



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

*Year : 2012*

## "Motivation" und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht

Laeticia Recordon

Laeticia Recordon (2012) "Motivation" und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht

Originally published at : Mémoire de maîtrise, Université de Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive.

<http://serval.unil.ch>

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE  
FACULTÉ DES LETTRES

Maîtrise universitaire ès Lettres allemand

**"Motivation" und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht**

Laeticia Recordon

Sous la direction de Claudia Bartholemy, MER

Expert : Pascal Schweitzer, CE

Session de juin 2012

## **DANKSAGUNG**

Mein Dank gilt zunächst Claudia Bartholemy, die mich bei der Wahl dieser Masterarbeit unterstützt hat und meine Arbeit mit Geduld betreut hat. Ich danke ihr einerseits für ihre pädagogischen bzw. didaktischen Ratschläge und ihre Hilfe während meiner zwei ersten Jahre Unterrichts in C. F. Ramuz. Ich bedanke mich andererseits für ihre Vorschläge und die sorgfältige Korrektur meiner Arbeit.

Weiterhin danke ich Herrn Schuldirektor Olivier Saugy für seine Zustimmung zu dieser Arbeit. Ich möchte mich ebenfalls bei meinen Schülern herzlich bedanken, die sich engagiert haben, an dieser Studie teilzunehmen, und die mir Zeit gegeben haben, sodass ich sie interviewen konnte. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

# INHALTVERZEICHNIS

DANKSAGUNG .....	2
INHALTVERZEICHNIS .....	3
PROBLEMATIK.....	7
I. THEORETISCHER TEIL .....	9
<b>1. Motivation : Allgemeine Beschreibung .....</b>	<b>9</b>
1.1 Was ist „Motivation“ .....	9
1.2 Ursprung der Motivation .....	10
1.2.1 Differenzierung zwischen der extrinsischen und intrinsischen Motivation .....	10
1.2.2 Triebe als Ursprung der Motivation .....	11
1.2.3 Konditionierung als Ursprung der Motivation .....	11
1.3 Motivation als dynamischer Prozess mit möglicher Entwicklung .....	12
<b>2. Motivation im Schulkontext .....</b>	<b>13</b>
2.1 Einfluss des Lehrers auf die extrinsische vs. intrinsische Motivation .....	13
2.2 Rolle des Klassenlebens für die Motivation.....	13
2.2.1 Das Klassenzimmer .....	14
2.2.2 Lehrer-Schülerbeziehungen .....	15
2.2.3 Wie soll ein guter Lehrer unterrichten? .....	16
2.2.4 Zusammenhalt der Schüler und Gruppenarbeit .....	17
2.2.5 Klassenregeln und Motivation .....	19
2.3 Repräsentationen und Motivation .....	19
2.3.1 Repräsentationen bearbeiten heisst Motivation beeinflussen .....	19
2.3.2 Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild.....	20
a) Selbstbild der Schüler .....	20
b) Ziel der Rückmeldung und des Feedbacks .....	22
2.3.3 Repräsentationen über das Fach und die pädagogischen Aktivitäten .....	23
2.3.4 Repräsentation der Schüler über die Kontrolle .....	24
2.3.5 Aber wie kann man diese Repräsentationen beeinflussen? .....	24
2.4 Pädagogische Aktivitäten und Motivation .....	25
2.5 Belohnung als Motivation .....	26
2.6 Der pädagogische Vertrag als Motivationsquelle .....	27
<b>3. Motivation im Fremdsprachenunterricht .....</b>	<b>30</b>
3.1 Die gelernte Sprache und Kultur als Motivation selbst.....	30
3.1.1 Repräsentation der anderen Sprache und Kultur gegenüber.....	30
3.1.2 Das Kennenlernen der anderen Kultur .....	30
3.1.3 Authentische Aktivitäten .....	31

3.1.4 Instrumentale Richtung: Nützlichkeit der Sprache und Ziele der Schüler .....	32
3.2 Motivierender Sprachunterricht .....	32
3.2.1 Kommunikative Übungen schaffen eine gute Klassenatmosphäre .....	32
3.2.2 Unterricht in Verbindung mit dem Interesse der Schüler .....	33
3.2.3 Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Leben der Schüler .....	34
3.2.4 Monotonie bekämpfen .....	35
a) Aktivitäten variieren .....	35
b) Sprachkompetenzen variieren .....	36
c) Spiele und Aktivitäten mit Bewegungen vorschlagen .....	36
3.2.5 Motivierende Vorstellung der Aktivitäten .....	37
3.3 Mit Belohnungen .....	38
<b>II. EXPERIMENTELLER TEIL</b> .....	<b>39</b>
<b>1. Methodologie für meine Studie</b> .....	<b>39</b>
1.1 Stichprobe .....	39
1.2 Kontext: der Stadtteil Bellevaux in Lausanne .....	39
1.3 Informationssammlung und Analyse des Materials .....	40
1.3.1 Teilstandardisierte Interviews .....	40
a) Ziel dieser wissenschaftlichen Methode .....	40
b) Analyse der Interviews .....	41
1.3.2 Beobachtung meines Unterrichts .....	41
1.4 Grundsatzentscheidung der Vorgehensweise für diese Arbeit .....	41
1.4.1 Ein gutes Arbeitsklima kreieren .....	41
a) Gutes Verhältnis mit meinen Schülern .....	41
b) Lehrer als Mittler .....	42
c) Zusammenhalt der Schüler .....	43
1.4.2 Motivierenden Unterricht vorschlagen .....	43
a) Das Interesse und Leben der Schüler mit dem Unterricht verbinden .....	43
b) Authentische Aktivitäten und Kultur vorschlagen .....	43
c) Spiele und Bewegungsspiele anbieten .....	44
d) Angemessene Schwierigkeitsniveau .....	44
e) Aktivitäten und Kompetenzen variieren .....	44
<b>2. Motivation und Repräsentationen der Schüler am Anfang der siebten Klasse</b> .....	<b>45</b>
2.1 Repräsentationen über die deutsche Sprache und Kultur .....	45
2.1.1 Repräsentationen über Deutsch .....	45
2.1.2 Repräsentationen über den Deutschunterricht .....	47
2.1.3 Repräsentationen Deutschlands und der Deutschschweiz .....	49
a) Kenntnisse über das Land oder den Landesteil und die Kultur .....	49
b) Kontakt mit Deutschen oder Schweizerdeutschen .....	51
2.1.4 Nützlichkeit der deutschen Sprache .....	53
2.2 Selbstbild der Schüler .....	55
2.2.1 Repräsentationen über eigene Fähigkeiten .....	55
2.2.2 Selbstrepräsentationen über Schwächen .....	56
2.3 Das Interesse der Schüler an Übungsformen .....	58
2.4 Ziele und Strategien, um diese zu erreichen .....	60
2.4.1 Ziele der Schüler .....	60

2.4.2 Strategien, um diese Ziele zu erreichen .....	61
<b>3. Motivationsarbeit im Deutschunterricht .....</b>	<b>62</b>
3.1 „Klassenleben“ und Motivation .....	62
3.1.1 Ein gutes Verhältnis mit den Schülern motiviert sie .....	63
a) Aufbau eines „guten Kontakts“ mit den Schülern .....	63
i. Mit kommunikativen Unterrichtsaktivitäten.....	63
ii. Mit einem persönlichen Kontakt auf französisch .....	64
iii. Lob und Anerkennung .....	64
iv. Indem ich „une enseignante informante“ bin .....	65
b) Lehrerin – SchülerIn – Verhältnis : Die Sicht der Schüler .....	66
i. Negative Sicht einer Schülerin .....	66
ii. Positive Sicht der anderen: Gutes Verhältnis und Anerkennungsgefühl .....	67
c) Ein gutes Verhältnis motiviert und schafft respektvollere Schüler .....	69
3.1.2 Die Bildung einer Lerngemeinschaft als Bedingung für die Motivation .....	70
a) Mit Kennenlern-Aktivitäten .....	70
b) Mit Gruppenarbeiten .....	71
i. Gruppenarbeiten Vorschläge .....	71
ii. Gruppenarbeiten gefallen den Schülern.....	72
c) Mit Klassenregeln und Respekt .....	73
i. Klassenregeln und Einhalten dieser Regeln .....	73
ii. Toleranz und Beschimpfungsverbot .....	74
d) Die Auswirkung der Lerngemeinschaft auf das Wohlbefinden der Schüler.....	75
i. Zusammenhalt und eine gute Atmosphäre in der Klasse.....	75
ii. Keine Angst vor Fehlern oder sich auszudrücken .....	76
3.2 Motivierender Unterricht.....	76
3.2.1 Unterricht, der auf Schülerinteressen Rücksicht nimmt.....	76
a) Die Interessen der Schüler kennenlernen .....	76
b) Eine negative Bilanz .....	77
3.2.2 Aktivitäten im Zusammenhang mit dem realen Leben .....	78
a) Mögen Jugendliche wirklich über sich selbst sprechen?.....	78
b) „The personal element “ motiviert.....	79
3.2.3 Authentische Aktivitäten motivieren .....	80
a) Ein Buch: <i>Eine spezielle Band</i> von Sabine Werner .....	80
b) Verschiedene Lieder .....	81
i. Um den schriftlichen Ausdruck zu bearbeiten.....	81
ii. Um das Hörverstehen zu üben.....	81
iii. Um Verben zu üben .....	82
iv. Als Unterstützung für den mündlichen Ausdruck .....	82
v. Als Aufgabe für einen TS .....	83
c) Ein Film: <i>Das Wunder von Bern</i> .....	83
3.2.4 Kultur kennenlernen motiviert .....	84
a) Die Geschichte Deutschlands in den 50er Jahren .....	84
b) Landeskunde: Die Bundesländer und manche Grossstädte Deutschlands und Wien .	84
c) Ein Fest und deutsche Spezialitäten .....	85
d) Die Schüler sprechen über ihr landeskundliches Wissen .....	85
3.2.5 Schwierigkeitsniveau und Verständnis der Schüler .....	88
a) Mittler, indem man die Übungen gut erklärt.....	88
i. Meine Erklärung der Übung .....	88
ii. Verständnis der Übungen nach den Schülern .....	89
b) Durch den Lehrer werden die Übungen machbar .....	90

i.	Metakognition: Der Lehrer als „Vorbild“ .....	90
ii.	Schwierigkeitsniveau meines Unterrichts laut den Schülern.....	92
3.2.6	<i>Ein abwechslungsreicher Unterricht</i> .....	92
a)	Wortschatz- und Bewegungsspiele motivieren .....	92
b)	Kompetenzen variieren und Tricks hinzufügen .....	94
c)	Variierung meines Unterrichts laut meinen Schülern .....	94
3.3	Einfluss meines Unterrichts auf die Repräsentationen meiner Schüler .....	95
3.3.1	<i>Repräsentationen über die Schwierigkeit der deutschen Sprache</i> .....	96
3.3.2	<i>Repräsentationen über „Deutschunterricht“</i> .....	98
3.3.3	<i>Eindruck der Schüler hinsichtlich der Entwicklung ihrer Repräsentationen</i> .....	98
3.3.4	<i>Entwicklung der Interesse der Schüler für den Deutschkurs</i> .....	100
a)	Mögen sie das Lehrwerk <i>Genial</i> mehr?.....	100
b)	Mögen sie den Deutschunterricht lieber? .....	102
<b>SCHLUSSFOLGERUNG</b> .....		104
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....		107
<b>ANHANG</b> .....		

# PROBLEMATIK

Als Deutschlehrer<sup>1</sup>, wenn man jemandem seinen Beruf sagt, hört man fast immer: „prof d’allemand ! Quelle horreur, ça doit être horrible d’enseigner l’allemand, personne n’est motivé pour apprendre l’allemand !“

Jedoch stimmt diese allgemeine Idee meiner Meinung nach nicht und aus meiner Verwunderung ist diese Arbeit entstanden. Tatsächlich hatte ich, bevor ich diese Masterarbeit schrieb, schon ein Jahr Deutsch in einer 8VSG-Klasse unterrichtet. Am Ende des Schuljahres hatte ich meinen Schülern einen Fragebogen gegeben, sodass sie ihre Meinungen über den Deutschkurs ausdrücken konnten. Es hatte mich erstaunt, dass die Mehrheit der Schüler das Jahr „super“ gefunden und sie meinen Unterricht sehr positiv bewertet hatten. Nach dieser Erfahrung habe ich mich gefragt, warum sich die Schüler motiviert waren und sie Spass im Deutschunterricht gehabt hatten, wohingegen man immer hört, dass fast alle Schüler in der französischen Schweiz Deutsch hassen.

Dieses Phänomen wollte ich verstehen, um mit klarem Verstand in meiner Zukunft fähig zu sein, meine Schüler für den Deutschkurs zu motivieren. Ich habe deswegen gewählt, eine Arbeit über dieses Thema zu schreiben. Seitdem war das Ziel meiner Masterarbeit auf die Frage: Wie kann man seine Schüler für den Deutschkurs motivieren? zu antworten und zu prüfen, ob Vorgehensweisen aus der Motivationstheorie in der Wirklichkeit in Schulen funktionieren können.

Viele Forscher haben dieses Thema behandelt. Viel wurde schon über Motivation geschrieben und viele Vorgehensweisen wurden von Spezialisten vorgeschlagen, um Schüler zu motivieren. Mein Ziel in dieser Arbeit war nicht, eine neue Theorie über Motivation zu schreiben oder neue Vorgehensweisen zu erfinden, sondern bestimmte Hypothesen in einem bestimmten wirklichen Kontext zu prüfen. Tatsächlich habe ich für diese Arbeit Kenntnis von vielen Vorgehensweisen der Motivationstheorie genommen und eine Achse gewählt, die mir am besten schien, um Schüler zu motivieren und mit der ich die folgenden Hypothesen testen wollte:

---

<sup>1</sup> In dieser ganzen Arbeit meint die männliche Form „Lehrer“ und „Schüler“ immer die weibliche Form mit.

- a) Die Persönlichkeit des Lehrers hat einen Einfluss auf die Motivation der Schüler
- b) Die Klassenatmosphäre ist bedeutend für die Motivation
- c) Der Unterricht beeinflusst die Motivation

Diese Hypothesen habe ich geprüft, indem ich mehrere Vorgehensweisen der Motivationstheorie in der Wirklichkeit in einer 7VSO-Klasse angewendet habe, die den Deutschkurs mit mir hatte, als ich 2011-2012 diese Arbeit schrieb. Meine Feststellungen der Wirkung dieser Vorgehensweisen habe ich auf meine eigenen Beobachtungen der Klasse im Laufe des Jahres und auch auf den Vergleich von zwei Interviews meiner Schüler basiert, die ich während des Jahres gemacht habe.

Konkret besteht meine Arbeit aus zwei Teilen. Als erstes gibt es einen theoretischen Teil (Teil I.), in dem ich Motivation und Vorgehensweisen vorstelle, um Schüler zu motivieren. Dann kommt der zweite, der Hauptteil (Teil II), der experimentell ist. In diesem erkläre ich als erstes die Methodologie meiner Arbeit (Kapitel 1-2). Dann besteht das nächste Kapitel aus einer Analyse der Motivation meiner Schüler für den Deutschunterricht am Anfang des Schuljahres 2011 (Kapitel 3). Schliesslich kommt der Hauptteil meiner Arbeit (Kapitel 4), in dem ich erkläre, wie ich die Vorgehensweisen in meinem Unterricht angewendet habe und in dem ich die Entwicklung der Motivation meiner Schüler analysiere, indem ich die ursprüngliche Motivation meiner Schüler mit ihrer Motivation zu Weihnachten vergleiche, um die Wirkung der Vorgehensweisen zu zeigen.

# I. THEORETISCHER TEIL

## 1. Motivation : Allgemeine Beschreibung

### 1.1 Was ist „Motivation“

Der Begriff „Motivation“ kommt aus dem Lateinischen „motivus“, das „mobil oder in Bewegung setzen heisst“ (Duclos 2010:36). Dieser Begriff lässt sich nach Dörnyei schwer definieren, denn er ist bloss ein abstraktes Konzept, das man benutzt, um ein Benehmen zu beschreiben: „‘motivation’ is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do“ (Dörnyei 2001a.:1). Gesetzt den Fall, dass man mit dem Begriff Motivation arbeiten will, ist eine solche Definition viel zu vage und sie reicht überhaupt nicht. Deswegen wurde Motivation ebenfalls von Psychologen und Forschern mit weiteren Eigenschaften definiert.

Dörnyei erklärt, dass die Motivation mit dem menschlichen Geist verbunden ist. Motivation ist, was man will („conative’ functions“ (Dörnyei 2001a.:2)), sie steht im Kontrast mit vernunftgemässen Gedanken („cognitive’ functions“ (Dörnyei 2001a.:2)), und mit dem, was man fühlt („affective’ functions“ (Dörnyei 2001a.:2)). Die Motivation besteht in anderen Worten aus den Stärken, die dazu führen, dass man ein Ziel erreicht: „Du point de vue psychologique, la motivation correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif, forces qui permettent de maintenir ces comportements jusqu’à ce que l’objectif soit atteint.“<sup>2</sup> Diese Idee präzisiert Weiner anhand von vier Begriffen (Auslösung/Richtung/Intensität/Ausdauer). Nach Weiner ist die Motivation verantwortlich für die Wahl unserer Taten, für die Anstrengungen, die wir unternehmen, um etwas zu schaffen und für unsere Ausdauer, um etwas zu tun. Bernard beschreibt genau, wie diese vier Etappen im Schulkontext ablaufen und dieser Prozess gilt für jede Art Motivation:

„Le **déclenchement** est comme l’étincelle qui amorce chez l’élève le changement entre la passivité et l’exécution d’une activité. La **direction** est l’orientation du comportement et

---

<sup>2</sup> Cloarek, C., (?). La motivation au travail, tour d’horizon des grandes théories. URL: <http://actupsy.free.fr/motivationautravail.pdf>, Stand am 25.02.2012.

des stratégies vers un but. L'**intensité** concerne l'effort que l'élève y met. La **persistance** ou la persévérance est le fait de terminer une activité malgré des difficultés rencontrées durant son exécution.“ (Weiner zitiert von: Duclos 2010:36-37)

Nach Weiner ist die Auslösung die Etappe, während der man aktiv wird. Die Richtung beschreibt die Strategien, die man benutzt, um sein Ziel zu erreichen. Die Intensität zeigt das Engagement, mit dem die Person die Aufgabe bearbeitet. Die Ausdauer lässt schliesslich erkennen, ob das bestehende Ziel überhaupt verwirklicht wurde oder nicht. Die Wissenschaftler erklären, dass dieses Phänomen sowohl psychologisch als auch physisch ist, denn der kognitive Auslöser stimuliert bestimmte Zonen des präfrontalen Cortex', der ein Teil der Großhirnrinde ist. Er befindet sich an der Stirnseite des Gehirns, der eng mit den sensorischen Assoziationsgebieten des Cortex' und des Entscheidungsprozesses verbunden ist.<sup>3</sup>

## 1.2 Ursprung der Motivation

### *1.2.1 Differenzierung zwischen der extrinsischen und intrinsischen Motivation*

Die Motivationsforscher unterscheiden die „extrinsische Motivation“ von der „intrinsischen“. Unter „extrinsischer Motivation“ wird verstanden, dass die Motivation von aussen erfolgt: „Extrinsische motivierte Schüler [und auch alle Leute, die etwas unternehmen] tun etwas, weil andere eine Belohnung oder eine unangenehme Konsequenz in Aussicht stellen [...]“ (Mietzel 2007:349). Dagegen stammt die „intrinsische Motivation“ aus dem Lernenden [oder aus der Person] selbst; „Selbst wenn keine Belohnungen von ausserhalb erfolgen, wird ein Verhalten aufrechterhalten.“ (Müller Schoppen & Kesper 2011:14) Es gibt eine solche Motivation, „wenn motiviertes Verhalten unter der Kontrolle des Handelnden selbst liegt.“ (Mietzel 2007:349)

Im Schulkontext gibt es also ebenfalls zwei Achsen, die Motivation beeinflussen. Rolland Viau beschreibt genau diesen doppelten Einfluss. Er erklärt, dass die Lernmotivation ein intrinsisches Phänomen ist, für das der Schüler verantwortlich ist und dass deswegen, wenn

---

<sup>3</sup> ? (2009). La motivation influence la prise de décision. URL: <http://www.universcience.fr/fr/science-actualites/breve-as/wl/1248100443848/-/>, Stand am 25.02.2012.

der Lernende nicht lernen will, er nichts lernt. Er erläutert ebenfalls, dass es dazu eine Menge extrinsische Faktoren gibt, die auch einen Einfluss auf die Schülermotivation haben:

D'entrée de jeu, il est important de préciser que la motivation à apprendre est un phénomène intrinsèque à l'élève, et donc qu'une part de responsabilité lui appartient. S'il ne veut pas faire l'effort d'apprendre, il n'apprendra pas. Toutefois, un grand nombre de facteurs externes influent sur sa motivation. (Viau 2010:35)

### *1.2.2 Triebe als Ursprung der Motivation*

In der psychoanalytischen Perspektive behaupten Psychoanalytiker, Motivation sei ein individuelles Merkmal des Menschen, das schon in der frühen Kindheit bestimmt werde. Motivation werde tatsächlich mit der Beziehung zu der mütterlichen Brust vorgezeichnet, insofern als jedes zukünftige Objekt mit der Brust verbunden sei: „n'importe quel objet investi sera par la suite en lien avec ce premier objet/sujet“ (Aumont & Mesnier zitiert von: Vianin 2006:48). Motivation ist also ein intrinsisches Phänomen. Darüber hinaus erklären Psychoanalytiker, dass die Negationsphase des Kindes auch wichtig sei. In dieser Phase lernt das Kind die Frustration kennen, die zentral für seine Entwicklung ist. Durch den Frust werden Triebe zum Kennen und Entdecken verstärkt („pulsion à connaître“ oder „pulsion d'investigation“) (Vianin 2006:50) und diese Triebe beeinflussen die Motivation, indem sie bestimmen, was der Mensch lernen, entdecken oder kennen will. Motivation kommt infolgedessen aus der Kindheit und sie ist ein unbewusstes Konzept, da sich der Mensch nicht bewusst ist, dass seine Motivation oder sein Mangel an Motivation aus der Frustration stammt, denn wenn das Kind in seiner Kindheit frustriert wurde, gibt es mehr Chance, dass er in seine Zukunft motiviert wird.

Aus diesem Grund haben Eltern eine grosse Rolle zu spielen, was die zukünftige Motivation ihrer Kinder angeht. Psychoanalytiker beobachten Eltern kritisch, die ihren Kindern zu viel erlauben, denn diese werden nicht frustriert und sie begegnen oft später Motivationsproblemen.

### *1.2.3 Konditionierung als Ursprung der Motivation*

Psychoanalytiker siedeln den Ursprung für Motivation in der frühen Kindheit an, dagegen behaupten die Behavioristen das Gegenteil. Nach Skinner und seinen Kollegen wird Motivation durch Konditionierung („renforcement“) (Skinner zitiert von: Vianin 2006:53)

angeregt und sie ist fast immer mit Strafen verbunden. Es ist also eine extrinsische Motivation. Die Behavioristen definieren die Konditionierung als das Erlernen von Reiz-Reaktions-Mustern. Das Prinzip ist, dass man in einer bestimmten Weise stimuliert, sodass man eine bestimmte Reaktion erhält; es ist eine „Aktivierung der Lernenden durch Setzung von >>Störreizen<<“ (Mietzel 2007:351), in der Reize einfach sind, was ein Verhalten beeinflusst: „[Behaviourists] define a reinforcer as anything that increases or maintains the frequency of behaviour when access to it is made contingent on performance of that behaviour.“ (Brophy 2004:4-5)

### 1.3 Motivation als dynamischer Prozess mit möglicher Entwicklung

Viele Psychologen erklären, dass Motivation eher eine Entwicklung oder Veränderung als ein Zustand ist; Motivation ist nicht etwas Fixiertes, sondern etwas Dynamisches: „le processus est un mouvement plus qu’un état. C’est une ‘façon dynamique d’être’“<sup>4</sup>.

Dörnyei präsentiert die Motivation als ein dynamisches Konzept. Er fügt eine temporale Variante hinzu. Seine Idee ist, dass Motivation nicht etwas Fixiertes ist, sondern ein Phänomen, dass sich mit der Zeit entwickelt. Dörnyei erklärt, dass es drei Motivationsstadien gibt: man muss zuerst Motivation anregen, man muss sie zunächst schützen und pflegen und man muss schliesslich retrospektiv von ihr sprechen:

- 1) motivation needs to be *generated* : *choice-motivation*
- 2) motivation needs to be actively *maintained* and *protected* = *executive motivation*.
- 3) *motivational retrospection* : learners’ *retrospective evaluation* of how things went. It will determine the kind of activities they will be motivated to pursue in the future. (Dörnyei 2001a.:21)

Man kann diese drei Stadien genau beobachten, wenn Leute etwas beginnen und damit plötzlich aufhören: sie beginnen zum Beispiel mit einem Sport und nach einer Weile gehen sie nicht mehr zum Training, bevor sie eines Tages wieder anfangen oder eine neue Aktivität beginnen. Dieses Phänomen lässt sich mit Dörnyeis Konzept erklären: diese Leute haben *choice-motivation*, aber kaum *executive-motivation*. Deswegen geben sie oft auf, bevor sie wieder motiviert werden, neu anzufangen.

---

<sup>4</sup> Ardoino, J. (2005). Motivations. URL: <http://www.barbier-rd.nom.fr/motivation.htm>, Stand am 25.02.2012.

## **2. Motivation im Schulkontext**

In einer Schulklasse erleben die Schüler viel: Sie treffen neue Freunde, spielen, rebellieren, usw. Es gibt deswegen verschiedene Faktoren, die ihre Motivation beeinflussen. Motivation im Schulkontext lässt sich deswegen schwer untersuchen und nach Dörnyei soll man sie darum nach verschiedenen Perspektiven analysieren (Dörnyei 2001a.:13), denn man kann verschiedene Strategien benutzen, um die Motivation in der Klasse zu erhöhen (Dörnyei 2001a.:12). Man muss auch verstehen, dass man die Schüler nicht dazu zwingen kann, motiviert zu sein, sondern man soll den Schülern zeigen, wie sie sich selbst motivieren können: „Pour le domaine scolaire, il s’agit d’ ‘aider l’élève à se motiver’ en développant sa liberté personnelle.“ (Prot 2010:150) Schliesslich soll man auch verstehen, dass Motivation ein dynamischer Prozess ist. Prot teilt diese Idee: „On le voit, la motivation scolaire est singulière et évolutive. Elle s’ancre dans la vie de l’élève, dans toutes les acceptions du terme. Aussi l’expression ‘Il n’est pas motivé’ ne peut-elle s’adapter qu’à une situation unique et actualisée.“ (Prot 2010:33) Die Motivation ist infolgedessen kein fester Zustand, sondern etwas, was immer variiert.

### **2.1 Einfluss des Lehrers auf die extrinsische vs. intrinsische Motivation**

Im Schulkontext hat der Lehrer viel mehr Einfluss auf die extrinsische Motivation als auf die intrinsische. Der Lehrer kann viel unternehmen, um seine Schüler zu motivieren. In diesem Fall, wenn der Schüler reagiert, wird es sich um extrinsische Motivation handeln, denn wie vorher gesehen, „Extrinsische motivierte Schüler [und auch alle Leute, die etwas unternehmen] tun etwas, weil andere eine Belohnung oder eine unangenehme Konsequenz in Aussicht stellen [...]“ (Mietzel 2007:349). In den folgenden Abschnitten werde ich zeigen, wie der Lehrer versuchen kann, die extrinsische Motivation der Schüler zu beeinflussen.

### **2.2 Rolle des Klassenlebens für die Motivation**

Bernard erklärt hinsichtlich der extrinsischen Motivation, dass „motivieren“ Arbeitsbedingungen kreieren heisst, die Schülern erlauben, die Übungen mit Qualität und

Engagement zu machen: „Motiver, c’est créer des conditions de travail permettant à l’élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées.“ (Bernard 1998:41) Dörnyei zählt drei Voraussetzungen der Motivation auf:

- 1) angemessenes Lehrerbenehmen und gutes Verhältnis mit den Schülern
- 2) angenehme und ermutigende Atmosphäre in der Klasse
- 3) Kohäsion zwischen den Schülern mit guten Gruppenregeln (Dörnyei 2001a.:31 und 120).

Die Anhänger der Systemtheorie behaupten, dass die Motivation durch motivierende Interaktionen angeregt wird. Deswegen soll man nicht versuchen, sich nur auf das Individuum zu konzentrieren, wenn man es motivieren will, sondern alles betrachten, was sich um die Person herum befindet:

Ainsi, on peut dire, par exemple, que la motivation se développe dans, et par, un réseau d’interactions motivantes, [...] Il faut en effet cesser de considérer l’individu seul, d’une manière fixiste, dans le temps, pour l’envisager, au contraire, dans son évolution comme une totalité corporelle, affective et cognitive, en interactions avec un milieu physique et social. (André 2005:46)

Nach dieser Perspektive ist der Mensch ein kognitives, affektives und körperliches Ganzes, das mit einem physischen und einem sozialen (interindividuelle Verhältnisse und Verhältnisse mit Gruppen oder Institutionen) Milieu interagiert: „Il est donc impossible de considérer l’individu ‘in vitro’ en dehors de son environnement physique et social. Ce serait séparer la cellule du liquide qui l’entoure. Si on veut l’influencer, il faut aussi agir sur ce qui l’entoure“ (André 2005:47) „[Le] biologique est toujours enchevêtré avec l’affectif, le social et le culturel [...]“ (Serupia Semuhoza 2009:14).

Nach dieser Theorie ist also nicht nur der Schüler zentral, sondern das Klassenleben ist wichtiger, was Motivation angeht. Der Lehrer muss sich deswegen unbedingt um das Klassenzimmer und um die Verhältnisse zwischen ihm und seinen Schülern und zwischen den Schüler untereinander kümmern.

### *2.2.1 Das Klassenzimmer*

Im Schulkontext bezieht sich das physische Milieu auf das Klassenzimmer. Wie es arrangiert wird, hat zum Beispiel einen grossen Einfluss auf die Atmosphäre in der Klasse. Wenn es zu kalt oder zu warm ist, sind die Arbeitsbedingungen nicht effizient. Die Klasse soll auch gut gelüftet werden und sie soll schön und gut aufgebaut sein. Wichtig ist es, dass die Schüler gut hören und sehen können, was gesagt oder gezeigt wird. (André 2005:48)

## 2.2.2 Lehrer-Schülerbeziehungen

Was das soziale Milieu angeht, beeinflusst als erstes die Lehrperson die Motivation der Schüler. Dörnyei erklärt, dass alles, was der Unterrichtende im Klassenzimmer macht oder sagt, relevant ist: „almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students“ (Dörnyei 2001a.:32). Eng damit verbunden ist die Feststellung Roger Mills' und Nancy Packs, dass der Unterricht manchmal weniger wichtig ist, als die Persönlichkeit des Lehrers (McCombs & Pope 2000:31). Darum sollte der Lehrer vor allem mit Enthusiasmus unterrichten. Dies bemerkte ebenfalls der französische Schriftsteller Pennac, der schrieb: „Il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-même et faire oublier tous les autres.“ (Viau 2009:81) Die humanistische Psychologie, die die Verhältnisse zwischen Affekten und Motivation untersucht, kommt auch zu diesem Schluss, dass der Lehrer zentral im Prozess der Motivation der Schüler ist. Rogers beschreibt drei Eigenschaften, die ein Lehrer haben soll. Als erstes muss er Kongruenz („congruence“ (Vianin 2006:66)) haben, es heisst, dass er er selbst sein muss und er ein authentisches Verhältnis mit den Schülern aufbauen soll. Dörnyei veranschaulicht eine Strategie, um ein authentisches Verhältnis mit seinen Schülern zu haben. Er muss Gelegenheiten finden, um persönlich mit ihnen zu sprechen und ihnen zu zeigen, was er von ihnen denkt, und dass er sich für jeden interessiert: „This involves finding opportunities to talk with them on a personal level and letting them know that we have thought about them and that their individual effort is recognised.“ (Dörnyei 2001b.:120). Brophy erklärt, dass dieses Verhältnis wichtig ist, denn man gewinnt dadurch den Respekt der Schüler:

*Also, help your students get to know and appreciate you as a person by sharing some of your background, life experiences, interests and opinions. If you do this appropriately, it will help your students to become more open and genuine in their interactions with you, even while retaining their respect for your authority as the teacher. (Brophy 2004:28-29)*

Als zweites ist die bedingungslose Annahme („acceptation inconditionnelle“ (Vianin 2006:66)) wichtig, die als Effekt hat, dass sich der Schüler anerkannt und respektiert fühlt. Nach Dörnyei kann der Lehrer den Schülern seine Anerkennung aussprechen, indem er den Schülern zeigt, dass er sich für ihre Ergebnisse interessiert und ihnen erklärt, dass er weiss, dass sie viel können (Dörnyei 2001a.:34-38). Berne spricht von „stroke“ (Berne zitiert von: Bernard 1998:48), was dieses Phänomen angeht. Es heisst, „streicheln“ und es kann sowohl positiv als auch negativ verstanden werden. Es ist wichtig, den Schülern Anerkennung zu zeigen, weil sie ansonsten oft durch ihr Verhalten versuchen, unbedingt anerkannt zu werden,

auch wenn es negativ ist. Die Schüler brauchen nur zu wissen, dass sie für den Lehrer existieren (Bernard 1998:48). Die Studie von Hurlock, auf die wir uns schon bezogen haben, zeigte auch schon 1925, dass die Leistungen der Schüler schlechter sind, wenn man ihnen keine Anerkennung gibt: „Cette expérience permet également de constater que d’ignorer les élèves équivaut à un renforcement négatif, du fait des motivations sociales qui nous font chercher un assentiment.“ (Lieury & Fenouillet 2006:13) Als letztes muss der Lehrer Empathie („empathie“ (Vianin 2006:66)) haben, die dem Lehrer erlaubt, sich an die Stelle der Schüler zu versetzen.

Ausser diesen drei Bedingungen sind darüber hinaus nach André sogar die Stimme und der Blick des Lehrers hochwichtig. Der Lehrer soll mit einer ganzen Stimme, langsam sprechen und nicht zu viele Informationen geben (André 2005:142). Dazu können die Schüler durch die Augen des Lehrers wissen, was er denkt oder wie er sich fühlt. Darauf muss der Lehrer also aufpassen. Er soll während des Unterrichts die ganze Klasse ansehen; sein Blick muss sich bewegen, sodass jeder Schüler sieht, dass sich der Lehrer für jeden interessiert. (André 2005:143)

### *2.2.3 Wie soll ein guter Lehrer unterrichten?*

Manche Psychologen haben noch eine strengere Sicht auf die Lehrer, denn sie behaupten, dass es zwei Lehrertypen gibt und einer besser als der andere wäre. Brophy zeigt z.B. durch einen Vergleich mit „citing studies“ (Brophy 2004:27) (d.h. Studien, die in Industrien und Business gemacht wurden), dass „lead managers“ besser als „boss managers“ sind (Brophy 2004:27). Der Unterschied besteht darin, dass die ersten Kooperation und Ziele hervorbringen, während die zweiten Gesetze vorschreiben:

Lead managers motivate by reinforcing rather than punishing, showing rather than telling, empowering rather than overpowering, an emphasizing cooperative work toward shared goals rather than rule enforcement. Lead managers are more likely than boss managers to elicit students’ cooperation and empower them to assume responsibility or controlling their lives at school. (Brophy 2004:27)

Diese zwei Typen von Lehrern werden auch von anderen Forschern „contrôlants“ und „informants“ genannt (Vianin 2006:69). Die ersten Lehrer lassen den Schülern kaum Platz und sind sehr direktiv. Oft benutzen sie viele Belohnungen und Strafen, um Disziplin auszuüben. Die zweiten lassen den Schülern mehr Autonomie und oft scheinen ihre Schüler intrinsisch motivierter zu sein (Vianin 2006:69). Lieury und Fenouillet erklären, dass dieser

Unterschied sehr relevant ist, denn Korrelationen zwischen dem Lehrertyp und der Motivation wurden festgestellt:

On observe des corrélations entre le style des enseignants, la motivation intrinsèque ainsi que la compétence perçue : ceci signifie que les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse les enseignants plutôt contrôlants (ex. punissant les devoirs mal faits) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue ou estime de soi. (Lieury & Fenouillet 2006 :76)

Ausserdem sind Lehrer auch Mittler. Sie sollen eine Hilfe für den Schüler sein. Die Kognitivisten erklären, dass die Übungen nicht zu schwierig und nicht zu einfach sein sollen. Sie benutzen das Konzept der „proximalen Entwicklungszone“, um eine Zone zu beschreiben, die ideal ist, weil die Übungen in ihr weder zu einfach noch zu schwierig sind: „the best learning activities are optionally challenging, being neither too easy nor too difficult for the learner” (Brophy 2004:257). Der Lehrer hat die Rolle eines Mittlers, insofern als eine zu schwierige Übung durch seine Erklärungen einfacher wird und sie gelöst werden und genau das richtige Niveau haben kann. Diese Idee hatte Vygotsky schon, denn er erklärte, dass die Rolle des Erwachsenen sei, dem Kind zu helfen, sodass es immer einen Sinn finden könne (Vergnaud 1996:20). Verfechter des soziokulturellen Modells sind überzeugt, dass der Schwierigkeitsgrad einer Übung dank der Lehrperson variiert: „mediation can transform a task that is too difficult for self-guided learning into a task that lies within the zone of proximal development for mentor-guided learning” (Brophy 2004:258).

Nach allen zitierten Psychologen ist also die Lehrperson sehr wichtig. Der Lehrer spielt tatsächlich eine sehr grosse Rolle, denn er ist ein Referent und die Motivation der Lernenden kommt oft ursprünglich aus dem Bedürfnis, dem Lehrer zu gefallen (Vianin 2006:69). Dies ist eine gute Motivation am Anfang, aber es wäre gut, dass sich die intrinsische Motivation des Schülers entwickelte, sodass er langsam autonom wird: „La dépendance affective est au début de notre action, et on doit se rapprocher de l'autonomie à la fin.“ (André 2005:222)

#### *2.2.4 Zusammenhalt der Schüler und Gruppenarbeit*

Der Lehrer und sein Verhältnis mit den Schülern reicht nicht, um ein effizientes soziales Milieu aufzubauen. Eine gute Atmosphäre in der Klasse und ein Zusammenhaltsgefühl der Schüler wird auch gebraucht. Brophy erklärt, dass der Lehrer eine Lerngemeinschaft kreieren

muss. Es heisst, dass sich die Schüler in der Klasse gut verstehen müssen und sich jeder wohl fühlen muss:

A learning community features a social context in which students feel comfortable asking questions, seeking help, and responding to questions when unsure of the answer. Members share the belief that 'We're all learning together', so confusion and mistakes are understood as natural parts of the learning process. (Brophy 2004:28)

Die Bildung einer "Gemeinschaft" in der Klasse ist tatsächlich sehr wichtig. Es ist nicht einfach, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und deswegen haben viele Schüler Angst davor. Eine gute Atmosphäre hilft ihnen, mehr Vertrauen zu haben und ist motivierend (Dörnyei 2001a.:40). Für die Schüler soll klar sein, dass „Unsicherheiten und Fehler einen natürlichen Bestandteil eines Lernprozesses darstellen“ (Mietzel 2007:395) und sie nicht schlimm sind. Kognitionspsychologen teilen diese Idee auch:

Il paraît essentiel que les élèves baignent dans un environnement scolaire qui leur garantisse un climat de bienveillance et de soutien moral authentique, entretenu par leurs enseignants, leurs camarades et les autres acteurs du système. (McCombs & Pope 2000:29)

Damit dieses Prinzip in der Klasse herrscht, muss der Lehrer die Toleranz als Norm herstellen, sodass sich die Schüler respektieren (Dörnyei 2001a.:41). Diese angenehme Atmosphäre sollte dazu führen, dass man einen guten Zusammenhalt in der Klasse hat, und dass sich die Schüler als eine Gruppe fühlen, was ihre Motivation stärken sollte (Dörnyei 2001a.:343). Um diesen Zusammenhalt aufzubauen gibt Dörnyei sechs Tipps:

- 1) Try and promote interaction, cooperation and the sharing of genuine personal information among the learners. Use ice-breakers at the beginning of a course.
- 2) Regularly use small-group tasks where students can mix.
- 3) Encourage and if possible organise extracurricular activities and outings.
- 4) Try and prevent the emergence of rigid seating patterns.
- 5) Include activities that lead to the successful completion of whole-group tasks or involve small-group competition games.
- 6) Promote the building of a group legend. (Dörnyei 2001a.:43-44)

Roger Mills und Nancy Pack erklären, warum Gruppenarbeiten in kleinen Gruppen („in small-group“ (Dörnyei 2001a.:43)) vorgesehen sind und zwar einerseits, weil sie Zusammenhalt schaffen, denn die Schüler sind dazu gezwungen, mit ihren Kameraden zu arbeiten. Andererseits sind sie positiv, denn sie geben den Lernenden als Mitglied der Lerngesellschaft eine wesentliche Rolle, da sie mit solchen Aktivitäten dafür verantwortlich sind, eine Aufgabe zu lösen (McCombs & Pope 2000:31). Andere Forscher erklären, dass man auch Gruppenarbeiten in Form von Spielen machen kann, denn Spiele fördern den Zusammenhalt: „l'utilisation du jeu en classe présente un double intérêt : elle rejoint la

motivation des enfants pour les activités ludiques et suscite naturellement le travail de groupe“ (Vianin 2006:74).

### 2.2.5 Klassenregeln und Motivation

Wer eine gute Atmosphäre und Zusammenhalt haben will, braucht klare Regeln. Wenn man eine effiziente Mitarbeit will, muss man dementsprechende Klassenregeln haben (Dörnyei 2001a.:46). Für die Schüler sind sie sehr wichtig. Wenn es keinen bestimmten und organisierten Rahmen gibt, kümmert sich der Schüler um seine Emotionen, Ängste. Im Gegensatz dazu gibt ihm ein klarer Rahmen Sicherheit. Die Klassenregeln erlauben also, dass der Schüler beruhigt wird und er sich für etwas anderes als seine Affekte interessieren kann:

Pour la sécurité il faut un cadre, un contenant (ici on ne peut pas faire n'importe quoi...). S'il n'y a pas ce cadre, ce contenant bien solide, l'élève est trop préoccupé par ses émotions, peurs, angoisses (je vais être puni, on va se moquer de moi .....) mais en réalité ce sont des peurs ou angoisses de ne pouvoir contenir soi-même ses propres pulsions agressives et autres pulsions redoutées. Autrement dit peurs, angoisses d'un imaginaire débridé qu'on ne pourrait plus contrôler soi-même. Le cadre est là pour rassurer. Et dans la mesure où l'élève le sent solide et pense pouvoir s'appuyer sur lui pour contrôler son imaginaire, il retrouve la possibilité de s'intéresser à autre chose qu'à ses affects.<sup>5</sup>

Den Psychologen nach ist es einfacher, Regeln einzusetzen, wenn man die Schüler nach ihrer Meinung über diese Regeln und über die Strafen fragt. Die Regeln sind etwas Soziales und wenn man will, dass jeder Schüler sie respektiert, müssen sie zunächst von jedem akzeptiert werden: „*Group norms* are inherently social products: in an effective group, in order for a norm to be long-lasting and constructive, it should be explicitly discussed and willingly adopted by members.“ (Dörnyei 2001a.:122)

## 2.3 Repräsentationen<sup>6</sup> und Motivation

### 2.3.1 Repräsentationen bearbeiten heisst Motivation beeinflussen

---

<sup>5</sup> ? ( ?). Les 7 principes de la motivation des élèves. URL: [http://www.pedagopsy.eu/regles\\_motivation.htm](http://www.pedagopsy.eu/regles_motivation.htm), Stand am 25.02.2012.

<sup>6</sup> In der deutschen Sprache gibt es kein genaues Wort, das den französischen Begriff „représentation“ übersetzt, deswegen habe ich gewählt, das Wort „Repräsentation“ als Übersetzung zu nehmen.

Nach der kognitiven Psychologie<sup>7</sup> bestimmen die Repräsentationen der Schüler ihre Motivation. Vergnaud erklärt, dass sich der Mensch Repräsentationen über alles macht. Er hat Repräsentationen über Situationen, über seine Intentionen, über seine Ziele oder auch Projekte:

Nous construisons des représentations à propos de tout... , du monde, des personnes, des objets de différents niveaux que nous sommes capables de concevoir quand nous essayons de comprendre le monde. Nous construisons des représentations de situation, de nos intentions, de nos buts, de nos projets. Nous construisons des représentations d'autrui et de leurs intentions. Le concept de représentation n'a pas de limite, il est lié à la fois au cognitif dans ce qu'il a de plus réaliste, dans son effort pour s'adapter le mieux possible au réel, et à des dimensions de l'imaginaire dont l'importance nous échappe trop souvent. (Vergnaud 1996:31-32)

Darüber hinaus ist jede Repräsentation subjektiv. Es existiert keine falsche Repräsentation, denn alle beziehen sich auf wirkliche Gedanken. Jedoch können sie sowohl realistisch als auch irrealistisch sein (Viau 2009:23).

Hinzu kommt, dass die Repräsentationen in zwei Kategorien aufgeteilt werden. Es gibt allgemeine Einstellungen („perceptions générales“) wie das Selbstwertgefühl und spezifische Einstellungen, die sich auf einen bestimmten Kontext beziehen („perceptions qui sont spécifiques à des situations données“). Im Schulkontext ist z.B. 'gut in der Schule sein' eine allgemeine Einstellung wobei 'gut beim Problemlösen in Mathe sein' eine spezifische Einstellung ist (Viau 2009:23).

### *2.3.2 Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild*

#### a) Selbstbild der Schüler

Die Repräsentationen, die der Lernende über sich selbst hat, sind sehr bedeutend; vom Selbstbild hängt zum Teil der Schulerfolg ab: „L'estime de soi relève de la valeur qu'un enfant ou un adolescent s'attribue en tant que personne. De celle-ci va partiellement dépendre la place qu'il s'attribuera dans la réussite scolaire.“ (Prot 2010:87) Dieses Konzept nennt Viau „Repräsentation der Fähigkeit erfolgreich zu sein“ (Viau 2009:45). Dies bedeutet nach den Kognitivisten, dass wie sich die Person ansieht, ihr Selbst, ihre Ziele und ihre Erwartungen einen grossen Einfluss auf ihre intrinsische Motivation und ihre Leistungen haben: „Ce sont

---

<sup>7</sup> Perspektive, die Albert Bandura, Marty Covington, Carol Dweck, Jackie Eccles, Susan Harter, Hazel Markus, und Bernie Weiner u.a. teilten.

les perceptions que l'enfant a de lui-même qui influencent le plus sa motivation. Il s'agit d'un phénomène intrinsèque, qui lui est propre.“ (Duclos 2010:43) McCombs und Pope teilen auch diesen Standpunkt: „les convictions que chacun acquiert à propos de lui-même, de ses objectifs, de ses attentes et de ses sentiments, influencent motivation et performances“ (McCombs & Pope 2000:25). In der Hinsicht soll der Schüler sich dessen bewusst sein, dass er wertvoll, tüchtig und fähig ist:

L'enfant doit estimer qu'il a une valeur personnelle, être conscient de ses habiletés et, conséquemment, avoir une bonne estime de soi. Le jugement que l'enfant pose sur sa personne quant à sa valeur personnelle définit l'estime qu'il a de lui-même. (Duclos 2010:43)

Darüber hinaus ist wichtig zu wissen, dass die Schüler oft ihre schlechten Ergebnisse mit schlechten Fähigkeiten erklären und nicht mit einem Mangel an Anregung: „Dweck et Reppucci (1973) ont expérimenté la résignation apprise en milieu scolaire et ont montré que les enfants démoralisés s'estiment moins responsables de l'échec ou du succès et qu'ils tendent à attribuer leurs mauvaises performances plus à leur habileté qu'à leurs efforts.“ (Fenouillet 2003:76) Dörnyei erklärt auch, dass der Schüler auf gar keinen Fall glauben darf, dass er etwas nicht geschafft hat, weil er es nicht kann, sondern weil er sich keine Mühe gegeben hat, er nicht genug Ausdauer hatte oder er inadäquate Lernstrategien verwendet hat:

Refuse to accept ability attributions: When students verbalise attributions to low ability [...] gently but firmly refuse to accept this explanation. Instead, offer the alternative explanation that the student has failed or succeed because he/she has addressed the task using ineffective strategies and because he/she did not persist long enough. (Dörnyei 2001a.:121)

Man kann dennoch feststellen, dass Teufelkreise deswegen entstehen können. Je nachdem ob der Schüler gute oder schlechte Ergebnisse hat, erhöht sich seine Motivation oder sie mindert sich: „les bons résultats augmentent la motivation tandis que les mauvais résultats, comme on le conçoit aisément, la diminuent“ (Lieury & Fenouillet 2006:514). Dies kann sehr wohl Teufelkreise kreieren: Wenn ein Schüler gute Noten hat, freut er sich und er hat ein positiv geprägtes Selbstbild, was ihm hilft, weitere gute Ergebnisse zu haben und so weiter. Das Gegenteil gilt auch: Ein Schüler, der sich schlecht fühlt, hat oft schlechte Zensuren, sein Selbstbild wird negativer, usw. Infolgedessen soll der Lehrer versuchen, im Fall, dass er einen negativen Teufelkreis beobachtet, ihm zu durchbrechen.

In der Klasse ist es deswegen zuallererst wichtig, dass die Schüler verstehen, dass sie sich Mühe geben müssen, um Fortschritte zu machen. Auf diese Einstellung soll der Lehrer

hinarbeiten. Der Schüler muss nicht glauben, dass er etwas kann oder nicht kann, sondern verstehen, dass man arbeiten muss, um Aufgaben zu lösen. Mit dieser Optik haben alle Schüler in der Klasse eine Chance. Wenn die Schüler nicht glauben wollen, dass ihnen alles mit Arbeit gelingen kann, soll der Lehrer eine persönliche Erfahrung erzählen, in der er Probleme hatte und er mit Ausdauer geschafft hat, sein Problem zu lösen. Es ist, was Dörnyei „*Model effort-outcome linkages*“ (Dörnyei 2001a.:121) nennt.

Vor allem wäre es gut, wenn Anstrengung und Ausdauer eine Klassennorm wären. Um dies herzustellen, kann der Lehrer beginnen, indem er seinen Schülern explizit sagt, dass er es mag, wenn sie sich Mühe geben oder hartnäckig bei bestimmten Aktivitäten sind. Dann kann er ebenfalls diese Konzepte der Ausdauer mit der ganzen Klasse diskutieren und Gespräche über die Rolle der Anstrengung haben:

Wlodkowski (1986) suggests that by making consistent comments to that effect, effort and perseverance can come to be seen as valued components of the class ethos. Any remark that says ‘I like the way you try’ or ‘That was a nice piece of effort’ can emphasise the general importance of effortful behaviour and contribute to making it a classroom norm. To promote this norming process, from time to time, when either is a good opportunity, you may spend some whole-class time discussing the role that effort and persistence play in overcoming failures and in producing productive work. The optimal offshoot of these discussions is the recognition that persistence eventually pays off and every learner can succeed if they apply themselves. If some students remain doubtful, reassure them that you will provide extra help if you can see that they are trying. (Dörnyei 2001a.:122)

#### b) Ziel der Rückmeldung und des Feedbacks

Die Rückmeldung und das Feedback helfen, Repräsentationen zu verändern und sich positiver anzusehen. Für den Menschen sind seine Ergebnisse und Leistungen immer hochwichtig. Deswegen muss der Lehrer versuchen, den Schüler anzuerkennen und ihm zu sagen, wenn seine Arbeit gut ist, indem er ihm ein *Feedback* gibt. Die Nützlichkeit der Rückmeldung wurde in einer Studie untersucht und es wurde festgestellt, dass die Versuchspersonen, die Erklärungen und *Feedback* bekamen, bessere Leistungen hatten, als die, die keine Rückmeldung bekamen: „Par rapport à un groupe contrôle (qui s’entraîne sans consigne) seul le groupe qui a le but et le feedback progresse.“ (Lieury & Fenouillet 2006 :53) Dörnyei erklärt ebenfalls, dass das Feedback sehr wichtig ist und er präzisiert, dass es nicht etwas Banales ist, was man einfach so macht. Es hilft den Lernenden Fortschritte zu machen und sich zu verbessern:

First of all, feedback is not just a decoration on the cake or an additional asset that’s worth having. It is an essential ingredient of learning. Ford call this the ‘Feedback

Principle', stating that people simply cannot continue to make progress toward their personal goals in the absence of relevant feedback information. (Dörnyei 2001a.:123)

Darüber hinaus erklärt Dörnyei, dass ein positives Feedback geben nicht beurteilen heisst, sondern Arbeit, Fortschritte und Verhalten des Schülers zu beschreiben:

'Positive information feedback' involves positive, descriptive feedback regarding student strengths, achievements, progress and attitudes. Most importantly, this feedback provides students with information rather than judgements against external standards or peer achievement. (Dörnyei 2001a.:124)

Der Lehrer hat also eine wichtige Rolle und er soll immer positiv reagieren, wenn ein Schüler etwas Positives macht (Dörnyei 2001a.:125). Es ist auch gut, dass der Lehrer, wenn eine Einheit fertig ist, das Thema mit einer Aktivität schliesst, die die Schüler können, sodass sie sehen, was sie gelernt haben und was sie können. So haben sie ein positives Feedback über sich und es ist motivierend für weitere Arbeiten (Dörnyei 2001a.:127).

Ausserdem denkt der Mensch häufig an die Vergangenheit. Im Schulkontext ist es also positiv, wenn der Lehrer den Schülern hilft, sich mit ihrer Vergangenheit zu beschäftigen. Oft sind ihre vergangenen Erfahrungen mit ihrer zukünftigen Motivation verbunden. Soweit es geht, soll man den Schülern beibringen, sich positiv selbst zu evaluieren statt immer ausschliesslich auf die Lehrerrückmeldung zurückzugreifen. (Dörnyei 2001a.:117)

### *2.3.3 Repräsentationen über das Fach und die pädagogischen Aktivitäten*

Darüber hinaus sind auch Repräsentationen über das Fach und über die pädagogischen Aktivitäten bedeutend, denn die Vorstellungen darüber beeinflussen die Arbeit des Lernenden und seine Ausdauer:

Le propos est que l'investissement dans une tâche est subordonné à la représentation que le sujet se fait de lui-même et de la tâche ; l'idée étant que l'on agit principalement dans un but de réussite et lorsqu'on a le sentiment d'être autodéterminé. Cela va influencer l'engagement et la persévérance dans une activité donnée. (Demarcy 2006:135)

Für jeden Schüler haben natürlich das Fach und die pädagogischen Aktivitäten einen positiven oder negativen Wert (Viau 2009:26). Und, „um den Wert einer Aufgabe für die eigene Person zu bestimmen, werden mehrere Merkmale einer Aufgabe berücksichtigt (ECCLES et al., 1998); das situative sowie persönliche Interesse, die Wichtigkeit einer Aufgabe sowie der ihr zugeschriebene Nützlichkeitswert; zusätzlich sind die >>Kosten<< in

Betracht zu ziehen.“ (Mietzel 2007:358). Es ist also klar, dass je weniger Wert der Schüler auf die Aktivität legt, desto mehr wird er sich wahrscheinlich demotivieren (Viau 2009:24).

### 2.3.4 Repräsentation der Schüler über die Kontrolle

Im Hinblick darauf ist das Bedürfnis nach Kontrolle („contrôlabilité sur son déroulement“) (Viau 2009:24) auch beträchtlich. Oft können die Schüler nichts wählen, weil der Lehrer alles entscheidet: „Dans une approche traditionnelle, l’enseignant garde souvent toute l’initiative. En effet, les élèves ont rarement l’occasion de développer en classe leur sens des responsabilités [...]“ (Vianin 2006:68). Allerdings ist es besser, dass die Schüler die Gelegenheit bekommen, Autonomie zu genießen, denn:

Sobald man den Eindruck verliert, dass man Kontrolle über die eigene Lebenssituationen hat, mindert sich die intrinsische Motivation (sofern man sich nicht die Illusion bewahrt, dass man weiterhin Kontrolle ausübt). (Mietzel 2007:364)

Im Schulkontext ist dieses Bedürfnis nach Kontrolle einfach zu beeinflussen. Bei jeder Schularbeit ist es sowieso möglich, den Schülern eine bestimmte Autonomie zu geben, indem sie zum Beispiel wählen, mit wem sie arbeiten wollen (Viau 2009:45).

### 2.3.5 Aber wie kann man diese Repräsentationen beeinflussen?

Die Repräsentationen über sich selbst und über die Aktivitäten sind also folgenreich, was Motivation angeht. Der Lehrer soll den Schülern zeigen, wie ihre Gedanken über ihre Motivation und Leistungen einen Einfluss haben, damit dieses Prinzip für die Lernenden klar wird: „[l’enseignant doit] faire découvrir aux élèves la façon dont leurs pensées influencent leur humeurs et leur motivation, et la manière dont ils peuvent contrôler ces pensées“ (McCombs & Pope 2000:47). Interessant ist, dass sobald der Lernende sich dessen bewusst wird, dass eine Verknüpfung zwischen Repräsentationen und Leistungen existiert, er seine Vorstellungen kontrollieren und dabei seine intrinsische Motivation beeinflussen kann. Nach dieser Perspektive müssen die Schüler diese Verbindung spüren können:

Les élèves doivent comprendre les relations qui existent entre leurs convictions, leurs sentiments et leur motivation. A des niveaux supérieurs de compréhension ou de conscience, les élèves peuvent découvrir qu’ils ont un contrôle personnel (*contrôle actif*) sur le contenu et le fonctionnement de leur pensée, qu’ils peuvent comprendre le rôle même de la pensée et se motiver eux-mêmes. (McCombs & Pope 2000:27)

Der Schüler muss also verstehen, dass er Strategien aktivieren muss, mit deren Hilfe es ihm gelingen sollte, seine Motivation zu kontrollieren (Vianin 2006:82). Darüber hinaus ist es selbstverständlich für den Lehrer wichtig, dass er die Repräsentationen seiner Schüler über das Fach und über ihre Fähigkeiten kennt. Die Lehrperson muss dafür ihre Schüler ermutigen zu erklären, wie sie denken und nachdenken, wenn sie eine Aufgabe haben:

[L'enseignant] devrait donc permettre à l'enfant de verbaliser 'ce qu'il se dit dans sa tête', 'ce qu'il se raconte', au moment de commencer une tâche ou lorsqu'il la réalise. Lorsque l'enfant se trouve devant la situation scolaire (devoirs à la maison, écoute en classe ou réalisations), notre première démarche est d'accéder à son monologue intérieur, à ce qu'il pense et dit dans le contexte immédiat de l'apprentissage. (Pleux zitiert von: Vianin 2006:82)

Durch diese Kenntnis wird der Lehrer fähig dazu, diese Gedanken und Gefühle zu beeinflussen. Er kann es tun, indem er seinen Schülern hilft, Aufgaben zu lösen. Als erstes müssen die Schüler genug vorbereitet sein, bevor sie mit einer Aufgabe beginnen. Die Schüler sind so motivierter, denn sie wissen, dass sie begabt sind und sie die Lösung finden können. Demgegenüber werden die Schüler sofort demotiviert, wenn ihnen von Anfang an die Aufgabe zu schwer fällt: „Si la tâche paraît d'emblée trop difficile en regard des compétences que l'élève se reconnaît, son investissement sera limité dès le départ.“ (Bernard 1998:25) Wenn der Schüler trotzdem glaubt, dass die Übung zu schwierig ist, ist es besser Lernstrategien beizubringen als versuchen, den Schüler zu überzeugen, dass er die Aufgabe lösen kann (Viau 2009:43-44). Dafür soll der Lehrer metakognitive Strategien anwenden, er soll den Schülern zeigen, welche Strategien er selbst benutzt, wenn er die Absicht hat, die Übung zu machen. Darüber hinaus müssen die Lernenden feststellen können, dass sie über die erforderlichen Mittel verfügen, um die Aufgabe zu lösen. Die Schüler müssen sich dessen bewusst sein, dass sie schon Vorkenntnisse haben, die sie benutzen können: „D'où l'importance pour l'enseignant de rendre l'élève conscient des stratégies cognitives et métacognitives qu'il a déjà développées, de montrer en quoi les stratégies acquises dans un autre domaine peuvent être réinvesties dans l'activité proposée.“ (Bernard 1998:25)

## **2.4 Pädagogische Aktivitäten und Motivation**

Natürlich ist der Inhalt des Unterrichts auch wichtig, was Motivation angeht. Die pädagogischen Aktivitäten werden in zwei Kategorien aufgeteilt: die Lehrervorträge und die Lernaktivitäten. Im ersten Fall trägt der Lehrer das Thema vor und die Schüler hören zu und

machen sich Notizen. Mit Lernaktivitäten sind die Schüler aktiver und sie haben eine Aufgabe zu erledigen, Probleme zu lösen, Gruppenarbeit zu machen, usw. (Viau 2009:135-136). In dieser Arbeit werde ich die zweite Kategorie vorstellen, denn es sind die Aktivitäten, die die Schüler in meiner Klasse beim Deutschunterricht machen werden.

Für seinen Unterricht hat der Lehrer in den Schweizer öffentlichen Schulen immer ein Lehrmittel zur Verfügung. Brophy erklärt, dass alle Lehrmittel gute Übungen haben, aber der Lehrer kann nicht einfach das Schulmaterial und das Lehrerhandbuch benutzen. Er muss selber Aktivitäten herstellen: „you will need to elaborate on or even substitute for much of the content in the texts and many of the activities suggested in the accompanying manuals” (Brophy 2004:34). Der Grund dafür ist, dass die Aktivitäten in den Schulbüchern oft nicht mit dem Schülerleben verbunden und nicht authentisch sind, Merkmale, die sie haben sollten. Es kommt tatsächlich häufig vor, dass sich Schüler in der Schule langweilen. Für diese Schüler vergeht die Zeit langsamer und sie haben das Gefühl, dass die Stunde sehr lange dauert, was sie demotiviert (Roustang 2003:22). Die pädagogischen Aktivitäten sind also wichtig und sie sollen diese Langweile vermeiden. Flahault erklärt, dass es normal ist, dass sich Schüler manchmal langweilen, aber es darf nicht zu häufig vorkommen, ansonsten mögen die Schüler die Schule nicht mehr: „Il y a à l'école un ennui inévitable lié au travail et à l'effort. Mais, si la dose d'ennui devient trop forte, elle dégoûte de l'école, ce qui est évidemment contraire à la finalité de celle-ci et au bien des élèves.“ (Flahault 2003:57) Es ist also relevant zu wissen, welche Aktivitäten motivierend sind. Im nächsten Teil werden wir sehen, welche Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht relevant sind.

## **2.5 Belohnung als Motivation**

Dieses Verfahren, das sich auf die Konditionierung bezieht, die wir im vorigen Teil vorgestellt haben, wird häufig in den Schulen benutzt; im Schulkontext wird der Schüler oft für gutes Benehmen belohnt und für schlechtes bestraft. Dadurch lernt der Schüler, wie er sich verhalten muss und ebenso motiviert zu sein. Viele Lehrer haben lieber ein Strafsystem, weil sie seine Anwendung einfacher finden und es gut zu wirken scheint. Oft ist es aber bloss eine Illusion. Die Klasse wird zwar disziplinierter, die Schüler werden ruhiger und scheinen aufmerksamer zu sein, aber sie haben Angst und lernen nicht, weil sie Lust dazu haben, sondern weil es eine Pflicht ist. Ein Angstgefühl herrscht häufig in der Klasse und die Schüler

hassen nach einer Weile ihren Lehrer und gleich danach die Schule auch. Lieury und Fenouillet bemerken diesen Angsteffekt und erklären, dass dieser pädagogisch schlecht ist. Deswegen schlagen sie vor, eher Belohnungen als Strafen zu benutzen: „En pédagogie, les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de peur, de stress et peuvent produire de nombreux effets pervers.“ (Lieury & Fenouillet 2006:12-13) Übrigens wurde eine Studie schon 1925 von Hurlock durchgeführt, die dasselbe vorzog und zwar, dass Belohnung effizienter als Strafe ist: „Au total, les renforcements positifs accélèrent l'apprentissage à l'inverse des renforcements négatifs.“ (Lieury & Fenouillet 2006:12)

Manche Lehrer benutzen Belohnungsstrategien, wie vorgeschlagen wird und Vianin unterscheidet vier Belohnungstypen. Zuerst gibt es die „*renforceurs tangibles*“ (Vianin 2006:54), die materielle Belohnungen sind: Spielzeuge, Süßigkeiten, Stickers, Geschenke, gute Noten, gute Anmerkungen, usw. Dann gibt es die „*renforceurs sociaux ou affectifs*“ (Vianin 2006:54), es sind Komplimente, Anerkennung des Lehrers, Lächeln, usw. Als drittes gibt es die „*activités renforçantes ou privilèges tangibles*“ (Vianin 2006:55), die Aktivitäten oder Aufgaben sind, die den Schülern gefallen. Und schliesslich kann man noch durch „*renforceurs naturels*“ (Vianin 2006:55) belohnen. In diesem Fall heisst es, dass der Schüler einfach durch seine Tat belohnt wird. Diese Vorgehensweise hat oft eine gute Wirkung. Jedoch ungeachtet ihrer Effizienz ist die Konditionierung problematisch. Das Benehmen der Schüler wird ein Reflex und er lernt nicht deswegen, weil er sich für das Thema interessiert, sondern er arbeitet für die Belohnung (Vianin 2006:64).

## **2.6 Der pädagogische Vertrag als Motivationsquelle**

Es gibt in jeder Klasse Schüler und manchmal auch Klassen, mit denen man nicht mehr weiss, wie man es machen soll, um sie zu motivieren, weil man alles mögliche versucht hat. Eine andere Möglichkeit, etwas zu unternehmen, ist einen pädagogischen Vertrag mit dem Schüler zu unterschreiben. Der pädagogische Vertrag ist explizit zwischen dem Lehrer und dem Schüler; er ist ein Vertrag, der erklärt, wofür jeder verantwortlich ist: „un accord explicite, généralement écrit, négocié entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'une situation d'apprentissage ou de formation [...]“ (Pierre-Hannecart & Pierret zitiert von: Vianin 2006:77) Nach Bernard ist das Ziel eines Vertrags, dass der Schüler nicht mehr passiv ist, sondern autonom wird, indem nicht nur der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, sondern

der Schüler auch: „L’approche contractuelle vise à diminuer la passivité des élèves et à leur permettre de grandir dans l’autonomie, en déplaçant la conduite de la classe et du travail de la responsabilité du seul maître à une coresponsabilité entre maître et élèves“ (Bernard 1998:51). Drei Bedingungen sind nötig für den Vertrag; man muss folgende Elemente präzisieren: a) wer? b) die Ziele c) die Dauer und das Evaluationsdatum des Vertrags (Vianin 2006:77). Wenn nötig kann man dazu die Belohnung präzisieren, falls das Ziel erreicht wird und erläutern, was man unternehmen wird, wenn es nicht erreicht wurde (Vianin 2006:77). Ein solcher Vertrag ist nicht unbedingt zwischen einem Schüler und dem Lehrer; er kann auch die ganze Klasse betreffen: „Contracts are not limited to individual students; the teacher might enter into an agreement with the whole class, in which case the contract will be similar to a formalised set of ‘class rules’. [...], (Dörnyei 2001a.:86) Was die Dauer angeht, ist es besser, beim ersten Mal den Vertrag für einen kurzen Zeitraum zu unterschreiben. Der Vertrag soll dem Schüler eine positive Ansicht geben und je kürzer die Dauer ist, desto schneller wird er ein Ergebnis sehen. Bei nachfolgenden Verträgen kann man natürlich die Dauer verlängern (Vianin 2006:77). Die Ziele müssen unbedingt klar für den Schüler sein (Vianin 2006:78).

Bernard präsentiert ein Beispiel eines Vertrages:

CONTRAT	Nom de l'élève : .....
	Nom du maître : .....
<b>Planification :</b>	
• Mes buts d'apprentissage pour cette semaine sont :	
.....	
.....	
Je vais reconnaître que j'ai atteint mes buts par :	
.....	
.....	
• Les actions ou les étapes que je vais réaliser pour atteindre mes buts sont :	
.....	
.....	
• Les obstacles qui peuvent interférer avec l'atteinte de mes buts sont :	
.....	
.....	
• Si j'ai besoin d'aide, je peux faire appel à :	
.....	
.....	
• Mon niveau de confiance par rapport à l'atteinte de mes buts est :	
.....	
.....	
<b>Évaluation</b>	
• Mon niveau de satisfaction par rapport à l'atteinte de mes buts est :	
.....	
.....	
• Les raisons qui ont contribué à mon échec ou à ma réussite sont :	
.....	
.....	

(Bernard 1998:58)

## 3. Motivation im Fremdsprachenunterricht

### 3.1 Die gelernte Sprache und Kultur<sup>8</sup> als Motivation selbst

#### 3.1.1 Repräsentation der anderen Sprache und Kultur gegenüber

Von Repräsentationen haben wir schon gesprochen. Was Fremdsprachenunterricht angeht, gibt es eine weitere wichtige Repräsentation und zwar die, die sich auf die gelernte Sprache und Kultur bezieht. In Kanada haben eine Gruppe von Psychologen (u.a. Robert Gardner, Wallace Lambert und Richard Clément) die Rolle der Motivation im *L2-Unterricht* untersucht. Die These Robert Gardners lautet, dass die Repräsentation der anderen Kultur gegenüber das Erlernen der Sprache stark beeinflusst (Dörnyei 2001a.:16). Im Fremdsprachenunterricht geht es jedoch fast immer um kommunikative Fähigkeit und die Kultur wird kaum vorgestellt. Sie erlaubt aber, dass sich der Schüler der anderen Kultur nähert, dass er den Unterschied und das Eigenartige akzeptiert. Wichtig ist zu verstehen, dass der Schüler sein Sprach- und Kultursystem als Referenz nimmt und deswegen konfrontiert er die neue Sprache oder Kultur mit seinem Repräsentationssystem (Albain Cain zitiert von: Brunner 2005:11). Tatsächlich ist der Fremdsprachenunterricht der Ort, wo die Kulturen der Mutter- und der Fremdsprache in Verbindung kommen (Geneviève Zarate zitiert von: Brunner 2005:11). Es ist infolgedessen wichtig, die Kultur der gelernten Sprache vorzustellen, damit sie die Schüler einfacher verstehen.

#### 3.1.2 Das Kennenlernen der anderen Kultur

---

<sup>8</sup> Der Begriff „Kultur“ lässt sich schwer definieren, denn wie Cuq und Gruca erklären, bezieht er sich auf mehrere Disziplinen: „on ne dispose pas vraiment d’une science unifiée de la culture et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines: ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l’art, etc., chacune orientant comme il est normal le concept en fonction de ses propres idées.“ (Cuq & Gruca 2002:83) Darüber hinaus wird „Kultur“ in zwei Kategorien verteilt: die „culture cultivée“ und die „culture anthropologique“ (Cuq & Gruca 2002:83). Die erste Kategorie zählt Literatur, Musik, Malereien, usw auf, wobei sich die zweite auf das Leben und Benehmen bezieht. Diese Arbeit ist nicht der Ort, einer Überlegung über diese Differenzierung auszustellen und für diese Arbeit sollen unter „Kultur“ sowohl die „culture cultivée“ als auch die „culture anthropologique“ verstanden werden.

Motivation ist also mit den Repräsentationen verbunden, die man von der erlernten Sprache und Kultur hat. Demzufolge soll der Lehrer seine Schüler motivieren, indem er schöne Seiten der anderen Sprache und Kultur zeigt: „the most far-reaching consequences in motivating L2 learners can be achieved by promoting positive language – related values and attitudes“ (Dörnyei 2001a.:51). Die Frage ist aber, wie man diese Repräsentationen beeinflussen kann. Dörnyei erklärt, dass die Schüler die andere Kultur integrieren müssen; es ist die „integrativeness“ (Dörnyei 2001a.:55). Um dies zu schaffen, soll man im Unterricht über die Kultur und das Leben der Bevölkerung sprechen. Man muss eine integrative Ausrichtung haben, die ermutigt, eine positive Sichtweise der anderen Kultur zu haben, diese kennen zu lernen, und wenn möglich, sie zu integrieren: „an integrative orientation, which reflects a positive disposition towards the L2 group and the desire to interact and even become similar to valued members of that community“ (Dörnyei 2001a.:16). Darüber hinaus soll der Lehrer alles benutzen, was die Sprache und ihre Kultur attraktiv macht. Er kann zum Beispiel mit Stars arbeiten, was sicher den Jugendlichen gefallen wird (Dörnyei 2001a.:55). Im Allgemeinen gibt Dörnyei folgende Hinweise, um die Sprache und seine Kultur zu “verkaufen”:

- point out challenging, exotic or satisfying aspects of L2 learning;
- connect L2 learning with activities that students already find interesting or hold in esteem;
- highlight the variety of activities that L2 learning may involve; and
- provide a demonstration for some particularly enjoyable tasks;
- make the first encounters with the L2 a positive experience (Dörnyei 2001a.:53).

### *3.1.3 Authentische Aktivitäten*

In dieser Sicht und Weise sind authentische Aktivitäten gut für den Unterricht (Brophy 2004:39); die Schüler sollen so oft wie möglich ein authentisches Produkt haben, das etwas Konkretem im realen Leben ähnelt. (Viau 2009:138) 2010 nennt Viau folgende Beispiele: Photo, Plakat, Interview, Weblog, Video (Viau 2010:35). Das Ziel „eine[r] authentische[n] Aktivität muss dazu führen, dass der Schüler autonom wird und Entscheidungen treffen muss (Viau 2009:141). Ein weiteres Ziel ist, dass die Schüler dadurch die Aufgaben wertvoller finden und ihre Repräsentationen (von denen vorher die Rede war) auf den Unterricht ändern (Viau 2009:34), indem sie auch die fremde Kultur kennen lernen.

### *3.1.4 Instrumentale Richtung: Nützlichkeit der Sprache und Ziele der Schüler*

Darüber hinaus sind auch die Ziele der Schüler wichtig, was die gelernte Sprache angeht. Dörnyei nennt diese Perspektive „instrumental orientation“ (Dörnyei 2001a.:16). Im Allgemeinen helfen Ziele den Menschen, motiviert zu sein. Motivation kann man also kreieren, indem man den Schülern zeigt, warum die gelernte Sprache wichtig ist. Der Lehrer muss infolgedessen seinen Schülern zeigen, warum es nützlich ist, sich in dieser Sprache zu verbessern, sei es für die Arbeit oder für sein persönliches Leben: „earning extra money, getting a promotion, pursuing further studies where the L2 is a requirement, improving one’s social position; pursuing hobbies and other leisure activities which require the language (e.g. computing), etc.“ (Dörnyei 2001a.:56). Dafür braucht der Lehrer keine neuen Werte beizubringen. Er muss einfach versuchen, die Fremdsprache mit den Werten der Schüler zu verbinden (Dörnyei 2001a.:56).

Die Ziele oder Pläne der Schüler sind nicht unbedingt dieselben für die ganze Klasse. Deswegen ist es wichtig, jedem Schüler die Gelegenheit geben, Ziele zu erreichen, die für ihn wichtig und möglich sind:

[Il faut] donner aux élèves l’occasion de poursuivre des objectifs d’apprentissage qui aient une signification personnelle et stimuler ainsi leurs tendances naturelles à apprendre, à se développer et assumer la responsabilité de leur apprentissage. (McCombs & Pope 2000:47)

Viau erklärt, dass diese Ziele mit den Repräsentationen der Schüler verbunden sind, denn der Schüler muss unbedingt schulische Ziele haben, um die Aktivitäten und das Fach positiv wahrzunehmen (Viau 2009:34).

## **3.2 Motivierender Sprachunterricht**

### *3.2.1 Kommunikative Übungen schaffen eine gute Klassenatmosphäre*

Der Unterricht ist natürlich auch wichtig, was Motivation angeht. Brophy und Dörnyei erklären, dass Kommunikation ein guter Weg ist, sich kennen zu lernen. Darum soll der Lehrer im Fremdsprachenunterricht den Schülern oft die Gelegenheit geben, von sich zu

sprechen: “help them get to know one another by interviewing them publicly in ways that allow them to share information about their families, interests, hobbies, and noteworthy experiences” (Brophy 2004:29). Dadurch lernen sie sich kennen, was hilft, einen guten Zusammenhalt zwischen den Schülern zu schaffen.

### 3.2.2 Unterricht in Verbindung mit dem Interesse der Schüler

Im Unterricht muss der Lehrer mit zwei Axen arbeiten. Einerseits muss er den Lehrplan respektieren, den die Erziehungsdirektion verlangt, in meinem Fall den „Plan d'étude vaudois“<sup>9</sup>, den die *DGEO*<sup>10</sup> eingeführt hat und andererseits soll der Lehrer auch die persönlichen Interessen jedes Schülers betrachten. Heutzutage haben jedoch Schüler kaum Gelegenheiten, ihre Meinungen und Interessen auszudrücken. Viele Schüler finden deswegen, dass die Schule das Schlechteste in ihrem Leben ist, weil sie langweilig und verpflichtend ist:

Wong and Csikszentmihalyi (1991) have found that schoolwork was considered to the *least* rewarding activity among adolescents, and the most common adjectives they used to describe their classroom experience were „boring“, „unenjoyable“ and „constrained.“ (Dörnyei 2001a.:50)

Dörnyei erklärt, dass dieses Problem oft darin besteht, dass die Schüler keine Inhalte lernen, für die sie sich interessieren (Dörnyei 2001b.:123). In der Spannung zwischen dem Programm und dem Interesse der Schüler geben die Lehrer den Lehrplan mehr Wert, sodass sich die Schüler oft nicht für das Lernen interessieren:

School attendance is compulsory and curriculum content and learning activities are selected primarily on the basis of what society believes students need to learn, not on the basis of what students would choose if given the opportunity to do so. (Brophy 1998:13)

Jedoch hat eine Aktivität erst einen Sinn, wenn sie sich auf das Interesse der Schüler bezieht: „Une activité est signifiante dans la mesure où l'élève lui donne du sens, c'est-à-dire si elle correspond à ses centres d'intérêt, harmonisé avec ses projets personnels et réponds aux questions qu'il se pose.“ (Viau 2009:137) Duclos erläutert dasselbe, er sagt: „Tout apprentissage doit avoir un sens. On ne peut demander à quelqu'un de faire une activité sans qu'il en perçoive le but, l'utilité ou la valeur.“ (Duclos 2010:44) Um Motivation zu kreieren,

---

<sup>9</sup> PEV : Plan d'Etudes Vaudois (Lehrplan des Kantons Waadt).

<sup>10</sup> DGEO : Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (Erziehungsdirektion für die obligatorische Schule).

muss infolgedessen der Lehrer unbedingt bedeutende Lernaktivitäten vorschlagen, deren Merkmale wir jetzt sehen werden.

### *3.2.3 Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Leben der Schüler*

Dörnyei erklärt, dass die Schüler nur lernen, wenn das Material für sie relevant ist, die Aktivitäten mit ihrem Leben verbunden sind und die Schüler von sich sprechen können (Dörnyei 2001a.:63). Duclos erläutert, dass die Jugendlichen alles lernen wollen, was mit ihrer Welt und ihrem Leben verbunden ist. Sie mögen es nicht, theoretische Übungen zu machen, die sie auf einen Test oder auf Examen vorbereiten:

Les enseignants doivent savoir que les jeunes veulent apprendre des choses reliées à leur réalité et à la vraie vie. Ils veulent apprendre ce qui les rejoint, ce qui part de leurs préoccupations ou ce qui les intéresse. Ils ne veulent surtout pas être obligés de faire des activités théoriques qui n'ont aucun lien avec leur vie courante ou uniquement pour préparer des examens. (Duclos 2010:83)

Dies bedeutet, dass der Lehrer seine Schüler gut kennen sollte, sodass er weiss, wofür sie sich interessieren, und was sie lernen möchten: „[cela] implique que l'enseignant apprenne à connaître chacun de ses élèves et sache quels sont ses besoin et ses centres d'intérêt“ (McCombs & Pope 2000:45). Aktivitäten, in denen die Schüler sagen, was sie mögen, sind immer beliebt bei den Schülern und sind sinnvoll für den Lehrer. Durch diese lernt er seine Schüler kennen und er erfährt, wozu sie Lust haben. Es ist deswegen gut, folgende Aktivitäten zu unternehmen: „interviews and one-to-one chats, group discussion and brainstorming, essay writing assignments, questionnaires with open-ended questions, questionnaires with sentence-completion items (If you had to... what... / I am afraid of...)“ (Dörnyei 2001a.:65).

Allerdings braucht der Lehrer nicht immer neue Aufgaben herzustellen. Er kann manchmal die folgende Vorgehensweise benutzen und zwar: „personalise learning tasks“ (Dörnyei 2001a.:64). Übungen des Lehrwerks benutzen und einfach eine „How would it go at home? activity“ (Dörnyei 2001a.:64) machen, indem er das Thema der Aktivität verändert, um sie in den Kontext der Schüler einzusetzen. (Dörnyei 2001a.:64) Vor allem ist einfach die Leidenschaft wichtig beim Lernen. Der Lehrer muss Aktivitäten finden, die die Neugier der Schüler wecken, sodass sie etwas lernen wollen:

C'est en stimulant la curiosité et la motivation à apprendre que l'enseignant remplit le mieux son rôle. Cette passion d'apprendre donne à l'élève une réelle passion de vivre. Un enseignant efficace fait continuellement naître chez ses élèves cette passion d'apprendre.

Il utilise diverses stratégies pour lutter contre la résistance ou l'indifférence de certains. (Duclos 2010:79)

Man kann um Neugier zu wecken, auch ein persönliches Element hinzufügen:

*The personal element:* There is something inherently interesting about learning about the everyday life or real people (I don't know why); this has been capitalised on by TV soap opera and their generally high viewing rates prove that the principle works. In a similar vein, many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is, by relating the content to their learners' own lives. (Dörnyei 2001a.:76)

### 3.2.4 Monotonie bekämpfen

Auch wenn alle Bedingungen erfüllt sind, man eine gute Atmosphäre in der Klasse hat und die pädagogischen Aktivitäten erfolgreich sind, muss man dennoch die Motivation weiterhin „nähren“ („motivation needs to be actively nurtured“ (Dörnyei 2001a.:71)), denn die Schüler haben immer positive und negative Einflüsse und sie können die Motivation verlieren. „Wie Wlodkowski sagt, kann man sich mit überhaupt allem nach einer Weile langweilen: „Any learning activity can become satiating; it happens to everyone, often without any intention on our part. Satiation is what lies behind ‘divine discontent’ of human existence.“ (Dörnyei 2001a.:71) Deswegen muss der Lehrer Lösungen finden, um dagegen zu kämpfen. Hier sind mögliche Wege:

#### a) Aktivitäten variieren

Dörnyei erklärt, dass man immer neue attraktive Aktivitäten erfinden muss. Man kann nicht einfach die Übungen der Kurs- und Arbeitsbücher machen, wie wir es gesehen haben. Darüber hinaus kann man auch nicht immer wieder dieselben von uns erfundenen Aktivitäten wieder und wieder benutzen. Deswegen äussert der Psychologe verschiedene Strategien und Ideen, um nicht in eine bestimmte, immer wiederkehrende Routine zu fallen:

- *Challenge:* [...] tasks in which learners need to solve problems, discover something, overcome obstacles, avoid traps, find hidden information, etc. are always welcome
- *Interesting content:* a simple but effective way to raise task interest to connect topic with things that students already find interesting or hold in esteem. For example, including prominent events or people from the youth culture [...] Learning about, say, daily routines can become much more interesting by focusing on a famous pop star, trying to imagine what he/she does and does not do.
- *The novelty element:* If something about the activity is new or different or unfamiliar or totally unexpected this will certainly help to eliminate boredom.

- *The intriguing element*: Tasks which concern ambiguous, problematic, paradoxical, controversial, contradictory or incongruous material stimulate curiosity by creating a conceptual conflict that need to be resolved.
- *The exotic element*: We all like learning about places and people which are unique and have a certain amount of grandeur.
- *The fantasy element*: Tasks are inherently captivating if they engage the learner's fantasy. Everybody, children and adult alike, enjoy using their imagination for creating make-believe stories, identifying with fictional characters or acting out pretend play.
- *The personal element*: There is something inherently interesting about learning about the everyday life or real people (I don't know why); this has been capitalised on by TV soap opera and their generally high viewing rates prove that the principle works. In a similar vein, many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is, by relating the content to their learners' own lives.
- *Competition*: The opportunity to compete can add excitement to learning tasks, regardless or whether the competition is for prizes (e.g. packet of sweets) or merely for the satisfaction of winning.
- *Tangible outcome*: Tasks which require learners to create some kind of a finished product as the outcome (e.g. student newsletter, a poster, a radio programme, an information brochure or a piece of artwork) can engage students to an unprecedented extent.
- *Humour*: 'Humour is many things and one of them is interesting' (Wlodowski zitiert von: Dörnyei 2001a:77)

(Dörnyei 2001a.:76-77).

#### b) Sprachkompetenzen variieren

Dörnyei erklärt, dass die Routine oft verantwortlich für die Monotonie ist und Monotonie das Gegenteil von Abwechslung ist. Deswegen muss der Lehrer seine Aktivitäten variieren, damit der Unterricht nicht langweilig wird. Dafür kann er nach Dörnyei die Aufgaben („*language tasks*“ Dörnyei 2001a.:74)) wechseln. Der Lehrer kann zum Beispiel eine Grammatikübung vorschlagen und dann etwas Soziokulturelles unternehmen. Ausserdem kann die Lehrperson die Sprachkompetenzen variieren (Schriftlicher Ausdruck befolgt von mündlichem Ausdruck z.B.). Man kann dazu das Medium (Buch, Film, Computer, usw.) und die Organisation der Arbeit variieren (Schüler arbeiten allein, zur zweit, in Gruppen, usw.). Ein letzter Aspekt bezieht sich auf den Rhythmus der Sequenzen. Man kann zum Beispiel den Unterricht mit einem Auslöser („a warmer“ (Dörnyei 2001a.:74)) beginnen, der kurz und spielerisch ist. Man kann dann etwas erklären und alles langsam machen und dann wieder schnell eine kleine Aktivität unternehmen (Dörnyei 2001a.:74).

#### c) Spiele und Aktivitäten mit Bewegungen vorschlagen

Die Lernaktivitäten sind meistens statisch und die Schüler bewegen sich kaum. Die Bewegung ist allerdings wichtig für die Jugendlichen. Deswegen soll man in der Schulklasse

auch Aktivitäten benutzen, in denen sich die Schüler bewegen oder ein bisschen Sport machen. Diese Aktivitäten sind gut für die Gesundheit und sie helfen oft beim Lernen, wenn sie vom Lehrer gut eingeführt werden (Duclos 2010:126). Tatsächlich „[könnten] Bewegungsspiele im Unterricht Energiestaus abbauen, dem Auftreten von Gesundheitsstörungen entgegensteuern, den Unterricht auflockern und zudem ein stressfreieres und entspanntes Lernen ermöglichen“ (Butzkamm 2007:297). Butzkamm beschreibt verschiedene Bewegungsspiele, die interessant sind, wenn man seine Klasse motivieren will. U.a. nennt er *Kommandierspiele*<sup>11</sup>, Spiele in denen der Lehrer Befehle sagt und die Schüler sie befolgen, *Laufdiktat*<sup>12</sup>, *Schlangenfresser*<sup>13</sup> (zwei Mannschaften in einer Linie), das gut für Wortschatzarbeit ist oder *Right or Wrong Spiele*<sup>14</sup>, in denen die Schüler bis zum „richtigen“ oder „falschen Stuhl“ rennen müssen.

### 3.2.5 Motivierende Vorstellung der Aktivitäten

Schliesslich ist es wichtig zuzugeben, dass nicht alle Themen interessant für die Schüler sind, z.B Grammatik finden die Schüler vor allem demotivierend. Nach Dörnyei kann jedoch alles attraktiv werden, wenn man das Thema am Anfang gut vorstellt. Dafür soll der Lehrer den Schülern erklären, warum die Aktivität gut ist und was die Schüler damit lernen. Er kann ebenfalls zeigen, wie sie dies im realen Leben benutzen können. Darüber hinaus muss der Unterrichtende auch die Lust der Schüler zum Lernen erwecken. Wichtig ist, dass der Lehrer die neue Aktivität mit Enthusiasmus vorstellt. Er kann auch die Schüler raten lassen, was sie machen werden. Schliesslich kann er ebenfalls „a twist“ benutzen, es heisst eine typische Übung aber unter einer gegebenen Bedingung machen, z.B., sie langsam oder flüsternd durchzuführen: „to do a grammar drill very fast or whispering“ (Dörnyei 2001a.:78-80). Schliesslich darf der Lehrer auf keinen Fall vergessen, dass er stundenlang die Aufgabe oder Aktivität vorbereitet hat. Er hat sich auch vorgestellt, was jeder Schüler machen wird. Deswegen muss er aufpassen, wenn er die Aktivität erklärt, denn für die Schüler ist es schwer zu verstehen, was der Lehrer will und was von ihnen erwartet wird. Es ist deswegen besser langsam zu erklären und Erklärungen mit Beispielen sind oft am effizienten, denn der Schüler muss verstehen können, warum er die Aktivität machen muss: „If we want our students to

---

<sup>11</sup> Für weitere Informationen über diese Spiele siehe: Butzkamm 2007:297-301.

<sup>12</sup> Ibidem:303.

<sup>13</sup> Ibidem:297-303.

<sup>14</sup> Ibidem:297-304.

give their best when attending to a task, they need to see the point in what they do.“ (Dörnyei 2001a.:81)

### 3.3 Mit Belohnungen

Darüber hinaus habe ich erklärt, dass Lieury und Fenouillet bemerkt haben, dass Strafen einen Angsteffekt haben, der pädagogisch schlecht ist. Deswegen schlagen sie vor, eher Belohnungen als Strafen zu benutzen: “En pédagogie, les renforcements positifs sont préférables car les renforcements négatifs sont générateurs de peur, de stress et peuvent produire de nombreux effets pervers.“ (Lieury & Fenouillet 2006:12-13)

In meinem Unterricht habe ich versucht, meine Schüler eher zu belohnen als sie zu bestrafen. Vianin unterscheidet vier Belohnungstypen, die vorher vorgestellt wurden.<sup>15</sup> Selber habe ich „renforçateurs sociaux ou affectifs“ (Vianin 2006:54) benutzt und zwar verbale Komplimente und geschriebene Anmerkungen. Ich habe kein Belohnungssystem eingesetzt, aber ich habe versucht, so oft wie möglich meine Schüler mit positiven Anmerkungen zu belohnen. Wenn sie gut gearbeitet haben oder gute Ergebnisse bekommen haben, habe ich sie damit belohnt. Ansonsten haben wir oft Wortschatzspiele gespielt und die Schüler wussten, dass die Belohnung war, dass ich ihnen eine gute Anmerkung schreiben würde, wenn sie das Spiel gewannen, weil es hiess, dass sie den Wortschatz gut gelernt hatten.

Ausserdem habe ich auch versucht, ihr gutes Verhalten zu belohnen. Ich habe ihnen gesagt, dass sie am Ende der Woche eine positive Anmerkung haben würden, wenn sie sich gut verhielten. Dies hat aber nicht gut funktioniert, weil sie Mühe hatten, eine ganze Woche ruhig zu bleiben und sich gut zu benehmen und sie deswegen frustriert wurden, weil sie fast nie eine gute Anmerkung bekamen. Diejenigen, die aber eine gute Anmerkung bekamen, waren sehr zufrieden und oft weiter motiviert.

---

<sup>15</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 27.

## **II. EXPERIMENTELLER TEIL**

### **1. Methodologie für meine Studie**

#### **1.1 Stichprobe**

Während des Schuljahres 2011-2012 war ich verantwortlich für den Deutschunterricht in einer Optionsgruppe Deutsch. Die Klasse bestand am Anfang des Jahres aus zwölf Schülern, die Deutsch als Fachoption gewählt hatten. Sie kamen aus drei verschiedenen VSO-Klassen<sup>16</sup>. Zusammen hatten wir vier Stunden Deutsch pro Woche, die alle von 7.45 bis 8.30 dauerten. Die Zielgruppe dieser Arbeit besteht aus acht Schülern dieser Gruppe. Die Jugendlichen und deren Eltern waren damit einverstanden, an dieser Studie teilzunehmen.

#### **1.2 Kontext: der Stadtteil Bellevaux in Lausanne**

Die Schüler, die an dieser Studie teilgenommen haben, sind in der Schule C. F. Ramuz, in der ich unterrichte. Diese Schule befindet sich im Stadtteil Bellevaux in Lausanne. Grin beschreibt diesen Stadtteil und er äussert, dass Bellevaux 43% Ausländern hat, die Spätaussiedler oder Kriegsflüchtlinge sind und 66% der Bewohner mit weniger als 40'000 Franken pro Jahr leben: „Le quartier de Bellevaux se caractérise aussi par une très forte croissance de la population d'étrangers, celle-ci de 17% en 1980 passe à 43% en 2002. Il s'agit plutôt d'immigrants issus des nouvelles vagues de migration et des zones de conflits et de guerres.“<sup>17</sup> Er erklärt ebenfalls, dass dieser Stadtteil benachteiligt ist, da die Bewohner sozial fragil sind: „un quartier socialement peu favorisé, avec une proportion importante de personnes en situation de fragilité sociale (faible revenu, faible niveau de formation)“<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> In der VSO (voie secondaire à option) ist Deutsch nicht obligatorisch für die Schüler.

<sup>17</sup> Grin, C. (2005) Le projet urbain comme méthode participative évolutive. Projection sur le quartier de Bellevaux à Lausanne. URL: <http://www.alphilrevues.ch/f/revue/5/11/56>, Stand am 25.02.2012.

<sup>18</sup> Idem.

Fretz Schaufelberger erklärt, indem sie sich auf diese Studie bezieht, dass dieser Kontext zur Folge hat, dass viele Schüler in C. F. R Hilfe brauchen und zwar: um soziale Kompetenzen zu erwerben, zum Lernen oder für die Hausaufgaben: „Ces caractéristiques socio-démographiques [die Grin beschreibt] laissent deviner que de nombreux élèves fréquentant C. F. Ramuz ont besoin d'aide, tant au niveau des habiletés sociales, de l'apprentissage que du suivi des devoirs.“ (Fretz Schaufelberger 2010:6)

### **1.3 Informationssammlung und Analyse des Materials**

Für meine Fallstudie musste ich Informationen über die Motivation meiner acht Schüler sammeln. Dafür habe ich einerseits die Befragung benutzt und andererseits habe ich die Klasse während meines Unterrichts beobachtet.

#### *1.3.1 Teilstandardisierte Interviews*

##### a) Ziel dieser wissenschaftlichen Methode

Im Laufe des Jahres habe ich die Schüler zweimal interviewt. Die Meinungsumfragen haben mir u.a. erlaubt, die Einstellungen, die Repräsentationen und das Wissen meiner Schüler zu beobachten. Ich habe teilstandardisierte Interviews durchgeführt. Ein solches Interview eines Schülers ist ein Gespräch mit diesem, bei dem man ihn über bestimmte Themen ausfragt: „[L'interview] consiste en une rencontre avec l'élève durant l[e]quelle diverses questions lui sont posées“ (Viau 2009:113).

Der Unterschied zwischen einem Interview und einer Befragung mit Fragenbogen besteht darin, dass man offenere Fragen stellen kann beim Interviewen und die Versuchspersonen infolgedessen freier antworten und ihre „Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren“<sup>19</sup> können. Sie haben mehr Raum, ihre Meinung auszudrücken (Viau 2009:114).

Diese Befragungsmethode ist nützlich, denn sie erlaubt „die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews“<sup>20</sup>. Ihr Ziel ist aber nicht quantitative Informationen zu sammeln, mit denen man Fakten beweisen kann. Aus diesen Interviews bekommt man qualitative Informationen. Sie

---

<sup>19</sup> Schmidt, N. (2011). Das teilstandardisierte Interview. URL: <http://publikationen.dgouv.de/dgouv/pdf/10002/iag3002.pdf>, Stand am 25.02.2012.

<sup>20</sup> Idem.

sind nicht unbedingt repräsentativ, aber sie erlauben, die Repräsentationen der Versuchspersonen zu begreifen. Man kann tatsächlich die Repräsentationen der befragten Person gut beobachten, denn wenn man nach Vorstellungen fragt, hat man die Produktion eines modalen Diskurses („production de discours à dominante modale“ (Blanchet & Gotman 2007:29), in dem die Person von ihrem psychologischen Zustand spricht. Die Interviews erlauben also Informationen über die Gedanken und Glauben der Versuchspersonen zu bekommen, was mit Fragebogen schwierig wäre.

#### b) Analyse der Interviews

Das Ziel meiner Interviews war einen thematischen Zusammenhang über die Gedanken der Schüler zu finden. Deswegen habe ich keine Interviewanalyse („analyse d’entretiens“ (Blanchet & Gotman 2007:96)), sondern eine thematische Analyse („analyse thématique“ (Blanchet & Gotman 2007:96)) durchgeführt. Ich habe also die Informationen aller Interviews, die sich auf ein selbes Thema bezogen, zusammengeführt und sie dann als ein Ganzes analysiert, indem ich die Unterschiede und Parallelen ans Licht gebracht habe.

### *1.3.2 Beobachtung meines Unterrichts*

Ausser den Interviews habe ich auch die ganze Klasse während meines Unterrichts beobachtet. Ich habe entschieden, auf meine eigenen Beobachtungen auch Wert zu legen, im Bewusstsein, dass sie natürlich nicht hundertprozentig objektiv sind. Dies tat ich, weil ich interessant fand, die Repräsentationen der Schüler mit meinen persönlichen Beobachtungen zu konfrontieren. Darüber hinaus konnte ich selber als Fachperson viel mehr beobachten, als die Schüler sagen könnten, da ich genau wusste, was ich beobachten wollte.

## **1.4 Grundsatzentscheidung der Vorgehensweise für diese Arbeit**

### *1.4.1 Ein gutes Arbeitsklima kreieren*

#### a) Gutes Verhältnis mit meinen Schülern

Ich habe als erstes gewählt, einen guten Zusammenhalt zwischen mir und meinen Schülern zu kreieren, weil ich aus persönlichen Gründen davon überzeugt bin, dass das Verhältnis zwischen dem Lehrer und seinen Schülern wichtig ist. Aus meiner Erfahrung sind die Lehrer sehr wichtig und sie haben einen grossen Einfluss auf das Interesse der Schüler. Ursprünglich war ich in der Schule mehr für Mathe interessiert als für Sprachen und ich hatte Deutsch nicht gern. Jedoch hatte ich eine Mathe- und eine Deutschlehrerin, die mich negativ beziehungsweise positiv für ihr Fach beeinflusst haben. Dies hat zur Folge gehabt, dass ich mich eher für Sprachen als für Mathe interessiert habe, und ich dann an der Universität Germanistik studiert habe. Deswegen bin ich heute als Lehrerin überzeugt, dass meine Persönlichkeit und die Atmosphäre, die ich in der Klasse kreierte, sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf das Interesse meiner Schüler haben können.

Darüber hinaus hat mir meine kurze Erfahrung als Deutschlehrerin mit einer 8VSG-Klasse gezeigt, dass das Verhältnis mit den Schülern wichtig ist, weil ich bemerkt habe, dass die Schüler motivierter waren, wenn sie ein gutes Verhältnis mit dem Lehrer haben.

Schliesslich war auch die Machbarkeit dieser Vorgehensweise ein Kriterium. Wegen des Kontexts in Bellevaux, der vorher beschrieben wurde, unterrichtete ich in einer Schule, in der es viele Probleme gibt. Die Schüler bekommen auch kaum Hilfe von ihren Eltern und deswegen suchen sie eher Kontakt mit den Lehrern.

#### b) Lehrer als Mittler

Als zweites habe ich die Vorgehensweise des Lehrers als Mittler gewählt. Die Klasse, die ich während dieser Arbeit hatte, war eine 7VSO-Klasse. Ich hatte gehört, dass manche Lehrer kein Programm mit diesen Klassen machen, weil ihr Niveau zu schwach ist. Jedoch konnte ich es nicht akzeptieren, unter dem Vorwand, dass sie im schlechtesten Schulniveau waren, nur einfache und kindische Übungen mit ihnen zu machen. Mein Ziel war das Niveau des Programms zu befolgen und das Lehrwerk *Genial* mit ihnen zu benutzen. Ich habe die Vorgehensweise des Lehrers als Mittler gewählt, weil ich den Eindruck hatte, dass mir dieses Vorgehen erlauben konnte, normale Übungen mit meinen Schülern zu machen, ohne dass sie allzu viele Schwierigkeiten hatten oder sie sich demotivierten, indem ich ihnen mit guten Erklärungen, mit Unterstützung und mit Metakognition half.

### c) Zusammenhalt der Schüler

Als dritte Vorgehensweise habe ich entschieden, eine Lerngemeinschaft zu kreieren, um einen guten Zusammenhalt zwischen den Schülern zu haben. Ich habe diese Vorgehensweise gewählt, weil sie gut zu meinem Fach gut passt. Tatsächlich ist es einfach, mit Fremdsprachen einerseits Gruppenarbeiten vorzuschlagen und andererseits einen Zusammenhang mit Kommunikation zu kreieren, da eine Sprache Unterhaltungen erlaubt.

Darüber hinaus war die Anzahl meiner Schüler auch einen Grund für diese Wahl. Diese Vorgehensweise war tatsächlich einfach mit meiner Gruppe anzuwenden, weil ich nur zwölf Schüler am Anfang des Schuljahres hatte (und nur noch zehn ab Oktober 2011). Gruppenarbeiten und Kommunikation waren also kein Problem in meinem Unterricht.

### *1.4.2 Motivierenden Unterricht vorschlagen*

#### a) Das Interesse und Leben der Schüler mit dem Unterricht verbinden

Ausserdem habe ich gewählt, das Interesse der Schüler für den Inhalt meines Unterrichts zu benutzen. Ich habe dieses Vorgehen für seine Machbarkeit im Fremdsprachenunterricht gewählt, weil sie im Zusammenhang mit dem PEV steht. Um diese Vorgehensweise anzuwenden, soll man kommunikative Aktivitäten vorschlagen und sie sind eine „Compétence associée à la compétence visée“ des Lehrplans für die Klassen 7VSO. Tatsächlich müssen die Schüler genau über familiäre Themen sprechen können: „communiquer sur des sujets familiers“ und in Interaktionen mit Kameraden sprechen können: s’exprimer de façon adéquate, de manière dirigée ou libre, seul ou en interaction avec un/des partenaire-s (interlocuteur-s ou correspondant-s)“.<sup>21</sup>

#### b) Authentische Aktivitäten und Kultur vorschlagen

Darüber hinaus hatte ich auch die Absicht viele authentische Aktivitäten vorzuschlagen. Der erste Grund dafür war, dass ich selbst Deutsch im authentischen Kontext gemocht habe, und zwar als ich nach Deutschland gefahren bin. Eine solche Aktivität konnte ich meinen

---

<sup>21</sup> Siehe im PEV 2006, Allemand 7ème VSO, unter „Compétences associées à la compétence visée“.

Schülern nicht anbieten, aber als Ersatz konnte ich ihnen authentischen Aktivitäten vorschlagen, sodass sie die deutsche Kultur und Leben ein bisschen entdecken konnten.

Heutzutage ist dieses Vorgehen auch einfach anzuwenden, denn mit Internet kann man alles finden: Lieder, Texte, Zeitungen, usw. und Filme kann man auch ohne Probleme in der Schweiz finden.

#### c) Spiele und Bewegungsspiele anbieten

In unserer Gesellschaft mögen wir spielen, sei es Videospiele oder Gesellschaftsspiele. Deswegen habe ich gewählt, Spiele anzubieten, weil die Vorgehensweise mir sinnvoll schien. Ausserdem ist dieses Vorgehen für Fremdsprachen relevant, denn man kann ohne Probleme Spiele in Verbindung mit dem Wortschatz anbieten.

Darüber hinaus habe ich auch entschieden, Bewegungsspiele anzubieten. Im Jahr bevor ich diese Arbeit schrieb, hat ein Kollege meiner Schule seine Masterarbeit an der Universität Lausanne in Sport geschrieben und sein Thema war Fremdsprachenunterricht mit Bewegung. Ich habe seine Arbeit nicht gelesen, aber er hat mir im Laufe des Jahres gesagt, dass solche Aktivitäten wirklich mit den VSO-Klassen unserer Schule gut wirken. Deswegen habe ich auch gewählt, diese Vorgehensweise anzuwenden.

#### d) Angemessene Schwierigkeitsniveau

Ich habe auch gewählt zu versuchen, das Niveau meines Unterrichts anzupassen, sodass er sich in der „proximalen Entwicklungszone“ befindet. Ich habe dies probiert, weil ich überzeugt war, dass zu einfache Übungen Schüler demotivieren, weil sie sich langweilen und zu schwierige Übungen ebenfalls demotivierend sind, weil die Schüler den Eindruck haben, dass sie nichts können.

#### e) Aktivitäten und Kompetenzen variieren

Schliesslich habe ich versucht, die Aktivitäten in meinem Unterricht zu variieren. Diese Vorgehensweise lässt sich leicht anwenden. Man hat im Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, sein Unterricht zu variieren, sei es indem man neue Aktivitäten vorschlägt oder man die Kompetenz variiert. Tatsächlich müssen die Schüler nach dem PEV vier

Kompetenzen erwerben und zwar: Hörverstehen, Leseverstehen, Mündlicher Ausdruck und Schriftlicher Ausdruck.<sup>22</sup>

## **2. Motivation und Repräsentationen der Schüler am Anfang der siebten Klasse**

Acht Schüler wurden am Anfang der siebten Klasse zwischen den 29.08 und den 6.09.2011 interviewt. Mit diesen ersten Interviews hatte ich die Absicht, die persönlichen Meinungen der Schüler, sowie ihre Repräsentationen über die deutsche Sprache und Kultur zu untersuchen. Ich wollte auch wissen, was ihnen schon im Deutschunterricht gefallen hatte, und was nicht, und ob es Übungstypen gab, die sie gern hatten. Schliesslich habe ich sie auch nach ihren Lernzielen ausgefragt, was dieses Schuljahres anging.

Im Anhang steht das erste Interview mit den Fragen, die ich den Schülern gestellt habe.<sup>23</sup> Wichtig ist jedoch zu wissen, dass es keine konkreten und zielgerichteten Fragen waren und ich manchmal auch andere hinzugefügt habe. Ich habe also die Fragen während des Gesprächs je nach Situation modifiziert.

Diese Interviews haben mir erlaubt, die Motivation der Schüler am Anfang des Schuljahres zu verstehen und in dieser Arbeit darzustellen.

### **2.1 Repräsentationen über die deutsche Sprache und Kultur**

#### *2.1.1 Repräsentationen über Deutsch*

Die erste Frage des Interviews war für alle befragten Schüler, was deutsch für sie ist: „qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi“. Für die acht Schüler ist „l'allemand“ eine Fremdsprache. S8<sup>24</sup> sagt zum Beispiel: „ben une langue étrangère“ (1.8:1)<sup>25</sup>. S2 fügt hinzu, dass man sie in der Schule lernt (1.2:1), er bezieht sich also sowohl auf die Sprache als auch auf das

---

<sup>22</sup> Siehe im PEV 2006, Allemand 7ème VSO, unter „Compétences visées“.

<sup>23</sup> Siehe Anhang 24.

<sup>24</sup> In dieser Arbeit sind die acht Schüler nummeriert und mit S bezeichnet.

<sup>25</sup> Für alle Referenzen bezieht sich die erste Zahl (hier 1) auf die Transkription (1=Am Anfang des Jahres und 2=Vor Weihnachten), die zweite Zahl nach dem Punkt auf dem Schüler (1 bis 8) und die Zahl nach dem Doppelpunkt (hier 1) auf die Zeile der Transkription, an der sich die zitierte Antwort des Schülers bezieht.

Schulfach. Für die Mehrheit ist es zuerst die Sprache, die ihnen einfällt und nicht das Fach oder der Deutschunterricht, wenn man von „l'allemand“ spricht. Für die Schüler ist also Deutsch eine Sprache in der realen Welt, bevor es ein Schulfach ist.

Wenn man nach den Merkmalen dieser Sprache fragt, sind die Repräsentationen der Schüler verschieden. Um diese Frage zu beantworten, sagen die Schüler nicht, ob sie die Sprache mögen oder nicht, was ich selber erwartet hatte. Sie haben es in der Regel gesagt. Ein paar Schüler äussern sich über ihre Brauchbarkeit und andere beziehen sich auf die Schwierigkeiten beim Erlernen dieser Fremdsprache, sowie den Schwierigkeitsgrad, wenn man sie auffordert, diese Sprache mit anderen Sprachen zu vergleichen. Drei Schüler (1.4:1, 1.6:4 und 1.8:2) sagen, dass sie wichtig ist, weil sie viel gesprochen wird. S7 sagt z.B: „euh très importante car e beaucoup de personnes le pratiquent“ (1.7:2). Darüber hinaus sagen sechs Schüler, wie schwer oder wie einfach sie diese Sprache finden. Unter diesen sechs Schülern finden fünf (1.2:2, 1.5:4<sup>26</sup>, 1.6:5, 1.7:4 und 1.8:2&4), dass die Fremdsprache schwierig ist. S2 sagt zum Beispiel, dass er sie kompliziert zu lernen findet: „compliquée à apprendre pis compliquée“ (1.2:2) und S8 findet sie wegen der Ausspracheschwierigkeiten „bizarre“ (1.8:2). Dagegen finden drei Schüler (1.1:5, 1.3:4-5 und 1.4:2), dass Deutsch einfach ist, wie es S1 ausdrückt: „elle est elle est facile“ (1.1:5). Wenn man diese Äusserungen grafisch darstellt, sieht das so aus:



<sup>26</sup> S5 sagt nicht explizit, dass die Sprache schwierig ist, aber sie findet sie nicht einfach, denn sie hat Schwierigkeiten sowohl mit der frz. als auch mit der dt. Sprache: „j'trouve que c'est la même chose mais c'est y a des trucs qui changent quand même“ (1.5:4).

Bei diesem Kreisdiagramm sieht man, dass 38% der Schüler Deutsch einfach finden. Obwohl dies nicht für die Schüler der ganzen französischen Schweiz repräsentativ ist, kann ich dadurch trotzdem zeigen, dass nicht alle Schüler Deutsch als eine schwierige Sprache wahrnehmen.

Darüber hinaus ist interessant zu merken, dass die Schüler, die Deutsch einfach finden, eine andere Sprache als Französisch als Vergleichssprache nennen. Keiner von diesen Schülern vergleicht Deutsch mit der französischen Sprache. S4 sagt, dass er weniger Probleme hat, als mit Spanisch oder Portugiesisch: „e par exemple e l’espagnol ou bien portugais parce que y a y a y a des accents en fait donc e c’est plus difficile j’trouve“ (1.4:3) und S1 findet, dass Albanisch einfacher ist (1.1:7). S3 ist einer der zwei Schüler, die die Frage nicht beantwortet haben, denn er sagt einfach, dass er Deutsch mag. Im Gegensatz dazu vergleichen drei Schüler (1.2:3, 1.5:4 und 1.6:8), die Deutsch schwierig finden, diese Sprache mit der französischen Sprache. S2 und D6 finden Französisch einfacher und S5 findet beide kompliziert. Die einzige Ausnahme dieser Parallelen ist S8, der seine Muttersprache einfacher findet und zwar Kurdisch.

Meine Hypothese ist also, dass die Schüler die Sprache, die sie jeden Tag verwenden (Französisch)<sup>27</sup>, einfacher als die gelernte Sprache (Deutsch) finden, aber dass die Schüler, die eine andere Fremdsprache können, die sie nicht im Alltag sprechen, Deutsch einfacher als diese Sprache finden.

Schliesslich kann man auch noch merken, dass kein Schüler von der deutschen Kultur spricht. Die deutsche Sprache wird also nicht sofort von den Schülern mit einer Kultur oder mit einer Geschichte verbunden. Sie ist als erstes ein Kommunikationsmittel.

### *2.1.2 Repräsentationen über den Deutschunterricht*

Wenn man die Schüler bittet zu sagen, was ein Deutschkurs ist, ist es beeindruckend zu sehen, wie alle Schüler der Klasse ohne Zögern den Deutschunterricht mit dem Erlernen von Wortschatz und Verben verbinden (1.1:10/12, 1.2:32/9<sup>28</sup>, 1.3:9/9, 1.4:7-9, 1.5:5/5, 1.6:12/14, 1.7:51<sup>29</sup>, 1.8:10/67)<sup>30</sup>. Als Beispiel ist hier mein Gespräch mit S4 über diese Frage:

---

<sup>27</sup> Ich sage nicht die Muttersprache, weil viele Schüler eine andere Muttersprache haben.

<sup>28</sup> S2 verbindet die Grammatik mit den Verbendungen.

<sup>29</sup> S7 sagt nicht, dass er Wortschatz gelernt hat, aber er will Wortschatz lernen, um sich zu verbessern, Wortschatz ist also auch Teil des Deutschunterrichts für ihn. Von Verben spricht er aber nicht.

**L : d'accord ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait dans un cours d'ALLEMAND si tu dois décrire un cours d'allemand à quelqu'un ↑**

N : enfin e on apprend e le voc e enfin on apprend des des nouveaux mots

**L : mmh mmh**

N : des des verbes aussi pis on () on apprend à les mémoriser par cœur

**L : pis qu'est-ce que tu fais après avec ces mots ↑ à quoi i't'servent ↑**

N : ben j'revise chez moi (1.4 :7-9).

Darüber hinaus ist interessant festzustellen, dass obwohl Wortschatz und Verben lernen für die Schüler zum Deutschunterricht gehörten, eine Begründung dafür nie von den Schülern gegeben wird. Sie sagen bloss, dass sie diese lernten. Aber ausser einer Schülerin erklären sie nicht, was das Ziel dieses Lernens war. S2 erklärt nur, was er mit dem Wortschatz machen musste: ihn in sein Heft schreiben: „pis e on on d'vait écrire notre vocabulaire tous les jours enfin pas tous à chaque fois qu'on avait un vocabulaire dans notre cahier“ (1.2:32) und S6 gibt mir den Hinweis, dass er einfach für Tests lernte (1.6:13). S1 ist die Einzige, die erklärt, dass dieser Wortschatz ein Ziel hatte, nämlich Sätze zu schreiben: „ben on apprend plus des mots ben des mots e après des mots après/ oui pis après on fait des phrases“ (1.1:10/11).

Aufgrund dieser Bemerkungen kann man feststellen, dass die Schüler Wortschatz und Verben lernen und sie den Deutschunterricht mit dem Lernen verbinden, aber sie geben keinen Grund dafür an. Sie sagen nicht explizit, wozu dieses Erlernen nützlich ist und ich weiss nicht, ob sie wissen, warum Wortschatz und Verben wichtig sind.

Ausserdem berufen sich die Schüler auch auf ihre Arbeit in der Klasse, um den Deutschunterricht zu beschreiben. Drei Schüler (1.2:29-30, 1.5:5, 1.7:7-8, 1.8:9-10) sagen, dass der Deutschunterricht ein Kurs ist, während dessen man Übungsblätter, Texte oder Übungen aus *Genial*<sup>31</sup> macht. S2 sagt zum Beispiel, dass sie in der Klasse manchmal mit dem Arbeitsbuch und manchmal mit dem Kursbuch arbeiteten: „(.) en 5-6ème mmh (...) ben des fois elle nous faisait la brochure e e la grise“ / „pis des fois l'autre“ (1.2:29/30). Die Formulierung des Satzes ist auch bedeutend, denn er sagt nicht, dass sie die Übungen in den bestimmten Büchern machten, sondern „elle nous faisait la brochure [...]“ (1.2:29), was heisst, dass man daraus schliessen kann, dass er der Lehrerin die Verantwortung des Unterrichts und seines Lernens übergibt.

---

<sup>30</sup> Nach dem Doppelpunkt erste Zahl ist die Zeile für den Wortschatz und die zweite für die Verben.

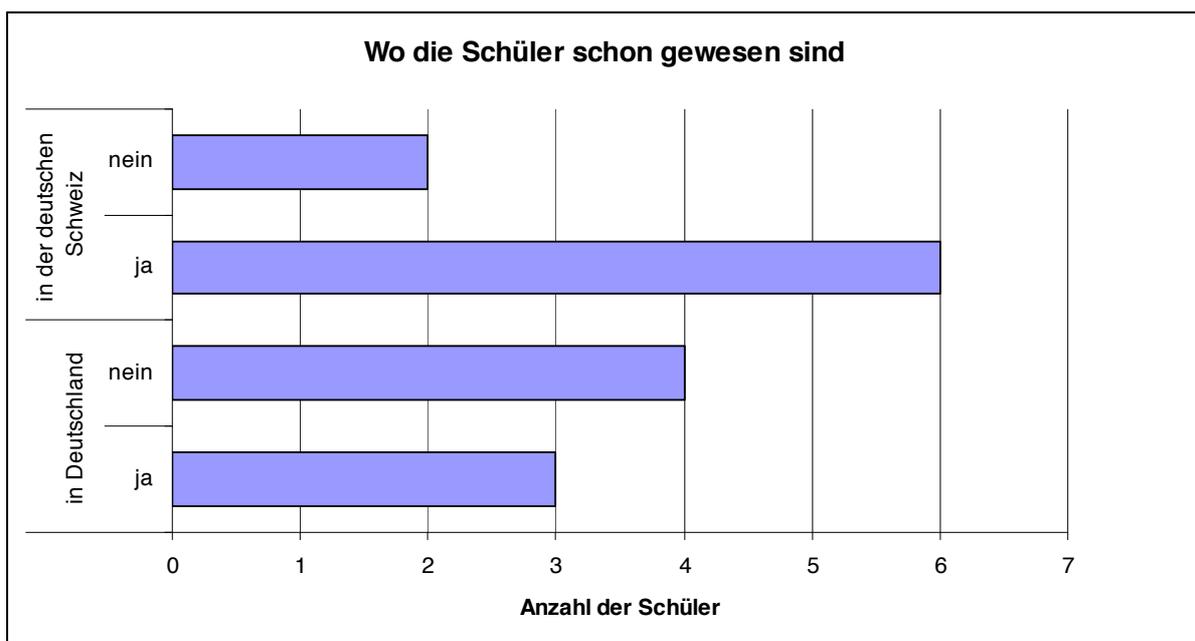
<sup>31</sup> *Genial* ist das Lehrwerk, die die Schüler ab der 5. Klasse bis zur 9. Klasse haben. In der 5. und 6. Klasse hatten sie das Niveau A1 und ab der 7. Klasse beginnen sie mit dem A2.

Diese Beschreibungen des Deutschunterrichts, auch wenn es nicht viele gibt, sind interessant, denn man kann dadurch verstehen, dass sich die Schüler einzig und allein auf schriftliche Übungen beziehen, um eine Deutschstunde zu beschreiben. Keiner sagt, dass sie im Unterricht Deutsch sprachen. Es sieht so aus, ob sie Deutsch lernten, indem sie nur Wortschatz und Verben für Tests lernten und sie in der Klasse Übungen machten. Die Idee des mündlichen Ausdrucks kommt nicht vor. Kommunikation scheint also für diese Schüler keine Kompetenz zu sein, die mit dem Deutschunterricht verbunden ist. Dies obwohl Deutsch für sie eine Fremdsprache ist, die in der realen Welt gesprochen wird. Darüber hinaus sagen die Schüler überhaupt nicht, dass sie manchmal Spass mit Aktivitäten hatten und sie nennen spontan weder ein Spiel noch eine lustige Aktivität, die sie gemacht hatten.

### 2.1.3 Repräsentationen Deutschlands und der Deutschschweiz

#### a) Kenntnisse über das Land oder den Landesteil und die Kultur

Wenn man die Schüler fragt, was sie über Deutschland und die deutsche Schweiz wissen, sind ihre Antworten sehr unterschiedlich. Alle sagen aber sofort, ob sie schon in Deutschland oder in der deutschen Schweiz waren. Hier ist eine Tabelle, die darstellt, wie viele Schüler schon nach Deutschland oder/und in die deutsche Schweiz gefahren sind:



Das Balkendiagramm zeigt, dass fast alle Schüler schon in der deutschen Schweiz waren. Nur zwei Schüler sind nie dorthin gefahren. Dagegen waren nur drei Schüler schon in Deutschland und die Mehrheit hat nie dieses Land noch besucht.

Wenn man die Schüler weiter befragt, was sie in diesen Ländern kennen oder über diese wissen, nennen die Schüler, die in der deutschen Schweiz oder in Deutschland waren, einfach die Städte, die sie gesehen haben. Als Städte werden: Zürich (dreimal: 1.1:33, 1.2:12, 1.5:18), Glarus (1.1:34), Bern (1.2:12) und dann Basel (1.5:18), Luzern (1.5:18), Zug (1.5:18) und Solothurn (1.5:18) von derselben Schülerin genannt. In Deutschland werden zwei Städte von demselben Schüler zitiert, nämlich Hamburg (1.4:12) und Stuttgart (1.4:12). Die Schüler nennen Städte aber keine Sehenswürdigkeiten, die sie gesehen haben. Nur S2 sagt, dass er in Bern die Fontäne (1.2:13) gesehen hat.

Interessant ist noch, dass manche Schüler beschreiben, was ihnen gefallen hat und was nicht. S1 sagt, dass sie Zürich mag, weil sie dort ausgehen kann und der See schön ist (1.1:41). S4 mag die grossen Städte Deutschlands und ihre Sehenswürdigkeiten, obschon er keine nennt: „ben j'ai bien aimé parce que c'était assez grand en fait y avait plusieurs endroits à visiter“ (1.4:13). Im Gegenteil dazu erklären zwei Schüler, dass ihnen die deutsche Schweiz nicht gefallen hat. S7 erklärt, dass es aus persönlichen Gründen nicht gut war (1.7:25): „() mmh en fait ça m'a pas plus parce que c'était pas pour quelque chose de super bien“. Ausserdem erklärt S5, dass ihr die Stadt nicht gefallen hat, weil sie zu unorganisiert war. Damit meint sie, dass sie die Stadt nicht gut kannte und sie sich verliebte. Deswegen hat sie den Eindruck, dass es unorganisiert und nicht gut ausgeschildert war: „j'trouve qu'c'est pas comme ici c'est parce que j'connais pas de j'trouve ça va un peu c'est moins c'est moins signalé“ (1.5:22).

Was die Schüler angeht, die Deutschland und die deutsche Schweiz nicht besucht haben, sagen diese einfach, dass sie nichts kennen. S8 antwortet zum Beispiel: „mmh ben () un peu rien“ (1.8:26). Das zeigt, dass die Schüler, die nicht dort waren, überhaupt nichts über diese Länder sagen können. S1, die schon in der deutschen Schweiz aber nie in Deutschland war, gerät in Panik, wenn man sie fragt, was sie von Deutschland kennt: „ben chais pas moi () chuis pas y aller Madame moi j me j m'en rappelle de rien là-bas“ (1.1:43). Manchen Schülern habe ich auch gezielte Fragen gestellt, wie z.B. ob sie schon eine Karte Deutschlands gesehen hätten, oder ob sie die Bundeskanzlerin Deutschlands kennen. Es ist beeindruckend festzustellen, dass keiner etwas über Deutschland berichten konnte. Was die

deutsche Schweiz betrifft, so war es für mich auch interessant von S7 zu erfahren, dass er nicht wusste, dass die Akzente in der deutschen Schweiz und in Deutschland unterschiedlich sind (1.7:30-33).

Diese Feststellungen sind bedeutend, denn man sieht dadurch, dass alles, was die Schüler über Deutschland und die deutsche Schweiz kennen aus persönlichen Erfahrungen resultiert. Sie kennen nur, was sie selbst gesehen haben. Sie nennen keine Kultur und kein Wissen, das sie in der Schule gelernt hatten. Daraus schliesse ich, dass diese Elemente ihnen nicht einfallen und sie nicht wichtig für sie sind, oder dass sie fast nichts über die deutsche Kultur in der Schule gelernt haben.

Schliesslich muss ich noch eine Repräsentation zu meinen Bezügen zu deutschsprachigen Ländern anfügen. Tatsächlich habe ich jeden Schüler gefragt, was er über die deutsche Schweiz und Deutschland weiss, aber ich habe nicht einmal über Österreich gesprochen. Dies zeigt, dass die deutsche Sprache für mich mit der deutschen Schweiz und Deutschland verbunden ist, aber es fällt mir nicht sofort ein, dass Österreich auch ein deutschsprachiges Land ist, mit einer eigenen Kultur. Der Grund dafür ist bestimmt, dass ich schon in der deutschen Schweiz und in Deutschland war und ich Kenntnisse über diese Länder habe. Dagegen habe ich selbst nie Österreich besucht und auch nichts darüber in der Schule gelernt. An der Universität haben wir auch Landeskunde über Deutschland gehabt und wir haben viele Bücher von deutschen und Schweizer Schriftsteller studiert. Wir haben aber nie einen Kurs gehabt, an dem wir über Österreich und seine Kultur oder Literatur gesprochen hätten.

#### b) Kontakt mit Deutschen oder Schweizerdeutschen

Nach diesen Fragen über Deutschland und die deutsche Schweiz wurde den Schülern noch die Frage gestellt, ob sie Kontakt mit Leuten aus diesen zwei Ländern haben möchten. Interessant ist festzustellen, dass die Antwort mit der Selbsteinschätzung der Fähigkeit des Schülers, Deutsch zu sprechen, verbunden ist. Die Schüler, die denken, dass sie genügend Deutsch beherrschen, um sich mehr oder weniger auszudrücken, hätten Lust und haben Spass, mit Deutschen oder Schweizerdeutschen zu sprechen. S1 erklärt, dass sie Deutsch gut kann, weil sie viel in ihrer Familie geübt hat. Sie habe die Strategie gefunden, Deutsch und Französisch zu mischen, was ihr erlaube, mit Schweizerdeutschen zu kommunizieren, und Spass dabei zu haben, denn sie findet es lustig:

**L : ok hm () est-ce que t'as t'aimes bien parler allemand avec des Allemands ou des Suisse-allemand ↑**

F : oui c'est marrant

**L : mmh mmh et pis tu leur parles en quoi en quelle langue ↑**

F : ben j'mélange

**L : c'est-à-dire ↑**

F : français pis allemand

**L : ok donc toi tu parles en allemand pis eux ils répondent en français par exemple ↑**

F : non mais exemple j'mélangeais français pis allemand en ensemble

**L : et pis eux ils comprennent ↑**

F : ben la plupart oui (1.1:46-50)

S4 erklärt, dass er in Deutschland Deutsch gesprochen habe, um Alltagssachen, wie um Orte zu erfragen und dass es ihm gefallen hat:

**L : non et pis est-ce que t'as parlé avec les gens en allemand ↑**

N : ee enfin j'arrivais enfin je j'ai j'arrivais à m'débrouiller en fait

**L : mmh mmh pour demander quoi par exemple ↑**

N : par exemple j'dmandais où par exemple j'demandais où c'était les toilettes ou bien où y avait telle ou telle chose

**L : mmh mmh pis t'as bien aimé parler en allemand ↑**

N : oui (1.4:15-17)

Dazu sagt S3, dass er mit Deutschen oder Schweizerdeutschen Deutsch sprechen möchte (1.3:26) und S2 erklärt, dass seine Mutter übersetzt habe, als er in der deutschen Schweiz war (1.2:16). Im Gegensatz dazu haben die vier Schüler (1.5:25, 1.6:31-32, 1.7:30-33, 1.8:29-30), die nicht mit Deutschen oder Schweizerdeutschen sprechen möchten, als Grund genannt, dass sie nicht fähig dazu wären, gut zu kommunizieren. Für S7 ist der Akzent der Schweizerdeutschen ein Problem, wie bereits oben genannt (1.7:30-33). Für die drei anderen sind im Allgemeinen nach ihrer Selbsteinschätzung ihre mangelnden Deutschkompetenzen das Problem. S8 erklärt:

**L : non ok em est-ce que t'aimerais bien rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands ↑**

R : non

**L : pourquoi ↑**

R : j'arriverais pas à communiquer avec eux (1.8 :29-30)

Was die Beschreibung von Unterschieden zwischen Leuten in der deutschen und in der französischen Schweiz angeht ist nur S7 negativ. Er findet sie aufgeregter und er sagt, dass sie ihre Nerven nicht kontrollieren können: „c'est différent je pense que ils sont beaucoup plus énervés e ils arrivent pas à calmer leurs nerfs“ (1.7:27). Ansonsten sagt S5, dass die Leute genau gleich sind: „comme ici“ (1.5:24) und im Gegenteil zu S7 findet sie S1 höflicher: „chais pas e s ca a l'air plus poli qu'ici surtout“ (1.1:36).

Diese Beobachtungen sind interessant, denn man sieht dadurch, dass das Problem nicht die Kultur oder die Unterschiede zwischen der französischen und der deutschen Schweiz zu sein scheint, sondern einfach ein Sprachproblem. Die Schüler sind bereit, mit Deutschen oder Schweizerdeutschen zu sprechen, sobald sie eine positive Selbsteinschätzung von ihren Leistungen in der deutschen Sprache haben. Meine Hypothese ist, dass diese Schüler keine Probleme mit dem Kennenlernen einer anderen Kultur haben, denn sie kommen nicht aus der Schweiz und kennen alle schon mindestens zwei Kulturen, die in ihrem Leben jeden Tag koexistieren. Darüber hinaus ist interessant zu merken, dass keine Stereotypen genannt werden und der Zweite Weltkrieg nicht einmal erwähnt wird.

#### *2.1.4 Nützlichkeit der deutschen Sprache*

Schliesslich ist interessant zu erfahren, ob die Schüler die deutsche Sprache, die sie lernen, nützlich finden. Die erste Motivation aller Schüler (1.1:56, 1.2:43, 1.3:30, 1.4:19, 1.5:28, 1.6:25, 1.7:37, 1.8:33) für das Erlernen dieser Sprache ist die Möglichkeit entweder am Ende der 7. oder der 9. Klasse einen Schulabschluss zu machen, sodass sie ein VSG-Zertifikat bekommen. S2 sagt z.B.: „pour essayer de faire le RAC“ (1.2:43). Man sieht also dadurch, dass die deutsche Sprache in unserem Schulsystem wichtig ist, denn die Schüler müssen Deutsch lernen, wenn sie ein VSG- oder VSB-Zertifikat bekommen wollen. Die acht Schüler sind sich dessen bewusst. S2 denkt sogar an seine Kinder, die Deutsch werden lernen müssen und deswegen findet er gut, selbst Deutsch zu lernen, mit dem Ziel, später helfen zu können: „et pis pour aider mes enfants e à l’allemand si jamais y aura encore l’allemand“ (1.2:40).

Ausserdem nennen die Schüler viele Gründe, warum die deutsche Sprache wichtig ist. In persönlicher Hinsicht, nennen vier Schüler die Nützlichkeit der Sprache, wenn man reist. Vier Schüler (1.1:58, 1.2:38, 1.3:32, 1.6:25) nennen diesen Grund; S6 erklärt, dass man sich so erkundigen kann, wenn man reist: „() ben ça servira à () () ça servira e (.) par exemple ee si y a des () par exemple si on voyage comme ça on sait parler la langue pis e on peut dmander des trucs“ (1.6:25). Diese Idee erweitert S5, denn sie sagt, dass die Sprache viel in der Welt gesprochen wird: „ça fait partie des langues aussi qu’on utilise dans le monde“ (1.5:41).

Der zweite Grund, den die Schüler nennen, ist politisch und zwar, dass Deutsch die meist gesprochene Sprache der Schweiz ist. Sechs Schüler (1.1:61, 1.2:35, 1.3:34, 1.4:20, 1.5:40,

1.6:27) denken an diese Tatsache. Zum Beispiel sagt S6: „parce qu'on parle plus l'allemand en Suisse que français“ (1.6 :27). Die Schüler sind sich also dessen bewusst, dass es ein Vorteil in der Schweiz ist, die erste Nationalsprache zu können. Sie erklären nicht warum, aber sie haben diese Idee schon gehört und geben ihr Wert.

Schliesslich ist laut ihnen die deutsche Sprache für eine berufliche Zukunft wesentlich. S5 sagt, dass man sie bei der Arbeit benutzen kann (1.5:36). Für S7 ist diese Sprache ein Vorteil, da man ein höheres Einkommen haben kann, wenn man mehrere Sprachen beherrscht: „plus tard si j'ai un métier on gagne plus d'argent si on sait plus de langues“ (1.7:37). Für andere erhöht die deutsche Sprache die Möglichkeit, einen Job zu finden. S2 sagt, dass man mehr Chancen hat, eine Arbeit zu finden (1.2:34) und S4 hat sogar die Idee, dass man so eine Arbeit in der deutschen Schweiz finden könnte, wenn man sich mit anderen verständigen könnte: „par exemple si e e on on on trouve un emploi par exemple à Zurich ben on pourrait pas forcément parler français faudra devra utiliser l'allemand“ (1.4:21). Dieser Schüler erklärt sogar, dass die Sprache bei der Arbeit wichtig ist und er nennt den Job seines Vaters als Beispiel: „ben e on peut par exemple e moi mon père en fait il fait de la logistique et pis souvent il a des ya des il envoie des gens faire des livraisons à l'étranger pis ça peut servir“ (1.4:24). Wir sehen also, dass, obschon die Schüler erst in der 7. Klasse sind und sie noch mindestens drei Jahre Schule vor sich haben, sie schon viel über die berufliche Welt wissen, die sie später erwartet.

Zusammenfassend möchte ich nochmals auf folgende Punkte hinweisen. Einerseits kann man feststellen, dass die Schüler bereit sind, nach Deutschland und in die deutsche Schweiz zu reisen, wobei sie es als einen Vorteil erachten, die Sprache zu können. Andererseits machen sie sich auch Überlegungen zu ihrem beruflichen Werdegang in Zusammenhang mit Fremdsprachenkenntnissen. Man kann feststellen, dass sie wissen, wie wichtig die Sprachen heutzutage für eine Karriere sind. Sie scheinen auch zu wissen, dass nicht nur Englisch, sondern auch Deutsch in der Schweiz einen grossen Stellenwert hat, da es viel gesprochen wird. Interessant ist noch hinzufügen, dass es sogar eine Schülerin gibt, die sagt, Deutsch sei wichtiger als Englisch: „ben chais pas moi () surtout que aussi pour les travaux c'est mieux d'avoir e l'allemand que l'anglais et tout ça“ (1.1:59).

## 2.2 Selbstbild der Schüler

### 2.2.1 Repräsentationen über eigene Fähigkeiten

Wenn man die Schüler fragt, was sie in Deutsch gut können, nennen sie Unterschiedliches. Folgende Tabelle zeigt, was genannt wurde:

Deutschkenntnisse	Schüler	Referenz in den Interviews
begrüßen: „dire bonjour“	S8	1.8:48
Uhrzeiten: „l’heure“	S8	1.8:49
Monate: „les mois“	S1	1.1:72
Tiere: „les animaux“	S3	1.3:44
Sportarten: „les sports“	S3	1.3:44
Länder: „les pays“	S3	1.3:44
sich vorstellen: „j’sais m’présenter“	S4	1.4:29
„je sais me présenter“	S2	1.2:49
sagen wo er wohnt: „situer où j’habite,,	S4	1.4:29
nach dem Weg fragen: „je pourrais essayer si je sais par exemple le nom de quelque chose que je dois aller voir je pourrais demander où c’est,,	S2	1.2 :50
Seinen Tag beschreiben: „dire ee qu’est-ce que j’ai fait aujourd’hui“	S1	1.1 :73
Was er mag/nicht mag ausdrücken: „dire ce que j’aime ou ce que j’aime pas“	S4	1.4:30
„je sais dire ce que j’aime“	S2	1.2 :49
Sätze und Wortschatz: „ben quelques phrases et beaucoup de mots“	S1	1.1:71
„les vocs“	S3	1.3:43
zurecht kommen mit der Sprache: „m’débrouiller en fait“	S4	1.4:15

Anhand dieser Tabelle können wir feststellen, dass die Schüler viele Themen nennen, die sie im Deutschunterricht gelernt haben.

Interessant ist darüber hinaus festzustellen, dass zwei Schüler ihre Kenntnisse mit der Arbeit verbinden. S2 sagt, dass er kann, wenn er lernt und er nicht kann, wenn er nicht studiert: „ça dépend quand j’apprends et quand j’apprends pas () quand j’apprends pas ben j’ai pas de points forts“ (1.2:46). S5 beschreibt nicht, was sie kann, sie sagt nur, dass sie besser lernfähig ist, wenn das Erlernen spielerisch ist: „ben c’est () ee c’est les enfin c’est dans les cahiers ben c’est quand par exemple si on joue plus ludiquement ben j’apprends beaucoup plus“ (1.5:47).

Schliesslich gibt es auch zwei Schüler, die geantwortet haben, dass sie überhaupt nichts können. S6 sagt, dass er nichts kann (1.6:41) und S7 erklärt, dass er nicht sehr fähig ist, Deutsch zu lernen, und dass er nichts kann:

**L : ok e selon toi c'est quoi tes connaissances en allemand** ↑

E : e mes connaissance j'suis pas très fort en allemand j'pense

**L : ok pis qu'est-ce que c'est tes points forts** ↑

E : rien (1.7:46-47).

Die Schüler der Klasse haben also entweder ein positives Selbstbild von sich, was die deutsche Sprache angeht, wobei sie dann auch viele Themen nennen können, die sie beherrschen, oder sie haben ein sehr schlechtes Selbstbild von ihrem Lernen, verbunden mit dem Eindruck, dass sie überhaupt nichts können. Diese Schülergruppe repräsentiert trotzdem einen Viertel der Klasse.

### 2.2.2 Selbstrepräsentationen über Schwächen

Interessant ist auch zu sehen, wie die Schüler antworten, wenn man sie fragt, was im Allgemeinen ihre Schwächen sind. Natürlich haben die zwei Schüler, welche geantwortet hatten, dass sie nichts konnten, dieses Mal gesagt, dass sie Probleme mit allem hatten. Die anderen Schüler wissen auch womit sie Probleme haben. Nur wenige Schüler haben sich jedoch auf Themen bezogen, um diese Frage zu beantworten. Hier ist wieder eine Tabelle, aber dieses Mal mit den Schwierigkeiten der Schüler:

Schwierigkeiten	Schüler	Referenz in den Interviews
Aussprache: „ee y a des mots que j'arrive pas à dire qu' <u>c'est dur</u> “/ „oui à prononcer c'est dur“ „ <u>les prononciations</u> “	S1 S8	1.1:75/76 1.8:51
Rechtschreibung wegen des Umlauts: „ben y a des lettres enfin les accents“	S8	1.8:52
die Uhrzeiten: „dire e les heures d'une autre façon quand on dit par exemple onze heures moins quart“	S4	1.4:31

Es fällt auf, dass es nur drei Schüler gibt, die Themen nennen, mit denen sie Schwierigkeiten haben. Der Rest nennt andere Gründe. S3 bezieht sich zum Beispiel auf einen Übungstyp; er erklärt, dass er Probleme mit Lückentexten hat:

**L : qu'est-ce que tu pourrais encore apprendre ou améliorer** ↑ **que t'arrives pas très bien** ↑

E : e (.) chais pas comment on dit mais j'aime pas trop quand on fait des choses ou y a y a des petites des e quelque choses d'écrit et après on doit écrire e un pronom enfin

**L : remplir des trous**

E : des déterminants oui remplir des trous

**L : ok pis pourquoi t' pourquoi t'aimes pas ça ↑ qu'est-ce que tu trouves difficile ↑**

E : parce qu' moi y a des mots où j' me mélange parce que y en a des qui s' ressemble après j' comprends pas (1.3:46-48).

Andere Schüler erklären, das Problem sei, dass sie nicht genug arbeiten würden. S5 sagt, dass ihr Schwerpunkt arbeiten ist: „c'est apprendre“ (1.5:46). S1 erklärt zudem, dass sie Probleme mit dem Wortschatz habe, aber sie erkennt auch, dass die Ursache mangelnder Lerneinsatz ist, dass sie nicht genug lernt (1.1:94). S2 hat auch dasselbe Problem, denn er sagt, dass er Erfolg hat, wenn er arbeite (1.2:55-56). Darüber hinaus nennt S2 noch einen anderen Grund. Er erklärt, dass er eine Klassenlehrerin hatte, die ihn destabilisiert habe und er so kein Vertrauen mehr in sich hatte. Infolgedessen war er allgemein verunsichert und hatte in allen Fächern schlechtere Ergebnisse: „enfin c'est que l'année passée j'ai eu une prof de classe e pas bien () et pis been (.) ça m'a tout () déstabilisé un peu donc c'est pour ça que je suis venu à Entre-Bois“ (1.2:58).

Anhand dieser Äusserungen erkennen wir, dass die Schüler gut verstehen, warum sie Schwierigkeiten haben. Sie haben z.T. bemerkt, mit welchen Themen sie Schwierigkeiten hatten, aber sie erkennen auch, dass ihr Arbeits- und Lerneinsatz mit ihren Leistungen verbunden ist. Sie wissen ganz genau, ob sie Probleme wegen der Sprache haben, oder ob ihre Probleme von mangelndem Lernen herrühren. Darüber hinaus ist auch interessant zu sehen, dass ein Schüler verstanden hat, dass er Probleme hatte, gute Leistungen zu erbringen, weil er nicht genug Selbstvertrauen hatte.

Schliesslich habe ich noch folgende Frage (aber nur an fünf Schüler) gestellt: Findet ihr, dass ihr genügend gute Fähigkeiten besitzt, Fremdsprachen zu lernen? Unter diesem fünf haben S7 und S6 geantwortet, dass ihre Fähigkeiten nicht genügten, um Fremdsprachen zu lernen. Dies sind genau die zwei Schüler, die davon überzeugt sind, dass sie nichts in Deutsch können. Die drei anderen, welche Stärken in Deutsch genannt hatten, haben dagegen geantwortet, dass sie Fremdsprachen gut lernen können. Diese Schüler hatten alle Stärken in Deutsch genannt.

## 2.3 Das Interesse der Schüler an Übungsformen

Das Interesse der Schüler an Übungsformen ist sehr unterschiedlich. Was die Übungen des Lehrwerks *Genial* angeht, sind die Schüler verschiedener Meinung. Es gibt zum Beispiel Schüler, die die Übungen des Arbeitsbuches mögen: „le livre gris<sup>32</sup>“ (1.5:11). Diese Schülerin mag dieses Lehrwerk, denn ihrer Meinung nach sind die Anweisungen verständlich: „ben c'est assez bien parce que y'a les consignes et des fois y a les consignes en français<sup>33</sup> mais la majorité des du temps quoi elles sont en allemand on les comprend“ (1.5:14). Ein anderer Schüler mag die unterschiedlichen Übungstypen des Lehrwerks, und dass es die Möglichkeit gibt, mündliche Übungen zu machen: „des fois le genre d'exercice et (...) pis qu'on puisse faire des exercices par oral“ (1.2:26). Für einen anderen Schüler gibt es ebenfalls gute Übungen im *Genial*; Lieder mag er und manchmal Übungen z.B.: „les chansons pis parfois quelques exercices“ (1.8:23). Das Problem für ihn ist aber, dass manche Übungen zu schwierig sind: „ben parfois y a des exercices qui sont difficiles“ (1.8:21). In dieser Hinsicht teilt er nicht die Meinung von S5, die wir oben gesehen haben. Jedoch deckt sich seine Aussage mit S1' Meinung, was die Schwierigkeit angeht. S1 äussert sich noch extremer, denn sie hat dieses Lehrwerk überhaupt nicht gern:

**L : d'accord et pis qu'est-ce que tu penses des livres *Genial* () ceux que j'veous ai donné ce matin**

↑

F : e ça j'aime pas

**L : pourquoi t'aimes PAS ↑**

F : mais c'est parce que y a des exercices et pis la la plupart du temps j'comprends rien

**L : tu comprends pas les consignes ↑**

F : mouais

**L : et pis ↑**

F : c'est c'est trop mal expliqué (1.1:24-27).

Diese Meinung teilt S7 auch, denn er sagt, dass *Genial* überhaupt kein gutes Lehrwerk ist, denn man kann nichts damit lernen:

**L : d'accord (sourire) et pis qu'est-ce que tu penses de la méthode *Genial* les livres () que j'veous ai donnés le bleu et le gris ↑**

E : je pense que c'est pas une bonne méthode

**L : pourquoi ↑**

E : e car ça ça on apprend pas ça fait pas on apprend pas beaucoup de choses à e cause de grâce à ça

**L : mais pourquoi on apprend pas beaucoup d'choses ↑**

E : parce que c'est que des exercices et pis e et et puis on comprend rien du tout e et puis on nous dit de faire quand on comprend pas (1.7:15-17).

<sup>32</sup> Das Arbeitsbuch ist grau und das Kursbuch ist blau.

<sup>33</sup> Sie sagt, dass die Anweisungen manchmal auf frz. gegeben werden, aber ich glaube nicht, dass dies stimmt.

Dadurch sieht man, dass die Schüler unterschiedlicher Meinung sind, was das Lehrwerk *Genial* angeht. Man kann zudem keine Korrelation aufzeigen zwischen dem Interesse an diesem Lehrwerk und ihrem Interesse an der deutschen Sprache, denn S1 und S7 mögen beide *Genial* nicht. S1 mag jedoch Deutsch, S7 hingegen überhaupt nicht.

Was Aktivitäten angeht, sind die Schüler auch verschiedener Meinung. Extrem sind S6, S7 und S8, die sagen, dass sie fast nichts mögen und S1 und S3, die sagen, dass sie alles mögen. Ansonsten ist interessant zu sehen, wie S3 präzisiert, denn er bezieht sich auf seine Schwierigkeiten, um zu beschreiben, was er nicht mag. Einerseits mag er Lückentexte nicht und andererseits mag er lange Klausuren nicht, sowohl lange schriftlicher Ausdruck als auch lange Hörverstehen. Drei Schüler geben Hinweise zu positiv beurteilten Aktivitäten. S8 sagt, dass er Lieder aus *Genial* mag (1.8:23), S5 bezieht sich auf das Arbeitsbuch und sie erwähnt eine bestimmte Übung mit Farben und Ziffern, die sie im Unterricht je gemacht hat (1.5:11-13). S1 mag es, selbst erfundene Sätze mit dem gelernten Wortschatz zu schreiben: „surtout là leees les mots à apprendre pis après faire des phrases inventées comme ça“ (1.1:20) und S3 hat eine ganz generelle Meinung, er mag einfach Wortschatz und Verben wiederholen (1.3:49).

Diese Feststellungen sind interessant. Wir sehen dadurch, dass ein Lehrwerk einem Teil der Schüler gefallen kann und es gleichzeitig von anderen Schülern gehasst wird. Darüber hinaus sind die Meinungen sehr verschieden. Alle Schüler mögen einzelne Übungen und mögen andere nicht. Dies ist wichtig zu wissen, denn es heisst, dass man als Lehrer nie allen Schülern gefallen kann. Man sieht dadurch, dass es wichtig ist, die Aktivitäten so viel wie möglich zu variieren, sodass alle Schüler Übungen machen können, die ihnen auch gefallen. Beeindruckend ist schliesslich, dass sich fast alle Schüler auf schriftliche Aktivitäten beziehen. Sie nennen bestimmte Aktivitäten, sprechen jedoch nicht von Themen, die ihnen gefallen haben. Sie nennen keine Kompetenzen und was ihnen gefällt, wird sehr vage beschrieben.

## 2.4 Ziele und Strategien, um diese zu erreichen

### 2.4.1 Ziele der Schüler

Die Schüler wurden auch befragt, was ihre Ziele für die sechs nächsten Monate seien. Ein Schüler nennt ein allgemeines Schulziel und zwar, bessere Noten als letztes Jahr zu haben: „avoir des meilleures notes d’allemand () e que l’année passée“ (1.3:51). Andere Schüler geben Ziele an, was bestimmte Probleme der deutschen Sprache betrifft. S1 will zum Beispiel ihre Aussprache verbessern und mehr Wortschatz kennen: „ben prononcer pis sa avoir savoir plus de mots et faire des phrases comme ça plus“ (1.1:82). Zwei andere Schüler (1.4:36 und 1.7:51) möchten auch ihren Wortschatz erweitern. S7 präzisiert sogar den Grund dafür und weist darauf hin, dass man sonst nichts sagen kann: „euh oui j’préféré j’aimerais bien améliorer mon mon vocabulaire parce que si on sait pas de mots ben on peut rien savoir“ (1.7:51).

Darüber hinaus nennen dieses Mal andere Schüler Kompetenzen, die sie verbessern möchten. S3 möchte besser sprechen und verstehen können (1.3:52) und S8 und S5 möchten sich besser ausdrücken können. Ihr Ziel ist, ihre Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, und Wortschatz mit grammatikalischen Inhalten zu Alltagssituationen zu lernen. S8 erklärt: „ben un peu mieux parler enfin si une personne vient vers moi qu’j’sache communiquer avec“ (1.8:55) und S5 erklärt, dass sie alles lernen möchte, was sie benutzen kann: „ben c’est les mots qu’on utilise le plus dans la vie par exemple e où se trouve un site ou e où se trouve quelque chose par exemple comme ça“ (1.5:34).

Durch diese Feststellungen sehen wir, dass die Schüler sowohl Schulziele als auch weitere Ziele haben. Manche beziehen sich auf das Erlernen der deutschen Sprache und auf ihre Schwierigkeiten, mit dem Wortschatz zum Beispiel, und auf was sie darin verbessern möchten. Andere Schüler denken eher an eine Verwendung der Fremdsprache im realen Leben und möchten deswegen besser kommunizieren und Deutsch verstehen können.

## 2.4.2 Strategien, um diese Ziele zu erreichen

Die Schüler wurden auch befragt, welche Strategie sie hätten, um ihre Ziele zu erreichen. In den Antworten kommt das Wort „Arbeit“ oder „lernen“ mehrmals vor. Für sechs Schüler (1.1:90, 1.2:62, 1.3:56, 1.5:31-32, 1.6:44 und 1.8:64) ist die Arbeit oder lernen die Lösung dazu. Dies kann sich sowohl auf die Arbeit in der Klasse als auch auf die Hausaufgaben beziehen. Als Beispiel nennt S8: „ mmh ben j’vais beaucoup travailler en classe et () à domicile“ (1.8:64). Die Mehrheit der Schüler ist sich also dessen bewusst, dass Arbeit gebraucht wird, um eine Fremdsprache zu lernen. Sie sagen, dass sie bereit sind, dies zu leisten.

Andere Schüler erklären, dass sie um Hilfe bitten könnten. S3 sagt, dass er die Nachhilfestunden der Schule besuchen könnte, wenn er Probleme mit einem Thema hätte: „chsais pas si y a un thème où e je suis faible que j’aime pas trop ben j’vais peut-être demander des appuis“ (1.3:55) und S4 sagt, dass sein Vater schon vorgeschlagen hat, Nachhilfe zu Hause zu bezahlen: „ben mon papa i’pensait peut-être me m ee prendre une répétitrice à domicile pour m’aider à plus e faire ou bien sinon e faire les études“ (1.4:39). Dadurch sehen wir, dass zwei Schüler an eine zusätzliche Hilfe denken. Diese Lösungen sind bestimmt mit dem Schulsystem der Schule verbunden, denn sie bietet Schülern viel. Es gibt Nachhilfestunden in Gruppen, Kurse um „Lernen zu lernen“, persönliche Nachhilfen, die kostenlos angeboten werden und die Möglichkeit einen Coach zu haben, wenn sie Organisationsprobleme haben, um ihnen zu helfen, sich besser zu organisieren. Die Schüler scheinen also zu wissen, dass die Schule bereit ist, ihnen zu helfen, wenn sie danach fragen.

Ansonsten nennen zwei Schüler, (1.4:42 und 1.5:47&51), das Spiel als Lösung. S5 sagt zum Beispiel, dass Lernspiele ihr helfen können, sich zu verbessern: „ben c’est les exercices où on joue“ (1.5:5) und sie hat schon erklärt, dass sie besser lernt, wenn es spielerisch ist: „/ „si on joue plus ludiquement ben j’apprends beaucoup plus“ (1.5:47). Ansonsten gibt S4 ein bestimmtes Beispiel eines Spieles und zwar das Memoryspiel. Dies ist sehr präzise, aber er nennt die Idee des Spiels schon als Strategie: „enfin des enfin par exemple e des espèces de comme si c’est comme un espèce de memory en fait ou y’a par exemple e si on devait apprendre des habits ben y a des habits pis on doit essayer de deviner qu’est-ce que ça veut dire, des choses comme ça“ (1.4:42).

Schliesslich ist auch interessant zu merken, dass die zwei Schüler, die Deutsch nicht mögen, weder Strategien haben, um sich zu verbessern noch haben sie Ideen, was man im Unterricht machen könnte. Hier sind die zwei Dialoge, die diese Feststellungen zeigen (als erstes mit S6 und als zweites mit S7):

**L : mmh mmh et pis en classe qu'est-ce que t'aimerait qu'on fasse pour pouvoir progresser** ↑

D : (.....)

**L : est-ce qu'i y a des exercices qui t'aident**

D : (.....) j'sais pas (1.6:45-45).

**L : ok et pis selon toi comment est-ce que tu peux t'améliorer qu'est-ce que t'aurais besoin qu'on fasse en classe pour que tu t'améliores** ↑

Ev : euh () qu'est-ce qu'on pourrait faire en classe (.....)

**L : tu sais pas** ↑

Ev : non (1.7:52-53).

Durch diese Feststellungen sehen wir, dass die Mehrheit der Schüler Strategien nennen. Sie beziehen sich auf ihre persönliche Arbeit und auf Hilfe, um die sie bitten könnten. Sie erklären aber nicht, was man im Unterricht machen könnte. Zwei Schüler nennen zwar das Spiel als Lernstrategie, aber ansonsten haben sie keine Idee, was ihnen im Unterricht besser helfen könnte.

### **3. Motivationsarbeit im Deutschunterricht**

In diesem Teil erkläre ich, wie ich in der Praxis versucht habe, die Vorgehensweisen, die in der Methodologie bestätigt wurden, in meiner Optionsgruppe-Deutsch anzuwenden. Ausserdem gebe ich ebenfalls jeweils eine Kritik über den Einfluss dieser Vorgehensweise auf die Motivation meiner Schüler. Diese bezieht sich meistens auf die Äusserungen und Feststellungen meiner Schüler, die sie während der zweiten Interviews gesagt haben oder manchmal auf meine eigenen Beobachtungen.

#### **3.1 „Klassenleben“ und Motivation**

Im theoretischen Teil habe ich Bernards und Dörnyeis Ideen über die Rolle des Klassenlebens für Motivation vorgestellt. Ich habe gezeigt, dass „extrinsisch motivieren“ nach Bernard „Arbeitsbedingungen kreieren heisst, die Schülern erlauben, die Übungen mit Qualität und

Engagement zu machen“. Darüber hinaus habe ich auch die drei folgenden Voraussetzungen Dörnyeis vorgestellt:

- 1) angemessenes Lehrerbenahmen und gutes Verhältnis mit den Schülern
- 2) angenehme und ermutigende Atmosphäre in der Klasse
- 3) Kohäsion zwischen den Schülern mit guten Gruppenregeln (Dörnyei 2001a.:31 und 120).<sup>34</sup>

In meinem Deutschunterricht habe ich als erstes versucht, die Motivation meiner Schüler durch diese drei Aspekte zu beeinflussen.

### *3.1.1 Ein gutes Verhältnis mit den Schülern motiviert sie*

Ich habe als erstes versucht, eine gute Kohäsion zwischen mir und meinen Schülern zu kreieren.

#### a) Aufbau eines „guten Kontakts“ mit den Schülern

##### *i. Mit kommunikativen Unterrichtsaktivitäten*

Schon während der ersten Deutschstunde bin ich Dörnyeis Ratschlägen gefolgt. Ich habe als allererstes eine Aktivität vorgeschlagen, durch die die Schüler die Gelegenheit bekamen, mich kennenzulernen.<sup>35</sup> Ich habe meine Hand auf ein Farbenblatt gezeichnet und auf jeden Finger eine Information über mich geschrieben. Die Themen waren „Hobbys, Lieblingsessen, Lieblingsgruppe, Lieblingssport und Lieblingsfarbe“ war. Ich habe Themen gewählt, über die die Schüler schon Vorkenntnisse aus der 5. und 6. Klasse hatten, sodass sie das Jahr vertrauensvoll begannen. Am Anfang des Kurses habe ich meine gezeichnete Hand den Schülern vorgestellt (mit einer Folie von dieser Hand, die ich kopiert hatte).<sup>36</sup> Diese Aktivität hat gut funktioniert und hat die Schüler motiviert und dadurch haben sie schon einen ersten Kontakt mit mir gehabt, der authentisch war, was Vianin „Kongruenz“ nennt (Vianin

---

<sup>34</sup> Für weitere Informationen darüber siehe auf Seite 14.

<sup>35</sup> Ich danke Claudia Bartholemy, MER, die mir u.a. die Idee dieser Aktivität gegeben hat. Sie hat mir während meiner zwei ersten Jahre Unterricht viele Tipps für den Unterricht gegeben, was Disziplin, Didaktik und Pädagogik angeht. Sie hat mir viele Ideen für meinen Unterricht gegeben, die ich oft für diese Arbeit genutzt habe, um in die Richtung der Theorien über Motivation zu arbeiten.

<sup>36</sup> Unter Anhang I steht eine Kopie der Folie.

2006:66).<sup>37</sup> Ich konnte tatsächlich ich selbst sein, weil ich den Schülern sofort wahre Informationen über mich gegeben habe und wir haben einen ersten Kontakt gehabt.<sup>38</sup>

*ii. Mit einem persönlichen Kontakt auf französisch*

Im Vorlauf der ersten Wochen habe ich versucht, soviel wie möglich persönlich Kontakt mit meinen Schülern aufzunehmen, auch wenn es auf Französisch war. Nach Dörnyei muss der Lehrer „Gelegenheiten“ finden, persönlich mit den Schülern zu sprechen. In meiner Schule war dies einfach, weil wegen dem sozialen Kontext in Bellevaux die Mehrheit der Schüler kaum einen Kontakt mit ihren Eltern hat. Deshalb haben sie sich oft daran gewöhnt, häufig mit den Lehrern zu sprechen. Fast jeden Tag spreche ich deswegen persönlich mit meinen Schülern und umso mehr, da Deutsch immer die erste Stunde morgens ist. Die meisten Schüler haben noch keinen Erwachsenen gesehen und ich bin ihr erster Kontakt. Sie haben oft viel zu erzählen. Als Beispiel kann ich sagen, dass sie es brauchen zu erzählen, was sie am vorigen Abend im Fernsehen gesehen haben. Es gibt entweder etwas in der Sendung, was sie nicht verstanden haben und sie möchten Erklärungen von mir bekommen. Oder sie waren von etwas erstaunt oder begeistert und sie möchten wissen, ob ich dies kenne. Während des Jahres habe ich immer akzeptiert, auf ihre Fragen zu antworten, und auch wenn sie über mein persönliches Leben waren, natürlich unter der Bedingung, dass sie angemessen waren.<sup>39</sup>

Mit diesen Diskussionen haben wir uns natürlich kennengelernt, was aus meiner Sicht nach, ein positives und motivierendes Verhältnis kreiert hat.

*iii. Lob und Anerkennung*

Im Unterricht habe ich auch die bedingungslose Annahme versucht, die Vianin vorschlägt (Vianin 2006:66).<sup>40</sup> Ich habe probiert, jedem Schüler Anerkennung auszusprechen, sei es positiv oder negativ. Ich habe keinen Schüler ignoriert und habe ihnen natürlich gesagt, wenn

---

<sup>37</sup> Für weitere Informationen darüber siehe auf Seite 15.

<sup>38</sup> Ich bin Linkshänderin und habe meine rechte Hand gezeichnet und dies hat auch die Diskussion erlaubt. Es war ein Problem für meine Schüler, weil sie ihre rechte Hand zeichnen konnten und wenn sie die linke zeichneten, waren die Kategorien nicht mehr in derselben Reihenfolge wie auf meiner. Dadurch haben sie mir ihre ersten Fragen gestellt und gesehen, dass ich bereit war, ihnen zu helfen.

<sup>39</sup> Als Beispiel eines persönlichen Gesprächs kann ich folgendes erzählen. Meine Schüler haben mich einmal gefragt, ob ich sie zu meiner Hochzeit einladen würde. Ich habe geantwortet, dass ich zurzeit nicht vorhatte zu heiraten. Für sie war es aber klar, dass ich sie wieder kontaktieren sollte, falls ich heiratete. Ein Schüler hat sogar geäußert, dass er an meiner zukünftigen Hochzeit mein Leibgardist sein möchte.

<sup>40</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 15.

ihr Verhalten nicht angemessen war. Darüber hinaus habe ich auch versucht, so oft wie möglich meine Schüler zu ermutigen und ihnen Komplimente zu sagen. Ich habe oft positive Bemerkungen geschrieben, wenn sich die Schüler gut verhalten haben oder sie gut in der Klasse gearbeitet haben. Damit habe ich feststellen können, dass sie dann motivierter waren. Immer wenn ich einem Schüler etwas Negatives gesagt oder ich ihn bestraft habe, versuchte ich ihm die Woche danach, etwas Positives zu sagen, sodass er auch von mir positiv anerkannt wurde.

Ausserdem habe ich mich für alle Schüler interessiert und habe dafür oft nach Details gefragt, wenn sie mir etwas auf Deutsch im Kurs oder auf Französisch im Extra-Kurs erzählten, sodass sie merken konnten, dass ich ihnen zuhörte. Immer habe ich mich ebenfalls für ihre Ergebnisse interessiert, wie es Dörnyei vorschlägt (Dörnyei 2001a.:34-38).<sup>41</sup>

*iv. Indem ich „une enseignante informante“ bin<sup>42</sup>*

Im Unterricht habe ich ansonsten versucht, „une enseignante informante“ anstatt „une enseignante contrôlante“ zu sein. Nach Lieury und Fenouillet, die zitiert wurden, zeigen „les enseignants informants“ den Fehler, anstatt sofort zu bestrafen und die Schüler werden dadurch intrinsisch motivierter.<sup>43</sup> Um diese Vorgehensweise konkret zu testen, habe ich versucht eher zu warnen als zu bestrafen. Auch wenn ich den Wunsch nach ruhigen Schülern hatte, habe ich es akzeptiert, sie mehrmals in der Stunde zu bitten, ruhiger zu sein. Dafür habe ich den Schülern mehrmals in der Stunde gesagt, dass sie zu laut wurden, bevor ich ihnen eine Bemerkung geschrieben habe. Es hat als Ergebnis gehabt, dass ich fast nie gebraucht habe, in die Agenden Bemerkungen schreiben müssen. Ich wollte es vermeiden, denn ich weiss, dass viele Eltern nicht lesen können und es darum kaum einen Einfluss auf die Schüler hat. Bemerkungen hatten eher eine schlechte Wirkung und zwar, indem die Schüler verärgert und demotiviert wurden.

Ich habe nicht allzu viele Hausaufgaben gegeben, und wenn ich welche gegeben habe und die Schüler sie nicht gemacht haben, habe ich nicht jedes Mal eine Bemerkung geschrieben. Ein paar mal habe ich welche geschrieben, aber ansonsten habe ich durch Diskussion probiert,

---

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Begriff von: (Lieury & Fenouillet 2006:76), siehe auf Seite 17.

<sup>43</sup> Für weitere Informationen darüber siehe auf Seite 17.

den Schülern beizubringen, warum es wichtig ist, dass sie diese machen. Jedoch haben sie trotzdem fast nie ihre Hausaufgaben gemacht. Persönlich habe ich aber das Gefühl, dass es nichts geändert hätte, wenn ich Bemerkungen geschrieben hätte. Viele Schüler hatten jede Woche schon mehrere Bemerkungen anderer Lehrer und es schien mir also unnötig noch eine hinzuzufügen. Dagegen war es einfacher ohne Bemerkung, ein gutes Verhältnis zu haben und gute Arbeitsbedingungen mindestens in der Klasse zu kreieren.

Ich bin mir dessen bewusst, dass „une enseingante informante“ zu sein, negativ angesehen werden kann, weil die Schüler weniger Pflichten haben. Auf der anderen Seite, denke ich, dass es erlaubt, viele Konflikte mit den Schülern zu vermeiden. Dies ermöglicht, ein gutes Arbeitsklima in der Klasse zu haben. So können die Schüler arbeiten, anstatt mit dem Lehrer die ganze Stunde zu streiten.

## b) Lehrerin – SchülerIn – Verhältnis : Die Sicht der Schüler

### i. *Negative Sicht einer Schülerin*

Während der zweiten Interviews<sup>44</sup> habe ich die Schüler gefragt, wie sie ihr Verhältnis mit mir fanden. Ausser einer Schülerin waren ihre Antworten sehr positiv. Tatsächlich ist S1 die einzige Schülerin, die erklärt, sie habe Probleme mit mir und sie und ich würden uns nicht gut verstehen: „j’sais pas on s’entend pas trop“ (2.1:33). Seiner Meinung nach mag ich sie nicht und sie hat das Gefühl, dass ich strenger mit ihr bin, als mit anderen Schülern: „j’sais pas moi c’est vous qui m’aimez pas“/“ ben toujours quand j’dis quelque chose c’est vous m’engueulez moi mais si les autres e i’ parlent e vous faites rien“ (2.1:34-35).

Am Ende unseres Gesprächs<sup>45</sup> hat sie immer noch das Gefühl, sie sei die Einzige, die von mir bestraft wird:

S1 : ben quand j’avais commencé à parler vous m’avez mis deux heures d’arrêt que je

**L : j’ j’t’ai mis des heures d’arrêt pourquoi ↑ pas parce que t’as parlé**

S1 : mais mmh parce que j’étais insolente

**L : voilà mais ↑**

S1 : mais e aussi

**L : ça veut pas dire que j’t’aime pas ↑**

---

<sup>44</sup> Für das zweite Interview habe ich nur noch sechs Schüler befragt, denn S2 ist in eine Klasse 7VSG gegangen und S8 ist umgezogen.

<sup>45</sup> Im Interview hat sie zugegeben, dass sie sich auf falsche Gründe bezieht, aber es hat ihre Meinung nicht geändert.

S1 : mais aussi l'ami il était insolent

**L : qui** ↑

S1 : e XXX il a été insolent pis et pis vous avez rien fait en plus vous arrêtez pas de dire c'est moi le maître ici vous disez rien

**L : tu crois pas qu'il y en a d'autres qui ont aussi eu des heures d'arrêt d'autre ou ou d'autres sanctions ceux qui m'ont mal parlé tu tu crois qu'y a que toi** ↑

S1 : j'sais pas

**L : ben par exemple ee XXX** ↑

S1 : ouais mais XXX il lui il vous a dit des tss il vous a mal parlé moi j'ai pas j'étais pas insolente à ce point-là (2.1:36-42).

Darüber hinaus hat sie auch das Gefühl, dass ich sie nicht anerkenne, was ihre Persönlichkeit und ihre Arbeit angeht:

**L : ok et pis est-ce que t'as l'impression que j'reconnais pas le travail que tu fais que j'te sous-estime** ↑

S1 : j'sais pas franchement

**L : ok et pis est-ce que tu penses que j'attache quand même de l'importance à toi** ↑ **ou est-ce que je t'ignore**

S1 : la plupart du temps vous m'ignorez (2.1:43-44).

## *ii. Positive Sicht der anderen: Gutes Verhältnis und Anerkennungsgefühl*

Die anderen Schüler sehen unser Verhältnis ganz anders als S1. Sie beschreiben es als positiv und nennen manchmal Gründe dafür. S3 sagt einfach, dass es gut ist (2.3:39). S7 teilt diese Meinung und er erklärt, dass es daraus kommt, dass ich nicht zu streng bin: „parce que j'trouve que vous êtes pas trop sévère“ (2.7:36). S5 findet auch, dass unser Verhältnis „sympathisch“ ist: „elle est elle est sympa“ (2.5:39) und er erklärt den Grund dafür und zwar, dass ich nicht schreie und ich die Schüler warne, wenn sie zu weit gehen: „j'trouve que vous criez pas pis mais en fait vous avertissez pis des fois je j'ai des fois j'abuse quand même j'avoue mais sinon vous êtes assez sympa“ (2.5:40-41).

Diese zwei Feststellungen zeigen, dass manche Schüler bemerkt haben, dass ich versuche, eher die Schüler zu warnen, als sie sofort zu bestrafen, um „une enseignante informante“ anstatt „une enseignante contrôlante“ zu sein. Auch wenn die Schüler diesen Unterschied theoretisch nicht kennen, haben sie dieses Vorgehen spüren können und es scheint sie zu motivieren.

Ausserdem entschuldigen sich manche Schüler beim Interview für ihr Benehmen in der Klasse oder sie sprechen mindestens darüber. Sie fügen immer hinzu, dass wir trotzdem ein gutes Verhältnis haben. Ich hatte S5 schon zitiert, wenn sie in ihren Worten sagt, dass sie

manchmal zu weit geht, aber sie mich jedoch sympathisch findet: „des fois j’abuse quand même j’avoue mais sinon vous êtes sympa“ (2.5:40-41). Ausser dieser Schülerin sagt S4 dasselbe: „() mmm pour moi j’ai des des fois peut-être que j’ai j’ai pas fait les choses bien ou que j’ai peut-être e dérangé le cours mais à part ça je trouve que ça se passe bien“ (2.4 :40) Schliesslich hatte ich vor Weihnachten grosse Probleme mit S6, der meinen Kurs während zehn Tagen wegen seinem Verhalten nicht mehr besuchen durfte. Im Interview bezieht er sich darauf, er erkennt, dass sein Verhalten nicht angemessen war, und er sagt, er finde trotzdem, wir hätten ansonsten ein gutes Verhältnis:

**L : ok et pis comment tu trouves ta relation avec moi ↑**

S6 : (.....)

**L : est-ce qu’elle est bien ou pas bien déjà ↑**

S6 : eem ben oui enfin sauf quand je me suis énervé la dernière fois quand

**L : ok mais hormis ça ↑ ça peut arriver à tout le monde de s’énervé**

S6 : e oui (2.6:47-49).

Diese Bemerkungen der Schüler sind sehr positiv. Meine Schüler sind sich dessen bewusst, dass sie manchmal nicht respektvoll sind und sie sind bereit, es anzuerkennen. Sie haben aber darüber hinaus verstanden, dass wenn ich sie warne oder bestrafe, dies nicht bedeutet, dass ich sie nicht gern habe, wie es S1 glaubt.

Ausserdem habe ich im Unterricht immer versucht dem Schüler, den ich bestraft oder gewarnt hatte, am nächsten Tag etwas Positives zu sagen. S6 hat es ganz gut merken können. Nach seiner Strafe hat er mir einen Entschuldigungsbrief geschrieben. Ich habe seine Entschuldigungen akzeptiert und ich habe dann versucht, ihn in der Klasse immer zu ermutigen. Da er sich gut benommen hat, habe ich ihm sogar nach zwei Wochen eine positive Bemerkung in die Agenda geschrieben, sodass er sah, dass ich ihm nicht weiter böse war. Dieser Tatsache habe ich ihm auch während des Interviews wiederholt: „ok alors que tu saches que moi j’vais pas y repenser jusqu’à la fin de l’année tu m’as écrit ta lettre d’excuse donc maintenant c’est bon enfin je pense que t’as vu en classe que maintenant ça va très bien ↑“ (2.6:50). Selber hat er festgestellt, dass er positive Bemerkungen von mir bekommen hat und er erinnert sich daran:

**L : ok pis est-ce que j’t’ai déjà mis des remarques positives ou négatives ↑**

S6 : oui

**L : positives ou négatives ↑**

S6 : les deux (2.6:51-52).

Die vier anderen Schüler haben wie S6 und im Gegenteil zu S1 das Gefühl, dass ich sie anerkenne und sie und ihre Ergebnisse wichtig für mich sind. S5 und S2 antworten ja und S2 fügt hinzu, dass er es fühlt, weil ich ihm viel bebringe: „oui parce que vous m’apprenez

beaucoup de choses“ (2.2:40). S7 denkt, dass er anerkannt wird, aber er findet es normal und er erklärt, dass ich ihn wie jeden Schüler betrachte: „ben j’pense pas que vous vous fichez mais e j’pense que vous aimez comme vous m’aimez comme tous les autres camarades“ (2.7:39). Im Gegensatz zu S1 hat er also das Gefühl, dass ich gerecht bin und sie alle gleich für mich sind. Er ist aber der Einzige, der seine Persönlichkeit und seine Ergebnisse trennt. Seiner Meinung nach ist er wichtig für mich, aber seine Ergebnisse sind mir egal (2.7:40). Schliesslich verbindet S5 meine Anerkennung mit meinen Warnungen, wenn sie den Durchschnitt nicht haben: „oui quand même vous dites que on a pas la moyenne qu’il faut travailler“ (2.5:42). Sie erinnern sich aber kaum an die Bemerkungen, die ich geschrieben habe. In den Interviews habe ich ausser S6 noch zwei Schülern gefragt, ob sie positive oder negative Bemerkungen von mir bekommen haben und sie scheinen es vergessen zu haben. S3 ist ein sehr guter Schüler und er hat immer sechs für seinen Wortschatz. Oft habe ich eine positive Bemerkungen auf seinen Test oder in seine Agenda geschrieben jedoch; erinnert er sich nicht daran: „remarques positives non remarques négatives non“ (2.3:43). S7 erinnert sich an die schlechten, aber er weiss nicht genau, was ich mit den guten sagen will: „e deux trois remarques e négatives mais positives j’sais pas j’crois pas enfin appart si c’est les « bien » là quand j’fais des bonnes notes“ (2.7:43).

### c) Ein gutes Verhältnis motiviert und schafft respektvollere Schüler

Alle diese Feststellungen zeigen, dass die Schüler meistens ein gutes Verhältnis mit mir haben, ausser S1, die ein schlechtes Verhältnis mit mir hat, und die gegen alles revoltiert. Obwohl die Schüler in den Interviews nicht von Motivation sprechen, kann ich aus meiner eigenen Beobachtungen sagen, dass ein gutes Verhältnis mit den Schülern wirklich hilft, sie zu motivieren. Ich habe merken können, dass sie alle motivierter sind, als sie es am Anfang des Jahres waren. Ich habe das Gefühl, dass unser Verhältnis einen grossen Einfluss darauf hat, denn sie arbeiten oft, weil sie mir gefallen wollen.

Laut Brophy hilft ein gutes Verhältnis, den Respekt der Schüler zu gewinnen (Brophy 2004:28-29).<sup>46</sup> Ich habe selber bemerkt, dass dieses auch stimmt. Es ist wahr, dass es nicht einfach ist, die Klasse zu kontrollieren, wenn die Schüler sich viel ausdrücken dürfen, denn sie haben die Tendenz viel sprechen zu wollen. Wenn man aber „Stopp“ zu sagen weiss, ist es

---

<sup>46</sup> Für weitere Informationen darüber siehe auf Seite 15.

vollkommen möglich, denn die Schüler verstehen, dass sie die Gelegenheit gehabt haben zu sprechen, aber dass sie dann auch arbeiten müssen. Es ist auch klar, dass man Zeit „verliert“, weil die Stunde nur fünfundvierzig Minuten dauert und man kaum dreissig Minuten Unterricht hat. Ich bin aber der Meinung, dass auch wenn man nicht mit den Schülern spricht, sie nicht fünfundvierzig Minuten arbeiten. Diese „verlorene Zeit“ wird also für mich eine „gewonnene Zeit“, denn man kann dadurch ein gutes Verhältnis mit den Schülern haben, was sie motiviert, die Arbeit zu machen und ohne Angst in die Schule zu kommen. Die Schüler sind nicht ruhiger in meiner Klasse geworden, aber sie haben seitdem einen bestimmten Respekt vor mir. Sie zollen mir Achtung und verstehen, wenn ich ihnen sage, dass sie etwas nicht tun oder sagen sollten (ausser S1, mit der diese Vorgehensweise nicht funktioniert), wie wir mit den Interviews gesehen haben.

### *3.1.2 Die Bildung einer Lerngemeinschaft als Bedingung für die Motivation*

Ich habe auch versucht, eine Lerngemeinschaft zu kreieren, in der sich die Schüler gut verstehen und sich respektieren. Dörnyei erklärt, dass dies wichtig ist, denn es ist nicht einfach, sich ohne Angst in einer Fremdsprache auszudrücken (Dörnyei 2001a.:40).<sup>47</sup> Aus diesem Grund habe ich versucht, dass sich die Schüler gut verstehen und sich respektieren, sodass sie nicht demotiviert sind, wenn sie sprechen müssen. Dafür habe ich viele Gruppenarbeiten vorgeschlagen, wie es Dörnyei vorschlägt. Ansonsten habe ich auch Klassenregeln eingesetzt und die Toleranz als Norm hergestellt.

#### a) Mit Kennenlern-Aktivitäten

Während der ersten Deutschstunde habe ich versucht, eine Lerngemeinschaft zu kreieren. Als erstes war für mich wichtig, dass die Schüler mich kennen lernten, wie wir es gesehen haben, aber auch, dass sie sich kennen lernten. Es schien mir sehr wichtig, da sie die 7. Klasse begannen und sie in neuen Klassen waren. Darüber hinaus waren die Schüler meiner Optionsgruppe aus drei verschiedenen Klassen und sie kannten sich deswegen nicht am Anfang der ersten Stunde.

Dörnyei gibt sechs Tipps, um Zusammenhalt aufzubauen. Ich habe mit seinem zweiten begonnen und zwar: “Try and prevent the emergence of rigid seating patterns” (Dörnyei

---

<sup>47</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 18.

2001a.:43). Tatsächlich habe ich den Schülern gesagt, dass sie am Anfang des Jahres sich setzen durften, wo sie Lust hatten, aber meine Bedingung war, dass sie zu zweit sitzen mussten. Ich habe ihnen erklärt, dass es wichtig war, in einem Sprachkurs miteinander sprechen zu können und ich verlangte dafür, dass sie sich zu zweit setzen und nicht allein, wie es oft in VSO-Klassen üblich ist. Ich habe dann im Laufe des Jahres phasenweise selber die Plätze gewählt und ich habe meine Schüler dann wieder wählen lassen, usw. Dies hatte als Ziel, dass sie sich nicht immer zu demselben Kameraden setzten, sondern dass sie andere kennenlernten. Dies hat gut geklappt, da ich bemerkt habe, dass sie oft ihren Partner gewechselt haben.

Darüber hinaus bin ich auch dem ersten Tipp Dörnyeis gefolgt und zwar: „Try and promote interaction, cooperation and the sharing of genuine“ (Dörnyei 2001a.:43). Ich habe das Jahr mit kommunikativen Übungen begonnen, mit denen sich die Schüler kennenlernen konnten. Wir haben zum Beispiel eine Übung gemacht, wo sie sagen mussten, was sie mögen/nicht mögen und eine andere, wo sie ausdrücken mussten, was sie haben/nicht haben.<sup>48</sup> Dadurch haben sich die Schüler zu zweit kennengelernt, da sie miteinander darüber sprechen mussten, um Informationen über ihren Nachbarn zu bekommen. Ausserdem haben sie auch eine Information über jeden Schüler aus der Klasse erfahren, weil jeder dann eine Information über seinen Kameraden der ganzen Klasse erzählen musste. Ein paar Monate später habe ich wieder eine solche Vorstellungsaktivität in einer anderen Form vorgeschlagen, sodass die Schüler weitere Informationen über alle ihre Kameraden erfahren konnten. Die Schüler haben „speed-dating“<sup>49</sup> gespielt, sie mussten ihren Kameraden bestimmte Fragen stellen und dann die Informationen benoten, sodass sie sagen konnten, welchen Kamerad sie am besten fanden. Dadurch haben die Schüler auch wiederholt, was sie mit mir in der ersten Einheit von *Genial* gelernt hatten und zwar auszudrücken, was ihnen gefällt, was nicht und was ihnen schmeckt und was nicht.

## b) Mit Gruppenarbeiten

### i. *Gruppenarbeiten Vorschläge*

---

<sup>48</sup> Die Arbeitsblätter befinden sich unter Anhang 2.

<sup>49</sup> Das Arbeitsblatt für das „speed-dating“ Spiel steht im Anhang 3.

Ausserdem habe ich auch einen anderen Tipp Dörnyeis befolgt und zwar: „Regularly use small-group tasks where students can mix“ (Dörnyei 2001a.:43-44). Im Laufe des Jahres habe ich oft Arbeitsgruppen vorgeschlagen. Die Schüler haben oft Übungen in Gruppen gemacht und unter verschiedener Form.

Einmal haben sie nach einem TS einen TA<sup>50</sup> in Gruppen gelöst. Sie hatten davor einen TS gehabt, in dem sie auf eine Email antworten mussten.<sup>51</sup> Ich habe dann Gruppen mit Schülern geformt, die die dieselben Schwierigkeiten hatten und sie hatten Übungen zu lösen, die dieser Schwierigkeit entsprach. Die Schüler jeder Gruppe mussten miteinander arbeiten, sich untereinander helfen und durften mir jederzeit Frage stellen, um die Übungen zu lösen. Am Ende des Dossiers bekamen sie eine TA-Note für ihre Arbeit in der Gruppe. Diese Arbeitsform hat den Schülern gefallen. Sie waren erstaunt, dass ich bereit war, ihnen für einen Test zu helfen, aber sie haben dann nach meiner Erklärungen verstanden, dass mein Ziel war, dass sie sich verbesserten und etwas lernten, auch wenn es mit meiner Hilfe war.

Ansonsten haben die Schüler natürlich oft Spiele in Gruppen gespielt, wie zum Beispiel ein Schlangenspiel mit Würfeln über die Verben im Präsens.<sup>52</sup>

## *ii. Gruppenarbeiten gefallen den Schülern*

Ich habe merken können, dass die Schüler nicht ganz ruhig sind, wenn sie solche Arbeiten machen, denn sie kommunizieren viel. Sie arbeiten auch langsam, da sie oft über etwas anderes sprechen. Auf der anderen Seite ist es positiv, weil sie trotzdem die verlangte Arbeit machen. Sie sind ebenfalls sehr motiviert und es schien mir, dass sie immer Spass dabei hatten.

Die Interviews mit den Schülern zeigen dasselbe. Diese Arbeitsform gefällt allen. S6, der kaum während dem Interview spricht, mag Arbeitsgruppen (2.6:43), aber er kann nicht erklären, warum er diese Arbeitsform mag. Die anderen Schüler nennen aber verschiedene Gründe. Die Schüler S1, S3 und S7 mögen Arbeitsgruppen, weil die Übungen mit dieser Arbeitsform für sie einfacher werden. S1 sagt dies mit diesen Worten: „j’sais pas j’trouve c’est plus facile comme ça“ (2.1 :31). Die zwei anderen erklären, dass die Kooperation hilft:

---

<sup>50</sup> TS: Test significatif / TA: test assimilé (cadre général de l’évaluation: 2010).

<sup>51</sup> Diese Aufgabe des Tests befindet sich unter Anhang 4.

<sup>52</sup> Die Arbeitsblätter befinden sich unter Anhang 5.

„() parce que comme ça (..) comme ça quand e j’peux pour faire les exercices j’peux dire des on peut s’dire des renseignements par exemple il peut m’dire des choses que j’savais pas on peut s’aider pour les exercices“ (2.3 :37) und für S7 (2.7:33). Ausserdem ist auch S4 dieser Meinung und er fügt die Idee hinzu, dass sie einen Kompromis finden müssen, was er interessant findet: „parce que c’est meilleur parce qu’on peut changer ses idées chacun e les autres et pis e déci décider unanimement de ce qu’on va faire c’est meilleur“ (2.4:39). Diese Feststellung ist sehr relevant, denn es ist eine assoziierte Kompetenz des PEV, die die Schüler im Fremdsprachenunterricht lernen sollen. Was Kommunikation angeht, müssen sie tatsächlich in der siebten Klasse-VSO dazu fähig werden, in einer Kommunikation mit jemandem angemessen reagieren zu können: „dans le cadre d’une conversation, réagir de manière appropriée aux propos de l’autre“.<sup>53</sup>

Schliesslich ist S5 auch damit einverstanden und sie spricht dazu noch über den Kontakt, der kreiert wird. Die Gruppenarbeit ist tatsächlich ebenso ein Weg, mit Kameraden zu arbeiten und zu lachen und deswegen Spass miteinander zu haben: „j’trouve ça sympa on co on est avec les gens qu’on connaît pis e en même temps on peut réfléchir pis des fois ou fait des blagues“ (2.5:38).

Mit diesen Feststellungen kann man daraus schliessen, dass Gruppenarbeiten für mich und für die Schüler positiv angesehen werden. Gruppenarbeiten sind also meiner Ansicht nach trotz der Unruhe, die sie mit sich bringen, ein effizienter Weg, Schüler zu motivieren und eine Lerngemeinschaft zu kreieren.

### c) Mit Klassenregeln und Respekt

#### i. *Klassenregeln und Einhalten dieser Regeln*

Um eine gute Atmosphäre in der Klasse zu haben, sagt Dörnyei, dass Klassenregeln notwendig sind und er erklärt, dass sie besser respektiert werden, wenn man sie unter Einbezug der Schüler einsetzt: „Group norms are inherently social products: in an effective group, in order for a norm to be long-lasting and constructive, it should be explicitly discussed and willingly adopted by members.“ (Dörnyei 2001a.:122)<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Siehe im PEV 2006, Allemand 7ème VSO, unter „Compétences associées à la compétence visée“.

<sup>54</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 19.

In meiner Klasse habe ich Klassenregeln eingesetzt und ich bin den Tipp Dörnyeis gefolgt, es heisst, dass ich sie mit den Schülern geschrieben habe. Die Schüler haben sie gut gemacht, sie wussten schon, was sie machen durften und was nicht und sie waren sehr kooperativ.<sup>55</sup> Obwohl die Schüler mit den Regeln einverstanden waren, war es für mich im Laufe des Jahres schwierig, dass sie sie respektierten. Ich habe mehrmals mit ihnen sprechen müssen, weil ich bemerkt habe, dass ihre Werte nicht dieselben wie meine waren. Sie waren oft untereinander respektlos, sie haben sich oft beschimpft. Sie hatten aber immer das Gefühl, dass ihr Verhalten ganz normal war, weil sie kein Schimpfwort benutzt hatten, um den Kameraden zu kritisieren. Dasselbe gilt für die Frechheit, sie verstanden nicht genau, was das war, und was sie sagen durften und was nicht. Ausserdem waren sie auch manchmal gewalttätig und auch wenn sie wussten, dass sie nicht mit Gewalt reagieren sollten, haben sie es trotzdem gemacht.

#### *ii. Toleranz und Beschimpfungsverbot*

Um diese Konflikte zu lösen, habe ich probiert, wieder einen Vorschlag Dörnyeis zu versuchen. Dörnyei sagt, dass man die Toleranz als Norm herstellen soll, sodass sich die Schüler respektieren (Dörnyei 2001a.:41).<sup>56</sup> Jedoch hatte ich mit diesem Tipp ein Problem und zwar, dass Toleranz für Dörnyei heisst, sich nicht wegen Fehlern über jemanden lustig zu machen. Jedoch war es in meiner Klasse nicht diese Art von Toleranz, die ich herstellen musste. Tatsächlich haben sich meine Schüler nie lustig über jemanden gemacht, weil er einen Fehler gemacht hatte, was positiv war, um eine angenehme Atmosphäre zu haben. Jedoch gab es schlimmere Toleranz-Probleme und zwar, dass die Schüler oft in der Klasse geschimpft haben.<sup>57</sup> Um dieses Problem zu lösen, habe ich probiert, meinen Schülern Respekt beizubringen. Am 9. Januar, als die Schule nach den Ferien wieder anfang, habe ich zum Beispiel versucht, sofort eine Aktivität vorzuschlagen, mit der die Schüler sich Respekt zeigen sollten, sodass sie das neue Jahr mit Respekt begannen.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Ein Foto unserer Klassenregeln finden Sie unter Anhang 6.

<sup>56</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 18.

<sup>57</sup> Von solchen Problemen spricht Dörnyei nicht, sein Buch scheint von Erwachsenen zu handeln, mit denen solchen Problemen nicht auftreten. Deswegen habe ich selbst versucht, Ideen zu finden, um dieses Problem zu lösen.

<sup>58</sup> Ich habe sie tatsächlich gebeten, einem Schüler eine Grusskarte zum Neuen Jahr zu schreiben, der ihnen per los zugeteilt war, sodass sie sofort etwas Schönes über einen Kameraden oder mich schrieben. Ich habe an dieser Aktivität auch teilgenommen; ich habe einem Schüler eine Karte geschrieben und S1 hat mir eine Karte geschrieben (Ihre Karte steht unter Anhang...)

Ausserdem habe ich seit dem Jahresanfang gegen die Verhöhnung gekämpft. Ich habe die Verhöhnung verboten und ich habe den Schülern ganz genau mehrmals erklärt, dass das wichtigste für mich war, dass sie sich nicht über jemanden lustig machten. Dadurch habe ich versucht, die Toleranz als implizite Regel einzusetzen und es hat gut funktioniert. Die Schüler haben nie gelacht, wenn ein Schüler etwas Falsches gesagt hat.

Schliesslich habe ich meinerseits immer versucht, nicht die ganze Stunde verärgert über einen Schüler zu sein und immer positiv zu reagieren, wenn sie etwas auf Deutsch sagten oder auf eine Frage antworteten, sei es richtig oder falsch. Ich habe auch immer langsam erklärt, was ihr Fehler war und immer ein Feedback gegeben. Auf ihre Tests habe ich immer etwas Positives geschrieben und erklärt, wie sie sich verbessern konnten, sodass sie keine Angst hatten, sich auszudrücken oder Fehler zu machen.

d) Die Auswirkung der Lerngemeinschaft auf das Wohlbefinden der Schüler

i. *Zusammenhalt und eine gute Atmosphäre in der Klasse*

Den Interviews nach scheinen die Schüler sich gut zu verstehen und motiviert zu sein, miteinander zu arbeiten. Alle finden, dass sie ein gutes Verhältnis mit ihren Kameraden haben. Zwei präzisieren jedoch, dass es Schüler gibt, die sie nicht mögen, aber laut ihnen ist es normal, weil man nicht jeden mögen kann. S5 erklärt dieses:

**L : ok pis est-ce que tu t'entends bien avec tes camarades ↑**

S5 : la majorité oui mais certains e y a toujours quelqu'un qu'on peut pas s'entendre avec

**L : ok mais pour toi c'est normal ↑**

S5 : oui (2.5:35-36)

In den Interviews wurden die Schüler auch gebeten, die Atmosphäre in der Klasse zu beschreiben. Sie anerkennen, dass es oft zu viel Gerede gibt und sie nicht ruhig genug sind. S1, S5 und S7 nennen diese Fakten. S1 sagt nur, dass die Atmosphäre „laut“ ist: „ben elle est bruyante“ (2.1:26). Die Schüler S5 und S7 erklären, dass die Schüler in der Klasse viel miteinander während des Unterrichts sprechen, aber sie fügen hinzu, dass sie trotzdem effizient sind. S7 erklärt, dass die meisten jedoch gute Noten haben: „() em on parle un peu trop et pis e sinon j'pense quee e y a beaucoup de personnes qui font des bonnes notes“ (2.7:31). S5 erklärt, dass sie viel miteinander sprechen, aber dass sie trotzdem viel lernen: „bon des fois y a certains élèves qui font un peu de bruit mais c'est bien des fois on peut parler mais vite fait / mais vite fait pis quand même on apprend“ (2.5:33-34). Schliesslich

spricht S3 von den Beschimpfungen zwischen den Schülern, aber es scheint nicht schlimm für ihn zu sein, da er die Atmosphäre in der Klasse trotzdem gut findet, weil sie viel lachen: „bien mais c’est y a quelques fois des petites insultes et tout mais on rigole bien“ (2.3:34-35).

Aus diesen Feststellungen können wir schliessen, dass der Zusammenhalt zwischen den Schülern motivierend ist.

## *ii. Keine Angst vor Fehlern oder sich auszudrücken*

In den Interviews sagen die sechs Schüler, dass sie sich in der Klasse wohl fühlen, sogar S1, die kein gutes Verhältnis zu mir hat:

**L : ok e () est-ce que tu te sens quand même à l’aise au cours d’allemand ↑**

S1 : e oui (2.1:45)

Sie haben alle keine Angst, sich auszudrücken oder Fehler zu machen. Interessant ist die Erklärung von S4, der sagt, dass man in der Schule da ist, um zu lernen und Fehler normal sind: „enfin faut faut pas avoir peur de faire des erreurs parce qu’on est à l’école donc on est là pour apprendre donc e y a pas d’raison d’avoir peur“ (2.4:45-46).

Anhand dieser Feststellungen sehen wir, dass die Klasse nicht problemlos ist. Jedoch haben die Schüler Spass in der Deutschstunde, sie fühlen sich trotz ihrer Probleme gut in der Klasse und sie haben keine Angst, sich auszudrücken. Vor allem ist ebenfalls wichtig zu unterstreichen, dass sie keine Angst haben, Fehler zu machen. Sie haben verstanden, dass „Unsicherheiten und Fehler einen natürlichen Bestandteil eines Lernprozesses darstellen“ (Mietzel 2007:395). Ich habe meinen Schülern dieses nie explizit erklärt, aber vielleicht haben sie bemerkt, dass ich mich nie geärgert habe, wenn sie etwas Falsches gesagt haben, denn ich halte Fehler beim Lernprozess für normal.

## **3.2 Motivierender Unterricht**

### *3.2.1 Unterricht, der auf Schülerinteressen Rücksicht nimmt*

#### a) Die Interessen der Schüler kennenlernen

Im theoretischen Teil habe ich gezeigt, dass das Problem in den Schulen laut Dörnyei oft darin besteht, dass die Schüler keine Inhalte lernen, für die sie sich interessieren (Dörnyei 2001b.:123).<sup>59</sup> Darüber hinaus sagt Viau, dass eine Aktivität erst einen Sinn hat, wenn sich der Schüler dafür interessiert und es sein Ziel ist, etwas darüber zu erfahren: „Une activité est signifiante dans la mesure où l’élève lui donne du sens, c’est-à-dire si elle correspond à ses centres d’intérêt, harmonisé avec ses projets personnels et répond aux questions qu’il se pose.” (Viau 2009:137). In meinem Unterricht hatte ich die Absicht, diesen Hinweis zu befolgen, d.h. meinen Schülern Inhalte beizubringen, für die sie sich interessieren. Wie schon erwähnt, war dieses Vorgehen für mich praktikabel, denn der PEV zählt Kompetenzen auf, die die Schüler erwerben müssen, aber der Lehrer ist frei und er darf wählen, wie er unterrichtet, um ihnen diese Kompetenzen zu vermitteln.

In meinem Unterricht habe ich als erstes versucht zu entdecken, wofür sich meine Schüler interessieren, denn ich wollte wissen, welche Inhalte sie lernen wollten. Dörnyei gibt einen Tipp, um es zu erfahren und er sagt, dass Lehrer folgende Aktivitäten vorschlagen können: „interviews and one-to-one chats, group discussion and brainstorming, essay writing assignments, questionnaires with open-ended questions, questionnaires with sentence-completion items (If you had to... what... / I am afraid of...)” (Dörnyei 2001a.:65). Meine Schüler hatten am Anfang des Jahres nicht allzu viele Kenntnisse der deutschen Sprache, ich konnte sie also natürlich nicht darum bitten, einen Aufsatz zu schreiben, jedoch war es mit ihren Kenntnissen schon möglich, dass sie zu zweit in einem gesteuerten Dialog sprachen. Ich habe also meinen Schülern mehrere kommunikative Aktivitäten vorgeschlagen, in denen sie sagen mussten, was sie mochten oder nicht (ich mag.../ich mag nicht...)<sup>60</sup> und was ihnen gefiel oder nicht (...gefällt mir/... gefällt mir nicht). Dadurch haben die Schüler diese beiden Grammatikstrukturen gelernt, was positiv war, aber sie haben kaum erzählt, wofür sie sich interessieren. Immer haben sie dasselbe wiederholt, als ob sie nur Fußball und schlafen mochten.

#### b) Eine negative Bilanz

Diese Aktivitäten haben mir also nicht erlaubt zu wissen, welche Inhalte meine Schüler lernen wollten, weil ich ihre Interessen kaum erfahren habe. Persönlich denke ich darum, dass die

---

<sup>59</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 33.

<sup>60</sup> Ein Arbeitsblatt finden Sie unter Anhang 2.

Idee Dörnyeis theoretisch gut ist, denn man ist sicher motivierter, wenn man sich für den Inhalt interessiert. Natürlich finde ich auch, dass sein Tipp zwar theoretisch relevant ist, denn die Studierenden sprechen und üben die gelernte Sprache mit den Kommunikationsaktivitäten und der Lehrer erfährt gleichzeitig dadurch das Interesse seiner Schüler. Jedoch habe ich selber merken können, dass seine Idee konkret nur unter der Bedingung machbar wird, dass die Schüler schon eine Motivation oder mindestens Vorinteressen haben. Diese Vorgehensweise hat mit meinen Schülern überhaupt nicht positiv gewirkt und ich habe das Gefühl, dass es in der französischen Schweiz schwierig ist zu erfahren, wofür sich Jugendliche interessieren, weil sie es nicht mögen, von sich selbst zu sprechen. Deswegen würde ich dieses Vorgehen in diesem Kontext nicht empfehlen.

Darüber hinaus habe ich selber merken können, dass meine Schüler am Anfang jeder Aktivität immer zuerst sagen, dass sie keine Lust dazu haben, die Aktivität zu machen, weil sie ihnen nicht gefällt und sie blöd oder langweilig ist. Jedoch habe ich oft feststellen können, dass meine Schüler die Aktivität gemocht haben, sobald sie sie begonnen haben. Aus diesem Grund bin ich in diesem Punkt nicht ganz mit Dörnyeis Idee einverstanden. Ich bin tatsächlich der Meinung, dass man den Schülern nicht nur Inhalte beibringen soll, wofür sie Interesse haben. Man soll eher viele verschiedene Themen und Aktivitäten anbieten, auch wenn die Schüler kein Vorinteresse dafür haben, aber man soll einen Weg finden, die Schüler für diese Inhalte zu motivieren.

### *3.2.2 Aktivitäten im Zusammenhang mit dem realen Leben*

#### a) Mögen Jugendliche wirklich über sich selbst sprechen?

Ausserdem erklären ebenfalls Dörnyei und Duclos, dass die Schüler nur lernen, wenn die Aktivitäten mit ihrem Leben verbunden sind und die Schüler von sich sprechen können:

Les enseignants doivent savoir que les jeunes veulent apprendre des choses reliées à leur réalité et à la vraie vie. Ils veulent apprendre ce qui les rejoint, ce qui part de leurs préoccupations ou ce qui les intéresse. Ils ne veulent surtout pas être obligés de faire des activités théoriques qui n'ont aucun lien avec leur vie courante ou uniquement pour préparer des examens. (Duclos 2010:83)

In meinem Unterricht habe ich versucht, soviel wie möglich das Leseverstehen mit dem Leben meiner Schüler zu verbinden. Lesen ist eine Aktivität, die sie nicht mögen, deswegen habe ich

probiert, sie mit ihrem realen Leben zu verbinden, sodass es sie motiviert. Im Unterricht haben wir mit dem Buch *Eine spezielle Band* von Sabine Werner gearbeitet. Als wir Leseverstehen gemacht haben, habe ich meinen Schülern Fragen zum Text gestellt und ich habe ihnen dann persönlich dieselben Fragen gestellt, sodass sie sehen konnten, dass es sich um konkrete Fakten des realen Lebens handelte. Zum Beispiel habe ich die Frage: „Wer ist der beste Freund von Michael?“, gestellt und dann habe ich gefragt: „Wer ist **dein** bester Freund?“.

Wieder hatten meine Schüler keine Lust, darauf zu antworten, als ob sie sich davor schämten. Für diese Frage haben zum Beispiel die meisten gesagt, dass sie keinen besten Freund hatten und zwei haben „mein Wii“ geantwortet. Es scheint mir also, dass es auch in diesem Kontext schwierig ist, meine Schüler dazu zu bringen, sich persönlich auszudrücken. Diese Vorgehensweise hat also mit meiner Options-Gruppe nicht funktioniert.

Ansonsten hat dieses Vorgehen ein anderes Problem aufgeworfen, das Dörnyei nicht erwähnt, und zwar, dass die Antworten der Schüler schockierend sein können, wenn man von der Realität spricht und der Lehrer bereit sein muss, damit umzugehen. Tatsächlich habe ich ein anderes Mal diese Vorgehensweise probiert und es hat Probleme aus Licht gebracht, um die ich mich dann kümmern musste. Im selben Buch bekommt die Hauptfigur Michael schlechte Noten und er erzählt, seine Eltern hätten ihm erklärt, er solle besser arbeiten. Ich habe dazu die folgenden Fragen gestellt: „Wie reagieren die Eltern von Michael?“ und „Wie reagieren **deine** Eltern in diesem Fall?“. Die Schüler haben diesmal geantwortet, aber mehrere haben erzählt, dass ihre Eltern mit Gewalt reagieren. Ich habe also mit ihnen über das Thema „Gewalt zu Hause“ diskutieren müssen, was nicht einfach war, weil ich und meine Schüler unterschiedlicher Meinung waren. Dieses Vorgehen hat uns zwar zur Diskussion gebracht, aber sie hat meine Schüler aus meiner Sicht überhaupt nicht für die Lektüre motiviert.

b) „The personal element“<sup>61</sup> motiviert

Ausserdem sagt Dörnyei auch, dass man Schüler motivieren kann, indem man die Aktivität „personalisiert“<sup>62</sup>. Tatsächlich erweckt laut Dörnyei *das persönliche Element* die Neugier der Schüler: „There is something inherently interesting about learning about the everyday life or real people [...]“ (Dörnyei 2001a.:76) Ich habe einmal diese Vorgehensweise versucht, indem ich eine Übung des Arbeitsbuchs von *Genial A2* modifiziert habe, indem ich *ein persönliches*

---

<sup>61</sup> Begriff von: (Dörnyei 2001a.:77).

<sup>62</sup> Siehe „personalise learning tasks“ auf Seite 34.

*Element* hinzugefügt habe. Im Arbeitsbuch von *Genial A2* gibt es eine Übung<sup>63</sup>, in der die Schüler „dass-Sätze“ mit bestimmten Informationen über eine fiktive Frau (ihren Name, ihre Grösse, usw.) schreiben müssen. Da ich mir dessen bewusst war, dass viele Schüler das Arbeitsbuch nicht mögen und ich selber die Übung gut fand, habe ich meinen Schülern die Übung in einer neuen Form angeboten. Anstatt die Übung so im Buch zu machen, ohne Kontext, haben sie die Schüler mit Informationen über mich gemacht, es war *das persönliche Element*<sup>64</sup>.

Diese Aktivität war für meine Schüler wirklich motivierend, sie wollten Informationen über mich erfahren und haben sich Mühe gegeben, um korrekte Sätze zu schreiben. Dieser Tipp Dörnyeis hat also sehr gut mit meinen Schülern funktioniert. Dass die Schüler Informationen über mich raten mussten- *das persönliche Element*- hat Neugier geweckt, was sie für die Aktivität sicher motiviert hat.

### 3.2.3 Authentische Aktivitäten motivieren

Wir haben gesehen, dass man nach Brophy und Viau im Unterricht so viel wie möglich authentische Aktivitäten vorschlagen soll.<sup>65</sup> Im Unterricht habe ich probiert solche Aktivitäten vorzuschlagen, weil es mir wichtig scheint, dass die Schüler einen realen Kontakt mit der Sprache und Kultur haben, die sie lernen.

#### a) Ein Buch: *Eine spezielle Band* von Sabine Werner

Ich habe schon erklärt, dass wir mit der Klasse ein Buch gelesen haben (*Eine spezielle Band*, Sabine Werner). Für diese Lektüre habe ich die Schüler dazu verpflichtet, das Buch zu kaufen. Viau erklärt, dass die Schüler so oft wie möglich ein authentisches Produkt haben sollen, das etwas Konkretem im realen Leben ähnelt (Viau 2009:138). Ich hatte also mit diesem Kauf die Absicht, dass meine Schüler einmal ein echtes deutsches Buch in den Händen haben, was sie motivieren sollte.

Wie schon erwähnt war diese Erfahrung nicht erfolgreich. Obschon ich die Lektüre mit dem Leben der Schüler verbunden habe und die Schüler ein echtes Buch hatten, waren sie überhaupt nicht motiviert.

---

<sup>63</sup> Eine Kopie dieser Übung steht unter Anhang 8.

<sup>64</sup> Eine Kopie der Sätze der Schüler befindet sich unter Anhang 9.

<sup>65</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 31.

## b) Verschiedene Lieder

In meinem Unterricht habe ich viel mit Liedern gearbeitet. Sie sind ein authentisches Mittel, die meine Schüler für verschiedene Aktivitäten motiviert haben.

### *i. Um den schriftlichen Ausdruck zu bearbeiten*

Das Buch *Eine spezielle Band* hat mir erlaubt meinen Schülern eine deutsche Gruppe vorzustellen. Im Buch wird die Gruppe „Tokio Hotel“ zitiert. Ich habe also ein Lied dieser Band; das Lied war *Durch den Monsun*, und seinen Videoclip meinen Schülern vorgestellt. Mit diesem Lied haben wir vor allem den schriftlichen Ausdruck bearbeitet. Die Schüler mussten ihre Meinung über die Gruppe und über den Clip schreiben<sup>66</sup>.

Die Schüler haben das Lied überhaupt nicht gemocht, weil ihnen der Musikstil nicht gefiel. Jedoch haben sie Spass gehabt. Sie waren erstaunt, dass ihnen ein Lehrer einen Clip in der Schule zeigte und darüber hinaus waren sie zufrieden, eine Gruppe kritisieren zu können. Es war also eine positive Erfahrung, denn obwohl sie das Lied nicht gemocht haben, hat es sie trotzdem motiviert, ihre Meinungen zu sagen und auf Deutsch darüber zu sprechen und zu schreiben.

### *ii. Um das Hörverstehen zu üben*

Im Lied von Tokio Hotel gab es auch eine Hörverstehensübung, in der die Schüler bestimmte Wörter aus dem Lied erkennen mussten, um die Lücken des Liedtextes auszufüllen.<sup>67</sup>

Ein anderes Mal haben wir auch Hörverstehen mit dem Lied *Monsta* von Culcha Candela gearbeitet. Das Lied wird sehr schnell gesungen. Deswegen mussten die Schüler dieses Mal in meiner Übung nur die Sätze erkennen, die gesungen wurden und die Sätze jeder Strophe nummerieren, um sie in die richtige Reihenfolge zu setzen.<sup>68</sup>

Dieses Lied hat meine Schüler sehr motiviert. Sie haben wirklich probiert zu verstehen, was gesungen wurde, weil ihnen das Lied gefiel. Sie haben sogar den Clip zu Hause auf dem Internet gesucht, haben sie mir erzählt.

---

<sup>66</sup> Das Arbeitsblatt befindet sich unter Anhang 10.

<sup>67</sup> Siehe auf dem Arbeitsblatt unter Anhang 10.

<sup>68</sup> Das Arbeitsblatt befindet sich unter Anhang 11.

Lieder waren also ein guter Weg, um meine Schüler für Hörverstehensübungen zu motivieren. Sie waren motivierter, als wenn wir mit dem Lehrwerk arbeiteten, weil sie da fanden, dass zu schnell gesprochen wurde und die Stimmen künstlich waren. Mit den Liedern waren sie aufmerksamer und motivierter.

### *iii. Um Verben zu üben*

Ausserdem habe ich auch Lieder benutzt, um Verben zu wiederholen. Am Anfang des Jahres haben wir mit dem Lied *Gewinner* von Clueso gearbeitet. Mit diesem haben die Schüler die Verben im Präsens und im Imperativ spielerisch geübt<sup>69</sup>.

Beim ersten Zuhören haben sie das Lied kritisiert und gefragt, ob der Sänger Selbstmord verüben wollte (weil sie das Lied deprimierend fanden). Dann haben sie aber die Übungen mit Spass gemacht und nicht darauf aufgepasst, dass sie Verben konjugierten. Dadurch war mein Ziel erreicht: meine Schüler waren dank des Textlieds motiviert, Verben zu üben.

### *iv. Als Unterstützung für den mündlichen Ausdruck*

Ansonsten habe ich auch einen Slam benutzt, um die Schüler zu motivieren, sich vorzustellen. Sie haben die erste Strophe des Slams *Immernoch lieb ich Dich* von Gauner<sup>70</sup> geübt. Die Idee dieser Aktivität stammt aus dem Lehrwerk *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch* (Petra 2007). Dann habe ich sie gebeten, sich in einer Strophe eines Slams mit bestimmten Kategorien vorzustellen<sup>71</sup>. Sie waren dann in Gruppen von drei-vier Schülern und jeder musste seine Strophe in Slam sagen und inzwischen musste die ganze Gruppe einen Refrain zusammen sagen.

Diese Aktivität habe ich mit sieben Schülern gemacht, während die drei anderen im Skilager waren. Eine der beiden Gruppen war überhaupt nicht motiviert. Sie wollten Rap singen und keinen Slam, und sie hätten es lieber gehabt, auf Französisch zu rappen. Sie haben sich trotzdem vorgestellt, aber einen Refrain haben sie nicht gemacht. Dagegen war die andere Gruppe sehr motiviert und die Schüler haben die Arbeit gut gemacht.

Man sieht also dadurch, dass bestimmte Aktivitäten allen gefallen und andere nicht.

---

<sup>69</sup> Der Liedtext und das Arbeitsblatt finden Sie unter Anhang 12.

<sup>70</sup> Das Slam und der Link für das Zuhören befinden sich unter Anhang 13.

<sup>71</sup> Die Kategorien waren: Name, Alter, Wohnort, Herkunft, Wie ist mein Leben, Was gefällt mir/nicht, Hobbys.

v. *Als Aufgabe für einen TS*

Schliesslich habe ich auch das Lied *Die da* der Fantastischen Vier<sup>72</sup> in einem Hörverstehen TS benutzt. Die Schüler haben das Lied einmal gehört und einmal habe ich selber den Liedtext gelesen. Beim Zuhören mussten die Schüler bestimmte Wörter erkennen und sie im Liedtext ausfüllen. Für diesen Test habe ich Lücken mit Wörtern gemacht, die den Schülern bekannt waren und die ich sehr verständlich fand.

Meine Schüler waren erstaunt, einen solchen Test zu machen. Sie haben sich so während des Tests nicht langweilt, sie haben weder geseufzt noch gejammert und sie haben sehr gute Ergebnisse für diese Übung gehabt.

Aus meiner Erfahrung mit den verschiedenen Liedern kann ich sagen, dass sie ein guter Weg sind, um Schüler zu motivieren. Sie sind auch praktisch, weil sie für jedes Niveau angepasst werden können.

c) Ein Film: *Das Wunder von Bern*

Im Unterricht haben wir ebenfalls einen Film auf Deutsch mit französischen Untertiteln angeschaut und zwar *Das Wunder von Bern*. Die Schüler waren zufrieden, im Deutschunterricht einen Film sehen zu können.

Diese authentische Aktivität war sehr positiv, weil die Schüler nicht nur Spass während des Schauens gehabt haben. Tatsächlich haben wir nach dem Film Arbeitsblätter ausgefüllt, die sich auf den Film bezogen.<sup>73</sup> Da die Aktivitäten mit dem Film verbunden waren, der den Schülern gefallen hatte, waren meine Schüler dann für alle Aktivitäten motiviert, die mit dem Film verbunden waren. So haben sie ohne Probleme ein neues Grammatikthema gelernt und zwar das Verb sein im Präteritum.<sup>74</sup> Die anderen Arbeitsblätter haben sie auch mit Spass ausgefüllt und sie haben dadurch die Gelegenheit gehabt, sich über etwas Reales, einen Film, auf Deutsch ausdrücken zu können.

---

<sup>72</sup> Diese Übung aus dem TS befindet sich unter Anhang 14.

<sup>73</sup> Sie befinden sich unter Anhang 15.

<sup>74</sup> Siehe die erste Übung auf den Arbeitsblättern (Anhang 15).

### 3.2.4 Kultur kennenlernen motiviert

Die authentischen Aktivitäten waren auch mit der Kultur verbunden. Wie Viau erklärt, finden die Schüler dadurch die Aufgaben wertvoller und sie ändern ihre Repräsentationen (von denen vorher die Rede war) auf den Unterricht (Viau 2009:34), indem sie die fremde Kultur kennen lernen. Diese Idee ist interessant, da die Kultur das Erlernen der Fremdsprache nach Robert Gardners stark beeinflusst.<sup>75</sup> In meinem Unterricht haben wir von verschiedenen Aspekten der deutschsprachigen Kultur gesprochen.

#### a) Die Geschichte Deutschlands in den 50er Jahren

Die Vorbereitung für den Film *Das Wunder von Bern* war eine kulturelle Erfahrung für die Schüler. Ich habe ihnen den historischen Kontext des Films erklärt (Nachkriegszeit, geteiltes Deutschland, usw.). Ich habe sofort die Motivation meiner Schüler bemerken können, weil sie mit Spass die Arbeitsblätter<sup>76</sup> über dieses Thema ausgefüllt haben und sie wollten auch viel mehr über dieses Thema erfahren. Sie waren erstaunt, dass die Berliner-Mauer wirklich die Stadt Berlin in zwei Teile trennte und wollten erfahren, wie die Deutschen damals lebten.<sup>77</sup>

Darüber hinaus haben die Schüler mit diesem Film auch erfahren, wie die Welt in den 50er Jahren aussah. Die Schüler waren erstaunt zu sehen, wie die Leute wohnten und es war etwas Kulturelles, was sie gelernt haben und dies hat sie motiviert, die Aktivitäten darüber nach dem Film zu machen.

#### b) Landeskunde: Die Bundesländer und manche Grossstädte Deutschlands und Wien

Ausserdem wollte ich auch, dass die Schüler ein bisschen über Deutschland und Österreich erfuhren. Als erstes habe ich meinen Schülern eine Karte Deutschlands gezeigt und ihnen erklärt, dass das Land in verschiedene Bundesländer geteilt ist. Dann habe ich eine Aktivität vorgeschlagen, in der die Schüler zur zweit eine Stadt Deutschlands<sup>78</sup> oder Wien in Österreich

---

<sup>75</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 30.

<sup>76</sup> Diese Arbeitsblätter finden sie unter Anhang 16.

<sup>77</sup> Sie wollten zum Beispiel wissen, ob die Leute auch nicht zum Krankenhaus auf die andere Seite fahren durften, wenn es näher als ein anderes war, usw.

<sup>78</sup> Die Städten waren: Berlin, Hamburg, München, Dresden.

ihren Kameraden vorstellen mussten, indem sie bestimmte Punkte vorstellten.<sup>79</sup> Die Informationen konnten sie sagen, da sie meistens Gebäude vorstellen mussten und wir gerade die zweite Einheit von *Genial A2* gemacht hatten, in der die Schüler viel über Gebäude und Orientierung lernen.

Für die Schüler war es schwer, dies vorzustellen. Jedoch haben sie die Arbeit gut gemacht. Sie waren motiviert, Informationen zu suchen und sie ihren Kameraden vorzustellen. Dadurch haben sie Deutschland und Österreich ein bisschen kennengelernt.

### c) Ein Fest und deutsche Spezialitäten

Ansonsten haben wir eine Aktivität über Sankt-Martin am Sankt-Martinstag gemacht. Wir haben die Geschichte des Sankt-Martins gelesen und einen Fragenbogen über diesen Text ausgefüllt.<sup>80</sup> Dann haben wir einem Lied zugehört, die Kinder in Deutschland oft zu diesem Fest singen und zwar: *Ich gehe mit meiner Laterne*.<sup>81</sup> Schliesslich haben die Schüler Sankt-Martins Weckmänner essen können, die wir mit Frau Rebeaud für sie gebacken hatten.<sup>82</sup>

Die Schüler waren an diesem Tag sehr motiviert, sie waren begeistert, dass jemand dadurch heilig wurde, dass er einem Bettler seinen Mantel gegeben hatte, weil sie es einfach normal fanden.<sup>83</sup>

Was deutsche Spezialitäten angeht, haben meine Schüler zu Weihnachten die Stollen kosten können und sie wissen jetzt, dass sie aus Deutschland kommt. Sie waren froh, dies kosten zu können.

### d) Die Schüler sprechen über ihr landeskundliches Wissen

In den Interviews habe ich die Schüler gefragt, ob sie etwas über Deutschland, Österreich oder die deutsche Schweiz wissen. Dieses Mal haben sie nicht die Städte genannt, die sie besucht hatten, wie im ersten Interview. Um diese Frage zu beantworten, haben sich S4, S5 und S6 auf persönliche Kenntnisse oder Erfahrungen bezogen. S4 erklärt, dass er interessiert

---

<sup>79</sup> Das Arbeitsblatt mit den Zielen ist unter Anhang 17.

<sup>80</sup> Der Text und die Übung darüber steht unter Anhang 18. Sie wurden von meiner Kollegin Frau Rebeaud hergestellt.

<sup>81</sup> Der Liedtext steht unter Anhang 18.

<sup>82</sup> Ein Foto der Weckmänner befindet sich unter Anhang 18.

<sup>83</sup> Ein Schüler hat zum Beispiel gefragt, ob es für sie auch so sein wäre, wenn er sein Schuh anstatt einen Mantel gäbe.

war und er deswegen einen Dokumentarfilm über Hitler angeschaut hat und er dadurch gelernt hat, wie es in der Geschichte geschah: „enfin j'ai eu y a deux trois semaines j'ai trouvé sur internet en fait le documentaire Apocalypse sur Hitler et puis e j'étais un peu intéressé alors je l'ai regardé en fait ça racontait e comment ça s'est passé“ (2.4:15). Die beiden anderen Schüler sprechen von der deutschen Sprache. S6 sagt, dass das Schweizerdeutsch am meisten in der Schweiz gesprochen wird: „[raclement de gorge] mmm (...) ben en Suisse c'est le Suisse-allemand c'est la langue la plus parlée en Suisse“ (2.6:22) und S5 äussert, dass man in den drei erwähnten Ländern Deutsch spricht: „e c'est des pays e où on parle l'allemand“ (2.5:14).

Ansonsten wissen die anderen Schüler nur, was wir zusammen im Unterricht gesehen haben. Sie erinnern sich tatsächlich, wenn man sie danach fragt, an die Hauptstädte, die wir genannt haben. S7 nennt zum Beispiel die beiden Hauptstädten: „e ben j'sais qu'en Allemagne la capitale c'est e Berlin / l'Autriche c'est Vienne (2.7:15-17).

Ausserdem erinnern sich zwei Schüler an die Vorträge über die Grossstädte Deutschlands oder Wien, die die Schüler vorgestellt haben. S5 erinnert sich an einen Aspekt, den sie in ihrem Vortrag über Wien vorgestellt hatte. Sie erzählt, dass man in Wien auf einem Fluss gehen kann und sie glaubte davor, dass es in Italien war: „e oui l'Autriche e j'crois e j'm j'croisais que c'était e à [] en Italie qu'y avait où on pouvait se e se déplacer avec l'eau enfin sur l'eau“ (2.5:17). S2 bezieht sich auch auf seinen Vortrag, denn er sagt, dass es in Deutschland viele Museen gibt und er während seines Vortrags gesagt hatte, es gebe in Berlin viele Museen: „y a beaucoup de musées“ (2.3:17). Dieser Schüler sagt auch etwas Interessantes und zwar, dass er mehrere Städte Deutschlands kennengelernt hat: „j'ai a j'ai appris d'autres pays de de l'All e d'autres villes de l'Allemagne que je connaissais pas“ (2.3:18). Er bezieht sich also nicht nur auf seinen eigenen Vortrag, sondern auch auf die anderen Vorträge.

Schliesslich sprechen die Schüler am meisten über die Berliner Mauer, über die wir in Verbindung mit dem Film *Das Wunder von Bern* gesprochen haben. Zwei Schüler erwähnen dies, aber man sieht, dass sie nicht immer alles genau verstanden haben:

**25 L : est-ce que tu sais des choses sur ce pays ↑ sur la culture ou l'histoire ↑ est-ce qu'on a vu des choses ↑**

S6 : hein e

**L : ou qu'tu sais toi ↑**

S6 : qui'ont une sorte deee un mur

**L : qui'y avait oui**

S6 : m pis () j'crois que ceux de l'Est ils peuvent pas à aller à l'Ouest

**L : ils pouvaient pas maintenant y a plus mais oui c'est juste ok ça tu savais pas avant** ↑ (2.6 :25-28)

Darüber hinaus ist S1 die zweite Schülerin, die sich an dieses Thema erinnert, aber die fast nichts darüber weiss. Sie erinnert sich nicht ganz genau, was sie gelernt hat, sie kann es nicht mehr ausdrücken, vom Fussball spricht sie nur:

**L : ok et pis qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche** ↑

S1 : ben j'sais pas j'sais rien

**L : rien** ↑ **t'as rien appris sur l'Allemagne** ↑

S1 : chais pas y a justee le truc là le foot un peu que j'ai compris ça après sinon rien

**L : pis c'est quoi l'foot** ↑

S1 : ben qui's ont gagné la coupe du monde ou j'sais pas quoi (2.1:15-17)

Die anderen Schüler sind aber präziser und sagen explizit, dass sie etwas über dieses Thema gelernt haben. S7 sagt, dass wir über die Berliner Mauer gesprochen haben und er weiss, dass sie gefallen ist, aber er erinnert sich nicht mehr wann: „on a vu on a vu que y avait le mur de Be Berlin pis qu'ils l'ont détruit j sais plus quand“ (2.7:19-20). S3 nennt auch die Berliner Mauer und er fügt hinzu, dass sie Ost- und Westdeutschland trennte: „du mur de Berlin et pis quand l'Allemagne ils avaient fait la guerre contre plein d'autres pays (..) ah et la les frontières là ee Berlin-Est Berlin-Ouest“ (2.3 :17). Interessant ist noch, dass zwei Schüler erklären, dass sie dies davor nicht kannten. Sie wussten schon, dass es eine Mauer gab, aber sie haben im Unterricht den Grund erfahren, warum es eine gab. S5 sagt es in diesen Worten: „e j'savais qu'y avait eu le le mur de Berlin mais j'savais pas pourquoi (2.5:19-20).

S4 sagt dasselbe und er fügt hinzu, dass es ihm gefallen hat, dies zu lernen:

**L : ok pis pendant mon cours est-ce que t'as appris des choses sur l'Allemagne** ↑

S4 : e oui

**L : et pis quoi** ↑

S4 : par exemple e enfin j'ai appris e j'en ai un peu appris plus sur le mur de Berlin en fait

**L : ok**

S4 : parce qu'en fait avant j'savais seulement en fait que c'était un mur e qui séparait la ville en deux et pis e j'me disais e j'savais pas vraiment pourquoi

**L : donc t'as appris la raison** ↑

S4 : ouais

**L : ok et pis e est-ce que t'aimerais apprendre plus de choses sur e la culture** ↑

S4 : oui (2.4:16-20)

Man sieht also durch diese Feststellungen, dass sich die Schüler an Informationen erinnern, die sie gelernt haben. Am meisten erinnern sie sich an die Berliner Mauer und es ist auch die Aktivität, die sie meiner Meinung nach am meisten motiviert hat, weil sie sehr erstaunt waren, dass die Welt einmal so war. Landeskunde zu machen, ist also eine gute Vorgehensweise,

denn die Schüler werden dadurch oft erstaunt, sie interessieren sich für den Unterricht und sie lernen dadurch wichtige kulturelle Elemente.

### 3.2.5 Schwierigkeitsniveau und Verständnis der Schüler

Vygotsky und mit ihm Kognitivisten denken, dass es eine „proximale Entwicklungszone“<sup>84</sup> gibt, in der die Übungen am effizienten für die Schüler sind, weil sie weder zu einfach noch zu schwierig für die Schüler sind, was sie motiviert.

Darüber hinaus sind sie der Meinung, dass der Lehrer ein Mittler ist. Es heisst, dass die Übungen mit seiner Hilfe einfacher und machbar für die Schüler werden. Brophy erklärt diese Idee in diesen Worten: „mediation can transform a task that is too difficult for self-guided learning into a task that lies within the zone of proximal development for mentor-guided learning“ (Brophy 2004:258).

In meinem Unterricht habe ich versucht, die Übungen zu adaptieren und meinen Schülern zu helfen, sodass das Niveau meines Unterrichts geeignet für sie sei. Meine Klasse war eine 7VSO. Jedoch wollte ich nicht unter dem Vorwand, dass sie im schlechtesten Schulniveau waren, nur einfache und kindische Übungen mit ihnen machen. Mein Ziel war das Niveau des Programms zu befolgen. Darum habe ich gewählt, das Lehrwerk *Genial* zu benutzen, auch wenn manche Lehrer denken, dass dieses Lehrmittel zu kompliziert für diese Schüler ist. Um zu versuchen, mein Ziel zu erreichen, habe ich mich als „Mittler“ verstanden, wie Brophy und Vergnaud erklären<sup>85</sup>.

#### a) Mittler, indem man die Übungen gut erklärt

##### i. *Meine Erklärung der Übung*

Als erstes habe ich die Rolle des Mittlers gespielt, indem ich alle Übungen immer langsam erklärt habe, bis jeder Schüler das Ziel einer Übung verstanden hatte. Diesen Tipp gibt Dörnyei, der erklärt, dass der Schüler verstehen muss, warum er die Aktivität machen muss: „If we want our students to give their best when attending to a task, they need to see the point

---

<sup>84</sup> Siehe auf Seite 17.

<sup>85</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 17.

in what they do.“ (Dörnyei 2001a.:81)<sup>86</sup> In meinem Unterricht habe ich diesen Tipp befolgt. Ich habe immer versucht, viel Zeit zu benutzen, um eine Übung zu erklären. Da meine Schüler nicht sehr aufmerksam sind, habe ich immer mehrmals das Ziel einer Übung wiederholt. Ich habe auch oft einen Schüler gebeten, seinen Kameraden die Übung zu erklären, sodass ich sehen konnte, ob die Klasse das Ziel der Aktivität verstanden hatte oder nicht. Schliesslich bin ich dann immer zu jedem Schüler persönlich hingegangen, um zu prüfen, ob er die Übung verstanden hatte oder nicht.

Diese Vorgehensweise hat meiner Meinung nach gut funktioniert. Auch wenn die Schüler manchmal geistesabwesend waren, habe ich nie merken können, dass ein Schüler überhaupt nichts gemacht hatte, weil er das Ziel der Übung nicht verstanden hatte.

## *ii. Verständnis der Übungen nach den Schülern*

In den Interviews habe ich die Schüler gefragt, ob sie wussten, was das Ziel einer Übung war, wenn sie sie machen mussten. Nur ein Schüler hat negativ auf diese Frage geantwortet. Tatsächlich ist S6 der einzige Schüler, der sagt, dass er manchmal nicht versteht, was er machen muss, weil er manche Wörter nicht versteht:

**L : ok m c'est positif ()e est-ce que quand tu dois faire un exercice tu sais ce que tu dois faire ↑**

S6 : pas tout le temps

**L : ok pourquoi ↑**

S6 : ben y a des mots dès fois que j'comprends pas et

**L : mais la consigne tu comprends enfin tu sais comment tu dois répondre**

S6 : () d'habitudee oui mais dès fois e j'comprends pas très bien e qu'est-ce que qui est expliqué (2.6:12-14).

Ansonsten finde ich beeindruckend zu sehen, dass alle anderen Schüler der Klasse beantworten, dass sie wissen, was sie machen müssen. S1 und S7 sagen, dass sie meistens wissen, was sie machen müssen: „la plupart du temps oui“ (2.1:10), für S7: (2.7:8) und S3, S4 und S5 antworten einfach „ja“ (2.3:6,2.4:6 und 2.5:8).

Durch die Interviews sehen wir also, dass die Mehrheit der Schüler versteht, wenn sie eine Übung machen muss. Dies finde ich sehr positiv, weil es motivierender ist zu wissen, was das Ziel der Aufgabe ist.

---

<sup>86</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 38.

b) Durch den Lehrer werden die Übungen machbar

i. *Metakognition: Der Lehrer als „Vorbild“*

In meinem Unterricht habe ich meinen Schülern für jede Aktivität oder Hausaufgabe geholfen, indem ich ihnen Tipps gegeben habe oder ich habe ihnen gezeigt, wie sie die Übung lösen konnten, ich hatte also wieder die Rolle eines Mittlers.

Was das Leseverstehen angeht, sind die Texte aus *Genial* nicht einfach für meine Schüler, denn es gibt viele Wörter, die sie nicht verstehen. Darum habe ich meinen Schülern gezeigt, wie ich es mache, wenn ich eine Übung lösen muss. Ich habe eine Art Laufzettel an die Tafel geschrieben, wo ich erkläre, wie ich es üblich mache, wenn ich eine solche Übung lösen muss.<sup>87</sup> Dann habe ich im Laufe des Jahres den Schülern gezeigt, was sie machen konnten, um die Übungen zu lösen. Als Beispiel gibt es die erste Übung des Kursbuchs von *Genial A2* (Ü1, S.6).<sup>88</sup> Das Ziel war, dass die Schüler herausfanden, welches Bild zu welchem Text passt. Ich habe den Schülern geholfen, indem ich sie zuerst gebeten habe, Stichwörter für jedes Bild zu nennen. Dann habe ich den Schülern erlaubt, die Texte zu lesen und ich habe sie gebeten, Informationen zu finden, die sich auf die Stichwörter bezogen.<sup>89</sup> Die Schüler haben so die Mehrheit der Aktivität ohne Probleme lösen können und sie waren motiviert, weil sie die Aufgabe machen konnten.

Diese Übung hat mich vor allem überzeugt, dass das explizite Vormachen sehr wichtig ist. Ich bin sicher, dass meine Schüler die Übung nicht hätten machen können, wenn ich ihnen keinen Tipp gegeben hätte. Sie hätten sich sofort ablenken lassen, weil es vieles in den Texten gibt, was sie nicht verstehen und sie hätten nicht probiert, die Aufgabe zu lösen. Mit dieser Vorgehensweise habe ich mit Begeisterung feststellen können, dass meine Schüler mit Hilfe fähig dazu waren, Übungen aus *Genial A2* ohne Probleme zu lösen und dass sie so die Arbeit mit Motivation machten.

Ausserdem habe ich diese Vorgehensweise auch für einen Hörverstehenstest benutzt. Ich wollte einen Test machen, in dem die Schüler Dialoge verstehen mussten, die Niveau A2 waren. Es war aber schwer für sie, da sie mit *Genial A2* erst dieses Jahr begonnen haben.

---

<sup>87</sup> Zwei Fotos von der Tafel mit diesem Laufzettel steht unter Anhang 20. Die Qualität ist nicht sehr gut, denn die Fotos wurden mit einem Handy gemacht.

<sup>88</sup> Eine Kopie der Übung befindet sich unter Anhang 19.

<sup>89</sup> Eine Tabelle mit den Stichwörtern und den Bezug darauf in den verschiedenen Texten befindet sich unter Anhang 21.

Deswegen habe ich während dieses Testes die Rolle des Mittlers gespielt. Ich habe meinen Schülern geholfen, ohne natürlich ihnen die richtigen Antworten zu geben, indem ich ihnen jedes Mal erklärt habe, auf was sie achten mussten und was der Kontext der Übung war, sodass sie schon wussten, auf welche Informationen sie aufpassen mussten. Als Beispiel gibt es die Übung 6 meines Tests.<sup>90</sup> In dieser Übung mussten die Schüler die Orte ankreuzen, die die Touristen besuchen. Bevor meine Schüler dieser Übung zuhörten, habe ich ihnen erklärt, dass eine Reiseführerin lange spricht und sie nicht alles zu verstehen brauchten, was sie sagt, sondern sie nur auf die Gebäude und Orte aufpassen mussten, die sie nennt, um herauszufinden, was die Touristen machen würden.

Diese Vorgehensweise hat gut funktioniert. Die Schüler haben so keine Panik gehabt und sie haben sehr gute Resultate für diesen Test bekommen. Hier wieder hat mich diese Erfahrung davon überzeugt, dass ein Vermittler zu sein eine gute Idee ist, die erlaubt, schwierigere Aktivitäten mit den Schülern zu machen und vor allem, sie zu beruhigen, was sie immer motiviert, weil ihnen etwas gelingt.

Schliesslich beweist meiner Meinung nach dem Test, den wir alle Lehrer der 7VSO-Klassen zusammen machen mussten, dass ein Mittler zu sein wirklich hilfreich für bestimmte Schüler ist. Da der Test von allen 7VSO gemacht wurde, durfte ich nichts sagen und meinen Schülern nicht helfen. Der Test war schwer und ich habe merken können, dass meine Schüler sofort mutlos waren und sie fast nicht probiert haben, auf die Fragen zu antworten, obwohl es viele Fragen gab, auf die sie ohne Probleme antworten konnten. Meine Schüler haben in diesem Test schlechte Resultate gehabt.

Diese Erfahrung hat mir gezeigt, dass die Psyche in der Schule sehr wichtig ist und der Lehrer eine grosse Rolle spielt. Manchen Schülern müssen unbedingt geholfen werden, damit sie gute Noten erreichen. Sie müssen spüren können, dass man ihnen hilft und man sie unterstützt, um arbeiten zu können. Ansonsten haben sie sofort das Gefühl, dass sie nichts wissen und nichts können und sie verlieren die Motivation.

Aus allen diesen Feststellungen bin ich also überzeugt, dass die Vorgehensweise des Lehrers als Mittler wirklich in VSO-Klassen benutzt werden soll, weil sie sehr positiv ist. In diesen Klassen gibt es viele Schüler, die einerseits schnell die Motivation verlieren, aber die andererseits auch schnell motivierbar sind, wenn sie das Gefühl haben, dass man ihnen hilft.

---

<sup>90</sup> Unter Anhang 22 finden sie die Übung meines Testes mit der Transkription des Textes.

## ii. Schwierigkeitsniveau meines Unterrichts laut den Schülern

Weiter in den Interviews habe ich die Schüler gefragt, ob sie die Übungen oder Aktivitäten zu einfach oder zu schwierig finden, um zu wissen, ob sich mein Unterricht ihrer Meinung nach in der „proximalen Entwicklungszone“ befindet.

Darauf haben S1, S6 und S7 geantwortet, dass die Übungen in Ordnung sind: „e ça va“ (2.1:11), S6 sagt, dass sie weder zu einfach noch zu schwer sind: „eee () moyen“ (2.6:15). S3 sagt dasselbe und er fügt hinzu, dass Wortschatzlernen einfach ist: „pour la grammaire ça va ça va et pis pour les mots qu'on doit apprendre facile“ (2.3:9) und S7 sagt dasselbe (2.7:9).

Ein anderer Schüler findet die Übungen einfach. Er findet sie aber nicht zu einfach:

**L : e et pis est-ce que les exercices ils te paraissent trop faciles trop difficiles ↑**

S4 : en général e c'est plutôt simple

**L : trop simple ou ou ça va ↑**

S4 : ça va (2.4 :7-8)

Schliesslich ist die Antwort von S5 sehr interessant. Sie sagt, dass die Übungen manchmal schwierig sind, aber sie kann sie trotzdem machen: „non y a certains ils sont difficiles mais j'peux quand même les faire et pis certains ils sont faciles“ (2.5:9). Ihre Äusserung ist interessant, denn sie scheint bemerkt zu haben, dass sie schwierige Übungen macht, aber dass sie sie lösen kann.

Mit diesen Feststellungen kann ich sagen, dass die Mehrheit der Schüler den Eindruck hat, dass die Übungen dem Niveau der Klasse entsprechen. Die Übungen sind also weder zu einfach noch zu schwierig für meine Schüler, was sie meiner Meinung nach motiviert.

### 3.2.6 Ein abwechslungsreicher Unterricht

#### a) Wortschatz- und Bewegungsspiele motivieren

Dörnyei erklärt, dass man immer neue attraktive Aktivitäten erfinden muss, weil die Schüler demotiviert werden, wenn man nur die Übungen aus dem Lehrwerk macht. Darüber hinaus fördert das Spiel nach Vianin den Zusammenhalt und motiviert die Schüler: „l'utilisation du jeu en classe présente un double intérêt : elle rejoint la motivation des enfants pour les

activités ludiques et suscite naturellement le travail de groupe“ (Vianin 2006:74). Deswegen habe ich in meinem Unterricht Spiele benutzt, um die Schüler zu motivieren und gegen die Monotonie anzukämpfen. Meine Schüler hatten am meisten Probleme mit dem Erlernen des Wortschatzes. Sie haben ihn fast nie von sich aus gelernt. Deswegen habe ich probiert Spiele vorzuschlagen, sodass sie sich dafür motivierten. Wir haben viele verschiedene Spiele gespielt.<sup>91</sup>

Dieses Spiel und alle Spiele haben meine Schüler wirklich motiviert, denn sie wollten unbedingt gewinnen. Sie waren deswegen während des Spieles sehr aufmerksam. Ich hatte gehofft, dass meine Schüler den Wortschatz zu Hause lernen würden, um das Spiel in der Klasse zu gewinnen. Sie haben es leider nicht gemacht, aber sie waren trotzdem motivierter und haben bessere Noten in Wortschatz gehabt, denn sie haben in der Klasse mit ihrer Motivation für das Spiel viele Wörter gelernt.

Ausserdem schlägt Duclos vor, dass man Bewegungsspiele anbieten sollte, weil sich die Schüler in der Klasse nicht genug bewegen und diese Spiele positiv sind, denn sie helfen oft beim Lernen: „Bewegungsspiele könnten im Unterricht Energiestaus abbauen, dem Auftreten von Gesundheitsstörungen entgegensteuern, den Unterricht auflockern und zudem ein stressfreieres und entspanntes Lernen ermöglichen“ (Butzkamm 2007:297). In meinem Unterricht habe ich mehrere solchen Spiele vorgeschlagen. Die Schüler haben zum Beispiel den Wortschatz mit einem *Right or Wrong Spiel* wiederholt, in dem die Schüler zum „richtigen“ oder „falschen Stuhl“ rennen mussten, je nachdem ob das deutsche Wort und seine französische Übersetzung zusammenpassten oder nicht. Ausserdem haben die Schüler das Perfekt der regelmässigen Verben mit *Laufdiktaten* geübt. Ein Zettel mit Verben im Infinitiv und Pronomen hing an der Wand und ein Schüler musste rennen, um das Verb zu lesen und es seinen Kameraden sagen, sodass sie die richtige Form im Perfekt schreiben konnten.<sup>92</sup>

Meine Schüler wollten diese Spiele zuerst nicht spielen, weil sie nicht rennen wollten. Jedoch habe ich sie gezwungen zu spielen und sie haben dann viel Spass gehabt und waren motiviert. Das *Right or Wrong Spiel* haben sie zum Beispiel dann noch zweimal in der Stunde machen

---

<sup>91</sup> Als Beispiel haben wir folgendes Spiel in zwei Gruppen gespielt: ein Schüler sass gegen die Tafel, ich schrieb ein Wort des Wortschatzes auf Deutsch auf die Tafel und die Gruppe des Schülers musste ihrem Kameraden das Wort auf Französisch sagen, sodass er das Wort auf Deutsch finden konnte, um einen Punkt für die Gruppe zu bekommen. Ausserdem habe ich auch das Bingo-Spiel benutzt, sodass die Schüler das Perfekt entdeckten. Die Schüler hatten eine Liste regelmässiger Verben im Perfekt und sie mussten in jeden Kasten ein Verb im Infinitiv schreiben. Ich habe ihnen dann Verben im Perfekt gesagt und sie mussten herausfinden, ob sie das Verb im Infinitiv hatten oder nicht.

<sup>92</sup> Zwei Beispiele eines Laufdiktats und das Arbeitsblatt befinden sich unter Anhang 23.

wollen, weil sie es toll fanden. Es heisst, dass sie mit diesem Spiel die ganze Stunde Wortschatz haben üben wollen. Meine Schüler waren also durch diese Spiele schliesslich sehr motiviert.

#### b) Kompetenzen variieren und Tricks hinzufügen

Ausserdem habe ich versucht, die Kompetenzen zu variieren, wie es Dörnyei auch vorschlägt. Er erklärt, dass der Lehrer seine Aktivitäten variieren muss, damit der Unterricht nicht langweilig wird. Dafür kann er die Aufgaben („*language tasks*“ Dörnyei 2001a.:74)) wechseln.<sup>93</sup> Oft habe ich diese Vorgehensweise ausprobiert. Wir haben zum Beispiel oft den Kurs mit einem Spiel über den Wortschatz gemacht und dann eine Übung zu einem anderen Thema. Ausserdem sagt Dörnyei, dass der Lehrer auch die Sprachkompetenzen variieren kann (Dörnyei 2001a.:74).<sup>94</sup> Dieses Vorgehen fand ich sehr interessant, sodass die Stunde schneller vorbei war. Ich habe also immer dafür bis zu drei verschiedene Aktivitäten in der Stunde vorgeschlagen. Als Beispiel habe ich den Kurs mit Wortschatz begonnen und habe dann Grammatik erklärt, was die Schüler aufgeschrieben haben. Weiterhin haben wir schriftliche Beispiele geschrieben. Schliesslich habe ich sie die neuen Regeln kontextualisiert mündlich anwenden lassen. Mit dieser Vorgehensweise dauern die Aktivitäten nicht zu lange und die Schüler haben keine Zeit, sich zu langweilen, weil sie immer etwas zu tun haben.

Ausserdem habe ich manchmal für die mündliche Aktivität einen anderen Tipp Dörnyeis benutzt. Dieser sagt, dass man mit „a twist“ (Dörnyei 2001a.:78-80) arbeiten kann.<sup>95</sup> Ich fand diese Idee interessant, weil man dadurch dieselbe Aktivität mehrmals wiederholen kann, sodass die Schüler viel üben, ohne dass sie sich langweilen. Beim Verbenkonjugieren habe ich zum Beispiel gesagt, dass sie sie flüstern, schreien, usw. mussten.

#### c) Variierung meines Unterrichts laut meinen Schülern

In den Interviews habe ich meine Schüler gefragt, ob sie den Eindruck hatten, dass die Aktivitäten in meinem Unterricht variiert sind. Die Mehrheit der Schüler hat ja geantwortet. Zwei Schüler haben geantwortet, dass die Aktivitäten manchmal variieren: S1 antwortet: „mmh des fois ça change des fois c'est la même chose,“ (2.1:23) und S3 sagt: „ça change de

---

<sup>93</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 36.

<sup>94</sup> Idem.

<sup>95</sup> Weitere Informationen finden Sie auf Seite 37.

temps en temps“ (2.3:32). Zwei andere Schüler antworten „ja“ und zwar S5, der sagt, dass die Aktivitäten nicht immer gleich sind: „oui ça change“ (2.5:30) und S4, der sogar äussert, dass man alles macht und es gut ist: „oui c’est varié j’trouve qu’on fait de tout pis c’est bien“ (2.4:30) (2.5:59).

Dadurch sehen wir, dass die Schüler spüren können, dass man verschiedene Aktivitäten macht. Zwei Schüler haben das Gefühl, dass es sich manchmal ändert, was ich richtig finde, denn ich kann nicht jeden Tag eine andere Art Aktivität erfinden, aber ich probiere so oft wie möglich sie zu variieren.

Darüber hinaus habe ich auch gefragt, was verändert wird. Um darauf zu antworten, nennen manche Schüler eine Variierung der Themen. S1 und S5 sagen, dass man verschiedene Themen bearbeitet: S1 sagt einfach „ben les thèmes“ (2.1:24) und S5 bezieht sich auf verschiedene Grammatikthemen: „c’est des fois c’est par exemple compléter les verbes ou compléter les « in » ou les « dass » ou « zum/zur » ou « den zu c’est des fois c’est par exemple compléter les verbes ou compléter les « in » ou les « dass » ou « zum/zur » ou « den zu »“ (2.5:31).

Ein anderer Schüler sagt, dass es variiert ist, weil er viel gleichzeitig lernt: „enfin e on fait les rues en même temps on enfin on apprend e aussi des nouveaux mots comme par exemple e les feux de signi signalisation des choses comme ça“ (2.4:31).

Schliesslich beschreibt S5 auch, dass die Sprachkompetenzen variiert werden, indem sie erklärt, wie wir arbeiten: „et e c’est des fois enfin la théorie on écrit la théorie on fait quelques exercices et puis le reste on fait par oral“ (2.5:24). Sie hat die Variation der geübten Kompetenzen also klar erkannt.

Aufgrund dieser Feststellungen kann ich also sagen, dass meine Schüler bemerkt haben, wie die Aktivitäten variiert werden und nicht das Gefühl haben, immer dasselbe im Unterricht zu tun.

### **3.3 Einfluss meines Unterrichts auf die Repräsentationen meiner Schüler**

Nach der kognitiven Psychologie bestimmen die Repräsentationen der Schüler ihre Motivation. Darüber hinaus sind Repräsentationen über das Fach und die Aktivitäten sehr

wichtig. Tatsächlich beeinflussen sie die Arbeit der Schüler und die Ausdauer, mit der sie arbeiten:

Le propos est que l'investissement dans une tâche est subordonné à la représentation que le sujet se fait de lui-même et de la tâche ; l'idée étant que l'on agit principalement dans un but de réussite et lorsqu'on a le sentiment d'être autodéterminé. Cela va influencer l'engagement et la persévérance dans une activité donnée. (Demarcy 2006:135)

Für jeden Schüler haben natürlich das Fach und die pädagogischen Aktivitäten einen positiven oder negativen Wert (Viau 2009:26).<sup>96</sup> Mit meinem Unterricht, den ich bis hierher vorgestellt habe, habe ich versucht, die Repräsentationen meiner Schüler positiv zu beeinflussen, weil sie eine grosse Rolle für die Motivation spielen.

### 3.3.1 Repräsentationen über die Schwierigkeit der deutschen Sprache

In den zweiten Interviews habe ich wie am Anfang des Jahres die Schüler gefragt, was „l'allemand“ und „un cours d'allemand“ sind. Wie in den ersten Interviews sagen alle Schüler, dass Deutsch eine Sprache ist, wie zum Beispiel S1, die sagt: „() em ben ben c'est une langue“ (2.1:1). Als Merkmal beziehen sich die Schüler wieder auf den Schwierigkeitsgrad des Erlernens dieser Sprache. Hier ist eine Tabelle, die zeigt, ob die Schüler die Sprache einfacher oder schwieriger als am Anfang des Jahres finden.

Schüler	Schwierigkeit am Anfang des Jahres	Schwierigkeit vor Weihnachten	ALSO:
S1	„ee elle est elle est facile“ (1.1:5)	„benen elle commence à devenir difficile“ (2.1:3)	→ schwieriger
S3	„() ben c'est facile moyen en fait j'sais pas“ (1.3:4)	„(.) moi j'trouve assez facile ça dépend e quel genre de choses (...) e“	→ = (einfach)
S4	„enfin elle est pas difficile“ (1.4:2)	„e si onon on travaille vraiment dur e ben c'est plutôt simple“ (2.4:2)	→ = (einfach)
S5	„ben c'est un peu compliqué parce que si on oublie une lettre ça modifie tout le monde si on oublie un Umlaut ou quelque chose comme ça ça change tout“ (1.5:6)	„emm en fait elle est facile à l'oral enfin pour écrire mais e par exemple les majuscules ou e les Umlaut ou les terminaisons c'est pas comme en français“ (2.5:2)	→ = (schriftlich : schwierig und mündlich : einfach)
S6	„un peu difficile“ (1.6:5)	„mmm çaa dépend“ (2.6:6)	→ einfacher
S7	„c'est e difficile“ (2.7:4)	„emm non pas trop [difficile]“ (2.7 :9)	→ einfacher

<sup>96</sup> Für weitere Informationen siehe auf Seite 23.

Durch diese Tabelle sehen wir, dass sich die Schüler der Klasse nicht gleich entwickelt haben. Die Meinung dreier Schüler (S3, S4 und S5) hat sich nicht verändert, denn sie fanden Deutsch einfach und dies gilt immer noch, was positiv ist.

Die Repräsentationen einer Schülerin sind negativ geworden. S1, die findet, sie habe ein schlechtes Verhältnis mit mir und ich würde sie nicht mögen. Sie fand Deutsch sehr einfach am Anfang des Jahres und sie findet jetzt, dass es schwer ist. Ihrer Meinung nach ist es meinetwegen, weil ich den Schülern nichts erkläre:

**L : mmh et pis comment elle est cette langue pour toi** ↑

S1 : benen elle commence à devenir difficile

**L : pourquoi** ↑

S1 : ben chais pas la la plupart des mots j'arrive pas à l'comprendre c'est trop dur à apprendre

**L : le vocabulaire** ↑ **mais est-ce que tu t'essaies de les apprendre** ↑ **ou c'est**

S1 : moi j'essaie mais à à vous à la place deee nous apprendre la s'maine là vous vous nous donnez pis vous vous pensez même pas un mot là tss

**L : mais les jeux qu'on a fait avec le vocabulaire** ↑

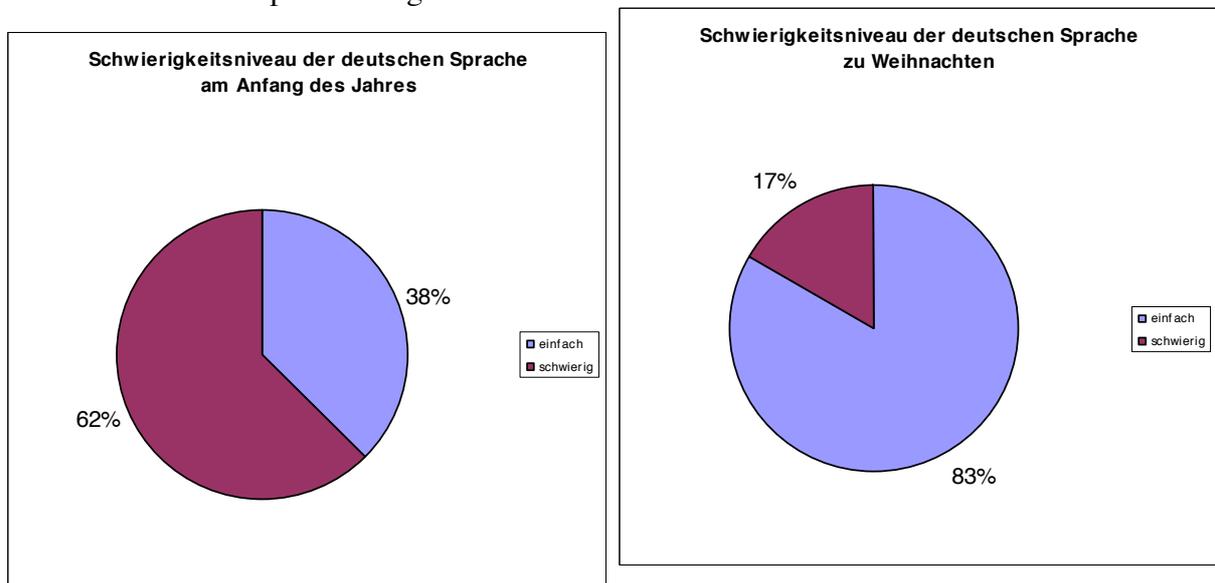
S1 : mais chais pas moi moi j'sais pas sur le coup nous on a en 6<sup>ème</sup> on apprenait les mots pendant toute la semaine et pis après on faisait le test

**L : mmh mais vous les appreniez comment les mots** ↑

S1 : ben on apprenait p'tit par bout et pis après on apprenait à la maison aussi pis elle nous soit elle nous faisait écrire les mots comme ça (2.1:2-6).

Und schliesslich ist die deutsche Sprache für zwei Schüler (S6 und S7) einfacher geworden und die Repräsentationen sind also positiver als am Anfang des Jahres.

Dadurch sieht man, dass das angepasste Schwierigkeitsniveau der Übungen, das vorher vorgestellt wurde, zur Folge hat, dass die Schüler mehr Vertrauen haben und sie finden, dass Deutsch eine einfache Sprache ist, obwohl sie natürlich trotzdem Schwierigkeiten haben. Die Repräsentationen meiner Schüler haben sich also im Laufe des Jahres verändert und sie können mit zwei Graphiken dargestellt werden:



Diese positive Entwicklung der Repräsentationen hat meiner Meinung nach die Schüler motiviert. Am Anfang des Jahres hatten manche das Gefühl, dass sie nichts konnten und sie waren demotiviert. Die Veränderung ihrer Repräsentationen der Schwierigkeit der Sprache hat ihnen mehr Vertrauen gegeben und deswegen sind sie motivierter, weil sie den Eindruck haben, dass sie Deutsch ein bisschen können.

### *3.3.2 Repräsentationen über „Deutschunterricht“*

Anhand der Interviews vom Jahresanfang hatte ich gezeigt, dass alle Schüler den Deutschkurs mit „Wortschatz und Verben“ verbanden, wenn man sie fragt, was ein Deutschkurs ist. In den zweiten Interviews habe ich den Schülern dieselbe Frage gestellt. Ihre Antwort ist aber dieses Mal allgemeiner. Sie beziehen sich nicht mehr auf das Erlernen des Wortschatzes, sondern sie sagen alle, dass man im Deutschunterricht die Sprache lernt. S1, S4, S6 und S7 sagen, dass man die Sprache lernt: „ben c’est un cours ben un cours où on doit apprendre l’allemand“ (2.1:7) und für S4, S6 und S7 (2.4:3, 2.6:7-8 & 2.7:4). S5 ist präziser, sie beschreibt, was man lernt und dann nennt sie auch den Grund, warum man diese Sprache lernt und zwar, um sich orientieren zu können, wenn man nach Deutschland geht: „ben c’est apprendre e c’est apprendre la grammaire les verbes la conjugaison e pouvoir aller par exemple un jour en Allemagne et pis e savoir s’orienter ou quelque chose comme ça“ (2.5:4). S3 teilt auch diese Meinung, dass man eine Sprache lernt, um sich im Ausland orientieren zu können: „e apprendre à parler en allemand pour e si on va dans un autre pays on sache où aller“ (2.3:3).

Man sieht also, dass ihre Repräsentationen über den Deutschkurs erweitert wurden.

### *3.3.3 Eindruck der Schüler hinsichtlich der Entwicklung ihrer Repräsentationen*

Schliesslich habe ich meine Schüler auch gefragt, ob sie selbst den Eindruck hatten, dass sich ihre Meinung über die deutsche Sprache geändert hat.

Alle Schüler sehen eine Veränderung ausser S4, der sagt, dass sich seine Repräsentationen nicht verändert haben (2.4:5). Seine Antwort ist aber positiv, da dieser Schüler schon Deutsch mochte und das Fach einfach fand.

Die Repräsentationen einer Schülerin sind negativer geworden. Wieder ist S1 negativ und sie antwortet, dass Deutsch schwieriger geworden ist:

**L : mmh pis alors est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑ à ton avis**

S1 : oui

**L : pourquoi ↑**

S1 : j'j'sais pas j'trouve qu'elle est devenue plus dure j'arrive pas à m'concentrer en allemand (2.1 :8-9)

Die Repräsentationen aller anderen Schüler haben sich aber ihrer Meinung nach positiv entwickelt. S3 antwortet das Gegenteil von S1 und zwar: ja, weil er viel mehr gelernt hat:

**L : ok pis est-ce que tu penses que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑**

S3 : oui j'ai appris beaucoup plus de choses (2.3:5).

S6 ist auch dieser Meinung, denn er sagt, dass er dieses Jahr besser lernt:

**L : ok e pis est-ce que t'as l'impression que ça a changé ta vision de l'allemand depuis le début de l'année ↑**

S6 : ee oui

**L : qu'est-ce qui a changé ↑**

S6 : e (...)

**L : qu'est-ce qui change par rapport à à l'année passée au cours d'allemand ↑**

S6 : ben je j' e [je ferme une autre fenêtre] j'travaille mieux pis j'fais deess meilleures notes (2.6:9-11).

S5 ist auch gleicher Meinung. Sie sagt ebenfalls, dass sie viel mehr gelernt hat und sie erklärt dazu, dass der Grund dafür ist, dass sie mehr Spass gehabt hat:

**L : d'accord et pis selon toi est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑**

S5 : e j'trouve que j'apprends quand même un peu mieux que l'année passée

**L : d'accord et pis pourquoi tu sais ↑**

S5 : j'trouve qu'c'est c'est plus marrant d'apprendre que l'année passée parce que l'année passée j'comprenais pas grand-chose

**L : d'accord donc c'est plus facile pour toi ↑**

S5 : oui (2.5:5-7)

Die Äusserung dieser Schülerin zeigt also, dass mein Unterricht mit der Entwicklung der Repräsentation verbunden ist. Ihrer Meinung nach ist es, weil der Unterricht spielerisch war, dass sich ihre Motivation erhöht hat.

Schliesslich ist S7 auch damit einverstanden. Darüber hinaus antwortet er, dass er Deutsch mag. Ihm habe ich diese Frage gestellt, weil er am Anfang des Jahres gesagt hatte, dass er

Deutsch nicht gern hatte und ich habe im Unterricht sehen können, dass er sich jetzt für Deutsch interessiert, was er bestätigt hat:

**L : est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année** ↑

S7 : oui

**L : pourquoi** ↑

S7 : parce que j'ai des meilleures notes

**L : mmh mmh pis est-ce que t'aimes mieux l'allemand ou pas** ↑

S7 : oui j'l'aime mieux (2.7 :5-6)

### 3.3.4 Entwicklung der Interesse der Schüler für den Deutschkurs

#### a) Mögen sie das Lehrwerk Genial mehr?

Wir hatten gesehen, dass die Meinungen der Schüler am Anfang des Jahres über das Lehrwerk *Genial* sehr unterschiedlich waren. In der folgenden Tabelle werden die Einschätzungen jedes Schülers darüber rekapituliert und sie werden mit den Einschätzungen vor Weihnachten verglichen.<sup>97</sup>

Schüler	Meinung über <i>Genial</i> am Anfang des Jahres	Meinung über <i>Genial</i> vor Weihnachten	ALSO:
S1	„e ça j'aime pas / mais c'est parce que y a des exercices et pis la plupart du temps j'comprends rien / c'est c'est trop mal expliqué“ (1.1:24,25,27)	„mmh c'est de toute façon j'les ai jamais aimé ces livres“ (2.1:22)	→ = (sie mochte und mag nicht)
S2	„ () mmh [=es gefällt ihm] () des fois le genre d'exercice et (...) pis qu'on puisse faire des exercices par oral“ (1.2:26)	?	→ ? (er mochte, jetzt?)
S3	?	„(.) moi j'trouve assez facile ça dépend e quel genre de choses (...) e“	→ ? (er mag jetzt)
S4	?	„ben e enfin c'est bien parce que les choses elles sont bien expliquées en fait et c'est y a pas que la consigne tout en allemand ils nous expliquent en bas aussi en français donc c'est un plus simple“ (2.4:28)	→ ? (er mag jetzt)
S5	„ben c'est assez bien parce que y'a les consignes et des fois y a les consignes en français mais la	„j'trouve qu'ils sont assez faciles et puis des fois il y a la théorie en même temps “ (2.5:27)	→ = (sie mochte und mag jetzt)

<sup>97</sup> Leider sind manche Kästen leer, weil ich diese Schüler die Frage nicht gestellt habe.

	majorité des du temps quoi elles sont en allemand on les comprend“ (1.5:14).		
S6	„(.....) / (...) chais pas“ (1.6:19-20)	„(.....) / e pas trop “ (2.6:36-37)	→ ? (er wusste nicht, jetzt mag er nicht)
S7	„je pense que c’est pas une bonne méthode / e car ça ça on apprend pas ça fait pas on apprend pas beaucoup de choses à e cause de grâce à ça / parce que c’est que des exercices et pis e et et puis on comprend rien du tout e et puis on nous dit de faire quand on comprend pas“ (1.7:15-17)	„je pense que le livre bleu il sert à quelque chose mais le livre gris il sert à rien“ (2.7 :28)	→ besser (mochte nichts, mag jetzt das Kursbuch)
S8	„ben parfois y a des exercices qui sont difficiles“ (1.8:21)	?	→ ? (schwer, jetzt ?)
<b>Im Allgemeinen</b>	<i>Gut : 2 Nicht gut : 2 Schwierig : 1 einfach : 0 ? : 3</i>	<i>Gut : 2 Nicht gut : 3 Schwierig : 0 einfach : 3 ? : 2</i>	→ <b>Geschmack der Schüler:</b> ca. = → <b>Schwierigkeitsniveau :</b> <b>einfacher</b>

Mit dieser Tabelle sehen wir, dass sich die Einstellung der Schüler zu *Genial* fast nicht verändert hat. S1 ist immer negativ und mag dieses Lehrmittel immer noch nicht. S6 hatte auf die Frage nicht geantwortet, er mag es jetzt nicht und ich habe das Gefühl, dass er es am Anfang des Jahres schon nicht mochte. S3, S4 und S5 sind Schüler, die dieses Lehrwerk mochten und sie mögen es immer noch. S3 und S4 wurden in die ersten Interviews nicht darüber befragt, aber auch da habe ich das Gefühl, dass sie es schon mochten und ihre Meinung sich nicht verändert hat. S7 ist der Einzige, der seine Meinung geändert hat. S7 mochte *Genial* überhaupt nicht. Er war überzeugt, dass es ein schlechtes Lehrwerk war. Heute findet er es nicht super, aber er denkt schon, dass das Kursbuch nützlich und gut ist.

Was sich aber verändert hat, ist das empfundene Schwierigkeitsniveau des Lehrmittels für die Schüler. Niemand sagte am Anfang des Jahres, dass die Übungen einfach waren und S8 sagte, dass sie schwer waren. Im Gegensatz dazu gibt es vor Weihnachten niemanden, der sagt, es sei zu schwierig und drei Schüler, die finden, dass die Übungen einfach sind (S3, S4 und S5).

Diese Veränderung der Repräsentation der Schwierigkeit zeigt also, dass die Rolle des Lehrers als Mittler positiv wirkt. Es heisst meiner Meinung nach, dass man jedes Lehrwerk

mit Schülern benutzen kann, wenn man es adaptiert oder den Schülern hilft. Ich bin überzeugt, dass meine Schüler die Übungen einfacher finden, weil ich ihnen geholfen habe, wenn wir mit diesem Lehrwerk gearbeitet haben.

b) Mögen sie den Deutschunterricht lieber?

Im vorigen Teil haben wir auch gesehen, dass die Schüler der Klasse verschiedener Meinung waren, was den Deutschunterricht angeht. Drei Schüler (S6, S7 und S8) hatten eine extreme Sicht und zwar sagten sie, dass sie Deutsch überhaupt nicht mochten und sie nichts im Deutschunterricht gemocht hatten. Jetzt hat sich ihre Sicht des Deutschunterrichts sehr verändert:

Schüler	Der Deutschunterricht am Anfang des Jahres		Der Deutschunterricht vor Weihnachten	
	Meinung über den Deutschunterricht		Meinung über den Deutschunterricht	
	Was sie mögen nicht	Was sie mögen	Was sie mögen nicht	Was sie mögen
S6	„non pas trop“ (1.6:50)		„mm j’aime pas trop“ (2.6:5)	
	„(.....) / (...“ (1.6:22-23)	„(.....) / (...“ (1.6:22-23)	„(....“ (2.6:35)	„e les jeux quand on e on écrivait par exemple dans le tableau pis y avait quelqu’un qui était assis pis on devait essayer dee on disait en français pis i’devait essayer de trouver le mot“ (2.6:33)
S7	<b>L : t’aimes pas l’allemand</b> E : non (1.7:14)		„oui j’l’aime mieux“ (2.7:7)	
	„ce que j’aime (...“ (1.7:12)	„() tout“ (1.7:13)	„() j’ai pas aimé (..) en fait e y a pas beaucoup de choses que j’ai pas aimées“ (2.7:27)	„depuis le début de l’année qu’est-ce que j’ai aimé faire ↑ e (.) e les vocabulaires / () j’ai aimé faire les tests / () em (..) ben le film là [Das Wunder von Bern]“ (2.7:24-26)
S8	„m ben bizarre“ (1.8:2)		„e oui [er hat gemocht]“ (2.8:6)	
	„mmh un peu tout“ (1.8:17)	„em non“ (1.8:20)		„le voc / ben le datif tout ça / mmh ah j’sais plus comment ça s’appelle où on devait js js ah j’ai oublié / quand e quand on était deux par tables et on devait faire le j’sais plus comment ça s’appelle on était deux pis trois / pis on d’vait marquer c’qu’il aime /

				<b>speed-dating</b> / voilà“ (2.8:7-8,10-13)
--	--	--	--	--

Wir sehen also, dass die Schüler viel positiver eingestellt. S6 mochte Deutsch nicht und er mag es jetzt immer noch nicht, aber er kann trotzdem Aktivitäten nennen, bei denen er Spass im Unterricht gehabt hat, wobei er am Anfang des Jahres sagte, er habe nichts im Deutschunterricht gemocht. S7 und S8 mochten Deutsch nicht und sie sagen jetzt, dass sie Deutsch mögen oder lieber mögen. Sie hatten auch wie S6 gesagt, dass ihnen nichts im Deutschunterricht gefallen hatte und jetzt nennen sie viele unterschiedliche Aktivitäten, die sie gemocht haben und nichts, was sie nicht gemocht haben.

S1 bleibt auch in dieser Hinsicht die Ausnahme. Diese Schülerin mochte Deutsch am Anfang des Jahres und jetzt sagt sie, dass ihr Deutsch überhaupt nicht gefällt. Wie wir es gesehen haben, findet sie, dass Deutsch schwierig wird (2.1:2) und dass dieses meinetwegen sei, weil ich im Unterricht nichts machen würde (2.1:4). Diese Schülerin kann sagen, was sie mag und was nicht. Sie erklärt, dass sie die Übungen nicht mag, weil diese zu schwierig für sie sind:

**21 L : ok et pis qu'est-ce que t'as PAS aimé faire** ↑

21 S1 : eem j'sais pas y a les exercices la plupart du temps j'les comprends pas

Sie sagt aber trotzdem, dass sie die Spiele gemocht hat, weil es lustig war: „les jeux c'était marrant“ (2.1:20). Wir haben schon im Laufe dieser Arbeit gesehen, dass diese Schülerin, gegen alles zu revoltieren und an überhaupt nichts Spass zu haben scheint. Es ist schon gut zu sehen, dass sie trotzdem äussert, dass ihr mindestens die Spiele gefallen haben, was sie vielleicht ein paar Stunden motiviert hat.

Daraus kann ich schliessen, dass mein Unterricht, meine Schüler motiviert zu haben scheint. In der Klasse habe ich feststellen können, dass sie Deutsch lieber haben, als am Anfang des Jahres. Ihre Antworten in den Interviews zeigen dasselbe. Tatsächlich mögen die Schüler, die Deutsch gern hatten, immer noch dieses Fach und darüber hinaus sind drei Schüler motivierter als sie am Anfang des Jahres waren und sie mögen Deutsch mehr.

Schliesslich habe ich auch selber merken können, dass die Klasse im Allgemeinen besser arbeitet als am Anfang des Jahres. Es gibt oft Disziplinprobleme und die Schüler beschwerten sich immer noch, wenn man mit einer Aktivität beginnt, aber sie sind trotzdem motivierter und machen eine gute Arbeit, wenn sie schliesslich Spass mit der Aktivität haben.

## SCHLUSSFOLGERUNG

Das Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, ob Lehrer mit bestimmten Vorgehensweisen aus der Motivationstheorie ihre Schüler tatsächlich motivieren können. Diese Studie wurde mit acht Schülern einer 7VSO-Klasse in der Schule C.F. Ramuz in Lausanne durchgeführt, deren Motivation ich probiert habe zu erhöhen. Anhand von zwei Interviews mit jedem Schüler wurde ihre Motivation am Schuljahresanfang und zu Weihnachten untersucht. Die Vorgehensweisen haben zwei Achsen: Einerseits habe ich versucht auf die Atmosphäre in der Klasse einzuwirken und andererseits einen motivierenden Unterricht zu gestalten.

Seit dem Anfang des Schuljahres habe ich probiert eine gute Atmosphäre in der Klasse zu kreieren. Dafür habe ich persönliche Gespräche mit den Schülern erlaubt und ich habe ihnen Anerkennung gezeigt. Ausser mit einer Schülerin ist es mir gelungen, mit allen anderen Schülern einen guten Kontakt zu haben. In den Interviews sagen diese Schüler, dass sie ein gutes Verhältnis mit mir haben und ich habe das Gefühl, dass dies motivierend war, weil sie dann mit Spass im Deutschkurs kamen und sie Respekt vor mir hatten.

Ausserdem habe ich auch versucht, eine Lerngemeinschaft zu kreieren. Dafür habe ich am Anfang des Jahres kommunikative Aktivitäten vorgeschlagen, sodass sich die Schüler kennenlernen konnten. Im Laufe des Jahres wurden viele weitere Gruppenarbeiten vorgeschlagen, um Kontakte zwischen den Schülern zu fördern. Die Schüler haben Gruppenarbeiten gemocht, wie sie es in den Interviews erklären. Sie haben sich dadurch kennengelernt und hatten viel Spass miteinander. Ich habe auch Klassenregeln mit meinen Schülern eingeführt, aber es gab trotzdem viele Disziplin- Probleme und oft haben die Schüler miteinander geschimpft. Jedoch habe ich feststellen können, dass obwohl diese Probleme auftraten, sich die Schüler gut kannten und sie oft viel Spass miteinander hatten. Dies hat zur Folge gehabt, dass sie viel im Unterricht teilgenommen haben, weil sie weder Angst hatten, Fehler zu machen noch sich auszudrücken, wie sie es in den Interviews berichten.

Was meinen Unterricht angeht, haben die Vorgehensweisen insgesamt gut gewirkt. Eine Vorgehensweise hat aber überhaupt keinen positiven Einfluss auf meine Schüler gehabt und zwar „Unterricht, der auf Schülerinteressen Rücksicht nimmt“ und eine andere ist zum Teil misslungen, es war „Aktivitäten im Zusammenhang mit dem realen Leben“ vorschlagen.

Was die erste Vorgehensweise angeht, habe ich merken können, dass meine Schüler kaum etwas sagen, wenn man sie nach ihrer Meinung fragt. Sie hatten überhaupt keine Lust, über

ihr persönliches Leben zu sprechen und solche kommunikative Aktivitäten haben sie gar nicht motiviert.

Derselbe Kommentar gilt für den Zusammenhang mit dem realen Leben, denn auch in diesem Fall wollten meine Schüler nicht von sich sprechen. Jedoch war diese Vorgehensweise positiv, als ich ein „persönliches Element“ eingeführt habe, das sich auf mich und nicht auf meine Schüler bezog. Die Schüler mochten es, Informationen über mich zu erhalten und in diesem Sinn war diese Vorgehensweise zum Teil erfolgreich. Es ist infolgedessen meiner Ansicht nach eine gute Idee, etwas Persönliches in eine Übung des Lehrwerks einzusetzen, weil die Schüler dadurch Interesse finden.

Ausserdem habe ich versucht, viele authentische Aktivitäten vorzuschlagen. Meiner Meinung nach kann man nicht sagen, wie es in der Theorie steht, dass authentische Aktivitäten motivierend sind, denn es gibt welche, die die Schüler überhaupt nicht motivieren. Tatsächlich habe ich mit meinen Schülern das Buch *Eine spezielle Band* von Sabine Werner gelesen und auch wenn die Schüler das echte Buch in den Händen hatten, waren sie nicht motiviert und haben oft gejammert, wenn wir mit diesem Buch gearbeitet haben. Auch wenn das Buch authentisch ist, hat es also keinen merklichen positiven Einfluss auf die Motivation gehabt. Im Gegensatz dazu waren aber meine Schüler für alle anderen authentischen Aktivitäten motiviert. Wir haben mit dem Film *Das Wunder von Bern* gearbeitet und sie waren motiviert, einerseits über die Geschichte Deutschlands zu lernen und andererseits Aktivitäten über den Film zu machen. Dasselbe gilt für die Lieder, die ich in meinem Unterricht benutzt habe. Die Schüler haben viel Spass gehabt, entweder, weil sie das Lied gemocht und sie haben dann die Übungen mit Motivation gemacht haben, oder weil sie Interesse hatten, das Lied, das sie nicht mochten, zu kritisieren. Meiner Meinung nach helfen authentische Aktivitäten die Motivation zu erhöhen, aber sie müssen vom Lehrer gut gewählt sein. Der Lehrer muss Bücher, Filme und Lieder finden, mit denen er das Interesse der Schüler erwecken kann, aber wenn ihm das gelingt, dann sind sie wirklich motivierend.

Darüber hinaus habe ich auch probiert, über Landeskunde mit meinen Schülern zu sprechen. In diesem Fall waren meine Schüler sehr motiviert. Sie waren sehr interessiert, als wir über den Krieg und die Teilung Deutschlands nach der Kriegszeit gesprochen haben und viele kulturelle Elemente haben ihnen gefallen. Bei den Interviews habe ich feststellen können, dass sie sich an vieles erinnern.

Ich habe ebenfalls versucht, das Schwierigkeitsniveau meines Unterrichts meinen Schülern anzupassen und ich habe meinen Schülern auch geholfen, indem ich ein Mittler für sie war. Nach den Äusserungen meiner Schüler in den Interviews war das Niveau richtig für sie und

ich habe das Gefühl, dass es sie motiviert hat, weil sie sich nicht gelangweilt und auch keine Motivation verloren haben, weil sie die Übungen alleine oder mit meiner Hilfe machen konnten.

Schliesslich habe ich versucht, meinen Unterricht zu variieren. Ich habe viele unterschiedliche Aktivitäten vorgeschlagen, wir haben mit dem Lehrwerk gearbeitet, mit den authentischen Aktivitäten und viele Spiele und Bewegungsspiele gespielt. Darüber hinaus habe ich auch innerhalb einer Stunde mehrere Übungen vorgestellt, die die Kompetenzen variierten. Die Schüler erkennen diese Vorgehensweise in den Interviews und es hat sie motiviert, weil sie dadurch das Gefühl hatten, dass die Stunde schneller vorbei war.

Aus diesen Feststellungen kann man schliessen, dass der Lehrer die Motivation seiner Schüler beeinflussen kann. Es existieren Vorgehensweisen und diese sollen angewendet werden, weil sie hilfreich sind. Alle funktionieren nicht mit allen Schülern und deswegen soll man meiner Meinung nach mehrere kombinieren, sodass alle Schüler Spass haben. Darüber hinaus kann ich keine Liste von Vorgehensweisen geben, die mir am effizientesten scheinen, weil sie meiner Meinung nach je nach Kontext variieren. In meiner Klasse haben die Klassenregeln zum Beispiel nicht gut funktioniert, es gab immer Disziplin Probleme (aber der Kontakt mit den Schülern war einfach zu kreieren, vielleicht, weil die Schüler in Bellevaux schnell Kontakt mit den Lehrern anknüpfen). In einer anderen Schule hätten die Schüler vielleicht die Klassenregeln respektiert, aber der Lehrer hätte vielleicht mehr Zeit gebraucht, um Kontakt zu seinen Schülern zu knüpfen.

Meiner Meinung nach ist es also wichtig, dass jeder Lehrer Vorgehensweisen probiert, die ihm am besten mit seiner Klasse in einer bestimmten Zeit einfallen und er immer neue versucht. Sicher ist: Motivation ist keine feste Grösse und man kann sie im Fremdsprachenunterricht mit relativ einfachen Mitteln immer wieder positiv beeinflussen.

# LITERATURVERZEICHNIS

## Studien

André, J. (2005). *Eduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris: L'Harmattan.

Bernard, A. (1998). *Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris: Hachette Livre.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.

Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brunner, J. (2005). Représentations et apprentissage des langues. Est-il possible de modifier les représentations d'élèves à l'égard de l'allemand et d'agir ainsi sur leur motivation à apprendre cette langue ?. Travail de diplôme professionnel, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne.

Butzkamm, W. (2007). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Demarcy C. (2006). *Motivation et perception. Motiver remotiver. Des pratiques innovantes de l'école au lycée. Des enseignants témoignent, des chercheurs s'expriment*. Paris: CRDP de l'académie de Versailles, 134-138.

Dörnyei, Z. (2001a.). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b.). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Montréal: CHU Sainte-Justine.

Fenouillet, F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. Paris: L'Harmattan.

Flahault, F. (2003) Sentiment d'exister et rapport au savoir. In Hrsg. von J-D. Vincent, A. Compte-Sponville (at. all), *L'Ennui à l'école*. (57-63). Paris: Albin Michel.

Fretz Schaufelberg, Z. (2010). Accompagner un adolescent à haut potentiel intellectuel en difficulté scolaire. Lien entre résistance et estime de soi. Mémoire professionnel, Certificate

of Advanced Studies de Coaching : Accompagnement individuel et conduite d'équipe, Lausanne.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

McCombs, B. L. & Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles: De Boeck.

Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

Müller Schoppen, E. & Kesper, B. (2011). *Management- Wissen- kompakt*. Aachen: Verlag BOD GmbH.

Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*. Paris: L'Harmattan.

Roustant, F. (2003) Reconduire l'ennui à sa source. In Hrsg. von J-D. Vincent, A. Comptesponville (at. all), *L'Ennui à l'école*. (21-28). Paris: Albin Michel.

Serupia Semuhoza, E. (2009). *Théories de la motivation au travail*. Paris: L'Harmattan.

Vergnaud, G. (1996). Motivation et Cognition. In Hrsg. von G. Chappaz, *Construire et Entretenir la Motivation* (11-44): Université de Provence.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2010). *Les portes d'entrée. L'école valdôtaine*, 88, 35-36.

## Webseiten

Ardoino, J. (2005). Motivations. URL:  
<http://www.barbier-rd.nom.fr/motivation.htm>, Stand am 25.02.2012.

Cloarek, C., (?). La motivation au travail, tour d'horizon des grandes théories. URL:  
<http://actupsy.free.fr/motivationautravail.pdf>, Stand am 25.02.2012.

Grin, C. (2005) Le projet urbain comme méthode participative évolutive. Projection sur le quartier de Bellevaux à Lausanne. URL:  
<http://www.alphilrevues.ch/f/revue/5/11/56>, Stand am 25.02.2012.

Schmidt, N. (2011). Das teilstandardisierte Interview. URL:  
<http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag3002.pdf>, Stand am 25.02.2012.

? (?). Les 7 principes de la motivation des élèves. URL:  
[http://www.pedagopsy.eu/regles\\_motivation.htm](http://www.pedagopsy.eu/regles_motivation.htm), Stand am 25.02.2012.

? (2009). La motivation influence la prise de décision. URL:  
<http://www.universcience.fr/fr/science-actualites/breve-as/wl/1248100443848/-/>, Stand am  
25.02.2012.

## **Schulmaterial**

Petra, A. (2007) *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Keller, S., Mariotta, M. & Scherling, T. (2003) *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch A2*. Berlin und München : Langenscheidt KG.

Funk, H., Koenig, M. Koithan, U. & Scherling, T. (2003) *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A2*. Berlin und München : Langenscheidt KG.

Verner, S. (2011). *Eine spezielle Band*. Genua: Cideb.

(2010) *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne: Direction générale de l'enseignement obligatoire.

DFJ (2006). *Plan d'études vaudois*. URL:  
[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/PEV\\_Modif\\_2011.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV_Modif_2011.pdf)

# ANHANG

# Anhängeverzeichnis

## I. Schulmaterial

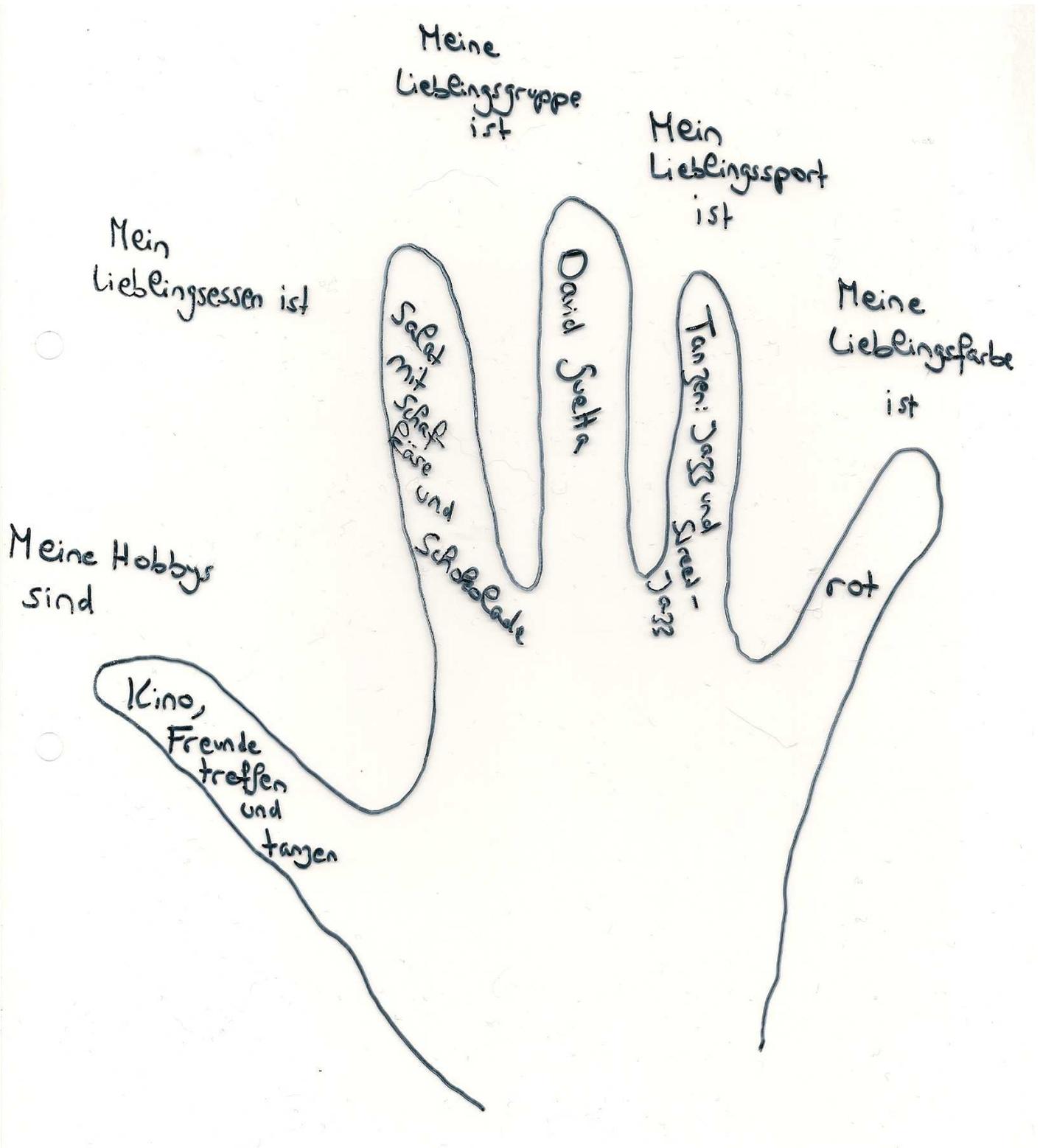
- Anhang 1 – Vorstellungsaktivität mit seiner Hand
- Anhang 2 – „Ich mag / ich mag nicht“ und „ich habe ein- / kein-„
- Anhang 3 – Speed-dating
- Anhang 4 – Schriftliche Arbeit
- Anhang 5 - Verbenspiel
- Anhang 6 – Unsere Klassenregeln
- Anhang 7 – Neujahresbrief
- Anhang 8 –Übung ohne das persönliche Element
- Anhang 9 – Dass-Sätze der Schüler über mich
- Anhang 10 – Tokio Hotel, *Durch den Monsun*
- Anhang 11 – Culcha Candela, *Monsta*
- Anhang 12 – Clueso, *Gewinner*
- Anhang 13 – Ein Slam
- Anhang 14 – Ein Lied im Hörverstehenstest
- Anhang 15 – Aktivitäten über *Das Wunder von Bern*
- Anhang 16 – Kontextualisierung des Films *Das Wunder von Bern*
- Anhang 17 – Arbeitsblatt für die Vorträge über eine Stadt
- Anhang 18 – Aktivität um das Sankt-Martins Fest
- Anhang 19 – Übung mit Metakognition
- Anhang 20 – Beispiel von Metakognition
- Anhang 21 – Praktischer Fall Metakognition
- Anhang 22 – Hörverstehenstest mit Metakognition
- Anhang 23 - Laufdiktat
- Anhang 24 – Das erste Interview

## II. Transkriptionen der Interviews

- Transkription 1.1
- Transkription 1.2
- Transkription 1.3
- Transkription 1.4
- Transkription 1.5
- Transkription 1.6
- Transkription 1.7
- Transkription 1.8
- Transkription 2.1
- Transkription 2.3
- Transkription 2.4
- Transkription 2.5
- Transkription 2.6
- Transkription 2.7
- Transkription 2.8

# I. Schulmaterial

## Anhang 1 – Vorstellungsaktivität mit seiner Hand



**Anhang 2 – „Ich mag / ich mag nicht“ und „ich habe ein- / kein-„**

Name : \_\_\_\_\_

	<b>Ich mag</b> 	<b>Ich mag nicht</b> 
<b>Essen</b>		
<b>Sport</b>		
<b>Star</b>		
<b>Musik</b>		
<b>Hobby</b>		
<b>Fach</b>		
<b>Farbe</b>		

Name : \_\_\_\_\_

	<b>ich habe einen / eine / ein ...</b>	<b>ich habe keinen / keine / kein ...</b>
<b>Familie</b>		
<b>Tier</b>		
<b>Zu Hause</b>		
<b>In meiner Tasche</b>		
<b>In meinem Zimmer</b>		
<b>In meinem Etui</b>		

## Anhang 3 – Speed-dating

### SPEED-DATING

#### I. Persönlichkeit

- a) Name:
- b) Alter:
- c) Wohnen:
- d) Herkunft:
- e) Familie:
- f) Fünf Eigenschaften:

#### II. Hobbys

- a) Was gefällt dir als:
  - i. Sport
  - ii. Hooby
  - iii. Fach
  
- b) Was gefällt dir nicht als:
  - i. Sport
  - ii. Hooby
  - iii. Fach

#### III. Essen

- a) Was schmeckt dir?
- b) Was schmeckt dir nicht?

#### Bewertung der Kameraden :

Name	I. Persönlichkeit	II. Hobbys	III. Essen	Durchschnitt

Mein Lieblingskamerad ist: .....

Was gefällt mir: .....

.....

## Anhang 4 – Schriftliche Arbeit

### Übung des Tests:

Tu as reçu un email de Stefan, ton futur correspondant allemand. Dans son email, il se présente et te pose certaines questions. Réponds à son email.

Comme tu peux le voir, le mail de ton correspondant comporte certaines fautes de français. Ce n'est pas grave si le tiens en comporte aussi, c'est normal, l'allemand n'est pas ta langue maternelle. Essaie d'écrire le plus que tu peux, le mieux que tu peux, avec le plus de détails possibles. Fais attention aux choses suivantes :

- N'oublie pas les salutations au début et à la fin et de signer ton email.
- Donne le plus d'informations possibles sur toi, utilise un vocabulaire varier, par exemple pour dire ce que tu aimes varie les verbes (aimer, plaire à qqn, plaire (pour de la nourriture à qqn), etc.).
- N'oublie pas que TOUS les noms en allemand ont des majuscules.
- Ecris **minimum 85 mots**. Compte combien tu en as écrit et note le à la fin de ton texte.

Salut !

Je m'appel Stefan Müller, j'ai 13 et j'abite Berlin. **Comment t'appelles ? Quel âge tu à et ou tu habite ? Je viens Allemagne et Turquie et toi tu viens d'où ?**

J'ai un père et une mer. Ils s'appellent Markus et Andrea. Mon père est 43 ans et ma mer a 41. J'ai un frère et j'ai pa sœur. Mon frère est Johan et a 7 ans. Mon frère aime football jouer. La musique plaît aussi à lui. J'ai un chat aussi et son nom et Minus. **Tu peux, stp parler un peu de ta famille ?**

Je suis intelligent, genti, attentif, ouvert et quelqu'un en qui on peut avoir confianc. Moi pas être sportif et je suis pa bête et pa infidèle. **Dis-moi comment est aussi ton caractère. Peux-toi aussi décrire toi avec au moins 3 adjectifs qui disent comen tu es et au moins 2 qui disent comen t'es pas ?**

Moi je aime le ping-pong. Je suis très bon. L'escalade et la musique plaisent aussi à moi. Le handball plaît pas à moi et la moto je n'aiment pas. Pour manger, les pâtes me plaisent mais le chocola ne plaît pas à moi. **Dis-moi s'il te plaît ce que tu aimes com hobby, ce qui te plaît com sport et ce que tu aimes manger. Et indique-moi aussi ce que tu n'aimes pas faire com hobby, ce qui ne te plaît pas com spor et quelle nourriture tu n'aimes pas.**

**Je suis content si tu me donnes encore d'autr infos sur toi ou tu me dis autre chose ou racontes quelque chose.**

Je me réjouis être ton correspondant. J'attends ta email ave impassience.

A bientôt !  
Stefan

# Anhang 5 - Verbenspiel

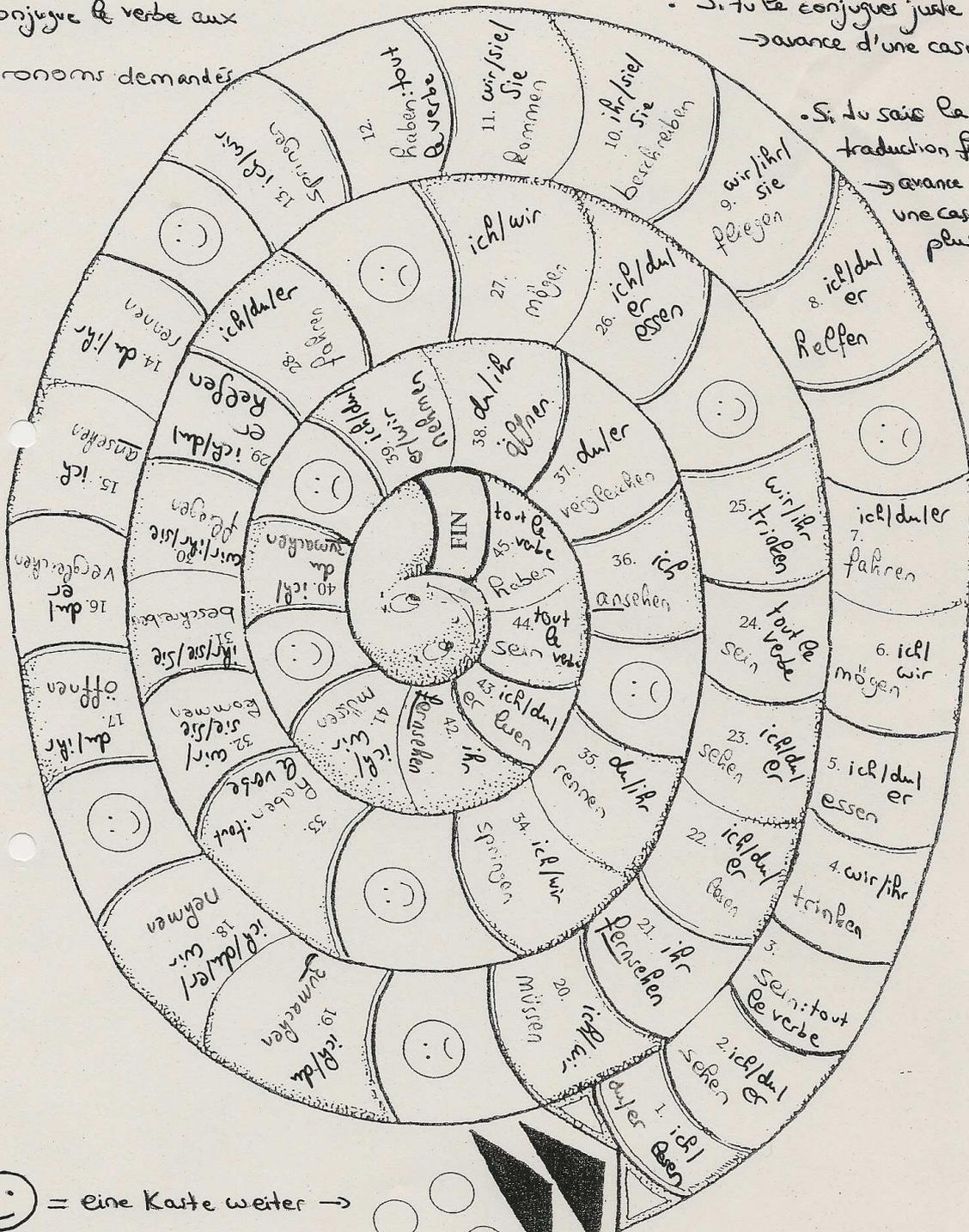
L9

Le serpent des verbes

Conjugu le verbe aux  
pronoms demandés

• Si tu es conjugué juste  
→ avance d'une case

• Si tu sais la  
traduction française  
→ avance d'  
une case de  
plus



😊 = eine Karte weiter →  
☹️ = eine Karte zurück ←

## Réponses serpent des verbes au présent

- 1/22/43 ich lese / du liest / er liest = lire  
2/23 ich sehe / du siehst / er sieht = voir  
3/24/44 ich bin / du bist / er ist / wir sind / ihr seid / sie sind / Sie sind = être  
4/25 wir trinken / ihr trinkt = boire  
5/26 ich esse / du isst / er isst = manger  
6/27 ich mag / wir mögen = aimer  
7/28 ich fahre / du fährst / er fährt = aller  
8/29 ich helfe / du hilfst / er hilft = aider  
9/30 wir fliegen / ihr fliegt / sie fliegen = voler (en avion)  
10/31 ihr beschreibt / sie beschreiben / Sie beschreiben = décrire  
11/32 wir kommen / sie kommen / Sie kommen = venir  
12/33/45 ich habe / du hast / er hat / wir haben / ihr habt / sie haben / Sie haben = avoir  
13/34 ich springe / wir springen = sauter  
14/35 du rennst / ihr rennt = courir  
15/36 ich sehe an = regarder  
16/37 du vergleichst / er vergleicht = comparer  
17/38 du öffnest / ihr öffnet = ouvrir  
18/39 ich nehme / du nimmst / er nimmt / wir nehmen  
19/40 ich mache zu / du machst zu = fermer  
20/41 ich muss / wir müssen = devoir (obligation)  
21/42 ihr seht fern = regarder la TV

## Anhang 6 – Unsere Klassenregeln

### Klassenregeln: Deutsch mit Frau Recordon

1. Am Anfang: ich bin ruhig und habe das Agenda + Material auf dem Tisch
2. Ich bin pünktlich (à l'heure)
3. Ich spreche nicht mit Kameraden
4. Ich Rebe die Hand auf
5. Ich mache meine Hausaufgaben.
6. Ich mache die Übungen in der Klasse auf deutsch.

Regeln nicht Regelhaft

1. 2. Lehrlinge

2. Agenda auf meinem Tisch

3. Schreibt im Agenda

4. 1 Strafe

5. Copyen

6. Strafbücher

## Anhang 7 – Neujahresbrief

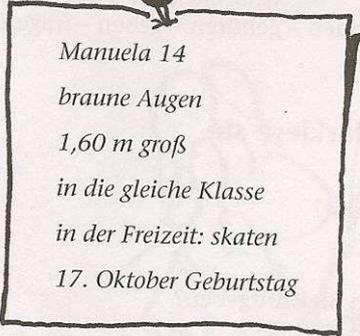
Farza Salimi 7/9/01

Liebe Frau Recordon zum Jahr wünsche ich dir  
Alles gute zum neuen Jahr, eine kannel  
santé vous et votre famille, plein de ~~Böhm~~ Bonheur

## Anhang 8 – Übung ohne das persönliche Element

Genial A2, Arbeitsbuch, Ü10, S.8

- 10** Was erzählt Daniela? Schreibe einen Text. Die Notizen helfen.  
Höre dann das Interview von Aufgabe 2 zur Kontrolle.



Manuela 14  
braune Augen  
1,60 m groß  
in die gleiche Klasse  
in der Freizeit: skaten  
17. Oktober Geburtstag

Daniela sagt, dass Manuela 14 Jahre alt ist.  
Sie erzählt,

---

---

---

---



- 11** Geheimschrift – Schreibe den Brief.

## Anhang 9 – Dass-Sätze der Schüler über mich

Grösse: ~~Sie hat Am 67~~ gehabt  
1m 63

Ich denke, dass Frau Recordon 1m 67 Grösse ist  
gross

Sport: Ich denke, dass Frau Recordon tanzt ✓

Musik: Ich denke, dass Frau Recordon ~~mag~~ Jazz und  
street jazz mag ✓

Hobbys: Ich denke, dass Frau Recordon ~~mag~~ Tanzen mag ✓

Haare: Ich denke, dass Frau Recordon blonde Haare hat ✓

Augen: Ich denke, dass Frau Recordon blaue Augen hat ✓

Stadt: Ich denke, dass Frau recordon, in Penens  
Went wohnt. ✓

Herkunft: Ich denke, dass  
Frau Recordon aus <sup>der</sup> Schweiz kommt.

## Anhang 10 – Tokio Hotel, *Durch den Monsun*



Seit 2001 ist Tokio Hotel eine deutsche Band aus Magdeburg. Sie haben schon 2009 sechs Millionen Cd verkauft, sie sind sehr kommerziell und haben grossen Erfolg in Deutschland. In der Band sind sie vier:

- Bill Kaulitz (Sänger)
- Tom Kaulitz (Gitarre)
- Georg Listing (Bass)
- Gustav Schaffer (Schlagzeug: (schlagen=frapper donc Schlagzeug=batterie))

### *Durch den Monsun (A travers la mousson)*

Was siehst du im Clip ? \_\_\_\_\_

---

Wie findest du Tokio Hotel? \_\_\_\_\_

---

### *Durch den Monsun*

Das Fenster öffnet sich ..... mehr  
hier drin ist es voll von ..... und leer  
und vor mir ..... die letzte Kerze .....  
..... warte schon eine Ewigkeit  
endlich ist es ..... soweit  
da draussen ziehen die .....  
Wolken auf

ich muss ..... den Monsun - hinter die Welt  
ans Ende der Zeit - ..... kein  
Regen mehr fällt  
gegen den Sturm - am Abgrund (abîme)  
entlang  
und wenn ich nicht mehr kann, denke ich daran  
irgendwann laufen wir .....  
durch den Monsun. Dann wird alles .....

ein halber Mond versinkt vor .....  
war der eben noch ..... dir  
und hält er wirklich was er mir verspricht  
ich weiss, ..... ich dich finden kann  
hör deinen Namen im Orkan  
ich glaube noch mehr dran .....  
kann ich nicht

ich muss durch den Monsun - ..... die Welt  
ans Ende der Zeit - bis kein Regen mehr fällt

..... den Sturm - am Abgrund entlang  
und wenn ich nicht mehr kann denke ich daran  
irgendwann laufen wir zusammen  
weil uns einfach nichts mehr halten kann  
durch den Monsun

hey! - hey!  
ich kämpfe mich durch die Mächte hinter  
dieser .....  
werde sie besiegen und dann führen sie mich  
zu dir  
dann wird alles ..... - dann wird alles  
..... wird alles ..... - alles .....

ich muss durch den Monsun - hinter die Welt  
ans ..... der zeit - bis kein Regen mehr  
fällt gegen den Sturm - am Abgrund .....  
..... wenn ich nicht mehr kann denke ich daran  
irgendwann laufen wir zusammen  
weil uns einfach nichts mehr halten kann durch  
den Monsun  
dann wird alles gut -durch den Monsun- dann  
wird alles gut

[http://www.youtube.com/watch?v=S\\_Sy5-sOodA&ob=av2e](http://www.youtube.com/watch?v=S_Sy5-sOodA&ob=av2e): Um den Clip anzusehen

## Anhang 11 – Culcha Candela, *Monsta*

### CULCHA CANDELA : MONSTA

.... Ich seh' 'ne - Top-Braut  
.... Die Nacht ist jung und ich will was erleben  
....verdammt ich tick' aus  
.... und sie - mich auch  
.... Sie winkt mich zu sich rüber –  
.... Roll auf der Piste, denn ich muss mich bewegen

B)

.... Diegedie Gedanken spiel'n verrückt,  
.... wo du her kommst  
.... als ich ihr näher komm'  
.... Bitte Bitte kannst du mir verraten,  
.... denn sie will nur spielen  
.... Doch sie lächelt mich nur an,

C)

.... mit dem - Monsta-Blick  
.... Sie hat den - Monsta-Body  
.... Sie macht mir Angst,  
.... und ihr - Monsta-Boom Boom  
.... gibt mir den Kick  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... doch ich weiß, wie sie tickt  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... Sie macht mir Angst,  
.... doch ich weiß, was ich will

D)

.... so ungeheuer Monsta-sexy  
.... Ich hab dich zum Fressen gern  
.... du musst von ,nem anderen Stern sein  
.... So scharf wie Rasierkling'n  
.... Ey Killerlady ich lad' dich gern ein  
.... willst du mich zum explodier'n bring'n  
.... Fahr deine Krallen aus  
.... Kratz mir den Rücken auf  
....denn sie steht auf Männer  
.... Ich füll ihr Schampusglas noch mal nach  
.... Sie guckt mich an und lacht  
.... Zeig mir noch mal deine Piercings  
....ich sei der geilsten Junge dieser Welt  
.... und sagt,  
.... doch das wird nichts ändern,  
.... (Hää?!)

C)

.... mit dem - Monsta-Blick  
.... Sie hat den - Monsta-Body  
.... Sie macht mir Angst,  
.... und ihr - Monsta-Boom Boom  
.... gibt mir den Kick  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... doch ich weiß, wie sie tickt  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... Sie macht mir Angst,

.... doch ich weiß, was ich will

E)

.... Sie ist gefährlich doch,  
.... ich komm nicht von ihr los  
.... Meine Sucht nach ihr ist einfach viel zu groß

F)

.... mental schon fast Game Over  
.... Ich hatte g'rad' 2,3,4 Drinks an der Bar war  
.... auf einmal seh ich dieses Vollweib-Monsta  
.... Sie fragt: Geh'n wir zu mir?  
.... Ich sag': Bleib erstma' hier  
....wir trinken Sekt, Rum, Vodka, Wein und Bier  
.... Ich lad' sie ein,  
.... Auf einmal passiert, was Unglaubliches  
.... Ich trau' meinen eigenen Augen nicht  
.... Die Braut teilt sich auf  
.... Alles verschwimmt,  
....sie setzt sich drauf auf mich  
.... Hammer geil ich hab' doppeltes Glück  
.... Ich denk: Wow sie hat noch ein Gesicht  
.... Wen soll ich zuerst küssen dich oder dich  
.... Oh Mann bin ich Monstadicht

C)

.... mit dem - Monsta-Blick  
.... Sie hat den - Monsta-Body  
.... Sie macht mir Angst,  
.... und ihr - Monsta-Boom Boom  
.... gibt mir den Kick  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... doch ich weiß, wie sie tickt  
.... Sie ist ein - Monsta..Monsta  
.... Sie macht mir Angst,  
.... doch ich weiß, was ich will

G)

....Sie macht mir Angst,  
....doch ich weiß, was ich will  
....Sie ist ein - (Eyjeay..Eyjeay)  
....Sie macht mir Angst,  
....doch ich weiß, wie sie tickt  
.... (Eyjeay..Eyjeay)

*Culcha Candela* ist eine Reggae-/Dancehall-/Hip-Hop-Musikgruppe aus Berlin mit Mitgliedern unterschiedlicher ethnischer Herkunft, die 2001 gegründet wurde. Ihre Liedtexte reichen von ernstem, gesellschaftskritischem Inhalt (*Una cosa, Schöne neue Welt*) bis hin zu stimmunghebenden Liedern (*Partybus*). Der Name „Culcha Candela“ bedeutet so viel wie „heiße Kultur“. ([http://de.wikipedia.org/wiki/Culcha\\_Candela](http://de.wikipedia.org/wiki/Culcha_Candela))

## Anhang 12 – Clueso, *Gewinner*

### Grammatik mit einem Lied

*Clueso: Der Name von Clueso ist Thomas Hübner. Er wurde am 9. April 1980 in Erfurt geboren. Er ist ein deutscher Sänger und er singt Rap.*

---

### CLUESO: GEWINNER

An allem, was man sagt, an allem, was man sagt, ist auch was dran.

Egal, wer kommt, egal, wer geht, egal, es kommt nicht darauf an.

Ich komme vorbei, du kommst vorbei, kommt wer vorbei, sind wir nicht da?

Leichter als leicht, geht es vielleicht, leichter als das, was vielleicht war.

Ich denke an dich, denkst du an mich, denkst du an dich, wo fängt es an?

Bist du bereit, es ist bereits vorbei, viel später als man kann.

Ich glaube nichts, ich glaube an dich, glaubst du an mich, ich glaube ich auch.

Ich frage mich, ich frage dich, doch frage ich nicht: „Fragst du dich auch?“

Ich bin dabei, du bist dabei, wir sind dabei, uns zu verlieren.

Ich bin dabei, bist du dabei, bin ich dabei, uns zu verlieren?

Ich bin dabei, du bist dabei, wir sind dabei, uns zu verlieren.

Ich bin dabei, bist du dabei, bin ich dabei, uns zu verlieren?

Leichter als leicht geht es vielleicht, leichter als das, was vielleicht war.

Leichter als leicht, es ist nicht weit von hier zu dem, was noch nicht war.

Suchst du mich, dann suche ich dich, ist die Versuchung groß genug?

♪ Ich lasse es zu, komm, lass es zu, komm, lass es uns noch einmal tun.

♪ Ich gebe nicht auf, gehst du mit mir?, gehst du mit mir mit auf uns zu?

♪ Fällt dir nichts ein? Komm, leg nicht auf, komm, reg dich auf und komm zur Ruh.

Ich bin dabei, du bist dabei, wir sind dabei, uns zu verlieren.

Ich bin dabei, bist du dabei, bin ich dabei, uns zu verlieren?

Ich bin dabei, du bist dabei, wir sind dabei, uns zu verlieren.

Ich bin dabei, bist du dabei, bin ich dabei, uns zu verlieren?

Ich bin dabei, du bist dabei, wir sind dabei, uns zu verlieren.

## Übung:

1. Markiere die Pronomen mit einem gelben Stabilo.
2. Markiere die Verben verbunden mit diesen Pronomen mit einem rosa Stabilo.
3. Schreib die Verben *sein* und *denken* vom Text ins Präsens und die Pronomen auf Frz.
4. Unterstreiche die Endung im Verb *denken* mit einem roten Stift.

	sein :	denken :
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5. Markiere mit einem grünen Stabilo die konjugierten Verben, die ohne Subjekt sind in den Sätzen mit einer Musiknote.
6. In welchem Tempus sind diese Verben? \_\_\_\_\_
7. Schreib die Verben *kommen* und *lassen* im Imperativ

kommen :	lassen :
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

### L'impératif :

**A „du“ : on enlève le *du* et le Umlaut. La terminaison *st* qu'il y avait au présent est remplacée par un *e* obligatoire si le verbe se termine par *b,p,t* et facultative sinon  
Du machst → Mach! / Mache !**

**A „wir“ : on inverse le sujet et le verbe :  
Wir machen → machen wir!**

**A „ihr“ : on enlève le *ihr* et on écrit comme au présent  
Ihr macht : macht!**

**A „Sie“ : on inverse le sujet et le verbe :  
Sie machen → machen Sie!**

## Anhang 13 – Ein Slam

### Gauner, *Immernoch lieb ich Dich*

Ich war jung und ohne Erfahrung, als Du in mein Leben tratst.  
Seitdem denk ich an Dich jeden Tag, Du bist in meiner Gegenwart,  
mein Pluspol, meine Anode.  
Von Dir hab ich meine Lebensart, tags zu träumen und nachts zu arbeiten.  
Du warst bei mir, als ich vom Kind zum Mann wurde.  
Nach'm ersten Mal mit Dir fühlte ich mich wie vorm zweiten.  
Hast mir den Kopf verdreht, ihn also bewegt  
und mir gezeigt, wie man laut denkt und leise geht.  
Ich ging meinen Weg unter der Sonne, Du warst an meiner Seite.  
Ich bin heute, was ich bin, weil ich keinen Schritt ohne Dich schreite.  
Du bist mein Auge, mein Ohr, mein Sprachrohr, meine Gedanke.  
Du bist die Säule, aus der ich meine Kraft tanke.  
Wegen Dir steh ich stabil, wegen Dir hab ich im Leben ein Ziel.  
Du schiebst mich an, wenn meine Triebfeder mal lahmt.  
Du bist in einer Person Allah und Satan  
und für mich oft der Grund, daß ich vor Tatendrang nicht schlafen kann.  
Ohne Scheiß, ich will, daß Du weißt, daß ich das nicht ironisch mein':  
Wegen Dir hab ich soviel Hummeln im Arsch, daß ich Honig scheiß!  
Du bist wie Witt auf Eis, Birdie beim Golf, Pferde beim Derby.  
Ohne Dich fehlt was wie amputiert und bin ich herbe auf Turkey

<http://www.youtube.com/watch?v=-8Ubko8N5a4> : Um das Lied anzuhören.

## Anhang 14 – Ein Lied im Hörverstehenstest

Übung 1: Hör das Lied Die da der Fantastischen Vier. Ergänze den Liedtext.

(1) \_\_\_\_\_ Thomas, (1) \_\_\_\_\_, alles klar? (2 fois le même mot)  
Klar. Es ist schon wieder (2) \_\_\_\_\_, es ist wieder diese Bar  
Und ich muss dir jetzt erzählen, was (3) \_\_\_\_\_ widerfahren ist  
Jetzt seh' ich die Zukunft positiv, denn ich (4) \_\_\_\_\_ Optimist  
Aeh, Moment, um was geht's? Ich sag's dir ganz konkret  
Am Wochenende hab' ich mir den Kopf verdreht  
Ich traf eine junge (5) \_\_\_\_\_, die hat mir ganz gut (6) \_\_\_\_\_  
Und am Samstag in der (7) \_\_\_\_\_ liess ich die Korken knallen  
Sie stand dann so dabei und wir haben uns unterhalten  
Und ich hab' sie eingeladen, denn sie hat sich so verhalten  
Wir haben viel (8) \_\_\_\_\_ gehabt, viel gelacht und was ausgemacht  
Haben uns noch mal getroffen und den Nachmittag zusammen verbracht  
Wir gingen mal ins (9) \_\_\_\_\_, hatten noch ein Rendezvous  
Und hast du sie ausgeführt? Hey, gehört ja wohl dazu  
Sie ist so (10) \_\_\_\_\_, sie (11) \_\_\_\_\_ auch allerhand  
Du solltest sie wirklich mal treffen,  
denn ich find sie sehr charmant

Hey ist es die da, die da am Eingang steht? (Nein)  
Oder die da, die dir den Kopf verdreht? (uhuh)  
Ist es die da, die mit'm dicken Pulli an  
Mann, nein es ist die Frau, die Freitags nicht kann  
Es ist die da, die da, die da, die da, die  
Es ist die da, die da, die da, oder die da  
Es ist die da, die da, die da, die da, die  
Ist es die da? Nein, freitags ist sie nie da

Herzlichen Glückwunsch Smudo, toi toi toi

Du kannst dir sicher sein, (12) \_\_\_\_\_ ich mich für dich freu  
Ich selber bin auch froh, und falls es dich (13) \_\_\_\_\_  
Mir ist am Wochenende was ganz ähnliches passiert  
Es war (14) \_\_\_\_\_, und ich trinke (15) \_\_\_\_\_  
und 'nem (16) \_\_\_\_\_ [...]

Um das Lied anzuhören: <http://www.youtube.com/watch?v=QG-zPgyQDD8&ob=av2e>

## Anhang 15 – Aktivitäten über *Das Wunder von Bern*

### Das Wunder von Bern, eine Analyse

#### Das Ruhrgebiet in den 50er Jahren – La Ruhr dans les années 50

*Beschreibe was du im Film siehst. Wie war das Ruhrgebiet in den 50er Jahren?*

Landschaft

Häuser

Kinder

Kleidungen

Farben

Technologie

*Was denkst du von ihrem Leben?*

---

#### **Präteritum von sein:**

*Schreibe einen Satz für jede Kategorie mit „war“ / „waren“ = *était* / *étaient**

Die Landschaft \_\_\_\_\_

Die Häuser \_\_\_\_\_

Die Kinder \_\_\_\_\_

Die Kleidungen \_\_\_\_\_

Die Farben \_\_\_\_\_

Die Technologie \_\_\_\_\_

#### **Die Schweiz in den 50er Jahren**

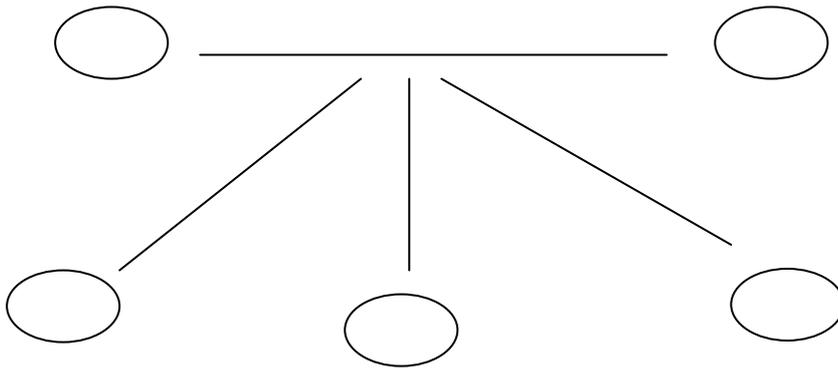
Wie war die Schweiz?

---

---

## Die Familie Lubanski

*Wer ist die Familie? Welche Arbeiten machen sie?*



## Das Leben ohne Vater

*Das Leben ohne Vater. Wie sieht die Familie aus?*

---

*Was ist die Rolle der Mutter in der Familie?*

---

---

*Wer ist Helmut Rahn?*

---

---

*Warum ist der Fussballspieler wichtig für Mattes?*

---

---

*Gibt es jemanden, der wichtig für dich ist?*

---

## Das Leben mit dem Vater

*Der Vater kommt zurück. Wie merkt man, dass er 11 Jahre weg war?*

---

---

*Wie sieht der Vater aus?*

---

*Welche konkreten Probleme hat der Vater, als er zurück kommt?*

a) In der Familie: \_\_\_\_\_

---

---

b) Auf der Arbeit: \_\_\_\_\_

---

---

c) Mit der Bürokratie: \_\_\_\_\_

*Die Mutter hat Geburtstag, was passiert?*

---

---

*Die Mutter erklärt Mattes, warum der Vater so gemein ist. Was erklärt sie?*

---

---

*Der Vater spricht mit dem Pfarrer. Was sagt ihm der Pfarrer? Was macht der Vater dann?*

---

---

---

---

*Warum fährt Bruno nach Ost-Berlin? Wie ist es dort seiner Meinung nach?*

---

*Wie entwickelt sich die Beziehung mit dem Vater?*

---

---

*Was macht der Vater am Ende für seinen Sohn?*

---

---

---

*Was sagt Mattes seinem Vater im Zug? Warum ist es ein grosses Kompliment? Wie ist die Beziehung zwischen dem Vater und dem Sohn am Ende des Filmes?*

---

---

---

---

## **Die Weltmeisterschaft in Bern**

*Fussballwortschatz: verbinde das Wort mit seiner Übersetzung oder seinem Bild*

- a) Fussball
- b) Liegestützen
- b) spielen
- c) trainieren
- d) das Tor
- e) die Qualifikationen
- f) der Muskel, n
- g) der Verteidiger
- h) gewinnen
- i) verlieren

1) les éliminatoires

2) le football

3) s'entraîner

4) gagner

5) 

6) perdre

7) les pompes

8) jouer

9) le défenseur

10) le muscle

*Beschreibe die Unterschiede zwischen Fussball in den 50er Jahren und heute*

---

---

---

---

*Was sagt der alte Mann in der Bar? Was hat Deutschland verloren und was wird das Land noch verlieren?*

---

---

*Warum ist der Sieg Deutschlands 1954 für Deutschland so wichtig?*

---

---

---

---

## Anhang 16 – Kontextualisierung des Films *Das Wunder von Bern*

### Die Teilung Deutschlands

Nach dem 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ 1945 ist Deutschland  
in 4 Besatzungszonen (zones d'occupation)  
aufgeteilt (séparée). Die Alliierten : \_\_\_\_\_,  
Grossbritannien, \_\_\_\_\_ und  
Frankreich regieren je einen Teil \_\_\_\_\_.  
Die Stadt Berlin ist auch in \_\_\_\_\_ Sektoren  
aufgeteilt.

*die Sowjetunion (URSS), 4, die USA  
Weltkrieg, im Jahre, Deutschlands*



### Bau der Berliner Mauer

Am 12. August 1961 wurde eine Grenze (frontière) zwischen \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_  
Deutschland und zwischen Ost und West \_\_\_\_\_ gebaut. In Berlin wird die  
\_\_\_\_\_ gebaut (construit). Diese Mauer \_\_\_\_\_ Ost und  
West Berlin während \_\_\_\_\_.

*28 Jahre, Ost, West, Berlin, Berliner Mauer, trennt (partage)*

### Die Trennung Deutschlands

Von 1961 bis \_\_\_\_\_ wird also Deutschland in 2 \_\_\_\_\_ geteilt. West  
Deutschland heisst „Bundesrepublik Deutschland“ (\_\_\_\_\_), *République fédérale  
d'Allemagne* (RFA) auf Französisch. Ost Deutschland heisst „Deutsche demokratische  
Republik“ (\_\_\_\_\_), *République démocratique allemande* (RDA) auf Französisch.  
Während dieser Trennung \_\_\_\_\_ die DDR Bewohner \_\_\_\_\_ in den  
\_\_\_\_\_ frei reisen. \_\_\_\_\_ *Westen, nicht, Staate (Etats), BRD, 1989, DDR, dürfen*

### Der Fall der Berliner Mauer

Am 9. November 1989 \_\_\_\_\_ die Berliner Mauer. Die Ost-Berliner \_\_\_\_\_  
wieder nach \_\_\_\_\_ Berlin gehen. 100'000 Ost-und Westberliner \_\_\_\_\_  
den Mauer \_\_\_\_\_ in der ganzen Stadt.

*fällt (tombe), Fall, West, dürfen, feiern*

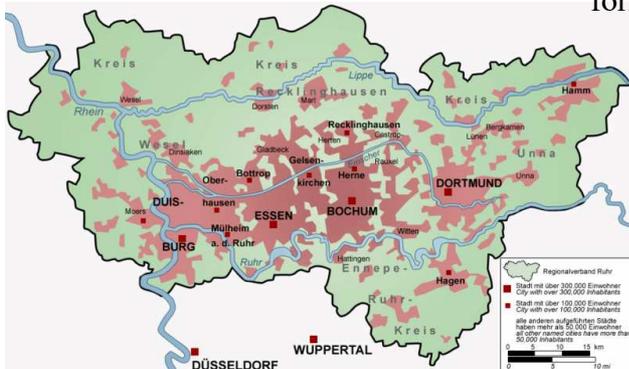
# DAS WUNDER VON BERN



Der Film *Das Wunder von Bern* ist von Sönke Wortmann.

Ort : \_\_\_\_\_

Die Geschichte geschieht im Ruhrgebiet im Sommer 1954. Das Ruhrgebiet ist in Westdeutschland. Mehrere industrielle Städte formen das Ruhrgebiet.



Kontext : \_\_\_\_\_

Die Geschichte geschieht nach dem 2. Weltkrieg. Manche Männer, wie der Vater im Film, sind noch Gefangene (prisonniers) in Russland. 10 Jahren später kommen sie zurück nach Deutschland. Sie sind verloren. Sie kennen das Land nicht mehr.

Der Sohn, Matthias, ist ein Fan von Helmut Rahn, „der Boss“. Er ist Fußballspieler, er spielt für Rot-Weiss Essen.

Spezielles Ereignis : \_\_\_\_\_

1954 gibt es auch die Weltmeisterschaft in der Schweiz, in Bern. Deutschland gewinnt, es ist sehr wichtig für das Land.

## Anhang 17 – Arbeitsblatt für die Vorträge über eine Stadt

### Présentation d'une ville

**Votre présentation doit être préparée en 2 périodes. Si vous n'avez pas terminé, il faudra le faire à la maison, alors appliquez-vous en classe !  
Cette présentation vous donnera un certain nombre de points qui font partie du TS oral.**

- 1) Situez la ville sur une carte du pays
- 2) Imprimez des images de la ville, dites ce que c'est
- 3) Présentez ce qu'il y a à visiter dans cette ville
- 4) Donnez une information historique ou toute information importante sur la ville
- 5) Dites votre avis sur cette ville

*Vous pouvez vous aider des sites suivants :*

Pour Berlin :

<http://www.visitberlin.de/>  
<http://www.berlin.de/>

Pour Hambourg :

<http://www.hamburg-tourismus.de/>  
<http://www.reisefuehrer-deutschland.de/hamburg/informationen.htm>

Pour Munich :

<http://www.muenchen.de/>

Pour Dresde :

<http://www.dresden.de/>

Pour Vienne :

<http://www.wien.info/de>  
<http://www.marcopolo.de/home>

## Anhang 18 – Aktivität um das Sankt-Martins Fest

### Sankt Martin

Am 11. November feiern die Deutschen Sankt Martin. An dieser Zeit kann man in den deutschen Bäckereien einen „Martinsmann“ kaufen. Ein Martinsmann sieht sehr ähnlich wie einen „bonhomme de la saintnicolas“. Es hat aber keine Pfeife und es gibt kein Zucker drauf.



Martinstag ist sehr beliebt in Deutschland und ist ein sehr schönes Fest. Kinder gehen mit Laternen durch die Stadt. Sie machen einen Umzug<sup>1</sup> und werden von einem Ritter mit einem roten Mantel begleitet. Bei dem Umzug werden Martinslieder gesungen. Der Ritter spielt nachher eine sehr berühmte Szene, wo er seinen Mantel in zwei teilt. Hier gibt es die Geschichte Sankt Martin:

Martin ist um 316/317 im Ungarn geboren. Sein Vater war dort römischer Offizier. Später ist die Familie nach Italien umgezogen. Dort ist Martin aufgewachsen. Die Tradition nach wurde Martin als Sohn eines Offiziers im Alter von 15 Jahren ebenfalls Soldat.

Im Jahr 334 war Martin in Frankreich stationiert. An einem kalten Winterabend ist Martin auf die Stadt zugeritten. Es gab Schnee. Es war Martin kalt.

Plötzlich wollte sein Pferd nicht weiter. Es gab etwas auf der Straße. Vorsichtig ist Martin näher gekommen. Da hat er etwas gehört. Es war ein Bettler<sup>2</sup>, nur mit Lumpen<sup>3</sup> bekleidet. „Ich friere so“ hat der Mann gesagt. Martin hat nicht lange gezögert; er hat sein Schwert<sup>4</sup> gezogen und hat damit seinen Soldatenmantel geschnitten. Dann gab er eine Hälfte dem Bettler: „Den schenke ich dir!“ Beantworte folgende Fragen zum Dialog 1 auf Französisch.



1. Que peut-on acheter de particulier à cette période de l'année?

---

---

2. Que font les enfants lors de la Saint-Martin?

---

- 1 un cortège
- 2 un mendiant
- 3 des haillons
- 4 épée

3. Que se passe-t-il lors du cortège et après le cortège?

---

---

4. A quelle époque a vécu Saint Martin?

---

---

5. Quel était son métier?

---

---

Was stimmt? Mehrere Antworten sind richtig. Kreuze an und schreibe die Sätze, die dir dabei geholfen haben

1. Wo war Sankt Martin im Jahr 334?

- a) An einem kalten Wintertag
- b) Auf einer Stadt
- c) In Schnee
- d) In Frankreich

2. Wie war das Wetter?

- a) Sehr warm, weil es in Frankreich war.
- b) Kalt, es war Winter.
- c) Es hat geregnet.
- d) Es gab Schnee.

3. Warum wollte der Pferd nicht weiter?

- a) Es gab ein Bettler auf der Straße.
- b) Ihm war kalt.
- c) Er fror.
- d) Er wollte den Mantel.

4. Was hat Martin mit dem Bettler gemacht?

- a) Er hat ihn in zwei geschnitten.
- b) Er hat ihm die Hälfte seines Mantels gegeben.
- c) Er gab ihm sein Schwert.
- d) Er hat ihm Schinken geschenkt.

## Sankt-Martins Lied : Ich gehe mit meiner Laterne

1. Ich gehe mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.  
Da oben leuchten die Sterne, da unten leuchten wir.  
Sankt-Marin hier wir leuchten dir Rabimmel, Rabammel, Rabumm.
2. Ich gehe mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.  
Da oben leuchten die Sterne, da unten leuchten wir.  
Mein Licht ist schön, könnt ihr es sehen. Rabimmel, Rabammel, Rabumm.
3. Ich gehe mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.  
Da oben leuchten die Sterne, da unten leuchten wir.  
Wie schön es klingt, wenn jeder singt. Rabimmel, Rabammel, Rabumm.
4. Ich gehe mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.  
Da oben leuchten die Sterne, da unten leuchten wir.  
Beschenkt uns heut', ihr lieb'n Leut'. Rabimmel, Rabammel, Rabumm.
5. Ich gehe mit meiner Laterne und meine Laterne mit mir.  
Da oben leuchten die Sterne, da unten leuchten wir.  
Mein Licht ist aus, ich geh nach Haus'. Rabimmel, Rabammel, Rabumm.

*In Deutschland singen oft die Kinder nur die letzte Strophe (5.), wenn sie von Tür zu Tür gehen.*

[http://www.youtube.com/watch?v=jFw6\\_CXMfIA](http://www.youtube.com/watch?v=jFw6_CXMfIA): um das Lied zu hören



## Anhang 19 – Übung mit Metakognition

Genial A2, Kursbuch, Ü1, S.6

### Freundschaft

a

Die beste Freundin von Vera ist Nilgün. Leider gehen sie nicht in dieselbe Klasse, aber in der Freizeit sind sie immer zusammen. Am liebsten unterhalten sie sich über das Thema „Jungen“.

b

Frank, Kolja und Dirk sind „dicke Freunde“. Sie machen alles zusammen. Frank sagt: „Auf Kolja und Dirk kann ich mich immer verlassen. Ich vertraue ihnen 100 Prozent! Nächstes Jahr machen wir eine Radtour nach Polen.“

c

„Mein bester Freund heißt Rudi. Er ist lustig, ehrlich und sehr intelligent. Ich kann ihm alles erzählen. Er hilft mir immer. Wir machen Sport zusammen und wir helfen uns bei den Hausaufgaben. Wir haben viel Spaß.“

d

Der beste Freund für Nina ist Mister Allister. Sie sieht ihn jeden Tag. Sie gibt ihm Futter, sie erzählt ihm alles und er hört ihr immer zu. Sie lieben beide die Natur.

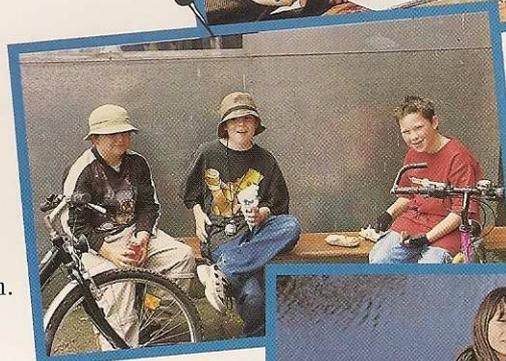
1



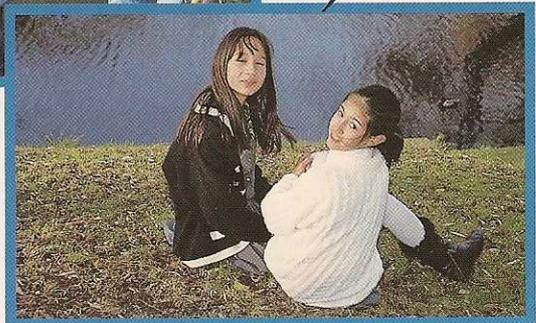
2



3



4



1 Texte und Bilder – Was passt zusammen? Lest und ordnet zu.

## Anhang 20 – Beispiel von Metakognition

Les informations  
travailler avec ses propres mots  
résoudre l'exercice

Objectif 1: Être capable de trouver  
importantes d'un texte.  
Comment je fais ???  
→ ne pas vouloir comprendre chaque mot.  
↳ faire une lecture globale  
→ lire et comprendre la tâche demandée: la reformuler  
→ passer au stable les mots que je connais  
→ repérer lesquels de ces mots sont importants pour  
→ résoudre la tâche

## Anhang 21 – Praktischer Fall Metakognition

<b><u>Bild</u></b>	<b><u>Stichwörter</u></b>	<b><u>Text</u></b>	<b><u>Bezug auf den Text</u></b>
<u>1</u>	<u>Mädchen</u> <u>blond</u> <u>Pferd</u> <u>braun</u>	<u>d</u>	<u>„Mister Allister“ und „Natur“</u>
<u>2</u>	<u>zwei Jungen</u> <u>studieren</u> <u>Hausaufgaben machen</u>	<u>c</u>	<u>„Mein bester Freund“ (ich+er=2 Jungen)</u> <u>„Hausaufgaben2</u>
<u>3</u>	<u>drei Jungen</u> <u>Radfahren</u>	<u>b</u>	<u>„Frank, Kolja, Dirk“ (=3 Jungen)</u> <u>„Radtour“</u>
<u>4</u>	<u>zwei Mädchen</u> <u>der See</u>	<u>a</u>	<u>„Vera“ und „meine beste Freundin“ (=2 Mädchen)</u> <u>„Freizeit“</u>

## Anhang 22 – Hörverstehenstest mit Metakognition

### Übung 6: Hör zu und kreuze an (=X), was sie besichtigen.

- |  |   |                                      |
|--|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> die Bäckerei    | <input type="checkbox"/> auf dem Fluss mit dem Schiff (bateau) fahren |                                      |
| <input type="checkbox"/> die Metzgerei   | <input type="checkbox"/> die Kirche                                   | <input type="checkbox"/> der Bahnhof |
| <input type="checkbox"/> der Stephansdom | <input type="checkbox"/> das Restaurant                               |                                      |

..... / 1.5

### Transkription:

**24** **TOURIST SEIN**

**Sprecher:** Tourist sein

---

**Sprecher:** Die Reiseführerin spricht.

**Reiseführerin:** Guten Tag, Meine Damen und Herren. Willkommen in Wien. Wir werden hier drei Tage übernachten, dann werden wir nach Prag weiter fahren. Wien ist eine wunderbare Stadt, wo es sehr viel zu sehen gibt ... Sie haben schon das Reiseprogramm bekommen. Ich werde es Ihnen gleich erklären.

Heute Abend werden wir in der Oper die berühmte Oper „Götterdämmerung“ von Richard Wagner sehen; vor der Oper werden wir in einem typischen Wiener Restaurant essen, das sich ganz in der Nähe der Oper befindet. Morgen früh werden wir eine große Stadtrundfahrt mit dem Bus machen. Mittagessen im Hotel und dann wird es wieder los gehen: Wir werden den Stephansdom und Schloss Schönbrunn besichtigen.

Am Mittwoch, unserem letzten Tag in Wien, werde ich Sie in die Räume der Schatzkammern begleiten, wo Sie Bilder, Kronjuwelen und andere Kostbarkeiten sehen werden. Und am Nachmittag, zum Abschluss: einen schönen Ausflug mit dem Schiff auf dem Fluß Donau ... Ich hoffe, dass Sie ...

## Anhang 23 - Laufdiktat

### LAUFDIKTAT : DAS PERFEKT

Ecris les verbes au PERFEKT selon les consignes de ton camarade qui court.

- 1<sup>er</sup> camarade : 1) .....  
2) .....  
3) .....  
4) .....  
5) .....

- 2<sup>ème</sup> camarade : 1) .....  
2) .....  
3) .....  
4) .....  
5) .....

- 3<sup>ème</sup> camarade : 1) .....  
2) .....  
3) .....  
4) .....  
5) .....

- 3<sup>ème</sup> camarade : 1) .....  
2) .....  
3) .....  
4) .....  
5) .....

- 4<sup>ème</sup> camarade : 1) .....  
2) .....  
3) .....  
4) .....  
5) .....

## **Laufdiktat 1**

- 1) wir / danken**
- 2) ich / fragen**
- 3) er / haben**
- 4) sie / machen**
- 5) ihr / spielen**

## **Laufdiktat 4**

- 1) nous / attendre**
- 2) je / danser**
- 3) elle / souhaiter**
- 4) elles / habiter**
- 5) vous (PAS politesse) / se doucher**

## Anhang 24 – Das erste Interview

### A) Représentation de l'allemand

- 1) Qu'est-ce que l'allemand pour toi ?
- 2) Comment cette langue te paraît-elle par rapport à d'autres langues (plus difficile) ?
- 3) Pour toi : que fait-on dans un cours d'allemand ? Qu'apprend-on ? Comment le fait-on ?
- 4) Que penses-tu de la grammaire allemande ?
- 5) Qu'est-ce que tu n'aimes pas au cours d'allemand ?
- 6) Qu'est-ce que tu aimes ?
- 7) Que penses-tu de la méthode *Genial* : Qu'est-ce qui te plaît ? Qu'est-ce qui ne te plaît pas ?

### B) Représentation de la culture allemande/suisse-allemande

- 8) Que connais-tu de la Suisse allemande, de l'Allemagne ?
- 9) Comment trouves-tu ces endroits ? Qu'est-ce qui te plaît ? te déplaît ?
- 10) Quelles sont les expériences que tu as eues avec ces deux endroits ?
- 11) As-tu envie d'entrer en contact avec des Allemands ou des Suisse allemands ?

### C) Objectifs d'apprentissage

- 12) Est-ce toi qui as choisi de poursuivre l'allemand en 7<sup>ème</sup> ?
  - 12.1 Oui : Pourquoi veux-tu continuer à apprendre l'allemand ?
  - 12.2 Non : Comment vas-tu réagir à cette obligation, quels sont dès lors tes objectifs ?
- 13) Dans quelle situation penses-tu que l'allemand est utile pour toi ?
  - 13.1 Voyage ?
  - 13.2 Monde du travail : Place d'apprentissage ? Cours pendant l'apprentissage ? Possibilité d'engagement ? Salaire ? Promotion ?
  - 13.3 Loisirs ?

### D) Représentation des parents et influence

- 14) Que pensent tes parents de l'allemand ?
- 15) Penses-tu la même chose que tes parents ?
- 16) Les croyances et considérations (ce que pensent) de tes parents sont-elles importantes pour toi ?

### E) Vision de leurs connaissances et capacité d'apprentissage

- 17) Selon toi, quelles sont tes connaissances en allemand ?
- 18) Quels sont tes points faibles / points forts en allemand ?
- 19) Quels sont tes objectifs dans les 6 mois à venir : qu'aimerais-tu pouvoir faire / améliorer ?
- 20) Qu'est-ce qu'il te faut / De quoi as-tu besoin pour faire des progrès en allemand ?
- 21) Est-ce que tu penses avoir de bonnes capacités à apprendre les langues étrangères ? Comment penses-tu atteindre tes objectifs ?

## Anhang 25 – Das zweite Interview

A) Est-ce que les représentations des élèves sont toujours les mêmes ?

- 1) Qu'est-ce que « l'allemand » pour toi ?
- 2) Comment est cette langue pour toi ?
- 3) Qu'est-ce qu'un cours d'allemand pour toi ?
- 4) Est-ce que ta vision de l'allemand a changé depuis le début de l'année ?
- 5) Est-ce que quand tu dois faire un exercice ou une activité tu sais ce que tu dois faire ?  
As-tu eu assez d'explication avant de la commencer ?
- 6) Est-ce que les exercices te paraissent trop difficiles ou trop faciles ? Lesquels ?  
Pourquoi ?
- 7) Que sais-tu dire en allemand / points forts ?
- 8) Avec quoi as-tu de la peine / points faibles ?

B) Connaissance de la culture allemande, suisse-allemande, autrichienne

- 9) Qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne, de la Suisse-allemande ou de l'Autriche ?
- 10) Est-ce que tu as appris certaines choses sur la culture dans mon cours ?
- 11) Est-ce que cela t'a plu d'apprendre cela ?
- 12) Aimerais-tu en apprendre plus ?
- 13) Aimerais-tu rencontrer des Allemands, des Suisses-allemands ou des Autrichiens ?  
Pourquoi ?

C) Intérêt des élèves pour la branche

- 14) Qu'est-ce que tu as aimé faire en allemand depuis le début de l'année ?
- 15) Qu'est-ce que tu n'as pas aimé faire ?
- 16) Comment trouves-tu les livres A2 de la méthode *Genial* ?
- 17) Quel type d'activité ou d'exercices te plaisent ?
- 18) Est-ce que tu trouves que le type d'exercices que l'on fait est varié (chansons, jeux, exercices, films...)
- 19) Qu'as-tu à dire sur le vocabulaire ?

D) Atmosphère en classe

- 20) Comment décrirais-tu l'atmosphère en classe d'allemand ?
- 21) Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades ?
- 22) Est-ce que tu aimes travailler en groupe : à 3 par exemple après le premier TS où chaque groupe avait des exercices différents en fonction de ses difficultés ? ou pour le serpent des verbes ou speed-dating ? et en équipe pour le voc ?
- 23) Comment trouves-tu ta relation avec moi ?
- 24) Est-ce que je t'ai déjà mis des remarques positives ou négatives ? Qu'est-ce que tu en as pensé ?
- 25) Est-ce que tu as l'impression que je reconnais le travail que tu fais ? ou que je t'ignore ?
- 26) Est-ce que tu penses que j'attache de l'importance à ta personnalité ?
- 27) Et à tes résultats ?
- 28) Est-ce que tu te sens à l'aise au cours d'allemand ?

29) Est-ce que tu as parfois peur de t'exprimer ?

30) Est-ce que tu as peur de faire des erreurs ?

E) Objectifs des élèves et stratégies d'apprentissage

31) Quels sont tes objectifs jusqu'au mois de mars ?

32) Que veux-tu améliorer ? et pourquoi ?

33) Est-ce que tu sais comment atteindre cet objectif ? Comment ?

F) Autre ?

34) As-tu d'autres remarques à faire ?

## II. Transkriptionen der Interviews

**Für alle Transkriptionen gelten folgende Regeln:**

- ↑ stellt eine Erhebung der Stimme dar
- \_ heisst, dass Lehrer und Schüler gleichzeitig sprechen
- () repräsentiert unverständliche Worte
- [] wird benutzt, um nonverbale Informationen zu präzisieren

## Transkription 1.1

L: Lehrer

S1 : Schüler 1

Dieses Interview wurde am 29.08.2011 durchgeführt

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi quand on te dit l'allemand ↑**

1 S1 : ben e ben c'est de l'allemand

**2 L : mais c'est quoi ↑**

2 S1 : ben j'sais pas moi c'est ee j sais pas moi Madame c'est de l'allemand vous voulez que je dise quoi ↑

**3 L : qu'est-ce que c'est quand on te dit j' tu as l'allemand ↑ c'est quoi ↑**

3 S1 : ee eh oh mais Madame arrêtez vous me stressiez là

**4 L : [rire] et pis comment tu trouves ↑ c'est une langue t'es d'accord ↑ l'allemand**

4 S1 : oui

**5 L : et pis comment est-ce que tu trouves cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais ↑**

5 S1 : ee elle est elle est facile

**6 L : l'allemand c'est facile ↑**

6 S1 : hin hin

**7 L : et pis tu connais quoi d'autres comme langue ↑**

7 S1 : ben l'albanais

**8 L : ok pis c'est plus difficile que l'allemand ↑**

8 S1 : oui surtout les comment il faut écrire

**9 L : d'accord l'orthographe donc ↑**

9 S1 : hmm hmm

**10 L : ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait quand on a un cours d'allemand qu'est-ce qu'on apprend () et pis comment on le fait ↑**

10 S1 : ben on apprend plus des mots ben des mots e après des mots après

**11 L : du vocabulaire ↑**

11 S1 : oui pis après on fait des phrases

**12 L : ok et pis comment tu fais quels ex quel genre d'exercices tu fais ou tu as fait en allemand ↑**

12 S1 : ben nous e on avait fait beaucoup d'verbes

**13 L : ok pis vous vous faisiez des exercices à remplir sur des feuilles ou bien par oral ↑**

13 S1 : eee des fois par oral et pis des fois on faisait des plus d'exercices que oral mais

**14 L : mhmhm**

14 S1 : elle nous donnait tout plein de voc pis on apprenait

**15 L : ok () et pis qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE en allemand ↑**

15 S1 : j'sais pas moi grammaire mais c' moi j trouve c'est plus facile qu en français hein

**16 L : d'accord et pis vous avez appris quoi en grammaire tu sais ↑**

16 S1 : je m'rappelle plus j'sais plus

**17 L : tu sais pas ↑**

17 S1 : non

**18 L : ok**

18 S1 : on a appris tellement de choses

**19 L : et pis qu'est-ce que t'aimes PAS au cours d'allemand ↑**

19 S1 : ee ben rien

**20 L : rien t'aimes tout ↑ () alors qu'est-ce que t'aimes () faire ↑**

20 S1 : e mais surtout là leess les mots à apprendre pis après faire des phrases inventées comme ça

**21 L : que toi tu inventes ↑ ok donc tu préfères dire ce que tu penses que ee**

21 S1 : mmh ouais

**22 L : et est-ce que tu arrivais à dire ce que tu penses avec les mots () ou il t'manquait d'autres mots ↑**

22 S1 : e ben si avec les mots qu'on vient d'apprendre ben c'est facile

**23 L : de faire une phrase ↑**

23 S1 : si y a des mots qui manquent ben on demande

**24 L : d'accord et pis qu'est-ce que tu penses des livres *Genial* () ceux que j'veus ai donné ce matin ↑**

24 S1 : e ça j'aime pas

**25 L : pourquoi t'aimes PAS ↑**

25 S1 : mais c'est parce que y a des exercices et pis la la plupart du temps j'comprends rien

**26 L : tu comprends pas les consignes ↑**

26 S1 : mouais

**27 L : et pis ↑**

27 S1 : c'est c'est trop mal expliqué

**28 L : et la prof elle vous les expliquait pas ↑**

28 S1 : ben oui

**29 L : oui et pis tu comprenais pas ↑**

29 S1 : oui mais e j'préfère les exercices sur les feuilles que dans dans dans l'livre

**30 L : ok pis qu'est-ce qu'était qu'est-ce qu'est différent sur les feuilles pourquoi c'est plus facile ↑**

30 S1 : chais pas moi e ça m'semble plus facile

**31 L : ok () et pis est-ce qu'y a quand même des choses que t'as aimé dans le dans l'livre ↑**

31 S1 : oui y avait des jeux

**32 L : des jeux ok () e ensuite qu'est-ce que tu connais de la Suisse allemande () ou de l'Allemagne ↑ (.) est-ce que t'as déjà été là-bas déjà ↑**

32 S1 : ben oui y a e toute la famille de ma mère là-bas

**33 L : elle habite ils habitent où ↑**

33 S1 : m y en a qui z habitent à Zürich

**34 L : hein hein**

34 S1 : j'en ai j'ai de la famille qui habite à (Stätvau ??) et de la famille qui habite à la Glaris ou Glarus j sais pas comment on dit

**35 L : en français c'est Glaris et en allemand Glarus ouais et pis eee qu'est-ce que t'aimes bien là-bas ? qu'est-ce que tu connais ? quand tu vas voir ta famille par exemple**

35 S1 : ben chais pas moi

**36 L : est-ce que tu trouves que les gens là-bas ils sont différents de des gens ici ↑**

36 S1 : chais pas e s ca a l'air plus poli qu'ici surtout

**37 L : c'est vrai ↑ () ok pis et est-ce que t'aimerais bien vivre là-bas ↑**

37 S1 : non

**38 L : pourquoi ↑**

38 S1 : chais pas j trouve c'est nul là-bas

**39 L : qu'est-ce qui est nul ↑**

39 S1 : chais pas moi ici ben ici j'suis j'ai grandi Madame chais pas moi

**40 L : parce que tu connais plus de gens ici**

40 S1 : ouais

**41 L : ok hem et pis mais est-ce qui y a des choses qui te plaisent quand même là-bas ↑**

41 S1 : ben e () la ville là-bas c'est bien parce que on on peut aller on peut faire des sorties e () pis on peut aller voir le lac c'est à côté

**42 L : d'accord pis en Allemagne est-ce qu t'as dja été ↑**

42 S1 : ee juste quand j'étais petite sinon non

**43 L : ok et pis qu'est-ce que tu sais de l'Allemagne ↑**

43 S1 : ben chais pas moi () chuis pas y aller Madame moi j me j m'en rappelle de rien là-bas

**44 L : ok mais pis ce que vous avez appris à l'école vous avez appris qui c'est qui gouverne l'Allemagne ou quelque chose sur l'Allemagne ↑**

44 S1 : hm non

- 45 L : vous avez déjà vu une carte de l'Allemagne** ↑  
45 S1 : non j'crois pas non
- 46 L : ok hm () est-ce que t'as t'aimes bien parler allemand avec des Allemands ou des Suisse-allemand** ↑  
46 S1 : oui c'est marrant
- 47 L : mmh mmh et pis tu leur parles en quoi en quelle langue** ↑  
47 S1 : ben j'mélange
- 48 L : c'est-à-dire** ↑  
48 S1 : français pis allemand
- 49 L : ok donc toi tu parles en allemand pis eux ils répondent en français par exemple** ↑  
49 S1 : non mais exemple j'mélangeais français pis allemand en ensemble
- 50 L : et pis eux ils comprennent** ↑  
50 S1 : ben la plupart oui
- 51 L : ok et pis ta famille là-bas ils parlent e quelle langue** ↑  
51 S1 : le Suisse-allemand
- 52 L : et pis est-ce que tu trouves qu'c'est différent de l'allemand** ↑  
52 S1 : oui y a que des « r » ils parlent avec les « r »
- 53 L : pis est-ce qu'tu comprends un petit peu** ↑  
53 S1 : e oui maintenant j'commence à e à comprendre plus parce que en fait on a été plusieurs fois là-bas pis ils parlaient beaucoup en allemand pis j'demandais qu'est-ce que c'était pis y a j'savais des mots que les g les autres ils savaient pas
- 54 L : ben c'est bien (.) ensuite est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup>** ↑  
**ou c'est tes parents** ↑  
54 S1 : oui c'est moi
- 55 L : ok pis pourquoi t'as choisi de () continuer l'allemand** ↑  
55 S1 : ben parce que j'trouve moi j'connais beaucoup l'allemand c'est facile
- 56 L : mmh mmh**  
56 S1 : et pis j'voulais faire si j' aussi le RAC
- 57 L : ok pis pour le RAC vous avez besoin de l'allemand** ↑  
57 S1 : ouais
- 58 L : d'accord et pis dans quelle autre situation appart pour le RAC t'aurais tu trouves que l'allemand est utile () dans la vie** ↑  
58 S1 : ben si on va en Allemagne et tout ça c'est bien
- 59 L : pour faire quoi** ↑  
59 S1 : ben chais pas moi () surtout que aussi pour les travaux c'est mieux d'avoir e l'allemand quee l'anglais et tout ça
- 60 L : pourquoi c'est mieux que l'anglais** ↑  
60 S1 : non c'est mieux l'Allemagne parce que si chais pas c'est des pays près p'tête chais pas moi
- 61 L : hein hein tu penses pas aussi qu'c'est parce qu'en Suisse on parle l'allemand** ↑  
61 S1 : oui aussi
- 62 L : ok pis pour tes dans les loisirs est-ce que t'as déjà parlé allemand** ↑ **est-ce qu'il y a des gens qui parlent allemand** ↑  
62 S1 : hm non
- 63 L : ok pis qu'est-ce que tes parents ils pensent de l'allemand** ↑  
63 S1 : chais pas avant ma mère en fait ils habitaient tous en Suisse-allemande avant mes mes deux parents ils habitaient en Suisse-allemande
- 64 L : pis ils savaient l'allemand ou le suisse-allemand** ↑  
64 S1 : oui ils savaient
- 65 L : ils ont ils t'ont déjà parlé e en suisse-allemand** ↑  
65 S1 : non mais j'crois qu'ils ont oublié mon père e mon père il venait de venir e en fait
- 66 L : d'accord**  
66 S1 : pis ma mère elle elle est allée là-bas à treize ans pis elle est restée trois ans juste
- 67 L : et pis elle aimait ils aiment quand même l'allemand** ↑  
67 S1 : oui
- 68 L : ok et est-ce que tu penses la même chose qu'eux toi** ↑ **que c'est bien l'allemand** ↑

68 S1 : ouais ça va

**69 L : ok et pis est-ce que ce qu'pensent tes parents c'est important pour toi ou pas ↑**

69 S1 : non

**70 L : non donc s'ils aimaient pas l'allemand toi t'aimerais l'allemand ↑**

70 S1 : ouais

**71 L : ok e et pis maintenant selon toi qu'est-ce que tu connais en allemand qu'est-ce que tu sais dire ↑**

71 S1 : ben quelques phrases et beaucoup de mots

**72 L : et pis quel genre de mots ↑ sur quels thèmes ↑ qu'est-ce que tu arriverais à dire ↑**

72 S1 : ben sur les mois

**73 L : de parler de toi ouais**

73 S1 : hm hm chais pas moi eee exemple e dire ee qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui et des trucs comme ça des phrases comme ça

**74 L : tu sais dire ça au passé ↑ ou au présent ↑**

74 S1 : au présent

**75 L : ok pis qu'est-ce que c'est tes points faibles en allemand ↑ avec quoi t'as de la peine ↑**

75 S1 : ee y a des mots que j'arrive pas à dire qu' c'est dur

**76 L : prononcer ↑**

76 S1 : oui à prononcer c'est dur

**77 L : et pis**

77 S1 : à lire ou comme ça j'arrive

**78 L : d'accord**

78 S1 : mais à prononcer c'est un peu

**79 L : et pis qu'est-ce que quels sont tes points forts ↑**

79 S1 : e j'comprends vite pour l'allemand e exemple si on j'apprends des mots une fois ou deux ben après j'les connais

**80 L : ok () pis tu fais comment pour apprendre ton vocabulaire ↑**

80 S1 : ben j'les écris plusieurs fois j'cache e l'allemand et pis j j'regarde en français et pis j'les écris en allemand

**81 L : ok et pis est-ce que laa la maîtresse que t'avais en 5<sup>ème</sup> -6<sup>ème</sup> elle vous a appris à S1aire ça ou c'est toi qui as fait toute seule ↑**

81 S1 : c'est la prof qui nous a appris

**82 L : ok () pis maintenant qu'est-ce que c'est que tes objectifs [sonnerie du collègue] qu'est-ce que tu aimerais pouvoir améliorer dans les 6 mois qui viennent ↑ en allemand qu'est-ce que t'aimerais apprendre ↑**

82 S1 : ben prononcer pis sa avoir savoir plus de mots et faire des phrases comme ça plus

**83 L : ok donc juste t'améliorer ↑**

83 S1 : ouais

**84 L : et pis qu'est-ce qu'est-ce qu'à ton avis il te faut pour arriver à t'améliorer ↑ qu'est-ce que t'as besoin ↑**

84 S1 : ben juste de travailler

**85 L : et pis travailler comment ↑**

85 S1 : chais pas il faut juste que j'me donne de la peine et pis voilà

**86 L : et pis quel e genre quel genre d'exercice t'aide ↑**

86 S1 : chais pas

**87 L : est-ce que tu préfères faire des jeux est-ce que tu préfères remplir des fiches ↑**

87 S1 : ee chais pas les jeux non mais j' j'préfèrerais remplir des fiches j'comprendrais mieux

**88 L : ok et pis est-ce que tu penses que t'as des bonnes capacités à apprendre les langues étrangères ↑ () de manière générale**

88 S1 : eee oui

**89 L : oui () est-ce que t'es plus douée en langues qu'en maths ↑ par exemple**

89 S1 : ah non ça en maths je suis plus forte

**90 L : ok mais t'aimes quand même les langues d'accord () et pis comment tu penses que tu vas travailler maintenant pendant cette année est-ce que t'es motivée pour travailler ↑**

90 S1 : ben j'veais essayer d'beaucoup m'améliorer surtout d'bien travailler pour essayer de redoubler pour aller en G

**91 L : mmh mmh et pis e l'année passée est-ce que t'avais de la peine ou est-ce que t'as pas travaillé** ↑

91 S1 : l'année passée e en fait en allemand j'avais 4.5

**92 L : hein hein**

92 S1 : et pis en math aussi et sinon les autres j'avais 4.5 3.5 c'était les deux parce qu'en fait au tout début j'avais que 4.5 en allemand mais j'ai remonté après en maths

**93 L : d'accord et pis en allemand t'avaiais donc en quel t'avais des 6 des fois en vocabulaire ou comme ça** ↑

93 S1 : juste en TA

**94 L : ok pis dans les tests significatifs pourquoi tu avais deses moins bonnes notes** ↑

94 S1 : chais pas mais c'est parce que la plupart du temps en fait aussi les TA y avait des TA et pis j'apprenais pas et pis e on faisait vite fait comme ça et pis pour les tests comme ça pour les grands tests comme ça j'apprenais pis après les TA elle les faisait tous ensemble et pis ça faisait une mauvaise note

**95 L : donc c'était le vocabulaire que t'apprenais pas les TA c'était du voc ou c'était quoi** ↑

95 S1 : quand c'était un grand test j'apprenais le vocabulaire mais sinon comme ça vite fait j'lisais juste une fois ou deux

**96 L : pis maintenant tu aimerais changer ça** ↑

96 S1 : ouais

**97 L : oui ok alors c'est tout bon merci beaucoup**

97 S1 : j'peux partir Madame

## Transkription 1.2

L: Lehrer

S2 : Schüler 2

Dieses Interview wurde am 30.08.2011 durchgeführt

**1 L : alors qu'est-ce que c'est pour toi l'ALLEMAND** ↑

1 S : une langue qu'on apprend à l'école

**2 L : ok et pis comment tu trouves cette langue par rapport à d'autres langues** ↑

2 S : compliquée à apprendre pis compliquée

**3 L : pi e plus compliquée que quelle autre langue que tu connais** ↑

3 S : mmmh déjà le français

**4 L : donc l'allemand et plus compliqué que le français ok**

4 S : et (.) c'est la seule langue que j'connais

**5 L : ok et pis qu'est-ce que tu trouves compliqué** ↑

5 S : (..) les subtilités comme le « v » qui fait e [fe]

**6 L : mmh**

6 S : et le « w » qui fait « v »

**7 L : mmh mmh**

7 S : des choses comme ça

**8 L : et pis dans le vocabulaire y a des choses que tu trouves difficile** ↑ non

8 S : mhmh (négatif)

**9 L : et puis e qu'est-ce que tu penses de la grammaire allemande** ↑

9 S : mmh les terminaisons sont toujours les mêmes en fin pour les verbes normaux alors ça j'trouve assez facile et (silence)

**10 L : donc pour toi la grammaire c'est facile**

10 S : mmh mmh (affirmatif)

**11 L : ok et pis qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne ou de la Suisse-allemande** ↑

11 S : (...) comme endroit ↑

**12 L : oui ou est-ce que tu as déjà été là-bas qu'est-ce que tu sais sur l'Allemagne ou la Suisse allemande** ↑

12 S : en Allemagne j'ai jamais été mais (...) en Suisse-allemande j'ai été à Zürich ou à Berne

**13 L : hmhm et est-ce que tu trouves que c'est différente deee ici à Lausanne** ↑ **est-ce qu'il y a des choses qui t'ont plus plu là-bas ou déplu** ↑

13 S : le jet d'eau à Berne enfin les jets

**14 L : mmh mmh et pis est-ce que t'aimes bien rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑

14 S : mmh (affirmatif)

**15 L : t'en as déjà rencontré** ↑

15 S : mmh

**16 L : et pis t'as parlé quelle langue avec eux** ↑

16 S : ee ben ma mère une fois elle a traduit

**17 L : mmh mmh**

17 S : et ee sinon (..) chais pas

**18 L : parce que ta maman elle parle allemand** ↑

18 S : mmh mmh

**19 L : c'est sa langue maternelle** ↑

19 S : non

**20 L : non elle l'a appris à l'école aussi** ↑

20 S : [affirmation]

**21 L : et pis qu'est-ce qu'ils pensent tes parents de l'allemand** ↑  
 21 S : () que c'est important de savoir l'allemand

**22 L : mmh mmh et pis ils aiment l'allemand** ↑  
 22 S : ma mère oui mon père ee je sais pas enfin il le parle pas

**23 L : ok pis est-ce que c'est important ce que pensent tes parents pour toi** ↑  
 23 S : mmh mmh

**24 L : ok et pis ee qu'est-ce que tu penses du livres des livres qu'on a *Genial* que t'as eu en 5-6<sup>ème</sup> déjà** ↑  
 24 S : mmh (racllement de gorge)

**25 L : tu les aimes bien** ↑ **t'aimes bien faire des exercices dedans** ↑  
 25 S : mmh mmh (affirmatif)

**26 L : et pis qu'est-ce qui te plaît alors** ↑  
 26 S : () mmh () des fois le genre d'exercice et (...) pis qu'on puisse faire des exercices par oral

**27 L : ok pis c'est quoi les genres d'exercice que t'aimes bien** ↑  
 27 S : (.....) chais pas

**28 L : tu préfères par oral par écrit** ↑  
 28 S : ah par écrit enfin ()

**29 L : tu préfères écrit ok e et pis pour toi ça se passe comment ça se déroule comment un cours d'allemand** ↑ () **si tu devais décrire un cours d'allemand () que t'as eu en 5-6<sup>ème</sup> tu dirais que vous faisiez quoi en classe** ↑  
 29 S : (.) en 5-6<sup>ème</sup> mmh (...) ben des fois elle nous faisait la brochure e e la grise

**30 L : mmh mmh**  
 30 S : pis des fois l'autre

**31 L : en classe** ↑  
 31 S : e oui

**32 L : ok**  
 32 S : pis e on on d'vait écrire notre vocabulaire tous les jours enfin pas tout à chaque fois qu'on avait un vocabulaire dans notre cahier

**33 L : vous deviez le recopier dans le cahier** ↑ **mmh et pis vous aviez souvent des tests de vocabulaire** ↑  
 33 S : mmh ça va

**34 L : ok mmh et pis pour toi est-ce que l'allemand est important dans la vie** ↑  
 34 S : (..) c'est pas la chose la plus importante mais ça peut quand même être utile pour trouver un travail

**35 L : hein hein pourquoi pour trouver un travail** ↑  
 35 S : parce qu'on est en Suisse et on parle l'allemand

**36 L : ok**  
 36 S : en Suisse

**37 L : et pis appart au travail est-c'qui y a d'autrees lieux qu'tuu vois où tu pourrais utiliser l'allemand** ↑ () **dans ta vie**  
 38 S : (...) pour le tourisme en Allemagne

**39 L : mmh mmh**  
 39 S : en Autriche et en Suisse-allemande (...)

**40 L : ok et pis est-**  
 40 S : et pis pour aider mes enfants e à l'allemand si jamais y aura encore l'allemand

**41 L : quand ils seront à l'école ok (sourire) ehm qu'est-ce que j'voulais dire () oui est-ce que c'est toi qu'as choisi deee continuer l'allemand** ↑  
 41 S : hhm hhm (affirmatif)

**42 L : c'est pas tes parents** ↑  
 42 S : non

**43 L : pis pourquoi t'as choisi de continuer l'allemand alors** ↑  
 43 S : pour essayer de faire le RAC

**44 L : ok et pis c'est quoi tes objectifs pour les prochains 6 mois qu'est-ce que t'aimerais apprendre en allemand** ↑  
 44 S : (.....) chais pas

**45 L : ok et pis à ton avis qu'est-ce que tuu qu'est-ce que t'es capable de dire en allemand qu'est-ce que c'est tes points forts** ↑

45 S : (.....) eee (....) ben mes points forts enfin

**46 L : mmh mmh**

46 S : ça dépend quand j'apprends et quand j'apprends pas () quand j'apprends pas ben j'ai pas de points forts

**47 L : mmh mmh**

47 S : pis quand j'apprends ben j'ai des points forts

**48 L : ok mais qu'est-ce que tu saurais dire en allemand** ↑ **est-ce que tu sais te présenter qu'est-ce que tu sais comme**

48 S : ben oui

**49 L : thème** ↑

49 S : je sais me présenter je sais dire ce que j'aime

**50 L : mmh mmh**

50 S : et (..) ee je pourrais essayer si je sais par exemple le nom de quelque chose que je dois aller voir je pourrais demander où c'est

**51 L : ok demander ton chemin**

51 S : mmh mmh

**52 L : d'accord**

52 S : comme pas très bien mais je pourrais quand même

**53 L : te débrouiller**

53 S : mmh mmh

**54 L : ok et pis qu'est-ce que qu'est-ce que c'est tes points faibles qu'est-ce que t'as avec quoi t'as de la peine en allemand** ↑

54 S : (.....) mmh (...) ben déjà ce qu'on a pas déjà appris à l'école

**55 L : mmh mmh**

55 S : et (...) ben la même chose si j'apprends pas je

**56 L : t'arrives pas**

56 S : mmh mmh

**57 L : mais y a pas des des sujets que t'as faits pis qu't'as travaillé et qu't'es pas arrivé** ↑ () **si tu travailles t'arrives toujours** ↑

57 S : presque

**58 L : ok**

58 S : enfin c'est que l'année passée j'ai eu une prof de classe e pas bien () et pis been (.) ça m'a tout () déstabilisé un peu donc c'est pour ça que je suis venu à Entre-Bois

**59 L : ok c'était où avant** ↑

59 S : à Saint-Roch

**60 L : d'accord pis c'était ta prof d'allemand aussi** ↑

60 S : eee non maiaiais () ça a quand même () enfin ça déstabilisait quand même enfin () parce qu'elle nous faisait les maths pis enfin

**61 L : t'avais pas confiance en toi après**

61 S : ouais

**62 L : ok et pis maintenant qu'est-ce que t'AIMERAIS FAIRE pour e t'améliorer en allemand () qu'est-ce que qu'est-ce qui pourrait t'aider** ↑ **qu'on fasse**

62 S : apprendre

**63 L : mmh mmh**

63 S : pis (..) copier un voc enfin copier le voc dans un cahier

**64 L : ok donc toi le le voc tu l'apprends en le copiant** ↑

64 S : mmh mmh

**65 L : pis après tu fais comment une fois que tu l'as copié** ↑

65 S : enfin des fois j'le copie mais des fois ou bien des fois j'le relis dans ma tête enfin j'le lis pis j'le dit dans ma tête pis () ça dépend

**66 L : ok alors c'est tout bon () merci beaucoup**

## Transkription 1.3

L: Lehrer

S3 : Schüler 3

Dieses Interview wurde am 30.08.2011 durchgeführt

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'ALLEMAND pour toi** ↑

1 E : c'est une langue

**2 L : mmh mmh**

2 E : après on peut aller dans des autres pays pour e () pour e () mieux comprendre (.) enfin dans des autres pays on peut comprendre l'allemand si y a des gens qui nous parlent

**3 L : ok et pis comment elle est cette langue pour toi par rapport à d'autres langues** ↑

3 E : j'aime bien

**4 L : ok et pis est-ce que tu trouves plus facile plus difficile que d'autres langues** ↑

4 E : () ben c'est facile moyen en fait j'sais pas

**5 L : qu'est-ce que tu trouves facile et qu'est-ce que tu trouves difficile** ↑

5 E : (..) e (..) en fait pour moi y a qu' à y a presque rien qui est difficile j'aime tout dans l'allemand

**6 L : d'accord et pis pour toi qu'est-ce qu'on FAIT pendant un cours d'allemand** ↑ **si tu dois décrire un cours d'allemand à quelqu'un**

6 E : e () on doit on doit apprendre

**7 L : mmh mmh et pis comment on fait pour apprendre** ↑

7 E : ben e faut faut être calme faut e être attentif et puis écouter

**8 L : mmh mmh et pis on apprend QUOI** ↑

8 E : e

**9 L : qu'est-ce que t'as appris l'année passée en allemand** ↑

9 E : des vocs des verbes () eee (..) des phrases en allemand

**10 L : mmh mmh et pis qu'est-ce que tu penses de la grammaire allemande** ↑

10 E : e (.) chais pas e () c'est bien (sourire)

**11 L : qu'est-ce qui est bien** ↑

11 E : ben presque tout pour moi

**12 L : ok et pis est-ce que y a des choses que t'aimes pas au cours d'allemand** ↑

12 E : mmh

**13 L : (va fermer la fenêtre) est-ce que y a des choses que t'as pas aimées faire** ↑

13 E : les tests où on doit écrire un un long texte ou bien sinon faire (.) par exemple l'année passée j'ai fait le sprechen et le hören

**14 L : ça t'aimait pas** ↑ **pourquoi** ↑

14 E : non c'était long et puis e fallait faire e des longues phrases et j'ai j'ai vraiment pas aimé

**15 L : et pis e quand c'était corrigé c'était corrigé comment ils comptaient toutes les fautes que vous aviez fait** ↑

15 E : mmh

**16 L : ok et pis qu'est-ce que tu aimes alors si t'aimes pas ça** ↑

16 E : e les vocabulaires apprendre et puis quelques fois les verbes aussi

**17 L : mmh mmh et pis tu l'apprends comment tonon vocabulaire** ↑

17 E : ben j'le répète plein de fois chez moi

**18 L : et pis tu répètes ça comment** ↑

18 E : e j'dis j'dis à ma à ma ma p'tite sœur à une de mes petites sœurs enfin une e enfin e ma p'tite sœur parce que les deux plus petites elles savent pas l'allemand

**19 L : mmh**

19 E : mais l'autre plus l'autre la plus grande celle qui a dix ans ben j'lui demande de me dicter de m'dire e une fois tout en allemand et pis moi j'lui dis en français après qu'elle me dise encore uen fois ELLE en français et moi j'lui dis en allemand

**20 L : ok**

20 E : j'le fais plein de fois

**21 L : pis toi tu fais aussi son voc avec elle quand elle en a un à apprendre** ↑

21 E : hein hein

**22 L : ok () et pis qu'est-ce que tu connais de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne** ↑

22 E : () presque rien parce qu'chuis jamais allé

**23 L : t'es jamais allé ok et pis est-ce que t'as déjà entendu parler de**

23 E : mmh mmh

**24 L : et pis qu'est-ce que tu sais alors de là-bas de ces pays**

24 E : eee (..) e j'ai entendu parler mais j'ai oublié un peu

**25 L : ok eem est-ce que t'aurais envie de rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑

25 E : mmh chais pas (..)

**26 L : est-ce que ça te dérangerait de leur parler en allemand** ↑

26 E : pas du tout

**27 L : t'aimerais bien** ↑

27 E : mmh mmh

**28 L : ok et pis est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup>** ↑

28 E : oui

**29 L : ok et pis pourquoi t'as voulu continuer l'allemand** ↑

29 E : e e parce qu' j'ai j'ai choisi ça parce que j'avais déjà commencé un peu à apprendre la 4<sup>ème</sup>

**30 L : hin hin**

30 E : et après jusqu'en 9<sup>ème</sup> e j'pensais que j'allais bien apprendre l'allemand j'pourrais aller dans des autres pays pour la parler et pis c'était aussi pour le RAC un peu

**31 L : d'accord et puis ee est-ce que tu pourquoi est-ce que tu penses que c'est bien de savoir l'allemand** ↑

31 E : mmh

**32 L : à quoi ça sert** ↑

32 E : on peut parler à des autres personnes qui ne comprennent pas le français

**33 L : hein hein**

33 E : eeettt (...) mmh

**34 L : est-ce qu'en SUISSE l'allemand c'est important** ↑ **selon toi**

34 E : () ça va parce qu'y a des des e () parce qu'y a un bout d'la Suisse qui parle suisse-allemand et puis ça va

**35 L : mmh**

35 E : ça va un bout de français un bout de d'allemand

**36 L : mmh mmh donc est-ce que c'est BIEN de savoir l'allemand** ↑ **si y'en a qui parlent allemand**

36 E : pour moi oui

**37 L : ok et pis qu'est-ce que tes parents i'pensent de l'allemand** ↑

37 E : i'pensent que c'est bien

**38 L : pis pourquoi tu sais** ↑

38 E : parce que chais déjà assez bien l'allemand

**39 L : hein hein**

39 E : et ils veulent que j'continue à () à () à à à mieux () apprendre comme ça après chais mieux parler

**40 L : pis est-ce que eux ils savent l'allemand** ↑

40 E : non

**41 L : non ok et pis est-ce que c'est important pour toi ce que tes parents i'pensent** ↑

41 E : ben oui

**42 L : oui ok eem et pis selon toi qu'est-ce que c'est tes connaissances en allemand** ↑

42 E : mmh (..)

**43 L : () c'est quoi tes points forts** ↑ **qu'est-ce que tu sais bien DIRE ou faire** ↑

43 E : les vocs

**44 L : pis quoi comme voc tu sais dire quoi commee comme thème ↑ qu'est-ce que t'as appris ↑**

44 E : e des mots par exemple les animaux ou bien le le les sports les pays et voilà

**45 L : mmh mmh pis quels sont tes points faibles ↑**

45 E : ()

**46 L : qu'est-ce que tu pourrais encore apprendre ou améliorer ↑ que t'arrives pas très bien ↑**

46 E : e (.) chais pas comment on dit mais j'aime pas trop quand on fait des choses ou y a y a des petites des e quelque choses d'écrit et après on doit écrire e un pronom enfin

**47 L : remplir des trous**

47 E : des déterminants oui remplir des trous

**48 L : ok pis pourquoi t' aimes pas ça ↑ qu'est-ce que tu trouves difficile ↑**

48 E : parce qu' moi y a des mots où j' me mélange parce que y en a des qui s' ressemble après j' comprends pas

**49 L : pis alors tu préfères faire quoi à la place de ça ↑**

49 E : e répéter des vocs ou bien faire des vocs e des verbes

**50 L : d'accord e et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs pour les six prochains mois en allemand ↑**

**qu'est-ce que t'aimerais arriver à faire en six mois ↑**

50 E : avoir des meilleures notes d'allemand () e que l'année passée

**51 L : parce que t'avais quoi comme note l'année passée ↑**

51 E : j' pense j'avais 4,5 j' pense ou 5 et puis () mieux connaître l'allemand

**52 L : mmh mmh et puis mieux connaître quoi ↑ parler comprendre ↑**

52 E : parler comprendre les deux

**53 L : ok et pis qu'est-ce qui te faudrait pour e arriver à faire ça ↑**

53 E : e

**54 L : de quoi t'aurais besoin ↑**

54 E : e (...)

**55 L : ou comment est-ce que tu vas faire ↑**

55 E : chsais pas si y a un thème où e je suis faible que j'aime pas trop ben j'vais peut-être demander des appuis

**56 L : mmh mmh**

56 E : ou bien sinon e (...) ou bien sinon je j'vais apprendre

**57 L : pis qu'est-ce que t'aimerais qu'on fasse comme type d'exercice en classe ↑ () pour que tu t'améliores ↑**

57 E : j' sais pas (..) mais j' veux pas faire des exercices avec les trous

**58 L : ok (rire) alors c'est tout bon merci beaucoup**

58 E : au revoir

**59 L : salut bonne récré**

## Transkription 1.4

L: Lehrer

S4 : Schüler 4

Dieses Interview wurde am 30.08.2011 durchgeführt

**1 L : Alors qu'est-ce que c'est l'ALLEMAND pour toi ↑**

1 N : ehm c'est une langue enfin qui fonctionne beaucoup en fait

**2 L : mmh mmh et pis comment elle est cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais ↑**

2 N : enfin elle est pas difficile

**3 L : ok et pis qu'est-ce que tu connais comme langue qui est plus difficile () que l'allemand ↑**

3 N : e par exemple e l'espagnol ou bien portugais parce que y a y a y a des accents en fait donc e c'est plus difficile j'trouve

**4 L : à écrire ou pour parler ↑**

4 N : pour parler

**5 L : ok pis pour e qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE () allemande ↑**

5 N : j'trouve que c'est assez facile

**6 L : ok qu'est-ce que tu sais en grammaire ↑**

6 N : par exemple e les noms tout ce enfin tout ce j'ai assez de facilité en fait

**7 L : d'accord ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait dans un cours d'ALLEMAND si tu dois décrire un cours d'allemand à quelqu'un ↑**

7 N : enfin e on apprend e le voc e enfin on apprend des des nouveaux mots

**8 L : mmh mmh**

8 N : des des verbes aussi pis on () on apprend à les mémoriser par cœur

**9 L : pis qu'est-ce que tu fais après avec ces mots ↑ à quoi i't'servent ↑**

9 N : ben j'révisé chez moi

**10 L : ok () et pis qu'est-ce que tu connais de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne ↑**

10 N : ehm

**11 L : est-ce que t'as déjà été ↑**

11 N : oui j'ai d'jà été

**12 L : t'as d'jà été où ↑**

12 N : ee chuis allé à Hambourg et à Stuttgart

**13 L : hin hin pis qu'est-ce que comment t'as trouvé là-bas ↑ qu'est-ce qui t'a plu ou déplu ↑**

13 N : ben j'ai bien aimé parce que c'était assez grand en fait y avait plusieurs endroits à visiter

**14 L : ok et pis est-ce qu'i' y a des choses que t'as pas aimées là-bas ↑**

14 N : non

**15 L : non et pis est-ce que t'as parlé avec les gens en allemand ↑**

15 N : ee enfin j'arrivais enfin je j'ai j'arrivais à m'débrouiller en fait

**16 L : mmh mmh pour demander quoi par exemple ↑**

16 N : par exemple j'dmandais où par exemple j'demandais où c'était les toilettes ou bien où y avait telle ou telle chose

**17 L : mmh mmh pis t'as bien aimé parler en allemand ↑**

17 N : oui

**18 L : ok ee () est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup> ↑**

18 N : oui

**19 L : oui et pis pourquoi t'as choisi de continuer l'allemand ↑**

19 N : e j'ai choisi de continuer l'allemand en fait afin de faire le RAC en 7<sup>ème</sup>

**20 L : ok et pis selon toi à quoi ça sert l'ALLEMAND ↑ pourquoi c'est utile d'apprendre l'allemand ↑ mise appart e pour faire le RAC ↑**

20 N : parce que e en fait c'est une des quatre langues qui sont parlées en Suisse

**21 L : mmh mmh**

21 N : par exemple si e e on on on trouve un emploi par exmple à Zurich ben on pourrait pas forcément parler français faudra devra utiliser l'allemand c'

**22 L : mmh mmh**

22 N : est pour ça que c'est important d'savoir parler l'allemand

**23 L : et pis dans les loisirs ↑ () ou autre chose que dans le travail est-ce que c'est important ↑**

23 N : oui c'est important aussi

**24 L : pourquoi ↑**

24 N : ben e on peut par exemple e moi mon père en fait il fait de la logistique et pis souvent il a des ya des il envoie des gens faire des livraisons à l'étranger pis ça peut servir

**25 L : ok ehm et pis qu'est-ce que tes parents i'pensent alors de l'allemand ↑**

25 N : (..) e

**26 L : est-ce qu'ils aiment l'allemand ou pas est-ce que tu sais ↑ non ↑**

26 N : non chais pas

**27 L : ok est-ce qu'ils savent l'allemand ↑**

27 N : non

**28 L : non d'accord et pis est-ce que toi est-ce que pour toi c'est important ce que pensent tes parents ↑**

28 N : non pas vraiment

**29 L : non ok e et pis selon toi c'est quoi tes connaissances en allemand ↑ qu'est-ce que tu sais dire en allemand ↑**

29 N : e j'sais m'présenter enfin un peu situer où j'habite et pis

**30 L : mmh mmh**

30 N : dire ce que j'aime ou ce que j'aime pas

**31 L : d'accord et puis qu'est-ce que c'est tes points FAIBLES en allemand ↑**

31 N : e j'dirais e c'est e par exemple em dire e les heures d'une autre façon quand on dit par exemple onze heures moins quart

**32 L : t'as de la peine avec les heures (sourire)**

32 N : oui

**33 L : ok (rire) et pis quels sont tes points forts ↑ qu'est-ce que t'arrives bien à faire**

33 N : e les présentations c'est vraiment mon point fort

**34 L : à l'oral ↑**

34 N : oui

**35 L : et pis aussi à l'écrit ↑ c'est plutôt ton point fort ou ton point faible ↑**

35 N : mon point fort j'crois

**36 L : ok e et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs pour les prochains six mois en ALLEMAND qu'est-ce que t'aimerais apprendre ou améliorer ↑**

36 N : em j'aimerais e améliorer enfin (...) e enfin améliorer mon vocabulaire

**37 L : ok savoir plus de mots**

37 N : oui voilà c'est ça

**38 L : ok et pis sinon y a d'autres choses que t'aimerais améliorer ↑**

38 N : non

**39 L : non ok pis comment est-ce que tu pense quee tu vas faire pour améliorer ça ↑**

39 N : ben mon papa i'pensait peut-être me m ee prendre une répétitrice à domicile pour m'aider à plus e faire ou bien sinon e faire les études

**40 L : mmh mmh et pis ça servirait à quoi une répétitrice ↑**

40 N : enfin ça m'aid ça m'aiderait à à mieux apprendre à mieux réviser

**41 L : donc à t'aider pour ce qu'on fait en classe**

41 N : oui

**42 L : ok et pis en classe qu'est-ce que qu'est-ce qui te serait utile qu'on fasse ↑ pour que ça t'aide à apprendre l'allemand quel genre d'exercices quels thèmes ↑**

42 N : enfin des enfin par exemple e des espèces de comme si c'est comme un espèce de memory en fait ou y'a par exemple e si on devait apprendre des habits ben y a des habits pis on doit essayer de deviner qu'est-ce que ça veut dire, des choses comme ça

**43 L : plutôt des jeux**

43 N : oui

**44 L : ok alors c'est tout bon**

## Transkription 1.5

L: Lehrer

S5 : Schüler 5

Dieses Interview wurde am 1.09.2011 durchgeführt

**1 L : Alors qu'est-ce que l'allemand pour toi ↑**

1 Y : ben c'est une langue qui vient d'Allemagne e que e enfin c'est une langue que j'utilise pas tout le temps

**2 L : ok et pis comment elle est cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais ↑**

2 Y : on l'utilise moins mais j'la fais parce que je veux faire le raccordement si j'ai les points

**3 L : ok et pis est-ce que tu trouves que c'est plus facile plus difficile que d'autres langues ↑**

3 Y : e j'sais pas parce que j'les ai pas testées () les autres

**4 L : d'accord et pis par rapport au français**

4 Y : j'trouve que c'est la même chose mais c'est y a des trucs qui changent quand même

**5 L : ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait pendant un cours d'allemand ↑ qu'est-ce que c'est un cours d'allemand ↑**

5 Y : ben on apprend les verbes on on révisé le vocabulaire on fait des textes () c'est tout

**6 L : d'accord et pis qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE allemande ↑**

6 Y : ben c'est un peu compliqué parce que si on oublie une lettre ça modifie tout le monde si on oublie un Umlaut ou quelque chose comme ça ça change tout

**7 L : ok donc c'est difficile**

7 Y : oui

**8 L : d'accord et pis qu'est-ce que t'aimes PAS au cours d'allemand ↑**

8 Y : j'trouve quee soit des fois c'est les cd qui vont trop vite ou () ou ou

**9 L : pour la compréhension**

9 Y : oui voilà

**10 L : ok**

10 Y : parce que ça ressemble pas du tout au français

**11 L : d'accord et pis qu'est-ce que t'aimes par contre ↑**

11 Y : () euh ben c'est le livre gris

**12 L : avec les exercices ↑**

12 Y : oui

**13 L : d'accord et pis est-ce que y a d'autres exercices qu'vous avez fait qui sont pas dans le livre que t'aimes bien ↑**

13 Y : e c'était e un jour on apprenait les couleurs et les chiffres sur e sur une feuille

**14 L : mmh mmh ok et pis qu'est-ce que tu penses alors de la méthode Genial ↑ des livres que vous avez reçus ↑**

14 Y : ben c'est assez bien parce que y'a les consignes et des fois y a les consignes en français mais la majorité des du temps quoi elles sont en allemand on les comprend

**15 L : ok e et pis qu'est-ce que tu connais de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne ↑**

15 Y : () ee

**16 L : est-ce que t'es déjà allé ↑**

16 Y : e j'suis déjà y allé

**17 L : où ↑**

17 Y : e à Europapark

**18 L : mmh mmh**

18 Y : et à Zurich Bâle Lucerne Zug et () et e Soleure

**19 L : mmh mmh ok et est-ce que tu trouves que c'est différent de Lausanne ou de la Suisse romande**

19 Y : j'trouve c'est différent c'est juste la ville qui change

**20 L : ok**

20 Y : enfin c'est un peu désorganisé

**21 L : désorganisé ↑**

21 Y : oui

**22 L : pourquoi ↑**

22 Y : j'trouve qu'c'est pas comme ici c'est parce que j'connais pas de j'trouve ça va un peu c'est moins c'est moins signalé

**23 L : pour se repérer**

23 Y : oui

**24 L : ok pis les gens comment tu les trouves ↑**

24 Y : ben ils sont comme ici

**25 L : d'accord pis est-ce que t'aimes bien parler avec des Allemands ou des Suisse-allemands ↑**

25 Y : non parce que souvent i' parlent vite ça change et e j'comprends jamais rien

**26 L : ok mais est-ce que t'essaies quand même de répondre en allemand ↑**

26 Y : ee non parce qu'ils savaient parler français (sourire)

**27 L : d'accord e () est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup> ↑**

27 Y : eee oui

**28 L : ok et pis pourquoi tu as choisi ça ↑**

28 Y : c'téait pour faire le raccordement si j'avais les points à la fin de la 9<sup>ème</sup>

**29 L : mmh mmh**

29 Y : ou passer en G si j'avais les 15 points

**30 L : à la fin de la 7<sup>ème</sup> ↑**

30 Y : oui

**31 L : ok () e et pis e comment est-ce que t'aimerais apprendre l'allemand maintenant ↑ quels sont tes objectifs pour les six prochains mois ↑**

31 Y : ben c'est de travailler

**32 L : mmh mmh**

32 Y : et d'moins rigoler

**33 L : ok et pis qu'est-ce que t'aimerais apprendre ↑**

33 Y : e comme langue ↑

**34 L : non en allemand qu'est-ce que t'aimerais améliorer ou apprendre ou savoir dire ↑**

34 Y : ben c'est les mots qu'on utilise le plus dans la vie par exemple e où se trouve un site ou e où se trouve quelque chose par exemple comme ça

**35 L : mmh mmh des choses que tu peux utiliser**

35 Y : oui

**36 L : ok**

36 Y : ou utiliser même dans un autre métier par exemple

**37 L : mmh mmh et pis pour toi est-ce que c'est important de savoir l'allemand à part pour le RAC () dans la vie ↑**

37 Y : ee non c'est juste que c'est la deuxième langue de la Suisse

**38 L : mmh mmh**

38 Y : qu'on utilise le plus enfin la première

**39 L : et pis est-ce qu'on en a besoin ↑ en Suisse ↑**

39 Y : oui

**40 L : oui pis pourquoi ↑**

40 Y : parce que c'est on utilise en Suisse aussi et e () on utilise en Suisse et pis ça fait partie des langues aussi qu'on utilise dans le monde

**41 L : ok et pis qu'est-ce que tes parents i'pensent de l'allemand ↑**

41 Y : i'trouvent que c'est i'trouvent que ce s'rait un peu dommage de pas faire l'anglais pour le raccordement parce qu'on on l'utilise plus

**42 L : ouais et pis mais eux est-ce qu'ils aiment l'allemand ↑**

42 Y : mmh ch'ais pas

**43 L : pis ils l'ont appris** ↑

43 Y : non

**44 L : non d'accord pis est-ce que c'est important ce que pensent tes parents pour toi** ↑

44 Y : oui

**45 L : ok**

45 Y : parce que c'est souvent moi qui dois parler que quand on va à l'étranger ou quelque chose comme ça

**46 L : d'accord et pis quels sont tes points faibles en allemand** ↑

46 Y : e c'est apprendre

**47 L : ok et pis tes points forts** ↑

47 Y : ben c'est () ee c'est les enfin c'est dans les cahiers ben c'est quand par exemple si on joue plus ludiquement ben j'apprends beaucoup plus

**48 L : ok**

48 Y : que si on travaille normalement

**49 L : ok et pis est-ce que tu penses que tu as des bonnes capacités à apprendre les langues étrangères** ↑

49 Y : e oui parce que j'en apprends plusieurs

**50 L : t'apprends quoi d'autre** ↑

50 Y : e le portugais et le créole du Cap-Vert ben le français l'allemand et aussi un peu l'italien

**51 L : ok et pis em qu'est-ce qui t'faudrait qu'on fasse au cours d'allemand pour que tu puisses t'améliorer** ↑ **quel type d'exercice t'aide** ↑

51 Y : ben c'est les exercices où on joue

**52 L : mmh mmh**

52 Y : mais tout en étant sérieux où on joue en groupe par exemple

**53 L : ok alors c'est tout bon**

53 Y : d'accord

**54 L : merci**

## Transkription 1.6

L: Lehrer

S6 : Schüler 6

Dieses Interview wurde am 1.09.2011 durchgeführt

**1 L : qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi ↑**

1 D : e (.....)

**2 L : qu'est-ce que c'est quand tu dis j' j'ai l'allemand ↑**

2 D : (...) ben j'essaie de de bien travailler

**3 L : mmh mmh mais qu'est-ce que c'est l'ALLEMAND ↑ qu'est-ce que ça veut dire l'allemand si tu dois expliquer à quelqu'un ce que c'est l'allemand qui sait pas**

3 D : (.....)

**4 L : est-ce que c'est une langue une branche scolaire c'est quoi ↑**

4 D : c'est e (..) ben c'est une langue e c'est une langue qu'on parle souvent

**5 L : ok et pis comment est-ce qu'elle te paraît cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais ↑**

5 D : (...) un peu difficile

**6 L : ok pis plus difficile que quelle langue ↑**

6 D : (..)

**7 L : qu'est-ce que tu connais d'autres comme langues ↑**

7 D : (.....) ben

**8 L : tu parles quelle langue à la maison ↑**

8 D : français

**9 L : français ok donc l'allemand c'est plus difficile que le français ↑**

9 D : ()

**10 L : ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait pendant un cours d'allemand ↑ si tu dois expliquer à quelqu'un ce que tu fais () pendant l'allemand**

10 D : (.....)

**11 L : comment ça se passe un cours d'allemand ↑**

11 D : (.....)

**12 L : si tu dois m'expliquer ce que tu faisais avec ta prof en 5-6<sup>ème</sup> année tu m'dirais quoi ↑**

12 D : ben on fait on faisait beaucoup de vocabulaire

**13 L : mmh pis vous faisiez quoi avec ce vocabulaire ↑**

13 D : des tests

**14 L : mais vous l'appreniez à la maison et pis en classe vous faisiez quoi ↑ des tests et pis quoi d'autre ↑**

14 D : (..) e () e (.) th on apprenait des verbes et et des mots

**15 L : ok et pis qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE allemande ↑**

16 D : (.....)

**16 L : c'est facile difficile ↑**

17 D : difficile

**17 L : qu'est-ce qui est difficile ↑**

18 D : (.) e e les accents () les accents sur les lettres

**18 L : les Umlaut () ok et pis qu'est-ce que tu penses de la méthode Genial des livres le bleu et le gris que je vous ai donnés aujourd'hui ↑ () qu' t'avais déjà en 5-6<sup>ème</sup> est-ce qu'tu les aimes bien ↑**

19 D : (.....)

**19 L : qu'est-ce que t'aimes bien dans ces livres ↑**

20 D : (...) chais pas

**20 L : et pis qu'est-ce que t'aimes PAS ↑**

21 D : (.) chais pas

**21 L : ok et pis qu'est-ce que t'aimes de manière générale en allemand** ↑

22 D : (.....)

**22 L : ou bien est-ce qu'i' y a des choses que t'aimes pas () ou qu't'aimes pas faire ou qu't'aimes pas apprendre** ↑

23 D : (.....)

**23 L : t'sais pas** ↑ **ok est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup>** ↑

24 D : oui

**24 L : oui et puis pourquoi t'as voulu continuer** ↑

25 D : pour essayer d'aller en G

**25 L : ok pour faire le RAC** ↑ **() et pis qu'est-ce que pour TOI dans l'monde ça sert à quoi l'allemand** ↑ **pourquoi t'apprends l'allemand appart pour l'RAC** ↑

25 D : () ben ça servira à () () ça servira e (.) par exemple ee si y a des () par exemple si on voyage comme ça on sait parler la langue pis e on peut dmander des trucs

**26 L : ok et pis est-ce que tu penses qu'en Suisse l'allemand c'est important** ↑

26 D : oui

**27 L : pourquoi** ↑

27 D : parce qu'on parle plus l'allemand en Suisse quee français

**28 L : ok pis est-ce que tu connais certaines choses de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne** () **est-ce que t'as djà été là-bas** ↑

28 D : (affirmation)

**29 L : oui et pis qu'est-ce que t'as qu'est-ce que tu connais** ↑

29 D : (....)

**30 L : est-ce qu'i y a des choses qui sont différentes d'ici** ↑

30 D : (...)

**31 L : non** ↑ **() et pis est-ce que tu aimes bien e parler avec des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑

31 D : pas trop

**32 L : non pourquoi** ↑

32 D : parce que j'parle pas très bien

**33 L : ok est-ce qu't'as djà parler avec** ↑

33 D : (affirmation)

**34 L : et pis tu comprenais** ↑

34 D : un peu

**35 L : un peu ok pis t'as parlé en allemand** ↑ **ou en français** ↑

35 D : en allemand

**36 L : ok et pis qu'est-ce que tes parents y pensent de l'allemand** ↑

36 D : chais pas

**37 L : tu sais pas** ↑ **pis est-ce que c'est important ce que pensent tes parents pour toi** ↑

37 D : (...) chais pas

**38 L : tu sais pas ok eem selon toi c'est quoi tes connaissances en allemand** ↑ **qu'est-ce que tu sais déjà dire en allemand quels THEMES** ↑

38 D : ()

**39 L : tu sais parler d'quoi** ↑

39 D : (.....)

**40 L : tu sais pas non plus**

40 D : ()

**41 L : ok (sourire) et pis qu'est-ce que c'est tes points FORTS en allemand** ↑

41 D : (...) aucun

**42 L : aucun alors qu'est-ce que c'est tes points faibles** ↑ **avec quoi tu as de la peine** ↑ **alors tu m'as dit avec les accents et pis avec quoi d'autre** ↑

42 D : des fois quand e quand j'ai eu e quelques verbes

**43 L : c'est dur e pour toi les verbes** ↑

44 D : quelques un

**44 L : ok et pis qu'est-ce que qu'est-ce qui t'faudrait selon toi pour faire des progrès en allemand ↑ de quoi t'aurais besoin**

45 D : travailler

**45 L : mmh mmh et pis en classe qu'est-ce que t'aimerait qu'on fasse pour pouvoir progresser ↑**

46 D : (.....)

**46 L : est-ce qu'i y a des exercices qui t'aident**

47 D : (.....) j'sais pas

**47 L : tu sais pas ok et pis est-ce que tu penses que t'as une bonne capacité à apprendre les langues étrangères ↑ ou t'es plus fort en maths par exemple ↑**

48 D : ben e d'habitude e () j'ai j'suis pas très fort en e pour e apprendre les langues e

**48 L : étrangères**

49 D : ouais

**49 L : ok et pis est-ce que tu AIMES l'allemand ↑**

50 D : non pas trop

**50 L : ok alors c'est tout bon tu peux appeler e Evindar merci beaucoup**

## Transkription 1.7

L: Lehrer

S7 : Schüler 7

Dieses Interview wurde am 1.09.2011 durchgeführt

**1 L : d'abord qu'est-ce que c'est l'ALLEMAND pour toi ↑**

1 E : pour moi l'allemand est une langue

**2 L : ok et pis comment elle est cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais ↑**

2 E : euh très importante car e beaucoup de personnes le pratiquent

**3 L : mmh mmh**

3 E : et e et e et puis ben c'est tout

**4 L : et pis est-ce que c'est difficile ou facile par rapport à d'autres langues ↑**

4 E : c'est e difficile

**5 L : qu'est-ce qui est difficile ↑**

5 E : () ehm (...) e j'dirais les prépositions

**6 L : d'accord et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait pendant un cours d'allemand ↑ si tu d'vais m'décrire un cours d'allemand tu dirais quoi ↑**

6 E : on fait (..) on apprend l'allemand etet (.) on travaille

**7 L : mmh mmh pis comment on apprend ↑**

7 E : on apprend e on (..) on apprend avec e des livres

**8 L : mmh mmh**

8 E : ou des brochures

**9 L : ok pis on apprend quoi ↑ () ou à faire quoi ↑**

9 E : à faire () on apprend () ben à travailler à savoir l'allemand

**10 L : ok pis qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE allemande ↑**

10 E : la grammaire ↑

**11 L : mmh mmh**

11 E : e c'est pas l'plus dur mais c'est quand même dur et puis e () et puis c'est tout

**12 L : ok et pis qu'est-ce que tu AIMES en allemand ↑**

12 E : ce que j'aime (.....)

**13 L : ou qu'est-ce que tu n'aimes pas ↑**

13 E : () tout

**14 L : t'aimes pas l'allemand**

14 E : non

**15 L : d'accord (sourire) et pis qu'est-ce que tu penses de la méthode Genial les livres () que j'vous ai donnés le bleu et le gris ↑**

15 E : je pense que c'est pas une bonne méthode

**16 L : pourquoi ↑**

16 E : e car ça ça on apprend pas ça fait pas on apprend pas beaucoup de choses à e cause de grâce à ça

**17 L : mais pourquoi on apprend pas beaucoup d'choses ↑**

17 E : parce que c'est que des exercices et pis e et et puis on comprend rien du tout e et puis on nous dit de faire quand on comprend pas

**18 L : ok pis toi si tu devais inventer une méthode tu ferais comment ↑ ou si tu tu voulais l'améliorer ↑**

18 E : e (..) des mots à faire e cinq mots par semaine par e non tous les trois jours cinq mots

**19 L : hein hein à apprendre ↑**

19 E : oui

**20 L : pis en CLASSE tu ferais quoi ↑**

20 E : en CLASSE ↑ en classe je ferais e (...) j'essaierais de parler allemand avec les autres

**21 L : mmh mmh**

21 E : et ben s'ils arrivent pas je donne des appuis

**22 L : d'accord et pis qu'est-ce que tu connais de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne ↑**

22 E : ee l'Allemagne seulement

**23 L : t'as djà été là-bas ↑**

23 E : en Allemagne nnn non

**24 L : pis en Suisse-allemande**

24 E : oui

**25 L : pis est-ce que ça t'a plus là-bas ↑**

25 E : () mmh en fait ça m'a pas plus parce que c'était pas pour quelque chose de super bien

**26 L : ok et pis e est-ce que tu trouves que les gens là-bas sont différents d'ici ou c'est la même chose ↑**

26 E : euh oui

**27 L : oui c'est la même chose ou c'est différent ↑**

27 E : c'est différent je pense que ils sont beaucoup plus énervés e ils arrivent pas à calmer leurs nerfs

**28 L : en Suisse-allemande ↑**

28 E : oui

**29 L : ok () ee et pis est-ce que t'aimes BIEN parler avec des Allemands ou des Suisse-allemands ↑**

29 E : non

**30 L : pourquoi ↑**

30 E : parce que j' j'aime pas leur accent

**31 L : aux Suisse-allemands ↑**

31 E : oui

**32 L : et pis si c'était des Allemands ↑**

32 E : comment ça ↑

**33 L : si parce que les Suisse-allemands ils ont pas le même accent que les Allemands**

33 E : hein

**34 L : tu sais comment ils parlent les Allemands ↑**

34 E : non

**35 L : non d'accord e est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup> ↑**

35 E : oui

**36 L : pourquoi t'as choisi de continuer l'allemand ↑**

36 E : ben e pour e plusieurs choses différentes

**37 L : hein hein**

37 E : d'abord c'est pour que pour que j'puisse faire le RAC et puis aussi parce que plus tard si j'ai un métier on gagne plus d'argent si on sait plus de langues

**38 L : d'accord et pis appart pour e le travail est-ce que l'allemand c'est encore important dans le monde ↑ à ton**

38 E : eee

**39 L : avis**

39 E : oui j'pense parce que comme l'anglais et le français (sonnerie de la fin de la récré) y a beaucoup qu'on parle beaucoup d'langues avec ça

**40 L : ok (fin de la sonnerie) e qu'est-ce que tes parents de l'allemand ↑**

40 E : ma mère pense que c'est elle aime PAS tellement l'allemand

**41 L : pourquoi ↑**

41 E : e parce que elle est dure

**42 L : la langue est dure ↑**

42 E : oui

**43 L : ok e et puis e toi est-ce que tu penses la même chose que tes parents ↑**

43 E : j'pense la même chose que ma mère

**44 L : ok pis est-ce que c'est important pour toi ce qu'elle pense ta maman ↑**

44 E : oui

**45 L : de manière générale**

45 E : oui

**46 L : ok e selon toi c'est quoi tes connaissances en allemand** ↑

46 E : e mes connaissance j'suis pas très fort en allemand j'pense

**47 L : ok pis qu'est-ce que c'est tes points forts** ↑

47 E : rien

**48 L : tes points faibles** ↑

48 E : tout

**49 L : ok (sourire) j'ai presque fini hein j'te mettrai dans ton agenda que tu étais avec moi e et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs pour les six prochains mois vu qu't'as quand même choisi de continuer l'allemand** ↑

49 E : mon objectif ↑

**50 L : mmh mmh qu'est-ce que t'aimerais améliorer** ↑

50 E : mmh

**51 L : est-ce que t'as envie d'améliorer quelque chose** ↑

51 E : euh oui j'préféré j'aimerais bien améliorer mon mon vocabulaire parce que si on sait pas de mots ben on peut rien savoir

**52 L : ok et pis selon toi comment est-ce que tu peux t'améliorer qu'est-ce que t'aurais besoin qu'on fasse en classe pour que tu t'améliores** ↑

52 E : euh () qu'est-ce qu'on pourrait faire en classe (...)

**53 L : tu sais pas** ↑

53 E : non

**54 L : ok et pis selon toi est-ce que t'as des bonnes capacités en langues étrangères ? ou t'es plus fort en maths** ↑

54 E : j'suis plus fort en maths

**55 L : d'accord c'est tout bon () merci**

55 E : j'peux y aller

**56 L : oui**

## Transkription 1.8

L: Lehrer

S8 : Schüler 8

Dieses Interview wurde am 6.09.2011 durchgeführt

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'ALLEMAND pour toi ↑**

1 R : ben une langue étrangère

**2 L : mmh mmh et pis comment elle te paraît cette langue par rapport à d'autres langues que tu connais**

2 R : m ben bizarre

**3 L : pourquoi bizarre ↑**

3 R : chais pas chais pas comment dire

**4 L : qu'est-ce qui est bizarre ↑**

4 R : ben comment on les prononce les mots

**5 L : ok la prononciation et pis est-ce que tu trouves qu'elle est plus difficile que d'autres langues**

↑

5 R : e ouais

**6 L : oui ? tu connais quoi comme autres langues ↑**

6 R : ben j'connais ma langue d'origine pis le turc (.) le kurde () et pis c'est tout j'crois

**7 L : ok ta langue d'origine c'est le turc ↑**

7 R : e non c'est l'KURDE

**8 L : d'accord ok et pis pour toi qu'est-ce qu'on fait pendant un cours d'allemand ↑ j'vais juste fermer la fenêtre (va fermer la fenêtre)**

8 R : ben on apprend la langue

**9 L : pis comment (revient) on fait si tu devais me décrire un cours d'allemand comment tu faisais en 5-6<sup>ème</sup> qu'est-ce que vous faisiez en classe ↑**

9 R : ben elle nous donnait des fiches et pis on tra et pis on travaillait

**10 L : mmh mmh pis y avait quoi sur les fiches à faire ↑**

10 R : ben soit y avait du voc soit y avait des exercices

**11 L : mmh mmh des exercices avec des trous ou comment ↑**

11 R : des trous

**12 L : ok et pis qu'est-ce que tu penses de la GRAMMAIRE allemande ↑**

12 R : de la grammaire mmh (..) ça va j'aime bien quand même

**13 L : mmh mmh t'aimes bien quoi ↑**

13 R : ben (...) ah chais pas comment dire ()

**14 L : est-ce que tu trouves qu'c'est facile ↑**

14 R : ouais voilà

**15 L : pis qu'est-ce que t'as fait comme thème en grammaire**

15 R : mmh () leees (.) j'ai fait j'sais plus comment ça s'appelle ()

**16 L : ça servait à quoi ↑**

16 R : mmh ben à () ben à parler en allemand

**17 L : ok et pis qu'est-ce que t'aimes PAS au cours d'allemand ↑**

17 R : mmh un peu tout

**18 L : un peu tout qu'est-ce que t'aimes pas faire ↑ ou qu'est-ce qui te dérange ↑**

18 R : ben les fiches

**19 L : ok pis dans les autres branches t'aimes bien les fiches ↑**

19 R : e un peu

**20 L : un peu plus ↑ ok et pis est-ce que y a quand même des choses que t'aimes au cours d'allemand ? ou que t'aimes faire ↑**

20 R : em non

**21 L : ok pis qu'est-ce que tu penses de la méthode *Genial* des livres que je vous ai donnés le bleu et le gris** ↑

21 R : ben parfois y a des exercices qui sont difficiles

**22 L : mmh mmh donc pour toi c'est trop difficile** ↑

22 R : non pas trop mais un petit peu

**23 L : ok et pis est-ce qu'il y a des choses qui te plaisent quand même dans ces livres** ↑

23 R : mmh ben les chansons pis parfois quelques exercices

**24 L : d'accord et pis c'qui te déplaît c'est que c'est difficile** ↑

24 R : un ouais un petit peu

**25 L : et pis y a d'autres choses que t'aiment pas là-dedans** ↑

25 R : non

**26 L : ok pis qu'est-ce que tu connais de la Suisse-allemande ou de l'Allemagne** ↑

26 R : mmh ben () un peu rien

**27 L : t'as jamais été là-bas** ↑

27 R : non

**28 L : non et pis est-ce que tu sais e qui gouverne l'Allemagne comment c'est là-bas** ↑

28 R : non

**29 L : non ok em est-ce que t'aimerais bien rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑

29 R : non

**30 L : pourquoi** ↑

30 R : j'arriverais pas à communiquer avec eux

**31 L : ok pis si t'arrivais à communiquer avec eux** ↑

31 R : ben ouais

**32 L : ok e est-ce que c'est toi qui as choisi de continuer l'allemand en 7<sup>ème</sup>** ↑

32 R : oui

**33 L : oui ↑ et pis pourquoi t'as continué** ↑

33 R : ben pour faire le RAC en 9<sup>ème</sup>

**34 L : d'accord et pis appart pour faire le RAC à ton avis est-ce que l'allemand c'est important** ↑

35 R : ben oui pour e plus tard pour savoir quelques autres langues

**35 L : mmh mmh pis pourquoi c'est important** ↑

35 R : ben si y a des si y a des touristes par exemple

**36 L : mmh**

36 R : pis pour al pour aller parler

**37 L : là-bas donc** ↑

37 R : oui

**38 L : ok e et pis qu'est-ce que tes parents i'pensent de l'allemand** ↑

38 R : ben ils disent que c'est bien pour moi

**39 L : d'accord est-ce qu'eux ils savent l'allemand** ↑

39 R : non

**40 L : non et pis est-ce que tu sais si eux ils aiment** ↑

40 R : euh oui j'crois oui ils aiment bien

**41 L : d'accord**

41 R : parce que j'ai de la famille là-bas

**42 L : ok où là-bas** ↑

42 R : e en Allemagne

**43 L : t'as déjà été** ↑

43 R : non

**44 L : non d'accord et pis est-ce que c'est important ce que pensent tes parents de l'allemand** ↑

44 R : euh oui

**45 L : oui et pis ta famille qui vit en Allemagne ils aiment bien le pays** ↑

45 R : e ouais

**46 L : pis e ils habitent où tu sais** ↑

46 R : j'crois ils habitent e à Berlin j'crois un truc comme ça

**47 L : d'accord faudra aller en vacances alors (rire) et pis selon toi qu'est-ce que c'est tes connaissances en allemand** ↑  
47 R : pardon ↑

**48 L : qu'est-ce que c'est tes connaissances en allemand qu'est-ce que tu sais dire** ↑  
48 R : ben à peu près bonjour des trucs comme ça

**49 L : mmh mmh pis quoi d'autre** ↑  
49 R : ben l'heure

**50 L : ouais**  
50 R : mmh ben j'sais pas j'sais pas

**51 L : ok pis qu'est-ce que c'est tes points faibles en allemand** ↑  
51 R : les prononciations

**52 L : la prononciation ok et pis e par écrit qu'est-ce qui est difficile** ↑  
52 R : ben y a des lettres enfin les accents

**53 L : ok et pis qu'est-ce que c'est ton point fort alors** ↑  
53 R : ben (....) ben les écrire mais () faut juste qu'après j'répète un peu plus les les

**54 L : le vocabulaire** ↑  
54 R : voilà

**55 L : ok et pis qu'est-ce que c'est pour toi donc tes objectifs pour les six prochains mois qu'est-ce que t'aimerais savoir faire en allemand ou savoir dire** ↑  
55 R : ben un peu mieux parler enfin si une personne vient vers moi qu'j'sache communiquer avec

**56 L : mmh mmh ok et pis qu'est-ce qui t'fait pour ça de quoi t'aurais besoin pour faire des progrès comme ça** ↑  
56 R : ben un peu plus de travail à la maison

**57 L : mmh mmh et pis en classe** ↑  
57 R : ouais

**58 L : non mais j'dis en classe qu'est-ce que t'aimerais faire** ↑ **enfin qu'est-ce qui t'aiderait** ↑  
58 R : ben

**59 L : quel type d'exercice** ↑  
59 R : chais pas

**60 L : tu sais pas ok et pis est-ce que tu penses que t'as des bonnes capacités à apprendre les langues étrangères** ↑  
60 R : ben oui

**61 L : oui** ↑ **pourquoi** ↑  
61 R : mh parce que déjà j'apprends une langue un peu plus c'est ma langue elle est un peu plus dure que ça

**62 L : hein hein**  
62 R : alors j'crois que ce serait plus facile pour moi

**63 L : d'accord et pis alors comment est-ce que tu vas faire alors pour atteindre tes objectifs** ↑  
64 R : mmh ben j'vais beaucoup travailler en classe et () à domicile

**65 L : mmh mmh et pis est-ce qu'i y a des choses que t'aimes bien qu'on a déjà faites** ↑  
65 R : nnon

**66 L : non ben alors qu'est-ce que t'aimerais faire qui te plairait** ↑  
66 R : chais pas (....) ben des exercices e avec des verbes

**67 L : avec des verbes** ↑ **t'aimes bien les verbes** ↑  
67 R : mmh mmh

**68 L : ok c'est bon**

## Transkription 2.1

*L: Lehrer*

*S1 : Schüler 1*

*Dieses Interview wurde am 20.12.2011 durchgeführt*

**1 L : alors qu'est-ce que c'est L'ALLEMAND pour toi ↑**

1 S1 : () em ben ben c'est une langue

**2 L : mmh et pis comment elle est cette langue pour toi ↑**

2 S1 : benen elle commence à devenir difficile

**3 L : pourquoi ↑**

3 S1 : ben chais pas la la plupart des mots j'arrive pas à l'comprendre c'est trop dur à apprendre

**4 L : le vocabulaire ↑ mais est-ce que tu t'essaies de les apprendre ↑ ou c'est**

4 S1 : moi j'essaie mais à à vous à la place deee nous apprendre la s'maine là vous vous nous donnez pis vous vous pensez même pas un mot là tss

**5 L : mais les jeux qu'on a fait avec le vocabulaire ↑**

5 S1 : mais chais pas moi moi j'sais pas sur le coup nous on a en 6<sup>ème</sup> on apprenait les mots pendant toute la semaine et pis après on faisait le test

**6 L : mmh mais vous les appreniez comment les mots ↑**

6 S1 : ben on apprenait p'tit par bout et pis après on apprenait à la maison aussi pis elle nous soit elle nous faisait écrire les mots comme ça

**7 L : ok et pis qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi ↑**

7 S1 : ben c'est un cours ben un cours où on doit apprendre l'allemand

**8 L : mmh pis alors est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑ à ton avis**

8 S1 : oui

**9 L : pourquoi ↑**

9 S1 : j j'sais pas j'trouve qu'elle est devenue plus dure j'arrive pas à m'concentrer en allemand

**10 L : d'accord et pis quand tu dois faire un exercice est-ce que tu sais ce que tu dois faire ↑**

10 S1 : la plupart du temps oui

**11 L : ok em et pis les exercices appart le vocabulaire les exercices ils te paraissent trop difficiles ou trop faciles ↑**

11 S1 : e ça va

**12 L : ça va donc normal ok pis qu'est-ce que tu sais dire en allemand maintenant quels sont tes points forts ↑**

12 S1 : ben j'sais pas franchement mais j'ai tout oublié qu'est-ce qu'on avait appris enfin les vocs et tout ça ça va j'sais même plus j'sais même pas en fait

**13 L : et pis alors avec quoi t'as de la peine quels sont tes points faibles ↑**

13 S1 : j'sais pas maintenant les mots ils sont plus f plus longs et plus durs à prononcer

**14 L : mmmh**

14 S1 : pis j'ai du mal

**15 L : ok et pis qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche ↑**

15 S1 : ben j'sais pas j'sais rien

**16 L : rien ↑ t'as rien appris sur l'Allemagne ↑**

16 S1 : chais pas y a justee le truc là le foot un peu que j'ai compris ça après sinon rien

**17 L : pis c'est quoi l'foot ↑**

17 S1 : ben qui's ont gagné la coupe du monde ou j'sais pas quoi

**18 L : ok em est-ce que t'aimerais rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands ↑**

18 S1 : non

**19 L : pourquoi ↑**

19 S1 : toute ma famille déjà c'est des Allemands déjà j'en ai marre d'les entendre alors avoir des autres Allemands non

**20 L : ok et pis qu'est-ce que tu as aimé faire pendant l'allemand depuis le début de l'année ↑ est-ce qu'il y a des choses que t'as aimées quand même ↑**

20 S1 : les jeux c'était marrant

**21 L : ok et pis qu'est-ce que t'as PAS aimé faire ↑**

21 S1 : eem j'sais pas y a les exercices la plupart du temps j'les comprends pas

**22 L : tu les comprends pas ok et pis qu'est-ce que tu penses maintenant des livres le bleu et l'gris ↑ est-ce que tu les aimes toujours pas ↑**

22 S1 : mmh c'est de toute façon j'les ai jamais aimé ces livres

**23 L : e est-ce que tu trouves que c'est varié le type d'exercices qu'on fait ↑ ou est-ce que c'est toujours la même chose ↑**

23 S1 : mmh des fois ça change des fois c'est la même chose

**24 L : mmh pis qu'est-ce qui change ↑**

24 S1 : ben les thèmes

**25 L : mmh mmh et pis par rapport au type d'exercices ↑**

25 S1 : e j'trouve que ça change pas trop

**26 L : ok ee pis comment tu décrirais l'atmosphère en classe ↑**

26 S1 : ben elle est bruyante

**27 L : mmh autre chose à dire ↑**

27 S1 : nn non c'est bon

**28 L : ok et pis comment est-ce que tu t'entends avec les autres ↑**

28 S1 : mm la plupart bien

**29 L : ok et avec qui tu t'entends pas ↑**

29 S1 : e la c'est juste avec Evindar sinon () on s'entend tous

**30 L : ok et pis est-ce que tu aimes bien travailler en groupe par exemple à deux ou trois ou quatre comment on fait parfois ↑**

30 S1 : ouais

**31 L : oui pourquoi t'aimes bien ↑**

31 S1 : j'sais pas j'trouve c'est plus facile comme ça

**32 L : d'accord et pis comment tu trouves ta relation avec moi ↑**

32 S1 : mmh ça va

**33 L : ça veut dire quoi ça va ↑**

33 S1 : j'sais pas on s'entend pas trop

**34 L : pourquoi ↑ à ton avis ↑**

34 S1 : j'sais pas moi c'est vous qui m'aimez pas

**35 L : moi j'taim enfin y a pas enfin j't'aime bien moi pourquoi tu crois que j't'aime pas ↑**

35 S1 : ben toujours quand j'dis quelque chose c'est vous m'engueulez moi mais si les autres e i' parlent e vous faites rien

**36 L : j'fais rien ↑ aux autres ↑**

36 S1 : ben quand j'avais commencé à parler vous m'avez mis deux heures d'arrêt que je

**37 L : j' j't'ai mis des heures d'arrêt pourquoi ↑ pas parce que t'as parlé**

37 S1 : mais mmh parce que j'étais insolente

**38 L : voilà mais ↑**

38 S1 : mais e aussi

**39 L : ça veut pas dire que j't'aime pas ↑**

39 S1 : mais aussi l'ami il était insolent

**40 L : qui ↑**

40 S1 : e Bajram il a été insolent pis et pis vous avez rien fait en plus vous arrêtez pas de dire c'est moi le maître ici vous disez rien

**41 L : tu crois pas qu'il y en a d'autres qui ont aussi eu des heures d'arrêt d'autre ou ou d'autres sanctions ceux qui m'ont mal parlé tu tu crois qu'y a que toi ↑**

41 S1 : j'sais pas

**42 L : ben par exemple ee Diogo ↑**

42 S1 : ouais mais Diogo il lui il vous a il vous a dit des tss il vous a mal parlé moi j'ai pas j'étais pas insolente à ce point-là

**43 L : ok et pis est-ce que t'as l'impression que j'reconnais pas le travail que tu fais que j'te sous-estime** ↑

43 S1 : j'sais pas franchement

**44 L : ok et pis est-ce que tu penses que j'attache quand même de l'importance à toi ↑ ou est-ce que je t'ignore**

44 S1 : la plupart du temps vous m'ignorez

**45 L : ok e () est-ce que tu te sens quand même à l'aise au cours d'allemand** ↑

45 S1 : e oui

**46 L : ok est-ce que t'as parfois peur de t'exprimer ou t'oses dire quand tu sais la réponse**↑

46 S1 : mm non j'ai pas peur de m'exprimer

**47 L : mmh mmh est-ce que t'as peur de faire des erreurs** ↑

47 S1 : non

**48 L : ok et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs maintenant jusqu'au mois de mars** ↑

48 S1 : ben de remonter mes notes

**49 L : mmh pis est-ce que tu sais comment tu vas faire** ↑

49 S1 : ben j'vais essayer de travailler plus

**50 L : mais tu vas travailler comment parce que tu sais le l'important c'est si tu travailles mais tu travailles pas comme il faut tu vas pas arriver** ↑

50 S1 : ben chais pas mais le si si vous nous aidez un peu plus vous Madame peut-être on arriverait mieux () surtout moi j'ai du mal à travailler que comme ça eee chez moi

**51 L : chez toi tu as de la peine** ↑

51 S1 : m oui

**52 L : mmh d'accord () est-ce que t'as encore d'autres choses à dire** ↑

52 S1 : e non

**53 L : ok alors c'est tout bon**

## Transkription 2.3

*L: Lehrer*

*S3 : Schüler 3*

*Dieses Interview wurde am 22.12.2011 durchgeführt*

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi ↑**

1 S3 : ben une bonne langue () moi j'aime bien l'allemand moi

**2 L : ok pis comment elle est cette langue ↑**

2 S3 : (.) moi j'trouve assez facile ça dépend e quel genre de choses (...) e

**3 L : ok et pis qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi ↑**

3 S3 : e apprendre à parler en allemand pour e si on va dans un autre pays on sache où aller

**4 L : mmh mmh**

4 S3 : (.....) mm j'sais pas quoi dire d'autre

**5 L : ok pis est-ce que tu penses que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑**

5 S3 : oui j'ai appris beaucoup plus de choses

**6 L : d'accord et pis est-ce que quand tu dois faire un exercice tu comprends ce que tu dois faire**

↑

6 S3 : oui

**7 L : tu comprends la consigne ↑**

7 S3 : oui

**8 L : ehm et pis les exercices ils te paraissent trop faciles ou trop difficiles ↑**

8 S3 : ça dépend

**9 L : c'est plutôt quoi ↑**

9 S3 : pour la grammaire ça va ça va et pis pour les mots qu'on doit apprendre facile

**10 L : d'accord mais c'est trop facile pour toi ↑ ou juste facile**

10 S3 : ça dépend si j'apprends mes mots hein

**11 L : d'accord e et pis qu'est-ce que tu sais dire en allemand ok maintenant quels sont tes points forts ↑**

11 S3 : où habites-tuuu tous les renseignements qu'on dit à une personne qu'on qu'on vient de rencontrer () ben dire des phrases j'sais beaucoup plus de mots e la grammaire aussi j'sais mieux voilà

**12 L : ok et pis avec quoi t'as eu de la peine ↑**

12 S3 : surtout grammaire

**13 L : d'accord ehm qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche ↑**

13 S3 : l'Allemagne je trouve que c'est un grand pays (..) emm

**14 L : est-ce que t'as appris des choses sur la culture ↑ ou sur l'Allemagne pendant le cours ↑**

14 S3 : y a beaucoup de musées et pis (.)

**15 L : est-ce qu'on a parlé de l'Allemagne ↑**

15 S3 : mmh ↑

**16 L : est-ce qu'on a parlé de l'Allemagne ↑**

16 S3 : oui

**17 L : on a parlé de quoi ↑**

17 S3 : du mur de Berlin et pis quand l'Allemagne ils avaient fait la guerre contre plein d'autres pays (..) ah et la les frontières là ee Berlin-Est Berlin-Ouest

**18 L : mmh mmh**

18 S3 : j'ai a j'ai appris d'autres pays de de l'All e d'autres villes de l'Allemagne que je connaissais pas

**19 L : mmh mmh**

19 S3 : voilà  
**20 L : d'accord et pis est-ce que ça t'a plus d'apprendre cela** ↑  
20 S3 : oui  
**21 L : ok est-ce que t'aimerais rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑  
21 S3 : oui  
**22 L : pourquoi** ↑  
22 S3 : comme ça j'pourrais leur parler en allemand  
**23 L : mmh et pis qu'est-ce que t'as aimé faire en allemand depuis le début de l'année** ↑  
23 S3 : (..) emm () apprendre les mots du vos pour faire le test  
**24 L : ok et pis en classe** ↑  
24 S3 : en classe (...) presque tout  
**25 L : presque tout ok t'arrives à donner un exemple** ↑  
25 S3 : j'sais pas quand on avait fait on avait vu les noms des choses là après on devait dire à gauche à droite tout droit  
**26 L : les chemins** ↑ **ok et pis qu'est-ce que t'as pas aimé** ↑  
26 S3 : mmh (..) presque rien  
**27 L : d'accord et pis comment tu trouves les livres le bleu et le gris** ↑  
27 S3 : () bien  
**28 L : ok quel type d'activités de plaît** ↑ **qu'est-ce que t'aime bien faire comme genre d'activités**  
28 S3 : (.) mmh hein en dehors ↑  
**29 L : non ici**  
29 S3 : ici  
**30 L : en allemand j'sais pas tu préfères faire des fiches tu préfères faire quoi** ↑  
30 S3 : (..) mmh  
**31 L : des chansons des jeux** ↑  
31 S3 : un peu tout  
**32 L : ok donc est-ce que tu trouves que c'est varié ce qu'on fait** ↑  
32 S3 : ça change de temps en temps  
**33 L : ok et pis la plupart du temps c'est comment** ↑  
33 S3 : (...) bien  
**34 L : ok comment tu décrirais l'atmosphère qu'il y a en classe** ↑  
34 S3 : bien mais c'est y a quelques fois des petites insultes et tout  
**35 L : mmh mmh**  
35 S3 : mais on rigole bien  
**36 L : ok pis comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades** ↑  
36 S3 : bien  
**37 L : d'accord est-ce que tu aimes travailler en groupe à deux trois ou quatre** ↑  
37 S3 : oui  
**38 L : pourquoi** ↑  
38 S3 : () parce que comme ça (..) comme ça quand e j'peux pour faire les exercices j'peux dire des on peut s'dire des renseignements par exemple il peut m'dire des choses que j'savais pas on peut s'aider pour les exercices  
**39 L : d'accord et comment tu trouves ta relation avec moi** ↑  
39 S3 : bien  
**40 L : ok e et pis ça veut dire quoi bien** ↑ **est-ce que t'as l'impression que j'attache de l'importance à toi** ↑  
40 S3 : oui parce que vous m'apprenez beaucoup de choses  
**41 L : ok et pis à tes résultats** ↑  
41 S3 : à tes résul à mes résultats ↑  
**42 L : est-ce que tu penses que c'est important pour moi tes résultats** ↑  
42 S3 : un peu oui  
**43 L : ok et est-ce que j't'ai déjà mis deess remarques positives ou négatives** ↑  
43 S3 : remarques positives non remarques négatives non  
**44 L : ok e est-ce que tu t'sens à l'aise au cours d'allemand** ↑  
44 S3 : oui

**45 L : est-ce que tu as parfois peur de t'exprimer** ↑

45 S3 : non

**46 L : est-ce que t'as peur de faire des erreurs** ↑

46 S3 : non

**47 L : ok et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs maintenant jusqu'au mois de mars** ↑

47 S3 : jusqu'au mois de mars essayer de faire les meilleures notes en allemand

**48 L : ok et pis e est-ce que t'as des choses que t'aimerais améliorer**

48 S3 : mm (..) j'sais pas y a des choses dont par exemple « e » et non j'ai oublié comment c'était oooohhh y avait un truc où je m'emmêlais quelques fois () non je me rappelle plus

**49 L : ok donc t'aimerais améliorer ça et pis est-ce que tu sais comment tu vas faire pour améliorer ça** ↑

49 S3 : oui j'vais beaucoup le répéter

**50 L : d'accord est-ce que t'as d'autres choses à dire** ↑

50 S3 : non

**51 L : ok alors c'est tout bon merci beaucoup**

## Transkription 2.4

*L: Lehrer*

*S4 : Schüler 4*

*Dieses Interview wurde am 21.12.2011 durchgeführt*

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi** ↑

1 S4 : ee c'est une des quatre langues nationales suisses

**2 L : ok et pis comment elle est cette langue pour toi** ↑

2 S4 : e si onon on travaille vraiment dur e ben c'est plutôt simple

**3 L : d'accord et pis qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi** ↑

3 S4 : () mmh un cours d'allemand c'est e (.) enfin onon l'apprentissage de la langue allemande

**4 L : ok mmh mmh pis tu sais comment on fait** ↑

4 S4 : non pas vraiment

**5 L : ok pis est-ce que tu penses que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année** ↑

5 S4 : non

**6 L : non ok e est-ce que quand tu dois faire unun exercice tu comprends ce que tu dois faire** ↑ **tu sais ce que tu dois faire la consigne**

6 S4 : oui

**7 L : e et pis est-ce que les exercices ils te paraissent trop faciles trop difficiles** ↑

7 S4 : en général e c'est plutôt simple

**8 L : trop simple ou ou ça va** ↑

8 S4 : ça va

**9 L : ok et pis qu'est-ce que tu sais dire en allemand maintenant qu'est-ce que c'est tes points forts** ↑

9 S4 : e j sais m'présenter dire e d'où j'viens où j'habite ee j'sais aussi e comment demander où est quoi pis des choses comme ça

**10 L : d'accord pis qu'est-ce que c'est tes points faibles avec quoi t'as eu de la peine** ↑

10 S4 : e j'ai plus eu de la peine avec les heures en fait

**11 L : mmh mmh**

11 S4 : quand on devait dire Vier Viertel nach ou des choses comme ça

**12 L : ok et depuis le début de l'année parce que ça c'était avant est-ce qu'il y a d'autres choses maintenant avec lesquelles t'as de la peine** ↑

12 S4 : non ça va

**13 L : ok et pis qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche** ↑

13 S4 : ee (.) m pas grand chose

**14 L : est-ce que tu as appris des choses sur l'Allemagne** ↑

14 S4 : mmh non pas vraiment

**15 L : sur l'histoire de l'Allemagne** ↑

15 S4 : enfin j'ai ee y a deux trois semaines j'ai ai j'ai trouvé sur internet en fait lee documentaire Apocalypse sur Hitler et pis e j'étais un peu intéressé alors je l'ai regardé en fait ça racontait e comment ça s'est passé

**16 L : ok pis pendant mon cours est-ce que t'as appris des choses sur l'Allemagne** ↑

16 S4 : e oui

**17 L : et pis quoi** ↑

17 S4 : par exemple e enfin j'ai appris e j'en ai un peu appris plus sur le mur de Berlin en fait

**18 L : ok**

18 S4 : parce qu'en fait avant j'savais seulement en fait que c'était un mur e qui séparait la ville en deux et pis e j'me disais e j'savais pas vraiment pourquoi

**19 L : donc t'as appris la raison** ↑

19 S4 : ouais

**20 L : ok et pis e est-ce que t'aimerais apprendre plus de choses sur e la culture** ↑

20 S4 : oui

**21 L : oui ça t'intéresse ok est-ce que t'aimerais rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑

21 S4 : oui

**22 L : pourquoi** ↑

22 S4 : enfin j'pense que on enfin c'est c'est déjà bien et pis on peut on peut plus s'entraîner en fait

**23 L : pour parler** ↑

23 S4 : ouais

**24 L : ok e pis qu'est-ce que t'as aimé faire en allemand depuis le début de l'année** ↑

24 S4 : () ee e j'ai bien aimé en fait ee les exercices vocals en fait où ils nous disaient e le chemins qu'on devait faire pis les rues à prendre en fait ça j'ai bien aimé

**25 L : ok d'autres choses** ↑

25 S4 : non

**26 L : ok pis qu'est-ce que t'as pas aimé faire** ↑

26 S4 : e j'ai pas aimé faire les heures en fait

**27 L : mais ça c'était pas c't'année qu'on a fait depuis le début de l'année est-ce qu'y a des choses que t'as pas aimées** ↑

27 S4 : non j'pense pas

**28 L : ok et pis comment tu trouves les le livre gris et le livre bleu** ↑

28 S4 : ben e enfin c'est bien parce que les choses elles sont bien espliquées en fait et c'est y a pas que la consigne tout en allemand ils nous expliquent en bas aussi en français donc c'est un plus simple

**29 L : ok pis qu'est-ce que quel type d'exercices t'aimes faire plutôt quel genre d'exercice** ↑

29 S4 : e j'aime bien faire les exercices à trous en fait où on doit placer les mots j'aime beaucoup

**30 L : ok ee et pis est-ce que tu trouves que le type d'exercices qu'on fait c'est varié** ↑

30 S4 : oui c'est varié j'trouve qu'on fait de tout pis c'est bien

**31 L : ok pis c'est quoi tout t'arrives à dire**

31 S4 : enfin e on fait les rues en même temps on enfin on apprend e aussi des nouveaux mots comme par exemple e les feux de signi signalisation des choses comme ça

**32 L : mmh et pis est-ce que ee par rapport à la manière dont on fait les exercices est-ce que ça change est-ce que c'est toujours des fiches ou est-ce que** ↑

32 S4 : mmm oui ça change

**33 L : mmh mmh et pis est-ce que t'as quelque chose à dire sur le vocabulaire qu'on apprend enfin que vous apprenez** ↑

33 S4 : non

**34 L : non ok maintenant comment tu décrirais l'atmosphère dans la classe** ↑

34 S4 : ee enfin de temps en temps y a des mauvaises ondes mais si j'pense que si e chacun f'rait des efforts de son côté ça pourrait être meilleur

**35 L : mmh mmh c'est quoi les mauvaises ondes** ↑

35 S4 : ben par exemple e quand dès fois on vous coupe la parole ou bien e on vous enfin on vous agace des choses comme ça ou on dit des choses qui faut pas dire

**36 L : et pis entre vous est-ce que vous tu t'entends bien avec les autres** ↑

36 S4 : plus ou moins

**37 L : oui ça veut dire quoi plus ou moins** ↑

37 S4 : enfin non y y a pas d'ennuis entre nous en fait on on est assez amis

**38 L : ok pis est-ce que t'aimes bien travailler en groupe à deux trois ou quatre** ↑

38 S4 : oui

**39 L : oui pourquoi** ↑

39 S4 : parce que c'est meilleur parce qu'on peut changer ses idées chacun e les autres et pis e déci décider unanimement de ce qu'on va faire c'est meilleur

**40 L : ok eem et pis comment tu trouves ta relation avec moi** ↑

40 S4 : () mmm pour moi j'ai des des fois peut-être que j'ai j'ai pas fait les choses bien ou que j'ai peut-être e dérangé le cours mais à part ça je trouve que ça se passe bien

**41 L : mmh mmh et pis moi envers toi tu trouves que j'attache de l'importance à toi ou plutôt que j'teee dénigre ou ↑**

41 S4 : non j'pense que vous que vous attachez de l'importance à moi

**42 L : ok et pis à tes résultats ↑**

42 S4 : aussi

**43 L : ok em et pis est-ce que tu te sens à l'aise au cours d'allemand ↑**

43 S4 : oui

**44 L : ok et pis est-ce que tu oses e toujours t'exprimer ou parfois tu as peur ↑**

44 S4 : j'ose m'exprimer

**45 L : mmh et pis est-ce que tu as peur parfois de faire des erreurs ou pas ↑**

45 S4 : enfin faut pas avoir peur de faire des erreurs parce qu'on est à l'école donc on est là pour apprendre donc e

**46 L : ok**

46 S4 : y a pas d'raison d'avoir peur

**47 L : ok pis qu'est-ce que c'est tes objectifs jusqu'au mois de mars ↑**

47 S4 : e déjà c'est e d'avoir e la moyenne en allemand enfin peut-être faire e envisagé de faire le RAC dans deux ans en 9<sup>ème</sup>

**48 L : ok et pis qu'est-ce que t'aimerais améliorer encore en allemand ↑**

48 S4 : enfin mes connaissances e orales

**49 L : compréhension ou parler ↑**

49 S4 : e compréhension

**50 L : ok et puis e comment est-ce tu vas faire pour atteindre cet objectif ↑**

50 S4 : e j'pense en fait demander l'aide à ma sœur ou bien aller aux appuis

**51 L : ok parce que ta sœur elle parle allemand ↑**

51 S4 : e elle parle plutôt bien

**52 L : d'accord pis tu ferais quoi avec elle ↑**

52 S4 : e j'lui demanderais de m'aider enfin de temps en temps de faire e enfin par e travailler avec des petits jeux ou des choses comme ça

**53 L : ok est-ce que t'as d'autres choses à dire sur le cours d'allemand ↑**

53 S4 : non

**54 L : ok alors c'est tout bon merci**

## Transkription 2.5

*L: Lehrer*

*S5 : Schüler 5*

*Dieses Interview wurde am 20.12.2011 durchgeführt*

**1 L : qu'est-ce que c'est L'ALLEMAND pour toi ↑**

1 S5 : e une langue

**2 L : mmh**

2 S5 : qu'on parle dans des dans des pays

**3 L : ok pis comment elle est cette langue pour toi ↑**

3 S5 : emm en fait elle est facile à l'oral enfin pour écrire mais e par exemple les majuscules ou e les Umlaut ou les terminaisons c'est pas comme en français

**4 L : d'accord pis qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi ↑**

4 S5 : ben c'est apprendre e c'est apprendre la grammaire les verbes la conjugaison e pouvoir aller par exemple un jour en Allemagne et pis e savoir s'orienter ou quelque chose comme ça

**5 L : d'accord et pis selon toi est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année ↑**

5 S5 : e j'trouve que j'apprends quand même un peu mieux que l'année passée

**6 L : d'accord et pis pourquoi tu sais ↑**

6 S5 : j'trouve qu'c'est c'est plus marrant d'apprendre que l'année passée parce que l'année passée j'comprendais pas grand-chose

**7 L : d'accord donc c'est plus facile pour toi ↑**

7 S5 : oui

**8 L : d'accord et pis quand tu dois faire un exercice est-ce que tu sais ce que tu dois faire tu comprends ce que tu dois faire ↑**

8 S5 : e oui

**9 L : ok emm est-ce que les exercices ils te paraissent trop difficiles ou trop faciles ↑**

9 S5 : non y a certains ils sont difficiles mais j'peux quand même les faire et pis certains ils sont faciles

**10 L : d'accord et pis qu'est-ce que tu sais dire en allemand maintenant qu'est-ce que c'est tes points forts ↑**

10 S5 : e l'orientation

**11 L : mmh mmh**

11 S5 : et e communiquer avec les autres par exemple leur demander leur âge ou () comment ils s'appellent d'où ils viennent

**12 L : d'accord**

12 S5 : enfin les choses de base

**13 L : mmh pis avec quoi t'as de la peine ↑**

13 S5 : ee l'orthographe

**14 L : ok ee qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche ↑**

14 S5 : e c'est des pays e où on parle l'allemand

**15 L : mmmh**

15 S5 : ee ils parlent de la de la guerre enfin ils étaient j'crois j'crois qu'ils étaient aussi pendant la guerre qu'il y avait en Allemagne et e y a la capitale Berlin

**16 L : mmh mmh**

16 S5 : et y a aussi e () [touss] la capitale pardon et pis sinon c'est un pays assez joli j'trouve

**17 L : ok et pis est-ce que t'as appris des choses sur l'Allemagne ou l'Autriche depuis le début de l'année**

17 S5 : e oui l'Autriche e j'crois e j'm j'croisais que c'était e à [] en Italie qu'y avait où on pouvait se e se déplacer avec l'eau enfin sur l'eau

**18 L : mmh mmh**

18 S5 : mais en fait c'était à e en Autriche pis en Allemagne ben y avait j'savais d'jà c'est enfin

**19 L : qu'est-ce que tu savais déjà ↑**

19 S5 : e j'savais qu'y avait eu le le mur de Berlin

**20 L : hein hein**

20 S5 : mais j'savais pas pourquoi

**21 L : ok**

21 S5 : pis sinon c'est tout

**22 L : ok et pis e est-ce que ee e est-ce que t'aimerais en rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands t'aurais envie ↑**

22 S5 : mm j'en connais assez mais e pourquoi pas

**23 L : ok et pis qu'est-ce que tu as aimé faire en allemand depuis le début de l'année ↑**

23 S5 : c'est le mot de vocabulaire enfin le jeu

**24 L : mmh**

24 S5 : et e c'est des fois enfin la théorie on écrit la théorie on fait quelques exercices et puis le reste on fait par oral

**25 L : ça t'aimes bien faire par oral ↑**

25 S5 : ouais

**26 L : ok et qu'est-ce que t'as pas aimé ↑**

26 S5 : em mes notes [rie]

**27 L : d'accord comment tu trouves les livres gris et bleus ↑**

27 S5 : j'trouve qu'ils sont assez faciles et puis des fois il y a la théorie en même temps

**28 L : ok quel type d'activités ou d'exercices te plaisent ↑**

28 S5 : c'est les exercices à trous

**29 L : d'accord et pis d'autres choses ↑**

29 S5 : eemm m non

**30 L : ok et pis est-ce que tu trouves que le type d'exercices qu'on fait c'est varié ↑**

30 S5 : oui ça change

**31 L : mmh qu'est-ce qui change ↑**

31 S5 : c'est des fois c'est par exemple compléter les verbes ou compléter les « in » ou les « dass » ou « zum/zur » ou « den zu »

**32 L : ok et est-ce que c'est toujours avec des fiches ou ça change ↑**

32 S5 : ça change

**33 L : mmh mmh et pis comment tu décrirais l'atmosphère qu'il y a en classe ↑**

33 S5 : bon des fois y a certains élèves qui font un peu de bruit mais c'est bien des fois on peut parler mais vite fait

**34 L : mmh**

34 S5 : mais vite fait pis quand même on apprend

**35 L : ok pis est-ce que tu t'entends bien avec tes camarades ↑**

35 S5 : la majorité oui mais certains e y a toujours quelqu'un qu'on peut pas s'entendre avec

**36 L : ok mais pour toi c'est normal ↑**

36 S5 : oui

**37 L : mmh et pis est-ce que tu aimes bien travailler en groupe à deux trois quatre ↑**

37 S5 : oui j'aime bien j'trouve ça

**38 L : pourquoi ↑**

38 S5 : j'trouve ça sympa on co on est avec les gens qu'on connaît pis e en même temps on peut réfléchir pis des fois on fait des blagues

**39 L : ok comment tu trouves ta relation avec moi ↑**

39 S5 : elle est elle est sympa

**40 L : pourquoi ↑**

40 S5 : j'trouve que vous criez pas pis mais en fait vous avertissez pis des fois je j'ai des fois j'abuse quand même j'avoue

**41 L : mmh mmh**

41 S5 : mais sinon vous êtes assez sympa

**42 L : ok et pis est-ce que t'as l'impression que j'attache de l'importance à toi ↑ ou à tes résultats**

42 S5 : oui quand même vous dites que on a pas la moyenne qu'il faut travailler

**43 L : ok**

43 S5 : qu'il faut s'exercer

**44 L : d'accord pis est-ce que tu te sens à l'aise au cours d'allemand ↑**

44 S5 : oui

**45 L : mais quand j'te dis ça ça te décourage pas ↑**

45 S5 : non

**46 L : ok et pis est-ce que tu OSES t'exprimer quand t'es en classe avec les autres ↑**

46 S5 : ça dépend sur quel sujet ou à quel moment par exemple si y en a qui parlent j'préfère poser la question quand ils parlent que quand y a l'silence

**47 L : d'accord pis est-ce que t'as peur de faire des erreurs ↑**

47 S5 : non

**48 L : d'accord et pis qu'est-ce que c'est tes objectifs jusqu'au mois de mars ↑**

48 S5 : c'est au moins d'avoir 4.5 de moyenne pis e réussir au moins avoir e 4 de moyenne en en en voc

**49 L : d'accord et pis comment tu vas améliorer ça ↑**

49 S5 : ben en travaillant plus en essayant de moins parler pis e en en en révisant un peu plus

**50 L : mmh tu fais comment Yvanna pour apprendre ton vocabulaire ↑ parce que j'me demandais si est-ce que tu l'apprends pas ou est-ce que t'as de la peine à l'apprendre ↑**

50 S5 : e par exemple ça dépend des mots e si y en a qu'j'arrive c'est j'prends une feuille mais j'les écris quand même après je j'prends le le test de voc pis e jj' 'cache la feuille et j'me dis les réponses pis après e j'cache les réponses pis après j'me dis pis après je regarde si c'est juste pis si c'est faux j'le refais plusieurs fois

**51 L : mmh essaie peut-être de faire la même chose mais en les écrivant parce que moi j'ai l'impression que les mots tu les sais mais que après tu les écris faux**

51 S5 : ouais c'est ça

**52 L : alors [sonnerie du collègue] essaie de faire la même chose de cacher mais en en écrivant**

52 S5 : d'accord

**53 L : ok essaie et pis tu m'dis si t'arrives pas**

53 S5 : mmh

**54 L : alors c'est tout bon merci beaucoup**

## Transkription 2.6

L: Lehrer

S6 : Schüler 6

*Dieses Interview wurde am 26.01.2012 durchgeführt : Dieses Interview wurde nicht vor den Weihnachtsferien durchgeführt. Der Schüler war suspendiert und kam nicht mehr in meinem Kurs wegen Verhaltensprobleme. Deswegen wurde das Interview am Anfang Januar gemacht, als er in die Klasse zurückkam.*

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi** ↑

1 S6 : emm (...) [cris des primaires et secondaires à la récréation, je ferme les fenêtres)

**2 L : tu penses à quoi quand on t'diit l'allemand** ↑

2 S6 : (.....)

**3 L : si tu dois expliquer à quelqu'un ce que c'est l'allemand qui saura pas tu diras quoi** ↑

3 S6 : mmm j'sais pas

**4 L : ok comment tu trouves l'allemand** ↑

4 S6 : (...)

**5 L : t'aimes bien t'aimes pas** ↑

5 S6 : mm j'aime pas trop

**6 L : ok c'est facile difficile** ↑

6 S6 : mmm çaa dépend

**7 L : ok pis qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi qu'est-ce qu'on fait au cours d'allemand** ↑

7 S6 : ben on travaille

**8 L : ok**

8 S6 : on fait des exercices d'allemand

**9 L : ok e pis est-ce que t'as l'impression que ça a changé ta vision de l'allemand depuis le début de l'année** ↑

9 S6 : ee oui

**10 L : qu'est-ce qui a changé** ↑

10 S6 : e (...)

**11 L : qu'est-ce qui change par rapport à à l'année passée au cours d'allemand** ↑

11 S6 : ben je j' e [je ferme une autre fenêtre] j'travaille mieux pis j'fais deess meilleures notes

**12 L : ok m c'est positif (e est-ce que quand tu dois faire un exercice tu sais ce que tu dois faire** ↑

12 S6 : pas tout le temps

**13 L : ok pourquoi** ↑

13 S6 : ben y a des mots dès fois que j'comprends pas et

**14 L : mais la consigne tu comprends enfin tu sais comment tu dois répondre**

14 S6 : () d'habitudee oui mais dès fois e j'comprends pas très bien e qu'est-ce que qui est expliqué

**15 L : ok e et pis les exercices ils te paraissent trop faciles ou trop difficiles** ↑

15 S6 : eee () moyen

**16 L : d'accord pis qu'est-ce que tu sais dire en allemand maintenant** ↑

16 S6 : ()

**17 L : de quoi tu sais parler** ↑

17 S6 : (.) e le prénom l'âge e où on habite e y a des verbes

**18 L : mmh mmh** ↑

18 S6 : e (..)

**19 L : et pis e avec quoi t'as de la peine** ↑

19 S6 : (.....)

**20 L : tu disais qu'il y a des exercices qu'tu trouves difficiles pourquoi ils sont difficiles** ↑

20 S6 : (.) benen t (..)

- 21 L : c'est plutôt à répondre ou à comprendre** ↑  
21 S6 : ee (...)
- 22 L : bon c'est pas grave e qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche** ↑ **qu'est-ce que tu sais sur ces pays** ↑  
22 S6 : [raclement de gorge] mmm (...) ben en Suisse c'est le Suisse-allemand c'est la langue la plus parlée en Suisse
- 23 L : oui** ↑  
23 S6 : em (..)
- 24 L : pis qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne**  
24 S6 : (..)
- 25 L : est-ce que tu sais des choses sur ce pays** ↑ **sur la culture ou l'histoire** ↑ **est-ce qu'on a vu des choses** ↑  
25 S6 : hein e
- 26 L : ou qu'tu sais toi** ↑  
26 S6 : qui'ont une sorte deee un mur
- 27 L : qui'y avait oui**  
27 S6 : m pis () j'crois que ceux de l'Est ils peuvent pas à aller à l'Ouest
- 28 L : ils pouvaient pas maintenant y a plus mais oui c'est juste ok ça tu savais pas avant** ↑  
28 S6 : [non de la tête]
- 29 L : ok eemm est-ce que t'aimerais rencontrer des Allemands ou des Suisse-allemands** ↑  
29 S6 : ()
- 30 L : est-ce que t'aurais envie** ↑  
30 S6 : e comment ça rencontrer ↑
- 31 L : de par exemple faire un échange ou de parler avec eux si tu vas en Allemagne ou en Suisse-allemande** ↑  
31 S6 : (.....)
- 32 L : tu sais pas** ↑ **ok pis qu'est-ce que t'as aimé faire en allemand depuis le début de l'année** ↑  
32 S6 : (...)
- 33 L : est-ce qui y'a des activités qu'on a faites que t'as aimées ou des jeux des chansons** ↑  
33 S6 : e les jeux quand on e on écrivait par exemple dans le tableau pis y avait quelqu'un qui était assis pis on devait essayer deee on disait en français pis i'devait essayer de trouver le mot
- 34 L : ok d'autres choses** ↑  
34 S6 : (...)
- 35 L : pis que t'as pas aimé** ↑ **y a sûrement des choses que t'as pas aimées**  
35 S6 : (.....)
- 36 L : pis comment tu trouves lees livres le bleu et le gris avec lesquels on travaille parfois** ↑  
36 S6 : (.....)
- 37 L : t'aimes ou t'aimes pas** ↑  
37 S6 : e pas trop
- 38 L : pas trop pis quel genre d'exercices t'aimes faire** ↑  
38 S6 : (...)
- 39 L : tu préfères faire des fiches tu préfères faire quoi** ↑  
39 S6 : mm j'sais pas
- 40 L : tu sais pas ok pis comment tu dé décrirais l'atmosphère qu'il y a en classe** ↑  
40 S6 : (.....)
- 41 L : est-ce que tu t'entends bien avec les autres** ↑  
41 S6 : eemm ç oui ça va en fait ça dépend des fois
- 42 L : ça dépend des jours ok piii ça dépend aussi des personnes** ↑  
42 S6 : mmh
- 43 L : ok et pis est-ce que t'aimes bien travailler en groupe à trois par exemple** ↑  
43 S6 : ee oui
- 44 L : pourquoi** ↑  
44 S6 : ben (...)
- 45 L : pourquoi tu préfères ça et pis pas travailler tout seul** ↑  
45 S6 : ben t () em (...)

**46 L : tu sais pas**

46 S6 : [négation de la tête]

**47 L : ok et pis comment tu trouves ta relation avec moi ↑**

47 S6 : (.....)

**48 L : est-ce qu'elle est bien ou pas bien déjà ↑**

48 S6 : eem ben oui enfin sauf quand je me suis énervé la dernière fois quand

**49 L : ok mais hormis ça ↑ ça peut arriver à tout le monde de s'énerver**

49 S6 : e oui

**50 L : ok alors que tu saches que moi j'veis pas y repenser jusqu'à la fin de l'année tu m'as écrit ta lettre d'excuse donc maintenant c'est bon enfin je pense que t'as vu en classe que maintenant ça va très bien ↑**

50 S6 : [hochement de tête positive]

**51 L : ok pis est-ce que j't'ai déjà mis des remarques positives ou négatives ↑**

51 S6 : oui

**52 L : positives ou négatives ↑**

52 S6 : les deux

**53 L : ok e pis est-ce que t'as l'impression que j'attache de l'importance à toi ↑**

53 S6 : ()

**54 L : que t'es important pour moi ou que j'm'en fiche de toi ↑**

54 S6 : j'sais pas

**55 L : tu sais pas ok pis par rapport à ton travail t'as tu penses que tes notes elles sont importantes ↑**

55 S6 : e pour ee pour dans l'année

**56 L : pour moi est-ce que tu penses que je préfère que tu aies des bonnes notes ou que ça m'est égal ↑**

56 S6 : j'sais pas

**57 L : ok et pis est-ce que tu t'sens à l'aise au cours d'allemand quand tu dois venir ↑**

57 S6 : () ee ou (..) mm e oui

**58 L : ok est-ce que t'as parfois peur de parler en classe ou de t'exprimer ou tu oses ↑**

58 S6 : mmh (...)

**59 L : quand j'te pose une question est-ce que t'as peur de répondre**

59 S6 : e non

**60 L : non ok et pis est-ce que t'as peur de faire faux ↑**

60 S6 : (..)

**61 L : ou de faire des erreurs ↑**

61 S6 : (..) [négation de la tête]

**62 L : non ok pis qu'est-ce que c'est tes objectifs maintenant jusqu'au mois de mars ↑ qu'est-ce que t'aimerais améliorer en allemand donc**

62 S6 : ben (.....)

**63 L : qu'est-ce que t'aimerais apprendre à dire ou à faire ↑**

63 S6 : () j'sais pas

**64 L : ok pis est-ce que t'as d'autres choses à dire ↑**

64 S6 : [négation de la tête]

**65 L : non ok alors c'est bon merci**

## Transkription 2.7

L: Lehrer

S7 : Schüler 7

Dieses Interview wurde am 22.12.2011 durchgeführt

**1 L : alors qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi** ↑

1 S7 : pardon ↑

**2 L : qu'est-ce que c'est l'allemand pour toi** ↑

2 S7 : une langue

**3 L : mmh mmh et pis comment elle est cette langue** ↑

3 S7 : elle est bien

**4 L : ok qu'est-ce que c'est un cours d'allemand pour toi** ↑

4 S7 : e alors c'est un cours pour apprendre l'allemand

**5 L : est-ce que ta vision de l'allemand elle a changé depuis le début de l'année** ↑

5 S7 : oui

**6 L : pourquoi** ↑

6 S7 : parce que j'ai des meilleures notes

**7 L : mmh mmh pis est-ce que t'aimes mieux l'allemand ou pas** ↑

7 S7 : oui j'l'aime mieux

**8 L : ok e est-ce que quand tu dois faire un exercice tu comprends ce que tu dois faire** ↑

8 S7 : e oui de temps à autre parfois

**9 L : ok e est-ce que les exercices ils te paraissent trop faciles ou trop difficiles** ↑

9 S7 : ehm non pas trop

**10 L : ok qu'est-ce que tu sais dire en allemand maintenant qu'est-ce que c'est tes points forts** ↑

10 S7 : mes points forts c'est plus e le vocabulaire

**11 L : mmh mmh et pis qu'est-ce que t'as appris à dire** ↑

11 S7 : comment ça ↑

**12 L : qu'est-ce que tu sais dire en allemand** ↑ (.) de quoi tu sais parler ↑

12 S7 : hein (..) de ce que j'aime des choses comme ça

**13 L : mmh mmh quoi d'autre** ↑

13 S7 : ehm (.) mes hobbies des trucs comme ça

**14 L : ok avec quoi t'as de la peine** ↑

14 S7 : e () la grammaire

**15 L : ok qu'est-ce que tu connais de l'Allemagne de la Suisse-allemande ou de l'Autriche** ↑

15 S7 : [sonnerie du collège] e ben j'sais qu'en Allemagne la capitale c'est e Berlin

**16 L : mmh mmh** ↑

16 S7 : l'Autriche c'est Vienne

**17 L : pis qu'est-ce que tu sais d'autre sur l'Allemagne** ↑

17 S7 : qu'est-ce qu'y a d'autre ↑

**18 L : qu'est-ce qu'on a vu au cours sur l'Allemagne** ↑

18 S7 : (..)

**19 L : sur la culture ou l'histoire est-ce qu'on a fait quelque chose** ↑

19 S7 : on a vu on a vu que y avait le mur de Be Berlin

**20 L : mmh mmh**

20 S7 : pis qu'ils l'ont détruit j sais plus quand

**21 L : ok () ehm est-ce que t'aimerais rencontrer des Allemands des Suisse-allemands ou des Autrichiens** ↑

21 S7 : non

**22 L : pourquoi** ↑

22 S7 : j'sais pas ils vont vite m'agacer

**23 L : pourquoi** ↑

23 S7 : parce que j'vais pas tout comprendre

**24 L : ok e qu'est-ce que t'as aimé faire depuis le début de l'année en allemand** ↑

24 S7 : depuis le début de l'année qu'est-ce que j'ai aimé faire ↑ e (.) e les vocabulaires

**25 L : mmh mmh pis quoi d'autre en classe** ↑

25 S7 : () j'ai aimé faire les tests

**26 L : les TESTS ok pis comme activité** ↑

26 S7 : () em (..) ben le film là [Das Wunder von Bern]

**27 L : mmh mmh pis qu'est-ce que t'as pas aimé** ↑

27 S7 : () j'ai pas aimé (..) en fait e y a pas beaucoup de choses que j'ai pas aimées

**28 L : ok comment tu trouves le livre bleu et le livre gris** ↑

28 S7 : je pense que le livre bleu il sert à quelque chose mais le livre gris il sert à rien

**29 L : d'accord quel type d'activités te plaît** ↑

29 S7 : comment ça ↑

**30 L : quel genre d'activités ou d'exercices t'aimes faire** ↑

30 S7 : () mmh (...) j'aime () j'aimee faire ee mettre e les noms on met au bon endroit enfin faire les faire des phrases où y a des trous

**31 L : ok comment est-ce que tu décrirais l'atmosphère qu'il y a en classe** ↑

31 S7 : () em on parle un peu trop et pis e sinon j'pense quee e y a beaucoup de personnes qui font des bonnes notes

**32 L : ok et pis comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades** ↑

32 S7 : bien

**33 L : ok est-ce que t'aimes travailler en groupe à deux trois ou quatre** ↑

33 S7 : ee ee oui

**34 L : pourquoi** ↑

34 S7 : ben comme ça on peut () on on si on sait pas quelque chose on peut demander à l'autre et pis il le saura peut-être

**35 L : ok et pis comment tu trouves ta relation avec moi** ↑

35 S7 : bien

**36 L : pourquoi enfin qu'est-ce que tu trouves bien** ↑

36 S7 : parce que j'trouve que vous êtes pas trop sévère

**37 L : ok est-ce que j't'ai déjà mis des remarques positives ou négatives** ↑

37 S7 : e deux trois remarques e négatives mais positives j'sais pas j'crois pas enfin appart si c'est les « bien » là quand j'fais des bonnes notes

**38 L : ok est-ce que t'as l'impression que j'attache de l'importance à toi** ↑

38 S7 : () e comment ça ↑

**39 L : est-ce que t'as l'impression que j'suis que t'es important pour moi ou que j'm'en fiche de toi** ↑

39 S7 : ben j'pense pas que vous vous fichez mais e j'pense que vous aimez comme vous m'aimez comme tous les autres camarades

**40 L : ok et pis est-ce que tu penses que pour moi tes notes elles sont importantes** ↑

40 S7 : mmh non

**41 L : ok est-ce que tu t'ens à l'aise au cours d'allemand** ↑

41 S7 : e oui

**42 L : est-ce que tu as peur dès fois de t'exprimer** ↑

42 S7 : non

**43 L : est-ce que tu as peur parfois de faire des erreurs** ↑

43 S7 : non

**44 L : ok pis qu'est-ce que quels sont tes objectifs jusqu'au mois de mars** ↑

44 S7 : e mes objectifs c'est de au moins mon monter e mes mes notes en en moyenne de 5

**45 L : d'accord et pis comment est-ce que tu vas faire pour améliorer ça** ↑

45 S7 : ben j'vais répéter plus e le vocabulaire comme ça j'aurais une bonne note au vocabulaire et pis le prochain test je le répèterai bien

**46 L : et pis tu fais comment pour répéter** ↑

46 S7 : ehm ben en fait j'ai un répétiteur et pis e normalement j'av je répète déjà bien et pis les choses que je sais pas trop j'les demande à lui

**47 L : ok et pis est-ce que t'as d'autres choses à dire sur le cours d'allemand ↑**

47 S7 : non

**48 L : ok alors c'est tout bon merci**

## Transkription 2.8

L: Lehrer

S8 : Schüler 8

*Dieses Interview wurde am 31.10.2011 durchgeführt : Dieses Interview behält nicht dieselbe Fragen wie die anderen zweiten Interviews. S7 ist am 31.10.2011 umgezogen, ohne es bevor Bescheid zu sagen. Deswegen habe ich ihn bevor er wegging interviewt, aber ich war dafür nicht vorbereitet.*

**1 L : alors comment est-ce que t'as trouvé ces mois d'allemand par rapport à l'année passée ?**

1 S8 : e facile

**2 L : facile qu'est-ce qui était facile**

2 S8 : le voc

**3 L : mmh c'était plus facile que l'année passée ?**

3 S8 : eh oui

**4 L : pourquoi ?**

4 S8 : chais pas

**5 L : les mots étaient plus faciles ou y en avait moins ?**

5 S8 : ben chais pas c'est un peu pareil

**6 L : ok et pis est-ce que t'as bien aimé ou pas ?**

6 S8 : e oui

**7 L : qu'est-ce que t'as bien aimé ?**

7 S8 : le voc

**8 L : que le voc mais ce qu'on a fait d'autre ?**

8 S8 : ben le datif tout ça

**9 L : t'as bien aimé faire ça ?**

9 S8 : ouais

**10 L : mmh et quel exerce ou chose qu'on a faites tu as bien aimés ? comme activité ?**

10 S8 : mmh ah j'sais plus comment ça s'appelle où on devait js js ah j'ai oublié

**11 L : où on devait faire quoi ?**

11 S8 : quand e quand on était deux par tables et on devait faire le j'sais plus comment ça s'appelle on était deux pis trois

**12 L : et ?**

12 S8 : pis on d'vait marquer c'qu'il aime

**13 L : speed-dating**

13 S8 : voilà

**14 L : ok et pis est-ce qu'il y a un autre jeu que t'as bien aimé**

14 S8 : mmh j'me rappelle pas de trop ce qu'on avait fait

**15 L : on a fait un jeu sur le présent avec leees pions**

15 S8 : ah ouais ça c'était bien aussi

**16 L : ok et pis e par rapport au test qu'on a fait qu'était pas du voc comment est-ce que t'as trouvé**

16 S8 : e ça va il était pas très dure enfin même si j'ai fait 4

**17 L : mmh qu'est-ce qui était bien dedans ?**

17 S8 : ben le texte

**18 L : ok à écrire**

18 S8 : ouais

**19 L : mmh mmh et puis eeeee (..) qu'est-ce que qu'est-ce que tu vas retnir de c'qu'on a fait ?**

19 S8 : ben déjà tout le voc

**20 L : mmh**

20 S8 : ben le datif tout ça

**21 L : mmh mmh pis est-ce que t'étais motivé le matin à venir à l'allemand ?**

21 S8 : e ouais

**22 L : oui pourquoi ? qu'est-ce qui te motivait ?**

22 S8 : chais pas (...)

**23 L : pis comment tu trouvais la manière dont moi j'étais**

23 S8 : ben vous étiez gentille

**24 L : mmh**

24 S8 : vous apprenez bien

**25 L : ok bon alors c'est bon**