

Universiteit Utrecht

MA Duitse Taal en cultuur: Educatie en Communicatie

Block 3 und 4, 2017/18

Begleitung: Prof. dr. R. de Graaff

Motivation für die dritte Sprache.

Das Schulfach Deutsch im bilingualen und einsprachigen Unterricht.

Vorgelegt von:

Rick Lautenbach

Studentnummer: 5558182

h.v.lautenbach@students.uu.nl

Abgabedatum: 30.08.2018

Wörterzahl: 13844

Zusammenfassung

Die Motivation für das Schulfach Deutsch an einer niederländischen Schule ist Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit. Anhand des *L2 Motivational Self System* von Dörnyei ist geforscht, ob sich die Motivation für das Fach Deutsch zwischen Schülern aus dem bilingualen und einsprachigen Unterricht unterscheidet. Zwei Mitarbeiter der Schule wurden interviewt, das Curriculum wurde analysiert und in 18 Klassen haben Schüler einen Fragebogen ausgefüllt (N = 392).

Bezüglich der Motivation ergibt sich ein unterschiedliches Bild. In Bezug auf das Bild der eigenen Zukunft (*L2 ideal self*) der Lernenden gibt es kaum Unterschiede zwischen Schülern aus beiden Abteilungen. Hinsichtlich des von außen erwarteten Bildes (*L2 ought-to self*) gibt es einige Unterschiede. Schüler aus dem einsprachigen Unterricht geben überwiegend positivere Bewertungen. Auch was die Lernerfahrung (*L2 learning experience*) betrifft, sind Unterschiede zwischen den Gruppen nachzuweisen. Schüler aus dem bilingualen Unterricht sind positiver als Schüler aus der einsprachigen Abteilung. Bei den Schülern aus dem bilingualen Unterricht fällt außerdem auf, dass ihre Motivation nach der ersten beziehungsweise zweiten Klasse signifikant abnimmt.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Einführung.....	7
1. Theoretischer Rahmen	11
1.1. Motivation	11
1.2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E)	13
1.3. CLIL	17
2. Fragen.....	21
3. Methode.....	23
3.1. Schulorganisation	23
3.2. Curriculumanalyse.....	23
3.3. Fragebogen	24
3.3.1 Fragen	25
3.3.2 Befragten.....	26
3.3.3 Verarbeitung	27
4. Ergebnisse	29
4.1. Curriculumanalyse.....	29
4.1.1 Beabsichtigt.....	29
4.1.2 Durchgeföhrt	30
4.2. Fragebogen	31
4.3.1 <i>L2 ideal self</i>	32
4.3.2. <i>L2 ought-to self</i>	37
4.3.3 <i>L2 Learning experience</i>	42
4.3.4 Tertiärsprache.....	48
5. Diskussion und Schlussfolgerung	53
6. Literatur.....	57
Anhänge	63

Einführung

Januar 2018 veröffentlichte das *Duitslandinstituut Amsterdam* (DIA) den *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Nachdem das Institut 2010 den ersten *Belevingsonderzoek* veröffentlicht hatte, wurde in der letzten Forschung untersucht, ob sich die Haltung niederländischer Schüler/innen¹ gegenüber dem Deutschunterricht geändert habe. Forscher des Institutes schlussfolgerten, dass die Schüler die deutsche Sprache in Vergleich zum ersten *Belevingsonderzoek* als „interessanter, schöner und einfacher“ bewerten (Van Dee, Hölsgens & Hotje 2018: 42).

Der *Belevingsonderzoek 2017* wurde in den niederländischen Medien ausführlich diskutiert. *NOS* berichtete beispielsweise, dass Angela Merkel für niederländische Schüler die bekannteste Deutsche sei und die Regionalzeitung *De Gelderlander* veröffentlichte ein Artikel über *Mein Kampf* als das bekannteste deutsche Buch (Vgl. NOS 2018; Van der Heeden 2018). Das gesellschaftliche Interesse für das Schulfach Deutsch ist aber viel breiter. Anlässlich des niederländischen *Dag van de Duitse Taal*, der jährlich vom Duitsland Instituut, die Deutsch-Niederländische Handelskammer und der deutschen Botschaft organisiert wird, ist die Position des Schulfaches Deutsch ausführlich in den Medien besprochen worden (Vgl. Winterman 2018). 2018 wurde außerdem das *Manifest Buurtalen* veröffentlicht. Im Manifest wird die gesellschaftliche Position der Nachbarsprachen Französisch und Deutsch diskutiert. Die Schlussfolgerung der Autoren dieses Manifestes sei unter anderem, dass die Beherrschung beider Sprachen in den Niederlanden verschlechtert und dass der Deutsch- und Französischunterricht eine prominentere Rolle im Curriculum spielen sollte (Vgl. Manifest Buurtalen 2018).

Der Deutschunterricht ist nicht nur ein gesellschaftliches Diskussionsthema, sondern auch Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion. Ein Thema dieser Diskussion, das schon mehrere Jahrzehnte von Wissenschaftlern geforscht wird, ist die Motivation für den Fremdspracherwerb. Ein Gegenstand aus dieser Motivationsforschung, womit Forscher sich in den letzten Jahren immer wieder befasst haben, ist die Motivation für den Fremdspracherwerb im bilingualen Unterricht.² Das Interesse handelt dabei einerseits um die Motivation für die

¹ Zur besseren Lesbarkeit dieser Masterarbeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Überall, wo die männliche Form verwendet wird, kann auch die weibliche Form gelesen werden.

² Im bilingualen Unterricht wird mehr als 50% der Unterrichtsstunden in einer Fremdsprache unterrichtet.

Zielsprache des bilingualen Unterrichts (meistens Englisch), und andererseits um die Motivation für das Lernen einer weiteren Sprache (wie Deutsch und Französisch) (Vgl. Sanz 2000; Mearns 2014; Sylvén & Thompson 2015; Johansson 2013).

Im Rahmen des niederländischen Fremdsprachenunterrichts sind einige Studien bezüglich des Drittspracherwerbs veröffentlicht worden. Elzenga und De Graaff haben beispielsweise geforscht, inwiefern sich die Motivation für das Schulfach Französisch von Schülern aus dem bilingualen Unterricht von der der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht unterscheidet. Ihre Schlussfolgerung war, dass die Motivation, Französisch zu lernen, im Laufe der Unterstufe des bilingualen Unterrichts zunimmt (Vgl. Elzenga & De Graaff 2015: 23-24). Als mögliche Erklärungen dafür nennen die Autoren, dass das Curriculum und die Didaktik des Faches Französisch die Motivation der Schüler stimulieren könne. Daneben entwickeln die Schüler aus dem bilingualen Unterrichtsprogramm mehr linguistische Fähigkeiten, die sie bei Französisch einsetzen könnten. Durch die Erfolgserfahrungen könne die Motivation steigern (Vgl. Ebd.). Mearns hat sich in ihrer Doktorarbeit auch mit der Motivation beschäftigt. Sie argumentiert, dass Schüler aus dem bilingualen Unterricht am Anfang der ersten Klasse motivierter sind für den Englischunterricht. Im Laufe der Zeit nehme die Motivation im bilingualen Unterricht ab (Vgl. Mearns 2014: 254ff; Mearns, De Graaff & Coyle 2017: 9ff.).

Die Motivation niederländischer Schüler aus der bilingualen VWO-Unterstufe gegenüber der deutschen Sprache ist, insofern ich feststellen konnte, noch nie geforscht worden. Da der Deutschunterricht an vielen niederländischen Schulen erst in der zweiten Klasse anfängt, ist die Motivationsentwicklung für das Schulfach Deutsch in der gesamten Unterstufe schwierig zu untersuchen. Die Schule, an der die Forschung für diese Masterarbeit stattgefunden hat, ist eine Ausnahme dazu.³ Hier wird Deutsch schon in der ersten Klasse unterrichtet. Die Entwicklung der Motivation in der Unterstufe des VWO-Unterrichts an dieser Schule ist Gegenstand dieser Masterarbeit.

In dieser Arbeit werden zuerst die theoretischen Grundlagen der Forschung diskutiert. Es handelt sich dabei um drei Konzepte: die Motivation, die Tertiärsprachendidaktik und die Didaktik des bilingualen Unterrichts. Die Fragen der Masterarbeit sind Gegenstand des dritten

³ Der Schulname ist anonymisiert worden.

Kapitels. Danach werden die verwendeten Methoden vorgestellt. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert. Die Diskussion und Schlussfolgerungen schließen die Masterarbeit ab.

1. Theoretischer Rahmen

Im theoretischen Rahmen wird zuerst das Konzept der Motivation vorgestellt. Der zweite Teil handelt vom Konzept *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE). Im letzten Teil wird die Didaktik des bilingualen Unterrichts, die *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)-Didaktik ergänzt.

1.1. Motivation

Die Motivation sei sehr wichtig für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache. Dörnyei behauptet, dass Motivation eine Voraussetzung für den Spracherwerb sei: „Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent” (Dörnyei 1998: 117). Obwohl es unterschiedliche Perspektive auf das Konzept gibt, wird in dieser Masterarbeit die Definition von Rheinberg verwendet. In seiner Definition geht er davon aus, dass die Motivation für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit eines Lernenden wichtig sei. Er hat das Konzept folgendermaßen definiert: „[Motivation ist] die positive Bewertung eines Lernziels, die dann auftritt, wenn das Ziel als ich-nah, d.h. wichtig für die eigene Persönlichkeit, und als erreichbar, d.h. als Stärkung und Bestätigung der eigenen Person empfunden wird” (Rheinberg 1999: 191f.).

Riehl bespricht in ihrem Einführungswerk zum Thema Mehrsprachigkeit welche Rolle die Motivation beim Lernen einer neuen Sprache spielt. Es wird davon ausgegangen, dass die mehrsprachige Kompetenz zum Lernfortschritt führe. Dieser Lernfortschritt könnte die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz unterstützen, wodurch den Selbstvertrauen wachse und die Angst vor Fehlern abnehme:

„Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Motivation, die ihrerseits auch von der Selbsteinschätzung der Kompetenz beeinflusst wird. Wenn man merkt, dass man Fortschritte macht, ist man auch motivierter weiterzumachen. Motivation ist wiederum ein wichtiger Faktor, der sich entscheidend auf den Lernfortschritt auswirkt.” (Riehl 2014: 91)

Die Motivationsforschung geht mehrere Jahrzehnte zurück. So haben Lambert und Gardner sich schon im Jahr 1959 mit dem Konzept auseinandergesetzt. Sie standen am Anfang der sozialpsychologischen Forschung. Der interpersönliche Kontext des Lernprozesses sei das zentrale Thema dieser Forschungstradition. In einem Handbuch zum Thema Sozialpsychologie und Spracherwerb schreiben Gardner und Clément: „There is, however, another aspect of proficiency, viz. the willingness and capacity to use the language in interpersonal contexts. This is equally important and can be considered as non-linguistic outcome of second language programmes” (Gardner & Clément 1990: 497).

Guerrero behauptet in einem Überblick der Motivationsforschung, dass die 1990-er Jahren als Periode gekennzeichnet werden könne, in der es vor allem um den Lernkontext gehe (Guerrero 2015: 98). „The learning contexts and the needs of the students and teachers in the classroom were considered more significant than the community and the social context.” (Ebd.). Die sozialpsychologischen Aspekte spielten in dieser Phase aber noch immer eine bedeutende Rolle. Die erste Theorie werde vor allem mit neuen Perspektiven ergänzt. Der Unterrichtskontext und das Curriculum seien wichtige Teile der Motivation (Vgl. Ebd.). Dörnyei veröffentlichte 1994 einen Artikel, in dem er drei Ebenen der Motivation beschrieben hat. Diese drei Ebenen zeigen meines Erachtens gut wie die kognitive Periode auf die sozialpsychologische Forschung weiterbaut: es gehe nämlich um die Sprache (vor allem die Zielsprache und die dortige Gemeinschaft), den Sprachlerner (hierzu gehören unter anderem Selbstvertrauen und Self-Efficacy) und schließlich den Kontext, in dem gelernt werde⁴ (Vgl. Dörnyei 1994: 280). Guerrero schreibt, dass sich nach der kognitiven Phase die prozessorientierte Phase entwickelt habe. Das Interesse für den Lernprozess eines Individuums habe diese Phase gekennzeichnet. Dazu gehörten beispielsweise die Gefühle, Wünsche und Intentionen der Lernenden. Auch die Ziele des Lernprozesses seien das Forschungsinteresse gewesen (Vgl. Guerrero 2015: 99). Guerrero fasst die Phase folgendermaßen zusammen: „This period clearly shows a more special interest in language learners and their specific circumstances” (Ebd.). Die gegenwärtige Forschung beschäftige sich vor allem mit der starken Abwechslung des Lernprozesses (Ebd: 101). Deshalb werde die gegenwärtige Forschung die dynamische Periode genannt. Guerrero schreibt dazu:

⁴ Was den Kontext betrifft unterscheidet Dörnyei drei Aspekte: Kurs, Lehrer und Gruppe.

„This means that learners are in constant change, which also involves a constant change in their feelings and interests. Our globalized societies tend to offer individuals an opportunity to have more interaction with other language communities and access to learning resources. These opportunities might have an influence on the motivation towards the L2.” (Ebd.)

Ein Modell, das von Dörnyei entwickelt wurde und gut zu dieser neuen Phase der Motivationsforschung gehört, ist das *L2 Motivational Self System* (L2MSS). Dörnyei hat in seiner Theorie drei Komponenten von Motivation unterscheiden, nämlich *the L2 ideal self*, *L2 ought-to self* und *L2 learning experience*. *L2 ideal self* nimmt Bezug auf das eigene Bild eines Sprachlernenden. Wie sieht er sich, nachdem er eine Sprache erworben hat? *L2 ought-to self* ist das von außen erwartete L2-Bild. *L2 learning experience* geht um Erfahrungen, die ein Lernenden beim Lernprozess erfährt, zum Beispiel die Unterrichtsstunden und die Lehrenden (Vgl. Dörnyei 2009: 29; Sylvén 2017: 54). Das Modell schließt außerdem der oben erwähnten Definition von Rheinberg (1999) an. Es geht im L2MSS nämlich vor allem um die Verstärkung der eigenen Persönlichkeit. Das Modell bietet nicht nur eine theoretische Grundlage für Forschung, sondern auch einen Startpunkt für die Entwicklung eines Fragebogens. Dieser Fragebogen wird im Methodeteil weiter ergänzt.

1.2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

In der Literatur zum Spracherwerb wird mit dem Buchstaben L (Language) angedeutet, welche Sprache ein Lerner lernt. L1 steht für den Erwerb der ersten Sprache, L2 für den Erwerb der zweiten Sprache, L3 für den Erwerb der dritten Sprache und so weiter (Vgl. Riehl 2014: 9). Sprachen die vor der kritischen Phase erworben werden, seien laut Rothweiler Erstsprachen (Vgl. Rothweiler 2007: 106f). Der Erwerb nach der kritischen Phase sei immer Zweitspracherwerb (Vgl. Ebd.). Rothweiler macht keinen Unterschied zwischen der zweiten Sprache und eventuellen weiteren Sprachen. Für den niederländischen Kontext ist er aber sehr wichtig. Deutsch wird nämlich häufig als L3 oder sogar als L4 gelernt. Dass es unterschiedliche Möglichkeiten für den Drittspracherwerb gebe, ist von Cenoz (2003) argumentiert worden. Sie unterscheidet vier Arten vom Drittspracherwerb. Erstens wäre es eine Möglichkeit, dass die Sprachen nacheinander erworben werden, also: $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$. Die Sprachen könnten auch gleichzeitig erworben werden: $L1/L2/L3$. Daneben könnte die dritte Sprache erworben werden, nachdem die erste und zweite Sprache erworben worden sind: $Lx / Ly \rightarrow L3$. Die letzte Möglichkeit sei der gleichzeitige Erwerb der zweiten und dritten Sprache, nachdem die erste

Sprache völlig erworben sei: $L1 \rightarrow Lx/Ly$ (Vgl. Cenoz 2003: 71). Die auf den niederländischen Kontext zutreffende Variante lässt sich meines Erachtens nicht einfach bestimmen. Einerseits lernen die Schüler gleichzeitig Deutsch und Englisch. Das würde die Variante $L1 \rightarrow Lx/Ly$ unterstützen. Andererseits wird das Englische schon teilweise an der Grundschule erworben. Daneben ist das Englische in der Gesellschaft (zum Beispiel in den Medien) eine dominante Sprache, wodurch der (ungesteuerte) Erwerb des Englischen früher anfängt. Diese Argumente sprechen für die Variante $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$.

In der deutschsprachigen Forschung ist von vielen Linguisten betont worden, dass die letzte Variante ($L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$) auf den Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht zutrifft. Im Rahmen eines von der Europäischen Union geförderten Forschungsprojektes wurde in den 1990-er Jahren das Konzept *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* ausgedacht (Vgl. Hufeisen 2005: 5). Der Erwerb des Deutschen fängt nach dem Erwerb des Englischen an. Deutsch wird in der Forschungsliteratur deshalb eine *Tertiärsprache* genannt. Ein Ausgangspunkt dieses Konzeptes sei, dass die Lernenden ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen verwenden. Hufeisen schreibt, dass es bei dieser Tertiärsprachendidaktik um das Folgende geht:

„Lehr-/Lernmaterialien für die Zielgruppen zu entwickeln, die Deutsch (beginnen zu) lernen und vorher bereits Englisch gelernt haben. Das Deutschlernen sollte nicht wieder bei einem imaginären Niveau Null beginnen, sondern auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Lernstrategien miteinbeziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen, weil Synergien genutzt wurden.“ (Hufeisen 2011: 268-269)

Hufeisen hat die Einflüsse auf den L3-Erwerb kategorisiert. Aus Abbildung 1 wird klar, dass (neben verschiedener Faktoren) nicht nur die Erstsprache, sondern auch die Zweitsprache den Erwerb der dritten Sprache unterstütze.



Abbildung 1: Einflüsse auf den L3 Erwerb (Hufeisen 2001: 649).

In einer anderen Studie hat Hufeisen den Drittspracherwerb folgendermaßen beschrieben:

„Wenn jemand mit dem Lernen einer L2 beginnt, so ist die Lernsituation eine ganz neue und unbekannte. Dinge müssen mit einer neuen Bezeichnung versehen werden, fremde Texte müssen entschlüsselt werden; bis dahin war die L1 das für alles geeignete Kommunikationsmedium. Wenn nun ein Lerner mit dem Lernen einer L3 beginnt, so ist diese Situation nicht mehr unbekannt: Er kennt schon das Gefühl, nicht alles gleich sagen zu können, er hat (vielleicht) spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt und kann sie zur Beschleunigung des Lernprozesses einbringen. Er ist ein *kompetenterer* Fremdsprachenlerner als ein L2-Lerner.“ (Hufeisen 2003: 105)

Neuner und Kursiša haben sich in ihrem Werk *Deutsch ist Easy!* mit der Tertiärsprachendidaktik auseinandergesetzt. Sie betonen, dass Deutsch und Englisch (wie das Niederländische) als westgermanischen Sprachen in manchen Hinsichten verwandt seien, beispielsweise was Wortschatz und „elementaren Grammatikstruktur“ betrifft (Vgl. Neuner & Kursiša 2006: 4). Die Autoren zufolge sollten in der Tertiärsprachendidaktik nicht nur die inhaltliche Gemeinsamkeiten, sondern auch die (unbewussten) Lerntechniken und Lernstrategien (zum Beispiel den Umgang mit Hör- und Lesetexten) deutlich gemacht werden (Vgl. Ebd.): „Es ist für das erfolgreiche Erlernen von Folgefremdsprachen sehr hilfreich, wenn man im Unterricht immer wieder bespricht, wie man diese schon vorhandenen Lerntechniken und -strategien bewusst einsetzen und erweitern kann, um den eigenen Lernprozess

wirkungsvoller zu gestalten” (Ebd.). Eine weitere Grundlage der Tertiärsprachendidaktik sei die kontrastive Grammatik. Es handele sich beispielsweise um syntaktische Unterschiede (Engl. I can not meet you today / Dt. *Ich kann nicht treffen dich heute) und semantische Unterschiede (Engl.: to become / Dt. bekommen). Wenn diese im Unterricht besprochen würden, könnten Fehler so viel wie möglich vermeiden werden. Neuner und Kursiša betonen außerdem, dass auch die Muttersprache eine wichtige Rolle spielen könne. Das Niederländische funktioniere im Deutschunterricht als einen „Anker- und Knotenpunkt im sprachlichen Netzwerk, das beim Sprachenlernen im Gedächtnis entsteht” (Ebd.).

Neben den theoretischen Grundlagen weisen die Autoren auch auf einige methodische Überlegungen für den Tertiärsprachenunterricht hin. Wie bei den oben erwähnten Aspekten spiele der kontrastive Unterricht und die Besprechung von Lernstrategien eine bedeutungsvolle Rolle. Deutsch solle mit dem Englischen und (womöglich) mit der Muttersprache verglichen werden. Als weiteres Prinzip nennen die Autoren das „Verstehen als Grundlage.” Damit meinen die Forscher, dass die Kenntnisse aus der Muttersprache und aus dem Englischen aktiviert würden und in die Zielsprache transferiert würden (Vgl. Ebd.). Bei der Textarbeit solle sich das sachbezogene Sprechen entwickeln. Damit werde das Sprechen über den Inhalt des Textes gemeint. Die nächste von den Autoren vorgeschlagene methodische Grundlage bezieht sich auf die Inhaltsorientierung im Unterricht. Da die Lernenden Deutsch nach Englisch lernen, könnten im Deutschunterricht auch Themen die außerhalb der Erlebniswelt der Lernenden liegen, besprochen werden (Vgl. Ebd.). Das nächste Prinzip sei die Textorientierung. Sie ergibt sich aus der oben erwähnten Verstehens- und Inhaltsorientierung. Mit Texten werden unterschiedliche Quellen gemeint. Also, nicht nur Lesetexte, sondern auch Hörtexte, Videos undsoweiter. Obwohl Neuner und Kursiša behaupten, dass sowohl authentische Texte als synthetische Texte verwendet werden könnten, argumentieren Grossenbacher, Sauer und Wolff, dass die Verwendung authentischer Texte Lernenden mehr involvieren könne. Sie schreiben:

„Materialien [stoßen] dann auf besonderes Interesse, wenn sie authentisch sind: Sie involvieren den Lernenden stärker als didaktische Materialien, wie sie gemeinhin in der Schule verwendet werden. Die Involviertheit, die Identifikation mit den Inhalten lässt die Lernenden die Materialien im Hinblick auf eben diese und nicht auf die Sprache verarbeiten.“ (Grossenbacher, Sauer & Wolff 2012: 18)

Bei beiden Textarten werde das Verhältnis zwischen dem Deutschen und Englischen deutlich gemacht, sodass die Lernenden beispielsweise ihren Englischwortschatz verwenden könnten (Vgl. Neuner & Kursiša 2006: 7). Die Ökonomisierung des Lernens sei ein nächstes Prinzip. Für die zweite Fremdsprache gebe es in der Regel weniger Zeit. Deshalb sei es notwendig das Lernen der zweiten Fremdsprache zu viel wie möglich zu ökonomisieren. Darunter verstehen die Autoren das entwickeln „effizienter und zeitsparender Lehr- und Lernverfahren“ (Ebd.). Es könne beispielsweise bei grammatischen Themen vorkommen, wenn bestimmte Phänomene des Deutschen dem Englischen angeknüpft würden (Vgl. Ebd: 7 - 8). Die Aktivierung des Lernprozesses sei das letzte Prinzip von Neuner und Kursiša. Lernenden sollten aktiv über den eigenen Lernprozess nachdenken. Dies beinhaltet unter anderem nachdenken, vergleichen, diskutieren, besprechen und Hypothesen bilden (Vgl. Ebd.).

Das Prinzip der Tertiärsprachendidaktik sei in unterschiedlichen Hinsichten für den niederländischen Fremdsprachenunterricht relevant. Dass Englisch (teilweise) vor Deutsch erworben wird, und dass die Englischkenntnisse im Deutschunterricht verwendet werden könnten, sind zwei wichtige Aspekte der Tertiärsprachendidaktik. Durch die Inhalts- und Textorientierung könnten Lernenden ihre mehrsprachige Kompetenz einsetzen, wodurch sie eine weitere Sprache schneller erwerben können (Vgl. Riehl 2016:91). Dass diese Lernfortschritte zu einer höheren Motivation für den Spracherwerb führen kann, wurde schon im ersten Abschnitt dieses theoretischen Rahmens besprochen. Bassock schreibt zur Tertiärsprachendidaktik, dass es sich um eine einheitliche Lehrmethode für den Fremdsprachenunterricht handle: „Die angemessene Methode und das angemessene Lernverfahren hängen von der in der Region anzutreffenden Realitäten und von der Lerngruppe ab.“ (Bassock 2010: 217 - 218). Dieser Aspekt sei für den niederländischen Kontext relevant, denn die Grammatik des Deutschen stimmt in vielen Hinsichten, zum Beispiel die Syntax, mehr mit der Grammatik des Niederländischen als der Grammatik des Englischen überein. Das Niederländische und Deutsche seien SOV-Sprachen (Subjekt - Objekt - Verb) mit V2-Stellung im Hauptsatz, während das Englische eine SVO (Subjekt - Verb - Objekt) Sprache ohne V2-Stellung sei (Vgl. Meibauer, Demske & Geilfuß-Wolfgang 2007: 121ff.).

1.3. CLIL

Im bilingualen Unterricht spielt das gleichzeitige Lernen von Inhalt und Sprache eine bedeutende Rolle. An vielen Schulen wird die Didaktik des *Content and Language Integrated*

Learning benutzt. Sie ist auch die didaktische Grundlage des bilingualen Unterrichts an der Schule, die in dieser Forschung untersucht wird. Coyle definiert CLIL als „an integrated approach where both language and content are conceptualized on an continuum without an implied preference for either” (Coyle 2007:545). Wolff nennt CLIL eine europäische Erfolgsgeschichte, die in den meisten Ländern Europas „aus der Schule kaum noch wegzudenken [ist], wenngleich er nicht überall fest im System verankert ist” (Wolff 2013: 95). In der Forschungsliteratur sind verschiedene Vorteile der CLIL-Didaktik genannt worden. Klimova (2012) argumentiert, dass sie unter anderem zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz führe, die Internationalisierung fördere, die Kommunikationsfähigkeit unterstütze und die individuellen Lernstrategien komplementiere (Vgl. Klimova 2012: 573). Sie bespricht auch die Beziehung zwischen der CLIL-Didaktik und der Motivation. Die CLIL-Didaktik „increases learners’ motivation and confidence in both the language and the subject being taught” (Ebd.). Auch andere Studien haben auf die höhere Motivation der Schüler im CLIL-Unterricht hingewiesen (Vgl. Johansson 2013; Doiz, Lasagabaster & Sierra 2014; Admiraal, Westhoff & De Bot 2006). Lasagabaster & Sierra zufolge sei die Verwendung der Zielsprache Grund einer höheren Motivation im Fremdsprachenunterricht (Vgl. Lasagabaster & Sierra 2009: 13).

Studien bezüglich der CLIL-Didaktik haben sich häufig mit dem Erwerb der zweiten Sprache beschäftigt. Da Schüler mehr Input aus der Zielsprache haben und die Sprache auch produktiv beherrschen müssen, ist es nicht verwunderlich, dass es viele Studien gibt, die darauf hinweisen, dass Schüler aus diesen Klassen das Englische schneller erwerben (Vgl. Wolff 2011:78 für einige Studien aus Deutschland, siehe auch Johanson 2013: 16; Lasagabaster 2010; Admiraal, Westhoff & De Bot 2006). Die Forschung hinsichtlich der CLIL-Didaktik hat sich teilweise auch mit dem Drittspracherwerb beschäftigt. So hat Johanson darauf hingewiesen, dass Schüler mit einem bilingualen Profil eine höhere Deutschkompetenz erreichen als Schüler ohne bilinguales Profil (Vgl. Johanson 2011: 209-210). Auch Sanz hat die Beherrschung des Englischen als L3 geforscht. Auch ihre Schlussfolgerung war, dass die Schüler aus dem bilingualen Unterricht das Englische schneller erwerben als Schüler aus dem einsprachigen Unterrichtsprogramm (Vgl. Sanz 2000: 34).

Die Inhaltsorientierung aus der CLIL-Didaktik lässt sich gut mit der aus der *Tertiärsprachendidaktik* vergleichen. Die Anwendung von Sprachaufgaben sei laut Westhoff wichtig für die Verarbeitung der Sprache. Er argumentiert, dass der Lernende Sprachaufgaben

aus dem Alltag brauche. Er unterscheidet vier Anforderungen für diese Sprachaufgaben. Sie müssten lebensecht, funktionell, eindeutig und ausführbar sein (Vgl. Westhoff 2008: 40). Westhoff verbindet diese Aufgaben auch mit der Motivation. Derartige Sprachaufgaben seien nämlich interessanter und motivierender für Lernenden (Vgl. Ebd.). Auch De Graaff (2013) bespricht die Funktionalität des Spracherwerbs. Er betont, dass die Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht auch im Klassenzimmer ein Ziel habe. De Graaff verbindet die Inhaltsorientierung mit den Lernaktivitäten. Es sei für Schüler unmöglich am Unterricht teilnehmen zu können, wenn sie die Sprache nicht verstehen (Vgl. De Graaff 2013: 10).

Es gibt auch einen wichtigen Unterschied zwischen beiden Didaktiken. Reich und Krumm weisen nämlich darauf hin, dass es bei der CLIL-Didaktik um das Bilden einer „doppelten oder mehrfachen Fachsprachkompetenz“ gehe, während die Tertiärsprachendidaktik vor allem um Transfer von Lernstrategien gehe (Vgl. Reich & Krumm 2013: 93).

2. Fragen

Der Unterschied hinsichtlich der Motivation für das Deutschlernen ist Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit. Es handelt sich nicht nur um die Motivation im einsprachigen Unterricht, sondern auch um den bilingualen Unterricht, dessen Didaktik sich in verschiedenen Hinsichten vom einsprachigen Unterricht unterscheidet.

Die Hauptfrage dieser Masterarbeit ist, inwieweit sich die Motivation für das Schulfach Deutsch der Schüler in der einsprachigen Unterstufe des VWO-Unterrichts von den Schülern aus dem bilingualen Programm unterscheidet.

Neben der Hauptfrage sind fünf Teilfragen formuliert worden. Die erste Teilfrage handelt von der Didaktik und dem Curriculum des Schulfaches Deutsch im einsprachigen und bilingualen Unterricht. Inwiefern unterscheiden sich die Didaktik und das Curriculum der einsprachigen und bilingualen Abteilung? Und inwieweit können sie die Motivationsunterschiede erklären?

In dieser Arbeit wird die Motivation für das Schulfach Deutsch im ersten, zweiten und dritten Jahr des VWO-Unterrichts gemessen. Eine dritte Teilfrage ist, ob es im ersten, zweiten und dritten Jahr des VWO-Unterrichts zwischen dem einsprachigen und bilingualen Unterricht einen Motivationsunterschied gibt. Es handelt sich dabei also um einen Unterschied zwischen den Gruppen.

Die letzten Teilfragen handeln vom Unterschied der Entwicklung innerhalb der VWO-Abteilungen. Wie entwickelt sich die Motivation der Schüler innerhalb der Unterstufe der bilingualen VWO-Abteilung? Und wie entwickelt sich die Motivation innerhalb der Unterstufe der einsprachigen VWO-Abteilung? Bei diesen Fragen handelt es sich also um den Unterschied innerhalb Gruppen.

Anhand der Ergebnisse anderer Forschungen und der Theorie lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Schüler aus dem bilingualen Unterricht einerseits schon am Anfang der ersten Klasse motivierter sind, eine neue Sprache zu lernen (Vgl. Mearns 2014; Mearns, De Graaff & Coyle 2017). Daneben können sie ihre linguistischen Kenntnisse im Deutschunterricht einsetzen, wodurch sie mehr Erfolgserfahrungen haben. Dies führt zu einer höheren Motivation für den Fremdsprachenunterricht (Vgl. Neuner & Hufeisen 2003; Neuner & Kursiša 2006;

Hufeisen 2005). Außerdem existiert die Erwartung, dass die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik mehr im bilingualen Unterricht verwendet werden können. Die Ökonomisierung des Lernprozesses steuert den Erwerb des Deutschen. Auch dies hat positive Einflüsse auf die Motivation.

3. Methode

Dieses Kapitel handelt von den methodischen Grundlagen der Masterarbeit. Die Schulorganisation wird zuerst vorgestellt. Danach werden die verwendeten Methoden diskutiert.

3.1. Schulorganisation

Die Schule, die in dieser Masterarbeit geforscht wird, bietet VMBO-T, HAVO und VWO-Unterricht und hat etwa 1700 Schüler und 175 Mitarbeiter. Die Schule hat eine Teamstruktur. Es gibt ein Team für den VMBO-T-Unterricht (Klasse eins bis vier), ein Team für HAVO (Klasse drei bis fünf), ein Team für die VWO-Oberstufe (Klasse vier bis sechs), ein Team für die ersten zwei Jahre des HAVO-Programmes und die Unterstufe des einsprachigen VWO-Unterrichts. Schließlich gibt es ein Team für die Unterstufe des bilingualen VWO-Unterrichts. Diese Teams sind in erster Linie für die Entwicklung des Unterrichts zuständig.

3.2. Curriculumanalyse

In dieser Masterarbeit werden die Curricula des bilingualen und einsprachigen Unterrichts miteinander verglichen. Van den Akker hat drei Repräsentationsebenen eines Curriculums unterschieden: *intended* (beabsichtigt), *implemented* (durchgeführt) und *attained* (erhalten) (Vgl. Van den Akker 2003: 3). Bei der ersten Repräsentationsebene geht es vor allem um die Vision und Bedeutungen eines Lehrplans. Die zweite Ebene handele vom Bild eines Lehrenden. Bei der letzten Ebene geht es um die Erfahrungen der Lernenden (Vgl. Ebd.). Inhaltlich sei das „curriculären Spinnennetz“ eine gute Orientierung für eine Lehrplananalyse, schreiben Thijs und Van den Akker (Vgl. Thijs & Van den Akker 2009: 12). Sie haben insgesamt 10 Elemente unterschieden, die dazu dienen, ein Curriculum analysieren zu können (Vgl. Ebd.).

Die *Vision* sei das zentrale Bestandteil des Spinnennetzes. Warum lernen die Schüler? Alle weiteren Knotenpunkte seien mit der Vision verbunden. Die *Lernziele* seien ein weiterer Bestandteil des Spinnennetzes. Was ist das genaue Ziel des Unterrichts? Der dritte Punkt im Spinnennetz sei der *Inhalt*. Was lernen die Schüler genau? Die *Lernaktivitäten* seien das vierte Element aus dem Modell. Wie lernen die Schüler? Die Rolle des *Lehrenden* sei auch Teil des Spinnennetzes. Welche Rolle spiele er im Lernprozess? Das sechste Bestandteil, das von Thijs

und Van den Akker genannt werde, seien die *Quellen und Materialien*. Womit lernen die Schüler? Auch die *Gruppe* sei ein Teil des Curriculums. Mit wem lernen die Schüler? Auch der *Ort* spiele eine Rolle. Wo wird genau gelernt? Die *Zeit* sei das neunte Knotenpunkt des Spinnennetzes. Wann lernen die Schüler? Der letzte Teil sei die *Überprüfung*. Wie werde das Gelernte geprüft? (Vgl. Ebd.).

Die oben erwähnten Bestandteile bieten eine Grundlage für die Analyse eines Curriculums. Laut Thijs und Van den Akker sei es wichtig, dass die einzelnen Bestandteile des Spinnennetzes nicht nur mit der Vision, sondern auch untereinander verbunden seien. Wenn man ein einzelner Bestandteil zu viel beeinflusst, habe das auf alle Bestandteile Konsequenzen:

„De metafoor van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum. Spinnenwebben zijn weliswaar enigzins flexibel maar dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan bepaalde draden getrokken wordt zonder dat de andere draden meebewegen. Een bekende zegswijze is ook treffend van toepassing op curricula: elke keten is zo sterk als de zwakste schakel.” (Ebd: 13)

Für diese Masterarbeit sind zwei Mitarbeiter der Schule interviewt worden. Es handelt sich um einen Deutschlehrer und die Teamleiterin der bilingualen Abteilung. Das Interview mit der Teamleiterin kann die erste Repräsentationsebene unterstützen, während die Vision der Deutschlehrer vor allem für die zweite Ebene relevant ist. Die letzte Repräsentationsebene handelt vor allem von den Erfahrungen der Lernenden. Im Fragebogen sind Schüler nach einigen Aspekten des Curriculums gefragt worden. Wie die Lernenden das Curriculum erfahren ist deswegen kein Teil der Curriculumanalyse, sondern Teil der Besprechung des Fragebogens. Die Grundlagen dieses Fragebogens werden im nächsten Abschnitt besprochen.

3.3. Fragebogen

Der Fragebogen ist die nächste für diese Masterarbeit verwendete Methode Da das Ziel nachgestrebt wird, die Antworten der Schüler quantitativ miteinander vergleichen zu können, werden im Fragebogen vor allem skalierte Fragen gestellt. Stokking schreibt, dass es präferiert wird, dass die Zahl der Antwortmöglichkeiten aus einer geraden Zahl bestehe. Die Befragten können dann nicht die „Mittenkategorie“ wählen (Vgl. Stokking 2016: 167). Für den Fragebogen, der im Rahmen dieser Masterarbeit entwickelt wurde, ist diese Mittenkategorie meines Erachtens aber nicht schlimm. Es wäre nämlich möglich, dass die Schüler über einige

Fragen noch nie nachgedacht, eine neutrale Meinung oder sogar keine Meinung haben. Dies kann auch eine wertvolle Information sein.

Im theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit wurde die Motivation für den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Auch wurde das L2MSS von Dörnyei vorgestellt. Dieses Modell ist der Ausgangspunkt des Fragebogens. Elzenga (2015), Tort Calvo (2015), Moskovsy, Turki, Racheva et. al. (2016) und Mearns, De Graaff und Coyle (2017) haben in ihren Forschungsprojekten auch das L2MSS verwendet. Ihre Fragebögen bieten eine Orientierung für die Entwicklung eines Fragebogens. Der Fragebogen wurde dem Kontext der Schule so viel wie möglich angepasst.

3.3.1 Fragen

Der Fragebogen existiert aus 31 Fragen.⁵ 24 Fragen orientieren sich nach dem L2MSS Modell. Die Fragen zum *Konzept L2 ought-to self* und *L2 learning experience* lassen sich gut mit dem gegenwärtigen Forschungsinteresse verbinden. Dabei geht es einerseits um die schnelle Änderungen der Motivation bei Schülern und andererseits um die Verbindung eines Lernenden zu der Sprachgemeinschaft der Zielsprache und die für den Spracherwerb verwendeten Materialien. Diese Aspekte sind auch im Fragebogen aufgenommen. Die Fragen zu der *L2 learning experience* handeln von unterschiedlichen Aspekten des Curriculums und die Lernerfahrungen der Schüler. Daneben werden 3 Fragen zum Konzept DaFnE gestellt. Dabei geht es vor allem um die Frage, inwieweit Schüler ihre Englischkenntnisse und Fähigkeiten aus dem Englischunterricht im Deutschunterricht einsetzen.

Am Ende des Fragebogens wurden noch einige persönliche Fragen gestellt. Auch das basiert auf eine Anmerkung von Dörnyei: „Starting the questionnaire with a rather forbidding set of personal background questions (as in passport application forms) is offputting and may also ring “privacy alarm bells” in the students – such questions are best left to the end of the questionnaire” (Dörnyei & Csisér 2012: 78). Dörnyei und Csisér zufolge sollten die Fragen inhaltlich so viel wie möglich gemischt werden: „The items from different scales need to be mixed up as much as possible to create a sense of variety and to prevent respondents from simply repeating previous answers” (Ebd.).

⁵ Der Fragebogen ist in Anhang A zu finden.

3.3.2 Befragten

Der Fragebogen wurde in achtzehn Klassen verteilt. Bei sechzehn der achtzehn Klassen haben Schüler den Fragebogen in der Deutschstunde ausgefüllt. Zwei Klassen wurden per E-Mail gefragt ihn auszufüllen. Insgesamt haben 392 Schüler den Fragebogen ausgefüllt.⁶ Die untenstehende Tabelle zeigt die Schülerzahl aus den jeweiligen Klassen.

Klasse	einsprachigen Unterricht	bilingualen Unterricht
Klasse 1	83	49
Klasse 2	85	74
Klasse 3	56	35

Tabelle 1: Zahl der Schüler, die den Fragebogen ausgefüllt haben (N = 392)

Neben der Klasse wurden Schüler auch gefragt, wie lange sie an der Grundschule Englisch gelernt haben. Die Frage war für diese Masterarbeit relevant, da es zeigen kann, inwieweit es sich bei dem Deutschen um eine dritte Sprache handelt. Aus dieser Frage ergibt sich ein unterschiedliches Bild:

Jahre Deutsch gelernt	Zahl der Schüler
kein Englisch gelernt	22
1 Jahr	80
2 Jahre	159
3 Jahre	71
4 Jahre	36
5 Jahre	9

⁶ Insgesamt gibt es in den 18 Klassen 468 Schüler. 83,76% der Schüler hat den Fragebogen ausgefüllt.

6 Jahre	6
7 Jahre	2
8 Jahre	7

Tabelle 2: Englischvorkenntnisse der Schüler (N = 392).

Aus Tabelle 2 lässt sich Schlussfolgern, dass die meisten Schüler schon an der Grundschule Englisch gelernt haben. Es handelt sich dabei aber sehr häufig um ein bis drei Lernjahre. Die Daten unterstützen die Behauptung, dass der Englischerwerb vor dem Deutscherwerb anfängt.

3.3.3 Verarbeitung

Bei der Analyse eingesammelter Daten wird mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS 25.0 die hypotheseforschende Prüfung verwendet. Es wird immer die H_0 Hypothese – es gibt keinen Unterschied zwischen dem einsprachigen und bilingualen Unterricht - aufgestellt. Nur wenn die Chance, dass ein Unterschied nicht durch Zufall entsteht, niedriger als 5% ist, handelt es sich um einen signifikanten Unterschied. Für den Vergleich zwischen zwei Gruppen wird der *t*-Test verwendet. Für den Vergleich zwischen mehreren Gruppen wird die Varianzanalyse (ANOVA) eingesetzt. Bei dieser Analyse wurden außerdem einen *Least Significant Difference (LSD)* Post-hoc-Test benutzt. Mit Hilfe dieses Post-hoc-Testes kann erklärt werden, zwischen welchen Jahren der Unterschied signifikant ist. Da die Schüler nur einmal befragt worden sind, handelt es sich außerdem um eine Querschnittanalyse.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt. Zuerst wird das Curriculum des Schulfaches Deutsch im bilingualen Unterricht mit dem des einsprachigen Programmes verglichen. Danach werden die Ergebnisse des Fragebogens ergänzt. Die Ergebnisse der Interviews werden mit der Analyse des Curriculums und mit der Analyse des Fragebogens verbunden.

4.1. Curriculumanalyse

Im vorigen Kapitel wurde der Unterschied zwischen *intended*, *implemented* und *attained curriculum* erwähnt. In diesem Abschnitt wird anhand der ersten zwei Repräsentationsebenen das Curriculum der einsprachigen Abteilung mit dem der bilingualen Abteilung verglichen. Die unterschiedlichen Knoten des curriculären Spinnennetzes formen einen inhaltlichen Bezugspunkt der Analyse.

4.1.1 Beabsichtigt

Was die erste Repräsentationsebene betrifft gibt es einige Gemeinsamkeiten. Zuerst wird in beiden Abteilungen dasselbe Lehrwerk verwendet. In der dritten Klasse ist *Planet* das Lehrwerk, in der ersten und zweiten Klasse wird mit dessen Nachfolger *PlanetPlus* gearbeitet. Der Inhalt und die Lernziele des Unterrichts werden zum größten Teil auf das Lehrwerk abgestimmt. Auch das *programma van toetsing onderbouw* (PTO) kennt keine Unterschiede zwischen den Abteilungen. Neben unterschiedlichen Modulen aus dem Lehrwerk gibt es Buchberichte, Leseprüfungen, Sprachaufgaben und (in der dritten Klasse) Prüfungen zum Hörverständnis. Auch der Ort, wo gelernt wird, ist derselbe. Auch bezüglich der Prüfungen gibt es keine Unterschiede zwischen den Abteilungen. Hinsichtlich der Zeit sind auch keine Unterschiede nachzuweisen. Obwohl sich die Verteilung zwischen den Jahren unterscheidet, haben alle Schüler in der Unterstufe genau dieselbe Zahl Deutschstunden gehabt.⁷

⁷ In der ersten und in der zweiten Klasse des einsprachigen VWO-Programmes haben die Schüler eine Stunde pro Woche Deutsch. In der ersten Klasse fängt der Deutschunterricht aber in der zweiten Periode an. Deswegen haben Schüler aus der ersten Klasse während einer Periode (von zehn Wochen) zwei Stunden in der Woche Deutsch. Diese Periode ist für jede Klasse unterschiedlich. In der dritten Klasse haben Schüler eineinhalbe Stunde pro Woche Deutschunterricht. Während zwei Perioden haben diese Klassen zwei Stunden Deutsch. Im bilingualen Team unterscheidet sich die Zahl der Unterrichtsstunden nicht, sondern die Verteilung zwischen den

Betreffend das beabsichtigte Curriculum sind einige Unterschiede nachzuweisen. Ein erster Unterschied sind die Quellen und Materialien. Im einsprachigen Team wird nämlich seit 2016 mit Laptops gearbeitet. Schüler müssen jeden Tag einen Laptop mitnehmen. Für die Lehrer aus dem Team wird Fortbildung im Bereich ICT und Unterricht organisiert und sogenannte *iCoaches* helfen den Kollegen mit der Digitalisierung ihrer Unterrichtsstunden. Dies trifft nicht auf die bilinguale Abteilung zu, da noch keinen Laptops verwendet werden. In diesem Team werden andere Fortbildungen organisiert, zum Beispiel bezüglich der CLIL-Didaktik. Auch die Gruppenzusammenstellung unterscheidet sich. Während Klassen im einsprachigen Team nach der zweiten Klasse gemischt werden, bleibt die Zusammenstellung der Klassen im bilingualen Team drei Jahren (größtenteils) die Gleiche. Ein weiterer Unterschied zwischen den Teams ist die Zahl der Schüler. Während es in bilingualen Klassen maximal 26 Schüler gibt, kennt das einsprachige Team ein Maximum von 32 Schüler. Außerdem sind die Klassen in der bilingualen Abteilung homogener. In dieser Abteilung gibt es nur VWO-Klassen. Im einsprachigen Team gibt es in der ersten und zweiten Klasse des einsprachigen Unterrichts zwei HAVO/VWO-Klassen. Die Klassen werden auf VWO-Ebene unterrichtet, die Schüler bekommen jedoch auch eine HAVO-Note. Der dritte Unterschied handelt von der Zielsprache. Die Teamleiterin der bilingualen Abteilung betont im Interview, dass Lehrer nur die Zielsprache verwenden dürfen. In der einsprachigen Abteilung gibt es diese Verpflichtung nicht. So wird im Teamplan erwähnt, dass die Verwendung der Zielsprache aufgebaut werden sollte. Schließlich nennt die Teamleiterin, dass die Lehrer an der Schule viel Autonomie haben. Obwohl es für die Lehrenden bestimmte Anforderungen gebe, nennt die Teamleiterin, dass vor allem die Lernaktivitäten zwischen Lehrenden unterscheiden können.

4.1.2 Durchgeführt

Die zweite Repräsentationsebene ist die Durchführung des Lehrplans. Van den Akker schreibt, dass die Perspektive des Lehrenden für diese Ebene besonders wichtig sei (Vgl. Van den Akker 2003: 3). Der Deutschlehrer betont im Interview, dass er was den Inhalt, Lernziele und Prüfungen betrifft wenig zwischen den Klassen differenziert. Er erwähnt im Interview auch, dass er in seinen Klassen ab und zu vom PTO abweicht. Er beschreibt, dass er beispielsweise von Sprachaufgaben aus dem PTO abweicht und Schüler eine Präsentation über ein landeskundliches Thema vorbereiten lässt. Dies macht in er allen Klassen, er differenziert in

Jahren ist anders. In der ersten Klasse haben Schüler eine Stunde, in der zweiten und dritten Klasse gibt es jeweils eineinviertel Stunde Deutsch.

dieser Hinsicht nicht nach Abteilung. Der Lehrer erwähnt auch, er habe den Eindruck, dass die anderen Deutschlehrer auch kaum nach Team differenzieren.

Im vorigen Abschnitt wurde schon besprochen, dass die Lernaktivitäten stark abweichen können. Der Deutschlehrer erwähnt im Interview, dass er in dieser Hinsicht manchmal differenziert. Er lässt Schüler aus dem bilingualen Unterricht zum Beispiel Zeitungsartikel lesen und verschiedene Gruppenpräsentationen vorbereiten. Auf die Frage, ob dies dadurch kommt, dass diese Schüler viel Erfahrung mit der Vorbereitung einer Präsentation haben, antwortet der Deutschlehrer, dass er diesen Eindruck habe. Im einsprachigen Unterricht macht er dies nicht. Auch merkt er an, dass seiner Meinung nach im bilingualen Team mehr von den Schülern erwartet wird, zum Beispiel was die Kommunikation in der Zielsprache betrifft.

Die dritte Repräsentationsebene, die von den Erfahrungen der Schüler handelt, wird nicht als Teil dieses Abschnittes, sondern als Teil des nächsten Absatzes, besprochen. Wie Schüler das Curriculum erfahren ist nämlich Teil des Fragebogens. Vor allem das Konzept *L2 learning experience* handelt von den Erfahrungen der Schüler. Einige Fragen beziehen sich außerdem von Bestandteilen des curriculären Spinnennetzes: Schüler werden unter anderem nach ihrer Beurteilung der Quellen und Materialien, der Internationalisierung und das Curriculum gefragt.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass es was das die formalen Bestandteile des Curriculums vom Schulfach Deutsch betrifft, wenig Unterschiede zwischen den Teams gibt. Es handelt sich dabei um die Zeit, das Lehrwerk, die Quellen und Materialien, den Ort, die Prüfungen, die Lernziele und den Inhalt. Auf diese Aspekte haben die Lehrer kaum Einfluss. Bei anderen Bestandteilen des Curriculums haben die Lehrenden mehr Einfluss. Diese Aspekte – vor allem die Lernaktivitäten – weichen stark voneinander ab, und die genaue Ausfüllung der Lernaktivitäten ist stark von der Unterrichtsvision des Lehrers abhängig.

4.2. Fragebogen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des Fragebogens vorgestellt. Zuerst geht es um das Konzept *L2 ideal self*, wobei es um das eigene Bild der Zukunft geht. Im Abschnitt danach ist *L2 ought-to self* das zentrale Thema. Hier geht es um das von außen erwartete Bild. Die Analyse der Lernerfahrungen schließt den Abschnitt ab.

4.3.1 L2 ideal self

Bei dem Konzept *L2 ideal self* geht es um das Bild der eigenen Zukunft. Insgesamt wurden im Fragebogen acht Fragen zum Konzept gestellt. In Tabelle 3 werden die Fragen und die Bewertung der Schüler aus dem einsprachigen und bilingualen Team dargestellt.⁸

Frage	Bilingualen Unterricht		Einsprachigen Unterricht	
	M ⁹	SD	M	SD
Frage 4: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Arbeit brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.15	1.01	2.18	1.00
Frage 8: Ich denke, dass das Deutsche wichtig ist, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.37	1.03	2.44	1.04
Frage 11: Ich kann mich vorstellen, dass ich in der Zukunft in Deutschland wohne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.42	0.83	1.45	0.97
Frage 13: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Karriere brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.19	1.06	2.19	1.03
Frage 17: Ich kann mich vorstellen, dass ich das Deutsche in der Zukunft gut beherrsche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.83	1.14	2.90	1.09
Frage 20: Ich glaube, dass es negative Konsequenzen haben könnte, wenn ich das Deutsche nicht gut lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.65	1.14	2.73	1.15

⁸ In den Tabellen aus Kapitel 4 wird die Numerierung aus dem Fragebogen (Anhang A) übernommen.

⁹ M = mean (Durchschnitt) und SD = standarddeviation (Standardabweichung).

Frage 22: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine Zukunft brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.23	1.03	2.33	1.04
Frage 24: Ich denke, dass ich in der Zukunft an einer deutschen Universität oder Fachhochschule studieren werde. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.51	0.84	1.60	0.84

Tabelle 3: Durchschnitt und Standardabweichung L2 ideal self, getrennt nach Jahr (N=392).

Bei allen Fragen ist die Bewertung der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht höher. Aus einer t-Test ist aber herausgestellt worden, dass es bei keiner Frage zum Konzept *L2 ideal self* einen signifikanten Unterschied gibt.¹⁰

Eine Teilfrage dieser Masterarbeit, ist zu untersuchen, inwieweit sich die Entwicklung der Motivation im bilingualen Unterricht von der der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht unterscheidet. Deswegen sind auch die Beurteilungen der Schüler aus dem bilingualen Unterricht und aus dem einsprachigen Unterricht ausgearbeitet. Tabelle 4 zeigt die Antworten der Schüler aus dem bilingualen Unterricht.

Frage	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 4: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Arbeit brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.17	1.00	2.29	1.06	1.91	0.87
Frage 8: Ich denke, dass das Deutsche wichtig ist. um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.51	1.00	2.48	1.07	2.04	0.97

¹⁰ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(390) = -0,267, p = 0,790$; Frage 2: $t(390) = 0,629, p = 0,530$; Frage 3: $t(390) = 0,344, p = 0,731$; Frage 4: $t(390) = -0,009, p = 0,993$; Frage 5: $t(390) = 0,528, p = 0,159$; Frage 6: $t(390) = 0,659, p = 0,510$; Frage 7: $t(390) = -0,326, p = 0,405$; Frage 8: $t(390) = 1,088, p = 0,277$

Frage 11: Ich kann mich vorstellen, dass ich in der Zukunft in Deutschland wohne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.57	0.97	1.40	0.82	1.28	0.66
Frage 13: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Karriere brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.36	1.15	2.26	1.02	1.89	0.88
Frage 17: Ich kann mich vorstellen, dass ich das Deutsche in der Zukunft gut beherrsche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.38	1.01	2.84	1.11	2.24	1.02
Frage 20: Ich glaube, dass es negative Konsequenzen haben könnte, wenn ich das Deutsche nicht gut lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.89	1.31	2.56	1.05	2.57	1.11
Frage 22: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine Zukunft brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.47	1.12	2.25	1.03	1.96	0.89
Frage 24: Ich denke, dass ich in der Zukunft an einer deutschen Universität oder Fachhochschule studieren werde. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.72	0.95	1.49	0.90	1.30	0.55

Tabelle 4: Durchschnitt und Standardabweichung L2 ideal self von Schülern aus dem bilingualen Unterricht, getrennt nach Jahr (N = 168).

Bei Schülern aus dem bilingualen Unterricht ist bei zwei Fragen ein signifikanter Unterschied nachzuweisen. Es geht zuerst um die Frage, ob Schüler denken, dass die deutsche Sprache für ihre spätere Karriere relevant sei: $F(2) = 3,272$, $p = 0,040$.¹¹ Auch für die Frage, ob Schüler ihre zukünftige Deutschbeherrschung positiv einschätzen, muss H_0 abgelehnt werden: $F(2) =$

¹¹ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 - 3: $p = 0,040$, 2 - 3: $p = 0,028$.

13,551, $p < 0,001$.¹² Bei beiden Fragen nimmt die Wertung der Schüler in Klasse 2 und 3 ab.¹³ Bei Fragen 4, 13, 22 und 24 sind die Unterschiede zwischen allen Klassen nicht signifikant, aber sind signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Jahren nachzuweisen. Auch bei diesen Fragen ist festzustellen, dass die Beurteilung in höheren Klassen abnimmt.¹⁴

Die Antworten der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht sind auch verglichen worden. Sie werden in Tabelle 5 präsentiert.

Frage	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 4: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Arbeit brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.13	0.98	2.18	0.97	2.25	1.08
Frage 8: Ich denke, dass das Deutsche wichtig ist, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.49	1.10	2.41	1.00	2.40	1.01
Frage 11: Ich kann mich vorstellen, dass ich in der Zukunft in Deutschland wohne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.49	0.80	1.41	0.75	1.44	0.86
Frage 13: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine zukünftige Karriere brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.11	1.02	2.27	0.95	2.20	1.15
Frage 17: Ich kann mich vorstellen, dass ich das Deutsche in der Zukunft gut beherrsche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.10	1.12	2.96	0.99	2.51	1.10

¹² Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,007$; 1-3 $p < 0,001$; 2 – 3 $p = 0,003$

¹³ Die Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $F(2) = 1,997$, $p = 0,139$; Frage 3: $F(2) = 1,482$, $p = 0,230$; Frage 4: $F(2) = 2,689$, $p = 0,071$; Frage 6: $F(2) = 1,450$, $p = 0,238$; Frage 7: $F(2) = 2,941$, $p = 0,056$; Frage 8: $F(2) = 2,944$, $p = 0,055$

¹⁴ Frage 1: zwischen den Jahren 2 – 3: $p = 0,048$; Frage 4: zwischen den Jahren 1 – 3: $p = 0,031$. Frage 7: zwischen den Jahren 1 – 3: $p = 0,017$. Frage 8: zwischen den Jahren 1 – 3: $p = 0,017$.

Frage 20: Ich glaube, dass es negative Konsequenzen haben könnte, wenn ich das Deutsche nicht gut lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.71	1.22	2.69	1.06	2.82	1.17
--	------	------	------	------	------	------

Frage 22: Ich denke, dass ich das Deutsche für meine Zukunft brauche. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.26	1.04	2.42	1.03	2.31	1.07
--	------	------	------	------	------	------

Frage 24: Ich denke, dass ich in der Zukunft an einer deutschen Universität oder Fachhochschule studieren werde. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	1.62	0.89	1.54	0.79	1.65	0.84
--	------	------	------	------	------	------

Tabelle 5: Durchschnitt und Standardabweichung L2 ideal self von Schülern aus dem einsprachigen Unterricht, getrennt nach Jahr (N = 224).

Während im bilingualen Unterricht noch zwei Fragen einen signifikanten Unterschied aufweisen, gibt es im einsprachigen Unterricht nur eine Frage mit einem signifikanten Jahresunterschied. Auch hier handelt es sich um die Frage, ob Schüler denken, dass sie die deutsche Sprache in der Zukunft gut beherrschen werden: $F(2) = 5,234, p = 0,006$.¹⁵ Wie im bilingualen Unterricht ist die Tendenz abwärts.¹⁶

Schließlich wurden die Unterschiede in der ersten, zweiten und dritten Klasse zwischen den Abteilungen untersucht. Insgesamt ist der Unterschied bei drei Fragen signifikant. In der ersten Klasse sind keine signifikanten Unterschiede nachzuweisen.¹⁷ In der zweiten Klasse geht es um die Frage, ob Schüler denken, dass sie das Deutsche später gut beherrschen: $t(158) = 4,096, p = 0,045$. Die Bewertungen der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht sind höher als die Antworten der Schüler aus dem bilingualen Unterricht.¹⁸ In der dritten Klasse geht es um zwei

¹⁵ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,002$; 2 -3: $p = 0,015$

¹⁶ Die Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $F(2) = 0,255, p = 0,775$; Frage 2: $F(2) = 0,164, p = 0,849$; Frage 3: $F(2) = 0,208, p = 0,812$; Frage 4: $F(2) = 0,498, p = 0,609$; Frage 6: $F(2) = 0,299, p = 0,796$; Frage 7: $F(2) = 0,510, p = 0,601$; Frage 8: $F(2) = 0,333, p = 0,717$

¹⁷ Die Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(129) = 0,218, p = 0,908$; Frage 2: $t(129) = 0,116, p = 0,828$; Frage 3: $t(129) = 0,548, p = 0,584$; Frage 4: $t(129) = 0,310, p = 0,193$; Frage 5: $t(129) = 1,463, p = 0,146$; Frage 6: $t(129) = 0,787, p = 0,432$; Frage 7: $t(129) = 1,057, p = 0,293$; Frage 8: $t(129) = 0,628, p = 0,531$.

¹⁸ Die Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(158) = 0,516, p = 0,590$; Frage 2: $t(158) = 0,651, p = 0,664$; Frage 3: $t(158) = -0,057, p = 0,955$; Frage 4: $t(158) = -0,033, p = 0,973$; Frage 6: $t(158) = -0,771, p = 0,442$; Frage 7: $t(158) = -1,077, p = 0,283$; Frage 8: $t(158) = -0,366, p = 0,715$.

Fragen: zuerst die Frage, ob Schüler die Sprache für ihre Zukunft brauchen: $t(99) = 5,021, p = 0,027$. Die andere Frage mit signifikantem Unterschied ist, ob Schüler sich vorstellen können, dass sie in der Zukunft in Deutschland studieren werden: $t(99) = -2,414, p = 0,018$. Auch bei diesen Fragen ist die Wertung der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht höher.¹⁹

4.3.2. L2 ought-to self

Wie im theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit schon beschrieben wurde, handelt Dörnyei L2MSS zunächst vom Konzept *L2 ought-to self*. Es geht dabei um die Frage, was die Lernenden über die Erwartungen von Anderen denken. Im Fragebogen sind acht Fragen zum Thema *L2 ought-to self* gestellt. In Tabelle 6 werden die Antworten der Schüler aus der bilingualen und einsprachigen Abteilung gezeigt:

Frage	bilingualen Unterricht		Einsprachigen Unterricht	
	M	SD	M	SD
Frage 5: Menschen in meiner Umgebung finden das Deutsche eine wichtige Sprache. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.68	0.96	2.66	0.98
Frage 6: Ich lerne Deutsch, weil ich keine schlechte Note bekommen will. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.78	1.05	3.99	0.98
Frage 12: Ich denke, dass meine Freunde es wichtig finden, dass ich Deutsch lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.52	0.84	1.70	0.94
Frage 14: Es sorgt mich darum, dass meine Kommilitonen das Deutsche besser beherrschen als ich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.62	0.91	1.80	1.02

¹⁹ Die Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(99) = 1,802, p = 0,0086$; Frage 2: $t(99) = 1,735, p = 0,075$; Frage 3: $t(99) = 0,998, p = 0,321$; Frage 4: $t(99) = 1,498, p = 0,137$; Frage 5: $t(99) = 1,270, p = 0,207$; Frage 6: $t(99) = 1,107, p = 0,0074$.

Frage 21: Ich will gut Deutsch lernen, weil andere Menschen es wichtig finden, dass ich gut Deutsch kann. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.85	0.95	2.08	1.06
Frage 25: Meine Eltern stimulieren mich, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.86	1.17	2.91	1.10
Frage 27: Ich denke, dass meine Familie es wichtig findet, dass ich gut Deutsch lerne. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.37	1.15	2.62	1.17
Frage 29: Es sorgt mich manchmal, dass meine Kommilitonen mich auslachen, wenn ich im Unterricht Deutsch spreche. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.82	1.07	2.06	1.16

Tabelle 6: Durchschnitt und Standardabweichung L2 Ought-to-Self im bilingualen und einsprachigen Unterricht (N=392).

Wie im vorigen Abschnitt ist untersucht worden, ob die Unterschiede zwischen einsprachigem und bilingualem Unterricht signifikant sind. Bei fünf der acht Fragen ist ein signifikanter Unterschied nachzuweisen. Bei Frage 6, 21, 27 und 29 ist die Bewertung der Schüler aus dem einsprachigen Programm signifikant höher. Für Frage 6 gilt: $t(390) = -2,075$, $p = 0,039$; für Frage 21: $t(390) = -2,271$, $p = 0,024$; für Frage 27: $t(390) = -2,106$, $p = 0,036$ und für Frage 29: $t(390) = -2,156$, $p = 0,032$. Bei Frage 12 antworten die Schüler aus dem bilingualen Unterricht signifikant höher: $t(390) = 0,110$, $p = 0,45$.²⁰

Auch bezüglich des Konzeptes *L2 ought-to self* sind die Antworten nach Jahr und nach Unterrichtssprache getrennt worden. Tabelle 7 gibt Informationen zu den Antworten der Schüler aus der bilingualabteilung.

Frage	Jahr 1	Jahr 2	Jahr 3
-------	--------	--------	--------

²⁰ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(390) = 0,248$, $p = 0,248$; Frage 4: $t(390) = -1,756$, $p = 0,080$; Frage 6: $t(390) = -0,484$, $p = 0,629$,

	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 5: Menschen in meiner Umgebung finden das Deutsche eine wichtige Sprache. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.74	0.92	2.74	0.99	2.52	0.96
Frage 6: Ich lerne Deutsch, weil ich keine schlechte Note bekommen will. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.68	1.25	3.84	0.92	3.76	1.06
Frage 12: Ich denke, dass meine Freunde es wichtig finden, dass ich Deutsch lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.64	0.82	1.65	0.94	1.17	0.57
Frage 14: Es sorgt mich darum, dass meine Kommilitonen das Deutsche besser beherrschen als ich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.83	1.13	1.55	0.77	1.54	0.86
Frage 21: Ich will gut Deutsch lernen, weil andere Menschen es wichtig finden, dass ich gut Deutsch kann. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.04	1.02	1.95	0.97	1.48	0.72
Frage 25: Meine Eltern stimulieren mich, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.11	1.22	2.95	1.10	2.46	1.15
Frage 27: Ich denke, dass meine Familie es wichtig findet, dass ich gut Deutsch lerne. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.51	1.18	2.49	1.14	2.02	1.07
Frage 29: Es sorgt mich manchmal, dass meine Kommilitonen mich auslachen, wenn ich im Unterricht Deutsch spreche. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.66	1.01	1.95	1.12	1.76	1.02

Tabelle 7 Durchschnitt und Standardabweichung L2 ought-to self von Schülern aus dem bilingualen Unterricht, getrennt nach Jahr (N = 192). Im bilingualen Unterricht gibt es drei Fragen mit einem signifikanten Unterschied. Für die Frage zur Haltung der Freunde gilt: $F(2) = 3,727, p = 0,005$.²¹ Was die Frage über die Erwartung anderer Menschen betrifft, ist der Unterschied auch signifikant: $F(2) = 5,514, p = 0,007$.²² Auch bei der Frage zur Haltung der Eltern muss H_0 zurückgewiesen werden: $F(2) = 4,518, p = 0,017$.²³ Mit Ausnahme von Frage 12, wobei die Bewertung der Schüler aus dem zweiten Jahr höher war als die der Schüler aus dem ersten Jahr, antworten die Schüler immer negativer.²⁴

Tabelle 8 stellt die Ergebnisse aus dem einsprachigen Unterricht dar.

Frage	Jahr 1		Jahr 2		Jahr 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 5: Menschen in meiner Umgebung finden das Deutsche eine wichtige Sprache. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.58	1.00	2.73	0.89	2.65	1.11
Frage 6: Ich lerne Deutsch, weil ich keine schlechte Note bekommen will. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.87	1.11	4.08	0.83	4.04	1.00
Frage 12: Ich denke, dass meine Freunde es wichtig finden, dass ich Deutsch lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.81	1.11	1.73	0.93	1.49	0.61
Frage 14: Es sorgt mich darum, dass meine Kommilitonen das Deutsche besser beherrschen als ich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	1.80	1.08	1.88	1.02	1.67	0.90

²¹ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,007$; 2 – 3: $p = 0,002$

²² Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,004$; 2 – 3: $p = 0,007$

²³ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,007$; 2 – 3: $p = 0,023$

²⁴ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $F(2) = 0,875, p = 0,419$; Frage 2: $F(2) = 0,355, p = 0,702$; Frage 4: $F(2) = 1,683, p = 0,189$; Frage 7: $F(2) = 2,998, p = 0,053$; Frage 8: $F(2) = 1,165, p = 0,315$.

Frage 21: Ich will gut Deutsch lernen, weil andere Menschen es wichtig finden, dass ich gut Deutsch kann. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.14	1.13	2.22	1.05	1.78	0.90
--	------	------	------	------	------	------

Frage 25: Meine Eltern stimulieren mich, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.99	1.16	3.10	0.91	2.53	1.18
--	------	------	------	------	------	------

Frage 27: Ich denke, dass meine Familie es wichtig findet, dass ich gut Deutsch lerne. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.64	1.25	2.69	1.10	2.49	1.17
--	------	------	------	------	------	------

Frage 29: Es sorgt mich manchmal, dass meine Kommilitonen mich auslachen, wenn ich im Unterricht Deutsch spreche. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

	2.00	1.12	2.23	1.20	1.91	1.13
--	------	------	------	------	------	------

Tabelle 8: Durchschnitt und Standardabweichung L2 ought-to self von Schülern aus dem einsprachigen Unterricht. getrennt nach Jahr (N = 224).

In der einsprachigen Abteilung kann bei zwei Fragen einen signifikanten Unterschied nachgewiesen werden. Zuerst bei der Frage 21: $F(2) = 2,095$, $p = 0,047^{25}$ und schließlich bei Frage 25: $F(2) = 4,937$ $p = 0,089$.²⁶ Die Bewertung der Schüler nimmt in der zweiten Klasse zu, während sie in der dritten Klasse abnimmt.²⁷

Schließlich ist auch zum Thema *L2 ought-to self* geforscht, ob im ersten, zweiten und dritten Jahr einen Unterschied zwischen bilingualem und einsprachigen Unterricht anzuweisen ist. Im ersten Jahr sind keine Unterschiede zu beweisen.²⁸ Im zweiten Jahr ist ein Unterschied nachzuweisen, nämlich die Frage, ob Schüler sich darum kümmern, dass ihre Kommilitonen

²⁵ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,048$; 2 – 3: $p = 0,018$

²⁶ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,004$; 2 – 3: $p = 0,007$

²⁷ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $F(2) = 0,875$, $p = 0,419$; Frage 2: $F(2) = 0,355$, $p = 0,702$; Frage 3: $F(2) = 1,994$, $p = 0,506$; Frage 7: $F(2) = 0,477$, $p = 0,622$; Frage 8: $F(2) = 1,474$, $p = 0,231$.

²⁸ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(129) = 0,913$, $p = 0,426$; Frage 2: $t(129) = -0,890$, $p = 0,241$; Frage 3: $t(129) = 0,923$, $p = 0,055$; Frage 4: $t(129) = -0,160$, $p = 0,818$; Frage 5: $t(129) = -0,504$, $p = 0,057$; Frage 6: $t(129) = 0,551$, $p = 0,888$; Frage 7: $t(129) = -0,574$, $p = 0,623$; Frage 8: $t(129) = -1,730$, $p = 0,206$.

das Deutsche besser als sie beherrschen: $t(158) = 2,329, p = 0,021$.²⁹ Es sorgt die Schüler aus dem einsprachigen Unterricht mehr, dass ihre Kommilitonen das Deutsche besser als sie beherrschen. In der dritten Klasse muss H_0 bei zwei Fragen zurückgewiesen werden, nämlich die Frage zur Haltung der Freunde und der der Familie. Für die Frage zur Haltung der Freunde gilt $t(99) = 2,693, p = 0,008$ und zur Haltung der Familie $t(99) = -2,092, p = 0,039$. Die Beurteilungen der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht sind wiederum höher als die der Schüler aus dem bilingualen Unterricht.³⁰

4.3.3 L2 Learning experience

Die Lernerfahrung ist der dritte Teil des L2MSS. Wie in den vorigen Abschnitten werden zuerst die Antworten der Schüler aus dem bilingualen und einsprachigen Unterricht dargestellt.

Frage	bilingualen Unterricht		einsprachigen Unterricht	
	M	SD	M	SD
Frage 9: Die Deutschstunden sind langweilig. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.08	1.15	3.27	1.11
Frage 10: Ich finde, dass die im Deutschunterricht verwendeten Materialien hilfreich sind. (1 = stimme nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.50	1.01	3.23	1.14
Frage 15: Das Curriculum des Schulfaches Deutsch ist ausreichend abwechslungsreich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.92	1.10	2.87	1.11

²⁹ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(158) = 0,036, p = 0,971$; Frage 2: $t(158) = -1,738, p = 0,084$; Frage 3: $t(158) = -0,579, p = 0,563$; Frage 5: $t(158) = -1,678, p = 0,095$; Frage 6: $t(158) = -0,934, p = 0,351$; Frage 7: $t(158) = -1,088, p = 0,278$; Frage 8: $t(158) = -1,524, p = 0,130$.

³⁰ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(99) = -0,637, p = 0,526$; Frage 2: $t(99) = -1,343, p = 0,182$; Frage 4: $t(99) = -0,731, p = 0,466$; Frage 5: $t(99) = -1,849, p = 0,067$; Frage 6: $t(99) = -0,303, p = 0,762$; Frage 8: $t(99) = -0,689, p = 0,493$.

Frage 16: Ich finde es interessant, wenn ich bei anderen Fächern etwas über Deutschland lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.80	1.14	2.53	1.10
Frage 18: Es macht mir Spaß, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.68	1.16	2.41	1.08
Frage 23: Ich finde das Schulfach Deutsch interessant. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.60	1.10	2.49	1.05
Frage 26: Ich finde es wichtig, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.31	1.32	3.67	1.16
Frage 30: Ich finde, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.68	1.19	2.75	1.19

Tabelle 9: Durchschnitt und Standardabweichung L2 learning experience (N = 392).

Bei vier der acht Fragen existiert ein signifikanter Unterschied zwischen den Unterrichtstypen. Zuerst geht es um das Lernmaterial: $t(390) = 2,442, p = 0,015$. Ein weiterer Unterschied hat Bezug auf die anderen Fächer: $t(390) = 2,363, p = 0,019$. Auch die Frage, ob es Schüler Spaß macht, Deutsch zu lernen hat einen signifikanten Unterschied: $t(390) = 2,346, p = 0,019$, genauso wie bei der Frage, ob Schüler es wichtig finden, dass ihre Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert: $t(390) = -0,540, p = 0,005$. Bei den ersten drei Fragen sind die Wertungen aus der bilingualen Abteilung höher, bei der letzten Frage ist die Bewertung der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht höher.³¹

Was die Lernerfahrungen betrifft ist anschließend untersucht, ob es im bilingualen und einsprachigen Unterricht Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen gibt. Tabelle 10 zeigt die Antworten der Schüler aus dem Bilingualunterricht.

³¹ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(390) = 0,111, p = 0,381$; Frage 3: $t(390) = 0,429, p = 0,668$ Frage 6: $t(390) = 1,000, p = 0,318$; Frage 8: $t(390) = -0,540, p = 0,590$.

Frage	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 9: Die Deutschstunden sind langweilig. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.47	0.98	3.14	1.07	3.61	1.16
Frage 10: Ich finde, dass die im Deutschunterricht verwendeten Materialien hilfreich sind. (1 = stimme nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.91	0.97	3.40	0.96	3.24	1.02
Frage 15: Das Curriculum des Schulfaches Deutsch ist ausreichend abwechslungsreich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.45	0.93	2.88	2.77	2.43	0.96
Frage 16: Ich finde es interessant, wenn ich bei anderen Fächern etwas über Deutschland lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.17	1.20	2.77	2.65	2.48	1.03
Frage 18: Es macht mir Spaß, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.21	1.18	2.65	1.07	2.17	1.06
Frage 23: Ich finde das Schulfach Deutsch interessant. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.23	0.96	2.58	1.06	1.98	0.95
Frage 26: Ich finde es wichtig, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.32	1.24	3.27	1.40	3.37	1.29
Frage 30: Ich finde, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.09	1.06	2.52	1.18	2.54	1.26

Tabelle 10: Durchschnitt und Standardabweichung L2 learning experience von Schülern aus dem bilingualen Unterricht, getrennt nach Jahr (N = 168).

Bei sieben der acht Fragen muss H_0 zurückgewiesen werden. Für Frage 9 gilt: $F(2) = 13,371$, $p < 0,001$.³² Bei Frage 10 ist der Unterschied $F(2) = 6,216$, $p = 0,002$.³³ Bei Frage 15 ist auch einen Unterschied festzustellen: $F(2) = 11,193$, $p < 0,001$.³⁴ Eine weiterer signifikante Abweichung ist bei Frage 16 anzuweisen: $F(2) = 4,535$, $p = 0,012$.³⁵ Die Frage zum Spaß beim Deutschlernen kennt auch einen signifikanten Unterschied: $F(2) = 10,413$, $p < 0,001$.³⁶ Vergleicht man die Antworten der Schüler für Frage 23, findet man auch einen Unterschied: $F(2) = 18,227$, $p < 0,001$.³⁷ Schließlich unterscheiden sich auch die Antworten der dreißigsten Frage signifikant: $F(2) = 3,860$, $p = 0,023$.³⁸ Bei diesen Fragen gibt es eine deutliche Tendenz, wobei die Schüler die Lernerfahrung immer negativer bewerten.³⁹

Die Antworten der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht sind in der untenstehenden Tabelle 11 präsentiert.

Frage	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 9: Die Deutschstunden sind langweilig. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.87	1.12	3.28	1.00	3.85	0.99
Frage 10: Ich finde, dass die im Deutschunterricht verwendeten Materialien hilfreich sind. (1 = stimme nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.70	0.93	3.04	1.12	2.80	1.22
Frage 15: Das Curriculum des Schulfaches Deutsch ist ausreichend abwechslungsreich. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.21	0.93	3.00	1.15	2.15	0.99

³² Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,001$; 1 – 3: $p < 0,001$; 2 – 3: $p = 0,021$.

³³ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,005$; 1 – 3: $p < 0,001$.

³⁴ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,004$; 1 – 3: $p < 0,001$; 2 – 3: $p = 0,021$.

³⁵ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,003$.

³⁶ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,006$; 1 – 3: $p < 0,001$; 2 – 3: $p = 0,022$.

³⁷ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,001$; 1 – 3: $p < 0,001$; 2 – 3: $p = 0,001$.

³⁸ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,010$; 1 – 3: $p = 0,027$.

³⁹ Frage ohne signifikanten Unterschied: Frage 7: $F(2) = 0,078$, $p = 0,928$.

Frage 16: Ich finde es interessant, wenn ich bei anderen Fächern etwas über Deutschland lerne. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.65	1.15	2.40	0.99	2.55	1.17
Frage 18: Es macht mir Spaß, Deutsch zu lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.61	1.15	2.36	1.01	2.18	1.04
Frage 23: Ich finde das Schulfach Deutsch interessant. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.64	1.15	2.53	0.95	2.20	0.97
Frage 26: Ich finde es wichtig, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	3.60	1.15	3.51	1.18	4.02	1.08
Frage 30: Ich finde, dass die Schule ausreichend Exkursionen nach Deutschland organisiert. (1= stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu)	2.96	1.08	2.60	1.25	2.64	1.22

Tabelle 11: Durchschnitt und Standardabweichung L2 learning experience von Schülern aus dem einsprachigen Programm. getrennt nach Jahr (N = 224).

Bei fünf der acht Fragen ist der Unterschied signifikant. Es handelt sich zuerst um die neunte Frage: $F(2) = 14,796, p < 0,001$. Auch die Frage zu den Lernmaterialien werden unterschiedlich bewertet: $F(2) = 13,742, p < 0,001$.⁴⁰ Der Unterschied ist auch bei der fünfzehnten Frage signifikant: $F(2) = 18,909, p < 0,001$.⁴¹ Schließlich muss H_0 auch bei Frage 23 und 26 zurückgewiesen werden. Für Frage 23 gilt $F(2) = 3,135, p = 0,045$ ⁴² und für Frage 26 gilt $F(2) = 3,562, p = 0,030$.⁴³ Bei Fragen 10, 15, 16 und 23 ist die Tendenz – wie in der bilingualen Abteilung – abwärts: Schüler bewerten die Fragen immer negativer. Nur bei der sechsundzwanzigsten Frage aus dem Fragebogen wird die Bewertung der Schüler positiver.⁴⁴

⁴⁰ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 2: $p < 0,001$; 1 – 3: $p < 0,001$.

⁴¹ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 3: $p < 0,001$; 2 – 3: $p < 0,001$.

⁴² Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,014$

⁴³ Unterschied zwischen den Jahren: 1 – 3: $p = 0,035$; 2 – 3: $p = 0,011$

⁴⁴ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 4: $F(2) = 1,158, p = 0,316$; Frage 5: $F(2) = 2,755, p = 0,066$; Frage 8: $F(2) = 2,285, p = 0,104$.

Während es in den letzten zwei Abschnitten pro Jahr ziemlich wenig Unterschiede zwischen den Unterrichtstypen gab, sind hinsichtlich der Lernerfahrungen einige Unterschiede zu identifizieren. In der ersten Klasse gibt es bei der Frage, ob die Deutschstunden langweilig sind, einen signifikanten Unterschied: $t(129) = -2,060, p = 0,041$. Schüler aus dem bilingualen Unterricht haben auch zu den anderen Unterrichtsstunden eine positivere Meinung: $t(129) = 2,425, p = 0,017$. Die Schüler aus dem einsprachigen Unterricht finden es wichtiger, bei anderen Fächern etwas über Deutschland zu lernen. Diese Schüler finden das Schulfach Deutsch außerdem interessanter: $t(129) = 2,293, p = 0,003$.⁴⁵

Schüler aus dem zweiten Jahr des bilingualen Unterrichts bewerten das Material höher: $t(158) = 2,21, p = 0,028$. Ein weiterer Unterschied in der zweiten Klasse ist bei der Frage zu den anderen Fächern nachzuweisen: $t(158) = 2,222, p = 0,028$. Bei dieser Frage sind die Schüler aus dem bilingualen Unterricht auch positiver.⁴⁶

In der dritten Klasse gibt es nur bei einer Frage einen Unterschied. Es handelt sich um die Frage zur Internationalisierung. Schüler aus dem einsprachigen Unterricht finden es wichtiger, dass die Schule Exkursionen und Austauschprogramme organisiert: $t(99) = -2,752, p = 0,007$. Die Leiterin des bilingualen Teams behauptet, dass die Vielfalt der Exkursionen in ihrer Abteilung ein wichtiger Grund dafür sei. Schüler aus dem bilingualen Team haben was die Internationalisierung betrifft verschiedene Möglichkeiten. Deswegen sind Austauschprogramme und Exkursionen nach Deutschland weniger relevant.⁴⁷

Wie oben erwähnt wurde, sind die Fragen zur Lernerfahrung ein Ausgangspunkt für die dritte Repräsentationsebene einer Lehrplananalyse an der Schule. Es fällt auf, dass Schüler aus der bilingualen Abteilung was das Curriculum betrifft in der Regel positiver als Schüler aus der einsprachigen Abteilung sind. Die Internationalisierung ist eine Ausnahme. Die letzte Gruppe findet diesen Aspekt für das Fach Deutsch wichtiger. Die abnehmende Tendenz fällt außerdem auf. Bei den meisten Fragen wird die Bewertung in Klasse zwei und drei immer negativer.

⁴⁵ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 2: $t(129) = 1,234, p = 0,219$; Frage 3: $t(129) = 1,371, p = 0,173$; Frage 7: $t(129) = -1,281, p = 0,202$; Frage 8: $t(129) = 0,618, p = 0,538$.

⁴⁶ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(158) = -0,415, p = 0,244$; Frage 3: $t(158) = -0,647, p = 0,519$; Frage 5: $t(158) = 1,751, p = 0,082$; Frage 6: $t(158) = 0,733, p = 0,501$; Frage 7: $t(158) = 1,145, p = 0,254$; Frage 8: $t(158) = 0,432, p = 0,667$.

⁴⁷ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(99) = -1,148, p = 0,254$; Frage 2: $t(99) = 1,939, p = 0,055$; Frage 3: $t(99) = 1,485, p = 0,141$; Frage 4: $t(99) = -0,304, p = 0,762$; Frage 5: $t(99) = -0,038, p = 0,970$; Frage 6: $t(99) = -1,153, p = 0,252$; Frage 8: $t(99) = -0,375, p = 0,708$.

4.3.4 Tertiärsprache

Eine Hypothese dieser Masterarbeit ist, dass Schüler aus dem bilingualen Unterricht ihre Erfahrung aus dem Englischunterricht beim Erwerb weiterer Sprachen einsetzen. Im Interview erwähnt der Deutschlehrer, er habe den Eindruck, dass er Schüler aus dem bilingualen Unterricht bei manchen Aufgaben weniger unterstützen müsse. Im Fragebogen sind die Schüler bezüglich drei Fähigkeiten gefragt, ob sie diese im Deutschunterricht einsetzen. Tabelle 12 zeigt die Antworten der Schüler in den beiden Abteilungen.

Frage	bilingualen Unterricht		einsprachigen Unterricht	
	M	SD	M	SD
Frage 7: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich Wörter lernen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.39	1.17	2.68	1.22
Frage 19: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich eine Präsentation vorbereiten muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.72	1.19	2.74	1.15
Frage 28: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich einen Text lesen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.26	1.10	2.41	1.08

Tabelle 12: Durchschnitt und Standardabweichung im bilingualen Unterricht und einsprachigen Unterricht. Deutsch als Tertiärsprache (N=392).

Wenn die Antworten nach Abteilung getrennt werden, lässt sich nur bei der siebten Frage ein Unterschied feststellen: $t(390) = 1,80, p = 0,019$. Schüler aus dem einsprachigen Unterricht setzen ihre Wortlernstrategien mehr ein als die Schüler aus dem bilingualen Programm.⁴⁸

⁴⁸ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 2: $t(390) = -0,216, p = 0,829$; Frage 3: $t(390) = -1,273, p = 0,204$.

Die Fragen zur Lernstrategien aus dem Englischen sind auch nach Abteilung und Jahr getrennt worden. Tabelle 13 handelt von den Antworten im bilingualen Unterricht.

Frage	Klasse 1		Klasse 2		Klasse 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 7: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich Wörter lernen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.55	1.18	3.00	1.23	2.55	1.25
Frage 19: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich eine Präsentation vorbereiten muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.27	1.12	2.52	1.15	2.18	1.02
Frage 28: Da ich im Englischunterricht gelernt habe. wie ich einen Text lesen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.41	1.24	2.76	1.18	2.11	1.04

Tabelle 13: Durchschnitt und Standardabweichung im bilingualen Unterricht. getrennt nach Jahr. Deutsch als Tertiärsprache (N = 168).

Bei diesen Fragen sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen.⁴⁹ Tabelle 14 handelt von den Antworten in der einsprachigen Abteilung.

Frage	Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3
-------	----------	----------	----------

⁴⁹ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $F(2) = 0,855, p = 0,427$; Frage 2: $F(2) = 2,472, p = 0,087$; Frage 3: $F(2) = 2,327, p = 0,101$.

	M	SD	M	SD	M	SD
Frage 7: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich Wörter lernen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.30	1.12	2.57	1.21	2.14	1.11
Frage 19: Da ich im Englischunterricht gelernt habe wie ich eine Präsentation vorbereiten muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	3.05	1.18	2.87	1.07	2.48	0.97
Frage 28: Da ich im Englischunterricht gelernt habe. wie ich einen Text lesen muss, soll ich dies nicht im Deutschunterricht lernen. (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).	2.69	1.29	2.82	1.16	2.69	1.09

Tabelle 14: Durchschnitt und Standardabweichung im einsprachigen Unterricht. getrennt nach Jahr. Deutsch als Tertiärsprache (N = 224).

In dieser Abteilung gibt es zwei Fragen mit einem signifikanten Unterschied. Zuerst Frage 7: $F(2) = 8,392, p < 0,001$.⁵⁰ Auch bei Frage 28 muss H_0 zurückgewiesen werden: $F(2) = 10,759, p = 0,009$.⁵¹ Bei beiden Fragen nimmt die Wertung in der zweiten Klasse zu, wonach sie in der dritten Klasse wieder abnimmt.⁵²

Schließlich ist auch bei diesen Fragen geforscht worden, ob es in den jeweiligen Klassen einen Unterschied zwischen dem bilingualen Unterricht und dem einsprachigen Unterricht gibt. Unterschiede gibt es nur in der zweiten und in der dritten Klasse.⁵³ In der zweiten Klasse

⁵⁰ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 2: $p < 0,001$

⁵¹ Unterschiede zwischen den Jahren: 1 – 2: $p = 0,039$, 1-3: $p = 0,003$.

⁵² Frage ohne signifikanten Unterschied: Frage 2: $F(2) = 1,156, p = 0,213$.

⁵³ Frage ohne signifikanten Unterschied in der ersten Klasse: Frage 1: $t(129) = 1,232, p = 0,220$; Frage 2: $t(129) = 1,946, p = 0,054$; Frage 3: $t(129) = 1,940, p = 0,055$

unterscheidet sich die Bewertung von Frage 7: $t(158) = -4,260, p < 0,001$ und Frage 19: $T(158) = -1,981, p = 0,049$.⁵⁴ Bei diesen Fragen ist die Bewertung der Schüler aus der einsprachigen Abteilung höher als die der Schüler aus der bilingualen Abteilung. Dies trifft auch auf die achtundzwanzigste Frage in der dritten Klasse zu: $t(99) = -0,737, p = 0,007$.⁵⁵

Zusammenfassend gibt es hinsichtlich des Konzeptes *L2 ideal self* ziemlich wenig Unterschiede zwischen und innerhalb der Abteilungen. Bezüglich *L2 ought-to self* gibt es vor allem Unterschiede zwischen den Abteilungen, wobei Schüler aus dem einsprachigen Unterricht in der Regel positiver als Schüler aus dem bilingualen Unterricht sind. Für die Lernerfahrungen der Schüler ist dies umgedreht. Schüler aus dem bilingualen Programm sind überwiegend positiver. Hier fällt aber auf, dass die Bewertungen in der zweiten und dritten Klasse abnehmen. Schließlich kann anhand der Umfrage geschlossen werden, dass die Schüler aus dem einsprachigen Unterricht ihre Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Englischunterricht regelmäßiger einsetzen.

⁵⁴ Frage ohne signifikanten Unterschied: Frage 3 $t(158) = -1,908, p = 0,058$.

⁵⁵ Fragen ohne signifikanten Unterschied: Frage 1: $t(99) = -1,098, p = 0,275$; Frage 2: $t(99) = -0,246, p = 0,806$.

5. Diskussion und Schlussfolgerung

Die vorliegende Masterarbeit hat sich mit der Motivation für den Drittspracherwerb im niederländischen Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Die Hauptfrage der Arbeit war, inwieweit sich die Motivation für das Schulfach Deutsch der Schüler in der einsprachigen Unterstufe des VWO-Unterrichts von den Schülern aus dem bilingualen Unterricht unterscheidet. Das Konzept der Motivation wurde in drei Teilen verteilt: das Bild der eigenen Zukunft eines Lernenden, die Erwartungen von anderen, die Lernenden haben, und die Lernerfahrungen.

Zur Beantwortung dieser Hauptfrage wurden fünf Teilfragen formuliert: Welche Unterschiede gibt es an der Schule hinsichtlich der Didaktik und des Curriculums vom Schulfach Deutsch? Die zweite Teilfrage war, inwieweit sie die Motivationsunterschiede erklären können? Die dritte Teilfrage ist, ob es im ersten, zweiten und dritten Jahr des VWO-Unterrichts zwischen dem einsprachigen und bilingualen Unterricht einen Motivationsunterschied gibt. Die letzten zwei Teilfragen handeln vom Unterschied der Entwicklung innerhalb der VWO-Abteilungen. Wie entwickelt sich die Motivation der Schüler innerhalb der Unterstufe der bilingualen VWO-Abteilung? Und wie entwickelt sich die Motivation innerhalb der Unterstufe der einsprachigen VWO-Abteilung?

Was die erste Teilfrage betrifft, existieren hinsichtlich des Schulfaches Deutsch einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ähnlich sind vor allem der Inhalt des Unterrichts, die Lernziele, das Lehrwerk, die Prüfungen und das Curriculum sind ähnlich. Unterschiede gibt es hinsichtlich der Gruppe, in der gelernt wird, die Verwendung der Zielsprache im Unterricht und die Lernaktivitäten. Auch die Rolle des Lehrenden muss an dieser Stelle erwähnt werden. Aus den Interviews hat sich herausgestellt, dass die Lehrenden viel Autonomie haben, ihre Unterrichtsstunden zu gestalten. Bei manchen Aspekten des Curriculums wird nicht zwischen Unterrichtsabteilungen differenziert (Lernziele, Inhalt, Prüfungen, Zeit), bei anderen Aspekten, vor allem die Lernaktivitäten, wird schon differenziert.

Für die Beantwortung der zweiten, dritten, vierten und fünften Teilfrage wäre es am besten, die drei unterschiedlichen Teile des Konzeptes Motivation zu besprechen. Für das Konzept *L2 ideal self* sind nicht zwischen den Abteilungen, sondern auch innerhalb der Abteilungen

ziemlich wenig Unterschiede zu identifizieren. Beim Konzept *L2 ought-to self* gibt es mehr Unterschiede. Vor allem zwischen den Abteilungen sind signifikante Unterschiede nachzuweisen. Bei vier der acht Fragen ist die Bewertung der Schüler aus dem einsprachigen Unterricht höher, bei einer Frage sind die Antworten aus der bilingualen Abteilung höher. Auch innerhalb der Abteilungen sind einige Unterschiede nachzuweisen. Es fällt auf, dass die Motivation in beiden Abteilungen nach der ersten beziehungsweise zweiten Klasse abnimmt. Es ist zwischen beiden Abteilungen eine ähnliche Tendenz nachzuweisen. Schließlich gibt es einige Unterschiede zu der Lernerfahrung. Während Schüler aus dem einsprachigen Unterricht beim Konzept *L2 ought-to self* überwiegend positiver waren, sind die Schüler aus der bilingualen Unterricht hinsichtlich der Lernerfahrung viel positiver. Die Tendenz, dass Schüler nach der ersten beziehungsweise zweiten Klasse negativer werden, ist auch hinsichtlich der Lernerfahrung deutlich. Dies trifft vor allem auf die bilinguale Abteilung zu, wobei es innerhalb der Abteilung bei sieben der acht Fragen einen signifikanten Jahresunterschied gibt. Dieses Ergebnis ist in Einklang mit Studien anderer Forscher (Vgl. Mearns 2014: 254ff; Mearns, De Graaff und Coyle 2017: 9ff.).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung widersprechen aber das Forschungsergebnis beim Schulfach Französisch, wo die Motivation in der dritten Klasse des bilingualen Unterrichts zugenommen hat (Vgl. Elzenga & De Graaff 2015). Daneben widersprechen die eingesammelten Daten die Behauptung von Mearns, dass Schüler aus dem bilingualen am Anfang ihrer Schullaufbahn motivierter sind als Schüler aus dem einsprachigen Unterricht (Vgl. Mearns 2014).

In anderen Studien ist argumentiert worden, dass Schüler aus dem Bilingualunterricht die Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Englischunterricht bei den anderen Fremdsprachen einsetzen können (Vgl. Neuner & Hufeisen 2003; Neuner & Kursiša 2006; Hufeisen 2005). Bei den Fragen zum Konzept *Deutsch als Tertiärsprache* geben Schüler aus dem einsprachigen Unterricht an, dass sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Englischunterricht häufiger einsetzen. Im Interview erwähnt die Teamleiterin des bilingualen Teams, dass dies vor allem daran liegt, dass Schüler das Englische vor allem durch Immersion erwerben, während sich der Englischunterricht im einsprachigen Unterricht viel ausführlicher mit den Strategien beschäftigt. Außerdem erwähnt sie, dass sie den Eindruck habe, dass Schüler aus dem bilingualen Unterricht große Schwierigkeiten mit dem Transfer der Fähigkeiten aus dem Sachfächerunterricht hätten. Als Beispiel nennt sie das Fach Geschichte. Die Schüler lernen bei

Geschichte, wie sie eine Zusammenfassung schreiben müssen. Obwohl diese Fähigkeit auch bei anderen Fächern gebraucht wird, finden die Schüler es schwierig, sie dort einzusetzen.

Zurückkehrend zu der Hauptfrage der Masterarbeit lässt sich meines Erachtens schlussfolgern, dass es in der Unterstufe des VWO-Unterrichts keine eindeutige Entwicklung der Motivation gibt. Nur wenn das Konzept der Motivation in mehreren Segmenten gegliedert wird, können einige Teilschlussfolgerungen gezogen werden. Auch ist es wichtig zu erwähnen, dass es bei vielen Fragen aus dem Fragebogen keinen signifikanten Unterschied gibt.

Die vorliegende Forschung bietet meines Erachtens in einigen Hinsichten Grund für weitere Forschung. Die Rolle des Lehrenden ist eine Perspektive, die weiter geforscht werden könnte. Im Fragebogen ist die Frage, welchen Deutschlehrer ein Schüler hat, nicht aufgenommen. Wenn die Ergebnisse auch nach Lehrer spezifiziert werden könnten, könnte auch seine Rolle weiter erläutert werden. Kombiniert mit einer Analyse der verwendeten Lernaktivitäten kann der Einfluss des Lehrenden besser beschrieben werden. Auch seine Verwendung der Zielsprache könnte weiter analysiert werden. Nicht nur im Interview mit der Teamleiterin der bilingualen Abteilung, sondern auch in der Forschungsliteratur wird betont, dass die Kommunikation in der Zielsprache die Motivation der Schüler erhöhen kann. (Vgl. Labasagaster & Sierra 2011). Wie die Schüler dies erfahren und inwiefern dies ihre Motivation erhöht, könnte in zukünftigen Forschungen besser analysiert werden. Dies hat auch Einwirkungen auf die zweite Teilfrage dieser Masterarbeit. Sie kann durch diese Analyse besser beantwortet werden.

Ein weiterer Vorschlag für die zukünftige Forschung ist die Art der Forschung. In der Forschung sind Schüler aus Klasse 1, 2 und 3 der Unterstufe befragt worden. Anhand einer longitudinalen Forschung können Aussagen über die Änderung der Motivation bei einem Individuum gemacht werden. Ein Vergleich zu anderen Schulen könnte dabei miteinbezogen werden.

Im Interview mit der Leiterin des bilingualen Teams ist schließlich besprochen, dass Schüler für das Englische wenig Motivation brauchen, da es eine relevante Sprache für sie ist. Dass das Englische eine „Prestigesprache“ ist, wurde auch beispielsweise von Franceschini betont. (Vgl. Franceschini 2011: 29). Ob das Deutsche im Vergleich zum Englischen für die Schüler weniger eine „Prestigesprache“ ist, war kein Teil der vorliegenden Forschung. Da es die Teamleiterin

zufolge tatsächlich Einflüsse auf die Motivation der Schüler hat, wäre dieses Thema eine gute Ergänzung für zukünftige Untersuchungen. Interessant wäre es, zu forschen, ob Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsabteilungen zu identifizieren sind. Auch die Einflüsse gesellschaftlicher Initiativen wie *de dag van de Duitse taal* und das *manifest buurtalen* können in diese Forschungen miteinbezogen werden.

Was die Unterrichtspraxis an der Schule einerseits und an niederländischen Schulen andererseits angeht, sind noch einige Anmerkungen und Vorschläge zu machen. Dass Schüler ihre Englischkenntnisse noch (zu) wenig im Deutschunterricht einsetzen, hat sich die Forschung herausgestellt. Die Lehrer sollten versuchen, den Schülern deutlich zu machen, dass sie schon verschiedene Fähigkeiten im Englischunterricht gelernt haben, und dass sie diese auch im Deutschunterricht verwenden können. Da dies auch auf den Französischunterricht zutrifft wäre die Zusammenarbeit zwischen den Fachgruppen Deutsch, Englisch, Französisch und eventuellen Fachgruppen anderer Fremdsprachen notwendig. Da die Wertung der Schüler vor allem nach der zweiten Klasse abnimmt, sollten Schüler in der ganzen Unterstufe darauf aufmerksam gemacht werden.

Die Relevanz der deutschen Sprache für niederländische Schüler sollte daneben ein wichtiges Thema in allen Jahren bleiben. Was ihre eigene zukünftige Beherrschung des Deutschen angeht, weichen die Bewertungen der Schüler in den unterschiedlichen Jahren wenig ab. Um die Motivation für das Lernen der deutschen Sprache zu stimulieren, sollte die Relevanz der Sprache im Unterricht immer wieder besprochen werden. Aktive Teilnahme an Initiativen wie *de dag van de Duitse taal* könnten die Unterrichtspraxis verbessern.

Schließlich sind die Ergebnisse in Zusammenhang mit der Internationalisierung für die Unterrichtspraxis relevant. Schüler geben an, dass sie die Internationalisierung für das Fach Deutsch wichtig finden. Da es vor allem in der einsprachigen Abteilung Exkursionen nach Deutschland und Austauschprogramme mit Schulen aus dem deutschsprachigen Raum organisiert werden, ist die Bewertung der Internationalisierung bei Schülern aus der einsprachigen Abteilung viel höher. Um die Motivation zu fördern ist es also wichtig, dass die Internationalisierung ein wichtiger Teil des Curriculums des Schulfaches Deutsch bleibt.

6. Literatur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. (Hrsg.). *Curriculum landscapes and trends* (1-10). Dordrecht. Kluwer Academic Publishers
- Admiraal, W., Westhoff, G., & De Bot, K. (2006) 'Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English.' *Educational Research and Evaluation*, 12, (1), 75-93.
- Bassock, J. (2010): *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Kassel: Kassel university press GmbH.
- Bialystok, E. (2007): 'Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change.' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, (3), 210–223.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development: Language. Literacy. and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001): 'Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing.' *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169 – 181.
- Tart-Calvo, E. (2015): 'Language Learning Motivation. The L2 Motivational Self System and its Relationship with Learning Achievement.' Online: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/137854/TFG_elisabettort.pdf Letzter Zugriff am 10. Mai 2018.
- Cenoz, J. (2003): 'The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review.' *International Journal of Bilingualism* 7, (1), 71–87
- Cenoz, J. (2013): 'The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism.' *Language Teaching* 46 (1), 71–86.
- Coyle, D. (2007): 'Content and language integrated learning. Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies.' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10, (5), 543-562.
- De Graaff, R. (2013): 'Taal om te leren: iedere docent een CLIL-docent.' *Levende Talen Tijdschrift* 100, 7 – 11.

- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, M.J. (2014) 'CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables.' *The Language Learning Journal* 42, 209 – 242.
- Dörnyei, Z. (1994): 'Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.' *The Modern Language Journal*. 78. (3). 273 – 284.
- Dörnyei, Z. (1998): 'Motivation in second and foreign language learning.' *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009): 'The L2 Motivational Self System.' In: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Hrsg.): *Motivation. Language Identity and the L2 Self*. 9–42. Bristol. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). 'How to design and analyze surveys in SLA research?' In: Mackey, A. & Gass, S. (Hrsg.). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. 74-94. Malden. Wiley-Blackwell.
- Elzenga, A. (2015): *L2-motivatie in het Nederlandse tweetalig onderwijs. Een onderzoek naar leerlingmotivaie voor het leren van Engels en Frans in het Nederlandse tto*. Online: <https://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/319117> Letzter Zugriff am 24.06.2018.
- Elzenga, A. & De Graaff, R. (2015). 'Motivatie voor Engels en Frans in het tweetalig onderwijs. Zijn leerlingen in het tweetalig onderwijs gemotiveerde taalleerders?' *Levende Talen Tijdschrift*, 16, (4), 16-26.
- Franceschini, R. (2011): 'Die 'mehrsprachigsten' Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz.' In: Eichinger, A., Plewnia, I. & Steinle, M. (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen. Narr Verlag. 29 – 53.
- Gardner, R. & Clément, R.: 'Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition.' In: Giles, H. & Robinson, P. (1990): *Hanbook of Language and Social Psychology*. New York / Brisbane / Toronto / Singapore. John Wiley & Sons.
- Guerrero, M. (2015) 'Motivation in Second Language Learning. A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia.' *HOW*, 22 (1), 95 – 106.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012): 'Inhaltsorientierung: Ein Grundkonzept des modernen Fremdsprachenunterrichts und seine Umsetzung im Französischlehrmittel *Mille feuilles*.' *Babylonia* 1, 17-21
- Hufeisen, B. (2011): 'Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell.' In: Baur, R. & Hufeisen, B. (Hrsg.) (2011): *"Vieles ist sehr ähnlich." - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler. Hohengehren. 265-282.

- Hufeisen, B: 'L1. L2. L3. L4. Lx - alle gleich? Linguistische. lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb.' In: Baumgarten, N., Motz, C. & Probst, J. (2003) *Übersetzen. Interkulturelle Kommunikation. Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8, (2/3), 97-109.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch*. Council of Europe.
- Hufeisen, B. 'Deutsch als Tertiärsprache.' In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.J. (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin. Walter de Gruyter 648-653.
- Jessner, U. (1999): 'Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning.' *Language Awareness*, 8, 201-209
- Johanson, K. (2011): *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilinguaem Profil*. Göteborg. Universitätsverlag. Online: http://www.plurilingua.ch/media/publications/2011_ErfolgreichesDeutschlernenCLIL-Dissertation.pdf Letzter Zugriff am 23.04.2018.
- Klimova, B. (2012): 'CLIL and the Teaching of Foreign Languages.' *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 47, 572 – 576.
- Kursiša A. & Neuner, G. (2006): *Deutsch ist Easy! Deutsch nach Englisch für den Anfangsunterricht*. München. Hueber.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2009). 'Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes.' *International CLIL Research Journal*, 1(2), 3–17.
- Lasagabaster, D. (2011). 'English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings.' *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18
- Lyp-Bielecka, A. (2016): 'Die Prinzipien der Tertiärsprachendiaktik und ihre Widerspiegelungen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht.' *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistic* 43, (2), 177 – 191.
- Mearns, T. (2014): *Chicken, Egg or a Bit of Both? Motivation in bilingual education (TTO) in the Netherlands*. Online: <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/44284> Letzter Zugriff am 25.06.2018.
- Mearns, T., De Graaff, R. & Coyle, D. (2017): 'Motivation for or from bilingual education? A comparative study of learner views in the Netherlands.' *International Journal of*

- Bilingual Education and Bilingualism*. Online:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1405906?scroll=top&needAccess=true> Letzter Zugriff am 25.03.2018
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramer, K.H., Rothweiler, M. & Steinbach, M. (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Weimar. J.B. Metzler.
- Moskovski, C., Turki, A., Racheva, S. & Harkins, J. (2016): 'The Motivational Self System and L2 Achievement: A Study of Saudi EFL Learners.' *The modern Language Journal* 100, (3) 641 – 654
- NOS (2018): 'Niet Hitler. maar Merkel nu bekendste Duitser onder scholieren.' Online:
<https://nos.nl/artikel/2211633-niet-hitler-maar-merkel-nu-bekendste-duitser-onder-scholieren.html> Letzter Zugriff am 18. Mai 2018.
- Plewnia, A. & Rothe, A. (2011): 'Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken.' In: Eichinger, LM., Plewnia, A. & Steinle, M. (Hrsg.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen. Narr Verlag 215 – 253.
- Reich, H.H. & Krumm H.J. (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster / New York / München / Berlin. Waxmann.
- Rheinberg, F. 'Motivation und Emotion im Lernprozeß.' In Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2003): *Emotion. Motivation und Leistung*, 189 - 204 Göttingen. Hogrefe.
- Riehl, C. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt. WBG Verlag.
- Rohs, K. (2012) 'Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea.' *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17, (1), 59-74.
- Rothweiler, M. 'Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb.' In: Steinbach, M. (2007): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart. Metzler 103-111.
- Rutgers, D. & Evans, M. (2017): 'Bilingual education and L3 learning: metalinguistic advantage or not?' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 20, (7), 788-806.
- Sanz, C. (2000): 'Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia.' *Applied Psycholinguistics* 21, (1) 23 – 44.
- Stokking, K. (2016): *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Apeldoorn. Garant.

- Sylvén, L.S.: 'Motivation. second language learning and CLIL' in: Llinares, A. & Morton, T. (Hrsg.) (2017) *Applied Linguistics. Perspectives on CLIL*. Amsterdam / Philadelphia. Benjamins, 51 – 66.
- Sylvén, L.S. & Thompson, A.S. (2015). 'Language Learning Motivation and CLIL. Is there a connection?' *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 3, (1) 28-50
- Thijs, A. & Van den Akker, J. (2009): 'Leerplan in ontwikkeling.' Online; <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00083/> Letzter Zugriff am 15 Mai 2018.
- Van Dee, B., Hölsgens, T. & Hotje, S. (2017): *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam. Duitslandinstituut.
- Van der Heeden, D. (2018): 'Noem eens één Duits boek! Eh... Mein Kampf? Online: <https://www.gelderlander.nl/binnenland/noem-eens-een-duits-boek-eh-mein-kampf~abe49d40/> Letzter Zugriff am 18. Mai 2018
- Visiegroep Buurtalen (2018): 'Manifest Buurtalen.' Online: <http://www.buurtaalonderwijs.nl/manifest/> Letzter Zugriff am 20 juni 2018.
- Westhoff, G. (2008): 'Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited). Online: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27164>. Letzter Zugriff am 16. August 2018.
- Winterman, P. (2018): 'Kabinet: Nederlander moet beter Duits en Frans spreken.' Online: <https://www.ad.nl/politiek/kabinet-nederlander-moet-beter-duits-en-frans-spreken~a8edadaf/> Letzter Zugriff am 4. Juni 2018.
- Wojnesitz, A. (2010): *Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster / New York / München / Berlin. Waxmann.
- Wolff, D. (2011): 'Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht. ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen.' *Forum Sprache* 6, 74-83
- Wolff, D. (2013): 'Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotenzial.' *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43, (1) 94-106.
- Wypusz, J. (2015): 'Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DafNe) – Notwendigkeit oder Wunschvortellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen.' *Glottodidactica. An international Journal of Applied Linguistics*. 42 (1) 81-91.

Anhänge

Anhang A: Fragebogen:

Beste leerling,

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst. Er worden diverse vragen gesteld over het vak Duits. Je moet daarbij iedere keer een score van 1 tot 5 geven. 1 is daarbij altijd de laagste score, 5 de hoogste.

Een voorbeeld: Stel je voor dat je chips lekker vindt, maar spruitjes niet. Dan antwoord je op de vraag "Ik houd van chips" 5. Op de vraag "Ik houd van spruitjes" geef je het antwoord 1.

Vraag 1

Volg je tweetalig onderwijs?

Ja / nee

Vraag 2

Heb je Engels geleerd op de basisschool?

Ja / nee

Vraag 3

Hoeveel jaar heb je Engels geleerd op de basisschool?

1 jaar/ 2 jaren/ 3 jaren/ 4 jaren/ 5 jaren/ 6 jaren/ 7 jaren/ 8 jaren/ ik heb geen Engels geleerd op de basisschool.

Vraag 4

Ik denk dat ik het Duits nodig heb voor het werk dat ik later wil doen

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 5

De mensen in mijn omgeving vinden Duits een belangrijke taal

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 6

Ik leer Duits omdat ik geen slechte cijfers wil halen.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 7

Omdat ik bij Engels heb geleerd hoe ik woordjes moet leren, hoef ik dit niet bij Duits te leren.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 8

Ik denk dat ik het Duits noig heb om later een goede baan te krijgen.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 9

De lessen Duits zijn saai.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 10

Ik vind het lesmateriaal van de lessen Duits behulpzaam voor het leren van het Duits.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 11

Ik zie mijzelf in de toekomst in Duitsland wonen.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 12

Ik denk dat vrienden het belangrijk vinden dat ik Duits leer.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 13

Ik denk dat het Duits nodig heb voor mijn latere carrière.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 14

Ik wil goed Duits leren, omdat andere mensen het belangrijk vinden dat ik goed Duits kan.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 15:

Het lesprogramma van Duits biedt genoeg afwisseling.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 16

Ik vind het interessant, wanneer ik in andere lessen iets over Duitsland leer.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 17

Als ik naar mijn toekomst kijk, dan stel ik mij voor dat ik het Duits goed spreek

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 18

Ik vind het leuk om Duits te leren

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 19

Omdat ik heb geleerd hoe ik in het Engels een presentatie kan voorbereiden, hoef ik dit niet bij Duits te leren:

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 20

Ik denk dat het voor mij negatieve gevolgen kan hebben, wanneer ik niet goed Duits leer.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 21

Ik maak mij er soms zorgen over dat medeleerlingen mij zullen uitlachen wanneer ik Duits praat in de les.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 22:

Ik denk dat ik Duits voor mijn toekomst nodig heb.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 23

Ik vind het schoolvak Duits interessant.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 24

Ik zie mijzelf later aan een universiteit of hogeschool in Duitsland studeren

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 25

Mijn ouders stimuleren mij om Duits te leren.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 26

Ik vind het belangrijk dat school excursies naar Duitsland organiseert.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 27

Ik denk dat mijn familie het belangrijk vindt dat ik Duits leer.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 28

Omdat ik heb geleerd hoe ik in het Engels een tekst kan lezen, hoef ik dit niet bij Duits te leren.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 29

Ik maak mij er zorgen over dat lasgenoten beter Duits kunnen dan ik.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 30

Ik vind dat school voldoende excursies naar Duitsland organiseert.

1: helemaal mee oneens / 2: mee oneens / 3: niet mee eens, niet mee oneens / 4: mee eens / 5: helemaal mee eens.

Vraag 31

In welke klas zit je?

1a / 1b / 1c / 1d / 1g / 1h / 2a / 2b / 2c / 2d / 2g / 2h / v3a / v3b / v3c / v3d / v3e / v3f

