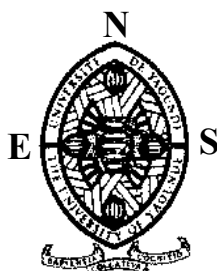


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE LANGUES
ÉTRANGÈRES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

CHANCEN UND MÖGLICHKEITEN ZUR
FÖRDERUNG DES AFFEKTIVEN LERNENS IM
DAF-UNTERRICHT: AUFGEZEIGT AM BEISPIEL
VON VIER GYMNASIEN IN YAOUNDÉ

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs
de l'Enseignement Secondaire deuxième grade (DIPES II)

Par:

NGUEPI Sipora

Licenciée en Lettres

Sous la direction de:

ALEXIS NGATCHA

Professeur Titulaire des Universités

Année Académique 2015-2016



Meinen Eltern Martin und Monique Nguepi und meinem Ehemann Gaetan Ledjio

VORWORT

Was den Unterricht angeht, übernimmt optimale Effizienz eine relevante Stelle. Dazu trägt die Lehrerausbildung und –Fortbildung stark bei. In dieser Hinsicht steht den Lehrenden eine Vielfalt von Methoden und Strategien zur Verfügung. Sie brauchen daher nur, jene der Unterrichtssituation anzupassen oder ausgehend von der Unterrichtssituation die passende(n) und wirksamste(n) auszuwählen und umzusetzen. Mein Interesse an diesem Thema liegt in der Tatsache, dass es häufig bemerkt wird, dass mehr Akzent auf kognitive Lerninhalte gelegt wird. Jedoch beweisen Psychologen, dass das Psychische das Kognitive stark beeinflussen kann und da der Unterricht global sein soll, der Tatsache zufolge, dass er mit Menschen zu tun hat, sollen diese Aspekte auch berücksichtigt werden. Deshalb habe ich mir das vorliegende Thema um die affektiv-emotionale Seite des Lernens im Deutschunterricht ausgedacht. Damit wird das Ziel verfolgt, eine andere Optimierungsalternative des Deutschunterrichts zur Verfügung zu stellen. In der Tat werde ich einige Methoden und Strategien prüfen, gestalten und anwenden.

Diese Arbeit ist mein erster Schritt zu einer wissenschaftlichen Forschung. Allein konnte ich diese Arbeit nicht anfertigen. Aus diesem Grund möchte ich gern den folgenden Personen meinen Dank abstaten, die mich stets unterstützt haben.

Meinem Betreuer Prof. Dr. Alexis NGATCHA für die Betreuung dieser Arbeit danke ich. Er hat sich immer Mühe und wertvolle Zeit für die Lektüre und Korrektur dieser Arbeit gegeben. Er hat mir auch methodologische und fachliche Hinweise gegeben, damit diese Arbeit verfasst wird. Für alles bin ich ihm zum Dank verpflichtet. Einen bestimmten und herzlichen Dank drücke ich meinen Lehrenden im Fach Deutsch der Fremdsprachenabteilung der ENS aus, die für meine Ausbildung an der ENS viel geleistet haben. Dasselbe gilt auch für Dr. FOKOUA Magloire an der Universität Dschang für seine vielseitige Unterstützung.

Für ihre Unterstützung in der Durchführung der Feldforschung und ihr Korrekturlesen spreche ich. TAFRE Valerie, DJEUKUI Beginn, KENGNE Josiane, KANA Cedric Und DOUANLA Adèle einen besonderen Dank aus. Meiner lieben und unermüdlichen Mutter NGUEPI Monique für ihre finanzielle, moralische und affektive Unterstützung während meiner Ausbildung an der ENS, Meinem Ehemann, LEDJIO Gaetan, Meiner Familie und meinen Geschwistern Wilfried, Agnetta, Melanie; Olive, Raissa, Emmanuel und Elie für ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung und allen, die ich namentlich nicht erwähnt habe, spreche ich meinen Dank aus. Und least but not the last dem Allmächtigsten, dessen Gnade mich immer begleitet hat und heute noch begleitet.

Jaunde, im Juni 2016

Sipora Nguepi

RÉSUMÉ

De plus en plus la question se pose à propos de l'amélioration du cours dans le processus Enseignement/Apprentissage en général et dans le cours d'allemand en particulier. Cette interrogation est beaucoup plus accentuée dans un contexte où non seulement les élèves mais aussi les enseignants ne semblent pas satisfaits les uns des autres. Nous parlons ici du cas des élèves du 2nd cycle (2nd, 1ère, Tle) de l'enseignement secondaire général. Dans une approche thérapeutique j'ai orienté ce travail sur la dimension affective dans le processus Enseignement/Apprentissage en me basant sur deux hypothèses: La première qui stipule que la dimension affective ne serait pas assez prise en compte dans le processus Enseignement/Apprentissage. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai fait passer des interviews et des questionnaires dans quatre établissements d'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. La deuxième hypothèse consistait à vérifier si les apprenants d'allemand auraient de meilleures performances si la dimension affective était beaucoup plus prise en compte et intégrée dans le cours d'allemand. La deuxième étude était basée sur les cours que j'ai dispensés tout en essayant d'implémenter les trois stratégies qui ont été proposées à savoir : l'orientation du cours sur les besoins des apprenants, déroulement du cours dans un environnement propice à l'apprentissage et la claire formulation de ce qu'on attend des élèves (compétences attendues). Je suis arrivée à la conclusion selon laquelle les enseignants d'allemand ont plusieurs possibilités pendant la préparation et la conduite de leurs cours, de planifier comment prendre en considération la dimension affective de leurs apprenants et d'en tenir compte. En interviewant les élèves à la fin des séquences de cours, j'ai constaté que prendre en considération le côté affectif des apprenants était une chance pour ces derniers, car cela permet à ces derniers d'être plus motivés, attentifs et de mieux travailler. Force aussi est de noter qu'un tel cours serait aussi une chance pour les enseignants, car cela permettra à ces derniers d'être plus confiants et satisfaits de ses apprenants. Nos souhaits s'adressent donc à la communauté éducative en général et en nous basant sur les résultats de ce travail, on constate que l'on devrait accorder plus d'importance, de valeur et d'attention en ce qui concerne la dimension affective et la situation psychologico-affective dans le processus Enseignement/Apprentissage de l'allemand comme langue vivante II (LVII) au Cameroun.

Mots clés : Cours d'allemand, dimension affective ; second cycle ; stratégies ; chance

ABSTRACT

The question of how to continuously ameliorate courses and teach lessons is the main question of the Learning and Teaching process and of the educative community. Such an interrogation has more meaning in a context where that educative community is far to be satisfied by the current performances of learners and implicitly of their teachers, as it is the case for German as foreign language (GFL) in Cameroonian secondary schools. For that purpose, I have focused my work on the affective dimension of the Teaching and Learning process guided by two hypotheses: The first one arguing the affective dimension might today not be accorded so much value in German as Foreign Language- courses in Cameroon. Making use of Interviews, surveys and courses observation, I carried out a study in four Government High School, at the end of which my first hypothesis was confirmed.

The second hypothesis was formulated as follows: Learners could have better performances in German as foreign language course if the affective dimension was given the place it deserves. Then came the second study based on courses, I have taught trying to implement the three strategies that I have proposed; and interviews with a part of the studied learners population. I have come to the result that German as Foreign Language teacher have so many possibilities to plan, conduct and evaluate a course taking in consideration the affective situation of the learners. Interviewed learners have also in general asserted that such a course is to be seen as an opportunity for them. An opportunity to be more motivated in attending the course, a chance to understand it better and also to perform better. It should be added that such a course is also a chance for the teacher. The second hypothesis has so been confirmed, what leads me to formulate this call to the educative community: focusing on the results of the present work, more importance, more value, and more attention should be accorded to the affective dimension of teaching-learning-process for an increased sustainability of German as Foreign Language- courses in Cameroon.

Keywords: GFL-course; affective dimension; second cycle ; stratégies ; opportunity

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtzahl der befragten Schüler.....	26
Tabelle 2: Entscheidungsinstanzen	27
Tabelle 3: Gründe der Wahl des Deutschen.....	28
Tabelle 4: Grad der Zufriedenheit.....	29
Tabelle 5: Erste Aktionen der Lehrperson	30
Tabelle 6: Schülergespräch durch Fragen	31
Tabelle 7: Legitimierung des Deutschlernens	34
Tabelle 8: Lernzielangabe ?	35
Tabelle 9: Vorbereitung auf Prüfungsinhalt.....	36
Tabelle 10: Erklärung der Leistungserwartung und Bewertungskriterien	37
Tabelle 11: Zuneigung der Schüler zur Geschichte als Motivation.....	38
Tabelle 12: Zuneigung zu prüfungsähnlichen Aufgaben.....	39

Inhaltsverzeichnis

<i>Widmung</i>	i
VORWORT	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
Tabellenverzeichnis	v
Inhaltsverzeichnis	vi
KAPITEL 0: EINLEITUNG	1
0.1 Motivation	1
0.2 Gegenstandsbeschreibung	1
0.3 Fragestellung	2
0.4 Forschungshypothesen	2
0.5 Forschungsziele	2
0.6 Verwendete Methode	2
0.7 Theoretischer Rahmen	3
0.8 Forschungsstand	4
0.9 Aufbau der Arbeit	5
THEORETISCHER TEIL	7
KAPITEL 1: WISSENSWERTES ÜBER AFFEKTIVES LERNEN: ALLGEMEINE DARSTELLUNG DES KONZEPTS „AFFEKTIVES LERNEN“	8
1.1 Geschichte und Entwicklung des affektiven Lernens im Unterricht	8
1.2 Zum Begriff affektives Lernen	9

1.3	Affektives Lernen nach Claudia Riemer	10
1.4	Beitrag des affektiven Lernens im Lehr- und Lernprozess	10
KAPITEL 2: ZUR AFFEKTIVITÄTSORIENTIERTEN UNTERRICHTS-		
GESTALTUNG UND –FÜHRUNG		13
2.1	Zum Unterricht als multidimensionales Geschehen.....	13
2.1.1	Zu Unterrichtsdimensionen.....	13
2.1.2	Affektives Lernen als Teil eines zielstrebigem und ganzheitlichen Unterrichtsgeschehens	14
2.2	Wesentliche Strategien und Merkmale zur Förderung des aktiven Lernens ...	14
2.2.1	Ein Lernförderliches Klima schaffen und sichern	14
2.2.2	Transparenz in der Leistungserwartung	16
2.2.3	Bedürfnisorientiertheit.....	17
EMPIRISCHER TEIL.....		19
KAPITEL 3: FELDFORSCHUNG		20
3.1	Aktuelle Lage der Benutzung dieser Strategien im Lern- und Lehrprozess	21
3.1.1	Beschreibung des methodischen Rahmens	21
3.1.3	Ablauf der Datenerhebung.....	23
3.1.4	Datenanalyse und –interpretation	24
3.1.4.1	Zu der Analyse und der Interpretation der Beobachtungen.....	24
3.1.4.2	Zu der Analyse und der Interpretation der Schülerbefragung	25
3.1.3.3	Zu der Analyse und Interpretation der Lehrerbefragung	42
3.2	Implementierung und Bewertung des affektiven Lernens	45
3.2.1	Beschreibung des methodischen Rahmens	45
3.2.2	Darstellung der Stichprobe und Datenerhebungsmethode.....	45

3.2.2.1 Unterrichtsversuche	46
3.2.2.2 Interview	46
3.2.3 Ablauf und Ergebnisse der zweiten Feldforschung	47
3.2.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse der zweiten Feldforschung	48
KAPITEL 4: ERGEBNISSE UND VORSCHLÄGE ZUR FÖRDERUNG DES AFFEKTIVEN LERNENS IM DAF-UNTERRICHT.....	53
4.1 Hypothesenüberprüfung.....	53
4.2. Vorschläge zur Forderung des affektiven Lernens im DaF-Unterricht.....	55
Schlussbemerkungen.....	58
LITERATURVERZEICHNIS	59
ANHANG	62

KAPITEL 0: EINLEITUNG

0.1 Motivation

Deutsch ist eines von vielen Fächern in dem kamerunischen Schulsystem. Seit sieben Jahren studiere ich Deutsch und aus meinen Lektüren und meiner Lehrerfahrung ist es festgestellt, dass trotz der steigenden Schülerzahl in der kamerunischen öffentlichen oder privaten Gymnasien, trotz der Vielfalt der Lehrstile und der großen Anzahl der deutschlernenden bleiben die Leistungen der Lernenden unbefriedigend. Die Gesamtzahl der DaF-Lernenden, die 2015 auf etwa 220 000 und 2010 auf etwa 200 000 lag (StADaF 2010) ist tatsächlich trotz einer zehnjährigen Erhöhung von etwa 50% (im Vergleich zum Jahre 2000) (StADaF,2005) noch geringer als die von Mbia gegebene Zahl vom Schuljahr 1995/1996: 300033. (Mbia, 1998). Aus dieser traurigen Situation und der Gefahr, die diese Lage für den Beruf der Lehrkraft bildet, habe ich mich entschieden; das Problem aus der Perspektive sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden zu behandeln, besonders die Formulierung des Themas *Chancen und Möglichkeiten zur Förderung des affektiven Lernens im DaF-Unterricht: Aufgezeigt am Beispiel von vier Gymnasien in Jaunde* zu erforschen. Sehr oft hören wir einige von Lernenden, die a priori sagen, dass Deutsch sehr schwierig und kompliziert ist. Dank meiner Schulerfahrung am „Lycée de Ngoa-ekelle“ und aus den Beschwerden von anderen Lehrern, bemerkt man ein fehlendes Interesse von einigen kamerunischen DaF-Lernenden an dem Deutschunterricht. Da die Erkenntnisse in der Erziehungswissenschaften bestätigen, dass der Unterricht lernerorientiert sein soll (d.h. den Lernenden attraktiv angepasst werden soll), habe ich diese traurige Lage also als problematisch für die Fortdauer des Deutschunterrichts in kamerunischen Schulsystem gefunden.

0.2 Gegenstandsbeschreibung

Diese Arbeit widmet sich dem Thema *Chancen und Möglichkeiten zur Förderung des affektiven Lernens im DaF-Unterricht: Aufgezeigt am Beispiel von vier Gymnasien in Jaunde*. Dieses Thema geht auf die Wichtigkeit und die Bedeutung des affektiven Lernens im DaF-Unterricht ein. Anders gesagt geht es um die Bedeutung der affektiven Dimension im Lernprozess. Diese Arbeit ist bedeutungswert, insofern als sie die Berücksichtigung des Problems des affektiven Lernens zur besseren Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses beitragen kann. Im Rahmen der Didaktik leistet diese Arbeit einen didaktischen Beitrag dadurch, dass ein neues Verfahren für die Optimierung des Deutschunterrichts in Bezug auf

die immer mehr geförderten Lernerzentriertheit vorgeschlagen wird. Mit diesem Thema versuche ich die Theorie in die Praxis umzusetzen.

0.3 Fragestellung

In Kamerun lehrt und lernt man Deutsch als Fremdsprache von der 4ème Klasse an und bis zur Terminale Klasse. Einige Lernenden wählen ab der 4ème-Klasse Deutsch zu lernen. In den meisten Fällen haben viele Lernenden nach dem fünfjährigen Kontakt mit der deutschen Sprache angeblich den Eindruck, dass sie ihre Zeit verloren hätten¹. Aus diesen Gründen habe ich mich entschieden mich mit dieser problematischen Lage auseinanderzusetzen, indem ich zu verstehen versuche, was zu der oben beschriebenen Situation führt. Welcher Abhilfemöglichkeiten soll man sich bedienen, um diese Arbeit zu verfassen. Deshalb werde ich mich hauptsächlich mit der Frage auseinandersetzen zu wissen, inwiefern es einem Lehrenden möglich wird, den DaF-Unterricht dank des Einsatzes affektiv-motivationaler Strategien zu optimieren.

0.4 Forschungshypothesen

Ausgehend von diesen Fragestellungen lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

- Das heutige Unterrichtsverfahren in Kamerun integriert nur wenige Elemente der affektiven Dimension
- Die Berücksichtigung der affektiven Eigenschaften der Lernenden kann deren Interesse an dem Deutschunterricht und demgemäß ihre Leistungen optimieren.

0.5 Forschungsziele

Meine Arbeit zielt darauf ab, den heutigen Stellenwert des affektiven Lernens im kamerunischen DaF-Unterricht herauszuarbeiten; danach aufzeigen, wie die Berücksichtigung der affektiven Dimension den Lehr- und Lernprozess verbessern kann.

0.6 Verwendete Methode

Die Erledigung dieser Forschungsarbeit ist auf einen quantitativ-interpretativen Forschungsansatz angewiesen. Diesbezüglich liegen zwei Methoden meinen Untersuchungen zugrunde:

¹ So haben mir viele Mitschüler und Kommilitonen während Gesprächen und Schüler bei Interviews nach Hospitationen gesagt.

Einerseits mache ich Zugriff auf die Befragung zurück. Die Befragung umfasst in der vorliegenden Arbeit sowohl die schriftliche (Fragebogen) und mündliche Formen (Interview). Beide Formen treten in verschiedenen Momenten der Arbeit auf. Die Fragebogen habe ich in diese Arbeit integriert, weil ich mit großen Gruppen zu tun habe² und das erlaubt mir auch, die Anonymität bei dem Befragungsprozess zu bewahren, was mir weiter erlaubt, systematisch bei der Datensammlung zu verfahren. Die werde ich an Lehrer und Schüler anreichen, um die erste Hypothese zu überprüfen. Über diese schriftlichen Befragungen werde ich auch einige Lernende interviewen, damit sie mehr Möglichkeiten haben, ihre Meinung auszudrücken. In der Tat wird die Probandengruppe hier kleiner. Interviews haben auch den Vorteil, dass der mündliche Modus für viele Befragten einfacher ist und die Befragten setzen sich intensiver mit den Fragen auseinander (Settinieri & al, 2014). Der Einsatz von diesen Interviews lässt sich dadurch begründen, dass sie mir erlauben werden, herauszufinden, wie zufrieden die Probanden mit den implementierten affektiven Strategien sind.

Vorher werde ich auch Unterrichtssequenzen von Lehrenden zuerst beobachtet haben, um die Lage konkret untersuchen zu können. Diese Hospitationen werden anfangs der Arbeit und an den oben genannten Gymnasien mit dem Ziel eingesetzt, herauszufinden, in wieweit die affektive Dimension im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Außerdem werde ich Unterrichtsversuche durchführen, im Laufe denen ich selbst versuchen werde, die vorgeschlagenen affektiven Strategien, umzusetzen. Erst nach diesen Unterrichtsversuchen werden weitere Interviews mit einigen Lernenden durchgeführt.

0.7 Theoretischer Rahmen

Diese Arbeit integriert sich in die Linie der Arbeiten von C. Riemer über die affektive Dimension des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts. Affektives Lernen umfasst bei C. Riemer drei Aspekte, die ein gelungenes Umgehen mit affektiver Unterrichtsdimension bedingen: die Einstellung; die Motivation und die Angst.

Unter zielsprachenspezifischer Einstellung meint sie ein Oberbegriff für die persönliche Wertschätzung der L2, positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen.

Laut C. Riemer umfasst das Konzept zielsprachliche Einstellungen der L2 Lerner einerseits den Stellenwert, den der Lerner der L2 zuschreibt, und Lerner positive Einstellungen zum

² Wie es der Titel schon hervorhebt, wird meine Forschung sich mit vier Gymnasien der Stadt Jaunde auseinandersetzen mit Schülern der 2nde ALL-, 1^{ère} ALL- und der Terminale ALL-Klasse als Zielgruppen. An diesen Gymnasien ist es zu bemerken, dass die Klassenstärke ständig wächst. Die meisten Klassen werden oft als überbevölkert bewertet.

Fremdsprachenlernen. Andererseits umfasst es die Orientierungen der Lerner zur zielsprachenspezifischen Gesellschaft und Kultur.

Der zweite Aspekt betrifft Motive und Motivation; d.h. die Bewegungsfaktoren, die instrumentell oder integrativ sein können. Anders gesagt sind sie Faktoren, denen man sich bedient, um etwas in Fremdsprachenlernen zu erreichen oder zu integrieren.

Drittens thematisiert C. Riemer die Angst als Teilweise Angst Gegenfaktor zu den beiden ersten Aspekten, welcher von der Lernerpersönlichkeit abhängt und sich in drei Formen ausdrückt: sozialer Angst, Sprechangst, Prüfungsangst. Dabei wird es auch zwischen positiver Angst (die den Lernwillen erhöht) und Angst (die stärker ist, und die Lernleistungen beeinträchtigt). Der erste ist empfohlen und die zweite gar nicht. (Riemer C. 1997)

0.8 Forschungsstand

Die Geschichte des affektiven Lernens entsteht in den 60er Jahren während der American Psychological Association Konferenz. Obwohl viele Arbeiten und Forschungen in diesem Bereich verfasst wurden, bleibt das Problem des affektiven Lernens noch in der Schwebel.

Claudia Riemer zufolge umfassen affektive Faktoren drei weitere Aspekte: die Einstellung; die Motivation und die Angst. Es liegt auch eine Arbeit zum Thema „*Wie kann man affektives Lernen im DaF-Unterricht fördern?*“ (Anne- Claudine Ngo Mayi, 2011). In ihrer Arbeit hat sie den Akzent nur auf die Motivation und Persönlichkeit der Lernenden gelegt und sich prinzipiell mit der „Demotivation“ der Schüler auseinandergesetzt. Da ich mich auf die Theorie von Riemer stützen möchte, werde ich auch die beiden anderen Faktoren (emotionaler Zustand und Einstellung) des affektiven Lernens untersuchen. Interessant finde ich die von NGO MAYI vorgeschlagenen Strategien, die mir helfen werden, das affektive Lernen weiter zu erforschen. Sie ist zur folgenden Schlussbemerkung gekommen: wenn man die affektiven Lernkanäle beim Lernprozess berücksichtigt, dann können die Schüler besser lernen (2011). Im Laufe ihrer Arbeit hat sich Ngo Mayi mit sieben Gymnasien auseinandergesetzt, genau mit Lernenden und Lehrenden der 4ème-, 3ème-, Première- und Terminale Klasse als Zielgruppe. Im Gegensatz dazu habe ich als Zielgruppe Lernende und Lehrende der 2nde, Première und Terminale von vier Gymnasien in Jaunde. Außerdem hat sie im empirischen Teil die vorgeschlagenen Strategien getrennt implementiert, d.h. in drei „Experimenten“, während ich versucht habe, die von mir drei vorgeschlagenen Strategien gleichzeitig zu implementieren.

Viele Auseinandersetzungen im Rahmen der Art und Weise, wie Deutsch unterrichtet werden soll, sind heutzutage relativ nicht mehr neu. : NONO Yvonne hat eine Abschlussarbeit zum

Thema „*Lust und Unlust im Deutschunterricht*“ (1999). In ihrer Arbeit war das Hauptziel die Heraufsetzung der Gründe der Motivation und des Mangels an Lust im Deutschunterricht. Methodisch gesehen hat sie eine Umfrage relevant gefunden; Dabei hat sie 179 Deutschschüler und 9 Deutschlehrer befragt. Die Meinungsfrage ermöglicht ihr auch, sich ein Bild über die dabei intervenierenden Faktoren zu machen. Schließlich hat sie vorgeschlagen: spannende Themen auszuwählen, eine gute Atmosphäre in Deutschunterricht zu schaffen, die Schüler loben und belohnen, die Abwechslung von Aktivitäten usw. Aber in dieser Arbeit wurde nicht gezeigt, was man unter spannenden Themen oder auch eine gute Atmosphäre verstehen soll. Deshalb werde ich versuchen, auf einige dieser Begriffe tiefer einzugehen. In diesem Zusammenhang lässt sich meine Arbeit von der von NONO Yvonne unterscheiden in dem Sinne, dass ich einige diese genannten Strategien in der Tat umsetzen möchte, um diese Strategien zugänglicher zu machen.

Kuate Charles Theophile hat auch in demselben Sinn im Juni 2008 eine DIPES II-Arbeit zum Thema „*Die Motivation im Kameruner Deutschunterricht*“ geschrieben (2008)“. Seiner Meinung nach hängt die Leistung der Schüler im Deutschunterricht von ihrer Motivation ab. Davon ausgehend hat er folgende Fragen beantwortet: Welche sind die verschiedenen Motivationsfaktoren, die die Schüler zur optimalen Teilnahme am Deutschunterricht und die sie zur besten Performanz bewegen können? Er hat sich auf den Fall der Adressaten der Seconde All, im Lycée Bilingue D’Etoug-Ebé gestützt. In dieser Fallstudie ist er zu dem Schluss gekommen: man soll Bibliotheken eröffnen; man soll audiovisuelle Hilfsmittel verwenden; man soll Schülerautonomie fördern; der Deutschunterricht soll lernerzentriert bzw. bedürfnisorientiert werden. In dieser Arbeit bedauere ich das Fehlen der Umsetzbarkeit dieser Methoden.

0.9 Aufbau der Arbeit

Grundsätzlich besteht diese Arbeit aus vier zusammenhängenden Teilen, die von der Theorie zur Empirie gehen. Im ersten Kapitel geht es darum, das Konzept „Affektives Lernen“ zu verdeutlichen, indem wir von der historischen Entwicklung des Begriffs zum Beitrag Letzteres im Unterrichtsgeschehen durch einige theoretische Ansätze gehen werden. Der zweite Kapitel baut sich um zwei Schritte: zuerst Präzisierungen zur Absicht der Arbeit, die die Unterrichtsdimensionen anerkennt und versucht affektive Lehr- und Lernstrategien in dieses Ganze zu integrieren. Dann folgt eine Erklärung wesentlicher Strategien affektiven Lernens. In dem dritten Kapitel, der den empirischen Teil einleitet, wird ganz konkret gezeigt, einerseits was den aktuellen Lehr- und Lernprozess im DaF-Unterricht hindert und

andererseits zu prüfen, wie zufrieden die Schüler mit Unterrichtssequenzen sind, in denen affektive Strategien integriert worden sind und an denen sie teilgenommen haben. Darüber hinaus werden immer noch im dritten Teil die erhobenen Daten analysiert und interpretiert. Schließlich d.h. in dem vierten Kapitel werden die Hypothesen überprüft und einige Vorschläge zur Förderung des affektiven Lernens im DaF- Unterricht gemacht.

THEORETISCHER TEIL

KAPITEL 1: WISSENSWERTES ÜBER AFFEKTIVES LERNEN: ALLGEMEINE DARSTELLUNG DES KONZEPTS „AFFEKTIVES LERNEN“

1.1 Geschichte und Entwicklung des affektiven Lernens im Unterricht

Erst seit den 1970er Jahren sind Emotionen in der Fremdsprachenforschung zum Gegenstand neurologischen und psychologischen Interesses geworden. Dank Forschungsergebnisse wurde es klar, dass man den Erfolg des Lernprozesses nicht nur auf die einzigen kognitiven Fähigkeiten des Kursteilnehmers legen soll. Dies stützte sich auf die Befunde des Kognitivismus. Den Unterricht verstand man daher als Informationsverarbeitungsprozess, im Laufe dessen auf Informationsaufnahme, -Speicherung, und –abruf gestützt wird. In diesem Zusammenhang entwickelte Bloom 1956 (Susan Gano-Phillips 2010: 2ff) seine sechsstufige und jahrelang weltweit zur Entwicklung curricularer Vorgaben (wie es der Fall mit dem heute noch geltenden kamerunischen Lehrplan für Deutsch ist) verwendete kognitive Lerntaxonomie, welche im Laufe dieser Zeit einen großen aber begrenzten Beitrag geleistet hat. Obwohl der Unterricht schon lernerzentriert war, hat sich erwiesen, die Persönlichkeit (Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünsche, Absichten...) einen großen Einfluss auf die Kognition des Individuums hat. Darauf hatte Krathwohl 1964 mit seiner fünfstufigen affektiven Lerntaxonomie schon gewiesen. Spätere psycholinguistische, neurobiologische und –wissenschaftliche Erforschungen und auch Riemer (Riemer Claudia, 2006: 56ff) haben das durch Experimente bestätigt. Von da an hatte das Lernen damit zu tun, mit dem Gefühlszustand des Lerners während des Unterrichts, bzw. Lernprozesses, und auch mit, wie Lernerfahrungen/-situationen gespeichert sind und Lernerverhalten, Einstellung, Gedanken usw. beeinflussen können. Darum ging es also, Letztere in der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung des Curriculums, bzw. des Unterrichts auch zu berücksichtigen. Die Entscheidung, sich mit dieser Dimension des Unterrichts zu beschäftigen liegt daran, dass es versucht wird, das Kettengeschehen Lernen zu optimieren, indem affektive Determinanten der Schulleistungen der Kursteilnehmer berücksichtigt werden. Im folgenden Unterkapitel wird versucht, detaillierter auf das, was affektives Lernen ist und umgibt einzugehen und daraus eine Arbeitsdefinition zu formulieren.

1.2 Zum Begriff affektives Lernen

Der Begriff Lernen ist die substantivierte Form des Verbs lernen, das selbst unterschiedlich definiert wird. Es lässt sich als Vernetzungsprozess verstehen, im Laufe dessen zum Erwerb neuer Kompetenzen neue Inputs mit den schon existierenden zusammengebracht werden. (Konrad K. 2014)

In seiner 7. Auflage definiert das Wörterbuch *Wahrig* (Wahrig 1994) den Begriff „lernen“ als „die Art und Weise sich geistig oder körperlich etwas aneignen; Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erwerben“. In der 1. Auflage des Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache *Pons* (Pons 2011) wird in den ersten und zweiten Bedeutung des Begriffs lernen damit verbunden, dass man jemand durch Erfahrung erkennt, wie er sein Verhalten verändern muss und auch, dass man sich Wissen und Fähigkeiten aneignet.

Aus neurobiologischer Sicht (Konrad K., 2014) kreist Lernen zum Zweck der Verhaltenssteuerung um vier Hauptmomente: Informationsaufnahme, -speicherung, -abruf und -einsatz. Das heißt, vorhandene Kodierungen unter dem Eindruck neuer Enkodierungen modifiziert werden.

Kognitivistisch gesehen ist Lernen ein konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert.

Aus sozial-konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein situatives und soziales Geschehen der Wissenskonstruktion.

Der Begriff affektiv wird uneinheitlich definiert. Er stammt aus dem Wort Affekt, welches alles betrifft, was mit Emotionen, Gefühlszustand, Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünschen, Absichten...zu tun hat. Affektiv verweist aber auch in einer abwertenden Bedeutung auf das, was instinktiv, d.h. ohne Gebrauch der inneren Werte oder auch ohne viel nachzudenken und ohne Auftritt der Vernunft realisiert wird. Von dieser letzten Bedeutung wird aber nicht die Rede in dieser Arbeit, sondern von der ersten sich auf Emotionen und Ähnliches beziehend.

Das Wortpaar affektives Lernen lässt sich also im Laufe dieser Arbeit als ein Prozess verstehen, während dessen der Kursteilnehmer³ sich sein Wissen aufbaut, indem seine subjektive Persönlichkeit (Affekte, Emotionen, Gefühlszustände, Einstellungen...) in ein harmonisches Zusammenspiel mit den Lerninhalten tritt. Das heißt, es wird damit auf einen

³ Damit werden in dieser Arbeit weibliche und männliche Lernende gemeint.

Lernprozess verwiesen der eng mit einem Lehrstil verbunden ist, der affektiven Determinanten der Schulleistungen der Kursteilnehmer großen Wert beimisst.

1.3 Affektives Lernen nach Claudia Riemer

Im Kompositum „*Neue Sprachen lehren und lernen*“ von Quetz und von der Handt (2002) hat Claudia Riemer einen Beitrag mit dem Artikel „*Wie lernt man Sprachen?*“ (2002: 49-82) geleistet. Besonders wichtig ist für die theoretische Basis meiner Arbeit ein Untertitel: „3.5.2 Affektive Faktoren: Einstellungen, Motivation und Angst“ (Riemer 2002: 72-78). Dort setzt sie sich mit den Faktoren einander, die affektive individuelle Unterschiede zwischen den Fremdsprachenlernenden ausmachen. So gesehen soll sich ein Lernen, der sich affektiv reklamiert mit Einstellungen der Lernenden, ihrer Motive und Motivation, die Zielsprache zu lernen und der im Unterrichtsgeschehen entwickelten (positive/ negative) Angst umgehen. Diese sind Ecksteine, die für die Gestaltung und Durchführung des affektiven Lernens unumgänglich sind. Diese drei Begriffe lassen sich folgenderweise in ihrer Arbeit verdeutlichen:

Der erste (Einstellungen) hat mit dem Wert zu tun, den der Lernenden der Zielsprache, deren Land und deren Kultur beimisst, während die Autorin mit Motive und Motivation das alles meint, was den lernenden zum Lernen der Zielsprache bewogen hat und seinen Teilnahmegrad bestimmt. Der andere Begriff ist die Angst, die sie zusammen mit Lernerpersönlichkeit bringt. Dieses Gefühl kann das Schülersgespräch, deren Interaktion im Unterricht und deren Umgang mit Prüfungen beeinflussen.

1.4 Beitrag des affektiven Lernens im Lehr- und Lernprozess

An dieser Stelle könnte man sich gern die Frage stellen, wie wichtig das Konzept affektives Lernen ist, so dass es im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollte, anders gesagt, welche ist die Auswirkung von emotionalen, bzw. affektiven Lehrstrategien und Lerninputs auf Lehr- und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht. Darauf wird in diesem Teil eingegangen.

Seit den 1990er hat sich die Neurowissenschaft im Besonderen mit der Erforschung vom Affektiven und von Emotionen auseinandergesetzt und heute wird unumstritten, dass das Lernen mehr als nur Kognition alleine braucht. Darüber hinaus spielen in der Tat Emotionen und Affekte eine entscheidende Rolle im Denkprozess (Riemer Claudia 2006: S.23ff) eines Menschen. Klassisch werden Gefühlszustände, Emotionen und Affekte der Lernenden gar

nicht berücksichtigt, was die Kursteilnehmer negativ beeinflusst und ihre Bearbeitungszeit und Abruffähigkeit wegen der daraus resultierenden Angst und negativen Image/Vernetzung hindert. Dies, weil Lerninhalte im Zusammenspiel mit Gefühlszuständen, Emotionen und Affekte im Gedächtnis verankert werden.

Dies impliziert für die Lehrenden Folgendes:

- Lernerlebnisse und Lernsituationen schaffen, die den Kursteilnehmern erlauben, sich sicher zu fühlen (Bedürfnisorientiertheit);
- Unnötiger Stress muss beseitigt / vermieden werden und ein lernförderndes Arbeitsklima geschaffen werden
- Wenige wertende Urteile sollen benutzt werden. Sonst läuft die Lehrperson das Risiko, negative und den Lernprozess hindernde Affekte zu erwecken.
- Und der Lehrende muss auch Transparenz schaffen, indem Leistungserwartungen offenlegt, die Lernenden mit Aufgabenformaten (Prüfungsnahen Aufgaben) vertraut macht und Feedback Gespräche während des Unterrichts einführt

Der Lehrende muss kurzgesagt dafür sorgen, dass im Unterricht positive Emotionen und Gefühle bei den Lernenden erweckt werden, mit denen Lerninhalte verbunden werden. Dies führt also mit Sambanis, indem sie Kieweg W. zitierte, zur Schlussfolgerung, dass wer Denk- bzw. Lernprozesse gelungen erforschen will, der musste Kognition und noch mehr Emotionen und Affekte ins Zusammenspiel bringen. Mit diesen jeweiligen Implikationen werden wir uns im zweiten Teil des folgenden Kapitels genauer auseinandersetzen.

So kann der Kursteilnehmer laut LEHMANN & NIEKE über folgende Einstellungen und Verhaltensweisen verfügen:

Leistungsbereitschaft, das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln, sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele zu setzen, zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten, Sorgfalt, Selbstvertrauen und Selbständigkeit, mit Misserfolgen umgehen zu können, die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen, Hilfe zu leisten und anzunehmen, Selbstkontrolle und -reflexion und Anstrengungsbereitschaft (LEHMANN & NIEKE; 2011:6)

Dies bedeutet, ein guter Umgang mit affektivem Lernen kann dem Lernenden einerseits erlauben, an mehr Vertrauen im Unterricht zu gewinnen (was dessen aktive Teilnahme fördern kann), denn er wird gefördert, Selbstachtung zu entwickeln, indem er seinem Potential und seinen Grenzen bewusst wird. Andererseits kann ihm erlaubt werden, sein Bestes zu geben und vernünftig im Falle Misserfolgs zu reagieren. Ferner kann solch ein affektives Verfahren auf das Lernklima in der Klasse auswirken, dadurch, dass die

gleichberechtigte, respektvolle und verantwortliche Zusammenarbeit mit den Mitschülern gefördert wird. All dies ist insofern besonders wichtig, dass gute sprachliche Leistungen unter anderen stark von der Einstellung und von dem Interesse der Lernenden zur und an der Zielsprache und der Zielkultur beeinflusst werden.

So kann zusammengefasst werden, dass affektives Lernen einen Mehrwert auf den Unterricht legt und demgemäß als eine Chance, sowohl für den Kursteilnehmer, (der an mehr Vertrauen gewinnt und so Neigung zu besseren aus positiven Einstellungen und Emotionen resultierenden Schulleistungen ist.) als auch für die Lehrperson (die so mit mehr motivierten und aktiven Kursteilnehmern arbeiten können...)

KAPITEL 2: ZUR AFFEKTIVITÄTSORIENTIERTEN UNTERRICHTS- GESTALTUNG UND –FÜHRUNG

Der obige Versuch, die Relevanz des in dieser Arbeit gemeinten affektiven Lernens auf neurowissenschaftlichen Fundamente stützend deutlich zu machen, führt zu Implikationen, die in diesem Teil von großer Bedeutung werden. In der Tat geht es hauptsächlich darum, Möglichkeiten zu prüfen und zur Verfügung zu stellen, wie ein Unterricht so gestaltet und durchgeführt werden kann, dass die affektiv-motivationale Unterrichtsdimension neben der kognitiven und der sozialen berücksichtigt werden können. Dies wird einer Präzisierung didaktischer Bedeutung folgen.

2.1 Zum Unterricht als multidimensionales Geschehen

2.1.1 Zu Unterrichtsdimensionen

Laut Klippert sei der Unterricht ein dreidimensionaler Prozess, welcher die Erzielung dreier Kompetenzen Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz beabsichtigt. Lehmann & Nieke (2001: 5ff) fügen aber noch eine Dimension hinzu: die methodische Dimension.

In dieser Hinsicht ließe sich ein Unterricht als gelungen bewerten, wenn er dem zur Kursteilnehmer erfolgreich und balanciert befähigt, sich diesen Kompetenzen anzueignen. Das heißt, der Schüler sollte im Idealfall einen passenden kognitiven Zuwachs und methodische Umgang zeigen können, welcher einem affektiv-motivationalen sowie sozialen Verhalten und Attitüden entsprechen soll. Es ist also in der vorliegenden Arbeit gar nicht die Rede, nur eine Dimension (in diesem Fall die affektive) auf Kosten der anderen zu bevorzugen, sondern einen Beitrag zur Optimierung des Unterrichtsgeschehens durch Fokussierung auf die affektive Dimension zu leisten. Den bisherigen auf anderen Dimensionen basierten Arbeiten wird ihre Verbesserungsfähigkeit nicht verweigert, sondern ihnen eine weitere Analyseperspektive hinzuzufügen. Das heißt, alles muss nur so koordiniert werden, dass die Unterschiede jeder Dimension zur Bereicherung und zum guten Funktionieren des DaF-Unterrichts beitragen können.

2.1.2 Affektives Lernen als Teil eines zielstrebigem und ganzheitlichen

Unterrichtsgeschehens

In dieser Arbeit handelt es sich daher nicht um ein Plädoyer der Übermacht der Selbstkompetenz des Kursteilnehmers (affektiven Lernens), beziehungsweise um einen Appell zur Vernachlässigung sozialer und Kognitiver Dimensionen des Unterrichts, sondern um eine Zusammensetzung all dieser, denn ein Unterricht wird insofern optimal als diese Kompetenzen im Laufe des Unterrichts ins Zusammenspiel gebracht werden. Das heißt, keine sollte Vorrang vor der anderen haben. Hinzu sollte man nicht affektive Aspekte sowohl von den kognitiven als auch von den sozialen trennen, sondern als ein Ganzes, denn die Lernumgebung und die subjektive Persönlichkeit des Kursteilnehmers beeinflussen seine Lernfähigkeit stark. Dies sollte demgemäß während der Unterrichtsgestaltung, -durchführung und -bewertung in Betracht gezogen werden, damit der (DaF-)Unterricht zu einem kognitiven, interaktiven und affektiv-emotionalen Lehr- und Lernprozess wird. Anders gesagt bedarf ein gemeinsamer Wissenskonstruktionsprozesses, der aktiven Teilnahme des Kursteilnehmers in lernförderndem emotionalem Zustand. Dies bedeutet, eine Lehrperson, die einen Inhalt zu behandeln hat, soll sich vergewissern, dass die Lernumgebung geeignet ist, das heißt, dass die Kursteilnehmer in einer positiven inneren und äußeren Stimmung mitmachen.

2.2 Wesentliche Strategien und Merkmale zur Förderung des aktiven Lernens

An dieser Stelle wird versucht, auf die Frage zu antworten, mit welchen Strategien affektiv-motivationale Determinanten erfasst werden können. Anders gesagt wird im Folgenden auf das bezogen, was einem helfen kann, einen Unterricht so zu gestalten und durchzuführen, dass es den Kursteilnehmern einfach fällt, sich die Lerninhalte motiviert, und mit Freude und dies für einen leichteren Abruf und Einsatz anzueignen. Die Ordnung, in der die Strategien behandelt werden reflektiert keine hierarchisierte Zuordnung und gleich hier keinesfalls der Wichtigkeit oder dem beigemessenen Wert der zu behandelnden Strategien.

2.2.1 Ein Lernförderliches Klima schaffen und sichern

Um in diesem Teil die Korrelation zwischen einem guten Arbeitsklima und dem Lernerfolg im DaF-Unterricht zu verdeutlichen, werden drei Arbeiten von Hilbert Meyer (Meyer 2013: 40 ff.), Wolfgang Butzkamm (Butzkamm 2012: 4ff.), und Michaela Sambanis (Sambanis 2013: 25 ff.) herangezogen.

Meyer erkennt fünf Kennzeichen, die diese Strategie ihm nach ausmachen:

- Gegenseitiger Respekt, d.h. die Lehrkraft dem Respekt der Kursteilnehmer bedarf und auch die Schüler respektvoll anzusprechen braucht. In solch einem Kontext hat Allmacht und totalitäre Überlegenheit des Lehrers keinen Platz.

- Verlässlich gehaltene Regeln, d.h., es müssen klare Spielregeln in der Klasse geschaffen werden, die sowohl der Lehrer als auch die Kursteilnehmer ohne viel Mühe respektieren können.

- Gemeinsam geteilte Verantwortung: Alles muss nicht unter der Kontrolle des Lehrers stehen, sonst hätten die Kursteilnehmer den Eindruck, keinen Platz vor Augen des Lehrers zu haben und gezwungene Dinge zu machen; sondern

- Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt: Situationen, in denen ein Kursteilnehmer oder eine Gruppe von Kursteilnehmern aus irgendwelchem Grund bevorzugt oder benachteiligt wird/werden, sollten gar nicht Teil des (Deutsch)Unterrichts sein. Eher sollte versucht, alle Kursteilnehmer möglichst gleichermaßen zu behandeln, oder mindestens auffällige Unterschiede in der Lehrerhaltung gegenüber den verschiedenen Kursteilnehmern oder Lernergruppen zu beseitigen.

- Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander: Dies umfasst die Umsicht, mit der der Lehrer unterrichtet und auch die Hilfsbereitschaft und der Umgang der Schüler untereinander. Dies dient der Überlagerung der Lebensprobleme, die die Lernfähigkeit der Kursteilnehmer hindern oder verlangsamen könnten.

Er schlägt auf Seite 42 folgende Indikatoren vor, dank denen ein lernförderliches Klima geschaffen und gesichert werden kann. Diese formulieren wir in dieser Arbeit in Form von Anweisungen um:

- Der Lehrer soll respektvoll und fair mit den Kursteilnehmern umgehen und gegenseitigen Respekt in und außerhalb der Klasse fördern, das heißt, er vermeidet soweit wie möglich Bevorzugungen und Benachteiligungen einzelner Schüler sowie eine versteckte Diskriminierung von Mitschülern sei es wegen geringerer Leistungen oder aus irgendwelchem Grund (Vorwand).

- Die Lehrperson soll dafür sorgen, dass die Schüler beim Lernen Rücksicht aufeinander nehmen und einander helfen, um das Sicherheitsgefühl in der Lerngruppe zu fördern. So wird es möglich, aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander und Beschimpfungen und Beleidigungen unter Schülern einander beseitigt. Damit diese relevant sein kann, kann die Lehrkraft regelmäßig im Klassenzimmer Sozialform organisieren. d.h. Partnerarbeit, Gruppenarbeit. Solche Aktivitäten erlauben den Schülern einige Tugenden des Zusammenlebens zu entwickeln: die Förderung der Beziehungen zwischen den Schülern;

durch die Zusammenarbeit lernen die Schüler auch die Meinungen der anderen in Betracht zu nehmen.

- Außerdem müssen in der Klasse klare Regeln und Schüler- und Lehreraufgaben definiert werden und beide Seiten ermahnen sich selbst gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten.

Die Lehrkraft soll am Anfang des Schuljahres klare Regeln definieren; also die Schüler.

Es kann zusammengefasst werden, dass ein positives Lernklima zu besseren kognitiven und sozialen Lernleistungen führen kann, indem die Kursteilnehmer sich sicher und verstanden fühlen; so können sie die Lerninhalte mit positiven affektiv-motivationalen Impulsen des Lehrers und der Mitschüler verbunden. Das heißt, es ist hier die Rede von einer differenzierten Mitverantwortung im (Fremdsprachen-, bzw. DaF-) Unterricht, wobei jeder seine Aufgaben erkennt und zu erledigen versucht.

2.2.2 Transparenz in der Leistungserwartung

Über die Förderung eines Klimas hinaus, das das Lernen bei Kursteilnehmern fördert, muss der Lehrende auch Transparenz schaffen. Der Begriff Transparenz wird kontextspezifisch inflationär bestimmt. Etymologisch gesehen stammt er aus dem Lateinischen „transparens“ mit der Bedeutung „durchscheinend“ (Moegling/Schude 2015: 1). In diesem Sinne ist er mit Durchsichtigkeit gleichzusetzen. Diese Konzeption findet im Bereich der internationalen Zusammenarbeit Anwendung. Im alltagssprachlichen Sinne weist Transparenz darauf, dass etwas klar erkennbar sein soll (Hoberg/Kasüschke 2006: 1). Die angesprochene Klarheit ist prozessorientiert. Eine prozessorientierte Offenheit setzt voraus, dass man die Schritte bekannt gibt, die zu einem potentiellen Ergebnis führen. So gesehen fungiert „Transparenz“ als Werkzeug, dessen Einsatzart nur an der Finalität bestimmen lässt.

Im schulischen Kontext – was mich interessiert - weist Transparenz auf eine Klarheit oder Offenheit in der Leistungserwartung. Dies erreicht man, dadurch, dass man Leistungserwartungen offenlegt, die Lernenden mit Aufgabenformaten (Prüfungsnahen Aufgaben) vertraut macht und Feedback Gespräche während des Unterrichts einführt. Leistungserwartungen offenlegen, bedeutet hier, dass die Lehrperson Klarheit zu schaffen versucht, was das betrifft, was von den Lernenden für eine bestimmte Struktur oder für das ganze Programm erwartet wird. Transparenz im Klassenzimmer erreicht man auch durch den Einsatz von Medien: Dies drücken Moegling und Schude pointiert aus:

Medien in der Schule können als Transparenz schaffende Foren einer demokratischen Öffentlichkeit in einem kritisch-kommunikativen Sinne, aber genauso zur instrumentellen Beherrschung der

Schulöffentlichkeit in einem autoritär-administrativen und –manipulativen Sinne eingesetzt werden
(2015: 3)

Um eine demokratische Lernsituation zu stiften soll die Transparenz folgende Bereichen der schulischen Zusammenhänge übergreifen: Entscheidungsprozesse, Planung und Lernperspektive, Methoden, Unterrichtseinstiege, Leistungsnachweise, Rückmeldung und Evaluation, Sanktionsmaßnahmen, u.a. Dementsprechend legt die Transparenz die Grundlage für eine kritisch-konstruktive Didaktik, die Hattie mit der folgenden Grundthese zusammenfasst.

Am wichtigsten ist, dass das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist. Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden und je mehr die Lehrperson zum bzw. zur Lernenden wird, desto ertragreicher sind die Outcomes. (2013:31)

Ihm zufolge verweist sichtbares Lernen auf einen Ausgleich zwischen lernerzentriertem und lehrerzentriertem Unterricht, wobei jede Zugangsweise auf eine Lehrkraft angewiesen ist. Dies schafft eine lernwirksamere Atmosphäre im Klassenzimmer.

2.2.3 Bedürfnisorientiertheit

„Bedürfnisorientiertheit“ kann man mit „Lernerorientierung“ begrifflich auffassen, zumal dieses Prinzip die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt. Das bedeutet, vielfältigen Materialien werden mit Blick auf die spezifische Lernergruppe eingesetzt und dass den Lernenden auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten wird. Man geht davon aus, dass dies die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst. (Ende Karin & al.2013). Ein bedürfnisorientiertes Lehren setzt unausbleiblich ein individualisiertes und differenziertes Lernangebot voraus. Das Prinzip der Individualität erfordert die Mitberücksichtigung folgender Aspekte: des Lernertyps, des Lernstils, der Merkmale der Persönlichkeitsstruktur (Empathiefähigkeit, Introvertiertheit und Extrovertiertheit), des Alters, des Geschlechts, der neurobiologischen Grundlagen, usw. Aufgrund der Tatsache, dass die gesamte Interaktion im Fremdsprachenunterricht wesentlich durch die Lerner als Individuen mitbestimmt wird, welche die Lerngruppe ausmachen und auch beeinflussen, empfiehlt sich, der vorhandenen Vielfalt, und den speziellen Bedürfnissen im Laufe des Sprachaneignungsprozesses Rechnung zu tragen (Dekanoidze 2010: 8). Damit Diversität in Zukunft nicht mehr nur als plakatives Schlagwort verwendet wird, sondern Vielfalt tatsächlich auf allen Ebenen anerkannt wird, ist es erforderlich eine „Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsmöglichkeiten und Wahrnehmungsansätze“ in Erwägung zu

ziehen . Dieses kann jedoch keinerlei erzielt werden, wenn Lernprozesse ohne Rücksicht auf Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lernenden gesteuert werden (Ebd. 14). Bedürfnisorientierung stellt sich für die Erleichterung des Vermittlungsprozesses als sehr wichtig heraus. Dies belanget nicht nur das Interesse für den Lerngegenstand an, sondern auch eine positive Einstellung zur Lernumgebung und zur Lerngruppe. Bedürfnisorientierung entspricht in höchstem Grad den Forderungen des neuen Bildungsplans und motiviert durch die selbstständige Übernahme von Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess.

EMPIRISCHER TEIL

KAPITEL 3: FELDFORSCHUNG

In diesem datengeleiteten Teil geht es darum, ein zweifaches Ziel zu erreichen: die Anfangshypothese zu prüfen und andererseits die Effizienz der drei vorgeschlagenen und angewandten Strategien zur Förderung affektiven Lernens zu bewerten.

In der Tat wurde die erste Feldforschung am Anfang der Arbeit geführt, denn ihre Ergebnisse bedingten den Rest der Arbeit. Es ging darum zu prüfen einerseits wie gut affektive Lehr- und Lernstrategien bisher von Lehrkräften angewendet werden und inwieweit die aktuellen Lehr- und Lernstrategien affektiv-motivationale Merkmale/Prinzipien (nicht) miteinbeziehen und inwieweit sie zur Erreichung der Lehr- und Lernziele beitragen.

Da es an dieser Stelle darum geht, ein Phänomen aus dem DaF-Unterricht (hier den Grad des Gebrauchs affektiv-motivationaler Lehr- und Lernstrategien) zu messen und zu beschreiben und da die zu diesem Zweck gewonnenen Daten hauptsächlich aus den Beobachtungen der Probanden über die Durchführung des DaF-Unterrichts bei ihnen basiert, wird quantitativ, bzw. *explorativ-interpretativ* verfahren. Außerdem wird in diesem Teil auf die Hypothese eingegangen, die meisten Lehr-/ Lernpraxen seien einerseits auf Kosten anderer Unterrichtsdimensionen (die z.B. nur wenige sogar kaum Persönlichkeitsmerkmale des Kursteilnehmers berücksichtigen) stark kognitivgeprägt und leiden unter schweren Versäumnissen. In dieser Hinsicht wurden Forschungsinstrumente verwendet, die eine gelungene Feldforschung ermöglichen könnten. Es geht um die schriftliche Befragung. Dabei wurden aber auch einige qualitative Instrumente wie Beobachtungen und Interview eingesetzt.

Der Entscheidung, standardisierte Fragebögen zu benutzen, liegt die Tatsache zugrunde, eine größere Zielgruppe zu erreichen. So konnte ich dazu kommen, dass ich mich mit meinem Untersuchungsgegenstand dank der Analyse einer größeren Anzahl von Schülern auseinandersetze. Damit habe ich auch die Absicht, den Validitätsgrad der erhobenen Daten zu erhöhen.

Die zweite Etappe der Feldforschung fand etwa später in der Arbeit statt und strebte nach der Implementierung und Evaluierung durch die Schüler der Wirksamkeit vorgeschlagener und affektiv emotionaler Lehr- und Lernstrategien durch Kursteilnehmer. Anders gesagt, geht es hier darum, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen, ihren empathischen Nachvollzug, bzw. ihre Selbsteinschätzung des Untersuchungsgegenstandes zu Wort kommen lassen. Dies gilt also als Bewertung hohen Wertes, da diese Schüler Hauptakteure des Unterrichtsgeschehens

sind, von denen eine Optimierung des DaF- Unterrichts profitieren wird. Auf ihre Bewertung habe ich demgemäß gut gefunden, mich zuzulassen.

Im Laufe dieser Arbeit benutze ich sowohl die quantitative als auch die qualitative: Die quantitative, weil ich viele Probanden brauche und die Fragebögen sind standardisiert, denn es wäre leichter bei der Analyse der Daten. Die Wahl der quantitativen Methode erklärt sich auch durch die Tatsache, dass ich die obigen Hypothesen überprüfen möchte.

3.1 Aktuelle Lage der Benutzung dieser Strategien im Lern- und Lehrprozess

3.1.1 Beschreibung des methodischen Rahmens

Erhebungsfeld

Wichtig für eine empirische Forschung sind unter anderen die Daten, die erhoben, aufbereitet und ausgewertet werden. Deshalb handelt es sich im vorliegenden Teil um die Stätte, wo die Feldforschung meiner Untersuchung durchgeführt worden ist. Aus finanziellen und zeitlichen Gründen (Reisekosten und –zeit u.a.) und aus der Tatsache, dass ich dank meiner fünfjährigen Lehrerausbildung (mit Hospitationen und Praktika) an der ENS in Jaunde in Kontakt mit (DaF-) Lehrenden und Lernenden verschiedener Gymnasien getreten bin, würde es mir leichter gewesen, meine Untersuchung in dieser Stadt zu führen. Darüber hinaus bildet die Wahl dieser Stadt kein Hindernis zur Durchführung meiner Untersuchung und zur Erreichung des verfolgten Ziels.

In Jaunde konnte ich aber alle Gymnasien in die Forschung nicht integrieren, deshalb habe ich mich auf vier Gymnasien beschränkt, nämlich Lycée Cité Verte, Lycée Ngoa-ekelle, Lycée Anguissa und Lycée Général Leclerc. Hauptgründe dieser Entscheidung sind folgende: einerseits sind diese Gymnasien größtenteils für ihre zunehmende und außergewöhnliche Jugendkriminalität und mangelndes Interesse an dem (DaF-) Unterricht berüchtigt und dies setzt eine hohe Möglichkeit, die dieser Arbeit zugrunde liegende affektive Lehr- und Lernpraxen zu implementieren, indem wir die Motive dieser Situation zu verstehen versuchen und auch sie zu verbessern versuchen. Hinzu bieten diese Erhebungsorte einen relativ hohen Repräsentativitätsgrad der Gesellschaft, denn die liegen in verschiedenen Viertel der Stadt und hätten demgemäß mit Schülern zu tun, die aus verschiedenen sozialen Hintergründen kommen (mit hohem Lebensstandard, wenig reichen, aus Intellektuellen-, aus wenig ausgebildeten und Analphabetenfamilien u.a.).

Darstellung der Stichprobe und Datenerhebungsinstrumente

Die Erhebung der für meine Untersuchung nötigen Daten habe ich mit Probanden aus dem „second- cycle“ (Seconde-, Première- und Terminale-Klassen) dies aus zwei Hauptgründen: Schüler aus diesen Klassen haben sich schon in dem so genannten literarischen Schulfächern spezialisiert und Deutsch zählt zu einem wichtigen Element ihres Fächerkanons. Außerdem kennzeichnen sich viele Schüler aus diesen Klassen laut Vorwürfen und abwertenden Kommentaren mancher tätiger (DaF-) Lehrer durch ein mangelndes /sinkendes Interesse an Schulaktivitäten, besonders an denen, die den DaF-Unterricht zu betreffen zugunsten anderer Fächer oder anderer „nutzlosen“ Aktivitäten.⁴

Zur Erhebung der Daten zur Überprüfung der aktuellen Lage der Benutzung affektiv-motivationaler Strategien im Lern- und Lehrprozess wurde Gebrauch von folgenden Instrumenten gemacht: Beobachtungen, standardisierten und offenen Fragebögen und Interviews.

Die Beobachtungen habe ich während meiner zahlreichen Hospitationen gemacht und ihr Einsatz sollte mir erlauben, die Realität aus meinen eigenen Augen zu klären. Um Künstlichkeit dabei zu verringern, wussten die Lehrenden und Lernenden nicht, mit welcher Absicht ich beobachtete. So wäre es ihnen schwierig gewesen, ihr Verhalten (was für mich am wichtigsten war) wegen meiner Anwesenheit zu verändern. Die Beobachtungen haben sich auf mehr als ein Jahr erstreckt und haben an fünf Gymnasien in zwei Regionen Kameruns stattgefunden. Aspekte⁵, auf die ich während der Beobachtung gestützt habe, um an Uniformität⁶ bei allen Unterrichtssequenzen zu gewinnen, sind folgende: der Einstieg der Unterrichtsstunde, der Umgang mit Fragen und mit langsamen Schülern, Lernzielangabe, Prozent des Schülergesprächs/Schülerbeteiligung am Unterricht, Bestrafungen, Einverständnis zwischen Lehrer-Schülern und Schülern untereinander, usw.

Um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, den Unterricht aus der eigenen Perspektive zu bewerten und da sie diejenigen sind, die unmittelbar von den eventuellen Verbesserungen

⁴ Dies habe ich aus Interviews/Dialogen mit einigen tätigen DaF-LehrerInnen erfahren

⁵ Mit Einstieg in die Unterrichtsstunde meine ich die Art und Weise, wie der Lehrer sich in den ersten Minuten des Unterrichts benimmt, d.h. ob er direkt mit den Lerninhalten beginnt oder mit Erwärmungsgespräch oder Geschichte zum Beispiel.

Bei Bestrafungen wurde darauf geachtet, wie der Lehrer mit Bestrafungen umgeht, das heißt bei der Besprechung der Hausaufgaben, oder beim Mangel an Disziplin, u.a.

Wie der Lehrer auf Fragen reagiert, d.h. antwortet gern, überhört die Fragen, rügt wegen „dummen“ Fragen u.a. umkreist der Aspekt Umgang mit Fragen

⁶ Mit Uniformität meine ich die Tatsache, dass alle Unterrichtssequenzen laut denselben Kriterien beobachtet und bewertet, bzw. analysiert worden sind, dies auch damit das Beobachtungsverfahren an mehr Objektivität gewinnt, wie es Julia Ricart Brede (in Settineri & al 2014 : 140f) empfiehlt

im DaF- Unterricht profitieren werden sind, habe ich Interviews mit Lernenden gemacht. Hinzu erlauben mündliche Befragungen den Probanden, mit Details freizusprechen und ihre Meinung deutlich zu machen im Gegensatz zu schriftlichen, wo obwohl man über eine größere Probandenzahl verfügen kann, ist diese Freiheit begrenzt. Zugang kann man also dank Interviews zu inneren Gedanken und Einstellungen der Schüler haben.

3.1.3. Ablauf der Datenerhebung

Bei den Beobachtungen habe ich mich ans Gymnasium begeben und nach den DaF-LehrerInnen gesucht, die in diesem Gymnasium tätig sind. Dabei habe ich mich bei ihnen nacheinander und separat vorgestellt sowie meine Bitte geäußert an ihrem Unterricht teilzunehmen. In den beiden Gymnasien der Westregion haben die Lehrkräften (die mir schon bekannt waren) mit großer Begeisterung es erlaubt. Und ich durfte mich dann am Anfang jeder Unterrichtsstunde vorstellen. Während der Unterrichtsstunden war ich ganz passiv und habe mich erst am Ende des Unterrichts bei den Lehrkräften bedankt. In Jaunde aber verlief es ganz anders, denn fast alle waren relativ zurückhaltend, da diese Lehrenden die Gewohnheiten haben, Praktikantinnen in einer bestimmten Zeitperiode zu empfangen. Ihre zurückhaltende Reaktion verstand ich und sollte mir viel Mühe geben, um sie zu überzeugen, mich ihre Klasse betreten zu lassen, ohne jedoch die wirkliche Absicht meiner Beobachtung zu verraten. Hinzu könnte ihr Verhalten so verstanden werden, dass meine Anwesenheit den normalen Verlauf ihres Unterrichts beeinflussen hätte. Letztendlich wurde ich nach harten Verhandlungen in allen Klassen zugelassen, die ich mir gewünscht hatte. Während ich mich in drei Klassen vorstellen durfte, stellten mich die Lehrer in den anderen Klassen vor, bevor ich den Unterrichtsablauf beobachtete und mir Notizen machte. Am Ende habe ich den teilnehmenden Lehrer gedankt und musste einigen versprechen diese teilnehmenden Lehrkräfte anonym in meiner Arbeit⁷ zu erwähnen. Bei meinem Praktikum am Lycée de la Cité Verte im Jahrgang fünf durfte ich aber länger Unterrichte meines betreuenden Lehrers und deren KollegInnen beobachten.

Die Interviews fanden größtenteils geheim⁸ statt, dies während und nach jeder Hospitation und im Laufe meines Praktikums besonders mit Schülern, deren schulunwürdiges (Schlafen, verstummen, Zurückhaltung, draußen bleibende, regelmäßig abwesende...) oder vorbildhaftes

⁷ Mit diesem Wort wird gar nicht auf die Memoirearbeit verwiesen, sondern an eine undeutliche „Aufgabe im Laufe meiner Lehrerausbildung an der ENS-Jaunde“ wie ich diesen Lehrern es gesagt habe.

⁸ Mit geheim meine ich hier, dass die Lehrer deren Schüler ich interviewt habe wussten es nichts davon. Damit meine ich auch, sogar die Schüler den Zweck des Interviews nicht wussten. All dies, um die Möglichkeit zu verringern, dass sie die Daten verfälschen

Verhalten (aktive Teilnahme am Unterricht) meine Aufmerksamkeit gelenkt hatte. Diese Interviews fanden entweder im Schulhof oder in der Klasse vor Ankunft des Lehrers oder anderswo statt.

Die Fragebögen habe ich an jedem Gymnasium an einer präzisen Zeit zur Ausfüllung verteilt und ich habe mich immer vergewissert, dass es geschieht, wenn der Lehrer abwesend war, denn ich wollte vermeiden, dass die Probanden seiner Anwesenheit so beeinflusst seien, dass die Validität der erhobenen Daten beeinträchtigt wird. Die habe ich an zwei sich folgenden Tagen durchgeführt. Dabei erklärte ich am Anfang das Ziel meiner Anwesenheit vor ihnen, dann erklärte ich auch die Arbeitsanweisungen. Freiwillige bekamen dann die Fragebögen und bei Missverständnissen, meldeten sich die Probanden und bekamen von mir eine Erklärung.

3.1.4 Datenanalyse und –interpretation

3.1.4.1 Zu der Analyse und der Interpretation der Beobachtungen

Bei den zahlreichen Hospitationen in den ob ernannten Gymnasien ging es darum, den Lehrstil und den Lernstil zu beobachten und zu sehen, wie gut der Unterricht affektiv-motivationale Strategien berücksichtigt, das heißt wie sich der Lehrer bemüht, Elemente der individuellen Persönlichkeit der Lernenden zu berücksichtigen und sie davon bewusst zu machen. Unterrichtssequenzen habe ich an Sekundarschulen in Dschang⁹ und in Jaunde¹⁰ beobachtet.

Daraus ergibt sich Folgendes:

Was den **Unterrichtseinstieg** betrifft, fiel auf, dass die meisten der beobachteten Lehrer (4/6) diese Phase angeblich wegen „behördlichen Drucks“ oder „Zeitmangels“ sehr rasch mit dem Gruß, Datumschreiben und gegebenenfalls mit der Verbesserung der Hausaufgaben schludern. Sie schienen also, mehr Wert auf das zu legen, was sie „am wichtigsten“ fanden, d.h. das Programm rechtzeitig abzudecken. Manche aber nahmen sich wenig Zeit, am Unterrichtsbeginn mit Kursteilnehmern über Außerschulisches (z.B. Frauentag, Zweisprachigkeitswoche, Traumberufe, Lebensbedingungen bei einem zurückhaltenden oder hyperaktiven Kursteilnehmer)¹¹ zu diskutieren.

⁹ Hier fand es am Lycée Bilingue de Dschang und auch Lycée de Fongo Tongo an verschiedenen Zeiten statt mit je zwei Unterrichtssequenzen, die insgesamt sieben Stunden gedauert haben

¹⁰ In Jaunde verlief es an den Gymnasien von Ngoa-Ekelle, Cité-Verte, Leclerc, Anguissa

¹¹ Dies kam oft nach Bemerkungen der Kursteilnehmer oder einfach nach einem bestimmten Verhalten Letzterer vor

Bezüglich der **Bestrafungen** ergibt sich daraus, dass fast alle beobachteten Lehrer sich kaum Zeit nehmen, um den Grund eines schlechten Verhaltens zu verstehen, sondern greifen sofort zu disziplinarischen Maßnahmen. Diese geben auch den Kursteilnehmern selten die Möglichkeit sich zu erklären, obwohl es oft vorgekommen ist, dass Kursteilnehmer komische doch gute/passende Gründe für ihr Verhalten haben können.¹²

Über den Umgang mit Fragen und mit langsamen Schülern habe ich in Dschang bemerkt, dass die Lehrerin (in Lycée Bilingue de Dschang) besonders begeistert auf Fragen der Lernenden reagierte und sogar stets darum bat und passende Rückmeldungen bekam mit mehr als 20 Fragen für die zwei beobachteten Unterrichtssequenzen.

Was den Prozent des Schülergesprächs am Unterricht angeht, habe ich fast in allen sechs Gymnasien bemerkt, dass die Lernenden wenig zum Wort kommen¹³, im Gegensatz zu vielen Lehrenden, die immer beim Sprechen sind. Zum Beispiel, wenn viele Lehrer den Lernenden eine Frage stellen, geben sie diese Letzten nicht viel Zeit, um auf die Fragen zu antworten. Ich habe mehrmals den Schülern diese Frage gestellt, warum sie am Unterricht nicht teilnehmen. Viele haben fast dieselben Reaktionen: „ich verstehe kein Deutsch und ich kann das eben nicht verstehen“.

3.1.4.2 Zu der Analyse und der Interpretation der Schülerbefragung

Gebrauch wurde es von offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen gemacht. Bei offenen handelt es sich um Fragen, die keine feststehenden Antwortkategorien enthalten und die Befragten sollen mit eigenen Worten antworten. Diese Frage erlaubt den Probanden, ihre jeweiligen Meinungen frei und tief ausdrücken zu können. Dazu sollten sie bei einigen Fragen ihre Antwort begründen oder Stellung nehmen.

Geschlossenen Fragen ihrerseits sind solche Fragen, die vorgegebene Antwortmöglichkeiten anbieten und bei denen die Befragten weder für eine Antwort oder für mehr als eine Antwort aus einer geschlossenen Auswahl von Möglichkeiten entscheiden müssen.

Halb-offene Fragen, sind Fragetypen, die vorgegeben Antwortkategorien aufweisen, sowie zusätzliche Möglichkeiten, einer offenen Antwort hinweisen.

Geplant habe ich für diese Arbeit, die in dem theoretischen Teil vorgeschlagenen Strategien zu implementieren und die eventuellen Schwierigkeiten bei der Umsetzung herauszufinden einerseits und andererseits die Umsetzbarkeit dieser Strategien im

¹² Tiefer darauf werde ich in dem Unterteil über geführte Interviews eingehen

¹³ Am meisten reagierten die Kursteilnehmer nur nach Anreiz des Lehrers, um auf eine Frage zu reagieren, oder eine Tätigkeit an der Tafel oder anderswo zu erledigen. Bedauerlicherweise war die Schülerbeteiligung am Unterricht selten das Ergebnis einer Selbstinitiative.

(kamerunischen)Deutschunterricht zu prüfen. Leider wegen einiger Umstände ist es mir nach schwer gefallen, dieses Ziel zu erreichen, d. h. meine Feldforschung so zu führen, wie ich es gemeint hatte. Da ich keine tätige Deutschlehrerin bin, wurde es mir schwer eine ganze Kontrolle über eine Klasse zu haben und all das zu implementieren was ich mir gewünscht hätte, denn ich durfte nur für eine vorher bestimmte relativ kurze Zeit auftauchen.

Bevor ich mich mit der Analyse selbst beschäftige, erkläre ich zuerst das Verfahren, dank dem diese Statistiken ausgewertet werden. Folgendes ist mir dabei wichtig gewesen:

$$F(i) = \frac{N_i \times 100}{N}$$

F(i) steht für die prozentige Schätzung, also den Prozentsatz der ausgewählten Portion der Stichprobe.

N(i) bezeichnet hier eine bestimmte Kategorie, die aus der Gesamtzahl der Stichprobe herausgenommen wird.

N verweist auf die Gesamtzahl der Stichprobe.

Die Fragebögen für Lernenden bestehen aus einigen geschlossenen und halboffenen Fragen, wobei Schüler die Möglichkeit haben, einige Kästchen anzukreuzen. Ferner sollten sie bei einigen Fragen ihre Antwort begründen oder Stellung nehmen, sowie Vorschläge machen. Ihnen habe ich 18 Fragen gestellt, die in vier Teilen klassifiziert sind. Tabellarisch dargestellt erhalten wir grob genommen Folgendes:

Gymnasien	Anzahl der Befragten pro Schule (Ni)	Rücklauf	Fehlende Fragebögen	Prozentsatz (Fi)
Lycée de la cité verte	86	85	1	41,26%
Lycée Général Leclerc	40	27	13	13,10%
Lycée de Ngoa-Ekélé	40	30	10	14,56%
Lycée d'Anguissa	40	31	9	15,04%
Gesamtzahl (N)	206	173	33	≈ 83,96%

Tabelle 1: Gesamtzahl der befragten Schüler

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der vier oben erwähnten Teile grob präsentiert, aber es ist nötig zu präzisieren, dass es bei zwei Fragen (102 und 201) möglich für die Probanden war, mehr als eine Antwort anzukreuzen.

Zum Teil I- ÜBER DIE WAHL DER DEUTSCHEN SPRACHE

101) Qui a décidé que tu apprennes l'allemand?

Für diese Frage, bei der es ging herauszufinden, wer die Wahl des Deutschen beeinflusst hat, hatten die Probanden die Wahl zwischen fünf vorgeschlagenen Items (für mehr Präzision siehe Anhang). Diese Items habe ich in zwei Hauptgründen zusammengefasst, nämlich eine behördliche oder elterliche Entscheidung ohne Mitwirkung des betroffenen Kindes einerseits und andererseits eine Entscheidung, bei der das Kind mitmacht und sogar selbst entscheidet.

Die Ergebnisse sehen so aus:

Entscheidungsinstanzen	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Externe Entscheidung ohne Implikation des Lernenden	56	32,36%
Koordinierte Entscheidung mit Implikation des Lernenden	97	56,06%
Keine Antwort	20	11,56%
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 2: Entscheidungsinstanzen

Dank dieser Tabelle ist es zu bemerken, über die Hälfte der befragten Schüler (56,06%) selbst entschieden haben, Deutsch zu lernen. Daneben behaupten 32,36%, dass der Tatsache, dass sie heute Deutsch lernen, eine äußerliche Entscheidung zugrunde liegt.

Die Tatsache, dass die Mehrheit der Schüler selbst entschieden hat Deutsch zu lernen kann man dadurch verstehen, dass diese letzte am Anfang sehr motiviert und begeistert waren, die deutsche Sprache zu lernen. Aber externe Aspekte könnten ihrer Entmutigung im Laufe der Zeit zugrunde liegen.

102) Pour quelle(s) raison(s)?

Diese zweite Frage sollte uns erlauben, die Gründe herauszufinden, aus welchen die zwei oben erwähnten Faktoren zu ihrer Entscheidung gekommen sind. Dazu wurden acht aus dem

Vortest gewonnene Items vorgeschlagen mit der Möglichkeit für die Probanden zu erweitern. Zur Vereinfachung der Analyse wurden diese Gründe so zusammengebracht:
 Schulische Leistungen (auch im Englischen),
 Fatalität oder Herausforderung,
 Einstellungen der wählenden Person (hier Behörde, Eltern oder der Kursteilnehmer) gegenüber dem Interesse,
 den beruflichen Auswegen... Zu dem dritten Grund gehören hier unter anderen die Liebe oder Faszinieren zur Sprache, dem Land oder der Kultur.

Gründe der Wahl des Deutschen	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Bisherige schulische Leistungen	47	27,16 %
Es steht im Programm	73	42,19%
Einstellungen zur deutschen Sprache	132	76,30%
Andere	43	24,85%
Keine Antwort	5	2,89%
Gesamtzahl(N)	300	≈ 173,39%

Tabelle 3: Gründe der Wahl des Deutschen

Aus den erhobenen Daten bin ich zur Feststellung gekommen, dass 76,30 % der befragten Kursteilnehmer die zur deutschen Sprache engagiert haben aus Liebe zur deutschen Sprache, der deutschen Kultur oder sogar auch zu Deutschland. Daneben behaupten 42,19 %, Deutsch gewählt zu haben, weil es im Programm steht oder weil es für sie als Herausforderung galt. Außerdem behaupten 27,16 %, dass ihre Wahl der deutschen Sprache mit ihren Leistungen im Fach Deutsch, Englisch oder anderen literarischen/geisteswissenschaftlichen Fächern zu tun hat.

Die Tatsache, dass die meisten Deutschlernenden sich für die deutsche Sprache, aus Liebe oder Faszinieren für die deutsche Sprache, die deutsche Kultur oder auch für ihre schulische Leistungen engagiert haben, bedeutet, dass die Lehrkräfte von Zeit zu Zeit auf diese

Realitäten zurückgreifen sollten. Das heißt sie sollten ihre Unterrichte so gestalten, dass sie wenn es möglich ist, auf Englisch rekurren, um eine Struktur erklären zu können.

103) Es-tu satisfait de faire allemand aujourd'hui?

Wichtig ist hier zu verstehen, ob die Erwartungen, die die Wahl der Sprache bestimmt haben heute noch gültig sind, diese steht im Zentrum der dritten Frage und die Probanden hatten die Möglichkeit, den Grad ihrer heutigen Zufriedenheit mit dem Deutschlernen laut vier vorgeschlagenen Items zu äußern. Den Grad sollten sie dann begründen. Die vier Items haben wir hier in zwei Sinneinheiten gegliedert, positive Erfahrung negative Erfahrung zu folgenden Ergebnissen sind wir gekommen:

Grad der Zufriedenheit	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
negative Erfahrung	126	72,83%
Positive Erfahrung	31	17,91%
Keine Antwort	16	9,24%
Gesamtzahl(N)	173	≈ 100%

Tabelle 4: Grad der Zufriedenheit

Es geht hervor, dass 72,83% der befragten Schüler bisher negative Erfahrung mit dem Deutschlernen verbinden. Dabei liegt dies für eine große Mehrheit daran, dass sie keine guten Noten haben, nie gewählt haben, Deutsch zu lernen, oder auch dass die Lehrkraft ihnen kaum hilft besonders, dass sie Deutsch so schwer finden. Es ist aber auch zu erwähnen, dass nur eine kleine Gruppe (17,91%) zufrieden sind, Deutsch zu lernen.

Durch die verschiedenen Antworten der Lernenden bemerkt man, dass ihre Erwartungen Deutsch zu lernen, wurde mit der Zeit nicht erfüllt. D. h. viele Lernenden bedauern heute Deutsch gewählt zu haben.

Zum Teil II- ÜBER DEN VERLAUF DES UNTERRICHTS

In diesem zweiten Teil des Fragebogens wurde Wert auf das gelegt, was im Laufe des Unterrichts geschieht; das heißt, wie sich die Lehrperson den Kursteilnehmern gegenüber verhielt und wie die Interaktion zwischen Lehrperson und Kursteilnehmer, bzw.

Kursteilnehmer untereinander geschieht. Dieser besteht grundsätzlich aus acht Fragen, die jetzt analysiert werden.

201) Que fait généralement le professeur d'allemand à son entrée en classe ?

Ziel dieser ersten Frage ist es herauszufinden, ob die Lehrperson Rücksicht auf das Befinden der Kursteilnehmer nimmt, bevor sie mit dem Unterricht anfängt oder direkt anfängt, Unterricht zu erteilen ohne Rücksicht auf das Klima in der Klasse oder ohne Vertrauen bei den Kursteilnehmern zu erwecken. Dafür standen drei Vorschläge zur Wahl, dank denen die befragten Schüler die ersten Aktionen ihres Deutschlehrers bemerken sollten.

Erste Aktionen der Lehrperson	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Er begrüßt und diskutiert mit einigen Schüler	124	71,67%
Er bestraft die Schüler	45	26,01%
Er setzt sich und beginnt mit dem Unterricht	22	12,71%
Keine Antwort	3	1,73%
Gesamtzahl (N)	194	$\approx 112,12^{14}$

Tabelle 5: Erste Aktionen der Lehrperson

Hier behaupten 71,67% der Probanden, dass ihr Lehrer sich Zeit am Anfang des Unterrichts nimmt, um den Kursteilnehmern näher zu sein, während eine andere Probandengruppe (77, d.h. 38,72%) etwas anderes bei ihrem Deutschlehrer bemerkt hat, d.h., dass er Wert nur auf die Lerninhalte legt, egal in welchem Befinden sie sich fühlen.

Da fast die Hälfte der Lernenden behaupten, dass ihre Lehrkräfte sich Zeit am Anfang des Unterrichts nehmen, um sich mit ihnen zu unterhalten, könnte bedeuten, dass viele Lernenden die Möglichkeit haben, sich ohne Angst mit der Lehrperson auszudrücken. Also diese Initiative ist beträchtlich, denn sie erlaubt den Lernenden ihren Lehrkräften offen zu sein.

202) Poses-tu des questions au cours d'allemand?

Fühlen sich die befragten Schüler so im Vertrauen, dass es ihnen einfach fällt, im Unterricht Fragen zu stellen.

¹⁴ Dieser anormale Prozentsatz liegt daran, dass es den Probanden möglich war, viele Items anzukreuzen.

Schülergespräch durch Fragen	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Vorhanden	28	16,18%
Nicht vorhanden	122	70,52%
Keine Antwort	23	13,29%
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 6: Schülergespräch durch Fragen

Es fällt hier auf, dass mehr als zwei Drittel (70,52%) der Probanden Fragen im Unterricht nicht gerne stellen. Dies begründen sie einerseits durch die Tatsache, dass sie kaum kein Interesse am Deutschunterricht haben, denn fast alle behaupten, entweder nichts zu verstehen, oder nichts zu sagen zu haben oder auch keine Frage auf Deutsch stellen zu können; und andererseits schreiben sie dieser Passivität ihre Schüchternheit und ihre Angst vor der Lehrperson zu.

Die Tatsache, dass die meisten (hier 70,52%) Probanden im Unterricht keine Frage stellen, könnte ihr Bedauern des Deutschlernens wegen der genannten Gründe in Frage 103, oder die Lernbedingungen bestätigen.

203) Que peux-tu dire des conditions de travail dans ta classe ?

Ziel der Frage ist es, dass der Schüler die Arbeitsbedingungen und die Lernumgebung bewerten, was mir helfen könnte, zu prüfen, wie weit die Arbeitsbedingungen Einfluss auf Lernmotivation und Lernfähigkeit der befragten Schüler haben konnte. Zu den Arbeitsbedingungen gehören in dieser Arbeit unter anderen, aktive Teilnahme der Kursteilnehmer, Plaudern, Klassenstärke, Zustand der Tafel...).

Die Schüler bewerten die Arbeitsbedingungen in der Klasse größtenteils negativ, d.h. fast 80 % (138), indem sie in der großen Klassenstärke (und all das, was damit verbunden ist), in dem bedauerlichen Zustand der Tafel, in dem Plaudern und der schüchternen und passiven Teilnahme der Kursteilnehmer problematische Situationen sehen, mit denen sie täglich umgehen müssen. Der liegende Prozentsatz (20) lässt sich unter denjenigen Schülern unterteilen, die ihre Lernumgebung lernfördernd finden (16,18 %) und den fehlenden Antworten (2, 89%).

Mit solchen Arbeitsbedingungen ist es sehr kompliziert bzw. schwierig den Lehr- und Lernprozess zu gestalten und ihn gut zu führen; besonders, dass die lernen davon schlecht beeinflusst sind etwas daran zu kritisieren haben. Sie müssen also täglich mit Lernbedingungen umgehen, statt das Lernen zu fördern es eher streng hindern, bzw. verkomplizieren kann. Über die erkannte Herausforderung, den Lernstoff verstehen zu versuchen, müssen die Lernenden auch sich bemühen, was an der Tafel steht oder das, was der Lehrer sagt zu dekodieren¹⁵. Außerdem müssen sie auch darunter leiden, dass der Lehrer nur mit einigen Schülern Unterricht macht, die „verfügbar“¹⁶ sind.

204) Ton professeur d'allemand a –t-il des attitudes qui tendent à favoriser ou discriminer certains élèves ?

Da ich oben gezeigt habe, affektives Lernen ist mit der Tatsache verbunden, dass keine Bevorzugungen oder keine diskriminierende Haltungen in der Klassen zu finden sein sollten, will ich mit dieser Frage herausfinden, ob die Lehrkraft Haltungen/Attitüden hat, die das Interesse der Probanden am Deutschunterricht hindern könnten.

Es ergibt sich, dass ca. 61,84% der befragten Schüler etwas betreffs der Diskriminierung an ihrer Lehrperson vorzuwerfen hat. Sie kritisieren zum Beispiel, dass der Lehrer nur mit „intelligenten“, „vorne sitzenden“ Kursteilnehmern auf Kosten der anderen und besonders deren des hinteren Teils der Klasse Unterricht macht. Außerdem werden den Lehrpersonen vorgeworfen, bestimmte Kursteilnehmer regelmäßig durch abwertende und beschimpfende Kommentare, Drohungen(sogar mit Peitschenhieben) zu frustrieren. Die anderen Probanden haben zum größten Teil, aber ohne Begründung kein Problem in der Haltung ihres Deutschlehrers gefunden und demgemäß mit „nein“ geantwortet.

Die Tatsache, dass einige Lehrkräfte diskriminierendes Verhalten im Unterricht haben, könnte eine Entmutigungsquelle für viele Schüler sein, auf Kosten deren dies gemacht wird. Außerdem kann solch eine Haltung dazu führen, dass sich die Benachteiligten für den Unterricht nicht mehr interessieren und sogar kleine(Protestierende) Gruppen bilden. Deshalb sollten sich die Lehrkräfte mehr investieren, um sich auch um die langsamen Schüler zu kümmern, das heißt sie sollten gleichberechtigt unterrichten und sich von Haltungen entfernen, die Spannungen oder Verdacht in die Klasse bringen können.

¹⁵ Hier beziehe ich mich auf die die Gründe, die gegeben wurden und der negativen Bewertung der Lernbedingungen zugrundeliegen, d.h. Zustand der Tafel, die weiß geworden ist, große Klassenstärke mit manchmal mindestens rund hundert Schülern. Der Lehrer muss dann sehr laut sprechen und Schüler feine Ohren haben, um was kapiere zu können.

¹⁶ Ich meine mit diesem Wort die Tatsache, dass es einen Weg gibt, der dem Lehrer erlaubt, hin und her in der Klasse und zwischen die Bankreihen zu gehen. Hinzu bezeichnet das Wort auch, dass Schüler aktiv sind.

205) A ton avis, que faut-il faire pour améliorer tes performances ? De la part de ton professeur? De ta part?

Diese Frage über Überwindungsmöglichkeiten der Lernschwierigkeiten der Probanden sollte mir implizit dabei helfen, die Probanden indirekt dazu zu bringen, mir weitere Dinge zu verraten, die sie gern geändert gesehen hätten, d.h. die ihnen jetzt nicht gefallen. Denn sehr oft drücken Wünsche einen Unzufriedenheitszustand aus, welchen man sich besser wünscht.

Die Probanden wünschen sich zu 42,77 % (74) einen Lehrer, der ihnen durch ein höheres Interesse näher ist, der mehr Übungen zum Training und sogar Trainingssequenzen in der Klasse durchsetzt, der seine Erklärungen und Übungen dem Sprachniveau und den möglichen Leistungen der Schüler anpasst und die Aktivitäten im Unterricht variiert (z.B. lustige Geschichten nach Grammatik oder Exkurs über Deutschland und das Leben der Deutschen...). Obwohl fast 19,65% keine Antwort gegeben haben, behaupten 65 Probanden, dass die jetzige Lage seitens der Lehrperson unverändert bleiben sollte.

Mit der Verbesserung ihrer Schulleistungen im Fach Deutsch geben 146 der befragten zu, dass sie noch mehr arbeiten sollten und sich noch mehr bemühen sollten; Ferner behauptet eine andere Gruppe (23), sie braucht bessere familiäre Umstände und vom Lehrer mehr motiviert zu sein. 2,31% der Probanden haben diese Frage nicht beantwortet.

Durch die Reaktionen der Lernenden lässt sich bemerken, dass ihre Lehrkräfte ihnen nicht genug nah sind, dass sie mit ihren Lernenden im Klassenzimmer nicht viele Übungen trainieren und es mangelt auch noch an lustige Geschichte, um den Unterricht zu entspannen. Was die Lernenden angeht, bemerkt man, dass viele Lernende nur mehr Motivation und Unterstützung und Begleitung brauchen, um sich im Deutschlernen mehr zu investieren.

206) L'enseignant vous a –t-il déjà dit à quoi peut vous servir l'allemand plus tard (travail, études...)?

Damit möchte ich prüfen, ob die Schüler schon von Anfang an motiviert wurden, Spaß beim Deutschlernen zu haben. Das heißt, ob es in der Klasse versucht wurde, ihnen deutlich zu machen wie wichtig es ist, Deutsch zu lernen, anders gesagt, was sie mit dem Deutschlernen erreichen könnten.

Legitimierung des Deutschlernen	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Ja	48	27,74%
Nein	120	69,36%
keine Antwort	5	2,89 %
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 7: Legitimierung des Deutschlernen

Bei der Datenerhebung haben 120 Probanden (69,36%) gesagt, der Deutschlehrer hat nie das Deutschlernen legitimiert. So sie lernen Deutsch ohne vom Lehrer erfahren zu haben, wie sie vom Deutschlernen profitieren könnten. Trotzdem behaupten 27,74% der befragten Schüler, schon einmal von Berufsaussichten des Deutschlernens erfahren haben.

Durch die Antworten der Lernenden kann man besser ihr bemerktes wankendes Interesse am Deutschlernen verstehen, denn es ist schwierig sich für etwas engagieren, ohne zu wissen, was man damit erreichen möchte oder kann.

Fazit: Bezüglich des klassischen Verlaufs des Deutschunterrichts und der Arbeitsbedingungen kann abschließend zusammengefasst werden, dass sich befragte Kursteilnehmer gerne bessere infrastrukturelle und organisatorische Arbeitsbedingungen, sowie einen fairen Kursleiter wünschen. Und dieser sollte ein Empathiegefühl für ihre Situation haben.

Zum Teil III- Evaluation, Formulation et structuration de l'épreuve

Da Unterricht und Prüfung zwei untrennbare Realitäten sind, braucht man die Kursteilnehmer sowohl beim Unterrichtsverlauf als auch was die Prüfung angeht zu versichern, indem man ihnen eine klare Übersicht gibt über die Art und Weise, wie sie mit der Prüfung und deren Aufgaben umgehen sollen.

301) L'enseignant explique –t-il l'objectif de chaque cours?

Diese Frage über die Lernzielangabe und –erklärung erlaubt mir zu wissen, wie gut die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer auf das gelenkt wird, was sie lernen werden, und

eventuell über wie sie geprüft werden. Dies mit dem Ziel, die Kursteilnehmer dazu zu bringen, sich in Sicherheit zu fühlen und Selbstvertrauen zu gewinnen.

Lernzielangabe?	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Ja	127	73,41 %
Nein	46	26,5 %
Keine Antwort	0	0
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 8: Lernzielangabe ?

Aus der Tabelle geht hervor man, dass 127 Probanden über 173 behaupten, ihr Lehrer gibt und erklärt Lernziele, wenn jede Lektion behandelt ist. Ihnen gegenüber leiden 26,5% der Befragten darunter, dass es bei ihnen gar nicht der Fall ist.

Die Tatsache, dass die große Mehrheit der Lehrer den Schülern die Nützlichkeit des Lernstoffes klar macht, dient als eine Bussole für Letztere. Dies kann man schon als ein wichtiger Schritt zur Förderung eines vergrößerten Interesses an der Zielsprache. Bedauerlich ist es aber, wenn dies nicht gemacht wird (wie bei den 46 Probanden). So werden die Schüler sich schwierig für etwas engagieren, ohne zu wissen was man damit erreichen möchte, oder auch ohne zu wissen, wohin der Lehrer sie führen möchte. Dieser Mangel an Klarheit kann die Zurückhaltung einiger Lernenden gut erklären.

302) L'enseignant attire-t-il votre attention sur ce sur quoi il va interroger (parties du cours, types d'exercices...)?

Wie vertraut sind die Kursteilnehmer mit der Struktur und dem Inhalt der Prüfung? Wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich gezielt auf die Prüfung vorzubereiten und sich mit Letzterer gelassen auseinanderzusetzen? Diese Fragestellungen stehen im Zentrum dieser Frage.

Vorbereitung auf Prüfungsinhalt	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Ja	80	46,25%
Nein	93	53,75%
Keine Antwort	0	0
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 9: Vorbereitung auf Prüfungsinhalt

Diese Tabelle zeigt uns, über die Hälfte Teil der Lehrer (53,75%), deren Kursteilnehmer befragt worden sind, nicht versuchen, Klarheit über die Struktur oder die Aufgabenformate der Prüfung zu schaffen und die Kursteilnehmer ihrem traurigen Schicksal überlassen. Die „Armen“ sollen nur raten und per Intuition arbeiten und sich ohne Bussole vorbereiten. In solch einer verdunkelten und mysteriösen Lernumgebung können sich die Schüler nur in Unsicherheit fühlen und den Eindruck haben, die Zielsprache sei nur für Begabte und Eingeweihte geeignet.

Ein anderer Teil der Probanden (80) behauptet, eine andere Situation zu erleben: ihre Lehrkräfte machen sie mit der Struktur und dem Inhalt der Prüfung vertraut. Obwohl es keine Garantie für gute Schulleistungen ist, ist es schon eine wichtige Etappe.

303) Les critères de notation sont-ils détaillés avant l'évaluation?

Wichtig an dieser Stelle ist es, wie in der vorigen Frage zu wissen, ob die Probanden auf die Prüfung und Prüfungsvorbereitung vertraut und gelassen aufgreifen, d.h. ob die Kursteilnehmer von den Leistungen bewusst sind, die von ihnen für eine Lektion oder eine Prüfung erwartet werden.

Erklärung der Leistungserwartung und Bewertungskriterien	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Immer	0	0
Sehr oft	22	12,72%
Oft	16	9,24%
Manchmal	22	12,72 %
Nie	113	65,31 %
Keine Antwort	0	0
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 10: Erklärung der Leistungserwartung und Bewertungskriterien

Die Sinneinheiten hier sind „effektiv“, welche die Items „immer“, „sehr oft“, „manchmal“ und „oft“ zusammenfasst und „fehlend“ für das Item „nie“, das negative. Die befragten Schüler (hier 65,35%) lassen uns hier klar sehen, dass ihre Lehrer ihnen nie gesagt und erklärt haben, was sie bei einer Prüfung oder einer bestimmten Aufgabe von ihnen erwartet wird. Ein Drittel (34,10%) hat aber das Glück, alles vor der Prüfung zu wissen, was sie machen sollen.

Diese Situation nähert sich der, die oben (in Frage 302) beschrieben worden ist und kann dieselben Auswirkungen haben und zu denselben Konsequenzen führen.

Zum Teil IV- Propositions

In diesem vierten Teil des Fragebogens habe ich Elemente eingeführt, die Teil affektiven Lernens sind. Dies liegt daran, dass ich damit ein zweifaches Ziel erreichen wollte:

Erstens, prüfen, ob diese erwähnten Komponenten affektiver Strategien im heutigen Unterricht eine Realität sind oder nicht.

Und zweitens die Relevanz dieser affektiven Elemente für die Probanden messen.

401) Serait-ce bien si l'enseignant racontait une histoire pour introduire, conclure le cours ou encore après une activité ?

Hinter dieser Frage liegt der Absicht, zu wissen, ob die Lehrperson mit den Probanden solche Aktivitäten oder ähnliche in der Klasse umsetzt. Zweitens will ich deren Zuneigung für solche atmosphärenentspannende Aktivitäten messen. Die Frage in dieser Hinsicht besteht also aus zwei Teilen: einer ja/nein-Frage und einer Begründung. Die folgende Tabelle fasst die Antworten der befragten Schüler zum ersten Teil der Frage zusammen:

Zuneigung der Schüler zur Geschichte als Motivation	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Ja	128	73,98%
Egal	3	1,73%
Macht es schon	29	16,76%
Keine Antwort	13	7,51%
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 11: Zuneigung der Schüler zur Geschichte als Motivation

Es ist also zu bemerken, dass 73, 98% der Probanden in dieser Maßnahme eine gute Gelegenheit sehen, dass kleine Geschichten oder Witze von Zeit zu Zeit erzählt werden. Diese Tatsache lässt sich so rechtfertigen: Kleine Geschichten „bauen ihren Stress ab“; „erleichtern das Verständnis des Unterrichts“; wecken die Aufmerksamkeit Lernenden und erhöht das Interesse am Unterricht und die Abrufmöglichkeit. Eine andere Gruppe (16,76%) behauptet, dass ihre Lehrkräfte schon die Geschichte im Laufe des Unterrichts erzählen. Nur etwa 9% der Probanden behaupten, kein Interesse am Geschichtserzählen während des Unterrichts haben.

Die Schüler drücken also aus, dass sie sich einen Lehrer wünschen, der ihnen von Zeit zu Zeit kleine Geschichten erzählt und beklagen demgemäß die jetzige Situation, (wo nur 16,76% der Lehrer es machen). Das heißt, die Integration von anderen didaktischen Aktivitäten, wie Geschichtserzählen im Unterricht kann ein großer Faktor zur Motivierung der Lernenden gelten.

402) Est-il bon que l'enseignant vous habitue à des exercices type examen? Pourquoi ?

Ziel dieser Frage war es, faktenbasierte Daten über die Zuneigung der Probanden zu prüfungsvorbereitenden Lehr-/Lernsequenzen, d.h. wie relevant es für sie ist, mit den Aufgabenformaten der Prüfungen vertraut zu sein.

Zuneigung zu prüfungsähnliche Aufgaben	Anzahl der Schüler	Prozentsatz (Fi)
Zustimmen	169	97,68%
Abstimmen	0	0
Keine Antwort	4	2,31%
Gesamtzahl (N)	173	≈ 100

Tabelle 12: Zuneigung zu prüfungsähnlichen Aufgaben

97,68% der befragten Schüler, d.h. fast alle Probanden finden es sinnvoll, dass die Lehrkräfte sie mit den Aufgabenformaten im Laufe des Schuljahres vorbereiten. Die Probanden begründen ihre Antwort folgendermaßen: Die Tatsache, dass prüfungsähnliche Aufgaben im Klassenzimmer regelmäßig trainiert werden, erhöht ihre Erfolgchancen bei der Prüfung; das erlaubt ihnen auch, Stress und Frustration bei den Prüfungen zu beseitigen und von ihren verschiedenen Schwierigkeiten bewusst zu sein. Der Rest (2,31%) hat leider seine Meinung zum Ausdruck nicht gebracht.

403) S'il t'était permis de noter ton professeur d'allemand, comment trouverais-tu l'initiative ? Pourquoi?

Diese Frage liegt im Zusammenhang mit der folgenden(404) und sollte mir (implizit) erlauben zu prüfen, ob die befragten Schüler mit solch einer Übung vertraut sind; in diesem Fall würden sie es klar machen. Hinzu wollte ich auch (explizit) die Zuneigung der Probanden zur Lehrerbewertung messen.

Zum folgenden Resultat sind wir gekommen: Für 52,02% (90) der Probanden wäre es eine gute Initiative, denn es könnte der Lehrperson helfen, zu wissen, was die Kursteilnehmer über sie und ihren Unterricht meinen; außerdem könnte die Lehrkraft ihren Unterricht dadurch verbessern und dadurch auch sich den Kursteilnehmern nähern, indem mehr Einverständnis

geschaffen wird. Im Gegensatz dazu betrachten 41,61% (72) diese Initiative negativ, und begründen ihren Standpunkt durch ihre angeblich mangelnde Fachkompetenz zum Bewerten, ihr mangelndes Interesse daran, ihre Angst vor Einmischung in Lehreraufgaben. 6,35% (11) der Probanden haben keine Antwort gegeben und ich weiß daher nicht, welcher Meinung sie sind. Niemand hat also gesagt, dass solch eine Aktivität in der Klasse schon vorhanden oder geschehen worden ist.

Angesichts des großen Prozentsatzes der an dieser Bewertungsaktivität interessierten Schüler und angesichts des möglichen Beitrags solch einer Aktivität zu der Atmosphäre in der Klasse und zur Schaffung eines Einverständnisgeistes sind Feedback-Gespräche dringend zu empfehlen und umzusetzen

404) Dans ce cas, quelle note lui donnerais-tu? Pourquoi?

Hier interessiert mich nicht die gegebene Note selbst, (denn ich habe bemerkt, sie ist sehr arbiträr) sondern die Begründungen zur Rechtfertigung der gegebenen Note, denn dank diese Note können die Probanden mir einige Dinge verraten, die sie gut oder nicht so gut bei ihrer Lehrperson finden. Und es gibt große Chancen diese könnten in der Richtung unserer Arbeit sich befinden.

Daraus ergibt sich, dass 80,92% der Probanden ihren Lehrer gern positiv ($\geq 10/20$) benoten würden, dies liege daran, dass er „gut unterrichtet“ und „Schüler berät“. Im Gegensatz dazu würde der Rest ($\approx 19\%$) den Lehrer schlecht benoten ($\leq 10/20$) aus den Gründen, dass er

- die Peitsche benutzt,
- oft Unterricht an der Tafel schreibt ohne zu erklären, wenn er genervt ist,
- nur mit den Kursteilnehmern arbeiten, die verstehen und aktiv sind,
- kaum Tipps zum einfachen Lernen gibt,
- nicht so offen und demütig ist,
- Schüler durch Beschimpfungen und Diskriminierung zugunsten aktiverer und intelligenterer Schüler entmutigt¹⁷.

405) Aimerais-tu contribuer à définir les règles à appliquer en classe? Pourquoi ?

Mithilfe dieser Frage wird abgezielt, herauszufinden, ob die Probanden gerne bei der Bestimmung der Regeln in der Klasse mitmachen möchten, d.h. wie wichtig es für sie sein konnte.

¹⁷ Es ist an dieser Stelle zu präzisieren, dass diese Gründe teilweise auch für positiv bewertete Lehrer gültig sind, denn diese hätten angeblich eine bessere Note bekommen, wenn diese Aspekte ihres Verhaltens verbessert, bzw. beseitigt wurden.

Daraus ergibt sich, dass 72, 25% der befragten Schüler diesen Vorschlag interessant finden würden und begründen dies durch unter anderen wie folgt: sie „kennen ihre Mitschüler besser als die Lehrperson“, d.h. die verschiedenen Schülerkategorien, sie „könnten die Regeln so aufgrund des Mitmachens besser respektieren“. Verzweifelt behaupten aber 23, 12%, kein Interesse an dieser eventuellen Aktivität zu haben, denn diese „verstehen kaum Deutsch“ und warum sollten sie dann zum Definieren der Klassenregeln beitragen?

Indem die für die Klasse geltenden Regeln nicht diktiert sondern im Plenum mit den Schülern diskutiert werden, wird es (im Einklang mit Schülerbehauptungen) dazu führen, dass diese Regeln mehr und freiwillig respektiert werden. Denn beide Seiten finden sich betroffen, das Gefühl, einen fremden Zwang oder fremde Vorschriften respektieren zu müssen wird weg(denn alle haben bei der Bestimmung der Regeln mitgemacht) und beide Seiten gelten auch als Überwachungsinstanzen.

406) Si la possibilité t'était donnée, quelles règles adopterais-tu ?

Mit den Regeln, die sie sich umsetzen würden, verraten die Probanden teilweise, was momentan in ihrer Klasse nicht so gut funktioniert und sogar nicht existiert. Dieser Aspekt interessiert uns an dieser Stelle.

Vieles ist von ihnen gesagt worden, die am häufigsten wiederkehrenden Vorschläge sind: „interdiction de battre sur les élèves pour éviter les blockages psychologiques“ (keine Peitsche darf aus Angst vor psychologischen Hemmungen benutzt werden), „obligation de faire et corriger les devoirs“ (Hausaufgaben müssen von den Schülern gemacht werden und in der Klasse besprochen werden), „Ne pas mettre les élèves dehors, mais les sensibiliser“ (dickköpfige und langsame Schüler sollen sensibilisiert werden anstatt weggeschickt zu werden), „laisser parler et encourager les élèves malgré les contributions mal structurée“ (die Schüler sprechen lassen, trotz schlecht strukturierter Beiträge).

Die Vielfalt der vorgeschlagenen Regeln widerspiegelt hier den Grad des Interesses der befragten Lernenden am Mitmachen bei der Bestimmung der Regeln. Außerdem kann der Lehrer, wie es der Fall hier ist, an bereichernde Beiträge gewinnen, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern friedlicher und lernfördernder.

Fazit: Was die Vorschläge und Neuerungen im Deutschunterricht angeht, sei an dieser Stelle gesagt, dass die Probanden vieles an dem jetzigen Unterricht zu kritisieren haben und sich gern wohl fühlen würden, wenn die vorgeschlagenen Neuerungen in ihrer Klasse implementiert wären. Dies zeigt nur, die positive Einstellung der Schüler was den Einsatz von Strategien, die der Berücksichtigung der affektiven Dimension des Unterrichts und des Lernalters dienen. Es gilt als eine gute Angelegenheit für sie.

3.1.3.3 Zu der Analyse und Interpretation der Lehrerbefragung

Nachdem ich mithilfe von Fragebögen und Interviews Daten erhoben habe, habe ich einen Fragebogen spezifisch für die Lehrer der befragten Schüler konzipiert. Ziel war es, beide erhobene Daten zum Zweck der Versicherung einer höheren Objektivität einander gegenüberzustellen.

Zu den vier Aspekten, die ich mir zur gelungenen Durchführung dieser Datenerhebung ausgedacht habe, sind die befragten Schüler zu bestimmten Ergebnissen gekommen, die in dem unmittelbar vorangehenden oberen Unterteil zu finden sind. Was die Lehrer betrifft, habe ich eine schriftliche Befragung aus insgesamt sechs halboffenen und offenen Fragen konzipiert. Wichtig ist zu notieren, dass diese Fragebögen sich nur an die Lehrer richteten, deren Schüler befragt worden sind. Die Ergebnisse fasse ich im Folgenden zusammen:

Zur Frage 1: Was wissen Sie über die Motivation Ihrer Kursteilnehmer, Deutsch zu lernen? Inwiefern berücksichtigen Sie diese während des Unterrichts?

Diese Frage sollte uns erlauben zu wissen, ob die Kursleiter sich Zeit nehmen oder schon genommen haben, sich mit einigen Schülern zu unterhalten.

Von den vier befragten Lehrern behauptet einer, eine gute Idee von den Motiven zu haben, die dazu geführt hat, dass Ihre Kursteilnehmer heute Deutsch lernen (hier spricht er von den Leistungen der Schüler im Fach Englisch). Hinzu behauptet er diese Vorgeschichte zu berücksichtigen, indem er manchmal auf englische Sprache zurückgreift, um bestimmte Ausdrücke und Strukturen besser zu erklären. Im Gegensatz zu ihm behaupten die drei anderen, keine Idee darüber zu haben; sie haben sich demgemäß vage über die zwei Teile dieser Frage ausgedrückt.

Zur Frage 2: Haben Ihre Kursteilnehmer die Gelegenheit gehabt, Ihren Unterricht zu bewerten, d.h. Feedback über Ihren Unterricht zu geben?

Indem die Kursleiter diese Frage beantwortet hatten, sollte ich Informationen aus ihren Behauptungen darüber bekommen, wie demokratisch sie verfahren.

Im Gegensatz zu Schülerbehauptungen zu Frage 403¹⁸ bestätigen alle befragten Lehrer, diese Aktivität schon mal und sogar (für zwei von ihnen) regelmäßig durchzuführen. Die Behauptungen der Schüler in Bezug auf diese Frage lassen sich also denen ihrer Lehrer entgegensetzen. Ich vertrete hier den Standpunkt der Schüler auf Kosten dessen der Lehrer,

¹⁸ Zu dieser Frage behaupteten die Schüler, es wäre eine gute Initiative, ohne irgendwo und irgendwann zu erwähnen, dass ihre jeweiligen Lehrer solche Feedback-Gespräche schon organisiert haben.

die gern ihr alltägliches Verhalten in der Klasse verschönern könnten. Ihnen gegenüber wäre es unvernünftig zu glauben, dass sich fast zwei hundert Schüler verstärgt haben, eine gemeinsame Lüge zu benutzen, besonders dass sie nicht wussten, dass sie einen Fragebogen füllen würden.

Zur Frage 3: Wie reagieren Sie, wenn Schüler die gegebenen (Haus-)Aufgaben nicht gemacht haben?

Aus meinen zahlreichen Unterhaltungen mit Schülern habe ich erstaunliche Vorgeschichten, schlechten und geistesabwesenden Verhaltens der langsamen Schüler¹⁹ gehört und ich habe diese Frage in den Fragebogen integriert, um zu prüfen, ob die Kursleiter die Motive eines schülerunwürdigen Benehmen zu verstehen versuchen bevor die Täter bestraft werden.

Dazu behaupten alle vier, direkt auf disziplinarische Maßnahmen zurückzugreifen falls solch ein strafbares Verhalten zu bemerken wäre, wie zum Beispiel sie zum Verantwortlichen für die Disziplin („Surveillant Général“), niederknien unter anderen.

Dies würde bei schon überfordertem Schüler eine psychologische Blockade schaffen und dementsprechend auch eine Abkehr für den Deutschlehrer und dessen Fach.

Zur Frage 4: Was wissen Ihre Kursteilnehmer über die Bewertungskriterien bei den Klassenarbeiten und offiziellen Prüfungen? Woher wissen sie das?

Dank dieser Frage wollte ich Behauptungen der Lehrer darüber bekommen, wie vertraut ihre Kursteilnehmer mit evaluierenden Aktivitäten sind, beziehungsweise was die Lehrer in dieser Richtung unternehmen.

Zu dieser Frage behaupten alle Probanden, dass ihre Kursteilnehmer „schon wissen“, aber zum zweiten Teil der Frage sagen drei davon nichts. Der andere meint, sie wissen es genau, dass die Klassenarbeiten den offiziellen Prüfungen (in den betroffenen Klassen von Première und Terminale besonders) ähnlich sind. Dagegen habe ich bei den Beobachtungen zum Beispiel bei der Besprechung einer Klassenarbeit bemerkt, einige Schüler neben mir beklagten sich bei einer Richtig/ Falsch- Übung mit Zeilenangabe, „r“ für richtig, „f“ für falsch und „z“ für Zeile(n) geschrieben zu haben und für diese Abkürzungen (obwohl die Antworten richtig waren) null bekommen zu haben. Hinzu berichtete mir ein Mitschüler über einen ähnlichen Fall, wobei Schüler für die Zeilenangabe (im Teil Leseverstehen) die vom Text abzuschreibenden Textstelle abgekürzt haben und dafür eine schlechte Note bekamen.

¹⁹ Z.B. Tod des Vaters, Nachtjob in der Bäckerei/als Wächter, fehlende Basis wegen Umorientierung von „C“ zu „A₄ ALL“ u.a.

Zur Frage 5: Finden Sie die Themen des Lehrplans attraktiv für ihre Schüler? Warum?

Mit dieser Frage war das Ziel herauszufinden, wie der Beweggrund, der Lehrkräfte die Themen in Bezug auf ihre Einstellungen zu ihren Kursteilnehmern, ihrer Vorliebe usw. bewerten. Implizit war es hier gemeint, dass die Probanden die Themen aus der Perspektive ihrer Schüler, bzw. aus deren Augen beschreiben, aber nicht dass sie von ihnen selbst sprechen.

Von den vier befragten Lehrern aus den drei Zielklassen behaupten zwei, indem sie auf die kontrastierte Teilnahme und Begeisterung ihrer Kursteilnehmer bei der Behandlung verschiedener Themen zurückgriffen, dass einige Themen die Debatte in der Klasse schnell und automatisch auslösen, während die Schüler auf andere sehr reserviert reagieren und schwer zu Wort kommen²⁰. Dem dritten Lehrer zufolge sind alle Themen attraktiv genug und der Schuld liege an den Schülern, die größtenteils kein Interesse an Schulsachen hätten. Was den letzten Probanden angeht, hat er wissen lassen, dass die Attraktivität der Themen keine so große Rolle spielen, und ist der Meinung das Hauptherausforderung ist die Fähigkeit der Lehrkraft, so attraktiv darzustellen und zu kontextualisieren, dass ihre Kursteilnehmer sich besonders betroffen fühlen.

Zur Frage 6: Wie bewerten Sie die Arbeitsbedingungen und die Verfügbarkeit des didaktischen Materials?

Wichtig war es mit dieser sechsten Frage, dass die befragten Lehrer sich darüber ausdrücken, ob die Lernumgebung günstig fürs Lehren und besonders fürs Lernen ist. Zusätzlich war mit der Frage die Hoffnung verbunden, dass sie Klagen der Schüler bezüglich des beschriebenen Gegenstandes zum Wort bringen.

Dazu haben alle befragte Lehrer einstimmig behauptet, die Lernbedingungen anstatt das Lernen zu fördern mehr als Störfaktor gelten. Die Klassenstärke, die schlechte Qualität der Tafel, der Mangel an Lehrwerken usw. gehören unter anderen dazu.

Es ist an dieser Stelle zu bemerken, dass der Beweggrund, der mich dazu gebracht hat, Lehrer in diese Datenerhebung zu integrieren zum größten Teil verfälscht wurde, denn ungefähr die meisten Worte der befragten Lehrer den Worten ihrer Kursteilnehmer widersprechen. Sogar in den Klassen, wo ich hospitiert habe und ein mit Behauptungen der befragten Schüler zusammenhängendes Verhalten der Lehrer beobachtet habe, haben fast alle befragte Lehrer

²⁰ Attraktiv behaupten sie Themen, die sich auf Sex und das Geschlecht beziehen, wie Polygamie/Monogamie, die Rolle der Frau in der Gesellschaft, Menschenrechte (mit Homosexualität, Kindererziehung...), Bevölkerungswachstum (Geburtenkontrolle)

Dinge gesagt, die sich von den vorher erhobenen Daten tief unterscheiden. Nehmen wir hier nur ein repräsentatives Beispiel von den Fragen Nummer 2 und 4 haben (wie es die Antworten auf Fragen 303 und 403 zeigen) Schüler behaupten, sie haben nie die Gelegenheit gehabt, ihren Lehrer zu bewerten. Ihnen gegenüber besagen 3 Lehrer von 4, es in der Realität und sehr oft zu tun.

Also da meine eigenen Beobachtungen der Unterrichtsführung der betroffenen Lehrer in Zusammenklang mit den meisten Behauptungen der befragten Schüler sind, habe ich mich entschieden, die beiden auf Kosten der Lehrerbehauptungen zu betrachten. Besonders, dass es für die Lehrer einfacher wäre, seine Unterrichtsdurchführung zu verschönern als für vierzig Schüler derselben Klasse oder für alle befragten Schüler aus den vier Gymnasien, sich zu verständigen, um verfälschte Behauptungen gegen die Lehrer zu machen²¹.

3.2. Implementierung und Bewertung des affektiven Lernens

Diese zweite Feldforschung besteht aus zwei Etappen: Unterrichtsversuchen und Interviews mit einigen Lernenden.

3.2.1. Beschreibung des methodischen Rahmens .

Erhebungsfeld

Zur Erhebung der Daten für diese zweite Feldforschung habe ich dieselben vier Gymnasien gewählt, in denen ich die erste Erhebung einige Monate früher durchgeführt habe. Diese Wahl lässt sich dadurch rechtfertigen, dass diese zweite Feldforschung als die zweite Etappe eines Ganzen, wobei affektive Lehrstrategien implementiert werden und danach bewertet wird.

3.2.2. Darstellung der Stichprobe und Datenerhebungsmethode

An den vier Gymnasien von Cité Verte, Anguissa, Ngoa Ekelle und Leclerc habe ich mit Kursteilnehmern aus den drei Klassen (2^{nde}-, Premiere- und Terminale-Klasse) gearbeitet. Nachdem die Schüler die Lage affektiver Lehrstrategien in ihren jeweiligen Klassen beschrieben und ihr Interesse daran ausgedrückt haben, habe ich einerseits versucht, Unterrichtssequenzen zu gestalten und durchzuführen, die mehr Akzent auf die Persönlichkeit der Lerner legen. Andererseits habe ich mich mit einigen freiwilligen

²¹ Besonders gesehen die Bedingungen, unter denen die Befragung durchgeführt worden ist. Mehr dazu im Teil „Darstellung der Stichprobe und Datenerhebungsinstrumente“

Probanden unterhalten, um ihre Einstellungen zu sammeln. Die zwei gebrauchten Instrumente hier sind: Unterrichtsversuche und Interviews.

3.2.2.1 Unterrichtsversuche

Was die Unterrichtsversuche angeht, die ich gewählt habe, um selbst zu erleben (auch durch MitschülerInnen) , wie es möglich wäre, einen Unterricht zu gestalten, der in einem lernfördernden Lernumgebung geschieht, der die Lernbedürfnisse der Kursteilnehmer berücksichtigt. Diese Unterrichtsversuche ist grundsätzlich während der Praktikumszeitspanne (d.h. zwischen Ende Januar und April 2016) geschehen. Aber, um an mehr Objektivität zu gewinnen, habe ich drei MitschülerInnen am Anfang dieser Zeit darüber unterhalten²², welche Haltungen und Strategien einen affektiven Lehrstil grundsätzlich ausmachen. Sie sollten also als Demultiplikatoren²³ dienen und mir dabei helfen, mein Untersuchungsfeld zu erweitern. Die Leitpunkte, auf die wir vier basiert haben, waren unter anderem: Besonderes Verständnis/besonderer Empathieausdruck²⁴, besonderes Einverständnis mit den Lernern schaffen und sichern, besondere Vertrautheit mit Aufgaben und Aufgabenformaten schaffen usw. aber alles musste aber die Vorschriften einer Lehrer-Schüler-Beziehung respektieren. Wir konnten uns leider nicht so regelmäßig treffen, wie ich es geplant hatte.

3.2.2.2 Interview

Als zweites Instrument habe ich Interview gewählt aus denselben Gründen, die für die erste gültig waren. Für diese habe ich eine Mitschülerin integriert, mit der ich die Interviews durchgeführt habe. So habe ich verfahren, um von der Objektivität der Schülerbehauptungen sicherer zu sein. Diese Interviews sind am Ende der Praktikumszeitspanne durchgeführt worden, d.h. am 18. und 19. April 2016²⁵. Der Ablauf der Interviews geschah folgendermaßen: Ich habe mich über den Stundenplan meiner Kommilitoninnen informiert und geplant, wann die Interviews durchgeführt werden sollten. Dann habe ich die mitmachende Kollegin informiert. Zu zweit haben wir uns mit den Schülern von zwei

²² Repräsentativitätsgrad, der erhobenen Daten zu erhöhen und auch vermeiden spezifische kontextgebundene Schwierigkeiten und Herausforderungen fürs affektive Lernen zu verallgemeinern.

²³ Mit dem Wort meine ich hier Personen, die eine Fortbildung bekommen und dann versuchen, das Gelernte zu implementieren.

²⁴ dies um die Motive und die Vorgeschichte beobachteten negativen aber auch positiven Verhaltens vor Entscheidung in Betracht zu ziehen

²⁵ Das erste Datum hier war am « Lycée Général Leclerc » und das zweite gilt für „Lycée de le Cité Verte“

Gymnasien (Cité verte und Leclerc) unterhalten. Darum ging es, dass die interviewten Schüler die Anwesenheit der Deutschpraktikanten in ihrer jeweiligen Klassen bewerten.

3.2.3 Ablauf und Ergebnisse der zweiten Feldforschung

Die Unterrichtsversuche, die ungefähr zwanzig Stunden umfassen, wurden wie gesagt an den vier Gymnasien durchgeführt. Dabei ging es, als Praktikant(in) während ungefähr zwei Monate Unterrichtssequenzen nach Beobachtungen des Unterrichts der betreuenden Lehrperson, die Lehrerrolle zu übernehmen, d.h. Unterricht zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Insgesamt habe ich selbst etwa zwanzig Stunden lang unterrichtet und versucht, die oben in dieser Arbeit erwähnten affektiven Lehrstrategien umzusetzen. Geachtet die Periode des Schuljahres, in der ich am Gymnasium angekommen bin(wo die Spielregeln schon festgehalten worden waren), und geachtet auch der Vielfalt der Elemente, die affektives Lernen ausmachen, besonders, dass ich nicht total frei war, um die Vielfalt der zu behandelnden Strukturen korrekt zu implementieren. So konnte ich also nur einige der im Teil zwei der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Strategien und Haltungen umsetzen. Ich unterhielt mich zum Beispiel regelmäßig mit Schülern, die besonders brav oder langsam beim Lernen waren, über ihre persönlichen Lernziele, ihre Motivations- oder Frustrationsquelle²⁶. Ich habe zum Beispiel aus zahlreichen Unterhaltungen erfahren, einer hatte am vorigen Tag seinen Vater verloren und war noch unter Schock und sah demgemäß geistesabwesend im Unterricht aus. Ein anderer schlafender Schüler auf meine Frage antwortend sagte mir, als Waisen- und älteres Kind der Familie, sollte er alles für die kleineren Geschwister sorgen /pflegen und muss nach der Schule nachts arbeiten gehen; eine andere Gruppe fügte hinzu, dass ihr Mangel an Interesse für den Deutschunterricht liege auch daran, dass sie erstaunlicherweise die 2nde C-Klasse besucht hat und wurde aus ungenügenden Kompetenzen in die PA4 ALL geschickt.

Außerdem versuchte ich, die Schüler durch aufwertende/tröstende Worte, Bonuspunkte und kleine Geschenke zu mehr Engagement für den Unterricht anzureizen. Während des Unterrichts habe ich auch oft etwas in Richtung der Transparenz in der Leistungserwartung getan: Ich sagte zum Beispiel immer, was in jeder behandelnden Struktur/Thema wichtig für sie war, und auch wie eine Übung basierend auf diese Struktur aussehen und benotet werden konnte.

²⁶ Dies geschah regelmäßig entweder vor oder im Laufe oder auch während der Pause/ Freizeiten oder nach Rückgabe der Blätter.

Im Laufe der Probezeit habe ich bemerkt, einige Schüler haben mehr Interesse an dem Deutschunterricht entwickelt, andere haben ihre Leistungen verbessert, aber es gab auch eine andere Gruppe, die wenig fortgeschritten haben. Außerdem fragten mehr und mehr Schüler nach persönlichen Übungen, die sie daheim machen konnten, und andere arbeiteten persönlich und baten mich darum, ihre Arbeit zu korrigieren, was früher nicht der Fall war.

Was die Interviews betrifft, sind sie vor Ort an Gymnasien geführt worden und betrafen zwölf Schüler und Schülerinnen. Interviewfragen habe ich konzipiert und mit der helfenden Kollegin und meinem Betreuer besprochen. Dann habe ich zusammen mit ihr nach Prüfung der Stundenpläne eine bestimmte Zeit (18. Und 19. April) für die Durchführung bestimmt, sowie die Durchführungsbedingungen und das Aufnahmegerät. Wir sind dann dorthin gegangen zuerst ans Lycée Général Leclerc und am zweiten Tag ans Lycée de la Cité Verte. Habe ich den betroffenen Schülern das Ziel unserer Anwesenheit erklärt und nach Freiwilligen gefragt und einige haben sich gemeldet. Ihnen habe ich alles in Details erklärt, auch betreffs der Aufnahme. Als alles in Ordnung war, konnten wir anfangen: ich unterhielt mich mit einigen nacheinander und die Kollegin ihrerseits mit den anderen²⁷. Die erste Interviewsequenz fand am Montag, dem 18. April 2016 zwischen 9:30 und 10:30 Uhr während einer Freizeit statt, während die zweite am nächsten Tag zwischen 12:20 Uhr und 12:45 Uhr, d.h. während der Pause.

Daraus ergibt sich, dass sechs der sieben interviewten Schüler behaupten, im Allgemeinen zufrieden mit dem Aufenthalt der DeutschpraktikantInnen gewesen zu sein und begründen diese Zufriedenheit damit, dass sie sie von Zeit zu Zeit beraten, Bonuspunkte und Geschenke gegeben haben. Hinzu waren die PraktikantInnen angeblich den Schülern näher und auch verständnisvoller.

3.2.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse der zweiten Feldforschung

Interpretation der durchgeführten Interviews

Die Interviews kreisten um sieben Hauptfragen, um die die Unterhaltung kreisen sollte. Was wichtig dabei war, war der Inhalt, d.h. die Fragen konnten je nach den Realitäten jedes Interviews umformuliert, ergänzt, abgekürzt, usw. werden, wenn es dazu führen konnte, dass das Ziel der Frage gekriegt sei. Die Analyse basiert auf ein transversal-longitudinales Verfahren, bei dem die Behauptungen der interviewten Schüler für jede Frage zusammengebracht und analysiert werden.

²⁷ Ich spreche hier von den beiden Interviewsequenzen als ein Ganzes, denn abgesehen von der Ablaufzeit und einigen Kleinigkeiten ist alles an beiden Gymnasien ähnlich geschehen.

1) As-tu observé chez les stagiaires d'allemand une différence avec ton professeur d'allemand? (que ce soit dans la stratégie, la méthode, l'attitude en classe ou en dehors...)

Dank dieser Frage habe ich gehofft, dass die Schüler implizit einen pauschalen Überblick ihrer Bewertung des Aufenthalts der DeutschpraktikantInnen geben im Vergleich zur vorigen Lage mit dem betreuenden Lehrer.

Obwohl zwei von den sieben teilnehmenden Schülern behaupten, keinen Unterschied bemerkt zu haben, ist der großen bleibenden Mehrheit diese Erfahrung mit den PraktikantInnen von diesem Jahrgang in guter Erinnerung geblieben. Diese zweite Gruppe findet zum Beispiel die Tatsache gut, dass diese PraktikantInnen, besonders nah von ihnen waren und ihnen immer aufmerksam zugehört haben. Das Verständnis und die Zärtlichkeit gehören außerdem den interviewten Schülern nach zu diesen positiven Eigenschaften der PraktikantInnen.

Dadurch kann man die Annäherung machen, dass diese Elemente, die als typisch für die Praktikantinnen geschätzt worden sind, das nur implizit zum Wort bringen, was der betreuende Lehrer vorher nicht (regelmäßig) machte, oder auch, dass wenn gemacht, dass die Schüler es kaum bemerkt haben.

2) Les stagiaires d'allemand se sont-ils particulièrement démarqués ? (positivement ou négativement)

Es geht an dieser Stelle darum, dass die Probanden ihre Meinung zu dem Verhalten der DeutschpraktikantInnen ausdrücken; dies ohne Vergleich zu irgendwelcher Person. Erwartet war, dass sie einen Kommentar zu angewandten affektiven Strategien machen, d.h. was ihnen nach ausgezeichnet oder noch zu verfeinern ist.

Alle interviewten stimmen, wie es in dem Verbatim der Interviews im Anhang zu finden ist, überein, dass nichts an den DeutschpraktikantInnen vorzuwerfen ist. Sie behaupten eher, es gib viele Dinge, die an sie zu schätzen sind. Bei der Nennung der Gründe wiederholen sich die Probanden, indem sie größtenteils dieselben Ideen benutzen, die sie als Begründung der ersten Frage formuliert haben.

Dieselbe Annäherung wie in der ersten Frage kann aus diesen Gründen gemacht werden.

3) Que peux- tu dire de la gestion des retards, punitions, bavardage et troubleurs, absence, les devoirs (non faits) par les stagiaires ? (comment procédaient- ils et comment as-tu trouvé cela ?)

Ab dieser Frage wird detailliert auf einzelne angewandte Strategien zur konkreten Implementierung der affektiven Dimension eingegangen. Für diese dritte Frage geht es darum, dass die Probanden über den Umgang der DeutschpraktikantInnen mit problematischen Situationen, wie das Plaudern der Schüler und die Verspätungen unter anderen berichten und Stellung dazu nehmen.

Zu dieser Frage benutzen fast alle teilnehmenden Schüler aufwertende Worte, indem sie behaupten die PraktikantInnen waren aufmerksam und verständnisvoll, versuchten zu verstehen, warum wir uns verspätet haben, oder warum die Hausaufgabe nicht gemacht wurde. („... [Elle] nous demande d'entrer parfois elle peut même prendre une minute pour demander que « C'est comment? Pourquoi vous étiez en retard? »).

Dies zeigt also, dass die Art und Weise, wie der (Deutsch-) Lehrer mit spätkommenden Schülern, nicht gemachten Hausaufgaben, Plaudern, usw. umgeht, nicht unbemerkt bei Schülern geht, sondern wird betrachtet und einen Einfluss haben.

4) Comment as-tu trouvé l'attitude/ l'attention des stagiaires envers toi ? Envers toute la classe ? Ou encore que peux tu dire de l'intérêt /attention des stagiaires pour toi ou pour tes camarades ?

In der Folge der vorangehenden Frage sollten die Interviewten die Haltung der PraktikantInnen zu ihnen individuell zuerst und dann zur ganzen Klasse kommentieren.

5) Les stagiaires ont-ils entrepris quelque chose en classe qui t'a particulièrement marqué? (en ce qui concerne l'apprentissage, le cours, l'examen, le matériel de travail, les bonus, paroles encourageantes, petits cadeaux ou toute autre chose)

Ferner war es von den Interviewten erwartet, dass sie sagen, ob etwas Besonderes unternommen wurde, das ihnen in guter Erinnerung geblieben ist, und dass sich von dem, was sie bisher erlebt haben unterscheidet. Ihre Kommentare würden auch als indirekte Bewertung gelten.

Alle beantworten haben auf diese Frage positiv beantwortet und haben einige Beispiele zur Illustrierung ihre Behauptungen genannt. Dazu gehören Bonuspunkte für die fleißigsten und aktivsten, Abzeichen des Goethe Instituts, der ständigen Versuch, auch den hinteren der Klasse zu integrieren und mit einzubeziehen, Zuhören und Beratung unter anderen. Folgende Interviewausschnitte machen es noch deutlicher:

„Oui leur façon d'aborder les cours j'ai beaucoup apprécié comme je disais tantôt, elles ont suivi la méthode, l'exemple de notre professeur elles nous expliquaient aussi ce qu'on doit faire et puis on pose des questions et c'était vraiment intéressant elles nous mettaient toujours en petits groupes d'élèves et nous donnaient (+ 0,5) et on était motivé.“ (Aus Interview Nr. 6)

„Ça oui il y avait des boutons d’habit qu’ils dispensaient aux élèves qui répondaient bien il y avait aussi cette partie l’objet [l’objectif] de la leçon avant le professeur ne faisait pas ; mais dès leur arrivée ils ont commencé à entreprendre cette méthode et ça nous a particulièrement marqué. “ (aus Interview Nr. 4)

„...ma stagiaire m'a donné des conseils je n'aime pas trop l'allemand mais elle m'a boosté à quand même aimer l'allemand davantage et à mieux étudier l'allemand.“(aus Interview Nr. 2)
Solche Behauptungen bestätigen, die Berücksichtigung der affektiven Dimension wirkt sich positiv auf das Interesse und die Leistungen der Lernenden.

6) Y-a-t-il quelque chose dans l’attitude, la méthode/ le séjour des stagiaires qui t’a davantage motivé à apprendre l’allemand ou à fournir plus d’effort ?

Obwohl die Probanden es schon (implizit) gesagt haben, werden sie hier gefragt, selbst die Auswirkung der von den PraktikantInnen angewandten Methoden auf ihre Motivation, Deutsch zu lernen.

Dazu sagen alle sieben interviewten Schüler mit unterschiedlichen Begründungen, sie halten etwas von dem Aufenthalt der PraktikantInnen. Eine hält die Tatsache, dass sie fürs erste Mal 12/20 und einen Roman auf Deutsch geschenkt bekommen hat als eine große Motivation für ein wichtigeres Engagement.

„Ils [die PraktikantInnen] étaient accueillant, souriant envers nous et ils nous guidaient vraiment vers le bon chemin et concernant cela ils m'ont donné un roman que je ne dois jamais oublier grâce à eux j'ai eu 12 une note que je n'avais jamais espéré avoir...Ils m'ont toujours donné les conseils par rapport à l'allemand quand j'avais des problèmes ils me venaient toujours au secours. “

Für eine andere sind es die Pünktlichkeit und das professionelle Bewusstsein der PraktikantInnen: („Oui parce qu’elles se mettaient à fond pour faire le cours même quand le professeur ne vient pas ou quand le professeur est un peu en retard elles viennent à l'heure, donc elles font bien. “)

Ein anderer interviewter Schüler greift auf die ermutigenden Worte und Ratschläge der PraktikantInnen zurück: (“Oui les paroles étaient toujours encourageantes puisqu'elles nous faisaient toujours comprendre que si elles étaient là c’était pour nous apporter quelque chose...“)

7) Comment pourrais-tu en général évaluer le séjour des stagiaires?

Diese Frage wurde mit dem Ziel gestellt, das, was die Probanden schon gesagt haben zu verifizieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, etwas Neues hinzuzufügen, falls gäbe. Auf diese Frage antworten die Probanden, dass der Aufenthalt der DeutschpraktikantInnen im

Allgemeinen angenehm war (“Je peux dire que le séjour des stagiaires était agréable surtout pour moi parce que j’ai beaucoup appris“)

Die Ergebnisse dieses Interviews umfasse ich also in zwei Fragen: nämlich das Verhalten der PraktikantInnen während ihres Aufenthalts und der Einfluss ihres Aufenthalts auf die Lernenden.

Erstens was den Verlauf der Unterrichte angeht, behaupten sechs der sieben interviewten Probanden, dass die PraktikantInnen sich von den betreuenden Lehrkräften positiv durch ihre Zärtlichkeit, ihre Hilfsbereitschaft, ihr Interesse für alle Schüler (auch die des hinteren Teil der Klasse „ Chabat“) und Ihr Verständnis unter anderen unterschieden haben. Dieses Verhalten haben die Schüler sehr beträchtlich gefunden. Viele sagten ihre Erwartungen wurden durch die Anwesenheit der Praktikantinnen erfüllt.

Zweitens bestätigen die Lernenden, dass die PraktikantInnen einen positiven Einfluss auf sie gehabt haben, was das Deutschlernen, ihr Benehmen oder ihr eigenes Leben angeht. Dies lässt sich folgendermaßen beweisen: die PraktikantInnen haben ihnen viele Ratschläge und Hinweise gegeben, was das Deutschlernen oder ihr eigenes Leben betrifft; sie haben die Lernenden auch dazu bewegt, die Lust Zum Deutschlernen wiederzufinden (denn viele hatten schon die Hoffnung verloren „J’avais déjà classé l’allemand comme ma bête noire“). Durch das Engagement der PraktikantInnen, Ihre Pünktlichkeit, ihre Liebe für die gelehrte Sprache waren die Lernenden mehr motiviert Deutsch zu lernen.

KAPITEL 4: ERGEBNISSE UND VORSCHLÄGE ZUR FÖRDERUNG DES AFFEKTIVEN LERNENS IM DAF-UNTERRICHT

4.1 Hypothesenüberprüfung

Im Zentrum dieser Abschlussarbeit steht die Frage der Lernerpersönlichkeit, bzw. der affektiven Dimension.

Im ersten Teil des dritten Kapitels wurden die Daten über das affektive Lernen ausgewertet. Die Ergebnisse kann man wie folgt zusammenfassen: die Mehrheit der befragten Schüler hat selbst entschieden, Deutsch zu lernen und ist für die deutsche Sprache engagiert aus Liebe oder aus Faszination für die deutsche Sprache und die deutsche Kultur. Es ist leider zu bemerken, dass die Mehrheit der befragten Schüler bisher negative Erfahrung mit dem Deutschlernen haben; denn ihnen nach, sagt eine Gruppe keine guten Noten zu haben ; nie gewählt hat, Deutsch zu lernen und die anderen kritisieren auch die Tatsache, dass die Lehrkraft ihnen kaum hilft und, dass sie Deutsch sehr schwer finden.

Trotz dieser Unzufriedenheit Deutsch zu lernen, behaupten die Probanden, dass sich ihre Lehrer nicht viel Zeit nehmen, um mit ihnen zu diskutieren. Ferner sind sie der Meinung, dass ihre Lehrkräfte Wert nur auf die Lerninhalte legen, egal in welchem Zustand die Kursteilnehmer sich befinden. Mehr als zwei Drittel der Probanden stellen nicht gerne Fragen im Unterricht und schreiben dieser Passivität ihre Schüchternheit und ihre Angst vor der Lehrperson zu. Weiterhin werden auch einige Faktoren erwähnt, die auch ihren schlechten Leistungen zugrunde liegen: Lehr- und Lernkontext, Lehrerpersönlichkeit, unangenehmen Lernrahmenbedingungen. Mit der Verbesserung ihrer Schulleistungen im Fach Deutsch geben viele Befragten zu, dass sie noch mehr arbeiten und sich noch mehr bemühen sollten. Hinzu klagen die Schüler über die Tatsache, dass sie Deutsch vom Lehrer nicht erfahren zu haben lernen, wie sie vom Deutschlernen profitieren könnten.

Die Mehrheit der Probanden sagen, dass ihre Kursleiter ihnen keine möglichen Hinweise geben, was die Struktur oder die Aufgabenformate der Prüfung angeht. Das heißt, viele Lernenden bereiten die Prüfung vor bzw. sie schreiben, ohne zu wissen, was man von ihnen erwartet; deshalb arbeiten viele Schüler bei der Prüfung nur per Intuition.

Außer allen diesen Faktoren, die die Kursteilnehmer nicht erleichtern die deutsche Sprache mit vielem Interesse zu lernen bemerkt man, dass die Lernenden viele Wünsche zum Ausdruck bringen:

kleine Geschichten oder Witze sollen im Unterricht von Zeit zu Zeit erzählt werden, denn diese erwecken die Aufmerksamkeit der Lernenden und erhöhen das Interesse am Unterricht und die Abrufmöglichkeit.

Fast alle Probanden finden es toll, dass die Lehrkräfte sie mit den Aufgabenformaten im Laufe des Schuljahres vorbereiten, dies erhöht ihre Erfolgchancen und erlaubt ihnen auch, von ihren verschiedenen Schwierigkeiten bei der Prüfung bewusst zu sein.

Es wäre für die Probanden eine gute Initiative, die Lehrperson und deren Unterricht zu bewerten; denn es könnte der Lehrperson helfen, das zu wissen, was die Kursteilnehmer über sie und ihren Unterricht meinen; außerdem könnte die Lehrkraft ihren Unterricht dadurch verbessern und dadurch auch sich den Kursteilnehmern nähern indem mehr Einverständnis geschaffen wird.

Die Mehrheit der befragten Schüler findet es interessant, zu der Bestimmung der Spielregeln im Klassenzimmer beizutragen und begründet dies durch die Tatsache, dass sie „ihre Mitschüler besser als die Lehrperson kennen“.

Es ergibt sich durch die Fragebögen der Lehrenden, dass die Lehrenden sich nicht genug Zeit nehmen, um sich mit ihren Schüler zu unterhalten. Im Gegensatz zu dem, was die Schüler behauptet haben, bestätigen die Lehrenden regelmäßig ihre Kursteilnehmer die Erlaubnis zu geben, ihren Unterricht zu bewerten. Ferner behaupten die Lehrkräfte direkt auf disziplinarische Maßnahme zurück zu greifen, wenn die Kursteilnehmer sich schlecht verhalten oder die gegebenen Hausaufgaben nicht gemacht haben. So wie die Lernenden, bestätigen die Lehrkräfte, dass sie die Themen des Lehrprogramms nicht so attraktiv finden, denn einige seien ziemlich altmodisch und manchmal zu theoretisch. Schließlich beklagen fast alle befragten Lehrenden die unangenehmen Arbeitsbedingungen; diese klagen unter anderen über die große Klassenstärke, die Mangel an Lehrwerken usw.

All dies bestätigt meine erste Hypothese (Das heutige Unterrichtsverfahren in Kamerun integriert nur wenige Elemente der affektiven Dimension).

Die zweite Hypothese besagte, dass die Berücksichtigung der affektiven Eigenschaften der Lernenden, deren Interesse für den Deutschunterricht und demgemäß deren Leistungen optimieren kann. Zur Überprüfung dieser Hypothese habe ich selbst unterrichtet, indem ich versucht habe, die Strategien zu implementieren, die ich im zweiten Teil dieser Arbeit vorgeschlagen habe. Danach sind Interviews mit unterrichteten Schülern benutzt worden. Die Schüler bestätigen zu einem großen Prozentsatz durch ihr Benehmen in der Klasse oder ihre

Worte aus den Interviews die Idee, nach der die Berücksichtigung der affektiven Dimension im (Deutsch-)Unterricht als eine Chance zu betrachten ist.

4.2. Vorschläge zur Forderung des affektiven Lernens im DaF-Unterricht

➤ Die Schule ist ein institutioneller Erziehungsort für Kinder, der eine Fortsetzung der zu Hause stattfindenden familiären Erziehung der Eltern²⁸. Das heißt, etwas, das zu Hause geschieht kann lang-, mittel- oder kurzfristig einen unmittelbaren Einfluss auf den Kursteilnehmer und deren Schulleistungen haben. Es kann zwar felsenfest nicht behauptet werden, dass eine gute, friedliche und liebevolle Kinder-Eltern-Beziehung hervorragende Schulleistungen garantiert, aber die kann schon als gute Voraussetzung dafür gelten. Deshalb wäre es etwas Positives für die Kinder (Schüler), dass die Eltern ihrer entscheidenden Rolle bewusst werden. Aber da die Eltern selbst kaum Zugang zu dieser Abschlussarbeit haben, ist es meine Aufgabe, die anderer Lehrer und anderer Akteure, kurz gesagt die Aufgabe der ganzen erzieherischen und pädagogischen Gesellschaft, sie davon bewusst zu machen und sie zu dem erwarteten Verhalten gegenüber ihren Kindern (unseren Schülern) zu sensibilisieren. Denn ihre Art der Erziehung, ihre alltägliche Haltungen, ihr Verhältnis zu den Kindern, ihre Regulierung der Gefühlsäußerung ihrer Kinder und die Stimmungslage in der Familie wirken stark auf das Interagieren dieser Kinder (Schüler) in der Unterrichtssituation aus. Diese Eltern können also auf eine dreifache Dimension Einfluss auf die affektiv-emotionale Entwicklung ihrer Kinder üben: dadurch, dass sie mit eigenen kindlichen Emotionen gut umgehen und ein positives emotionales Familienklima fördern; dadurch, dass sie negative Gefühlsäußerungen des Kindes richtig reagieren, und häufige und offene Familiengespräche über Emotionen, emotionale Ereignisse, wie die Ermutigung zum Emotionsausdruck fördern. (Wertfein, 2006, S. 78ff.)

➤ Lehrer sind diese beauftragten Personen, die unter anderen die Aufgabe haben, den Schülern eine gute Ausbildung zu garantieren, d.h. eine, die gleichzeitig der intellektuellen Bereitschaft und der Sozialisierung der Schüler dient. Sie müssen in dieser Hinsicht Unterrichtsaktivitäten, die unterwegs oder am Ende bewertet werden. Alles Geplante kann nur gelingen, wenn die Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehung funktioniert. Zwar gibt es Schwierigkeiten (bezüglich der Lernumgebung, des didaktischen Materials, des

²⁸ Mit dem Wort meine ich neben den biologischen Eltern auch die Geschwister und alle andere Personen/ Verwandte, die für das Kind sorgen. D.h. das Wort wird hier im traditionellen afrikanischen Sinne verwendet.

Zeitdrucks...), aber die Existenz des Deutschen im Fächerkanon des kamerunischen Schulsystems verfolgt bestimmte Lernziele, die dem Deutschunterricht und die Lehrtätigkeit als Deutschlehrer zugrunde liegen. Wozu könnte es dienen, einen Unterricht zu gestalten und durchzuführen, mit dem die Adressaten (die Kursteilnehmer) wegen mangelnder (mit dem Deutschunterricht verbundener) positiver Erfahrungen und Betrachtung ihres affektiv-motivationalen Zustands kaum zufrieden sind? Dies könnte einfach zu schlechten Leistungen im Fach Deutsch und demgemäß zu einer Abneigung vom Fach und im Extremfall zu einer gefährdeten Existenz dieses Faches und unseres Berufs als Deutschlehrer führen. Die Lösung wäre also eine größere Liebe zum Fach Deutsch. Zu diesem Zweck steht den Deutschlehrern eine Vielfalt von Vorgehensweisen, worunter affektives Lernen. Es ist also wichtig für (angehende) Deutschlehrer, sich die oben in der Arbeit erwähnten Möglichkeiten anzueignen, wie die Persönlichkeit, bzw. der affektiv-motivationale Zustand zum Zweck eines gelungenen Deutschunterrichts in Betracht gezogen werden kann.

➤ Es muss an dieser Stelle zugegeben werden, dass ich im Laufe meiner fünfjährigen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (Ecole Normale Supérieure) von Jaunde Grundelemente zur Lehrtätigkeit und auch zu der Aufforderung der Lernerzentriertheit im (Deutsch)Unterricht bekommen habe. Daraus fällt es mir heute einfach, das Unterrichtsgeschehen und Unterrichtspraxen kritisch zu betrachten, was mich auch zur Auseinandersetzung mit diesem Thema geführt hat²⁹. Ich habe aber mit meiner Feldforschung (Hospitationen, Interviews...) bemerkt, die meisten beobachteten Lehrer verwenden noch die klassische Lehrweise (Lehrerzentriert) und geringeren Wert auf Schülerbedürfnisse legen. Dies könnte meinerwegen verbessert werden, indem während der Ausbildung einen besonderen Akzent auf die Wichtigkeit der Lernerzentriertheit/ Lernerpersönlichkeit in der Lehrtätigkeit gelegt wird. So könnten die ausgebildeten und versetzten Deutschlehrer das Gelernte zur Fortdauer der Deutschlehrertätigkeit einfach umsetzen.

➤ Als Ober- und Überprüfungsinstanzen spielen das Ministerium und die Fachberater eine entscheidende Rolle. Sie bestimmen die curricularen Vorgaben und achten darauf, dass diese respektiert werden. Sie müssen auch dafür sorgen, dass Innovationen und Reformen implementiert werden. Überzeugt von der Wichtigkeit der besonderen Berücksichtigung

²⁹ Dafür bin ich allen Dozenten des ENS-Jaunde im Allgemeinen und denen der Deutschsektion der Fremdsprachenabteilung im Besonderen.

affektiv-motivationaler Besonderheit der Schüler, könnten diese Zwei Instanzen entscheidend zur Verbreitung ähnlicher Lehrpraxen beitragen. Regelmäßige Fortbildungsseminare und Hospitationen zum Beispiel könnten die heutige Lage verbessert werden.

Schlussbemerkungen

In der vorliegenden Arbeit um das Thema „Chancen und Möglichkeiten der Förderung des affektiven Lernens: aufgezeigt am Beispiel von vier Gymnasien in Jaunde“ habe ich mich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern es möglich sein könnte, den DaF-Unterricht dank des Einsatzes affektiv-motivationaler Strategien zu optimieren. Das zweifache Ziel dieser Arbeit bestand einerseits darin, den heutigen Stellenwert des affektiven Lernens im kamerunischen DaF-Unterricht herauszuarbeiten und andererseits, aufzuzeigen, wie die Berücksichtigung der affektiven Dimension den Lehr- und Lernprozess verbessern kann. Zu diesem Zweck habe ich die Arbeit in zwei Hauptteilen organisiert: dem theoretischen und dem empirischen Teil.

Nach Bestimmung der Entwicklung und der Bedeutung des Begriffs „affektives Lernen“, habe ich mich dann mit der Relevanz der affektiven Dimension für den (kamerunischen) Deutschunterricht auseinandergesetzt. Erst danach erfolgte ein Überblick über drei mögliche Strategien zur Umsetzung affektiven Lernens und deren Details.

Zur Überprüfung meiner zwei Hypothesen habe ich eine zweistufige Feldforschung geführt, aus der es sich ergibt, dass die heutige Verfahrensweise nur wenige Elemente (wenn es eben der Fall ist) der affektiven Dimension im Deutschunterricht integriert, obwohl die Kursteilnehmer sich regelmäßiger einen Deutschunterricht wünschen, wo neben den anderen Unterrichtsdimensionen die affektive Dimension auch berücksichtigt sei. Damit wurden meine zwei Hypothesen geprüft und bestätigt. Das heißt, Affektives Lernen hat sich als eine Chance³⁰ sowohl für Deutschlehrer als auch für Schüler bewiesen, welche unterschiedlich umgesetzt werden kann.

Letztendlich habe ich mich an die Personen und Instanzen gewendet, die wirksam dazu beitragen können, dass nicht nur kognitive oder soziale Unterrichtsdimensionen berücksichtigt werden, sondern auch (warum nicht zuerst) die affektive. Es handelt sich hier um Eltern, Deutschlehrer (tätige und angehende), Fachberater, usw.

Aber da menschliche Werke ständig nur versuchen, sich der Vollkommenheit zu nähern, und angesichts des Umfangs und der Vielfalt der möglichen Orientierungen des Themas *affektives Lernen*, bzw. *affektive Dimension* wäre es unvernünftig, zu behaupten, alle Aspekte dieses Themas behandelt zu haben. Mögliche Forschungsfelder wären zum Beispiel sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie die Lage bei Anfängern der 4^{ème} - und 3^{ème} - Klasse aussieht oder diese Lage, mit der der in dieser Arbeit thematisierten Fortgeschrittenen zu vergleichen.

³⁰ Chance für beide Gruppen, denn die Schüler können so den Deutschunterricht besser verstehen und bessere Leistungen haben. Seinerseits gewinnt der Lehrer daran, dass er so mit Kursteilnehmern zu tun haben wird, die am Unterricht freiwillig, motiviert und aktiv teilnehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, Ruth/ Marx, Nicole (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. , Tübingen: , Günter Narr Verlag.
- Arnold, Jane (2006) : Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? In : *Ela. Etudes de Linguistique appliquée*, 4/206(n° 144), S. 407-425. Verfügbar unter <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> (20.01.2015)
- Beaud, Michel (2006): *L'Art de la thèse: Comment rédiger un mémoire de Master, une thèse de Doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*, 5. Auflage, Paris: La Découverte.
- Bururtz-Melzer, Eva (2008): Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Gnutzmann, Claus; Franck, Königs, Franck & Ekkerhard Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen mit literarischen Texten*. Tübingen: Günter Narr Verlag, S. 37. Jahrgang
- Butzkamm, Wolfgang. (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke Verlag
- Dekanoidze, Tatjana (2010): *Die Notwendigkeit von lernwirksamen Unterrichtsmaterialien für heterogene Lerngruppen und deren Gestaltungsmöglichkeiten*. [Diplomarbeit]. Universität Wien
- Denig, Friedrich. (1972): Probleme der Motivationspsychologie S. 60 in Sprissler Manfred und Weinrich Harald (Hrsg): *Fremdsprachen Unterricht intensiv Kursen*. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart
- Dutot, Céline (2002) : *La motivation en contexte scolaire*. [Diplomarbeit]. Verfügbar unter <http://www.caen.iufm.fr/memoires/PE02003.pdf>.
- Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin/ Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Langenscheidts
- Helga, Esselborn-Krumbiegel (2007): *Leichter lernen: Strategien für Prüfung und Examen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Henning, Düwell (2002): Motivation, Emotion, und Motivierung im Kontext des Lehrens fremder Sprachen. In *Französisch heute*, 33, S.166-181.
- Hoberg/Kasüsckke (2006): Transparenz. Individualpsychologie. Abrufbar in: http://www.Vibd.de/ip/ip_zu_transparenz.html (09/05/2016).

- La Valva Providenza, Maria (1972): über die Motivation zur Teilnahme an Intensivkursen in
Sprissler Manfred und Weinrich Harald (Hrsg): *Fremdsprachen Unterricht intensiv
Kursen*. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S. 63
- Lehmann, Gabriele/ Nieke, Wolfgang (2001): *Zum Kompetenz-Modell*. Online verfügbar
unter <http://bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
(13.02.2016)
- Mbia, Claude-Marie-Roger (1998): *DaF – Unterricht in Afrika Chancen Grenzen
Möglichkeiten Am Beispiel Kameruns*. [Dissertation] Pädagogische Hochschule
Freiburg.
- Meyer, Hilbert (2014): *Was ist guter Unterricht?* 10. Auflage. Berlin: Cornelsen Berlin
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine
Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*.
Baltmannsweiler.
- Sager C. Juan (1972): Motivationskontrolle in Sprissler Manfred und Weinrich Harald (Hrsg):
Fremdsprachen Unterricht intensiv Kursen. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S. 62
- Sambanis, Michaella (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen:
Narr Verlag
- Schiefele, Ulrich/ Wild, Klaus-Peter (Hrsg.) (2000): *Interesse und Lernmotivation:
Untersuchen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.*, Berlin:, Waxmann.
- Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevniken/ Riemer, Claudia u.a. (Hg.) (2014): *Empirische
Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache*. Paderborn: Verlag
Ferdinand Schöningh
- StADaF (Hg.)(2010): Statistische Erhebung 2010: Die deutsche Sprache in der Welt
<http://www.goethe.de/mmo/priv/5759818-STANDARD.pdf> (28.5.2015)
- Tsafack, Gilbert (1998): *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé: Presses
Universitaires d'Afrique
- Wertfein, Monika (2006): *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel
der Eltern-Kind-Interaktion*. [Dissertation] München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Willis, J Edmondson (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen:
Francke Verlag.
- _____(1989): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und –lerner. In Bausch/ Hüllen,
Christ/ Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke
Verlag. S.140-145.

Memoire-Arbeiten

Kuate, Charles (2008): *Die Motivation im Kameruner DaF-Unterricht.*
[unveröffentlichte Memoire-Arbeit], ENS-Yaoundé.

Ngo Mayi, Anne-Claudine (2011): *Wie kann man affektives Lernen im DaF-Unterricht fördern?* [unveröffentlichte Memoire-Arbeit]. ENS-Yaoundé.

Nono, Yvonne (1999): *Lust und Unlust im Deutschunterricht.*
[unveröffentlichte Memoire-Arbeit]. ENS-Yaoundé.

Wörterbücher

DUDEN Deutsches Universal Wörterbuch (1996): neu bearbeitete Auflage auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln, Mannheim/ Leipzig /Wien

LANGENSCHIEDT (2010): *Deutsch als Fremdsprache*, Neubearbeitung, Langenscheidt Verlag, München.

PONS Großwörterbuch DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (2011): 1. Auflage Pons GmbH, Stuttgart.

Wahrig DEUTSCHES WÖRTERBUCH (1994): 7., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln.

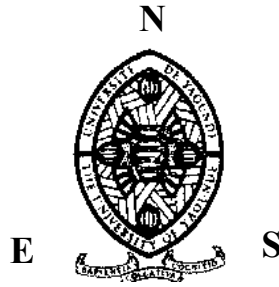
ANHANG

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DEPARTEMENT DE LANGUES
ETRANGERES

UNITE D'ALLEMAND



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

GERMAN UNIT

QUESTIONNAIRE POUR APPRENANTS D'ALLEMAND

Bonjour chers élèves,

Je suis étudiante de 5ème année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé et en vue de l'obtention de mon DIPES II, j'effectue une étude qui porte sur la prise en compte de l'aspect affectif de l'apprentissage pendant le cours d'allemand. J'aimerais que ce questionnaire soit rempli avec beaucoup d'honnêteté et de sérieux. Car ceci nous permettra de mieux réfléchir sur les stratégies à développer pour améliorer l'apprentissage au Cameroun. Je vous rassure que toutes les informations recueillies seront gardées confidentielles. Je vous remercie d'avance pour votre collaboration.

Classes concernées: 2nde A4 All 1^{ère} A4 All Tle A4 All

I- SUR LE CHOIX DE L'ALLEMAND :

101) Qui a décidé que tu apprennes l'allemand ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a) C'est la décision de l'administration (censeur...) d) Moi-même après les conseils des parents
- b) C'est la décision de mes parents e) Moi-même, personne ne me l'a conseillé
- c) Moi-même après discussion avec le conseiller d'orientation

Autres à préciser

102) Pour quelle(s) raison(s) (plusieurs réponses sont possibles)

- a) Parce que j'ai toujours eu de bonnes notes e) Par Amour pour la langue
- b) Pour les opportunités de travail f) juste par curiosité/défi
- c) Suivre la voie d'un ami /frère / aîné g) pour mes bonnes notes en Anglais
- d) Je suis fasciné(e) par l'Allemagne (culture, histoire)
- h) parce que c'est au programme

Autres à préciser

103) Es- tu satisfait(e) de faire allemand aujourd'hui ?

- a) Très satisfait(e) b) satisfait (e) c) assez satisfait(e) d) pas du tout satisfait(e)

Pourquoi ?

.....
.....

II- DEROULEMENT HABITUEL DU COURS D'ALLEMAND,
APPRECIATION ET CONDITIONS DE TRAVAIL

201) Que fait généralement le professeur à son entrée en classe ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a) Il punit les élèves c) Il salue et discute avec quelques élèves
b) Il s'assoit et commence avec le cours d) Il raconte une histoire

Autre réponse ?.....
.....

202) Poses-tu des questions au cours d'allemand ?

- a) Toujours b) Très souvent c) souvent d) Parfois e) pas du tout

Pourquoi ?
.....

203) Que pouvez-vous dire des conditions de travail dans votre classe (qualité du tableau, effectif, bavardage, participation des élèves...)?

.....

204) Ton professeur d'allemand a-t-il des attitudes qui tendent à favoriser ou discriminer certains élèves ? oui non

Si oui les quelles par exemple ?.....
.....

205) À ton avis que faut-il faire pour améliorer tes performances?

a) De la part de l'enseignant

.....

b) De ta part.....

.....

206) L'enseignant vous a-t-il déjà dit à quoi peut vous servir l'allemand demain (travail, études...)?

- a) toujours b) très souvent c) souvent d) parfois e) pas du tout

Autres à préciser

III- EVALUATION, FORMULATION ET STRUCTURATION DE L'EPREUVE

301) Est-ce que l'objectif de la leçon est bien défini et expliqué en début de chaque cours ?

- a) toujours b) très souvent c) souvent d) parfois e) pas du tout

Autres à préciser

302) L'enseignant attire-t-il souvent votre attention pendant le cours sur ce sur quoi il va interroger ? (contenu, type d'exercices...)

- a) toujours b) très souvent c) souvent d) parfois e) pas du tout

Autres à préciser

303) Les critères de notation sont-ils détaillés avant l'évaluation?

- a) toujours b) très souvent c) souvent d) parfois e) pas du tout

Autres à préciser

V) PROPOSITIONS

401) Serait-ce bien si l'enseignant racontait une histoire pour introduire/ conclure le cours ou encore après une activité ? Pourquoi ?

402) Est- il bon que l'enseignant vous habitue avec des exercices type examen ? Pourquoi ?.....

403) S'il t'était permis de noter ton professeur (positif et négatif) d'allemand comment trouverais- tu l'initiative ? Pourquoi ?.....

404) Dans ce cas quelle note lui donnerais –tu sur 20 (.../20) ? Pourquoi ?

.....
.....

405- a) Aimerais-tu contribuer à définir les règles à appliquer en classe ?

Oui non

405-b) Pourquoi ?.....

.....

406) Si la possibilité t’était donnée, quelle(s)règle(s) adopterais-tu ?

.....
.....

MERCI ENCORE POUR VOTRE GENEREUSE COLLABORATION !

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DEPARTEMENT DE LANGUES
ETRANGERES

UNITE D'ALLEMAND



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

GERMAN UNIT

Fragebogen für DeutschlehrerInnen

Liebe KollegInnen,
der vorliegende Fragebogen wird mir im Rahmen meiner Memoire-Arbeit zum Thema „CHANCEN UND MÖGLICHKEITEN DER FÖRDERUNG DES AFFEKTIVEN LERNENS IM DaF-UNTERRICHT“ dabei helfen, bestimmte Daten zu erheben. Daher möchte ich Sie darum bitten, sorgfältig und mit Ernst Antworten auf diese Fragen zu geben. Ich versichere Ihnen, dass die gegebenen Informationen nur wissenschaftlichen Zwecken dienen werden, und dass alles anonym bearbeitet und integriert wird.
Ich bedanke mich bei ihnen im Voraus

In welcher(n) Klasse(n) sind Sie tätig? 2nde Klasse 1^{ère} Klasse Terminale Klasse

1) Was wissen Sie über die Motivationen Ihrer Kursteilnehmer, Deutsch zu lernen?
Inwiefern und inwieweit berücksichtigen sie diese während des Deutschunterrichts?

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

2) Haben Ihre Kursteilnehmer schon die Gelegenheit gehabt, Ihren Unterricht zu bewerten d.h. Feedback über den Unterricht zu geben?

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

3) Wie reagieren Sie, wenn Schüler die gegebenen Hausaufgaben nicht gemacht haben?

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

4) Was wissen Ihre Kursteilnehmer über die Bewertungskriterien bei den Klassenarbeiten oder offiziellen Prüfungen? Woher wissen sie dass?

.....
.....

.....
5) Finden Sie die Themen des Lehrplans attraktiv für Ihre Schüler? Warum?
.....
.....
.....

6) Wie bewerten Sie das Niveau Ihrer Kursteilnehmer?
.....
.....
.....

INTERVIEW MIT DEN SCHÜLERN

Bonjour et merci déjà d'avoir accepté participer à cet entretien. Il s'agira pour toi de donner ton appréciation de l'expérience/ du séjour élèves-professeurs d'allemand dans ta classe/ ton établissement pour l'année scolaire 2015-2016. Ton point de vue est d'une grande valeur, c'est pourquoi je te demanderai d'être très sincère. Pour cela nous allons aborder des points qui guideront cet entretien :

J'aimerais que tu te présentes en donnant seulement ta classe et ton établissement

- 1) As-tu observé chez les stagiaires d'allemand une différence avec ton professeur d'allemand? (que ce soit dans la stratégie, la méthode, l'attitude en classe ou en dehors...)
- 2) Les stagiaires d'allemand se sont-ils particulièrement démarqués ? (positivement ou négativement)
- 3) Que peux- tu dire de la gestion des retards, punitions, bavardage et troubleurs, absence, les devoirs (non faits) par les stagiaires ? (comment procédaient- ils et comment as-tu trouvé cela ?)
- 4) Comment as-tu trouvé l'attitude/ l'attention des stagiaires envers toi ? Envers toute la classe ? Ou encore que peux tu dire de l'intérêt /attention des stagiaires pour toi ou pour tes camarades ?
- 5) Les stagiaires ont-ils entrepris quelque chose en classe qui t'a particulièrement marqué? (en ce qui concerne l'apprentissage, le cours, l'examen, le matériel de travail, les bonus, paroles encourageantes, petits cadeaux ou toute autre chose ?
- 6) Y-a-t-il quelque chose dans l'attitude, la méthode/ le séjour des stagiaires qui t'a davantage motivé à apprendre l'allemand ou à fournir plus d'effort ?
- 7) Comment pourrais-tu en général évaluer le séjour des stagiaires?

Geführte Interviews

INTERVIEW 1 (18.04.2016)

I₁: Bonjour encore.

S₁: Bonjour Madame.

I₁ : Je suppose que tu es bien élève en 1ère A au Lycée de la Cité Verte

S₁: Bien sûr

I₁ : O.k. j'aimerais te poser quelques petites questions concernant le séjour des stagiaires d'allemand dans votre classe. As- tu observé chez les stagiaires d'allemand une différence avec ton professeur d'allemand en ce concerne peut être la stratégie la méthode, l'attitude en classe ?

S₁ : Je n'ai rien constaté.

I₁ : O.k. Y a t-il des choses que tu reproches à vos stagiaires d'allemand? Si oui lesquelles si non?

S₁ : Je ne leur reproche rien au contraire je les remercie pour leurs encadrements envers nous ils ont été gentils avec nous et grâce à eux j'ai évolué.

I₁ : Ok que peux tu dire de la gestion des retards des punitions, bavardages faites par les stagiaires faites par les stagiaires, c'est à dire quoi quand les élèves venaient parfois en retard quand ils bavardaient au cours comment est- ce que les stagiaires se comportaient envers eux?

S₁ : Ils étaient toujours attentifs.

I₁ : O.k. comment as tu trouvé l'attitude l'attention des stagiaires envers toi et envers toute la classe?

S₁ : Ils étaient accueillant, souriant envers nous et ils nous guidaient vraiment vers le bon chemin et concernant cela ils m'ont donné un roman que je ne dois jamais oublier grâce à eux j'ai eu 12 une note que je n'avais jamais espéré avoir.

I₁ : Ya t-il dans l'attitude des stagiaires pendant leur séjour ici là quelque chose qu'ils ont fait qui t'a particulièrement motivé à davantage aimer l'allemand et à fournir davantage des efforts?

S₁ Ils m'ont toujours donné les conseils par rapport à l'allemand quand j'avais des problèmes ils me venaient toujours au secours.

I₁ : D'accord merci et bonne journée!

S₁ : Bonne chance à vous madame!

I₁: Merci!

Interview Nr. 2 (18.04.2016)

I₂: Bonjour.

S₂ : Bonjour.

I₂: Je suppose que tu es élève en 1^{ère} A au lycée de la Cité Verte

S₂ : Oui

I₂: Ok j'ai quelque Question à te poser par rapport à l'attitude des stagiaires ici J'aimerais que donnes un peu quelques détails par rapport au séjour des stagiaires ici dans ce lycée, as-tu observé chez les stagiaires d'allemand une différence avec ton professeur d'allemand sur la façon d'enseigner, l'attitude en classe, les stratégies qui ont développées ?

S₂ : oui j'ai observé plusieurs différences même parce que parmi mes stagiaires il y avait une qui contrairement à mon professeur d'allemand elle était plus à l'écoute ; moi je n'ai pas l'habitude de trop parler avec les professeurs, mais elle m'a emmené à lui parler à lui confier certaines de mes difficultés chose que je ne fais presque jamais avec mes prof donc c'est la différence.

I₂: Que peux-tu dire de la gestion des retards, des punitions, des devoirs non faits? Comment est-ce que les stagiaires procédaient?

S₂ : En fait les stagiaires étaient très compréhensifs. Parce qu'ils ne punissaient pas trop sauf un jour je me souviens encore bien le stagiaire nous avait puni parce qu'on n'avait pas fait les devoirs mais en tout cas ils procédaient bien

I₂: Ok y a t-il quelque chose dans l'attitude des stagiaires qui t'a davantage boosté à aimer l'allemand?

S₂ : Ah oui il ya quelque chose puisque ma stagiaire m'a donné des conseils je n'aime pas trop l'allemand mais elle m'a boosté à quand même aimer l'allemand davantage et à mieux étudier l'allemand.

I₂: D'accord merci pour ton intervention et bonne journée!

Interview Nr.3 (18.04.2016)

I₃: Bonjour cher élève vous êtes élève en 1^{ère} A au Lycée de la Cité Verte ?

S₃: Oui

I₃: Très bien on a besoin de vos impressions concernant le stage, le passage de vos différents stagiaires d'allemand

S₃: J'ai trouvé leur séjour agréable surtout qu'ils nous ont donné l'envie d'apprendre l'allemand et au fur et à mesure qu'on étudiait on s'est rendu compte qu'on pouvait aussi

comprendre l'allemand et s'affirmer aussi, parce que la plupart de temps quand nous travaillons avec nos professeurs nous avons d'abord peur de nos professeurs alors que l'échange entre nos stagiaires et nous passait mieux par rapport à notre professeur qui essayait un peu d'élever le niveau que nous n'avons pas.

I₃: Es ce que les stagiaires d'allemand se sont-ils démarqués particulièrement? (positivement ou négativement)

S₃: Positivement dans le sens de toujours vouloir aider l'élève à comprendre allemand

I₃: Et négativement ?

S₃: Négativement j ne pense pas

I₃: Donc vous n'avez trouvé aucun reproche à adresser aux stagiaires ?

S₃: Aucun reproche

I₃: Très bien comment est ce qu'ils ont souvent eu è gérer les retards

S₃: Ils nous donnaient des devoirs à faire le devoir

I₃: Et les troubleurs et la correction des devoirs comment ils ont été géré?

S₃: On les mettait dehors mais je ne pense pas que pendant le cours d'allemand avec les stagiaires il y avait trouble. Bref au cours il n'avait pas de trouble sauf un manque de travail c'est tout on les corrigeait et ils faisaient en sorte que ceux qui ont fait puissent bien comprendre et ceux qui n'ont pas pu finir puissent comprendre et finir le devoir

I₃: Es ce que les Stagiaires se sont particulièrement intéressés aux problèmes des élèves ?

S₃: Oui ils se sont intéressés surtout au élèves qui ne comprennent pas surtout des élèves (du ''chaba'') qui sont assis derrière parce que généralement on dit qu'ils ne comprennent pas ce qu'on est entrain de dire. Mais la plupart s'est démarquée, vu le travail qu'ils demandaient au professeur et les stagiaires leur ont aussi apporté quelque idées comment travailler en allemand.

I₃: Très bien es ce que les Stagiaires ont eu à entreprendre quelque chose qui t'a particulièrement marqué par exemple le cours les méthodes le matériel les bonus les paroles encourageantes, les petits cadeaux?

S₃: Le cours et l'engagement surtout l'engagement parce que la plupart des stagiaires n'étant pas né en Allemagne ils ont appris et nous montraient comment il faut apprendre l'allemand et se distinguer aussi.

I₃: Comment pourrais-tu donc évaluer en général le séjour des stagiaires?

S₃: Je peux dire que le séjour des stagiaires était agréable surtout pour moi parce que j'ai beaucoup appris il y avait les choses que je ne connaissais pas en allemand et j'ai mis

l'accent sur ça et c'était claire comme les rédactions. Etant donné que je m'en sortais à peine, maintenant ca va déjà.

I₃: Donc les stagiaires se sont bien occupés de vous, de vos problèmes et tout?*

S₃: Oui

I₃: Ok très bien merci bien pour l'entretien et bonne préparation pour le probatoire!

S₃: De rien.

Interview Nr.4 (18.04.2016)

I₄: Bonjour cher élève vous êtes au Lycée de la Cité Verte élève en classe de 1^{ère} A4 Allemand ?

S₄: Oui madame

I₄: Très bien nous avons besoin de vos impressions en ce qui concerne le passage des stagiaires au Lycée de la Cité Verte. Comment qu'es ce que vous avez observé chez les enseignants d'Allemand?

S₄: Moi j'ai constaté qu'ils accordaient plus d'intérêt aux élèves plus d'attention et se préoccupaient de tout le monde, de la masse en générale ils faisaient le maximum pour dispenser le cours dans le calme pour que le monde puisse comprendre.

I₄: Très bien qu'es ce que tu reproche à ton enseignant d'allemand même ton propre enseignant d'allemand?

S₄: Ce que je reproche à mon propre enseignant d'allemand c'est que je peux dire il et un peu retiré des autres il fait le cours avec ceux qui veulent faire ils ne s'attardent pas de savoir si les autres ont compris ou pas.

I₄: Très bien comment es ce qu'ils se sont donc démarqués ? Es ce qu'ils ont pris cet aspect là en compte?

S₄: Ah ça non on dit chacun à sa propre qualité je pense qu'ils sont venus avec les leurs et ils en ont dispensé avec.

I₄: Très bien comment es ce qu'ils se sont donc démarqués positivement à votre endroit ?

S₄: Particulièrement avec moi je pense qu'ils ont créé en moi quelque chose de particulier, ils m'ont donné l'envie de fréquenter davantage, ils m'ont donné l'envie d'apprendre l'allemand beaucoup de choses je peux dire.

I₄:Très bien es ce qu'ils ont donc entrepris quelque chose qui t'a particulièrement marqué en classe concernant les méthodes d'enseignement, le matériel, les bonus des paroles encourageantes, les petits cadeaux?

S₄: Ça oui il y avait des boutons d'habit qu'ils dispensaient aux élèves qui répondaient bien il y avait aussi cette partie l'objet de la leçon avant le professeur ne faisait pas ; mais dès leur arrivée ils ont commencé à entreprendre cette méthode et ça nous a particulièrement marqué.

I₄: Donc vous avez vraiment apprécié la méthode des cadeaux, des encouragements et autres ?

S₄: Oui je pense que ça anticipe plus les élèves à apprendre et ça crée un peu une concurrence.

I₄: Très bien

Interview 5 (19.04.2016)

I₅: Bonjour

S₅: Bonjour Je fais la 2^{nde} Allemande au Lycée Général Leclerc

I₅:As- tu observé chez les stagiaires d'allemand une différence avec ton professeur d'allemand que ce soit sur la stratégie, l'attitude en classe?

S₅: Non pas vraiment mis elles se débrouillaient bien mais pas plus que le professeur

I₅: Ya t-il des choses que tu reproches aux stagiaires d'allemand en général sur leur façon d'avoir été en classe, leur conduite leur comportement envers vous?

S₅: Non elles étaient compréhensives.

I₅: Que peux-tu donc dire de la gestion des retards des punitions les devoirs non faits comment es-ce qu'elles se sont comportées envers vous?

S₅: Quand les gens ne faisaient pas les devoirs elles leurs demandaient pourquoi ils n'ont pas fait les devoirs, mais elles ne punissaient pas trop elles punissent normalement peut-être elles demandent de se mettre à genoux.

I₅: Ok ya t-il quelque chose dans l'attitude la méthode le séjour des stagiaires qui t'a davantage motivé à aimer davantage l'allemand?

S₅: Oui parce qu'elles se mettaient à fond pour faire le cours même quand le professeur ne vient pas quand le professeur est un peu en retard elles viennent à l'heure, donc elles font bien.

I₅: Oui ya t-il quelque chose qu'elles faisaient particulièrement pour toi ou pour les élèves en général en ce qui concerne les bonus, les encouragements?

S₅: Oui elles donnaient les bonus quand je travaille bien et elles nous encouragent.

I₅: D'accord merci pour l'interview.

Interview 6 (19.04.2016)

S₆: Je suis élève en 1ère A1 au Lycée Général Leclerc.

I₆: Ok merci encore as-tu observé quelque chose de différent par rapport à ton propre enseignant

S₆: Non je n'ai pas trouvé quelque chose de différent ce que je peux dire c'est qu'elles ont taché d'imiter le professeur.

I₆: Ok ya t- il des choses que tu reproches aux stagiaires d'allemand? Si oui lesquelles

S₆: Non je n'ai pas des reproches à faire au contraire juste des appréciations.

I₆: Que peux-tu dire de la gestion des retards des punitions les devoirs non faits? Comment es ce elles géraient tout cela?

S₆: Quand on arrive en retard forcément l'enseignant est déjà en classe, on peut faire quelques secondes dehors, le temps qu'elle nous voit et finisse de dire ce qu'elle était entrain de dire et nous demande d'entrer parfois elle peut même prendre une minute pour demander que « C'est comment? Pourquoi vous étiez en retard? » Si non ça va on s'assoit le cours continue.

I₆: Ok merci les stagiaires ont-ils entrepris quelque chose qui t'a particulièrement permis de t'améliorer ou d'aimer plus l'allemand?

S₆: Oui leur façon d'aborder les cours j'ai beaucoup apprécié comme je disais tantôt, elles ont suivi la méthode, l'exemple de notre professeur elles nous expliquaient aussi ce qu'on doit faire et puis on pose des questions et c'était vraiment intéressant elles nous mettaient toujours en petits groupes d'élèves et nous donnaient (+ 0,5) et on était motivé.

I₆: Est ce qu'elles vous ont de temps en temps donné des paroles encourageantes, les bonus ou les petits cadeaux?

S₆: Oui les paroles étaient toujours encourageantes puisqu'elles nous faisaient toujours comprendre que si elles étaient là c'était pour nous apporter quelque chose. C'est vrai que elles aussi elles contribuaient à leur formation mais elles précisait chaque fois qu'on avait aussi quelque chose à gagner et c'était vrai.

I₆: Merci d'avoir accepté de passer cette interview bonne journée!

S₆: Merci.

Interview 7 (19.04.2016)

I₇ Vous êtes élève au Lycée Général Leclerc en Première A1, on a besoin de vos impressions concernant le stage. Est-ce que vous avez observé une certaine différence entre les stagiaires et l'enseignant concernant la méthode, l'attitude en classe ou alors en dehors de la classe ?

S₇: Oui, il y a une certaine différence que je peux observer parce que notre professeur était plus stricte avec nous par rapport aux stagiaires elles étaient un peu plus douces avec nous. Bon par rapport à l'enseignement il y avait un peu une ressemblance parce qu'elles enseignaient même façon et nous donnaient autant bien cours que le professeur.

I₇: Est-ce que les stagiaires se sont particulièrement démarquées positivement dans quels aspects et négativement dans quel sens ?

S₇: Bon, les stagiaires se sont démarquées positivement parce qu'elles étaient ponctuelles, régulières et elles donnaient bien cours bon le côté négatif je ne sais pas, je n'ai pas trop remarqué d'aspects négatifs.

I₇: Donc vous n'avez rien à reprocher aux stagiaires ?

S₇:: Non, j'ai vraiment apprécié.

I₇: Comment est-ce que vous avez trouvé l'attention des stagiaires envers vous-même ? Est-ce qu'elles s'intéressaient aux élèves ?

S₇: Elles s'intéressaient vraiment à nous, c'est seulement que c'est nous les élèves qui dérangeons un peu.

I₇: Est-ce que les stagiaires ont entrepris quelque chose qui t'a particulièrement marqué concernant le cours les bonus le matériel de travail, les petits cadeaux...?

S₇: Oui oui parce que elles aimaient bien organiser les petits travaux en groupe, ça permettait aux élèves d'échanger, de mieux se connaître et...bon, elles avaient une méthode de travail qui m'a beaucoup plu, pendant le cours elles font répondre aux élèves un par un, donc il faut que tout le monde y participe, en fait.

I₇: Est-ce qu'il y a quelque chose dans l'attitude, le séjour des stagiaires qui t'a motivé à davantage apprendre l'allemand ?

S₇: La ponctualité

I₇: Comment pourrais-tu évaluer en général le séjour des stagiaires, leurs performances leurs aptitudes à exercer leur métier d'enseignant, leur impact sur ton niveau ?

S₇: Bon moi j'ai trouvé les stagiaires pas comme les stagiaires elles étaient déjà comme des professeurs parce qu'elles enseignent très bien, elles étaient à l'aise dans le domaine, moi j'ai vraiment aimé.

I₇: Donc vous n'avez rien à reprocher ?

S₇: Non non non.

I₇: Il n'y a rien à refaire de mieux ?

Non !

I₇: Merci bien