



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

“German is important later in life”:
Fremdsprachenwahl und -lernmotivation
am Beispiel eines norwegischen Oberstufengymnasiums

Mag. Gabriel Kummenecker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.in. Dr.in Karen Schramm

Meiner Familie gewidmet.

Tusen takk – vielen Dank!

Rückblickend betrachtet wurde dieses Forschungsprojekt nur durch die tatkräftige Unterstützung verschiedenster Personen ermöglicht. Diesen möchte ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen.

Aufgrund der Anregung von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karen Schramm, nach möglichen interessanten Themengebieten für die Masterarbeit zu brainstormen, kam ich zu einer Forschungsfrage, welche ich nicht aufgrund externer Begebenheiten wählte, sondern die mich am Ende des DaF/DaZ-Studiums persönlich brennend interessierte – nämlich: Welche Gründe motivieren Lernende im nichtdeutschsprachigen Ausland eigentlich dazu, DaF zu wählen? Mein Forschungsprojekt wurde von meiner Betreuerin von Beginn an stets motivierend, geduldig und zielorientiert unterstützt, was es mir ermöglichte, mit *flow* an diesem Projekt zu arbeiten, dessen Bedeutung im Theoriekapitel näher erläutert wird. Des Weiteren möchte ich mich vielmals für die sehr hilfreichen, raschen und detaillierten Rückmeldungen von Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karen Schramm bei der Entwicklung dieser Masterarbeit bedanken. Auch die Feedbacks von Frau Dr.ⁱⁿ Faistauer und Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim, M.A. im Rahmen des Masterkolloquiums wurden dankend in diese Arbeit aufgenommen. Durch die Auseinandersetzung mit diesem zentralen Thema für das Fremdsprachenlernen konnte ich wertvolle Erfahrungen in der wissenschaftlichen Arbeit sammeln und wichtige fachliche Erkenntnisse erlangen, die für mich als „DaF/DaZ-ler“ und darüber hinaus sehr nützlich sind. Ferner war die Durchführung des gesamten Forschungsprojektes im Rahmen der Motivationsforschung auch für meine persönliche Weiterentwicklung lehrreich und inspirierend. Ich würde dieses Masterarbeitsthema jederzeit wieder wählen und freue mich, dass ich dieses Projekt durchführen konnte.

Außerdem möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Familie für ihre immerwährende Unterstützung bedanken, was von besonderem Wert ist, der sich nicht in Worte fassen lässt. Dies betrifft auch jede einzelne Situation, in welcher von Beginn an das Fundament in mir für einen erfolgreichen Bildungsweg auf selbstlose Weise gefördert wurde. Tusen takk!

Des Weiteren weiß ich es zu schätzen, dass mir seitens des Bildungsministeriums der interessante *Pädagogische Aufenthalt* an der *videregående skole* im norwegischen Moss ermöglicht wurde. Ich möchte mich auch bei den norwegischen Lehrkräften und bei den 204 Studienteilnehmenden inklusive Pilotierung vielmals dafür bedanken, dass ich so viele Schülerinnen/Schüler befragen konnte, die alle einen verwertbar ausgefüllten Fragebogen

abgaben. Insbesondere möchte ich die für mich zuständige DaF-Lehrerin Sigrid Hermansen hervorheben, welche meinen Aufenthalt organisatorisch begleitete und die Studie ins Norwegische übersetzte. So konnten meine Forschungsfragen durch spannende und teilweise auch überraschende Erkenntnisse beantwortet werden, was die vorliegende Arbeit nun zeigen soll.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Schulischer Fremdsprachenunterricht Norwegens im europäischen Kontext	8
2.1. Gliederung des dreiteiligen norwegischen Schulsystems	8
2.2. Historische Entwicklung der Fremdsprachen im norwegischen Schulwesen mit Fokus auf DaF	8
2.3. Fremdsprachen nach Englisch im norwegischen Bildungswesen	11
2.4. Mehrsprachigkeit in Europa	18
2.5. Zu den untersuchten Sprachen	20
2.5.1. DaF	20
2.5.2. EFL	24
2.5.3. Französisch	25
2.5.4. Spanisch	25
3. Theoretische Grundlagen	26
3.1. Allgemeine Motivationstheorie	27
3.1.1. Motivation nach Deci & Ryan	27
3.1.2. Motivation nach Gardner	29
3.2. Modelle zur Motivation des Fremdsprachenerwerbs	30
3.2.1. Burdens und Williams Modell der L2-Motivation	31
3.2.2. Gardners <i>socio-educational model</i> und dessen Unterbereiche	32
3.2.2.1. <i>Integrativeness</i>	36
3.2.2.2. <i>Attitudes to learning situation</i>	38
3.2.2.3. <i>Motivation</i>	38
3.2.2.4. <i>Instrumentality</i>	38
3.2.2.5. <i>Language anxiety</i>	39
3.2.2.6. <i>Integrative motivation</i>	40
3.2.3. Dörnyeis Theorie der L2-Motivation	41
3.2.3.1. Dörnyeis u. Ottós Prozessmodell der L2-Motivation	41
3.2.3.2. <i>Das self system</i> mit Bezug auf Gardners Modell	44
3.2.3.3. Motivationsvariablen basierend auf einer Studie in Ungarn	46
3.2.4. Diskussion der beiden zentralen L2-Motivationsmodelle	49
3.2.4.1. Dörnyeis <i>self system</i>	49
3.2.4.2. Gardners <i>socio-educational model</i>	50
4. Relevante DaF-Studien zur Fremdsprachenlernmotivation	53
4.1. Überblick über die zusammengetragenen Studien	54
4.2. Langzeitstudie zu 20 Ländern	54
4.3. Studien aus europäischen Schulkontexten	57
4.3.1. Sprachwahl an der norwegischen <i>ungdomsskole</i>	57
4.3.2. Norwegische Studien aus Tromsø	58
4.3.3. Spanien und Polen	62
4.3.4. Niederlande	65
4.3.5. Ungarn	66
4.3.6. Kroatien	69
4.3.7. England	70

4.4. Studien aus dem weltweiten tertiären Bereich	71
4.4.1. Schweden	71
4.4.2. Polen und USA: ein Vergleich	73
4.4.3. Weitere weltweite universitäre Studien	74
5. Methodik	75
5.1. Zielsetzung und Forschungsfragen	75
5.2. Hypothesen basierend auf dem Forschungsstand	77
5.3. Forschungsdesign: Triangulation	78
5.4. Zur Entwicklung von Fragebögen	80
5.5. Der Itempool des Fragebogens	85
5.6. Kontext der durchgeführten Studie	95
5.7. Pilotierung	98
5.8. Datenerhebung	101
5.9. Einhaltung der Gütekriterien	103
5.10. Ethische Überlegungen	105
6. Datenanalyse	106
6.1. Beschreibung der Probanden	106
6.2. Zur Analyse der quantitativen Daten	107
6.3. Beschreibung der quantitativen Daten	110
6.3.1. <i>Integrativeness</i>	116
6.3.2. <i>Instrumental orientation</i>	119
6.3.3. <i>Motivation</i>	119
6.3.4. <i>Parental encouragement</i>	123
6.3.5. <i>Language anxiety</i>	124
6.3.6. <i>Attitudes to learning situation</i>	125
6.3.7. <i>Integrative motivation</i>	126
6.4. Zusätzliche zehn Items	127
6.5. Zur Analyse der qualitativen Daten	131
6.5.1. Die QIA	131
6.5.2. Kategorienbildung	132
6.5.3. Frequenzanalyse	133
6.6. Beschreibung der qualitativen Daten	135
6.6.1. Übersicht: Deutsch/Französisch weiterführend	137
6.6.2. Deutsch/Französisch weiterführend: 1. Frage	138
6.6.3. Deutsch/Französisch weiterführend: 2. Frage	141
6.6.4. Übersicht Deutsch/Spanisch gesamt	143
6.6.5. Deutsch/Spanisch gesamt: 1. Frage	145
6.6.6. Deutsch/Spanisch gesamt: 2. Frage	150
6.7. Ergebnisdiskussion	155
7. Fazit	166
Bibliografie	171
Anhang A: Fragebogen (Version zur Befragung von Deutsch und Englisch)	180
Anhang B: Kategorisierte Kommentare	188
B.1. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Französisch: 1. Frage	188
B.2. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Französisch: 2. Frage	192
B.3. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Spanisch: 1. Frage	197
B.4. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Spanisch gesamt: 2. Frage	207
Anhang C: Kommentare zu den zwei offenen Fragen	217
Deutsches <i>abstract</i>	229
English abstract	230

1. Einleitung

Die beiden *big factors* des Fremdspracherlernens sind die Sprachlerneignung und die Motivation. Während Erstere wenig durch äußere Faktoren beeinflussbar ist, so trifft dies bei Motivation hingegen sehr wohl zu (Riemer 2016: 3).

Wenn Motivation somit steuerbar ist, ergibt sich die Frage, was Lernende dazu motiviert, neben der globalen *lingua franca* Englisch weitere Fremdsprachen zu erlernen und wie die Motivationsgründe für diese L3s aussehen. Die Antworten auf ebendiese Fragen wurden im Rahmen dieser quantitativen und qualitativen Studie an einem Oberstufengymnasium im südnorwegischen Moss untersucht. Dabei wurde erforscht, weshalb sich die Lernenden für DaF, Französisch oder Spanisch entschieden und inwieweit sich die Motivation für diese Sprachen von jener für *EFL* (*English as a foreign language*) unterscheidet. Auf Basis dieser Erkenntnisse kann überlegt werden, wie diese Sprachen noch besser beworben werden könnten und welche Informationen Lernende benötigen, um die für sie passendste L3 zu wählen, was sich wiederum positiv auf den Spracherwerb auswirken kann.

Bei Motivation handelt es sich um einen affektiven und sensiblen Faktor, denn das Lernen einer weiteren Sprache kann die Weltoffenheit fördern, zu Gleichgültigkeit führen oder gar zu Demotivation, wenn Lernende sich gegen ihren Willen mit einer Sprache und den dazugehörigen Kulturen beschäftigen. Weiters können Erfahrungen beim Spracherlernen zu internationalen Kontakten und durch den Kauf von (kulturellen) Produkten zur Förderung der Wirtschaft der Zielsprachenländer führen – oder auch nicht.

Zunächst wird auf die untersuchten Sprachen im Rahmen des norwegischen Bildungssystems eingegangen. Darauf folgt die Präsentation und Diskussion wichtiger L2-spezifischer Motivationsmodelle. Im dritten Kapitel werden bereits vorliegende für diese Forschungsthematik relevante Studien aus Norwegen, weiteren europäischen Ländern und darüber hinaus vorgestellt. Im vierten Teil wird die Methodik des Fragebogens, welcher sich aus Gardners *international AMTB* (*Attitude/motivation test battery*) und offenen Fragen zusammensetzt, dargestellt. Darauf folgt die Datenanalyse mittels *Excel* für den quantitativen und mittels Mayrings *Qualitativer Inhaltsanalyse* (*QIA*) für den qualitativen Teil. Die gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend diskutiert, wobei Vergleiche zu den aufgeführten Studien gezogen werden. Im Fazit werden schließlich die Relevanz der Ergebnisse und der weitere Forschungsbedarf thematisiert.

2. Schulischer Fremdsprachenunterricht Norwegens im europäischen Kontext

2.1. Gliederung des dreiteiligen norwegischen Schulsystems

Das norwegische Schulsystem ist heutzutage in drei Bereiche untergliedert. Die Kinder besuchen vom sechsten bis zum dreizehnten Lebensjahr die Grundschule, welche *barneskole*, „Kinderschule“, genannt wird und sich vom 6. bis zum 13. Lebensjahr von der 1. bis zur 7. Klasse erstreckt. Darauf folgt die Sekundarstufe I namens *ungdomsskole* („Jugendschule“) vom 13. bis zum 16. Lebensjahr von der 8. bis zur 10. Klasse. *Barneskole* und *ungdomsskole* werden durch das Gesetz L97 des Jahres 1997 auch zusammen als zehnjährige Volksschule bezeichnet (Vaagland 2004: 619-620), da die *barneskole* und *ungdomsskole* für alle verpflichtend sind. Danach kann eine optionale dreijährige Sekundarstufe II, die *videregående skole* („weiterführende Schule“), vom 16. bis zum 19. Lebensjahr fakultativ hinzugefügt werden. An einer solchen *videregående skole* wurde die Studie zu Schulbeginn zwischen dem 14. und 28. September 2015 in den 1. Klasse durchgeführt.

2.2. Historische Entwicklung der Fremdsprachen im norwegischen Schulwesen mit Fokus auf DaF

In Norwegen geht das Fremdsprachenlernen auf eine lange Tradition zurück (Ostad 2008: 32). Zur Zeit der Hanse war das Niederdeutsche in den skandinavischen Ländern eine unverzichtbare *lingua franca* für Händlerinnen/Händler (Zint-Dyhr 2002: 369). Damals gab es aufgrund des intensiven Handels zwischen Lübeck und Bergen viele Norwegerinnen/Norweger, die Kompetenzen des Niederdeutschen hatten (Ostad 2008: 32). Deutsch war zunächst die wichtigste und erste Fremdsprache für norwegische Lernende. 1869 wurde ein Gesetz für die höheren Bildungseinrichtungen – Mittelschulen und Gymnasien – verabschiedet, welches vorschrieb, dass zehnjährige Lernende bereits ab der 1. Klasse in der Mittelschule Deutsch verpflichtend lernen. Ab der 4. Klasse der Mittelstufe hatten die Lernenden dann die Wahl zwischen Latein oder Englisch als weiterer Sprache. Der Deutschunterricht fokussierte sich damals nur auf die rezeptiven Kompetenzen. Englisch wurde dann ebenfalls Pflichtfach in den Mittelschulen und im Gymnasium. Deutsch war

dennoch ein wichtiges Fach und bekam ein größeres Stundenausmaß in den Schulen. Zwischen 1900 und 1920 erlebte das Schulfach Deutsch seine Blütezeit im norwegischen Schulsystem, was mit der Bedeutung des Deutschen Kaiserreichs zusammenhing. Norwegische Künstlerinnen/Künstler reisten damals gerne ins Deutsche Kaiserreich, um sich weiterzubilden und um Anerkennung zu gewinnen. Ab 1896 wurde gesprochenes Deutsch auch ein wichtiges Unterrichtsziel. 1935 gab es erneut ein wichtiges Gesetz, wofür überlegt worden war, ob Englisch oder Deutsch als 1. Fremdsprache in der Volksschule unterrichtet werden solle. Während die große Mehrheit der Grundschullehrkräfte das Englische als passende erste Fremdsprache erachtete, setzte sich die Mehrheit der Studienrätinnen/Studienräte des Gymnasiums für das Fach Deutsch ein. Ein wichtiges Argument für Deutsch war, dass das Deutsche Kaiserreich wissenschaftlich und technisch zu den führenden Nationen gehörte. Norwegen war damals jedoch eine wichtige Nation der Seefahrt und Seefahrende besuchten zumeist nur die Grundschule. Je mehr sich Englisch als globale *lingua franca* herauskristallisierte, desto wichtiger wurde Englisch für die Seefahrenden. Des Weiteren wurde argumentiert, dass Englisch für anfangende Fremdsprachenlernende leichter sei, da das Deutsche vor allem eine komplexe Morphologie aufweise. Folglich fiel die Wahl auf Englisch für die Grundschulen in den Städten, während am Land in den Volksschulen meist noch keine Fremdsprache unterrichtet wurde. Somit wurde Englisch kurz vor dem Zweiten Weltkrieg die erste Fremdsprache in Norwegen. In der Mittelschule, die nun als Realschule bezeichnet wurde, und im Gymnasium war Deutsch jedoch nach wie vor eine bedeutende Sprache mit großem Stundenausmaß. Im Gymnasium waren neben Deutsch auch Französisch und teilweise Latein verpflichtend. Während der Okkupation Norwegens durch das Deutsche Reich im Zweiten Weltkrieg nahm die Stellung des Deutschen zu und ersetzte in den Städten das Englische. In den höheren Schulen wurde Englisch jedoch weitergelernt, da die Nationalsozialisten das Englische als nützliche Fremdsprache sahen. Vor allem in den Jahren 1946 und 1947 nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die zukünftige Bedeutung des Faches Deutsch stark diskutiert. Manche Verantwortliche vertraten die Meinung, dass man Deutsch nun nicht mehr benötige, da sich Deutschland nicht mehr erholen würde. Insbesondere Deutschlehrkräfte setzten sich jedoch für den Unterricht des Deutschen ein, da man nicht wisse, ob das Deutsche nicht doch wieder gebraucht werden könne. Ein weiteres Argument für das Deutschlernen war, dass man durch die Beschäftigung mit der deutschen Grammatik auch ein besseres Verständnis für die norwegische Grammatik bekomme. Letztendlich wurde entschieden, an Realschulen und Gymnasien weiterhin Deutsch zu unterrichten. In den Volksschulen war das Deutsche bereits

vor Kriegsausbruch verschwunden. Allerdings wurden die Stunden des Deutschunterrichtes stark gekürzt. Deutsch wurde außerdem zu einem Grammatikfach mit wenig bedeutenden Inhalten darüber hinaus. Mit dem neuen Lehrplan änderte sich das offizielle Lernziel nicht: Das Hauptziel war nach wie vor, deutsche Texte verstehen zu können und daneben nur geringe produktive Sprachkompetenzen im Deutschen zu entwickeln. Außerdem orientierte sich Norwegen nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt an den USA und Norwegen wurde auch nicht Teil der EU. Ab den neuen Schulgesetzen der Jahre 1969 und 1974 wurde die zweite Fremdsprache in der neuen Jugendschule, welche die Realschule ersetzte, zum Wahlfach mit geringerem Stundenausmaß. Englisch war Pflichtfach und die zweite Fremdsprache konnte gewählt werden, wobei neben Deutsch z.B. auch Französisch angeboten wurde. Mit den neuen Gesetzen wurde auch der Fokus von rezeptiven Fertigkeiten auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen verlegt. Über die Jahre zeigte sich, dass immer weniger Lernende aufgrund dieser Entwicklung eine zweite Fremdsprache wählten. In den Jahren 1994 und 1997 gab es neue Schulgesetze. Alle Lernenden haben aufgrund des Gesetzes R 94 für die weiterführenden Schulen das Recht darauf, nach der *ungdomsskole* für drei Jahre eine zweite Fremdsprache zu lernen. Außerdem bekamen die zweiten Fremdsprachen wieder ein wenig mehr Unterrichtsstunden. Der Lehrplan spiegelt die Ziele des Europarates wider, eine kommunikative Kompetenz in den Fremdsprachen zu entwickeln. Weiters sollten die Lernenden in der Volksschule ein Jahr früher eingeschult werden, wodurch ein weiteres Jahr für das Erlernen der zweiten lebenden Fremdsprache in der *ungdomsskole* zur Verfügung steht. Die zweiten lebenden Fremdsprachen haben nur eine Wochenstunde mehr erhalten. In anderen skandinavischen Ländern wie Schweden oder Dänemark ist das Studienkontingent für die zweite lebende Fremdsprache hingegen deutlich höher. Lehrpläne gab es zunächst nur für die drei zweiten Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Finnisch, welches vor allem in Nordnorwegen im finnischen Grenzgebiet unterrichtet wird. Im DaF-Lehrplan wird hervorgehoben, dass es wichtig sei, neben Englisch eine weitere Fremdsprache zu lernen und dass Deutsch eine bedeutende zweite Fremdsprache sei, da Deutschland in Europa eine große kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung habe. Des Weiteren wird auch die historische Bedeutung des kulturellen deutschen Einflusses auf Norwegen angesprochen. Die Ziele des Lehrplans mit der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz lassen sich jedoch nur schwer umsetzen, da die zweite Fremdsprache einen geringen Status hat. Insbesondere nach 1989 und dem Verschwinden des Eisernen Vorhangs rückten alte Feindbilder in Norwegen verstärkt in den Hintergrund. Außerdem hat Deutschland durch die Wiedervereinigung größere Bedeutung erlangt. Deutschland ist

heutzutage ein besonders bedeutendes Land in der EU. Durch die EU-Osterweiterung wurde Deutschland geographisch, kulturell und wirtschaftlich ein noch wichtigeres Zentrum in der EU und Berlin wurde wieder eine der bedeutendsten Kulturstädte Europas.

Zusammenfassend gibt es verschiedene Gründe für den geringen Status der zweiten lebenden Fremdsprache in Norwegen. Die L3

- ist in der *ungdomsskole* nur ein Wahlfach,
- zählt nicht für die Aufnahme ins Gymnasien,
- ist kein Examensfach wie Norwegisch/Englisch oder Mathematik,
- wird häufig an den letzten zwei Stunden eines Schultages unterrichtet,
- verfügt über zu wenige Unterrichtsstunden,
- weist hinsichtlich DaF über ungefähr ein Viertel an Lehrkräften auf, die nicht Germanistik studierten, und somit keine berufsbezogene Fachausbildung haben (Vaagland 2004: 617-619).

2.3. Fremdsprachen nach Englisch im norwegischen Bildungswesen

Englisch wird ab der 1. Klasse Grundschule gelernt. Es gibt aussichtsreiche Projekte unter dem Titel „Früher Start“, wobei die Schülerinnen/Schüler bereits ab der 3. bzw. 5. Klasse Unterricht in Deutsch erhalten. Gewöhnlich wird eine zweite Fremdsprache erst ab der 8. Klasse gelernt (Lindemann 2010: 1557-1758). Die skandinavischen Länder oder beispielsweise auch die Niederlande nehmen einen besonderen Platz ein, da Englisch verstärkt als internationale Sprache auch innerhalb der Länder verwendet wird und nicht nur als internationale Fremdsprache. Englisch wird dort auch im tertiären Bildungsbereich verstärkt verwendet und im Schulbereich werden Fächer auf Englisch unterrichtet (Jenkins 2009: 15-19). Ferner werden englischsprachige Sendungen im Fernsehen nicht übersetzt, sodass authentische englische Sprachverwendung auch über dieses Medium bereits in frühem Alter aufgenommen wird, in welchem Sprachen noch leicht gelernt werden. Seit einigen Jahren wird Englisch in Norwegen von offizieller Seite als Grundfach und nicht als Fremdsprache angesehen (Ostad 2008: 32). Auf dem europäischen Festland benützten große Firmen und sogar teilweise Regierungsinstitutionen Englisch als gemeinsame Arbeitssprache.

Ferner wird Englisch mittlerweile fast überall in Europa anstatt anderer Sprachen als L2 ab einem jungen Alter unterrichtet und nimmt im Fächerkanon einen speziellen Platz ein. Des Weiteren kommt CLIL (*content and language integrated learning*) in den meisten europäischen Ländern verstärkt zum Einsatz (Graddol 2006: 92-93). Lindemann (2013: 65-67) empfiehlt CLIL-Unterricht ebenso für die L3, um dadurch auch die L3-Kompetenzen norwegischer Lernender zu fördern.

Im letzten Halbjahr der *barneskole* werden die Lernenden darüber informiert, dass sie in der *ungdomsskole* ein Wahlfach wählen können. Neben einer weiteren Fremdsprache werden auch Wahlfächer wie Sport, Praktische Projektarbeit oder Kunsthandwerk etc. angeboten. Somit ist die Wahl einer L3 im Pflichtschulbereich freiwillig und sie hat keinerlei Auswirkungen auf den weiteren schulischen Werdegang (Lindemann 2007: 2). Die deutsche Sprache ist heutzutage in Norwegen neben Französisch und Spanisch eine der drei bedeutendsten Fremdsprachen, die nach Englisch gelernt werden. In diesen Sprachen wird an einem Großteil der Schulen Unterricht angeboten. Für das Schuljahr 2007/2008 entschieden sich in der 8. Klasse 33% für Spanisch, 25% für Deutsch und 15% für Französisch. Die restlichen 27% wählten keine weitere Fremdsprache¹. In kleineren Schulen am Lande wird meist nur Deutsch angeboten. Allerdings verändert sich auch in diesen Regionen die Nachfrage zunehmend. In den vergangenen Jahren hat das Interesse an Spanisch zugenommen, während jenes für Deutsch rückläufig ist. Dies liegt nach Lindemann (2010: 1757) insbesondere daran, dass spanischsprachige Reisedestinationen in Europa und Amerika bei Norwegerinnen/Norweger beliebt sind.

Jede *ungdomsskole* ist verpflichtet, mindestens eine Fremdsprache anzubieten. In der 8. Klasse können die Schülerinnen/Schüler anstatt einer L3 auch Fächer wie zusätzliches Norwegisch oder vertiefendes Englisch wählen (Lindemann 2008: 4-5). Dem Autor wurde an der *videregående skole*, an welcher die Studie durchgeführt wurde, mitgeteilt, dass Schülerinnen/Schüler Norwegisch oder vertiefendes Englisch wählen, wenn sie in diesen Fächern zusätzlichen Förderbedarf haben. Wird in der 8. Klasse eine Fremdsprache gewählt, so wird seitens der Schule erwartet, dass diese in der 9. und 10. Klasse der *ungdomsskole* weitergelernt wird. In der Praxis kann die Fremdsprache jedoch nach jedem Schuljahr abgewählt werden, was durchaus stattfindet. Da mitunter nur eine Fremdsprache angeboten werden kann und die Lernenden somit weniger Wahlmöglichkeit haben, ist die Lernmotivation in diesen Fällen teilweise geringer, was zu schlechteren Lernresultaten führt

¹ www.fremmedspraksenteret.no: in: Lindemann 2010: 1757.

(Lindemann 2015:100). In der *ungdomsskole* wird selten ein höheres Sprachlevel in der L3 als ein basales A1 erreicht (Lindemann 2013: 58).

An der *videregående skole* werden studienvorbereitende Programme angeboten (Lindemann 2015: 101). In den Oberstufen gibt es einerseits einen fixen Fächerkanon mit Gegenständen wie ‚Norwegisch‘, welche von allen Schülerinnen/Schülern besucht werden müssen. Des Weiteren können Fächer nach genauen Regeln aus einem Pool ausgesucht werden. Zusätzlich besuchen Lernende an berufsvorbereitenden Schulzweigen fachspezifische Gegenstände (Lindemann 2013: 67-68). Für Schülerinnen/Schüler an berufsvorbereitenden Programmen der *videregående skole* ist meist kein Unterricht in einer L3 vorgesehen (Lindemann 2015: 101). Ansonsten müssen die Lernenden in der *videregående skole* eine zweite Fremdsprache belegen (Lindemann 2010: 1757). An diesen Schulen ist es möglich, die in der *ungdomsskole* gewählte Fremdsprache nicht fortzuführen, sondern eine neue zu lernen, welche dann jedoch in allen drei Jahren bis zur Matura besucht werden muss (Lindemann 2007: 21). Ebenso kann die L3 der *ungdomsskole* in der Oberstufe weitergelernt werden. An der *videregående skole* ist das Interesse an Spanisch in den letzten Jahren gestiegen, während die Nachfrage hinsichtlich Deutsch in den vergangenen Jahren abnahm (Lindemann 2010: 1757). Wird die vorherige Sprache der *ungdomsskole* weitergeführt, so muss sie nur für zwei Jahre an der *videregående skole* gelernt werden. In diesem Fall gibt es auch Angebote für ein drittes Jahr, was jedoch nur selten seitens der Schulen realisiert werden kann und noch seltener seitens der Lernenden gewählt wird. Dies liegt auch an stundenplantechnischen Gründen (Lindemann 2015: 101). An der *videregående skole*, an welcher die Studie durchgeführt wurde, gab es für die nach der *ungdomsskole* weiterführend Deutsch Lernenden die Möglichkeit, DaF drei Jahre zu lernen, was eine kleine Gruppe in Anspruch nahm. Nach drei bis fünf Jahren DaF-Unterricht schließen die Durchschnittslernenden die L3 auf dem GERS-Level A2 ab, wobei es natürlich Unterschiede in den einzelnen Fertigkeiten geben kann. Diese Kompetenz ist weder für ein DaF-Studium noch für die DaF-Lehrkräfteausbildung ausreichend (Lindemann 2015: 102).

Beim Verlassen der Schule überschreiten die Fremdsprachenkompetenzen der Lernenden kaum das Level A1/A2 des GERS. CLIL-Unterricht in den zweiten lebenden Fremdsprachen könnte die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen/Schüler deutlich unterstützen (Lindemann: 2013: 57). Einerseits erscheint CLIL ein sehr gut nachvollziehbarer Ansatz, andererseits stellt sich die Frage, wie dies organisatorisch in den verschiedenen L3s aussehen sollte. Da CLIL-Unterricht für manche Schülerinnen/Schüler zu schwierig sein könnte, sollte

dieser fakultativ sein und die Teilnehmenden könnten als Belohnung Zusatzpunkte beim Bewerben um einen Universitätsplatz erhalten. Beispielsweise könnte sich CLIL-Unterricht in der Tourismusbranche anbieten, wo Deutsche klar die größte Kundengruppe stellen. Mittels CLIL-Angebot kann die Sprachkompetenz deutlich erhöht werden, wodurch die nötigen Fremdsprachenkenntnisse am norwegischen Arbeitsmarkt verstärkt vorhanden wären. Die Schülerinnen/Schüler müssten sprachlich ausreichend ausgerüstet sein, um dann in der Oberstufe CLIL-Kurse zu belegen. Ferner müssten auch die Lehrkräfte im CLIL-Bereich ausgebildet werden. Durch derartige bildungspolitisch eingesetzte CLIL-Angebote könnten die L3s auch verstärkt an Bedeutung gewinnen (Lindemann 2013: 65-67).

Lehrkräfte an der *ungdomsskole* benötigen 30 ECTS an Ausbildung für eine Anstellung, was einem Semester entspricht. Lehrende an der *videregående skole* benötigen zwei Semester mit 60 ECTS. Dies entspricht einem Level von ungefähr A2/B1 (Lindemann 2013: 58-60, 67).

Die Deutschland-Strategie seitens der norwegischen Regierung zur Intensivierung der Zusammenarbeit Norwegens und Deutschlands besteht seit 1999. Deutschland wird als bedeutendster Partner Norwegens innerhalb Europas angesehen (Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten: 4). Außerdem ist die Bundesrepublik einer der bedeutendsten Handelspartner Norwegens und dessen zweitgrößter Exportmarkt. Über ein Drittel der deutschen Erdgaseinfuhr kommt aus Norwegen und Deutschland ist ein wichtiger Absatzmarkt für norwegische Produkte wie Fisch, Meeresfrüchte, Fahrzeugteile und Metalle. Des Weiteren ist Deutsch für den Tourismus in Norwegen wichtig und es besteht eine umfassende Zusammenarbeit im Bereich der Technologie. Weiters wird die gute Zusammenarbeit der beiden Staaten hervorgehoben, welche sich auch in militärischen Angelegenheiten als NATO-Verbündete intensiviert. Diese Zusammenarbeit bezieht sich ebenfalls auf den Forschungsbereich. Deutsche Studierende stellen eine der größten ausländischen Gruppen an norwegischen Hochschulen. Außerdem ist Deutschland das wichtigste internationale Sprungbrett für norwegische Kultur und Kunst im Ausland. Eines der Ziele der 2019 erneuerten Deutschlandstrategie ist es, die Deutschkenntnisse norwegischer Lernender – nicht nur im Schulbereich – auszubauen und Deutschlandkenntnisse zu erweitern (Søreide 2019: 4-5). Wie der Name der Deutschlandstrategie bereits besagt, wird diesbezüglich ausschließlich Deutschland erwähnt und nicht der gesamte deutschsprachige Raum. Als Grundbasis eines Deutschlandbildes soll dieses als Norwegens bedeutendster europäischer Partner wahrgenommen werden und die Wichtigkeit von Kompetenzen der deutschen Sprache gefördert werden.

Neben anderen Organisationen gründeten die Deutsch-Norwegische Handelskammer, die Universität Oslo und der Hauptverband für Norwegische Wirtschaft und Industrie die Partnerschaftsgruppe TYSK, was „DEUTSCH“ bedeutet. Aufgaben dieser Gruppierung sind die Steigerung des Interesses für Deutsch in Norwegen und explizit die Motivationserhöhung von Studierenden und Schülerinnen/Schülern, das Fach Deutsch zu wählen. Verwaltungsbezirke und Kommunen, welche den Deutschunterricht in den Sekundarbereichen I und II erweitern möchten, werden gezielt unterstützt. Dies umfasst Informationsunterlagen zum Nutzen der deutschen Kultur- und Sprachkenntnisse, Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Qualitätsentwicklung im tertiären Sektor mittels Austauschprogrammen für Fremdsprachenassistentinnen/Fremdsprachenassistenten. Außerdem sollen Bildungseinrichtungen und Austauschprogramme zwischen Norwegen und Deutschland gefördert werden. Des Weiteren wird angestrebt, die Kompetenzen hinsichtlich der deutschen Kultur und Sprache in Unternehmen und Betrieben auszubauen (Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2019: 16-17).

Norwegen benötigt aufgrund seiner Handelskontakte mit Deutschland Deutschkenntnisse. Ein Großteil der Exporte Norwegens geht nach Deutschland, weswegen die norwegische Wirtschaft Mitarbeitende mit guten Kompetenzen des Deutschen benötigt. Daher hat auch das norwegische Fremdsprachenzentrum Maßnahmen für die Deutschförderung an Schulen gestartet. Schulprojekte werden unterstützt, Informationsbroschüren publiziert und die Öffentlichkeit wird über Zahlen und Fakten hinsichtlich Deutschland und den Deutschunterricht in Norwegen informiert (Ostad 2008: 32).

Im Schuljahr 2000/2001 boten 95% der Schulen in der 8. Klasse der *ungdomsskole* Deutsch an, jedoch nur unter 50% der Schulen Französisch. Nur einzelne Schulen boten Finnisch an und deutlich unter 10% weitere Sprachen (Speitz & Lindemann 2002: 7). Ab der *ungdomsskole* muss den Lernenden eine weitere Fremdsprache angeboten werden, welche jedoch weiterhin nur Wahlfach bleibt. 25% -30% der Lernenden, welche eine weitere Fremdsprache wählen, geben diese bis zum Ende der 10. Klasse allerdings wieder auf (Lindemann 2007: 2-3).

Die Wahl fällt teilweise deswegen auf DaF, weil in ländlichen Gebieten nur DaF-Lehrkräfte zu finden sind, welche teils auch ohne Fachausbildung als Lehrkräfte eingestellt werden. Andere Sprachen, insbesondere Spanisch, werden nach Lindemann (2007: 2) von den Lernenden jedoch als interessanter angesehen als Deutsch. Somit erfolgt der Zulauf zu

Deutsch teilweise aus Mangel an Spanischlehrkräften, da dieses Fach nicht flächendeckend angeboten werden kann. 2005 wurde ein nationales Fremdsprachenzentrum gegründet, damit zukünftig mehr Schülerinnen/Schüler Fremdsprachen lernen, wobei die deutsche Sprache aufgrund seiner Bedeutung für Norwegen dennoch eine besondere Rolle einnimmt (Ostad 2008: 32). Wenngleich Spanisch heutzutage häufiger gewählt wird als DaF oder Französisch, steht auch die L3 Kastilisch vor denselben Herausforderungen wie Französisch und Deutsch (Lindemann 2015: 100), da den L3s im norwegischen Schulsystem generell nur eine geringe Bedeutung zukommt.

An der weiterführenden *videregående skole* bekommen die Schülerinnen/Schüler für die L3 im Gegensatz zu anderen Fächern wie Mathematik keine zusätzlichen Studienpunkte. Außerdem ist die L3 keine Voraussetzung für ein Studium. Es ist auch möglich, Germanistik zu studieren, ohne zuvor DaF in der Schule gelernt zu haben. Könnten diese Gründe für die schwache Stellung der zweiten Fremdsprachen beseitigt werden, so würde sich die Stellung für die L3s verbessern (Vaagland 2004: 619-621). Sieben norwegische Hochschulen bieten derzeit DaF-Studien an (Auswärtiges Amt 2015: 14).

Während die Zahlen für Norwegen hinsichtlich der zweiten Fremdsprache inkl. DaF zuvor rückläufig waren (Lindemann 2007: 2-3), hat zwischen 2010 und 2015 die Anzahl der DaF-Lernenden in Norwegen wieder zugenommen. 2015 lernten von 812.000 Schülerinnen/Schülern 73.864 DaF. Fast alle DaF-Lernenden (73.000) befinden sich im Schulbereich. Im Vergleich zum Jahre 2010 konnte ein Zuwachs von 27.000 Lernenden verzeichnet werden. An Goetheinstituten gab es 2015 247 DaF-Lernende. Die weitere Prognose für DaF im Schulbereich ist positiv, wobei die demografische Entwicklung in Betracht gezogen und von gleichbleibenden Bedingungen ausgegangen wird (Auswärtiges Amt 2015: 14).

An dieser Stelle wird auch auf das Studium der zweiten Fremdsprachen im norwegischen tertiären Bereich eingegangen, da dieser mit der erworbenen Fremdsprachenkompetenz in der Schule in Zusammenhang steht und für die Lehrkräfteausbildung relevant ist. 617 Studierende lernten 2015 DaF, was gegenüber 2010 einen Zuwachs von 137 DaF-Studierenden bedeutet (Auswärtiges Amt 2015: 14). Die guten Lernenden studieren Numerus-clausus-Fächer wie Psychologie oder Medizin. Fremdsprachenstudien genießen hingegen in Norwegen und anderen skandinavischen Ländern kein hohes Ansehen und es gibt dafür keine Zugangsbeschränkungen. Insbesondere die produktiven Sprachkenntnisse der

Schulabgängerinnen/Schulabgänger sind daher oft schwach wie auch die theoretischen Sprachenkenntnisse (Lindemann 2015: 103). Das Studienfach DaF war in Norwegen wie in anderen skandinavischen Ländern im historischen Vergleich mit sinkenden Studierendenzahlen konfrontiert. Dies gilt in Norwegen ebenso für die anderen beiden für Norwegen typischen Fremdsprachen Französisch und Spanisch. Die Deutschangebote an norwegischen Universitäten sind begrenzt. Zumeist wird eine Form einjähriges Grundstudium mit 60 ECTS-Punkten und einer aufbauenden Erweiterung mit dem Umfang eines weiteren Semesters (insgesamt dann 90 ECTS) angeboten. Beide Bereiche sind philologisch orientiert und können in unterschiedliche Bachelorprogramme oder die Lehrendenausbildung integriert werden. Das Studium qualifiziert somit nur für den Lehrberuf und nicht für andere Bereiche, wenngleich die norwegische Wirtschaft Arbeitende mit Deutschkenntnissen benötigt (Lindemann 2015: 97-99). Obwohl die Schulabgängerinnen/Schulabgänger meist auf dem Level A2 sind, sollen sie in einem Jahre im Rahmen dieser 60 ECTS das Level B2 erreichen, was für viele schwierig ist. Daher brechen viele das Studium ab, die Fremdsprachenstudiengänge haben den Ruf, nur für L1-Sprechende schaffbar zu sein, welche in den letzten Jahren aufgrund von Migration in den Kursen stark vertreten sind. Die Anforderungen erscheinen zu hoch, was nicht förderlich für die Studierendenzahlen ist (Lindemann 2015: 103-104). Masterstudierende in den L3s erreichen im Schnitt das GERS-Level B2 (Lindemann 2015: 112). Insbesondere an den *ungdomsskole* gibt es jedoch auch Lehrkräfte, welche nicht über die genannten 60 ECTS-Punkt an Ausbildung verfügen. Der Ausbildung von Lehrkräften der L3s wird auch weniger Bedeutung beigemessen, da es sich um Wahlfächer handelt (Lindemann 2015: 101). Seitens der Wirtschaft werden häufig Fachkräfte gesucht, welche neben ihrer Fachkompetenz auch eine gute sprachliche und interkulturelle Kompetenz aufweisen, während Sprachstudien hingegen neben der Sprachkompetenz auf Sprach- und Literaturwissenschaft fokussiert sind. Somit bereiten die meisten DaF-Studiengänge in Norwegen nicht auf den Arbeitsmarkt vor, weswegen die rückläufigen Studierendenzahlen nicht verwunderlich erscheinen (Lindemann 2015: 109-110). Daher wird eine Umstrukturierung des Studienangebotes vorgeschlagen. *CLIL*-Kurse im Rahmen des nicht-sprachlichen Fachstudiums könnten neben fachlichen auch fachsprachliche Kompetenzen vermitteln. Daneben könnte es sprachlich-kulturelle Zielsprachenlehrveranstaltungen geben. So könnte eine Doppelkompetenz angezielt werden. Ein derartiges Projekt gibt es beispielsweise an der nordnorwegischen Universität Tromsø (Lindemann 2015: 115-118). Auch im schulischen Kontext könnten *CLIL*-Projekte in den zweiten lebenden Fremdsprachen ab einer gewissen Zielsprachenkompetenz angedacht

werden, um die L3s neben Englisch attraktiver zu machen und um höhere Kompetenzen in den L3s zu erreichen.

Im Rahmen der Deutschland-Strategie der norwegischen Regierung soll auch die Mobilität unter anderem im Hochschulbereich sowohl von Norwegen Richtung Deutschland als auch vice versa gefördert werden. Wenngleich die Anzahl norwegischer Studierender in der Bundesrepublik in den vergangenen zwei Dekaden stark abgenommen hat, ist Deutschland gleichzeitig das beliebteste Zielland für norwegische Erasmusstudierende und genießt bei ihnen einen hohen Stellenwert. Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten 2019: 16-17)

Für die globale *lingua franca* Englisch sieht es nämlich ganz anders aus, da diese Sprache zwölf oder dreizehn Jahre in der Schule gelernt wird. Aus stundenplantechnischen Gründen wird Englisch in der 13. Klasse oft abgewählt, da es für die meisten Lernenden kein Pflichtfach ist. Die Lernenden schätzen ihre Englischkompetenz selbst meist als gut ein. Daher sind Studien mit Englischbezug und Anglistik gut besucht und englischsprachige Länder werden für längere Auslandsaufenthalte oft bevorzugt (Lindemann 2015: 105).

2.4. Mehrsprachigkeit in Europa

Wenngleich Norwegen kein EU-Land ist, wird auch kurz auf die Sprachenpolitik der EU eingegangen, zumal Norwegens schulischer Fremdsprachenunterricht stark jenem des angrenzenden EU-Landes Schweden ähnelt und Norwegen ein Teil Europas ist. In Schweden wird Englisch ab Beginn der Grundschule unterrichtet und die zweite Fremdsprache wird ab der sechsten Klasse gelernt, wobei meist die Wahl zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch besteht. Die Anmeldezahlen für Deutsch und Französisch sind rückläufig, während Spanisch immer populärer wird (Kirchner 2004: 6). Hinsichtlich des frühen Erlernens von Englisch und der Tendenzen bezüglich der Wahl der meistgelernten L3s ist das Bild somit dasselbe wie in Norwegen.

Ziel der Sprachenpolitik der EU ist es, das Fremdsprachenlernen und die Mobilität der Europäerinnen/Europäer zu unterstützen, um gegenseitigen Respekt unter den verschiedenen Sprachgemeinschaften zu fördern. Daher werden Fremdsprachen als Grundkompetenz angesehen. Ziel ist es, dass neben der L1 zwei weitere Sprachen gelernt werden (Franke,

Michaela, Hériard, Pierre 2018). Dies kann insbesondere auch Sprachen von Nachbarstaaten betreffen, was eine gemeinsame europäische Identität stärken soll (Graddol 2006: 92). Dieses Ziel ist jedoch noch nicht erreicht und schwer umsetzbar, da die Bildungspolitik in den EU-Ländern hinsichtlich des Sprachunterrichts variiert. Laut der Europabarometerstudie spricht in der EU im Schnitt die Hälfte der Menschen neben der L1 eine zusätzliche Sprache gut genug, um sich darin unterhalten zu können, wenngleich der Prozentsatz zwischen den Staaten in Europa stark variiert. In Ländern mit bedeutenden globalen Sprachen sind tendenziell geringere Fremdsprachenkenntnisse zu finden, z.B. im Vereinten Königreich 30% oder in Spanien 36% (Europäische Kommission 2005: 3-4). In Norwegens Nachbarland Schweden sprachen nach der Spezial-Eurobarometerumfrage 2012 (Europäische Kommission: 2012) 91% eine Fremdsprache und 44% zwei Fremdsprachen. Während der erste Wert um ein Prozent zulegen, sind die Werte für die zweite und dritte Fremdsprache mit 4% bzw. 1% rückläufig. Diese Studie enthält keine Daten zu Norwegen, da es nicht Teil der EU ist, es kann aufgrund des ähnlichen schulischen Fremdsprachenunterrichts in Norwegen allerdings eine ähnliche Situation der Sprachbeherrschung vermutet werden.

Ferner werden Sprachen gut gelernt, wenn das Umfeld von Kindern sprachenfreundlich eingestellt ist. Es ist nicht notwendig, dass die Eltern auch Deutsch können. Wichtig ist, dass Kinder Freude an Sprachen haben und keine Angst vor Fehlern hinsichtlich Korrekturen. Wenn der Unterricht motivierend gestaltet wird und Erziehungsberechtigte das Sprachenlernen ihrer Kinder unterstützen, so können Sprachen für Lernende einen ganz besonderen Platz einnehmen (Krumm 2017: 7-8).

Aufgrund der fortschreitenden Globalisierung werden immer mehr verschiedene Sprachen beispielsweise in deutschen Schulen angeboten. Die Tatsache, dass sich die Schülerinnen/Schüler für eine zweite Fremdsprache entscheiden müssen, lässt Mauern zwischen den zweiten Fremdsprachen nach Englisch entstehen. In Deutschland wächst die Anzahl der Schülerinnen/Schüler, welche nach Englisch eine romanische Sprache lernen, wobei es große regionale Unterschiede gibt, welche romanische Sprachen in welchem Bundesland wie stark vertreten ist. Dies hat in Deutschland zur Folge, dass alle in der Schule angebotenen Sprachen außer des Englischen miteinander in Konkurrenz stehen. Aufgrund der Sprachenreihenfolge und Stundentafel ist insbesondere das Englische privilegiert. Um diese Konkurrenzsituation zu umgehen, müssten nur zwei fix vorgeschriebene Fremdsprachen angeboten werden, was jedoch keine Lösung darstellen kann. Ein vielfältigeres Fremdsprachenangebot an Schulen erhöht hingegen die Konkurrenzsituation der

Fremdsprachen. Eine Flexibilisierung des Fremdsprachenangebots wäre anzustreben, da der individuelle Bedarf der Lernenden nicht vorhersagbar ist. Weiters sollte das Erlernen einer zweiten Fremdsprache verpflichtend und Lernen weiterer Sprachen möglich sein (Bär 2017: 86-90). Die angesprochene Konkurrenzsituation der L3s findet sich auch in Norwegen. Im Folgenden wird auf die drei zur Wahl stehenden L3s – und dabei insbesondere auf DaF – eingegangen.

2.5. Zu den untersuchten Sprachen

2.5.1. DaF

Die weltweite Wichtigkeit von Sprachen verschiebt sich mit der Zeit. So werden voraussichtlich Deutsch, Französisch und Japanisch bis 2050 zugunsten anderer Sprachen wie Mandarin und Spanisch an globaler Bedeutung verlieren (Singh 2005: 200). Die Zunahme des Spanischen zeigt sich auch klar anhand der gestiegenen Popularität des Kastilischen an norwegischen Schulen zur meistgewählten L3.

In diesem Kapitel werden zunächst die weltweite Stellung von DaF und Gründe, diese Sprache zu lernen, thematisiert, bevor auf die anderen untersuchten Sprachen ebenfalls eingegangen wird. Im Vergleich zu anderen Sprachen Europas (z.B. den skandinavischen) kann Deutsch in verschiedenen internationalen Kontexten wie der Wirtschaft, dem Bildungssektor oder im Bereich der Medien eingesetzt werden (Riemer 2016a: 33). Personen, die von der Verwendung des Deutschen als internationaler Sprache profitieren, sind daran interessiert, dass diese Stellung des Deutschen erhalten oder sogar gestärkt wird. Denn gäbe es keinen Vorteil im Erlernen des Deutschen, so würde sich fast niemand die Mühe dafür machen (Ammon 2015: 1-2). Die Anzahl derjenigen, welche DaF lernen bzw. es zur Kommunikation benutzen, ist ein wichtiger Faktor für die internationale Bedeutung des Deutschen, denn die Lernenden setzen sich mit den DACHL-Ländern auseinander. Daher ist die DaF-Förderung eine wichtige Säule der deutschen Bildungs- und Kulturpolitik (Riemer 2016a: 33). Die große Mehrheit der DaF-Lernenden lernt Deutsch in vielen Ländern aufgrund der Bedeutung des Deutschen im Fächerkanon im Schulkontext. Dies kann sich durch bildungspolitische Maßnahmen jedoch rasch ändern (Riemer 2016a: 41-42), wie beispielsweise der kürzliche Aufschwung von Spanisch zur zweitmeistgelernten Fremdsprache nach Englisch in Norwegen zeigt (Riemer 2016a: 42). Besonders bei jüngeren

Lernenden beeinflussen die Erziehungsberechtigten die Wahl für DaF. Das Ausmaß der Nachfrage nach DaF hat weitreichende Folgen für DaF-Lehrkräfte, Personen mit Deutschkenntnissen und universitäre DaF-Institute im nicht-deutschsprachigen Ausland. (Riemer 2016a: 42).

Krumm (2017: 3-4) führt die folgenden wichtigen sechs Gründe an, wieso es sich lohnt, neben der globalen *lingua franca* Englisch auch eine weitere Sprache wie Deutsch zu lernen. Erstens gibt es eine Gegenbewegung zur Globalisierung mit einer Tendenz zur Regionalisierung. Waren 2000 nur 3% der Webseiten auf Deutsch, so sind es nun 9%. Wer somit auf der Welt sowohl im Großen als auch im Kleinen gut zurechtkommen möchte, sollte mehrsprachig sein. Zweitens wird empfohlen, die Sprachen der Kundinnen/Kunden zu sprechen. In der L1 lassen sich Menschen nämlich deutlich besser von etwas überzeugen und in der Wirtschaft wird geraten, Mitarbeitende einzustellen, die neben Englisch auch in einer zusätzlichen Sprache Kompetenzen aufweisen. Drittens lernt man durch eine weitere Sprache andere kulturelle Verhaltensweisen und Werte kennen, sofern das Lernen auf entsprechende Weise erfolgt. Wie die Spitze eines Eisbergs mag die Sprache nur unmittelbar erkennbar sein und darunter verbergen sich Wissen und Werte einer Community. Viertens können mittels einer zusätzlichen Sprache kulturspezifische Denkweisen kennengelernt werden, welche ohne die zugehörigen Sprachen verloren gingen. In Sprachen verbergen sich Erfahrungen, welche in Begriffen und Texten festgehalten sind. Fünftens fördert die Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen wie etwa Sprachenvergleiche die kognitiven Fähigkeiten. Und sechstens ermöglicht das Erlernen einer neuen Sprache Offenheit für Neues und Fremdes im Sinne der Förderung interkultureller Kompetenzen. Die Verminderung des Ethnozentrismus ist für die Entwicklung der Persönlichkeit von Bedeutung. In der globalisierten Welt ist es wichtig, Neuem angstfrei begegnen zu können.

Neben diesen Gründen, die für das prinzipielle Erlernen einer L3 sprechen, führt Krumm (2017: 5-6) auch drei Gründe an, wieso es sich ausgerechnet lohne, die deutsche Sprache zu erlernen. Erstens stellt das Deutsche eine starke Weltsprache bzw. Weltwirtschaftssprache dar. Mit ungefähr 110 Millionen L1-Sprechenden gehört Deutsch zu den 12 meistgesprochenen Sprachen und kann im weitreichenden Sinne als Weltsprache bezeichnet werden. Board & Tinsley (2014: 26) nennen ebenfalls über 110 Millionen L1-Sprechende für das Deutsche und führen Deutsch sogar als zehntmeistgesprochene L1 an. Noch bedeutender ist Krumm (2017: 5-6) zufolge die ökonomische Stärke der deutschsprachigen Staaten, insbesondere jene Deutschlands. Es handelt sich bei der Schweiz, Deutschland und Österreich

um sehr starke Exportländer, wichtige Importeur und bedeutende Investitionsländer. Ferner ist eine Sprache stark, wenn sie in mehr als nur einem Land die Amtssprache stellt und für das Deutsche trifft das auf sieben Länder zu: Deutschland, Österreich, Liechtenstein, die Schweiz, Luxemburg, Belgien und Italien, wobei es in den beiden Letztgenannten regionale Amtssprache ist. Außerdem ist für eine Sprache auch von Bedeutung, von wie vielen Personen sie als Fremdsprache erlernt wird. Seit einigen Jahren nimmt die Nachfrage nach Deutsch im Erwachsenenbereich zu. Der zweite Grund für das Erlernen des Deutschen ist, dass Deutsch als die zentrale Europasprache gesehen werden kann, was noch bedeutender als die wirtschaftliche Stärke ist. Das deutsche Sprachgebiet liegt im Herzen dieses Kontinents und ist dort sowohl politisch als auch wirtschaftlich von großer Bedeutung. Deutsch ist mit Abstand die am meisten gesprochene L1 der EU und umfasst dort ungefähr 87 Millionen L1-Sprechende, was 18% der EU-Bürgerinnen/Bürger entspricht. Deutsch liegt diesbezüglich somit deutlich vor Englisch und Französisch. Für eine Person, die Europa kennenlernen möchte, stellt Deutsch somit eine bedeutende Sprache dar. Während Spanisch in Amerika eine bedeutende Rolle innehat, so ist es mit Deutsch umgekehrt und es nimmt in Europa eine zentrale Position ein. Drittens kann das Deutsche als starke Wissenschafts- und Kultursprache gesehen werden. Hinter dem Englischen ist das Deutsche in vielen Feldern noch die zweitbedeutendste Wissenschaftssprache. Besonders für die folgenden Bereiche ist es empfehlenswert Deutsch zu lernen: Literatur, (Bio)technik, Architektur, Musik, Recht, Psychologie und Pädagogik sowie Philosophie.

Das *Auswärtigen Amt* (2015: 5-6) Deutschlands führt die folgenden Gründe für das Erlernen von Deutsch an. Die Förderung des Erlernens des Deutschen im nichtdeutschsprachigen Ausland öffnet die Türen nach Deutschland und führt zu Verständnis für Werte deutschsprachiger Gesellschaften und ihrer Politikansätze. Weiters kommt es aufgrund der Förderung von DaF zu mehr Studierenden anderer Länder im deutschsprachigen Raum. Wichtige Motivationsgründe für das Erlernen der deutschen Sprache sind das positive Bild Deutschlands im Ausland und die stabile wirtschaftliche Situation Deutschlands in den vergangenen Jahren. Ein weiteres Argument, diese Sprache zu wählen, ist ein ansprechender und moderner Deutschunterricht. Daher kommt der Fortbildung von DaF-Lehrkräften ebenfalls eine bedeutende Rolle zu.

In aufstrebenden Staaten geht mit dem wirtschaftlichen Wachstum und der verstärkten Nachfrage nach Bildung auch ein vergrößertes Interesse an weiteren Fremdsprachen neben Englisch einher. Da 87% der DaF-Lernenden zur Schule gehen, liegt der Förderschwerpunkt

auf diesem Bereich. Eine wichtige Funktion für das Lehren des Deutschen spielt die 2008 ins Leben gerufene Organisation „Schulen – Partner der Zukunft“ (PASCH), welche weltweit zirka 1800 Schulen vor allem in den Regionen Mittel- und Osteuropa, Mittlerer und Naher Osten und Asien umfasst. An diesen Schulen lernen über 600.000 Menschen Deutsch. Wichtige Faktoren für die Rolle von DaF sind auch Bevölkerungsentwicklungen, die Besoldung der Lehrkräfte und Bildungsreformen. Das Ziel des *Auswärtigen Amtes* (2015: 5-8) ist es, in nichtdeutschsprachigen Ländern das Interesse für DaF und Mehrsprachigkeit anzufachen. 2015 gab es weltweit zirka 15,4 Millionen DaF-Lernende. 1,3 Millionen davon sind Studierende an Hochschulen. Somit konnte die Abnahme der Anzahl an Deutschlernenden, welche bis 2010 zu beobachten war, gestoppt werden. Die Zahlen sind konstant und an vielen Orten sogar steigend. In zirka 60% der Länder, aus denen Zahlen ermittelt werden konnten, ist die Zahl der DaF-Lernenden gegenüber 2010 gestiegen. Das betrifft vor allem Länder in Asien, Südamerika und dem Nahen und Mittleren Osten. In Afrika ist ebenfalls ein positiver Trend zu beobachten. In bevölkerungsreichen Ländern wie Indien, China oder Indonesien hat sich der Anteil an DaF-Lernenden sogar vervielfacht. Jedoch ist die Anzahl der DaF-Lernenden in den GUS-Staaten eingebrochen, was auch mit einem demografischen Rückgang in diesen Ländern einhergeht. Ferner ist zu beobachten, dass Deutsch mehrheitlich als zweite Fremdsprache gelernt wird, weswegen die Unterstützung der Mehrsprachigkeit für Deutsch eine wichtige Rolle spielt. Die größte Anzahl an Deutschlernenden gibt es mit 9,4 Millionen nach wie vor in Europa. Vor allem in Staaten außerhalb der EU hat das Interesse an Deutsch auffallend zugenommen wie in Mazedonien, Bosnien und Herzegowina, Serbien oder der Türkei. In den EU-Staaten ist die Nachfrage ebenfalls mehrheitlich gestiegen, z.B. in den Niederlanden oder Spanien, oder stabil geblieben wie in Polen oder Frankreich. In den baltischen Staaten sind die Zahlen der DaF-Lernenden jedoch rückläufig (Auswärtiges Amt 2015: 5-8). Hinsichtlich der skandinavischen Staaten kam es in Schweden zwischen 2010 und 2015 zu einem Rückgang von 17.632 DaF-Lernenden im Schulkontext. Jedoch wird die zukünftige Perspektive, welche sich auf die demografische Entwicklung unter gleichbleibenden Bedingungen stützt, als positiv im Schulbereich bewertet. Ebenso in Dänemark, wo die Anzahl der DaF-Lernenden im Schulkontext zwischen 2010 und 2015 um 22.053 Lernende anstieg. Auch in Norwegen kam es zwischen 2010 und 2015 zu einem Anstieg der DaF-Lernenden und die Prognose für den norwegischen Schulbereich bleibt positiv (Auswärtiges Amt 2015: 10-14).

Des Weiteren nimmt Krumm (2017: 7) Stellung zur häufig vertretenen Meinung, dass Deutsch eine besonders schwierig zu erlernende Sprache sei. Der US-amerikanische Journalist und Autor Mark Twain hat mittels seiner Broschüre „The awful German language“ entscheidend das Vorurteil der Schwierigkeit des Lernens des Deutschen unterstützt (Krumm 2017: 7). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive betrachtet lässt sich Twains Ansicht widerlegen. Die Sprache ist laut einer Untersuchung nicht an sich schwierig, sondern verbesserbare grammatikalische Erklärungen bzw. der Unterricht gestalten das Erlernen als schwer (Götze 2001, zitiert in Krumm 2017: 7). Weiteres führt Krumm (2017: 7) an, dass Deutsch leichter zu lernen sei, wenn man bereits die „Schwestersprache“ (Krumm 2017: 7) Englisch könne – und ebenso vice versa. Hat man Englisch gelernt, so kennt man das lateinische Alphabet. Außerdem ist das Deutsche in manchen Bereichen leichter als Englisch und Französisch wie hinsichtlich der relativ lauttreuen Orthografie. Krumm (2017:7) führt auch an, dass aus geografischen, beruflichen oder familiären Gründen die Reihenfolge Deutsch vor Englisch sinnvoll sein kann.

2.5.2. *EFL*

Das Englische verbreitete sich vor allem aufgrund der weltweiten Kolonialisierung des Britischen Weltreichs und später aufgrund der politischen, wirtschaftlichen und auch kulturellen Bedeutung der USA. Heute kann davon ausgegangen werden, dass eine Milliarde Menschen eine gewisse Kompetenz des Englischen aufweist, jedoch wird diese Zahl kontrovers diskutiert. Die Varietäten des Englischen von *native speakers* aus wirtschaftlich reicheren Regionen werden häufig als überlegen angesehen. Dies wird jedoch zunehmend hinterfragt (Jenkins 2009: 15-19), da Englischlernende diese Sprache oft häufiger untereinander in *ELF*²-Kontexten als mit englischsprachigen L1-Sprechenden anwenden. Nach Dörnyei (2009: 1) hat sich das Lernen des Englischen in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert, da diese Sprache als globale *lingua franca* angesehen wird und somit ist der Erwerb von *Global English* auch mit einem Streben nach einer globalen Identität verbunden.

² English as a lingua franca

2.5.3. Französisch

Französisch hat heutzutage über 70 Millionen L1-Sprechende und 100-200 Millionen sprechen es als Zweitsprache (Board & Tinsley 2014: 24), u.a. da es in mehreren Ländern, v.a. in Afrika, Amtssprache ist und von der dortigen Bevölkerung als Zweitsprache im öffentlichen Raum verwendet wird, wenngleich die tatsächlichen afrikanischen Erstsprachen der Menschen diesen Status häufig nicht genießen. Im 17. und 18. Jahrhundert hatte sich das Französische in Europa als wichtigste internationale Sprache der gebildeten Schichten etabliert, da Frankreich kulturelle, wirtschaftliche und politische Macht hatte. Frankreich war auch ein wichtiges wirtschaftliches Zentrum und aufgrund der französischen Kolonialisierung von Gebieten außerhalb Europas erlangte Französisch auch über Europa hinweg an Bedeutung. Als das Französische seine Bedeutung zugunsten des Englischen verlor, setzte Frankreich verstärkt explizite sprachpolitische Maßnahmen zur Durchsetzung des Französischen innerhalb und außerhalb Frankreichs. Diese konnten die kontinuierlich wachsende Bedeutung des Englischen als globale *lingua franca* nicht stoppen, da Frankreich wirtschaftlich, politisch und kulturell gesehen nicht die globale Vorreiterrolle innehat, sondern insbesondere die weitgehend englischsprachigen USA (Wright 2004: 118-122).

2.5.4. Spanisch

Die Zahl der spanischsprachigen L1-Sprechenden hat die Anzahl der Englischsprechenden erreicht und könnte Englisch überholen (Graddol 2006: 61). Board & Tinsley (2014: 38) zufolge ist Spanisch bereits mit ungefähr 400 Millionen die zweitmeistgesprochene L1 weltweit. Das Spanische ist die meistgesprochene L1 in Amerika (Riemer 2016a: 33) und weist auch in den USA eine große Anzahl an L1-Sprechenden auf. Weiters hat das Kastilische offiziellen Status in 21 Staaten und ist wie Französisch offizielle Sprache diverser internationaler Organisationen. Spanisch ist wie Mandarin wichtig genug geworden, um nationale Politikprioritäten in anderen Staaten zu beeinflussen (Graddol 2006: 62). Nach Krumm (2017: 5-6) ist Spanisch in Amerika eine zentrale Sprache und hat hingegen in Europa eine geringere Bedeutung.

3. Theoretische Grundlagen

Es wird davon ausgegangen, dass weltweit die Zahl der Menschen, welche mehr als eine Sprache sprechen, überwiegt. Manche Personen sind stolz auf ihre Mehrsprachigkeit oder ihren Bilingualismus, während andere ihre Kompetenzen in mehreren Sprachen verstecken. Manche wollen aus verschiedenen Gründen eine weitere Sprache lernen, während dies anderen Angst bereitet oder unwichtig erscheint (Gardner 2010: ix).

Der Bereich der Fremdsprachenlernmotivation ist ein umfassender und viel erforschter. Es liegen verschiedene einflussreiche Modelle vor, welche theoretische Aspekte des Sprachenlernens und der Psychologie miteinander verbinden (Riemer 2016: 3).

Im Folgenden werden zentrale L2-Motivationsmodelle vorgestellt und diskutiert. Zunächst wird auf Deci und Ryans (1985: 261, 270) allgemeine theoretische Grundlagen von Motivation eingegangen, wobei auch die Bedeutung *intrinsischer Motivation* gegenüber *extrinsischer Motivation* behandelt wird. Anschließend wird auch Gardners allgemeine Sicht auf Motivation dargestellt.

Hinsichtlich der Modelle des L2-Erwerbs wird im Folgenden zunächst Burdens und Williams (1997: 121-122) Modell der L2-Motivation dargestellt. Danach werden Gardners (2010: 88) grundlegendes und viel zitiertes *socio-educational model of second language acquisition* und sein zentrales Konzept der *integrative motivation* (Gardner o.J.1.: 24) vorgestellt. Darauf folgt die Beschreibung von Dörnyeis und Ottós (1998: 48) Prozessmodell der L2-Motivation und von Dörnyeis (2009: 15-20) *self system*, auf welches sich die Motivationsliteratur neben Gardners Modell häufig bezieht, da das *self system* ein neuerer Zugang ist, der versucht, sich von Gardners Modell abzukoppeln. Es erscheint wichtig, diese beiden zentralen Zugänge von Gardner und Dörnyei vorzustellen, bevor die Diskussion zu diesen beiden Modellen behandelt wird, da sich diese auf beide Modelle bezieht. Zunächst wird Dörnyeis Auffassung der L2-Motivation diskutiert und anschließend jene zu Gardners Modell. Die darauf aufbauenden Entscheidungsgründe für Gardners Modell für die vorliegende Studie werden im Methodikkapitel erläutert.

3.1. Allgemeine Motivationstheorie

3.1.1. Motivation nach Deci und Ryan

Es ist nicht leicht, Motivation zu definieren. Hinter einer Handlung können verschiedene Motive stecken – welche unter den Personen variieren oder sich bei Menschen zu verschiedenen Anlässen unterscheiden können. Außerdem ist man sich mancher Motivationsgründe möglicherweise nicht bewusst. Weitere Faktoren, welche Motivation beeinflussen, sind Alter, Talent und Persönlichkeit (Chambers 1999: 16-17).

Deci & Ryan (1985) beschäftigen sich mit ‚Motivation‘ im allgemeinen Sinne. Deren Untersuchung befasst sich mit der Erforschung der *energization* und *direction* von Verhalten. Ersteres bezieht sich auf Bedürfnisse. Daher muss eine Motivationstheorie jene Bedürfnisse bedenken, welche einem Organismus angeboren sind, um gesund zu bleiben, und jene Bedürfnisse, welche durch Interaktion mit der Umwelt entstehen. *Direction* beschreibt hingegen, was ein Organismus aufgrund interner und externer Stimuli tut, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Motivation beschreibt somit, ‚warum‘ etwas getan wird. Es ist nur dann von Motivationstheorien zu sprechen, wenn diese beiden Faktoren zutreffen (Deci & Ryan 1985: 3). Für diese vorliegende Untersuchung wurde Gardners L2-Motivationsmodell ausgewählt und im Zuge dessen wird auch darauf eingegangen, wie sein Modell mit den Grundvoraussetzungen der *energization* und *direction* im Einklang steht.

Motivationstheorien sind Auffassungen bzgl. des Wesens von Menschen und Faktoren, welche ihnen Anstoß für Handlungen geben. Diese Theorien liegen dabei auf einem Kontinuum irgendwo zwischen *mechanistic theories* und *organismic theories*. Erstere sehen Individuen als passiv an, welche aufgrund physischer Bedürfnisse und umweltbezogener Einflüsse handeln. Zweitere sehen Individuen hingegen als aktive Wesen, welche Handlungen selbst initiieren. Dabei haben sie intrinsische Bedürfnisse und physiologische Antriebe, welche die Energie liefern, diese Bedürfnisse umzusetzen (Deci & Ryan 1985: 3-4).

Zunächst herrschten *drive theories* vor, die aussagten, dass alle Handlungen durch einen Trieb oder einen Abkömmling dessen motiviert werden. Mit der Zeit wurde jedoch klar, dass *drive theories* alleine die Komplexität menschlicher Handlungen nicht erfassen können. Jene Motivation, welche sich hingegen nicht auf einen derartigen *drive* bezieht, wird als intrinsische Motivation beschrieben, welche besagt, dass die Energie intrinsisch in der Natur eines Individuums liegt (Deci & Ryan 1985: 4). Intrinsische Motivation ist die Energiequelle,

welche entscheidend mit der Aktivität eines Individuums verbunden ist (Deci & Ryan 1985: 11) und basiert auf dem Bedürfnis eines Individuums kompetent und selbstbestimmend agieren zu können (Deci & Ryan 1985: 4). Der Aspekt der Kompetenz bezieht sich darauf, erfolgreiche Interaktionen mit der Umwelt zu führen, welche die Wahrung eines Individuums garantiert (Deci & Ryan 1985: 27). Mit Selbstbestimmung ist gemeint, dass Menschen eine Wahl treffen und die Möglichkeit haben, noch stärker in eine bestimmte Aktivität involviert zu sein. Personen wollen dann die Aktivität aufgrund der Aktivität selbst durchführen. Ein größeres Ausmaß an Selbstbestimmung erlaubt Menschen, stärker intrinsisch motiviert zu sein und gibt ihnen das Gefühl, etwas selbst gewählt zu haben (Deci & Ryan 1985: 57). Manche Handlungen erfolgen jedoch automatisch und sind weder gewählt noch selbstbestimmt. Von einer motivationstheoretischen Perspektive aus betrachtet, findet Wahl nur dann statt, wenn die Personen Freiheit oder Wahlmöglichkeit hinsichtlich ihrer Handlung verspüren (Deci & Ryan 1985: 155). Mit Bezug auf die vorliegende Studie konnten die Schülerinnen/Schüler an diesem Oberstufengymnasium einerseits zwischen den L3s Deutsch, Französisch und Spanisch frei wählen. Andererseits ist vorgegeben, dass in der Oberstufe eine L3 belegt werden muss, um den Abschluss zu erlangen.

Erwachsene sind intrinsisch motiviert, wenn sie beispielsweise Hobbys nachgehen. Die Belohnung liegt dabei in der Handlung selbst, obwohl es auch sekundäre Vorteile geben kann. Die primäre Motivation ist die spontane, innere Erfahrung, welche mit der Handlung einhergeht (Deci & Ryan 1985: 7).

Interesse und *excitement* sind zentrale Gefühle, welche mit *intrinsischer Motivation* einhergehen. Wenn stark intrinsisch motivierte Personen an einer Tätigkeit extrem interessiert sind, empfinden sie *flow*, was mit einer vollkommenen Hingabe an die Aktivität einhergeht. Um intrinsisch motiviert zu sein, müssen Personen frei von Druck und Belohnungen sein. Daher findet intrinsische Motivation statt, wenn Handlungen autonom erfahren werden und nicht, wenn Kontrollen oder Belohnungen der Grund für Handlungen sind (Deci & Ryan 1985: 29). Im institutionellen Kontext, in welchen die vorliegende Studie eingebettet ist, kommt es jedoch zu Druck und Belohnung, da der Erwerb einer L3 für den Oberstufenabschluss verpflichtend ist. Die ausgefüllten 191 Fragebögen der vorliegenden Studie zeigen, dass die Lernenden nicht in Erwägung ziehen, keine Sprache zu lernen und somit keinen Abschluss zu machen.

Intrinsische Motivation inklusive Selbstbestimmung ist ein wichtiger Aspekt der *organismic theory*. Da diese intrinsischen Motivationsaspekte zunehmend von Psychologinnen/Psychologen anerkannt wurden, richteten sich psychologische Theorien verstärkt *organismic* aus. Weitere zentrale Aspekte *organismic motivation theories* stellen die oberhalb beschriebenen Aspekte der *energization* und *direction* des Verhaltens dar (Deci & Ryan 1985: 7).

Ein zentraler Punkt ist, dass intrinsisch motiviertes Lernen extrinsischem höhergestellt ist, vor allem in Bezug auf konzeptuelles Verstehen und kreatives Denken. Lernen ohne Druck, Noten, Kontrollen und Belohnungen fördert intrinsisches Lernen. Wenn das Lernumfeld mehr Kontrolle ausübt, verlieren Individuen ihre intrinsische Motivation und ihr Selbstwertgefühl. Extrinsische Regulierungen wie z.B. Noten können allerdings notwendig sein, wenn zu lernende Inhalte oder Handlungen nicht interessant sind. Lehrkräfte üben meist mehr Kontrolle aus, wenn sie von administrativen Stellen, Vorgesetzten oder von den Lernenden selbst mehr unter Druck gesetzt werden. Daher sollte es sowohl für Lernende als auch Lehrende mehr Freiheit im Lernumfeld geben (Deci & Ryan 1985: 261, 270).

Behavioristische Theorien zu Motivation beschreiben den Zusammenhang einer *Reaktion* auf einen *Reiz*, wobei die *Reaktion* durch *positive Verstärkung* entwickelt wird. In diesem Modell wird Motivation als *mechanistic* gesehen, weil Wahl und Absichten bei diesem Ansatz zur Beschreibung von Verhalten eine sekundäre Rolle spielen. Mit der Zeit wurde Aspekten wie Wahl und Entscheidung mehr Platz eingeräumt. Die meisten kognitiven Theoretikerinnen/Theoretiker sehen Handlungen als Wahl, welche an zukünftige Erwartungen geknüpft ist (Deci & Ryan 1985: 5).

3.1.2. Motivation nach Gardner

Gardner (2010: 8-11) befasst sich neben seinem L2-Motivationsmodell ebenfalls allgemein mit dem Thema der Motivation. Motivierte Individuen haben Ziele, versuchen diese zu erlangen, machen die dafür nötigen Aufgaben und weisen dabei Durchhaltevermögen auf. Es liegt ein starkes Verlangen zum Erreichen des Zieles vor und die dafür nötigen Aufgaben werden gerne vollbracht. Sie haben Erwartungen hinsichtlich Erfolg und Misserfolg und wenn sie ein Maß an Erfolg erreichen, sind sie aufgrund ihrer Resultate selbstbewusst. Außerdem haben motivierte Personen Gründe für ihr Verhalten, welche oft *Motive* genannt werden.

Manche dieser Aspekte sind kognitiver Natur, andere affektiv und wieder andere handlungsbezogen. Aufgrund dieser Komplexität von Motivation muss sie anhand mehrerer Skalen getestet werden. Das Ausmaß an Motivation kann daher nicht gemessen werden, indem Personen gefragt werden, warum sie glauben, dass das Lernen einer Sprache für sie wichtig sei (Gardner 2010: 8-9). Dies sprach dafür, die unterschiedlichen Skalen von Gardners *socio-educational model* für die Erfassung der Motivation in den einzelnen Sprachen zu verwenden.

Die vorliegenden Modelle von Motivation beim Fremdsprachenlernen stimmen darin überein, dass Motivation einen wichtigen Faktor für Lernerfolg darstellt. Jedoch legen die Modelle ihren Fokus auf verschiedene Bereiche (Gardner 2010: 96). Ferner unterscheidet sich der Faktor der *integrativeness* von Gardners *socio-education modes* von vielen anderen Modellen in diesem Bereich. Bei *integrativeness* handelt es sich um den Wunsch und die affektive Fähigkeit, Aspekte einer anderen kulturellen Community aufzunehmen und zum Bestandteil seines Verhaltensrepertoires zu machen. Dies stellt eine affektive und keine kognitive Komponente dar (Gardner 2010: 114), was Gardners Modell von neueren wie Dörnyeis L2-Motivationsmodell unterscheidet.

3.2. Modelle zur Motivation des Fremdsprachenerwerbs

Die Motivationsforschung hinsichtlich der Fremdsprachen hat bereits eine beträchtliche Anzahl theoretischer Konzepte und Studien hervorgebracht, welche schon viele Informationen liefern und von jeweils aktuellen Trends beeinflusst sind (Riemer 2016a: 30). L2-Motivation stellt einen affektiven Lernendenfaktor dar, welcher sich aus unterschiedlichen sich überlappenden Komponenten zusammensetzt, die sich in einer Wechselwirkung zueinander befinden. Die L2-Motivation wird durch Faktoren beeinflusst wie die Persönlichkeit und Biografie der Lernenden, deren Orientierungen und Einstellungen zu den Fremdsprachen und den damit verbundenen Kulturkreisen, dem soziokulturellen Umfeld und der Lernumgebung (Riemer 2016: 3).

3.2.1. Burdens und Williams Modell der L2-Motivation



Abb. 1: An interactive model of motivation (Burden & Williams 1997: 122)

Burden und Williams haben ein Modell der L2-Motivation entwickelt, welches in Abb. 1 zu sehen ist. Es besteht aus drei Stufen und stützt sich auf die damalige Forschungsliteratur bezüglich Motivation. Erstens liegen individuelle, intrinsische und extrinsische Gründe für die Ausführung einer bestimmten Aktivität vor, welche oberhalb als *reasons* aufgeführt sind. Zweitens gibt es Gründe, sich für eine bestimmte Aufgabe zu entscheiden in Form der *decision* rechts in der Abbildung 1. Jemand kann starke *reasons* für etwas aufweisen, aber sich nicht dazu entscheiden es zu tun. Drittens müssen Personen die Mühe aufrechterhalten, eine bestimmte Aufgabe zu ihrer Zufriedenheit zu erfüllen, *sustaining effort*, welcher links dargestellt ist. Jede dieser drei Stufen wird von dem jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext hinsichtlich der Entscheidungsfindung beeinflusst, welcher durch den Kreis veranschaulicht wird. Motivation umfasst somit mehr als Interesse, denn es muss Energie und Zeit investiert werden, um die gesetzten Ziele auch zu erreichen. Die ersten zwei Stufen sollen Motivation eher in Gang setzen, während die dritte Stufe die Motivation aufrechterhalten soll. Wie in der Grafik dargestellt, ist das Modell nicht linear zu verstehen. *Reasons* etwas zu tun, beeinflussen die Beharrlichkeit, den *sustaining effort*. Ebenso kann der *sustaining effort* zu weiteren *reasons* für eine Handlung führen (Burden & Williams 1997: 121-122).

3.2.2. Gardners *socio-educational model* und dessen Unterbereiche

Das *socio-educational model* Gardners (2010: 96, 105) unterscheidet sich von anderen Modellen dadurch, dass es auf wissenschaftlichen Untersuchungen beruht, welche die Validität des Modells zeigten. Weiters wurde daraus das Messinstrument *AMTB* entwickelt, um die im *socio-educational model* als relevant identifizierten affektiven Variablen messen zu können (Gardner 2010: 108). Für die vorliegende Studie wurden Items der *international AMTB* ausgewählt. Allgemeine Formulierungen hinsichtlich des Englischen in Gardners Items der *international AMTB* schließen sowohl L1-Sprechende, Zweitsprachensprechende als auch *lingua franca user* des Englischen mit ein. Weitere Details zur Itemauswahl finden sich im Methodikkapitel.

Gardner begann seine Arbeit im Bereich der Motivationsforschung bereits Mitte der 1940er Jahre, wobei sich das *socio-educational model of second language acquisition* im Laufe der Forschungen erst später entwickelte (Gardner 2010: 31). Zu Beginn teilten Gardner & Lambert in ihren Untersuchungen Lernende in *integrativ* und *instrumentell* motiviert ein (Gardner 2010: 12). Praktische Vorteile für eine Person werden als *instrumentelle Motivation* gesehen. Wenn sich jemand hingegen psychologisch einer anderssprachigen Community mehr annähern möchte, so wird von *integrative motivation* gesprochen (Gardner 2010: 17). Nach Dörnyei & Ushioda (2009: 2) handelt es sich bei *integrative orientation* um das bisher am meisten beachtete theoretische Konstrukt hinsichtlich der L2-Motivation. Für mehrere Jahrzehnte stellte *integrativeness* einen zentralen Pfeiler der Motivationsforschung dar (Dörnyei 2010: 9).

Eine *orientation*, wie eben erwähnt, ist keine Zusammenfassung von Gründen für das Sprachenlernen, sondern eine Neigung, die antreibende Kraft, welche zur Wahl eines bestimmten Grundes führt. Die verschiedenen *orientations* bei Gardner stehen somit in Bezug zu Gründen für den Erwerb einer Zweitsprache (Gardner 2010: 12-17).

Gardners Modell war insbesondere ab den späteren 1960er Jahren bis zu den 1990er-Jahren dominant. Es begründete die Ausdifferenzierung zwischen *integrative* und *instrumental orientation*, wobei der Fokus auf ersterer lag (Riemer 2016a: 31). Für *integrative* oder *instrumentelle Motivation* müssen nicht alle Items aus diesem Bereich auf eine Person zutreffen. Beispielsweise reicht entweder der Wunsch, mit verschiedenen Menschen zu kommunizieren, oder das Bedürfnis, die Zielkultur und das Leben vor Ort zu verstehen, für das Vorliegen von *integrative motivation* aus (Gardner 2010: 17).

Es scheint sich anzubieten, zwischen Zweitsprachenlernen und Zweitsprachenerwerb zu unterscheiden. Lernen bezieht sich auf die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten, um kommunikative Kompetenzen zu erlangen. Erwerb meint hingegen, die Sprache als Teil ihres/seines Selbst zu sehen. Das Gleiche trifft auf das Fremdsprachenerlernen zu. Zum Bereich des Lernens zählen Aspekte wie Wortschatzaneignung oder in der Zielsprache kommunizieren zu lernen. Hinsichtlich automatischen Sprechens bevorzugt Gardner den Ausdruck Erwerb. Motivation ist auf allen diesen Lernebenen relevant. Mit Bezug auf Gardners *socio-educational model of second language acquisition* wird daher nicht der Begriff des Spracherlernens, sondern jener des Erwerbs verwendet (Gardner 2010: 7-8).

Das *socio-educational model* basiert auf der Beobachtung, dass Sprachenlernende Elemente einer anderen Kultur-Community übernehmen. Mit fortschreitendem Lernen können Lernende sogar in der Zielsprache denken, sich wie Mitglieder der Ziel-Community verhalten und sich sogar – zumindest teilweise – mit der Ziel-Community identifizieren. Indem andere Kulturaspekte übernommen werden, unterscheidet sich das Spracherlernen von anderen Schulfächern, welche Teil des kulturellen Backgrounds der Lernenden sind. Die Übernahme anderer Kulturaspekte kann als negativ oder als positiv wahrgenommen werden. Im *socio-educational model* wird der Offenheit, eine weitere Sprache zu erwerben, daher große Bedeutung geschenkt, was als kulturelle Komponente des Zweitsprachenerwerbs gesehen wird, und als *integrativeness* bezeichnet wird (Gardner 2010: 7-8).

Beim institutionellen Sprachenlernen gibt es außerdem den institutionellen Kontext als Komponente (Gardner 2010: 2-3), wie im Folgenden ausgeführt wird. Das *socio-educational model* basiert vor allem auf der Motivation zum Sprachenlernen im Rahmen eines Klassenzimmers (Gardner 2010: x). Es gibt zwei Hauptaspekte von Motivation: die allgemeine Lernmotivation und die Motivation im Rahmen des Lernens im Klassenzimmer während des Unterrichtes, wobei der Fokus dieses Modells auf ersterer liegt (Gardner 2010: x). Dies trifft sich gut für den Forschungsfokus dieser Studie, da in erster Linie die allgemeine Motivation bezüglich der einzelnen Sprachen erforscht werden soll und weniger die Lernmotivation im Rahmen des Unterrichts, da dies auch stark von den einzelnen Lehrkräften und Unterrichtsbedingungen abhängig ist.

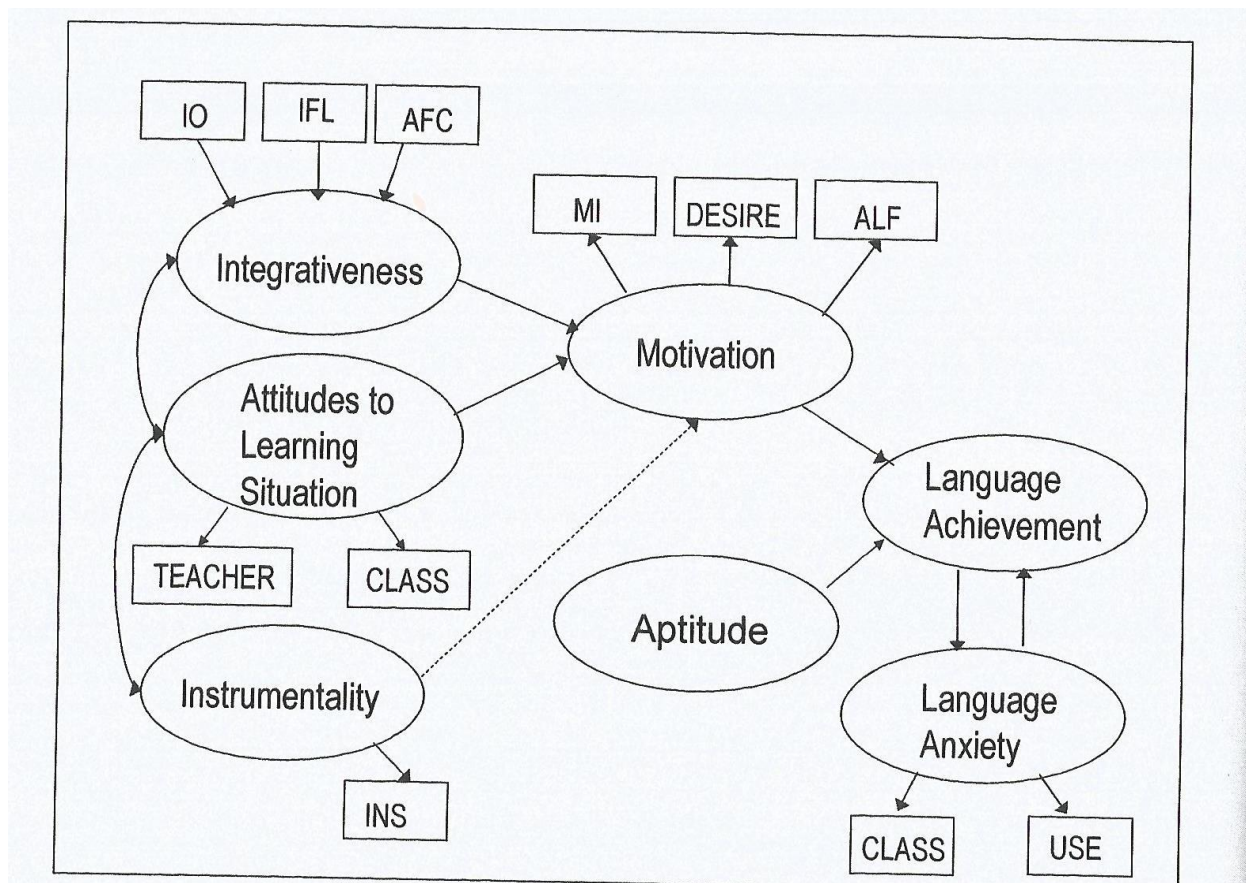


Abb. 2: „A structural equation representation of the socio-educational model from Gardner (2006)”. Aus: Gardner 2010: 88.

Gardner hat die *test battery AMTB* für die Motivationsforschung entwickelt, die sich auf das Strukturgleichungsmodell des *socio-educational model*³ bezieht, welches in Abb. 2 dargestellt ist. Das *socio-educational model* basiert auf jahrelangen wissenschaftlichen Untersuchungen Gardners, um die Rolle verschiedener Variablen der Motivation zu verstehen und in einem Rahmengerüst zusammenzufassen (Gardner 2010: 22). Es wurde viel Aufwand in die Entwicklung passender affektiver Variablen der *ATMB* gesteckt (Gardner 2010: 53-54). Die *AMTB* eignet sich dazu, Hypothesen zum Sprachenlernprozess objektiv und nachvollziehbar zu untersuchen. Sie ist jedoch nicht dafür gedacht, einzelnen Lehrkräften Rückschlüsse über die Motivation von Lernenden zu geben oder Schülerinnen/Schüler Gründe für ihren Erfolg oder Misserfolg aufzuzeigen (Gardner 2010: 26).

Die Entwicklung der *AMTB* war das Resultat des Ziels, Einstellungen und Motivation beim Sprachenlernen zu erforschen. Von Gardners Darstellung des Strukturgleichungsmodells des

³ Bei einem Strukturgleichungsmodell handelt es sich um ein statistisches Verfahren zum Einschätzen und Testen der korrelativen Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen und den dazwischenliegenden verborgenen Strukturen.

socio-educational models haben viele weitere Studien Gebrauch gemacht. Gardners Modell wurde mehrmals überarbeitet, und in der Grafik ist eine von ihm überarbeitete Version aus dem Jahr 2006 zu sehen. Gardner beschäftigte sich viel mit der Motivation der Französischlernenden in Kanada und dieses Modell ist in seinem ursprünglichen Sinne darauf ausgerichtet. Die *AMTB* wurde dann für spezielle Zwecke weiterbearbeitet, deren letzte Entwicklung die *international AMTB for EFL* ist (Gardner 2010: 107-108). Diese ist auch im Internet verfügbar (Gardner: 2004 in der Bibliografie) und wurde in einige Sprachen – jedoch weder auf Norwegisch noch auf Deutsch – übersetzt. Kritik an seinem Modell wird am Ende des Theoriekapitels behandelt und die verschiedenen Gründe für die Entscheidung von Gardners *AMTB* für diese Untersuchung werden im Methodikkapitel aufgeführt.

Das *socio-educational model* stellt Annahmen dazu auf, dass die zwei recht unabhängigen Faktoren Sprachlerneignung und Motivation die Hauptfaktoren für Motivation und Erfolg beim Sprachenlernen sind. Insofern geht es mit den meisten bildungspsychologischen Modellen des Schullernens konform. Es unterscheidet sich jedoch von diesen Modellen insofern, dass Zweitspracherwerb durch den kulturellen Kontext und das Bildungsumfeld beeinflusst wird. Die zwei Grundpfeiler von Motivation sind der kulturelle (*integrativeness*) und bildungsbezogene Bereich (*attitudes to learning situation*) (Gardner 2012: 216).

Motivation wird als Anteil einer Person gesehen und dieser kann gefördert werden. Das Modell lehnt jedoch ab, dass Personen motiviert werden können. Gardner (2010: 26) veranschaulicht dies mit dem folgenden Zitat: “As is commonly said, you can lead a horse to water, but you can’t make it drink.”

Die Abb. 2 zeigt keine messbaren Variablen für Sprachlerneignung (*aptitude*) und *language achievement* auf, weil diese nicht Teil der *AMTB* sind – jedoch könnten diese zwei Kategorien bei Interesse durch entsprechende Verfahren ebenfalls gemessen werden (Gardner 2010: 91).

Zunächst werden im Folgenden die Hauptbegriffe des Modells dargestellt: Dabei werden sechs verschiedene Variablengruppen unterschieden, welche nach einer kurzen Vorstellung im Einzelnen noch detaillierter beschrieben werden. *Ability/aptitude* bezieht sich auf die kognitiven und affektiven Faktoren beim Sprachenlernen. *Motivation* inkludiert kognitive, affektive und handlungsorientierte Komponenten. Motivierte Personen zeigen Bemühungen, ihr Ziel zu erreichen, und sind zufrieden, wenn Handlungen zum gewünschten Ziel führen. Motivation beeinflusst außerdem den Erfolg beim Zweitspracherlernen. Kulturrelevante Variablen werden im *socio-educational model* unter *integrativeness* zusammengefasst. Dies

inkludiert Interesse an anderen Kulturen oder Kommunikation mit Menschen anderer Kulturkreise. *Integrativeness* geht jedoch nicht soweit, dass Individuen sich in eine andere Kultur integrieren wollen oder zu Mitgliedern einer anderen kulturellen Community werden.

Außerdem kann das Lernumfeld den Lernerfolg beeinflussen. In der *AMTB* bezieht sich *language anxiety* auf Angst der Sprachverwendung im Klassenkontext und bei sonstiger Sprachverwendung. Negative Erfahrungen beim Anwenden der Sprache können die weitere Kompetenzentwicklung beeinträchtigen. Instrumentell relevante Variablen beziehen sich auf den Nutzen der Sprache ohne Interesse an den anderen *cultural communities*. Das *socio-educational model* behandelt *instrumentality* allgemein. Die *AMTB* beurteilt keine besonders spezifischen instrumentellen Variablen, jedoch könnten diese in anderen Messungen hinzugefügt werden. *Integrativeness* wird jedoch als stärkerer Motivationsfaktor gesehen als *instrumentality*, da *integrativeness* deutlich mehr affektive Komponenten inkludiert (Gardner 2010: 22-25).

Das Strukturgleichungsmodell wird nun im Folgenden detaillierter ausgeführt. Zu jedem Faktor in den Rechtecken der Abb. 2 gibt es formulierte Items, welche im Rahmen der *AMTB* erfragt werden können. Im Methodikkapitel werden die für diese Studie ausgewählten Items der Kategorien dieses Modells vorgestellt. Die Pfeile in Abb. 2 signalisieren, welche Komponenten einander beeinflussen.

Gardners Modell erfüllt die Grundprinzipien der *energetization* und der *direction* der Motivationsforschung von Deci & Ryan (1985: 3). Deren Grundprinzip der *energetization* wird durch die Gründe des Lernens abgedeckt, welche in *instrumentality* und *integrativeness* bedacht werden, welche in den folgenden Unterkapiteln beschrieben werden. Der Bereich der *direction* wird im Rahmen der Lernsituation und des *language achievement* in diesem Modell behandelt. Im Folgenden wird nun auf Gardners Terminologie genauer eingegangen.

3.2.2.1. *Integrativeness*

Integrativeness und *attitudes to learning situation* stehen mittels Pfeil miteinander in Verbindung und bilden die Basis für das Lernen einer weiteren Sprache (Gardner 2010: 87). Gardners zentrales Konzept der *integrativeness* stellt die kulturelle Komponente des Sprachenlernens dar. *Integrativeness* wird als emotionale Fähigkeit oder Bereitschaft, sich kultureller Aspekte einer anderen Community anzunähern, definiert (Gardner 2010: 9). Diese

Komponente beschreibt das Interesse, eine weitere Sprache für Kommunikationszwecke zu lernen. Die Ausprägung der *integrativeness* kann dabei variieren. Im Extremfall kann es die völlige Identifizierung mit den Communities der Zielsprache bedeuten und in anderen Fällen die Bereitschaft, gewisse sprachliche Verhaltensmuster der Zielsprache zu übernehmen. Die kulturelle Komponente der *integrativeness* beeinflusst die konkrete Lernsituation, aber nicht vice versa (Gardner 2010: 10). Das eine Extrem von *integrativeness* wäre ein komplettes Fehlen des Willens oder der affektiven Fähigkeit, eine Sprache zu lernen. Das andere Extrem der Bandbreite von *integrativeness* ist ein vollkommenes Interesse am Lernen der Zielsprache, um an einem bestimmten Punkt ein Mitglied der anderen Sprachgemeinschaft zu werden. Zwischen diesen beiden Extremen befinden sich Sprachenlernende. Der zugrundeliegende Prozess ist jedoch prinzipiell nicht, Mitglied der Ziel-Community zu werden oder sich selbst als bilingual wahrzunehmen, sondern es sind die Reaktionen der Zielkultur gegenüber, was einen Einfluss auf Lernende hat (Gardner 2010: 114-115).

Drei in Abb. 2 dargestellte Faktoren wirken auf *integrativeness* ein (Gardner 2010: 88-89). Erstens beschreibt IO (*integrative orientation*) die Bereitschaft, den Wunsch oder die Fähigkeit, sich psychologisch den Zielsprachenkulturen anzunähern (Gardner 2010: 17). Zweitens bezieht sich bei Gardner IFL (*interest in foreign languages*) auf das prinzipielle Interesse, Fremdsprachen zu erlernen. Drittens verweist AFC (*attitudes toward French Canadians*) im Rahmen dieses Modells auf die Einstellung französischsprachigen Kanadierinnen/Kanadiern gegenüber (Gardner 2010: 89), wobei die Zielgruppe austauschbar ist. Die AMTB fokussiert sich hinsichtlich *integrativeness* auf diese drei Bereiche, wenngleich weitere Variablen hinzugefügt werden könnten (Gardner 2010: 22-25).

Integrativeness unterscheidet sich im Fremdsprachenunterricht von der Auseinandersetzung mit anderen Gegenständen dadurch, dass sich die Lernenden verstärkt mit Materialien anderer Kulturkreise auseinandersetzen. Das *socio-educational model* geht mit anderen Modellen des schulischen Lernens konform und fügt die individuelle Offenheit hinsichtlich anderer Kulturen hinzu (Gardner 2009: 14). Lernende können sich ihrer *integrativeness* nicht bewusst sein und daher andere Gründe nennen, warum sie eine Sprache (nicht) gerne erwerben (Gardner 2010: 223).

3.2.2.2. *Attitudes to learning situation*

Attitudes to learning situation schließt jeden Aspekt mit ein, in welcher die Sprache erworben wird. Im Schulkontext umfasst dies den Kurs im Allgemeinen, die Mitlernenden, die Lehrkräfte, die Kursmaterialien usw. In diesem Modell ist die individuell unterschiedliche Reaktion auf den Lernkontext im Fokus (Gardner 2010: 116-117). Dieser Aspekt wird auch als *attitudes toward the learning situation* bezeichnet.

3.2.2.3. *Motivation*

Das Konstrukt *motivation* besteht aus drei Untergruppen. Erstens aus dem individuellen, andauernden Aufwand, die Sprache zu lernen, indem beispielsweise Hausaufgaben gemacht werden. Dieser Aspekt wird als MI (*motivational intensity*) bezeichnet. Zweitens möchte eine motivierte Person ein Ziel erreichen und hat dabei den starken Wunsch, die Sprache zu erwerben. Dies wird als *desire* bezeichnet und bezieht sich in der Abb. 2 auf das kanadische Französisch. Drittens genießt eine motivierte Person das Lernen der Sprache, wobei der Enthusiasmus in manchen Phasen stärker sein kann als in anderen. Dieser Aspekt wird mit ALF (*attitudes towards learning French*) beschrieben (Gardner 2010: 122-123). Die Zielgruppe kann wieder entsprechend angepasst werden und dieser Aspekt kann sich ebenso auf andere Sprach-Communities beziehen. Diese drei Unterbereiche von *motivation* erfassen die Komplexität von Motivation. Weitere Komponenten in diesem Bereich würden keinen Mehrwert bringen (Gardner 2010: 9).

3.2.2.4. *Instrumentality*

Instrumentality stellt eine mögliche Unterstützung für die Motivation dar, obwohl es nicht so beständig ist wie *integrativeness* und *attitudes toward the learning situation*. Daher wird der Pfeil von *instrumentality* zur *motivation* gestrichelt angezeigt, um die Instabilität dieses Aspekts zu verdeutlichen (Gardner 2010: 87-90). Von *instrumenteller Motivation* ist die Rede, wenn sich die Lernenden praktische Vorteile durch das Sprachenlernen erwarten – z.B., dass der Erwerb der Sprache hilfreich sei, um einen bestimmten Beruf zu erlangen (Gardner 2010: 12, 17). Ein instrumenteller Grund zum Sprachenerwerb alleine stellt jedoch noch nicht Motivation dar. Ein Individuum kann auch einen Grund haben eine Sprache zu lernen, der

integrative motivation widerspiegelt. Von Motivation kann jedoch nur gesprochen werden, wenn weitere Faktoren wie Lernaufwand einer motivierten Person hinzugezogen werden (Gardner 2010: 10). Ebenso stellt eine *integrative orientation* wie “studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people“ (Gardner 2010: 11) nicht unbedingt Motivation dar. Eine Person kann dieser Aussage zustimmen, was aber noch nichts darüber aussagt, ob diese Person auch bereit dazu ist, diese Sprache zu erwerben. Sie ist nicht integrativ motiviert, wenn sie nicht den nötigen Aufwand aufbringt, der Wunsch, den neuen Bereich zu erlernen, fehlt und sie die Aktivität nicht genießt (Gardner 2010: 11)

Die Unterscheidung von *integrative* und *instrumental motivation* ist nicht mit *extrinsischer* und *intrinsischer motivation* gleichzusetzen. *Extrinsische orientation* meint, dass eine Aktivität aufgrund einer Belohnung gemacht wird. *Intrinsische orientation* bezieht sich hingegen auf ein Interesse, welches keine Belohnung außer dem Genuss einer Aufgabe an sich hat. Von dieser Warte aus betrachtet, können sowohl *integrative* als auch *instrumental motivation* als *extrinsisch* angesehen werden, da das Resultat eine Belohnung für die Person darstellt (Gardner 2010: 17). Weder *integrative* noch *instrumental motivation* müssen mit inhärentem Interesse an der Zielsprache einhergehen (Gardner 2010: 33).

3.2.2.5. *Language anxiety*

Language anxiety ist eine situationsspezifische Angst in Bezug auf Lernen und die Verwendung der Zielsprache und wirkt sich negativ auf den Erwerb von Sprachen aus. Dieser Faktor geht auf vorherige Sprachlernerfahrungen zurück. Wenn Lernende erstmals eine neue Sprachklasse betreten, kann es zu allgemeiner Angst kommen, welche sich von der Sprachangst naturgemäß unterscheidet. *Language anxiety* beeinflusst *language achievement* und umgekehrt. Es wird in *CLASS (language class anxiety)* und *USE (language use anxiety)* unterteilt, wodurch die Angst im Klassenzimmer und die Angst bei der allgemeinen Sprachanwendung unterschieden wird.

3.2.2.6. Integrative motivation

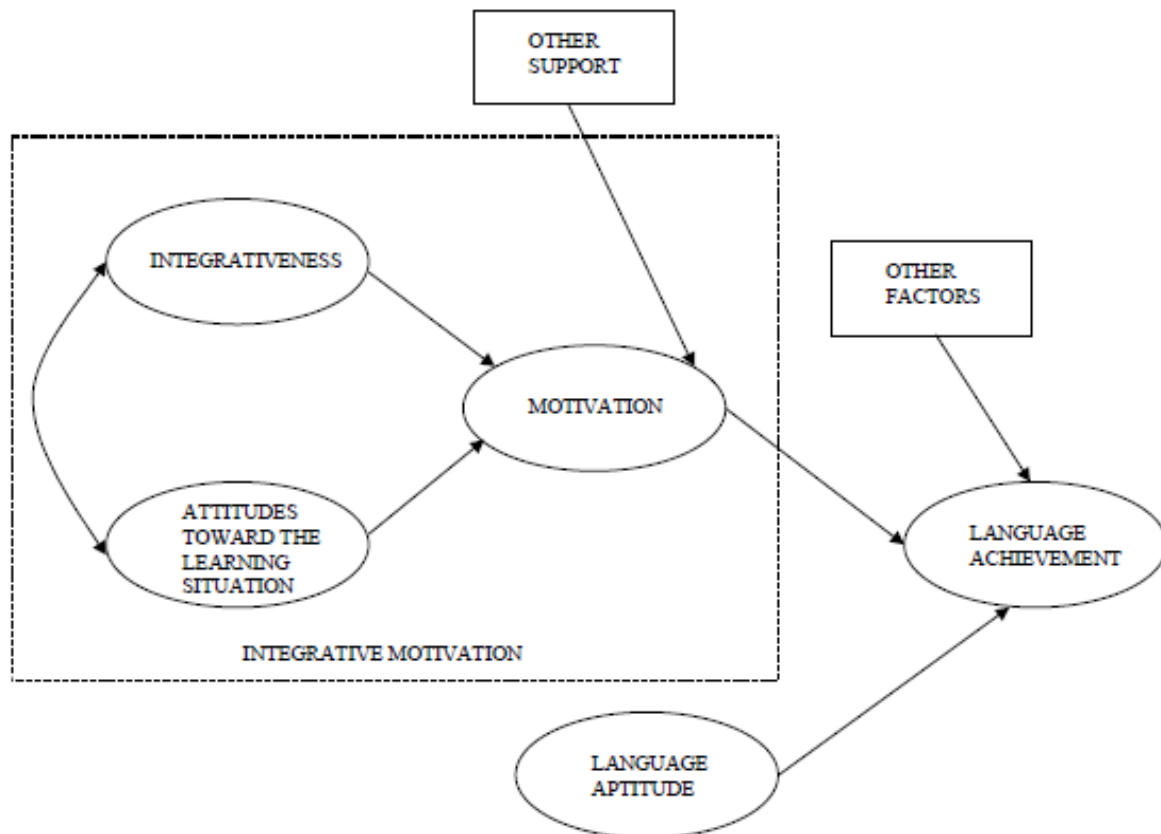


Abb. 3: Basismodell der Bedeutung von integrative motivation und Sprachlerneignung (language aptitude) für das Sprachenlernen (Gardner o.J.1.: 24)

Ausgehend vom *socio-educational model* wird *integrative motivation* multidimensional gesehen und umfasst kognitive, affektive und handlungsorientierte Komponenten (Gardner 2012: 216). In Abb. 3 wird *attitude to learning situation* von Gardners Modell als *attitude toward the learning situation* bezeichnet. *Integrative motivation* erscheint nicht im *socio-educational model*, aber wenn es gemessen werden soll, so besteht sie aus den drei Komponenten *integrativeness*, *attitudes toward the learning situation* und *motivation*, wie in der Abb. 3 in dem Rechteck dargestellt ist. *Integrativeness* und *attitudes toward the learning situation* unterstützen das Konzept der *motivation*, was die Pfeile in der Abb. 3 illustrieren. *Motivation* ist verantwortlich für den Erfolg in der Zielsprache. Jemand kann ein hohes Maß an *integrativeness* und/oder eine positive *attitude toward the learning situation* ausweisen, aber wenn keine *motivation* zum Erwerb der Zielsprache vorliegt, werden nicht besonders hohe Ergebnisse erzielt. Wenn nur eine hohe *motivation* gegeben ist, aber kein großes Gewicht an *integrativeness* und/oder keine vorteilhaften *attitudes toward the learning situation*, wird das Ausmaß der *motivation* möglicherweise nicht anhalten. Außerdem weist

eine Person mit hoher *integrative motivation* eine geringe *language anxiety* auf. Somit umfasst *integrative motivation* die folgenden vier wichtigen Komponenten: *motivation*, *integrativeness*, *attitudes toward the learning situation* und *language anxiety* (Gardner 2010: 201-202). Im Rechteck umfasst *integrative motivation* nur die drei Komponenten *integrativeness*, *motivation* und *attitudes toward the learning situation*, da *language anxiety* beim Vorliegen von *integrative motivation* möglichst gering sein sollte. Weiteres zeigt die Abb. 3 auf, dass *integrative motivation* neben der Sprachlerneignung (*language aptitude*) einen wichtigen Faktor für *language achievement* darstellt (Gardner 2010: 201-202).

Eine Person, welche affektive Charakteristika aufweist, kann somit als integrativ motiviert beschrieben werden. *Integrative motivation* erleichtert das Sprachenlernen, weil es die Bemühung inkludiert, eine hohe Sprachkompetenz zu erlangen und es werden aktiv Bemühungen angestellt, die Sprache zu verwenden und zu verbessern. Weiters streben integrativ motivierte Personen es an, Sprachkontakte angenehm zu gestalten (Gardner 2010: 201-202). Messungen hinsichtlich *integrative motivation* korrelieren sehr hoch mit Erfolg beim Sprachenlernen (Gardner 2012: 218). Die Untersuchungen Gardners haben gezeigt, dass *integrative motivation* entscheidende Auswirkungen auf den Spracherwerb hat. Lernende mit hoher *integrative motivation* sind aktivere Lernende und erwerben die Zielsprache rascher. *Instrumental motivation* beeinflusst den Lernerfolg ebenfalls, wobei sich *integrative motivation* nachhaltiger auswirkt und somit für den Spracherwerb besonders relevant ist. Minimiert sich der Anreiz von *instrumental motivation*, so verliert der vorliegende Motivationsgrund an Bedeutung (Gardner 2010: 54). Die Faktoren, aus welchen sich *integrative motivation* zusammensetzt, sind bei Personen unterschiedlich stark vertreten (Gardner 2012: 218).

3.2.3. Dörnyeis Theorie der L2-Motivation

3.2.3.1. Dörnyeis und Ottós Prozessmodell der L2-Motivation

Während Gardners Modell inklusive *integrativeness* affektiv orientiert ist (Gardner 2010: 53-54), wurden ausgehend von Dörnyei ab den 1990er Jahren verstärkt prozessorientierte, kognitionspsychologische und pädagogisch-psychologische Modelle in die Fremdsprachenmotivationsforschung aufgenommen (Riemer 2016a: 31). Dörnyei (2009: 9-10) veröffentlichte einen neuen Zugang, welcher psychologische Theorien des *self* explizit miteinfließen ließ. Gleichzeitig beruht dieser neue Ansatz auch auf bis dahin erfolgter L2-

Motivationsforschung und sei mit dieser nach Dörnyei (2009: 9-10) vereinbar, da frühe Forschung sich neben der Kommunikation auf die gesamte Person fokussierte. Gardners Begriff der *integrativeness* entsprach jedoch nicht mehr aktuellen kognitiven Motivationsmodellen wie beispielsweise der *self-determination theory*. Neben Gardners Modell ist Dörnyeis Ansatz der meistzitierte im Rahmen der L2-Motivationsforschung.

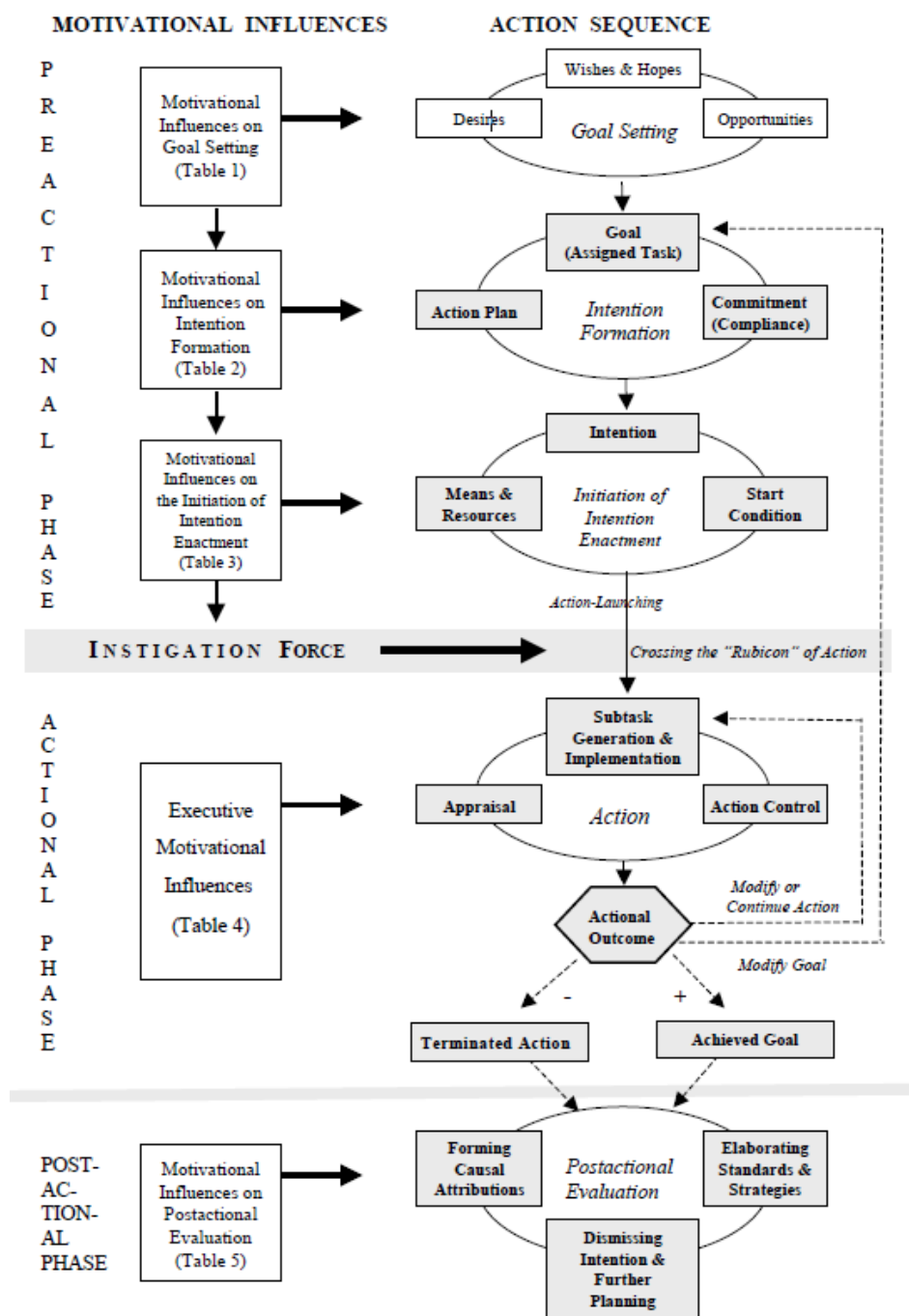


Abb. 4: Dörnyeis und Ottós Prozessmodell der L2-Motivation (Dörnyei & Ottó 1998: 48)

Das Prozessmodell ist Dörnyei & Ushioda (2011: 64-65) zufolge das ausführlichste L2-Motivationsmodell. Außerdem beschreibt es die Entwicklung der Motivation näher. Dieses Modell ist in der Abb. 4 dargestellt und umfasst die oberhalb aufgezeigten beiden Bereiche *action sequence* und *motivational influences*. Der erste Bereich repräsentiert den Verhaltensprozess, wobei anfängliche Hoffnungen und Wünsche zunächst in Ziele, dann in Intentionen, dann Aktion und hoffentlich schließlich in die Erreichung der Ziele und letztendlich in eine Bewertung übergehen. Die *motivational influences* nähren den Verhaltensprozess.

Das Prozessmodell ist in drei Phasen unterteilt. Die erste ist die *pre-actional phase*, die auch als *choice motivation* bezeichnet wird, da sie den Entscheidungsprozess inkludiert. Diese Phase führt zur Wahl der Aufgabe oder des Ziels. In dieser Phase finden drei Unterprozesse statt: Zielsetzung, Intentionsformierung und der Beginn der Intentionsausführung (Dörnyei, Ushioda 2011: 64-65). Die Hauptmotivationseinflüsse umfassen:

- verschiedene Ziele (z.B. Relevanz und Nähe);
- Werte, welche sich auf den Lernprozess beziehen, sowie deren Ergebnis und Konsequenzen;
- Einstellungen hinsichtlich der L2 und deren Sprechende;
- Erwartung auf Erfolg und wahrgenommene Ressourcen, um die Situation zu meistern;
- Lernenglaube und -strategien;
- Unterstützung oder Behinderung des Umfelds (Dörnyei & Ushioda 2001: 22).

Die zweite Phase ist die *actional phase*, wobei die Aufgabe tatsächlich in Angriff genommen wird, wie z.B. die Anmeldung bei einem Sprachkurs, wobei der Fokus von der Entscheidung zur Ausführung rückt. Die Hauptmotivationseinflüsse in dieser Phase sind unter anderem die Lernerfahrung.

In der dritten *post-actional phase* findet ein kritischer Rückblick nach einer Handlung (z.B. hinsichtlich Spracherwerb) oder während einer Lernunterbrechung wie Ferien statt. Dabei kommt es zu einer Bewertung der Handlung und des Ergebnisses und es werden mögliche Schlussfolgerungen für weitere Handlungen gezogen (Dörnyei & Ushioda 2011: 65-66).

3.2.3.2 Das *self system* mit Bezug auf Gardners Modell

Grundlegend für dieses Modell ist ein mögliches *self*, welches vorgestellte Bilder hinsichtlich der eigenen Zukunft umfasst. Dies wird von Dörnyei als stützender Gedanke für die L2-Motivation herangezogen. Außerdem geht dieser Ansatz davon aus, dass Menschen die Diskrepanz zwischen ihrem erwünschten *self* und ihrem tatsächlichen *self* reduzieren möchten, was auch Vermeidungen involviert. Je stärker die eigenen Vorstellungen vom *self* sind, desto intensiver wirkt die Motivation. Das gewünschte *self* orientiert sich an den Normen des soziokulturellen Umfeldes, in welchem man lebt, wobei persönliche Vorstellungen von jenen des Umfeldes auch divergieren können (Dörnyei 2009: 15-20).

In den Jahren 1993, 1999 und 2004 wurden insgesamt 13.000 ungarische Lernende untersucht. Diese Forschungsarbeit wird im Kapitel zu den Studien näher dargestellt. Anhand der Daten wurde das *ideal self* beschrieben. Je positiver die Einstellung hinsichtlich L2-Sprechenden ist, umso attraktiver ist das *ideal L2-self*. Wenn beispielsweise das Vorbild von Lernenden der L2-Zielsprache angehört, so ist dies ein starker Motivator die L2 zu lernen, um die Distanz zu dem Vorbild zu verringern. Steht man der L2-Community hingegen negativ gegenüber, so ist das *L2-ideal self* nicht attraktiv für diese Person. Das *ought-to self* bezieht sich hingegen auf Erwartungen anderer und die Vermeidung negativer Konsequenzen, welche außerhalb der Lernenden liegen (Dörnyei & Ushioda 2009 25-34).

Ferner kann zwischen einer Makro- und Mikroebene unterschieden werden. Erstere bezieht sich auf langfristige Ziele wie das *ideal L2 self* und auch das *ought-to L2 self*, weil diese sich auf zukünftige Selbstvorstellungen beziehen. Die Mikroebene umfasst hingegen kurzfristige Motivationen – teils mit der Funktion, Visionen im Rahmen der Makroebene zu unterstützen. Die Mikroebene beinhaltet Aspekte der Lernerfahrungen wie die Lehrkraft, Mitlernende oder das Lehrwerk (Maleki 2016: 48-49).

Obwohl die Beschreibung von *selves* konzeptuell von Gardners Konzept abweichen, so sind sie mit der Betonung der Identifikation in Gardners Konzept vereinbar (Csizér, Dörnyei 2005: 19, 30). Es wird lediglich ein breiterer Zugang zu *integrativeness* als bei Gardner vorgeschlagen, indem auf die oberhalb beschriebenen *selves* eingegangen wird. Wenn das *ideal self* die L2 gut beherrschen möchte, weist die Person *integrativeness* auf (Csizér & Dörnyei 2005: 29-30). Die tatsächlichen L2-Sprechenden werden am ehesten mit dem *ideal-self* assoziiert. Aufgrund dessen wurde die Verwendung des stärker ausgeweiteten Begriffes *L2 ideal self* anstatt *integrativeness* angestrebt. Dieser breitere Zugang ermöglicht auch die

Analyse in Kontexten, wo kein direkter L2-Kontakt besteht, sondern wo dieser über Medien erfolgt. Dies betrifft insbesondere *Global English*. Da das *ideal self* im Zentrum dieses Modells steht, könnte L2-Motivation als das Bedürfnis beschrieben werden, sein eigenes *ideal self* hinsichtlich Sprache zu verwirklichen, indem der Unterschied zwischen den aktuellen und dem *ideal self* verringert werden soll (Csizér & Dörnyei 2005: 29-30). Somit kann *integrativeness* als das *ideal self* angesehen werden (Dörnyei & Ushioda 2009 25-34).

Die Verbindung zu *instrumentality* ist dadurch gegeben, dass das *ideal self* ein kognitives Konstrukt ist, welches mögliche instrumentelle Anreize mit der L2 darstellt. Beispielsweise möchte man mit der L2 beruflich erfolgreich sein. Wenn jedoch keine instrumentellen Anreize vorliegen, sondern im Rahmen des *ought-self* Pflicht, Bestrafung oder Angst dominieren (z.B. Lernen zur erfolgreichen Absolvierung einer Prüfung), so wird dies nicht zur erfolgreichen längeren Beschäftigung mit der L2 führen, was jedoch für den Erwerb der L2 essentiell ist (Csizér & Dörnyei 2005: 29-30).

Neben dem *ideal L2 self* und dem *ought-to self* ist weiters das *L2 learning experience* als dritte Komponente von Bedeutung. Dieses beinhaltet Motive der Lernerfahrung wie z.B. einen angenehmen Sprachkurs (Dörnyei 2008: 3). Das *L2 learning experience* bezieht sich somit auf das Lernumfeld wie den Einfluss der Lehrkraft, den Lernerfolg oder das Curriculum. Gardners Aspekte der *attitudes toward the learning situation*, *integrativeness* und *instrumentality* sind somit mit dem *L2 motivation self system* vereinbar.

Damit *future self guides* ihr Motivationspotential entwickeln, sollte das *ideal L2 self* einen effektiven Motivationsschub darstellen. Die Lernenden sollten ein erwünschtes zukünftiges *self-image* aufweisen, welches in Harmonie mit den Personen im Umfeld steht, regelmäßig bei der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache aktiviert wird, mit den nötigen Strategien zur Erreichung des Ziels ausgestattet ist und welches über Informationen über etwaige Konsequenzen verfügt, wenn das angestrebte Ziel nicht erreicht wird. Außerdem sollten *future self guides* bei den Lernenden existieren, und für die Motivation ist es wichtig, dass die Lernenden diese ausbilden können, um ihre Visionen zu entwickeln. Da Jugendliche in der Identitätsfindung sind und in dieser Phase unterschiedliche Rollenbilder ausprobieren, empfiehlt es sich, ihnen verschiedene positive Vorbilder zu präsentieren (Dörnyei & Ushioda 2009 25-34). Ein konkreter Aktionsplan mit klaren Zielformulierungen wäre anzufertigen. Die Lehrkräfte können das *ideal self* mittels spezieller Angebote wie Filmen oder

Veranstaltungen fördern, sodass die Enthusiastischeren weiterhin motiviert sind und weniger Motivierte einen Denkanstoß erhalten (Dörnyei 2008: 3-4).

Die durchgeführten Studien in China, Japan, Ungarn, Saudi-Arabien und dem Iran bestätigen das vorgeschlagene *self system*. Es kam heraus, dass das *ideal self* stark mit dem Faktor *intended effort* korreliert. Außerdem unterstützen die Studien die Teilung in ein *ideal* und *ought-to self* und letztendlich das gesamte *L2-motivaton self model* (Csizér & Dörnyei 2005, Dörnyei 2008). Im Folgenden wird die Entwicklung des Modells aufgrund einer umfassenden Studie in Ungarn beschrieben.

3.2.3.3 Motivationsvariablen basierend auf einer Studie in Ungarn

Bei einer Untersuchung von 8.593 Schülerinnen/Schülern zwischen 1993 und 1999 in Ungarn, auf welche auch im Kapitel zu den relevanten Studien eingegangen wird, fanden Csizér & Dörnyei (2005: 19-23, 30) heraus, dass die auf Gardner basierende *integrativeness* den wichtigsten Motivationsfaktor darstellt. Die weiteren Motivationsfaktoren müssen in Verbindung zu *integrativeness* gesehen werden. Die Studie umfasst 13- bis 14-Jährige, welche die Fremdsprachen in der letzten Klasse der ungarischen Grundschule wählten (8. Klasse). Sie mussten daher entscheiden, welche weitere Schule sie besuchen und welche Fremdsprache sie dort lernen würden. Die Daten stammen von Schülerinnen/Schülern, welche Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Russisch in Ungarn als Fremdsprache lernten. Um vergleichbare Messungen verschiedener Regionen durchzuführen, konnten nur allgemeine Motivationsfaktoren erforscht werden und keine situationsspezifischen. Die Frage-Items basieren auf den folgenden theoretischen Faktoren: auf Dörnyeis beschriebenem Konzept, auf Gardners Modell und auf der Motivationspsychologie. Diese Aspekte umfassen *integrativeness*, *vitality of the L2 community*, *instrumentality*, *attitudes toward the L2 speakers/community*, *cultural interest*, *milieu* und *linguistic self-confidence* und werden im Folgenden vorgestellt.

Instrumentality umfasst in dieser Studie jene Aspekte, welche mit dem pragmatischen Nutzen einer Sprache assoziiert werden und auch die Wichtigkeit der jeweiligen Sprache in der Welt. *Attitudes toward the L2 speakers/community* ist auch ein zentraler Punkt in Gardners Modell. In dieser Studie bezieht sich dieser Aspekt auf das Zusammentreffen mit L2-Sprechenden und dem Reisen in Zielsprachenregionen. *Cultural interest* beschreibt, inwiefern kulturelle

Produkte, welche mit der jeweiligen Fremdsprache assoziiert werden, geschätzt werden. Dies umfasst alle Formen von Medien. Diese Faktoren spielen beim Kennenlernen der L2-Community eine wichtige Rolle und auch bei der Ausbildung von Einstellungen hinsichtlich des L2-Kontextes. *Vitality of the L2 community* bezieht sich auf den wahrgenommenen Reichtum und die Wichtigkeit der L2-Communities. *Milieu* beschreibt nahestehende Personen, welche das Lernen beeinflussen können wie enge Familienmitglieder oder Freunde. Lehrkräfte sind hier nicht eingeschlossen, da diese mit der Unterrichtssituation in Verbindung stehen. *Linguistic self-confidence* bezieht sich in dieser Studie auf die eingeschätzte Kompetenz des Sprachenlernens der Testpopulation und nicht auf eine Einzelsprache. Selbstbeschreibungen erfolgten hinsichtlich der Communities im UK, den USA, Russland, Italien, Frankreich und Deutschland. Es wurden Skalen mit fünf Antwortmöglichkeiten verwendet. Es gab Items zu den fünf Zielsprachen und Items zu den sechs genannten Regionen, wobei das UK und die USA getrennt voneinander aufgeführt wurden. Weitere Items bezogen sich nicht auf einzelne Sprachen, sondern allgemein auf *contact with foreign languages*, *fear of assimilation*, *attitudes toward L2 learning at school* und *language learning milieu*. Es gab MCQ-Items und offene Fragen zu den Aspekten *personal variables* wie Sprachlernbackground und *language choice*. Bezüglich des letzten Punktes sollten die Probanden in einem Item drei Sprachen wählen, die sie im nächsten Schuljahr erlernen wollten. Der Autor der vorliegenden Untersuchung möchte anmerken, dass auch in dieser Studie weitere Regionen, in welchen Englisch als L1 gesprochen wird oder ELF-Communities hinsichtlich Englisch nicht einbezogen wurden, obwohl dies hinsichtlich der Kritik an Gardners Modell seitens Dörnyeis anzustreben wäre.

Die Befragung fand während des Unterrichts statt und dauerte ca. 20 Minuten. Ein/e Forscherin/Forscher war jeweils sowohl für eine Einleitung als auch die Beaufsichtigung der Durchführung vor Ort. Für die Datenanalyse wurde das statistische Verfahren *structural equation modeling (SEM)* herangezogen. Dieses ermöglicht die Berechnung der Wechselbeziehung mehrerer Variablen. Das unterhalb dargestellte Modell ließ sich anhand der statistischen Daten entwickeln und ist über die verschiedenen Zielsprachen hinweg stabil und auch über die Zeitspanne von 1993 bis 1999. Abb. 5 zeigt eine schematische Präsentation des vorgeschlagenen Konstrukts (Csizér & Dörnyei 2005: 23-26).

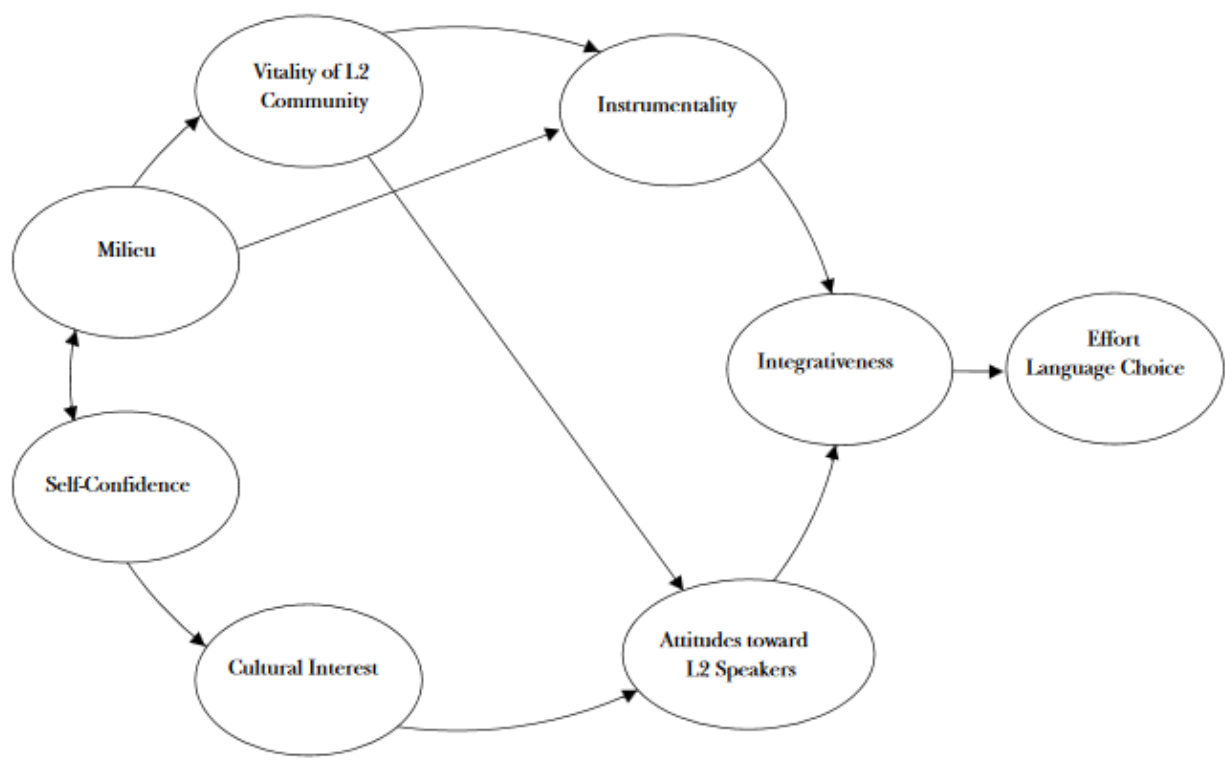


Abb. 5: Die Beziehung der Motivationsvariablen untereinander (Csizér & Dörnyei 2005: 31)

Ein zentraler Punkt dieses Modells ist die Bedeutung von *integrativeness* (Csizér & Dörnyei 2005: 26-31). Die Pfeile in der Abb. 5 illustrieren, welche Faktoren einander beeinflussen. *Instrumentality* ergänzt *integrativeness* und kann sogar als primärer Beitrag für *integrativeness* betrachtet werden, was durch den Pfeil von *instrumentality* zu *integrativeness* dargestellt ist. *Instrumentality* wird durch *milieu* direkt beeinflusst und indirekt durch *vitality of the L2 community*. Pragmatische Erwartungshypothesen der Verwendung der L2 (*instrumentality*) sind sozial konstruiert. Sie werden in der Community durch soziale Interaktion beeinflusst, daher die Verbindung zum *milieu* mittels Pfeil. Weiters hängt die Verwendungshypothese (*instrumentality*) von der Wahrnehmung der Wichtigkeit der L2 ab, daher zeigt der Pfeil zu *vitality of the L2 community*. Letztere wird auch durch soziale Interaktion konstruiert, daher weist der Pfeil von *milieu* zu *vitality of L2 community*. Ähnliche sozial bedingte Wahrnehmungen erklären die direkte Verbindung zwischen *vitality of the L2 community* und *attitudes of the L2 community*. Communities, die mit Macht und Prestige assoziiert werden, wird ein höherer Status zugewiesen und diese werden somit positiver assoziiert. *Self-confidence* bezieht sich in dieser Studie auf die allgemeine Einstellung von Lernenden zum Sprachenlernen. Es besteht ein Pfeil Richtung *milieu*, da die eigene

Einstellung zum Sprachenlernen vom sozialen Umfeld beeinflusst wird. Da in Ungarn wenig direkter L2-Kontakt möglich ist, erfolgt dies meist durch kulturelle Medienangebote. Daher steht *cultural interest* zwischen *attitudes toward L2 speakers* und *self-confidence*. Das Ausmaß der *self confidence* hinsichtlich der Zielsprache beeinflusst den Willen, sich mit kulturellen Produkten des Ziellandes zu beschäftigen. Bezüglich *integrativeness* wurde Gardners Ansicht der persönlichen Identifikation mit L2-Sprechenden bestätigt. Die Datenlage zeigt, dass *integrativeness* neben den praktischen Verwendungsanreizen (*instrumentality*) mit *attitudes toward the L2 speaker/community* verbunden ist. Im Kontext Ungarn erfolgen die Verwendungsanreize jedoch meist über Medien und selten über persönliche Kontakte. Der oberhalb beschriebene breite Zugang von *integrativeness* in Form des *ideal self* wird vorgeschlagen (Csizér & Dörnyei 2005: 26-31).

In anderen Altersgruppen und Kontexten können sich die Resultate der Studie verschieben, wenngleich die Ergebnisse über die Sprachen und den Zeitraum hinweg sehr ähnlich waren. Eine weitere Einschränkung der Studie ist, dass dynamische und situationsspezifische Faktoren nicht inkludiert wurden. Außerdem wurden die Komponenten *language choice* und *identified effort* nur durch Selbstreflexion der Teilnehmenden ermittelt. Allerdings hatten die Faktoren in ähnlichen Kontexten bereits funktioniert und sind theoretisch fundiert (Csizér & Dörnyei 2004: 30-31).

Worauf in der Beschreibung der ungarischen Untersuchung eingegangen wurde und was für die vorliegende norwegische Studie besonders relevant erscheint, ist, dass in Dörnyeis datenbasierten Modell sein breiteres Konzept von *integrativeness* der einzige direkte Einfluss auf *language choice* ist. Dennoch ist zu bedenken, dass *integrativeness* durch *instrumentality* und *attitudes toward L2 speakers* beeinflusst ist (Csizér & Dörnyei 2005: 31). Auch aufgrund der hier beschriebenen Bedeutung von *integrativeness* bezüglich *language choice* wurde im Rahmen der vorliegenden Studie auch Gardners Konzept der *integrative motivation* anhand der erhobenen Daten berechnet.

3.2.4. Diskussion der beiden zentralen L2-Motivationsmodelle

3.2.4.1. Dörnyeis *self system*

Gardner (2010: 225-226) distanziert sich von Dörnyeis *self system*. Er bezeichnet den L2-self-Zugang als kognitives Konstrukt, was keine neue Konzeptualisierung von *integrative*

motivation oder *integrativeness* darstellt. Bei Letzterem handelt es sich nämlich um affektive Konstrukte und es gibt keinen Grund anzunehmen, dass diese als kognitive Prozesse umformuliert werden können. Anstatt zu diskutieren, inwieweit das *L2-self* Gardners *integrativeness* ähnele, wären mehr valide und reliable Messungen des *L2-self*s anzustreben. Untersuchungen am *socio-educational model*, *integrative motivation* und *integrativeness* illustrieren deren Relevanz nicht nur mit Bezug zu individuellen Unterschieden hinsichtlich Lernerfolg, sondern auch bezüglich der Relevanz zu weiteren Aspekten des Zweitsprachenlernens wie Vokabelerwerb oder Verhalten im Klassenzimmer. Das *L2-self* sollte ebenso zu verschiedenen Aspekten des Zweitsprachenlernens in Bezug gesetzt werden. Bisher haben nur wenige Studien die Beziehung des *L2 self*s mit objektiven Messungen des Sprachlernerfolgs verknüpft. Außerdem wären die Kritikpunkte am *socio-educational model*, welche im Folgenden angeführt werden, ebenso relevant für das *L2 self* (Gardner 2010: 225-226).

Ob der Zugang des *ideal L2 self* und *ought-to self* eine grundlegende Neuerung in der Forschung ist, wird diskutiert (Riener 2016: 4-5). MacIntyre, MacKinnon & Clément (2009: 1-2, 26) stellen nach einer Analyse von Gardners *socio-educational models* und Dörnyeis *L2 motivational self system* fest, dass Zweiteres nicht bloß eine Paraphrasierung von Gardners Modell darstellen solle. Die beiden Konzepte schließen einander keineswegs aus, sondern bezeichnen weitgehend dasselbe und ergänzen einander. Der Fokus sollte darauf liegen, Wissen nicht umzuformulieren, sondern weiterzuentwickeln.

3.2.4.2. Gardners socio-educational model

In den 1990er Jahren kam die Kritik an Gardners Modell auf, dass es nicht lehrerinnen/lehrerfreundlich sei, ein zu starker Fokus auf der Sozialpsychologie liege und dass das Modell gleichzeitig zu weit weg von der Mainstream-Psychologie sei (Gardner 2010: 57). Weiters berücksichtige *integrativeness* nicht neue kognitive Motivationskonzepte der Motivationspsychologie wie die *self determination theory* (Dörnyei 2009: 9-10).

Da Studien mit der *AMTB* zunächst im kanadischen Kontext französischsprachige Englischlernende umfassten, wurde hinterfragt, ob das *socio-educational model* nur zum kanadischen Kontext passe bzw. zu bilingualen Regionen (Gardner 2012: 2016). Nach Riener (2016: 4) werden andere Modelle als Gardners *socio-educational model* wichtig, da Gardners

Studien hinsichtlich *integrativeness* im bilingualen Kanada stattfanden. Seit ungefähr 20 Jahren wird das Zusammenspiel des Fremdsprachenerwerbs, der Identitätsentfaltung der Lernenden in ihrem soziokulturellen Umfeld und der Lernendenmotivation verstärkt beachtet. Daher fand auch Dörnyeis *L2 motivational self system* verstärkt Anklang in der Fremdsprachenmotivationsforschung (Riemer 2016: 4-5).

Dörnyei zufolge (2009: 38) erklärt sein neues *self system* die vergangene Motivationsforschung nicht für ungültig. Um das Konzept der *integrativeness* beispielsweise hinsichtlich der *lingua franca* Englisch oder in vielfältigen Kontexten besser zu erfassen, sollte Gardners Konzept jedoch erweitert werden (Dörnyei 2008: 3), denn *integrativeness* treffe nicht auf alle Lernkontexte zu (Dörnyei 2009: 9-10). Das Konzept der *integrativeness* habe nach Dörnyei (2009: 24) keine offensichtliche Entsprechung in der Mainstream Bildungs- und Motivationspsychologieforschung. Im mehrsprachigen Montreal (v.a. Englisch und Französisch), wo Gardner seine Theorie zunächst entwickelte, kann aufgrund des multikulturellen Kontextes von möglicher *integration* im eigentlichen Sinne des Wortes die Rede sein. Im Fremdsprachenunterricht anderer Länder wie beispielsweise Englisch in Ungarn kann der Begriff *integrativeness* jedoch nicht wörtlich genommen werden. Daher hinterfragen manche Forschende wie Dörnyei das Konzept der *integrativeness*. Gardners Begriff der *integrativeness* sei jedoch nicht wörtlich zu verstehen, sondern besagt, für die Charakteristika der Zielkulturen offen zu sein (Gardner 2010: 223).

Hinsichtlich der Kritik, dass Gardners Modell nur auf Kanada zutreffe, unterscheidet Gardner (o.J.1.: 1-2) dort zwischen Fremd- und Zweitsprachenerwerb. Zweitsprachenerwerb bezieht sich darauf, dass die Zweitsprache im Umfeld der Person verfügbar ist und dass die Person viele Möglichkeiten hat, die Zweitsprache zu sehen, zu hören und zu benutzen. Von Fremdsprache wird hingegen gesprochen, wenn eine Person geringen Kontakt zur Zielsprache hat und es wenig Möglichkeit gibt, Personen der Zielsprache zu treffen oder die Fremdsprache aus erster Hand mitzubekommen. Da Englisch und Französisch offizielle Sprachen sind, gilt dieses Land als bilingualer Staat. Trotzdem sind zehn der zwölf kanadischen Provinzen nicht als bilingualer Zweitsprachenerwerb anzusehen, da es kaum die Möglichkeit gibt, Französisch zu praktizieren oder zu hören. Ein großer Teil der Untersuchungen wurde in einer Region Ontarios vorgenommen, wo der Prozentsatz hinsichtlich der Kenntnis des Französischen gering ist (Gardner o.J.1.: 1-2). Im Jahre 1996 gaben beim offiziellen Zensus in Ontario hinsichtlich der L1 73,1% der Bevölkerung Englisch, 4,7% Französisch und 22,2% andere Sprachen an, was das Vierfache der Anzahl der

Französischsprachigen darstellt. Als Sprache zuhause gaben nur 2,9% von Ontarios Einwohnerinnen/Einwohnern Französisch an, 83,6% Englisch und 13,5% weitere Sprachen. Andere Sprachen weisen auch eine hohe Häufigkeit im Vergleich zu Französisch auf. So gaben in Toronto beispielsweise 7% Chinesisch und 5,1% Italienisch als L1 an, was höher ist als der Durchschnitt von Ontario für Französisch, der bei 4,7% als Muttersprache lag (Ontario Ministry of Finance: 2003). Auch wenn andere Sprachen mit Bezug auf die Sprechendenanzahl mit Französisch vergleichbar sind, so stellen sie jedoch keine offiziellen Amtssprachen dar. Auffallend ist auch, dass in dieser Sprachendiskussion die Sprachen der autochthonen *Native Americans* nicht erwähnt werden. Allerdings bezeichnet Gardner seine Studien nicht als Fremdsprachenstudien, da Kanada per Definition ein bilinguals Land ist. Daher benützt er für seine Studien den Begriff Zweitsprachenerwerb – weist jedoch darauf hin, dass diese Zweitsprache im Umfeld der Lernenden keine dominante Rolle spielt und wenig verfügbar ist und es sich bei dieser Zweitsprache somit schlichtweg um eine andere Sprache handelt (Gardner o.J.1: 1-2). Aufgrund der Kritik mit Bezug auf den kanadischen Kontext wurde daher eine internationale Version der AMTB in sechs ELF-Kontexten erprobt. Die Ergebnisse zeigen, dass sie über die sechs Länder hinweg beständig sind und den Resultaten aus Kanada ähneln (Gardner 2006, in: Gardner 2009: 12-13). Die Resultate dieser Studien sind ein wichtiger Hinweis dafür, dass *integrative motivation* beim Sprachenlernen unabhängig vom kulturellen Kontext sei und nicht nur auf Kanada zutrefte (Gardner 2009: 12-13). Gardners Studien und insbesondere jene hinsichtlich Polen und Katalonien werden im Kapitel 4 im Rahmen relevanter Studien vorgestellt.

Dörnyei & Ushioda (2009: 3) setzen sich kritisch mit Gardners *socio-educational model* hinsichtlich der Analyse des Erwerbs von *EFL* auseinander. Das Konstrukt der *integrative orientation* wurde angezweifelt, da es beschreibe, dass L2-Lernende dazu bereit sein müssen, sich mit einer anderen ethnolinguistischen Gruppe zu identifizieren. Da sich das Englische zur globalen *lingua franca* entwickelte, wurde hinterfragt, ob hier noch von einer eindeutigen Zielsprachengruppe die Rede sein kann, wenn der englischsprachige Raum so weitläufig und vielseitig sei. Englisch kann sich u.a. auf Britisches Englisch, US-Englisch oder globales *lingua franca*-Englisch beziehen. Weiters wird *integrative orientation* für das Englische hinterfragt, da Englisch häufig als universelles Grundwissen angesehen wird, das neben Lesen, Schreiben und Rechnen bereits ab der Grundschule unterrichtet wird und mit anderen Basiskompetenzen wie der Alphabetisierung und Rechnen vermittelt wird (Dörnyei & Ushioda 2009: 2-4). Ferner sollte *integrativeness* eher als ein interner Identifikationsprozess

gesehen werden als die Identifikation mit einer externen Community der Zielsprache (Dörnyei & Ushioda 2009: 3), was Dörnyeis vorgestelltes Konzept des *self system* widerspiegelt.

Hinsichtlich der verwendeten Items in Gardners *international AMTB* wird der Begriff Englisch allgemein gehalten. Die Items beinhalten Bezeichnungen wie „English-speaking countries“, „all aspects of English“ oder „people who speak English“ (Gardner 2004), wobei diese Formulierungen neben L1-Sprechenden auch Zweitsprachenverwendende, wie in Indien oder Nigeria, und *ELF*-User umfasst. Für die untersuchten L3s Deutsch, Französisch und Spanisch trifft der *lingua-franca*-Aspekt in dieser Form nicht zu, da sie nicht denselben Status wie *ELF* haben und besonders Deutsch mit einer klareren Ziel-Community assoziiert wird.

Konsens ist mittlerweile, dass *integrative* und *instrumental orientation* einander keineswegs ausschließen und in unterschiedlichem Ausmaß bei Lernenden vorzufinden sind. Gardners *socio-educational model* ist ein bis heute gültiges und umfassendes Modell bezüglich des Zusammenwirkens des L2-Erwerbs und der L2-Motivation (Riemer 2016a: 31). Begründungen für die Wahl von Gardners Modell für diese Studie finden sich im Methodikkapitel. Zuvor werden im Folgenden relevante Studien für das vorliegende Forschungsvorhaben vorgestellt.

4. Relevante DaF-Studien zur Fremdsprachenlernmotivation

In diesem Kapitel werden bereits existierende Untersuchungen zum Forschungsvorhaben und deren Resultate präsentiert. Bei der Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Methodikkapitel wird dann auch auf die bereits existierenden Untersuchungen Bezug genommen.

Die überwiegende Mehrheit der Forschungen zur L2-Motivation fokussiert sich auf *EFL* oder *ESL* (*English as a second language*) (Riemer 2016: 6). Dabei dürfte *EFL* dominieren, zumal der Autor bei seiner Literatursuche vorrangig auf *EFL*-Studien stieß. Die Forschungsdesigns wurden daher vor allem für Englisch entwickelt. Vergleiche verschiedener Regionen finden sich selten. Aufgrund der verschiedenen Kontexte, in welchen *EFL* gelernt wird, werden nun

zunehmend die unterschiedlichen regionalen Ziele der Aneignung des Englischen in den Blickwinkel genommen (Riemer 2016: 6). Da Englisch weltweit oft als L2 unterrichtet wird, wird in Untersuchungen hinsichtlich Englisch bildungspolitischen Aspekten, wie dem Fremdsprachenangebot oder ob Sprachen freiwillig gewählt werden können, häufig weniger Beachtung geschenkt (Riemer 2016a: 32-33). Es gibt sprachspezifische Besonderheiten der Motivation für Sprachen, welche mit sprachen- und bildungspolitischen Gegebenheiten und dem Image der Zielkulturen und -sprachen in den jeweiligen Regionen einhergehen (Riemer 2016: 10). Daher erscheint es sinnvoll, im Rahmen dieses Projektes neben Englisch auch weitere Fremdsprachen zu erforschen.

4.1. Überblick über die zusammengetragenen Studien

Die recherchierten Untersuchungen fokussieren sich auf die Motivation von DaF, wenngleich in den Studien auch weitere Sprachen untersucht wurden, welche sich teils mit den Sprachen der vorliegenden Untersuchung in Norwegen decken. Zunächst wird eine umfassende qualitative Studie zu 20 Ländern präsentiert, die sowohl den schulischen als auch den tertiären Bereich berücksichtigt. Darauf folgen Studien zu europäischen Schulkontexten, wobei zunächst auf Forschungen in Norwegen eingegangen wird und auch Untersuchungen von Gardner und Dörnyei inkludiert sind. Anschließend werden einige Studien zum tertiären Raum präsentiert. Die Tatsache, dass die europäischen Studien den Schulbereich behandeln, während jene zum Hochschulraum großteils die Situation in Ländern außerhalb Europas thematisieren, spiegelt die Tatsache wider, dass DaF v.a. in Europa auch im schulischen Bereich gelernt wird. Die meisten Untersuchungen sind hinsichtlich des deutschsprachigen Raumes auf Deutschland fokussiert. Die Studien berufen sich teils auf Gardners Terminologie wie *integrativeness* und *instrumentality* als auch auf Dörnyeis *self model*. Des Weiteren wurden die Studien teils quantitativ, teils mit einem explorativen qualitativen Zugang durchgeführt.

4.2. Langzeitstudie zu 20 Ländern

Eine besonders umfassende Langzeitstudie mit Lernenden aus 20 verschiedenen Ländern stammt vom Riemer (2016a: 30-45). Sie unterscheidet sich insofern von den anderen

Untersuchungen, als sowohl der tertiäre Sektor als auch der Schulbereich berücksichtigt sind. Germanistikstudierende stellen einen großen Teil der Analyse dar, aber es gibt auch Daten aus dem Schulbereich. Riemer untersuchte die Motivationen, welche Lernende mit DaF in Zusammenhang bringen. Insgesamt wurden die Daten von 20 Staaten mit insgesamt 1.180 DaF-Lernenden inkludiert. Die Länder umfassen Bosnien und Herzegowina, Finnland, Georgien, Kenia, Kuba, Madagaskar, Polen, Russland, die Slowakei, Taiwan, Armenien, China, Frankreich, Griechenland, Kroatien, Lettland, die Mongolei, Portugal, Schweden und Spanien. Die Probandengröße der einzelnen Staaten variiert jedoch stark und teilweise wurden nur wenige Personen an einem Ort des Ziellandes befragt, was somit nicht als repräsentativ für diesen Staat angesehen werden kann. Allerdings eröffnen die Daten länderspezifische Einsichten. Die Untersuchung erfolgte qualitativ und lehnte sich an die *grounded theory*⁴ an. Jeder Fragebogen wurde analysiert, dann innerhalb jeder Teilstudie fallübergreifend betrachtet und dann wurden die verschiedenen Teilstudien verglichen. Die Probanden verfassten Sprachlernbiografien, welche je nach Möglichkeit mit zusätzlichen Daten von semi-strukturierten Interviews mit Lernenden und Expertinnen/Experten (wie Lehrkräften), Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentanalysen (z.B. zur Sprachenpolitik der Staaten) ergänzt wurden. Die Lernenden wurden in offenen Schreibimpulsen nach ihren Motiven für das DaF-Lernen und nach ihren Lernerfahrungen in Fremdsprachen gefragt. Eine qualitative Vorgehensweise wurde als passender erachtet, da die Befragten so von sich aus ihre *Motive* und Schwerpunkte anführen und selbst entscheiden konnten, wie viel sie preisgeben wollten. Die Resultate der Länderergebnisse sind im Kontext der historischen Fremdsprachenkonstellation der Staaten, ihrer geografischen Lage und der Besonderheiten der verschiedenen Bildungssysteme zu sehen.

Exemplarisch werden zunächst kurz zwei Länderbeispiele angeführt. In der griechischen Teilstudie waren extrinsische *Motive* auffallend, die mit zertifizierten DaF-Prüfungen in Zusammenhang stehen, um nachweisliche Qualifikationen zu erlangen. Die chinesischen Studierenden waren extrinsisch motiviert, da sie Deutsch in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen belegen mussten. Erst mit der Studiendauer und der Auseinandersetzung eines möglichen Aufenthaltes an einer deutschen Hochschule kamen selbstbestimmtere Lernmotive hinzu. Dabei wurde Deutschland häufig als weit entwickelter Industriestaat gesehen.

⁴ Dabei werden Kategorien während der Analyse anhand der Daten entwickelt.

Die Daten der Studie zeigen, dass die Lernenden individuelle DaF-Motivationsprofile aufweisen. Bezüglich der Hauptkomponenten fanden sich jedoch überraschende Parallelen zwischen den einzelnen Teilstudien. Die Lernenden waren über DaF hinaus dem Fremdsprachenlernen prinzipiell positiv gegenüber eingestellt und hatten bereits andere Sprachen, wie Englisch, erlernt. Außerdem wird Deutsch als eine bedeutende Sprache in der EU angesehen. Kulturelle Orientierungen beziehen sich hinsichtlich des deutschen Sprachraums in allen Teilstudien vor allem auf Deutschland (Riemer 2016 a: 34-39). Ferner zeigen die Ergebnisse, dass es etwas Besonderes und Prestigeträchtiges sei, Kompetenzen in Deutsch aufzuweisen, da mittlerweile viele Englisch sprechen und DaF als schwer zu lernen gilt (Riemer 2016a: 34-39).

Vor allem im schulischen Kontext wird Deutsch als schwierig wahrgenommen. Dies ist auch ein Grund, warum sich Lernende gegen DaF entschieden. Schülerinnen/Schüler, die Deutsch nicht wählten, nehmen diese Sprache als elitär wahr, während DaF-Lernende Deutsch als Herausforderung sehen und stolz auf ihre Kompetenzen sind. Außerdem finden sich im Schulkontext häufig extrinsische Motivationen wie Anerkennung oder gute Noten. Die allgemeine Nützlichkeit der Sprache, wie erhöhte Berufsaussichten, fördert das Interesse an DaF jüngerer Schülerinnen/Schüler nicht unbedingt. Erfolg wirkt motivierend, wenn Lernende ihn auf den Arbeitsaufwand zurückführen. Misserfolg wirkt vor allem demotivierend, wenn sich trotz Bemühungen kein Erfolg einstellt oder wenn er auf Unvermögen beim Lernen zurückgeführt wird. Ferner können der Unterricht und die Lehrperson die Motivation positiv oder negativ beeinflussen. In weiter entfernten Regionen wirkt kulturelles Interesse an Deutschland als ein wichtiger Motivationsfaktor, während dies in geografisch nähergelegenen Gebieten weniger der Fall ist (Riemer 2016a: 39-40).

Ein weiterer instrumenteller Lerngrund im institutionellen Kontext bezieht sich auf Berufe wie als Lehrkraft, in der Wirtschaft (inkl. Tourismus), Dolmetschen oder in internationalen Organisationen. Bei jüngeren Lernenden ist dieses instrumentelle Motiv noch nicht so konkret ausgeprägt wie später bei DaF-Studierenden (Riemer 2016a: 40-41).

Die folgenden Studien entstammen zunächst dem europäischen Schulbereich und anschließend dem weltweiten tertiären Sektor. Diese Untersuchungen zeigen gut auf, dass DaF vor allem in Europa stark als zweite Fremdsprache im Schulbereich vertreten ist. Über Europa hinaus ist DaF dann tendenziell eher im tertiären Sektor verankert.

4.3. Studien aus europäischen Schulkontexten

4.3.1. Sprachwahl an der norwegischen *ungdomsskole*

Das Ziel der folgenden norwegischen Untersuchung war, Einblick in die Wahl der Fremdsprachen und sprachlichen Vertiefungsfächer zu bekommen (Doetjes & Ryen 2009: 4). Die Fragebögen bestanden aus offenen Fragen und Items mit Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen.

Die Daten basieren neben der Befragung von Lernenden auf statistischen Daten der Grundschulen und 201 ausgefüllten Formularen von Beraterinnen/Beratern bzw. anderen Mitarbeitenden an *ungdomsskoler*, welche repräsentativ über Norwegen verteilt waren. Viele Verantwortliche an *ungdomsskoler* gaben an, den Lernenden nur allgemeine Informationen hinsichtlich der Sprachenwahl gegeben zu haben. Konkrete Ratschläge an einzelne Lernende sind selten. Diejenigen, welche vertiefendes Englisch oder Norwegisch statt einer Fremdsprache wählten, werden häufig als schwache Lernende bezeichnet. Beispielsweise wird Norwegisch von Lernenden gewählt, welche Norwegisch nicht als L1 sprechen. Im Schuljahr 2008-2009 wählten 75% der Schülerinnen/Schüler eine L3, während sich 20-25% für Englisch oder Norwegisch vertiefend entschieden. Spanisch war die meistgewählte Fremdsprache, gefolgt von Deutsch und dann Französisch. Von jenen, welche eine Fremdsprache gewählt hatten, gaben 10% diese nach der 8. Klasse auf und etwas weniger nach der 9. Klasse. Es gibt bei diesen Fachänderungen jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Schulen (Doetjes & Ryen 2009: 4-5, 35).

Weiters haben 233 Lernende der 9. Klasse an der Befragung teilgenommen, von welchen 71 Spanisch, 57 Deutsch, 39 Französisch, 5 andere Sprachen, 47 Englisch vertiefend und 14 Norwegisch vertiefend gewählt hatten (Doetjes & Ryen 2009: 26). Die Mehrzahl der befragten Lernenden gab an, Informationen zur Sprachwahl erhalten zu haben und dass diese für die Entscheidung wichtig waren. Noch bedeutender waren aber Gespräche mit Eltern und Freunden. Vertiefendes Englisch wurde vor allem gewählt, um die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Vertiefendes Norwegisch wurde eher zur Verbesserung der schriftlichen Kompetenzen gewählt, aber auch in Bezug auf mündliche (Doetjes, & Ryen 2009: 5-6). Die wichtigsten angekreuzten Gründe für die Fremdsprachwahl waren wie folgt: das Land besuchen (109 Nennungen), für den späteren Beruf (94 Nennungen) und Sprache/Kultur (86 Nennungen). Die geringste Punkteanzahl gab es für den

Punkt, das Fach nach der Oberstufe studieren zu wollen (17 Nennungen). Mehr als die doppelte Anzahl (42 Nennungen) führte die Absicht an, das gewählte Fach in der Oberstufe weiter zu erlernen (Doetjes & Ryen 2009: 31).

4.3.2. Norwegische Studien aus Tromsø

Im Folgenden werden zwei Forschungsergebnisse der norwegischen DaF-Wissenschaftlerin Lindemann der Universität Tromsø vorgestellt. In der einen Studie befragte Lindemann während des ersten Jahres in der 2. Fremdsprache, der 8. Klasse, beinahe 300 Lernende an vier *ungedomsskoler* im nordnorwegischen Tromsø (Lindemann 2008: 4). Der dreiseitige Fragebogen bestand teils aus Fragen zum Ankreuzen und teils aus offenen Fragen (Lindemann 2008: 20-22). Die große Mehrheit der Schülerinnen/Schüler entschied sich für Spanisch. Es wählten auch etwas mehr Lernende Französisch als Deutsch. Die Kompetenz der Lehrkräfte war sehr unterschiedlich. Die Deutsch- und Französischlehrkräfte verfügten über Lehrbefugnisse in ihren Unterrichtsfächern und oft lange Unterrichtserfahrung. Dies traf jedoch nur auf eine Spanischlehrkraft zu. Die anderen Spanischlehrkräfte hatten alle längere Aufenthalte in spanischsprachigen Ländern hinter sich und sprachen daher gut Spanisch. Da die Schulen nicht mehr Spanischkurse anbieten konnten, als Lehrkräfte vorhanden waren, wurden mehrere Schülerinnen/Schüler in Französischgruppen platziert. Dies führte zu vielen Unstimmigkeiten in den Französischgruppen, da neben Interessierten an Französisch Lernende saßen, welche sich ungerecht behandelt und fehl am Platz fühlten. Zu Beginn des Schuljahres im September ist die Motivation für die Sprachen von unterschiedlichen sozialen Faktoren gekennzeichnet. Die Lernenden sind zufrieden, wenn ihr Sprachenwunsch erfüllt werden konnte und demotiviert, wenn dies nicht der Fall war. Ferner wirkte es sich positiv aus, wenn sie mit Freundinnen/Freunden im Kurs saßen und negativ, wenn sie sich alleine im Kurs fühlten. Sowohl die Spanischwählenden als auch ein großer Teil der Französischwählenden hatten enge Verbindungen zu Zielsprachenregionen. Die Lernenden waren bereits in spanisch- bzw. französischsprachigen Staaten und hatten den Wunsch, diese wieder zu besuchen. Französischlernende, welche gegen ihren ursprünglichen Wunsch in Französischgruppen gesetzt wurden, fehlte *integrative motivation*. Ferner mangelte es auch den Deutschlernenden an dieser persönlichen Verbindung zu den Zielsprachenländern. Deutschlernende wählten die Sprache mit Hinblick auf ihre Ausbildung und sehen Deutsch als nützlich für nicht näher konkretisierte Berufe an. Hingegen erachteten nur wenige der

Französischlernenden ihre Zielsprache als nützlich für einen nicht genauer konkretisierten Beruf und fast niemand der Spanischlernenden. Daraus wird geschlossen, dass Spanischlernende Spanisch wählen, um diese Sprache auf Urlaubsreisen anzuwenden. Während der Sprachlernziel für Spanischlernende und teils für Französischlernende konkret war, war es für Deutschlernende unklarer und auf einen unbekannten Beruf bezogen. Die Spanischlernenden sind sehr motiviert. Die Deutschlernenden sind wahrscheinlich auch motiviert, aber ihre Einstellung zum Deutschen kann mit anderen Gebieten wie Fachwissen oder Wissenschaft verglichen werden. Die Französischsprachigen sind geteilt in jene, welche die Sprache für Urlaube lernen oder als nützlich erleben, und in diejenigen, welche sich auf die Ungerechtigkeit fokussieren, diese Sprache lernen zu müssen und Französisch ablehnen. Vor allem die Deutsch- und Spanischgruppen waren mit 25 bis 30 Lernenden groß und da sich die Lernenden nicht gut kannten, gab es viele, welche Sprechangst hatten. Die zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Kursabhaltung förderten ebenso wenig das Sprachenlernen in einer sicheren Umgebung. Deutschlernende wurden auch von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst eine nützliche Sprache zu lernen und ihre Motivation kann der *instrumental motivation* zugeordnet werden. Außerdem ist den Deutschlernenden auch wichtig, gute Leistungen zu erzielen, um Lob von Erziehungsberechtigten zu bekommen. Somit können sie als extrinsisch motiviert beschrieben werden. Ferner gibt es Lernende, die nicht wirklich wissen, was sie wollen und beim Sprachlernen Erfahrungen sammeln möchten (Lindemann 2008: 4-13) und ein wenig mit dem Strom schwimmen, „svømme litt med strømmen“ (Lindemann 2008: 13). Es wäre zielführend, wenn die Lernenden vor der Wahl genauere Informationen bezüglich des konkreten Nutzens der Sprachen bekämen. Ferner sollte realistisch dargestellt werden, welches Sprachlevel im ersten Jahr erreicht werden könne. Außerdem sollten die Schulen ausreichend Kurse in den gewählten Sprachen anbieten, sodass vermieden werden kann, dass manche Lernende nicht ihren Wunsch bekommen und in eine andere Sprachklasse platziert werden. Die Sprachgruppe sollte nur 15-20 Lernende umfassen, sodass ein sicherer Raum für mündliche Sprachproduktion geschaffen werden kann. Der L3-Sprachunterricht muss als Wahlfach auf intensive Lernphasen in anderen Fächern eingehen und in diesen Zeiträumen ansprechende Aktivitäten anbieten (Lindemann 2008: 16-17).

Im Folgenden wird eine weitere norwegische Studie beschrieben. Schülerinnen/Schüler von fünf Volksschulen (*barneskole* auf Norwegisch) der nordnorwegischen Insel Tromsø nahmen daran teil. Alle sollten ab Herbst 2001 mit der 8. Klasse an derselben *ungdomsskole* beginnen. Die Lernenden wurden ab dem Zeitpunkt ihrer Wahl der L3 im Februar 2001 bis nach dem

ersten Jahr des DaF-Lernens zum Beginn der Sommerferien nach der 8. Klasse vom Forschungsteam begleitet. Die Datenerhebung dieser Longitudinalstudie erfolgte sowohl qualitativ als auch quantitativ mittels Fragebögen und kurzen Interviews, sowohl in Gruppen als auch mit Einzelpersonen. Ferner wurden mit den Fachlehrkräften ebenfalls Interviews durchgeführt. Insgesamt nahmen über hundert Lernende an der Studie teil, welche Deutsch, Französisch oder Spanisch wählen konnten. Zehn repräsentative Lernende aus zwei *barneskole*-Klassen wurden während des gesamten Zeitraumes genauer untersucht. Alle zehn dieser Schülerinnen/Schüler hatten sich im Februar 2001 bereits eindeutig für DaF entschieden und besuchten dann dieselbe Deutschgruppe mit demselben Lehrer in der *ungdomsskole* (Lindemann 2007: 2-4). Die Studie zeigt, welche große Bedeutung außerunterrichtliche Faktoren auf die Motivation der DaF-Lernenden und ihren Lernerfolg haben. Die Lernenden wählten DaF, ohne vorab konkrete Informationen hinsichtlich dieser Sprache zu erhalten. Die Wahl für oder gegen diese L3 stützt sich häufig auf kaum fundierte Empfehlungen und Erfahrungen anderer und Deutsch wird nur allgemein als „nützlich“ beschrieben, ohne dies konkretisieren zu können (Lindemann 2007: 17-18). In der Studie werden auch Vergleiche zwischen den genauer analysierten zehn Lernenden und der Gesamtpopulation gezogen. Vor der Wahl wurden die Lernenden der *barneskole* mit ihren Eltern zu einer Informationsveranstaltung an der neuen *ungdomsskole* eingeladen. Die stellvertretende Rektorin erwähnte dort die Fremdsprachen DaF, Spanisch und Französisch und betonte, dass nur gute Lernende eine dieser Sprachen wählen sollten, da dies mehr Arbeit bedeute als andere Wahlfächer. Fachlehrerinnen/Fachlehrer informierten über die Wahlfächer Theater und Sport, jedoch war von den Fremdsprachenlehrkräften niemand eingeladen worden. Gespräche mit anderen DaF-Lehrkräften in ganz Norwegen haben gezeigt, dass dies eine sehr repräsentative Vorgehensweise sei. Die Lernenden dieser *ungdomsskole* bekamen keine offiziellen Informationen hinsichtlich der Zielsprachen und des Sprachenunterrichts. Fünf der zehn ausgewählten Lernenden kamen aus einer kleinen *barneskole* (Volksschule) in einem neuen Wohngebiet. Sie hatten die Wahlmöglichkeiten mit ihren Eltern besprochen und gemeinsam eine Entscheidung gefällt. Alle fünf meinten, dass man neben Englisch eine weitere Fremdsprache brauche. Insbesondere die Mädchen behaupteten, dass Deutsch gegenüber Französisch einfacher sei, da Zweitere eine schwierige Grammatik und Aussprache habe. Des Weiteren wurde von dieser Fünfergruppe angeführt, dass es gut sei, bereits jetzt mit einer weiteren Sprache zu beginnen, weil diese dann für fünf Jahre gelernt werden könne und somit eine entsprechende Kompetenz entwickelt werden könne. Wenngleich Deutsch als nützlich beschrieben wurde, konnte niemand dieser Fünfergruppe konkrete Beispiele dafür

anführen. Die andere Fünfergruppe von DaF-Lernenden kam aus einer *barneskole* in einem ca. 20 Jahre alten Wohnviertel. Auch sie betonten, dass es gut sei, neben Englisch eine weitere Sprache zu beherrschen. Die zwei Mädchen wollten jetzt bereits Deutsch lernen, da sie dann in der weiteren Schule eine andere Fremdsprache lernen könnten. Niemand in dieser Fünfergruppe hatte bereits konkrete Berufswünsche. Auch in dieser Gruppe wurde Deutsch ohne konkrete Begründung als nützlich beschrieben. Sie hatten die Wahl ebenso mit ihren Eltern besprochen, wenngleich betont wurde, dass die Lernenden selbst die letztendliche Entscheidung trafen. Alle berichteten, dass Freunde oder Geschwister ebenfalls Deutsch gelernt hatten und dies wurde als wichtig für die eigene Sprachwahl angesehen. Im Gegensatz dazu hatten viele Lernenden der Gesamtpopulation die Wahl für ein Sprachwahlfach nicht mit ihren Eltern abgesprochen und gaben an, dass ihren Erziehungsberechtigten die Wahl egal gewesen sei und dass sie nach Lust entschieden hätten. Ältere Geschwister besuchten häufig dieselbe *ungdomsskole* und folglich gaben sie auch Informationen über die jeweiligen Sprachlehrkräften weiter (Lindemann 2007: 3-8). Niemand der zehn ausgewählten Lernenden führte an, mehr über deutschsprachige Staaten und deren Bewohnerinnen/Bewohner erfahren zu wollen. Es wird nur von einem nicht konkretisierten Nutzen des Deutschlernens berichtet (Lindemann 2007: 9). Ferner assoziieren die Lernenden die Zielsprache fast nur mit Deutschland und weitere DACHL-Staaten werden nicht als Zielsprachenländer gesehen (Lindemann 2007: 21). Hingegen gaben die Spanischlernenden desselben Jahrgangs viel deutlichere integrative und instrumentelle Gründe an. Alle äußerten Interesse an Land und Leuten und der Zielsprache, welche in Zusammenhang mit Besuchen der Zielsprachenländer stand, welche sowohl privat oder beruflich sein konnten. Von der gesamten Population nannte niemand der DaF-Lernenden einen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern als *Motiv* für die Sprachwahl. Die zehn genauer beobachteten DaF-Lernenden waren vor ihrem Unterricht insbesondere instrumentell motiviert, da sie die Nützlichkeit des Deutschen nur allgemein formulierten (Lindemann 2007: 9).

Im Folgenden wird die Motivation hinsichtlich des Unterrichtes kurz beschrieben. Zunächst waren alle der Teilnehmenden motiviert und konnten sich durch Dialoge dann auch Kontakt mit Personen der DaF-Länder vorstellen. Da die zweite Fremdsprache nur ein eher unbedeutendes Wahlfach ist, verloren vier der zehn Lernenden aufgrund von Schulstress und Zeitmangel die Motivation für DaF und wählten es nach dem ersten Jahr ab. Der extrinsische Motivationsfaktor der Benotung wirkte sich auch negativ auf diese vier Lernenden aus. Die anderen sechs hatten weiterhin Spaß am Deutschlernen und wollten dieses fortsetzen

(Lindemann 2007: 10-17). Nach der Sprachwahl sind kompetente Lehrkräfte wichtig, um die Motivation für das Fach möglichst aufrecht zu erhalten. Jedoch führt die Studie auf, dass dies allein nicht ausreichend ist. Da es sich bei der zweiten Fremdsprache um ein Wahlfach handelt, wird erwartet, dass dieses in schulischen Stresssituationen hintenangestellt wird, wodurch es zu Pausen beim Deutschlernen kommt, was einerseits zu Wissenslücken und andererseits zu Demotivation aufgrund mangelnden Erfolges führt. Daher wird empfohlen, die zweite Fremdsprache als ebenbürtiges Schulfach und nicht als Wahlfach anzusehen. Ferner benötigen die Lernenden von Beginn an spezifischere Informationen hinsichtlich der Nützlichkeit der zweiten Fremdsprache neben Englisch. Viel wichtiger ist jedoch die Verankerung der Zielsprache im Lebensumfeld der Lernenden. Die beste Werbung für Fremdsprachenlernen dürften gute sprachliche Vorbilder des Heimatgebietes sein. Folglich müsste die Motivationsarbeit bereits vor der Wahl der Fremdsprache intensiviert werden. Nach der Wahl sollte der Unterricht kontinuierliches Sprachenlernen mit klaren Teilzielen und ohne Zwangsphasen ermöglichen (Lindemann 2007: 18-19).

4.3.3. Spanien und Polen

Da Gardners kanadische Studien im bilingualen Kanada stattgefunden haben, wird diesbezüglich von Zweitspracherwerb gesprochen. Deshalb gingen manche davon aus, diese Resultate wären für nicht-bilinguale Gebiete nicht zutreffend, wie im Theoriekapitel hinsichtlich der Diskussion zu Gardners Modell beschrieben.

Gardner untersuchte daher nach seinen Studien in Kanada, welche insbesondere die Einstellungen zum Französischlernen analysiert hatten, verschiedene englischsprachige Kontexte. Wie in Kanada sagte in einigen dieser Kontexte die Mehrheit, monolingual zu sein (Japan 97%, Brasilien 80%, Polen 58%), während in anderen Ländern die Mehrheit angab, mehrere Sprachen zu können (Kroatien 54%, Rumänien 77%, Katalonien 72%). Es sollte die Annahme des *socio-educational models* getestet werden, dass Erfolg vor allem mittels der affektiven Komponente *motivation* vorhergesagt werden könne. Des Weiteren sollte untersucht werden, dass der Zusammenhang von Erfolg mit den anderen beiden Hauptfaktoren *integrativeness* und *attitudes toward the learning situation* durch *motivation* gesteuert werde. Es wurden sowohl die *international AMTB* als auch die *Mini-AMTB* mit nur wenigen Items mittels zweier Probandengruppen in allen sechs Länder untersucht: in Zagreb in Kroatien, in Warschau und Pulawy in Polen, in Timisoara in Rumänien, im Raum

Barcelona, in Brasilien und im japanischen Osaka. In allen Ländern wurde eine jüngere und eine ältere Schülerinnen/Schülergruppe untersucht, wobei jede Gruppe aus jeweils ungefähr 100 Mädchen und ca. 100 Burschen bestand. Nur in Japan wurden Studierende im ersten und zweiten Jahr untersucht. Beispielsweise wurden in Zagreb die Angaben von 88 Mädchen und 78 Jungen der Primärstufe und 76 Mädchen und 77 Jungen der Sekundärstufe untersucht. In anderen Ländern gab es jeweils auch über 100 Teilnehmende eines Geschlechts. Der Lernerfolg wurde mittels der Noten am Schuljahresende erfasst. Des Weiteren wurden Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Erfolgs erhoben (Gardner 2010: 158-160).

Die Untersuchungen in den sechs Ländern bestätigen die Komponenten des *socio-educational models*. Die Daten zeigen, dass die Skalen im Fragebogen der *international AMTB* akzeptable Werte hinsichtlich Reliabilität und Konvergenzvalidität liefern, dass die Resultate der Skalen die Englischnoten vorhersagen und dass eine bedeutende Korrelation der Messung von *integrative motivation* und *achievement in English* besteht (Gardner 2010: 178-179). Erfolg wird durch *attitudes toward learning situation*, den Aufwand die Sprache zu erlernen (*motivational intensity*) sowie das Ausmaß des Wunsches die Sprache zu lernen (*desire*) beeinflusst (Gardner 2010: 213).

Die Studien in den sechs Ländern zeigen somit auf, dass die Ergebnisse in verschiedener Hinsicht sehr konsistent sind: zwischen Kanada und weiteren Ländern, unter diesen Staaten und bei Lernenden verschiedenen Alters innerhalb eines Landes. Studien außerhalb Kanadas, welche von Gardners kanadischen Untersuchungen abweichen, würden Gardner (2010: 214-215) zufolge nicht die Validität des *socio-educational models* testen, sondern es wären einfach Tests ausgegeben worden und dann behauptet worden, dass die Ergebnisse nicht mit jenen von Gardner zusammenpassen würden. Es kann sein, dass Studien zu anderen Resultaten kamen, da die vorliegenden Untersuchungen selbst entwickelt worden seien, nicht relevant hinsichtlich Gardners Modell seien oder da nur ausgewählte Items der *AMTB* verwendet worden seien.

Da hinterfragt wurde, ob sich Gardners Forschungsergebnisse nur auf den kanadischen Kontext beziehen würden, führte Gardner diese Studie in den sechs genannten Ländern durch (Bernaus & Gardner 2010: 139). Die Studien aus Polen und Spanien, aus der Region Katalonien, werden im Folgenden näher beschrieben. Komplexere Details zu den einzelnen Studienergebnissen finden sich bei Gardner (2010: 160-179).

Die katalonische Studie fand in katalonischen Schulen im Großraum Barcelona mit 431 Lernenden statt. Die Schülerinnen/Schüler der Englischstufe 2 waren im Schnitt 13 Jahre alt, während jene der Stufe 4 im Durchschnitt 15 waren. Unterrichtssprache war Katalanisch außer in den Gegenständen Englisch und Spanisch. Da alle der Teilnehmenden flüssig Katalanisch sprachen, wurde die Studie in dieser Sprache durchgeführt. Die Lernenden wurden im Herbst 2002 und erneut im Frühling 2003 befragt. Nach Kontaktaufnahme mit dem katalanischen Bildungsministerium sendete dieses Briefe aus, um die entsprechenden Schulen zu informieren. Die Lernenden wussten somit vorab, dass sie befragt werden würden. Die Englischnote der Probanden wurde auch erfragt. Lernende der Stufe 2 hatten 20 Minuten zur Beantwortung, während jene der Stufe 4 15 Minuten Zeit für die Befragung der 104 Items der *international AMTB* hatten. Die Resultate illustrieren, dass viele der Ergebnisse aus Kanada ebenso für den europäischen Kontext hinsichtlich Englisch zutrafen. Dies zeigt, dass das *socio-educational model* und die *AMTB* auch in einem europäischen Kontext einsetzbar sind. Das beste Drittel der Teilnehmenden wies höhere Werte hinsichtlich *integrativeness*, *motivation* und *attitudes toward the learning situation* auf und geringere *language anxiety*. Beim unteren Drittel der Befragten bezüglich Leistung verhielt sich dies genau umgekehrt. Sowohl für die Stufen 2 und 4 nahmen die Faktoren *integrativeness* und *motivation* über den untersuchten Zeitraum ab, während *language anxiety* anstieg. In dieser Zeit blieben die guten Lernenden gut, die schlechteren Englischlernenden schlecht, aber die mittlere Gruppe konnte je nach ihren Erfahrungen im Kurs ihren Erfolg verbessern oder verschlechtern. Während Lernende mit geringer *language anxiety* bei steigender Motivation bessere Resultate erzielten, war dies bei Lernenden mit hoher *language anxiety* bei zunehmender Motivation weniger der Fall (Bernaus & Gardner 2010: 143-155).

Weiters wird im Folgenden detaillierter auf Gardners Untersuchung in Polen hinsichtlich der Motivation für Englisch inklusive *integrative motivation* eingegangen, welche in neun Klassen durchgeführt wurde. Die Lernenden waren im Schnitt zwischen 13 und 15 Jahre alt. Für die Studie wurde Gardners *international AMTB* verwendet. Die Untersuchung zeigte auf, dass Motivation multi-dimensional zu verstehen ist. So können zwei Individuen aufgrund sehr unterschiedlicher Gründe eine ähnlich hohe Motivation erreichen. Die Ergebnisse der Studie zu Englisch als Fremdsprache sind konsistent mit anderen mittels der *AMTB* durchgeführten Untersuchungen. Um eine andere Sprache zu erlernen, muss man offen sein für andere kulturelle Begebenheiten. Das Lernumfeld und das Ausmaß der *language anxiety* sind weitere wichtige Faktoren (Gardner 2012: 223-224).

4.3.4. Niederlande

Im Folgenden werden zwei Studien aus den Niederlanden des *Duitsland Instituut Amsterdam* der Jahre 2010 und 2017 präsentiert, welche die positive Entwicklung des Deutschlandbildes in diesem kurzen Zeitraum illustrieren (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 5-16). In der niederländischen Studie des Jahres 2010 wurde die Einstellung zum Fach DaF an niederländischen Oberstufenschülerinnen/Oberstufenschülern an weiterführenden Sekundarschulen erfragt. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung mit 1190 Lernenden fanden offene Fragen in verschiedenen Teilen der Niederlande statt. Allerdings bietet diese Studie keine Verweise zu theoretischen Grundlagen, auf denen diese Untersuchung basiere. Außerdem fehlen Informationen zur Auswertung. Deutsch fanden 46% der Lernenden nützlich für das tägliche Leben und 37% ein wenig nützlich. Die Mehrheit von 61% fand Deutsch keine schöne Sprache. Lernende wählten Deutsch (wobei es auch um die Möglichkeit ging, die Sprache abzuwählen), weil es leicht sei und nützlich für die Zukunft. Lernende, welche Französisch wählten, fanden Deutsch eine hässliche Sprache und begründeten ihre Wahl auch mit der schweren deutschen Grammatik (Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 29). Nach Nemeth (2012: 15-18) hat sich das Deutschlandbild durch gezielte Maßnahmen in den Niederlanden in den letzten Jahrzehnten verbessert. Es hat sich auch gezeigt, dass Lernende, welche mehr über Deutschland wissen, ein besseres Bild von diesem Land haben. Der Deutschunterricht ist jedoch wenig motivierend und die zweite Fremdsprache wurde an vielen Schulen aufgrund der Bedeutung des Englischen vom Haupt- zum Wahlfach. In den Niederlanden fiel der Anteil der Deutschlernenden in den Jahren 2005 bis 2010 von 86% auf 44%, was fast eine Halbierung und einen drastischen Rückgang bedeutete (Eurostat 2010). Dabei gebe es gute Gründe für das Deutschlernen in den Niederlanden: die Bundesrepublik ist der wichtigste Handelspartner, die geographische Nähe und die Verwandtschaft der deutschen Sprache mit dem Niederländischen und Englischen, was das Deutschlernen erleichtert. Die Publikation des Jahres 2010 gewann in den Niederlanden und Deutschland viel Aufmerksamkeit (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 2017 12).

Im Jahr 2017 erfolgte seitens des *Duitsland Instituut Amsterdam* eine ähnliche Untersuchung wie 2010. Die Studie erfolgte vor allem mittels qualitativer Fragebögen in digitaler Form. Daran haben 2796 Schülerinnen/Schüler und 31 Lehrkräfte teilgenommen. Die Lernenden waren zwischen 11 und 19 Jahren alt und 53 % von ihnen weiblich, 47% männlich. Sie kamen von allen Regionen der Niederlande. Außerdem wurden elf Lehrkräfte durch telefonische Tiefeninterviews befragt. Prinzipiell hat sich das Deutschlandbild in den Niederlanden in den

Jahren davor sehr positiv entwickelt. Deutschland wird derzeit als stabiles Land ohne politische Extreme gesehen, wie sie in anderen Staaten vorherrschen (z.B. Brexit). Im niederländischen Bewusstsein teilen die Niederlande viele Interessen mit Deutschland. Dabei spielt auch die Persönlichkeit Angela Merkel als derzeit bedeutende europäische Politikerin eine wichtige Rolle. Das Interesse für Deutschland stieg für Städte wie Berlin und hinsichtlich Fußball (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 5-16). Im Vergleich zum Jahr 2010 haben die Lernenden eine deutlich bessere Einstellung Deutschland und der deutschen Sprache gegenüber. Deutsch wird als schöner, interessanter und einfacher wahrgenommen. Trotzdem finden die Lernenden die Zielsprache und die deutsche Kultur nicht besonders interessant, sondern nehmen diesbezüglich eher eine neutrale Haltung ein. Die Einstellung des Nutzens des Deutschen blieb unverändert. Im DaF-Unterricht wird nun mehr Abwechslung geboten und die Lehrkräfte kommunizieren mit den Lernenden verstärkt in der Zielsprache und dadurch sind mehr Lernende mit dem Deutschunterricht zufrieden (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017:42). Wenngleich sich das Image für Land und Sprache verbesserte, ist die Situation des Faches DaF jedoch nach wie vor prekär. Nur zirka ein Viertel der Befragten findet Deutsch interessant, während 40% dem Fach neutral gegenüberstehen. Die Kenntnisse des deutschen Nachbarlandes sind gering. Die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel ist vertraut, während 2010 in manchen Schultypen Hitler der meistbekannte Deutschsprachige war. Deutschsprachige Musik ist hingegen kaum bekannt. Die meistgenannten Künstlerinnen/Künstler sind Rammstein und Nena. Hinsichtlich deutschsprachiger Autorinnen/Autoren gab es teils keine Antworten und die Top 3 bilden Goethe, Kafka und Hitler. Von deutschsprachigen Filmen wird im Unterricht viel Gebrauch gemacht und es werden durchaus Filmtitel seitens der Schülerinnen/Schüler angeführt (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 42-45).

4.3.5. Ungarn

In einer 2001 veröffentlichten Langzeitstudie wurden 4765 13-14-Jährige ungarische Schülerinnen/Schüler in verschiedenen Teilen Ungarns hinsichtlich ihrer affektiven Einstellung der Zielsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und Russisch befragt. Die Items der Motivationsfragebögen basieren auf der entsprechenden Fachliteratur. Es wurden die folgenden Aspekte erfragt: die *Motive*, wieso die jeweiligen Sprachen erworben werden, Einstellung zu den Zielsprachen, wie viel Mühe die Lernenden in das

Sprachenlernen investieren und die Sprachkompetenz der Eltern. Außerdem wurden in fünfskaligen Items die Einstellung sowie der Kontakt zu den sechs Communities in den folgenden Staaten erfragt: USA, UK, Deutschland, Frankreich, Italien und Russland. Neben den Einstellungen wurde auch der Kontakt zu diesen Communities erhoben. Außerdem sollten die Lernenden in weiteren Items drei Sprachen wählen, welche sie in den nächsten Jahren lernen möchten. Ferner wurden auch weitere Aspekte zum Sprachenlernen erfragt. Die Fragebögen sind in der Studie aufgeführt, sie ist theoretisch fundiert und stellt das Forschungsdesign ausführlich dar. Die Resultate zeigen auf, dass die Motivation in den verschiedenen Sprachen sehr ähnlich ist und aus den folgenden fünf Komponenten besteht: *integrativeness*, *instrumentality*, direkter Kontakt mit L2-Sprechenden, Mediengebrauch (oder „indirekter Kontakt“) und Vitalität der L2-Community. Mädchen hatten höhere Werte bezüglich der Einstellung und Motivation der Zielsprachen – Ausnahmen bezogen sich auf Deutsch. Hinsichtlich der Sprachwahl werden DaF und Russisch, wie auch in anderen Studien festgestellt, als „männlicher“ angesehen, während Französisch und Italienisch als „femininer“ wahrgenommen werden. Englisch war im Gegensatz dazu ziemlich „geschlechtsneutral“. Ferner kommt dem Konzept der *integrativeness* eine besondere Bedeutung für die Sprachwahl zu, welche mit Gardners Modell von 1985 übereinstimmt. Schließlich hängt das Wahlverhalten auch von geografischen Bedingungen ab: Während nahe der österreichischen Grenze eher Deutsch gelernt wurde, wurde Russisch eher in Ostungarn unterrichtet, Französisch eher in traditionelleren, ländlicheren Gebieten und Italienisch in Budapest, welches das kulturelle und touristische Zentrum des Landes darstellt (Dörnyei, Clement 2001: 399-423). Auch diese Untersuchung weist bezüglich DaF einen klaren Deutschlandfokus auf, wenngleich Ungarn an Österreich grenzt und nicht an die Bundesrepublik.

Bei der Langzeitstudie in Ungarn wurden auch Daten der Jahre 1993, 1999 und 2004 ausgewertet, welche insgesamt 13.000 ungarische Lernende umfassten. Die Befragungen fanden hinsichtlich der Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Russisch, Italienisch und Französisch statt. Da die Studie ursprünglich in Zusammenarbeit mit einem Kollegen Gardners erfolgte, spielte *integrativeness* eine zentrale Rolle. Die analysierten Motivationsvariablen blieben bemerkenswert stabil über den genannten Zeitraum. Es kam heraus, dass *integrativeness* eine Schlüsselrolle im Fremdsprachenlernen zukommt und sich auf *language choice* und *intended effort* auswirkte. *Integrativeness* wurde nun wie folgt betrachtet: Wenn das *ideal self* die L2 beherrschen möchte, so liegt eine Veranlagung hinsichtlich *integrativeness* vor. L2/3-Sprechende sind für das idealisierte L2/3-self besonders

wichtig. Insofern stehen Einstellungen hinsichtlich der L2-Community mit dem *ideal self* in Zusammenhang (Dörnyei & Ushioda 2009 25-34).

In einer Studie mithilfe von 8.593 ungarischen Schülerinnen/Schülern zwischen 1993 und 1999 (Csizér & Dörnyei 2005: 19-23, 30), auf welche im Theoriekapitel hinsichtlich Dörnyei bereits eingegangen wurde, wurden die Probanden aufgefordert, drei Sprachen anzugeben, die sie im nächsten Jahr lernen möchten. Daraus resultieren die Ergebnisse der Tabelle 1. Wenn eine Sprache als erste Wahl angeführt wurde, bekam sie drei Punkte, die zweite Wahl zwei und die dritte Wahl einen Punkt. Die Frage lautete: “If you could choose, which foreign languages would you choose to learn next year at school (or work)? Please mark three languages in order of importance.” (Csizér & Dörnyei 2005: 31). Die Ergebnisse zur Wahl der Sprachen mit über 100 Nennungen sahen wie folgt aus (Csizér & Dörnyei 2005: 31):

	1993	1999
Englisch	11.352	11.306
Deutsch	8.466	8.012
Französisch	3.921	4.056
Italienisch	2.485	2.613
Russisch	684	451
Spanisch	369	608
Latein	229	295
Japanisch	94	108

Tabelle 1: Ergebnisse der Sprachenwahl (Csizér & Dörnyei 2005: 31)

Wie diese Daten zeigen, ist Englisch auch in diesem Kontext stabil die meistgelernte Fremdsprache. Die zweitmeistgelernte Fremdsprache ist mit Abstand Deutsch. Obwohl die Verluste für Deutsch nicht besonders hoch sind, so sind es doch hinsichtlich der Anzahl die größten Verluste aller Sprachen. Auch bei der Wahl von Russisch traten nennenswerte Verluste auf. Alle anderen Sprachen nahmen vor allem aufgrund der Verluste des Deutschen zu. Wenngleich Spanisch nur wenige Lernende aufweist, so hat es doch den stärksten Zuwachs aller Sprachen. Den zweitstärksten, wenn auch geringen Zuwachs, verzeichnet das Italienische. Französisch hat einen geringeren Zuwachs und bleibt als drittmeistgelernte Fremdsprache recht stabil, wobei es ungefähr halb so viele Lernende wie das Deutsche aufweist. Die Tendenz des Verlustes des Deutschen und des Zugewinns des Spanischen zeigten sich auch hinsichtlich des norwegischen Kontextes, wenngleich in viel beträchtlicherem Ausmaß, da Spanisch Deutsch als meistgelernte Fremdsprache überholte⁵.

⁵ www.fremmedspraksenteret.no: in: Lindemann 2010: 1757.

4.3.6. Kroatien

Mihaljevic Djigunović & Bagaric verglichen 2008 die Einstellung und Motivation von kroatischen Lernenden gegenüber Englisch und Deutsch. 220 14-Jährige und 18-Jährige wurden dafür befragt. Der Fragebogen bestand aus drei Teilen. Im ersten wurden demographische Daten erhoben. Der zweite Teil besteht aus 14 Statements, um die Einstellungen und Motivation der Lernenden mittels einer fünfstufigen Skala herauszufinden. Der dritte Teil bestand aus zwei offenen Fragen, wobei man wissen wollte, was die Lernenden an ihrem Englisch- und Deutschunterricht mögen und was nicht. Der Fragebogen wurde an 120 Lernenden pilotiert. Die Daten wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert. Die quantitativen Daten wurden mittels *Excel* ausgewertet. Die Fragen könnten manche Teilnehmende jedoch bereits in eine gewisse Richtung gelenkt haben – z.B. die erste Frage gibt bereits vor, dass man Englisch/Deutsch mag und hätte neutraler formuliert werden können. Die 14 Fragen umfassen:

1. I like E/G⁶ very much.
2. Knowing E/G is useless to me.
3. My parents think it important that I speak E/G.
4. I'm interested in people who speak E/G.
5. I'm interested in films and pop music in E/G.
6. My E/G classes are very boring.
7. I have no feeling for this language. I'm a hopeless case for FLs⁷.
8. It is easy for me to learn E/G.
9. I'd need much more effort to be better at E/G.
10. No matter how much I try, I can't achieve better results.
11. I use English in my free time.
12. I often fail while learning E/G.
13. I'm afraid of speaking E/G in class.
14. Our E/G textbooks are bad. (2012: 262-269)

Bezüglich Deutsch gingen die Meinungen auseinander. Manche mochten die Sprache, andere wussten nicht, ob sie Deutsche mochten und wieder andere fanden diese Sprache schwierig. Englischlernende mochten Englisch hingegen. Im Gegensatz zum Deutschen ließen die positiven Einstellungen gegenüber der Zielsprache Englisch auch mit dem Alter nicht nach. Alle Lernenden beider Sprachen fanden das Fremdsprachenlernen sinnvoll – Deutsch vor allem für die Wirtschaft, Englisch hingegen für alle Bereiche des Lebens inklusive der Arbeit. Die Lernenden haben dem Englischen gegenüber somit positivere Einstellungen als hinsichtlich DaF (2012: 273-277).

⁶ English/German

⁷ foreign languages

4.3.7. England

Burden, Lanvers und Williams (2002: 503) haben die Motivation bezüglich des Fremdsprachenlernens in Südwestengland untersucht. Die Studie ist gut theoretisch untermauert und stellt das Forschungsdesign klar dar. Die Meinungen von 228 Lernenden wurde im Rahmen einer Fragebogenstudie eingeholt, welche sowohl externe als auch interne Aspekte berücksichtigte. Einige Faktoren waren von Gardners *AMTB* übernommen worden. Die Daten wurden mittels *Excel* ausgewertet. Der Fragebogen bestand aus 16 Bereichen und wurde in vierstufigen Skalen von „definitely true“ bis „definitely not true“ beantwortet. Die 16 Faktoren umfassen:

- liking, enjoyment, interest
- desire
- need, importance
- integrative orientation
- intrinsic motivation
- perceived success, competence
- perceived ability
- effort
- result of effort, learned helplessness,
- internal locus (responsibility)
- awareness of strategies
- metacognitive awareness
- metacognitive strategies
- teacher
- parents
- the group

24 Lernende wurden anschließend interviewt, um Aspekte der Fragebögen zu vertiefen (Burden, Lanvers, Williams 2002: 510-513). Die Resultate zeigen ebenfalls eine Abnahme der Motivation mit zunehmendem Alter auf. Die Motivation Deutsch zu lernen war höher als jene für Französisch, was auch in anderen Studien in England herauskam, wie in Chambers (1999: 113-115) Studie unterhalb. Besonders die Burschen bevorzugten Deutsch. Französisch wurde als „feminin“ und uncool für Jungen angesehen. Burschen wollten außerdem eher nichts versuchen, was für sie langweilig war (Burden, Lanvers, Williams 2002: 503).

Eine andere Studie unter Deutschlernenden in Leeds hat ergeben, dass unter den jungen Lernenden eine beträchtliche Anzahl noch nicht im Ausland inklusive Deutschland war – eher waren sie in Spanien. Je älter die Jugendlichen werden, desto mehr reisten sie ins Ausland – auch ein wenig wahrscheinlicher nach Deutschland. Die meisten Lernenden aus Leeds

wollten nach Amerika und Australien, wobei eine australische *soap opera* dabei auch eine Rolle spielte. Während 11-jährige Personen anderen Ländern noch recht offen gegenüberstehen, nimmt dies mit mehr Auslandsaufenthalten und steigendem Alter ab. Die Lernenden in Leeds haben Deutsch positiver bewertet als Französisch, was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass Deutschlernende befragt worden waren (Chambers 1999: 113-115).

4.4. Studien aus dem weltweiten tertiären Bereich

Im Folgenden werden Studien aus dem Hochschulbereich behandelt. Die erste Studie erfolgte in Schweden und wird aus dem tertiären Bereich besprochen, da die südnorwegische Stadt Moss, in welcher die vorliegende Studie stattfand, nahe der schwedischen Grenze liegt und da die Fremdsprachenlernsituation Schwedens stark jener Norwegens ähnelt. Darauf folgt eine Studie, welche die Motivation bezüglich DaF in Polen und den USA vergleicht und aufzeigt, inwiefern die Motivation bei Lernenden näher und weiter entfernt vom deutschsprachigen Gebiet variiert. Schließlich werden auch ein paar Studien zu weiteren außereuropäischen Ländern kurz vorgestellt.

4.4.1. Schweden

Die schwedische Studie zeigt hinsichtlich des Sprachenangebots und der Sprachwahl große Ähnlichkeiten zu Norwegen. Kirchner (2004: 1) befragte vier schwedische DaF-Studierende der Universität Uppsala qualitativ zu ihrer Motivation bezüglich des Deutscherlernens. Anschließend wurden vier Motivationsprofile entwickelt. Durch einen explorativen qualitativen Zugang sollte offen an das Thema herangegangen werden, ohne die Befragten zu beeinflussen, um möglichst wahrheitsgetreue Ergebnisse zu erhalten (Kirchner 2004: 8). Alle Befragten werden als gute DaF-Lernende bezeichnet (Kirchner 2004: 17). Es wurden semi-offene, leitfadengestützte Lernenden-Interviews auf Deutsch durchgeführt, welche 27 bis 45 Minuten dauerten (Kirchner 2004: 9). Die Fragen des Interviewleitfadens (Kirchner 2004: 32-34) beziehen sich nur auf Deutschland und nicht auf den gesamten deutschsprachigen Raum. Englisch wird ab der ersten Klasse Grundschule gewählt, eine zweite Fremdsprache, meist Deutsch, Französisch oder Spanisch, soll ab der sechsten Klasse erlernt werden, wobei immer

wieder Schülerinnen/Schüler abspringen, um ihre Kompetenzen in Englisch oder Schwedisch zu vertiefen. Ab der 10.-12. Klasse im Gymnasium ist die zweite lebende Fremdsprache nur in zwei Schulzweigen Pflicht. Ist neben Englisch keine weitere Sprache obligatorisch, bevorzugen viele Lernende leichtere Wahlfächer, um einen besseren Notendurchschnitt u.a. für den Universitätszugang zu erzielen. Englisch gilt schon fast als zweite Muttersprache in Schweden. Die Nachfrage nach Deutsch und Französisch ist kontinuierlich rückläufig, während Spanisch immer populärer wird (Kirchner 2004: 6). Die Studie untersucht nicht die Wahl für DaF, sondern die Motivation der DaF-Studierenden, die sich intensiv mit DaF auseinandersetzen (Kirchner 2004: 8). Die Lernenden haben eine positive Einstellung zur Zielsprache und eine positive oder neutrale Haltung gegenüber der deutschen Kultur, welche für die Studierenden weniger wichtig war. Sie erwähnten die Ähnlichkeiten der deutschen und schwedischen Kultur und daher war für sie ein Austausch mit der Zielsprachenkultur nicht so bedeutend. Keiner der Befragten weist eine klare *integrative motivation* auf (Kirchner 2004: 17-18). Bei der Studie kam des Weiteren heraus, dass Motivation stark von der Persönlichkeit der Lernenden abhängig ist. Die beiden intrinsisch motivierten Befragten haben größere Schwierigkeiten, mit Misserfolgen beim DaF-Lernen umzugehen als die beiden extrinsisch motivierten Studierenden. Folglich könnten externe Motivationsgründe bei Misserfolgen nützlich sein, um mit dem Lernen fortzufahren. Da die Identifizierung mit der Zielsprache bei extrinsisch Motivierten nicht so stark ausgeprägt ist wie bei intrinsisch Motivierten, beziehen extrinsisch Motivierte Misserfolge nicht so stark auf sich selbst und somit sind Misserfolge nicht so bedeutend. Deshalb stellt eine Kombination extrinsischer und intrinsischer Motivationsfaktoren eine besonders stabile Motivation dar. Ferner spielt der Faktor des Kontaktes mit der Zielsprache für die vier Befragten eine wichtige Rolle. Dies könnte in Schweden für die 2. Fremdsprache wichtig sein, da Lernende von der L2 Englisch Kontakte über die Medien bereits gewöhnt sind. Außerdem wird die Kompetenz der englischen Sprache von den Befragten als selbstverständlich angenommen. Englisch war für die Befragten keine große Hilfe beim Deutschlernen, da die deutsche Grammatik komplexer ist und Deutsch hinsichtlich des Wortschatzes für schwedische Lernende aufgrund der Sprachähnlichkeit leichter war. Aufgrund von Transferfehlern würden Vergleiche zum Englischen zumindest am Beginn des DaF-Lernens mehr schaden als nützen. Drei der vier Befragten in der schwedischen Studie gaben an, Deutsch lieber als Englisch zu haben. Bei zweien wird Deutsch mit Prestige assoziiert. Des Weiteren spielte für alle der Befragten die Lehrperson eine wichtige Rolle mit Bezug auf die Motivation (Kirchner 2004. 19-20). Schließlich wird in dieser Untersuchung die Hypothese aufgestellt, dass die Einstellung Deutschsprechenden und

der deutschen Kultur gegenüber von geringer Bedeutung ist, weil sich die schwedische und deutsche Kultur stark ähneln. Es wäre empfehlenswert, den Lernenden in Schweden bereits frühzeitig bewusster zu machen, dass vor allem im europäischen Kontext nur Englisch nicht ausreicht und somit eine weitere Sprache gelernt werden sollte (Kirchner 2004: 27-28).

4.4.2. Polen und USA: ein Vergleich

Eine weitere Untersuchung verglich die Motivation von Studierenden in Polen und den USA. Untersucht wurden Studierende, die studienbegleitende DaF-Kurse an einer polnischen oder US-amerikanischen Universität besuchten. Studierende, welche explizit das Fach DaF studierten, wurden nicht befragt, da dort von hohem interkulturellen Interesse ausgegangen wurde. Es wurden 681 US-amerikanische und 1009 polnische Studierende verschiedener Studienrichtungen untersucht. Die Studie erfolgte quantitativ mittels Online-Befragung (Mackiewicz 2016: 81).

Prinzipiell sind bedeutende Unterschiede der beiden verglichenen Gruppen festzustellen. Es gibt aber auch Gemeinsamkeiten der Studierendengruppen. Zirka 50% der Probanden beider Länder nennt als extrinsischen Motivationsgrund die einzubringende Leistung. Außerdem sind *Motive* mit Bezug auf den Sprachgebrauch am Arbeitsplatz und die Karriere eher wichtig. Dabei kam heraus, dass bei polnischen Studierenden vor allem *instrumental motivation* eine bedeutende Rolle einnimmt. In der US-Gruppe ist neben *instrumental motivation* auch das interkulturelle *Motiv* stark präsent. Die US-Studierenden sind an kulturellen Aspekten hinsichtlich der deutschsprachigen Länder stärker interessiert. Daher lassen sich die US-Lernenden auch stärker motivieren. Des Weiteren hat die US-Gruppe Interesse an der Mentalität der Menschen deutschsprachiger Länder. Dass die interkulturell ausgerichteten *Motive* bei der US-Gruppe besser abschneiden, kann als stärkere interkulturelle Motivation angesehen werden. Die interkulturelle Orientierung ist bei den DaF-Lernenden in Polen hingegen als mittelmäßig zu betrachten. Somit bedeutet geografische Nähe nicht zwangsläufig auch eine stärkere interkulturelle Orientierung. In Polen sind extrinsische Motivgründe wichtiger, während die US-Gruppe eine stärkere intrinsische Motivation aufweist. In den USA wird dem Kommunikationsmotiv mehr Gewicht beigemessen, was aufgrund der deutsch-polnischen Nachbarschaft überrascht. Dies liegt vermutlich daran, dass US-Studierende mehr Wahlfreiheit hinsichtlich der Entscheidung für eine gewisse Sprache haben. Polnische Studierende wählen hingegen DaF an der Universität,

wenn sie es als erste Fremdsprache lernten, um dem geforderten Sprachlevel im tertiären Sektor gerecht werden zu können. Der Spaßfaktor ist bei den polnischen Studierenden vermutlich auch geringer, weil die US-Gruppe Deutsch lieber hat und mehr schätzt (Mackiewicz 2016: 90-91). Diese Studie bezieht sich neben Deutschland im Sinne des DACHL-Prinzips auch auf die deutschsprachigen Länder Österreich und die Schweiz.

4.4.3. Weitere weltweite universitäre Studien

Im Folgenden wird kurz auf die wichtigsten Erkenntnisse weiterer universitärer Untersuchungen im Iran, China und Australien eingegangen, da die Oberstufenschülerinnen/Oberstufenschüler der vorliegenden Studie in Norwegen mit ihrem Alter von meist 15 bzw. 16 Jahren nur wenige Jahre jünger waren als Studierende und da die Erkenntnisse dieser Studien auch für den Schulbereich relevant sein können.

Eine quantitative Studie iranischer Studierender zeigte, dass *instrumentality* hinsichtlich DaF stärker ausgeprägt ist als für Englisch und dass Studierende DaF vor allem mit dem Ziel lernen, in Deutschland zu studieren, wo es bereits 6.000 iranische Studierende gibt. Die deutsche Wissenschaft genießt dort einen guten Ruf. Ein weiterer wichtiger Faktor der *instrumental motivation* war für die DaF-Studierenden mit Bezug auf ihren Beruf festzustellen (Maleki 2016: 49-61).

Eine qualitative Untersuchung von 107 Bachelorstudierenden an der südchinesischen Zhejiang Universität zeigte, dass die *instrumental motivations* „Studium in Deutschland“ und „berufliche Vorteile“ zwischen 2003 und 2015 abnahmen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass chinesische Firmen vor allem Englischkenntnisse erwarten. Hingegen hat das Interesse an Deutschland für Bereiche wie Fußball und Literatur zugenommen. Seit Jahren ist Deutsch an dieser Universität die meistgewählte Fremdsprache hinter Englisch (Li 2016: 93-105).

Eine qualitative Interviewstudie mit Bachelorstudierenden der australischen *University of Queensland* kam zu der Erkenntnis, dass die Lernenden den Erwerb von DaF als persönliche Weiterentwicklung wahrnehmen. Daher sollte das Sprachlernen mit Inhalten verknüpft werden. Das Fremdsprachenlernen an australischen Universitäten ist stabil, da die Sprachkurse mit anderen Disziplinen verknüpft sind und die Abteilungen somit nicht nur auf das Sprachenerlernen fokussiert sind (Schmidt 2016: 62-64, 68, 74-75).

5. Methodik

5.1. Zielsetzung und Forschungsfragen

Für die Formulierung der Forschungsfragen soll das Forschungsziel in konkrete und spezifische Fragen heruntergebrochen werden, auf welche schließlich wiederum konkrete und spezifische Antworten gegeben werden sollen. Außerdem macht es oft Sinn, die allgemeine Forschungsfrage in Unterfragen genauer darzustellen (Cohen, Manion, Morrison 2007: 79-82; Hug & Poscheschnik 2010: 56). Weiters wird für die Formulierung der Forschungsfrage hier ein deduktiver Ansatz gewählt, da die Frage von einer allgemeinen und theoretischen Überlegung ausgeht und nicht auf beobachteten Einzelfällen basiert, was einem induktiven Ansatz folgen würde (Hug & Poscheschnik 2010: 56). Hinsichtlich der QIA, welche für die qualitative Analyse herangezogen wurde, ist die theoriegeleitete Fragestellung vorab genau zu klären, sie knüpft an bisherige Forschungen an und ist gewöhnlich in Unterfragen gegliedert (Mayring 2015: 60). Die unterhalb stehenden Forschungsfragen werden basierend auf Gardners *socio-educational model* und die präsentierten relevanten Studien formuliert.

Das Erkenntnisinteresse besteht darin herauszufinden, was Lernende eines norwegischen Oberstufengymnasiums dazu motiviert, eine bestimmte Sprache als L3 nach Englisch zu wählen. Die Studie wurde Ende September 2015 durchgeführt und da das Schuljahr bereits Mitte August gestartet hatte, waren die Teilnehmenden bereits mit dem Unterricht in ihrer gewählten Sprache konfrontiert, was sie beeinflusst haben könnte. Neben den L3s DaF, Französisch und Spanisch sollte auch die Motivation zum Englischlernen erfragt werden, um Vergleiche zur Motivation gegenüber den anderen Sprachen feststellen zu können. Im Folgenden befinden sich nun die Hauptforschungsfrage mit Unterfragen:

Welche Gründe motivierten neueingetretene Lernende der 1. Klasse eines norwegischen Oberstufengymnasiums dazu, DaF, Spanisch oder Französisch nach der Unterstufe weiterhin zu wählen oder die Sprache zu wechseln und wie sieht diese Motivation im Vergleich zu jener für die L2 Englisch aus?

Unterfrage 1: Wie stark sind für diese Studie relevante, ausgewählte Motivationsfaktoren für die Wahl und den damit verbundenen Erwerb der oberhalb genannten Sprachen jeweils ausgeprägt?

Unterfrage 2: Inwiefern zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Motivationsfaktoren unter den genannten Sprachen?

Mit Fokus auf eine qualitative Untersuchung, die im Sinne der Triangulation auch Teil der vorliegenden Studie ist, verweisen Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2001: 40-41) darauf, dass Forschungsprojekte durch den biografischen Hintergrund der Forschenden beeinflusst werden. Dies lässt sich verschleiern und findet seitens der Forschenden teilweise im Unbewussten statt, sollte aber stets mitbedacht werden. Bezüglich Forschungsethik sollte der Forschende daher mit Verweis auf seine Biografie darlegen, was für das Forschungsvorhaben ausschlaggebend war. Es ist wichtig, dass sich Forschende ihrer persönlichen Rolle in der Datenproduktion und Datenanalyse bewusst sind, um das Datenmaterial möglichst wenig mit persönlichen Wünschen, Ansichten, Theorien und Hypothesen zu beeinflussen. Ferner spielt es beispielsweise auch eine Rolle, ob die Forschungsteilnehmenden als Personen gesehen werden, von denen man Informationen erhält, oder als Gesellschaftsmitglieder, die erforscht werden müssen (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2001: 55), wobei für diese Studie ersteres zutrifft.

Aufgrund dessen soll kurz dargestellt werden, wie es zu diesem Forschungsvorhaben kam. Es stellte sich die Frage, was Lernende dazu motiviert, neben der globalen *lingua franca* Englisch DaF zu lernen. Im Rahmen eines zweiwöchigen *Pädagogischen Aufenthaltes* ergab sich dankenswerterweise die Möglichkeiten, an einem südostnorwegischen Oberstufengymnasium in Moss eine Studie zu dieser Thematik durchzuführen. Da dort – typisch für Norwegen – DaF neben Französisch und Spanisch als L3 gewählt werden konnte, bot es sich auch an, ebenso Französisch- und Spanischgruppen und auch die Motivation bezüglich Englisch zu befragen, um die Beweggründe für die unterschiedliche Fremdsprachenwahl besser erfassen zu können.

Anhand der Ergebnisse könnten die L3s außerdem gezielter beworben werden, wobei der Fokus insbesondere auf DaF liegt. Schließlich bedeuten mehr DaF-Lernende mehr Arbeitsplätze für Deutschlehrkräfte und einen größeren Umsatz an Deutschlernmaterialien. Davon kann auch die deutschsprachige Wirtschaft profitieren – besonders, wenn die Lernenden motiviert sind, deutschsprachige Produkte zu kaufen und in deutschsprachigen Ländern Urlaub zu machen. Zudem können aus daraus resultierenden interkulturellen Kontakten Deutschsprachige persönlich profitieren. Das Themengebiet ist mit dem Begriff der ‚Motivation‘ positiv formuliert. Jedoch ist zu bedenken, dass der Fremdsprachunterricht ebenso zu Demotivation führen kann, was eine Ablehnung oder Gleichgültigkeit der Zielsprache und deren Kulturen gegenüber bedeutet. Dies kann sich wiederum negativ auf den Konsum deutschsprachiger Produkte auswirken. Das Ziel eines professionellen

Fremdsprachenunterrichtes ist jedenfalls, nachhaltige intrinsische Motivation und positive (Lern)erfahrungen bei den Schülerinnen/Schülern zu fördern.

5.2. Hypothesen basierend auf dem Forschungsstand

Aufbauend auf der Analyse bisheriger Untersuchungen sollen Hypothesen hinsichtlich des eigenen Vorhabens formuliert werden (Riemer 2014: 15-21; Cohen, Manion, Morrison 2007: 79-82). Nach der Analyse der Ergebnisse wird besprochen, inwieweit sich diese Hypothesen bestätigten und inwiefern sie mit vergleichbaren Studien übereinstimmen. Die folgenden Hypothesen basieren auf der präsentierten L2-Motivationstheorie und vor allem auf den im vorherigen Kapitel zusammengetragenen Studien zu ähnlichen Forschungsprojekten, wobei natürlich die norwegischen Studien für die vorliegende Untersuchung besonders relevant sind, wenngleich sich diese auf die *ungdomsskole* vor der Oberstufe fokussieren. Weiters werden auch zusätzliche Hypothesen seitens des Autors festgehalten.

Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass die Motivation für die L2 Englisch deutlich höher ist als jene für die L3s. Dies liegt daran, dass der Nutzen der *lingua franca* Englisch größer ist und dass Englisch einen wichtigeren Stellenwert in der norwegischen Gesellschaft inkl. des Schulsystems einnimmt. Es kann davon ausgegangen werden, dass DaF-Lernende eine stärkere instrumentelle Motivation aufweisen, während vor allem Spanisch- und auch Französischlernende eine höhere integrative Motivation mitbringen. DaF-Lernende könnten die Sprache eher aus unkonkreten Gründen hinsichtlich Ausbildung und Beruf wählen, weniger Interesse an den Zielsprachenkulturen als Spanisch- und Französischlernende aufweisen und DaF könnte als leichter als die anderen beiden L3s eingeschätzt werden. Dies liegt daran, dass Deutsch wie Norwegisch und auch Englisch eine germanische Sprache ist, wenngleich Deutsch und Englisch westgermanische Sprachen sind und Norwegisch eine nordgermanische. Dennoch kann die deutsche Grammatik als schwierig gelten und Deutsch könnte wie in der niederländischen Studie (Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 29) als hässliche Sprache beschrieben werden. Allerdings wurde leider im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht erhoben, wieso die jeweils anderen L3s nicht gewählt wurden, was eher positive Einstellungen zu den gewählten L3s erwarten lässt, zumal die Sprachwahl noch nicht lange zurücklag, da die Studie zu Beginn der 1. Klassen erfolgte. Französisch und Spanisch sind romanische Sprachen und somit für norwegische L1-Sprechende tendenziell wohl

schwieriger zu erlernen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass vor allem Spanischlernende ein größeres Interesse an den Zielsprachenkulturen aufweisen und die Sprache aus Urlaubsgründen lernen, was in geringerem Ausmaß auch auf das Französische zutreffen könnte. Französisch könnte als schöne Sprache wahrgenommen werden. Spanisch hingegen könnte durch seinen Status als vielgesprochene Weltsprache punkten.

Basierend auf Dörnyei und Clements (2001: 399-423) Untersuchungen zur Geschlechterverteilung bei der Sprachwahl in Ungarn haben Schülerinnen vermutlich ein stärkeres Interesse am Sprachenlernen allgemein und im Speziellen an Französisch und vielleicht auch an Spanisch, während sich im Vergleich dazu die Oberstufenschüler eher für Deutsch interessieren könnten. Das Interesse für Englisch könnte bei den Schülerinnen und Schülern hingegen ausgewogen sein.

Die Datenanalyse wird zeigen, inwieweit diese Hypothesen mit den Resultaten übereinstimmen werden. Nach der Datenanalyse wird auf die Bestätigung oder Zurückweisung der Hypothesen im Rahem der Diskussion der Daten Bezug genommen und die Ergebnisse werden mit den präsentierten relevanten Studien verglichen.

5.3. Forschungsdesign: Triangulation

Die Methodikforschung war lange durch quantitative Fragebögen dominiert. Nun geht die Tendenz Richtung qualitative Zugänge sowie *mixed-method*-Ansätze, wobei quantitative Fragebögen mit Feldbeobachtungsdaten, experimentellen Daten und Interviews kombiniert werden. Diesen Formen der Triangulation werden vor allem bei langangelegten Projekten ein Mehrwert bei der Analyse des dynamischen und komplexen Fremdsprachenmotivationsprozesses bescheinigt (Riemer 2016: 5). So kann eine Studie aus einem qualitativen und quantitativen Teil bestehen, was verschiedene Formen annehmen kann (Riemer 2014: 22). Bei Triangulation handelt es sich um eine begründete und systematische Herangehensweise unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Streng gesehen darf Forschung nur dann als Triangulation bezeichnet werden, wenn sie sich auf denselben Untersuchungsgegenstand bezieht. Triangulation ermöglicht eine umfassendere Abbildung des Forschungsgegenstandes. Dies kann sich positiv auf die Studienergebnisse auswirken (Aguado 2014: 47-52).

Auch wenn dies aus Gründen der Einfachheit ursprünglich nicht vorgesehen war, hat der Autor daher beschlossen, neben Gardners *AMTB* auch ein paar kurze offene Fragen einzubauen. Für Nicht-L1-Sprechende sollte überlegt werden, den Fragebogen zu übersetzen (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105-109). Freundlicherweise erklärte sich die zuständige DaF-Lehrerin, deren Zweitfach Norwegisch ist, dazu bereit, die großteils auf Englisch vorbereiteten Fragen ins Norwegische zu übersetzen, damit die Lernenden sie leichter und folglich „richtiger“ beantworten konnten. Ein paar von mir vorgenommene Änderungen nach der Pilotierung erfolgten meinerseits auf Englisch, da keine Zeit mehr für eine Übersetzung ins Norwegische war, damit der Fragebogen rechtzeitig kopiert werden konnte. Dies stellte für die norwegischen Teilnehmenden offenbar kein Problem dar. Schließlich beantworteten sie die offenen Fragen auch auf Englisch. Dies erschien auch für den deutschen Fragebogen einerseits eine neutralere Sprachwahl und andererseits konnten die norwegischen Lernenden bestimmt besser Englisch als Deutsch. Die folgende Frage stand zu Beginn vor den Items aus Gardners *international AMTB*, damit die Frage möglichst unvoreingenommen beantwortet wurde:

”Hvis du hadde spansk, fransk eller tysk på ungdomsskolen, hvorfor valgte du å bytte til et annet på videregående, eller: Hvorfor valgte du å fortsette med det samme språket? Please explain this in English.” [Wenn du Spanisch, Französisch oder Deutsch in der Unterstufe hattest, warum wähltest du einen Wechsel in eine andere Sprache in der Oberstufe? Oder: Warum wähltest du die Fortsetzung derselben Sprache?]

Die nachstehende offene Frage wurde dann am Ende nach der *AMTB* hinzugefügt:

”Ville du valgt det samme språket igjen? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvorfor ville du valgt et annet?” [Würdest du die gleiche Sprache wieder wählen? Warum/warum nicht? Warum würdest du eine andere wählen?]

Die Antworten darauf erscheinen interessant und aussagekräftig, weil persönliche Meinungen kurz ausformuliert und nicht nur vorgefasste Statements angekreuzt wurden, was die Resultate dieser Untersuchung zusätzlich stärken kann. Auch wenn vor allem die zweite Frage nicht von allen ausgefüllt wurde, weil sie am Ende des achtseitigen Fragebogens stand, können auch diese Antworten sowie jene der 1. Frage mittels der *QIA* in Kategorien sortiert werden, um konkrete Rückschlüsse zur Sprachwahl zu bekommen.

Riemer (2014: 30) schlägt für eine derartige Motivationsanalyse wie in diesem Forschungsprojekt einen quantitativen Ansatz vor. Dabei können z.B. Skalen zur Erfassung von instrumenteller bzw. integrativer Motivation und Befragungen von Lernenden,

Erziehungsberechtigten und Expertinnen/Experten durchgeführt werden. Somit scheint es sinnvoll, die Studie auf einen größeren quantitativen Teil mittels Gardners *AMTB* auszurichten. Bei der quantitativen empirischen Sozialforschung werden Vorkommnisse in Form von Zusammenhängen, Modellen und vor allem zahlmäßigen Ausprägungen in möglichst objektiver Art beschrieben. Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten sollen dabei herausgefunden und überprüfbar gemacht werden. Dabei werden größere Fallzahlen untersucht, um zu nachvollziehbaren und überprüfbaren Folgerungen zu kommen (Hug & Poscheschnik 2010: 111). Dies bietet sich für dieses Forschungsvorhaben an und es sollten möglichst viele Personen befragt werden, damit die Studie eine statistische Signifikanz aufweist. Die Befragung konnte an 191 Schülerinnen/Schülern durchgeführt werden.

5.4. Zur Entwicklung von Fragebögen

Eine schriftlich durchgeführte Befragung benötigt eine sehr gute Organisation im Vorfeld (Atteslander et al. 2010: 157). Mehrere Schritte wie der Fragebogenerstellung über die Pilotierung bis zur letztendlichen funktionierenden Studiendurchführung, müssen gut durchgeplant sein.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen eignen sich empirische Befragungen, welche mittels Fragebögen, Interview oder Introspektion wie lautes Denken oder lautes Erinnern durchgeführt werden können. Schriftliche Fragebögen können beispielsweise zur Erfragung von Einstellungen hinsichtlich der Zielsprachenkultur eingesetzt werden (Daase, Hinrichs & Settineri 2014: 104), was unter anderem auch im Rahmen dieser Studie erfragt werden sollte. So wurden für die vorliegende Studie schriftliche Fragebögen eingesetzt. Vorteile von schriftlichen Fragebögen sind, dass in kürzerer Zeit eine höhere Anzahl an Probanden befragt werden können. Weiters kommt es zu keiner Beeinflussung der Probanden durch eine befragende Person. Dabei fällt jedoch auch die Kontrollmöglichkeit von Interviewführenden weg. Daher müssen die Items besonders eindeutig formuliert sein. Ferner besteht das Risiko, dass Fragen nicht sinngemäß oder überhaupt nicht beantwortet werden. Ausnahmen bieten meist einheitliche, in sich geschlossene Probanden. Ein Fragebogen kann geeignet sein, wenn die Beantwortung der Items keine Hürden darstellt (Atteslander et al. 2010: 147). Interviews einer größeren Gruppe wären im Rahmen des *Pädagogischen Aufenthaltes* aus zeitlichen und organisatorischen Gründen an dem norwegischen Oberstufengymnasium nicht möglich

gewesen und mit schriftlichen Fragebögen konnte eine größere Gruppe an Lernenden erfasst werden.

Die *ATMB* ist klar formuliert und wurde fürs leichtere Verständnis auch ins Norwegische übersetzt. Gardner (2010: 129) empfiehlt die *international AMTB* in die Zielsprache der Probanden zu übersetzen. Die *international AMTB* ist jene, welche Gardner für die im Studienkapitel beschriebenen Untersuchungen außerhalb Kanadas verwendete. Sie wurde für diese Studie herangezogen. Ferner sollen nötige Veränderungen hinsichtlich des Kontextes der Studie an den Items vorgenommen werden. Inhaltlich wurden die vorliegenden Items in dieser Studie jedoch nicht verändert, um eine möglichst große Vergleichbarkeit mit anderen Studien, welche die *AMTB* verwenden, zu gewährleisten. Im Gegensatz zu Gardners *international AMTB* wurde unter jedem Item unter der Zeile für Deutsch/Französisch/Spanisch auch eine für Englisch eingebaut, um in allen Gruppen auch die Motivation für Englisch zu erfragen (siehe das Beispiel im Folgenden oder im Anhang A den Fragebogen für DaF).

Kennzeichen quantitativer Forschung sind klare Hypothesen und fokussierte Fragestellungen. Fragebögen mit geschlossenen Antworten eignen sich, wenn die Antworten bereits abgeschätzt werden können. Beispielsweise in der Motivationsforschung kommen Fragebatterien mit Multi-Items zum Einsatz wie Gardners *AMTB* (Daase & Hinrichs & Settinieri: 2014: 104, 109). Da Studien zum Untersuchungsgegenstand vorliegen, die Hypothesen hinsichtlich der Ergebnisse zulassen, und von Gardner die *international AMTB* mit geschlossenen Motivationsfragen vorhanden ist, bietet sich diese *AMTB* mit geschlossenen Fragen für den quantitativen Teil dieser Untersuchung an. Geschlossene Fragen können quantitativ viel rascher ausgewertet werden als offene Fragen. Außerdem können bei geschlossenen Fragen eine oder mehr Antwortmöglichkeiten von den Befragten angekreuzt werden. Bei geschlossenen Fragen besteht allerdings das Risiko, dass die Antwortmöglichkeiten auf manche Befragten nicht zutreffen. Geschlossene Fragen verlangen nur ein niedriges Ausdrucksvermögen der Befragten (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 104). Teilstandardisierte Befragungen können zusätzlich weitere Aspekte analysieren (Riemer 2014: 30), was in dieser Studie durch die offenen Fragen ermöglicht wurde.

Es wurden auch deswegen offene Fragen im qualitativen Teil gewählt, damit die Probanden ihre Gründe für die Sprachwahl darlegen können. Offene Items können entweder als Frage oder Statement formuliert sein (Daase & Hinrichs & Settinieri: 2014: 105). In diesem Fall

wurden Fragen gewählt. Statements befinden sich hingegen in der *AMTB*, wobei anzukreuzen ist, inwieweit ein Statement auf die Lernenden zutrifft.

Außerdem sollte auch das Layout geplant werden. Längere Befragungen sollten ein Titelblatt enthalten. Des Weiteren sollten Hinweise zum Ausfüllen vorhanden sein, Einstiegsfragen und ein passender Schluss wie ein Dankeschön für die Teilnahme. Ferner sollte das Layout die Befragten zum Ausfüllen motivieren (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105-109). Folglich wurde bei dieser Studie auf ein ansprechendes Layout geachtet und ein kleineres Schriftformat gewählt, damit sie nicht zu viele Seiten umfasste und zu lange wirkte.

Die Fragen müssen eindeutig und klar verständlich sein und andere Personen können die Befragten beeinflussen (Atteslander et al. 2008: 147). Dem soll entgegengewirkt werden, indem die Lernenden die Fragebögen kontrolliert in der Klasse ausfüllen, wodurch sichergestellt wird, dass die Befragten einander nicht in ihrer Meinung beeinflussen und selbständig arbeiten.

Für die Formulierung der Fragen lassen sich die folgenden Richtlinien festhalten:

- konkrete Fragenstellungen;
- an den Ausdruck und die Weltansicht der Befragten anschließen;
- einfache und kurze Fragen; (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105) Die Itemlänge sollte nur in Ausnahmefällen 20 Wörter überschreiten. Es soll der leichtest mögliche Weg genützt werden, etwas auszudrücken (Csizér & Dörnyei 2011: 79).
- doppelte Negationen vermeiden⁸;
- Zweideutigkeiten bei Fragen und Antworten vorbeugen;
- keine suggestiven Fragestellungen;
- Fragen vermeiden, welche von fast niemandem bejaht oder verneint werden können, da dann nicht zwischen den Befragten differenziert werden kann und dies somit keinen Erkenntnisgewinn bringt;
- extreme Wörter wie „alle“, mehrdeutig, geladene Ausdrücke wie „modern“ und Wörter wie „nur“ vermeiden (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105). Ausdrücke wie „modern“ sind eher subjektiv zu verstehen und daher ungeeignet.

Csizér & Dörnyei (2012: 78) führt auch an, dass Verneinungen mit Enttäuschungen verbunden sind und daher negative Antworten problematisch sein können. Ferner sollen Fragen vermieden werden, welche eigentlich aus zwei Fragen bestehen.

Diese Kriterien werden in Gardners Items erfüllt, wobei Probanden Skalen mit Antwortmöglichkeiten von 1-6 vorgelegt werden. Die Items sind prägnant verfasst und klar verständlich, z.B.: „I wish I could have many native English speaking friends.“ (Gardner 2010: 117). Zum Ausgleich zu solchen positiv formulierten Items, gibt es ebenso negativ formulierte, die keine doppelte Verneinung aufweisen wie z.B.: „I haven’t any great wish to learn more than the basics of English.“ (Gardner 2010: 123).

Neben verbalisierten Antwortmöglichkeiten wie „ja“ und „nein“ bieten sich oft Skalenantworten an. Wenngleich eine gewisse Streuung anzustreben ist, sollten sie nicht zu breit sein, um die Befragten nicht zu verwirren und nicht zu große Differenzierungen anzustellen, die nicht viel aussagen. Es werden fünf bis neun Skalenpunkte empfohlen. Ab fünf bis sechs Stufen wird eine differenzierte Benennung schwierig. Datenanalysen bringen Messfehler mit sich, welche reflektiert und in die Ergebnisse einbezogen werden sollen (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105-107). Der Fragebogen soll leicht ausfüllbar sein (Atteslander et al. 2008: 147). Gardners *AMTB* fällt mit sechsskaligen Antworten in den empfohlenen Bereich. Die Skalen zum Ankreuzen sind in der Tabelle 2 dargestellt, wobei jeweils das für die befragte Person zutreffendste Feld markiert werden sollte, was den Fragebogen möglichst leicht zu bearbeiten machen sollte. Je nach Sprachgruppe sollte zunächst für Deutsch/Spanisch/Französisch und dann in allen Gruppen für Englisch ein Kreuz gesetzt werden.

	Veldig uenig ⁹	Ganske uenig ¹⁰	Litt uenig ¹¹	Litt enig ¹²	Ganske enig ¹³	Veldig enig ¹⁴
tysk ¹⁵						
engelsk ¹⁶						

Tabelle 2: Ankreuzmöglichkeit in den zwei Sprachen im Fragebogen, angelehnt an Gardner (2004)

⁹ Strongly disagree, bei Gardner (2004)

¹⁰ Moderately disagree, bei Gardner (2004)

¹¹ Slightly disagree, bei Gardner (2004)

¹² Slightly agree, bei Gardner (2004)

¹³ Moderately agree, bei Gardner (2004)

¹⁴ Strongly agree, bei Gardner (2004)

¹⁵ Deutsch (frank in der französischen Version, bzw. in der spanischen)

¹⁶ Englisch

Die Version der kompletten Studie befindet sich mit dem Beispiel tysk (Deutsch) im Anhang A. Für die spanische und französische Version wurden lediglich das „tysk“ in „franks“ bzw. „spanks“ sowie auch der Titel des Fragebogens den Sprachen entsprechend ausgetauscht.

Diese Gesichtspunkte zur Formulierung der Fragen treffen weitgehend auch für die Formulierung offener Fragen zu. W-Fragen sollen dazu anleiten, umfassendere Antworten zu geben. Um nicht in eine positive Denkrichtung zu lenken, sondern möglichst eine positive als auch eine negative Denkrichtung offen zu lassen, wurde in den Fragen auch die negative Komponente inkludiert. Beispielsweise wurde gefragt: Warum/Warum nicht?

Der Anfang des Fragebogens sollte angenehm und leicht mit Grunddaten wie Geschlecht und Alter auszufüllen sein. Im mittleren Drittel werden die besonders wichtigen Fragen gestellt. Heikle Fragen sollten zu Ende stehen, falls es deswegen zum Abbruch des Ausfüllens kommt (Daase, Hinrichs, Settineri 2014: 105-108). Daher werden zum Einstimmen zunächst im Fragebogen die oberhalb aufgeführten Basisdaten zu den Personen erfragt. Gardners 104 Items sind hinsichtlich verschiedener Motivationsfaktoren wie *integrative* oder *instrumental motivation* durchmischt. Dies liegt vermutlich daran, dass sich Items beispielsweise zum Einfluss der Erziehungsberechtigten inhaltlich ähneln, und daher erscheint es passend, dass diese Items nicht hintereinanderstehen. Die Items Gardners *AMTB* sind von 1-104 durchnummeriert, was die Bearbeitung auch bezüglich der Übersetzung ins Norwegische erleichtert. Für die ausgewählten Items dieser Studie wurde die Reihenfolge der Nummerierung eingehalten und auch die Nummern zur Orientierung bei der Erstellung des Fragebogens und die folgende Analyse behalten. Im letzten Teil der Studie wurden 10 zusätzliche Items zu *instrumentality* aufgenommen, da Gardners *AMTB* diesbezüglich nicht so spezifische Items aufweist und folglich welche hinzugefügt werden können (Gardner 2010: 22-25).

Von Standardisierung der Untersuchung wird gesprochen, wenn für alle Teilnehmenden die gleichen Befragungsbedingungen angepeilt werden wie etwa die gleiche Fragenabfolge, dieselben Fragen und Antwortkategorien usw. Standardisierung gewährleistet die Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse bei der Auswertung der Daten (Daase, Hinrichs, Settineri 2014: 104). Gardners *AMTB* bietet diese standardisierten Fragen, welche somit auch leichter zu anderen Studien in Bezug gesetzt werden können. Geschlossene Fragen können als Frage- oder als Aussagesätze (statements) formuliert werden. In der Regel werden

Sachverhalte erfragt. Bei der Erfragung von Werthaltungen und Einstellungen sind Multi-Items, welche als Aussagesatz ausgedrückt sind, oft geeigneter, da diese plakativer als Frageformulierungen sind (Bortz und Döring 2006: 254; in: Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 105-106). Die angewendete *international AMTB* Gardners erfragt Werthaltungen gegenüber der Zielsprache und auch Erfahrungen zur Lernsituation und ist in Aussagesätzen formuliert.

5.5. Der Itempool des Fragebogens

Im Folgenden werden zunächst die Beweggründe für die Verwendung von Gardners *international AMTB* aufgeführt. Weitere Details zur Diskussion von Gardners gegenüber Dörnyeis Modell finden sich im Theoriekapitel. Anschließend wird der Itempool dieser Befragung vorgestellt.

Gardners *socio-educational model* bietet viele Vorteile. Es kann nach Riemer (2016a: 31) als umfassendes und gültiges Modell der Darstellung des Zusammenhanges zwischen L2-Erwerb und L2-Motivation angesehen werden. Es stellt ein standardisiertes quantitatives Verfahren zur Erforschung der Motivation dar (Gardner 2010: 88-91). Die Standardisierung der Items erlaubt direkte Vergleiche gewählter Items mit anderen Studien. Der Vorteil des dazugehörigen Messinstruments der *international AMTB* ist, dass Items daraus ausgewählt werden können, die man für die Forschung als passend erachtet, zumal die gesamte *international AMTB* mit 104 Items für die vorliegende Befragung für zwei Sprachen pro Item zu lange gewesen wäre. Weiters beruhen sowohl das *socio-educational model* als auch die dazugehörige *AMTB* auf jahrelangen empirischen Untersuchungen (Gardner 2010: 53-54), welche die Validität des Modells bestätigen (Gardner 2010: 96, 105). Wie von Gardner empfohlen, wird die Motivation der norwegischen Lernenden der vorliegenden Studie anhand mehrerer seiner Items untersucht (Gardner 2010: 8-9). Da Gardners *AMTB* keine besonders spezifischen instrumentellen Variablen inkludiert, können diese hinzugefügt werden (Gardner 2010: 22-25). Aus Interesse wurden zehn zusätzliche Items in den Fragebogen der norwegischen Studie aufgenommen, von denen die meisten weitere instrumentelle Aspekte erfragen. Die *AMTB* ist auf Gardners Homepage für alle gratis und leicht zugänglich und ist auch in weiteren Sprachen, in welchen Gardner ebenfalls Studien durchführte, wie Japanisch oder Kroatisch, verfügbar.

In anderen Befragungen wird nicht klar zwischen Items hinsichtlich *integrative* und *instrumental motivation* getrennt. Mehrere *orientations* können als *integrativ* oder *instrumentell* gesehen werden. In diesem Falle sollten die zugrundeliegenden Gründe für die Items hinterfragt werden. Wenn das Ziel ist, mit Mitgliedern einer anderen Kultur zu kommunizieren, so liegt ein auf *integrative motivation* basierendes Item vor. Ist das Ziel hingegen, was jemand persönlich mittels der Sprache erreichen kann, so handelt es sich um eine *instrumental motivation* (Gardner 2010: 15-18). In anderen Studien gibt es beispielsweise häufig Items zum Thema „Reisen“. Jedoch ist nicht klar, ob dies eine *instrumentelle* oder *integrative Motivation* darstellt. Wenn gereist wird, um andere Menschen kennenzulernen und ihre Kultur zu genießen, so kann es sich um eine *integrative orientation* handeln. Wenn das Ziel der Reise jedoch Sehenswürdigkeiten und der Fokus auf Urlaub sind, so kann es sich um eine *instrumentelle orientation* handeln. Dies kann der Grund sein, weshalb es häufig mehrere Items zum Thema „travel“ gibt (Gardner 2010: 14-15). Da der Autor davon erst nach der Befragung las, bezog sich eines der zehn aus Interesse zusätzlich hinzugefügten Items in der Befragung in Norwegen auf „travel“: „I want to travel to a country in which this language is spoken“. Dieses Item kann in der Tat hinsichtlich Menschen als *integrativ* und bezüglich Sehenswürdigkeiten als *instrumentell* gesehen werden und ist insofern unpräzise. Die Analyse hat gezeigt, dass dieses Item allerdings überraschende Werte zeigte, welche somit ebenfalls diskutiert werden. Auch in Dörnyeis Fragebögen finden sich Items zum Thema „travel“. So konnte in der oberhalb besprochenen Befragung an mehreren tausenden ungarischen 13-14-Jährigen Lernenden zwischen fünf Kategorien gewählt werden, inwieweit sie dem Item zustimmen („very much“, „quite a lot“, „soso“, „not really“, „not at all“). Bezüglich „travel“ gab es die folgenden Items:

- 6. How much do you think knowing these languages would help you when travelling abroad in the future? (German / French / Russian / English / Italian)
- 11. How much would you like to travel to these countries (France / England / Russia / Germany / USA / Italy)? (Csizér, Dörnyei, Németh: 2006) Bei der Auswahl an englischsprachigen Regionen ergibt sich die Frage, wieso „England“ und nicht das gesamte Vereinte Königreich gewählt wurde.

Hingegen gab es in Dörnyeis Befragung von japanischen, chinesischen und iranischen Lernenden sechs Kategorien („strongly disagree“, „disagree“, „slightly disagree“, „slightly agree“, „agree“, „strongly agree“). Die Bezeichnung der sechs Kategorien ähneln Gardners teilweise. Hier waren die Items bezüglich „travel“ folgendermaßen formuliert:

- Learning English is important to me because I would like to travel internationally.

- Studying English is important to me because without English I won't be able to travel a lot.
- I study English because with English I can enjoy travelling abroad.
- Do you like to travel to English-speaking countries? (Dörnyei 2008-2009)

Einerseits unterscheidet die Verwendung von fünf und sechs Antwortmöglichkeiten klare Vergleiche zwischen Studien. Andererseits erschweren die unterschiedlichen Formulierungen zum Thema „travel“ Vergleiche von Untersuchungen. Dies ist einer der Gründe, weswegen für die vorliegende Studie die Wahl auf Gardners standardisierte *international AMTB* fiel.

Der Nachteil von Gardners Modell ist, dass verschiedene Forschende selbst sehr ähnliche Items zur *ATMB* unterschiedlich benennen. Die Faktoren der *AMTB* sind recht beständig, da bei Studien stark ähnelnde Ergebnisse herauskamen. Der Vorteil von selbstgeschriebenen Items ist, dass Forschende Items auswählen können, welche ihnen für ihren Kontext am passendsten erscheinen. Der Nachteil ist, dass wenig Kontinuität zwischen Studien mit selbstformulierten Items vorliegt und dass dieselben Konzepte unterschiedlich benannt werden (Gardner 2010: 107-108). Die Verwendung von Gardners *international AMTB* für diese Studie erleichtert somit Vergleiche zu anderen Untersuchungen.

Vorgängerversionen der *AMTB* gab es für Untersuchungen in Kanada (Gardner 2010: 113-114). Die aktuelle verwendete Version der *international AMTB* ist diejenige für Englisch als Fremdsprache für Lernende nach der Grundschule (Gardner 2004: 2-11). Sie wurde auch übersetzt und für die vorgestellten und teils im Studienkapitel genauer behandelten Untersuchungen in Katalonien, Kroatien, Brasilien, Japan, Polen und Rumänien eingesetzt. Für jeden seiner Bereiche wie *interest in foreign languages*, *parental encouragement* oder *motivational intensity* gibt es Items (Gardner 2004). Anstatt „English“ wurde daher „this language“ in der Befragung verwendet, da für zwei Sprachen – einerseits für Deutsch/Französisch/Spanisch und für Englisch ein Kreuzchen gesetzt werden sollte.

Alle 104 Items der *international AMTB* hätten die zeitlichen Möglichkeiten der Befragung überschritten, zumal pro Item für je zwei Sprachen überlegt werden musste. Die Konzentration der Teilnehmenden hätte abgenommen und sie hätten möglicherweise nicht mehr so reflektiert geantwortet und es hätte mehr Unterrichtszeit in den Fächern Deutsch/Französisch/Spanisch in Anspruch genommen, wenn mehr Items inkludiert worden wären. Des Weiteren gab es dann auch noch kurze offene Fragen, was die Befragung verlängerte. Für die Befragung wurden eher Items herausgefiltert, welche vor allem für die

Wahlsituation Relevanz haben könnten. Einflussfaktoren des Sprachunterrichts wurden weniger inkludiert, aber nicht ausgeschlossen, da die Lernenden teils zuvor in der *ungdomsskole* oder seit Schuljahresanfang die Sprache gelernt hatten, hinsichtlich welcher sie neben Englisch befragt wurden. Außerdem sollte Gardners Konzept durch die Studie dennoch gut abgebildet werden. Alle angesprochenen Lehrkräfte mit einer Ausnahme zeigten sich freundlicherweise mit der Befragung einverstanden.

Es gibt auch ein *MINI-AMTB*, welche Gardner unter anderem deswegen entwarf, weil die *AMTB* und damit verbundene Fragebögen zu umfangreich waren. Sie besteht aus 12 Items, wobei sieben Kategorien von Aspekten wie „sehr wenig“ bis „sehr viel“ anzukreuzen sind (Gardner 2010: 133). Für die Bereiche von Gardners *socio-educational model* wurde in der *MINI-AMTB* je ein Item ausgewählt, welche alle positiv formuliert sind (Gardner: o.J.2.). Während die Items der gesamten *AMTB* affektive Einstellungen erfragen, erfolgt in der *MINI-AMTB* eine kognitive Bewertung und Beurteilung jedes Items. Es wird jedoch die ausführliche *AMTB* für Untersuchungen empfohlen, welche Aspekte des *socio-educational models* erforschen (Gardner 2010: 133), weswegen die ausgewählten Items von der kompletten *international AMTB* ausgehen.

Für die Studie wurden die verwendeten Items der *international AMTB* ins Norwegische übersetzt, damit sie leichter verständlich und beantwortbar sind. Die englische Originalversion findet sich bei der Analyse der quantitativen Daten im Analyseteil und ist im Netz frei zugänglich (Gardner: o.J.). Die Nummern der Items wurden von Gardners *international AMTB* übernommen.

Acht ausgewählte negativ formulierte Items wurden als Kontrollitems inkludiert. Diese konnten nicht in die Berechnung des Mittelwertes einbezogen werden, da die Maximalangabe im Gegenteil zu den positiv formulierten Items ausdrückt, dass man etwas nicht befürwortet. Abgesehen davon gab es 37 ausgewählte relevante positiv formulierte Items, welche über alle Bereiche von Gardners *socio-educational model* verteilt sind. Insgesamt bestand die Befragung somit aus 43 Items aus Gardners *AMTB*. Da jedes Item für zwei Sprachen beantwortet werden musste, sollten von Gardners Items somit 86 Kreuze gesetzt werden. Weiters fügt der Autor zehn weitere Items hinzu, welche ebenfalls beide Sprachen betreffen. Somit mussten seitens der Lernenden 106 Kreuze gesetzt werden. Somit ähnelt der Umfang Gardners *AMTB* mit 104 zu setzenden Kreuzen, wobei bei Gardner die Motivation zu einer

Sprache wie Englisch und nicht zu zwei Sprachen erfragt wurde. Die 43 ausgewählten Items von Gardners *AMTB* sind im Analyseteil der quantitativen Daten einsehbar.

Gardners 104 Items sind hinsichtlich der Bereiche wie *integrativeness*, *instrumentality* oder *motivation* durchmischt. Daher wird rechts von jedem Item die Nummer angeführt, welche sie in Gardners *AMTB* haben. Diese Beibehaltung der Nummerierung erleichtert die Arbeit und den Vergleich der Resultate mit anderen Studien. Unterhalb befindet sich eine Zusammenschau der Nummern der Items und den dazugehörigen Bereichen wie *interest in foreign languages* auf der linken Seite. Anzumerken ist hier, dass im Falle von Unterkategorien von Gardners Modell diese aufgelistet wurden. So ist nicht der Hauptbereich *integrativeness* gelistet, sondern die drei dazugehörigen Untergruppierungen *interest in foreign languages*, *attitudes toward English-speaking people* und *integrative orientation*, die im Rahmen des *socio-educational model* vorgestellt wurden. Gardner hat diese Anordnung in Unterkategorien für seine internationalen Studien hinsichtlich der Englischmotivation in Kroatien, Polen, Portugal, Rumänien und Japan verwendet. Daher wird die Datenanalyse ebenfalls anhand dieser Unterkategorien erfolgen.

In Abb. 6 unterhalb sind die Bereiche (*scales*) aus Gardners *socio-educational model* mit den dazugehörigen 104 Items von Gardners *international AMTB* einsehbar. Die positiv und negativ formulierten Items sind in zwei getrennten Spalten aufgelistet, wobei Letztere als Kontrollitems fungieren. Die negativ formulierten Items dienten nur der Überprüfung, wie im Kapitel zur Datenanalyse näher ausgeführt wird. Aus diesem Grund wurden nur acht negativ formulierte Items in den Fragebogen aufgenommen

**Attitude/Motivation Test Battery Items
for Croatian, Japanese, Polish, Portuguese and Romanian Questionnaires***

<u>Scale</u>	<u>Questionnaire Item No.</u>	
	<u>Positively Keyed</u>	<u>Negatively Keyed</u>
Interest in Foreign Languages	1, 21, 42, 65, 85	12, 32, 55, 76, 95
Parental Encouragement	2, 22, 43, 48, 57 66, 86, 103	N/A
Motivational Intensity	13, 33, 56, 77, 96	3, 23, 44, 67, 87
English Class Anxiety	16, 36, 60, 80, 98	4, 24, 45, 68, 88
English Teacher Evaluation	5, 25, 46, 69, 89	14, 34, 58, 78, 97
Attitudes toward Learning English	6, 26, 47, 70, 90	18, 38, 62, 82, 100
Attitudes toward English-speaking people	7, 27, 40, 53, 49 71, 91, 104	N/A
Integrative Orientation	8, 28, 50, 72	N/A
Desire to Learn English	9, 29, 51, 73, 92	17, 37, 61, 81, 99
English Course Evaluation	20, 41, 64, 84, 102	10, 30, 52, 74, 93
English Use Anxiety	11, 31, 54, 75, 94	19, 39, 63, 83, 101
Instrumental Orientation	15, 35, 59, 79	N/A

* Note that this key does not apply to the Catalan version of the Attitude-Motivation Test Battery. The key to the Catalan version *only* follows on the next page.

Abb. 6: Attitude/Motivation Test Battery Items for Croatian, Japanese, Polish, Portuguese and Romanian Questionnaires (Gardner: o. J. 2). Bezüglich der Fußnote in der Abbildung wurden in der Katalanischen Studie die 104 Items anderen Zahlen zugeordnet. Links befinden sich die Bezeichnungen der jeweiligen Bereiche. Die 43 für diese Studie ausgewählten Items sind markiert.

Zunächst werden die Items zu den drei Unterbereichen von *integrativeness* nach Gardners *socio-educational models* beschrieben. Dieser umfasst in der vorliegenden Studie insgesamt sechs Items. Diese entstammen den drei in Gardners Modell beschriebenen Untergruppen. Erstens führt er hinsichtlich *integrative orientation* in seiner AMTB die folgenden Items an, welche in die Befragung inkludiert wurden, da sie das Ausmaß der kulturellen Annäherung an die Zielsprachen-communities ermitteln. Die Nummern entsprechen Gardners Reihenfolge in der AMTB (Gardner 2004). Verweise auf English wurden in der Studie durch Ausdrücke wie „this language“ ersetzt (siehe Appendix A).

- 8. Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speak English.
- 28. Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.
- 50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.
- 72. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English.

Zweitens wurden aus dem Bereich *attitudes toward French Canadiens* bzw. für Englischsprechende *attitudes toward English speaking people* alle Items aufgenommen:

- 7. If my country had no contact with English speaking countries, it would be a great loss.
- 27. Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends.
- 40. I wish I could have many native English-speaking friends.
- 49. Native English speakers are very sociable and kind.
- 53. Native English speakers have much to be proud about because they have given the world much of value.
- 71. I would like to know more native English speakers.
- 91. The more I get to know native English speakers the more I like them.
- 104. You can always trust native English speakers

Drittens wurde aus dem Bereich *interest in foreign languages* von 10 Items nur das positiv formulierte Item 42 inkludiert, da sich diese Items allgemein auf das Lernen anderer Sprachen und Kennenlernen anderer Kulturen bezieht und damit der Itempool nicht zu groß wurde.

- 42. I would really like to learn many foreign languages.

Instrumentality umfasst die folgenden vier positiv formulierten Items, welche alle in die Befragung inkludiert wurden:

- 15. Studying English is important because I will need it for my career.
- 35. Studying English is important because it will make me more educated.
- 59. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.
- 79. Studying English is important because other people will respect me more if I know English.

Motivation besteht aus drei Unterbereichen. Nach Gardner sind alle diese drei Aspekte von *motivation* für die Sprachlernmotivation wichtig (Gardner 2010: 89-90). Aus *motivational intensity* wurde nur ein Item inkludiert, da sich dieser Unterbereich auf den betriebenen Lernaufwand wie Hausaufgaben bezieht und insofern nicht direkt auf die Einstellung zur Zielsprache und dessen Kulturkreisen. Es handelt sich um das folgende Item:

77. I really work hard to learn English.

Die positiv formulierten Items der Untergruppe *desire* im Bereich *motivation* wurden alle inkludiert, da *desire* einen zentralen Punkt mit Bezug auf die Forschungsfragen darstellt:

- 9. I have a strong desire to know all aspects of English.
- 29. If it were up to me, I would spend all of my time learning English.
- 51. I want to learn English so well that it will become natural to me
- 73. I would like to learn as much English as possible.
- 92. I wish I were fluent in English.

Die negativ formulierten Items zu *desire* fungieren als Kontrollitems. Es wurden jene dieses Bereichs inkludiert, da sie für die Forschungsfragen von besonderer Bedeutung sind. Rückblickend betrachtet könnte jedoch überlegt werden, die Kontrollitems aus mehr verschiedenen Bereichen zu entnehmen. Die gewählten Items sind:

- 17. Knowing English isn't really an important goal in my life.
- 37. I sometimes daydream about dropping English.
- 61. I'm losing any desire I ever had to know English.
- 81. To be honest, I really have no desire to learn English.
- 99. I haven't any great wish to learn more than the basics of English.

Aspekte, welche sich hinsichtlich *attitudes toward learning English/German/French/Spanish*. bereits auf die Lernsituation beziehen, wurden wieder aussortiert (z.B. Learning English is really great.), da dies nicht der Fokus dieser Studie ist. Verwendet wurde:

- 38. I would rather spend my time on subjects other than English. (negativ formuliertes Kontrollitem)
- 47. English is a very important part of the school program.
- 70. I plan to learn as much English as possible.
- 100. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it. (negativ formuliert)

Hinsichtlich *attitudes to learning situation* wurden zwei Items inkludiert, da die Lernsituation nicht der Hauptfokus der Studie ist. Item 5 bezieht sich auf die positiv formulierte Unterkategorie *teacher evaluation*:

- 5. I look forward to going to class, because my English teacher is so good.

Eine weitere Unterkategorie von *attitudes toward learning situation* stellt das folgende Item des Bereiches *course evaluation* dar.

- 102. English is one of my favourite courses.

Basierend auf dem *socio-educational model* kann das soziale Umfeld die individuelle Motivation beeinflussen, wobei das Zuhause der Lernenden eine wichtige Rolle einnimmt. Dies trifft vor allem bei jüngeren Lernenden zu (Gardner 2010: 128). Deswegen wurde auch der Bereich *parental encouragement* Gardners für diese Studie einbezogen. Weitere 8 Items beziehen sich auf die Unterstützung seitens der Erziehungsberechtigten. Nur das Item 57 (My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my English.) wurde nicht in der Befragung berücksichtigt, da es sich auf Lehrkräfte und somit stark auf den Unterricht bezieht, was abhängig von der Lehrperson stark variieren kann und somit für die Erforschung der Motivation in dieser Befragung nicht im Fokus steht.

- 2. My parents try to help me to learn English.
- 22. My parents feel that it is very important for me to learn English.
- 43. My parents felt that I should continue studying English all through school.
- 48. My parents have stressed the importance English will have for me when I leave school.
- 66. My parents are very interested in everything I do in my English class.
- 86. My parents encourage me to practice my English as much as possible.
- 103. My parents think I should devote more time to study English.

Hinsichtlich *language anxiety* ist der Aspekt *CLASS (language class anxiety)* für die Forschungsfragen weniger relevant, zumal es in der vorliegenden Studie nicht um den Unterricht, sondern um die Sprachwahl geht. Für Lernende, die zuvor noch keine zweite Fremdsprache hatten oder eine neue gewählt haben, ist *USE (language use anxiety)* mit Hinblick auf die Studie wenig relevant, da die Studie im September durchgeführt wurde und sie somit erst sehr kurz die neue Sprache gelernt hatten. Am Ende des Fragebogens gab es daher noch vier Items, vor denen stand, dass sie nur zu beantworten seien, wenn in der *ungdomsskole* bereits eine 2. Fremdsprache gelernt worden war und welche teilweise Items zum Bereich *language anxiety* inkludieren. Dabei geht es um Items zur Lernsituation und um *language anxiety*. Rückblickend betrachtet hätten jedoch alle diese Fragen beantworten können, da sie die gewählte Fremdsprache nun schon ein paar Wochen im Klassenverband gelernt hatten. Wie in der Abb. 6 ersichtlich, hat Gardner diese Items anhand der folgenden Aufteilung untergliedert.

Language class anxiety:

- 15. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.

Language use anxiety:

39. It doesn't bother me at all to speak English. (negative formuliert) (Gardner 2010: 116-129; Gardner: 0. J. 2)

Das *socio-educational model* ermöglicht die Anschließung weiterer Variablen (Riemer 2016a: 31). Ein paar zusätzliche Items insbesondere zur konkreteren Erfassung von *instrumentality* wurden direkt unter der *international AMTB* mit demselben Ankreuzformat inkludiert. Aufgrund der kurzfristigen Hinzufügung fünf dieser zehn Items, war keine Zeit mehr für die Übersetzung und sie waren daher auf Englisch. Da die Probanden Lernenden aber gut Englisch konnten, stellte dies kein Problem dar. Bei der Erstellung wurden die oberhalb erwähnten Kriterien zur Item-Formulierung berücksichtigt. So sind sie unter anderem möglichst einfach gehalten (Csizér & Dörnyei 2012: 78). Die folgenden zehn positiv formulierten Items wurden Gardners *international AMTB* hinzugefügt.

1. Jeg ønsker å kunne lese litteratur i dette språket. (Ich möchte Literatur in dieser Sprache lesen können.)
2. Jeg ønsker å kunne lese aviser i dette språket. (Ich möchte gerne Zeitungen in dieser Sprache lesen können.)
3. Jeg ønsker å kunne se TV-programmer i dette språket. (Ich möchte gerne in dieser Sprache fernsehen können.)
4. Jeg ønsker å kunne høre musikk i dette språket. (Ich möchte gerne Musik in dieser Sprache hören können.)
5. Jeg ønsker å djenne kulturen i dette språket. (Ich möchte die Kultur dieser Sprache kennenlernen.)
6. I like the sound of this language.
7. I want to travel to a country in which this language is spoken.
8. I could imagine studying at university for some time in a country where this language is spoken.
9. I could imagine working for some time in a country where this language is spoken.
10. I could imagine living in a country where this language is spoken.

Der Fragebogen befindet sich im Anhang A. Unterhalb ist eine Beispielsfrage des Fragebogens abgebildet. Das Originalstatement in Englisch lautet: "Studying this language is important because I will need it for my career." (stark angelehnt an Gardner 2004).

1. Å studere dette språket er viktig fordi jeg kommer til å trenge det i karrieren min.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

5.6. Kontext der durchgeführten Studie

Die Studiendurchführung erfolgte im Rahmen eines zweiwöchigen *Pädagogischen Aufenthaltes*, der vom damaligen österreichischen Ministerium für Bildung und Frauen organisiert worden war. Ziel des *Pädagogischen Aufenthaltes* war es, ein anderes Schulsystem kennenzulernen und die DaF-Lehrkräfte vor Ort zu unterstützen. Bereits bei der Bewerbung wurde das Interesse bekundet, dass sich die Durchführung der Studie im Rahmen des *Pädagogischen Aufenthaltes* sehr anbieten würde.

Der Unterricht hatte bereits Mitte August 2015 begonnen. Die Studie sollte möglichst zu Schulbeginn in den 1. Klassen des norwegischen Oberstufengymnasiums durchgeführt werden, damit die Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachwahl noch wenig vom Unterricht in der Zielsprache beeinflusst waren. Der *Pädagogische Aufenthalt* konnte bereits zu Beginn des Schuljahres vom 14. und 28. September 2015 stattfinden.

Bei der norwegischen Schule handelt es sich um das dreijährige Oberstufengymnasium namens *Kirkeparken videregående skole*¹⁷. Die Schule liegt in der Stadt Moss in der kleinen Region Østfold, welche sich im äußersten Südosten Norwegens befindet, an Schweden grenzt und unweit von Oslo entfernt liegt.

Beinahe alle Studienteilnehmenden waren 15 oder 16 Jahre alt. Die *videregående skole* hat einen Schulzweig, der auf die Universität vorbereitet, einen für Musik und Theater und einen für Sport. Alle Schülerinnen/Schüler müssen spätestens in dieser Oberstufenschule eine 2. Fremdsprache wählen, wobei die Mehrheit bereits eine in der *ungdomsskole* hatten. Zur Auswahl standen DaF, Spanisch oder Französisch. Typisch für Norwegen war die meistgewählte Fremdsprache Spanisch gefolgt von Deutsch. Einige Lernende hatten vor dem Eintritt in die Oberstufe noch keine 2. Fremdsprache gehabt, sondern vertiefendes Englisch oder Norwegisch zur Förderung (z.B. Migrantinnen/Migranten).

In der folgenden Tabelle 3 ist die Sprachwahl für das Schuljahr 2015/16 der *Kirkeparken videregående skole* aufgelistet, wobei einsehbar ist, wie viele Lernende in den drei Jahren der Oberstufe welche Sprache lernten. Diese Zahlen sind nicht ident mit den im Folgenden angeführten Angaben zu den befragten Schülerinnen/Schülern der Sprachgruppen. Dies liegt

¹⁷ Die Homepage der Schule: <https://kirkeparken.vgs.no/> [19. September 2019]

einerseits daran, dass nicht alle 1. Klassen befragt werden konnten, andererseits können Lernende abwesend gewesen sein und sich die Gruppengröße zu Schuljahresbeginn noch verschoben haben.

Klasse	SPA neu	SPA Wechsel	SPA weiter	DEU neu	DEU Wechsel	DEU weiter	FRA weiter
1	22	22	94	19	35	42	29
2	22	22	67	19	20	54	46
3	19			16		8	2

Tabelle 3: Fremdsprachenwahl der Lernenden an der Kirkeparken videregående skole im Schuljahr 2015/16.

Links sind aufsteigend die drei Klassen des Oberstufengymnasiums abgebildet. SPA wird als Abkürzung für „Spanisch“ verwendet, DEU für „Deutsch“ und FRA für „Französisch“. Beim Wechsel in die neue Oberstufenschule konnten die Lernenden wählen, ob es für sie erstmals eine zweite lebende Fremdsprache ist („neu“), sie die 2. Fremdsprache der *ungdomsskole* wechseln und somit eine andere lernen wollten („Wechsel“), oder ob sie die bisher in der *ungdomsskole* gelernte Fremdsprache weiterlernen wollten („weiter“). Auffallend ist, dass für Französisch in diesem und den vorherigen Schuljahren keine neue Gruppe zustande gekommen ist, daher gibt es für Französisch nur die Kategorie „weiter“. Die Wahl bestand, aber es hätte mindestens 20 Anmeldungen für die Eröffnung einer Gruppe benötigt, die nicht erreicht wurden. Das 3. Lernjahr stellt eine Ausnahme dar. Nur jene Lernenden, welche in der *ungdomsskole* noch keine L3 gelernt hatten, müssen ein drittes Jahr in der gewählten Fremdsprache besuchen. Daher gibt es in den Kategorien „SPA neu“ und „DEU neu“ Zahlen für das dritte Jahr. Ferner konnte freiwillig ein drittes Jahr gewählt werden, was jedoch nur eine Minderheit besonders interessierter Lernender tat. Die für den *Pädagogischen Aufenthalt* zuständige DaF-Lehrerin hatte auf Bundeslandebene für DaF besondere Zuständigkeiten und daher hatte sie eine Gruppe von acht Lernenden in der 3. Klasse. Weiteres gab es auch zwei Lernende, die ausnahmsweise Französisch im 3. Jahr weiterführend lernen konnten. Zum Teil erfolgte der Unterricht für die Gruppen „DEU weiter“ und „FRAU weiter“ über eine Plattform und so wurde mit den Lernenden des 3. Jahres auch mit anderen Schulen vernetzt gearbeitet. Daher waren an dieser Schule keine großen Anmeldezahlen für die Gruppen „DEU

weiter“ und „FRA weiter“ notwendig. Außerdem kommt es vor, dass die Klasse 3 mit der Klasse 2 zusammengelegt wird. Wie die Tabelle zeigt, hat sich Spanisch als meistgelernte Fremdsprache etabliert und ein beträchtlicher Anteil entschied sich auch dazu, diese Sprache weiterführend zu lernen. Von jenen, die zuvor noch keine zweite lebende Fremdsprache gelernt hatten, entschieden sich fast so viele für Deutsch wie für Spanisch. Auch im Bereich jener, welche die vorherige Sprache wechselten, kann Deutsch mit Spanisch in diesen zwei Jahren durchaus mithalten. Lediglich bei den weiterführenden Sprachen liegt Deutsch klar hinter Spanisch. Französisch weist auch bei den weiterführenden Sprachen die niedrigste Zahl an Lernenden auf, wenngleich sie in der Klasse 2 nicht weit hinter der Anzahl der Deutschen liegt. Im Schuljahr der Studiendurchführung gab es in den 1. Klassen 138 Spanischlernende, und 96 Deutschlernende, von welchen 85 befragt werden konnten. In der Tabelle 3 sind 29 weiterführend Französischlernende angegeben, während 27 befragt werden konnten.

Die Lehrkräfte der verschiedenen Fremdsprachen arbeiten stark vernetzt zusammen. Die meisten Fremdsprachenlehrkräfte saßen zirka zu zehnt in einem Fremdsprachenlehrerzimmer. Ferner fand wöchentlich eine Konferenz aller Lehrkräfte der 2. Fremdsprache statt. Dabei werden Beobachtungen während des Unterrichts diskutiert oder neue Übungen weiterempfohlen, welche gut funktionierten. Außerdem gibt es in der Schule einen Sprachentag in der Eingangsaula mit einem Quiz mit Fragen zu allen drei lebenden Fremdsprachen, der von Sprachlehrkräften betreut wurde (Spanisch, Französisch und Deutsch). Englischlehrkräfte waren gemeinsam mit den Lehrenden der 2. Fremdsprache im Lehrerzimmer, wobei Englisch, wie bereits ausgeführt, im skandinavischen Raum nicht wirklich als Fremdsprache wahrgenommen wird. Des Weiteren gibt es eine Fremdsprachenleiterin, die in der Organisation tätig ist und offenbar vor allem für die 2. Fremdsprachen zuständig sein dürfte.

Die Größe der Fallzahl soll möglichst repräsentativ sein, sodass sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen (Hug & Poscheschnik 2010: 111). Eine Probandengröße von 100 bis 200 Lernenden sollte zu ansatzweise aussagekräftigen Ergebnissen führen und scheint für eine Studie dieses Rahmens angemessen. Insgesamt konnten 191 Lernende befragt werden:

- Deutsch weiterführend: 40 Schülerinnen/Schüler (2 Klassen: 19+21 Teilnehmende)
- Deutsch neu gewählt: 45 Lernende (2 Klassen: 22+23 Teilnehmende)
- Französisch weiterführend: 27 Fragebögen (2 Klassen: 15 + 12 Teilnehmende)

- Spanisch neu gewählt: 79 Schülerinnen/Schüler (2 Klassen weiter mit 42 Teilnehmende und 2 Klassen mit 37 Teilnehmenden neu gewählt)

5.7. Pilotierung

Es ist wichtig, die Befragungsinstrumente einem Pretest zu unterziehen (Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 106). Dabei ist die Tauglichkeit des Fragebogens zu überprüfen und inwieweit sich die Hypothesen bestätigen. Es sollte dasselbe Auswahlverfahren angewendet werden wie in der Haupttestung. Die Anzahl der Befragten wird jedoch kleiner sein als in der letztendlichen Studie. Bei der Auswertung des Pretests ist vor allem auf die folgenden Aspekte zu achten: die Gültigkeit und Zuverlässigkeit, die Verständlichkeit der Frageitems, die Eindeutigkeit der Kategorien und mögliche Schwierigkeiten bei der Erhebung (Atteslander et al. 2008: 277-278). Im Rahmen der Pilotierung kann herauskommen, dass das geplante Forschungsprojekt nicht zu den geplanten Ergebnissen kommt und ungeeignet ist (Atteslander et al. 2008: 280-281).

Die Pilotierung erfolgte in einer dritten Klasse, die Deutsch lernte. Diese Gruppe bot sich einerseits stundenplantechnisch für die Pilotierung an. Andererseits standen nur ein paar DaF-Gruppen der 1. Klasse zur Verfügung und die Hauptstudie sollte in möglichst vielen 1. Klassen erfolgen, um eine möglichst große Anzahl an Fragebögen zu erhalten. Die Gruppe umfasste 13 Lernende und es wurden alle Fragebögen ausgefüllt. Drei Lernende waren nicht anwesend. In dieser Gruppe befanden sich nur Lernende, die in der Unterstufe Englisch oder Norwegisch vertiefend gewählt hatten und tendenziell als weniger sprachaffin galten. Daher mussten sie die gewählte Fremdsprache DaF verpflichtend drei Jahre belegen. Dementsprechend war die Motivation dieser Gruppe an Deutsch geringer als in den letztendlich untersuchten, weswegen manche Kommentare im Gegensatz zur Hauptstudie in den ersten Klassen auffallend negativ ausfielen und die Gruppe basierend auf den Ergebnissen der Pilotierung nicht besonders am Sprachenlernen interessiert wirkte (z.B. Fragebogen Nr. 6, ob man DaF wieder wählen würde: „No I would rather die. I hate German“). Dies kann auch daran liegen, dass die L3 ein 3. Jahr gelernt werden musste, da diese Schülerinnen/Schüler in der *ungdomsskole* keine L3 gehabt hatten.

Nach der Pilotierung in der Sprachgruppe stellte sich heraus, dass der untere Teil der Erklärung auf der Titelseite inklusive des Beispielitems nicht klar war. Das lag daran, dass auch d

ieser Teil exakt von Gardners standardisiertem Modellfragebogen mit 104 Items übernommen worden war, welcher auf eine Fremdsprache abzielte und nicht auf zwei:

“Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that Item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

- a. Spanish football players are much better than Brazilian football players.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled “Strongly Disagree”, others would have circled “Strongly Agree”, while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you have known and have heard. Note: there is no right or wrong answer.” (Gardner 2004).

Dieser Teil wurde für die Probestudie so auf Norwegisch übersetzt:

„Det som kommer nå er ulike påstander som man kan være enig eller uenig i. Sett sirkel rundt hver påstand ettersom hvor enge du er. Eksempelet under forklarer nærmere:

- a. Spanske fotballspillere er mye bedre enn brasilske fotballspillere.

Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
--------------	--------------	------------	-----------	-------------	-------------

Hvis du skulle svart på dette spørsmålet, skulle du satt en ring rundt ett alternativ. Enkelte setter kanskje ring rundt «veldig uenig», mens andre vil sette ring rundt «veldig enig», men atter andre kanskje velger ett av de andre alternativene. Hvilket du velger, skal være et uttrykk for din egen mening basert på det du har hørt og vet. Det er ikke noe riktig eller galt svar.“

Diese Anleitung zum Ausfüllen des Studienfragebogens war insofern nicht klar, als dass zusammen mit der L3/4 auch die Motivation für Englisch erfragt wurde, weswegen pro Statement zwei Kreise gemacht werden mussten, wie das Item mit der Nummer 2 zeigt, welches sich klar von dem obigen Beispielitem von Gardner unterscheidet:

2. Foreldrene mine forsøker å hjelpe meg med å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig ¹⁸
tysk						
engelsk						

Aufgrund dieses Layouts bot sich außerdem keine Umkreisung, sondern die Setzung eines Kreuzes für jede der beiden Sprachen tysk/franks/spanks und engelsk für jedes Item an, was die Teilnehmenden in der Pilotierung weitgehend auch machten. Ein paar Befragte machten allerdings wie in der Anweisung und dem Beispiel beschrieben nur einen Kreis (z.B. um „litt uenig“) und es gab bei einzelnen Fragebögen somit keine Rückmeldung zu beiden Sprachen. Eine Person setzte nur Kreuze zur ersten Sprache Deutsch und nicht zu Englisch. Daher wurde in der Überarbeitung ebenfalls beim Beispielitem nicht um Umkreisung, sondern um die Setzung eines Kreuzes für jede der beiden Sprachen ersucht.

Außerdem bezog sich das Beispiel auf den spanischen Sprachraum und es erschien passender, ein neutraleres zu haben, welches sich auf jede der Sprachen beziehen kann, weswegen das folgende Beispielitem gewählt wurde. „I would like to visit a country in which this language is spoken“.

So musste die Erklärung mit dem Beispielitem kurzfristig überarbeitet werden. Aufgrund der Tatsache, dass für eine Übersetzung seitens der Deutschlehrerin bis zum Kopieren und der Studiendurchführung in den ersten Gruppen keine Zeit mehr blieb, ist der zweite Teil der Erklärung inklusive des Beispielitems weitgehend in möglichst verständlichem Englisch formuliert. Bei der Erklärung zu Beginn wurde jeder Gruppe auch gesagt, dass ein paar Teile aufgrund kurzfristiger Änderungen auf Englisch sind.

Da in Einzelfällen die Fragen in der Pilotierung auf Norwegisch beantwortet wurden (z.B. 6: „Hadde engelsk fordypning“ [„Hatte Englisch vertiefend“]), wurde nach der Pilotierung der erste Teil des folgenden Satzes gestrichen: „If possible, please explain this in English.“. Er wurde zu „Please explain this in English“ um anzustreben, dass möglichst alle Englisch

¹⁸ Übersetzt von Gardners *international AMTB* (Gardner: O. J. 2).

antworten, was dann auch der Fall war. Dies erleichtert die Auswertung der Studie aufgrund mangelnder Norwegisch Kenntnisse.

Die Erklärung im Fragebogen für Deutsch sah wie folgt aus (für Französisch/Spanisch wurde „tysk“ in „fransk/spansk“ umgeändert¹⁹):

“Following are a number of statements with which some people agree and others do not agree. Please say how much you agree or disagree with each statement by putting a cross for your second foreign language *and* a cross for English in the box below each statement.

The following statement is an *example*:

I would like to visit a country in which this language is spoken.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk				x		
engelsk					x	

In answering each question, there should be written 2 crosses. For each cross there are 6 alternatives from ”verdig uenig” to ”veldig enig”. Your answer should show your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer. Please answer all of the questions from pages 2 to 8.“ (basierend auf der Anweisung von Gardner: 2004).

Außerdem erwies es sich als Problem, dass die Lernenden der Pilotierung alle in der Unterstufe keine 2. Fremdsprache gehabt hatten. Über den letzten 4 Items stand, dass sie nur beantwortet werden sollten, wenn bereits in der Unterstufe eine 2. Fremdsprache gelernt worden war, weshalb die Mehrheit in diesem Bereich auch keine Angaben machte. Da die Lernenden dieser Gruppe in der Unterstufe keine L3 hatten und möglicherweise tendenziell nicht so sprachaffin waren, waren sie auch nicht besonders repräsentativ für die Teilnehmenden der Hauptstudie. Die Pilotierung zeigte dennoch wichtige Probleme auf, die dann für den Fragebogen der Hauptstudie behoben werden konnten.

5.8. Datenerhebung

Die Probanden sollten prinzipiell vorab mittels eines Schreibens über die Befragung und deren Ziele informiert werden (Atteslander et al. 2010: 158). In einem Begleit- und

¹⁹ Der Austausch der Sprache für die jeweilige Sprachgruppe war auch im item 104 notwendig.

Einführungsschreiben ist es anzustreben, dass die Befragten darüber in Kenntnis gesetzt werden, wer die Befragung durchführt, warum die Untersuchung gemacht wird und welches Interesse der Befragte selbst am Ausfüllen der Fragebögen hat. Ferner sollte der Hinweis erfolgen, dass die Antworten anonym ausgewertet werden. Außerdem soll den Lernenden klar sein, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und es natürlich keine negativen Konsequenzen nach sich zieht, wenn jemand nicht daran teilnimmt. Die Teilnehmenden können sich jederzeit dazu entscheiden, die Teilnahme nicht fortzusetzen (Cohen, Manion, Morrison 2007: 98).

Vor der Anreise holte die zuständige DaF-Lehrerin bei ihrer Vorgesetzten die Genehmigung für die Studiendurchführung ein und die Zusage wurde dem Autor seitens der DaF-Lehrerin vorab per E-Mail mitgeteilt. Die Studiendurchführung wurde seitens der Fremdsprachenleitung der Schule während des *Pädagogischen Aufenthaltes* unterstützt und überraschenderweise übernahm die Schule sogar die Kopierkosten als Gegenleistung für die spontane Supplierung von DaF-Stunden. Ursprünglich war geplant gewesen, die Zustimmung der Eltern einzuholen, wofür bereits ein englisches Schreiben verfasst worden war. Dies und ein Antrag beim norwegischen Bildungsministerium wurden nach der Zusage der Fremdsprachenleitung der Schule jedoch aus praktischen Gründen unterlassen, weil das für alle Beteiligten einen erheblichen zusätzlichen Aufwand bedeutet hätte und die Schülerinnen/Schüler bereits 15-16 Jahre alt waren und ihnen gesagt wurde, dass die Teilnahme freiwillig war. Für die Studiendurchführung wurde mit mehreren DaF/Französisch/Spanisch-Lehrkräften zusammengearbeitet. Vor der Anreise bestand nur Kontakt zur zuständigen DaF-Lehrerin. Wären die Eltern schriftlich über die Studiendurchführung informiert worden, hätten die Lehrkräfte die Erklärungen vorab erhalten und austeilen müssen und die Unterschrift hätte kontrolliert werden müssen. Jene Schülerinnen/Schüler ohne Unterschrift hätten nicht teilnehmen können, was zu weniger Fragebögen geführt hätte. Außerdem hätte dann ein Alternativprogramm für die nicht Teilnehmenden überlegt werden müssen. Es entstand der Eindruck, dass in dieser norwegischen Region die Zusage der schulischen Fremdsprachenleitung ausreichte.

Dankenswerterweise erklärten sich alle Lehrkräfte, die auf die Studiendurchführung angesprochen wurden, dazu bereit, dass die Studie in ihrer Unterrichtsstunde durchgeführt werden konnte. Die Untersuchung wurde am Stundenanfang gemacht, was insofern gut passte, da es zu Stundenende knapp hätte werden können, da die Lernenden ihre rechtmäßige Pause hätten machen wollen und dann wären die Fragebögen gegen Stundenende möglicherweise nicht mehr so gewissenhaft ausgefüllt worden. Letztendlich ging sich das

Vorhaben gut aus und es kamen von allen 191 Teilnehmenden ausgefüllte Fragebögen zurück. Den Lernenden wurde vorab auf Englisch erklärt, dass ihre Teilnahme an dieser Untersuchung geschätzt wird, aber vollkommen freiwillig und anonym erfolgt. Außerdem wurden den Probanden vorab kurz erklärt, wofür die Umfrage gemacht wird. Um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden den Fragebogen erfolgreich ausfüllen können, wurde mit den Klassen ein Beispielitem auf der Titelseite des Fragebogens durchbesprochen. Es entschieden sich alle Lernenden dafür, an der Studie teilzunehmen und die Befragungen verliefen ruhig. Die Anwesenheit vor Ort war von Vorteil, da etwaige Unklarheiten geklärt werden können (Atteslander et al. 2008: 147). Bei Fragen wurde geholfen, wobei dies nur in wenigen Einzelfällen nötig war. Wie üblich, wurde unterschiedlich schnell gearbeitet. Es besteht das Risiko, dass nicht alle Fragen beantwortet werden (Atteslander et al. 2008: 147). Die Untersuchung dauerte in der Regel 25 Minuten. Als Dankeschön wurden den Lehrkräften eine kleine Aufmerksamkeit überreicht.

Es wurde dagegen entschieden, die Studie am PC durchzuführen, da der Autor bei PC-Umfragen von Schülerinnen/Schülern die Erfahrung gemacht hatte, dass manche in der Oberstufe hinter dem Bildschirm nicht so ordentlich arbeiten und da der Autor nicht wusste, wie aufwendig es sei, PC-Räume an dieser Schule zu reservieren. Vor Ort stellte sich jedoch heraus, dass alle Lernenden bereits einen Laptop von der Schule inklusive Regentasche hatten und diesen regelmäßig im Gebrauch hatten und mitführten. Dies hätte nach einer Einarbeitung in entsprechende PC-Programme die Auswertung der Studie stark vereinfacht und mögliche Auswertungsfehler könnten durch die automatischen Berechnungen vermieden werden.

5.9. Einhaltung der Gütekriterien

Von Schmelter (2014: 38-40) werden drei wichtige Gütekriterien für quantitative Forschung genannt: Validität, Objektivität und Reliabilität. Diese werden im Folgenden näher beleuchtet.

Validität stellt den wichtigsten messtheoretischen Aspekt dar. Dabei wird überprüft, ob ein anderes Messinstrument für dasselbe Merkmal zu demselben Resultat gelangt (Schmelter 2014: 40). Durch Triangulation im Rahmen der vorliegenden Studie können die quantitativen Daten mit den qualitativen abgeglichen werden. Hinsichtlich der Validität würde ein anderes Messinstrument jedoch nicht genau zu demselben Resultat gelangen. Würden beispielsweise Interviews für die Befragung eingesetzt werden, könnten mehr Details seitens der Lernenden

über ihre Beweggründe erfragt werden, z.B. wieso die Lernenden eine entsprechende Sprache wählten und nicht die anderen. Allerdings würden die Teilnehmenden in Interviews sicherlich auch Argumente anführen, welche von dem quantitativen und qualitativen Teil der Studie abgedeckt werden. Gardners eingesetzte *international AMTB* eignet sich für die Befragung größerer Gruppen, da pro Klasse ungefähr 20 ausgefüllte Fragebögen in 25 Minuten erhalten werden konnten.

Bei der quantitativen Forschung wird zwischen innerer und äußerer Gültigkeit unterschieden. Innere Gültigkeit besagt, dass die Ergebnisse einer Studie eindeutig zu interpretieren sind. Dabei wird kontrolliert, inwieweit neben den Faktoren in der Studie andere Variablen die festgestellten Effekte herbeigeführt haben. Man gibt somit Information über kausale Abhängigkeiten (Schelter 2014: 38). Natürlich wird versucht, möglichst alle relevanten Faktoren in der Befragung abzudecken. Es kann sein, dass die Probanden aus Gründen motiviert oder demotiviert für eine bestimmte Sprache sind, die in der Befragung nicht aufscheinen. Mittels Gardners wissenschaftlich fundierter und erprobter *international AMTB* sollte sich jedoch ein umfassendes Bild der Motivation ergeben, welches mittels der offenen Fragen unterstützt wird.

Externe Gültigkeit bezieht sich auf die Übertragbarkeit der Resultate über die Befragten, Situationen und Zeiträume hinweg. Externe Validität ist unter anderem wegen der hohen Individualität der Spracherwerbsprozesse bei quantitativen Studien jedoch eingeschränkt (Schelter 2014: 38). Bei einer anderen Lernendengruppe überwiegen möglicherweise andere Motivationsfaktoren stärker. In einem anderen Land herrschen wahrscheinlich andere Gründe und Bedingungen für die Sprachenwahl vor. Relevante Faktoren können geographische Nähe, die Ähnlichkeit zur L1 und die Sprachen(bildungs)politik der jeweiligen Region sein. Außerdem kann sich das Interesse an gewissen Sprachen über die Zeit hinweg ändern.

Der Bereich der Objektivität bezieht sich auf die Nachvollziehbarkeit einer bestimmten Methode. Forschende sollten somit unabhängig voneinander zu denselben Resultaten gelangen. Die Forschenden und die Untersuchung selbst sollen die Befragten möglichst wenig in ihren Antworten beeinflussen. Die Objektivität der Durchführung des Forschungsvorhabens ist methodisch kontrollierbar, kann allerdings nicht im Nachhinein durch Außenstehende überprüft werden (Schelter 2014: 39). Es wird versucht, die Methodik der vorliegenden Studie möglichst offen darzulegen und transparent zu gestalten, sodass die Resultate möglichst gut nachvollziehbar sind.

Reliabilität beschreibt die Exaktheit, mit welcher ein Forschungsinstrument ein bestimmtes Merkmal misst und erfasst. Dasselbe Instrument sollte daher bei der Verwendung von zwei vergleichbaren Gruppen zu denselben Resultaten kommen, da möglichst wenige zufällige Messfehler auftreten. Dies lässt sich z.B. durch Paralleltests oder Retests herausfinden (Schmelter 2014: 39). Paralleltestungen und Wiederholungen der Studie in Form von Retests zur Überprüfung erscheinen sinnvoll, waren aber im Rahmen dieses Projekts nicht möglich, da der *Pädagogische Aufenthalt* an dieser norwegischen Schule nach zwei Wochen endete.

Weitere Gütekriterien empirischer Sozialforschung, wie unter anderem die sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit der Fragen, werden empfohlen. Bei der Studienentwicklung sollen daher die Vorgaben zur Erstellung von geschlossenen Fragen berücksichtigt werden (Atteslander et al. 2008: 277-279), was für die zwei offenen Fragen, soweit möglich, erfolgte. Die Items orientieren sich an der *AMTB* von Gardner, welche klar formuliert sind und wie oberhalb erläutert den Gütekriterien von geschlossenen Fragen gerecht werden. Weiters wurden Gardners Items von der zuständigen DaF-Lehrerin ins Norwegische übersetzt, damit es bei der Verständlichkeit der Fragen möglichst keine Schwierigkeiten gab.

Des Weiteren ist die Untersuchung mittels Gardners *AMTB* theoretisch fundiert. Außerdem werden Vergleiche zu anderen relevanten Studien gestellt, um diese Untersuchung im Forschungsfeld der L2-Motivationsforschung zu verorten.

5.10. Ethische Überlegungen

Zur Einhaltung der Forschungsethik gehört, dass die Regeln der wissenschaftlichen Praxis reflektiert, die Forschungsziele und Methodenwahl begründet werden und der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist (Riemer 2014: 25). Es wurde versucht, diesen Aspekten so gut wie möglich gerecht zu werden, und der das Forschungsvorhaben wurde möglichst transparent dargestellt.

Ferner soll berücksichtigt werden, welche Konsequenzen die Befragung für die Forschungsteilnehmenden haben könnte (Riemer 2014: 26). Die Studiendurchführung wurde mit den einzelnen Fachlehrkräften vor Ort koordiniert und die Durchführung in den Gruppen beanspruchte inklusive der einleitenden Erklärungen zu Studienbeginn zirka 25 Minuten der

Unterrichtszeit. Dankenswerterweise erklärten sich die Lehrkräfte und die Schülerinnen/Schüler bereit dazu, die Studiendurchführung zu ermöglichen.

6. Datenanalyse

Die Datenanalyse soll für die Leserschaft nachvollziehbar sein und die Datenaufbereitung ist an die Zielgruppe der Studie anzupassen. Die Resultate können grafisch oder ausgeschrieben dargestellt werden, wobei zu überlegen ist, was für die Leserschaft die passendste Form ist. Dabei ist zu berücksichtigen, inwieweit die Befragten mit der anonymisierten Veröffentlichung der Studiendaten einverstanden sind (Cohen, Manion, Morrison 2007: 86-92). Ferner ist auch zu beachten, wie viele der Probanden an der Befragung nicht teilgenommen haben und ob dies das Ergebnis verzerren könnte (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 109-110). Diese Schülerinnen/Schüler wurden vor der Studiendurchführung in den Klassen jeweils über den Zweck der Studie und die Anonymität der Teilnahme informiert. Alle Schülerinnen/Schüler gaben den ausgefüllten Fragebogen zurück, von denen alle verwertbar waren und folglich in die Analyse aufgenommen wurden. Zunächst werden Informationen zu den Studienteilnehmenden gegeben, woraufhin die quantitativen Analyseresultate beschrieben werden und daraufhin dann die qualitativen.

6.1. Beschreibung der Probanden

Im Folgenden werden die Klassen anhand der gewonnenen Fragebogendaten beschrieben. Es wurde erhoben, welche Sprache jene Lernenden in der Unterstufe erworben hatten, die eine neue L3 gewählt hatten. Von der Gruppe der 45 Schülerinnen/Schüler, die Deutsch neu gewählt hatte, hatten zuvor 24 Spanisch gelernt, 11 hatten keine oder keine klare Angabe gemacht, 7 hatten Französischkurse besucht und zwei hatten Englisch vertiefend belegt. Dies zeigt, dass über die Hälfte der Lernenden, die sich für Deutsch entschieden hatten, Spanisch abgewählt hatte. Wie oberhalb dargestellt, entschieden sich hingegen 42 Spanischlernende dazu, diese Sprache weiter zu lernen. Dies bedeutet, dass fast doppelt so viele Spanisch weiterlernten wie jene, die es aufgaben.

Im Folgenden wird ebenfalls darauf eingegangen, welche Sprache die 37 Lernenden in der Unterstufe hatten, die Spanisch neu gewählt hatten. Von diesen hatte die größte Anzahl mit 12 Lernenden vorher Deutsch, was abgewählt wurde, was zirka einem Drittel entspricht. 10 Lernende machten keine oder keine klare Angabe. Ebenso viele – wie bei den neuen Deutschlernenden – hatten zuvor Französisch, 7 Schülerinnen/Schüler. Dies bedeutet, dass bei diesen Probanden nicht mehr Französischlernende Spanisch wählten als DaF, wenngleich zwischen Französisch und Spanisch eine deutlich größere Sprachähnlichkeit bestünde. Sieben Lernende hatten Englisch vertiefend. Eine Person gab an, zuvor Italienisch gelernt zu haben. Im Gegensatz zu den 12 Lernenden, welche Deutsch abwählten, entschieden sich über drei Mal so viele Lernende (40 Schülerinnen/Schüler) Deutsch weiter zu erlernen. Dies zeigt, dass die Abbruchquote bei den Deutschlernenden deutlich geringer ist als bei den Kastilischlernenden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich deutlich mehr Mädchen unter den Probanden befanden. In der Deutschgruppe waren von 85 Teilnehmenden 50 weiblich (41,18% männlich), in der Spanischgruppe von 79 Schülerinnen/Schüler 54 Mädchen (31,65% männlich) und in der Französischgruppe von 27 Teilnehmenden 12 weiblich (55,56% männlich). Somit weisen nur die beiden Französischgruppen einen Anteil an Schülern über 50% auf. Die Geschlechterdaten hinsichtlich Deutsch und Spanisch zeigen, dass sich in der Spanischgruppe prozentuell deutlich mehr Mädchen befanden als in den DaF-Gruppen. Dies spiegelt einerseits teilweise die Ergebnisse der Studie von Clement & Dörnyei (2001: 399-423) wider, dass Deutsch als ‚männlich‘ wahrgenommen wird, was einer der Gründe sein könnte, warum der Anteil an Schülern in den Deutschgruppen höher ist als in den Spanischgruppen. Andererseits wird laut dieser Studie Französisch eher als ‚weiblich‘ wahrgenommen, wohingegen in der vorliegenden Studie in den Französischgruppen sogar eine geringe Mehrheit männlich ist. Jedoch sind die beiden Französischgruppen mit nur 27 Teilnehmenden am wenigsten repräsentativ. Spanisch wurde in dieser ungarischen Studie nicht untersucht.

6.2. Zur Analyse der quantitativen Daten

Mit Bezug auf die quantitative Datenanalyse wird zur Berechnung des Mittelwertes der Items mit *Excel* gearbeitet. Der Mittelwert ist der verbreitetste Durchschnittswert, welcher berechnet

wird (Salkind 2010: 42). Gardner (2010: 144-152) hat für die Berechnungen in seiner in Katalonien durchgeführten Studie ebenfalls mit dem Mittelwert gearbeitet. Jedoch hatte er bei dieser Untersuchung komplexere Rahmenbedingungen. So wurden die Lernenden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten befragt und die Erlaubnis eingeholt, die Kursendnoten der Lernenden in die Analyse einzubeziehen. Anhand der gewonnenen Daten berechnete Gardner auch Korrelationen. Wenngleich Korrelationsberechnungen aufgrund umfassenderer Ergebnisse anstrebenswert wären, beschränkt sich die vorliegende Studie auf die Berechnung des Mittelwertes zum Vergleich der Items und der Motivationsbereiche unter den einzelnen Sprachen. Der Mittelwert setzt sich aus der Summe der Werte aus einer Gruppe zusammen, die durch die Anzahl der Werte dividiert wird:

$$\bar{X} = \Sigma X/n$$

Das X mit dem Strich darüber steht für den Mittelwert der Gruppe. Der griechische Buchstabe Sigma stellt das Summenzeichen dar, was besagt, dass alle folgenden Zahlen X zusammengezählt werden sollen. X steht für jeden einzelnen Wert in einer Gruppe. N bezeichnet die Anzahl der Werte, aus denen der Mittelwert errechnet wird (Salkind 2010: 42). So kann ein errechneter Mittelwert wie folgt angeführt sein: $\bar{X}=3,87$. Der hier aufgeführte Mittelwert wird auch als arithmetischer Mittelwert bezeichnet. Manchmal wird der Mittelwert durch den Buchstaben M dargestellt, was in dieser Studie der Fall ist. Der Mittelwert reagiert sensibel auf Extremwerte, welche ihn in die eine oder andere Richtung ausschlagen lassen (Salkind 2010: 45).

Bei der quantitativen Analyse wurde nach Sprachen vorgegangen. Für DaF wurden die beiden Gruppen, die DaF weiter lernten bzw. neu gewählt hatten, getrennt und auch gemeinsam ausgewertet. Für Kastilisch gab es ebenso Gruppen, welche diese Sprache neu bzw. weiterführend lernten, wofür die Ergebnisse gemeinsam ausgewertet wurden. Für Französisch gab es nur zwei weiterführende.

Die Fragebögen jeder Gruppe wurden nummeriert und die entsprechenden Nummern vertikal in Excel aufgelistet. Die Items wurden hingegen horizontal angeordnet: 2, 7, 8, 9, 15, etc. Zur Berechnung wurden die sechs Antwortkategorien aufsteigend nach Beliebtheit von 1 bis 6 in Zahlen umgewandelt:

Veldig uenig = 1 / Ganske uenig = 2 / Litt uenig = 3 / Litt enig = 4 / Ganske enig = 5 / Veldig enig = 6

Anschließend wurden von jeder Person die angegebenen Zahlen zwischen 1 und 6 für jedes Item für Deutsch, Französisch oder Spanisch und dann für Englisch eingegeben. Eine 0 wurde eingetragen, wenn ein Item nicht ausgefüllt worden war oder wenn das Kreuz auf der Linie zwischen zwei Zahlen erfolgte, z.B. zwischen den Werten 3 und 4, weil davon ausgegangen wurde, dass in diesem Fall keine klare Entscheidung vorliegt und die Beantwortung somit nicht klar zuordenbar war.

Wenn für ein Item alle Werte in einer Sprache eingegeben worden waren, so konnte der Mittelwert für dieses Item in einer bestimmten Sprache errechnet werden, wofür mit Excelformeln und einem Rechner gearbeitet wurde. Dies erfolgte mit der Excelformel für den Mittelwert (=MITTELWERT). Für jene Items, welche mindestens eine 0 enthielten, was die Mehrzahl darstellte, musste anders vorgegangen werden. Die Personen, welche bei einem Item 0 angegeben hatten, sollten nicht in die Berechnung dieses Items inkludiert werden, da dies den Mittelwert verfälscht hätte. Somit wurde für die Items, welche mindestens eine 0 enthielten, zunächst mittels der Summenformel die Summe der Zahlen vertikal für dieses Item berechnet. Dabei störte eine 0 nicht, da sie die Summe nicht erhöhte. Von der Personenanzahl der Gruppe wurden dann jene abgezogen, deren Werte mit 0 angegeben worden waren. Anschließend wurde der Summenwert durch die neu ermittelte Personenanzahl dividiert, um den Mittelwert zu erhalten. Alle erhaltenen Mittelwerte wurden wie bei Gardner (2010: 144-152) auf die zweite Dezimalstelle gerundet.

Danach wurden für jede der Sprachen die Mittelwerte für Unterbereiche von Gardners Modell wie *attitude towards English/German/French/Spanisch-speaking people* ermittelt. Diese Kategorie umfasst beispielsweise die sieben Items 7, 27, 40, 53, 71, 91, 104. Pro Sprache wurden Mittelwerte für diese Items zusammengezählt und dann in diesem Fall durch Sieben dividiert, um den Mittelwert für *attitude towards Englisch/German/French/Spanisch-speaking people* zu erhalten. Ebenso wurde mit den anderen Bereichen wie *instrumentality* usw. verfahren. Die Bereiche wurden für die Analyse je einer Farbe zugeordnet, damit beispielsweise alle Items für *instrumentality* klarer ersichtlich sind, um die Berechnung zu erleichtern und Rechenfehler zu vermeiden. Anschließend wurden die Mittelwerte der Sprachgruppen nebeneinander aufgelistet, was Vergleiche über die Sprachen hinweg ermöglicht.

Die Resultate werden nun möglichst bewertungsfrei referiert. Weiters sollen im Sinne der Übersichtlichkeit die wichtigsten Ergebnisse herausgefiltert werden. (Esselborn-Krumbiegel 2010: 130).

6.3. Beschreibung der quantitativen Daten

Bei der Besprechung der Studienresultate des quantitativen Teils werden die Mittelwerte zu den einzelnen Items aus Gardners *socio-educational models* vorgestellt. Dabei werden die Resultate der Items eines Bereichs wie *integrativeness* auch zusammengezählt. Da für das Deutsche von ihm keine Übersetzung vorliegt – zumal er nicht im deutschsprachigen Raum forschte – werden die originalen englischen Items zur Veranschaulichung herangezogen, um Verfälschungen durch Übersetzungen zu vermeiden.

Anschließend werden auch die in die Studie zusätzlich inkludierten zehn Items besprochen, die über Gardners *AMTB* hinausgehen. Diese sind weitgehend *instrumentality* zuzurechnen.

Die folgenden vergleichbaren Daten werden für jeden Bereich wie *integrativeness* in dieser Reihenfolge unterhalb miteinander in Bezug gesetzt:

1. Die Mittelwerte zu Deutsch und Spanisch gesamt mit sowohl neu als auch weiterführenden Lernenden werden einander gegenübergestellt. Deutsch gesamt umfasst 85 Lernende und Spanisch gesamt 79. Vergleiche zum Englischen wurden auch in diesen Bereich aufgenommen, da alle 191 Lernenden Angaben zur verpflichtend weiterführenden Sprache Englisch machten und somit umfassen die Englischdaten wie Deutsch gesamt und Spanisch gesamt sowohl neu als auch weiterführende Lernende der L3s.
2. Die Mittelwerte zu Deutsch weiterführend (40 Lernende) und Französisch (27 Lernende) weiterführend werden miteinander verglichen.
3. Die errechneten Mittelwerte von Deutsch neu (45 Lernende) und Deutsch weiterführend werden anschließend zueinander in Bezug gesetzt.

Die Studienergebnisse über alle Gruppen hinweg für alle abgefragten Items sind in der folgenden Tabelle 4 einsehbar. Ganz links steht die Zahl der ausgewählten 43 Items aus Gardners *international AMTB*. Die Itemzahlen mit römischen Nummern sind die zehn über

die *international AMTB* hinaus hinzugefügten Items. Horizontal befinden sich dann zu jedem Item die Mittelwerte aller Fragebögen.

Nach den einzelnen Items folgt der durchschnittliche Mittelwert der zusammengezählten Items eines Bereichs wie zu *integrative motivation* oder *instrumentality*. Für *instrumentality* betrifft dies beispielsweise vier Items von Gardners *AMTB* mit durchschnittlichem Mittelwert 3,73 für „Deutsch neu“. In der ersten Zeile der Tabelle 4 steht „D neu“ für die Lernenden, die Deutsch neu gewählt hatten. „D weiter“ steht für diejenigen, die Deutsch nach der Unterstufe weiter lernten. „D gesamt“ fasst diese beiden Gruppen zusammen. „F weiter“ steht für die weiterführenden Französischlernenden. „Spa gesamt“ steht für alle 79 Spanischlernenden. „E gesamt“ steht für alle 191 Lernenden und deren Angaben hinsichtlich Englisch.

Die letzten vier Items in der folgenden Tabelle 4 mit den Nummern 5, 16, 39 und 102 folgen nicht der Reihenfolge der anderen Zahlen und standen nach den zehn zu Gardners *international AMTB* hinzugefügten Items ganz am Ende. Diese vier Items sind den folgenden vier Bereichen Gardners Modells zuzuordnen, für welche es je eines dieser Items im Fragebogen gab: *teacher evaluation* (item 5), *class anxiety* (item 16), *use anxiety* (item 39) und *course evaluation* (item 102). Über diesen vier Items stand, dass sie nur für jene Lernende zu beantworten waren, die in der *ungdomsskole* bereits eine L3 gelernt hatten. Ursprünglich waren diese Items für weiterführend Lernende gedacht, um zu sehen, wie die Motivation hinsichtlich Lernsituation und der Sprachverwendung in der *ungdomsskole* ausgesehen hatte, bevor die Sprache wiedergewählt wurde. Für Schülerinnen/Schüler, welche dieselbe Sprache wie in der *ungdomsskole* gewählt hatten, waren diese Fragen auch eindeutig beantwortbar. Items 16 und 39 hinsichtlich *class* und *use anxiety* waren im Präsens formuliert und konnten sich somit für die Lernenden, welche nun eine neue Sprache hatten, auch auf die ersten paar Wochen des Unterrichts der gewählten Sprache in der *videregående skole* beziehen. Allerdings waren zwei Items problematisch für Schülerinnen/Schülern, welche die L3 nach der *ungdomsskole* gewechselt hatten und nun beispielsweise Spanisch statt Französisch lernten. Der Fragebogen für alle Items wurde in diesem Fall für Spanisch und Englisch ausgefüllt. Item 102 hatte sogar einen direkten Verweis zur *ungdomsskole* („Diese Sprache war eines meiner Lieblingsfächer in der *ungdomsskole*“) (angelehnt an Gardner O. J. 2) und war ebenso wie das Item 5 – im Gegensatz zur Gardners Originalitems im Präsens – in der Vergangenheit formuliert, was auch einen Verweis auf die *ungdomsskole* nahelegte („Ich freute mich immer auf den Unterricht in diesem Fach, weil die Lehrkraft so gut war.“) (angelehnt an Gardner O. J. 2). Im Falle eines Sprachwechsels hatte die Person eine andere

Sprache in der *ungdomsskole* gehabt (z.B. Französisch) als jene, welche nach dem Sprachwechsel neben Englisch am Fragebogen anzukreuzen war (z.B. Spanisch/Englisch). Französisch schien zum Ankreuzen nicht auf, was für Unklarheit sorgte. Somit konnten die wechselnden Lernenden für die Items 5 und 102 nicht berücksichtigt werden, was die Gruppen Deutsch, Spanisch und Englisch gesamt und Deutsch neu betrifft, weswegen sich an diesen Stellen in der Tabelle 4 ein „x“ befindet. Daher können für diese zwei Items nur die Zahlen von Deutsch und Französisch weiterführend verglichen werden. Dies stellt jedoch kein großes Problem dar, da diese Items hinsichtlich Lehrperson und Kursmotivation ohnedies nicht im Fokus dieser Studie stehen, da sie von der Lehrkraft und der jeweiligen Unterrichtssituation abhängig sind. Insofern war es ungünstig, dass die Lernenden der Pilotierung in der *ungdomsskole* keine L3 gehabt hatten, da dieser Schwachpunkt des Fragebogens sonst vermutlich vor der Durchführung aufgefallen wäre.

Item -Nr.	D neu	D weiter	D gesamt	F weiter	Spa gesamt	E gesamt	Items
2	3,47	4,1	3,76	3,44	2,95	4,01	My parents try to help me to learn this language.
7	3,84	4,23	4,02	3,85	3,45	4,96	If my country had no contact with countries of this language, it would be a great loss.
8	4,77	5,08	4,91	4,89	4,56	5,69	Studying this language is important because it will allow me to be more at ease with people who speak this language.
9	4,39	4,53	4,45	4,56	4,26	5,34	I have a strong desire to know all aspects of this language.
15	3,37	3,9	3,6	3,3	2,71	5,27	Studying this language is important because I will need it for my career.
17	3,18	2,83	3,01	2,93	3,4	2,06	Knowing this language isn't really an important goal in my life.
22	3,64	4,23	3,92	3,93	3,47	5,26	My parents feel that it is very important for me to learn this language.
27	4,48	4,54	4,51	4,3	4,31	4,84	Most native speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends.
28	4,91	5,05	4,98	4,78	4,8	5,66	Studying this language is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.
29	2,53	2,8	2,66	2,96	2,45	3,48	If it were up to me, I would spend all of my time learning this language.
35	4,2	4,74	4,45	4,22	4,04	5,34	Studying this language is important because it will make me more educated.
37	2,93	3,35	3,13	3	3,43	2,1	I sometimes daydream about

							dropping this language.
38	3,47	3,38	3,47	3,3	3,71	2,6	I would rather spend my time on subjects other than this language.
40	4,04	4,83	4,41	4,41	4,15	4,93	I wish I could have many native speaking friends.
42	3,82	4,13	3,96	3,73	3,92	4,24	I would really like to learn many foreign languages.
43	4,19	4,7	4,43	4,7	4,33	5,28	My parents feel that I should continue studying this language all through school.
47	4,12	4,28	4,2	4,07	3,59	4,97	This language is a very important part of the school program.
48	3,8	4,4	4,13	3,81	3,31	5,59	My parents have stressed the importance this language will have for me when I leave school.
49	4,55	4,72	4,63	4,48	4,56	4,91	Native English speakers are very sociable and kind.
50	4,74	5,05	4,89	4,67	4,54	5,03	Studying this language is important because it will enable me to better understand and appreciate the way of life of this language.
51	4,49	4,8	4,64	4,67	4,33	5,66	I want to learn this language so well that it will become natural to me.
53	4,39	4,23	4,37	4,7	4,36	4,86	Native speakers have much to be proud about because they have given the world much of value.
59	3,88	4,45	4,16	3,89	3,36	5,46	Studying this language is important because it will be useful in getting a good job.
61	2,43	2,8	2,61	2,74	3,19	1,99	I'm losing any desire I ever had to know this language.
66	2,88	3,2	3,04	2,7	2,83	3,25	My parents are very interested in everything I do in this language class.
70	4,27	4,55	4,41	4,3	4,04	5,25	I plan to learn as much of this language as possible.
71	4,26	4,68	4,46	4,52	4,24	4,99	I would like to know more native speakers.
72	4,81	5,08	4,94	4,96	4,72	5,34	Studying this language is important because I will be able to interact more easily with speakers of this language.
73	4,49	4,82	4,65	4,7	4,32	5,37	I would like to learn as much of this language as possible.
77	4,17	4,31	4,23	4,19	4,03	4,7	I really work hard to learn this language.
79	3,48	3,73	3,6	3,19	3,43	4,18	Studying this language is important because other people will respect me more if I know this language.
81	2,3	2,45	2,37	2,58	3,21	1,72	To be honest, I really have no desire to learn this language.
86	3,48	3,56	3,52	2,48	3,42	4,38	My parents encourage me to practice this language as much as possible.

91	4,16	4,32	4,24	4,08	4,09	4,38	The more I get to know native speakers, the more I like them.
92	5,25	5,54	5,39	5,44	5,25	5,8	I wish I were fluent in this language.
99	2,9	2,67	2,79	2,52	3,1	2,05	I haven't any great wish to learn more than the basics of this language.
100	3,72	3,34	3,54	3,11	3,71	2,09	When I leave school, I will give up the study of this language because I am not interested in it.
103	3,33	3,78	3,54	3,63	3,47	4,36	My parents think I should devote more time to study this language.
104	2,73	2,17	2,51	2,48	2,1	2,45	You can always trust native English or German/French/Spanish speakers.
5	x	x	3,04	x	3,38	x	I look forward to going to class because my English teacher is so good.
16	4	4,68	4,43	4	3,75	3,22	My parents try to help me to learn this language.
39	3,39	3,49	3,44	3,88	3,64	4,86	If my country had no contact with countries of this language, it would be a great loss.
102	x	x	2,83	x	2,89	x	Studying this language is important because it will allow me to be more at ease with people who speak this language.
							<i>Berechnung des Mittelwertes eines Bereichs unter Berücksichtigung aller eingesetzter Items dieses Bereichs:</i>
	4,81	5,07	4,93	4,83	4,66	5,43	INTEGRATIVE ORIENTATION
	4,06	4,22	4,14	3,59	3,74	4,54	ATTITUDS TOWARD ENGLISH/GERMAN/FRENCH/S PANISH- SPEAKING PEOPLES:
	3,82	4,13	3,96	3,73	3,92	4,24	INTEREST IN FOREIGN LANGUAGES
	3,73	4,21	3,95	3,65	3,39	5,06	INSTRUMENTALITY
	4,17	4,31	4,23	4,19	4,03	4,7	MOTIVATIONAL INTENSITY
	4,23	4,5	4,36	4,46	4,12	5,13	DESIRE
	2,75	2,82	2,78	2,75	3,27	1,98	DESIRE: negativ formulierte Kontrollitems
	4,2	4,42	4,31	4,19	3,82	5,11	ATTITUDE TOWARD LEARNING ENGLISH/GERMAN/FRENCH/S PANISH
	2,78	3,19	3,04	3,58	3,38	4,27	TEACHER EVALUATION
	2,65	2,95	2,83	3,42	2,89	4,49	COURSE EVALUATION
	3,54	4	3,76	3,76	3,4	4,59	PARENTAL ENCOURAGEMENT
	4	4,68	4,43	4	3,75	3,22	LANG CLASS ANXIETY
	3,39	3,49	3,49	3,88	3,64	4,86	LANG USE ANXIETY
							<i>Berechnung von integrative motivation:</i>

	3,88	4,1	3,96	3,94	3,7	4,04	ANXIETY
	4,2	4,42	4,31	4,19	3,82	5,11	ATTITUDE TOWARD LEARNING ENGLISH
	4,23	4,47	4,34	4,05	4,11	4,74	INTEGRATIVENESS
	4,2	4,41	4,3	4,28	3,99	4,98	MOTIVATION
	4,13	4,35	4,23	4,12	3,91	4,72	INTEGRATIVE MOTIVATION

Tabelle 4: Mittelwerte zu den einzelnen Items und Bereichen.

Werte, welche verdächtig herausstachen und von der allgemeinen Tendenz abwichen, wurden erneut hinsichtlich Rechenfehler rückverfolgt, zumal die Fragebogendaten per Hand eingegeben worden waren und die Rechenschritte nur teilweise mittels Excelformeln erfolgen konnten. Außerdem wurden Tabellen während der Analyse in Excel ein und ausgeblendet, um sich möglichst nicht in der Zeile zu irren.

Allgemein gesehen lässt sich auch erkennen, dass die weiterführende Deutschgruppe für sämtliche Items einen höheren Mittelwert aufweist als die neu beginnende mit Ausnahme der zwei folgenden Items:

53: Native speakers have much to be proud about because they have given the world much of value.

104: You can always trust native English or German/French/Spanish speakers (Gardner 2004²⁰).

Hinsichtlich des Items 104 weist die neue Gruppe mit 2,73 recht deutlich den höchsten Wert aller Gruppe auf.

Die Ergebnisse zu den Bereichen Gardners und den zehn hinzugefügten Items (mit den lateinischen Zahlen I-X) werden im Folgenden dargestellt. Es wird jeweils ein Bereich nach dem anderen mit seinen Unterkategorien besprochen. Beispielsweise gehören die ersten drei Untergruppen zum übergeordneten Bereich *integrativeness: integrative orientation, attitudes toward German/French/Spanish/English speaking people* und *interest in foreign languages*. Darauf folgen die Mittelwerte zu *instrumentality* usw. Die Werte werden präsentiert und Auffälligkeiten werden bei Items beschrieben, wobei insbesondere auf Unterschiede zwischen den L3s mit Bezug zum Deutschen eingegangen wird. Im Vergleich niedrige Werte für Deutsch werden auch hervorgehoben, da dies Aspekte sein könnten, welche gefördert werden könnten. Itemwerte, die nicht explizit angesprochen werden, gehen weitgehend mit dem

²⁰ Weitere Sprachen neben Englisch wurden im Gegensatz zu Gardners Formulierung ergänzt.

durchschnittlichen Mittelwert eines Bereichs wie *instrumentality* konform, welches vier Unteritems aufweist.

6.3.1. *Integrativeness*

Dieser Bereich umfasst drei Unterkategorien, welche separat ausgeführt werden. Diese sind *integrative orientation*, *interest in foreign languages* und *attitudes toward English/German/French/Spanish-speaking people*.

Zunächst wird auf *integrative orientation* eingegangen. Aus diesem Bereich werden alle Items inkludiert, welchen in Gardners *international AMTB* die folgenden Nummern zugeordnet wurden: 8, 28, 50, 72. Auffallend ist, dass alle Gruppen in diesem Bereich ihren höchsten Wert erzielen.

Hinsichtlich Englisch, Deutsch und Spanisch gesamt lässt sich jeweils feststellen, dass Englisch bezüglich *integrativeness* mit $M=5,43$ den höchsten Mittelwert der gesamten Analyse aufweist, gefolgt von Deutsch mit $M=4,93$ und Spanisch mit $M=4,66$.

Alle vier Englischwerte liegen im 5er-Bereich. Englisch erreicht hier den Höchstwert aller Items beim Item 8, nämlich $M=5,69$: “Studying this language is important because it will allow me to be more at ease with people who speak this language” (stark angelehnt an Gardner 2004²¹). Außerdem ist der Englischwert auch für das Item 28 mit $M=5,66$ besonders hoch: “Studying this language is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people” (stark angelehnt an Gardner 2004). Anzumerken ist, dass sich insbesondere Item 28 neben L1-Sprechenden ebenso auf *ELF (English as a lingua franca)*-Sprechende beziehen kann.

Den größten Vorsprung weist Deutsch gesamt gegenüber Spanisch gesamt hinsichtlich der Items 8 und 50 mit jeweils einem Unterschied von 0,35 auf. Item 8 besagt, dass man sich durch das Sprachenlernen wohler mit L1-Sprechenden fühle. Im Item 50 geht es darum, dass durch das Sprachenlernen die Zielkultur besser verstanden und geschätzt werden könne.

Mit Bezug auf die Gruppen Deutsch und Französisch weiterführend weist Deutsch mit dem Durchschnittsmittelwert von 4,07 einen etwas höheren auf als Französisch mit 3,84. Für alle

²¹ „English“ wurde hier und in folgenden Items durch „this language“ ersetzt, da diese Studie mit jedem Item neben Englisch auch Deutsch, Französisch oder Spanisch untersuchte.

vier Items liegt der Mittelwert für Deutsch zwischen 5,05 und 5,08, während die Französischwerte zwischen 4,67 und 4,96 liegen. Die beiden Items mit dem größten Unterschied zwischen diesen beiden Sprachgruppen sind die folgenden:

28. Studying this language is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

50. Studying this language is important because it will enable me to better understand and appreciate the way of life of this language (stark angelehnt an Gardner 2004).

Im Gegensatz zu den weiterführend Deutsch-Lernenden, sind die Werte der neu Deutsch-Lernenden alle unter 5,0 zwischen 4,74 und 4,91 angesiedelt. Der Durchschnittswert der vier Items der neuen Gruppe liegt bei 4,81. Somit ist der Unterschied zur weiterführenden Gruppe klar erkennbar, wenngleich keineswegs groß. Dieser höhere Wert für DaF weiterführend steht im Einklang mit fast allen Itemmittelwerten der vorliegenden Untersuchung.

Bei *interest in foreign languages* handelt es sich um den zweiten Bereich von *integrativeness*, aus welchem nur ein Item ausgewählt wurde, da allgemeines Interesse am Fremdsprachenlernen nicht die Forschungsfrage darstellt. Dennoch ist es gut, einen Einblick hinsichtlich der Einstellung zum Fremdsprachenlernen zu bekommen. Deswegen wurde das Item 42 ausgewählt: “I would really like to learn many foreign languages” (Gardner 2004).

Erst bei der Datenauswertung wurde klar, dass dies das einzige Item ist, wofür es keinen Sinn macht, für jede der beiden erfragten Sprachen Deutsch/Französisch/Spanisch und Englisch ein Kreuz zu setzen. Eigentlich müsste der Wert für alle Sprachen daher derselbe sein. Er weist jedoch eine Schwankung von 3,73 bis 4,24 auf. Offenbar wussten die Studienteilnehmenden zurecht nicht, wie sie hier adäquat zwei Kreuze setzen sollen. Somit pendelt der Wert um die Zahl 4,0, was „slightly agree“ entspricht. Den höchsten Wert hat Englisch mit 4,24 und den niedrigsten weist Französisch mit 3,73 auf. Dies zeigt, dass die Lernenden dem Fremdsprachenlernen positiv gegenüber eingestellt sind, wenn auch nur in geringem Maße.

Vom dritten Unterbereich *attitude toward German/French/Spanish/English-speaking people* von *integrativeness* wurden alle acht Items für diese Studie übernommen. Der Durchschnittswert dieser Items hinsichtlich der Gruppen Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt weist für Englisch mit $M=4,54$ den höchsten Wert auf, gefolgt von Deutsch mit $M=4,14$ und Spanisch mit $M=3,74$. Diese Verteilung mit Englisch vor Deutsch, welches wiederum vor Spanisch liegt, zieht sich über fast alle Items, außer bei der Nummer 104 liegt Deutsch knapp

vor Englisch. Bei diesem Item geht es darum, dass *native speakers* stets vertraut werden könne. Beim Item 53, dass *native speakers* stolz sein können, da sie viel Wertvolles hervorbrachten, hat Deutsch mit 4,37 gegenüber 4,36 den geringsten Vorsprung im Vergleich zu Spanisch. Einen geringen Unterschied von nur 0,07 gibt es auch beim Item 49 (M=4,63 für Deutsch gesamt vs. M=4,56 für Spanisch gesamt). In diesem Item geht es darum, dass L1-Sprechende sehr gesellig und freundlich seien. Einen recht geringen Unterschied von 0,15 findet sich beim Item 91, wobei Deutsch bei M=4,24 und Spanisch bei M=4,09 liegt. Dieses Item beschreibt, dass man *native speakers* mehr mag, je mehr kennengelernt werden. Der größte Unterschied zwischen diesen beiden Sprachen findet sich hingegen beim Item 7, wobei Deutsch auf 4,02 und Spanisch auf 3,45 kommt. Hierbei geht es darum, dass wenn das Land keinen Kontakt mit Zielsprachenländern hätte, so wäre dies ein großer Verlust.

Bezüglich Deutsch/Französisch weiterführend kommt Ersteres mit 4,22 klar auf einen höheren Wert als Zweiteres mit 3,59. Bei sechs von acht Items dieses Bereichs liegt Deutsch weiterführend deutlich höher als Französisch weiterführend. Der geringste Vorsprung dieser sechs Items hinsichtlich Deutsch findet sich beim Item 71 (M=4,68 für Deutsch weiterführend vs. M=4,52 für Französisch weiterführend). Dieses Item beschreibt, dass das Kennen von mehr *native speakers* gewünscht sei. Es ist im Item nicht spezifiziert, ob sich dies auf direkte persönliche Kontakte oder auch auf medial bekannte Persönlichkeiten beziehe. Die eine Abweichung zeigt sich im Item 104, wo Französisch weiterführend auf M=2,48 kommt und Deutsch weiterführend auf niedrigere M=2,17. Dieses Item besagt, dass man Französisch/Deutschsprachenden stets vertrauen könne. Die andere Ausnahme stellt das Item 53 dar, wobei Französisch weiterführend mit 4,7 deutlich vor Deutsch weiterführend mit 4,23 liegt. Dieses Item beschreibt, dass *native speakers* auf vieles stolz sein können, da sie viel Wertvolles für die Welt hervorgebracht haben.

Hinsichtlich Deutsch neu und weiterführend gibt es nur zwei Items, bei denen Deutsch neu einen höheren Wert hat als Deutsch weiterführend. Auffallend groß ist der Unterschied beim Item 104, wobei es um das Vertrauen *native speakers* gegenüber geht (M=2,73 für Deutsch neu vs. M=2,17 für Deutsch weiterführend). Deutsch weiterführend weist hier den zweitniedrigsten Wert aller Gruppen auf. Hingegen hat Deutsch weiterführend gegenüber Deutsch neu einen großen Vorsprung von 0,79 beim Item 40, welches besagt, dass der Wunsch nach Freunden, die *native speakers* sind, bestehe.

6.3.2. *Instrumental orientation*

Alle vier Items 15, 35, 59 und 79 dieses Bereichs wurden inkludiert, wobei es keine Untergruppierungen gibt.

Der Mittelwert dieser vier Items beträgt für Englisch gesamt $M=5,06$, gefolgt von Deutsch gesamt mit dem deutlich niedrigerem Wert von $M=3,95$ und dann Spanisch mit $M=3,39$. Hinsichtlich aller Items ist der Mittelwert für Deutsch gesamt somit deutlich über jenem für Spanisch gesamt. Insbesondere der Wert der zwei Items bezüglich Karriere weist für Deutsch einen deutlich höheren Wert als Spanisch auf. Beim Item 15 steht Deutsch bei 3,6 und Spanisch bei 2,71 und beim Item 59 kommt Deutsch auf 4,16 und Spanisch auf 3,36. Recht groß ist auch der Abstand beim Item 35 mit einem Unterschied von 0,41, welches besagt, dass der Erwerb dieser Sprache wichtig sei, weil man dadurch gebildeter werden würde.

Der durchschnittliche Mittelwert der vier Items ist für Deutsch weiterführend $M=4,21$ und für Französisch weiterführend $M=3,65$. Für alle vier Items liegt der Wert für Deutsch weiterführend deutlich über jenem für Französisch. Dies betrifft einerseits die Karrieremöglichkeiten (Items 15 und 59). Item 35 bezieht sich andererseits darauf, dass man gebildeter wirke. Item 79 besagt, dass einem mehr Respekt gezollt werde, wenn Kompetenzen in dieser Sprache vorliegen. Bei Letzterem kommt Deutsch weiterführend auf $M=3,73$, während Französisch weiterführend bei $M=3,19$ liegt. Das Zahlenverhältnis für die anderen drei Mittelwerte der Items von *instrumentality* verhält sich hinsichtlich des Abstandes zwischen diesen beiden Sprachen ähnlich.

Auch für *instrumentality* ist der Wert der weiterführend Deutsch Lernenden ($M=4,21$) höher als jener der neu Anfangenden ($M=3,73$). Der Mittelwert für Deutsch neu ist für alle Items dieses Bereichs etwas niedriger.

Die Ergebnisse zu den weiteren Items zu *instrumentality* über Gardners *international AMTB* hinaus werden nach den Items von Gardners dargestellt.

6.3.3. *Motivation*

Dieser Bereich des *socio-educational models* gliedert sich in drei Untergruppen. Diese sind *motivational intensity*, *desire* und *attitude toward learning English/German/French/Spanish*.

Mit Bezug auf *motivational intensity* wurde nur ein Item inkludiert, da der Lernaufwand wie Hausaufgaben wenig mit der Sprachwahl zu tun hat. Als am passendsten für diese Studie wurde das Item 77 empfunden, da es doch eindeutig eine Motivation für die jeweilige Sprache ausdrückt: „I really work hard to learn English“ (Gardner 2004). „English“ wurde in „dette språket (diese Sprache)“ umgewandelt, sodass auch dieses Item für alle Sprachgruppen herangezogen werden konnte. Bezüglich Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt weist Englisch den höchsten Wert auf (M=4,7). Deutsch gesamt (M=4,23) hat einen höheren Wert als Spanisch gesamt (M=4,03). Hinsichtlich Deutsch und Französisch weiterführend hat Erstere (M=4,31) einen leicht höheren Wert als Zweitere (M=4,19). Auch hier zeigt sich, dass Deutsch weiterführend einen höheren Mittelwert aufweist als für jene, die Deutsch neu gewählt hatten.

Vom Unterbereich *desire* wurden alle Items aus Gardners *socio-educational models* einbezogen. Diese umfassen auch fünf negativ formulierte Kontrollitems, deren Werte im Anschluss an die Besprechung der Ergebnisse zu den positiv formulierten Items folgen. Hinsichtlich des durchschnittlichen Mittelwertes der fünf positiv ausgedrückten Items liegt Englisch gesamt (M=5,13) deutlich vor Deutsch gesamt (M=4,36), was wiederum einen höheren Mittelwert als Spanisch gesamt (M=4,12) aufweist. Diese Sprachreihenfolge bezüglich Höchstwert zieht sich durch alle fünf Items: 9, 29, 51, 73, 92. Relativ hohe Werte gibt es für das Item 51: „I want to learn this language so well that it will become natural to me“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Englisch kommt hier auf einen Wert von M=5,66 vor Deutsch (M=4,64) und Spanisch (M=4,33). Die Konsistenz der Resultate zeigt sich darin, dass für ein sehr ähnliches anderes Item von *desire*, insbesondere für Deutsch und Spanisch, Werte mit nur einem Unterschied von 0,01 erzielt wurden: Dabei handelt es sich um das Item 73: „I want to learn as much of this language as possible“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Englisch kommt auf M=5,37, wobei dieser Wert um 0,29 geringer ist als beim vorherigen Item 51. Deutsch kommt hingegen auf den fast identen Wert wie zuvor mit M=4,65 und Spanisch erreicht M=4,32. Alle Sprachen kommen auf hohe Werte für das Item 92 „I wish I were fluent in this language“ (stark angelehnt an Gardner 2004): Englisch: M=5,8, Deutsch: M=5,39 und Spanisch M=5,25. Bei den negativ formulierten Items handelt es sich um die eingesetzten Nummern 17, 37, 61, 81, 99. Hier bedeutet ein höherer Wert das Gegenteil. Die Items gehen insofern mit den positiven konform, als dass sich für alle Items dieselbe Sprachenfolge für alle Items ablesen lässt: Spanisch gesamt hat den höchsten Wert (M=3,27), gefolgt von Deutsch gesamt (M=2,78) und Englisch gesamt weist den niedrigsten auf

(M=1,98). Im Gegensatz zu den hohen Durchschnittswerten für die positiven Items dieses Bereichs, sind die negativen Werte eher niedrig, was im Großen und Ganzen somit zusammenpasst. Beispielsweise zeigte die Analyse die folgenden Werte für das negativ formulierte Item 61 „I’m losing any desire I ever had to know this language“ (stark angelehnt an Gardner 2004): Spanisch kommt auf M=3,19, Deutsch auf M=2,61 und Englisch auf M=1,99.

Bezüglich Deutsch weiterführend (M=5) und Französisch weiterführend (M=4,46) hat Französisch hinsichtlich des Durchschnittswertes über die fünf Items beinahe denselben Wert aufzuweisen. Der Unterschied beträgt lediglich vier Hundertstel. Der Wert für Französisch hat gegenüber Deutsch beim folgenden Item 29 den höchsten Vorsprung, wenngleich dieser lediglich 0,16 beträgt: „If it were up to me, I would spend all of my time learning this language.“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Hinsichtlich der negativen Kontrollitems ist der Durchschnittswert über die fünf Items hinweg ebenfalls fast identisch. Deutsch kommt auf einen leicht höheren Wert mit M=2,82 gegenüber Französisch mit M=2,75. Da auch hier die Werte fast identisch sind, kann festgestellt werden, dass die Kontrollitems die Resultate der positiv formulierten Items insofern bestätigen. Wenngleich die beiden Durchschnittswerte für Deutsch und Französisch gesamt der negativ formulierten Items im Gegensatz zu den positiv formulierten mit niedrigeren Werten erwartet worden wären, so befinden sich beide im Gegensatz zu den positiv formulierten Items im Bereich des disagreements im Fragebogen. Im Großen und Ganzen bestätigten die negativ formulierten Items somit die Erkenntnisse der positiv formulierten.

Bezüglich Deutsch neu (M=4,23) und weiterführend (M=4,5) weist Ersteres einen geringeren durchschnittlichen Mittelwert über die fünf Items auf. Der Unterschied beläuft sich auf 0,27. Ein niedrigerer Wert für Deutsch neu trifft ebenso auf alle fünf positiv formulierten Items zu. Entsprechend weisen die beiden negativ formulierten Kontrollitems gegenteilige Ergebnisse auf und sind im Bereich des disagreements angesiedelt. Der Durchschnittswert für die beiden negativ formulierten Items ist entsprechend den Erwartungen für Deutsch neu (M=2,75) höher als für Deutsch weiterführend (M=2,29). Der niedrigere Wert für Deutsch weiterführend findet sich auch bei den einzelnen Items. Der Unterschied zwischen Deutsch neu und gesamt der negativ formulierten Items ist mit 0,46 höher als jener bei den entsprechenden positiv formulierten Items, welcher bei 0,27 liegt.

Der dritte Unterbereich von *motivation* ist *attitude toward learning English/German/French/Spanish*. In der Studie wurden sowohl die zwei positiv formulierten Items 47 und 70 als auch die beiden negativ formulierten Kontrollitems 38 und 100 inkludiert. Mit Bezug auf die Gruppen Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt weist auch hier Englisch für die positiv formulierten Items den höchsten Wert auf (M=5,11), gefolgt von Deutsch (M=4,31) und Spanisch (M=3,82). Diese Sprachenreihenfolge findet sich ebenso in beiden positiv formulierten Items. Wenngleich die L3 im norwegischen Schulsystems keinen bedeutenden Stellenwert genießt, sind die Resultate zum Item 47 für die L3 Deutsch leicht positiv. Dieses Item lautet: „This language is a very important part of the school program” (stark angelehnt an Gardner 2004). Der Mittelwert betrifft für Deutsch M=4,2, während Spanisch auf M=3,59 kommt. Auch Item 70 befindet sich im positiven Bereich des agreements auf dem Fragebogen: „I plan to learn as much of this language as possible.” (stark angelehnt an Gardner 2004). Der Wert für Deutsch kommt auf M=4,41 und Spanisch auf M=4,04. Bei den beiden Kontrollitems sind die Werte entsprechend geringer. Für beide Kontrollitems zeigt sich auch hier das Gegenteil gegenüber den positiven Items. Spanisch weist den höchsten Wert auf, gefolgt von Deutsch, und Englisch hat den geringsten. Item 38 lautet: „I would rather spend my time on subjects other than this language.” (stark angelehnt an Gardner 2004). Spanisch kommt auf M=3,71, Deutsch auf M=3,47 und Englisch auf M=2,6. Insbesondere die Werte für L3s sind für das zweite negative Kontrollitem 100 im Vergleich zum eben beschriebenen sehr ähnlich. Item 100 lautet: „When I leave school, I will give up the study of this language because I am not interested in it” (stark angelehnt an Gardner 2004). Englisch kommt hier auf M=2,09, Deutsch auf M=3,54 und Spanisch weist mit M=3,71 den exakt selben Wert auf wie zuvor.

Bezüglich der positiv formulierten Items weist Deutsch weiterführend (M=4,42) auch hier einen höheren Wert auf als Französisch weiterführend (M=4,19). Dies spiegelt sich in beiden dazu gehörenden Items wider. Bei den negativ formulierten Items ist jedoch der Wert für Deutsch leicht höher, während aufgrund der positiven Items zu erwarten gewesen wäre, dass Französisch bei den negativ formulierten Items den höheren Wert aufweist. Außerdem sind die negativ formulierten Items im Gegensatz zu den positiven recht hoch, wenngleich im Disagreement-Bereich angesiedelt. Als Beispiel wird das Item 100 angeführt: „When I leave school, I will give up the study of this language because I am not interested in it.” (stark angelehnt an Gardner 2004). Deutsch kommt hier auf M=3,34 und Französisch auf M=3,11.

Deutsch weiterführend (4,42) weist bezüglich der beiden positiv formulierten Items einen höheren Wert auf als Deutsch neu (4,2). Dies spiegelt sich in beiden Items wider. Bei den zwei negativ formulierten Items verhält sich dies erwartungsgemäß umgekehrt, wenngleich diese beiden recht hohe Mittelwerte um $M=3,5$ herum aufweisen.

6.3.4. *Parental encouragement*

Dieser Bereich umfasst acht Items, von welchen sieben berücksichtigt wurden. Das Item 57 wurde ausgespart, weil es auf die Lehrkraft Bezug nimmt und als nicht so wichtig erachtet wurde, da der Fokus nicht auf der Schulsituation, sondern der Sprachwahl liegt. Dieses Item 57 lautet: „My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my English.” (Gardner 2004).

Die durchschnittlichen Mittelwerte der sieben Items für Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt sehen wie folgt aus: Englisch $M=4,59$; Deutsch $M=3,76$; Spanisch $M=3,4$. Über alle sieben Items hinweg hat Englisch gesamt den höchsten Wert, gefolgt von Deutsch gesamt und Spanisch gesamt. Den höchsten Wert erzielt Englisch mit $M=5,59$ für das Item 48: „My parents have stressed the importance this language will have for me when I leave school“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Einen recht großen Unterschied gibt es zwischen Deutsch ($M=3,76$) und Spanisch ($M=2,95$) beispielsweise hinsichtlich des Items 2: „My parents try to help me to learn this language“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Ferner weist das folgende Item 48 auch einen größeren Unterschied zwischen Deutsch ($M=4,13$) und Spanisch ($M=3,31$) auf: „My parents have stressed the importance this language will have for me when I leave school“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Dies geht damit konform, dass Deutsch besonders gute Werte hinsichtlich Karriere hat, wie bereits im Unterkapitel zu *instrumentality* illustriert.

Hinsichtlich *parental encouragement* zwischen Deutsch/Französisch weiterführend findet sich ebenfalls ein gewisser Unterschied. Ersteres weist einen Mittelwert von 4,0 auf, während Zweiteres einen von 3,76 hat. Der Wert für Deutsch weiterführend ist für alle Items höher als Französisch weiterführend, außer beim Item 43 weisen beide den Wert 4,7 auf: „My parents feel that I should continue studying this language all through school“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Da es sich bei beiden Gruppen um weiterführende handelt, erscheint es sehr

gut nachvollziehbar, dass dieser Mittelwert bei beiden weiterführenden Gruppen exakt der gleiche ist.

Deutsch neu hat einen Mittelwert von 3,54 und liegt somit hinter Deutsch weiterführend mit $M=4$. Für alle Items ist der Wert der weiterführenden Deutschgruppe deutlich höher. Nur beim Item 86 gibt es einen geringen Unterschied: "My parents encourage me to practice this language as much as possible." (stark angelehnt an Gardner 2004). Deutsch neu hat hier einen Mittelwert von 3,48 und Deutsch weiterführend kommt auf $M=3,56$.

6.3.5. *Language anxiety*

Dieser Bereich untergliedert sich in die zwei Untergruppen *class anxiety* und *use anxiety*. Wenngleich es für beide mehrere Items gibt, wurde je nur ein Item erfragt, da der Fokus der Studie auf der Wahlentscheidung liegt und nicht auf der Sprachangst, welche meist erst relevant ist, sobald die Sprache erworben wird. Beide Items sollten laut Angabe nur von denjenigen beantwortet werden, welche bereits in der Unterstufe eine L3 erlernt hatten und somit auch die entsprechende Unterrichtserfahrung hinsichtlich „class anxiety“ und Verwendungserfahrung bezüglich „use anxiety“ mitbrachten. Diejenigen, die eine Sprache weiterführend lernten, konnten somit ihre Erfahrungen der *ungdomsskole* auch verwerten. Hingegen konnten sich die Teilnehmenden, welche die Sprache gewechselt hatten, nur auf die ersten Unterrichtswochen in der neuen Fremdsprache berufen.

Bezüglich *use anxiety* wurde das Item 39 inkludiert, welches sich unten in der Tabelle 4 befindet, da es nicht von allen beantwortet werden sollte. Item 39 lautet: "It doesn't bother me at all to speak this language" (stark angelehnt an Gardner 2004) und beinhaltet eine Verneinung. Dieses Item bezieht sich nur auf die mündliche Sprachverwendung ohne Verweis auf das Klassenzimmer. Je höher der Wert, desto geringer die Angst bei der Sprachanwendung. Mit Bezug auf Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt hat Englisch den höchsten Wert, $M=4,86$, und ruft somit die geringste Sprechangst hervor. Spanisch gesamt kommt auf $M=3,64$ und Deutsch gesamt auf $M=3,49$. Somit sorgen sich die Spanischlernenden etwas weniger als die Deutschlernenden bei der Sprachanwendung. Bezüglich der neu und weiter Deutschlernenden liegt der Wert für die Beginnenden mit $M=3,39$ leicht unter jenem der Fortgeschrittenen.

Hinsichtlich *class anxiety* wurde das Item 16 erfragt: „I never feel quite sure of myself when I am speaking in this language class” (stark angelehnt an Gardner 2004). Je höher der Wert, desto unsicherer fühlen sich die Lernenden. Bezüglich Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt hat Englisch mit $M=3,22$ den geringsten Wert und somit die niedrigste Unsicherheit beim Sprechen im Klassenzimmer. Spanisch gesamt kommt auf $M=3,75$ und Deutsch gesamt auf $M=4,43$, was somit den höchsten Wert und die größte Sprechunsicherheit im Klassenzimmer aufweist. Die Deutschlernenden gesamt sind also wie auch bei *use anxiety* besorgter und die Resultate sind diesbezüglich konsistent. Wird Deutsch weiterführend mit Französisch weiterführend hinsichtlich *class anxiety* verglichen, so kommt Ersteres auf den hohen Wert von $M=4,68$ und Französisch auf $M=4$. Somit weisen die Französischsprechenden eine niedrige Sprechhemmung im Klassenzimmer auf. Dies geht mit den Werten zu Deutsch gesamt bezüglich *class anxiety* und *use anxiety* konform. Die neu Deutschlernenden weisen mit $M=4$ einen geringeren Wert als die weiterführend Lernenden mit $M=4,68$ auf.

6.3.6. *Attitudes to learning situation*

Dieser Bereich unterteilt sich in Gardners *socio-educational model* in die beiden Untergruppen *class* und *teacher*. Wenngleich die Lernumgebung für die Motivation prinzipiell wichtig ist, liegt das Forschungsinteresse jedoch nicht auf der Unterrichtssituation, weswegen zu jeder Untergruppe nur ein Item inkludiert wurde. Aufgrund der unklaren Angabe im Fragebogen können von diesen zwei Items 102 und 5 nur die Werte für Deutsch und Französisch jeweils weiterführend als möglichst fehlerfreie Angaben der Teilnehmenden präsentiert werden, was oberhalb der Tabelle 4 näher ausgeführt wurde.

Für *class*, was auch unter *course evaluation* zu finden ist, betrifft dies das Item Nummer 102, das ebenfalls unten in der Tabelle 4 steht. Es wurde vom Original für diese Studie leicht adaptiert von „English is one of my favourite courses.“ (Gardner 2004) auf „Dette språket var et av yndlingsspårkene mine i ungdomsskolen.“²². Französisch weiterführend ($M=3,42$) weist einen deutlich höheren Wert auf als Deutsch weiterführend ($M=2,95$).

²² Diese Sprache war in der Jugendschule eines meiner Lieblingsfächer.

Bezüglich der zweiten Untergruppe *teacher* wurde das Item 5 ausgewählt: „Jeg gledet meg alltid til undervisningen i dette faget, fordi læreren var så god.“²³ (angelehnt an Gardner 2004). Der Wert für Deutsch weiterführend (M=3,19) ist niedriger als für Französisch weiterführend (M=3,58).

6.3.7. *Integrative motivation*

Für die Ermittlung von *integrative motivation* wurde zunächst ein gemeinsamer Wert für *anxiety* aus den beiden Bereiche *language class anxiety* und *language use anxiety* ermittelt. Dafür wurden die beiden Werte zusammengezählt und durch zwei dividiert, um einen Durchschnittswert für *anxiety* zu erhalten. Für die anderen drei Bereiche *integrativeness*, *motivation* und *attitude toward the learning situation* wurde ebenfalls so verfahren. Für *attitude toward the learning situation* gab es keine Unterbereiche, weswegen der Wert direkt übernommen werden konnte. Die Werte für die je drei Unterbereiche von *integrativeness* und *motivation* wurden zusammengezählt und durch drei dividiert um einen Durchschnittswert für *integrativeness* und *motivation* zu erhalten. Schließlich wurden die erhaltenen Werte für die vier Bereiche *integrativeness*, *motivation*, *anxiety* und *attitude toward the learning situation* zusammengezählt und durch vier dividiert, um einen Durchschnittswert für jede Gruppe für *integrative motivation* zu ermitteln. Die vier Durchschnittswerte von *integrative orientation*, *motivational intensity*, *attitude toward learning English/German/French/Spanish* und *language anxiety* und der daraus ermittelte Wert für *integrative motivation* sind ganz unten in der Tabelle 4 dargestellt.

Allgemein lässt sich hinsichtlich *integrative motivation* feststellen, dass der Wert für Englisch mit Abstand der höchste ist (M=4,72). Die Werte für die L3s liegen niedriger zwischen M=3,91 und M=4,35.

Werden die Gruppen für Englisch, Deutsch und Spanisch jeweils gesamt verglichen, so wird ersichtlich, dass Deutsch mit 4,23 den zweithöchsten Wert aufweist und Spanisch mit 3,91 den geringsten. Diese gleiche Abfolge zeigt sich ebenso bei den Unterbereichen *integrativeness*, *motivation* und *attitude toward learning English/German/Spanish*. Einen besonders hohen Wert weist Englisch mit M=5,11 beim letztgenannten Bereich auf. Die Ausnahme stellt *anxiety* dar, wo Englisch knapp den höchsten Wert, gefolgt von Deutsch und

²³ Ich freute mich stets auf den Unterricht in diesem Fach, weil die Lehrkraft so gut war.

Spanisch, aufweist. Im Falle von *anxiety* sind höhere Werte jedoch negativ zu verstehen und die geringste Sprehangst liegt somit für Spanisch vor.

Hinsichtlich der beiden weiterführenden Gruppen Deutsch und Französisch weist Deutsch mit $M=4,35$ die höhere *integrative motivation* auf als Französisch mit $M=4,12$. Der größte Unterschied befindet sich im Bereich *integrativeness* und der geringste bei *motivation*. Wie zuvor ist jedoch der Wert für *anxiety* bei der prinzipiell bessergereichten Sprache auch höher und Französisch weist einen geringeren Wert an *anxiety* auf.

Bezüglich Deutsch neu mit $M=4,13$ und Deutsch weiterführend mit $M=4,35$ ist festzustellen, dass der Wert für die weiterführende Gruppe höher ausfällt. Dies zeigt sich im selben Ausmaß über alle Unterbereiche. Wie zuvor ist nur der Wert der *anxiety* auffällig, wobei Deutsch neu den geringeren Wert aufweist.

6.4. Zusätzliche zehn Items

Die *AMTB* beinhaltet keine besonders spezifischen Variablen zu *instrumentality*. Somit können diese hinzugefügt werden (Gardner 2010: 22-25). Neben Gardners *AMTB* wurden daher zehn weitere Items zusätzlich aufgenommen. Dabei handelt es sich weitgehend um konkrete Anwendungsbereiche der Zielsprache wie „Musik hören“ oder „im Zielland arbeiten“. Acht der Items können daher klar dem Bereich *instrumentality* zugerechnet werden. Als Itemnummern wurden für diese zusätzlichen Items römische Zahlen von I-X verwendet. Item X besagt, dass man sich vorstellen könne, im Zielland zu leben. Einerseits kann es ebenfalls unter *instrumentality* fallen, da es einen konkreten Anwendungsbereich der Zielsprache darstellt. Andererseits besteht auch eine gewisse Nähe zum Bereich der *integrativeness*, weil es sich auf die Bereitschaft der Annäherung an die Ziel-Community bezieht. Da eine klare Einordnung somit schwerfällt, wird dieses Item separat besprochen. Weiters ist auch Item VI – inwiefern der Klang der Sprache gemocht wird – nicht klar einer von Gardners Bereichen zuordenbar und wird daher ebenso separat behandelt.

In der unterhalb folgenden Tabelle 5 finden sich die Werte der Items I-X wie in der vorherigen Tabelle 4 mit Gardners Items. Ganz rechts befindet sich eine Spalte, welche für die letzte Zeile relevant ist, wo der durchschnittliche Mittelwert der acht Items zu *instrumentality* für jede der Sprachgruppen berechnet ist.

Die ersten fünf Items wurden für die Studie auf Norwegisch übersetzt. Da die letzten fünf Items kurzfristig hinzugefügt wurden, war eine Übersetzung von Englisch ins Norwegische nicht mehr möglich. Die Teilnehmenden schienen aufgrund ihrer Englischkompetenz keine Schwierigkeiten damit gehabt zu haben.

Item-nummer	D neu	D weiter	D gesamt	F weiter	Spa gesamt	E gesamt	Item	Mittelwert
I	3,75	3,92	3,83	3,81	3,2	4,75	Jeg ønsker å kunne lese litteratur i dette språket. (Ich möchte Literatur in dieser Sprache lesen können.)	
II	3,93	3,84	3,89	3,37	3,46	4,78	Jeg ønsker å kunne lese aviser i dette språket. (Ich möchte Zeitungen in dieser Sprache lesen können.)	
III	4,29	4,41	4,35	3,96	3,88	5,62	Jeg ønsker å kunne se TV-programmer i dette språket. (Ich möchte Fernsehprogramme in dieser Sprache sehen können.)	
IV	3,77	4,03	3,89	4,33	4,18	5,73	Jeg ønsker å kunne høre musikk i dette språket. (Ich möchte Musik in dieser Sprache hören können.)	
V	4,29	4,47	4,38	4,37	4,09	4,8	Jeg ønsker å djenne kulturen i dette språket. (Ich möchte die Kultur dieser Sprache kennenlernen.)	
VI	4,14	4,23	4,18	5,3	4,88	5,4	I like the sound of this language.	

VII	5,28	5,26	5,27	5,67	5,23	5,64	I want to travel to a country in which this language is spoken.	
VIII	3,6	3,84	3,76	3,37	3,18	4,99	I could imagine studying at university for some time in a country where this language is spoken.	
IX	3,79	3,76	3,78	3,92	3,25	5,1	I could imagine working for some time in a country where this language is spoken.	
X	3,42	3,77	3,58	4,19	3,71	5,1	I could imagine living in a country where this language is spoken.	
	4,09	4,19	4,14	4,1	3,81	5,18		Durchschnittlicher Mittelwert der acht Items zu <i>instrumentality</i> ohne Items VI und X.

Tabelle 5: Mittelwerte der Items I-X

Bezüglich der hinzugefügten acht Items zu *instrumentality* ergibt sich hinsichtlich des durchschnittlichen Mittelwertes dieselbe Sprachenfolge wie für Gardners Studie. Im Folgenden wird wieder zunächst auf die Gruppen Englisch/Deutsch/Spanisch jeweils gesamt eingegangen. Englisch hat den höchsten Wert (M=5,18) und Deutsch (M=4,14) liegt vor Spanisch (M=3,81). Englisch gesamt erzielt besonders hohe Werte hinsichtlich Musik (M=5,73), Fernsehen (M=5,62) und Reisen in Zielsprachenländer (M=5,64). Der Wert für Spanisch gesamt ist bei zwei Items höher als jener für Deutsch gesamt. Dies betrifft einerseits den Bereich der Musik (Spanisch: M=4,18; Deutsch M=3,89). Andererseits weist Spanisch (M=4,88) auch einen höheren Wert als Deutsch (M=4,18) bezüglich des Klangs der Sprache auf. Der Wert zum Item, ob man in ein Zielsprachenland reisen möchte, ist für Deutsch nur geringfügig höher als für Spanisch und der Englischwert ist auch nicht viel höher (Englisch: M=5,64; Deutsch: M=5,27; Spanisch: M=5,23 für Spanisch). Einen recht großen Vorsprung hat Deutsch gegenüber dem Kastilischen hingegen in den Bereichen Literatur (M=3,83 für

Deutsch; $M=3,2$ für Spanisch) und ob man sich vorstellen könne, in einem Zielsprachenland zu studieren ($M=3,76$ für Deutsch vs. $M=3,18$ für Spanisch) oder zu arbeiten ($M=3,78$ für Deutsch vs. $M=3,25$ für Spanisch).

Im Folgenden werden diese acht Items mit Bezug auf die Mittelwerte der beiden Gruppen Deutsch weiterführend und Französisch weiterführend verglichen. Hinsichtlich des Durchschnittswerts für *instrumentality* der acht Items liegt Deutsch weiterführend ($M=4,19$) nur knapp vor Französisch weiterführend ($M=4,1$) verglichen. In drei dieser acht Items liegt der Wert der Französischgruppe deutlich über jenem der Deutschgruppe. Dies betrifft die Bereiche Musik, in einem Zielsprachenland zu arbeiten und dorthin reisen zu wollen. Den größten Vorsprung hat Deutsch weiter gegenüber Französisch weiter bei den Items II (bzgl. Zeitungen), III (bzgl. Fernsehen) und VIII (bzgl. Studieren in einem Zielsprachenland).

Hinsichtlich der beiden Deutschgruppen, liegt die weiterführende bezüglich der acht Items zu *instrumentality* mit 4,19 knapp vor Deutsch neu mit 4,09. Bei einigen Items ist der Mittelwert für Deutsch weiterführend leicht über jenem der Gruppe Deutsch neu. Der größte Unterschied findet sich bezüglich des Hörens von Musik in der Zielsprache ($M=4,03$ für Deutsch weiter vs. $M=3,77$ für Deutsch neu). In drei Bereichen (Items II, VII, IX) ist jedoch der Wert für Deutsch neu leicht höher, wobei dies maximal bloß einen Unterschied von 0,9 betrifft.

Im Folgenden werden nun die Items VI und X separat besprochen. Zunächst wird auf das Item X bezüglich des Lebens in einem Zielland eingegangen. Hinsichtlich Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt weist erstere mit Abstand den höchsten Wert auf ($M=5,1$). Spanisch gesamt ($M=3,71$) hat einen höheren Wert als Deutsch gesamt ($M=3,58$). Bezüglich Deutsch/Französisch weiterführend, weist Französisch ($M=4,19$) einen deutlich höheren Wert auf als Deutsch ($M=3,77$). Deutsch neu ($M=3,42$) hat auch hier einen geringeren Wert als Deutsch weiterführend (3,77).

Schließlich wird noch auf das Item VI „I like the sound of this language“ eingegangen, wozu sich die Studienteilnehmenden teilweise auch in den freien Kommentaren äußerten, wenn sie eine Sprache als „schön“ bezeichneten. Hinsichtlich Englisch/Deutsch/Spanisch gesamt weist Englisch den höchsten Wert auf ($M=5,4$). Spanisch gesamt ($M=4,88$) liegt ebenfalls deutlich vor Deutsch gesamt ($M=4,18$). Französisch weiterführend hat mit 5,3 einen auffallend hohen Wert. Deutsch weiterführend kommt im Vergleich nur auf 4,23 kommt. Deutsch neu liegt mit 4,14 nur knapp hinter Deutsch weiterführend mit 4,23.

6.5. Zur Analyse der qualitativen Daten

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Analyse qualitativer Daten. Bei sequentiellen Verfahren soll die authentische Chronologie des Sprachmaterials unverändert bleiben. Hingegen spielt die Reihenfolge der Sprachproduktion bei kategorisierenden Verfahren keine Rolle (Demirkaya 2014: 217-219). Diese werden für die vorliegende Analyse herangezogen, da inhaltliche Elemente mittels Kategorienbildung zusammengefasst werden sollen, um die Häufigkeit der Nennungen zu ermitteln (z.B. schöne Sprache).

6.5.1. Die QIA

Kritik qualitativer Forschung betrifft unzureichende Nachvollziehbarkeit, ungenügende Verallgemeinerung der Resultate und Verletzung von Gütekriterien wie Reliabilität und Objektivität. Die QIA hat jedoch insofern eine Zwischenposition inne, indem die Analyseresultate beispielsweise mittels Kategorienhäufigkeiten quantitativ verarbeitet werden können (Mayring 2015: 8). Der Zweck der QIA liegt darin, Datenmaterial von Kommunikationssituationen einer systematischen Analyse zu unterwerfen (Mayring 1995: 209). Dabei sollen Rückschlüsse auf gewisse Aspekte der Kommunikation erfolgen (Mayring 2015: 13). Daher bietet sich die QIA für die Auswertung des qualitativen Teils der vorliegenden Studie an.

Bei der QIA handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Methode. Hierbei wird systematisch vorgegangen, wodurch sie sich von vielen anderen hermeneutischen Verfahren abgrenzt. Diese Systematik zeigt sich durch den Analyseablauf nach expliziten Regeln, was die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit fördert. Ein weiteres Merkmal der Systematik der QIA ist die theoriegeleitete Vorgehensweise. Die Fragestellung ist theoriebasiert, die Analyseschritte sind theoriegeleitet und die Resultate werden mittels des theoretischen Hintergrundes interpretiert (Mayring 2015: 12-13). Weiters sollte die QIA in Hinblick auf die Forschungsfragen stattfinden (Mayring 2005: 17).

6.5.2. Kategorienbildung

Im Rahmen der *QIA* werden Kommentare aus dem Datenmaterial herausgearbeitet (Mayring 1997: 89), um sie in Kategorien zusammenzufassen. Diese werden auch als *Kodes* bezeichnet. Das Textmaterial wird durch die Kategorien neu geordnet (Demirkaya 2014: 217-219).

Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis aus der theoriegeleiteten Forschungsfrage und dem vorliegenden Datenmaterial entwickelt, mittels Konstruktions- und Zuordnungsregeln bestimmt und infolge der Analyse überprüft (Mayring 2015: 61). Die Zuteilung von inhaltsanalytischen Kategorien und dem Textmaterial ist allerdings eine Interpretationsfrage (Mayring 2015: 8).

Ferner soll die *QIA* Gütekriterien wie Validität und Reliabilität widerspiegeln (Knapp 1995: 21). Die Kategorienbildung gewährleistet ein Vergleichen der Resultate und macht den Analysevorgang nachvollziehbar (Mayring 1997: 43-44).

Wenn nötig, können neben Hauptkategorien auch Unterkategorien gebildet werden (Mayring 1997: 89). Die folgenden Strukturierungselemente sollten detailliert festgelegt werden. Den Kategorien liegen Definitionen zugrunde, welche genau beschreiben, welcher Kommentar zu welcher Kategorie gehört. Ferner sollten Ankerbeispiele aufgelistet werden. Dabei handelt es sich um repräsentative Beispiele für eine gewisse Kategorie. Bestehen Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen Kategorien, so können Kodierregeln festgehalten werden, um eine eindeutige Zuordnung der Kommentare zu gewährleisten. Im Rahmen einer Probe sollte zuerst an einem kleinen Teil der Kommentare überprüft werden, ob die definierten Kategorien eine eindeutige Zuordnung der Textteile gewährleisten (Mayring 1997: 83). Zu viele Kategorien bergen die Gefahr des Übersichtsverlustes, bei zu wenigen werden hingegen gewonnene Informationen verschenkt (Atteslander et al. 2008: 244-245).

Da Französisch den geringsten Datensatz aufweist, wurden zunächst die Kommentare mit Bezug auf diese Sprache bearbeitet, um einen ersten Eindruck zu gewinnen. Mindestens ein repräsentatives Ankerbeispiel jeder Kategorie wird im Rahmen der Präsentation der Resultate als oberstes fett gedruckt aufgelistet. Gibt es nur einen Kommentar für eine Kategorie, so fungiert dieser als Ankerbeispiel.

Werden nur reduzierte Textteile für die Kategorien herangezogen, so handelt es sich um *induktive* Kategorien, welche bei qualitativer Forschung häufig benötigt werden (Mayring 2015: 68). Das Ablaufmodell der Kategorienbildung soll im jeweiligen Fall an die

Fragestellung und das Datenmaterial angepasst werden (Mayring 2015: 61). Es erfolgt die Kategorienbildung in der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund der beschriebenen Forschung zur Motivation. Für diese Studie dürfte es sich anbieten, die letztendliche Bedeutung der Kategorien möglichst repräsentativ nahe an den Kommentaren zu formulieren, um die tatsächlichen Motive der Lernenden widerzuspiegeln. Zu allgemeine oder theoretische Formulierungen (wie z.B. Gardners Terminologie *instrumentality* oder die Unterkategorie *integrative orientation*) würden die Kommentare der Lernenden zu abstrakt, verallgemeinert und nicht authentisch genug wiedergeben.

Ferner könnten quantitativen Analysen hinsichtlich der Häufigkeit von Kategorien erfolgen (Mayring 1997: 76), worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

6.5.3. Frequenzanalyse

Drei Grundtechniken von bisherigen inhaltsanalytischen Verfahren werden unterschieden. Bei *Häufigkeits- bzw. Frequenzanalysen* werden gewisse Elemente des Datenmaterials gezählt und deren Häufigkeit mit aufgetretenen anderen Elementen verglichen. Bei *Valenz- und Intensitätsanalysen* werden Textbestandteile anhand einer zwei- oder mehrstufigen Einschätzskala dargestellt. Mittels *Kontingenzanalysen* wird bestimmt, ob gewisse Textelemente (z.B. zentrale Begriffe) auffällig oft im gleichen Zusammenhang auftreten und im Text miteinander verbunden sind. Da für die vorliegende Analyse insbesondere relevant ist, wie häufig gewisse *Motive* hinsichtlich der Fremdsprachenwahl genannt wurden, wird mit der *Frequenzanalyse* gearbeitet (Mayring 2015: 13-16). Dabei werden Textbestandteile mittels Kategoriensystem herausgefiltert und daraufhin können Aussagen zur relativen Gewichtung der Textbestandteile per Häufigkeit erfolgen (Mayring 2015: 65).

Die Durchführung der QIA soll in einzelne Schritte unterteilt werden, um die Analyseprozesse nachvollziehbar zu gestalten (Mayring 1995: 208). Für die *Frequenzanalyse* sind folgende Ablaufschritte vorgesehen:

- Um festzuhalten, welche Informationen aus dem vorliegenden Datenmaterial heraus interpretiert werden können, muss zunächst eine Analyse des Ausgangsmateriales stattfinden. Zunächst wird definiert, auf welchem Material die Analyse beruht. Weiters wird beschrieben, von welchen Personen und unter welchen Umständen das Datenmaterial produziert wurde (Mayring 2015: 54-55).

- Hinsichtlich des Forschungsvorhabens wird hinterfragt, welche Informationen genau aus dem Ausgangsmaterial herausinterpretiert werden sollen (Mayring 2015: 58).
- Mit Bezug auf die Fragestellung wird das Kategoriensystem entwickelt: Die Textelemente, deren Frequenz analysiert werden soll, werden bestimmt.
- Ein weiterer zentraler Schritt ist die Festlegung der Analyseeinheiten (Mayring 2015: 15). Die *QIA* wird in mehrere Interpretationsstufen unterteilt, welche bereits vorab festgelegt werden, was die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Analyse garantieren soll. Im Sinne der Erhöhung der Präzision der *QIA* werden Analyseeinheiten formuliert. Der kleinste Textteil, der einer Kategorie zugefügt wird, wird *Kodiereinheit* genannt. Die *Kontexteinheit* beschreibt hingegen den größten Textteil, der innerhalb einer Kategorie erfasst wird. Die Auswertungseinheit hält fest, welche Textteile nacheinander analysiert werden (Mayring 1997:53). Hinsichtlich der Auswertungseinheit werden die Fragebögen in der vorliegenden Analyse nummeriert und für die einzelnen Sprachen hintereinander ausgewertet. Daher stehen vor den einzelnen Kommentaren Nummern, was die Analyse und Zuordnung der Kommentare vereinfachte. Die *Kontexteinheit* umfasst in dieser Studie den ganzen Kommentar einer teilnehmenden Person. Die *Kodiereinheit* bezieht sich auf kleine Wortgruppen, die einen wesentlichen Inhalt ausdrücken.
- Im Zuge des Kodierens wird das Datenmaterial mittels des Kategoriensystems durchgearbeitet.
- Bei der Berechnung kommt es schließlich zur Feststellung und zum Vergleich von Häufigkeiten.
- Letztendlich folgt die Darlegung der Interpretation der Analyseresultate (Mayring 2015: 15).

Im Rahmen von Häufigkeitsanalysen kann das Datenmaterial strukturiert zusammengefasst werden (Mayring 2015: 65). Dabei wird das vorliegende Textmaterial gekürzt (Mayring 2015: 67-72). Dies erfolgt bei der vorliegenden Analyse dann, wenn am Beginn der Antwort die Frage wiederholt wurde (z.B. „I chose German because“ wurde weggelassen). Ebenso wurden Konjunktionen wie „und“ gestrichen, wenn mittels dieses Bindewortes zwei unterschiedliche *Motive* in einem Kommentar hintereinander aufgezählt wurden. Ansonsten wurden die Kommentare authentisch belassen und beinhalten daher auch Abweichung von normgerechtem Standardenglisch.

Die Analyseergebnisse werden am Ende im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet (Mayring 1997: 76). Die vollständige Zuteilung der Kommentare zu Kategorien befindet sich im Anhang B. Die kompletten, ungekürzten Kommentare sind im Anhang C einsehbar.

6.6. Beschreibung der qualitativen Daten

Es wurde dieselbe Nummerierung der Fragebögen wie für die quantitative Analyse beibehalten. Ein paar wenige Lernende schrieben bei der ersten Frage keinen Kommentar. Für diese gibt es folglich in der Analysetabelle keine Nummer. Die zweite Frage wurde von weniger Lernenden beantwortet als die erste. Dies könnte daran liegen, dass die Frage ganz am Ende des Fragebogens stand und daher wurde sie vielleicht weniger beachtet. Im Appendix C ist es mit einem Bindestrich vermerkt, wenn kein Kommentar geschrieben wurde. Außerdem befand sich die 2. Frage nach den vier Items, welche nur jene Lernende beantworten sollten, welche bereits in der *ungdomsskole* eine L3 gehabt hatten. Einige Teilnehmende, die Englisch oder Norwegisch vertiefend hatten, sahen sich die letzte Frage möglicherweise aus diesem Grund nicht mehr an. Weiters gab es acht sprachwechselnde Teilnehmende, welche die 2. Frage aufgrunddessen auf die L3 der *ungdomsskole* bezogen, was in den Kommentaren klar heraus kam, wenn von der Sprache geschrieben wurde, welche laut Angabe in der *ungdomsskole* belegt worden war. Beispielsweise schrieb ein/e Schüler/Schülerin „I would not choose Spanish, because I think it was very difficult.“ (zu Deutsch neu gewechselt, Kommentar 71). Aufgrund der Formulierung in der Vergangenheit mit „was“ und die Übereinstimmung mit der Angabe, dass in der *ungdomsskole* Spanisch gelernt worden war, ist klar erkennbar, dass sich der Kommentar nicht auf die aktuelle neue gewählte Fremdsprache Deutsch bezieht. Jene 8 Kommentare, welche sich wie dieser Kommentar eindeutig auf die L3 der *ungdomsskole* bezogen, wurden nicht in die Analyse aufgenommen, im Anhang C durchgestrichen und in Klammer mit einem kurzen Kommentar versehen.

Nur sehr wenige Kommentare konnten nicht verwertet werden. Beispielsweise wurde der folgende Kommentar Nummer 43 nicht berücksichtigt, da er den Sprachwechsel beschreibt, aber kein *Motiv* nennt: „I decided to switch from spanish to german“.

Verglichen wurden wie im quantitativen Teil die miteinander vergleichbaren Datensätze. Einerseits betrifft dies Deutsch und Französisch weiterführend, welche zuerst

gegenübergestellt wurden. Andererseits wurden hinsichtlich Deutsch und Spanisch alle Kommentare miteinander verglichen, was sowohl die weiterführend als auch die neu Lernenden betrifft. Für Englisch wurden keine Daten in offenen Fragen erhoben.

Die verwendeten Kategorien sind über die vier Analysetabellen hinweg soweit möglich ident, um leichtere Vergleiche zwischen der 1. und 2. Frage zu ermöglichen (beispielsweise für Deutsch/Französisch weiterführend).

In Einzelfällen kam es vor, dass Kommentarteile nicht verstanden wurden. Diese wurde dann nicht in diese Untersuchung aufgenommen, wie das folgende Beispiel illustriert: „I want to study Japanese So I needed to choose something I know a little“ (Kommentar Deutsch 62). Nur der klar verständliche erste Teil „I want to study Japanese“ wurde wie alle verständlichen Kommentaren aufgenommen.

Im Anhang B befinden sich die kategorisierten Kommentare zu den beiden offenen Fragen, wobei vier Tabellen in der folgenden Reihenfolge zu finden sind:

- Anhang B.1.: Kategorisierte Kommentare für Kommentare für Deutsch/Französisch: 1. Frage
- Anhang B.2.: Kategorisierte Kommentare für Kommentare für Deutsch/Französisch: 2. Frage
- Anhang B.3.: Kategorisierte Kommentare für Kommentare für Deutsch/Spanisch: 1. Frage
- Anhang B.4. Kategorisierte Kommentare für Kommentare für Deutsch/Spanisch: 2. Frage

Links in jeder dieser vier Tabellen im Anhang befinden sich in der 1. Spalte die Kategorien, deren Formulierung sich stark an die angeführten Gründe anlehnt, um die Motivationsgründe der Lernenden möglichst repräsentativ zu benennen, wenngleich die Kategorien vor dem Hintergrundwissen des Forschungsstandes formuliert wurden. In der 2. Spalte steht eine genauere Definition der Kategorie. In der 3. und 4. Spalte stehen die jeweiligen Kommentare, welche den jeweiligen Sprachen zugeordnet werden konnten (zunächst für Deutsch und Französisch jeweils weiterführend, dann für Deutsch und Spanisch jeweils gesamt). Das erste Beispiel einer Kategorie steht jeweils fett gedruckt als repräsentatives Ankerbeispiel. Die Nummer vor jedem Kommentar entspricht den durchnummerierten Fragebögen. Unter dieser Nummer sind dann sind die vollständigen Kommentare im Anhang C auffindbar.

Die Kategorien im Anhang B wurden anhand der Häufigkeit an Nennungen für Deutsch sortiert, sofern es für diese auch Nennungen in der anderen L3 gibt. Wenn es für Deutsch für gewisse Kategorien gleich viele Nennungen gab, so wurden jene weiter oben aufgelistet, für welche für die zweite Sprache mehr Nennungen vorlagen. Besteht eine Kategorie aus nur einem Kommentar, so fungiert dieser automatisch als Ankerkommentar. Kategorien für nur eine Sprache befinden sich im untersten Bereich der Tabellen zunächst für Deutsch und anschließend für die zweite Sprache.

Die wichtigsten Erkenntnisse der vier Tabellen B.1. bis B.4. des Anhangs B werden nun beschrieben, bevor sie dann im nächsten Unterkapitel diskutiert werden.

6.6.1. Übersicht: Deutsch/Französisch weiterführend

In der Tabelle 6 befindet sich nun eine Übersicht zur Häufigkeit der Kategorien für die Sprachen Deutsch und Französisch jeweils weiterführend – unterteilt in die Fragen 1 und 2 des Fragebogens, wobei Zweitere gelb markiert ist. Die wichtigsten Erkenntnisse werden im Folgenden beschrieben.

Kategorie	Deutsch 1	Deutsch 2	Fran- zösisch 1	Fran- zösisch 2
Dieselbe Sprache wieder wählen	-	29	-	22
Sprache besser erlernen wollen	16	10	10	5
Besser, eine L3 gut können als zwei rudimentär	6		5	4
Andere Sprache wählen	-	5	-	4
Interesse an der L3	4	3	3	2
Ansprechende Sprache	2	2	4	3
Nicht mit neuer Sprache beginnen wollen	2	-	3	-
L3 mögen	2	3	4	4
Studieren im Zielsprachenland	2	2	1	-
Keine andere L3 lernen wollen	4	2	1	-
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenkulturen	1	-	2	-
Leichtere Sprache gewählt	1	3	1	3
Allgemeine Nützlichkeit	-	2	-	1
Unklarheit bzgl. Sprachwahl	-	2	-	1
Wichtige Sprache	-	5	-	-
Große L1-Sprechendenzahl	2	-	-	-
1 Jahr weniger L3-Unterricht	2	-	-	-
Sprachähnlichkeit	2	2	-	-
L3 gerne lernen	2	2	-	-
Vorteilhaft für den Beruf	1	-	-	-

Wusste nicht, dass diese Sprache gewählt	1	-	-	-
Angehörige im Zielland	1	-	-	-
Extrapunkte fürs Studium	1	2	-	-
Beste Wahl	1	-	--	-
Kommunikation bzgl. Zielsprache	-	-	1	-
Zielsprachenländer mögen	-	-	1	-
Reisen	-	-	1	-
Herausforderung	-	-	1	-
Latein ähneln	-	-	1	-
Früher eine der meistgesprochenen Sprachen	-	-	1	-
Schlechte Kompetenzen in der L3	-	2	-	--
Wohnen in einem Zielsprachenland	-	-	-	1
Kommunikationstraining	-	-	--	1

Tabelle 6: Häufigkeit der Kategorien für die Wahl von Deutsch und Französisch jeweils weiterführend der Fragen 1 und 2 des Fragebogens.

6.6.2. Deutsch/Französisch weiterführend : 1. Frage

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zwischen Deutsch weiterführend (40 Lernende) und Französisch weiterführend (27 Lernende) dargestellt (siehe Anhang B.1.). Die Kategorien mit den meisten Nennungen sind für die beiden Sprachen ident. Relativ viele Kategorien weisen nur wenige Kommentare für die beiden Sprachen auf.

Der mit Abstand häufigste Grund sowohl für Deutsch weiterführend als auch Französisch weiterführend ist, dass die Kompetenzen in der jeweiligen Sprache ausgebaut werden sollen. Dies gaben 16 der Deutschlernenden und 10 der Französischlernenden an. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „I want too learn more German“ (Kommentar 23).

Ziemlich weit abgeschlagen folgt der zweitwichtigste Grund für beide Sprachen: „Besser eine L3 gut können als zwei rudimentär“. Diese Kategorie besagt, dass es besser sei, die Kompetenzen in der L3 der *ungdomsskole* auszubauen, anstatt in einer weiteren L4 auch nur Basiskompetenzen zu erwerben. Insgesamt werden 6 Nennungen für Deutsch und 5 für die kleinere Französischgruppe gezählt. Das repräsentative Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „It’s better to be very good in one language than middle good in 2 languages“ (Kommentar 20).

Die dritthäufigste Kategorie lautet „Interesse an der Sprache“. Hier gibt es vier Nennungen für Deutsch und drei für Französisch. Das Ankerbeispiel für Deutsch ist: „I find german language [...] interesting“ (Kommentar 19). In zwei der Kommentare zu Deutsch ist der Verweis zur „Sprache“ jedoch nicht explizit angeführt und somit könnten sich diese beiden Kommentare auch auf den Deutschunterricht beziehen: „I found it innresting“ (Kommentar 1)

und „I found deutsch interesting“ (Kommentar 16). Hinsichtlich des Pronomens „it“ ist unklar, ob es sich auf die Sprache oder den Unterricht bezieht. Außerdem sind beide Kommentare im Präteritum verfasst, wodurch ebenfalls nicht zu bestimmen ist, ob der Deutschunterricht oder die Sprache als interessant empfunden wurden. Wenngleich dies nicht ganz nachvollziehbar ist, inkludieren beide Kommentare das Wort „interesting“, weswegen sie letztendlich in diese Kategorie aufgenommen wurden.

Unter der Kategorie „ansprechende Sprache“ wurden Kommentare mit positiven Adjektiven zur Zielsprache zusammengefasst. Obwohl die Französischgruppe deutlich weniger Lernende umfasste, weist Französisch vier Nennungen auf, während Deutsch zwei hat. Das Ankerbeispiel für Deutsch ist „german is a cute language“ (Kommentar 27). Im zweiten Kommentar wird Deutsch als „funny“ (Kommentar 16) bezeichnet. Französisch wurde mit sehr positiven Ausdrücken beschrieben wie „a loveley language“ (Kommentar 6) oder sogar mit dem Superlativ: „French ist the most beautifull language“ (Kommentar 7). Als Ankerbeispiel für Französisch wurde daher auch die positive Beschreibung „it is very beautifull“ ausgewählt.

Mehrfache Meldungen für die beiden Sprachen gab es auch für die Kategorie „Nicht mit neuer Sprache beginnen wollen“. Diese Kommentare drücken aus, dass die Lernenden keine neue Sprache von Grund auf lernen möchten. Für Deutsch gibt es zwei Kommentare, für Französisch drei. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet „I didn’t want to start all over again with a new language“ (Kommentar 4). Letztendlich wurde entschieden, diese Kommentare von der Kategorie „Besser eine L3 gut können als zwei rudimentär“ herauszunehmen und in einer eigenen zusammenzufassen, wenngleich diese beiden Kategorien sich nicht stark unterscheiden. Eine Sprache gut zu können schien sich allerdings doch davon, eine neue Sprache nicht von Null an beginnen zu wollen, zu unterscheiden.

Für die Kategorie „L3 mögen“ gibt es zwei Kommentare für Deutsch. Das Ankerbeispiel ist Kommentar 21: „i like German alot“. Für Französisch gibt es hingegen 4 Kommentare. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar Nummer 4: „I like French“.

Die nächsthäufige Kategorie ist „Studieren im Zielsprachenland“, wobei es für Deutsch zwei und für Französisch eine Nennung gibt. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet „it gives me alot of opporunitys when I’m going to study“ (Kommentar 10).

Weiters gab es vier Deutsch- und einen Französischkommentar dafür, dass man keine andere Sprache lernen wolle. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet „i didn’t want to learn a different language“ (Kommentar 26). Der Französischkommentar 3 besagt, dass Französisch spannender sei als Deutsch und Spanisch.

Je eine Nennung gibt es zu der Kategorie „Positive Einstellung hinsichtlich Zielsprachenkulturen“. Für Deutsch bezieht sich dieser ausdrücklich nur auf die Bundesrepublik, während bei Französisch neben Frankreich ebenso „other French speaking countries“ (Kommentar 14) genannt werden.

Schließlich gab es für beide Sprachen auch je einen Kommentar zur Kategorie, dass es leichter sei, die bereits gewählte Sprache weiterhin zu lernen. Der Kommentar 2 der Deutschgruppe lautet dazu: „i wanted to have the Same language because I thought it would be easier“.

Im Folgenden wird auf die Kategorien eingegangen, welche nur für Deutsch zwei Kommentare aufweisen. Die erstgenannte dieser Kategorien ist „große L1-Sprechendenanzahl“. Als Ankerbeispiel wurde der folgende Kommentar Nummer 22 ausgewählt: „alot of people Speak (understand) German“. Der ähnliche Kommentar Nummer 40 kommt zusätzlich zu dem Schluss, dass Deutsch somit häufig einsetzbar sei.

Zwei Kommentare für Deutsch gibt es ebenso für die Kategorie „1 Jahr weniger L3-Unterricht“. Die Kommentare beschreiben, dass sie in der 3. Klasse nicht mehr die L3 lernen müssen, wenn sie diese weiterwählen. Als Ankerbeispiel wurde der Kommentar 9 ausgewählt: „I chose to continue with german, so i dont need to continue with the third year.“

Weiters gab es zwei Kommentare für das Argument der Sprachähnlichkeit mit dem Ankerbeispiel „a bit similar to Norwegian“ (Kommentar 16). Der zweite Kommentar stellt eine Ausnahmesituation dar, da die Person angibt, aus den Niederlanden zu sein und dass Deutsch deswegen aufgrund von Sprachähnlichkeiten leicht zu erlernen sei (Kommentar 15).

Ebenso führen zwei Personen für Deutsch an, den Spracherwerbsprozess zu mögen. Als Ankerbeispiel wurde gewählt „I enjoy learning it“ (Kommentar 21). Der zweite Kommentar Nummer 25 beschreibt, dass es „nice“ sei diese Sprache zu lernen.

Einige Kommentare im unteren Bereich der Tabelle 6 finden je eine Nennung für Deutsch. Hervorzuheben ist dabei, dass es einen Kommentar bezüglich Deutschland und Beruf gibt: „I want to have a job in Germany“ (Kommentar 19).

Ferner gab es auch ein paar einzelne Kommentare nur zu Französisch, welche in der Tabelle im Anhang B.2. unten aufgelistet sind. Hervorzuheben ist, dass es einen Kommentar dazu gibt, dass man das Land mag, einen hinsichtlich Urlaub in Frankreich und einen dazu, dass Französisch ermöglicht, mit Französischsprachigen zu kommunizieren.

6.6.3. Deutsch/Französisch weiterführend: 2. Frage

Analog zur 1. Frage werden im Folgenden die Ergebnisse zur 2. Frage beschrieben, welche im Anhang B.2. einsehbar sind. Die häufigsten Nennungen gab es mit Abstand für die Kategorie, dass dieselbe Sprache erneut gewählt werden würde, was eine direkte Antwort auf die Frage darstellt. Insgesamt gaben 29 der 40 weiterführend Deutsch Lernenden an, die Sprache wieder zu wählen. Dasselbe traf für 21 von 27 weiterführend Französisch Lernende zu. Als Ankerbeispiel für Deutsch wurde das Folgende ausgewählt: „I would choose German again“ (Kommentar 21). Jenes für Französisch lautet: „Yes, I would have chosen French again“ (Kommentar 1).

Die zweitmeisten Nennungen für Deutsch finden sich für die Kategorie „Sprache besser erlernen wollen“. Dies führten 10 der Deutschlernenden und 5 der Französischlernenden an. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „I really want to learn German“ (Kommentar 13).

Die dritthäufigste Kategorie ist die verneinende Antwort auf die Frage, dass die Sprache nicht erneut gewählt werden würde. Die beiden Sprachen kommen mit 5 Nennungen für Deutsch und 4 für Französisch auf ähnliche Werte. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „Nein, I don't think I would choose the same language“ (Kommentar 33). Während die Deutschlernenden allgemein schreiben, dass sie eine andere Sprache wählen würden, haben alle vier der Französischlernenden konkrete Vorstellungen, welche andere Sprache (Spanisch/Deutsch/Englisch) sie stattdessen erwerben möchten.

3 Deutschlernende und 4 Französischlernende führten an, dass sie die Zielsprache mögen. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „I like German“ (Kommentar 4). Die Französischlernenden

drücken mit mehr Emotion und Nachdruck aus, dass ihnen die Zielsprache gefällt: „I really like French“ (Kommentar 10) oder „I love it“ (Kommentar 24).

Je 3 Deutsch- und Französischlernende führten an, dass die Zielsprache einfach zu lernen sei. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „Because it is a easy language“ (Kommentar 38). Für je eine Person aus der Deutsch- und Französischgruppe war die jeweils gewählte Sprache jene, die am einfachsten erschien.

3 Lernende der Deutschgruppe und 2 der Französischgruppe führten an, dass sie Interesse an der Zielsprache haben. Das Ankerbeispiel für Deutsch lautet: „I find it interesting“ (Kommentar 26). Auch hier betonen die beiden Französischlernenden ihren Standpunkt mit mehr Nachdruck: „very intresting languag“ (Kommentar 15) und „a facinating language“ (Kommentar 22).

2 Deutsch- und 3 Französischlernende schrieben Kommentare, welcher der Kategorie „Ansprechende Sprache“ zugeordnet werden. Das Ankerbeispiel für Deutsch ist: „I think it’s a beautiful language“ (Kommentar 5). Eine andere Person, die Deutsch lernte, schrieb: „I like the sound of this language“ (Kommentar 21), was ident mit Item VI des Fragebogens ist, das ebenso auf Englisch formuliert ist. Zwei Französischlernende gaben an, dass sie die Sprache schön fänden (Kommentare 4, 27) und eine Person schrieb ebenfalls: „I like the sound of it“ (Kommentar 17).

Hinsichtlich „Allgemeine Nützlichkeit“ gab es 2 Kommentare für Deutsch und 1 für Französisch. Das deutsche Ankerbeispiel lautet: „I think i can use it in my future“ (Kommentar 40).

“Unklarheit bezüglich der Sprachwahl” kam bei 2 Kommentaren der Deutschlernenden und einem bei Französisch zum Ausdruck. Das deutsche Ankerbeispiel ist: „Yeah, maybe. I don’t know“ (Kommentar 28).

5 Deutschlernende beschreiben Deutsch als „wichtig“, wofür es keine Nennungen für Französisch gibt. Ankerbeispiel ist der Kommentar Nummer 23: „German i an important langauge“. Kommentar 5 beschreibt die Wichtigkeit des Deutschen am konkretesten: „It is also a very important langue in Europe and an important Lingua Franca“.

Im Folgenden werden fünf Kategorien vorgestellt, die jeweils zwei Nennungen für Deutsch aufweisen, aber keine für Französisch. Dies betrifft die Kategorie, dass man keine andere

Sprache erlernen möchte. Zur Illustration ist das Ankerbeispiel hierfür: „I don't want to learn someother“ (Kommentar 19). Weiters gibt es zwei Nennungen zur Kategorie „Sprachähnlichkeit“ mit dem Ankerbeispiel: „It's also quite similar to Norwegian.“ (Kommentar 5). Es gibt auch zwei Kommentare dazu, in Deutschland studieren zu wollen, wobei andere deutschsprachige Länder nicht erwähnt werden. Ankerbeispiel ist das Item 39: „Germany is a country wher I would like to study later“. Außerdem gibt es zwei Kommentare zur Kategorie, dass Deutschlernende diese Sprache nicht wieder wählen würden, da sie ihrer Ansicht nach zu schlechte Kompetenzen aufweisen. Ankerbeispiel ist das Item 31: „i can't speak it, and i don't understand it“. Schließlich geben zwei Personen an, dass sie gerne Deutsch lernen mit „I like to learn it“ (Kommentar 11) als Ankerbeispiel.

Ein relativ häufig genanntes Argument der ersten zuvor analysierten Frage taucht in der zweiten ebenfalls - aber nur bezüglich Französisch - auf. Dies betrifft den Aspekt, dass es besser sei, eine Sprache gut zu lernen, anstatt zwei nur rudimentär. Dies wurde von 4 Französischlernenden angeführt. Das französische Ankerbeispiel dazu lautet: „it would be stupid to start again“ (Kommentar 8).

Außerdem gab es zwei Kommentare mit nur einer Nennung für Französisch. Dabei ist auffallend, dass die Person des Kommentars 4 anführt, die Sprache gewählt zu haben, um in einem französischsprachigen Land leben zu können, was der Kategorie „Wohnen in einem Zielsprachenland“ zugeordnet wurde.

6.6.4. Übersicht: Deutsch /Spanisch gesamt

Im Folgenden findet sich nun ebenso Tabelle 7 mit der Häufigkeit der Kommentare für Deutsch und Spanisch jeweils gesamt. Die wichtigsten Erkenntnisse werden wiederum nach der Tabelle ausgeführt.

Kategorie	Deutsch 1	Deutsch 2	Spanisch 1	Spanisch 2
Kompetenzen in voriger L3 nicht gut genug	13	2	8	-
Missmut bzgl. vorheriger L3	10	-	-	-
Unzufriedenheit mit vorigem L3-Unterricht	3	-	4	-
Etwas Anderes probieren wollen	4	-	-	-
Hatte keine andere L3	3	-	-	-
Dieselbe Sprache wieder wählen	-	42	-	29
Sprache besser erlernen wollen	16	14	13	2

Besser, eine L3 gut können als zwei rudimentär	7		16	-
Andere Sprache wählen	-	9	-	19
Neue Sprache lernen wollen	5			
Interesse an der L3	8	4	4	1
Ansprechende Sprache	2	3	2	4
Nicht mit neuer Sprache beginnen wollen	-	1	-	-
L3 mögen	4	4	5	9
Studieren im Zielsprachenland	2	2	1	-
Keine andere L3 lernen wollen	3	-	-	-
Leichtere Sprache gewählt	3	6	7	3
Allgemeine Nützlichkeit	2	4	1	3
Unklarheit bzgl. Sprachwahl	-	7	-	5
Wichtige Sprache	-	6	-	-
Große L1-Sprechendenzahl	2		5	4
1 Jahr weniger L3-Unterricht	2		1	
Sprachähnlichkeit	3	2	1	1
L3 gerne lernen	2	2	2	1
Extrapunkte fürs Studium	1	-	1	-
Reisen	-	-	5	1
Vorteilhaft für den Beruf	3	-	-	-
Bessere Note	2	-	4	-
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenkulturen	1	-	1	-
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenland	1	1	-	-
Keine Wahl	-	-	3	-
Wusste nicht, dass diese Sprache gewählt	1	-	-	-
Angehörige im Zielland	1	-	-	-
Beste Wahl	1	-	-	-
Krankheitsbedingt wenig Deutsch gelernt	1	-	-	-
Passendere Sprache	1	-	-	-
Gab in Unterstufe nicht genügend Lernende	1	-	-	-
Japanisch lernen wollen	1	1	-	-
Familie beeinflusste Entscheidung	-	-	1	-
Angehörige können Sprache	-	-	1	-
Deutschland hassen	-	-	1	-
Unklar, welche L3 gewählt werden sollte	-	-	1	-
Wegen Freundinnen/Freunden	-	-	1	-
Etwas Neues	-	2	1	-
Allgemeines Interesse am Sprachenlernen	-	-	2	2
L3 nicht mögen	-	-	1	3
Kommunikation bzgl. Zielsprache	-	-	1	-
Wahl bedauern	-	-	1	-
Kompetenzen in L3 beibehalten	-	-	1	-
Schwierig zu lernen	-	3	-	-
Wegen Vorkenntnissen in dieser Sprache (positiv)	-	-	4	4
Kein Interesse an L3	-	-	-	3
Lieblingssprache aus dem Sprachenangebot	-	-	-	2
Unzufriedenheit mit Lehrkraft	-	-	-	2
Eltern können helfen	-	1	-	-

Andere L3 wäre leichter	-	1	-	-
Zufrieden mit dem Unterricht	-	1	-	-
Lieber auf andere Fächer fokussieren	-	1	-	-
Lernmotivation	-	1	-	-
In Ordnung zu lernen	-	1	-	-
Wahl bedauern	-	-	-	1
Beliebte Sprache	-	-	-	1
Lieber nur Englisch	-	-	-	1
Bessere Lehrkraft	-	-	-	1
Sprachwechsel als Versagen	-	-	-	1
Andere Sprache wegen Lieder	-	-	-	1
Französisch nicht wählbar	-	-	-	1
Vorige L3 gut lernen wollen, bevor ein Wechsel erfolgt	-	-	-	1
Wohnen in einem Zielsprachenland	-	1	-	-
Lieber als andere Sprachen	-	1	-	-
Sprache weiterlernen, um sie nicht zu vergessen	-	-	-	1

Tabelle 7: Häufigkeit der Kategorien für die Wahl von Deutsch und Spanisch der Fragen 1 und 2 des Fragebogens.

6.6.5. Deutsch/Spanisch gesamt: 1. Frage

Der Anhang B.3. zeigt analog zu Deutsch und Französisch weiterführend nun die Kategorien und Kommentare für Deutsch und Spanisch gesamt im Vergleich. Im Folgenden werden nun analog zu Deutsch und Französisch jeweils weiterführend die qualitativen Untersuchungsergebnisse für Deutsch und Spanisch jeweils gesamt mit den authentischen Kommentaren aller Teilnehmenden inklusive Normabweichungen dargestellt.

Hinsichtlich Deutsch gesamt und Spanisch gesamt sind die Gruppen annähernd gleich groß. Während die Deutschgruppe 85 Lernende umfasst, sind es für Spanisch 79 Schülerinnen/Schüler. Zunächst werden die Kommentare für die 1. der beiden offenen Fragen beschrieben.

Die am häufigsten genannte Kategorie für Deutsch ist „Sprache besser erlernen wollen“. Deutsch kommt auf 15 Kommentare. Das Ankerbeispiel lautet: „I want to keep learning german and become better at it“ (Kommentar 5). Spanisch kommt mit 13 Kommentaren in dieser Kategorie auf beinahe ebenso viele Nennungen. Als Ankerbeispiel wurde der folgende Kommentar Nummer 34 ausgewählt: „I wanted to become even better at Spanish“. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es zwei sehr positive Kommentare. Eine Person beschreibt, sie möchte flüssig Spanisch sprechen können (Kommentar 36) und eine andere, dass sie diese Sprache schon immer lernen wollte (Kommentar 39).

Die zweitmeisten Kommentare mit 13 Nennungen in den Deutschfragebögen beziehen sich darauf, dass die L3 der *ungdomsskole* ausgewählt wurde, weil in dieser Sprache nicht genügend Kompetenzen aufgebaut worden waren. Die Mehrheit dieser Kommentare bezieht sich auf Spanisch in der *ungdomsskole*, was folglich ausgewählt wurde. Als Ankerbeispiel wurde der folgende Kommentar 57 ausgewählt. „I didn't feel like i was good enough to continue with Spanish“. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie nur 8, also deutlich weniger Kommentare. 5 Kommentare beziehen sich auf Deutsch und 3 auf Französisch während der *undomsskole*. Ankerbeispiel ist der folgende Kommentar 67: „I did'nt learn enough German to continue with it on Kirkeparken“.

Hinsichtlich der Kategorie „Missmut bzgl. voriger L3“ gibt es in den Deutschfragebögen 10 Kommentare, wobei aus 9 hervorgeht, dass Spanisch nicht gemocht oder aufgegeben wurde. Als Ankerbeispiel fungiert Kommentar 42: „i was tired of spanish“, zumal dieser Kommentar zweimal genannt wurde. Ein Kommentar äußert sich hingegen negativ hinsichtlich des Französischen, das zuvor erworben wurde. Für Spanisch gibt es in diesem Bereich keine Kommentare.

Weiters gibt es für Deutsch 8 Kommentare in der Kategorie „Interesse an der L3“. Das Ankerbeispiel für Deutsch ist Kommentar 19: „I find german language interesting“. Für Spanisch gibt es in diesem Bereich 4 Kommentare. Ankerbeispiel ist Kommentar 6: „I think the Spanish language is interesting“.

7 Nennungen gab es für Deutsch in der Kategorie „Besser eine L3 gut zu beherrschen, als zwei rudimentär“. Diese Kommentare beziehen sich nur auf die Lernenden, welche die Sprache weiterlernen wollten und nicht wechselten. Ankerbeispiel für Deutsch ist Kommentar 20: „IT's better to be very good in one language than middle good in 2 languages“. Spanisch weist hier mit 18 Kommentaren mehr als doppelt so viele auf. Ankerbeispiel für Spanisch ist der Kommentar 18: „I kept the same language, so I can learn it better, instead of knowing a little of 2 languages“.

Die nächsthäufige Kategorie für Deutsch ist „Unzufriedenheit mit vorigem L3-Unterricht“ mit 5 Kommentaren. Dies betrifft nur die Gruppen, welche die Sprache für die Oberstufe wechselten. Ankerbeispiel für Deutsch ist der Kommentar 73: „I wanted to learn a new language“. Für Kastilisch gibt es in dieser Kategorie keine Kommentare.

Hinsichtlich der Häufigkeit für Deutsch folgt darauf die Kategorie „Etwas Anderes probieren wollen“ mit 4 Kommentaren. Diese Kategorie betrifft ebenso nur die Gruppen, welche die Sprache wechselten. Ankerbeispiel für Deutsch ist Kommentar 82: „i felt i was up for something new“. Auch für diese Kategorie gibt es keine Kommentare für Spanisch.

Ebenfalls 4 Kommentare für Deutsch gibt es für die Kategorie „L3 mögen“. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 83 und lautet: „i like Deutch“. Dies wird durch die beinahe korrekte Verwendung des deutschen Wortes für „Deutch“ unterstrichen, zumal die Kommentare auf Englisch erfolgten. Für Spanisch gibt es 5 Kommentare mit dem Ankerbeispiel Nummer 30: „I like the language“. Ein Kommentar zeigt, dass Spanisch besonders gemocht wird, wobei es sich um die Nummer 63 handelt: „I think that Spanish is the coolest language ever!!“. Bei Kommentar 26 ist nicht ganz klar, ob er auf den Unterricht oder die Sprache verweist – er wurde aber dieser Kategorie zugeordnet, weil sich die positive Haltung nicht nur auf den Unterricht beziehen könnte: „I had Spanish in middle school and i liked that very much“.

Die nächste Kategorie lautet „Leichtere Sprache gewählt“ mit 3 Kommentaren für Deutsch. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 51: „It's [German] a lot easir than for example Spanish or French“. Kommentar 62 bezieht sich hingegen darauf, dass Spanisch sehr schwer war und daher in der Folge Deutsch gewählt wurde. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie 7 Kommentare. Ankerbeispiel ist der Kommentar 42: „I think it is easier to continue with spanish, then start on a totally new language“. Kommentar 45 bezieht sich darauf, dass Spanisch für diese Person leichter ist als Französisch. Kommentar 54 besagt, dass Deutsch zu schwierig war – in der Folge wurde daher Spanisch gewählt.

Bezüglich der Kategorie „Sprachähnlichkeiten“ wurden drei Kommentare für Deutsch gewählt. Ankerbeispiel ist Kommentar 61, der mit Sprachähnlichkeiten zwischen Norwegisch, Englisch und Deutsch argumentiert: „In highschoool I choosed german because there are a bit of english and norwegian in it“. Kommentar 15 stammt von einer Person aus den Niederlanden, die anführte, Deutsch gewählt zu haben, da es für sie leicht zu erlernen sei. Für Spanisch gibt es nur 1 Kommentar, welcher ähnlich ist, da diese Person Italienisch spricht und aufgrund der großen Sprachähnlichkeit mit Italienisch Spanisch wählte.

Drei Deutschlernende führten außerdem an, dass sie zuvor keine L3 hatten. Ankerbeispiel ist der Kommentar 78: „I didn't learn another language in middle school“. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie keine Kommentare.

In der Kategorie „Vorteilhaft für den Beruf“ gibt es 3 Kommentare für Deutsch. Ankerbeispiel ist der Kommentar 81: „I think German will benefit me when I seek a job“. Der andere Kommentare 65 bezieht sich darauf, dass es gut sei, Deutsch in der Wirtschaft zu beherrschen. Für Spanisch gibt es für diese Kategorie ebenfalls keine Kommentare.

In der Kategorie „Studieren im Zielsprachenland“ gibt es ebenso 2 Kommentare für Deutsch. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 39: „it gives me good opportunities for later studies“. Für Spanisch gibt es für diese Kategorie Kommentar 8: „I want to learn to speak it because I want to study esports in Spain“.

Hinsichtlich der Kategorie „Große L1-Sprechendenzahl“ gibt es ebenso zwei Kommentare für Deutsch. Ankerbeispiel ist der Kommentar Nummer 22: „alot of people Speak (understand) German“. Der zweite Kommentar ist Nummer 40: „german is a language that is used/undrstood by many different people, so I can use it frequently“. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie mit 5 mehr als doppelt so viele Kommentare. Ankerbeispiel für Spanisch ist Kommentar 27: „it is very common in the world“. Kommentar 23 erwähnt, dass Spanisch auch eine wachsende Sprache sei: „it is a huge language witch is just growin larger“.

In der Kategorie „Allgemeine Nützlichkeit“ existieren zwei Kommentare für Deutsch. Beide Deutschkommentare inkludieren einen Komparativ als Vergleich zu anderen Sprachen. Ankerbeispiel ist der Kommentar 68: „I felt it would be more useful for me in the future“. Für Spanisch ist diese Kategorie mit dem Kommentar 65: “I thought that it could be usefull” vertreten.

Zwei Kommentare für Deutsch gibt es auch in der Kategorie “1 Jahr weniger L3-Unterricht”. Ankerbeispiel ist der Kommentar 8: “Because then I dont need to have it the last year because it's Tysk”. Für Spanisch gibt es den Kommentar 5 in dieser Kategorie: “if I would switch I would have a year more with this class”.

Ebenfalls zwei Kommentare für Deutsch gibt es in der Kategorie: “Bessere Note“. Ankerbeispiel ist der Kommentar 85: „would have got a bad grad in Spanish 2“. Für Spanisch gibt es 4 Kommentare, wobei Nummer 45 als Ankerbeispiel fungiert: „I want to get better grade“. Der Kommentar 71 beschreibt die Vermutung, bessere Noten zu bekommen, wenn mit Spanisch neu begonnen wird, als wenn Deutsch weiterführend gewählt worden wäre.

Ebenso gibt es 2 Kommentare für Deutsch in der Kategorie „L3 gerne erlernen“. Ankerbeispiel ist Kommentar 21: „I enjoy lerning it“. Für Spanisch gibt es auch zwei kurze

Kommentare, welche sich auf das Erlernen der Sprache beziehen könnten. Ankerbeispiel ist Kommentar 13: „it is fun“. Der zweite Kommentar ist jener mit der Nummer 9: „its exciting“. Da diese beiden Kommentare sich auch auf den Lernprozess beziehen, wurden sie nicht der Kategorie „ansprechende Sprache“ zugeordnet.

Ferner gibt es drei Kommentare für Deutsch in der Kategorie „Keine andere L3 erlernen wollen“. Ankerbeispiel ist Kommentar 26: „i didn’t want to lern a different language“. Kommentar 27 bezieht sich nur auf Spanisch als Alternative, ohne Französisch zu erwähnen: „I did not wanna learn spanish“. Für Spanisch gibt es in diesem Bereich keine Kommentare.

2 Kommentare gibt es für Deutsch in der Kategorie „Ansprechende Sprache“. Für Deutsch ist dies jener mit der Nummer 27: „german is a cute language“. Der zweite ist Kommentar Nummer 16: „i found Deutsch [...] funny“. Für Spanisch gibt es ebenfalls 2 Kommentare. Das Ankerbeispiel ist die Nummer 46: „Spanish is a beautiful language“.

Für beide Sprachen gibt es je einen Kommentar zur Kategorie „Positive Einstellung bzgl. der Zielsprachenkulturen“. Für Deutsch ist dies der Kommentar 79: „I like [...] the culture“. Für Spanisch jener mit der Nummer 39: „the culture of spanish-speaking countries is really interesting“, was somit alle spanischsprachigen Länder explizit miteinschließt.

Ebenso gibt es je einen Kommentar pro Sprache für die Kategorie „Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenländer“. Für Deutsch ist dies nur auf die Bundesrepublik bezogen: „i find germany interesting“. Für Spanisch ist dieser auf Spanien bezogen: „i like Spain“.

Je einen Kommentar für Deutsch und Spanisch gibt es auch in der Kategorie: „Extrapunkte fürs Studium“. Der Kommentar 34 für Deutsch lautet: „because It gives me extra points. (Study)“. Der Kommentar 13 für Spanisch ist inhaltlich ident.

Für die folgenden Kategorien gibt es mehrere Kommentare nur für Spanisch. Dies ist zunächst die Kategorie „Reisen“ mit 5 Kommentaren und dem Ankerbeispiel: „becouse my family always go to spain“ (Kommentar 24). Drei der fünf Kommentare beziehen sich auf häufige Urlaube in Spanien. Kommentar 78 ist hinsichtlich „Spanish speakin countries“ breiter formuliert. Kommentar 70 ist mit „languages that i can use when i travel“ noch allgemeiner formuliert. Dabei geht es darum, dass diese Person Sprachen erlernen möchte, die sie beim Reisen anwenden kann und daher fiel die Wahl auf Spanisch. Weiters gibt es für Spanisch drei Kommentare für die Kategorie „Keine Wahl“, die besagen, dass die Lernenden nicht wirklich eine Wahl treffen konnten. In zwei Kommentaren geht es darum, dass die

Schülerinnen/Schüler Französisch belegen hätten wollen, was nicht möglich war, da für Französisch keine Anfängergruppe zustande gekommen war. Daher ist das Ankerbeispiel Kommentar 29: „I didn’t choose. I wanted to start taking French classes instead, but nope“. Der Kommentar mit der Nummer 17 bezieht sich nicht direkt auf Französisch und besagt: “I didn’t really have a choise. But Spanish is okay“.

Es gibt einige Kommentare, welche nur in den Deutschfragebögen ein einziges Mal genannt wurden. Auf diese wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da sie nicht als besonders bedeutsam erschienen. Die Kommentare sind jedoch aus Gründen der Vollständigkeit ebenfalls in der Tabelle 7 inkludiert.

Einige Kommentare tauchen nur in den Spanischfragebögen auf. Die auffälligsten davon werden im Folgenden angeführt. In der Kategorie „Familie beeinflusste Entscheidung“ gab eine spanischlernende Person mit dem folgenden Kommentar 11: „a lot due to influence from my family.“ Ein einziger Kommentar wurde der Kategorie „Deutschland hassen“ zugeordnet. Dabei handelt es sich um jenen mit der Nummer 79: „I hate Germany.“ Eine weitere Person gab in der Kategorie „wegen Freundinnen/Freunden“ im Kommentar an: „because of my friends“. Außerdem schrieb eine Person im Kommentar 44: „because I wan going to move to America when I grow up“. Dies wurde der Kategorie „Wohnen in einem Zielsprachenland“ zugeordnet.

6.6.6. Deutsch/Spanisch gesamt: 2. Frage

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zur zweiten Frage näher ausgeführt, welche in der Tabelle 7 (und im Anhang B.4.) dargestellt sind. Die Kategorie mit den am Abstand meisten Nennungen über beide Sprachen hinweg ist „Dieselbe Sprache wieder wählen“. Für Deutsch gibt es 43 Kommentare und für Spanisch 29. Bei den Kommentaren handelt es sich um direkte Antworten auf die Frage, ob die Sprache wiedergewählt werden würde. Deswegen gibt es auch nur kurze Kommentare wie „Yes“ (Nummer 1, Deutsch). Ankerbeispiel für Deutsch ist die Nummer 21: "I would choose German again“, was nicht der einzige Kommentar mit diesem Wortlaut für Deutsch ist. Für Spanisch ist das Ankerbeispiel der Kommentar mit der Nummer 67: „I would choose Spanish again“.

Die zweithäufigste Kategorie für Deutsch ist „Sprache besser erlernen wollen“. Hierfür gibt es 14 Kommentare für diese Sprache. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar Nummer 13: „I

really want to learn German“. Kommentar 47 inkludiert auch ein Emoticon: „I want to learn it :)“. Für Spanisch gibt es für diese Kategorie 2 Kommentare. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 47: „I do not want to stop learning the language“.

Die nächste Kategorie für Deutsch ist hinsichtlich Häufigkeit „Andere Sprache wählen“. Dabei wird die Frage, ob dieselbe Sprache erneut gewählt werden würde, negiert. Kommentar 12 ist daher beispielsweise nur „No“. Insofern stellt diese Kategorie den Gegenpol zur mit Abstand meistgenannten Kategorie für Deutsch „Dieselbe Sprache wieder wählen“ dar. Für Deutsch gibt es 9 Kommentare und das Ankerbeispiel ist der Kommentar 67: „I wouldn’t choose Deutsch again“. Für Spanisch gibt es hingegen 19 Kommentare in dieser Kategorie, die besagen, dass eine andere Sprache gewählt werden würde. Somit ist dies die zweithäufigste Kategorie für Spanisch nach „Dieselbe Sprache wieder wählen“ mit einer Anzahl von 29 Kommentaren. In 4 davon wird Deutsch als Alternative angesprochen – in einem weiteren Deutsch und Französisch. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 70: „I would choose another“, was sich auf eine andere Sprache bezieht.

7 Kommentare gibt es für Deutsch in der Kategorie „Unklarheit bzgl. Sprachwahl“. Dabei wird auf die Frage, ob man dieselbe Sprache wieder wählen würde, geantwortet, dass man sich diesbezüglich unsicher sei. Das Ankerbeispiel für Deutsch ist folglich der Kommentar 64: „I don’t know“. Kommentar 74 aus den Deutschgruppen weicht von den anderen ab. Er wurde dennoch dieser Kategorie zugeordnet, weil er sowohl Deutsch als auch Spanisch thematisiert, in dem ausgedrückt wird, dass diese Person keine der beiden Sprachen erlernen möchte und dies nur tut, weil dies verpflichtend ist: „I would not choose Spanish nor German again. I only do it because I have to“. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie 5 Kommentare mit Nummer 45 als Ankerbeispiel: „I’m not Sure...“.

Die nächste Kategorie bezüglich Häufigkeit ist für Deutsch „Wichtige Sprache“. Für diese Sprache gibt es 6 Kommentare. Ankerbeispiel ist die Nummer 23: „German is an important language“. Kommentar 5 ist etwas ausführlicher und begrenzt die Wichtigkeit einerseits auf Europa, bezeichnet Deutsch andererseits als lingua franca: „It is also a very important language in Europe and an important Lingua Franca“. Für Spanisch gibt es keine Kommentare für die Kategorie „Wichtige Sprache“.

Die Kategorie „Leichtere Sprache gewählt“ weist 6 Kommentare für Deutsch auf. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 38: „it is a easy language“. In zwei Kommentaren wurde als *Motiv* angeführt, dass Deutsch einfacher als Spanisch und Französisch sei, wie im Kommentar

24: „german is easier to learn than spanish or french“. Hingegen gibt es 3 Kommentare für Spanisch. Als Ankerbeispiel fungiert der Kommentar 76: „its the easist“. Kommentar 35 stellt einen noch expliziteren Bezug zu den anderen beiden Sprachen her: „i’ve heard that German and French is more difficult“. Dieser Bezug zu den anderen Sprachen findet sich auch im Kommentar 39: „spanish is a better language to learn than german and french“.

Für Deutsch gibt es des Weiteren 4 Kommentare in der Kategorie „Sprache mögen“. Das Ankerbeispiel ist: „I like German“. Für Spanisch liegen hingegen 9 Kommentare vor. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 4: „I like Spanish“, wobei die Kommentare 51, 57 und 60 ebenfalls genau diese Formulierung wiedergeben. Kommentar 60 lautet: „I like Spanish. It’s a awesome language“ und Kommentar 63 besagt: „Spanish is the best!!“

Für Deutsch gibt es 4 Kommentare in der Kategorie „Interesse an der L3“. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 4: „I find it interesting“. Kommentar 35 zieht einen Vergleich zu den anderen beiden Sprachen: „I find it more interesting than spanish and french“. Für Spanisch gibt es den Kommentar 13: „it is interesting“.

Für die Kategorie „Allgemeine Nützlichkeit“ gibt es 4 Kommentare für Deutsch. Das Ankerbeispiel ist die Nummer 40: „I think i can use it in my future“. Für Spanisch gibt es ebenfalls 3 Kommentare. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar Nummer 57: „its usefull“.

In der Kategorie „Ansprechende Sprache“ gibt es 3 Kommentare für Deutsch. Da der Klang der Sprache zwei Mal angesprochen wird, ist das Ankerbeispiel Kommentar 79: „I like the sound of it“. Im quantitativen Teil bezog sich vor der Frage 2 gegen Ende des Fragebogens das Item VI auf den Klang der Sprache. Kommentar 5 der Deutschlernendengruppe besagt: „I think it’s a beautiful language“. In dieser Kategorie gibt es 4 Kommentare für Spanisch. Drei Kommentare beziehen sich auf den Klang der Sprache wie das Ankerbeispiel Nummer 67: „I like the way it sounds“. Kommentar 39 zieht einen Vergleich zu den anderen beiden Sprachen: „It sounds better“. Kommentar 63 sagt aus: „Spanish is the best!!“

Der Kategorie „Schwierig zu erlernen“ wurden 3 Kommentare Deutsch zugeordnet. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 30: „I think it is a hard language“. Für Spanisch gibt es in dieser Kategorie hingegen keine Kommentare.

Die Kategorie „Kompetenz in voriger L3 nicht gut genug“ weist 2 Kommentare für DaF auf. Das Ankerbeispiel ist die Nummer 31: „i can’t speak it, and i don’t understand it“. Kommentar 34 ist ausführlicher und beschreibt, dass die Sprache beim Hören verstanden wird

aber die Grammatik nicht, wenngleich gute Noten erzielt werden: „I dont really understand it but I still do get deacent grades in this language. When I'm talking about the fact that I don't understand i mean the gramatic part I do understan when somon speaks the langage”. Für Spanischs gibt es für diese Kategorie keine verwertbaren Kommentare.

Außerdem gibt es für Deutsch 2 Kommentare in der Kategorie „Sprachähnlichkeit“. Beide inkludieren die Wortfolge „quite similar to Norwegian“.

Für „Studieren in einem Zielsprachenland“ gibt es ebenfalls 2 Kommentare für Deutsch. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 39: „Germany is a country wher I would like to study later“. Kommentar 20 besagt: “I maybe are gonna study in germany”. Für Spanisch liegen diesbezüglich keine Kommentare vor.

Der Kategorie „Sprache gerne lernen“ wurden 2 Kommentare der Deutschfragebögen zugeordnet. Das Ankerbeispiel ist Kommentar 36 „I enjoy it“. Die zweite Nennung ist Kommentar 48: „it’s fun“. Diese beiden Kommentare wurden aufgrund des Pronomens „it“ am ehesten dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Vermutung aufgestellt wird, dass sich dieses Pronomen auf das Erlernen der Sprache bezieht. Eindeutiger zuordenbar ist hingegen der einzige Kommentar der Spanischfragebögen mit der Nummer 30: „I like studying SPANISH“.

Der Kategorie „Etwas Neues“ wurden 2 Deutschkommentare zugeordnet. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 73: „I want to learn new things“. Für Spanisch gibt es für diese Kategorie ebenfalls keine Kommentare.

Im Folgenden wird auf Kategorien mit mehr als einer Nennung für Spanisch eingegangen, für wofür es keine Kommentare für Deutsch gibt. „Große L1-Sprechendenzahl“ weist 4 Kommentare für Spanisch auf. Das Ankerbeispiel ist Kommentar 4: „many people speak it“. Kommentar 39 spricht einen Vergleich zu Deutsch und Französisch an: „more people speak spanish and have it as their mother-language than german or french“.

Außerdem gaben 4 Personen in der Kategorie „Wegen Vorkenntnissen in dieser Sprache“ an, Spanisch gewählt zu haben, da sie in dieser Sprache bereits Kompetenzen erworben hatten. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 40: „Since i already have the basic under control“. Kommentar 34 zieht einen Vergleich zu Deutsch und Französisch: „because I can’t speak German or French“.

Weitere 3 Schülerinnen/Schüler lehnten in der Kategorie „L3 nicht mögen“ Spanisch ab. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 17: „I don't like Spanish“.

Außerdem gibt es für Spanisch 3 Kommentare in der Kategorie „Kein Interesse an L3“. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 15: „I have no interest in this language“.

Für Spanisch gibt es auch 3 Kommentare in der Kategorie „Lieblingssprache aus dem Sprachenangebot“. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 41, der besagt: „I like Spanish the most“. Der andere Kommentar hat die Nummer 42: „I like spanish more than the other language“. Dies könnte die liebste von allen Sprachen bedeuten. In diesem Kontext erscheint es jedoch naheliegender, dass gemeint sei, am meisten aus den zur Wahl stehenden Sprachen, weswegen dieser Kommentar ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet wurde.

2 Kommentare für Spanisch gibt es in der Kategorie „Unzufriedenheit mit Lehrkraft“. Das Ankerbeispiel ist der Kommentar 16: „I don't like the teacher we have now“.

Der Kategorie „Allgemeines Interesse am Sprachenlernen“ wurden 2 Spanischkommentare zugeordnet. Das Ankerbeispiel ist jener mit der Nummer 4: „I think it is fun to could speak many languages“. Es gibt diesbezüglich keine Kommentare aus den Deutschfragebögen.

Im Folgenden werden nun Kategorien mit nur einem Kommentar für Deutsch oder Spanisch angeführt, welche besonders relevant erscheinen. Für Deutsch sind dies die folgenden Kommentare. In der Kategorie „Eltern können helfen“ wurde im Kommentar 5 geschrieben: „My parents both know a little german, so they can help me if I'm stuck“. Weiters wurde der Kategorie „Lernmotivation“ der Kommentar 55 zugeordnet, welcher besagt, dass diese Person für DaF motivierter sei als für die alternativ angebotenen L3s: „i'm more motivated to learn“.

Ebenso wird auch auf relevante einzelne Kommentare der Spanischfragebögen eingegangen, für die es keine Nennungen für Deutsch gibt. In die Kategorie „Reisen“ wurde der einzige Kommentar mit der Nummer 2 aufgenommen: „want to travel to countries where Spanish is spoken“. Der Kategorie „Andere Sprache wegen Lieder“ wurde der Kommentar 18 zugeordnet: „there are many songs in German I want to learn“ (weswegen diese Person lieber Deutsch lernen würde). Ein weiterer Kommentar mit der Nummer 77 wurde der Kategorie „Französisch nicht wählbar“ zugeordnet: „the only reason I have spanish as a 2nd foreign language is because they didn't have any teachers who could teach french“.

6.7. Ergebnisdiskussion

Im Folgenden werden anhand der beschriebenen Daten nun die Resultate diskutiert. Dabei werden auch die Forschungsfragen beantwortet.

Die auf Basis der vorliegenden Forschungsliteratur aufgestellten Hypothesen zu den Ergebnissen bestätigten sich teilweise. Die naheliegende Hypothese, dass Englisch einen deutlichen Vorsprung gegenüber den anderen Sprachen aufweise, konnte anhand der Resultate untermauert werden, wobei Daten zu Englisch nur im quantitativen Teil erhoben wurden. Dies deckt sich mit der kroatischen Studie von Mihaljevic Djigunović & Bagaric (2012: 273-277), die besagt, dass Englisch eine deutlich breiter gefächerte Motivation aufweist als Deutsch. Allerdings ist der Vorsprung des Englischen in der vorliegenden Studie nicht sehr hoch. Während Englisch hinsichtlich *integrative motivation* auf $M=4,72$ kommt, erreicht Deutsch gesamt einen Wert von $M=4,23$ und Spanisch gesamt liegt bei $M=3,91$. Dies zeigt, dass neben dem Erwerb von Englisch durchaus auch Interesse am Erlernen weiterer Sprachen besteht – insbesondere für DaF. Lediglich für ein einziges Item weist Englisch nicht den höchsten Wert im Vergleich zu Deutsch gesamt und Spanisch gesamt auf. Dabei handelt es sich um das Item 104: „You can always trust native speakers of English/German/French/Spanish.“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Die gesamte Deutschgruppe kommt hier mit $M=2,51$ auf einen leicht höheren Wert als die Englischgruppe mit $M=2,45$. Dieses Item fällt jedoch auch dadurch auf, dass es die geringsten Mittelwerte aller Items aufweist und für alle Sprachen auf der 6-stelligen Skala im Fragebogen somit im disagreement-Bereich liegt. Das Vertrauen in fremde *native speakers* könnte vermutlich durch mehr positive persönliche Kontakte mit L1-Sprechenden erhöht werden. Ein auffallend hoher Wert mit $M=4,1$ findet sich auch für Deutsch weiterführend für das Item 2: „My parents try to help me to learn this language.“ (stark angelehnt an Gardner 2004). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der Generation der Erziehungsberechtigten noch mehr Personen DaF lernten und ihre Kinder somit eher unterstützen können als in anderen Sprachen. Oder die Eltern wollen die Deutschkompetenzen möglicherweise aufgrund der wirtschaftlichen Bedeutung für Norwegen fördern.

In einer globalisierten Welt, in der Englisch viele internationale Kommunikationsbedürfnisse abdeckt und Deutsch seine Rolle als wichtigste Fremdsprache in Norwegen längst eingebüßt hat (Vaagland 2004: 617-619), erscheint die Überlegung wichtig, wie die alternativ angebotenen Fremdsprachen bei den Lernenden Interesse erwecken können. Deutsch wurde

mittlerweile von Spanisch hinsichtlich der landesweiten Anmeldungen in Norwegen klar überholt²⁴, was auch die Einschreibungen für die Sprachen an dem untersuchten Schulstandort widerspiegeln. Spanisch weist die meisten Anmeldungen auf, gefolgt von Deutsch und Französisch. Die vorab aufgestellte Hypothese bestätigte sich teilweise, dass Deutsch im Vergleich zu anderen von einem höheren Prozentsatz an Schülern gewählt wird. Während in den befragten Spanischgruppen 31,65% männlich waren, so waren es in den Deutschgruppen 41,18% und in den beiden Französischgruppen sogar über die Hälfte mit 55,56%, die mit 27 Lernenden jedoch am wenigsten repräsentativ sind. Dies deckt sich teilweise mit der ungarischen Studie von Clement & Dörnyei (2001: 399-423), welche besagt, dass Deutsch gegenüber Italienisch und Französisch als eher ‚männlich‘ wahrgenommen wurde. Ebenso kamen Burden, Lanvers & Williams (2002: 510-513) in einer englischen Studie zu der Erkenntnis, dass Schüler Deutsch bevorzugen. Der prozentuelle Anteil der männlichen Lernenden ist in dieser Untersuchung in den Deutschgruppen tatsächlich deutlich höher als in den Spanischgruppen. Allerdings wurde sowohl in der ungarischen (Clement & Dörnyei 2001) als auch in der englischen Studie (Burden, Lanvers, Williams 2002) Französisch als ‚weiblicher‘ eingestuft, wenngleich in der vorliegenden Untersuchung die Schüler in den Französischgruppen überwiegen. Wenngleich die Zahlen für Deutsch in Norwegen rückläufig waren (Lindemann 2007: 2-3), stieg die Anzahl der DaF-Lernenden in den Jahren 2010-2015 wieder an. Die zukünftige Prognose für den norwegischen Schulbereich hinsichtlich der DaF-Lernenden ist positiv (Auswärtiges Amt 2015: 14).

Diese Entwicklungsvorhersage für DaF im norwegischen Schulwesen lässt sich durch diese Studie bestätigen, da Deutsch für die meisten Items dieser Untersuchung höhere Werte aufweist als für Französisch oder Spanisch, obwohl Letzteres die meistgelernte L3 ist. Das widerspricht der aufgestellten Hypothese, dass Spanisch- und Französischlernende eine höhere *integrative motivation* hätten, was die für Motivation entscheidenden Werte hinsichtlich *integrative motivation* illustrieren. Während die gesamte Deutschgruppe auf $M=4,23$ kommt, ist der Wert für alle Spanischteilnehmenden mit $M=3,91$ deutlich niedriger. Dies steht im Gegensatz zu Lindemanns (2008: 4-13) Untersuchung, welche allerdings in der *ungdomsskole* durchgeführt worden war. Dabei kam heraus, dass Spanischlernende in der *ungdomsskole* sehr motiviert seien. Es kann jedoch die Annahme aufgestellt werden, dass jüngere Lernende der *ungdomsskole* eine andere Motivationsgrundlage aufweisen als die 15-16-Jährigen der vorliegenden Studie. Ebenso ist in dieser Untersuchung der Wert bezüglich

²⁴ www.fremmedspraksenteret.no in: Lindemann 2010: 1757.

integrative motivation für Deutsch weiterführend mit $M=4,35$ höher als jener für Französisch weiterführend mit $M=4,12$. Schließlich ist auch der Mittelwert für Deutsch weiterführend höher angesiedelt als jener für die neu Deutschlernenden mit $M=4,13$. Dieses Muster von *integrative motivation* hinsichtlich der Sprachwerte ist repräsentativ für die meisten Items der gesamten Studie. Clements & Dörnyei (2001: 399-423) ungarische Studie zeigte, dass die Motivation für die untersuchten Sprachen Englisch, Deutsch, Russisch, Italienisch und Französisch zu ähnlichen Resultaten führte. Auch in dieser Studie weisen die L3s keine großen, aber doch merkbaren Unterschiede hinsichtlich *integrative motivation* auf. Zumal *integrative motivation* hoch mit *language achievement* korreliert (Gardner 2010: 178-179), lässt sich die Annahme aufstellen, dass die Englischlernenden, gefolgt von den Deutschlernenden, die höchsten Sprachkompetenzen aufwiesen. Wie in der Datenbeschreibung dargelegt, sind die Ergebnisse dieser Studie auch hinsichtlich der Kontrollitems weitgehend konsistent, was für die Aussagekraft von Gardners Items spricht. Die höhere *integrative motivation* für Deutsch als für Spanisch lässt sich auch mittels der Kommentare zur Sprachwahl untermauern. Die Abbruchsquote unter den Deutschlernenden ist geringer als unter den Spanischlernenden. Von den neu Deutschlernenden hatten zuvor über die Hälfte Spanisch abgewählt. Im Gegensatz dazu hatte in den Spanischgruppen zuvor zirka ein Drittel Deutsch. Dies lässt den Schluss zu, dass die Abbruchsquote bei den Deutschlernenden deutlich geringer ist als bei den Kastilischlernenden. Bei der Beantwortung der 2. offenen Frage zeigte sich, dass die Hälfte aller Deutschlernenden dieselbe Sprache wieder wählen würde, während dies nur auf ein Drittel der Spanischlernenden zutraf. Während 29 weiterführend Deutschlernende dieselbe Wahl treffen würden, würden dies 22 Französischlernende tun. Für alle drei Sprachgruppen ist die Kategorie „Dieselbe Sprache wieder wählen“ jene, mit den im Abstand häufigsten Kommentaren. Im Gegenzug würden in der 2. Frage 19 Kastilischlernende eine andere Sprache wählen wollen, während dies nur auf 9 Deutschlernende zutrifft. Obwohl mehr Lernende Spanisch als Deutsch wählten, fallen die Kommentare zur Sprachwahl im Vergleich zu Spanisch für Deutsch positiver aus. Die häufigen Kommentare in der 2. Frage zur Sprachwahl sind darauf zurückzuführen, dass gefragt wurde, ob diese Sprache erneut gewählt werden würde. Es wurde auch nach den *Motiven* für die Antwort gefragt, was einige am Ende des Fragebogens jedoch nicht beantwortete. Auch bei der 1. Frage, warum diese Sprache gewählt wurde, sind die am häufigsten genannten Kategorien auf das Sprachenlernen an sich bezogen und nicht auf Gründe darüber hinaus, wie den Wunsch von Kontakten mit *native speakers*.

Über alle Sprachgruppen hinweg weisen die folgenden sprachbezogenen Kategorien die meisten Nennungen auf: „Sprache besser erlernen wollen“ (z.B. Deutsch weiterführend 16 Nennungen in der 1. Frage) und „Besser, eine L3 gut können als zwei rudimentär“ (z.B. Spanisch gesamt ebenfalls 16 Kommentare in der 1. Frage). Für Deutsch gesamt und Spanisch gesamt gibt es auch relativ viele Kommentare in der Kategorie „Kompetenzen in voriger L3 nicht gut genug“, wobei Deutsch deutlich mehr Nennungen aufweist, was bedeutet, dass die Kompetenzen in Französisch oder Spanisch in der *ungdomsskole* als nicht ausreichend wahrgenommen wurden. Außerdem hat nur Deutsch mit 10 Nennungen auch verhältnismäßig viele Kommentare in der Kategorie „Missmut bzgl. vorheriger L3“ aufzuweisen. Weiters hat auch die Kategorie „Interesse an der L3“ über alle Sprachen hinweg einige Nennungen, wobei Deutsch gesamt mit 8 Nennungen die höchste Zahl hat. Diese Ergebnisse in der Beantwortung der 1. Frage zeigen deutlich auf, dass die Schülerinnen/Schüler die Sprachwahl in erster Linie mit ihrer Lernsituation assoziieren. Hingegen wurden *Motive*, die auf *integrative orientation* schließen lassen, im qualitativen Teil kaum angeführt. Beispielsweise gibt es in der Kategorie „Kommunikation bzgl. Zielsprache“ einen einzigen Kommentar der Gruppe Spanisch gesamt (Kommentar 2): „I want to be able to speak with people in their language in countries where Spanish is spoken. :)“. Dieser Kommentar könnte *integrativeness* zugeordnet werden, da die Person in der L3 im Zielland mit *native speakers* sprechen möchte. Das Emoticon, welches in nur sehr wenigen Kommentaren zu finden ist, lässt außerdem auf ein tatsächlich affektives Interesse an den Zielsprachencommunities schließen. Es wäre wünschenswert, dass mehr Lernende so eine Einstellung hinsichtlich der L3-Communities hätten. Mit Hinblick auf die quantitativen Daten sind die Werte hinsichtlich *integrativeness* zusammengerechnet großteils im unteren slightly-agree-Bereich angesiedelt und somit nicht hoch. Hier kommt Deutsch auf $M=4,34$ und Spanisch auf $M=4,11$. Französisch weiterführend liegt bei $M=4,05$ und Deutsch weiterführend bei $M=4,47$. Auch die Werte für den zusammengesetzten Bereich der *integrative motivation* liegen nur leicht im agreement-Bereich: Spanisch befindet sich mit $M=3,91$ sogar knapp im slightly-disagreement-Bereich, welcher bis zu einem Mittelwert von 4,0 geht. Zumal die Werte für *integrativeness* weitgehend in den slightly-agree-Bereich fallen, lässt dies den Schluss zu, dass Aspekte zu *integrativeness* im qualitativen Teil keine wichtigen *Motive* sind, welche die Lernenden als ersten Impuls in den kurzen qualitativen Fragen anführten. Dies kann erklären, wieso kaum Kommentare vorliegen, die *integrativeness* zugeordnet werden können. Da *integrativeness* der quantitativen Daten zufolge insbesondere in den L3s schwach ausgeprägt ist und im qualitativen Teil kaum angeführt wird, könnte versucht werden, *integrativeness* zu fördern. Eventuell könnten verstärkte internationale

Projekte mit direktem Kontakt zu Deutschsprechenden *integrativeness* erhöhen, wobei Deutschsprachige ebenso von einem Austausch profitieren können. Riemer zufolge (2016a: 39-40) ist das kulturelle Interesse an Deutschland in weiter entfernten Regionen vom deutschsprachigen Raum ein bedeutenderer Motivationsfaktor, während dies in geografisch näheren Gebieten weniger der Fall ist, was auf Norwegen zuträfe. In der Tat zeigen der quantitative und qualitative Teil kein großes Interesse an der deutschsprachigen Kultur. Der Unterbereich der *integrative orientation* weist jedoch die höchsten Werte aller Bereiche über alle Sprachgruppen hinweg auf. Deutsch gesamt kommt beispielsweise auf $M=4,93$ und Spanisch gesamt auf $M=4,66$ und beide liegen somit im oberen Bereich des Feldes *slightly-agree*. Auch Lindemann (2007: 9) kam in ihrer Studie in Norwegen bei Unterstufenlernenden zu dem Schluss, dass an den deutschsprachigen Staaten kein kulturelles Interesse bestehe. Mackiewicz (2016: 90-91) Studie zeigte auf, dass europäische Lernende – in ihrem Fall in Polen – ein geringeres kulturelles Interesse am deutschen Sprachraum haben als außereuropäische. Ebenso kam eine niederländische Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Lernenden Deutschlands Kultur eher neutral gegenüberstehen (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017:42). Hinsichtlich des Zusatzitems „Ich möchte die Kultur dieser Sprache kennenlernen.“ liegen die Werte aller Gruppen im *slightly-agree*-Bereich, was somit immerhin ein geringes positives Interesse aufzeigt. Der Wert für Englisch liegt für dieses Item nicht viel höher als für die L3s. Englisch hat den höchsten Wert mit $M=4,8$, gefolgt von Deutsch gesamt mit $M=4,38$ vor Spanisch gesamt mit $4,09$. Deutsch weiterführend hat einen nur leicht höheren Wert mit $M=4,47$ gegenüber Französisch weiterführend mit $M=4,37$. Eine niederländische Studie beschrieb die positive Entwicklung des Deutschlandbildes zwischen 2010 und 2017 (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 5-16), was aufzeigt, dass positive Einstellungen innerhalb kurzer Zeit ausgebaut werden können. Bezüglich Fernsehen in der Zielsprache hat Englisch den mit Abstand höchsten Wert mit $M=5,62$. Deutsch gesamt folgt mit $M=4,35$, vor Spanisch mit $M=3,88$. Der Wert für Deutsch weiterführend ist mit $M=4,41$ deutlich höher als jener für Französisch weiterführend mit $M=3,96$. Hinsichtlich des Items zur ‚Musik‘ weisen vor allem Französisch und auch Spanisch einen höheren Wert auf als Deutsch. Dies könnte daran liegen, dass spanischsprachige Sängerinnen/Sänger mit ihren Liedern im Gegensatz zu deutschsprachigen öfter weltweit erfolgreich sind. Die niederländische Studie kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass deutschsprachige Musik wenig bekannt sei (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 42-45). Dies würde dafürsprechen, dass die Einstellungen zum deutschsprachigen Kulturraum insbesondere hinsichtlich ‚Musik‘ gefördert werden könnten. Auffallend ist auch, dass Deutsch weiterführend beim item 53 einen deutlich niedrigeren Wert

als Französisch weiterführend aufweist. Dabei geht es darum, dass *native speakers* stolz sein könnten, da sie für die Welt viel Wertvolles hervorgebracht hätten. Dies könnte daran liegen, dass Frankreich – insbesondere historisch betrachtet – vor allem in Europa als kulturelles Vorbild galt. Weiters könnte dies auf die Gräueltaten der Deutschen und Österreicherinnen/Österreicher in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückzuführen sein. Im qualitativen Teil gibt es hingegen wenig Kommentar zu den Kulturen der L3s – daher dürften diese keine prominenten *Motive* darstellen. Für Deutsch und Spanisch jeweils weiterführend gibt es zur Kategorie „Positive Einstellung hinsichtlich Zielsprachenkulturen“ nur einen Kommentar für Deutsch. Für Französisch weiterführend gibt es zwei Kommentare. Dennoch zeigen die quantitativen Daten auf, dass durchaus Potenzial für kulturelles Interesse gegeben sein dürfte und es wäre anstrebenswert, dieses im Sinne der Motivationsförderung im Sprachenunterricht aufzubauen und zu fördern, indem auf die Interessen der Lernenden eingegangen wird.

Die Hypothese, dass Deutsch aufgrund der Sprachähnlichkeiten der drei germanischen Sprachen Norwegisch, Englisch und Deutsch als leichter empfunden wird, wurde nicht bestätigt. In Anbetracht dessen, dass Englisch somit eindeutig die beliebteste Sprache ist, erscheint es zielführend, die Vorteile einer relativ einfachen globalen *lingua franca* zu sehen. Da Englisch häufig vor Deutsch gelernt wird und wie das Deutsche eine westgermanische Sprache ist, kann es vorteilhaft sein, die Sprachähnlichkeiten dieser beiden Sprachen und auch bezüglich der nordgermanischen L1 Norwegisch bewusster zu machen. Aufgrund dieser Sprachähnlichkeiten könnte davon ausgegangen werden, dass Deutsch für norwegische Lernende tendenziell leichter zu erwerben wäre als romanische Sprachen. Nach Krumm (2017: 7) ist das Deutsche in manchen Bereichen leichter als Englisch oder Französisch zu lernen wie beispielsweise wegen der relativ lauttreuen Orthografie. Jedoch führen bei der Beantwortung der 1. offenen Frage nur 3 der 85 Deutschlernenden an, diese Sprache wegen Sprachähnlichkeiten gewählt zu haben. Für Spanisch gibt es in der 1. und 2. Frage einen Kommentar zu Sprachähnlichkeiten und für Französisch keine. Hinsichtlich der Sprachähnlichkeiten als Lernhilfe könnte daher im Sinne der Tertiärsprachendidaktik mehr Bewusstsein geschaffen werden. Die Kategorie „Leichtere Sprache“ wird von ähnlich vielen Lernenden aller Sprachen genannt. Diese wird in der 2. Frage von 3 Französischlernenden angeführt, was mit Abstand die kleinste Gruppe der L3s darstellt. Des Weiteren gibt es Nennungen zur Kategorie „Leichtere Sprache“ von 6 Deutschlernenden in der 2. Frage und darüber hinaus in der Frage 1 von 7 Spanischlernenden. Hinsichtlich der

Sprachverwandtschaft erscheint es überraschend, dass es für die romanischen Sprachen ähnlich viele Kommentare in dieser Kategorie gibt wie für das Deutsche. Die Kategorie „Schwierig zu lernen“ findet jedoch nur 3 Nennungen – allesamt bei Deutschlernenden, die sich dennoch dazu entschieden, Deutsch weiter zu lernen. Die quantitativen Daten passen insofern dazu, dass Deutsch auf die höchsten Werte bei *classroom anxiety* kommt, wenngleich Deutsch sonst von den L3s meist die besten Werte verzeichnet. Betreffend *classroom anxiety* ist der Mittelwert für Deutsch gesamt mit $M=4,43$ deutlich höher als für Spanisch mit $M=3,75$ und Englisch mit $M=3,22$. Ein geringerer Wert spricht für ein geringeres Ausmaß an *classroom anxiety*. Ebenso ist der Wert für Deutsch weiterführend mit $M=4,68$ über jenem für Französisch weiterführend mit $M=4$. In Anbetracht dessen, dass die französische Aussprache für Kommunikation im Klassenzimmer wegen der starken Abweichung vom Schriftsystem schwieriger scheint als die deutsche, überraschen diese Werte. Es ist ebenfalls auffallend, dass Deutsch weiterführend in diesem Bereich der *classroom anxiety* mit einem höheren Wert letztendlich schlechter abschneidet als Deutsch neu mit $M=4$. Auch im Bereich *use anxiety*, wofür das Item 39 („It doesn't bother me at all to speak this language.“, stark angelehnt an Gardner 2004) getestet wurde, weist Deutsch gesamt einen niedrigen Wert auf als Spanisch gesamt, wenngleich beim Item 39 ein höherer Wert vorteilhaft wäre. Daher könnte es sein, dass Deutsch aufgrund von *anxiety* laut vorliegender Kommentare als schwierig empfunden wird. Aufgrund dieser Datenlage erscheint es wichtig, dass Deutschlehrkräfte auf eine Senkung der *anxiety* achten und den Lernenden Sprachähnlichkeiten bewusster machen, damit Deutsch nicht als schwierig wahrgenommen wird. Nach Krumm (2019: 353) spielt die Qualität der Lehre und die Professionalität der Lehrpersonen einen entscheidenden Grund bei der Sprachwahl, weswegen die Unterrichtsqualität gefördert werden sollte, um neben anderen Sprachen erfolgreich dazustehen. Ist der Deutschunterricht als qualitativ bekannt und nicht als schwierig, so kann sich dies positiv auf die Sprachwahl auswirken. Ferner führt Riemer (2019: 378) an, dass ein lernendenorientierter und die Autonomie fördernder Unterricht die Motivation steigern kann und dass die Lehrperson eine große Rolle bei der Ausprägung von Motivation oder Demotivation spielen kann.

Instrumentality betreffend weist Englisch mit Abstand den höchsten Wert mit $M=5,06$ auf. Deutsch gesamt liegt hingegen mit dem weit abgeschlagenen Wert von $M=3,95$ gerade schon im disagreement-Bereich unter 4,0 und Spanisch gesamt kommt auf $M=3,65$. Deutsch weiterführend liegt mit 4,21 im slightly-agree-Bereich, während Französisch weiterführend

mit $M=3,39$ im unteren Bereich von *slightly-disagree* liegt. Deutsch neu kommt auf $M=3,73$, und liegt somit auch in diesem Bereich niedriger als Deutsch weiterführend mit $M=4,21$. Neben Gardners Studie wurden 8 zusätzliche Items zu *instrumentality* hinzugefügt, wobei Aspekte wie ‚Medienkonsum‘ und ‚Reisen‘ inkludiert wurden. Auch hier weist Englisch im Vergleich zum Durchschnittswert dieser 8 Items mit $M=5,18$ mit Abstand den höchsten Wert auf. Deutsch gesamt liegt mit $M=4,14$ vor Spanisch gesamt mit $M=3,81$. Deutsch und Französisch weiterführend kommen beinahe auf denselben Wert. Im Folgenden werden nun insbesondere auch im qualitativen Teil genannte Aspekte zu *instrumentality* näher beleuchtet.

- Lindemann (2007: 9) fand zwischen der Grund- und Jugendschule bei den DaF-Wählenden nur allgemeine Nützlichkeitsbeschreibungen, wobei konkrete Vorstellungen fehlen. Auch in der vorliegenden Studie gibt es ein paar Kommentare hinsichtlich allgemeiner, unspezifischer Nützlichkeit von DaF. In der 2. Frage gibt es dafür 4 Kommentare für Deutsch gesamt und 3 für Spanisch gesamt. Weiters gibt es nur wenige Kommentare mit konkreten Zielen wie „ein Studium in Deutschland absolvieren zu wollen“. Dafür gibt es in der 1. Frage für Deutsch gesamt 2 Kommentare und je einen für Spanisch gesamt und für Französisch weiterführend. Auch sonst kam es nur zu wenigen Kommentaren zu konkreten Einsatzgebieten der L3, während auf das Lernen bezogene Kommentare wie die Kategorie „Sprache besser lernen wollen“ vorherrschen. Dies spricht für die Notwendigkeit von mehr Informationen hinsichtlich konkreter Gebrauchsmöglichkeiten der L3s für die Lernenden. Die Kategorie „Allgemeine Nützlichkeit“ steht semantisch der Kategorie „Wichtige Sprache“ nahe, wobei Deutsch einige Nennungen aufweist, obschon auch hier keine konkreten Kommentare zur Kategorie „Wichtige Sprache“ erfolgen, wie auch das Zitat im Titel dieser Studie illustriert („German is important later in life“, Deutschkommentar Nr. 75, 2. Frage). In der 2. Frage ergaben sich für Deutsch gesamt in der Kategorie „Wichtige Sprache“ 6 Nennungen, während es für Spanisch gesamt keine gibt. In Lernkontexten, in welchen extrinsische Motivation häufig vorherrscht, wie im Schulbereich, ist es wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, wieso Unterrichtsaktivitäten für sie nicht nur aktuell, sondern auch für später relevant sein können (Riemer 2019: 377-378).
- Im quantitativen Teil bei Gardners Items weist Deutsch bezüglich ‚Karriere‘ im Rahmen von *instrumentality* im Vergleich zu Spanisch und auch zu Französisch gute Werte auf. Beim item IX, wobei es um das Arbeiten im Zielsprachenland geht, hat

Französisch weiterführend einen höheren Wert als Deutsch weiterführend. Im qualitativen Teil befinden sich für Deutsch allerdings nur 3 Kommentare in der Kategorie „Vorteilhaft für den Beruf“, wenngleich es für Spanisch und Französisch gar keine Kommentare dafür gibt. Dies spricht dafür, dass den Lernenden die Wichtigkeit der Partnerschaft zwischen Norwegen und dem deutschsprachigen Raum noch bewusster gemacht werden könnte. In der norwegischen Studie von Doetjes & Ryen (2009: 31) war der Faktor Beruf ankreuzbar und kam auf häufige Nennungen. In Mihaljevic Djigunovićs & Bagarics (2012: 273-277) kroatischer Studie konnte Deutsch besonders in wirtschaftlicher Hinsicht punkten. Wegen der ökonomischen Bedeutung Deutschlands für Norwegen fördert das norwegische Außenministerium das Erlernen des Deutschen (Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten: 4). Nach Krumm (2017: 5-6) stellt der deutsche Sprachraum ein großes wirtschaftliches Potential dar. Kundinnen/Kunden lassen sich eher in ihrer Muttersprache von Produkten überzeugen (Krumm 2017: 3-4).

- Hinsichtlich des instrumentellen *Motivs* ‚Reisen‘ driften die quantitativen und qualitativen Daten auseinander. Im quantitativen Bereich liegen die Daten für alle Gruppen im agree-Bereich zwischen $M=5,26$ und $M=5,64$ und ähneln einander somit überraschend stark. Bei den 8 zu Gardners *international AMTB* hinzugefügten Items hinsichtlich *instrumentality* erzielt der Aspekt ‚Reisen‘ die höchsten Werte. Spanisch gesamt hat mit $M=5,67$ einen leicht höheren Wert als Englisch gesamt, und Deutsch gesamt weist mit $M=5,27$ den niedrigsten Wert auf. Französisch weiterführend hat mit $M=5,23$ einen leicht niedrigeren Wert als Deutsch weiterführend mit $M=5,28$. Deutsch neu hat einen fast identen Wert mit $M=5,26$. Insofern kann die Hypothese bestätigt werden, dass spanischsprachige Länder als Reisedestinationen interessant scheinen – aber dies trifft in ähnlichem Ausmaß auch auf die anderen Sprachgruppen zu. Lindemann (2008: 4-13) fand bei einer Befragung von Lernenden der 8. Klasse, die Spanisch gewählt hatten, ebenso heraus, dass Spanisch häufig wegen Urlauben gewählt wurde, was teilweise auch auf Französisch zutraf. Lindemann (2010: 1757) begründet den Spanischboom damit, dass spanischsprachige Reisedestinationen in Europa und Amerika bei Norwegerinnen/Norwegern beliebt sind. Ebenso hatten Französischlernende bereits französischsprachige Staaten besucht und möchten dies wieder tun, während es Deutschlernenden an persönlichem Kontakt zu den Zielsprachenländern fehle (Lindemann 2008: 4-13). Hingegen werden im qualitativen Teil der vorliegenden Untersuchung nur wenige Kommentare zu diesem Thema

angeführt. Von 79 Spanischlernenden führten dies 5 an und 1 französischlernende Person – jedoch keine Deutschlernenden. Mit Bezug auf die qualitativen Daten dieser Studie gibt es somit Ähnlichkeiten zu Lindemanns (2007: 9) Untersuchung in der *ungdomsskole*. In der norwegischen Studie von Doetjes & Ryen (2009:31) war der Aspekt „ein deutsches Zielsprachenland zu besuchen“ hingegen der am häufigsten angekreuzte, wobei die Antwort nicht selbst produziert wurde, wie auch in dieser Studie im quantitativen Teil mit hohen Werten zum Item ‚Reisen‘. In diesem Bereich gäbe es für Deutsch bestimmt noch Entwicklungspotenzial. Spanischlehrbücher sind wie italienische häufig tourismusbezogener aufgebaut als deutschsprachige und es geht in den ersten Lektionen bereits darum, im Hotel einzuchecken und in einem Lokal Essen zu bestellen, wobei häufig ein Urlaubskontext mitschwingt. Die deutschsprachigen Staaten hätten ebenso Badestrände am Meer und an Seen zu bieten, die von Norwegen aus schneller zu erreichen wären. Weiters könnten durch Auslandsaufenthalte das touristische Interesse und der persönliche Kontakt mit Deutschsprachigen gefördert werden. Möglicherweise wurde ‚Urlaub‘ in der vorliegenden Studie selten als *Motiv* angeführt, da für den Kommentar nur zwei Zeilen vorgesehen waren. Jedenfalls war es kaum ein prominentes *Motiv*, das die Lernenden von sich aus nannten. Norwegen ist ein Land, in welchem sich die Bevölkerung jedoch gut Reisen leisten kann. Aufgrund des Interesses in den quantitativen Daten, aber den fehlenden Kommentaren für Deutsch im qualitativen Bereich, ist dies ein Gesichtspunkt, der im Deutschunterricht durch Austauschreisen gefördert werden könnte.

- Hinsichtlich des Items IX zum ‚Wohnen‘ weist Englisch mit $M=5,1$ mit Abstand den höchsten Wert auf, während die L3s im slightly-disagree-Bereich liegen. Der Wert für Deutsch gesamt liegt mit $M=3,78$ über jenem für Spanisch gesamt mit $M=3,25$. Deutsch weiterführend liegt mit $M=3,76$ unter dem Wert für Französisch weiterführend mit $M=3,92$. Diese niedrigen Werte spiegeln sich auch in den qualitativen Daten wider, da es nur einen Kommentar dazu in der Französischgruppe gibt. Somit ist das *Motiv* ‚Wohnen‘ in Zielsprachenländern von geringer Relevanz. Da Norwegen eines der reichsten Länder weltweit ist besteht in dieser Region wohl kaum der Wunsch der Auswanderung.
- Hinsichtlich des Items VIII zum „Studium in Zielsprachenländern“ weist Deutsch gesamt einen deutlich höheren Wert auf als Spanisch gesamt. Deutsch weiterführend hat außerdem einen höheren Wert als Französisch weiterführend. Im qualitativen Teil

gibt es nur wenige Kommentare zu Studien in Zielsprachenländern. Es besteht die Annahme, dass dies für 15/16-Jährige vermutlich noch nicht von so hoher Relevanz ist und daher kein prominentes *Motiv* darstellt.

Hinsichtlich des hinzugefügten Items zum Klang der Sprache liegt Spanisch gesamt mit $M=4,88$ deutlich vor Deutsch gesamt mit $M=4,18$. Französisch weiterführend erreicht mit $M=5,3$ einen auffallend hohen Wert – deutlich vor Deutsch weiterführend mit $M=4,23$. Insofern bestätigt sich die vorab aufgestellte Hypothese, dass Französisch als schöne Sprache wahrgenommen wird. Jedoch kann die Hypothese verworfen werden, dass Deutsch als hässliche Sprache angesehen wird, wie in einer niederländischen Studie herauskam (Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 29), was sich in keinem Kommentar der vorliegenden Untersuchung widerfindet. Auch wenn Deutsch einen geringeren Wert bezüglich des Klangs der Sprache aufweist, so liegt dieser noch im *slightly-agree*-Bereich. Im qualitativen Teil gibt es ebenso Kommentare, die der Kategorie „Ansprechende Sprache“ zugeordnet wurden. In der 2. Frage sind dies für die mit Abstand kleinste Gruppe Französisch 3 Kommentare, für Deutsch gesamt ebenfalls 3 und für Spanisch gesamt 4 Nennungen. Insbesondere im Anbetracht der quantitativen Daten, wo Deutsch diesbezüglich hinter die anderen Sprachen zurückfällt, könnte im Unterricht versucht werden, mehr Bewusstsein für die plurizentrische Vielfalt der Varietäten des Deutschen zu schaffen, da das Deutsche diesbezüglich gegenüber der frankofonen Sprachpolitik einen Mehrwert zu bieten hat. Beispielsweise könnten verschiedene Varietäten angehört werden und ihr Klang thematisiert werden. Den Lernenden könnte gesagt werden, dass sie in jener Varietät sprechen können, die für sie am besten passe.

Deutsch weiterführend weist gegenüber Französisch weiterführend 2 Nennungen in der Kategorie „Große L1-Sprechdendenanzahl“ auf. Im Gegensatz zu diesen 2 Kommentaren für Deutsch, gibt es für Spanisch 5, was bei 79 Teilnehmenden ein geringer Wert ist. Dies ist auf die Verbreitung des Spanischen während des Kolonialismus zurückzuführen. Hinsichtlich Deutsch könnte die Bedeutung der deutschen Sprache im unmittelbaren europäischen Kontext bewusster gemacht werden.

Die Kommentare der Lernenden weisen einen reinen Deutschlandfokus auf, da nur dieses Land in den Antworten genannt wird. Einerseits liegt Deutschland geografisch gesehen nahe bei Norwegen, andererseits wäre mehr Plurizentrik wünschenswert. Französisch und Spanisch betreffend verhält es sich mit Bezug auf die Fokussierung der bedeutenden Zielsprachenländer Frankreich und Spanien ebenso. Lindemann (2007: 21) bestätigt, dass die

norwegischen Lernenden die Zielsprache fast nur mit Deutschland assoziieren. Riemer (2016a: 34-39) fand in ihren Studien zur Lernmotivation ebenfalls heraus, dass ein starker Deutschlandfokus vorherrscht.

7. Fazit

Abschließend werden nun die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengetragen, deren Relevanz diskutiert und der weitere Forschungsbedarf thematisiert (Esselborn-Krumbiegel 2010: 145-148).

Eine Großzahl der Forschungen zur Fremdsprachenmotivation ist auf Englisch bezogen (Riemer 2016: 6) und für Norwegen gibt es bereits Untersuchungen zur Sprachwahl in der *ungdomsskole* (Lindemann 2007, 2008). Die vorliegende Studie bietet hingegen Einblicke in die Sprachwahl und Motivation der vier wichtigsten norwegischen Fremdsprachen der *videregående skole*. Die Ergebnisse sind jedoch nur äußerst bedingt aussagekräftig, zumal nur ein einziger Schulstandort in Südostnorwegen anhand von 191 Lernenden befragt werden konnte. Clement und Dörnyei (2001: 399-423) verweisen darauf, dass das Sprachwahlverhalten in Ungarn geografisch geprägt ist. Insofern treffen die vorliegenden Studienergebnisse höchstens ansatzweise für die erforschte Region zu. Aufgrund der sehr ähnlichen Bedingungen der L3s Spanisch, Deutsch und Französisch im nahe an Moss gelegenen Schweden (Kirchner 2004: 1), könnten die Ergebnisse eher auf die Grenzregion in diesem Nachbarland zutreffen als auf den Norden Norwegens. Zumal dieser an Finnland und Russland grenzt, könnte dort die Motivation für die Wahl von Finnisch oder Russisch eine größere Rolle spielen, was jedoch erforscht werden müsste.

Wenngleich Spanisch hinsichtlich der Anmeldungen heutzutage in Norwegen am populärsten ist, weist Deutsch für fast alle Items eine höhere Motivation auf als Spanisch und Französisch. Dies wird auch dadurch untermauert, dass mehr Lernende nach der *ungdomsskole* Spanisch als Deutsch abwählten. Außerdem kommentierten mehr Spanischlernende, dass sie die gewählte Sprache nicht erneut wählen würden. Auffallend ist auch, dass in den Deutschgruppen der Schüleranteil mit 41,18% deutlich höher ist als in den Spanischgruppen. Die aktuelle Situation in Norwegen mit Spanisch als meistgelernter L3 könnte richtungsweisend für die Tendenz in anderen Ländern sein, wo die Zahl an Spanischlernenden

zunimmt und verstärkt verschiedene L3s alternativ zu den traditionellen Sprachen angeboten werden.

Im Folgenden werden nun weitere wichtige Erkenntnisse der vorliegenden Studie präsentiert, wobei ein stärkeres Gewicht auf Bereichen liegt, in welchen DaF gefördert werden könnte.

- Im qualitativen Studienteil beziehen sich die meisten Kommentare auf die Lernsituation wie die Kategorie „Sprache besser erlernen wollen“. Hingegen werden nur sehr wenige integrative *Motive* angeführt. Im quantitativen Bereich ist die *integrative motivation* nur im slightly-agree-Bereich angesiedelt. Kulturelles Interesse an Deutschland ist im nahen Ausland geringer als weiter entfernt (Riemer 2016a: 39-40; Mackiewicz 2016: 90-91), wobei Norwegen auf Ersteres zutrifft, was die Daten widerspiegeln. *Integrative motivation* sollte daher gezielt gefördert werden. Weiters könnte eine verstärkt plurizentrische Ausrichtung dabei helfen, das Interesse am deutschsprachigen Raum zu fördern, der dadurch breiter aufgestellt wäre. Die Kommentare der Lernenden beziehen sich nämlich nur auf Deutschland. Lindemanns (2007: 21) Untersuchung bestätigte, dass norwegische Lernende Deutsch fast ausschließlich mit der Bundesrepublik assoziieren.
- Ein verstärkt plurizentrischer Ansatz im Bereich Hören könnte möglicherweise auch die im Vergleich schlechteren Werte für Deutsch hinsichtlich des Klangs der Sprache verbessern, wo insbesondere Französisch aber auch Spanisch besser abschneiden (Item VI). Ein positives Bild des Klangs des Deutschen könnte beispielsweise durch Lieder, Gedichte oder L1-Sprechende mit Vorbildwirkung erfolgen. Wenn Deutschlernende mehr Interesse an der Vielfalt der deutschsprachigen Kultur hätten, würde Deutsch weiterführend gegenüber Französisch weiterführend vermutlich auch beim Item 53, dass *native speakers* stolz auf ihre Kultur sein können, besser abschneiden.
- Außerdem könnte norwegischen Schülerinnen/Schülern im Sinne der Tertiärsprachendidaktik die Sprachähnlichkeiten der germanischen Sprachen Norwegisch, Englisch und Deutsch bewusster gemacht werden, sodass sie dies als Lernhilfe ansehen und Deutsch möglichst nicht als schwierig betrachten. Dies könnte auch helfen, um die im Vergleich zu Spanisch und Französisch hohe *class* und *use anxiety* von DaF-Lernenden zu reduzieren. Allerdings wurde jeweils nur ein einziges Item aus *class anxiety* und *use anxiety* untersucht und somit wären weitere Forschungen in diese Richtung wünschenswert.

- Wie in Lindemanns (2007: 3-9; 2008: 16-17) Studien in der *ungdomsskole* wäre es auch vor der Sprachwahl für die *videregående skole* zielführend, die Lernenden zu informieren, welche Sprache für sie hinsichtlich Spracheignung und Nützlichkeit die passendste sei. Bezüglich *instrumentality* gibt es in der vorliegenden Studie insbesondere zu DaF einige Kommentare für die Kategorie „Allgemeine Nützlichkeit“, aber kaum konkrete Anwendungsbereiche. Daher wäre es anstrengenswert, den Lernenden bewusster zu machen, wofür sie Deutsch im Konkreten brauchen können. Im Gegensatz zu den anderen beiden L3s kann Deutsch insbesondere im Bereich ‚Karriere‘ punkten, wie auch andere Studien belegen (Doetjey & Ryen 2009: 31; Mihaljevic Djigunovićs & Bagarics 2012: 273-277).

Anhand der gewonnen Ergebnisse der vorliegenden Studie könnten die L3s gezielter gefördert und beworben werden. Wenn die Einstellung der DaF-Lernenden dem deutschen Sprachraum gegenüber positiv ist, so kann sich dies vorteilhaft auf den Kauf deutschsprachiger Produkte, Reisen in deutschsprachige Regionen und Kontakte mit *native speakers* auswirken, was im Falle von Gleichgültigkeit oder gar Demotivation dem Deutschen gegenüber ebenso das Gegenteil bewirken kann. Daher wäre es das Ziel, positive Lernerfahrungen, *integrative motivation* und auch intrinsische Motivation zu fördern.

Die Studie weist jedoch einige Mängel auf, welche im Folgenden diskutiert werden:

- Wenngleich die L1 des Autors Deutsch ist und wie bei jeder Person die Einstellungen zu verschiedenen Sprachen unterschiedlich sind, wie auch diese Studie belegt, wurde versucht die Untersuchung mittels der gewählten Methodik so objektiv und transparent wie möglich durchzuführen und darzustellen. 100% Objektivität ist jedoch kaum erreichbar, selbst wenn dies angestrebt wird. Überdies wussten die Lernenden, dass der Autor aus Österreich kommt. Es könnte sein, dass Studienteilnehmende aus Höflichkeit Deutsch besser oder andere Sprachen schlechter bewerteten.
- Hinsichtlich der Forschungsethik kann die Einholung der Genehmigung der Studiendurchführung bemängelt werden. Vor der Abreise wurde die Bewilligung seitens der Fremdsprachenleiterin der Schule über die zuständige DaF-Lehrerin via E-Mail eingeholt. Es wurde somit keine Anfrage für die Studiendurchführung beim norwegischen Bildungsministerium gestellt und die Eltern der zirka 16-jährigen Studienteilnehmenden wurden nicht vorab informiert, da dies für alle Beteiligten einen erheblichen bürokratischen Mehraufwand bedeutet hätte. Zumal die

Studiendurchführung seitens der norwegischen Schule unterstützt wurde, entstand der Eindruck, dass weitere Schritte für die Durchführung dieses Forschungsvorhabens in Norwegen im Rahmen des Austauschprogrammes *Pädagogischer Aufenthalt* nicht notwendig gewesen wären.

- Da vorab nicht bekannt war, dass alle norwegischen Schülerinnen/Schüler über vom Staat zur Verfügung gestellte Laptops verfügen, wurde die Studie auf Papier ausgefüllt. Somit mussten die Daten für die Analyse per Hand eingetippt werden, wobei sowohl bei der Dateneingabe als auch bei den Berechnungen eine gewisse Fehleranfälligkeit besteht. Für zukünftige Studien wird daher empfohlen, die technischen Gegebenheiten vor Ort vorab zu klären und die Daten, sofern möglich, elektronisch zu erheben.
- Die Angaben zu den letzten vier Items waren unnötig kompliziert, was zu Unklarheiten führte, weswegen von diesen Items nur die Zahlen für Deutsch und Französisch weiterführend verwendet wurden. Dies stellte kein großes Problem dar, hätte aber behoben werden können, wenn die Pilotierung in einer gleichaltrigen Gruppe stattgefunden hätte, die in der *ungdomsskole* auch eine L3 gelernt hätte.
- Aufgrund der schriftlichen Befragung bestand nicht die Möglichkeit – wie im Rahmen eines Interviews – nachzufragen, was insbesondere hinsichtlich des Aspektes ‚Reisen‘ interessant gewesen wäre. Aufgrund einer gewissen Divergenz zwischen den quantitativen und qualitativen Daten könnte der tatsächlichen Bedeutung dieses *Motivs* Raum für weitere Forschungen gegeben werden, wobei mitzuberücksichtigen ist, dass vor allem im Tourismus *ELF* eine bedeutende Rolle zukommt.
- Des Weiteren sind die Daten bereits fast vier Jahre alt, da die Studiendurchführung im September 2015 erfolgte und wie eine niederländische Studie (Dée; Hölsgens, Trixie & Hotje 2017: 5-16) herausfand, veränderte sich die Einstellung dem Deutschen gegenüber in dem kurzen Zeitraum von nur sieben Jahren positiv. Daher kann sich auch die Motivation für die erforschten Sprachen aufgrund von Entwicklungen wie des Ringens um den Brexit in den vergangenen vier Jahren gewandelt haben, was jedoch untersucht werden müsste.

Hinsichtlich weiterer Forschungen könnte außerdem von Interesse sein, ob ähnliche Studien auch zu einer stärkeren Ausprägung der Motivation für DaF gegenüber den anderen L3s kommen. Die Pilotierung wurde unpassenderweise aus organisatorischen Gründen in einer 3. Klasse durchgeführt, in welcher alle die L3 ein 3. Jahr erlernen mussten, da sie in der

ungdomsskole keine L3-Kurse belegt hatten. Es entstand insbesondere anhand der qualitativen Kommentare der Eindruck, dass in dieser Gruppe die Einstellung zum Deutschen deutlich schlechter war, weswegen es von Interesse sein könnte, auch solche Gruppen zu untersuchen. Außerdem könnte erforscht werden, ob die weiterführenden Spanisch- und Französischgruppen ebenfalls eine höhere Motivation aufweisen als die Anfängerinnen/Anfänger dieser L3s, wie es bei den weiterführend Deutsch Lernenden der Fall war. Die Annahme kann aufgestellt werden, dass Deutsch weiterführend für die meisten Items höhere Werte aufweist als für die DaF-Anfängerinnen/Anfänger, weil diejenigen, die Deutsch neu wählten, nicht so positive Erfahrungen mit der L3 in der *ungdomsskole* gemacht hatten, weswegen sie die L3 wechseln wollten. Des Weiteren könnte eine Lehrwerksanalyse dahingehend durchgeführt werden, inwieweit Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der oberhalb genannten Aspekte optimiert werden können, um vor allem die für das Sprachenlernen besonders wichtige *integrative motivation* der Lernenden verstärkt zu fördern.

Bibliographie

Aguado, Karin. 2014. „Trinangulation“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia. *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. 47-55.

Ammon, Ulrich. 2015. *Die Stellung der deutschen Sprachen in der Welt*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen; Grabow, Busso; Klein, Harald; Maurer, Andrea; Siegert, Gabriele. 2010. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen; Grabow, Busso; Klein, Harald; Maurer, Andrea; Siegert, Gabriele. 2008. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Auswärtiges Amt. 2015. *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015*. Berlin. <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf> [17. September 2019]

Bär, Marcus. 2017. „Französisch, Spanisch, Italienisch – Zur Stellung der romanischen Sprachen im deutschen Bildungssystem“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 46. 1. 86-99.

Bernaus, Mercè; Gardner, Robert. 2010. „Attitudes, Motivation and Language Anxiety in an EFL European Context“. In: Gardner, Robert. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. [10. Auflage]. New York: Peter Lang. 139-155.

Broad, Kathryn; Tinsley, Teresa. 2014. *Languages for the Future: Which Languages the UK Needs Most and Why*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future.pdf> [17. September 2019]

Burden, Robert; Lanvers, Ursula; Williams, Marion. 2002. „'French Is the Language of Love and Stuff': Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language“. In: *British Educational Research Journal*. Vol. 28. 4. 503-528.

- Burden, Robert; Williams, Marion. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, Gary. 1999. *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Clement, Richard; Dörnyei, Zoltán. 2001. „Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of a Nationwide Survey”. In: Dörnyei, Zoltán; Schmidt, Richard. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press. 399-432.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2007. „Planning Educational Research“. In: Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. *Research Methods in Education*. London: Routledge. 78-99.
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán. 2012. „How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research”. In: Mackey, Alison; Gass, Susan. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. [1. Auflage]. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 74-94.
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán; Németh, Nóra. 2006. „Language Orientation Questionnaire”. https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_925a4af241e24367a5d95aa354070933.pdf?index=true [17. September 2019]
- Csizér, Kata; Dörnyei, Zoltán. 2005. „The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship With Language Choice and Learning Effort”. In: *The Modern Language Journal*. 89. 19-36.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia. 2014. „Befragung”. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia. *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. 103-121.
- Deci, Edward; Ryan, Richard. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dée, Britt van; Hölsgens, Trixie; Hotje, Synke. 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017 [Erfahrungsbericht Deutsch 2017]*. Duitsland Instituut Amsterdam.

<https://duitslandinstituut.nl/assets/upload/Belevingsonderzoek%202017.pdf> [17. September 2019]

Demirkaya, Sevilen. 2014. „Analyse qualitativer Daten”. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia. *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. 213-227.

Doetjes, Gerard; Ryen, Else. 2009. „Språkvalg på ungdomsskolen – En kartlegging” [„Sprachwahl an der Jugendschule – eine Umfrage“]. Fremmedspråksenteret. In: *Fokus på språk [Fokus auf Sprache]*. Halden: Fremmedspråksentere. 16. 4-59.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Zoltán. 2009. „The L2 Motivational Self System”. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. *Motivation, Language and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. 9-42.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2009. „Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview”. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. *Motivation, Language and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. 1-8.

Dörnyei, Zoltán. 2008-2009. „English Learner Questionnaire”.
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_ddb293f5fd9f4f2b8f46902e72e9f39b.pdf?index=true
[17. September 2019; japanisch/chinesisch/iranische Studie]

Dörnyei, Zoltán. 2008. „New Ways of Motivating Foreign Language Learners: Generating Vision”. In: *CILT*. 38. 3-4.

Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán; Ottó, István. 1998. „Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation”. In: *Working Papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University. Vol. 4. 43-69.

Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010 [Bericht einer Untersuchung zu den Erfahrungen mit Deutsch 2010]*.

<http://www.duitslandinstituut.nl/art/uploads/files/2011/Rapport%20belevingsonderzoek.pdf>
[31. Juli 2014]

Esselborn-Krumbiegel, Helga. 2010 *Richtig wissenschaftlich arbeiten: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.

Europäische Kommission. 2012. *Spezial Eurobarometer 386 - Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen: Bericht*.

http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf [17. September 2019]

Europäische Kommission. 2005. *Eurobarometer: Europeans and Languages*.

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [17. September 2019]

Franke, Michaela; Hériard, Pierre. 2018. „Sprachenpolitik“. In: *Europäisches Parlament: Kurzdarstellung zur Europäischen Union*.

<http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> [17. September 2019]

Gardner, Robert. 2012. „Integrative Motivation and Global Language (English) Acquisition in Poland“. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2. 215-226.

Gardner, Robert. 2010. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. [10. Auflage]. New York: Peter Lang.

Gardner, Robert. 2009. *Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Still Counting*. University of Western Ontario: Department of Psychology.

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALOttawa2009talkc.pdf> [17. September 2019]

Gardner, Robert. 2004. *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. The University of Western Ontario.

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> [17. September 2019]

Gardner, Robert. o. J. 1. *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. University of Western Ontario: Department of Psychology.

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> [17. September 2019]

Gardner, Robert. o. J. 2. *Attitude/Motivation Test Battery Items for Croatian, Japanese, Polish, Portuguese and Romanian Questionnaires*.

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/QuestionnaireKeys.pdf> [17. September 2019]

Graddol, David. 2006. *English Next: Why Global English May Mean the End of English As a Foreign Language*. Plymouth: British Council.

<https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>
[17. September 2019]

Hug, Theo.; Poscheschnik, Gerald. 2010. *Empirisch Forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huther & Roth.

Jenkins, Jennifer. 2009. *World Englishes: A Resource Book for Students*. [2. Ausgabe]. New York: Routledge.

Kirchner, Katharina. 2004. „Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlernender“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 9. 2. 1-28.

Knapp, Werner. 2005. „Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht“. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Mayring, Philipp. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. 20-36.

Li, Yuan. 2016. „Motivation zum Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in China“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 45. 2. 93-107.

Lindemann, Beate. 2015. „Norwegischer universitärer Deutschunterricht für die Zukunft – bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung statt starrer Vermittlung eines traditionellen Bildungskanons“. *gfl-journal*. 3. 97-122.

Lindemann, Beate. 2013. „CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 18/2. 68.

Lindemann, Beate. 2010. „Deutsch in Norwegen“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch – 2. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. 1757-1760.

Lindemann 2008. „Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet“ [Fremdsprachenlernen und -motivation nach Einführung der Kunnskapsløftet²⁵]. *Fremmedspråksenteret. Fokus på språk [Fokus auf Sprache]*. 11. 3-25.

Lindemann, Beate. 2007. „Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 12.1. 1-21.

Krumm, Hans-Jürgen. 2019. „Förderung des Deutschunterrichts durch Verbesserung der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern“. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele. *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 351-364.

Krumm, Hans-Jürgen. 2017. „Vorwort – Warum Deutsch? Ein sprachenpolitischer Blick auf die Gründe Deutsch zu lernen“.

https://www.oedaf.at/dl/rOmQJKJMLmJqx4LJK/Vorwort_Krumm-Warum_Deutsch_a.pdf [17. September 2019]

Krumm, Hans-Jürgen. „Warum Deutsch? Ein sprachenpolitischer Blick auf die Gründe Deutsch zu lernen“. https://www.oedaf.at/dl/tLLpJKJMLmJqx4kJK/99Gruende_web.pdf [17. September 2019]

MacIntyre, Peter; MacKinnon, Sean; Clément, Richard. 2009. „From Integrative Motivation to Possible Selves: The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research“. In: Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. North York: Multilingual Matters .43-65.

Mackiewicz, Maciej. 2016. „Interkulturelle Motivation im Vergleich: DaF in Polen und den USA“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 45. 2. 78-92.

Maleki, Mostafa. 2016. „L2-Motivation and ‚Possible Selves‘: Ein vergleichender Blick in die Motivationsprofile von iranischen Deutsch- und Englischlernenden“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 46-61.

Mayring, Phillip. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. [12. Auflage]. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

²⁵ Norwegische Schulreform, welche 2006 in Kraft trat.

Mayring, Philipp. 2005. „Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse“. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Mayring, Philipp. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 7-19.

Mayring, Philipp. 1997. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. [6. Auflage]. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, Philipp. 1995. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan. *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. [2. Auflage]. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 209-213.

Mihaljevic Djigunović, Jelena; Bagaric, Vesna. 2008. „A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German“. In: *Portal of Croatian Scientific and Professional Journals*.

http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=36440&lang=en [17. September 2019]

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita. 2001. *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.

Nemeth, Monika. 2012. *Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden aus sprachpolitischer Sicht*. Budapest: Eötvös-Loránd Universität. [Diplomarbeit].

Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten. 2019. *Die Deutschlandstrategie der norwegischen Regierung 2019*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/planer/tysklandstrategi_ty2019.pdf [22. Juli 2019]

Ontario: Ministry of Finance – Office of Economic Policy Labour and Demographic Analysis Branch. 2003. *Census 2001 Highlights: Factsheet 4: Mother Tongue and Home Language in Ontario*. <https://www.fin.gov.on.ca/en/economy/demographics/census/cenhi4.html> [17. September 2019]

Ostad, Johanne. 2008. „Deutsch in Norwegen“. In: *connect*. Fremmedspråksenteret. 1. 32-33.

Poscheschnik, B; Lederer, A.; Percy, A; Hug, T. 2010. „Datenerhebung und Datenaufbereitung“. In: Hug, Theo.; Pscheschnik, Gerald. *Empirisch Forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: Huth & oth. 99-110.

Printerest: Entdecke Ideen zu Sprache. <https://www.pinterest.at/pin/488007309611607481/>
[17. September 2019] (Bild am Ende des Fragebogens im Anhang A)

Riemer, Claudia. 2019. „Stärkung der Motivation zum Deutschlernen“. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele. *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 365-379.

Riemer, Claudia. 2016. „L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 45. 2. 3-11.

Riemer, Claudia. 2016a. „L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache: Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 45. 2. 30-45.

Riemer, Claudia. 2014. „Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia. *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. 15-30.

Salkind, Neil. 2010. *Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics*. 2. Auflage. Thousand Oaks/New Delhi/London/Singapur: SAGE Publications.

Schmelter, Lars. 2014. „Gütekriterien“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan; Riemer, Claudia. *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh UTB. 33-45.

Schmidt, Gabriele. 2016. „Motivation zum Fremdsprachenstudium in einem englischsprachigen Land: Das Beispiel Australien“. In: *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 45. 2. 62-77.

Sharon, Ralli; Rossman, Gretchen. 2009. „Ethics and Trustworthiness“. In: Heigham, Juanita; Crocker, Robert. *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Houndmills: Palgrave MacMillan. 263-287.

Singh, Ishtla. 2005. *The History of English: A Student's Guide*. London: Hodder Arnold.

Søreide, Ine Eriksen. 2019. „Vorwort“. In: *Die Deutschland-Strategie der norwegischen Regierung 2019*. Norwegisches Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten.

https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/dokumenter/planer/tysklandstrategi_ty2019.pdf [23. Juli 2019]

Speitz, Heike; Lindemann, Beate. 2002. „Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer“: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. [“Ich wählte Deutsch, weil die ganze Familie das wollte, aber ich bereue das”: Status der 2. Fremdsprache in norwegischen Unterstufen] Telemarksforsking-Notodden. Rapport 03/02.

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2439996/Rapp2002-03_Fremmedsprak2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [27. Dezember 2018]

Vaagland, Erling. 2004. „Das Fach Deutsch in Norwegen“. In: *Info DaF*. 31/6. 617-621.

Wright, Sue. 2004. *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.

Zint-Dyhr, Ingeborg. 2002. „Deutsch und Englisch in Skandinavien“. In: *Deutsch – Englisch – Europäisch: Impulse für eine neue Sprachpolitik*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag. 368-381.

Anhang A: Fragebogen (Version zur Befragung von Deutsch und Englisch)

Anonym undersøkelse: tysk/engelsk

Om din motivasjon for å lære et 2. fremmedspråk

Klasse	
Alder	
Kjønn	☐ Jente ☐ Gutt

-Har du allerede hatt et 2. fremmedspråk i ungdomsskolen ?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

-I så fall hvilket? _____

-Hvilket 2. fremmedspråk har du på Kirkeparken?



-Hvis du hadde spansk, fransk eller tysk på ungdomsskolen, hvorfor valgte du å bytte til et annet på videregående, eller: Hvorfor valgte du å fortsette med det samme språket? Please explain this in English.

Following are a number of statements with which some people agree and others do not agree. Please say how much you agree or disagree with each statement by putting a cross for your second foreign language *and* a cross for English in the box below each statement.

The following statement is an *example*:

I would like to visit a country in which this language is spoken.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk				✗		
engelsk					✗	

In answering each question, there should be written 2 crosses. For each cross there are 6 alternatives from "veldig uenig" to "veldig enig". Your answer should show your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer. Please answer all of the questions from pages 2 to 8.

2. Foreldrene mine forsøker å hjelpe meg med å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

7. Hvis landet mitt ikke hadde hatt kontakt med land hvor de snakker dette språket, ville det vært et stort tap.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

8. Å studere dette språket er viktig fordi det vil gjøre meg i stand til å kommunisere med de som har dette språket som morsmål på en enklere, mer laid-back måte.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

9. Jeg vil gjerne bli kjent med alle aspektene ved dette språket, bli kjent med hele språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

15. Å studere dette språket er viktig fordi jeg kommer til å trenge det i karrieren min.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

17. Det å lære dette språket er ikke egentlig et viktig mål for meg.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

22. Foreldrene mine synes det er veldig viktig for meg å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

27. De fleste morsmålsbrukerne er så vennlige og lette å bli kjent med, vi (Norge) er heldige som har dem som venner.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

28. Å studere dette språket er viktig fordi det vil gi meg muligheten til å møte og snakke med forskjellige typer mennesker.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

29. Hvis det hadde vært opp til meg, ville jeg gjerne brukt all tida mi på å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

35. Å studere dette språket er viktig fordi det vil gjør meg mer utdannet.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

37. Noen ganger dagdrømmer jeg om å droppe dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

38. Jeg vil heller bruke tida mi på andre fag.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

40. Jeg skulle ønske at jeg hadde mange morsmålsbrukere av fremmedspråket som venner.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

42. Jeg vil virkelig veldig gjerne lære mange fremmedspråk.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

43. Foreldrene mine synes jeg skal fortsette med dette språket hele veien på skolen.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

47. Dette språket er spiller en stor rolle I skolens fagtilbud.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

48. Foreldrene mine har fortalt meg at det vil være veldig viktig å kunne dette språket senere i livet.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

49. Morsmålsbrukerne er veldig sosiale og vennlig.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

50. Å studere dette språket er viktig fordi det vil gjøre meg bedre i stand til å forstå og sette pris på kulturen knyttet til dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

51. Jeg vil gjerne lære dette språket så godt at det blir naturlig for meg.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

53. Morsmålsbrukerne har mye å være stolte av for de har gitt verden mye verdifullt.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

59. Å studere dette språket er viktig fordi det vil være nyttig for å få en god jobb.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

61. Jeg får mindre og mindre lyst til å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

66. Foreldrene mine er veldig interessert i det vi gjør i timene i dette faget.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

70. Jeg planlegger å lære så mye som mulig av dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

71. Jeg vil gjerne bli kjent med flere mormålsbrukere.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

72. Å studere dette språket er viktig fordi det vil gjøre meg i stand til å interagere (snakke med, bli kjent med) med morsmålsbrukere av dette språket på en lettere måte.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

73. Jeg vil gjerne lære så mye som mulig av dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

77. Jeg jobber hardt meg å lære meg dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

79. Å studere dette språket er viktig fordi andre vil respektere meg mer hvis jeg kan dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

81. For å være helt ærlig, har jeg egentlig ikke lyst til å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

86. Foreldrene mine oppfordrer meg til å praktisere dette språket så mye som mulig.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

91. Jo mer jeg blir kjent med mormålsbrukerne, desto mer liker jeg dem.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

92. Jeg skulle ønske jeg snakket dette språket flytende.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

99. Jeg har ikke lyst til å lære noe mer enn det helt grunnleggende i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

100. Når jeg er ferdig med skolen kommer jeg til å slutte med å lære mer av dette språket for jeg er ikke interessert i det.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

103. Foreldrene mine synes jeg bør bruke tid på å lære dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

104. Du kan alltid stole på de som har engelsk/tysk som morsmål.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Jeg ønsker å kunne lese litteratur i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Jeg ønsker å kunne lese aviser i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Jeg ønsker å kunne se TV-programmer i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Jeg ønsker å kunne høre musikk i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Jeg ønsker å djenne kulturen i dette språket.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

I like the sound of this language.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

I want to travel to a country in which this language is spoken.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

I could imagine studying at university for some time in a country where this language is spoken.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

I could imagine working for some time in a country where this language is spoken.

	Veldig uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Veldig enig
tysk						
engelsk						

Anhang B: Kategorisierte Kommentare

B.1. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Französisch: 1. Frage

Kategorien	Definition	Deutsch weiterführend (40 Lernende)	Französisch weiterführend (27 Lernende)
Sprache besser erlernen wollen	Die Kompetenzen in der Sprache ausbauen und die Sprache erlernen wollen.	23 I want to learn more German. 1 I [...] wanted to learn more of the same language 3 I wanted to get better at german because I'm not that good at it. 5 I want to keep learning german and become better at it. 7 I choose to continue with german, to get better and have a more developed language. 11 I really want to learn it 12 I want to learn more I'm not finished learning German yet. 13 I want to be better at German 18 I would like to learn more German Because i Already speak Swiss German so i want to have a better understanding. 22 I would like to learn more of the German language 32 I wanted to learn more german, so i can talk german well. And not just a few words 33 I wanted to learn more deutsch, because i want to be able to speak a 2. Language 35 I wanted to get better at it 37 I want to get better in this language 38 to learn more Deutsch. 29 I wanted to learn more german instead of forgetting the language and start over with another one.	5 I wanted to learn more French. 2 because I'd like to learn more 2 I wanted to become better in the language 7 I would like to speak fluid French. 8 I would like to speak it well. 17 I wanted to continue to learn more about the language 18 i want to Learn the Language better 21 I wanted to become better 24 I would like to be able to speak French fluently. 25 learn it better
Besser, eine L3 gut können	Es ist besser, die L3 der ungdoms-	20 It's better to be very good in one language than middle good in 2 languages. 2 I wanted to learn 1 language	19 I wanted to be good at one language instead of be half good in two different languages.

als zwei rudi- mentär	skole weiterzuler- nen, um diese L3 weiterzuent- wickeln, als eine neue Sprache zu wählen und in dieser ebenso nur Basiskom- petenzen zu entwickeln.	really good instead of two languaes only good. 3. 4 Because I wanted to learn a languge, not just to know little bit in different languages. 4. 14 I want to understand german before I begin on a new language. 5. 29 I wanted to learn more german insted of forgetting the language and start over with another one. 6. 30 I wanted to learn more of that, instead of start over with a new language	2. 1 i wanted to be good at one language rather than being bad at two. 3. 6 I chose to continue because I See more use in mastering one language, rather then knowing the basics of two. 4. 22 i would rather learn one language than two languages which im barely good with. 5. 28 When I had started learning one language, I wanted to continue with that language, to learn it better, than to just know a bit of two languages
Interesse an der L3	Interesse an der Ziel- sprache.	1. 19 I find german language [...] interesting. 2. 30 Because I find the language intresting 3. 1 i found it inntresting 4. 16 I found Deutsch interesting	1. 15 I think it is an interesting language 2. 14 I'm very intressed in the language 3. 23 Im also interested in the language
Ansprech- ende Sprache	Die Zielsprache wird mit positiven Adjektiven beschrieben .	1. 27 german is a cute language 2. 16 I found Deutsch [...] funny	1. 10 it is very beautifull. 2. 2 the language is beautiful. 3. 6 I thinnk french is a lovely language. 4. 7 French is the most beautifull language
Nicht mit neuer Sprache beginnen wollen	Die Lernenden möchten nicht eine neue Sprache von Grund auf neu beginnen.	1. 4 I didn't want to start all over again with a new language. 2. 14 Because I didn't feel like startin all over again.	1. 16 I didn't want to start all over again with a new language. 2. 3 I doesn't want to learn another language and start with the besics 3. 26 I didn't want to start over with a new language
L3 mögen	Die L3 wird gemocht.	1. 21 i like German alot 2. 36 I like it.	1. 4 I like French 2. 8 I really like the french language itself 3. 11 I like [...] the language 4. 5 I like it the most.
Studieren	Die Sprache	1. 10 it gives me alot of	12 I really want to go to

im Zielsprachenland	bringt Vorteile bzgl. des Studierens in Zielsprachenländern	opportunities when I'm going to study. 2. 39 it gives me good opportunities for later studies	France to study
Keine andere L3 erlernen wollen	Man möchte keine andere L3 stattdessen erwerben.	1. 26 i didn't want to learn a different language 2. 27 I did not want to learn Spanish 3. 6 I had no reason's to Choose another language 4. 27 because I don't see any reason to switch after three years of learning german.	3 French are more exiting to learn Than German and Spanish
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenkulturen	Es besteht Interesse an den Kulturen der Zielsprachen.	19 I find [...] germany interesting.	1. 14 I'm very intressted in the culture in France and other French speaking countries. 2. 17 I like [...] the culture.
Leichtere Sprache gewählt	Es wurde jene Sprache gewählt, welche leichter erschien.	2 i wanted to have the Same language because I thought it would be easier	20 its easy to continue with the same language that you already have had.
Große L1-Sprechendenzahl	Die L3 weist eine große L1-Sprechendenzahl auf.	1. 22 alot of people Speak (understand) German. 2. 40 german is a language that is used/understood by many different people, so I can use it frequently	
1 Jahr weniger L3-Unterricht	Wenn dieselbe L3 weitergelehrt wird, so muss diese in der 3. Klasse nicht mehr belegt werden.	1. 9 I chose to continue with german, so i dont need to continue win the third year. 2. 8 Bcause then I dont need to have it the last year because it's Tysk 2	
Sprachähnlichkeit	Die L3 ist aufgrund von Sprachähn-	1. 16 a bit similar with Norwegian. 2. 15 Im from Holland So it falls kind of naturally to me	

	lichkeiten leichter zu erwerben.		
L3 gerne lernen	Der Erwerb der L3 bereitet Freude.	1. 21 I enjoy learning it. 2. 25 I think it's nice to learn this language	
Vorteilhaft für den Beruf	Job im Zielsprachenland vorstellbar.	19 I want to have a job in Germany.	
Wusste nicht, dass diese Sprache gewählt	Die Person wusste nicht, dass sie diese Sprache gewählt hatte.	17 I honestly didn't know I had chosen the same language.	
Angehörige im Zielland	Man hat Verwandte in einem Zielsprachenland.	28 I have familie in Deutschland.	
Extrapunkte fürs Studium	Durch die Wahl dieser L3 werden Extrapunkte für das spätere Studium erwartet.	34 I chose to still have german because It gives me extra points. (Study)	
Beste Wahl	Die L3, für die man sich entschied, wird als beste Wahl bezeichnet.	24 Because I already learned German. I thought German would be my best choice.	
Kommunikation bzgl. Zielsprache	Mit Sprechenden der L3 zu kommunizieren		25 So I can communicate with french speaking people
Zielsprachenländer mögen	Die Zielsprachenländer werden gemocht.		11 I like [...] the country
Reisen	Reisen in		12 we go to france on

	die Zielsprachenländer		vacation each year so
Herausforderung	Die gewählte L3 bietet eine Herausforderung.		5 i wanted a challenge
Latein ähnlich	Die L3 ist ähnlich dem Latein.		6 Similar to Latin [wohl positiv]
Früher eine der meistgesprochenen Sprachen	Diese Sprache war früher eine der am meisten gesprochenen Sprachen.		10 it was once one of the most spoken languages ²⁷

B.2.: Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Französisch: 2. Frage

Kategorie	Definition	Deutsch weiterführend (40 Lernende)	Französisch weiterführend (27 Lernende)
Dieselbe Sprache wieder wählen	Die Person würde dieselbe Sprache erneut wählen.	21 I would choose German again 1 Yes 2 I would choose the same langug 4 I would chosen the same language again 5 I would. 6 i think i would 9 I chose german again 10 I would have chose this language again	1 Yes, I would have chosen French again 2 I chose the same language to learn 3 Yes 4 I would choose french again 5 Yes, I would choose the same language. 6 I would chose the Same language again 7 Yes, I would choose French again! 8 I would choose the

²⁷ Französisch hat sich im 17. und 18. Jahrhundert in Europa in der gehobenen Schicht als wichtigste internationale Sprache etabliert (Wright 2004: 118-122). Entgegen des Mythos der „universalité“ des Französischen war dies jedoch nicht global zu sehen und selbst innerhalb Frankreichs wurde Standardfranzösisch nur im Pariser Raum und von Gebildeten und Schreibkundigen beherrscht, bevor sich mit der Einführung der Schulpflicht 1882 die Varietät des Französischen des Pariser Raums durchsetzte.

		9. 11 Yes 10. 13 I really want to learn German but it is hard to know the vocabulary. 11. 14 Yes 12. 15 Yes 13. 16 I would have chosen deutsch again. 14. 17 Ja det ville jeg. 15. 19 Yes, I would choose this language 16. 20 Because I maybe are gonna study in Germany 17. 22 I chose the same language 18. 23 Yes 19. 24 If I could chance language I wouldn't 20. 25 Yes 21. 26 I don't think that i would choose another language. Therefor, i think that i would choose it again. 22. 27 I probably would have chosen german again 23. 32 Yes 24. I would choose the same language, 25. 36 I would have chosen german again 26. 37 Yes, I would chose this language again 27. 38 Yes, I would. 28. 39 Yes, [...] I think I made a good choise 29. 40 I would chose this language again.	same again 9. 9 I believe I would have chosen French again 10. 12 yes 11. 13 Yes, I would like to choose the same language. 12. 14 Yes, I would. 13. 15 Yes, I would have choosen the same language again 14. 17 Yes, 15. 18 i choose the same language 16. 19 Yes 17. 22 Yes [...]i would love to learn it again 18. 23 yes. 19. 24 Yes. 20. 25 Maybe 21. 26 Yes 22. 27 Yes, I'd probably chose it again.
Sprache besser erlernen wollen	Die Kompetenzen in der Sprache ausbauen und die Sprache erlernen	1. 13 I really want to learn German 2. 9 so i could learn the language properly.	1. 10 I'd love to learn more 2. 2 to know it better. I'd really like to someday

	wollen.	3. 10 i want to learn it even more. 4. 11 I want to learn it 5. 14 I want to learn it :) 6. 21 I would like to learn it. 7. 22 I want to learn more 8. 25 and nice to know how to speak 9. 32 I wanted to learn the language better. 10. 37 I want to learn more of it.	understand what others are saying when they speak this language. 3. 4 I would love to be able to speak it properly 4. 18 i wanted to learn to speak more correct French. 5. 19 i would like to know the language as good as possible.
Andere Sprache wählen	Diese Person würde die Sprache nicht erneut wählen, sondern eine andere.	1. 33 Nein, I don't think I would choose the same language 2. 8 I would choose something els. 3. 12 No 4. 31 I would not choose the same languag again, 5. 34 I would not hav chosen german again	1. 20 I have french now but after school im done with it becaus its nothing spesiell i need it for. So i will go for study english further in university. 2. 11 I was supposed to change to german, but there are no empty groups. 3. 16 I would have chosen Spanish if I could chose over. That's because it is more useful for me in the future, considering where I want to live and what I want to work with. 4. 21 I would not, because my tant is Spanish, so I want to learn Spanish.
L3 mögen	Die L3 wird gemocht.	1. 4 I like German 2. 8 but I do like German 3. 16 Beacaus I like it.	1. 10 I really like French 2. 8 i like it 3. 13 I think it's nice and I like the language 4. 24 i love it
Leichtere Sprache gewählt	Es wurde jene Sprache gewählt, welche leichter erschien.	1. 38 Because it is a easy language 2. 2 it is not too hard to learn 3. 24 german is easier to learn than spanish or French	1. 3 I Think it is easy to learn. 2. 5 not very difficult 3. 25 French is easier to learn than Spanis, and german

Interesse an der L3	Interesse an der Zielsprache.	1. 26 I find it interesting 2. 4 I find it interesting. 3. 35 because I find it more interesting than spanish and french	1. 15 i think it is an very interesting languag to learn 2. 22 it is a facinating language
Ansprechen de Sprache	Die Zielsprache wird mit positiven Adjektiven beschrieben.	1. 5 I think it's a beautiful language. 2. 21 I like the sound of the language	1. 27 it's a beautiful language 2. 4 I believe it is a beautiful language 3. 17 I like the sound of it
Allgemeine Nützlichkeit	Die L3 wird als allgemein nützlich für die Zukunft beschrieben, ohne dass dies konkreter spezifiziert ist.	1. 40 I think i can use it in my future 2. 11 I can use it.	1 it gives me the most benefits later in my life.
Unklarheit bzgl. Sprachwahl	Keine eindeutige Entscheidung, ob diese L3 wieder gewählt werden würde oder nicht.	1. 28 Yeah, maybe.I don't know bcause 2. 30 Yes, I think I would have chosen german over again. But If I had the opportunity to choose Spanich, I think I would hav chosen that.	25 Maybe
Wichtige Sprache	Die L3 wird als wichtig angesehen.	8. 23 German is an important language 9. 1 i find German important 10. It is also a very imortant languge in Europe and an important Lingua Franca. 11. 5 I think German i's a important language 12.	

		0 It is important	
Keine andere L3 erlernen wollen	Man möchte keine andere L3 als die gewählte erlernen.	1. 19 I don't want to learn someother 2. 15 dont want anything other	
Sprachähnlichkeit	Sprachähnlichkeiten zwischen Norwegisch und der L3 werden hervorgehoben.	13. It's also quite similar to Norwegian. 14. 8 because [...], and it is quite similar to Norwegian.	
Studieren in einem Zielsprachenland	Man kann sich vorstellen, in einem Zielsprachenland zu studieren.	1. 39 Germany is a country wher I would like to study later 2. 30 Because I maybe are gonna study in germany.	
Schlechte Kompetenz in der L3	Die Person schätzt die Kompetenzen in der L3 als schlecht ein.	1. 31 i can't speak it, and i don't understand it. 2. 34 because I dont really understand it but I still do get decent grades in this language. When I'm talking about the fact that I don't understand i mean the gramatic part I do understan when somon speaks the langage.	
L3 gerne lernen	Der Erwerb der L3 bereitet Freude.	1.11 like to learn it 2.36 because I enjoy it	
Besser, eine L3 gut können, als zwei rudimentär	Es ist besser, die L3 der ungdomsskole weiterzuerlernen, um diese L3 weiterzuentwickeln, als eine neue Sprache zu wählen und in dieser ebenso nur		1.8 it woul be stupid to start again 2.14 It would be a waste to half-heartedly learn a language only to not have benefit of the time you've spent to study it. 3. 9 mostly because I have come too far to change and

	Basiskompetenzen zu entwickeln.		start all over again 4.25 I've learned French, and it seems pretty stupid to start all over again with a new language
Wohnen in einem Zielsprachenland	Diese Person kann es sich vorstellen, in einem Zielsprachenland zu wohnen.		4 be able to live in a country where they speak french.
Kommunikations-training	Das Lernen der Zielsprache eröffnet die Möglichkeit, allgemeine Kommunikationskompetenzen auszubauen.		26 because it's good we learn how to communicate with other people

B.3.: Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Spanisch: 1. Frage

Kategorien	Definition	Deutsch gesamt (85 Lernende)	Spanisch weiterführend (79 Lernende)
Sprache besser erlernen wollen	Kompetenzen in der Sprache ausbauen und die Sprache erlernen wollen.	5 I want to keep learning german and become better at it. 1 I [...] wanted to learn more of the same language 3 I wanted to get better at german because I'm not that good at it. 5 I want to keep learning german and become better at it. 7 I choose to continue with german, to get better and have a more developed language. 11 I really want to learn it 12 I want to learn more I'm not finished learning German yet. 13 I want to be better at German 18 I would like to learn more German Because i Already speak Swiss German so i want to have a better understanding. 22 I chose to Keep learning German because I would like	34. I wanted to become even better at Spanish 1 because I'll like to improve my Spanish 4 I wanted to learn more 15 I wanted to learn more about the language 16 I want to learn more 27 I Want to learn the language 33 i wanted to become better in Spanish 36 I also want to speak fluent Spanish one day since I've already started 39 I always wanted to speak Spanish 46 and I want to be able to understand it 59 i Couldn't choose Spanish before and i wanted to learn Spanish 60 I want to learn it 66 i wanted to learn Spanish

		to learn more of the German language 11. 23 I want too learn more German. 12. 32 I wanted to learn more german, so i can talk german well. And not just a few words 13. 33 I wanted to learn more deutch, because i want to be able to speak a 2. Language 14. 35 I wanted to get better at it 15. 37 I want to get better in this language 16. 38 to learn more Deutsch.	
Kompetenz in voriger L3 nicht gut genug	Die Person schätzt ihre Kompetenzen in der vorigen L3 als nicht gut genug ein.	1. 57 I didn't feel like i was good enough to continue with Spanish 2. 41 we didnt learn anything 3. 53 so I thought that I wouldn't reach the expectations if I continued with it [bzgl. Französisch] 4. 55 I was'nt that good in "SPANSK". Therefore I needed something new. 5. 58 I struggled with french in 10th grade, so I thought i wouldn't be able to handle even harder french. 6. 59 also my teacher said to us that we wasn't good enough compared to our age [bzgl. Französisch] 7. 60 I was not very good at Spanish and a thought it was difficult. So I Changed when I Switched school. 8. 62 I was not so good at it [Spanish] 9. 64 I was to bad in spanish to have spanish level 2 10. 71 and I didden't understand it so mutch...[Spanisch] 11. 74 I did not have enough knowledge of Spanish to continue, in my opinion. 12. 79 I felt like I had missed some knowledge that I should have had in spainsh after the last year.	1. 67 I did'nt learn enough German to continue with it on Kirkeparken 2. 48 didn't understand french, so I chose spanish 3. 59 i didn't want to continue with frence 4. 63 I didnt understand [auf Deutsch bezogen] 5. 68 I didnt want to continue with German because didn't feel that I good enough at it. 6. 69 I wasn't any good at german, didn't pay enough attention. 7. 72 I didnt learn enough german to continue with it on kirkeParken 8. 76 I waset very good at it [bzgl Französisch]

		13. 85 I wasnt very good in Spanish	
Missmut bzgl. vorheriger L3	Diese Person mag die vorherige L3 nicht.	1. 42 i was tired of spanish 2. 69 was tiered of Spanish. 3. 71 I didden't like Spanish, 4. 80 Spanish wasn't for me. 5. 82 and got abit tired of Spanish 6. 63 Spanish wasn't so fun 7. 45 i thought Spanish was very hard 8. 75 i didn't want to continue with Spanish 3 9. 44 I didnt enjoy Spanish so i wanted to Change to someting 10. 69 Didn't want to lern French	
Interesse an der L3	Interesse an der Ziel-sprache.	1. 19 I find german language [...] interesting. 2. 1 i found it inntresting 3. 16 Because I found Deutsch interesting [...] Many rules [...] 4. 30 Because I find the language intresting 5. 45 i have found the greman laguage fascinating 6. 66 I thought it woluld be interesting 7. 77 it seemed to be the most interetsing languag.[German] 8. 80 I find german more interrsting	1. 6 I think the spanish language is interesting 2. 1 I think learning Spanish is really interesting 3. 12 I think Spanish is interesting 4. 31 i found it the most interesting
Besser, eine L3 gut können, als zwei rudi-mentär	Es ist besser, die L3 der ungdomssk ole weiterzu-lernen, um diese L3 weiterzuent-wickeln, als eine neue Sprache zu wählen und in dieser ebenso nur Basiskompe-tenzen zu erwerben.	1. 20 IT's better to be very good in one language than middle good in 2 languages. 2. 2 I wantned to learn 1 language really good instead of two langeues only good. 3. 4 Bcause I wanted to learn a language, not just to know little bit in different languages. And I didn't want to start all over again with a new language. 4. 14 Because I didn't feel like startin all over again. I want to understand german before I begin on a new language. 5. 24 Because I already learned German. I tought German would be my best choice	1. 18 I kept the same language, so I can learn it better, instead of knowing a little of 2 languages 2. 3 I allready have had the language in 3 years, so I didn't want to change. 3. 4 I wanted to [...] be very good in one and not just good in two languages. 4. 7 I wanted to contnue with language because I will learn it better instead of learn little bit from two languages 5. 9 I alredy knew some of

		6. 29 I wanted to learn more german insted of forgetting the language and start over with another one. 7. 30 I wanted to learn more of that, instead of start over with a new language	it 6. 10 I wanted to learn one languag propely 7. 11 becaus I already had a foundation That I felt necessary to build upon 8. 14 didn't want to start all over with a new language 9. 20 i had already began to learn a language. So i wanted to continue 10. 21 I wanted to learn one language completely instead of half of to 11. 22.I alredy had Spanish previosuly, and I didn't want to learn a new language 12. 32 I didn't watnt to start all over again 13. 35 I already had started to learn the language and there wouldn't be any poit in learnin a whole new language. 14. 36 because I've already started to learn it 15. 38 I wanted to learn the language properly 16. 40 i would rather "completly" learn this language, than the others
Neue Sprache erlernen wollen	Die Person möchte eigentlich lieber eine andere Sprache erlernen.	1. 73 I wanted to learn a new language. 2. 56 I wanted to learn a different lansuage too 3. 63 I wanted to learn another language. 4. 70 I wanted to learn another language. 5. 76 I wanted to try a new language	
Unzufriedenheit mit vorigem L3-Unterricht	Die Person war mit dem Unterricht in der L3 der Unterstufe	1. 41 we didnt learn anything So i thought it would be better to change. 2. 53 I had french for 5 years, but the last teacher I had didn't teach us much 3. 82 due to the fact that my	1. 52 we didn't learn a lot German in the Elamentary School 2. 53 I had German, but i started to have english instead. Some of the reason was because I did

	nicht zufrieden.	teacher was horrible	not liked the teacher 3. 62 i didnt learn a shit on the school 4. 79 France is to hard
Etwas anderes probieren wollen	Die Person wählte eine andere L3, um etwas Neues zu probieren.	1. 82 i felt i was up for something new 2. 59 I wanted to try something else 3. 84 I had english in middle school, so I wanted to learn something else when I started at high school 4. 42 wanted something new	
L3 mögen	Die L3 wird gemocht.	1. 83 i like Deutch 2. 21 i like German alot 3. 36 I like it. 4. 51 I like that language	1. 30 I like the language 2. 9 i like it 3. 26 I had Spanish in middle school and i liked that very much 4. 57 i like it 5. 63 I think that Spanish is the coolest language ever !!
Leichtere Sprache gewählt	Es wurde jene Sprache gewählt, die leichter erschien.	1. 51 it's a lot easir than for example spanish or french. 2. 2 i wanted to have the Same language because I thought it would be easier 3. 62 Spanish was really hard to learn	1. 42 I think it is easier to contine with spanish, then start on a totally new language 2. 28. I thoutg it would be easier to continue with the same language 3. 36 it's a lot easier than starting with a whole different language 4. 41 I thought it was easier to continue on Spanish, instead of starting on another language. 5. 45 is easier for me than French 6. 54 i think geman was to dificult 7. 64 it's easy to learn
Sprach-ähnlichkeit	Sprachähnlichkeiten zwischen Norwegisch und der L3 werden hervorgehoben.	1. 61 In highschool I choosed german because there are a bit of english and norwegian in it. 2. 15 Im from Holland So it falls kind of naturally to me 3. 16 a bit similar with Norwegian.	73 I can speak Italian fluently, because i lived there for 14 years. When i move to Norway, i chose spanish because it is similar to Italian.

Hatte keine andere L3	Diese Person hatte vertiefend Englisch/ Norwegisch in der Unterstufe.	78 I didn't learn another language in middle school. 46 I didn't have another language. 61 I had a bit of German in 8th grade but soon I have exchanged to norwegian because it as hard for me to deal with two different languages from mine.	
Vorteilhaft für den Beruf	Diese L3 ist gut für Arbeit im Bereich der Wirtschaft.	81 I think German will benefit me when I seek a job 19 I want to have a job in Germany. 65 german is good to Know Within business	
Studieren im Zielsprachenland	Die Sprache bringt Vorteile bzgl. des Studierens in Zielsprachenländern	39 it gives me good opportunities for later studies 10 it gives me alot of opporunitys when I'm going to study	8 I want to learn to speak it becaus I want to study esports in Spain
Große L1-Sprechendenzahl	Die L3 weist eine große L1-Sprechendenzahl auf.	22 alot of people Speak (understand) German. 40 german is a language that is used/understood by many different people, so I can use it frequently	27 it is very common in the world 23 it is a huge language witch is just growing larger 39. It is one of the mose spoken languages 57 Spanish is a more spoken languge in the word 65 It's spoken by so many people all over the world
Allgemeine Nützlichkeit	Die L3 wird als allgemein nützlich für die Zukunft beschrieben .	68 I felt it would be more useful for me in the future. 66 I think I will have more use for German than Spanish.	65 I thought that it could be usefull
1 Jahr weniger L3-Unterricht	Wenn dieselbe L3 weitererlernt wird, muss diese in der 3. Klasse nicht	8 Bcause then I dont need to have it the last year because it's Tysk 2 9 I chose to continue with german, so i dont need to continue in the third year.	5.if i would switch i would have a year more with this class.

	mehr belegt werden.		
Bessere Note	Mittels dieser L3 wird eine bessere Note erhofft.	1. 85 would have got a bad grad in Spanish 2 2. 52 I would rather have a good 4/5 in Deutsch 1 than a 2/3 in Spanish 2	1. 45 I want to get better grade 2. 62 I swapped so I could get better grades 3. 71 I think it will be easier to get good grades in Spanish I than German II 4. 76 I want good grades
L3 gerne erlernen	Der Erwerb der L3 bereitet Freude.	1. 21 I enjoy learning it. 2. 25 I think it's nice to learn this language	1. 13 it is fun 2. 9 it's exiting
Keine andere L3 erlernen wollen	Man möchte keine andere L3 als die gewählte erlernen.	1. 26 I didn't want to learn a different language 2. 27 I did not want to learn Spanish 3. 6 I had no reason to choose another language	
Ansprechende Sprache	Die Zielsprache wird mit positiven Adjektiven beschrieben.	1. 27 German is a cute language 2. 21 16 I found Deutsch [...] funny	3. 46 think it's a beautiful language 4. 60 Spanish is a beautiful language
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenkulturen	Die Person hat eine positive Haltung gegenüber Kulturen der Zielsprachenländer.	79 I like [...] the culture	39 the culture of Spanish-speaking countries is really interesting
Positive Einstellung bzgl. Zielsprachenländer	Die Person hat eine positive Haltung bzgl. der Zielsprachenländer.	19 I find [...] Germany interesting.	66 I like Spain
Extrapunkte fürs	Durch die Wahl dieser L3 werden Extrapunkte für das	34 because It gives me extra points. (Study)	13. then I got more "points" for universities

Studium	spätere Studium erwartet.		
Reisen	Reisen in die Zielsprachenländer.		1. 24 because, my family always go to spain 2. 6 I travel a lot to spain 3. 55 we travell alot to Spain. 4. 70 languages that i can use when i travel 5. 78 since i am on holiday in Spanish speakin countries
Keine Wahl	Die Person gibt an, keine Wahl hinsichtlich der L3 gehabt zu haben.		1. 29 I didn't choose. I wanted to start taking French classes instead, but nope 2. 17 I didn't really have a choise. But Spanish is okay. 3. 25 I choosed fransk but I got spanish that i had before
Wusste nicht, dass diese Sprache gewählt	Die Person wusste nicht, dass sie diese Sprache gewählt hatte.	17 I honestly didn't know I had chosen the same language	
Angehörige im Zielland	Man hat Verwandte in einem Zielsprachenland.	28 I have familie in Deutchland.	
Beste Wahl	Die L3, für die man sich entschied, wird als beste Wahl bezeichnet.	44 i tought that Tysk Would be the best	
Krankheitsbedingt wenig Deutsch erlernt	Krankheitsbedingt konnte diese Person nur in geringem Ausmaß am	50 I had German, but I was sick so I never really had german.	

	L3-Unterricht teilnehmen.		
Passendere Sprache	Die gewählte Sprache wird als für einen selbst passend beschrieben .	54 I simply just wanted to change language, mostly because german looked like more suitable for me	
Gab in Unterstufe nicht genügend Lernende	Es gab in der Unterstufe nicht genügend Interessierte für diese L3.	76 I originally chose German at my old school, but we were not enough pupils.	
Japanisch erlernen wollen	Die Person würde statt der gewählten L3 lieber Japanisch erlernen.	61 I want to study Japanese	
Familie beeinflusste Entscheidung	Die Familie der Person nahm Einfluss auf die Sprachwahl.		11 a lot due to influence from my family
Angehörige können Sprache	Angehörige der Person weisen Kompetenzen in der gewählten L3 auf.		24 my dad can spanish
Deutschland hassen	Diese Person hasst Deutschland .		79 I hate Germany
Unklar, welche L3 gewählt werden sollte	Dieser Person ist unklar, welche Sprache sie wählen sollte.		19 I dont know why i continue with Spanish...

Wegen Freundin- nen/ Freunden	Diese Person wählte die L3 aufgrund der getroffenen Sprachwahl von Freundin- nen/Freun- den.		37 because of my friends
Etwas Neues	Die Person wählte eine andere L3, um etwas Neues zu probieren.		47 I wanted to learn Something new
Allgemei- nes Interesse am Sprachen- erlernen	Die Person weist Interesse am Sprachen- erlernen auf.		1. 12. I want to speak another language than Norwegian and English 2. 70 I want to learn more different languages
L3 nicht mögen	Die L3 wird nicht gemocht.		37 because I don't like it
Kommuni- kation bzgl. Ziel- sprache	Diese Person möchte mit anderen in der Zielsprache kommuni- zieren können.		2 I want to be able to speak with people in their language in countries where Spanish is spoken. :)
Wahl bedauern	Diese Person be- dauert ihre Sprachwahl.		37 but I really regret it
Wohnen in einem Zielspra- chenland	Diese Person kann es sich vorstellen, in einem Zielspra- chenland zu leben.		44 because I want to go to move to America when I grow up
Sprache weiterer-	Die Person möchte die		30 didn't want to forget everything I've learned in 8-

lernen, um sie nicht zu vergessen.	Sprache weiterlernen, um die erworbenen Kompetenzen nicht abzubauen.		10-grade
------------------------------------	--	--	----------

B.4. Kategorisierte Kommentare für Deutsch/Spanisch: 2. Frage

Kategorien	Definition	Deutsch gesamt (85 Lernende)	Spanisch weiterführend (79 Lernende)
Dieselbe Sprache wiederwählen	Die Person würde dieselbe Sprache erneut wählen.	1. 21 I would choose German again 2. 16 I would have chosen deutsch again. 3. 1 Yes [...] dont want anything other 3. 2 I would choose the same langug 4. 4 I would chosen the same language again 5. 5 I would. 6. 6 i think i would 7. 9 I chose german again 8. 10 I would have chose this language again 9. 11 Yes 10. 13 I really want to learn German but it is hard to know the vocabulary 11. 14 Yes 12. 15 Yes 13. 17 Ja det ville jeg.²⁸ 14. 19 Yes, I would choose this language, because I don't want to learn someother. 15. 22 I chose the same language 16. 23 Yes 17. 24 If I could chance language I wouldn't 18. 25 Yes 19. 26 I don't think that i would choose another language. Therefor, i think that i would	1. 67 I would choose Spanish again 2. 4 I would choose the same language 3. 2 Yes, I want to keep learning Spanish 4. 6 I would choose the Same 5. 7 Yes I would choose the same 6. 10 I think I would choose the same language 7. 11 I Think i would [choose it again] 8. 12 I think i might would chose the same [wobei Deutsch auch interessant] 9. 13 I want to have this language 10. 14 Yes I would 11. 23 Yes, I would 12. 34 Yes 13. 36 I think so.. In ungdomsskolen Spanish and "Engelsk fordypning" was the only options so i was kind of bound to pick it. 14. 39 Yes, i would. 15. 40 . I'm glad I chose Spanish in high school 16. 41 Yes,

²⁸ Ja, würde ich.

		choose it again. 20. 27 I probably would have chosen german again 21. 32 Yes 22. I would choose the same language, 23. 36 I would have chosen german again 24. 37 Yes, I would chose this language again 25. 38 Yes, I would. 26. 39 Yes, [...] I think I made a good choise 27. 40 I would chose this language again. 28. 44 I would pick tysk anyday 29. 45 I would choose German again 30. 47 I would choose the same language 31. 48 Yes 32. 55 I would choose "Tysk" 33. 66 Yes, I would have choosen Germen again 34. 68 Yes, I would 35. 75 I would have chosen the same because 36. 77 Yes 37. 78 I would chose german again if I had a second choise 38. 79 I would choose the same language again 39. 80 I would pick german again 40. 81 I would have chosen the same language 41. Yes I would have choosen it again 42. 45 I would choose german again	17. 42 Yes 18. 46 I would have chosen the same language again 19. 47 Ja 20. 51 Yes 21. 52 Yes I would 22. 57 Yes 23. 60 I would take it again 24. 68 I woud've chosen the same one. 25. 71 Yes. 26. 72 I would have choosed Spanish again 27. 73 I would have chosen this language 28. 76 Yes 29. 78 Yes
Sprache besser erlernen wollen	Die Kompetenzen in der Sprache ausbauen und die Sprache erlernen wollen.	1. 13 I really want to learn German 2. 1 I like to learn it 3. 9 so i could learn the language properly. 4. 10 i want to learn it even more. 5. 11 I want to learn it 6. 14 I want to learn it :)	1. 47 I do not want to stop learning the language 2. 6 I [.....] want to learn It

		7. 21 I would like to learn it. 8. 22 I want to learn more 9. 25 and nice to know how to speak 10. 32 I wanted to learn the language better. 11. 37 I want to learn more of it 12. 47 I want to learn it. 13. 66 because I want to learn the language 14. 68 when i have started to learn it i don't want to stop. I want to continue and learn more of it.	
Andere Sprache wählen	Diese Person würde die Sprache nicht erneut wählen, sondern eine andere.	1. 67 I wouldn't choose Deutsch again 2. 8 I would choose something els. 3. 12 No, I would hav chosen French, If I had the chance. 4. 1 I would not choose the same languag again, 5. 33 Nein, I don't think I would choose the same language 6. 34 I would not hav choosen german again 7. 43 I would have chosen another language 8. I think I might wold have chosen spanish again 9. 67 I'm more intrested in another language	1. 70 I would choose another 2. 18 I would consider taking German instead 3. 3 I would most likely choose German. Because I think I would have more use for that 4. 8 I would want to learn other languages too, so I would choose another language, since I now know the basics in this language so learning the rest will be easy. :) 5. 11 but I have considered French [jedoch klar Spanisch gewählt] 6. 15 I would maybe have chosen german. This is because I dont understand the way the tacher teach... But mabe it will become better 7. 16 I tried to change to German 8. 17 I wouldn't have chosen the same because I don't like Spanish. 9. 19 I wouldent Pick Spanish again because I have no interest in this languge 10. 20 NO, I got so many other languags on my

			mind. 11. 35 I wouldn't choose the same language again becaus i have no plans of using it later in life. 12. 37 I would not chose this language again [...] I wish I chose german or French 13. 38 I wold have chosen an other language in lower secondary school if I had the option today 14. 43 Well, I don't want to learn Spanish. But I have to. I would love to learn Japanease because it is a wonderful language 15. 48 No 16. 61 No 17. 74 I wouldn't 18. 75 No 19. 77 No
Unklarheit bzgl. Sprachwahl	Keine eindeutige Entscheidung, ob diese L3 wieder gewählt werden würde oder nicht.	1. 64 I don't know 2. 28 Yeah, maybe.I don't know 3. 30 Yes, I think I would have chosen german over again. But If I had the opportunity to choose Spanich, I think I would hav chosen that. 4. 41 Im not sure, probably, or i wold continued with french. 5. 69 maybe if it's work related 6. 72 I'm not sure because I don't really know what it's like to learn french and Spanish 7. 74 I would not choose Spanish nor German again. I only do it because I have to.	1. 45 I'm not Sure... 2. 12 I really don't know. I think both German and Spanish is interesting language. [jedoch Spanisch, weil mehr Sprechende] 3. 25 don't know 4. 24 Maybe Because I can a little before 5. 26 Maybe.
Wichtige Sprache	Die L3 wird als wichtig angesehen.	1. 23 German is an important language 2. 1 i find German important 3. 5 It is also a very imortant languge in Europe and an important Lingua Franca 4. 25 I think German i's a important language	

		5. 40 It is important 6. 75 I think German is important later in life	
Leichtere Sprache gewählt	Es wurde jene Sprache gewählt, die leichter erschien.	1. 38 it is a easy language 2. 2 it is not too hard to learn 3. 24 german is easier to learn than spanish or French 4. 81 mainly because it's easie to learn 5. 85 because i believe it is easire than spanish/French 6. 64 some of my friends said it was not so hard	1. 76 its the easist. 2. 35 i've heard that German and French is more difficult. 3. 39 spanish is a better language to learn than german and french
L3 mögen	Die L3 wird gemocht.	1. 4 I like German 2. 8 but I do like German 3. 16 I like it. 4. 78 I like the language.	1. 4 I like Spanish 2. 2 like it 3. 6 I like the language 4. 46 I really like this language 5. 51 I like Spanish 6. 57 i like spanish 7. 60 I like Spanish. It's a awesome language. 8. 63 Spanish is the best!! 9. 78 I like this more than the other to choose from
Interesse an der L3	Interesse an der Zielsprache	1. 4 I find it interasting. 2. 26 I find it interesting Now 3. 35 I find it more interesting than spanish and French 4. 84 becuse it is a interesting language	13 it is interesting
Allgemeine Nützlichkeit	Die L3 wird als allgemein nützlich für die Zukunft beschrieben, ohne dass dies konkreter spezifiziert ist.	1. 40 I think i can use it in my future 2. 11 so I can use it 3. 76 it could be useful further on 4. 45 you get many perks if you know it.	1. 57 its usefull 2. 4 It is a big chance to need it 3. 30 it give me more opportunities
Ansprechende Sprache	Die Zielsprache wird mit positiven Adjektiven beschrieben	1. 79 I like the sound of it 2. 5 I think it's a beautiful language 3. 21 I like the sound of the language	1. 67 I like the way it sounds 2. 39 It sounds better [than German and French] 3. 72 I like the way it Sounds.

	.		4. 63 Spanish is the best!!
Schwierig zu erlernen	Diese L3 wird als schwierig zu erlernen angesehen.	1. 30 I think it is a hard language. 2. 8 it's just hard to learn sometimes 3. 13 but it is hard to know the vocabulary	
Kompetenz in voriger L3 nicht gut genug	Die Person schätzt ihre Kompetenzen in der vorigen L3 als nicht gut genug ein.	1. 31 i can't speak it, and i don't understand it. 2. 34 I don't really understand it but I still do get decent grades in this language. When I'm talking about the fact that I don't understand i mean the gramatic part I do understand when someone speaks the language.	
Sprachähnlichkeit	Sprachähnlichkeiten zwischen Norwegisch und der L3 werden hervorgehoben.	1. 38 it is quite similar to Norwegian. 2. 5 It's also quite similar to Norwegian.	73 it is very similar to Italian, my mother tongue.
Studieren in einem Zielsprachenland	Man kann sich vorstellen, in einem Zielsprachenland zu studieren.	1. 39 Germany is a country where I would like to study later 2. 20 I maybe are gonna study in germany	
L3 gerne erlernen	Der Erwerb der L3 bereitet Freude.	1. 36 I enjoy it 2. 48 it's fun	30 I like studying SPANISH
Etwas Neues	Die Person wählte eine andere L3, um etwas Neues zu probieren.	1. 73 I want to learn new things 2. 43 to get variation	
Große L1-Sprechendenzahl	Die L3 weist eine große L1-Sprechendenzahl auf.		1. 4 many people speak it 2. 12 because it is a widespread language 3. 13 you can speak to many other people. If you are in country where people talk this

			language, you can actually understand them and learn more. 4. 39 more people speak spanish and have it as their mother-language than german or french
Wegen Vorkenntnissen in dieser Sprache (positiv)	Die Sprache wurde gewählt, da in dieser bereits Kompetenzen vorhanden sind.		1. 40 Since i already have the basic under control 2. 34 because I can't speak German or French. 3. 24 Because I can a little before 4. 26 Because I can a little before
L3 nicht mögen	Die L3 wird nicht gemocht.		5. 1. 17 I don't like Spanish. 6. 2. 74 I don't like this language that much. 7. 3. 37 I really don't like it
Kein Interesse an L3	Es besteht kein Interesse an der gewählten Zielsprache.		1. 15 I have no interest in this language 2. 37 it never really had my intrests 3. 61 I'm not that interested in this language.
Lieblingssprache aus dem Sprachenangebot	Die gewählte Sprache stellt die Lieblingssprache der zur Wahl stehenden Sprachen dar.		1. 41 I like Spanish the most. 2. 42 I like spanish more than they other language.
Unzufriedenheit mit Lehrkraft	Die Person ist mit der aktuellen Zielsprachenlehrkraft unzufrieden.		1. 16 I don't like the teacher we have no 2. 15 I dont understand the way the teacher teach... But maybe it will become better [hätte daher Deutsch gewählt]
Allgemeines	Die Person weist		1. 4 I think it is fun to could speak many

Interesse am Sprachen-erlernen	Interesse am Sprachener-lernen auf.		languages 2. 70 i would like to learn more languages.
Eltern können helfen	Die Eltern können beim Erlernen der Zielsprache helfen.	5 My parents both know a little german, so they can help me if I'm stuck.	
Andere L3 wäre leichter	Eine andere L3 erscheint dieser Person leichter zu erlernbar.	8 I would choose something els because it would be easier to learn [andere Sprache], but I do like German	
Zufrieden mit dem Unterricht	Die Person ist mit dem Unterricht in der gewählten L3 zufrieden.	26 and i like it the way the teacher learn us the stuff	
Nicht mit neuer Sprache beginnen wollen	Man möchte keine neue Sprache von Grund auf neu beginnen.	48 and because I don't want to start all over agen	
Lieber auf andere Fächer fokussie-ren	Man möchte sich lieber auf andere Schulfächer fokussieren.	34 because I want to use my time on "Realfag" when Im done with languge.	
Lernmoti-vation	Für die gewählte Sprache liegt eine höhere Motivation vor.	55 i'm more motivated to learn [Deutsch lernen]	
Japanisch erlernen wollen	Diese Person würde statt der gewähl-ten L3 lieber Japanisch	61. I would choose Japanese because I [...] got a job there for future. [aber Deutsch nicht mit alternativ angebotenen L3s austauschen]	

	erlernen.		
In Ordnung zu lernen	Das Erlernen der Zielsprache ist in Ordnung.	75 it's ok to learn	
Lieber als andere Sprachen	Man mag die gewählte Zielsprache lieber als die anderen.	80 I like it better [als die anderen Sprachen]	
Reisen	Reisen in die Zielsprachenländer.		2 I I want to travel to countries where Spanish is spoken.
Wahl bedauern	Die Wahl der L3 wird bedauert.		37 I really regret choosing it
Beliebte Sprache	Diese Sprache wird als beliebt angesehen.		51 its so popular
Lieber nur Englisch	Man möchte keine L3, sondern nur Englisch erlernen.		14 but I'd rather choose just english :)
Bessere Lehrkraft	Die Lehrkraft in dieser L3 ist besser als in einer anderen.		10 the teacher was better in spanish then the teacher in german [daher Spanisch gewählt]
Sprachwechsel als Versagen	Eine Sprache aufzugeben, würde Versagen gleichkommen.		11 abandoning it feels like failing
Andere Sprache wegen Lieder	Man möchte lieber eine andere Sprache erlernen, da man Lieder in dieser		18 there are many songs in German I want to learn [daher Deutsch lernen]

	Sprache lernen möchte.		
Französisch nicht wählbar	Französisch war nicht wählbar.		77 the only reason I have spanish as a 2nd foreign language is because they didn't have any teachers who could teach french
Vorige L3 gut erlernen wollen, bevor ein Wechsel erfolgt.	Man möchte die L3 der Unterstufe gut erlernen, bevor eine andere Sprache erlernt wird.		11 Though I can't move on to another langue until i know every aspect of my current one (spanish)

Anhang C²⁹: Kommentare zu den zwei offenen Fragen

Deutsch gesamt: 1. Frage:

1. Because i found it inntresting and wanted to learn more of the same language
2. i wanted to have the Same language because I thought it would be easier, and I wantned to learn 1 languge really good instead of two langeues only good.
3. I wanted to get better at german because I'm not that good at it.
4. Bcause I wanted to learn a languge, not just to know littlebit in different languages. And I didn't want to start all over agin with a new language.
5. Because I want to keep learning german and become better at it.
6. because I had no reason's to Choose another langauge
7. I choose to contiuue with german, to get better and have a more developed language.
8. Bcause then I dont need to have it the last year because it's Tysk 2
9. I chose to continue with german, so i dont need to continue win the third year.
10. I chose to continue with German because it gives me alot of opporunitys when I'm going to study.
11. I choosed to continue with German because I really want to learn it
12. Because I want to learn more I'm not finished learnig German yet.
13. I want to be better at German
14. Because I didn't feel like startin all over again. I want to understand german before I begin on a new language.
15. Because Im from Holland So it falls kind of naturally to me
16. Because I found Deutsch interesting and funny. Many rules and a bit similar with Norwegian.
17. I honestly didn't know I had chosen the same language
18. I would like to learn more German Because i Already speak Swiss German so i want to have a better understanding.
19. I wanted to learn "tysk" because I want to have a job in Germany.
20. It's better to be very good in one language than middle good in 2 languages.
21. I chose to continue with German since i like German a lot, and I enjoy lerning it.
22. I chose to Keep learning German because I would like to learn more of the German language, and because alot of people Speak(understand German.
23. Because I want too learn moroe German.
24. Because I already learned German. I tought German would be my best choice
25. I chouse to continiue with german because i think it's nice to lern this language
26. i choosed to keep German, because i didn't want to lern a different language
27. I chose to continue with german, because I think german is an interesting and cool language.
28. I wantd to learn deutch because I have familie in Deutchland.
29. I wanted to learn more german insted of forgetting the language and start over with another one. I find german language and germany interesting.

²⁹ Ein Bindestrich bedeutet, dass kein Kommentar geschrieben wurde, was viel häufiger bei der zweiten Frage am Ende des Fragebogens der Fall war.

Durchgestrichene Kommentare bedeuten, dass sich diese auf die Sprache in der Unterstufe bezogen. Dafür wurde die angegebene Sprachenfolge der L3 in der Unter- und Oberstufe berücksichtigt. Jene Kommentare, die sich eindeutig auf die Wahl der L3 in der Unterstufe bezogen, wurden daher durchgestrichen und nicht in die Analyse aufgenommen.

30. Because I find the language interesting, and I wanted to learn more of that, instead of start over with a new language
31. I did not wanna learn spanish, and german is a cute language, so I chose german.
32. I wanted to learn more german, so i can talk german well. And not just a few words
33. I wanted to learn more deutch, because i want to be able to speak a 2. language
34. I chose to still have german because It gives me extra points. (Study)
35. I chose german because I wanted to get better at it
36. I chose german because I like it.
37. I chose german because I want to get better in this language.
38. I wanted to learn more Deutsch.
39. I chose to continue with german because it gives me good opportunities for later studies 4
40. Because german is a language that is used/understood by many different people, so I can use it frequently.
41. I chose to change because we didnt learn anything So i thought it would be better to change.
42. -
43. I decided to switch from spanish to german because i was tired of spanish and wanted something new
44. I didnt enjoy Spanish so i wanted to Change to something, and i thought that Tysk Would be the best
45. because i thought Spanish was very hard, and i have Found the german language facinating
46. -
47. -
48. -
49. I didn't have another language.
50. I had German, but I was sick so I never really had german.
51. I chosed German because I like that language and it's a lot easier than for example spanish or french.
52. I wold rather have a good 4/5 in Deutsch 1 than a 2/3 in Spanish 2
53. I chose german now because I ha french for 5 years, but the last teacher I had didn't teach us much, so I thought that I wouldn't reach the expectations if I continued with it.
54. I simply just wanted to change language, mostly because german looked like more suitable for me.
55. I decided to learn "Tysk" instead of "Spansk" since I was'nt that good in "SPANISK". Therefore I needed something new.
56. because I wanted to learn a different language too
57. Because I didn't feel like i was good enough to continue with Spanish
58. I struggled with french in 10th grade, so I thought i wouldn't be able to handle even harder french.
59. Because I wanted to try something else, also my teacher said to us that we wasn't good enough compared to our age.
60. I was not very good at Spanish and a thought it was difficult. So I changed when I switched school.
61. I had a bit of German i 8th grade but soon I have exchanged to norwegian because it as hard for me to deal with two different languages from mine. In highschool I choosed german because there are a bit of english and norwegian in it. I want to

study Japanese So I needed to choose something I know a little. am learning language from.

62. Because Spanish was really hard to learn and I was not so good at it.
63. I choosed to take another language, because Spanish wasn't so fun and I wanted to learn another language 2.
64. Because I was to bad in spanish to have spanish level 2.
65. german is good to Know Within business
66. I chose to learn German because I thought it would be interesting and I think I will have more use for German than Spanish.
67. -
68. I changed because I wanted to learn German because I felt it would be more useful for me in the future.
69. I was tiered of Spanish. Didn't want to learn french so i chose Dutch
70. I wanted to learn another language.
71. Because I didn't like Spanish, and I didn't understand it so much...
72. -
73. I wanted to learn a new language.
74. Because I did not have enough knowledge of Spanish to continue, in my opinion.
75. I choose german because, i didn't want to continue with spanish3
76. I wanted to try a new language
77. I chose to switch from Spanish to German, because I originally chose German at my old school, but we were not enough pupils.
78. I didn't learn another language in middle school. I chose german because it seemed to be the most interesting language.
79. I chose to change to german because I felt like I had missed some knowledge that I should have had in spanish after the last year.
80. I switched, because Spanish wasn't for me. I find german more interesting.
81. Because I think German will benefit me when I seek a job.
82. Because i felt i was up for something new, and got a bit tired of Spanish due to the fact that my teacher was horrible.
83. i chosen to now switch language because i like Deutsch
84. I had english in middle school, so I wanted to learn something else when I started at high school
85. I wasnt very good in Spanish and would have got a bad grad in Spanish 2

Deutsch gesamt: 2. Frage:

1. Yes, because i find German important, and I like to learn it.
2. I would choose the same language because it is not too hard to learn.
3. -
4. I would chosen the same language again because I like German, and I find it interesting.
5. I would. My parents both know a little german, so they can help me if I'm stuck. It is also a very important language in Europe and an important Lingua Franca. It's also quite similar to Norwegian. And I think it's a beautiful language.
6. i think i would
7. -
8. I would choose something else because it would be easier to learn, but I do like

German it's just hard to learn sometimes.

9. I chose German again, so I could learn the language properly.
10. I would have chosen this language again because I want to learn it even more.
11. Yes, because I want to learn it so I can use it.
12. No, I would have chosen French, If I had the chance.
13. I really want to learn German but it is hard to know the vocabulary.
14. Yes because I want to learn it :)
15. Yes, because I don't want anything other
16. I would have chosen Deutsch again because I like it.
17. -
18. Ja det ville jeg.
19. Yes, I would choose this language, because I don't want to learn some other.
20. Because I maybe are gonna study in Germany.
21. I would choose German again because I like the sound of the language, and I would like to learn it.
22. I chose the same language because I want to learn more
23. Yes, Because German is an important language,
24. I could choose language I wouldn't, because German is easier to learn than Spanish or French.
25. Yes, I think German it's a important language and nice to know how to speak.
26. I don't think that I would choose another language. Therefore, I think that I would choose it again. I find it interesting Now, and I like it the way the teacher learn us the stuff
27. I probably would have chosen German again because I don't see any reason to switch after three years of learning German.
28. Yeah, maybe. I don't know because I think it is a hard language.
29. Yes, I think I would have chosen German over again. But If I had the opportunity to choose Spanish, I think I would have chosen that.
30. I would take the same, because it is a interesting language
31. I would not choose the same language again, because I can't speak it, and I don't understand it.
32. Yes, I wanted to learn the language better.
33. Nein, I don't think I would choose the same language because I want to use my time on "Realfag" when I'm done with language.
34. I would not have chosen German again because I don't really understand it but I still do get decent grades in this language. When I'm talking about the fact that I don't understand I mean the grammatic part I don't understand when someone speaks the language.
35. I would choose the same language, because I find it more interesting than Spanish and French.
36. I would have chosen German again because I enjoy it.
37. Yes, I would choose this language again, because I want to learn more of it.
38. Yes, I would because it is a easy language, and it is quite similar to Norwegian.
39. Yes, Germany is a country where I would like to study later, this is why I think I made a good choice.
40. I would choose this language again. It is important and I think I can use it in my future.
41. I'm not sure, probably, or I would continued with French.

42. -
43. I would have chosen another language to get variation
44. I would pick tysk anyway
45. I would choose German again because you get many perks if you know it.
46. -
47. I would choose the same language, because I want to learn it.
48. Yes, because it's fun and because I don't want to start all over again
49. -
50. -
51. -
52. -
53. ~~I would not chose french again because it is so many rule and many words etc. which doesn't follow the rules. [auf Französisch in der Unterstufe bezogen]~~
54. I would not have choosen french again. It just wasn't for me...
55. I would choose "Tysk" because i'm more motivated to learn
56. -
57. -
58. No, because the french grammar is so complicated, and so is the pronunciation
59. ~~No, I wouldn't because I didn't like the way our teacher treated us. [aufgrund der Vergangenheit auf die Sprache der Unterstufe bezogen]~~
60. -
61. I would choose Japanese because I ??? / got a job there for future.
62. -
63. ~~No, because it was difficult [aufgrund der Vergangenheit auf Sprache der Unterstufe bezogen]~~
64. ~~I don't know I think I might wold have chosen spanish again because some of my friends said it was not so hard. [auf Sprache der Unterstufe bezogen]~~
65. I Would do it again, but, I also want to switch to France. So it would be a hard decision.
66. Yes, I would have choosen German again because I want to learn the language.
67. I wouldn't choose Deutsch again, because I'm more interested in another language.
68. Yes, I would because when i have started to learn it i don't want to stop. I want to continue and learn more of it.
69. maybe if it's work related.
70. ~~I would have chosen the same again, because I liked the language, and I learned a lot. [aufgrund der Vergangenheit auf Französisch in der Unterstufe bezogen]~~
71. ~~I would not choose Spanish, because I think it was very difficult. [mittels Vergangenheit auf Sprache der Unterstufe bezogen]~~
72. I'm not sure because I don't really know what it's like to learn french and spanish
73. Because I want to learn new things
74. I would not choose Spanish nor German again. I only do it because I have to.
75. I would have chosen the same because I think German is important later in life, and it's ok to learn
76. ~~No, i didn't like the language as much as german or english. [auf Sprache der Unterstufe bezogen, in Vergangenheit formuliert]~~
77. Yes, because it could be useful further on
78. I would chose german again if I had a second choice, because I like the language.
[vorher keine L3]

79. I would choose the same language again because I like the sound of it and the culture.
80. I would pick german again. Because I like it better
81. I would have chosen the same language, mainly because it's easier to learn.
82. I'm quite happy for learning Spanish, even though German isn't exactly fun - I still survive through 2 years.
83. i dont wanna because i dont wanna learn a new language
84. Yes I would have choosen it again because it is a interesting language
85. I would choose german again because i believe it is easier than spanish/French

Französisch weiterführend: 1. Frage:

1. I continued with French because i wanted to be good at one language rather than being bad at two.
2. I chose to continue with french because I'd like to learn more, and I think the language is beautiful.
3. I Think That French are more exiting to learn Than German and Spanish
4. I like french, and so I wanted to become better in the language.
5. I wanted to learn more french, and i wanted a challenge
6. I chose to continue because I See more use in mastering one language, rather then knowing the basics of ?. And to top that I think french is a lovely language. Similar to Latin
7. I Cose to keep on learning french, because I think that French is the most beautifull language, and because I would like to speak fluid French.
8. I really like the french language itself, and I would like to speak it well.
9. I started in 6th grade with only French as a 2nd language. I didnt want to change so I stuck with French.
10. I wanted to learn French because it was once one of the most spoken languages + it is very beautifull.
11. I continued with French because I like both the country and the language.
12. I really want to go to France to study, and we go to france on vacation each year so.
13. Because I doesn't want to learn another language and starts with the besics.
14. I chose to continue my French course because I'm very intressted in the language and the culture in France and other French speaking countries.
15. I choice France because I think it is an interesting language.
16. I chose to keep French because I didn't want to start all over again with a new language.
17. Because I wanted to continue to learn more about the language
18. i chose to keep french because i want to Learn the Language better
19. I wanted to be good at one language instead of be half good in two different languages. Thats why I had french before and now.
20. Because its easy to continue with the same language that you already have had.
21. I chose to continue with, frence because I wanted to become better
22. because i would rather learn one language than two languages which im barely good with.
23. I would rather try to become good at French, than go for Something easier. Im also interested in the language
24. I would like to be able to speak French fluently.
25. I want to continue with french and learn it better, So I can communicate with french

speaking people.

26. Because I didn't want to start over with a new language
27. When I had started learning one language, I wanted to continue with that language, to learn it better, than to just know a bit of two languages

Französisch weiterführend 2. Frage:

1. Yes, I would have chosen French again, because it gives me the most benefits later in my life.
2. I chose the same language to learn to know it better. I'd really like to someday understand what others are saying when they speak this language.
3. Yes, because I think it is easy to learn.
4. I would choose French again, because I believe it is a beautiful language and I would love to be able to speak it properly. And also, to be able to live in a country where they speak French.
5. Yes, I would choose the same language. It's not very difficult and I like it the most.
6. I would choose the same language again, because the language is lovely and sounds great, with amazement a person can listen to them talk.
7. Yes, I would choose French again! I love French. It is such a beautiful language.
8. I would choose the same again because I like it and it would be stupid to start again.
9. I believe I would have chosen French again, mostly because I have come too far to change and start all over again.
10. I really like French and I'd love to learn more.
11. I was supposed to change to German, but there are no empty groups.
12. Yes, because of the same reason it took it in the first place.
13. Yes, I would like to choose the same language. It's because I think it's nice and I like the language.
14. Yes, I would. It would be a waste to half-heartedly learn a language only to not have benefit of the time you've spent to study it.
15. Yes, I would have chosen the same language again because I think it is a very interesting language to learn.
16. I would have chosen Spanish if I could choose over. That's because it is more useful for me in the future, considering where I want to live and what I want to work with.
17. Yes, because I like the sound of it and the culture.
18. I choose the same language because I wanted to learn to speak more correct French.
19. Yes, because I would like to know the language as good as possible.
20. I have French now but after school I'm done with it because it's nothing special I need it for. So I will go for study English further in university.
21. I would not, because my aunt is Spanish, so I want to learn Spanish.
22. Yes. it is a fascinating language and I would love to learn it again.
23. yes.
24. Yes. because I love it
25. Maybe, because I've learned French, and it seems pretty stupid to start all over again with a new language, and French is easier to learn than Spanish, and German.
26. Yes, because it's good we learn how to communicate with other people
27. Yes, I'd probably choose it again. I think it's a beautiful language,

Spanisch gesamt 1. Frage:

1. I wanted to keep learning Spanish ecause I'll like to aprove my Spanish, and I think learning Spanish is really interesting.
2. I wanted to keep learning Spanish because I want to be able to speak with people in their language in countries where Spanish is psoken. :)
3. I kept Spanish since I I allready have had th language in 3 years, so I didn't wnt to change.
4. Because I wantd to learn more. And be very good in one and not just good in two languages.
5. because if i would switch i would have a year more with this class.
6. Because I travel a lot to spain and I think the spanish language is interesting as well.
7. I wanted to contnue with language because I will learn it better instead of learn little bit from two languages.
8. I wan to learn to speak it becaus I want to study esports in Spain
9. Becaus I alredy knew some of it, ist exiting and i like it.
10. I chose the same language because I wanted to learn one languag propely.
11. I stuck with spanish: a lot due to influence from my famly becaus I already had a foundation That I felt necessary to build upon.
12. I think Spanish is interesting and I want to speak another language than Norwegian and English.
13. I wanted to continue with spanish because it is fun and then I got more "ponts" for universities.
14. I didn't want to start all over with a new language.
15. Because I wanted to learn more about the language.
16. I want to learn more
17. I didn't really have a choise. But Spanish is okay.
18. I kept the same language, so I can learn it better, instead of knowing a little of 2 languages
19. I dont know why i continue wht Spanbsh...
20. Because i had already began to learn a language. So i wanted to continue
21. Because I wanted to learn one language completely instead of half of to.
22. I alredy had Spanish previosuly, and I didn't want to learn a new language
23. I chose to continue with Spanish because it is a huge language witch is just growing larger.
24. I choosed the same language becouse, my family always go to spain and my dad can spanish.
25. I choosed fransk but I got spanish that i had before
26. I had Spansh in midle school and i liked that very much.
27. Because I Want to learn the language, it is very common in th world.
28. Becaus I thought it would be easier to continue with the same language
29. I didn't choose. I wanted to start taking French classes nstead, but nope
30. I wanted to take spanish again beceuse I didn't want to forgt everything I've learned in 8-10-grade, and I like the language.
31. I chose Spanish beecause i found it the most interesting.
32. I chose to keep Spanish for further three years. I didn't watnt to start all over again
33. Because i wanted to become better in Spanish.
34. Because I wanted to become Even better at Spanish.
35. I already had started to learn the language and there wouldn't be any point in learnin a whole new language.
36. I had Spanish in "ungdumsskolen" as well as here I continued with Spanish because I've already started to learn it so it's a lot easier than starting with a whole diffferent lagnuage. I also want to speak fluent Spanish one day since I've already started.
37. I chose Spanish because of my friends, but I really regret it because I don't like it.
38. I choose to continue with spanish because I wanted to learn the language properly

39. I choosed to continue with spanish, because I always wanted to speak spanish. It is one of the most spoken languages, and the culture of spanish-speaking countries is really interesting.
40. because i would rather "completly" learn this language, than the others.
41. I thought i was easier to continue on Spanish, instead of starting on another language.
42. I think it is easier to contine with spanish,, then start on a totally new language.
43. I had english, but I had to choose a foreign language when I came into Kirkeparken. So Spanish it is!
44. I had English as my second language, and I chose spanish, because I wan going to move to America when I grow up.
45. Because Spanish is easier for me than French. And I want to get better grade.
46. I didn't have any foreign language before but now I have Spanish because I think it's a beautiful language and I want to be able to understand it. :)
47. I Choosed Spanish (Changed) because I wonted to learn Something new.
48. I didn't understand french, so I chose spanish.
49. -
50. -
51. I only had extra English because I'm from english & I've only lived here 1 year
52. I chanced to Spanish because, we didn't learn a lot German in the Elamentary School.
53. I had German, but i started to have english instead. Some of the reason was because I did not liked theteacher
54. i think german was to difioul
55. Now i have spanish and that is because we travel alot to Spain.
56. -
57. Because Spanis is a more spoken language in the word, and i like it.
58. -
59. Because i didn't want to continue with frence. And i Couldn't chose Spanish before and i wanted to learn Spanish
60. Because Spanish is a beautiful language. And I want to learn it.
61. -
62. Because i didnt learn a shit on the school. Thats why i swapped so i could get better grades.
63. I didnt understand, and I think that Spanish is the coolest language ever !!)
64. I wanted to have Spanish, because it's easy to learn.
65. I chose Spanish because It's spoken by so many people all over the world, so I thought that it could be usefull.
66. I had France before, and i choosed to switch to Spanish because i wanted to learn Spanish and i like Spain!
67. I didn't learn enough German to continue with it on Kirkeparken.
68. I didnt want to continue with German because didn't feel that I good enough at it.
69. I wasn't any good at german, didn't pay enough attention.
70. Because I want to learn more different languages that i can use when i travel
71. I chose to switch because i think it will be easier to get good grades in Spanish I than German II
72. I didnt learn enough german to continue with it on Kirkeparken
73. I can speak Italian fluently, because i lived there for 14 years. When i move to Norway, i chose spanish because it is similar to Italian.
74. -
75. I only had english.
76. Because I wasnt very good at it, and I want good grades
77. I used to have english as my 2nd foreign language so I had to chose a new language

78. I had to choose a 2. language because I just had a more basic english in middle school, so i thought since i am on holiday in Spanish speakin countries.
79. I choose Spanish because I hate Germany and France is to hard.

Spanisch gesamt 2. Frage:

1. -
2. Yes, I want to keep learning Spanish because I like it and I want to travel to countries where Spanish is spoken.
3. I would most likely choose German. Because I think I would have more use for that
4. I would choose the same language because I like Spanish, and many people speak it. It is a big chance to need it. And I think it is fun to could speak many languages.
5. [nichts geschrieben]
6. I would choose the Same because I like the languag and want to learn It.
7. Yes I would choose the same
8. I would want to learn other languages too, so I would choose another language, since I now know the basics in this language so learning the reset will be easy. :)
9. [nichts]
10. I think I would choose the same language because the teatcher was better in spanish then the teatcher in german.
11. I Think i would because abandoning it feels like failing, but I have considered french. Though I can't move on to another langue until i know every aspect of my current one (spanish).
12. I really don't know. I think both German and Spanish is interesting language. I think i might would chose the same because it is a wide-spoken language.
13. I want to have this language because it is interesting and you can speak to many other people. If you are in country wher people talk this language, you can actually understand them and learn more.
14. Yes I would but I'd rather choose just english :)
15. I would maybe have chosen german. This is because I dont understand the way the tacher teach... But mabe it will become better.
16. I tried to change to German because I don't like the tacher we have now.
17. I wouldn't have chosen the same, because I don't like Spanish.
18. I would consider taking German instead, because there are many songs in German I want to learn
19. I wouldnt Pick Spanish again, because I have no interest in this language,
20. NO, I got so many other languages on my mind.
21. -
22. -
23. Yes, I would.
24. Maybe. Because I can a little before
25. don't know
26. Maybe.
27. -
28. -
29. -
30. Yes, I like studying SPANISH because it give me more oportunities
31. -

32. -
33. -
34. Yes, because I can't speak German or French.
35. I wouldn't choose the same language again because i have no plans of using it later in life.
36. I think so.. In ungdomsskolen Spanish and "Engelsk fordypning" was the only options so i was kind of bound to pick it. But I've heard that German and French is more difficult.
37. I would not chose this language again because I really don't like it. I have no problem and standing what we are learning, but it never really had my intrests. I really regret choosing it and I wish I chose german or french.
38. I think I wold have chosen an other language in lower secondary school if I had the option today
39. Yes, i would. I think spanish is a better language to learn than german and french. It sounds better, and more people speak spanish and have it as their mother-language than german or french.
40. I chose Spanish in middle school too. I'm glad I chose Spanish in high school, cuz I would rather learn this in 2/3 more years, than another language the next 3y. Since i already have the basic under control.
41. Yes, because I like Spanish the most.
42. Yes. I like spanish more than the other language.
43. Well, I don't want to learn Spanish. But I have to. I would love to learn Japanease because it is a wonderful language.
44. No, because we have English in general school. And we don't need english as a language beside the regular English we have.
45. I'm not Sure...
46. I would have chosen the same language again, because I really like this language.
47. Ja, because I do not want to stop learning the language.
48. No, because I didn't understand the language.
49. -
50. -
51. Yes I like Spanish, is so popular. I want to make friends around the world.
52. Yes I would
53. -
54. -
55. -
56. -
57. Yes, because i like spanish and it is usefull
58. -
59. ~~no, because it's was a though language to learn i wasn't interested.~~ [auf Sprache der Unterstufe bezogen, Vergangenheit]
60. I would take it again because I like Spanish. It's a awesome language.
61. No, because I'm not that interested in this language.
62. -
63. Spanish is the best!!)
64. -
65. -
66. -

- 67. I would choose Spanish again, because I like the way it sounds
- 68. I would've chosen the same one.
- 69. I wouldn't choose german again, it's boring
- 70. I would choose another because i would like to learn more languages.
- 71. Yes.
- 72. I would have choosed Spanish again because I like the way it Sounds.
- 73. I would have chosen this language, because it is very similar to Italian, my mother tongue.
- 74. I wouldn't because I don't like this language that much.
- 75. No
- 76. Yes, because is the easist.
- 77. No, the only reason I have spanish as a 2nd foreign language is because they didn't have any teachers who could teach french.
- 78. Yes becaus I like this more than the other to choose from
- 79. -

Deutsches abstract

Im Rahmen dieser Studie wurde erforscht, welche Motive in welchem Ausmaß bei neueingetretenen Lernenden eines südnorwegischen Oberstufengymnasiums dafür ausschlaggebend gewesen waren, als L3 DaF, Französisch oder Spanisch zu wählen. Außerdem wurden die Ergebnisse mit der Motivation der L2 Englisch verglichen. Insgesamt nahmen im September 2015 für Englisch 191 Schülerinnen/Schüler an der Untersuchung teil. Davon konnten für die gewählte L3 DaF 85, für Spanisch 79 und für Französisch 27 Lernende befragt werden. Nach Abwägung anderer Modelle, fiel die Wahl auf Gardners renommiertes *socio-educational model* mit seiner bereits erprobten *international attitude/motivation test battery*. Zur genaueren Erfassung weiterer Faktoren wurden 10 zusätzliche Items inkludiert. Zumal der quantitative Teil manuell ausgewertet wurde, bestand ein höheres Fehlerrisiko als bei digitalen Auswertungen. Weiters gab es auch zwei offene Fragen zur Erforschung der Motivationsgründe für Deutsch, Französisch und Spanisch, welche mittels Mayrings *Qualitativer Inhaltsanalyse* ausgewertet wurden. Während Englisch die höchsten Werte aufwies, folgte danach Deutsch mit einem höheren Ausmaß an Motivation als Französisch und Spanisch. Außerdem war die Motivation der Schülerinnen/Schüler, die Deutsch neu gewählt hatten, geringer als bei jenen, die sich dazu entschlossen hatten, Deutsch in der Oberstufe weiter zu lernen. Wie ähnliche Studien für den europäischen Kontext zeigen, weisen die L3-Lernenden hinsichtlich des kulturellen Interesses an den Zielsprachenländern geringe Werte auf, was somit gezielt gefördert werden könnte. DaF-Lernende haben auffallend hohe Werte im Bereich der Sprechangst, wobei eine Reduzierung anzustreben sei. Des Weiteren würde es sich zur Förderung von DaF insbesondere anbieten, den Lernenden konkrete Einsatzfelder von Deutsch, die *Plurizentrik* des deutschen Sprachraumes und die Sprachähnlichkeiten zwischen Norwegisch, Englisch und Deutsch als Lernhilfe bewusster zu machen. Aufgrund der recht geringen Studienteilnehmerzahl insbesondere mit Hinblick auf die L3s und die Befragung an nur einem Standort sind die Ergebnisse höchstens für den südnorwegischen Raum und angrenzende Regionen nur in geringem Ausmaß repräsentativ. Schließlich könnten weitere Forschungen dazu erfolgen, inwieweit DaF-Unterrichtsmaterialien den entscheidenden Faktor der *integrative motivation* berücksichtigen und fördern.

English abstract

The present study analyses what motivated learners of a Norwegian upper-secondary school to which extent to choose either German, French or Spanish as an L3. Furthermore, the results were compared to the motivation of the L2 English. The study had been conducted in September 2015 among 191 learners of English of which 85 had chosen German, 79 had Spanish and 27 were attending French classes. Having taken different models into consideration, Gardner's well-established *socio-educational model* with its *international attitude/motivation test battery* was chosen for this survey. 10 additional items were included in the survey to get more detailed information. Due to the fact that the quantitative part was analysed manually, there is a higher risk of error than during a digital analysis. In addition, there were two open questions in order to get a better insight into why pupils went for German, French or Spanish. These answers were analysed by using Mayring's *Qualitative Inhaltsanalyse*. While the results were highest for English concerning the degree of motivation, the outcomes of the German groups were higher than the ones for French and Spanish. Moreover, pupils choosing German as a new L3 had a lower motivation than those continuing with German after lower-secondary school. As similar studies regarding the European context have shown, the learners have little interest in the cultures of the target languages. Furthermore, learners of German have very high scores concerning *class* and *use anxiety*, which might want to be reduced. German as a foreign language in Norway could also be supported among other aspects by making learners more aware of the fields in which German might be used, the *pluricentrism* of German as well as the close linguistic similarities between Norwegian, English and German, which might make the learning process of German easier. As the number of participants was limited especially with regard to the L3s and as only students from one school in southern Norway were included in this survey, the study is only to a little degree representative concerning the region where the research was conducted. Regarding further research, it might be interesting to analyse to which extent teaching materials of German as a foreign language foster *integrative motivation*, as this is a crucial aspect of successful language learning.