle, metakognitive und individuelle Grenzen hinaus. Anders gesagt schließt die neokommunikative Phase alle Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens ein.

1.2 Ausgewählte Merkmale der neokommunikativen Phase

Im Weiteren wird auf diejenigen Begriffe eingegangen, die für die vorliegende Diplomarbeit von Relevanz sind. Es handelt sich um Lernerautonomie, Selbstreflexion, Lernstrategien, Binnendifferenzierung, Multiple-Intelligenzen und Mehrsprachigkeit.

1.2.1 Lernerautonomie

Eine der wichtigsten postmethodischen Makrostrategien nach Kumaravadivelu (2003) ist auch Lernerautonomie. Ursprünglich hat sich dieser Begriff in der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung durchgesetzt, denn Erwachsene sind in der Regel mehr imstande, autonom zu handeln, d.h. ihren eigenen Lernprozess zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Autonome Lerner sind de facto sich selbst Lehrer. Als natürliche Folge dieser Fähigkeit ist autonomes bzw. selbst gesteuertes Lernen zu bezeichnen. Sowohl Lernerautonomie als auch autonomes Lernen stehen zueinander also in Wechselwirkung (vgl. Holec 1980 in Schmenk 2016: 367-8).

Eine andere Perspektive auf Lernerautonomie nimmt Little (1999: 23) ein. Er behauptet, dass es sich um kein autodidaktisches Lernen handle. Lernerautonomie entstehe nicht allein durch Selbständigkeit der Lernenden – von ihrem Inneren, sondern durch die Interdependenz bzw. Abhängigkeit der Lerner von der Außenwelt. Lernerautonomie müsse zuerst durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse gepflegt werden. Erst am Ende des Autonomieprozesses seien Lernende in der Lage, unabhängig von den Lehrkräften oder Hilfestellungen zu agieren. Diese Auffassung korrespondiert auch mit der Bemerkung von Gibitz (2012: 6), dass sich gute Lehrer redundant zu machen wissen, was das oberste Ziel des autonomen Lernens ist. Zur Reflexion und Evaluation der Lernfortschritte erweist sich das Lerntagebuch als hilfreich, in dem die bereits erreichten und die künftigen Lernziele festgemacht werden (vgl. Fritz 2010: 195).

Heutzutage wird Lernerautonomie in allen Bildungsbereichen angestrebt. Da der Autonomiebegriff unscharf definiert ist, wird er manchmal dem anderen damit verbundenen Konzept – dem autonomen bzw. selbstgesteuerten Lernen – gleichgesetzt. Zum einen ist dies die Folge einer Reduzierung der Lernerautonomie nur auf das eigenverantwortliche Lernen, zum anderen resultiert diese Vagheit aus der

Begriffserweiterung auf Bereiche der technischen, psychologischen, politischen und sozialen Lernerautonomie (vgl. Benson 1997 in Schmenk 2016: 368; Schmenk 2016: 367-8; Feld-Knapp 2010: 21). Die ersten drei Bereiche orientieren sich in erster Linie an den individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, wie z. B.: an der Entwicklung von Lernstrategien, Motivation, Einstellungen, Mitsprache und Verantwortungsübernahme, Selbststeuerung und -kontrolle. Während die Individualität im Mittelpunkt des selbst gesteuerten Lernens steht, legt das Konzept der sozialen Lernerautonomie Wert auf das gemeinsame Lernen. Der Lernprozess findet dabei in einer digitalen oder realen Lernumgebung statt (vgl. Schmenk 2016: 367-8; Kumaravadivelu 2003: 39; Feld-Knapp 2010: 21).

Obwohl Lernerautonomie ein fächerübergreifendes, reichhaltiges Prinzip darstellt, soll sie laut Schmenk (2005) globalisiert werden. Anders gesagt ist es nötig, den globalen methodischen Ansatz in Bezug auf konkrete sprachliche Lernumgebungen zu spezifizieren und die Implikationen für eine praktische Umsetzung je nach Kontext zu thematisieren.

1.2.2 Lernstrategien

Ähnlich wie bei Lernerautonomie und dem autonomen Lernen sind die Begrifflichkeiten Lernerstrategien, Lernstrategien, Sprachverwendungsstrategien und Lerntechniken auch von einer mangelnden Begriffsklarheit belastet. Unter Lerntechniken werden die von Lernenden eingesetzten Fertigkeiten³ verstanden. Diesen Teilhandlungen sind Lernstrategien übergeordnet, die mentale bewusste oder unbewusste Handlungen zur Erreichung der Lernziele bezeichnen (vgl. Martinez 2016: 372-3; Willkop 2010: 194). Zurzeit dominieren die Diskussion über Lernstrategien die Themen der „Korrelation zwischen Strategieinsatz und Lernerfolg, der Vermittlung von Strategien und deren Auswirkungen sowie einer konsistenten Klassifikation von Strategien“ (vgl. Martinez 2016: 373).

³ Beispielsweise die Fertigkeit Vokabeln effektiv zu lernen oder die Fertigkeit wissenschaftliche Texte zu verfassen.

In der Fachliteratur werden Lernstrategien nicht in gute oder schlechte, sondern in geeignete und ungeeignete für die jeweiligen Aufgaben aufgeteilt. Die folgende Tabelle stellt die Haupttypen von Strategien nach Martinez (2016), Willkop (2010) und Oxford (1990 in Janíková et al. 2010: 62) dar:

Strategien	Definition und Beispiele
DIREKTE	
gedächtnisbezogene	Wissensorganisation – Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung vom sprachlichen Input Abruf von Informationen
kognitive	unmittelbare Arbeit mit Sprachmaterial (intersprachliche Vergleiche = L1 x L2 x L3; Notizensystem; Textverstehen)
kommunikationsbezogene	Förderung der Sprechfertigkeit, d.h. Planung, Ausführung, Evaluation und Reparaturen Kompensationsstrategien zur Nivellierung mangelnder Sprachkenntnisse
INDIREKTE	
metakognitive	Steuerung und Regulierung des Lernprozesses Planung, Beobachtung, Evaluation der Prozesse
affektive	emotional bedingte Verhaltensmuster der Lernenden zur Angstregulierung und Selbstmotivation
soziale	Lernerinteraktion im Fremdsprachenunterricht und Alltagssituationen
WEITERE	
ressourcenbezogene	Lernorganisation

Tab. 1: Konkrete Lernstrategien und ihre Definition, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Martinez (2016), Willkop (2010) und Oxford (1990 in Janíková et al. 2010: 62)

Die Hauptfunktion der Lernstrategien ist es, eine dauerhafte Lerneffizienz zu fördern. Diese Effektivierung hängt jedoch mit der Entwicklung der Metakognition, d.h. mit der eigentlichen Strategieverwendung, zusammen. In der Unterrichtspraxis wird diese Fertigkeit besonders wenig berücksichtigt. Vielmehr werden Lernstrategien auf Lerntipps zur Effektivierung der Lernprozesse eingeschränkt. Der aktive Strategiegebrauch bedeutet allerdings mehr als Strategiewissen. Die Strategieverwendung lässt sich als bewusste und begründete Strategiewahl mit Hinblick

auf konkrete Problemlösungen definieren. Diese Herangehensweise soll eine unteilbare Komponente einer erfolgreichen Strategievermittlung sein. Die effektive Beherrschung von Lernstrategien gilt als einer der entscheidenden Faktoren eines lernerzentrierten und selbst gesteuerten Lernens (vgl. Martinez 2016: 374-5).

Zum aktiven Strategiegebrauch wird Strategietraining verwendet, das von der Bewusstmachung der Strategien bis zum Transfer der effektiven Strategien in neue Lernkontexte verläuft. Neuerdings wurden Beweise erbracht, dass sich die Förderung von anderen mit dem Strategietraining zusammenhängenden Variablen (z. B. der Motivation oder dem lernförderlichen Unterricht) auf das Einüben von strategischen Verhaltensweisen positiv auswirkt (vgl. Nold 2009 in Martinez 2016: 374-5; vgl. Martinez 2016: 374).

1.2.3 Selbstevaluation

In enger Verbindung mit Lernerautonomie und -strategien stehen Begriffe der Fremd- und Selbstevaluation. Der erstgenannte Ausdruck beruft sich auf eine externe Leistungsermittlung, die durch Lehrkräfte, Mitlernende oder Tests erfolgt. Die zweitgenannte Bezeichnung nimmt Bezug auf eine durch die Lernenden selbst ausgeübte Einschätzung ihrer Lernkompetenz oder Lernfortschritte (vgl. Aaras / Kecker 2016: 393). Für diese Evaluationsart gibt es noch weitere gängige Begriffe wie z. B.: Schüler-Feedback, Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle, etc. (vgl. Heimes 2010: 11; Europarat 2001; Rampillon 2000 in Kleppin 2005: 1). Waldhaus (2017: 298) bemerkt, dass anschließend eine Analyse und Bewertung der Selbstevaluationsergebnisse anzustellen sind. Aufgrund der aus der Selbstreflexion gewonnenen Erkenntnisse lässt sich ihr Handeln im Lernbereich optimieren. Selbstevaluation stellt damit ein „nützliches Werkzeug im Bereich der Weiterentwicklung, vor allem der eigenen professionellen Kompetenzen“, dar (vgl. Waldhaus 2017: 298). Anders gesagt ist Selbstevaluation eine Lernstrategie, die insbesondere beim autonomen Lernen als erforderlich erkannt wird (vgl. Gibitz 2012: 14; Aaras / Kecker 2016: 396).

Um möglichst aussagekräftige Informationen zu sichern, werden der Lernprozess und die Lernfortschritte mithilfe von verschiedenen Dokumentationsformen überwacht. Zu den am häufigsten gebrauchten Aufzeichnungsformaten gehören Portfolios (das

Europäische Sprachenportfolio), (Lern)Tagebücher, Protokolle, Checklisten, usw. Es wurde empirisch belegt, dass zuverlässige Ergebnisse vor allem mittels Checklisten und Kompetenzskalen gebracht werden können (vgl. Aaras / Kecker 2016: 397).

1.2.4 Binnendifferenzierung vs. Individualisierung

Die Schulklassen des 21. Jahrhunderts werden immer heterogener. Die steigende Heterogenität des Unterrichts geht auf gesellschaftliche und bildungspolitische Tendenzen wie beispielsweise Globalisierung, Migration oder Inklusion zurück. In der postmethodischen Ära unterscheiden sich die Lernenden einer Lerngruppe in einer ganzen Reihe von Merkmalen: im Intelligenz-, Reife- und Motivationsgrad, Bildungshintergrund, sozialen Hintergrund, in Interessen, Kenntnissen, Lernvoraussetzungen, -stilen und -erfahrungen, usw. (vgl. Eisenmann 2016: 358; Skiba 2010: 116). Zusammen mit den anderen oben genannten neokommunikativen Ansätzen und der Tatsache, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht (FSU) noch über unterschiedliche Sprachlerneignungen, -neigungen und -niveaus verfügen, stellt die Heterogenität der Lerngruppen im Fremdsprachenunterricht eine klare Herausforderung dar.

In heterogenen Gruppen erweist sich innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung als unabdingbar. In der Regel werden Lerninhalte nach der Leistungshöhe, resp. Lerngeschwindigkeit der Lernenden aufbereitet. Dies entspricht den Prinzipien der Chancengleichheit und der optimalen Förderung aller Lernenden (vgl. Eisenmann 2016: 358; Aschemann 2011: 2-3). Kaufmann zufolge soll Binnendifferenzierung weiters einen positiven Einfluss beispielsweise auf Lernerautonomie, Kooperation, Selbstverantwortung für das eigene Lernen und Motivation der Lernenden ausüben (vgl. Kaufmann 2007: 192 in Aschemann 2011: 3).

In letzter Zeit wird der Begriff innere Differenzierung durch Individualisierung ersetzt, die den Persönlichkeitsaspekt der Lernenden beim Lernprozess in Betracht zieht. Für Fremdsprachenlehrkräfte bedeutet Individualisierung „das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben- und Themenstellungen, Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Leistungsvermögen, unterschiedliche Lehrmaterialien und Arbeitshilfen, aber auch zusätzliche Hilfen Lernstandsdiagnostik und Lernstandserhebungen, Förderpläne für schwache Schülerinnen und Schüler passende

Diagnose des Ist-Standes der Individuen, Reflexion des Lernfortschritts seitens der Lernenden und evtl. additive Unterrichtsangebote.“ (vgl. Eisenmann 2016: 358).

Dass der Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht sehr hohe Ansprüche an die Lehrkräfte setzt, ist wenig überraschend. Zur Organisation des binnendifferenzierenden, resp. individualisierenden Unterrichts eignen sich nachweislich besonders folgende methodische Ansätze: Projektunterricht, Stationsarbeit, Aufgabenorientierung, Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Berücksichtigung von Multiple-Intelligenzen, formative Rückmeldungsformen, Selbstreflexion, etc. (vgl. Amrhein / Dziak-Mahler 2014; Reich 2014 in Eisenmann 2016: 359; Aschemann 2011: 4-11).

1.2.5 Multiple-Intelligenzen

Die theoretischen Grundlagen der Multiple-Intelligenzen wurden erst in den 80er Jahren von Howard Gardner gelegt. Sein Ansatz markiert eine Zäsur in der Bildungsgeschichte, denn seitdem zählen zu Intelligenzen nicht nur drei Bereiche der Kognition: das logisch-mathematische Denken, das sprachliche Denken und das räumliche Denken. Der Begriff Intelligenz bezieht sich zurzeit auf insgesamt neun Bereiche. Im Folgenden werden die bisher beschriebenen Intelligenzen und ihre Hauptmerkmale in einer Tabelle vorgestellt (basiert auf Puchta / Krenn / Rinvoluceri 2009: 7-16):

<i>Bezeichnung der Intelligenz</i>	<i>Zentrale Charakteristika der Intelligenz</i>
Die logisch-mathematische Intelligenz	Herstellung von Zusammenhängen, analytisches Denken; Systematisierung, Priorisierung und Planung
Die sprachliche Intelligenz	Fokus auf die Wechselwirkung von Inhalt, Sprache und Form
Die räumliche Intelligenz	multisensorische Raumwahrnehmung; das Sehvermögen fungiert oft als Hauptsinn => Wahrnehmung von Farbton, Gestalt, Muster, Schattierung, Lage, usw.

Die intrapersonale Intelligenz	hochentwickelte Metakognition und Selbstverständnis (z. B.: in Form von Selbstkontrolle und Selbstregulation); Bestimmung der eigenen Schwächen bzw. Stärken; Selbstentwicklung
Die interpersonale Intelligenz	klares Verstehen des Gesagten; hohes Einfühlungsvermögen im Umgang mit Menschen; Aufbau qualitativ hochwertiger zwischenmenschlicher Beziehungen
Die musikalische Intelligenz	Wahrnehmung von Rhythmus und Klang
Die kinästhetisch-körperliche Intelligenz	Bewegung als Ausdrucksweise; präzise Manipulation mit Gegenständen; Einsatz von Feinmotorik und Grobmotorik;
Die naturkundliche Intelligenz	Wahrnehmung von Naturprinzipien und -gesetzen; Orientierung auf die Harmonie zwischen dem Menschen und der Natur; Beachtung und Unterscheidung einzelner Gattungen bzw. Formen in der Natur
Die spirituelle Intelligenz/die Lebensintelligenz	Erkenntnisse außerhalb der Grenzen der sinnlichen Erfahrung; Anerkennung der Metaphysik

Tab. 2: Multiple-Intelligenzen und ihre Charakteristika, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Puchta / Krenn / Rinvolutri 2009: 7-16.

1.2.6 Mehrsprachigkeit

Anders als Vielsprachigkeit beruht Mehrsprachigkeit auf der Gesamtheit aller Spracherfahrungen und Sprachkenntnisse jedes Einzelnen. Ihren unentbehrlichen Teil stellt auch eine plurikulturelle Kompetenz dar. Sprachen und Kulturen werden nicht mehr als isolierte Bereiche verstanden. Im Vordergrund steht eine effektive Kommunikation, die nicht allein durch die Kenntnis zahlreicher Sprachen, sondern durch die Fähigkeit, Informationen aus den verschiedenen (oft unbekanntem)

sprachlichen und kulturellen Kontexten zu erschließen, gesichert wird (vgl. Trim et. al. 2013: 17).

Zur Erreichung einer mehrsprachigen Kompetenz heißt es daher nicht mehr, die allerhöchste Kompetenzstufe in den Fremdsprachen zu erzielen, sondern auf den „ganzen Vorrat an linguistischem Wissen“ flexibel zurückgreifen zu können (vgl. Trim et. al. 2013: 17). Zur erfolgreichen Kommunikation kann man sich unterschiedlicher Sprachformen (Hochsprache, Dialekte), aber auch paralinguistischer Ausdrücke (z.B. Mimik oder Gestik) bedienen. Daraus ergibt sich, dass Mehrsprachigkeit in vielfältigen Ausprägungen vorhanden ist. Schlabach (2014: 42) identifiziert die einzelnen Erscheinungsformen einer mehrsprachigen Kompetenz wie folgt:

Sprachenwechsel – Man wechselt bewusst, flüssig und zielgerichtet zwischen zwei Sprachen. Es handelt sich um eine aufschlussreiche Aussage in der anderen Sprache.

Codeswitching – Man verwendet nur einzelne Ausdrücke in der anderen Sprache. Die Kommunikation bleibt mehrheitlich einsprachig.

Sprachmittlung – Man vermittelt den fehlenden sprachlichen bzw. kulturellen Kontext in der Muttersprache zur besseren Verständigung der Sprechpartnern und ergänzt die Interaktion um Erklärungen unklarer Begriffe (insbesondere kulturspezifischer oder schwierigerer Ausdrücke)

Transfer – Man verwendet sein bereits erworbenes Wissen der gelernten Sprache(n) beim weiteren Fremdsprachenlernen (bei der Rezeption sowie bei der Produktion).

Durch Mehrsprachigkeit und Plurikulturalismus wird nicht nur das EU-Prinzip „Einheit in Vielfalt“ beachtet, denn außer der Berufschancen werden beispielsweise auch die eigene Lernfähigkeit und die Ausbildung einer sowohl sprachlichen als auch einer kulturellen Identität gefördert (vgl. Trim et al. 2013: 133). Im Fremdsprachenunterricht, der die Entwicklung der plurisprachigen und der plurikulturellen Kompetenz begünstigt, lassen sich verschiedene Sprachen und Kulturen verbinden. Das Lernen mehrerer Sprachen geht mit Sprachmittlung, Transfer, Sprachbewusstsein, Lernstrategien zum Sprachenlernen und Sprachverwendung einher (vgl. Trim et al. 2013: 135).

2 Motivation

Im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht werden sprachliche, kulturelle, metakognitive und individuelle Bestandteile des Fremdsprachenlernens in Erwägung gezogen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Begriffe Demotivation und unmotivierte Lernende. Um den Kontext zu erläutern, wird zuerst das andere Ende der Motivationskala betrachtet, indem die Definitionen und Konzepte der Motivation und Motive behandelt werden.

2.1 Definition von Motivation

„Strictly speaking, *there is no such thing as 'motivation'.*“⁴ behauptet Dorneyi (2001: 1). Motivation an sich sei ein unklarer Oberbegriff, der verschiedenste, oft komplexe Handlungsmotive zusammenfasse und deswegen gerne verwendet werde. Trotz dieser Ungenauigkeit werde allerdings problemlos verstanden, was mit Motivation gemeint sei (vgl. Dorneyi 2001: 1-9). Laut Covington (1998: 1) liegt es darin, dass Motivation einerseits einfach bemerkbar, andererseits aber schwierig definierbar ist.

Aus diesem Grund bietet die Fachliteratur keine einheitliche Definition des Motivationsbegriffes, sondern gleich mehrere. Motivation wird beispielsweise als „Anreiz zum Handeln“ (vgl. Bugdahl 1995: 42); als Antrieb sich auf bestimmter Art zu verhalten (vgl. List 2002: 6); als physische und psychische Aktivität, die zu einem Ziel führt (vgl. Lacina a Kotrba 2015: 73), oder als „der zentrale Beweggrund dafür, sich in eine bestimmte Richtung weiter zu entwickeln.“ beschrieben (vgl. Nix 2018: 11).

2.2 Motivationsarten

Die folgende Aufteilung von Motivationsarten kann sich als Mittel zur Ermittlung der aktuellen Motivation der Lernenden als hilfreich erweisen.

⁴ Genau genommen, *es gibt nichts so etwas wie 'Motivation'*. (übersetzt von Markéta Coufalová)

► **intrinsische/primäre vs. extrinsische/sekundäre** (vgl. Riemer: 2017; Riemer 2016)

Diese Motivationsarten stellen zwei Gegenpole einer Skala dar. Häufig wird intrinsische Motivation als optimaler Zustand der Motivation beschrieben, denn im Fokus liegt der Prozess des Handelns (z. B. des Lernens) selbst. Diese Art Motivation ist eng mit Spaß an einer konkreten Aktivität, mit Befriedigung der Neugier oder mit Glücksgefühlen verknüpft. Sie zeichnet sich durch Effizienz, Dauerhaftigkeit und Nachhaltigkeit. Extrinsische Motivation ist durch das Ergebnis des Handelns, anders gesagt durch äußere Konsequenzen der Aktion wie Belohnung oder Strafe bestimmt (vgl. Deci / Ryan 2000: 71; Bugdahl 1995: 42). Hier muss betont werden, dass extrinsisch motivierte Tätigkeiten allmählich verinnerlicht und somit in Richtung intrinsische Motivation rücken können. Natürlich gilt dies auch umgekehrt (vgl. Sitná 2013: 30; Sund und Bimmel; Hunterová 1999: 30-31). Manche Autoren heben hervor, dass die beiden Motivationsarten oft gleichzeitig wirken (vgl. Kyriacou 2012).

Die extrinsische Motivation gliedert man in der L2-Forschung noch in sog. Verhaltensregulationen (vgl. Riemer 2016: 31-32):

- externe Regulation – im Mittelpunkt steht die Vermeidung von Konflikten mit der Umgebung oder die Anerkennung durch diese
- introjizierte Regulation – sie bezeichnet eine Motivationsart mit dem ersten Grad selbstbestimmter Verhaltensregulation; sie wird mit dem Pflichtgefühl verbunden
- identifizierte Regulation – man erkennt die Nützlichkeit des Lernens
- integrierte Regulation – der Wert des L2-Lernens wird verinnerlicht und zum ´Teil der Persönlichkeit´; integriert motivierte Lernende verfügen über eine hohe selbstbestimmte Verhaltensregulation

► **instrumentelle vs. integrative** (vgl. Gardner 1972 in Riemer 2003; Ammon 2015)

Während die Nützlichkeit der Zielsprache im Vordergrund der instrumentellen Motivation bzw. Orientierung steht, werden die positive Einstellung zur Zielsprache und -kultur sowie die fremdsprachliche Interaktion als zentrale Komponente der integrativen Orientierung verstanden. Das oberste Ziel liegt in der Eingliederung des Lernenden in die Zielkultur. Integrative Motive liegen nachweislich bei Lernenden vor, die eine Zweitsprache beherrschen. In diesem Fall handelt es sich insbesondere um Lernende mit Migrationshintergrund, die sich um die Integration in eine Sprachgemeinschaft

bemühen. Der Spracherwerb wird durch die unmittelbare Nähe der Zielsprache und -kultur begünstigt. Im Gegensatz dazu ist das Erlernen einer Fremdsprache durch instrumentelle Motive gekennzeichnet. Die Wahl der zu erlernenden Fremdsprache basiert tendenziell auf dem Reichtum, Machteinfluss und Größe der gegebenen Sprachgemeinschaft. Daraus folgt, dass instrumentelle Motive größtenteils eine politisch-ökonomische Grundlage haben.

Heutzutage scheint die instrumentelle Orientierung im Fremdsprachenbereich einen höheren Stellenwert als die integrative Motivationsausprägung zu genießen. Dies geschieht vor allem wegen des internationalisierten und globalisierten Arbeitsmarktes, auf dem nur bestimmte Sprachen geschätzt werden.

► **kurzfristige vs. langfristige** (vgl. Sitná 2013: 18)

Kurzfristige Motivation ist für junge Lernende in der Primar- und Sekundarstufe charakteristisch. Ihre Hauptmerkmale sind hohe Intensität und Stärke. Langfristige Motivation ist für Lernende ab mittelschulischem Alter typisch, die zur Erreichung ihrer Ziele Opfer erbringen können.

An dieser Stelle ist es klar, dass vage Aussagen wie „[g]ute Motivation ... halbe Aktion“ (vgl. Bugdahl 1995: 42) einen nicht weitbringen. Motivation entwickelt sich im Laufe des Lernprozesses und ihr Charakter ändert sich mit der Zeit. Aus diesem Grund ist nicht die Motivationsart, sondern vielmehr die Motivationsstärke der entscheidende Faktor für den Lernerfolg (vgl. Gardner 2010: 10). So könnte gesagt werden: Starke Motivation ist halbe Aktion.

Abgesehen von dieser Klassifizierung werden mitunter Begriffe Motivation und Stimulation differenziert. Während Motive als innere Antriebe definiert werden, sind Stimuli als äußere Impulse zu verstehen. Der Motivationsprozess und der Stimulationsprozess können unabhängig voneinander wirken. Sollten beide Prozesse in Wechselwirkung treten, wird Erfolg nur im Falle der identischen Richtung der Binnen- und Außenimpulse verzeichnet. Im Gegensatz zu Stimulation hat Motivation einen dauerhaften positiven Effekt (vgl. Lacina und Kotrba 2015: 75-76). Daraus ergibt sich, dass Motivation ohne Stimulation vorkommen kann, denn sie ist nicht durch die

Umgebung bedingt. Umgekehrt gilt dies jedoch nicht. Anders gesagt, stehen diese Begriffe zueinander im gleichen Verhältnis wie intrinsische und extrinsische Motivation.

2.3 Motivatoren bzw. Motive

Ohne Bereitschaft sich motivieren zu lassen findet keine erfolgreiche Motivierung statt (vgl. Hoffmann-Schneller 2001: 291). Um andere motivieren zu können, muss man sich jedoch erst einmal ihrer Motive, d.h. Beweggründe zum Handeln, bewusst sein. Diese liegen „in der Persönlichkeit und Biographie der Lernenden, ihrer (Lern-)Umgebung und ihren Einstellungen und Orientierungen zur Zielsprache und der damit verbundenen Kultur“ (vgl. Riemer 2010: 2019).

Aus der Forschung wird klar, dass sich Motivation aus verschiedenen Motiven zusammensetzt (vgl. Nix 2018: 11; Riemer 2010: 291). Die oft bestehenden Motivationsbeweggründe der Schüler sind nach Sitná (2013: 18-24) wie folgt:

1. Nützlichkeit, praktische Anwendbarkeit der gewonnenen Kenntnisse
2. Erwünschte Qualifikation oder Ausbildung
3. Stärkung des Selbstbewusstseins
4. Belohnung, Anerkennung
5. Angst vor Misserfolg oder Strafe
6. Interesse am Thema, Freude am Lernen

Bereits wurde festgemacht, dass Motivation durch zahlreiche äußere und innere Variablen geprägt wird. Laut Hunterová (1999: 22-31) sind die Faktoren, die mit vergangenen Lernerfahrungen oder mit dem Familienhintergrund der Lernenden einhergehen, nicht mehr zu ändern. Im Unterschied dazu kann man sechs Bereiche beeinflussen, die auf Motivation einwirken:

1. Grad der Unsicherheit/Besorgnis
2. Gefühlsstimmung
3. Erfolg
4. Interesse
5. Ergebnisbezogene Rückmeldungen
6. intrinsische und extrinsische Belohnung

Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich Motivationsstrategien nicht nur auf die oben angeführten Bereiche beschränken sollen. Im Unterricht soll nach Möglichkeit auf nachhaltige Motivierungsmethoden wie z. B. Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Einsatz von kooperativen Lernformen, respektvolle Lehrer-Schüler-Beziehung, das Gefühl der Sicherheit, Stabilität und Geborgenheit, usw. zurückgegriffen werden (vgl. Nix 2018: 12; Hoffbauer-Schneller 2001: 293).

Motivation und Emotionen

Im Zusammenhang mit Beweggründen wird über vier Motivationsquellen gesprochen, zu denen sich jeweilige Motive je nach ihrem Ursprung zuordnen lassen. Laut Nix (2018: 12) handelt es sich um genuines Lernen (d. h. angeborener Lernwunsch), emotionale Sicherheit, (positive) Verstärkung und sozialen Wettbewerb, als mit angemessener Anstrengung verbundenes kooperatives Lernen zu verstehen ist.

Die zweitgenannte Motivationsquelle akzentuiert das enge Verhältnis zwischen Emotionen und Motivation. Motivierte Handlung führt zu einem Ziel, während emotive Handlung sich auf die Zielerreichung entweder positiv oder negativ auswirken kann. Somit sind Emotionen Stimuli der Motivation (vgl. Marečková 2011: 80; Nix 2018: 11).

2.4 Motivation beim Lernen

Motivation spielt beim Lernen eine unentbehrliche Rolle. Sie hat nachweislich einen direkten Einfluss auf Lernerfolg (vgl. Dorneyi 2; Nix, 11; Sitná 2013: 20; Bugdahl 1995: 43; Berndt 2002: 12). Diese gegenseitige Beeinflussung der Motivation und des Lernerfolgs nennt man den Kreis des Erfolgs und Misserfolgs:

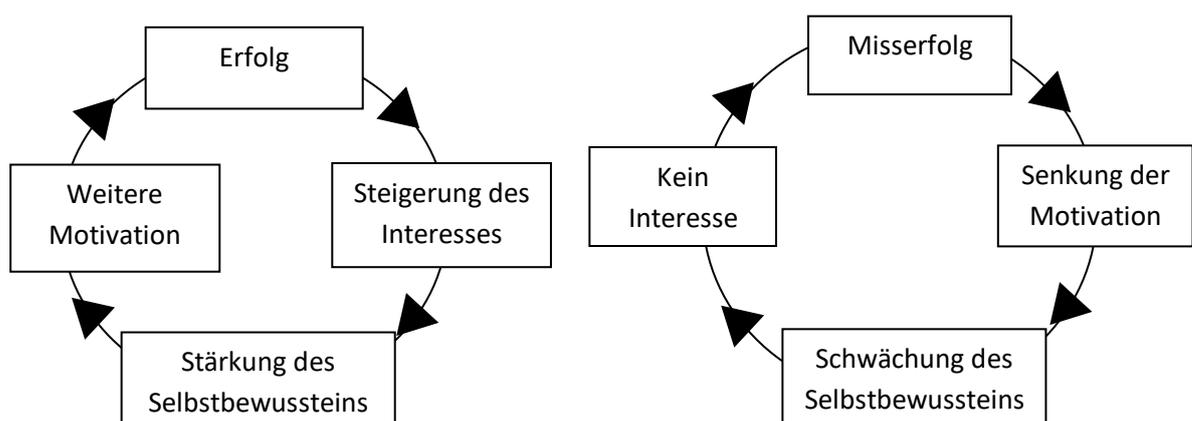


Abb. 2: Der Kreis des Erfolgs und Misserfolgs, Quelle: Sitná 2013: 20; übersetzt von Markéta Coufalová

Dieses Model zeigt die Wechselwirkung von Erfolg und Motivation. Motivation lässt sich sowohl als der Ausgangspunkt des Lernerfolgs als auch der Endpunkt des Lernprozesses verstehen.

Der Kreis des Erfolgs und Misserfolgs kann allerdings nicht als exakt in aller Hinsicht erachtet werden, denn die eigene Wahrnehmung des Lernerfolgs durch den Lernenden wird dabei nicht berücksichtigt. Der Lernerfolg wirkt nachweislich nur dann motivierend, wenn dessen Ursachen der Kompetenz des Lerner selbst zugeschrieben werden können (vgl. Riemer 2017: 13). Für stark demotivierend gilt zum einen müheloser Erfolg, zum anderen erfolglose Mühe – insbesondere, wenn die Ursachen ausbleibenden Erfolgs auf eigenem Unvermögen des Lernenden beruhen (vgl. Nix 2018: 12; Riemer 2016: 39).

2.5 Motivation zum Lernen

Unter Lernmotivation wird „eine emotionale oder rationale Sehnsucht, sich am Lernprozess zu beteiligen“ verstanden (vgl. Lacina / Kotrba 2015: 42). Es ist zwar unrealistisch, alle Lernende zu allen Lernbereichen gleich zu motivieren (vgl. Dörnyei 2001: 25). Allerdings wurde nachgewiesen, dass sich Motivation erlernen, stärken und pflegen lässt (vgl. Hunterová 1999: 22; Gardner 2010: 26). Aus diesem Grund ist es für Lehrkräfte empfehlenswert, sich ein umfangreiches Repertoire an Motivationsstrategien anzueignen.

Die Motivationsforschung erbringt Beweise für den starken Einfluss der Lehrer auf die Schülermotivation. Auch wenn Lehrer nicht die Erfahrungen der Lerner und die anderen Motivationsfaktoren ändern können, sind sie für die Motivation ihrer Schüler mitverantwortlich (vgl. Berndt 2002: 13). Sitná (2013: 18) empfiehlt, konkrete Pläne zur Motivierung der Schüler bereits in die Unterrichtsvorbereitungen einzubeziehen. Um dies realisieren zu können, sollte man sich mit den drei Haupteinflüssen auf die Motivation der Schüler vertraut machen (vgl. Kyriacou 2012: 82):

1. extrinsische Motivation
2. intrinsische Motivation
3. Erwartung von Erfolg

Motivation zum Fremdsprachenlernen

Wie zu sehen ist, gibt es unterschiedliche Auffassungen des Motivationsbegriffs. Genauso vielfältig ist das Motivationskonzept im Rahmen des Fremdsprachenlernens. Trotz der Meinungsverschiedenheit wird allerdings von zahlreichen Autoren behauptet, dass Motivation eine äußerst wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen spielt (vgl. Gardner 2010; Riemer 2016). Aus zahlreichen Studien geht hervor, dass weder Sprachlerneignung noch Kognitions- und Wahrnehmungsprozesse derart wie Motivation beim Lernen einflussreich sind (vgl. Riemer 2003: 73; Dörnyei 2001)⁵. Anders als Sprachlerneignung lässt sich Motivation aktiv, und zwar sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Zu den erwähnenswerten Einflussfaktoren gehören besonders Lebens- und Lernumgebung, Sprachpolitik, Lernangeboten, Einstellungen, Emotionen, Ziele, usw. (vgl. Riemer 2016: 3; Riemer 2017: 11). Aus diesem Grund kann und soll an ihr auch im Unterricht gezielt gearbeitet werden.

Dem Fremdsprachenlernen wird eine Sonderstellung unter anderen Schulfächern zugeschrieben, indem Lernende unausweichliche Veränderungen ihrer Identität sowie ihres kulturellen Verhaltens annehmen müssen, um sich der Zielsprache bzw. -kultur anzupassen (vgl. Gardner 2010). Dem sozio-pädagogischen Modell von Gardner zufolge liegt daher ein Unterschied zwischen der Sprachlernmotivation an sich und der Lernmotivation im Klassenzimmer zugrunde. Beide gilt es auch anders zu erforschen, denn nur im Fremdsprachenunterricht kommen die zwei „Welten“, die Kultur und die Pädagogik, zusammen. Wie Gardner (2010: 10) erklärt, wirken auf die L2-Motivation im Klassenzimmer noch andere Faktoren, die in anderen Lernsituationen nicht auftreten, beispielsweise das Klassenklima, die Rollenverteilung im Unterricht (Lehrkraft vs. Lernende), die Persönlichkeit der Lehrkraft, die Lehrmethoden oder das Curriculum.

2.6 Motivation zum Deutschlernen

⁵ „...in the vast majority of cases learners with sufficient motivation can achieve a working knowledge of an L2, regardless of their language aptitude or other cognitive characteristics. Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language.“ (vgl. Dörnyei 2001: 1)

Die bereits besprochenen Ansätze zur L2-Motivation bestätigen Riemers Bemerkung, dass sich die internationale Motivationsforschung überwiegend an Fremd- oder Zweitsprache Englisch richtet, während andere Fremdsprachen kaum in Betracht gezogen werden (vgl. Riemer 2016: 6). In diesem Sinne schaffen Riemers langfristige Forschungsarbeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) einen Ausgleich, indem die Übertragbarkeit der Konzepte für L2 Englisch auf DaF überprüft wird.

Obgleich sich Motivation bei jedem Lernenden in ihrer Komplexität, Intensität, Dynamik und Qualität unterscheidet, wurden auch Ähnlichkeiten in Motivation zum DaF-Lernen weltweit bemerkt (vgl. Riemer 2017: 11-12; Riemer 2016; Krumm 2014: 10-16)⁶.

- Im Allgemeinen sind Deutschlernende gegenüber Fremdsprachenlernen positiv eingestellt.
- Deutsch wird im Regelfall als L3 (nach Englisch) gelernt, d. h. oft haben sie bereits Fremdsprachenlernerfahrungen gesammelt.
- Deutsch wird oft als schwere und harte Sprache angesehen, gleichzeitig aber als wichtig bezeichnet.
- Deutsch wird überwiegend aus instrumentellen Gründen gelernt – zur generellen Verbesserung der Berufschancen im Bereich Lehramt, Dolmetschen, Wirtschaft, Tourismus, usw.; als Voraussetzung zum Studium in Deutschland).
- In geographisch entfernten Gebieten werden positives Deutschlandbild und hohes Interesse an deutscher Kultur, Geschichte und Literatur gepflegt; für geographisch nahe Länder liegt eine Gegenteiligkeit vor. Diese Feststellung wird durch weitere Forschungen bekräftigt, die zeigen, dass die deutsche Sprache eine höhere Popularität in nicht europäischen Ländern als in Nachbarländern Deutschlands genießt. Darüber hinaus visieren die Jugendlichen aus außereuropäischen Gebieten im Gegensatz zu ihren

⁶ An dieser Untersuchung haben 12 Länder teilgenommen. Insgesamt wurden Daten von etwa 1200 Deutschlernenden erhalten. Tschechien hat sich allerdings nicht beteiligt.

europäischen Pendanten wesentlich häufiger an, ihr Studium in Deutschland zu absolvieren (vgl. Hurrelmann und Salomo 2014: 18-20)

- Deutsch hat für Deutschlernende einen Prestigewert – im Vergleich zu den inzwischen gewöhnlichen Englischkenntnissen gilt Deutsch als exotisch und Deutschlernende dadurch als besonders begabt.
- Deutschlernende an Schulen (vor allem Anfänger) sind in der Regel extrinsisch motiviert mit externaler und introjizierter Regulation (z. B.: durch gute Noten; das Lob von den Eltern oder der Lehrperson; die Anerkennung, die Angst vor Gesichtsverlust, usw.).
- Der Motivationscharakter extrinsisch motivierter Deutschlernenden entwickelt sich in Richtung selbstbestimmte Motivation durch Erfahrungen im außerschulischen Kontext (Auslandsaufenthalte oder Alltagskommunikation).
- Deutschkräfte erweisen sich als starke (De-)Motivatoren.
- Deutschlernende jüngerer Generation wählen die Sprache häufig nicht freiwillig. Ihre Motive sind stattdessen a) die Ambitionen ihrer Eltern bzw. anderer Familienangehörigen; b) die Peergruppe; oder c) fehlende attraktive Alternativmöglichkeiten zum Schulfach Deutsch.

Die internationalen Vergleiche deuten darauf hin, dass der DaF-Unterricht im Moment vor einer schwierigen Aufgabe steht, sich auf die aktuellen Rahmenbedingungen und die Nachfrage der DaF-Lernenden einzustellen. Als einer der am meisten durch motivationale Nachhaltigkeitsprobleme betroffenen Bereiche wurde dabei der schulische DaF-Unterricht identifiziert.

2.7 Die bisherige Forschung zur Motivation zum Deutschlernen in Tschechien

Mit den Themen Motivation und motivierende bzw. aktivierende Methoden im DaF-Unterricht haben sich bereits manche Abschlussarbeiten beschäftigt. Im Weiteren wird eine Übersicht angeboten, die die aus den Untersuchungen erhaltenen Erkenntnisse im Bereich der Motivation zum Deutschlernen in der Tschechischen Republik zusammenfasst.

Autor	Thema	Untersuchungsparameter	Befunde/Schlussfolgerungen
Satranová (2019)	Die Bedeutung von aktivem Lernen für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Bereich DaF	3 Grundschulen 163 Schüler + 5 Lehrer	<p>Motivation zum Deutschlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nützlichkeit der Sprache im zukünftigen Beruf - extrinsische Motivation (Noten) <p>aktivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einsatz unterschiedlicher Sozialformen - Lied, Memo-Spiel, Bilder
Hrňáková (2018)	Motivation zum Deutschlernen in der Sekundarstufe	5 Grundschulen – 7. und 9. Klassen 1 Gymnasium – 2. und 4. Studienjahr Insgesamt 220 Befragten	<p>Motivation zum Deutschlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - überwiegend extrinsische Motivation (Prüfungen, gute Noten) und instrumentelle Motivation (Berufschancen) bei Schülern - intrinsische Motivation sehr selten - wesentlich erhöht durch Interventionsprogramme vor dem eigentlichen Anfang mit der zweiten Fremdsprache, oder durch bilingualen Projektunterricht (Englisch-Deutsch) <p>motivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auslandsexkursionen, Austauschmöglichkeiten, Schriftverkehr mit Muttersprachlern - Besuch eines Muttersprachlers im Unterricht - Spiele, authentische und interaktive Materialien - Dramaunterricht - Interventionsprogramm, Projektunterricht
Bartošová (2018)	Die Bedeutung der Schülermotivation im Deutschunterricht	2 Grundschulen – 7., 8., 9. Klassen Insgesamt 68 Befragten	<p>Motivation zum Deutschlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch die Lehrperson stark beeinflusst - im Vergleich zum Englischen sehr niedrig <p>empfohlene motivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interventionsprogramm vor dem eigentlichen Anfang mit der zweiten Fremdsprache - Besuch eines Muttersprachlers im Unterricht (möglicherweise auch eines Dialekt sprechenden MS)

Náhlíková (2017)	Motivierende Methoden im DaF-Unterricht	Nur theoretisch	<p>motivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projektunterricht, aufgabenorientierter Unterricht <p>aktivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - überwiegend Gruppenarbeit mit Zeitschrift, Wörterbuch, Bildern, Video; Arbeit mit ICT
Nedomová (2015)	Motivation und Assoziation der Schüler zum DaF-Unterricht an tschechischen Grundschulen	1 Grundschule – 7. und 8. Klasse Insgesamt 30 Probanden	<p>Motivation zum Deutschlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - überwiegend extrinsisch motiviert (gute Noten, Lob der Eltern), gelegentlich auch intrinsisch motiviert (Selbstaktualisierung) - wegen der Nützlichkeit dieser Sprache - eigene Entscheidung oder durch Eltern beeinflusst
Fuková (2011)	Deutsch nach Englisch Mehrsprachigkeit, Motivation, Lernstrategien	1 Grundschule – 2 9. Klassen 1 Sprachschule 2 Lehrpersonen Insgesamt 55 Probanden	<p>Motivation zum Deutschlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenn als L2 erworben, positiv bewertet und motivierend - wenn als L3 nach Englisch erworben, negativ bewertet und demotivierend
Nekudová (2006)	Motivation und Aktivierung der Schüler im Deutschunterricht, Einsatz des Sprachenportfolios	3 Grundschulen – 9. Klasse 2 Gymnasien – 3. Studienjahr	<p>Motivation zum Deutschlernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundschulen: Tourismus - Gymnasien: Verbesserung der Berufschancen; Knüpfung neuer Kontakte <p>motivierende Methoden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiele/Wettbewerb - positive Bewertung <p>aktivierende Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - aus Zeitgründen selten angewendet - wenn gebraucht, dann oft aus dem Lehrbuch. um Erlerntes zu wiederholen oder um Kommunikation zu üben - in der Regel Inszenierungs- oder Simulationsspiele; Quiz, Kreuzwort; Zeitschrift Freundschaft; Arbeit mit ICT - verwendet zur Erhöhung der Schülerkonzentration, bei Müdigkeit - Sprachenportfolio nicht eingesetzt

			Wünsche der Schüler/was ihnen Spaß macht - Spiele, Lieder, ICT
Vicherková / Schwarzerová (2006)	Wie den unmotivierten Schüler im Deutschunterricht motivieren	32 Schüler + 5 Lehrer	Motivation im Unterricht: - durch die Lehrperson stark beeinflusst - am stärksten durch Lob für erfolgreiche Aufgabenlösung und durch multi-sensorische Wahrnehmung des Lernstoffes erhöht - am wenigsten durch Abwechslung in Methoden und spielerischen Charakter der Lernaktivitäten beeinflusst Motivation zum Deutschlernen - wegen der Nützlichkeit der Sprache (Tourismus, Beruf) - niedrige Motivation wegen schwieriger Grammatik (teilweise auch Wortschatz) und keinem Interesse an der Sprache motivierende Methoden: - Spiele, Kreuzworträtsel, Landeskunde, Konversation Methoden für die Arbeit mit unmotivierten Schülern - an Interesse bzw. Erfahrungen der Schüler knüpfen - sie zu spielerischen Tätigkeiten animieren - den Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes anpassen - die Verbundenheit der Themen und den Kontext

Tab. 3: Ausgewählte Untersuchungen zur Motivation zum Deutschlernen in Tschechien, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Vicherková / Schwarzerová (2006), Nekudová (2006), Fuková (2011), Nedomová (2015), Náhlíková (2017), Bartošová (2018), Hrnáková (2018) und Satranová (2019).

Die aus den Untersuchungen erworbenen Erkenntnisse belegen, dass Schüler vor allem über extrinsische Lernmotive wie Noten oder Lob verfügen. Motivation zum Deutschen ist im Vergleich zur Motivation zum Englischen bei tschechischen Schülern niedrig. Wenn Motivation vorhanden ist, ist sie instrumentell orientiert. Als häufige Motive wird die Nützlichkeit der deutschen Sprache in Bereichen Beruf, Studium und Tourismus identifiziert. Intrinsische Motivation und integrative Orientierung sind bei den tschechischen Schülern selten zu beobachten. Als einflussreichen Motivationsfaktor beim Deutschlernen werden Lehrkräfte bezeichnet.

Der Forschung nach gibt es eine ganze Palette von Methoden zur Förderung der Motivation. Zu den meistgenannten Motivierungsmethoden zählen spielbezogene Unterrichtsaktivitäten, Projektunterricht und Einsatz des Muttersprachlers. Die Befunde hinsichtlich der motivationsfördernden Wirkung von Spielen wurden lediglich in Vicherkovás und Schwarzerovás Studie nicht bestätigt. Vielversprechend scheinen in diesem Zusammenhang auch Interventionsprogramme zu sein. Die meist verwendeten Aktivierungsmethoden haben oft einen verstärkt digitalen und audio-visuellen Charakter (z. B. Bilder, Lieder, Videos).

Der bekannte tschechische Spruch: „Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst.“ fordert eindeutig zum Fremdsprachenlernen auf. Anders als dem „englischen Leben“ wird dem „deutschen Leben“ vergleichsweise keinen hohen Stellenwert zugeschrieben. Nicht selten hört man (auch von Fremdsprachenlehrern selbst), dass die zweite Fremdsprache an Grundschulen reiner Unsinn ist.

Die niedrige Motivation zum Deutschlernen kann von einigen Tatsachen hergeleitet werden. Deutsch wird in der Regel als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch erlernt. Im Gegensatz zum Englischen wird sie tendenziell als eine schwierige Fremdsprache empfunden. Dazu wird bisweilen angenommen, dass Englischkenntnisse allein für die Verständigung mit der ganzen Welt genügend sind, wodurch Motivation zum weiteren Fremdsprachenlernen grundsätzlich gesenkt wird (vgl. Janíková 2011: 136-138).

In Europa gibt es jedoch sehr wenige Länder bzw. Nationen, die mit dem deutschsprachigen Raum, insbesondere dann mit Deutschland und Österreich, so eng

verknüpft sind wie die Tschechische Republik. Die historischen, kulturellen und teilweise auch sprachlichen Gemeinsamkeiten sorgen dafür, dass Deutschkenntnisse in Tschechien von Vorteil sind. Laut Goethe-Institut (2017) lohnt es sich, Deutsch zu lernen, denn...

- Deutschkenntnisse verbessern Berufschancen auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene
- Deutschkenntnisse öffnen weitere Studien- und Arbeitsaufenthalte
- Deutschkenntnisse erweitern das Betätigungsfeld (z. B.: auf die Wissenschaft oder Technologieentwicklung)
- Deutschkenntnisse sind im Tourismus nachgefragt – dies gilt für die Kommunikation mit deutschen Touristen sowie mit den Einheimischen im deutschsprachigen Raum, wenn man selbst unterwegs ist
- Deutschkenntnisse verbessern Geschäftsbeziehungen – sie machen die Kommunikation mit deutschen Geschäftspartnern effektiv
- Deutschkenntnisse bieten Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen wie Webseiten, Videos oder Bücher und zur deutschen Kultur
- Deutschkenntnisse tragen zur Mehrsprachigkeit bei und ermöglichen einen interkulturellen Austausch mit deutschsprachigen Nachbarländern

Es ist zu beobachten, dass es genügend Gründe für das Deutschlernen in Tschechien gibt. Diese Werbung für die deutsche Sprache stellt insbesondere instrumentelle Beweggründe zum Deutschlernen in den Fokus. Dies korreliert mit den bereits besprochenen Forschungserkenntnissen, die besagen, dass Deutsch überwiegend aufgrund seiner Nützlichkeit für die zukünftige Karriere erlernt wird (vgl. Krumm 2014: 10-16).

3 Demotivation

Auf der anderen Seite der Motivationsskala liegt die unerwünschte Motivation, resp. Demotivation. Genauso wie Motivation kann sich auch Demotivation aus verschiedenen Einflüssen, z.B. aus Fehlkommunikation oder aus falsch eingesetzten Motivationsstrategien, bilden. Andauernde Demotivation führt grundsätzlich zur Frustration. Frustrierten Menschen scheint ihr erwünschtes Ziel unerreichbar zu sein, denn die Zielerreichung wird durch ein unüberwindbares Hindernis bedroht. Frustrationsgefühle lösen folglich unterschiedliche Reaktionen – von der Mobilisierung aller Kräfte bis zur Resignation – aus (vgl. Lacina a Kotrba 2015: 77).

Demotivation kann sich auch durch demotivierenden Unterricht herausbilden. Insbesondere Neueinsteiger sind für Demotivation anfällig. Aus Berichten der DaF-Lerner lassen sich demotivierende Faktoren des DaF-Unterrichts erschließen (vgl. Krumm 2002: 11):

- ▶ **im Verhalten der Lehrperson:** strenge Kontrolle; Bloßstellung der Lerner
- ▶ **in den Unterrichtsmethoden:** übermäßige Arbeit mit dem Lehrbuch; Grammatik im Mittelpunkt; Einsprachigkeit des Unterrichts (lediglich die Zielsprache gebraucht); deduktive Unterrichtsmethode; wenig Raum für Kreativität; ständige Fehlerkorrektur; Akzentuierung des negativen Status der Fehler; Betonung der Unerlernbarkeit der deutschen Sprache
- ▶ **in der Unterrichtsgestaltung:** absolute Ruhe im Klassenzimmer; kaum Paar- oder Gruppenarbeit; keine Berücksichtigung der Ziele der Lerner; keine Auskunft über die Ziele des DaF-Unterrichts bzw. der jeweiligen Unterrichtseinheit.

Diese Aufzählung von demotivierenden Faktoren korreliert mit Riemers Forschungsbefunden (2017: 13), die den monotonen Unterricht, Angst vor Fehlern, Leistungsdruck, praxisfremde Lerninhalte und -aktivitäten als Top-Demotivatoren identifiziert. Des Weiteren werden die Überakzentuierung der individuellen Leistung und der Frontalunterricht als sehr demotivierend festgestellt (vgl. Hoffmann-Schneller 2001: 292).

Nicht zuletzt wird auch die Langeweile als einflussreicher Demotivationsfaktor bezeichnet (vgl. List 2002: 6). Die Eintönigkeit wird größtenteils durch wenig abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsthemen bzw. -inhalte verursacht (vgl. Götz / Frenzel / Haag: 2006). Allerdings kann dies auch durch die steigende Medialität der Gesellschaft erklärt werden. Die Multimedialität und Informationsüberfluss haben eine Übersättigung von Anreizen zur Folge, die sich im Schulunterricht manifestiert (vgl. Paterson 2015: 12).

3.1 Demotivierte Schüler

Desinteressierte bzw. unmotivierte Schüler zeichnen sich durch passives, entmutigtes und resignatives Verhalten aus (vgl. Hoffmann-Schneller 2001: 292). Die Gründe für ihre Demotivation lassen sich besonders auf ein unrealistisches Selbstbild der Lernenden zurückführen. Aufgrund ihrer gestörten Selbstwahrnehmung, der Angst vor Strafe und Kritik entwickeln demotivierte Schüler allmählich Strategien zur Misserfolgsvermeidung (vgl. Hoffmann-Schneller 2001: 291-292; Lens / Decruyenaere 2001).

Der Zusammenhang zwischen dem Einfluss der Lehrkräfte auf die Motivation der Schüler wurde bereits angedeutet. Damit wollte allerdings nicht gesagt haben, dass die Demotivation im Unterricht lediglich auf die Lehrperson und ihre Einwirkung zurückzuführen ist. Erstens wird die Motivation der Schüler von Faktoren geprägt, die außerhalb des Einflussbereiches der Lehrpersonen liegen; zweitens gibt es Lernende, die über eine geringe oder keine Lernlust verfügen (vgl. Nix 2018; Dörnyei 2001). Daraus folgt, dass nicht einmal optimale Rahmenbedingungen des Unterrichts die Motivation der Lerner gewährleisten können. Denn ohne dass sich der zu Motivierende selbst anstrengt und engagiert, geht jede Motivierung leer aus (vgl. Hoffmann-Schneller 2001: 291).

4 Aktivierungsmethoden

Dieses Kapitel nimmt Bezug auf den vorigen Abschnitt über Demotivation und demotivierte Lernende. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, wie man mit Demotivation im DaF-Unterricht umgehen kann. In diesem Beitrag werden Aktivierungsmethoden als Motivierungsstrategien für demotivierte Lernende vorgestellt.

4.1 Definition von Aktivierungsmethoden

Aktivierungsmethoden sind Unterrichtsmethoden, die den Lernenden ermöglichen, ihre Bildungs- und Lernziele durch eigene aktive Teilnahme zu realisieren (vgl. Lacina / Kotrba 2015: 49). Anders gesagt, werden die Lernenden zur aktiven Kommunikation und Handeln bewegt (vgl. Schultz et al. 2013: 97). Aus diesem Grund werden aktivierende Methoden oft in den Zusammenhang mit spielerischen Methoden gebracht (vgl. Schultz et al. 2013: 97). Ihre Hauptfunktion liegt in der Aktivierung der intrinsischen Motivation und der Befreiung der Lernenden von ihrer passiven Rolle des Zuhörers, die für den Frontalunterricht charakteristisch ist. Diese aktive, dynamische Form vom Lernen führt daneben zur Auflockerung der Lehrer-Lerner-Beziehung und somit auch der Unterrichtsatmosphäre. Ferner dienen Aktivierungsmethoden zur Steigerung des Interesses am Lernstoff und zur nachhaltigen Wissensspeicherung (vgl. Lacina / Kotrba 2015: 48-53; Schultz et al. 2013: 99; Siegllová 2019: 26-27). Dem Dreiphasenmodell des Lernens nach Siegllová (2019) liegen Aktivierung – Analyse – Anwendung zugrunde, wobei in der Aktivierungsphase das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird.

Der Hauptunterschied zwischen dem Frontalunterricht und dem durch Aktivierungsmethoden ergänzten Unterricht liegt also in der Aktivität der Lernenden. Bei der erstgenannten, lehrerzentrierten Unterrichtsform nehmen die Lerner eine passive Rolle des Zuhörers ein. Beim zweitgenannten, lernerzentrierten Ansatz steht die Aktivität der Lerner im Vordergrund (vgl. Lacina und Kotrba 2015: 48-49; Schultz et al. 2013: 97-99). Die aktive Mitgestaltung des Unterrichts und die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff sind dabei als zentrale Präventionsmechanismen des Konsumverhaltens der Lernenden zu verstehen. Diese Konsumhaltung bezeichnet die Erwartung der

Lernenden, dass ihr Lernen durch ihre passive Anwesenheit im Unterricht und das aktive Lehrerengagement zustande kommt (vgl. Schultz et al. 2013: 99).

4.2 Aktivierungsmethoden als Motivierungschancen für demotivierte Lernende

Aktivierungsmethoden beeinflussen das Lernverhalten der Lernenden in zahlreichen Bereichen wie Lerninteresse und -erfahrungen, Aktivität, oder Verantwortung. Des Weiteren wurde belegt, dass der Einsatz von Aktivierungsmethoden die sich eine passive Einstellung zum Lernen allmählich überwinden und sogar in eine aktive Teilnahme umwandeln lässt (vgl. Lacina und Kotrba 2015: 50). Dadurch, dass demotivierte Lernende oft passiv sind, können Aktivierungsmethoden als Motivierungschancen, d.h. als Mittel zur Motivierung und positiver Stimulation wenig motivierter Lerner fungieren (vgl. Lacina und Kotrba 2015: 78). Patersonová (1996) betont, dass der Wechsel von Methoden für die Schüleraktivierung und ihre Motivation tatsächlich vorteilhaft ist. Sie befürwortet vor allem den Einsatz motivierender Elemente am Unterrichtsbeginn. Als besonders motivationsfördernd werden weiterhin Aufgaben bezeichnet, die die Autonomie, Kompetenz und Selbstbestimmung der Lernenden unterstützen (vgl. Dan Pink 2009, Puzzle of Motivation, TED TALK).

Ob Aktivierungsmethoden positiv oder negativ bewertet werden, hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab. Janíková (2011: 171-2) verweist auf die Tendenz in Erwachsenenbildung, dass extrinsisch motivierte Lernende überwiegend frontalen Unterricht verlangen, während intrinsisch motivierte Lernende andere Organisationsformen, wie z. B. Partnerarbeit, Stationenlernen, Gruppenarbeit, usw.) bevorzugen. Deutschlernende an Schulen verfügen häufig zum Pflichtfach Deutsch über extrinsische oder manchmal auch keine Motivation. Daraus könnte folgen, dass Schüler dem frontalen Unterricht und nicht dem Unterricht, der um Aktivierungsmethoden bereichert wird, den Vorzug geben.

4.3 Arten von Aktivierungsmethoden

Da sich die traditionelle Schulbucharbeit im aktuellen Bildungskontext mit Betonung auf Differenzierung, Individualisierung, Aktualität, Heterogenität der Lerngruppen, usw. auf Schüler als wenig ansprechend und motivierend auswirkt, erweist es sich als nützlich, sich anderer Unterrichtsmethoden zu bedienen (vgl. Heinz / Wörner 2018: 1). Eine solche Ergänzung können gerade Aktivierungsmethoden repräsentieren.

Die Einbettung der Aktivierungsmethoden in die Vorbereitungsphase des Unterrichts gewinnt an Bedeutung und Aktualität besonders mit Hinblick auf manche Studien, die bestätigen, dass Lehrende in der Regel eigene Aktivitäten, aber nicht die Aktivität ihrer Lerner bei Unterrichtsplanung in Betracht ziehen (vgl. Pecina und Zormanová 2009: 64). Um Veränderungen in diesem Bereich zu bewirken, muss klar sein, nach welchen Merkmalen Aktivierungsmethoden überhaupt erkannt werden können. Sieglóvá (2019: 83) zufolge ist das oberste Ziel der Aktivierungsmethoden, das Interesse am Lernstoff zu wecken. Aus diesem Grund sollten die Methoden die Kreativität, Spiel- und Wettbewerbslust, Neugier und freies Denken miteinbeziehen. Beim Auswahlprozess der passenden Aktivierungsmethoden dürfte Thalers A-Dekalog der Motivation (1999: 134 in Thaler 2015: 11) behilflich sein. Motivierende Methoden sollten sich durch die folgenden Charakteristika auszeichnen:

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| 1. Abwechslung | 6. Adressatenorientierung |
| 2. Attraktivität | 7. Anwendbarkeit |
| 3. Allgegenwärtigkeit | 8. Affektivität |
| 4. Authentizität | 9. Auslegbarkeit |
| 5. Aktualität | 10. Aktivierung |

Es ist anzunehmen, dass je mehr Merkmale aus der obenstehenden Liste die jeweilige Aktivierungsmethode besitzt, desto aktivierender bzw. motivierender sie sich auf Lernende auswirkt.

4.4 Ausgewählte Aktivierungsmethoden

Es gibt eine Vielzahl an Motivierungsmethoden im DaF-Unterricht wie z.B. Einsatz vom Muttersprachler, häufige Anwendung von Landeskunde (Filme, Musik, Videos, etc.), Austausch und Kooperation mit deutschsprachigen Schülern, regelmäßige Informationsveranstaltungen⁷ über Aufenthaltsmöglichkeiten in deutschsprachigen Ländern (vgl. Salomo 2014). Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bietet eine Auswahl an Aktivierungsmethoden, von denen die Mehrheit tatsächlich im DaF-Unterricht auf Probe gestellt wurde. Der genaue Unterrichtsablauf mit Einsatz dieser Aktivierungsmethoden wird im empirischen Teil beschrieben. Im Folgenden werden die ausgewählten Aktivierungsmethoden vorgestellt und ihre Vorzüge beschrieben.

4.4.1 Stationenlernen

Stationenlernen, auch als Lernstationen genannt, ist eine Lehrmethode, die sich an der Förderung der Selbstverantwortung und Lernerautonomie orientiert. Die meistens thematischgebundenen Arbeitsaufträge werden auf verschiedenen Stellen im Klassenraum, sog. Stationen, bereitgestellt. Zur Auswahl gibt es Pflicht-Stationen (mit lehrplangebundenen Aufträgen) und Wahl-Stationen (mit zusätzlichem Lernmaterial in Form von Spielen, Arbeitsblättern, offenen Aufgaben, usw.). Janíková (2011: 174) erwähnt noch sog. Freiwillige-Stationen, die Übungsaufgaben für Lernende, die aufgrund der Besetzung aller Lernstationen oder des hohen Arbeitstempos der jeweiligen Schüler nicht beschäftigt sind, bereitstellen.

Wie zu sehen ist, erfordern Vorbereitungsphase und Organisation der Lernstationen besondere Aufmerksamkeit. Die Hauptverantwortung der Lehrkraft liegt in der Materialerstellung und -aufbereitung sowie in einer klaren Struktur und Kennzeichnung der Arbeitsaufträge. Die Aufgabenummerierung soll idealerweise nicht linear ausgelegt werden. Darüber hinaus wird empfohlen, einen genauen Zeitraum und klare Bewertungskriterien für die Stationsarbeit im Voraus zu setzen (vgl. Janíková

⁷ Erwähnenswert ist hierzu beispielsweise das Projekt *Do Německa na zkušenou* (Nach Deutschland Erfahrungen sammeln).

2011: 174-5; Linthout 2004: 85). Für jede Lernstation gilt es, etwa 2-3 Lernende vorzusehen. Die Mehrheit der Arbeitsaufträge soll für alle Lernende verpflichtend sein. Die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung ist den Lernenden überlassen, d.h. sie werden als aktive Mitgestalter ihres Lernweges angesehen. Beim Stationenlernen orientieren sich Lernende an den Arbeitsanweisungen auf Aufgabenblättern, wobei sie ihre Bemerkungen und Aufgabenlösungen in ein Arbeitsblatt oder Stationenbuch eintragen (vgl. Janíková 2011: 174; Linthout 2004: 85).

Da diese Methode sowohl Übungs- als auch Vertiefungsaufgaben inkludiert, eignet sie sich für einen binnendifferenzierenden Unterricht. Stationenlernen ermöglicht allen Lernenden selbständige Wissensaneignung, die durch den hohen Grad an Selbstbestimmung (wie die freie Wahl der Aufgaben, eigene Bestimmung des Arbeitsrhythmus und der passenden Lernstrategien, etc.) begünstigt wird. Außerdem unterstützt Stationenlernen eine Verbesserung des Selbst- und Zeitmanagements, hohe Aktivität und Motivation jedes Einzelnen (vgl. Janíková 2011: 174; Linthout 2004: 85).

4.4.2 Projektunterricht⁸

In der modernen Welt gehen sinnliche Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten Gudjons (1994 in Heimlich 2011: 131) gemäß verloren, deshalb soll handlungsorientierten Lernangeboten ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Die Methode, die sowohl handlungsbezogene Techniken als auch Mitgestaltungsmöglichkeiten und Lebensvorbereitung kombiniert, heißt Projektunterricht bzw. Projektlernen⁹ (vgl. Linthout 2004: 100).

In den 80er Jahren diente Projektunterricht als Gegengewicht zu den damaligen verkrusteten Unterrichtsformen. Im Vergleich zum Frontalunterricht bietet projektorientierter Unterricht ein erfahrungsbasiertes und fächerübergreifendes Lernarrangement (vgl. Legutke 2016: 351). Ähnlich wie beim kooperativen Lernen

⁸ Wertvolle Ratschläge, Diskussionen und Hilfeleistung zum Projektunterricht findet man unter www.projektdidaktik.de.

⁹ Laut Fridrich (2001: 357) bezieht sich dieser Begriff nicht nur auf inhaltliche Aspekte vom Projektunterricht, sondern auch auf „soziales Lernen, das Training von organisatorischen Kompetenzen sowie die Einübung von Fertigkeiten.“

übernehmen die Lernenden beim Projektunterricht teilweise die Lehrerrolle. Anstelle der Führungsfunktion hat die Lehrperson im Projektunterricht eine Beratungs-, Koordinations- und Moderatorfunktion (vgl. Fridrich 2001: 364).

Das zentrale Produkt, resp. Lernunternehmen dieser Unterrichtsmethode stellt ein Projekt dar. Zur Realisierung eines Projekts führen fünf Schritte¹⁰: Projekteinrichtung → Projektplanung → Projektdurchführung → Projektpräsentation → Projektauswertung (vgl. Schweder 2009: 31). Während der Projektarbeit wird der Wert nicht auf abprüfbares Wissen, sondern auf die Entwicklung wichtiger Lebenskompetenzen wie z. B.: Planungs- und Präsentationskompetenz, kommunikative Kompetenz, Team-, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Regel- und Verantwortungsbewusstsein, Selbsteinschätzung und -reflexion, Kreativität, Ausdauer, Zielstrebigkeit, usw. gelegt (vgl. Schweder 2009: 31-41; Fridrich 2001: 364).

Wie bereits festgemacht wurde, verfügt der Projektunterricht über zahlreiche Vorteile. Die Methode knüpft an Prinzipien des ganzheitlichen, autonomen und kooperativen Lernens. Der Projektunterricht kennzeichnet sich durch binnendifferenzierende Aspekte, denn Berücksichtigung finden hier Schülererfahrungen und -interessen, ihre Emotionen, Lernstrategien, etc. (vgl. Janíková 2011: 65-66). Es wurde belegt, dass Projektunterricht außerdem die Motivation und Aktivität der Lernenden erhöht (vgl. Legutke 2016: 352). In Bezug auf Fremdsprachenunterricht werden Sprache und Handeln durch Projektlernen vereint. Ferner werden fremdsprachliche Kenntnisse der Lernenden auf die Probe gestellt und Lernerautonomie gepflegt (vgl. Legutke 2016: 352; Linthout 2004: 100)

4.4.3 Kooperatives Lernen

Will man Anderen etwas beibringen, muss man selbst erst einmal den Lehrstoff verstehen und beherrschen. Dieses Prinzip, dessen Schwerpunkt im Austausch der Lehrer- und Lernerrolle liegt, wird zur Grundlage des kooperativen Lernens gemacht.

¹⁰ Eine übersichtliche und aufschlussreiche Einleitung zum Projektunterricht wurde von Schweder ausgearbeitet. Diese ist unter <https://www.ganztaegig-lernen.de/system/files/document/Arbeitshilfe%2012%20%20-%20Neue%20Chancen%20f%C3%BCr%20das%20Projektlernen.pdf> zu finden.

Durch die Auflösung der typischen Lehr-Lern-Situation, in der die Aktivität überwiegend bei der Lehrperson liegt und der Lernende meistens lediglich zuhört, werde die oft vorhandene Passivität der Lernenden Renkl (1997: 2) zufolge abgebaut. Diese Methode biete ihnen ferner die Möglichkeit, sich aktiv mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen und ihr Wissen zu erarbeiten. Mithilfe vom kooperativen Lernen falle es den Lernenden leichter das bereits erworbene Wissen mit dem neuen Lerninhalt in Verbindung zu bringen und Verknüpfungen herzustellen. Zugleich werde das Erlernte auf dieser Art und Weise vergleichsweise nicht im Kurzzeitgedächtnis, sondern im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. Renkl 1997: 1-2).

Die Übernahme der Lehrerrolle durch Lerner bedeutet in der Praxis, dass die aktive Lehrerpartizipation in den Hintergrund rückt, was die Lernenden folglich zur höheren Aktivität animiert. Renkl (1997: 3-4) erwähnt drei wichtige Komponenten der Lerneraktivierung beim kooperativen Lernen: (1) die Lehr-Erwartung, (2) das Geben von Erklärungen und (3) das Reagieren auf Rückfragen. Innerhalb von diesen drei Phasen erweitern Lernende ihre Horizonte, indem sie ihre Potenziale für den Transfer neuen Wissens entfalten. Sie lernen, den neuen Lerninhalt mehr zu verstehen und ihr Wissen zu (re)organisieren. Des Weiteren lassen sich Wissenslücken und Unklarheiten entdecken (vgl. Renkl 1997: 2-4).

Seit der 80er Jahren hat sich die Methode des kooperativen Lernens entwickelt. Zurzeit stehen den Lehrkräften zahlreiche Aufgabentypen mit dem kooperativen Lernarrangement zur Verfügung. Zu den herkömmlichen kooperativen Lernarrangements zählen Skript-Kooperationen, reziprokes Lehren, reziprokes Tutoring, Gruppenpuzzle, Gruppenrecherche und Lernen durch Lehren (vgl. Renkl 1997: 9-17; Martin / Kelchner 1998: 211).

Die Grundlage des kooperativen Lernens bildet die Methode Think-Pair-Share bzw. Ich-Du-Wir (vgl. Bender / Waller 2011: 127). Diese dreistufige Vorgehensweise fußt auf dem Wechsel von Sozialformen. Eingesetzt wird zuerst Einzelarbeit (Think = Denk alleine nach), dann Paarbeit (Pair = Tausch dich zu zweit aus) und zuletzt Gruppenarbeit (Share = Teile es in der Gruppe mit/Stell es der Gruppe vor). Anhand der folgenden Graphik werden die Phasen des Lernprozesses beim Kooperativen Lernen erklärt (vgl. Sawatzki et al. 2016: 42):



Abb. 3: Die Phasen einer Lernspirale, Quelle: Sawatzki, Becker, Ewering und Friedrich.

Aus der Forschung geht hervor, dass sich das kooperative Lernen auf verschiedene Bereiche der kognitiven und metakognitiven Lernprozesse positiv auswirkt. Durch die individuelle und gruppenbasierte Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt kann binnendifferenzierend gearbeitet werden, wobei parallel Hemmungen oder Sprechangst der Lernenden reduziert werden (vgl. Renkl 1997: 2). Als erwünscht angesehen werden insbesondere die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht, ihre Kooperation, Aufmerksamkeit und Lernmotivation (vgl. Renkl 1997: 2). Darüber hinaus wird die Verantwortung für die Verständlichkeit und Korrektheit der zu erlernenden Inhalte, die eigenen Lernergebnisse und die Lernergebnisse der Mitlernenden vermittelt. Diese Methode übt also sowohl eine Bildungs- als auch Erziehungsfunktion aus (vgl. Janíková et al. 2011: 173). Die Vorteile dieser Methode sind allerdings nicht nur die nachhaltige Festigung von Lerninhalten, höhere Lernaktivität und Schülerleistung. Es liegt auf der Hand, dass dieses Lernarrangement die Lernenden

u. A. auf reale Lebenssituationen, in denen zwischenmenschliche Interaktionen nach dem Lehrer-Lerner-Format organisiert sind, vorbereitet. Es steht außer Zweifel, dass die durch kooperatives Lernen erworbenen Fertigkeiten den Lernenden auch im nicht bildungsspezifischen Kontext, z.B. in Beziehungen der Eltern vs. Kinder, älteren Geschwister vs. jüngeren Geschwister oder erfahrenen Kollegen vs. Berufseinsteiger voraussichtlich von Vorteil sein werden.

4.4.4 Musik

Aus der Forschung geht hervor, dass Musik die emotionale, geistige, kognitive, neurobiologische und soziale Entwicklung von Menschen fördert (vgl. Bernatzky / Presch 2010; Sambanis 2015: 7). Da Musik einerseits für Aktivierung, andererseits für Entspannung sorgt, empfiehlt es sich, Musik beim Lernen und Gedächtnistraining einzusetzen. Durch angenehme Melodien werden positive Gefühle ausgelöst, während negative, lernhemmende Emotionen wie Angst, Stress oder Schmerz verringert werden. Dies wirkt sich wiederum auf die Einprägungs-, Behaltens- und Erinnerungskraft zuträglich aus (vgl. Bernatzky / Presch 2010; Bernatzky 2011).

Dass Musik als „Musikament“¹¹ fungiert und den Körper, Gefühle sowie den Geist beeinflusst, wurde bereits angedeutet. Des Weiteren übt Musik einen wesentlichen Einfluss auf die Sprache aus. Positive Wirkungen von Musik werden beispielsweise in den Bereichen des phonologischen Bewusstseins beobachtet. Dies kommt insbesondere in der Aussprache, Lesefertigkeit und Verstehen zum Ausdruck (vgl. Lütge / Owczarek 2019: 20-22; Sambanis 2015: 8).

Im Fremdsprachenunterricht finden sowohl Instrumental- als auch Vokalmusik¹² ihre Anwendung. Während Musik ohne Text in erster Linie als Hintergrundmusik zur Entspannung und Förderung der Lernkonzentration eingesetzt wird, wird Musik mit Gesang als sprachlicher Input verstanden (vgl. Sambanis 2015;

¹¹ Dieser Begriff wird von Bernatzky in seinen Studien gebraucht (vgl. vgl. Bernatzky / Presch 2010; Bernatzky 2011).

¹² Einfallsreiche und gut ausgearbeitete Didaktisierungsvorschläge zu aktuellen deutschen Liedern für den Fremdsprachenunterricht schon ab Niveaustufe A0 findet man beispielsweise unter deutschmusikblog.de.

Birkenbihl 2019). Im Fremdsprachenunterricht werden vorrangig Liedtexte und Videoclips verwendet, um die vier sprachlichen Fertigkeiten, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit (weiter) zu entwickeln (vgl. Thaler 2015: 11).

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht ist eine empfehlenswerte und geeignete Methode, die eine Reihe von Vorteilen wie Abwechslung, Aktualität, Affektivität oder Anregung gekennzeichnet ist (vgl. Thaler 1999: 134 in Thaler 2015: 11).

4.4.5 Humor

Die neokommunikative Phase umfasst eine Vielzahl an Methoden. Spaß und Humor werden jedoch nicht einbezogen, was eine geringfügige Bedeutung vom Spaß im Fremdsprachenunterricht implizieren könnte. In diesem Beitrag werden diese Ansätze allerdings als wirksame Techniken anerkannt, die ihren Platz beim Fremdsprachenlernen haben.

Laut Reißland (2003 in Ittel / Raufelder 2009: 107) lässt sich Humor als personale und soziale Kompetenz der Lehrkräfte identifizieren. Die Fähigkeit, über sich selbst lachen zu können, gegenüber anderen offen zu sein und schwierige Rahmenbedingungen gelassen und förderlich anzulegen, erweisen sich im Lehrerberuf als hilfreich. „Humorvolles Verhalten und Verständnis für Humor kann stressvolle Situationen im Schulalltag entschärfen, Aufmerksamkeit aktivieren und das Behalten von Unterrichtsinhalten fördern.“ (vgl. Gürtler und Oldenbürger 2005: 1 in Kalkan / Erçoklu 2020: 19).

Die Forschung erbringt Beweise dafür, dass Humor bei der Wissensspeicherung eine wichtige Rolle spielt und einen positiven Einfluss auf Lernergebnisse hat. Der positive Effekt vom Humoreinsatz geht insbesondere auf die Humordosierung¹³ und -form zurück (vgl. Ziv 1988: 13). Abgesehen von einer leichteren Wissensaneignung empfiehlt es sich, Humor als Mittel zum Stressabbau und zur Auflockerung der Atmosphäre einzusetzen (vgl. Kalkan / Erçoklu 2020: 25; Ittel / Raufelder 2009: 106-7).

¹³ Hierzu ist anzumerken, dass zwischen 3 bis 5 Witze pro Unterrichtseinheit die höchste Effektivität bewirken (vgl. Ziv 1988: 13).

Als nützlich zeigt sich der Spaßfaktor auch im Bereich der Motivation der Lernenden. Wie belegt wurde, können demotivierte Schüler damit zum Erlernen der Zielsprache animiert werden. In diesem Zusammenhang fungiert Humor als „Motivationsschub“ (vgl. Kalkan / Erçoklu 2020: 25).

4.4.6 Didaktische Spiele

Eine weitere, sehr verbreitete Lehrmethode bezeichnen didaktische Spiele. Das Spiel ist eine freiwillige, affektbesetzte Aktivität, bei der sich man geistig und körperlich betätigt (vgl. Kacjan 2010: 1178). Didaktische Spiele sind also als auf die Erreichung bestimmter Unterrichtsziele ausgerichtete Aktivitäten zu verstehen (vgl. Sitte 2001: 76).

Eine Untergruppe der didaktischen Spiele stellen Sprachlernspiele bzw. Sprachspiele dar, „mit deren Hilfe eine Sprache im institutionellen Kontext erlernt wird.“ (vgl. Kacjan 2010: 1178). Friedler (2003: 81) dehnt diesen Begriff aus und setzt Sprachspiele mit Spielen aller Art gleich, die den spielerischen Umgang mit der Sprache unterstützen. Dabei weist sie auf die Tatsache hin, dass die Sprache bei Sprachspielen als Kommunikationsmittel und gleichzeitig als der Gegenstand des Spiels fungiert. Sprachlernspiele lassen sich in vier Hauptkategorien einteilen wie folgt: Bewegungsspiele, Sprachelementspiele, kommunikative Spiele und darstellende Spiele. Während bei den ersten zwei Spielarten die Bewegung und die Sprache an sich den Schwerpunkt bilden, haben die dritte und vierte Spielkategorie einen kommunikativen bzw. darbietenden Charakter (vgl. Kacjan 2010: 1178).

Häufig wird von Lehrkräften befürchtet, dass spielgebundene Lernformen vom Lernen ablenken und die Bewältigung vom Lernstoff verlangsamen (vgl. Schultz et al. 97; Sitte 2001: 76). Was jedoch für ihren Einsatz von Spielen im Unterricht spricht, ist vor allem die nachgewiesene Förderung von Kognition, Kommunikation, Interaktion, Motivation, Kreativität und Aktivität der Lernenden. Zu den weiteren nennenswerten Auswirkungen der Spiele auf die Lernenden gehören beispielsweise die Befreiung vom Stress und Angst, die Erhöhung von Lernfreude und die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und der metasprachlichen Reflexion (vgl. Sitte 2001: 76; Wetzel 2005; Kacjan 2010: 1178; Friedler 2003: 82).

4.4.7 Gamification (dt. Gamifizierung)

Unter Gamification (dt. auch Spielifizierung) versteht man die Übertragung der für Videospiele typischen Elemente in einen spielfremden Kontext (z. B.: Kundenservice; Management; Einkaufen und E-Commerce; Marketing; Fitness-Industrie; schulischer Unterricht; usw.). Auf dieser Art und Weise sollen bei der Zielgruppe erwünschte Handlungen (beispielsweise Kundenzufriedenheit und -bindung; effizienter Einschulungsprozess; Gebrauch von bestimmten Internetseiten bzw. Applikationen; regelmäßige Bewegung bzw. Fitness-Übungen; erhöhte Lernmotivation, usw.), gefördert werden. Als wichtigste Motivationsmechanismen der Videospiele werden Kompetenz- und Autonomieerleben und soziale Beteiligung genannt. Eine unentbehrliche Rolle bei dieser Art Motivierung spielt die sog. Pointsification/Pointification (dt. Punktifizierung) in Form von Auszeichnungen, (Erfahrungs)Punkten, Fortschrittsbalken oder Bestenlisten. Diese Punktesysteme erfüllen die Wettbewerb-, Belohnungs- und Feedbackfunktion (vgl. Möbus und Wilden: 2016: 11-12).

Laut Rackwitz zeigt sich Gamification im Bildungskontext insbesondere durch die sog. fünf Säulen, namentlich Transparenz, Echtzeit-Feedback, klare Regeln und Ziele, Freiheiten (z. B.: freie Wahl der Lösungswege) und Herausforderungen, vorteilhaft (vgl. Wörner 2018: 2). Diese videospieletypischen Elemente gehören nachweislich zu den stark motivationsbeeinflussenden und suchtauslösenden Mechanismen.

Die aus Gamifizierung und Pointifizierung hervorgebrachte Handlung ist extrinsisch motiviert. Diese kann sich im Laufe der Zeit in eine intrinsisch motivierte Tätigkeit umwandeln. Dadurch, dass die Motivation jedoch unverändert (extrinsisch) bleibt, sollten Punktesysteme lediglich bei nicht intrinsisch motivierten Unterrichtsaktivitäten wie Wortschatzlernen, Auswendiglernen von sprachlichen Unregelmäßigkeiten (wie z. B. unregelmäßige Verben, Adjektivsteigerungsformen, Pluralformen) zum Einsatz kommen. Anderenfalls könnte Pointifizierung zur Minderung der intrinsischen Motivation führen (vgl. Möbus und Wilden: 2016: 11-12).

Gamification im Bildungskontext ist jedoch keine Garantie für höhere Lernmotivation, -interesse oder -erfolg, denn Spielen kann nicht aufgezwungen werden. Es ist daher empfehlenswert, ein auf pädagogischen Prinzipien basiertes Design zu entwickeln, in dem Lernziele im Mittelpunkt stehen (vgl. Fischer et al. 2019).

4.4.7.1 Online-Quiz

Heutzutage steht eine breite Palette von verschiedensten Online-Plattformen zur Verfügung, die sowohl im schulischen Unterricht als auch im Bereich der Weiterbildung eine Popularität genießen. Im Hinblick auf die aktuelle Lage und Entwicklung rund um das Coronavirus stieg die Nachfrage nach Online-Unterrichtsplattformen und digitalen Werkzeugen erheblich. Hierbei ist noch anzumerken, dass die sog. Generation Z mit digitalen Medien in der Regel täglich im Kontakt ist. Im Jahre 2020 berichteten etwa zwei Drittel der in Deutschland befragten Jugendlichen, digitale Spielformen bilden ein selbstverständlicher Teil ihres Alltagslebens (JIM-Studie 2020: 14).

Im Internet findet man zahlreiche kostenpflichtige Lernplattformen und -apps von hoher Qualität. Für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen sind allerdings lediglich kostenfreie Werkzeuge anzuwenden, um die Teilnahme am Unterricht auch sozial schwachen Schülern zu ermöglichen. Zur Erstellung von Quiz stehen zahlreiche quizbasierte Lernplattformen wie *Google Forms* ([google.com/forms](https://www.google.com/forms)) oder *Socrative* ([socrative.com](https://www.socrative.com)) kostenlos zur Verfügung. Für den Fremdsprachenunterricht sind vor allem die E-Learning-Plattformen *Kahoot!* ([kahoot.com](https://www.kahoot.com)), *Quizlet* ([quizlet.com](https://www.quizlet.com)) und *Quizizz* ([quizizz.com](https://www.quizizz.com)) gut geeignet. Im Nachstehenden werden die Hauptcharakteristika der kostenlosen Version der App bzw. Lernplattform *Quizizz* präsentiert, die für DaF-Lehrkräfte vor dem Einsatz vom Online-Quiz im Unterricht von Interesse sein können. Diese E-Learning-Plattform fand auch im empirischen Teil dieser Arbeit ihre Anwendung.

Quizizz

Diese E-Learning-Plattform ermöglicht sowohl eine Erstellung von neuen Quiz als auch die Verwendung der bereits erstellten Quiz. Bei der eigenen Quiz-Erstellung sind die folgenden Fragentypen verfügbar: Multiple-Choice-Fragen, Kontrollkästchenfragen, Lücken-Fragen, offene Fragen und Umfrage. Jede Aufgabe kann multimedial mithilfe von Fotos, Videos bzw. Tonaufnahmen gestaltet werden. Ein großer Vorteil stellt die Möglichkeit, die bereits veröffentlichten Quiz zum gegebenen Thema zu suchen und sie entweder vollständig, oder nur ihre Teile für die eigenen Quiz in Gebrauch zu nehmen. Diese Funktion zeigt sich als sehr effektiv und zeitsparend. Das erstellte Quiz ist nicht nur im Online-Modus, sondern auch im Offline-Format als papierbasierter Test verwendbar.

Sobald ein Quiz erstellt wird, kann sofort im Live-Format oder als Hausaufgabe den Schülern unter quizizz.com/join zugänglich gemacht werden. Beim Live-Spiel wird das Arbeitstempo durch die Lehrkraft oder die Spieler selbst bestimmt. Auf jedem Endgerät erscheinen die Quiz-Fragen automatisch in einer anderen Reihenfolge. Daneben werden auch Multiple-Choice-Antworten gemischt. Die Lehrkraft sieht die individuellen Leistungen jedes Spielenden. Am Spielende werden die Bestenliste und das spielbezogene Feedback mit korrekten und inkorrekten Antworten an die Lehrkraft und die jeweiligen Spielenden gesendet. Anhand dieser Rückmeldung lässt sich eine (Selbst)Korrektur vornehmen, ggf. Lernmaterial entwickeln, der zur Einübung der meistproblematischen sprachlichen Erscheinungen dienen wird.

Zum Aufgeben von Hausaufgaben benötigt man lediglich einen Endzeitpunkt zu setzen. Darauf wird ein Spielcode generiert. Solange der Link aktiv ist, lässt sich das Spiel mehrmals wiederholen. Live-Spiel oder asynchrones Lernen können um weitere interaktive Komponente bereichert werden. Zu den wichtigsten zählen Timer, Joker, Rettungsfragen oder ggf. Memes.

Neulich wurde die Funktion zur Erstellung von Unterrichtsstunden hinzugefügt, die sich bei der Vorbereitung von asynchronen Online-Unterrichtsstunden bzw. vom weiterführenden Material hilfreich erweist.

4.4.7.2 Escape-Games/Escape-Spiele (dt. Flucht-Spiele)

Eine Art Gamification, die sich zurzeit im Bildungsbereich stark durchsetzt, sind Escape-Spiele. Es handelt sich um ein zeitlich begrenztes Online- oder Offline-Gruppenspiel, das teilweise auf manchen Prinzipien des erfahrungsbasierten Lernens aufbaut. In einem Flucht-Spiel werden verschiedene Spielelemente, beispielsweise mathematische oder sprachliche Aufgaben bzw. Rätsel eingesetzt. Nicholson (2015: 13) klassifiziert die Escape-Games wie folgt:

1. Escape-Spiele ohne Thema und Hintergrundgeschichte
2. Escape-Spiele mit thematisch gebundenen Requisiten und Symbolen, aber ohne Hintergrundgeschichte
3. Escape-Spiele mit Hintergrundgeschichte, aber keinen thematisch orientierten Aufgaben

4. Spiele mit Thema und Hintergrundgeschichte, in der die Spieler als Hauptdarsteller auftreten

Um zu gewinnen, d. h. den gegebenen Raum möglichst schnell zu verlassen, müssen die richtigen Aufgabenlösungen gefunden werden. Die Lösungen sind miteinander sehr eng verknüpft und werden überwiegend entweder pfadbasiert¹⁴ oder sequenziell¹⁵ angelegt (vgl. Nicholson 2015: 17).

Laut Nicholson (2015: 4-6) entwickelten sich Escape-Spiele zu einem eigenständigen Game-Genre, das Mechanismen von Schnitzeljagden, Schatzsuchen, Geocaching, Point-and-Click-Adventure-Spielen, interaktivem Theater, Erlebniswelten, themengebundenen Vergnügungsparks, Live-Rollenspielen, Abenteuerspielen, -shows und -filmen zusammenbringt. Dadurch, dass die Flucht-Spiele in allerlei Formengestaltung existieren, erfreuen sie sich großer Beliebtheit bei unterschiedlichen Alters- und Interessensgruppen.

Dies ist nicht der einzige Grund für die Einsetzung der Escape-Spiele in den Unterricht. Ein wesentlicher Vorteil dieser Aktivität ist ihre Umwandlung in eine Leistung mit Bildungszweck. Des Weiteren verfügt diese Tätigkeit über motivierende Aspekte des Dreiecks „Wettbewerb-Belohnungs-Feedback“. Darüber hinaus bietet sich die Übertragung je nach Bedarf aus dem virtuellen in den realen Raum oder umgekehrt. Die Escape-Spiele lassen sich außerdem binnendifferenziert gestalten, indem 3 Spielmodi je nach Schwierigkeitsgrad – von dem niedrigsten Schwierigkeitsniveau mit Assistenz des Spielleiters bzw. der Lehrkraft und mit gelegentlichen Notfallhinweisen bis zu einer autonomen ohne jegliche Hilfe – zur Auswahl stehen können (vgl. Nicholson 2015: 26).

4.5 Erprobte Aktivierungsmethoden im Rahmen der Aktivierungsphase

Im Folgenden werden Aktivierungsmethoden präsentiert, die im Rahmen der nachstehenden Forschung im DaF-Unterricht erprobt wurden. Das Ziel der Aktivierungsphase war es, den Effekt der jeweiligen Aktivierungsmethoden auf die

¹⁴ Das Team löst mehrere Aufgaben gleichzeitig, die zu einem Endergebnis (sog. Metapuzzle) führen.

¹⁵ Die Gruppe bekommt nur eine Aufgabe zum Lösen. Erst nach dem erfolgreichen Code knacken, wird die nächste Aufgabe freigestaltet.

Aktivität der Forschungsteilnehmer festzustellen. Die Teilnehmergruppen bestanden aus Grundschüler/innen im Alter von 12 bis 15 Jahren. Die Aktivierungsphase fand innerhalb von 4 Wochen statt. Die Probanden nahmen sowohl am DaF-Unterricht mit Aktivierungsmethoden als auch am Unterricht ohne Aktivierungsmethoden teil. Weitere Informationen zur Aktivierungsphase stehen im empirischen Teil.

Da sich verschiedene Motivierungsstrategien auf jeden einzelnen Deutschlernenden anders auswirken, wird für sie im Weiteren der Begriff „Motivierungschancen“ von Wilfried Krenn (2002) verwendet. Die Niveaustufen entsprechen den Lernjahren vom Deutschlernen: 1. Lernjahr = A0 (7. Klasse), 2. Lernjahr = A0+ (8. Klasse) und 3. Lernjahr = A1- (9. Klasse)¹⁶.

1. Motivierungschance: Wortschatzspiel „BINGO“

Ziel: Zahlen von 0-20 auf Deutsch festigen
Medien: Schulhefte, Schüssel, Kärtchen mit Zahlen von 0 bis 20
Sozialform: Plenum
Zeit: 10 Minuten
Niveau: A0

Ablauf: Zu Beginn haben die Schüler eine Tabelle mit neun Feldern in ihre Schulhefte gemacht. Für diese haben sie neun beliebige Zahlen innerhalb der Zeitspanne von 0 bis 20 ausgewählt. Sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft haben sich in der Funktion des Ausrufers durchgewechselt, indem jeweils eine Zahl aus der Schüssel gezogen und laut auf Deutsch gesagt wurde. Sobald die Spieler eine Zahl, die in ihrer Tabelle stand, gehört haben, haben sie sie angekreuzt. Das Spiel wurde beendet, wenn die ersten drei Schüler ein Bingo geformt haben. Es gab mehrere Runden vom Spiel.

¹⁶ Das A1-Niveau wird erst am Ende der 9. Klasse erreicht.

2. Motivierungschance: Wortschatzspiel „Stille Post“

Ziel: Farben auf Deutsch festigen
Medien: 2 Kartensätze mit farbigen A6-Kärtchen; 1 Karten mit den Farbnamen
Sozialform: Gruppenarbeit
Zeit: 7-8 Minuten
Niveau: A0
Anmerkungen: Wenn die Spieler das Geheimwort nicht auf Deutsch, sondern auf Tschechisch weitergeben, soll ihnen kein Punkt für die Runde zugesprochen werden.

Ablauf: Die Schüler haben sich in zwei Teams aufgeteilt und haben sich in Reihen gestellt. Vor dem ersten Schüler in jedem Team befanden sich farbige Kärtchen. Die Lehrkraft hat sich im Klassenraum hinten positioniert. Die am Ende der Reihen stehenden Schüler liefen immer beim Signal zur Lehrkraft, die ihnen eine Karte mit einem Farbnamen zeigte. Die Schüler sind zurück zu ihren Teams schnell gegangen und haben es der nächsten Person von Mund zu Ohr weitergegeben. Diese Nachricht ist auf dieser Art und Weise zu den an der ersten Stelle stehenden Teilnehmern gewandert, wobei diese die passende Karte mit der Farbe möglichst schnell hochgehoben haben. Die Schüler haben ihre Positionen innerhalb des Teams gewechselt. Das Spiel war zu Ende, sobald ein Team 10 Punkte erreicht hat.

3. Motivierungschance: Projektunterricht

Ziel: Sprachfertigkeit und Präsentationsfähigkeit fördern
Medien: 1 A4-Blatt pro Gruppe; eine Auswahl an Meme-Gesichtern
Sozialform: Gruppenarbeit (3-4 TN) – Plenum
Zeit: 20-25 Minuten Projektarbeit + 10 Minuten Projektpräsentation + 5 Minuten Projektauswertung
Niveau: A0+
Anmerkungen: Als Profilbilder wurden absichtlich Meme-Gesichter ausgewählt, denn Memes erfreuen sich unter Jugendlichen wachsender Beliebtheit.

Ablauf: Nach der Gruppenverteilung kam die Festlegung der gewünschten Projektergebnisse sowie Erfolgskriterien. Erlaubt wurde die Nutzung von nicht digitalen Sprachressourcen wie Lehrwerke, Schulhefte und Wörterbücher. Die Profile der fiktiven Memes-Figuren sollten Informationen hinsichtlich ihrer Personalangaben (Name, Alter, Wohnort, etc.), Familie und Vorlieben beinhalten. Die Minimallänge des Projekts betrug mindestens 10 Informationen. Anhand der erstellten biographischen Daten sollte jede Gruppe ihre Figur den anderen Teams vorstellen.

Von der Auswahl des Meme-Gesichts bis zur Präsentation der Projekte wurden ca. 20-25 Minuten vorgesehen. Diejenigen, die für die Projektarbeit weniger Zeit benötigten, haben inzwischen an einer Trimino-Aufgabe zum Thema Possessivpronomen „sein(e)“ und „ihr(e)“ im Nominativ gearbeitet. Bei den Präsentationen haben sich Schüler durchgewechselt und möglichst aus dem Stegreif gesprochen. Im Klassenraum wurde schließlich eine Galerie aus den Projekten erstellt (siehe Anlage B).

4. Motivierungschance: Online-Quiz

Ziel: Festigung von Possessivpronomen „ihr(e)“ und „sein(e)“ im Nominativ
Medien: Ein Endgerät mit Internetzugang pro Gruppe; ein Endgerät für die Lehrkraft; im Vorhinein erstelltes Online-Quiz auf quizizz.com
Sozialform: Gruppenarbeit (3-4 TN)
Zeit: 10-15 Minuten
Niveau: A0+
Anmerkungen: Es muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Richtigkeit der Antworten mehr als die Geschwindigkeit beim Antworten zählt. Hierbei ist es empfehlenswert, den Timer auszuschalten. Um die aktive Teilnahme aller Gruppenteilnehmer zu unterstützen, sollten sich die Schüler bei der Bedienung des Gerätes durchwechseln.

Ablauf: Das auf Quizizz-Plattform erstellte Quiz wurde durch einen Code zugänglich gemacht. Jede Gruppe hat in ihrem eigenen Tempo gearbeitet. Beim Quiz standen insbesondere Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben und Ergänzungsübungen zum Thema Alltagsgegenstände und Possessivpronomen „ihr(e)“

und „sein(e)“ im Nominativ. Am Spielende haben die Gruppen ihre richtigen und falschen Antworten gesehen und die ersten fünf bis sechs haben beim Gespräch mit der Lehrkraft mündlich korrigiert.

5. Motivierungschance: Escape-Spiel

Ziel: Wortschatz- und Grammatikwiederholung zu den Themen: Familie, Schulfächer, Alltagsgegenstände, Uhrzeitbestimmung, Verbkonjugation im Präsens
Medien: Arbeitsblätter mit vorgegebenen Arbeitsanweisungen und den zu lösenden Teilaufgaben
Sozialform: Einzelarbeit – Paar- bzw. Gruppenarbeit (2-3 TN) – Plenum
Zeit: 5 Minuten Einführungsphase + 30 Minuten Spielphase + 5 Minuten Auswertungsphase
Niveau: A0+
Anmerkungen: (1) Sollten die Schüler mit dem Konzept der Escape-Spiele nicht vertraut sein, darf eine kurze Darstellung dieser Spielform nicht unterbleiben. (2) Die Vorgehensweise soll den Schülern durch die Aufgabenstruktur und -lösungen vermittelt werden. Die Lehrperson soll ausschließlich Notfallhinweise liefern.

Ablauf: Nach einer kurzen Einleitung in Form einer Hintergrundgeschichte¹⁷, die teilweise auf Deutsch und zum Teil auf Tschechisch verlief, wurden die Regeln zur Zielerreichung des Escape-Spiels festgesetzt. Die Kooperation unter mehreren Gruppen wurde nicht untersagt, aber auch nicht akzentuiert. Die für die Aufgabenlösungen notwendigen Sprachkenntnisse sollten keinen Lernmaterialien entnommen werden. Das Nachschlagen in den eigenen Lernunterlagen galt als Notfallhinweis.

Anschließend wurden Arbeitsblätter mit vorbereiteten Aufgaben den Schülerteams ausgehändigt (siehe Anlage C) und der Countdown hat begonnen. Die Lehrkraft leistete Hilfe nur dann, wenn die Gruppen in eine Sackgasse geraten sind. Die Mehrheit der Teams ist auf das Geheimwort „Schokolade“ und den Code ohne große

¹⁷ Die Transkription für die Lehrkraft: Hallo! Ich habe ein Problem. Včera zmizela moje oblíbená věc ze stolu. Našla jsem jen tento text. Ihr seid jetzt Detektive. Bitte helft mir! Ihr habt dafür 30 Minuten Zeit. Hier sind die Informationen für euch.

Probleme gekommen. Zwei Gruppen mussten etliche Hinweise gegeben werden, damit diese überhaupt vorankamen. Schließlich hatten allerdings alle Teams sowohl das Geheimwort als auch den Code herausgefunden, sodass sie die Schublade mit der verschwundenen Dose öffnen konnten. Drinnen befanden sich Schokoladenriegel, die die Schüler als eine Belohnung für ihre Anstrengung und gute Detektivarbeit erhalten haben.

6. Motivierungschance: Übersetzung von Witzen

Ziel: Kurze Witze auf Deutsch verstehen und erzählen
Medien: Witze auf der Webseite www.aberwitzig.com ; Wörterbücher
Sozialform: Einzelarbeit – Paararbeit – Gruppenarbeit (3-4 TN) – Plenum
Zeit: 40 Minuten
Niveau: A1-
Anmerkungen: Bei schwächeren Schülergruppen war die Lehrerassistenz vor allem bei der Übersetzungsphase vom Tschechischen ins Deutsche unabdingbar. Es ist ratsam einen Vorrat an passenden Witzen im Voraus anzulegen und diese als Ausgangspunkt für die Auswahl des zu übersetzenden Witztextes zu bestimmen.

Ablauf: Zuerst wurde mit einigen ausgewählten Witzen von der Webseite www.aberwitzig.com gearbeitet. Nach dem Wunsch der Schüler wurden insbesondere die Kategorien „Coronawitze“ und „Schwarzer Humor“ angesehen. Im ersten Schritt fand leises Lesen der Witze statt. Im nächsten Schritt haben einige Schüler ihre Lieblingswitze laut vorgelesen. Diejenigen, die sich in dieser Phase nicht zu Wort gemeldet haben, wurden bei der nachstehenden Phase, der Team-Übersetzung von Witzen, vorrangig genommen. Schüler haben von ihnen ausgesuchte Witze mithilfe eines Wörterbuchs in Kleingruppen übersetzt und ihre Übersetzung im Plenum vorgelesen. Im Weiteren wurde die Betonung auf den typischen Aufbau von Witzen und den Schlüsselwortschatz gelegt.

Als Nächstes wurden Schüler in Dreier- bzw. Viererteams aufgeteilt, um Beispiele von tschechischen Witzen zu generieren und aufzuschreiben. Die Kriterien für einen passenden Witz waren ihre Länge und Angemessenheit, d.h. nur kürzere Witze ohne Schimpfwörter wurden akzeptiert. Die finale Auswahl von Texten wurde nach der

Absprache mit der Lehrkraft getroffen. Die Gruppen haben folgend an einer möglichst treuen Übersetzung ins Deutsche gearbeitet. Im Plenum wurden die übersetzten Varianten vorgetragen.

7. Motivierungschance: Schülerdialoge

Ziel: Kurzes Kennenlernen-Gespräch führen
Medien: Modeldialoge in einzelnen Sätzen auf Papierstreifen;
Sozialform: Paararbeit bzw. Gruppenarbeit (2-3 TN) – Plenum
Zeit: 20 Minuten
Niveau: A1-
Anmerkungen: Diese Methode hat viel Potenzial und scheint einfach anwendbar zu sein, allerdings ist hier Vorsicht geboten. Beim Einsatz muss auf den günstigen Zeitpunkt geachtet werden – keinesfalls gegen Unterrichtsende, wenn die Schüler erschöpft sind.

Ablauf:

Die Schüler haben den zerschnittenen Modeldialog erhalten und haben ihn in Partnerarbeit in die richtige Reihenfolge gebracht. Auf den Lehrerstuhl wurde die Kopie mit der Aufgabenlösung gelegt. Die Korrektur haben die Schüler selbst vorgenommen, indem sie ihre Version mit jener aus der Lösung verglichen haben. Anschließend wurde der Dialog im Plenum von einem Zweierteam vorgelesen. Danach wurde die Klasse in zwei Gruppen – A und B – aufgeteilt. Im Chor haben die Schüler jeweils Rolle A und Rolle B vorgelesen. Als Nächstes haben die Teams den Dialog durchgesprochen und die Rollen mehrmals gewechselt. In dieser Phase ist es darum gegangen, die sprachlichen Strukturen zu automatisieren und kleine Abänderungen der Aussagen im Modeldialog durchzuführen.

Schließlich sind Schüler paarweise nach vorne gegangen. Da haben sie eine Karte mit ihrer neuen Identität (Name, Alter, Wohnort, Nation, Hobbys) ausgelost. Vor der Klasse haben sie ein Gespräch mit ihrem Sprechpartner gehalten, in dem sie sich ihre neuen persönlichen Angaben ausgetauscht haben. Diese Struktur des Gesprächs beruhte auf dem vorher eingeübten Dialog.

EMPIRISCHER TEIL

Die zuvor besprochenen theoretischen Konzepte werden im empirischen Teil auf die Probe gestellt. Die Grundlage der Forschung bildet der Einsatz von Aktivierungsmethoden im DaF-Unterricht und der Effekt dieser Methoden auf wenig motivierte bzw. demotivierte Schüler. Der Einfluss von den Aktivierungsmethoden auf die Probanden wurde mittels Selbstreflexionsbögen aufgenommen. Der Schwerpunkt der Forschung zum Thema Arbeit mit unmotivierten Schülern im DaF-Unterricht liegt in der Beantwortung der untenstehenden Forschungsfragen.

Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: Welche Motive zum Lernen werden bei den befragten Jugendlichen am meisten vertreten?

Forschungsfrage 2: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung zur L2 bei den befragten Schülern und ihrer positiven Einstellung zur L3?

Forschungsfrage 3: Bewirkt der Einsatz von Aktivierungsmethoden im DaF-Unterricht tatsächlich eine höhere Schüleraktivität als die im DaF-Unterricht ohne Aktivierungsmethoden?

Forschungsfrage 4: Haben die Aktivierungsmethoden 1 und 2 einen positiven Effekt auf die angegebene aktive Teilnahme der unmotivierten Schüler?

Forschungsfrage 5: Sind die Methoden mit Gamificationselementen unter den Aktivierungsmethoden mit dem höchsten Aktivierungseffekt am meisten vertreten?

5 Forschungsmethoden

Die Forschung wurde in drei Gruppen – in der siebten, achten und neunten Klasse einer Grundschule – durchgeführt. Die 8. Klasse wird von der Autorin dieser Diplomarbeit unterrichtet, die 7. und 9. Klasse werden von einer anderen Lehrkraft betreut. Insgesamt wurden Daten von 44 Schülern, von 21 Mädchen und 23 Jungen, im Alter 11 bis 15 erhoben. An dieser Grundschule wird Deutsch als Pflichtfach ab 7. Klasse angeboten. Neben Deutsch stehen noch Russisch und Spanisch zur Auswahl. Die

Stundendotation für die zweite Fremdsprache (L3) beträgt 2 Unterrichtseinheiten pro Woche. Das erreichte GER-Niveau der Schüler nach 3 Jahren Deutschunterricht ist A1.

Die geplante Untersuchung basierte auf Präsenzdeutschstunden und bestand aus einer Kombination quantitativer und qualitativer Datenerhebung. Diese verlief in drei Phasen: Umfrage, Selbstreflexionsbögen und zwei Fallstudien, die innerhalb von 10 Wochen (Ende September-Mitte Dezember 2020)¹⁸ hätten stattfinden sollen. Dadurch, dass es sowohl im Sommersemester als auch im Wintersemester zu Schulschließungen wegen des Coronavirus kam, waren lediglich die ersten zwei Forschungsphasen realisierbar. Das Forschungsdesign wird im Folgenden vorgestellt.

5.1 Umfrage

Im ersten Teil der Umfrage wurden standardisierte Fragebögen mit 32 Fragen nach Keller (2010) zur einmaligen Feststellung der Ausgangsmotivation der Schüler verwendet (siehe Anlagen D und F). Den Befragten standen 5 Antwortmöglichkeiten einer Likert-Skala (nicht zutreffend – eher zutreffend – unbekannt/nicht beurteilbar – eher zutreffend – ganz zutreffend) zur Auswahl. Dadurch wurden das Motivationsprofil der Schüler und ihre Einstellung zum DaF-Unterricht bestimmt. Der zweite Teil setzte sich aus 4 offenen Fragen zur generellen Motivation der Schüler, ihrer Beziehung zu L2 und ihrer Berufsorientierung zusammen¹⁹. Zum einen haben die offenen Fragen zur Feststellung der Einstellung der Schüler zur L2 (Englisch) ermittelt, zum anderen erfüllten sie eine Kontrollfunktion der Datengültigkeit der Motivationsprofile, denn die der Likert-Skala entnommenen Werte und die Daten im zweiten Teil mussten Kongruenz aufweisen.

¹⁸ Dieser Zeitraum entspricht ungefähr 20 Präsenzunterrichtseinheiten pro Klasse.

¹⁹ Die offenen Fragen haben gelautet wie folgt: 1) Wie motivierst du dich zum Lernen? 2) Was motiviert dich in der Schule am meisten? 3) Was ist deine Beziehung zur englischen Sprache? 4) Was möchtest du in der Zukunft beruflich machen?

5.2 Selbstreflexionsbögen und Lehrer-Logbücher

Anders als die Fragebögen dienten Selbstreflexionsbögen zur regelmäßigen Aufnahme des Einflusses von Aktivierungsmethoden auf die Schüler. Am Ende jeder DaF-Stunde wurde Zeit zur Einschätzung der jeweiligen Deutschstunde vorbehalten:

	Datum:
Wie viel Zeit hast du heute mit der Vorbereitung auf den Deutschunterricht verbracht?	
Wie hoch war deine Aktivität heute?	
Was Neues hast du heute gelernt?	
Was hat dir heute am meisten Spaß gemacht? Warum?	
Was würdest du gern nächste Stunde lernen?	

Ein weiterer Teil dieser Forschungsphase waren Lehrer-Logbücher (siehe unten), die unmittelbar nach der jeweiligen Deutschstunde ausgefüllt werden sollten. Auf dieser Art und Weise wurden Daten über die gemessenen Deutschstunden mit Hinsicht auf Thema, Inhalt, Aktivierungsmethoden und Selbstevaluation des Unterrichts durch die Lehrkräfte erbracht.

Datum:

Téma hodiny/Das Thema der Unterrichtseinheit:

Aktivität/Aktivitäten	Motivační/Aktivizační metody Motivierungs-/Aktivierungsmethoden	Hodnocení/zpětná vazba Evaluation/Feedback

5.3 Fallstudien

Die letzte Phase der Forschung wurde an unmotivierte Schüler im DaF-Unterricht gerichtet. Aufgrund der Daten von den vorigen zwei Forschungsphasen erfolgte die Bestimmung der demotivierten Schüler. Mit diesen Teilnehmern wurden qualitative Tiefinterviews hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Lernen, Interesse, Lernstrategien, Lernmotivation, Lernerautonomie generell und im DaF-Unterricht realisiert. Diese wurden mittels eines Diktaphons aufgenommen werden.

6 Gütekriterien der Forschung

Zur Erfüllung der Hauptgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) wurden einige Schlüsselschritte unternommen. Die vorliegende Forschung wurde ausschließlich in Papierform angelegt, um eine einfache und regelmäßige Beaufsichtigung der Ausfüllung der jeweiligen Formulare zu sichern. Obwohl eine Onlinebefragung anfangs kräfte- und zeitsparend, effektiv und der aktuellen Bildungslage²⁰ maßgeschneidert schien, wurde sie aus den folgenden Gründen ausgeschlossen:

- fehlende Rückmeldung mancher Schüler aufgrund einer schlechten oder gar keiner Internetverbindung
- Datenverzerrung wegen eines möglichen Einflusses anderer Personen auf die angegebenen Informationen (z. B.: Familienmitglieder, Freunde, usw.)
- Datenverzerrung wegen der Möglichkeit zu kooperieren und die Informationen mit anderen Forschungsteilnehmern online zu teilen oder zu besprechen
- Ablenkung durch verschiedene Ereignisse oder häusliche Umgebung, wodurch Vernachlässigung oder Verzögerung der Rückmeldungen entstehen kann
- keine Möglichkeit, eine unmittelbare Reaktion auf die gerade abgelaufene Unterrichtsstunde zu beobachten
- bei Unklarheiten wenig Gelegenheit für die Teilnehmer zum Nachfragen

²⁰ Im Hinblick auf die infektionspräventiven Maßnahmen wurde das Vermeiden oder die Reduzierung von persönlichen Kontakten auch im Schulbereich womöglich umgesetzt.

Diese Aufzählung ist keineswegs vollständig, eines ist jedoch klar: Diese Tatsachen hätten zur niedrigen Rücklaufquote der Fragebögen und somit zur Entwertung der Forschungsergebnisse geführt.

Da die Objektivität der Schüleraussagen über ihre Motivation zum Deutschlernen durch die Anwesenheit der Deutschlehrinnen gesenkt worden sein könnte, war es nötig, eine schulunabhängige Person mit der Durchführung des ersten Teils der Untersuchung und zur Erklärung des nachstehenden Forschungsverfahrens den Teilnehmergruppen (bzw. Klassen) zu beauftragen. Diese Person vertrat die Autorin dieser Forschung und fungierte als Ansprechpartnerin für die Schüler bei der ersten Forschungsphase. In der Praxis hieß es, die Forschungsziele, -methoden und -phasen den Probanden vorzustellen. Anschließend stand die Ansprechperson den Schülern beim Ausfüllen der Fragebögen und bei der Vertrautmachung mit den Fragen in Selbstreflexionsbögen jeweils 45 Minuten pro Teilnehmergruppe zur Verfügung. Zuletzt wurden die gesicherten Daten an die Autorin der vorliegenden Diplomarbeit im Privaten überreicht. Nach einer symbolischen Vergütung bedurfte es keiner Assistenz oder Zusammenarbeit an der weiteren Datenerhebung oder -verarbeitung mehr. Gleich wie im Falle der Fragebögen wurden die Selbstreflexionsbögen während der zweiten Forschungsphase ausschließlich bei den Lehrkräften aufbewahrt und beim Deutschunterricht an die Probanden aushändigt bzw. wieder eingesammelt.

Zur Motivierung der Schüler, einerseits keine Felder in den Formularen leer zu lassen und andererseits möglichst aussagekräftige Informationen zu liefern und untaugliche Antworten wie „Ich weiß nicht“, „Mir ist es egal“, „Nichts“, usw. zu vermeiden, wurde eine Belohnungsstrategie eingesetzt. Teilnehmer, die ihre Selbstreflexionsbögen sorgfältig und aufschlussreich ausgefüllt haben, haben sich gleichzeitig für eine Preis-Verlosung qualifiziert. Formulare mit fehlenden oder nachlässigen Informationen wurden vor der Verlosung ausgesondert. Beim Gewinnspiel wurden am Ende der Datenerhebung zwei Preise pro Teilnehmergruppe – einen McDonalds-Gutschein und einen KFC-Gutschein je im Wert von 100 CZK – ausgelost. Die Verlosung und Preisvergabe erfolgten bei einer Präsenzdeutschstunde.

7 Forschungsablauf

I. Umfrage

Zur Feststellung des Motivationsprofils der jeweiligen Schüler und zur Bestimmung der unmotivierten Schüler fand zu Beginn eine Umfrage statt. Die Daten wurden in jeder Teilnehmergruppe mittels der Fragebögen mit Likert-Skala und 4 offenen Fragen gesichert.

II. Aktivierungsphase

Der Einsatz von Aktivierungsmethoden fand von 29. 9. 2020 bis 9. 10. 2020 und wiederum von 30. 11. 2020 bis 18. 12. 2020 im Präsenzdeutschunterricht statt. Da es erneut zu Schulschließungen kam und der Unterricht komplett ins Internet verlegt wurde, war es innerhalb der Aktivierungsphase möglich, den Effekt 7 Aktivierungsmethoden (siehe Kapitel 4: Erprobte Aktivierungsmethoden) von den 10 beabsichtigten Aktivierungsmethoden²¹ (siehe Kapitel 4: Ausgewählte Aktivierungsmethoden) auf die aktive Teilnahme der Forschungsteilnehmer in der Praxis zu beobachten. Der Einsatz von Aktivierungsmethoden wurde nicht in jeder Unterrichtsstunde realisiert, damit auch DaF-Unterricht ohne Aktivierungsmethoden in den Selbstreflexionsbögen evaluiert werden konnte.

Die Auswahl von Aktivierungsmethoden wurde mit Bezug auf die damals aktuellen Pandemiemaßnahmen (z. B. Verbot des Singens und Laufens, Maskenpflicht, Gruppenhomogenität, usw.) getroffen. Die im Weiteren vorgestellten Daten beziehen sich auf 3 bis 4 Präsenzunterrichtseinheiten pro Lehrgruppe²².

²¹ Das Ziel war es, die Aktivierungsmethoden in 10 von den 20 ursprünglich dafür bestimmten Unterrichtsstunden einzusetzen, wodurch sich der Effekt von Aktivierungsmethoden auf die Aktivität der unmotivierten Schüler hätte herauskristallisiert sollen.

²² Im Untersuchungszeitraum wurde die Anzahl der 20 Unterrichtsstunden wegen Corona-Maßnahmen reduziert. Die übrigen Unterrichtseinheiten wurden in den Online-Unterricht umgewandelt, was sich für das Forschungsdesign als unbrauchbar erwies.

III. Datenanalyse und Auswertung

Die Datenanalyse und Auswertung der Ergebnisse wurden anhand der Umfrageergebnisse und der Daten von Selbstreflexionsbögen der Probanden durchgeführt. Erstens wurden Motivationsprofile der Forschungsteilnehmer bestimmt. Zweitens wurden die Forschungsfragen ausgewertet.

8 Bestimmung der Demotivation

Zur Bestimmung der unmotivierten Schüler wurde der erste Teil der standardisierten Fragebögen mit 32 Fragen zur Motivation zum Deutschlernen herangezogen. Auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = nicht zutreffend, 2 = eher zutreffend, 3 = unbekannt/nicht beurteilbar, 4 = eher zutreffend, 5 = ganz zutreffend) wurde das Motivationsprofil jedes Schülers nach der Höhe des Motivationswertes erstellt. Der maximale Motivationswert lag bei 160 Punkten. Der Tabelle unten kann man die niedrigsten Motivationswerte in jeder Teilnehmergruppe entnehmen. Es liegt auf der Hand, dass sich die Gruppe von unmotivierten Schülern nicht nur auf die markierten Probanden beschränkt. Da Motivation und Demotivation keine quantenmechanischen Dimensionen, sondern Gegensätze einer Skala bezeichnen, lässt sich keine klare Abgrenzung von Motivations- und Demotivationsbereichen feststellen. Die Motivationsprofile der am wenigsten motivierten Teilnehmer entsprechen der unteren Schranke von 25 % der Werte. Die Motivationsangaben dienen als Tendenzanzeigen. Ihre Gültigkeit und Zuverlässigkeit wurden noch anhand der anderen Forschungsdaten überprüft.

Motivationswert					
7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse	
7-1	124	8-1	112	9-1	118
7-2	105	8-2	130	9-2	102
7-3	119	8-3	129	9-3	119
7-4	129	8-4	114	9-4	66
7-5	ungültig	8-5	113	9-5	94
7-6	111	8-6	99	9-6	113
7-7	115	8-7	133	9-7	124
7-8	120	8-8	122	9-8	93
7-9	124	8-9	120	9-9	103
7-10	119	8-10	129	9-10	106
7-11	123	8-11	130	9-11	110
7-12	110	8-12	116	9-12	108
7-13	111	8-13	107	9-13	107
7-14	119	8-14	123	9-14	nicht auswertbar
		8-15	nicht auswertbar	9-15	108

Tab. 4: Motivationsprofile der Forschungsteilnehmer, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten.

Die Rücklaufquote der Fragebögen lag bei 93 %, wobei zwei Fragebögen nicht korrekt (8-15, 9-14) ausgefüllt wurden und ein Fragebogen für ungültig (7-5) aufgrund inkonsistenter Antworten erklärt wurde. Der niedrige Motivationswert im ersten Teil der Untersuchung und die Daten im zweiten Teil standen zueinander in Widerspruch. Das Motivationsprofil korrespondierte zwar mit einer unmotivierten Person, allerdings war hohe Motivation zum Englisch- und Deutschlernen in den offenen Fragen und auch in den Selbstreflexionsbögen ersichtlich. Eine Erklärung für diese Diskrepanz mag eine falsche Interpretation der Likert-Skala durch die Probanden sein, was nachher fehlerhafte Antwortdaten zur Folge hatte.

In anderen Fällen waren niedrige Motivationswerte in allen Forschungsteilen konsistent. Sowohl negative Einstellung als auch niedrige Motivation zum (Deutsch)lernen zeigten sich auch in anderen Forschungsdaten, indem die Probanden ferner angegeben haben, dass ihnen Deutsch keinen Spaß mache (9-8), dass ihnen alles egal sei (8-1, 8-6) oder dass sie weder Motivation für die Schule noch zum Deutschlernen hätten (7-12, 7-13).

Allgemein kann beobachtet werden, dass die 9. Klasse im Durchschnitt die niedrigsten Motivationswerte aufweist. Diese Tendenz kann natürlich eine realitätsnahe Motivationslage der erwähnten Teilnehmergruppe abbilden. Andererseits lassen sich

die Motivationswerte z.B. als Resultat einer allmählich sinkenden Motivation über die Jahre hinweg verstanden werden.

9 Auswertung der Forschungsfragen

Zur Auswertung der Forschungsfragen wurden sowohl Fragebögen als auch Selbstreflexionsbögen genommen. Die erhobenen Daten werden sowohl graphisch als auch statistisch ausgewertet und mit aufschlussreichen Kommentaren versehen. Weitere Diskussion und Implikationen der Forschungserkenntnisse sind unter dem Abschnitt Diskussion und Ausblick zu finden.

Forschungsfrage 1: Welche Motive zum Lernen werden bei den befragten Jugendlichen am meisten vertreten?

Aus der untenliegenden Grafik geht hervor, dass die allgemeinen Lernmotive bei den befragten Schülern überwiegend extrinsisch sind. Diese Erkenntnis geht mit der Beobachtung einher, dass die Mehrheit der Alltagstätigkeiten insbesondere im Berufsbereich extrinsisch motiviert ist (vgl. Hunterová 1999: 31). Die am meisten vertretenen Motive der Probanden bestätigen Sitnás Feststellung (2013: 18-24), dass die Nützlichkeit der erworbenen Kenntnisse, erwünschte Qualifikation oder Ausbildung, Belohnung in Form von Noten und Neugier bzw. Interesse am Thema die Hauptbeweggründe der Schüler darstellen. Ein weiterer bedeutender Motivationsfaktor stellt die Lernumgebung wie beispielsweise Lehrkräfte und Mitschüler bzw. Freunde dar. Darüber hinaus haben 8 Probanden in den Antworten „keine Motivation“ angegeben. Hierbei handelte es sich überwiegend um die demotivierten Schüler.



Abb. 4: Motivationsfaktoren der Probanden, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten

Forschungsfrage 2: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung zur L2 bei den befragten Schülern und ihrer positiven Einstellung zur L3?

Zur Auswertung dieser Forschungsfrage wurde der Pearson Chi-Quadrat-Test bzw. der Exakte Test von Fischer zur Hand genommen. Diese Tests überprüfen den Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen. Falls ein Zusammenhang besteht, wird noch seine Stärke geprüft. Bei Zellohäufigkeiten ≤ 5 wird die Korrektur nach Fischer verwendet.

Die Tabelle zeigt die finale Auswertung mittels des statistischen Programmes SPSS. Die gesamte SPSS-Analyse ist in Anlage A zu finden.

Die Nullhypothese und die Alternativhypothese lauten wie folgt:

H₀: Die Einstellung der befragten Schüler zur L2 ist unabhängig von ihrer Einstellung zur L3.

H_A: Die Einstellung der befragten Schüler zur L2 ist abhängig von ihrer Einstellung zur L3.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,562	1	,109		
Continuity Correction	1,307	1	,253		
Likelihood Ratio	2,481	1	,115		
Fisher's Exact Test				,174	,128
Linear-by-Linear Association	2,498	1	,114		
McNemar Test				,022	
N of Valid Cases	40				

Tab. 5: Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung von Nullhypothese, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová mithilfe von SPSS-Programm.

Diese Nullhypothese wurde nicht abgelehnt. Die Laut dem statistischen Test beträgt der p-Wert 0,109 (Pearson Chi-Quadrat-Test) bzw. 0,174 (der Exakte Test von Fischer), welcher über die Ebene $\alpha = 0,05$ liegt. Demnach wird die Null Hypothese bestätigt.

Fazit: Die Einstellung zur L2 hängt nicht von der Einstellung zur L3 ab.

Forschungsfrage 3: Bewirkt der Einsatz von Aktivierungsmethoden im DaF-Unterricht tatsächlich eine höhere Schüleraktivität als die im DaF-Unterricht ohne Aktivierungsmethoden?

Zur Ermittlung dieser Forschungsfrage wurde der Abhängige t-Test angewendet. Dieser vergleicht die Mittelwerte von zwei abhängigen Stichproben. Die Unterschiede werden

auf Signifikanz getestet. Der kritische Wert, d. h. die Grenze zur Annahme oder Ablehnung der Nullhypothese, ist der Tabelle der t-Verteilung²³ zu entnehmen.

t-Test zum Einsatz keiner Aktivierungsmethode und der Aktivierungsmethode 1

Die Nullhypothese und die Alternativhypothese lauten wie folgt:

H₀: Der Einsatz von Aktivierungsmethode 1 bewirkt eine höhere Schüleraktivität.

H_A: Es ist nicht wahr, dass der Einsatz von Aktivierungsmethode 1 eine höhere Schüleraktivität bewirkt.

Berechnung:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}} \quad t = \frac{|0,86 - 1,02|}{\sqrt{\frac{0,678}{44} + \frac{0,88}{44}}} \quad t = 2,37$$

$$t = 2,37 > t = 1,68$$

berechneter Wert kritischer Wert

Fazit: Es zeigt sich, dass die Aktivierungsmethode 1 einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Aktivität der Schüler hat.

t-Test zum Einsatz keiner Aktivierungsmethode und der Aktivierungsmethode 2

Die Nullhypothese und die Alternativhypothese lauten wie folgt:

H₀: Der Einsatz von Aktivierungsmethode 2 bewirkt eine höhere Schüleraktivität.

H_A: Es ist nicht wahr, dass der Einsatz von Aktivierungsmethode 2 eine höhere Schüleraktivität bewirkt.

Berechnung:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}} \quad t = \frac{|0,86 - 0,9|}{\sqrt{\frac{0,678}{44} + \frac{0,642}{44}}} \quad t = 1,1547$$

$$t = 1,1547 < t = 1,68$$

berechneter Wert kritischer Wert

²³ Vgl. Statistické tabulky: URL: <https://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/tabulky.htm#ttest>

Fazit: Es konnte nicht bestätigt werden, dass die Aktivierungsmethode 2 einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Aktivität der Schüler haben.

Forschungsfrage 4: Haben die Aktivierungsmethoden 1 und 2 einen positiven Effekt auf die angegebene aktive Teilnahme der unmotivierten Schüler?

Diese Forschungsfrage befasst sich mit dem Einfluss der Aktivierungsmethoden auf die Aktivität der unmotivierten Schüler. Der Grafik ist zu entnehmen, dass die Aktivierung der einiger demotivierten Schüler erfolgreich war (vgl. TN 7-6, 7-13, 8-13). Bei manchen Probanden gab es allerdings keine ersichtlichen Unterschiede in ihrer aktiven Teilnahme am Unterricht mit und ohne Aktivierungsmethoden (vgl. TN 7-2, 7-12, 8-1, 8-6). Um weitere Wirkung der jeweiligen Aktivierungsmethoden auf die aktive Teilnahme der unmotivierten Schüler am Unterricht die jeweiligen Aktivierungsmethoden zu ermitteln und womöglich Veränderungen in ihrem Verhalten zu beobachten, wäre es jedoch nötig, die Aktivierungsphase noch über einige Wochen hinweg fortzusetzen.

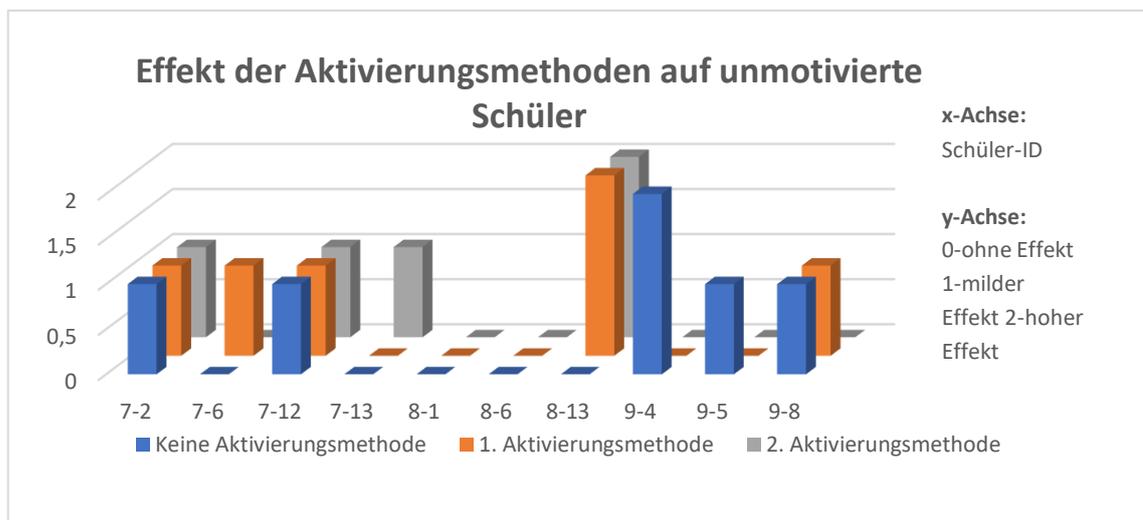


Abb. 5: Effekt der Aktivierungsmethoden auf unmotivierte Schüler, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten.

Forschungsfrage 5: Sind die Methoden mit Gamificationselementen unter den Aktivierungsmethoden mit dem höchsten Aktivierungseffekt am meisten vertreten?

Im Vergleich zu den Aktivierungsmethoden ohne Gamificationselementen üben diejenigen, die Gamificationselemente einbeziehen, auf die Schüler nachweislich einen höheren Effekt aus. Dem Schülerfeedback gemäß lassen sich diese Ergebnisse auf die motivationsfördernden Spielmerkmale wie Spaß, Pointifizierung und Wettbewerb zurückführen. Diese Erkenntnis steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Teilnehmergruppen vor allem durch äußere Reize motiviert sind.

In den meisten Fällen bezeichnete sich beim Einsatz einer Aktivierungsmethode (AM) die Mehrheit der Schüler als aktiviert. Auffällig ist, dass die AM „Schülerdialoge“ und zum gewissen Maß auch die AM „Spiel Wortkette-Fahrplan“ nur deutlich weniger als die Hälfte der Schüler aktiviert vorkamen (7 % und 33 %). Dies wurde im Detail geprüft und den Lehrer-Logbüchern kann man entnehmen, dass diese zwei Methoden nicht mit vollem Potenzial angewendet wurden. Beim Einsatz aller weiteren Aktivierungsmethoden behaupteten sich jedes Mal über die Hälfte der Schüler als aktiviert (Spiel Bingo: 53 %, Spiel Stille Post: 80 %, Projekt: 85 %, Online-Quiz: 84 %, Escape-Spiel: 79 %, Übersetzung von Witzen: 92 %).

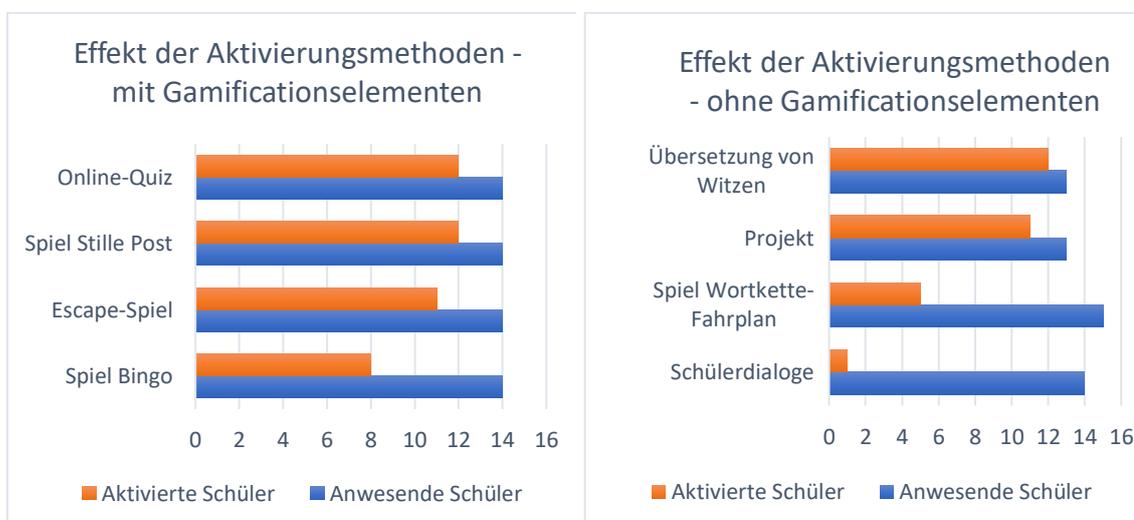


Abb. 6: Effekt der Aktivierungsmethoden mit Gamificationselementen, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten

Abb. 7: Effekt der Aktivierungsmethoden ohne Gamificationselementen, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten.

DISKUSSION UND AUSBLICK

Die von der Stiftung Eduzměna durchgeführte Studie 2019 belegt, dass tschechische Lehrende fast ausschließlich mit motivierten Schülern arbeiten können, wobei ihnen die Arbeit mit wenig erfolgreichen Schülern in der Regel Schwierigkeiten bereite. Dass Motivierung der Lernenden eine der größten Herausforderungen für Lehrkräfte darstellt, beweisen auch Studien von Dörnyei und Hadfield (2014: 1). Daraus ergibt sich, dass etliche Lehrkräfte kein ausgebautes, resp. ausreichendes Repertoire an Motivierungsstrategien parat haben. Daneben ist es auch ein Beweis dafür, dass das Thema Motivation bzw. Demotivation zeitgemäß ist.

Diese Diplomarbeit hat versucht, einen Beitrag zum Umgang mit Demotivation im DaF-Unterricht zu leisten. Die Sammlung von Aktivierungsmethoden kann zur Inspiration und Bereicherung des DaF-Unterrichts eingesetzt werden. Daneben können auch die erbrachten Erkenntnisse an den aktuellen Forschungsstand anknüpfen.

Die erste aus der Untersuchung gewonnene Einsicht bezieht sich auf das Verhältnis zwischen L2 und L3. Auf Basis der ermittelten Erkenntnisse wurde die Annahme, dass die Einstellung der Lernenden zur L2 mit der Einstellung zur L3 korreliert, nicht bestätigt. Die Mehrheit der Befragten, einschließlich der unmotivierten Lernenden, hat eine positive oder neutrale Einstellung zur L2 angegeben. Dass die Einstellung der Schüler zum Englischen tendenziell höher als zum Deutschen ist, wird in der im theoretischen Teil besprochenen Fachliteratur auch nachgewiesen.

Aus der durchgeführten Untersuchung ergibt sich weiterhin, dass Schüler generell extrinsische Motive und instrumentelle Orientierung zum Lernen aufweisen. Von den Befragten wurden Noten und Zukunftsorientierung als Hauptmotivationsfaktoren determiniert. Weitere wichtige Motivationsfaktoren stellen Nutzbarkeit der Kenntnisse, Neugier, Mitschüler bzw. Freunde und Lehrkräfte dar. Einen geringen Einfluss auf die generelle Motivation der Befragten haben z. B. Unterrichtsmethoden, Familie oder Spaß am Lernen. Da es sich hier um Forschungsteilnehmer unter 15 Jahren handelt, stellt sich die Frage, inwieweit der Motivationsfaktor „Familie“ bzw. Eltern indirekt bei den Faktoren „Noten“ und „Zukunftsorientierung“ bereits vorhanden ist. Erwähnenswert ist dabei die Tendenz, dass unmotivierte Teilnehmer überwiegend keine Motive zum Lernen angegeben haben. Daraus folgt, dass Schüler mit einer niedrigen Motivation zum

Deutschlernern schon allgemein über eine niedrige Lernmotivation verfügen. Die konkreten Gründe für den Mangel an Motivation lassen sich allerdings nicht einfach ermitteln, denn Demotivation ist ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren. In der Fachliteratur gibt es Belege dafür, dass Lernende im Alter zwischen 10 und 20 Jahren eine Krise der Leistungsmotivation erleben. Dies geht mit ihrer geringen Lernmotivation und sinkenden Aktivität beim Lernen einher (vgl. Salomo/Vašíčková 2014: 3-8). Den Selbstreflexionsbögen sind weitere mögliche Gründe zu der negativen Einstellung zum Lernen zu entnehmen. Allem Anschein nach haben manche unmotivierten Befragten eine Abneigung zur Schule sowie ein niedrigeres Selbstwertgefühl (siehe Anlage E).

Des Weiteren liegt eine Überlegung nahe: Hat der Einsatz von Aktivierungsmethoden überhaupt einen Sinn, wenn Unterrichtsmethoden in der Befragung als wenig signifikante Motivationsfaktoren identifiziert wurden? Zur Beantwortung dieser Fragestellung lassen sich die erworbenen Daten heranziehen. Diese erbringen Beweise dafür, dass die zur Motivierung bzw. Aktivierung der Schüler angewendeten Methoden einen aktivierenden Effekt nicht nur auf motivierte, sondern auch auf demotivierte Teilnehmer hatten. Die Mehrheit der einflussreichsten Aktivierungsmethoden hat Gamificationselemente einbezogen. Daraus ergibt sich, dass sofern Aktivierungsmethoden richtig eingesetzt werden, kann dadurch die aktive Unterrichtsteilnahme der unmotivierten Schüler erhöht werden. In diesem Sinne stellen insbesondere spielbezogene Aktivitäten wie Escape-Spiele, Online-Quiz oder kommunikative Spiele im DaF-Unterricht versprechende Aktivierungsstrategien der unmotivierten Lernenden dar. Wie Berndt (2002: 15) jedoch angibt, sind Spiele kein Rettungsmittel bei niedriger Lernmotivation zu verstehen. Vielmehr fungieren diese als „Katalysatoren“ und kurzfristige motivationsfördernde Intervention.

Was die Veränderungen in Lernmotivation der demotivierten Schüler angeht, konnten aufgrund der verkürzten Forschungsdauer keine Rückschlüsse auf den Motivationssteigerungseffekt der jeweiligen Aktivierungsmethoden gezogen werden. Der Dauereffekt der Aktivierungsmethoden auf Motivation der demotivierten

Deutschlernenden lässt sich als interessanter Ansatzpunkt für weitere wissenschaftliche Bearbeitung des Themas entwickeln²⁴.

²⁴ Zur Ermittlung von Veränderungen in der Lernmotivation würde sich eine longitudinale Studie eignen, bei der beispielweise Lerntagebücher zur Dokumentierung des Lernfortschrittes eingesetzt werden. Was die Zielgruppe betrifft, wäre diese Forschungsmethode mit Schülern an Mittelhochschulen realisierbar.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit stand der Umgang mit unmotivierten Schülern im DaF-Unterricht. Der theoretische Teil widmete sich der neokommunikativen Phase im heutigen Fremdsprachenunterricht und ihren Konzepten mit dem Fokus auf Lernerautonomie, Binnendifferenzierung, Selbstevaluation, Multiple-Intelligenzen und Mehrsprachigkeit. Ferner wurde der Unterschied zwischen Motivation und Motive erklärt. Darüber hinaus wurde auf Motivation zum Lernen, Fremdsprachenlernen und zum Deutschlernen eingegangen. Zur Veranschaulichung des aktuellen Forschungsstands hinsichtlich Motivation zum Deutschlernen in Tschechien wurden Abschlussarbeiten mit dieser Thematik herangezogen. Des Weiteren wurde der Begriff Demotivation und demotivierte Lernende erläutert. Zuletzt wurden Aktivierungsmethoden als Motivierungschancen für unmotivierte Lernende präsentiert. Diejenigen Aktivierungsmethoden, die in der nachstehenden Forschung erprobt wurden, wurden im theoretischen Teil sowohl allgemein als auch konkret charakterisiert.

Der empirische Teil hatte es zum Ziel, die Arbeit mit unmotivierten Schülern wissenschaftlich zu erforschen. Die Forschung setzte sich aus drei Phasen zusammen: (1) aus der Feststellung der Motivation der Forschungsteilnehmer zum Deutschlernen, (2) aus der Aktivierungsphase und (3) aus der Datenauswertung. An der durchgeführten Untersuchung im DaF-Unterricht haben sich insgesamt 44 Grundschulschüler/innen beteiligt. Die erworbenen Daten dienen zur Beantwortung der Forschungsfragen hinsichtlich der allgemeinen Motivation der befragten Schüler, ihrer Einstellung zur L2 und L3 und des Effektes der Aktivierungsmethoden auf unmotivierte Schüler.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá prací s nemotivovanými žáky v hodinách němčiny. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou vymezeny stěžejní pojmy pro nekomunikativní fázi výuky cizích jazyků, které tvoří kontext pro zařazení práce. Konkrétně se jedná o témata autonomie žáka, diferenciaci výuky, sebehodnocení, teorie mnohonásobné inteligence a mnohojazyčnosti. V této části je rovněž vysvětlen rozdíl mezi motivací a motivy. Dále jsou uvedeny typy motivace a představena motivace k učení, přičemž je věnována pozornost motivaci k učení se cizím jazykům obecně a motivace k učení se němčině v České republice. K ilustrování problematiky motivace k učení se němčině jsou předloženy vybrané nedávné poznatky vyplývající ze závěrečných prací.

V souvislosti s motivací jsou následně uvedeny pojmy demotivace a nemotivovaní žáci. V závěru teoretické části jsou definovány aktivizační metody a jejich hlavní přínos pro výuku cizích jazyků. Poté jsou vybrané aktivizační metody detailněji představeny a je nabídnut konkrétní přehled těch, které byly v rámci empirické části vyzkoušeny ve výuce.

Výzkumná část této diplomové práce nabízí rozšíření poznatků ohledně motivace žáků a účinku motivačních, resp. aktivizačních metod. Cílem této části bylo vyzkoušet vybrané aktivizační metody a zjistit jejich efekt na aktivitu jak motivovaných, tak nemotivovaných žáků. Výzkum sestával ze tří fází: (1) stanovení motivace účastníků výzkumu, (2) aktivizační fáze za použití vybraných aktivizačních metod a (3) analýzy dat. Metody sběru dat měly kvantitativní charakter (dotazník s Likertovou škálou) i kvalitativní podobu (formuláře k sebereflexi a hodnocení uplynulé hodiny němčiny). Výzkum byl uskutečněn na 44 žácích základní školy po dobu několika týdnů. Tři výzkumné skupiny žáků ve věku 12 až 15 let se účastnily výuky němčiny jak s aktivizačními metodami, tak bez nich. Získaná data sloužila k zodpovězení výzkumných otázek týkajících se obecné motivace žáků k učení, jejich postoje k prvnímu a druhému cizímu jazyku (L2 – angličtina, L3 – němčina) a vlivu aktivizačních metod na nemotivované žáky.

Výzkumná data potvrdila poznatky z odborné literatury, že žáci disponují zpravidla vnější motivací k učení a instrumentálním zaměřením. Jako hlavní motivační činitele

dotazovaní uváděli známky a zaměření na budoucí studijní či pracovní plány. Jako další významné motivační faktory byly označeny užitečnost znalostí, zvědavost a prostředí, tj. učitelé a spolužáci, resp. kamarádi. Nejmenší vliv na motivaci žáků k učení mají dle jejich tvrzení výukové metody, rodiče či zábava při učení. I když účastníci výzkumu uváděli, že výukové metody mají na jejich motivaci nepatrný vliv, byl prokázán pozitivní vliv některých aktivizačních metod na aktivitu žáků jak motivovaných, tak nemotivovaných. Úspěšné aktivizační metody často zahrnovaly prvky gamifikace a pointifikace. Z těchto výsledků lze tedy vyvodit, že při správném použití jsou aktivizační metody vhodné i pro práci s nemotivovanými žáky.

Co se týče dlouhodobého efektu aktivizačních metod na motivaci demotivovaných žáků, nemohl být v rámci uskutečněného výzkumu prokázán. Nalezení odpovědí na tento výzkumný problém by mohlo být úkolem, který bude mít praktický přínos pro výuku německého jazyka. V diplomové práci bylo poukázáno na některá východiska, jejichž rozpracování se může stát předmětem dalšího výzkumného úsilí.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Aaras, Ulrike / Gabriele Kecker (2016): Leistungsmessung, Bewertung, Selbstevaluation, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, 1. Aufl., Berlin: De Gruyter.

Aschemann, Birgit (2001): *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*, 1. Aufl., Graz: Verein Frauenservice.

Bender, William N. / Laura Waller (2011): *The Teaching Revolution: RTI, Technology, and Differentiation Transform Teaching for the 21st Century*, 1. Aufl., New York: Corwin.

Bernatzky, Günther (2011): Musik macht glücklich, in: *Kneipp* 11/2011, S. 46-49.

Bernatzky, Günther / Michaela Presch (2010). Musik und Gedächtnis, in: Schloffer, Helga / Ellen Prang / Annemarie Frick-Salzmann (Hrsg.) *Gedächtnistraining* (1. Aufl., S. 106-112). Heidelberg: Springer.

Berndt, Annette (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. in: *Fremdsprache Deutsch* 26/2002. S. 12-15.

Birkenbihl, Vera (2019): Fremdsprachen lernen für Schüler: mit der Birkenbihl-Methode, 1. Aufl., München: mvg.

Bugdahl, Volker (1995): *Kreatives Problemlösen*, 1. Aufl., Berlin: Cornelsen.

Covington, Martin V. (1998): *The will to learn: A guide for motivating young people*, 1. Aufl., New York: Cambridge University Press.

Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Dörnyei, Zoltán (2002): Wie motiviere ich richtig? , in: *Fremdsprache Deutsch* 26/2002. S. 16-17.

Dörnyei, Zoltán / Jill Hadfield (2014): *Motivating Learning*. New York: Routledge.

- Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenmann, Maria (2016): Binnendifferenzierung, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feierabend, Sabine / Thomas Rathgeb / Hediye Kheredmand / Stephan Glöckler (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Autonomie/autonomes Lernen, in: Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S.21). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fiedler, Sabine (2003): *Sprachspiele im Comic: Das Profil der deutschen Comic-Zeitschrift MOSAIK*. 1. Aufl., Leipzig: Universitätsverlag.
- Fischer, Helge / Matthias Heinz / Lars Schlenker / Sander Münster / Fabiane Follert / Thomas Köhler (2017): Die Gamifizierung der Hochschullehre – Potenziale und Herausforderungen, in: Strahinger, Susanne / Christian Leyh (Hrsg.) *Gamification und Serious Games: Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 113-125). Berlin: Springer.
- Fridrich, Christian (2001): Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen, in: Sitte, Wolfgang / Helmut Wohlschlägl (Hrsg.) *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (4. Aufl., S. 356-378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Fritz, Thomas (2010): Lerntagebuch, in: Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S. 195). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. 1. Aufl. New York: Peter Lang.
- Gerlach, David / Eynar Leupold (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. 1. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Götz, Thomas/ Anne C. Frenzel / Ludwig Haag (2006): Ursachen von Langweile im Unterricht, in: *Empirische Pädagogik* 20/2, S. 113-134.

Heimes, Alexander (2010): Schüler-Feedback in der Fremdsprache, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 5. S. 11-14.

Heimlich, Ulrich (2007): Projektunterricht, in: Heimlich, Ulrich / Franz B. Wember (Hrsg.) *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl., S. 125-137). Stuttgart: Kohlhammer.

Hoffmann-Schneller, Maria (2001): Didaktische Spiele, in: Sitte, Wolfgang / Helmut Wohlschlägl (Hrsg.) *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (4. Aufl., S. 291-294). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Hunterová, Madeline (1999): *Účinné vyučování v kostce*. 1. Aufl., Praha: Portál.

Hurrelmann, Klaus/Dorothe Salomo (2014): Schule, Lernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen in Deutschland und der Welt, in: *Fremdsprache Deutsch* 51/2014. S. 18-24.

Ittel, Angela / Diana Raufelder (2009): *Lehrerrolle – Schülerrolle*. 1. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Janíková, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 1. Aufl., Brno: Masarykova univerzita.

Janíková, Věra a kolektiv (2011): *Výuka cizích jazyků*, 1. Aufl., Praha: Grada.

Kacjan, Brigita (2010): Sprachlernspiele, in: Krumm, Hans-Jürgen / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Aufl., S. 1177-1181). Berlin: De Gruyter Mouton.

Kalkan, Kazım H. / Çınla Erçoklu (2020): Humor im DaF-Unterricht und humoristische Elemente im Lehrwerk Studio D, in: *Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Kultur* 2/2020. S. 17-28.

Keller, John M. (2010): *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*, 2. Aufl., Berlin: Springer.

Kleppin, Karin (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.) *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin, S. 107- 118.

- Kotrba, Tomáš/Lubor Lacina (2015): *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, 3. Aufl., Brno: Barrister & Principal.
- Krenn, Wilfried (2002): Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch* 26/2002. S. 34-39.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): „Wie demotiviere ich richtig?“, in: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 26. S. 11.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch, in: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 50. S.10-16.
- Kumaravadivelu, Bala (2003): A Postmethod Perspective on English Language Teaching, in: *World Englishes*, 22(4), S. 539-550.
- Kumaravadivelu, Bala (2006): *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, 1. Aufl. London: Routledge.
- Kyriacou, Chris (2012): *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*, 4. Aufl., Praha: Portál.
- Legutke, Michal (2016): Projektunterricht, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lens, Willy, & Marleen Decruyenaere (1991): *Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics*, in: *Learning and Instruction*, 1(2), S. 145–159.
- Linthout, Gisela (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*, 1. Aufl., Amsterdam: Rodopi.
- List, Gudula (2002): Motivation im Sprachenunterricht, in: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 26. S. 6-10.
- Little, David (1999): Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotterall, S./Crabbe, D. (Hrsg.) *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change* (1. Aufl. S. 11-18). Frankfurt/M.: Lang.
- Lütge, Christiane / Claudia Owczarek (2019): Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht - audio literacy als Teil von

- multiliteracies.“ In: Falkenhagen, Charlott/ Laurenz Volkmann *Musik im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 17-27). Tübingen: Narr.
- Marečková, Pavla (2011): Emoce a učení se cizímu jazyku, in: Janíková, Věra et al. (Hrsg.) *Výuka cizích jazyků* (1. Aufl., S. 78-100). Praha: Grada.
- Martin, Jean-Pol / Rudolf Kelchner (1998): Lernen durch Lehren, in: Timm, Johannes-P. (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts* (1. Aufl., S. 211-219). Berlin: Cornelsen.
- Martinez, H elene (2016): Lernerstrategien und Lerntechniken, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Möbus Benjamin / Eva Wilden (2016): „Gamifi-what?!“ – Gamification: Schüler mit Videospielelementen motivieren, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 3*. S. 11-13.
- Nicholson, Scott (2015): A RECIPE for Meaningful Gamification, in: Reiners, Torsten / Lincoln C. Wood (Hrsg.) *A Gamification-Based Framework for Developing Learning Activities of Computational Thinking* (1. Aufl., S. 1-20). Berlin: Springer.
- Nix, Frank (2018): Motivation im Unterricht: Chancen und Grenzen. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft 6*. S. 11-12.
- Patersonova, Kathy (1996): *Připravit, pozor, u čime se!: jak vzbudit zájem zak u o u čení*, 1. Aufl., Praha: Portál.
- Paterson, Kathy (2015): *Motivační třıminutovky: přes 100 jednoduchý ch cvičení k aktivizaci skupiny*, 1. Aufl., Praha: Portál.
- Pecina, Pavel/Lucie Zormanová (2009): *Metody a formy aktivní práce zak u v teorii a praxi*, 1. Aufl., Brno: Masarykova univerzita.
- Prokop, Daniel / Tomas Dvořak (2019): *Analyza vyzev vzdělavanı v České republice*. Praha: Eduzmena.
- Puchta, Herbert / Mario Rinvolucrı / Wilfried Krenn (2009): *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*, 1. Aufl., Ismaning: Hueber.
- Reimann, Daniel (2015): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 51*, S. 4–11.
- Renkl, Alexander (1997): *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*, 1. Aufl., Berlin: Springer.

Richard M. Ryan / Edward L. Deci (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, in: *American Psychologist* 55, S. 68–78.

Riemer, Claudia (2003). „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ - Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. Baumgarten,

Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hrsg.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3). S. 72-96.

Riemer, Claudia (2010): Motivation, in: Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S. 219-220). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Riemer, Claudia (2016): L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache: Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten, in: *Fremdsprachen Lernen und Lehren Nr. 45*, S. 30-45. Narr Francke

Riemer, Claudia (2017): Was Deutschlernende berichten und was wir daraus über Motivation und Motivierung lernen können, in: *Fremdsprache Deutsch Nr. 57*. S. 10-14.

Salomo, Dorothé (2014): Jugendliche lernen anders Deutsch!, in: *Fremdsprache Deutsch Nr. 51*. S. 3-9.

Sambanis, Michaela (2015): Musik bitte! Sprache und Musik – Sprache der Musik, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft 3*, S. 7-10.

Sawatzki, Dennis / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich (2016): *Kooperatives Lernen - Das Praxisbuch*, 1. Aufl., Augsburg: Auer.

Schlabach, (2014): Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz, in: *Fremdsprache Deutsch Nr. 50*, S. 42-47.

Schloffner, Helga (2010): Humor und Gedächtnis, in: Schloffner, Helga / Ellen Prang / Annemarie Frick-Salzmann (Hrsg.) *Gedächtnistraining* (1. Aufl., S. 113-114). Heidelberg: Springer.

Schmenk, Barbara (2005). *Globalizing Learner Autonomy*, in: *TESOL Quarterly*, 39(1), S. 107-118.

Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen, in: Burwitz-Melzer, Eva / Grit Mehlhorn / Claudia Riemer / Karl-Richard Bausch / Hans-

Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schultz, Daniela / Martin Bradbeer / Virginie Bimont / Greg Bond / Adrian Stiglbauer (2013): Aktivierende Methodik im Fremdsprachenunterricht – Nutzen, Wirkung, praktische Beispiele, in: *Wissenschaftliche Beiträge* 17, 97-102.

Schweder, Sabine (2009): *Neue Chancen für Projektlernen: Schola-21*, 1. Aufl., Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Sieglová, Dagmar (2019): *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*, 1. Aufl., Praha: Grada.

Sitná, Dagmar (2013): *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, 2. Aufl., Praha: Portál.

Sitte, Wolfgang (2001): Didaktische Spiele, in: Sitte, Wolfgang / Helmut Wohlschlägl (Hrsg.) *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (4. Aufl., S. 76-89). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Skiba, Dirk (2010): Heterogenität, in: Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S. 116). Tübingen: Francke.

Sund, Katja / Peter Bimmel (2002): Aktuelles Fachlexikon, in: *Fremdsprache Deutsch* 26. S. 57.

Thaler, Engelbert (2015): Musikbasierter Fremdsprachenunterricht, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 12. S. 11-14.

Thornbury, Scott (2005): *How to teach Speaking*, 1. Aufl., London: Pearson.

Trim, John / Brian North / Daniel Coste (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, 1. Aufl., Stuttgart, Deutschland: Klett-Langscheidt.

Wetzel, Konstanze (2005): Spezielle Grundlagen: Lebenspraxis und Spielpraxis, in: Braun, Karl-Heinz / Konstanze Wetzel / Bernd Dobesberger / Andrea Fraundorfer (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit* (1. Aufl. S. 62-76). Wien: LIT.

Willkop, Eva-Maria (2010): Lernstrategie, in: Barkowski, Hans / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., S. 194). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wörner, Kai (2018): App-Modelle, in: Hamsch, Jan (Hrsg.). Digitale Medien in der Schule: Eine Sammlung von Ideen. S. 1-2.

Wörner, Kai / B. Heinz (2018): Digitale Schulbücher, in: Hamsch, Jan (Hrsg.) *Digitale Medien in der Schule: Eine Sammlung von Ideen*, 1. Aufl., S. 10.

Ziv, Avner (1988): Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication, in: *The Journal of Experimental Education* 57, S. 5-15.

Abschlussarbeiten:

Bartošová, Aneta. *Význam motivace žáků ve výuce německého jazyka*. Brno, 2018. Bachelorarbeit. Masaryk-Universität, Lehrstuhl für Pädagogik. Betreuer PaedDr. Jan Šťáva, CSc.

Fuková, Petra. *Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit, Motivation, Lernstrategien*. Brno, 2011. Bachelorarbeit. Masaryk-Universität, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. Betreuerin doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Hrňáková, Zuzana. *Motivace žáků k učení se němčině jako druhému cizímu jazyku na 2.stupni ZŠ*. Brno, 2018. Diplomarbeit. Masaryk-Universität, Lehrstuhl für Schulbildungsforschung. Betreuerin Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

Náhlíková, Bohumila. *Motivierende Methoden im DaF-Unterricht*. Brno, 2017. Abschlussarbeit. Masaryk-Universität, Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur. Betreuerin prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Nedomová, Renata. *Motivation und Assoziation der Schüler zum DaF-Unterricht an tschechischen Grundschulen*. Brno, 2015. Bachelorarbeit. Masaryk-Universität Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. Betreuerin PhDr. Alice Brychová, Ph.D.

Nekudová, Kateřina. *Motivace a aktivizace žáků při vyučování německého jazyka, využití „jazykového portfolia“*. Praha, 2006. Diplomarbeit. Karlsuniversität, Lehrstuhl für Germanistik. Betreuerin PaedDr. Dagmar Švermová.

Satranová, Blanka. *Význam aktivního učení pro rozvoj komunikativní kompetence v oboru DaF*. Hradec Králové, 2019. Diplomarbeit. Univerzita Hradec Králové, Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur. Betreuerin PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Vicherková, Dana / Zita Schwarzerová. *Jak motivovat nemotivovaného žáka v hodinách německého jazyka*. Ostrava, 2006. Seminararbeit. Universität Ostrava, Lehrstuhl für Germanistik.

Internetquellen:

Gibitz, Urich (2012): *Fremdsprachen lernen und lehren heute*, [online] URL: lernenwollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN_LERNEN_UND_LEHREN_HEUTE_correct.pdf. [13.1.2021]

Goethe-Institut (2017): *Proč se učit německy? - 10 důvodů pro němčinu*, in: Goethe-Institut Tschechien, [online] URL: <https://1url.cz/Mzcn5>. [14.11.2020]

Pink, Dan (2009): *Puzzle of Motivation*, TED TALK [online] URL: www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y&v=fa. [15.1.2021]

Rackwitz, Roman (2017): *Systematisches Gamification Design* [online] URL: romanrackwitz.de [15.1.2021]

Salomo, Dorothe/Vašíčková, Yvona (2014): *Vztah k německu je rozhodující*, in: Goethe-Institut Tschechien, [online] URL: www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/mag/20443650.html [19.11.2020]

Statistické tabulky [online] URL: cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/tabulky.htm#ttest [16.1.2020]

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Tab. 1: Konkrete Lernstrategien und ihre Definition, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Martinez (2016), Willkop (2010) und Oxford (1990 in Janíková et al. 2010: 62)	8
Tab. 2: Multiple-Intelligenzen und ihre Charakteristika, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Puchta, Krenn und Rinvoluceri 2009: 7-16	12
Tab. 3: Ausgewählte Untersuchungen zur Motivation zum Deutschlernen in Tschechien, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach Vicherková / Schwarzerová (2006), Nekudová (2006), Fuková (2011), Nedomová (2015), Náhlíková (2017), Bartošová (2018), Hrnáková (2018) und Satranová (2019).	3
Tab. 4: Motivationsprofile der Forschungsteilnehmer, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten	59
Tab. 5: Chi-Quadrat-Test zur Überprüfung von Nullhypothese, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová mithilfe von SPSS-Programm	62
Abb. 1: Das Verhältnis der kommunikativen Methode und neokommunikativen Phase, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová anhand der Informationen in der Fachliteratur	5
Abb. 2: Der Kreis des Erfolgs und Misserfolgs, Quelle: Sitná 2013: 20; übersetzt von Markéta Coufalová	18
Abb. 3: Die Phasen einer Lernspirale, Quelle: Sawatzki, Becker, Ewering und Friedrich.	38
Abb. 4: Motivationsfaktoren der Probanden, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten	61
Abb. 5: Effekt der Aktivierungsmethoden auf unmotivierte Schüler, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten	64
Abb. 6: Effekt der Aktivierungsmethoden mit Gamificationselementen, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten	64
Abb. 7: Effekt der Aktivierungsmethoden ohne Gamificationselementen, Quelle: Erstellt von Markéta Coufalová nach eigenen Forschungsdaten	64

ANLAGENVERZEICHNIS

Anlage A – Vollständige Berechnung mithilfe von Chi-Quadrat-Test

Anlage B – Beispiele von Schülerprojekten

Anlage C – Ein Beispiel vom abgegebenen Arbeitsblatt im Escape-Spiel

Anlage D – Motivationsbilder und Selbstreflexionen von motivierten DaF-Schülern

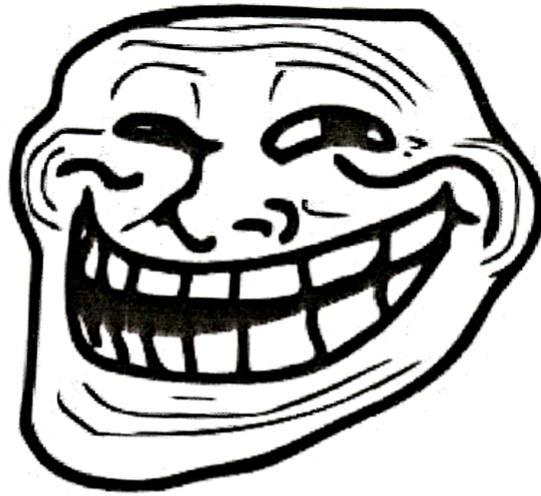
Anlage E – Motivationsbilder und Selbstreflexionen von unmotivierten DaF-Schülern

Anlage A – Vollständige Berechnung mithilfe von Chi-Quadrat-Test

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Beziehung_L2 * Beziehung_L3	40	90,9%	4	9,1%	44	100,0%

Beziehung_L2 * Beziehung_L3 Crosstabulation				
		Beziehung_L3		Total
		Negativ	Positiv bis neutral	
Beziehung_L2	Negativ	4	2	6
	Positiv bis neutral	11	23	34
Total		15	25	40

Anlage B – Beispiele von Schülerprojekten



ER HEIßT: RAFAELLO DICKHEAD
ER KOMMT AUS INDIEN
ER WOHNT IN BOMBAY
ER BIN 69
SEIN LIBBLINGS HOBBY IST MAG MEMES
SEIN LIBBLINGS FILME IST MÜLLEROWI NA TRIPPO
SEIN LIBBLINGS FARBE IST SCHWARZ
SEIN LIBBLINGS COMPUTER SPIELE IS CS-GO
SEIN LIBBLINGS NATION IST PAKISTAN
SEINE MUTTER HEIßT ISSABELLA DICKHEAD

Ivan[♥]

- Er heißt Ivan.
- Seine Lieblingsfarbe ist rot.
- Seine Schwester heißt Ivana.
- Er spricht Deutsch.
- Sein Lieblingstag ist Montag.
- Sein Lieblingsauto ist Škoda.
- Sein Vater kommt aus Tschechien.
- Sein Lieblingssport ist Schach.
- Seine Katze heißt Mitzi.
- Sein Hund heißt František.
- Er mag Pizza.
- Er schwimmt.
- Er ~~mag~~ nicht singen.
- Seine Adresse ist Ivanova 12 Straße.



- Seine Handynummer ist 666 669 966.
- Er kommt aus Ivanov.
- Er wohnt in Ivka.
- Er ist Bäcker.
- Er hört Musik.
- Sein Liebling Halskette.
- Er ist 66 Jahre alt.
- Er spielt Klavier.

Anlage C – Ein Beispiel vom abgegebenen Arbeitsblatt im Escape-Spiel

Escape-Spiel! Magst du Escape-Spiele? Sie sind so cool! 😊

Dein Team hat 35 Minuten für die Aufgaben. Los geht's!

Nr. 1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

U	V	W	X	Y	Z
21	22	23	24	25	26

8-1-12-12-15 4-5-20-5-11-20-9-22-5!
HALLO DETEKTIVE

9-3-8 8-1-2-5 5-9-14-5 9-14-6-15-18-13-1-20-9-15-14 6-21-18 4-9-3-8
ICH HABE EINE INFORMATION FÜR DICH

9-3-8 13-1-7 5-19-19-5-14.
ICH MAG ESSEN

23-1-19 9-19-7 13-5-9-14 12-9-5-2-12-9-14-7-19-5-19-19-5-14?
WAS ISG MEIN LIEBLINGSESSEN

Nr. 2

Ist das richtig oder falsch?

- | | richtig | falsch |
|------------------|----------|----------|
| a) wir spielt | I | <u>E</u> |
| b) ich mag | <u>S</u> | C |
| c) er magt | <u>H</u> | I |
| d) du reitest | S | <u>W</u> |
| e) ich bin | T | <u>E</u> |
| f) ihr malt | <u>B</u> | I |
| g) du heißest | ß | <u>R</u> |
| h) wir schwimmen | <u>A</u> | X |
| i) ich mache | <u>U</u> | Q |
| j) er spricht | <u>N</u> | Ü |
- E S H W E B R A U N
- a) b) c) d) e) f) g) h) i) j)

Nr. 3

.. -.-. / / / --- ..-.-//

I C H E S S E E S O F T

Nr. 4

Das ist meine Familie

TETMUR MUTTER
5

DERBUR BRUDER

NUICEOS COUSINE
3

REETSWSCH SCHWESTER
8 13

NATET TANTE
6

KNOLE ONKLE
11

MOA OMA
9

PAO OPA

NDHU HUND
7

TAKZE KATZE
1

SINDU COUSIN
12 2 10

SUHA HAUS
4

ES 1 2
IST 3 4 5
AUS 6 7 8
MIECH 9 10 11 12 13

Anlage D – Motivationsbilder und Selbstreflexionen von motivierten DaF-Schülern

8-7

	NESOUHLASÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	NEVÍM/NELZE HODNOTIT	SPÍŠE SOUHLASÍM	SOUHLASÍM
Učitel/ka ví, jak nás nadchnout pro němčinu.					✓
To, co se v hodinách němčiny učím, mi bude v budoucnu užitečné.					✓
Myslím, že mi němčina jde.					✓
Hodiny němčiny jsou zřídka zajímavé.					✓
Učitel/ka ví, jak pro nás látku zajímavě připravit.					✓
Dobré známky z němčiny se dají získat jen náhodou – má je ten, kdo má štěstí.		✓			
Příprava na hodiny němčiny mi zabere příliš mnoho času.		✓			
NEvidím žádnou souvislost mezi znalostmi z hodin němčiny a mých dosavadních znalostí.	✓				
Jestli jsem v němčině úspěšný, záleží především na mě (na mé péči, přípravě, apod.)					✓
Němčina je pro mě příliš těžká.	✓			✗	
Z mých dosavadních úspěchů v němčině mám dobrý pocit.					✓
V hodinách němčiny se snažím o co nejlepší výkon.					✓
Známky a další formy odměn, které v němčině dostávám, jsou v porovnání s ostatními férové.					✓
Naše třída se chce v němčině dozvědět hodně nového.				✓	
Do hodin němčiny chodím rád/a.					✓
Je těžké předpovídat, jakou známku dostanu.	✓				
Hodnocení a zpětná vazba na mou práci v němčině je často lepší, než sám/sama očekávám.					✓
Jsem spokojený/á s mými výsledky v němčině.					✓
Obsah hodin němčiny je shodný s tím, co očekávám.					✓
Učitel/ka dává do hodin neočekávané či překvapivé podněty, které jsou zajímavé.					✓
Naše třída je v hodinách němčiny aktivní.					✓
Abych měl/a v budoucnu úspěch, je znalost němčiny důležitá.					✓
Učitel/ka používá různé a zajímavé učební techniky.					✓
NEmyslím si, že znalost němčiny má pro mě velký přínos.	✗				✓
V hodinách němčiny často myslím na něco úplně jiného.	✓				
Věřím tomu, že v němčině budu dobrý/á.					✓
Přínos němčiny pro můj osobní rozvoj je mi znám.					✓

Moje aktivita a zvědavost v hodinách němčiny jsou často podpořeny otázkami kladenými učitelem/kou.					✓
Úroveň probíraného učiva je vyhovující - není pro mě ani příliš těžká, ani příliš lehká.					✓
Jsem z hodin němčiny zklamaný/á.	✓				
V hodinách němčiny dostávám dostatek informací o mém pokroku v podobě známek, zpětné vazby, či pochval.					✓
Příprava na hodiny němčiny je přiměřená - ani příliš náročná, ani příliš lehká.					✓

Jak se motivuješ k učení ?

To, že když člověk chce mít dobrou práci, tak se musí věřit. Hlavně se do toho nesmí bát. A že když mi něco nejde, tak se zdokonaluju a budu lepší. A chci být psychologka. A rodiče mi motivují.

Co tě ve škole motivuje nejvíce?

To, že když mi něco nejde, tak se zdokonaluju a budu vědět něco více.

Jaký máš vztah k angličtině?

Vztah k angličtině mám takový, že mě baví a jde mi.

Jakou práci bys rád/a v budoucnu dělal/a?

~~Psychologka~~ Ráda bych se stala psychologkou.

		Datum: 29.9.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	Na dnešní hodinu jsem s přípravou strávil/a 30 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Dneska jsem byla aktivní skoro celou hodinu	
Co ses nového naučil/a?	sein Oibel / seine Tante, ihr Auto / ihre Schwester	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Nejvíce mě bavilo, když jsme si říkali co nás baví.	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Chtěla bych se dozvědět třeba další osoby	

		Datum: 6.10.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	Na dnešní hodinu jsem se více naučila.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Dneska jsem byla hodně aktivní	
Co ses nového naučil/a?	Nová slovíčka	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Stavění je hvězdy ze slov	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Chtěla bych se naučit další slovíčka	

		Datum: 8.10.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	Na dnešní hodinu jsem se učila 20 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Dneska jsem byla aktivní	
Co ses nového naučil/a?	Nová slova	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	kurz, když jsme museli vhodnou ihr/ihre sein/seine	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Chtěla bych další slova.	

		Datum:
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?		
Jak jsi byl/a dneska aktivní?		
Co ses nového naučil/a?		
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	-	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?		

9-10

	NEsouhlasím	Spíše NEsouhlasím	NEvíM/NELZE HODNOTIT	Spíše Souhlasím	Souhlasím
Učitel/ka ví, jak nás nadchnout pro němčinu.				X	
To, co se v hodinách němčiny učím, mi bude v budoucnu užitečné.					X
Myslím, že mi němčina jde.			X		
Hodiny němčiny jsou zřídka zajímavé.		X			
Učitel/ka ví, jak pro nás látku zajímavě připravit.				X	
Dobré známky z němčiny se dají získat jen náhodou – má je ten, kdo má štěstí.	X				
Příprava na hodiny němčiny mi zabere příliš mnoho času.		X			
NEvidím žádnou souvislost mezi znalostmi z hodin němčiny a mých dosavadních znalostí.	X				
Jestli jsem v němčině úspěšný, záleží především na mě (na mé pláči, přípravě, apod.)				X	
Němčina je pro mě příliš těžká.		X			
Z mých dosavadních úspěchů v němčině mám dobrý pocit.			X		
V hodinách němčiny se snažím o co nejlepší výkon.		X			
Známky a další formy odměn, které v němčině dostávám, jsou v porovnání s ostatními férové.				X	
Naše třída se chce v němčině dozvědět hodně nového.		X			
Do hodin němčiny chodím rád/a.				X	
Je těžké předpovídat, jakou známku dostanu.				X	
Hodnocení a zpětná vazba na mou práci v němčině je často lepší, než sám/sama očekávám.			X		
Jsem spokojený/á s mými výsledky v němčině.		X			
Obsah hodin němčiny je shodný s tím, co očekávám.					X
Učitel/ka dává do hodin neočekávané či překvapivé podněty, které jsou zajímavé.				X	
Naše třída je v hodinách němčiny aktivní.		X			
Abych měl/a v budoucnu úspěch, je znalost němčiny důležitá.				X	
Učitel/ka používá různé a zajímavé učební techniky.		X			
NEmyslím si, že znalost němčiny má pro mě velký přínos.	X				
V hodinách němčiny často myslím na něco úplně jiného.				X	
Věřím tomu, že v němčině budu dobrý/á.			X		
Přínos němčiny pro můj osobní rozvoj je mi znám.				X	

Moje aktivita a zvědavost v hodinách němčiny jsou často podpořeny otázkami kladenými učitelem/kou.					X
Úroveň probíraného učiva je vyhovující - není pro mě ani příliš těžká, ani příliš lehká.				X	
Jsem z hodin němčiny zklamaný/á.		X			
V hodinách němčiny dostávám dostatek informací o mém pokroku v podobě známek, zpětné vazby, či pochval.		X			
Příprava na hodiny němčiny je přiměřená - ani příliš náročná, ani příliš lehká.				X	

Jak se motivuješ k učení ?

Když se budu učit budu mít lepší známky a nebude mi to jako práce.
Co tě ve škole motivuje nejvíce? *Známky*

Jaký máš vztah k angličtině?

Angličtinu mám rád. Je to můj nejoblíbenější cizí jazyk.

Jakou práci bys rád/a v budoucnu dělal/a?

Programátor. Celkově pracovat s počítači.

		Datum: 29.9.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	CCA 5 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	vůbec	
Co ses nového naučil/a?	dnes nic - četl jsem dotazník	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	vypřívání dospasniku	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Saldón revím	

		Datum: 1.10
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	10 min	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	celkem dost	
Co ses nového naučil/a?	jak se říká hravost	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	test, byl hravý a zábavný	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	zámku z testu	

		Datum: 6.10
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	nepřipravil jsem žádný čas	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	hodně	
Co ses nového naučil/a?	jak se říká hravý a zábavný	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	vymýšlení testů	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	relax	

		Datum: 8.12
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	Asi 3 minuty	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	docela dost, soužil jsem se	
Co ses nového naučil/a?	jak shtarovat 4. fázi	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	jak táčtami testu	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	kdy budeme psát další test	

Anlage E – Motivationsbilder und Selbstreflexionen von unmotivierten DaF-Schülern

8-6

	NESOUHLASÍM	SPIŠE NESOUHLASÍM	NEVÍM/NELZE HODNOTIT	SPIŠE SOUHLASÍM	SOUHLASÍM
Učitel/ka ví, jak nás nadchnout pro němčinu.		X			
To, co se v hodinách němčiny učím, mi bude v budoucnu užitečné.				X	
Myslím, že mi němčina jde.		X			
Hodiny němčiny jsou zřídka zajímavé.			X		
Učitel/ka ví, jak pro nás látku zajímavě připravit.				X	
Dobré známky z němčiny se dají získat jen náhodou – má je ten, kdo má štěstí.	X				
Příprava na hodiny němčiny mi zabere příliš mnoho času.		X			
NEvidím žádnou souvislost mezi znalostmi z hodin němčiny a mých dosavadních znalostí.		X			
Jestli jsem v němčině úspěšný, záleží především na mě (na mé pili, přípravě, apod.)					X
Němčina je pro mě příliš těžká.				X	
Z mých dosavadních úspěchů v němčině mám dobrý pocit.		X			
V hodinách němčiny se snažím o co nejlepší výkon.					X
Známky a další formy odměn, které v němčině dostávám, jsou v porovnání s ostatními férové.				X	
Naše třída se chce v němčině dozvědět hodně nového.		X			
Do hodin němčiny chodím rád/a.		X			
Je těžké předpovídat, jakou známku dostanu.	X				
Hodnocení a zpětná vazba na mou práci v němčině je často lepší, než sám/sama očekávám.				X	
Jsem spokojený/á s mými výsledky v němčině.		X			
Obsah hodin němčiny je shodný s tím, co očekávám.			X		
Učitel/ka dává do hodin neočekávané či překvapivé podněty, které jsou zajímavé.				X	
Naše třída je v hodinách němčiny aktivní.			X		
Abych měl/a v budoucnu úspěch, je znalost němčiny důležitá.			X		
Učitel/ka používá různé a zajímavé učební techniky.				X	
NEmyslím si, že znalost němčiny má pro mě velký přínos.		X			
V hodinách němčiny často myslím na něco úplně jiného.				X	
Věřím tomu, že v němčině budu dobrý/á.		X			
Přínos němčiny pro můj osobní rozvoj je mi znám.			X		

Moje aktivita a zvědavost v hodinách němčiny jsou často podpořeny otázkami kladenými učitelem/kou.		X			
Úroveň probíraného učiva je vyhovující - není pro mě ani příliš těžká, ani příliš lehká.				X	
Jsem z hodin němčiny zklamaný/á.		X			
V hodinách němčiny dostávám dostatek informací o mém pokroku v podobě známek, zpětné vazby, či pochval.				X	
Příprava na hodiny němčiny je přiměřená – ani příliš náročná, ani příliš lehká.				X	

Jak se motivuješ k učení?

dobry moji profesor

Co tě ve škole motivuje nejvíce?

komunikace

Jaký máš vztah k angličtině?

dobry z anglicky rozumim

Jakou práci bys rád/a v budoucnu dělal/a?

inženýr

		Datum: 24.4.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	přibližně 15 min	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	málo	
Co ses nového naučil/a?	nové slova: ložnice, jídelna, oběd, -	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	málo práce mám	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	kde je mi to jednodušší	

		Datum: 2.7.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	15 min	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	málo	
Co ses nového naučil/a?	dělám něco z toho, číst	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	když mám práci	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	kde je mi to jednodušší	

		Datum:
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	15 min	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	jako	
Co ses nového naučil/a?	nic	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	D PRÁCE	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	NEVÍM	

7-1e

	NESOUHLASÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	NEVÍM/NELZE HODNOTIT	SPÍŠE SOUHLASÍM	SOUHLASÍM
Učitel/ka ví, jak nás nadchnout pro němčinu.				X	
To, co se v hodinách němčiny učím, mi bude v budoucnu užitečné.					X
Myslím, že mi němčina jde.			X		
Hodiny němčiny jsou zřídka zajímavé.				X	
Učitel/ka ví, jak pro nás látku zajímavě připravit.			X		
Dobré známky z němčiny se dají získat jen náhodou – má je ten, kdo má štěstí.			X		
Příprava na hodiny němčiny mi zabere příliš mnoho času.		X			
NEvidím žádnou souvislost mezi znalostmi z hodin němčiny a mých dosavadních znalostí.			X		
Jestli jsem v němčině úspěšný, záleží především na mě (na mé plli, přípravě, apod.)					X
Němčina je pro mě příliš těžká.			X		
Z mých dosavadních úspěchů v němčině mám dobrý pocit.			X		
V hodinách němčiny se snažím o co nejlepší výkon.				X	
Známky a další formy odměn, které v němčině dostávám, jsou v porovnání s ostatními férové.				X	
Naše třída se chce v němčině dozvědět hodně nového.			X		
Do hodin němčiny chodím rád/a.			X		
Je těžké předpovídat, jakou známku dostanu.				X	
Hodnocení a zpětná vazba na mou práci v němčině je často lepší, než sám/sama očekávám.			X		
Jsem spokojený/á s mými výsledky v němčině.			X		
Obsah hodin němčiny je shodný s tím, co očekávám.			X		
Učitel/ka dává do hodin neočekávané či překvapivé podněty, které jsou zajímavé.				X	
Naše třída je v hodinách němčiny aktivní.				X	
Abych měl/a v budoucnu úspěch, je znalost němčiny důležitá.				X	
Učitel/ka používá různé a zajímavé učební techniky.			X		
NEmyslím si, že znalost němčiny má pro mě velký přínos.		X			
V hodinách němčiny často myslím na něco úplně jiného.			X		
Věřím tomu, že v němčině budu dobrý/á.			X		
Přínos němčiny pro můj osobní rozvoj je mi znám.			X		

Moje aktivita a zvědavost v hodinách němčiny jsou často podpořeny otázkami kladenými učitelem/kou.			X		
Úroveň probíraného učiva je vyhovující - není pro mě ani příliš těžká, ani příliš lehká.				X	
Jsem z hodin němčiny zklamaný/á.		X			
V hodinách němčiny dostávám dostatek informací o mém pokroku v podobě známek, zpětné vazby, či pochval.			X		
Příprava na hodiny němčiny je přiměřená - ani příliš náročná, ani příliš lehká.					X

Jak se motivuješ k učení ?

Řeknu si že se mi to bude někdy hodit.

Co tě ve škole motivuje nejvíce?

Asi nic, nemám ráda školu.

Jaký máš vztah k angličtině?

Chci se jí naučit co nejlépe a baví mě.

Jakou práci bys rád/a v budoucnu dělal/a?

Nevím, nic neumím, maximálně uklízečka.

		Datum: 29.9.2020
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	25 min	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Vůbec, vyplňovala jsem dotazník.	
Co ses nového naučil/a?	Nic, vyplňovala jsem dotazník.	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Vyplňování dotazníků, protože jsme nic jiného nedělali.	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Číslo a barvy.	

		Datum: 1.10.2020
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	15 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Lehce, vyplňovala jsem dotazník , pouze když mě učitelka vyvolala.	
Co ses nového naučil/a?	Číslo 0-20	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Poslevení písniček o číslech.	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Číslo 20-100	

		Datum: 6.10.2020
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	5 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Noc ne, maximálně když jsem psala test.	
Co ses nového naučil/a?	Nic, opakovali jsme.	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Poslevení písničky o barvách, protože byla hezká.	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Nic	

		Datum: 13.10.2020
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	30 min.	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	Noc ne.	
Co ses nového naučil/a?	Pár nějakých známých slovíček.	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	Práce v prac. sešitě, protože se k tomu používali barvičky.	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	Další slovíčka	

g-p

	NESOUHLASÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	NEVÍM/NELZE HODNOTIT	SPÍŠE SOUHLASÍM	SOUHLASÍM
Učitel/ka ví, jak nás nadchnout pro němčinu.				X	
To, co se v hodinách němčiny učím, mi bude v budoucnu užitečné.			X		
Myslím, že mi němčina jde.				X	
Hodiny němčiny jsou zřídka zajímavé.					X
Učitel/ka ví, jak pro nás látku zajímavě připravit.		X			
Dobré známky z němčiny se dají získat jen náhodou – má je ten, kdo má štěstí.	X				
Příprava na hodiny němčiny mi zabere příliš mnoho času.	X				
NEvidím žádnou souvislost mezi znalostmi z hodin němčiny a mých dosavadních znalostí.			X		
Jestli jsem v němčině úspěšný, záleží především na mě (na mé péči, přípravě, apod.)					X
Němčina je pro mě příliš těžká.		X			
Z mých dosavadních úspěchů v němčině mám dobrý pocit.					X
V hodinách němčiny se snažím o co nejlepší výkon.				X	
Známky a další formy odměn, které v němčině dostávám, jsou v porovnání s ostatními férové.			X		
Naše třída se chce v němčině dozvědět hodně nového.			X		
Do hodin němčiny chodím rád/a.		X			
Je těžké předpovídat, jakou známku dostanu.		X			
Hodnocení a zpětná vazba na mou práci v němčině je často lepší, než sám/sama očekávám.			X		
Jsem spokojený/á s mými výsledky v němčině.					X
Obsah hodin němčiny je shodný s tím, co očekávám.				X	
Učitel/ka dává do hodin neočekávané či překvapivé podněty, které jsou zajímavé.		X			
Naše třída je v hodinách němčiny aktivní.		X			
Abych měl/a v budoucnu úspěch, je znalost němčiny důležitá.	X				
Učitel/ka používá různé a zajímavé učební techniky.	X				
NEmyslím si, že znalost němčiny má pro mě velký přínos.				X	
V hodinách němčiny často myslím na něco úplně jiného.		X			
Věřím tomu, že v němčině budu dobrý/á.				X	
Přínos němčiny pro můj osobní rozvoj je mi znám.		X			

Moje aktivita a zvědavost v hodinách němčiny jsou často podpořeny otázkami kladenými učitelem/kou.	X				
Úroveň probíraného učiva je vyhovující - není pro mě ani příliš těžká, ani příliš lehká.				X	
Jsem z hodin němčiny zklamaný/á.		X			
V hodinách němčiny dostávám dostatek informací o mém pokroku v podobě známek, zpětné vazby, či pochval.					X
Příprava na hodiny němčiny je přiměřená - ani příliš náročná, ani příliš lehká.				X	

Jak se motivuješ k učení ?

Vím, že když se učit nebudu, nedobudu dobrou známku

Co tě ve škole motivuje nejvíce?

Má budoucnost

Jaký máš vztah k angličtině?

Moc mě baví

Jakou práci bys rád/a v budoucnu dělal/a?

Designérka interiérů.

		Datum: 29.9.
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	45 min , pouze jsem si udělala úkol a připravila věci	
Jak jsi byl/a dneška aktivní?	plnila jsem dotazníky	
Co ses nového naučil/a?	nic	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	nic	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	ráda bych se dozvěděla něco, co by mě zajímalo.	

		Datum:
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	jen jsem si udělala tašku	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	snažila jsem se	
Co ses nového naučil/a?	nic, protože mít moc nejde	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	nic, protože mě němčina nebaví	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	ráda bych se dozvěděla, co jsem dostala z testu	

		Datum:
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	jen jsem si udělala tašku	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	málo	
Co ses nového naučil/a?	nová slovíčka	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	když jsme si četli vkřipy	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	je mi to jedno	

		Datum:
Kolik času jsi strávil/a přípravou na dnešní hodinu?	udělala jsem si tašku	
Jak jsi byl/a dneska aktivní?	jen když mě vyvolala učitelka	
Co ses nového naučil/a?	Für-Pro	
Co tě nejvíce bavilo? Proč?	nic moc	
Co by ses rád/a dozvěděl/a příští hodinu?	je mi to jedno	