

Und wer fragt die Schüler?

Zielsprachengebrauch? doeltaal = voertaal?

Eine Untersuchung zur Schülerperspektive

vorgelegt von:

Patricia A.C. Goossens Geerlings
Studiengang Duitse Taal en Cultuur
Pre-Master, 2014-2015

Abgabedatum: 05.12.2015

Wörterzahl: 13417

Zusammenfassung

In niederländischen Schulen wird für den Fremdsprachenunterricht das „doeltaal=voertaal“ Prinzip propagiert. Das bedeutet, dass der Unterricht möglichst nur in der Zielsprache stattfinden soll. Lehrer und Schüler sollen die Zielsprache benutzen. Im Schulalltag hat sich jedoch gezeigt, dass der Gebrauch der Zielsprache sowohl durch Lehrer wie auch durch Schüler viel weniger stattfindet als vorgesehen. Wie kommt das? Bisher haben sich mehrere Untersuchungen mit dem Zielsprachengebrauch der Lehrer befasst. Der Zielsprachengebrauch der Schüler wurde bisher weniger untersucht. In dieser BA-Arbeit sollte deshalb versucht werden, Voraussetzungen zu finden, die den Zielsprachengebrauch der Schüler beeinflussen. Die Arbeit umfasst zwei Teile. In einem ersten Teil wurde in der Literatur nach theoretischen Voraussetzungen für den Zielsprachengebrauch durch Schüler gesucht. In einem zweiten Teil wurden Schüler mit Hilfe eines Fragebogens konkret nach ihren Erwartungen befragt in Bezug auf den Zielsprachengebrauch ihrer Lehrer wie auch in Bezug auf ihren eigenen Zielsprachengebrauch.

Die Ergebnisse der theoretischen Literaturrecherche zeigen als Voraussetzung des Zielsprachengebrauchs die entscheidende Rolle des Inputs in der Zielsprache. Über die Wichtigkeit des „pushed“ Outputs als Voraussetzung des Zielsprachengebrauchs oder eher als Hilfsmittel für die Interaktion beim Zielsprachengebrauch besteht in der Literatur noch keine Einigkeit. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die wichtigsten theoretischen Voraussetzungen für den Zielsprachengebrauch zusammenkommen im Konzept von Gerhard Westhoff „De schijf van vijf“. Dieses Konzept umfasst alle Elemente, um einen Zielsprachengebrauch durch Schüler zu ermöglichen.

Im Bezug auf die Erwartungen der Schüler in der Schulpraxis wurde angenommen, dass diese in Anlehnung an die DIA-Umfrage aus dem Jahr 2010 dem „doeltaal=voertaal“ Prinzip positiv gegenüberstehen würden und in einer Mehrheit der Unterrichtssituationen die deutsche Sprache erwarten würden. In der Umfrage des DIA hatten die Schüler angegeben, mehr Deutsch im Unterricht zu wollen. Die Analyse der Antworten des Fragebogens überraschen jedoch mit einem anderen Ergebnis. Entgegen den Erwartungen zeigen sie, dass die Schüler sowohl von ihren Lehrern wie auch von sich selbst in der Mehrheit der untersuchten Situationen angeben mehr niederländische als deutsche Sprache zu erwarten. Dabei verteilen sich die Antworten pro Unterrichtssituation unterschiedlich auf die beiden Ausprägungen „immer“ oder „öfter“ die niederländische Sprache. Einzige Ausnahme bildet die Situation „Begrüßung und Abschied“, wo sich die Schüler fast einstimmig Deutsch als Sprache wünschen von sich selbst wie auch von den Lehrern. Weitere Untersuchungen in Bezug auf das „doeltaal=voertaal“ Prinzip müssen die Erwartungen und die Ansichten der Schüler verdeutlichen. Diese müssten zeigen, ob es sich bei diesen Erwartungen der Schüler um einen Zufall oder eine Tendenz handelt und wie diese sich diese Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen vereinbaren lassen.

Inhalt

1. Einleitung	3
1.1. Thema der Untersuchung	4
1.2. Relevanz des Themas	4
2. Fragestellung	7
3. Theoretischer Rahmen	9
3.1. Natürlicher Spracherwerb	9
3.1.1 Natürlicher Erstspracherwerb	9
3.1.2 Natürlicher Zweitspracherwerb	9
3.2 Gesteuerter Spracherwerb	10
3.2.1 Lernen einer Zweitsprache	10
3.2.2 Kommunikativer Sprachunterricht	11
3.3 Sprachgebrauch	12
3.3.1 Input	13
3.3.2 Verarbeitung de Inputs	14
3.3.2.1 Inhaltsorientierte Verarbeitung	14
3.3.2.2 Sprachformorientierte Verarbeitung	15
3.3.3 Output	16
3.3.4 Aufgeklärter Zielsprachengebrauch	18
3.4 Erwartungen von Schülern beim Zielsprachengebrauch	19
4. Methode	21
5. Ergebnis	22
5.1 Ergebnisse zu Teilfrage 1	22
5.2 Ergebnisse zu Teilfrage 2	22
5.3 Ergebnisse zu Teilfrage 3	25
6. Diskussion	28
7. Fazit	32
8. Literaturverzeichnis	33
9. Anhang	35

1. Einleitung

1.1. Thema der Untersuchung

Um die deutsche Sprache oder eine andere Sprache in der Schule zu lernen, müssen Schüler möglichst oft und ausschließlich mit der Zielsprache in Berührung kommen¹. Dieser Forderung begegne ich im täglichen Schulunterricht, seit ich mich professionell mit dem Sprachunterricht für niederländische Schüler befasse. Dabei wird erwartet, dass der Unterricht komplett in der Zielsprache verläuft. Es bedeutet, dass der Input und der Output in der Zielsprache sein soll. Der Gebrauch der Muttersprache ist dabei nicht vorgesehen. Dabei wird beim Begriff Muttersprache im allgemeinen von der niederländischen Sprache ausgegangen. Da im heutigen Schulalltag viele Schüler, aber auch Lehrer, neben Niederländisch auch andere Muttersprachen haben, wäre es möglicherweise angemessener Niederländisch als gemeinsame lingua franca oder Erstsprache zu bezeichnen. Für niederländische Schüler, die Deutsch lernen, bedeutet diese Forderung, dass die Unterrichtsstunden in der Zielsprache Deutsch gestaltet werden. Das Prinzip, den Unterricht in der Zielsprache zu gestalten, wird in den Niederlanden „doeltaal=voertaal“ Prinzip genannt.

Um das Prinzip „doeltaal=voertaal“ durchführen zu können, müssen beim Deutschunterricht folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Der Lehrer muss Deutsch sprechen.
2. Die Schüler müssen Deutsch sprechen.
3. Die Unterrichtsmaterialien muss in der Zielsprache Deutsch sein.

Die Annahme, dass Schüler eine Fremdsprache am besten lernen durch den ausschließlichen Einsatz der Zielsprache, findet, wie erwähnt, in den Niederlanden große Zustimmung. Hiermit wird ein Untertauchen der Schüler in die fremde Sprache gewährleistet. Ohne dieses Prinzip wäre von diesem Sprachbad nicht viel übrig (Kwakernaak, 2009:42). Das Prinzip „doeltaal=voertaal“ basiert ursprünglich auf den Erkenntnissen des natürlichen Spracherwerbs (Drügh et al, 2012:155ff; Kwakernaak, 2009b:32).

In der täglichen Praxis zeigt sich jedoch, dass das Prinzip „doeltaal-voertaal“ viel weniger umgesetzt wird, als erwartet (Kwakernaak, 2007:13; Haijma, 2013:27). Festgestellt wurde, dass gerade der ausschließliche Gebrauch der Zielsprache schwierig ist. Dies ist insofern bemerkenswert, da dieser ausschließliche Gebrauch

¹ (Anmerkung der Autorin: Selbstverständlich umfasst die Bezeichnung Schüler sowohl Schüler als auch Schülerinnen. Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wird in der Arbeit jedoch nur die Bezeichnung Schüler verwendet.)

der Zielsprache eine wesentliche Grundlage des „doeltaal=voertaal“ Prinzips bildet. Sehr oft wird jedoch, statt die Zielsprache zu verwenden, auf die gemeinsame Erstsprache Niederländisch zurückgegriffen, sowohl durch die Lehrer als auch durch die Schüler.

Dies, obwohl die wissenschaftliche Literatur zeigt, dass es bei Umsetzung des „doeltaal=voertaal“ Prinzips einen positiven Zusammenhang zwischen dem Zielsprachengebrauch und den Resultaten der Schüler gibt (Kordes & Gille, 2013:25). Das Prinzip findet außerdem, wie Haijma zeigt, auch bei den Lehrern breite Unterstützung (Haijma, 2013:27). Ferner zeigt die Untersuchung des DIA aus 2010 (DIA, 2010), dass auch die Schüler in der Umfrage gerne mehr Deutsch sprechen wollen in den Unterrichtsstunden.

1.2 Begründung der Relevanz des Themas

In der täglichen Praxis hat sich gezeigt, dass das Prinzip „doeltaal-voertaal“ viel weniger umgesetzt, wird als erwartet. Dadurch bleiben die positiven Effekte dieses Prinzips für den Sprachlernprozess ungenutzt.² Auch im europäischen Vergleich zeigt sich, dass die Niederlande beim Gebrauch der Zielsprache im Unterricht zurückliegt (Kordes & Gille, 2013; 25).

Wie unter Punkt 1.1 dargestellt, müssen für die Umsetzung des DT=VT Prinzips drei Bereiche zusammenspielen: 1. Der Schüler; 2. Der Lehrer; 3. Das Unterrichtsmaterial. Diese drei Bereiche bilden ein Dreieck. Die Bereiche stehen in Beziehung miteinander. Durch den Gebrauch der Zielsprache werden die Bereiche miteinander verbunden. Die Schüler sprechen Deutsch und die Lehrer sprechen Deutsch. Sie beeinflussen sie sich gegenseitig und sind voneinander abhängig. Wie diese Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen den Bereichen Lehrer, Schüler und Material aussehen, und welche Faktoren diese Beziehungen jeweils beeinflussen, aber auch welche Faktoren die einzelnen Bereiche beeinflussen, ist Gegenstand der Forschung und noch nicht abschließend geklärt. Deshalb ist es wichtig, die drei Bereiche des DT=VT Prinzips weiter einzeln zu untersuchen, aber auch die Beziehungen untereinander zu erforschen.

Mehrere Untersuchungen versuchen bereits die einzelnen Bereiche zu erforschen. Dabei wird nach Faktoren gesucht, die die einzelnen Bereiche Schüler, Lehrer, Material beeinflussen. Aus der Literatur wird deutlich, dass bisher der Bereich der Lehrer am häufigsten untersucht worden ist (Kwakernaak 2007, 2009a, Haijma, 2013, Oosterhof et al., 2014). Dabei wurden Faktoren wie Erwartungen, Ansichten, Bedenken und Schwierigkeiten in Bezug auf das DT=VT Prinzip untersucht. Der Bereich der Schüler ist bisher wenig dargestellt worden. Da der Schüler im

² (Anmerkung der Autorin: Im Folgenden wird das Prinzip „doeltaal=voertaal“ mit Prinzip DT=VT abgekürzt werden.)

Fremdsprachenunterricht letztendlich im Mittelpunkt steht, wäre die Untersuchung von gerade diesem Bereich wichtig. Faktoren wie die Erwartungen der Schüler an den Gebrauch der Zielsprache könnten dann genauer beschrieben werden. Außerdem ist die Beziehung zwischen den Bereichen Lehrer und Schüler wichtig. Untersuchungen (Kwakernaak, 2007:15 und Oosterhof, 2014:24) haben beispielsweise gezeigt, dass die Häufigkeit des Gebrauchs der Zielsprache durch die Lehrer direkt abhängig ist von den Reaktionen der Schüler auf diesen Gebrauch.

Deshalb wird es in dieser BA-Arbeit um den Bereich der Schüler gehen und den Gebrauch der Zielsprache Deutsch im Unterricht, wie ihn das DT=VT Prinzip vorsieht. Wie bereits erwähnt, muss die Zielsprache im DT=VT Prinzip durch Lehrer und Schüler gebraucht werden. Insofern gilt es bei der Untersuchung auch zwischen dem Zielsprachengebrauch durch Lehrer und Schüler zu unterscheiden. Es gilt zu unterscheiden wann, wie und in welcher Situation spricht der Lehrer und wann, wie und in welcher Situation spricht der Schüler. Beide Bereiche sowohl Schüler als auch Lehrer verwenden die Zielsprache einzeln. Gleichzeitig werden die Bereiche Lehrer und Schüler durch den Zielsprachengebrauch auch verbunden.

Zielsprachengebrauch der Lehrer ist Output, gleichzeitig aber auch Input für die Schüler. Umgekehrt ist der Output der Schüler gleichzeitig wieder Input für Lehrer. Wie bereits erwähnt, wurde der Bereich der Lehrer bereits mehrfach dargestellt. Deshalb soll es in dieser Arbeit besonders um die Frage gehen, welche Faktoren den Gebrauch der Zielsprache durch Schüler beeinflussen. Die Hauptfrage dieser BA-Arbeit lautete demnach: Welche Faktoren beeinflussen den Zielsprachengebrauch der Schüler im Deutschunterricht? Daraus abgeleitet soll in einer ersten Teilfrage die Theorie auf Voraussetzungen und Bedingungen des Zielsprachengebrauchs durch Schüler in Form einer Literaturrecherche untersucht werden. Daneben soll der Faktor Erwartungen der Schüler an den Zielsprachengebrauch in einem Fragebogen genauer betrachtet werden. Hierbei sollen die Schüler befragt werden zu ihren Erwartungen an den Zielsprachengebrauch durch ihre Lehrer aber auch durch sie selber.

Im folgenden Kapitel werden als erstes die Fragestellung und die Teilfragen nochmals formuliert und die erwarteten Ergebnisse beschrieben. Danach wird der theoretische Rahmen beschrieben, womit die erste Teilfrage beantwortet werden soll. Anschließend wird in Kapitel 4 die Methode Fragebogen dargestellt, womit Antworten auf Teilfragen zwei und drei dieser BA-Arbeit gefunden werden sollen. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Literaturrecherche sowie die Ergebnisse aus den Fragebogen dargestellt. In Kapitel 6 folgt die Diskussion der Ergebnisse aus der Literaturrecherche und der Fragenbogenauswertung. Zum Schluss folgen das Literaturverzeichnis mit den Titeln der Arbeiten, die für diese BA-Arbeit verwendet wurden und im Anhang befinden sich die Fragebogen für Teilfragen 2 und 3.

2. Fragestellung

In dieser BA-Arbeit soll versucht werden, den Bereich der Schüler als Teil des DT=VT Prinzips zu untersuchen. Dabei soll versucht werden Faktoren aufzuzeigen, die den Zielsprachengebrauch der Schüler beeinflussen.

Hauptfrage

Die Hauptfrage lautet demnach:

Welche Faktoren beeinflussen den Zielsprachengebrauch der Schüler im Deutschunterricht?

Um eine Antwort zu finden auf diese Frage, soll mit Hilfe einer Literaturrecherche dargestellt werden, welche theoretischen Voraussetzungen in der Literatur beschrieben werden, damit Zielsprachengebrauch stattfinden kann. Hieraus leitet sich Teilfrage 1 ab.

Teilfrage 1:

Welche Bedingungen werden in der Theorie beschrieben für den Zielsprachengebrauch durch Schüler im Deutschunterricht?

Teilfrage 1 soll durch eine Literaturrecherche beantwortet werden.

Neben der Darstellung der Voraussetzungen zum Zielsprachengebrauch der Schüler im Deutschunterricht in der Theorie, bietet sich eine direkte Befragung der Schüler an, um Einsichten in die Erwartungen der Schüler zum Zielsprachengebrauch zu erhalten. Es könnte vermutet werden, dass diese Erwartungshaltung als einer der Faktor gesehen werden kann, die den Zielsprachengebrauch der Schüler beeinflussen. Welche Erwartungen haben Schüler an den Zielsprachengebrauch im Unterricht? Dabei muss hier unterschieden werden zwischen den Erwartungen der Schüler an den Zielsprachengebrauch durch sie selber und durch die Lehrer. Die Teilfragen 2 und 3 lauten deshalb:

Teilfrage 2:

Welche Sprache erwarten die Schüler von ihren Lehrern in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?

Teilfrage 3:

Welche Sprache wollen die Schüler selber gerne sprechen in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?

Die Beantwortung von Teilfragen 2 und 3 soll mit Hilfe von Antworten aus einem Fragebogen geschehen. Der Fragebogen wurde erstellt in Anlehnung an das Stufenmodell von Kwakernaak (Kwakernaak, 2007;14). Es beinhaltet verschiedene Unterrichtssituationen im Sprachunterricht. Dabei soll der Fragebogen in zwei Versionen vorgelegt werden. Einerseits sollen die Schüler nach ihren Erwartungen zum Zielsprachengebrauch durch Lehrer und andererseits zum Zielsprachengebrauch durch sie selber befragt werden. Dieses Modell wurde auch schon in der Untersuchung von Oosterhof (Oosterhof, 2014) zu den Erwartungen der Lehrer in Bezug auf ihren Zielsprachengebrauch verwendet. Die Fragebogen sollen Schülern der drei Klassen 2 VWO des Coornhert Lyceums in Haarlem vorgelegt werden,

Erwartete Ergebnisse:

Für Teilfrage 1 wird erwartet mehrere verschiedene theoretische Ansätze in der Literatur zu finden, die als Voraussetzung nötig sind für den Zielsprachengebrauch durch Schüler.

Für Teilfrage 2 erwartet, dass eine Mehrheit der Schüler in einer Mehrzahl der Unterrichtssituationen Zielsprachengebrauch erwartet von ihren Lehrern. Diese Erwartung baut auf den Ergebnissen der DIA Studie (DIA, 2010) auf. Diese sagt, dass eine Mehrheit (73%) der Schüler angibt, dass sie vom Lehrer erwarten, dass er mindestens die Hälfte des Unterrichts in der Zielsprache sprechen sollte.

Da bisher keine Daten für die Erwartungen der Schüler an sich selbst im Bezug auf den Zielsprachengebrauch in den verschiedenen Situationen des Stufenmodells von Kwakernaak vorliegen, sind die Ergebnisse für Teilfrage 3 offen.

3. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel soll die Literatur dargestellt werden, die benötigt wird, um Voraussetzungen und Bedingungen für den Zielsprachengebrauch der Schüler zu recherchieren. Mit den Ergebnissen aus dieser Recherche soll die erste Teilfrage dieser BA-Arbeit beantwortet werden.

In dieser Arbeit geht es um den Zielsprachengebrauch von Schülern im Schulunterricht. Um nach den Voraussetzungen und Bedingungen für diesen Zielsprachengebrauch von Schülern zu suchen, müssen zuerst allgemeine Grundlagen dargestellt werden.

Gebrauch der Zielsprache bedeutet die Verwendung der Sprache, die erworben bzw. gelernt werden soll. Um die Zielsprache zu gebrauchen, muss demnach Spracherwerb stattfinden. Deshalb soll als erstes über Spracherwerb geschrieben werden. Als Basis für das Wissen über Spracherwerb wird auf die Erkenntnisse des kindlichen Erstspracherwerbs zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um einen natürlichen Erstspracherwerb. Generell muss beim Spracherwerb zwischen natürlichem und gesteuerten Spracherwerb unterschieden werden. Daneben zwischen Erst- und Zweitsprache.

3.1. Natürlicher Spracherwerb

3.1.1 Natürlicher Erstspracherwerb

Wie Drügh (Drügh et al., 2012:155) darstellt, wurde beim kindlichen Erstspracherwerb im Sinne der Lerntheorie des Behaviourismus von Skinner (1957) ursprünglich davon ausgegangen, dass Kinder ihre erste Sprache erwerben, indem sie gehörte Äußerungen imitieren und dabei positiv verstärkt werden. In späteren Theorien wie dem Kognitivismus wird, neben dem bloßen Imitieren der Sprache, von einem eigenen kreativen Umgang des Kindes mit der Sprache gesprochen, die es ihm erlauben, die Sprache zu erwerben. In den interaktionistischen Erklärungsansätzen wird angenommen, dass Sprache eine Form sozialen Verhaltens ist. Grundlage hierfür ist die Feststellung, dass Eltern ihre Sprache in der Interaktion mit dem Kind an die Bedürfnisse des Kindes anpassen. Wie Drügh weiter (Drügh et al., 2012:156) sagt, gibt es in den aktuellen Erklärungsansätze neben den offenen Fragen im Wesentlichen folgende Annahmen, in denen sie übereinstimmen:

1. Der Sprachlerner ist nicht nur passiv, sondern eigenaktiv.
2. Der Spracherwerb gelingt unter vielen verschiedenen Umweltbedingungen.
3. Es findet keine explizite Unterweisung durch die Bezugspersonen statt.
4. Der Sprachlerner benötigt relevanten sprachlichen Input.

3.1.2 Natürlicher Zweitspracherwerb

Folgt nach dem Erwerb der ersten Sprache eine andere Sprache. So stellt sich die Frage, wie diese erworben wird. Findet möglicherweise ein Transfer aus der Erstsprache statt, die dem Kind ermöglichen, Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache zu übernehmen. Diese Frage ist Gegenstand der Forschung. Wie die Forschungsliteratur zeigt, hängt die Art und Weise des frühen Zweitspracherwerb von verschiedenen Faktoren ab (Drügh et al., 2012:164).

1. Zeitpunkt des zeitversetzten Erwerbsbeginns
2. Qualität des Inputs
3. Quantität des Inputs
4. Lebensweltliche Relevanz und Wertigkeit der Sprache

Aus den bisher genannten Faktoren wird deutlich, dass der Input sowohl beim natürlichen Erst- wie Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle spielt. Im Verlauf der weiteren Darstellung der Literatur wird sich zeigen, dass der Input einer der wichtigsten Faktoren zu sein scheint für den Spracherwerb im Allgemeinen.

3.2 Gesteuerter Spracherwerb

3.2.1 Lernen einer Sprache

Neben dem natürlichen Spracherwerb gibt es noch den Erwerb einer Sprache in der Schule. Dieses Lernen findet nicht in einer natürlichen, sondern in einer schulischen Umgebung statt. Die Bedingungen sind in dieser Situation nicht mehr natürlich sondern künstlich. In der Schule wird eine Sprache bewusst gelernt und dieses Lernen gesteuert, d.h. die Sprache wird in ihrer Form erklärt und eingeübt. Dabei spricht man beim Lernen von Deutsch in den Niederlanden von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Es handelt sich um eine Sprache, die von nicht deutschsprachigen Lernern in den Niederlanden gelernt wird. In Anlehnung an die Unterweisung in den klassischen Sprachen Griechisch und Latein lag dabei der Schwerpunkt dieses Unterrichts seit dem 18. Jh. auf den schriftlichen Fertigkeiten in einer Sprache. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen galten als minderwertig (Kwakernaak, 2009b:29) Die Sichtweise, dass dies eine gute Methode ist, um eine Fremdsprache zu lernen, hat sich lange gehalten und manifestierte sich in einem Grammatikorientierten Schulunterricht. Ausgangspunkt war, dass die Schüler die Sprache lernen, indem sie die Strukturen verstehen lernen durch vielfältiges Lesen und Übersetzen. Die Kenntnis der Sprache war das Ziel des Unterrichts. Lange Zeit war diese grammatikorientierte Form des Unterrichts führend in den Niederlanden.

Ab den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich die kommunikative Form durchgerungen (Kwakernaak, 2009b:32).

3.2.2 Kommunikativer Sprachunterricht

Seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, beginnt sich das Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu verschieben. Von einem Unterricht, dessen Ziel hauptsächlich im Übersetzen lag, zu einem Kommunikativen Unterricht, in dem die Vermittlung einer Botschaft im Mittelpunkt steht (Staatsen 2009:17).

Seit der Hinwendung zum Kommunikativen Unterricht, hat sich das Ziel des Fremdsprachenunterrichts verlagert hin zu einem kommunikativen Ziel (Kwakernaak 2009: 32). Ziel für Schüler soll nun, wie gesagt ein hoher Grad in der Anwendung der Fremdsprache sein und nicht mehr nur die theoretische Kenntnis der Strukturen sowie die Übersetzungen der fremden Sprachen in die eigene.

Ziel dieses kommunikativen Ansatzes ist es, dass der Schüler sprechen können soll. Der Schüler soll die Sprache anwenden können. Die Kenntnis der grammatikalischen Strukturen und Formen spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Im kommunikativen Ansatz wird dem Sprachgebrauch der Schüler eine größere Rolle zugeordnet.

Staatsen beschreibt, dass das Entwickeln von sowohl mündlichen wie schriftlichen, rezeptiven wie produktiven Fertigkeiten der Kommunikation ein Grundmerkmal des kommunikativen Sprachunterrichts sei. In der Anfangsphase müssten die Schüler überleben lernen mit äußerst bescheidenem Wissen über Wortschatz und Regeln. Gemäß Staatsen muss der Ausgangspunkt sein, Dinge zu tun mit der Sprache (Staatsen, 2009:23).

Für Kwakernaak (Kwakernaak, 2009b:48) bedeutet der Kommunikative Unterricht eine Rückkehr zum natürlichen Spracherwerb. Eine Sprache lernt man, um sich darin äußern zu können, um sich selber mitteilen zu können und um anderen etwas mitzuteilen, aber auch um ihre Mitteilung aufnehmen und verstehen zu können. Wir brauchen die Sprache für unsere Kommunikation. Kommunikation findet immer statt. Kwakernaak stellt die Unterschiede zwischen natürlichen und künstlichen oder besser gesagt gesteuerten Spracherwerb tabellarisch dar.

	Natuurlijke verwerving	Gestuurde verwerving
taalbad	veel tijd, verwerking van veel taal	weinig tijd, weinig confrontaite met DT
noodzaak	receptief en productief	DT=VT onnatuurlijke spelregel
motivatie	intrinsieke motivatie	gewoon schoolvak, geen verbindig met doelland
Echte situaties	echte sociale en emotionele belevens	doen als of

Socialemotionele ervaringen	Contacten met meerdere personen	afhankelijk van docent
Authentieke taal	voordurend authentiek	doeltaalanbod gefilterd

Table 1: Darstellung der Vor- und Nachteile einer gesteuerten gegenüber natürlichen Spracherwerbs (Kwakernaak, 2009b:32).

Der größte Unterschied zum natürlichen Spracherwerb ist die Tatsache, dass dieser Spracherwerb im Unterricht nie natürlich, sondern immer künstlich ist.

Deshalb soll versucht werden für den Erwerb der Fremdsprache, die natürliche Situation für Kommunikation in einem künstlichen Umfeld, dem Klassenzimmer nachzumachen. Die Kommunikation spielt sich dann, für die Dauer des Unterrichts, im Klassenzimmer ab. Dabei gilt es, die Nachteile die das Klassenzimmer gegenüber dem natürlichen Umfeld mit sich bringt, so weit wie möglich zu kompensieren.

Kwakernaak betont, dass der Kernprozess der natürliche Spracherwerb sei. Er fordert, dass hiervon auch ein großer Anteil im Fremdsprachenunterricht vorhanden sein müsste. Deshalb sagt er weiter, müsse auch im Fremdsprachenunterricht eine Art Untertauchen in ein Sprachbad wie beim natürlichen Spracherwerb als Motor des Spracherwerbsprozesses realisiert werden (Kwakernaak, 2009b:48).

Kwakernaak erklärt, dass das schulische Sprachen lernen den natürlichen Spracherwerb nicht ersetzen, sondern nur anspornen und in Gang halten möglicherweise beschleunigen könne (Kwakernaak, 2009b:48).

In den Niederlanden wurde versucht die Ideen des Kommunikativen Unterrichts durch Einführung des DT=VT Prinzip in die Praxis umzusetzen.

Aus dem bisher dargestellten zeigt sich, dass der Input einer Sprache, sowohl bei natürlichem Spracherwerb wie auch beim gesteuerten Lernen einer Sprache, bei der Erst- wie auch Zweitsprache eine zentrale Rolle spielt. Hieraus kann gefolgert werden, dass Input ein zentraler Faktor ist, der den Sprachgebrauch und damit den Zielsprachengebrauch beeinflusst.

Im folgenden soll nun auf diesen Sprachgebrauch näher eingegangen werden.

3.3 Sprachgebrauch

Wie bereits dargestellt, wird beim Prinzip DT=VT gefordert, dass der Sprachgebrauch im Unterricht ausschließlich in der Zielsprache stattfindet. Die Zielsprache umfasst aber nicht nur Input sondern auch Output. Diese können sowohl mündlicher als auch schriftlicher Art sein. Rezeptiv und produktiv.

Der Gebrauch der Zielsprache umfasst alle Äußerungen in der fremden Sprache. Input und Output sind dabei wichtige Konstrukte beim Spracherwerb (van Patten &

Benati, 2010:36). Input und Output in der Zielsprache im Unterricht sind ein wichtiger Teil des kommunikativen Sprachunterrichts und dem damit verbundenen DT=VT Prinzip. Mit der Forderung wird versucht, die künstliche Situation im Klassenzimmer einer Situation des natürlichen Spracherwerbs anzupassen.

Zu beachten gilt hierbei, dass die Zielsprache einmal Input und einmal Output ist. Außerdem kann sowohl der Lehrer wie der Schüler Input und Output produzieren. Es findet somit ein ständiger Wechsel zwischen Lehrer und Schüler und In- und Output statt.

Wie schon erwähnt spielen beim DT=VT die drei Bereiche Lehrer, Schüler Material zusammen. Diese drei Bereiche werden durch die Zielsprache verbunden. Die Zielsprache führt während des Unterrichts demnach zu vielen Verflechtungen und Verbindungen.

Im folgenden sollen die theoretischen Grundlagen für Input und Output näher dargestellt werden. Dabei zeigt sich in der Literatur, dass vor allem die Voraussetzungen für den Input und weniger die Voraussetzungen für den Output beschrieben werden.

3.3.1 Input

Es zeigt sich in der Literatur, dass das Konstrukt Input sowohl beim natürlichen wie auch gesteuerten Spracherwerb eine entscheidende Rolle spielt. Eine wegweisende, wenn auch inzwischen teilweise widerlegte Hypothese zum Input beim Spracherwerb stammt von Krashen. Krashen sagt in seiner Input-Hypothese (Krashen, 1981; 1985), dass die Beherrschung einer (Fremd-)Sprache nur durch Erwerb und nicht durch Lernen möglich sei. Der Input in der Sprache ist für ihn der ausschlaggebende Faktor. Diese Annahme impliziert, dass auch der Erwerb einer weiteren Sprache nur durch die vielfältige und ausschließliche Berührung mit der Fremdsprache möglich ist. Die Fremdsprache soll, wie vorher die Muttersprache, ausschließlich durch Verarbeitung des Inputs erworben werden. Input ist entscheidend. Wie Westhoff beschreibt (Westhoff, 1998:266). sind laut Krashen gelernte Regelkenntnisse über eine Sprache beim Produzieren des Outputs unerreichbar und können nicht gebraucht werden. Gemäß Krashen befindet sich zwischen gelerntem und erworbenen Kenntnissen ein undurchlässige Wand. Nur die, im Sinne von Krashen, durch vielfachen Input erworbenen Sprachelemente können beim Output gebraucht werden. Dabei gilt als Voraussetzung, dass das Sprachangebot verständlich sein muss, damit der Input verarbeitet werden kann. Idealerweise beinhaltet das Sprachangebot einen Inhalt der verständlich ist + 1. Damit ist gemeint, dass das Sprachangebot auch einen Anteil an Sprache enthält, die einige neue Elemente umfasst (Westhoff, 1998:266). Aufbauend auf dieser Idee entwickelte sich der „immersion“ Unterricht. Das Prinzip „doeltaal=voertaal“ lehnt an, an die Theorien des „immersion“ Unterrichts (Johnson & Swain, 1997). Grundlage des Immersion

Unterrichts bildet die Theorie von Krashen (1985), die besagt, dass eine Sprache nur erworben wird, durch die Bloßstellung an ein großes verständliches Angebot in der fremden Sprache. Durch das Verarbeiten dieses Inputs in der fremden Sprache findet der Erwerb dieser Sprache statt. In seiner extremsten Form des „immersion“ Unterrichts enthält dieser keinen weiteren Grammatik Unterricht, sondern nur das völlige Eintauchen in ein Sprachbad. Die Fertigkeiten Hören und Lesen scheinen, wie Westhoff beschreibt, hiervon besonders zu profitieren (Westhoff, 1998:266). Der Ansatz des „immersion“ Unterrichts, der vor allem in Nordamerika viele Anhänger fand, hat auch seine Grenzen. Wie Westhoff zeigt, erreichen die mündlichen Fertigkeiten eine Art Obergrenze (Westhoff, 1998:266). Die Thesen von Krashen konnten nicht bewiesen werden. Die Input Hypothese von Krashen bleibt aber wichtig in Bezug auf die Rolle des Input.

Schlussfolgernd zeigt sich erneut, dass die Rolle des Inputs unbestritten ist. Input alleine reicht aber scheinbar nicht aus um richtigen Output zu produzieren. Wie kommt es nun vom Input zu einem Output in der Zielsprache.

3.3.2 Verarbeitung de Inputs

Input wird nicht automatisch Output. Wie Westhoff erklärt (Westhoff, 2008:9f.), wird gemäß den allgemeinen Lerntheorien angenommen, dass Input nur zu einem Output werden kann, wenn er in der Zwischenzeit verarbeitet wurde. Der Schüler muss den Input irgendwie verarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass der Schüler mit dem Input etwas tut, ihn verarbeitet, speichert, danach bei Bedarf wieder hervorholt und einen Output produzieren kann. Die allgemeine Theorie geht davon aus, dass bei dieser Verarbeitung Spuren und Verbindungen mit Inhalt im Gehirn hinterlassen werden. Bei Bedarf können diese wieder aktiviert werden. Es wird weiter davon ausgegangen, dass der Input im Arbeitsgedächtnis verarbeitet wird durch sogenannte Lernhandlungen. Danach wird der verarbeitete Input schließlich im Langzeitgedächtnis gespeichert. Die beim Verarbeitungsprozess im Gehirn gebildeten Spuren scheinen umso intensiver und deutlicher zu sein, je öfter und je bedeutungsvoller die Verarbeitung war. Außerdem geht man davon aus, dass je tiefer die Verarbeitungsspuren sind, je schneller und leichter die Gedächtnisinhalte hervorgeholt, aktiviert und gebraucht werden können. Wie Westhoff darstellt, wird der Input auf zwei Weisen inhaltsorientiert und sprachformorientiert verarbeitet.

3.3.2.1 Inhaltsorientierte Verarbeitung

Gemäß Westhoff, ist es notwendig, dass Schüler den angebotenen Input mit Bedeutung versehen. Sie müssen ihn verstehen, ihm eine Inhalt geben. Dies geht umso besser, je gehaltvoller, bedeutungsvoller und lebensnaher der Input ist für die Schüler (Westhoff, 2008:14). Nur so kann der Input im Arbeitsgedächtnis verarbeitet, im Langzeitgedächtnis abgespeichert und zu gegebener Zeit wieder hervorgeholt werden.

Auch Kwakernaak unterstützt diese Ansicht. Damit ein Zielsprachengebrauch stattfinden kann, müssen die Schüler zuerst mit viel Input versehen werden. Dieser Input muss in der Zielsprache stattfinden. Wie Kwakernaak sagt, ist die Rezeption der Sprache die Quelle der Produktion. Der Sprachlerner verarbeitet den Input inhaltlich aber auch formal. Später analysiert der Schüler diese Systeme, die er im Langzeitgedächtnis gespeichert hat, um Sprache zu produzieren. Dieser natürliche Spracherwerb funktioniert laut Kwakernaak vor allem durch die enorme Fülle des Inputangebots und der damit einhergehenden Wiederholung, dem der Lerner ausgesetzt ist (Kwakernaak, 2009a; 8). Falls diese Fülle im Schulunterricht nicht bewerkstelligt wird, formt dies laut Kwakernaak ein Risiko. Wie Kwakernaak sagt, verursacht eine fehlende Wiederholung der Sprachmittel, durch eine fehlende Fülle der Sprachmittel, ein Abhaken der Schüler. Dies bedeutet gleichzeitig, dass auch die zweite sprachformorientierte Form der Verarbeitung nicht stattfindet, da dies nicht trainiert wird. Gemäß Kwakernaak wird die Sprechfertigkeit zu leichtfertig dem Prinzip des natürlichen Spracherwerbs überlassen (Kwakernaak, 2009a; 8). Kwakernaak weist hier auf die Abhängigkeit der Verarbeitungsformen untereinander und auf die daraus für die Praxis entstehenden Risiken für die inhalts- und sprachorientierte Verarbeitung des Inputs hin. Wie bereits angedeutet findet neben der inhaltsorientierten Verarbeitung auch eine formale sprachformorientierte Verarbeitung des Inputs statt.

3.3.2.2 Sprachformorientierte Verarbeitung

Mit Verarbeitung der Sprachform ist das Kennenlernen und Verstehen der Strukturen in einer Sprache gemeint. Wie Westhoff (Westhoff, 2008;15) in einem Verweis auf Lyster (1990;1994) darlegt, haben Schüler, die sich neben reichlichem Input auch mit der Sprachform befassten, schnellere Fortschritte gemacht und letztendlich bessere Ergebnisse erzielt im Vergleich zu den Schülern, die ausschließlich Input im Sinne von Krashen erhalten haben. Es zeigte sich aber auch, dass Schüler die Grammatikregeln zwar kannten, diese aber nicht anwendeten. Westhoff weist hierbei auf die „weak interface hypothese“ von Ellis (1990). Diese besagt, dass Schüler ihre eigenen Regeln ableiten aus dem angebotenen Input. Möglicherweise würden sie sich hierbei von kognitiver Effizienz und Ökonomie steuern lassen.

Auch van Patten und Benati (van Patten & Benati, 2010;36) beschreiben die Annahme, dass der Lerner mit dem ihm gebotenen Input eine Art mentales System anlegt und hieraus eigene Regeln ableitet für eine Grammatik, womit er dann einen Output produziert. Die besten Resultate erzielten, wie Westhoff sagt, Schüler, die schon etwas fortgeschritten waren und neben viel Input im Sinne von Krashen trotzdem auch Grammatikunterricht erhalten hatten (Westhoff, 2008;16).

Gemäß diesen Ergebnissen scheint die Art und Weise, wie Schüler den Input sprachformorientiert verarbeiten, noch unklar. Weitere Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Spuren im Arbeitsgedächtnis umso tiefer waren, je häufiger Input

mit sprachformorientierten Aspekten angeboten worden war. Dies könnte bedeuten, dass Input, der sprachformorientierte Aspekte beinhaltet, durch häufiges und vielfältiges Angebot gelernt wird und weniger durch bewusste Regelkenntnisse der Grammatik. Durch das vielfältige Angebot von sprachformorientiertem Input könnten die Schüler ihre eigenen Grammatikregeln ableiten.

Wie Westhoff formuliert hat Grammatikunterricht aber trotzdem Sinn, da es die Aufmerksamkeit auf die Sprachform lenkt und das Bewusstsein hierfür fördert. Dies wird in der Fachliteratur, wie Westhoff erklärt, (Westhoff, 2008; 17) „focus on form“ genannt.

Es zeigt sich aus dem hierdargestellten, dass auch im Zusammenhang mit der grammatikalischen Richtigkeit des Outputs der Schüler der reichliche Input eine wesentliche Rolle spielt. Oder wie Kwakernaak es ausdrückt, ist das Wichtigste ein Sprachbad mit rezeptiven und produktiven Sprachaufgaben für Schüler. Dieses müssen ständig abgewechselt werden mit Scharfstellmomenten. In diesen Momenten soll dann laut Kwakernaak der Fokus auf verschiedenen Sprachniveaus auf isolierten Sprachelementen liegen wie zum Beispiel, Text, Satz, Wort, Klang oder Buchstabe (Kwakernaak, 2009b;42).

In diesem Zusammenhang weist Kwakernaak auch die Gefahren, die durch fehlende Umsetzung eines reichlichen Input Angebots im Schulunterricht entstehen würden. Kwakernaak stellt dies in Form einer einfachen Rechnung dar. Er zeigt, dass das natürliche Sprachbad eines normalen Gesprächs etwa 150 Worte pro Minute umfasst. Dies resultiert in ca. 2000 Worte pro Viertelstunde und 7000 Worte in der Zielsprache in 50 Minuten. Er vergleicht dies mit einer Berechnung für eine Unterrichtsstunde, in der, wenn das $DT=VT$ Prinzip nicht gebraucht wird, kaum mehr als 500 Worte in der Zielsprache geschafft werden (Kwakernaak, 2009b, 33). Insofern ist das $DT=VT$ Prinzip als Voraussetzung für den reichlichen Input und den Zielsprachengebrauch der Schüler relevant. Ansonsten kann die Fülle des Sprachangebots, in Anlehnung an den natürlichen Spracherwerb nie erreicht werden.

Aus dem hier dargestellten wird deutlich, dass neben einem reichlich angebotenen Input, die Verarbeitung des Inputs in Bezug auf Inhalt und Sprachform Faktoren sind, die einen Output in der Zielsprache beeinflussen. Der Output als solches hatte jedoch lange Zeit keine eigenständige Rolle. Erst Swain hat mit ihrer Formulierung einer Output-Hypothese (1985) dem Output eine eigenständige Rolle zugewiesen. Diese soll im folgenden dargestellt werden. Es wird sich zeigen, dass die Rolle des Output noch nicht ganz deutlich ist.

3.3.3 Output

Die Wichtigkeit von Output für den Spracherwerb wurde von Swain (1985) formuliert in ihrer Output Hypothese. In dieser sagt sie, dass Output eine Bedingung für den Spracherwerb ist und nicht einfach nur das Produkt. Für Swain ist Output

wesentlicher Bestandteil des Sprachlernprozesses. Für Swain scheint deutlich, dass die Prozesse, die bei der Sprachproduktion beteiligt sind, sich unterscheiden von den Prozessen, die beim Verstehen beteiligt sind (Swain, 2005:471) Swain sagt, dass Input, wie in Krashens Inputhypothese darstellt, alleine nicht reicht, um eine Sprache zu erwerben. Swain formulierte ihre Hypothese ausgehend von den Beobachtungen beim „immersion“ Unterricht in Canada. Wie van Patten & Benati darstellen, störte sich Swain an der Betonung der wichtigen Rolle des Inputs. Dieser hätte zwar für die Fertigkeiten Hören und Lesen großen Effekt. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Fertigkeit Sprechen eine Obergrenze erfahren würden. Im kommunikativen Sprachunterricht würde, so argumentiert Swain, vor allem der Transport einer Nachricht im Mittelpunkt stehen. Dadurch sei die Rolle des Input sehr betont und die Rolle des Outputs vernachlässigt worden(Swain, 2005:472). Für Swain ist Output ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozess. Sie geht sogar soweit, dass sie sagt, Schüler müssten auch gezwungen werden, um Output zu produzieren. Hierdurch würden sie sich von selber ihrer Fehler in der Sprachform bewusst werden und ihre Strategien für Grammatik dementsprechend anpassen.

Forschungen zur Funktion des Outputs beim Spracherwerb ergaben jedoch kein eindeutiges Bild in Richtung von Swains Hypothese. Wie van Patten & Benati (van Patten & Benati, 2010;38) zeigen, hat Swain ihre Hypothese mittlerweile erweitert und ein wenig abgeschwächt, indem sie drei Rollen des Output für Schüler beschreibt. Erstens würde der Output Schülern helfen, auf ihre Sprache aufmerksam und sich ihrer bewusst zu werden. Zweitens würde der Output Schülern das Testen ihrer Hypothesen in der Sprachanwendung ermöglichen. Wobei positives Feedback zu ihrem Sprachgebrauch die Schüler zur Beibehaltung und negatives Feedback zum Suchen einer anderen Hypothese bringen würde. Als drittes sagt sie, würde Output das Metagespräch über Sprache fördern. Im Zusammenhang mit der zweiten Rolle des Outputs verweisen van Patten & Benati auf Long (1981). Für Long ist Output selber nicht der wichtigste Punkt, sondern die dadurch entstehende Interaktion fördert den Spracherwerb. Es hat sich gezeigt, dass Muttersprachler in der Interaktion mit Sprachlernern ihren Sprachgebrauch anpassen an das Niveau des Sprachlerner. Diese Anpassungen in der Sprache würden als Reaktion auf den Output der Lerner geschehen und für den Lerner wiederum hilfreich sein. Der Output von Schülern bewirkt demnach angepassten, besseren Input der Muttersprachler. Hieraus entwickelte sich schließlich die Interaktions Hypothese. Diese besagt, dass nicht die Produktion des Outputs an sich die Sprachleistungen der Schüler verbessert, sondern der durch Interaktion mit anderen Sprechern angepasste Input.

Aus dem bisher dargestellten wird erneut deutlich, dass Input als unerlässlicher Faktor für den Spracherwerb gesehen ist, während die Funktion des Output weniger eindeutig formuliert wurde. Vielmehr wird die Wichtigkeit von Output vor allem als Faktor für die Interaktion gesehen.

Wie Westhoff formuliert, spielt das Arbeitsgedächtnis beim Output eine wichtige Rolle, da hier Elemente aus dem Langzeitgedächtnis hervorgeholt und in Sprachproduktion umgesetzt werden. Wie Westhoff weiter sagt, hinterlässt auch diese Aktivität Spuren und Bahnen im Gehirn und hat demnach einen Lerneffekt (Westhoff, 2008;18). Er weist weiter auf die Wichtigkeit von vielfachen Zielsprachengebrauch durch Schüler hin um eine Sprache zu lernen (Westhoff, 2008;18). Westhoff unterstützt auch die Ideen von Swain, wenn er sagt, dass Schüler gezwungen werden müssen, um Sprachäußerungen in der fremden Sprache zu produzieren. Dabei würden sie selber die Lücken in ihren Kenntnissen entdecken, die sie daran hindern würden zu sagen, was sie sagen wollten. Hierbei sei gemäß Westhoff noch nicht mal immer ein Feedback des Lehrers nötig. Die Schüler entdeckten es selbst und würden sich verbessern wollen. Generell weist Westhoff aber doch auf die Wichtigkeit von „corrective feedback“ als zusätzlichem Mittel. Allerdings müssen Schüler dafür immer erst Output produzieren! Butzkamm (2012) differenziert dies durch die Forderung nach gezieltem Einsatz der Mutter-/Erstsprache um Output zu erhalten und zu verbessern.

Im Zusammenhang mit Output werden in der Literatur zwei Typen von Output unterschieden. Einerseits Output in der Form des „formulatic speech“ und andererseits in Form von „creative speech.“ Ein wichtiger Begriff im Zusammenhang mit „formulatic speech“ sind Chunks. Chunks sind unanalysierte Sprachelemente, die mehr als ein Wort umfassen. Chunks scheinen vom Gehirn als Ganzes wahrgenommen zu werden und Spuren zu hinterlassen, ohne dass hierfür Regelkenntnis nötig ist. Der Gebrauch dieser einzelnen Chunks oder Kombinationen von Chunks ermöglichen es auch dem Anfänger Sprachäußerungen zu produzieren mit sehr wenigen Fehlern und unter geringer Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Beim „creative speech“ hingegen werden Sprachäußerungen produziert, die mit Hilfe von Regelanwendung konstruiert wurden.

3.3.4 Aufgeklärter Zielsprachengebrauch

Im Zusammenhang mit Input, Output und Interaktion zwischen Lehrern und Schülern weist Butzkamm noch auf einen weiteren Aspekt hin. In seiner Theorie der aufgeklärten Einsprachigkeit“ geht Butzkamm auf die Rolle der Muttersprache bzw. Erstsprache ein. Wie Butzkamm angibt, kann gerade am Anfang des Fremdsprachenerwerbs, durch den ausschließlichen Einsatz der Zielsprache ohne Einschübe aus der Muttersprache, die Motivation der Schüler schnell verloren gehen (Butzkamm, 2012:143). Butzkamm bestreitet, dass der Erwerb der Fremdsprache ausschließlich mit und durch die Fremdsprache geschehen sollte. Er fordert neben der vielfältigen Berührung mit der Fremdsprache auch einen gezielten Einsatz der Muttersprache als Input zu gebrauchen, um die Beherrschung der Fremdsprache zu unterstützen oder sogar zu erleichtern. Er propagiert hierbei die Verwendung der Sandwich- und Doppelpass Methode (Butzkamm, 2012:61). Bei der

Sandwichmethode werden Worte oder Sätze zuerst in der Fremdsprache gesprochen anschließend in der gemeinsamen Erstsprache wiederholt und schließlich noch einmal in der Fremdsprache. Bei der Doppelpassmethode werden Worte, die der Schüler für seinen Output braucht, ihm aber unbekannt sind oder gerade nicht einfallen durch den Lehrer vorgesagt. Gemäß Butzkamm würden durch den ausschließlichen Zielsprachengebrauch vor allem schwächere Schüler schneller aufgeben. Durch die Anwendung der Sandwich- und Doppelpassmethode könnten viele hemmende Faktoren für den Zielsprachgebrauch umgangen werden. Die Zielsprache würde mehr benutzt und die Schüler würden schneller lernen.

Aus der bisher beschriebenen Theorie ergibt sich ein deutliches Bild der Voraussetzungen und Bedingungen, die den Zielsprachengebrauch beeinflussen,. Die zwei wichtigsten Begriffe zur Beantwortung der ersten Teilfrage sind Input und Output, wobei Input als unerlässlicher Faktor gesehen wird für Spracherwerb. Beim Output wird weiter diskutiert, ob dieser eine eigenständige Rolle im Spracherwerbsprozess hat oder eher eine vermittelnde Funktion im Zusammenhang mit der Interaktion.

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll nun neben der Frage nach den theoretischen Voraussetzungen für den Sprachgebrauch der Schüler auch noch ein konkrete Befragung der Schüler mittels eines Fragebogens stattfinden zu ihren Erwartungen im Bezug auf die Zielsprache im Unterricht.

3.4 Erwartungen von Schülern beim Zielsprachengebrauch

In der Praxis hat sich gezeigt, dass der Zielsprachengebrauch durch Schüler nur wenig stattfindet. Dabei wurde auch deutlich, dass in manchen Unterrichtssituationen mehr Zielsprache verwendet wurde als in anderen. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, zeigt sich, dass der Input eine essentielle Voraussetzung ist für den Zielsprachengebrauch. Kwakernaak fordert, dass dieser Input oder das Sprachbad auf die ganze Unterrichtsstunde ausgedehnt wird. Er beschreibt dazu verschiedene Arten von Kommunikation während des Unterrichts. 1. Organisatorische , disziplinierende und soziale Kommunikation, 2. Instruktion und sprachgerichtetes Feedback und 3 programmiertes Sprachangebot (vgl. Kwakernaak, 2009b:49).

In einer Weiterentwicklung dieser Kommunikationsarten hat Kwakernaak eine Tabelle (Kwakernaak, 2007) mit 16 kommunikativen Unterrichtssituationen zu vier allgemeinen Bereichen des Unterrichts aufgestellt. In der folgenden Tabelle werden die Situationen und Bereiche in zusammengefasster Form wiedergegeben.

1. standaardinstructies	klassikale Fasen
2. behandeling van (vragen bij) lees- en	

luisterteksten (goedkeuring, correctie)	
3. teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk	
4. praatje over zaken buiten het lesprogramma	
5. grammatica-uiteg	
6 klassikale en individuele verboden, waarschuwingen etc.	
7. standaardinstructie en hulp	
8. positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen	
9. leerlinge begroeten en afscheid nemen	voor en na de eigenlijke les in het lokaal
10. praatjes, sociale contacten met leerlingen	
11. afspraken met individuele leerlingen over het vak	
12. afspraken met individuele leerlingen over (wan)gedrag etc.	
13. leerlingen begroeten en afscheid nemen op de gang en andere plaatsen in of bij school	
14. praatjes en contacten met leerlingen	
15. vakmatige contacten met collega's	
16. praatjes en sociale contacten met collega's	

Tabelle 2: Stufenmodell nach Kwakernaak (Kwakernaak, 2007;14: Doeltaalvoertaalladder)

Die Unterrichtssituationen sind gemäß Kwakernaak in zunehmendem Schwierigkeitsgrad aufgestellt. D. h. je höher die Stufe desto schwieriger wird sie für den Gebrauch der Zielsprache eingeschätzt. Dieses Stufenmodell soll nun als Grundlage für die Befragung der Schüler in Bezug auf ihre Erwartungen zum Zielsprachengebrauch verwendet werden. Dazu werden die Situationen zu einem Fragebogen für Schüler umgearbeitet. Im Jahre 2014 wurden diese Tabelle auch schon von Oosterhof (Oosterhof et al., 2014) in ihrer Untersuchung zum Zielsprachengebrauch bei Französisch Lehrern in der Unterstufe verwendet.

4. Methode

Um Antworten auf Teilfragen 2 und 3 zu erhalten, soll den Schülern ein Fragebogen vorgelegt werden.

Eine Fragebogenstudie dient der deskriptiven Forschung. Darin lassen sich Phänomene in natürlich vorkommende Kontexten präzise beschreiben (Doff, 2012:116). Der Fragebogen erlaubt differenzierte Datensätze in größerem Umfang auf effiziente Weise zu erheben. Dies kann einerseits zu objektiven Gegebenheiten wie Personalien und organisatorische Bedingungen des jeweiligen Umfelds geschehen, aber auch nicht beobachtbare Phänomene wie Wertvorstellungen, Interessen, Erwartungen, Urteile und Selbsteinschätzungen lassen sich durch Einsatz des Fragebogens erheben (Doff, 2012:116).

Fragebogen

Der Fragebogen liegt in zwei Versionen vor, die im folgenden näher erläutert werden. Beide Versionen des Fragebogens enthalten 14 der 16 Unterrichtssituationen im Deutschunterricht, wie sie von Kwakernaak (Kwakernaak, 2007:14) beschrieben wurden. Damit der Fragebogen nicht zu lange wird, enthält er insgesamt 14 Fragen, Dabei wird die Hälfte der Schüler pro Klasse ihre Erwartungen an den Gebrauch der Zielsprache für die Lehrer und die andere Hälfte ihre Erwartungen an den eigenen Gebrauch der Zielsprache im Bezug auf die 14 Unterrichtssituationen beurteilen. Von beiden Versionen des Fragebogens befindet sich ein Exemplar im Anhang dieser Arbeit.

Antwortmöglichkeiten im Fragebogen

Bei den 14 Unterrichtssituationen können die Schüler zwischen 4 Antwortmöglichkeiten wählen.

Diese sind 1. „altijd Duits“; 2. „vaker Duits“; 3. „vaker Nederlands“; 4. „altijd Nederlands“. Es wurden 4 Antwortmöglichkeiten gewählt, damit die Schüler sich für eine Seite entscheiden müssen und nicht in der Mitte stecken bleiben können.

Zielgruppe

Als Zielgruppe sollen die drei 2. Klassen der VWO Abteilung des Coonhert Lyceums in Haarlem untersucht werden. Diese Klassenstufe wurde gewählt, da diese erst gerade mit dem Deutschunterricht angefangen hat und davon ausgegangen wird, dass ihre Erwartungen bezüglich der Zielsprache noch nicht durch den konkreten Schulalltag beeinflusst wurden. In jeder Klasse wurden die beiden Versionen des Fragebogens pro Sitzreihe in der Klasse per Zufallsprinzip verteilt.

5. Ergebnis

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Untersuchungen dargestellt.

5.1 Ergebnisse zu Teilfrage 1

Aus den Ergebnissen der Literaturrecherche geht hervor, dass die wichtigste theoretische Voraussetzung für Zielsprachengebrauch der Schüler der Input in der Zielsprache ist. In der Literatur wird diese Rolle immer wieder dargestellt. Es zeigt sich beispielsweise in den Darstellungen von Drügh (2012), Krashen (1985), Westhoff (1998). Daneben zeigt sich aber auch, dass nur Bloßstellung an Input wie Krashen in propagierte nicht ausreicht. Der Input muss verarbeitet werden, um zu einem Output zu führen. Wie Westhoff darstellt, muss dies sowohl inhaltsorientiert als auch sprachformorientiert stattfinden.

Diese Faktoren ermöglichen Output bei den Schülern. Damit die Schüler aber Output produzieren, muss dieser Output Produktion gemäß Swain eine eigenständige Rolle zugewiesen werden. Dabei wird die Wichtigkeit des Outputs als eigenständiger Faktor für den gesamten Sprachlernprozess betont. Durch das Produzieren von Output würden Schüler lernen. Swain fordert deshalb, dass Schüler gezwungen werden müssten Output zu produzieren. Auch Westhoff unterstützt diese Forderung in seiner Beschreibung von „Pushed“ Output. Neben der eigenständigen Rolle des Outputs wird in der Literatur auch eine vermittelnde und unterstützende Rolle des Outputs für die Interaktion zwischen zwei Sprechern diskutiert. Die Produktion des Output ermöglicht ein Feedback des Lehrers auf diesen Output andererseits führt Output wiederum zu Anpassungen des nächsten Inputs. Voraussetzung hierfür ist aber immer Output Produktion.

5.2 Ergebnisse zu Teilfrage 2

Im folgenden werden die Ergebnisse aus dem Fragebogen dargestellt zu Teilfrage 2 (Welche Sprache erwarten die Schüler von ihren Lehrern in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?). Insgesamt haben 36 Schüler den Fragebogen ausgefüllt. Von den 36 Schülern waren 11 Jungen und 25 Mädchen.

Im Anhang dieser Arbeit befinden sich die detaillierten Tabellen mit ausführlichen Ergebnissen aus dem Fragebogen. Die Ergebnisse werden jeweils getrennt dargestellt für die Bereiche mit Fragen zu: Situationen für die ganze Klasse, Situationen beim selbständigen Arbeiten, Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde sowie Situationen außerhalb des Klassenzimmers.

5.2.1 Situationen für die ganze Klasse

Die Situationen für die ganze Klasse umfassten insgesamt 6 Fragen.

1. **Welke taal wil je dat je docent spreekt bij instructies voor de hele klas, zoals:**
 - Nimm dein Buch auf Seite 43!
2. **bij de behandeling van lees- en luisterteksten**
3. **bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk**
4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)
5. **bij grammatica-uitleg**
6. **bij klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),

Es zeigt sich in den Tabellen mit den Ergebnissen zu Fragen 1-6, dass zwei Drittel nämlich 24 von insgesamt 36 Schülern bei Frage 1 (allgemeinen Instruktionen) von ihrem Lehrer „öfter“ oder „immer“ Deutsch als Sprache erwarten. Bei allen übrigen Fragen erwarten die Schüler von ihren Lehrern, dass sie „öfter“ Niederländisch sprechen. Am ausgeprägtesten zeigt sich der Wunsch für die niederländische Sprache bei Fragen 3 (Rückgabe von Prüfungen) und 5 (Grammatikunterricht), wobei sich 29 bzw. 33 Schüler „öfter“ oder „immer“ den Gebrauch der niederländischen Sprache wünschen. Dabei zeigt sich auch, dass obwohl die Schüler insgesamt lieber Niederländisch haben in diesen Situationen, sich die Antworten der Schüler ungefähr gleich über die Ausprägungen „immer“ Niederländisch und „öfter“ Niederländisch verteilen.

5.2.2 Situationen beim selbständigen Arbeiten

Die Situationen für das selbständige Arbeiten umfassten zwei Fragen.

7. **Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - Dat staat in het woordenboek. - Das steht im Wörterbuch.
 - Je moet de hele zin opschrijven - Du musst den ganzen Satz aufschreiben
8. **bij positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - mooi – schön
 - Ja, dat ziet er goed uit. – Ja, das sieht gut aus.
 - Schieten jullie een beetje op? - Beeilt euch ein bisschen!
 - Wat je niet af hebt, wordt huiswerk. - Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.

Die Tabellen zu Fragen 7 und 8 zeigen entgegengesetzte Ergebnisse. Während sich bei Frage 7 (Instruktionen und Hilfen) 27 Schüler „öfter“ oder „immer“ die niederländische Sprache wünschen, ist dies für Frage 8 (positives Feedback und Verwarnungen) genau umgekehrt. Hier erwarten 27 Schüler von ihrem Lehrer „öfter“ oder „immer“ die deutsche Sprache.

5.2.3 Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde

Der Bereich Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde umfasste vier Fragen.

- 9. Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij begroeten en afscheid nemen**
- 10. bij praatje voor en/of na de les**
- 11. bij afspraken met individuele leerlingen over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)
- 12. bij afspraken met individuele leerlingen**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)

Auffällig ist hier das Ergebnis bei Frage 9. Es zeigt sich in den Tabellen zu Frage 9, dass fast alle Schüler nämlich 33 von insgesamt 36 Schülern bei Frage 9 (Begrüßung und Abschied) von ihrem Lehrer „öfter“ oder „immer“ Deutsch als Sprache erwarten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf „immer“ die deutsche Sprache und nicht „öfter“ die deutsche Sprache. Bei den übrigen Fragen 10-12 erwarten die Schüler von ihren Lehrern, dass sie „öfter“ Niederländisch sprechen. Auffällig sind hier die Ergebnisse zu Frage 11 und 12 (Absprachen mit Schülern zum Fach oder zum Benehmen). Bei diesen Fragen erwarten die Schüler von ihren Lehrern ausschließlich die niederländische Sprache. Dabei erwarten bei beiden Fragen jeweils zwei Drittel nämlich 24 bzw. 25 Schüler „immer“ die niederländische Sprache.

5.2.4 Situationen außerhalb des Klassenzimmers

Der Bereich Situationen außerhalb des Klassenzimmers umfasste zwei Fragen.

- 13. Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij begroeten op de gang en andere plaatsen in of bij school**
- 14. bij praatjes op de gang en andere plaatsen in of bij school**

Bei Fragen 13 (Begrüßung) und 14 (kurze Gesprächen) zeigt sich, dass die Schüler in beiden Situationen außerhalb des Klassenzimmers die niederländische Sprache erwarten von ihren Lehrern. 7 Schüler erwarten, dass die Begrüßung „öfter“ oder „immer“ auf Deutsch stattfinden sollte. Bei den kurzen Gesprächen sind dies noch 2 Schüler, die „öfter“ oder „immer“ Deutsch von ihrem Lehrer erwarten.

5.3 Ergebnisse zu Teilfrage 3

Im folgenden werden die Ergebnisse aus dem Fragebogen dargestellt zu Teilfrage 3: Welche Sprache wollen die Schüler selber gerne sprechen in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?

Insgesamt haben 36 Schüler den Fragebogen ausgefüllt. Von den 36 Schülern waren 11 Jungen und 25 Mädchen. Die Ergebnisse werden genau wie bei Teilfrage 2 jeweils gesondert dargestellt für die Bereiche: Situationen für die ganze Klasse, Situationen beim selbständigen Arbeiten, Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde sowie Situationen außerhalb des Klassenzimmers.

5.3.1 Situationen für die ganze Klasse

Die Situationen für die ganze Klasse umfassten insgesamt 6 Fragen.

1. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op algemene instructies van de docent, zoals:**
- Nimm dein Buch auf Seite 43!
2. **Welke taal wil jij gebruiken om te antwoorden en/of vragen te stellen bij de behandeling van lees- en luisterteksten**
3. **bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk**
4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)
5. **bij grammatica-uitleg**
6. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),

Es zeigt sich in den Tabellen zu Fragen 1-6, dass die Hälfte nämlich 18 von insgesamt 36 Schülern bei Frage 1 (allgemeinen Instruktionen) selber „öfter“ oder „immer“ Deutsch sprechen möchten. Die anderen 18 Schüler möchten selber „öfter“ oder „immer“ Niederländisch sprechen. Bei allen übrigen Fragen geben die Schüler an, dass sie mehr Niederländisch sprechen wollen. Dabei geben bei Fragen 3 (Rückgabe von Prüfungen) und 5 (Grammatikunterricht) am meisten Schüler, nämlich 20 und 21 an „immer“ die niederländische Sprache sprechen zu wollen. Bei den Fragen 2, 4 und 6 können sich fast gleichviele Schüler vorstellen „immer“ oder nur „öfter“ die niederländische Sprache zu gebrauchen.

5.3.2 Situationen beim selbständigen Arbeiten

Die Situationen für das selbständige Arbeiten umfassten zwei Fragen.

- 7. Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:**
- Das steht im Wörterbuch.
 - Du musst den ganzen Satz aufschreiben.
- 8. Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:**
- Schön
 - Ja, das sieht gut aus.
 - Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.

Die Tabellen zeigen, dass die Schüler (24 und 20 Schüler) bei Frage 7 (Instruktionen und Hilfen) und Frage 8 (positives Feedback und Verwarnungen) selber „öfter“ oder „immer“ Deutsch sprechen wollen. Bei beiden Fragen liegt der Schwerpunkt bei „öfter“ Deutsch.

5.3.3 Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde

Der Bereich Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde umfasste vier Fragen.

- 9. Welke taal wil jij gebruiken om de docent te begroeten en afscheid te nemen**
- 10. bij een praatje met de docent voor en/of na de les**
- 11. bij afspraken met de docent over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)
- 12. bij afspraken met docent**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)

Auffällig ist hier das Ergebnis bei Frage 9. Es zeigt sich in der Tabelle zu Frage 9, dass fast alle Schüler nämlich 30 von insgesamt 36 Schülern bei Frage 9 (Begrüßung und Abschied) angeben selber Deutsch sprechen zu wollen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf „immer“ die deutsche Sprache mit 23 Schülern, die angeben dies zu wollen. Bei den übrigen Fragen 10-12 erwarten die Schüler von sich selber genauso eindeutig „öfter“ oder „immer“ die niederländische Sprache. Dabei möchte jeweils die Hälfte der Schüler „immer“ Niederländisch und die andere Hälfte „öfter“ Niederländisch sprechen.

5.3.4 Situationen außerhalb des Klassenzimmers

Der Bereich Situationen außerhalb des Klassenzimmers umfasste zwei Fragen.

- 13. Welke taal wil jij gebruiken bij het begroeten van de docent Duits op de gang en andere plaatsen in of bij school?**
- 14. bij praatjes met de docent Duits buiten het klaslokaal**

Bei Fragen 13 (Begrüßung) und 14 (kurze Gesprächen) zeigt sich, dass die Hälfte der Schüler von sich selber erwartet, den Lehrer außerhalb des Klassenzimmers auf Deutsch zu begrüßen. 7 Schüler geben an dies „immer“ tun zu wollen. Bei kurzen Gesprächen außerhalb des Klassenzimmers möchten 31 von 36 Schülern „öfter“ oder „immer“ Niederländisch sprechen.

6. Diskussion

Die Hauptfrage dieser Untersuchung war: Welche Faktoren beeinflussen den Zielsprachengebrauch der Schüler im Deutschunterricht? Hintergrund für diese Frage war die Feststellung, dass der Zielsprachengebrauch im Deutschunterricht zu wenig stattfindet. Zielsprachengebrauch ist ein wichtiger Bestandteil des DT=VT Prinzips. Dieses Prinzip wird propagiert als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden.

In einer ersten Teilfrage wurde zunächst in der Literatur nach Voraussetzungen und Bedingungen gesucht für den Zielsprachengebrauch durch Schüler. Wie aus den Ergebnissen zu Teilfrage 1 hervorgeht, zeigt sich, dass Input die unumgängliche Grundvoraussetzung für Zielsprachengebrauch ist. Reichlicher, interessanter Input in Überfluss gilt als wichtigste Voraussetzung. Dass dieser Input nicht nur angeboten wird, sondern auch inhaltsorientiert wie auch sprachformorientiert verarbeitet werden muss, ist weitere Voraussetzungen für den Zielsprachengebrauch von Schülern.

Aber auch wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, produzieren Schüler nicht automatisch Zielsprache. Als weitere Voraussetzung für den Zielsprachengebrauch wird in der Literatur der „Pushed“ Output beschrieben. Sowohl Swain wie auch Westhoff fordern dabei, dass die Schüler gezwungen werden, um Output zu produzieren. Sie sehen Output als wichtigen eigenständigen Teil des Sprachlernprozesses. Erst durch den Output von Schülern wird Interaktion sowie Feedback möglich.

Diese genannten Voraussetzungen finden sich alle wieder im Westhoffs Konzept „De schijf van vijf“ (Westhoff, 2008). Hierin werden alle Voraussetzungen in einem Konzept zusammengefasst, die einen Zielsprachengebrauch durch Schüler theoretisch ermöglichen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich also, dass „De schijf van vijf“ alle Voraussetzungen umfasst, die dann ihre praktische Umsetzung im DT=VT Prinzip finden sollten. Insofern kann die erste Teilfrage damit beantwortet werden, dass sich die theoretischen Voraussetzungen für den Zielsprachengebrauch von Schülern im Konzept „De schijf van vijf“ wiederfinden. Durch die Anwendung und die Durchsetzung dieses Konzepte in der Schulpraxis wäre Zielsprachengebrauch von Schülern möglich.

Es liegt nahe zu vermuten, dass die Ursache von zu wenig Zielsprachengebrauch durch Schüler in der Schulpraxis mit der fehlende Umsetzung einer der Voraussetzungen des Konzepts „De schijf van vijf“ zusammenhängt.

Beispielsweise werden die Forderungen in Bezug auf den Output nur bedingt umgesetzt. Es stellt sich die Frage, inwiefern Schüler wirklich zu Output gezwungen werden, wie Westhoff und Swain fordern. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich nämlich, dass Noten für Sprechfertigkeit eher

selten vergeben werden. Ebenso wenig haben Noten für den Sprachgebrauch ein schweres Gewicht in den Abschlussexamen. Somit fehlt ein zwingender Faktor für Output. Die Produktion von Output scheint in der Praxis eher dem Prinzip der Freiwilligkeit zu unterliegen. Für den praktischen Schulalltag könnte somit provozierend gefragt werden, ob die Theorien zum Output, obwohl wichtiges Element des „De schijf van vijf“ Konzepts und damit auch des DT=VT Prinzips, vielleicht noch zu wenig den Weg in den praktischen Schulalltag gefunden haben?

Möglicherweise könnten hier aber auch eine Edukation von sowohl Lehrer wie auch der Schülern in Bezug auf die Theorien des Sprachenlernens und deren Implikationen für den Sprachlernprozess helfen. Wie Swain (2005) in ihrer Output Hypothese darstellt, gehört das Sprechen zum Lernprozess und darf nicht nur als Ergebnis des Lernprozesses gesehen werden.

In zwei weiteren Teilfragen wurde nun untersucht, wie die Erwartungen der Schüler aussehen in Bezug auf den Zielsprachengebrauch durch ihre Lehrer wie auch durch sie selber. Erwartet wurde, dass die Schüler zumindest von ihren Lehrern in einer Mehrzahl der genannten Unterrichtssituationen die Zielsprache erwarten würden.

Die Ergebnisse entsprechen diesen Erwartungen nicht, sondern zeigen, dass die Schüler in einer Mehrzahl der Situationen von ihren Lehrern erwarten, dass sie Niederländisch sprechen. Ausgehend von den Aussagen der Schüler in der Untersuchung des DIA (2010) wurden die Ergebnisse so nicht erwartet. In der DIA-Umfrage hatten die Schüler angegeben, von ihren Lehrern mindestens während der Hälfte der Unterrichtszeit Deutsch zu erwarten. So überraschen die Ergebnisse dieser BA-Arbeit und scheinen den Ergebnissen aus der Umfrage des DIA zu widersprechen. Andererseits dürfen aufgrund der kleinen Stichprobe an nur einer Schule keine Generalisierungen vorgenommen werden.

Einzigste Ausnahmen zu diesen Ergebnissen, bilden die Situationen „allgemeine Instruktionen für die ganze Klasse“, „positives Feedback und Ermahnungen beim selbständigen Arbeiten“ sowie die Situation „Begrüßung und Abschied“. Nur in diesen drei der vierzehn Situationen gaben Schüler an, die deutsche Sprache zu erwarten. Am deutlichsten trat dies bei der Situation „Begrüßung und Abschied“ hervor, wobei 33 von 36 Schülern von ihren Lehrern die deutsche Sprache bevorzugten.

Für ihren eigenen Sprachgebrauch wird das Bild noch deutlicher. Auch für sich selbst bevorzugen die Schüler bei fast allen Situationen die niederländische Sprache. Ausnahme ist auch hier die Situation „Begrüßung und Abschied“, wobei 30 Schüler denken, selber am liebsten Deutsch zu sprechen in dieser Situation. Insofern entsprechen auch diese Ergebnisse nicht den Erwartungen, die aufgrund der DIA Umfrage aufgestellt wurden.

Die Erwartungen der Schüler entsprechen demnach auch nicht den Ansichten der Lehrer zum Zielsprachengebrauch. Die Lehrer hatten in der Untersuchung von Haijma (2013) eine positive Einstellung angegeben zum Zielsprachengebrauch im Unterricht.

Deutlich wird aus den Ergebnissen, dass Schüler zwar eine nicht erwartete aber dennoch sehr deutliche und differenzierte Erwartungshaltung haben in Bezug auf die pro Situation bevorzugte Sprache.

Da bisher keine Untersuchungen zu den Erwartungen der Schüler vorgenommen wurden, könnte es sein, dass bisher einfach von Lehrern stillschweigend davon ausgegangen wurde, dass Schüler das DT=VT Prinzip kennen und ihm gegenüber positiv eingestellt seien. Diese Annahme wird so ja auch durch die DIA-Umfrage unterstützt. So gesehen sind die Ergebnisse in dieser BA-Untersuchung verwirrend. Allerdings dürfen wie bereits erwähnt aufgrund der kleinen Stichprobe keine Generalisierungen vorgenommen werden.

Schaut man jedoch die Ergebnisse noch differenzierter an, fällt auch ein anderer Aspekt auf, der möglich darauf schließen ließe, dass Schüler sich trotzdem, der Wichtigkeit des Zielsprachengebrauchs im Unterricht für ihren Sprachlernprozess bewusst sind. Denn, obwohl sich gezeigt hat, dass in den meisten Situationen die niederländische Sprache bevorzugt wird, gibt eine Mehrheit der Schüler an, dass sie zwar „öfter“ aber nicht „immer“ Niederländisch erwarten. Diese Erwartung gilt, sowohl für sie selber, wie für die Lehrer. Interpretiert man diese Ergebnisse positiv könnte man darin einen zaghaften Wunsch erkennen auch eine andere Sprache als nur Niederländisch zu gebrauchen im Unterricht. Hierfür würde auch die große Zustimmung für den Gebrauch der deutschen Sprache bei der Situation „Begrüßung und Abschied“ sprechen. Angenommen werden könnte, dass die Schüler sich in dieser Situation sicher fühlen und sich selber den Zielsprachengebrauch zutrauen. Entsprechend müsste für die übrigen Situationen mehr Vertrauen in den Zielsprachengebrauch geschaffen werden. Dieser Erwartung der Schüler könnte mit dem Einsatz des Konzepts der aufgeklärten Einsprachigkeit von Butzkamm (2012) begegnet werden. Butzkamm fordert zum Erlernen einer Fremdsprache den gezielten Einsatz der Muttersprache, was in diesem Fall die gemeinsame Sprache Niederländisch wäre. Dies wäre insofern zu diskutieren, da beim „doeltaal=voertaal“ Prinzip die Verwendung der Mutter- bzw. Erstsprache Niederländisch eigentlich tabu ist. In weiteren Untersuchungen müsste geklärt werden, ob ein Einsatz der Muttersprache möglicherweise sowohl den Schülern wie auch den Lehrern entgegenkommen könnte. Für die Praxis müsste dann ein Mittelweg gefunden werden, um den Bedürfnissen der Schüler und Lehrer gerecht zu werden und gleichzeitig die Forderung nach umfangreichem Input in der Zielsprache zu gewährleisten.

Es hat sich gezeigt, dass die Häufigkeit des Zielsprachengebrauchs abhängig ist von den Reaktionen der Schüler auf den Zielsprachengebrauchs des Lehrers (Kwakernaak, 2007;15 und Oosterhof, 2014;24). Je positiver die Reaktionen der Klasse, umso häufiger der Gebrauch. Mit dem Konzept von Butzkamm würden beide Bereiche Lehrer wie Schüler profitieren.

Mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen können Teilfrage 2 und 3 beantwortet werden. Deutlich wird, dass die Ergebnisse anders ausfielen als erwartet. Die Schüler erwarten sowohl von ihren Lehrern wie sich selber in den meisten Situationen die niederländische und nicht die deutsche Sprache. Diese Ergebnisse widersprechen den Antworten in der Umfrage des DIA, in der die Schüler angaben mehr Deutsch zu wollen. Allerdings wurde in der Umfrage des DIA auch nicht nach den verschiedenen Situationen des Unterrichts und der dabei erwarteten Sprache explizit differenziert. Insofern müsste in weiteren Untersuchungen zuerst untersucht werden, ob es sich bei den Ergebnissen dieser Arbeit nur um einen Zufall oder eher um einen Trend handelt. Anschließend müsste untersucht werden, wie neben der Situation „Begrüßung und Abschied“ für weitere Situationen des Unterrichts das Vertrauen der Schüler, um die Zielsprache von ihren Lehrern zu hören und auch selbst zu gebrauchen, erhöht werden könnte.

7. Fazit

In dieser Arbeit stand die Zielsprache der Schüler im Mittelpunkt. Bisher wurde vor allem die Ansichten der Lehrer zur Zielsprache untersucht. Über die Ansichten der Schüler war nicht viel bekannt. In der Literatur zeigt sich, dass die Voraussetzungen für den Zielsprachengebrauch deutlich in der „schijf van vijf“ zusammenkommen. Deutlich wird auch, dass trotzdem eine Kluft zwischen Theorie und dem praktischen Schulalltag besteht. Insofern muss weiter daran gearbeitet werden, dass die Theorie auch in der Praxis ankommt. Insbesondere die Umsetzung eines „Pushed“ Output muss weiter geklärt werden.

Die Ergebnisse des Fragebogens wurden so nicht erwartet. Trotzdem hat sich die Arbeit mit dem Fragebogen bewährt, da sie eine effiziente Form der Befragung darstellte, die nur eine geringe Unterbrechung des normalen Schulalltags verursachte. Außerdem schien es den Schülern Spaß zu machen den Fragebogen auszufüllen. Weiterführend wären qualitative Interviews hilfreich um die bisherigen Antworten weiter zu ergründen. Dabei könnte insbesondere auf die Unterscheidung zwischen „immer“ Niederländisch und „öfter“ Niederländisch eingegangen werden. Daneben auf die Hintergründe des eindeutigen Wunsches der Schüler die Situation „Begrüßung und Abschied“ auf Deutsch zu erwarten.

In dieser Arbeit wurde als Stichprobe die drei 2. Klassen VWO gewählt des Coornhert Lyceum in Haarlem. Da diese Stichprobe zu klein ist für Generalisierungen müsste in weiteren Untersuchungen festgestellt werden, inwiefern sich diese Ergebnisse wiederholen lassen. Daneben müssten, um ein umfassenderes Bild zu erhalten, auch andere Klassenstufen sowie Niveaustufen verglichen werden.

8. Literatuurverzeichnis

Butzkamm, Wolfgang. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten.* Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen

Doff, Sabine. (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen.* Grundlagen-Methoden-Anwendung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+Co.KG. Tübingen.

Duitsland Instituut Amsterdam. (2010). Rapport belevingsonderzoek Duits 2010. http://duitslandinstituut.nl/assets/hippo_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1

Gille, Erna & Kordes, Joke. (2013). Vaardigheid Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. *Levende Talen Magazine*, 100(1), 22-27.

Haijma, Annelies. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3); p.27-40.

Krashen, Stephen. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications.* London. Longman.

Kwakernaak, Eric. (2007). Doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 12-16.

Kwakernaak, Eric. (2009a). Bruggen tussen receptie en productie. *Levende Talen Magazine*, 96(6), 4-8.

Kwakernaak, Eric. (2009b). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Oosterhof, Jantine, Jansma, Judith & Temmenga-Helmantel. (2014). Et si on parlait français? Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 15. 15-27.

Staatsen, Francis. (2011). *Moderne vreemde talen in de onderbouw.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Swain Merrill. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Ed. Hinkel Edi. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. INC. New Jersey: The Output Hypothesis: Theory and Research. 26. p. 471-483.

Westhoff, Gerard. (1998). Een leraar met ondertitels; Achtergronden van de doeltaalvoertaalpraktijk. *Levende Talen Magazine*, 85(530), 266-269.

Westhoff, Gerard. J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. NaB-MVT.

9. Anhang

Anlage 1: Tabellen mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen zu Teilfrage 2

Anlage 2: Tabellen mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen zu Teilfrage 3

Anlage 3: Originalfragebogen zu Teilfrage 2

Anlage 4: Originalfragebogen zu Teilfrage 3

Anlage 1:

Tabellen mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen zu Teilfrage 2:

Fragebogen: Welche Sprache erwarten die Schüler von ihren Lehrern in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?

Die Ergebnisse werden jeweils getrennt dargestellt für die Bereiche mit Fragen zu: Situationen für die ganze Klasse, Situationen beim selbständigen Arbeiten, Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde sowie Situationen außerhalb des Klassenzimmers.

1.1 Situationen für die ganze Klasse

Der Bereich „Situationen für die ganze Klasse“ umfasste insgesamt 6 Fragen. Tabellen 1-6 zeigen die Ergebnisse für die Situationen für die ganze Klasse

1. **Welke taal wil je dat je docent spreekt bij instructies voor de hele klas, zoals:**
- Nimm dein Buch auf Seite 43!

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	5	7	11	2	7	1	2	11	25
6		18		9		3			
24				12					

2. **bij de behandeling van lees- en luisterteksten**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	0	0	10	5	12	5	3	11	25
1		10		17		8			
11				25					

3. **bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	2	1	3	4	12	5	8	11	25
3		4		16		13			
7				29					

4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			vrouw
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	2	9	5	2	8	0	10	11	25
2		14		10		10			
16				20					

5. **bij grammatica-uitleg**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	0	2	1	4	12	5	12	11	25
0		3		16		17			
3				33					

6. **bij klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	5	2	7	6	6	3	7	11	25
5		9		12		10			
14				22					

1.2 Situationen beim selbständigen Arbeiten

Tabellen 7 und 8 zeigen die Ergebnisse für die Situationen beim selbständigen Arbeiten

7. **Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:**
- Dat staat in het woordenboek. - Das steht im Wörterbuch.
 - Je moet de hele zin opschrijven - Du musst den ganzen Satz aufschreiben.

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	1	1	6	5	12	4	6	11	25
2		7		17		10			

9	27		
---	----	--	--

8. bij positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:

- mooi – schön
- Ja, dat ziet er goed uit. – Ja, das sieht gut aus.
- Schieten jullie een beetje op? - Beeilt euch ein bisschen!
- Wat je niet af hebt, wordt huiswerk. - Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
3	6	5	13	2	5	1	1	11	25
9		18		7		2			
27				9					

**1.3 Situaties in het Klassenzimmer voor en na de eigenlijke
Unterrichtsstunde**

Tabellen 9-12 geven de resultaten voor de situaties in het Klassenzimmer voor en na de eigenlijke Unterrichtsstunde

**9. Welke taal wil je dat je docent spreekt,
bij begroeten en afscheid nemen**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
4	16	7	6	0	2	0	1	11	25
20		13		2		1			
33				3					

10. bij praatje voor en/of na de les

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	2	1	4	6	6	4	13	11	25
2		5		12		17			
7				29					

11. **bij afspraken met individuele leerlingen over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	0	0	0	5	6	6	19	11	25
0		0		11		25			
0				36					

12. **bij afspraken met individuele leerlingen**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	0	0	0	5	7	6	18	11	25
0		0		12		24			
0				36					

1.4 Situationen außerhalb des Klassenzimmers

Tabellen 13 und 14 zeigen die Ergebnisse für die Situationen außerhalb des Klassenzimmers

13. **Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij begroeten op de gang en andere plaatsen in of bij school**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	4	1	2	5	5	5	14	11	25
4		3		10		19			
7				29					

14. **bij praatjes op de gang en andere plaatsen in of bij school**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	1	0	1	5	4	6	19	11	25
1		1		9		25			
2				34					

Anlage 2:

Tabellen mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen zu Teilfrage 3:

Fragebogen: Welche Sprache wollen die Schüler selber gerne sprechen in verschiedenen Situationen des Deutschunterrichts?

Die Ergebnisse werden jeweils getrennt dargestellt für die Bereiche mit Fragen zu: Situationen für die ganze Klasse, Situationen beim selbständigen Arbeiten, Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde sowie Situationen außerhalb des Klassenzimmers.

2.1 Situationen für die ganze Klasse

Die Situationen für die ganze Klasse umfassten insgesamt 6 Fragen.

Tabellen 1-6 zeigen die Ergebnisse für die Situationen für die ganze Klasse

1. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op algemene instructies van de docent, zoals:**

- Nimm dein Buch auf Seite 43!

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
2	2	3	11	4	8	2	4	11	25
4		14		12		6			
18				18					

2. **Welke taal wil jij gebruiken om te antwoorden en/of vragen te stellen bij de behandeling van lees- en luisterteksten**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	0	0	6	8	9	3	10	11	25
0		6		17		13			
6				30					

3. **bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	2	1	2	4	7	6	14		
2		3		11		20			

5	31		
---	----	--	--

4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	1	4	10	1	8	6	6	11	
1		14		9		12			
13				21					

5. **bij grammatica-uitleg**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	0	1	2	4	8	6	15	11	25
0		3		12		21			
3				33					

6. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
2	2	1	3	3	11	5	9	11	25
4		4		14		14			
8				28					

2.2 Situationen beim selbständigen Arbeiten

Die Situationen für das selbständige Arbeiten umfassten zwei Fragen.

Die Tabellen zeigen, dass die Schüler (24 und 20 Schüler) bei Frage 7 (Instruktionen und Hilfen) und Frage 8 (positives Feedback und Verwarnungen) selber öfter oder immer Deutsch sprechen wollen. Bei beiden Fragen liegt der Schwerpunkt bei öfter Deutsch.

7. Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:

- Das steht im Wörterbuch.
- Du musst den ganzen Satz aufschreiben.

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	1	2	8	7	11	1	5	11	25
2		10		18		6			
12				24					

8. Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:

- Schön
- Ja, das sieht gut aus.
- Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
2	3	3	8	4	12	2	2	11	25
5		11		16		4			
16				20					

2.3 Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde

Der Bereich Situationen im Klassenzimmer vor und nach der eigentlichen Unterrichtsstunde umfasste vier Fragen. Auffällig ist hier das Ergebnis bei Frage 9. Es zeigt sich in der Tabelle zu Frage 9, dass fast alle Schüler nämlich 30 von insgesamt 36 Schülern bei Frage 9 (Begrüßung und Abschied) angeben selber Deutsch sprechen zu wollen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf immer die deutsche Sprache mit 23 Schülern, die angeben dies zu wollen. Bei den übrigen Fragen 10-12 erwarten die Schüler von sich selber genauso eindeutig öfter oder immer die niederländische Sprache. Dabei möchte jeweils die Hälfte der Schüler immer Niederländisch und die andere Hälfte öfters Niederländisch sprechen.

9. Welke taal wil jij gebruiken om de docent te begroeten en afscheid te nemen

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
6	17	1	6	3	1	1	1	11	25

23	7	4	2		
30		6			

10. **bij een praatje met de docent voor en/of na de les**

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	1	1	3	4	9	6	12	11	25
1		4		13		18			
5				31					

11. **bij afspraken met de docent over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	1	2	2	5	5	4	17	11	25
1		4		10		21			
5				31					

12. **bij afspraken met docent**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
1	3	0	1	5	10	5	11	11	25
4		1		15		16			
5				31					

2.4 Situationen außerhalb des Klassenzimmers

Der Bereich Situationen außerhalb des Klassenzimmers umfasste zwei Fragen. Bei Fragen 13 (Begrüßung) und 14 (kurze Gespräche) zeigt sich, dass die Hälfte der Schüler von sich selber erwartet, den Lehrer außerhalb des Klassenzimmers auf Deutsch zu begrüßen. 7 Schüler geben an dies immer tun zu wollen. Bei kurzen Gesprächen außerhalb des Klassenzimmers möchten 31 von 36 Schülern öfter oder immer Niederländisch sprechen.

13. Welke taal wil jij gebruiken bij het begroeten van de docent Duits op de gang en andere plaatsen in of bij school?

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
3	4	2	8	2	6	4	7	11	25
7		10		8		11			
17				19					

14. bij praatjes met de docent Duits buiten het klaslokaal

altijd Duits		vaker Duits		vaker Nederlands		altijd Nederlands			
man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
0	3	1	1	4	7	6	14	11	25
3		2		11		20			
5				31					

Anlage 3:

Fragebogen zu Teilfrage 2

Enquête 2^e klassen

Coornhert Lyceum, november 2015

Welke taal verwacht je van je docent tijdens de lessen Duits?

Beste leerling,

Fijn dat je meedoet bij dit onderzoek. Wij willen in deze enquête meer te weten komen, over de taal die volgens jou gesproken zou moeten worden tijdens de lessen Duits.

Wat vind jij? Denk jij dat je docent vooral Duits moet spreken of juist niet. In deze enquête staan vragen die betrekking hebben tot dit onderwerp.

De vragen 1 t/m 14 gaan over verschillende situaties in een les en de taal die de docent dan volgens jou zou moeten spreken. Let op: Het gaat er dus om, wat jij zou willen en niet hoe het nu in feite is.

Bij elke vraag heb je meerdere antwoordmogelijkheden. Denk eerst goed na en kruis dan het antwoord aan dat voor jou het meest geldt. Dit onderzoek gaat over jouw mening. Er zijn dus ook geen goede of foute antwoorden.

Veel dank voor het invullen!

Met vriendelijke groet,

Mevrouw Goossens (sectie Duits)

Algemene vraag: (kruis aan)

- Ik ben vrouw
- ik ben man

Vragen 1 t/m 6 gaan over situaties voor de hele klas

1. Welke taal wil je dat je docent spreekt

bij instructies voor de hele klas, zoals:

- Nimm dein Buch auf Seite 43! - Pak je werkboek bladzij 43!

- altijd Duits
- vaker Duits
- vaker Nederlands
- altijd Nederlands

2. bij de behandeling van lees- en luisterteksten

- altijd Duits
- vaker Duits
- vaker Nederlands
- altijd Nederlands

3. bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk

- altijd Duits
- vaker Duits
- vaker Nederlands
- altijd Nederlands

4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
5. **bij grammatica uitleg**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
6. **bij klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 7 en 8 gaan over situaties tijdens zelfstandig werken

7. **Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - Dat staat in het woordenboek. - Das steht im Wörterbuch.
 - Je moet de hele zin opschrijven - Du musst den ganzen Satz aufschreiben.
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
8. **bij positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - mooi – schön
 - Ja, dat ziet er goed uit. – Ja, das sieht gut aus.
 - Schieten jullie een beetje op? - Beeilt euch ein bisschen.
 - Wat je niet af hebt, wordt huiswerk. - Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 9 t/m 12 gaan over situaties in het klaslokaal met één of meerdere leerlingen voor en na de eigenlijke les

9. **Welke taal wil je dat je docent spreekt, bij begroeten en afscheid nemen**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
10. **bij praatje voor en/of na de les**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
11. **bij afspraken met individuele leerlingen over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
12. **bij afspraken met individuele leerlingen**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 13 en 14 gaan over situaties buiten het klaslokaal

- 13. Welke taal wil je dat je docent spreekt,
bij begroeten op de gang en andere plaatsen in of bij school**
- altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
- 14. bij praatjes op de gang en andere plaatsen in of bij school**
- altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Anlage 4:

Fragebogen zu Teilfrage 3

Enquête 2^e klassen

Coornhert Lyceum, november 2015

Welke taal wil jij spreken tijdens de lessen Duits?

Beste leerling,

Fijn dat je meedoet bij dit onderzoek. Wij willen in deze enquête meer te weten komen, over de taal die volgens jou gesproken zou moeten worden tijdens de lessen Duits.

Wat vind jij? Denk jij dat jijzelf vooral Duits moet spreken of juist niet. In deze enquête staan vragen die betrekking hebben tot dit onderwerp.

De vragen 1 t/m 14 gaan over verschillende situaties in een les en de taal die jij dan wil spreken. Let op: Het gaat er dus om, wat jij zou willen en niet hoe het nu in feite is.

Bij elke vraag heb je meerdere antwoordmogelijkheden. Denk eerst goed na en kruis dan het antwoord aan dat voor jou het meest geldt. Dit onderzoek gaat over jouw mening. Er zijn dus ook geen goede of foute antwoorden.

Veel dank voor het invullen!

Met vriendelijke groet,

Mevrouw Goossens (sectie Duits)

Algemene vraag: (kruis aan)

- Ik ben vrouw
- ik ben man

Vragen 1 t/m 6 gaan over situaties voor de hele klas

- 1. Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op algemene instructies van de docent, zoals:**
- Nimm dein Buch auf Seite 43!
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
- 2. Welke taal wil jij gebruiken om te antwoorden en/of vragen te stellen bij de behandeling van lees- en luisterteksten**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
- 3. bij het teruggeven van een schriftelijke overhoring of proefwerk**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

4. **bij een praatje over zaken buiten het lesprogramma, zoals:**
(weer, vakantie, sport- of andere actualiteiten binnen/buiten school enz.)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
5. **bij grammatica uitleg**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
6. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op klassikale en individuele verboden, waarschuwingen, straf**
(bijvoorbeeld: plaats wisselen, strafwerk, eruit sturen),
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 7 en 8 gaan over situaties tijdens zelfstandig werken

7. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op instructies en hulp tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - Das steht im Wörterbuch.
 - Du musst den ganzen Satz aufschreiben.
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
8. **Welke taal wil jij gebruiken om te reageren op positieve feedback en waarschuwingen tijdens zelfstandig werken, zoals:**
 - Schön
 - Ja, das sieht gut aus.
 - Was nicht fertig ist, wird Hausaufgabe.
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 9 t/m 12 gaan over situaties in het klaslokaal met één of meerdere leerlingen voor en na de eigenlijke les

9. **Welke taal wil jij gebruiken om de docent te begroeten en afscheid te nemen**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
10. **bij een praatje met de docent voor en/of na de les**
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
11. **bij afspraken met de docent over het vak**
(bijvoorbeeld: inhalen, individuele hulp enz.)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands
12. **bij afspraken met docent**
(bijvoorbeeld: over (wan)gedrag, strafmaatregelen)
 altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Vragen 13 en 14 gaan over situaties buiten het klaslokaal

13. Welke taal wil jij gebruiken bij het begroeten van de docent Duits op de gang en andere plaatsen in of bij school?

- altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

14. bij praatjes met de docent Duits buiten het klaslokaal

- altijd Duits vaker Duits vaker Nederlands altijd Nederlands

Bedankt!

Bedankt voor het invullen!

Bedankt!