

Bachelorarbeit

Zielsprachengebrauch und Sprechanst im niederländischen Deutschunterricht

Radboud Universität Nijmegen
Fakultät der Letteren
Betreuerinnen: Dr. Sabine Jentges und Dr. Eva Knopp

Daphne Stevens

Datum der Abgabe: 16. Juli 2020



Radboud Universiteit

Zusammenfassung

Diese Studie beschäftigt sich mit dem Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht der Unterstufe. Im Vordergrund stehen die Meinungen der SuS (Schüler und Schülerinnen) dem Zielsprachengebrauch gegenüber.

In Studien (vgl. u.a. Haamberg et al. 2008, 6) ist bereits nachgewiesen worden, dass eine konsequente Anwendung der Zielsprache im Unterricht eine positive Auswirkung auf die Lernergebnisse, insbesondere in Bezug auf Hörverständnis und Sprechfertigkeit bringt.

Die Angst der SuS die Zielsprache im Unterricht anzuwenden hat entweder mit der Umgebung dieser SuS zu tun, also zum Beispiel Angst vor den Reaktionen anderer SuS, oder ergibt sich aus Emotionen der SuS, zum Beispiel Unsicherheit der SuS über das eigene Sprachniveau (vgl. Eskişehir 2017, 173-174).

Die Studie wirft folgende Frage auf: Inwieweit sind SuS der Unterstufe der Meinung, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht ihre Sprechangst verringern würde?

Zum Zeitpunkt der Studie war es wegen des Corona-Virus (COVID-19) unmöglich, eine Schule zu besuchen. Deswegen wurden mittels einer Online-Befragung die Meinungen der SuS erhoben, womit letztendlich die Forschungsfrage beantwortet wurde. Es stellte sich unter anderem heraus, dass 56% der 50 SuS vom Mehrwert eines häufigen und konsequenten Zielspracheneinsatzes, bezüglich der Verringerung von Sprechangst, überzeugt waren.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Zusammenfassung | 1 |
| 1. Einführung | 3 |
| 2. Theoretischer Rahmen | 4 |
| 2.1 Zielvereinbarungen für den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht..... | 4 |
| 2.1.1 Das Konzept Zielsprache = Unterrichtssprache | 5 |
| 2.1.1.1 Rolle der Lehrer/Lehrerinnen | 8 |
| 2.1.1.2 Rolle der SuS | 9 |
| 2.2 Schwierigkeiten für die Verwendung der Zielsprache..... | 10 |
| 2.2.1 Entstehung der Sprechangst | 12 |
| 2.3 Meinungen und Erfahrungen der SuS über Zielsprachengebrauch im Unterricht..... | 13 |
| 3. Die Methodik..... | 15 |
| 3.1 Die Befragten..... | 15 |
| 3.2 Herangehensweise | 15 |
| 3.3 Der Fragebogen (vgl. Anhang 1)..... | 16 |
| 3.4 Hypothesen..... | 19 |
| 4. Ergebnisse | 21 |
| 4.1 Persönliche Daten | 21 |
| 4.2 Erfahrung mit der Zielsprache | 23 |
| 4.3 Meinung Zielsprache gegenüber | 25 |
| 4.4 Sprechangst und Zielsprachengebrauch | 26 |
| 5. Diskussion und kritische Reflexion der Ergebnisse..... | 29 |
| 7. Ausblick | 33 |
| 8. Literatur..... | 35 |

Abkürzungsverzeichnis

- SuS = Schüler und Schülerinnen

1. Einführung

Schon seit einigen Jahren ist der Zielsprachengebrauch ein wichtiges Thema verschiedener Diskussionen der Fremdsprachendidaktik in den Niederlanden, und somit auch für den niederländischen Deutschunterricht. Die Lehrer/Lehrerinnen wissen oft nicht, wie und wann sie die Zielsprache am besten einsetzen können (vgl. Dönszelmann et al. 2016, 36-37).

Außerdem stoßen sie auf Widerstand bei den SuS. In aller Regel haben die Lehrpersonen und SuS im Klassenraum die gleiche Ausgangssprache. Die Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmittel kann, von Lehrpersonen und von SuS, deswegen als künstlich oder unnatürlich empfunden werden (vgl. Kwakernaak 2009, 43).

Die Zielsprache kann unter anderem aus diesen Gründen im Laufe des Schuljahres aus dem Klassenzimmer verschwinden, der Lehrer/die Lehrerin fängt also wieder an, die Ausgangssprache als Kommunikationsmittel zu verwenden. Die Schwierigkeiten in Bezug auf Zielsprachengebrauch gehen also nicht immer auf die SuS zurück, denn auch die Lehrpersonen finden diesen manchmal schwierig. Diese Studie versucht, die Meinungen der SuS dem Zielsprachengebrauch gegenüber herauszufinden. Es geht dabei vor allem um die Forschungsfrage:

Inwieweit sind SuS der Unterstufe der weiterführenden Schule der Meinung, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht ihre Sprechangst verringern würde?

Die Sprechangst der SuS spielt in dieser Studie eine große Rolle. In verschiedenen Studien, zum Beispiel in einer Studie von Haijma (vgl. 2013, 30-31), zeigt sich Sprechangst als eines der größten Hindernisse für SuS im Deutschunterricht, in Bezug auf die Verwendung der Zielsprache. Aus diesem Grund wird der Einfluss des Zielsprachengebrauchs auf die Sprechangst der SuS im Unterricht untersucht.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Zielvereinbarungen für den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Rolle der häufigen und konsequenten Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht. Statt Anwendung der Zielsprache wird auch oft vom Zielsprachengebrauch gesprochen. Die Zielsprache in dieser Studie ist Deutsch, denn es geht um den niederländischen Deutschunterricht. Für die allermeisten Schüler ist Niederländisch die Umgebungs- und Ausgangssprache und sie lernen im Unterricht die deutsche Sprache als Fremdsprache. Das Ziel ist also der Erwerb der deutschen Sprache oder auf jeden Fall eine Verbesserung des Sprachniveaus im Deutschen. Das Sprachniveau der Schüler kann anhand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) bestimmt werden. Der GER wird auf Niederländisch als *het Europees Referentiekader* (ERK) bezeichnet. Der GER beschäftigt sich also mit „der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) o.J.). Es gibt eine Unterteilung in 6 Stufen des Sprachniveaus von A1 bis zum C2, wobei A1 das Anfängerniveau ist und man beim C2-Niveau über annähernd muttersprachliche Kenntnisse verfügt. In dieser Studie liegt der Fokus auf der Unterstufe der weiterführenden Schule. Die Lernziele in Bezug auf die GER-Niveaus sind für die verschiedenen Schultypen der Unterstufe (VMBO¹, HAVO², VWO³) unterschiedlich. Die Lernziele des niederländischen Deutschunterrichts sind auch je nach Fertigkeit unterschiedlich. Im VMBO werden verschiedene Niveaus unterschieden. Alle befragten SuS des Schultyps VMBO sind aber im VMBO-T, also nur in einem bestimmten Niveau dieses Schultyps. Die SuS des Schultyps VMBO-T sollen am Ende der Unterstufe für die meisten Fertigkeiten A1-Niveau besitzen. Für die Fertigkeiten Lesen und Hören haben die SuS in manchen Fällen schon das A2-Niveau erreicht. Außer SuS im VMBO-T waren SuS des Schultyps HAVO und VWO an der Befragung beteiligt. SuS im HAVO streben für die Fertigkeiten Lesen und Hören ein A2-Niveau an. Das Niveau der anderen Fertigkeiten (Gespräche führen, Sprechen und Schreiben)

¹ Die Abkürzung VMBO steht für *Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. VMBO kann mit der Hauptschule in Deutschland verglichen werden (vgl. Duitsland Instituut 2006).

² Die Abkürzung HAVO steht für *Hoger algemeen voortgezet onderwijs*. HAVO kann mit der Realschule in Deutschland verglichen werden (vgl. Duitsland Instituut 2006).

³ Die Abkürzung VWO steht für *Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*. VWO kann mit dem Gymnasium in Deutschland verglichen werden (vgl. Duitsland Instituut 2006).

liegt zwischen A1 und A2. Das Niveau der SuS im VWO am Ende der Unterstufe ist in der Regel vergleichbar mit den zu erreichenden Sprachniveaus im HAVO (vgl. Trimbos et al. 2006, 29).

2.1.1 Das Konzept Zielsprache = Unterrichtssprache

In der Forschungsfrage dieser Studie wird von einer häufigen und konsequenten Anwendung der Zielsprache gesprochen. Diese häufige und konsequente Anwendung hängt mit dem Konzept *Zielsprache = Unterrichtssprache* zusammen. Der moderne Fremdsprachenunterricht und der Gebrauch der Zielsprache stehen immer miteinander in Verbindung. In den letzten Jahren hat der Fokus des Fremdsprachenunterrichts sich immer mehr auf Kommunikation verschoben und deshalb soll die Anwendung der Zielsprache insbesondere während der mündliche Kommunikation im Klassenraum stattfinden, so sagt auch Geuting (2013, 11):

Guter Fremdsprachenunterricht zeichnet sich besonders dadurch aus, dass nicht nur die konkrete ‘Arbeit’ mit der Fremdsprache, beispielsweise die Bearbeitung von Aufgaben oder das Lesen von Lehrbuchtexten, in der Fremdsprache geschieht, sondern möglichst viel authentische Kommunikation in den Unterricht integriert wird.

Der Zusammenhang zwischen dem kommunikativen Ansatz und dem Zielsprachengebrauch und die Relevanz dieser Verbindung ist auch in Handbüchern für Lehrer/Lehrerinnen aufgenommen worden. Staatsen und Heebing (vgl. 2015, 142) erklären zum Beispiel in einem solchen Handbuch, dass für einen kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache so viel wie möglich als Kommunikationsmittel, also als Unterrichtssprache, eingesetzt werden soll.

Für eine gelungene Kommunikation in der Zielsprache im Klassenzimmer sollten die SuS auch in der Zielsprache sprechen. Die Ausgangssprache der SuS ist in aller Regel eine andere als die Zielsprache. Aus diesem Grund kann die Anwendung der Zielsprache während des Unterrichts für SuS manchmal schwierig oder beängstigend sein.

Die theoretische Überlegung dazu, ob es im Unterricht ausschließliche Einsprachigkeit in der Fremdsprache geben soll, oder eine partielle Einsprachigkeit mit Raum für die Ausgangssprache, ist noch immer ein Diskussionspunkt in der Fremdsprachendidaktik. Diese zwei Ansätze haben beide Vorteile.

Eine Unterrichtspraxis, bei der nur die Zielsprache als Kommunikationsmittel angewendet wird, hat einen positiven Effekt auf die SuS, vor allem in Bezug auf die Fertigkeiten Lesen und Hören, denn die Frequenz des Zielsprachengebrauchs ist dann sehr hoch. Außerdem verbessert sich die Motivation der SuS und das Klassenklima (vgl. Tammenga-Helmantel et al. 2016, 33).

Eine partielle Einsprachigkeit im Klassenraum, also mit Raum für die Ausgangssprache, wirkt sich positiv auf die Unterrichtspraxis aus, denn sie kann die Unterrichtspraxis, somit den Unterrichtsverlauf, effektivieren. Das heißt, die Kommunikation zwischen Lehrer/Lehrerinnen und SuS ist schneller, denn sie benutzen beide ihre Ausgangssprache, statt die Zielsprache. Im Unterrichtsverlauf bleibt mehr Zeit für den Unterrichtsinhalt übrig und sie brauchen somit weniger Zeit für zum Beispiel organisatorische oder disziplinäre Informationen oder Vereinbarungen (vgl. ebd., 34). Die Kommunikation in der Ausgangssprache kann die Beziehung zwischen SuS und Lehrer/Lehrerin auch verbessern, denn die Kommunikation ist vor allem für die SuS persönlicher, einfacher und natürlicher. Außerdem kann der Lehrer/die Lehrerin die Ausgangssprache für eine Art Reflexion und Kontrolle einsetzen. Er/Sie kann kontrollieren, ob die SuS den Lernstoff verstanden haben oder ob sie die Bedeutung von einem Wort in der Zielsprache im Kopf haben. Diese positiven Effekte der partiellen Einsprachigkeit lassen sich vor allem im Bereich des Wortschatz- und Grammatikerwerbs finden (vgl. ebd., 34).

Grammatik ist in der Regel schon ein schwieriges Thema im Fremdsprachenunterricht und die Zielsprache kann manchmal für Unklarheiten sorgen. Es wäre somit besser die Grammatik, die bei einer Erklärung in der Zielsprache für Unklarheiten sorgen würde, in der Ausgangssprache zu erklären, so sagen Staatsen und Heebing in ihrem Handbuch für Lehrer/Lehrerinnen (vgl. 2015, 219). Außerdem sagt Kwakernaak (vgl. 2009, 52), dass die Erklärung der Grammatik in der Ausgangssprache im Allgemeinen den fachdidaktischen Empfehlungen entspricht.

Eine Idee, die oft mit dem Prinzip *Zielsprache = Unterrichtssprache* verbunden wird, ist die Einführung einer Klassensprache. Hierbei bekommen die Lernenden in der Regel eine Menge von *Chunks* (Beispielsätze), die sie in Unterrichtssituationen einsetzen können/sollen, zum Beispiel „Darf ich auf die Toilette gehen?“ oder „Können Sie mir helfen?“. Die SuS erhalten oft eine Liste dieser Beispielsätze, die sie zum Beispiel ins Heft kleben sollen (vgl. Staatsen und Heebing 2015, 142). Auf diese Weise werden die SuS angeregt, selbst auch die Zielsprache aktiv im Unterricht einzusetzen.

Die partielle Einsprachigkeit wird in Theorien zum Zielsprachengebrauch oft mit dem Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Günther und Günther 2007, 206) verbunden. Die Hauptsprache des Fremdsprachenunterrichts ist die Zielsprache und diese soll deshalb am meisten eingesetzt werden, aber ein Rückgriff auf die Erstsprache der SuS ist in manchen Situationen besser (vgl. ebd., 206). In Unterrichtssituationen, in denen die Sprachkenntnisse der SuS nicht ausreichend sind und es deshalb Verständnisprobleme geben würde, ist der Einsatz der Erstsprache sinnvoll (vgl. Geuting 2013, 12). Diese Situationen sind für die SuS, oft sogar in der Ausgangssprache, sehr schwierig. Die Anwendung der Zielsprache in diesen Momenten kann, aus diesem Grund, Sprechangst bei den SuS erzeugen. Sie haben zum Beispiel Angst, an die Reihe zu kommen, oder trauen sich nicht, eine Frage zu stellen. Fragen stellen ist, für SuS, gerade während sehr schwieriger Aufgaben sehr wichtig.

Jedoch soll die Relevanz der Zielsprache im Unterricht nicht unterschätzt werden, denn die Ergebnisse verschiedener Studien zu diesem Thema zeigen diese Relevanz und die positiven Effekte. Aus einem Experiment von Haamberg et al. (vgl. 2008, 6) in vier VWO-Klassen zeigt sich, dass sich eine häufige Anwendung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht, in vieler Hinsicht, positiv auf die SuS auswirkt. So zeigte sich nach dem Experiment von fünf Wochen, dass die SuS imstande waren, sich relativ schnell anzupassen. Am Ende der fünf Wochen hatten die SuS kaum noch Verständnisprobleme. Außerdem nahmen die Forscher eine geringere Sprechangst wahr. Da dieses Experiment nur fünf Wochen dauerte, ist es schwierig, Schlussfolgerungen über die Entwicklung der Fertigkeiten zu ziehen. Die Studie hat aber bestätigt, dass eine häufige Anwendung der Zielsprache verschiedene positive Effekte bringt.

Westhoff (vgl. 2008, 13-14) kommt auch zur Schlussfolgerung, dass die Rolle des Inputs, in der Zielsprache, sehr groß ist, denn er nimmt diesen Punkt als einen der fünf wichtigsten Faktoren im Lernprozess im Unterricht auf. Er bezieht sich hierbei auf eine der wichtigsten Theorien in Bezug auf Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht, nämlich die *Input-Hypothese* von Stephen Krashen (1985). Lehrer/Lehrerinnen sind im Unterricht für den Input der SuS verantwortlich. Es ist deshalb, laut dieser Theorie, die Aufgabe der Lehrer/Lehrerinnen, dafür zu sorgen, dass dieser Input etwas schwieriger ist als das Niveau der SuS, sodass sie die Nachricht, aber zum Beispiel nicht jedes Wort verstehen können. Lehrer/Lehrerinnen sollten im Unterricht also immer einen „i + 1“ Input geben, wobei „i“ das Sprachniveau der SuS ist. Es ist aber schon eine Herausforderung, das Sprachniveau der SuS zu bestimmen und mit Unterschieden zwischen SuS umzugehen.

In einer Studie von Crichton (vgl. 2009, 25-33) gibt es Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Fertigkeiten. Es wurden Unterrichtsstunden an weiterführenden Schulen in Schottland observiert, in denen die Dozenten/Dozentinnen die Zielsprache häufig und konsequent einsetzten. Effekte auf lange Sicht gibt es in dieser Studie nicht, denn die Studie dauerte nur ein paar Wochen. Es stellte sich dennoch eine positive Entwicklung der Aussprache und Intonation der SuS heraus. Außerdem zeigten die SuS eine Verbesserung in Bezug auf das Verstehen und Verarbeiten einer Botschaft, also im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten. Die Entwicklungen können möglicherweise auch das Selbstvertrauen der SuS verbessern und letztendlich die Sprechangst abbauen (vgl. ebd., 24).

Aus einer Schülerbefragung von Haijma (vgl. 2013, 30), bei der 131 SuS einer weiterführenden Schule befragt wurden, zeigte sich, dass, weniger als die Hälfte der Befragten, somit 34,8% der SuS den Unterricht in der Zielsprache (fast) immer verstehen können.

2.1.1.1 Rolle der Lehrer/Lehrerinnen

Lehrer/Lehrerinnen können in Bezug auf den Einsatz der Fremdsprache im Unterricht als Vorbild für die SuS gesehen werden. In vielen Fällen ist der Lehrer/die Lehrerin auch das einzige linguistische Vorbild und er/sie entscheidet über den Input für die SuS (vgl. Tammenga- Helmantel et al. 2017, 214). Es ist die Aufgabe der Lehrer/Lehrerinnen abzuwägen, welche Sprache in welchem Moment am besten eingesetzt werden kann. In der Forschung werden manche Anforderungen an Lehrer/Lehrerinnen, oder didaktische Rahmenbedingungen formuliert, die sie für einen effektiven und erfolgreichen Einsatz der Zielsprache benötigen. Eine Anzahl dieser Anforderungen haben Tammenga-Helmantel et al. (vgl. 2017, 214-216) in ihre Studie aufgenommen.

Lehrer/Lehrerinnen sollten zum Beispiel von den Vorteilen des Einsatzes der Zielsprache im Unterricht überzeugt sein, sonst wird es schwierig, die SuS zu motivieren, die Zielsprache selbst im Unterricht anzuwenden. Außer diesem Anspruch sollten Lehrer/Lehrerinnen auch über das richtige Sprachniveau verfügen und auch von den eigenen Sprachkenntnissen überzeugt sein (vgl. ebd., 214). Aus einer Studie von Tammenga-Helmantel und Mossing Holsteijn (vgl. 2016, 38) zeigt sich zum Beispiel, dass 9,8% der befragten Lehrer/Lehrerinnen in Ausbildung, auf Niederländisch als *leraren in opleiding* (LIO's) bezeichnet, nicht vom eigenen Sprachniveau überzeugt sind und deswegen während des Unterrichts oft in die Ausgangssprache übergehen. Hermans-Nymark (vgl. 2005, 209-210) betont in ihrer Studie die Relevanz der Überzeugungen von Lehrern/Lehrerinnen, da diese Überzeugungen, eine

wesentliche Rolle für den Lernprozess der SuS spielen. Wenn der Lehrer/die Lehrerin selbst nicht von der Relevanz überzeugt ist, und aus diesem Grund die Zielsprache fast nie im Unterricht einsetzt, werden die SuS die Relevanz, die Zielsprache selbst zu verwenden, auch nicht erfahren.

Der Effekt der Überzeugungen von Lehrern/Lehrerinnen auf die SuS wird auch in einer Studie von Crichton (vgl. 2009, 32-33) aufgegriffen. Die Überzeugungen der Lehrer/Lehrerinnen und die Art und Weise, wie sie unterrichten haben Einfluss auf das Engagement der SuS während des Unterrichts. Außerdem hat die Haltung von Lehrern/Lehrerinnen einen Einfluss auf das Bewusstsein der SuS. Wenn Lehrer/Lehrerinnen also von den positiven Effekten der Zielsprache im Unterricht überzeugt sind und diese Sprache somit auch häufig einsetzen, werden die SuS aktiver in der Zielsprache teilnehmen und werden sie sich auch der Relevanz des Zielsprachengebrauchs bewusst (vgl. ebd., 32-33). Eine weitere Anforderung an die Lehrer/Lehrerinnen ist die Anpassung an das Niveau der SuS, wie oben unter 2.1.1 beschrieben. Die Zielsprache soll häufig im Unterricht eingesetzt werden, aber die SuS sollen auch von diesem Zielsprachengebrauch lernen können. Die Sprache soll also als Lern-/ Lehrmittel fungieren, statt nur als Kommunikationsmittel. Der Fokus sollte auf *meaning* (Bedeutung), statt auf *form* (Form) liegen (vgl. Dönszelmann et al. 2016, 36-37), das heißt: der Fokus soll zum Beispiel nicht zu sehr auf die grammatische Korrektheit, also der Form, liegen, sondern es geht darum, dass die Botschaft in der Zielsprache (Bedeutung) für den Gesprächspartner klar ist. Die Bedeutung steht heutzutage im niederländischen Deutschunterricht im Vordergrund und deshalb ist es wichtiger, dass Schüler sich verständlich machen können, statt fehlerfreie Sätze bilden können.

2.1.1.2 Rolle der SuS

Die SuS sollen so viel wie möglich Output produzieren, also in der Zielsprache sprechen. Auf diese Weise bekommen die SuS, aber auch die Lehrer/Lehrerinnen einen Eindruck der Sprachkenntnisse von den SuS. Außerdem können konkrete Verbesserungspunkte festgestellt werden (vgl. Tammenga- Helmantel et al. 2017, 214-215). Diese Aufgabe der SuS kann mit der Output-Hypothese von Swain (1995) verbunden werden. Das Produzieren von Output in der Fremdsprache hat zur Folge, dass SuS ihre aktive Sprachbeherrschung vergrößern werden. Das hat unter anderem damit zu tun, dass die SuS ihre Sprachkenntnisse aus dem Langzeitgedächtnis in verstehbare und produzierbare Äußerungen umsetzen sollen (vgl. Westhoff 2008, 18-19). Das Produzieren von Output ist unauflöslich damit verbunden, Fehler

zu machen und hat also mit *Trial-und-Error*⁴ (vgl. Zobel 2009, 21-24) zu tun. Das Machen von Fehlern stimuliert den Lernprozess der SuS. Die SuS und auch die Lehrer/Lehrerinnen bekommen (eine) Einsicht in die Verbesserungspunkte und den Fortschritt im Erwerbsprozess.

SuS haben zudem noch eine andere Aufgabe, die mit der ersten Aufgabe verbunden werden kann. Sie sollen eine aktive Teilnahme am Unterricht zeigen. SuS brauchen für diese aktive Teilnahme allerdings in den allermeisten Fällen ihren Lehrer/ihre Lehrerin (vgl. Tammengahelmantel et al. 2017, 215). Dönszelmann et al. (vgl. 2016, 37-39) betrachten die Aktivierung der SuS durch den Lehrer/die Lehrerin ebenfalls als eine Voraussetzung im Fremdsprachenunterricht. Für eine erfolgreiche Aktivierung sollten Lehrer/Lehrerinnen zum Beispiel positives Feedback geben, Verständnis zeigen, Aufgaben auf mehreren Niveaus anbieten und Zusammenarbeit ermöglichen/erlauben.

2.2 Schwierigkeiten für die Verwendung der Zielsprache

Es gibt für Lehrer/Lehrerinnen und auch für Schüler manche Schwierigkeiten für die Verwendung der Zielsprache, die den Einsatz der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht erschweren.

Erstens wird in verschiedenen Studien (vgl. Kwakernaak 2007, Haijma 2013) erwähnt, dass nicht nur die SuS, sondern auch die Lehrer/Lehrerinnen den Gebrauch der Zielsprache im Unterricht oft als unnatürlich oder künstlich empfinden. Im niederländischen Deutschunterricht ist es in aller Regel der Fall, dass Niederländisch die gemeinsame Ausgangssprache ist. Es ist also einfacher, auf Niederländisch als auf Deutsch zu sprechen und deswegen ist es schwierig, die Zielsprache in der Unterrichtspraxis durchzusetzen.

Es gibt die Möglichkeit, nur in der Ausgangssprache zu unterrichten, denn einen Zwang, die Zielsprache zu sprechen, gibt es nicht (vgl. Haijma 2013, 32). Es gibt keine externe Kontrolle und für viele Lehrer/Lehrerinnen stehen die kurzfristigen Ziele im Vordergrund, also Prüfungen oder Noten. Es ist einfacher auf konkrete Prüfungen hin zu arbeiten, als auf die allgemeine Verbesserung der Sprachkenntnisse der SuS (vgl. Kwakernaak 2007, 15).

Außerdem kämpfen manche Lehrer/Lehrerinnen mit Unsicherheit bezüglich des eigenen Sprachniveaus, oder gemeinhin über ihre didaktischen Kompetenzen (vgl. Tammengahelmantel und Mossing Holsteijn 2016, 34-35).

⁴ Deutsche Übersetzung: „Versuch und Irrtum“

Die im Folgenden beschriebenen Veränderungen im Fremdsprachenunterricht spielen auch im niederländischen Deutschunterricht eine große Rolle. Der Fokus hat sich immer mehr auf aktives und selbstverantwortliches Lernen verschoben (vgl. Kwakernaak 2009, 44). Diese Verschiebung geht mit einer Zunahme der Gruppen- und Einzelarbeit einher. Es wird also weniger frontal unterrichtet (vgl. ebd., 44). Der Lehrer/Die Lehrerin nimmt in diesen Arbeitsformen eine andere Rolle ein, nämlich eine betreuende Rolle als eine Art Coach. Viele Lehrer/Lehrerinnen haben während der Betreuung von Gruppen- oder Einzelarbeit wieder die Neigung, die Ausgangssprache anzuwenden (vgl. Kwakernaak 2007, 15).

Schon in der Lehrerausbildung werden die LIO's mit verschiedenen Hindernissen konfrontiert, die vor allem mit den SuS zu tun haben. Laut einer Studie von Tammenga-Helmantel und Mossing Holsteijn (vgl. 2016, 32-33) erfahren die LIO's die größten Probleme mit dem Unverständnis der SuS, also wenn die SuS etwas Gesprochenes in der Zielsprache nicht verstehen können. 25% der LIO's der Untersuchung geben an, dass sie den Einsatz der Zielsprache in diesen Situationen als schwierig erfahren. Das Unverständnis der SuS wird auch von den befragten Lehrern/Lehrerinnen einer Studie von Haijma (vgl. 2013, 32) als Hindernis erfahren. Oft entstehen Fehlkommunikationen, die den Unterricht stören. Befragt wurden 15 Fremdsprachenlehrer einer weiterführenden Schule. Es wurden in dieser Studie außerdem 131 SuS befragt. Die befragten SuS der Studie von Haijma (vgl. 2013, 32) teilen diese negative Erfahrung mit den Lehrern/Lehrerinnen der Lehrerbefragung..

In der Studie von Tammenga-Helmantel und Mossing Holsteijn (vgl. 2016, 33) stehen „Anpassung“ und „Beziehung“ auf dem zweiten und dritten Platz der größten Hindernisse. Probleme mit Anpassung treten vor allem auf, wenn SuS zum Beispiel etwas auf Niederländisch fragen und somit nicht versuchen, sich in der Zielsprache auszudrücken. Als Lehrer/Lehrerin, oder in diesem Fall als LIO, ist es in diesen Momenten schwierig, die Zielsprache durchzusetzen und trotzdem in der Zielsprache auf die Frage zu antworten. Lehrer/Lehrerinnen möchten immer eine gute Beziehung zu ihren SuS aufbauen. Viele der befragten LIO's denken aber, dass der Einsatz der Zielsprache hierauf einen Einfluss hat. Je öfter die Zielsprache im Unterricht angewendet wird, je schwieriger ist es, eine gute Beziehung aufzubauen, so schätzen es diese befragten LIO's ein.

Ein Teil der befragten LIO's der Studie von Tammenga-Helmantel und Mossing Holsteijn (vgl. 2016, 39) nennen auch „Sprechangst“ als eines der Hindernisse. Sprechangst bildet in dieser Studie aber eines der kleinsten Hindernisse. Auf Sprechangst wird im nächsten Teilen des theoretischen Rahmens genauer eingegangen.

2.2.1 Entstehung der Sprechangst

Viele der Hindernisse für die Verwendung der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht sind sowohl lehrerbezogen als auch schülerbezogen. Der Fokus dieser Studie liegt auf einem hauptsächlich schülerbezogenen Hindernis, nämlich Sprechangst. Da die meisten befragten SuS von unter anderem den Studien vom DIA⁵ (vgl. Van Dée et al. 2017, 39) und Haijma (vgl. 2013, 30) angaben nur einen geringen Teil der Unterrichtszeit Deutsch zu sprechen, ist es interessant zu untersuchen ob SuS schon mit Sprechangst kämpfen. Es könnte nämlich so sein, dass die Sprechangst der SuS für Lehrer keine große Rolle spielt (vgl. Tammengahelmantel und Mossing Holsteijn 2016, 39), aber schon bei den SuS anwesend ist.

Der Begriff „Sprechangst“ kann mit verschiedenen Definitionen verbunden werden. Außerdem gibt es manche Synonyme für den Begriff. Häufig wird zum Beispiel von *Publikumsangst* oder *Lampenfieber* gesprochen. Es geht hier aber um eine Form von Sprechangst, denn die Begriffe haben auch eigene Merkmale, durch die sich die einzelnen Begriffe voneinander unterscheiden. Im Fall von *Publikumsangst* oder *Lampenfieber* geht es zum Beispiel um die Angst, vor einem Publikum aufzutreten (Vgl. Pollay 2011, 10). Diese Studie beschäftigt sich mit der Sprechangst von SuS im Deutschunterricht, die ebenfalls „im Zusammenhang mit tatsächlichem oder antizipiertem Sprechen vor einer Gruppe auftritt.“ (Kriebel 1992, 449).

Weiterhin lässt sich diese Sprechangst in verschiedene Arten von Ängsten unterteilen. Die Unterschiede zwischen diesen Ängsten beziehen sich auf die Entstehung oder die Ursachen der Angst. Es gibt einerseits eine *emotionale bzw. kognitive Sprechangst*, andererseits eine *situationsbezogene Sprechangst* (vgl. Eskişehir 2017, 173-174). Die emotionale bzw. kognitive Sprechangst hat mit der Einschätzung der SuS über ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen zu tun. Die Angst entsteht in diesem Fall, wenn die SuS ein geringes Selbstvertrauen in Bezug auf ihr eigenes Sprachniveau haben (vgl. ebd., 173). Die situationsbezogene Angst hat logischerweise mit der Situation, in der ein Lernender sich befindet, zu tun. Die Umgebung und die Situation, zum Beispiel die Haltung der Lehrer/Lehrerinnen oder der Vergleich mit anderen SuS, kann Angst mit sich bringen (vgl. ebd., 174).

⁵ Duitsland Instituut Amsterdam (DIA)

2.3 Meinungen und Erfahrungen der SuS über Zielsprachengebrauch im Unterricht

In dieser Studie geht es vor allem um die Meinung der SuS dem Zielsprachengebrauch gegenüber. Der Schwerpunkt liegt insbesondere auf der Verbindung zwischen dem Zielsprachengebrauch und der Sprechangst dieser SuS. Es ist also für die Untersuchung der Sprechangst im Unterricht auch wichtig zu wissen, wie sie überhaupt über die Anwendung der Zielsprache im Unterricht denken. In der Forschung gibt es bereits verschiedene Studien, die sich mit der Erfahrung von SuS im Fremdsprachenunterricht beschäftigt haben.

Das DIA hat sich zum Beispiel anhand einer Schülerbefragung mit der Erfahrung der SuS im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Die Befragung fand 2010 und 2017 statt. Sie richtete sich nicht nur auf die Meinung der SuS, sondern auch auf die aktuelle Situation, in Bezug auf Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht. Es wurden 2010 1071 SuS (vgl. Duitsland Instituut (DIA) 2011) und 2017 2796 SuS verschiedener Schultypen befragt. Die Daten der verschiedenen Jahre wurden miteinander verglichen. Sie haben die SuS zum Beispiel gefragt, ob sie der Meinung waren, dass ihr Dozent/ihre Dozentin während des Unterrichts mehr auf Deutsch sprechen soll. 2010 waren 32% der befragten SuS der Meinung, dass ihre Dozenten/Dozentinnen immer oder fast immer auf Deutsch unterrichten sollten. 2017 waren 57% , also über die Hälfte der SuS, dieser Meinung (vgl. Van Dée et al. 2017, 39). Immer mehr SuS sehen somit die Relevanz der Anwendung der deutschen Sprache während des Unterrichts und es lässt sich also vermuten, dass sich dieser Trend auch in der hier vorliegenden Studie durchsetzen wird. Die positive Haltung der SuS, dem Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht gegenüber, bestätigen auch Haamberg et al. (vgl. 2008, 6): Eine Schülerbefragung, die in vier Klassen einer weiterführenden Schule durchgeführt wurde, zeigt, dass 25% der SuS den Unterricht in der Zielsprache als schwierig empfinden. Sie haben zum Beispiel Probleme in Bezug auf Unverständnis, finden das Tempo zu niedrig, weil das Antworten der SuS mehr Zeit kostet oder trauen sich nicht zu antworten, da sie manche Wörter auf Deutsch nicht kennen. Trotz dieses Ergebnisses sehen 75% der Befragten den Mehrwert vom Zielsprachengebrauch. Die Angst der SuS beleuchtet auch Haijma (vgl. 2013, 30) in ihrer Studie: ein Drittel der 131 Befragten kämpft mit Sprechangst während des Unterrichts, vor allem während der freien Produktion.

Außerdem wurde den SuS in der Befragung vom DIA die Frage gestellt, ob sie während des Unterrichts selbst die deutsche Sprache anwenden. 2010 antworteten 92% der SuS mit „nie“ oder „fast nie“. 2017 wählten 96% der SuS diese Antwort (vgl. Van Dée et al. 2017, 39). Auf

diesem Gebiet ist also kein Fortschritt zu sehen und die Zahlen sind, in beiden Jahren, sehr hoch. Es lässt sich also vermuten, dass die befragten SuS der hier vorliegenden Studie auch nur einen geringen Teil des Unterrichts auf Deutsch sprechen. Dieser Fortschritt lässt sich aber schon auf der Seite der Dozenten/Dozentinnen erkennen. 2010 wandten nur noch 4% der befragten Dozenten/Dozentinnen die Sprache (fast) immer an. 2017 waren es 15% dieser Befragten (vgl. ebd., 39).

60% der 131 befragten SuS in der Studie von Haijma (vgl. 2013, 30) geben an, die deutsche Sprache (fast) nie anzuwenden. Obwohl diese Anzahl niedriger ist als die Anzahl der Studie vom DIA, geht es hier noch immer um über die Hälfte der Befragten. Außerdem ist die Studie vom DIA aktueller als die Studie von Haijma.

3. Die Methodik

Im nächsten Teil wird die Methodik dieser Studie dargestellt. Letztendlich wurden mit der Umfrage 50 Reaktionen gesammelt, die im Teil der Ergebnisse gezeigt und analysiert werden. Im Fragebogen wurden verschiedene Aspekte der Forschungsfrage integriert, zum Beispiel Erfahrung mit Zielsprachengebrauch im Unterricht und Sprechangst. Anhand der Reaktionen wurde versucht, eine Antwort auf die Forschungsfrage zu finden.

3.1 Die Befragten

Zuerst gab es die Idee, für die Durchführung der schriftlichen Befragung eine Schule zu besuchen. Es wurde auch schon Kontakt mit einer Schule aufgenommen und die Befragung hätte in drei Klassen durchgeführt werden können.

Wegen der Maßnahmen, die wegen des Coronavirus (COVID-19) galten, war es leider unmöglich, eine Schule für die Durchführung einer schriftlichen Befragung zu besuchen, denn alle niederländischen Schulen waren zur Zeit der Erhebung geschlossen. Letztendlich wurde deshalb eine (Online-)Befragung durchgeführt.

Für die Befragung wurde mit verschiedenen SuS der Unterstufe, über soziale Medien, Kontakt aufgenommen. Diese SuS waren Bekannte. Da es schon eine Verbindung, in Bezug auf den Wohnort, zu den Bekannten gab, war es leicht, sie zu erreichen. Der Wohnort ist sehr klein und deshalb kennt jeder einander. Insgesamt 50 SuS haben den Fragebogen ausgefüllt. Es wurden nur SuS der Unterstufe mit Deutsch als Fach befragt, denn nur die Daten dieser Gruppe waren für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet. Da diese SuS nur seit einem Jahr oder wenigen Jahren das Fach Deutsch haben, erfahren diese SuS wahrscheinlich die größte Sprechangst. Die Gruppe besteht aus SuS des Dendron Colleges und des CITAVERDE Colleges (vgl. Abbildung 1 und Anhang 2: Frage 4). Diese weiterführenden Schulen befinden sich beide in Nordlimburg. Das Dendron College befindet sich in Horst und das CITAVERDE College in Hegelsom. Die Gruppe der Befragten bestand aus VMBO-, HAVO- und VWO-SuS.

3.2 Herangehensweise

Wie schon erwähnt, wurde eine (Online-)Befragung durchgeführt, da es unmöglich war, eine Schule zu besuchen. Der Fragebogen wurde mit Hilfe der Website

www.docs.google.com/forms erstellt. Auf dieser Website gibt es die Möglichkeit, Daten zu sammeln und auch zu analysieren.

Anhand eines Links haben die SuS Zugang zu dem Fragebogen bekommen. Zuerst wurde, wie beschrieben, Kontakt mit Bekannten aufgenommen. Diese Bekannten haben den Fragebogen mit Mitschüler(innen) geteilt und sie gebeten, den Fragebogen ebenfalls auszufüllen. Am Anfang des Fragebogens wurde eine kurze Einleitung und Einwilligungserklärung aufgenommen, sodass die Teilnehmer über das Ziel der Studie in Kenntnis gesetzt wurden. Sie haben außerdem mit der Einwilligungserklärung Zustimmung für eine Teilnahme gegeben. Die Befragung war allerdings anonym. Statt mit Namen und der Unterschrift erklärten die SuS mit dem Ausfüllen des Fragebogens, dass sie mit der Befragung einverstanden sind (vgl. Anhang 1).

Wie beschrieben, gibt es auf der Website www.docs.google.com/forms die Möglichkeit, die Ergebnisse sofort in Diagrammen zu downloaden. Die Antworten der geschlossenen Fragen mit zugehörigem Diagramm, wurden in Tabellen mit Prozentzahlen pro Antwortmöglichkeit umgewandelt und im Anhang 2 aufgenommen. Die Antworten der SuS auf die offenen Fragen wurden auch in Tabellen verarbeitet. Der Vergleich dieser Tabellen hat letztendlich die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht.

3.3 Der Fragebogen (vgl. Anhang 1)

Für die Umfrage wurde ein schriftlicher Fragebogen mit vor allem geschlossenen Fragen und einigen offenen Fragen benutzt. Unter anderem die Schülerbefragung vom DIA diente als eine Inspiration für die Entwicklung des Fragebogens (vgl. Van Dée et al. 2017, 72-78). Die Thematik der Studie vom DIA lässt sich mit der Thematik dieser Studie gut verbinden und auch die Fragestellungen von vor allem der Schülerbefragung vom DIA waren für diese Studie sehr geeignet.

Die ersten Fragen des Fragebogens bezogen sich auf einige persönliche Angaben des Schülers/der Schülerin. Die persönlichen Daten, die im Fragebogen aufgenommen wurden, sind das Geschlecht, der Schultyp, das Schuljahr (Jahrgangsstufe), die Erstsprache(n) und mögliche Zweit- bzw. Fremdsprachen. Auf diese Weise wurde die Anonymität der SuS gewährleistet. Für die Befragung wurden nur persönliche Daten im Fragebogen aufgenommen, die einen Einfluss auf die Ergebnisse nehmen konnten.

Der Rest der Fragen hängt mit den verschiedenen Aspekten der Forschungsfrage zusammen. Die Fragen 7 bis 11 (vgl. Anhang 1) fokussieren sich auf die Erfahrung der Befragten mit der Zielsprache, innerhalb und außerhalb der Schule. So wurde die SuS gefragt, ob sie außerhalb der Schule manchmal Deutsch sprechen. Die Frage wurde aufgenommen, da die Antwort einen Einfluss auf die Sprechangst haben kann. Wenn SuS zum Beispiel zu Hause Deutsch mit ihrer Familie sprechen, ist die Sprechangst vermutlich geringer, als wenn das nicht der Fall ist. Nur die Personen, die „ja“ wählten, bekamen die Anschlussfrage, wann sie Deutsch sprechen. Hier gab es 4 Antwortmöglichkeiten. Bei dem Entwurf des Fragebogens wurde die Erlebniswelt eines/einer Schülers/Schülerin der Unterstufe berücksichtigt. Sie haben ein eigenes privates Umfeld, einen Freundeskreis und in ihrer Freizeit könnte Deutsch z.B. im Bereich Musik oder Filme/Serien eine Rolle spielen.

Dann wurde den SuS die Frage gestellt, in welchem Umfang ihre Dozenten/Dozentinnen und sie selbst während des Unterrichts Deutsch sprechen. Hier gab es 4 Antwortmöglichkeiten in Prozentzahlen zwischen 0-100%. Die Einteilung in Prozentzahlen wurde auch in der Schülerbefragung vom DIA angewandt (vgl. Van Dée et al. 2017, 94-95).

Die Fragen 12, 13, 15 und 16 (vgl. Anhang 1) beziehen sich auf die Sprechangst. Die SuS wurden konkret gefragt, ob sie manchmal Sprechangst erfahren. Danach wurde nach der Situation gefragt, in der sie diese Angst erfahren. Mit Hilfe dieser Frage sollte es ermöglicht werden, die Art von Sprechangst herauszufinden (vgl. Kapitel 2.2.1). Die zwei verschiedenen Arten von Sprechangst sind im Fragebogen aufgenommen worden. Zuerst wurde den SuS die Frage gestellt, ob sie überhaupt Sprechangst im Fremdsprachenunterricht erfahren (vgl. Anhang 1, Frage 12). Wenn die SuS mit „ja“ antworteten, gab es die Frage: „Waar komt deze angst volgens jou vandaan?“⁶ (vgl. Anhang 1, Frage 13). Als Antwort auf diese Frage, gab es vier feststehende Antwortmöglichkeiten und eine Option, bei der die SuS die Möglichkeit bekamen, selbst eine Antwort einzugeben. Die vier Antwortmöglichkeiten waren „docent“⁷, „medeleerlingen“⁸, „onzekerheid over eigen taalniveau“⁹ und „bang om fouten te maken“¹⁰. Die ersten zwei Antwortmöglichkeiten („docent“ und „medeleerlingen“) beziehen sich vor allem auf die *situationsbezogene Sprechangst*, denn hier spielen die Personen in der Umgebung der SuS eine große Rolle. Die dritte und vierte Antwortmöglichkeit beziehen sich vor allem auf die *emotionale bzw. kognitive Sprechangst*. Die Persönlichkeit, das

⁶ Deutsche Übersetzung: Woher kommt diese Angst deiner Meinung nach?

⁷ Deutsche Übersetzung: Dozent/Dozentin

⁸ Deutsche Übersetzung: Mitschüler/Mitschülerinnen

⁹ Deutsche Übersetzung: Unsicherheit über das eigene Sprachniveau

¹⁰ Deutsche Übersetzung: Die Angst Fehler zu machen

Selbstvertrauen und das Bewusstsein der SuS stehen hier im Vordergrund. Diese zwei Optionen können gewissermaßen auch mit der *situationsbezogenen Sprechanst* zusammenhängen, denn die SuS können diese Angst natürlich auch erfahren, wenn sie Angst vor den Reaktionen der Umgebung auf ihr niedrigeres Sprachniveau haben.

In den übrigen Fragen wurde die Meinung der SuS über Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht erfragt (vgl. Anhang 1, Fragen 14, 17, 18, 19). Diese Fragen fokussieren auf die Forschungsfrage.

Der Fragebogen bestand vor allem aus geschlossenen Fragen. Nur für eine Erklärung oder Vertiefung einer Antwort oder einige persönliche Daten wurden offene Fragen aufgenommen (vgl. Anhang 1, Fragen 4, 6, 15 und 19). Die Fragen 5 und 13 (vgl. Anhang 1) waren nur in begrenztem Maß offen. Nur bei der Wahl einer bestimmten Antwort gab es die Möglichkeit, eine Erläuterung anzugeben. SuS die zum Beispiel angaben, eine andere Erstsprache als die niederländische Sprache zu haben, bekamen die Möglichkeit diese Sprache anzugeben. Die weiteren Fragen waren geschlossen und hatten somit festgelegte Antwortkategorien. Diese Kategorien wurden geordnet vorgelegt. Die SuS bekamen also nicht die Chance, ihre eigene Antwort zu formulieren, sondern wählten ihre Antwort aus den vorgesehenen Antwortkategorien (vgl. Albert und Marx 2014, 70). Für die geschlossenen Fragen gab es Fragen mit einer *Ja-Nein-Antwortmöglichkeit* (Albert und Marx 2014, 68-69) und Fragen mit Mehrfachwahl oder Einfachwahl. Anhand von Fragen mit einer *Ja-Nein-Antwortmöglichkeit* (vgl. Anhang 1, Fragen 5, 7, 12, 14, 16, 17) bekommt man eine klare und eindeutige Antwort zu einer These (vgl. Albert und Marx 2014, 68-69). Fragen mit Mehrfachwahl (vgl. Anhang 1, Fragen 8, 10, 13, 18) geben den SuS die Möglichkeit, mehrere Antworten anzukreuzen und Fragen mit Einfachwahl (vgl. Anhang 1, Fragen 1, 2, 3, 9, 11) geben den SuS logischerweise nur die Möglichkeit, eine Antwort anzukreuzen.

Geschlossene Fragen sorgen dafür, dass die Antworten der verschiedenen Befragten eindeutig und einfach miteinander zu vergleichen sind. Sie bringen aber auch verschiedene Nachteile mit sich. Es besteht eine „Gefahr der Suggestivwirkung“ (Albert und Marx 2014, 71). Das heißt, die Befragten wählen eine Antwortmöglichkeit, obwohl sie zu der Frage eigentlich nicht wirklich eine Meinung haben oder nie über das Thema nachgedacht haben. Es könnte außerdem so sein, dass die Befragten eine andere Meinung haben, aber diese Antwortmöglichkeit nicht im Fragebogen aufgenommen worden ist. Sie wählen in diesem Fall trotzdem eine Antwort, aber sind mit dieser Antwort nicht wirklich einverstanden (vgl.

Albert und Marx 2014, 71). Deshalb wurde eine offene Frage am Ende des Fragebogens aufgenommen, bei der die SuS die Möglichkeit bekamen, eine kurze Nachricht zu schreiben.

Die Schülerbefragung wurde, wie beschrieben, online durchgeführt. Auf diese Weise ist es einfach, in einem kurzen Zeitraum viele Reaktionen zu erhalten und der/die Forscher/Forscherin braucht nicht anwesend zu sein. Diese Methode ist aber auch mit einigen Unsicherheiten verbunden.

Frage 4 wurde zum Beispiel wahrscheinlich von zwei Befragten falsch verstanden (vgl. Kapitel 4.1). Bei einer Online-Befragung haben die SuS nicht die Möglichkeit Fragen zu stellen. Möglicherweise hatten einige SuS somit auch eine eigene Interpretation der Bedeutung von Sprechangst und haben angegeben, diese Angst nicht zu erfahren, obwohl sie vielleicht doch manchmal Angst, im Unterricht zu sprechen hatten. Außerdem kann nicht kontrolliert werden, ob die SuS sich ausreichend Zeit für die Beantwortung der einzelnen Fragen genommen haben und somit gut über ihre Antworten nachgedacht haben. Sie füllen die Befragung in ihrer eigenen Freizeit aus und es könnte somit so sein, dass die SuS die Befragung so schnell wie möglich ausfüllen wollten.

Trotz der hier genannten Nachteile bei der Art der Fragebogenkonzeption wurde entschieden eine Online-Befragung durchzuführen, da diese Art der Konzeption in kurzer Zeit machbar war, sodass die SuS auch tatsächlich teilnehmen würden.

3.4 Hypothesen

Auf Grundlage des theoretischen Rahmens können einige Hypothesen mit der globalen Forschungsfrage verbunden werden. Wie am Anfang dieser Studie beschrieben, lautet die zentrale Frage: Inwieweit sind SuS der Unterstufe der Meinung, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht ihre Sprechangst verringern würde?

Hypothese 1 (Erfahrung mit der Zielsprache):

Unter anderem die Studien von Haijma (vgl. 2013, 30) und Van Déé et al. (vgl. 2017, 39) zeigen, dass über die Hälfte ihrer befragten SuS die Zielsprache (fast) nie im Unterricht anwenden.

Lehrer/Lehrerinnen wenden die Zielsprache vermutlich öfter als die SuS an, aber sprechen immer noch nur einen geringen Teil des Unterrichts in der Zielsprache. Es wird von daher

angenommen, dass fast keine der befragten SuS die Zielsprache regelmäßig im Unterricht anwenden.

Hypothese 2 (Meinung Zielsprache gegenüber):

Die meisten der von Haamberg et al. (vgl. 2008, 6) befragten SuS hatten eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch gegenüber. Ein anderer Hinweis für eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch gegenüber zeigt sich in der Studie von Van Dée et al. (vgl. 2017, 39). Sie haben herausgefunden, dass die meisten befragten SuS der Meinung waren, dass ihr/e Dozent/Dozentin mehr auf Deutsch unterrichten sollte. Es lässt sich deswegen vermuten, dass die meisten befragten SuS der hier vorliegenden Studie eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht gegenüber haben.

Hypothese 3 (Sprechangst)

In der Studie von Haijma (vgl. 2013, 30) gaben ein Drittel der 131 Befragten an, Sprechangst während des Unterrichts zu erfahren. In der Studie von Haamberg et al. (vgl. 2008, 6) gaben 25% der befragten SuS an, den Unterricht in der Zielsprache manchmal als schwierig zu empfinden. Einer der drei hierfür genannten Gründe war die Angst zu sprechen, weil sie manche deutschen Wörter nicht kannten. Da es in den zwei Studien um ein Drittel bzw. ein Viertel der Befragten ging, wird erwartet, dass die meisten SuS der hier vorliegenden Studie keine Sprechangst erfahren.

Hypothese 4 (Verbindung Sprechangst und Zielsprachengebrauch):

Vermutlich haben die SuS, die (keine) Sprechangst haben, eine positive Meinung Zielsprachengebrauch gegenüber (Hypothese 2) und deshalb möchten sie ein höheres Maß an Zielspracheneinsatz während des Unterrichts und sehen wahrscheinlich auch die Relevanz hiervon. Verschiedene SuS der Studie von Haamberg et al. (vgl. 2008, 6) finden die Zielsprache schwierig und erfahren Probleme durch Unverständnis oder Angst. Jedoch haben 75% der Befragten der gleichen Studie eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch gegenüber (vgl. ebd., 6). Vermutlich haben die SuS also den Eindruck, dass eine häufige Anwendung der Zielsprache diese Probleme (bezüglich der Sprechangst) verringern würde und deshalb ist anzunehmen, dass sich eine Verbindung zwischen Sprechangst und Zielsprachengebrauch herausstellt.

4. Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Schülerbefragung analysiert und Pro Thema der verschiedenen Fragen im Fragebogen (Persönliche Daten, Erfahrung mit der Zielsprache, Meinung Zielsprache gegenüber und Sprechangst) dargestellt. Letztendlich wird auf den Zusammenhang von Sprechangst und Zielsprachengebrauch eingegangen. Alle 50 Befragten haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Auf einige Fragen konnten die SuS mehrere Antworten geben. Außerdem gab es einige Fragen, die nur von Personen ausgefüllt wurden, die eine bestimmte Antwort auf die vorherige Frage gegeben hatten. Auf diese Fragen gibt es somit weniger als 50 Reaktionen.

4.1 Persönliche Daten

Insgesamt wurden für die Schülerbefragung dieser Studie 50 SuS befragt. In diesem Teil werden die Ergebnisse bezüglich der persönlichen Daten der Befragten besprochen. In Abbildung 1 wird eine Übersicht dieser Daten gezeigt.

Zuerst wurde das Geschlecht der Teilnehmer erfragt. Von den Befragten waren 9 Personen (18%) männlich und 41 Personen (82%) weiblich. Die Gruppe der weiblichen Befragten war also am größten. Zudem wurde das Niveau oder der Schultyp der SuS befragt. Der Schultyp mit den meisten Befragten war VMBO, 28 Personen (56%) wählten diese Option. HAVO wurde von 14 SuS (28%) gewählt und 8 SuS (16%) gaben den Schultyp VWO an. Statt des Alters wurde die Jahrgangsstufe der SuS erfragt, denn auf diese Weise bekommt man auch einen Eindruck der Erfahrung dieser SuS mit Deutschunterricht. Nur die Unterstufe, also die ersten Schuljahre spielten in dieser Studie eine Rolle, wobei die SuS zwischen den 12-14/15 Jahren alt waren. 26 SuS (52%) gaben an, dass sie in der ersten Klasse der Unterstufe (in der Regel 12 Jahre alt und 1. Jahr Deutschunterricht) waren. In der zweiten Klasse (13/14 Jahre alt und 2. Jahr Deutschunterricht) waren 23 Teilnehmer (46%) und in der dritten Klasse (14/15 Jahre alt und 3. Jahr Deutschunterricht) war nur eine Person (2%).

Die meisten SuS gingen auf das Dendron College (38 = 76%) und das Citaverde College (10 = 20%). Zwei Personen (4%) haben diese Frage wahrscheinlich falsch verstanden, denn eine Person hat die Antwort „3“ gegeben und die andere Person hat geantwortet, dass er/sie etwas mit Physiotherapie machen wollte.

Die niederländische Sprache ist für 49 Befragte (98%) ihre Erstsprache. Eine Person (2%) hat eine andere Erstsprache, nämlich Spanisch.

Die SuS wurden befragt, welche Sprachen sie außer ihrer Erstsprache sprechen. 28 der 50 befragten SuS (56%) sprechen Englisch. Französisch wird von 9 der 50 Befragten (18%) gesprochen. 7 Teilnehmer (14%) sprechen einen Dialekt. Dies ist in Limburg häufig der Fall. Viele SuS die dort wohnen oder aus dieser Region kommen, sprechen einen Dialekt.. Diese Sprache wird oft zu Hause mit Familie oder Freunden gesprochen. Eine Person (2%) gab an, dass er/sie Flämisch sprechen kann. Die Person mit Spanisch als Muttersprache (2%) gab an, dass er/sie auch die niederländische Sprache beherrscht. Einige Befragte (4=8%) gaben in dieser Kategorie Niederländisch an, obwohl sie bereits Niederländisch als ihre Erstsprache wählten. Deshalb wurden diese Personen in der Kategorie „Keine Sprachen“ miteinbezogen. Diese Kategorie besteht aus 6 Personen (12%), wobei 2 Personen (4%) tatsächlich angaben keine weitere Sprachen zu beherrschen.

| Geschlecht | | |
|---|----|-----|
| männlich | 9 | 18% |
| weiblich | 41 | 82% |
| Schultyp | | |
| VMBO | 28 | 56% |
| HAVO | 14 | 28% |
| VWO | 8 | 16% |
| Jahrgangstufe | | |
| 1. Klasse | 26 | 52% |
| 2. Klasse | 23 | 46% |
| 3. Klasse | 1 | 2% |
| Schule | | |
| Dendron College | 38 | 76% |
| Citaverde College | 10 | 20% |
| <ul style="list-style-type: none"> • „3“ • „Weet ik nog niet waarschijnlijk iets met fisio [sic!]“¹¹ | | |
| Erstsprache | | |
| Niederländisch | 49 | 98% |
| Spanisch | 1 | 2% |

¹¹ Weiß ich noch nicht, wahrscheinlich etwas mit Physiotherapie.

| Weitere Sprachen | | |
|------------------|----------------------|-----|
| Englisch | 28 | 56% |
| Französisch | 9 | 18% |
| Dialekt | 7 | 14% |
| Flämisch | 1 | 2% |
| Niederländisch | 1(+4 ¹²) | 2% |
| Keine Sprachen | 6 | 12% |

Abbildung 1: Übersicht persönliche Daten

4.2 Erfahrung mit der Zielsprache

In Bezug auf die Erfahrung mit der Zielsprache gab es unter anderem die Frage, ob die SuS die deutsche Sprache manchmal außerhalb der Schule sprachen. 11 Personen (22%) haben diese Frage mit „Ja“ beantwortet. Der Rest, also 39 Personen (78%), haben „Nein“ geantwortet (vgl. Abbildung 3).

Die 11 Befragten, die mit „Ja“ geantwortet haben, wurden gefragt, wann sie die deutsche Sprache anwenden. Die SuS konnten mehrere Antworten geben. Insgesamt gab es auf diese Frage 14 Antworten. Die Prozentzahlen beziehen sich somit auf die 11 Befragten. 5 Personen (45,45%) sprechen zu Hause mit ihrer Familie Deutsch, 3 Personen (27,27%) sprechen mit Verwandten/Freunden außerhalb ihres Haushalts Deutsch. Ebenfalls 3 Befragte (27,27%) schauen sich oft deutschsprachige Filme/Serien an und ebenso 3 Personen (27,27%) hören oft deutsche Musik (vgl. Abbildung 3). 6 der 11 Befragten (54,55%), die außerhalb der Schule Deutsch sprechen, erfahren keine Sprechangst. 5 der 11 Befragten (45,45%) erfahren schon Sprechangst.

Die meisten Dozenten/Dozentinnen (21 = 42%) dieser SuS wenden nur 0-25% des Unterrichts die deutsche Sprache an. Die zweitgrößte Gruppe war die Gruppe der Dozenten/Dozentinnen, die 25-50% des Unterrichts Deutsch sprechen (19 = 38%). 8 SuS (16%) gaben an, dass ihre Dozenten/Dozentinnen 50-75% der Unterrichtszeit Deutsch sprechen und nur 2 SuS (4%) schätzen den Zielsprachengebrauch ihrer Dozenten/Dozentinnen mit 75-100% der Unterrichtszeit ein. Die 3 am häufigsten genannten Situationen, in denen der Dozent/die Dozentin in der Zielsprache spricht, waren laut der SuS, das Besprechen des Unterrichtsstoffs (38 = 76%), der Grammatikunterricht (28 = 56%) und das Begrüßen der SuS im Unterricht (27 = 54%).

¹² Niederländisch als weitere Sprache neben Niederländisch als Erstsprache (vgl. Seite 22)

Selbst wenden die SuS die Zielsprache nur wenig an. Während Gesprächen über außerschulische Sachen (2 = 4%) wird die deutsche Sprache am wenigsten angewendet. Die SuS konnten hier mehrere Antworten wählen (Abbildung 2, Frage 10). Kein/e Teilnehmer/Teilnehmerin gab an, über 50% der Unterrichtszeit Deutsch zu sprechen (vgl. Abbildung 3).

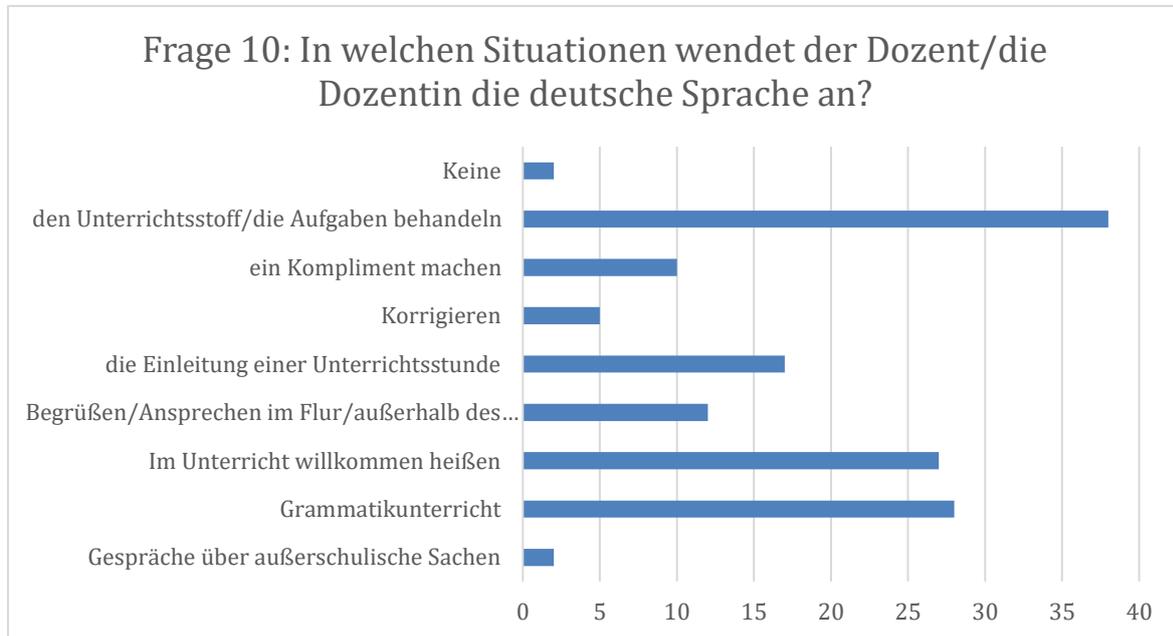


Abbildung 2: Frage 10

| Zielsprachengebrauch außerhalb der Schule | | |
|---|----|--------|
| Ja | 11 | 22% |
| Nein | 39 | 78% |
| Wann? (11 Befragte, mehrere Antworten) | | |
| Zu Hause mit der Familie | 5 | 45,45% |
| Mit Verwandten/Freunden außerhalb des Haushalts | 3 | 27,27% |
| Ich schaue mir oft deutschsprachige Filme/Serien an | 3 | 27,27% |
| Ich höre oft deutsche Musik | 3 | 27,27% |
| Zielsprachengebrauch Dozenten/Dozentinnen | | |
| 0-25% | 21 | 42% |
| 25-50% | 19 | 38% |
| 50-75% | 8 | 16% |
| 75-100% | 2 | 4% |
| Zielsprachengebrauch SuS | | |
| 0-25% | 43 | 86% |
| 25-50% | 7 | 14% |
| 50-75% | 0 | 0% |
| 75-100% | 0 | 0% |

Abbildung 3: Übersicht Erfahrung mit der Zielsprache

4.3 Meinung Zielsprache gegenüber

Frage 14, 17, 18 und 19 (vgl. Anhang 1) thematisieren die Meinung der SuS dem Zielsprachengebrauch gegenüber. Die Sprechangst wird in diesen Fragen noch nicht erwähnt. Es wurde die Frage gestellt, ob der Dozent/die Dozentin die Zielsprache öfter im Unterricht verwenden sollte. 22 Befragte (44%) antworteten mit „Ja“ und 28 Befragte (56%) antworteten mit „Nein“. Frage 17 stimmt mit der Frage über den Zielsprachengebrauch der Dozenten/Dozentinnen überein, aber richtet sich an die SuS. 24 Befragte (48%) waren der Meinung, dass SuS öfter angeregt werden sollten, auf Deutsch zu sprechen. 26 Befragte (52%) waren nicht dieser Meinung. Die Antworten auf diese Frage werden in Abbildung 4 dargestellt.

Die zwei Bereiche des Unterrichts, die laut der SuS öfter auf Deutsch stattfinden sollten, waren das Korrigieren (18 = 36%) und das Begrüßen der SuS im Unterricht (17 = 34%). Einige Befragte fanden es aber gut, dass Gespräche über außerschulische Sachen in der Ausgangssprache stattfanden (7 = 14%). Die meisten Prozentzahlen dieser Antworten liegen ziemlich nah beieinander, nämlich zwischen 13 und 18 Reaktionen. Grammatikunterricht und Gespräche über außerschulische Sachen wurden aber weniger, nämlich 8 beziehungsweise 7 Mal gewählt (vgl. Abbildung 5). Die SuS konnten auf diese Frage mehrere Antworten geben. Insgesamt geht es hier um 122 Antworten.

| Sollte der Dozent/die Dozentin die Zielsprache öfter einsetzen? | | |
|---|----|-----|
| ja | 22 | 44% |
| nein | 28 | 56% |
| Sollten SuS die Zielsprache öfter einsetzen? | | |
| ja | 24 | 48% |
| nein | 26 | 52% |

Abbildung 4: Übersicht Meinung Zielsprache gegenüber

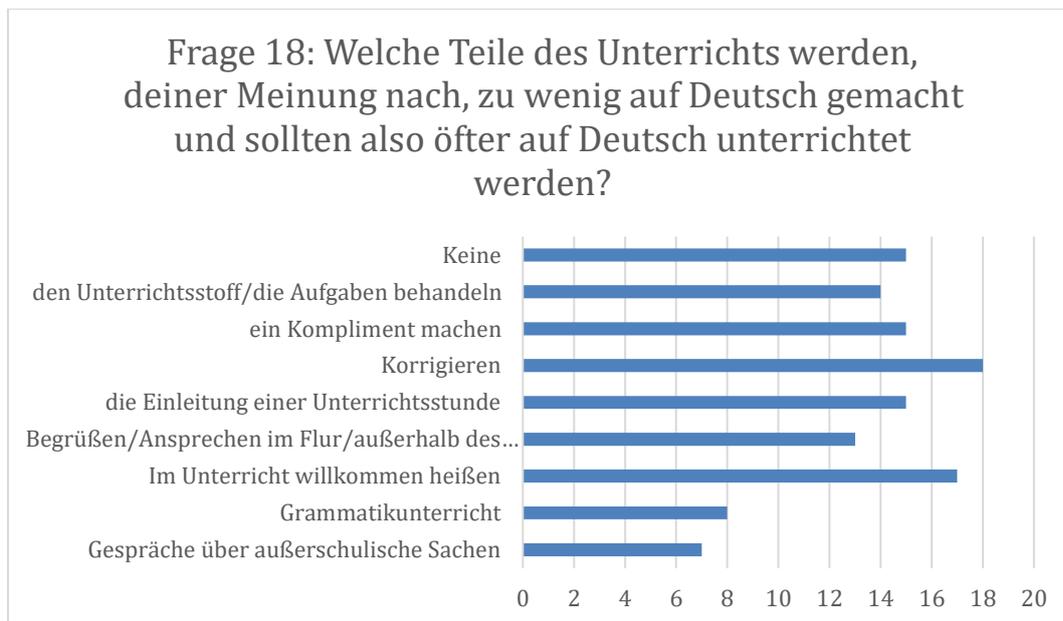


Abbildung 5: Frage 18

4.4 Sprechangst und Zielsprachengebrauch

Frage 12, 13, 15 und 16 beziehen sich auf die Sprechangst der SuS und untersuchen den Zusammenhang zwischen Angst und Zielsprachengebrauch. Zuerst wird auf die Sprechangst eingegangen, danach wird die Ursache dieser Angst untersucht und letztendlich wird Zielspracheneinsatz als mögliche Lösung vorgeschlagen. Eine Übersicht der Beantwortung der Fragen 12, 13 und 16 wurde in Abbildung 5 aufgenommen. Antworten zu Frage 15 sind in Abbildung 4 dargestellt.

In Frage 12 wurde den Teilnehmern konkret die Frage gestellt, ob sie diese Sprechangst tatsächlich im Deutschunterricht erfahren. Weniger als die Hälfte der SuS (22 = 44%) gaben an, Sprechangst zu erfahren. Die anderen Personen (28 = 56%) gaben an, keine Sprechangst zu erfahren.

Die 22 SuS, die Sprechangst erfuhren, wurden gefragt, wo diese Sprechangst, ihrer Meinung nach, herkam. Sie konnten mehrere Antworten geben. Die meisten dieser Befragten gaben an, dass ihre Sprechangst sich aus der Angst, Fehler zu machen, ergab. 18 SuS, der 22 SuS mit Sprechangst (81,8%), wählten diese Antwort.

Die zweithäufigste gewählte Antwort war Unsicherheit über das eigene Sprachniveau (16 = 72,7%).

Die Angst der SuS vor Personen in ihrer Umgebung war nicht sehr groß. 2 Personen (9,1%) waren der Meinung, dass ihre Angst sich aus der Angst vor dem Dozent/der Dozentin ergab und 5 Personen (22,7%) gaben an, Angst vor ihren Mitschülern/Mitschülerinnen zu erfahren.

Frage 15 gab den Befragten die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu ergänzen. Ihnen wurde die Frage gestellt, ob sie selbst noch Ideen hatten, wie man die Angst der SuS in der Zielsprache zu sprechen, verringern könnte. 29 Personen (58%) beantworteten diese offene Frage nicht. Die anderen 21 Personen (42%) gaben sehr unterschiedliche Antworten, deswegen werden die verschiedenen Antworten in diesem Teil der Studie in Themen oder Kategorien eingeteilt und besprochen (vgl. Abbildung 3). Alle Antworten der SuS wurden im Anhang 2 (vgl. Frage 15) aufgenommen.

Einige Personen (4 = 8% der 50 Teilnehmer) gaben zum Beispiel an, dass SuS, die Angst erfahren, am besten viel üben und die Sprache somit öfter anwenden zu wollen. Andere SuS (5 = 10% der 50 Teilnehmer) empfehlen, dass man es einfach machen sollte. Der Rest der Antworten hatte vorwiegend mit der Rolle der Lehrer/Lehrerinnen zu tun. So gab es zum Beispiel die Vorschläge, Sprechen in der Zielsprache nicht verpflichtend zu machen, nur gleichzeitig mit der ganzen Klasse zu sprechen oder öfter mündliche Prüfungen abzunehmen.

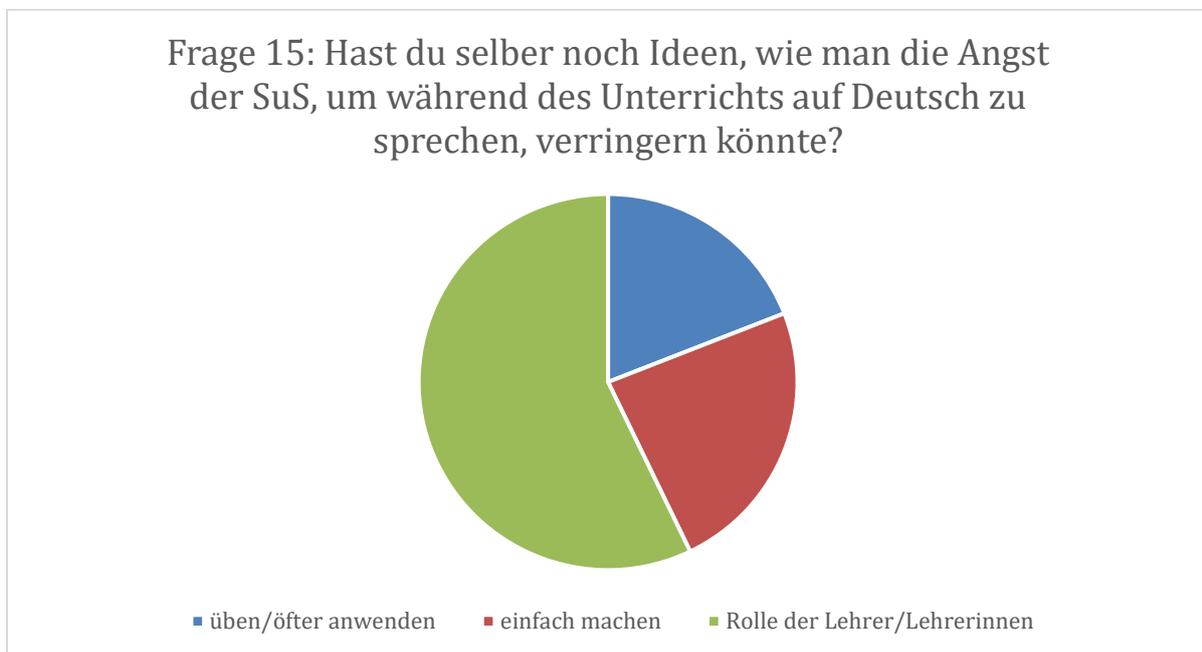


Abbildung 6: Frage 15

Bei Frage 16 wurde den SuS die Frage gestellt, ob sie der Meinung sind, dass ein höheres Maß an Zielsprachengebrauch während des Unterrichts (gesprochen vom Dozent/von der Dozentin) sich positiv auf die Sprechangst der SuS auswirken würde.

28 SuS (56%), also der größte Teil der Befragten, stimmten zu und 22 SuS (44%) beantworteten die Frage mit „Nein“.

Sprechangst

| | | |
|---|----|-------|
| Sprechangst | 22 | 44% |
| Keine Sprechangst | 28 | 56% |
| Ursache der Sprechangst (22 Befragte, mehrere Antworten) | | |
| Angst Fehler zu machen | 18 | 81,8% |
| Unsicherheit über das eigene Sprachniveau | 16 | 72,7% |
| Angst vor dem Dozent/der Dozentin | 2 | 9,1% |
| Angst vor Mitschülern/Mitschülerinnen | 5 | 22,7% |
| Höheres Maß an Zielsprachengebrauch -> positive Wirkung auf Sprechangst | | |
| Ja | 28 | 56% |
| Nein | 22 | 44% |

Abbildung 7: Übersicht Sprechangst und Zielsprachengebrauch

5. Diskussion und kritische Reflexion der Ergebnisse

Zuerst wird auf die Ergebnisse dieser Studie eingegangen und hieran anschließend werden der Fragebogen und die Vorgehensweise der Studie besprochen. Die Ergebnisse werden in Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen zur Themen Zielsprachengebrauch und Sprechanst gebraucht und zudem werden mögliche Einflussfaktoren dieser Studie benannt.

In den ersten zwei dieser Studie zugrundeliegenden Hypothesen steht der Zielsprachengebrauch im Vordergrund. Es fiel sofort auf, dass die Zielsprache (fast) nie von den SuS eingesetzt wurde. Dieses Ergebnis stimmt unter anderem mit dem Ergebnis vom DIA (vgl. Van Dée et al. 2017, 39) überein. Auch in dieser Studie kamen die Forscher zu der Erkenntnis, dass SuS die Zielsprache nur sehr wenig im Unterricht anwendeten. Es gab zwischen den Jahren 2010 und 2017 diesbezüglich auch keine Verbesserung. In der DIA-Studie ist aber schon eine positive Entwicklung zu sehen, was den Zielsprachengebrauch der Dozenten/Dozentinnen betrifft. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen aber, dass der größte Teil der Lehrer/Lehrerinnen nur einen kleinen Teil einer Unterrichtsstunde in der Zielsprache sprachen. Hier lässt sich die positive Entwicklung der DIA-Studie, in Bezug auf den Zielsprachengebrauch der Dozenten/Dozentinnen, somit nicht bestätigen, womit die Hypothese „Es wird sich herausstellen, dass fast keine SuS die Zielsprache regelmäßig im Unterricht anwenden. Lehrer/Lehrerinnen verwenden die Zielsprache vermutlich öfter als die SuS, aber sprechen immer noch nur einen geringen Teil des Unterrichts in der Zielsprache.“ bestätigt werden kann.

Eine mögliche Erklärung dieses Unterschiedes bildet die relativ kleine Gruppe der Befragten dieser Studie. Es wurden SuS von zwei Schulen befragt, an denen nur eine begrenzte Anzahl von Lehrern/Lehrerinnen unterrichten. Die Resultate beziehen sich also spezifisch auf diese Lehrer/Lehrerinnen.

Viele SuS (28=56%) gaben an, dass ihre Dozenten/Dozentinnen die Zielsprache während des Grammatikunterrichts anwendeten, obwohl unter anderem Staatsen und Heebing (vgl. 2015, 219) in einem Handbuch für Lehrer erklären, dass es in manchen Fällen besser ist, die für SuS schwierige Grammatik in der Ausgangssprache zu unterrichten.

Die zweite Hypothese „Es lässt sich vermuten, dass die meisten befragten SuS der hier vorliegenden Studie eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht gegenüber haben.“ geht auf die Einstellung der SuS dem

Zielsprachengebrauch gegenüber ein. Diese Hypothese kann anhand der Ergebnisse nicht bestätigt werden, denn die Meinungen der Befragten waren stark verteilt. Ungefähr die Hälfte der SuS war der Meinung, dass die Dozenten/Dozentinnen und die SuS nicht öfter Deutsch sprechen sollten. Die andere Hälfte war nicht dieser Meinung und sie fanden also, dass beide Gruppen öfter Deutsch sprechen sollten. In anderen Studien, zum Beispiel in den Studien von Van Dée et al. (vgl. 2017, 39) und Haamberg et al. (vgl. 2008, 6) zeigten die befragten SuS schon eine positive Einstellung dem Zielsprachengebrauch gegenüber. Mögliche Gründe für diesen Unterschied könnte die Größe der Stichprobe sein. In der Studie von Van Dée et al. (2017) wurden fast 2800 SuS von 27 unterschiedlichen Schulen befragt. Diese Schulen haben ihre eigenen Lehrer/Lehrerinnen und eine eigene Unterrichtspraxis. In der hier vorliegenden Studie wurden 50 SuS von zwei Schulen, mit einer begrenzten Anzahl von Lehrern/Lehrerinnen, befragt. Alle Lehrer/Lehrerinnen unterrichten auf eine bestimmte Weise. Da die Anzahl von Lehrern/Lehrerinnen dieser Studie begrenzt ist, hatten viele befragte SuS wahrscheinlich den gleichen Lehrer/die gleiche Lehrerin und eine ähnliche Unterrichtspraxis. Möglicherweise hatte die relativ kleine Stichprobengröße einen Einfluss auf das Ergebnis. In der Studie von Haamberg et al. (2008) wurde ein Experiment, in Bezug auf Zielsprachengebrauch, durchgeführt. Möglicherweise beeinflusste die Teilnahme an diesem Experiment die Meinung der SuS.

Die dritten und vierten Hypothesen beziehen sich vorwiegend auf die Sprechangst. Weniger als die Hälfte der Teilnehmer gibt an, überhaupt Sprechangst zu erfahren und damit kann Hypothese 3 „Es lässt sich vermuten, dass die meisten SuS der hier vorliegenden Studie keine Sprechangst erfahren.“ bestätigt werden. Aus einer Befragung von Tammenga-Helmantel und Mossing Holsteijn (vgl. 2016, 39), die sich an LIO's richtete, kam Sprechangst als eines der kleinsten Hindernisse für die Verwendung der Zielsprache im Unterricht heraus. Es geht hier natürlich um die Erfahrung/die Schwierigkeiten der Lehrer/Lehrerinnen, oder in diesem Fall der LIO's, aber man sollte hierdurch nicht den Eindruck bekommen, dass es diese Angst im Klassenraum überhaupt nicht gibt. Zwar sind es weniger als die Hälfte der SuS, die diese Angst, laut der Ergebnisse der Schülerbefragung dieser Studie, erfahren, dennoch sind es 44% der SuS, also fast die Hälfte der Befragten. Es geht außerdem um einen größeren Teil der Befragten, als in der Studie von Haijma (vgl. 2013, 30), bei der ein Drittel der Befragten Sprechangst erfahren. Es muss schon erwähnt werden, dass 6 SuS (12% der 50 Befragten) ohne Sprechangst, außerhalb der Schule Deutsch sprechen.

Schließlich fokussiert Hypothese 4 „Vermutlich haben die SuS den Eindruck, dass eine häufige Anwendung der Zielsprache die Probleme (bezüglich der Sprechangst) verringern würde und es wird sich somit ein Verbindung zwischen Sprechangst und Zielsprachengebrauch herausstellen.“ sich auf die Brücke zwischen Sprechangst und Zielsprachengebrauch und deshalb kann die Antwort auf diese Hypothese, als die Antwort auf die Forschungsfrage betrachtet werden.

Der größte Teil der befragten SuS mit Sprechangst gab an, diese Sprechangst zu erfahren, weil sie Angst hatten, Fehler zu machen oder unsicher über das eigene Sprachniveau waren. Angst vor der Umgebung usw. spielte eine geringere Rolle. Ein häufige Einsatz der Zielsprache im Unterricht hat, laut der *Output-Hypothese* von Swain (1995) zur Folge, dass die SuS ihre eigene Sprachfertigkeit besser einschätzen können und lernen die Lücken in ihren Fremdsprachenkenntnissen zu erkennen (vgl. Tammenga- Helmantel et al. 2017, 214-215).

Der größte Teil der Befragten (28, 56%) war selbst auch der Meinung, dass eine häufige Anwendung der Zielsprache im Unterricht ihre Angst oder die Angst von Mitschülern/Mitschülerinnen verringern würde. Auffällig ist es aber, dass jedoch weniger als die Hälfte der SuS (24 = 48%) der Meinung war, dass sie im Unterricht öfter auf Deutsch sprechen sollten. Die meisten SuS (28 = 56%) waren der Meinung, dass ihr/e Dozent/Dozentin nicht öfter in der Zielsprache sprechen sollte. Diese SuS waren somit zufrieden mit dem Zielsprachengebrauch während des Deutschunterrichts. Aufgrund der folgenden Angaben zum Zielsprachengebrauch der Dozenten/Dozentinnen lässt sich annehmen, dass diese SuS es bevorzugen, dass die Zielsprache nur in geringem Maße im Unterricht gesprochen wird. Die Dozenten/Dozentinnen dieser SuS sprachen vorwiegend entweder 0-25% (21 = 42%) oder 25-50% (19 = 38%) der Unterrichtsstunde auf Deutsch. Die übrigen 20% der Lehrer/Lehrerinnen sprachen entweder 50-75% (8 = 16%) oder 75-100% (2 = 4%) einer Unterrichtsstunde auf Deutsch. 80% der Lehrer/Lehrerinnen sprachen also 50% oder weniger einer Unterrichtsstunde auf Deutsch.

Die gleiche Frage wurde den SuS vorgelegt. Der größte Teil (43 = 86%) der SuS sprach selbst 0-25% der Unterrichtsstunde auf Deutsch. Die anderen 7 SuS gaben an 25-50% der Unterrichtsstunde auf Deutsch zu sprechen. Der größte Teil der Lehrer/Lehrerinnen (40 = 80%) und alle befragten SuS sprachen somit weniger als 50% des Unterrichts auf Deutsch.

Jedoch sind 28 SuS (56%), wie oben beschrieben, nicht der Meinung, dass ihre Dozenten/Dozentinnen öfter in der Zielsprache unterrichten sollten. 26 SuS (52%) sind nicht der Meinung, dass sie selbst öfter in der Zielsprache sprechen sollten. Die Meinungen sind

somit ziemlich geteilt. Es ist auffällig, dass obwohl die übergroße Mehrheit der Lehrer/Lehrerinnen und SuS weniger als 50% des Unterrichts Deutsch sprachen, ungefähr die Hälfte der befragten SuS der Meinung waren, dass den Zielspracheneinsatz nicht höher liegen sollte. Mögliche Ursachen könnten Sprechangst oder andere Schwierigkeiten beim Sprechen in der Zielsprache sein.

Zusammenfassend kann die Forschungsfrage: Inwieweit sind SuS der Unterstufe der Meinung, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht ihre Sprechangst verringern würde?, anhand der verschiedenen Ergebnissen beantwortet werden. Ungefähr die Hälfte der SuS waren der Meinung, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht ihre Sprechangst oder die Sprechangst von Mitschülern/Mitschülerinnen verringern würde (28 = 56%). Sprechangst spielte für 44% der 50 Befragten, also 22 SuS eine Rolle.

Die meisten SuS gaben an, dass nicht nur sie, sondern auch ihr/e Dozent/Dozentin nur 0-25% der Unterrichtsstunde die deutsche Sprache anwendeten. Jedoch sind über die Hälfte der SuS nicht der Meinung, dass die Zielsprache häufiger eingesetzt werden sollte.

Möglicherweise haben einige befragten SuS der hier vorliegenden Studie manche Fragen falsch interpretiert, wie im Teil der Methodik beschrieben wurde (vgl. 3.3 Der Fragebogen (vgl. Anhang 1)). Eine gute Lösung wäre eine kleine Beschreibung/Erklärung für jede Frage des Fragebogens.

7. Ausblick

Diese Studie hat einige interessante Ergebnisse bezüglich Zielsprachengebrauch und Sprechangst aufgezeigt. Diese Ergebnisse ermöglichten eine erfolgreiche Beantwortung der Forschungsfrage. Außerdem stimmen die Ergebnisse dieser Studie mit verschiedenen Ergebnissen anderer Studien überein. Diese Studie kann deswegen auch als eine Art Überprüfung bzw. Bestätigung für Ergebnisse anderer Studien mit dem Thema Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Zielsprachengebrauch nimmt im heutigen kommunikativen Deutschunterricht eine prominente Rolle ein und für einen erfolgreichen Einsatz dieser Zielsprache ist es wichtig, ein vollständiges Bild der verschiedenen Schwierigkeiten beim Zielspracheneinsatz zu bekommen, sodass diese letztendlich verringert werden können. Die Analyse einer dieser möglichen Schwierigkeiten, nämlich der Sprechangst, macht die hier vorliegende Studie zu einem Beitrag im Bereich der Forschung zum Zielsprachengebrauch im Deutschunterricht. Die Beantwortung der Forschungsfrage beleuchtet außerdem nicht nur die Fakten bezüglich des Zielsprachengebrauchs und der Sprechangst im Klassenraum, sondern ermöglicht auch einen Einblick in die Meinungen der SuS dem Zielsprachengebrauch und der Sprechangst gegenüber.

Für zukünftige Studien wäre es interessant tiefer auf die Sprechangst einzugehen. So wäre es interessant, anhand Interviews mit SuS, mehr über diese Angst herauszufinden. In einem Interview hat man die Möglichkeit viele offene Fragen zu stellen und auf die Antworten der SuS zu reagieren.

Außerdem wäre es interessant, die gleiche Forschungsfrage zu stellen, aber Sprechangst mit einem anderen Faktoren, die Zielsprachengebrauch verhindern können, zu ersetzen. So könnten zukünftige Studien sich zum Beispiel mit der Frage beschäftigen, ob SuS der Meinung sind, dass eine häufige und konsequente Anwendung der Zielsprache im Deutschunterricht einen Einfluss auf die Beziehung zu ihrem/ihrer Lehrer/Lehrerin hat. In manchen Studien, wird diese Beziehung nämlich als Grund für den Einsatz der Ausgangssprache genannt, zum Beispiel in der Studie von Tammenga-Helmantel et al. (vgl. 2016, 34). Eine partielle Einsprachigkeit im Klassenzimmer, also mit Raum für die Ausgangssprache, würde eine positive Wirkung auf den persönlichen Kontakt zwischen den SuS und ihren Lehrern/Lehrerinnen haben. Die Untersuchung mehrerer Schwierigkeiten für die Verwendung der Zielsprache würde letztendlich den Einsatz der Zielsprache im

niederländischen Deutschunterricht optimalisieren, indem es eine größere Einsicht in den bestehenden Hemmnissen geben würde.

8. Literatuur

- Albert, Ruth und Nicole Marx. 2014. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Crichton, Hazel. 2009. „‘Value added’ modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers’ use of classroom target language can aid pupils’ communication skills“ *Language Learning Journal* 37, Heft 1, 19-34.
<https://doi.org/10.1080/09571730902717562>
- Dönszelmann, Sebastiaan, Anna Kaal, Jos Beishuizen und Rick de Graaff. 2016. „Doeltaal Leertaal. Een didactiek en een professionaliseringstraject“ *Levende Talen Tijdschrift* 17, Heft 3, 35-45.
- Duitsland Instituut (DIA). 2006. „Voortgezet onderwijs“.
<https://duitslandinstituut.nl/artikel/3751/voortgezet-onderwijs>. (06.04.2020)
- Duitsland Instituut (DIA). 2011. „Het Belevingsonderzoek Duits Een inleiding op het onderzoek“.
<https://duitslandinstituut.nl/artikel/3024/het-belevingsonderzoek-duits>. (26.05.2020)
- Eskişehir, Miray Enez. 2017. „Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht – eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext“ *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 5, Heft 1 (2017): 171-186.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). o.J. „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (26.03.2020)
- Geuting, Nicole. 2013. „Zielsprache = Unterrichtssprache - Möglichkeiten und Grenzen im DaF-Unterricht am Akademischen Lyzeum in Taschkent: Zielsprache = Unterrichtssprache“. In: *Die deutsche Sprache und ich: sprachbiographische Dimensionen des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache*, herausgegeben von Kordula Schulze, 11-13, Münster, LIT Verlag
- Günther, Britta und Herbert Günther. 2007. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: eine Einführung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Haamberg, Raymond, Karin Hofman, Ellen Maaswinkel und Agnes Rödiger. 2008. „DOELTAAL = VOERTAAL: Een handreiking voor mvt-docenten“. *Levende talen magazine* 95, Heft 1, 6-8

- Haijma, Annelies. 2013. „Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal“. *Levende Talen Tijdschrift* 14, Heft 3, 27-40.
- Hermans-Nymark, Laura. 2005. *English in the EFL Classroom: Why not?*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen (Proefschrift).
- Krashen, Stephen. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kriebel, Reinholde. 1992. „Sprechangst“. In: *Handbuch der Sprachtherapie: Störungen der Redefähigkeit*. herausgegeben von Manfred Grohnfeldt, 449-467. Berlin: Spiess Volker.
- Kwakernaak, Erik. 2009. „Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: Ein Motivationsproblem“. In: *Förderung der Zielsprache im Klassenzimmer*, herausgegeben von Giovanni Mascetti & Gé Stoks, 41-45. Comano: Babylonia
- Kwakernaak, Erik. 2007. „De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk“. *Levende talen magazine* 94, Heft 2, 12-16.
- Pollay, Antje. 2011. *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines integrativen Trainings zum Abbau von Redeangst*. Hamburg: Diplomica Verlag
- Staatsen, Francis und Sonja Heebing. 2015. *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. 5. Auflage. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Swain, Merrill. 1995. „Three functions of output in second language learning“ In: *Principles and practice in the study of language*, herausgegeben von Guy Cook und Barbara Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press, 125-144
- Tammenga-Helmantel, Marjon, Wim van Eisdén, Anna-Maria Heinemann und Christina Kliemt. 2016. „Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, herausgegeben von Herder-Institut, 30-38, Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Tammenga-Helmantel, Marjon und Liza Mossing Holsteijn. 2016. *Doeltaal in het moderne vreemde talen onderwijs: gebruik en opvattingen van leraren in opleiding*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Tammenga-Helmantel, Marjon, Wim van Eisdén und Anna-Maria Heinemann. 2017. „Didaktische Überlegungen zum Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht“ In: *Deutsch als Fremdsprache*, herausgegeben von Herder-Institut, 211-220, Berlin: Erich Schmidt Verlag

- Trimbos, Bas, Dick Meijer, Daniele Fasoglio und Jos Canton. 2006. *Handreiking nieuwe onderbouw moderne vreemde talen*. Enschede, SLO.
- Van Dée, Britt, Trixie Hölsgens und Synke Hotje. 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.
- Westhoff, Gerard. 2008. *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.
- Zobel, Dietmar. 2009. *Systematisches Erfinden: Methoden und Beispiele für den Praktiker ; mit 10 Tabellen*. 5. Auflage. Expert Verlag: Renningen.

Anhang 1

Fragebogen Bachelorarbeit

Link zur Befragung: <https://forms.gle/8e8sjHQvoFfXbLss9>

Toestemmingsverklaring

Met het invullen van deze enquête verklaar ik een vrijwillige deelname aan deze enquête naar doeltaalgebruik en spreekangst binnen de lessen Duits in de onderbouw. Ik geef mw. Stevens toestemming om de anonieme gegevens uit deze enquête te gebruiken voor haar bachelorscriptie. De doelen van het onderzoek zijn duidelijk aan mij uitgelegd en ik heb de gelegenheid gekregen vragen te stellen. Het is mij duidelijk dat ik te allen tijde kan stoppen met de enquête.

gelezen en mee eens

1. Mijn Geslacht is:

m

v

anders

2. Mijn Niveau is:

vmbo

havo

vwo

3. Ik zit in het volgende leerjaar:

1

2

3

4. Naar welke school ga je?

.....

5. Is Nederlands je moedertaal?

ja

nee, mijn moedertaal is

6. Welke talen spreek je nog meer?

.....

7. Spreek je buiten de les/school wel eens Duits?

ja

nee (Ga verder bij 9)

8. Wanneer spreek je deze taal?

ik spreek thuis Duits met mijn gezin

ik spreek met familieleden/vrienden buiten mijn gezin Duits

ik kijk vaak Duitse films/series

ik luister veel Duitse muziek

9. Hoe veel spreekt je docent Duits tijdens de les?

0-25%

25-50%

50-75%

75-100%

10. Bij welke situaties gebruikt de docent de Duitse taal?

gesprekken over buitenschoolse zaken

uitleg van grammatica

verwelkomen in de les

begroeten en aanspreken op de gang/ buiten het klaslokaal

de opstart van de les

waarschuwen/corrigeren

complimenteren

behandelen van de lesstof/opdrachten (bv. nakijken of instructie over het huiswerk)

geen van allen

11. Hoe veel spreek je zelf tijdens de lessen Duits?

- 0 0-25%
- 0 25-50%
- 0 50-75%
- 0 75-100%

12. Ben je wel eens bang om Duits te spreken tijdens de les?

- 0 ja
- 0 nee (ga verder bij 14)

13. Waar komt deze angst volgens jou vandaan?

- 0 docent
- 0 medeleerlingen
- 0 onzekerheid over eigen taalniveau
- 0 bang om fouten te maken
- 0 anders, namelijk

.....

14. Moet er volgens jou door de docent vaker Duits worden gesproken tijdens de les?

- 0 ja
- 0 nee

15. Heb je zelf nog ideeën over hoe je de angst van leerlingen om Duits te spreken tijdens de lessen zou kunnen verminderen?

.....
.....

16. Denk je dat jouw angst/ de angst van andere leerlingen zich zou verminderen wanneer de docent meer Duits praten tijdens de les?

- 0 ja
- 0 nee

17. Moeten leerlingen volgens jou vaker worden gevraagd om Duits te spreken tijdens de les?

0 ja

0 nee

18. Welke lesonderdelen worden volgens jou te weinig in het Duits gedaan en zouden dus vaker in het Duits mogen worden gegeven?

0 gesprekken over buitenschoolse zaken

0 uitleg van grammatica

0 verwelkomen in de les

0 begroeten en aanspreken op de gang/ buiten het klaslokaal

0 de opstart van de les

0 waarschuwen/corrigeren

0 complimenteren

0 behandelen van de lesstof/opdrachten (bv. nakijken of instructie over het huiswerk)

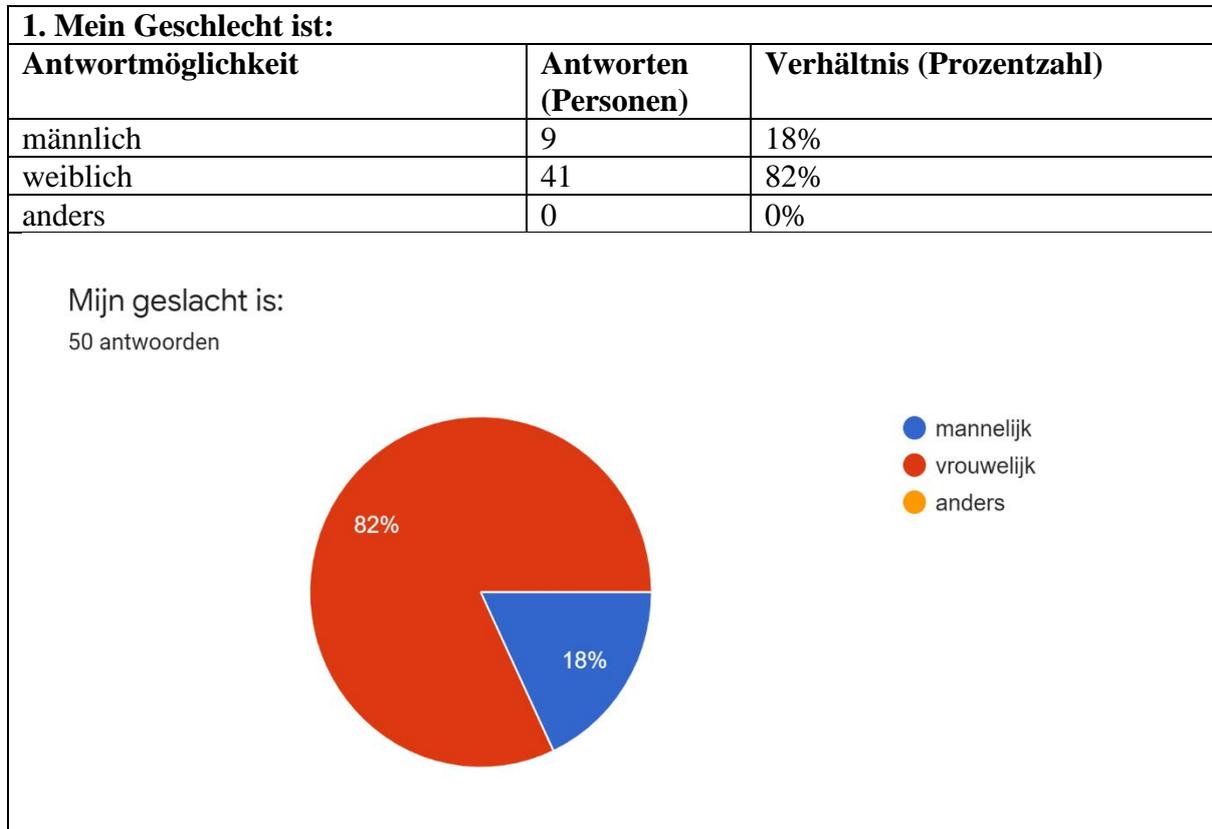
0 geen van allen

19. Heb je nog op- of aanmerkingen?

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

Anhang 2

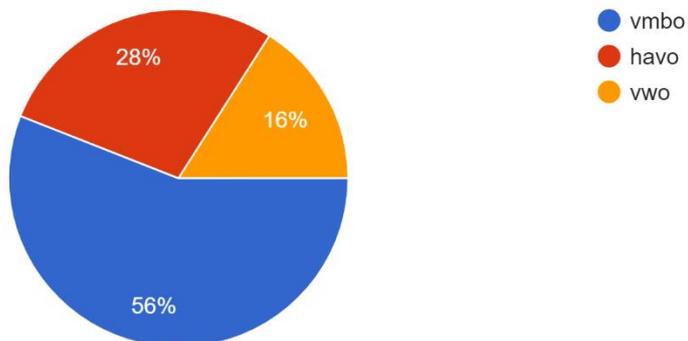
Ergebnisse der Schülerbefragung



| 2. Mein Niveau ist: | | |
|---------------------|----------------------|--------------------------|
| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
| vmbo | 28 | 56% |
| havo | 14 | 28% |
| vwo | 8 | 16% |

Mijn niveau is:

50 antwoorden

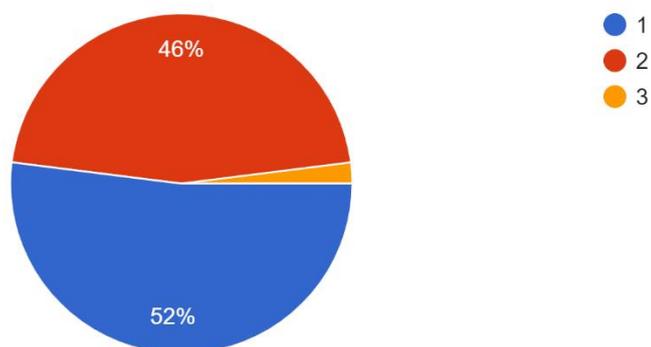


3. Ich bin in der folgenden Klasse:

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| 1 | 26 | 52% |
| 2 | 23 | 46% |
| 3 | 1 | 2% |

Ik zit in het volgende leerjaar:

50 antwoorden



4. Auf welche Schule gehst du?

| Gegebene Antworten | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| Dendron College | 38 | 76% |
| Citaverde College | 10 | 20% |
| „3“ | 1 | 2% |

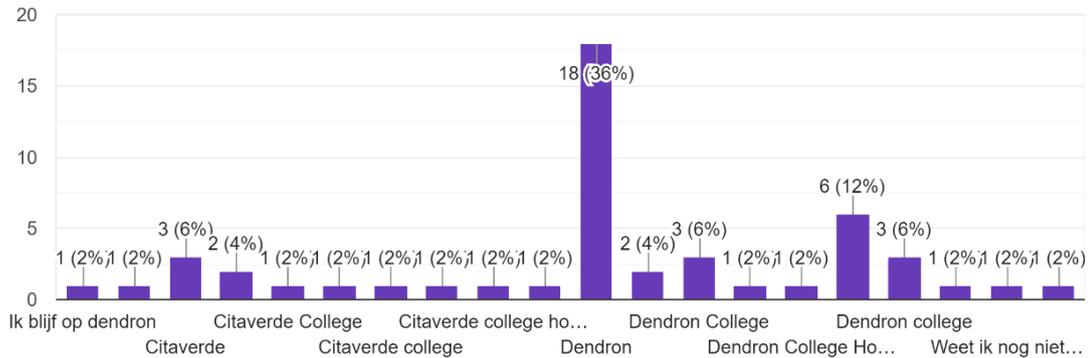
„Weet ik nog niet waarschijnlijk iets met fisio [sic!]“¹³

1

2%

Naar welke school ga je?

50 antwoorden



5. Ist Niederländisch deine Muttersprache?

Gegebene Antworten

Antworten
(Personen)

Verhältnis (Prozentzahl)

Ja

49

98%

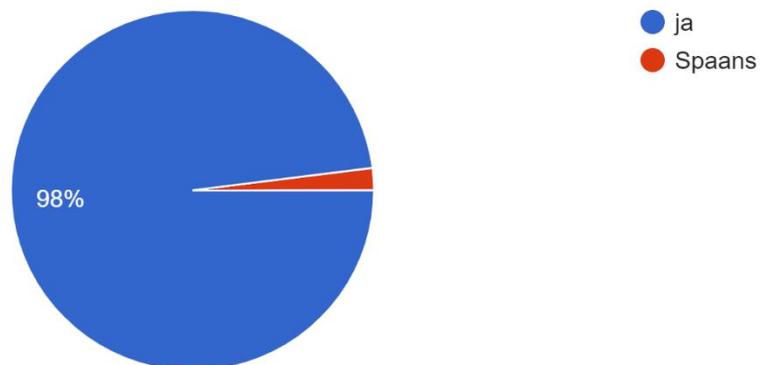
Spanisch

1

2%

Is Nederlands jouw moedertaal?

50 antwoorden



6. Welche Sprachen sprichst du noch mehr? 50 Befragte und 52 Antworten¹⁴

Gegebene Antworten

¹³ Weiß ich noch nicht, wahrscheinlich etwas mit Physiotherapie.

¹⁴ Die Prozentzahl beziehen sich auf die 50 Befragten

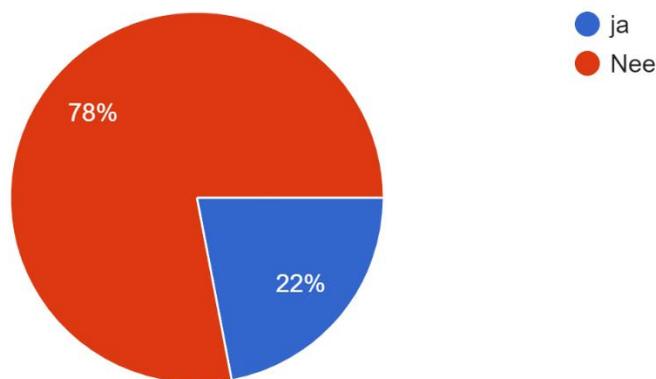
| | | | | | | |
|---|---|----------|-------------|---------|----------|----------------|
| | Keine Sprachen | Englisch | Französisch | Dialekt | Flämisch | Niederländisch |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 6 (12%) | 28 (56%) | 9 (18%) | 7 (14%) | 1 (2%) | 1 (2%) |
| Nicht eingeteilt | - „Niet echt een taal maar gewoon dialect en de talen die we op school hebben dan een heel klein beetje.“ ¹⁵ | | | | | |

7. Sprichst du außerhalb der Schule manchmal Deutsch?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| Ja | 11 | 22% |
| Nein | 39 | 78% |

Spreek je buiten de les/school wel eens Duits?

50 antwoorden



8. Wann sprichst du diese Sprache? 11 Befragten und 14 Antworten¹⁶

| Antwortmöglichkeit | | | | |
|---|---|---|--|------------------------------|
| | Ich spreche zu Hause mit meinem Haushalt Deutsch. | Ich spreche mit Verwandten/Freunden außerhalb meines Haushalts Deutsch. | Ich schaue mir oft deutsche Filme/Serien an. | Ich höre oft deutsche Musik. |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 5 (45,45%) | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) | 3 (27,27%) |

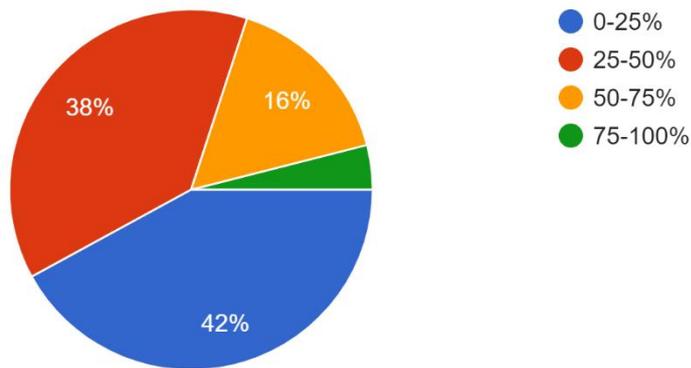
¹⁵ „Nicht wirklich eine Sprache, aber einfach Dialekt und die Sprachen, die wir in der Schule bekommen ein bisschen.“ (Diese Antwort wurde nur bei Dialekt eingeteilt, denn es ist nicht klar welche Sprachen diese Person in der Schule bekommt.)

¹⁶ Nur die „Ja“-Gruppe von Frage 7 hat Frage 8 beantwortet (Mehrere Antworten pro Befragte). Die Prozentzahl beziehen sich auf die 11 Befragten.

9. Wie viel spricht dein Dozent/deine Dozentin Deutsch während des Unterrichts (vom Fach Deutsch)?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| 0-25% | 21 | 42% |
| 25-50% | 19 | 38% |
| 50-75% | 8 | 16% |
| 75-100% | 2 | 4% |

Hoeveel spreekt je docent Duits tijdens de les (van het vak Duits)?
50 antwoorden



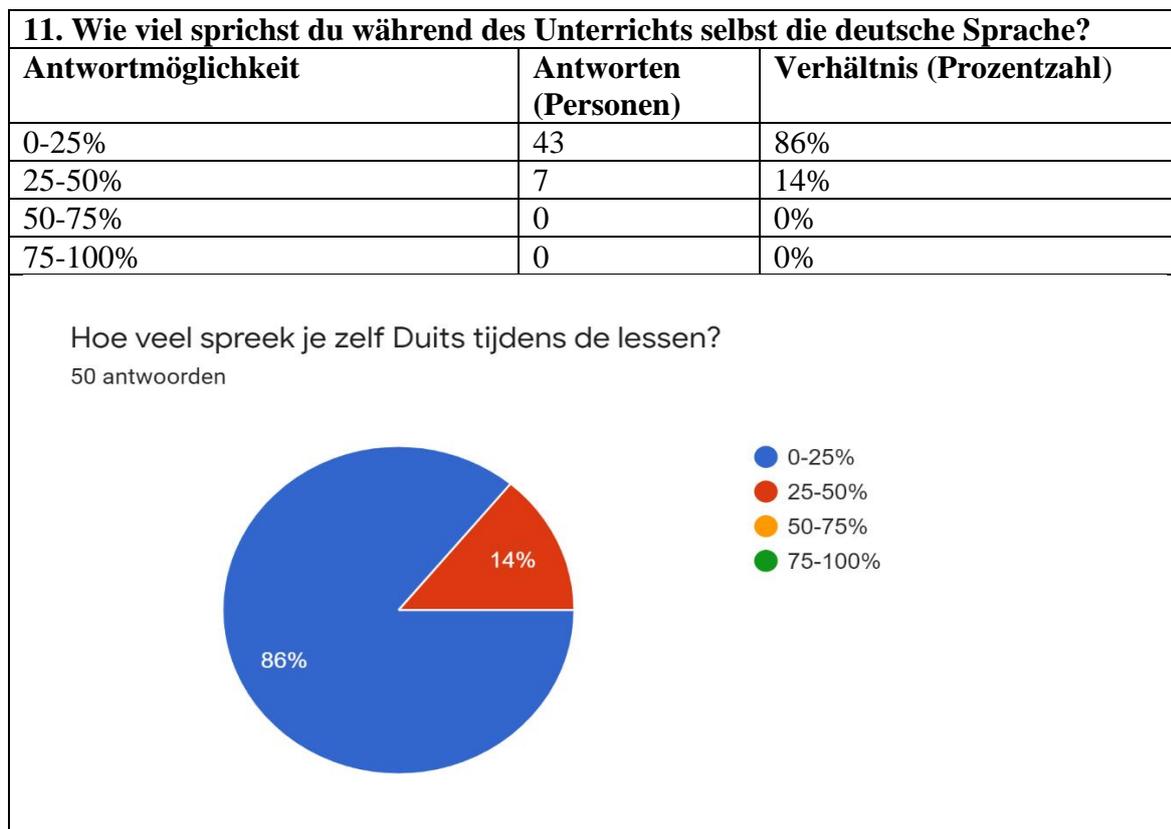
10. In welchen Situationen wendet der Dozent/die Dozentin die deutsche Sprache an? 50 Befragte und 141 Antworten¹⁷

| Antwortmöglichkeit | | | | |
|---|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------|---|
| | Gespräche über außerschulische Sachen | Grammatik unterricht | Im Unterricht willkommen heißen | Begrüßen/Ansprechen im Flur/ außerhalb des Klassenraums |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 2 (4%) | 28 (56%) | 27 (54%) | 12 (24%) |

| Antwortmöglichkeit | | | | | |
|--------------------|--|-------------|-----------------------|---|-------|
| | Die Einleitung einer Unterrichtsstunde | Korrigieren | Ein Kompliment machen | Der Unterrichtsstoff/die Aufgaben behandeln (z.B. korrigieren oder Unterrichtung über die Hausaufgaben) | Keine |

¹⁷ Die Prozentzahl beziehen sich auf die 50 Befragten.

| | | | | | |
|---|----------|---------|----------|----------|-----------|
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 17 (34%) | 5 (10%) | 10 (20%) | 38 (76%) | 2 (4%) |
|---|----------|---------|----------|----------|-----------|

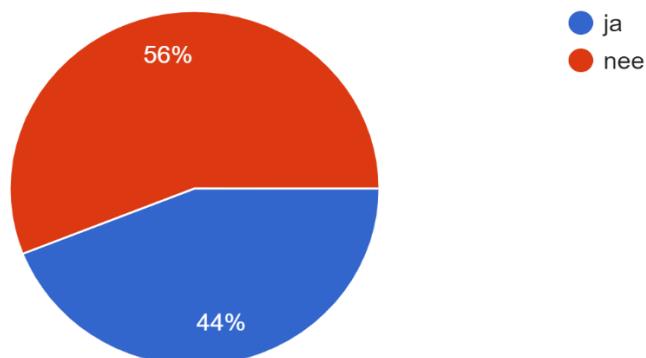


12. Hast du manchmal Angst während des Unterrichts Deutsch zu sprechen?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|-------------------------|--------------------------|
| ja | 22 | 44% |
| nein | 28 | 56% |

Ben je wel eens bang om Duits te spreken tijdens de les?

50 antwoorden



13. Woher kommt diese Angst deiner Meinung nach? 22 Befragte und 41 Antworten¹⁸

| Antwortmöglichkeit | | | | |
|---|-----------------|----------------------------|---|----------------------------|
| | Dozent/Dozentin | Mitschüler/Mitschülerinnen | Unsicherheit über das eigene Sprachniveau | Die Angst Fehler zu machen |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 2 (9,1%) | 5 (22,7%) | 16 (72,7%) | 18 (81,8%) |

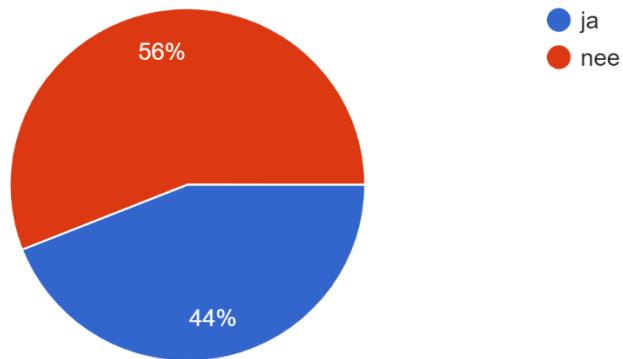
14. Soll der Dozent/die Dozenten, deiner Meinung nach, während des Unterrichts öfter Deutsch sprechen?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| ja | 22 | 44% |
| nein | 28 | 56% |

¹⁸ Nur die „Ja“-Gruppe von Frage 12 hat Frage 13 beantwortet (Mehrere Antworten pro Befragte). Die Prozentzahl beziehen sich auf die 22 Befragten.

Moet er volgens jou door de docent vaker Duits worden gesproken tijdens de lessen?

50 antwoorden



15. Hast du selbst noch Ideen über wie man die Angst der SuS, um während des Unterrichts auf Deutsch zu sprechen, verringern könnte?

| Gegebene Antworten | Reaktionen | Antworten (Personen + Prozentzahl) |
|--------------------|--|------------------------------------|
| Nein | <ul style="list-style-type: none"> - „Nee“¹⁹ (x20) - „Nee niet echt...“²⁰ - „-“ - „Nee ik zou niks kunnen bedenken“²¹ - „Nee sorry“²² - „Idk“ (x2)²³ - „Geen idee“ (x2)²⁴ | 29 (58%) |

¹⁹ „Nee“

²⁰ „Nein nicht wirklich...“

²¹ „Nein mir fällt nichts ein“

²² „Nein tut mir leid“

²³ „Keine Ahnung“ (EN -> DU)

²⁴ „Keine Ahnung“

| | | |
|---------|--|----------|
| | - „Weet ik niet“ ²⁵ | |
| Anders: | <ul style="list-style-type: none"> - „Meer oefenen“²⁶ - „Thuis oefenen“²⁷ - „Gewoon doen [sic!] laat je niet [sic!] anderen tegen houden“²⁸ - „Docent moet zelf alles lezen en als er Duits moet gepraat worden dat de hele klas moet lezen en niet 1“²⁹ - „Antwoorden opschrijven inplaats [sic!] van hardop zeggen“³⁰ - „Het niet verplichten“³¹ - „Tegenlijk [sic!] iets zeggen met meerdere kinderen“³² - „Om ervoor te zorgen dat de leerlingen niet gaan lachen als je een fout maakt“³³ - „Makkelijk [sic!] zinnen voorlezen“³⁴ - „Niet bang zijn om fouten te maken“³⁵ - „gewoon doen“³⁶ - „Door je niks aan te trekken van andere [sic!]“³⁷ | 21 (42%) |

²⁵ „Weiß ich nicht“

²⁶ „Mehr üben“

²⁷ „Zu Hause üben“

²⁸ „Mach es einfach. Lass dich nicht von anderen aufhalten“

²⁹ „Dozent/Dozentin soll selbst alles lesen und wenn Deutsch gesprochen werden soll, soll die ganze Klasse und nicht nur eine Person lesen“

³⁰ „Antworten aufschreiben, statt laut aussprechen“

³¹ „Es nicht verpflichten“

³² „Zusammen mit mehreren Kindern etwas aussprechen“

³³ „Sicherstellen, dass SuS nicht zu lachen anfangen, wenn man einen Fehler macht“

³⁴ „Einfache Sätze vorlesen“

³⁵ „Keine Angst haben Fehler zu machen“

³⁶ „Mach es einfach“

³⁷ „Nicht darum kümmern, was andere Leute denken“

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - „Meer Duits spreken in de lessen“³⁸ - „Vaker zorgen dat we mondelingen krijgen zodat we er aan gewend raken“³⁹ - „Het normaal maken. Het duidelijk maken dat er niks ergs aan is“⁴⁰ - „Kleinere stapjes nemen“⁴¹ - „Veel oefenen en fouten maken mag“⁴² - „Zelf meer Duits [sic!] spreken“⁴³ - „Het gewoon te doen, [sic!] iedereen komt wel een keer aan de beurt“⁴⁴ - „Mischien [sic!] vragen of iemand nog extra [sic!] uitleg wil en dat dan niet voor iedereen in de klas doen maar gewoon bij die leerling gaat [sic!] zitten/staan“⁴⁵ - „Door tegen de docent te zegen [sic!] dat je het lastig vind [sic!]“⁴⁶ | |
|--|--|--|

16. Denkst du, dass deine Angst/die Angst von anderen SuS sich verringern würde, wenn der Dozent/die Dozentin während des Unterrichts mehr auf Deutsch sprechen würde?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|

³⁸ „Mehr Deutsch sprechen während des Unterrichts“

³⁹ „Öfter dafür sorgen, dass wir mündliche Prüfungen bekommen, sodass wir uns daran gewöhnen“

⁴⁰ „Es normal machen. Verdeutlichen, dass es überhaupt nicht schlimm ist“

⁴¹ „Kleinere Schritte machen“

⁴² „Viel üben und Fehler machen ist erlaubt“

⁴³ „Selbst mehr Deutsch sprechen“

⁴⁴ „Es einfach machen. Jeder kommt mal dran“

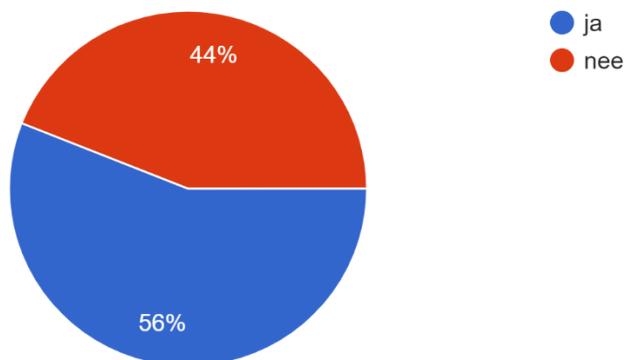
⁴⁵ „Vielleicht fragen ob jemand Nachhilfe braucht und das dann nicht für die ganze Klasse machen, sondern sich bei diesen Schüler/diese Schülerin hinstellen“

⁴⁶ „Dem Dozent/Der Dozentin sagen, dass du es schwierig findest“

| | | |
|------|----|-----|
| ja | 28 | 56% |
| nein | 22 | 44% |

Denk je dat jouw angst/ de angst van andere leerlingen zich zou verminderen wanneer de docent meer Duits zou praten tijdens de lessen?

50 antwoorden

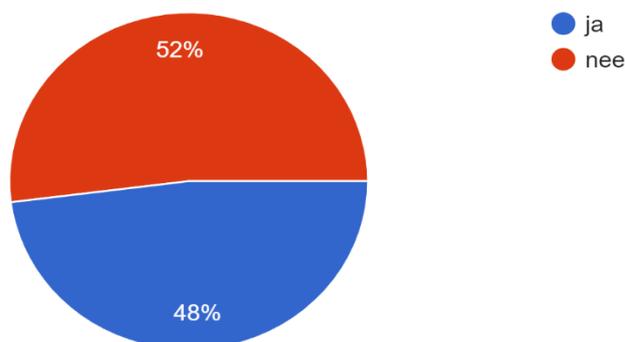


17. Sollten SuS, deiner Meinung nach, öfter gefragt werden während des Unterrichts auf Deutsch zu sprechen?

| Antwortmöglichkeit | Antworten (Personen) | Verhältnis (Prozentzahl) |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
| ja | 24 | 48% |
| nein | 26 | 52% |

Moeten leerlingen volgens jou vaker worden gevraagd om Duits te spreken tijdens de lessen?

50 antwoorden



| 18. Welche Teile des Unterrichts werden, deiner Meinung nach, zu wenig auf Deutsch gemacht und sollten also öfter auf Deutsch unterrichtet werden? 50 Befragte und 122 Antworten⁴⁷ | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------|---------------------------------|---|
| Antwortmöglichkeit | | | | |
| | Gespräche über außerschulische Sachen | Grammatikunterricht | Im Unterricht willkommen heißen | Begrüßen/Ansprechen im Flur/ außerhalb des Klassenraums |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 7 (14%) | 8 (16%) | 17 (34%) | 13 (26%) |

| Antwortmöglichkeit | | | | | |
|---|--|-------------|-----------------------|---|----------|
| | Die Einleitung einer Unterrichtsstunde | Korrigieren | Ein Kompliment machen | Der Unterrichtsstoff/die Aufgaben behandeln (z.B. korrigieren oder Unterrichtung über die Hausaufgaben) | Keine |
| Antworten (Personen + Prozentzahl) | 15 (30%) | 18 (36%) | 15 (30%) | 14 (28%) | 15 (30%) |

| 19. Hast du noch sonstige Anmerkungen? 21 Antworten⁴⁸ |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - „Nee (18x)“ - „Als mensen niet de vinger opsteken niet zeggen dat hun [sic!] het antwoord moeten geven want of ze zijn bang of vonden het moeilijk en zijn bang voor de reacties van anderen“ - „Onze duitse [sic!] leraares [sic!] is een topper“ - „Docenten moeten aardiger zijn“ |

⁴⁷ Die Prozentzahl beziehen sich auf die 50 Befragten.

⁴⁸ Diese Frage konnten die SuS freiwillig ausfüllen.