

Die Verwendung der Zielsprache im niederländischen DaF-Unterricht

Eine Studie zum Effekt der Quantität und Qualität des Inputs auf die
Einschätzung grammatischer Korrektheit



Radboud Universiteit Nijmegen

Maik Schoonderbeek

S4229401

Radboud Universiteit Nijmegen

German Linguistics

Erstbetreuer: Dr. Sabine Jentges

Zweitbetreuer: Dr. Arash Farhidnia

06.01.17

Dankeswort

Die Stelle möchte ich benutzen um den Personen zu danken, die mich während des Schreibens dieser Masterarbeit unterstützt haben. Zuerst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Sabine Jentges bedanken, die mich auf die Idee des Themas gebracht und meinen Schreibprozess achtsam begleitet hat. Auch möchte ich mich bei Arash Farhidnia bedanken, der die Rolle des Zweitbetreuers dieser Arbeit auf sich genommen hat. Ebenfalls möchte ich Britta Ginsberg, Michaëla Tränkle, Pieter Theunissen, Bert Lokate und Tineke Koers für das zur Verfügung stellen ihrer Klassen danken, sodass ich die Untersuchung durchführen konnte. Großer Dank gilt auch Robine Pollemans, die mir bei der Entwicklung der Tests geholfen hat. Genauso groß ist mein Dank für Henk Stemerding, der mich bei der Suche nach Versuchspersonen unterstützt und sein Netzwerk von Kontakten für diese Studie zur Verfügung gestellt hat. Darüber hinaus möchte ich Erika Wiegmann danken, die Teile dieser Arbeit sowohl sprachlich als auch inhaltlich geprüft hat. Letztlich gilt besonderer Dank Jari Prein, der nicht nur bei der statistischen Auswertung der Daten behilflich war, sondern auch während des ganzen Schreibprozesses zum Beantworten meiner Fragen bereit war.

Inhaltsverzeichnis

0. Abstract.....	IV
1. Einführung.....	1
2. Input und Output.....	4
2.1. Was ist die Rolle des Inputs beim Fremdsprachenerwerb?.....	4
2.2. Die Bestimmung des i+1-Niveaus.....	6
2.3. Input vs. Intake.....	8
2.4. Output.....	9
3. Qualität und Quantität des Inputs.....	11
3.1. Muttersprachlicher vs. nicht-muttersprachlicher Input.....	11
3.2. Vielfältigkeit des Inputs.....	13
3.3. Die Quantität des Inputs.....	13
4. Das Prinzip des Zielsprachengebrauchs.....	16
4.1. Zielsprache=Unterrichtssprache.....	16
4.2. Außerlinguistische Vorteile.....	17
4.3. Schwierigkeiten des L2-Gebrauchs in der Praxis.....	18
4.4. Wann wird die Muttersprache benutzt?.....	19
4.5. Die Lösung: L1 und L2 kombiniert?.....	21
5. Die Rolle des Transfers.....	23
6. Material und Methode.....	26
6.1. Material.....	26
6.1.1. Probanden.....	26
6.2. Methode.....	30
6.2.1. Fragebogen.....	31
6.2.2. Grammaticality Judgement Task.....	32
6.3. Hypothesen.....	35
7. Analyse.....	37
7.1. Fragenbogen.....	37
7.2. Testergebnisse.....	39
7.2.1. Gesamtwerte.....	39
7.2.2. Testscores pro Kategorie.....	40
8. Diskussion.....	46
9. Schlussfolgerung.....	52
Quellenverzeichnis.....	55

Anhang 1: Der Test	58
Anhang 2: Die Schülerumfrage	60
Anhang 3: Die Dozentenumfrage.....	64
Anhang 4a: Die Einladungs E-mail	67
Anhang 4b: die Bestätigungs E-Mail mit Links.....	68

0. Abstract

Diese Arbeit wirft die Frage auf, was der Effekt der Quantität und Qualität des Inputs auf das rezeptive Einschätzungsvermögen der Schüler im Deutschen im Fremdsprachenunterricht ist. Es lässt sich vermuten, dass die Schüler, die qualitativ besseren Input bekommen, d.h. von Muttersprachlern Deutsch gelehrt werden, besser in der Lage sind, unregelmäßigen Strukturen von falschen zu trennen als Schüler von nicht-L1 Dozenten. Zunächst wurde mittels eines Fragebogens zu den sprachlichen Vorkenntnissen die Qualität des Inputs in der Schule festgestellt und wurden die Probanden selektiert. Insgesamt wurden die Ergebnisse von 77 Versuchsteilnehmern aus fünf Klassen mit fünf verschiedenen Dozenten (zwei L1 Deutsch, drei L1 Niederländisch), analysiert. Anschließend wurde ein aus 32 Sätzen bestehendem Grammaticalized Judgement Task zur Einschätzung des rezeptiven Sprachgefühls von den Probanden ausgefüllt. Es stellte sich heraus, dass, obwohl es Variation in der Quantität des Inputs gab, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Durchschnittswerten der fünf Gruppen festgestellt wurden. Wichtiger ist die Feststellung, dass der Vergleich der Gruppen niederländischer bzw. deutscher Dozenten zu dem Ergebnis führten, dass die Schüler niederländischer Dozenten signifikant besser abschnitten als die Schüler deutscher Dozenten. Diese Studie kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Variation in der Quantität des Inputs nicht zu Unterschieden in Bezug auf rezeptives Sprachgefühl führt. Die Überlegenheit der Gruppen niederländischer Dozenten wird dem Input deutscher Dozenten, der zu variiert und auf zu hohem Niveau ist und dadurch von den Schülern nicht aufgenommen wird, zugeschrieben.

1. Einführung

„In Klassen, in denen eine gemeinsame Erstsprache das natürliche Kommunikationsmittel darstellt, ist und bleibt die Verwendung der Zielsprache etwas Unnatürliches und Künstliches.“ (Kwakernaak 2009: 43).

Heutzutage herrscht im Fremdsprachenunterricht (weiter FSU) die Meinung der Fremdsprache (weiter L2) als Unterrichtssprache vor. Das oben angeführte Zitat von Kwakernaak (2009) beschreibt jedoch die Schattenseite dieser Position: Die L2 wird in manchen Klassenzimmern als etwas Unnatürliches und Künstliches gesehen, was in der Praxis dazu führt, dass die L2 nicht von allen Dozenten und Schülern verwendet wird (vgl. Kwakernaak 2009: 43).

Es gibt also ein Paradox im Fremdsprachenunterricht (weiter FSU). Einerseits wurde in fachdidaktischen Beiträgen proklamiert, dass die Fremdsprache als einzige im FSU verwendet werden sollte. Auf der anderen Seite liegt im niederländischen FSU durch den kontrastiven Ansatz der Schwerpunkt der Unterrichtssprache hauptsächlich auf der L1 und wird die L2 nicht konsequent angewendet. Eine Studie des Deutschland Instituts Amsterdam (DIA) zeigt nämlich, dass nur 4% der Deutschlehrer in allen Fällen im Unterricht Deutsch spricht, 51% in einem Viertel der Stunde und 10% der Lehrer überhaupt nie in der Zielsprache unterrichtet (vgl. Tammenga 2016: 31ff). Die Empfehlungen der Wissenschaft werden also häufig vernachlässigt.

Diese Feststellung ist besorgniserregend, weil eine Studie vor der niederländischen Onderwijsraad (2008) gezeigt hat, dass die Niederländer sich in Bezug auf ihre Fremdsprachenkenntnisse zu hoch einschätzen. Niederländer sollen, der Meinung des Onderwijsraads (2008) nach, mindestens zwei Fremdsprachen so gut beherrschen, dass sie sich in alltäglichen Situationen mithilfe dieser Sprache ausdrücken können, aber das ist im Moment nicht der Fall. Die Tatsache, dass die L2 in der Praxis zu wenig benutzt wird und dass das sprachliche Niveau der Niederländer nicht dieser Norm entspricht, machen einige Anpassungen in der Unterrichtspraxis notwendig (vgl. De Onderwijsraad 2008: 11).

Laut Humke et al. (2011) geht jeder davon aus, dass das Prinzip Zielsprache=Unterrichtssprache die beste Möglichkeit ist, eine Sprache zu lernen. Dies ist einer der Gründe dafür, weshalb immer mehr muttersprachliche Lehrer in den FSU geholt werden (vgl. Humke et al. 2011: 1). Wenn während des Unterrichts in der L2 gesprochen wird, erhöht sich die Menge Input, die die Schüler bekommen. Im traditionellen FSU ist es nämlich nicht üblich, dass die Lerner muttersprachlichen Input bekommen, und wenn dies der Fall ist, reicht die Quantität des Inputs meistens nicht aus, um die L2 hinreichend beherrschen zu können. Außerdem wird die Menge des Inputs von Faktoren wie Lehrertyp und Unterrichtstyp beeinflusst. Aus diesem Grund kann diskutiert werden, ob die Belichtung an Input während des Unterrichts (also die Quantität des Inputs) genügt (vgl. Muñoz 2008: 584).

Nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Inputs wird in Frage gestellt. Die herrschende Meinung in Bezug auf den L2-Erwerb ist nämlich, dass muttersprachliche Dozenten besser abschneiden als ihre Kollegen, die die Zielsprache als L2 bzw. L3 gelernt haben. Das hat damit zu tun, dass die muttersprachlichen Dozenten als Brücke zwischen L1- und L2-Kultur und dazu auch als Experten ihrer L1 gesehen werden. Die Erwartung ist, dass L1-Dozenten in der Lage sind, diese Informationen den Schülern zu übertragen. Demgegenüber kann für nicht-muttersprachliche Dozenten gesagt werden, dass sie zwar nicht in gleichem Maß in der L2 geübt sind, aber dass sie jedenfalls durch die gemeinsame L1 ideale Rollenmodelle für das Lernen jener L2 sind. Sie sind besser in der Lage, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der L1 und L2, sowie auf kulturelle Unterschiede einzugehen, was laut Nizegorodcew (2007) auch in größerer Motivation bei den Schülern und zunehmender Interesse für die L2 resultieren könnte (vgl. Nizegorodcew 2007: 24f).

Unsworth (2016) wirft die Frage auf, ob im Unterricht muttersprachlicher Input tatsächlich vor nicht-muttersprachlichem Input bevorzugt werden muss. Eine konkrete Antwort auf die Frage und einen Vorschlag, mit bzw. ab welchem Sprachniveau Nicht-Muttersprachler Unterrichten können oder dürften, geben Unsworth (2016) und andere Studien jedoch nicht. Dies scheint eine Lücke im Bereich der Forschung bezüglich Zielsprachengebrauch zu sein, obwohl jeder davon ausgeht, dass muttersprachliche Dozenten besser als ihre nicht-muttersprachlichen

Kollegen abschneiden werden (vgl. Unsworth 2016: 6f.). In dieser Studie wird versucht, diese Frage zu beantworten.

Konkret setzt diese Arbeit sich mit der Rolle des Inputs und Outputs im FSU auseinander. Input beim Sprachenlernen ist wichtig, weil mehrere wissenschaftliche Studien nachgewiesen haben, dass ohne Input kein Lernerfolg möglich ist (vgl. u.a. Westhoff 2008: 13f, Krashen 2004). Darüber hinaus wird auch die Rolle des Outputs erläutert, denn die Äußerungen von Schülern untereinander gelten als neuer Input für ihre Mitschüler.

Qualität und Quantität des verfügbaren Inputs sind Hauptthema dieser Arbeit. Sie stellt sich zum Ziel herauszufinden, ob es einen Unterschied zwischen muttersprachlichem und nicht-muttersprachlichem Input gibt, indem überprüft wird, ob ein Effekt in den Resultaten von Schülern deutschsprachiger bzw. Niederländisch sprechenden Dozenten nachweisbar ist. Dies lässt sich in der folgenden Forschungsfrage zusammenfassen: Welchen Einfluss haben die Qualität und Quantität des Inputs auf das rezeptive Sprachgefühl der Schüler? Die Annahme ist, dass die Schüler, die von L1-Dozenten unterrichtet werden, besser abschneiden als die Schüler, die von L2-Dozenten unterrichtet werden.

Um diese Hypothese untersuchen zu können, werden Deutsch als Fremdsprache (weiter DaF)-Lerner aus den Niederlanden geprüft. Sie werden in verschiedene Kategorien aufgeteilt, die von dem L2-Gebrauch und der Erstsprache ihrer Dozenten abhängig sind. Dazu füllen sowohl die Dozenten als auch die Schüler einen anonymen Fragenbogen aus, in denen die Schüler nach ihren Vorkenntnissen in der deutschen Sprache gefragt werden und die Dozenten Fragen in Bezug auf den quantitativen Gebrauch der L2 im Unterricht, ihre eigene L1 und ihr Sprachniveau im Deutschen bekommen. Diejenige Schüler, die Niederländisch als L1 und Deutsch als Fremdsprache haben, nehmen an einem *Grammaticalized Judgement Task* (GJT) teil. In diesem Test sollen sie Präpositionalkonstruktionen, die sie nur aus dem Input erschlossen haben können, auf ihre Korrektheit beurteilen. Wie dies genau untersucht wird, wird im Kapitel zum methodischen Vorgehen ausführlicher besprochen.

Die vorliegende Arbeit geht in den folgenden Schritten vor: Kapitel 2 befasst sich zuerst mit der Rolle des Inputs bzw. Outputs im FSU. Dafür werden die Input- und Outputtheorie von Krashen (1982) bzw. Swain (1985) besprochen. Anschließend wird in Kapitel 3 der Unterschied zwischen L1- und L2-Dozenten anhand von den Begriffen Quantität und Qualität des Inputs besprochen. Daraufhin wird in Kapitel 4 erläutert, was in der Praxis die Gründe der Dozenten sind, mehr oder weniger viel in der L2 zu unterrichten, damit ein Überblick möglicher Ursachen geschaffen wird. In Kapitel 5 wird auseinandergesetzt, was unter Transfer verstanden wird und was die Rolle des Transfers für diese Untersuchung ist. Kapitel 6 bezieht sich auf das Material und die Methode der Arbeit. Weiter beschäftigt Kapitel 7 sich mit der Analyse, gefolgt von einem Überblick der Ergebnisse und einer Diskussion in Kapitel 8. Zum Schluss wird in Kapitel 9 das Fazit der vorliegenden Studie gezogen und wird die Forschungsfrage beantwortet.

2. Input und Output

Im nächsten Kapitel werden die Theorien von Krashen (2004)¹ in Bezug auf Input und von Swain (1985) bezüglich des Outputs besprochen. Es wird besprochen, wieso Input und Output als wichtig beim Sprachenlernen gesehen werden und welche Faktoren für erfolgreichen Input berücksichtigt werden müssen.

2.1. Was ist die Rolle des Inputs beim Fremdsprachenerwerb?

“It is widely accepted that input is fundamental for both child and adult language acquisition.” (VanPatten et al. 2004: 44).

Obwohl es in den letzten Jahrzehnten mehrere Debatten bezüglich Fremdsprachenerwerb und Veränderungen im FSU gegeben hat, steht die Wichtigkeit des Inputs immer noch außer Frage. Wie das obenstehende Zitat von VanPatten et al. (2004) schon betont, wird Input als grundlegend für das Erwerben einer Sprache gesehen. Man kann das Sprechen und Verstehen einer Sprache nicht erwerben nicht, wenn man keine Wörter, Sätze und Klänge jener Sprache hört. Die Frage, wie umfangreich die Bedeutung des Inputs genau ist, ist aber bis heute nicht eindeutig beantwortet worden (vgl. Westhoff 2008: 13).

¹ Es muss bemerkt werden, dass die Inputtheorie bereits im Jahr 1981 von Krashen formuliert wurde. Diese Studie stützt sich jedoch auf eine aktuellere Version seiner Theorie.

Der Spracherwerbsprozess kann auf unterschiedliche Weisen gestaltet werden: Man kann eine Sprache erwerben oder eine Sprache lernen. Das Erwerben einer Sprache passiert unbewusst, das Lernen geschieht durch die bewusste Vermittlung von Grammatik und Wortinventar. Die L1 wird fast in allen Fällen erworben, da der Lerner sich als Säugling nicht von sprachlichen Mustern wie Grammatikregeln bewusst ist. Diese Form des Lernens wird auch implizites, informelles oder natürliches Lernen genannt. Neben dem natürlichen Erwerben gibt es das explizite Lernen einer Sprache. Dieser Prozess vollzieht sich bewusst: der Lerner bekommt Kenntnisse über die Grammatik, Vokabeln einer Sprache, usw. mit dem Ziel präsentiert, dies später in Kommunikation umsetzen zu können (vgl. Krashen 2004: 10; De Onderwijsraad 2008: 41).

Krashen (2004) hatte im vorigen Jahrhundert einige Hypothesen bezüglich des Fremdspracherwerbs aufgestellt.² Eine dieser Hypothesen ist die Inputshypothese. Die Inputshypothese besagt, dass eine Sprache durch das Verstehen von „Berichten“ erworben wird. Diese Berichte sollen verständlich sein (*comprehensible input*) und die Sprache wird, indem dies der Fall ist, unbewusst erworben. Der Fokus liegt nämlich auf dem Inhalt des Berichtes, nicht auf der Form (vgl. Krashen 1989: 440). Input ist als unbearbeitete L2 Information, die von einem nicht-muttersprachlichen Publikum wahrgenommen wird zu verstehen. Meistens werden mit „L2 Information“ und „nicht-muttersprachlichem Publikum“ die L2 bzw. L2-Lerner gemeint (vgl. Nizgorodcew 2007: 1).

Nach Meinung Krashens (1989) ist die erste Bedingung für erfolgreichen Input, dass dieser verständlich sein muss. Er dürfte nur etwas schwieriger als die Sprachkenntnisse des Lerners sein. Dies wird von Krashen (1989) *roughly tuned input* genannt und mittels der *i+1*-Regel beschrieben (vgl. Krashen 1989, in: Nizgorodcew 2007: 2):

*“The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage *i* to stage *i* + 1 is that the acquirer understand input*

² Die anderen Hypothesen sind: the *acquisition-learning distinction*, the *natural order hypotheses*, und the *Monitor hypothesis* (vgl. Krashen 2004: 9).

that contains $i + 1$, where "understand" means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message." (Krashen 2004: 21).

Mit anderen Worten erwirbt der Lerner eine Sprache, , nur wenn er die sprachliche Information versteht, die im Erwerbsprozess nur etwas „weiter“ als er sei. Für z.B. einen Muttersprachler Englisch wird eine Sendung aus dem polnischen Radio völlig unverständlich sein, zumindest wenn dieser nicht über Kenntnisse des Polnischen verfügt, da er keine Wörter erkennen und dadurch keine Informationen in sich aufnehmen kann: Es ist für ihn nur Geräusch (vgl. Krashen 2004: 61). Hieraus kann man folgern, dass das Lernen in einem Klassenzimmer vor allem für Anfänger hilfreich ist, weil sie sonst nicht in der Lage sind, in der realen Welt verständlichen Input zu bekommen. Fortgeschrittene Lerner dagegen, sollten dazu im Stande sein, auch aus Quellen außerhalb des Klassenzimmers Input zu sammeln (vgl. Krashen 2004: 33ff). Der Input soll also an das Niveau des Lerners angepasst werden, sonst wird er für den Lerner nicht verständlich sein und ist es unmöglich, die Sprachkenntnisse zu verbessern (vgl. Payne 2011: 420, Krashen 2004: 21f).

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass der Zielsprachengebrauch des Dozenten dem Publikum angemessen sein muss. Dies erscheint logisch, weil die Schüler den Inhalt der Unterrichtsstunde sonst nicht verstehen würden, aber auch sprachlich sollten nicht zu komplizierte Wörter und Strukturen benutzt werden. Wenn dies doch der Fall wäre, könnte die Diskrepanz zwischen Schülerniveau und Dozentenniveau größer als $i + 1$, z.B. $i + 3$, sein und dann wird auch die sprachliche Information aus dem Input nicht erworben (vgl. Krashen 2004: 26f).

2.2. Die Bestimmung des $i+1$ -Niveaus

Die Behauptung Krashens (2004), dass das Niveau des Inputs nicht größer als $i+1$ sein sollte, klingt sehr einfach, aber wie leicht lässt sich dies bestimmen? Payne (2011) hat versucht, die $i+1$ Hypothese von Krashen (2004) in der Praxis zu testen und kam zu der Schlussfolgerung, dass es in der Praxis eine große Diskrepanz zwischen Schülerniveau und Niveau des angebotenen Input gibt. Seine Versuchsteilnehmer waren Anfänger des Französischen, und verfügten über zweimal eine Unterrichtsstunde pro Woche Input. Den Schülern wurde mittels ‚Klassensprache‘ und Instruktionausdrücken sowohl schriftlicher als auch

mündlicher Input angeboten. Es stellte sich heraus, dass der mündliche Input (88% Verständnis) im Vergleich zu dem schriftlichen Input (64%) effektiver war. Auch war es seiner Meinung nach schwierig zu bestimmen, ob die neuen Ausdrücke für die Schüler i+1, i+2 oder sogar i+3 waren (vgl. Payne 2011: 427).

Die Tatsache, dass die Schüler nach einer Weile mehr und mehr Ausdrücke verstanden, bestätigt die i+1 Hypothese, aber die Bestimmung, welches Niveau dies genau beinhaltet, scheint schwierig zu sein (vgl. Payne 2011: 426ff). Die Bestimmung des sprachlichen Niveaus ist also von der Einschätzung des Dozenten abhängig und lässt sich nicht, wie Krashen (2004) schon behauptet, eindeutig festlegen.

Als Nächstes soll die Frage beantwortet werden, wie man dafür sorgen kann, dass der Input für die Lerner verständlich ist, indem man das geeignete Niveau identifiziert hat. Zur Lösung dieses Problems gibt es in der Literatur mehrere Vorschläge. Zuerst kann das Niveau des Inputs vereinfacht werden. Meistens wird dies in einem Gespräch automatisch von den Gesprächspartnern gemacht, indem sie bemerken, dass der Partner nicht alles mitbekommt. Die Satzstruktur und Wörter werden den Hörern angepasst (vgl. Fang 2010: 13). Das sprachliche Niveau des Gesprächspartners wird dann in der Kommunikation geprüft und durch diese Interaktion wird die Komplexität vom Input reguliert. Ein Beispiel, das Krashen (2004) für die Bestätigung seiner Theorie benutzt, ist das „Caretaker speech“ (Aufsehersprache) Beispiel. Diese „Caretakers“ reden in einer vereinfachten Version der Sprache mit den kleinen Kindern, damit sie immer noch verstehen, was erzählt wird. Das Niveau des Inputs wird dann erhöht, wenn das Kind älter wird (vgl. Krashen 2004: 22ff).

Mit den Andeutungen ‚erhöhen‘, ‚weiter‘ und ‚schwieriger‘ versucht Krashen (1981) zu beschreiben, wie das Wechselspiel der Inputbestimmung gespielt werden sollte. Für die Kritiker ist es aber zu vage, was Krashen (1981) genau mit dem ‚etwas weiter/schwieriger‘ meint und auch ist nicht deutlich, ob diese Annahme für alle sprachlichen Niveaus und Fertigkeiten der Sprache gilt. Die Grundgedanken seiner Theorie dürften deutlich sein, die Verwertung in der Praxis braucht nach Meinung mehrerer Forscher mehr Steuerung.

2.3. Input vs. Intake

Wie oben besprochen wurde, besagt die Inputtheorie Krashens (2004), dass Input, wenn er verstanden ist, auch sofort erworben und im Sprachsystem des Lernalers aufgenommen ist. Dies konnte bereits von einigen Forschern widerlegt werden (vgl. Nizgorodcew 2007: 2). Aus den oben erwähnten Untersuchungen von Krashen (2004) und Fang (2010) wird deutlich, dass der Input auch verarbeitet werden muss, um im Sprachsystem des Lernalers aufgenommen zu werden. Westhoff (2008) schließt sich dieser Feststellung an. Input kann, laut ihm, nämlich nur als brauchbar gesehen werden, wenn der Lerner diesen auch versteht und anwenden kann. Dies wird Output genannt und wird im folgenden Kapitel besprochen. Dann ist der Input richtig vom Lerner aufgenommen worden: der Input wird zum *Intake* (vgl. Westhoff 2008: 14f).

In Bezug auf Grammatikunterricht stellte Westhoff (2008) fest, dass nur Input nicht ausreicht. Die Form der Sprache (die Grammatik) muss beachtet werden, weil die kreative Benutzung des Inputs, d.h. selbst Sätze formulieren, die nicht wortwörtlich aus dem Input stammen, sonst undenkbar ist. Laut Westhoff (2008) ist eine Kombination von Input und Übung erforderlich, denn ohne Input gibt es keinen Lernerfolg, aber ohne Übung wird der Input nicht in Intake umgesetzt (vgl. Westhoff 2008: 14f).

Um den Input in Intake umzusetzen zu können, braucht man also Übung. Fremdsprachenerlerner vergrößern ihre Fremdsprachenkenntnisse dadurch, dass sie sich vielfältig in einer Sprache äußern (vgl. Swain 1985, in: Izumi et al: 422). Die Idee ist eher einfach: Man verpflichtet Lerner einer Sprache sich in der L2 zu äußern und sie entdecken selbst, welche sprachlichen (manchmal grammatischen) Kenntnisse ihnen noch fehlen. Diese Feststellung führt dazu, dass die Schüler sich vom Input, den sie bekommen, bewusst werden. Weiterhin sind sie oft unsicher, ob die im Kopf formulierten Sätze überhaupt stimmen und durch verpflichteten Output sind sie gezwungen diese Sätze auszuprobieren (vgl. Westhoff 2008: 18f). Gezwungener Output könnte also eine Abnahme der von Nizgorodcew (2007) genannten Motivationszunahme zur Folge haben.

Wie oben dargestellt worden ist, sollte man nicht nur auf den Input achten, sondern spielt der Output beim Fremdspracherwerb auch eine wichtige Rolle. Wenn die

Lerner sich in der Fremdsprache äußern, ist es einfacher zu bestimmen, auf welchem Niveau (i+1) der Input gestaltet werden sollte. Im nächsten Teilkapitel wird die Rolle des Outputs ausführlicher beobachtet und wird u.a. die Outputtheorie von Swain (1985) dargestellt.

2.4. Output

Bis heute gibt es eine Vielfalt von Meinungen darüber, ob und wie Output den Fremdsprachenerwerb beeinflusst. Swain (1985) hatte ihre Outputhypothese nach Beobachtung französischer Austauschstudenten in Kanada aufgestellt. Sie vertritt die Meinung, dass der Mangel von Output einer der Gründe für nachhaltige Grammatikfehler ist, denn nur verständlicher Input reiche nicht aus, weil auch die Produktion verständlichen Outputs notwendig sei (vgl. Swain 1985, in: Izumi et al: 422).

Swain (1985) behauptet, dass Lerner, stimuliert werden müssen, sich in der Fremdsprache zu äußern um grammatische Korrektheit zu erreichen. In ihrer Studie wurde deutlich, dass die Inputquellen, über die die Lerner verfügten, zwar für die Phonologie und das Verständnis der Sprache ausreichten, aber für das Grammatikverständnis und vor allem die Sprachproduktion, schnitten die Muttersprachler immer noch besser ab. Dies wurde ihrer Meinung nach dadurch verursacht, dass der Output, im Gegensatz zu der Menge verständlichen Input, bis zu einem Minimum beschränkt blieb (vgl. Russell 2014: 25f). Swain (1985) vertritt also die Meinung, dass nicht nur auf den Input, sondern auch auf den Output des Sprechers fokussiert werden muss. Mehr Übung durch Output kann laut ihr die Lücken im aktiven Gebrauch der L2 ergänzen. Später ist von mehreren Wissenschaftlern nachgewiesen worden, dass Output tatsächlich zu höheren Produktionswerten führt (vgl. u.a. Toth 2006: 361).

Wichtig ist hier zu bemerken, dass Swain (1985) nicht behauptet, dass Output das einzige Mittel des L2-Erwerbs ist. Allerdings betont sie, dass Output einen Beitrag zum Spracherwerbprozess leisten kann. Durch den Output nimmt der Sprecher die Sprache besser wahr und wird er sich stärker von der Bedeutung und Struktur der Äußerung bewusst (vgl. Swain 1985, in: Nizegorodcew 2007: 3; Izumi et al 1999: 446f).

Dazu kommt, dass Output auch die sprachlichen Hypothesen eines Sprechers testen kann, z.B. wenn er sich nicht sicher ist, ob eine Konstruktion grammatisch korrekt ist. Der Sprachlerner stößt beim Lernen oft auf ein Problem, für das ihm die grammatischen Kenntnisse fehlen. Durch gezielten Input (von VanPatten et al. 2011 *processing instruction* genannt) wird eine neue Lernstrategie entwickelt und diese wird dann auf neue Aufgaben angewendet. Sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich führt dieser Ansatz zum besseren Output (vgl. VanPatten et al 2011: 45f, 52). Dies alles trägt zu den metalinguistischen Kenntnissen bei, weil die Sprecher immer über das eigene Sprachverhalten reflektieren müssen (vgl. Swain 1985, in: Izumi et al 1999: 423).

Zusammenfassend besagt die Outputtheorie, dass die Sprecher beim Äußern bemerken, dass es Lücken im Sprachinventar gibt und somit können sie dadurch besser auf das, was für sie brauchbar ist, fokussieren und die Lücke ergänzen (vgl. Russel 2014: 25f, Nizegorodcew 2007: 3). Output ist also nützlich, weil es zu mehr Input führt (vgl. Unsworth 2016: 10) und kann eine hilfreiche Ergänzung im Spracherwerbprozess sein. Durch den Zusatz des Outputs entsteht ein Kreislauf von Input und Output, in dem Lerner Input bekommen, durch Interaktion das Niveau der Gesprächspartner geprüft wird und Input einfach auf i+1-Niveau abstimmen können und wird durch Output deutlich, welcher Input für den Lerner noch wünschenswert ist. Die Theorien von Krashen (1981) und Swain (1985) schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich.

Dass die Input- und Outputhypothese sich vereinigen lassen, hatte auch Krashen (1989) formuliert. Die Schlussfolgerung Krashens (1989) ist eine Kombination der Input- und Outputhypothese: “[*Comprehensible Input*] results in acquired competence, while skillbuilding and output plus feedback can lead to consciously learned competence.” (Krashen 1989: 444).

Darüber, wie dies im FSU aussehen könnte, hat Westhoff (2008) sich Gedanken gemacht. Er hatte eine Strategie für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die, genau wie Krashen (1989) behauptet, durch die Kombination von Input und Output zu einer höheren Sprachbeherrschung führen kann. Diese Strategie hat er „Schijf van Vijf“ für den FSU genannt, ein Modell, das die fünf wichtigsten Aspekte des FSUs darstellt. Diese fünf Aspekte sind Belichtung des Inputs, inhaltliche Verarbeitung des

Inputs, formfokussierte Verarbeitung des Inputs, die Rolle des Outputs und das Lernen von Strategien (vgl. Westhoff 2008: 5). Auch dieses Modell betont die Bedeutung des Inputs, skizziert aber noch andere Elemente, die beim Lernen einer Sprache wichtig sind, nämlich die früher genannten Begriffe *Intake* und *Output*. Am wichtigsten ist aber, dass aus der Theorie Westhoffs (2008) klar wird, dass die Kombination von ausführlichem Input und Output in der Unterrichtspraxis machbar sein sollte.

Für diese Studie ist die Outputtheorie von großer Bedeutung, denn sie unterstreicht, dass für erfolgreichen Fremdsprachenerwerb nicht nur die Dozenten, sondern auch die Schüler sich in der L2 äußern sollen. Äußerungen von Klassenkameraden könnten außerdem auch als nützliche Inputquelle bezeichnet werden (vgl. Unsworth 2016: 6). Dies sollte bei der Durchführung der Untersuchung berücksichtigt werden.

3. Qualität und Quantität des Inputs

Im vorigen Kapitel wurde deutlich gemacht, dass Input eine wichtige Rolle im FSU spielt. Im nächsten Teil wird dargestellt, auf welche Komponente des Inputs geachtet werden sollte. Begriffe, die zur Beschreibung von Input verwendet werden, sind die Qualität und Quantität des Inputs. Kurz gesagt, bezieht sich die Qualität des Inputs auf Niveau und Variation, damit der Lerner aus dem Sprachangebot nützliche Informationen erschließen kann. Dies enthält die Möglichkeit sprachliche Fertigkeiten mittels Input zu entwickeln (vgl. Piske et al 2009: 16). Für diese Entwicklung ist auch die Qualität des Inputs wichtig, die sich auf die konkrete Menge sprachlicher Informationen, die den Lernern zur Verfügung steht, bezieht. Diese Quantität wird meistens in Unterrichtsjahren oder Länge des Aufenthalts (falls im Ausland verblieben) beschrieben (vgl. Moyer, A. 2014. in: Piske et al. 2009: 159). Diese Begriffe werden im nächsten Kapitel ausführlicher besprochen, aber zuerst wird der Unterschied zwischen Input von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern erläutert.

3.1. Muttersprachlicher vs. nicht-muttersprachlicher Input

In den letzten Jahrzehnten ist in Bezug auf bilinguale Sprecher schon bestätigt worden, dass es von Bedeutung ist, ob der Input von einem Muttersprachler bzw. Nicht-Muttersprachler kommt. Es wird hervorgehoben, dass es Unterschiede

bezüglich der sprachlichen Kompetenz der Dozenten gebe (vgl. Muñoz 2008: 578f). Es wird behauptet, dass die beschränkte Sprachbeherrschung, also die „schlechtere“ Qualität, der Nicht-Muttersprachler für die Hemmungen in der Sprachentwicklung verantwortlich ist. Place et al (2011) haben gezeigt, dass dieser Effekt u.a. im Bereich des Wortschatzes erkennbar ist. Sie haben in ihrer Studie nachgewiesen, dass das Vokabular von Kindern im Vorschulalter unabhängig von der Menge des Inputs kleiner ist, als das von Kindern, die über muttersprachlichen Input verfügten (vgl. Place et al. 2011: 1847f). Der positive Effekt des L1-Gebrauchs wurde auch im Bereich der Phonologie festgestellt, in der die Abwesenheit von muttersprachlichem Input zu einem nicht-muttersprachlichen Akzent führen könnte (vgl. Piske et al 2009: 16). Muttersprachlicher Input führt also zu einem größeren Wortinventar und ermöglicht die Entwicklung einer muttersprachlichen Akzent.

Nicht nur in Wortschatz und Phonologie, sondern auch in z.B. der Morphosyntax können Unterschiede zwischen muttersprachlichem und nicht-muttersprachlichem Input nachgewiesen werden. Winitz et al. (2002) betonen, dass nicht nur die korrekten, sondern auch die inkorrekten Sätzen als Input aufgegriffen werden. Angenommen wird, dass Muttersprachler komplexere Sätze bilden, die außerdem weniger Fehler enthalten, während sie bei Nicht-Muttersprachlern immer noch Fehler enthalten. Für den FSU bedeutet dies, dass die L2-Lerner, wenn der Lehrer also ein Nicht-Muttersprachler ist, neben den Fehlern ihrer Kommilitonen auch vom Lehrer negativ beeinflusst werden könnten (vgl. Winitz and Yanes, 2002, in: Piske et al 2009: 16). Man braucht also so viel wie möglich korrekten und sprachlich variierten Input.

In Bezug auf Phonologie, Morphosyntax und Wortschatz können also Unterschiede bezüglich der Qualität des Inputs nachgewiesen werden. Man könnte daraus schlussfolgern, dass für den Fremdsprachenerwerb gilt, dass muttersprachlicher Input besser als nicht-muttersprachlicher Input geeignet ist (vgl. Unsworth 2016: 6f). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird näher bestimmt, welche Faktoren bei diesem Vergleich berücksichtigt werden sollten.

3.2. Vielfältigkeit des Inputs

Immer wieder wird bestätigt, dass ohne umfangreiches Sprachangebot kein Lernerfolg zu erwarten ist. Eine wichtige Forderung ist dann, dass der Input auch variiert und qualitativ in Ordnung ist (vgl. Westhoff 2008: 13f). Ein Faktor, der oft mit der Qualität des Inputs in Verbindung gebracht wird, ist die Vielfältigkeit bzw. Variation des Inputs. Je abwechslungsreicher die Wortwahl eines Gesprächspartners ist, desto variiert ist der Input für den Lerner. Dem wird dadurch ermöglicht, sein Wortschatz zu erweitern (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 17). Eine große Variation im Input, z.B. durch Sprachstile und Wortwahl, führt also zu einem größeren Wortinventar des Lerners, was sowohl rezeptiv als produktiv vorteilhaft ist.

Wenn variiertes Sprachangebot gefragt ist, soll dies von den Dozenten angeboten werden. Im niederländischen Unterricht ist der Dozent in der Regel für den Input verantwortlich: Der Dozent bestimmt die Gesprächsführung im Unterricht und ist, oft von (digitalen) Hilfsmitteln unterstützt, die Hauptquelle des Inputs (vgl. Nizegorodcew 2007: 40). Aber, die ‚realen‘ Welt außerhalb des Klassenzimmers kann quantitativ mehr Input als nur 50 Minuten pro Tag verschaffen. Das Ziel des FSUs sei laut Krashen (2004) denn auch nicht, die reale Welt zu ersetzen, sondern die Schüler darauf vorzubereiten, dass sie in der realen Welt mit umfangreicherem Input immer noch zurechtkommen. Dafür sind Wortschatz auf Basisebene und Grammatikregeln zum Verständnis der Sprache, d.h. verständlicher Input, erforderlich (vgl. Krashen 2004: 58f.).

3.3. Die Quantität des Inputs

Für viele Wissenschaftler ist Belichtung an einer umfangreichen Menge Input von großer Bedeutung. Nur ein einzelner Textabschnitt am Anfang eines Kapitels, zum Beispiel, kann nicht als ausführlicher Input bezeichnet werden. Dies würde mehrere Textarten, unterschiedliche Länge der Texte und verschiedene Themen verlangen (vgl. Piske & Young-Scholten 2009: 1; Westhoff 2008: 13f). Eine Faustregel für die notwendige Menge des Inputs lässt sich aber nicht bestimmen, da es individuelle Unterschiede in Bezug auf die erforderliche Quantität des Inputs gibt. Input wird nämlich nicht von jedem auf die gleiche Art und Weise gespeichert und der Lernprozess entwickelt sich andauernd weiter (vgl. Rothweiler et al. 2013: 16, Piske et al 2009: 63). Fest steht aber, dass falls sowohl die Quantität als auch die Qualität

des Inputs auf ein Minimum beschränkt wird, kein Lernerfolg zu erwarten ist (vgl. Piske et al 2009: 263, Moyes 2004, in: Piske et al 2009: 169).

Auch Jennifer Larsson (2008) schließt sich dieser Feststellung an. Sie testete japanische Lerner des Englischen, die höchstens vier Stunden Input pro Woche bekamen. Dies nannte sie die minimale Inputsituation, weil es nach der Meinung Larssons (2008) unmöglich sei, mit dieser beschränkten Menge Input ein hohes Sprachniveau zu erreichen. Es stellte sich nach einer langfristigen Studie tatsächlich heraus, dass keine der Versuchspersonen muttersprachliches Niveau erreicht hatte. Larsson (2008) zog daraus die Schlussfolgerung, dass ein früher Anfang die Chance erhöht, quantitativ mehr Input zu bekommen und deswegen auch die Sprache besser zu beherrschen (vgl. Larsson 2008: 58f). Mit diesem Beispiel ist klar geworden, dass mit einer geringen Menge Input tatsächlich kein großer Lernerfolg zu erwarten ist. Der angebotene Input sollte quantitativ so viel wie möglich sein.

Mit der Menge wird jedoch nicht nur die Quantität des Inputs, sondern auch die Anzahl verschiedener Sprecher gemeint. Die Chance, abwechslungsreichen Input zu bekommen, erhöht sich selbstverständlich, wenn dem Lerner mehrere Input-Quellen zur Verfügung stehen. Die reale Welt verfügt über viele Menschen, die alle als Input-Quelle dienen können (vgl. Krashen 2004: 58f.). Die Wichtigkeit mehrerer Input-Quellen wird von Place und Hoff (2011) bestätigt. Sie vertreten nämlich die Meinung, dass die Menge des Inputs bestimmt, wie schnell die Sprachentwicklung sich abspielt, denn je größer die Menge des Inputs ist, desto mehr Wörter werden erworben. Dies gilt für sowohl muttersprachlichen als auch für nicht-muttersprachlichen Input (vgl. Place, S., & Hoff, E. 2011: 1847). Place et al. (2011) haben festgestellt, dass je mehr unterschiedliche Quellen einem Lerner zur Verfügung stehen, desto größer der Effekt auf den Grammatik- bzw. Wortschatzerwerb des Lerners ist (vgl. Place, S., & Hoff, E. 2011: 1848). Diese Feststellung greift wieder auf die Vielfältigkeit des Inputs zurück. Die Quantität des Inputs und die Anzahl der Input-Quellen stehen also auch mit der Qualität des Inputs in Verbindung (vgl. Unsworth 2016: 7).

Nicht nur die Quantität des gesamten Inputs, sondern auch die Frequenz ist von Bedeutung. Sowohl für die Speicherung, als auch für die Anwendung von Input ist es wichtig, auf einer regelmäßigen Basis mit zielsprachigem Input konfrontiert zu

werden. Wenn die Sprache wenig benutzt wird, werden fremdsprachliche Wörter, Strukturen und Automatismen vergessen. Nachhaltiger Kontakt mit Muttersprachlern der L2 ist aus diesem Grund bedeutend für das Pflegen und den Wachstum der Sprachkenntnisse (vgl. Moyer 2004, in: Piske et al 2009: 168ff).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es Unterschiede in Bezug auf die Qualität und Quantität des Inputs gibt. Die Behauptung, dass qualitativ ‚schlechterer‘ Input der Nicht-Muttersprachler für Hemmungen in der Sprachentwicklung, z.B. im Wortschatzerwerb verantwortlich sein kann, bezieht sich vor allem auf die Variation in der Vielfältigkeit und Komplexität der verwendeten Ausdrücke. Während Input von nicht-Muttersprachlern Fehler enthalten kann, wird es diese in muttersprachlichem Input, trotz der höheren Komplexität der Sätze, nicht oder weniger geben. Bezüglich des Inputs ist undeutlich, wieviel Input ein Lerner genau braucht, aber eine große Menge Input ist wünschenswert. Am besten wird oft in der Zielsprache gesprochen, denn dies erhöht die Frequenz des aktiven Gebrauchs fremdsprachlicher Wörter und Strukturen, die dadurch einfacher behalten werden. Es lässt sich aber keine Faustregel bestimmen, außer je größer die Menge des Inputs, desto größer die Chance auf Lernerfolg.

4. Das Prinzip des Zielsprachengebrauchs

Wie bereits beschrieben wurde, wird heutzutage von vielen Wissenschaftlern von der Annahme ausgegangen, dass die L2 die Instruktionssprache sein sollte, obwohl es kein Maß gibt, wieviel Input wann unter welchen Bedingungen genau nötig ist (vgl. Edstrom 2009: 12). Während es vor 40 Jahren im niederländischen Fernsehen nur zwei niederländische und drei deutsche Sender gab und deswegen häufig deutsche Sendungen angeschaut wurden, hat sich dieses Fernsehangebot mittlerweile mit der Zunahme englischer Programme internationalisiert und ist die Zahl deutscher Sendungen abgenommen. Heutzutage ist der Lehrer in vielen Fällen denn auch die bedeutendste Quelle des Inputs für die Schüler (vgl. Tammenga et al. 2016: 36).

Dies betont die Wichtigkeit, dass wenn die Schüler auf den L2-Gebrauch verzichten, zumindest die Dozenten in der L2 sprechen sollen, trotzdem sprechen immer noch nicht alle Dozenten während des Unterrichts in der Zielsprache (vgl. Muñoz 2008: 578f). Laut Haijma (2013) ist die Verwendung der L2 sogar vor allem auf das Begrüßen der Schüler, die Verabschiedung und das Geben von Komplimenten beschränkt. Dazu gibt es Unterschiede in Bezug auf das Niveau der Schüler: In der Oberstufe wird die L2 öfter benutzt als in der Unterstufe, im Gymnasium mehr als in der Realschule und bei Englisch wird die Fremdsprache konsequenter eingesetzt als bei anderen Sprachen (vgl. Haijma 2013: 32f). Es gibt offenbar Faktoren, die den L2-Gebrauch im Unterricht verhindern. Im folgenden Kapitel wird versucht, das Zielsprache=Unterrichtsspracheprinzip darzustellen und Faktoren, die dieses Prinzip erschweren, anzudeuten.

4.1. Zielsprache=Unterrichtssprache

“Volgens het doeltaal-voertaalprincipe in het vreemdetalenonderwijs is de taal die geleerd wordt (doeltaal), tegelijkertijd de voertaal in de les. Dit betekent dat in de les Duits zowel de leraar als de leerlingen zo veel mogelijk Duits spreken.” (Paul Goossens, www.leraar24.nl, in: Greiner et al 2013: 3).

Die obenstehende Definition besagt, dass sowohl von der Seite des Dozenten als auch von der Seite der Schüler die aktive Verwendung der Zielsprache erforderlich ist. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gibt es eine Diskussion über die Verwendung der Zielsprache im Unterricht. Die Richtlinien für den FSU schreiben

vor, die L1 nur in Notfällen zu benutzen und die Unterrichtsstunden so einsprachig wie möglich zu halten (vgl. Butzkamm 2003: 29). Dieses Prinzip wird dadurch gestaltet, dass die Zielsprache auch die Unterrichtssprache ist: Sowohl die Schüler als auch die Dozenten sprechen hauptsächlich in der Sprache, die gelernt wird, z.B. Deutsch oder Französisch. Konkret bedeutet das, dass die Kommunikation wichtiger ist als die grammatische Korrektheit (vgl. De Onderwijsraad: 15).

Trotz dieses Idealbilds, bleibt offen, wie dies in den Unterrichtsstunden erfolgen kann. Greiner et al. (2013) untersuchten 17 Unterrichtsstunden Deutsch auf weiterführenden Schulen und haben analysiert, wie oft von den Dozenten in der Zielsprache gesprochen wird oder weshalb sie (überhaupt) nicht benutzt wurde. Es stellte sich heraus, dass in 35% der Unterrichtsstunden, die sie besucht haben, die Zielsprache kaum oder nicht benutzt wurde. In den anderen Stunden (65%) wurde die L2 öfter verwendet, aber das Verhältnis zwischen Muttersprachgebrauch und Zielsprachgebrauch ist nach ihrer Analyse ungefähr 60/40. Auffällig ist, dass die Schüler nur in 3% der Fälle in der Zielsprache antworten, also dass das Verhältnis Input/Output der Schüler nicht im Gleichgewicht ist. Weiter war nur in 0,5% der Unterrichtsstunden Zeit für Sprechfähigkeit eingeräumt, während Lesen und Hören am häufigsten geübt wurden (Greiner et al. 2013: 3). Aus der Studie von Greiner et al. (2013) lässt sich also schließen, dass die rezeptiven Fertigkeiten mehr Aufmerksamkeit als die produktiven Fertigkeiten bekommen. Vor allem für Sprechen gibt es keinen Platz in den observierten Unterrichtsstunden.

4.2. Außerlinguistische Vorteile

Aus der Studie von Greiner et al. (2013) wurde bereits deutlich, dass der Fokus nicht gleich über die Sprachfertigkeiten verteilt wird. Sie haben darüber hinaus festgestellt, dass die Frequenz des L2-Gebrauchs einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Leistungen und Kenntnisse der Schüler hat. Es handelt sich dann vor allem um das Hör- und Leseverstehen, also die rezeptiven Fertigkeiten, weil die produktiven Fertigkeiten nur selten in den Unterrichtsstunden geübt werden. Durch den Gebrauch der Zielsprache, werden die rezeptiven Fertigkeiten trotzdem geübt, eine Feststellung, die die Wichtigkeit des L2-Gebrauchs im Unterricht unterstreicht.

Der Zielsprachengebrauch ist also sehr wichtig und für manche Forscher genauso bedeutend wie beim Erstspracherwerb der Gebrauch der L1 (vgl. Haijma 2013: 33). Dies hat damit zu tun, dass die Verwendung der L2 in den Unterrichtsstunden auch außerlinguistische Vorteile hat. Nicht nur die Entwicklung der Sprachbeherrschung, wie von Krashen (1981) schon skizziert wurde, sondern auch die Motivation der Schüler und Lehrer wird stimuliert. Crichton (2009) vertritt die Meinung, dass der Zielsprachengebrauch eine positive Wirkung auf das Klassenklima hat. Die Schüler sind ruhiger und können besser zusammenarbeiten, weil sie alle in einer ziemlich unbekanntem Sprache sprechen sollen (vgl. Crichton 2009, in: Tammenga et al. 2016: 33f).

4.3. Schwierigkeiten des L2-Gebrauchs in der Praxis

“Foreign language teachers build islands that are in constant danger of being flooded by the sea of the mother tongue. They have to fight back this sea, build dams against it, stem its tide.” (Butzkamm 2003: 30).

Die Rolle der L2 im Klassenzimmer wird vielfältig propagiert. Es wurde aber nicht damit gerechnet, dass für sowohl nicht-muttersprachliche Dozenten als auch Schüler, die die gleiche L1 haben, die L1 für beide Gruppen die natürlichste Weise von Kommunikation ist (vgl. Nizegorodcew 2007: 37), und da diese immer anwesend ist, fällt es den Lernern so leicht, auf sie zurückzufallen, wie auch aus dem Zitat von Butzkamm (2003) abzuleiten ist (vgl. Butzkamm 2003:30).

Von sowohl dem Lehrer als auch den Schülern wird eine hohe Motivation gefordert, um das Zielsprache=Unterrichtsspracheprinzip durchführen zu können. Der geringe Zielsprachengebrauch im niederländischen FSU ist laut Kwakernaak (2009) ein Symptom der zunehmenden Motivationsprobleme in den niederländischen Schulen der letzten Jahrzehnte. Die intrinsische Motivation reicht hier meistens nicht aus, da diese auf den Anfangsunterricht, in dem die neuen Wörter und Sätze noch neugierig machen, begrenzt ist (vgl. Kwakernaak 2009: 43). Die Anwendung der Zielsprache kann zur Frustration führen, weil die Lerner am Anfang so viel wie möglich, wenn nicht alle Wörter kennen bzw. verstehen möchten. Je häufiger sie für Wörter keine einheitliche Übersetzung haben, desto größer wird die Frustration, weil das Raten

nach der Bedeutung oft auch keine Rettung bietet (vgl. Butzkamm 2003:30). Der Wille, sich in der Fremdsprache zu äußern, verschwindet dann.

Auch die Dozenten müssen Hindernisse überwinden, da die Kommunikation mit den Schülern in sachlichen und emotionalen Bereichen erschwert wird. Nicht nur der Unterrichtsinhalt, sondern auch der persönliche Umgang mit den Schülern ist den Dozenten wichtig. Diesen Umgang auch in der L2 durchzuführen, fordert eine Menge Selbstdisziplin (vgl. Kwakernaak 2009: 44).

In ihrer Studie haben Haamberg et al. (2008) versucht zu deuten, wieso Dozenten es als schwierig erfahren, das Zielsprache=Unterrichtsspracheprinzip durchzusetzen. In einer Umfrage unter Schülern wurde deutlich, dass ein Viertel der Schüler die Benutzung der L2 sicherlich lehrreich findet, obwohl sie ziemlich schwierig ist. Die Studie hat viele Vorteile des Zielsprachengebrauchs nachgewiesen. Erstens wurde klar, dass die Schüler sich schnell an die neuen Regel (nur in der Zielsprache zu antworten) anpassen, und nach einigen Wochen gab es für sie keine Schwierigkeiten mehr. Dazu wurde auch deutlich, dass die Konzentration der Schüler deutlich stieg, weil die Schüler genau aufpassen müssen, um nichts zu verpassen. Die Intensität des Unterrichts erhöht sich deswegen auch.

Außerdem beeinflusst die Benutzung der Zielsprache die Motivation der Schüler, weil sie das Sprechen in der Zielsprache als eine Herausforderung erfahren und ein Erfolgserlebnis haben, wenn es ihnen gelingt, einen Satz in der Zielsprache korrekt zu formulieren. Der Zielsprachengebrauch könnte also eine positive Wirkung auf die Motivation der Schüler (vgl. Haamberg et al 2008a: 6f).

4.4. Wann wird die Muttersprache benutzt?

„Time and time again, using the mother tongue is accompanied by feelings of guilt.”
(vgl. Butzkamm 2003: 29)

Butzkamm (2003) vertritt die Meinung, dass die L1 in der Unterrichtspraxis notwendig ist, *„The mother tongue is, for all school subjects, including foreign language lessons, a child's strongest ally and should, therefore, be used systematically.”* (Butzkamm 2003: 30). Ein Beispiel wäre eine Situation, wenn entweder der Dozent oder die

Schüler sich unsicher fühlt, sich in der L2 zu äußern. In diesem Fall könnte der Gebrauch der L1 toleriert werden (vgl. Tammenga et al 2016: 33).

Es gibt zahlreiche Momente, in denen von den Dozenten die L1 erlaubt wird. Dies geschieht vor allem bei Standardausdrücken wie ‚Hausaufgaben‘, beim Schaffen von Ruhe im Klassenzimmer, persönlicher Kommunikation mit Schülern, der Erklärung unbekannter Wörter und als Antwort auf Fragen von Schülern. Beim Erklären von Grammatik und bei der Besprechung von Aufgaben wird am häufigsten in der Muttersprache gesprochen (ca. 85%), weil das Verstehen des Inhalts hier übersprachlichen Input bevorzugt wird. (vgl. Greiner et al 2013: 3; Polio und Duff 1994, in: Edstrom 2009: 13).

Dass es nicht nur negative, sondern auch positive Effekte des Einsatzes der Muttersprache gibt, hat Stone (1999) nachgewiesen. Stone (1999) hat zwei Gruppen von erwachsenen Lernern, die Englisch als L2 lernten verglichen. Mittels eines Wortschatztests hatte sie versucht, herauszufinden, welche Effekte der Gebrauch der L1 hat. Es wurden zwei Gruppen miteinander verglichen, von denen die eine Gruppe die Wörter ohne Übersetzung in der L1, die andere Gruppe aber mit den Übersetzungen der gefragten Wörter gelernt hat. Aus den Daten ging hervor, dass es in Bezug auf die Gesamtergebnisse keine Unterschiede gab. Wenn man jedoch die Einstellung der L2 gegenüber betrachtete, wurde klar, dass die Lerner, die mit den Übersetzungen lernen konnten, die L2 positiver erfuhren als die Gruppe, die ohne Übersetzungen lernen musste. Stone (1999) zieht die Schlussfolgerung, dass der Gebrauch der L1 nicht nur negative Folge hat, sondern dass es auch positive Effekte gibt (vgl. Stone 1999, in: Nizegorodcew 2007: 37).

Das Beispiel von Stone (1999) macht deutlich, dass die L1 meistens zur Erklärung der L2 eingesetzt wird. Sowohl die Schüler als auch die Dozenten stimmen der Behauptung zu, dass die Deutlichkeit der Anweisungen wichtiger ist als die konsequente Anwendung der Zielsprache (vgl. Haijma 2013: 33). Das Tempo der Anweisungen senkt nämlich, wenn Begriffe und unbekannte Wörter erklärt und wiederholt werden müssen. Dozenten können das Gefühl haben, dass die Schüler die Anweisungen in der Zielsprache nicht verstehen und dann wird die Muttersprache als Hilfsmittel eingesetzt (vgl. Tammenga et al. 2016: 33).

Darüber hinaus kostet es den Dozenten mehr Energie, konsequent die Zielsprache zu benutzen, und manchmal müssen sie ihre Vorbereitungen darauf anpassen. Oben wurde von u.a. Payne (2011) bereits angedeutet, dass es für einen Dozenten nicht immer eindeutig sei, welches Niveau in der Klasse genau mit dem $i+1$ von Krashen (2004) übereinstimmt, vor allem nicht, wenn es z.B. 30 Schüler in der Klasse gibt. Er fragt sich, mit welchem Niveau (i) gerechnet werden muss und wie groß $+1$ genau sein soll (vgl. Payne 2011: 419). Wenn für jeden Schüler ein geeignetes Niveau gefunden werden muss, fordert dies eine große Leistung des Lehrers. Für die Schüler gilt, dass sie am Anfang unsicher über ihre Antworten sind und sich deshalb nicht mit Fragen melden (vgl. Haamberg et al. 2008a: 6f; 2008b: 11ff). Für diese Schüler wäre es hilfreich, die L1 teilweise zu erlauben, da sie sonst überhaupt keine Fragen stellen können.

Nicht nur die Kommunikation im Unterricht, sondern auch die persönliche Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern und Schülern untereinander verbessert sich, wenn die L1 erlaubt ist. In der L1 können sie sich nämlich präziser und ausführlicher ausdrücken als in einer Sprache, in der sie nach den richtigen Wörtern suchen müssen. Außerdem haben die Schüler das natürliche Bedürfnis, in der L1 zu denken und sich zu äußern. Die Verwendung von der L1 komplett zu verbieten, könnte Unverständnis und Frustration zur Folge haben (vgl. Tammenga et al 2016: 34).

4.5. Die Lösung: L1 und L2 kombiniert?

Die oben genannten Schwierigkeiten führen dazu, dass oft eine Mischung aus Muttersprache und Fremdsprache gewählt wird, vor allem wenn es um die Grammatikerklärung geht (vgl. Greiner et al 2013: 14). Die Grammatik wird fast immer in der L1 unterrichtet, da das Ziel nicht die Erweiterung von sprachlichen Fähigkeiten, sondern das Verstehen der Grammatikregeln ist (vgl. Haijma 2013: 32). Eine Kombination der Sprachen wäre aber auch möglich, da die Fachbegriffe in der L1 meistens schon bekannt sind und die neue Information an diese Begriffe angeknüpft werden kann (vgl. Tammenga et al 2016: 33).

Es sollte deutlich geworden sein, dass sowohl L1- als L2-Gebrauch Vor- und Nachteile hat. Callahan (2006) hat die Präferenz der Schüler untersucht: *Möchten sie*

lieber von einem L1-Dozenten oder von einem L2-Dozenten unterrichtet werden? Es stellte sich heraus, dass, wenn es um Ausspracheerwerb und interkulturellen Unterricht geht, die Studenten zwar alle L1-Dozenten bevorzugten, aber in Bezug auf Lernschwierigkeiten und Grammatikerklärung wurden L2-Dozenten präferiert. Obwohl der L2-Dozent ein besseres Rollenmodell für den Erwerbsprozess sein kann und die L1 und L2-Dozenten beide Vor- und Nachteile haben, haben die Schüler im Endeffekt sich für L1-Dozenten ausgesprochen. Callahan (2006) vertritt selbst aber die Meinung, dass eine Kombination von beiden am effektivsten ist (vgl. Callahan 2006: 40f).

Auch Nizegorodcew (2007) beschließt ihre Auseinandersetzung mit der Empfehlung, hauptsächlich in der L2 zu unterrichten. Sie sagt, dass *“the L2 teacher should communicate with her students in the target language, unless the affective or instructional circumstances make her momentarily code-switch to L1.”* (Nizegorodcew, 2007: 166). Dozenten sollen also auf Kommunikation in der L2 bestehen und die L1 nur zur Erklärung schwieriger Wörter oder Begriffe benutzen. Hieraus kann man folgern, dass trotzdem Szenarien denkbar sind, in denen die L1 erlaubt werden muss.

Die Frage, ob die Muttersprache definitiv aus den Klassenzimmern des FSUs verbannt werden muss, wird man wahrscheinlich nie eindeutig beantworten können. Untersuchungsergebnisse, persönliche Erfahrungen und Meinungen von Experten werden die Entscheidung für die eine oder andere Option ständig beeinflussen, aber letztendlich wird der Dozent selber die Entscheidung treffen, wie oft die L1 bzw. L2 verwendet wird (vgl. Edstrom 2009:15).

5. Die Rolle des Transfers

Bevor die Methode und das Material dieser Studie vorgestellt werden, sollte die Rolle des Transfers in FSU kurz erläutert werden. Beim Lernen aller Fremdsprachen muss nämlich mit den Vorkenntnissen der Schüler gerechnet werden. Jeder Spracherwerbprozess wird von u.a. der Muttersprache beeinflusst und da sie immer anwesend sei, fällt es den Lernern so leicht auf sie zurückzufallen (vgl. Butzkamm 2003:30). Für die meisten niederländischen Lerner des Deutschen wird die deutsche Sprache nach dem L1 Niederländisch und L2 Englisch (genauso wie Französisch) als L3 erworben. Demzufolge kann sprachliche Information nicht nur aus dem Input, sondern auch aus der L1 bzw. L2 stammen. Was genau mit Transfer gemeint wird und welche Theorien es bezüglich L3-Erwerb gibt, wird im Folgenden erklärt.

„Im Falle eines starken Einflusses von der Erst- auf die Zweitsprache finden sich auf struktureller Ebene beispielsweise Übertragungen von Elementen, Merkmalen oder Regeln der Erstsprache in das grammatische System der Zweitsprache. Eine solche Übertragung bezeichnet man als sprachlichen Transfer.“ (Rothweiler et al. 2011: 13).

Beim Transfer werden also sprachliche Vorkenntnisse auf die ‚neue‘ Sprache projiziert. Dies könnte sowohl positiv als auch negativ auswirken. Wenn die beiden Sprachen sich inhaltlich ähneln und der Sprecher die Sprachkenntnisse aus der L1 in der L2 benutzen kann, ohne dass der Satz unlogisch bzw. ungrammatisch wird, spricht man von positivem Transfer. Wenn jedoch die Übertragung sprachlicher Elemente zu Fehlern führt, wird von Interferenz gesprochen (vgl. Rothweiler et al 2011: 13). Ein schönes Beispiel wäre, wenn ein Niederländer sagt: ‚Der Arzt hatte gestern gebellt‘. Im Niederländischen bedeutet das Verb *bellen* nämlich *anrufen*, während es im Deutschen die Bezeichnung der Lautäußerung eines Hundes ist. Vermutlich meint der Sprecher, dass der Arzt gestern angerufen hat, aber die Bedeutung des Verbs *bellen* kann hier aber nicht einfach vom Niederländischen ins Deutsche übertragen wurde und wird von einem deutschen Zuhörer nicht korrekt interpretiert. In solchen Fällen spricht man von negativem Transfer oder Interferenz.

Dass Sprachen sich gegenseitig beeinflussen können, wurde oben besprochen. In Bezug auf den L3-Erwerb ist aber undeutlich, aus welcher Quelle, die L1 bzw. die L2, die transferierten Informationen herkommen. Beim L2-Erwerb lässt sich dies einfach bestimmen: Entweder gibt es Transfer, oder gibt es den nicht, und wenn es

tatsächlich Transfer stattfindet, dann muss die sprachliche Information aus der L1 stammen, weil andere Sprachen nicht vorhanden sind. Der Transfer lässt sich im L3-Erwerb jedoch nicht so einfach bestimmen, da die Information aus mehreren Quellen (sowohl L1 als auch L2) herkömmlich sein können (vgl. Rothman & Halloran 2013: 18).

Vor allem in den letzten Jahrzehnten gab es viele Aufmerksamkeit für das Thema Transfer im Bereich der L3 (und eventuell weiteren Sprachen). Es wurde untersucht, wie bisher erworbene sprachliche Kenntnisse beim Lernen einer neuen Sprache eine Rolle spielen, in welchen Hinsicht der L3-Erwerb sich vom L2-Erwerb unterscheidet, aber vor allem, ob die L1 oder die L2 eine dominante Rolle beim Transfer einnimmt (vgl. Rothman et al. 2011: 108). Das *L2-Status Factor Model* (weiter L2SF) und das *Typological Primacy Model* (weiter TPM) sind zwei Theorien, die bezüglich des L3-Erwerbs einflussreich sind. Diese Theorien werden hier kurz erläutert.

Bardel und Falk (2007) haben in ihrer Studie getestet, ob entweder die L1 bzw. L2 bevorzugt wird, ob einfach von beiden Sprachen transferiert wird, oder ob es keinen Transfer gibt. Es stellte sich heraus, dass die Lerner sprachliche Aspekte aus der L2 in die L3 transferierten. Das L2SF impliziert, dass die L2 beim Lerner einer L3 durch eine kognitive Übereinstimmung über die L1 bevorzugt wird. Die L3 wird nämlich genauso wie die L2 als eine Fremdsprache gelernt und nicht wie die L1 erworben (vgl. Rothman 2011: 111; Falk&Bardel 2011: 61).

Das TPM von Rothman and Amaro (2010) geht nicht von der Weise, auf die eine Sprache gelernt wird, sondern von den Ähnlichkeiten der Sprachen aus. Die Sprache, entweder L1 oder L2, die die gewünschte Struktur in der L3 am besten vermitteln kann, egal ob es positiv oder negativ auswirkt, wird präferiert. Diese Ähnlichkeit wird jedoch von der Seite des Sprechers eingeschätzt und muss aber nicht immer stimmen (vgl. Rothman 2011: 112). Das Niederländisch und Deutsch, z.B., sind beide germanische Sprachen. Der Sprecher könnte deswegen davon ausgehen, dass sprachliche Aspekte, wie Wortfolge im Niederländischen und im Deutschen, in beiden Sprachen vergleichbar sind. Im Deutschen gibt es aber in Nebensätzen eine fixierte Verbendstellung, die es im Niederländischen nicht gibt. Im Französischen z.B. gibt es diese Struktur auch nicht, aber da der Sprecher davon ausgeht, dass die germanischen Sprachen sich mehr ähneln als Deutsch-

Französisch bzw. Niederländisch-Französisch, wird der Sprecher sich durch diese inhaltliche Ähnlichkeit unbewusst für Interferenz aussprechen. Dies könnte also sowohl die L1 als auch die L2 sein und kann pro Struktur variieren (vgl. Falk et al. 2011: 61). Rothman (2011) unterstützte seine Theorie mit einer Studie, in der die bereits bekannten Sprachen der Probanden L1 Italienisch, L2 Englisch und L3 Spanisch bzw. L1 Englisch, L2 Spanisch, L3 Portugiesisch waren. Ungeachtet der unterschiedlichen Sprachen gab es keine Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen. Für Rothman (2011) war dies ein Beweis dafür, dass im Fall der romanischen L3 die Probanden Informationen aus einer anderen romanischen Sprache (Italienisch bzw. Spanisch) transferierten, egal ob es L1 oder L2 ist (vgl. Rothman 2011: 120).

Es gibt also unterschiedliche Theorien, die in Bezug auf L3-Erwerb betrachtet werden müssen. Bis heute lässt sich noch nicht eindeutig bestimmen, ob die L1 bzw. L2 bevorzugt wird und unter welchen Umständen dies passiert. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Studie dafür gesorgt, dass die Probanden über dieselben L1 und L2 verfügen, damit die Ergebnisse immer noch richtig interpretiert werden können. Weiterhin wird nicht mehr zwischen L2 und L3 unterschieden, sondern nur zwischen Muttersprache (L1) und Fremdsprache (L2). Die Vorgehensweise dieser Studie und das Material, das benutzt wird, werden im nächsten Kapitel besprochen.

6. Material und Methode

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Material und der Methode der vorliegenden Studie. Zuerst wird das verwendete Material vorgestellt und wird beschrieben, wie die Probanden zur Teilnahme des Tests ausgewählt wurden und welche Probanden an dem Test teilgenommen haben. Danach werden die verwendeten Tests ausführlicher besprochen.

6.1. Material

Oben wurde bereits dargestellt, dass es unterschiedliche Standpunkte bezüglich des Zielsprachengebrauchs gibt. Die Frage, ob die Muttersprache im Unterricht erlaubt ist oder nicht, wird immer noch heftig diskutiert. Aus der Studie von Tammenga et al. (2016) stellte sich heraus, dass für beide Ansätze gilt, dass sie nur von wenigen Studien belegt wurden. Am meisten profitieren die rezeptiven Fähigkeiten von dem Zielsprachengebrauch, mit einer Steigerung in mündlicher und schriftlicher Begabung als logischer Konsequenz. Diese Steigerung der produktiven Fähigkeiten vollzieht sich erst reichlich später (vgl. Tammenga et al 2016: 35). Die Versuchspersonen dieser Studie waren alle Anfänger im DaF-Unterricht mit geringen Vorkenntnissen. Aus diesem Grund fokussierte diese Studie sich hauptsächlich auf die rezeptiven Fähigkeiten und das Sprachgefühl der Probanden.

6.1.1. Probanden

Die Dozenten, deren Schüler befragt wurden, arbeiten an Schulen im Osten der Niederlande. Sie arbeiten in Arnheim und Zwolle. Sie wurden mittels E-Mail dazu eingeladen, an dieser Studie teilzunehmen und wenn sie zustimmten, folgte eine zweite E-Mail mit weiteren Erklärungen und die Links zu den (Online-)Tests (Anlage 4a und 4b). Die Dozenten bekamen von dem Forscher für sich und ihre Schüler Codes, die sie statt ihrer Namen auf dem Fragenbogen und Test eintragen sollten. Die Dozentencodes bestanden aus zwei Großbuchstaben und einer Zahl, z.B. AA01. Die Codes der Schüler korrespondierten mit dem ihres Dozenten, mit dem Unterschied, dass die Schülercodes nur einen Großbuchstaben enthielten, damit Schülereinträge auf die richtigen Dozenten zurückzuführen waren, die Dozenten aber immer noch von den Schülern getrennt blieben. Schüler in der Gruppe des Dozenten mit dem Code AA01 bekamen also in diesem Fall A01, A02, usw. Die Dozenten durften selbst die Zahlen und Reihenfolge ihrer Schüler bestimmen um totale

Anonymität zu garantieren. Der Untersucher bekam dann nur die Nummer und verfügte nicht über die Namen der Probanden.

Da diese Studie sich zum Ziel gestellt hatte, den Effekt von Input auf das rezeptive Sprachgefühl zu testen, liegt es nahe, dass die Probanden bereits an einer bestimmten Menge von sprachlichem Input ausgesetzt waren. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, Schüler aus der 9. Klasse des Gymnasiums (3 VWO) oder 9. Klasse der Realschule (3 HAVO) zu testen. Diese Studie beschränkte sich auf diese Schulniveaus, denn mehrere Studien haben gezeigt, dass das Zielsprache=Unterrichtsspracheprinzip auf unterschiedliche Weisen angewendet wird (vgl. Haamberg et al. 2008b: 72). Auf VMBO-Schulen (vergleichbar mit deutschen Hauptschulen) besteht bei den Dozenten die Angst, dass die Schüler sie nicht verstehen, falls sie auf Deutsch reden. Konkret gehen die Dozenten davon aus, dass die Schüler häufiger Erläuterungen zu den Äußerungen im Deutschen brauchen, die dann aber auf Niederländisch geschehen (vgl. Den Drijver 2015: 41f). Die Studien von Den Drijver (2015) und Haamberg et al. (2008b) stellten jedoch fest, dass auf Realschulen und Gymnasien im Vergleich zu Hauptschulen öfter und konsequenter in der L2 gesprochen wird. Aus diesem Grund waren Realschüler und Gymnasiasten als Probanden für diese Studie geeigneter als Hauptschüler. Für diese Studie wurden also nur Klassen der Realschule und des Gymnasiums untersucht.

Bevor die Testergebnisse der Probanden in die vorliegende Studie aufgenommen wurden, mussten einige Grundvoraussetzungen erfüllt werden. So wurden nur Probanden, deren L1 Niederländisch ist und mit keinen anderen Fremdsprachenkenntnisse als Englisch, Französisch und Deutsch befragt.

Die Bedeutsamkeit dieser Voraussetzung wurde bereits im vorigen Kapitel beschrieben, nämlich, dass mit Transfer aus vorher gelernten Sprachen gerechnet werden musste. Im niederländischen Schulsystem lernten die Schüler allerdings in der Grundschule bereits Englisch und in der Unterstufe der weiterführende Schule Englisch und Französisch, in der Regel bevor sie mit Deutsch anfangen. Transfer aus diesen Sprachen ist also unvermeidbar, aber es sollte klar sein, dass je weniger verschiedene Sprachen die Ergebnisse beeinflussen, desto zuverlässiger die Ergebnisse dieser Studie werden.

Weiter sollten die Schüler alle ungefähr die gleiche Menge an deutschsprachigem Input bekommen. Damit wird gemeint, dass es keine Schüler mit deutschen Familienmitgliedern oder regelmäßigem Kontakt mit deutschen Muttersprachlern (außer dem Dozenten) in die Studie aufgenommen wurden. Die Grenze wurde für sowohl das Schauen deutscher Filme bzw. das Hören deutscher Musik, als auch für Kontakt mit Muttersprachlern und Besuch in Deutschland auf einmal pro Monat festgelegt. Alle Schüler, die angaben, durch obenstehende Faktoren häufiger mit der Zielsprache in Kontakt zu kommen (d.h. mehrmals pro Monat oder wöchentlich), wurden nicht in die Resultate aufgenommen. Dieser Input stammte nämlich nicht aus der Unterrichtssituation und wurde als Störfaktor in der Analyse betrachtet. Mittels eines anonymen Fragebogens, den die Probanden vor dem Test ausfüllen, wurde kontrolliert, ob die Schüler den Voraussetzungen entsprechen.

Insgesamt wurden 21 von 98 aus unterschiedlichen Gründen von dem Experiment ausgeschlossen. Aus dem Fragebogen stellte sich heraus, dass 4 Probanden zwei Muttersprachen hatten und deshalb nicht an der Untersuchung teilnehmen konnten. Dies galt auch für 3 Probanden, die zwar über nur eine L1 verfügten, die aber eine andere L1 als Niederländisch war. Dazu kommt, dass 3 Probanden andere romanische Sprachen beherrschten, nämlich Italienisch oder Spanisch, und aus diesem Grund nicht zugelassen wurden. Außerdem wurden 11 Schüler von der Teilnahme ausgeschlossen, weil sie wöchentlich Kontakt mit Deutschen hatten, wöchentlich deutsches Fernsehen bzw. deutsche Filme sahen oder mehrmals pro Woche Deutschland besuchten. Diese Anmerkungen sind wichtig, denn es macht deutlich, dass diese Probanden mehr Input als die anderen Versuchspersonen genossen haben und dadurch möglicherweise ein mehr entwickeltes Sprachgefühl haben. Die 77 Probanden, die getestet werden, haben ein Durchschnittsalter von 14,1 Jahren, sind überwiegend männlich (n=82, 47 Männer), sprechen Niederländisch als L1 und Englisch, Französisch sowie Deutsch als L2. Unten in Tabelle 1 werden die Schülerangaben pro Gruppe dargestellt.

Dozent-Gruppe	Zahl der Probanden (nach Auswahl)	Schulform	Durchschnittsalter
A	19 (9 weiblich)	Gymnasium	14,14
B	22 (12 weiblich)	Gymnasium	14,1
D	10 (6 weiblich)	Realschule	14
E	23 (12 weiblich)	Realschule	14,04
F	16	Realschule	14
Total	106 (47 weiblich)		14,08

Tabelle 6.1: Hintergrundinformationen zu den Schülern

Die Daten in der Tabelle machen deutlich, dass, mit Ausnahme von Gruppe DD01, die Gruppen einen vergleichbaren Umfang haben. Der Grund dafür, dass die Gruppe D dermaßen klein war, hat damit zu tun, dass viele Schüler wegen ihrer Antworten bei dem Fragenbogen von Teilnahme ausgeschlossen wurden. Die Grenze wurde auf 10 Teilnehmer festgelegt und alle Gruppen erfüllten diese Bedingung. Weiter kann bemerkt werden, dass die Gruppen im vergleichbaren Alter waren und, dass die Schultypen Gymnasium und Realschule verhältnismäßig vorkamen.³

Nicht nur von den Schülern, sondern auch von den Dozenten wurde erwartet, dass sie einen Fragenbogen ausfüllten. Sie wurden nach ihrem eigenen Zielsprachengebrauch und dem L2-Gebrauch der Schüler befragt und ihre Antworten wurden mit denen der Schüler verglichen. Laut Edstrom (2009) ist diese Form von Schülerfeedback eine effektive Form zur Evaluation des Sprachgebrauchs eines Dozenten (vgl. Edstrom 2009: 13). Neben dem L2-Gebrauch wurde auch auf L1, Bildungsgrad, Unterrichtserfahrung und Unterstützung mittels audiovisuellen Mittels eingegangen.

³ Es muss angemerkt werden, dass in der Tabelle zwei Gruppen fehlen. Der Grund dafür ist, dass die Dozenten der Gruppen C und G anfänglich positiv auf den Aufruf zur Teilnahme reagiert hatten, später jedoch auf Teilnahme verzichtet haben.

Dozent	Geschlecht	Erfahrung (in Jahren)	Bildungsgrad	L1 Dozent
AA01	Weiblich	17	Universität (1. Grad)	Deutsch
BB01	Männlich	27	Fachhochschule (2. Grad)	Niederländisch
DD01	Weiblich	12	Fachhochschule (1. Grad)	Deutsch
EE01	Männlich	1	Fachhochschule (2. Grad)	Niederländisch
FF01	Weiblich	28	Fachhochschule (2. Grad)	Niederländisch
HH01	Weiblich	3	Universität (1. Grad)	Niederländisch

Tabelle 6.2: Hintergrundinformationen zu den Dozenten

Wichtig zu bemerken ist, dass die Dozenten der Gruppen A und D Deutsch als L1, die anderen Dozenten Niederländisch als L1 hatten. Alle Dozenten sind in der Lage, sich sowohl auf Deutsch als auch auf Niederländisch auszudrücken.⁴ Die Dozenten, die an der vorliegenden Studie teilnahmen, waren überwiegend weiblich, verfügten über eine unterschiedliche Menge an Unterrichtserfahrung und dazu kommt, dass sie auf unterschiedlichem Niveau ausgebildet waren (vgl. Tabelle 2).

6.2. Methode

Die im vorigen Teilkapitel vorgestellten Probanden wurden mittels eines Fragebogens nach ihrem sprachlichen Hintergrund und Erfahrung mit der deutschen Sprache gefragt. Anschließend haben sie an einem Test teilgenommen, der den Effekt des Inputs zeigen sollte. Zunächst wird der Fragebogen dargestellt und dann wird der Test inhaltlich besprochen.

6.2.1. Fragebogen

Der Fragenbogen ließ sich in vier Teile trennen: Die persönlichen Daten, Fragen zum sprachlichen Hintergrund, Motivation für das Schulfach Deutsch und Fragen zum Input inner- und außerhalb des Klassenzimmers. Im ersten Teil wurde nach Name, Alter und Nummer gefragt. Im zweiten Teil wurde nach L1 und L2 gefragt, sowie nach sprachlichem Kontakt mit Deutschen und Deutschland. Diese Daten wurden benutzt um die Probanden zu selektieren. Der dritte Teil enthielt Fragen zu der Motivation der Schüler. Möglicherweise spielte der L2-Gebrauch im Unterricht eine Rolle in der Motivation. Im vierten und letzten Teil der Umfrage wurde nach dem quantitativen Sprachgebrauch der Dozenten und dem Output der Schüler gefragt und außerdem, ob die Dozenten und Schüler mehr oder weniger in der L2 sprechen mochten.

Wie oben bereits erwähnt, wurden die Probanden durch ihre Antworten auf dem Fragebogen in verschiedene Gruppen eingeteilt. Erstens war wichtig, welche Sprachen die Versuchspersonen beherrschten. Oben wurde schon klar, dass durch Transfer damit gerechnet werden musste, dass ein Austausch sprachlicher Informationen stattfand. Wenn es dann unterschiedliche Vorkenntnisse geben würde, wäre es unmöglich zu bestimmen wo diese Information herkam. Für diese Studie wurden nur Versuchspersonen mit als L1 Niederländisch und L2 Englisch, Französisch und Deutsch in die Analyse mitgenommen. Das niederländische Schulsystem ist so gestaltet, dass die Schüler schon früh mit Englisch anfangen und auch Französisch schon vor Deutsch lernen, also der Einfluss dieser Sprachen ist nicht zu vermeiden. Der Einfluss weiterer Sprachen war jedoch nicht wünschenswert.

Thema dieses Fragebogens war die Vorkenntnis des Deutschen, die die Probanden außerhalb der Schule erworben haben. Die Probanden wurden, neben Alter, Geschlecht und Sprachkenntnissen, auch nach der Menge Input, die sie inner- und außerhalb des Klassenzimmers erhalten haben. Mögliche Inputquellen waren deutsche Medien, deutsche Freunde oder Verwandte, Urlaub in deutschsprachigen Gebieten, usw. Regelmäßiger Input von diesen Quellen könnte den Probanden einen Vorsprung im Vergleich zu ihren Mitschülern bezüglich des rezeptiven Sprachgefühls geben. Aus diesem Grund sollte so präzise wie möglich eingeschätzt werden, wieviel Input die Probanden gehabt hatten.

Neben dem Spracherwerb außerhalb der Deutschstunden sollte auch der Input während des Unterrichts bestimmt werden. Da dies ziemlich schwer festzulegen war, wurde die Schüler gefragt, wie oft der Dozent in der Zielsprache sprach. Es gab die Möglichkeit zwischen: *(fast) immer* (80-100%), *oft* (60-80%), *regelmäßig* (40-60%), *manchmal* (20-40%), *selten* (0-20%), *niemals* (0%). Aus den Einschätzungen der Schüler wurde der Mittelwert abgeleitet und der wurde mit der Antwort des Dozenten, der die gleiche Frage über sein eigenes Sprachverhalten beantworten sollte, verglichen.

Zuletzt sollten die Schüler ergänzen, wie oft sie sich selbst in die L2 äußerten, denn wie oben besprochen wurde, ist der Output eines Schülers Teil des Inputs eines anderen. Auch dies sollten sie auf einer Skala von *Immer* (100%), *fast immer* (80-100%), *oft* (60-80%), *regelmäßig* (40-60%), *manchmal* (20-40%), *selten* (0-20%) bis *niemals* (0%) bewerten.

Den Dozenten wurden ein anderer Fragebogen gegeben. Sie wurden nach ihrem Bildungsniveau, Unterrichtserfahrung und L1 gefragt. Dazu bekamen sie die Frage, ob sie mochten, dass sie und ihre Schüler mehr oder weniger in der Zielsprache sprechen würden. Es gab die Antwortmöglichkeiten ‚viel mehr‘ (2) bis zu ‚viel weniger‘ (-2). Diese Frage referierte an die oben genannten Probleme, den Unterricht in der L2 durchzusetzen. Außerdem wurden die Dozenten nach dem Einsatz audiovisueller Mittel, wie Hörfragmente, Nachrichten und Filme, gefragt. Dies war wichtig, weil die Gesprächsteilnehmer in solchen Fragmenten vermutlich nicht dasselbe Sprachniveau wie die Dozenten hatten und auch in Bezug auf die Variation des Inputs eine Rolle spielen konnten.

6.2.2. Grammaticality Judgement Task

Nach dem Fragebogen füllten die Versuchsteilnehmer einen Grammaticality Judgement Task aus. Dies bedeutet, dass die Versuchspersonen einen Test, der 32 Sätze enthält, auf grammatische Korrektheit beurteilen sollten. Zuvor wurde zusammen mit den Versuchspersonen die Instruktion durchgelesen und gab es die Möglichkeit Fragen zu stellen. Es wurde in der Instruktion betont, dass die Versuchsteilnehmer nur auf die Übersetzung der Präpositionen fokussieren sollten und nicht auf z.B. Kasusmarkierungen. Das Ausfüllen des Tests geschah mittels der Handys der Schüler innerhalb eines Klassenzimmers. Sowohl der Test als auch der

Fragebogen wurden in Google Forms entwickelt, damit sie online ausgefüllt werden konnten. Die Schüler wurden angehalten alle Sätze auf Korrektheit zu beurteilen, weil sie sonst eventuell einige Sätze übersprungen hätten. Insgesamt dauerte die Abnahme des Tests ungefähr fünfzehn Minuten.

Bei der Entwicklung des Tests wurde mit vier Kategorien bezüglich Präpositionseinsatz im Niederländischen und Deutschen gerechnet, die in willkürlicher Reihenfolge in den Test verarbeitet wurden. Diese vier Kategorien beruhten auf den Übersetzungen von niederländischen Präpositionalphrasen ins Deutsche.

Zu der ersten Kategorie gehörten acht Sätze, in denen die Präpositionen im Niederländischen die im Deutschen wortwörtlich übersetzt und gleichzeitig richtig sind. Ein Beispiel aus dem Test wäre: „Ik zet de melk **in** de koelkast = Ich stelle die Milch **in** den Kühlschrank.“ Die Präposition ‚in‘ hat im Niederländischen und Deutschen dieselbe Bedeutung und ist auch richtig übersetzt.

Die zweite Kategorie umfasste acht Sätze, die zwar wortwörtlich übersetzt werden konnten, aber die falsch übersetzt wurden, wie „Deze broek is niet **van** jou = Diese Hose ist nicht **bei** dir.“ Die Präposition ‚van‘ hat im Niederländischen die Bedeutung ‚von‘ und konnte also nicht mit ‚bei‘ übersetzt werden. Richtig wäre hier: ‚Die Hose ist nicht **von** dir‘. ‚Die Hose ist nicht deine‘ geht auch, aber dann wäre keine Präposition benutzt worden, was genau die Aufgabe war. Diese Antwort wurde denn auch nicht für richtig befunden.

Kategorie drei enthielt acht Sätze, in denen niederländische und deutsche Präpositionen nicht eins zu eins übertragen werden konnten. Die Sätze waren trotzdem grammatisch korrekt, z.B. „De man kijkt **naar** de boom = Der Mann schaut **auf** den Baum.“ ‚Auf‘ könnte im Niederländischen wie ‚op‘, aber jedenfalls nicht wie ‚naar‘ übersetzt werden. Die Präpositionalphrase sieht hier also anders aus. Eins zu eins übersetzt würden Niederländer vermutlich ‚Der Mann schaut **nach** dem Baum‘ vorschlagen, was jedoch ungrammatisch ist.

Und genau diese Kategorie von Sätzen befand sich in Gruppe vier: Die Sätze, in denen die Präpositionen sich im Deutschen und im Niederländischen nicht ähnelten und die Präpositionen außerdem falsch übersetzt worden sind. Ein Beispiel ist: De

leerling schrijft de zin **op** het bord = Der Schüler schreibt den Satz **auf** der Tafel? Die richtige Antwort wäre, dass der Schüler den Satz **an** die Tafel schreibt, im Niederländischen wird jedoch die Präposition ‚op‘, vergleichbar mit ‚auf‘ benutzt. In dieser Kategorie wurde also mit übergeneralisiertem Transfer gerechnet. Falls die Schüler jedoch diese Konstruktionen, die meistens üblich in die Klassensprache der Dozenten aufgenommen wurden, aus dem Input erschlossen hatten, wurden sie die Fehler erkennen und richtig verbessern können.

Die Tatsache, dass die Schüler die falschen Sätze ebenfalls korrigieren sollten, ist von großer Bedeutung für die Analyse. Falls die Schüler nur entweder richtig oder falsch hätten wählen müssen, wäre die Chance, dass auf die Korrektheit spekuliert wurde, zu groß. Obwohl die Korrektheit der Sätze nicht begründet werden sollte, die war gegeben, konnte für die ungrammatischen Sätze durchaus bestimmt werden, weshalb die Präposition falsch war. Die Versuchspersonen hatten also die Möglichkeit sich entweder für richtig oder für falsch auszusprechen. Wenn sie dachten, dass die falsche Präposition verwendet wurde, mussten sie auch einen Verbesserungsvorschlag geben. Dies war eine Kontrolle dafür, dass sie nicht einfach ‚falsch‘ ausfüllten.

Es konnte bei der Beurteilung eines Satzes also fünf Sachen passieren. Die erste Möglichkeit war, dass die Präposition richtig übersetzt und auch von der Versuchsperson richtig eingeschätzt wurde. In dem Fall zählte die Antwort als korrekt. Anschließend konnte der Satz richtig sein, aber war die Versuchsperson der Meinung, dass dies nicht der Fall war. Dann wurde die Antwort, ungeachtet des Verbesserungsvorschlags, als falsch gezählt. Umgekehrt konnte der Proband einen falschen Satz auch als richtig anmerken, auch das wurde als falsch gezählt. Viertens konnte ein falscher Satz von dem Probanden als solcher erkannt werden, aber der Verbesserungsvorschlag stimmte nicht, was die Antwort trotzdem als falsch kennzeichnete. Dies konnte nämlich auch spekuliert sein, wie oben schon erklärt wurde. Die letzte Option war, dass ein falscher Satz als falsch erkannt wurde und darüber hinaus richtig korrigiert wurde. Dies wurde als richtig beurteilt. Zusammenfassend wurden nur die Antworten, die richtig waren und als richtig erkannt wurden und die Antworten, die als falsch gemerkt und korrekt verbessert wurden als korrekt gezählt, die andere Möglichkeiten waren falsch.

Die unabhängigen Variablen, die mittels dieses Tests geprüft wurden, waren die Qualität des Inputs (L1-Dozent oder L2-Dozent) und die Quantität des Inputs. Die abhängige Variable war hier die Testscore der Probanden, die mit den Scores der Probanden aus der gleichen quantitativen Inputs Kategorie verglichen wurde. Nach der Datenerhebung folgte die Auswertung der Daten mittels SPSS. Das Abnehmen des GJTs dauerte ungefähr 10 Minuten, das Ergänzen des Fragebogens ungefähr 15 Minuten.

6.3. Hypothesen

Im nächsten Teilkapitel werden die Hypothesen der vorliegenden Studie dargestellt und begründet.

Hypothese 1: Aus der Analyse des Tests wird sich herausstellen, dass Schüler von Dozenten mit Deutsch als L1 beim Test besser abschneiden, im Vergleich zu Schülern, die von Dozenten mit Niederländisch als L1 unterrichtet werden. Diese Annahme basiert sich auf die höhere Qualität des Inputs. Place et al. (2011) haben gezeigt, dass die Wortschatz von Schülern, die von L1-Dozenten unterrichtet wurden, größer war im Vergleich zu Schülern, die nicht von Muttersprachlern unterrichtet wurden. Darüber hinaus machen Winitz et al. (2002) deutlich, dass durch die Vielfältigkeit des Struktureinsatzes von L1-Sprechern, deren Schüler sich an komplexeren Strukturen gewöhnt haben und sie die Konstruktionen im Test dadurch besser auf Korrektheit beurteilen können.

Hypothese 2: Aus der Analyse des Tests wird sich herausstellen, dass Schüler, die quantitativ mehr Input bekommen haben, beim Test im Vergleich zu Schülern, die weniger Input bekommen haben, besser abschneiden. Diese Annahme basiert sich auf die Rolle der Qualität des Inputs. Wie oben in Kapitel 3 erwähnt wurde, ist die Quantität laut Moyer (2004) und Piske et al. (2009) für den Wachstum der Sprachkenntnisse verantwortlich und gilt laut Place et al. (2011), dass je größer die Menge des Inputs ist, desto mehr Wörter und Strukturen erworben und wiederholt werden.

Hypothese 3: Aus der Analyse des Fragebogens wird sich herausstellen, dass Dozenten die deutsche Sprache zwar häufiger als die Schüler benutzen, aber nicht ausschließlich in der Zielsprache sprechen. Wie die in Kapitel vier dargestellten

Aussagen von Muñoz (2008) und Haijma (2013) illustrieren, wird die L2 nur selten konsequent die ganze Stunde von dem Dozenten verwendet. Weiter wird sich herausstellen, dass, wie Greiner et al. (2013) vorhergesagt haben, der L2-Gebrauch von Schülern im Vergleich zu der Verwendung der Zielsprache durch Dozenten beschränkt ist.

Hypothese 4: Die Kategorie NL-D gleich-richtig wird von den Schülern am besten gemacht werden. Diese Kategorie enthält nämlich Konstruktionen, die besser aus dem Input gespeichert werden, weil die von Rothweiler et al. (2011) in Kapitel fünf erwähnte Übertragung sprachlicher Elementen stattfindet. Die Strukturen dieser Kategorie ähneln sich im Niederländischen und Deutschen stark und werden durch diese Ähnlichkeiten besser wiedererkannt und auf Grammatikalität eingeschätzt. Der Unterschied mit der Kategorie NL-D gleich-falsch wird dadurch verursacht, dass die Schüler die Konstruktionen zwar als falsch erkennen, sie aber nicht richtig korrigieren können.

Hypothese 5: Die Kategorie NL-D unterschiedlich-falsch wird beim Test von den Schülern am schlechtesten gemacht werden. Durch die Abwesenheit der strukturellen Ähnlichkeiten sind die Konstruktionen von den Schülern weniger häufig gemerkt worden. Dazu müssen die Schüler die Konstruktionen nicht nur als falsch erkennen, sondern auch noch richtig verbessern können. Die Theorie von Swain (1985) sagt aber voraus, dass durch den beschränkten Output der Schüler diese unregelmäßigen Strukturen zu wenig geübt worden sind, was mehr Fehler zur Folge haben wird.

7. Analyse

In diesem Kapitel werden die Resultate der Untersuchung dargestellt. Im ersten Teil werden die Daten des Fragebogens wiedergegeben und wird die Qualität bzw. Quantität des Inputs für jede Gruppe bestimmt. Danach folgen die Resultate des GJTs und wird der Effekt der Qualität und Quantität auf die Schülerleistungen analysiert.

7.1. Fragebogen

Zur Auswertung der Probandenscores wurde nicht nur auf persönliche Daten über den Hintergrund der Dozenten bzw. Schüler, sondern auch auf Informationen über den Input, den sie ihren Schülern in den Deutschstunden vermitteln, eingegangen. Die Daten bezüglich des L2-Gebrauchs, Output der Schüler und Einsatz audiovisueller Mittel wurden von dem Fragebogen abgeleitet. Um den faktischen Input in den Deutschstunden pro Dozent richtig einschätzen zu können, wurde für diese Daten der Mittelwert aller Schülerangaben mit der Dozentenangabe auf der oben dargestellten Skala verglichen. Ein Wert von 3.05 bedeutet zum Beispiel, dass der Dozent regelmäßig in der L2 spricht. Die Score von 1.86 für Output bedeutet, dass die Schüler sich fast nicht oder nur manchmal in der L2 äußern. Es ist an dieser Stelle wichtig, zu betonen, dass es hier um die Perzeption der Probanden und ihrer Dozenten handelt.

Dozent	Input Unterricht	im Output Schüler	Einsatz audio-visueller Hilfsmittel
AA01	2.88	1.98	5
BB01	3.05	1.86	4
DD01	4.29	2.57	4
EE01	3.5	2.11	4
FF01	2.5	1.25	4
Durchschnitt	3.59	2.28	4.5
Deutsch			
Durchschnitt	3.02	1.74	4
Niederländisch			

Tabelle 7.1: Hintergrundinformationen Dozenten mit Inputdaten

Aus der obenstehenden Tabelle lässt sich schließen, dass die Dozenten durchschnittlich die L2 häufiger (M=3.24) als ihre Schüler (M=1.95) verwenden. Die Dozenten benutzen die Zielsprache regelmäßig bis ziemlich oft, während die Schüler nur manchmal bis regelmäßig in der L2 sprechen. Zudem fällt auf, dass in der Realschule (Gruppe D und E) häufiger in der Zielsprache gesprochen wird (M=3.9) als auf dem Gymnasium (M=2.81). Letztlich kann angemerkt werden, dass alle Dozenten sich häufig bis fast immer audiovisueller Hilfsmitteln bedienen. Dies bedeutet, dass der Input im Klassenzimmer für alle Gruppen nicht ausschließlich von den Dozenten kommt.

Es wurden die Schüler und Dozenten nicht nur gefragt, wie viel sie in der Zielsprache sprechen, sondern auch, ob sie ihr Sprachverhalten ändern möchten. Die Ergebnisse werden unten in Tabelle 7.2 präsentiert. Die Werte in der zweiten Reihe repräsentieren die Angaben der Dozenten und Schüler bezüglich die L2-Frequenz der Schüler, also ob die Schüler sich mehr bzw. weniger in der L2 äußern sollten. Die erste Reihe repräsentiert die Angaben der Dozenten für ihre eigene Klasse, die Werte in der unteren Reihe die Durchschnittsbeurteilungen der Schüler. Jede Gruppe wurde gefragt auf einer Skala von -2 bis 2 anzugeben, ob sie entweder mehr, oder weniger in der L2 sprechen möchten. Ein Wert von -2 bedeutet dann ‚viel weniger‘ und 2 bedeutet ‚viel mehr‘. Außerdem wurden die Dozenten gefragt, ob sie selbst mehr oder weniger in der L2 unterrichten möchten. Diese Werte werden in der dritten Reihe dargestellt.

	Schüler	Schüler	Schüler	Schüler	Schüler
	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe D	Gruppe E	Gruppe F
L2	1	2	2	1	2
Frequenz	0.24	0.32	-0.29	-0.21	0
Schüler					
L2	1	1	2	2	1
Frequenz					
Dozent					

Tabelle 7.2: Bewertung L2-Gebrauch im Klassenzimmer der Schüler und Dozenten

Auf die Frage, ob die Schüler mehr oder weniger in der L2 sprechen sollen, sind die Dozenten sich einig, dass es mehr sein sollte, mit dem Unterschied, dass drei

Dozenten die Antwort ‚ein bisschen mehr‘, und die anderen beiden Dozenten ‚viel mehr‘ geantwortet haben (alle Angaben 1 oder 2, siehe Tabelle 7.2). Diese Tendenz gibt es zwar auch in Bezug auf den eigenen Sprachgebrauch, weil alle Dozenten angeben, dass sie (viel) mehr in der Zielsprache sprechen möchten, aber genauso wie beim Sprachgebrauch der Schüler gibt es Variation im Grad der gewünschten Zunahme (idem, vgl. Tabelle 4). Die Schüler dagegen sind eher zufrieden mit der aktuellen Situation, obwohl es auch hier Unterschiede gibt. Die Gruppen D und E möchten eigentlich weniger in der L2 sprechen ($M = -0.29$ bzw. -0.21), während den Gruppen A und B vielleicht noch etwas mehr die L2 benutzen möchten ($M = .24$ bzw. $.32$). Alle Schüler aus Gruppe F haben angegeben, dass sie mit der heutigen Situation zufrieden sind ($M = 0$).

7.2. Testergebnisse

Im vorigen Teilkapitel wurde klar, dass es für die Versuchsgruppen unterschiedliche Inputwerte gab. Als nächstes wird analysiert, wie dies sich aus den Testscores ableiten lässt und ob die Unterschiede des Inputs auch einen signifikanten Effekt ergeben. Dazu werden zuerst die Durchschnittswerte aller Gruppen verglichen und dann wird untersucht, ob in Bezug auf die vier verschiedenen Kategorien irgendwelche Unterschiede bestimmt werden können.

7.2.1. Gesamtwerte

Zur Analyse der verschiedenen Gruppen werden die Durchschnittswerte pro Gruppe ausgerechnet. Die Forschungsfrage dieser Studie ist, ob es zwischen den Ergebnissen von niederländischen Schülern niederländischer Dozenten bzw. deutscher Dozenten Unterschiede gibt. Um dies zu untersuchen, werden die Daten der Gruppen mit einem deutschsprachigen Dozenten (A und D) mit denen der Gruppen mit einem niederländischsprachigen Dozenten (B, E und F) verglichen (vgl. Tabelle 7.3). Danach wird untersucht, ob es zwischen den Klassen Unterschiede in Bezug auf die Gesamtwerte gibt. Diese Resultate werden in Tabelle 7.4 dargestellt.

Aus einem ungepaarten T-Test wurde klar, dass Schüler mit einem niederländischen Dozenten Deutsch ($N=48$, $SA=2.14$, Höchstwert=21, Tiefstwert=12) beim Test besser als Schüler mit einem deutschsprachigen Deutschdozenten ($N=29$, $SA=3.14$,

Höchstwert=27, Tiefstwert=10) abschneiden. Dieser Unterschied, 1.40, ist signifikant ($t(75) = 2.331, p < .05$).

	N	Durchschnitt	Standardabweichung
Niederländisch	48	16,3333	2,13714
Deutsch	29	14,9310	3,13882

Tabelle 7.3: Statistischer Vergleich der Gruppe niederländischer und deutscher Dozenten

Nicht nur die Variation in Scores zwischen den Sprachgruppen, sondern auch die Unterschiede in der Gesamtscores der Klassen untereinander sind wichtig. Es lässt sich aus der Tabelle 7.4 ableiten, dass die Gruppe B beim Test am besten und die Gruppe A am schlechtesten abschneidet. Außerdem haben alle Gruppen im Durchschnitt 15 Fragen richtig beantwortet. Hier fällt auf, dass die Variation in der Gruppe A am größten ist, was bedeutet, dass es sowohl erheblich höhere als auch niedrigere Ergebnisse gibt, der Durchschnittswert nichtsdestotrotz am niedrigsten aller Gruppe ist. Aus einer One-Way Anova geht aber hervor, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den individuellen Gruppen gibt ($F(4, 72) = 1.470, p > .05$). Es gibt also Variation zwischen den Gruppen, die jedoch nicht signifikant ist.

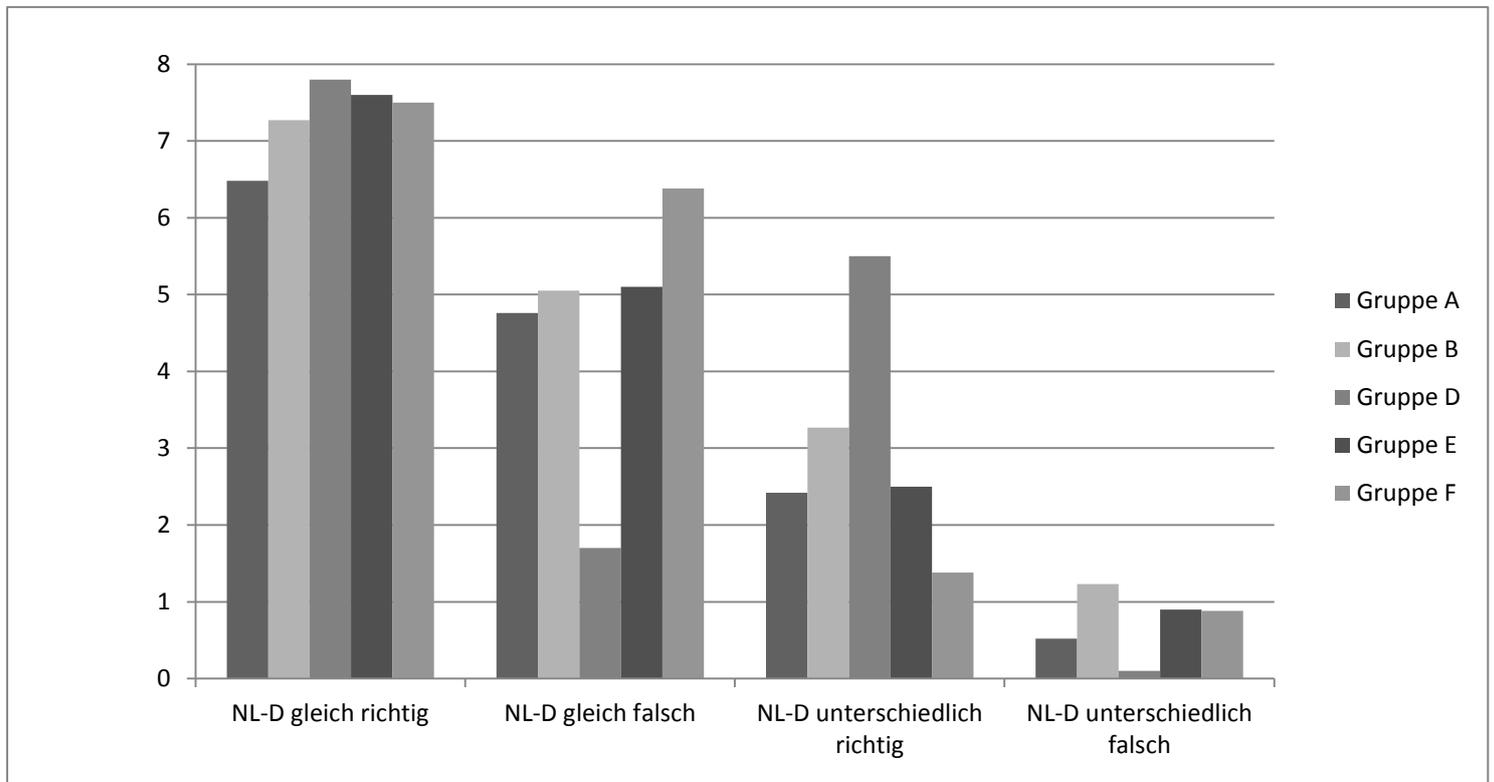
	N	Mean	Standardabweichung
Gruppe A	19	14,8421	3,56313
Gruppe B	22	16,6364	2,55502
Gruppe D	10	15,1000	2,28279
Gruppe E	10	16,1000	1,79196
Gruppe F	16	16,0625	1,73085
Total	77	15,8052	2,63098

Tabelle 7.4: Testscores pro Gruppe.

7.2.2. Testscores pro Kategorie

Oben wurde bereits klar, dass es in Bezug auf die Gesamtwerte der Versuchsgruppen keine signifikanten Unterschiede gibt, zwischen den Gesamtwerten der Gruppen, unabhängig davon, ob der Lehrer deutsch oder niederländisch ist. Um dieses Ergebnis präziser einschätzen zu können, wird weiter auf die vier

verschiedenen Kategorien des Tests geachtet. Die Scores pro Kategorie für jede Gruppe werden in Figur 7 dargestellt.



Figur 7: Testscores pro Kategorie

Auf den ersten Blick fällt auf, dass Sätze in der ‚Kategorie NL-D gleich, richtig‘ am besten beurteilt sind. In Bezug auf die anderen Kategorien, scheint es Variationen zu geben, obwohl alle Schüler die Korrektheit der Sätze in der Kategorie ‚NL-D unterschiedlich-falsch‘ am häufigsten falsch eingeschätzt haben. Wie groß die Variation pro Kategorie ist, und welche Gruppen die umfasst, wird im Laufe des Textes erklärt. Angefangen wird mit der Kategorie ‚niederländisch-deutsch gleich-richtig‘ (vgl. Tabelle 7.5). In der Tabelle sind die Namen der Gruppen, die Anzahl der Teilnehmer, die Durchschnittswerte der Testscores und die Standardabweichung des Gruppenergebnisses aufgenommen worden.

	N	Durchschnitt	Standardabweichung
Gruppe A	19	6,6316	1,25656
Gruppe B	22	7,0909	1,01929
Gruppe D	10	7,9000	,31623
Gruppe E	10	7,6000	,51640
Gruppe F	16	7,5000	,81650
Total	77	7,2338	1,01172

Tabelle 7.5 Gruppenvergleich Niederländisch-Deutsch gleich-richtig

Aus der Tabelle lässt sich schließen, dass Gruppe D die Fragen dieser Kategorie am besten und Gruppe A die Fragen dieser Kategorie als schlechtesten gemacht hat. Es gibt einen Unterschied von 1.27 in den Scores zwischen den Gruppen A (M=6.63, Höchstwert 8, Tiefstwert 4) und D (M=7.90, Höchstwert 8, Tiefstwert 7). Ein One-Way ANOVA mit Post-Hoc Tukey HSD macht klar, dass dieser Unterschied signifikant ist ($p < .05$). Für die anderen Vergleiche dieser Kategorie galt, dass es keinen signifikanten Unterschied gab (jeweils $p > .05$).

	N	Durchschnitt	Standardabweichung
Gruppe A	19	4,9474	1,50826
Gruppe B	22	5,0000	1,44749
Gruppe D	10	1,7000	1,76698
Gruppe E	10	5,1000	1,37032
Gruppe F	16	6,3750	1,08781
Total	77	4,8571	1,93795

Tabelle 7.6 Gruppenvergleich Niederländisch-Deutsch gleich-falsch.

Aus der Tabelle 7.6 wird klar, dass es viel Varianz zwischen den Testscores der Gruppen gibt. Die Gruppe E hat die Fragen dieser Kategorie am besten und die Gruppe D die Fragen dieser Kategorie am schlechtesten beurteilt. Es gibt einen Unterschied in den Durchschnittswerten der Gruppe E (M= 5.1, Höchstwert 7, Tiefstwert 3) und D (M=1.70, 4, Tiefstwert 0) von 3.4. Ein One-Way ANOVA mit Post-Hoc Tukey HSD macht deutlich, dass dieser Unterschied signifikant war ($p<.001$). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der Unterschied von 1.43 zwischen Gruppe A (M=4.95, Höchstwert 8, Tiefstwert 2) und Gruppe F (M=6.38, Höchstwert 8, Tiefstwert 4) auch signifikant war ($p<.05$). Zwischen den Gruppen B (M=5, Höchstwert 7, Tiefstwert 1) und D gab es ebenfalls einen Unterschied (3.3), der sich als signifikant erwies ($p<.001$). Außerdem lässt sich der Unterschied zwischen Gruppe B und Gruppe F (1.38) auch als signifikant bezeichnen ($p<.05$). Weiter, war zwischen Gruppe A und D einen Unterschied von 3.25 erkennbar, der sich auch als signifikant erwies ($p<.001$). Letztens war der Unterschied in den Scores zwischen den Gruppen D und F (4.68) auch als signifikant zu bezeichnen ($p<.001$).

Aus den vorliegenden Daten lässt sich folgern, dass die Gruppe D in dieser Kategorie im Vergleich zu allen anderen Gruppen signifikant am schlechtesten abgeschnitten hat. Außer bei Gruppe D wurden nur zwischen Gruppe B und F signifikante Unterschiede gefunden.

	N	Durchschnitt	Standardabweichung
Gruppe A	19	2,5789	2,06332
Gruppe B	22	3,2727	1,51757
Gruppe D	10	5,5000	3,06413
Gruppe E	10	2,5000	1,71594
Gruppe F	16	1,3750	,80623
Total	77	2,8961	2,16785

Tabelle 7.7 Gruppenvergleich Niederländisch-Deutsch unterschiedlich-richtig

Drittens sind in der Tabelle 7.7 die Scores für die Kategorie Niederländisch-Deutsch ‚unterschiedlich, richtig‘ präsentiert. Die Gruppe D hat die Fragen dieser Kategorie am besten und die Gruppe F die Fragen am schlechtesten gelöst. Auch in dieser Kategorie fiel auf, dass der Vergleich der Gruppe D (M= 5.5, Höchstwert 8, Tiefstwert 1) mit den anderen Gruppen alle in signifikanten Unterschieden resultierte. Zunächst war der Unterschied mit der Gruppe A (M=2.58, Höchstwert 8, Tiefstwert 0) auf einem Signifikanzniveau von $p < .001$. Anschließend war die Differenz mit der Gruppe B (M=3.27, Höchstwert 6, Tiefstwert 0) signifikant ($p < .05$), genauso wie der Unterschied mit Gruppe E (M=2.5, Höchstwert 5, Tiefstwert 0), denn ($p < .05$). Drittens wurde eine Differenz von 4.125 zwischen Gruppe D und Gruppe F (M=1.38, Höchstwert 3, Tiefstwert 0) gemessen, die signifikant war ($p < .001$). Außer der Gruppe D, wurde noch ein Unterschied zwischen Gruppe B und Gruppe F (1.90) gefunden, der signifikant war ($p < .05$).

	N	Durchschnitt	Standardabweichung
Gruppe A	19	,5789	,83771
Gruppe B	22	1,2727	,93513
Gruppe D	10	,1000	,31623
Gruppe E	10	,9000	,73786
Gruppe F	16	,8750	,71880
Total	77	,8182	,85420

Tabelle 7.8 Gruppenvergleich Niederländisch-Deutsch unterschiedlich-falsch

In der letzten Kategorie (Niederländisch-Deutsch unterschiedlich-falsch) schneidet die Gruppe B als besten und die Gruppe A als schlechtesten ab. Auffällig ist, dass der Score dieser Kategorie für alle Gruppen am niedrigsten ist. Es wurden nur zwei signifikante Unterschiede gefunden. Zwischen den Gruppen A (M=0.58, Höchstwert 3, Tiefstwert 0) und B (M=1.27, Höchstwert 3, Tiefstwert 0) war der Unterschied 0.69 ($p < .05$). Die Differenz zwischen den Gruppen B und D (M=0.1, Höchstwert 1,

Tiefstwert 0) betrug 1.17 ($p < .005$). Es gibt laut Tabelle 7.8 zwar Variation in den Scores dieser Kategorie, aber die hatten keine signifikanten Unterschiede zur Folge.

Alles in allem gibt es zwischen den Gruppen untereinander bezüglich des Gesamtwerts keine signifikanten Unterschiede, aber schneiden die Gruppen deutschsprachiger Dozenten (A und D) signifikant schlechter ab als die Gruppen von Dozenten mit niederländischer Muttersprache (B, E und F). Die Analyse der unterschiedlichen Testkategorien machte deutlich, dass die Sätze der Kategorie NL-D gleich-richtig am besten und die Sätze der Kategorie NL-D unterschiedlich-falsch am schlechtesten beurteilt wurden. Was die Variation in Scores der Kategorien betrifft, gibt es viele signifikante Unterschiede zwischen Gruppe D und den anderen Gruppen. In der Kategorie NL-D gleich-richtig gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen A und D. In der Kategorie NL-D gleich-falsch gibt es, außer des Unterschieds zwischen allen Gruppen und Gruppe D, noch einen Unterschied zwischen Gruppe B und F. In der dritten Kategorie, NL-D unterschiedlich-richtig, wurden nochmals signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen und Gruppe D aufgezeigt und, genauso wie bei der Kategorie NL-D gleich-falsch, einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppe B und Gruppe F. Die Analyse der letzten Kategorie NL-D unterschiedlich-falsch ergibt zwei signifikante Unterschiede: zwischen den Gruppen A und B und den Gruppen B und D. Diese Resultate werden im nächsten Kapitel weiter besprochen.

8. Diskussion

Im nächsten Kapitel wird zuerst auf die Methode dieser Arbeit eingegangen, bevor die Resultate diskutiert werden. Dann wird zuerst auf die Unterschiede des Inputs eingegangen, bevor die Ergebnisse des Tests ausführlicher besprochen werden.

Zunächst muss bemerkt werden, dass die Resultate dieser Arbeit durch die Befragung von einer eher kleinen Gruppe Dozenten zustande gekommen ist. Es haben sich nur zwei deutschsprachige Dozenten und drei niederländische Dozenten bereitgefunden, den Test mit ihren Klassen auszufüllen. Weitere Forschung könnte diese Vorgehensweise mit mehreren Gruppen nochmals durchführen, um die Ergebnisse dieser Studie bestätigen zu können.

Außerdem ist wichtig, dass diese Arbeit sich auf die linguistischen Aspekte des FSU beschränkt hat. Dies bedeutet, dass u.a. die didaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Dozenten außer Betracht geblieben sind. Auch die Beziehungen zwischen Dozenten und ihren Schülern wurden nicht beachtet. Es könnte von Bedeutung sein diese Faktoren auch zu untersuchen, weil die Unterrichtsfähigkeiten der Dozenten bestimmen können, ob und wie gründlich die Schüler den Unterrichtsinhalt verstehen. Wenn diese Faktoren auch in die Analyse aufgenommen werden, müssen die Gruppen auch nach Fähigkeiten der Dozenten unterverteilt werden. Für diese Studie wurde das jedoch nicht gemacht, deswegen sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung nur aus linguistischer Sicht interpretiert werden.

Diese Arbeit bediente sich der Methode der Hintergrundumfrage und des Grammaticalized Judgement Tasks. Wegen ihrer Antworten bei der Umfrage wurden die Eingaben von 32 Schülern aus den Testergebnissen nicht berücksichtigt. Sie konnten effektiv ausgefiltert werden wenn sie z.B. mehrere Muttersprachen bzw. eine andere L1 als Niederländisch hatten oder falls sie mehrmals in der Woche Kontakt mit deutschen Muttersprachlern hatten. Die Folge der Ausschließung war, dass der sprachliche Hintergrund der Probanden so homogen wie möglich war.

Sowohl die Umfrage als auch der Test wurden online bereitgestellt. Der Vorteil dieser Methode war, dass die Schüler und Dozenten in der Klasse mit ihren Handys den Test ausfüllen konnten, auch wenn der Untersucher nicht dabei war. Außerdem haben die Schülern eine einmalige Nummer bekommen, dass die Eingaben beider

Tests miteinander verknüpfen werden konnten. Es ließ sich dadurch einfach bestimmen, welche Antworten welchem Schüler gehörten, ohne dass die Schüler ihre Anonymität verloren.

Dazu kommt, dass die beiden Tests aus Multiple-Choice-Fragen aufgebaut waren und es für die Probanden einfacher war, die Fragen zu beantworten. Beim Test hatten die Schüler die Wahl zwischen ‚ja‘ (richtig) und ‚nein‘. Wenn ein Schüler der Meinung war, dass der Satz nicht korrekt war und sich für ‚nein‘ entschied, musste er die Antwort mittels einem Verbesserungsvorschlag noch begründen. Auf diese Weise konnte geprüft werden, ob die Schüler die Antwort tatsächlich wussten, oder dass sie auf die richtige Antwort spekulierten. Man hat aber auch die Antwort ‚richtig‘ raten können, und diese Möglichkeit konnte nicht überprüft werden.

Nach genauer Beobachtung der Eingaben von Gruppe D wurde klar, dass die Hälfte der Probanden alle Sätze als ‚richtig‘ beurteilt hat. Es kann mit dieser Vorgehensweise nicht kontrolliert werden, ob sie tatsächlich der Meinung waren, dass alle Sätze grammatisch korrekt waren, oder dass sie auf die richtigen Antworten spekuliert haben. Ein Vorschlag zur Verbesserung wäre, zu messen, wie lange die Probanden für das Ergänzen des Tests brauchen. Die Eingaben von Versuchsteilnehmern, die den Test mit auffälliger Geschwindigkeit gemacht haben, könnten dann näher geprüft werden.

Ein zusätzlicher Nachteil beim Ausfüllen des Fragebogens war, dass die Bestimmung des Inputs sich auf die Einschätzungen der Schüler und Dozenten basierte. Ein starker Punkt war einerseits, dass durch das Testen beider Seiten die Eingaben der anderen kontrolliert werden konnten, aber es gab für den Input immerhin keine absoluten Daten, die die Quantität und Qualität des Inputs präzise bestimmen konnten. Für die Qualität wurden die Dozenten nach L1 gefragt und wenn sie nicht angaben, dass Deutsch ihre L1 war, wurde nach Sprachniveau nach ERK-niveau (A1 bis zu C2) gefragt. Diese Kategorien sind jedoch nicht absolut und auch zwischen Muttersprachlern kann das Sprachniveau variieren, aber die Sätze sind so einfach, dass es keine Rolle spielen sollte.

Wichtig ist auch, dass alle Schüler nicht nur im aktuellen Schuljahr, sondern auch im vergangenen Schuljahr schon unterrichtet wurden. Die L1, Inputdaten, usw. der

Dozenten, die die Klassen im vorigen Schuljahr unterrichtet haben, sind bei der Analyse jedoch außer Betracht geblieben. Weitere Studien sollten jedoch versuchen diese Daten auch miteinzubeziehen, damit der Input präziser bestimmt werden kann.

Bei der Entwicklung des Tests musste mit dem Einfluss des Transfers gerechnet werden und dies war der Grund dafür, dass der Test aus vier verschiedenen Kategorien aufgebaut wurde. Die Hälfte der Sätze war mit ähnlichen Konstruktionen wie im Niederländischen gebildet, während die andere Hälfte für das Niederländisch unbekannte Strukturen enthielt. Sowohl in der Kategorie Niederländisch-Deutsch gleich, als auch in der Kategorie Niederländisch-Deutsch unterschiedlich war die Hälfte der Sätze grammatisch korrekt und die andere Hälfte ungrammatisch formuliert. Dies bedeutete im Endeffekt, dass die Schüler die Strukturen entweder aus dem Input des Dozenten erschlossen hatten, oder dass dies nicht der Fall war und sie sich auf den Transfer verließen. Der Transfer ist vermutlich der Grund dafür, dass die Kategorie der niederländisch-deutsch ähnlichen Strukturen besser als die unbekannt Strukturen beurteilt wurden.

Der obenstehende Absatz macht klar, dass das Testen von Übereinstimmungen in niederländischen und deutschen Präpositionalphrasen nicht ganz unregelmäßig ist, d.h., dass die Strukturen zum Teil aus dem Transfer, statt aus dem Input abgeleitet werden können. Am besten wäre, wenn ein Test entwickelt wird, in dem die Variablen der geprüften Sätze komplett unregelmäßig sind, wodurch die einzige verfügbare Quelle die des Inputs ist und der Einfluss des Transfers gestrichen werden könnte.

Zuletzt ist wichtig, zu bemerken, dass die Sätze des GJTs sich zwar auf feste und vielvorkommende Konstruktionen im Deutschen beziehen, z.B. in der Klassensprache, aber theoretisch gibt es eine Chance, dass die Schüler nie mit den Konstruktionen aus dem Test konfrontiert worden sind, und in jenem Fall sind sie nicht in der Lage die Sätze auf Korrektheit einzuschätzen und vor allem zu korrigieren.

Diese Arbeit hat zum Ziel, den Effekt des Inputs auf das sprachliche Einschätzungsvermögen von Schülern mit deutschsprachigen Dozenten und Dozenten mit niederländischer L1 zu untersuchen. Eine der formulierten Hypothesen

war, dass die Schüler von deutschsprachigen Dozenten besser abschneiden würden, als Schüler von Dozenten mit Niederländisch als Muttersprache.

Aus den Befunden lässt sich schließen, dass die Schüler deutscher Dozenten zwar mehr Input bekommen haben, aber beim Beurteilen auf Grammatikalität signifikant schlechter abschneiden. Aufgrund dieser Daten kann also nicht nachgewiesen werden, dass der Lernerfolg besser sein wird, wenn der Lerner mehr Input bekommt. Eine erste mögliche Erklärung dieses Phänomens könnte die Qualität des Inputs bieten. Möglicherweise gilt, dass der Input der deutschen Dozenten zwar umfangreicher, aber auch weniger verständlich ist als der ihrer niederländischen Kollegen. Krashen (2004) hat schon auf die Wichtigkeit der Verständlichkeit hingewiesen, denn es ist unmöglich, die Sprachkenntnisse zu verbessern falls der Input nicht an das Niveau des Hörers angepasst wird. Der Hörer wird wenige Wörter erkennen und dadurch keine Informationen in sich aufnehmen (vgl. Krashen 2004: 21f, 61). Der Input von Muttersprachlern ist in diesem Fall also möglicherweise von einem zu hohen Niveau und wird nicht, wie das von Krashen (2004) empfohlen $i+1$, sondern $i+2$ -Niveau oder mehr sein. Genau dieses Problem wurde oben in Kapitel 2 von Payne (2011) schon beschrieben. Die Tatsache, dass die Schüler deutschsprachiger Dozenten signifikant schlechter abschneiden als die Schüler ihrer niederländischen Kollegen, lassen die Schlussfolgerung zu, dass es für Muttersprachler des Deutschen schwieriger ist, das Niveau des Inputs an das gewünschte Publikum anzupassen, als für die Dozenten, die wie ihre Schüler Deutsch als L2 gelernt haben (vgl. Payne 2011: 427).

Die zweite Hypothese dieser Arbeit bezog sich auf die Quantität des Inputs. U.a. Westhoff (2008) vertritt die Meinung, dass umfangreicher Input wünschenswert für das Lernen einer Fremdsprache ist. Die Befunde dieser Studie deuten jedoch darauf hin, dass die Hypothese, dass man eine Sprache besser lernt, wenn man mehr Input bekommt, nicht unbedingt stimmen muss. Obwohl die Daten der Gruppe B zeigen, dass mit einer relativ umfangreichen Menge Input und Output hohe Scores erzielt werden können, lassen die Ergebnisse anderer Gruppen diesen Schluss nicht zu. Die Gruppe D hat nämlich die höchsten Eingaben was Input und Output betrifft, schneidet jedoch beim Test am schlechtesten ab. Andererseits hat die Gruppe F am

wenigsten Input und Output aller Gruppen bekommen, aber sie schneidet im Vergleich zu den anderen Gruppen nicht signifikant schlechter ab.

Anschließend könnte der umfangreiche Wortschatz muttersprachlicher Dozenten sich als Nachteil auswirken. Westhoff (2008) und Rothweiler & Ruberg (2011) betonen nämlich die Variation des Inputs, damit viele verschiedene Vokabeln und Strukturen gelernt werden können. Falls die Variation jedoch zu groß ist, werden die unbekannteren Strukturen unzureichend wiederholt und ständig durch neue ersetzt. Einfache ‚unregelmäßige‘ Klassensprache wie ‚*darf ich auf die Toilette gehen*‘ statt ‚*darf ich nach der Toilette gehen**‘ werden erst nach wiederholter Übung automatisiert. Auch Moyes (2004) vertritt diese Meinung, denn er behauptet, dass der Lerner für die Speicherung bestimmter Strukturen regelmäßig mit dem Input konfrontiert werden muss. Wenn dies nicht der Fall ist, werden laut Moyes (2004) Automatismen und fremdsprachliche Strukturen wieder vergessen (vgl. Moyes 2004, in: Piske et al 2009: 168ff). Die Befunde legen das Fazit nahe, dass der Input nicht unbedingt von muttersprachlicher Qualität sein muss. Am wichtigsten dabei ist, dass er richtig und verständlich ist.

Um die obenstehenden Hypothesen zu testen, wurde mittels eines Fragenbogens zu den sprachlichen Vorkenntnissen versucht, die Quantität des Inputs zu bestimmen. In Bezug auf das Sprachverhalten während des Unterrichts stellte sich heraus, dass, genauso wie Greiner et al. (2013) und Muñoz (2008) vorhersagten, die Dozenten öfter die L2 verwenden als die Schüler. Außerdem wurde von sowohl den Dozenten als auch den Schülern bestätigt, dass keine der Dozenten sich immer in der L2 äußert. In Kapitel 4 wurde von Stone (1999) schon mögliche Ursachen genannt, z.B. dass die L1 zur Erklärung der L2 eingesetzt wird (vgl. Stone 1999, in: Nizgorodcew 2007: 37). Das Argument von Kwakernaak, dass die mangelhafte Verwendung der L2 auf die zunehmenden Motivationsprobleme der Dozenten zurückzuführen ist, wird von den Ergebnissen dieser Untersuchung jedoch nicht untermauert (vgl. Kwakernaak 2009: 44). Aus den Daten geht nämlich hervor, dass alle Dozenten vorhaben, mehr in der Zielsprache zu sprechen. Für die Dozenten scheint es aber schwierig zu sein, dieses Prinzip durchzusetzen. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Schüler, so ergibt sich aus dem Fragenbogen, nicht oder nur einigermaßen motiviert oder gewöhnt sind, mehr in der L2 zu sprechen. Die Annahme, dass der

Zielsprachengebrauch von den Schülern als Herausforderung gesehen wird und dadurch ihre Motivation erhöht, wie von Haamberg et al. (2008) behauptet wird, kann deshalb nicht unterstützt werden.

Greiner et al. (2013) kamen zum Ergebnis, dass in deutschen Unterrichtsstunden die Zielsprache kaum oder nicht benutzt wurde. Aus den Befunden dieser Studie lässt sich aber folgern, dass die Dozenten mehr als die Hälfte der Zeit in der L2 sprechen. Außerdem wurde in ihrer Studie behauptet, dass es im Klassenzimmer für den Output der Schüler fast keine Zeit geben würde (vgl. Greiner et al. 2013: 3). Obwohl die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen, dass die Schüler sich nur ab und zu in der Zielsprache äußern, sollte die Feststellung von Greiner et al. (2013), dass es überhaupt keinen Platz für die L2 im Klassenzimmer gibt, aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie einigermaßen relativiert werden.

Aus dem Fragebogen wurde außerdem klar, dass in der Realschule (Gruppe D und E) häufiger in der Zielsprache gesprochen wird ($M=3.9$) als im Gymnasium (Gruppe A, B, F, $M=2.81$). Oben in Kapitel 4 wurde Haijma (2013) zitiert, die der Meinung vertritt, dass es schon Unterschiede bezüglich das Bildungsniveau gäbe: je höher das Bildungsniveau sei, desto mehr die L2 benutzt werde (vgl. Haijma 2013: 32f). Diese Annahme wird jedoch nicht von den Ergebnissen dieser Studie unterstützt, denn aus den Daten geht hervor, dass die Realschüler nach Einschätzung der Dozenten und Schüler sogar mehr in der Zielsprache sprechen als Gymnasiasten. Dazu muss gesagt werden, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Inputwerten gab, also kann aufgrund dieser Daten nicht behauptet werden, dass je höher der Bildungsgrad ist, desto mehr in der L2 gesprochen wird.

Schließlich wurde vorhergesagt, dass die Sätze der Kategorie NL-D gleich-richtig am besten und der Kategorie NL-D unterschiedlich-falsch am schlechtesten beurteilt wurden. Wie Figur 7 in Kapitel 7 bereits darstellt, werden diese Hypothesen von den Daten unterstützt. Im Durchschnitt wurden in der Kategorie Niederländisch-Deutsch gleich-richtig 7,2 Sätze korrekt beurteilt, was beinhaltet, dass die Sätze 90,42% richtig eingeschätzt wurden. In der Kategorie NL-D gleich-falsch wurden 4,9 Sätze richtig beurteilt (60,71%), in der Kategorie NL-D unterschiedlich-richtig 2,9 Sätze (36,20%) und in der Kategorie NL-D unterschiedlich-falsch wurden im Durchschnitt 0,8 Sätze (10,23%) korrekt eingeschätzt. Die Befunde unterstützen also die

Annahme, dass die Probanden mittels Transfer in der Lage sind, die Strukturen, die im Niederländischen und im Deutschen ungefähr gleich sein, zu erkennen, aber nicht immer in der Lage sind, die falschen Konstruktionen dann auch zu verbessern. Außerdem belegen die Daten, dass die Schüler durch mangelhafte Übung und Abwesenheit ähnlicher Strukturen in dieser Kategorie nicht in der Lage sind, die unregelmäßigen Konstruktionen zu erkennen und zu verbessern, wie Swain (1985) schon vorhersagte.

9. Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit der Frage, welchen Einfluss die Qualität und Quantität des Inputs auf das rezeptive Sprachgefühl der Schüler haben. Es wurde vermutet, dass die Schüler, die von deutschsprachigen Dozenten unterrichtet werden, besser abschneiden würden als die Schüler, die von Dozenten mit Niederländisch als Muttersprache unterrichtet werden.

Zur Untersuchung dieser Hypothese wurden in fünf verschiedenen Klassen der Realschule und des Gymnasiums die Quantität und Qualität des Inputs bestimmt. Die Variation in der Qualität betrug die L1 der Dozenten, die in zwei Fällen deutschsprachig waren. Die anderen drei Dozenten hatten Niederländisch als L1. Da den Schülern mehrere Inputquellen zu Verfügung standen, wurde für die Quantität des Inputs eine Umfrage zur sprachlichen Vorkenntnissen abgenommen.

In die Schülerumfrage wurden, neben allgemeinen Fragen bezüglich biographischen Daten und Sprachkenntnisse, auch Fragen zum Sprachkontakt mit Deutschen, Input von Dozenten, Output der Schüler im Unterricht und ihrer Motivation aufgenommen. Nicht nur die Schüler, sondern auch der Dozent jener Klasse sollte einen Fragebogen ausfüllen, der auf die Ausbildung, Einschätzung des Zielsprachengebrauchs von Schülern und Dozenten und den Einsatz audiovisueller Mitteln abzielte. Indem die Eingaben der Schüler und Dozenten bezüglich Input und Output pro Klasse gemittelt wurden, wurde versucht, den realen Inputwert so präzise wie möglich zu bestimmen. Außerdem wurde die Schülerumfrage für die Auswahl der Probanden benutzt. Die Daten von Schülern, die in Bezug auf L1 bzw. Menge des Inputs von dem Rest abwichen, wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Diese Selektion resultierte in einer relativ homogenen Gruppe von 77

Versuchspersonen, die in einer Grammaticalized Judgement Task die Übersetzung von Präpositionen in 32 Sätzen beurteilen sollten.

Trotz Unterschieden in der Angaben des Inputs wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Testscores der Klassen gefunden. Quantitativ höherer Input heißt also nicht unbedingt, dass die Leistungen der Schüler sich auch verbessern. Dazu wurde belegt, dass die Dozenten zwar häufiger als die Schüler in der Zielsprache sprechen, aber auch für sie gilt, dass dies nicht konsequent geschieht. Aus der Analyse wurde außerdem deutlich, dass die Schüler von niederländischen Dozenten signifikant besser abschnitten als Schüler deutschsprachiger Dozenten. Diese Variation galt sowohl für Realschüler als auch für Gymnasiasten, es wurde also kein Einfluss der Schulform gefunden.

Eine vorgebrachte Ursache dieser Variation ist, dass der Input der Dozenten mit niederländischer L1 zwar nicht so vielfältig ist wie der Input deutscher Dozenten, aber besser auf das Niveau der Schüler abgestimmt wird. Der Input wird dann besser aufgenommen, weil er für die Schüler verständlich ist. Anschließend wurde vorgeschlagen, dass der Wortgebrauch deutschsprachiger Dozenten vielfältiger ist und Ausdrücke weniger wiederholt werden. Da die niederländischen Dozenten ein beschränkteres Wortinventar haben, benutzen die öfter die gleichen Formulierungen, die dann schneller von den Schülern erkannt und aufgenommen werden.

Die Annahme, dass es sich für Schüler lohnt, von Deutschen statt von Niederländern unterrichtet zu werden, wird von den Daten dieser Studie nicht belegt. Dazu muss beachtet werden, dass diese Studie keine pädagogischen bzw. didaktischen Qualitäten der Dozenten berücksichtigt hat. Weitere Forschung sollte deutlich machen, ob diese Faktoren die Resultate möglicherweise beeinflussen können. Weiter sollte diese Studie in größerem Umfang wiederholt werden, um ihre Resultate bestätigen zu können. Dies könnte entweder mit der in dieser Studie verwendeten Methode, oder mit einem anderen Test, der garantiert unregelmäßige Variablen und präzise Inputdaten enthält geprüft werden. Außerdem wäre es interessant, zu untersuchen, ob die Ergebnisse dieser Studie auch für andere Sprachen gelten.

Alles in allem kann man sagen, dass es keine linguistischen Indizien dafür gibt, dass die Qualität des Inputs von deutschsprachigen Dozenten im Vergleich zu Dozenten

mit Niederländisch als Erstsprache zu einem besseren Lernerfolg ihrer Schüler führt. Darüber hinaus konnten auch für die Quantität des Inputs keine positiven Effekte nachgewiesen werden. Weitere Forschung wird jedoch benötigt, um diese Ergebnisse in einem breiteren Kontext einschätzen zu können.

Quellenverzeichnis

Butzkamm, W.(2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*. 28 (1). S.29-39.

Callahan, L. (2006). Student perceptions of native and non-native speaker language instructors: A comparison of ESL and Spanish. *Sintagma* 18 (1). S.19-49.

Edstrom, A. (2009). Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom. *Babylonia*. 2009 (1). S.12-15.

Fang, X. (2010). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition. *Cross-cultural Communication*. 6 (1). S.11-17.

Greiner, O., Vogels, A. (2013). "Vanaf nu spreek ik alleen nog maar Duits tijdens mijn lessen!" Een onderzoek naar de factoren die het gebruik van de doeltaal Duits beïnvloeden. Universiteit Utrecht.

Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., Rödiger, A., (2008). Doeltaal=voertaal, Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine*. 2008 (1). S.5-8.

Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., Rödiger, A., (2008). Doeltaal=voertaal, Voors en tegens. *Levende Talen Magazine*. 2008b (2). S.11-15.

Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; Onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende talen tijdschrift*. 14 (3). S.27-40.

Humke, F., Ritter, M., Tryba, S. (2011). "Bist du deutsch oder was?" *Deutsche Muttersprachler im niederländischen Fremdsprachenunterricht*. Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren.

Izumi, S., Bigelow, M., Fujiware, M., Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis. Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 21 (3). S.421-452.

Krashen, S. (2004). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [30.05.2016].

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*. 73 (4). S.440-464.

Kwakernaak, E. (2009). Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: Ein Motivationsproblem. *Babylonia*. 2009 (1). S.41-45.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24. S.35-63.

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29. S.578-596.

Moyer, A. (2004). Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition. An Integrated Approach to Critical Period Inquiry. In: Piske et al (2009). *Input Matters in SLA*. Dublin: Second Language Acquisition. S.158-174.

Nizegorodcew, A. (2007). *Input for Instructed L2 Learners*. The Relevance of Relevance. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

De Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. S.1-139.

Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen's i+1 acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education*. 22 (1). S.419-429.

Piske, T., Young-Scholten, M. (2009). *Input Matters in SLA*. Dublin: Second Language Acquisition.

Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82, S.1834-1849.

Rothweiler, M., Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache*. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..

Russell, V. (2014). A Closer Look at the Output Hypothesis: The Effect of Pushed Output on Noticing and Inductive Learning of the Spanish Future Tense. *Foreign Language Annals*. 47 (1). S.25-47.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden, *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. S. 235-253.

Tammenga-Helmantel, M., Van Eijden, W., Heinemann, A., Kliemt, C. (2016). Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache*. 2016 (1). S.30-38.

Toth, P. (2006). Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. *Language Learning*. 56 (2). S.319-385.

VanPatten, B., Uludag, O. (2011). Transfer of training and processing instruction: from input to output. *System*. 39 (1). S.44-53.

Westhoff, G. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.

Anhang 1: Der Test

Legende:

Kategorie 1: NL-D Gleich richtig 1,5,9,13,17,22,26,32

Kategorie 2: NL-D Gleich falsch 3,8,11,12,14,19,25,28

Kategorie 3: NL-D Anders richtig 2,6,16, 18,20,21,23,30

Kategorie 4: NL-D Anders falsch 4,7,10,15,24,27,29,31

1. Ik zet de melk **in** de koelkast = Ich stelle die Milch **in** den Kühlschrank?
2. Mijn broer werd **door** een hond gebeten = Mein Bruder wurde **von** einem Hund gebissen?
3. Deze broek is niet **van** jou = Diese Hose ist nicht **bei** dir?
4. De leerling schrijft de zin **op** het bord = Der Schüler schreibt den Satz **auf** der Tafel?
5. Het meisje gaat **zonder** jas trainen = Das Mädchen geht **ohne** Jacke trainieren?
6. De man kijkt **naar** de boom = Der Mann schaut **auf** den Baum?
7. Mijn ouders geloven **in** God = Meine Eltern glauben **in** Gott?
8. Het kind loopt **naar** de deur = Das Kind läuft **nach** der Tür?
9. De auto rijdt **op** de snelweg = Das Auto fährt **auf** der Landstraße?
10. De man is bang **voor** honden = Der Junge hat Angst **für** Hunden?
11. Vanavond speelt Nederland **tegen** Duitsland = Heute Abend spielen die Niederlande **für** Deutschland?
12. Ik ga **met** mijn vriendin voetballen = Ich gehe **über** meiner Freundin Fußball spielen?
13. De fiets staat **voor** het huis = Das Fahrrad steht **vor** dem Haus?
14. De koffie staat **op** de tafel = Der Kaffee steht **aus** dem Tisch?
15. De vrouw gaat **naar** het toilet = Die Frau geht **nach** der Toilette?
16. Dit artikel is **in** het Duits geschreven = Dieser Artikel ist **auf** Deutsch geschrieben?
17. Dat boek is **van** mijn moeder = Das Buch ist **von** meiner Mutter?
18. De docent schrijft de zin **op** het bord = Der Dozent schreibt den Satz **an** die Tafel?
19. De man zit **naast** de vrouw = Der Mann sitzt **nach** der Frau?
20. Het meisje gaat **naar** de bioscoop = Das Mädchen geht **in** das Kino?
21. De jongen is bang **voor** spinnen = Der Junge hat Angst **vor** Spinnen?
22. De jongen gaat **naar** huis = Der Junge geht **nach** Hause?
23. Veel mensen geloven **in** God = Viele Menschen glauben **an** Gott?
24. De jongen schrijft zijn werkstuk in het Duits = Der Junge schreibt seine Arbeit **in** Deutsch?

25. De klok hangt **aan** de muur = Die Uhr hängt **unter** der Wand?
26. De vrouw gaat **met** haar hond wandelen = Die Frau geht **mit** ihrem Hund spazieren?
27. De vrienden gaan **naar** de bioscoop = Die Freunde gehen **nach** dem Kino?
28. De trein rijdt **door** de tunnel = Der Zug fährt **zwischen** den Tunnel?
29. Het kind werd **door** een leeuw gebeten = Das Kind wurde **zu** einem Löwe gebissen?
30. De jongen gaat **naar** het toilet = Der Junge geht **auf** die Toilette?
31. Het meisje kijkt **naar** de auto = Das Mädchen schaut **zu** dem Auto?
32. De bal ligt **op** de grond = Der Ball liegt **auf** dem Boden?

Anhang 2: Die Schülerumfrage

Naam: _____

Leeftijd: _____

Geslacht

- Jongen
- Meisje

Achtergrond

1. Wat is jouw moedertaal?

- Nederlands
- Duits
- Engels
- Frans
- Arabisch
- Turks
- Russisch
- Anders, nl. _____

2. Welke talen spreek jij verder nog?*

- Nederlands*
- Duits
- Engels
- Frans
- Arabisch
- Turks
- Russisch
- Anders, nl. _____

*niet invullen als dit je moedertaal is.

3. Wat vind jij van het vak Duits op school?

- Super leuk!
- Ja, wel leuk
- Niet leuk, niet stom
- Stom
- Heel stom

4. Denk jij later iets met Duits te gaan doen?

- Ja, zeker weten!
- Ja, ik denk het wel
- Misschien wel, misschien niet
- Nee, ik denk het niet
- Nee, zeker niet!

5. Heb jij Duitse familie?

- Ja
- Nee

6. Hoe vaak kom je in Duitsland?

- Nooit
- Een paar keer per jaar
- Een paar keer per maand
- Een paar keer per week
- Elke dag

7. Hoe vaak heb jij contact met Duitsers? (dit kan persoonlijk contact of online zijn)

- Nooit
- Een paar keer per jaar
- Een paar keer per maand
- Een paar keer per week
- Elke dag

8. Hoe vaak kijk jij naar Duitse films of luister jij Duitse liedjes?

- Nooit
- Een paar keer per jaar
- Een paar keer per maand
- Een paar keer per week
- Elke dag

Duits op school

9. Hoe vaak spreekt de docent Duits in de klas?

- Altijd (100%)
- Bijna altijd (80-100%)
- Vaak (60-80%)
- Regelmatig (40-60%)
- Soms (20-40%)
- Bijna nooit (0-20%)
- Nooit (0%)

10. Hoe vaak wordt door de leerlingen Duits gesproken in de klas?

- Altijd (100%)
- Bijna altijd (80-100%)
- Vaak (60-80%)
- Regelmatig (40-60%)
- Soms (20-40%)
- Bijna nooit (0-20%)
- Nooit (0%)

11. Zou jij meer of minder Duits willen spreken in de les?

- Veel meer
- Een beetje meer
- Niet meer, niet minder
- Een beetje minder
- Veel minder

12. Hoe goed vind jij jezelf in Duits?

- Heel goed!
- Ja, wel goed
- Gaat wel, niet goed/niet slecht
- Niet zo goed
- Helemaal niet goed

Anhang 3: Die Dozentenumfrage

Naam:

Geslacht

- Man
- Vrouw

Aantal jaren actief in het onderwijs

Hoogst behaalde onderwijsbevoegdheid (voor het vak Duits)

- Geen
- HBO Bachelor (2^e graads)
- HBO Master (1^e graads)
- Universitaire minor (2^e graads)
- Universitaire master (1^e graads)
- Anders, nl. _____

Achtergrond

1. Wat is uw moedertaal?

- Nederlands
- Duits
- Engels
- Frans
- Arabisch
- Turks
- Russisch
- Anders, nl. _____

2. Hoe vaak spreekt u als docent Duits in de klas?

- Altijd (100%)

- Bijna altijd (80-100%)
- Vaak (60-80%)
- Regelmatig (40-60%)
- Soms (20-40%)
- Bijna nooit (0-20%)
- Nooit (0%)

3. Hoe vaak wordt door de leerlingen Duits gesproken in de klas?

- Altijd (100%)
- Bijna altijd (80-100%)
- Vaak (60-80%)
- Regelmatig (40-60%)
- Soms (20-40%)
- Bijna nooit (0-20%)
- Nooit (0%)

4. Zou u zelf meer of minder Duits willen spreken in de les?

Veel meer

Een beetje meer

Niet meer, niet minder

Een beetje minder

Veel minder

5. Zou u willen dat de leerlingen meer of minder Duits spreken in de les?

- Veel meer
- Een beetje meer
- Niet meer, niet minder
- Een beetje minder
- Veel minder

6. Hoe vaak maakt u gebruik van ondersteunende audiovisuele middelen waarin Duits gesproken wordt?

- Iedere les
- Vaak
- Af en toe
- Zelden
- Nooit

Anhang 4a: Die Einladungs E-mail

Geachte heer, mevrouw,

Mijn naam is Maik Schoonderbeek en ik ben momenteel naast docent Duits op het Olympus College in Arnhem ook student aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hier volg ik de Masterstudie 'German Linguistics'. Voor mijn eindscriptie ben ik op zoek naar docenten die het vak Duits geven en Duits of Nederlands als moedertaal hebben. Uw gegevens heb ik via (...) ontvangen.

Graag wil ik weten of u deel zou willen nemen aan mijn onderzoek en of u de kans ziet om een korte onlinevragenlijst (voor leerlingen en docent) en een onlinetest (alleen voor leerlingen) in uw klas af te nemen. In totaal zal het afnemen ongeveer 25 minuten duren.

Mijn onderzoek beperkt zich tot klassen 3 VWO. Mocht u lesgeven aan een 3 VWO-klas en kans zien een test af te nemen in een gedeelte van uw les, ontvang ik graag een antwoord van u. De mail van mij die volgt, bevat dan een link naar de online-enquête en de onlinetest. Het is in overleg ook mogelijk dat ik zelf op school voorbij kom om nader uitleg te geven en de test af te nemen.

Alvast bedankt voor uw antwoord.

Met vriendelijke groeten,

Maik Schoonderbeek

Anhang 4b: die Bestätigungs E-Mail mit Links.

Geachte heer, mevrouw,

Bedankt voor uw vorige mail en fijn dat u bereid bent deel te nemen aan het onderzoek.

Onderstaande links verwijzen u naar respectievelijk de leerlingenvragenlijst, de docentenvragenlijst en de test die door de leerlingen ingevuld dient te worden. Hier zal gevraagd worden naar een proefpersoon nummer.

U heeft als docent het nummer **AA01** toegewezen gekregen. Het nummer van de leerlingen uit uw klas begint met **A..**, maar het is vrij aan u om de volgorde van de leerlingen te bepalen. De eerste leerling in uw klas wordt dan **A01**, de tweede **A02**, etc. tot en met de laatste leerling uit uw klas. Dit is gedaan, om de test anoniem te laten verlopen.

De antwoorden van de vragenlijsten en de test worden online voor mij beschikbaar gesteld, dus na het invullen is er van uw kant geen actie meer vereist. Bent u benieuwd naar de resultaten van het onderzoek, kunt u dit in de vragenlijst aangeven en zult u na afloop een korte e-mail ontvangen met de belangrijkste conclusies.

Docentenenquête 

Leerlingenquête 

Link naar de test 

Veel succes bij het invullen.

Met vriendelijke groeten,

Maik Schoonderbeek